

# Czesław Wiśniewski

---

## Funkcje wychowania

---

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (22-23), 23-31

---

2004

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Funkcje wychowania

W procesie wychowania bierze udział wychowanek oraz jego otoczenie (środowisko, społeczeństwo, czy szerzej, świat). I każdy z tych elementów może być uznany za czynnik wyjściowy wychowania, za źródło potrzebnych inspiracji i aktywności w sferze formowania oczekiwanych postaw i zachowań wychowanka.

Przy podejściu endogennym do problemu wyeksponowuje się rolę sił napędowych, które tkwią w samym wychowanku. Tak czynili zarówno przedstawiciele nowego wychowania, jak też zwolennicy amerykańskiego progresywizmu czy niemieckiej pedagogiki reform. Naturalny rozwój „od wewnątrz” sił fizycznych i psychicznych jest tu przeciwstawiany urabianiu „od zewnątrz”. Wszelkie akty wychowawcze powinny wychodzić od dziecka, a nie od dorosłych. Postuluje się szkołę na jego miarę - szkołę dostosowaną do indywidualnych skłonności i możliwości dziecka, „przykrojoną” do niego, jak ubranie. Dobierano treści programowe, formy i metody pracy tak, by wzbogacić sfery doznań, potęgować dociekliwość, zainteresowania, aktywność osób wychowywanych, ale jednak w swoistej izolacji od spraw i problemów życia społecznego. Uważano, że rozwój jest wyznaczany głównie przez naturę człowieka i odziedziczone właściwości. Takie myślenie wniosło sporo ożywienia do praktyki pedagogicznej - uzasadniało potrzebę znajomości wychowanków, służyło opracowaniu technik pozwalających na ich lepsze i głębsze poznanie, przeciwstawiało się rygoryzmowi szkoły, powodowało postęp w zakresie poszukiwań nowych metod pracy. Jednak wychowanie miało tylko pomagać jednostce w przystosowaniu się do środowiska, w usuwaniu konfliktów między „jaźnią” a otoczeniem - cechował więc je konformizm społeczny.

Diametralnie innym jest stanowisko egzogenne. W myśl niego to nie hipotetyczna struktura osobowości lecz środowisko rzuca wyzwania człowiekowi. Tylko w naturze społeczeństwa należy szukać wyjaśnień takich faktów jak zwyczaje, reguły moralne, prawo, wierzenia, ideał człowieka. Pozwalało to dostrzec i do wartościować społeczny kontekst rozwoju oraz zgromadzić bogatą wiedzę w tym zakresie, ale jednostronność interpretacyjna prowadziła tu do determinizmu środowiskowego, do przekonania, że każdy osobnik jest określony przez warunki życia,

---

<sup>1</sup> E.Claparede, *Szkola na miarę*, Warszawa 1928.

a wychowanie to proces urabiania „od zewnątrz” polegający na przystosowaniu wychowanka do wymagań tychże warunków.

Według behawiorystów zachowanie człowieka zależy od bodźców zewnętrznych czyli wzmocnień (pozytywnych i negatywnych). Manipulacja nimi pozwala dowolnie zmieniać owe zachowanie. Umysł człowieka w momencie narodzin - zakłada J. Locke - jest "czystą kartą" i dopiero nabywane doświadczenia, adekwatne do rodzaju i jakości oddziaływań środowiska, zapisują tę czystą kartę. Emil Durkheim uznał wychowanie za przygotowanie do życia w istniejącym społeczeństwie.

Przewycięzeniem jednostronności, skrajności i ograniczoności omówionych stanowisk, miały być koncepcje (określane konwergencyjnymi) starające się połączyć to, co osobowościowe i społeczne w procesie wychowania, lecz często nie spełniały one wcześniej przyjętych warunków. Koniecznym przeto stało się opracowanie modelu teoretycznego, nazywanego interakcyjnym, w którym wszystkie czynniki rozwojowe byłyby zależne lub współzależne od siebie.

Zasadnie zakłada się, że wychowanie to pośredniczenie człowiekowi w jego relacji ze społeczeństwem i szerszej światem. Myśl tę Ryszard Łukasiewicz<sup>2</sup> zapisał w triadzie człowiek - edukacja - świat, uznając edukację za instrument układania się człowieka ze światem. „Przyjmuję punkt widzenia, według którego procesy samorealizacji i organizacji życia społecznego wyznaczają edukacji miejsce w szansach i wyborach układania się człowieka ze światem; traktuję ją jako jeden z instrumentów owego układania się, który ma sprzyjać osiągnięciu stanów wysoce zharmonizowanych i ogólnych form ładu, zmierzających ku uchwytnym i aprobowanym drogom rozwoju świata w jego humanistycznych treściach. Proponuję więc rozważanie tych stanów - w hierarchii ich ważności - które są znaczące na meta-poziomie życia człowieka, a w których edukacja jest w pewien sposób umiejscowiona”.

I są to: edukacja w szansach i wyborach modelowanych ekologicznie i globalnie, edukacja w szansach i wyborach tworzenia alternatywnych złożoności społecznych i kulturowych, edukacja w szansach i wyborach zmian świadomości, edukacja w szansach i wyborach wzrostu skuteczności komunikowania się, edukacja w szansach i wyborach programów zachowań otwartych.

Podobnie też patrzy na problem zależności wymienionych elementów triadalnego układu Romana Miller, traktując wychowanie jako interwencję w dialektyczny stosunek człowieka i świata, regulującą ich wzajemne relacje za pomocą twórczego współdziałania. „Osobowości nie można charakteryzować, sumując jej elementy w ujęciu systemowym, trzeba ją analizować jako całość i jako część wielkiego układu, jaki stanowi świat”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> R.Łukasiewicz, *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*, Warszawa 1991, s.59.

<sup>3</sup> R.Miller, *Sojalizacja - wychowanie - psychoterapia*, Warszawa 1981, s.119.

Poczynione wprowadzenie umożliwia nam przejście do problemu funkcji wychowania. W teorii organizacji przyjmuje się, że „dany element „pełni” określoną „funkcję” wobec całości, do której należy, gdy mniej więcej jednostajnie funkcjonowanie tego elementu rozpatrujemy ze względu na znaczenie, jakie ma on dla funkcjonowania całości”<sup>4</sup>. Tą całością jest człowiek i jego świat. Świat współtworzony przez człowieka i odwrotnie, świat formujący człowieka, gdyż „człowiek to świat człowieka” (F. Bacon). „Osobowość jest wypełniana przez świat” (J. Nuttin). Wychowanie, jako element owej całości spełnia funkcje wobec człowieka i wobec świata zarazem.

Lech Witkowski<sup>5</sup> swoje uwagi o funkcjach edukacji formułuje odwołując się do dorobku teoretycznego Jürgena Habermasa, Erika Eriksona, Henry'ego Girouxa. Analizie poddaje: po pierwsze - interes poznawczy edukacji (interes „techniczny, „interakcyjny” i „emancypacyjny” - zakres treści i wartości wiedzy powinny być rozpatrywane od strony kompetencji do autonomicznego i sprawnego, a przy tym otwartego na innych „poruszania się” jednostki w otoczeniu społecznym), po drugie - uczestnictwo edukacji w kształtowaniu się tożsamości człowieka (edukacja wobec residuów tożsamości w cyklu życia) oraz po trzecie - wpływanie edukacji na jakość sfery publicznej (dyskusja podług zasady „otwarcia” dla wszystkich pragnących wyrażać w sposób wolny swoje poglądy z możliwością krytyki działania władzy państwowej wraz z upominaniem się o własną podmiotowość obywatelską). Wskazuje to na możliwość łączenia w procesie wychowania zarówno potrzeb innych, jak też oczekiwań i pragnień własnych.

Powyższe uzupełnimy stwierdzeniem, że łatwiej posłużyć spełnieniu owych oczekiwań i pragnień będzie mogła edukacja odwołująca się do ambitnych ideałów a zarazem rozumnej pragmatyczności, wymagająca a przy tym doceniająca atrybuty ludzkiej wolności, dobrze zorganizowana ale też rozumnie diagnozująca swoje zamiary i preferencje, ucząca szacunku dla godności i praw człowieka przy równoczesnym nie godzeniu się na deficyty kreatywności. Edukacja powinna nie tylko przygotowywać do życia, ale również rozwijać (formować) osobowość i kształcić powszechnie, co trafnie wyeksponuje i uzasadnia w „Trzech pedagogikach” B. Suchodolski. Edukacja winna wprowadzać przy tym w świat wartości i kultury.

Stefan Kunowski<sup>6</sup> poza religijną, moralną i społeczną - trzema najstarszymi funkcjami wychowania, uwzględnia siedem funkcji nowszych - techniczną (przygotowanie do pracy, politechnizacji, kształcenie zawodowe), kulturotwórczą (przekazanie dorobku kultury następnym pokoleniom, rozwój uzdolnień twórczych w różnych dziedzinach), biologiczną (wdrażanie w respektowanie zdrowego stylu życia), psychologiczną (ćwiczenie myślenia, inteligencji, rozwijanie woli, uczuć, wyobraź-

<sup>4</sup> J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1981, s.398.

<sup>5</sup> L. Witkowski, *Uwagi o funkcjach edukacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 3, s.133-143.

<sup>6</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s.21-22.

ni, kształtowanie zainteresowań i uzdolnień), patriotyczną (uczenie zachowań w duchu miłości ojczyzny), ekonomiczną (wyrobienie zmysłu oszczędności, gospodarności, wyższej wydajności pracy), polityczną (pozytywne nastawienie do innych, co w efekcie doprowadza do pokojowego współżycia międzynarodowego).

W rozbudowanym zestawie nakreślił funkcje wychowania Tadeusz Aleksander<sup>7</sup>. Są nimi: funkcja ekonomiczna, popularyzacyjna, integracyjna, adaptacyjna, polityczna (lub ideologiczna), konstruktywna, eliminacyjna, funkcja konserwatywna, profilaktyczna, różnicowa (rozdzielcza), kompensacyjna, terapeutyczna, doskonaląca, demokratyzująca, funkcja innowacyjna, renowacyjna, racjonalizująca, optymalizacyjna.

Zwrócić warto uwagę na to myślenie o funkcjach wychowania, jakie towarzyszy Marii Przetacznik-Gierowskiej<sup>8</sup>. Autorka funkcje wychowania dzieli na uniwersalne (powszechne, ogólne) i specjalne (częstkowe, specyficzne, partykularne). Pierwsze to oddziaływania wywołujące, z założenia, względnie trwałe i pozytywne zmiany w aktywności i zachowaniu człowieka lub (i) grup społecznych. Drugie są związane z rodzajami pola aktywności człowieka (np. nauka, praca, sztuka), z procesami psychicznymi lub sferami rozwoju psychofizycznego (i wówczas wyróżnia się np. wychowanie fizyczne, umysłowe, społeczne, moralne, estetyczne, religijne), ze środowiskami wychowawczymi albo instytucjami wychowującymi (np. rodzina, przedszkole, szkoła, zakład pracy).

Zauważmy, że w wyżej podanych przykładach, nie zawsze był zachowany wymóg rozdzielnosci funkcji i dziedzin wychowania.

Poszczególne funkcje wychowania można układać w pary i czyni się to niekiedy na zasadzie opozycyjności ich wobec siebie, wymieniając np.: funkcję integracyjną i różnicową (rozdzielczą), optymalizacyjną i minimalizacyjną, biologiczną i kulturową, adaptacyjną i twórczą. Wspomnianą opozycyjność pokażemy na przykładzie dwu ostatnich funkcji (tabela 1).

Tabela 1. Porównanie adaptacyjnej i twórczej funkcji wychowania

Kryteria różnicujące	Adaptacja	Twórczość
Teliczność	Doprecyzowana	Spontaniczna
Prospektywność	Zawężona	Szeroka
Otwartość	Sporadyczna	Ciągła
Metoda	Algorytmiczna	Heurystyczna
Sterowność	Zewnętrzna (zewnątrzsterowność)	Wewnętrzna (wewnątrzsterowność)
Przewidywalność	Łatwa	Trudna
Powtarzalność	Znaczna	Ograniczona

Źródło: Opracowanie własne.

<sup>7</sup> T. Aleksander, *Funkcje edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 1, s.27-36.

<sup>8</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1994, s.16-24.

Podejście do twórczości z punktu widzenia wąskiej perspektywy sugeruje, że nie ma ona nic wspólnego z adaptacją - nie dostrzega się tu żadnych stycznych obszarów. Autonomizuje się przy tym rezultaty twórczości i uznaje za cel sam w sobie. Natomiast perspektywa wydłużona (społeczno-historyczna), każdemu przejawowi twórczości, rzeczywiście lub potencjalnie, przyznaje znaczenie adaptacyjne. Nie ma tu konfliktu między twórczością a adaptacją. Mówiąc obrazowo można stwierdzić, że są to dwa brzegi tej samej rzeki lub dwie strony tego samego medalu. Aktywność twórcza jest sprzężona z procesami adaptacyjnymi i podporządkowana ich wymaganiom, a procesy adaptacyjne stanowią podstawę wyjściową i niezbędny warunek działań twórczych.

Adaptacja choć jest potrzebna i konieczna, nie może być bezwzględnym nakazem i oznaczać rezygnacji z postawy uzasadnionego oporu wobec dziedziczonego obyczaju i tradycji. Podobnie jest z twórczością - preferuje ona zmienność i nastawienie poszukiwawcze, ale nie powinno to prowadzić do ogólnego negowania dorobku przeszłości i odrzucania wszystkiego co on niesie.

Wychowanie ma dwa oblicza - jedno patrzące wstecz, ku czasowi ubiegłemu, drugie w przód - ku nieoznaczonej przyszłości, argumentuje Zygmunt Mysłakowski<sup>9</sup>. A gdybyśmy oswoili młodzież z myślą, że instytucje ludzkie nie są ani doskonałe, ani niezmiennie, że poznanie jest czymś plastycznym i dynamicznym, że sztuka i życie moralne podlega ewolucji - wówczas być może, mniej byłoby rozczarowań spowodowanych konfliktem pomiędzy tym, co na zasadzie dogmatu doskonałości zostało wpojone w dzieciństwie, a rzeczywistością, której nurt płynie gdzieś tam niezależnie. I wówczas zwiększać by się mogła suma radości życia. Wzajemna bliskość - nierozłączność wobec siebie adaptacji i twórczości jest tak wyraźna, że trafnym staje się sprowadzenie ich do jednej formuły, do formuły adaptacji twórczej<sup>10</sup>.

Postawmy pytanie - czy istnieje realna alternatywa dla dotychczasowych funkcji edukacji? Odpowiedź uzależniona jest tu od przyjętych założeń teoretycznych i uściśleń definicyjnych. Wspomniana alternatywa funkcjonalna jest możliwa tylko w takim zakresie, w jakim opowiadamy się za istnieniem edukacji alternatywnej. Bernard Gawlina<sup>11</sup> uważa, że w obecnych warunkach cywilizacyjnych i tak długo, jak długo będą one trwały, nie ma realnej, czyli znaczącej alternatywy dla dotychczasowych funkcji edukacji. Tworzenie nowych form instytucjonalnych w edukacji jest łatwiejsze niż przekształcanie funkcji. Te są z reguły głęboko zakorzenione w tradycji i rzeczywistości społecznej. Postawioną tezę autor uzasadnia na przy-

<sup>9</sup> Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności* (studia z filozofii wychowania), Warszawa 1965, s. 193-216.

<sup>10</sup> K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.

<sup>11</sup> B. Gawlina, *Czy istnieje realna alternatywa dla dotychczasowych funkcji edukacji?*, [W:] J. Górniewicz (red.), *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, Toruń 1993, s. 115-120.

kładzie aktualności takich funkcji szkoły jak: uspołecznienie młodych pokoleń, w tym ich uobywatelnienie, kształcenie dla rozwoju, selekcionowanie, indoktrynowanie. Główną zaś funkcją edukacji pozaszkolnej, która została tu wyeksponowana, jest zaspokajanie indywidualnych potrzeb ludzi w zakresie kształcenia i samokształcenia.

Za trafne należy uznać ujęcie funkcji wychowania, jako pomocy świadczonej jednostce w jej rozwoju, przy równoczesnym uwzględnieniu potrzeb społecznych. W procesie rozwoju w grę wchodzi nie tylko osobiste dobro jednostki, lecz także dobro innych, potrzeby wyrażane przez zbiorowość. Z nimi jest nade wszystko powiązana geneza wychowania. Jednak późniejsze czasy słusznie wysunęły ideę godzenia dobra indywidualnego z dobrem społecznym.

To inni ludzie są warunkiem egzystencji każdego człowieka z osobna. Już od momentu przyjścia dziecka na świat, rodzice otaczają je troską, wykonują zabiegi pielęgnacyjne, wchodzi w kontakt informacyjny. Przy pomocy wydawanego krzyku oznajmia ono o swoich potrzebach. Jest to porozumiewanie się przedwerbalne. W ten sposób przejawia się większość wokalizacji noworodka. Opanowywanie słów wiąże się ze stopniową eliminacją krzyku. Jego krzywa powinna opadać, w miarę jak wznosi się krzywa rozwoju mowy. Rodzice uczą takiego języka jaki poznali, stosownie do możliwości, niekiedy mało starannie i niepoprawnie, także z własnej winy. Jako mandatariusze społeczeństwa, będąc pod jego kontrolą (instytucji, grup) podejmują decyzje o ważnych konsekwencjach dla przyszłości dziecka. Przesądzają jego przynależność narodową, wyznaniową, kulturową (język, symbole, wartości). Dziecko nie ma tu możliwości wyrażenia własnej woli lub dokonania wyboru. Decyzje te uznawane są za oczywiste.

Rodzice kierują się prawem ingerowania w sprawy dziecka do czasu, gdy nie osiągnie pełnej dojrzałości i nie będzie zdolne do prowadzenia samodzielnego życia. Wynika to z obowiązku pełnionej roli rodzicielskiej (matki, ojca), z którą ściśle wiąże się rola dziecka (córki, syna).

Jest także wiele innych ról niezbędnych dla sprawnego funkcjonowania ludzkich zbiorowości, na przykład rola nauczyciela, ucznia, role koleżeńskie, brata, siostry, role małżeńskie, role związane z wykonywanym zawodem czy pracą społeczną. Fakt podjęcia określonej roli stanowi istotny motyw zachowania się jednej osoby wobec drugiej, wymaga przestrzegania pewnych norm, nakazów, zakazów, zaspokajania oczekiwań, wypełniania zobowiązań. Role społeczne jakie zostały przypisane lub dobrowolnie podjęte, uprawniają do ingerowania w sprawy innych osób, za które jesteśmy odpowiedzialni. I w tym zawierają się uzasadnienia prawomocności wychowania.

Podjęcie do wychowania afirmujące jego funkcje nie jest powszechnym. Przedstawiciele pedagogicznej opozycji, a zwłaszcza antypedagogiki uważają, że wychowanie to głównie zaspokajanie żądzdy władzy. Zachęcają przeto do prawdziwej

szczerości we wzajemnych kontaktach, życzliwości, zaufania, autentyczności, poszanowania indywidualności, równości i korzystania z bogactwa form doświadczania świata. „Dzieci żyją dzisiaj w prawnej i politycznej zależności, którą można przyrównać jedynie do dyktatury. Uświadamia to nam ruch praw dziecka, wzywając zarazem do zakończenia pedagogicznego władztwa i panowania dorosłych (...). To można zmienić! Trzeba tylko spróbować spojrzeć na własne dzieci, tak jak sami chcieliśmy, by nas postrzegano. To nie jest zabronione! To jest możliwe a praktyka staje się miejscem wzajemnego wyzwolenia, dla dzieci i dla nas samych. Dzieci potrzebują nas - nie potrzebują jednak wcale wychowania. Oczekują od nas jedynie miłości i wsparcia (...). Żadne dziecko nie potrzebuje, by je ktoś wychowywał! Kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje!”<sup>12</sup>.

Zakłada się, że dziecko samodzielnie, w oparciu o własne, tkwiące w nim potencje, poprzez naturalne uczestnictwo, żyjąc wśród ludzi - nawet bez ich celowych zabiegów - zdoła przyswoić „niezbędne wzory, zasady, regulacje”. Zakłada się, że dziecko już od urodzenia wie, co jest dla niego dobre. Stwierdzenia takie, być może nawet zasadnie dałoby się odnieść, ale tylko do podstawowych potrzeb psychofizycznych i zachowań odruchowych, przy zawężonym rozumieniu słowa „wie” (np. reagowanie płaczem na okoliczność pozbawienia kontaktu z matką). Zaznaczmy, iż dopiero w odpowiednim czasie dziecko jest w stanie zrozumieć przykładowo, że zbliżenie ręki do pracującego urządzenia elektrycznego, czy rozżarzonego piecyka wyrządzi mu krzywdę. Inne zakresy wiedzy i doświadczeń zostaną dziecku udostępnione jeszcze później, w miarę wzbogacania się jego zdolności recepcyjnych. Sfery wspomnianego „wie” poszerzają się więc stopniowo na kolejnych etapach rozwojowych, a postęp, który byłby zaprzeczeniem praw psychologii nie jest tu na ogół możliwy (natura non facit saltus łac. natura nie czyni skoków).

Nawet godząc się z podstawowymi tezami antypedagogiki trudno jest zaprzeczyć racjonalnym powodom przemawiającym za poddaniem procesów rozwojowych dziecka ukierunkowaniu, kontroli i elementarnemu porządkowi. Oto choćby dwa z nich: potrzeba ostrzegania i zapobiegania przed n i e b e z p i e c z e ń - s t w a m i (np. narkomania, alkoholizm, prowadzenie niszczącego trybu życia, przestępczość) wówczas, gdy dziecko nie jest na tyle dojrzałe, by móc przeciwstawić się sugestyjności i „atrakcyjności” ich wpływów oraz potrzeba nadania w s t ę p n e g o p r o f i l u zmianom rozwojowym, w trosce o adekwatność ich kierunku, harmonijność i zoptymalizowanie, jako że braki i opóźnienia na tym polu mogą prowadzić nie tylko do zbędnych utrudnień, ale nawet do zaprzepaszczenia życiowych szans. Poprzyjmy to choćby przykładem zdolności muzycznych, wymagających wczesnego rozpoznania i zarazem starannej edukacji. Osiągnięcie

<sup>12</sup> H.v.Schoenebeck, *Z drugiej strony wychowania*, [W:] B.Śliwerski (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 1992, s.11, 16.



wyniku na innej drodze niż kształcenie nie jest tu możliwe. Dodajmy, że postęp cywilizacyjny - automatyzacja, komputeryzacja, informatyzacja - znajduje swoje odbicie także w sferze dydaktyki, przed którą stoi zadanie wypracowania odpowiednich systemów selekcjonowania i upowszechniania wiedzy wraz z daniem szansy jej odbiorcom nabycia stosownych dyspozycji poznawczych, rekonstrukcyjnych i sprawnościowych.

Nieodzwonność wychowania jest potwierdzana wymaganiami ciągłości przekazów kulturowych. Nie oznacza to, że krytyczne uwagi wypowiedziane pod jego adresem należy zawsze uznać za chybione lub zasługujące na zlekceważenie. Rozstrzygnięcie sporu pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami wychowania poprzez stanowcze przyznanie racji tylko jednej ze stron, nie wydaje się rozwiązaniem słusznym. Opozycjonistom pedagogicznym w wielu przypadkach nie idzie, wbrew głoszonym racjom, o odrzucenie wszelkiego wychowania, lecz zastąpienie wychowania gorszego wychowaniem lepszym. Jednak forma jaką się posługują - radykalizmu i zgeneralizowanej negacji werbalnej - wyrażając swoje intencje, wzbudzać może uzasadnioną niechęć a nawet protest wobec poglądów, które prezentują.

Sposób ujęcia funkcji wychowania, poza ich uzasadnieniem filozoficznym i teoretycznym oraz wyznacznikami praktycznymi, zależy także od interpretacji i rozumienia pojęcia wychowania. Jeśli podchodzi się do niego od strony działań formujących postawy, nastawienie, zainteresowania, systemy wartości, to funkcje odnoszą się wówczas do tych sfer koncepcyjnych i wykonawczych, które usprawniają owe działania podporządkowane w swej istocie zadaniom *r o z w o j u o s o - b o w o ś c i o w e g o*. Kontekstów wychowania i płaszczyzn zależności z reguły jest wiele. W grę wchodzi wymagania *o t o c z e n i a* nieobojętnego na zmiany jakie w nim samym się dokonują pod wpływem ludzkiej aktywności, w tym również pod wpływem wychowania. Słuszne podejście to takie, które traktuje wychowanie jako instrument układania się człowieka ze światem (R.Łukaszewicz) i przyjmuje, że osobowość jest częścią wielkiego układu jaki stanowi świat (R.Miller).

Eksponując osobowościową stronę wychowania zawsze warto dostrzegać jego szersze uwarunkowania środowiskowe, a także globalne, starając się łączyć a nawet usuwać sprzeczność pomiędzy tym, co „wewnętrzne” a co „zewnętrzne” w wychowaniu. Przy czym zaznaczmy, że człowiek interakcje ze światem może układać na zasadzie: po pierwsze - równowagi (zmienianie siebie przy równoczesnym zmienianiu świata), po drugie - uległości (uznanie świata za większy i silniejszy wraz z konformistycznym poddawaniem się jego prawom) oraz po trzecie - dominacji (narzucanie swej woli, wywieranie wpływu na innych, produktywność, wykazywanie inicjatywy i aktywności). To od samego człowieka (systemu uznanych wartości, samooceny i samowiedzy, struktury ja, procesów poznawczych i temperamentu) zależy, która z podanych interakcji stanie się dominantą w jego życiu.

**Bibliografia:**

- Aleksander T., *Funkcje edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 1, s.27-36.
- Claparede E., *Szkoła na miarę*, Warszawa 1928.
- Gawlińska B., *Czy istnieje realna alternatywa dla dotychczasowych funkcji edukacji?* [w:] Górniewicz J. (red.), *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, Toruń 1993, s.115-120.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s.21-22.
- Łukaszewicz R., *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*, Warszawa 1991, s.59.
- Miller R., *Socjalizacja - wychowanie - psychoterapia*, Warszawa 1981, s.119.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności (studia z filozofii wychowania)*, Warszawa 1965, s.193-216.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1994, s.16-24.
- Schoenebeck H.V., *Z drugiej strony wychowania*, [w:] Śliwowski B. (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 1992, s.11, 16.
- Witkowski L., *Uwagi o funkcjach edukacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 3, s.133-143.
- Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1981, s.398.

**Summary**

The article discusses an important but still disputable question of functions fulfilled by modern education. The functions that can be taken into consideration: religious, moral, social, technical, culture creational, biological, psychological, patriotic, economical, political (S. Kunowski). They are also divided into universal and special or arranged in pairs under the rule of opposition (example: functions adaptional and creative).

Affirming functions of education approach isn't common - antieducation conceptions prove uselessness of education, and so refuse the idea of its functions. The author's conclusion is as follows - education supports a human being in its education, so it can be really fulfilled only at many fields of functional references.