

*Halina Gajdamowicz**
Łódź

Tradycje nauczania wychowującego w polskiej pedagogice

Problem zależności i różnego rodzaju relacji między nauczaniem i wychowaniem w pedagogice polskiej, a także światowej jest ciągle aktualny. Pojawia się ze szczególną wyrazistością w okresach wielkich przełomów światopoglądowych, politycznych, społecznych, kulturowych. Uzasadnione jest zatem powracanie do pytania o sens wychowania, o relacje między wąsko pojętym nauczaniem i wychowaniem, rozumianym podobnie wąsko jako kształtowaniem wyłącznie charakteru. Nasuwa się nieodparcie konieczność powrotu do podstawowych kwestii terminologicznych, refleksji na temat znaczenia pojęć podstawowych w pedagogice.

Analiza tych pojęć nie będzie przedmiotem głównego nurtu rozważań w niniejszym opracowaniu. Ograniczę się jedynie do przypomnienia elementarnych rozróżnień dokonanych w pedagogice, zwłaszcza przywołam dorobek polskiej pedagogiki okresu międzywojennego w tym zakresie. Pojęcia *wychowania, nauczania, kształcenia* były obiektem badań wybitnych pedagogów polskich, zwłaszcza przedstawicieli polskiej pedagogiki kultury. Wnikliwą analizę tych i wielu innych pojęć, związanych z procesem kształcenia, przeprowadzał w swoich pracach Bogdan Nawroczyński. W tym względzie na szczególną uwagę zasługuje wydana w 1946 roku książka pod tytułem *Zasady Nauczania*¹. Podjął w niej prof. B. Nawroczyński zagadnienie wielo-

* Prof. dr hab. Halina Gajdamowicz pełniła funkcję kierownika Zakładu Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, obecnie jest zatrudniona w Wyższej Szkole Informatyki i Umiejętności w Łodzi.

¹ B. Nawroczyński, *Zasady Nauczania*, Warszawa–Wrocław 1946.

znaczności terminu: *wychowanie*. Zwrócił uwagę na to, że wieloznaczność ta wynika z faktu, że terminu: „wychowanie używamy raz w szerszym, to znowu w węższym znaczeniu. W pierwszym wypadku rozumiemy przez wychowanie wszystkie wpływy, sprzyjające rozwojowi charakteru moralnego i osobowości w wychowanku. W drugim zwężamy zakres wychowania, wykluczając zeń to wszystko, co nazywamy nauczaniem”².

Istota nauczania wyraża się – jak podkreśla autor – w kierowaniu procesem uczenia się ucznia. Zadaniem nauczyciela nie jest tylko uczyć, ale nauczyć. Wynika z tego, że w nauczaniu musi istnieć współdziałanie nauczyciela i ucznia. W toku procesu nauczania uczniowie powinni samodzielnie, ale pod kierunkiem nauczyciela formułować problemy, na drodze aktywności własnej poszukiwać ich rozwiązania. W ten sposób wzbogacają swoją wiedzę, ćwiczą zdolności umysłowe i kształcą się na dobrach kultury. Bogdan Nawroczyński wyróżnił trzy stopnie nauczania w zależności od celów, którym proces ten ma służyć. Najniższym stopniem jest nauczanie podporządkowane zdobywaniu przez uczniów wiadomości i umiejętności. Wyższym szczeblem jest nauczanie ćwiczące, którego celem jest ćwiczenie zdolności (dyspozycji) umysłowych, takich jak pamięć, zdolność obserwowania (uwaga), myślenie. Nauczanie takie nazywa autor *nauczaniem ćwiczącym*. Zadania szkoły nie wyczerpują się w nauczaniu wiadomości i ćwiczeniu dyspozycji poznawczych, czyli rozwijaniu inteligencji ucznia. Trzecim, najwyższym stopniem (rodzajem) nauczania jest nauczanie kształcące, które rozumieć należy jako nauczanie wychowujące. Autor wyjaśnia, że praca szkoły nie może ograniczyć się do przekazywania wiadomości i kształtowania różnego rodzaju umiejętności oraz sprawności intelektualnych. Zadaniem szkoły jest pełny rozwój osobowości, obejmujący wszystkie jej aspekty, to jest zarówno intelekt, jak też cechy charakteru, wprowadzanie w świat wartości i rozwijanie dyspozycji uzdatniających do wprowadzenia tych wartości w życie, postępowania według nich.

Gdy pochylimy się nad tekstem B. Nawroczyńskiego i jego rozważaniami na temat zadań i celów, które w jego przekonaniu powinna realizować szkoła, zdumiewamy się, jak aktualne są one w dobie dzisiejszej. Odnoszą się nie tylko do zadań i wyzwań, przed jakimi stoi współczesna szkoła polska, prawda w nich zawarta jest ponadczasowa i uniwersalna. Autor zdaje się odpowiadać na wszystkie najważniejsze pytania, przed jakimi staje szkoła współczesna w większości krajów świata. Najważniejszym celem nauczania na wszystkich jego szczeblach jest rozwój osobowości ucznia i przygotowanie młodych ludzi do samodzielnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Autor dał wyraz temu przekonaniu między innymi w następujących słowach:

² Tamże, s. 8.

„Wszystkie te czynności dydaktyczne wtedy dopiero nabierają głębokiego sensu, gdy celem ich staje się ukształtowanie człowieka, odpowiadającego najgłębszym potrzebom danej epoki, danego społeczeństwa i wytworzonej przez niego kultury”³. Oddzielenie nauczania od wychowania jest w opinii B. Nawroczyńskiego największym błędem współczesnej mu szkoły, czyli dodajmy, szkoły początku XX wieku. Jakże aktualne są te spostrzeżenia i uwagi w odniesieniu do szkoły dzisiejszej, czyli po upływie całego stulecia, od czasu ich wyartykułowania przez naszego wybitnego pedagoga.

Musimy wszak zgodzić się z Autorem, że szkoła skoncentrowana na przekazywaniu wiedzy uczniowi i kształtowaniu jego zdolności intelektualnych, a zaniedbująca kształtowanie jego charakteru i osobowości, nie zasługuje na miano współczesnej, odpowiadającej potrzebom danej epoki. Jeszcze raz sięgnijmy do oryginalnej wypowiedzi Profesora B. Nawroczyńskiego, która dobitnie ujmuje niedostosowanie takiej szkoły do wymagań społecznych.

Wyostrając intelekt, zapomina ona o tym, że jest on najpotężniejszym ze wszystkich narzędzi człowieka, lecz tylko wówczas, gdy nim włada dzielny charakter, dojrzała osobowość. Człowiek chwiejny, niewytrwały zazwyczaj zawodzi w pracy umysłowej. Oprócz bowiem wiedzy, oprócz wyćwiczonego umysłu, wymaga ona dużej siły woli. Człowiek zły użyje swojej inteligencji do występnych celów i stanie się tym szkodliwszym dla społeczeństwa. Dlatego to jednostronne ćwiczenie umysłów staje się czasami czymś w rodzaju rozdawania dynamitu ludziom niedojrzałym, niepewnym, albo nawet wyraźnie niebezpiecznym. Chcąc temu zaradzić, należy położyć nacisk na wychowawczy program szkoły⁴.

Konstruowanie wychowawczego programu szkoły wymaga odwołania się do określonego systemu wartości. Do zagadnienia tego powrócimy w dalszej części naszych rozważań. Jest to niezwykle ważny problem w dobie obecnej, w epoce postmodernizmu, ideologii, która próbuje wyeliminować trwałe wartości z życia osobowego i społecznego. Czy jest możliwe jakiegokolwiek wychowanie bez ugruntowania tego procesu na wartościach trwałych, uniwersalnych? Czy przyjęcie założeń płynności, ciągłej zmiany wszelkich wartości, może być podstawą wychowania? Czy nie oznacza to zupełnej rezygnacji z oddziaływania na młode pokolenie i pozostawienia dzieci i młodzieży samym sobie w świecie bez wartości, świecie pust-

³ Tamże, s. 42.

⁴ Tamże, s. 42.

ki i bezsensu? Problemy te podjęte zostaną w końcowej części niniejszego opracowania.

Idea nauczania wychowującego była rozpowszechniona w pedagogice polskiej okresu międzywojennego, natomiast została wypaczona w Polsce po II wojnie światowej, zwłaszcza po 1949 roku, kiedy nastąpiła silna ideologizacja życia we wszystkich jego sferach, a szkoła poddana została wpływowi światopoglądu marksistowskiego. Wpływem tej ideologii ulegało wielu polskich pedagogów, prowadzących badania w dziedzinie dydaktyki, a zwłaszcza teorii wychowania moralnego. Niestety, poddał się jej bezkrytycznie w latach 70-tych ubiegłego wieku Heliodor Muszyński, który próbował wydedukować ideał i cele wychowania moralno-społecznego z założeń ideologii marksistowskiej. Należy jednak pamiętać, że jego koncepcja rozszerzenia pracy szkoły o działalność wychowawczą, argumentacja na rzecz konieczności równoprawnego traktowania nauczania i wychowania moralno-społecznego była na owe czasy inspirująca. Szkoda tylko, że dał się uwieść marksistowskiej frazeologii i próbował na niej opierać program wychowawczy szkoły.

Widmo tej kłamliwej ideologii snuło się w pracach wielu polskich pedagogów tamtego trudnego okresu. Powinniśmy być bardzo powściągliwi w ocenie postaw uczonych, uprawiających różne dziedziny nauk pedagogicznych, którym przyszło żyć w niezwykle trudnych czasach. Nie wszyscy z nich poddawali się presji ideologii marksistowskiej. Wybitni teoretycy wychowania tej miary, co Bogdan Nawroczyński, Sergiusz Hessen czy Kazimierz Sośnicki, potrafili przenieść swoje idee wychowawcze, wypracowane w okresie II Rzeczypospolitej do nowych powojennych warunków mimo wielu szykan i prób ograniczenia swobody głoszenia poglądów.

Ideę nauczania wychowującego uczynił K. Sośnicki podstawową zasadą obowiązującą w pracy nauczyciela. Wśród wielu celów, do jakich powinno zmierzać kształcenie, wysuwał na plan pierwszy zadanie wychowania intelektualnego. Wyrażał przekonanie, że jest ono ściśle związane z zasadą jedności nauczania i wychowania, stanowiącą ważny motyw jego teorii naukowej. Zasadę tę ujmował z dwóch punktów widzenia: wychowania intelektualnego i nauczania wychowującego. Postulat łączenia nauczania i wychowania odnosił do wszystkich elementów procesu nauczania, to znaczy celów kształcenia, treści nauczania, czynności nauczyciela i stosowanych przez niego metod i form pracy. Wychowanie intelektualne odnosi się przede wszystkim do zagadnienia celów kształcenia, jest jednym z zadań realizowanym w toku nauczania. Autor posłużył się szerszym znaczeniem tego pojęcia, to znaczy nie wiązał go wyłącznie z kształceniem intelektualnym, ale oparł się na tym jego znaczeniu, które odwołuje się do wzajemnej relacji procesów intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych. Intelpekt

wpływa na nasze uczucia, postępowanie i odwrotnie: emocje, poglądy, cechy charakteru wywierają wpływ na procesy intelektualne. Na ogół podkreśla się w teorii nauczania i wychowania wpływ procesów emocjonalnych i właściwości woli na przebieg procesów poznawczych i ich efektywność. W mniejszym stopniu zauważana jest zależność odwrotna, to znaczy wpływ intelektu, jego właściwości, na kształtowanie się charakteru jednostki, sposób jej reakcji, podejmowane przez nią decyzje. Kazimierz Sośnicki dowodził, że zależności te są obustronne, że cechy charakteru nie powstają wyłącznie na drodze postępowania praktycznego, ale także w wyniku procesów myślowych, intelektualnych.

Nasza wola może być równie dobrze kształcona na naszych czynnościach umysłowych, jak na naszym działaniu ruchowym [...] Ćwiczenie myślenia w energicznym odpowiednim tempie pochodzie naprzód, w którym pokonujemy trudności i przeszkody, spotykane na jego drodze, tak samo wyrabia siłę woli, wytrzymałość i wytrzymałość, jak ćwiczenie sportowe lub celowa praca fizyczna⁵.

Wychowanie intelektualne, uwzględniając fakt obustronnej zależności między intelektem a uczuciami i działaniem jednostki, powinno w równym stopniu rozwijać te aspekty osobowości. Właściwości procesów intelektualnych, takie jak obiektywizm myślenia, zdolność odróżniania prawdy od fałszu, poprawność logiczna, a także treści naszych myśli mają istotne znaczenie dla kształtowania charakteru. Obiektywność myślenia rozpatrywał K. Sośnicki w dwóch aspektach. Po pierwsze, jako uwolnienie się w myśleniu od wpływu przeżyć subiektywnych, uczuć zniekształcających procesy poznawcze, gniewu, radości, zawiści itp. Po drugie obiektywność myślenia pojmował jako zgodność treści myśli z rzeczywistością. Jest to ważna cecha procesów myślowych, jej znaczenie wiąże się z tak zwaną epistemologiczną koncepcją uczenia się i nauczania. Opiera się ona, jak wspomniano, na założeniu, że procesy poznawcze uczenia powinny prowadzić do zdobycia przez niego wiedzy prawdziwej, zgodnej z rzeczywistością.

Wychowanie intelektualne polega nie tylko na kształtowaniu emocji uczenia, wzmocnieniu uczuć pozytywnych, osłabieniu negatywnych, pojawiających się w toku nauczania. Czynnikiem wywierającym wpływ na ich przebieg i charakter jest tempo pracy umysłowej. Właściwość ta jest pochodną strony wolicjonalnej, tempo myślenia – jest według K. Sośnickiego – jednym z objawów naszej woli. „Szybkość decyzji, aby przystąpić do pracy myślenia, chęć zmierzenia się z trudnościami tej pracy, albo też odwrotnie, i porzucanie jej przy pierwszym spotkaniem niepowodzeniu [...]

⁵ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959, s. 456.

wszystko to są zjawiska, w których właściwości naszego chcenia wpływają na sposób i przebieg myślenia”⁶. Tempo myślenia, zdolność obejmowania myślą większych całości, sprawność w rozwiązywaniu problemów, umiejętność wyodrębniania elementów istotnych, to cechy, które można kształtować w procesie nauczania. Są to ważne cele, realizowane jako zadania etapowe, dostosowane do możliwości rozwojowych ucznia. Cele wychowania intelektualnego powinny ponadto objąć te właściwości myślenia, które odnoszą się do jego treści. Wartość kształcąca mają, jak dowodził K. Sośnicki, tylko takie treści, które są doniosłe, są ważne dla teorii i praktyki, nie posiadają natomiast takich walorów treści prozaim, banalne, „oklepane”. Należy też w procesie nauczania zwracać uwagę na relacje między treściami szczegółowymi a ogólnymi. Szczegóły i treści jednostkowe mają znaczenie, gdy pozwalają zrozumieć sens całości, prowadzą do uogólnień.

Wychowanie intelektualne, mające na celu kształtowanie zdolności myślenia obiektywnego, odróżniania prawdy od fałszu, treści ważnych od nieistotnych, to tylko jeden aspekt zasady jedności nauczania i wychowania. Realizacja jej wymaga – jak zauważał autor – wielostronnego oddziaływania na ucznia, uwzględniania wszystkich stron jego osobowości. Objęcie uwagą całej osobowości, uwzględnienie przeżyć emocjonalnych, towarzyszących procesowi uczenia się, sposobu oceniania, wartościowania właściwego każdej jednostce, jest warunkiem koniecznym realizacji idei nauczania wychowującego. Stanowi ono dopełnienie wychowania intelektualnego i wspólnie z nim określa sens zasady jedności nauczania i wychowania.

Nauczanie wychowujące rozumiał autor jako wielostronne oddziaływanie na ucznia, kierowanie jego procesami poznawczymi, a także kształtowanie jego charakteru⁷. Wymaga to odpowiedniego doboru treści nauczania, uwzględnienia w nich wartości wychowawczych. Ważne znaczenie dla kształtowania charakteru ucznia ma organizacja pracy, jej tempo i sposób wykorzystania czasu przeznaczony na naukę. Stosunek nauczyciela do uczniów, sposób odnoszenia się do nich, jego kultura osobista i wartości moralne, a także umiejętności zawodowe i wiedza, wszystkie te czynniki wpływają na osobowość wychowanka.

⁶ Tamże, s. 455–456.

⁷ Oryginalną teorię charakteru i procesu jego kształcenia przedstawił K. Sośnicki w swej książce pt. *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973. Należy podkreślić, iż ideę jedności nauczania i wychowania realizował Kazimierz Sośnicki nie tylko w praktyce, ale pogłębiał ją w swoich badaniach. Znakomicie łączył refleksję nad procesem nauczania z badaniami nad wychowaniem moralno-społecznym. Był nie tylko wybitnym twórcą polskiej dydaktyki, ale też autorem oryginalnej teorii wychowania moralnego, opartej na przesłankach filozoficznych, a zwłaszcza aksjologicznych.

Nauczanie wychowujące polega też na przygotowaniu ucznia do trafnego, uzasadnionego pod względem moralnym i społecznym wartościowania poznanej rzeczywistości. Wartościowanie zjawisk, faktów życia społecznego, kulturalnego politycznego, gospodarczego i wielu innych ma charakter indywidualny, subiektywny, ale powinno opierać się na wartościach wypracowanych przez pokolenia i przekazywanych na drodze tradycji⁸. Dlatego też szkoła nie może ograniczać swoich funkcji do przekazywania wiedzy, troski jedynie o rozwój intelektualny ucznia. W takim samym zakresie powinna podejmować zadania związane z przygotowaniem do życia w społeczeństwie, do udziału w kulturze, w życiu gospodarczo-politycznym. Kazimierz Sośnicki ujął tę myśl między innymi w następujących słowach:

Współczesna dydaktyka wymaga, aby proces nauczania był możliwie stale łączony z procesem wychowania [...]. Treści nauki i sam tok nauczania winny również wpływać na kształtowanie uczuć i woli oraz charakteru ucznia. Chodzi bowiem o to, aby treści nauczania nie pozostawały zamknięte jedynie w sferze intelektu i nie były tylko udziałem myślenia, ale stanowiły środek pobudzający wszechstronny rozwój psychiki ucznia. Jest to też postulat, aby nauka szkolna była nauką wychowawczą⁹.

Sporo miejsca w niniejszych rozważaniach poświęciłam poglądom K. Sośnickiego na temat idei nauczania wychowującego. Należał on do plejady polskich uczonych, wybitnych pedagogów, których wkład do myśli i praktyki pedagogicznej jest trwały, ponadczasowy. Nie jest rzeczą przypadku, że korzeni idei nauczania wychowującego poszukujemy w twórczości pedagogów polskich, którzy mają ogromny wkład do światowego dorobku pedagogiki kultury. Cechą znamioną tego systemu (prądu) wychowania jest bowiem zwrócenie uwagi na konieczność kształtowania pełnej osobowości, a podstawowym warunkiem realizacji tego zadania jest czerpanie z dorobku pokoleń. Na dorobek ten składają się zarówno dobra materialne jak i duchowe, ale istota procesu kształcenia związana jest zawsze z dobrami (wartościami) duchowymi.

Twórcy polskiej pedagogiki kultury sens nauczania wychowującego wyrażali za pomocą pojęcia *kształcenie*, którego wynikiem, efektem jest *wykształcenie*. Bogdan Nawroczyński we wspomnianej książce, zatytułowanej *Zasady nauczania*, poświęcił rozdział IV w całości rozważaniom na temat

⁸ Pojęcie i rolę tradycji w dziejach wnikliwie badał Sergiusz Hessen, a wyniki swych studiów nad tym złożonym problemem przedstawił w książce pt. *Podstawy pedagogiki*, wydanej w 1935 roku.

⁹ K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1966.

nauczania wychowującego, wyjaśniając, że jest ono równoznaczne z pojęciem *wykształcenie*. Pojęcie to odnosi się do całej osobowości, obejmuje wszystkie aspekty, cechy i dyspozycje jednostki. Ideał pełnego, harmonijnego rozwoju człowieka zakorzeniony jest w starożytnej (greckiej) idei *kalós kai agathós*, co przyjęło się w języku polskim określać jako kalokagatię. W czasach nowożytnych został on wyeksponowany przez filozofię i pedagogikę na przełomie XVIII i XIX wieku. Jego propagatorami, jak podkreśla B. Nawroczyński, stali się między innymi F. A. Wolf, Goethe, W. Humboldt, a w pedagogice H. Pestalozzi, który akcentował konieczność uformowania pełni człowieczeństwa, przestrzegał przed niebezpieczeństwem sprowadzenia wykształcenia do wąsko pojętej erudycji. Myśl tę B. Nawroczyński ujął następująco:

Jeszcze jaskrawiej zaznacza się różnica pomiędzy erudycją a wykształceniem. Nagromadzone wiadomości mogą być zewnętrznym tylko nabytkiem, jak to bywa w wypadkach duchowego parweniuszostwa. Mogą one również być maską, pod którą ukrywa się barbarzyństwo lub pustka duchowa. Mogą być wreszcie bagażem, przytłaczającym wątły umysł i słabą indywidualność¹⁰.

W innym miejscu Autor zauważa, że wykształcenia nie można mieć, tak jak posiada się rzeczy materialne, ani też w taki sposób jak ma się w świadomości różne wyobrażenia, informacje, wiadomości. „Natomiast można i należy być człowiekiem wykształconym”¹¹.

Wychowanie człowieka rozumiane jako kształtowanie całej osobowości, wszystkich jej aspektów, równomierna troska o rozwój intelektualny, moralno-społeczny, a także estetyczny i fizyczny, to idea mocno zakorzeniona w polskiej myśli pedagogicznej i praktyce. Hołdowali jej polscy kontynuatorzy pedagogiki kultury, między innymi przywoływany tu niejednokrotnie K. Sośnicki, a także Karol Kotłowski, Heliodor Muszyński, Hanna Świda. Ideę tę znakomicie w praktyce realizował w okresie międzywojennym Janusz Korczak, a później także Aleksander Kamiński, twórca metody zachowej oraz metody wychowania przez samorząd dzieci i młodzieży¹². Mimo wpływu różnych nurtów pedagogiki na polską myśl wychowawczą, przenikania nurtów progresywizmu, a zwłaszcza przenikania fałszywej ideologii

¹⁰ B. Nawroczyński, *Zasady*, s. 106.

¹¹ Tamże, s. 107.

¹² Nie twierdzę, że Hanna Świda reprezentowała nurt zwany pedagogiką kultury, ale jej znakomita książka wydana w latach 70. XX wieku pt. *Osobowość jako problem pedagogiki* (Wrocław 1970) zawiera głęboką refleksję na temat prawidłowości leżących u podstaw kształcenia pełnej osobowości. W swych poglądach aksjologicznych zachowała duży dystans do wartości narzucanych w tamtym czasie przez ideologię marksistowską.

marksistowskiej, polska pedagogika jest wierna tradycji nauczania wychowującego.

Zagadnienie to podejmuje w swoich pracach między innymi Antonina Gurycka, która podkreśla konieczność łączenia oddziaływań wychowawczych w wąskim tego słowa pojęciu, czyli ukierunkowanych na stronę emocjonalno-wolicjonalną, z nauczaniem wąsko pojętym, to jest kształceniem dyspozycji intelektualnych¹³. Podobnie problem relacji między wychowaniem a nauczaniem ujmował H. Muszyński, który postulował, by wychowanie moralno-społeczne w szkole było traktowane na równi z działalnością dydaktyczną¹⁴. Tezę o konieczności uwzględnienia w pracy szkoły wychowania charakteru, postaw moralno-społecznych ucznia uzasadniał niezwykle przekonująco. Przyjmował założenie, podobnie jak A. Gurycka, że procesy kształtowania cech i dyspozycji intelektualnych opierają się na swoistych prawidłowościach psychologicznych, innych niż procesy wychowania charakteru (wychowania w wąskim znaczeniu). Ale fakt ten jest argumentem za tym, by w pracy szkoły obu tym procesom nadać równoważne znaczenie, choć w każdym z nich należy uwzględnić swoiste, im tylko właściwe cechy. Opierając się na tych przesłankach H. Muszyński postulował obowiązek sformułowania celów wychowawczych szkoły, wskazując warunki formalne i merytoryczne poprawnego ich konstruowania¹⁵. Zaproponował taksonomię celów wychowania moralnego, która jest zakorzeniona w teorii wychowania K. Sośnickiego i wyraźnie czerpie z niej inspirację. Gdy chodzi o sugerowane treści celów wychowawczych, niestety są one wydedukowane z założeń filozofii marksistowskiej, można zaryzykować stwierdzenie, że nie przeniknęły one zbyt głęboko do programów wychowawczych naszej szkoły. Dziś możemy je traktować jako niechlubną spuściznę i przykład wpływu ideologii, co więcej, zagrożeń z jej strony dla pedagogiki. Zagrożenia te w każdej epoce, w każdym czasie są różne, śmiem twierdzić, że dzisiaj polską pedagogikę przeniknęła ideologia postmodernistyczna, która już zbiera swoje owoce „produkując” różnego rodzaju frustratów, ludzi zagubionych, abnegatów, próbujących żyć w świecie bez wartości, bez celu, bez sensu. Po upadku marksizmu, postmodernistyczna myśl przenika z niespotykaną siłą do teorii i praktyki pedagogicznej wypełniając pustkę ideową po mark-

¹³ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1979.

¹⁴ H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1972.

¹⁵ Heliodor Muszyński w swoich pracach, poświęconych problematyce teleologii pedagogicznej, zwracał uwagę na konieczność precyzowania celów pedagogicznych w języku nauk pedagogicznych, to jest w języku psychologii, filozofii bądź socjologii. Wskazywał na błędne sposoby ich formułowania, niedopuszczalną ogólnikowość i wyrażanie ich w języku potocznym, niemającym odniesienia do naukowej teorii wychowania.

sizmie. Ideologia ta ściera się – co należy odnotować jako szansę na utrzymanie właściwego kierunku wychowawczego – z chrześcijańską koncepcją świata i człowieka.

Odnosząc się do twórczości H. Muszyńskiego, należy zatem podkreślić jego duży wkład do teorii wychowania, prowadził badania naukowe, dające podstawy do realizacji idei nauczania wychowującego, formowania szkoły jako instytucji nie ograniczającej się do nauczania, ale podejmującej trudną pracę wychowawczą. Wypełniając ramy, które H. Muszyński określił w swoich badaniach, treściami opartymi na aksjologii personalistycznej, chrześcijańskiej, odwołującej się do pojęcia *osoby ludzkiej*, współczesna pedagogika polska zajmuje znaczącą pozycję w określaniu dalszych (perspektywnych) celów edukacji oraz celów bliskich, które realizuje nauczyciel w swej codziennej pracy. Pojęcie osoby ludzkiej jest zwornikiem integralnie rozumianego wychowania, które Marian Nowak opisuje następująco:

W integralnym (globalnym, holistycznym) wychowaniu osoby ludzkiej wpisanej w konkretną, historyczną egzystencję wspólnotową, poza sferą duchową i intelektualną powinna być uwzględniona także wrażliwość, zmysłowość, cielesność, społeczność, polityczność, aktywność manualna i techniczna. Nie wystarczy dzisiaj zadowolić się osiągnięciem jakiegoś jednego, konkretnego celu. Nawet w wychowaniu umysłowym dąży się do związania kultury i ducha humanistycznego z nauką i technologią¹⁶.

Integralne wychowanie idzie jeszcze dalej, wykracza poza rzeczywistość społeczno-przyrodniczą, zmierzać powinno w kierunku Bytu Transcendentnego, odpowiadając tym samym najgłębszej potrzebie ludzkiej osoby, potrzebie transcendencji. Można przyjąć, że ten motyw był głównym przesłaniem filozofii J. Maritaina, który jak zaznacza M. Nowak, nie zacierał wielostronnego powiązania człowieka ze światem przyrody, ale postulował, by w wychowaniu uwzględniać transcendentálny wymiar osoby i jej związek z Bogiem.

Zagadnienie nauczania wychowującego podejmował w swej twórczości w czasach tak zwanej pedagogiki socjalistycznej Konstanty Lech, poświęcając temu problemowi książkę pod tytułem: *Nauczanie wychowujące*¹⁷. W tym przypadku, podobnie jak w odniesieniu do twórczości H. Muszyńskiego, należy odrzucić większość proponowanych treści, które opierały się na aksjologii marksistowskiej, warto natomiast przejąć ideę nauczania wychowującego, unowocześnić ją i dostosować do obecnej sytuacji szkoły polskiej.

¹⁶ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 194–195.

¹⁷ K. Lech, *Nauczanie wychowujące*, Warszawa 1967.

Konstanty Lech sformułował kilka zasad służących realizacji nauczania wychowującego, które zupełnie pomijają odniesienie do osoby wychowanka, skupiając się na warunkach zewnętrznych pracy nauczyciela, takich jak karność i dyscyplina w klasie szkolnej, racjonalizacja pracy, kooperacja itp.

Idea nauczania wychowującego znalazła najpełniejszy wyraz w późniejszym okresie twórczości Wincentego Okonia, zwłaszcza w jego koncepcji nauczania wielostronnego. Jego koncepcja kształcenia jest silnie zakorzeniona w pedagogice kultury, uwspółcześniona i dostosowana do warunków pracy współczesnej szkoły. Założenia przedstawione w tej pracy W. Okonia wymagałyby oddzielnego opracowania. Warto w tym miejscu jedynie podkreślić, że podstawową tezę, co więcej, założeniem wyjściowym koncepcji W. Okonia, jest postulat kształcenia przez przeżywanie, przez odwoływanie się do wszystkich aspektów osobowości ucznia. Koncepcję tę rozpowszechniali między innymi Czesław Kupisiewicz, Ryszard Więckowski, obecnie nawiązuje do niej wielu pedagogów, wskazując, że procesy nauczania i wychowania, mimo że przebiegają w swoisty sposób, muszą być z sobą złączone. Wątek ten w swoich pracach podejmuje także Teresa Hejnicka-Bezwińska, stwierdzając, że nie znajdujemy żadnego uzasadnienia we współczesnych teoriach psychologicznych dla oddzielania procesu nauczania od wychowania. Wiele wartościowych treści do badań nad tym problemem wnoszą prace M. Śnieżyńskiego, który zasadę nauczania wychowującego łączy z zasadą podmiotowości¹⁸. Jest to słuszny postulat, zwłaszcza w świetle założeń pedagogiki współczesnej, polskiej i światowej, eksponującej konieczność podmiotowego podejścia do ucznia. Postulat powiązania tych dwóch zasad, to jest nauczania wychowującego i zasady podmiotowego traktowania ucznia, jest dobrze osadzony w polskiej myśli pedagogicznej, czerpie z niej, tym samym ożywia ją, aktualizuje i dostosowuje do wyzwań współczesności. Konieczność łączenia procesu nauczania z wszechstronnym oddziaływaniem na osobowość ucznia akcentują w swych pracach G. Klimowicz i H. Rylke. Aby ten ideał, wiodący cel pracy szkoły, mógł być osiągnięty, powinny być spełnione określone warunki, między innymi współpraca z uczniem, poszanowanie jego indywidualności, uwzględnianie i rozpoznanie cech jego emocjonalności, akceptowanie ucznia, czytelna komunikacja interpersonalna.

Można zatem przyjąć, że cała współczesna wiedza z zakresu pedagogiki i nauk ją wspierających, to jest filozofii, psychologii i socjologii, powinna być w szerokim zakresie uwzględniona w realizacji zadań nauczania wychowującego współczesnej szkoły. Tak na przykład psychologiczna teoria postaw, bogaty dorobek nauki światowej i polskiej w tej dziedzinie, daje

¹⁸ M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Kraków 1995; tenże, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001.

podstawy do realizacji zadań związanych z kształtowaniem określonych postaw uczniów. Praca wychowawcza w tym zakresie opierać się musi na znajomości teorii postaw i mechanizmów ich kształtowania. Nauczyciel powinien wiedzieć, w jaki sposób może zmieniać postawy już istniejące, jakie są granice jego oddziaływań w tym obszarze, jak kształtować nowe postawy, jakie czynniki wpływają na rozwój postaw jednostki. Jakie zależności zachodzą między poszczególnymi komponentami postawy, w jakim stopniu czynnik intelektualny wpływa na pozostałe składniki postaw, jaka jest rola i znaczenie czynnika emocjonalnego w procesie poznawczym ucznia, wreszcie, w jaki sposób wola może być kształtowana w procesie nauczania¹⁹.

Nauczanie wychowujące w pedagogice traktowane jest jako podstawowa zasada kształcenia, czyli norma ogólna określająca konieczne warunki, w jakich powinien przebiegać ten proces, jeżeli ma on służyć realizacji założonych celów kształcenia²⁰. Zasada ta jest służebna (jeżeli można tak powiedzieć) w stosunku do wiodącego celu i funkcji szkoły, to jest kształtowania pełnej osobowości ucznia. Kazimierz Sośnicki dowodził, że w każdym systemie dydaktycznym możemy znaleźć pewne idee ogólne, wpływające z założeń filozoficznych, ze sposobu pojmowania istoty uczenia się i nauczania. Są to zasady naczelnego systemu, wiążące wszystkie jego elementy w spójną całość. Poznanie ich jest warunkiem rekonstrukcji systemu, jego założeń i przesłanek filozoficznych. W opracowanej przez autora teorii nauczania rolę przewodnią pełnią następujące zasady:

1. jedności nauczania i wychowania (wielokierunkowości pracy nauczyciela),
2. jedności nauczania i uczenia się,
3. jedności kształcenia formalnego i materialnego,
4. jedności teorii i praktyki w nauczaniu,
5. kierowniczej funkcji nauczyciela w procesie nauczania,
6. indywidualizacji procesu nauczania.

Zasady te są ogólnymi dyrektywami dydaktycznymi, regulują bowiem wszelkie czynności związane z procesem nauczania. W teorii K. Sośnickiego zarysowują się wyraźnie i pełnią doniosłe funkcje, pozwalając przenieść na grunt praktyki podstawowe założenia systemu oraz określają ogólne warunki realizacji celów. Historia myśli i praktyki pedagogicznej dowodzi, że zasada jedności nauczania i wychowania niejednokrotnie była łamana

¹⁹ Problem ten był przedmiotem wnikliwej analizy w pracy badawczej Kazimierza Sośnickiego, co zostało omówione na początku niniejszego opracowania.

²⁰ Nie wnikam w tym miejscu w szczegóły i nie podejmuję kwestii pojęciowych, związanych na przykład z problemem, czy można mówić o zasadach podstawowych i mniej podstawowych, ważnych i mniej ważnych. Z istoty pojęcia *zasada pedagogiczna* wynika jej ogólny charakter i moc obowiązująca.

w różnych systemach, teoriach pedagogicznych. Wystarczy wskazać na wiele kierunków pedagogiki naturalistycznej, by uświadomić sobie ten fakt. W przeciwieństwie do szkoły tradycyjnej – herbartowskiej, eksponującej jedność nauczania i wychowania, kierunki pedagogiki progresywistycznej, odwołujące się w dużej mierze do naturalistycznych założeń J. J. Rousseau, pomniejszały na przykład rolę kształcenia intelektualnego, czego znamienym przykładem jest teoria instrumentalizmu J. Dewey’a. Inne znów, odwołujące się do formalizmu dydaktycznego, odrywały kształcenie sprawności intelektualnych od oddziaływań wychowawczych, zaniedbywały stronę moralną, traciły z pola widzenia troskę o pełny rozwój ucznia.

Zamykając rozważania na temat dorobku polskiej myśli i praktyki nauczania wychowującego, zwrócimy uwagę na aspekt praktyczny, możliwości stosowania zasady jedności nauczania i wychowania we współczesnej szkole. Przedmiotem naszej refleksji będzie oczywiście szkoła polska i warunki, w jakich obecnie realizuje swoje zadania dydaktyczno-wychowawcze. Podstawową kwestią jest konstruowanie programu pracy szkoły, co już we wstępie niniejszego opracowania zostało zaakcentowane. Konieczność przełożenia idei wszechstronnego kształcenia osobowości na język praktyki podkreślał (jak pamiętamy) Bogdan Nawroczyński. Aby zadanie to rozwiązać, należy uwzględnić kilka podstawowych przesłanek. Po pierwsze, zapytajmy o funkcje szkoły we współczesnym społeczeństwie. Z określenia funkcji szkoły wynikać będą cele, zadania, jakie powinna ona realizować w swej pracy. Z kolei, by sformułować cele dydaktyczno-wychowawcze, należy odwołać się do określonych założeń aksjologicznych. Można przyjąć, że są to najważniejsze elementy konstrukcji programu pracy szkoły. Pozostaje jeszcze problem organizacji pracy szkoły jako wiodącej instytucji oświatowej i realizacji założonych celów, czyli ustalenie sposobów, metod, środków i form pracy. Zagadnienia te, związane z praktycznym wdrażaniem celów, ideałów wychowawczych szkoły, pominiemy w naszych rozważaniach. Skoncentrujemy się na aksjologicznych podstawach programu wychowawczego szkoły.

Zanim przejdziemy do refleksji aksjologicznej w związku z działalnością dydaktyczną i wychowawczą szkoły, zwróćmy uwagę na istotne relacje, zachodzące między funkcją szkoły a celami, które stają się wytyczną wszelkich oddziaływań pedagogicznych, wskazują kierunek pracy i zakreślają bliższe oraz dalsze perspektywy funkcjonowania szkoły. Na obecnym etapie rozwoju nauk pedagogicznych podkreśla się trzy najważniejsze funkcje szkoły jako instytucji oświatowo-wychowawczej²¹. Po pierwsze, szkoła jest

²¹ Nie odnoszę się w tym opracowaniu do szerszej debaty, a nawet sporu, na temat funkcji szkoły w społeczeństwie, do pytania, czy szkoła powinna pełnić rolę adaptacyjną

instytucją odpowiedzialną za proces kształcenia, to jest rozwój poznawczy ucznia, jego wiedzę, sprawności i postawy intelektualne. Równolegle w takim samym zakresie szkoła powinna realizować zadania wychowawcze, to znaczy organizować warunki do rozwoju społecznego, moralnego jednostki, wprowadzać ucznia w świat wartości, kierować rozwojem procesów emocjonalnych, kształtować cechy woli i charakteru. Proporcjonalne uwzględnianie tych funkcji, to jest kształcącej, oświatowej i wychowawczej, zarysowuje kierunek pracy szkoły, nastawiony na kształtowanie pełnej osobowości. Połączenie tych dwóch funkcji jest warunkiem koniecznym urzeczywistnienia idei nauczania wychowującego. Należy wspomnieć o jeszcze jednej ważnej funkcji szkoły, która w pedagogice współczesnej jest określana jako diagnostyczno-opiekuńcza. Zatem należałoby przyjąć, że dopiero te trzy funkcje sprawowane jednocześnie mogą zapewnić warunki pełnego, wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży.

Pierwszym, podstawowym etapem w konstruowaniu programu pracy szkoły jest odwołanie się do szeroko pojętej filozofii edukacji, a przede wszystkim do aksjologii wychowawczej. Ustalenie celów edukacji, będących fundamentem każdego programu wychowania i nauczania, wymaga oparcia się na aksjologii, odpowiedzi na pytanie: Na jakich wartościach należy oprzeć się w ustalaniu kierunków pracy szkoły? Czy istnieją wartości uniwersalne, ponadczasowe? Czy przeciwnie, wartości są zmienne, zrelatywizowane, zależne od czasu, miejsca, światopoglądu i wielu innych czynników? Jest to odwieczne pytanie ludzkości, towarzyszące jej od początku dziejów, ale w każdym czasie i miejscu powraca z nową siłą. Pytanie to inspirowało zawsze filozofów, humanistów, podejmowane było przez przedstawicieli różnych kierunków wychowania. Należy podkreślić, że wkład polskiej myśli pedagogicznej, zwłaszcza pedagogiki kultury, do rozwoju badań na tym polu jest nie do przecenienia. Późniejsze badania zarówno w Polsce, jak w wielu innych krajach, wnoszą nowe spojrzenie na zagadnienie aksjologii wychowawczej, uwzględniają różnorodne czynniki przemian społecznych, politycznych, kulturowych itp., ale zasadniczo mieszczą się w ramach określonych przez pedagogikę kultury²².

Pytania o naturę wartości, sposób ich istnienia, możliwości i drogi poznania wartości, granice tego poznania, są aktualne do dzisiaj. Bogdan Nawroczyński gruntownie badał zagadnienia aksjologii, szczególnie ontologii

w społeczeństwie, czy przeciwnie, emancypacyjną. Jest to problem szerszy, podejmowany w pedagogice światowej.

²² Por. K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000; G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003; W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005; tenże, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków 2007.

wartości i aplikował tę problematykę na grunt pedagogiki. W jego pracach wątek ponadczasowości, uniwersalizmu wartości przeplata się z myślą o ich historycznym, zmiennym obrazie, uwikłanym w splot czynników historycznych, społeczno-politycznych, kulturowych i wielu innych. Jak się to dzieje, że człowiek żyje jakby w wielu wymiarach jednocześnie? Jest spadkobiercą wartości wypracowanych przez pokolenia, jest w nich zakorzeniony, a równocześnie podlega czynnikowi czasu, miejsca, jest dzieckiem swej epoki? Jaką rolę w jego życiu odgrywają wartości, jakie znaczenie w tym kreowaniu obrazu człowieka historycznego i uniwersalnego zarazem możemy przypisać edukacji, procesowi kształcenia. Aby znaleźć odpowiedź na te pytania, trzeba pójść drogą wytyczoną przez twórców nurtu pedagogiki, który jest ciągle aktualny, bowiem jak żaden inny odkrył istotę procesu kształcenia w wymiarze duchowym, czyli w wymiarze wartości. Dokonania te zagwarantowały prądowi zwanemu *pedagogiką kultury* trwałe miejsce w dziejach myśli i praktyki pedagogicznej.

Wyróżnione przez B. Nawroczyńskiego trzy rodzaje wartości, istniejących w sposób dla siebie swoisty, stanowią podstawę do prowadzenia badań teleologicznych²³. Ogromny wkład tego uczonego do aksjologii wychowawczej wyraża się przede wszystkim w tym, że uświadomił nam odmienny sposób bytowania poszczególnych rodzajów wartości, odrębne drogi ich poznania i przeżywania. W rezultacie stworzył podstawy do refleksji w zakresie teleologii pedagogicznej. Rozpoznanie odrębnych kategorii wartości, stanowi przesłankę do porządkowania, systematyzowania zagadnień celów wychowania, nauczania (kształcenia) i jest warunkiem uściślenia debaty na temat ich roli i funkcji w procesie edukacji w ogóle. W swoim wiekopomnym dziele *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, pisanym podczas okupacji hitlerowskiej, podzielił wartości na niższe, które nazwał *nienormalnymi* – animalnymi oraz *wartości normatywne*, będące wyższą kategorią wartości oraz wyodrębnił najwyższą grupę wartości określaną jako *absolutne, uniwersalne*. Opisuując wartości normatywne, autor zwracał uwagę na fakt, iż wszystkie one są cechami względnymi jakichś przedmiotów, dlatego też zaproponował, by nazwać je *związanymi*, zaś przedmioty, z którymi są związane, nazwał ich *nosicielami*.

Wartości normatywne, *związane* ograniczone są czasem, przestrzenią, są zatem historyczne, zmienne, można powiedzieć, względne. Odmierzają one drogę, jaką przebyła ludzkość w dążeniu do wartości absolutnych, ponadczasowych, niezmiennych. Są obrazem ludzi i ich dokonań naznaczonych znamionami dziejów, epoki, rozwoju społeczeństw i jednostek. Wartości te – jak podkreślał inny znakomity twórca pedagogiki kultury, Sergiusz

²³ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Warszawa 1947.

Hessen – przekazywane są w procesie kształcenia z pokolenia na pokolenie i stanowią o istocie tradycji, wyrażają jej najgłębszy sens.

Najwyższą kategorią są wartości *absolutne*, wyróżnione przez B. Nawroczyńskiego oraz S. Hessena. Wartości te nie mają żadnych nosicieli, nie są wobec tego cechami względnymi przedmiotów, lecz samym tylko *walorem*. Są to takie wartości jak: prawda, dobro, piękno, oraz wprowadzona przez B. Nawroczyńskiego świętość, jako uzupełnienie platońskiej triady wartości. Do triady starożytnych wartości dodał świętość, ponieważ uważał, że nie pokrywa się ona z kategorią dobra i jest czymś odrębnym. Wartości absolutne są najwyższymi normami dla wszystkich wartości związanych, wyznaczają kierunek dążeń, działań poszczególnych ludzi i grup społecznych, i wreszcie całej ludzkości.

Pogłębiona refleksja nad wartościami, ich istotą, zachodzącymi różnicami i związkami pomiędzy wyodrębnionymi kategoriami wartości, nasuwa wniosek, iż dziedziną badań pedagogicznych, w których wiedza o wartościach odgrywa szczególną rolę, jest teleologia pedagogiczna. W badaniach nad celami wychowania i nauczania odsłaniamy zależności, jakie istnieją między nimi a systemem wartości, z którego czerpią swe treści, ponadto poszukujemy źródeł dynamiki celów dalekich, perspektywicznych, odróżniając je od celów krótkoterminowych, bliższych, to znaczy takich, które są uwarunkowane historycznie, społecznie, kulturowo itp. Problemy teleologii pedagogicznej są często eliminowane z terenu badań nauk o wychowaniu. Widoczne jest to zwłaszcza w kierunkach pedagogiki alternatywnej, pozostającej pod silnym wpływem ideologii postmodernistycznej. Warto w tym miejscu odwołać się do poglądów wybitnego filozofa, ks. prof. Mieczysława Alberta Krąpieca. Stwierdza on, iż spór wokół celowości ludzkiego działania, a dotyczy to zatem celowego oddziaływania wychowawczego, ma źródło w błędnej filozofii człowieka. Zanegowanie celowości ludzkiego działania, występujące w wielu systemach filozoficznych, stanowi tło, na którym zarysowują się teorie wychowania, wykluczające problematykę teleologiczną. Cel – jak pisze M. A. Krąpiec – został w filozoficznej myśli greckiej odkryty najpóźniej i zarazem najwcześniej zanegowany, gdyż już u Ockhama w epoce średniowiecza pojęcie to zostało zawężone do jednostkowego działania²⁴.

Cel został sprowadzony do skutku zrealizowanego w działaniu, nastąpiło tu wyparcie celu, pojętego jako motyw działania, przez utożsamienie go ze skutkiem. Przyjęcie skutku za cel jest, jak podkreśla M. A. Krąpiec, przyczyną wielu nieporozumień, przed czym przestrzegali już filozofowie starożytni. Istota celu wiąże się z racją, dla której podejmowane jest działa-

²⁴ M. A. Krąpiec, *Człowiek w kulturze*, Warszawa 1990.

nie. Racja ta staje się motywem pobudzającym do czynu, jest dobrem, dla którego czyn zaistniał. W każdym działaniu występują trzy czynniki integrujące proces aktywności jednostki, celowego działania. Są to: motyw–dobro, uporządkowane działanie i sprawczość. Te trzy składniki występują razem, ale ich współwystępowanie w różnego typu działaniach może przybierać swoiste właściwości, w zależności od tego możemy mówić o mniejszej lub większej samodzielności działania. Ponadto na przykład cel działania może być narzucony z zewnątrz, wówczas jawi się jako przymus, może być niedostatecznie zrozumiały, obojętny lub całkowicie obcy, a nawet sprzeczny z systemem wartości jednostki. Wówczas mamy do czynienia z różnymi rodzajami przymusu, a nawet zniewolenia człowieka. Celowe działanie jest najwyższą formą podmiotowości człowieka, wtedy gdy motyw wywodzi się z jego wnętrza.

Współczesna kultura charakteryzuje się podważaniem celowości ludzkich działań w różnych dziedzinach życia, między innymi w moralności, prawie, kulturze, wychowaniu. Podważając celowość ludzkiego działania, ignoruje się podstawowy fakt, iż zdolność zakreślania celów i ich realizacji jest wyróżnikiem człowieczeństwa. Człowiek jest istotą społeczną, zatem nie może zrezygnować z działania celowego również w życiu społecznym. Kwestionowanie celowości działań społecznych sprzyja niekontrolowanym siłom zewnętrznym, które często niosą przemoc i zadają gwałt człowiekowi. Należy zgodzić się poglądami M. A. Krąpca, który zwraca uwagę, iż nie rozumieją tego ci filozofowie – i dodajmy pedagogzy – którzy powtarzają za J. Derridą, twórcą postmodernizmu, iż nie istnieją żadne cele historii czy cele ludzkości. Istnieje jedynie rzeczywistość prawdopodobna, sensy niedające się sprowadzić do intersubiektywnej prawdy. Wśród wielu sensów i celów pozostaje człowiekowi jedynie poszukiwanie na własną rękę.

Liberalny – postmodernistyczny wizerunek człowieka i świata, który zaciążył na wielu kierunkach pedagogiki współczesnej, zaowocował między innymi zanegowaniem celów wychowawczych. W przypadku polskiej myśli i praktyki pedagogicznej nastąpiło oderwanie od jej korzeni, o których była mowa we wstępnej części niniejszego opracowania. Zatem przed teleologią wychowawczą rysuje się odpowiedzialne zadanie nie tylko prawidłowego pod względem formalnym i treściowym formułowania celów wychowania i nauczania, ale też obrona wypracowanego już kierunku jej rozwoju. Kierunku badań autonomicznych, uwolnionych od nieodpowiedzialnego przejmowania i wprowadzania na grunt pedagogiki obcych nam prądów filozoficznych, fałszywych koncepcji świata i człowieka, błędnego myślenia i działania pedagogicznego.

The Tradition of Moral, Social and Cultural Instruction in Polish Pedagogy (Summary)

The main subject of the article is the idea of moral, social and cultural instruction as part of the education process. It shows the contribution of Polish educationalists to solve the problem of the relationship between teaching and instruction. Polish educators referred to the ideas of G. Kerschensteiner who saw education as a process involving the whole human personality. This idea is still useful for the functioning of present-day schools in Poland and around the world. In the final part of the article the author points out that axiological premises should be considered when constructing a school curriculum. They should form the basis for the formulation of objectives.