

Monika Kardaczyńska

Wybrane aspekty metodologii stanowienia celów wychowania

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 9, 141-154

1994

Artykuł został 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.

Monika Kardaczyńska

WYBRANE ASPEKTY Z METODOLOGII STANOWIENIA CELÓW WYCHOWANIA

„Aby zmieniać wychowanie, trzeba zmieniać społeczeństwo, ale z drugiej strony po to, by zbudować nowe społeczeństwo, trzeba ukształtować nowego człowieka”¹. Ta dialektyczna współzależność wybranych składowych procesu wychowawczego, w tym przede wszystkim celów wychowania, będzie stanowiła motto przedstawionych poniżej rozważań.

Poprawne sformułowanie celów wychowania stanowi podstawę podjęcia jakiegokolwiek planowanej działalności wychowawczej. Ten, z pozoru tak oczywisty fakt (zazwyczaj każde ludzkie działanie ma jakiś cel), okazuje się być znacznie bardziej skomplikowany, jeżeli przyjrzeć mu się dokładnie. Najczęściej spotykanym sposobem precyzowania celów wychowania w literaturze pedagogicznej (i nie tylko) jest przedstawienie listy określonych cech, jakie powinien osiąść wychowanek po zakończeniu edukacji (cechy kierunkowe, postawy itp.). Drugim, rzadziej spotykanym sposobem jest formułowanie zestawu czynności, jakie należy podjąć wobec wychowanka w czasie trwania procesu wychowawczego (np. przygotowanie do pełnienia określonych ról społecznych, rozwijanie umiejętności i zainteresowań itp.)².

¹ A. B o u h d i b a, *Uniwersalny i swoisty charakter ostatecznych celów wychowania*, w: *Bliskie i dalekie cele wychowania*, praca zbiorowa, tłum. Irena Wojnar, Warszawa 1987, s. 211.

² Por. np.: K. S o ś n i c k i, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 199 i inne; H. M u s z y Ń s k i, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974, wyd. 2, s. 92 i n.; *Pedagogika*, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1980, wyd. 5,

Każdy z wymienionych sposobów formułowania celów wychowania wzbudza szereg refleksji natury aksjologicznej i metodologicznej. Problematyka aksjologiczna przenika w zasadzie całą historię naszej kultury i dlatego trudno ją podejmować w ramach takiego szkicu, nie mówiąc już o podaniu propozycji jakichś rozstrzygnięć. Niemniej jednak, unikanie tej sfery zagadnień w dyskusji nad metodologicznymi aspektami celów wychowania jest prawie niemożliwe, dlatego też będzie ona towarzyszyła dalszym rozważaniom w postaci różnego typu ogólnych sformułowań, takich jak: system wartości uniwersalnych czy dojrzałość etyczna. Jak bowiem słusznie podkreślił B. Russel: „Musimy mieć pewne wyobrażenie o typie osoby, jaką chcemy stworzyć, zanim możemy mieć określone zdanie co do wychowania, jakie uważamy za najlepsze”³.

Istotnym zagadnieniem w tej klasie problemów jest kwestia samego sposobu konstruowania ideału wychowania. Stworzenie naukowymi metodami holistycznej, całościowej koncepcji osobowości człowieka jest bardzo trudne lub w ogóle niemożliwe. Takie próby budowania ideału wychowania na podstawie badań empirycznych jak dotąd nie zakończyły się sukcesem. Przy obecnym stanie wiedzy metodologicznej każde, nawet najbardziej rzetelne badanie empiryczne, opiera się na jakichś (przyjętych mniej lub bardziej świadomie) założeniach nieempirycznych. Nawet wybór tematu badań i określone preferowanie pewnych hipotez związane jest z wyróżnieniem niektórych (społecznych lub indywidualnych) wartości, czyli aksjologicznymi aspektami teorii poznania⁴.

s. 105 i n.; Cz. K u p i s i e w i c z, *Przemiany edukacyjne w świecie*, Warszawa 1980, wyd. 2, s. 38 i n.; *Model wykształconego Polaka*, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1980; M. D u d z i k o w a, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987, s. 101 i n.

³ B. R u s s e l, *O wychowaniu, Ze specjalnym uwzględnieniem okresu dzieciństwa*, Warszawa 1932, s. 37, podaję za: *Bliskie i dalekie cele wychowania...*, s. 378. Interesujące uwagi na temat książki B. Russela, patrz: M. O s s o w s k a, *Wychowanie nowego człowieka*, w: M. O s s o w s k a, *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*, Warszawa 1983, s. 229-231.

⁴ S. D z i a m s k i, *O wartości poznania naukowego*, „Studia filozoficzne” 1983 nr 1-2, por. także refleksje dotyczące tego tematu w pracach: F. C a p r a, *Punkt zwrotny*, Warszawa 1987, s. 83 i n.; K. S z a w a r s k i, *Oblicza nauki*, Warszawa

Kolejny, metodologiczny problem dotyczący formułowania celów wychowania za pomocą opisu człowieka wyobrażonego i wyidealizowanego, związany jest z rzeczywistym funkcjonowaniem tych wizji czy wzorów w życiu społecznym. Można prowadzić badania tego problemu i będą one miały bezpośredni związek z socjologią wychowania. Ale i tutaj sprawa nie wydaje się taka prosta, trzeba bowiem w jakiś sposób zoperacjonalizować różnorodne modele i wizje człowieka (a także ich „części składowe” np. postawy czy cechy), jakie mogą rzeczywiście funkcjonować w świadomości ludzi. Będą to:

- a) wizja ogólna człowieka, stworzona w danej kulturze (ideał jest tutaj pojęciem węższym),
- b) wzór człowieka propagowany (normatywno-instytucjonalny),
- c) wzór człowieka spostrzegany (w ramach danej konwencji ideologicznej),
- d) wzór człowieka akceptowany,
- e) wzór człowieka naprawdę realizowany w rzeczywistości⁵.

Wizja ogólna człowieka jest związana z określonym systemem aksjologicznym. Treści tego systemu są sformułowane w sposób ogólny i stanowią podstawowe wytyczne do budowy określonej koncepcji człowieka, bardziej konkretnej, często związanej z pojęciem ideału. Wizja ogólna człowieka charakteryzuje się trwałością i względną niezmiennością. Zmienia się wraz ze zmianą systemu aksjologicznego, z którym jest ściśle związana, stanowiąc zarazem jego bezpośredni wyraz.

Świadomość wizji ogólnej człowieka wiąże się zarazem ze świadomością systemu aksjologicznego; człowiek zna ten system i wie, dlaczego zbudowana na jego podstawie koncepcja człowieka ma być taka, a nie inna. Najczęściej jednak jednostka nie jest w pełni świadoma ani procedury powstawania tego systemu i jego konsekwencji, ani złożono-

1986, s. 207 i n.

⁵ Przedstawiona klasyfikacja została opracowana na podstawie podobnej, dotyczącej normatywno-instytucjonalnych modeli moralności przedstawionej w pracy J. M a r i a ń s k i e g o, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989, s. 131. W tekście J. Mariański powołuje się na pracę: K. B u j a k, *Wzór człowieka socjalizmu w świadomości nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace socjologiczne” 1979, nr 5, s. 71.

ści i poziomu komplikacji treści w nim zawartych. Dzieje się tak dlatego, że hierarchie wartości są przekazywane w ramach tzw. socjalizacji pierwotnej jako społecznie uznane kryteria orientacji dla działań społecznych.

Następną, funkcjonującą w rzeczywistości, jest wizja człowieka propagowana. Przyjmuje ona często postać wzoru osobowego i bywa rozpowszechniana przez oficjalne instytucje. Wchodzi też, w mniej szeroko rozumiany, ideał wychowania i jest dostosowana do aktualnej sytuacji i potrzeb społecznych. „Człowiek propagowany” nie stanowi w pełni adekwatnego odzwierciedlenia wizji ogólnej, cechuje go też większa zmienność i plastyczność. W zależności od społecznych zapotrzebowań określonych instytucji (np. władzy), jedne z treści wizji ogólnej zostają pominięte, inne uwypuklone.

„Człowiek spostrzegany” obejmuje te elementy „człowieka propagowanego”, które w mniej lub bardziej uświadomionej formie są odbierane przez ludzi. Treści odbierane mogą być z kolei przyjęte lub odrzucone. W ten sposób tworzy się najprawdopodobniej „człowiek akceptowany”.

Akceptowany wzór człowieka dotyczy treści przekazywanych, z którymi zgadza się odbiorca. Przyjmuje je jako swoje i taki wzorzec stanowi najczęściej to kryterium, do którego odnoszą się nasze oceny zachowań innych ludzi i swoich własnych. Akceptacja takiego wzoru (a także jakichś innych jego wariantów) dokonuje się przynajmniej z dwóch powodów: ze względu na sankcje zewnętrzne, (ostre sankcje nie sprzyjają akceptacji wzoru) lub (i) na podstawie osobistych i wewnętrznych przekonań o zasadności istnienia takiej koncepcji człowieka.

Akceptowany w pełni wewnętrznie wzór człowieka stanowi „człowieka zinternalizowanego”, będącego przedmiotem utożsamiania się jednostki, lub tego, co czasami psychologia nazywa „ja-idealne”. Wzór człowieka akceptowanego może być różny w zależności od tego, czy stosujemy go jako kryterium oceny innych ludzi czy jako kryterium oceny samego siebie⁶.

⁶ J. M a r i a ń s k i, *Wprowadzenie do socjologii moralności...*, s. 132, a także patrz: K. S k a r ż y ń s k a, *Spostrzeganie ludzi*, Warszawa 1981.

W tym miejscu należy podkreślić, że przedstawiona klasyfikacja nie jest rozłączna, bowiem poszczególne modele mogą się pokrywać lub zgadzać częściowo ze sobą. Jednakże nie musi tak być; wszystkie wizje i wzory (funkcjonujące w świadomości ludzi lub podświadome) mogą być różne, niekonsekwentne, a nawet sprzeczne. Mogą być także sprzeczne i konfliktowe „same w sobie”, niespójne w swej strukturze i zbudowane na dysonansach poznawczych. Jeżeli dodamy do tego jeszcze znany w psychologii konflikt między „ja-idealne” i „ja-realne” oraz wynikające z niego konsekwencje, to poziom komplikacji metodologicznej występujący w empirycznych badaniach teleologicznych wydaje się być bardzo wysoki.

Na końcu przedstawionej hierarchii wyobrażonych wzorów człowieka mamy model „człowieka realizowanego” wyrażający się w postaci konkretnych, jednostkowych zachowań ludzkich.

Sformułowane powyżej refleksje metodologiczne można podsumować słowami S. Roller'a: „Nie istnieje inny cel aktu edukacyjnego jak sam człowiek. Kto więc zarysuje portret tego człowieka? Tego człowieka wszystkich czasów, człowieka wszystkich szerokości geograficznych, człowieka zawsze poszukującego swego człowieczeństwa. Mędrcy wszystkich stuleci, filozofowie wielokrotnie podejmowali się tego ogromnego zadania i za każdym razem ujawniał się człowiek z całą swoją wielkością, a zarazem niedostatkami istnienia”⁷.

Niezależnie od zasygnalizowanego stopnia złożoności, przedstawione problemy mają swoje ważne konsekwencje praktyczne. Każdy wychowawca musi umieć reagować na uwarunkowania komplikujące proces wychowania i stanowiące cały szereg trudnych do rozwiązania problemów. Bez uwzględnienia złożoności i sprzeczności rzeczywiście istniejących w różnego typu sytuacjach wychowawczych, prawidłowy wybór i realizacja jakichkolwiek celów wychowania stają się bardzo trudne. Trudna jest także analiza i ocena efektywności oddziaływań wychowawczych.

⁷ S. Roller, *Cele wychowania — tworzenie i odradzanie*, w: *Bliskie i dalekie cele wychowania...*, s. 396.

Nie chcąc komplikować sobie pracy pedagogicznej istniejącymi w rzeczywistości sprzecznościami, wielu pedagogów liczy na wychowawczy efekt samego nauczania przedmiotów szkolnych. Można zgodzić się z sądem, że dziecko to taka wrażliwa istota, którą wychowuje każdy kontakt ze światem i wiedzą o nim, ale fakt ten nie odpowiada na pytanie: w jakim kierunku wychowywać? Także fascynacja jakąś dziedziną wiedzy doznawana przez nauczyciela nie wystarczy do zrealizowania celów wychowania, jeżeli przy tym brakuje fascynacji etyką i indywidualnością ucznia!

Wspomniane zagadnienia znajdują się jak gdyby na marginesie głównego wątku tego artykułu, bowiem problemy wychowawczych aspektów treści kształcenia są dość powszechnie dyskutowane w literaturze fachowej i z racji poziomu ogólności, na którym prowadzone są powyższe refleksje, nie będą tutaj szerzej przedstawione. Także dialektyka stosunków wzajemnych między celami wychowania i środkami ich realizacji jest wystarczająco złożona, co przy opisie ich zależności może doprowadzić do uproszczeń i nieuprawnionych uogólnień. Na przykład: cele bliskie i cząstkowe mogą stanowić środek do realizacji celu bardziej oddalonego i ogólnego, który determinowany jest tymi właśnie „małymi” celami. Jednocześnie cele bliskie i cząstkowe (zwane też operacyjnymi), będąc bezpośrednio związane z określonymi sytuacjami i potrzebami życia codziennego, mają tendencję do przesłaniania perspektywy, w jakiej realizowane są cele bardziej odległe i fundamentalne. Istniejąca w świadomości ucznia i nauczyciela hierarchia celów i środków także może być niespójna, niekonsekwentna i antynomiczna.

W praktyce pedagogicznej spotyka się także pogląd, że zasadniczym celem wychowania jest adaptacja społeczna rozumiana jako „przystosowanie jednostki do bieżących warunków życia”⁸. Kontrowersje takiego sposobu ustalania celów wychowania wynikają z wielu powodów.

Po pierwsze: wychowanie winno tworzyć takiego człowieka, który będzie zmieniał i przekształcał istniejącą rzeczywistość w zgodzie z systemem wartości uniwersalnych (takie precyzowanie celów wychowania zasygnalizowane będzie w dalszej części artykułu). Dlatego też sformu-

⁸ K. Sołnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 199.

łowania celów wychowania nie powinny wynikać jedynie z istniejących aktualnie w rzeczywistości społecznej tendencji. Jednocześnie nie można także nie brać tych uwarunkowań pod uwagę, ponieważ te właśnie tendencje stanowią podstawę określającą najbliższą przyszłość, w której żyć będzie wychowanek. Wychowując człowieka „nieprzystosowanego pozytywnie” do istniejącej społeczności, stajemy się poniekąd odpowiedzialni za trudne do przewidzenia konsekwencje dokonywanych przez wychowanika wyborów. Wychowując człowieka, który jest „negatywnie przystosowanym” członkiem społeczeństwa, zamykamy możliwość ukierunkowanego rozwoju danej społeczności⁹.

Po drugie: można spotkać w literaturze nauk humanistycznych poglądy, że istnieje nieredukowalna antynomia między jednostką a społeczeństwem i w procesie adaptacji można ją jedynie zharmonizować w jakichś określonych przedziałach. Antynomia ta ma podobny charakter jak opozycja dwóch wielkich praw biologicznych (a może jest jednym z przejawów tych praw?). Pierwsze z nich to prawo zachowania własnego życia, które ma charakter „egoistyczny”, drugie to prawo zachowania gatunku o charakterze „altruistycznym”¹⁰. Zdaniem prof. A. Kępińskiego, oba te prawa (rozumiane w jak najszerszym, także społecznym i kulturowym znaczeniu) determinują życie człowieka, którego pomysłowość zależy, w znacznym stopniu, od umiejętności zachowania względnej równowagi między nimi w jakimś specyficznym dla danej jednostki, przedziale.

Osobowość człowieka będąca czymś uniwersalnym w swojej niepowtarzalności, w procesie swojego powstawania powinna w jakiś sposób wyodrębnić się z grupy społecznej. Jednocześnie środki czy sposoby „wyróżniania się” z danej społeczności znajdują się w samym zespole¹¹. Bez grupy człowiek nie może rozwijać się w odrębną, bogatą osobo-

⁹ Por.: K. Dąbrowski, *Co to jest zdrowie psychiczne*, w: *Zdrowie Psychiczne*, praca zbiorowa, Warszawa 1979, s. 26.

¹⁰ A. Kępiński, *Melancholia*, Warszawa 1985, wyd. 3, s. 170 oraz inne prace tego autora.

¹¹ Dialektykę wzajemnych zależności tego typu przedstawiają m.in. prace: R. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984, s. 96-97, 118-119; K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985, s. 367-388.

wość i realizować wartości związanych z innymi ludźmi. Jednostka zatem, konsekwentnie rzecz biorąc, powinna jednocześnie przynależeć do jakiejś grupy społecznej i wychodzić jakby poza jej granice. Można zatem zaryzykować sformułowanie hipotezy, że człowiek jest indywidualnością na tyle, na ile udaje mu się w rozwoju swojej osobowości wyjść poza grupę w urzeczywistnianiu systemu wartości uniwersalnych¹².

Po trzecie: rola zespołu w rozwoju osobowości wydaje się być bardzo niejednoznaczna. Metodologiczne problemy z konstruowaniem wizji grupy „idealnej” (zespołu, kolektywu) są analogiczne lub jeszcze bardziej złożone jak w przypadku ideału wychowania. Jednakże, jak podkreśla M. Czerwiński: „Wciąż rodzą się inicjatywy, w których podejmuje się próby praktyczne i proponuje zastąpienie jakichś struktur biurokratycznych czy jakichś tradycyjnych hierarchicznych wspólnot przez związki ludzi oparte na podstawie otwartej, na dialogu, na zaangażowaniu osób wobec osób, a nie wobec abstrakcyjnych zadań czy anonimowych gromad ujętych w ramy dyscypliny”¹³.

Istnieją grupy, które przeszkadzają w tworzeniu się indywidualności. Jeżeli człowiek traktowany jest jako przedmiot, który ma być przydatny społecznie i według tej zasady tworzy się ilościowe kryteria oceny tej przydatności (a ocena ta jest bezpośrednio związana z określonym statusem materialnym, prestiżem i opinią społeczną), to tworzenie takiej zależności jest nieetyczne. Kiedy inni ludzie lub istoty żyjące traktowane są jak rzeczy potrzebne do realizacji nawet najbardziej wzniosłej idei, to zostaje naruszona podstawowa, uniwersalna wartość zwana godnością¹⁴. Porządek moralny istnieje tylko w świecie podmiotów.

¹² J. S z c z e p a ń s k i, *O indywidualności*, Warszawa 1988, s. 184 i inne. Problem dążenia jednostki do potwierdzenia i podnoszenia własnej wartości został obszernie omówiony w pracy J. K o z i e l e c k i e g o, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987, s. 176-200 i inne.

¹³ M. C z e r w i ń s k i, *Przyczynki do antropologii współczesności*, Warszawa 1988, s. 191-192.

¹⁴ O pojęciu godności. Tekst opracowany przez Marię Smołę na podstawie zapisu na taśmie magnetofonowej referatu wygłoszonego przez Marię Ossowską, w: M. O s s o w s k a, *O człowieku, moralności i nauce...*, s. 514-523.

Argumentacja, która często doprowadza do takiego uprzedmiotowienia człowieka znajduje swoje źródło w uproszczonym, potocznym przekonaniu, że bycie pożytecznym znaczy tyle samo, co prowadzenie darmowej działalności usługowej na rzecz innych ludzi. Nieco mniej popularny jest pogląd, że ktoś, kto więcej wie, umie i zarabia, może być znacznie bardziej przydatny społecznie. Jest względnie łatwo uzasadnić racjonalnymi metodami, odwołując się do „nadrzędnego interesu społecznego” czy do „potrzeb aktualnej sytuacji” każde, najbardziej nawet absurdałne i zło czyniące decyzje i działania. Żaden cel nie uświęca środków złych moralnie.

Oczywiście, nie zawsze działania na rzecz innych ludzi prowadzą do uprzedmiotowienia jednostki w grupie społecznej. Często takie właśnie zachowania stanowią realizację systemu wartości uniwersalnych i świadczą o osiągnięciu przez człowieka najwyższego poziomu dojrzałości społecznej, emocjonalnej i intelektualnej, prowadzącej do w pełni indywidualnej i duchowej samorealizacji. Ale ten proces nie odbywa się przy pomocy haseł głoszonych z trybun i wypisanych na gazetkach ściennych w szkole. Jest on także znacznie utrudniony, jeżeli społeczne mechanizmy wpływające na jednostkę (w tym wychowanie) zamieniają człowieka w część systemu społecznego, w sprawnie funkcjonujący detal skomplikowanego mechanizmu. Dla tak działającego systemu jakkolwiek indywidualność jest nie tylko niepotrzebna, ale i szkodliwa. Modelowym tego przykładem są organizacje biurokratyczne. W ramach tych organizacji mogą istnieć takie instytucje społeczne, których skuteczność uwarunkowana jest z góry reglamentowanym zachowaniem się uczestniczących w ich działalności jednostek. Dzięki tej reglamentacji trwają one niezmiennie przez całe pokolenia, często skostniałe i anachroniczne. Czy szkoła, aby mogła działać sprawnie, musi do takich instytucji należeć?

Zdaniem W. D. Wall'a: „Nie istnieje zgodność co do treści programowych i celów nauczania. Większość szkół działa w pewnym sensie w próżni, w sposób powierzchowny odzwierciedlając wartości obowiązujące w otaczającym je świecie, kładąc nacisk na to, co w świecie tradycji i zdobytych doświadczeń uznano za ważne i nie precyzując jednoznacznie swojej roli w procesie rozwoju uczniów. Ma to zapewne zale-

ty, jeśli chodzi o uwalnianie się szkoły spod wpływu indoktrynacji, jednakże brak wyraźnie określonego kierownictwa może wywołać u dorastających dzieci i młodzieży niebezpieczne uczucie niepokoju, szczególnie jeśli społeczeństwo, w którym żyją, również stwarza im problemy nie do rozwiązania, stawia ich w sytuacjach, w jakich nie wiadomo jak się zachować i naraża na kryzysy moralne, wobec których sami dorośli są bezradni, zaniepokojeni i niezdecydowani¹⁵.

Drugim, rzadziej spotykanym sposobem formułowania celów wychowania jest przedstawienie zestawu czynności, jakie należy podjąć wobec wychowanka w trakcie trwania procesu wychowawczego. Tak formułowane cele nie są statycznymi opisami przyszłych, pożądanych stanów rzeczy czy zjawisk, ale uzyskują pewną dynamiczną formę, która sprowadza wychowanie do nigdy nie kończącego się procesu. Cz. Kupisiewicz analizując występujące w różnych publikacjach cele wychowania i kształcenia wyodrębnił następujące: przygotowanie ludzi wszechstronnie rozwiniętych; wyrabianie samodzielności myślenia i działania; rozwijanie uzdolnień i zainteresowań; przygotowanie do życia; wyrabianie dokładności, systematyczności i odpowiedzialności¹⁶. Z innych jeszcze prac możemy przykładowo wymienić za M. Dudzikową: przygotowanie do pełnienia ról społecznych¹⁷; za B. Suchodolskim: wdrażanie do aktywnego uczestnictwa, w twórczym przekształcaniu rzeczywistości¹⁸; także za S. Packiem: inspirowanie procesu samowychowania¹⁹.

Oczywiście, listę tę można prawdopodobnie uzupełniać w nieskończoność dopisując kolejne rodzaje czynności, a także uszczegóławiając te, już wymienione. Ustalenie hierarchii tak sformułowanych celów wychowania jest możliwe na podstawie kryterium ogólności, a sposobów klasyfikacji może być bardzo wiele. Idąc tym tokiem myślenia o celach, można dokonać próby skonstruowania „uniwersalnego” celu wychowa-

¹⁵ W. D. W a l l, *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa 1986, s. 102-103.

¹⁶ Cz. K u p i s i e w i c z, *Przemiany edukacyjne w świecie...*, s. 38.

¹⁷ M. D u d z i k o w a, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo...*, s. 101-335.

¹⁸ B. S u c h o d o l s k i, *Wychowanie i strategię życia*, Warszawa 1983, s. 151-161.

¹⁹ S. P a c e k, *Jak kierować samowychowaniem uczniów...*, s. 24-36.

nia i kształcenia i powiedzieć, że celem takim jest: rozbudzanie potrzeby i kształtowanie umiejętności twórczego realizowania systemu wartości uniwersalnych.

Taki sposób formułowania celów wychowania wydaje się być bardziej przydatny w praktyce pedagogicznej, bo łączy w sobie postulowaną i ukierunkowaną formę aktywności wychowawczej. Jednakże, z punktu widzenia metodologii stanowienia celów wychowania zawiera w sobie podobne problemy jak te, omawiane poprzednio. Przykładowo można zasygnalizować tylko niektóre sprzeczności i trudności w realizowaniu tak określonych celów.

Jak czytamy w podręcznikach psychologii, „czynność” — to dające się wyróżnić u człowieka zachowanie, które jest ukierunkowane na określony cel²⁰. Przyjęcie takiej definicji czynności powoduje, że cały problem „wraca” do pierwszego wariantu formułowania celów wychowania w postaci opisu pożądanych cech wychowanka, będących rezultatem określonych czynności pedagogicznych. To, że cele formułuje się w kontekście czynności nie rozwiązuje zatem istoty zagadnienia, ale milcząco zakłada jakiś przyszły stan, który uważa się za godny tworzenia, na przykład: że wychowanek będzie człowiekiem wszechstronnie rozwiniętym, samodzielnie myślącym, przygotowanym do życia itp.

Kolejnym problemem jest analiza teoretyczna pojęć występujących w sformułowanych tym sposobem celach, takich jak: rozwój, myślenie, uzdolnienia, twórczość, wartość, role społeczne itd. Definiowaniem tych określeń zajmowali się twórcy nauki od chwili jej powstania i do dziś nie uzgodnili jednoznacznych definicji. Ilu pedagogów potrafi odpowiedzieć na pytanie: co to właściwie znaczy — człowiek wszechstronnie rozwinięty lub samodzielnie myślący?

Podobnie rzecz się ma z tradycyjnymi pytaniami aksjologii. Ilustracją skali trudności, jakie wynikają z powyższych uwag, niech będą niektóre refleksje związane z odpowiedzią na kolejne pytanie: o jakie wartości powinien zabiegać człowiek w swoim być może jedynym i najprawdopodobniej niepowtarzalnym życiu?²¹

²⁰ *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1977, wyd. 3, s. 510.

²¹ Wspomniano już w artykule, że problematyka wartości jest współcześnie szeroko

Jeden z twórców nowożytnej aksjologii, niemiecki filozof M. Scheler zakłada, że istnieją obiektywnie wartości niższego i wyższego rzędu. Wartości niższego rzędu to wartości hedonistyczne i witalne, do wartości wyższego rzędu Scheler zalicza wartości duchowe (czyli wartości moralne — „wartości tego, co sprawiedliwe”, wartości poznania prawdy i wartości estetyczne) oraz wartości religijne²².

Tak sklasyfikowane wartości są ze sobą ściśle powiązane. Istnieje jednak ich „obiektywny porządek aksjologiczny”, określona — przedstawiona powyżej — hierarchia. Człowiek nie powinien jej „łamać” i realizacja wartości niższych winna się odbywać ze względu na wartości wyższe, nigdy odwrotnie. Hierarchię tę — według M. Schelera — jednostka poznaje i pojmuje na dwóch poziomach: emocjonalnej intuicji związanej z percepcją bezpośrednią oraz intuicyjno-refleksyjnym poziomie sądów wartościujących. To specyficzne poznanie aksjologiczne może zostać zaburzone przez takie zjawiska jak: „ślepotą na wartości” i iluzja aksjologiczna (która może dotyczyć treści wartości lub ich porządku).

W europejskiej tradycji humanistycznej większość filozofów podziela pogląd D. von Hildebranda, że duchowe „Wartości moralne są najważniejsze spośród wszystkich wartości naturalnych. Dobroć, czystość, poszanowanie prawdy i pokora stoją ponad geniuszem, mądrością, kwitującym zdrowiem, stoją wyżej niż piękno natury i sztuki, niż ład i siła państwa [...]. Wartości moralne są węzłowym problemem świata; brak

dyskutowana, a rozważania na ten temat przeplatają się przez całą filozofię. Przykładowo wymienione prace, które omawiają problematykę wartości, ukazały się lub zostały wznowione w języku polskim na przestrzeni ostatnich pięciu lat (w kolejności wydania): Wł. T a t a r k i e w i c z, *O filozofii i sztuce*, Warszawa 1986, s. 69-127; J. M. B o c h e Ń s k i, *Ku filozoficznemu myśleniu*, Warszawa 1986, s. 27-32; T. K o t a r b i Ń s k i, *Pisma etyczne*, Wrocław 1987, s. 211-361; C. J. V a n D e r P o e l, *W poszukiwaniu wartości ludzkich*, Warszawa 1987, wyd. 3; A. G r z e g o r c z y k, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa 1989, s. 73-173; T. C z e ż o w s k i, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Wrocław 1989; R. I n g a r d e n, *Wykłady z etyki*, Warszawa 1989.

²² J. T r ę b i c k i, *Etyka Maxa Schelera. Przyczynek do ogólnej teorii wartości*, Warszawa 1973, s. 76, 77. Obszerne, filozoficzne opracowanie problematyki wartości patrz także: J. T i s c h n e r, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982.

moralnych wartości jest największym złem, gorszym niż cierpienie, choroba, śmierć, gorszym niż upadek kwitnących kultur²³”.

Podstawowe wartości moralne stanowią system wartości uniwersalnych. Trzeba wyraźnie podkreślić, że zjawisko moralności będące „systemem reguł rządzących preferencją samych wartości”²⁴ nie jest tożsame z systemem wartości uniwersalnych.

Wartości uniwersalne związane są z potencjalnością człowieka, która funkcjonuje w formie ponadczasowej i nieskończonej, dlatego właśnie jej zasady są bezwarunkowe i mają charakter imperatywów. Moralność jest najczęściej związana z aktualnym ograniczeniem człowieka jako członka grupy społecznej i w życiu codziennym przedstawia sobą skończony system norm, ocen i sankcji. System wartości uniwersalnych zostaje w zjawisku moralności dostosowany do realnie istniejącej w danym miejscu i czasie, rzeczywistości społecznej.

Większość systemów moralnych obowiązująca w różnych grupach społecznych zawiera w sobie deklarację pełnej akceptacji wartości uniwersalnych. Jednakże w praktyce są one realizowane tylko częściowo. Na przykład bezwarunkowe przykazanie Dekalogu — „Nie będziesz zabijał” w rzeczywistości może mieć charakter warunkowy (istnienie, usankcjonowane prawem pozytywnym, kary śmierci). Bywa też i tak, że dany system moralny wcale tych wartości nie realizuje lub jego funkcjonowanie jest cynicznym, okrutnym i całkowitym ich zaprzeczeniem.

Sprzeczności tego typu są bardzo trudne i mają ogromny ładunek emocjonalny. Kiedy dorastający człowiek zaczyna je dostrzegać (a nie jest to trudne, porównując ze sobą np. nauki Kościoła, zachowania dorosłych i idoli filmów video) może to stanowić dla niego niezrozumiałe, budzące lęk i bunt doświadczenie.

Konieczność dokonywania wyboru pomiędzy wartościami, bez względu na to, jak je będziemy nazywać i klasyfikować, towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Dokonuje tych wyborów często samotnie, mniej lub bardziej świadomie, w zależności od indywidualnego poziomu doj-

²³ D. v o n H i l d e b r a n d, *Fundamentalne podstawy moralne*, w: *Wobec wartości*, praca zbiorowa, Poznań 1984, wyd. 2.

²⁴ M. S c h e l e r, *Resentiment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Warszawa 1977, s. 84.

rzałości etycznej. Samotnie też ponosi, niekiedy bardzo dotkliwe, konsekwencje podjętych decyzji. Bywa, że konsekwencje te ponoszą przede wszystkim inni ludzie, chociaż nie oni są za te decyzje odpowiedzialni. W skrajnych, najbardziej dramatycznych przypadkach, takie konflikty czynią z ludzkiego życia wielką tragedię i przykłady takich biografii łatwo znaleźć w życiu i literaturze.

Wracając do celów wychowania, należałoby zapytać: czy w aktualnie istniejącym systemie edukacyjno-wychowawczym, wychowanek używa jakiegokolwiek przygotowanie do tego, aby jakoś sobie radzić z rozwiązaniem takich dylematów? Czy szkoła i nauczyciele zamiast pomagać uczniom, nie tworzą ich przypadkiem jeszcze więcej? Czy nauczyciele są świadomi tych zjawisk a system ich kształcenia pozwala na zdobywanie operatywnej wiedzy, potrzebnej do tak rozumianej działalności pedagogicznej?

Przedstawione w artykule rozważania nie udzielają odpowiedzi na powyższe pytania. Celem artykułu była jedynie próba zainspirowania pewnej refleksji — zdaniem autora — niezbędnej przy podejmowaniu działalności, zwanej wychowaniem. Podsumowaniem niech będą słowa L. A. Zbinden'a:

„W epoce, kiedy umarły ideologie, zadajemy sobie pytanie, jakie ideały mogłyby w sposób zgodny zjednoczyć różnorodny świat pedagogów. Mogłyby to być prawa człowieka. Skoro problematyka edukacyjna ma wymiar światowy, nie widzę, jakie inne dążenia mogłyby być przypisane ludziom w ich różnorodności i narodom nie mniej różnorodnym. Jest to niewiele i tak bardzo dużo. Niewiele, ponieważ prawa człowieka nie stanowią ideologii. Budzą niewielki entuzjazm. Stanowią wspólny mianownik, życiowe minimum, ale życiowe także w tym sensie, że jest to ostatnia szansa przeżycia. Z drugiej strony może to być bardzo wiele, o ile według tych praw, przyjętych za kryterium postępowania, będą oceniane ustroje, systemy oraz filozofie i jeśli na ich podstawie zostaną jutro zbudowane nowe ideologie nadające nowy sens wielkim użytym słowom, takim jak wolność, równość i braterstwo”²⁵.

²⁵ S. R o l l e r, *Cele wychowania — tworzenie i odradzanie*, w: *Bliskie i dalekie cele wychowania...*, s. 396-397.