Tradycyjne i współczesne poglądy na wykształcenie

3 października 2026

W dziewiętnastym wieku ostatecznie skrystalizowała się mieszczańska koncepcja szkoły średniej, dającej wybranym pełne wykształcenie ogólne, przygotowujące do studiów wyższych, podczas gdy szkoła ludowa, przeznaczona dla dzieci warstw pracujących, dawała jedynie naukę elementarną. niezbędną przy wykonywaniu pracy zawodowej. Szkolnictwo miało więc wówczas, a w niektórych krajach kapitalistycznych ma i do dziś jeszcze, charakter wyraźnie dualistyczny, z tym że stopniowo prymitywna szkoła ludowa przekształca się w wyżej zorganizowaną szkołę powszechną oraz nawarstwiające się na niej szkoły zawodowe.

Ta dziewiętnastowieczna szkoła średnia stworzyła swoistą tradycję pedagogiczną, która wpływami swoimi sięga do czasów dzisiejszych.

Jej twórcy uważając, iż do warstw uprzywilejowanych należy pielęgnowanie i pomnażanie dziedzictwa kulturowego, zadaniem szkoły średniej czynili wprowadzanie młodzieży w tradycję kulturową. Aby do tej tradycji nawiązać szeroko, szkołą dającą „prawdziwe", tj. bezinteresowne, wykształcenie ogólne uczyniono gimnazjum klasyczne.

Z pojęciem kształcenia ogólnego łączono pewne cechy, charakteryzujące to wykształcenie jako wybitnie indywidualistyczne i subiektywistyczne[1]. Pierwszą było idealistyczne pojęcie osobowości ludzkiej, którą rozumiano jako swoisty byt duchowy, odbijający w sobie dorobek ludzkiej kultury. Podstawą więc osobowości miało tu być swoiste obcowanie osobowości jako mikrokosmosu nie z całą rzeczywistością społeczno-przyrodniczą i kulturową, lecz z odpowiednio wyselekcjonowanym dorobkiem kulturowym. Zakładano bowiem, że ów zespół na długie lata ustalonych wartości najskuteczniej oddziałuje na duchową stronę człowieka.

Wprowadzanie zatem do odpowiedniej – z punktu widzenia interesów klasowych – tradycji kulturowej miało być drugą ważną cechą wykształcenia. Poza adaptacją, poza swoistym oparty antycypowaniem w wartościach chodziło tu zarazem o rozbudzenie w wychowankach pierwiastków twórczości, które by pozwoliły młodym wzbogacić dorobek kulturowy minionych pokoleń. Wprowadzenie do tradycji kulturowej wymagało oczywiście rozwinięcia pewnych umiejętności, a zwłaszcza umiejętności obcowania z wybitnymi dziełami naukowymi i artystycznymi. Bezpośrednie wczytywanie się w te najdoskonalsze płody ducha ludzkiego miało być najpewniejszym narzędziem doskonalenia osobowości młodych, lecz już uprzywilejowanych przedstawicieli społeczeństwa. Miało zarazem stanowić mur, z reguły nie do przebycia dla dzieci z innych warstw społecznych, którym w ten sposób zamykano drogę do studiów wyższych.

W wieku dwudziestym funkcja kształcenia ogólnego zaczęła ulegać przeobrażeniom. Ich tłem stał się gwałtowny rozwój przemysłu i handlu, ą przede wszystkim rewolucje i ruchy narodowowyzwoleńcze. W ślad za tym zaczęło wzrastać zapotrzebowanie na ludzi lepiej wykształconych, zaczęła więc rosnąć liczba szkół średnich.

Koncepcja swoistego wykształcenia ogólnego dużo zawdzięcza głośnej teorii Kerschensteinera nazwanej przez niego „podstawowym pewnikiem kształcenia”[2]. Stojąc na gruncie pedagogiki kultury Kerschensteiner przyjmował, że kształcenie jest procesem, który prowadzi poprzez przeżycie określonych wartości kulturowych do opanowania przez jednostkę jakiejś dziedziny kultury, a jednocześnie do rozwinięcia własnej struktury osobowej. Otóż, zdaniem Kerschensteinera, między dziedzinami kultury i wartościami kulturowymi z jednej strony, a z drugiej – strukturami osobowymi może istnieć lub nie istnieć powinowactwo. Nie każdy zatem rodzaj dóbr kulturowych powinien być brany w rachubę w procesie kształcenia osobowości, lecz tylko ten, który odpowiada strukturom

duchowym jednostki. Teoria to, jak widać, niezbyt poprawna naukowo, polega bowiem na powiązaniu skutku z dość dowolną przyczyną. Z oczywistego więc faktu, że ludzie – już nawet w wieku szkolnym – przejawiają różne zainteresowania wobec różnych dziedzin kultury, wyprowadza niesłuszny wniosek, że przyczyną tego są wrodzone jakoby struktury osobowe. Ponieważ jednak owe różnice są faktem bezspornym, a także wobec tego, że ogromnie zróżnicowane studia wyższe zaczęły wpływać na kształtowanie się opinii o małej przydatności jednolitego wykształcenia – zaczęto coraz śmielej formułować teoretyczne podstawy swoistego wykształcenia ogólnego i wcielać je następnie w życie.

Koncepcja wykształcenia ogólnego była próbą wyzwolenia się z więzów uniwersalistycznej idei ogólnego wykształcenia, jaka utrwaliła się w wieku XIX. Proponując na jej miejsce szereg równoważnych dróg kształcenia ogólnego, odpowiadających zainteresowaniom i zdolnościom młodzieży, a częściowo przyszłemu kierunkowi studiów wyższych, torowała ona drogę dzisiejszym poglądom o możliwości zróżnicowania dróg kształcenia ogólnego. Była więc próbą, którą trzeba ocenić pozytywnie. Jednocześnie nie można nie dostrzegać jej korzystnego wpływu na szkołę zawodową, gdzie ingerencja teorii pedagogicznej była szczególnie potrzebna. Dzięki niej zachwiała się tradycyjna koncepcja szkoły zawodowej, ideałem zaś nowszych czasów stało się harmonijne łączenie kształcenia ogólnego z zawodowym.

Mimo tych zasług pedagogika kultury nie rozwiązała problemu wykształcenia ogólnego w sposób całkowicie nowoczesny. Nie mogła też go rozwiązać; mając na uwadze tylko takie dane, jak „mały świat” jednostki i „wielki świat” kultury ludzkiej. Pomijając nieścisłość, a nawet niejasność takich pojęć, jak „mikrokosmos” czy „makrokosmos” kulturowy, a przede wszystkim samego pojęcia kultury, nie można nie zauważyć tego mianowicie, że rozwój takiej czy innej koncepcji wykształcenia wiąże się z wymaganiami, jakie wysuwa obiektywny, lecz stale

się zmieniający świat społeczny. Jednakowe dla wszystkich dzieci wychowanie we wspólnocie pierwotnej czy dualizm wykształcenia w ustrojach klasowych są tego jaskrawym dowodem.

Spór o wykształcenie dotyczy w gruncie rzeczy pytania, do czego szkoła ma przygotowywać człowieka. Ujęcie formacyjne akcentuje rozwój zdolności rozumowania, języka i sądu moralnego, nawet jeśli ich przydatność zawodowa nie ujawnia się natychmiast. Ujęcie instrumentalne ocenia naukę przez to, czy pozwala rozwiązywać konkretne problemy i wykonywać zadania. Te perspektywy nie muszą się wykluczać. Umiejętność analizy może być wartością samą w sobie, a równocześnie pomagać w pracy. Trudność pojawia się wtedy, gdy jedna z nich całkowicie przesłania drugą.

Przydatność wiedzy zmienia się wraz z sytuacją życiową. Uczeń może nie dostrzegać dziś związku między przedmiotem a przyszłym zawodem, lecz później korzystać z niego przy ocenie informacji, rozumieniu nowych zjawisk albo uczestnictwie w życiu publicznym. Nie znaczy to, że każdy program powinien obejmować dowolnie szeroki zestaw treści. Szkoła musi wybierać, ale powinna wyjaśniać, dlaczego uznaje określone wiadomości i umiejętności za ważne. Uzasadnienie programu pomaga nauczycielom łączyć szczegół z szerszym celem kształcenia.

Szkoła przygotowuje do pracy, lecz nie może przewidzieć całej drogi zawodowej ucznia. Zawody i sposoby organizowania pracy ulegają zmianie, a część ludzi w ciągu życia podejmuje więcej niż jedną rolę. Z tego powodu samo ćwiczenie powtarzalnej czynności nie wystarcza. Potrzebna jest również zdolność uczenia się, współpracy, komunikowania i przenoszenia wiedzy między sytuacjami. Edukacja ogólna może wspierać takie zdolności bez udawania, że zastępuje praktyczne przygotowanie. Z kolei nauka zawodu zyskuje, gdy pomaga rozumieć zasady stojące za wykonywaną czynnością.

Wybór między wiedzą ogólną a zawodową bywa przedstawiany jako

wybór między teorią i życiem. To uproszczenie może prowadzić do programu, który albo odsuwa praktykę na dalszy plan, albo ogranicza uczenie do doraźnie użytecznych procedur. Lepszym pytaniem jest to, jak połączyć oba rodzaje doświadczenia. Zadanie może wymagać zastosowania wiedzy, wyjaśnienia jej podstaw, a następnie refleksji nad skutkiem działania. Taki układ pokazuje uczniowi, że pojęcia nie są oderwane od świata, a praktyka nie musi oznaczać bezmyślnego odtwarzania.

Poglądy na wykształcenie ujawniają się także w tym, jak rozumie się rolę nauczyciela. W jednym modelu nauczyciel przede wszystkim przekazuje uporządkowany dorobek, w innym organizuje sytuacje, w których uczeń samodzielnie dochodzi do wniosków. Obie role wymagają wiedzy i przygotowania. Samodzielność nie oznacza pozostawienia ucznia bez wskazówek, tak jak wykład nie musi wykluczać pytań i aktywności. Decyzja o metodzie powinna zależeć od celu, treści oraz etapu rozwoju klasy, a nie od przekonania, że jedna technika jest zawsze najlepsza.

Przy porównywaniu wizji szkoły warto więc ustalić, jak rozumieją one sukces ucznia. Czy chodzi o opanowanie wiadomości, samodzielne myślenie, zdolność współdziałania, przygotowanie do zawodu, czy o kilka tych rzeczy równocześnie? Odpowiedź wpływa na program, ocenianie i relację szkoły z rodziną. Bez wspólnego języka łatwo spierać się o metody, choć rozmówcy mają na myśli różne cele. Jasne nazwanie priorytetów pozwala dostrzec zarówno rzeczywiste różnice, jak i punkty, w których odmienne koncepcje mogą się uzupełniać.

Pojęcie wykształcenia obejmuje także zdolność rozpoznawania granic własnej wiedzy. Uczeń, który potrafi wskazać, czego jeszcze nie rozumie, może szukać informacji i prosić o pomoc bez traktowania tego jako porażki. Taka postawa ma znaczenie zarówno w pracy, jak i w życiu społecznym. Szkoła rozwija ją przez zadania wymagające wyjaśnienia toku myślenia, sprawdzenia źródła i poprawienia błędnego wniosku. Sam wynik testu rzadko pokazuje, czy uczeń potrafi samodzielnie uczyć

się po zakończeniu kursu.

---

1. Zob. S. Hessen, Struktura i treść szkoły współczesnej, Ossolineum, Warszawa 1959, s. 37. ↩
2. W. Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1983, s. 13. ↩

Jeśli potrzebujesz pomocy w pisaniu nowej pracy z pedagogiki, to polecamy serwis pisanie prac z pedagogiki - fachowa pomoc w pisaniu prac.