
Model szkoły w świetle pedagogiki chrześcijańskiej Instytutu Edukacji Narodowej

Autor: Bogusław Śliwerski

Artykuł opublikowany w „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2009, vol. 12, nr 2, s. 77-89

Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie

Stable URL: http://www.annaesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2009/2009_02_sliwerski_77_89.pdf

The Model of School in Christian Pedagogics of the Institute of National Education

Author: Bogusław Śliwerski

Source: 'Annales. Ethics in Economic Life' 2009, vol. 12, nr 2, pp. 77-89

Published by Lodz Archdiocesan Press

Stable URL: http://www.annaesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2009/2009_02_sliwerski_77_89.pdf

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2009

© Copyright by Bogusław Śliwerski

Bogusław Śliwerski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
email: rektor@wsp.lodz.pl

Model szkoły w świetle pedagogiki chrześcijańskiej Instytutu Edukacji Narodowej

1. Wprowadzenie

We współczesnej debacie publicznej na temat roli pedagogiki, w tym kształcenia i wychowania, nie można pomijać roli Instytutu Edukacji Narodowej przy Radiu Maryja, którego twórcy i wiodący wykładowcy stanowią od przeszło 10 lat formację intelektualną dla reform w obszarze oświaty, wdrażanych w latach 2005–2007 przez polityków i rząd Prawa i Sprawiedliwości. Zmiana władzy politycznej w kraju jesienią 2007 r. nie spowodowała przecież ani upadku tej pedagogiki, ani zawieszenia fundamentalnych dla niej założeń, które są nadal realizowane, choć już w ograniczonym zakresie, bo bez poparcia Premiera RP i jego administracji. Warto przyrzeć się argumentacji ideowej tego środowiska społeczno-politycznego i religijnego, aby dostrzec w projektowanych zmianach ich rzeczywiste (wartościowe, ale i kontrowersyjne) źródła, wiodące autorytety, wskazywane cele kształcenia i stosunek do dotychczasowych nurtów ideowych w edukacji publicznej i niepublicznej. Podejmuje ono bowiem w swoich działaniach problematykę wychowania, kształcenia i reform oświatowych, a także prowadzi spór z dotychczasowymi założeniami i praktykami przemian oświatowych dotyczący modelu szkoły wychowującej i roli nauk pedagogicznych w społeczeństwie.

Instytut Edukacji Narodowej (IEN) powstał przy Radiu Maryja o. Tadeusza Rydyka w 1997 r., skupiając wokół siebie ludzi, zainteresowanych kulturą narodową i cywilizacją łacińską. Swoje zadania oświatowe realizuje po dzień dzisiejszy poprzez m.in.:

- 1) organizację na terenie kraju spotkań z ekspertami w zakresie problematyki oświaty, rodziny i edukacji,
- 2) prowadzenie dwusemestralnego „Studium edukacji narodowej”,
- 3) działalność wydawniczą,
- 4) prace koncepcyjne nad programami nauczania w gimnazjach klasycznych,
- 5) prowadzenie działalności dokumentacyjnej, zwłaszcza w dziedzinie edukacji i kultury oraz działalności bieżącej w łączności z Radiem Maryja.

Wszystkie zadania były wspierane tak przez ww. rozgłoszenie, jak i redakcję „Naszego Dziennika”¹. W 2002 r. nastąpiła zmiana nazwy organizacji na: Fundacja Servire Veritati

¹ Na podstawie wywiadu Katarzyny Cegielskiej z dyr. A. Robaczewskim w 4 rocznicę powstania, *Pracujemy dla przyszłych pokoleń*, www.ien.pl 26.02.01, s. 1z2, 2z2.

– Instytut Edukacji Narodowej, której głównym celem stało się krzewienie i umacnianie polskiej kultury. W swojej misji zawarła takie zadania, jak: upowszechnianie wiedzy w zakresie wszystkich nauk, w nawiązaniu do dorobku klasycznej myśli starożytnej i średniowiecznej, współtworzenie i szerzenie kultury polskiej i cywilizacji łacińskiej oraz kształtowanie opinii i ocen w odniesieniu do nich, jak również pogłębienie przywiązania i podtrzymanie przez społeczeństwo polskich tradycji katolickich i narodowych, w tym także wśród dzieci i młodzieży².

Pierwszym dyrektorem IEN został (do 2006 r.) – Arkadiusz Robaczewski, asystent w Katedrze Metafizyki KUL. **Przewodniczącym Rady Programowej IEN** został ojciec prof. dr hab. Mieczysław Albert Krąpiec OP zmarły w 2008 r. – wybitny filozof, mistrz i twórca Lubelskiej Szkoły Filozoficznej, wieloletni pracownik naukowy i Rektor KUL, członek Polskiej Akademii Nauk, Polskiej Akademii Umiejętności i Papieskiej Akademii św. Tomasza z Akwinu w Rzymie. Po pół roku działalności, na podstawie oświadczenia woli fundatorów: o. Dyrektora Tadeusza Rydyzka CSsR, Pawła Gondka oraz Arkadiusza Robaczewskiego, została powołana 27 lutego 1998 r. w Warszawie Fundacja *Servire Veritati* IEN z siedzibą w Lublinie, której Instytut przygarnął ksiądz Jan Mazur, udostępniając miejsce w małym i skromnym pomieszczeniu, w sąsiedztwie prowadzonej przez niego jadłodajni dla bezdomnych³.

2. Cele i zadania IEN

Powodem utworzenia Instytutu Edukacji Narodowej były przede wszystkim przemiany transformacyjne ustroju Polski. Zdaniem ówczesnego dyrektora A. Robaczewskiego: – [...] *potrzebna nam jest dziś rzetelna wiedza historyczna (bez „białych plam”) i filozoficzna – filozofia klasyczna – odwieczna królowa nauk: filozofia polityki, prawa, kultury, retoryka, teologia, aby umieć odróżnić prawdę od fałszu i półprawd serwowanych przez środki masowego przekazu. Wiedza ta jest potrzebna szczególnie rodzicom i nauczycielom bezpośrednio odpowiedzialnym za kształtowanie osobowości i postaw młodzieży*⁴. Twórcom IEN chodziło o budzenie tej świadomości, która była niszczona przez lata zaborów i tej, która jest – ich zdaniem – niszczone także dzisiaj, za pomocą m.in. środków masowego przekazu i szkoły. *Tak wiele sił pracuje dziś, by rozmazać obraz rzeczywistości. Szkoły zwłaszcza po reformie oświaty, są jeśli nie zdominowane to przynajmniej poddane presji globalizacji. [...] Linia ideowa instytutu, klóci się z tym, co dziś podaje się nauczycielom, uczniom, rodzicom. Fundament, na którym można budować – to jest to, co zawiera się w cywilizacji łacińskiej – prawda o człowieku jako osobie ludzkiej, o jego godności, celu życia, konieczności życia w Chrystusowej łasce, prawda o konieczności wychowania, konieczności wzrastania w swoim człowieczeństwie i prawda o roli, jaką w tym odgrywa społeczeństwo, ustrój, państwo.* Celami statutowymi Fundacji jest zatem: upowszechnianie wiedzy w zakresie wszystkich nauk w nawiązaniu do dorobku klasycznej myśli starożytnej

² za: <http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=38009&p=daneSzczegolowe>

³ Na podstawie wywiadu Katarzyny Cegielskiej z dyr. A. Robaczewskim, *Posługa w duchu polskości i katolicyzmu*, www.ien.pl 26.02.01, s. 1z2.

⁴ A. Robaczewski za: J. Wiśniewska, *Działalność oświatowa Instytutu Edukacji Narodowej*, nieopublikowana praca licencjacka, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach, Ryki 2002, s. 8.

i średniowiecznej, współtworzenie i szerzenie kultury polskiej i cywilizacji łacińskiej oraz kształtowanie opinii i ocen w odniesieniu do niej; pogłębianie przywiązania i podtrzymywanie przez społeczeństwo polskich tradycji katolickich i narodowych, w tym także wśród dzieci i młodzieży⁵. W tym celu Instytut proponuje powrót do kształcenia klasycznego, restytucję gimnazjum klasycznego z szeroką wiedzą o antyku, filozofii, etyce, ekonomią i religią.

3. Formy pracy IEN

Instytut Edukacji Narodowej jest „wędrującą” placówką oświatową. Swoje cele statutowe realizuje poprzez organizowanie spotkań osób zainteresowanych ideą Fundacji, organizowanie kursów, sympozjów, szkoleń, odczytów, wykładów, pojedynczych spotkań, pokazów, seminariów, wspieranie inicjatyw i działań innych osób i podmiotów o celach zbieżnych z celami Fundacji. Działalność statutową Fundacja realizuje, organizując spotkania pojedyncze, Studium Edukacji Narodowej, Akademię Etyczno-Wychowawczą, Akademię Umiejętności Społecznych, sympozja i sesje popularnonaukowe, prowadząc działalność księgarską i wydawniczą, kurs dokształcający dla nauczycieli, Szkołę Letnią Kultury Polskiej, biorąc udział w pracach nad reformą edukacji; prowadzi także formację w ramach rekolekcji współpracując z OO. Redemptorystami, organizuje wakacje w górach oraz pielgrzymki. W ramach Fundacji działa Klub myśli Feliksa Konecznego i Studium Dziennikarskie im. Maksymiliana Marii Kolbego⁶.

Instytut Edukacji Narodowej uczestniczył też w pracach nad reformą edukacji w 1999 r. Od początku krytycznie przyglądał się kolejnym propozycjom programowym, sporządzał ekspertyzy i opinie. Jego dyrektor brał udział w pracach Rady Konsultacyjnej ds. reformy, dzięki czemu Instytut miał bezpośredni wgląd w dokumenty i uchwały ministerialne jej dotyczące. W ramach tych prac został wypracowany program wychowawczy dla szkół średnich, oparty na tradycyjnych wzorcach nauczania i wychowania w nawiązaniu do koncepcji przedwojennych gimnazjów klasycznych (oparcie wychowania na katolickim systemie wartości, akcentującym wagę kształcenia charakteru dla prawidłowego funkcjonowania człowieka w dorosłym życiu). Podjęto też prace nad programami wychowawczymi dla dzieci klas podstawowych, świetlic i hospicjów oraz programami autorskimi z języka polskiego, historii oraz łaciny i greki dla szkół typu klasycznego na poziomie gimnazjum i liceum⁷.

Podstawową zasadą i najwyższą racją porządkującą cały system zasad społecznych stała się w tym środowisku zasada personalizmu. Oznacza ona godność osoby ludzkiej z wszystkimi jej implikacjami, opierającymi się na chrześcijańskiej koncepcji traktującej integralnie człowieka i społeczeństwo. Hasło Instytut Edukacji Narodowej – *Servire Veritati* – *szużbę prawdzie w myśleniu, działaniu i sążeniu* postanowiono uczynić wiodącym mo-

⁵ Aktualności – działalność: www.ien.pl 5.04.00, s. 1z8.

⁶ Na podstawie materiałów udostępnionych przez K. Stępień, pracownika naukowego IEN, Informacja o działalności Fundacji *Servire Veritati* Instytutu Edukacji Narodowej za rok 1998–2001 (na dzień 31.07.2001), Lublin 2001, s. 1–2.

⁷ Tamże, s. 15–21.

tywem do wszelkiej działalności, w ramach której zamierza się uczyć koniecznej dziś umiejętności życia z kulturą polską na co dzień.

4. Podejście IEN do pedagogiki i istoty wychowania

Podejście IEN do pedagogiki, w tym do wychowania ma związek z antropologią filozoficzną, na gruncie której została wypracowana koncepcja człowieka jako osoby. Chodzi tu przede wszystkim o koncepcję człowieka określaną tu jako prawdziwą, a więc o istotę ludzkiego bytu, cel życia i sposób jego realizacji, o uznanie faktu otwartości człowieka na wartości najwyższe, o jego miejsce w społeczeństwie i wzajemne relacje z innymi ludźmi. Nawiązuje się tu głównie do pedagogów katolickich okresu międzywojennego, jak np. o. Jacek Woroniecki OP, dla którego katolicka pedagogika chrześcijańska oparta jest na etyce. Przedmiotem jej dociekań jest moralna działalność człowieka, tzn. te wszystkie jego czynności, które pełni on świadomie i dobrowolnie i za które jest odpowiedzialny. Główną myślą przewodnią „Katolickiej Etyki Wychowawczej” autorstwa Jacka Woronieckiego OP jest nierozdzielna łączność, jaka istnieje w doktrynie katolickiej między etyką a pedagogiką. W tym świetle pedagogika jako autonomiczna nauka, obdarzona własną jednością wewnętrzną, nie istnieje; ona jest – gdy idzie o wychowanie – jedną z głównych części składowych etyki, a jednocześnie jest jej sprawdzianem i ukoronowaniem. Dlatego też przy każdym badaniu składowego czynnika etyki należy uwzględnić wychowawczą stronę zagadnienia. Wychowanie w ściślejszym znaczeniu polega na zaprawianiu do czynu naszych władz pożądanym, szczególnie samej woli, jak i sfery uczuciowej, afektów, namiętności, podczas gdy wykształcenie zajmuje się rozwojem i usprawnianiem władz poznawczych i systematycznym wzbogacaniem ich konieczną wiedzą. *Rezultatem [...] pracy wychowawczej jest powiązanie wszystkich moralnych czynników w człowieku w jeden całokształt, który nazywamy charakterem*⁸.

Kłóci się to stanowisko z tym, jakie zostało przedstawione w monotematycznym wydaniu czasopisma „Cywilizacja” poświęconym pedagogice. Już bowiem we wstępie redakcja zaznacza, że: *Pedagogika jest konieczna, człowiek nie jest bowiem bytem doskonałym od razu, lecz rozwija się, jest w drodze do zdobycia doskonałości. Jednak nie każda pedagogika jest dobra. [...] współczesna pedagogika musi zrehabilitować tradycję pedagogiczną nawiązać z nią kontakt*⁹. Jedynie słuszną i wartościową pedagogiką jest pedagogika klasyczna, która opierając się na aretologii ma za zadanie przewodzenia [...] w naturalnym dla człowieka rozwoju, świadomie i celowo ma kierować: *ma prowadzić do wzrostu człowieka w tym, co najbardziej ludzkie, w jego poznawaniu, wolności, miłości*¹⁰. Ten rodzaj pedagogiki bazuje na filozofii i etyce personalistycznej, dla której wychowanie jest świadomym i celowym oddziaływaniem na człowieka, a dokonującym się poprzez kształtowanie jego charakteru, czyli w wyniku aktywnej i wartościującej postawy osoby wobec rzeczywistości, nadającej jej postępowaniu jednolity kierunek. *Cnota jest więc sprawnością*

⁸ J. Woroniecki OP, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2008, s. 30.

⁹ *Tynulem wstępu... Pedagogika – z tradycją w jutro*, „Cywilizacja o nauce, moralności, sztuce i religii” 2007, nr 22, s. 5.

¹⁰ Tamże, s. 6.

*działania, ale jest także jakością (doskonałością) człowieka i przyczyna jego dobroci. Klasyści aretologii akcentują, iż cnota przemienia człowieka, czyni go wsobnie doskonalszym*¹¹.

Twórcy IEN w swych rozważaniach na temat wychowania twierdzą, że we współczesnej pedagogice istnieją generalnie dwa systemy wychowawcze: **liberalny i chrześcijański**. Zróżnicowanie wynika z przyjęcia odmiennych założeń filozoficznych i antropologicznych. **Źródłem pierwszego systemu jest pogląd materialistyczny, który zakłada, że człowiek jest elementem natury i podlega jej prawom (antropologia naturalistyczna). Człowiek jest wolny absolutnie (bo uwolniony od prawdy o sobie i rzeczywistości oraz od Źródła Prawdy – Boga), może sam kreować, co jest dobre – co złe, co fałszywe – a co prawdziwe. Takie wartościowanie rodzi subiektywizm. Dowolność interpretacji dotyczy również zasad moralnych, które wynikają z etyka naturalistycznej. Przez subiektywne podejście do zagadnień wartości i zasad postępowania powstaje relatywizm moralny. Wychowanie liberalne prowadzi do wykreślenia Boga z życia osobistego, społecznego i narodowego. Człowiek – stwórca sam sobie wystarcza. W tym wychowaniu ginie patriotyzm, rośnie samowola i luz obyczajowy.**

Źródłem chrześcijańskiego systemu wychowania jest pogląd, że człowiek wykracza poza przyrodę, ma jako byt osobowy naturę transcendentną, a jego istotę stanowi dusza. Władzami duszy są rozum i wola. Rozumem człowiek poznaje prawdę o obiektywnych, niezmiennych i odwiecznych prawach naturalnych, natomiast wola dąży do dobra nieskończonego, czyli do samego Boga. Pogląd, że istnieje obiektywny system wartości wynikający z niezmiennych praw naturalnych, nosi nazwę obiektywizmu. Zdolność dokonywania wyborów moralnych w oparciu o obiektywny system wartości nazywana jest sumieniem, a jego permanentny rozwój jest najważniejszym celem wychowania chrześcijańskiego¹².

Jedynie pedagogika klasyczna, personalistyczna, wyrastająca z filozofii chrześcijańskiej, unika wszelkich skrajności w wychowaniu. Pierwsze podejście do wychowania ma charakter redukcjonistyczny, gdyż sprowadza proces wychowania do jednego z aspektów bytu ludzkiego, podczas gdy teorie personalistyczne czynią naczelnym celem wychowania osiągnięcie przez wychowanków pełnej doskonałości polegającej na bezpośrednim zjednoczeniu z Bogiem. Wychowanie jest zatem aktualizowaniem w wychowanku tego, co istnieje w jego naturze w postaci możliwości, zarodków jego sprawności umysłowych i moralnych jako jego wewnętrznych sił, by mógł czynić w swoim życiu to, co dobre, w kontekście ostatecznego celu jego życia. *Wychowanie jest usprawnianiem całego człowieka, obejmuje ono nie tylko jego wolę, ale także jego umysł, jego uczuciowość, a w pewnej mierze także jego zewnętrzne i wewnętrzne zmysły (pamięć, uwagę, wyobraźnię), a także ciało*¹³.

Andrzej Robaczewski w wydanej przez siebie w 1999 r. książce pt. *O cnotach i wychowaniu* stwierdza, iż we współczesnej dobie zanika świadomość roli wychowania. Tymczasem jest ono konieczne ze względu na niedoskonałość człowieka. *Nawet wychowanie w szkołach czy zakładach katolickich tak naprawdę często nie jest już wychowaniem, bo ci, którzy są za nie odpowiedzialni ulegają metodzie zaniżania wymagań, zamazują kontury katolickiego radykalizmu. A robią to, by nie stracić klienteli, by na oświatowym rynku zachować konkurencyjność*¹⁴. Nawiązując do łacińskiego rozumienia greckiego pojęcia pa-

¹¹ H. Kiereś, *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia?*, „Cywilizacja...” 2007, nr 22, s. 18.

¹² P. Jaworski, *Brońmy polskiej szkoły*, „Nasz Dziennik” 2000, wkładka edukacyjna poświęcona podstawom programowym reformy edukacji, 9–10 września, s. II.

¹³ Tamże, s. 12.

¹⁴ A. Robaczewski, *O cnotach i wychowaniu*, Instytut Edukacji Narodowej, Kraków 1999, s. 17.

ideia – jako kultury, a więc uprawy uważa, że wychowanie jest właśnie uprawianiem człowieka, by jak ziemia wydał obfite i zdrowe owoce. *Owa uprawa to właśnie wychowanie – nabywanie doskonałości po to, by coraz bardziej być człowiekiem*¹⁵.

Wychowanie zatem to trud wzrastania, podejmowania wysiłku, mierzenia się z trudnościami, przekraczania samego siebie w dążeniu do dobra, stąd w pierwszym okresie jest ono tresurą przepelnioną miłością wobec dziecka. *Wychowanie to nauczanie człowieczeństwa, to nauczanie bycia człowiekiem pięknym i dobrym*¹⁶. Będzie to możliwe tylko wówczas, kiedy powrócimy do tradycyjnego modelu rozwijania poprzez wysiłek i ćwiczenia kardynalnych cnót, sprawności, będących siłą czy mocą duchową chroniącą wolę człowieka przed uleganiem pożądlivościom, strachowi czy nadmiernej brawurze. Są to cnoty: roztropności, umiarkowania, męstwa i sprawiedliwości, wspomagające kształtowanie moralnego charakteru, oraz cnoty teologiczne, otwierające człowieka na Boga, jak cnoty wiary, nadziei i miłości. Skoro zaś w pierwszym okresie życia dziecka wychowanie jest tresurą, to w pełni uzasadnione jest udzielanie dziecku z miłością kary cielesnej. Przywołuje się przy tym encyklikę Piusa XI z 1929 r. *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, w której ten odżegnywał się od rozwijających się w okresie międzywojennym prądów „Nowego Wychowania”, a powołujących się [...] *na rzekomą autonomię i niczym nieograniczoną wolność dziecka i które zmniejszają albo nawet usuwają powagę i działanie wychowawcy, przypisując dziecku wyłączny prymat inicjatywy w zakresie swojego wychowania i działania niezależne od wszelkiego naturalnego i Bożego prawa*¹⁷.

Nauczyciele powinni być wyposażeni w cnotę męstwa, by potrafili przeciwstawić się natrętnym także współcześnie trendom w myśli pedagogicznej, wszelkiej pedagogice alternatywnej. Podobnie w jednej z publikacji Dariusza Zalewskiego wydanej w *Zeszytach Edukacyjnych IEN* mowa jest o tym, by nie stosować postawy pedagogicznego pacyfizmu wobec uczniów w szkole, gdyż prowadzi to jedynie do szkolnej anarchii, zwłaszcza kiedy jest ona wspierana przez ideologię praw ucznia. Należy przywrócić w wychowaniu karanie cielesne jako formę wspomagania dziecka w walce z jego słabościami. W pedagogice tradycyjnej warto sięgać chociażby do poglądów ks. Stanisława Konarskiego, który uważał, iż: *nie należy mianowicie chłostać chłopców za zaniedbania szkolnych obowiązków lub zadań itp., ani nawet za częściej powtarzające się wybryki, za wybuchy gniewu lub nawet lekkie uchybienie religii w kościele, za harde odpowiedzi, ani za niewłaściwe spełnianie jakiegось obowiązku, lub inne jakies przestępstwa, leczy wyłącznie i jedynie za upór, krnąbrność i zawziętość*¹⁸.

5. Personalizm chrześcijański

Tak w kraju, jak i na całym świecie toczy się walka o człowieka, o to, jaki ten człowiek będzie, a zatem, jakie będzie społeczeństwo. Czy będzie to społeczeństwo bezwzględne, nieświadome, dające sobą sterować, mające na względzie tylko efekty ekono-

¹⁵ Tamże, s. 18.

¹⁶ Tamże, s. 20.

¹⁷ Tamże, s. 24.

¹⁸ D. Zalewski, *Nauczyciel wobec ideologizacji szkoły*, „Zeszyty Edukacyjne” 2005, nr 3, s. 130. Materiały z Sympozjum „O etos nauczyciela” zorganizowanego przez Fundację Servire Veritati Instytutu Edukacji Narodowej, Lublin, 3 października 2004 r.

miczne, czy też będzie to społeczeństwo umiejące zdefiniować dobro i zło, wrażliwe na potrzeby innych ludzi, w którym osoby wykształcone i na stanowiskach będą swoją wiedzę i umiejętności wykorzystywać na rzecz bliźnich i całego państwa. Łacińskie przysłowie głosi: „*Tempora mutantur et nos mutamur in illis*” – „*czasy się zmieniają i my się w nich zmieniamy*”, *ale są wartości trwałe, o których nigdy nikomu nie wolno zapomnieć. Wartości te zawarte są w Dekalogu. Walka toczy się właśnie o to, czy polskie społeczeństwo będzie miało odniesienie do Dekalogu, czy też będzie to społeczeństwo nie mające tego odniesienia*¹⁹.

Instytut Edukacji Narodowej uczynił celem swojej działalności *odkrywanie prawdy niedostrzegalnej, przemilczanej, przekształconej i przekłamanej w procesie kształcenia na różnych poziomach pobierania nauki*. Zdaniem o. Mieczysława A. Krąpca OP, dominująca obecnie ideologia liberalna zmierza do wyeliminowania religii z życia człowieka. Działalność liberalistyczna ma dać człowiekowi szczęście poprzez „uwolnienie” go od etycznych norm w życiu jednostek i społeczeństw. *Posługując się zagubionym dziś paradygmatem trzech łon – życie człowieka w łonie matki, życie człowieka w łonie ziemi po to by mógł żyć w łonie Boga, można powiedzieć, że obecna kultura sprzeciwia się życiu ludzkiemu w łonie matki oraz w Bogu, natomiast absolutyzuje jako jedyny wymiar życia w łonie ziemi gubiąc istotny sens życia osobowego. Uformowany w oparciu o zniekształconą prawdę o człowieku, jego fałszywy obraz (jako tworu natury bez celu-dobra, bez piękna rozumianej harmonii ludzkiego działania) jest przekazywany w „postępowych” podręcznikach szkolnych, by poprzez nauczanie szkolne wytworzyć kulturę laicką, kulturę bez Boga. To ułatwia i umożliwia skuteczne zinstrumentalizowanie obywateli w stosunku do państwa. Człowiek pozbawiony norm i zasad moralnych staje się idealnym łupem dla swoich włodarzy*²⁰.

Instytut widzi konieczność powrotu do kształcenia gimnazjalnego typu klasycznego, ze znajomością języka greckiego i łaciny oraz filozofii klasycznej, która nie jest tylko logicznym myśleniem, lecz wyjaśnianiem istniejącej rzeczywistości świata, człowieka i spraw ludzkich²¹. Wyjście z kryzysu ludzkiej moralności, sztuki i religii twórcy Instytutu lokują właśnie w powrocie do chrześcijańskich norm i wartości, na których wyrosła kultura europejska. Odrodzenie poziomu kultury moralnej polskiego narodu przypisują wychowaniu człowieka do dobra poprzez zapomniane dziś wykształcenie sprawności, jakimi są cnoty przyrodzone i nadprzyrodzone.

Polska jest w większości krajem katolickim, ma naród, który przez wieki wyrastał w kulturze łacińskiej i wierze chrześcijańskiej, dlatego żyjący w nim ludzie powinni respektować chrześcijański system wartości, za podstawę przyjmując uniwersalne zasady etyki. Jeśli każdy żyje w swoim mikrokosmosie, to właściwie nie ma języka porozumienia, nie ma języka spotkania, nie ma języka dialogu. Twórcy Instytutu Edukacji Narodowej uważają, że im mocniejszy jest chrześcijański światopoglądowy wpływ rodziny na dziecko, tym wyraźniejsze są u niego takie cechy, jak samoświadomość, zaufanie, rozsądek, społeczny optymizm i aktywny instynkt twórczy. Rola rodziców, a także rola nauczycieli, którzy powołani są do wychowania młodych pokoleń, jest nie do zastąpienia w toczącej się dziś na świecie walce o dobro, o szlachetniejszy świat i o cywilizację miłości.

¹⁹ J. Grabińska, *O jakie społeczeństwo walczymy*, „Nasz Dziennik” 2000, 16–17 września, s. 14.

²⁰ Na podstawie wywiadu Katarzyny Stępień o. prof. M.A. Krąpcem OP, *Odkrywać prawdę*, www.ien.pl z 26.02.01, s. 1z2.

²¹ Tamże, s. 2z2.

Reforma ustrojowa i programowa szkolnictwa polskiego wprowadzona przez sejm w 1999 r. była od momentu przedłożenia jej założeń przedmiotem niezwykle silnej krytyki tak z lewej, jak i z prawej strony sceny politycznej. Przedmiotem negatywnej oceny kondycji polskiej szkoły stały się różne elementy zmian programowych, metodycznych, ale także prawnych w naszym systemie oświatowym, a mianowicie:

- 1) destrukcyjny problem wychowania seksualnego w szkołach;
- 2) zredukowanie funkcji wychowawczych szkoły przez pozbawienie jej środków finansowych na ten proces;
- 3) wprowadzanie przez MEN programów ogólnopolskich, które tylko pozornie mają charakter wychowawczy, a w istocie prowadzą do modyfikacji postaw i zmian osobowościowych uczniów oraz przyczyniają się do zerwania więzi rodzinnych, dewastacji systemu moralnego i postawienia człowieka w sytuacji osamotnienia przy niewykształconym poczuciu odpowiedzialności i braku samodzielności. Taki model człowieka jest nam już znany – to idealny poddany systemu totalitarnego²²;
- 4) zaszczepianie młodemu pokoleniu wraz z relatywizmem moralnym poczucia niechęci do polskości przez przeciwstawianie jej europejskości. *Pod okupacją sowiecką trud ten podjęły rodzime kanale i robią to bezkarnie nadal mimo odzyskania niepodległości. Niedawna rzeczniczka rządu RP, w maju 1992 r. stwierdziła, z satysfakcją, że „zużyte, skompromitowane słowa patriotyzm, polsność, ojczyzna nie odrodziły się w III RP” („Wprost” z 3.09.1992). [...] Patriotyzm dla wyhodowanej w socjalizmie najemnej grupy pracowników umysłowych nazywanych inteligencją jest **de modé**, jak na przykład dla młodego nauczyciela historii, który święto Odzyskania Niepodległości określa mianem nacjonalistycznego²³;*
- 5) zagrożenie dla kultury i tożsamości narodowej w wyniku włączenia przez MEN do procesu kształcenia problematyki propagującej europejskość i korzyści wejścia Polski do Unii Europejskiej, co sprzyjało lekceważeniu upowszechniania dziedzictwa narodowego. *Niczym „pompolit” (skrót od: „pomocnik polityczny” w sowieckich szkołach) z marksistowską gracją dokonuje cudów dialektyki tłumacząc oniemiałym nauczycielom, że „wejście do Europy to same korzyści, a zrezygnować trzeba tylko z tożsamości narodowej, a ona, jak widzicie, nic niewarta – same wady. [...] Żeby jednak młodzi ludzie nie poczuli się nagle w Europie bezdomnymi, MEN zaproponowało im europejski wynalazek: **tożsamość regionalną**²⁴. Przeznaczone przez Wspólnotę Europejską środki finansowe na realizację szczegółowych programów edukacyjnych (TEMPUS, MOVE, TESSA, SCI-TECH, UPET, IMPROVE, TERM, SOCRATES-COMENIUS, SIERRA, LEONARDO DA VINCI) sprowadzało się faktycznie do tworzenia w naszym kraju projektów, programów szczegółowych pod dyktando służb operacyjnych PHARE i specjalnych komitetów UE [...] Dokumenty organizacji międzynarodowych UNESCO, OECD, Rady Europy inspirujących przemiany oświatowe m.in. w naszym kraju świadczą, że ich intencją jest modyfikacja postaw społeczeństw w duchu laickim, światopoglądu naukowego, internacjonalistycznym i globalistycznym. Zamierzenia zaś swo-*

²² P. Jaworski, *Jaka młodzież? Jaka Rzeczpospolita? Natura zagrożeń ideologicznych zawartych w projektowanej reformie oświaty*, „Zeszyt Instytutu Edukacji Narodowej” 1999, nr 6, s. 76.

²³ Tamże, s. 76.

²⁴ Tamże, s. 77–78.

je pragną realizować w sposób ukryty, wręcz manipulatorski, za pomocą technik psychopedagogicznych²⁵;

- 6) zachęcanie nauczycieli do modyfikowania tradycyjnej metodyki nauczania, odchodzenia od klasycznego nauczania na rzecz wprowadzania metod aktywizujących uczniów. *Przecież metody narzucone przez ministerstwo należą do narzędzi szkół eksperymentalnych i specjalnych, a ich skuteczność w szkolnictwie powszechnym jest prawie żadna. Dowiodła tego praktyka szkolnictwa amerykańskiego, australijskiego i zachodnioeuropejskiego²⁶. Wprawdzie autor tej konstatacji nie tylko nie przytacza żadnych dowodów naukowych na taki stan rzeczy, ale nawet wzmacnia swoją argumentację porównaniem zarządzania polską oświatą w okresie III RP do tej, jaka miała miejsce w trakcie okupacji niemieckiej, kiedy to Hitler w Generalnym Gubernatorstwie zezwolił na istnienie szkół dla Polaków, które miały kształcić osobników potrafiących policzyć do stu i podpisać się, a to jedynie po to, by ułatwić pracę administracji okupacyjnej. Ta analogia sama nasuwa się, gdy porównać osiągnięcia współczesnych powszechnych szkół amerykańskich²⁷;*
- 7) przyjęcie przez twórców reformy oświatowej 1999 r. ideologii socliberalnej, opartej na bliskich marksizmowi założeniach ideologicznych, dla której: [...] *kontekstem jest humanistyczna antropologia dziecka uznająca podmiotowość dziecka, a tym samym jego prawo do godności, autonomii, liczenia się z jego rzeczywistymi potrzebami i możliwościami, uznająca świat dziecka za inny, lecz równowartościowy, a nie podrzędny względem świata dorosłych²⁸. Ministerstwu edukacji P. Jaworski zarzuca oparcie reformy na błędnej filozofii człowieka i pedagogice, jaką jest naturalizm Jana Jakuba Rousseau. Proponuje się w jej ramach jedynie swobodny wzrost dzieci i dojrzewanie przez wyeliminowanie kar, nieegzekwowanie wiedzy, obniżenie poziomu kształcenia, nauczanie niepoznawcze, rezygnację z wystawiania dzieciom stopni, oparcie ich nauczania na relatywizmie poznawczym, zaspokajanie jedynie praw i potrzeb dzieci;*
- 8) z wyjątkiem okresu dwudziestolecia międzywojennego polska szkoła nie jest suwerenna. *Szkoła polska z resztkami kształcenia klasycznego, jakie zawarte jest w polskiej literaturze z okresu I Rzeczypospolitej i okresu zaborów, znajduje się dziś między ideologią komunistyczną i ideologią liberalną. Zaś po zmianie parlamentu i rządu zaczyna wychylać się w kierunku liberalizmu, która to próba już raz była podjęta przed dojściem do władzy komunistów w 1993 r. [...] W tym świetle rola Instytutu Edukacji Narodowej przy Radiu Maryja wydaje się być bezcenna. Musimy ratować co się da i kogo się da. Musimy uzupełniać braki w wiedzy, musimy odkształcać ideologiczne deformacje, musimy związać ucznia z kulturą słowa²⁹.*

Radykalna prawica głosem Bogusława Wolniewicza zarzucała założeniom reformy oświatowej, iż jest wytworem urzędniczej inwencji, obiecując wiele, a mgliście, a przy tym jest „małpowaniem Ameryki”. *Odgrzewa się tu jedynie przebrzmiałe pomysły dydaktyczne Deweya sprzed stu lat. Forsują je tzw. specjaliści od pedagogiki i psychologii dziecka:*

²⁵ Tamże, s. 90, 92.

²⁶ Tamże, s. 83.

²⁷ Tamże, s. 83.

²⁸ Tamże, s. 85.

²⁹ Tamże, s. 17.

nazwijmy ich łącznie pedologami. (Termin „pedologia”, czyli „dziecioznawstwo”, był już kiedyś w obiegu, też rodem z Ameryki). Zewnętrzne „reorganizacje” niczego w szkole nie naprawią; mogą tylko zepsuć. Wykorzystuje się chytrze zapatrzenie naszego społeczeństwa w Amerykę. Nie informuje się go, że tamtejsza „public school” z jej „praktycznymi umiejętnościami” i „zintegrowanymi blokami” jest zwyczajnie szkołą lichą, wiele gorszą od naszej, i że kto może od niej ucieka³⁰.

Najsilniejsza krytyka reform oświatowych III RP prezentowana była w trakcie konferencji Instytutu w dn. 12 października 2002 r. Zdaniem jej uczestników reformy cechował przede wszystkim liberalny kierunek zmian, co wzbudzało niepokój i sprzeciw katolickich środowisk pedagogicznych. „Głównym źródłem negatywnego kierunku zmian są OECD, Rada Europy, instytucje Unii Europejskiej bazujące na ideologii liberalnej”³¹. Arkadiusz Robaczewski postawił nawet tezę, iż reform edukacji nie robią pojawiający się wraz ze zmianą warty politycznej kolejni ministrowie oświaty, ale urzędnicy tego resortu: *Zmieniają się rządy, zmieniają się ministrowie i oficjalne „filozofie”, natomiast pracujący bez głosu urzędnicy (?) konsekwentnie robią swoje*³².

Takiej postawie wtórował też głos Bogusława Wolniewicza, zdaniem którego całą winą za niezdanie w 2006 r. matury przez co piątego młodego Polaka należy obarczyć [...] *pedologów – rozmaitych urzędników oświatowych i specjalistów od wychowania jak pedagogów i psychologów. To rak, który niszczy edukację. Nie mają oni żadnego kontaktu z realiami nauczania w klasie. O kształcie polskiej szkoły przestali decydować nauczyciele. Władzę w niej przejęli biurokraci. Im bardziej się szkołę reformuje, tym lepiej urzędnik prosperuje. Podobnie jak pedagog i psycholog, którzy obsiedli polską szkołę jak pluskwy. Póki nie pozbędziemy się tych pasożytów, nie będzie lepiej. Szkołę powinni reformować czynni nauczyciele: poloniści, historycy, biolodzy, którzy faktycznie uczą młodzież. To rady pedagogiczne powinny mieć władzę w szkole, a nie wizytatorzy z kuratorium – po pedagogice*³³.

Wciąż aktualna wydaje się myśl o Jacku Woronieckiego, iż systemy filozoficzne dzielą ludzi, ale łączy ich praktyka życiowa. *Nie znaczy to, żebyśmy nie mieli oprzeć działalności wychowawczej na zasadach filozoficznych; owszem, silne podstawy rozumowe są tu konieczne, ale chodzi o to, aby nie czerpać ich z oderwanych systemów filozoficznych, nie rachujących się nieraz z rzeczywistością, lecz szukać ich przede wszystkim w obserwacji życia. Za przewodników w tej pracy można obrać tych tylko myślicieli, którzy mieli oczy szeroko otwarte na otaczający ich świat, którzy system swój wysnuli nie z siebie, ale z głęboko przemyślanego doświadczenia i minionych pokoleń i swego własnego*³⁴. Ten wybitny filozof wychowania uczulał nauczycieli, pedagogów na pozór w procesie wychowania na istniejące – szczególnie w szkołach publicznych – granice, bariery, które wymagają od pedagogów większej roztropności i pokory. Od szkoły oczekuje się bowiem więcej w zakresie wychowania, niż ona sama jest w stanie zapewnić.

Wychowanie nie jest zadaniem własnym szkoły, gdyż w pierwszej kolejności musi być ono realizowane w rodzinie i w Kościele. Szkoła zaś powinna przede wszystkim skupić

³⁰ B. Wolniewicz, *Brońmy szkoły!*, op.cit., s. 12.

³¹ M. Jaworska, *Analiza programów szkolnych na wybranych przykładach – historia w szkołach ponadgimnazjalnych*, [w:] *3 lata reformy edukacji – raport. Streszczenia*, Wyższa Szkoła Kultury Społecznej i Medialnej. Fundacja Servire Veritatis Instytut Edukacji Narodowej, Toruń 12.10.2002, s. 3, <http://www.ien.pl/index.php3?x=artykuly/raport> z dn. 7.01.2003

³² A. Robaczewski, *W kleszczach ideologii*, op.cit., s. 15.

³³ B. Wolniewicz, *To już jest upadek polskiej szkoły*, „Dziennik” 12.07.2006, s. 5.

³⁴ J. Woroniecki OP, *W szkole...*, op.cit., s. 61.

się na wykształceniu umysłu, dzieląc oddziaływania wychowawcze z innymi instytucjami i środowiskami. Nie można jej zatem obarczać odpowiedzialnością za całokształt wychowania. *Dopiero przy ich współdziałaniu może i szkoła swoje wpływy wychowawcze należyście rozwinąć i w duszach swych wychowanków utrwalić*³⁵. W jakim zakresie szkoła może spełniać swoją fragmentaryczną misję wychowawczą? Niewątpliwie w stawianiu uczniom realnych wymagań w procesie kształcenia, dzięki którym możliwe będzie wyrobienie ich woli w formie pilności, wytrwałości, rozciągając te przymioty na ich całe życie moralne. Szkoła musi dostosować program kształcenia do poziomu uczniów, do ich możliwości, by nie przekraczał on a priori sił podopiecznych, gdyż zaproponowanie *programów zbyt obszernych, niemożliwych do ścisłego i dokładnego wypełnienia, jest pod względem wychowawczym fatalne, przyzwyczajają bowiem młodzież do niewypełniania tego, co w założeniu miała wypełnić, lub do wypełniania po lebkach, byle jak. Zostaje jej to potem na całe życie*³⁶. Należy zatem – zgodnie z zasadą: *non multa sed multum* (nie wiele, lecz gruntownie) zmniejszyć zakres programu wychowawczego szkoły, a zwiększyć wymagania w jego realizacji, by nie wywoływać wśród wychowanków niesumienności i lekceważenia sobie ustalanych w szkołach norm. Ważnym elementem jest także uwydatnienie czynników wychowawczych w ramach kształcenia przedmiotowego np. z literatury czy historii. *Ma się rozumieć, że za wszelką cenę trzeba unikać na wykładzie tych przedmiotów moralizowania, które na całe życie może zohydzić młodzieży zagadnienie życia moralnego*³⁷.

Istotne znaczenie dla jakości procesu wychowania w szkole ma także życie szkolne, jakie toczy się w jej murach poza zajęciami lekcyjnymi. Według J. Woronieckiego należy zadbać o czystość i porządek w gmachu szkolnym, punktualność i ciszę w czasie lekcji, *słowem wszystkie te karby, które chwytają młodzież ledwie wejdzie w progi szkoły, winny zaraz od pierwszej chwili pogłębić w jej charakterze stałe nawyki do ładu w życiu społecznym i osobistym*³⁸. Elementem tego ładu jest także typ relacji między nauczycielami i uczniami, czy między uczniami a pracownikami administracji szkolnej. Woroniecki jest zwolennikiem stosowania w oddziaływaniach pedagogicznych wobec uczniów kar i nagród jako istotnych podmiotów stymulujących czynniki wielkoduszności. Trzeba jedynie umieć je stosować rozumnie i w klimacie prawdziwego umiłowania wychowanka. *Utrzymanie ładu moralnego w szkole wymaga koniecznie sprężystej dyscypliny, ta zaś bez odpowiednich sankcji utrzymana być nie może. Bezkarność jest jednym z najcięższych przewinień wychowawców, tym cięższym, że łatwo dającym się upozorować pozorami szlachetnych motywów, pokrywających pobudki egoistyczne*³⁹. Woroniecki jest jednak przeciwny postawom skrajnym w wychowywaniu młodzieży, gdyż proces ten powinna cechować ambiwalencja, dopełnianie się wprawdzie przeciwstawnych, ale będących sekretem chrześcijańskiej miłości bliźniego postaw, które czynią [...] *jednocześnie człowieka i twardym i miękkim, surowym i wyrozumiałym; pod jej wpływem człowiek zapomina o sobie, opanowuje swoje popędy i kieruje się całkowicie dobrem bliźniego, które może raz wymagać mocniejszych raz delikatniejszych posunięć*⁴⁰.

³⁵ J. Woroniecki OP, *W szkole...*, op.cit., s. 68.

³⁶ Tamże, s. 68–69.

³⁷ Tamże, s. 73.

³⁸ Tamże, s. 75.

³⁹ Tamże, s. 77.

⁴⁰ Tamże, s. 78.

Woroniecki pisał już kilkadziesiąt lat temu (w 1924 r.) o tym, jak ważne jest posiadanie przez nauczyciela charakteru, umiejętności panowania nad sobą, nad własnymi emocjami i mową, by w kontakcie z młodzieżą nic nie wyszło z jego ust, *co by nie odpowiadało jego powadze i nie mogło służyć za przykład wychowankom. Zapomina się natomiast o innym warunku niemniej ważnym, a mianowicie o panowaniu nad smutkiem i zniechęceniem. Podstawowym tonem pracy wychowawczej winna być radość i pogoda; kto się nie potrafił na tym punkcie wychować, kto nie umie zapanować nad pokusami smutku i zniechęcenia tak częstymi w zawodzie wychowawczym, ten winien się uważać za zdyskwalifikowanego do tego rodzaju pracy. W żadnym zawodzie usposobienie do smutku nie jest tak szkodliwe i tak paraliżujące rezultaty, jak właśnie w zawodzie wychowawczym: pozbawia ono bowiem tego najsilniejszego środka promieniowania na otoczenie, jakim jest radość i pogoda ducha. [...] Zniechęcony i zgorzkniały wychowawca to chodząca contradictio in adiecto, to ciągły rozsądek zniechęcenia w środowisku, które ma wychowywać*⁴¹.

6. Uwagi końcowe

Czyż w świetle powyższego i wyników badań psychologicznych nad zjawiskiem wypalenia zawodowego polskich nauczycieli, w świetle których okazuje się, że ponad 20% powinno natychmiast zaprzestać pracy w szkole, nie należy bić na alarm, iż w takiej „kondycji” stanowią oni zagrożenie nie tylko dla siebie, ale przede wszystkim dla swoich uczniów? Są to bowiem osoby, u których wykryto pełnoobjawowy zespół wypalenia, przybierający formę depersonalizacji i utraty satysfakcji zawodowej na skutek emocjonalnego wyczerpania⁴². Czy tacy nauczyciele mogą dobrze służyć wychowaniu i samowychowaniu, kształceniu i samokształceniu dzieci i młodzieży? Czyż zagrożenie dla jakości tych procesów, które jest tak głęboko osadzone i skryte wewnątrz struktur szkolnych, nie powinno być ostrzeżeniem dla społeczeństwa polskiego, iż polska szkoła z taką częścią kadr nauczycielskich staje się czynnikiem deformacyjnym i demoralizującym uczniów i ich rodziców? Jak może udzielić pomocy w rozwoju młodego człowieka ktoś, kto ma problem z własną egzystencją? Oby był to tylko stan przejściowy. W przeciwnym razie zagrożeniem dla wychowania nie będzie relatywizm moralny czy wieloparadygmatyczność nauk o wychowaniu, ani też – jak pisał J. Woroniecki – odłączenie psychologii od metafizyki, ale nauczyciele pozbawieni siły własnego charakteru.

Papież Pius XII, dokładnie 58 lat temu – 15 maja 1950 r. – ogłosił św. Jana Chrzyciela de La Salle patronem nauczycieli. Obchodzimy kolejną rocznicę tego wydarzenia, by uczcić pamięć tego, który domagał się od nauczycieli [...] *płomiennej gorliwości, pełnienia obowiązków z miłością i zapalem, działania tylko dla chwały Bożej, nie dla własnej korzyści*⁴³. Instytut Edukacji Narodowej przywołując tę jakże aktualną myśl, wpisuje się w debatę publiczną na temat roli pedagogiki, etyki, wychowania i kształcenia, sprzyjając zarazem powoływaniu do życia różnych form oświatowych, które promieniują na społeczeństwo.

⁴¹ Tamże, s. 79–80.

⁴² S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.

⁴³ S.R. Rybicki fsc, *Godność nauczyciela. System pedagogiczny Jana Chrzyciela de La Salle, patrona nauczycieli*, Zgromadzenie Braci Szkół Chrześcijańskich, Częstochowa 1993, s. 11.

czeństwo w warunkach wolnego rynku idei w świecie pluralistycznym. Nie odpowiada jednak na pytanie, czy chcąc realizować postawę czy pragnienie bycia konserwatystą, a w naszym świecie za konserwatyzm uważa się bowiem już samo pragnienie, aby chrześcijanie pozostali chrześcijanami, buddyści buddystami, a ateści ateistami⁴⁴, trzeba wyrzekać się pryncypiów liberalizmu.

The Model of School in Christian Pedagogics of the Institute of National Education

Summary

The paper focuses on the role of the Institute of National Education set up in 1997 within Radio Maryja, an intellectual formation chosen by right-wing politicians. The Institute is interested in reforming education; it also questions the existing assumptions of education transformations relating to the model of the moral-shaping school or the societal role of pedagogical sciences. It engages in a variety of education forms, including National Education School, the Academy of Ethical Upbringing, the Academy of Social Abilities, the Summer School of Polish Culture, professional development classes as well as symposia and popular scientific lectures. The Institute is present in publishing. Moreover, it is responsible for organizing summer holidays and pilgrimages; it co-operates with the Redemptorists during retreat meetings. Yet another branch of the Institute is Feliks Koneczny Thought Club and the Maksymilian Kolbe School of Journalism.

In the light of its prominence, the discussed movement should be able to contribute significantly to the debate on the education transformation.

Key words: *pedagogics, ethical upbringing, model of school, conservative education, traditional school, Christian upbringing, Christian personalism, liberal upbringing, education reform*

⁴⁴ P. Milcarek, *Katolickie albo żadne*, „Gazeta Polska” 2008, 2 maja, s. 18.