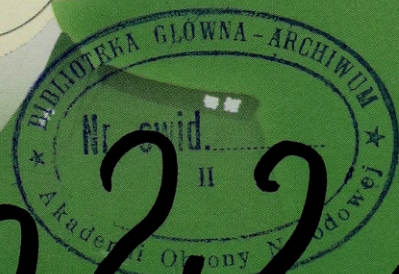
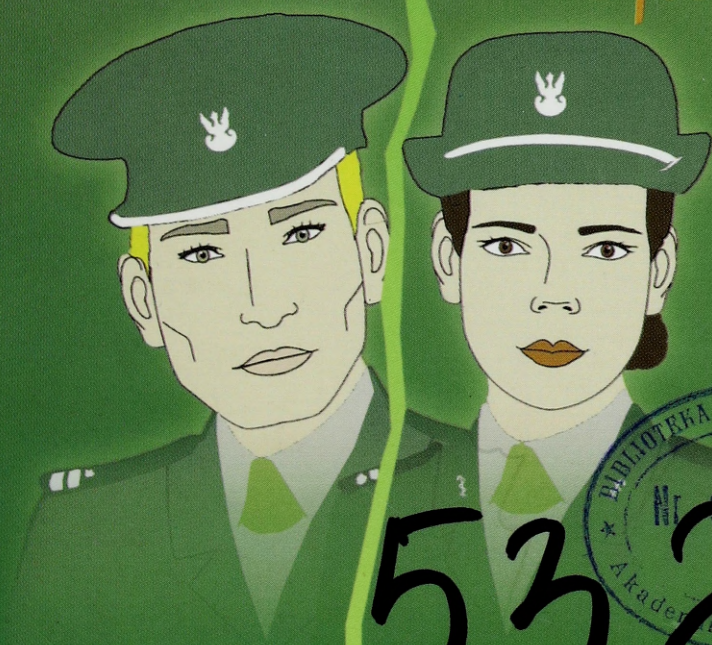


Akademia Obrony Narodowej

Jerzy Groskrejc

Antropologiczne
i aksjologiczne aspekty
edukacji
Oficerów



53222

Akademia Obrony Narodowej
Instytut Nauk Humanistycznych

AON 5252/2000



Jerzy Groskrejc

***Antropologiczne
i Aksjologiczne
Aspekty Edukacji Oficerów***

Warszawa 2000

Projekt okładki i strony tytułowej
Dariusz Łysio

Redaktor techniczny
Beata Klarowska

Korekta
Renata Czerwińska

ISBN 83-88062-51-4

Skład, druk i oprawa
Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy
00-910 Warszawa, al. gen. A. Chruściela 103, tel./faks 681-37-52
zam. nr 966/2000

Spis treści

WSTĘP	5
1. ANTROPOLOGIA A EDUKACJA	7
1.1. Dylematy metodologiczne	7
1.2. Antropologia jako nauka o człowieku	8
1.3. Ważniejsze dziedziny antropologii	10
1.4. Dwie koncepcje edukacji	13
1.5. Związki antropologii z edukacją	15
2. TEORETYCZNE PODSTAWY ROZWOJU I KSZTAŁCENIA CZŁOWIEKA W PERSPEKTYWIE ANTROPOLOGICZNEJ	19
2.1. Bios, etos, agos i los jako podstawowe siły rozwoju	23
2.2. Teorie rozwoju człowieka	25
2.3. Typologia człowieka	32
2.3.1. Problem psychofizyczny	32
2.3.2. Ważniejsze typologie człowieka	35
2.3.3. Koncepcje psychologiczne człowieka	37
2.3.4. Koncepcje personologiczne	38
2.3.5. Koncepcje antropologiczne	39
3. WIZJA EDUKACJI NA PRZEŁOMIE STULECI I MILENIUM	41
3.1. Wartości jako źródło celów edukacji	41
3.2. Współczesne koncepcje kształcenia	44
3.3. Uniwersalne zasady edukacji	47
4. PRIORYTETOWE ZADANIA EDUKACJI KADR OFICERSKICH	49
4.1. Utrzymanie zdrowia i sprawności psychofizycznej	49
4.2. Socjalizacja	50
4.3. Inkulturacja	52
4.4. Formowanie moralności	54
4.5. Personalizacja i emancypacja	56
ZAKOŃCZENIE	59
BIBLIOGRAFIA	61

Wstęp

Problematyka edukacji kadr oficerskich jest złożona i wielowymiarowa, posiada wieloletnie tradycje i bogatą literaturę. W dotychczasowych opracowaniach, podręcznikach i skryptach, problem edukacji oficerów ujmowany jest głównie w **perspektywie teleologiczno-prakseologicznej**. Refleksje teoretyczne oraz badania empiryczne w tych aspektach, dotyczą głównie celów, treści, zasad, form, metod, środków, wyników i warunków kształcenia. Celem tych badań i opracowań jest poszukiwanie nowych rozwiązań zmierzających do usprawnienia i unowocześnienia działalności dydaktyczno-wychowawczej w uczelniach wojskowych. Dorobek naukowy w tym zakresie jest imponujący i stanowi niepodważalną wartość użyteczną w praktyce edukacyjnej i w kształtowaniu kwalifikacji (kompetencji) społeczno-zawodowych oficerów.

Jednakże edukacja nie polega tylko na werbalnym przekazywaniu wiedzy (encyklopedyzm), nie tylko na kształtowaniu sprawności intelektualnych (formalizm dydaktyczny) i nie tylko na kształtowaniu umiejętności praktycznych (pragmatyzm).

Edukacja współczesna, w przeciwieństwie do edukacji tradycyjnej (adaptacyjnej), polega na interpersonalnym dialogu, w którym obie strony (nauczyciel-student) obdarzają się człowieczeństwem i są partnerami traktowanymi podmiotowo. W relacji nauczyciel-student zachodzi nie tylko przekaz informacji, lecz również ujawnianie i urzeczywistnianie wobec siebie wartości etycznych, estetycznych i religijnych. Współczesny sposób myślenia o edukacji wskazuje na jej ontyczny wymiar obejmujący triadę bytów: egzystencjalnego, społecznego i kulturowego. W takim rozumieniu najbardziej ogólnym celem edukacji jest zmiana jakości życia człowieka, a nie przystosowanie go do istniejącej rzeczywistości.¹

W rzeczywistości edukacyjnej można wyróżnić trzy sfery i odpowiadające im pytania badawcze:

1. Sfera faktów – Kim jest człowiek?
2. Sfera działania – Kim staje się człowiek pod wpływem edukacji?
3. Sfera wartości – Kim ma być człowiek?²

Stąd, jak łatwo zauważyć, istnieją ściśle związki między edukacją a filozofią człowieka (antropologią filozoficzną).

Powyższy ogląd i interpretacja edukacji wyrósł na gruncie pedagogiki humanistycznej, pedagogiki kultury, pedagogiki personalistycznej i pedagogiki dialogu.

¹ Por. B. Milerski i B. Śliwowski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa, s. 54.

² J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994, s. 53-54.

Współczesna edukacja kadr oficerskich powinna być spójna z aktualnie preferowaną krytyczno-kreatywną doktryną oświatową, opartą na podstawach aksjologicznych. W doktrynie tej artykułowane są takie wartości uniwersalne jak: zdrowie, godność, wolność, prawa, podmiotowość i odpowiedzialność człowieka, wyznaczające zarazem sens życia ludzkiego.¹

Na podstawie aktualnych trendów w naukach pedagogicznych oraz wieloletniej praktyki dydaktycznej, wyrażam przekonanie, że istnieje uzasadniona potrzeba opracowania, stanowiącego syntezę wiedzy o edukacji kadr oficerskich, widzianej z perspektywy **antropologiczno-aksjologicznej**. Taki był zamysł i geneza powstania niniejszej pracy.

Praca składa się z czterech zasadniczych rozdziałów. W pierwszej części staram się zarysować współczesne dylematy metodologiczne, jakie pojawiają się w naukach pedagogicznych, artykułując ważny problem odmienności orientacji poznawczych – nomotetycznej i idiograficznej – oraz integracji badań ilościowych z badaniami jakościowymi. Przedstawiam także przedmiot i podstawowe dziedziny antropologii, ze szczególnym uwzględnieniem antropologii filozoficznej i antropologii pedagogicznej. Ukazuję związki antropologii z edukacją.

W drugiej części przedstawiam czynniki, teorie rozwoju oraz koncepcje człowieka, w ujęciu antropologicznym, pedagogicznym i psychologicznym. Ukazuję także strukturę człowieka w podejściu monistycznym i pluralistycznym; jako jednostkę i jako osobę.

W trzeciej części, opartej na wiedzy aksjologicznej oraz współczesnych koncepcjach i uniwersalnych zasadach edukacji, usiłuję nakreślić wizję edukacji na przełomie stuleci i milenium.

W części czwartej podjąłem ważny problem dotyczący kluczowych zadań edukacji kadr oficerskich, z uwzględnieniem zagadnień prozdrowotnych, przygotowania do życia społecznego (socjalizacja), wprowadzenia w świat kultury i umiejętności korzystania z niej, a także pomnażania jej dorobku (inkulturacja). Omawiam i naświetlam również ważniejsze kwestie z dziedziny etyki zawodu oficera (deontologii), a także wyjaśniam pojęcia personalizacji i emancypacji oraz związane z nimi zadania edukacyjne.

Niniejsza praca przeznaczona jest przede wszystkim dla nauczycieli wyższego szkolnictwa wojskowego oraz dla studentów Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki, funkcjonującego w Akademii Obrony Narodowej. Może być także przydatna dla studentów innych kierunków studiów i kursów oraz dla wszystkich osób zainteresowanych edukacją i rozwojem człowieka.

¹ Zob. T. Lewowicki, *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2.

1. Antropologia a edukacja...

... Człowiek jest miarą wszystkich rzeczy

Protagoras

Od czasów starożytnych do współczesnych człowiek i jego złożona natura były i są przedmiotem zainteresowania wielu nauk. Jakkolwiek dzisiejsza wiedza o człowieku jest bardzo rozległa i w wysokim stopniu uporządkowana, to nadal jest jeszcze wiele wątpliwości i otwartych epistemologicznie problemów dotyczących egzystencji, rozwoju i edukacji istot ludzkich.

Problemy te wpisane są w obszar zainteresowań antropologii. Czym zatem jest antropologia i co stanowi jej przedmiot? Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytanie to pierwsze zadanie poznawcze niniejszego rozdziału.

Drugi obszar zagadnień dotyczy wyjaśnienia pojęcia i istoty edukacji oraz dwóch koncepcji edukacyjnych stanowiących podłoże rozważań intelektualnych w naukach pedagogicznych.

Wreszcie trzeci obszar poznawczy obejmuje poszukiwanie relacji między antropologią a edukacją. Za myśl przewodnią w tej kwestii zasadne wydaje się założenie, że u podstaw kształcenia i wychowania człowieka leży antropologia. Zanim zaczniemy mówić o edukacji i rozwoju człowieka, musimy odpowiedzieć na pytanie: kim jest człowiek i jaka jest jego natura?

1.1. Dylematy metodologiczne

W konsekwencji przemian społecznych zapoczątkowanych w 1989 r. nastąpiły zasadnicze przeobrażenia w edukacji narodowej i w myśli pedagogicznej. W edukacji narodowej wprowadzono reformę szkolnictwa, w wyniku czego zmienił się system i zmodyfikowano programy nauczania. Systematycznie wzrasta liczba uczelni i studentów. Przewartościowaniu uległy poglądy dotyczące kształcenia i wychowania. W naukach pedagogicznych pojawiły się nowe orientacje i koncepcje, które spowodowały dyferencjalność w kreowaniu i uprawianiu pedagogiki, a także zróżnicowane podejście metodologiczne. Różnorodność sposobów kreowania i uprawiania pedagogiki współczesnej implikuje problemy i dylematy, zarówno w odniesieniu do metodologii pedagogiki, jak i do metodologii badań pedagogicznych. Zróżnicowane znaczenie posiada teoria pedagogiki, ponieważ inny zakres i znaczenie mają teorie konstruowane w pedagogice empirycznej, odmienne w pedagogice prakseologicznej, inne w pedagogice humanistycznej, a jeszcze inne w pedagogice przetwarzającej i aplikującej do praktyki edukacyjnej wiedzę teore-

tyczną z innych nauk. Wpływa to bezpośrednio na stosowaną aparaturę pojęciową (terminologię) i wyjaśnianie pojęć, na pojmowanie prawidłowości i praw pedagogicznych.¹

Dla pedagoga teoretyka, w teoretycznym myśleniu o edukacji, dominuje podejście nomotetyczne, polegające na ujmowaniu tego co wspólne, co się powtarza, co daje podstawy do formułowania praw, czy zasad, a więc twierdzeń dotyczących edukacji człowieka „w ogóle”. Pedagoga praktyka interesuje natomiast edukacja konkretnego człowieka. W relacji nauczyciel–uczeń istotne jest nie tylko to, co odnosi się do ogólnych prawidłowości i to co jest wspólne dla wszystkich ludzi, ale przede wszystkim to, co jest indywidualne i niepowtarzalne. W tym przypadku poznanie w ramach praktyki edukacyjnej ma charakter idiograficzny. Odmienność teorii i praktyki pedagogicznej wyrażane w podejściu nomotetycznym i idiograficznym do edukacji, jako przedmiotu poznania, implikuje konieczność doboru różnorodnych metod poznania. W podejściu nomotetycznym, adekwatnym sposobem poznania rzeczywistości edukacyjnej jest opis (deskrypcja) i wyjaśnienie (eksplanacja).

W podejściu idiograficznym, metody poznawcze wykraczają poza opis i wyjaśnienie i koncentrują się głównie na zrozumieniu istoty i sensu zdarzeń i zjawisk edukacyjnych w odniesieniu do konkretnej jednostki ludzkiej (fenomenologia i hermeneutyka).

Opis i wyjaśnienie pozwala na zbadanie faktów i zjawisk edukacyjnych dostępnych intersubiektywnie (obiektywnych), czyli z pozycji obserwacji zewnętrznej (ekstraspekcja). Natomiast w orientacji fenomenologicznej przedmiotem badań są subiektywne doznania jednostki, jej myśli, pragnienia i cele. Rozumienie skierowane jest zatem na orientację, na sens, na subiektywne przeżycia człowieka, postrzegane jest zatem z perspektywy obserwacji wewnętrznej (introspekcji).²

Rzeczywistość edukacyjna, która obejmuje wychowanie, kształcenie i samokształcenie człowieka,³ jest przedmiotem badań pedagogicznych zarówno nomotetycznych (ilościowych), jak i idiograficznych (jakościowych). Integracja tych badań staje się ważnym postulatem w naukach pedagogicznych.

1.2. Antropologia jako nauka o człowieku

Termin *antropologia* pochodzi od złożenia dwóch słów greckich: *anthropos* człowiek i *logos* – słowo, nauka. Już z samej etymologii powyższego terminu wynika, że **antropologia jest nauką o człowieku**. Problem jednak w tym, że czło-

¹ Por. S. Palka, *Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje* (w:) A. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 107.

² Por. A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, tom I, Kraków 1999, s. 10.

³ Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 11.

wiekem zajmuje się także wiele nauk szczegółowych np. anatomia człowieka, fizjologia człowieka, psychologia rozwojowa, medycyna, psychiatria, językoznawstwo i inne. Nauki te powstały i rozwinęły się samodzielnie, niezależnie od antropologii i absolutnie nie wykraczają poza jej zakres. Antropologia jest najrozleglejszą dyscypliną, która zajmuje się gatunkiem ludzkim. Rozległość ta, z jednej strony, wyraża się badaniem całego obszaru geograficznego zajmowanego przez społeczeństwo ludzkie, z drugiej strony antropologia zajmuje się tak odrębnymi dziedzinami jak: język, struktura społeczna, wyraz estetyczny i systemy wierzeń. Wśród nauk o człowieku tylko antropologia zajmuje się jednocześnie naturą ludzką od strony fizycznej, społecznej i kulturowej. Przy takim podejściu można przyjąć, że właściwym przedmiotem antropologii jest człowiek w jego wszystkich wymiarach; społecznym, kulturowym, psychologicznym i fizycznym. Antropologia zajmuje się wszystkimi specyficznymi ludzkimi aspektami życia człowieka, którymi wyróżnia się on w świecie istot żyjących. Przedmiotem badań antropologii są biologiczne, kulturowe i społeczne osobliwości człowieka.¹

Antropologia postrzega człowieka holistycznie (całościowo), jako istotę żywą i cielesną, jako istotę społeczną i kulturową.

Jak wcześniej wspomniałem przedmiotem antropologii jest człowiek, ale istnieje również pogląd, że przedmiotem tej nauki jest kultura. Pogląd ten można uznać za właściwy, ponieważ kultura należy do specyficznych cech ludzkości. Antropologia zajmuje się jednak kulturą w ujęciu całościowym, a nie poszczególnymi dziedzinami kultury. W obszarze antropologii kultura zawsze była powiązana z człowiekiem jako istotą biologiczną, żyjącą w danym środowisku naturalnym i społecznym. W teorii, metodologii, praktyce badawczej i w kształceniu akademickim antropologia widzi człowieka jako biosocjokulturową całość. Adeptci tej nauki otrzymują wielokierunkowe wykształcenie, będące syntezą wiedzy z biologii, kultury i życia społecznego człowieka.

W świetle dynamicznego rozwoju ilościowo-jakościowego nauk szczegółowych zajmujących się człowiekiem (socjologia, psychologia, medycyna, lingwistyka, ekonomia itp.), może się wydawać, że antropologia staje się nauką przestarzałą i mało przydatną. Jest to złudne wrażenie. Antropologia umożliwia połączenie aspektów wymienionych wyżej nauk wyspecjalizowanych, scala te nauki i zapobiega ich izolacji. Antropologia koordynuje i integruje wiedzę uzyskiwaną przez rozmaite dyscypliny szczegółowe zajmujące się człowiekiem.² Domeną antropologii był, jest i pozostanie człowiek, jako istota biologiczna, psychologiczna, kulturowa i społeczna.

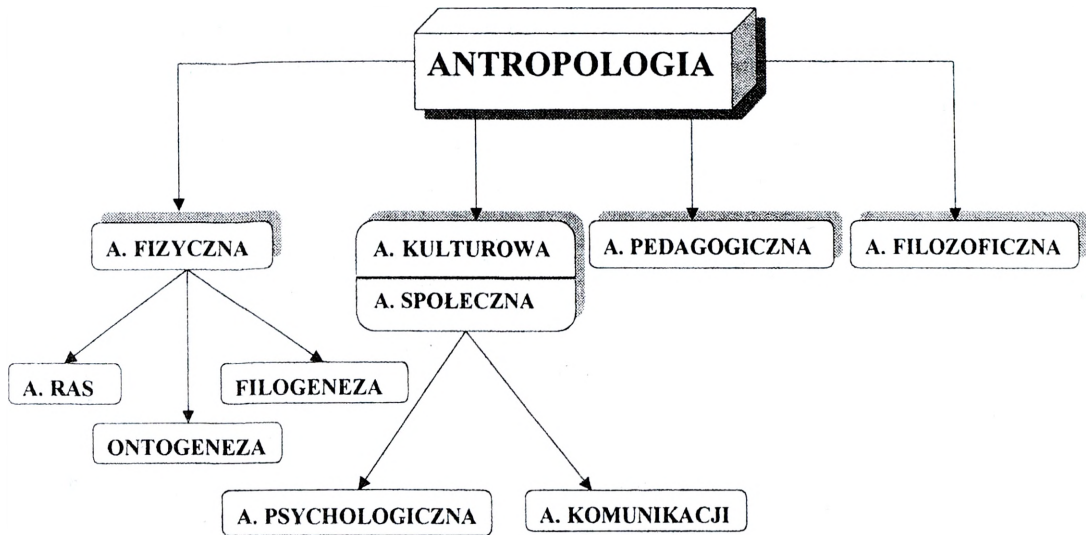
W konsekwencji rozwoju antropologii, w jej obrębie powstały (i nadal powstają) różne dziedziny (subdyscypliny). Nie są to jednak dziedziny odrębne, pozostają bowiem ze sobą w ścisłej więzi, zachowując tym samym jedność całej dyscypliny.

¹ E. Nowicka, *Świat człowieka, świat kultury*, Warszawa 1991, s. 32.

² Tamże, s. 35.

1.3. Ważniejsze dziedziny antropologii

Wśród wielu dziedzin wyrosłych na gruncie antropologii, do najczęściej wymienianych należą (rys. 1):¹



Rys. 1. Podstawowe dziedziny antropologii

- antropologia fizyczna;
- antropologia kulturowa;
- antropologia społeczna;
- antropologia filozoficzna;
- antropologia psychologiczna;
- antropologia pedagogiczna;
- antropologia komunikacji.

Antropologia fizyczna, zwana również biologią porównawczą człowieka, jest nauką o zmienności cech anatomicznych i fizjologicznych człowieka w czasie i w przestrzeni. W skład tej nauki wchodzi trzy główne działy:²

1. Antropologia ras (antropologia populacyjna).
2. Antropologia ontogenetyczna (ontogeneza).
3. Antropologia filogenetyczna (antropogeneza).

¹ Zob. R. Schulz, *Antropologiczne podstawy wychowania*, Warszawa 1996, s. 19 oraz *Encyklopedia popularna PWN*, Warszawa 1994, s. 38.

² *Mały słownik antropologiczny*, T. Bielicki (red.), Warszawa 1976, s. 39-40.

Antropologia ras bada zjawisko zróżnicowania rasowego ludzkości, opisuje i klasyfikuje poszczególne rasy, bada procesy rasogenezy, a także dzieje, migracje i mieszanie się ras oraz powstawanie grup etnicznych na przestrzeni ostatnich kilku tysięcy lat.

Antropologia ontogenetyczna bada rozwój osobowości człowieka od powstania jego zarodka aż do naturalnej śmierci. Zajmuje się takimi procesami jak wzrastanie, kostnienie, dojrzewanie płciowe, kształtowanie się postawy ciała, rozwój sprawności ruchowej, starzenie się. Ontogeneza interesuje się nie tyle fizjologicznym mechanizmem tych procesów, co ich prędkością, kolejnością i korelacją.

Antropologia filogenetyczna zajmuje się pochodzeniem człowieka jako gatunku i jego rozwojem rodowym. Filogeneza, w oparciu o procesy ewolucyjne, stara się ustalić historię rodzaju ludzkiego od pierwszych hominidów (australopitek) poprzez człowieka zręcznego (*homo habilis*), człowieka wyprostowanego (*homo erectus*), aż do człowieka rozumnego (*homo sapiens* – neandertalczyk) i człowieka rozumnego właściwego (*homo sapiens, sapiens*).

Antropologia kulturowa jest to dział nauk społecznych i dyscyplina akademicka, zajmująca się człowiekiem jako twórcą kultury i istotą społeczną. Antropologia kultury dąży do skonstruowania ogólnej teorii kultury i próbuje na tej podstawie zrozumieć i zinterpretować „człowieka i jego dzieła”. Cel ten stara się osiągnąć przez badanie konkretnych kultur poszczególnych grup etnicznych, przez interkulturowe studia porównawcze.¹ Tak jest pojmowana antropologia kulturowa w krajach anglosaskich, głównie w USA.

W Europie (głównie w Wielkiej Brytanii) antropologia jest blisko spokrewniona z etnologią i z etnografią.

Antropologia społeczna jest brytyjską odmianą antropologii kulturowej. Antropologia społeczna skupia uwagę na społecznym wymiarze rzeczywistości, zajmuje się strukturami społecznymi oraz próbuje sformułować prawa jakie regulują funkcjonowanie tych struktur. Podział na antropologię kulturową i na antropologię społeczną wydaje się nieuzasadniony, ponieważ kulturę i społeczeństwo należy traktować jako zintegrowaną całość, która wymaga holistycznych badań.²

Antropologia filozoficzna, zwana również filozofią człowieka, rozważa problemy dotyczące natury człowieka, jej składników i wzajemnych relacji między nimi. Filozofia człowieka poszukuje odpowiedzi na podstawowe pytania: kim jest człowiek?, czy człowiek istnieje?, czy człowiek jest substancją?, z ilu substancji składa się człowiek?, co to jest życie?, czy istnieje dusza?, jakie są relacje między duszą a ciałem (problem psychofizyczny)? Pytania te określają **ontologiczny** aspekt człowieka.

¹ *Słownik etnologiczny*, red. Z. Staszczak, Warszawa – Poznań 1985, s. 27.

² Por. tamże, s. 28.

W aspekcie **epistemologicznym** filozofia człowieka prowadzi badania nad źródłami wszelkiego poznania natury ludzkiej, aby na drodze krytycznej analizy wszelkich poglądów i twierdzeń, ustalić obiektywną prawdę o człowieku.

Kolejnym zadaniem antropologii filozoficznej jest racjonalna rekonstrukcja wszelkiego rodzaju wartości determinujących sens ludzkiego istnienia i działania.¹ Jest to **aksjologiczny** aspekt filozofii człowieka, gdzie na gruncie etyki i estetyki dąży się do ustalenia co jest dla człowieka dobre, a co jest złe, co jest piękne, a co brzydkie, co jest godne, a co jest niegodne człowieka.

W świetle powyższego, łatwo zauważyć, że filozofia człowieka tworzy obszerny dział problemowy, ściśle powiązany z podstawowymi działami filozofii: ontologią, epistemologią i aksjologią.

Antropologia psychologiczna (etnopsychologizm) określa wszelkie próby naukowego ustalenia występowania, zakresu i rodzaju odrębności psychicznych, uwarunkowanych specyfiką danej kultury i grupy etnicznej, a przejawiających się w skali społecznej.

Badania etnopsychologizmu mogą się koncentrować na:

- 1) cechach psychicznych przysługujących uczestnikom danej kultury;
- 2) ogólnych orientacjach i dyspozycjach psychicznych stanowiących ramy umysłowości wszystkich uczestników danej kultury i przez tę kulturę ukształtowanych;
- 3) przekonaniach, obrazach i stereotypach, historycznie ukształtowanych w danej kulturze i o danej kulturze.²

Antropologia pedagogiczna, to nauka o uwarunkowaniach procesu wychowania człowieka, dział rozważań pedagogiczno-filozoficznych, których głównym celem jest wyjaśnienie roli czynników biologiczno-społecznych, kulturowych i świadomościowych w ukształtowaniu osobowości ludzkiej.³

Antropologia komunikacji, dziedzina antropologii kulturowej i społecznej, która zajmuje się badaniem systemu komunikacyjnego w kulturze, a w tym systemu znaków, jak również kulturą jako systemem komunikacyjnym.⁴

Komunikowanie się może odbywać się w sposób pośredni albo bezpośredni, a informacje można przekazywać werbalnie albo niewerbalnie. Przekazywanie informacji w sposób niewerbalny jest przedmiotem zainteresowań naukowych *kinezyki* i *proksemiki*.⁵

¹ M. Hempoliński, *Filozofia współczesna*, Warszawa 1989, s. 36.

² *Słownik etnologiczny...*, wyd. cyt., s. 107.

³ *Encyklopedia popularna PWN*, Warszawa 1994, s. 38.

⁴ *Słownik etnologiczny*, wyd. cyt., s. 26.

⁵ Tamże.

1.4. Dwie koncepcje edukacji

W wydawnictwach popularnonaukowych *edukacja* oznacza wychowanie, głównie pod względem umysłowym, wykształcenie, nauka. W interpretacji encyklopedycznej *edukacja*, to ogół procesów oświatowo-wychowawczych obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną działalność oświatową.¹ Edukacja integruje zatem spójność tych kategorii w praktyce pedagogicznej. Można ją ujmować jako proces, jako relację i jako system.²

Edukacja, jako jedna z najstarszych i najtrudniejszych dziedzin ludzkiej działalności, ma swoją i wielowiekową tradycję i bogatą literaturę. W świetle tradycyjnych poglądów edukacja utożsamiana jest z kształceniem i wychowaniem (*łac. educare* – wychowywać, kształcić). Współcześnie, nawiązując do etymologii słowa edukacja (*łac. ex-duco* – wyprowadzam, wydobywam), istota edukacji polega na wyprowadzaniu człowieka ze stanu gorszego do stanu lepszego, ze stanu natury do stanu kultury, ze stanu osobowości niedojrzałej do stanu osobowości dojrzałej.³ Edukacja polega również na odkrywaniu i wydobywaniu tego, co jest w człowieku ukryte, tego co jest duchowym bogactwem i potencjałem natury ludzkiej. Edukacja współczesna nie może ograniczać się do przekazywania wiadomości – jest ona relacją między dwiema osobami, opartą na wzajemnym zaufaniu i empatii. Dzisiejsze myślenie pedagogiczne ujmuje edukację w wymiarze ontycznym, aksjologicznym i społeczno-kulturowym.⁴

Powyższy przegląd terminologiczny wskazuje na teleologiczno-prakseologiczny charakter edukacji. Edukację można zatem traktować jako specyficzny rodzaj ludzkiego działania, jako świadomą i celową formę aktywności człowieka. Celem tej działalności jest wszechstronne kształtowanie osobowości człowieka, czyli osiąganie społecznie pożądanych i względnie trwałych zmian w sferze intelektualnej, moralnej, duchowej i fizycznej.

Prakseologiczno-teleologiczne podejście do edukacji implikuje określony sposób myślenia w takich kategoriach jak sprawca, cel, środki, metody, warunki, aparatura i wyniki.

Edukację można ujmować i interpretować jako sekwencję działań:

1) podmiotów i instytucji odpowiedzialnych za edukację człowieka (rodziców, nauczycieli, wychowawców, instruktorów, dowódców, przywódców, kapelanów, rodziny, szkoły, uczelnie, kościół, wojsko);

2) systemów edukacji równoległej (kluby, biblioteki, towarzystwa, telewizja, radio, internet, prasa, muzea, kina, teatry);

¹ *Encyklopedia popularna*, PWN, Warszawa 1994, s. 200.

² Por. J. Groskrejc, *Kształcenie kadr oficerskich w wyższych uczelniach wojskowych*, AON, Warszawa 1994, s. 13-24.

³ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 165.

⁴ Por. B. Milerski i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 54.

3) konkretnej osoby podejmującej wysiłki nad kształtowaniem własnej osobowości (samorozwój, samodoskonalenie, samoedukacja).

Z powyższych rozważań wyłania się pierwsza koncepcja edukacji, którą można nazwać **teleologiczno-prakseologiczną** lub „pedagogiczną”. Koncepcja ta konstruowana jest z pozycji podmiotu działającego, a nie poznającego i odnosi się do sfery intencjonalnych oddziaływań edukacyjnych.¹

Koncepcja teleologiczno-prakseologiczna wyrosła na gruncie doświadczeń zinstytucjonalizowanej oraz sformalizowanej praktyki edukacyjnej.² Jest to koncepcja rozpowszechniona w teorii i praktyce pedagogicznej wspierana przez takie dyscypliny, jak: psychologia, socjologia i prakseologia.

Druga, znacznie mniej rozpowszechniona koncepcja edukacji, wyrosła na gruncie takich dyscyplin naukowych, jak: etnologia, aksjologia, antropologia społeczna i kulturowa oraz filozofia człowieka. Koncepcja ta interpretuje edukację jako szczególną formę inkulturacji i socjalizacji. Ze względu na swe antropologiczne podłoże możemy przyjąć, że jest to **antropologiczna koncepcja edukacji**.³

Koncepcja ta postrzega edukację przez pryzmat zjawisk i procesów ogólniejszej klasy, które powodują powstawanie, funkcjonowanie i rozwój społeczeństw ludzkich. Założenia tej koncepcji wskazują na przekazywanie (komunikowanie) dziedzictwa kulturalnego między pokoleniami w skali mikro (człowiek – człowiek np. nauczyciel – uczeń) lub w skali makro (społeczeństwo – społeczeństwo np. dorośli – młodzież).

Zasadnym elementem tej wizji jest pogląd, że formowanie się i rozwój osobowości ludzi dokonuje się za sprawą ich uczestnictwa w środowisku kulturowym, w procesie asymilowania, użytkowania i rozwoju kultury.⁴

W antropologiczno-pedagogicznych badaniach dotyczących relacji jednostka – społeczeństwo egzystują dwa ugruntowane stanowiska. Pierwsze z nich określa i wyjaśnia w jaki sposób jednostka (osoba) przystosowuje się do środowiska oraz w jaki sposób jednostka (osoba), pokonując opory społeczne, próbuje w sposób twórczy zmieniać środowisko społeczne, w którym egzystuje.

Drugie stanowisko interesuje się w jaki sposób społeczeństwo wpływa na rozwój człowieka i przygotowuje go do życia społecznego. To stanowisko jest typowe w badaniach dotyczących socjalizacji.⁵

Do adherentów antropologicznej koncepcji edukacji należy zaliczyć wybitnych filozofów i pedagogów: Marię Szyszkowską, Bogdana Nawroczyńskiego, Sergiusza Hessena, Bogdana Suchodolskiego, Romana Schulza, Mariana Nowaka i Stefana Kunowskiego.

¹ R. Schulz, *Antropologiczne podstawy...*, wyd. cyt., s. 10, 11.

² Tamże, s. 10.

³ Tamże, s. 11, 12.

⁴ Tamże, s. 12.

⁵ R. Schulz, *Antropologiczne podstawy...*, wyd. cyt., s. 12.

Maria Szyszkowska w pracy *Twórcze niepokoje codzienności* pisze, że *Punktem wyjścia rozważań o jutrze jest antropologiczny* (podkr. J.G.) *punkt widzenia*.

Roman Schulz w opracowaniu *Antropologiczne podstawy wychowania* wyraża nadzieję, że *włączenie na stałe optyki antropologicznej* (podkr. J.G.) *do współczesnego myślenia o edukacji przyczyni się do pogłębienia statusu pedagogiki ogólnej oraz jej nauczania, czego nie są zdolne zapewnić obecnie okolicznościowe referencje do „ nauk współdziałających ” z pedagogiką.*

Marian Nowak, w jednej ze swych licznych publikacji, dostrzega potrzebę upowszechnienia antropologicznej koncepcji edukacji, argumentując to w następujący sposób: *podstawowe kategorie, pojęcia i definicje w pedagogice ogólnej, opierać powinny się nie tyle na przesłankach ideologicznych, czy też na przyjętych paradygmatach, lecz na podstawach ontologicznych i antropologicznych* (podkr. J.G.). *Od nich wychodząc, w oparciu o koncepcję człowieka, jaką dany pedagog przyjmuje, możemy budować i definiować podstawowe problemy i kategorie, które nawet przy różnych koncepcjach człowieka będą sobie bliższe, klarowniejsze i bardziej spójne, aniżeli te budowane na bazie przyjętych utopii i paradygmatów. Wróćmy więc do człowieka z naszą pedagogiką.*¹

Z przytoczonych cytatów wynurza się perspektywa i realna szansa na wzmożone zainteresowanie edukacją antropologiczną w humanistycznym środowisku naukowym.

1.5. Związki antropologii z edukacją

Truizmami są twierdzenia głoszące, że człowiek jest istotą żywą lub, że człowiek ma naturę społeczną, bądź że jest istotą kulturalną.

Współczesna antropologia rozbudowuje te twierdzenia ukazując je w coraz bardziej szczegółowej i rozwiniętej postaci. Powiększa się obszar poznawczy dotyczący aktualnych problemów związanych z życiem, rozwojem i tożsamością człowieka. Dynamicznie rozrasta się wiedza związana merytorycznie z kulturą ludzką, komunikowaniem interpersonalnym, społecznością i świadomością człowieka oraz biosocjokulturowymi czynnikami warunkującymi istnienie i rozwój istoty ludzkiej.

W potocznym obiegu istnieje pogląd, że człowiek jest istotą doskonałą i najwyższą zorganizowaną w świecie istot żywych. Nie jest to pogląd słuszny, jeśli uwzględnimy fakt, że człowiek, w odróżnieniu od zwierząt przychodzi na świat goły, słaby i bezbronny. W żadnej mierze nie jest on przygotowany ani przystosowany do życia w środowisku naturalnym. W porównaniu do zwierząt, człowiek ma znacznie mniejszą odporność i wrażliwość zmysłową (np. pies ma silniejszy węch

¹ M. Nowak, *Od tradycyjnej pedagogiki ogólnej ku nowym wyzwaniom dla badań nad podstawami edukacji*, (w:) *Pedagogika ogólna*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 123.

od człowieka około 70 razy) oraz zredukowaną instynktowo zdolność przystosowania się do środowiska.

Konstrukcja psychofizyczna człowieka jest słaba i krucha.¹ Człowiek nie jest istotą biologicznie „wyspecjalizowaną” dla określonego typu życia w określonym środowisku. Jego rozwój nie jest i nie może być kierowany przez samą naturę. Zwierzęta dojrzewają szybko i żyją w sposób dziedzicznie ustalony. Rozwój człowieka trwa przez kilkanaście lat i wymaga wielu różnorodnych zabiegów natury wychowawczej. Zwierzę rodzi się zwierzęciem i nim pozostaje. Potomek ludzki rodzi się jako istota żywa, dziedziczy pewne cechy i zdolności, ale w pełni człowiekiem staje się dopiero poprzez edukację realizowaną przez rodziców, nauczycieli i wychowawców oraz poprzez samoedukację.² Edukacja i samoedukacja zapewnia człowiekowi przygotowanie do życia, pozwala osiągnąć dojrzałość na wszystkich trzech poziomach aktywności ludzkiej: intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej (behawioralnej). To dzięki edukacji człowiek może poprawiać własne funkcjonowanie biologiczne, psychologiczne i społeczne oraz zmieniać warunki w jakich żyje. Zwierzęta takich możliwości nie posiadają. Poprzez kształcenie i wychowanie człowiek jest zdolny do zachowań twórczych, do stwarzania nowych, oryginalnych i niekonwencjonalnych dzieł we wszystkich dziedzinach kultury (naukowej, technicznej artystycznej, językowej, prawnej, ekonomicznej, wojskowej itp.).

W sensie antropologicznym kultura jest właściwością specyficzną ludzką i obejmuje trzy główne działy:

- 1) kultura materialna (wytwarzanie narzędzi, zdobywanie i przetwarzanie żywności, techniki transportu, budownictwo, techniki uzbrojenia);
- 2) mowa ludzka, komunikacja niewerbalna, pismo i sztuka;
- 3) normy społeczne (systemy prawne, obyczaje, religia, stosunki społeczne, ogólne zasady organizacji i funkcjonowania społeczeństwa ludzkiego).

Jak wykazały przeprowadzone eksperymenty, pewne prymitywne symptomy kultury (posługiwanie się prostymi narzędziami) zaobserwowano u wyższych małp. Szympan może posługiwać się kijem lub wykorzystać skrzynki, żeby zdobyć upragnionego banana, ale gdy otrzyma młotek, gwoździe i deski, aby zrobić skrzynkę, staje się bezradny. Tylko człowiek może konstruować samochody i samoloty, budować domy i autostrady, uprawiać glebę i hodować zwierzęta. To człowiek wytwarza rzeczy piękne i wspaniałe, ale wytwarza też rzeczy, które prowadzą do jego zagłady (broń jądrowa). Ten szeroki wachlarz twórczych zachowań w sferze kultury materialnej (technologii) nie jest jednak darem natury. Człowiek posiada jedynie wrodzoną zdolność do nauczenia się wytwarzania różnych rzeczy, ale żeby coś wykonać musi się tego nauczyć.

¹ Por. Z. Zaborowski, *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1995, s. 294.

² Por. B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985, s. 65.

Mowa ludzka jest jednym z podstawowych elementów kultury ludzkiej. Służy do wzajemnego porozumiewania się ludzi za pomocą symboli dźwiękowych (komunikacja werbalna). Nauka dotychczas nie wyjaśniła jaka jest geneza, rozwój i mechanizm mowy ludzkiej. Przyjmuje się, że mowa ludzka posiada następujące cechy strukturalne:

1) przemieszczenie czasowe – ludzie mogą komunikować się o zdarzeniach przeszłych, teraźniejszych i o tych, które można przewidywać. Inne naczelne – jak się wydaje – mogą komunikować się za pomocą pewnych dźwięków czy sygnałów, tylko w odniesieniu do zdarzeń zachodzących „tu i teraz”;

2) artykułowany charakter – pojedyncze głoski nie posiadają sensu, dopiero ich złożenie w różnorodnych kombinacjach mają określone znaczenie: np. głoski K, O, R, A, wypowiedane pojedynczo z przerwami nie mają żadnej treści znaczeniowej, dopiero utworzenie z tych głosek wyrazu KORA jest sensowne. Z podanych głosek można także utworzyć inne wyrazy (kombinacje), np. KARO, ORKA;

3) niegenetyczność – mowa ludzka nie jest dziedziczna, musi być przekazywana z pokolenia na pokolenie jedynie drogą edukacji. O niegenetyczności mowy świadczy fakt, że ta sama treść może być wyrażona przez tę samą osobę w różnych językach;

4) produktywność – czyli zdolność do tworzenia przez daną osobę nowych wyrazów oraz do nadawania nowych znaczeń wyrazom poprzednio używanym.

Mowa ludzka, w aspekcie produktywności, jest „otwarta” tzn. posiada zdolność do szybkiego przekształcania się i wzbogacania.

Ludzie wyrażają swe myśli nie tylko za pomocą mowy (języka). Komunikują się również w sposób niewerbalny (mimika, gesty, „mowa ciała”) oraz za pomocą pisma, które jest wytworem najwyższego szczebla rozwoju kulturowego.

Mowa i pismo pozwalają człowiekowi tworzyć i przekazywać informacje, tworzyć dzieła literackie i naukowe. Uczestnictwo człowieka w tej sferze kulturowej zdeterminowane jest jednak nie przez dziedziczność, lecz poprzez nabywanie umiejętności komunikacyjnych nabywanych na drodze szeroko rozumianej edukacji.

Człowiek żyje w określonej grupie społecznej, a więc zmuszony jest znać, rozumieć i przestrzegać normy regulujące stosunki międzyludzkie panujące w rodzinie, w szkole, w pracy, w kościele i w rozmaitych sytuacjach życiowych. Niepożądaną i nieakceptowaną przez środowisko społeczne postawy i sposoby zachowania, spychają człowieka na margines życia, na peryferie egzystencji osłabiającej wolę i sens życia.

Umiejętności rozpoznawania, rozumienia i przestrzegania norm, praw, obyczajów i stosunków społecznych nie jest darem natury, lecz musi być ukształtowana na drodze edukacyjnej.

Na podstawie powyższych rozważań dochodzimy do konstatacji, że ani zdolność wytwarzania dóbr materialnych, ani umiejętność posługiwania się narzędziami, ani umiejętność mowy, ani umiejętność pojmowania i przestrzegania norm

społecznych, nie są dla człowieka darem wrodzonym. Człowiek posiada jedynie potencjalną zdolność do wyuczenia się tych umiejętności. Kształcenie i wychowanie, rozumiane najszerzej, są jedynymi drogami i sposobami, które mogą te umiejętności kształtować i rozwijać.

Jak wcześniej wspomniałem antropologia jest nauką człowieka, która zajmuje się człowiekiem w sposób holistyczny. Podstawowe pytanie antropologii brzmi: kim jest człowiek? Edukacja natomiast jest formą działalności ludzkiej obejmującej kształcenie, wychowanie i oświatę. Główne pytania stawiane przed edukacją to: kim może być człowiek? i jakim staje się człowiek w wyniku kształcenia i wychowania? oraz jak edukować człowieka?

Z powyższego wynika, że dla antropologii i edukacji wspólnym przedmiotem i podmiotem jest człowiek. Antropologia, jako dyscyplina naukowa, poza opisem i wyjaśnieniem złożonej natury ludzkiej, kreuje i wyznacza zarazem dyrektywy dla praktyki edukacyjnej.

Przedstawione w niniejszym podrozdziale treści, jak sądzę, w wystarczającym stopniu ukazują i uzasadniają ściśle powiązania antropologii z edukacją.

2. Teoretyczne podstawy rozwoju i kształcenia człowieka w perspektywie antropologicznej

Zrozumieć jak człowiek się rozwija,
to pojąć istotę jego życia,
zrozumieć sens jego istnienia,
jego potrzeby i możliwości indywidualne
w poszczególnych okresach życia ...

Napoleon Wolański

Precyzyjne i jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia *rozwój człowieka* następuje z sporo trudności, bowiem natura ludzka jest złożona i wielowymiarowa. Człowiek, jak pisze Józef Koziński, jest układem o najwyższym stopniu złożoności, jest istotą wielowymiarową. Wielowymiarowość człowieka wynika z jego struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych. Człowiek jest także osobą niepowtarzalną i niewymienialną (choć twierdzenie to może dziś wzbudzać wątpliwości z punktu widzenia eugeniki i możliwości klonowania), żyjącą jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym.¹

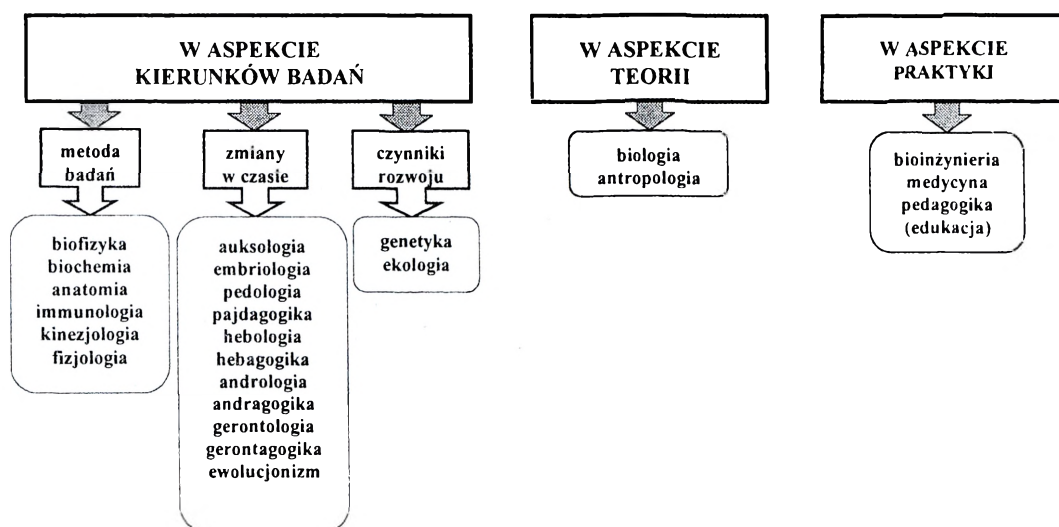
W literaturze amerykańskiej można spotkać termin *growth* oznaczający rozwój fizyczny oraz termin *development* utożsamiany z rozwojem psychicznym. Na podstawie studium literatury rodzimej i obcojęzycznej proponuję przyjąć, że **rozwój to proces wszelkich zmian zachodzących w określonym czasie i w określonej przestrzeni**. Jest to projekt definicji rozwoju w sensie najbardziej ogólnym.

W wersji uszczegółowionej można mówić o rozwoju biologicznym, psychicznym i społecznym. Rozwój człowieka może być ujmowany zarówno w aspekcie strukturalnym (np. konstytucja budowy ciała, budowa kośćca, budowa tkanek, morfologia krwi itp.) jak też funkcjonalnym (np. czynności fizjologiczne, zmysłowe, umysłowe, motoryczne itp.). Procesy rozwojowe człowieka można rozpatrywać na różnych poziomach (molekularny, komórkowy, tkanki i narządy, cały organizm, populacja, ekosystem) oraz w różnych okresach życia: prenatalnym – związanym z okresem płodowym (rozwojem tym zajmuje się embriologia) lub postprenatalnym – obejmującym okres od narodzin do końca życia, w którym można wyróżnić etapy dzieciństwa, młodości, dojrzałości i starości. W psychologii rozwojowej rozwojem dzieci zajmuje się **pedologia**, młodości – **hebologia**, dorosłych – **andrologia**, a ludzi w wieku starszym – **gerontologia**. W pedagogice, roz-

¹ Por. J. Koziński, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988, s. 5.

wojem człowieka w różnych okresach jego życia zajmują się odpowiednio: **pajdagogika, hebagogika, andragogika i gerontagogika**.

W badaniach nad rozwojem człowieka partycypuje wiele nauk biologicznych, medycznych i społecznych, stosując specyficzne dla tych nauk metody badawcze (rys. 2).



UWAGA:

Wymienione wyżej dyscypliny badają rozwój człowieka na różnych poziomach organizacji: np. biofizyka i biochemia – na poziomie submolekularnym i molekularnym; auksologia – na poziomie komórkowym, tkanek narządów i całego organizmu; ekologia – na poziomie organizmu, populacji i ekosystemu.

Rys. 2. Nauki zajmujące się rozwojem człowieka

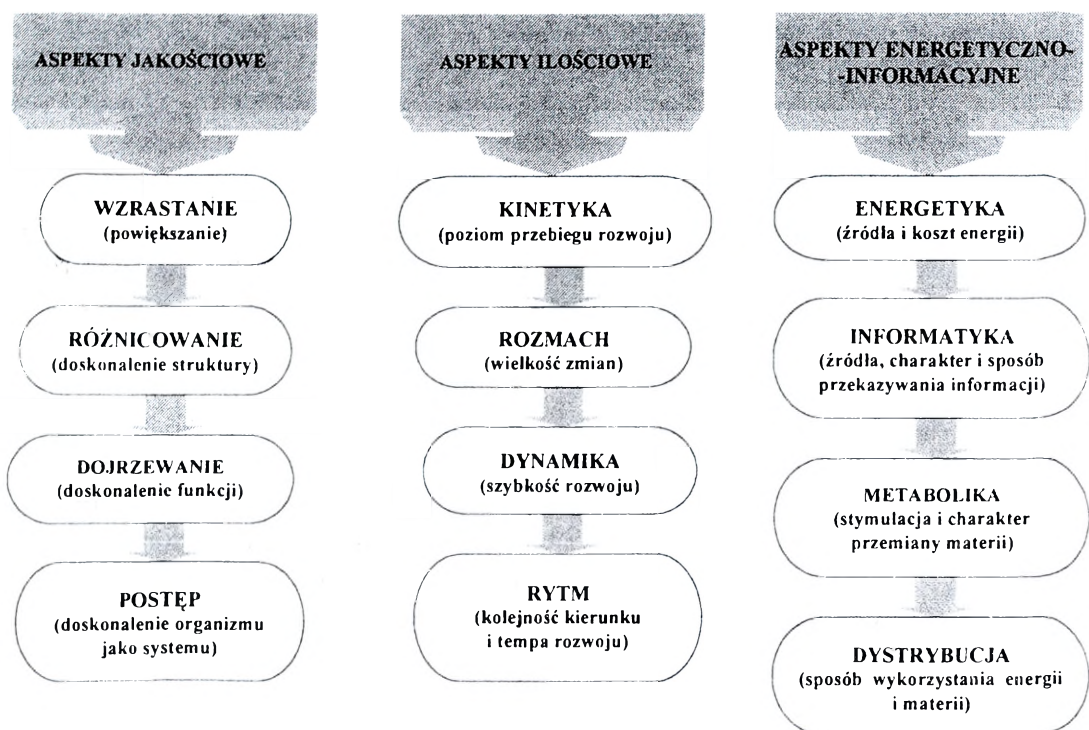
Zjawiskami dziedziczenia zajmuje się **genetyka człowieka**, gdzie wśród problemów badawczych ważne miejsce zajmują genetyczne uwarunkowania rozwoju człowieka, przekazywanie następnym pokoleniom różnorodnych cech, w tym inteligencji.

Ekologia człowieka jest dziedziną interdyscyplinarną, która zajmuje się relacjami między człowiekiem a środowiskiem naturalnym i kulturowym oraz wpływem jakie to środowisko wywiera na człowieka.

Procesami filogenetycznego rozwoju człowieka zajmuje się w pewnym zakresie **ewolucjonizm**, który wyjaśnia rodowód człowieka, genezę jego życia i rozwoju jego kultury. Przeciwnościem ewolucjonizmu jest naukowy kreacjonizm.

Najnowszą dyscypliną naukową zajmującą się rozwojem człowieka jest **auksologia**. Nauka ta zajmuje się rozwojem człowieka w sposób całościowy (holistyczny) uwzględniając przejawy ontogenetyczne (rozwój osobniczy od chwili

poczęcia aż do śmierci) oraz wszelkie aspekty jakościowe, ilościowe oraz energetyczno-informacyjne związane zarówno z rozwojem fizycznym jak i psychicznym.¹ Aspekty rozwoju osobniczego przedstawia rysunek 3.



Rys. 3. Aspekty rozwoju osobniczego (wg N. Wolańskiego)

Rozwój człowieka przebiega w czasie i przestrzeni oraz uwarunkowany jest przez wiele czynników genetycznych i środowiskowych (genotyp i fenotyp). Można zatem przyjąć, że rozwój człowieka jest funkcją czynników endogennych (genów) i egzogennych (środowiska), czasu i przestrzeni, co wyraża się wzorem:

$$R_{cz}(f)G,Ś,Cz,P$$

gdzie:

- R_{cz} – rozwój człowieka;
- G – czynniki endogenne genetyczne;
- $Ś$ – czynniki egzogenne środowiskowe;
- Cz – czas od chwili poczęcia aż do śmierci;
- P – przestrzeń, w której rozwija się człowiek.

¹ Zob. N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa 1983, s. 55.

W podejściu auksologicznym należy traktować człowieka jako jedność psychofizyczną i psychospołeczną. Wywód ten uzasadnia stwierdzenie, że *rozwój człowieka stanowi wynik interakcji między czynnikami biologicznymi i społecznymi. Rozwój osobowości nie może być rozpatrywany w izolacji od czynników biologicznych.*¹

Procesy rozwojowe człowieka prowadzą w konsekwencji do ukształtowania cech psychofizycznych, umożliwiającich przystosowanie danego osobnika do życia w różnorodnych oraz zmiennych warunkach i sytuacjach generowanych przez środowisko naturalne i społeczne.

W całościowym rozwoju człowieka zawarte są elementy **progresywne** (postępowe), ponieważ osiągając dany poziom nigdy nie wraca do stanu wyjściowego (człowiek dorosły nie będzie dzieckiem). W rozwoju osobniczym występują również elementy **regresywne** (inwolucyjne), gdyż upływający czas powoduje, iż człowiek starzeje się, a w końcu jego życie osiąga kres.

Rozwój jednostki ludzkiej przebiega w kilku wymiarach:²

– biologicznym – obejmującym procesy wzrostu komórek, tkanek i narządów, przy czym procesy te zachodzą głównie samoistnie, bez udziału świadomości i poza wpływem intencjonalnym. Człowiek może jednak stwarzać korzystne warunki dla przebiegu tych procesów np. poprzez racjonalne odżywianie, ćwiczenia fizyczne, zachowanie właściwej proporcji między pracą a wypoczynkiem itp.;

– psychicznym – polegającym na rozwoju wszelkich funkcji psychicznych, jak myślenie, postrzeganie, rozwój emocjonalny, pamięć, uwaga, podejmowanie decyzji itp.;

– społecznym – wyznaczającym udział jednostek w życiu społecznym, pełnienie ról społecznych, przestrzeganie norm społecznych itp.;

– kulturalnym – określającym uczestnictwo człowieka w świecie kultury, pomnażania i korzystania z dorobku kulturalnego;

– gospodarczym – polegającym na uczestnictwie w systemie ekonomicznym, na nabywaniu, posiadaniu i użytkowaniu dóbr konsumpcyjnych.

W moim przekonaniu, wiedza auksologiczna posiada duże znaczenie praktyczne dla nauczycieli, wychowawców i wszystkich ludzi zajmujących się edukacją. Z tego powodu niniejszy rozdział poświęcony jest teoretycznym zagadnieniom dotyczącym rozwoju i kształcenia człowieka.

¹ J. Strelau, *Temperament, osobowość, działanie*, Warszawa 1985, s. 397.

² Por. J. Szczepański, *Środowisko wychowawcze*, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 819.

2.1. Bios, etos, agos i los jako podstawowe siły rozwoju

Syntetyczna definicja edukacji zawiera w sobie elementy czynnościowe (praktyczne), rozwojowe (ewolucyjne), warunkujące (sytuacyjne) i wytworowe (adaptacyjne). Przy takim całościowym podejściu edukacja przyjmuje następujące formy:

- czynności urabiania (kształtowania, formowania);
- swobodnego rozwoju
- oddziaływania sytuacji wychowawczych;
- wytworu (przystosowanie do przyszłego życia).

W powyższym ujęciu edukacja zawiera także cztery podstawowe składniki będące siłami dynamicznymi wpływającymi na wszechstronny rozwój człowieka. Do tych sił (składników) zaliczamy: *bios*, *etos*, *agos* i *los*.¹

Bios (gr. *bios* – życie) jest podstawową siłą wyrażaną jako pęd życiowy do naturalnego psychoorganicznego rozwoju, przebiegającego w sposób żywiołowy, niezależny od naszej woli i uwarunkowany genetycznie. W wyniku dziedziczenia biologicznego powstaje określenie konstytucja budowy ciała i systemu nerwowego.

Bios wyraża się także w dynamizmie żywiołowym, żywotności i odporności na stresy. Siła biosu determinuje wszelkie stany somatyczne, utrzymując stan równowagi psychofizjologicznej (homeostazy). Z biosem, obok dziedziczenia biologicznego, wiąże się również dziedziczenie niektórych predyspozycji psychicznych, np. talentów, zdolności i inteligencji. Bios jest zatem podstawową siłą decydującą o zdrowiu fizycznym i psychicznym człowieka, stanowi fundament oddziaływań edukacyjnych.

Siła popędu życiowego, mimo swego żywiołowego charakteru, jest (od narodzin człowieka) sterowana i modyfikowana przez oddziaływania społeczne (rodzice, wychowawcy), a także przez zwyczaje i obyczaje przyjęte w danym społeczeństwie. To oddziaływanie społeczne oparte na obyczajowości i moralności zbiorowej nazywamy w pedagogice siłą **etosu** (gr. *ethos* – obyczaj, przyzwyczajenie). Siła etosu wywiera wpływ na kształtowanie biosu poprzez przymus, nacisk, presję opinii publicznej, kontrolę. Działanie etosu na bios wyraża się poprzez stwarzanie sytuacji wychowawczych w środowisku społecznym (rodzina, szkoła, grupa rówieśników, kościół, grupa zawodowa, grupa sportowa itp.).

Konsekwencją działania siły etosu jest tzw. dziedziczenie społeczne lub kulturalne, powodujące znacznie większe znaczenie dla rozwoju człowieka niż dziedziczenie biologiczne. Dziedziczenie społeczno-kulturalne przejawia się nabywaniem wykształcenia i wychowania w wymiarze poznawczym (wiedza naukowa), moralnym, emocjonalnym i praktycznym (zachowanie, postępowanie). Etos spełnia ważną rolę w przygotowaniu człowieka do życia w społeczeństwie (uspołecznianie).

¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1998, s. 172.

Zdrowie biologiczne i psychiczne, a także oddziaływanie etosu nie gwarantują jeszcze właściwego rozwoju osobowości. Oddziaływanie etosu na bios może mieć również znaczenie demoralizujące i deprawujące młodego człowieka. Środowisko społeczne kreuje bowiem nie tylko wzory dobrego człowieka, dobrego ucznia, dobrego syna, czy dobrego pracownika, ale także wzory osobowości z tzw. marginesu społecznego, odbiegające rzecz jasna od szlachetnych ideałów. W tej sytuacji nieodzowne jest oddziaływanie autorytetów wychowawczych, (profesorów, wykładowców, nauczycieli, pedagogów, wychowawców) wyprowadzających młode pokolenie ze stanu natury i przeciętności i wprowadzające go w stan wyższej kultury. Tego rodzaju wprowadzanie nazywa się w pedagogice **psychagogią**, zaś siłę oddziaływania umysłowego i moralnego wspomnianych wyżej autorytetów, nazywamy **agosem** (gr. *ago* – prowadzę).

Przygotowanie człowieka do życia w szybko zmieniającej się cywilizacji, nie jest zadaniem łatwym. Jakkolwiek programy kształcenia w szkołach i uczelniach ukierunkowane są według zasady „edukacja dla przyszłości” to jednak przyszłość tak naprawdę trudno jest przewidywać. Zdaniem niektórych autorów przyszłość jest otwarta ontologicznie (może zaistnieć) i zamknięta epistemologicznie (nie można jej poznać, bo jeszcze nie istnieje).

Można zatem uznać, że przyszłe życie człowieka jest w dużym stopniu nieokreślone. Nieokreśloność ta implikuje czwartą siłę wpływającą na rozwój człowieka, zwaną **losem**. Los jest siłą tajemniczą, niewymierną i nieoznaczoną, nie można jej jednak pomijać w rozważaniach nad rozwojem istoty ludzkiej. Kategoria *los* może być różnorodnie rozumiana:

– w ujęciu fatalizmu, jako „nieubłagany los” (gr. *moira*), który jest nam przeznaczony i wobec którego jesteśmy bezsilni;

– w ujęciu determinizmu, gdzie los zależy od przyczynowego porządku świata i od praw rządzących rzeczywistością. Człowiek może więc wpływać na swój los, jeżeli podporządkowuje się prawom natury;

– w ujęciu indeterminizmu, według którego los pojmowany jest jako działanie czystego przypadku, a nie konieczności. Dlatego też człowiek, jako istota „skazana na wolność”, musi stale dokonywać wyborów w sposobach działania, tworzyć wartości i formować swój los, ponieważ jak głosi egzystencjalizm „istnienie poprzedza istotę”, a znane przysłowie mówi, że „człowiek jest kowalem swego losu”.¹

W filozofii chrześcijańskiej to nie przypadek rządzi światem, lecz wszystko jest w rękach Boga. W filozofii tej wyróżnia się czynniki losowe **anankastyczne** (przeznaczeniowe), nieodwracalne jak śmierć, sąd, kara za grzechy oraz czynniki **wokacyjne** (powołaniowe), które determinują wolność człowieka (wolna wola, swoboda wyborów, samodzielność w decydowaniu o sobie).²

¹ Zob. S. Kunowski, *Podstawy...*, wyd. cyt. s. 176.

² Tamże.

Nie ulega wątpliwości, że w biografii każdego człowieka zdarzenia losowe występują powszechnie. Czasami bywa tak, że przypadek decyduje o całym życiu człowieka, o jego szczęściu lub nieszczęściu. Z punktu widzenia pedagogiki szczęśliwym zdarzeniem losowym jest spotkanie z dobrym nauczycielem i wychowawcą, który wskaże drogi i sposoby samorozwoju, wyjaśni istotę i sens życia. W tym sensie kategoria **spotkanie** nabiera znaczenia na równi z kategoriami wykształcenie i wychowanie.

2.2. *Teorie rozwoju człowieka*

Filozoficzne zainteresowania i rozważania związane z rozwojem człowieka sięgają starożytności. Według Arystotelesa człowiek składa się z ciała i duszy (podejście dualistyczne), a o jego rozwoju decydują trzy główne czynniki:¹

- 1) natura biologiczna (physis);
- 2) obyczaj przyzwyczajenie (ethos);
- 3) umysł (logos).

W ten sposób powstała **teoria trójczynnikowa**, która na gruncie wiedzy współczesnej zakłada, że o rozwoju człowieka decydują trzy grupy czynników:

- 1) wewnętrznych (endogennych, genicznych);
- 2) zewnętrznych (egzogennych, środowiskowych, ekologicznych);
- 3) osobowościowych.

Czynniki zaliczane do pierwszej grupy (zwane determinantami i stymulatorami) warunkują dziedziczność biologiczną, zachowanie gatunku ludzkiego, nabywanie pewnych cech i zdolności. Czynniki te wpływają również na właściwości somatyczno-fizjologiczne organizmu (stan zdrowia, budowa ciała).

Drugą grupę obejmują czynniki wpływające na rozwój w sposób zarówno niezamierzony, jak i celowy. Wpływy niezamierzone pochodzą ze środowiska przyrodniczego (biosfery). Zaliczamy do nich klimat, krajobraz, florę i faunę. Wpływy celowe pochodzą ze środowiska społecznego (rodzina, szkoła, Kościół, organizacje i instytucje społeczne) oraz ze środowiska kulturalnego (kino, teatr, media, zabytki, muzea, dzieła sztuki i techniki). Wszystkie czynniki wewnętrzne powodują nabywanie określonych cech i walorów człowieka, wyrażających się w jego postawach, przekonaniach, uczuciach i zachowaniach.

Trzecia grupa czynników przyczynia się do kształtowania określonego typu osobowości. Czynniki te wpływają na kreowanie niepowtarzalnej indywidualności, na rozwój zdolności do samodzielnego decydowania o sobie. Czynniki osobowościowe decydują o tożsamości człowieka, a także o tym, że człowiek jest istotą wolną i rozumną, dążącą samodzielnie do osiągnięcia wszechstronnie rozwiniętej

¹ Zob. Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 1964, s. 318-319.

osobowości (personalizm). Dzięki czynnikom osobowościowym człowiek może poznawać, przeżywać i wartościować otaczającą go rzeczywistość, może dokonywać świadomych wyborów oraz brać odpowiedzialność za siebie i za innych ludzi. Kształtowana osobowość umożliwia człowiekowi nie tylko korzystanie z dóbr kultury, ale poprzez własną twórczość (kreatywność) może on te dobra ulepszać i wzbogacać.

W ujęciu antropologicznym, a ściślej na gruncie ontogenezy, N. Wolański formułuje **czteroczynnikową teorię rozwoju** człowieka.¹ W świetle tej teorii na rozwój wpływają cztery grupy czynników:

- 1) czynniki endogenne genetyczne (determinanty i stymulatory);
- 2) czynniki endogenne paragenetyczne;
- 3) czynniki egzogenne (modyfikatory);
- 4) tryb życia, czynniki współdziałające pośrednie.

Wymienione czynniki są ze sobą powiązane i warunkują, stymulują, modyfikują i integrują procesy rozwojowe.

Rozwój psychologii, zapoczątkowany w XIX wieku, wykreował dwa przeciwstawne nurty: **natywizm** i **empiryzm**. Natywiści stali na stanowisku, że rozwój cech psychicznych i charakteru człowieka jest wrodzony (dziedziczny) i niezmienny. Natomiast empiryści twierdzili, że o rozwoju decyduje własne doświadczenie, że tylko poprzez empirię kształtują i zmieniają się cechy człowieka.

Doniosłe znaczenie dla poznania mechanizmów rozwoju człowieka miała biologia molekularna i genetyka. Nauki te odkryły prawa dziedziczności oraz wskazały stałość gatunku powiązaną z czynnikami genicznymi oraz zmienność organizmu spowodowaną oddziaływaniem czynników środowiskowych (ekologicznych). Dychotomiczne rozróżnienie czynników genicznych (endogennych) i środowiskowych (egzogennych), ożywiło i zaostrzyło spór natywistów i empirystów, źródłem którego stały się dwa pytania: czy czynniki geniczne mają przewagę nad czynnikami środowiskowymi, czy odwrotnie? oraz czy środowisko może zmieniać stałość układów genetycznych (mutacja)?

Stanowisko pośrednie w tym sporze zajmuje **teorie konwergencji** (współbieżności), której twórcą, na gruncie pedagogiki, był William Stern. Według tej teorii rozwój człowieka, w każdym okresie, uzależniony jest zarówno od czynników genicznych (wrodzonych) jak i zewnętrznych (środowiskowych), które współdziałają ze sobą. Teoria konwergencji nie wykluczała kwestii przewagi któregoś z czynników, tak więc człowiek jest tu pojmowany alternatywnie: albo jako dzieło natury, albo jako wytwór środowiska.

Współczesna pedagogika odrzuca teorię konwergencji, ponieważ nie można przyjąć, iż człowiek jest istotą ściśle zdeterminowaną przez geny lub przez środowisko. Teoria ta stoi w sprzeczności z powszechnie przyjętą wiedzą i praktyką

¹ N. Wolański, *Rozwój...*, wyd. cyt., s. 57-66.

określającą, iż w rozwoju istotną rolę spełnia także własna aktywność i samodzielność człowieka, a nie tylko dziedziczność i środowisko. Z powyższych powodów, w naukach pedagogicznych, przyjmuje się dziś powszechnie teorię trójczynnikową.

Teoria trójczynnikowa, w wyraźny sposób, różnicuje czynniki rozwoju człowieka. Czynniki genetyczne, ekologiczne i osobowościowe determinują i dynamizują rozwój, a ich współistnienie i współdziałanie wyjaśnia mechanizmy i uwarunkowania nabywania i kształtowania różnorodnych cech typowych dla człowieka.

W tradycji starożytnej istniał podział na siedmioletnie okresy życia ludzkiego (dziecko, pachołę, młodzieniec, dorosły, starzec). Podział ten został odrzucony, ponieważ procesy rozwojowe przebiegają niejednolicie i zbyt indywidualnie, a zatem nie można ich ujmować ani określać w wyraźnych granicach czasowych. Z tego względu psychologia rozwojowa, poszukując czynników zmian psychicznych, przyjęła powszechnie znany podział obejmujący pięć okresów (faz):

- 1) wiek niemowlęcy (do 1 roku życia);
- 2) wiek poniemowlęcy (do 4 roku życia);
- 3) wiek przedszkolny (do 7 roku życia);
- 4) wiek szkolny dorastania i młodzieńczy;
- 5) wiek dorosłości.

Przedmiotem badań psychologii rozwojowej są jednakże tylko przemiany psychiczne. Dyscyplina ta zajmuje się jedynie sferą psychiczną, pomijając problemy rozwojowe w sferze fizycznej, społecznej, kulturalnej i moralnej. W tej sytuacji pedagogika, jako nauka zajmująca się wszechstronnym rozwojem człowieka podjęła wyzwanie i wypracowała **teorię warstwicową**, która łączy w sobie wszystkie sfery i możliwości rozwojowe gatunku ludzkiego. Warstwy rozwojowe wynikają z bogactwa i różnorodności natury człowieka.

Warstwicową teorię rozwoju człowieka wykreował Wilhelm Flitner, a rozwinęli ją Sergiusz Hessen i Stefan Kunowski.

W. Flitner wyróżnił cztery sytuacje (linie) rozwoju:¹

- 1) naturalny wzrost;
- 2) społeczne przekazywanie kultury;
- 3) wprowadzenie w świat wartości;
- 4) duchowy proces powstawania w człowieku moralno-religijnego życia;

S. Hessen wyodrębnił w procesie rozwojowym cztery warstwy:²

- 1) psychologiczną;
- 2) społeczną;
- 3) kulturalną;
- 4) moralną.

S. Kunowski rozszerza powyższy podział i ustala pięć warstw, nakładających się na siebie i formowanych w następującej kolejności:¹

¹ W. Flitner, *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1957, s. 42.

² S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów 1939, s. 215.

- 1) warstwa biologiczna, która tworzy organizm ludzki;
- 2) warstwa psychologiczna, rozwijająca całokształt psychiki;
- 3) warstwa socjologiczna, kształtująca człowieka jako osobę społeczną;
- 4) warstwa kulturowa, formująca człowieka jako twórcę kultury;
- 5) warstwa duchowa (światopoglądowa) która kształtuje w pełni osobowość (duchowość) i jej stronę religijno-moralną.

Teoria warstwicowa zakłada, że każda warstwa wcześniejsza stanowi podłoże, na którym buduje się i rozwija warstwa kolejna, aż do wyczerpania wszystkich możliwości zapewniających wszechstronny rozwój. Każda warstwa rozwija się w swoim czasie, pozostając w ścisłym związku z czynnikami wewnętrznymi (genicznymi), zewnętrznymi (wpływy środowiska i oddziaływania wychowawcze) oraz osobowościowymi (własna aktywność i wysiłki człowieka).

Zaprezentowany wyżej przegląd teorii rozwoju człowieka (rys. 4) nie jest zamknięty ani wyczerpujący. Świadomie dokonałem wyboru tych teorii, które moim zdaniem są adekwatne z filozofią człowieka i spójne z antropologią pedagogiczną.

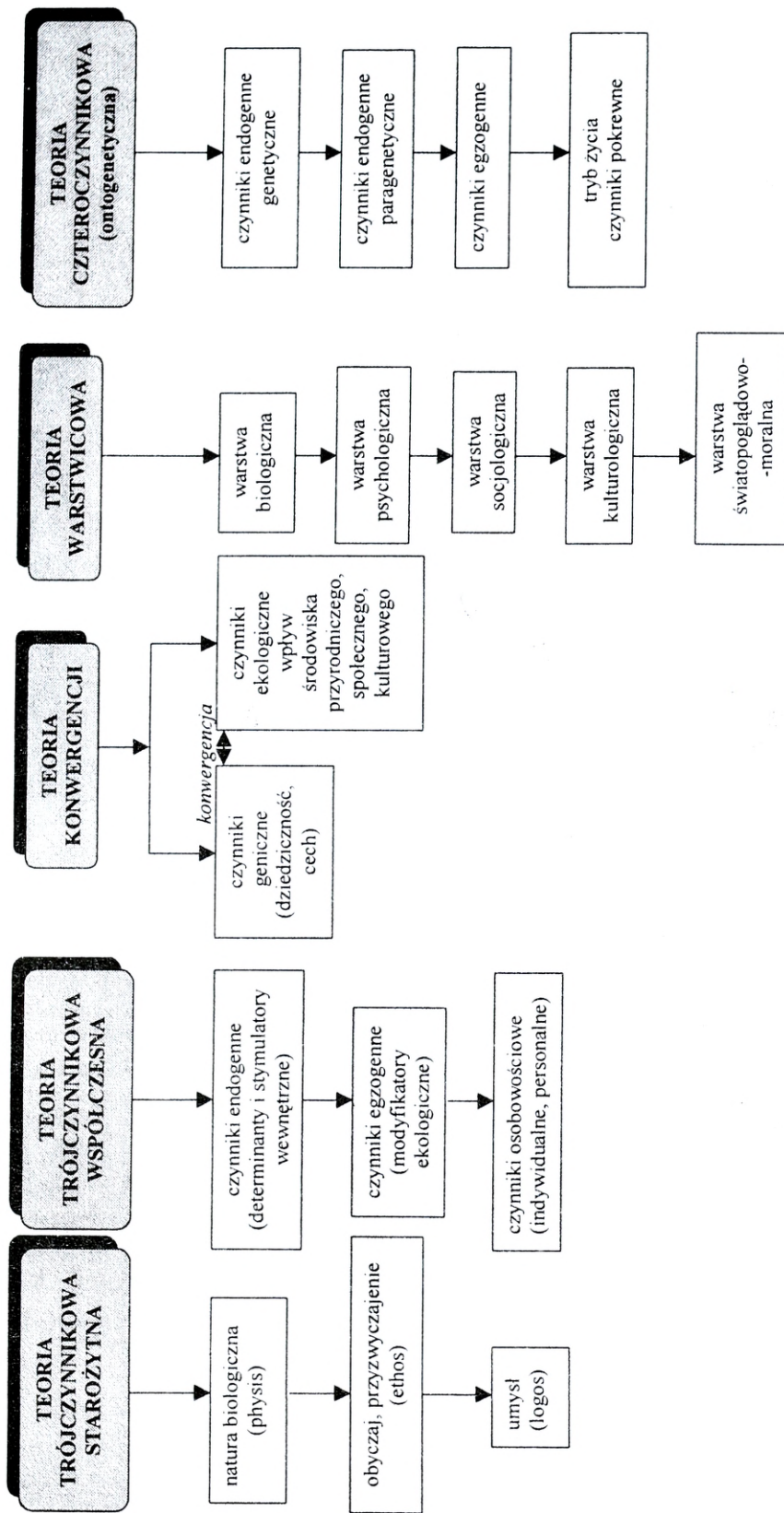
Na podstawie przeprowadzonej analizy dochodzimy do następujących konstatacji:

1. Rozwój człowieka jest złożony i zdeterminowany przez wiele zróżnicowanych czynników (rys. 5). Na to kim jest i kim się człowiek staje wpływają czynniki genetyczne, środowiskowe i osobowościowe oraz tryb życia. Czynniki te wyjaśniają możliwości rozwoju, regresji lub regresji.

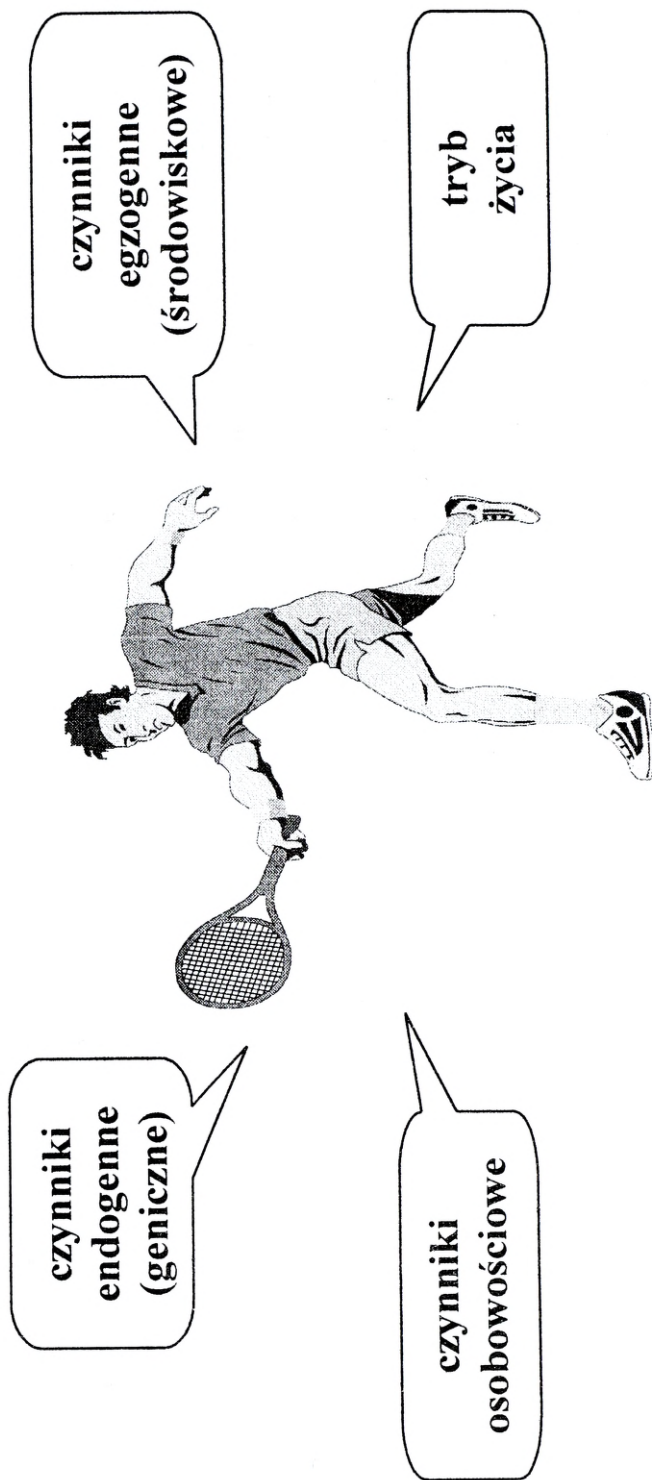
2. Procesy rozwojowe prowadzą do zmian jakościowych i ilościowych, zarówno w sensie strukturalnym jak i funkcjonalnym.

3. Czynniki egzogenne modyfikują przebieg rozwoju zdeterminowany czynnikami endogennymi, natomiast czynniki endogenne stwarzają określone predyspozycje przystosowawcze organizmu do środowiska zewnętrznego. Zachodzi zatem wzajemna zależność między czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Można więc powiedzieć, że rozwój człowieka przebiega zarówno na drodze genetycznej, jak i ekologicznej.

4. Istnieją wzajemne relacje między człowiekiem a środowiskiem (rys. 6). Środowisko wpływa na człowieka modyfikując jego rozwój, ale człowiek poprzez własną aktywność i twórczość modyfikuje środowisko.

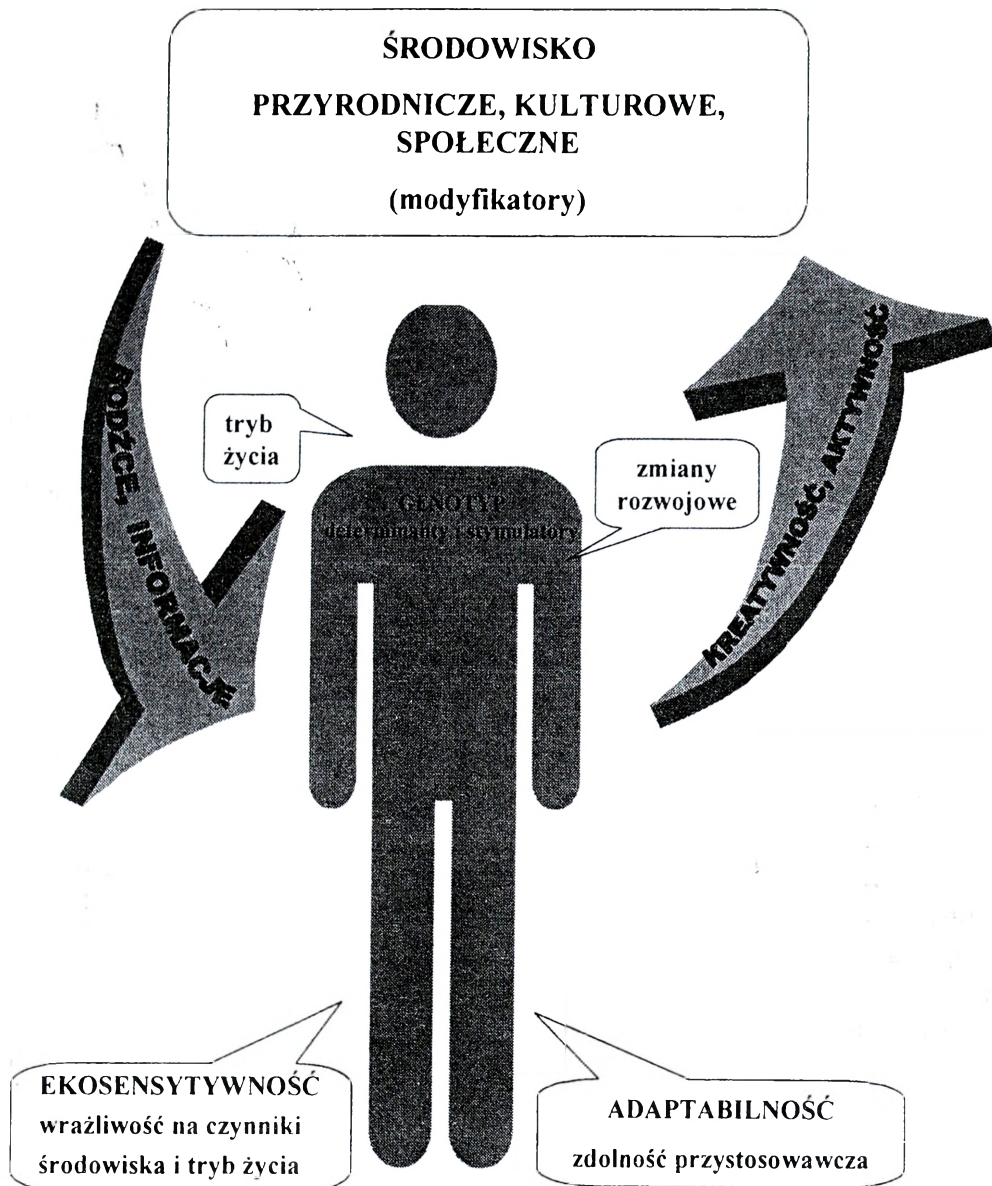


Rys. 4. Teorie rozwoju człowieka



Rys. 5. Czynniki wpływające na rozwój człowieka

FENOTYP



Rys. 6. Interakcje między człowiekiem a środowiskiem

2.3. Typologia człowieka

2.3.1. Problem psychofizyczny

Jednym z najważniejszych i najbardziej kontrowersyjnych problemów filozofii tradycyjnej i współczesnej jest problem psychofizyczny (*mind-body problem*). Istota tego problemu sprowadza się do wyróżnienia i przeciwstawienia sobie stanów i procesów fizycznych (cielesnych, somatycznych) z jednej strony oraz psychicznych (umysłowych) – z drugiej. Za podstawę badań przyjmuje się takie różnienia, jak umysł–ciało, duch–ciało, jaźń–ciało, duch–materia, świadomość–byt itp. Problem psychofizyczny implikuje istniejący do dziś podział ontologii (teorii bytu) na materialistyczne i idealistyczne, monistyczne i dualistyczne. Poszukiwanie rozwiązania tego problemu pozostaje w nierozdzielalnym związku z epistemologią (teorią poznania) i z antropologią filozoficzną (filozofią człowieka).

Pomijając spory między materialistami i idealistami dotyczące relacji między ciałem i umysłem, ciałem i duszą, organizmem i psychiką, przyjmuję, że człowiek jest jednością psychofizyczną złożoną z dwóch odrębnych substancji; ciała (soma) i duszy (psyche). Człowiek jest zatem istotą cielesną i duchową i te dwie substancje składają się na jego całość. Stojąc na stanowisku dualizmu substancjalnego Kartezjusza, pojmuję człowieka jako złożenie (syntezę) ciała, które jest rzeczą przestrzenną (*res extensa*) i duszy, która jest rzeczą myślącą (*res cogitans*).

W odniesieniu do relacji psychofizycznych przyjmuję założenia **teorii interakcjonizmu**, która głosi, że między zjawiskami fizycznymi i psychicznymi istnieje odrębność, lecz zachodzą między nimi oddziaływania wzajemne, dwustronne. Na tych samych założeniach opiera się teoria stresu, która mówi, że stres biologiczny wywołuje stres psychiczny i odwrotnie (np. złamanie ręki wywołuje stan szoku psychicznego).

W odkrywaniu prawdziwej tożsamości człowieka przydatna może być praca Chrisa Butlera *Kim jesteś?* W pracy tej autor wyjaśnia, że człowiek posiada ciało i mózg i posługuje się nimi w różnych okolicznościach. W kierowaniu ciałem i mózgiem najważniejszą rolę odgrywa jaźń (atma): *jaźń posługuje się mózgiem; mózg nie jest jaźnią. Ty nie jesteś swoim mózgiem. Czy nigdy nie mówiono ci: „Wysil swój mózg!” To ty go używasz. Mózg to bardzo szczególna część organizmu. Ty, jaźń, posługujesz się nim, by kontrolować mechanizmy ciała. Dzięki niemu możesz przetwarzać informacje docierające do ciebie spoza ciała (percepcja przyp. J. G.) i z różnych jego części. Mózg w swoim działaniu podobny jest do wielkiego komputera, którym posługujesz się ty, jaźń... używasz mózgu do kontrolowania i kierowania resztą ciała.*¹

¹ Chris Butler, *Kim jesteś?*, Lublin 1998, s. 37-38.

Ch. Butler porównuje ciało do ubrania, narzędzia, maszyny i pojazdu... *Ciało się posiada i używa się go. Podobnie jednak, jak to się dzieje z odzieżą, narzędziami, maszynami i pojazdami, zużywa się ono z czasem, psuje i wreszcie rozpada. Mimo tych zmian, wadliwego funkcjonowania czy nawet utraty różnych jego części, ty, jaźń, pozostaniesz niezmiennym czynnikiem. Ty, jaźń posługujesz się ciałem. Ciało nie jest tobą – ono jest twoje.*

Cytowane fragmenty, jak sądzę, skłaniają do głębszych refleksji wynikających z pytania kim naprawdę jest człowiek? W każdym razie teza, że człowiek jest jaźnią, która posługuje się mózgiem i ciałem wydaje się ze wszech miar interesująca.

Osobowość człowieka jest wyrazem i jednością trzech jednocześnie substancji – ciała, psychiki i ducha (rys. 7), które tworzą nierozdzielalną całość.¹

Osoba ludzka jest podmiotem wszelkich zabiegów wychowawczych, jest ona wartością najwyższą, nadrzędną i niepowtarzalną.²

„Osoba” to kwalifikacja gatunkowa: każdy człowiek w każdym okresie swego życia, zatem każda jednostka jest właśnie osobą. „Osobowość” natomiast to kwalifikacja jednostkowa, każdy jest odrębną, niepowtarzalną osobowością, przy czym właśnie człowiek w swej osobowości dojrzewa i doskonali się na miarę zdobywanych przeżyć i doświadczeń, w wyniku procesów wychowania i życia. Kwalifikacja osobowa jest każdemu dana, osobowość natomiast jest zadana na jednostkowe dojrzewanie osoby. Ma ona na to po prostu całe swe życie.³ Możemy zatem powiedzieć, że osobą się jest, a osobowość się posiada. Człowiek, obok ciała posiada także psychikę, na którą składają się *te pierwiastki człowieczeństwa oraz każdego konkretnego człowieka, które w doświadczeniu człowieka odkrywamy jako w pewien sposób spójne, zintegrowane z ciałem, a (...) nie będące same w sobie – tym ciałem.*⁴

Człowiek jest zatem istotą cielesną, gdzie specyfiką tej cielesności jest reaktywność (czucia cielesne) oraz istotą psychiczną, gdzie znamioną cechą tej psychiki jest jej emotywność (wrażliwość na odczuwanie wartości).

Wybitny polski myśliciel i historyk prof. Feliks Koneczny uważa, że człowiek składa się z duszy i ciała, *a wszystko cokolwiek jest ludzkiego, musi posiadać formę i treść, stronę zewnętrzną i wewnętrzną.* F. Koneczny wyróżnia pięć kategorii bytu człowieczego, zwanych **quincunxsem**: **prawda** i **dobro** jako składniki strony duchowej, **zdrowie** i **dobrobyt**, składające się na stronę cielesną oraz **piękno** jako wspólny składnik dla duszy i ciała.⁵ Każde działanie w tych pięciu kategoriach się zawiera, a ich harmonia warunkuje godziwy ludzki byt.

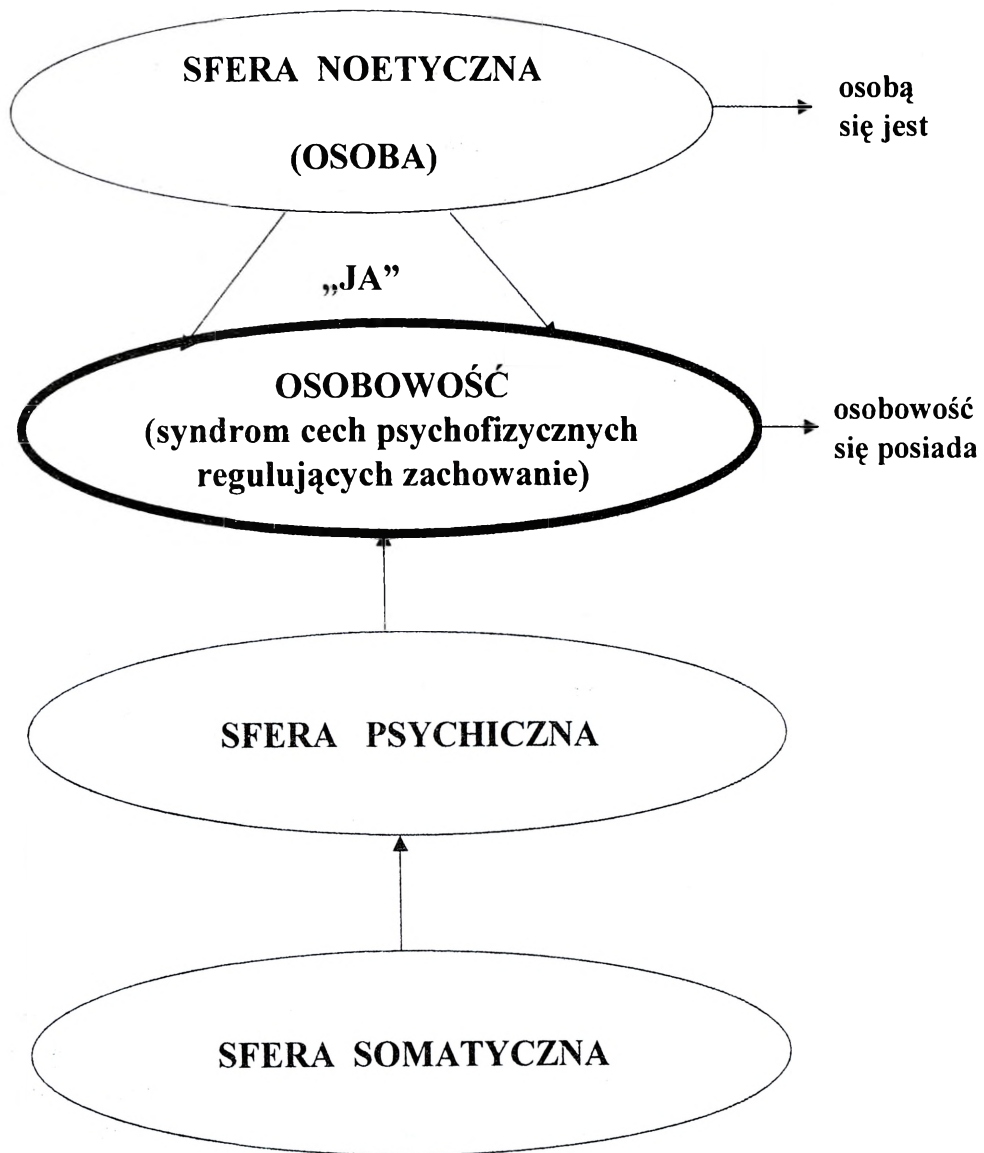
¹ S. Kowalczyk, *Kim jest człowiek?*, Wrocław 1992, s. 97-98.

² F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 10-15.

³ J. Homplewicz, *Osobowościowy charakter przekazu wartości w procesach wychowania*, (w:) J. Homplewicz (red.), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, Rzeszów 1997, s. 48.

⁴ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 238.

⁵ F. Koneczny, *O ład w historii*, Warszawa – Struga 1991, s. 12.



Rys. 7. Struktura człowieka

2.3.2. Ważniejsze typologie człowieka

Nauka, która zajmuje się klasyfikacją i charakterystyką osób, zwierząt i zjawisk nazywa się typologią. W naukach humanistyczno-przyrodniczych istnieje wiele klasyfikacji człowieka uwzględniających różne kryteria podziału np.: budowę ciała, cechy umysłu, typ układu nerwowego, temperament, system wartości, cechy charakteru, sposoby działania, styl życia itp. Typologia, która wiąże z określonym typem budowy ciała określone właściwości psychiczne nazywa się **typologią konstytucjonalną**. **Typ człowieka**, to względnie stały zespół cech psychofizycznych charakteryzujący daną klasę osób i odróżniający ją od innych klas osób. Ta względna stałość wynika stąd, że pod wpływem środowiska i własnej aktywności lub zdarzeń losowych (choroba) właściwości psychofizyczne człowieka ulegają modyfikacji. Ponadto każda grupa ludzi jest heterogeniczna – zróżnicowana indywidualnie, a każdy człowiek w danej sytuacji zachowuje się inaczej, co jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Wymienienie wszystkich czynników wydaje się niemożliwe. W tej sytuacji ludzie zaklasyfikowani do jednej grupy np. ze względu na budowę ciała, będą się różnili między sobą. Kolejna trudność przejawia się w tym, że u niektórych ludzi wyodrębnienie typowych, „czystych” cech jest niemożliwe, gdyż są to typy „mieszane” – np. w jednej sytuacji zachowuje się jak choleryk, w innej jak flegmatyk.

Pomimo wspomnianych trudności i ograniczeń, nauka wykreowała wiele typologii, jednak ze względu na tematykę oraz szczupłą pojemność niniejszego opracowania ograniczam się tylko do niektórych:¹

1. Typologia Hipokratesa (ze względu na temperament):

– sangwinik – żywy, zapałny, ale szybko gasnący, aktywny, ale niezbyt wytrwały;

– choleryk – wybuchowy, gwałtowny, ale wytrwały, odporny na trudności;

– flegmatyk – słabo pobudliwy, wytrwały, odporny na trudności;

– melancholik – słabo pobudliwy, niewytrwały;

2. Typologia G. E. Kretschmera (konstytucjonalna) wyróżnia cztery typy:

– leptosomityczny – wąły, wysoki, chudy astenik;

– pykniczny – otyły, średniego wzrostu;

– atletyczny – wysoki o silnej budowie;

– dysplastyczny – nieregularny, zdeformowany.

W nawiązaniu do tej typologii Kretschmer wyróżnił trzy typy temperamentu:

– schizotypik – odpowiadający leptosomatykowi – zamknięty w sobie, drażliwy, oschły, sztywny;

– cyklotymik – odpowiadający pyknikowi – towarzyski, realistyczny, zmienny nastrojowo;

¹ Zob. m.in. T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa 1992 oraz W. Szewczyk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998.

– iksotymik – odpowiadający atletykowi – spokojny, mało wrażliwy, sumien-
ny, drobiazgowy.

3. **Typologia W. H. Sheldona** (konstytucjonalna) wyróżnia trzy typy budowy:

- endomorficzny – dominacja narządów wewnętrznych;
- mezomorficzny – dominacja tkanki mięśniowej;
- ektomorficzny – dominacja tkanki nerwowej;

Wymienionym typom odpowiadają trzy typy psychiczne:

- wiscerotonik – towarzyski, wygodny, sybarysta;
- somatotonik – silny, energiczny, bezpośredni;
- cerebrottonik – wrażliwy, trudny w kontaktach, podatny na zmęczenie.

4. **Typologia I. P. Pawłowa** (ze względu na typ układu nerwowego):

- melancholik – słaby typ układu nerwowego, mała wrażliwość;
- choleryk – typ silny, niezrównoważony z przewagą procesów pobudzania;
- flegmatyk – typ silny, zrównoważony, powolny, mało ruchliwy;
- sangwinik – silny, zrównoważony, ruchliwy.

5. **Typologia umysłu I. P. Pawłowa:**

- typ artysty – większa wrażliwość na bodźce środowiskowe oraz przewaga myślenia obrazowego nad myśleniem abstrakcyjnym;
- typ myśliciela – przewaga myślenia abstrakcyjnego nad obrazowym;
- typ pośredni – równowaga między myśleniem obrazowym i abstrakcyjnym.

6. **Typologia umysłu A. Bineta:**

- typ opisowy;
- typ interpretacyjny;
- typ erudycyjny;
- typ fantazyjno-uczuciowy.

7. **Typologia osobowości E. Sprangera** (oparta na systemie wartości) wyróż-
nia sześć czystych i trzy mieszane typy osobowości:

a) **typy czyste:**

- teoretyczny – np. naukowiec;
- ekonomiczny – np. przemysłowiec, handlowiec;
- estetyczny – np. muzyk, rzeźbiarz, poeta, malarz;
- społeczny – np. lekarz;
- polityczny – np. generał sprawujący władzę w państwie;
- religijny – np. ksiądz.

b) **typy mieszane:**

- techniczny – połączenie osobowości teoretycznej z techniczną;
- prawniczy – łączący orientację teoretyczną i społeczną;
- pedagogiczny – która łączy osobowość społeczną z innymi typami w zależ-
ności od specjalności nauczania.

2.3.3. *Koncepcje psychologiczne człowieka*

W literaturze psychologicznej wyróżnia się najczęściej następujące koncepcje człowieka:¹

– **behawioralna** (Pawłow, Tolmow, Skinner), według której człowiek jest istotą zewnątrzsterowną), a jego zachowania regulują wzmocnienia pozytywne (nagrody) i negatywne (kary). Działanie człowieka przebiega tu w prostej relacji bodziec – reakcja (S - R).

– **psychoanalityczna** (Freud, Fromm, May, Miller), gdzie człowiek jest jednostką psychodynamiczną, a jego działanie stymulują i ukierunkowują najczęściej nieświadome – popędy (instynkty).

– **kognitywna** (Bruner, Simon, Tomaszewski, Kozielecki), zakładające, że człowiek jest samodzielnym podmiotem, podejmującym działania celowe, kontrolując ich przebieg. Dzięki umysłowi przyswaja, gromadzi, przetwarza oraz tworzy wiedzę i nadaje jej określoną wartość. W wyniku twórczego i analitycznego myślenia człowiek potrafi dokonywać wyboru i podejmować decyzje, tworzy dzieła nauki, techniki, kultury i sztuki.

– **transgresyjna** (Kozielecki) – koncepcja ta wykracza poza behawioryzm i kognitywizm. Według tej teorii człowiek podejmuje działania ochronne (zachowawcze) i transgresyjne. Działania transgresyjne wykraczają „poza” tradycyjne możliwości i skierowane są „ku rzeczom”, „ku innym ludziom”, „ku symbolom” i „ku sobie”. Działania transgresyjne, w sensie pozytywnym, mają charakter ekspansywny i twórczy oraz oparte są na motywacji hubrystycznej.² W znaczeniu negatywnym mogą mieć charakter destrukcyjny.

– **humanistyczna** (Maslow, Rogers) – w świetle tej teorii człowiek z natury jest dobry, jego dążenia są konstruktywne i pozytywne. Człowiek dokonuje aktów agresji i destrukcji nie dlatego, że ma taką naturę, lecz dlatego, że postępuje wbrew naturze, a otaczająca go rzeczywistość wpływa hamująco bądź wręcz uniemożliwia jego rozwój. Główną siłą napędową ludzkiego działania jest dążenie do samorealizacji. O przebiegu samorealizacji decydują aktualne przeżycia i doświadczenia (to co dzieje się „tu i teraz”) oraz to co się dzieje w świadomości człowieka, jak on spostrzega siebie, innych ludzi i świat.

Dla pełniejszego poznania natury ludzkiej warto przytoczyć cztery modele człowieka przedstawione przez Małgorzatę Czerską:³

a) model nieświadomy, w którym zachowania człowieka motywowane są przez głęboko tkwiące instynkty, głównie biologiczne (utrzymanie się przy życiu);

b) model podświadomy – wykreowany na gruncie behawioryzmu – zachowania człowieka regulują nagrody i kary (metoda „kija i marchewki”);

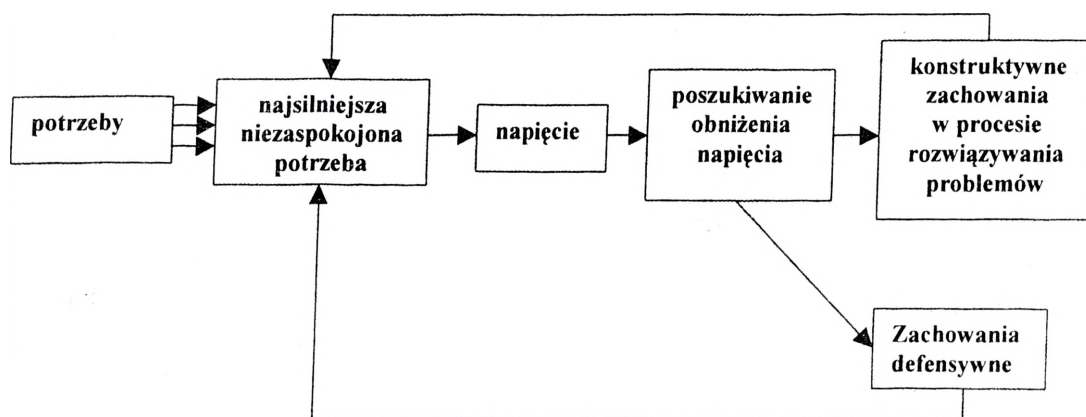
¹ J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996.

² J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987, s. 5.

³ M. Czerska, Motywacja (w:) A. Czermiński i inni, *Organizacja i zarządzanie*, Gdańsk 1994, s. 92.

c) model świadomy – zachowania człowieka są świadome, człowiek wie czego chce i zmierza do zaspokojenia swoich potrzeb (rys. 8).

d) model oczekiwań – oparty na teorii motywacji wyjaśniającej ludzkie zachowania. Według tej koncepcji zachowania człowieka determinują nie tylko aktualne potrzeby, ale również prawdopodobieństwo zmiany aktualnego stopnia ich zaspokojenia. Oczekiwania człowieka poprzedzone są pytaniem: czy jestem zdolny osiągnąć upragniony wynik? Model oczekiwań nie daje możliwości pełnej przewidywalności ludzkich zachowań, lepiej jednak tłumaczy mechanizm ludzkiego zachowania, pozwala trafniej je przewidywać i kształtować.



Rys. 8. Model zachowań ludzkich wg Richardsa – Grenlawa

2.3.4. Koncepcje personologiczne¹

a) koncepcja A. Adlera, wyróżniająca cztery typy ludzi według kryterium: aktywność – bierność, konstruktywność – destruktywność;

b) koncepcja C. G. Junga dokonuje podziału ludzi na cztery kategorie:

– introwertywno-racjonalnych – nastawionych do wewnątrz, na własne życie psychiczne, z trudem nawiązującymi kontakt z innymi ludźmi, przy czym zachowania tych ludzi oparte są na motywacji racjonalistycznej;

– introwertywno-irracjonalnych – nastawionych do wewnątrz, ale ich zachowania warunkowane są głównie przez motywację emocjonalną;

¹ Zob. Z. Zaborowski, *Współczesne problemy psychologii społecznej*, Warszawa 1996, s. 18.

– ekstrawertywno-racjonalnych – nastawionych na zewnątrz, odczuwających dużą potrzebę działania, dążących aby wiedzę przekształcać w czyn. Ludzie tej kategorii uznają prawdę obiektywną;

– ekstrawertywno-irracjonalnych – ludzi otwartych na zewnątrz, ale rozpoznawanie rzeczywistej natury norm i wartości ma charakter emocjonalny, użytkowy lub autorytatywny. Zachowania tych ludzi cechuje sceptycyzm i nihilizm, ich przekonania mają charakter subiektywny.

2.3.5. Koncepcje antropologiczne

Według najnowszej wiedzy antropologicznej człowiek rozumny (*homo sapiens*) pojawił się około pół miliona lat temu i przez wiele lat żył z tego co zebrał lub upolował. Był całkowicie uzależniony od przyrody, jednak niczego nie produkował ani nie przekształcał natury. Dopiero od około 9000 lat p.n.e. zaczął uprawiać ziemię i hodować zwierzęta.¹ Rozpoczął wielkie dzieło przystosowania przyrody do swoich potrzeb egzystencjalnych. Zmagając się z siłami przyrody człowiek wytwarza narzędzia, którymi posługuje się w pracy. Pojawia się model człowieka, w którym określa się go jako istotę pracującą (*homo laborans*) i umiejącą posługiwać się wytworzonymi przez siebie narzędziami (*homo faber*). Wykonywana praca – początkowo prosta i prymitywna – z biegiem czasu ulega komplikacji i różnicowaniu. W ten sposób powstały różne zawody, które wraz z rozwojem cywilizacji ulegają poszerzeniu i powodują powstawanie nowych specjalizacji.

Przekształcając i wpływając na środowisko naturalne, człowiek napotyka szereg zagrożeń, trudności i barier. Pokonując te trudności i bariery staje się istotą dzielną (*homo valens*).

Człowiek jest twórcą wspaniałych dzieł nauki, kultury i techniki, jest także istotą tworzącą i przeżywającą sztukę. W tym sensie możemy mówić o człowieku twórczym (*homo creativus*) i człowieku odczuwającym potrzebę piękna (*homo aestheticus*).

Człowiek nie tylko wytwarza określone dobra, ale również je konsumuje i sprzedaje. Pojawia się zatem odmiana człowieka konsumpcyjnego (*homo consumens*) i człowieka produkującego dla zysku (*homo oeconomicus*).

Zgodnie z powszechnie znanym powiedzeniem, iż nie samym chlebem człowiek żyje, istota ludzka poświęca część własnego czasu na zabawę i rozrywkę. W tym ujęciu dostrzegamy człowieka podejmującego działania natury ludycznej (*homo ludens*). W rozwiniętym społeczeństwie „trzeciej fali” pojawia się człowiek informacyjny (*homo comunicans*).

¹ Por. E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 1999, s. 168.

Dokonany przegląd wybranych koncepcji człowieka ma wielorakie i duże zróżnicowanie. Wynika stąd wniosek, że natura ludzka jest wielowymiarowa, a zatem można ją rozpatrywać w wielu aspektach: somatycznym, psychicznym, osobowościowym i antropologicznym.

Zróżnicowanie typologii i koncepcji człowieka pozostaje w ścisłym związku z teorią i praktyką edukacyjną. Znajomość typów, odmian i koncepcji człowieka wydaje się konieczna dla tych wszystkich, którzy zajmują się działalnością dydaktyczno-wychowawczą, niezależnie od poziomu i charakteru szkoły czy uczelni.

3. *Wizja edukacji na przełomie stuleci i milenium*

*W rzeczywistości bycie człowiekiem
w istocie swojej znaczy być otwartym na świat,
który jest wypełniony innymi istotami,
które można spotkać i sensami, które można spełnić.*

V. E. Frankl

3.1. *Wartości jako źródło celów edukacji*

Każdy człowiek jest podmiotem, który w swoich działaniach dąży do osiągnięcia określonych wartości. Współczesna rzeczywistość edukacyjna nie może zatem być oderwana od świata wartości, lecz pozostawać z nim w ścisłym związku (aspekt aksjologiczny).

Do podstawowych wartości uniwersalnych (ogólnoludzkich) zaliczane są:¹

- prawo do życia i wolności;
- podmiotowość i tożsamość człowieka
- swobody obywatelskie;
- życie wolne od zagrożeń wojną;
- demokracja;
- pluralizm polityczny i światopoglądowy;
- tolerancja;
- godziwy poziom życia duchowego i materialnego;
- możliwość samorealizacji;
- rodzina;
- praca;
- zdrowie i jego ochrona.

Wartości powyższe stawiają przed edukacją nowe wyzwania, są punktem wyjścia do ustalenia celów i treści kształcenia, wyznaczają kierunki przemian rozwojowych w teorii i praktyce nauk pedagogicznych. Preferowana obecnie orientacja aksjologiczna spowodowała inwersję w hierarchii celów kształcenia, z układu tradycyjnego: wiadomości – umiejętności – wartości; na układ: wartości: postawy – umiejętności i na końcu wiadomości.²

Poza wartościami uniwersalnymi (ogólnoludzkimi) można wyróżnić wartości indywidualne (personalne), które przytaczam za J. Kozieleckim:³

¹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997, s. 25.

² Raport KEEN, *Edukacja narodowym priorytetem*, Warszawa – Kraków 1984, s. 25.

³ Zob. J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996, s. 223.

- wartości dionizyjskie (konsumpcja, komfort życia);
- wartości heraklesowe (władza i sława);
- wartości prometejskie (altruizm, życie dla innych);
- wartości apollińskie (twórczość naukowa i artystyczna);
- wartości sokratyczne (poznawanie siebie, doskonalenie własnej osobowości).

Trudno oczywiście ustalić, które z tych wartości są najważniejsze, a które mniej ważne, bowiem ludzie różnorodnie oceniają wartość rzeczy, zdarzeń i przeżyć. Nadal aktualny pozostaje problem wartości ujmowany w kategoriach **mieć**, czy **być**? Czy ważniejszy dla egzystencji człowieka jest **modus** „posiadania”, czy alternatywny **modus** „bycia”?¹ Potoczne obserwacje wskazują, że na pierwszy plan wysuwa się konsumpcyjny i hedonistyczny styl życia. Jest to styl akceptowany, jak się wydaje, przez wielu ludzi, dla których wartości dionizyjskie mają największe znaczenie. Zdaniem E. Fromma większość ludzi *skłania się ku obu możliwościom* (skłonność do posiadania i skłonność do bycia, przyp. J. G.), a to która z nich przeważa lub jest tłumiona – zależy od czynników środowiskowych.²

Wartości prometejskie (altruizm, wola poświęcenia się dla innych) znajdujemy u ludzi pewnych profesji, takich jak: lekarze, pielęgniarki, księża i nauczyciele. Są również ludzie, którzy oddają honorowo krew lub szpik kostny dla ratowania życia innych, są również tacy, którzy ryzykują własne życie, aby ratować życie drugich. Do tej ostatniej grupy zaliczam wszystkich żołnierzy, w tym oficerów.

Niebagatelną rolę w edukacji spełniają wartości apollińskie i sokratyczne, ponieważ stanowią one bazę i wytyczają drogi do zaspokajania ludzkich potrzeb wyższego rzędu: samorozwoju, samodoskonalenia i samorealizacji.

Jedną z ważniejszych wartości rozpatrywanych przez pedagogikę współczesną jest podmiotowość i tożsamość człowieka. Dyskurs naukowy i poszukiwania optymalnych rozwiązań w tej kwestii obejmują cztery obszary:³

1) określony w relacji jednostka – edukacja – społeczeństwo – państwo, gdzie podkreśla się służebne funkcje państwa i edukacji wobec jednostki ludzkiej;

2) dotyczący zniewolenia lub wyzwolenia człowieka kształconego od dominacji ideologii, indoktrynacji, monopolu światopoglądowego, politycznego i ustrojowego;

3) wskazujący przede wszystkim na odchodzenie od dominacji edukacji adaptacyjnej – w stronę edukacji krytyczno-kreatywnej

4) dotyczący stosunków interpersonalnych między uczestnikami procesu kształcenia.

W świetle powyższego wyłaniają się kolejne pytania: czy w edukacji wojskowej istnieją szanse na podmiotowość?, czy kształcenie oficerów powinno być podporządkowane wyłącznie potrzebom sił zbrojnych, czy także potrzebom samych

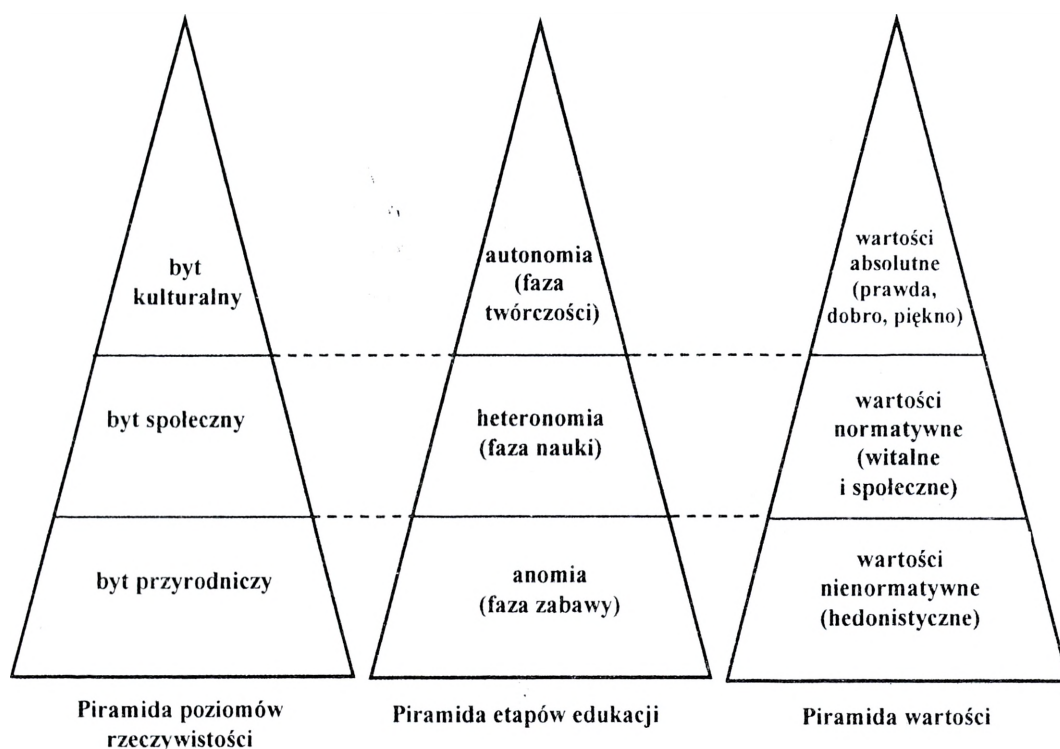
¹ Dogłębną analizę tego dylematu zawiera praca Ericha Fromma *Mieć czy być?*, Poznań 1999.

² E. Fromm *Mieć czy być?*, Poznań 1999. s. 171.

³ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty...*, wyd. cyt., s. 65.

studentów?, czy założenia edukacji krytyczno-kreatywnej znalazły swoje miejsce w wyższym szkolnictwie wojskowym?, czy można uwolnić edukację wojskową od polityki, od ideologii i od nadrzędnej roli państwa?, czy w szkołach oficerskich i uczelniach wojskowych możliwe są partnerskie stosunki interpersonalne między nauczycielami a studentami? Są to, moim zdaniem, najważniejsze pytania, na które w najbliższym czasie trzeba odpowiedzieć. Pytania te wyznaczają nowe obszary i kierunki badań dla wojskowych nauk humanistycznych. Pokłosem tych badań powinna być nowa, przystająca do współczesnych warunków i wymagań, koncepcja kształcenia oficerów, zapewniająca wykształcenie prawego, mądrego i nowoczesnego człowieka, dobrego dowódcy i przywódcy.

Dla łatwiejszego zrozumienia relacji między edukacją a światem bytów i wartości, pomocny może być piramidalny układ przedstawiony na rysunku 9.



Rys. 9. Związki edukacji ze strukturą ontologiczną i aksjologiczną

Jak łatwo zauważyć, poszczególne fazy edukacji odpowiadają hierarchii poziomów rzeczywistości oraz hierarchii wartości. Powiązanie edukacji ze światem bytów i ze światem wartości pozwala na rozwiązanie odwiecznej antynomii pedagogicznej swobody i przymusu (pedagogika kultury).

3.2. Współczesne koncepcje kształcenia

W wyniku badań prowadzonych na gruncie nauk pedagogicznych, a głównie dzięki działalności Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (KEEN) powstało sześć typowych koncepcji kształcenia:¹

1. **Koncepcja ogólnokształcąca**, która wiąże się z wyposażeniem kształconych w możliwie bogatą wiedzę ogólną (wszechstronna). Wykształcenie wszechstronne powinno stanowić podstawę pracy zawodowej.

2. **Koncepcja personalistyczna** – ukierunkowana na kształtowanie pożądanych w danym zawodzie postaw i ukształtowanie osobowości.

3. **Koncepcja pragmatyczna** (kompetencyjna), w której priorytetowo traktuje się kształtowanie umiejętności (sprawności) przydatnych w codziennej pracy zawodowej.

4. **Koncepcja kształcenia specjalistycznego**, związana z postępującą specjalizacją wiedzy i nauki. W koncepcji tej dominuje kształcenie stosunkowo wąskie, choć nie wykluczające zdobywania wiedzy pogłębionej.

5. **Koncepcja progresywna** nawiązująca do teorii progresywizmu J. Dewey'a i ukazująca dobre przygotowanie do życia i zawodu poprzez kształtowanie umiejętności dostrzegania, określania i rozwiązywania różnych problemów i trudności, jakie mogą pojawić się w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych. Kształcenie powinno przygotować człowieka do przyszłości (edukacja prospektywna).

6. **Koncepcja wielostronna**, zapewniająca wielostronne przygotowanie człowieka w sferze poznawczej, emocjonalnej i praktycznej. Jest to koncepcja zakładająca najlepsze wykształcenie, gdyż stanowi syntezę wyżej wymienionych odmian, lecz najtrudniejsza do praktycznej realizacji.

Powyższa typologia oparta jest głównie na kryteriach określających cele i treści kształcenia. Jeżeli za kryteria podziału przyjmiemy stronę organizacyjną czy strukturalną edukacji możemy mówić o kształceniu typu uniwersyteckiego, ogólnozawodowego i zawodowego.

W wyższym szkolnictwie wojskowym, od kilku lat wdrażany jest empiryczny model kształcenia skonstruowany w oparciu o trzy bloki treści:²

- treści ogólnokształcące;
- treści kierunkowe;
- treści specjalistyczne.

Model ten, jakkolwiek uznawany za przydatny w praktyce, nie jest doskonały i nadal pozostaje otwarty (możliwość optymalizacji). Nadal pozostają też dylematy i wątpliwości, choćby takie jak: kształcić ogólnie czy specjalistycznie?, kształcić teoretycznie czy praktycznie?, czy proporcje między kształceniem ogólnym,

¹ Raport KEEN, Warszawa – Kraków 1988.

² Zob. np. *Szczegółowy program kształcenia podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej*, Wrocław 1996.

a kształceniem zawodowym są właściwe?, czy charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów opracowane w 1995 roku¹ są dziś aktualne?, czy i jak można sprawdzić wszystkie walory osobowości absolwenta, które te charakterystyki zawierają? Moim zdaniem charakterystyki osobowo-zawodowe są zbyt wyidealizowane, odebrane od rzeczywistości i zbyt rozbudowane.

Interesującą koncepcję kształcenia na poziomie akademickim (dot. Akademii Obrony Narodowej) wykreował Bogdan Szulc, który uważa, że *...akademia nie może kształcić wąsko – typowych specjalistów – lecz wszechstronnie przygotowanych oficerów zdolnych do kierowania zespołami ludzkimi i dużymi organizacjami. Stąd też wnioskowanie za wyodrębnieniem płaszczyzn kształcenia, wynikających z czynności zawodowych absolwenta i potrzeb ogólnospołecznych.*²

W omawianej koncepcji wyróżniono pięć płaszczyzn problemowych:

1. Problemy związane z organizacją i zarządzaniem.
2. Problemy związane z komunikowaniem interpersonalnym, z wychowaniem i motywowaniem.
3. Problemy prawno-administracyjne.
4. Problemy dotyczące przygotowania do walki zbrojnej.
5. Problemy związane z ogólną sprawnością intelektualną i psychofizyczną.

Według B. Szulca na kształcenie ogólne należy przeznaczyć 51%, a na zawodowe – 49% ogólnego czasu przeznaczanego na studia. Natomiast w samym kształceniu zawodowym autor ten proponuje 25% czasu na zajęcia teoretyczne, a 24% na kształcenie praktyczne.³

W rozważaniach nad istotą i koncepcjami kształcenia niezwykle ważna jest zależność między poziomem kształcenia a rodzajem kształcenia. Relacja przebiega w ten sposób, że im wyższy poziom kształcenia, tym większy obszar zajmuje kształcenie wszechstronne.⁴ W pełni podzielam ten pogląd, gdyż przy wysokiej specjalizacji wiedzy absolwent wyższej uczelni nie może być specjalistą od wszystkiego, ale powinien posiadać szeroką wiedzę ogólną, która w perspektywnym ujęciu daje szansę rozwoju i awansu. Dowódca kieruje zespołami ludzkimi i odpowiada za wszystko, ale w niektórych kwestiach merytorycznych może i powinien korzystać z wiedzy specjalistów (ekspertów).

Współczesne nauki pedagogiczne dążą do przewyciężenia tradycyjnych jednoaspektowych ujęć dotyczących kształcenia człowieka. Edukacja dzisiejsza ma charakter wielowymiarowy i wieloaspektowy, obejmuje całego człowieka ze wszystkimi składnikami tworzącymi ludzki byt. Studium literatury przedmiotu

¹ Zob. *Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich (wojska lądowe)*, Sztab Generalny WP, Warszawa 1995.

² B. Szulc, *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym*, Warszawa 1995, s. 66.

³ B. Szulc, *Możliwości...*, wyd. cyt., s. 80.

⁴ Tamże.

przekonuje, że najnowsze teorie kształcenia otwierają się na ontologię, aksjologię i na filozofię człowieka (antropologię).

Z wielowymiarowym i wieloaspektowym ujęciem edukacji łączą się:

- rozwój biologiczno-fizyczny;
- formacja kulturalna;
- rozwój moralny;
- wprowadzenie w życie środowiska;
- dojrzałość religijna.

W powyższym wielowymiarowym i wieloaspektowym kontekście należy postrzegać edukację w sposób globalny (holistyczny), która poza sferą intelektualną i duchową, uwzględnia wrażliwość, zmysłowość i cielesność oraz społeczność, polityczność, aktywność manualną i techniczną. W kształceniu intelektualnym należy dążyć do integracji kultury z nauką i technologią.

Istota specyfiki systemu kształcenia wojskowego polega na tym, że *współczesny oficer musi sprostać wielu wyzwaniom, albowiem przywódcy wojskowi muszą szybko adaptować się do zachodzących zmian. Korpus oficerski, bardziej niż kiedykolwiek, w obliczu złożonych sytuacji i problemów, winien wykazywać się twórczym, przyszłościowym myśleniem, krytycznym postrzeganiem i zdecydowanym działaniem. Oficerowie muszą skutecznie przyswajać i umiejętnie stosować osiągnięcia myśli wojskowej i efekty postępu technicznego.*¹

Sądzę, że przytoczony cytat, pozwala lepiej rozumieć istotę i sens kształcenia oficerów, wskazując jednocześnie kierunki przemian i zadania edukacyjne dla wyższego szkolnictwa wojskowego.

Reasumując powyższe treści dochodzimy do następujących konstatacji:

1. Podstawę do konstruowania koncepcji kształcenia stanowią wartości uniwersalne i personalne (aspekt aksjologiczny).
2. Z przedstawionej typologii wynika, że najbardziej przydatna dla edukacji oficerów jest koncepcja kształcenia wielostronnego.
3. Charakterystyki osobowo-zawodowe, ze względu na swą utopijność i zmieniającą się rzeczywistość, tracą na znaczeniu.
4. W praktyce edukacji oficerów należy zdecydowanie ograniczyć kształcenie specjalistyczne na rzecz kształcenia wszechstronnego.
5. Edukację oficerów należy traktować holistycznie, wielowymiarowo, wielopłaszczyznowo i wieloaspektowo, uwzględniając wszystkie sfery i składniki tworzące ludzki byt (intelektualne, fizyczne, społeczne, moralne, estetyczne, kulturowe itp.).
6. Nowoczesne koncepcje kształcenia powinny opierać się na wiedzy filozoficznej (ontologia, aksjologia, filozofia człowieka).

¹ P. Sienkiewicz, *Szkolnictwo wojskowe w systemie edukacji narodowej*, (w:) Lech Łukasik (red.), *Budowa nowego systemu edukacji obronnej młodzieży*, Warszawa 1999, s. 19.

3.3. Uniwersalne zasady edukacji

We współczesnej literaturze pedagogicznej spotyka się totalną krytykę szkoły, która ...nie dokonuje edukacji, a jedynie uczy i przekazuje wiedzę. Szkoła nie wychowuje, to znaczy nie odslania dobra, prawdy i piękna i nie pociąga do urzeczywistnienia wartości. A jeśli wychowuje, to jedynie w znaczeniu przystosowania do obowiązujących struktur i instytucjonalnych modeli życia (tradycyjna pedagogika adaptacyjna, przyp. J. G.).¹

Kryzys szkoły przejawia się również w utracie jej atrakcyjności i miernych osiągnięciach wychowawczych. Młodzież opuszczająca szkołę nie wie jak ma postępować w życiu, jaki jest sens tego życia i jak sobie radzić z problemami, jakie życie ze sobą niesie.² Kryzys szkoły i rodziny charakteryzuje się nihilizmem i destrukcją, co skutkuje zanikiem autorytetów.

O kryzysie w edukacji, w szkole i w naukach pedagogicznych pisze także Kazimierz Denek: ...Edukacja i nauki o niej przeżywają kryzys tożsamości. Wciąż brakuje całościowej koncepcji przemian. Szkoła nastawiona jest na przetrwanie, a nie na zmiany i rozwój. Istnieje potrzeba wielkiej myśli, która otworzy perspektywę spojrzenia na edukację w kontekście przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.³

Kryzys szkoły i rodziny powoduje, że młodzież czuje się coraz bardziej opuszczona, zagubiona i osamotniona. Staje się coraz bardziej agresywna, popada w konflikt z prawem, dopuszcza się najcięższych przestępstw, ucieka w narkomanię i alkoholizm. Powyższych negatywnych zjawisk nie można oczywiście generalizować, ale nie można ich także ignorować. Faktem jest, że owe zjawiska patologiczne przybierają na sile, stają się coraz powszechniejsze i poszerzają swój zasięg.

Zarysowany obszar problemów generuje nowe wyzwania pedagogiczne, tworzy jakościowo nową rzeczywistość edukacyjną, która ze wszech miar przekłada się na działalność wychowawczą w wojsku.

Punktem wyjścia w poszukiwaniu dróg wychodzenia z kryzysu oraz w podejmowaniu prób zmierzających do odnowy i odzyskania tożsamości szkoły są, jak się wydaje, uniwersalne zasady rozwoju edukacji przyjęte przez UNESCO:

- Edukacja jest uniwersalną wartością i podstawowym prawem człowieka;
- Edukacja szkolna i pozaszkolna muszą służyć społeczeństwu jako instrument tworzenia, poprawy i upowszechniania wiedzy;
- Trzy cele edukacji: równość, ważność treści i motywacja powinny stwarzać podstawę polityki oświatowej;

¹ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 436, s. 62.

² Por. A. Rynio, *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, (w:) J. Kostkiewicz (red.), *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Rzeszów 1997, s. 59.

³ K. Denek, *Dydaktyka wobec założeń personalizmu*, (w:) J. Homplewicz (red.), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, Rzeszów 1997, s. 33.

➤ Reforma oświaty powinna opierać się na sprawdzonych w praktyce eksperymentach;

➤ Różnorodność ekonomiczna, społeczna i kulturalna współczesnego świata wymaga właściwych dla poszczególnych regionów decyzji, ale także przestrzegania uniwersalnych wartości, jakimi są: *prawa człowieka, tolerancja i zrozumienie, demokracja, poczucie odpowiedzialności, uniwersalizm i kulturowa tożsamość, dążenie do pokoju, ochrona środowiska, zdrowie, planowanie rodziny, łagodzenie biedy*;

➤ Za edukację odpowiedzialne jest całe społeczeństwo.

Według Raportu opracowanego dla UNESCO (pod przewodnictwem J. Delorsa). Edukacja w przyszłym stuleciu powinna rozwijać się w oparciu o cztery podstawowe filary:¹

1. Uczyć się, aby wiedzieć – uczenie się dla wiedzy.
2. Uczyć się, aby działać – uczenie się pracy i kompetencji.
3. Uczyć się, aby żyć wspólnie – uczenie się dla zrozumienia innych.
4. Uczyć się, aby być – uczenie się dla własnego rozwoju.

Ewolucja poglądów na temat istoty edukacji przebiega w relacji: kształcenie ustawiczne (*continuing education*) – uczenie się przez całe życie (*life – long education*) – uczące się społeczeństwo (*learning society*).

Edukacja jest zatem warunkiem koniecznym egzystencji i rozwoju każdego społeczeństwa. Tworzenie godziwych warunków dla rozwoju edukacji należy traktować jako priorytetowe zadanie dla każdego państwa.

¹ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, Warszawa 1998.

4. Priorytetowe zadania edukacji kadr oficerskich

Edukacja. Jest w niej ukryty skarb.

J. Delors

4.1. Utrzymanie zdrowia i sprawności psychofizycznej

Zdrowie i sprawność fizyczna, to komponenty leżące u podstaw i warunkujące wszelką aktywność człowieka. Są to również walory niezbędne w zawodowej służbie wojskowej. Za słuszny należy uznać pogląd, że *...służba wojskowa ma bowiem tę specyfikę, że liczyć się w niej powinien nie tylko dyplom uczelni wyższej, istotne są także inne, nie mniej ważne walory osobowościowe i psychofizyczne.*¹ Od współczesnego oficera wymaga się nie tylko gruntownej wiedzy, umiejętności sprawnego dowodzenia, ale także utrzymywania w sposób ciągły dobrego stanu zdrowia i sprawności psychofizycznej.² Do szczególnie ważnych cech osobowości oficera należy zaliczyć: waleczność, samodzielność, zdecydowanie, odporność psychofizyczną oraz silną wolę i odwagę.

Kształtowaniu, rozwijaniu i utrzymywaniu dobrostanu, jakim jest zdrowie oraz sprawność psychofizyczna, służy szeroko pojmowana edukacja fizyczna. Poprzez różnorodne formy aktywności ruchowej, edukacja fizyczna wpływa pozytywnie na stronę somatyczną i psychiczną człowieka. Powszechnie wiadomo, że ćwiczenia fizyczne, ruch i sporty rekreacyjne, stanowią niezbędny warunek utrzymywania norm biologicznych ustroju, uruchamiają złożony mechanizm odporności fizjologicznej i psychicznej. Ruch należy traktować jako naturalną biologiczną potrzebę człowieka, jako podstawę zdrowia psychicznego i fizycznego.³

Edukacja fizyczna, obejmująca kształcenie i wychowanie fizyczne,⁴ zajmuje w procesie kształcenia oficerów znaczącą pozycję. Głównym zadaniem tej edukacji jest przygotowanie absolwentów szkół i uczelni wojskowych do uczestnictwa w kulturze fizycznej, do całozyciowej troski o zdrowie i sprawność psychofizyczną.

¹ M. Krauze, *Taka armia jakie szkolnictwo wojskowe*, Zeszyty Naukowe AON 1993, nr 4.

² Zob. J. Groskrejc, *Wpływ ćwiczeń fizycznych na kształtowanie odporności psychofizycznej oficerów*, Zeszyty Naukowe AON 1995, nr 4.

³ Por. H. Szwarz, *Wpływ ruchu i rekreacji fizycznej na somatyczne i psychiczne zdrowie człowieka*, Warszawa 1979, s. 223.

⁴ Zob. H. Grabowski, *O kształceniu i wychowaniu fizycznym*, Kraków 1990.

Edukacja fizyczna promuje zdrowy styl życia, uczy racjonalnego, atrakcyjnego i aktywnego spędzania wolnego czasu. Służy także utrzymaniu dobrej kondycji i opóźnia procesy inwolucji.

Edukacja fizyczna w szkolnictwie wojskowym nie może być postrzegana jedynie przez pryzmat pragmatycznych wymagań i psychofizycznej-przydatności zawodowej. Edukacja ta w ujęciu perspektywnym powinna sprawić, aby każdy oficer samodzielnie bez przymusu służbowego, uczestniczył w wybranych przez siebie formach aktywności fizycznej w oparciu o przesłanki zdrowotno-hedonistyczne.¹

Od wielu lat edukacja fizyczna w szkołach wojskowych koncentruje się na instrumentalnym kształtowaniu sprawności fizycznej i egzekwowaniu norm sprawnościowych dotyczących głównie cech motorycznych: siły, szybkości, wytrzymałości. Znacznie mniej uwagi poświęca się na kształtowanie zinternalizowanych postaw prozdrowotnych i prosomatycznych.

W niewielkim zakresie szkoły i uczelnie wojskowe organizują dla swoich studentów obozy narciarskie i żeglarskie. W konsekwencji takiego podejścia niewielki odsetek oficerów, po ukończeniu szkoły, posiada umiejętności narciarskie bądź uprawnienia (patenty) żeglarskie. Możliwości poprawy istniejącego stanu rzeczy dostrzegam w przełamywaniu barier natury psychologicznej, ekonomicznej i społecznej.²

W świetle powyższego dochodzę do konstatacji, że tradycyjny sprawnościowy model edukacji fizycznej w szkolnictwie wojskowym, oparty na orientacji biologicznej, powinien być stopniowo wypierany przez model zdrowotno-hedonistyczny, oparty na humanistycznej orientacji w kulturze fizycznej.

4.2. Socjalizacja

Termin **socjalizacja** (*łac. socialis – towarzyski, społeczny*) oznacza proces i rezultat procesu przekazywania jednostce systemów wartości, norm i wzorów zachowań obowiązujących w danej zbiorowości, a także określonych umiejętności, w tym zwłaszcza związanych z opanowaniem narzędzi (sposobów posługiwania się przedmiotami będącymi wytworami człowieka) oraz wejściem w świat społecznych instytucji.³

Proces socjalizacji polega na oddziaływaniu środowiska społecznego, osób i instytucji wychowania.

¹ Zob. J. Groskrejc, *Sprawność fizyczna kadry nie tylko w aspekcie funkcjonalności zawodowej*, Zeszyty Naukowe AON 1997, nr 3.

² Szczegółowe wyjaśnienie tej kwestii (w:) J. Groskrejc, *Sprawność fizyczna kadry...*, wyd. cyt., s. 249.

³ B. Milerski i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika...*, wyd. cyt., s. 204.

Pojęcie socjalizacji może być rozumiane w węższym lub szerszym znaczeniu. W sensie węższym jest to proces uczenia się ról społecznych. Istotą tego procesu jest nabywanie przez daną osobę odpowiednich wzorów zachowania, umożliwiających jej sprawne i kompetentne działanie w określonej grupie społecznej. Każdy oficer, aby mógł pełnić rolę dowódcy, przywódcy i wychowawcy musi przyswoić sobie adekwatne do tych ról wzory, normy i wartości, będące wyznacznikami jego myślenia i działania.

W szerszym znaczeniu pojęcie socjalizacji oznacza ogół procesów wzajemnych oddziaływań jednostki i jej środowiska społeczno-kulturalnego, trwających przez całe jej życie. Procesy te obejmują nie tylko przyswajanie i adaptację człowieka do wymogów środowiska, ale również przekształcanie go w wyniku własnych działań. Szeroko rozumiana socjalizacja obejmuje także procesy przekazywania dziedzictwa kulturowego zbiorowości z pokolenia na pokolenie oraz procesy edukacji, czyli ...*intencjonalnego kształtowania osobowości (...) według przyjętego w grupie ideału wychowawczego.*¹

Najogólniejszym zadaniem edukacyjnym wyższego szkolnictwa wojskowego jest wszechstronne kształtowanie osobowości oficerów. Proces formowania osobowości uwarunkowany jest przez wiele czynników, wśród których najczęściej wyróżnia się uwarunkowania **biogenne** (dotyczące procesów biologicznego rozwoju, właściwości anatomiczno-fizjologicznych organizmu), **psychogenne** (powiązane z rozwojem intelektualnym i emocjonalnym) oraz **socjogenne** (dotyczące wzajemnych relacji między człowiekiem a środowiskiem).

Wpływ socjalizacji na wszechstronny rozwój osobowości oficerów wyraża się w:

- uczeniu się społecznie aprobowanych postaw i zachowań w zakresie kierowania swoimi popędami i zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych
- nabywaniu umiejętności posługiwania się różnymi przedmiotami (narzędziami), jakie są wykorzystywane w pracy zawodowej i życiu codziennym;
- osiaganiu zdolności interakcji i komunikowania się z innymi ludźmi w środowisku cywilnym i wojskowym. Zdolności te osiąga się głównie poprzez opanowanie języka, rozumienie symboli danej kultury oraz dzięki umiejętności wyrażania swoich myśli i uczuć;
- kształtowaniu umiejętności odczuwania i kontrolowanego wyrażania swoich emocji;
- uwewnętrznianiu (interioryzacji) powszechnie przyjętych w społeczeństwie i w wojsku wartości, wzorów i norm wytyczających określone postępowanie.

Oficer, jak każdy człowiek, jest istotą społeczną i żyje w określonej społeczności. Przygotowanie i wprowadzenie oficera do życia społecznego (socjalizację) należy traktować jako ważne zadanie edukacyjne. Poprzez socjalizację oficer uczy się społecznych form życia, przyswaja wartości i normy, przygotowuje się do

¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 94.

przyjęcia i pełnienia ważnych i odpowiedzialnych ról społeczno-zawodowych. W oczekiwaniach społecznych oficer jest kulturowym ideałem osobowości, jest ze wszech miar wzorem pozytywnym. Zajmuje wysoką pozycję w społeczeństwie, zaliczany jest do elity intelektualnej. Wysoką pozycję społeczną oficera wyznacza nie tylko wyższe wykształcenie, ale zespół specyficznych praw i obowiązków. Oficer odgrywa równocześnie wiele ról choćby na przykład ojca, męża, dowódcy, przywódcy, przełożonego, podwładnego, kolegi, członka organizacji, grupy, korpusu, rodzaju wojsk itp. Każda z tych ról wymaga wielostronnego przygotowania i wielorakich zabiegów edukacyjnych. Kształcenie i wychowanie oficerów nie może ograniczać się wyłącznie do przekazywania wiadomości i kształtowania umiejętności. Powinno także wyrabiać umiłowanie zawodu oficera i powodować, aby każdy oficer utożsamiał się ze swoją profesją i pełnionymi w niej rolami. Edukacja powinna także zapewnić, aby oficer w procesie socjalizacji, przyswajając sobie nakazy ról, potrafił je rozumieć i w twórczy sposób interpretować.¹ Należy pamiętać, że między środowiskiem społecznym a oficerem zachodzi relacja dwustronna. Oficer-dowódca oddziałuje na swoich podwładnych, ale podwładni oddziałują również na oficera-dowódcę. Mechanizm tych oddziaływań jest złożony i wieloaspektowy, przebiega na poziomie intelektualnym i emocjonalnym, werbalnym i niewerbalnym, formalnym i nieformalnym. Poznawanie tego mechanizmu i sposobów jego wykorzystania w praktyce dowódczo-wychowawczej, to kolejne zadanie socjalizacji.

Armia jest instytucją społeczną, która stanowi podsystem tego systemu, jakim jest państwo.² Spełnia ono służebne role wobec społeczeństwa, gwarantuje nienaruszalność granic, suwerenność państwa i bezpieczeństwo narodowe. Rozważając edukację oficerów przez pryzmat służebnej roli sił zbrojnych wobec swojego społeczeństwa, problem socjalizacji nabiera szczególnego znaczenia i zasługuje na większą uwagę w badaniach i rozprawach naukowych.

4.3. Inkulturacja

Przez pojęcie **inkulturacja** (*ang. enculturation*) należy rozumieć proces poznawania i wrastania w kulturę danej społeczności. W momencie narodzin człowiek jest wyposażony w określony zasób informacji genowej. Informacja ta umożliwia regulację przebiegu procesów życiowych oraz stanowi podstawę kształtowania zachowań społecznych człowieka. Informacja genowa (pierwotna), będąca darem natury, odgrywa istotną rolę w ontogenezie, jest jednak zbyt uboga, aby zapewnić przetrwanie, a tym bardziej pełny rozwój istoty ludzkiej. Dopiero infor-

¹ Por. Z. Krawczyk, M. Morawski (red.), *Socjologia. Problemy podstawowe*, Warszawa 1991, s. 90-95.

² Zob. P. Sienkiewicz, *Podstawy teorii systemów*, Warszawa 1993, s.17.

macja jaką daje kultura (wtórna) stanowi przebogaty zbiór przepisów i wskazań zapewniających człowiekowi godziwe życie. Kultura zawiera wszelkie instrukcje, które regulują zachowanie się człowieka w różnorodnych sytuacjach normalnych i trudnych, prostych i skomplikowanych, odtwórczych i twórczych, konstrukcyjnych i destrukcyjnych.

Inkulturacja w znaczeniu edukacyjnym polega na uczeniu się kultury przez kulturę i dla kultury. Poprzez inkulturację uczestnik edukacji poznaje, asymiluje i uczy się korzystać z dorobku kulturowego. W toku i w wyniku inkulturacji osobnik nabywa kompetencji kulturowych. Kompetencje te upoważniają człowieka nie tylko do konsumpcji (stan bierny) dóbr kulturalnych (materialnych i duchowych), ale także do twórczego wzbogacania istniejącego społecznego dorobku kulturalnego (stan czynny).

Inkulturacja, to niezwykle ważne zadanie w edukacji kadr oficerskich. Oficer, to nie tylko istota społeczna, to także człowiek kulturalny, to znaczy taki, którego cechuje kulturalny sposób życia. Współczesny oficer, to człowiek o wysokiej kulturze osobistej, prezentujący wysoki poziom rozwoju intelektualnego, moralnego, fizycznego i społecznego, wyróżniający się taktem i obyciem; to osoba umiejąca zachować się w każdej sytuacji. Inkulturacja odgrywa niebagatelną rolę w procesie tzw. osobniczej hominizacji.¹ Proces ten obejmuje rozwój psychofizyczny oraz kształtowanie się osobowości jednostki. Ta druga składowa tego procesu związana jest z inkulturacją. Inkulturacja w kształceniu oficerów oznacza wprowadzenie ich w świat kultury naukowej, technicznej, artystycznej, językowej, prawnej, ekonomicznej i wojskowej.

W wyniku inkulturacji, absolwent uczelni wojskowej powinien znać i swobodnie poruszać się w trzech podstawowych działach kultury:

1) kultura materialna – obejmująca wytwarzanie narzędzi, zdobywanie i przetwarzanie żywności, technikę, transport, budownictwo, techniki uzbrojenia.

2) kultura języka – wyrażana w komunikacji werbalnej i niewerbalnej, w piśmie, w nauce i w sztuce;

3) normy społeczne – obejmujące systemy prawne, obyczaje, religię, stosunki społeczne, ogólne zasady organizacji i funkcjonowania społeczeństwa i grup społecznych (wojska).

Współczesny oficer pełni służbę nie tylko w rodzimych siłach zbrojnych. Może także wykonywać różnorodne zadania i pełnić odpowiedzialne funkcje w strukturach NATO, w działaniach sojuszniczych, w międzynarodowych korpusach militarnych, w operacjach i misjach pokojowych itp. W tej sytuacji proces inkulturacji powinien być zintegrowany z **akulturacją**, czyli poznawaniem i unifikacją wzorów kulturowych innych grup społecznych i narodowościowych.

¹ Zob. R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975, s. 50-52.

Inkulturation jest ściśle powiązana z procesem socjalizacji. Można powiedzieć, że inkulturation jest jednym z głównych mechanizmów socjalizacji. Trudno bowiem wyobrazić sobie przygotowanie człowieka do życia w społeczeństwie w oderwaniu od dorobku kulturowego tego społeczeństwa. Stąd też w niektórych źródłach terminy socjalizacja i inkulturation są używane zamiennie.

4.4. *Formowanie moralności*

Moralność jest kategorią etyki, która jako jedna z głównych dziedzin filozofii, zajmuje się opisem, analizą i wyjaśnianiem rzeczywistości istniejącej moralności i ustalaniem zasad moralnego postępowania. W świetle powyższego możemy wyróżnić etykę opisową i etykę normatywną. W ujęciu socjologii, moralność – to ogół norm, zasad, ocen, wzorów, ideałów – zmierzających do regulowania stosunków pomiędzy ludźmi (jednostka – grupa, grupa – grupa). Moralność, to całokształt zachowań jednostki lub grupy społecznej oceniany wg funkcjonującego systemu norm, zasad moralnych.¹ Zaprzeczeniem wszelkiej moralności jest **amoralizm**, czyli nie odróżnianie dobra od zła. Wyróżnia się **amoralizm społeczny**, polegający na nieznanym norm postępowania w jakimś środowisku (brak poczucia konwencji) oraz **amoralizm absolutny**, oznaczający całkowitą niezdolność odczuwania wartości ogólnoludzkich.

Należy odróżnić człowieka amoralnego od człowieka niemoralnego. Człowiek amoralny nie potrafi odróżnić dobra od zła, natomiast człowiek niemoralny zna normy moralne, ale ich nie przestrzega.

Pojęcie i istotę moralności można rozpatrywać w dwóch aspektach (podejściach):

1) w podejściu aksjologicznym – rozważania o moralności oparte są na wartościach odniesionych do idei, osób, rzeczy, sytuacji, zjawisk itp. lub do ich określonych właściwości. Wartości te mogą istnieć samodzielnie, bądź tworzyć system czy hierarchię. Ze względu na dziedzinę jakiej dotyczą, wartości dzielą się na; moralno-etyczne, religijne, kulturowe itd. W zależności od zasięgu – na ogólnoludzkie i lokalne np. narodowe, osobiste. Powszechny jest podział wartości na niższe i wyższe, materialne i duchowe, co zwykle łączy się z ich hierarchizowaniem.²

2) w podejściu deontologicznym (*gr. deon – obowiązek, logos – nauka*) – wyjaśnianie pojęcia i istoty moralności dokonuje się na gruncie deontologii – działu etyki – traktującym o obowiązkach (powinnościach) moralnych i o tym, co decyduje o moralnej wartości czynów.

¹ *Wielka Internetowa Encyklopedia Multimedialna*, [http://\(www.encyklopedia.pl\)wiem/000317.html](http://(www.encyklopedia.pl)wiem/000317.html).

² Tamże.

Deontologia, zwana również etyką zawodową, jest zbiorem norm moralnych obowiązujących i określających postępowanie przedstawicieli danego zawodu. Istnieje zatem deontologia lekarska, prawnicza, nauczycielska, oficerska itp. Zebranie, uporządkowanie i ujęcie w system wspomnianych norm moralnych nazywa się kodyfikacją, stąd też może być kodeks lekarza, kodeks prawnika, kodeks nauczyciela, kodeks oficera itp. Znajomość samej definicji deontologii oraz opracowanie kodeksu to nie wszystko. Znacznie ważniejsze jest przestrzeganie obowiązków zawodowych w codziennej praktyce. Dlatego kolejnym zadaniem edukacji w uczelniach wojskowych jest kształtowanie moralności oficerów widzianej zarówno przez pryzmat ogólnoludzkich wartości uniwersalnych (np. prawda, piękno, dobro, sprawiedliwość), jak i przez pryzmat obowiązków zawodowych (odpowiedzialność, uczciwość, lojalność, rzetelność, pracowitość itp.). Szczególnego znaczenia nabiera tu edukacja w przedmiocie etyka oficerska (wojskowa), która obejmuje normy i wartości specyficzne dla całej społeczności oficerskiej i która zapewnia trwałość i tożsamość armii, a także szacunek dla armii całego społeczeństwa. J. M. Bocheński zalicza etykę wojskową do tzw. „wielkich etyk” specjalnych i nazywa ją *etyką ludzi, którzy na stałe poświęcają się przygotowaniu i prowadzeniu wojny. W ścisłym znaczeniu jest to etyka żołnierzy służby stałej*.¹ Jakkolwiek praca J. M. Bocheńskiego *De Virtute Militari* była napisana w latach 1938–39, to w moim przekonaniu, ze względu na walory praktyczne, nie straciła na aktualności i każdy oficer powinien się z tą książką zapoznać. Dla potrzeb edukacyjnych warto przytoczyć cztery grupy sprawności żołnierskich, jakie wspomniany autor opisuje: prawość, męstwo, posłuszeństwo i sprawność decyzji bojowej.² Szczególnie interesujące są podstawowe normy moralne dotyczące walki zbrojnej:

1) *Kto powodowany względem na sympatię, litość, czy też podobne uczucia, zaprzestaje ognia, albo nie wykonuje jakiejś akcji, zdradza cel wojny i grzeszy przeciw zasadom etycznym, bo nie wykonuje obowiązku, którym w danej chwili jest zniszczyć siły nieprzyjaciela*.³

2) *Jedyną racją etyczną walki z nieprzyjacielem jest chęć obrony kraju. Pociąga ona za sobą u prawego żołnierza wolność od wszelkiego rodzaju niskich uczuć w stosunku do nieprzyjaciela. Żołnierz moralny zwalcza go energicznie, nie cofając się przed użyciem wszelkich środków dozwolonych przez prawo wojenne, działa przy tym nawet z gniewem, ale jego pobudką nie jest nienawiść, ani pogarda do przeciwnika: zatem bijąc się z nim zawzięcie, powinniśmy zachować najzupełniej lojalny stosunek do nieprzyjaciela i obiektywną ocenę jego wartości etycznej i bojowej*.⁴

¹ J. M. Bocheński, *De Virtute Militari*, Kraków 1993, s. 6.

² Tamże, s. 16.

³ Tamże, s. 28.

⁴ J. M. Bocheński, *De Virtute...*, wyd. cyt., s. 30.

Z przytoczonych cytatów jednoznacznie wynika, jakie normy moralne powinny wyznaczać postępowanie oficera i każdego żołnierza w walce zbrojnej. Pozostaje jednak wątpliwość, czy normy te wpajane są podchorążym i studentom uczelni wojskowych?

Edukacja w uczelniach wojskowych nie może ograniczać się jedynie do kształtowania umysłów. Powinna również obejmować kształtowanie **charakteru moralnego**, którego podstawę stanowią temperament i cechy woli. Temperament stanowi tu podbudowę, a cechy woli stanowią nadbudowę charakteru moralnego (właściwego). Właściwości woli stanowią bazę do specyficznego układu motywów moralnych, zasad postępowania oraz postaw wobec innych ludzi.

Formowanie moralności, to zadania edukacyjne, tak samo ważne jak przekazywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności ogólnych i zawodowych.

4.5. Personalizacja i emancypacja

W ujęciu filozoficznym **personalizm**, to postawa albo doktryna stawiająca ponad wszelką rację stanu, interesem ekonomicznym czy jakąkolwiek bezosobową instytucją podstawową wartość osoby ludzkiej (...) **personalizm jest doktryną społeczną, której podstawą (...) jest szacunek dla osoby ludzkiej.**¹

Według J. Galarowicza personalizm to:

1) w szerszym sensie – *każdy kierunek filozoficzny głoszący autonomię osoby ludzkiej wobec uwarunkowań społecznych, materialnych, wobec systemu i rzeczy oraz jej prymat (pierwszeństwo) wobec nich;*

2) w sensie węższym – *jeden ze współczesnych kierunków filozofii chrześcijańskiej zapoczątkowany przed II wojną światową przez J. Maritaina i E. Mouniera we Francji, w Polsce rozwijany przez K. Wojtyłę (...).*²

W *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okoń podał definicję następującą: personalizm (łac. *persona* – godność, osoba), nazwa różnych kierunków filozoficznych i pedagogicznych przyjmujących za podstawę swoich teorii swoście rozwijaną problematykę osobowości ludzkiej pojmowanej metafizycznie. Dotyczy ona m.in. pojęcia osobowości, jej roli w świecie współczesnym, warunków rozwoju, stosunku człowieka do jego wytworów, do techniki, pracy, kultury, sztuki i życia społecznego.³

Istotny i użyteczny dla rozważań pedagogicznych jest pogląd J. Homplewicza, który ujmuje personalizm w sposób syntetyczny, stwierdzając, że: *Personalizm jest kierunkiem myślenia filozoficznego, który tak do końca i konsekwentnie wyeksponuje*

¹ J. Didier, *Słownik filozofii*, Katowice 1992, s. 250.

² J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy, Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 684.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 210.

nował wartość samego człowieka, jako osoby i osobowości, a rozwój tej osobowości uczynił podstawową, autonomiczną wartością i celem działań.¹

Z powyższych definicji wynika, że osoba i osobowość to podstawowe kategorie personalizmu. Znany przedstawiciel pedagogiki personalistycznej F. Adamski tak pisze: *Wartość osoby jest szczególna: my pedagodzy określamy to pojęciem „autonomia” osoby ludzkiej – istnieje ona bowiem niezależnie od drugih. Stąd relacje między osobami są relacjami między istotami równymi w swej godności i wolności (...).*² W wyniku procesów edukacyjnych człowiek będąc osobą staje się osobowością. Tak więc edukacja stanowi pomoc w personalizacji, która polega na tym, *aby stopniowo dochodzić do własnej doskonałości, umiejętnie kształtować proces własnego doskonalenia, poprzez który stajemy się dojrzałą osobowością* (podkr. J. G.). *I z tej istoty osoby ludzkiej wynika to, że chce zawsze być pełniej osobą, formować się, doskonalić się.*³

Na podstawie powyższych wywodów możemy skonstatować, że *osobowość*, w przeciwieństwie do *osoby* nie jest „dana” jako gotowa, jako dar natury, czy dar od Boga, ale jest „zadana” jako cel dążenia własnego, wielowymiarowego, samodzielnego i swobodnego rozwoju każdego człowieka.

Oficer, poza tym, że jest istotą społeczną i kulturalną, jest także osobą. Jako osoba jest kimś niepowtarzalnym, oryginalnym i niezamienialnym z innymi. Posiada swoją tożsamość i własną wartość. Kształtowanie tej własnej indywidualnej tożsamości, uczenie się rozumienia i akceptowania siebie, to zadania edukacyjne, które określamy **personalizacją**.

Istota personalizacji polega na zrozumieniu bytu ludzkiego jako takiego. Człowiek, zanim „osiągnie” rozwiniętą osobowość (kategoria wtórna), jest osobą (kategoria pierwotna). Do kategorii osoba przynależą takie wartości, jak wolność, szacunek, równość, tolerancja oraz odpowiedzialność. Edukacja (kształcenie i wychowanie) w świetle pedagogiki personalistycznej polega na spotkaniu dwóch osób, nauczyciela (mistrza) i ucznia w konkretnej rzeczywistości, z zachowaniem zasad obustronnej podmiotowości i dialogu.

Emancypacja (łac. *emancipare* – oswobodzić, uwolnić), w ujęciu psychologicznym i pedagogicznym oznacza rozwój w kierunku autonomii – uzyskania wewnętrznej niezależności od autorytetów.⁴ W tym sensie edukacja oficerów powinna być ukierunkowana na kształtowanie samodzielności i pełnej dojrzałości – cech niezbędnych w życiu i pracy zawodowej. Emancypacja w procesie edukacji polega na stopniowym wyprowadzaniu studentów ze stanu heteronomii (faza nauki) i wprowadzeniu ich do stanu autonomii (faza twórczości). Chodzi tu o przygoto-

¹ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 106.

² F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 17.

³ Tamże, s. 13.

⁴ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, wyd.cyt., s. 60.

wanie oficerów do okresu dojrzałego życia, w którym każdy z nich posiada własny i określony system wartości, stanowiący mechanizm godziwego postępowania. Emancypacja zakłada twórczą ekspansję studentów, pozostaje w ścisłym związku z zasadą podmiotowości i aktywności.

Personalizm i emancypacja stoją w opozycji do pedagogiki adaptacyjnej. Legły u podstaw krytyki szkoły tradycyjnej, wykazują powiązania z pedagogiką personalistyczną, z pedagogiką kultury, z pedagogiką antyautorytarną i z pedagogiką dialogu.

Przedstawione w niniejszym rozdziale treści ukazują innowacyjne spojrzenie na zadania edukacyjne wyższych uczelni wojskowych. Spojrzenie to jest spójne z założeniami doktryny krytyczno-kreatywnej i z nowym myśleniem w naukach pedagogicznych.

Zakończenie

Żyjemy w świecie dynamicznych przemian i zaskakujących wydarzeń. Przemiany gospodarcze, polityczne i społeczne implikują przemiany strukturalno-funkcjonalne w rodzimych siłach zbrojnych i w szkolnictwie wojskowym. Prakseologicznym celem edukacji oficerów jest profesjonalne przygotowanie ich do sprawnego działania w warunkach pokoju i wojny. Nowego wymiaru nabierają problemy edukacyjne w kontekście wykonywania zadań w ramach działań sojuszniczych w strukturach NATO oraz w międzynarodowych korpusach wojskowych i w misjach pokojowych. Poza przygotowaniem do organizowania i prowadzenia walki zbrojnej, istotne są również kwalifikacje uprawniające oficerów do zajmowania stanowisk w międzynarodowych organizacjach i dowództwach wojskowych, a także wykonywania zadań w operacjach innych niż wojna, mających na celu utrzymanie bądź przywracanie pokoju. W tej sytuacji przed szkolnictwem wojskowym stoją nowe wyzwania i nowe zadania.

Edukacja oficerów w szkołach i uczelniach wojskowych jest integralną częścią edukacji narodowej, jest kontynuacją kształcenia i wychowania w rodzinie, w szkołach cywilnych oraz innych instytucjach społecznych i kulturowych (kluby młodzieżowe, sportowe, media itp.).

Edukacja w szkołach wojskowych powinna ukształtować człowieka wszechstronnie rozwiniętego w wymiarze biologicznym, emocjonalnym, psychicznym, społecznym, moralnym i kulturowym. Celem edukacji jest nie tylko kształcenie umysłu, ale również kształcenie charakteru oraz kształtowanie stosunków interpersonalnych opartych na zdrowych podstawach, na zasadach humanizacji, personalizacji i kooperacji.

Zrozumienie istoty i sensu edukacji nie jest możliwe bez zrozumienia natury ludzkiej. Natura ludzka, we wszystkich wymiarach, jest logicznie pierwotna w stosunku do edukacji. Stąd też u podstaw rozważań o edukacji człowieka leży wiedza antropologiczna, która w znacznym stopniu ułatwia poruszanie się w rozległym obszarze poznawczym, jakim jest człowiek.

Edukacja jest ściśle powiązana z rozwojem człowieka. Stąd też, jeżeli edukacja ma zapewnić wszechstronny rozwój osobowości, należy zrazu poznać czynniki, teorie i mechanizmy, jakie ten rozwój warunkują, opisują i wyjaśniają.

Istotnym obszarem refleksji nad edukacją jest określenie roli i miejsca wiedzy aksjologicznej w praktyce edukacyjnej. W nowej formule pedagogicznej na plan pierwszy wysuwają się wartości i postawy, a w dalszej kolejności są sytuowane

cele dotyczące kształtowania umiejętności i przyswajania wiadomości. Świat wartości i postaw jest myślą przewodnią i przesłaniem dzisiejszej edukacji.

Edukacja kadr oficerskich spełnia istotną rolę w promowaniu zdrowia, wspiera socjalizację, inkulturację, formowanie moralności oraz personalizację i emancypację. Edukacja ta nie może ograniczać się tylko do odtwórczego nauczania i uczenia się poszczególnych przedmiotów i realizacji programów kształcenia. Powinna także przygotować oficerów do umiłowania zawodu i wdrożyć do ustawicznej samoedukacji.

Edukacja oficerów powinna zapewniać wykształcenie człowieka zdolnego do rozwiązywania problemów w sposób twórczy oraz umiejącego żyć, myśleć i działać w zmieniającej się rzeczywistości. Oficer, to także człowiek, który dzięki edukacji, będzie mógł być zaliczany do elity społeczeństwa nowoczesnego, w którym głównymi wyznacznikami są pluralizm i demokracja. Oficer, to człowiek wykształcony tak, aby rozumiał świat, rozumiał siebie i innych.

Bibliografia

1. Adamski F. (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993.
2. Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 1964.
3. Bielicki T., *Mały słownik antropologiczny*, Warszawa 1976.
4. Bocheński J. M., *De Virtute Militari*, Kraków 1993.
5. *Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich* (wojska lądowe), Sztab Generalny WP, Warszawa 1995.
6. Chris Butler, *Kim jesteś?*, Lublin 1998.
7. Czermiński A. i inni, *Organizacja i zarządzanie*, Gdańsk 1994.
8. Didier J., *Słownik filozofii*, Katowice 1992.
9. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, Warszawa 1998.
10. *Encyklopedia popularna PWN*, Warszawa 1994.
11. Flitner W., *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1957.
12. Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 1999.
13. Fromm E., *Mieć czy być?*, Poznań 1999.
14. Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 436.
15. Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992.
16. Gałdowa A. (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, tom I, Kraków 1999.
17. Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994.
18. Grabowski H., *O kształceniu i wychowaniu fizycznym*, Kraków 1990.
19. Groskrejc J., *Sprawność fizyczna kadry nie tylko w aspekcie funkcjonalności zawodowej*, *Zeszyty Naukowe AON* 1997, nr 3.
20. Groskrejc J., *Wpływ ćwiczeń fizycznych na kształtowanie odporności psychofizycznej oficerów*, *Zeszyty Naukowe AON* 1995, nr 4.
21. Groskrejc J., *Kształcenie kadr oficerskich w wyższych uczelniach wojskowych*, Warszawa 1999.
22. Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Pedagogika ogólna*, Bydgoszcz 1995.
23. Hempoliński M. (red.), *Filozofia współczesna*, Warszawa 1989.
24. Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów 1939.
25. Homplewicz J. (red.), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, Rzeszów 1997.
26. Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
27. Koneczny F., *O ład w historii*, Warszawa – Struga 1991.
28. Kostkiewicz J. (red.), *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Rzeszów 1997.
29. Kowalczyk S., *Kim jest człowiek?*, Wrocław 1992.
30. Koziński J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.
31. Koziński J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996.
32. Koziński J., *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988.
33. Krauze M., *Taka armia jakie szkolnictwo wojskowe*, *Zeszyty Naukowe AON* 1993, nr 4.
34. Krawczyk Z., Morawski M. (red.), *Socjologia. Problemy podstawowe*, Warszawa 1991.
35. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
36. Kwiatkowska A. (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.

37. Lewowicki T., *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2.
38. Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
39. Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975.
40. Łukasik L. (red.), *Budowa nowego systemu edukacji obronnej młodzieży*, Warszawa 1999.
41. Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.
42. Nowicka E., *Świat człowieka, świat kultury*, Warszawa 1991.
43. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
44. Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.
45. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
46. *Raport KEEN*, Warszawa – Kraków 1988.
47. Schulz R., *Antropologiczne podstawy wychowania*, Warszawa 1996.
48. Sienkiewicz P., *Podstawy teorii systemów*, Warszawa 1993.
49. Staszczak Z. (red.), *Słownik etnologiczny*, Warszawa – Poznań 1985.
50. Strelau J., *Temperament, osobowość, działanie*, Warszawa 1985.
51. Suchodolski B., *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985.
52. *Szczegółowy program kształcenia podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej*, Wrocław 1996.
53. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
54. Szewczyk W. (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998.
55. Szulc B., *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym*, Warszawa 1995.
56. Szwarc H., *Wpływ ruchu i rekreacji fizycznej na somatyczne i psychiczne zdrowie człowieka*, Warszawa 1979.
57. Tomaszewski T. (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa 1992.
58. *Wielka Internetowa Encyklopedia Multimedialna*,
<http://www.encyklopedia.pl/wiem/000317.html>.
59. Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1969.
60. Wolański N., *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa 1983.
61. Zaborowski Z., *Współczesne problemy psychologii społecznej*, Warszawa 1996.



ISBN 83-88062-51-4

AON WYDZIAŁ
WYDAWNICZY