

Zofia Gawlina

Teleologia wychowania w okresie przemian społecznych w Polsce

Acta Scientifica Academiae Ostroviensis nr 5, 19-41

1999

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

PROF. DR HAB. ZOFIA GAWLINA
UNIwersytet Jagielloński

Teleologia wychowania w okresie przemian społecznych w Polsce

Śledząc dorobek myśli pedagogicznej ostatnich lat można zauważyć, iż w okresie dokonujących się w Polsce gwałtownych przemian społecznych bardzo ożywiła się dyskusja wokół teleologicznej i aksjologicznej problematyki edukacji. Tym samym wypełnia się ogromna luka w teorii pedagogicznej, która przez kilka dziesięcioleci nadmierną uwagę skupiała na środkach i technologiach działania, przyzwalając, aby w instytucjach systemu oświatowego zastępowano cele wychowania programami ideologii państwowej. Ten stan rzeczy jest dziś przez wielu pedagogów interpretowany jako nadużycie władzy charakterystyczne dla minionego ustroju. Interpretacji takiej nie sposób zaprzeczyć, niemniej jednak należy zauważyć, że jest ona jednostronna; jest bowiem czyniona z pozycji ideologicznej i nie uwzględnia przesłanek merytorycznych.

Wychowanie jako zjawisko społeczne zawsze było i nadal jest powiązane z ideologią konkretnych grup społecznych. Związek ten jest jeszcze bardziej oczywisty w państwach nowożytnych, gdzie wychowanie jednostek dokonuje się za pośrednictwem wielu instytucji, tworzących państwowy system oświatowy, traktowany przez każdą władzę (elitę społeczną) jako instrumentarium utrwalania „nowego” ładu. Dla osiągnięcia wytyczonych celów społecznych dobiera się strategie skuteczne, a więc uzasadniane za pomocą przekonujących ideologii, a nie koniecznie za pomocą teorii naukowych, które weryfikuje się wg kryterium prawda – fałsz.

I. Ideologie i teorie wychowania a funkcjonowanie systemu oświatowego w Polsce Ludowej.

Ideologiczne uwikłanie wychowania (praktyki społecznej) przenosi się w oczywisty sposób na pedagogikę – teorię wychowawczego działania. Dostrzega to S. Kunowski, który wyjaśniając genezę współczesnych systemów wychowawczych pisze: „współcześnie jednolita pedagogika naukowa, obowiązująca wszystkich ludzi, jak np. matematyka czy fizyka, jeszcze nie istnieje. (...) Tymczasem w sprawie celów i ideałów wychowania „nowego człowieka” istnieją wciąż zasadnicze rozbieżności, dlatego też współcześnie działają odrębne pedagogiki światopoglądowe, które wychodzą z własnych założeń ideologicznych. Te właśnie odrębne koncepcje, czyli ujęcia rzeczywistości w postaci zespołu określonych idei, uzasadnianych filozoficznie zostały przyjęte za obowiązujące ideologie przez poszczególne wielkie grupy społeczeństw, stanowiące jako klasa panująca własny ustroj społeczno-ekonomiczny i porządek prawny oraz regulujące potrzeby i stosunki oświatowo-wychowawcze przy pomocy instytucji wychowujących w określony sposób. Pedagogika światopoglądowa jest więc nauką przedstawiającą konkretny system wychowania, w którym odbija się i ustala związek między ustrojem społeczeństwa, jego ideologią wychowawczą (idee, cele, zadania stawiane wychowaniu) i działaniem zespołu instytucji oświatowo-pedagogicznych.¹⁾

Jeśli więc poddaje się krytyce ideologiczne zaangażowanie pedagogiki w okresie obowiązującego socjalizmu, czyni się to najczęściej w służbie innej ideologii, a nie tzw. czystej nauki.

Uświadomienie sobie prawidłowości charakteryzujących związek teorii pedagogicznej z rzeczywistością społeczną nie implikuje usprawiedliwiania oczywistych nadużyć, np. tego, że wszystkie istotne decyzje dotyczące oświaty podejmowano najpierw na posiedzeniach władz partii rządzącej, a dopiero potem udzielano głosu przedstawi-

cielom nauki, oczekując od nich przekonującego uzasadnienia przyjętych koncepcji.

Jeszcze inną kwestią jest to, że oferta nauki o wychowaniu nie była na ów czas zbyt bogata. W całym okresie powojennym, aż po lata wielkiego przełomu ideologicznego, problematykę celów wychowania w sposób systematyczny i pogłębiony podejmowało zaledwie trzech polskich pedagogów, tj. K. Sośnicki, B. Suchodolski oraz H. Muszyński, natomiast większość pedagogów kolejnych pokoleń skupiała się wokół zagadnień związanych z funkcjonowaniem systemu oświatowego. Po części można ten fakt interpretować jako unikanie ideologicznych uwikłań, ale także jako konieczność wynikającą z potrzeb praktyki. Konieczność tę objaśnia i niejako usprawiedliwia B. Suchodolski charakteryzując treść tzw. „trzeciej” pedagogiki, tj. pedagogiki powszechnego kształcenia. Zrodziła się ona na przełomie XIX i XX wieku wraz z intensywnym rozwojem oświaty w państwach Europy nowożytnej. System kształcenia powszechnego rządził się bowiem innymi prawami niż tradycyjne wychowanie jednostek, podejmowane raczej w interesie prywatnym, a nie publicznym, stąd też stwarzał on całkowicie nową problematykę dla refleksji teoretyków. Tradycyjne na ów czas nurty myśli pedagogicznej, tj. pedagogika kształcenia osobowości i pedagogika przygotowania do życia, wprowadzie z przeciwstawnych stanowisk filozoficznych, ale obydwie konsekwentnie zajmowały się wychowaniem jako procesem indywidualnych i bezpośrednich kontaktów wychowawców i wychowanków, opartych na relacji mistrz – uczeń, w której kwestia metod nauczania i wychowania nie stanowiła trudności, bowiem cała osobowość ucznia rozwijała się pod wpływem całej osobowości nauczyciela. Literatura pedagogiczna tego okresu zawierała refleksję o indywidualnym działaniu wychowawczym oraz dostarczała wzorców postępowania, według których należało wychowywać jednostki.

Z końcem XIX wieku, a zwłaszcza w wieku XX, kiedy w większości państw świata dokonał się dynamiczny rozwój oświaty (przedłużenie obowiązku szkolnego po szczebel szkoły średniej, rozwój ilościowy i jakościowy szkolnictwa średniego i wyższego, w systemie oświaty publicznej zatrudniono setki tysięcy nauczycieli, nakłady finansowe na oświatę wzrosły bardzo znacznie), analiza kosztów „wyprodukowania” absolwenta szkoły określonego typu zmuszała do poszukiwania racjonalnych metod kształcenia i organizacji całego edukacyjnego przedsięwzięcia. Stąd też: „... ta trzecia pedagogika nie zajmuje się już konkretnymi stosunkami i działaniami wychowawczymi, lecz bada społeczne i materialne warunki tych działań oraz ustala zasady ich optymalnej organizacji i instytucjonalizacji, a tym samym podejmuje problemy skutecznej polityki oświatowej i oświatowego planowania”.²⁾

Rozwiązywanie tych złożonych problemów wykraczało poza kompetencje pedagogiki tradycyjnej, gdyż niezbędna była wiedza z dziedziny prawa, ekonomii, demografii, teorii organizacji itp., dlatego też znaczna część decyzji wymknęła się z rąk pedagogów, a stała się udziałem ekspertów innych nauk, a także zawodowych polityków.

Przy pedagogice pozostała jednak jej problematyka podstawowa, a mianowicie dobór treści kształcenia niezbędnych w nowych warunkach cywilizacyjnych oraz wypracowanie skutecznych metod włączania jednostek w życie publiczne, co z jednej strony miało polegać na kształtowaniu wartościowych cech charakteru, zaś z drugiej – na wyuczeniu sposobów uczestniczenia w życiu publicznym zorganizowanym zupełnie inaczej, niż dotychczasowe społeczności tradycyjne. Realizatorzy polityki oświatowej oczekiwali więc od pedagogów określenia merytorycznych (treściowych) oraz ideowych podstaw polskiego systemu szkolnego.

Jak już wspomniano wyżej, w okresie powojennym w polskiej pedagogice wykrystalizowały się trzy koncepcje celów wychowania. Jedną z nich sformułował K. Sośnicki, dla którego zasadniczym przedmiotem wychowania jest *charakter* pojmowany (w znaczeniu wąskim) jako „... ogół dyspozycji psychicznych, emocjonalnych, wolicjonalnych i działania...”, a więc z wyłączeniem dyspozycji intelektualnych.³⁾ Spośród obszernego zestawu treściowych cech charakteru szczególną wagę przywiązuje się do właściwości osobistych jednostki, jej stosunku do siebie, do innych ludzi, a także do społeczeństwa i państwa. Ostateczne deklaracje ideowe autora omawianej koncepcji są wyraźnie osadzone w obowiązującej wówczas ideologii państwowej, choć wcześniej, charakteryzując źródła celów wychowania podkreśla potrzebę uwzględniania indywidualności jednostki. Koncepcja K. Sośnickiego nie odegrała znaczącej roli w konstruowaniu programu wychowania dla polskiej szkoły.

Bardziej przydatna okazała się koncepcja H. Muszyńskiego, który opisuje cele wychowania za pomocą dwóch kategorii: *rol społecznych* oraz *postaw*. Kategoria *roli społecznej* okazuje się tu szczególnie przydatna i to nie tylko w teoriach polskich pedagogów. Za jej pomocą można bowiem najtrafniej wyrazić powinności jednostki na rzecz ogółu. Jak uzasadnia H. Muszyński, „... przydatność tego pojęcia do oddania społecznych zadań jednostki polega na tym, że stanowi ono syntezę całokształtu aktywności życiowej człowieka w danym zakresie, odnosząc ją jednocześnie do określonej struktury i organizacji życia społecznego.”⁴⁾

Repertuar ról społecznych, jakie jednostka może pełnić w ciągu swego życia, jak też sposób ich pełnienia są zmienne i ewoluują wraz z przemianami ogólnospołecznymi. Przy wyznaczaniu celów wychowania, czyli tych ról społecznych, do których należy przygotować jednostkę, bierze się pod uwagę ich społeczną doniosłość oraz masowość występowania. Autor zalicza do nich także społeczne role, jak: rola obywatela, człowieka pracy, racjonalnego konsumenta dóbr,

współtwórcy kultury, aktywnego uczestnika życia ideowo-politycznego, członka zespołu oraz społeczna rola partnera. Ze społecznego punktu widzenia nie wystarczy, aby jednostka podejmowała wyznaczone jej role, lecz aby je pełniła w sposób ideowy i zaangażowany, bowiem tylko wtedy swą aktywnością życiową może przyczynić się do realizacji dobra wspólnego. Tak więc do celów wychowania włącza autor kształtowanie takich postaw, jak: ideowe, społeczne, interpersonalne, intrapersonalne, egzystencjalne, kulturowe, intelektualne oraz postawy wobec przyrody.⁵⁾

Treściowy aspekt koncepcji H. Muszyńskiego nie budził aż takich kontrowersji, jak jej aspekt metodologiczny, tj. sposób wyprowadzania i uzasadniania celów wychowania. Zostały one bowiem osadzone w systemie aksjologicznym filozofii marksistowskiej, a za najważniejsze przyjęto tezy określające ustrój socjalistyczny jako jedyną szansę pełnego rozwoju człowieka i osiągnięcia przez ludzi powszechnego szczęścia. Przedstawiona koncepcja była traktowana jako konkurencyjna w stosunku do innych, a więc przydatna w walce „... przeciwko metafizycznej i irracjonalnej koncepcji człowieka, która powstała na gruncie filozofii chrześcijańskiej”.⁶⁾ Ze względu na wymienione walory została ona uznana przez ówczesne władze państwowe i stanowiła podstawę teoretyczną polityki wychowawczej w Polsce w latach 70-tych.

W tych samych warunkach społeczno-politycznych zrodziła się B. Suchodolskiego koncepcja wychowania osobowości zaangażowanej. Jej podstawy teoretyczne rozproszone w licznych dziełach nie poddają się jednak jednoznacznym klasyfikacjom, zwłaszcza, że ta niezwykle bogata twórczość nie doczekała się, jak dotąd, rzetelnej interpretacji i tym samym nie została spożytkowana przez współczesną pedagogikę. Początkowo był B. Suchodolski zaliczany do *pedagogiki kultury*, ale później nie obca mu była filozofia egzystencjalna, choć przecież w interpretacji usytuowania człowieka w świecie częściej nawiązywał do myśli marksistowskiej. W jednej z publikacji K. Jasińska wska-

zując na kategorii „*życie wewnętrzne*” człowieka i jego *twórczość*, mocno obecne w poglądach B. Suchodolskiego, sytuuje je na drodze ku personalizmowi, oczywiście laickiemu.⁷⁾

Głęboka troska B. Suchodolskiego o los człowieka w cywilizacji nowoczesnej znamionuje również jego koncepcję celów wychowania. Podejmując tę problematykę autor uświadamia nam, że mamy tu do czynienia z obiektywnym (nie zawsze odczuwanym subiektywnie) konfliktem interesów – interesu społecznego i indywidualnego, które są ze sobą powiązane dialektycznie, to znaczy, że są sobie zarówno przeciwstawne jak i zbieżne. W koncepcjach celów sformułowanych w przeszłości przeważnie preferowano interesy jednej ze stron; i tak np. w koncepcjach liberalnych – interesy jednostki, zaś w koncepcjach totalitarnych, jak faszyzm – interes społeczny. Dziś, w cywilizacji nowoczesnej należy umiejętnie powiązać zadania wynikające z rozwoju ogólnospołecznego z potrzebami ludzi, którzy mają być siłą sprawczą tego rozwoju. Im wyższy staje się poziom cywilizacji, zwłaszcza w rozwijaniu różnych form demokracji, nauki, kultury i jej upowszechniania, tym poważniejsze zadania stają przed ludźmi, tym bardziej intensywny i wielostronny może stawać się ich rozwój, a tym samym bardziej wartościowe ich życie. Przystosowanie ludzi do podejmowania wysiłków na rzecz cywilizacji nowoczesnej i zarazem na rzecz osobistego rozwoju jest bardzo trudnym zadaniem wychowania, znacznie trudniejszym, niż gdyby chodziło tylko o przystosowanie się człowieka do warunków zastanych.

Wychowanie do współdziałania we wspólnocie ludzkiej nie powinno prowadzić do osłabienia motywacji jednostki do rozwijania własnych jej możliwości i zaspokajania rosnących potrzeb. Należy jednak wykształcić takie potrzeby i takie motywy dążeń, aby samorealizacja człowieka, który z natury ma skłonności egocentryczne, przezwyciężała egoizm w procesie tworzenia rzeczy i służenia innym ludziom. Twórczość, właściwość specyficznie ludzka, stanowi najgłębszy wyraz człowieczeństwa i podstawę budowania

więzi międzyludzkich oraz doświadczenia wspólnoty losu z innymi. „Człowiek jest takim, jakim jest świat, w którym żyje; świat, w którym żyją ludzie jest wyrazem ich wewnętrznej treści. Oznacza to, iż człowiek staje się człowiekiem tylko przez to, że tworzy świat, w którym się uprzedmiotawia, człowiek jest więc sobą nie tylko we własnym wewnętrznym życiu, jest sobą w przedmiotach tego świata; z drugiej strony zaś przedmioty świata, w którym żyje, są rzeczywistością w pewien sposób uczłowieczoną. Uprzedmiotowanie człowieka w jego dziełach będących światem i uczłowiczenie rzeczywistości – oba te procesy są współzależne”.⁸⁾

Główne cele wychowania wiąże B. Suchodolski z trzema grupami zadań, jakie stawia przed człowiekiem otaczający świat, a które zawierają się w trzech hasłach: społeczeństwo – praca – kultura. Wychowanie ma więc na celu „przygotowanie młodego pokolenia do społecznego uczestnictwa, które wyrażałoby się zwłaszcza w *zaangażowanym* działaniu, (...) do *twórczego* wykonywania pracy zawodowej i do *aktywnego* udziału w życiu kulturalnym ...”⁹⁾

Ta lapidarna formuła zawiera bardzo bogatą treść. B. Suchodolski wskazał w niej nie tylko na zadania, jakie jednostka powinna podejmować dla dobra ogółu, ale zarazem wskazał źródła jej osobistej satysfakcji i korzyści, albowiem tylko przez uczestnictwo *aktywne, zaangażowane* i *twórcze* będzie możliwe powiązanie dążeń indywidualnych z wymaganiami społecznymi.

Myśl pedagogiczna B. Suchodolskiego w pewnym stopniu wspomagała działania oświatowe, np. w kwestii ustalania kanonu wykształcenia ogólnego, natomiast nie spożytkowano jej w celu wzbogacenia ówczesnych programów wychowania. Politykę wychowawczą uprawiała w sposób autonomiczny administracja oświatowa. Jeszcze w roku 1989 w raporcie wydanym przez Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej w rozdziale określającym ideowo-programowe (aksjologiczne) podstawy polityki edukacyjnej państwa cele wychowania wyrażano językiem propagandy ideologicznej, a jako naczelne

wartości moralne wskazywano: „... sprawiedliwość społeczną, równość społeczną, demokrację (zdefiniowaną jako obywatelski współudział jednostek w decydowaniu o losach zbiorowości), wolność życia społecznego i jednostkowego w jej różnych płaszczyznach, godność ludzką i obywatelską, prawdę (tj. rzetelną informację o zjawiskach życia społecznego, jego stanie, sprzecznościach i tendencjach rozwojowych), pokój i pracę”.¹⁰⁾

II. Społeczne uwarunkowania wychowania w okresie przemian społecznych w latach 80-tych i 90-tych.

Wobec przerostu propagandy ustroju politycznego nad aksjologią, zarówno w dokumentach oświatowych jak i w praktyce edukacyjnej, wychowanie młodych pokoleń stało się ponownie prywatną sprawą rodziców i tych osób, których oni obdarzali zaufaniem. Początkowo przejawiało się to poprzez zachowania oportunistyczne wobec niektórych decyzji władz oświatowych (np. opór przeciwko upowszechnieniu w latach 60-tych tzw. szkoły środowiskowej, co w warunkach wiejskich wymagało odłączenia dziecka od rodziny i umieszczenia go w internacie) oraz niektórych nauczycieli, a w latach 80-tych ukazało się w jawnych formach organizacyjnych, np. stowarzyszeniach rodzicielskich, za których pośrednictwem zakładano szkoły tzw. społeczne. Na tym terenie rodzice mogli wywierać wpływ na dobór kadry nauczycielskiej, na dobór treści kształcenia (nadobowiązkowego), formy i metody zajęć szkolnych. W istocie rzeczy chodziło tu o przełamanie monopolu państwa w dziedzinie wychowania.

Działania inspirowane przez społeczne stowarzyszenia oświatowe (m.in. przez STO) zbiegły się w czasie ze zmianą ustroju politycznego w naszym kraju, a więc z całkowitym załamaniem się obowiązującej w ciągu kilku dziesięcioleci ideologii państwowej. Od początku lat 90-tych przed systemem edukacji, a tym samym przed pedagogiką wyłania się poważne zadanie – określenia nowego ideału wychowania,

osadzonego w innej niż dotychczasowa aksjologii. Zadanie jest tym trudniejsze, że na początku drogi ku nowej rzeczywistości brak było jeszcze jej teoretycznych opisów. Istniało tylko zapotrzebowanie społeczne na nowy typ osobowości, wyrażane dobitnie z różnych pozycji ideologicznych. Oznacza to chaos aksjologiczny, w którym określenie ideału wychowania nie jest łatwe. „... zharmonizowanie oświaty i organizacji społeczeństwa jest najtrudniejszym zadaniem dla reformatorów, gdyż wiedza o tych współzależnościach jest dopiero w stadium początkowym i operuje wielkimi uproszczeniami”.¹¹⁾ Jest jednak sprawą oczywistą, że system oświaty publicznej powinien na tę sytuację jakoś zareagować.

Spróbujemy choć w skrócie naszkicować społeczne ramy edukacji w okresie transformacji ustrojowej lat 90-tych, które należy uwzględnić przy formułowaniu nowej koncepcji wychowania. Spośród wielu zjawisk i procesów na szczególną wagę zasługuje stan świadomości społecznej, bowiem w niej odbija się nie tylko diagnoza rzeczywistości, a także jej ocena. Wyniki badań nad świadomością społeczną wskazują na takie symptomy, jak: „... ❶ dysproporcję między oczekiwaniami, nadziejami, czynionymi wcześniej obietnicami oraz aspiracjami a możliwościami ich realizacji; ❷ rosnące możliwości manifestowania swoich poglądów i postaw, obrony swoich praw, ale również powstawanie nowych zagrożeń, cenzur i monopoli; ❸ szanse dla przedsiębiorczości i kwalifikacji, ale także <spieniężenie> świadomości i zagrożenia równego startu edukacyjnego i życiowego; ❹ rozdźwięk między deklarowaną demokracją, podmiotowością i samorządnością a realnymi możliwościami uczestniczenia w życiu społecznym; ❺ zmęczenie i zniechęcenie polityką i politykami, uczucie zdominowania i przedmiotowego (instrumentalnego) traktowania przez różne organizacje i instytucje państwowe, polityczne i społeczne; ❻ satysfakcja z niepodległości i suwerenności, ale także obawy o bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne, o skutki procesów integracyjnych z Europą; ❼ słabe poszanowanie prawa od strony obywateli

i państwa; ③ obawy przed bezrobociem i prywatyzacją, wołanie o interwencjonizm państwowy; ④ poczucie zagrożenia aspiracji edukacyjnych, kulturalnych i zawodowych.”¹²⁾

Na stan świadomości społecznej można spojrzeć także poprzez pryzmat systemu wartości, aby oszacować, jakie miejsce zajmuje w nim oświata i kształcenie się oraz troska o rozwój osobisty. Z tego punktu widzenia stan świadomości polskiego społeczeństwa ocenia się krytycznie. Znany dylemat *mieć* czy *być* od dość dawna rozstrzygany jest na rzecz powiększenia stanu posiadania (przez zamożniejszą część społeczeństwa), albo przynajmniej na rzecz zachłannej konsumpcji towarów codziennego użytku, wszystkiego co oferuje rynek i gigantyczna reklama (to dotyczy znacznej większości ludzi). Ludzie nabywają towary nie po to, aby dzielić się nimi, czyli współdziałać z innymi, lecz po to, aby rywalizować. Kontakty międzyludzkie układają się według zasady zysków - strat, co prowadzi do znacznego zawężenia więzi o charakterze osobowym (opartych na związkach emocjonalnych), natomiast przeważają w nich więzi rzeczowe i instytucjonalne.

Zasygnalizowane postawy i procesy upowszechniają się zwłaszcza wśród pokolenia dorosłych i są interpretowane jako skutek nasilającej się kooperacji z gospodarką i kulturą zachodnią, i co gorsze, są traktowane przez znaczną część społeczeństwa, również przez młodzież, jako pożądany standard i styl życia. Nie akceptuje go pewna część młodego pokolenia, bynajmniej nie ta najbardziej ideowa, lecz taka, która programowo rezygnuje z wysiłku i podejmowania jakichkolwiek zobowiązań, traktuje życie jak przygodę, którą trzeba jakoś przeżyć. Takie postawy określa się jako „filozofię nieposiadania” połączoną z „syndromem wyczerpania”.¹³⁾

Zjawiskiem towarzyszącym konsumpcyjnemu stylowi życia jest osłabienie zaangażowania ludzi w sferę życia publicznego. Z jednej strony nasila się powszechne oczekiwanie, że sfera ta będzie funkcjonowała coraz sprawniej, przyczyniając się do optymalizacji warunków ludzkiej egzystencji, z drugiej jednak strony uczestnictwo

w życiu publicznym nie jest w świadomości społecznej traktowane jako szansa na odzyskanie ograniczonej do niedawna podmiotowości, ani też jako zobowiązanie wobec ogółu. Przedmiotem opisywanych postaw obywatelskich są nie tylko partie polityczne, ale również inne organizacje społeczne szczebla średniego, aż po samorządy lokalne, poza tym udział w wyborach władz państwowych oraz terytorialnych. Paradoks sytuacji tkwi w tym, że ludzie nie potrafią korzystać z instrumentarium demokracji, którą sobie wywalczyli, ani też nie przejawiają w tej dziedzinie poczucia powinności.

Przyczyny takich postaw nie są w pełni zrozumiałe, choć badań socjologicznych i interpretacji jest nie mało; wynika z nich niezbicie, że są to przyczyny bardzo złożone.¹⁴⁾ Nie wnikając w splót uwarunkowań makrosocjalnych, należy uznać, że niezadowolające postawy społeczne kolejnych pokoleń Polaków są również skutkiem wychowania obywatelskiego realizowanego (lub nie realizowanego) w szkole oraz w rodzinie. Zaniedbania w tej dziedzinie wymagają głębokiej refleksji teoretyków wychowania i rozważnych działań wychowawców. Chodzi w nich głównie o to, aby odtworzyć bądź na nowo i według nowych potrzeb ukształtować społeczne otoczenie szkoły, aby przekonać do współdziałania wychowawców profesjonalnych i nieprofesjonalnych, rodziców, mass media. Środowisko społeczne szkoły zawsze odgrywało rolę ważnego jej sprzymierzeńca, czy to przez dostarczanie wychowawczo wartościowych treści, czy przez zacieśnianie kontroli nad zachowaniem dzieci i młodzieży. Fundamentalne znaczenie ma współdziałanie szkoły z rodziną.

Efektywność takiego przedsięwzięcia zależy nie tylko od kompetencji i starań pedagogów, ale też w dużym stopniu od tego, jaki obraz szkoły utrwalił się w społecznej świadomości: jak społeczeństwo ocenia poziom, jakość i przydatność oferowanej w niej wiedzy, morale wychowawców, jaką rangę nadaje wykształceniu, na ile troszczy się o osobisty rozwój?

W ciągu kilku dziesięcioleci powojennych szkoła niewątpliwie zyskała uznanie i wysoką rangę na tle innych wartości; była przecież istotnym czynnikiem awansu społecznego. Poprzez nabywanie wykształcenia miliony ludzi pięły się po drabinie społecznej z samych dołów do góry, do warstwy inteligenckiej. Nic więc dziwnego, że inteligencja stanowiła silnego sprzymierzeńca szkoły i to w dwojakim sensie: po pierwsze – przekazywała swoim dzieciom rzetelne podstawy wykształcenia i wychowania (np. wiedzę o świecie, różnorakie umiejętności i zainteresowania), wpływając w ten sposób na podniesienie wyników dydaktycznej pracy szkoły, i po drugie – rozbudzała ich aspiracje kształceniowe, a więc przysparzała klientów o pożądanych predyspozycjach intelektualnych.

Szkoła stopniowo traciła swój prestiż, zwłaszcza wśród średnich warstw społecznych i wśród ubożejącej inteligencji. Działo się tak po części z powodu dokonującej się w jej murach indoktrynacji, a także pod wpływem mechanizmów rynkowych uruchomionych w latach 80-tych. Oświata znalazła się nagle pod naporem wzmożonego zapotrzebowania na konkretne umiejętności – menedżera, organizatora, rzutkiego przedsiębiorcy. Szkoła ówczesna takich umiejętności nie zapewniała, toteż częstokroć była zastępowana przez różnorakie spółki z o.o., które oferowały bardzo różnorodne formy dokształcania zawodowego, liczące się na rynku pracy. Poza tym, pozbawiona wystarczających dotacji budżetowych (np. na działalność pozalekcyjną) została w wielu środowiskach zdegradowana do roli „ubogiego krewnego” zamożnych rodzin, które było stać na zapewnienie swoim dzieciom dostępu do nowoczesnych źródeł wiedzy, na pokazanie im szerokiego świata, na skuteczne wyuczenie niezbędnych języków obcych itp. W Polsce nie doszło wprawdzie do zanegowania wartości szkolnego wykształcenia i odrzucenia szkoły, jak w koncepcjach deskolaryzacji I. Illicha, jednakże niezadowolenie społeczne z jej działalności wpłynęło na znaczne pomniejszenie jej funkcji wychowawczej i kulturotwórczej.

III. Specyfika i funkcje wychowania zinstytucjonalizowanego.

Podstawową funkcją społeczną wychowania zinstytucjonalizowanego w społeczeństwach wszelkiego typu jest rozrywanie jednych więzi i zastępowanie ich innymi.¹⁵⁾ Odnośnie do pierwszej części tezy możemy stwierdzić, że szkoła w nowoczesnym społeczeństwie wywiązuje się ze swej funkcji wyjątkowo dobrze. Sprzyja temu wiele czynników, ale w największym stopniu zasady konstytuujące jej system wychowawczy, tj. selekcja uczniów, przewaga działań ideacyjnych nad rzeczywistymi, odosobnienie. Punktem wyjścia wszelkich oddziaływań wychowawczych szkoły jest wydzielenie młodych jednostek z grup naturalnych po to, aby w izolacji od innych dziedzin życia społecznego przekazać im treści zgodne z obowiązującą w danym państwie ideologią.¹⁶⁾ Dorobek kultury ogólnoludzkiej i narodowej jest obecnie tak obszerny, że większość czasu, jaki uczniowie poświęcają szkole, jest przeznaczona na przekazywanie im gotowej wiedzy i ćwiczenie podstawowych dyspozycji umysłowych. Szkoła jest więc traktowana jako instytucja służąca przede wszystkim transmisji kultury, czyli przekazywaniu dorobku minionych pokoleń pokoleniom wstępującym. Inna jej funkcja podstawowa, odnosząca się do wspomagania rozwoju indywidualności jednostki i jej postawy twórczej (której warunkiem jest uwolnienie uczniów od stresu szkolnego) jest realizowana jedynie pośrednio i w znacznym zawężeniu. Odnosi się to także do przekazywania i utrwalania wiedzy moralnej. Zadanie to szkoła realizuje głównie przez werbalne pouczanie uczniów o tym, co dobre, a co złe, w oparciu o wzorce osobowe zawarte w lekturze szkolnej. Rzeczywistość staje się sposobnością do pouczeń moralnych zazwyczaj tylko wtedy, kiedy w gromadzie szkolnej zdarzy się coś złego. Stąd też w wychowawczych pers-ważach najczęściej są eksponowane i napiętnowane wzory zachowań nagannych. Dla niedoświadczonych uczniów nie wynika z nich jako oczywista, pozytywna wiedza moralna – jak postąpić należy, czy w każdych okoli-

cznościach tak samo, jaka postawa jest bardziej słuszna i dlaczego. Wychowanie moralne pozbawione możliwości praktykowania reguł i osobistego doświadczania skutków działania, swojego i innych osób, nie posiada znaczących walorów osobo-twórczych. Nie wystarczy werbalne pouczanie uczniów o czynach godnych i niegodnych; internalizacja norm moralnych dokonuje się bowiem w toku ich codziennej praktyki, m.in. przez pełnienie autentycznych ról w rodzinie i w grupie rówieśniczej.

Uczestnictwo dziecka w życiu rodziny oznacza dla niego podejmowanie konkretnych obowiązków, korzystanie z przywilejów, uczenie się pozyskiwania sympatii, zasad partnerstwa itp. czyli poprzez pełnienie ról, ważnych z punktu widzenia jego osobistych potrzeb, wrasta w kulturę konkretnej grupy społecznej, w jej system wartości i norm regulujących wzajemne relacje. Z chwilą podjęcia przez dziecko nauki szkolnej, jego socjalizacja traci swój naturalny wymiar i staje się coraz bardziej zinstytucjonalizowana. Różnica polega na tym, że w rodzinie każdy z jej członków pełni role ważne dla swego bieżącego, prywatnego życia, natomiast w szkole przez wypełnianie roli ucznia ma możliwość nauczyć się, jak pełnić przyszłe role społeczne w życiu publicznym.

Działanie „w roli” utrwała u jednostki orientację na takie wartości, jakie są uznawane za niezbędne dla funkcjonowania danej społeczności czy instytucji. Umiejętności działania w rolach nabywa się w procesie socjalizacji przez uczestnictwo w różnorodnych formacjach społecznych, naturalnych i zinstytucjonalizowanych. Każda z nich nakłada na jednostkę inne wymagania, każda stwarza odmienne warunki do ujawnienia się jej możliwości sprawczych (chodzi oczywiście o wywieranie wpływu na działalność grupy). Dokonując syntezy osobistych i zbiorowych doświadczeń, nagromadzonych poprzez pełnienie różnych ról, jednostka nabywa orientacji ogólnych, wspólnych dla wielu ról społecznych. „Kompetentne (i stabilizujące) odgrywanie ról jest więc celem procesu socjalizacji – a społeczne wzory ról stanowią kontekst komunikowania się, w którym socja-

lizacja się odbywa: dorastająca osoba, wprowadzana w coraz bardziej kompleksowe struktury ról i sprawdzając się w tych rolach w toku działania, uczy się uczestniczenia na różnych płaszczyznach organizacji społeczeństwa”.¹⁷⁾

Biorąc pod uwagę charakter stosunków międzyludzkich i treść zadań realizowanych przez obie instytucje wychowawcze – rodzinę i szkołę – można zauważyć, iż rodzina potrafi lepiej przygotować dziecko do życia prywatnego, jakie toczy się w grupach naturalnych, natomiast od szkoły oczekuje się, aby przygotowywała przyszłych obywateli do działania w rolach zinstytucjonalizowanych. Trzeba bowiem dostrzegać duże zróżnicowanie wymagań, wysuwanych wobec ludzi w jednym i drugim świecie życia. Szkoła, jak dotąd, nie potrafi uruchamiać, w sposób metodycznie poprawny, systematyczny i ciągły, wartościowych procesów osobotwórczych w obrębie grup rówieśniczych. Na przeszkodzie stoją nie tylko niskie kompetencje pedagogiczne wychowawców, ale również nadmiar treści kształcenia, który nie pozostawia dzieciom i młodzieży wystarczającego czasu na rozwijanie działalności rekreacyjnej, sportowej, organizacyjnej itp., w wyniku czego ich aktywność w szkole jest dość jednostronna. Poza tym, gdy w procesie nauczania przeważają metody podające, działalność uczniów znacznie częściej ma charakter zindywidualizowany niż zespołowy. Nie mają oni potrzeby uczenia się kooperacji pozytywnej, natomiast potrafią rozwijać kooperację negatywną, np. w celu przeciwstawienia się wymaganiom nauczycieli. W tych warunkach w grupach rówieśniczych na terenie szkoły dokonuje się żywiołowa socjalizacja.

Na gruncie strukturalno-funkcjonalnych teorii rozwoju społecznego przyjmuje się tezę, iż w każdym społeczeństwie istnieje swoisty, nadrzędny system wartości, odnoszący się do funkcjonowania ludzi w ramach instytucji społecznych. Wartości te stabilizują określoną całość społeczną (cały system i jego podsystemy), zaś czynnikiem integrującym

poszczególne struktury są jednostki działające w rolach. T. Parsons te systemy wartości nazywa „orientacją uniwersalistyczną”.¹⁸⁾

Orientacja na wartości uniwersalne jest niezbędna jednostkom działającym w obrębie instytucji, w relacjach takich, jak np.: petent – urzędnik, pracownik – pracodawca, natomiast w życiu prywatnym: w małżeństwie, w rodzinie i związkach przyjaźni, bardziej satysfakcjonująca dla ludzi jest orientacja na wartości partykularne.

Oczekiwania co do zachowań jednostek w obydwu światach życia – prywatnym i publicznym – można za Parsonsem przedstawić następująco:

Orientacja na wartości partykularne:

1. Afektywność – wszyscy członkowie rodziny oczekują od siebie nawzajem ciągłego zaangażowania uczuciowego;
2. Dyfuzyjność – rola matki zawiera inne role pomocnicze, np. pielęgniarki, nauczycielki domowej, szwaczki;
3. Partykularyzm – stosunki pomiędzy małżonkami, rodzicami i dziećmi są niepowtarzalne, specyficzne w każdej rodzinie;
4. Przypisanie – status jednostki wynika z przypisania: Barbara jest córką Marii;
5. Orientacja na wspólnotę – nastawienie na realizację wspólnych interesów wszystkich członków rodziny.

Orientacja na wartości uniwersalne:

1. Afektywna neutralność – okazywanie uczuć w relacjach petent – urzędnik, pracobiorca – pracodawca, jest zbędne;
2. Specyficzność – szwaczka nie pełni jednocześnie roli sekretarki;
3. Uniwersalizm – relacja kupujący – sprzedający jest uniwersalna, podobna w każdej branży i w każdym państwie;
4. Osiągnięcia – status jest zdobywany na podstawie uznania osiągnięć: mistrz olimpijski, poeta, lotnik;
5. Orientacja na samego siebie – nastawienie na osobiste osiągnięcia i korzyści.¹⁹⁾

Internalizacja wartości partykularnych, dokonująca się za pośrednictwem rodziny, okazuje się niewystarczająca do funkcjonowania ludzi w rolach publicznych. Do życia publicznego najlepiej potrafi przygotować instytucja publiczna. Wszystkim potrzebna jest dobra szkoła. Ale czy szkoła przygotowuje należycie przyszłych obywateli do podmiotowego uczestnictwa w życiu społeczeństwa?

IV. W poszukiwaniu nowej koncepcji wychowania.

Z diagnozy stanu teleologii wychowania w przeszłości oraz z uświadomienia bieżących społecznych uwarunkowań funkcjonowania systemu edukacji – cele wychowania nie wynikają jako coś oczywistego. Można jednak żywić nadzieję, że rozpoczęty dyskurs uczonych zaowocuje koncepcjami zwartymi i adekwatnymi do oczekiwań społecznych. Jak na razie, w dyskusji nad celami wychowania można wyodrębnić dwa nurty: formalno-metodologiczny i merytoryczny.

Nurt rozważań formalno-metodologicznych zawiera konstatacje na temat potrzeby podejmowania problematyki teleologicznej i aksjologicznej w odniesieniu do wychowania, gdyż jej zaniedbanie stanowi „... źródło słabości edukacji szkolnej i nauk o niej”, godzi w istotę i funkcję systemu edukacji.²⁰⁾ Od wytyczenia celów wychowania rozpoczyna się cały proces kształcenia, one stanowią główny impuls dla podejmowanych działań, są źródłem motywacji, punktem odniesienia dokonywanych ocen i antycypacji rezultatów. Nie należy jednak ponownie dopuścić do tego, aby cele wychowania były ustalane poza naukami pedagogicznymi, a im jedynie pozostawiono by zadanie interpretowania, uzasadniania, doboru środków itp. Poza tym podnosi się również zagadnienie pojęć (języka), za pomocą których cele wychowania powinny być opisywane. Ze względu na niski poziom wiedzy pedagogicznej wśród ogółu nauczycieli muszą to być pojęcia czytelne, „każdy z celów edukacji szkolnej powinien być dostrzegalny, rozróżniany i określany w taki sposób, by można ustalić stan jego rea-

lizacji; wykonalny, możliwy do realizacji w ustalonym czasie; logiczny, nie zawierający wewnętrznych sprzeczności; rzeczowy i precyzyjny, tzn. przedstawiający systematyczny opis tego, co chcemy osiągnąć; wymierny”.²¹⁾

W nurcie rozważań merytorycznych, najogólniej rzecz ujmując, można wyróżnić trzy stanowiska teoretyczno-ideologiczne:

- pierwsze wyraża się w pytaniach: Czy człowiek musi być wychowywany?, Czy wychowanie drugiej osoby jest możliwe?, Dlaczego przeciwstawiamy się woli dziecka?; - jest to stanowisko antypedagogiki;
- drugie polega na negowaniu przydatności pojęcia „cele wychowania” w tradycyjnym jego rozumieniu, kategorią kluczową jest tu „swobodny rozwój” – jest to stanowisko pedagogiki humanistycznej;
- trzecie występuje w obronie wartości zaniedbywanych w wychowaniu przez długie dziesięciolecia, odnoszących się do wewnętrznego życia człowieka – jest to stanowisko personalizmu chrześcijańskiego.

Antypedagogika jest lansowana od lat 70-tych w USA, a potem też w Europie przez pewną grupę działaczy albo raczej ideologów. Jest raczej ruchem kontestacyjnym, niż teorią naukową. Formuluje postulaty godnego traktowania wszystkich ludzi już od narodzin, a szczególnie dobitnie podkreśla autonomię dziecka w jego relacjach z dorosłymi. Zakres praw przyznawanych dziecku drażni nawet bardzo liberalnych wychowawców. Antypedagogika programowo nie formuluje celów wychowania.

Pedagogika humanistyczna wyraża romantyczne zaufanie do natury, do jej doskonałych i pożytecznych mechanizmów, które tak ukształtowały człowieka, że nie ma potrzeby zmieniać go; wystarczy odwoływanie się do jego naturalnych = dobrych skłonności. Ideologia „swobodnego rozwoju” neguje przydatność pojęcia cele wychowania w rozumieniu tradycyjnym i sprowadza je do dyrektyw ukierunko-

wujących działania wychowawców. Tak więc „zadaniem wychowawcy jest poszerzanie marginesu wolności oraz wspieranie warunków sprzyjających biofilii, a więc orientacji skierowanej na życie. Pedagog nie może kierować się w procesie wychowania intencją zawładnięcia procesem rozwoju swoich wychowanków, wywierania na nich określonego wpływu, dokonując za nich wyboru. Może natomiast uczynić dla nich tylko tyle, że ukaze im możliwość wyboru w sposób prawdziwy i z miłością, rozbudzając w nich własną postawą energię ku życiu”.²²⁾

Dla pedagogiki chrześcijańskiego personalizmu niezwykle ważne są pytania o rozumienie człowieka. Interpretacje tego podstawowego problemu odwołują się do filozofii Tomasza z Akwinu, według którego człowiek jest bytem osobowym, przewyższającym całą naturę; jest to byt dynamiczny, a więc jednocześnie cechuje go potencjalność, która jest podstawą rozwoju prowadzącego do doskonałości; rozwój obejmuje zarówno fizyczność człowieka, ale nade wszystko jego życie duchowe, osobowe. Drugi bardzo istotny wymiar bytu ludzkiego wyraża się w jego społecznym charakterze. „Człowiek może się rozwinąć tylko w społeczności, a więc w rodzinie i szerszych od niej zbiorowościach, jak ród, naród, państwo i Kościół. Społeczność (a więc inne osoby) jest czynnikiem nieodzownym dla rozwoju człowieka i jego spełnienia się”.²³⁾

Odbicie tej filozofii w bieżącej twórczości pedagogów związanych z nurtem personalizmu chrześcijańskiego nie jest pełne. Bardziej eksponowane są interpretacje odnoszące się do wewnętrznego życia człowieka, jakby chodziło tu tylko o naprawienie błędów przeszłości. Pomijanie wątku wychowania człowieka do przeżywania więzi z wspólnotą ludzką i realizowania jej realnych zadań jest nie tyle przeoczeniem, co dużym błędem. Tym sposobem pedagogika personalistyczna może zostać zubożona o wątki humanistyczne.

Podsumowując rozważania o teleologii wychowania warto wrócić do postulatów B. Suchodolskiego, który podkreślał potrzebę uwzględnienia w ramach trzeciej pedagogiki problematyki celów wycho-

wania, która jest podstawową problematyką w naukach o wychowaniu i wytycza kierunek praktyce pedagogicznej. Można oczekiwać, że powrót do tej problematyki będzie dyskursem prowadzonym z różnych stanowisk teoretycznych i ideologicznych, w imię tolerancji, która jest punktem wyjścia wychowania do demokracji.

Przypisy:

- ¹ S. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 1973, s. 75-76.
- ² B. Suchodolski, Trzy pedagogiki, Warszawa 1970, s. 34.
- ³ K. Sośnicki, Istota i cele wychowania, Warszawa 1964, s. 116.
- ⁴ H. Muszyński, Ideał i cele wychowania, Warszawa 1972, s. 85.
- ⁵ H. Muszyński, w. cyt.
- ⁶ H. Muszyński, Zarys teorii wychowania, Warszawa 1976, s. 164-167.
- ⁷ K. Jasińska, Bogdana Suchodolskiego personalizm laicki, w: Personalistyczna filozofia wychowania, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 234.
- ⁸ B. Suchodolski, Wychowanie mimo wszystko, Warszawa 1990.
- ⁹ B. Suchodolski, Podstawy wychowania socjalistycznego, Warszawa 1967, s. 119 i 123.
- ¹⁰ M. Michalik, Cz. Banach, Polityka edukacyjna Polski Ludowej, Warszawa – Kraków 1989, s. 17.
- ¹¹ J. Szczepański, Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty, Warszawa 1989, s. 145.
- ¹² Cz. Banach, priorytety w badaniach pedagogicznych w okresie zmiany społecznej i edukacyjnej, w: Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, red. S Palka, Kraków 1995, s. 41.
- ¹³ por. M. Domagalik, Generacja X, „Wprost” Nr 41, 9.10.1994. oraz E. Zaręba, Aktualne uwarunkowania zmian w praktyce edukacyjnej – z perspektywy socjologicznej, w: Możliwości rozwijania ... w.cyt.
- ¹⁴ M. Marody (red.), Co nam zostało z tych lat ... Społeczeństwo polskie na progu zmiany systemowej, Londyn 1991
- ¹⁵ J. Chałasiński, Społeczeństwo i wychowanie, Warszawa 1958, s. 62.
- ¹⁶ F. Znaniecki, Socjologia wychowania, t. I, Warszawa 1973.
- ¹⁷ K.J. Tillmann, Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie, Warszawa 1966.
- ¹⁸ T. Parsons, Struktura społeczna a osobowość, Warszawa 1968.

¹⁹ K.J.Tillmann, w.cyt., s. 128.

²⁰ K. Denek, Teleologia edukacyjna. W kręgu teorii i praktyki szkolnej, w: *Możliwości rozwijania ... w.cyt., s. 73.*

²¹ K. Denek, w.cyt., s. 75.

²² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 232.

²³ M. Krapiec, *Człowiek bytem osobowym*, w: *Personalistyczna filozofia ... w.cyt., s. 82.*

ZOFIA GAWLINA

UNIwersytet Jagielloński

Teleologia wychowania w okresie przemian społecznych w Polsce

Streszczenie

Artykuł składa się z czterech części. Część I *Ideologie i teorie wychowania a funkcjonowanie systemu oświatowego w Polsce Ludowej* zawiera charakterystykę celów wychowania formułowanych na potrzeby praktyki edukacyjnej w okresie PRL. Wzięto pod uwagę koncepcje K. Sośnickiego, H. Muszyńskiego i B. Suchodolskiego. Podstawę państwowego systemu wychowania stanowiła koncepcja H. Muszyńskiego. Pedagogikę B. Suchodolskiego, aczkolwiek odnosi się do tych samych warunków społeczno-politycznych, znamionuje pogłębiony wątek humanistyczny. W części II *Społeczne uwarunkowania wychowania w okresie przemian społecznych w latach 80-tych i 90-tych* przedmiotem analizy są zmiany dokonujące się w stanie świadomości społecznej oraz w obrębie systemu wartości. Jest to analiza krytyczna ze wskazaniem na konsumpcyjny styl życia, pomniejszenie rangi oświaty i troski o rozwój osobisty człowieka. Część III *Specyfika i funkcje wychowania zinstytucjonalizowanego* eksponuje kategorię społecznej roli ucznia, poprzez którą utrwała się u jednostki orientacja na wartości uniwersalne, ważne dla jej funkcjonowania w życiu publicznym. W części IV *W poszukiwaniu nowej koncepcji wychowania* zasygnalizowano kierunki poszukiwań nowych ideologii wychowania. Są to antypedagogika, pedagogika humanistyczna oraz pedagogika chrześcijańskiego personalizmu; tylko ta ostatnia stanowi konstruktywną, aczkolwiek jednostronną propozycję wychowania, adekwatną do społecznych warunków i oczekiwań.