

*Lucyna Dziachkowska**

ORCID: 0000-0002-6387-8609

Szczecin, Polska

(Nie)obecność ideałów i celów wychowania (nie tylko) w języku pedagogiki

The (Non-)Presence of Education Ideals and Education Aims (Not Only) in the Language of Pedagogy

Abstract: The primary question posed by the author of this article concerns the ways in which issues related to education ideals and aims are present in pedagogy. It also attempts to address the plausibility and possibility of introducing these ideals and aims to the reflection of educational theorists and the practices of educators. This work defends the thesis that there is a need to apply education ideals to educators who, by implementing them in their lives, provide their students with the opportunity to critically assess these ideals and understand their significance.

Keywords: education ideal; education aims; teleology of education.

Abstrakt: Autorka prezentowanego tekstu stawia główne pytanie o sposoby obecności w pedagogice zagadnień związanych z ideałami i celami wychowania. Próbuje również odpowiedzieć na pytania o zasadność oraz możliwości uobecniania ideałów i celów wychowania w myśleniu teoretyków i działaniu praktyków wychowania. Artykuł jest próbą obrony tezy o potrzebie stanowienia ideałów wychowawczych w odniesieniu do samych wychowawców, którzy urzeczywistniając je we własnym życiu, dają wycho-

* Dr hab. Lucyna Dziachkowska, prof. US, Katedra Wczesnej Edukacji, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, Polska; e-mail: lucyna.dziachkowska@usz.edu.pl.

wankom możliwość ich krytycznej oceny oraz podjęcia trudu szukania ideału i sensu własnej egzystencji.

Słowa kluczowe: ideał wychowania; cele wychowania; teleologia wychowania.

1. Wprowadzenie

Ideał i cele wychowania to tytuł monografii – podręcznika akademickiego autorstwa Heliodora Muszyńskiego, stanowiącego w latach 70. i 80. XX wieku podstawowy element obowiązującego kanonu lektur studentów pedagogiki w Polsce. Kto dzisiaj pisze podobnie zatytułowane prace? Ani w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pod naukową redakcją Tadeusza Pilcha, ani w jej *Suplemencie* nie znalazło się hasło „Ideał wychowania”. To znamienne, że nikt z liczного grona autorów tego wielotomowego dzieła nie podjął się opracowania tak zatytułowanego zagadnienia. Jest faktem, że pojęcie ideału wychowania coraz rzadziej pojawia się zarówno w języku pedagogiki, jak i w samej praktyce wychowawczej. Szukanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się dzieje, oraz na pytania o potrzebę, zasadność i możliwości jego obecności to główny cel tych rozważań. Trudno byłoby odpowiedzieć na te problemy bez szukania ich związku z kwestiami dotyczącymi celów wychowania.

Można już w tym miejscu postawić bardzo oczywistą hipotezę, wskazując na najbardziej prawdopodobne przyczyny rugowania ideału wychowania z obszarów pedagogiki i pedagogii. Jedną „swoiście polską” – po przełomie ustrojowym w 1989 roku straciły swoją popularność i zostały poddane krytyce prace pisane w duchu pedagogiki socjalistycznej, promujące ściśle określony ideał wychowania. Był nim człowiek o naukowym światopoglądzie (czytaj: marksistowskim). W okresie funkcjonowania socjalistycznego ustroju w Polsce Ludowej prace te dawały oficjalną wykładnię narzuconego politycznie ideału wychowania. Głosiły jego wyższość nad wszelkimi innymi ideałami, wypracowanymi wcześniej. Wraz ze zmianą polityczną ich los został przesądzony – opuściły one nowy kanon lektur akademickich. Druga przyczyna – o charakterze globalnym – jest bardziej złożona. Wiąże się bowiem z przeobrażeniami społeczno-kulturowymi po drugiej wojnie światowej i z założeniami tych nurtów myślenia filozoficznego, któ-

re podważają zasadność przyjmowania wizji, modeli i projektów ludzkiej egzystencji. Ich złożoność pozwoli poniżej dotknąć tylko niektórych wątków z tego zakresu.

2. Obecność ideałów i celów wychowania w praktyce wychowawczej i refleksji pedagogicznej w ciągu wieków

Dla potrzeb dalszych rozważań zachodzi tu konieczność przyjęcia określonego rozumienia pojęć „ideał wychowania” oraz „cel wychowania”. Przyjęto tu stanowisko wypracowane przez Jerzego Materne, który w redagowanej przez siebie pracy pt. *Problemy współczesnego wychowania* dokonał analizy zagadnienia *Cele i zadania wychowania w pedagogice*. Zwrócił przy tym uwagę na fakt, że oto w pedagogicznych rozważaniach teleologicznych często zamiennie, bez wyjaśniania różnic znaczeniowych, pojawiają się takie pojęcia jak: „cele wychowania”, „zadania wychowania”, „funkcje wychowania” czy „perspektywy wychowania”. Dążąc do uporządkowania wskazanych pojęć, Materne wyodrębnił trzy zasadnicze elementy całego procesu wychowawczego: 1) „zadania wychowawcze”, 2) „oddziaływania i przemiany wychowawcze” oraz 3) „efekty wychowania”. To te pierwsze stanowią przedmiot badań teleologii pedagogicznej – z założenia nadają one wychowaniu określony kierunek. Do nich należą: cele wychowania, funkcje wychowania (takie jak: komunikacyjna, adaptacyjna, innowacyjna, kreacyjna) oraz „życiowe perspektywy wychowania” („wizje życia uznanego za szczególnie udane i wartościowe”) (Materne, 1989, s. 48–49).

Definiując cele wychowania, Materne określił je jako „wyobrażenia efektów wychowania o różnym stopniu abstrakcyjności i konkretności”. Wskazał, że są one formułowane na ogół w dwóch zasadniczych postaciach: 1) jako „bardzo ogólne wizje ostatecznych efektów procesu wychowania”, 2) jako projekt „różnych (nadrzędnych i podrzędnych) etapów procesu wychowania”. Do pierwszych zaliczył: ideały wychowawcze – rozumiane jako „abstrakcyjne idealne wzory osobowościowe” oraz „całościowe programy osobowości” – budowane w oparciu o wiedzę psychologiczną wzory osobowe, wyznaczające „projekt [...] osobowości wychowanka oparty na konkretnych przykładach osób uznawanych za autorytety czy osób szczególnie wartościowych”. W całościowych programach osobowości Materne umie-

ścił „wzorce i wzory konkretnych postaw, cech osobowościowych oraz typowych zachowań” (tamże, s. 50).

Pojęcie ideału wychowania oraz zjawiska przez nie oznaczane stanowiły ważny obszar dociekań pedagogicznych i punkt odniesienia dla działań wychowawczych przez wiele stuleci. Klasycznym przykładem ideału wychowania jest grecka *paideia*, która wskazuje na istotną właściwość ideałów wychowania w ogóle. Tą właściwością jest wspólnotowość – to konkretna wspólnota ludzi formułuje specyficzny dla siebie ideał, który określa ważne cele działania wychowawczego. Dla starożytnych Greków tym ideałem było człowieczeństwo, którego istotą jest nie indywidualizm, ale humanizm. Celem działań wychowawczych czynił on: „wychowanie w człowieku jego właściwego charakteru, prawdziwego człowieczeństwa” (Jaeger, 2001, s. 38). Idea tego człowieczeństwa nie była – jak pisał Werner Jaeger – „czczym schematem”, nie istniała „gdzieś poza przestrzenią i czasem”, wyrażany przez nią ideał człowieka „wraz z narodem przeżywał wszystkie jego losy i przechodził wszystkie etapy jego kulturalnego rozwoju” (tamże, s. 39).

Potwierdzenie związku ideałów wychowania z określoną wspólnotą i jej historią można znaleźć w monografii Łukasza Kurdybachy *Ideał wychowawczy w rozwoju dziejowym*. Autor dokonał tu syntetycznej charakterystyki wybranych ideałów wychowawczych, m.in. ideału wychowawczego starożytnych Chin, starożytnych ideałów greckich, ideału rzymskiego, średnio-wiecznego ideału chrześcijańskiego, ideału rycerza czy ideału Komisji Edukacji Narodowej. Kurdybacha we *Wstępie* do swojej pracy podkreślił:

Podstawowym warunkiem powstania każdego ideału wychowawczego jest odpowiedni poziom kultury, który pozwala jakiejś grupie, społeczeństwu czy narodowi uświadomić sobie dokładnie własne wartości moralne, zdać sobie sprawę – oczywiście zgodnie z duchem epoki – z zadań i celów życia, wyodrębnić z panujących powszechnie opinii zdobycze najtrwalsze i najcenniejsze, które zasługują na to, aby je przekazać młodym pokoleniom i wedle nich formować ich umysły i charakter (Kurdybacha, 1948, s. 2).

Łukasz Kurdybacha pisał przywoływaną pracę na temat ideałów wychowawczych tuż po drugiej wojnie światowej, w czasie gdy Polska została włączona w orbitę wpływów politycznych i ekonomicznych Związku Radzieckiego. Pewnie dlatego na końcu tej syntetycznej monografii obwieścił

narodziny „popartego marksistowską teorią i praktyką” nowego ideału wychowania – „człowieka uspołecznionego” – „uzależniającego dobrowolnie własne postępowanie od potrzeb ogółu obywateli bezklasowego państwa” (tamże, s. 38). Wyraził przy tym przypuszczenie, że w Polsce ideał ten będzie rozwijał się w łączności z przeszłością, zwłaszcza z jej swoistą syntezą dokonaną w XVIII wieku (tamże). Lata stalinizmu zweryfikowały negatywnie hipotezę Kurdybachy, bo choć same hasła nawiązujące do dorobku KEN i głoszonego przez nią ideału wychowawczego chętnie wplatan o w programy pracy wychowawczej, pisane w duchu ideologii socjalistycznej, to jednak równocześnie odrzucano w nich dziedzictwo przedwojennej pedagogiki i pedagogii, zwłaszcza nurtu humanistycznego.

Powyższa analiza tekstu Kurdybachy odnosiła się do obecności ideałów i celów wychowania w obszarze pedagogii – działania wychowawczego. U progu przełomu ustrojowego Jerzy Materne dokonał uporządkowania refleksji pedagogicznej, poruszającej problematykę teleologiczną. Podkreślił wyraźnie, że naukowe analizy tych zagadnień, które zawierają w sobie kwestię celów wychowania, lokują się w zróżnicowanych „podejściach” („paradygmatach”, „odmianach”) myśli pedagogicznej. Autor wyróżnił sześć takich podejść.

Pierwsze z nich, powstałe na początku rozwoju pedagogiki naukowej, to – zawdzięczane Janowi Fryderykowi Herbartowi – podejście psychologiczno-dydaktyczne. Wskazuje ono jako naczelny cel wychowania rozwój moralny człowieka, którego istotą jest „spełnienie idei wewnętrznej wolności”. Drogą do jego osiągnięcia jest uporządkowany proces dydaktyczny. Szczegółowe cele wychowania odnoszą się tu do dwóch zasadniczych obszarów – wiedzy i charakteru ucznia. Materne zwraca uwagę na to, że Herbart widzi w celach wychowania element scalający w jeden system nie tylko praktykę wychowawczą, ale również refleksję nad nią, o czym świadczy tytuł jego dzieła, fundamentalnego dla naukowej pedagogiki: *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania* (tamże, s. 37, 50–51).

Drugie podejście nazywa Materne „pragmatyczno-liberalistycznym”. John Dewey – główny reprezentant tego podejścia – jako źródło zadań wychowawczych wskazywał życie społeczne ukierunkowane na zachowanie ciągłości i rozwój społeczeństwa demokratycznego. Materne wymienił trzy „grupy treściowe celów wychowania” w omawianym podejściu: 1) „cele dotyczące fizycznego rozwoju jednostki” – związane ze sprawnością fizyczną

i zdrowiem, 2) „cele obejmujące [...] psychiczne właściwości” człowieka – dotyczące „poziomu umysłowego, kultury osobistej oraz umiejętności doskonalenia własnego życia”, 3) „cele związane z uspołecznieniem” – akcentujące „sprawność ekonomiczną, szeroko rozumiane uobywatelnienie [...], umiejętność dokonywania samokontroli społecznej, umiejętność dokonywania w sposób pokojowy przemian społecznych” (tamże, s. 51–52).

Trzecie podejście – polityczno-etatystyczne – Materne odnajduje w pedagogice radzieckiej, kreowanej przez zespół pod przewodnictwem Iwana Kairowa. Podręcznik pt. *Pedagogika*, autorstwa tego zespołu, został włączony w latach 50. minionego wieku do kanonu lektur na polskich uczelniach. Tu zadania wychowawcze były traktowane jako „dyrektywa władz”. Jak stwierdzali sami radzieccy autorzy: cele wychowania „nie są i nie mogą być ustalane samowolnie przez poszczególne jednostki”. Ich ustalaniem miała się zajmować „klasa panująca” – z założenia klasa robotnicza. To ona miała je wskazywać, sięgając do filozofii marksistowskiej, rozpoznając „potrzeby wynikające z budownictwa socjalizmu” (tamże, s. 43, 51–52).

Czwarte podejście – ideologiczno-prakseologiczne – było właściwe poglądom pedagogicznym Aleksandra Makarenki. Wskazywało ono na ideologię jako źródło zadań wychowawczych, a pedagogice wyznaczało rolę poszukiwacza norm, których przestrzeganie pozwoliłoby na realizację w wychowaniu ideologicznych założeń. Sprowadzało się do tworzenia swoistej „inżynierii pracy wychowawczej”, w której państwo wskazuje na ogólny cel wychowania, a wychowawcy i wychowankowie określają adekwatne do niego perspektywy wychowawcze oraz program osobowości (tamże, s. 42, 51–52). To tutaj można ulokować wspomnianą już i jeszcze poniżej przywoływaną propozycję Heliodora Muszyńskiego.

Piąte podejście zostało nazwane antropologiczno-społecznym, a jako jego reprezentanci zostali wskazani: Karol Kotłowski, Zygmunt Mysłakowski, Romana Miller i Bogdan Suchodolski. Materne dostrzegł w ich twórczości pedagogicznej wspólne założenie, że wychowanie w swoim całokształcie „jest złożonym procesem krzyżowania się rozwoju osobowości ludzi, rozwoju społeczeństwa, świadomie zorganizowanego wychowania”. Zadania wychowawcze, przedstawiane przez wskazanych autorów, formułowane były w języku filozofii, psychologii i socjologii. Cele wychowania w ramach tego podejścia akcentowały „samourzeczywistnienie, humanizm, twórczość, budowanie nowego poglądu na świat, przygotowanie do uczestnictwa w kultu-

rze, przygotowanie do pracy, aktywność społeczną i zawodową, integrację wspólnoty społecznej” (tamże, s. 51–52).

Szóste podejście – opisowo-komparatystyczne – odnalazł Materne w twórczości pedagogicznej Gastona Mialareta i Kazimierza Sośnickiego. Znamionuje je „traktowanie wychowania jako obiektywnego zjawiska, którego prawidłowości są rozpoznawane dzięki porównywaniu osiągnięć różnych nauk (od biologii aż po filozofię) oraz różnych stanowisk samej filozofii”. Podejście to nie tyle szuka nowych celów, ile dąży do ustalenia ich „uniwersalistycznego układu” (tamże, s. 51–52).

Wyżej przedstawiona typologia daje dobre narzędzie klasyfikacji ideałów i celów wychowania. Oczywiście, nie każda autorska koncepcja ich ujęcia może być jednoznacznie przyporządkowana do określonego typu. Przykładem może tu być propozycja Sergiusza Hessena, wypracowana na gruncie pedagogiki humanistycznej, nazywanej również pedagogiką kultury, a jak deklarował sam Hessen – w podtytule monografii *O sprzecznościach i jedności wychowania* – na gruncie pedagogiki personalistycznej (Hessen, 1997a). Ze względu na jej specyficzne walory, istotne dla niniejszego opracowania, zostanie ona omówiona szerzej.

3. Sergiusza Hessena ujęcie ideału i celów wychowania

Autorskie ujęcie ideału wychowania przez Sergiusza Hessena należałoby ulokować w typologii Jerzego Materne na pograniczu piątego i szóstego podejścia, gdzie z tego pierwszego w tzw. warstwicowej teorii wychowania widoczne są akcenty podkreślające: złożoność relacji pomiędzy osobowością jednostki a wychowaniem, przygotowanie do twórczego uczestnictwa w kulturze, integrację wspólnoty społecznej, a z drugiego: dążenie do ustalenia uniwersalistycznego układu celów wychowania na podstawie osiągnięć różnych nauk i filozofii. Trudno jednak nie zauważyć, że Hessen był ożywiony tą samą myślą co Herbart, czyniąc z rozwoju moralnego punkt odniesienia dla wszystkich innych dziedzin wychowania (w przypadku Herbarta – przede wszystkim dla nauczania). To w wychowaniu moralnym umiejscowił Hessen – podobnie jak Herbart – główny cel wychowania. U Herbarta był on sformułowany jako „spełnienie idei wewnętrznej wolności”. U Hessena również pojawia się w tym miejscu wolność – rozumiana jako autonomia

moralna, której ucieleśnieniem w kondycji człowieka są „karność” i „osobowość”. Ta pierwsza, której nazwa może być mylnie odczytywana we współczesnej kulturze, jest ujmowana przede wszystkim w wymiarach wewnętrznej dyscypliny i odpowiedzialności za własne czyny. Druga nie jest zwykłym całokształtem psychofizycznych właściwości osoby, ale jej istota wyraża się w indywidualności „przekutej na charakter” (Hessen, 1997b, s. 109–110).

Zanim te założenia zostaną przybliżone bardziej szczegółowo, warto wejść w Hessenowską analizę ideałów wychowania, która to analiza pomaga adeptom pedagogiki zaznajomić się z najważniejszą dyskusją, jaka toczyła się na przełomie XIX i XX wieku w tej dyscyplinie – dyskusją pomiędzy głównymi nurtami myśli pedagogicznej: naturalistycznym, socjologistycznym oraz humanistycznym. Otóż w świetle założeń naturalizmu pedagogicznego cel wychowania jawił się jako „rozwój psychofizycznego organizmu człowieka [...], rozwój wszystkiego, co znajduje się w osobniku ludzkim jako jego «przyroda»” (Hessen, 1997a, s. 160). W konsekwencji przyjęcia takiego celu wychowanie sprowadza się – jak zauważa Hessen – do „pielęgnowania, czyli hodowania tej przyrody człowieka” (tamże). Ostatecznie jednak – jak dalej wykazuje Hessen – owo pielęgnowanie zmierza do realizacji antytezy podstawowego założenia omawianego ideału (swobody wychowanka). Staje się to oczywiste po lekturze *Emila* Jana Jakuba Rousseau. Oto postępujący zgodnie z założeniami „wychowania negatywnego” (przeciwnego „wychowania pozytywnemu” – akceptującemu przymus i perswazję) wychowawca „niczym cień śledzi każdy jego [Emila] krok, nieustannie chroni go od szkodliwych wpływów kultury i rozstawia naokoło niego sieć umiejętnie dobranych przypadków, mających wywołać w Emilu te czy inne potrzeby” (Hessen, 1997b, s. 88). Sam Rousseau, mówiąc o roli dziecka i jego nauczyciela, wyrażał to samo słowami: „Niewątpliwie, nie powinno ono nic robić, prócz tego, czego samo chce; nie powinno też niczego chcieć, prócz tego, co wy byście pragnęli, aby ono robiło, nie powinno robić ani jednego kroku, którego byście nie przewidywali” (tamże). Hessen konkluduje: „Swoboda Emila sprowadza się [...] do nieświadomości ucisku ze strony wychowawcy. Ale czy to nie najgorszy rodzaj niewoli, kiedy ofiara ucisku nawet nie zdaje sobie z niej sprawy? Jarzmienie woli – czyż nie jest o wiele gorsze od jarzmienia czynu?” (tamże). Hessen tym samym przekonuje, że ideał swobodnego wychowania – autorstwa Jana Jakuba Rousseau – jest przykładem ukrytej manipulacji i opresji wobec osoby wychowanka.

Z kolei w świetle socjologizmu pedagogicznego – jak zauważa Hessen – „cel wychowania przedstawia się jako «włączenie» jednostki do grupy społecznej” (Hessen, 1997a, s. 161). Wówczas „całe wychowanie ujmuje się jako urobienie (*Zucht*) jednostki w sensie realnych potrzeb i dążeń grupy społecznej” (tamże). Takie działanie służy interesom konkretnych podmiotów zbiorowych, z pominięciem priorytetowej roli pojedynczego człowieka, jest „urabianiem” jednostki „bądź dla państwa, jak u Durkheima, bądź dla panującej klasy, jak w marksizmie, bądź dla potrzeb i życiowych dążeń narodu, jak w narodowym socjalizmie, zależnie od tego, jak się pojmuje szczegółowo życie społeczeństwa” (tamże). Oznacza to, że „wychowanie jest przymusem, który grupa społeczna wywiera na jednostkę” (tamże). Wskazując na przymus społeczny jako na zasadniczą drogę realizacji celu wychowania, przyjętego w socjologizmie, Hessen zauważa, że reprezentanci tego nurtu myślenia nie dostrzegają zasadniczej różnicy pomiędzy „przymusem władzy, charakteryzującym oddziaływanie grupy społecznej na jednostkę, a przymusem, który odczuwamy w zjawiskach kultury duchowej” (tamże, s. 162). W założeniach socjologizmu przymus ma charakter zewnętrzny wobec uczestnika wychowania – jest „przymusem władzy, który wymaga od jednostki tylko podporządkowania”, jest czymś, w czym nie bierze ona „udziału jako osobowość” (tamże).

Sam Hessen – jako reprezentant pedagogiki kultury – stwierdzał natomiast, że „celem prawdziwego wychowania” jest „kształcenie osobowości” (Hessen, 1997a, s. 166). To cel sformułowany w odniesieniu do pojedynczego człowieka. Hessen sformułował również cel wychowania, związany z rzeczywistością wspólnotową, o którym będzie jeszcze mowa. W dynamice realizowania tego celu wychowania jako istotna siła pojawia się wprawdzie dyskusyjny zawsze przymus, ale jest to „przymus «wartości kulturalnych»”, płynący z różnorodnych dziedzin „życia duchowego” (języka, nauki, sztuki, moralności i in.). Taki przymus wymaga od człowieka:

twórczego wysiłku, przyzwolenia jej sumienia, dobrowolnego napięcia woli [...], nie samego tylko naśladowania i podporządkowania, lecz przezwyższenia tradycji, czy to będzie tradycja językowa, naukowa, czy artystyczna. Sama tradycja, do której jednostka powinna być „wdrożona”, ma charakter wspólnoty otwartej, odróżniającej ją od grupy społecznej, która w swojej czystszej postaci ma charakter zamknięty. Będąc ponadosobową, wspólnie-

ta duchowa nie jest dla jednostki nieprzenikliwa. Jednostka zaś występuje jako osobowość, która podporządkowuje się tradycji duchowej, ale zarazem ją przewyższa, tak, że przymus, który charakteryzuje wspólnotę duchową, łączy się z wolnością. Dialektyczne napięcie między przymusem a wolnością jest charakterystyczną cechą życia duchowego oraz tej warstwy w zjawisku wychowania, która wykracza poza społeczną warstwę „urobienia” (tamże, s. 162–163).

Jak przekonuje Hessen, osiągnięcie wolności w jej wymiarze twórczym, czyli autonomii, jest czymś istotowo innym niż trwanie w swobodzie – w wolności rozumianej jako samowola. Przewycięzenie tej ostatniej staje się pierwszym krokiem do uzyskania autonomii i związanej z nią osobowości – definiowanej nie jako indywidualność, ale jako charakter, który jest „wykuwany” w materii indywidualności. Osiągnięcie autonomii wymaga przejścia od anomii – „istnienia bezprawnego”, którego istotą jest swoboda i uleganie jedynie bezwzględny prawom przyrody, przez heteronomię – rozumianą jako uległość człowieka wobec prawa nadanego przez innych ludzi. Sama autonomia zaś została zdefiniowana jako „posłuszeństwo prawu, które człowiek sobie «nadał» w wyniku wyboru przez osobowość i ustalenia nadosobowej wartości” (Hessen, 1997b, s. 100–125). W perspektywie rozwoju człowieka – od anomii, przez heteronomię, ku autonomii – cel wychowania jawi się jako „włączenie jednostki w nurt współczesnej mu nauki, sztuki, prawa, gospodarstwa, a jeszcze wcześniej – w język narodu” (Hessen, 1997a, s. 162–163). Nie jest to jednak „włączenie” w „ściśłym sensie tego słowa”. Chodzi tu raczej o „wtajemniczenie” w różne dziedziny kultury i „współuczestnictwo” w ich tworzeniu (tamże). Sergiusz Hessen wskazywał przy tym na dynamiczny i permanentny charakter celów wychowania. Tak pisał o tej ich pożądanej właściwości:

Celów tych nie może sobie bynajmniej pedagogika wyobrażać jako czegoś zakończonego i danego, jak to często przedstawiają pedagodzy praktycy, którzy wpadli w rutynę wychowawczą [...]. Cele te nie powinny być zakończone, lecz otwarte, nie powinny być dane, lecz zadane, wymagać nieprzerwanej odnowy życia, jego nieustannego ruchu i rozwoju. Jeżeli takie cele w ogóle istnieją, to utożsamiają się z tymi bezwarunkowymi, czyli „absolutnymi”, wartościami, których zespół stanowi to, co przyjęto dziś określać wyrazem „kultura” (tamże, s. 64).

Wskazując na wartości kultury jako na cele wychowania, Hessen kontynuuje swoją myśl o teleologicznym charakterze wartości, podkreślając ich „ważność bezwarunkową”, „nieskończoną”, jawiącą się przed człowiekiem jako zadanie dla jego rozwoju i twórczego działania:

Nigdy nie może się ziścić ideał doskonałego piękna. Nigdy nie ustanie walka człowieka z sobą tak, aby mógł zatrzymać się w swym dążeniu do osiągnięcia coraz wyższych stopni wolności moralnej. [...] Nienasyconość obowiązku bez końca rozszerza koło powstających przed nim zadań moralnych (tamże, s. 70–71).

W tym miejscu podejmuje Hessen kwestię realności wartości, możliwości ich urzeczywistnienia. Ideał bowiem, prezentowany jako cel nieosiągalny – istniejący tylko w sferze projektów – bywa traktowany jako bezużyteczny. Wartości jako jego nieodłączny element – w ujęciu Hessena – są również „nieosiągalne”, ale w tym sensie, że zawsze są niewypełnionym do końca zadaniem. Ta ich nieosiągalność jest szczególna – nie nadaje im charakteru bezużytecznej hipostazy, ponieważ zawsze jest wyzwaniem do realnego działania. Hessen tak pisze o tej właściwości wartości kultury:

A jednak nieosiągalne jako zadania jego twórczości, nie są one celami złudnymi. Różnią się istotnie od takich np. celów, jak „perpetuum mobile”, „kamień mądrości”, „kwadratura koła”. Na drodze do tych celów nie ma właściwego ruchu i rozwoju: wysiłki skierowane do ich rozwiązania nie uzupełniają się wzajemnie; to, co osiągnięto dawniej, nie zachowuje się w ruchu następnym, lecz za każdym razem wysiłki do rozwiązania tych zadań rozpoczynają się na nowo. Nieosiągalność wartości kulturalnych ma zupełnie inne cechy; realność ruchów w kierunku tych celów jest niewątpliwa. Że zdobycze w ich urzeczywistnieniu istnieją, odczuwa się nawet wtedy, gdy potomność zaprzecza im jako niedostatecznym. Nieosiągalność ich pochodzi zatem nie od ich ułudności, lecz od ich niewyczerpywalności (tamże, s. 70–71).

Cele związane z wartościami kulturalnymi mają charakter zadaniowy, można je nazwać „celami-zadaniami”. Choć nie zawsze są uświadamiane, są realizowane wszędzie tam, gdzie człowiek przekracza barierę samozachowania (tamże, s. 71, 74). Z powyższego wynika, że Hessen widzi w wartościach, z których wywodzone są cele wychowania, ich oczywisty związek

z żywą praktyką ludzkiego działania, a nie tylko z samą jego koncepcją. Oznacza to, że wysoko ceni sobie także spontanicznie, instynktownie czy intuicyjnie poruszone, twórcze działania człowieka, wychodzące poza sferę własnego „ja”, przekraczające granice samozachowania. Finalnym celem wychowania moralnego, wpisanym w ideał moralnej autonomii człowieka, jest – w ujęciu Hessena – w wymiarze ponadjednostkowym „przekształcenie świata ludzkiego w prawdziwą wspólnotę osobowości”, opartą na miłości, przekraczającą granice pokoleń – „przedłużającą życie ducha obiektywnego w nowych pokoleniach” (tamże, s. 172–173, 177). Hessen pisze:

Cel moralności jest niczym innym jak urzeczywistnieniem absolutnej wspólnoty duchowej, do której należą nie tylko wszyscy nasi bliscy, ale w ostatecznym obrachunku i przyroda, która winna być włączona, „podniesiona” [...] do wspólnoty duchowej, a przez to samo uszlachetniona moralnie i personalizowana (tamże, s. 171).

Jak zakłada Hessen, człowiek potrzebuje w procesie realizowania ideału autonomii moralnej (związanej w wymiarze indywidualnym z budowaniem własnej osobowości, a w wymiarze wspólnotowym z osiągnięciem jedności ze światem) zróżnicowanego wsparcia wychowawczego. Od obecności wzoru osobowego („przeświecania autorytetu”), przez działanie autorytetu wychowawczego i współpracę z nim w ramach samorządności, aż po samowychowanie (Hessen, 1997b).

4. Wartości jako wyznaczniki ideałów i celów wychowania

Propozycja Hessena, reprezentatywna dla ujęcia ideałów i celów wychowania przez pedagogikę nurtu humanistycznego, zwróciła uwagę na możliwość i potrzebę powiązania teleologii z aksjologią wychowania. Po okresie jej oficjalnej nieobecności w polskiej pedagogice odżyła we wznowieniach publikacji dzieł Hessena, o które zatroszczył się w latach 90. minionego wieku jego uczeń – Wincenty Okoń. Sama aksjologia wychowania i nauczania, za sprawą twórczości takich pedagogów jak: Władysław Cichoń, Janusz Gajda, Kazimierz Denek, Katarzyna Olbrycht, Urszula Ostrowska, Mieczysław Łobocki, Krystyna Chałas i wielu innych, stała się, zwłaszcza na przełomie

wieków (XX i XXI), przedmiotem ożywionej refleksji pedagogicznej, w tym również krytyki. Ta ostatnia wskazywała przede wszystkim na pułapki idealistycznego ujęcia wartości, odwracającego uwagę od realności osoby uczestnika wychowania (Gogacz, 1997, s. 43–51).

Mieczysław Gogacz, zmarły w 2022 roku filozof i twórca nurtu filozofii tomistycznej, zwanego tomizmem konsekwentnym, przeciwstawił się idealistycznym ujęciom wartości (obecnym w wielu filozofiach – od starożytnego Platona po współczesny marksizm). W tych ujęciach wartości funkcjonują „poza człowiekiem”: w świecie idei czy w świecie kultury. Gogacz stanął również w opozycji do tradycyjnego tomizmu, który zakładając realizm, usytuował wartości „w intelektualnie ujętych własnościach transcendentálnych bytu”. W świetle takiego stanowiska – jak z kolei głosi tomizm konsekwentny – człowiek jest samowystarczalny („aksjologicznie i pedagogicznie”) – „sam w sobie zawiera prawdę i dobro, a tym samym mądrość” (Sobczak, 2000, s. 151–153).

Gogacz, posługując się pojęciem wartości, rozumie ją jako „trwanie relacji”, która powstaje „na skutek zetknięcia się człowieka ze światem zewnętrznym, czyli z tym, co realnie istnieje” (tamże, s. 154). Odnosząc relacje do innych ludzi, Gogacz wyróżnia trzy ich zasadnicze postaci – ich podtrzymywanie jest zadaniem człowieka, w świetle przyjętej przez Gogacza teleologii wychowania stanowi główny cel do osiągnięcia w tym procesie. Te postaci relacji to: 1) relacja miłości – „która jest życzliwym odniesieniem się człowieka do człowieka”, 2) relacja wiary – „która jest otwartością na to, co człowiek wnosi w swojej strukturze bytowej [...] jest szczerością oczekiwania na przyjęcie od drugiej osoby tego, czym ona jest”, 3) relacja nadziei – „która jest ufnym oczekiwaniem na to, co prawdziwe, jest [...] zaufaniem, że spotkamy to dobro, które swoją osobą wnosi drugi człowiek” (tamże). Podstawą trwania tych relacji jest – w ujęciu Gogacza – mądrość. Ona stanowi pierwszą zasadę i cel w teleologii wychowania. Można ją określić jako „usprawnianie intelektu człowieka w tym kierunku, aby ten mógł wybierać zawsze prawdę i dobro” (tamże, s. 155). Kolejne zasady – cele wychowania – to: „zaufanie, cierpliwość, pokora i posłuszeństwo oraz wspomagające je dwie zasady: umartwienia i ubóstwa” (tamże, s. 154–155). Właściwie należałoby powiedzieć, że celem wychowania jest ochrona takich relacji osobowych jak: miłość, wiara, nadzieja oraz idących za nimi kolejnych relacji: zaufania, cierpliwości itd. Gogacz poświęcił zagadnieniu „chronienia osób”, co również

oznacza „chronienie relacji”, niejedną autorską pracę monograficzną (tamże, s. 114).

Analiza wartości i celów wychowania w świetle założeń tomizmu konsekwentnego prowadzi Gogacza do wniosku, że właściwym odniesieniem dla teleologii wychowania może być realistyczna antropologia filozoficzna, a nie aksjologia (w różnych swoich odmianach: platońsko-fenomenologicznej, materialistycznej, czy nawet w postaci tomizmu tradycyjnego). Jak bowiem przekonuje, podążając za myślą Gogacza, Sławomir Sobczak:

Modele, które są czerpane dla pedagogiki z aksjologii, nie kontaktują [...] z realnie istniejącym człowiekiem, czyli z wychowankiem i wychowującym, lecz sytuują ich w fikcji, czyli w czymś, co pomyślane, a więc w ideale wychowawcy i wychowanka. Wartości jako cele, zadania, idee, modele, a więc konstrukcje myślowe, nie mogą tworzyć teleologii wychowania, gdyż to, co jest tylko pomyślane, a więc teorie i ideologie, nie wychowują. Wychowywać mogą tylko osoby (tamże, s. 156–157).

5. Inżynieria w stanowieniu ideałów i celów wychowania versus rezygnacja z nich

Przemiany społeczno-kulturowe i polityczne zawsze zostawiają znaczący ślad w rzeczywistości wychowawczej i w sferze namysłu pedagogicznego. Kwestia ideałów i celów wychowania stała się tego wymownym przykładem. Tragedie, jakie wywołały dwa totalizmy XX wieku – komunizm i faszyzm – doprowadziły do kompromitacji idących za nimi, ideologicznie wypracowanych, ideałów i celów wychowania. Zwłaszcza ten drugi został poddany totalnej krytyce. W ślad za tym zrodziło się jednak społeczne zwątpienie w zasadność wszelkich ideałów i celów wychowania, jakie wymyśla człowiek.

Swoistym laboratorium przemian w szukaniu odpowiedzi na pytanie o tę zasadność stała się Republika Federalna Niemiec. Tu wspomniane zwątpienie zostało wzmocnione tezą, że formułowanie ideałów wychowania nie jest naukowe. Wolfgang Brezinka – autor tej tezy – ustalając kryteria naukowości pedagogiki, sprowadził ją do „analityczno-empirycznej nauki o wychowaniu”. Przyjmując, że „z faktów nie da się wyprowadzić ani wartości, ani norm”, argumentował, że: „Nie można w sposób logiczny pokonać różnicy

między tym, jak jest, a tym, jak być powinno. Dlatego też w ramach nauki trzeba zrezygnować z wartościowania” (Brezinka, 1971, s. 7, za: Berner, 2006, s. 217). Tym samym Brezinka uznał, że nie mają naukowej postaci takie dziedziny myślenia o wychowaniu jak filozofia wychowania czy pedagogika praktyczna – odpowiadające na pytania o wartości i normy w działaniu wychowawczym. Przyjąwszy założenia racjonalizmu krytycznego Karla Poppera, wyznaczył Brezinka naukowej pedagogice rangę „nauki technologicznej”, łączącej myślenie przyczynowo-skutkowe z aspektem teleologicznym. Hans Berner tak przedstawiał podstawowe zadanie pedagogiki w ujęciu Brezinki:

zadaniem technologicznej nauki o wychowaniu jest konstruowanie teorii wyjaśniających, formułowanie sądów prognostycznych i wiedzy o technikach wychowania. Sądy wyjaśniające dostarczą nam odpowiedzi na pytanie: „Jaka jest przyczyna...?”, prognoza odpowiada na pytanie: „Jakie to ma konsekwencje?”, a metodyka wychowania daje odpowiedź na pytanie: „Jak można osiągnąć cel?” (Berner, 2006, s. 218).

Konsekwentne trzymanie się technologicznego modelu nauk o wychowaniu doprowadziło w Niemczech do poważnego kryzysu pedagogiki szkolnej i wychowania w szkole. Jak pisze dalej Berner:

Nie tylko naukowcy zajmujący się wychowaniem wycofywali się [...] w obiegujący wyższy prestiż i mniej ryzykowną dziedzinę kształcenia. Wielu nauczycieli w swojej pracy kładło nacisk na zadanie nauczania. Zadania wychowawcze były podawane w wątpliwość lub całkiem wykluczane. Coraz więcej nauczycieli zadawało pytanie: „jak uda mi się wychować dzieci obcych ludzi” (tamże, s. 219).

W wydany w latach 80. minionego wieku zbiorowym dziele pod redakcją Dietera Lenzena, znaczącym dla niemieckiej pedagogiki ogólnej *Pädagogische Grundbegriffe*, Micha Brumlik stwierdzał: „Zagadnienie celów wychowania oraz ich uzasadniania już od dawna wydaje się należeć do przebrzmiałych wątków pedagogiki. Wydaje się również, że unaukowanie pedagogiki po realistycznym zwrocie spowodowało, że jej przedmiotem pozostały jedynie obserwowalne procesy nauczania i uczenia się” (Brumlik, 2003, s. 88). Jednak Brumlik zauważał jednocześnie, że dzięki rozróżnieniu przez Jürgena Habermasa działania instrumentalnego i komunikacyjnego oraz

dokonaniu przez niego zwrotu ku niepozytywistycznemu ujęciu nauki „zakwestionowano [...] postulat niezależności nauki od wartości, a wraz z tym powrócono do przekonania, że kwestie praktyczne również mogą ukazywać prawdę”, co „pozwoлиło pedagogice na to, by w dyskusji nad metodologią *curriculum* odzyskać tradycyjne tereny [...], chociaż w tym zakresie jest raczej mowa o celach uczenia się niż o celach wychowania” (tamże).

Wolfgang Brezinka, który miał znaczący udział w kształtowaniu zarysowanych wyżej przemian w niemieckiej pedagogice i pedagogii, po latach dokonał krytycznej oceny zaproponowanego przez siebie modelu „technologicznej nauki o wychowaniu” i wpisał się w linię pedagogicznego neokonserwatyzmu, szukającego dróg realizacji „wychowania do wartości” (Berner, 2006, s. 219, 229).

Z kolei we Francji ruchy społeczne, intensywnie wzmacniane egzystencjalizmem Jeana-Paula Sartre’a, zaowocowały swoistym nihilizmem pedagogicznym. Dziś trudno wielu Francuzom przyjąć myśl o potrzebie przekazywania wartości młodszemu pokoleniu. Kwestię tę porusza w swojej twórczości Chantal Delsol, która pisze o rezygnacji społeczeństwa francuskiego z przekazywania wartości młodemu pokoleniu. Rezygnacja ta wiąże się ze specyficznym rozumieniem wolności osobistej dziecka, w imię której dorośli wręcz chorobliwie wystrzegają się artykułowania wobec własnego potomstwa osobistych przekonań światopoglądowych, zakładając, że dziecko będzie zdolne w przyszłości do samodzielnych wyborów światopoglądowych (Delsol, 2005, s. 23–24).

Przyjmując szerszą, niż wyżej zarysowana, perspektywę krajów rozwiniętych, w odniesieniu do kultury euro-amerykańskiej, można – trochę upraszczając – sformułować uogólnienie, że nastąpił w niej widoczny odwrót od kreślenia ideałów i celów wychowania w obszarach pedagogiki i pedagogii. Zjawisko to znalazło swoje ugruntowanie w neoliberalistycznej ekonomii wolnego rynku, w społecznym ruchu antypedagogicznym, w postmodernistycznej myśli pedagogicznej, ukazującej ideały i cele wychowania jako przykład kreowania kultury pozoru – niezrealizowanych projektów (Szkudlarek i Śliwerski, 1992, s. 51–67, 85–139).

Swoiście wyglądała po drugiej wojnie światowej sytuacja w pedagogice polskiej. Tu, po zmianie formacji politycznej i ustroju państwa, uznani i względnie nieuwikłani w zależności polityczne autorzy zostali odsunięci od głównego nurtu życia uniwersyteckiego, a ich twórczość została poddana

ideologicznej krytyce. Taki los spotkał m.in. Sergiusza Hessena. W miejsce ich rozważań na temat ideałów i celów wychowania weszła swoista inżynieria ich stanowienia, ukierunkowana na podtrzymanie politycznego *status quo*. Jej przykładem była propozycja Heliodora Muszyńskiego. W twórczości tego autora widać daleko posuniętą staranność w tworzeniu podstaw pedagogicznej teleologii, precyzowaniu pojęć, opracowywaniu hierarchizacji celów wychowania. Ta ostatnia, do której nadal nawiązują polscy pedagodzy, przedstawia się następująco: na wierzchołku piramidy tych celów znajduje się ideał wychowania. To „globalny, naczelny cel całokształtu działalności wychowawczej”, stanowi on „najbardziej ogólną i dalekodystansową wytyczną dla wychowawczej działalności”, jest „opisem dojrzałej, w pełni już ukształtowanej osobowości człowieka, takiej, jaką ona być powinna”. Opis, o którym mowa, „dokonany jest wyłącznie w kategoriach celów naczelnych, czyli podstawowych ogólnych dyspozycji osobowościowych” (Muszyński, 1972, s. 29), zostają one wyodrębnione z ideału po zastosowaniu analizy merytorycznej. Dalsze uszczegóławianie celów wymaga zastosowania w przeprowadzanych analizach kolejnych kryteriów: 1) kryterium psychologicznego – pozwala na wyodrębnienie celów kierunkowych (wskazujące one na pożądane dyspozycje osobowościowe), 2) kryterium rozwojowego – które pomaga sformułować cele etapowe (odnoszące się do stadium rozwoju wychowanka), 3) kryterium praktyczno-wychowawczego – umożliwiające sformułowanie celów operacyjnych (wskazujących „pożądane formy aktywności” uczestnika wychowania) (Muszyński, 1981, s. 172–191).

Zgodnie z pryncypiami pedagogiki marksistowskiej ideał wychowania miał zostać „wyprowadzony z założonego miejsca jednostki w społeczeństwie oraz roli i zadań, jakie powinna ona w nim wypełniać” (Muszyński, 1972, s. 28). Trudno pogodzić powyższe zdanie o logice wyprowadzania ideału wychowawczego z innymi stwierdzeniami, które pojawiły się w ramach omawianej koncepcji, np. „Człowiek nie jest biernym wytworem warunków, w których żyje, lecz czynnym twórcą tych warunków. I właśnie przez aktywne kształtowanie świata kształtuje siebie samego. Wychowanie jest przygotowaniem człowieka do tej twórczej roli” (Muszyński, 1981, s. 152–153).

Jeszcze trudniej o tę zgodę w odniesieniu do roli nadawanej przez innych reprezentantów pedagogiki socjalistycznej wychowawcom, w tym nauczycielom. Rolą tą jest – w świetle treści jednej z prac wydanych w latach 60. minionego wieku – „kształtować naukowy pogląd na świat u wychowan-

ka”, a to znaczy „formować jego umysłowość, wolę, moralność i charakter w ten sposób, aby w sumie składały się na nową, nie mającą dotąd w historii precedensu osobowość człowieka komunizmu, osobowość ukierunkowaną w pełni na cele stanowiące podstawowe przeznaczenie ludzkości na obecnym etapie historycznego rozwoju” (Kozakiewicz, 1965, s. 28). Jeśli zaś chodzi o świadome uczestnictwo nauczyciela w pełnieniu tej roli, to w pracy tej można było przeczytać:

Rzecz oczywista, że nie wymaga się od nauczyciela, aby kształtował (czyli rozwijał, budował, posuwał naprzód) samą teorię naukową marksizmu, bo to jest zadanie zawodowych ekonomistów, filozofów, etyków i polityków. Żąda się od niego, aby czuwał nad rozwojem w osobowości wychowanka tych cech, w jego umyśle tych poglądów i przekonań, które decydują o tym, czy w ostatecznym wyniku całość jego indywidualnego światopoglądu będzie w generalnym zarysie zgodna z marksizmem, czy nie (tamże, s. 28–29).

Tak określona rola zawodowa nauczyciela sprowadzała istotę nauczycielskiej aktywności do realizacji technicznego etosu tej profesji. Wyrażał się on w bezrefleksyjnej postawie nauczycieli, którą znamionowało przyjęcie na siebie jedynie roli wykonawcy odgórnie narzuconych założeń ideologicznych. Fenomen dominacji tego etosu został potwierdzony w badaniach empirycznych, przeprowadzonych już po przełomie ustrojowym, kiedy można było oczekiwać zdecydowanego odwrotu od niego (Aleksander, Bauman i Rutkowiak, 1993).

W obszarze pedagogiki ogólnej, która rozwijała się w okresie panowania ustroju socjalistycznego w Polsce, w bardzo ograniczony sposób, Stefan Kunowski, pracujący na jedynej, formalnie niezależnej od totalitarnego państwa uczelni (na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim), ukazał zróżnicowanie ideałów wychowania, funkcjonujących na gruncie trzech systemów wychowawczych: chrześcijańskiego, liberalnego i socjalistycznego. Poszukując cech uniwersalnych ideału wychowawczego, stwierdzał:

system wychowawczy konstruuje ideał człowieka doskonałego jako cel realizacyjny wychowania oraz określa zespół warunków, służących do urzeczywistnienia celu, a wynikających z założeń światopoglądowych i uzasadnień filozoficznych, ujmujących świat i rzeczywistość w jednolitą całość oraz po-

chodzących z danych wiedzy naukowej o człowieku tzw. antropologii filozoficznej (Kunowski, 1981, s. 94).

Kunowski przekonywał, że chrześcijaństwo odnalazło ten ideał w konkretnej Osobie Boga-Człowieka – w Jezusie Chrystusie, ukazującym każdemu człowiekowi drogę do miłości Boga i bliźniego (tamże, s. 106–108). Liberalny system wychowawczy wskazał ideał wychowawczy w figurze człowieka wolnego (znajdującego zróżnicowane interpretacje – począwszy od tej autorstwa Jana Jakuba Rousseau, przez ujęcie psychoanalityczne, po stanowiska współczesnych humanistów, m.in. Juliana Huxleya) (tamże, s. 127–134). W socjalistycznym systemie wychowawczym tym ideałem był – jak wiadomo – „budowniczy nowego ustroju” – socjalizmu (tamże, s. 148–164).

Przełom ustrojowy sprawił, że także w ośrodkach państwowych odblokowano możliwość publikowania analiz ukazujących zróżnicowanie ideałów wychowania. Przejawem tego były treści pierwszego powojennego encyklopedycznego dzieła polskiej pedagogiki – *Encyklopedii pedagogicznej* pod redakcją Wojciecha Pomykała. W pracy tej pojawiły się dwa znaczące hasła dotyczące ideałów i celów wychowania. Pierwsze z nich to: *Cele i zadania wychowania. Ideał wychowawczy (z punktu widzenia religii)*. Drugie zatytułowano: *Cele kształcenia i wychowania. Ideały wychowawcze, wzorce osobowe (z punktu widzenia świeckiego)*. Krzysztof Przeclawski – autor pierwszego hasła – ukazał zróżnicowanie ideałów wychowawczych w wybranych religiach świata: chrześcijaństwie (z uwzględnieniem poszczególnych wyznań: katolickiego, prawosławnego, protestanckiego), judaizmie, islamie, hinduizmie, buddyzmie (Przeclawski, 1993, s. 50–53). Wojciech Pomykało – autor drugiego hasła – wychodząc od uporządkowania samych pojęć: celów kształcenia i wychowania, ideału wychowawczego, wzorców osobowych (opierając się tu na treściach *Słownika pedagogicznego* Wincentego Okonia), dokonał – w świetle uwarunkowań politycznych – analizy obecnych na tamten czas (przełomu ustrojowego) i prognozowanych „ modeli” Polaka, formułując niejako zasadę powiązania kreowanych ideałów wychowawczych z realiami społecznymi w kraju i na świecie (Pomykało, 1993, s. 54–72).

W późniejszych publikacjach już coraz rzadziej można spotkać pojęcie ideału wychowania. Nie brakuje go wprawdzie w monografiach z zakresu teorii wychowania autorstwa Józefa Górniewicza czy Leona Zarzeckiego.

W pracach tych ich autorzy dość syntetycznie (zapewne z uwagi na podręcznikowy charakter swoich publikacji) przedstawili istotne kwestie dotyczące definiowania ideału, jego struktury bądź etapów „przybliżania się” do niego, ukazali również wątpliwości związane z kreowaniem ideałów przez pedagogikę (Górniewicz, 2005, s. 75–78; Zarzecki, 2012, s. 55–58). Inny uznany pedagog, Mieczysław Łobocki, autor *Teorii wychowania w zarysie*, w rozdziale o celach wychowania jedynie napomknął o istnieniu ideału. Podkreślił natomiast i uzasadniał w jednym z podrozdziałów pracy „prymat wartości nad celami” (Łobocki, 2007, s. 118–125).

Jak wspomniano na początku tego tekstu, w obszernej *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* nie znalazło się opracowanie pojęcia ideału wychowania. Można tam natomiast znaleźć hasło *Cele pedagogiczne* autorstwa Waldemara Furmanka. Autor ten zaprezentował klasyfikację celów dość zbieżną z propozycją Heliodora Muszyńskiego. Nie wprowadził jednak do niej pojęcia ideału wychowania. Mówił o „celach ogólnych”, inaczej „globalnych”, i pisał, że „są to cele dalekiego czasu (dalekiego zasięgu), dlatego uzasadnione jest nazywanie ich także funkcjami teleologicznymi” (Furmanek, 2003, s. 461–462). W swoich rozważaniach Furmanek nie wchodzi w dyskusję o zasadności formułowania celów pedagogicznych, upomina się natomiast o personalizujący charakter języka wyrażającego te cele. Podkreśla, że język osoby formułującej w określony sposób cele wychowawczych działań wskazuje na preferowanie przez nią określonego stylu wychowania: „Jeżeli bowiem w sformułowaniach celów dominują takie określenia jak poznawanie, wyrabianie, kształtowanie, urabianie, przekazywanie itd., to oczywista jest kwestia, iż nauczyciel preferuje przedmiotowy styl wychowania” (tamże, s. 460)¹.

¹ Jest to niewątpliwie istotne dla praktyki wychowawczej uwrażliwienie, ponieważ wraz ze wspomnianym wcześniej technicznym etosem zawodu nauczycielskiego utrwalał się w Polsce uprzedmiotawiający (ucznia) język stanowienia celów wychowania. Przekonały się o tym m.in. badaczki z Uniwersytetu Gdańskiego. Badani przez nie w 1989 roku nauczyciele-studenci zaoczni, określając nauczycielskie zadania wychowawcze, używali najczęściej takich czasowników jak: „urabiać”, „wpływać”, „wskazywać”, „wszczepiać”, „kształtować”, „prowadzić”, „przygotowywać”, „tylko raz pojawiło się określenie «inspirować», sugerujące pozostawienie wychowankowi swobody wyboru i działania na rzecz własnego rozwoju” (Rutkowiak i Szczep-ska-Pustkowska, 1995, s. 227–231). Analogicznie wyglądała sytuacja w odniesieniu do określenia przez badanych zadań dydaktycznych, dla wyrażenia których używano takich określeń jak: „przekazywać”, „kierować”, „instruować”, dominujących nad czasownikami sugerującymi

Jedną z analiz najobszerniejszych w polskiej pedagogice, a jednocześnie krytycznych wobec dotychczasowej wiedzy pedagogicznej na temat ideałów i celów wychowania, jest analiza dokonana przez Bogusława Śliwerskiego w monografii *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Autor podjął ten temat w trzecim rozdziale pracy, zatytułowanym *Teleologia wychowania*. Przywołując poglądy znaczących reprezentantów nauk humanistycznych i społecznych, przedstawił w ich i swoim ujęciu m.in. ważne kwestie definicyjne (definicje pojęć celu i ideału wychowania), źródła stanowienia celów, funkcje tych ostatnich, strategie formułowania celów, związki teleologii pedagogicznej z aksjologią (kwestia rozwijana również w rozdziale czwartym omawianej pracy – *Aksjonormatywny status wychowania*) i krytykę tych związków oraz zaprezentował stanowisko (Stanisława Rucińskiego) odrzucające „pedagogikę celowościową” (Śliwerski, 2012, s. 67–97).

Śliwerski doszedł do następującej konkluzji swoich rozważań:

Ogólnego i wspólnego celu wychowania nie można rozstrzygnąć w ramach nauk o wychowaniu, ale na podstawie nauk humanistycznych i światopoglądowych, które interpretują świat i człowieka. [...] Teoria wartości i celów wychowania musi się opierać na współpracy, dialogu interdyscyplinarnym między pedagogiką, psychologią, socjologią, filozofią i innymi naukami, ale nie będzie ostateczna i ponadczasowa. Ciągle musi się udoskonalać, korzystać z osiągnięć nauki, uwzględniać przemiany historyczne, kulturowe i obyczajowe (tamże, s. 97).

Sformułowanie tego wniosku nie przeszkadza jednak Śliwerskiemu przyjąć również, uwypuklonego w jego tekście, a istotnego dla tych rozważań, założenia: „Człowiek jest punktem wyjścia tworzenia celów wychowawczych. Można je widzieć jako pewne dyspozycje psychiczne, które umożliwiają urzeczywistnienie człowieczeństwa” (tamże).

6. Godność ludzkiej osoby i sens życia jako przesłanki legitymizujące ideały i cele wychowania

Nawiązując do ostatniej myśli Śliwerskiego, można powiedzieć, że człowiek jako podmiot swojego istnienia i sprawcza osoba jest tym punktem odniesienia, który legitymizuje wychowanie. To osoba uczestnika wychowania, wraz z trudnym do określenia w sposób wymierny własnym potencjałem rozwojowym, jawi się jako cel sam w sobie – najwyższy cel wychowania – równy w swojej osobowej wartości innym osobom (por. Nowak, 2001, s. 376–377). To ona wybiera (lub nie) ideał własnego wychowania. Dlatego wychowanie znajduje uzasadnienie jedynie w uznaniu wartości osoby wychowanka, poszanowaniu jej osobowej godności (Chudy, 2009, s. 56–60). W innym przypadku staje się pseudowychowaniem, którego szczególną odmianą jest – w ujęciu filozofa Jacka Filka – wychowanie wyobcowane (alienacja wychowania). Można je zdefiniować jako „wychowanie dla” – dla kogoś, dla czegoś, a nie dla samego wychowanka – jako aktywność, która nie stawia na pierwszym miejscu jego osoby. Wymowną ilustracją alienacji wychowania jest wypowiedź przywódcy Hitlerjugend, który przed sądem w Norymberdze wyznał: „jest moją winą, że wychowałem młodzież dla człowieka, który był milionowym mordercą”. Odnosząc się do tej wypowiedzi, Filek stwierdza: „Stawiam tezę, że zło nie tkwi w tym kimś, «dla kogo się wychowuje», nie idzie o to, że Hitler był zły, lecz w samym owym «dla» [...]. Jeżeli wychowujemy Pawła Adamowi, to nieważne, jaki jest Adam; wychowanie Pawła jest zaprzepaszczone przez samo odnoszenie go do Adama” (Filek, 2001, s. 82–120). Również w wychowaniu „dla” jakiegoś ideału tkwi więc pułapka pseudowychowania.

Jak można zatem wychowywać „dla” samej osoby uczestnika wychowania? Czy takie wychowywanie ma jakiś związek z ideałami i celami wychowania? Zanim zostanie podjęta próba bezpośredniej odpowiedzi na to pytanie, postawmy tu inne pytania: Co czyni życie człowieka szczęśliwym? Co je ratuje w trudnych egzystencjalnie momentach i w sytuacjach granicznych? Co niejako ocala istnienie osoby uczestnika wychowania od zagłady?

Viktor Frankl – twórca logoterapii – sam przeżył zagrożenie taką zagładą, doświadczył sytuacji granicznych, które doprowadziły go do stworzenia modelu „terapii sensem”. Dlatego historia jego życia osobistego i zawodowego może być ważną odpowiedzią na powyższe pytania. Frankl, zdobywszy

jeszcze przed drugą wojną światową duże doświadczenie lekarskie i psycho-terapeutyczne, wypracowawszy sobie wysoką pozycję naukową i społeczną, z dnia na dzień został okrutnie pozbawiony tych wszystkich osiągnięć, stanął jako więzień pośrodku tego piekła, które świat zna pod nazwą Auschwitz. Jako znamienne dla dalszej swojej obozowej egzystencji Frankl opisał następujące przeżycie:

Było [...] mało prawdopodobne, wręcz niemożliwe, aby rękopis mojej pierwszej książki, którą przed przyjazdem do Auschwitz ukryłem w swoim płaszczu, jakimś cudem ocalał. Musiałem więc doświadczyć straty mego duchowego dziecka, a następnie się z nią pogodzić. Wydawało mi się wówczas, że już nic ani nikt po mnie nie pozostanie – ani dziecko z mej krwi, ani dziecko z mego umysłu! Byłem zmuszony odpowiedzieć sobie, czy w zaistniałych okolicznościach moje życie zostało całkowicie pozbawione sensu.

Nie od razu zrozumiałem, że odpowiedź na pytanie, z którym tak boleśnie się zmagalem, już na mnie czekała i wkrótce miała mi zostać objawiona. Stało się to w momencie, gdy zmuszony zostałem oddać swoje ubranie, a w zamian odziedziczyłem znoszone łachmany jakiegoś nieszczęśnika, który zaraz po swoim przyjeździe do Auschwitz prosto z pociągu powędrował do komory gazowej. Zamiast grubego pliku zapisanych moją ręką kartek w kieszeni pasiaka znalazłem tylko jedną stronę wyrwaną z hebrajskiego modlitownika, zawierającą słowa najważniejszej hebrajskiej modlitwy, Szema Jisrael. Czyż mogłem odczytać ten niezwykle „przypadek”, inaczej niż dostrzegając w nim wyzwanie, abym żył zgodnie ze swymi przemyśleniami, a nie tylko przelewał je na papier? (Frankl, 2016, s. 172–173).

Potwierdzając tę końcową konkluzję, Frankl opisuje kolejne doświadczenie obozowe, gdy gnany wraz z innymi więźniami, popychany i kopany przez oprawców, przywołał w pamięci obraz swojej żony. Twarz najbliższej, ukochanej osoby jakby wyrwała go z piekła, które realnie dalej trwało:

Nagle poraziła mnie pewna myśl: po raz pierwszy w życiu objawiła mi się prawda po tylekroć wplatana w pieśni przez poetów i ogłaszana najwyższą mądrością przez filozofów, a mianowicie, że miłość jest najwyższym i najszlachetniejszym celem, do jakiego może dążyć człowiek. [...] W sytuacji całkowitej samotności, gdy nie sposób wyrazić samego siebie poprzez pozytywne działanie, gdy jedynym i największym osiągnięciem jest godne i szlachetne noszenie własnego cierpienia, nawet w takiej sytuacji można doświadczyć

spełnienia, kontemplując z uczuciem noszony w sercu obraz najdroższej nam osoby (tamże, s. 69).

Frankl przekonuje, że siłą dającą człowiekowi napęd do życia, do bycia w nim szczęśliwym, jest poczucie sensu i jego spełnianie. Osobiste doświadczenie Auschwitz stało się dla niego potwierdzeniem tego założenia. Odnajdywanie sensu w trudnych doświadczeniach egzystencjalnych przez pacjentów, z którymi miał Frankl do czynienia już po wojnie, stawało się narzędziem skutecznej terapii dla tych, którzy znaleźli się w krytycznych momentach własnego życia, pogrążeni w depresji czy myślach samobójczych (tamże, s. 169–176).

Lata 50. i 60. minionego wieku przyniosły ludzkości w kręgu kultury euro-amerykańskiej poważny kryzys wychowania, związany nie tylko z widocznym w pedagogice odwrotem od ideałów i celów wychowania, ale przede wszystkim z kryzysem sensu, czy wyrażając to samo słowami egzystencjalisty Carla Jaspersa (1883–1969): z „narastaniem problematyczności substancji” – istoty, podstawy wszystkiego, co istnieje (Jaspers, 1998, s. 158–159). Diagnozując sytuację wychowania w powojennym okresie intensywnego rozwoju państw kapitalistycznych, Jaspers ukazał obraz wychowania, charakterystyczny w dużej mierze również dla współczesności, wskazując na takie jego właściwości jak:

Intensywność wysiłków pedagogicznych, którym towarzyszy brak jedności idei, nieprzejrzana literatura, wzrost kunsztu dydaktycznego. Osobiste poświęcenie poszczególnych nauczycieli osiąga dziś miarę, jakiej dotychczas niemal nie znano, lecz mimo wszystko pozostaje bezsilne, gdyż brak mu ugruntowania w całości. Cechą charakterystyczną naszej sytuacji wydaje się również zanik wychowania substancjalnego na rzecz niekończących się eksperymentów pedagogicznych, rozbicie na wielość obojętnych możliwości, fałszywa bezpośredniość w stosunku do wszystkiego, co nie daje się wyśłowić. Stale się eksperymentuje i w zadyszce zmienia treści, cele, metody. Można odnieść wrażenie, jakby wywalczona wolność człowieka porzucała samą siebie w pustej wolności znikomych dążeń (tamże, s. 159).

W tej sytuacji Jaspers jako warunki konieczne wychowania widzi „repekt [...] [wobec] jakiegoś absolutnego wymiaru” (substancji, która może mieć charakter uniwersalistyczny albo indywidualistyczny) oraz „dyscy-

plinę pracy duchowej”, przeciwdziałającą „falszywej wolności” (samowoli) (tamże, s. 158, 161). Realizacji takiego wychowania mogą się podjąć – zdaniem Jaspersa – ci, którzy mają zaufanie do człowieka – „nie takiego, jakim on jest, lecz takiego, jakim może stać się dzięki sobie”. Na tym polega „odwaga wychowywania” (tamże, s. 163–164). Podstawową siłą wychowania – w ujęciu Jaspersa – jest miłość, która urzeczywistnia się we współlistnieniu i w „miłującej komunikacji”. Ta ostatnia spełnia się poprzez „rzeczowe treści”. W nauczaniu historii może przybrać kształt „etosu przykładów”. Jaspers wyznacza nauczycielom zadanie nadawania światu porządku i formy, „dzięki którym wywoła on zainteresowanie, wypełni ducha, ukształtuje człowieka” (tamże, s. 160, 163, 165). Nie oznacza to przyznania nauczycielom nadrzędnej roli w wychowaniu, ponieważ:

Założenie, że nauczyciel jest wychowany i jako przygotowany przekazuje dalej wiedzę nieprzygotowanym dzieciom, jest w całości równie absurdałne jak założenie, że generacja dorosłych jest wychowana i stąd ma trafny sąd o wszystkich sprawach. Tylko ten wychowuje, kto wychowuje jeszcze samego siebie mocą komunikacji. Tylko ten odebrał właściwe wychowanie, kogo wychowano do tego samowychowywania siebie w medium ścisłej i niestrudzonej edukacji (tamże, s. 166).

Wnioski egzystencjalisty Jaspersa korespondują tu z myśleniem personalisty Guardiniego, który szukając podstaw wiarygodności wychowawcy, stwierdza, że wyraża się ona w walce o własne wychowanie, ponieważ – jak pisze – „tylko własnym życiem mogę pobudzić kogoś do życia. Największą moją siłą jako wychowawcy jest to, abym wymagał od siebie, zmagając się ze sobą” (Guardini, 1998, s. 373). To owa walka wychowawcy o samego siebie jest podstawowym środkiem do tego, by pomóc wychowankowi dostrzec własną wartość i kroczyć przez życie własną drogą, bo „wychowywać to znaczy dodawać komuś odwagi do bycia sobą” (tamże). Rozwinięcia tej pedagogicznej myśli Romano Guardiniego można się dopatrzeć z kolei w pracy Luigiego Giussaniego pt. *Ryzyko wychowania*. Giussani za jedno z podstawowych zadań wychowawczych uznał przedstawienie przez wychowawcę własnym życiem pewnej „hipotezy roboczej”, wyjaśniającej przeszłość w kontekście przeżywanej przez niego teraźniejszości. Ta „hipoteza” daje pokoleniom młodszym możliwość rozumienia rzeczywistości i odkrycia

w niej własnego miejsca i zadań (Giussani, 2002, s. 14, 142–143). Żywa obecność wychowawcy przenikniętego ideałem, nadającym sens jego życiu, jest – w ujęciu Giussaniego – warunkiem „prawdziwego procesu wychowawczego” (tamże, s. 139).

7. Zakończenie

Dokonana powyżej analiza ukazuje (z konieczności fragmentarycznie) meandry (nie)obecności problematyki ideałów i celów wychowania w myśli pedagogicznej i w rzeczywistości wychowawczej. Przedstawiając zróżnicowanie stanowisk teoretyków i praktyków w tej sprawie, tekst ten ostatecznie jest swoistą (bo przyjmującą wiele zastrzeżeń) obroną zasadności trwania w pedagogice oraz w pedagogii ideałów i celów wychowania. Prowadzi jednak do szczególnego wniosku, że oto ideały i cele wychowania nie powinny być narzędziami „urabiania”/„kształtowania wychowanka”, ale są – z wydedukowanego tu pedagogicznego założenia – przeznaczone dla samego wychowawcy. Mają stanowić narzędzie jego autoformacji. W myśl tego wychowawca jako osoba przejęta autentyczną troską o drugiego człowieka, chcąc służyć pomocą w jego (samo)wychowaniu, musi podejmować wysiłek szukania ideału i celów wychowania dla siebie oraz dróg urzeczywistniania ich. W ten sposób może ukazać innemu człowiekowi zasadność poszukiwania sensu, ideału oraz celów własnego życia (choć nie są to pojęcia tożsame, próbowano wyżej, przez odwołanie się do myśli Frankla, uzasadnić, że mają ze sobą wiele wspólnego). Staje się wówczas dla tego drugiego nie tyle „wzorem do naśladowania” (co jest oczywiste i pożądane w stosunku do najmłodszych), ile punktem odniesienia, autorytetem, który wraz z procesem rozwoju wychowanka zostanie poddany próbie krytyki, próbie jego „przezwyciężenia”. Niemniej jednak spełni wówczas swoją konstruktywną rolę – nie pozostawi wychowanka w „próżni aksjologicznej”, bez oparcia, w wyniku czego stałby się on co najwyżej „kulturowym barbarzyńcą” (Delsol, 2005, s. 25–27), nastawionym jedynie na „moralność protestu”, związaną zawsze z brakiem autonomii i mentalną zależnością od tego, wobec kogo protest jest artykułowany (May, 1998, s. 199).

Niezbędnym dopełnieniem, jak również punktem wyjścia do tego wysiłku szukania i urzeczywistniania ideału przez wychowawcę jest odkrywanie

wartości własnej osoby i osoby wychowanka – w przypadku tej drugiej istotna jest subtelna i skuteczna zachęta ze strony wychowawców do szukania tej wartości (Maritain, 1991, s. 32–33). Bez tego konstruktywnego poczucia wartości trudno o działania wychowawcze we właściwym ich rozumieniu (por. Jasińska i Ruciński, 1995, s. 21–31).

W kontekście „dotkniętego” tu również – przez przywołanie tomizmu konsekwentnego – sporu idealizm–realizm i związanej z nim antynomii subiektywizm–obiektywizm można sformułować jeszcze jedną ważną konkluzję, dotyczącą zasadności obecności ideałów i celów wychowania w myśli pedagogicznej i praktyce działania wychowawczego. Karol Wojtyła, analizując podobną kwestię w odniesieniu do kategorii podmiotowości, wniósł do tego sporu ważną myśl: „linia demarkacyjna między ujęciem subiektywistycznym (idealistycznym) a obiektywistycznym (realistycznym) w antropologii i etyce musi się załamać i faktycznie się załamuje na gruncie doświadczenia człowieka” (Wojtyła, 2000, s. 436). To doświadczenie – dodajmy: także doświadczenie wychowania – „wyzwała nas siłą faktu od czystej świadomości” jako czegoś jedynie „pomyślanego i założonego *a priori*”, a „wprowadza nas w cały konkret istnienia człowieka” (tamże). Realny uczestnik wychowania – czy to umowny wychowawca, czy wychowanek – nie musi znać całej burzliwej dyskusji na temat celów i ideałów wychowania, ale zazwyczaj posługuje się tymi kategoriami mniej lub bardziej intuicyjnie, mniej lub bardziej rozumnie i nierzadko próbuje je „jakoś” wiązać z własnym działaniem. Dobrze byłoby zatem, gdyby zwłaszcza ten pierwszy – społecznie naznaczony większą odpowiedzialnością – refleksyjnie i twórczo wchodził w obszar wiedzy o ideałach i celach wychowania, z myślą o szukaniu dróg odpowiedzialnego formowania samego siebie oraz budowania konstruktywnych relacji z drugim człowiekiem – umownym wychowankiem. Relacji wspomagających tego ostatniego w trudzie istnienia i współistnienia z innymi ludźmi i całym światem.

Bibliografia

- Aleksander, Z., Bauman, T. i Rutkowiak, J. (1993). Etos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedeutologiczna. W: A. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska i W. P. Zaczyński (red.), *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne* (s. 45–51). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Berner, H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne, przeł. K. Natoniewska. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu* (s. 195–275). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Brezinka, W. (1971). *Non der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in der Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Brumlik, M. (2003). Cel wychowania. W: D. Lenzen (red.), *Podstawowe pojęcia pedagogiczne. A–I*, przeł. J. F. Materne, P. W. Materne (s. 88–94). Szczecin: Wydawnictwo „Mater”.
- Chałas, K. i Maj, A. (red.). (2020). *Encyklopedia aksjologii*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.
- Chudy, W. (2009). *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Cichoń, W. (1996). *Wartości – człowiek – wychowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Delsol, C. (2005). *Jak dzisiaj przekazywać wartości?*, przeł. D. Zańko. *Znak*, 597(2), 21–28.
- Denek, K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań–Toruń: Edytor.
- Filek, J. (2001). *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*. Kraków: Znak.
- Frankl, V. E. (2016). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Furmanek, W. (2003). Cele pedagogiczne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A–F (s. 459–468). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gajda, J. (1997). *Wartości w życiu człowieka. Prawda – miłość – samotność*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Giussani, L. (2002). *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, przeł. A. Surdej. Kielce: Jedność.
- Gogacz, M. (1997). *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza NAVO.
- Górniewicz, J. (2005). *Teoria wychowania (wybrane problemy)*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Guardini, R. (1998). *Wiarygodność wychowawcy*, przeł. J. Koźbiał. W: A. Ryńio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane* (s. 373–381). Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.

- Hessen, S. (1997a). *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Hessen, S. (1997b). *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia*, przeł. M. Plezia i H. Bednarek. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Jasińska, K. i Ruciński, S. (1995). Istota i formy patologii moralnej oraz jej społeczne uwarunkowania. W: F. Adamski (red.), *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej* (s. 21–31). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jaspers, K. (1998). Uwagi o wychowaniu, przeł. G. Sowinski. W: S. Wołoszyn (red.), *Mysł pedagogiczny w XX stuleciu*, t. 3, ks. druga (s. 158–166). Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Kairow, I. (red.). (1950). *Pedagogika*, t. 2. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kozakiewicz, M. (1965). *O światopoglądzie i wychowaniu*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kunowski, S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kurdybacha, Ł. (1948). *Ideał wychowawczy w rozwoju dziejowym*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Łobocki, M. (2007). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maritain, J. (1991). *Dynamika wychowania*, przeł. A. Ziernicki. *Znak*, 436(9), 28–39.
- Materne, J. (1989). Cele i zadania wychowania w pedagogice. W: J. Materne (red.), *Problemy współczesnego wychowania* (s. 33–61). Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- May, R. (1998). *Miłość i wola*, przeł. H. i P. Śpiewakowie. Poznań: Wydawnictwo „Rebis”.
- Muszyński, H. (1972). *Ideał i cele wychowania*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Muszyński, H. (1981). *Zarys teorii wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak, M. (2001). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

- Olbrycht, K. (2000). *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ostrowska, U. (2006). Aksjologiczne podstawy wychowania. W: B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu* (s. 391–415). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Pomykało, W. (1993). Cele kształcenia i wychowania, ideały wychowawcze, wzorce osobowe (z punktu widzenia świeckiego). W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 54–72). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Przecławski, K. (1993). Cele i zadania wychowania. Ideał wychowawczy (z punktu widzenia religii). W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 50–53). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Rutkowiak, J. i Szczepka-Pustkowska, M. (1995). Polityczność a upolitycznienie wychowania (W oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogika socjalistyczna”). W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 209–243). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sobczak, S. (2000). *Celowość wychowania*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza NAVO.
- Szkudlarek, T. i Śliwerski, B. (1992). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zarzecki, L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.