13. Program działań na rzecz osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem, Pełnomocnik do Spraw osób Niepełnosprawnych Warszawa 6 października 1993 r.
14. Stan Zdrowia i potrzeby osób niepełnosprawnych w Polsce w 1996 r., GUS, Warszawa 1997; kolejne opracowanie powstało w 1999 roku.
15. Stan zdrowia ludności a sytuacja społeczno-ekonomiczna w latach 1996-1997 // Główny Urząd Statystyczny. Departament Badań Demograficznych. – Warszawa, 1999.
16. Świat ludziom niepełnosprawnym / red. A. Hulek. – Warszawa, 1992.
17. Sztabiński P. Niepełnosprawni jako samodzielna kategoria w badaniach socjologicznych / A. Ostrowska, J. Sikorska, Z. Sufin // Sytuacja ludzi niepełnosprawnych w Polsce. – Warszawa, 1994.
18. Tytuł ankiety: „Problemy życiowe osób niepełnosprawnych", tab.15.1.1.p.t. „Struktura gospodarstw domowych według liczby osób". – 168 s.

УДК 37.018.1

Józef Placha

ZNACZENIE KULTURY PEDAGOGICZNEJ W WYCHOWANIU

Значення педагогічної культури у вихованні

Замислюючись над значенням „педагогічної культури" у вихованні, автор показує її зв`язок з культурою (у загальному значенні), але також зв`язок з релігією, яка має сильний вплив на виховання. Такий вплив культури й релігії на виховання є описаний у працях педагогів і філософів. Між іншим, важливу роль цих двох цінностей представлено у концепції Януша Тарновського.

Фундаментом будування правдивої педагогічної „культури" може бути постулат, аби відноситись до вихованця суб`єктивно, а одночасно допомагати йому у розвитку переходу від категорії „мати" на користь категорії „бути". Тільки така ієрархія і пропозиція людських прагнень, буття шляхетною людиною може бути найважливішим, педагогічним завданням.

Na początku XXI wieku szczycić się można spektakularnymi osiągnięciami jak również obawiać się wielu zagrożeń, które w obliczu postępującej globalizacji oraz intensywnego rozwoju technik informatycznych mogą wywoływać także stan indywidualnego i społecznego zagubienia. Tymczasem poczucie własnej godności i tożsamości nigdy nie opuszczało Polaków - nawet w czasach największych zagrożeń. Pomijając okres zaborów, także w czasie wojny wielu wykazywało się niespotykanym hartem ducha, „robiąc swoje".

Wielki pedagog polski: Zygmunt Mysłakowski (1890 – 1971) – wyrażając swoje zatroskanie o ducha własnej godności i kulturowej tożsamości – w czasie okupacji hitlerowskiej 7 sierpnia 1942 roku zanotował: „W kulturze naszej tkwi pewien błąd, przez który wiele najcenniejszych egzystencji marnuje się i jałowieje: wydaje się ludziom, że można zbudować własne szczęście, dostosowując się tylko powierzchownie do środowiska społecznego, a w rzeczywistości wycofując się z niego, w głąb życia prywatnego, jak najdalej, tak daleko, jak tylko można bez narażania się na konflikt z obyczajem, normą prawną lub regulaminem instytucji. Powstaje ideał życia w gruncie rzeczy aspołecznego, opartego na programie brania jak najwięcej, dawania jak najmniej. Ustrój naszego życia jest liberalny w tym kierunku i dla wielu ludzi stwarza odpowiednie możliwo. Wykorzystać cudzą pracę lub własne stanowisko, zebrane środki ulokować w najpewniejszym banku zagranicznym – dla iluż to ludzi było wyrazem najwyższej mądrości życiowej […]. Nowa kultura powinna być zbudowana na innym przeświadczeniu: że jedynie życie wolne, prawdziwe i szczęśliwe wiedzie przez służbę społeczności. Jak najwięcej dawać, jak najmniej brać, oto jedyna droga do wolności i spokoju, bez potrzeby ucieczki na Galapagos lub inne niezamieszkałe wyspy, których zresztą jest coraz mniej” [8, 25-26].

Z kolei 30 listopada tego samego roku ten jeden z czołowych pedagogów polskich XX wieku notuje: „Materialistyczna kultura naszej epoki, lekceważenie tradycyjnej filozofii <bardziej ścisłej>, kult faktu i naukowości, rozumianej w ciasnej, mechanistycznej formie, odziedziczonej po wieku XIX – wszystko to musi ulec gruntownej rewizji. Potrzebujemy kultury bardziej harmonijnej, prostszej, bliższej człowiekowi, moralistycznej w swej myśli przewodniej, humanistycznej w stylu. Z nauk przyrodniczych nie powinna płynąć, jak dotąd, negacja humanistycznych podstaw naszego ludzkiego pojmowania świata, lecz przeciwnie, zasadnicze postulaty tego czysto ludzkiego kosmosu powinny określać i wyznaczać sposób, w jaki nasze myślenie techniczne i empiryczne ma być włączone w humanistyczny obraz świata. Mówiąc językiem Kanta, prymat rozumu praktycznego, a nie teoretycznego powinien być założony u podstaw naszej kultury” [8, 32].

Proces poszukiwania swojej kulturowej tożsamości przebiegał w Polsce bardzo gwałtownie zwłaszcza w latach pięćdziesiątych, następnie siedemdziesiątych, osiemdziesiątych ubiegłego stulecia – aż do tzw. „okrągłego stołu”. I trwa nadal.

Wspomniane wyżej lata zmagania się i rozliczania z przeszłością, jak również poszukiwania nowych modeli życia nie ominęły także pedagogiki.

Oponowano w tamtych latach przeciw powszechnie występującemu werbalizmowi i formalizmowi, a także – jak to nazywano – „wychowaniu ułatwionemu”: polegało ono na przekonaniu, że przyjęcie określonego systemu

politycznego miało automatycznie wyeliminować z życia społecznego wszelkie zło. W rezultacie „łatwy optymizm nadziei - jak powiada Bogdan Suchodolski (1903-1992) – na automatyczne rodzenie się nowego człowieka z nowych warunków, wyrażał niechęć do podjęcia gruntownej i odpowiedzialnej, poważnej i systematycznej pracy wychowawczej i walki z tym wszystkim, co w istniejących jeszcze warunkach życia utrudniało lub wręcz uniemożliwiało rozwój człowieka" [11, 558]. Brak pogłębionego oddziaływania wychowawczego prowadziło najczęściej do konformizmu – przeceniania obiektywnego sensu czynów z niejednokrotnym pominięciem decydującej roli sumienia.

W rozrachunku z przeszłością krytykowano również fałszywe zagadnienie rozumienia wolności: „W obawie, aby nie nadużywano prawa krytyki i aby inaczej rozumiana wolność nie stawała się ucieczką z pola socjalistycznego budownictwa, wybrano taką koncepcję, która niszczyła w ogóle wolność człowieka. W obawie przed obiektywizmem tak położono tamy wolności, iż wychowanie prowadziło w wielu przypadkach do oportunizmu" [11, 561].

W pierwszym dziesięcioleciu powojennym należałoby jeszcze zaakcentować totalne sprowadzenie pracy wychowawczej do jej wymiarów masowych. Liczyło się tylko to, co „typowe" i oznakowane marką: „socjalistyczne"; wszystko inne, a więc konkretny człowiek w jego niepowtarzalnych i złożonych uwarunkowaniach, to przypadki niegodne pedagogicznej uwagi.

Jeżeli dodać jeszcze do tego obsesyjny wręcz lęk przed jakąkolwiek teorią, to rysuje się nam wcale pokaźny katalog błędów i wypaczeń, prowadzących ówczesną naukę o wychowaniu w niebezpieczny zaułek. Pedagogiczna teoria była zgoła „czymś niebezpiecznym, ponieważ mogła zakwestionować wartość czy słuszność praktycznego postępowania" [11, 563]. Innymi słowy, obawiano się jakiegokolwiek twórczego i krytycznego myślenia.

Dlatego wszelkiego rodzaju demaskowanie zła na polu wychowania było konieczne, jak potrzebne było również późniejsze – a nie tak dawne przecież – powszechne pragnienie indywidualnej i narodowej odnowy.

Wydaje się jednak, że przynajmniej część tych krytycznych i niedawnych, pięknych pragnień rozbiła się o zbyt zewnętrzne działania, zmierzające raczej do zmian instytucjonalno-prawnych, za którymi nie zawsze kryła się prawdziwa chęć wewnętrznej przemiany człowieka. Niestety, ale też i na szczęście „Po okresie – jak ocenia to ks. bp. Jan Chrapek – entuzjastycznej radości z otrzymanej wolności narastało w nas zmęczenie i zniechęcenie, swoistego rodzaju gorycz. I narastało w wielu nas uczucie, które jest niejako wpisane w intuicję współczesnych Polaków, uczucie, że wolność to przede wszystkim zadanie, że w tym okresie przemian, które wspólnie tworzymy, potrzeba zupełnie innej wrażliwości. Te nasze intuicje i niepokoje bardzo dobrze nazwał

w Skoczowie Papież. Ilekroć przyjeżdżał do naszego kraju, tylekroć wyczuwał i werbalizował to, co w nas było albo raną, albo tęsknotą, albo pragnieniem, albo odczuciem i określeniem rzeczywistości. Wydaje się, że ostatnie lata tej właśnie toczącej się transformacji narosły do takiego punktu, w którym rodziła się świadomość, że dzisiaj przede wszystkim potrzeba naszej Ojczyźnie i każdemu z nas wielkiej wrażliwości sumienia, wrażliwości osobowej. I to się dokonuje w sytuacji przemian czasowych, kiedy kończy się wiek, kończy się także tysiąclecie, kiedy wyczerpały się, czy, inaczej mówiąc, wypaliły się dotychczasowe iluzyjne ideologie zrodzone z nacjonalizmu oświeceniowego, którym była dziecinna, pełna ufności wiara w to, że człowiek o własnych siłach i za pomocą własnego rozumu potrafi dokonać ogromnych przemian, aby świat uczynić lepszym. Wyczerpało się to radosno-twórcze przekonanie, które zostało wpisane w określone ideologie, te, które nas zdradziły i które chcą w dalszym ciągu w każdym z nas tęsknotami odżywać" [2, 37]. I dalej bp. J. Chrapek stwierdza: „Doświadczamy także swoistego rodzaju zagubienia, a jednocześnie – co się rzadko podkreśla, a co jest ciągle obecne we współczesnych transformacjach i przemianach – istnieje wielka, czasami nie wyrażona, a czasami wyrażona w buncie, tęsknota za nieskończonością, za metafizyką, za doświadczeniem religijnym. Ta tęsknota, jak wspomniałem, jest dzisiaj w człowieku bardzo obecna, czasem wręcz zżera od wewnątrz ludzi współczesnych. Zżera i objawia się w postaci agresywnego buntu, ucieczki w różnego rodzaju doświadczenie wspólnoty, np. wspólnoty sekt. I to trzeba sobie mocno uświadomić (…). I jednocześnie w tym czasie przemian doświadczamy pewnego chłodu, lodowatości międzyludzkich stosunków, braku czasu dla siebie nawzajem, kultu dla ludzi sukcesu, dla ludzi, którzy czegoś dokonali. Z tego kultu rodzi się oczywiście określony stosunek do siebie nawzajem. Jest to świat naznaczony wszechwładną obecnością coraz bardziej precyzyjnych mediów informatycznych. Media – od tych najprostszych, aż po telewizje wysokiej rozdzielczości i media wirtualne, takie jak film czy telewizja, to współczesne technologie komunikowania, a jednocześnie pewnego rodzaju konkurencyjny wychowawca" [2, 37-38].

By mówić o prawdziwej, wewnętrznej odnowie trzeba czegoś więcej niż wyszukanej frazeologii oraz idei oderwanych od życia. O to „coś więcej" – jak się wydaje – chodzi chrześcijańskiej pedagogice personalno-egzystencjalnej, której twórcą jest Janusz Tarnowski. A zwłaszcza ta jej warstwa treściowa, którą możemy określić najogólniej jako swoistego rodzaju *kulturę pedagogiczną.*

Ze względu na szeroki zakres tego pojęcia u wielu może ono budzić wiele kontrowersji. Dlatego spróbujmy odwołać się do definicji..

Wincenty Okoń *kulturę pedagogiczną* określa jako dziedzinę, „która jest szczególnie związana ze sprawami wychowania i oświaty. Jej elementy

składowe to ogół urządzeń wychowawczo-oświatowych, piśmiennictwo pedagogiczne, twórczość pedagogiczna oraz dotyczące edukacji przekonania i postawy reprezentowane zarówno przez pedagogów i nauczycieli, jak przez całe społeczeństwo" [9, 198].

Z kolei Czesław i Małgorzata Kupisiewiczowie stwierdzają, że dzięki *kulturze pedagogicznej* „podstawę działalności dydaktyczno-wychowawczej stanowi partnerskie traktowanie dzieci i młodzieży przez rodziców i nauczycieli, zaznajamianie ich z najważniejszymi osiągnięciami światowej i narodowej kultury oraz wdrażanie do recepcji tych osiągnięć" [7, 91].

W jednym i drugim przypadku wyłoniła się nam więc dość sprecyzowana przestrzeń *kultury pedagogicznej*, wyznaczająca niejako dalszą „mapę" refleksji, w której będę zmierzał do uzupełnienia jej także o elementy związane ze wspomnianą już wcześniej, chrześcijańską koncepcją pedagogiki personalno-egzystencjalnej. Z tego powodu, że koncepcja ta wydaje się być optymalną propozycją na wypełnienie treści pojęcia: *kultura pedagogiczna.* Przy okazji warto wyjaśnić, że zarówno *kultura* jak i *religia* – jako istotne składniki koncepcji pedagogiki personalno-egzystewncjalnej - nie muszą i nie powinny być postrzegane w opozycji do siebie, co niestety zdarza się czasem.

Franciszek Adamski, zwracając uwagę na zagrożenia współczesnych zabiegów pedagogicznych, wskazuje również na pewne szanse, Stwierdza mianowicie, że wiek XX, nazywany wiekiem ideologii, jest niestety także „wiekiem napięć między religią a kulturą. Dominujący bowiem od kilkudziesięciu lat model kultury szuka dla siebie inspiracji w koncentrowaniu się na świecie materialnym, zacieśnieniu poznania do wymiarów ściśle mechanistycznych, narzucaniu horyzontów wyłącznie pozytywistycznych. Nie trzeba zaznaczać, że taki model kultury oznacza zasadniczą zmianę perspektywy i hierarchii wartości w stosunku do wielowiekowych inspiracji chrześcijańskich. Ta scjentystyczna wizja kultury – z natury swej ateistyczna, czasem eufemistycznie nazwana laicką – stała się dla wielu wizją-modelem jedynie uprawnionym, modelem godnym współczesnego człowieka, bezgranicznie ufającego możliwościom poznawczym rozumu ludzkiego i postępowi naukowo-technicznemu. Stąd automatycznie niemal nasuwa się postulat eliminowania czynnika *sacrum* z kultury, a nawet więcej: postulat walki z religią w imię pełnego dowartościowania człowieka, jego wolności i społeczno-kulturowej dojrzałości" [1, 1998-199].

Tymczasem religia może być wartością, która nadaje właściwy sens wszystkim innym wartościom oraz być czynnikiem pełniejszego rozwoju człowieka. A tym samym wyeliminowanie jej z życia człowieka może być dla niego poważnym zagrożeniem i prowadzić do zubożenia wewnętrznego, a także do pomniejszenia tego co nazywamy kulturą. Wspomniany już F. Adamski w związku z tym przestrzega: „Kultura, której ostateczną wartością i miarą jest

sam człowiek, staje się zagrożeniem dla niego; nie wskazuje mu doskonałego modelu wychodzącego poza człowieka, nie nadaje jego działaniom nieskończonego wymiaru, przekreśla nieograniczone możliwości rozwoju osoby ludzkiej w perspektywie jej wiecznego trwania. Odrzucenie wartości religijnych i wartości z nimi związanych stwarza iluzję doskonałości człowieka i jego nieskończonych możliwości, a w końcu ułudę, iż wszystko jest jednakowo dobre, wszystko się dzieje dobrze, nawet gdy w imię wzniosłych haseł niszczy się samego człowieka" [1, 206].

Wspomniana już wcześniej księdza Janusza Tarnowskiego pedagogika personalno-egzystencjalna – oprócz jej podstawowych kategorii takich jak: spotkanie, autentyzm, dialog i zaangażowanie – w sposób szczególny respektuje zasadę podmiotowości i pomocniczości.

Wychowanek, jako wolna i rozumna osoba – nawet już częściowo w przypadku małego dziecka - w miarę swojego rozwoju zmierza do coraz bardziej odpowiedzialnego działania, aż do osiągnięcia pełnej samodzielności życiowej. Naturalną konsekwencją takiej strategii wychowawczej jest samowychowanie. Niektórzy nazywają to „stanięciem na własnych nogach".

Dalszą konsekwencją strategii takiego wychowania jest konieczność uświadomienia sobie roli samego procesu wychowania jak i roli pedagoga; jest nią funkcja pomocnicza w osiąganiu życiowej samodzielności wychowanka [6].

Do takiego rozumienia wychowania skłania się również Papież Jan Paweł II, którego poglądy na ten temat streszcza Stanisław Dziekoński: „U papieża autorem swego życia jest sam człowiek, który powinien kierować sobą w sposób świadomy i celowy. Ojciec Święty traktuje młodych ludzi bardzo podmiotowo, czemu daje wyraz podczas spotkań z nimi. Traktuje każdego z nich jako partnera, a nie tylko chwilowego słuchacza" [10, 64-65].

Mówiąc o wychowaniu Papież w wielu dokumentach podkreśla ową potrzebę upodmiotowienia i samowychowania. „Wychowanie – jak to zaznacza Jan Paweł II w „Liście do Rodzin" – jest przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym" (LR, 16), a więc Jest procesem, w którym wzajemna komunia osób dochodzi do głosu w sposób szczególny" (LR, 16).

W innym z kolei dokumencie Papież zaznacza, że nawet tak podstawowe komórki społeczne jak rodzina i szkoła powinny uświadamiać sobie swoją pomocniczą rolę: „Jeśli bowiem nie ulega wątpliwości, że rodzina wychowuje, że szkoła kształci i wychowuje, to równocześnie tak działanie rodziny, jak i szkoły pozostanie niekompletne (a może nawet zostać wręcz zniweczone) – jeżeli każdy i każda z Was, Młodych – jak zwraca się Papież do młodzieży z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży (przyp. J.P.) – sam nie podejmie dzieła swojego wychowania. Wychowanie rodzinne i szkolne może tylko dostarczyć Wam elementów do dzieła samowychowania" [3, 47].

Personalno-egzystencjalna koncepcja wychowania szczególnie akcentuje rolę prawdy, którą również chcemy włączyć w horyzont pracy nad *kulturą pedagogiczną* Czyni to także Papież w wyżej wymienionym dokumencie, zwracając uwagę na to, że prawda jest podstawowym warunkiem autentycznego i wolnego życia: „poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli" [3, 47].

Takie wychowanie ..winno pomagać wychowankowi uczenia się prawdy o sobie i o świecie" [10, 56].

Można by dodać, że chodzi o swoistego rodzaju triadę w aplikacji prawdy: zarówno wobec siebie, bliźnich i Boga samego. W personalno-egzystencjalnej koncepcji człowieka istota ludzka z natury niejako jest otwarta na te trzy płaszczyzny realizacji swojego człowieczeństwa [5, 70-71].

Podkreśla się również szczególną rolę czynnika nadprzyrodzonego, który nie jest tylko tzw. „ślepym przypadkiem" w naszym życiu. Jest to los rozumiany jako Boża Opatrzność, który niejako ostatecznie decyduje - choć bez pogwałcania ludzkiej woli – o godnej lub niegodnej realizacji siebie.

Nie kwestionując zatem aspektu humanistycznego w wychowaniu, jednocześnie koncepcja ta otwiera się na Transcendencję, jako warunek pełnego oraz integralnego rozwoju człowieka, a zarazem właściwy kierunek budowania właściwie rozumianej *kultury pedagogicznej.*

Do takiej strategii rozwoju nawiązuje również Papież: „Wychowanie integralne – jak stwierdza Ojciec Święty – zmierza do pełnego rozwoju osobowości, nadaje pełne znaczenie życiu; nie ogranicza się do zwykłego zdobywania choćby obszernych wiadomości, ale przenika także na pole uczuciowości i woli" [4, 389-391].

Powyższe refleksje korespondują z koncepcją *kultury pedagogicznej.* Konstruowana przez Stefana Swieżawskiego. W sposób niezwykle prosty a zarazem sugestywny formułuje swoje przesłanie, nazywając często *kulturę pedagogiczną – mądrością.* W swoim wystąpieniu dla personelu pedagogicznego w Laskach, 28 sierpnia 1986 roku, powiedział, „że głębokie źródła i pokłady kultury tkwią znacznie głębiej niż to się zwykle przypuszcza – ujawniają się najbardziej tam, gdzie spotykamy się ze <znakami, którym się ludzie sprzeciwiają> Pojawia się tu w całej pełni słuszność sławnego już rozróżnienia Marcelowskiego między <być> i <posiadać>. Okazuje się to bardzo wyraźnie, że być kulturalnym – można by dodać: być przenikniętym *kulturą pedagogiczną* (dod. i podkr. J.P.) – a więc być wyposażonym w to, co stanowi istotę kultury ducha, jest nieporównanie ważniejsze i cenniejsze niż posiadanie największych nawet skarbów, należących do świata duchowych i materialnych wytworów ludzkiej twórczości, a także niż wszechstronne z nich korzystanie" [12, 16].

Tak więc *kultura pedagogiczna* to coś tak wielkiego i cennego jak powietrze, bez którego człowiek nie może żyć.

Streszczenie

Dokonując refleksji nad znaczeniem *kultury pedagogicznej* w wychowaniu autor wnika w jej implikacje z kulturą, w jak najogólniejszym znaczeniu tego pojęcia, jak również religią, która nie tylko nie jest w opozycji do kultury, ale wręcz ją konstytuuje. Wielką rolę w takim pozytywnym kojarzeniu tych dwóch wartości spełnia Janusza Tarnowskiego koncepcja pedagogiki personalno-egzystencjalnej, której różne aplikacje można odnaleźć w poglądach wielu współczesnych pedagogów i filozofów. Podstawowym warunkiem budowania prawdziwej *kultury pedagogicznej* wydaje się być postulat, aby traktować wychowanka podmiotowo, jednocześnie zmierzając do pomagania mu w rozwoju postawy dystansowania się od kategorii „mieć" na rzecz kategorii „być". Dopiero w takiej hierarchii i proporcji ludzkich pragnień, bycie wartościowym człowiekiem może stać się najważniejszym, pedagogicznym zadaniem.

LITERATURA

1. *Adamski F.* Kultura między sacrum i profanum / F. Adamski // Człowiek, wychowanie, kultura. – Kraków, 1993. – S. 198-199.
2. *Chrapek J.* Jak na nowo odkryć swoje powołanie pedagogiczne? – Laski, 1996. – № 3. – S. 37.
3. *Jan Paweł II.* List Apostolski „Parati semper" Ojca Świętego Jana Pawia II do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży // Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II. – Warszawa, 2000. – S. 47.
4. *Jan Paweł II.* Zasada wolności nauczania opiera się na godności osoby. Do uczestników zjazdu związku włoskich pracowników katolickich, 7 grudnia 1981 / Jan Paweł II. Nauczanie Papieskie. – t. IV, z. 2. – Poznań, 1989. – S. 389-391.
5. *Janusz Tarnowski.* Wychowanie do autentyczności // Chrześcijanin w świecie, 1974. – nr 29/3. – S. 70-71.
6. *Józef Placha.* Wychowanie jako pomoc. Dialogi Pedagogiczne. – t. II. – Warszawa, 1992.
7. *Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M.* Słownik Pedagogiczny. – Naukowe PWN. – Warszawa, 2009. – S. 91.
8. *Nowacki T.* W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Mysłakowski (1890-1971) / Instytut Badań Edukacyjnych oraz Studio Wydawnicze FAMILIA. – Warszawa, 1999. – S. 25-26.

9. *Okoń W.* Nowy Słownik Pedagogiczny. – Warszawa: Żak, 1998. – S. 198.

10. *Stanisław Dziekoński.* Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków. – Warszawa, 2004. – S. 64-65.

11. *Suchodolski B.* O Pedagogikę na miarę naszych czasów. – Warszawa, 1958. – S. 558.

12. *Swieżawski S.* Kultura a filozofia. – Laski, 2002. – nr. 1-2(45-46). – S. 16.

УДК 37.018.11 **Sławomir Klementowicz**

KULTURA PEDAGOGICZNA RODZICÓW. POTRZEBA CIĄGŁEJ FORMACJI

Педагогічна культура батьків. Необхідність постійного формування

Польська сім`я перебуває у процесі постійних змін не тільки у своїй внутрішній організації, але також і в функціонуванні. Знання батьків про виховання дитини повинно постійно удосконалюватись. Виховання дітей – це сьогодні галузь, у якій більшість батьків не має відповідної підготовки.

Родинне середовище досить важко змінює свої внутрішні структури. Серед багатьох факторів, які загрожують функціонуванню польських родин, можна зазначити: нестабільність сім`ї, погіршення стандарту економічної ситуації, безробіття одного або двох батьків, послаблення або розпад емоційної єдності у сім`ї, а також слабка свідомість виконання батьківських ролей та соціалізаційна і виховна дезорганізація.

Батьки й потенційні батьки під час своїх батьківських дій у більшості випадків беруть приклад зі своїх родин. Часто вони не мають педагогічного, психологічного і соціологічного знання в виховному процесі й в інших ситуаціях родинного життя.

Виховання повинно полягати у тому, щоб батьки передавали молодому поколінню свідомість свого походження (генеалогії) і допомагали йому окреслити своє місце на землі. Одночасно, належить також формувати повагу до інших культур.

На сьогоднішній стан педагогічної культури впливають такі зовнішні чинники як: середовище проживання, суспільно-професійний тип сім`ї, актуальні зміни (безробіття, ритм життя, брак часу, обмеження у педагогічній освіті батьків). Також мають вплив чинники у самій сім`ї: структура сім`ї, стать, вік батьків, освіта, суспільне походження, праця матерів, кількість членів сім`ї.