

## RODZINA I SZKOŁA WE WSPÓLNEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA WYCHOWANIE DO WARTOŚCI

### FAMILY AND SCHOOL IN THEIR SHARED RESPONSIBILITY FOR VALUES EDUCATION

Iwona Szewczak<sup>1(A,B,C,D,E,F)</sup>

<sup>1</sup>Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska  
The John Paul II Catholic University of Lublin, Poland

Szewczak, I. (2019). Rodzina i szkoła we wspólnej odpowiedzialności za wychowanie do wartości/Family and School in their Shared Responsibility for Values Education, *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 13(4), 13-24. <https://doi.org/10.29316/rs/116098>

Wkład autorów/  
Authors' contribution:

- A. Zaplanowanie badań/  
Study design
- B. Zebranie danych/  
Data collection
- C. Dane – analiza i statystyki/  
Data analysis
- D. Interpretacja danych/  
Data interpretation
- E. Przygotowanie artykułu/  
Preparation of manuscript
- F. Wyszukiwanie i analiza  
literatury/  
Literature analysis
- G. Zebranie funduszy/  
Funds collection

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 22

Otrzymano/Submitted:  
wrzesień/September 2019

Zaakceptowano/Accepted:  
grudzień/December 2019

#### Streszczenie

W artykule został podjęty problem wychowania do wartości realizowanego przez rodzinę i szkołę. Wychowanie do wartości rozumiane jako kształtowanie orientacji aksjologicznej, jawi się jako zadanie szczególnie trudne we współczesnym społeczeństwie pluralistycznym, ale nie niemożliwe. Ułatwić może je świadomość wspólnej odpowiedzialności za wychowanie rodziny i szkoły oraz ich rozsądne współdziałanie. Nie bez znaczenia jest również odpowiedzialne realizowanie zadań w systemie podziału władzy wychowawczej, którymi dla rodziny jest wychowanie do wartości religijno-światopoglądowych i moralnych, a dla szkoły wychowanie do wartości podstawowych.

W artykule skonfrontowano ideał współpracy rodziny i szkoły, wyłaniający się z prawodawstwa o szkolnictwie z faktyczną sytuacją współdziałania tych dwóch środowisk wychowawczych we współczesnej edukacji.

**Słowa kluczowe:** środowisko wychowawcze, szkoła, rodzina, wartości.

#### Summary

The article deals with the problem of values education realized by the family and the school. Values education is understood as shaping an axiological orientation, and it appears to be a particularly difficult task in today's pluralistic society – yet it is not impossible. The task may be facilitated when the family and the school are aware of their share in responsibility for the education, and when this awareness leads to their rational cooperation. Of significance is also that the particular protagonists in the system of shared educational influence carry out their duties responsibly. The family realizes its educational share through educating for religious, philosophical and moral values, while the school educates for basic values. The article juxtaposes the ideal of cooperation between the family and the school, as emerging from the legislation on education against the actual status quo of this cooperation in contemporary education.

**Key words:** educational environment, school, family, values

**Adres korespondencyjny:** dr Iwona Szewczak, Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej (C-532) Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin, iwona.szewczak@kul.pl, <https://orcid.org/0000-0001-9940-458X>

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Iwona Szewczak

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

## Wstęp

Zagadnienia aksjologiczne stanowią rdzeń działalności wychowawczej. Wychowanie, niezależnie od jego rozumienia, jest ukierunkowane na to, co wartościowe, co cenne. Ten, kto wychowuje, wartościuje (Brezinka, 1992). Ocenia osobowość wychowanka, określając, jaka ona jest, a także wskazuje stany i cechy osobowości, takie jak umiejętności, poglądy, postawy, przypisując jednym większą, innym mniejszą wartość i ustanawia cele wychowania. Diagnozuje sytuację, środki, które ma do dyspozycji, a także możliwe konsekwencje ich wykorzystania w różnych kontekstach edukacyjnych. Wychowanie zakłada konieczność wybierania, rozstrzygania, preferowania, unikania, odrzucania, oceniania na bieżąco ludzi i sytuacji, pomysłów, życzeń, przejawów woli, żądań, dokonań, nastawień, działań, celów i środków. Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia przestaje być wychowaniem (Chałas, 2003).

Środowiskami, które odgrywają największą rolę w wychowaniu do wartości są rodzina, państwo i Kościół (Pius XI, 1947). W artykule skoncentruję się na dwóch z nich, określając podstawowe zadania, które powinny one realizować w wychowaniu do wartości, a mianowicie rodzinie oraz państwie, działającym głównie poprzez szkoły. Skuteczność wychowania do wartości jest tym większa, im ściślejsza jest współpraca tych dwóch środowisk oraz większa świadomość ich wspólnej odpowiedzialności za dzieło wychowania.

## Wartości i wychowanie do wartości – ustalenia terminologiczne

Aby podjąć wysiłek wychowania do wartości, nieodzowna jest wiedza na temat tego, co ono oznacza. Wartości są wszystkim tym, co cenne, doniosłe i godne człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym. Wyrażają to, „co powinno być” i „czego pragniemy” (Nowak, 1999, s. 393), w co człowiek angażuje swoje wysiłki i wolę. Stanowią często punkt odniesienia w uznaniu czegoś za dobre lub złe. Wartością jest wszystko, co przyczynia się do integralnego rozwoju człowieka, aktualizowania się jego człowieczeństwa.

Wychowanie do wartości nie jest w literaturze dokładnie definiowane. Różni autorzy akcentują inne elementy tej kategorii, rozumiejąc ją np., *jako* wychowanie do wiedzy o dobrach i szacunku wobec dóbr, wychowanie moralne, obyczajowe (Brezinka, 1992). Porządek w wielości ujęć wychowania do wartości wprowadza przywoływana przez K. Olbrycht koncepcja kształcenia aksjologicznego, które obejmuje edukację aksjologiczną i wychowanie do wartości (Olbrycht, 2006). Edukacja aksjologiczna jest przekazem wiedzy o wartościach, wartościowaniu i uczeniu umiejętności potrzeb-

## Introduccion

Axiological issues are in the core of educational activity. Education, regardless of its definition, is geared towards what is valuable and significant. The one who raises, necessarily makes value-based statements (Brezinka, 1992). Subject to valuation is the personality of a pupil in order to determine its characteristics and diagnostic status quo, and then to pinpoint its predilections and states such as personality traits such as skills, views, or attitudes. The valuation assigns a greater or lesser value to one or another quality, and hence establishes the goals of upbringing. Valuation diagnoses situations, resources at educational disposal, as well as possible consequences of their use in various educational contexts. Education implies a necessity to choose, decide, prefer, avoid, reject and evaluate people and situations, ideas, wishes, manifestations of will, demands, achievements, attitudes, actions, goals and means on an ongoing basis. Devoid of axiological grounds, upbringing ceases to be upbringing (Chałas, 2003).

The environments that play the greatest role in values education are the family, the state and the Church (Pius XI, 1947). In this article, I focus on two of them, defining the basic tasks that they should carry out in education for values: the family and the state; the latter acting mainly through school systems. The effectiveness of values education grows proportionately to the closeness of the cooperation between these two partners, along with the growing awareness of their shared responsibility for the tasks of education.

## Values and value education – terminological issues

In order to make value education successful, it is necessary to understand the main concepts related to the field. Values are all that is precious, important and worthy of a person in the individual and social dimension. They express „what should be” and „what we want.” (Nowak, 1999, p. 393) They demarcate domains in which humans engage their efforts and will. They often serve as a reference point for identifying something as good or bad. Values comprise everything that contributes to the integral development of a person and to the actualization of his or her humanity.

Values education escapes precise definition in the literature of the field. Various authors emphasize diverse elements within this category, construing it as e.g. educating about knowledge of goods and respect for goods; moral and social education (Brezinka, 1992). An attempt to provide some order amidst the multitude of approaches to values education is proposed by K. Olbrycht and her concept of axiological education. According to this researcher, one should distinguish between axiological education and value education (Olbrycht,

nych do samodzielnego wartościowania. Dzięki tej edukacji możliwe jest poznanie psychicznych i społecznych mechanizmów przyswajania wartości, różnych sposobów ich rozumienia i porządkowania. Jej efektem jest kompetencja aksjologiczna. Jednak, jak zauważa K. Olbrycht, najlepsza edukacja aksjologiczna nie zastąpi wychowania do wartości, które jest kształtowaniem orientacji aksjologicznej, będącej funkcją dojrzałości aksjologicznej, która wyraża się gotowością do świadomego i odpowiedzialnego wyboru wartości oraz odpowiadania na nie. Człowiek zorientowany na wartości przyjmuje określony ich porządek, ogólny kierunek, wynikający z wyboru wartości podstawowych, najważniejszych, życie zgodne z podjętymi decyzjami. Wychowanie do wartości ma przygotować i zachęcić wychowanka do odkrywania, przeżywania, urzeczywistniania i kreowania wartości. Wynikają one z przyjętej filozofii istnienia oraz poznawania świata. Wychowuje się nie do wartości w ogóle, ale do wartości określonych, nazwanych. Wychowanie do wartości oznacza „kształtowanie w wychowankach dobrych przywiązań, nastawień, czyli miłości do określonych elementów kultury, które uważa się za szczególnie wartościowe” (Brezinka, 2003, s. 26). W rodzinie wychowanie to ma charakter naturalny w różnym stopniu uświadamiany. Może też być prowadzone w sposób programowy, przemysłany treściowo i metodycznie, np. w szkole. Wychowanie do wartości jest w dużym stopniu warunkowane wartościami uznawanymi i realizowanymi w danej kulturze i społeczeństwie. Indywidualistycznie interpretowane wartości, bez uwzględnienia kultury normatywnej własnego społeczeństwa muszą zostać zakwestionowane. Nie da się ich, bowiem pogodzić z dobrem ogółu (Brezinka, 1992).

Po wyjaśnieniu kategorii wychowania do wartości, warto poddać analizie podmioty, które mają je realizować. Najważniejszymi środowiskami powołanymi do wychowania do wartości są rodzina i szkoła.

### **Ideał wspólnej odpowiedzialności rodziny i szkoły za wychowanie do wartości**

Współczesna sytuacja wychowawcza jawi się, jako wyjątkowo skomplikowana i niejednolita. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest nieprzejrzystość współczesnych warunków życia oraz brak zgody w kwestii wyboru punktów orientacyjnych, które są nieodzowne do prawidłowego rozwoju i wychowania szczególnie młodego człowieka. W takich warunkach wychowanie jest dużo trudniejsze i wymaga pełnej integracji środowisk wychowawczych, które są wspólnie odpowiedzialne za wychowanków.

Od najdawniejszych czasów rodzina była i jest nadal podstawowym środowiskiem wychowaw-

2006). Axiological education is a transmission of knowledge about values, evaluation and teaching of skills needed for self-determined value evaluation. Thanks to this kind of education it is possible to get to know psychological and social mechanisms of value assimilation, different ways of understanding and organizing them. The result is an axiological competence. However, as K. Olbrycht notes, the best axiological education cannot replace values education, which is responsible for the shaping of an axiological orientation. The latter is a function of axiological maturity, which is expressed in the readiness for conscious and responsible choice of values and responding to them. A value-oriented person adopts a specific order, a general direction, resulting from the choice of basic, most important values. In consequence, they choose a life in accordance with the decisions they take. Values education is to prepare and encourage the pupil to discover, experience, realize and create values. They result from the adopted philosophy of existence and from the strategies of learning about the world. Education does not target values at large, but is oriented towards a specific, named set of values. Values education means „shaping good bonds, attitudes, that is, love for certain elements of culture, which are considered to be particularly valuable”. (Brezinka, 2003, p. 26). In the family, this upbringing has a natural character, and the degree to which it is a conscious process can vary. It can as well be conducted in a programmatic, thought-out and methodical way, e.g. at school. Values education is to a large extent conditioned by values that are recognised and realised in a given culture and society. Individualistically interpreted values, without taking into account the normative culture of the society to which they belong, is to be questioned. It is impossible to reconcile them with the common good (Brezinka, 1992).

When the category of values education is explained, it is useful now to analyse the entities that are expected to implement it. The most important environments called upon to educate people about values are the family and the school.

### **The ideal of shared responsibility of the family and the school for values education**

Contemporary educational contexts appear to be extremely complex and heterogeneous. The reason for this is the lack of transparency in modern living conditions and the lack of consensus on the choice of orientation points, which are particularly essential for the proper development and education of young people. Under such conditions, upbringing is much more difficult and requires full integration of efforts of the educational communities, which share their responsibility for upbringing children. Since time immemorial, the family has been, and still is, the basic educational environment of the young generation and, at the same time, the most

czym młodego pokolenia i zarazem środowiskiem najodpowiedniejszym. Rodzice i dzieci byli jednak zawsze włączeni w większe wspólnoty klasy społecznej, narodu, mieszkańców miasta lub wsi, grupy zawodowej, Kościoła i państwa. Wychowanie rodzinne było wspomagane, kontrolowane i dopełniane przez ponadrodzinne instytucje publiczne. Od osiemnastego wieku coraz większą rolę w wychowaniu zaczyna odgrywać państwo, wpływając jednocześnie na obniżenie znaczenia Kościoła. Państwo wychowuje głównie poprzez szkoły, które są głęboko zakorzenione w życiu społecznym i systemie politycznym. Każdy młody człowiek ma dziś, więc wielu wychowawców. Ich wspólny cel, polegający na pomocy w osiągnięciu przez wychowanka dojrzałości życiowej i wspólny etos, przejawiający się w świadomości doniosłości zadania wychowawczego oraz wspólnej odpowiedzialności wszystkich wychowawców, powinien zapewnić współpracę środowisk, uczestniczących w wychowaniu, bez której zaistnienia proces nabycia dojrzałości życiowej może okazać się niemożliwy.

Analizując kwestię wspólnej odpowiedzialności rodziny i szkoły za wychowanie młodych obywateli, można podjąć próbę porównania ideału współpracy rodziny i szkoły z realną sytuacją współpracy, jaka ma miejsce we współczesnym wychowaniu. W ustawodawstwie z zakresu oświaty i wychowania oraz w programach nauczania podkreśla się ogromne znacznie współdziałania tych dwóch środowisk. Wyłania się obraz idealny, który jednak często znacznie odbiega od rzeczywistości.

Międzynarodowe dokumenty dotyczące praw człowieka, nowoczesne konstytucje państw, prawo obywatelskie, ustawy o szkolnictwie są jednomyślne, co do tego, że za opiekę i wychowanie dzieci, aż do osiągnięcia pełnoletniości, są odpowiedzialni przede wszystkim rodzice. Jako przykład może posłużyć ustawa zasadnicza Republiki Federalnej Niemiec, zgodnie z którą „opieka nad dziećmi i wychowanie dzieci są naturalnymi prawami rodziców i stanowią ich najważniejszy obowiązek. Nad realizacją przez nich tego obowiązku czuwa wspólnota państwowa” (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, art. 6) . Rola państwa nie ogranicza się jedynie do kontroli, ale przysługuje mu niezależne prawo i obowiązek, by wychowywać. Prawo do wychowania gwarantuje rodzicom Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, której artykuł 48 brzmi: „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci...” (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, art. 48) . Ograniczenie lub pozbawienie tego prawa może nastąpić jedynie w wyjątkowych przypadkach na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu. Wychowawcza rola rodziny, zgodnie z prawem, jest wspomagana przez szkołę (Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty). Rodzice mają wolność w wyborze celów wychowania i metod wychowawczych, muszą jednak respektować porządek społeczny i wartości ogólnoludzkie. Warto zaznaczyć, że prawo rodzicielskie nie ogranicza się jedynie

appropriate environment for growth. Parents and children, however, have always been involved in larger communities of social class, nation, urban or rural communities, professional groups, the Church and the state. Family upbringing was supported, controlled and complemented by supra-family public institutions. Since the eighteenth century, the state has been playing an increasingly important role in education, at the same time reducing the importance of the Church. The state educates mainly through schools, which are deeply rooted in the social life of a country and its political system. Every contemporary young person experiences the influence of many educators. Their common goal is to help the pupil achieve life maturity. This goal delineates the educators' common ethos, manifested in the educators' awareness of the importance of the educational task and their common responsibility for it. To ensure the effective realization of the goal and the ethos, all the stakeholders participating in education should cooperate, since without that cooperation the process of developing life maturity may not be possible. Analysing the issue of the shared responsibility of the family and the school for the education of young citizens, an attempt can be made to compare the ideal of cooperation between the family and the school with the actual status quo of this cooperation in contemporary education. Educational legislation and curricula emphasise the enormous importance of cooperation between these two environments. A perfect picture as it stands; however, often in a stark contrast to reality.

International human rights documents, modern state constitutions, civil law, education laws are unanimous in that the parents are primarily responsible for the care and upbringing of children until they reach the age of majority. One example is the Basic Law of the Federal Republic of Germany, which states that „Childcare and childrearing are the natural rights of parents and their most important duty. The state community oversees the implementation of this obligation”. (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Article 6). The role of the state is not limited to control, but has an independent right and duty to educate. The right to childrearing is guaranteed to parents by the Constitution of the Republic of Poland, Article 48 of which states: „Parents have the right to childrearing...”. (Constitution of the Republic of Poland, Article 48). This right may be restricted or withheld only in exceptional cases by a final court decision. The educational role of the family, in accordance with the law, is to be supported by the school (Act of 7 September 1991 on the Education System). Parents are free to choose their goals and methods of education, but they must respect the social order and human values. It is worth noting that the parental rights are not limited only to parenting at home, for parents can also influence the upbringing at school to a certain extent. No educational environment is therefore

do wychowywania w domu, rodzice mogą również wpływać w określonym wymiarze na wychowanie w szkole. Żadnemu środowisku wychowawczemu nie przysługuje, zatem absolutne pierwszeństwo w wychowywaniu. Ma tu miejsce wspólne zadanie wychowawcze ze strony rodziców oraz szkoły, którego celem jest ukształtowanie jednej spójnej osobowości dziecka. Państwo musi respektować w szkole odpowiedzialność rodziców za całościowy plan wychowania ich dzieci oraz pozostać otwarte na wielość poglądów w kwestiach wychowania, zagwarantowanych w państwowym systemie szkolnym. W wychowaniu człowieka szczególne znaczenie ma wychowanie duchowe i moralne, gdyż duchowe i moralne postawy życiowe stanowią rdzeń osobowości, kształtujący przekonania oraz sumienie. Obszar ten jest szczególnie chroniony przez prawa podstawowe. Zarówno niemiecka i polska ustawy zasadnicze, jak i akty prawa międzynarodowego (Protokół nr 1 i nr 4 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności) gwarantują wolność przekonań, sumienia oraz wolność poglądów religijnych i światopoglądowych. Z gwarancji tej nie wynika jednak obowiązek zapewnienia przez państwo wychowania, którego życzą sobie rodzice poprzez udostępnienie szkół o określonym charakterze religijnym czy światopoglądowym, a jedynie obowiązek respektowania prawa rodziców, by sami mogli o to zadbać, na przykład poprzez szkoły prywatne. Państwo, zgodnie z obowiązującym prawem musi szanować przekonania religijne i światopoglądowe wszystkich rodziców. W obliczu wielości poglądów, charakterystycznej dla współczesnych społeczeństw, powinno ono w sposób możliwie obiektywny organizować proces wychowania i nauczania. Jak zauważa współczesny teoretyk wychowania obszaru niemieckojęzycznego W. Brezinka, norma ta, słuszną z prawnopństwowego punktu widzenia, musi zostać zakwestionowana z racji moralnych i pedagogicznych, gdyż ze względu na abstrakcyjną zasadę jednakowego traktowania wszystkich wychowanków udaremnia rzeczywistość troskę o duchowe dobro pojedynczego dziecka. Zasada ta wpływa na obojętność wobec treści przekonań, oddziałując negatywnie na wychowanie sfery duchowej człowieka (Brezinka, 1993). Traktowanie spraw sakralnych, moralnych, egzystencjalnych na sposób świecki, naukowy, opisowo-porównawczy rozszerza horyzonty wychowanków, lecz jednocześnie sprzyja sceptycyzmowi, relatywizmowi oraz duchowemu i moralnemu spustoszeniu (Brezinka, 1992). Wychowawcy mają obowiązek formułować roszczenia dotyczące wartościowania oraz stawiać wymagania swoim wychowankom. L. Kohlberg i R. Mayer podkreślają, że stanowisko „neutralne co do wartości” oparte jedynie na faktach dotyczących rozwoju dziecka lub na metodach wychowania, nie może samo przez się wprost przyczynić się do praktyki wychowawczej. Faktyczne stwierdzenie tego, jaki jest proces rozwoju i wychowania, nie mogą, bowiem zostać wprost przełożone na stwierdzenia,

given absolute priority in education. There is a common parental and schooling task here, which aims to build a coherent personality of the child. Represented through the school system, the state must respect the responsibility of parents for the overall upbringing of their children and remain open to diverse views on upbringing issues, as guaranteed by the state school system. Spiritual and moral education is of particular importance in the formation of the person, since life's spiritual and moral attitudes make up the core of the personality, shaping convictions and the conscience. This area is particularly protected by fundamental rights. Both German and Polish fundamental laws and international law (Protocol No. 1 and No. 4 to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms) guarantee freedom of thought, conscience as well as freedom of religious and philosophical beliefs. This guarantee does not, however, imply an obligation on the State to ensure the education the parents wish to receive through the provision of schools of a certain religious or philosophical orientation, but only an obligation to respect the right of parents to do so themselves, for example through private schools. The State must respect the religious and philosophical beliefs of all parents in accordance with applicable law. In the context of the multitude of views that characterize modern societies, the State should organize the process of education and teaching in the most objective way possible. As noted by W. Brezinka, a contemporary German theoretician of education, this norm is correct from the legal and state perspective. Yet it has to be questioned from the moral and pedagogical point of view, since due to the abstract principle of equal treatment of all pupils, the norm thwarts the real concern for the spiritual welfare of an individual child. This principle results in indifference to the content of beliefs and has a negative impact on the upbringing of the human spiritual sphere (Brezinka, 1993). Treating sacred, moral and existential matters in a secular, scientific, descriptive and comparative way broadens the horizons of the pupils, but at the same time promotes scepticism, relativism and spiritual and moral devastation (Brezinka, 1992). Educators are obliged to formulate claims concerning valuation and to make demands on their pupils. L. Kohlberg and R. Mayer emphasise that a 'value-neutral' position based solely on facts about child development or methods of education cannot, in itself, directly contribute to the practice of education. The actual diagnosis as regards the process of development and education cannot be directly translated into statements of what this process should be without certain value judgements (Kohlberg, Mayer, 1993). The essence of pedagogy is to look to the future, not to indicate *what is*, but to focus on *what should be*. By raising a child, you want to achieve something in the pupil.

jaki powinien być ten proces bez wprowadzenia pewnych sądów wartościujących (Kohlberg, Mayer, 1993). Istotą pedagogiki jest zwrócenie się ku przyszłości, wskazanie nie *tego, co jest*, ale skupienie się na tym, *co powinno być*. Wychowując, chce się przecieżyć *coś* w wychowanku osiągnąć.

Państwo ma obowiązek troszczyć się o przekonania, cnoty i umiejętności, które przyczyniają się do zgodnego współżycia obywateli oraz trwania narodu. Do tego niezbędne jest obstawanie przy społecznym ideale podstawowym, zawierającym minimum wspólnych norm, gwarantującym wewnętrzną spójność danego narodu i państwa.

Główny wkład polityki oświatowej w wychowaniu do wartości polega na wzmacnianiu instytucji rodziny i dodawaniu rodzicom odwagi w wypełnianiu w stosunku do swych dzieci tych obowiązków, w których są niezastąpieni i nie mogą zostać wyręczeniu przez etatowych wychowawców (Brezinka, 2003).

### **Aktualny stan współpracy rodziny i szkoły w wychowaniu do wartości**

Wpływ rodziny i szkoły na rozwój dziecka jest tym korzystniejszy, im częściej rodzice i nauczyciele podejmują współdziałanie. Analizując aktualny stan współpracy rodziny i szkoły przy wychowaniu młodych ludzi, dostrzega się tendencje, które stoją w sprzeczności z ideałem ponoszenia wspólnej odpowiedzialności za wychowanie dzieci. Współcześnie obserwuje się sytuacje, w których wychowawcy nie są zgodni, co do konkretnych zadań, ani środków prowadzących do ich realizacji. Nie chodzi tu o jawne przeciwstawianie się dobru dziecka, jako normie przewodniej w pracy pedagogicznej, ale różnice pojawiające się przy próbach zdefiniowania tego dobra. Do współczesnych tendencji wychowania należą rozdrobienie wychowania, niepewność rodziców w podejmowaniu działalności wychowawczej, a nawet ich skłonność do rezygnacji z wychowania, przeciążenie szkoły zadaniami niezwiązanymi bezpośrednio z praktyką szkolną oraz deficyt gotowości do współpracy i różnice interesów pomiędzy rodzicami a nauczycielami.

Jedną z głównych cech współczesnego wychowania jest jego rozdrobnienie. Rodzice, odpowiedzialni za całościowe wychowanie swojego dziecka, stanowią najbardziej jednolite środowisko wychowawcze, gdyż są dwiema konkretnymi osobami. Rzadko dzieci wychowują się w rodzinach wielopokoleniowych, w których podlegałyby wpływom również dziadków. Dużo mniej spójne jest środowisko szkoły, gdzie wychowankowie podlegają wpływowi wielu różnych nauczycieli. Należy również podkreślić, że ze względu na liczbę swoich uczniów, nauczyciele mają zupełnie odmienną relację w stosunku do pojedynczego ucznia niż rodzice, a ich odpowiedzialność ograniczona jest treściowo ze względu na przydzielone im przedmioty oraz czasowo z racji trwania lekcji i innego rodzaju zaan-

The State has a duty to care for convictions, virtues and skills that contribute to the consensual coexistence of citizens and the perseverance of the nation. To this end, it is necessary to stand by a basic social ideal, containing a minimum of common standards, guaranteeing the internal cohesion of a given nation and state. The main contribution of an education policy to values education is to strengthen the family and to give the parents the courage to fulfil those responsibilities for their children in which they are irreplaceable by full-time educators (Brezinka, 2003).

### **The current state of cooperation between the family and the school in values education**

The more the parents and the teachers work together, the better the influence of the family and the school on the child's development. Analysing the current state of cooperation between the family and the school in the upbringing of young people, one can see tendencies that are contrary to the ideal of shared responsibility for youth education. Nowadays, we observe situations in which educators do not find consensus either on specific tasks, nor on the measures to be taken to achieve them. It is not a question of openly opposing the welfare of the child as a guiding standard in pedagogical work, but of the differences that arise when trying to define the welfare of the child. Contemporary upbringing tendencies include the fragmentation of upbringing, the uncertainty of parents in undertaking upbringing activities, and even their tendency to abandon upbringing, overburdening schools with tasks not directly related to school practice, as well as a lack of readiness for cooperation and differences of interest between the parents and the teachers.

One of the main features of modern upbringing is its fragmentation. Parents, who are responsible for the overall upbringing of their child, are the most uniform upbringing environment, since they are two specific persons. Children are rarely brought up in multi-generational families, where they would also be influenced by their grandparents. The school environment is much less coherent and the pupils are influenced by many different teachers. It should also be stressed that, because of the number of their pupils, teachers have a completely different relationship to the individual pupil than parents, and that the teachers' responsibility is limited in content because of the subjects allocated to them; and in time, because of the duration of their lessons and other school commitments. The responsibility for shaping

gażowania szkolnego. Odpowiedzialność ukształtowania całościowej osobowości dziecka, jaką nakłada na nauczycieli prawodawstwo, nie może, zatem zaistnieć. Szkoła, jako podmiot uprawniony do wychowywania jest, więc dużo bardziej niejednolita i podzielona, co do zadań niż wskazuje na to jej określenie. Integracja częściowych celów szkoły wydaje się ideałem, którego nie da się urzeczywistnić. Wychowanie dzieci nie jest dzisiaj podzielone jedynie pomiędzy rodziców i szkolnych nauczycieli. Należy również uwzględnić pozaszkolnych współwychowawców, zaangażowanych przez rodziców. Są nimi personel żłobków, przedszkoli, świetlic, duszpasterze młodzieży, nauczyciele muzyki, trenerzy sportowi, korepetytorzy. Dzieci podlegają współcześnie wpływom wielu wychowawców, najczęściej poza rodziną. Sytuacja rozdrobnienia wychowania jest obecnie coraz bardziej powszechna. W. Brezinka zaznacza, że taki podział wychowania może mieć niekorzystny wpływ na wychowanka, gdy rozpoczyna się zbyt wcześnie i obejmuje wszystkie sfery jego funkcjonowania. Konsekwencją rozdrobnienia wychowania może być utrata poczucia bezpieczeństwa przez dziecko, którego powstanie i utrzymanie warunkowane jest doświadczaniem stałej uwagi ze strony najbliższych, a które wyraża się w zaufaniu do siebie, w optymizmie życiowym, zdolności kochania oraz w fundamentalnym przekonaniu o sensie życia i właściwym jego porządku (Brezinka, 1993).

Kolejną współczesną tendencją, utrudniającą efektywną współpracę środowisk rodzinnego i szkolnego, jest niepewność rodziców dotycząca wychowania, prowadząca w skrajnych przypadkach do rezygnacji z wychowywania. Pomimo tego, iż zarówno w europejskiej, jak i polskiej tradycji wartość rodziny jest wysoko ceniona, coraz częściej dostrzega się przejawy jej kryzysu, takie jak rezygnacja z małżeństwa i życie w konkubinacie, wzrastający wskaźnik rozpadu małżeństw i rodzin, spadek liczby urodzeń, wzrastająca liczba samotnych matek, zaburzenia i dewiacje w dziedzinie seksualności oraz patologie wewnątrz rodziny, jak alkoholizm, narkomania, przemoc (Kieszkowska, 2010). Spada ilość i jakość kontaktów między dziećmi i rodzicami, następuje oddalenie i brak zrozumienia, z którymi związana jest również mediatyzacja życia rodzinnego. Zanika ranga autorytetu rodzica, przeobrażeniom ulegają funkcje rodziny. Zmiany dokonujące się w Polsce od lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku zagrażają egzystencji rodziny i utrzymaniu jej prawidłowej struktury, niszczą podstawy jej funkcjonowania, jako wspólnoty osób, obniżają jej autorytet, a także możliwość wychowawczego oddziaływania na dzieci (Kornas-Biela, 2000). Pedagodzy i psychologowie mówią o rodzinie w kryzysie lub rodzinie ryzyka społecznego, która charakteryzuje się zaburzeniami relacji wewnątrzrodziny i/lub braku społecznej aprobaty określonych relacji członków rodziny z otoczeniem zewnętrznym. Rodziny takie, osłabione wewnątrz-

the overall personality of a child, which is imposed on teachers by the legislation, cannot therefore be exercised. The school as an entity authorized to educate is thus much more heterogeneous and divided in terms of its tasks, expanding its scope of activities indicated by a standard definition. The integration of the school's partial goals seems to be an ideal that cannot be realized. The upbringing of children today is not only distributed among the parents and the school teachers. Extracurricular co-educators involved by the parents should also be included. These include the staff in nurseries, kindergartens, common rooms, youth chaplains, music teachers, sports coaches and tutors. Children are nowadays influenced by many educators, most often outside the family. The situation of fragmentation of upbringing is now more and more common. W. Brezinka points out that such a fragmentation of educational practices may have a negative impact on the child's upbringing when it starts too early and covers all spheres of his/her functioning. Fragmented upbringing may lead up to a loss of a child's sense of security, whose formation and preservation are conditioned by the child's experience of noticeable mindfulness on the part of the loved ones. This is reflected in the child's self-confidence, life optimism, ability to love, and in the fundamental conviction about the meaning of life and its proper order (Brezinka, 1993).

Another contemporary trend hindering effective cooperation between the family and the school is the uncertainty of the parents concerning upbringing practices, leading in extreme cases to resignation from engaging in upbringing one's own children. Despite the fact that in both European and Polish tradition the family is held in high esteem, more and more often manifestations of the crisis of family life can be seen. These include resignation from concluding the marriage, and living in a cohabitation instead, increasing rate of marriage and family breakdown, falling birth rate, increasing number of single mothers, sexual disorders and deviations as well as family pathologies such as alcoholism, drug addiction or violence (Kieszkowska, 2010). The quantity and the quality of contacts between children and parents is declining. There is a growing distance and lack of understanding, which is also connected with the growing impact of media on family life. The rank of the parent's authority diminishes, and the functions of the family are transformed. Changes taking place in Poland since the 1990s threaten the existence of the family and the preservation of its proper structure. They undermine the foundations of its functioning as a community of persons, reduce its credibility and the ability to effectively educate children (Kornas-Biela, 2000). Educators and psychologists talk about the family in crisis or the socially-threatened family, which is characterized by disturbances in intra-family relations and/or lack of social acceptance of certain relations of family members with the

nie nie umieją lub nie mogą samodzielnie stworzyć środowiska sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi swojego potomstwa. Nie wyposażają dzieci w kompetencje niezbędne do samodzielnego dorosłego funkcjonowania, nie ukazują wzorcowych strategii pomocnych w radzeniu sobie z podejmowaniem ról społecznych (Nowak, 2011). Na tendencję tę kierował uwagę już w 2003 roku C. Delsol stwierdzając, że dorośli odczuwają lęk przed wychowywaniem. Boją się przekazywać kulturę, którą uważają za niedoskonałą. Zrozpaczeni, że nie mogą zaproponować nic doskonalszego, nie podejmują pracy wychowawczej, nie chcą ograniczać wolności wyboru dziecka. Efektem takiego postępowania, a raczej zaniechania, są dzieci pozbawione punktów odniesienia, czasem zupełnie obojętne wobec życia lub dzieci niszczące swoje otoczenie i zniekształcające język. Takim postępowaniem dorośli potwierdzają swój nihilizm i przesyty cywilizacją (Delsol, 2003). Rodzice wątpią w sens przybliżania swoim dzieciom jakichkolwiek ideałów, nawet tych, w które sami jeszcze wierzą (Dziaczkowska, 2012). Często wydaje się, że jedyną wartością w świecie kwestionującym zasadność religii i moralności, a więc również zasadność wychowania religijnego i moralnego jest wolność, rozumiana, jako swoboda wyboru własnych przekonań. Świadomą i nieświadomą rezygnację rodziców z podejmowania wysiłków wychowawczych ułatwia bogata oferta instytucji opiekuńczych, kulturowych oraz zawodowych wychowawców, którzy wydają się profesjonalistami lepiej przygotowanymi do podjęcia trudu wychowywania.

Realizację ideału współpracy rodziny i szkoły we wspólnym dziele wychowania dziecka utrudnia przeciążenie szkoły obcymi jej zadaniami wychowawczymi. Współcześnie nie dostrzega się granic wychowawczej roli szkoły. Politycy, przedstawiciele władz oświatowych wysuwają wobec nauczycieli nierealistyczne oczekiwania, nie uwzględniając faktycznych możliwości ich działania. Nie można zapominać, że z reguły nauczyciele mogą bardziej pomóc tym uczniom, którzy otrzymują wsparcie ze strony rodziny, sukces szkolny jest uwarunkowany, bowiem przestrzenią pozaszkolnych doświadczeń dziecka. Naturalnie nauczyciele powinni podejmować próby kompensacji braków środowiska rodzinnego i ich niekorzystne skutki dla możliwości dokonań szkolnych. Na pierwszym etapie edukacji kończą się one zwykle sukcesem. Dużo trudniej jest wyrównać braki na dalszych etapach kształcenia. Nie bez znaczenia jest również utrata dotychczasowego prymatu nauczyciela w procesie edukacji. Funkcje edukacyjne coraz częściej są przejmowane przez pozaszkolne instytucje i wychowawców (Tchorzewski, A.M. 1999), co wpływa niekorzystnie na oddziaływanie środowiska szkolnego.

Niewystarczający wymiar współpracy między rodziną a szkołą spowodowany jest również deficytem gotowości do współdziałania oraz różnicą interesów pomiędzy tymi dwoma podstawowymi

external environment. Such families, if they are internally weakened, are unable or find it impossible to create their own environment supporting the comprehensive development of their offspring. They do not equip children with competences necessary for independent adult functioning, and they fail to present model strategies helpful in managing social roles (Nowak, 2011). This trend was already highlighted in 2003 by C. Delsol, who observes that adults are afraid of raising children. They are afraid to convey a culture that they consider imperfect. Desperate that they cannot offer anything perfect, they do not undertake educational work, trying to avoid restricting the child's freedom of choice. Such behaviour, or rather neglect, results in children deprived of any points of normative reference, sometimes completely indifferent to life, or in children destroying their environment and distorting their language. By doing so, adults confirm their nihilism and dissatisfaction with civilisation (Delsol, 2003). The parents doubt the sense of introducing their children to any ideals, even those they still believe in (Dziaczkowska, 2012). It often seems that the only value in the world that challenges the legitimacy of religion and morality, and therefore also the legitimacy of religious and moral education, is freedom, understood as the freedom to choose one's own beliefs. The conscious and unconscious resignation of the parents from undertaking upbringing efforts is facilitated by the rich offer of care institutions, cultural and professional educators, who seem to be professionals better prepared to undertake the effort.

The implementation of the ideal of family and school cooperation in the common effort of bringing up a child is hindered by the overburdening of the school with educational tasks that do not naturally belong to it. Nowadays, there are no limits to the educational role of schools. Politicians and representatives of educational authorities have unrealistic expectations of teachers, without taking into account their actual capabilities. It should not be forgotten that, as a rule, teachers can provide more assistance to those pupils who receive support from their families. Naturally, teachers should try to compensate for the shortcomings of the family environment and their adverse effects on school performance. At the first educational stage, the teachers' interventions are usually successful. It is much more difficult to compensate for deficiencies in further education. Not insignificant, too, is the loss of the existing primacy of the teacher in the educational process. Educational functions are more and more often taken over by non-school institutions and educators (Tchorzewski, A.M. 1999), which has a negative impact on the functioning of the school environment. Insufficient cooperation between the family and the school is also due to a lack of willingness to cooperate and a disparity of interests between these two basic educational environments.

środowiskami wychowawczymi. Obowiązek zawodowy nauczyciela, polegający na indywidualnej współpracy z rodzicami poszczególnych uczniów jest często zaniedbywany. Kontakty nauczycieli z rodzicami są rzadkie, krótkie i zbyt powierzchowne i występują najczęściej na etapie szkoły podstawowej. Tematami wiodącymi spotkań są osiągnięcia w nauce, rzadziej drogi rozwoju dziecka na danym etapie szkolnym. Współpraca między rodziną a szkołą pozostaje na poziomie niezadowolającym. Przykładem mogą być obserwacje prowadzone na Podkarpaciu przez B. Lulek w latach 2003-2005, czy na terenie Piekar Śląskich, Bytomia i Tarnowskich Gór przez P. Młynek w latach 2015-2016. Autorki badań określają tę współpracę, jako niewystarczającą, plasującą się na poziomie średnim, przy czym w większości ma ona związek z procesem kształcenia (Lulek, 2008; Młynek, 2017). W. Segiet twierdzi, że nauczyciele polscy są mało otwarci na współpracę z rodzicami w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka, nie wykazują gotowości do takiej współpracy. Kontakty nauczycieli z rodzicami dotyczą głównie odrabiania zadań domowych (Segiet, 1999; Młynek, 2017). Wyniki badań wskazują na dystans dzielący ideał od rzeczywistości współpracy rodziców z nauczycielami. Oczywiście istnieje wiele pozytywnych przykładów udanej współpracy. Na ogół jednak nieczęsto ma miejsce jednolite myślenie i działanie wychowawcze we wspólnej odpowiedzialności za dzieci. Nie oznacza to jednak, że ideał współpracy obydwu podmiotów uprawnionych do wychowania nie pozostaje w mocy. Może on stać się jednak pomocny jedynie wtedy, gdy każdy z nich potwierdzi najpierw swoją osobistą odpowiedzialność za zadania, do których został powołany.

### **Współodpowiedzialność rodziców i szkoły za wychowanie dziecka**

Dojrzałość życiowa dziecka rozpatrywana, jako ogólny cel wychowania, zależy w największym stopniu od jego rodziców. Odpowiedzialność rodziców jest nieodwołalna, ciągła i dotyczy całościowego rozwoju dziecka. W trosce rodziców o swoje potomstwo przejawia się troska o całe społeczeństwo.

Rodzina jest środowiskiem inicjującym, miejscem, gdzie ma się dokonać zapoczątkowanie wzrostu we wszystkich wymiarach. Pierwsze doświadczenia są niezwykle doniosłe dla dalszego rozwoju dziecka. Wyjątkowość działania rodziny powiększa fakt duchowego powiązania dziecka z rodzicami i jego niezwykłą plastyczność (Wilk, 2002). Dobre rodziny są w zasadzie niezastąpione w dziele wychowania. Wynika to ze swego sprężenia zwrotnego między zapotrzebowaniami człowieka a możliwościami rodziny. Jedynie w rodzinie możliwe jest zbudowanie relacji miłości, motywującej do serdecznego, niepodzielnego współistnienia i do bezinteresownej troski, od których zależą poczucie bezpieczeństwa, zaufanie do siebie samego, zdolność kochania oraz ukierunkowanie moralne.

The teacher's professional duty to cooperate with the parents of individual students is often neglected. Teachers' contacts with parents are rare, short and too superficial. They occur most frequently at the primary school level. The main topics of the meetings are learning achievements, less often the developmental paths of a child at a given stage of schooling. Cooperation between family and school remains unsatisfactory. The above claims can be illustrated by the research carried out in the Podkarpacie region by B. Lulek in the years 2003-2005, or by P. Młynek in Piekary Śląskie, Bytom and Tarnowskie Góry in the years 2015-2016. These authors define the school-family cooperation as insufficient. In their opinion, it can be classified as medium-level, and it is mostly related to the children's educational performance (Lulek, 2008; Młynek, 2017). W. Segiet argues that Polish teachers are not open to cooperation with parents in meeting their child's developmental needs. They show no readiness for such cooperation. Teachers' contacts with parents concern mainly homework (Segiet, 1999; Młynek, 2017). The research results point to a distance between the ideal and the reality of the parents' cooperation with the teachers. Of course, there are many positive examples of successful cooperation. In general, however, it is rarely the case that educational policies and practices serve the same purpose and share responsibility for children. All these factors do not undermine the power of the ideal of cooperation between the two protagonists of the education system. However, it can only be of use if either stakeholder first confirms his or her personal responsibility for the tasks for which he or she has been called.

### **Shared responsibility of the parents and the school for the upbringing**

The life maturity of a child, considered as a general educational goal, depends to the greatest extent on the parents. Parental responsibility is irrevocable, continuous and applies to the child's overall development. The parents' concern for their children reveals their concern for the whole society.

The family is an initiating environment: a place where growth in all its dimensions is to be initiated. The first experiences are extremely important for the child's further development. The uniqueness of the family's functioning is magnified by the fact that the child is spiritually connected with its parents and this bond displays extraordinary plasticity (Wilk, 2002). Good families are basically irreplaceable in the upbringing. This is due to a kind of feedback between human needs and family capabilities. Only within the family is it possible to build a relationship of love that motivates one to warm, undivided coexistence and selfless care, which determines the sense of security, self-confidence, the ability to love and a moral orientation. The family has the greatest influence on shaping axiological attitudes

Rodzina ma największy wpływ na kształtowanie nastawień na wartości młodego człowieka. Dotyczy to głównie wartości religijno-światopoglądowych i moralnych (Brezinka, 2003). Dzieci niejako uwe wnętrzniają rozumienie świata i człowieka, wartościowanie i normy swoich rodziców.

W epoce pluralizmu kulturowego podwaliny pod sensowny i odpowiedzialny sposób życia mogą być stworzone jedynie wtedy, gdy dzieci od najmłodszych lat są chronione przed chaosem kulturowym w świecie. Potrzebują bezpiecznej przestrzeni życia, jednolitej pod względem przekonań. Zadaniem rodziców jest stworzenie tej wspólnoty spójnego porządku wartości, którą można określić, jako dobrą kulturę rodzinną, a na którą składa się zaufanie do osób najbliższych oraz odniesienie do wspólnych dóbr przewodnich. Jasność, co do własnej hierarchii wartości i wspólna dla obojga rodziców hierarchia wartości są nieodzowne w uczeniu wartościowania ich dzieci. Wzorowa, pociągająca kultura rodzinna okazuje się jednak często niewystarczająca dla wychowania do wartości. Dzisiaj rodzice mogą skutecznie przekazywać wartości swoim dzieciom w zasadzie tylko wtedy, gdy przyłączą się do kręgu przyjaciół lub większej wspólnoty ludzi podobnie myślących. Te bliskie rodzinie niewielkie wspólnoty dopełniają to pierwotne środowisko wychowania w rozwoju moralnym i duchowym (Brezinka, 2003). Podstawę stanowią jednak pewność i zdecydowanie rodziców w kwestiach duchowych. Potrzeba orientacji religijno-światopoglądowej leży w naturze człowieka. Współcześnie odrzuca się religię i moralność, jako drogowskazy i sposoby ludzkiego istnienia i działania. Tendencja ta nie ma wprawdzie charakteru ogólnoswiatowego, ale stała się poważnym fenomenem kulturowym, występującym przede wszystkim w kręgu tak zwanych państw rozwiniętych (Dziaczkowska, 2012). Źle pojmowana tolerancja, jako obojętność i brak przywiązań, bezkrytyczne pozwalanie na wszystko pogłębia u rodziców niezdecydowanie i niepewność w sprawach moralnych i duchowych (Brezinka, 2003). Rodzice nie mogą pozostawić bez odpowiedzi pytań dotyczących sensu życia i śmierci, dobra i zła, odpowiedniego porządku dóbr. Mają obowiązek pomóc im osiągnąć przekonanie o sensie życia i konieczności zobowiązań moralnych.

Negatywne skutki dla rozwoju osobowości dzieci, wynikające z osłabienia rodziny powinny być częściowo niwelowane przez działania państwowe, które muszą wspierać rodzinę pod względem moralnym i materialnym. Jako szczególnie niebezpieczne jawią się współczesne oczekiwania wielu rodziców, co do całodniowej pozarodzinnej opieki poczynszy od najmłodszych lat dla ich dzieci. Tak szeroko propagowana w Europie dostępność nierzadko całodobowa do publicznych żłobków, przedszkoli, świetlic ma również negatywne konsekwencje. Grozi, bowiem przesunięciem odpowiedzialności za wychowanie dzieci z rodziców na obcych wychowawców. A jak wykazano wyżej, żadne środowisko

of the youth. This concerns mainly religious, philosophical and moral values (Brezinka, 2003). In a way, children internalize the understanding of the world and man, the values and norms of their parents.

In an era of cultural pluralism, the foundations for a meaningful and responsible way of life can only be laid if children are protected from the global cultural chaos from an early age. They need a secure living space, with a homogeneous belief system. It is the task of the parents to create a cohesive community of values that can be described as a good family culture, consisting of trust in their loved ones and a reference to common guiding principles. The transparency of one's own hierarchy of values and the one that both parents have in common are essential in teaching values to the children. An exemplary, attractive family culture, however, often proves to be insufficient for values education. Today, parents can only convey values to their children effectively if they join a circle of friends or a larger community of like-minded people. These family-oriented small communities complement the primary educational environment for moral and spiritual development (Brezinka, 2003). However, the basis for this is the confidence and determination of the parents in spiritual matters. The need for a religious and philosophical orientation is part of human nature. Nowadays, religion and morality are rejected in their role as signposts and as regulators of human existence and behaviour. Although this trend is not global in character, it has become a significant cultural phenomenon, occurring mainly in the so-called developed countries (Dziaczkowska, 2012). A misunderstood notion of tolerance, defined as indifference and lack of attachment, uncritical tolerance of any behaviour or action makes parents more hesitant and uncertain about moral and spiritual matters (Brezinka, 2003). Parents cannot leave unanswered the questions concerning the meaning of life and death, good and evil, or the proper order of things. They have a duty to help their children achieve a positive attitude towards the meaning of life and the necessity of moral obligations.

The negative effects on the development of children's personalities resulting from the weakening of the family should be partially offset by state actions, which must support the family morally and materially. The contemporary expectations of many parents for all-day care outside the family from an early age for their children are particularly dangerous. The availability of public nurseries, kindergartens and day-care centres, which is so widely promoted in Europe, has also negative consequences. It poses a threat of shifting responsibility for bringing up children from parents to non-parental educators. And as shown above, no environment can replace the family in the upbringing. Public schools cannot, therefore, be institutions responsible for the overall process

nie jest w stanie zastąpić rodziny w dziele wychowywania.

Szkoły publiczne nie mogą być, więc instytucjami całościowego wychowywania dzieci. Nie powinny wypełniać zadań opiekuńczych w zastępstwie rodziny. Dla uczniów i całego społeczeństwa oddziałują najbardziej korzystnie, gdy koncentrują się na dwóch celach głównych, do których należą przekazywanie wiedzy i umiejętności oraz wychowywanie do podstawowych wartości wspólnych dla wszystkich obywateli, od których zależy ład społeczny i trwałość narodu (Brezinka, 2003). Rodzice mają prawo oczekiwać od szkoły przede wszystkim dobrze zorganizowanych zajęć lekcyjnych, podczas których uczniowie będą mieli okazję przyswoić solidną wiedzę o otaczającej rzeczywistości, ćwiczyć się w myśleniu, mówieniu i zachowaniach społecznych. Szkoły powinny też równocześnie służyć interesowi publicznemu, społecznej integracji wspólnoty poprzez pieczę nad kulturową jednością, szczególnie zaś jednomyślnością w kwestiach moralnych. Im większe istnieją w społeczeństwie różnice religijno-światopoglądowe i moralne oraz związany z nimi indywidualizm poszczególnych obywateli, tym wznioślejszą rolę ma do spełnienia państwo poprzez publiczne szkoły, jako miejsca pielęgnowania wspólnych dóbr przewodnich oraz ich przekazanie następnym pokoleniom. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż pluralizm społeczeństwa zakłada neutralność religijno-światopoglądową, powściągliwość, tolerancję oraz bezstronność.

## Wnioski

Sukces wychowawczy, polegający na osiągnięciu przez wychowanka dojrzałości życiowej, będący konsekwencją wychowania do wartości, może zapewnić jedynie właściwie pojęta współpraca rodziny i szkoły oraz świadomość ponoszenia wspólnej odpowiedzialności za rozwój i wychowanie człowieka. Zainteresowanie dobrem dziecka, znajomość niebezpieczeństw, na jakie jest narażone, świadomość współodpowiedzialności za prowadzenie duchowe wychowanka, radość z udanego wychowania, dostrzeganie własnych braków w stosunku do ideału to tylko niektóre wymiary wspólne tym dwóm środowiskom wychowawczym. W ich oddziaływanie na wychowanka powinno być wpisane poczucie wspólnej odpowiedzialności za dzieci.

## Literatura/References:

1. Brezinka, W. (1992). *Glaube, Moral und Erziehung*. München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
2. Brezinka, W. (1993). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
3. Brezinka, W. (2003). *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
4. Chałas, K. (2003). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. Lublin-Kielce: JEDNOŚĆ.
5. Delsol, Ch. (2003). *Esej o człowieku późnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
6. Dziaczkowska, L. (2012). *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania człowieka. Potrzeby i zagrożenia*. W: A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda (red.), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania* (163-176). Lublin: Wydawnictwo KUL.

of raising and educating children. They should not perform care tasks as a replacement for the family. They are most beneficial for pupils and society as a whole when they focus on two main objectives: the transfer of knowledge and skills as well as the education as regards fundamental values common to all citizens, which form the basis of the social order and the sustainability of the nation (Brezinka, 2003). Parents have the right to expect from the school, above all, well-organised lessons in which the pupils have the opportunity to acquire in-depth knowledge of the surrounding reality, to practice thinking, speaking and train social behaviour. Schools should also serve the public interest, the social integration of the community through the safeguarding of cultural integrity, especially the unanimity on moral issues. The greater the religious, philosophical and moral diversity in a society and the related individualism of the citizens, the greater the role to be played by the state through public schools as centres for the cultivation of common guiding principles and their transfer to subsequent generations. This is not an easy task, because the pluralism of society presupposes religious and philosophical neutrality, restraint, tolerance and impartiality.

## Conclusions

Educational success, consisting in reaching life maturity by a pupil, as a consequence of values education, can only be ensured by a properly understood cooperation of the family and the school. It is also a matter of the awareness of their shared responsibility for human development and education. Interest in the welfare of the child, knowledge of the hazards to which he or she is exposed, awareness of the co-responsibility for the spiritual guidance of the pupil, joy of successful education, and the perception of one's own shortcomings in relation to the ideal are only some of the dimensions common to these two educational environments. A sense of shared responsibility for children should be incorporated into their actions towards the pupil.

7. Kieszkowska, A. (2010). *Rodzina jako współczesne środowisko wychowawcze*. W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna* (367-373). Lublin: Wydawnictwo Gaudium, Wydawnictwo KUL.
8. Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (51-95). Warszawa: Wydawnictwo „Edytor”.
9. Kornas-Biela, D. (2000). *Rodzina w opinii młodego pokolenia Polaków*. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości* (109-134). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
10. Młynek, P. (2017). *Współpraca rodziców i nauczycieli – charakter, oczekiwania, uwarunkowania*. Pobrane z: <http://sbc.org.pl/Content/296920/doktorat3899.pdf>
11. Lulek, B. (2008). *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
12. Nowak, B.M. (2011). Rodzina zagrożona kryzysem i funkcjonująca w warunkach kryzysu. *Pedagogika społeczna, 2011, nr 1(39)*, 103-124.
13. Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: RW KUL.
14. Olbrycht, K. (2006). *Wychowanie do wartości*. W: M. Ryś (red.), *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży* (39-54). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
15. Pius XI (1947). *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*. Kielce: Verbum.
16. Segiet, W. (1999). *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*. Poznań: „Książka i Wiedza”.
17. Tchorzewski, A.M. de (1999). *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*. W: F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności* (33-37). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
18. Wilk, J. (2002). *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*. Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska.

#### **Akty prawne/ Legislation:**

19. Protokół nr 1 i nr 4 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, Dz. U. z 1995r. nr 199595.36.175 ze zm.
20. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949, BGBl. 1949.
21. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Tekst uchwalony przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997r., Lublin, Oficyna Wydawnicza „Verba”, s. 15.
22. Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2004r., nr 109, poz.1161 ze zm.