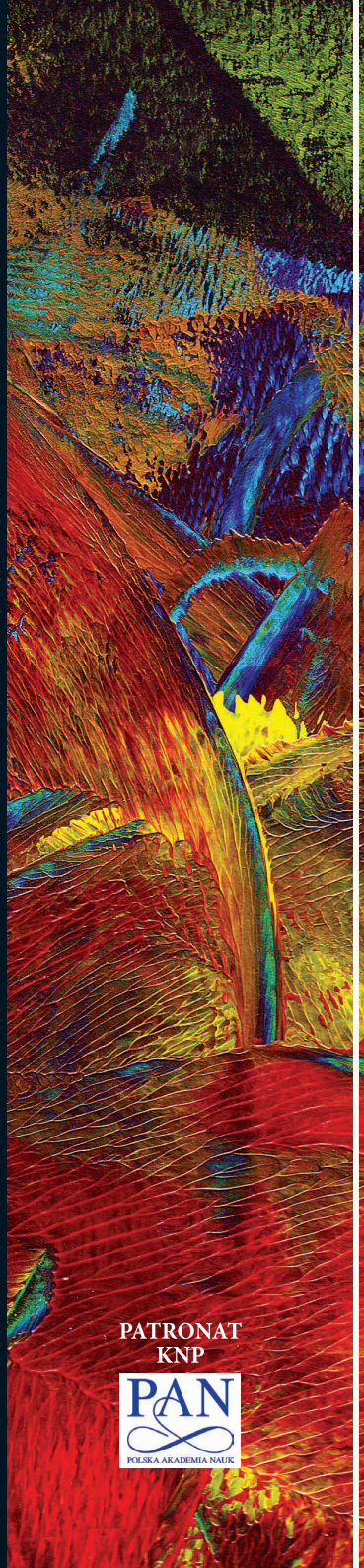




Pedagogika ogólna

Podstawowe prawidłowości

Bogusław Śliwerski

PATRONAT
KNP




impuls

B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, Kraków 2012
ISBN: 978-83-7850-169-5, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Krakow 2012

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012

Redakcja naukowa serii: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Recenzja: prof. dr hab. Zbyszko Melosik

Opiekun projektu: Jolanta Świetlikowska
Opracowanie edytorskie książki: kaziki.pl
Projekt okładki: Anna M. Damasiewicz
www.damasiewicz.idesigner.pl
Grafika na okładce: © Luca Sorin | sxc.hu

ISBN 978-83-7587-905-6
ISBN 978-83-7850-169-5

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie drugie, poprawione, Kraków 2012



Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1 Etymologia pojęcia „wychowanie”	25
Rozdział 2 Systematyzowanie wiedzy o wychowaniu	31
Rozdział 3 Teleologia wychowania	67
Rozdział 4 Aksjonormatywny status wychowania	98
Rozdział 5 Zasady wychowania	127
Rozdział 6 Wychowanie jako działanie	144
Rozdział 7 Wychowanie jako intersubiektywny efekt jedności działania – doznawania	189
Rozdział 8 Wychowanie jako spotkanie	198
Rozdział 9 Wychowanie w ujęciu systemowym	204
Rozdział 10 Wychowanie jako pielęgnacja, piecza	219
Rozdział 11 Wychowanie jako proces	224
Rozdział 12 Wychowanie jako pomoc (wspieranie, wspomaganie, terapia)	241

Rozdział 13	Wychowanie jako samorealizacja, samowychowanie	257
Rozdział 14	Wychowanie jako formacja duchowa	270
Rozdział 15	Wychowanie jako ideologizacja i indoktrynacja	285
Rozdział 16	Granice wychowania	301
Rozdział 17	Pseudowychowanie	313
Zakończenie		335
Wychowanie jako spotkanie. Dodatek metodyczny		
	(<i>Sebastian Ciszewski</i>)	343
Bibliografia		356
Indeks rzeczowy		376
Indeks osób		380



Wstęp

Od roku akademickiego 2012–2013 wszystkie jednostki kształcące na kierunku pedagogika realizują nowy model edukacji wyższej, którego wzorzec określają Krajowe Ramy Kwalifikacji. W standardach kształcenia pedagogicznego dla studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz przygotowującego do wykonywania zawodu nauczycielskiego znajdują się moduły treści dotyczące podstawowego pojęcia pedagogiki, jakim jest „wychowanie”. Jak słusznie wskazuje się w uzasadnieniu wzorcowych efektów kształcenia:

Pedagogika jako nauka o wychowaniu i kształceniu łączy dwie perspektywy: humanistyczną, koncentrującą się na istocie wychowania, nauczania i uczenia się, oraz społeczną, dotyczącą środowisk wychowawczych, systemów instytucji oświatowych i opiekuńczych, ich funkcji i znaczenia w rozwoju człowieka¹.

Historyczne aspekty teorii i praktyki wychowania oraz procesu kształcenia zostały przedstawione w dwóch pierwszych podręcznikach naszej serii, których autorem jest Czesław Kupisiewicz². Niniejszy tom prezentuje elementarną wiedzę

¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. nr 253, poz. 1521, s. 14 781.

² C. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012; tenże, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.

stosowaną w pedagogice i szeroko pojmowanych naukach o wychowaniu, jej podstawowe prawidłowości oraz zastosowanie także w obrębie dyscyplin pokrewnych. Zgodnie z postulowanymi wskaźnikami efektów kształcenia wprowadzam czytelników w zagadnienia dotyczące wychowania, jego filozoficznych, społeczno-kulturowych i teoretycznych podstaw, specyfiki i relacji z innymi fenomenami, związanych z nim celów i wartości, konstytuujących je norm oraz granic i zaprzeczenia jego istocie (pseudowychowanie).

Odstępujemy od pozytywistycznego podziału na zatomizowane subdyscypliny wiedzy, by spojrzeć na istotne dla pedagoga fenomeny w inter-, trans- i intradyscyplinarny sposób. Wiek XXI zapoczątkowuje zupełnie nowy zakres badań humanistycznych i społecznych w obszarze metapoznawczym, czyli w tym, którego przedmiotem analiz i sporów są najważniejsze, najbardziej wartościowe, a zarazem łączące przeszłość, kanon, tradycję z teraźniejszością i wyzwaniem przyszłości idee, zjawiska, trendy myśli i teorii. To wokół nich koncentrowały się w każdej epoce poszukiwania naukowców. Dla pedagogiki, podobnie zresztą jak dla wszystkich nauk humanistycznych i społecznych, nie bez znaczenia było, jest i będzie to, co kreuje wiedzę o kondycji dawnego, współczesnego czy wyobrażanego sobie przez futurystów człowieka przyszłości, i tym samym, jak to wpływało, rzutuje obecnie i będzie wpływać na praktykę kształcenia i wychowania oraz na całą cywilizację.

Na skutek procesów globalizacyjnych i wymuszanej rywalizacją naukową parametryzacji osiągnięć naukowych kończy się okres skupienia na narodowych naukach pedagogicznych (co nie jest równoznaczne z końcem ich wsobnego rozwoju), a rozpoczyna etap konfrontowania ich z naukami pedagogicznymi innych krajów, kultur, języków, by wzajemne przenikanie wzbogacało poprzez dialog ich rozwój. Tworzy to zupełnie nowy krąg relacji naukowych, przełamujących stan izolacji na rzecz wymiany doświadczeń, pogłębiania związków, rewizji koncepcji, czerpania od siebie nowych inspiracji, wypróbowywania odnowionych modeli czy idei w praktyce i otwierania się na nowe pola badawcze. Humanistyka nie jest wolna od przełomów politycznych, społecznych, gospodarczych czy nawet militarnych, toteż musiały się w okresie przejścia od modernizmu do postmodernizmu pojawiać w obszarze jej myśli nowe pojęcia, kategorie teoretyczne, odwroty i zaprzeczenia, które wywierały mniej lub bardziej znaczący wpływ na zróżnicowanie wiedzy oraz zmianę mentalną, świadomościową i światopoglądową, a także na praktykę socjalizacyjną i oświatowo-wychowawczą. Globalizacja i dostęp do nowych technologii komunikacyjnych

ułatwiała przenikanie różnorodnych podejść pedagogicznych także do naszego społeczeństwa, warunkując z jednej strony opór wobec nich i utrwalając w pewnym zakresie *status quo* myślowe, z drugiej zaś sprzyjając nawet najbardziej awangardowym ideom, które prowadzą do rozpadu modernistycznej hierarchicznej struktury wiedzy oraz do jej decentracji, rozproszenia i coraz trudniej uchwytnego zróżnicowania³. Globalizacja, podobnie zresztą jak procesy integracyjne w państwach Unii Europejskiej, niesie jednak z sobą zagrożenie uniformizacją, standaryzacją, niwelowaniem różnic, a nawet wskazywaniem na nieskuteczność w praktyce pedagogiki wielokulturowej.

Określenie przedmiotu badań pedagogiki zmieniało się w trakcie jej rozwoju jako jednej z dyscyplin nauk humanistycznych, pobudzając dysfunkcje różnych podmiotów – od władzy, poprzez społeczeństwo, po profesjonalistów i naturalnych wychowawców, jakimi są rodzice dzieci i młodzieży. Pedagodzy stanęli przed koniecznością głębokiego namysłu nad tym, w jakim kierunku powinny zmierzać zmiany edukacyjne, by dorobek cywilizacyjny i kulturowy polskiego społeczeństwa, jakże silnie degradowany częściowo w okresie PRL – państwa o ograniczonej suwerenności – sprzyjał kreowaniu tożsamości i samostanowieniu wszystkich obywateli, w tym szczególnie młodego pokolenia. Z książkami naukowymi z pedagogiki jest trochę jak z poezją. Jak twierdzi Piotr Śliwiński, poeta pisze od lat ten sam wiersz, coraz bardziej ten sam, o samotności człowieka uwięzionego w cudzym spojrzeniu⁴. Zapewne i ta książka pisana jest przeze mnie od lat jako ten sam utwór pedagogiczny, coraz bardziej ten sam, tyle tylko że o kształceniu lub wychowaniu człowieka wzbogaconego relacjami ze mną i z tymi, którzy uczynili je przedmiotem swojego namysłu.

Jeśli przyjąć za Adamem Groblerem, że teorie naukowe muszą mieć interpretację empiryczną, czyli być teoriami o czymś, to pedagogika, jako nauka o wychowaniu, powinna powrócić do badań obejmujących wychowanie jako jedną ze swoich podstawowych prawidłowości, choć zarazem jako jeden z najprostszych faktów życia codziennego. Za przedmiot tak ujmowanej pedagogiki

³ Por. M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011; Z. Kwieciński, *Pedagogie przekorne wobec pedagogii głównych nurtów. Problem. Model. Zachęta do dyskusji*, w: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW 2005; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998; tenże, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.

⁴ P. Śliwiński, *Umęczony w uniesieniu*, „Tygodnik Powszechny”, 04.01.2010, s. 46.

można uznać pewien zespół obserwowalnych faktów (zjawisk), do których teoria się odnosi⁵. Ograniczenie się jednak w naukach humanistycznych wyłącznie do wiedzy pozytywnej, to jest polegającej jedynie na systematyzowaniu tego, co bezpośrednio obserwowalne, oraz wyzbycie się wszelkiej spekulacji, metafizyki, intuicyjnej zdolności wyszukiwania uogólnień może spłyć nasze dociekania badawcze.

Rzeczywistość pedagogiczna jest i musi być odskocznią w przyszłość, która znajduje się w świecie powinności, czyli norm, ideałów i modeli wychowawczych danych do realizacji. Sięgając do świata powinności, pedagog musi rozstać się z metodami empirycznymi, które są w nim zupełnie bezużyteczne, musi natomiast posługiwać się metodami, których skuteczność nauki empiryczne deprecjonują lub wręcz odrzucają, a mianowicie filozoficzno-pedagogiczną refleksją [...], postulowaniem, co dopiero nadaje właściwy sens całej jego działalności⁶.

Oba podejścia badawcze powinny być zatem równoprawne, tym bardziej że:

- gromadzenie, kumulowanie faktów nie jest całkowicie niezależne od poziomu teoretycznego, już bowiem samo sformułowanie problemu badawczego, w związku z którym zamierza się gromadzić fakty, wiąże się z jakąś koncepcją teoretyczną (filozoficzną, psychologiczną itp.);
- wybór spośród wszystkich uzyskanych w badaniach danych tych faktów, które będą stanowić podstawę sformułowania uogólnień, świadczy o stałym wprowadzaniu poziomu teoretycznego do procedury wiedzytwórczej;
- wyniki uzyskane w badaniach muszą zostać zinterpretowane w świetle jakiejś teorii naukowej, która jest powszechnie przyjęta wśród badaczy danej dyscypliny w danym okresie lub kraju⁷.

Konstruowanie teorii wychowania oznacza, że naszym celem (i całego nurtu myślenia, w który się włączyliśmy) jest względnie nieograniczone czasowo (występujące nie tylko współcześnie, ale także w różnych okresach w przeszłości) i względnie nieograniczone przestrzennie (występujące nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach, innych kręgach kulturowych i cywilizacyjnych)

⁵ A. Grobler, *Metodologia nauk*, Kraków: Aureus, Znak 2006, s. 188.

⁶ K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1976, s. 20–21.

⁷ J. Such, *Czy istnieje experimentum crucis? Problemy sprawdzania praw i teorii naukowych*, Warszawa: PWN 1975, s. 256.

odkrywanie i systematyzowanie prawidłowości oraz niezmienników wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka⁸.

Teoria wychowania jest w tym kontekście dyscypliną analizującą i porządkującą dorobek naukowy pedagogik zorientowanych praktycznie, projektującą kierunki głównych badań pedagogicznych i wyrażającą stanowisko pedagogów w ważnych kwestiach społecznych. Zaliczana jest zatem do młodszych subdyscyplin pedagogiki, gdyż powstała w Polsce dopiero po II wojnie światowej jako ten rodzaj dociekań teoretycznych i praktycznych, które zakładały z jednej strony wywieranie pozytywnego wpływu na działalność wychowawczą, z drugiej zaś inspirowanie myśli badawczej do analiz i diagnoz empirycznych w różnych środowiskach wychowawczych⁹. Jeśli chcemy rozpoznać typowe dla wychowania prawidłowości, to musimy być świadomi tego, że nie mamy do czynienia z układem zamkniętym, pozwalającym na przeprowadzenie odpowiednich prób naukowych z zastosowaniem zasady przyczynowości. Wchodzimy na grunt nieściśłości, domniemań, wielu niepojętych wyjątków, które wskazują na fakt, że w pewnej mierze życie świadome niewątpliwie wymyka się zasadzie przyczynowości.

W związku z coraz silniej eksponowanym przez współczesnych badaczy zjawiskiem przesunięcia socjalizacyjnego – z wpływów intencjonalnych (rodziny, szkoły, Kościoła) na rzecz znacznie bardziej rzutujących na rozwój dzieci i młodzieży w ponowoczesnym świecie grup rówieśniczych, popkultury i autosocjalizacji – sądzę, że warto skonfrontować ze sobą istniejące już w pedagogice podejścia do wychowania. Wyodrębnienie tego fenomenu ze względu na relacje między zjawiskami i występujące w nim lub w związku z nim prawidłowości powinno zaowocować powstaniem nowych teorii. Przywykliśmy już bowiem do tezy, że przedmiotem pedagogiki jest wychowanie, a przedmiotem wychowania jest człowiek.

⁸ S. Palka, *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki. Praca zbiorowa*, red. tegoż, Kraków: Wydawnictwo UJ 1987.

⁹ Pedagodzy doszukują się jej korzeni w myśli pedagogicznej XIX i początków XX wieku Por. K. Jakubiak, *Rozumienie „Teorii wychowania” w polskiej myśli pedagogicznej XIX i początków XX wieku*, w: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, red. A. M. de Tchorzewski, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP 1992; A. M. de Tchorzewski, *Dyskurs wokół paradygmatu teorii wychowania*, w: *Z problematyki metodologicznej...*; M. Nowak, *Pedagogika a teologia wychowania w dialogu interdyscyplinarnym*, w: *Z problematyki metodologicznej...*; B. Ratuś, *Związki historii i teorii wychowania (Dylematy w okresie zmiany ustroju w Polsce)*, w: *Z problematyki metodologicznej...*; J. Górniewicz, *Dyskurs filozoficzny a dyskurs pedagogiczny o wychowaniu. Na marginesie rozważań nad Krytyką Rozumu Pedagogicznego*, w: *Racjonalność pedagogiki. Materiały z konferencji naukowej*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP 1995.

Jednakże gdybyśmy zapytali o to, jak należy rozumieć człowieka będącego przedmiotem wychowania, to szukanie odpowiedzi może nastręczyć wiele trudności. Pedagogika nie ma narzędzi pojęciowych do udzielania odpowiedzi na pytania o status ontyczny rzeczy, powinna zatem sięgać do filozofii człowieka jako dziedziny kształtującej paradygmat teorii wychowania¹⁰.

Może warto postawić pytanie, czy istnieje potrzeba wyłaniania jeszcze innych poza terminem „wychowanie” pojęć, które miałyby być podstawowe dla tej dyscypliny wiedzy pedagogicznej, skoro tak kluczowy dla niej fenomen stanowi swoistą aporię. Niemalże każdy badacz istoty wychowania wskazuje na trudności z jego opisem i wyjaśnianiem. Już samo pojmowanie sensu wychowania oraz teoretyczny spór o jego status i znaczenie wyznaczają w pedagogice jeden z ważniejszych obszarów kontrowersji i dyskusji, przenikając zarazem do praktyki, która musi sobie poradzić z wychowywaniem innych niezależnie od rozstrzygnięć tych sporów. Elementem scalającym ten wielogłos jest pytanie o koncepcje wychowania, o to, czym ono jest lub czym być powinno. W zależności od tego, czy jest to teoria wychowania, której przesłanki są zakorzenione w jednym ze współczesnych prądów lub kierunków myśli: filozoficznej, psychologicznej, socjologicznej, politycznej czy pedagogicznej, wyłania się z nich podstawowe kategorie pojęciowe, tak aby były dla nich odpowiednie.

Pytanie, czym jest wychowanie, jest pytaniem o jego istotę, o to, co ono w rzeczywistości znaczy. Jakie są JEGO (tego CZEGOŚ, co nazywamy wychowaniem) desygnaty, odpowiedniki jednostkowe w rzeczywistości. Co one sobą reprezentują, jakie związki i zależności zachodzą między nimi, jakie treści wyrażają i jak one odbijają się w świadomości ludzkiej. Które z nich są pierwotne, a które wtórne, mniej lub bardziej znaczące¹¹.

Nadal – jak się wydaje – aktualne jest pytanie, czy dysponujemy już taką wiedzą o wychowaniu, która dałaby się z jednej strony różnicować ze względu na odmienność swoich źródłowych uzasadnień, z drugiej zaś pozwalała na dostrzeżenie wspólnego pola znaczeń w celu zrozumienia istoty najważniejszych w nim pojęć. Terminu „wychowanie” jako pojęcia idealizacyjnego używamy ze świadomością tego, że wychowanie nie jest przedmiotem czy faktem rzeczywistym,

¹⁰ M. Krasnodębski, M. Zembruski, *Wychowanie intelektualne jako celowościowe uporządkowanie jego funkcji*, „Horyzonty Wychowania” 2009, nr 8, s. 53.

¹¹ R. Segit, *W poszukiwaniu istoty wychowania – studia nad literaturą przedmiotu*, w: *Rozmowy o wychowaniu: kontrowersje, spory, dyskusje*, red. J. Rutkowiak, Gdańsk: Wydawnictwo UG 1992, s. 27–28.

tylko abstrakcyjnym odpowiednikiem faktu. Można prowadzić badania dotyczące sposobu definiowania owego terminu, ale nie po to, by znaleźć jednoznaczną odpowiedź na pytanie wielokrotnie ponawiane przez pedagogów (czy jest wychowanie, jakie treści zawiera to pojęcie, co rzeczywiście oznacza), gdyż nie jest moim celem homogenizacja setek definicji, z których jedne przeczą drugim albo kładą nacisk na coś zupełnie innego. Przegląd wiedzy z tej dziedziny może co najwyżej służyć temu, by powstawały teorie wychowania izomorficzne do znaczenia nadawanego temu pojęciu.

Dlaczego wychowanie wyłania się jako podstawowa kategoria pojęciowa pedagogiki? Czy wynika to z pozytywistycznego wzoru uprawiania nauki, a tym samym określania odrębności przedmiotu jej badań, pojęć i metodologii, czy może z konieczności odróżniania wiedzy o wychowaniu w zależności od specyfiki rozumienia wychowania w obszarze źródłowego dla niej kierunku myśli? Jeśli przyjmujemy pierwsze podejście, to rozwój tej subdyscypliny pedagogicznej zatrzymałby się na poziomie tylko i wyłącznie jednego paradygmatu. Operowanie wychowaniem jako pojęciem naukowym jest pochodną pozytywistycznej koncepcji nauki, w której świetle język jest traktowany jako fakt obiektywny, dany i badany empirycznie. „Pojęcie jest w tym ujęciu złożoną jednostką informacyjną, uwzględniającą stałość współwystępowania cech, jest rodzajem umysłowej reprezentacji, wyrażającej uogólnione cechy danych szczegółowych o klasie zjawisk”¹².

Badanie podstawowych pojęć w poszczególnych dyscyplinach nauk pedagogicznych może przyczynić się do tego, że nie tylko poszerzymy wiedzę o ich znaczeniach poznawczych, ale i ułatwimy prowadzenie badań empirycznych nad fundamentami rzeczywistości wychowawczej. Kategorie pojęciowe w naukach o wychowaniu są bowiem elementami rzeczywistości realnej i symbolicznej, stanowiącymi „pewną funkcjonalną całość, będącą zestrojeniem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości, także w jakiś sposób ustrukturyzowanych”¹³.

Heliodor Muszyński uważa, że odrębności przedmiotu badań pedagogicznych należy upatrywać w rodzajach zależności rządzących procesami wychowania, co prowadzi do konieczności zdefiniowania pojęcia „wychowanie”

¹² M. Lewartowska-Zychowicz, *Miedzy pojeciem a kategorią (perspektywa dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001, s. 8.

¹³ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność. Podmiotowość. Samorealizacja. Tolerancja. Twórczość. Wyobrażenia*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM 1997.

i określenia jego zakresu¹⁴. Kiedy w 1976 roku autor ten wydał podręcznik teorii wychowania, skonstatował, że w pedagogice wciąż dominuje pseudofilozoficzna spekulacja, w której wyniku nie nastąpił przyrost empirycznej i uściślonej wiedzy o wychowaniu, tym samym nauka była więc bezużyteczna dla praktyki. Badacz proponował postępowanie w sposób indukcyjny w procesie „gromadzenia usystematyzowanej, wyprowadzanej z naukowej analizy praktyki i praktyce przydatnej wiedzy o wychowaniu”¹⁵. Podstawowy dla tej dyscypliny nauk pedagogicznych termin powinien zatem spełniać dwa wymogi: ścisłości, a więc jednoznacznego sformułowania naukowej definicji, i przekładalności na język nauk pokrewnych. „[...] aparatury pojęciowe dwóch bliskich sobie nauk powinny się zazębiać – w tym sensie, że terminy swoiste dla każdej z nich muszą być wykorzystywane w takim samym znaczeniu na terenie drugiej”¹⁶.

Po dwudziestu latach, w odmiennej już rzeczywistości społeczno-politycznej, bo wolnej od politycznej i ideologicznej przemocy, ten sam autor przyznał, że pedagogika nie poradziła sobie z tym problemem i jest nadal nauką metodologicznie nieuformowaną.

Odmienne ujęcia wychowania muszą niejednokrotnie pociągać za sobą całkiem rozbieżne koncepcje pedagogiki jako nauki. Rozbieżności w sposobie pojmowania wychowania, a co za tym idzie, szeregu pojęć pochodnych, są tak duże, że całą tę sytuację określić by wypadało mianem chaosu pojęciowego. [...] Trudno też mówić o konstruktywnym budowaniu wiedzy naukowej, kiedy aparatura pojęciowa jest daleka od niezbędnej jednoznaczności¹⁷.

Nie był to jednak problem jedynie polskiej pedagogiki. Jak Muszyński słusznie wskazuje w swojej analizie definicji wychowania, także w literaturze przedmiotu innych krajów funkcjonują ich różnorodne wersje, w zależności od odmiennych podejść teoretycznych i orientacji światopoglądowo-ideologicznych.

Jaki zatem sens miałyby upieranie się przy pozytywistycznym modelu uprawiania nauki, a tym samym podejmowaniu prób ujednolicenia sposobu rozumienia pojęcia „wychowanie”, w sytuacji gdy świat idei, podejść naukowych i paradygmatów jest zróżnicowany?

¹⁴ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa: PWN 1971.

¹⁵ Tenże, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa: PWN 1977, s. 7.

¹⁶ Tamże, s. 22.

¹⁷ H. Muszyński, *Wokół definicji wychowania*, „Człowiek i Społeczeństwo”, t. VII: *Wychowanie we współczesnym społeczeństwie*, red. M. Tyżkowska, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1990, s. 7.

Oto, jak się okazuje, wychowanie może być definiowane w różny językowo sposób, zależnie od tego, w jakich kategoriach pojęciowych ujmemy wchodzące w jego skład zjawiska. Trudno więc byłoby uznać wyższość jednej definicji nad innymi, jeśli eksponują one różne strony tego samego procesu. Można więc trafnie charakteryzować je jako pewien rodzaj ludzkiego działania, jako proces wywoływania zmian osobowościowych, jako swoistego rodzaju interakcje społeczne, jako procesy wywierania wpływu, jako swoisty przebieg procesów uczenia się, jako przebieg procesów socjalizacyjnych lub enkulturacyjnych, jako proces przekazywania społecznego doświadczenia, proces dorastania do zadań, kierowania rozwojem itp. Możliwe jest więc zbudowanie kilku jednocześnie trafnych i równoważnych względem siebie definicji wychowania¹⁸.

Odmienne podejścia do wychowania powinny generować izomorficzne względem nich teorie, a tak niestety od kilkudziesięciu już lat się nie dzieje. Jak słusznie stwierdził w jednym ze swoich tekstów Muszyński:

Najogólniej można by powiedzieć, że dotychczasowy sposób rozumienia wychowania budzi cały szereg różnych zastrzeżeń, o zupełnie zasadniczym znaczeniu. Ich uwzględnienie oznacza więc w konsekwencji zupełnie nowe spojrzenie na wychowanie, jego istotę i właściwości. Jak się okazuje, niezgoda na jakąkolwiek z dotychczasowych definicji pojęcia „wychowanie” bierze się nie stąd, że dostrzega się jakąś nieadekwatność pomiędzy różnymi zjawiskami tym mianem obejmowanymi, lecz stąd, że neguje się prawomocność tych zjawisk jako pewnej praktyki społecznej¹⁹.

Jeden z czołowych przedstawicieli współczesnych nauk pedagogicznych w Niemczech Friedrich W. Kron podkreśla w swoim podręczniku akademickim, podobnie jak czyni to Muszyński, że pedagogika jako dyscyplina naukowa, analogicznie do nauk przyrodniczych i technologicznych, musi dopracować się własnego języka, by użycie i znaczenie stosowanych w niej pojęć w istotny sposób różniły się od ich codziennych użyć i znaczeń.

Gdyby nie było języka naukowego czy też „metajęzyka”, wiele idei i poglądów należałoby ciągle na nowo poddawać pod dyskusję, wyjaśniać i definiować. Metajęzyk znacznie ułatwia sformułowanie wniosku, uzgodnienie stanowisk,

¹⁸ Tamże, s. 16.

¹⁹ Tamże, s. 12.

prowadzenie badań. Bez wątplenia jednak tylko ten jest w stanie zrozumieć metajęzyk i posługiwać się nim, kto solidnie przyłożył się do pracy na różnych polach danej dziedziny i uzyskał pewien stopień kompetencji czy kwalifikacji²⁰.

Jeśli jednak między innymi termin „wychowanie” miałby stanowić o odrębności pedagogiki jako nauki, to dlaczego zarazem miałby pełnić tę samą funkcję w przypadku wylaniania w jej strukturze takiej subdyscypliny jak teoria wychowania? Czy zatem pedagogika jest teorią wychowania, czy może jest na odwrót? Moim zdaniem oba stwierdzenia są błędne. Jak więc formułować podstawową terminologię teorii wychowania, skoro to, co miałoby być swoiste dla niej, jest zarazem swoiste dla całej pedagogiki? Zdaniem Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz należałoby odróżniać pojęcie „wychowanie” od kategorii wychowania – to pierwsze dotyczyłoby pozytywistycznego ujęcia tego zjawiska, drugie zaś wiązałoby się z wyprowadzaniem znaczenia (istoty) fenomenu wychowania z myślenia filozoficznego, które z natury jest niejednoznaczne, różnorodne i dynamiczne²¹. Ku czemu zatem zwraca się nasza myśl, kiedy wypowiadamy ze zrozumieniem pewną nazwę? Na jakie cechy fenomenu wychowania wskazujemy, by każdy, kto się z nimi zapozna, mógł właściwie reagować na jego nazwę?

Niniejszy podręcznik jest powrotem do podstawowych badań w naukach o wychowaniu, jakie zapoczątkował mój profesor Karol Kotłowski na początku lat 60. XX wieku. Uczestniczył on w pracach interdyscyplinarnych zespołów naukowych i zastanawiał się nad tym, czy możliwe jest wyindukowanie z ówczesnego stanu rozwoju pedagogiki jej podstawowych prawidłowości. Mimo ożywionych w tamtym okresie dyskusji teoretycznych, nikt nie myślał nad tym, czy ta dyscyplina osiągnęła już taki stan rozwoju, że możliwe jest konstruowanie stosownych uogólnień, dostrzeżenie istotnych praw czy regularności. Jak pisał Kotłowski:

Samo gromadzenie faktów w nieskończoność, a nawet wykrywanie pomiędzy nimi prawidłowości, dotyczących wąskich odcinków rzeczywistości pedagogicznej, nie może nas zbyt daleko zaprowadzić, a zbyt wielka ilość niejednorodnych faktów może nawet stępić ostrość naszego spojrzenia i nie pozwolić dojrzeć lasu poza drzewami. Trzeba opracować teorię, która pozwoli zapanować nad morzem faktów i da badającemu wiedzę o granicach skuteczności

²⁰ F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*, przeł. E. Cieślík, Sopot: GWP 2012, s. 17.

²¹ M. Lewartowska-Zychowicz, dz. cyt., s. 8.

metody, którą się posługuje. [...] Żadna chyba dyscyplina – może poza medycyną – nie operuje tak wielką ilością faktów, jak właśnie pedagogika. Nie wydaje się więc, aby ta sprawa uniemożliwiała wykrywanie prawidłowości w pedagogice, lecz raczej sama jej „natura”, której odrębność i specyfika nie pozwalają na zastosowanie tych metod, które w innych dyscyplinach dają dobre rezultaty²².

Dzisiaj nasza wiedza o kształceniu i wychowaniu jest nieporównanie większa, a mimo to dość rzadko pojawiają się prace, które byłyby syntezami dokonanych kolejnych pokoleń naukowców przybliżających nas do zrozumienia skomplikowanych zależności pomiędzy różnymi, a istotnymi dla jakości pedagogicznych zjawisk, zmiennymi. Rozwijające się społeczeństwa nie tylko wnoszą do codziennego życia własne potrzeby, dążenia i cele, ale także modyfikują wychowanie, a wraz z nim jego sens, cele i wartości. W toku dziejów pedagogika stała się filozofią wychowania i kształcenia, nawiązującą do nauk o człowieku (paideia, antropagogią), samodzielną częścią nauk humanistycznych, ale także wspólnotową formacją intelektualną.

Pedagogika jako refleksja filozoficzna jest już nie tyle nauką o wychowaniu, ile myśleniem o tym procesie, gdyż bada wychowanie i kształcenie człowieka nie tylko jako procesy historyczne, psychiczne czy społeczne, ale także kulturowe. Ma tym samym za zadanie ukazać filozoficzne przesłanki teorii i praktyk pedagogicznych oraz uświadomić warunki generujące wiedzę i doświadczenie tworzące tożsamość podmiotową. Jej zadaniem jest także opracowanie swoistej metateorii edukacji, zdefiniowanie swojego miejsca pośród innych nauk, sformułowanie podstawowej bazy pojęciowej umożliwiającej opis rzeczywistości wychowawczej oraz dialog interdyscyplinarny o istocie podstawowych dla niego procesów. Podejmuje również wybrane zagadnienia metodologiczne, antropologiczne, aksjologiczne, etyczne, estetyczne czy prakseologiczne.

Współczesna pedagogika, pytając o wzorce krytyczności i ich ukryte założenia, formułuje pytania o własną tożsamość. Odsłania wielorakość i ambiwalencję między innymi: dobra i zła, prawdy i fałszu, piękna i kiczu, nadziei i porażek, życia i śmierci, chaosu i porządku, przymusu i wolności, wpływu i oporu, tradycji i przeszłości, odpowiedzialności i nieodpowiedzialności w edukacji; pozwala zarazem na odczytanie poprzez te kategorie historii autentycznego

²² K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1964, s. 6.

wychowania – jego dynamiki i realnych zagrożeń, cechujących je napięcie, sytuację i procesów. Dzięki rozpoznaniu układu biegunowych dynamizmów pedagogika uwypukla i respektuje zarazem wagę przeciwnych zjawisk, uczulając na podwojenie kryjących się niebezpieczeństw, ograniczeń czy zagrożeń, podkreślając dramatyczne rozdarcie i niepokój.

Natomiast rolę filozofii jako tak rozumianej metapedagogiki jest rekonstruowanie stanowisk i perspektyw humanistyki współczesnej, otwieranie się na nią i czerpanie z niej nowych inspiracji oraz poddawanie oglądowi własnych i obcych teorii perswazji kulturowej, co prowadzi także do samowiedzy pedagogicznej. Filozofia uczy tym samym szczególnej odmiany „sztuki nieufności” wobec złożoności ontologicznej świata edukacji. Może też dostarczać przesłanek dla podejmowania odpowiedzialnych decyzji poprzez odsłanianie pytań dwuistych, problemowych czy aporetycznych lub poprzez ujawnianie interesów ukrytych za wzniosłymi ideami, chroniąc tym samym teorię i praktykę pedagogiczną przed skrajnymi wyborami albo jałowymi sporami. Badając metody poznawania kształcenia i wychowania, osiąga status metapedagogiki, czyli wiedzy umożliwiającej:

- opis i krytyczną analizę zastanych nauk pedagogicznych oraz ideologii, doktryn i systemów wychowania;
- opis i krytyczną analizę typowych czynności uprawiania nauk pedagogicznych (szczegółowych dyscyplin pedagogiki);
- ocenę wartości tego, co jest rezultatem pedagogicznego myślenia o wychowaniu²³.

Tym samym pedagogika podejmuje namysł nad samą sobą, nad swoją tożsamością, by skonfrontować wzajemne relacje między własną samowiedzą a współczesną samowiedzą nauki oraz zrewidować swoje dotychczasowe przeświadczenia metodologiczne. Sprzyja też uczestniczeniu człowieka we własnym rozwoju, odkrywaniu subiektywnego Ja, wzrastaniu w społeczeństwo i bytowanie w nim oraz w zachodzących w nim zmianach. Wyłoniona z filozofii jako już samodzielna, unikalna, choć nieautonomiczna gałąź wiedzy o kształceniu i wychowaniu stała się częścią humanistyki, poszukując uzasadnień dla swoich

²³ A. M. de Tchorzewski, *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?*, w: *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraz – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP 1995, s. 155; J. Rutkowski, *Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu*, tamże; S. Palka, *Aktualne sposoby uprawiania pedagogiki ogólnej w Polsce*.

prawidłowości i sądów teoretycznych także w innych naukach, takich jak psychologia, socjologia, biologia, ekonomia, literaturoznawstwo, teologia czy politologia, i integrując je w jedną naukę o wychowaniu.

Współczesny naukowy opis rzeczywistości wychowawczej, z racji ograniczonego dostępu do wszystkich jej czynników oraz ograniczonych możliwości prowadzenia pełnych doświadczeń eksperymentalnych, opiera się na przesłankach intersubiektywnie komunikowalnych i sprawdzalnych oraz na logice, prowadząc do sformułowania sądów opisowych, wyjaśniających, normatywnych, prakseologicznych lub prognostycznych, które w dużej mierze mają charakter probabilistyczny. Konieczne jest zatem połączenie obu paradygmatów poznania – empirycznego, neopozytywistycznego i metafizycznego, spekulatywnego – by połączyć wiedzę o wychowaniu wynikającą zarówno z podejścia przedmiotowego, jak i subiektywistycznego. Oba typy poznania powinny łączyć i dopełniać różne ujęcia wychowania; właśnie dziś:

[...] w okresie triumfu mentalności pozytywistycznej i fenomenalistycznej, które usunęły problematykę metafizyczną z filozofii, i w dobie powszechnej nieufności do zdolności rozumu – istnieje pilna potrzeba poszukiwania fundamentów. Współczesny człowiek potrzebuje filozofii, która byłaby zarazem doświadczalna i metafizyczna, a skoro rola fenomenu wydaje się w obecnych czasach niezagrożona w poznaniu naukowym i filozoficznym, to tym pilniejsze jest poszukiwanie dróg przejścia od fenomenu do fundamentu²⁴.

Pedagogika jest wprawdzie bardziej nauką o praktyce i dla praktyki wychowawczej niż o ideach, kierunkach czy modelach wychowania, jednak w rzeczywistości powinna wyjaśniać proces wychowania, stając się formą społecznego i kulturowego krytycyzmu. Podejmując wyzwania praktyki społecznej, może zarazem sprzyjać rozumieniu życia, uwrażliwiać na potrzeby rozwojowe ludzi i ich upelnomocnienie oraz stwarzać im warunki do budowania kompetencji społecznych i rozwoju osobistego. Dochodzimy do granic między pedagogiką a pedagogią. „Pedagogika” jest terminem zarezerwowanym w nauce do określania odrębności dyscypliny naukowej (lub dziedziny wiedzy) dotyczącej procesów edukacyjnych; zadaniem pedagogiki jest wytwarzanie wiedzy o całokształcie praktyki oraz minionej i aktualnej teorii edukacyjnej. Pedagogia zaś jest społeczną praktyką wychowawczą mającą swoje uzasadnienie w refleksji, doświadczeniu

²⁴ W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2008, s. 49.

biograficznym, a więc w wiedzy potocznej, ale także częściowo naukowej. Według Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej pedagogia jest:

- sztuką skutecznego wywierania wpływu na dzieci i młodzież dla zrealizowania określonych celów edukacyjnych, metaforycznie rzecz ujmując „uprawą ludzkiego ducha”;
- rodzajem doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej lub ukrytego programu wychowania;
- względnie spójnym i trwałym zbiorem praktyk edukacyjnych, poprzez które jednostka przyswaja sobie nowe (lub rozwija dotychczas istniejące) formy postępowania, wiedzy, umiejętności i kryteria ich oceny, przejmując je od kogoś (lub czegoś), kogo uznaje za stosownego ich dostarczyciela (przekaziciela) i ewaluatora²⁵.

Także zdaniem Witolda Starnawskiego pedagogia „jest przede wszystkim umiejętnością, to znaczy działaniem (postępowaniem), a w pewnej mierze także poznawaniem”²⁶. Ten bowiem, kto wychowuje, naucza, kształci czy edukuje innych, ten działa. Należy zatem pytać o to, kim jest ten, który działa, aby wypowiadać się o tym, jak to czyni, dlaczego, po co i z jakim skutkiem. Właśnie dlatego skupiam się w niniejszym podręczniku na prawidłowościach wychowania jako podstawowego pojęcia tej dyscypliny naukowej, gdyż jest ono rzeczywistością pierwotną wobec pedagogiki i pedagogii. Ten przedmiot badań, choć wchodzi jednocześnie w obszar zainteresowań innych nauk, jest bowiem bezsprzecznie jednym z najważniejszych dla pedagogiki fenomenów.

Pedagogia towarzyszy wychowaniu jako myślowa refleksja podmiotu-wychowawcy, który realizuje proces wychowania świadomie i metodycznie. Jest ona intuicyjnie ujętą i praktycznie zorientowaną koncepcją wychowania towarzyszącą działaniom wychowawczym. Pedagogika jest natomiast naukowym opracowaniem rzeczywistości wychowawczej i pedagogii – jest analizą źródeł i metod, podaniem kryteriów i filozoficznych podstaw pedagogii, a także zasad stosowania wiedzy szczegółowej (psychologii, socjologii itp.)²⁷.

Fakt, że na gruncie określonej nauki funkcjonują pewne prawidłowości, wcale nie znaczy, iż należy je przyjmować bezkrytycznie. Taka postawa byłaby

²⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa: WAiP 2008, s. 493.

²⁶ W. Starnawski, dz. cyt., s. 54.

²⁷ Tamże, s. 27.

tym bardziej nieuzasadniona, że w pedagogice mamy do czynienia z prawidłowościami o charakterze probabilistycznym. Nie tylko badacze muszą więc być ostrożni w ich formułowaniu, ale i kontynuatorów dociekań poznawczych obowiązuje pewna doza sceptycyzmu metodycznego.

Bezkrytyczne przyjęcie jakiejś teorii – i to nawet cieszącej się powszechnym uznaniem społecznym – jest w przypadku badań naukowych mniej lub bardziej zakamuflowanym aktem przesadnej pewności siebie lub – co gorsza – wyrazem fałszywego hołdu czy usłużności okazywanej idei, która może na to nie zasługiwać²⁸.

Wraz ze zmianami rzeczywistości następuje transformacja znaczeń nawet tak fundamentalnego dla nauk pedagogicznych pojęcia, jakim jest „wychowanie”. Najlepszym tego dowodem jest interdyscyplinarny, niemający dotąd odpowiednika w innych naukach humanistycznych cykl studiów, który zapoczątkowały Maria Dudzikowa i Maria Czerepaniak-Walczak²⁹, uzasadniając to następująco:

Adekwatne ujęcie fenomenów „świata człowieka” jest możliwe tylko przy spojrzeniu na nie z różnych punktów widzenia, różnych perspektyw, przekraczających konwencjonalne granice między poszczególnymi dyscyplinami [...]
Zawartość studiów i esejów w poszczególnych tomach – z tej racji, iż autorami są zaproszeni przez nas przedstawiciele oprócz **pedagogiki** także **psychologii, socjologii, filozofii, politologii, prawa, etnografii, kulturoznawstwa, historii, filologii i również praktyki edukacyjnej** – wskazuje na nowe, „gorące” kategorie i pola, które mogą i powinny stać się przedmiotem refleksji wychowawczej, wykraczającej poza tradycyjny krąg nauk o wychowaniu [...]³⁰.

Brakuje w polskiej literaturze pedagogicznej nowych odczytań, reinterpretacji czy rewitalizacji podstawowego dla nauk o wychowaniu pojęcia. Jeśli zatem wskazane w tym podręczniku źródła i ich analizy zachęcą do sięgania do najnowszych, ale rozproszonych, a często z tego jedynie powodu niedostępnych

²⁸ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa: PWN 1978, s. 23–24.

²⁹ Zob. *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1: *Istota i sens wychowania – wokół kontekstów i znaczeń*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, t. 3: *O praktykach wychowania – co wzbogaca, co zubaża wychowawcę*, Gdańsk: GWP 2007; t. 4: *Ku demokracji poprzez edukację*, Gdańsk: GWP 2008; t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, Sopot: GWP 2010.

³⁰ M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, dz. cyt., s. 13.

i niewidocznych, tekstów autorów, którzy – jak chociażby Adela Kożyczkowska czy Astrid Męczkowska – udowadniają, że można z nowej dla ponowoczesnego świata perspektywy poszukać zupełnie odmiennych tropów, odchodząc od jednowymiarowej mapy opisywania czy wyjaśniania istoty wychowania³¹, to posuniemy się o krok bliżej w kierunku dalszych badań syntetycznych i porównawczych w tym zakresie.

Paweł Piotrowski w studium *Idea rozwoju moralnego jako przedmiot badań teorii wychowania* zarysowuje trzy typy wzajemnie powiązanych ze sobą prawidłowości, które powinny stanowić rdzeń struktury koncepcji wychowania jako punktu wyjścia konstruowania nowych projektów badawczych lub konstytuujących je paradygmatów³². Są to prawidłowości: aksjologiczno-normatywne, opisowo-wyjaśniające i prakseologiczno-normatywne (por. rycina W. 1). Pozwalają one na tworzenie różnych teorii wychowania, skoro ono samo istnieje na różne sposoby, w różnych formach i postaciach. Jak słusznie stwierdza Piotrowski:

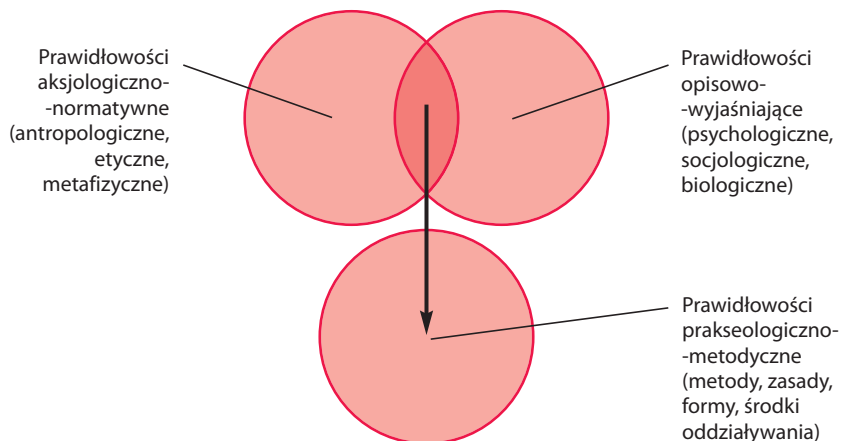
Niekoniecznie jest bowiem tak, że jakieś ogólne twierdzenia mają sens tylko w ramach jednej określonej teorii. Mają w niej sens wyznaczony przez całość kształt tej teorii, paradygmatu czy programu badawczego. Niemniej jeśli jest to sens komunikowalny intersubiektywnie, a taki powinny mieć twierdzenia naukowe, to wydaje się, że nie stoi nic na przeszkodzie, by takie twierdzenia żyły też własnym niejako życiem, będąc względnie autonomicznymi. Szczególnie gdy teorię rozumie się jako raczej dosyć drobną jednostkę wiedzy. W tym sensie, że dostarcza wprawdzie ogólnego wyjaśnienia dla całej klasy obiektów, ale w odniesieniu do określonego ich aspektu³³.

Zaproponowana przeze mnie metaperspektywa analizy istoty wychowania jako podstawowej prawidłowości pedagogiki, którą można opisywać, eksplikować, postulować lub wdrażać w życie, tworzy rdzeń odmiennych, choć przecież dopełniających się kontekstów teoretycznych tego fenomenu: wychowania jako wartości, normy, jako tego, co się wydarza, co uaktywniamy, lub jako sposobu, techniki czy formy wywierania na kogoś wpływu.

³¹ A. Kożyczkowska, *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia. Pytanie o nowe relacje (z perspektywy wędrowca)*, w: *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza – kontynuacje – inspiracje – przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, red. E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2004.

³² P. Piotrowski, *Idea rozwoju moralnego jako przedmiot badań teorii wychowania. Rekonstrukcja i analiza współczesnych koncepcji*, nieopublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Józefa Górniewicza, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2010.

³³ Tamże, s. 158–159.



Rycina W.1. Podstawowe prawidłowości pedagogiki

Źródło: opracowanie własne na podstawie P. Piotrowski, *Idea rozwoju moralnego jako przedmiot badań teorii wychowania. Rekonstrukcja i analiza współczesnych koncepcji*, s. 157.

Powracam w tej pracy do wcześniej już publikowanych rozpraw czy badań³⁴, poszerzając i aktualizując najważniejsze kwestie, by spojrzeć na wychowanie z innej perspektywy oraz zachęcić innych do dyskusji czy podejmowania własnych dociekań. Traktowanie wychowania *en bloc* jako idei, określonego czynnika rozwoju człowieka i środowiska czy instytucji, a także mieszanie przez wielu autorów potocznej wiedzy na ten temat z naukową niewątpliwie komplikują opisywanie i wyjaśnianie jego istoty i związanych z nim różnych prawidłowości. Otwierając kilkanaście lat temu tom poświęcony analizom wychowania w kontekście rozwijającej się intensywnie psychologii humanistycznej, Mieczysław Łobocki stwierdził:

Jak dotąd niewiele wiemy, czym z istoty swej naprawdę jest wychowanie. Prawdopodobnie nadal pozostanie ono wielką niewiadomą, co nie oznacza bynajmniej, aby rezygnować z dalszych poszukiwań dotyczących bliższego jego poznania. Przeciwnie, stagnacja w tym zakresie grozi daleko idącymi uproszczeniami i wypaczeniami w rozumieniu tak podstawowego, zwłaszcza dla pedagogiki, pojęcia, jakim jest „wychowanie”. Z pewnością wiele jeszcze czasu upłynie, zanim doczekamy się zadowalającej jego definicji, w wyniku

³⁴ B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa: WSiP 2001; tenże, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. tegoż, Sopot: GWP 2010, s. 209–238; tenże, *Myśleć jak pedagog*, Sopot: GWP 2010.

której wychowanie jawić się będzie jako zjawisko pozbawione większych kontrowersji. W każdym razie przy obecnym stanie wiedzy o wychowaniu trudno byłoby zadowolić się jednoznacznym jego określeniem³⁵.

Niniejszy podręcznik nie jest spełnieniem oczekiwań tego znakomitego teoretyka wychowania. Mam bowiem świadomość, że musiałbym wpisać się swoimi badaniami w modernistyczny projekt, w którego wyniku miałyby powstać – właściwa z naukowego w paradygmacie pozytywistycznym punktu widzenia – definicja pojęcia „wychowanie”. Nie ma takiej potrzeby, co – jak ufam – także stosownie wyjaśniam.

Szczególnie serdecznie dziękuję w tym miejscu JM Rektorowi Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej dr. hab. Janowi Łaszczykowi, prof. APS, za zachęcenie mnie do przygotowania tego podręcznika, który w ramach realizowanego w uczelni projektu pod tytułem *Kompleksowy program doskonalenia potencjału dydaktycznego i organizacyjnego Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie* mógł nie tylko wspomagać proces kształcenia młodzieży, ale i zachęcać doktorantów czy osoby zainteresowane tą problematyką do konstruowania nowych projektów naukowo-badawczych. Nadałem mu wówczas tytuł *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*³⁶. W 2012 roku program Europejskiego Funduszu Społecznego, dzięki któremu mógł on powstać, dobiega końca. Dlatego na skutek pozytywnych recenzji środowiska akademickiego i kierowanych do mnie próśb o szersze upowszechnienie treści tego podręcznika czynię to w ramach serii wydawniczej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Dziękuję wszystkim współpracownikom za życzliwe i krytyczne uwagi, szczególnie prof. zw. dr. hab. Zbyszcowi Melosikowi z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu jako recenzentowi tego tomu, którego opinia pozwoliła na wprowadzenie istotnych zmian i uzupełnień. Słowa podziękowania kieruję też do pani redaktor dr Jolanty Pawlik-Świetlikowskiej i Oficyny Wydawniczej „Impuls” z Krakowa za troskę o przygotowanie nowej wersji tej książki. Cieszę się, że aneks dydaktyczny mógł przygotować mój były magistrant, wieloletni współpracownik mgr Sebastian Ciszewski, który jest znakomitym edukatorem i specjalistą w zakresie kształcenia nie tylko dzieci i młodzieży, ale także osób dorosłych. Mam nadzieję, że zaproponowany przez niego projekt metodyczny zostanie odczytany jako jedna z możliwych wersji pracy z tym podręcznikiem lub jedną z jego części.

³⁵ M. Łobocki, *Wstęp*, w: *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. tegoż, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1994, s. 5.

³⁶ B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo APS 2011.

1

Etymologia pojęcia „wychowanie”¹

Pierwotnie „wychowanie” oznaczało w języku polskim żywienie, utrzymywanie kogoś poprzez dostarczanie mu środków do życia. „Dobrze kogoś chować” znaczyło tyle, co dobrze go odżywiać, hodować, stąd wychowanie odnoszono także do zwierząt czy roślin, na przykład wychowanie psa czy wychowanie róży. Starożytni Grecy na ten rodzaj sprawowania pieczy nad dziećmi, polegający na ichżywieniu, karmieniu, chowaniu, pielęgnacji i wspieraniu ich rozwoju, stosowali łączne określenie *trefein* lub *trofé*². Do nazwania dzieła wychowania jako całości zabiegów, czynności i umiejętności związanych z formowaniem umysłowym i moralnym chłopca, dziecka wolnego obywatela greckiego, używano pojęcia *pedagogia* (od greckiego *pais* – chłopiec, dziecko; *ago* – prowadzę). Wychowanie jest jednym z kluczowych zagadnień w *Starym Testamencie* – w księgach mądrościowych: *Przysłów*, *Hioba*, *Koheleta*,

Pierwotnie „wychowanie” oznaczało w języku polskim żywienie, utrzymywanie kogoś poprzez dostarczanie mu środków do życia.

¹ Rozdział ten powstał na podstawie fragmentów rozdziału *Teorie wychowania* z podręcznika *Pedagogika* [B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. tegoż, Sopot: GWP 2010, s. 209–238].

² J. Michálek, *Topologie výchovy. Místo výchovy v životě člověka*, Praha: Oikoymenth 1996, s. 13.

Syracha, *Mądrości*, oraz w *Nowym Testamencie* – w nauczaniu Jezusa, świętego Pawła i w *Apokalipsie* świętego Jana. „Jednakże próżno w tym zbiorze tekstów znaleźć systematyczny wykład o wychowaniu, jakąś teorię wychowania, coś, co można by określić jako system wychowawczy”³. Jest tu jednak mowa o zasadach, jakimi powinien kierować się w swojej misji każdy wychowawca, o celach, środowiskach wychowawczych i o możliwych zaniedbaniach w tym procesie. W *Biblii* hebrajskiej ideę wychowania wyrażają czasownik *jasar* (upominać, być upominanym, poprawianym, karcić, ćwiczyć) i rzeczownik *musar*, oddający czynności wychowywania jak dyscypliny. Pochodzące od rdzeni *-jsr-*, *-lqch-*, *-rh-*, *-jd-* paralelizmy pojęć hebrajskich wskazują na niezwykle bogactwo złożenia semantycznych, które wyrażały istotę wychowania jako umacniania, pouczenia, dodawania otuchy/sił/odwagi, nauczania, ukazywania, brania sobie do serca, instruowania, upominania, oskarżania, karania i tym podobnych.

W wychowaniu upatrywano już wówczas żywy interes narodu: jego tożsamości i skuteczności posłannictwa. Realizacja treści zawartych w prezentowanych pojęciach zależała od osób odpowiedzialnych za formację młodych pokoleń Izraela⁴.

Na przełomie VI i V wieku p.n.e. sofisci utworzyli pochodne pojęcie *paideia* na określenie czynności związanych z kształceniem osoby w zakresie gramatyki, retoryki i dialektyki, które były niezbędne do wprowadzenia wychowywanego w określoną cywilizację i kulturę. Dla człowieka antyku życie było zadaniem, a środkiem służącym do jego wypełnienia miała być właśnie *paideia* (kształcenie). Zdaniem Martina Heideggera w przypadku *paideia* nie chodzi o rozumienie tego pojęcia zgodnie z językiem nowożytnym, a więc nie powinniśmy go przekładać jako: „wyposażenie człowieka w niezbędną wiedzę”.

Paideia jest bowiem ruchem, i to nie tyle z cienia jaskini do sfery idei, z ciemności niewiedzy do światła tradycji. *Paideia* jest ruchem wewnątrz człowieka, zwrotem, metamorfozą ludzkości, którą najlepiej wyraża platoński termin *metanoia* – odwrócenie, przebudzenie duszy. W tym właśnie sensie jest *paideia* troską o duszę, o to, co utrzymuje byt ludzki w kontakcie z prawdą jestestwa, z ideą⁵.

³ J. Bagrowicz, S. Jankowski, „Pan Bóg twój, wychowuje ciebie” (Pwt 8,5). *Studia z pedagogiki biblijnej*, Toruń: Wydawnictwo UMK 2005, s. 17.

⁴ Tamże, s. 33.

⁵ N. Pelcová, *Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově*, Praha: ISV 2001, s. 29.

Pitagorejski nakaz *Therapeue paideian!* (Zatroszcz się o wychowanie!) jest najlepszym świadectwem tego, że filozofia już w swoich antycznych początkach przypisywała szczególne znaczenie temu właśnie procesowi⁶. Dopiero w XIX wieku zaczęto nadawać wychowaniu znaczenie wywodzące się z łacińskiego słowa *l-dúcâre*, oznaczającego wyciąganie, wydobywanie, wyprowadzanie czegoś ku górze⁷. Podobnie wyjaśnia się niemieckie słowo *erziehen* czy francuskie *élever*. Zdaniem Radima Palouša łaciński przedrostek „wy-” (*ex-*) wywodzi się z idei platońskiej jaskini, rdzeń „-chow-” zwraca zaś naszą uwagę na zachowanie czegoś, na respekt wobec czegoś jednostkowego, wobec niewymiennej części istniejącego bytu.

Czeski wyraz „výchova” [wychowanie – B. Ś.] odzwierciedla dwie strony po-bywania: tak istotę wystawiającą się ku światu, jak i jej skrytość; byt ujawnia się i wystawia, a zarazem zapada i skrywa w toku życiowej pielgrzymki, wytwarzając tym po-bywaniem swoje bytowanie⁸.

Filozof oświecenia Gotthold Ephraim Lessing wyraził pogląd, że wychowanie nie może dać człowiekowi niczego, czego nie mógłby on mieć sam z siebie, ale zarazem dodał, że społeczeństwo nie mogłoby normalnie funkcjonować bez odpowiedniego przygotowania ludzi do pełnienia w nim określonych obowiązków⁹. Także naturaliści, jak na przykład Jean-Jacques Rousseau czy Johan Bernhard Basedow, uważali, że wychowanie nie może kończyć się na etapie edukacji szkolnej, ale powinno tak wyposażać wychowanków, by w późniejszym życiu mogli stać się wychowawcami samych siebie, by potrafili panować nad otoczeniem i nie podlegali biernie jego wpływowi.

Kiedy Vladimír Štverák powołuje się na pedagogiczne dzieła Johanna Friedricha Herbarta, termin *Bildsamkeit/Bildfähigkeit* tłumaczy jako wychowalność, czyli możliwość wychowywania w ogóle, która ma różne stopnie – od niskiego do optymalnego¹⁰. Jak słusznie wskazywał Immanuel Kant:

Człowiek jest jedynym stworzeniem, które powinno być wychowywane. [...] Człowiek może stać się człowiekiem tylko poprzez wychowanie. Jest tylko tym, co wychowanie z niego uczyni. Należy zauważyć jeszcze, że człowiek

⁶ Tamże, s. 14.

⁷ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie 1981.

⁸ R. Palouš, *K filozofii výchovy. Východiska fundamentální agogiky*, Praha: SPN 1991, s. 79.

⁹ V. Štverák, *Obecná a srovnávací pedagogika*, Praha: Univerzita Karlova 1997, s. 55.

¹⁰ Tamże, s. 57.

wychowywany bywa tylko przez ludzi, którzy także podlegali wychowaniu. Przeto brak karności i nauczania u niektórych ludzi czyni z nich złych przewodników dla swoich wychowanków¹¹.

To racjonalizm odsuwał na plan dalszy dociekanie możliwości wychowywania innych, wprowadzając termin *éducationnisme*¹², który oznaczał przesadnie absolutyzowaną wiarę w wychowanie. Proces pedagogizacji jest wytworem nowoczesnych społeczeństw przemysłowych, tak jak technicyzacja czy planowe zarządzanie. Opiera się on na paradoksalnym zadaniu kształtowania w nowoczesnej organizacji przednowoczesnych, całościowych form życia, gdyż dzięki temu objęte nimi osoby będą mogły z sukcesem uczestniczyć w życiu społecznym, politycznym, kulturalnym i zawodowym. Pedagogizacja sprawia, że wzrasta zagrożenie rozciągania w nieskończoność pedagogicznych roszczeń przymusu wychowywania człowieka. Przeciwko pedagogizmowi wystąpił John Locke, wskazując, że potrzebna jest pewna powściągliwość w przypisywaniu wychowaniu mocy sprawczej. Istnieją bowiem różnice indywidualne i społeczne między dziećmi i nie da się wyeliminować z tego procesu naturalnych właściwości człowieka ani też ich zmienić. Dlatego w wychowaniu należy wychodzić od rozpoznania temperamentu dziecka.

Osoba wychowująca kogoś jest współcześnie określana mianem wychowawcy.

Osoba wychowująca kogoś jest współcześnie określana mianem wychowawcy. Zdaniem językoznawców jeszcze do pierwszej połowy XIX wieku funkcjonowały w języku polskim takie formy i rodziny pojęć dla określenia „osoba wychowująca”, jak: „wychowywacz”, „wychowalnik” i „wychowywaciel”¹³. Natomiast Grecy określali wychowawcę lub opiekuna mianem *trofos*¹⁴.

Stworzona na początku XIX wieku przez Herbartą pedagogika, jako nauka o wychowaniu, do dzisiaj nie wyeliminowała wieloznaczności tego pojęcia, które ma odmienną konotację w zależności od przyjętej przez autora danego wyjaśnienia antropologii filozoficznej, aksjologii, ideologii czy psychologicznej koncepcji człowieka.

Wychowanie jest współcześnie wyjaśniane także jako efekt działań lub procesów, których wskaźnikiem jest doprowadzenie do zmian w osobowości bądź

¹¹ I. Kant, *O pedagogice*, przeł. D. Sztobryn, Łódź: Dajas 1999, s. 41–43.

¹² V. Štverák, dz. cyt., s. 57.

¹³ B. Wołowik, *Historia polskiej terminologii szkolnej*, Opole: WSP 1979, s. 23–24.

¹⁴ J. Michálek, dz. cyt., s. 13.

zachowaniach wychowanka, a więc jako swoistego rodzaju wytwór określonych oddziaływań. Prowadzący badania nad istotą tego pojęcia Adolf E. Szołtysek doszukuje się jego znaczenia w wyrazie „chowanie”, którego nie rozumie jako hodowania, ale jako pokrewne mu skrywanie, czyli chowanie czegoś przed kimś. Połączenie tego pojęcia z prefiksem „wy-” generuje jego nowy sens, nawiązujący do etymologii słowa „edukacja”, gdzie wychowanie jest wy-dobywaniem na jaw tego, co chowane, skrywane. Wychowanie w tym rozumieniu jest umożliwieniem zobaczenia tego, co skrywa natura ludzka, co jest jej duchowym bogactwem, potencjałem, dzięki czemu jednostka staje się osobą świadomie realizującą siebie¹⁵. Istotą tak rozumianego wychowania jest wydobywanie na jaw:

Wychowanie jest współcześnie wyjaśniane także jako efekt działań lub procesów, których wskaźnikiem jest doprowadzenie do zmian w osobowości bądź zachowaniach wychowanka, a więc jako swoistego rodzaju wytwór określonych oddziaływań.

- człowieczeństwa, manifestującego się przede wszystkim w miłości, ale i w prawach naturalnych osoby ludzkiej;
- osobowości, manifestującej się w harmonii przejawów rozumności, woli, tytności, uczuciowości oraz wyobraźniowości¹⁶.

Dopiero w XIX wieku termin „wychowanie” nabiera w języku polskim abstrakcyjnego znaczenia (wcześniej znaczył tyle co żywienie, utrzymanie) i zostaje nim zastąpione wcześniej używane łacińskie słowo „edukacja”, przypomnijmy, że termin ten pochodzi od (*educō*) – podnieść, wychowywać, kształcić, karmić piersią cudze dziecko oraz (*educō – duxi – ductum*) – wyprowadzać, odprowadzać, wyciągnąć, wyjąć, kazać wytrysnąć, wywieść, uczynić, stąd *educare* – wychowywać, kształcić¹⁷.

Najogólniejszą rolą, jaką można przypisać tak ujętemu wychowaniu, jest zatem wyprowadzanie, przeprowadzanie, przekształcanie wychowanka.

¹⁵ A. E. Szołtysek, *Filozofia wychowania: ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Toruń: Adam Marszałek 1998.

¹⁶ Tenże, *Filozoficzne podstawy programu wychowania: rodzina, naród, państwo. Memorial w sprawie edukacji narodowej*, Katowice: Esse 1999.

¹⁷ S. Sobczak, *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Warszawa: Navo 2000, s. 32.

Słownik ważniejszych terminów

Wychowanie – pojęcie o długiej historii i przemianach znaczenia. Dziś określa efekt działań lub procesów, których wskaźnikiem jest doprowadzenie do zmian w osobowości bądź zachowaniach wychowanka, a więc jest swoistego rodzaju wytworem określonych oddziaływań.

Wychowawca – współczesne określenie osoby wychowującej kogoś. Zdaniem językoznawców jeszcze do pierwszej połowy XIX wieku funkcjonowały w języku polskim takie formy i rodziny pojęć dla określenia „osoba wychowująca”, jak: „wychowywacz”, „wychowalnik” i „wychowywacieli”. Natomiast Grecy określali wychowawcę lub opiekuna mianem *trofos*.

2

Systematyzowanie wiedzy o wychowaniu

Wychowanie” nie jest pojęciem neutralnym, ale obciążonym historyczną, społeczną, filozoficzną czy psychologiczną treścią. Obiektywne nastawienie do wiedzy wynika z faktu, że „[...] każda wiedza jest już nabudowana na wiedzy zastanej i nie istnieje czysta wiedza rozpoczynająca się od neutralnych pojęć wyjściowych”¹. Badacz jest zatem zobowiązany do poszukiwania jej źródeł, które pozwolą mu na rozpoznanie przyczyn, podstaw, uwarunkowań czy głównych przesłanek takiego opisu i wyjaśniania pojęcia „wychowanie”, by możliwe było na tej podstawie formułowanie problemów badawczych i ich rozwiązywanie zgodnie z dostępną mu wiedzą na ten temat. Rolą badacza jest wyjście od gotowych już wytworów wiedzy o wychowaniu i analizowanie ich zawartości problemowej, dzięki czemu zostanie zachowana obiektywna perspektywa oglądu wiedzy.

W takim ujęciu badacz poddaje analizie logiczne relacje między twierdzeniami zawartymi w różnych rozprawach pedagogicznych czy z nauk pogranicza

¹ A. Jabłoński, *Budowanie społeczeństwa wiedzy. Zarys teorii społecznej* Karla R. Poppera, Lublin: Wydawnictwo KUL 2006, s. 13.

jako wytwory istniejącej już obiektywnie wiedzy. Może zarazem poszukiwać wyników empirycznych badań wychowania, które potwierdzałyby lub fałsyfikowały istniejące teorie. Badając relacje między faktami, którym przypisujemy miano wychowawczych, dochodzimy do pewnej sumy sądów o określonej rzeczywistości. Jak pisał o tym Zygmunt Mysłakowski:

Wychowanie istnieje prawdopodobnie tak dawno, jak cywilizacja, i objawia się we wszystkich rasach i pod wszystkimi szerokościami geograficznymi. Jest to więc olbrzymia masa faktów stanowiąca część socjalnego zachowania się człowieka².

Obiektywność występowania wychowania istnieje w faktach określonego porządku, w faktach dotyczących zachowania się ludzi względem siebie, a mających cechy empirycznej sprawdzalności i komunikowalności.

Poprzestając na formalnej analizie tego fenomenu, możemy odnieść się do jego treści, a więc do nadawanych mu znaczeń. Stosujemy w tym przypadku etymologiczną metodę budowania sprawozdawczej definicji wychowania. Rozkładamy definiendum na części składowe, z których ono powstało. Następnie poszukujemy w tekstach źródłowych sensu, jaki wynika z każdej z wyodrębnionych części słowotwórczych pojęcia „wychowanie”, nawiązując zarazem do języka, z którego one pochodzą. Ostatnim etapem budowania definicji wychowania jest utworzenie sensu całego wyrazu definiowanego ze znaczeń wyróżnionych w nim części składowych. Jak pisał bowiem Kazimierz Sośnicki:

W naukach teoretycznych są pojęcia i prawa konieczne i wyrażają związki konieczne między pojęciami i sądami. Ponadto są one prawdziwe lub przynajmniej dość wysoko prawdopodobne³.

Stosując te pojęcia, trzeba mieć na względzie nie tylko to, w jakiej mierze ulegały one pewnym modyfikacjom, ale i to, jak różnicował się sposób ich opisywania i wyjaśniania.

Potrzeba prowadzenia badań dotyczących podstawowego pojęcia pedagogiki wynika także stąd, że wychowanie jako

[...] dziedzina praktyki naukowej funkcjonuje względem odpowiedniej dziedziny praktyki społecznej za pośrednictwem wytwarzanych w jej ramach

² Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa: Książka i Wiedza 1964, s. 246.

³ K. Sośnicki, *Naukowość pedagogiki*, „Studia Pedagogiczne”, t. XXXVII: *Współczesne innowacje w systemie oświaty i wychowania*, red. R. Miller, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1976, s. 28.

twierdzeń czy teorii – w ten sposób, że dostarcza tej drugiej implikowanych przez owe twierdzenia czy teorie norm lub dyrektyw działania. Każda bowiem z dziedzin praktyki społecznej regulowana jest w trybie społeczno-subiektywnym przez właściwe jej w danym okresie historycznym normy i dyrektywy; powszechne (w stosowanych granicach) respektowanie ich tłumaczy się funkcjonalnie tym właśnie, że zachowuje ono lub potęguje efektywność owej dziedziny praktyki, niezbędną z kolei funkcjonalnie dla reprodukcji prostej lub rozszerzonej praktyki społecznej wraz z towarzyszącymi jej warunkami społeczno-ekonomicznymi⁴.

Przystępując zatem do badań wychowania jako dającego się określić w naszej rzeczywistości jej fenomenu, badacz musi posłużyć się językiem, który pozwoli mu organizować percepcję wychowania. Jak pisze Jerzy Brzeziński:

Badacz nie jest w stanie poznać nic więcej ponad to, co może wyrazić w swoim języku. Język narzuca badaczowi „pewne, nader zresztą ogólne, założenia filozoficzne dotyczące rodzajów przedmiotów, jakie będzie wyróżniał w otaczającym go świecie”⁵.

Dokonując świadomego wyboru języka opisu tego fenomenu, badacz będzie strukturalizować świat w sposób zdarzeniowy, a więc skupiający się na zdarzeniach, na systemach relacyjnych między wychowawcą a wychowywanym. Wychowanie jest zawsze związane ze słowem czy wyrażeniem językowym, które aktywuje odpowiednie treści intelektualne oraz wywołuje stany uczuciowe i postawy. Nadawany temu pojęciu sens jest ogromnie zróżnicowany, o czym świadczy chociażby różnorodność istniejących teorii wychowania⁶. Istotna jest w tym zakresie próba definiowania wychowania przez każdego z autorów badających ów fenomen ze świadomością tego, że nie należy tracić z pola widzenia wszystkich ważniejszych czynników, jakie są znamienne dla sytuacji, w której on występuje.

Zdefiniowanie wychowania jest ważne także dla nauk pedagogicznych, które wymagają określenia jego znaczenia, przebiegu i efektów. Każda teoria naukowa potrzebuje podstawowych pojęć, by było jasne, w jakim znaczeniu są one w niej stosowane.

⁴ J. Kmita, *Metodologiczne znaczenie praktyki edukacyjnej dla nauk humanistycznych*, „Studia Filozoficzne” 1988, nr 12, s. 136.

⁵ J. Brzeziński, *O poznaniu naukowym w pedagogice (refleksje metodologiczne)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979, nr 2, s. 54.

⁶ A. Schaff, *Stereotypy a działanie ludzkie*, Warszawa: Książka i Wiedza 1981.

Definicja (*finis* – koniec, granica) czy termin (*terminus* – granice) sprawiają, że pojęcie jest w określony sposób „lokalizowane”.

Definicja (*finis* – koniec, granica) czy termin (*terminus* – granice) sprawiają, że pojęcie jest w określony sposób „lokalizowane”. Nie oznacza to jednak, że muszą tkwić w jednym miejscu i nie mogą przekraczać zarysowanych granic, gdyż definicja czy opis określają jego sensowne zastosowanie w danym kontekście. Jakkolwiek definicja stara się uchwycić jądro pojęcia, to jednak jego istnienie

nie jest przez nią wyczerpane. Granice nie są nieprzekraczalne, toteż i dane pojęcie może ulegać zmianie, a szczególnie pojęcie z nauk humanistycznych, które funkcjonują w różnych kontekstach współokreślających ich aktualną myśl. Mówimy wówczas o kontekstualnym filtrze⁷.

Nie można zatem porównywać ze sobą co najmniej dwóch definicji wychowania, skoro nie są one mniej lub bardziej złożonymi przedmiotami, w których przypadku dałoby się wyłonić obiektywnie pewne cechy, by sprawdzić, czy występują lub nie wśród cech porównywanego obiektu, jakim musiałyby być w tej sytuacji druga (inna) definicja tego pojęcia. Jakże bowiem cechy miałyby tu być brane pod uwagę? Na pewno nie ilościowe – nie będziemy analizować liczby znaków, z których składa się dana definicja⁸. Zatem podstawą porównań pojęć wychowania mogą być jedynie znaczenia słów czy terminów je opisujących, wyjaśniających lub projektujących. Potrzebna jest jednak do tego jakaś metateoria czy metakryterium, które pozwoliłyby na usytuowanie wielu definicji w jakiejś przestrzeni mentalnej, a tym samym na ich względnie obiektywny ogłód i porównanie ich cech. Zdaniem Pawła Piotrowskiego miałyby to być kryteria wynikające z pewnego, niejako fenomenologicznego spojrzenia na przedmiot analiz, ale takie podejście musi mieć charakter subiektywistyczno-obiektywistyczny⁹.

Pedagogika dysponuje takim metakryterium, choć trudno jest rozstrzygnąć, czy wyczerpuje ono możliwości uchwycenia różnic lub podobieństw między wszystkimi dostępnymi naszemu badaniu pojęciami. Jak je bowiem pomieścić w tej komparatystycznej przestrzeni myśli? Niektórzy proponują, by

⁷ R. Palouš, *Filosofická reflexe nekolika pojmů školské pedagogiky*, Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum 2010, s. 9.

⁸ W kilku kolejnych akapitach korzystam z fragmentów rozdziału *Teorie wychowania* z podręcznika *Pedagogika* [B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. tegoż, Sopot: GWP 2010, t. 4, s. 209–238].

⁹ P. Piotrowski, *Badania porównawcze w metateoretycznie zorientowanej refleksji nad wychowaniem. Zarys problematyki metodologicznej*, w: J. Górniewicz i in., *Prace naukowe Katedry UNESCO. Academic publications of UNESCO chair*, przeł. J. Prusik, Olsztyn: UWM 2008, s. 78.

sięgnąć do porównań dwukategorialnych, wynikających z wyznaczonych przez badacza biegunów pewnego kontinuum. Wówczas różne pojęcia wychowania rozkładałyby się na osi pomiędzy jakimiś cechami (znaczeniami istoty pojęcia), tworząc antagonistyczną perspektywę ich oglądu. W tak rozumianej analizie porównawczej musielibyśmy rozlokować różne definicje wychowania w odpowiednich miejscach wspomnianego kontinuum, na przykład:

- wychowanie autorytarne *versus* wychowanie antyautorytarne;
- wychowanie dyrektywne *versus* wychowanie niedyrektywne;
- wychowanie indywidualne *versus* wychowanie kolektywne;
- wychowanie obiektywne *versus* wychowanie subiektywne;
- wychowanie racjonalne *versus* wychowanie nieracjonalne;
- wychowanie publiczne *versus* wychowanie niepubliczne;
- wychowanie klasyczne (tradycyjne) *versus* wychowanie alternatywne;
- wychowanie adaptacyjne *versus* wychowanie emancypacyjne;
- wychowanie transcendentne *versus* wychowanie nietranscendentne;
- wychowanie ideologiczne *versus* wychowanie aideologiczne;
- wychowanie religijne *versus* wychowanie świeckie;
- wychowanie intencjonalne *versus* wychowanie funkcjonalne;
- wychowanie pedagogiczne *versus* wychowanie antypedagogiczne i tak dalej¹⁰.

Tego typu rozróżnienia są jednak możliwe tylko i wyłącznie wówczas, gdy badacze godzą się na istotę wychowania (czym ono jest w ogóle?), a różnią się między sobą jedynie treścią jego uzasadnień, a więc celami, dziedzinami, sferami, formami czy sposobami jego aktywizowania. Co jednak mamy zrobić w sytuacji, gdy autorzy inaczej pojmują sens wychowania, na przykład ktoś postrzega je jako wywieranie wpływu, a ktoś inny jako pewien proces, jeden definiuje je z perspektywy podmiotu wychowującego, a drugi podmiotu wychowywanego? Czy wówczas trafne jest porównywanie cech czegoś, co już u podstaw jest nieporównywalne? Niektórzy autorzy często zaprzeczają sami sobie, dowolnie czy zamiennie operując w definiowaniu wychowania taką jego kategorią, jak proces, działanie lub efekt. Raz zatem jest ono dla nich procesem, a innym razem działaniem, choć jego cechy mają tożsamy walor. Należy zatem

¹⁰ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998; *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2003, t. 1; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: WAiP 2008.

Termin „wychowanie” jest wieloznaczny, a więc ma rodzinę znaczeń.

uznać, że sam termin „wychowanie” jest wieloznaczny, a więc ma „rodzinę znaczeń. Zakresem terminu nie jest tutaj zbiór przedmiotów charakteryzujących się posiadaniem zespołu cech swoistych; jest nim raczej szereg podzbiorów połączonych jedynie częściowymi podobieństwami, dzięki czemu tworzą one rodzinę podzbiorów”¹¹.

Andrzej M. de Tchorzewski także zwraca uwagę na fakt, że niektóre pojęcia pedagogiczne są używane i odczytywane intuicyjnie, kontekstowo, domyślnie, a przy tym naukowcy nie zabiegają o to, by nadać im wymaganą w nauce precyzję.

Można wręcz zauważyć, że żadne z pojęć, jakimi posługują się nauki pedagogiczne, nie jest wyrażeniem istniejącym często nie jako samoistne rzeczowniki (np. wychowanie), lecz w połączeniu rzeczownika z przymiotnikiem (np. wychowanie moralne), w połączeniu rzeczownika z imiesłowem przyimkowym (np. wychowanie nauczające) lub rzeczownika z wyrażeniem przyimkowym (np. wychowanie w rodzinie)¹².

Autor ten proponuje, by powrócić do opracowanej przez Rudolfa Carnapa metody uściślenia terminologii i nadawania jej waloru naukowej użyteczności, co minimalizuje nieostrość i zapewnia prostotę oraz ciągłość językową kluczowym w pedagogice pojęciom. Dziwi się, że jest ona rzadko stosowana w tej nauce, a badacze posługują się definicjami aksjonormatywnymi, czyli definicjami „przez postulaty” (np. „analfabetyzm wtórny”, „aspiracje zawodowe”, „czas wolny”, „dojrzałość szkolna”). Pojęcie „wychowanie” najczęściej ma definicje sprawozdawcze, wskazujące na to, jakie miało ono dotychczas znaczenie w języku nauk pedagogicznych. Jednak w sytuacji, kiedy powstają nowe hipotezy dotyczące danego fenomenu, pojawiają się także definicje projektujące czy regulujące. Różnice w sposobach definiowania przedstawiam za de Tchorzewskim w tabeli 2.1.

De Tchorzewski proponuje, by pojęcie „wychowanie” rozpatrywać ze względu na jego trzy cechy konstytutywne (akomodację, aproksymację i indoktrynację) w ujęciu najszerszym, a zarazem nadrzędnym wobec pojęć bliskoznacznych, takich jak „socjalizacja” i „edukacja”. Dla socjalizacji charakterystyczne są dwie pierwsze cechy, czyli akomodacja i aproksymacja, dla edukacji zaś dwie ostatnie

¹¹ T. Pawłowski, *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*, Warszawa: PWN 1986, s. 6.

¹² A. M. de Tchorzewski, *Refleksje metodologiczne wokół trzech podstawowych pojęć pedagogicznych*, w: *Społeczeństwo. Opieka. Wychowanie. Prace dedykowane Irenie Jundziłł w osiemdziesięciolecie urodzin*, red. J. Żebrowski, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2004, s. 92.

Tabela 2.1. Analiza porównawcza metod definiowania pojęć

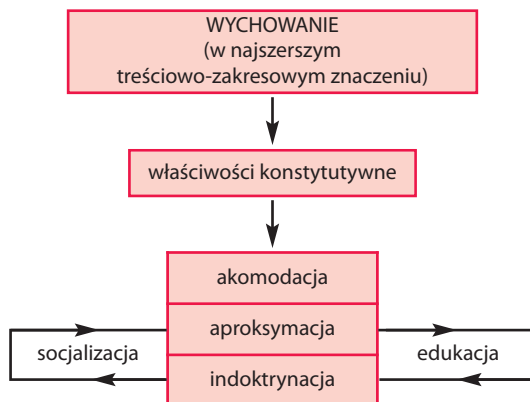
Metoda eksplikacji	Definiowanie projektujące
bierze częściowo pod uwagę zastane znaczenie terminu definiowanego	nie bierze pod uwagę zastanego znaczenia
nadaje terminowi definiowanemu nowe znaczenie	nadaje terminowi definiowanemu nowe znaczenie
muszą być spełnione warunki: ■ naukowej użyteczności ■ ścisłości ■ podobieństwa do <i>explicandum</i> ■ prostoty ■ adekwatności	nie muszą być spełnione warunki: ■ naukowej użyteczności ■ ścisłości ■ podobieństwa do <i>definiendum</i> ■ prostoty ■ adekwatności
zostaje zakończona z chwilą faktycznego włączenia terminu definiowanego do określonego systemu pojęć	definiowany termin niekoniecznie musi być włączony do określonego systemu pojęć
X	X

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. M. de Tchorzewski, *Refleksje metodologiczne wokół trzech podstawowych pojęć pedagogicznych*, s. 95.

– aproksymacja i indoktrynacja, umożliwiające jednostce rozwój w pożądanym kierunku (por. rycina 2.1). Definiowanie zatem tych pojęć w układzie dających się określić różnic zakresowych znaczeń terminów bliskoznacznych nie tylko odsłania wielowymiarowość wychowania, ale i świadczy o dostrzeżeniu ich występowania w różnych obszarach rzeczywistości społecznej¹³.

Definicje wychowania skądś się przecież biorą i są osadzone w tradycji czy ewolucji myśli o wychowaniu w ramach określonej dziedziny czy dyscypliny naukowej. Muszą zatem być definicjami szerokimi, kiedy zachodzi potrzeba ustalenia sensu terminu „wychowanie”. Jego szerokie rozumienie obejmuje wyrażenia rozmaitej postaci, zarówno potoczne, jak i naukowe. Użyteczność naukowa pojęcia „wychowanie” jako tworzącego rodziny znaczeń jest mniejsza niż przydatność pojęć zwykłych, gdyż w wyniku ewolucji nauki ulega ono rozpadowi na wiele terminów odrębnych, na przykład „wychowanie jako...” (wychowanie jako pomaganie/konflikt) czy „wychowanie to tyle co...” (wychowanie to tyle co wspieranie).

¹³ Tamże.



Rycina 2.1. Cechy konstytutywne wychowania w kontekście współwystępujących z nim pojęć bliskoznacznych

Źródło: opracowanie na podstawie A. M. de Tchorzewski, *Refleksje metodologiczne wokół trzech podstawowych pojęć pedagogicznych*, s. 99.

Umieszczenie równościowej spójki definicyjnej między wyrażeniem definowanym i definiującym daje wyraz temu, że pierwsze jest co do swego znaczenia lub przynajmniej zakresu równe drugiemu. Dzięki temu właśnie nieznane lub niejasne *definiendum* zostaje określone za pomocą znanego *definiensa*¹⁴.

Komplikacje pojawiają się wówczas, gdy definiens nie jest znany czy jednoznaczny. Kiedy definiujemy wychowanie jako „pomoc wychowankowi”, to okazuje się, że termin „pomoc” też nie jest precyzyjny¹⁵. Eksplikacji pojęcia „wychowanie” musi zatem towarzyszyć jego sformułowanie w obrębie potwierdzonej teorii wychowania, która usprawiedliwiałaby przypisywanie mu właśnie takich cech definicyjnych. Inne są przy tym źródła uzasadnień sensu wychowania, które dodatkowo komplikują sprawę. Nie jest bowiem bez znaczenia fakt, czy definicja wychowania ma swoje źródła filozoficzne (a tu także odmienne ze względu na ich zgodność z określonym prądem myśli filozoficznej, np. wychowanie fenomenologiczne a wychowanie utopijne), socjologiczne, psychologiczne czy pedagogiczne. Stawiając pytanie o to, co jest dla danej osoby wychowaniem, powinniśmy zatem dociekać, ze względu na co, na jaką kryjącą się za nim perspektywę

¹⁴ T. Pawłowski, dz. cyt., s. 10.

¹⁵ B. Hajduk, E. Hajduk, *O rodzajach pomocy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.

teoretyczną (filozoficzną, psychologiczną itp.) formułuje ona określoną odpowiedź. Jeśli pytający i odpowiadający reprezentują tę samą teorię wychowania lub to samo podejście filozoficzne, socjologiczne, psychologiczne czy ideologiczne, to wszelkie wątpliwości co do poprawności dociekania istoty wychowania mogą zostać rozwiązane czy uzgodnione, ale tylko i wyłącznie w obszarze wspólnego źródła wiedzy. Znacznie większy problem mamy w sytuacji, gdy centralne pytanie jest jednak inne, mianowicie kiedy nie znając orientacji poznawczych czy aksjonormatywnych osób różniących się nimi, pytamy o to, co jest dla nich wychowaniem. Metodolodzy mówią w tym kontekście o konieczności kierowania się zasadą intersubiektywnej komunikowalności, czyli uzgodnienia z osobami badanymi, czy to, jak pojmują badaną zmienną, jest zbieżne z tym, jak rozumie ją badacz.

Eklektyczne podejście do dociekania istoty wychowania służy wyłącznie temu, by na jego tle wykazać podejście własne lub wybrane jako własne, a zakorzenione w jednoznacznie dającej się określić perspektywie poznawczej. Kiedy sięgniemy do współczesnych podręczników teorii wychowania w Polsce, a ukazało się ich w ostatnim dziesięcioleciu kilkanaście¹⁶, to dostrzeżemy w nich charakterystyczną formułę narracyjną. Autor najpierw przybliży nam różne definicje wychowania, z odmiennych uwarunkowań historycznych, kontekstów społecznych czy koncepcji psychologicznych, po czym referuje własną, to znaczy najczęściej osadzoną w wybranym (preferowanym) podejściu teoretycznym, kategorię pojęciową. Wszystkie inne są jedynie tłem, kontekstem, mającym wykazać czytelnikom, że oto dochodzi w ewolucji myśli pedagogicznej do wyłonienia tej właściwej, czyli w istocie preferowanej przez autora, wersji istoty wychowania. Każda inna teoria jest fragmentarycznie wykorzystywana tylko o tyle, o ile wspomaga tę własną argumentację.

¹⁶ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*, przeł. J. Kochanowicz, Kraków: Wydawnictwo WAM 2005; tenże, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków: Wydawnictwo WAM 2007; A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1991; A. Gurycka, *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo CODN 1997; E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz: Wers 2002; E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz: Wers 2006; M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001; tenże, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003; M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania. Nadal aktualne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2004; Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków: WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM 2005; J. Mastalski, *Zarys teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 2002; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt.; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*.

Dochodzi na przykład do paradoksalnych sytuacji, kiedy to w podręczniku teorii wychowania napisanym przez teologa księdza Janusza Mastalskiego, a więc wyraźnie osadzającym wiedzę o wychowaniu w Dyrektorium Katechetycznym Kościoła Katolickiego¹⁷, definicja pojęcia „wychowanie” cytowana jest z książki marksistowskiego pedagoga Wojciecha Pomykały (z błędną przy tym datą jej wydania)¹⁸. Nie informuje się już czytelników o tym, że jest to definicja autorstwa świeckiego socjologa Krzysztofa Przecławskiego.

Formułując istotę wychowania, ksiądz Mastalski dokonuje niespójnego teoretycznie zabiegu, mianowicie pisze o tym, że wychowanie może być rozpatrywane w szerszym i węższym zakresie. W szerokim znaczeniu obejmuje wszelkie oddziaływania na człowieka współtworzące jego osobową indywidualność, w węższym zaś można mówić o wszystkich zamierzonych oddziaływaniach na wychowanka, które są podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji. Problem pojawia się wówczas, kiedy cytuje definicję wychowania, pomijając fakt, że jest ona konstruktem Przecławskiego, stworzonym na podstawie analiz tego pojęcia z punktu widzenia wielu religii. Jest ona jednak sprzeczna ze wskazanym przez autora wąskim rozumieniem wychowania. Skoro bowiem wychowanie – jak pisze ksiądz Mastalski – „jest pomocą udzielaną człowiekowi w realizacji jego człowieczeństwa, w nadaniu życiu człowieka ostatecznego sensu rozumianego jako zjednoczenie z Bogiem poprzez praktykowanie miłości bliźniego”¹⁹, to występująca w tej definicji kategoria pomocy pochodzi z zupełnie innego źródła uzasadnień teoretycznych i nie ma zbyt wiele wspólnego z wychowaniem rozumianym jako zamierzone oddziaływanie na jednostkę. Wychowanie jako udzielanie pomocy nie mieści się bowiem w podejściu dyrektywnym, behawioralnym, gdyż ma charakter procesu funkcjonalnego, czegoś, co się wydarza dzięki czyjejś pomocy i dzięki uczestniczeniu przez wychowanka w określonych praktykach religijnych.

Rzeczywiście, w podręczniku tego autora czynniki i składniki wychowania obejmują także kategorię losu, która w chrześcijańskim ujęciu jest rozumiana jako uzależnienie wychowanków i ich drogi życiowej od czynników anankastycznych, nieodwracalnych, takich jak śmierć, sąd, grzech, kara za grzechy, i wokacjonalnych, kierujących człowieka obdarzonego łaską Boga do wolności²⁰. Pozostałe czynniki autor ten przyjmuje za Stefanem Kunowskim, a należą do nich jeszcze

¹⁷ J. Mastalski, dz. cyt.

¹⁸ *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykały, Warszawa: Fundacja Innowacja 1993, s. 913.

¹⁹ J. Mastalski, dz. cyt., s. 118.

²⁰ Tamże, s. 119.

takie dynamiczne elementy wychowania jak *bios*, *agos* i *etos*. Dlaczego zatem ksiądz Mastalski nie sięgnął od razu po definicję wychowania Kunowskiego, tylko jego dynamiczną koncepcją wychowania integralnego stara się uzasadnić pojęcie czegoś, co jest do niej nieadekwatne? Autor powraca zresztą do istoty wychowania w innym miejscu swojego podręcznika, a mianowicie w rozdziale *Teleologia wychowawcza*, gdzie – podając definicję tego pojęcia – przywołuje za Kunowskim różne jego odmiany ze względu na etiologię oraz jego rezultat, czyli ze względu na to, co powinien sobie przyswoić podmiot wychowania²¹. Jeśli zaś przyjąć za Kazimierzem Sośnickim, że teoria pedagogiki jest zbliżona po względem charakteru do nauk technicznych z powodu mieszczącej się w obszarze jej zainteresowań poznawczych teorii norm nauczania i wychowania, to i pojęcie wychowania należałoby przekształcić na normy działania pedagogicznego²².

Tabela 2.2. Klasyfikacja definicji wychowania w ujęciu funkcyjnym za Stefanem Kunowskim

Kategoria definicji wychowania ze względu na jego funkcję	Przykłady definicji
Koncepcja prakseologiczna podkreślająca działanie wychowawców	T. Waitz: „wychowanie jest planowym oddziaływaniem na jeszcze dające się kształcić wewnętrzne życie innych”. O. Willmann: „Wychowanie jest opiekuńczym, regulującym i kształcącym oddziaływaniem ludzi dojrzałych na rozwój dojrzewających, ażeby mogli mieć udział w dobrach, które są podstawą życia społecznego”. G. Kerschensteiner: „Wychowanie to świadome urzeczywistnianie wartości w kimś”.
Koncepcja ewolucyjna	I. Doughton: „Wychowanie jest procesem rozwoju, który zachodzi w indywidualnej jednostce jako rezultat jej działalności w środowisku i jej reakcji na to środowisko”. J. Dewey: „Wychowanie jest procesem wzrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku”. W. Ch. Bagley: „Wychowanie jest procesem zdobywania przez jednostkę doświadczeń”.

²¹ Autor ten nie informuje, że analizuje tę typologię wychowania za S. Kunowskim, ale na podstawie rozprawy M. Nowaka, dla którego jej zaletą jest podkreślenie znaczenia i funkcji wychowania w życiu człowieka i społeczności. Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 191–195.

²² K. Sośnicki, *Naukowość pedagogiki*, s. 28.

Podejście sytuacyjne	P. Petersen: „Wychowanie jest pierwotną szkołą ducha, która jest przepojeniem i udoskonaleniem ludzkiej formy życia przez wspólnotę duchową rodziny, narodu, ludzkości (»szkołę wspólnoty«)”. O. Decroly: „Wychowanie to przygotowanie do życia przez życie”.
Koncepcja adaptacyjna	É. Durkheim: „Wychowanie jest oddziaływaniem pokoleń dorosłych na te, które jeszcze nie dojrzały do życia społecznego. Zmierza ono do wywołania i rozwinięcia w dziecku pewnej liczby stanów fizycznych, umysłowych i moralnych, jakich domagają się od niego i społeczeństwo polityczne jako całość, i środowisko specjalne, do którego jest ono szczególnie przeznaczone”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Mastalski, *Zarys teorii wychowania*, s. 136–137.

Kategoryzowanie występujących w różnych źródłach wiedzy pedagogicznej definicji wychowania wskazuje nie na to, czym wychowanie jest (choć w konsekwencji zajmowania się analizą danego pojęcia także i na to), ale jak jest postrzegane i w jakim zbiorze dotychczasowych pojęć się znajduje. Tymczasem w badaniach nad istotą wychowania ciekawa wydaje się jeszcze inna z możliwych prób dociekania jego istoty i systematyzowania wiedzy na jego temat, która mogłaby polegać na wyróżnieniu rodzaju teorii wychowania, źródła jej pochodzenia (filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne, politologiczne, teologiczne, pedagogiczne itp.) oraz podstawowego pojęcia aktu, który świadczy o istocie fenomenu wychowania. To, co z jednego punktu widzenia jest istotne dla jednej definicji wychowania, z innego może się okazać nieistotne. W związku z tym, że za pomocą tych samych słów, których znaczenia są względne, na przykład „wpływ”, „oddziaływanie”, „akt”, „wspieranie”, „proces”, można oznaczyć bardzo wiele pojęć wychowania, to istota wychowania jest także względna. To, co jest istotne dla jednego autora, dla drugiego już nie jest, wszystko zależy bowiem od nadawanych terminom za pomocą słów jakże odmiennych znaczeń. Przypisując zatem słowom znaczenia, wprowadzamy różnice między pojęciami, które za ich pomocą definiujemy.

Najczęściej stosujemy tu metodę indukcyjną, rozpatrując wiele przypadków użycia pojęcia „wychowanie” w celu uzyskania przybliżonej jego eksplikacji. Właściwe metodologicznie postępowanie powinno mieć następujący przebieg:

- Analizujemy wszystkie przypadki użycia definicji wychowania.
- Poszukujemy cech im wspólnych i swoiście je odróżniających od przypadków użycia innych wyrażen (np. „socjalizacji”, „edukacji”, „kształcenia”).
- Na podstawie owych cech wspólnych konstruujemy znaczenie pojęcia „wychowanie”²³.

Nowe idee, a tym samym także nowe (w znaczeniu inne od dotychczas obecnych w literaturze przedmiotu) sposoby rozumienia terminu „wychowanie”, pojawiają się w świecie nauki niezależnie od tego, czy ma to uzasadnienie empiryczne. W przypadku wychowania o to uzasadnienie jest niezwykle trudno, gdyż brakuje nam badań potwierdzających właśnie taki sposób rozpoznania tego fenomenu. Każda nieempiryczna próba opisu i wyjaśniania pojęcia „wychowanie” natrafia na opór ze strony tych, którzy chcieliby mieć dowody jego zaistnienia w takim czy innym stanie. Niestety, pojawiają się propozycje, by porównując pojęcia przez pryzmat ich znaczeń, czyli tego, do czego się one odnoszą, czynić to tak, jakby były one pewnymi, najogólniej mówiąc, bytami.

Odbywać się to musi, jak się wydaje, nie bez pewnych analogii do czynności porównywania przedmiotów. I tu również wyodrębnia się pewne charakterystyki oznaczanych bytów, by następnie stwierdzić ich występowanie, bądź brak, w drugim i ewentualnie kolejnych²⁴.

Jeśli potraktować istniejące definicje jak odrębne byty, to należałoby przyjąć założenie, że jako takie różnią się one od siebie lub są podobne w zależności od liczby swoich cech, a więc pojęć je konstytuujących. Co zatem miałyby być kryterium ich obiektywnego (skoro są bytami) porównywania? Sprawa jest poważna, o czym świadczy nieudolność i bezradność pozytywistów w udowodnianiu istnienia tego, czego obiektywnego istnienia wykazać się nie da. Wątpliwości w tej kwestii podziela Heliodor Muszyński, który pisze:

Ale kłopoty z definicją wychowania mają jeszcze inne podłoże. Oto powstaje pytanie, na ile realne są w ogóle wszelkie poszukiwania optymalizacyjne dotyczące działalności wychowawczej. Wątpliwości z tym związane dotyczą pewnej nieadekwatności pomiędzy tym, co poszukiwania takie są w stanie ustalić, a tym, co rzeczywiście kształtuje osobowość ludzi. Wychowanie sprowadzane bywa bowiem z reguły do określonych układów stosunków międzyludzkich.

²³ T. Pawłowski, dz. cyt., s. 32.

²⁴ P. Piotrowski, *Badania porównawcze w metateoretycznie zorientowanej refleksji nad wychowaniem*, dz. cyt., s. 78.

Tymczasem osobowość człowieka jest wytworem i odzwierciedleniem całości kształtu stosunków społecznych. [...] pojęcie „wychowanie”, przy całej poprawności jego definicji, może pozostać martwe, bezużyteczne, jeśli nie będzie odnosić się do tej rzeczywistości społecznej²⁵.

Niestety, przyjęta przez tego pedagoga definicja wychowania, rozumianego jako „sterowanie procesami socjalizacyjno-enkulturacyjnymi oraz uczenia się jednostek, podporządkowane celom kształtowania określonych dyspozycji osobowościowych”²⁶, przy jej projektującym charakterze, choć nie traci żadnej ze swych uznawanych dotąd za istotne cech, to jednak przydaje pojęciu wychowania nowych składowych w postaci ogółu procesów społecznych, jakimi są socjalizacja i enkulturation, nie przyczyniając się do jego lepszej operacjonalizacji.

Wychowanie jest aktem przejścia od możliwości (intencji) do jej zaistnienia, spełnienia się.

W takim znaczeniu mówić o zjawisku wychowania (fenomenie wychowania) lub o fakcie wychowawczym znaczy przywoływać zdarzenia występujące w wychowaniu oraz widzieć możliwość ujmowania ich i określania za pomocą analizy racjonalnej lub naukowej²⁷.

To, co jedni pod pojęciem „wychowanie” rozumieją jako udzielanie pomocy, wspieranie, dialogowanie, interakcja, dla innych będzie urabianiem, manipulacją, wywieraniem wpływu, a dla jeszcze innych konstruowaniem, wyzwaniem czy sublimowaniem czegoś.

Systematyzowanie definicji wychowania może mieć następujący przebieg: na pytanie „Co to jest »wychowanie«?” odpowiadamy, podstawiając za „wychowanie” określone wyrażenie jakiegoś aktu (fenomenu – zjawiska fizycznego i/lub psychicznego). Tym samym wskazujemy „[...] na coś precyzyjnego, względnie stałego i długotrwałego, co narzuca się powoli i pozwala, właśnie dzięki swojej trwałości, na dokonanie racjonalnego i naukowego potwierdzenia, kontroli i weryfikacji, a przez to również opisanie i przewidywanie [...]”²⁸.

Wyrażenie to może być różne, gdyż słowo „wychowanie” jest wieloznaczne. Schemat definiowania pojęcia wyglądałby następująco:

²⁵ H. Muszyński, *Wokół definicji wychowania*, „Człowiek i Społeczeństwo”, t. VII: *Wychowanie we współczesnym społeczeństwie*, red. M. Tyszkowa, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1990, s. 18.

²⁶ Tamże, s. 19.

²⁷ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 180.

²⁸ Tamże, s. 180.

Pojęciu „wychowanie” (W^1) odpowiada $>$ fenomen (F^1) $>$ wywiedziony z teorii $T^1 >$ która jest składową nauki N^1 , czyli wychowanie jest F^1 w świetle teorii T^1 osadzonej w nauce N^1 .

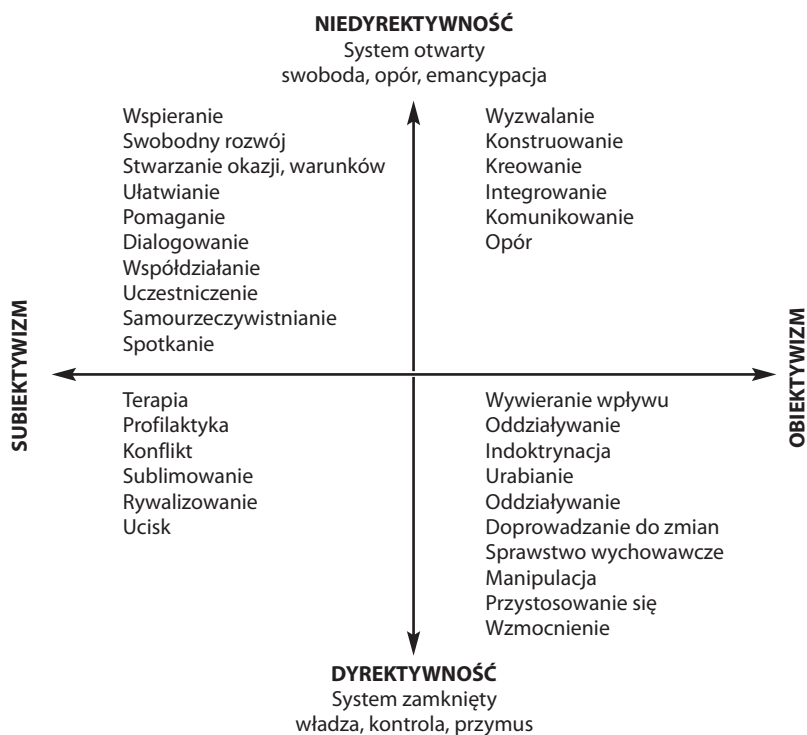
Niewątpliwie próbą metateoretycznego rozlokowywania tak wielostronnie i wieloźródłowo definicji wychowania są powstające mniej lub bardziej kompleksowe mapy pojęć. „Kartografia myśli” mogłaby być wzbogacona o „kartografię definicji badanego pojęcia”, oferując krystalizację przestrzeni myślowej, którą wypełnilibyśmy rozmaitymi sposobami ujmowania interesującej nas kategorii pojęciowej w kontekście rozlokowanych na mapie prądów i paradygmatów pedagogicznych. Można by było dokonywać ich reinterpretacji, przesunąć lub dostrzec zachodzące między nimi związki. Tak konstruowana mapa musiałaby być traktowana jako jedynie umowne znakowanie odtwarzanej i poddawanej próbie uporządkowania wielości definicji w świetle różnych prądów minionej lub współczesnej myśli pedagogicznej. Stosowane w niej schematy różniłyby się w zależności od stanu wiedzy i rodzaju przyjętych przez kartografów kryteriów przybliżania i porządkowania przedmiotu rekonstrukcji. Tego typu zabieg miałby charakter idealizacyjny, typologizujący, jego celem zaś mogłoby być ułatwienie odbiorcom orientowania się w określonym terytorium odmienności występujących na mapie definicji.

Przykładem takiej antyfundamentalistycznej mapy paradygmatów i sposobów ich pojmowania jest metadyskursywna mapa społeczności dyskursywnych sporządzona przez Rollanda G. Paulstona na podstawie analizy semiotycznej sześćdziesięciu przykładowo wybranych tekstów z pedagogiki porównawczej. Ujawnia ona obecność intelektualnych grup i ich relacje, ilustruje dziedziny wiedzy, sugeruje pola idei interaktywnych i otwiera przestrzeń dla wszelkich propozycji i sposobów postrzegania poszczególnych nurtów i ich reprezentacji lub też ich uzupełniania o dotychczas nieobecne²⁹. Nie wykorzystywano jej jednak jeszcze do rozlokowania różnie definiowanego, a przecież tego samego, pojęcia.

Korzystając z takiej mapy, można zobaczyć, jak mogą być na niej lokalizowane poszczególne definicje pojęcia „wychowanie”, dla których punktem wyjścia powinny być odmienne paradygmaty czy kierunki wiedzy o wychowaniu powstałe w wyniku ich usytuowania na osi horyzontalnej między nominalizmem a realizmem, a z perspektywy antropologicznej – na skali między woluntaryzmem

²⁹ R. G. Paulston, M. Liebman, *APS conceptual mapping project*, „Research Report” 1993, nr 2, s. 9 [Możliwości postmodernistycznej kartografii krytycznej, maszynopis przekładu Z. Melosika i K. Sobolewskiej-Mysłik].

a determinizmem. Nakładające się na siebie dwie perspektywy mogą być konfrontowane z jednym z dwóch przeciwstawnych stanowisk wobec zasady organizującej zmiany w życiu społecznym, zatem na osi wertykalnej między zasadą stopniowej regulacji a zasadą radykalnej zmiany³⁰. Zestawiając cztery podstawowe modele wychowania, które są podporządkowane czterem płaszczyznom ich badania, możemy konstruować odpowiadające im teorie wychowania (zob. rycina 2.2). Takie podejście jest znacznie szersze niż to proponowane przez Dietricha Bennera, według którego teorie wychowania obejmują jedynie dwa możliwe podejścia: indywidualne, prowadzące do konstruowania teorii wychowania



Rycina 2.2. Mapa definiensów pojęcia „wychowanie”

Źródło: B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, t. 4, s. 225.

³⁰ K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2003.

intencjonalnego, i społeczne, odpowiadające teorii wychowania funkcjonalnego³¹. W moim przekonaniu stanowisko Bennera jest zbyt wąskie, gdyż pomija istotne rozróżnienie na wychowanie w perspektywie subiektywistycznej i obiektywistycznej. Skoro wychowanie może być definiowane w różny językowo sposób, w zależności od tego, w jakich kategoriach pojęciowych ujęto wchodzące w jego skład zjawiska, to nie można formułować sądów je oceniających, w których wyniku uznawano by wyższość jednej definicji nad innymi, gdyż każda z nich eksponuje różne strony tego samego faktu. Każda zatem z dających się wyłonić definicji wychowania jest równoważna względem innych, o ile wszystkie są trafne i adekwatne do istotnych cech tych obiektów, które są objęte wspólną nazwą.

Biorąc pod uwagę fakt, że różnice w podejściach do wychowania wynikają ze stopnia cechującego je obiektywizmu lub subiektywizmu oraz dyrektywności lub funkcjonalności (zob. rycina 2.2), możemy mówić o postmodernistycznej, funkcjonalistycznej, interakcjonistycznej, radykalnej czy globalnej teorii wychowania. Każda z nich ma swoje racjonalne jądro, ale oceniać i realizować je w praktyce trzeba przede wszystkim z pozycji wzajemnych związków, jakie zachodzą między czynnikami odmiennie rozumianego wychowania, oraz ze względu na poziom możliwej współpracy ludzi na podstawie powszechnie obowiązujących wartości ogólnoludzkich³².

Literatura pedagogiczna dotycząca badań i teorii wychowania jest już tak bogata, że prowadzenie badań w obszarze każdego z tych modeli czy podejść teoretycznych wydaje się nieodzowne. Jednak korzystając z tak obszernej literatury przedmiotu, powinniśmy mieć świadomość istnienia różnych badań czy kierunków i podstawowych założeń teoretycznych, na których opierają się analizy fenomenu wychowania. W przyswojeniu tej podstawowej wiedzy mogą pomóc znajomość modeli wyjaśniających i poszukiwanie istotnych cech danego zakresu wychowania, by było jasne, jakie zjawiska są kwalifikowane do zbioru „wychowanie”, a jakie nie.

Dla zbudowania poprawnej definicji szczególne znaczenie mają rozstrzygnięcia dotyczące tzw. przypadków granicznych, kiedy pewne cechy przemawiałyby za tym, aby dane zjawisko włączyć w zakres określonego pojęcia, zaś inne skłaniałyby do wykluczenia takiej możliwości³³.

³¹ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim – München: Juventa 2001, s. 132.

³² J. Danek, *Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta*, Trnava: Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave 2005, s. 37.

³³ H. Muszyński, *Wokół definicji...*, s. 17.

Tabela 2.3. Źródła i typologia podstawowych pojęć we współczesnych teoriach wychowania

Modele wyjaśniające teorie wychowania	Źródło	Podstawowe pojęcia
Behawioralny Autorytarny Instrumentalny Empiryczny Dyrektywny	Psychologia behawioralna Filozofia racjonalnego pozytywizmu	Oddziaływanie Wywieranie wpływu Doprowadzanie do zmian Sprawstwo wychowawcze Indoktrynacja Kształtowanie Formowanie Manipulacja Urabianie Sprawowanie władztwa wychowawczego Przystosowywanie (akomodacja) Aproksymacja Modyfikowanie
Humanistyczny Personalistyczny Egzystencjalny Fenomenologiczny Niedyrektywny (funkcjonalny) Dialogiczny	Psychologia humanistyczna Pedagogika humanistyczna	Swobodny rozwój Stwarzanie okazji, warunków Ułatwianie Wspieranie Pomaganie Dialogowanie Współdziałanie Uczestniczenie Samourzeczywistnianie Spotkanie
Psychoanalityczny Krytyczny	Psychoanaliza Pedagogika krytyczna	Terapia Profilaktyka Konflikt Sublimowanie Rywalizowanie Dodawanie odwagi
Kognitywistyczny (wychowania intelektualnego)	Psychologia poznawcza Psychologia konstruktywistyczna, integralna (holistyczna)	Wyzwalanie Konstruowanie Kreowanie Integrowanie Komunikowanie

Źródło: B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, s. 226.

Badaczy czeka zatem dość złożony metodologicznie i epistemologicznie proces porównywania definicji wychowania. Podejmując się tworzenia czy dekonstruowania lub rekonstruowania pojęcia „wychowanie”, należałoby sięgnąć do rozróżnień między definicjami projektującymi a sprawozdawczymi³⁴. Rozmieszczając definicje wychowania na rycinie 2.2, powinniśmy rozróżnić definicje:

- **Sprawozdawcze** – odzwierciedlają one zastany w naukach pedagogicznych sens pojęcia, odtwarzają w miarę właściwie jego użycie w języku teoretyków wychowania i jego krytyków.

Każdy bowiem zbiór przedmiotów określanych jakimkolwiek terminem T ma jakiś zespół cech swoistych – jednym z nich jest własność bycia nazwanym za pomocą terminu T. [...] Podajemy definicję wyrażenia A sprawozdawczą ze względu na język S, jeżeli zmierzamy w tej definicji do wiernego odtworzenia tego sensu, jaki wyrażenie A posiada w języku S³⁵.

- **Projektujące** – nadają pojęciu „wychowanie” nowe znaczenie niezależnie od tego, jakie jest jego znaczenie zastane, są więc propozycjami nowego jego rozumienia.

Definicję wyrażenia A określimy jako projektującą ze względu na język S, jeżeli wyrażenie A nie było w języku S przed wprowadzeniem tej definicji w ogóle używane, lub gdy ustala ona dla wyrażenia A znaczenia nowe, nie krępując się jego sensem zastanym.

- **Regulujące** – częściowo dostosowują się do znaczenia zastanego, a częściowo je zmieniają.

Definicja wyrażenia A jest regulująca ze względu na język S, jeżeli dostosowujemy się w niej częściowo do znaczenia, jakie wyrażenie A posiadało już w języku S, częściowo zaś od niego odbiegamy, np. po to, by zaostriżyć zakres wyrażenia A i uczynić je przydatnym do określonych celów naukowych³⁶.

³⁴ Zob. C. Callo, *Modele wychowania*, przeł. K. Natoniewska, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2006, s. 277–390; B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, s. 209–238.

³⁵ T. Pawłowski, dz. cyt., s. 5.

³⁶ Tamże, s. 15.

Pedagodzy traktują wychowanie jako coś, co jest możliwe do zrealizowania lub czego wystąpienie w przyszłości jest wystarczająco prawdopodobne. Zajmują się zatem w naukach o wychowaniu tym, co jest dla nich podstawowe, ale co nie ma dystynkcji realnego, rzeczywistego przedmiotu. Określając sprawozdawczo, co rozumie się przez wychowanie, należy – zdaniem Zygmunta Ziemińskiego – uwzględnić element oceny, jako że jest to termin o silnym zabarwieniu emocjonalnym, „ze wszystkimi znanymi naukom społecznym konsekwencjami tego stanu rzeczy. Z reguły pojęcie wychowania łączy się z ocenami dodatnimi procesu oddziaływania, rzadko używa się tego pojęcia w sposób aksjologicznie neutralny”³⁷.

Według tego logika sprawozdawczy opis posługiwania się pojęciem „wychowanie” przez naukowców różnych epok, kultur i instytucji potwierdza nie tylko niejednorodność jego znaczeń, ale i trudność uchwycenia wszystkich, jakie można ze sobą zestawić czy porównywać. Z kolei definicje narzucające ściśle określony sposób jego rozumienia prowadzą do sformułowania tak zwanej definicji perswazyjnej, a przez to sprzyjają manipulowaniu nim i kryjącą się za nim praktyką. Pedagogów interesuje jednak nie tylko to, jak definiowany jest ów termin, ale także gdzie i w jaki sposób wychowanie manifestuje się w całej swej okazałości w teraźniejszości oraz jakie rządzą nim procesy czy czynniki. Jak dostrzec wychowanie, jak zaobserwować jego przejawy, wskaźniki, skoro ono jakoś istnieje, jakoś się przejawia? Czy każda z jakże odmiennych perspektyw teoretycznych nie powoduje, że coś zupełnie innego czynimy dowodem jego realności (wartości, ważności)?

Oprócz celowych aktów pedagogicznych w procesie wychowania występują także oddziaływania intuicyjne, które są podświadomym syntetyzowaniem znanych sposobów wychowawczych lub też naśladowaniem jednego z nich, często w wyniku długich lat praktyki, obserwacji i kumulacji doświadczeń.

Prawda, że często niewykształcona matka umie doskonale postępować z własnym dzieckiem, ale przecież matka ta zawsze tkwi w kulturze swego środowiska i zanim została matką, była sama wychowywana i obserwowała dziesiątki, a może nawet setki sposobów wychowywania dzieci przez matki żyjące w jej środowisku. [...] Jest faktem, że jeszcze dziś w wielu rodzinach przechowuje się dawne tradycje wychowawcze przekazywane z matki na córkę i z ojca na syna³⁸.

³⁷ Z. Ziemiński, *Wychowanie a manipulacja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1981, s. 4.

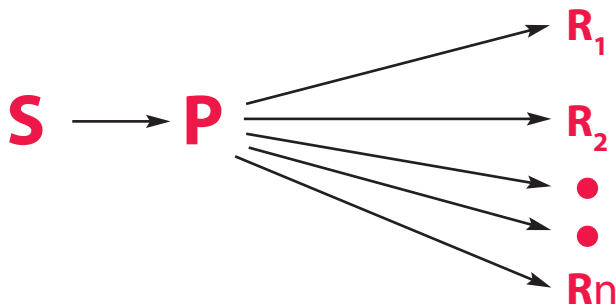
³⁸ K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1964, s. 33.

Sądy pedagogiczne mają tylko i wyłącznie charakter probabilistyczny, toteż trzeba zapytać, dlaczego uznajemy wychowanie za coś realnego, skoro jego zaistnienie w przyszłości uważamy tylko za prawdopodobne. Pisał o tym przed laty Muszyński:

Tymczasem w przypadku zjawisk wychowania mamy do czynienia niemal wyłącznie tylko z układami probabilistycznymi, w których związek między działaniem określonych czynników a występowaniem pewnego typu następstw może zachodzić tylko z pewnym stopniem prawdopodobieństwa. Ale już znajomość wielkości tego prawdopodobieństwa, a więc dysponowanie zależnościami statystycznymi, a nie bezwyjątkowymi, stanowi pewną podstawę do przewidywania zjawisk³⁹.

Podobnie dla Karola Kotłowskiego pedagogika może formułować jedynie sądy probabilistyczne, które są rezultatem skumulowanego doświadczenia jednostkowego wychowawcy będącego wyznacznikiem reakcji wychowanka na dany bodziec (zob. rycina 2.3). Sądy te można wyrazić w następującej formule:

Jeżeli wychowawca (bodziec) S przy zachowaniu danych warunków działa na jednostkę (wychowanka) lub na zbiorowość (wychowanków) P, to u większości wychowanków nastąpi reakcja R, aczkolwiek zdarzą się prawdopodobnie u niektórych osobników inne sposoby reagowania (R_1).



Rycina 2.3. Symboliczne przedstawienie prawidłowości pedagogicznych

S – bodziec, P – zmienne pośredniczące, warunki różnicujące reakcję na ten sam bodziec, R – reakcja.

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1976, s. 11.

³⁹ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa: PWN 1971, s. 22.

Ludzkie działanie nie może być podporządkowane regułom formalnej logiki, ale raczej prawdopodobieństwu, czemuś, co w dużej mierze jest poprzedzone przede wszystkim niezdeterminowaną wolnością.

Wychowawca może i musi poszukiwać logicznych związków, ale nigdy nie powinien ich traktować jako jedynie obowiązujących. Trzeba tu być samokrytycznym wobec własnego poznania i wrażliwym na wewnętrzne uwarunkowania zachowań wychowanków; nauczyciel wnosi do procesu wychowawczego własną egzystencję, toteż w toku kreowanych przez siebie sytuacji powinien najpierw bacznie obserwować, a dopiero potem z empatią podejmować działania wychowawcze. Powinien osądzać siebie samego w ramach własnych działań i nie wolno mu tłumaczyć się obiektywnymi uwarunkowaniami, gdyż to on jest odpowiedzialny za siebie jako wolny aktor. Swoją nauczycielską rolę odgrywa jako autentycznie wolny protagonista, który zarówno w sobie, jak i u uczniów rozpoznaje właściwe motywy, a i z tego też powodu może oczekiwać od uczniów maksymalnego skupienia uwagi. Paul Ricœur pisze o tym dość lapidarnie, że właśnie dzięki skupieniu człowiek jest wolny; swobodne spojrzenie dostrzega i to, co ciche; skupienie jest cichą przestrzenią, aby można było wsłuchać się we wszystkie dźwięki, jakimi rezonuje ludzkie wnętrze⁴⁰.

Nie odnajdujemy we współczesnych teoriach psychologicznych i socjologicznych takich, które zmieniłyby tę problematyczną sytuację pedagogów stojących wobec niedookreśloności uwarunkowań i ogniw procesu wychowania w wyniku odkrycia niepodważalnej wiedzy o naturze ludzkiego rozwoju. Nadal więc nie mają oni oparcia w naukach pokrewnych pedagogice.

Zasady pedagogiki – w odróżnieniu od zasad działania w technice opierających się na prawach nauk „ściśłych” – zakreslają tylko bardzo szerokie ramy postępowania, które każdorazowo wypełnia indywidualna działalność wychowawcy⁴¹.

Podobnie pisał o tym Florian Znaniecki:

[...] osobnik ludzki nie jest układem zamkniętym i ograniczonym. Nie jest układem zamkniętym, gdyż osobowość jego bezustannie podlega najróżnorodniejszemu wpływowi zewnętrznemu. Nie jest układem ograniczonym, gdyż do sfery jego działania wchodzi coraz to nowe przedmioty i spełnia on coraz to nowe czynności, więc osobowość jego wciąż o coś się wzbogaca; z drugiej strony zaś dawne przedmioty usuwają się ze sfery działania, dawne czynności

⁴⁰ R. Palouš, *Paradoxy výchovy*, Praha: Karolinum 2009, s. 25.

⁴¹ K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, s. 45.

przestają być spełniane, osobowość jego wciąż o coś ubożeje. Nie można więc stosować zasady przyczynowości do osobowości człowieka; gdyby wychowanie – jak mniemało i jeszcze mniema wielu pedagogów – miało za przedmiot całą osobowość ludzką, celowe wychowanie byłoby w ogóle niemożliwe⁴².

Gdyby przyjąć reistyczną filozofię Tadeusza Kotarbińskiego, to okazałoby się, że coś takiego jak wychowanie w ogóle nie istnieje, ponieważ istnieją jedynie rzeczy i osoby, a wszystko inne to są nasze hipostazy, abstrakcyjne nazwy, które sugerują istnienie jakichś odpowiadających im desygnatów⁴³. Takich nazw należałoby unikać, gdyż wprowadzają nas one w błąd, sugerując, że istnieją cechy, stosunki, zdarzenia lub jakieś stany idealne, które w rzeczy samej jako takie nie istnieją. Odczasownikowy rzeczownik „wychowanie” udaje tym samym, że jest nazwą rzeczy, a więc obiektu, który można zbadać, opisać i wyjaśnić jego stany czy cechy. Każdy zatem, badając wychowanie, diagnozuje coś, co występuje w perspektywie przyjętych przez niego wskaźników, a więc dających się rozpoznać obiektywnie cech, zdarzeń czy stanów.

Wszystkie podejmowane przez naukowców próby usystematyzowania wiedzy na temat istoty wychowania kończą się niepowodzeniem. Zainteresowanym uściśleniem czy ostatecznym wyjaśnieniem pojęcia pozostaje samodzielny wybór jakiejś koncepcji w zależności od osobistych preferencji co do jej źródeł czy uzasadnień. Żadna z tych konwencji terminologicznych nie jest błędna, żadna też nie jest prawdziwa. Nie ma możliwości sformułowania jednej, ostatecznej i kulturowo uniwersalnej definicji wychowania. Nie jest ono bowiem stanem wyłącznie obiektywnym, który jest dany, lecz w dużej mierze społeczną konstrukcją. Każda definicja w jakimś stopniu opisuje wychowanie jako zjawisko, które nie jest ontologicznie monolityczne, ale jest różnorodne, skomplikowane, czasami wewnętrznie sprzeczne, dynamiczne i otwarte, w trakcie stawania się.

Wszystkie podejmowane przez naukowców próby usystematyzowania wiedzy na temat istoty wychowania kończą się niepowodzeniem. Zainteresowanym uściśleniem czy ostatecznym wyjaśnieniem pojęcia pozostaje samodzielny wybór jakiejś koncepcji w zależności od osobistych preferencji co do jej źródeł czy uzasadnień. Żadna z tych konwencji terminologicznych nie jest błędna, żadna też nie jest prawdziwa.

⁴² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, t. 2: *Urabianie osoby wychowanej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2001, s. 334–335.

⁴³ K. Mudyń, *W poszukiwaniu prywatnych orientacji ontologicznych. Psychologiczne badania nad oceną realności desygnatów pojęć*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2007.

Zasadne zatem wydaje się przyjęcie stanowiska, że każda teoria może nam pozwolić dotrzeć do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej i osobistej lub spojrzeć na jakiś ich wymiar z innej perspektywy. Żadna jednak teoria wychowania nie może być już rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania rzeczywistości wychowawczej, gdyż wszystkie odwołują się do określonych wartości, idei czy doktryn. Są one, podobnie jak świadomość ich twórców, integralną częścią rzeczywistości, którą opisują, wyjaśniają i pragną zmieniać⁴⁴. Wychowanie we właściwym tego słowa znaczeniu dotyczy jedynie człowieka i nawiązywanych przez niego relacji międzyosobowych, które prowadzą do doskonalenia jego indywiduum we wszystkich dziedzinach życia i działalności, toteż niesłusznie jest ono odnoszone do zwierząt czy roślin. Wychowanie oznacza tyle, co wychowanie osoby ludzkiej, gdyż dotyczy dynamicznej strony natury człowieka, czerpie swój sens z sensu samej osoby. Podmiotem działającym i doznającym wychowania może być tylko człowiek. „Konsekwencją tego założenia jest teza, iż »działanie-doznawanie«, w którym stroną doznającą jest nie-człowiek, nie jest wychowaniem”⁴⁵.

To, co możemy określić jako wychowanie, nigdy nim nie będzie, gdyż możemy orzekać tylko o tym, co jest, a wychowanie jako zjawisko intersubiektywne w sensie ścisłym nie jest, lecz się staje. Nie chodzi przy tym o unieważnienie dotychczasowych dyskursów czy teorii wychowania, lecz o uświadomienie sobie ich zawężenia do określonej racji autora, zanurzonej w jego perspektywie aksjologicznej. Dociekając istoty wychowania, pytamy o to, czym ono jest, dzięki czemu jest tym, czym jest, i czym różni się od nie-wychowania czy pseudo-wychowania, a więc na przykład od socjalizacji, kształcenia, formowania czy urabiania. Wyrażanie poglądów na temat wychowania jest zatem czymś zdecydowanie różnym od jego doznawania czy możliwości poznania, choć przez sam fakt uruchomienia namysłu nad tym zjawiskiem wyrażamy swoistą troskę o wychowanie czy dążenie do chociaż częściowego zrekonstruowania wiedzy o nim.

Odpowiedzi na pytania o status ontologiczny wychowania możemy doszukiwać się także w analizie jego sensu, czyli logicznego znaczenia i semantycznego zastosowania tego fenomenu. Istota takich dociekań polega na rozpatrywaniu i definiowaniu w kategoriach filozoficznych natury zjawisk wychowawczych

⁴⁴ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań: Edytor 1995, s. 20.

⁴⁵ J. Filek, *Pytanie o istotę wychowania*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 4, s. 125.

w powiązaniu z ogólniejszymi zjawiskami biosocjokulturowymi⁴⁶. Zadanie to obejmuje konstruowanie koncepcji, modeli i światopoglądów wychowawczych. Pytania, na które powinno się odpowiedzieć w ramach dyskursu ontologicznego, są następujące:

- Jaka jest istota ładu wychowawczego?
- Jaka jest jego geneza? Co leży u podstaw narodzin? Co stanowi rację istnienia?
- Jaka jest struktura ładu wychowawczego? Z jakich elementów on się składa? Wedle jakich zasad zintegrowanych ze sobą?
- Jakie miejsce zajmuje ład wychowawczy i jakie pełni funkcje w ogólnym porządku społecznym (w odniesieniu do życia społeczeństwa i poszczególnych jednostek)?
- W jakich relacjach pozostaje w stosunku do innych form porządku społecznego (relacje instytucji wychowania do innych instytucji społecznych)?
- Co decyduje o trwałości ładu wychowawczego (czynniki decydujące o egzystencji w czasie, utrzymaniu struktury samoodtwarzania się mimo zmienności elementów składowych i środowiskowych)?
- W czym wyraża się i od czego zależy jego zróżnicowanie w czasie?
- Na czym polega rozwój ładu wychowawczego (czynniki napędowe, mechanizm, kierunki, fazy, kryteria postępu)?
- Na czym polega swoistość aktualnego „tu i teraz” porządku wychowawczego (w danym kraju i porządku cywilizacyjnym)?
- Pod wpływem jakich czynników i w jakim kierunku zmierzają jego dalsze przemiany? Jaka będzie jego prawdopodobna przyszłość?⁴⁷

Roman Schulz przytacza za Jonathanem H. Turnerem tezę, że teoria społeczna powinna podjąć hobbesowski problem porządku społecznego, czyli wyjaśnić, dlaczego i jak możliwe jest społeczeństwo. Chodzi o wyróżnienie warunków zaistnienia i wyjaśnienie różnych procesów społecznych. Na gruncie wychowania przed pedagogiką stoi takie samo zadanie, „[...] przy czym rolę inicjacyjną i pionierską w realizacji tego zagadnienia spełnia filozofia wychowania, czyli pedagogika ogólna”⁴⁸. Pozostaje pytanie o adresatów owych ustaleń.

⁴⁶ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń: Wydawnictwo UMK 2003, s. 85.

⁴⁷ Tamże, s. 85–86.

⁴⁸ R. Schulz, *O statusie i zadaniach aksjologii pedagogicznej*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukłowicz, M. Nowak, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1997, s. 25.

Są to przede wszystkim praktycy poszukujący rozumienia i sensu wychowania oraz praktycy bezpośredni, czyli wychowawcy, nauczyciele i osoby zajmujące się organizacją, kontrolą, planowaniem czy diagnozowaniem pedagogicznym. Ontologię wychowania interesują zatem trzy perspektywy ładu edukacyjnego: dziedzina działania, obszar kierowania i obiekt poznania.

Jak wykazuje na podstawie badań psychologicznych Krzysztof Mudyń, każdy z nas kieruje się w swoim życiu prywatnymi orientacjami ontologicznymi, czyli preferowanymi przez siebie niejako ukrytymi poglądami na naturę rzeczywistości. Dotyczy to zatem także nauczycieli, wychowawców, pedagogów, kiedy zastanawiamy się nad tym, jakie są ich indywidualne, czynione na użytek własny rozstrzygnięcia o istnieniu lub nieistnieniu wychowania, „niekoniecznie manifestujące się deklarowanymi poglądami, lecz raczej bardziej specyficznymi ocenami, wyborami i podejmowanymi działaniami”⁴⁹. Pytanie o status wychowania w orientacjach pedagogów nie powinno być analizowane zero-jedynkowo, czyli zgodnie z kryterium prawdziwe – nieprawdziwe (właściwe – niewłaściwe), gdyż musielibyśmy dysponować w pedagogice uzgodnionym przez społeczność naukową właściwym rozumieniem tego pojęcia. Do dzisiaj jednak do takiego uzgodnienia nie doszło i nigdy doń nie dojdzie. Potrzebna jest zatem perspektywa stopniowalna, modalna, odsłaniająca w subtelniejszej formie różnicowanie rozumienia pojęcia „wychowanie” w zależności od przyjętej skali, zarówno ze względu na źródło uzasadnień tego terminu, jak i jego zróżnicowany kontekst. Biorąc pod uwagę istniejące źródła współczesnej wiedzy pedagogicznej, możemy skonstatować, że w stadium pełnego rozwoju są następujące teorie wychowania i wpisujące się w nie rozumienia wychowania, które przyjmuje zróżnicowane odmiany czy stopnie.

Pytając o sens wychowania, nie zastanawiamy się nad znaczeniem samego wyrażenia, które jest zakorzenione także w wiedzy potocznej, ale nad sensem aktów wychowawczych, zdarzeń, faktów czy procesów decydujących o jego przebiegu. Interesuje nas wówczas to, czy wychowanie ma dla kogoś znaczenie, jaka jest jego doniosłość, waga lub wartość. Tym samym o sensie wychowania wnioskujemy na podstawie określenia racji jego istnienia oraz czynników prowadzących do niego lub je wywołujących. Mówimy zatem, że wychowanie ma sens, jest sensowne, gdyż jest cenne, służy osiągnięciu określonych wartości. Tak teleologicznie sformułowane rozumienie pojęcia „sens wychowania” wyraża

⁴⁹ K. Mudyń, dz. cyt., s. 13.

jakieś „po co”, czyli jakiś cel, coś cennego, jego doniosłość, wpisując się w jedną z kategorii antropologiczno-etycznych. Jak dotąd w polskiej literaturze przedmiotu jedynie Jacek Filek podjął się metateoretycznej próby odpowiedzi na pytanie o istotę wychowania, unikając jego odniesienia do jakiegś teorii wartości czy ideologii. Rozważania samego zjawiska wychowania skupił wokół poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jak to jest, że w ogóle pojawia się jakieś „coś” (jakieś wychowanie) i jakieś „jak” (praktyka czy technika wychowania)?

Tak pomyślana teoria wychowania nie będzie czymś, co da się praktycznie, w procesie wychowania, użyć, lecz czymś, co pozwoli nam lepiej zrozumieć, czym w ogóle jest wychowanie, a co wychowaniem zgoła nie jest. [...] Chcąc więc pojąć wychowanie w jego ogólności, trzeba wyeliminować wszelką jego jednostronną interpretację⁵⁰.

Słowo „wychowanie” aktywuje u różnych osób często odmienne treści intelektualne, wywołuje stany uczuciowe czy postawy, które nie poddają się ujednoliceniu. Zdaniem Stanisława Grygiela słowa tego nie można zdefiniować, gdyż ono bardziej oznacza (wskazuje), aniżeli znaczy⁵¹. Sięgając do fenomenologicznej myśli Bernharda Waldenfelsa, można by powiedzieć, że znajdujemy się między patosem a próbą poszukiwania odpowiedzi na pytanie, co może oznaczać owa formuła czegoś jako czegoś, w tym przypadku wychowania jako wychowania. Czyż nie mamy tu do czynienia z czymś, co w określonym sensie i w określony sposób jest domniemane, dane, interpretowane, rozumiane lub traktowane jako to coś?

Formuła „coś jako coś” oznacza, że coś (rzeczywistego, możliwego czy też niemożliwego) powiązane zostaje z czymś (sensem, znaczeniem) i że zarazem jest od niego różne. Rzeczywistość i sens nie dadzą się wzajemnie rozliczać, jak cechy albo wartości. [...] Nic nie jest dane, nie będąc zarazem dane jako takie, i nikt nie wdaje się w to, nie zachowując się zarazem jako ktoś⁵².

Tyle zatem, ile występuje w humanistyce możliwych podejść do oglądu czy prób odczytania tego fenomenu, tyle też jest jego oznaczeń. Nic dziwnego, że znaczenie pojęcia „wychowanie” nie zostało do tej pory jednolicie zdefiniowane, i nic nie wskazuje na to, by mogło to kiedykolwiek nastąpić. Sens, jaki nadaje się

⁵⁰ J. Filek, dz. cyt., s. 123–124.

⁵¹ S. Grygiel, *Studeo humanitati, czyli „uczę się ciebie, człowieku”*, „Znak” 1977, nr 279, s. 966.

⁵² B. Waldenfels, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa: Oficyna Naukowa 2009, s. 32.

temu terminowi, jest ogromnie zróżnicowany, o czym świadczy nie tylko różnorodność, ale niekiedy wręcz przeciwstawność teoretycznych podejść czy stanowisk. Praktyczne stosowanie pojęcia „wychowanie” jest najczęściej zdeterminowane osobistymi preferencjami aksjonormatywnymi i doświadczeniami w tym zakresie zarówno pedagogów naturalnych (rodziców), profesjonalnych, jak i społeczników (sił społecznych). Kształtowanie się różnych znaczeń wychowania wynika z odrębności i wielości doświadczeń, które usiłuje się jakoś uogólnić. Tym, co zapewne jest im wspólne, jest zawarte w intencjonalności „wychowania jako” i „wychowania jak”.

To, że coś się przejawia jako coś, znaczy tym samym, że coś przejawia się tak, a nie inaczej. Każdy sens, który rozpościera się jako kontekst odniesień, jest – mówiąc językiem teorii postaci – sensem uprzywilejowanym⁵³.

Fenomenologia uzmysławia nam, że to, czym wychowanie jest dla jednych autorów jako coś, dla innych może mieć już inny sens jako coś innego.

Istnieje sens, ale nie jeden jedyny sens; sens rozkwita na tle bez-sensu [...]. To, że coś pojawia się jako coś, nie znaczy wcale, że jest ono czymś. Staje się czymś, gdy przyjmuje jakiś sens, a przez to staje się wypowiedzialne, rozpatrywalne, powtarzalne. Nie wystarczy wyjść od genezy sensu, jakoby coś jedynie wyłaniało się na światło dzienne ze sztolni doświadczenia, chodzi raczej o prętransponowanie czegoś w sens, o pozyskanie sensu, podobnie jak się mówi o pozyskaniu energii⁵⁴.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, co jest istotą wychowania, mamy zatem na uwadze nie tylko wiedzę teoretyczną o tym fenomenie, zawierającą jego uzasadnienie czysto zewnętrzne, tkwiące w określonych poglądach, doktrynach, podejściach czy stanowiskach, ale i sferę praktyczną, jego codzienny wymiar wpisujący się w dzieje i biografie jednostek ludzkich, pokoleń, kultur czy społeczeństw. Mitem była w PRL na przykład skompromitowana idea jednolitego społeczeństwa wychowującego, które miało doprowadzić do zsynchronizowania narzuconej narodowi obcej ideologii z podporządkowanym jej, a dominującym wobec społeczeństwa, typem wychowania⁵⁵.

⁵³ Tamże, s. 34.

⁵⁴ Tamże, s. 34–36.

⁵⁵ Por. J. Rudniański, *O modelu konfliktowym społeczeństwa wychowującego*, w: *Spółeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy. Materiały sesji naukowej*, red. B. Suchodolski, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1983.

Współczesny spór o istotę wychowania sprowadza się do tego, czy wychowawca intencjonalnie orientuje się w relacjach z wychowankiem na potrzeby, oczekiwania, interes i normy zewnętrzne (społeczne, prawne, moralne itp.), transcendentne, czy może uwzględnia on przede wszystkim podmiot owych oddziaływań, zdobywanie przezeń tożsamości osobowej, urzeczywistnianie samego siebie. W obu jednak sytuacjach, kierując się przymusem, presją, urabianiem lub też wolnością, wspieraniem i wyzwalaniem, zmierza w sposób mniej lub bardziej świadomy i systematyczny do zaistnienia względnie trwałych zmian w osobowości, postawach czy zachowaniach wychowanka.

W zależności od wyróżnianej w osobowości wychowanka sfery owych oddziaływań, relacji czy procesów wyodrębnia się wychowanie umysłowe, religijne, moralne, fizyczne, seksualne i estetyczne. Ze względu na wiek osoby wychowywanej wyróżnia się wychowanie dzieci (pedologia), dorosłych (andragogika lub oświata dorosłych) i ludzi starszych (gerontologia lub geragogika). Socjologowie wskazują na społeczno-historyczny kontekst wychowania, definiując je jako najstarszy proces społecznego istnienia istoty ludzkiej, który sprowadza się do oddziaływania pokolenia dorosłych na niedojrzałe do życia społecznej jednostki. Dzięki niemu zachowywane czy rekonstruowane są wartości i struktury bytu społecznego, środowiskowego. Wychowanie staje się wówczas interwencją w procesy uspołecznienia i wdrożenia, zaadaptowania do pożądanego stanu kultury czy do uczestnictwa w społeczności (np. w rodzinie, plemieniu, grupie społecznej) niedojrzałych jednostek. Najstarszą formą owej interwencji (inkulturacji) jest wychowanie naturalne, które realizuje się poprzez sam fakt życia człowieka wymagającego uczestniczenia w świecie. Ma ono na celu przygotowanie go do pełnego zaangażowania się w życie społeczne.

Pojęcie „wychowanie” definiowane jest w pedagogice z bardzo różnych perspektyw, stanowisk czy teorii, które bliższe są postrzeganiu go jako oddziaływania jednokierunkowego lub wzajemności wpływów. Tej pierwszej relacji odpowiadają następujące definicje:

- „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”⁵⁶;

⁵⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s. 444.

- „czynność, która zmierza do wydobycia i udoskonalenia intelektualnych, moralnych, politycznych, pracowniczych, estetycznych i fizycznych umiejętności oraz właściwości człowieka”⁵⁷;
- formowanie, kształtowanie, zmienianie czyjejś osobowości, spowodowanie czy wyzwalanie w niej pożądanym zmian⁵⁸;
- „kierowanie życiową aktywnością człowieka, stwarzanie i wpływanie na życiowe warunki jego rozwoju celem kształtowania w nim takiej struktury psychicznej, która gwarantowałaby autoregulację własnego działania i postępowania w kierunku pożądanym przez postęp społeczny”⁵⁹;
- przygotowywanie do zadań i ról życiowych, czyli zamierzona pomoc w socjalizacji osoby⁶⁰;
- „optymalizacja człowieka i jego świata, która jest zamierzonym doskonaleniem celowego, świadomego, aktywnego i twórczego stosunku człowieka (ludzi) do świata, tj. do przyrody, społeczeństwa i siebie samego”⁶¹;
- sztuka stwarzania warunków sprzyjających działaniu zapewniającemu rozwój jednostki w określonym kierunku, posługiwania się pewnymi technikami oddziaływania oraz sterowania ku określonym celom, które ma na względzie wychowawca⁶²;
- „wyzwalanie człowieka spod ucisku wszelkiej nieimmanentnej dla niego transcendencji”⁶³.

Podejściom postrzegającym wychowanie jako „stanowienie przez wytwory”, to znaczy stwarzanie odpowiednich warunków do jego zaistnienia czy przeciwdziałania jego patologiom (pseudosowi), lub jako dwujędnie działanie – doznawanie bliższe są między innymi definicje wychowania rozumianego jako:

- zamierzone i świadome oddziaływanie na człowieka, „współtworzące jego osobową indywidualność”⁶⁴;

⁵⁷ *Pedagogická encyklopédia Slovenska*, red. O. Pavlík, Bratislava: Veda 1985, s. 586.

⁵⁸ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa: PWN 1987; H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa: PWN 1977.

⁵⁹ J. Pelikán, *Úvod do teoretické probílek mravní výchovy*, Praha: SPN 1971, s. 34.

⁶⁰ H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, Warszawa: WSiP 1974.

⁶¹ B. Blížkovský, *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Celistvé a otevřené pojetí výchovy*, Ostrava: Amosium Servis 1997, s. 23.

⁶² G. Mialaret, *Wprowadzenie do pedagogiki*, przeł. B. Baranowski, Warszawa: PWN 1968, s. 14.

⁶³ S. Grygiel, dz. cyt., s. 966.

⁶⁴ W. Cichoń, *Pojęcie procesu wychowawczego i jego aksjologiczny sens*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 3, s. 37.

- „włączanie się człowieka dojrzałego w proces rozwoju psychicznego, który rozgrywa się na jego oczach w człowieku mniej dojrzałym”⁶⁵;
- praca z człowiekiem i nad człowiekiem, przy jego aktywnym współdziałale, jako osobą, która znajduje się w stanie dojrzewania i rozwoju⁶⁶;
- wprowadzanie drugiej osoby w wartościowy sposób życia, przy uznaniu jej jako wartości, umożliwieniu jej pełnej samorealizacji oraz odwołaniu się do wszystkich jej społecznie i biologicznie uformowanych sił w celu jej wyrażenia się w świecie, a może spełnienia w nim jej powołania⁶⁷;
- życie, czyli proces „zależności wzajemnej pomiędzy jednostką i środowiskiem fizycznym i społecznym, którego funkcją jest najlepsze dostosowanie jednostki do tego środowiska, przez stopniowe wzbogacanie jej doświadczenia”⁶⁸;
- „interwencja w dialektyczny związek człowieka i świata, regulująca ich wzajemne stosunki poprzez współdziałanie w twórczym rozwoju społeczeństwa i jednostki”⁶⁹;
- „szczególna relacja międzyludzka, w której podmiotem i zarazem przedmiotem czynów wychowujących jest osoba”⁷⁰;
- „proces wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku”⁷¹;
- proces, czyli „ciąg zmian prowadzących do nowego stanu fizycznego i psychicznego człowieka”, uważany przynajmniej czasowo za nowy i zakończony⁷².

Wychowanie jako centralna kategoria nauk o wychowaniu jest pojmowane w jego związku z filozofią społeczeństwa oraz pozycją i miejscem w nim każdej jednostki. Jedni rozumieją przez wychowanie świadome, celowe i profesjonalne rozwijanie cech i funkcji osobowości człowieka, inni traktują je jako celowe i świadome przygotowanie go do życia, jeszcze inni jako stwarzanie warunków

⁶⁵ E. Sujak, *Życie jako zadanie*, Warszawa: Pax 1982, s. 178.

⁶⁶ Por. J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków: Pryzmat 1981; L. Cian, *Wychowanie w duchu* ks. Bosko, przeł. I. Gutewicz, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 1990.

⁶⁷ S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe. Próba marksistowskiego określenia aksjologicznej i metodologicznej problematyki ideału wychowawczego*, Warszawa: Wydawnictwo UW 1981.

⁶⁸ É. Claparède, *Koncepcja wychowania funkcjonalnego*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 1: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2, red. S. Wołoszyn, Kielce: Strzelec 1996, s. 170.

⁶⁹ R. Miller, *Wychowanie i psychoterapia*, w: *Zdrowie psychiczne*, red. K. Dąbrowski, Warszawa: PWN 1979, s. 268.

⁷⁰ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1999, s. 320.

⁷¹ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, s. 68.

⁷² K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1964, s. 7.

dla rozwoju jego osobowości. Z tego też powodu Ján Danek wyróżnia trzy podejścia do wychowania, rozumianego jako:

- W pełni kierowany proces wpływania na nieletniego człowieka przez pedagoga albo instytucję, przepełniony troską przystosowywania go do norm społecznych i instytucjonalnych (G. A. Lindner, R. Hubert, J. Leif).
- Zadanie samotnie wychowywanego człowieka jako podmiotu własnego formowania, uwydatnia udział osobowości w kształtowaniu siebie (J.-J. Rousseau, J. Dewey, E. Key, C. Freinet).
- Interakcja między pedagogiem a uczniem (D. S. Peters, G. Mialaret)⁷³.

Spór o wychowanie wynika zatem z przypisywania mu odmiennych znaczeń i w konsekwencji także odmiennych wartości. To, czym jest dla nas wychowanie, jest pochodną preferowanej przez nas teorii wychowania, wizji jego stanów idealnych. Okazuje się, że należy ono do wielu systemów wiedzy teoretycznej, w związku z czym może być odczytywane jako jedność w wielości. Wątpliwości pojawiają się wówczas, gdy treść wyrażająca sposób rozumienia pojęcia „wychowanie” w jednej teorii pozostaje w sprzeczności z inną treścią, uznaną za wyjaśniającą jego desygnat z innej perspektywy epistemologicznej. Być może każda epoka ma swoją ulubioną teorię wychowania, preferuje ją, wzbudzając wśród odbiorców przeświadczenie o jej wyższości czy trafności.

Posiadanie prywatnej, alternatywnej i bardzo odmiennej od dominującej w danym kręgu kulturowym wizji rzeczywistości wydaje się bardzo trudne nie tylko ze względów politycznych czy społeczno-prawnych. Wydaje się prawie niemożliwe z powodów społeczno-psychologicznych. Socjologdy są dość zgodni, że to, co nazywamy rzeczywistością i traktujemy jako rzeczywistość, to tzw. *consensual reality*, czyli społecznie uzgodniona konstrukcja rzeczywistości. Pojawia się też uzasadniona wątpliwość, czy w ogóle jednostka o własnych siłach jest w stanie stworzyć sobie (choćby na własny użytek) oryginalny „obraz rzeczywistości”, który nie byłby kalką lub wypadkową społecznych przekazów. A jeśli nawet jest w stanie stworzyć sobie własną rzeczywistość, to czy jest w stanie samodzielnie ją udźwignąć? I dlaczego miałyby się przy tym upierać?⁷⁴

Nic dziwnego, że w państwie *quasi*-totalitarnym, jakim była PRL, nie ukazywały się niemalże w ogóle inne prace z teorii wychowania niż te, które były

⁷³ J. Danek, dz. cyt., s. 8.

⁷⁴ K. Mudyń, dz. cyt., s. 87.

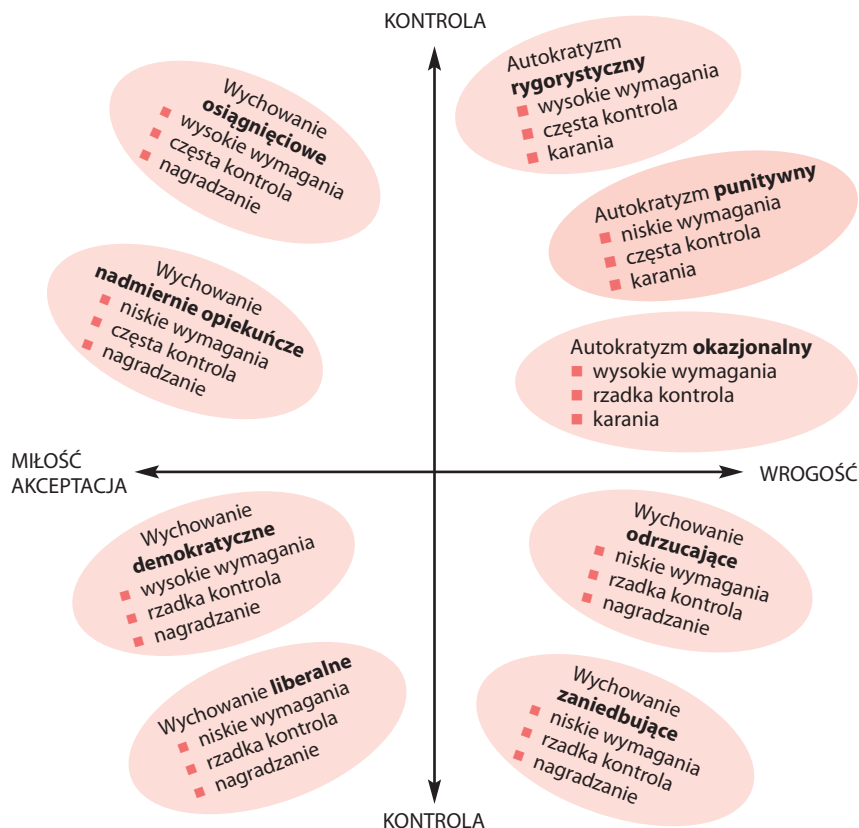
zgodne z panującą ideologią i filozofią nauki. To właśnie wówczas twierdzono, że to, co jest sprzeczne z obowiązującą ideologią, staje się nienaukowe, niepożądane, a nawet niedozwolone, jak herezja, która wyklucza przedstawiciela innej teorii wychowania z obiegu naukowej wymiany myśli. Posługując się językiem przynależnym określonej teorii wychowania, nie tylko opisywano wychowanie, ale i konstruowano zgodnie z nim rzeczywistość. Z teorii bowiem wyprowadzano reguły postępowania (zasady wychowania), oceny czy przepisy prawa, wpisując je w funkcje społeczno-zawodowe (wychowawca to ten, który wychowuje), relacje międzyludzkie (wychowanie partnerskie, autorytarne, bezstresowe itp.), zależności instytucjonalne (symetryczne czy niesymetryczne) lub symboliczne znaczenie wytworów wychowania (wychowanie jako efekt wychowania).

Do takiej perspektywy przekonuje także Martin J. Langeveldt, dla którego człowiek jest *homo (animal) educandus*, a więc tą jedyną istotą, która może być wychowywana, jest wychowywana, wychowania potrzebuje i staje się potwierdzeniem natury do jego kontynuacji. „To człowiek jako jedyna istota otwiera możliwość zaistnienia fenomenu wychowania. W tym tkwi właśnie jego antropologiczna siła”⁷⁵.

Każdy wychowawca musi mniej lub bardziej precyzyjnie określić, czego będzie wymagał od swoich wychowanków: jacy powinni być, jak powinni się zachowywać, jakie przejawiać postawy w określonych sytuacjach. Wpisuje wówczas w oczekiwania także własne przekonania o tym, co jest dobre, a co złe, co właściwe, a co niepożądane. Rolą wychowania jest wtedy spowodowanie, by wychowankowie poznali i przyswoili normy społeczne do takiego stopnia, żeby kierowali się nimi w swoim życiu bez potrzeby kontrolowania ich z zewnątrz. Marek Pilkiewicz zaproponował typologię postaw wychowawczych, wyodrębniając w celu zrozumienia istoty wpływów, jakim jest poddawany wychowanek, dwie zmienne: (1) na osi horyzontalnej dzieli postawy na regulowane stopniem miłości i akceptacji lub wrogości pedagogów wobec wychowanków, (2) na osi wertykalnej zaś wyróżnia postawy w zależności od tego, czy wychowawcy kierują się znaczeniem określonego stopnia swobody lub kontroli w rozwoju osobowym swoich podopiecznych (por. rycina 2.4)⁷⁶.

⁷⁵ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2003, s. 75.

⁷⁶ M. Pilkiewicz, *Środowisko ucznia a przebieg procesów wychowawczych*, „Oświata i Wychowanie” 1976, nr 21 (53).

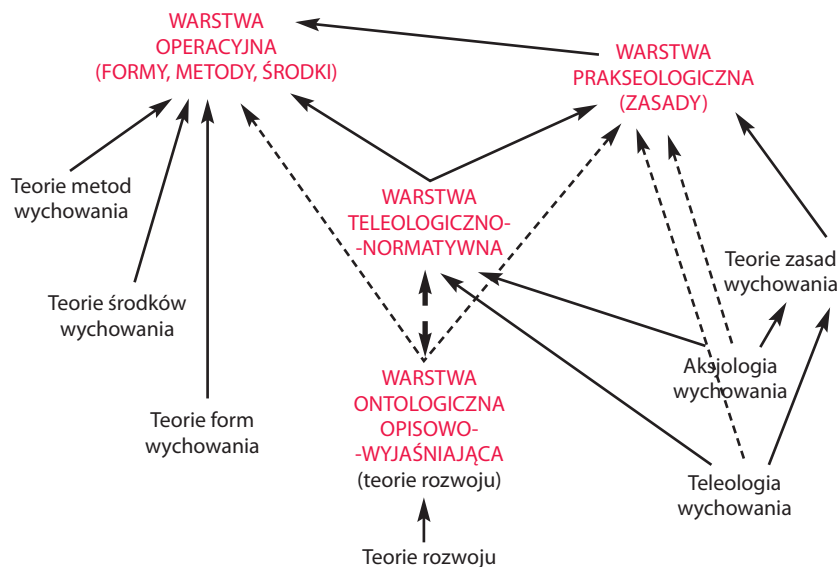
**Rycina 2.4.** Typologia postaw wychowawczych według Marka Pilkiewicza

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Pilkiewicz, *Środowisko ucznia a przebieg procesów wychowawczych*, s. 736.

Należy wziąć pod uwagę fakt, że wszelkie próby klasyfikacji istoty relacji społecznych między ludźmi cechuje nieoznaczoność, to znaczy, że zawsze będzie można u konkretnych osób sklasyfikowanych w określony sposób znaleźć cechy niemieszczące się w danej kategorii, do której usiłuje się je przypisać. Nie ma czystych typów postaw wychowawczych, gdyż klasyfikacje stosowane do określonego typu tworzy się na podstawie przewagi pewnej grupy cech, nie wykluczając możliwości występowania u danej osoby cech z innej grupy klasyfikacyjnej. Każdy pedagog mieści zatem w sobie wszystkie typologie, które wcale jego nieoznaczoności nie wyczerpują, o czym najlepiej świadczy fakt podejmowania

coraz to nowych prób typologizacji postaw. Tak rozumiane klasyfikacje są czymś dynamicznym, gdyż pozwalają na rozpoznanie tendencji istniejących wśród pedagogów oraz możliwości ich działania wobec wychowanków.

Być może spór o wychowanie jest sporem o wartości, o wybór koncepcji, teorii, paradygmatu czy ideologii. Jeśli tak, to jest on być może nierozwiązywalny na korzyść jednego z podejść, gdyż nie ma takiego kryterium, na którego podstawie można by było rozstrzygnąć, kto ma rację. Ma ją bowiem każdy, kto potrafi swój sposób rozumienia, opisu i wyjaśniania istoty wychowania odpowiednio uzasadnić. Robert Kwaśnica słusznie stwierdza, że rozwiązaniem tej aporii jest podjęcie refleksji pedagogicznej w perspektywie pytań drugiego stopnia.



Filozofia Socjologia Psychologia Antropologia Etyka Neurobiologia Pedagogika ogólna

Rycina 2.5. Struktura częściowej teorii wychowania skoncentrowanej na określonej perspektywie dociekania jego istoty

Źródło: opracowanie własne na podstawie P. Piotrowski, *Idea rozwoju moralnego jako przedmiot badań teorii wychowania. Rekonstrukcja i analiza współczesnych koncepcji*, nieopublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Józefa Górniewicza, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2010, s. 274.

Wyjście, które proponuję – trzeba to wyraźnie podkreślić – nie może zastąpić pedagogiki paradygmatycznej, nie może z nią konkurować, nie ma wobec niej likwidatorskich zamiarów. Jego intencją nie jest ani dyskredytowanie, ani ulepszanie tej pedagogiki, lecz jej tłumaczenie – dokonywanie takiego przekładu konstytuującej się w jej ramach wiedzy, który ujawniałby ukrytą w niej prawdę o naszych czasach i o nas samych. [...] Pytania drugiego stopnia kierują nas zatem zawsze ku jakiejś wiedzy (ku jakiemuś rozumieniu), ale ich intencją nie jest budowanie teorii tej wiedzy, lecz takie jej tłumaczenie, które czyni słyszalnym to, co ma nam ona do powiedzenia o ludzkiej egzystencji i Świecie jako całości⁷⁷.

Pedagogika w tym zakresie nie musi odpowiadać na pytanie: „Jakie wychowanie?”, ale powinna umożliwiać nową interpretację tego fenomenu, „[...] taką mianowicie, która pozwalałaby wysłuchać, co ma nam do powiedzenia o naszych czasach i o nas samych spór o koncepcję wychowania”⁷⁸. W kolejnych rozdziałach analizy pojęcia „wychowanie” będą prowadzone w różnych kontekstach i z wykorzystaniem różnych źródeł jego uzasadnień.

Słownik ważniejszych terminów

Definicja (*definitio* – określenie; *finis* – koniec, granica) – wypowiedź, która informuje o znaczeniu danego wyrażenia poprzez przywołanie innego wyrażenia posiadającego to samo znaczenie. Definiowanie sprawia, że pojęcie jest w określony sposób „lokalizowane”.

Podstawowe pojęcia w naukach o wychowaniu – zbiór pojęć, wynikający z przyjętej teorii wychowania, wyznaczający podstawowy zakres wiedzy o tej dyscyplinie.

Teorie wychowania – spójne systemy pojęć, definicji i twierdzeń, które opisują zjawiska z zakresu wychowania.

⁷⁷ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: IKN 1987 s. 113.

⁷⁸ Tamże, s. 114.

3

Teleologia wychowania

Język teleologiczny w pedagogice, podobnie zresztą jak w indywidualistycznie i deterministycznie zorientowanych kierunkach socjologii¹, psychologii² czy biologii³, jest konsekwencją faktu, że w tych naukach występują pojęcia teleologiczne, a więc takie, które zawierają określony aspekt relacji środek – cel. Charakteryzując i wyjaśniając pojęcia związane ze sferą działania jednostek, badacze poszukują odpowiedzi na pytanie, po co człowiek coś czyni oraz dlaczego to czyni, a zatem także po co i dlaczego kogoś wychowuje. „Opisując takie działania, wskazuje się często na cel, do którego jednostka zmierzała, lub ocenia przebieg działania, porównując cele stawiane sobie przez jednostkę z jej rzeczywistymi osiągnięciami”⁴. Pojawiają się tu zatem dwa konteksty analiz: (1) przedmiotowy, odnoszący nas do kierunku czyjegoś działania

¹ P. Sztompka, *Dwa pojęcia celowości w socjologii*, „Studia Socjologiczne” 1969, nr 3 (34).

² W. Łukaszewski, *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa: PWN 1974; B. Zawadzki, *Wstęp do teorii osobowości*, przeł. E. Dubois, T. Szustrowa, T. Zatchej, Warszawa: PWN 1970.

³ Z. Kochoński, *Problem celowości we współczesnej biologii: fakty, interpretacje, światopoglądy*, Warszawa: PWN 1966.

⁴ P. Sztompka, dz. cyt., s. 45–46.

– orientacji czy wartości, na które jest ono zorientowane, i (2) podmiotowy, dociekający powodów jego podjęcia. Znaczenie tego typu dociekań sprawiło, że wspomniane nauki opisowe i wyjaśniające coraz bardziej przesuwają swoje zainteresowania poznawcze w kierunku pragmatycznych zastosowań wiedzy – jej praktycznego stosowania w naszym życiu. W wyniku tych procesów zaczęły się intensywnie rozwijać między innymi psychologia stosowana, psychologia uczenia się, psychologia wychowawcza, socjotechnika czy polityka społeczna.

Piotr Sztompka zwracał uwagę na niepokój, jaki w latach 60. XX wieku budziło nasilanie się podejść i języka teleologicznego w naukach społecznych i humanistycznych, oddalające ich rozwój od naukowości i utrzymujące je w stanie prenaukowym.

Zarówno w wersji doktrynalnej, jak i potocznej ontologiczne koncepcje teleologizmu niosą bowiem ze sobą jedno z co najmniej dwóch założeń, z których każde pozostaje w rażącej sprzeczności z niewzruszalnymi – jak się wydaje – aksjomatami nauki współczesnej. Niosą ze sobą, po pierwsze, założenie istnienia bytów pozaempirycznych, zasad ostatecznych, które same niewyjaśniane wyjaśniać mają wszystko. Czy będzie to transcendentna metafizyka Boga-stwórcy i kierownika świata, czy immanentna metafizyka panteistycznej Natury, entelechii, czy *elan vital*, zasada empiryzmu – teza, że w obrębie nauki znaleźć mogą miejsce jedynie przedmioty dostępne doświadczeniu, każe traktować te i podobne jako pre- lub antynaukowe. Doktrynalne i potoczne wersje teleologizmu niosą także ze sobą – po drugie – założenie swoistej determinacji zjawisk teraźniejszych przez zjawiska przyszłe, a więc jeszcze nieistniejące. Zasada determinizmu – teza, że nic z niczego powstać nie może – każe odrzucić wszelkie odmiany koncepcji finalistycznych⁵.

Zajmowanie się teleologicznym językiem pedagogiki pozwala na naukowe dociekanie tego, czym jest interesujące nas zjawisko wychowania, co jest jego istotą, skoro przejawia się ono zarówno w swoich następstwach czy celach, jak i przyczynach, powodach, dla których je uruchamiamy. W wyniku nadania mu charakteru ocennego, a więc wskazującego na aprobowanie przez wychowawcę celu czy ideału wychowania, jaki ten zamierza realizować w relacjach z wychowankiem, niezależnie od towarzyszących temu motywów (dla dobra dziecka, wychowawcy czy innych nadawców pożądaných cnót), formułowane definicje pojęcia „wychowanie” stają się perswazyjne. W ten sposób wiąże się

⁵ Tamże, s. 47.

termin „wychowywanie” z pojęciem dobrego (pożądanego, oczekiwanego) wychowywania. Tak rozumiane wychowanie tradycyjna pedagogika odnosi jednak do dzieci, a więc istot, które nie są jeszcze w stanie w pełni stanowić o sobie, zatem należy z pełną życzliwością wpływać na nie jako osoby godne szacunku. „Natomiast sprzeciw i protesty budzi traktowanie normalnych dorosłych ludzi jako nierozumnych, w szczególny sposób ubliżające godności ludzkiej”⁶. Z chwilą osiągnięcia dorosłości kończy się prawo osoby do wychowywania jej w taki właśnie sposób.

Sławomir Sobczak podkreśla nierozłączność i wzajemną zależność wychowania i teleologii.

Wychowanie jako skutek jest celem, zaś celowe dążenie jest wychowaniem. Zarówno cel, jak i wychowanie implikują się wzajemnie. Implikacja celu jako dążenia przez wychowanie na płaszczyźnie założeniowej wprowadza nas w kierunkowość działania i sytuuje w funkcjonalizmie⁷.

Cele wychowania są postulowanym stanem rzeczy. Porównanie postulowanego rezultatu z rzeczywistym nadaje wartość określeniu stopnia pożądanego efektu. Wartość tym większa, im bliższa ideałowi wychowawczemu. W procesie wychowania człowiek oddziałuje w umotywowany sposób, w określonym celu i z jasno określonym skutkiem. Takie ujęcie pociąga za sobą pytanie nie tyle o cele wychowawcze, ile o proces wychowawczy, a konkretnie o to, co w jego trakcie może i powinno podlegać wpływom wychowawczym, a co nie.

Cele wychowania są postulowanym stanem rzeczy.

W teleologii wychowania pojęcie „wychowanie” jest także punktem wyjścia tworzenia celów, określonych stanów, do których należy dojść. Podstawowym pytaniem w pedagogice jest więc pytanie o to, co chcemy osiągnąć, dociekanie zaś tego, jak to uczynić, jest już wtórne. Teleologia jako nauka o stanowieniu celów wychowania poszukuje zatem odpowiedzi na pytanie o to, czym są cele wychowania, jakie są ich funkcje, źródła i rodzaje oraz czy można je w jakiś sposób oceniać. Ten, kto wychowuje, musi przede wszystkim wiedzieć, po co to czyni, ku czemu chce lub powinien dążyć, a dopiero potem może zastanawiać się nad tym, za pomocą jakich środków oraz metod mógłby to osiągnąć.

Z procesem stanowienia celów nieodłącznie wiążą się wartościowanie i rozstrzyganie, dokonywanie przez wychowawców określonych wyborów. Czym

⁶ Z. Ziemiński, *Wychowanie a manipulacja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1981, s. 5.

⁷ S. Sobczak, *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Warszawa: Navo 2000, s. 39.

zatem jest cel wychowania? W ogólnym rozumieniu jest idealnym wyobrażeniem skutku oddziaływań pedagogicznych, przyszłym postulowanym stanem wychowywanej osoby lub jakiejś części jego osobowości, do którego dąży wychowawca poprzez świadome, zaplanowane i racjonalne działanie. W rozumieniu wąskim cel wychowania to:

- postulowane zmiany w osobowości wychowanka wyrażone w kategoriach nawyków, postaw czy cech osobowości, które ukierunkowują działania wychowawcy;
- stan wewnętrzny lub zewnętrzny, jaki podmiot wychowujący musi osiągnąć, by zaspokoić określone potrzeby i interesy (swoje, wychowanka, grup lub zbiorowości społecznych, instytucji itp.);
- przyczyna i motyw działania wychowawcy, które sprzyjają konkretyzacji potrzeb i wartości wychowanków w postaci decyzji o treściach i kierunkach ich rozwoju;
- sąd normatywny wyrażający specyficzną powinność, która odnosi się wyłącznie do podmiotów rozumnych i zobowiązuje je do działania zgodnego z postulowanym stanem rzeczy.

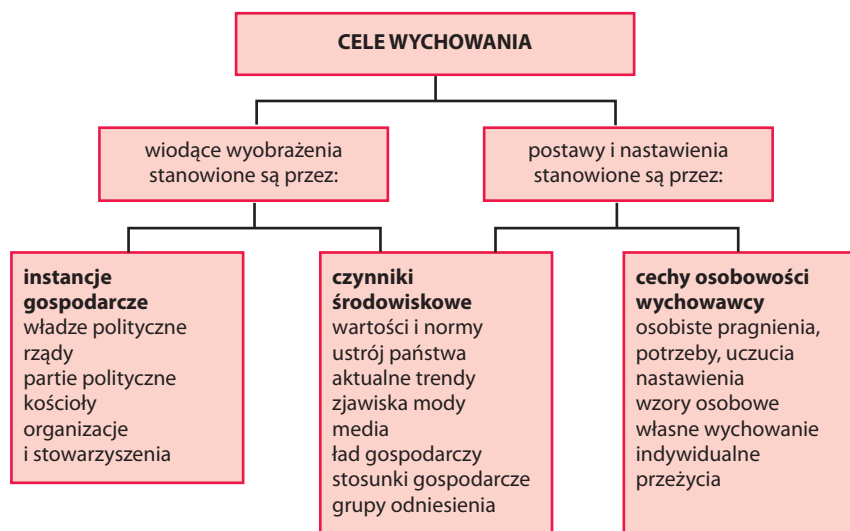
W społeczeństwach stabilnych, tradycyjnych, cechujących się spójnością aksjologicznych przesłańek światopoglądowych o charakterze religijnym czy moralnym, nie ma problemu z jednością podstawowych celów wychowania i ich hierarchią. W społeczeństwach otwartych, pluralistycznych sytuacja jest bardziej skomplikowana, gdyż obok ogólnospołecznych celów wychowania występują cele z nimi sprzeczne, specyficzne dla określonych grup. Towarzyszą temu nieograniczona wolność krytyki ideałów oraz swoboda poszukiwania ich alternatyw. Staje się to niebezpieczne wówczas, gdy członków różnych społeczności mających prawo do wyznawania odmiennych ideałów nie łączą ani konieczne minimum wspólnych wartości, ani żadne więzi. W większości wysoko rozwiniętych demokracji powstają społeczeństwa indywidualistyczne, które charakteryzują się osamotnieniem ich członków w swoich orientacjach aksjologicznych, indywidualizacją czy subiektywizmem stylów życia, światopoglądów i moralności, jednak i one potrzebują wychowania⁸. Najwyższym i nadrzędnym celem wychowania jest – zdaniem Karola Kotłowskiego – ideał wychowania, który organizuje wszystkie inne cele oraz nadaje im charakter i kierunek. „On sam nie

⁸ W. Brezinka, *Filozofické základy výchovy*, Praha: Zvon 1996.

jest zamknięty ani w pełni osiągalny, ale stanowi dyrektywę dla coraz dalszego rozwoju jednostki⁹. Cechuje go zmienność (historyczność), nadrzędność w stosunku do częściowych i etapowych celów wychowania, otwartość i nieosiągalność.

Zdaniem Wolfganga Klafkiego podmiotami formułującymi cele wychowania są:

- Podmioty gospodarcze, na przykład organizacje interesów gospodarczych, samorządy zawodowe, izby handlowe, przemysłowe czy rolnicze, wskazujące na cele wychowania związane z przyszłym funkcjonowaniem osób w gospodarce.
- Władze polityczne albo rządy państw, które tworzą prawo i porządek w państwie.
- Partie polityczne – wyrażające w programach swoich partii między innymi cele wychowania.



Rycina 3.1. Podmioty stanowienia celów wychowania W. Klafkiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Pädagogik*, red. H. Von Hermann Hobmair, Köln – München: Stam 1972.

⁹ K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1976, s. 72.

- Kościoły, związki wyznaniowe oraz stowarzyszenia, na przykład rodzicielskie, młodzieżowe, profesjonalne¹⁰.

Na stanowienie celów wychowania największy wpływ mają:

- Czynniki socjokulturowe, na przykład normy społeczne czy grupowe, ustroj państwa, aktualne trendy, mody upowszechniane przez media.
- Czynniki ekonomiczne – w zależności od typu ustroju gospodarczego w społeczeństwie cele mogą dotyczyć orientacji na gospodarkę sukcesu, przymusu konsumpcji, znaczenia własności i osiągnięć, myślenia konkurencyjnego czy walki o pozycję społeczną.
- Czynniki indywidualne – związane z sytuacją rodzinną, ze strukturą rodziny i jej wielkością.
- Cechy osobowe wychowawcy – to czynnik najsilniej determinujący dobór celów wychowania, obejmujący oczekiwania wychowawcy, jego pragnienia, ideały, potrzeby, uczucia, nastawienia, doświadczenia z własnego procesu wychowawczego, wzory osobowe, religię, osobiste przeżycia i tym podobne¹¹.

Pedagodzy powinni zatem być świadomi źródeł przyjętych lub stanowionych przez siebie celów wychowania, gdyż tylko wówczas poziom formalnego zaangażowania w ich realizację może być zbliżony z poziomem aktywności własnej. Ze względu na treść Kazimierz Sośnicki wyróżnia następujące źródła celów wychowania.

1. Naturalistyczne – wyprowadzane ze sposobu pojmowania natury ludzkiej:
 - ogólna natura ludzi – formułowanie ogólnych postulatów wyznaczających powszechny kierunek wychowania lub też określenie wspólnych wszystkim ludziom właściwości psychicznych, które powinny być podstawą życia społecznego;
 - indywidualne właściwości człowieka – postulowane cele nawiązują do idei wolności człowieka, a zarazem przeciwstawiają się uniformizacji rozwoju jednostki przez państwo, społeczeństwo i/lub religię;
 - los lub istota transcendentna, metafizyczna – celem wychowania jest wdrożenie jednostki do godzenia się z losem, do jego biernego przyjmowania lub uświadomienie wychowankom znaczenia losu w ich życiu, możliwości wpływania na jego bieg oraz korzystnego dla siebie posługiwania się nim.

¹⁰ W. Klafki za: *Pädagogik*.

¹¹ Tamże.

2. Socjologiczne – wyprowadzane z życia społecznego, z bieżących potrzeb społeczeństwa, narodu, państwa, z ich rozwoju i charakteru:

- aktualny stan życia społeczeństwa – na podstawie rozpoznania stanu życia społecznego wychowawca dostosowuje do niego cele wychowania (adaptacja, przystosowanie, konserwatyzm, nieopuszczanie do zmiany, rekonstruowanie życia społecznego);
- ideologiczny obraz życia społeczeństwa – cele wychowania dobierane są stosownie do koncepcji idealnego życia społeczeństwa, idealnego obrazu życia narodu i państwa (np. idea wychowania państwowego, dążenie do niepodległości, wychowanie do życia w zjednoczonej Europie)¹².

Tylko skrajne systemy pedagogiczne – zdaniem Sośnickiego – wyprowadzają cele wychowania z jednego źródła, pomijając inne. Najczęściej jeden cel jest podstawowym czy naczelnym, a do niego dołącza się w różny sposób inne, pochodzące z innych źródeł, jako dodatkowe i uzupełniające, ale podporządkowane celowi głównemu.

Wszelkie klasyfikacje celów wychowania są teoretyczne i spekulatywne, historycznie zmienne, otwarte i – tak jak cele kształcenia – mniej lub bardziej ogólne. Formułowane w postaci sądów powinnościowych typu „Nie kłam”, „Nie zabijaj” czy „Nie należy kłamać” są zadaniami do wykonania, które można waloryzować pod kątem ich zgodności z ideologią, odpowiedniości do warunków społecznych, w których mają być realizowane, czy ich funkcjonalności. Tak rozumiane cele wychowania nie podlegają weryfikacji w kategoriach prawdy lub fałszu, ale mogą być jedynie traktowane jako adekwatne lub nieadekwatne, słuszne lub niesłuszne w stosunku do określonej ideologii czy aksjologicznego systemu stanowiących je norm. Można je jednak uzasadniać w następujący sposób:

- antropologicznie – na podstawie odpowiedzi na pytanie o istotę i godność człowieka;
- normatywnie – na podstawie niezbędnych do współżycia w społeczeństwie norm i wartości;
- pragmatycznie – ze względu na współczesne i przyszłe problemy oraz zadania, jakie należy podejmować, jeśli społeczeństwo i kultura mają przetrwać. Cele wychowania mogą się przyczynić do opanowania przez wychowanków odpowiednich kompetencji¹³.

¹² K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1964.

¹³ *Pädagogik*.

W świetle współczesnej pedagogiki cele wychowania służą realizacji pożądaných norm, wartości i społecznych interesów oraz umożliwiają organizację procesu wychowania. Dopiero kiedy wiadomo jest, do czego należy zmierzać, można sięgnąć po stosowne środki i metody wychowania. Tak pojmowane cele wychowania warunkują też refleksję pedagogów nad tym procesem, gdyż skierowują oddziaływania wychowawcze na ich praktyczny rezultat, efekt, czyniąc ten proces względnie weryfikowalnym. Służą także doskonaleniu praktyki wychowawczej, sprzyjają porozumieniu i kooperacji między wychowawcami, pobudzają ich do dyskusji i refleksji oraz pozwalają na planowanie sensownych reform. Zdaniem Samuela Rollera cele wychowania spełniają w toku edukacji szkolnej następujące funkcje:

- Zapewniają optymalne funkcjonowanie systemu, stanowiąc punkt odniesienia, do którego wszystko ma być przymierzone i według którego wszystko ma być oceniane i osądzone. Dzięki temu można zapewnić skuteczne korekty systemu.
- Mają znaczenie regulacyjne, stanowiąc gwarancję przeciw nadmiernemu rozbudowywaniu środków wychowania.
- Organizują struktury szkolne, programy, metody i środki wychowania, kształcenie wychowawców, planowanie i badania naukowe.
- Wzmacniają to, co wyraźne, i demaskują to, co ukryte; ujawniają zło, oskarżają.
- Nadają ludzki sens przekazywanej wiedzy o wychowaniu i zarazem stają się motywacją dla tego, kto chce ją zdobyć.
- Decydują o znaczeniu nauk współdziałających z pedagogiką, przypisując im służebne wobec niej role.
- Koordynują działanie, stanowiąc punkt, do którego wszystko zmierza.
- Mają wymiar perspektywny, czyli twórczo przepowiadają przyszłość taką, jakiej pragniemy, przenoszą wychowawców w jutro.
- Zapewniają trwanie ponadczasowych wartości¹⁴.

Cele wychowania, podobnie jak wiele innych norm współżycia społecznego, są zdeterminowane przez historyczny rozwój społeczeństwa, wobec tego nie mogą być wymyślane, ale raczej odkrywane jako pewne optimum pedagogiczne

¹⁴ S. Roller, *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, w: Unesco International Bureau of Education, *Bliżkie i dalekie cele wychowania*, przeł. I. Wojnar, Warszawa: PWN 1987.

w danych warunkach historycznych lub co najwyżej konstruowane na podstawie danych pochodzących z rzeczywistości. Z jednej strony mogą one stanowić syntezę postulowanych cech charakteru wychowanków, wyindukowanych z rzeczywistości dzięki rozpoznaniu świadomości społecznej akceptowanego systemu wartości, z drugiej zaś mogą być wydedukowane z postulowanego systemu wartości¹⁵.

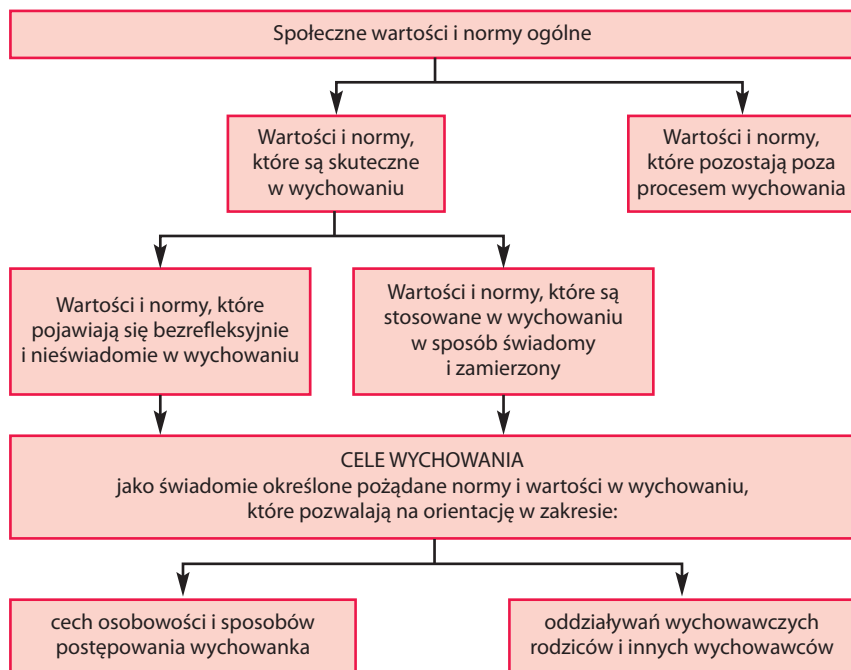
Cele wychowania najczęściej są jednak wyrazem norm społecznych, które dominują aktualnie w danym społeczeństwie lub w danej grupie społecznej. Nie wszystkie jednak normy społeczne stają się celami wychowania. Zdaniem Wolfganga Klafkiego do tych ostatnich należą tylko te, które są w sposób świadomy i zamierzony wykorzystywane w wychowaniu. Cele zawsze są wtórne w stosunku do wychowawcy, pierwotne zaś są ideały będące częścią normatywnej kultury społeczeństwa obowiązującej dla wszystkich jego członków. W sensie treściowym cele wychowania są ideałem osobowości, czyli wyobrażeniem tego, jaka ma być osobowość. Wyznacznikami tego ideału stają się idealne normy, będące kryterium pomiaru zachowań ludzkich oraz wzorem dążenia do norm i postępowania zgodnie z nimi. Normy te mogą uzyskiwać taki stopień doskonałości, że staną się dla wszystkich lub dla większości ludzi nieosiągalne. Są jednak takie, które można chociaż częściowo zrealizować. Wychowawcy nie muszą wymyślać celów wychowania, gdyż mogą je przejąć z tradycji kulturowej. Ze społecznego punktu widzenia wychowanie jest instrumentem zachowania społeczeństwa i jego kultury dla wielu generacji.

Cele wychowania są wytworami ludzkiego myślenia, fantazji przekraczającej rzeczywistość. Siła ich przyciągania i przekonywania płynie raczej z odczuwania wartości niż z argumentacji rozumowych. Jeśli się z nimi zgadzamy, to nie z powodu racjonalnych postanowień, ale ludzkich pragnień, aspiracji, wyobrażeń i myśli. W związku z tym, że cele wychowania są normami, nie można – jak w przypadku sądów opisowych – wykazać ich prawdziwości czy fałszu w porównaniu z faktami empirycznymi. Nie jest możliwe czysto logiczne udowodnienie celów wychowania wyprowadzonych (dzięki logicznej analizie) z empirycznych sądów czy z norm ogólnych. Treściowe uzasadnienie – w przeciwieństwie do uzasadnienia formalnego (legitymizm), powstającego w ten sposób, że odwołujemy się do zwykłego postępowania przy stanowieniu norm (np. większościowe głosowanie w parlamencie) – wymaga danych empirycznych,

¹⁵ K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*.

racjonalnej analizy, wartościowania i swobody rozstrzygnięć. To, co staje się celem wychowania, zależy od doświadczeń ludzi, od znajomości ich sytuacji społecznej oraz od przewidywanych skutków norm. Cel ten jest ostatecznie efektem wyboru spośród wielu możliwości, który to wybór jest sprawą wartościowania i decyzji nadawcy norm, a więc jego poznania¹⁶.

Cele wychowania są formułowane w teoriach czy ideologiach wychowania, których twórcy i przedstawiciele uznają wychowanie za jeden z rodzajów celowej działalności ludzkiej prowadzącej do rozwoju osobowości jednostki. Są one tym, co chce osiągnąć wychowawca w toku swoich oddziaływań na wychowanka. Najczęściej pedagodzy mają tu na uwadze określoną właściwość osobowości lub kilka właściwości, które stają się przedmiotem wychowania.



Rycina 3.2. Cele wychowania jako normy społeczne

Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Klafki i in., *Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, t. 1–3, Frankfurt a.M. – Hamburg 1970, za *Pädagogik*, s. 203.

¹⁶ W. Brezinka, *Filozofické základy výchovy*, s. 19–20.

W sensie psychologicznym cel wychowania jest wyobrażeniem określonej psychicznej dyspozycji wychowanka, do której zaistnienia powinno przyczynić się jego wychowanie. Projektowane cechy są hipotetycznymi właściwościami, konstrukcjami myślowymi, o których względnie trwałym istnieniu możemy wnioskować na podstawie obserwacji zachowań czy przeżyć i sposobów postępowania wychowanka¹⁷.

Cele wychowania jako sądy normatywne są opisem jakiegoś stanu rzeczy poprzedzonym funktorem normotwórczym: *powinno być tak, że P* (gdzie *P* jest opisem stanu rzeczy lub działalności wychowawczej) bądź jakimś jego językowym zastępnikiem. Można w nich wyróżnić dwa człony:

- postulujący, wyrażający powinność, a przez to zawierający element wartościowania;
- postulowany, będący opisem dowolnego stanu rzeczy (jak zjawisko, proces lub czynność), który jest przedmiotem postulowania¹⁸.

Ustanowienie celów wychowania w kategorii sądów normatywnych zawsze wymaga odwołania się do jakichś wartości nadrzędnych oraz zastosowania określonych reguł wnioskowania. Clarence Irving Lewis i Paul W. Taylor wyróżniają:

- wartości (cele) właściwe (inherentne), czyli takie, które bądź przyjmujemy *a priori*, bądź też wyprowadzamy z wartości przyjętych *a priori* na zasadzie dedukcji. Nie są one uważane za środki prowadzące do innych celów ani za ich elementy, ale wywodzą się z przyjętego ideału wychowawczego (np. patriotyzm);
- wartości (cele) uczestniczące (kontrybutywne), czyli takie, których realizacja jest elementem realizacji innych celów;
- wartości (cele) instrumentalne, czyli takie, których realizacja jest warunkiem niezbędnym, wystarczającym lub sprzyjającym osiągnięciu innych celów właściwych bądź kontrybutywnych (np. postawa wychowanka wobec wychowawcy). Dotyczą one nie tyle zmian w osobowości wychowanków, ile warunków, które wychowawca tworzy w środowisku wychowawczym, aby zapewnić realizację celów uczestniczących i/lub właściwych¹⁹.

¹⁷ W. Brezinka, *Filozofické základy výchovy*.

¹⁸ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa PWN 1971, s. 125 i nast.

¹⁹ Za: tamże, s. 132.

Kiedy cele wychowania stanowią wartości kontrybutywne i instrumentalne, mogą one podlegać regułom empirycznej weryfikacji. W celu ich uzasadnienia odwołujemy się do pewnej ustalonej empirycznie wiedzy o skutkach przyjęcia danego standardu, a następnie odnosimy go do jakiejś już uznawanej normy:

- *należy realizować cel wychowania C, gdyż...;*
- *następstwem realizacji C są skutki typu K, a...;*
- *uznajemy normę, iż należy realizować zjawiska typu K.*

Jeśli cele wychowania są stanowione jako wartości właściwe, to mogą być uznane tylko na podstawie analizy logicznej (reguł wnioskowania dedukcyjnego) dzięki odwołaniu się do wybranego nadrzędnego systemu wartości. Wówczas rozumowanie przebiega następująco:

- *należy realizować cel wychowania C, gdyż...;*
- *cel wychowania C zawiera się w klasie zjawisk typu K, a...;*
- *uznajemy normę, iż należy realizować zjawiska typu K²⁰.*

Cele wychowania nie powinny być formułowane naukowym językiem pedagogiki, psychologii, socjologii, politologii czy filozofii, ale w taki sposób, by były zrozumiałe dla każdego. Kto chce wpływać na ludzi, musi mówić ich językiem. Wychowawcy nie znają do końca warunków, w jakich przyjdzie im realizować cele wychowania. Cele te mają im dać orientację w zakresie ich oddziaływań pedagogicznych. Dzięki wyrażonym w nich stanom powinnościowym wychowawcy wiedzą, jak powinni postępować obecnie i w przyszłości, by ich wychowankowie mogli się zbliżyć do tych stanów.

W zależności od przyjętego przez wychowawcę sposobu rozumienia pożądanego stanu rozwoju cel wychowania może dotyczyć:

- zmiany ilościowej różnych właściwości czy funkcji psychofizycznych;
- zmiany proporcji poszczególnych komponentów czy dynamizmów osobowości, zainteresowań i zamiłowań;
- zanikania starych właściwości;
- nabywania nowych właściwości.

Ze względu na niezbędne do wychowania warunki cele wychowania mogą przyjąć następującą formę:

²⁰ Tamże, s. 137.