



AKADEMIA
OBRONY NARODOWEJ

54284

AON wewn. 5164/99

PROBLEMY
WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

52256

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. II
Akademii Obrony Narodowej

WARSZAWA

1999

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

AON wewn. 5164/99

PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

Redakcja naukowa
Ryszard Stępień



WARSZAWA

1999

Opracowanie przygotował
zespół w składzie:

plk dr hab. Ryszard Stępień – red. nauk.

plk dr Jerzy Groskrejc

ppłk dr Jerzy Bieńkowski

ppłk dr Jan Borkowski

ppłk dr Zenon Nowakowski

ppłk dr Andrzej Raczkowski

ppłk dr Stefan Ślusarczyk

mjr mgr Krzysztof Loranty

Redaktor techniczny

Beata Klarowska

Korekta

Jolanta Puchalska

Skład, druk i oprawa:

Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy
00-910 Warszawa, al. gen. A. Chruściela 103, tel./faks 681-37-52
Zam. nr 503/99

SPIS TREŚCI

Wstęp (<i>Ryszard Stępień</i>).....	5
Rozdział I	
GLÓWNE SPOSOBY ROZUMIENIA ISTOTY PEDAGOGIKI	6
1. Pedagogika jako pozytywistyczny model uprawiania nauki (<i>Jerzy Bieńkowski</i>)	6
2. Pedagogika jako refleksja o edukacji (<i>Ryszard Stępień</i>)	13
3. Pedagogika jako nauka teoretyczno-praktyczna (<i>Jerzy Groskrejc</i>)	18
4. Pedagogika jako praktyka wychowawcza (<i>Jerzy Bieńkowski</i>)	23
5. Pedagogika jako dyscyplina immanentnie towarzysząca naukom humanistycznym (<i>Jerzy Groskrejc</i>).....	32
Rozdział II	
NAUKOWY STATUS PEDAGOGIKI (<i>Zenon Nowakowski</i>).....	37
1. Przedmiot badań i struktura naukowa pedagogiki	40
2. Poznawczo-pragmatyczne zadania pedagogiki i jej podstawowe funkcje.....	44
3. Pedagogiczna interpretacja wychowania	48
4. Interdyscyplinarny ogląd współczesnej pedagogiki	51
5. Klasyfikacja i systematyzacja nauk pedagogicznych	53
Rozdział III	
WYBRANE ORIENTACJE I KIERUNKI WE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGICE	58
1. Pedagogika chrześcijańska (<i>Andrzej Raczkowski</i>).....	59
2. Pedagogika scjentystyczna (<i>Andrzej Raczkowski</i>).....	64
3. Pedagogika humanistyczna (<i>Andrzej Raczkowski</i>).....	67
4. Szkoła pedagogicznej awangardy (<i>Jerzy Bieńkowski</i>).....	75
Rozdział IV	
STAN I PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI WOJSKOWEJ	82
1. Tożsamość i wielowymiarowość pedagogiki wojskowej (<i>Ryszard Stępień</i>)	82
2. Przedmiot, zadania i funkcje pedagogiki wojskowej (<i>Jerzy Groskrejc</i>)	88
3. Miejsce pedagogiki wśród nauk wojskowych (<i>Stefan Ślusarczyk</i>).....	93
4. Kierunki przemian w pedagogice wojskowej (<i>Stefan Ślusarczyk</i>)	98
5. Prawidłowości wspomagania rozwoju osobowości żołnierzy (<i>Jan Borkowski</i>)	104
6. Specyfika środowiska wojskowego (pododdziałów) w świetle badań empirycznych (<i>Krzysztof Loranty</i>)	114
ZAKOŃCZENIE (<i>Ryszard Stępień</i>).....	125
BIBLIOGRAFIA	127

WSTĘP

W przededniu nowego stulecia, a zarazem po okresie transformacji ustrojowej w Polsce, szczególnego znaczenia nabierają przemiany w naukach pedagogicznych i w edukacji. Pedagogika próbując zrozumieć samą siebie, dokonuje wielu przeobrażeń, których istota i zakres ciągle wywołują wiele wątpliwości. W ten sposób wyłania się swoista pedagogika różnicy, bardziej inspirująca do powszechnego dyskursu, niż pedagogika podobieństw.

Pierwszy Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który odbył się w lutym 1993 roku w Rembertowie, miał za zadanie odnieść się do ewolucji tożsamości pedagogiki, a jednocześnie sformułować nowe pytania poznawcze i metodologiczne. Kolejne zjazdy: drugi w 1995 roku i trzeci w 1998 roku stały się szczególną okazją do wymiany poglądów przedstawicieli różnych środowisk pedagogicznych. Zgromadzony dorobek badawczy pedagogów, a także wielość zaprezentowanych stanowisk i ich zróżnicowanie z całą pewnością nie ułatwiają zrozumienia pedagogiki jako nauki empiryczno-analitycznej i teoretyczno-praktycznej.

Niniejsze opracowanie jest próbą pewnego uporządkowania i usystematyzowania wiedzy z zakresu pedagogiki ogólnej i pedagogiki wojskowej. Autorami poszczególnych rozdziałów i podrozdziałów są pracownicy naukowo-dydaktyczni katedry Pedagogiki Instytutu Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej. Struktura pracy jest w znacznym stopniu zbliżona do układu treści programów kształcenia z zakresu pedagogiki na studiach dyplomowych i podyplomowych. Mamy nadzieję, że lektura zaprezentowanych tekstów przyczyni się do rozbudzenia u studentów poczucia sensu samodzielnego zmagania się z wyzwaniami przemian w teorii i praktyce pedagogicznej.

Oddzielnego omówienia wymaga współczesny kształt pedagogiki wojskowej, ściśle powiązanej z procesami demokratyzacji sił zbrojnych, upodmiotowienia żołnierzy i wprowadzenia nowych zasad funkcjonowania armii, wynikających z faktu przyjęcia Polski do NATO. Podstawą dla pedagogiki wojskowej jest pedagogika ogólna, ale trudno nie uwzględniać jej związków z pedagogiką dorosłych (andragogiką), z pedagogiką kształcenia zawodowego i z pedagogiką społeczną.

Warto również pamiętać, że jedyny podręcznik pedagogiki wojskowej ukazał się w 1962 roku, zaś w latach późniejszych uwidoczniły się charakterystyczne dla całej pedagogiki, procesy dezintegracji. Jakby obok siebie funkcjonowały: historia wychowania wojskowego, teoria wychowania wojskowego i dydaktyka wojskowa. Ta ostatnia jest wymieniana najczęściej wśród subdyscyplin pedagogicznych. Obok niej najczęściej jednak pojawiają się takie dyscypliny, jak: teoria wychowania obronnego, pedagogika obronna i edukacja obronna (edukacja dla bezpieczeństwa).

Całościowe wyjaśnienie tych złożonych zagadnień nie było celem niniejszego opracowania i wymaga dalszych pogłębionych badań.

GŁÓWNE SPOSOBY ROZUMIENIA ISTOTY PEDAGOGIKI

1. Pedagogika jako pozytywistyczny model uprawiania nauki

Twórca pozytywizmu, August Comte (1798–1857) chciał dokonać rewolucji w pojmowaniu filozofii, nadając jej znaczenie myśli opartej na faktach, na danych „historycznych i zmysłowych”. W taki oto sposób zrodził się w filozofii termin „filozofia pozytywna”¹ z czasem nazwany „pozytywizmem”.

Pozytywizmem określa się różne pod względem przedmiotowym prądy umysłowe: w literaturze, teoriach prawnych, nurtach teologicznych, filozofii. Pozytywizm przeszedł wyraźną ewolucję od okresu romantyzmu (A. Comte, H. Spencer, J.S. Mill) poprzez pozytywizm okresu modernizmu – empiriokrytycyzmu (R. Avenarius, E. Mach) i pozytywizm okresu Koła Wiedeńskiego² aż do współczesnych jego odcieni nazywanych neopozytywizmem.

Zadanie neopozytywizmu polega na logicznej analizie języka nauki. Zdaniem neopozytywistów do właściwej nauki mogą należeć tylko sądy będące wynikiem bezpośredniej obserwacji i doświadczenia, podlegające kontroli empirycznej; poznanie naukowe to opis faktów dający się wyrazić w języku nauki oraz podlegający pośredniej lub bezpośredniej weryfikacji. Empiryzm neopozytywistów różni się od jego teoretycznych poprzedników tym, że rozumiany był jako konieczność kontroli empirycznej zdań pretendujących do miana naukowych. W ich rozumieniu nauka jest tylko opisem rejestrowanych przez obserwację zjawisk i nie wolno jej poza te ramy wychodzić. Tym samym wskazywali oni na jedność nauki i jej metod, która miała się zasa-
dzać na wzorcach wąsko, empirycznie uprawianych nauk przyrodniczych.

Empiryzm neopozytywistyczny szuka odpowiedzi na pytanie, jaka jest podstawa wiedzy ludzkiej. Taką podstawą mają być zdania opisujące doświadczenie. W naukach szczegółowych praca badawcza polega na rozkładaniu badanego fragmentu rzeczywistości na części elementarne. Sensowność zdań określana jest przez możliwość ich zredukowania do takich treści, które mówią o fizycznym zachowaniu się ciał; możliwa jest „przekładalność” twierdzeń innych nauk na język fizyki, który jest bardziej adekwatny bo wyraża ilościowe i czasoprzestrzenne stosunki badanych zjawisk i przedmiotów. Niektórzy neopozytywiści poszli jeszcze

¹ Nazwa zapożyczona od Saint-Simona, według którego „pozytywny” znaczy oparty na faktach, wolny od wszelkich domysłów, przypuszczeń, apriorycznych założeń.

² Uczestnikami, działającego w latach 1923–1938 Koła Wiedeńskiego byli filozofowie, przedstawiciele nauk szczegółowych (logiki, fizyki, matematyki).

dalej, proponując redukcję nauki do fizyki, a wszelkich zjawisk rozpoznawalnych naukowo do zjawisk fizycznych (fizykalizm)¹.

Neopozytywiści nie tylko utożsamiali całą naukę z modelem nauk przyrodniczych (fizyki). Przeceniali również znaczenie tak pojmowanej nauki dla całej kultury i życia społecznego. Co bardzo ważne dla pedagogiki, lekceważący stosunek neopozytywistów do filozofii, sztuki, etyki, myśli ideologicznej i politycznej nie wynikał tylko z tego, że pozbawiali oni te elementy kultury wszelkiej wartości poznawczej, ale także z tego, iż uważali wszystko to, co ich zdaniem jest nie-naukowe, za wyraz emocji i uczuć. To właśnie ich postawa opierająca się na tak rozumianej nauce miała prowadzić do wykluczenia z życia społecznego takich zjawisk, jak: przesady, barbarzyństwo, egoizmy osobiste i grupowe, nietolerancja. Sądzieli, że zastosowanie nauki we wszystkich dziedzinach życia doprowadzi do wzajemnego szanowania się ludzi, tolerancji, demokracji itp.

Zafascynowani ścisłością pojęć fizyki, neopozytywiści zmierzali do wyrażania wszelkich sądów naukowych w języku fizykalnym, w ich przekonaniu uniwersalnym. Stosownie do tego przeświadczenia sądami naukowymi, mogły być tylko takie, które dały się w tym języku wyrazić. Postulat ten pragnęli rozciągnąć na wszystkie nauki, a więc i humanistyczne, co sprawiało ogromne trudności.

Próbę zastosowania fizykalizmu do dziedziny humanistyki pierwsi podjęli neopozytywizujący psychologowie, reprezentanci szkoły behawiorystycznej, chcąc uwolnić psychologię od subiektywistycznej introspekcji i uczynić z niej naukę na podobieństwo nauk przyrodniczych. Behawiorysty za sądy naukowe uważali tylko takie, które traktują o empirycznie dostrzegalnych zachowaniach ludzkich. Wszelkie inne natomiast, które wyrażają przeżycia, marzenia, aspiracje, uznali za sądy nieweryfikowalne (bezsensowne).

Z kolei zadaniem socjologii i innych nauk humanistycznych w ogólności jest ustalenie powtarzających się zachowań ludzkich, warunków i okoliczności ich powstawania (zanikania). Dysponując naukowymi opisami takich prawidłowości nauki społeczne będą mogły przewidywać zjawiska z taką samą ścisłością, jak nauki przyrodnicze. Późniejsi neopozytywiści poddali krytyce takie poglądy. K. Popper zakwestionował możliwość przewidywań społecznych, podkreślał on, że całościowa interpretacja historii jest nie tylko naukowo niemożliwa, ale i politycznie szkodliwa, albowiem prowadzi bądź do utopii, bądź do totalitaryzmu. Proponuje pozostanie przy empirycznych technikach badawczych oraz rezygnację z teoretycznej refleksji nad życiem społecznym – i co szczególnie ważne dla pedagogiki – osobowością człowieka, ideałami, postawami. Oceny moralne nie są ani prawdziwe, ani fałszywe, są formami ekspresji uczuciowej. Można, w konsekwencji uprawiać etykę opisową, socjologię moralności, psychologię moralności – nigdy zaś etykę normatywną. Nauka nie może uzasadniać dobra ani dezaprobować zła, jest wobec nich obojętna.

¹ H. Buczyńska, *Koło Wiedeńskie – początek neopozytywizmu*, Warszawa 1960.

Wielość orientacji metodologicznych jest konieczna w poznawaniu i próbach zrozumienia wielowymiarowej rzeczywistości pedagogicznej. Podstawowym pytaniem nie jest to, która orientacja ma dominować, lecz to, jakie są możliwości korzystania z wielostronnej refleksji, wielostronnego poznania rzeczywistości pedagogicznej¹. Współcześnie w Polsce można wyróżnić następujące orientacje w kreowaniu pedagogiki:

- budowanie pedagogiki jako dyscypliny aplikującej do praktyki konstrukty filozoficzne, światopoglądowe, religijne;

- ujmowanie pedagogiki jako dyscypliny przetwarzającej na użytek praktyki wychowawczej teoretycznych konstruktów psychologii i socjologii lub dyscypliny, której teoria redukowana jest do teorii psychologicznych i socjologicznych;

- uprawianie pedagogiki jako technologii pedagogicznej, dyscypliny prakseologicznej, rozwijanie pedagogiki jako dyscypliny empiryczno-analitycznej, wykorzystującej indukcyjny tok postępowania badawczego;

- formowanie pedagogiki jako dyscypliny humanistycznej (w opozycji do neopozytywistycznego paradygmatu) wyrażającej się m.in. w formie pedagogiki hermeneutycznej, w formie pedagogiki dialogu;

- kreowanie pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej (pedagogiki teoretycznej).

Obok tych orientacji swoją obecność zaznaczają także: próby adaptacji do warunków polskich pedagogik powstałych w Europie Zachodniej (pedagogiki jako teorii krytycznej, pedagogiki emancypacyjnej, pedagogiki postmodernistycznej), próby wprowadzania elementów antypedagogiki, „anarchizmu”, kontestacji pedagogicznej.

W takiej sytuacji nowego znaczenia nabierają badania teoretyczne, historyczne, porównawcze. Obok badań empirycznych ilościowych (diagnostycznych, eksplanacyjnych, eksperymentalnych) występuwać zaczynają badania empiryczne, jakościowe nawiązujące do fenomenologii i hermeneutyki. Obiektywnemu poznawaniu i wywoływaniu zjawisk pedagogicznych towarzyszy docenianie subiektywnego przeżywania i stwarzania rzeczywistości².

Rozwijanie pedagogiki jako dyscypliny empiryczno-analitycznej formowanej w nawiązaniu do neopozytywistycznego modelu badań naukowych powoduje, że uzyskanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej następuje przez badania empiryczne oparte na drodze indukcji lub modelu popperowskiego falsyfikacjonizmu (hipotezyzmu)³. Celem tych badań jest uzyskanie danych ilościowych (poprzez liczenie i pomiar), te zaś umożliwiają zastosowanie języka matematyki (statystyki) do odkrywania nowych faktów na drodze operacji matematycznych. Istotą badań w pe-

¹ T. Lewowicki, *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, (w:) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1994, s. 80.

² S. Palka, *Współczesne sposoby kreowania pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, (w:) *Ewolucja tożsamości pedagogiki ...*, op.cit., s. 106-109.

³ Zdaniem Poppera konieczność kontroli empirycznej zdań pretendujących do miana naukowych miała mieć charakter kontroli negatywnej dzięki poddaniu hipotez zabiegom falsyfikującym.

dagogice empirycznej jest „opis” i „wyjaśnienie” zjawisk pedagogicznych, eksponowane są w tak uprawianej pedagogice badania diagnostyczne i badania eksplanacyjne (wyjaśniające). Ten sposób uprawiania pedagogiki dominuje w Polsce, zatem dominującymi są badania ilościowe.

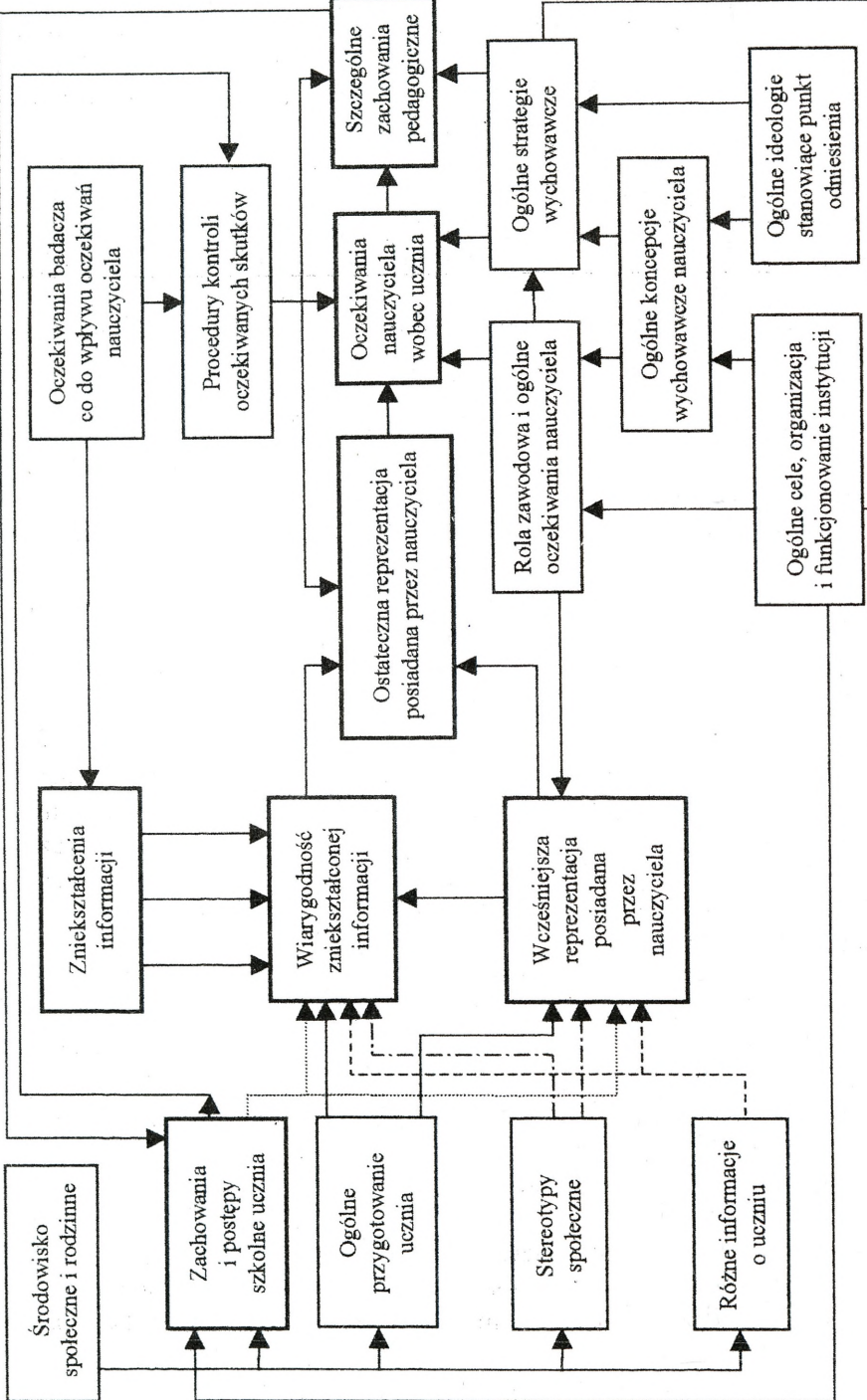
Opisywanie rzeczywistości pedagogicznej nie jest możliwe bez tworzenia jej modeli. Zbudować natomiast taki model, to tyle co utożsamić rzeczywistość z pewnymi zmiennymi i stałymi oraz z relacjami, jakie między nimi zachodzą (przykład takiego modelu ukazano na rys. 1). Te zmienne są zasadniczo dwu rodzajów:

- liczby obiektów lub zdarzeń;
- nasilenie pewnej właściwości, którą wykazuje obiekt lub zdarzenie.

Tak więc zmienne (stałe) pierwszego rodzaju wymagają pomiaru równoważnego klasyfikacji (czyli zliczaniu), zmienne zaś (stałe) drugiego rodzaju – pomiaru równoważnego porównywaniu z wzorcem, co może prowadzić do porządkowania, bądź do przypisania nasileniu właściwości liczby.

Zakres wprowadzania metod ilościowych może być bardzo różny od pełnego ich wykorzystania do zupełnej negacji. Nie oznacza to jeszcze, że istnieją realne podstawy dla celowości i słuszności wprowadzenia metod ilościowych do pedagogiki. Czy charakter pedagogiki pozwala na pełne zastosowanie w niej metod ilościowych? Pedagogika jest nauką nomotetyczną, podejmuje próby dochodzenia do prawd ogólnych. Pozwala na to fakt, że pedagogika zajmuje się badaniem zjawisk obiektywnej rzeczywistości społecznej, zjawisk sprawdzalnych, których poznanie zezwala na dokonywanie uogólnień przyjmujących postać praw naukowych i teorii. Zakres stosowania metod ilościowych ogranicza wiele czynników. Chodzi tu, po pierwsze, o ograniczone możliwości stosowania metody eksperymentu klasycznego i konieczność opierania się w głównej mierze na obserwacji lub metodach pośrednich między eksperymentem a obserwacją. Metody ilościowe w tym przypadku pozwalają na wyeliminowanie składnika przypadkowego. Po drugie, momentem utrudniającym stosowalność metod ilościowych jest nieodwracalny charakter procesów społecznych zachodzących w czasie. Po trzecie, większość zachowań ludzkich ma swoje źródło w świadomości, co powoduje, że wiele działań w grupie ma charakter zjawisk bezkierunkowych, w konsekwencji utrudniających badanie. Czwarte źródło trudności wynika z niemożliwości określenia znaczenia wpływu jednostki na procesy społeczne.

Stosowanie metod ilościowych w badaniach pedagogicznych jest ograniczone też niemożliwością zaspokojenia podstawowych wymogów dokładnego określenia warunków badań, a zwłaszcza: jednoznacznego określenia podstawowych pojęć pedagogiki, ścisłego podania celu, przedmiotu i zakresu badań, precyzyjnego określenia badanej zbiorowości, umiejętnego zaplanowania pojedynczych badań oraz zespołu badań (wzajemne uzupełnianie się i weryfikowanie).



Źródło: M. Gilly, *Nauczyciel - uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa 1987, s. 221

Rys. 1. Szkic modelu wyjaśniającego, służącego za punkt odniesienia dla badań eksperymentalnych nad skutkami oczekiwań nauczyciela w typowej sytuacji wychowawczej

Badacz wykorzystujący metody ilościowe musi działać równocześnie na trzech płaszczyznach:

- formalno-matematycznej;
- logicznej;
- merytorycznej.

Nie wolno zachwiać proporcji między nimi. Statystyka nie powiązana z określonym przedmiotem badań staje się działem matematyki. Pedagogika nie może się obejść już na obecnym etapie rozwoju bez stosowania w swoich badaniach metod statystycznych. Zjawiska będące przedmiotem badań pedagogicznych mają charakter zjawisk masowych (możliwych do opisanie metodami statystycznymi) i jako takie muszą być w celu ich pełnego i wszechstronnego poznania scharakteryzowane ilościowo. Na podstawie dużej ilości obserwacji, pod warunkiem ich uporządkowania, pogrupowania, można uchwycić to, co w zbiorowości statystycznej jest istotne, ogólne, typowe. Jednakże opis zastanej rzeczywistości jest zaledwie początkiem wszelkiej działalności pedagogicznej. Kolejnym etapem jest wyciąganie wniosków, podejmowanie decyzji co do kierunku zmian istniejącej rzeczywistości i stawianie prognoz rozwoju. Odwoływanie się do badań ilościowych (statystycznych) w tym miejscu pozwala określić ryzyko nietrafności decyzji¹.

Mimo, iż wiele neopozytywistycznych poglądów nie spełniło się, postawa pozytywistyczna stanowi na świecie, także w Polsce, zjawisko nadal rozpowszechnione i jest swoistym wyzwaniem dla odmiennych orientacji intelektualnych. Orientacja pozytywistyczna przejawia się w wielkiej różnorodności form dlatego trudno jest dokonać właściwej klasyfikacji poglądów przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Mówiąc najogólniej, współczesny pozytywizm manifestuje się w postulatach scjentyzmu, czystej nauki, nauki wolnej od wszelkiego wartościowania, głoszeniu ery końca ideologii i zbliżania się ery nauki zdeideologizowanej, ucieczce od teorii społeczno-historycznej i absolutyzacji badań empirycznych.

Pedagogika uprawiana według pozytywistycznego modelu nauki bada bezpośrednio zjawiska lub ich ślady, mające charakter powtarzalny, typowy, czy egzemplaryczny, a nie indywidualny. Badania tych zjawisk w wychowaniu i rozwoju człowieka wymagają przyglądania się ich przebiegowi lub celowego wywołania zjawiska i powtarzania go, względnie liczenia przypadków pojawienia się tego zjawiska. W konsekwencji wyróżnić możemy następujące grupy metod badawczych: metody obserwacyjne, eksperymentalne oraz statystyczne.

Metody obserwacyjne w pedagogice dotyczą działań wychowanków, ich zmian rozwojowych w naturalnym przebiegu. Może być stosowana tu obserwacja introspekcyjna (wgląd w siebie), ale częściej wstępuje obserwacja ekstrospekcyjna – zewnętrzna. Dotyczy ona opisu wypadków jednostkowych (metoda kazuistyczna) lub zjawisk nienormalnych (metoda kliniczna), albo też poszczególnych procesów (metoda tematyczna). Obserwacja może być charakter grupowy, jednostkowy,

¹ Cz. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Warszawa 1985, s. 7-8.

dorywczy, systematyczny lub ciągły. Do każdego przypadku dobieramy inną technikę dokumentacyjną, notując dane i przebieg faktów bez interpretacji własnej obserwatora (dziennik, arkusz obserwacji, protokoły obserwacyjne).

Metody eksperymentalne w pedagogice dążą do celowego wywołania zjawisk i zmiany ich warunków. Za ich pomocą badacz stara się wykryć prawidłowości zachodzące między zjawiskami i warunkami ich występowania. Ze względu na przedmiot rozróżnia się eksperymenty introspekcyjne, ekstrospekcyjne i grupowe. Warunki są kryterium wyróżnienia eksperymentów naturalnych, laboratoryjnych i środowiskowych. Podstawą każdego z nich jest wywołanie zmiany w zachowaniu przy pomocy bodźców w postaci odpowiednich zadań.

Statystyczne metody badania w pedagogice ujmują ilościową stronę zjawisk, mają charakter masowy i odnoszą się do jednorodnych grup. Drogą reprezentacyjną można statystycznie, na podstawie celowo dobranej próbki przeprowadzić badanie sondażowe opinii publicznej, odnoszące się do całej populacji. Metody statystyczne są więc również metodami badawczymi, pomocne w odkrywaniu nowych faktów zależności ilościowej, a nie wyłącznie sposobem opracowania danych zebranych metodą obserwacji czy eksperymentu¹.

Rodzą się pytania czy pozytywistyczny, scjentyistyczny model uprawiania pedagogiki pokrywa się z pedagogiką humanistyczną, wspierającą się na teorii humanistycznych wartości? Na gruncie pedagogiki – jak pisze Stefan Wołoszyn – trzeba odróżnić „teorie pedagogiczne” od „ideologii wychowawczych”. Pedagogika bywa nie tylko „teorią”, lecz i „ideologią”. Obydwie cechuje pluralizm. Nie ma jednej teorii pedagogicznej i nie ma jednej pedagogiki ideologicznej. Pedagogika jako „teoria” i pedagogika jako „ideologia” różnią się zasadniczo między sobą. Różnica owa polega na tym, że pedagogika jako „teoria” dopuszcza wiele rozwiązań teoretycznych, które wzbogacają wiedzę. Tę wiedzę uzyskujemy i drogą eksplikacji wspartej na scjentyistycznym paradygmacie (przyczyna – skutek – przewidywanie), i na wyjaśnianiu hermeneutycznym, polegającym na fenomenologicznym wglądzie i rozumieniu zjawisk (faktów) wychowawczych. Tę pierwszą rozwija co najmniej od stu lat tzw. pedagogika empiryczna (eksperymentalna), której obszarem poznania jest głównie praktyka, doświadczenie edukacyjne. Natomiast „pedagogiczne ideologie są liczne, każdą cechuje wyłączność, przyznawanie sobie racji, a wychowanie traktuje jako płaszczyznę wdrażania własnego uznanego systemu wartości².

¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 44-46.

² S. Wołoszyn, *Jak rozumieć tożsamość pedagogiki?* (w:) *Ewolucja tożsamości ...*, op.cit., s. 48-49.

2. Pedagogika jako refleksja o edukacji

Najogólniej rozumiana pedagogika jest nauką o wychowaniu, jako swoistej działalności praktycznej, ale jednocześnie jest teorią poszukującą istoty zjawisk i faktów występujących w wychowaniu. W tym ujęciu pedagogika zajmuje się bardzo szerokim obszarem rzeczywistości edukacyjnej, w której można wyróżnić: wychowanie, kształcenie i samokształcenie człowieka¹.

Podstawowa trudność w ukazaniu istniejących związków i zależności pomiędzy tymi trzema składnikami pedagogiki polega na tym, że w pedagogice polskiej, szczególnie w okresie transformacji pojawiło się bardzo wiele nurtów i orientacji, często zapożyczonych z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych Ameryki. Wyraźnie zarysowała się nowa filozofia edukacji odzwierciedlająca sens demokratycznego ładu społecznego i zmiany w teleologii oświatowej. Szczególnie istotna wydaje się zmiana doktryny oświatowej, polegająca głównie na podważaniu doktryny adaptacyjnej, przystosowującej dzieci i młodzież „do panujących warunków społecznych, politycznych, gospodarczych, ekonomicznych”². W jej miejsce wprowadza się doktrynę edukacji krytyczno-kreatywnej, opartej na samodzielności, aktywności i podmiotowości uczniów, sprzyjającej ich wielostronnemu rozwojowi.

Próba interpretacji pedagogiki, jako refleksji o edukacji wymaga przyjęcia pewnych założeń wstępnych umożliwiających najpierw odniesienie się do zakresu treściowego współczesnej pedagogiki, a potem określenie jej związków i zależności z edukacją.

Mówienie o pedagogice w ogóle, może prowadzić do niezamierzonego pominięcia pewnych jej dziedzin, lub do nadmiernego eksponowania tylko niektórych nurtów teoretycznych i metodologicznych. Tym bardziej, że w przekonaniu wielu pedagogów nie ma dziś jednej pedagogiki systematycznej, bowiem stale tworzone są i rozwijane różne jej odmiany³.

Dla potrzeb tej części opracowania możemy przyjąć, iż w obrębie pedagogiki funkcjonuje wiele odrębnych nauk pedagogicznych (subdyscyplin), wśród których najważniejsze to: **pedagogika ogólna, historia wychowania, teoria wychowania, dydaktyka, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, pedagogika porównawcza, pedagogika szkoły wyższej**⁴.

W naukach społecznych, a do takich zalicza się pedagogika, napotykamy na bardzo wiele obiektywnych trudności w określaniu nie tylko zakresu treściowego

¹ Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 11.

² T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995, s. 15.

³ Zob. m.in. J. Gnitecki, *Interpretacja zmian w uczeniu w różnych koncepcjach pedagogiki*, (w:) *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, M. Jakowicka (red.), Zielona Góra 1995; R. Schulz, *Pedagogika ogólna w Polsce, status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, nr 18; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999; S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999; A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1990.

⁴ Zob. Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, Bydgoszcz 1985.

pojęć, ale również w wyjaśnianiu różnorodnych stanów rzeczy lub zjawisk. Do nich bez wątpienia zalicza się **edukacja**.

Jak twierdzi Bogdan Suchodolski różnice między pedagogiką i wychowaniem są – w językach europejskiego kontynentu – formowane podobnie. Na przykład w języku włoskim mówimy: pedagogia i educazione, we francuskim – pédagogie i éducation, w niemieckim: Pädagogik i Erziehung. Tylko w języku angielskim termin „pedagogika” prawie nie jest używany, natomiast dominuje pojęcie **education**, które dotyczy głównie praktycznej działalności wychowawczej¹.

Podobny pogląd prezentuje Zbigniew Kwieciński, który formułując podstawowe pytania dotyczące przemian polskiej pedagogiki, uznaje edukację za praktykę działalności pedagogicznej². Na ogół jednak w literaturze pedagogicznej pojęcie edukacji jest używane zamiennie z takimi terminami, jak: wychowanie, kształcenie i nauczanie. Z tej racji wielu nauczycieli ma trudności w definiowaniu poszczególnych pojęć i określaniu ich rzeczywistego zakresu treściowego. W efekcie zbyt częstego używania terminu: **edukacja**, pomijane jest pojęcie: **wychowanie**. Nie trudno zauważyć, iż współcześnie szczególnego znaczenia nabiera zrozumienie pedagogiki, jako nauki formułującej teoretyczne uzasadnienia dla działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Szczególnie istotne wydają się te propozycje, które mają na celu odejście od panującego w edukacji ducha monologu i upowszechnienie w praktyce szkolnej podmiotowego i partnerskiego stosunku do ucznia³. Takie rozumienie edukacji ma prowadzić do kształtowania się demokratycznych stosunków społecznych **opartych na mocnych podstawach aksjologicznych**⁴.

W efekcie nie najlepszych doświadczeń wynikających z kreowania rozmaitych aksjologii edukacyjnych, zorientowanych ideologicznie i politycznie w minionym okresie, teraz uwidoczniło się ogromne zainteresowanie wartościami uniwersalnymi. To one odzwierciedlają sens życia ludzkiego, wydobywają jego humanistyczne korzenie i odwołują się do godności, wolności, praw, podmiotowości i odpowiedzialności człowieka. Podejmując próbę współczesnego odczytania wartości uniwersalnych Tadeusz Lewowicki wskazuje głównie na takie spośród nich, jak: „prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm polityczny

¹ Zob. B. Suchodolski, *Pedagogika jako nauka o człowieku*, „Rocznik Pedagogiczny” 1989, nr 12, s. 7.

² Zob. Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, (w:) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), Warszawa 1983, s. 7.

³ Zob. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 12-13.

⁴ Zob. W. Cichoń, *Wartości. Człowiek. Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996; *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukołowicz i M. Nowak (red.), Lublin 1997; K. Denek, R. Szalachowska, *Polska droga ku edukacyjnej Europie*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2 /4/, T. Lewowicki, *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2.

i światopoglądowy, tolerancja, godziwy poziom życia duchowego i materialnego, możliwość samorealizacji, rodzina, praca, edukacja, zdrowie i jego ochrona”¹.

W pedagogice poszukuje się także podstawowych kategorii aksjologicznych. Stefan Wołoszyn na przykład twierdzi, iż kategorią taką jest „powinność”, chociaż jak zawsze, gdy formułujemy normy pedagogiczne, czyli zdania powinnościowe mamy wątpliwości czy odnoszą się one do stanów rzeczy i zdarzeń².

Kolejnym obszarem refleksji nad edukacją jest **określenie związków i zależności między aksjologią a celami działalności pedagogicznej**. Warto podkreślić, iż w okresie dokonujących się przemian ustrojowych w Polsce, obserwujemy daleko idące zmiany myślenia o kształceniu i wychowaniu na wszystkich szczeblach systemu oświatowego. Ich zakres i treść są tak rozległe, że z całą pewnością będą wymagały jeszcze prac nad twórczym wykorzystaniem teleologii edukacyjnej. W dotychczas uznanym systemie oświatowym najważniejsze cele kształcenia koncentrowały się na przekazie wiedzy i kształtowaniu sprawności w jej odtwarzaniu. Natomiast mniej istotne były cele ukierunkowane na kształtowanie światów wartości i pomoc w uzyskiwaniu orientacji etycznej powiązanej z hierarchizacją wartości.

Nowa taksonomia celów edukacji eksponuje kształtowanie określonego świata wartości i postaw oraz stwarzanie warunków zapewniających dynamiczny rozwój osobowości uczniów. Dopiero potem formułowane są cele dotyczące opanowywania wiadomości i kształtowania umiejętności³.

Ten rodzaj refleksji nad teleologią edukacyjną stał się także przedmiotem różnych analiz w obrębie myśli postmodernistycznej. Jak twierdzi Bogusław Śliwowski, zapoczątkowany przez profesorów Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego, a kontynuowany przez Tomasza Szkudlarkę oraz Zbyszko Melosika „edukacyjny dyskurs postmodernistyczny we współczesnej literaturze nauk o wychowaniu doskonale sprzyja merytorycznej refleksji nad jakościowymi możliwościami reformowania polskiej pedagogiki”⁴.

Warto wspomnieć, iż okres postmodernistycznego przełomu zaowocował kilkoma koncepcjami pedagogiki wśród których na uwagę zasługują: antypedagogika i pedagogika krytyczna. Wśród wielu tez pedagogii Henry Giroux zwraca uwagę traktowanie szkoły, jako „publicznej sfery” służącej nabywaniu umiejętności „władania własnym życiem” poprzez kontrolowanie procesów tworzenia przyswajania wiedzy”⁵. Krytyczna pedagogia ma również uwzględniać kwestie etyczne, zagadnienia różnic i języka (zapewniającego otwartą wymianę idei oraz ekspresję indy-

¹ T. Lewowicki, *Aksjologia i cele edukacji...*, op. cit., s. 53.

² Zob. S. Wołoszyn, *Kategoria „powinności” jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki – jak ją rozumieć?* (w:) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne...*, op. cit., s. 11 i nast.

³ Zob. A. Bogaj, *Racjonalność współczesnej metodologii badań edukacyjnych*, „Forum Oświatowe” 1996, nr 1-2, s. 46.

⁴ B. Śliwowski, *Perspektywy polskiej pedagogiki wobec wyzwań ponowoczesnej Europy*, (w:) *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych*, E. Dubas (red.), Hartmut M. Giese, Toruń 1998, s. 10.

⁵ T. Szkudlarek, B. Śliwowski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992, s. 77.

widualnej i społecznej wolności), a także tworzenie nowych przestrzeni dla powstawania wiedzy i odmienne niż dotychczas pojmowanie roli nauczyciela (człowieka aktywnego, krytycznego i wykazującego cywilną odwagę).

Obok **aksjologii** i **teleologii** szczególnie znaczące dla pedagogicznego myślenia o edukacji są **treści kształcenia**. Ich dobór, selekcja i układ mogą mieć znaczący wpływ na aktywne uczestnictwo Polski w jednoczącej się Europie. Jak twierdzi Krzysztof Kruszewski; treść kształcenia trzeba dzisiaj rozumieć „jako sumę znaczeń przedstawionych uczniowi lub wypracowanych przez niego w sytuacjach dydaktycznych (w naszej terminologii: w trakcie procesu dydaktycznego), których stopień zaplanowania (spontaniczności) i ustrukturyzowania (improwizacji) może być bardzo różny. Innymi słowy – od tego, jak nad daną wiadomością pracuje nauczyciel i uczniowie, zależy jej sens”¹.

Gdyby udało się zestawić listę wymagań stawianych współcześnie treściom kształcenia, to obejmowałaby ona wyjątkowo wiele sugestii odnoszących się głównie do potrzeby rozwijania krytycznego myślenia i kreatywności uczniów, uwzględniania specyficznego kontekstu kulturowego, historycznego i ekonomicznego, umożliwiania nabywania umiejętności, kompetencji i zdolności komunikowania się, kreatywnej i krytycznej analizy oraz niezależnego myślenia i pracy zespołowej w wielokulturowych kontekstach. Być może w programach kształcenia częściej niż dotychczas powinny być ujęte zestawy programowo-metodyczne służące takiemu rozwiązywaniu problemów, które sprzyja kształtowaniu umiejętności samodzielnego uczenia się².

Współczesna pedagogika eksponuje również to wszystko, co składa się na **edukacyjny sens porozumiewania się nauczycieli i uczniów**. Umiejętność komunikowania się, jest zaliczana do umiejętności kluczowych, posiadających wyjątkowo silne związki z edukacją emocjonalną. Jak twierdzi Daniel Goleman, również umiejętność uczenia się dzieci jest w dużej mierze zależna od jakości porozumiewania się z innymi. Szczególnie chodzi tu o chęć i zdolność do wymiany myśli, uczuć i pomysłów, zaufanie do innych i poczucie przyjemności w rozmowie z różnymi osobami³. Komunikacja edukacyjna wiąże się ściśle z koniecznością określania roli języka w nauczaniu, a szczególnie poznawania istoty dyskursywnego mówienia i pisanie⁴. Charakteryzując znaczące dla edukacji ujęcia procesu komunikowania, Stanisław Dylak wyróżnia: **paradygmat transmisji wiedzy** (przesyłanie wiadomości od nadawcy do odbiorcy, poprzez jakiś kanał, w jakimś środowisku); **paradygmat interakcyjny** (kładzie nacisk na interakcje poprzez przesyłany komunikat i umożliwia wzajemne zrozumienie); **transakcyjny model komunikowa-**

¹ K. Kruszewski, *Od tłumacza*, (w:) A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998, s. 13.

² Zob. J. Gnitecki, *Przemiany programów kształcenia*, (w:) *O przemianach w edukacji*, T. Lewowicki, A. Zajac (red.), tom II, Rzeszów 1998.

³ Zob. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 302.

⁴ Zob. M. Szybisz, *O potrzebie komunikacyjnego pojmowania edukacji*, (w:) *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, M. Dudzikowa (red.), Kraków 1996, s. 99.

nia (występuje w procesach wychowawczych i jest techniką osiągania porozumienia w toku wzajemnych negocjacji, czy inaczej transakcji)¹.

W przekonaniu niektórych pedagogów komunikacja interpersonalna jest zaledwie przybudówką w obrębie nowego gmachu współczesnej dydaktyki ogólnej. Stanowi „lokalną teorię”, która wypełnia jedną z luk w odeontologizowanej dydaktyce.

Ostatnia z refleksji pedagogicznych dotyczących edukacji obejmuje problematykę **kształcenia i doskonalenia nauczycieli**. W powszechnej opinii podejmowana w Polsce przebudowa (reforma) oświaty może zakończyć się pomyślnie tylko wtedy, gdy nastąpi radykalna zmiana w kształceniu nauczycieli. Jedną z najważniejszych prac podejmujących problem edukacji nauczycielskiej jest wydana w 1997 r. Książka Henryki Kwiatkowskiej, pod tytułem: „Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki”.

Wśród wielu uzasadnień myślenia kontekstowego zwraca uwagę teza o konieczności pogłębionej analizy świata w którym jest kształcony nauczyciel i rzeczywistości w której będzie pracował. Autorka eksponuje humanistyczną koncepcję kształcenia nauczycieli A.W. Combsa, który twierdzi, iż dobry nauczyciel powinien być przede wszystkim **człowiekiem** posiadającym zasób pozytywnych sądów i doświadczeń na temat własnej osoby, powinien znać treści programu i sposoby ich przekazywania, powinien być indywidualnością i twórcą rozwojowego względem dziecka skutku własnego działania, również psychologiczne mechanizmy zachowania człowieka i posiadać satysfakcjonujące poczucie własnej wartości².

Wśród wielu innych zagadnień myślenia o nauczycielu zwraca uwagę teza o twórczym charakterze jego pracy i konieczności wspomagania nauczycieli w rozwoju, zamiast kształcenia ich, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego³. Tak jak wątpliwe jest pełne przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu, bowiem działają oni w sytuacjach niepowtarzalnych, tak konieczne jest twórcze traktowanie wszelkich działań pedagogicznych.

Kondycja współczesnej pedagogiki i jej wpływ na stan działalności edukacyjnej są trudne do jednoznacznego określenia⁴. Coraz wyraźniej jednak zarysowuje się nurt rzetelnych badań pedagogicznych i wiązania ich z kulturą, potrzebami społecznymi i oczekiwaniami środowisk oświatowych. Pedagogika ponosi odpowiedzialność za stan edukacji, ale nie może wyznaczać sobie celów i zadań technologicznych. Nie powinna jednak sytuować się poza praktyką wychowania i nauczania.

¹ S. Dylak, *Komunikowanie się między nauczycielem a uczniem*, „Studia pedagogiczne” 1997, t. LXII, s. 72-73.

² Zob. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, Warszawa 1997, s. 198-200.

³ Zob. R. Kwasnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI; H. Kwiatkowska, *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne”, 1995, t. LXI.

⁴ Zob. T. Szkudlarek, *Pedagogizm i pedagogika*, (w:) *Racjonalność pedagogiki. Materiały z konferencji naukowej*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz 1995, s. 41 i następne.

3. Pedagogika jako nauka teoretyczno-praktyczna

Istotą nauki, w tym także pedagogiki, jest tworzenie, wzbogacanie i upowszechnianie wiedzy naukowej. W systemie działalności naukowej wyróżnia się badania naukowe, których wytworem jest wiedza naukowa oraz wykorzystanie tej wiedzy, czyli upowszechnianie i wdrażanie jej do praktyki.

Ze względu na cele, egzystencję, rozwój i potrzeby, nauka spełnia dwie podstawowe funkcje:

- Funkcja sensu *pro domo sua* (autoteliczna) – polegająca na tym, że nauka zajmuje się sama sobą, swoim istnieniem i rozwojem.

- Funkcja sensu *pro publico bono* (heteroteliczna), gdzie rola nauki sprowadza się do zaspokojenia różnorodnych celów i potrzeb społecznych oraz wywierania wpływu na rozwój społeczeństwa w wymiarze humanistycznym i technicznym. Nauka powinna służyć człowiekowi, może mu pomagać, ale musi także czuwać, aby nie doprowadzić do jego zagłady (edukacja dla bezpieczeństwa).

Te dwie funkcje wyznaczają dwa główne cele nauki i podstawowe zadania badań naukowych:

- **teoriopoznawcze** (epistemologiczne);

- **praktyczne** (użytkowe).

W literaturze polskiej i światowej pedagogika jest różnorodnie pojmowana:¹

1. **Polska** (prof. B. Suchodolski) – pedagogika pojmowana jest jako *nauka o wychowaniu*², posiadająca status dyscypliny teoretyczno-praktycznej i normatywno-opisowej. Pedagogika powiązana jest z całością życia kulturalnego kraju oraz z antropologią filozoficzną, zainteresowaną odpowiedzią na trzy pytania:

- kim jest człowiek?

- kim człowiek powinien się stać?

- jak może w tym pomóc wychowanie?

Pedagogika rozumiana jest również jako nauka o człowieku. Marian Nowak na przykład określa pedagogikę, jako *teorię o procesie wychowania* lub inaczej *teorię o rzeczywistości wychowania*³.

Roman Schulz przez pedagogikę rozumie *teorię działań edukacyjnych*⁴.

2. **Francja** (Michel Soëttard – prof. w Angres i Lyonie)

Michel Soëttard przyjmuje określenie „*Nauka o wychowaniu*”⁵, która oparta jest na orientacji filozoficznej eksponującej zasadę rozwoju człowieka, jego stawianie się i procesualny charakter życia, a więc i wychowania.

¹ Zob. I. Wojnar, *Pedagogika ogólna w świecie*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna...*, op.cit., s. 96-105.

² B. Suchodolski, *Pedagogika*, (w:) *Encyklopedia Pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Warszawa 1993, s. 535.

³ M. Nowak, *Od tradycyjnej pedagogiki ogólnej ku nowym wyzwaniom dla badań nad podstawami edukacji*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna...*, op.cit., s. 107.

⁴ R. Schulz, *O naukowym i dydaktycznym statusie pedagogiki ogólnej*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna...*, op.cit., s. 225.

⁵ Ibidem, s. 96.

Nauka o wychowaniu winna brać pod uwagę:

- perspektywę filozoficzną „...opartą na studium natury dziecka, w rozwoju i koncepcji człowieka otwartego na własną przyszłość”;
- perspektywę naukową: „...opartą na poznawaniu wychowanka i metod działania wychowawczego”;
- perspektywę praktyczną: „...czyli zakorzenione w *hicet nunc* działanie humanizujące”.

Pedagogika zatem, dla M. Soëtarda, to zespół refleksji, obserwacji i badań, a także działanie praktyczne.

3. **Anglia** (Robert Cowen – prof. z Uniwersytetu w Londynie).

Przyjęto określenie „*Teoria edukacyjna*”, która zawiera w sobie: kształcenie, wychowanie, ćwiczenie, uczenie się (learning), twórczość (creativity). Teoria ta opiera się na filozofii krytycznej i analitycznej. Podkreśla się tu znaczenie kształcenia jako panowania nad myśleniem, rozwojem operacji intelektualnych, o bardzo szerokim znaczeniu praktycznym. Termin *edukacja* zawiera w sobie zarówno działalność wychowawczą, jak i refleksje nad nią.

4. **Niemcy** (Winfried Böhm – profesor pedagogiki Uniwersytetu w Würzburgu).

Pedagogika – jest rozumiana „...jako konieczne continuum między kulturą, wychowaniem i „teoretyzowaniem”¹; wychowanie natomiast „... obejmuje wielorakość oddziaływań i jest formą ludzkiego doświadczenia, określanego jako „edukacyjne”, stanowi przedmiot refleksji teoretycznej odwołującej się zawsze do konkretnej rzeczywistości kulturowej”².

5. **USA** (Alden LeGrand Richards – prof. z Uniwersytetu w Provo):

- dominuje pojęcie „*filozofii wychowania*” nawiązujące do progresywnego modelu kształcenia J.Deweya, według którego „...człowiek ma być intelektualnie posłuszny naturze, by praktycznie nad nią zapanować”³.

Pedagogika to „Filozofia wychowania” oparta na:

- pragmatycznym optymizmem powiązany z religijnością;
- wolności i demokracji umożliwiających samorealizację jednostki;
- uznaniu dla nauki empirycznej i zastosowań technicznych.

„Filozofia wychowania” zawiera w sobie również:

- psychologię humanistyczną (Watson, Skinner);
- technologię kształcenia (technology of education);
- teorię nauczania opartą na psychologii.

Prof. Richards „opowiada się za ujawnieniem głębokich kulturowych korzeni człowieka i społeczeństwa, co miałyby stanowić przeciwwagę dla narastającej mechanizacji i specjalizacji”.

¹ I. Wojnar, *Pedagogika...*, op.cit., s. 96.

² Ibidem, s. 96.

³ Ibidem, s. 103.

6. **Włochy** (Mauro Laeng – prof. z Uniwersytetu La Sapienza w Rzymie):

- dowodzi, że *pedagogika* to „nauka i sztuka odnoszące się do wychowania”;
- pedagogika włoska oparta na tradycjach grecko-łacińskich, chrześcijańsko-humanistycznych, a także nurcie sensualistycznym. Ponadto nawiązuje do Deweya, do nowego racjonalizmu i progresywizmu oraz do nowego wychowania. Dostrzega także nowe problemy współczesnej pedagogiki, takie jak *problem komunikowania* i *problem wolności*;

Laeng uważa *wychowanie za rodzaj komunikowania* nie tyle informacyjnego, co edukacyjnego.

Z przedstawionego przeglądu różnych ujęć pedagogiki, wynika wniosek, iż jest ona pojmowana w sposób dyferencyjny.

Teoretyczny obszar pedagogiki wyznaczają trzy aspekty: ontologiczny, epistemologiczny i metodologiczny.

W aspekcie ontologicznym pedagogika zajmuje się rozpoznawaniem rzeczywistości wychowawczej i ustalaniem istnienia faktów, zdarzeń, zjawisk, procesów, relacji i sytuacji, jakie w tej rzeczywistości istnieją (byty realne) lub mogą zaistnieć (byty możliwe). W takim podejściu celem badań jest udzielenie odpowiedzi na pytania: co jest?, co istnieje? co może zaistnieć?

W aspekcie epistemologicznym pedagogika zajmuje się opisywaniem (deskrypcja), wyjaśnianiem (eksplanacja) oraz prognozowaniem (predykcja) faktów, zdarzeń: zjawisk, dotyczących wszelkich obszarów edukacji człowieka. W rozwoju pedagogiki, jako nauki teoretyczno-praktycznej, wyróżnia się dwie fazy poznania. Pierwsza – oddolna – przebiega od zebrania konkretnego materiału empirycznego do wartościowo naukowych uogólnień teoretycznych, gdzie poznanie ma charakter empiryczno-opisowy, a wyjaśnianie i wnioskowanie – ma charakter indukcyjny (od szczegółu do ogółu). W fazie drugiej, następuje zmiana sposobu myślenia i postępowania badawczego – z empirycznego na teoretyczny, z wnioskowania indukcyjnego na dedukcyjny (od ogółu do szczegółu). W pierwszej fazie (empirycznej), przedmiotem badań są tylko obiekty (fakty, zjawiska) istniejące rzeczywiście, dostępne naszym zmysłom i doświadczeniu, czyli dostępne badaniom empirycznym. W drugiej fazie (dedukcyjnej), bada się nie tylko obiekty dostępne empirii (istniejące realnie), ale również te, które są wytworem myśli podmiotu badającego.

W świetle powyższego do naukowego poznania faktów i zjawisk edukacyjnych prowadzą dwie drogi:

- poprzez wrażenia i spostrzeżenia zmysłowe tworzące wyobrażenia, które po analizie – porównaniu i syntezie, prowadzą w konsekwencji do **wiedzy konkretnej**;
- poprzez myślenie abstrakcyjne i rozumienie pojęć, na podstawie których można dokonać analizy, porównania, syntezy, abstrahowania i uogólnienia (analogii), dochodząc w ten sposób do **wiedzy teoretycznej**.

Uzyskana wiedza konkretna i teoretyczna podlega uporządkowaniu i po zweryfikowaniu doświadczalnym może być wdrożona do praktyki¹.

W naukowym **opisywaniu** rzeczywistości pedagogicznej (faktów i zjawisk) poszukuje się odpowiedzi na pytania: *co to jest?*, *jakie to jest?* W ramach tych badań i poszukiwań (eksploracja) mieści się również ustalenie kategorii, pojęć i terminów pedagogicznych oraz ich klasyfikowanie (typologia).

Kolejną, ważną naukową funkcją pedagogiki jest **wyjaśnianie** faktów i zjawisk edukacyjnych. Wyjaśnianie polega na ustalaniu związków (zależności) przyczynowo-skutkowych oraz określaniu warunków (koniecznych i wystarczających), jakie muszą być spełnione, aby dane zjawisko zaistniało. Podstawowym pytaniem w wyjaśnianiu jest pytanie dlaczego tak się dzieje? Jest to, jak sądzę, najtrudniejsze pytanie badawcze. Jeżeli uzyskamy nawet odpowiedź na pierwsze pytanie, rodzą się kolejne pytania „dlaczego?” i tak *ad infinitum*. Przyczyna bowiem rodzi skutek, a ten staje się przyczyną. Nie sposób również ustalić co stanowi przyczynę, a co skutek. Czy dzień następuje po nocy, czy noc po dniu?, czy wojna jest przyczyną pokoju, czy odwrotnie? Niemożliwe wydaje się również ustalenie wszystkich warunków, aby dane zjawisko pedagogiczne zaistniało. Z tych powodów, w badaniach zjawisk psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych determinizm najczęściej zawodzi. Można zatem przyjąć, że zjawiska badane przez pedagogikę są traktowane jako „stany nieoznaczone”².

W literaturze poświęconej metodologii badań, znajdujemy wiele odmian wyjaśniania, a wśród nich:³

- **wyjaśnianie analogiczne** – polegające na ukazaniu podobieństwa zjawiska wyjaśnianego do jakiegoś głębiej poznanego zjawiska czy procesu;

- **wyjaśnianie funkcjonalne (teleologiczne)** – polegające na wskazaniu jednej lub wielu funkcji, jakie pewien element spełnia w funkcjonowaniu systemu, do którego należy, bądź też określeniu instrumentalnej roli działania w realizowaniu jakiegoś celu. Charakterystyczne dla tego typu wyjaśnień są zwroty: „żeby”, „po to”, „w celu”. Na pytanie „dlaczego ludzie pracują?” odpowiadamy „po to, żeby mieć pieniądze”. Wyjaśnienie funkcjonalne wskazuje ponadto związek dwóch zjawisk (faktów) w znaczeniu, że jedno następuje regularnie po drugim. Jeśli np. mówimy, że frustracja jest przyczyną agresji, to znaczy, że agresja jest logiczną konsekwencją frustracji, że jest jej funkcją;

- **wyjaśnianie modelowo-symulacyjne** – polegające na zastosowaniu (zapożyczeniu) jakiejś struktury pojęciowej lub teoretycznej z danej dziedziny wiedzy (np. z matematyki, fizyki, informatyki, itp.) w dziedzinie młodej, mniej rozwiniętej. Poprzez modelowanie i symulowanie można poznawać zjawiska edukacyjne

¹ Por. D. Jankowski i inni, *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1996, s. 120.

² Por. J. Czerny, *Stany nieoznaczone a zjawiska otwartości epistemologicznej*, Katowice 1993, s. 48-50.

³ Zob. np. J. Kmita, *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa 1973 oraz E. Nagiel, *Struktura nauki*, Warszawa 1961.

w sensie potencjalnym i prospektywnym, nie jest to jednak wyjaśnianie całkowite i absolutnie pewne;

- **wyjaśnianie teoretyczne** – jest to wyjaśnianie dające całkowitą pewność, jest to najbardziej zaawansowana i najpoważniejsza forma wyjaśniania naukowego. Wyjaśnianie za pomocą teorii polega na dedukowaniu (wyprowadzaniu logicznych konsekwencji z aksjomatów) danego faktu szczegółowego z zasad ogólnych. Na przykładowe pytanie: „dlaczego kamień tonie w wodzie?”, odpowiadamy odwołując się do praw fizyki dotyczących pływalności ciał oraz faktu, że masa właściwa kamienia jest większa od masy właściwej wody. Wyjaśnianie to wymaga dobrej znajomości danej teorii, na gruncie której wyjaśniamy fakty jednostkowe. Znajomość ta dotyczy terminologii, definicji pojęć oraz praw i zależności właściwych dla tej teorii. Wyjaśnianie na drodze dedukcji wymaga także wiedzy matematyczno-logicznej.

Opisywanie i wyjaśnianie rzeczywistości wychowawczej nie jest zadaniem łatwym, Równie trudne i złożone w badaniach pedagogicznych jest **przewidywanie**. Łatwiej jest badać zjawiska w sensie *ex post*, gdyż zdarzenia przeszłe są zamknięte ontologicznie, lecz otwarte epistemologicznie. Natomiast zdarzenia w sensie *ex ante* są otwarte ontologicznie, lecz zamknięte epistemologicznie. Wśród niektórych autorów panuje sceptyczny pogląd negujący możliwość przewidywania (predykcji), ponieważ to co nie istnieje lub się jeszcze nie zdarzyło, nie może być uznane za fakt i nie „chwytą” klasycznej definicji prawdy. W tej sytuacji prognostyczna funkcja nauki ulega redukcji¹. Można zatem przyjąć, że badania pedagogiczne mają sens jedynie w odniesieniu do tych zdarzeń, które występują „tu i teraz” lub tych, które należą już do historii. Pogląd taki wydaje się kontrowersyjny. Nauka współczesna, dzięki technice komputerowej i informatyce, posługuje się modelami, które w swej konstrukcji teoretycznej i symulacji sytuacyjnej, przybliżone są do rzeczywistości i z pewnym prawdopodobieństwem (probabilistycznie) mogą potwierdzić się (i na ogół potwierdzają się) w praktyce. Ponadto, żadne zdarzenie w przyrodzie nie powtarza się (nic dwa razy się nie zdarza) i nigdy nie wraca². Dlatego też każde zdarzenie (fakt) edukacyjne jest inne i неповtarzalne. Może być co najwyżej podobne do innych zdarzeń (faktów) mających miejsce w niedalekiej przeszłości, ale będą one przebiegały w odmiennych warunkach i relacjach środowiskowych i personalnych. Wpływa na to przede wszystkim wysoka dynamika postępu naukowo-technicznego oraz przemian społecznych i środowiskowych. Przy takim podejściu, kreowanie wizji, koncepcji czy teorii pedagogicznych w oparciu o przesłanki wynikające z minionych doświadczeń, wydaje się zawodne.

W aspekcie metodologicznym pedagogika zajmuje się poszukiwaniem i ustalaniem źródeł wiedzy o zjawiskach i faktach rzeczywistości edukacyjnej.

¹ Por. J. Bańka, *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*, Warszawa 1995, s. 101.

² Zob. J. Jusiak, *Filozofia nauki i teorii poznania Alfreda Northa Whiteheada*, Lublin 1992, s. 70.

Wskazuje, że źródłami pozyskiwania wiedzy pedagogicznej mogą być zarówno doświadczenie (empiryzm), jak też rozum (racjonalizm). nie wyklucza także pierwszego i drugiego źródła wiedzy postrzeganych równocześnie (racjonalizm empiryczny). Pedagogika, w swej metodologicznej ekspresji, określa także paradygmaty, czyli sposoby widzenia faktów i zjawisk wraz z sugestiami doboru i wykorzystania metod badawczych. Do podstawowych metod należą tu: obserwacja, eksperyment, modelowanie, testowanie i badanie opinii.

Na podstawie powyższych rozważań dochodzimy do konstatacji, że pedagogika, w swym teoretycznym wymiarze, jest nauką, która rozpoznaje, ustala, opisuje, wyjaśnia i przewiduje wszelkie fakty, zjawiska, procesy i relacje, jakie pozostają w związku z edukacją człowieka. Na tej podstawie wykrywa prawidłowości i zależności oraz formułuje hipotezy i prawa, które te zjawiska wyjaśniają.

W wymiarze praktycznym pedagogika formułuje cele, normy, metody i zasady postępowania. Wyznacza dyrektywy i zalecenia dla instytucji i osób (np. dla nauczycieli) zajmujących się wychowaniem ludzi na różnych poziomach edukacyjnych. W takim ujęciu pedagogikę można zaliczyć do humanistycznych nauk prakseologicznych.

W takim podejściu pedagogika jest pojmowana jako technologia pedagogiczna, jako dyscyplina prakseologiczna, która kreuje teorie sprawnego działania pedagogicznego. W tym znaczeniu pedagogika nie opisuje i nie wyjaśnia zjawisk i faktów dotyczących rzeczywistości wychowawczej, lecz koncentruje się „...na poszukiwaniu najlepszych, najbardziej skutecznych, efektywnych, wydajnych sposobów realizowania celów wychowania”¹.

Podsumowując powyższe wywody, dochodzimy do konstatacji, że jeżeli przez wychowanie rozumiemy pewną działalność instytucji czy ludzi, to działalność ta nigdy nie jest „czystą” praktyką, lecz musi zawierać w sobie pewien zasób wiedzy o tej działalności.

Pedagogika, zajmując się wychowaniem, zajmuje się jak gdyby sama sobą, tyle że w postaci wcielonej w działalność praktyczną. Tak należy rozumieć teoretyczno-praktyczny charakter i wymiar pedagogiki.

4. Pedagogika jako praktyka wychowawcza

W pedagogice zawiera się zarówno teoria, jak i praktyka. Z tej racji wychowanie jest też praktyką realizującą teorię.² W konsekwencji, zarówno teoretyk wychowania, jak i wychowawca zadają sobie pytania: Jak nakłonić innego człowieka do zmiany sposobu postępowania? Jak dokonać tego, by zmiany takiej sam zapra-

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

² W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 536.

gnął? Jak obronić się przed wpływem innych na nasze decyzje?¹ W ten sposób wychowanie staje się niezwykle realne, ale i też złożone. Złożona realność wychowania sprawia, że jest ono jedną z najbardziej nieoczywistych praktyk. Gdy człowiek podejmuje działalność wychowawczą w istocie nie zamierza realizować jednego ze swoich pragnień i wyrażać własnej uczuciowości. Chce brać udział w procesie przekształcania drugiego człowieka, wchodzić w tę działalność razem z tym innym (lub innymi). W ten sposób przeżycie relacji pedagogicznej jest realizacją zamysłu przekształcania i partycypacji. Zamyśl wychowawczy nie jest tu w żadnym wypadku definicją ścisłego celu, ale orientacją, kierunkiem, sensem nadawanym praktyce wychowawczej. Wychowywać to znaczy uczyć stawania się, a nie przekazywać przeszłość².

Niektórzy jednak uważają, iż jedną z funkcji pedagogiki jest dostarczanie nauczycielom – wychowawcom „przepisów” na uzyskanie zakładanych celów, swoistej „technologii działania edukacyjnego”³. Działanie to może być wówczas nawet narzędziem przemocy i panowania, oprócz programów jawnych szkoła dysponuje programami ukrytymi, manipulującymi świadomością uczniów. Jedni oczekują od szkoły, że będzie ona miejscem transmisji kultury, przekazywaniem dorobku minionych pokoleń (kanon podstawowych lektur, określony zasób słownictwa, zakres umiejętności uważanych jako niezbędne). Proces adaptacji do pełnienia z góry określonych ról społecznych i ekonomicznych musi być podbudowany ideologią uzasadniającą taki a nie inny proces kształcenia: ideologia ta ujawnia się w ukrytych programach nauczania i wychowania, obejmujących te elementy życia szkoły, które czynią z niej „szkołę przyszłego życia” – życia podporządkowanego istniejącym autorytetom, ich racjonalności i ich interesom. Jako element systemu, szkoła wykonuje zadania jej przypisane, nawet te nie uświadamiane zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów (przestrzeń architektoniczna szkoły, relacje nauczyciel – uczeń). Taka szkoła sprzyja kształceniu przede wszystkim przyszłych podwładnych (swoje żądania wobec szkoły zgłaszają rodzice, szkolnictwo wyższych szczebli, potencjalni pracodawcy, politycy i działacze społeczni, przedstawiciele instytucji kościelnych, media i inne) uznających przypisywane im role za naturalne⁴.

Przy takim rozumieniu roli szkoły i jej zadań wychowawczych pedagogika jako praktyka wychowania często będzie postrzegana jako „nieudana wersja” założonej w teorii rzeczywistości. Z jednej strony wychowanie jest faktem społecznym, a nie zadaniem sformułowanym, z drugiej – jego podmioty wspierają się na jakiejś „rzeczywistości założonej”, na ideologicznej czy naukowej wizji świata⁵.

¹ R. Caldini, *Wyrwanie wpływu na ludzi – teoria i praktyka*, Warszawa 1998.

² R. Lévesque, F. Best, *Filozofia edukacji*. (w:) M. Debesse, G. Mialaret (red.), *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, Warszawa 1988, s. 28-29.

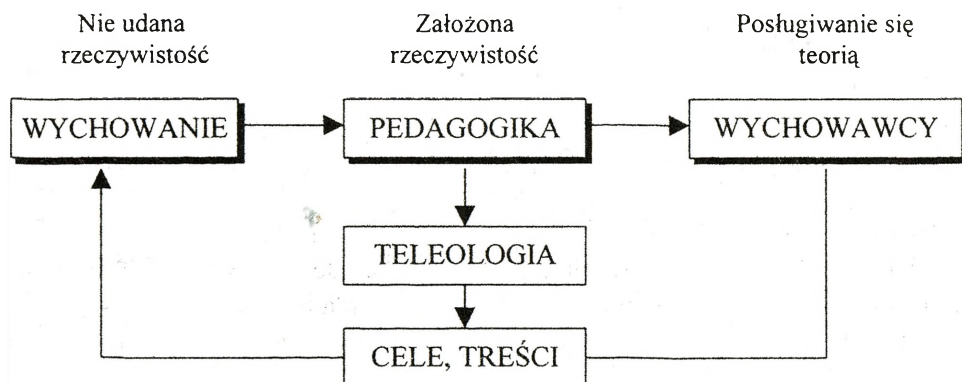
³ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1993, s. 3-4.

⁴ Ibidem, s. 21.

⁵ Ibidem, s. 54.

Wychowanie pojmowane jako transmisja kultury w bardzo uproszczony sposób ukazano na rysunku 2.

Inni z kolei uważają szkołę za instytucję, miejsce wspomagania rozwoju jednostek, służące rozwijaniu indywidualności i krytykują ją za antyhumanitaryzm, uniformizm i konwencjonalność. Wychowanie i kształcenie w takiej szkole stanowi integralną całość. Punktem wyjścia procesu edukacji są potrzeby rozwojowe wychowanka, a nie wymogi przedmiotów – odpowiedników dziedzin wiedzy akademickiej.

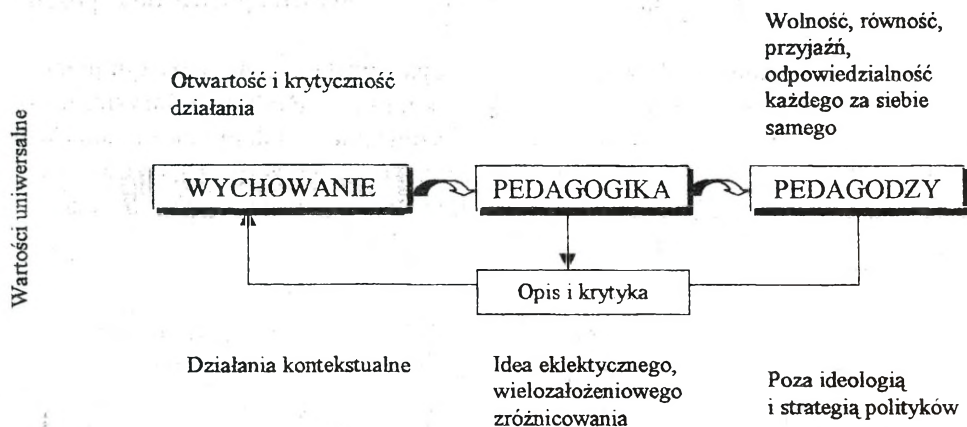


Rys. 2. Wychowanie jako transmisja kultury

Niektórzy wychowanie pojmują jeszcze inaczej (rys. 3). Zwłaszcza wtedy, gdy jako „wychowawcy” zadają sobie pytania: Czy człowiek musi być wychowywany?, Czy rzeczywiście można wychować drugą osobę?, Dlaczego wychowujemy dzieci i młodzież, a często też dorosłych wbrew ich woli, potrzebom i oczekiwaniom?, Czy wychowawca ma poznawcze lub (i) moralne podstawy uprawomocnienia określonych przez siebie celów działania?

Przedstawiciele postmodernizmu, wychodząc z założenia o wielowymiarowości i niehierarchiczności ludzkiego świata, podważają podstawy sądów normatywnych, a co za tym idzie, także możliwość stanowienia celów działań wychowawczych. Według nich wychowawca nie ma żadnych – poznawczych ani moralnych – podstaw do uprawomocnienia określonych przez siebie celów działania. To co czyni, robi to na własną odpowiedzialność¹.

¹ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki ...*, op.cit., s. 71-73.



Rys. 3. Krytyczne ujęcie praktyki wychowawczej

Postawione wcześniej pytania wiodą wprost do potrzeby postawienia problemu:¹ Jak to się dzieje, że społeczeństwo zmierzające do demokracji lub mniające się demokratycznym nie dostrzega w pedagogice źródła tyranii, przemocy strukturalnej i symbolicznej, inhibitora zmian warunkujących rozwój prawdziwej demokracji?

Praktyka wychowawcza poprzez jej instytucjonalizację zróżnicowała zabiegi wychowawcze w stosunku do sfery fizycznej i sfery duchowej (osobowościowej) wychowanka. Spowodowało to wyodrębnienie wychowania moralnego, wychowania estetycznego, wychowania fizycznego albo kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Jednakże w rzeczywistości człowiek jest niepodzielny². Jeśli tak to i proces wychowawczy jest jednością. Wartości, które szeroko pojmowani wychowawcy ukazują (postawy moralne, sprawność intelektualna, sprawność fizyczna) nie mają charakteru autotelicznego. Niezwykle ważny jest kontekst, w jakim są prezentowane. Wychowanie jest taką sferą rzeczywistości społecznej, która się dzieje niezależnie od tego, co o niej myślimy. Toteż można powiedzieć, że wychowanie jest szczególnym rodzajem aktywności ludzkiej, związanej z określonymi osobami i specyficznymi miejscami, jak rodzice, nauczyciele, wychowawcy, duszpasterze itp. zwróconą na żywienie, kształcenie i troskę o przyszłość. W tym sensie wychowanie może być rozumiane jako działalność i jako zadanie dla tego, kto należy do pokolenia dorastającego (proces wzrostu – rozwoju osobowego) – aspekt aktywności danej osoby.

¹ Ibidem, s. 89-90.

² T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, s. 49-50.

W opinii publicznej wychowanie odnosi się do jakiegoś systemu lub całości struktur, instytucji lub częściowo przez różne instytucje (wychowanie rodzinne, wychowanie szkolne, wychowanie kościelne itp.) przez sposoby postępowania, struktury, zasady (wychowanie prywatne, wychowanie publiczne, wychowanie świeckie, wychowanie wyznaniowe, wychowanie scentralizowane, wychowanie zdecentralizowane). Te różne perspektywy ujmowania i rozumienia wychowania wzbogaciły się o nowe związki i aspekty.

W wychowaniu rozumianym jako systemem wzrasta znaczenie instytucji wychowania i tzw. sytuacji wychowawczych. Wychowanie zachodzi wszędzie (w różnych instytucjach i grupach nieformalnych), w chwilach zabawy, w czasie wolnym, w pracy, w czasie nauki. Z kolei w wychowaniu rozumianym jako działalność wychowująca, rozszerza się rozmiar interwencji wychowawczej i jej znaczenie, obok wychowawców zawodowych, nauczycieli, duszpasterzy, rodziców, pojawiają się bohaterowie komiksów, filmów, charyzmatyczni przywódcy różnych ruchów politycznych, idole, animatorzy, terapeuci, dziennikarze i spikerzy.

Wychowanie jako proces rozwoju osobowego, obok przyswojenia norm i wartości uznanych za społecznie ważne, obejmuje aspekt aktywny i kreatywny jednostki. Wychowanek jako aktywny twórca swojego wychowania (próbując, planując, ryzykując, ponosi porażki, zdobywa doświadczenia). Czas życia ludzkiego, który podlega wychowaniu rozszerza się (edukacja permanentna, edukacja równoległa).

Wychowanie rozumiane jako relacja, nie jest postrzegane jako zdarzenie zatamizowane, bez historii, lecz traktowane jako rzeczywistość, wieloraka i kolektywna. Relacje interpersonalne pomiędzy wychowankiem a wychowawcą, dotychczas widziane w swojej jednorodności, coraz częściej postrzegane są w swojej złożoności jako wypadkowa spotkań między światem natury i kultury oraz w swojej relacji do struktur społecznych, ekonomicznych, politycznych, religijnych, które w różny sposób je warunkują¹.

Wychowanie jako efekt wykazuje szereg cech. Współczesna praktyka wychowawcza i koncepcje teoretyczne odnośnie wychowania, dążą do przezwyciężenia jednoaspektowości wielu ujęć tradycyjnych, zbyt często moralizatorskich lub wręcz przeciwnie – zbyt przeintelektualizowanych. Poza sferą duchową, intelektualną i pamięcią, uwzględnia się wrażliwość, zmysłowość, cielesność, społeczność, polityczność, aktywność, na rzecz holistycznej edukacji osoby, wpisanej w konkretną historyczną egzystencję wspólnotową.

Nawoływanie w praktyce wychowawczej i w twórczości pedagogicznej aby odnaleźć wartości podstawowe i bezsporne w wychowaniu, wartości uniwersalne prawdy, dobra i piękna jest czynione w przekonaniu, że właśnie poprzez te wartości można dotrzeć do poczucia odpowiedzialności wychowanków za swój własny rozwój i człowieczeństwo, a przez to do świadomości i odpowiedzialności całego społeczeństwa.

¹ Ibidem, s. 115.

W tak rozumianej praktyce wychowania chodzi o pracę na co dzień, której celem jest kształtowanie charakteru, wytrwałości, zdrowego współzawodnictwa, odporności na niepowodzenia, odwagi osobistej, umiejętności właściwego odnoszenia się do innych ludzi, wywiązywanie się ze zobowiązań, rzetelności i odpowiedzialności we wszystkim co wychowankowie czynią. Wychowanie w wymiarze intelektualnym to przygotowanie ludzi otwartych na świat, chętnych do podejmowania inicjatyw, zdolnych krytycznie spojrzeć na wiedzę, przygotowanych do ciągłego samokształcenia, wprowadzenia innowacji oraz twórczości w wybranej przez siebie dziedzinie zawodowej i w swym życiu¹.

Wychowanie w praktyce nie polega na tym, że „werbalnie” realizujemy takie czy inne instrukcyjne zalecenia i wytyczne, a wychowujemy przez kształtowanie adekwatnych nawyków pracy, technikę, kulturę pracy, umiejętność odpowiedniego myślenia o sobie, innych w organizacji pracy własnej i działań zespołu, wiarę we własne siły, aprobatę rówieśników, zainteresowania i przekonania. Wychowanka trzeba też lubić, a braku wiedzy nie traktować obcesowo, wynika to z faktu, że wychowanie odbywa się nie tylko na lekcjach ale w wielu innych sytuacjach gdzie nieodzowny jest partnerski stosunek nauczyciel – uczeń. Wychowanie jest żywą rzeczywistością – nauczyciele urzeczywistniają swoje idee pedagogiczne, własne wychowawcze projekty czy programy – osobisty, oryginalny styl pedagogiczny. Każdy z nauczycieli na swój sposób uczestniczy w procesie wychowawczym całym sobą, angażując całą swoją osobowość, jest sobą nie tylko na zajęciach, ale również w różnych sytuacjach. Nauczyciele tworzą i urzeczywistniają własne mikrosystemy wychowawcze (każdy jest inny), ma swoją ideę przewodnią, oryginalny rodzaj metody – jak można przełożyć wartości wychowawcze na język życia, konkretnych, rzeczywistych zajęć z młodzieżą. Wychowanie w ten sposób staje się głęboko przesiąknięte osobowością nauczycieli, tym co ich samych pasjonuje. Staje się wobec tego jasne, że na wychowanie nie ma recepty, każdy wychowawca musi sam sobie wypracować własną metodę – oryginalny styl pedagogiczny.

Wychowanie to proces kształtowania postaw człowieka umożliwiających mu spełnienie zinterioryzowanych marzeń o sukcesie, miłości, godności, przyjaźni, partnerstwie, wolności, pokoju. Obraz człowieka nie powinien zatem być zadekretowany we wzorach, ideałach, modelach jego osobowości, tworzonych dla uzasadnienia celowości działań określanych jako pedagogiczne – krytykują przedstawiciele antypedagogiki. Bogactwo dróg myślenia o wychowaniu może być podstawą do budowania własnych pomysłów. Wychowawca uprawiając krytykę powinien tworzyć jednocześnie pozytywne projekty zmian i wykorzystywania realnych możliwości, interesować się teoretycznymi podstawami własnej pracy.

¹ Ibidem, s. 306.

W wyniku wzajemnego oddziaływania wychowawców i wychowanków, ci drudzy powinni:¹

- uzyskać zdolność samodzielnego podejmowania działań z poczuciem pełnej odpowiedzialności za wynik;
- posiadać zdolność inteligentnego wyboru celu działania i umiejętności kierowania swym zachowaniem, zdążającym do osiągnięcia tego celu;
- umieć krytycznie oceniać;
- być zdolni do przystosowania się do nowych sytuacji problemowych;
- twórczo wykorzystywać swoje doświadczenia;
- być zdolni do współpracy z innymi osobami;
- umieć pracować nie dla zyskania aprobaty innych, lecz dla osiągnięcia własnych, a zarazem prospołecznych celów;
- być zdolni do wpływania na proces uczenia się;
- umieć pozytywnie myśleć;
- manifestować postawy autentyzmu, zaufania oraz empatycznego zrozumienia.

Łatwo zauważyć, że zmiany te dotyczą nie tylko stosunków interpersonalnych, praw i obowiązków uczestników tego procesu, lecz także głównych składowych procesu kształcenia: celów, treści, zasad, metod, środków, organizacji, oceniania oraz planowania dydaktycznego. Podstawową rolę odgrywają cele. Na ile są one narzucane z zewnątrz zarówno nauczycielom jak i uczniom? Współudział wychowanków – to sformułowanie jest pewnym skrótem pojęciowym, zawiera domyślny element dwupodmiotowości.² W takiej sytuacji wychowankowie mają poczucie sprawstwa i są skłonni traktować większość życiowych sytuacji jako zadaniowe, które muszą rozwiązać, są bardziej realistyczni w działaniu, są wrażliwi na wiadomości i sami poszukują informacji ułatwiających im działanie, mniej liczą się z opinią innych, a bardziej cenią samokontrolę w działaniu, uczą się na własnych doświadczeniach, mają silniejsze poczucie odpowiedzialności, są odporniejsi na stresy i frustracje.

Wychowawca, który sam nie umie być podmiotem, nie będzie skłonny przystać na podmiotowość wychowanka. Wychowawca kontrolowany, oceniany i odgórnie „zaprogramowany” – przenosi swoją sytuację na wychowanków, przede wszystkim dlatego, że nie rozumie potrzeby stworzenia innych sytuacji, a ponadto – nastawiony adaptacyjnie – lęka się odpowiedzialności za skutki innowacji³.

Ważnym celem instytucji edukacyjnych jest zatem takie zorganizowanie uczenia się, aby realizowany był ogólnie uznawany ideał wykształconej osoby. W nim to społeczeństwo wyraża oczekiwania, aby uczący się nabywali pewną wiedzę o świecie zawartą w poszczególnych dyscyplinach naukowych, ale wyraźnie pragnie też, by uczący się wyrobili sobie pewne postawy, wartości, upodobania i stan-

¹ J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s.327; B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, Łódź – Kraków 1995, s. 230.

² J. Rodziewicz, *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, Warszawa 1992, s. 64-65.

³ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Rzeszów 1994, s. 58-59, 65.

dardy zachowania. Wychowawca, aby podejmować właściwe decyzje, musi niejako wejść w głąb dyskusji o wartościach i umieć tworzyć uzasadnienia dla swoich działań praktycznych – wychowania¹.

Stosunek osobowy jest uwikłany w warunki, normy, formy działania instytucji – bez zmiany ram instytucjonalnych nie da się zmienić jakości relacji osobowych. W określonych warunkach mogą decydować cele osobiste wychowawcy, są one jednak silnie zdeterminowane przez instytucję i jej cele (rys. 4). Wyrazem tego stanu jest fakt, że w ocenach nauczycielskich dominują właściwości intelektualne wychowanków, ich poziom motywacji oraz zdolność przystosowania się do rygorów instytucji. Lepiej są oceniani uczniowie elokwentni, rozważni, grzeczni, zdyscyplinowani, punktualni, odważni, zdolni do przystosowania się do grupy (warunków stawianych przez instytucję), które ułatwiają zawodowe funkcjonowanie nauczyciela, gdyż mają wpływ na kierowanie przez niego grupą dydaktyczną i związane są z tradycyjnym obrazem dobrego ucznia.

U nauczycieli występuje tendencja do interpretowania zachowań ucznia w aspekcie wymagań związanych z jego zadaniami szkolnymi (gotowość do pracy, sposób traktowania obowiązków), zwracanie uwagi na cechy intelektu (dobra pamięć) – są one bardziej cenione niż myślenie twórcze. Edukacja i sens pracy zawodowej nauczycieli sprowadzany jest wówczas do podporządkowania się standardom, które zostały ustalone, sformułowane „ponad” edukacją².

W praktyce wychowawczej wyróżnić można cztery kategorie wpływów normatywnych: najbardziej ogólne normy społeczne, normy szkolne, normatywny wpływ odbiorców edukacji oraz specyficzne normy ideologiczne³. Wpływy te nie mają najczęściej bezpośredniego charakteru, wyrażane są pośrednio w celach, treściach i innych elementach i procesach systemu dydaktyczno-wychowawczego.

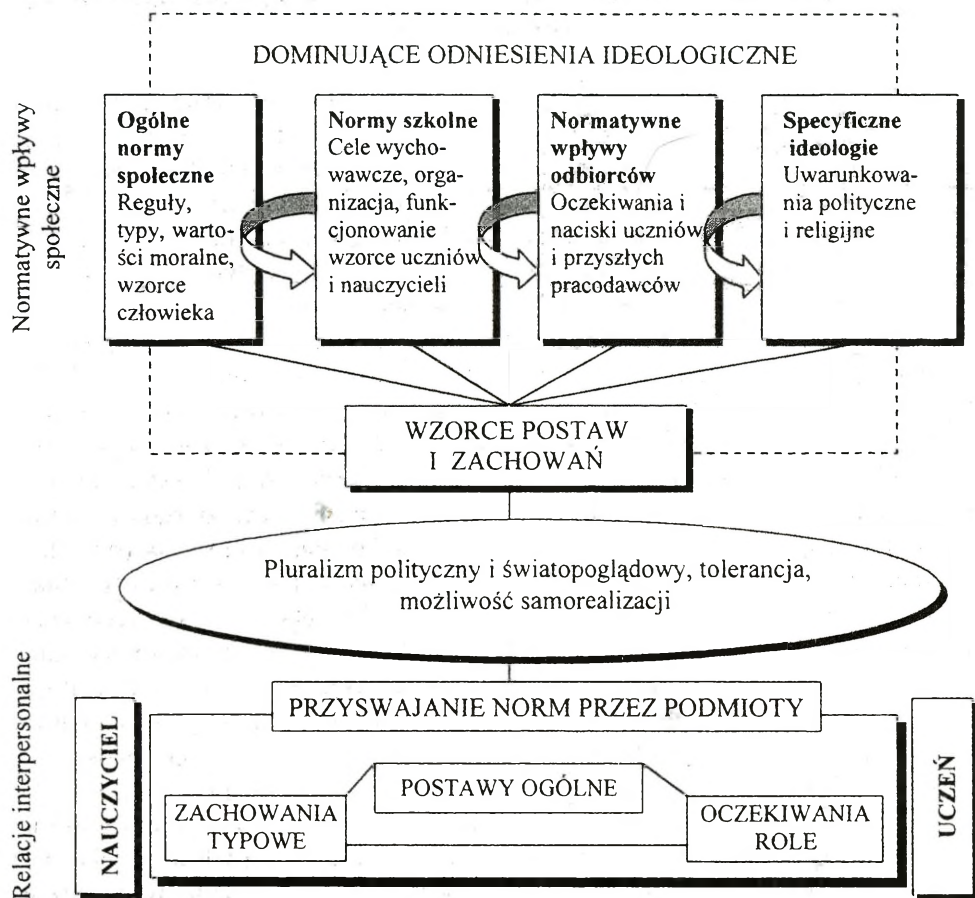
W społeczeństwach, których organizacja oparta została na zasadach demokracji parlamentarnej oraz na respektowaniu swobód i praw obywatelskich, powiększają się obszary wpływu różnych grup społecznych na cele, treści i metody edukacji⁴. W tych warunkach wychowawca nie determinuje, jedynie wpływa, zaprasza osobowość do wyboru między różnymi kierunkami, do umacniania takich czy innych zdolności, do przystosowania się – i to tylko częściowego, przy zachowaniu swobody krytyki – do środowiska społecznego. Jeżeli wychowawca uświadomi sobie, że wychowanie może się opierać tylko na wolności jako na podstawie, że proces wychowawczy jest spotkaniem wielu wolności, szanuje drugiego człowieka i jego wolność. Jeśli neguje ten szacunek, neguje własne działania, swój wpływ na drugiego człowieka.

¹ A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1994, s. 24-25.

² E. Rodziewicz, „Skoły myślenia” w edukacji. *Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, (w:) J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994, s. 508.

³ M. Gilly, *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa 1987, s. 52.

⁴ Ibidem, s. 48.



Rys. 4. Kategorie wpływów normatywnych na praktykę wychowawczą

Wychowawca działa nie tylko przez to, co mówi, co robi, ale jeszcze skuteczniej przez to, kim jest. Jakkolwiek relacja wychowawcza oznacza władzę wychowawcy nad wychowankiem, nawet jeśli wychowawca odnosi się do tej władzy krytycznie, to w perspektywie wychowawca stopniowo powinien rezygnować z tej władzy na rzecz rodzącej się władzy wychowanka¹.

¹ R. Lévêque, F. Best, *Filozofia edukacji*, (w:) M. Debesse, G. Mialaret (red.), *Rozprawy o wychowaniu ...*, op.cit., s. 37.

5. Pedagogika jako dyscyplina immanentnie towarzysząca naukom humanistycznym

Na wstępie godzi się wyjaśnić, co należy rozumieć przez „immanentne towarzyszenie”. Termin immanentny (z łac. *immanens* – zostający w czymś) jest kategorią filozoficzną i oznacza będący wewnątrz czegoś, nie wychodzący poza dany przedmiot, właściwy czemuś z natury, nie wynikający z działania jakiegoś czynnika zewnętrznego¹. Jeżeli zatem mówimy, że pedagogika immanentnie towarzyszy naukom humanistycznym, to mamy na myśli jej wpisanie i wewnętrzne umocowanie w tych naukach. Jest to jeden ze sposobów pojmowania, kreowania i uprawiania pedagogiki. W takim podejściu pedagogika nie jest nauką samodzielną, lecz wkomponowaną w obszary innych nauk humanistycznych. Pedagogika jest zatem traktowana jako dyscyplina niezdolna do konstruowania własnej teorii. Pozostaje jedynie dziedziną, która dla potrzeb praktyki wychowawczej wykorzystuje prawa i metodologię innych nauk teoretycznych². Uwzględniając zróżnicowane sposoby pojmowania pedagogiki, dostrzega się również jej immanentne związki z podstawowymi naukami humanistycznymi: filozofią, psychologią i socjologią³ (rys. 5).

Nauki społeczno-humanistyczne wyrosły na gruncie filozofii. Filozofia, nazywana „królową nauk”, jest źródłem refleksji o człowieku, rozważa jego życie i postępowanie. Filozofia, jak zauważa prof. S. Wołoszyn, jest pramacierzą nauk. Nie ma wiedzy i poglądów naukowych bez prześwietlającego je pierwiastka filozoficznego. Problematyka filozoficzna w obrębie konkretnej dyscypliny naukowej świadczy o żywotności i wadze danej nauki.⁴ Filozofia stanowi zatem punkt wyjścia do wszelkich rozważań dotyczących istoty, istnienia i rozwoju człowieka.

Pedagogika, wkomponowana i uwikłana w filozofię, rozpatruje człowieka w sensie najbardziej ogólnym, w kategoriach ontologicznych (człowiek jako byt) i w kategoriach epistemologicznych (człowiek jako przedmiot naukowego poznania). Penetrując obszary antropologii filozoficznej i nauk aksjologicznych, pedagogika poszukuje odpowiedzi na pytania: co decyduje o rozwoju człowieka?, jakie wartości są dla człowieka najważniejsze?, jakim staje się człowiek w wyniku edukacji? Nie mniej istotny jest problem kształtowania poglądu na świat (światopoglądu). Nauki humanistyczne kreując wiedzę o życiu i działaniu człowieka, pomagają w kształtowaniu postaw światopoglądowych młodzieży i dorosłych, ale nie rozstrzygają normatywnie, które z tych postaw powinny być realizowane w procesie wychowania. Zadanie to spełnia dopiero filozofia, a ściślej mówiąc logika, etyka

¹ Słownik wyrazów obcych, Warszawa 1971, s. 357.

² Por. S. Palka, *Współczesne problemy ...*, op. cit., s. 107.

³ Ibidem, s. 111.

⁴ S. Wołoszyn, *Pedagogika ogólna czy system nauk pedagogicznych? Mechanizmy dyferencjacji i reintegracji*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna...*, op. cit. s. 47.

i estetyka, „które ustalają kryteria tego co jest prawdziwe, dobre moralnie, piękne i godne rozumnego człowieka”¹.

Tak więc pedagogika egzystująca w strukturach filozofii, postrzegana jest jako *pedagogika normatywna*, która opierając się na antropologii filozoficznej i aksjologii, bada naturę człowieka i jego kulturowe wytwory. Na tym tle wyznaczone są wartości, cele, ideały i normy, które powinno uwzględniać wychowanie. W takim ujęciu, wyłania się dziedzina nazywana w systemie nauk pedagogicznych *filozofią wychowania*. Filozofia wychowania wskazuje źródła wiedzy o człowieku i jego wychowaniu, udziela odpowiedzi na pytania pierwsze dotyczące istnienia zjawisk i związków przyczynowo-skutkowych zjawisk zachodzących w rzeczywistości edukacyjnej. Związki myśli (refleksji) pedagogicznej z filozofią człowieka i z filozofią wychowania wskazują na integrację pedagogiki z filozofią i jak się wydaje, dają podstawy do kreowania i uprawiania *pedagogiki personalistycznej*.

Drugą ważną nauką, w której egzystuje pedagogika jest psychologia. Badaniem i opisywaniem zjawisk w wychowaniu w aspekcie psychologicznym zajmuje się *psychologia wychowania*. Dziedzina ta obejmuje wiele dyscyplin pokrewnych, do których zaliczane są:

- psychologia rozwojowa;
- psychologia wychowawcza;
- psychologia różnicowa;
- psychopatologia;
- higiena psychiczna;
- psychologia szczegółowa².

Psychologia rozwojowa zajmuje się rozwojem psychicznym człowieka w różnych fazach jego życia, od urodzenia aż do wieku dojrzałego. Opisuje zmiany w rozwoju intelektualnym i emocjonalnym człowieka na tle procesu ontogenezy (w powiązaniu z rozwojem biologicznym). Psychologia rozwojowa badająca rozwój psychiczny dzieci oznacza się nazwą *pedologia*; młodzieży – *hebologia* i dorosłych – *andrologia*.

Psychologia wychowawcza bada czynniki warunkujące rozwój psychiki człowieka w różnych środowiskach: w rodzinie, w szkole, w organizacjach społeczno-kulturalnych itp. Studiuje także procesy uczenia się dzieci i młodzieży oraz ich zachowanie się w sytuacji stresu i frustracji.

Przedmiotem badań *psychologii różnicowej* jest diagnozowanie uczestników poddawanych wychowaniu, na różnych poziomach edukacji (szkoła, uczelnia) wraz z ich zróżnicowaną charakterologią i typologią.

Psychopatologia rozpatruje przypadki osób wykazujących odchylenia psychiczne osób znerwicowanych i psychopatycznych, anormalnych umysłowo (debilizm, imbecylizm, idiotyzm). Ukazuje sposoby rozpoznawania tych patologii oraz wskazuje możliwości i metody psychoterapeutycznych działań wychowawczych.

¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 60.

² Ibidem, s. 56.

Higiena psychiczna bada i ustala warunki oraz określa metody zapewniające zdrowie psychiczne w procesach nauczania i uczenia się.

Psychologia szczegółowa obejmuje *psychodydaktykę* i *psychopedagogikę*. Pierwsza z nich zajmuje się psychologicznymi determinantami procesów nauczania i uczenia się, druga zaś bada procesy zachowania się w procesach edukacyjnych.

W świetle powyższych rozważań dochodzimy do konstatacji, że pedagogika pozostaje w ścisłym powiązaniu z psychologią wykorzystując i przetwarzając jej wiedzę na potrzeby praktyki wychowawczej.

Pedagogika zajmuje się wychowaniem człowieka, jako istoty społecznej. Oznacza to, że człowiek żyje i rozwija się w środowisku społecznym, na które składają się zwyczaje, stosunki i oddziaływania między ludźmi (relacje interpersonalne) oraz organizacje i instytucje społeczne. Badaniem zależności wychowania i jego rezultatów od środowiska społecznego zajmuje się *socjologia wychowania*¹. W swym teoretyczno-praktycznym wymiarze socjologia wychowania ukazuje drogi wiodące do przygotowania i wprowadzenia człowieka w życie społeczne, do przyjęcia i pełnienia ról społecznych z uwzględnieniem wartości i norm społecznych. W tym kontekście wychowanie przyjmuje postać *socjalizacji*².

Człowiek żyje zawsze w pewnej kulturze, jest on zatem nie tylko istotą społeczną, ale także kulturalną. Stąd też drugim zadaniem socjologii wychowania jest wprowadzenie człowieka w świat kultury. Człowiek powinien poznawać kulturę, uczyć się kulturalnego sposobu życia. Powinien umieć korzystać z dóbr kultury, ale także je tworzyć i wzbogacać.

Poznawanie przez człowieka rodzimej kultury i wprowadzanie go w życie kulturalne danej społeczności określamy mianem *inkulturacji*³.

Umiejscawiając pedagogikę w obrębie psychologii i socjologii, jest ona postrzegana dychotomicznie jako:

- nauka niesamodzielna, pozbawiona statusu naukowego, wykorzystująca jedynie prawa nauk teoretycznych (ujęcie radykalne);
- dyscyplina budująca teorie o niskim stopniu ogólności, bardziej szczegółowe, które w konsekwencji stanowią teorię redukowaną do teorii psychologicznych i socjologicznych, jako teorii o wyższym stopniu ogólności (ujęcie umiarkowane)⁴. Z takim sposobem pojmowania pedagogiki wiąże się redukcja naukowego myślenia w pedagogice do krytycznego myślenia filozoficznego, które leży u podstaw tzw. *pedagogiki krytycznej*,⁵ silnej i znanej orientacji w pedagogice zachodniej.

Dyferencjacja pojmowania, kreowania i uprawiania pedagogiki współczesnej implikuje problemy i dylematy metodologiczne zarówno w odniesieniu do meto-

¹ Ibidem, op. cit., s. 57.

² M. Nowak, *Od tradycyjnej pedagogiki ogólnej ku nowym wyzwaniom dla badań nad podstawami edukacji*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika...*, op. cit., s. 117.

³ Ibidem, s. 117.

⁴ S. Palka, *Współczesne sposoby...*, op. cit., s. 107.

⁵ Ibidem.

dologii pedagogiki (teorii pedagogicznych), jak i do metodologii badań pedagogicznych. Zróznicowane znaczenie posiada teoria pedagogiki (wiedza teoretyczna), 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 wiedzę teoretyczną z innych nauk (np. z psychologii lub socjologii). Wpływa to bezpośrednio na terminologię i wyjaśnienie pojęć, na pojmowanie prawidłowości i praw pedagogicznych. W konsekwencji następuje istotne zróznicowanie w sposobach konstruowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej: od wysokiego poziomu ogólności (w pedagogice teoretycznej i empirycznej) do teorii prakseologicznych aplikujących do praktyki wychowawczej dyrektywy czy też konkretne programy działania. Nie bez znaczenia jest także przekładanie dla potrzeb praktyki wiedzy filozoficznej bądź teoretycznych konstruktów z innych nauk społeczno-humanistycznych. Coraz większego znaczenia nabiera problem niezależności lub zależności pedagogiki (szerzej edukacji) od polityki, ideologii i religii¹.

Zróznicowanie metodologiczne badań pedagogicznych sprowadza się do kwestii właściwego doboru metod i narzędzi badawczych oraz do rozstrzygania dylematów badań empirycznych: czy mają to być badania ilościowe, czy też jakościowe? Badania ilościowe, typowe dla pedagogiki empirycznej i prakseologicznej (mierzenie, diagnozowanie, wyjaśnianie, eksperymentowanie) bliskie są metodologii nauk przyrodniczych. Ale adwersarze tych badań wyrażają pogląd, że zjawiska pedagogiczne przebiegają inaczej niż zjawiska przyrodnicze.

Badania jakościowe, jakimi posługuje się pedagogika humanistyczna, oparte są na hermeneutyce (rozumienie, interpretowanie, przeżywanie, empatia) i fenomenologii. Takie podejście stoi w opozycji do badań empirycznych ilościowych. Najczęściej stosowanymi metodami w badaniach jakościowych są obserwacja, wywiad, analiza dokumentów i wytworów osobistych badanych.

Wymienione dwa rodzaje badań mają sporo zalet, ale także wiele wad. Dlatego też pożądane staje się zmodyfikowanie metodologii badań pedagogicznych i wykreowanie modelu hermeneutyčno-empirycznego.

Zarysowane wyżej problemy wskazują, jak się wydaje, na konieczność wieloaspektowego pojmowania pedagogiki, w której zaczyna dominować pluralizm metodologiczny. Trzeba zatem poszukiwać sposobów komplementarnego wykorzystania różnych metodologii badań. Pedagogika wymaga pogłębionych studiów teoretycznych, krytycznej refleksji i projektowania coraz doskonalszych modeli badań pedagogicznych. Są to warunki konieczne zapewniające tożsamość pedagogiki.

W sytuacji dyferencjacji pojmowania i metodologii pedagogiki, nowego wymiaru nabierają także relacje między teorią pedagogiczną a praktyką pedagogiczną, co implikuje nowe wyzwania dla edukacji kadr nauczycielskich.

¹ Ibidem, s. 109.

NAUKOWY STATUS PEDAGOGIKI

Rozumienie naukowego statusu pedagogiki uzależnione jest przede wszystkim od konwencjonalnie przyjętych poglądów na temat istoty nauki ogólnie pojętej, paradygmatów i kryteriów współokreślających „naukowość” poszczególnych dziedzin wiedzy, jak też głównych sposobów uprawiania tychże dziedzin, w tym również pedagogiki, w teorii i praktyce społecznej. Zaprezentowane podejście wymaga ustosunkowania się do trzech zasadniczych kwestii, tzn. **określenia pojęciowego znaczenia terminu „nauka”, ukazania cech immanentnie przypisanych poznaniu naukowemu oraz przeanalizowania tożsamości naukowej interesującej nas dziedziny tj. pedagogiki** w kontekście głównych sposobów jej uprawiania.

Pojęcie nauki. Istniejący pluralizm znaczeniowy pojęcia „nauka” dowodzi wieloznaczności w rozumieniu definicyjnej wykładni tejże kategorii. Zgodnie z encyklopedycznym ujęciem „nauka” może występować w kilku znaczeniach¹:

1. Nauka jako społeczna działalność, której celem jest poznanie rzeczywistości, aby ją opanować i zmienić pod kątem potrzeb człowieka.

2. Nauka w rozumieniu potocznym jako czynność uczenia kogoś lub uczenia się, jak też nauczania w ogóle kogoś czegoś.

3. Nauka jako przedmiot nauczania w szkołach różnych typów.

4. Traktowanie każdej dyscypliny naukowej uprawianej w zespołach badawczych, organizacjach i instytucjach naukowych jako nauki.

5. Rozumienie całokształtu czynności podejmowanych w sposób naukowy do zbadania rzeczywistości lub jej fragmentów jako nauki.

6. Nazywanie wszystkich wymienionych w punktach 1-5 znaczeń (rozumień) nauki, czyli działalność naukową, przedmiot tej działalności, organizację działalności i jej wyniki oraz ludzi i instytucje uczestniczące w tej działalności, nauką, np. nauka polska, nauka światowa.

7. Rozumienia pojęcia nauki w kategoriach historyczno-społecznych jako dziedziny szeroko pojętej kultury, obejmującej całokształt działalności poznawczej uczonych i instytucji naukowych.

Wymienione konteksty interpretacyjne nauki implikują również, w sposób ogólny, *naukowy status pedagogiki*. W związku z tym pedagogikę możemy zdefiniować jako:

¹ Zob. J. Ratajewski, *Elementy naukoznawstwa i główne kierunki rozwoju nauki europejskiej*, Katowice 1993, s. 7.

- naukę w sensie społecznej działalności, pozwalającej na poznanie i kształtowanie edukacyjnej rzeczywistości zgodnie z potrzebami człowieka, implikowanymi wymogami współczesnej cywilizacji;

- naukę w rozumieniu dydaktycznym, gdzie pedagogika jawi się nam jako przedmiot nauczania szkolnego oraz jako proces obejmujący czynności uczenia się, nauczania i wychowania;

- naukę w sensie instytucjonalnym, traktującą pedagogikę jako określoną dyscyplinę wiedzy, uprawianą w zespołach (organizacjach, instytucjach) badawczych w oparciu o naukowe wskazania i kryteria poznawczo-metodologiczne;

- naukę stanowiącą dziedzinę szeroko pojętej kultury, analizowaną w kategoriach historyczno-społecznych, z uwzględnieniem tradycji, dorobku i wkładu działalności poznawczej pedagogów w rozwój dotychczasowej teorii i praktyki naukowej.

Cechy (właściwości) nauki. Pedagogikę jako naukę sensu stricto, powinny cechować określone właściwości charakterystyczne dla autotelicznego ujęcia wiedzy naukowej¹. Istnieje kilka prawidłowości, warunków, które zgodnie z wymienionym podejściem, można uznać za kierunkowe dla naukowego oglądu pedagogiki. Należą do nich m.in.²:

- umiejętność uogólniania wyników działalności naukowej, czyli umiejętność widzenia problemów, stawiania pytań i budowania teorii naukowych;

- obiektywność wypowiedzianych sądów i twierdzeń;

- ścisłość i jednoznaczność w formułowaniu przedstawianych sądów i twierdzeń;

- zgodność wszelkich działań (procedur) w nauce z uznanymi przez społeczność uczonych metodami naukowymi;

- wysoka informacyjność języka używanego w nauce, umożliwiająca porozumiewanie się uczonych i sprawdzanie przekazywanych sądów i twierdzeń;

- zasadność, logiczne powiązanie oraz pewność sądów i twierdzeń przekazywanych w komunikacji naukowej;

- stały krytycyzm wobec wszelkich wypowiedzianych sądów (twierdzeń) oraz postawa ciągłego sprawdzania istniejących już i przekazywanych sądów (twierdzeń);

- twórczy charakter wyników działalności umożliwiający wzbogacenie dotychczasowego dorobku nauki.

Tożsamość naukowa pedagogiki. Wielu czołowych rodzimych teoretyków oraz praktyków oświaty podkreśla konieczność przewartościowania i przekształceń w dotychczasowym sposobie pojmowania i uprawiania pedagogiki. Zmiany te powinny dotyczyć, przede wszystkim, trzech podstawowych obszarów zainteresowań nauk pedagogicznych tj. filozofii edukacyjnej (pedagogicznej) włącznie

¹ Autoteliczny (z j. gr. autoteles) będący celem samym w sobie albo usprawiedliwiającym się, tłumaczącym się samo przez się, a nie przez okoliczności zewnętrzne. Zob. *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1993, s.88.

² Zob. J. Ratajewski, *Elementy naukoznawstwa...*, op. cit., s.13-20.

z teleologią i aksjologią, zespołu teorii nauk o wychowaniu i kształceniu, jak też sposobów uprawiania pedagogiki¹. Z uwagi na ukierunkowanie tematyczne niniejszego opracowania za główne uznano rozważania na temat naukowych podstaw kreowania teorii i praktyki pedagogicznej. Współczesną refleksję nad tożsamością naukową pedagogiki cechuje wysoki stopień hipotetyczności i różnorodności. Spowodowane jest to wielością podejść co do sposobów rozumienia istoty pedagogiki i w konsekwencji jej metodologicznego statusu. Jednakże w większości orientacji pedagogicznych, podejmowane są próby odczytywania interesującej nas dziedziny poprzez pryzmat paradygmatów naukowych. Za wielce pomocną dla systematyzacji wiedzy na temat scjentyistycznego podłoża pedagogiki, można uznać koncepcję S. Palki wyróżniającą pięć sposobów kreowania pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Stanowią je kolejno²:

1. Pedagogika jako dyscyplina realizująca w praktyce (aplikująca) konstrukty filozoficzne, światopoglądowe, religijne i kulturowe (np. pedagogika chrześcijańska, pedagogika liberalna, pedagogika kultury itp.).

2. Pedagogika jako dyscyplina przetwarzająca na użytek praktyki teoretyczne konstrukty stworzone w pokrewnych naukach – głównie w psychologii i socjologii (np. pedagogika psychologiczna, pedagogika socjologiczna itp.).

3. Pedagogika jako dyscyplina empiryczno-analityczna, bazująca głównie na indukcyjnym toku postępowania badawczego (np. pedagogika empiryczna, pedagogika doświadczalna itp.).

4. Pedagogika jako dyscyplina praktyczna, budująca teorie praktycznego działania, teorie prakseologiczne, dyscyplina wchodząca w skład tzw. nauk o wychowaniu (np. pedagogika dyrektywalna, pedagogika prakseologiczna itp.).

5. Pedagogika jako dyscyplina teoretyczna o rozszerzonej dziedzinie badań, m.in.:

a) tworząca metateorię wychowania, kształcenia i samowychowania człowieka;

b) dyscyplina odkrywająca i systematyzująca prawidłowości i niezmienniki wychowania, kształcenia i samowychowania człowieka;

c) analizująca i porządkująca dorobek naukowy pedagogiki praktycznie zorientowanej;

d) względnie niezależna od doraźnych sytuacji światopoglądowych, kulturowych i ideologicznych.

Z dydaktycznego punktu widzenia, adekwatnego dla realiów kształceniowych szkolnictwa wyższego, zasadne wydaje się odwołanie do definicji nauki T. Kotarbińskiego, zgodnie z którą pedagogikę możemy ująć jako: „... dyscyplinę badawczą dość wyrobioną, by godna była uprawiania w szkolnictwie wyższym w charakterze przedmiotu nauczania³”.

Przedstawione, w sposób ogólny, konstatacje oraz uwagi na temat naukowego oglądu pedagogiki ukierunkowały dalsze szczegółowe analizy jej zakresu treściowego.

¹ Zob. T. Lewowicki, *O kondycji pedagogiki*, „Edukacja Dorosłych” 1994, nr 1.

² Zob. J. Gnitecki, *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1992, s. 9-10.

³ Zob. T. Kotarbiński, *Przegląd problemów o nauce*, (w:) *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, Wrocław 1970, s. 84.

1. Przedmiot badań i struktura naukowa pedagogiki

Zakres przedmiotu badań pedagogiki stanowi pochodną rozumienia jej istoty, zawartości rzeczowej i związanych z tym rodzajów refleksji teoriopoznawczej. Dlatego też w niniejszym podrozdziale, ze względu na ograniczenia typu edytor-skiego, analizą objęto przedmiot badań odpowiadający obszarom zainteresowań pedagogiki ogólnej. Sformułowaną wcześniej tezę – o zależności przedmiotu badań od interpretacji znaczeniowej interesującej nas kategorii – potwierdzają paradygmaty pedagogiki ogólnej, przedstawione przez reprezentatywnych myślicieli okresu międzywojennego – m.in. S. Hessena, Z. Myślakowskiego i H. Rowida. Według pierwszego z nich, tj. **S. Hessena**, pedagogika „... jest uświadomieniem sobie procesu wychowania, który nas wszystkich dotyczy i jest nam nieświadomie znany”¹. W tej sytuacji staje się ona (pedagogika – Z.N) zastosowaniem wiedzy aksjologicznej do życia, kreując cele wychowania w oparciu o wskazania nauki o wartościach stanowiącej istotę filozofii. Zaprezentowane ujęcie determinuje przedmiot badań pedagogiki, który S. Hessen określił następująco: „Przedmiotem badań tej dyscypliny jest uświadomienie sobie materiału, zadań, środków i celów wychowania, a także osoby wychowanka i wychowawcy, środowiska i materiału kształcenia; przy tym uświadomienie sobie nie tylko jakie są one w rzeczywistości, ale także jak mają się rozwijać aby urzeczywistnić cele wychowawcze”². Cytowany autor filozoficzność (tj. naukowość) pedagogiki utożsamia z wprowadzeniem „... świadomości i krytycznego stosunku tam, gdzie bez tego panuje nie wiadomo skąd pochodzący nawyk i nieodpowiedzialność porywającego nas prądu życia”³. Z kolei dla **Z. Myślakowskiego** podstawę pedagogiki stanowi antropologia, a konkretnie pedagogiczny punkt widzenia człowieka. Uniwersalne, całościowe ujęcie człowieka zakłada znajomość tych wszystkich dyscyplin naukowych, które traktują o nim. W związku z tym wszelka fragmentaryzacja zjawiska określonego mianem człowieka, pisze niniejszy myśliciel, jest zarazem wyjściem poza pedagogikę. Z. Myślakowski traktując pedagogikę ogólną jako autonomiczną subdyscyplinę pedagogiczną, przypisał jej następujące zadania badawcze⁴:

- wyodrębnienie, zanalizowanie i opisanie form wychowania syntetycznie w ich podstawowej strukturze, tzn. niezależnie od przypadkowości, miejsca i czasu;
- selekcjonowanie faktów (znaczące, nieznaczące; powtarzalne, niepowtarzalne; istotne, nieistotne);
- dążenie do syntetycznego ujęcia faktów znaczących;
- ustalenie roli i funkcji wychowania w całokształcie życia społecznego.

Trzeci z wymienionych myślicieli, tj. **H. Rowid**, ujął pedagogikę jako teorię wychowania zajmującą się celami, zasadami i środkami wychowawczymi. Ponadto

¹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 13.

² Ibidem, s. 13-14.

³ Ibidem, s. 13.

⁴ Z. Myślakowski, *Pedagogika ogólna*, (w:) *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1935, s.3.

pedagogikę ogólną określił jako naukę badającą wychowanie i kształcenie będące funkcją kulturalną ducha ludzkiego i życia społecznego¹. Zakres przedmiotu badań, zdaniem H. Rowida, powinien obejmować: dociekania na temat genezy istoty wychowania, badania sposobów wychowania i kształcenia oraz oceny ich skuteczności².

Przedstawiona analiza dowodzi, że w okresie międzywojennym przedmiot badań pedagogiki ogólnej stanowił konsekwencję zróżnicowanego podejścia do jej istoty, a więc nie był zakresowo ujednolicony. Również w okresie powojennym, włącznie do dnia dzisiejszego, pedagogice ogólnej nadano wiele kontekstów interpretacyjnych. Utrudnia to systematyzację przedmiotu badań oraz prowadzi do wieloznaczności w jego rozumieniu. Potwierdza to analiza współczesnej literatury przedmiotu dokonana przez B. Żechowską i D. Dryndę³, z której wynika, że **pedagogika jest nauką o:**

- sprawach wychowawczych w sensie podejmowania dyskusji o wychowaniu (J. Pieter);

- całości zjawisk wychowawczych obejmujących: warunki, w których one przebiegają, cele, którym mają służyć, proces i treść działalności wychowawczej, metody oddziaływania wychowawczego oraz instytucje powołane do tejże działalności (B. Suchodolski);

- wychowaniu człowieka, zajmującą się nie tylko procesem planowego i celowego wychowania jednostki ludzkiej, ale również wpływami niezamierzonymi i żywiołowymi (T. Wujek);

- wszechstronnym rozwoju młodego pokolenia. A więc dotyczy ona (tzn. pedagogika) jedynie ludzi i opiera się na prawach rozwoju społecznego (J. Bohucki);

- zależnościach rządzących zjawiskami wychowania. W tym ujęciu pedagogika jawi się nam jako teoretyczna nauka o wychowaniu (H. Muszyński);

- sztuce i technice wychowawczej, której przedmiot stanowi sprawa praktycznej pedagogii wszelkiego rodzaju, czyli wychowawczego prowadzenia dzieci, młodzieży oraz oddziaływania na ludzi dorosłych (S. Kunowski);

- zamierzonym (celowym) wychowaniu, badającą cele, treści, formy, metody i środki realizacji tego procesu (M. Szczodrak).

W oparciu o zaprezentowane charakterystyki, wymienione autorki, ukazują zróżnicowany **przedmiot badań pedagogiki**, który swoim zakresem obejmuje następujące problemy teoriopoznawcze⁴:

- sprawy wychowawcze rozpatrywane z punktu widzenia celów, ideałów i metod działania (J. Pieter);

¹ Zob. H. Rowid, *Dydaktyka przedmiotów pedagogicznych w Zakładach Kształcenia Nauczycieli*, (w:) *Encyklopedia Wychowania*, t. II, Warszawa 1936, s. 768.

² H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, wyd. I, Warszawa 1946, s. 47-48.

³ B. Żechowska, D. Drynda, *Stale i zmienne elementy treści wchodzące w zakres pedagogiki ogólnej w okresie PRL*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna: Tradycja - teraźniejszość - nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, s. 29.

⁴ Ibidem, s. 29.

- całość zjawisk wychowawczych integrujących w sobie teorię nauczania z teorią wychowania (B. Suchodolski);
- całokształt spraw związanych z kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży, dorosłych; procesy planowe i żywiołowe;
- historycznie zmienne cele, treści i sposoby nauczania oraz wychowania (J. Bohucki);
- zależności (prawa, prawidłowości) rządzące obiektywnymi zjawiskami wychowawczymi (H. Muszyński);
- proces zamierzonego wychowania człowieka wraz z jego elementami składowymi oraz wpływy żywiołowe (M. Szczodrak);
- sztuka i technika wychowawcza - praktyczne pedagogie (S. Kunowski).

Przedstawiony materiał analityczny dowodzi, że zarówno w okresie międzywojnia jak również w drugiej połowie XX wieku, pedagogika jako nauka posiadała i posiada zróżnicowany przedmiot badań. Ogólnie rzecz ujmując, podporządkowany jest on analizie pluralistycznej rzeczywistości pedagogicznej wraz z wielorakimi procesami wychowania, kształcenia i oświaty. Aktualnie możemy mówić o wręcz ekspansywnym różnicowaniu przedmiotu dociekań interesującej nas dziedziny wiedzy. Spowodowane jest to, w głównej mierze, przeobrażeniami realiów edukacyjnych lat dziewięćdziesiątych, inspirujących i obligujących do nowych sposobów kreowania pedagogiki, jej tożsamości naukowej i w konsekwencji daleko posuniętej dyferencjacji badań.

Konkludując można stwierdzić, że **pedagogikę ogólną** jako dział lub samodzielną dyscyplinę ujmuje się dychotomicznie. Po pierwsze - traktuje się ją jako **pedagogikę teoretyczną (opisową)** tworzącą ogólnopedagogiczne teorie. W tym przypadku pedagogika ogólna: „Stoi ponad innymi dyscyplinami pedagogicznymi, stanowiąc ich podstawę teoretyczną, lecz równocześnie korzysta z ich dorobku”¹. Po drugie - jawi się nam ona jako **pedagogika filozoficzna**, tj.: „...najogólniejsza filozoficzna konstrukcja myślowa, prześwietlająca myślenie pedagogiczne, a dzięki temu umożliwiającą widzenie, stawianie i rozwiązywanie coraz to nowych zagadnień pedagogicznych ważnych zarówno z punktu widzenia poznawczego, jak i życiowego”².

Struktura naukowa pedagogiki. Współcześni naukowcy badający istotę i strukturę nauki, przy jej klasyfikacji posiłkują się z reguły następującymi kryteriami³:

- **przedmiotu badań**, czyli fragmentu bądź cechy (właściwości) rzeczywistości badanej przez poszczególne nauki, np. nauki ścisłe, nauki przyrodnicze, nauki humanistyczne (społeczne);

¹ Ibidem, s.35.

² Ibidem, s.35.

³ Zob. J. Ratajewski, *Elementy naukoznawstwa...*, op. cit., s. 62.

- **metody badań**, np. nauki dedukcyjne, takie jak matematyka czy logika formalna, i nauki indukcyjne (empiryczne), takie jak wszystkie nauki przyrodnicze i humanistyczne (społeczne);

- **rodzaju stawianych problemów**, np. nauki teoretyczne (fundamentalne), próbujące stworzyć ogólny obraz i pewną całość wyjaśniającą istotę badanego przedmiotu, zjawiska czy procesu, i nauki praktyczne (stosowane), których wyniki można zastosować w życiu społecznym, oraz nauki normatywne, próbujące ustalać zasady działania czy postępowania człowieka i społeczeństw ludzkich;

- **zadań i celów, jakie sobie poszczególne nauki stawiają**, np. nauki homologiczne (nomotetyczne), których celem jest wykrywanie i formułowanie praw rządzących badaną rzeczywistością, nauki idiograficzne, ustalające, opisujące i wyjaśniające jednostkowe i niepowtarzalne fakty, bądź nauki techniczne, uzasadniające, tłumaczące, opisujące i posuwające naprzód technikę, rozumianą w szerokim tego słowa znaczeniu jako projektowanie tworzenie i eksploataowanie przez ludzi obiektów technicznych;

- **stopnia ogólności, abstrakcji, prostoty czy złożoności danej dyscypliny naukowej**, np. filozofii, matematyki, socjologii, literaturoznawstwa bądź mechaniki czy termodynamiki.

Należy również wspomnieć o fundamentalnym podziale całości nauk na dwie główne grupy tzn. **nauki teoretyczne** i **nauki praktyczne**. Pierwsze z nich zajmują się poznawaniem istoty rzeczy, rzeczy samych w sobie w akcie czystego rozumowania, myślenia. Natomiast druga grupa tj. nauki praktyczne obejmują wszystkie dziedziny działalności człowieka poznawane przez codzienne doświadczenie.

Wyszczególnioną typologię nauk można uznać za pomocną dla *zewnątrznego oglądu statusu naukowego pedagogiki*. Oznacza to, że pedagogika jest:

- nauką humanistyczną (społeczną) z uwagi na swój przedmiot badań;
- nauką indukcyjną (empiryczną) ze względu na stosowane w niej metody badań;
- nauką teoretyczno-praktyczną implikowaną rodzajem stawianych problemów,
- nauką normatywną próbującą ustalać zasady postępowania oraz działania człowieka i społeczeństwa.

Przedstawiona naukoznawcza charakterystyka pedagogiki znajduje potwierdzenie w poglądach S. Kunowskiego, który stwierdził, że naukowość pedagogiki jest złożona i w związku z tym: „Z jednej strony będzie to **nauka empiryczna** o faktach, dotyczących rozwoju człowieka, z drugiej zaś jest to **nauka normatywna**, zawsze oceniająca fakty opisane z punktu widzenia, jakie one powinny być, taka zaś ocena prowadzi do praktycznego działania, mającego na oku pokierowanie rozwojem do właściwego celu. Dlatego też pedagogika jest równocześnie **nauką teoretyczną**, jak również **nauką praktyczną**. Dział bowiem teoretyczny w niej nie tworzy oderwanej od rzeczywistości teorii rozwoju człowieka dla samej spekulacji i wiedzy akademickiej, lecz ma pomóc w skonstruowaniu takich modeli wychowa-

nia, które by udoskonalają praktykę pedagogiczną. Tak więc działy poznane w pedagogice powodują to, że naukowy jej charakter mieszany łączy w sobie naukę empirycznonormatywną z nauką teoretycznopraktyczną”¹.

Cytowany autor w ramach *wewnętrznej struktury naukowej pedagogiki* wyróżnił cztery działy, do których zaliczył²:

a) pedagogikę praktyczną lub empiryczną, obserwującą zbierającą i badającą całość doświadczenia wychowawczego pedagogów oraz opracowującą doświadczenia dydaktyczne i metodyczne związane z nauczaniem i uczeniem się;

b) pedagogikę opisową lub eksperymentalną, uogólniającą naukowo doświadczenia i badającą eksperymentalnie prawa rządzące przebiegiem zjawisk biologicznych, psychologicznych, socjologicznych lub kulturowych, uwikłanych i związanych z wychowaniem;

c) pedagogikę normatywną, badającą na podstawie filozofii człowieka (antropologii filozoficznej), aksjologii oraz teorii kultury, naturę człowieka, wytwory jego kultury i na tym tle ustalającą wartości, cele, ideały i normy, którymi powinno kierować się wychowanie;

d) pedagogikę teoretyczną, czyli ogólną, stanowiącą dział najwyższy, obejmujący całość badanego przedmiotu, dążącą w oparciu o materiał empiryczny, eksperymentalny i normatywny, dostarczony przez wcześniejsze działy, do stworzenia jednolitej teorii wszechstronnego rozwoju człowieka i jego uwarunkowań, teorii odtwarzającej obiektywnie całą rzeczywistość wychowawczą;

Przedstawioną refleksję teoriopoznawczą na temat naukowej specyfiki pedagogiki i jej przedmiotu badań trudno uznać za w pełni wyczerpującą. Może ona jednakże stanowić podstawę do bardziej wnikliwego oglądu interesującej nas problematyki.

2. Poznawczo-pragmatyczne zadania pedagogiki i jej podstawowe funkcje

Zadania pedagogiki. Podstawowym zadaniem pedagogiki według W. Okonia staje się: „...badanie procesów kształcenia i wychowania w ich rozległych uwarunkowaniach szkolnych i pozaszkolnych, z uwzględnieniem tych nowych potrzeb społecznych, które już dzisiaj wpływają na oblicze młodych pokoleń, a z jeszcze większą siłą oddziaływać na nie będą w najbliższej przyszłości”³. Z kolei H. Muszyński dodaje, że chodzi tu nie tylko o opis zjawisk wychowania i ustalanie związków przyczynowych między nimi, ale także dostarczenie wiedzy o tym jakimi działaniami można wywoływać pewne zjawiska uznawane za pożądane albo też

¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 40.

² Ibidem, s. 38.

³ W. Okoń, *Nauki pedagogiczne a potrzeby doby współczesnej*, (w:) W. Okoń (red.), *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, Wrocław 1985, s. 18.

unikać następstw niepożądanych¹. Z treści przedstawionych **zadań głównych** wynika, że badania pedagogiczne należy ukierunkować na całościowe rozpoznanie, szeroko pojętej, rzeczywistości edukacyjnej w celu jej doskonalenia, jak też na ustawiczne dostarczanie wiedzy o skuteczności zabiegów dydaktycznych i wychowawczych. W literaturze pedagogicznej wymienia się różnego rodzaju zadania mieszczące się, najogólniej rzecz ujmując, w obszarze rozważań epistemologiczno-pragmatycznych. Najczęściej zadania te mają charakter teoriopoznawczy, projektujący, analityczny, eksplanacyjny oraz normatywno-praktyczny. Z uwagi na różnorodność i obszerność analizowanego problemu za zasadne uznano odwołanie się do w miarę syntetycznego rejestru, opracowanego przez pedagogów Uniwersytetu Śląskiego, z którego wynika, że interesujące nas zadania można pogrupować następująco²:

A. Grupa zadań typu poznawczego:

- gromadzenie wiedzy o rzeczywistości pedagogicznej, o jej zjawiskach przeszłych i teraźniejszych, o skuteczności różnego typu i zasięgu zabiegów wychowawczych;

- wykazywanie związków, w tym zależności przyczynowo-skutkowych, między zjawiskami pedagogicznymi oraz ich uwarunkowaniami pozapedagogicznymi;

- uogólnianie (indukcyjne) wyników poznawczych i ustalanie praw oraz prawidłowości rządzących zjawiskami wychowawczymi;

- wyjaśnianie (interpretacja) zjawisk wychowawczych i związków między nimi, w tym mechanizmów urabiania psychiki ludzi.

B. Grupa zadań typu normatywno-praktycznego:

- wyznaczanie norm i reguł działalności wychowawczej oraz zasad rozwoju i aktywności człowieka we wszystkich fazach jego życia;

- projektowanie i ustalanie celów (ideałów), wartości wychowawczych i doskazywanie do nich treści oraz skutecznych metod wychowania;

- formułowanie i wskazywanie zadań praktycznych do realizacji, uszczegółowionych w ramach poszczególnych działów pedagogiki.

C. Grupa zadań typu informacyjno-praktycznego:

- wyposażenie nauczających w wiedzę pedagogiczną i „interdyscyplinarną” z zakresu tzw. nauk współdziałających z pedagogiką jako podstawę realizacji celów (ideałów), wartości i treści wychowania;

- wyposażenie w wiedzę o skuteczności różnego rodzaju zabiegów wychowawczych, w tym zasad, metod, środków;

Istotne, z uwagi na logiczność i przejrzystość, uzupełnienie zakresu zadań pedagogiki znajdujemy w opracowaniu K. Boczar. Zgodnie z poglądem niniejszej autorki dotyczą one³:

¹ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii badań pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 20.

² B. Zechowska, D. Drynda, *Stale i zmienne elementy...*, op. cit., s.30.

³ K. Boczar, *Przedmiot i zadania pedagogiki*, (w:) S. Tomiuk (red.), *Wybrane problemy edukacji pedagogicznej*, Warszawa 1996, s. 17.

- analizy celów wychowania, które są zmienne historycznie i ukierunkowują pracę wychowawczą w szkolnictwie i instytucjach oświatowych;
- opisu faktów i procesów wychowawczych;
- analizy i wyjaśniania zjawisk pedagogicznych, badania związków przyczynowo-skutkowych w zakresie wychowania i nauczania w celu wykrywania prawidłowości;

- tworzenia i wypracowania norm postępowania w działalności pedagogicznej, opracowania wytycznych, zasad i metod oddziaływania wychowawczego. Formułowania wniosków w formie zadań ogólnych przedstawiających prawidłowości przebiegu procesów wychowawczych.

Funkcje pedagogiki. Nauka rozumiana jako specyficzny rodzaj działalności ludzkiej pełni w społeczeństwie różnorodne funkcje. Do podstawowych z nich należą:

- funkcja deskryptywna, opisująca rzeczywistość;
- funkcja eksplanacyjna, wyjaśniająca dlaczego rzeczywistość jest taka a nie inna;
- funkcja diagnostyczna, oceniająca zastaną rzeczywistość;
- funkcja prognostyczna, przewidująca jaka może być rzeczywistość;
- funkcja metodologiczna, ukazująca jak rzeczywistość badać;
- funkcja systematyzująca wiedzę o rzeczywistości.

Wydaje się, że pedagogika jako nauka społeczna większość tychże funkcji realizuje. Generalnie rzecz ujmując posiadają one teoriopoznawczo-metodologiczny charakter ponieważ obejmują problematykę epistemologii edukacyjnej, ontologii edukacyjnej oraz metodologicznych podstaw edukacji.

Dotychczas naukom pedagogicznym przypisywano **trzy podstawowe funkcje**¹, tj.:

- a) ideowo-koncepcyjną (formułowanie ideału i celów wychowania, kreowanie nowych idei pedagogicznych, koncepcji i strategii ich urzeczywistniania);
- b) diagnostyczną (opisywanie i wyjaśnianie stanu rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej w czasie przeszłym i teraźniejszym, jej uwarunkowań i trendów rozwojowych);

- c) praktyczną (kształcenie i doksztalcanie nauczycieli i wychowawców, organizowanie form podnoszenia kultury pedagogicznej społeczeństwa, bezpośredni udział w działalności dydaktyczno-wychowawczej, prowadzenie eksperymentów pedagogicznych, współdziałanie pracowników naukowych z nauczycielami i wychowawcami, placówkami opiekuńczo-wychowawczymi).

Zakres treściowy wymienionych funkcji, tzn. ich homonimiczność można ocenić jako „nadwymiarową” w stosunku do ich synonimicznego ujęcia. Odpowiada ona raczej większości rodzajów funkcji wcześniej wyszczególnionych.

¹ Zob. M. Winiarski, *Rozważania na temat typologii i rozwoju nauk pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 1-2, s. 50.

Za interesującą można uznać propozycję R. Stępnia, zgodnie z którą pedagogika pełni następujące **zasadnicze funkcje**¹:

- aksjologiczną – służącą upowszechnianiu wartości etyczno-moralnych, wdrażaniu humanistycznych, personalistycznych kanonów doskonalenia człowieka jako osoby i jednostki, a zarazem członka wspólnoty;
- ogólnorozwojową – sprzyjającą kształtowaniu wśród grup społecznych kultury zawodowej, kultury logicznej, prakseologicznej itp.;
- praktyczną – ukierunkowaną głównie na rozwijanie kwalifikacji potrzebnych pedagogom oraz organizatorom przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych. Dotyczy to szczególnie kwalifikacji pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych.

Z kolei z punktu widzenia **potrzeb praktycznych** za zasadne można uznać niżej wymienione funkcje:

- funkcję wdrożeniową – przystosowującą wychowanków do życia społeczno-zawodowego oraz umiejętnego działania zespołowego;
- funkcję korekcyjną – umożliwiającą korygowanie postaw i zachowań wychowanków zgodnie z wymogami i normami społecznymi, szeroko pojętymi;
- funkcję socjalizacyjną – polegającą na kształtowaniu i doskonaleniu prospołecznych wartości, postaw i zachowań typu egzystencjalnego;
- funkcję stymulacyjną – mającą na celu wyrobienie nawyku optymalnego zaangażowania w realizację różnorodnych przedsięwzięć społeczno-zawodowych;
- funkcję osobotwórczą – przejawiającą się w ustawicznym kształtowaniu i doskonaleniu osobowo-zawodowych przymiotów wychowanków.

Wymienione i opisane funkcje wskazują na znaczącą rolę pedagogiki w kreowaniu współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej. Stanowią one jednocześnie konsekwencję założeń głównych **rodzajów pedagogiki uprawianych w szkolnictwie, tj.:**

- pedagogiki życia, mającej odpowiedzieć na pytanie: *Co mam robić?*
- pedagogiki ideałów z jej kluczowym pytaniem: *Jakim mam być?*
- pedagogiki rozumianej w sensie dydaktycznym, jako rezultat (wynik) procesu edukacji, odpowiadającej na pytanie: *Jakim się staję pod wpływem oddziaływań kształcąco-wychowawczych?*
- pedagogiki egzystencjalnej, której istotę można sprowadzić do syntetyzującego pytania: *Jak mam żyć?* (Odpowiedź na to pytanie dotyczy jakości i stylu życia).

¹ R. Stępień, *Teoretyczne i empiryczne problemy działalności edukacyjno-wychowawczej w wojsku*, (w:) T. Jemioło, R. Stępień (red.), *Dylematy wychowania wojskowego*, Warszawa 1997, s. 19.

3. Pedagogiczna interpretacja wychowania

Wychowanie, w sensie stricto naukowym, stanowi główny przedmiot zainteresowań teorii wychowania, tj. subdyscypliny tradycyjnie wchodzącej w skład przedmiotowy pedagogiki. Aktualnie w rodzimej literaturze naukowej termin „**teoria wychowania**” posiada wiele konotacji znaczeniowych. Najważniejsze z nich to¹:

- pojmowanie teorii wychowania jako zbioru przesłanek teoretycznych funkcjonowania rzeczywistych systemów wychowawczych. Przesłanki te przybierały postać zdań uzasadniających przyjęty model praktyki wychowawczej lub zdań będących uogólnionym opisem tego modelu (przykładem może tu być stanowisko K. Sośnickiego);

- określanie mianem teorii wychowania usystematyzowanego zbioru wypowiedzi na temat wychowania, pojawiającego się poza pedagogiką, w ramach innej dyscypliny nauk społecznych (przywołać tu można chociażby socjologiczną teorię wychowania F. Znanieckiego);

- odnoszenie terminu „teoria wychowania” do zbioru aksjonormatywnych założeń postulujących pewien wzorzec praktyki pedagogicznej (ten sposób pojmowania interesującego nas terminu doskonale ilustruje „marksistowska teoria wychowania socjalistycznego” lub „chrześcijańska teoria wychowania personalistycznego”);

- ujmowanie teorii wychowania w znaczeniu „integracyjnym”. Jej głównym zadaniem jest wówczas zbieranie i scalanie teoretycznych wyników badań nad wychowaniem, prowadzonych przez różne dyscypliny pedagogiczne i pozapedagogiczne (przykładem „integracyjnej” teorii wychowania może być propozycja K. Konarzewskiego);

- ujmowanie teorii wychowania w najszerszym ze znaczeń, jest ona wówczas tożsama z pedagogiką, jak ma to miejsce np. w pracach polskich herbartystów, chociażby A. Danysza;

- można wreszcie wyróżnić znaczenie, zgodnie z którym stanowi ona samodzielną naukę o wychowaniu, jak to proponuje J. Filek.

Ukazane sposoby podejścia do naukowego oglądu teorii wychowania, implikują w znacznej mierze definicyjne konteksty interpretacyjne interesującej nas kategorii tj. wychowania. Analiza literatury przedmiotu dowodzi, że bywa ono różnorodnie rozumiane i definiowane. **Najczęściej wychowanie bywa utożsamiane z procesem, systemem lub wynikiem oddziaływań wychowawczych.** Potwierdza to przegląd stanowisk teoretyków wychowania, z którego wynika, że wychowanie m.in. to:

- „...całość wpływów i oddziaływań, kształtujących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie”²;

¹ Zob. K. Jakubiak, R. Leppert, *Pedagodzy polscy o statusie teorii wychowania. Przegląd stanowisk*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 4, s. 35.

² T. Wujek, T. Pilch, *Pojęcie pedagogiki*, (w:) M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika*, Warszawa 1974, s. 31.

- „...dynamiczny, złożony układ oddziaływań społecznych (...) wywołujących zmiany w osobowości człowieka tym działaniom poddanego”¹;
- „...proces wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku”²;
- „...system oddziaływań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych”³;
- „...długotrwały ciąg zmian, zachodzących w procesie wszechstronnego rozwijania człowieka, w czym biorą świadomy udział przez swą działalność wychowawcy, współdziałają przy tym różne okoliczności i warunki jako sytuacje wychowawcze oraz dążności samego wychowanka do osiągnięcia coraz większej pełni samodzielności umysłowej, moralnej i życiowej jako najdalszego wytworu wychowania”⁴.

Na szczególną uwagę zasługuje ostatnia z wymienionych interpretacji wychowania autorstwa S. Kunowskiego. Ujmuje ona w miarę całościowo **proces wychowania** eksponując w nim takie elementy (składowe) jak⁵:

- a) działanie wychowawcze, czyli czynności wychowawców;
- b) sytuacje wychowawcze w postaci warunków, okoliczności i bodźców;
- c) wynik wychowania, czyli wytwór wszystkich działań i warunków;
- d) proces wychowawczy dotyczący zachodzących zmian w rozwoju człowieka.

Należy zaznaczyć, że coraz częściej wychowanie interpretowane jest z pozycji: **prakseologicznej** – dot. oddziaływań wychowawców, **ewolucyjnej** – dot. procesu rozwojowego jednostki, **sytuacyjnej** – dot. bodźców środowiska wychowawczego i **adaptacyjnej** – dot. skutków i wytworów wychowania.

W skład jednego z bardziej rozpowszechnionych podziałów wychowania wchodzi dwa ujęcia traktujące interesującą nas kategorię w sposób szeroki lub wąski⁶. I tak:

- **w ujęciu szerokim** – wychowanie oznacza oddziaływanie całokształtu specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w jej sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej;

- **w ujęciu wąskim** – wychowanie to świadoma, celowa i specyficznie pedagogiczna działalność realizatorów procesu kształcenia i wychowania zmierzająca do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym wychowanka.

Zasadnicza różnica pomiędzy wyżej wymienionymi definicjami dotyczy potencjalnego charakteru wychowania tzn. jego celowości, świadomie założonych

¹ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1979, s. 55.

² J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 1933, s. 5.

³ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976, s. 11.

⁴ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, op. cit., s. 166.

⁵ Ibidem, s. 166.

⁶ Zob. W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 917-918.

efektów wychowania oraz stopnia zorganizowania oddziaływań wychowawczych. Wymienione składowe mogą lecz nie muszą występować w szerokim ujęciu procesu wychowania, natomiast w ujęciu wąskim ich obecność jest obligatoryjna i zarazem nieodzowna.

Wielorakość i problematyczność określeń dotyczących wychowania wymaga dalszego rozwoju refleksji nad nim. Za udaną próbę w tym względzie możemy uznać wykreowane przez M. Nowaka współczesne konteksty rozumienia istoty wychowania. Wydaje się, że mogą one być pomocne w systematyzacji wiedzy na interesujący nas temat. M. Nowak stwierdził, że różne perspektywy według których ujmowane jest i rozumiane pojęcie „wychowania” wzbogaciły się w naszych czasach o nowe związki i aspekty¹. Mając to na uwadze wymieniony pedagog zaproponował następujące ujęcia wychowania²:

- wychowanie rozumiane jako system – dot. podmiotowych, rzeczowych elementów ogólnospołecznego systemu edukacji oraz działalności spontanicznej, nieformalnej różnych grup środowiskowych;

- wychowanie rozumiane jako działalność wychowująca – dot. tradycyjnej interwencji wychowawczej pedagogów oraz sytuacyjnego oddziaływania charyzmatycznych przywódców i liderów życia społecznego na indywidualne, grupowe postawy i zachowania;

- wychowanie rozumiane jako proces rozwoju osobowego (wzrostu) – dot. permanentnego wychowania i samowychowania mającego sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi osobowości poprzez doskonalenie jej podstawowych sfer, tj. intelektualno-sprawnościowej, wolicjonalno-emocjonalnej i duchowej,

- wychowanie rozumiane jako relacja – dot. relacji interpersonalnych w układzie wychowanek – wychowawca, jak też relacji do struktur społecznych, ekonomicznych, politycznych, religijnych warunkujących stosunek jednostki (osoby) do świata natury i kultury;

- wychowanie jako efekt (rezultat) – dot. wieloaspektowego wychowania sprzyjającego rozwojowi osobowemu jednostki w wymiarach: biologiczno-fizycznym, psychologicznym, kulturalnym, moralnym, religijnym, społecznym (środowiskowym) itp.

Z uwagi na merytoryczną rozległość publikacji M. Nowaka, tezy przypisane poszczególnym rodzajom wychowania stanowią efekt przemyśleń autora niniejszego opracowania (tj. Z.N.). Ich abstraktowa zawartość nawiązuje do głównych idei zawartych w cytowanej literaturze.

Należy zaznaczyć, że narastający pluralizm w odczytywaniu istoty wychowania stanowi, ogólnie rzecz biorąc, efekt przemian cywilizacyjnych nadających coraz nowsze wymiary egzystencji ludzkiej. Pedagogika jako nauka teoretyczno-

¹ M. Nowak, *Od tradycyjnej pedagogiki ogólnej ku nowym wyzwaniom dla badań nad podstawami edukacji*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna...*, op. cit., s. 114.

² Ibidem, s. 113–117.

-praktyczna nie może ograniczać swojej roli do diagnozy rzeczywistości edukacyjnej, ale powinna aktywnie uczestniczyć w jej kreowaniu, doskonaląc i rozwijając tym samym swój przedmiot zainteresowań, który stanowi wychowanie.

4. Interdyscyplinarny ogląd współczesnej pedagogiki

Interdyscyplinarność pedagogiki, jako nauki, możemy rozpatrywać w dwóch kontekstach tj. wewnętrznym i zewnętrznym. W **sensie wewnętrznym interdyscyplinarną wykładnię** interesującej nas dziedziny wiedzy tworzą wszystkie nauki o wychowaniu i kształceniu zintegrowane w ramach szeroko pojętej pedagogiki. Z kolei **zewnętrzne ujęcie interdyscyplinarności** wyraża się we współpracy pedagogiki z samodzielnymi dyscyplinami i subdyscyplinami naukowymi. Współdziałanie zewnętrzne pedagogiki z innymi naukami najczęściej obejmuje twórczą asymilację ich dorobku dla potrzeb współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej. Niniejszy podrozdział poświęcono zewnętrznemu oglądowi interdyscyplinarnemu pedagogiki. Natomiast istotę wewnętrznej koherencji nauk pedagogicznych przedstawiono w następnej części opracowania.

Najogólniej rzecz ujmując, pedagogika współdziała z naukami biologicznymi, psychologicznymi, społecznymi i ekonomicznymi¹. **W ramach tak przyjętego podziału do subdyscyplin naukowych, szczególnie przydatnych dla teorii i praktyki pedagogicznej, zaliczyć możemy:**

- **biologię**, a szczególnie te jej działy, które zajmują się: rozwojem osobniczym człowieka, tj. dziedzicznością i cechami wrodzonymi oraz nabywanymi, higieną indywidualną i społeczną, korygowaniem odchyleń od normy, funkcjonowaniem mózgu itd.;

- **psychologię**: ogólną, rozwojową i wychowawczą, zajmujące się strukturą osobowości, mechanizmami formowania się postaw, procesami rozwoju umysłowego i emocjonalnego, różnicowaniem indywidualnym itd.;

- **filozofię**, a konkretnie: filozofię edukacji, filozofię wychowania, antropologię filozoficzną, filozofię moralną. Nie sposób jest dokonać analizy głównych nurtów wychowania (pedagogii) bez odwołania się do myśli filozoficznej. Wydaje się, że antropologia filozoficzna powinna stanowić niekwestionowaną podstawę epistemologiczną dla teorii wychowania;

- **socjologię**, w tym szczególnie: socjologię edukacji i socjologię wychowania. Socjologia pozwala wyspecyfikować i zrozumieć społeczne aspekty wychowania, które stanowią główny przedmiot zainteresowań pedagogiki społecznej;

- **aksjologię** (w szerszym znaczeniu), która winna warunkować merytoryczny zakres celów kształcenia i wychowania w ramach teleologii pedagogicznej. Ponadto aksjologię coraz częściej traktuje się jako główną składową pedagogiki. Na

¹ Zob. W. Pomykało (red.), *Encyklopedia...*, op.cit., s. 537-538, 541-547.

przykład K. Konarzewski w pracy *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych* (Warszawa 1982) wśród podstawowych części pedagogiki, obok teorii wychowania i technologii wychowawczej, wyróżnił aksjologię pedagogiczną, która zajmować się ma formułowaniem celów wychowania, badaniem ich spójności i uzasadnianiem ich przez odwoływanie się do określonych systemów wartości;

- **etykę**, rozumianą jako refleksję nad moralnością, wraz z jej subdyscyplinami takimi jak: etyka cnót i wzorów osobowych, etyka normatywna, etyka reguł (zawodowa). Istotne znaczenie dla pedeutologii, a w jej obszarze dla problematyki autorytetu pedagogicznego, należy przypisać etyce normatywnej, zajmującej się rozważaniami nad wartościami moralnymi, ocenami, wzorcami zachowań oraz zalecanymi i obowiązującymi normami (dyrektywami) postępowania;

- **prakseologię**. Relacje zachodzące pomiędzy prakseologią a pedagogiką zostały opisane przez T. Pszczołowskiego w następujący sposób: „Związki prakseologii z pedagogiką zwłaszcza poprzez twórczość T. Kotarbińskiego są dwustronne. Z jednej strony do prakseologii weszły elementy aktywizmu dorobku pedagogicznego, np. J.A. Komeńskiego, pedagogiki działania (J. Deweya, W.A. Laya), szkoły pracy (G. Kerchensteinera, H. Scharrelmanna), szkoły twórczości (H. Rowida), pedagogika aktywizacji (A. Ferriera, C. Freineta, J. Barteckiego), z drugiej strony z dorobku prakseologicznego korzystają pedagodzy, dla których wchodzi on w zestaw nauk pomocniczych pedagogiki”¹. Cytowany autor do prakseologicznych działów wyjątkowo przydatnych pedagogice zalicza²: Prakseologiczną teleologię (naukę o celach), prakseologiczną aksjologię (naukę o ocenach), prakseologię normatywną (zawierającą dyrektywy praktycznego postępowania). Wymienione rodzaje prakseologii analizują działalność pedagogiczną w kontekście ocenno-normatywnym posługując się takimi kategoriami jak: skuteczność, ekonomiczność (wydajność, oszczędność), sprawność i celowość;

- **politologię**, pozwalającą pedagogice konkretyzować wizję edukacji człowieka w zgodną z realiami społecznymi i ustrojowymi;

- **historię (ogólnie pojętą)**, niezbędną dla procesu retrospektywnej analizy całego przedmiotu zainteresowań pedagogiki. Mądrość „budowania” przyszłości pedagogiki wymaga przecież znajomości jej przeszłości;

- **logikę i metodologię nauk**, posiadające niebagatelne znaczenie dla naukowego oglądu pedagogiki, jak również poszczególnych dziedzin wiedzy wchodzących w jej skład. Również metodologia badań pedagogicznych opiera się na prawach, prawidłowościach, strategiach, technikach i metodach badań metodologii ogólnej;

- **ergonomię**, zajmującą się zasadami i metodami dostosowania urządzeń technicznych i narzędzi pracy do cech psychofizycznych człowieka, zgodnie z wymaganiami fizjologii a także pedagogiki pracy;

¹ T. Pszczołowski, *Prakseologia a pedagogika*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia...*, op.cit., s. 624.

² Ibidem, s. 624.

- **teorię komunikowania społecznego**, stanowiącą podstawę dla krytycznej pedagogiki komunikacyjnej, która zakłada, że wszelkie działania pedagogiczne mają charakter komunikacyjny. W związku z tym wychowanie ma umożliwić jednostce zdobycie kompetencji komunikacyjnych, a nie dostosowywać ją do zastanego porządku społeczno-ekonomicznego i kulturowego.

Nie sposób wymienić wszystkie nauki, z którymi pedagogika współdziała na zasadzie obopólnej korzyści. Jednakże, te które zostały powyżej wyeksponowane i opisane można uznać za kierunkowe dla interdyscyplinarnej, w sensie zewnętrznym, wykładni współczesnej pedagogiki. Aktualnie wielu teoretyków wychowania proponuje budowę komplementarnych systemów wiedzy humanistyczno-społecznej, w których pedagogika odgrywałaby priorytetową rolę. Przejawiać miałyby się to w możliwości rozwijania, przekształcania i tworzenia nowych dyscyplin szczegółowych pedagogiki. I tak na przykład: „...pedagogiki psychologicznej (obok lub zamiast psychologii wychowania), pedagogiki socjologicznej (obok lub zamiast socjologii wychowania), antropologii pedagogicznej, aksjologii pedagogicznej”¹.

Na zakończenie warto zaprezentować, w postaci schematu, stan nauk współpracujących z pedagogiką (rys. 6), który wykreował i opisał S. Kunowski².

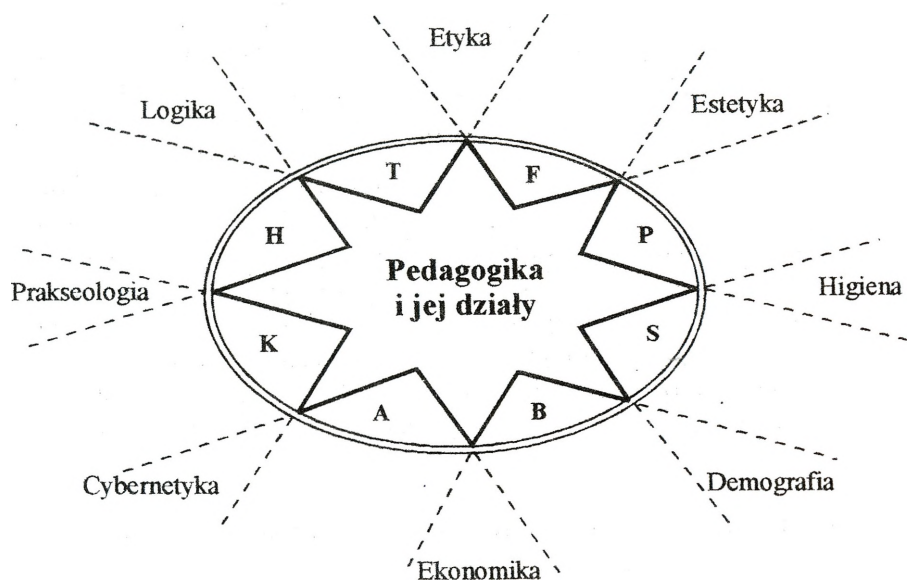
5. Klasyfikacja i systematyzacja nauk pedagogicznych

Dynamiczny rozwój nauk, zwiększająca się ustawicznie liczba informacji naukowych oraz rosnące potrzeby poznawcze, teoretyczne, praktyczne to główne powody dla których podejmuje się próby porządkowania zarówno całości wiedzy naukowej, jak też określonych jej obszarów. Problem ten dotyczy również nauk pedagogicznych, których typologię systematyzującą należy uznać za nazbyt zróżnicowaną i w związku z tym mało czytelną: „Wszystkie te dziedziny (dot. dyscyplin pedagogicznych – Z.N) nie tworzą klarownej typologii, klasyfikacji spełniającej wymogi naukowe. Wyodrębnione kategorie dyscyplin nie są nierozłączne, brak tu przekonujących jednorodnych kryteriów klasyfikacyjnych. Różne względy zadecydowały o wyodrębnieniu poszczególnych dyscyplin, np. rozwój historyczny danego działu wiedzy, wybitna osobowość pedagoga, występujące zjawiska i dziedziny praktyki pedagogicznej, potrzeby społeczno-pedagogiczne, orientacje w polityce społecznej i oświatowej”³. W opisanej sytuacji, zdaniem W. Okonia, konieczne jest: „...ciągłe odwoływanie się do tego, co jest pniem podstawowym w dyscyplinie, co jest w innych dyscyplinach. Jeśli subdyscyplina zgubi swój związek z pedagogiką jako taką, powstanie niebezpieczeństwo, że stanie się nauką

¹ St. Palka, *Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje*, (w:) H. Kwiatkowska (red. nauk.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 111; Termin „aksjologia pedagogiczna” został zawarty w *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia z 1995 r.

² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, op. cit., s. 50-51.

³ M. Winiarski, *Rozważania na temat...*, op. cit., s. 51.



Wycinki w kole oznaczone wielkimi literami przedstawiają takie nauki pedagogiczne, jak:

- H** - historia wychowania,
- K** - kulturologia wychowania (stosunek dziedziny kultury do pedagogiki),
- A** - antropologia wychowania (nauka o istocie, naturze i egzystencji człowieka),
- B** - biologia wychowania (nauka o podstawach biologicznych wychowania),
- P** - psychologia wychowania (nauka o rozwoju psychicznym oraz o funkcjonowaniu psychiki w procesie wychowania i nauczania),
- S** - socjologia wychowania (nauka o zjawiskach społecznych w wychowaniu),
- F** - filozofia wychowania (dot. teorii bytu, filozofii człowieka i filozofii wartości),
- T** - teologia wychowania (ujmująca wychowanie w świetle Objawienia i konieczna dla pedagogiki religijnej).

Natomiast wyszczególnione wokół dyscypliny oznaczają nauki współdziałające z pedagogiką.

Rys. 6. Stan nauk współpracujących z pedagogiką

dla nauki. Zgubi to co jest najistotniejsze, mianowicie naukowe podejście do zagadnień"¹. Trudno owe wskazania odnieść do nowopowstających subdyscyplin pedagogicznych ponieważ w początkowej fazie nauki tzw. twórczy chaos, niepokój jest dopuszczalny a nawet korzystny.

Z analizy literatury wynika, że do **najczęściej stosowanych kryteriów** przesądzających o wyodrębnieniu i różnicowaniu dyscyplin pedagogicznych zaliczono:

a) **podstawowe zjawiska pedagogiczne** obejmujące kształcenie, wychowanie i opiekę. Niniejsze kryterium odpowiada podziałowi pedagogiki na: dydaktykę, teorię wychowania, pedagogikę opiekuńczą;

b) **kategorie dzieci, młodzieży, dorosłych z odchyleniami od normy fizjologiczno-psychicznej i społecznej**. Pozwoliło to na zaistnienie, w ramach pedagogiki, następujących subdyscyplin: dydaktyki specjalnej (dydaktyki resocjalizacyjnej), teorii wychowania specjalnego (teorii wychowania resocjalizacyjnego), teorii opieki specjalnej (teorii opieki resocjalizacyjnej);

c) **podejmowane problemy badawcze** w dyscyplinie naukowej z reguły obejmujące: podstawy ogólne, historię zjawiska, analizę porównawczą, problemy współczesne itp. To z kolei podejście pozwoliło wyróżnić takie dziedziny jak: pedagogikę ogólną, historię wychowania, kształcenia i opieki, teorię kształcenia ustawicznego, teorię kształcenia równoległego, pedagogikę porównawczą, pedagogikę systemów oświaty, pedeutologię, politologię oświaty i inne;

d) **wiek wyznaczony fazami (etapami) rozwoju człowieka**. W tym przypadku stało się to podstawą do wyodrębnienia: pedologii (nauki o wychowaniu dzieci), habagogiki (nauki o wychowaniu młodzieży, andragogiki (obejmującej oświatę i wychowanie dorosłych), gerontagogiki (pedagogiki ludzi starszych), pedagogiki i dydaktyki szkoły wyższej;

e) **główne obszary działalności ludzkiej**, implikujące podział dyscyplin pedagogicznych na: pedagogikę społeczną, pedagogikę kulturalno-oświatową, pedagogikę pracy, pedagogikę zdrowia, teorię wychowania technicznego, teorię wychowania obronnego (pedagogikę obronną), pedagogikę czasu wolnego i inne.

Wyszczególnione kryteria, wraz z odpowiadającymi im dyscyplinami, trudno uznać za wyczerpujące, w sensie przedmiotowym, i w pełni odpowiadające naukowym wymogom klasyfikowania nauk. Wymagają one ciągłego doskonalenia w oparciu o główne założenia strategii teoriiwórczych stosowanych w naukach społecznych. Dopóki co, warunkują one jednak aktualną systematyzację nauk pedagogicznych. Potwierdzają to poniższe klasyfikacje, przedstawione w oparciu o najnowszą literaturę pedagogiczną, autorstwa Z. Wiatrowskiego i T. Hejnickiej-Bezwińskiej².

¹ W. Okoń, *Miejsce pedagogiki opiekuńczej w systemie nauk pedagogicznych*, (w:) *Pedagogika opiekuńcza*, Warszawa 1977, s. 9.

² Zob. Z. Wiatrowski, *Miejsce pedagogiki ogólnej w kompleksie nauk pedagogicznych*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna...*, op. cit., s. 55-58.

NAUKI PEDAGOGICZNE

(typologia i systematyzacja wg koncepcji PAN zmodyfikowanej przez Z. Wiatrowskiego)

W ujęciu najogólniejszym (tradycyjnym) wyróżnia się:

- *pedagogikę ogólną*
- *historię wychowania*
- *teorię wychowania*
- *dydaktykę*

I. Podstawowe dyscypliny pedagogiczne:

1. Pedagogika ogólna;
2. Historia oświaty i wychowania oraz doktryn pedagogicznych;
3. Teoria wychowania (moralno-społecznego, estetycznego, fizycznego);
4. Dydaktyka (i technologia kształcenia).

II. Szczegółowe dyscypliny pedagogiczne (wyznaczone linią rozwoju człowieka):

1. Teoria wychowania rodzinnego;
2. Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (tzw. *pedologia lub pajdologia*);
3. Pedagogika szkolna (w tym szkoły ogólnokształcące oraz zawodowej) tzw. *hebagogika*;
4. Pedagogika szkoły wyższej;
5. Teoria kształcenia równoległego (edukacja równoległa);
6. Teoria kształcenia ustawicznego;
7. Pedagogika dorosłych (tzw. *andragogika*);
8. Pedagogika specjalna (w tym rewalidacyjna, resocjalizacyjna, rehabilitacyjna).

III. Dyscypliny pedagogiczne odpowiadające głównym obszarom działalności człowieka:

1. Pedagogika społeczna (w tym opiekuńcza i socjalna);
2. Pedagogika kulturalno-oświatowa;
3. Pedagogika pracy (w tym teorie kształcenia: przedzawodowego, zawodowego i doskonalenia zawodowego);
4. Pedagogika zdrowia;
5. Teoria wychowania technicznego;
6. Teoria wychowania obronnego;
7. Pedagogika czasu wolnego i rekreacji.

IV. Dyscypliny pomocnicze i z pogranicza:

1. Pedagogika porównawcza;
2. Pedeutologia;
3. Polityka oświatowa;
4. Ekonomia oświaty;
5. Organizacja oświaty i wychowania;
6. Filozofia wychowania;
7. Psychologia wychowawcza;
8. Socjologia wychowania;
9. Informatyka i cybernetyka edukacyjna.

NAUKI PEDAGOGICZNE

(typologia i systematyzacja wg *Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej*)

I. Według kryterium metodologicznego (stopnia ogólności):

1. Pedagogika ogólna w znaczeniu tradycyjnym;
2. Pedagogiki szczegółowe.

II. Według celów czynności wychowawczych:

1. Dydaktyka;
2. Teoria wychowania.

III. Według kryterium wieku:

1. Pedagogika przedszkolna;
2. Pedagogika młodszego wieku szkolnego;
3. Pedagogika szkolna;
4. Pedagogika dorosłych – andragogika.

IV. Według kryterium rodzaju działalności:

1. Pedagogika obronna;
2. Pedagogika rekreacji;
3. Pedagogika działalności kulturowej;
4. Pedagogika sportu;
5. Pedagogika opiekuńcza;
6. Pedagogika pracy;
7. Pedagogika czasu wolnego i inne.

V. Według rodzajów defektów rozwojowych i dewiacji:

1. Pedagogika resocjalizacyjna;
2. Pedagogika rewalidacyjna;
3. Pedagogika penitencjarna;
4. Oligofrenopedagogika;
5. Surdopedagogika i inne.

VI. Według podejmowanych problemów badawczych:

1. Politologia oświaty;
2. Pedagogika społeczna;
3. Pedagogika kształcenia zawodowego;
4. Pedagogika specjalna;
5. Pedagogika porównawcza;
6. Pedagogika systemów oświatowych;
7. Pedeutologia i inne.

Rozdział III

WYBRANE ORIENTACJE I KIERUNKI WE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGICE

Współcześnie jednolita pedagogika naukowa, obowiązująca wszystkich ludzi jak np. matematyka czy fizyka nie istnieje. Liczne nauki pomocnicze współpracujące z pedagogiką badające rozwój psychiczny i fizyczny dzieci, młodzieży oraz dorosłych, jak też poznające wpływ środowiska społecznego, odkrywają coraz więcej faktów pedagogicznych, które stają się powszechnie uznane. Te narastające fakty stanowią bazę, na której w przyszłości może ukształtować się jednolita pedagogika naukowa. Tymczasem w sprawie ideałów i celów wychowania „nowego człowieka” istnieje wciąż wiele rozbieżności i różnic, dlatego też istnieje współcześnie wiele odrębnych nurtów, kierunków i szkół pedagogicznych. Wśród nich Stefan Wołoszyn wymienia między innymi:

- nurt pedagogiki psychologicznej;
- nurt pedagogiki socjologicznej (społecznej);
- nurt pedagogiki humanistycznej (kultury);
- nurt pedagogiki materialistycznej¹.

Z punktu widzenia ideologicznego cytowany autor dzieli pedagogikę na:

- pedagogikę wychowania narodowego;
- pedagogikę wychowania państwowego;
- pedagogikę wychowania liberalno-demokratycznego;
- pedagogikę wychowania socjalistycznego (komunistycznego);
- pedagogikę wychowania religijnego z dominacją wychowania katolickiego.

W ostatnich dziesięcioleciach XX wieku zrodziło się w polskiej i europejskiej myśli pedagogicznej wiele ruchów kontestacyjnych oraz kontrkultury, do których możemy zaliczyć:

- nurt radykalnej krytyki szkoły;
- nurt reform oświatowych;
- nurt społeczeństwa wychowującego;
- nurt tzw. „antypedagogiki”
- nurt alternatywnej pedagogiki humanistycznej².

Z kolei Marian Nowak wśród współczesnych koncepcji wychowania wyróżnia:

- nurt marksistowski;
- nurt neo-illuminiistyczny (laicki);
- nurt radykalno-emancypacyjny;

¹ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998.

² Ibidem, s. 63-71.

- nurt technologiczno-funkcjonalny;
- nurt tzw. „antypedagogiki”;
- nurt personalistyczno-chrześcijański¹.

Zdaniem Stefana Kunowskiego realizacja wychowania obecnie na świecie nie jest jednolita, lecz rozbita światopoglądowo na trzy zasadnicze systemy wychowania:

- system chrześcijański wychowania osnuty wokół **Miłości**;
- system liberalnego wychowania, osnuty wokół **Wolności**;
- system socjalistyczny wychowania, osnuty wokół **Walki**².

W odniesieniu do wymienionych kierunków, systemów i nurtów generowane są różne pedagogiki, których cztery odmiany zostaną omówione w niniejszym rozdziale.

1. Pedagogika chrześcijańska

Wychowanie chrześcijańskie rozwijało się od przeszło 2000 lat stało się podstawą innych doktryn i kierunków pedagogicznych w Europie i świecie.

Działalność pastoralna Kościoła Katolickiego wspierana była zawsze określoną nauką wychowawczą. W sensie filozoficznym i teologicznym miała ona podnosić życie ludzkie z poziomu naturalnego do poziomu metafizycznego (nadnaturalnego, transcendentnego), miała określać powszechne i wieczne powołanie człowieka, gdyż w ostatecznym rozrachunku (według teologii katolickiej) nie jest najważniejszy rozwój naturalny, urabianie społeczne, kształcenie na dobrach kultury, lecz ujęcie w kategoriach ponadczasowych istoty człowieka i dążenie do jej zbawienia.

Często zadajemy sobie pytanie, jakie są podstawy pedagogiki chrześcijańskiej i czy w ogóle istnieje pedagogika chrześcijańska. Istnieją jednak katolicy, chrześcijańscy naukowcy zajmujący się pedagogiką, istnieją stowarzyszenia zawodowe, wydawnictwa, czasopisma, istnieje praktyczna działalność wychowawcza i duszpasterska Kościoła. Są ludzie zajmujący się pedagogiką, którzy zdają sobie sprawę, że u podstaw działalności wychowawczej, jak też w rozważaniach teoretycznych o wychowaniu, znajdują się przesłanki wychodzące od pewnej ogólnej koncepcji świata i człowieka.

Podstawę światopoglądową wychowania chrześcijańskiego tworzy religia objawiona przez Chrystusa, regulująca stosunek osobowy człowieka do Boga na podstawie wiary jako rozumnego posłuszeństwa prawdom ogłoszonym przez Boga (teizm). Wiara zaś jest ufnością i wiernością Bogu objawionemu jako dobrowolna odpowiedź człowieka na nadprzyrodzone wezwanie Boże. Prawdy objawione przez Chrystusa i przekazywane przez Kolegium apostołów Kościołowi jako wybranemu Ludowi Bożemu zostały ujęte w symbol apostołski *Credo* („Wierzę”),

¹ M. Nowak, *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, (w:) „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2.

² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

a przez teologię usystematyzowane w postaci dogmatów wiary, wśród których naczelne miejsce zajmuje nauka o istnieniu Boga Trójosobowego. Z powyższego dogmatu trynitarnego wynikają dalsze dogmaty podstawowe dla wychowania chrześcijańskiego, a mianowicie: dogmat stworzenia, odkupienia i uświęcenia¹.

Ujmując całościowo, oparte na tych dogmatach wychowanie chrześcijańskie ma charakter teo- Chryst- i eklezjocentryczny. Osią centralną jest łaska Boża, wysłużona przez Chrystusa i udzielana przez Ducha Świętego, polegająca na dopuszczeniu człowieka do udziału w życiu nadprzyrodzonym. Stąd też, celem całego wychowania człowieka zgodnie z encykliką Piusa XI z 1929 r. jest współdziałanie człowieka z łaską nad urobieniem doskonałego chrześcijanina jako człowieka nadprzyrodzonego naśladowującego Chrystusa i żyjącego jego mocą sakramentalną. Dogmat o grzechu pierworodnym uzasadnia bliżej ten cel, wskazując na istniejące rozdarcie w naturze ludzkiej, skłócenie jego namiętności, osłabienie rozumu i skłonności do złego.

Założenia światopoglądowe i filozoficzne konstruuja model teoretyczny wychowania chrześcijanina, ideologia zapewnia właściwą dla tego celu orientację i skuteczność wychowania, ale potrzebna jest jeszcze orientacja działania wychowawczego, i instytucje, obowiązane do realizacji całej koncepcji. Tą stroną organizacyjną zajmuje się specjalna nauka – doktryna wychowawcza Kościoła. Jej podstawy zostały określone we wspomnianej encyklice Piusa XI o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży. Zwraca on uwagę na to, że wychowanie jest dziełem społecznym, a nie jednostki. Człowiek rodzi się w rodzinie, następnie wzrasta i znajduje swoje miejsce w społeczeństwie zorganizowanym jako państwo, a do życia nadnaturalnego rodzi się w Kościele. W związku z tymi faktami niezbędne są trzy społeczności w realizacji wychowania, przez które wychowanek przechodzi aby móc rozwinąć się wszechstronnie pod względem fizycznym, umysłowym, i duchowym. Społecznościami tymi są rodzina, państwo i Kościół, które należy traktować jako odrębne władze wychowawcze.

Rodzina ma prawo naturalne do wychowywania dzieci, prawo to jest wcześniejsze od prawa państwa, które powinno pomóc rodzinie w jej zadaniach, ale nie może jej zastępować w sprawowaniu opieki nad dziećmi. Prawo rodziców o stanowieniu o dziecku trwa do chwili osiągnięcia samodzielności życiowej i społecznej dzieci i nie może być despotyczne, gdyż jest podporządkowane celowi ostatecznemu życia ludzkiego prawu naturalnemu i boskiemu. Zgodnie z encykliką obowiązki rodziców w związku z daniem życia dziecku dotyczą zarówno pielęgnacji jak i rozwoju fizycznego, odpowiedniego wykształcenia umysłowego oraz przygotowania religijnego i moralnego.

Państwo natomiast posiada prawa wychowawcze wobec swoich obywateli z tytułu dobra wspólnego. Prawa te mają charakter społeczny, dlatego też powinny polegać przede wszystkim na obowiązku pomocy rodzinom wielodzietnym, oraz

¹ Ibidem, s. 94.

w razie potrzeby do zastąpienia rodziców. Jednocześnie państwo ma prawo oczekiwać i wymagać od swych obywateli określonego stopnia kultury i poziomu wykształcenia. Realizowane powinno to być poprzez obowiązkowość szkoły ogólnokształcącej i zawodowej, prowadzenie wychowania patriotycznego, obywatelskiego i wojskowego oraz realizację własnej polityki kulturalno-oświatowej. Nie może to być jednak sprzeczne z prawem naturalnym ani prawami wychowawczymi rodziny i Kościoła, które nie są prawami społecznymi.

Kościół posiada prawa nadprzyrodzone do wychowywania swych wiernych z tytułu:

- misji nauczycielskiej zleconej przez Chrystusa;
- misji zbawienia dusz czyli macierzyństwa duchowego.

Nauczanie Kościoła jest nieomyślne w zakresie prawd objawionych oraz prawd moralności, którą Kościół katolicki obejmuje w pełni. Obowiązek nauczania daje Kościołowi prawo zakładania szkół i uniwersytetów katolickich wraz z koniecznością oceniania wszelkiej nauki ludzkiej co do jej zgodności z prawdami wiary¹.

Program wychowawczy Kościoła sformułowany w omawianej encyklice Piusa XI obowiązywał w całym Kościele ponad trzydzieści lat. Nazywany był także kartą wychowania chrześcijańskiego, w której sformułowane zostały zasady stanowiące odzwierciedlenie „samej natury rzeczy oraz prawdy objawionej”. Niezależnie od roli państwa jako czynnika wychowawczego, Kościół nadal wyrażał pogląd, że rola państwa w wychowaniu jest „pomocnicza” wobec pierwszorzędnej roli Kościoła i rodziny. Nie wolno państwu dekretować i dyktować Kościołowi i rodzinie form i metod wychowywania młodych pokoleń.

Zmianę poglądów na wychowanie w nauce Kościoła można zaobserwować po Soborze Watykańskim Drugim, który trwał od 11 października 1962 roku do 8 grudnia 1965 roku. Uchwalono na nim między innymi pod koniec IV sesji dokument, zatwierdzony przez papieża Pawła VI w dniu 28.10.1965 r., tzw. „Deklarację o wychowaniu chrześcijańskim”.

Deklaracja jest dokumentem potwierdzającym tezę o otwartości Kościoła na cele i sprawy bardziej doczesne. Świadczy on również o dążeniu do odnowy doktryny katolickiej w świetle współczesnych przeobrażeń cywilizacyjnych, spowodowanych postępem i rewolucją naukowo-techniczną, która była bezpośrednią przyczyną desakralizacji i dehumanizacji życia ludzkiego. Wychowanie rozpatruje nie tylko poprzez określenie transcendentnych celów oraz traktowania szkół wyznaniowych jako szkół idealnych lecz mówi o wychowaniu, które powinno:

- zapewniać młodzieży harmonijny rozwój wszystkich jej talentów (fizycznych, umysłowych i moralnych);
- wyrabiać poczucie odpowiedzialności za własne życie;
- być przepojone atmosferą „prawdziwej wolności”;
- przygotowywać do dialogu z ludźmi o innych poglądach;
- umożliwiać zaangażowanie w życie społeczne dla dobra ogółu ludzi.

¹ Ibidem, s. 105-106.

W Deklaracji uznano również, że szkolnictwo udoskonalilo swoje metody nauczania i wychowania oraz nabrało na całym świecie wielkiego znaczenia. Kościół, zgodnie ze swoją misją ewangelizacyjną powinien krzewić chrześcijańskie zasady wychowania wśród wszystkich ludzi, a nie tylko wśród swoich wiernych. Omawia ona cele i zadania takiego wychowania chrześcijańskiego oraz rozpatruje uprawnienia, obowiązki i role jakie w tym względzie przypadają Kościołowi, rodzinie, państwu i szkole. Z punktu widzenia pedagogicznego naczelną zadania przypisuje rodzinie, lecz za najlepszą szkołę nadal uważa szkołę wyznaniową, uznając istnienie innych szkół świeckich z odpowiednim wpływem kościoła. Państwu nadal przypisuje rolę „służebną” w stosunku do rodziny i szkoły odpowiednio uspołecznionej.

Uogólniając dotychczasowe rozważania należy stwierdzić, że „Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim” nie rezygnując z pryncypialnego doktrynalnego stanowiska Kościoła, nobilituje doczesne życie człowieka i jego zaangażowanie na rzecz tworzenia lepszych warunków egzystencji, uznaje też cele i osiągnięcia nowoczesnej pedagogiki. Funkcja ewangelizacyjna polegać ma głównie na przeciwdziałaniu przewyższaniu postępującej laicyzacji współczesnego życia ludzkiego.

Myśl i nauka społeczna obecnego papieża Jana Pawła II jest kontynuacją tendencji ku otwieraniu się na dialog ze wszystkimi. Uwidacznia się to w jego encyklikach i adhortacjach apostolskich. Ta nowa nauka społeczna Kościoła znajduje szeroki oddźwięk wśród przedstawicieli i twórców różnych programów społecznych.

Z punktu widzenia pedagogiki chrześcijańskiej podejmowany jest często dialog z wielu innymi koncepcjami na temat wychowania. Prowadzone są też własne próby wyjaśnienia ważnych problemów np. religijnych celów wychowania realizowanych przez chrześcijan.

W refleksji teoretycznej pedagogiki chrześcijańskiej występują również nurty personalistyczne zapoczątkowane przez francuskiego filozofa E. Mouniera. Jego zdaniem wychowanie uzależnione jest od celu wychowania i polega przede wszystkim na pobudzaniu osoby, a nie jej fabrykowaniu, gdyż z samej istoty rzeczy osoba budzi się przez wezwanie, ale nie może zostać uformowana przez tresurę. Celem wychowania nie może być urabianie dziecka zgodnie z wymogami konformizmu środowiska rodzinnego, społecznego czy państwowego, ani wyłączna jego adaptacja do funkcji czy roli jaką będzie odgrywało jako człowiek dorosły. Transcendencja wymaga by osoba nie należała do nikogo innego poza sobą samą. Dziecko jest podmiotem uwikłanym w swoje zbiorowości, które nie są w stosunku do niego wszechpotężne, ale są naturalnymi środowiskami formującymi. Tworzy się ono z nich i poprzez nie. Środowiska to rodzina i naród, które są otwarte na ludzkość i Kościół¹.

¹ Zob. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu* ..., op. cit., s. 69-70.

Dość powszechne uznanie zdobywa zwłaszcza idea humanizmu integralnego i takie jej kwestie, jak poszanowanie godności każdego człowieka, solidarność na rzecz służby nadrzędnemu dobru wspólnemu oraz otwarcie się ludzi walczących o sprawiedliwość społeczną i świat wartości duchowych¹.

Taki pogląd na wychowanie prezentował czołowy przedstawiciel „humanizmu integralnego” francuski neotomista J. Maritain. Rozpatruje on wychowanie jako samostwarzanie się człowieka, jako urzeczywistnianie się osoby w człowieku, co jest warunkiem prawdziwej społecznej realizacji Ewangelii. Człowiek jako osoba powołany jest do życia boskiego w opartym na powszechnej miłości królestwie prawdy, dobra i piękna².

Jak już stwierdzono poprzednio, istnieje wiele odmian personalizmu chrześcijańskiego, w których podkreślana jest „niepowtarzalność osoby, jej celowość w samej sobie” oraz uwzględniana jest perspektywa transcendentalna.

W zakresie wychowania można wyróżnić wspólne dla wszystkich odmian personalizmu następujące założenia:

- wychowanie jest częścią wysiłku na rzecz promocji człowieka jako osoby lub jako wspólnoty osób;

- wychowanie jest tzw. „maieutyką osoby”, tzn. wysiłkiem aby nie tyle wychowanka czymś napęlić, ale aby wzbudzić w nim osobę;

- wychowanek jest pierwszym faktorem procesu wychowania, wychowawca jest jedynie kooperatorem, jest raczej podobny do lekarza, który nie jest autorem zdrowia, ale stara się pomagać w uzdrowieniu na wszelki możliwy sposób. Wychowanek nie jest rzeczą, lecz podmiotem;

- najwyższym celem wychowania jest – uzdolnić człowieka (wychowanka – podmiot) do pójścia w kierunku personalizacji tzn. czynienie osoby tym, kim powinna być;

- przy potwierdzaniu praw rodziny do wychowania zwraca się uwagę na rolę szkoły, zwłaszcza poprzez powstawanie tzw. „nowych szkół”, aktywizujących wychowanka w procesie nauczania i wychowania.

Generalnie rzecz ujmując personalizm chrześcijański akcentuje potrzebę walki o godność ludzką, wolność i tolerancję, przedstawiając propozycję i uprawiając otwarty dialog, także ponad wyznaniowy, na rzecz wspólnego dobra i osobowego społecznego postępu ludzkości.

¹ Ibidem, s. 107.

² Ibidem, s. 71.

2. Pedagogika scjentyistyczna

Scjentyzm jako idea filozoficzna w obrębie filozofii pozytywistycznej powstał w drugiej połowie dziewiętnastego wieku. Jej twórcą i propagatorem był Ch. Renouvier (1815–1903). Głosił on, że tylko poznanie naukowe, prowadzone w oparciu o metody stosowane w przyrodoznawstwie, wiedzie do prawdziwej wiedzy o rzeczywistości¹. Zakładała ona odrzucenie tez o nicodownej i trwałej odrębności metodologicznej nauk humanistycznych. Według scjentyistów różnice występujące między tymi naukami są jedynie objawem niedorozwoju metodologicznego dyscyplin humanistycznych, które jednak w dalszym rozwoju powinny osiągnąć poziom nauk przyrodniczych, uważanych przez scjentyistów za wzorcowe dla nauki. Głównymi propagatorami scjentyizmu w tym okresie byli: A. Comte, J. S. Mill, K. Person.

Współcześnie hasła scjentyizmu są żywotne w nurcie neopozytywizmu, gdzie są najczęściej wyrażane w postaci fizykalizmu, tzn. postulatu przełożenia całej wiedzy naukowej na język fizyki, uważanej za wzorzec metodologiczny i naukę o najbardziej fundamentalnych i powszechnych zjawiskach, które stanowią podstawę do badań dla innych nauk.

W pedagogice scjentyzm przejawia się głównie w problematyce zastosowania naukowych metod poznania innych dziedzin naukowych (np. psychologia, socjologia) do wyjaśniania pojęć i procesów wychowawczych. Określenie celu i zadań wychowania ma znaczenie drugoplanowe.

W zakres nurtu (szkoły) pedagogiki scjentyistycznej wchodzi między innymi:

- pedagogika naturalistyczno-biologiczna (biologizm pedagogiczny), głównymi przedstawicielami tego kierunku są: H. Spencer i F. H. Jakobi;

- pedagogika psychologiczna (psychologizm pedagogiczny), jej przedstawicielami są: S. Baley, W. Witwicki;

- pedagogika socjologiczna (socjologizm pedagogiczny), jej przedstawicielami są: E. Durkheim, F. Znaniecki, H. Radlińska².

- pedagogika pragmatyczno-liberalistyczna, jej przedstawicielami są: J. Dewey, E. Claparede, H. Rowid, J. Gnitecki;

- pedagogika opisowo-komparatywna, jej przedstawicielami są: G. Mialaret, K. Sośnicki.

Ze względu na objętość niniejszej pracy, w dalszej części zostaną omówione jedynie pedagogika psychologiczna i pedagogika socjologiczna jako główne kierunki scjentyizmu w pedagogice.

¹ Zob. St. Jedynak (red.), *Słownik etyczny*, Lublin 1990, s. 221.

² Systematyzację opracował Z. Nowakowski na podstawie wystąpienia R. Schulza zawartego (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycje – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995.

Pedagogika psychologiczna

Nie jest kierunkiem jednolitym, a jej zróżnicowanie wynika z tego do jakich kierunków teoretycznych psychologii się odwołuje.

Najpopularniejszym i najwcześniejszym kierunkiem była pedagogika funkcjonalna nazywana także naturalizmem pedagogicznym lub pajdocentryzmem. U jej podstaw leży założenia teoretyczne i metodologiczne psychologii eksperymentalnej z przełomu wieków. Podstawą naukową tego kierunku stanowiły przede wszystkim badania naukowe (eksperymenty i testy) nad zróżnicowaniem indywidualnym dzieci i młodzieży oraz nad tym co stanowi normę, a co patologię w rozwoju fizycznym i psychicznym człowieka. Tendencjom unaukowienia pracy szkolnej w tym duchu towarzyszy rozwój testologii i testów zarówno pedagogicznych jak i psychologicznych, jako narzędzi do rozpoznawania, pomiaru i przewidywania rozwoju poziomu umysłowego dziecka, jego zdolności i uzdolnień, jego osiągnięć szkolnych, jego optymalnej drogi życiowej.

Podejmowano także liczne reformatorskie próby zmian w szkole tradycyjnej u podstaw których leży takie teorie głoszone przez J. Deweya, jak:

- progresywizm i rekonstrukcjonizm demokratycznego współżycia społecznego;
- ewolucjonistyczny biologizm (biogenetyczne prawo rekapitulacji);
- psychologizm i pragmatyczny instrumentalizm (rola doświadczenia życia i jego ekspresji, rola dostrzegania i rozwiązywania problemów)¹.

Najbardziej znanymi przejawami tych dążeń w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół były hasła „szkoły aktywnej”, „szkoły zróżnicowanej” i „szkoły indywidualizującej”. Według założeń tych ruchów szkoła powinna:

- organizować i rozwijać aktywność i twórczość dzieci;
- organizować pełne życie dziecka;
- dawać głębszą i trwalszą wiedzę oraz lepsze przygotowanie do życia dorosłego;
- być szkołą uspołecznienia wychowanków, samowychowania i samodzielnego planowania;
- stosować w procesie dydaktycznym zasady zróżnicowania i indywidualizacji².

Konsekwencją tych ruchów było spsychologizowanie zarówno dydaktyki ogólnej, jak i dydaktyk przedmiotowych oraz całej praktyki dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

Istniała także koncepcja wychowania funkcjonalnego, która wychowanie pojmowała jako funkcję rozwoju i naturalnych potrzeb dziecka, wychowanie ma towarzyszyć naturalnemu rozwojowi i wzrostowi dziecka. Wychowanie powinno stwarzać jak najszersze pole dla aktywności i samowychowania się młodzieży. Szkoły i klasy szkolne powinny być organizowane na zasadzie doboru pedagogicznego, który zapewnia indywidualizowanie, zróżnicowanie i uspołecznienie. Takie były m.in. podstawy teoretyczne ruchu „Nowego Wychowania”.

¹ Zob. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu...*, op.cit., s.32.

² Ibidem, s.33.

Poza wyżej wymienionymi kierunkami w pedagogice psychologicznej, na uwagę zasługuje jeszcze pedagogika psychoanalityczna, która przedmiotem swoich zainteresowań uczyniła wszelkie osobliwości w zachowaniu się, błędy i trudności w uczeniu się, złe nałogi i nawyki w zachowaniu, wszystkie defekty i wypaczenia rozwojowe. Innymi słowy wszystko to, wobec czego pedagogika pozaanalityczna jest bezsilna, a tradycyjne środki pouczenia czy groźby zawodzą, a nieraz szkodzą. Pedagogika psychoanalityczna zmierza do tego, a żeby wszelkie szkodliwe zahamowania wytwarzane przez nieświadome siły duchowe wyświecić, ukazując ich sens i źródła w podświadomości, a zarazem pokonać, poddając owe ujawnione nieświadome siły władzy woli, należące do osobowości moralnej.

Pedagogika socjologiczna

Socjologiczna teoria wychowania nazywana także socjologizmem pedagogicznym, ukazuje społeczny oraz kulturowy charakter i funkcję wychowania. Ujmuje ona wychowanie jako fakt społeczny narzucający się jednostkom z „siłą zniewalającą”. Każde społeczeństwo posiada własny ideał człowieka a zarazem własny ideał wychowawczy. Dlatego też system wychowania ma dwojaką postać: jest jednocześnie jeden i wieloraki. Wielorakość polega na tym, że jest wiele rodzajów wychowania wywodzących się z różnych środowisk społecznych. Jest jeden, bo u podstaw tych różnych systemów wychowania środowiskowego leży jeden wspólny społeczny ideał człowieka. Ideał ten, jeden a zarazem różny jest osią wychowania.

W ten sposób realizowane wychowanie ma zapewnić dziecku:

- pewną sumę stanów myślowych, jakie społeczeństwo, do którego należy, uważa za niezbędne dla każdego ze swoich członków;
- pewne stany fizyczne i myślowe, jakie poszczególne grupy społeczne uważają również za nieodzowne u tych wszystkich, którzy je tworzą¹.

Tak więc społeczeństwo wzięte w całości i jego poszczególne środowiska określają ten ideał, który jest urzeczywistniany przez wychowanie. Według Durkheima „społeczeństwo może żyć tylko wówczas, jeśli między jego członkami istnieje dostateczna jednolitość; wychowanie utrwała i wzmacnia tę jednolitość, ustalając już z góry w duszy dziecka istotne podobieństwa, jakich wymaga życie zbiorowe. Z drugiej jednak strony bez pewnej różnorodności wszelkie współdziałanie byłoby niemożliwe, wychowanie zatem, samo różnicując i specjalizując, zapewnia utrzymanie tej koniecznej różnorodności”².

Według Znanieckiego socjologia wychowania jest zastosowaniem jej ogólnej teorii socjologicznej do badania zjawisk wychowania. Wychowanie jest niczym innym jak tylko i wyłącznie działalnością społeczną, na którą składają się czynniki, których podmiotem jest wychowawca działający z ramienia grupy społecznej,

¹ Ibidem, s. 51.

² Tamże, 51.

a przedmiotem wychowanek jako kandydat na członka grupy. Jediną słuszną teorią wychowania jest socjologiczna teoria wychowania. Jego poglądy znalazły swoje zastosowanie w praktyce oświatowej w powojennej Polsce.

Rozpatrując całościowo problem należy stwierdzić, że socjologia wychowania opisuje, analizuje i bada czynniki społeczne warunkujące proces wychowawczy w różnych środowiskach społecznych. Podkreśla adaptacyjne funkcje wychowania w stosunku do środowiska oraz kultury materialnej różnych grup społecznych. Zajmuje się także badaniem tworzenia się tzw. „Wyobrażeń zbiorowych” (świadomości zbiorowej) i ich utrwalania lub przeciwdziałania im za pomocą świadomej działalności wychowawczej. W kręgu jej zainteresowań znajdują się także problemy związane z poznawaniem i kształtowaniem więzi społecznych pomiędzy ludźmi w środowisku rodzinnym, sąsiedzkim, szkolnym, zawodowym, organizacyjnym, narodowym czy państwowym. Rozważa także społeczną rolę i pozycję instytucji wychowawczych i nauczycieli – wychowawców.

3. Pedagogika humanistyczna

Humanizm oznaczający ludzkość, człowieczeństwo jest wieloznaczny, bywa używany w filozofii, naukach społecznych i w literaturze pięknej a także w języku potocznym do oznaczania rozmaitych, często sprzecznych ze sobą kierunków, teorii, orientacji ideowych, programów społecznych. Humanizmem określa się epokę historyczną, prądy filozoficzne i literackie. Humanizmu nie można zatem jednoznacznie zdefiniować, choć można określić jego charakterystyczne właściwości. Termin ten wymaga dodatkowych określeń o jaki humanizm chodzi uwzględniających epokę, charakter i zakres (np. humanizm starożytny i współczesny, religijny i świecki, elitarny i egalitarny, ograniczony i konsekwentny, autentyczny i pozorny) oraz sposób rozwiązywania określonych problemów.

Termin humanizm używany jest w trzech podstawowych ukształtowanych historycznie, choć pokrewnych znaczeniach. W pierwszym najwęższym, rozpowszechnionym w XIX w., oznacza studia nad klasyczną literaturą i językami starożytności, dążenie do odrodzenia ich znajomości oraz kształtowania postawy życiowej zgodnie z propagowanymi w owej literaturze ideałami. W znaczeniu drugim humanizm odnosi się do zespołu nauk (nauki humanistyczne) traktujących o człowieku i społeczeństwie, historii, kulturze, literaturze i sztuce (mianem humanistów określa się ludzi zajmujących się tymi naukami), w szczególności zaś do studiów nad naturą ludzką. W znaczeniu trzecim, najbardziej rozpowszechnionym, termin ten obejmuje oprócz teoretycznej koncepcji człowieka, także system aksjologiczny, określający koncepcję ideową: program przebudowy świata społecznego i ideał człowieka, wzór osobowości, zawiera próbę odpowiedzi na pytanie jak należy żyć by żyć w sposób ludzki, co zazwyczaj jest związane z poznawaniem sa-

mego siebie. Problematyka humanistyczna w takim ujęciu jest domeną etyki i stanowi określony system wartości moralnych stanowiących ideową podstawę działalności zbiorowej i postępowania jednostkowego, oceny świata społecznego i postaw ludzkich.

Pojęcie humanizmu odnosi się zatem zazwyczaj do:

- filozofii, a w szczególności do koncepcji społeczeństwa i człowieka;
- etycznego systemu wartości jego struktury i hierarchizacji;
- programów społecznych i realnej polityki społecznej;
- postawy jednostki ludzkiej, jej sposobu pojmowania życia, stosunku do innych ludzi.

W pedagogice, założenia humanizmu znalazły odbicie w powstałej w latach trzydziestych pedagogice kultury nazywaną także pedagogiką humanistyczną lub personalizmem pedagogicznym. Rozwinęła się ona jako próba przezwyciężenia i przeciwstawienia się jednostronności psychologizmu i socjologizmu pedagogicznego. Wywodzi się ten nurt z przebudowy podstaw nauk humanistycznych polegającej na wykazaniu odrębności zjawisk świata humanistycznego w stosunku do zjawisk świata przyrodniczego oraz odrębności poznania humanistycznego (humanistyki) w stosunku do poznania przyrodniczego (przyrodoznawstwa)¹.

Uświadomił on przede wszystkim, że przedmiotem badań humanistycznych są w szerokim tego słowa znaczeniu wytwory kultury jako wytwory psychofizyczne, posiadające swoiste idealne znaczenie, obiektywny sens. Przy czym wytwory kultury odznaczają się charakterem całościowym to znaczy przedstawiają struktury (zbiór swoistych elementów i ich spoisty układ) oraz zbiory struktur, a ponadto posiadają wartość związaną z tym, że realizują cele ludzkich działań, a taka wartość nie istnieje w badaniach przyrodniczych.

W duchu tego nowego humanistycznego pojmowania nauk o człowieku i jego wytworach przewartościowania w pedagogice dokonali tacy myśliciele – filozofowie pedagogowie – jak Wilhelm Dilthey, Edward Spranger, Teodor Litt, Georg Kerschensteiner².

Fundamentem pedagogiki kultury stała się zarówno filozofia kultury, jak i teorie wartości. Człowieka zrozumieć można przede wszystkim przez historię, przez kulturę, która zaspakaja jego potrzeby duchowe. Kontakt człowieka z kulturą odbywa się dzięki „przeżyciom” i „rozumieniu” wartości. Osiąga się to przede wszystkim poprzez kształcenie, które zmierza do ukształtowania „przeżywającej” kulturę i „rozumiejącej” kulturę osobowości wychowanka.

Świat wartości humanistycznych jest tak samo obiektywny, jak świat przyrodniczy, ale jest różny, mianowicie wiąże się z pojęciem powinności, a poznanie go wymaga swoistej metodologii.

¹ Ibidem, s. 62.

² Ibidem, s. 63.

Kształcić jednostkę można jedynie na takich dobrach kulturalnych, których struktura całkowicie lub przynajmniej częściowo pokrewna jest strukturze indywidualnej danej formy życia i jej stopniu rozwojowym¹. Innymi słowy proces wychowania polega na tym, że wychowanek wnikając w dobra kultury, przeżywa i rozumie tkwiące w nich ponadczasowe wartości – prawdę, sprawiedliwość, piękno itp. Pojawiają się wtedy odpowiadające tym wartościom akty duchowe – teoretyczne, moralno-społeczne, techniczne, estetyczne itd. Na tej drodze kształtuje się charakter i autonomiczna osobowość człowieka. Proces ten odbywa się jednakże na podłożu indywidualności – zasobie wrodzonych predyspozycji i strukturze okresu rozwojowego jednostki.

Do najwybitniejszych polskich przedstawicieli pedagogiki kultury zaliczyć należy Bogdana Nawroczyńskiego, Sergiusza Hessena, Bogdana Suchodolskiego oraz Zygmunta Mysłakowskiego.

Bogdan Nawroczyński na bazie zachodniego nurtu filozofii kultury i wartości wypracował własne stanowisko teoretyczne, które było podstawą jego filozofii wychowania. Swoje założenia filozoficzne zawarł w książce „*Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*” wydanej w Krakowie w 1947 roku.

Uważał on, że życie duchowe to życie kultury „ogłądanej od strony celów ludzkich”². Filozofia kultury opisuje tak pojęte życie duchowe i dostarcza pojęć dla takiego opisu. Opis ten dotyczy więc „wewnętrznego aspektu kultury”, czyli zjawisk i faktów takich jak przeżycia kulturalne, ich wytwory, procesy duchowe i cele, na które one kierują³. Wyróżnił fakty kulturowe i fakty kulturalne gdzie fakt kulturowy oznacza taki fakt społeczny, który jest wspólny wielu grupom, w więc krąży pomiędzy ich członkami i przechodzi w tradycję; fakt kulturalny zaś to fakt skierowany na cele obowiązujące w danej kulturze.

Życie duchowe składa się z faktów kulturalnych: czynności i wytworów psychicznych i psychofizycznych. Czynności kulturalne wprowadzają nas w świat wartości, skierowanie czynności ku jakimś celom jest ukierunkowaniem jej ku realizacji jakichś określonych wartości. Czynności kulturalne to te, które dążą ku celom posiadającym wartość dodatnią rozumianą przez autora jako wartość normatywną.

Na życie duchowe poza czynnościami kulturalnymi składają się także wytwory kulturalne, których konstruktywną cechą czyli sensem są wartości kulturalne. Wtwory kulturalne nazywane są także dobrami kulturalnymi i następuje w nich realizacja celów.

Istota życia duchowego polega na współdziałaniu czynności z wytworami kulturalnymi. Jest splot procesów wynikania, rozumienia, kształtowania się, aż do procesu tworzenia się według własnego ideału. Zdaniem B. Nawroczyńskiego „po-

¹ Ibidem, s. 64.

² B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków 1947.

³ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu...*, op.cit., s.65.

żądane procesy wychowawcze to procesy duchowe kształtujące się pod wpływem obcowania z dobrami kulturalnymi, procesy wnikanie i wrastania w świat wartości, których dobra te są nosicielami”¹. Szczegółową wykładnię pedagogiki kultury zawarł Nawroczyński w swoim podstawowym dziele „Zasady nauczania” wydanej w 1930 roku.

Kolejnym przedstawicielem polskiej pedagogiki humanistycznej jest Sergiusz Hessen. W swoich pracach podejmował problematykę filozoficzną, jak i pedagogiczną ze szczególnym uwzględnieniem teorii wychowania. Do najwybitniejszych jego dzieł wydanych w języku polskim należą: „Podstawy Pedagogiki” (1931), „Szkoła i demokracja na przełomie” (1938), „Struktura i treści szkoły współczesnej: zarys dydaktyki ogólnej” (1947), „O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej” (1939) oraz dwa wybory z pism Hesse-na „Studia z filozofii kultury” (1968) i „Filozofia – kultura – wychowanie” (1973).

W zakresie pedagogiki humanistycznej najlepiej oddaje stanowisko Hessena jego zbiór studiów „O sprzecznościach i jedności wychowania”. Zdaniem autora wychowanie ma strukturę warstwicową i jest procesem dialektycznym, a głównym celem wychowania jest kształcenie osobowości (osoby) ludzkiej poprzez wdrażanie jej w świat wartości kulturalnych. Te z kolei pozwalają człowiekowi wznieść się ponad byt naturalny i uformować swoją osobowość, aby wyjść poza siebie i pograżać się w ponadindywidualnej całości społecznej. Zdaniem Hessena osobowość i społeczeństwo, podobnie jak przymus i wolność, nie przeciwstawiają się sobie w wychowaniu, lecz wzajemnie przenikają i na tym polega zasada dialektyczna w wychowaniu. Wychowanie przebiega:

- od anomii we wczesnym dzieciństwie, czyli od istnienia niezdolnego do uznawania prawa;

- przez heteronomię, czyli posłuszeństwo prawu pochodzące z zewnątrz;
- do autonomii, czyli posłuszeństwo prawu pochodzące z własnego wyboru.

Wychowanie szkolne kształci w dziecku poczucie prawa i świadomości społecznej, a wychowanie moralne powinno rozwijać w człowieku wolność wewnętrzną, tzn. wewnętrzną siłę dobrowolnego podporządkowania się zasadzie wyższej.

Z kolei w strukturze wychowania wyróżnia Hessen cztery warstwy wzajemnie się przenikające:

- najniższą warstwę stanowi **życie biologiczne**, czyli psychofizyczny rozwój człowieka, na co zwraca uwagę głównie pedagogika naturalizmu (pajdocentryzm);
- drugą warstwę stanowi **warstwa bytu społecznego**, czyli uspołecznienie jednostki, „włączenie jej poprzez wychowanie do grupy społecznej”, co podkreśla głównie pedagogika socjologiczna;
- trzecią warstwą jest **warstwa kultury duchowej**, która nie pokrywa się z warstwą społeczną jest bowiem wyrazem „ducha przedmiotowego” i ma otwarty

¹ B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*, op.cit., s. 176.

charakter wspólnoty duchowej. Wychowanie z tego punktu widzenia staje się kształceniem, czyli włączaniem jednostki w nurt kultury. Akcentuje to zwłaszcza pedagogika kultury nazywana pedagogiką humanistyczną lub personalistyczną:

- czwartą warstwę stanowi „**warstwa doskonałej wspólnoty moralnej**” u podstaw której musi leć pierwiastek doskonałej miłości w sensie czynnej miłości do bliźniego. Jest ona zarazem ostatecznym celem wychowania moralnego, którego osiągnięcie zdaniem Hessena warunkuje przezwyciężenie bezwładu istnienia i pełne wyzwolenie duchowe człowieka¹.

Hessen wykładając swoją koncepcję wychodził z założenia, iż wychowanie ma na celu wdrożenie człowieka do kultury, a pedagogika jako teoria wychowania bada poszczególne jego zadania wskazując na te cele, które człowiek powinien stopniowo osiągać w procesie wychowania. Drugą przesłanką jego koncepcji było twierdzenie, że jedyną nauką o wartościach kultury jest filozofia. Kojarząc te założenia twierdził, iż ostateczne cele wychowania pokrywają się z tym, co filozofia bada jako wartości kulturalne. Stąd też uważał, że w każdej dziedzinie filozofii (logice, estetyce, etyce, filozofii prawa i religii) odpowiada osobny dział pedagogiki będący częścią stosowaną tej filozofii – teoria wychowania: moralnego i prawnego, naukowego, artystycznego, gospodarczego i religijnego.

Kolejnym przedstawicielem polskiej pedagogiki kultury jest Zygmunt Mysłakowski. Jego twórczość była wielokierunkowa, wielopłaszczyznowa i obejmowała zagadnienia z zakresu filozofii wychowania, społecznych podstaw wychowania oraz kształcenia ogólnego i dydaktyki. Do pedagogiki kultury najbardziej zbliżył się w swoim dziele „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności” wydanym w 1964 roku gdzie opisał kategorie osobowości i wartości.

Pojęcie osobowości ujmowane jest przez Mysłakowskiego zarówno w związku z kategoriami indywidualności i społeczeństwa jak i w związku z kulturą. Nie zadawała go psychologiczne ujmowanie osobowości, które odnosi procesy psychiczne do ich neuronalnej prezentacji w korze mózgowej. Jest to ujęcie nieadekwatne w stosunku do bezpośredniego doświadczenia człowieka. Stworzył on koncepcję osobowości, która ujmuje człowieka całościowo, łącząc w sobie stanowisko biologiczne i humanistyczne: „Ani organizm (....) pojmowany jako rzecz, ani czysta świadomość nie są niczym samodzielnie istniejącym, taką jest tylko osoba”². Osobowość wyrasta na gruncie organicznego rozwoju indywidualnych struktur emocjonalno-popędowych, lecz do jej powstania konieczne jest wyjście poza indywiduum, ku wartościom, a tych największym zbiornikiem jest kultura. Proces ten zdaniem Mysłakowskiego jest wychowaniem, które powinno prowadzić do możliwie najwyższego stadium rozwoju osobowości człowieka. Zakłada to wejście jednostki na drogę samokształcenia i samowychowania, prowadzącą do ukształtowa-

¹ Por. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu...*, op.cit., s. 67-68.

² Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964, s. 108.

nia dwóch struktur psychicznych: „ja aktualnego” i „ja idealnego”, które zawierają wzory osobowe i wartości etyczne jakie planujemy realizować. W ten sposób osobowość staje się „stereotypem dynamicznym”, który znamionuje z jednej strony pewna całość i jedność życia psychicznego, a z drugiej – zdolność do świadomego wyboru, wartościowania i rozwoju¹.

Według Mysłakowskiego kultura (świat wartości) nie jest zjawiskiem autonomicznym, lecz musi być rozpatrywana jako swoisty proces społeczny posiadający dwa aspekty: obiektywizację życia duchowego i subiektywizację wytworów tego życia.

Rozwój wychowawczy jednostek ku osobowości (uwewnętrznienia wartości) i istnienie (funkcjonowanie) grup społecznych zdaniem Mysłakowskiego jest jednym i tym samym procesem widzianym z dwóch stron. Osobowość i społeczeństwo są korelatami, tzn. im bardziej jednostka utożsamia się z treściami humanistycznymi grupy, z jej wierzeniami, ideałami, celami, tym bardziej umacnia się grupa oraz rozwija osobowość jednostki uczestniczącej. Funkcję tę określa jako adaptacyjną. Umożliwia ona ciągłość kulturalną, wzmacnia więzi społeczne. W procesie uspołecznienia pewna część energii psychicznej jednostki wiąże się z normami i celami grupy, ale spora część pozostaje wolna tworząc tzw. sferę autyzmu. Nadmiar autyzmu wyklucza ze społeczeństwa, natomiast zniszczenie tej sfery przez nadmierne przystosowanie powoduje, że jednostka nie jest zdolna do dalszego rozwoju i wytwarzania nowych wartości. Prospektywny i dynamiczny element wychowania ujmuje funkcja rekonstrukcyjna, rozumiana jako pobudzanie twórczych sił jednostek i ich zdolności do kreowania nowych wartości².

Kolejnym przedstawicielem humanizmu pedagogicznego jest wybitny polski humanista Bogdan Suchodolski. Zajmował się on bardzo szerokim spektrum humanistyki, a zwłaszcza: historią antropologicznej myśli filozoficznej i współczesną filozofią, historią myśli pedagogicznej i współczesną pedagogiką, historią nauki powszechnej i polskiej oraz kultury polskiej. W swoich opracowaniach ukazuje los i miejsce człowieka w historii i współczesności jako twórcy nauki, sztuki, techniki jednym słowem kultury i cywilizacji, które są polem edukacji i samorealizacji. Do podstawowych dzieł B. Suchodolskiego z tego zakresu zaliczyć należy:

- Uspołecznienie kultury (1937).
- Skąd i dokąd idziemy. Przewodnik po zagadnieniach kultury współczesnej (1943).
- Narodziny współczesnej filozofii człowieka (1963).
- Rozwój nowożytnej filozofii człowieka (1967).
- Kim jest człowiek (1974).
- Kultura i osobowość (wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku) (1935).

¹ Por. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu...*, op. cit., s. 71-72.

² Ibidem, s. 73.

- Wychowanie dla przyszłości (1947).
- U podstaw materialistycznej teorii wychowania (1957).
- Pedagogika na miarę naszych czasów (1958).
- Świat człowieka a wychowanie (1967).
- Trzy pedagogiki (1970).
- Antologia Humanizm i edukacja humanistyczna (1988).

Istota kultury, jej historyczna zmienność i historyczne trwanie jest przedmiotem wielu dociekań B. Suchodolskiego. Po rozważaniach historycznych i współczesnych odmian poglądów na kulturę uznaje on, iż kultura wyraża się raczej w określonej postawie (świadomości) jaka ujawnia się w przeżyciach i ich działaniu, niż że zależy jedynie od wykształcenia¹. Innymi słowy kształcenie nie jest jedynie drogą osiągania kultury, choć nie należy tej drogi lekceważyć. Najważniejsze są bezpośrednie przeżycia i bezpośrednie działania w zakresie kultury. Jest więc kultura pewnym typem istnienia, praktykowaniem pewnego stylu życia, jak często przytacza, że kultura jest praktykowaniem postawy prawdziwego humanizmu.

Konsekwencją takiego pojmowania kultury jest uznanie, że w jej skład wchodzi różne formy działalności ludzi zarówno w świecie zewnętrznym, jak i w nich samych. Będą to różnego rodzaju narzędzia, wytwory zarówno konsumpcyjne jak i trwałe, systemy wierzeń i ideałów, zespoły norm i wartości, wzorów postępowania i zachowania. Na takiej płaszczyźnie doszukuje się B. Suchodolski wspólnych humanistycznych podstaw kultury, nauki i techniki. Staje się orędownikiem humanizacji techniki, jak i humanizacji pracy i wszelkiej działalności praktycznej człowieka.

Wychodząc od rozważań nad istotą człowieka i kultury, dochodzi Suchodolski do odkrycia świata humanistycznego w każdej dziedzinie życia, twórczości i działalności i głosi o jednorodności tego świata. Stanowi to podstawę do postawienia nowych zadań przed wychowaniem: „Postępy techniki nowoczesnej sprawiają, iż coraz więcej ludzi musi uzyskiwać rzetelne przygotowanie naukowe do pracy zawodowej i że przygotowanie to musi w coraz większej mierze kształcić uzdolnienia twórcze; im bardziej zaś kwalifikacje wynikające z rutyny tracą znaczenie społeczno-zawodowe – tym większą staje się rola wykształcenia wszechstronnego, które by rozwijało inteligencję i wyobraźnię ludzi, a więc również wykształcenia humanistycznego. Równocześnie nowoczesny rozwój techniki sprawia, iż praca ludzi staje się coraz bardziej zespołowa i wymaga umiejętności społecznego organizowania i współdziałania, jak również określenia jej społecznych skutków”².

Wychodząc z założeń pedagogiki kultury Suchodolski wnikliwie badał czynniki warunkujące działalność wychowawczą we współczesnym świecie zmiennej cywilizacji i gwałtownego postępu naukowego, kulturalnego i technicznego. Na

¹ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947, s. 49.

² Ibidem, s. 378-379.

gruncie tych rozważań wypracował własną koncepcję wychowania i jego funkcji, którą nazwał „wychowaniem dla przyszłości”.

Podstawowym problemem jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: Jakie – i dlaczego – życie ma wartość i jak żyć godnie? Jest to podstawowy problem „nowego człowieka” w nowych warunkach życia społecznego i cywilizacji współczesnej. „Proces wychowania to – to proces naszego życia”, historia kultury – to „historia rozwoju człowieka”, bo osobowość ludzka kształtuje się w procesie życia jako odpowiedź na sytuacje, w jakich człowiek się znajduje. Człowiek kształtuje się w toku swojej różnorodnej działalności, a przekształcając zewnętrzne warunki swego istnienia wyraża siebie w swoich dziełach. Suchodolski proponuje integralne wychowanie człowieka przez naukę, technikę, sztukę, pracę, sport, bo na tej płaszczyźnie człowiek przekracza i przezwycięża warunki i siebie, na tej płaszczyźnie ludzie dorastają do zadań twórczych¹.

Wychowanie nie może być realizowane „na dziś”, a musi być zawsze wychowaniem perspektywnym, antycypującym „wychowaniem dla przyszłości.” Wychowanie nie może być jedynie wychowaniem szkolnym i szkolarsko „zamkniętym”, lecz musi być „otwartym” i permanentnym. Działalność wychowawcza powinna w naszych czasach przekroczyć te granice, w jakich dotychczas była zamknięta, przez program przygotowania młodzieży do wypełniania określonych funkcji w życiu społecznym i zawodowym. Chodzi o to, by wychowanie pomogło ludziom by nie tylko umieli „coś robić”, lecz aby umieli także „być”, aby umieli „istnieć”, aby byli wewnętrznie bogaci i szczęśliwi, a zarazem zaangażowani w wielkie sprawy świata. W tym świetle kształcenie staje się nie tylko wartością instrumentalną, lecz również wartością bezinteresowną, wartością zawsze uznawaną i nieustannie poszukiwaną.

Reasumując przedstawione rozważania należy stwierdzić, iż nurt pedagogiki kultury z pierwszych dziesięcioleci naszego wieku, nurt pedagogiki humanistycznej, znajduje swoją twórczą kontynuację w chwili obecnej w narastającym ruchu edukacji kulturalnej w wymiarze szkolnym jak i pozaszkolnym w wymiarze całego życia człowieka. Tak pojęta edukacja kulturalna nie jest jedynie edukacją dla przyjemnego sposobu spędzenia czasu wolnego. Naszą obecną cywilizację przenikają dwa pierwiastki: naukowo-techniczny i humanistyczny. Doceniając dziedzinę naukowo-techniczną pragniemy, by zawsze przepajały ją elementy humanistyczne. W tym sensie edukacja kulturalna (humanistyczna) powinna stać się nowoczesną postacią wykształcenia ogólnego, kultura bowiem jest tym, co pobudza ludzką twórczość (także naukowo-techniczną i ekonomiczną) i ludzką wspólnotę do godnego, pokojowego współżycia. Kształcenie nie może być tylko instrumentem dzięki któremu człowiek zapewnia sobie egzystencję społeczno-zawodową, lecz musi być równocześnie humanistyczną wartością samoistną, dzięki której egzystencja i życie ludzkie staje się bogate i godne.

¹ Zob. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu...*, op. cit., s. 76.

4. Szkoła pedagogicznej awangardy

Szkoła pedagogicznej awangardy odwołuje się do takich pojęć, jak: postmodernizm, krytyczność, alternatywy edukacyjne. W warunkach zachwiania wiary w naukę jako promotora postępu, nie sprawdzania się systemowych programów naprawy rzeczywistości we wszelkich jej przejawach, zanikają tradycyjne autorytety, wartości. Pojawia się nowa kultura określana mianem postmodernizmu. Znajduje ona swoje odbicie także w myśleniu o edukacji. Powstają pedagogie oparte na holistycznie pojmowanej nauce, zmierzające do rozumienia złożoności i nieciągłości świata. Kultura popularna staje się obszarem, na którym buduje się podmiotowość, a kształcenie próbuje się oprzeć krytyce zmierzającej ku wyzwoleniu społecznej różnorodności¹.

Postmodernistyczna destrukcja prawdy i dyskwalifikowanie pewności oddalają dotychczasowe źródło szczególnego autorytetu pedagogiki wynikające z przekonania, że dostarcza ona lepszej wiedzy o wychowaniu i kształceniu człowieka niż pozostałe formy poznania rzeczywistości. Pedagogika już nie powinna opierać swoich poszukiwań na wizji „szczęśliwego społeczeństwa” czy „lepszego świata”, bądź „ideału człowieka”. Ważny dla pedagogiki normatywnej system wartości, hierarchia wartości – uzasadniające ideały, cele wychowania oraz praktyka działania – w pedagogice postmodernistycznej wymagają zawsze zrelatywizowania względem człowieka, grup społecznych, świata, jego potrzeb, interesów i kultury².

Postmodernizm odrzuca strategię przeciwieństw: podmiot – przedmiot, wewnętrzne – zewnętrzne, jednostka – społeczeństwo, wspomaganie – urabianie, wychowanie – manipulacja. W ten sposób postmodernizm opowiada się za radykalną wielością, przyzwala na wszelkie odmienności i broni mniejszości.

Pedagogika, tracąc uprzywilejowaną pozycję na „urządzenie” człowieka i świata przez edukację (np. „wychowanie nowego człowieka”), staje się tylko jedną ze stron społecznego dyskursu o edukacji, traci tym samym odpowiedzialność za losy człowieka i świata. Stąd pedagogika postmodernistyczna z opisu musi odrzucić założenie o systemowym ujmowaniu rzeczywistości społecznej, usuwa ona takie pojęcia jak „system” i „społeczeństwo”. Wychodzi ona również z założenia, że jeśli nawet poprzez badania daje się odkryć jakiś porządek, to ma on charakter lokalny, nietrwały, przejściowy³.

Stany środowiska nie mogą być badane obiektywnie, ale zawsze z określonego miejsca. Nie można ocenić tego co dzieje się w środowisku w kategoriach funkcjonalne – dysfunkcjonalne. Analiza statystyczna nie pozwala na badanie dynamiki zjawisk społecznych i przewidywanie ich przyszłego rozwoju. Postmodernizm

¹ T. Szkudlarek, *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*. (w:) J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s. 265-266.

² T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej*, Kraków 1993, s. 73-80.

³ Por. Z. Melosik, *Pedagogika poststrukturalna: jak działać w świecie bez wielkich liter?* (w:) *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Łódź – Kraków 1995, s. 129.

postrzega wiedzę przede wszystkim jako czynnik samodoskonalenia i poszerzania w efekcie wolności jednostkowej.

Przyjęcie wyzwania postmodernizmu osadza poszukiwania teoretyczne pedagogiki w kręgu teorii należących do tradycji subiektywistycznych w naukach społecznych (radikalny humanizm, fenomenologia, hermeneutyka) odwołujących się do nominalizmu (w aspekcie ontologicznym), promocji antypozytywizmu (w aspekcie epistemologicznym), woluntaryzmu (w pojmowaniu natury ludzkiej), preferowania metod idiograficznych (w zakresie metodologii). Postmodernizm upatruje szansę dla pedagogiki w przekroczeniu przez nią technicznego interesu wiedzy wytwarzanej przez naukę (podporządkowanej idei opanowania i podporządkowania – komuś lub czemuś – przyrody, jednostki, społeczeństwa). W postmodernizmie możliwa jest pedagogika krytyczna i teoretyczna, wolna od metafory postępu i systemowego ujmowania¹.

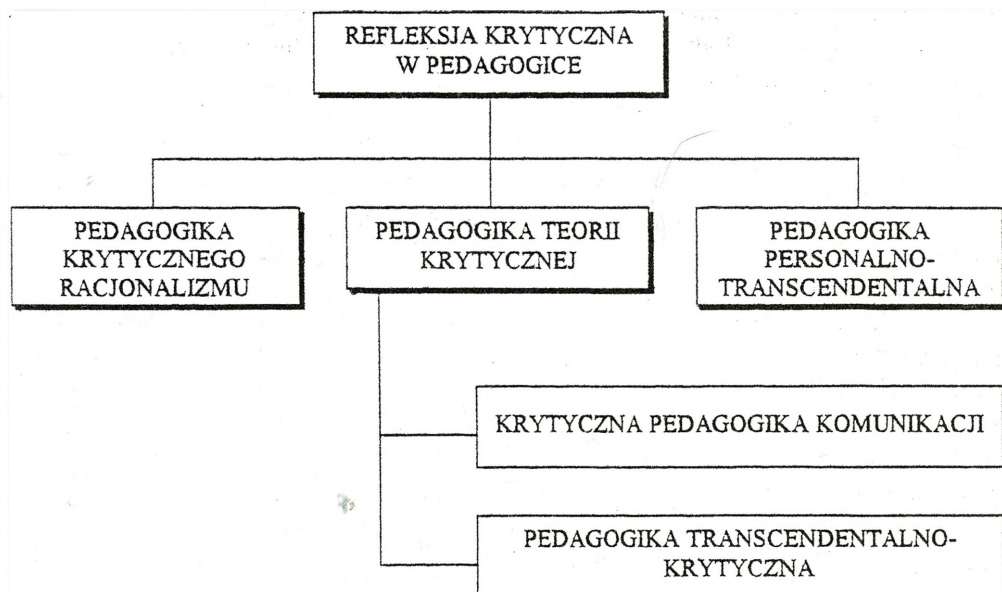
Refleksja krytyczna w obrębie pedagogiki jest niezwykle ważna, umożliwia „odsłonięcie” ukrytych wymiarów procesów edukacyjnych oraz ujawnienie wielu procesów zniewalających praktyk mających miejsce we współczesnej szkole, gdzie często stosuje się przymus, przemoc, promowanie uległej bezmyślności oraz niszczenie indywidualności i niezależności.

Radykalne i ambiwalentne formułowanie problemów przez pedagogikę krytyczną służyć może nie tylko podważeniu możliwości udzielenia znanych odpowiedzi, ale również zakwestionowaniu dotychczasowych podstaw pedagogiki w jej wydaniu fundamentalnym. Zmusza to do ponownego postawienia i rozpatrzenia wielu podstawowych pytań współczesnej pedagogiki ogólnej – zwłaszcza o istotę, sens i sposób istnienia fenomenu edukacji jak też uprawiania o niej refleksji. Radykalizm pedagogiki krytycznej w warunkach totalnej destrukcji i ambiwalencji nierównowagi, prowadzić może do unicestwienia pedagogiki. Nie będzie już o co pytać, nie będzie kultury ani cywilizacji w obecnym jej wydaniu.

Potrzeba refleksji krytycznej w pedagogice może być prowadzona od wewnątrz danej koncepcji i nie wykraczać poza rzeczywistość edukacyjną. Taki rodzaj krytyki jest zawsze ograniczony i nie wychodzi poza projektowany lub założony schemat zmiany. Krytyka prowadzona w oparciu o kryteria zewnętrzne może natomiast uzasadnić szersze tło zmiany oraz tworzyć metateorię pedagogiczną. Dotąd było to utrudnione, z uwagi na brak zewnętrznych kryteriów uprawomocnienia. Tak więc stosowanie refleksji krytycznej w obrębie pedagogiki jest nie tylko podstawą selekcji czegoś, co prawdziwe czy ważne, ale również warunkiem tworzenia metateorii pedagogicznej. Wykracza to poza dotychczasowy sposób uprawiania refleksji krytycznej w pedagogice.

W literaturze niemieckiej spotkać można zasadniczo trzy projekty krytycznej refleksji w obrębie pedagogiki:

¹ T. Hejnica-Bezwińska, *Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów...* (w:) H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 157-159.



W pedagogice krytycznego racjonalizmu krytyka i krytyczność staje się istotnym elementem metody naukowej, której istota polega na podawaniu w wątpliwość założeń teoretycznych. Są one traktowane jako tymczasowe i poddawane ustawicznej weryfikacji. Bada się, pod jakimi warunkami założone rezultaty występują, a pod jakimi nie. Cele i warunki są więc możliwe do zmierzenia (poddają się logicznej i empirycznej kontroli i ocenie). W tym właśnie wyraża się racjonalność podejścia i jego krytyczność. W pedagogice krytycznego racjonalizmu krytyka z jednej strony dotyczy kryteriów logiczności i empiryczności głoszonych prawd o edukacji (czy zrealizowano założone cele, czy spełniono wymagania w zakresie opanowania pewnych kompetencji), z drugiej – dotyczy założeń panującej ideologii wychowania i ma wyraźnie charakter polityczny (w wyniku krytyki wprowadza się korekty, nowe cele wychowania). Krytyka jest prowadzona na przemian w aspekcie naukowym i politycznym.

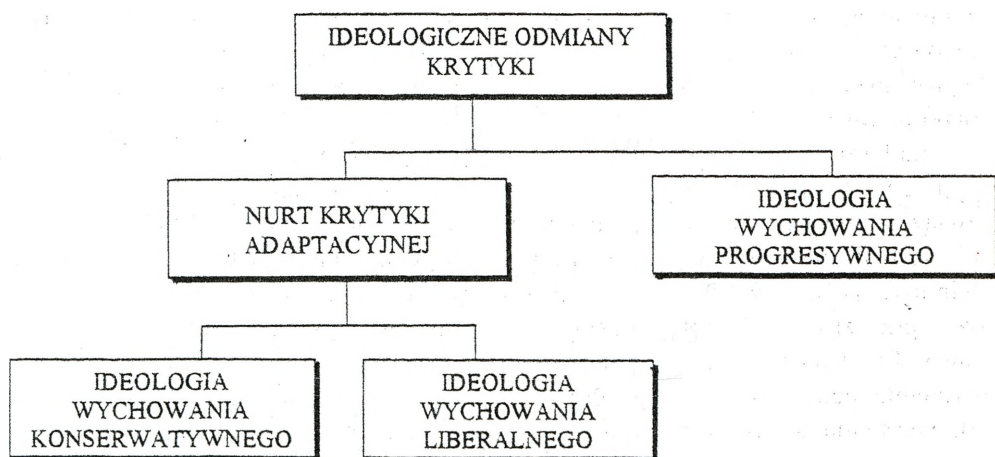
Najbardziej ogólnym celem pedagogiki teorii krytycznej jest zniesienie tradycyjnego podziału między teorią i praktyką na rzecz dialektycznego rozumienia związku między nimi. Zdaniem przedstawicieli tego nurtu, historia wychowania nie jest historią idei, ale dziejami społecznego przymusu traktowanego jako powinność. To właśnie pedagogika teorii krytycznej ma ukazywać perspektywę, tworzyć przyszłość. W ramach pedagogicznej teorii krytycznej wyróżnić można dwa nurty. Pierwszy z nich, krytyczna pedagogika komunikacyjna, zakłada, że wszelkie działania pedagogiczne mają przede wszystkim charakter komunikacyjny. Wychowanie ma służyć nabyciu przez jednostkę kompetencji komunikacyjnych, a nie

dostosowywać ją do zastanego porządku społeczno-kulturowego i procesów reprodukcji ekonomicznej. Podkreśla się rolę podmiotowości jednostki i demokracji w zapewnieniu wszystkim równych szans w sytuacji wychowawczej (celem jest wychowanie do demokracji, a warunki poszanowania godności ludzkiej są wychowaniem w demokracji).

Pedagogika transcendentally-krytyczna odwołuje się do krytyki jako pytania o warunki, których spełnienie umożliwi zrealizowanie wychowania. Człowiek działający rozumnie, działa równocześnie w zgodzie ze swoją naturą, jest wolny. Wychowanie polega na nauczaniu wychowanka bycia rozumnym, tzn. wolnym i odpowiedzialnym. Krytyka dotyczy roli rozumności danego rodzaju postępowania wychowanka w oparciu o znane cele i metody. Chodzi więc o stwierdzenie, czy wychowanek jest zdolny do samodzielnego i rozumnego kierowania swoim postępowaniem. Prawzorem i jednocześnie kryterium tego, co jest prawdą a co fałszem, jest istniejąca w naszej świadomości czasoprzestrzeń. Nie trzeba więc innego arbitra w rozstrzyganiu prawdziwości ludzkiego poznania jak rozum ludzki.

Pedagogika uprawiana w nurcie personalno-transcendentnym za podstawową zasadę przyjmuje traktowanie każdego człowieka jako osoby i podmiotu. Wychowanie nabiera tu cech niepowtarzalnych i indywidualnych. Każdy człowiek jest zwrócony w przyszłość, ku wartościom transcendentnym, najwyższym. Wartości, które nadają głębszy sens ludzkiemu życiu zawsze przerastają to, co indywidualne i zbiorowe. Krytyka dotyczy wszelkich ideologii wychowania instrumentalizujących osobę ludzką i sprowadzających ją do roli przedmiotu. W radykalnych odmianach tej koncepcji krytyka skierowana jest przeciwko założeniom o niedoskonałości nieletnich, a także przeciwko braku przyznania pełnych praw osoby ludzkiej dzieciom. Ruch ten, odwołując się do wartości najwyższych, nie jest w stanie podać racjonalnych środków ich osiągnięcia.

Z kolei w amerykańskiej filozofii edukacyjnej ukształtowały się trzy ideologiczne odmiany krytyki:



Powstały one w wyniku badań nad programami kształcenia i funkcjami szkoły jako instytucji wychowawczej. W tradycji badań nad programami szkolnymi przyjmuje się, że szkoła może: służyć transmisji kulturowej, wspomaganiu rozwoju jednostki, być głównym czynnikiem zmiany społecznej. Stanowi to o osobliwości trzech nurtów krytyki¹.

Z pozycji ideologii konserwatywnej krytyka ma dotyczyć niedostatecznego stopnia realizacji zadań związanych z transmisją kultury. Szkoła powinna być skutecznym i sprawdzonym instrumentem transmisji funkcjonujących wartości kulturowych. Mają one zapewnić trwałość i ciągłość cywilizacji. Krytyka dotyczy ateoretycznego praktycyzmu szkoły i niedostatecznego spełniania funkcji transmisyjnych szkoły.

Przeciwstawna jest wizja szkoły reprezentowana przez nurt krytyki liberalnej. Podkreślana jest niepowtarzalność każdej jednostki, jej indywidualność i własna twórcza aktywność. Szkoła nie powinna spełniać funkcji transmisyjnych kultury (minimum kanonu kulturowego). Inny jest w swej intencji nurt krytyki progresywnej. Szkoła jest tu traktowana jako główny czynnik zmiany społecznej. Celem krytyki jest więc ukazanie tych aspektów oświaty, które zmianę społeczną utrudniają. Nurt pedagogiki progresywnej krytycznej analizie poddaje problem reprodukcji systemu ekonomicznego i społecznego, proces adaptacji do z góry określonych ról społecznych, ideologię (przysposabiającą poprzez programy ukryte do życia podporządkowanego autorytetom, ich racjonalności i interesom), modele reprodukcji kulturowej².

Pedagogika rozumiana jako krytyczna nauka o wychowaniu ma się przyczynić do rozpoznawania, alienacji, uprzedmiotowienia i jednostronności w wyjaśnianiu ukrytych mechanizmów i struktur opanowujących życie jednostek i grup społecznych. Krytyczna dydaktyka jest punktem wyjścia do humanizacji życia człowieka, jego pracy, kooperacyjnego współdziałania, życia w zgodzie z naturą, kulturalnego rozwoju. Stawia to przed pedagogiką nowe zadania.

Uczenie się, kształcenie i wychowanie nie są traktowane jako proces przystosowania do społecznego życia, ale jako proces komunikacyjny między dwoma równorzędnymi partnerami. Celem nie jest jedynie obiektywny przekaz informacji, ale także stosunek społeczny między uczestnikami procesu komunikacyjnego. Cele i treści kształcenia nie jawią się jako pierwotne, to interakcja społeczna między nauczycielem a uczniami zorientowana na ucznia, współpracę, empatię zajmuje pierwszoplanową pozycję. Przez co proces edukacyjny staje się intensywniej zorientowany na ucznia, bardziej kooperacyjny. Oznacza to również odstępianie od relacji władczych. Aspekt krytyczności nowej dydaktyki sprowadza się do tego, że istniejąca rzeczywistość i stan rozwoju społeczeństwa nie jest przyjmowany bez-

¹ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki ...*, op.cit., s. 19-25.

² J. Gnitecki, *Możliwości uprawiania pedagogiki ogólnej jako teorii krytycznej i metateorii*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska, (red.) *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, s. 161-168.

krytycznie. Taka pedagogika nie czeka na zmianę warunków życia i uczenia się człowieka, które odpowiadałyby jego oczekiwaniom, ale aktywnie angażuje się w procesy ogólnospołeczne. Nie poprzestaje na rejestracji i opisie faktów, ale krytycznie je analizuje, czy nie stoją na drodze do własnych celów uczenia się i wykształcenia¹.

Komunikacyjno-krytyczna dydaktyka pojmuje uczenie się i nauczanie jako akt solidarności wyemancypowanego człowieka, wyzwolenie od niewiedzy i fałszywej wiedzy, od niehumanitarnego sposobu życia celem permanentnej demokratyzacji i humanizacji społecznej praktyki. Osobistym celem uczenia się jest emancypacja. Zadaniem wychowania i kształcenia jest dojrzałość podmiotu.

Przed pedagogiką krytyczną staje więc problem opracowania strategii wyzwolenia człowieka z narzuconego modelu reprodukcji kulturowej oraz wprowadzenia ideologii wychowania emancypacyjnego. W ten sposób doszło do wyodrębnienia w pedagogice krytycznej nurtu **pedagogiki wyzwolenia i pedagogiki emancypacyjnej**.

Strategia pedagogiki wyzwolenia polega na doprowadzeniu do uczynienia ludzi władnymi posługiwania się własnym głosem, wyrażania własnej wizji świata, artykułowania własnych interesów – i do robienia tego w taki sposób, aby osiągnąć rzeczywiste wyzwolenie od narzucanych instytucjonalnie definicji sytuacji, aby przekroczyć strukturalne ograniczenia procesów uczenia się. Dopiero krytyczne rozumienie może z kolei stanowić podstawę autonomicznych, podmiotowych działań prowadzących do zmiany sytuacji zniewolenia. Uprawiając taką pedagogikę jej przedstawiciele posługują się takimi określeniami, jak: pedagogika krytyczna, pedagogika oporu, pedagogika wyzwolenia czy radykalna teoria pedagogiczna. Pedagogika z tego obszaru koncentruje się na naukowym udowadnianiu istnienia zagrożeń i blokad, niskiej skuteczności oraz efektywności publicznych sfer edukacyjnych². W mniejszym natomiast stopniu koncentruje swoją uwagę na barierach emancypacji indywidualnej. Zainteresowani muszą sami o nią zabiegać. Tym samym pedagogika emancypacyjna stała się w rękach władz instrumentem doskonalenia technicznej efektywności celowo organizowanych procesów kształcenia i wychowania nie zawsze w zgodzie z emancypacyjnym interesem ich uczestników i animatorów.

Idea emancypacji z racji nadania jej wymiaru zinstytucjonalizowanego ztraciła swoje pierwotne znaczenie, stając się inną wersją pedagogiki adaptacyjnej. Pedagogika emancypacyjna w istocie stawia swoich adresatów przed konfliktem ról. Nauczyciele jako pracownicy administracji państwowej, chcąc angażować się w walkę z zniewalającymi uczniów strukturami i mechanizmami władzy instytucjonalnej muszą wystąpić przeciwko swojemu pracodawcy.

¹ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki ...*, op. cit., s. 53.

² Ibidem, s. 37-47; B. Śliwerski, *Recepcja filozofii Jürgena Habermasa we współczesnej pedagogice niemieckiej*, (w:) *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość ...*, op. cit., s. 129-140.

Człowiek w instytucjonalnie zagwarantowanej wolności bynajmniej nie jest sobą. Jego życie wypełniają relacje społeczne, oparte na dominacji i podporządkowaniu. Przebiegają one na kanwie instytucji społecznych, w których reprodukowana jest relacja władzy, dominacji i wszelkich form społecznego zniewolenia. Liberalny projekt wolności staje się utopią, utrzymując większość ludzi w złudzeniu wolności a obdarzającą jej przywilejami tylko nielicznych. W utopijnej wizji pedagogiki oporu zakłada się wyzwolenie człowieka z wszelkich form przemocy poprzez tworzenie tzw. wysp oporu. Pedagogika oporu jest mieszanką ideologii modernistycznej, postmodernistycznej i feministycznej.

Działanie pedagogiczne jest z założenia bezinteresowne, gdyż nie służy interesom pedagogów, ale pozwala na to, by w procesie kształcenia mogło być innym pomocne. Działania pedagogiczne z konieczności muszą bazować na czasowej asymetrii w zakresie wiedzy i umiejętności. Udoskonalić kogoś można wówczas, gdy podlega on relacjom pod- i nadrzędności. Jednocześnie wychowanie nie powinno być ukierunkowane na moralność, gdyż ta przekazywana jest w toku powyższych interakcji. Moralność nie jest przedmiotem wychowania, jest jego warunkiem.

STAN I PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI WOJSKOWEJ

1. Tożsamość i wielowymiarowość pedagogiki wojskowej

W literaturze pedagogicznej niewiele jest opracowań z zakresu pedagogiki wojskowej. Ta niezwykle ważna dla środowiska wojskowego nauka pedagogiczna jest sprowadzana raczej do teorii wychowania wojskowego lub dydaktyki wojskowej. Na początku lat siedemdziesiątych działalność oświatowo-wychowawczą w wojsku utożsamiano z andragogiką wojskową jako jedną z nauk pedagogicznych zajmujących się kształceniem, samokształceniem i wychowaniem młodzieży pracującej i dorosłych¹.

Z kolei w wydanej w 1999 roku książce pt.: „Andragogika ogólna”, Lucjan Turows wyróżnia **andragogikę wojskową**, jako andragogikę szczegółową. Twierdzi, iż „przedmiotem badań andragogiki wojskowej są cele, treści, zasady, metody, techniki, systemy i organizacja procesu edukacji zawodowej kadry wojskowych i żołnierzy odbywających służbę wojskową. Andragogika analizuje także zagadnienia modelu wojska – zawodowego, czy opartego na powszechnym obowiązku służby wojskowej i obrony ojczyzny przez wszystkich obywateli”².

Warto także dodać, iż L. Turows przypisuje andragogice wojskowej wiele innych zadań, które można utożsamiać z zakresem treściowym takich pojęć, jak: pedagogika wojskowa, teoria wychowania obronnego lub dydaktyka wojskowa. Oto niektóre z nich:

- „andragogika bada (...) możliwości pogodzenia dwóch sprzecznych tendencji w wychowaniu i kształceniu zawodowej kadry – wojskowych i żołnierzy odbywających zasadniczą służbę wojskową – tendencji do zachowania szacunku i życzliwości dla wszystkich narodów, ras i grup etnicznych (idee humanizmu) i tendencji do postrzegania ich jako wrogów w sytuacji militarnej konfrontacji – wojny i konfliktu”;

- „andragogika wojskowa analizuje także treść, rolę i znaczenie celów edukacji wojskowej z punktu widzenia możliwości psychicznych i fizycznych oficerów i żołnierzy”;

- „andragogika wojskowa ukazuje także zasady i metody samowychowania (autokreacji) żołnierzy umożliwiające mu pokonanie lęku przed śmiercią, wykonanie nawet najtrudniejszego zadania, spełnianie do końca obowiązków żołnierskich, zachowanie wierności ideałom narodowym”;

¹ Zob. L. Turows, *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1972, s. 123-124.

² L. Turows, *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999, s. 315.

- „andragogika bada (...) i ustala kryteria doboru treści potrzebnych do racjonalnej i nowoczesnej, skutecznej edukacji żołnierskiej”;

- „andragogika wojskowa określa także optymalne zasady edukacji wojskowej tego typu, jak: zasada podmiotowego traktowania żołnierza jako świadomego obrońcy ojczyzny, a nie tylko wykonawcy rozkazów dowódcy; zasada racjonalnej i konstruktywnej współpracy dowódców z żołnierzami; zasada kontroli i oceny postępów w nauce i inne”;

- andragogika wojskowa „ustala także optymalne metody kształcenia i wychowania żołnierzy i oficerów tego typu, jak: metoda nauczania problemowego, metoda dyskusji i przekonywania, metoda osobistego przykładu”;

- „andragogika ukazuje ścisły związek metod, treści i celów nauczania i wychowania żołnierzy i możliwości jej doskonalenia, przede wszystkim dzięki zastosowaniu wskazań prakseologii”;

- przedmiotem badań andragogiki wojskowej „jest także proces kształcenia i wychowania wojskowego, jego prawidłowości, uwarunkowania, przebieg i skuteczność”;

- „andragogika ukazuje oddziaływanie czynników pozytywnych i negatywnych, konstruktywnych, destruktywnych, sprzyjających i utrudniających realizację celów edukacji wojskowej”;

- andragogika wojskowa bada „relacje między celami, treściami, metodami, technikami, systemami i organizacją procesów edukacji wojskowej i odkrywa te zależności, od których oddziaływania zależy skuteczność procesu kształcenia i wychowania, samokształcenie i samowychowanie żołnierzy i oficerów”;

- przedmiotem badań andragogiki wojskowej są również „problemy związane z analizą procesu integracji kształcenia i wychowania wojskowego. Zrozumienie tych związków i zależności ma duże znaczenie teoretyczne i praktyczne. Każda przekazywana w procesie nauczania informacja nie tylko wzbogaca wiedzę żołnierzy, ale także ich wychowuje – to znaczy rozwija ich osobowość (uczucia, potrzeby, zainteresowania, wyobraźnię, inteligencję, system wartości”;

- andragogika wojskowa posługuje się następującymi metodami badań: sondaż diagnostyczny, eksperyment andragogiczny, metoda monograficzna, metoda historyczno-porównawcza, metoda indywidualnych przypadków, w tym techniki analizy statystycznej, wytworów, dokumentów osobistych i oświatowych”¹.

Przypomnijmy, iż Lucjan Turowski traktuje andragogikę, jako samodzielną dyscyplinę, która najpierw rozwijała się jako gałąź pedagogiki i była nazywana pedagogiką dorosłych, a w drugiej połowie XX wieku usamodzielniała się. W jej strukturze andragogika wojskowa jest jedną z bardzo wielu stosowanych dyscyplin andragogicznych.

Jak zatem należałoby współcześnie rozumieć **pedagogikę wojskową** i jej trzy główne subdyscypliny: **historię wychowania wojskowego, dydaktykę wojskową**

¹ Ibidem, s. 315-319.

i teorię wychowania wojskowego? Jaki jest przedmiot badań takiej dyscypliny pedagogicznej, jak **teoria wychowania obronnego**, wymienianej w klasyfikacji Polskiej Akademii Nauk z 1973 r. z modyfikacjami Zygmunta Wiatrowskiego i uzupełnieniami Mariana Nowaka?¹ Co możemy powiedzieć o **pedagogice obronnej**, jako dyscyplinie pedagogicznej wyodrębnionej przez Teresę Hejnicką-Bezwińską, według kryterium rodzaju działalności?² W jakim stopniu aktualna jest ocena rozwoju pedagogiki wojskowej zaprezentowana w 1983 roku w ramach prac Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN?³ Jakie są związki i zależności między pedagogiką wojskową i edukacją dla bezpieczeństwa (edukacją obronną)?⁴

Udzielenie wyczerpujących odpowiedzi na wymienione pytania nie jest możliwe w ramach niniejszego opracowania. Tym bardziej, iż po 1989 roku nastąpiła widoczna dezintegracja pedagogiki wojskowej, a wielu jej przedstawicieli tworzyło i realizowało różnorodne programy kształcenia, bardziej odpowiadające doraźnym koncepcjom edukacyjnym, niż długofalowej działalności pedagogicznej.

Trudną sytuację pedagogiki (w tym i pedagogiki wojskowej) pogłębiał fakt, iż pedagodzy akademicki reagowali na przesilenie formacyjne i gwałtowną zmianę kontekstu kulturowego oraz ideowo-politycznego, w bardzo różny sposób.

W końcu 1992 roku Zbigniew Kwieciński dostrzegał pięć rodzajów takich reakcji: „**od braku reakcji – poprzez adaptacje formalne, zewnętrzne; reakcje ucieczkowe; poprzez idiosynkrazje i konwersje, – aż do prób stworzenia lub zrekonstruowania teorii adekwatnych do nowej sytuacji społeczeństwa, poszczególnych jego członków oraz jego kontekstu kulturowego i politycznego w skali lokalnej, narodowej i globalnej**”.⁵

Wśród reakcji pozytywnych Z. Kwieciński wymienia „powroty do nauki i badań podstawowych w studiach i badaniach pedagogicznych, a zatem powroty do nowoczesnych teorii i badań psychologicznych, socjologicznych, do filozofii i metodologii nauk jako rzetelnego gruntu dla pedagogiki i myślenia edukacyjnego”⁶. Wskazuje również na potrzebę powrotów do przerwanych nurtów pedagogiki polskiej, np. do Sergiusza Hessena, Kazimierza Sośnickiego, Bogdana Nawroczyńskiego, czy Janusza Korczaka.

¹ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, op. cit., s. 111-112.

² Zob. Z. Wiatrowski, *Miejsce pedagogiki ogólnej w kompleksie nauk pedagogicznych*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna...*, op. cit., s. 57. Autor twierdzi, iż w literaturze spotkać się można z innymi nazwami wiedzy pedagogicznej, jak pedagogika rolnicza, pedagogika gospodarcza, pedagogika wojskowa, pedagogika inżynierska, pedagogika czasu wolnego. „Stosunkowo wysoką rangę uzyskały już: pedagogika rolnicza i pedagogika wojskowa”, s. 58.

³ Zob. J. Bogusz, J. Zakrzewski, *Charakterystyka kierunków badań i prognozy rozwoju pedagogiki wojskowej*, (w:) W. Okoń (red.), *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985, s. 285-304.

⁴ Zob. m.in. R. Stępień (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa*, Warszawa 1994; R. Stępień, R. W. Wroński (red.), *Edukacja obronna młodzieży na przełomie wieków*, Kraków 1999.

⁵ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, (w:) *Ewolucja tożsamości pedagogiki...*, op. cit., s. 16.

⁶ Ibidem, s. 17.

Próba określenia tożsamości pedagogiki wojskowej wymaga zapoznania się przede wszystkim z ogólnopolskim wymiarem dyskusji nad ewolucją tożsamości pedagogiki i dokonania analiz rzeczywistości wychowawczej w wojsku (w teorii i w praktyce). Równie istotne jest uzyskanie orientacji historycznej w pedagogice, a szczególnie akceptowanych roszczeń i oczekiwań wobec pedagogiki wojskowej do 1989 roku i później.

Jak twierdzi Stefan Wołoszyn, „w dyskusjach nad tożsamością pedagogiki dobrze jest nie zapominać o czym mówimy: czy o teoriach pedagogicznych, czy o ideologiach wychowawczych. To są jednak zawsze dwie różne płaszczyzny dyskursu. Pierwsze – teorie – objaśniają wychowanie, drugie – ideologie – dążą do realizacji konkretnego wzorca wychowania”¹.

Upowszechniana w Polsce i w wojsku w latach 1945-1989 ideologia wychowania komunistycznego (socjalistycznego), mimo uporczywej polityki oświatowej zorientowanej na realizację celów wychowania w duchu socjalistycznej moralności, nie została zaakceptowana przez polskie społeczeństwo.

Po 1989 roku w Polsce upowszechniana jest idea szkoły i wychowania „odideologizowanego” i uspołecznionego, pluralistycznego i z ducha prawdziwie demokratycznego². Szczególnego znaczenia nabiera problem odpowiedzialności, jako wartości etycznej i świadectwa rozwoju moralnego tak nauczyciela jak i ucznia (dowódcy i żołnierza)³. Inaczej mówiąc, wielka transformacja Polski nie może się dokonać bez radykalnych zmian w teorii i praktyce pedagogicznej, także w środowisku wojskowym. **Co zatem uległo przeobrażeniom w pedagogice wojskowej i co może zaświadczać o ewolucji jej tożsamości?**

Pedagogika wojskowa a przemiany w kraju i w siłach zbrojnych

Zapoczątkowane w wojsku procesy demokratycznych przemian, obok wielu pozytywnych następstw wniosły również pewien dystans środowiska kadry zawodowej, w tym i naukowo-dydaktycznej, do pedagogiki (wychowania) w ogóle, a do działalności społeczno-wychowawczej w wojsku w szczególności. Trudno jednoznacznie określić źródła i obszary tego zjawiska. Wiadomo jednak, iż wychowanie w wojsku kojarzy się z minionymi indoktrynacyjnymi oddziaływaniami i klimatem najczęściej nie akceptowanej przeszłości. Bezpośrednim następstwem zaistnienia takiego stanu rzeczy były różnorodne zahamowania procesów pedagogicznego kształcenia i doskonalenia kadry zawodowej, a szczególnie dowódców wszystkich szczebli dowodzenia.

¹ S. Wołoszyn, *Jak rozumieć tożsamość pedagogiki? (Głos w dyskusji)*, (w:) *Ewolucja tożsamości pedagogiki...*, op.cit., s. 50.

² Zob. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Warszawa 1992, s. 84.

³ Zob. A. Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998, M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa 1997.

Nie dokonano również gruntownej oceny naukowego i edukacyjnego kształtu pedagogiki wojskowej, a w jej obrębie przede wszystkim historii wychowania wojskowego, teorii wychowania wojskowego i dydaktyki wojskowej.

Programy nauczania pedagogiki realizowane w akademiach wojskowych i wyższych szkołach oficerskich w miarę dokonywanych zmian i modyfikacji coraz częściej obejmowały problematykę podkultury młodzieżowej, komunikacji interpersonalnej, przywództwa wojskowego, metodyki oddziaływań wychowawczych i przeciwdziałania trudnościom wychowawczym.

Znacznemu ograniczeniu uległy tematy z zakresu wojskowej pedagogiki ogólnej, aksjologii pedagogicznej i kierunków badań w pedagogice. Niemal całkowicie zaprzestano prowadzenia badań rzeczywistości wychowawczej w wojsku. W programach kształcenia pedagogicznego nie ujęto również nowych nurtów pedagogiki zachodniej określanej mianem pedagogiki krytycznej, pedagogiki emancypacyjnej i pedagogiki międzykulturowej. Zabrakło także obecnych w myśleniu o pedagogice idei antypedagogiki i pedagogiki postmodernistycznej.

Powierzenie dowódcom pełnej odpowiedzialności za realizację celów i zadań wychowawczych, przy jednoczesnym ograniczeniu roli oficerów wychowawczych doprowadziło do nasilenia się w wojsku zjawisk negatywnych („fala”, samowolne oddalenia). Pojawiła się również wyraźna rozbieżność między postulowanymi procesami demokratyzacji życia w wojsku, zapisami w nowej ustawie o dyscyplinie wojskowej, a poglądami dowódców, którzy obawiają się postępującej liberalizacji dyscypliny.¹

Wbrew różnym opiniom nowa ustawa o dyscyplinie wojskowej stwarza możliwość egzekwowania kary ograniczenia wolności, orzeczonej wobec żołnierzy zasadniczej służby wojskowej. Z tej racji już w najbliższej przyszłości dowódca wojsk lądowych ma utworzyć wojskowy ośrodek, gdzie kara ta ma być wykonywana. W ośrodku żołnierze będą mieli znacznie ograniczone swobody, głównie ze względu na znacznie większą liczbę zajęć szkoleniowych, niż w normalnych jednostkach wojskowych, czas ich trwania i intensywność.

Tak więc negatywny nabór do służby wojskowej, powszechność naruszeń dyscypliny i sugestie dowódców sprawiły, że po dziesięciu latach zmagania z negatywnymi zjawiskami w dyscyplinie żołnierzy wojsko sięga po rozwiązania już kiedyś stosowane².

Współczesne przesłanki teoretyczne pedagogiki wojskowej

Podstawowa trudność w formułowaniu teoretycznych przesłanek (założeń) pedagogiki wojskowej wynika z ciągle niewystarczającej integracji nauk pedagogicznych w Polsce i z nadmiernej liczby subdyscyplin pedagogicznych. Wydaje się, że jednym z możliwych rozwiązań jest przyjęcie następującego rozumowania:

¹ Zob. R. Stępień, *Teoretyczne i empiryczne problemy działalności edukacyjno-wychowawczej w wojsku*, (w:) T. Jemioło, R. Stępień (red. nauk.), *Dylematy wychowania wojskowego*, Warszawa 1997, s. 20.

² Zob. W. Kaleta, *Powrót karnej*, „Polska Zbrojna” nr 37, z dnia 10 września 1999 r.

W strukturze najszerszej rozumianej pedagogiki jako nauki o wychowaniu i teorii zjawisk edukacyjnych wyrosła pedagogika ogólna, obok której funkcjonuje wiele ogólnych dyscyplin pedagogicznych. Są wśród nich między innymi: pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, pedagogika kultury, pedagogika pracy, pedagogika kształcenia zawodowego, pedagogika porównawcza, pedagogika wojskowa (zwana także pedagogiką obronną, teorią wychowania obronnego lub andragogiką wojskową). Warto jednak pamiętać, że obok pedagogiki ogólnej wyróżnia się także dydaktykę ogólną, która jest podstawą dla dydaktyk szczegółowych, w tym także dla dydaktyki wojskowej. Z kolei historia wychowania rozwinęła się w historię oświaty i historię myśli pedagogicznej, a teoria wychowania rozrosła się w teorię wychowania moralnego, estetycznego i fizycznego, a także w teorię wychowania w rodzinie, w domu dziecka, w wojsku, itp.

W celu zawężenia analizowanej problematyki do środowiska wojskowego warto wskazać na bardzo interesujące rozumienie działalności oświatowej wojska przedstawione w „Raporcie o stanie oświaty w PRL” z 1973 roku: „Rola służby wojskowej, jako systemu kształcenia i wychowania zasługuje na szczególną uwagę z kilku powodów: Służba ta obejmuje poważną część młodzieży; szkolenie wojskowe jest szczególnie efektywne, gdyż każdy żołnierz musi być doprowadzony do przewidywanego poziomu wyszkolenia; wojsko jest z konieczności najbardziej zmodernizowaną służbą istniejącą w kraju, daje więc żołnierzom wprowadzenie do posługiwania się najnowocześniejszą techniką; wyszkolenie wojskowe wymaga także opanowania elementów wiedzy społeczno-politycznej; wychowanie w wojsku wynika z podporządkowania dyscyplinie wojskowej; wojsko kładzie duży nacisk na wychowanie w działaniu w sprawnej organizacji i organizacja wojskowa musi z konieczności być organizacją nowoczesną i sprawną; poziom moralny wojska jest ważnym czynnikiem jego efektywności i wartości bojowej; wojsko wychowuje w atmosferze współpracy, koleżeństwa, poświęcenia, odwagi i odpowiedzialności; służba wojskowa uczy realizmu i praktycznego działania (...). Biorąc pod uwagę, że funkcje wojska w nowoczesnych społeczeństwach, przy współczesnym poziomie rozwoju techniki wojskowej zmieniają się dość szybko, że współczesne doktryny strategiczne i taktyczne kładą duży nacisk na przygotowanie obronne całej ludności, że obrona terytorialna nabiera także większej wagi, że postęp techniczny powoduje zmniejszenie liczebności żołnierzy służby czynnej – z tego wynikają wnioski dla ściślejszego wykorzystania oświatowego, kształceniowego i wychowawczego potencjału wojska dla cywilnego systemu szkolnego i oświaty pozaszkolnej”¹.

Ten obszerny fragment „Raportu...” wyjątkowo trafnie ujmuje oczekiwania społeczne wobec pedagogiki wojskowej. Odnosi się on także do bardzo aktualnego problemu włączenia działalności oświatowej wojska do systemu edukacyjnego w Polsce.

¹ Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, s. 327-328.

2. Przedmiot, zadania i funkcje pedagogiki wojskowej

Pedagogika wojskowa (w sensie ogólnym) jest nauką o wychowaniu wojskowym. Wychowanie wojskowe, to szczególny rodzaj działalności pedagogicznej wynikający ze specyfiki służby wojskowej. Służba ta, w odróżnieniu od innych form edukacji i działalności ludzkiej, zakłada „przestrzeganie przez żołnierzy norm prawnych, bezwzględne poszanowanie regulaminów, ściśle wykonywanie rozkazów wydanych przez przełożonych, respektowanie karności żołnierskiej, wyrażanie miłości Ojczyzny, wierności narodowi i niezłomności w dotrzymywaniu przysięgi wojskowej”¹.

Wychowanie wojskowe (rozumiane szerzej jako edukacja wojskowa) obejmuje swym zasięgiem wszystkich żołnierzy zawodowych, kontraktowych i nadterminowych, żołnierzy służby zasadniczej oraz (w ograniczonym zakresie) pracowników cywilnych wojska. Niekiedy wykracza ono poza środowisko wojskowe – choćby w odniesieniu do cywilnych kadr kierowniczych i nauczycielskich zajmujących się problematyką obronności i doskonalących się na studiach podyplomowych i kursach edukacji obronnej organizowanych w Akademii Obrony Narodowej.

Wychowanie wojskowe jest integralną częścią systemu edukacji narodowej, a jednocześnie stanowi kontynuację wychowania w rodzinie, w szkole i w grupie rówieśniczej. Jego istota sprowadza się do dalszego wszechstronnego rozwoju człowieka (intelektualnego, fizycznego, społeczno-moralnego, kulturowego i duchowego) głównie w aspekcie potrzeb obronności kraju i sił zbrojnych.

Pedagogika wojskowa jest jedną z nauk szczegółowych w systemie nauk pedagogicznych. Wyrosła na gruncie filozofii i podstawowych nauk społeczno-humanistycznych. W obszarze rodzimych nauk wojskowych, pedagogika wojskowa zaliczana jest do wojskowych nauk humanistycznych, pozostając w ścisłym związku z teorią sztuki wojennej (rys. 7).

We współczesnej literaturze pedagogicznej termin *pedagogika wojskowa* nie występuje zbyt często, a w niektórych publikacjach jest pomijany (np. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Warszawa 1992).

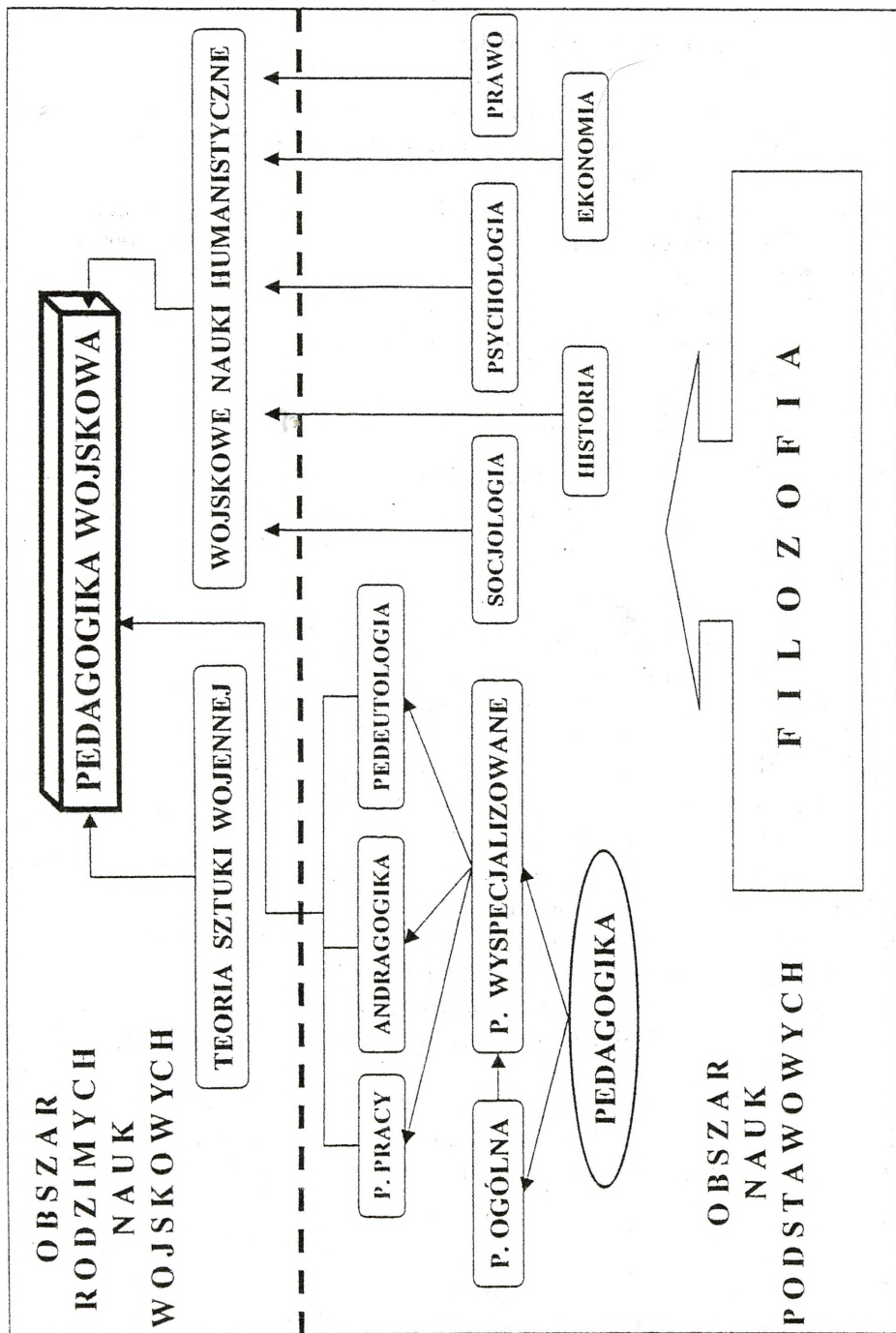
B. Suchodolski zalicza pedagogikę wojskową do pedagogik wyspecjalizowanych². Według W. Okonia, problematyką kształcenia i wychowania w wojsku, zajmuje się dyscyplina pedagogiczna zwana *dydaktyką wojskową*³. W starszych źródłach określenie *pedagogika wojskowa* utożsamiane jest z *andragogiką wojskową*⁴.

¹ R. Stępień, *Współczesne alternatywy wychowawcze w wojsku – regres czy postęp*, (w:) *Kształcenie obywatelskie w Siłach Zbrojnych RP*, Warszawa 1997, s. 25.

² B. Suchodolski, *Pedagogika*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna* Warszawa 1993, s. 540.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 61.

⁴ K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986, s. 32-35.



Rys. 7. Pedagogika wojskowa w systemie nauk

W najnowszej typologii i systematyce nauk pedagogicznych pojawiają się bliższe pedagogice wojskowej takie dyscypliny, jak *teoria wychowania obronnego* (Z. Wiatrowski) oraz *pedagogika obronna* (T. Hejnicka-Bezwińska)¹.

W ostatnich latach obserwujemy wzmożone zainteresowanie pedagogów wojskowych zagadnieniami wychowania obronnego i edukacji dla bezpieczeństwa. Wymiernym dowodem i wyrazem tego zainteresowania są:

1. Konferencja zorganizowana przez INH AON w 1994 r. nt. „Edukacja dla bezpieczeństwa” oraz wydane pod tym samym tytułem materiały pokonferencyjne pod red. Ryszarda Stępnia;

2. Liczne prace naukowo-badawcze i artykuły m.in. „Modelowy system edukacji obronnej społeczeństwa” – praca zbiorowa pod naukowym kierownictwem Ryszarda Stępnia, opublikowana w 1997 r.;

3. Uruchomienie przez INH w 1998 r. Zaocznych Podyplomowych Studiów Edukacji Obronnej.

Pedagogika wojskowa posiada status naukowy, ponieważ jej celem jest poznanie i przekształcanie rzeczywistości wychowawczej w wojsku². Przedmiot pedagogiki wojskowej stanowi edukacja wojskowa (wychowanie, kształcenie, szkolenie), ukierunkowana na wszechstronny rozwój osobowości żołnierzy, zgodnie z potrzebami przyszłej walki zbrojnej i z wymogami służby wojskowej.

Współczesna pedagogika wojskowa jest postrzegana jako jedna z wojskowych nauk humanistycznych, która ma „...jasno określony przedmiot badań, posługuje się własną aparaturą pojęciową i dysponuje znaczącym dorobkiem ludzi zatrudnionych w wojsku”³.

Pedagogika wojskowa określa jakiego człowieka powinniśmy wychowywać i w jaki sposób należałoby to czynić w procesie szkolenia (kształcenia) i wychowania wojskowego. Określając swój materialny (człowiek – żołnierz) i formalny (rozwój i doskonalenie człowieka – żołnierza) przedmiot badań, pedagogika wojskowa spełnia niezbędne warunki metodologiczne⁴.

Proces wychowania wojskowego jako jeden z ważniejszych problemów badawczych pedagogiki wojskowej powinien być oparty na progresywnej, właściwie pojmowanej demokracji i humanizacji życia wojskowego, które tworzą jakościowo nowe oblicze wojska jako armii pełnowartościowych wolnych obywateli. Człowiek jest podmiotem oraz najważniejszą wartością⁵.

Ideał wychowania wojskowego osadzony na uniwersalnych wartościach militarnych, społecznych i humanistycznych wyraża się w postaci triady: człowiek – obywatel – żołnierz.⁶ W tym kontekście pedagogika poszukuje sposobów, aby taki

¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, op.cit., s. 55-58.

² B. Rudnicki, *Pedagogika wojskowa w toku przemian*, (w:) Z. Markocki i R. Stępień (red.), *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian*, Warszawa 1994, s. 91.

³ R. Stępień, *Przemiany edukacji obronnej w Polsce*, (w:) *Kształcenie i wychowanie...*, op.cit., s. 52.

⁴ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1992, s. 39.

⁵ J. Wiecek, *Nowe moralne oblicze wojska*, „Wojsko i Wychowanie” 1992, nr 3.

⁶ Por. R. Stępień, *Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku*, Warszawa 1993, s. 9.

ideał osiągnąć tzn. wychować dobrego człowieka, dobrego obywatela i dobrego żołnierza. W wychowaniu wojskowym naczelne miejsce zajmują takie wartości, jak: patriotyzm, przygotowanie ogólnozawodowe i moralno-bojowe, zdyscyplinowanie, moralność, kultura polityczna, praworządność obywatelska, kultura bycia¹. Są to, z całą pewnością, jedne z ważniejszych problemów, jakimi zajmuje się pedagogika wojskowa.

Ze względu na złożoność przedmiotu badań pedagogiki wojskowej złożona jest także jej naukowość. Z jednej strony jest ona nauką empiryczną badającą fakty, zdarzenia, procesy dotyczące wychowania i rozwoju człowieka, z drugiej zaś jest nauką normatywną, określającą i oceniającą te fakty z punktu widzenia, jakie one powinny być, aby były przydatne w praktyce wychowawczej w osiąganiu założonych celów. Z tego powodu pedagogika wojskowa jest nauką teoretyczno-praktyczną.

W takim podejściu zadaniem pedagogiki wojskowej jest wytwarzanie, gromadzenie, wzbogacanie i upowszechnianie:

- wiedzy praktycznej o celach, zadaniach, metodach, środkach wychowania i nauczania, czyli o tym, jak można skutecznie wychowywać;
- wiedzy empirycznej o zjawiskach i procesach, ich przebiegu, przyczynach oraz skutkach, a więc o tym co dzieje się w procesach rozwoju i wychowania;
- wiedzy normatywnej o celach, ideałach, wartościach i ocenach wyników wychowania wojskowego, czyli o tym co powinno być zrealizowane w procesach dydaktyczno-wychowawczych;
- wiedzy teoretycznej, wyjaśniającej rzeczywistość wychowawczą w środowisku wojskowym, na którą składa się działalność dowódców, wychowawców i nauczycieli wojskowych, rozwój osobowości żołnierzy poddawanych wychowaniu oraz osiągnięty poziom doskonałości w tym rozwoju.

Szczególnie ważnym zadaniem pedagogiki wojskowej jest kreowanie konstruktów teoretycznych, wzorów i modeli wychowania, wartościowych zarówno pod względem teoriopoznawczym, jak i pod względem użyteczności praktycznej. Przy tworzeniu takich konstruktów czy modeli muszą być spełnione następujące kryteria rzeczowo-podmiotowe:

- integralne, całościowe ujmowanie funkcjonowania wszystkich środowisk wojska;
- dokonanie racjonalnej operacjonalizacji celów wychowania;
- dobór treści wychowania;
- dobór form, metod i środków wychowania;
- przygotowanie merytoryczne i metodyczne kadry zawodowej do sprawnego realizowania zadań wychowawczych².

¹ Zob. B. Rudnicki, *System wychowania wojskowego w toku przemian*, Warszawa 1992.

² Zob. R. Stępień, *Współczesne alternatywy ...*, op. cit., s. 28.

Ważnym zadaniem pedagogiki wojskowej jest poszukiwanie i konstruowanie takich modeli teoretycznych i rozwiązań praktycznych, które z jednej strony będą spełniały oczekiwania i potrzeby instytucjonalne, z drugiej zaś będą zapewniały wszechstronny rozwój uczestników procesów kształcenia i wychowania. Bezsporną powinnością pedagogiki wojskowej jest dokonywanie pogłębionych diagnoz, przedstawianie krytycznych analiz oraz proponowanie konstruktywnych rozwiązań prowadzących do racjonalizacji i usprawniania wychowania na wszystkich poziomach edukacji wojskowej¹.

Pedagogika wojskowa powinna także dostrzegać antynomie jakie występują między teorią a praktyką, a także ujawniać, formułować i rozstrzygać dylematy (alternatywy) takie np. jak: swoboda czy przymus w wychowaniu, szkolić, kształcić czy wychowywać, wychowywać młodzież czy ludzi dorosłych?

Pedagogika wojskowa, podobnie jak i inne nauki, spełnia następujące funkcje:

- deskryptywną – polegającą na opisywaniu faktów i zjawisk;
- eksplanacyjną – polegającą na wyjaśnianiu tworzących rzeczywistość wychowawczą zależności przyczynowo-skutkowych występujących w rzeczywistości wychowawczej;
- diagnostyczną – oceniającą istniejące fakty, zjawiska i procesy wychowawcze;
- prognostyczną – przewidującą jaka może, czy też jaka powinna być rzeczywistość;
- metodologiczną – polegającą na określaniu terminologii i aparatu pojęciowego oraz na ustaleniu metod, technik i narzędzi badawczych;
- systematyzującą – polegającą na porządkowaniu typologii i klasyfikacji faktów i zjawisk wychowawczych.

Wymienione funkcje wskazują drogi postępowania badawczego w formułowaniu i rozwiązywaniu problemów będących przedmiotem zainteresowań pedagogiki wojskowej.

Pedagogika wojskowa pojmowana jako nauka o wychowaniu wojskowym, ze względu na przedmiot, funkcje, zadania i zakres badań, „skazana jest” na wewnętrzną współpracę i korzystanie z dorobku innych wojskowych nauk humanistycznych (np. filozofii, socjologii wojska, psychologii wojskowej, itd.).

W kooperacji zewnętrznej pedagogika wojskowa musi utrzymywać ścisłe więzi z cywilnymi naukami społeczno-humanistycznymi. Ustawiczne śledzenie przemian rozwojowych, nowych tendencji i dorobku tych nauk (w skali światowej i krajowej) oraz umiejętne i rozsądne przenoszenie ich na grunt wojska, staje się nieodzownym warunkiem istnienia i dalszego rozwoju pedagogiki wojskowej.

¹ Por. Z. Markocki, *Przemiany edukacyjne w dobie transformacji ustrojowej*, (w:) *Kształcenie i wychowanie...*, op. cit., s. 42.

3. Miejsce pedagogiki wśród nauk wojskowych

Nauki wojskowe są zbiorem, systemem nauk, które wyraźnie wyodrębniają się spośród innych nauk. Posługują się one oryginalnymi, specyficznymi metodami badań, odpowiadającymi zarówno specyfice przedmiotu, jak i szczególnym warunkom działania. Jest to więc system nauk uprawianych w wojsku i dla wojska, stosownie do jego potrzeb, a zatem i zakresu jego zadań¹. Z doświadczeń historycznych wynika, że wojna jako taka zawsze wywierała istotny, częstokroć decydujący wpływ na rozwój lub upadek państw oraz wyznaczała ery rozkwitu lub załamania cywilizacji. Wojna była zawsze przedmiotem wnikliwych obserwacji, analiz, ocen zmierzających do wykrycia i zrozumienia jej istoty i mechanizmów oraz wpływu różnorodnych związków zewnętrznych. Myślą przewodnią ich poznania najczęściej była chęć praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy. Aktualny dorobek nauki wojskowej (wojennej) tkwi swymi korzeniami w starożytności, a historia jej rozwoju bogactwem form i treści nie ustępuje innym dziedzinom nauki. Dążność człowieka do poznania i zrozumienia mechanizmów kierujących rozwojem społeczeństwa, do poznania i zrozumienia rzeczywistości oraz do jej opanowania i przekształcenia zgodnie z własnymi potrzebami – to najogólniejszy i podstawowy motyw każdej działalności naukowej.

Nauka wojenna kształtowała się i rozwijała zgodnie z tymi samymi prawidłowościami rozwojowymi, jakie rządziły rozwojem nauki w ogóle. Zaczęło się od wiedzy empirycznej i potocznej. Granica między wiedzą, a wiedzą naukową (działalnością naukową) jest mało ostra i trudna do ustalenia. Rozważania, czy teorie wojenne i wojskowe mają rangę nauki rozpoczęły się w XVIII wieku i dotrwały do naszych czasów, ale już w formie szczątkowej i tylko o tyle, o ile wynika to z różnego pojmowania nauki w ogóle.

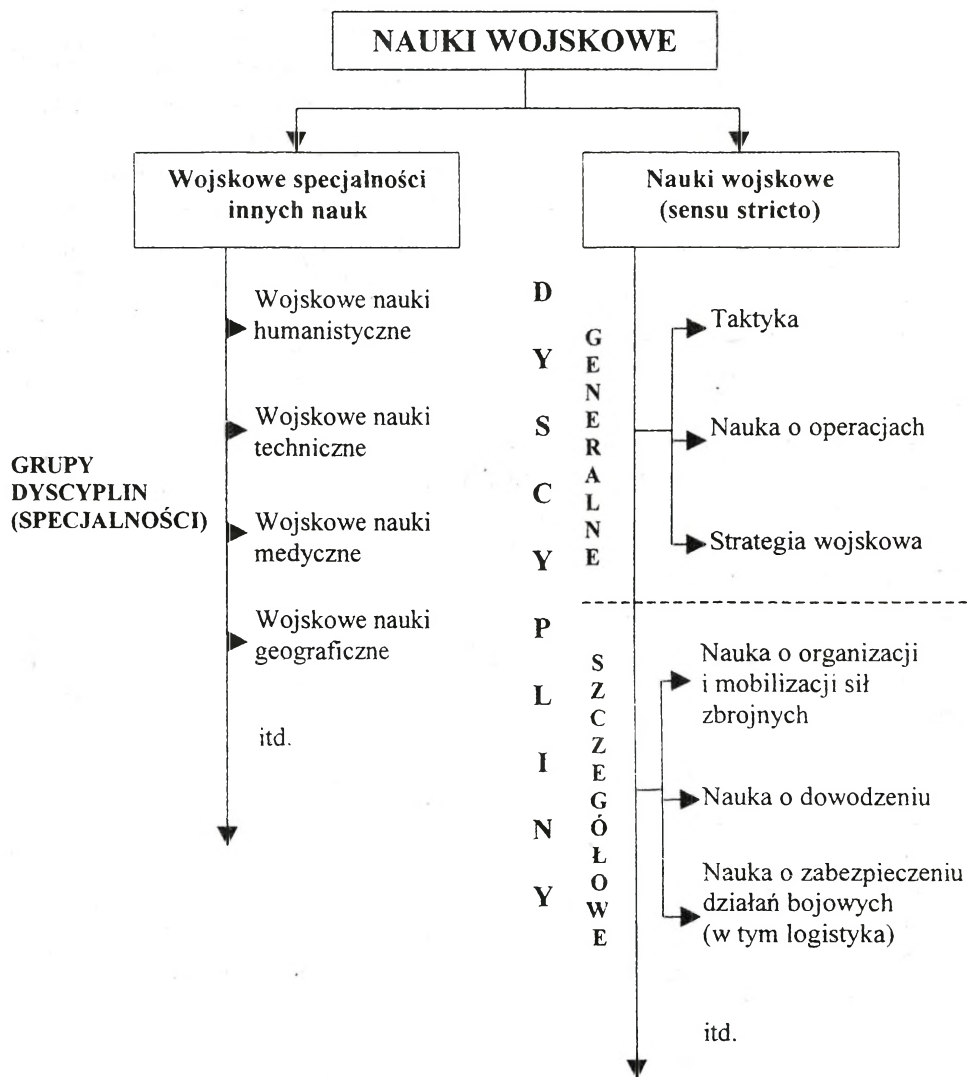
Współcześnie, jak twierdzi R. Wróblewski, wyróżniamy dwa znaczenia nauk wojskowych – szersze i węższe². W pierwszym znaczeniu są to nauki wyjaśniające i projektujące zjawiska i przedmioty walki zbrojnej z punktu widzenia sprawności działań zespołów wojskowych (wojskowe specjalności innych nauk). W drugim znaczeniu (nauki wojskowe sensu stricto) są to teorie działania zespołów wojskowych w walce zbrojnej ujmowanej na poziomie jej ogólnej struktury w aspekcie sprawności. (Podział ten przedstawia rysunek 8).

Wykładnię i obszar nauk wojskowych na początek lat dziewięćdziesiątych precyzuje „Obwieszczenie przewodniczącego Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych (CK ds. TNiSN) w sprawie wykazu dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych, w zakresie których mogą być nadawane stopnie naukowe”³. Dokument ten ujmuje nauki wojskowe jako dziedzinę, nie wyszcze-

¹ A. Madejski, *Nauka wojenna*, Warszawa 1981.

² R. Wróblewski, *Charakterystyka nauk wojskowych*, Warszawa 1992.

³ Monitor Polski nr 16, poz. 123 z 25.02.1992 r.



Rys. 8. Podział nauk wojskowych

gólniając dyscyplin naukowych¹. Wynika z tego, że nauki wojskowe są, jako dziedzina, tożsame z dyscypliną naukową. W dniu 4 maja 1993 r., podczas narady przedstawicieli CK ds. TNiSN, ustalono następującą klasyfikację specjalności naukowych w dziedzinie (dyscyplinie) naukowej – nauki wojskowe (tabela 1)²:

Tabela 1

KLASYFIKACJA NAUK WOJSKOWYCH

Dziedzina (dyscyplina) naukowa	Specjalności naukowe (określa AON – wydziały)
Nauki wojskowe	1. Obronność państwa i doktryny wojenne. 2. Strategia wojenna. 3. Sztuka operacyjna. 4. Taktyka rodzajów sił zbrojnych, wojsk i służb. 5. Dowodzenie wojskami. 6. Zabezpieczenie bojowe i logistyczne. 7. Organizacja, mobilizacja i uzupełnienie sił zbrojnych. 8. Obrona regionalna i cywilna. 9. Użycie uzbrojenia i sprzętu technicznego. 10. Historia sztuki wojennej i myśli wojskowej. 11. Geografia wojenna i topografia wojskowa. 12. Ekonomia obrony. 13. Dydaktyka wojskowa. 14. Wychowanie obronne.

„Obwieszczenie...” powyższe powoduje, że traci moc „Zarządzenie ministra obrony narodowej...”³, a w związku z tym specjalność „metodyka szkolenia wojsk” zastąpiona została specjalnością „dydaktyka wojskowa”. W związku z rezygnacją z dotychczasowych dyscyplin naukowych, a w tym z dyscypliny „nauka o wychowaniu w siłach zbrojnych”, w specjalności nauk wojskowych pozostawiono wspomnianą „dydaktykę wojskową” i „wychowanie obronne” oraz wprowadzono dodatkowo „ekonomikę obrony”. Określenie specjalności naukowych (tabela 1) jest wewnętrzną sprawą AON, a stosowne decyzje podejmują rady wydziałów. W związku ze zmieniającymi się wymogami stawianymi przez Rady Naukowe AON, od połowy lat dziewięćdziesiątych, wśród specjalności z zakresu nauk wojskowych mieszczących się w obszarze humanistyki wojskowej pozostawiono:

- dydaktykę wojskową;
- historię sztuki wojennej.

¹ Ibidem, poz. XVII.

² Notatka ze spotkania z przedstawicielami CK ds. TNiSN z dnia 4.05.1993 r. (Archiwum AON).

³ Zarządzenie ministra obrony narodowej z dnia 12 sierpnia 1987 r., w sprawie określenia dyscyplin naukowych w dziedzinie nauk wojskowych, w zakresie których mogą być nadawane stopnie naukowe.

Z analizy rozwoju wojska jako takiego oraz zakresu pojęcia „nauka wojskowa” wynika, że spośród czynników warunkujących sprawność bojową wojska, człowiek stanowi czynnik główny i decydujący. Od zamierzalnych czasów obserwujemy rozwój wojskowej teorii i praktyki mającej na celu przygotowanie żołnierzy do skutecznego działania w walce zbrojnej. W pewnych okresach miało ono decydujące znaczenie w wychowaniu młodego człowieka (np. w starożytnej Sparcie i wychowanie rycerskie w średniowieczu).

W dobie obecnej dynamiczny rozwój nauki i techniki wykorzystywanej do prowadzenia wojen powoduje, że znacznie rozszerzył się teatr działań wojennych. Z kolei zasięg i możliwości współczesnych środków rażenia powodują, że całe społeczeństwo polskie powinno znać swoje miejsce w systemie obronnym państwa. Wynikiem tych przemian jest udział pedagogiki wojskowej w edukacji obronnej społeczeństwa.

Pedagogika wojskowa, wywodząc się z pedagogiki ogólnej, zajmuje się teorią i historią wychowania wojskowego oraz dydaktyką wojskową. W leksykonie wiedzy wojskowej można znaleźć następującą definicję pedagogiki wojskowej: „...jest to dział pedagogiki zajmujący się problematyką kształtowania osobowości żołnierza, traktujący o celach, treściach, metodach oraz formach organizacyjnych procesów dydaktyczno-wychowawczych w środowisku wojskowym”¹.

Pedagogika to nauka o wychowaniu, której przedmiotem jest działalność wychowawcza mająca na celu wyposażenie całego społeczeństwa, a przede wszystkim młodego pokolenia, w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, system wartości, postawy oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój².

Zasadnicza różnica w pojmowaniu pedagogiki do roku 1989 i obecnie polega na tym, że pedagogika współczesna ujmowana powoli uwalnia się z przypisywanej jej w przeszłości funkcji instrumentalnej wobec polityki. Pedagogika, w tym i wojskowa, zbyt łatwo w niektórych okresach ulegała politycznej presji. Nauki społeczne, w tym zwłaszcza pedagogika, stały więc (po 1989 roku) przed koniecznością sformułowania nowych pytań poznawczych i metodologicznych, a także nowych zadań dla praktyki edukacyjnej.³ Istotne jest, o czym nie wszyscy chcą pamiętać, że w dużym stopniu teoria pedagogiczna była i jest uogólnieniem praktyki szkoleniowo-wychowawczej, w tym także w wojsku.

R. Stępień uważa, że pedagogika, jako nauka o wychowaniu, powinna być ściśle powiązana z naukami o zachowaniu człowieka, a jej główne tezy należy wiązać z uprawianiem filozofii, psychologii i socjologii. Za szczególnie istotne uważa

¹ *Leksykon wiedzy wojskowej*, Warszawa 1979.

² Zob. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 207.

³ Próbą rozliczenia i wypracowania nowych kierunków dla pedagogiki polskiej był „I Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny”, który odbył się w dniach 10-12 lutego 1993 roku w Rembertowie.

rozwijanie badań jakościowych, przybliżających sens edukacji i istotę procesów oświatowo-wychowawczych¹.

Obowiązującą wykładnią działalności społeczno-wychowawczej w Siłach Zbrojnych RP, jest przyjęta przez zespół ministra obrony narodowej we wrześniu 1996 roku „Koncepcja działalności społeczno-wychowawczej”. Jest ona efektem studiów porównawczych, wniosków i propozycji zgłoszonych przez dowódców wszystkich okręgów wojskowych i rodzajów sił zbrojnych, Zarząd Oświatowo-Wychowawczy Sztabu Generalnego WP, Instytut Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej, wyższe szkoły oficerskie (w Poznaniu i Wrocławiu), Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych i Departament Stosunków Społecznych. Uwzględniono także uwagi zgłaszane przez przedstawicieli ordynariatów polowych.

Wraz z nowymi zadaniami Wojska Polskiego, uwarunkowanymi przystąpieniem Polski do NATO i wejściem naszych sił zbrojnych w nowe struktury, doskonalona jest również działalność społeczno-wychowawcza, która dostosowuje się (z zachowaniem narodowego charakteru) do zasad i wzorców, jakie są ukształtowane w wyniku długoletnich doświadczeń w armiach państw NATO. Nauki wojskowe, a wśród nich pedagogika wojskowa podejmują to wyzwanie. Zastosowanie procedur i standardów obowiązujących w armiach NATO uwarunkowane jest jednak możliwościami finansowymi państwa, jak również starymi schematami i nawykami w myśleniu i działaniu. Tendencję tę utrwala fakt, iż w wojskowym szkolnictwie zawodowym słuchacze kształceni są przede wszystkim pod kątem przyszłych funkcji specjalistycznych. Udział przedmiotów humanistycznych w programach studiów jest zróżnicowany w poszczególnych szkołach, z tendencją ich ograniczania. Przedstawia się on następująco:

- w Wojskowej Akademii Technicznej (która kształci około 40% oficerów), przedmioty humanistyczne na 5-letnich studiach magisterskich stanowią - 6,5% programu, a na 4-letnich studiach zawodowych - 6,4%;

- w wyższych szkołach oficerskich:

- im. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu - 13,6%;

- im. Józefa Bema w Toruniu - 12,2%;

- im. Stefana Czarnieckiego w Poznaniu - 21,1%;

- w Akademii Obrony Narodowej - 11%.

Dla porównania:

- w Akademii Wojskowej w West Point - 32% (bez języków obcych);

- w Akademii Marynarki Wojennej w Annapolis - 22%;

- w szkołach oficerskich Bundeswehry - blisko 33%;

- w Akademii Dowodzenia Bundeswehry - 25%².

¹ Por. R. Stępień, *Demokratyczny charakter armii, a rzeczowe i instytucjonalne przemiany wychowania wojskowego* (po roku 1989), Warszawa 1997.

² *Działalność społeczno-wychowawcza w Siłach Zbrojnych RP. Materiał na posiedzenie Sejmowej Komisji Obrony Narodowej*, Warszawa - kwiecień 1999 r.

Z przedstawionych danych wynika wniosek, iż młoda kadra dowódcza kształcona jest – pod względem humanistycznym – na poziomie niezbędnego minimum. Oficer polski zdobywa kwalifikacje i kompetencje do prowadzenia działalności społeczno-wychowawczej, głównie w toku działalności praktycznej oraz w procesie samokształcenia.

Podsumowując przedstawione rozważania należy stwierdzić, iż pedagogika wojskowa określa kierunki zmian w celach i zadaniach kształcenia humanistycznego wiążąc je z przemianami teorii i praktyki pedagogicznej w środowisku cywilnym. W Akademii Obrony Narodowej na przykład nastąpiła zasadnicza przebudowa treści i form kształcenia studentów studiów dyplomowych, kursów i studiów podyplomowych. Alternatywą dla pedagogicznej doktryny adaptacyjnej stała się pedagogika krytyczno-kreatywna.

Z tych względów uważa się, że żołnierzowi – obywatelowi winno się dostarczać wiedzy dotyczącej nie tylko obsługi sprzętu i zachowania się na polu walki, ale także wiedzy o działalności demokratycznego państwa oraz o obowiązkach obywateli – szczególnie w mundurach - żyjących w tym państwie, czyli jak działać w oparciu o trzy podstawowe filary współczesnego świata, a mianowicie *demokrację, dojrzałość oraz powinność obywatela* dla zachowania wolnego i niepodległego państwa.

4. Kierunki przemian w pedagogice wojskowej

Pedagogika wojskowa (w sensie ogólnym), jako nauka o wychowaniu w specyficznych warunkach służby wojskowej, obejmuje swym zasięgiem bardzo zróżnicowane pod względem wykształcenia, przekonań, systemów wartości i motywacji niejednorodne grupy żołnierzy i pracowników cywilnych wojska. Rozpatrując kierunki przemian w pedagogice wojskowej, należy pamiętać, iż jest to tylko jedna z subdyscyplin pedagogiki. W związku z powyższym przemiany zachodzące w pedagogice wojskowej są zbieżne z przemianami zachodzącymi w pedagogice jako dyscyplinie nauki. Różnice wynikające z celów i specyfiki służby wojskowej oraz ogólnej kondycji sił zbrojnych – ich miejsca i roli w społeczeństwie – stanowią o odmienności w funkcjonującym systemie wychowania i edukacji.

Pedagogika wojskowa skupia główny nurt swych zainteresowań na ludziach dorosłych. Dlatego najbliższe są jej zasady, formy i metody oddziaływania pedagogiki pracy, andragogiki i pedeutologii, z których czerpie wzorce i doświadczenia, przenosząc je na grunt wojska.

Analizując kierunki przemian w pedagogice wojskowej należy pamiętać, że tak jak w całym społeczeństwie, tak i w siłach zbrojnych, głównym determinantem przemian są przeobrażenia o charakterze wewnątrz krajowym i międzynarodowym.

wym¹. Wychowanie, tak jak w każdym innym kraju, musi być dostosowane do celów i dążeń społeczeństwa. Jego głównym zadaniem jest bowiem przygotowanie młodego pokolenia do życia w danym kraju o określonym rozwoju społeczno-ekonomicznym. Rozumiał to bardzo dobrze ksiądz Stanisław Staszic twierdząc, iż „w każdym kraju oświata musi być koniecznie dostosowana do rządu, albowiem nie wszystkie rządy upatrują tej samej użyteczności z kształcenia swych obywateli”. W tej archaicznie już brzmiącej sentencji zawarta jest mądrość, która wydaje się być aktualna i dziś. Można Stanisławowi Staszicowi zarzucić, iż nadmiernie upraszcza istotę przemian, mówiąc o podporządkowaniu oświaty „rządowi”, gdy w zasadzie chodzi o synchronizację systemu kształcenia i wychowania z panującym „systemem społeczno-ekonomicznym”, ale istotna treść tej myśli pozostała niezmiennie trafna i ważna. Współcześnie Zbigniew Kwieciński wyraził w istocie to samo, pisząc, że „pedagogika jest dzieckiem czasu i systemu”².

Przełom formacyjny początku lat dziewięćdziesiątych zaznaczył się również w pedagogice, (która przez ponad pół wieku była ukierunkowana na wypracowanie narzędzi skutecznego urabiania umysłów, światopoglądu i kompetencji odpowiednich dla zadań oświatowych i wychowawczych, określanych poza nią – z zewnątrz) i był siłą rzeczy ukierunkowany na zasadnicze przekształcenia instytucji edukacyjno-wychowawczych oraz zmiany w programach kształcenia.

Najszybciej i najłatwiej poradzono sobie z usunięciem z programów kształcenia przedmiotów i treści, które niewątpliwie miały charakter ideologiczny i były ukierunkowane na indoktrynację społeczeństwa w kierunku określonym przez marksizm. W Wojsku Polskim dominował wręcz swoisty syndrom chorobliwego reagowania na wszystko, co związane było z działalnością ludowego Wojska Polskiego. Spowodował on odrzucenie nie tylko „balastu ideologicznego”, ale też i wielu wypracowanych przez długie lata, typowo narodowych i sprawdzonych rozwiązań. Powyższe postawy spowodowały, iż powstała dość wyraźna rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami kierownictwa MON, co do efektów działalności społeczno-wychowawczej w wojsku, a integrowaniem i rozwijaniem niezbędnych instytucji profesjonalnie realizujących zadania społeczno-wychowawcze i systematycznie diagnozujące proces przemian w Siłach Zbrojnych RP³. Proces ten ma także uwarunkowania pozaideologiczne wynikające z ogólnego kryzysu gospodarczego i redukcji o połowę liczebności armii. Nakłady na naukę i instytucje zajmujące

¹ Zmiany społeczno-gospodarcze po 1989 roku, to głównie rozpad Układu Warszawskiego i wstąpienie Polski do NATO.

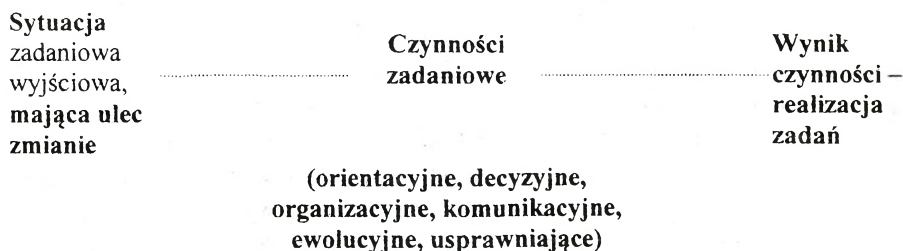
² Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, (w:) *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (Materiały z I Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego), Warszawa – Rembertów, 10-12 lutego 1993.

³ Por. *Dylematy wychowania wojskowego*, materiały z narady na temat: Społeczno-wychowawcze problemy sił zbrojnych i możliwości ich skutecznego rozwiązywania, Warszawa 1997; *Działalność społeczno-wychowawcza w Siłach Zbrojnych RP*, materiały na posiedzenie Sejmowej Komisji Obrony Narodowej, Warszawa 1999; R. Stępień (red. nauk.) *rola Instytutu Nauk Humanistycznych w badaniach, dydaktyce i popularyzacji wiedzy humanistycznej*, Warszawa 1999.

się teoretyczną podbudową procesu dydaktyczno-wychowawczego w siłach zbrojnych w latach 90. można określić jako proces „przycinania” planów w stosunku do możliwości finansowych państwa.

Przemiany w doborze treści kształcenia nie wynikały tylko z przemian społeczno-gospodarczych. W latach osiemdziesiątych, w środowisku pedagogów zaczęło się kształtować przekonanie, że współczesna dydaktyka jest faktycznie dydaktyką treści. Uznano bowiem, iż treści decydują o jakości wykształcenia. Świadomość tego faktu spowodowała, iż wśród pedagogów wyraźnie wzrosło zainteresowanie celami, treściami oraz programami kształcenia. Podjęte prace naukowo-badawcze, dotyczące szkolnictwa wyższego, koordynował powstały w 1986 roku zespół Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, którym kierował płk rez. prof. dr hab. Jerzy Zakrzewski. W poszczególnych etapach badawczych brali udział pracownicy naukowcy cywilnych ośrodków akademickich oraz wojskowi nauczyciele akademicy (między innymi z dawnej Akademii Sztabu Generalnego WP, Wojskowej Akademii Politycznej, z wyższych szkół oficerskich, a od 1990 roku z Akademii Obrony Narodowej). Celem tej działalności było m.in. zbliżenie kształcenia w wojsku (w tym pedagogiki wojskowej) do systemu edukacji narodowej i porównywalności systemów kształcenia.

Wynikiem podjętych prac naukowo-badawczych było zastosowanie koncepcji zadaniowo-czynnościowej podczas opracowania treści i programów kształcenia dla Akademii Obrony Narodowej w 1990 r. Powyższą koncepcję można przedstawić w następującym ujęciu schematycznym:¹



Proces doboru treści i programów kształcenia w wojsku trwa nadal. Budowane są nowe kompetencje i zupełnie inne struktury myślenia dotyczące problematyki wychowawczej, u podłoża których znalazł się paradygmat podmiotowości wychowania. Zdecydowanie odchodzi się od pedagogiki i doktryny adaptacyjnej. Jej alternatywą stała się pedagogika krytyczno-kreatywna. Przyjmuje się, że progre-

¹ W. Komar, B. Kwiatkowska-Kowal, *Zadaniowo-czynnościowy program pedagogicznego kształcenia przyszłych nauczycieli (Wyniki badań eksperymentalnych)*, (w:) *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1991.

sywne założenia kształcenia powinny również warunkować i wyznaczać kierunki zamierzonych oraz niezbędnych przemian w zawodowym szkolnictwie wojskowym.

Prezentowany nurt, ściśle związany z kreowaniem pożądanego współcześnie wymiaru edukacji wojskowej, stanowi próbę nowego ujęcia problematyki dowódczo-wychowawczej, znajdującej się obecnie w centrum zainteresowań wielu teoretyków i praktyków wojskowych. Zasadność wypracowania jakościowo nowej wykładni przygotowania pedagogicznego kadry oficerskiej wynika z aktualnych realiów służby wojskowej integrujących proces dowodzenia z wychowaniem. Aktualnie preferowany wzór dowódcy wychowawcy jest zgodny z potrzebą precyzowania pragmatycznej formuły pedagogiki wojskowej dostosowanej do głównych obszarów funkcjonalności zawodowej współczesnego oficera.

Innym wyzwaniem dla pedagogów wojskowych stała się głęboka restrukturyzacja sił zbrojnych, w wyniku której dokonano znacznej redukcji stanu ilościowego wojska. W efekcie dokonanych zmian zmniejszono (w 1993 roku) liczbę wyższych szkół oficerskich. Zmiany te były poprzedzone wieloma pracami projektowymi mającymi na celu powiązanie edukacji wojskowej z przemianami w Siłach Zbrojnych RP. Autorzy systemowej przebudowy struktur i programów wojskowego szkolnictwa zawodowego wskazywali również na to, iż wykorzystali, w stosownym zakresie,¹ najlepsze wzorce szkolnictwa wojskowego głównych armii świata.

Proces strukturalnej przebudowy wojska i wojskowego szkolnictwa zawodowego trwa nadal. Spotykane trudności i niepowodzenia wiążą się z niewystarczającym uwzględnieniem wyników badań i teoretycznego dorobku nauk pedagogicznych. Powyższa sytuacja wynika także z ograniczonych środków finansowych, słabego przygotowania oficerów do stosowania multimedialnych środków dydaktycznych² oraz niskiego poziomu wykształcenia ogólnego poborowych, co uniemożliwia im samodzielne doskonalenie rzemiosła wojskowego oraz podnoszenie i rozwijanie ogólnych kwalifikacji i zainteresowań z wykorzystaniem technik multimedialnych. W wyniku zbyt małych nakładów finansowych bardziej niż skromnie prezentuje się także obudowa dydaktyczna w postaci programów komputerowych, filmów i wydawnictw dostępnych w jednostkach wojskowych, których zastosowanie podniosłoby na wyższy poziom efektywność kształcenia i wychowania. Modernizacja kształcenia (szkolenia) wojskowego wiąże się ściśle ze wzrostem jej efektywności. Ta zaś może dotyczyć nie tylko wskaźników ekonomicznych, ale również społecznych. Obejmuje także wprowadzenie postępu w organizacji jednostek, instytucji wojskowych i pracujących w nich ludzi. Efekty modernizacji kształcenia można również uzyskać w poprawie wskaźników polityczno-obronnych, wyrażających się w ocenach i opiniach o gotowości sił zbrojnych do działania na rzecz obronności kraju.

¹ T. Jemioło (kier. nauk.), *Kształcenie, szkolenie i doskonalenie kadr na potrzeby sił zbrojnych i systemu obronnego RP*, Warszawa, 1996.

² Por. S. Ślusarczyk, *Baza dydaktyczna w systemie przygotowania kadr dowódczo-sztabowych Akademii Obrony Narodowej*, rozprawa doktorska, Warszawa 1994.

Współczesna pedagogika wojskowa, wykorzystując dorobek takich dyscyplin naukowych, jak: aksjologia, prakseologia, teoria komunikowania społecznego, zmierza do pożądaných i postępowych zmian w edukacji wojskowej¹.

Uznanie konieczności oraz zrozumienie innowacyjnego podejścia do kształcenia pedagogicznego kadr dowódczych stanowiły podstawę do opracowania nowych programów kształcenia (m.in. w Instytucie Nauk Humanistycznych AON). W znacznym stopniu przyczyniły się do tego na nowo rozwijane takie subdyscypliny pedagogiczne, jak:

- aksjologia pedagogiczna;
- prakseologia pedagogiczna;
- pedagogika komunikowania społecznego;
- andragogiczny obszar pedeutologii.

Powyższe subdyscypliny generują kierunki przemian w pedagogice wojskowej i mają swoje odzwierciedlenie w programach kształcenia. Służą wypracowaniu instrumentarium pedagogicznego współczesnego decydenta wojskowego, które obejmuje wiedzę, myślenie i działanie pedagogiczne oraz sprawności pozwalające na ich praktyczne wykorzystanie w procesie szkoleniowo-wychowawczym. Kształcenie pedagogiczne ukierunkowane jest na rozwijanie szczególnie pożądaných przymiotów pedagogicznych (osobowo-zawodowych) współczesnego dowódcy, do których w głównej mierze zalicza się:

- w grupie dyspozycji intelektualno-sprawnościowych: inteligencję, wiedzę, myślenie oraz zdolności i umiejętności teoretyczne;
- w grupie dyspozycji kierunkowych określających stosunek oficera do wojskowej rzeczywistości dowódczo-pedagogicznej: wartości, ideały, dążenia i przekonania;
- w grupie dyspozycji wychowawczych o znaczeniu instrumentalnym, pedagogiczne umiejętności praktyczne, m.in.: inspiratorskie, motywacyjne, kierowniczo-organizatorskie (w tym metodyczne), przywódcze, diagnostyczne i procesualne².

Skala przemian edukacyjno-wychowawczych w wojsku i otaczającej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej jest tak głęboka i dynamicznie rozwijająca się, że praktycy (dowódcy) i teoretycy (pedagodzy wojskowi) starają się wspólnie wypracować kierunkowy model działania. Dotychczasowe rozwiązania organizacyjne wymagają (ze względu na ich innowacyjność) dogłębnych badań i analiz. Zmiana filozofii kształcenia i wychowania implikuje ciągłe poszukiwanie i doskonalenie już wypracowanych rozwiązań strukturalno-organizacyjnych. Niedostatki związane z niewystarczającym zrozumieniem przyczyn i kierunków zmian, pogarszającym się nastawieniem młodzieży do obowiązku służby wojskowej, niewystarczającymi nakładami na wojsko, obawą przed pomówieniami o indoktrynację powodują, że

¹ Por. M. Kucharski (red.), *Transgresyjne podłoże przygotowania pedagogicznego kadr dowódczych WP. Etap I*, Warszawa 1996.

² Z. Nowakowski, *Kwalifikacje pedagogiczne oficera-dowódcy*, (w:) M. Kucharski (red.), *Wybrane problemy edukacji pedagogicznej kadr dowódczo-sztabowych*, Warszawa 1997.

istnieje silna tendencja oddzielenia (rezygnacji?) działalności wychowawczej od procesów szkolenia we wszystkich relacjach zależności służbowych. Pewną próbą niwelowania tychże rozwiązań deformacyjnych jest rozszerzenie się zainteresowań pedagogiki wojskowej na działalność edukacyjno-wychowawczą państwa w dziedzinie edukacji obronnej społeczeństwa. Kierunek ten ma na celu dostosowanie struktur i form organizacyjnych do standardów europejskich, gdzie cywilni politycy nie tylko kierują siłami zbrojnymi, ale także stymulują i realizują w praktyce – przy wydatnej pomocy armii – proces obronnej edukacji społeczeństwa. Edukacja ta nie stanowi odrębnej formy oświatowej. Jej sens treściowy znajduje uzasadnienie zarówno w globalnych celach i potrzebach społecznych, jak i w polskiej racji stanu odnoszącej się do bezpieczeństwa kraju oraz szeroko rozumianej obronności.

Znaczące miejsce i dorobek pedagogiki wojskowej w edukacji obronnej podkreśla fakt powierzenia edukacji kierowniczych kadr administracji rządowej i samorządowej Akademii Obrony Narodowej¹, gdzie m.in. prowadzone są badania naukowe w zakresie edukacji obronnej. Ukoronowaniem tychże badań była realizacja tematu badawczego pt. „Modelowy system edukacji obronnej społeczeństwa RP”. Powyższy temat, pod redakcją naukową R. Stępnia, realizowany był przez specjalistów z poszczególnych komórek Ministerstwa Obrony Narodowej, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, pracowników urzędów centralnych i samorządowych oraz Akademii Obrony Narodowej (Instytut Nauk Humanistycznych). Wynikiem pracy naukowo-badawczej tego zespołu jest przedstawiona diagnoza i koncepcje edukacji obronnej, a podsumowaniem czteroletnich badań (1996-99) modelowy system edukacji obronnej społeczeństwa RP. Znaczącym efektem zaangażowania pracowników Instytutu Nauk Humanistycznych AON w pracach naukowo-badawczych z zakresu edukacji obronnej było przygotowanie założeń organizacyjno-programowych i otwarcie (w roku akademickim 1998/99) Podyplomowego Studium Edukacji Obronnej, które realizuje formę kształcenia ustawicznego oraz doskonalenia metodycznego i merytorycznego kadr wojskowych i cywilnych w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa. Studium przeznaczone jest dla kadry kierowniczej i nauczycieli organizujących i realizujących działalność edukacyjną w siłach zbrojnych i placówkach Ministerstwa Edukacji Narodowej, pracowników Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, a także dla oficerów z wojskowych ośrodków szkolenia oraz będących poza strukturami wojska.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż zaprezentowane rozważania wskazują na istnienie dwóch tendencji w rozwoju pedagogiki wojskowej. Pierwsza sugeruje potrzebę bardziej śmiałego sięgania po teoretyczny dorobek pedagogiki ogólnej, historii wychowania i pedagogiki wojskowej w zakresie kształtowania wartości i postaw obywatelsko-państwowych. Równie potrzebne jest tu korzystanie z do-

¹ W dniu 4.10.1994 r. Rada Ministrów podjęła Uchwałę nr 72 dotyczącą uruchomienia w Akademii Obrony Narodowej (od roku akademickiego 1994/95) Wyższych Kursów Obronnych.

robku pedagogiki psychologicznej, pedagogiki socjologicznej i pedagogiki kultury. Im więcej będzie pedagogiczno-filozoficznych refleksji nad procesami zachodzącymi w pedagogice wojskowej, tym głębsza będzie wiedza o niej.

Druga tendencja łączy w sobie różne podejścia pedagogów do praktyki edukacyjnej. „Konflikt” między teorią a praktyką jest łagodzony zrozumieniem konieczności ich współistnienia. Praktyka edukacyjna nie jest zdolna poradzić sobie z całą złożonością zjawisk i procesów pedagogicznych bez istotnego wsparcia teoretycznego. Rzecz jednak w tym, by badacze działalności wychowawczej konfrontowali swoje pomysły z rzeczywistością społeczną i uwzględniali jej wymogi. W pedagogice wojskowej potrzebne jest obecnie zarówno dokonywanie uogólnień teoretycznych, jak i upowszechnianie sprawdzonych w praktyce wychowawczej rozwiązań metodycznych. Nimi też powinny się zająć konkretne instytucje posiadające w obszarze swoich zainteresowań poszczególne składowe systemy wychowania patriotyczno-obywatelskiego.

5. Prawidłowości wspomagania rozwoju osobowości żołnierzy

Problematyka rozwoju osobowości człowieka jest jednym z centralnych obszarów zainteresowań wielu dziedzin humanistyki (psychologii, filozofii, socjologii, pedagogiki). W literaturze występuje znaczne zróżnicowanie zdań na temat istoty rozwoju osobowości. Szeroki przegląd różnych koncepcji przedstawia M. Chłopkiewicz¹. Aby zobrazować wielość i różnorodność poglądów w tej sprawie warto przytoczyć kilka przykładów pojmowania rozwoju osobowości:²

- proces rozwiązywania konfliktów i ustalania zachowań i postaw (E. H. Ericson);
- proces rozwoju woli w kierunku autonomiczności (O. Rank);
- proces zdobywania samowiedzy, autonomii i indywidualności (E. Fromm);
- wzrost liczby systemów psychicznych i poszerzanie się wewnętrznej przestrzeni życiowej (K. Lewin);
- rozwój to proces integracji nawyków (G.W. Allport);
- proces wewnętrznej konstrukcji świata i siebie oraz obiektywizacji „ja” dla siebie i innych (H. Eysenck);
- tworzenie się ośrodka dyspozycyjno-kierowniczego i ideału osobowego w procesie dezintegracji pozytywnej (K. Dąbrowski).

Inne koncepcje rozwoju osobowości opisuje Z. Pietrasiński:³

- uwalnianie się od anachronizmów (R. Gould);
- przechodzenie od stanu względnej globalności do stanu zróżnicowania i hierarchicznej integracji (H. Werner);

¹ Zob. M. Chłopkiewicz, *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa 1997, s. 52-103.

² Tamże, s. 101-102.

³ Zob. Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 21-22.

- powiększanie, modyfikowanie i reorganizowanie struktur psychicznych (J. Piaget);

- rozwój to proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia i zmiany organizacji zachowania (M. Tyszkowa).

W rozwoju psychicznym człowieka wyróżnia się określone etapy. M. Chłopkiewicz – na przykład – w rozwoju dzieci i młodzieży dostrzega osiem następujących etapów:¹

- osobowość **nieuchwytna** (do 6 miesiąca życia);
- osobowość **symbiotyczna** (do 12 miesiąca), z „ja empatyczno-fizjologicznym”;
- osobowość **ekspresywna** (1-3 rok życia), z „ja pośrednio odzwierciedlonym”;
- osobowość **autonomiczna** (3-5 lat), z „ja wyodrębnionym”;
- osobowość **interakcyjnie zależna** (5-8 lat), z „ja emocjonalnym”;
- osobowość **obiektywna** (8-12 lat), z „ja racjonalnym”;
- osobowość **selektywna** (ukierunkowana) 12 – 18 lat, z „ja wartościującym”;
- osobowość **dojrzała** (18-25 lat), z „ja samorealizującym się”.

A. Niemczyński analizując procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego twierdzi, iż życie człowieka tworzą dwie linie rozwojowe: biologiczna i społeczno-kulturowa. Stymulują i przeplatają się one w sferze zachowania. Naszą drogę życiową konstruują następujące procesy:²

a) proces uspołeczniania czynności dziecka:

- zachowanie innych osób pomaga dziecku w osiągnięciu swoich celów;
- czynności dziecka organizują się na podłożu związków między jego działaniem, zachowaniem innych oraz biegiem zdarzeń;
- ustalenie tych relacji zależy od wartościowania (aprobaty);

b) proces intelektualizacji czynności (do początków dorastania):

- uniezależnienie się od sytuacji zewnętrznej i wzbudzonych czynników dążeń (dzięki abstrakcyjnemu myśleniu);
- formułowanie celów i programów ich osiągnięcia;
- przygotowanie do pełnienia funkcji kulturotwórczych;

c) proces personalizacji działań (dorastanie i okres młodzieńczy):

- tworzenie indywidualnych celów i programów;
- ukształtowanie się osobistej struktury dążeń;
- powstanie indywidualnej struktury motywacji;

d) proces dopełniania osobowościowej konstrukcji (wczesna dojrzałość):

- powstanie koncepcji osobistej tożsamości;
- wizja pełnego kształtu życia;
- indywidualna synteza społecznie ustalonych wzorców;

¹ M. Chłopkiewicz, op.cit., s.116.

² A. Niemczyński, *Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego*, (w:) M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988, s. 225-231.

e) proces eksterioryzacji osobowości (dojrzałość):

- wniesienie własnego indywidualnego wkładu w proces wytwarzania uznanych wartości;

- ekspresja osobowości służy komunikowaniu;

- reprezentacja osobowości poprzez przekazywanie innym twórców ekspresji;

f) proces finalnej integracji osobowości:

- spotkanie się indywidualnych procesów utożsamiania się człowieka z przebytą drogą życiową oraz społeczno-kulturowych procesów obiektywizacji jego osobowości;

- afirmacja życia w ogóle i życia osobistego.

Rozwój osobowości żołnierza ma charakter wielowymiarowy, zależy od wielu czynników i dotyczy różnych sfer¹.

A oto katalog możliwych, ważniejszych dziedzin rozwoju, nie stanowiący indeksu klasyfikacyjnego (klarownego, uporządkowanego):

- rozwój intelektualny;

- rozwój motywacyjny;

- rozwój emocjonalny;

- rozwój moralny;

- rozwój fizyczny;

- rozwój duchowy (religijny);

- rozwój zainteresowań;

- rozwój politechniczny;

- rozwój estetyczny;

- rozwój potrzeb;

- rozwój świadomości;

- rozwój psychoseksualny;

- rozwój systemu wartości;

- rozwój społeczny (interpersonalny);

- rozwój sensu życia.

Badacze wysuwają uzasadnioną tezę, iż w warunkach optymalnych człowiek wykorzystuje tylko nieznaczną część swoich indywidualnych możliwości. „Większość ludzi nie zna siebie, nie zna swojego umysłu... Jest również faktem, że u wielu osób najbardziej pożyteczne zdolności pozostają nie wykorzystane, ponieważ nigdy nie zostały dostrzeżone”.² Nie tylko nie są dostrzegane, ale i pomijane w praktyce edukacyjno-wychowawczej. Jesteśmy w stanie działać lepiej, szybciej, intensywniej, na wyższym poziomie niż to zwykle bywa. Dowodów na istnienie w każdym z nas niepoznanej, **wielkiej indywidualnej energii sprawczej, która może zarówno tworzyć świat, wartości zewnętrzne, Ciebie, mnie, naszych najbliższych, inne osoby, jak niszczyć jej „posiadacza”, dobro społeczne, całe**

¹ E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1992, s. 31

² J. Greene, D. Lewis, *Kim możesz być*, Otwock 1992, s. 11; S. Grochmal, *Zaufaj sobie*, Warszawa 1987.

kultury i narody, dostarcza historia, teraźniejsza biografia wielkich i zwykłych ludzi, codzienne życie oraz liczne badania naukowe małych czynów i wyczynów konkretnego człowieka.¹ Ciekawym źródłem pożytecznej refleksji jest „Księga rekordów Guinnessa”, w której obiektywnie opisane są przykłady zadziwiających możliwości ludzkich w różnych, niekiedy absurdalnych, dziedzinach aktywności życiowej.

Granice indywidualnych i gatunkowych możliwości ludzkich są mało znane, ale wiadomo, że często wykraczają poza krąg wyobraźni. Nasuwa się pytanie osobiste i refleksja ogólniejsza – **dlaczego** tak często i długotrwale **funkcjonujemy w dolnym przedziale własnych możliwości?**, **dlaczego** tak rzadko, czy wręcz w ogóle **nie podejmujemy prób przekraczania dotychczasowych, zaniżonych granic możliwości?**² Odpowiedź może być prosta, ale myślę, że jest bardzo złożona. „Dziecko rodzi się wszechstronnie uzdolnione, z pełną możliwością rozwoju we wszystkich kierunkach, potencjalną wybitną inteligencją i zadatkami na rozwijanie wielkiej twórczości oraz dużym talentem społecznym”³. Upraszczając odpowiedź, która brzmi **dramatycznie**, trzeba stwierdzić, iż młody człowiek od dorosłych uczy się głupoty, asekuracji, lękliwości, obawy, braku odwagi, pesymizmu, inercji, zazdrości, przeciętności itp. Przesłanki przekonań i postaw zahamowanych powstają we wczesnym dzieciństwie. Sądzę, że późniejsze życie dość powszechnie, systematycznie i skutecznie – w wymiarze rodzinnym, oświatowo-wychowawczym, instytucjonalnym – potwierdza **wyuczoną tendencję uśredniania i ograniczania potencjalnych zasobów rozwojowych** konkretnego ucznia, studenta, pracownika, podwładnego, klienta itp.

Z konstatacji tej nie sposób wyłączyć wojsko, z pewnym jednak zastrzeżeniem. **Służba wojskowa** w dużej mierze, ze względu na jej obiektywno-subiektywną swoistość, **przyczynia się** nie do kreowania, lecz do **reprodukowania (rekreowania)** zachowań i osobowości zahamowanych, wycofanych, przeciętnych, zuniformalizowanych, z zewnątrzsterownych. Od kilku lat obserwuje się wysiłki ograniczania, redukowania tego zjawiska. Wydaje mi się, że trudno będzie, jeżeli jest to możliwe, w pełni wyeliminować ową **wyuczoną, odtwarzaną i ugruntowaną tendencję społeczno-zawodową**. Jest to moje subiektywne przekonanie i mniemanie. Z socjologii wiadomo, że duże organizmy, instytucje społeczne, wbrew częstym deklaracjom preferują konformizm, podległość i uległość, powstrzymywanie indywidualnych potrzeb, przedkładanie interesu zbiorowego nad osobisty, itp.; a dopiero w następnej kolejności w praktyce umożliwiają swoim członkom, w kontrolowanym zakresie, realizować własne cele i rozszerzać indywidualne możliwości, ale w taki sposób, aby nie były one sprzeczne z interesem społecznym. Trudno

¹ Zob. H.O. Meissner, *Sztuka życia i przetrwania*, Warszawa 1990, L. Gapik, *Moc jest w tobie*, Toruń 1993; A.L. Mc Ginnis, *Potęga optymizmu*, Warszawa 1993, M.R. Kopmeyer, *Praktyczne metody osiągania sukcesów*, Warszawa 1991.

² Zob. T. Kobierzycki, *Osoba. Dylematy rozwoju. Studium metakliniczne*, Bydgoszcz 1989, s.155-232.

³ D. Levis, *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa 1988, s. 9.

zatem stwierdzić, czy rozsądne jest indywidualne zmaganie się z mechanizmami działania tego procesu. Z całą pewnością świadomość stanu rzeczy ma duże znaczenie. Byłoby lepiej gdyby chociaż raz po raz świadomości tej towarzyszyło odważne „nierozsądne” przeciwdziałanie oraz działanie mimo wszystko, rozszerzające osobiste możliwości.

Działania transgresyjne czyli wykraczanie poza to, co konkretny żołnierz posiada oraz poza to, kim jest, napotykają na trzy granice dotychczasowych możliwości:¹

- społeczną (rola społeczna, pozycja zawodowa itp.);
- symboliczną (zakres wiedzy o świecie i kulturze);
- fizyczną (materialną, terytorialną itp.).

Działania przełamujące stare możliwości mogą zmierzać w następujących kierunkach:²

- transgresja „**ku rzeczom**”;
- transgresja „**ku innym ludziom**”;
- transgresja „**ku symbolom**”;
- transgresja „**ku sobie**” (autokreacyjna).

Zachowania typu „poza” w porównaniu do działań typu zachowawczego, zahamowanego, ochronnego, posiadają bardzo ważne właściwości (z punktu widzenia stymulacji rozwoju):

- silnie motywują, energetyzują życie;
- pobudzają potencjał heurystyczny (twórczy);
- znoszą lęk, strach, poczucie mniejszej wartości;
- kształtują uczucia pozytywne (dumą, zadowolenie, uznanie);
- stymulują wszechstronny, wielowymiarowy rozwój osobowości, w tym ukierunkowują autotelicznie, intencjonalnie, podmiotowo.

Ma zatem rację J. Kozielecki twierdząc, iż transgresja **polega na ekspresji osobowości** czyli na przesunięciu od przyczynowości zewnętrznej do przyczynowości osobistej. Można ją zatem określić mianem **determinacji abarietycznej**.

Bardzo sugestywnie i przekonująco o przekraczaniu granic osobistych możliwości pisze M. Gray³. Twierdzi on, iż „Zbyt często twoje możliwości i twoja energia nie są wykorzystywane. Boisz się. Wątpisz. Wyrwij się. Zaczniij działać. Każdy mężczyzna, każda kobieta ma NIEZMIERZONĄ ENERGIĘ PSYCHICZNĄ. ZAUFAJ SOBIE. DAJ WYRAZ SWOIM NADZIEJOM. Niech cię popychają. Niech dają ujście TWOJEJ ENERGII PSYCHICZNEJ. NIECH TWOJA ENERGIA CIĘ UNIESIE. Ona jest wspaniałomyślna. Jeśli ją uwolnisz, pozwoli ci otrzymywać. Do dzieła. Usuń paraliżujące cię słowa, blokującą cię przeszłość. Zwróć swoją energię psychiczną na zewnątrz. Bądź sobą”.

¹ J. Kozielecki, *Transgresyjna koncepcja człowieka*, Warszawa 1987, s.43.

² Tamże, s. 50-56.

³ M. Gray, *Siła życia*, Warszawa 1988, s. 134.

Powyższe rozważania mają kontekst **uniwersalny**, to znaczy odnoszą się do możliwości rozwojowych i zasad ich stymulacji wszystkich ludzi, bez względu na płeć, zawód, wykształcenie, pochodzenie społeczne. Dotyczą także żołnierzy służby **zasadniczej i zawodowej**; być może powinny bardziej zainteresować nas żołnierzy (kadetów, podchorążych, żołnierzy kontraktowych) ze względu na odmienność naszego środowiska pracy i życia.

Stymulacja pedagogiczna i psychologiczna ma na celu pobudzenie rozwoju żołnierzy poprzez wyzwolenie oraz ukierunkowanie ich aktywności. Stymulacja powinna zmierzać nie tylko do ukierunkowania istniejącego w postaci zadatków potencjału, ale również do ograniczania lub eliminowania niepożądanych właściwości psychicznych oraz do kształtowania nowych walorów osobowości żołnierzy.

Stymulacja rozwoju osobowości żołnierzy polega na świadomym, celowym, ukierunkowanym i systematycznym oddziaływaniu na ich organizm, zgodnie z naukowo sprawdzonymi zasadami oraz poprzez użycie określonych metod wyzwalania możliwości rozwojowych i korygowania rozwoju.

Proces stymulacji rozwoju osobowości żołnierzy powinien między innymi uwzględniać:

- poznawanie możliwości i ograniczeń rozwojowych konkretnego żołnierza;
- prognozowanie rozwoju indywidualnego i zawodowego;
- prawidłowości rozwojowe;
- zasady oddziaływania stymulacyjnego;
- wybór metod i technik stymulacji;
- właściwy moment i warunki oddziaływania.

Niektórzy autorzy definiują proces nauczania i wychowania jako odpowiednio zorganizowaną stymulację rozwoju człowieka w kierunku wykorzystania jego możliwości rozwojowych¹. Celem wychowania w tym ujęciu jest optymalizacja rozwoju osobowości². Z. Włodarski pisze: „stymulować trzeba do tego, co jeszcze nie występuje w zachowaniu jednostki, ale co (ze względu na prawidłowości rozwojowe) może już wystąpić, jeśli się o to zadba, i co jest lepsze, doskonalsze, bardziej pożądane w stosunku do tego, co jednostka już osiągnęła”³. Wyróżnia tylko dwie podstawowe formy stymulacji rozwoju:

- stymulację **kompensacyjną** (zastępującą słabości);
- stymulację **pogłębiającą i rozszerzającą** możliwości⁴.

Pierwszy rodzaj stymulacji zmniejsza różnice rozwojowe, drugi je zaostrza, potęguje możliwości rozwojowe.

¹ Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 27-33.

² L. Kohleberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, (w:) Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, Warszawa 1993, s. 92.

³ Z. Włodarski, op.cit., s. 31.

⁴ Ibidem, s. 32-33.

Stymulacja rozwoju osobowości jest procesem wielokierunkowym i bardzo zróżnicowanym. W kontekście rozumienia wychowania i nauczania jako procesu stymulacji rozwoju osobowości proponuję rozszerzyć jego zakres o inne formy:

- stymulację ograniczającą (redukcyjną);
- stymulację eliminującą wady, dysfunkcje;
- stymulację abarietyczną (łamiącą bariery);
- stymulację innowacyjną (kształtującą nowe cechy osobowości).

Stymulacja rozwoju osobowości żołnierzy powinna odbywać się zgodnie z określonymi prawidłowościami, normami oddziaływania.

Moim zdaniem wyróżnić można dwie klasy zasad stymulacji rozwoju osobowości żołnierzy:

- ogólne (uniwersalne) zasady stymulacji;
- szczegółowe (kierunkowe) zasady stymulacji.

Do ogólnych zasad stymulacji rozwoju osobowości żołnierzy proponuję zaliczyć następujące zasady:

1. **Kompetencji poznawczej i samopoznawczej;**
2. **Celowości oddziaływania;**
3. **Systematyczności stymulacyjnej;**
4. **Elastyczności pobudzania;**
5. **Kompleksowości oddziaływania;**
6. **Trwałości efektów;**
7. **Indywidualizacji;**
8. **Stopniowania trudności;**
9. **Maksymalizacji stymulacyjnej;**
10. **Trzech wymiarów;**
11. **Antycypowanie skutków oddziaływania.**

} zasady zadań rozwojowych

Zasady stymulacji kierunkowej odnoszą się do poszczególnych dziedzin, obszarów rozwoju osobowości żołnierzy. Mam na myśli szczegółowe zasady stymulacji rozwoju:

- poznawczego (intelektualnego);
- emocjonalnego;
- motywacyjnego;
- społecznego;
- estetycznego

oraz zasady stymulacji rozwoju innych wymiarów osobowości, a także zasady stymulacji rozwoju samego siebie. Te ostatnie są wysoce zindywidualizowane, dlatego trudne do obiektywnego sprecyzowania.

Zasada **kompetencji poznawczej i samopoznawczej** informuje, że pojęcie działań stymulacyjnych powinno poprzedzać trafne i rzetelne rozpoznanie i ocenianie możliwości i ograniczeń rozwojowych żołnierza, który będzie poddany oddziaływaniom pobudzającym rozwój osobowości. Możliwości te nieustannie zmie-

nią się, rozwój jednych zadatków często zbiega się z dynamiką różnych dysfunkcji. Wychowawca podejmujący stymulację nie będzie w pełni skuteczny bez poznawania samego siebie.

Zasada **celowości** wyraża się w potrzebie określenia podstawowych, kierunkowych i instrumentalnych celów stymulacji¹. Cele te precyzują jakie cechy, elementy struktury osobowości mają być rozwijane, a jakie kompensowane lub eliminowane.

Zasada **systematyczności** mówi, że poprawna stymulacja nie może być jednorazowym, przypadkowym działaniem, lecz ma przebiegać w formie powtarzanej kombinacji wzmocnień regularnych i nieregularnych oraz w dłuższym okresie czasu².

Zasada **elastyczności** uwzględnia operatywne, plastyczne, zmienne posługiwanie się czasem, metodami i technikami stymulacji w zależności od warunków, sytuacji i stanu bio-psycho-społecznego żołnierza.

Efektywność oddziaływań wzrasta w przypadku zróżnicowanego, kompleksownego stosowania wielu zasad, metod, środków, czynników i zadań rozwojowych; dzięki **kompleksowemu** pobudzaniu potęgują one pozytywną dynamikę rozwoju żołnierza.

Działanie pedagogiczne zakłada osiągnięcie **trwałych**, ugruntowanych, zinternalizowanych pożądanych zmian.

Podmiotem stymulacji jest konkretny wychowawca i wychowanek. Wzajemna aktywizacja rozwojowa odbywa się między różnymi **indywidualnościami**.

Zasada **stopniowania trudności** zakłada, że siła bodźców rozwojowych powinna być dostosowana do aktualnego poziomu rozwoju.

Okresowo należy stosować relatywnie **maksymalne** i submaksymalne pobudzenia rozwojowe (**zadania rozwojowe**). Zbyt częste korzystanie z tej zasady może zamiast rozwoju wywołać następstwa regresywne. Okresowa maksymalizacja obciążeń pogłębia efekty stymulacji.

W procesie stymulacji trzeba oddziaływać na **trzy najważniejsze wymiary osobowości**: psychiczny (intrapersonalny), społeczny i somatyczno-neurologiczny.

Zasada **antycypowania** oznacza, że należy przewidywać jakie efekty wywoła stymulacja, jak będzie przebiegał rozwój podwładnego.

Pośród zasad szczegółowych jako przykład wymienię zasady stymulacji rozwoju intelektualnego i motywacyjnego.

Do zasad stymulacji **rozwaju umysłowego** można zaliczyć następujące normy:

- pobudzaj potrzebę odkrywania problemów;
- podkreślaj i rozwijaj swoją indywidualność;
- kształtuj umiejętności twórczego myślenia i działania;
- bądź niezależny, odważny i krytyczny;

¹ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 71-104.

² K. Dąbrowski, *Pasja rozwoju*, Warszawa 1988, s. 54-58 i inne.

- posiadaj różne zainteresowania oraz zamiłowania;
- optymistycznie oceniaj możliwości swojego umysłu;
- odrzucaj schematy, stereotypy, rutynę, nawyki, lęki;
- bądź otwarty na nowości, sprzeczności, dylematy;
- ceń intuicję, wyobraźnię, fantazję;
- systematycznie i intensywnie doskonal swój potencjał intelektualny.

A. L. Mc Ginnis w pracy „Sztuka motywacji czyli: jak wydobywać z ludzi to, co w nich najlepsze” wymienia 12 zasad stymulacji procesów motywacyjnych:¹

1. Od ludzi oczekuj tego co najlepsze;
2. Dostrzegaj potrzeby drugiej osoby;
3. Wysoko ustawiaj wymagania doskonałości;
4. Niepowodzenie nie oznacza przegranej;
5. W zespole szybciej osiąga się sukces;
6. Wzorce pobudzają do osiągnięć;
7. Okazuj uznanie i pochwalaj sukcesy;
8. Korzystaj z mieszanki wzmocnień pozytywnych i negatywnych;
9. Nie absolutyzuj współzawodnictwa;
10. Nagradzaj współpracę;
11. Akceptuj „burzę mózgów”;
12. Własną motywację utrzymuj na wysokim poziomie.

Wykaz ten trzeba uzupełnić, wzbogacić o prawa **Yerkesa-Dodsona**, które informują, że zadania o małym stopniu trudności najskuteczniej rozwiązywane są przy udziale silnej motywacji, zaś problemy trudne, złożone są sprawniej rozwiązywane wówczas, gdy motywacja jest relatywnie niska.

Na zakończenie zasadne będzie rozważenie jakie są rzeczywiste przejawy rozwoju osobowości żołnierzy?

Według J.Reykowskiego objawami rozwoju są:²

- **przyrost ilościowy (wiedzy, umiejętności);**
- **osiąganie dojrzałości, w tym:**
 - zdolność do pełnienia ról społecznych,
 - możliwości równoważenia psychiki,
 - dążenie do doskonałości,
- **ukierunkowane zmiany jakościowe czyli przechodzenie:**
 - od funkcji prostych do złożonych;
 - od funkcji globalnych do zróżnicowanych;
 - od czynności odtwórczych do twórczych;
 - od subiektywnego do obiektywnego widzenia świata;
 - od czynności łatwych do trudnych.

¹ A. L. Mc Ginnis, *Sztuka motywacji*, Warszawa 1993, s. 10.

² J. Reykowski, *O rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1976, nr 3.

Jakie walory osobiste świadczą, że podwładny jest człowiekiem rozwijającym się, dojrzewającym, skutecznym?

Do ważniejszych uniwersalnych cech osobowości żołnierza rozwijającego się można zaliczyć:¹

1. Świadomość swoich celów życiowych, zawodowych;
2. Znajomość osobistych słabości i atutów;
3. Myślenie abstrakcyjne, logiczne i antycypujące;
4. Szczerłość wobec siebie;
5. Wytrwałość w dążeniu do celu;
6. Tolerancja moralna i intelektualna;
7. Postawa prospołeczna (życzliwość, dobroć, ofiarność itp.);
8. Wszechstronne i kierunkowe zainteresowania, ukształtowany system wartości;
9. Fascynacja pracą i życiem;
10. Pogoda ducha, dobry humor, dystans wobec trudności;
11. Silna indywidualność społeczna i obywatelska;
12. Dobry stan zdrowia somatycznego i psychicznego oraz duża odporność na trudy służby i życia;
13. Odpowiedzialność i patriotyzm;
14. Skuteczne działanie w trudnych sytuacjach;
15. Ukształtowany system wartości.

Natomiast przejawami zachowań żołnierza nieskutecznego, niedojrzałego są między innymi:

- niedostateczne postępy szkoleniowe;
- przewinienia dyscyplinarne, trudności adaptacyjne;
- konfliktowość, agresywność, izolowanie się;
- niepewność, niezdecydowanie;
- brak nadziei, pesymizm, niewiara w swoje siły;
- niesamodzielność, nieodpowiedzialność.

Z perspektywy wymienionych kryteriów rozwoju osobowości żołnierzy można analizować konkretne indywidualne przypadki.² Na przykład o przyroście wiedzy i umiejętności świadczy uzyskiwanie wyższych wyników podczas wykonywania zadań strzeleckich, artyleryjskich, saperskich, lotniczych w warunkach działań poligonowych. Przejawami osiągania dojrzałości żołnierskiej są między innymi: zdolność do pełnienia różnych ról społecznych, w tym roli – funkcji dowódcy pułku, dowódcy pododdziału, instruktora, operatora urządzeń specjalistycznych, wartownika czy kucharza. Innym wymownym przykładem dojrzewania osobowości jest zdobywanie kompetencji w zakresie radzenia sobie ze stresem służby, sprawnego funkcjonowania w sytuacjach trudnych, zaskakujących, z pogranicza możliwości, umiejętność integrowania psychiki po przeżyciach, intensywnych doświad-

¹ Zob. S. Siek, *Formowanie osobowości*, Warszawa 1986, s. 331-333.

² J. Borkowski, *Wspomaganie rozwoju osobowości*, Warszawa 1995.

czeniuach traumatycznych, które mogą występować nie tylko w realnych warunkach działań bojowych.

Najważniejszym kryterium, wskaźnikami postępowania rozwoju osobowości podwładnych są ukierunkowane zmiany jakościowe, a wśród nich przede wszystkim rozwijanie osobistych możliwości twórczego postrzegania problemów, heurystycznego myślenia oraz innowacyjnego rozwiązywania zadań służbowych. Przykładem jakościowego rozwoju osobowości dowódcy jest efektywne rozwiązywanie różnorodnych konfliktów interpersonalnych z wykorzystaniem podstawowych zasad i metod negocjowania.

6. Specyfika środowiska wojskowego (pododdziałów) w świetle badań empirycznych

Proces szkolenia w wojsku jest dla wielu młodych ludzi naturalną kontynuacją edukacji urzeczywistnianej w środowisku cywilnym i stanowi istotną część ich życia społecznego. W tym kontekście, środowisko wojskowe jawi się nam jednym z wielu środowisk wychowawczych, które na swej drodze życiowej spotyka człowiek. Jest pewną formą organizacji rzeczywistości społecznej w celu przekazu istotnych części kultury, które nie mogą być przekazane w toku samodzielnie zachodzących procesów socjalizacyjnych.

Warto więc spojrzeć na wojsko jako na jedną z wielu instytucji istniejących w życiu społecznym, zajmujących się kształtowaniem osobowości człowieka, oddziałującej na jego system wartości, wzory zachowań i postawy. Główna różnica wyodrębniająca armię spośród pozostałych, wynika ze ścisłego podporządkowania jej działalności celom militarnym. Ich osiągnięcie stanowi podstawowe kryterium przydatności armii. Działalność szkoleniowa prowadzona przez armię w czasie pokoju, ma w głównej mierze zapewnić możliwość realizacji zadań w okresie zagrożenia wojennego i wojny. W tym sensie wojsko można traktować, jako wielką szkołę realizującą specyficzny program dydaktyczno-wychowawczy. Szkołę posiadającą wiele cech gofmanowskiej instytucji totalnej, opierającej swą działalność na historycznie wypracowanych wzorcach organizacyjnych oraz metodach szkolenia i wychowania, ciągle jednak doskonalonych i przystosowanych do zmieniającego się otoczenia społecznego, w którym funkcjonuje. Wydaje się, iż to właśnie funkcjonowanie w demokratycznym otoczeniu społecznym, instytucji w gruncie rzeczy totalnej, nadaje specyficznego charakteru środowisku wojskowemu.

Całą jego złożoność, występujące sprzeczności oraz zależności pomiędzy tworzącymi go komponentami najwyraźniej możemy dostrzec, gdy w definiowaniu środowiska wojskowego jako środowiska wychowawczego, nawiążemy do paradygmatu komunikacyjnego w wychowaniu, który związany jest z analizowaniem procesów i sytuacji społecznych z uwzględnieniem przede wszystkim charaktery-

stycznych interakcji interpersonalnych oraz intergrupowych. Dla tej orientacji pedagogicznej, zdefiniowanie środowiska wychowawczego nie tyle jako wynik oddziaływania funkcjonujących w nim instytucji, ale przede wszystkim w ujęciu Anny Przecławskiej, jako układ stosunków między ludźmi i świat symboli kulturowych w których żyje człowiek, wydaje się najtrafniejsze¹. W tym ujęciu środowisko wojskowe jest „szczególną areną” w obrębie której odbywa się proces szkolenia i wychowania żołnierzy. Arena ta, jako metafora warunków społecznych procesu szkoleniowo-wychowawczego, determinuje przebieg wydarzeń, które się na niej odbywają. Stanowiąc integralną część tego widowiska, musi posiadać odpowiednie właściwości, aby mogło ono przebiegać w miarę bez zakłóceń. Do podstawowych komponentów tak rozumianego środowiska wojskowego moglibyśmy zaliczyć kadrę zawodową i żołnierzy zasadniczej służby wojskowej oraz zachodzące między nimi więzi oddziaływania, a także konkretne warunki społeczne, w których się to oddziaływanie odbywa². Kadra i żołnierze zasadniczej służby wojskowej zarówno ulegają wpływom różnych bodźców społecznych i materialnych istniejących w środowisku, ale będąc także sami częścią tego środowiska, aktywnie oddziałują na jego kształt.

Spróbujmy więc określić właściwości charakterystyczne dla podmiotu szkolenego i szkolącego, aby na ich podstawie ukazać realny obraz środowiska wojskowego, koncentrując się na relacjach pomiędzy jego funkcjami założonymi i faktycznie spełnianymi. W analizie tej wykorzystane zostaną niektóre wyniki badania przeprowadzonego w okresie od kwietnia do czerwca 1998 roku przez Katedrę Pedagogiki Instytutu Nauk Humanistycznych AON, na próbie 385 żołnierzy zawodowych i 415 żołnierzy z poboru reprezentujących pododdziały wszystkich rodzajów wojsk.

Kadra zawodowa

Niełatwo jest określić zespół cech jakie powinny charakteryzować kadrę zawodową, które jednoznacznie przesądzałyby o efektach pracy dydaktycznej i dowódczej w ramach tak specyficznego procesu dydaktyczno-wychowawczego jakim jest szkolenie żołnierzy. Proces szkolenia jest typowym przykładem oparcia występujących w nim działań pedagogicznych na założeniach strategii kształtującej³. Wywodzi się ona z tradycyjnego nurtu wychowania, którego charakterystyczną cechą jest dominująca pozycja wychowawcy w relacjach z wychowankiem. Stwarza to

¹ A. Przecławska, *Personalistyczne odniesienia pedagogiki społecznej - propozycje i pytania. Ewolucje pedagogiki. Materiały*, Warszawa - Rembertów 1993, s. 89. (w:) Kostkiewicz (red.), *Szkice o kształtowaniu osobowości*. Rzeszów 1997, s. 124. Obszar problematyki zawierającej się w definicji środowiska wychowawczego A. Przecławskiej jest bardzo zbliżony do tego, który wchodzi w zakres znaczeniowy pojęcia sytuacja wychowawcza w ujęciu W. Cichonia. Sytuację wychowawczą określa on jako szczególne środowisko, w którym odbywa się proces wychowawczy. (Zob. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996, s. 115.).

² Ibidem, s.114.

³ Por. J. Banasiak, *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa 1997, s. 131-138.

przed kadrami zawodowymi istotny problem, by z jednej strony pohamowywać się w swoich oddziaływaniach przed nadmierną i szkodliwą reaktywnością, z drugiej zaś nie popaść w równie szkodliwy dla dyscypliny wojskowej i zadań szkoleniowo-wychowawczych liberalizm. Strategia kształtująca bowiem – jak podkreśla Jan Banasiak – może być zarazem eufunkcjonalna, jak i dysfunkcjonalna w procesie wychowawczym¹.

Określonego charakteru środowisku wojskowemu nadaje występujące w procesie szkolenia zjawisko, nasycenia roli społecznej dowódcy ambiwalencją socjologiczną. Wynika ona z konieczności respektowania w trakcie wypełniania roli, zestawów wzajemnie sprzecznych poleceń i oczekiwań, np. dystansu i chłodu oraz zaangażowania i empatii, suchego bezosobowego profesjonalizmu i wrażliwego, otwartego reagowania na podmiotowość partnera interakcji². Z jednej strony kadra dowódcza dąży do osiągnięcia celów instytucji totalnej, co narzuca określone wzory działań społecznych, z drugiej poprzez podmiotowe traktowanie podwładnych, stara się wywołać pożądane społecznie zmiany w ich osobowości, co także wymaga respektowania odpowiednich strategii postępowania. Oscylowanie między tymi przeciwstawnymi biegunami wyraża zdolność do dojrzałego wypełniania roli dowódcy-wychowawcy. Wymaga jednak od kadry szczególnych kompetencji zawodowych.

Istotną cechą działalności dowódczej i szkoleniowej jest dążenie do jej optymalizacji. Dzięki refleksyjnemu stosunkowi do efektów tej działalności, dowódcy mogą sobie uświadomić popełnione błędy, naprawiać, korygować lub też projektować działania zupełnie nowe. Podstawowym warunkiem zaistnienia tego procesu jest posiadanie przez nich wiedzy naukowej, a w szczególności wiedzy pedagogicznej, która pomaga w rozwiązywaniu praktycznych problemów dydaktycznych i wychowawczych występujących podczas działalności służbowej. Wydaje się jednak, iż nie wystarczy w oddziaływaniu wychowawczym na żołnierzy tylko zwykła zawodowa fachowość w realizacji celów programowych poprzez odpowiedni dobór treści, metod oraz form szkolenia i wychowania. To jedynie zewnętrzne, narzucone programowo wyznaczniki pracy dowódcy, wychowawcy czy instruktora wojskowego, które nie określają całkowitej sfery wpływów na żołnierza.

Podstawą szkolenia i wychowania żołnierzy jest proces przekazu wartości i umiejętności. Na tym tle jawi się kolejny wymóg wobec kadry zawodowej, wymóg posiadania określonego systemu wartości osobowych i zawodowych. Ważne są tu wartości wychowawcy jako człowieka w ogóle i te zalety, które powinny go charakteryzować jako dowódcę, wychowawcę, instruktora. Zalety te, to szczególnie sprawności i uzdolnienia wychowawcze umożliwiające działalność pedagogiczną w różnych dziedzinach oraz taki ogólny zespół wartości, którymi musi charaktery-

¹ Ibidem.

² Zob. L. Witkowski, *Edukacja humanistyczna czynnikiem warunkującym poziom kultury społeczeństwa obywatelskiego*, (w:) *Oficer, dowódca, wychowawca*, Warszawa 1996, s. 12.

zować się każdy wychowawca, bez względu na dziedzinę działalności pedagogicznej. Wśród wielu zalet wychowawczych, jako podstawowe wymienia się w literaturze przedmiotu: posiadanie określonej wiedzy aksjologicznej, umiejętności przekazywania jej wychowankom, stosowanie odpowiednich metod wychowawczych, a przede wszystkim prezentowanie nienagannej postawy moralnej¹.

Spróbujmy określić inne cechy charakterystyczne dla tak ważnego komponentu środowiska wojskowego, jakim jest rola żołnierza zawodowego. Erving Goffman głównego czynnika determinującego postawy przedstawicieli świata personelu instytucji totalnej upatruje w specyfice ich pracy, która jak pisze, polega na obróbce ludzi. Podwładni są tylko materiałem, z którego coś się wytwarza. Nabierają w ten sposób charakteru przedmiotów nieożywionych. Należą jednak do szerszego otoczenia społecznego, w którym działa instytucja totalna. Wymusza to przestrzeganie przez członków jej personelu określonych zasad postępowania z nimi, opartych na relacjach społecznych funkcjonujących na zewnątrz instytucji. Obowiązek ten, z punktu widzenia instytucji totalnej postrzegany jako norma technicznie zbędna w obróbce, jest jedną z nielicznych rzeczy jakie zapewnia ona podwładnemu w zamian pozbawienia go wolności².

Socjologowie podkreślają ścisłą korelację pozytywną między autorytarną strukturą armii a występowaniem osobowości o typie autorytarnym. Czynnikiem sprzyjającym występowaniu w armii autorytarnych postaw osobowościowych – na co zwraca uwagę Janusz Michalczak – jest ich funkcjonalność wobec działania tej instytucji. Wojsko zatem oczekuje i w niektórych wypadkach kreuje osobowości autorytarne³. Według Teodora Adorno osobowość taką charakteryzuje: konwencjonalizm, skłonność do podległości, brak krytycyzmu wobec wyidealizowanych autorytetów własnej grupy społecznej, wyszukiwanie autorytetów oraz ludzi naruszających konwencjonalne wartości, wiara w przesady, stereotypowe myślenie, dążenie do siły i brutalności, destrukcyjność i cynizm, projekcja własnych poglądów. Ludzie o typie adornowskiej osobowości autorytarnej potrafią w sposób zdecydowany wykonywać każdy rozkaz wymagający użycia przemocy, skierowanej przeciwko temu nieprzyjacielowi, który został wskazany przez autorytety⁴.

Tymczasem typ kultury obywatelskiej, odgrywający wiodącą rolę w życiu współczesnych społeczeństw demokratycznych, według Gabriela Almonda i Sindeya Verba, określają osobowości o takich cechach jak racjonalny aktywizm, polityczna aktywność, lojalne, wynikające z własnego wyboru uczestnictwo. Kultura ta, jest typowym składnikiem osobowości demokracji, człowieka o otwartym „ego”,

¹ Zob. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie...*, op.cit., s. 123.

² Zob. E. Goffman, *The Characteristics of Total Institutions*, (w:) M. Malikowski, S. Marczuk (red.), *Socjologia ogólna*, t. I, Tyczyn 1996, s. 382-404.

³ R. Bäcker, *Między osobowością autorytarną a obywatelską. Dylematy wojska jako instytucji totalnej*, (w:) *Oficer, dowódca, wychowawca*, Warszawa 1996, s. 24.

⁴ Ibidem.

zdołnego do poszanowania cudzych wartości, pluralistycznym nastawieniu w sferze wartości, ufności wobec otoczenia społecznego oraz względnie niepodatnego na lęki¹.

Socjologowie twierdzą, iż w instytucjach powołanych do określonych zadań instrumentalnych, znajdujących się w demokratycznym systemie społecznym, a więc także w wojsku, osobowość autorytarna współwystępuje z osobowością autorytarno-obywatelską o charakterze mieszanym - najbardziej funkcjonalną wobec osiągniętych celów².

Badania empiryczne przeprowadzone w pododdziałach wskazały następujące zjawiska, które określają właściwości kadry zawodowej jako podmiotu szkolącego i determinują układy stosunków społecznych pomiędzy uczestnikami procesu szkolenia, a przez to nadają określony kształt środowisku wojskowemu:

1. Tylko połowa badanej kadry zawodowej postrzega przydatność teorii pedagogicznej w praktyce szkoleniowej pododdziałów. Im wyższy poziom teoretycznej wiedzy pedagogicznej badanych, tym większe jest zaufanie do jej walorów praktycznych. Częściej nie doceniają teorii pedagogicznej, jako czynnika optymalizującego działalność szkoleniową, dowódcy funkcjonujący na poziomie oddziaływań interpersonalnych niż na poziomie oddziaływań instytucjonalnych³. Im wyższe stanowisko służbowe, tym występuje większe zaufanie do teorii pedagogicznej, jako czynnika optymalizującego działalność szkoleniową.

2. Kadra dowódcza i instruktorska stwierdza, iż jest źle przygotowana do szkolenia żołnierzy sprawiających trudności wychowawcze i dydaktyczne.

3. Ponad połowę badanej kadry zawodowej cechuje brak wiary w uzyskanie zadowalających rezultatów szkoleniowych w pododdziale.

4. Ponad 39% badanych stosuje często i raczej często w pracy szkoleniowej i wychowawczej z żołnierzami, środki pozaregulaminowe spełniające funkcję kar.

5. Dla 60% respondentów cele szkolenia nie spełniają lub spełniają w niewielkim zakresie funkcję motywacyjną. 40% badanej kadry zawodowej traktuje cele związane z kształtowaniem patriotycznych postaw żołnierzy, jako zbyteczne w procesie szkolenia.

6. Do przekształcenia dyscypliny w stan wewnętrznej potrzeby żołnierzy, dąży w procesie szkolenia 45% badanej kadry zawodowej. Co piąty respondent wymienia, jako podstawową przesłankę do zwiększenia skuteczności oddziaływania na podwładnych, udzielanie wartościowych nagród i ograniczenie do minimum kar.

7. 66% respondentów postrzega proces demokratyzacji życia wewnętrznego armii, jako czynnik negatywnie oddziałujący na szkolenie.

¹ Ibidem.

² Ibidem.

³ Oddziaływanie instytucjonalne polega na kierowaniu zespołami wychowawców danej placówki. (Zob. H. Muszyński, *Wstęp do pedagogiki*, Warszawa 1977, s. 43). W rzeczywistości szkoleniowej wojska ten poziom działań pedagogicznych można byłoby przypisać dowódcom kompanii, baterii, batalionów.

8. Znaczna część respondentów nie dostrzega większych możliwości wykorzystania tradycji bojowych oręża polskiego do kształtowania pożądanych postaw żołnierzy wobec służby wojskowej.

9. Duża grupa kadry dowódczej pozytywnie ocenia występowanie w pododdziałach zjawiska fali:

- pozytywny wpływ fali na poziom wyszkolenia żołnierzy dostrzega: 55,6% dowódców drużyn i pomocników dowódców plutonów; 39,5% szefów pododdziałów, 46,5% dowódców plutonów, kompanii, baterii; 42,9% dowódców batalionów i ich zastępców; 25% dowódców dywizjonów i zastępców dowódców dywizjonów;

- pozytywny wpływ fali na integrację pododdziału dostrzega: 59% dowódców drużyn, pomocników dowódców plutonów; 37% szefów pododdziałów; 40% dowódców plutonów, kompanii, baterii; 25% dowódców batalionów i ich zastępców; 27,3% dowódców dywizjonów i zastępców dowódców dywizjonów;

- pozytywny wpływ fali na zdyscyplinowanie żołnierzy dostrzega: 72,5% dowódców drużyn i pomocników dowódców plutonów; 51,4% szefów pododdziałów; 53,2% dowódców plutonów, kompanii, baterii; 38,3% dowódców batalionów i ich zastępców; 31,4% dowódców dywizjonów i zastępców dowódców dywizjonów.

10. Żołnierze zasadniczej służby wojskowej postrzegają kadrę zawodową, jako nie przejawiającą troski o podwładnych ani realizację zadań służbowych¹. Przeszło połowa badanych żołnierzy zasadniczej służby wojskowej negatywnie ocenia wartości moralne kadry zawodowej (uczciwość i prawość postępowania, życzliwość wobec żołnierzy, sumienność w realizacji zadań służbowych).

11. Ponad połowa badanych żołnierzy zasadniczej służby wojskowej ocenia oddziaływanie kadry dowódczej, jako nie motywujące do rzetelnego wypełniania zadań służbowych.

12. Stwierdzono niski stopień satysfakcji zawodowej kadry dowódczej z wykonywanych obowiązków służbowych, szczególnie na stanowiskach związanych z prowadzeniem bezpośredniej działalności szkoleniowej. Tylko dla 38% badanych żołnierzy zawodowych wykonywanie obowiązków służbowych jest źródłem satysfakcji zawodowej w dużym i raczej dużym stopniu.

13. 63% badanych żołnierzy zawodowych określa atmosferę społeczną wśród kadry w pododdziałach, jako sprzyjającą do działalności szkoleniowej.

Uogólniając wyniki badania, można poglądy i opinie kadry zawodowej na temat szkolenia żołnierzy, jej stosunek do teorii pedagogicznej oraz prezentowane cechy osobowościowe, ująć w dwa syndromy postaw, nadzorczo-konserwatywny

¹ Dla określenia troski kadry dowódczej o żołnierzy z poboru oraz rzetelną realizację zadań służbowych, posłużono się w badaniach dziewięciostopniowymi skalami siatki kierowniczej R. Blake'a i J. S. Monton. Na skalach tych stopień pierwszy oznacza niską troskę, a stopień dziewiąty troskę wysoką. Ponad 22% badanych żołnierzy przypisało trosce kadry zawodowej o podwładnych najniższą wartość na skali, a w stopniach od pierwszego do czwartego oceniło ją 60,4% badanych. Żołnierze zasadniczej służby wojskowej również wyrażając opinię, o trosce kadry zawodowej o rzetelną realizację zadań służbowych, oceniali ją najczęściej w najniższych wartościach skali. W przedziale pomiędzy pierwszym a czwartym stopniem zanotowano 47,1% odpowiedzi. Co piąty badany określił ją na poziomie stopnia piątego.

i kreatywno-humanistyczny. W każdym z nich kadra zawodowa zajmuje dominującą, w procesie szkoleniowo-wychowawczym, pozycję nadawcy komunikatów i egzekutora norm określających pożądany kształt roli społecznej żołnierza. Występujące różnice dotyczą sposobów realizacji tych zadań.

Działanie dowódców o postawach nadzorczo-konserwatywnych można opisywać w kategoriach teorii „X” Douglasa Mc Gregora. Przełożeni prezentujący te postawy zakładają więc, że żołnierz nie lubi służby w wojsku, jest leniwy i źle nastawiony do swoich obowiązków, trzeba więc go pilnować i nadzorować. Podlegli żołnierze traktowani są przez nich jako osoby nieodpowiedzialne i niezdyscyplinowane, które muszą być kontrolowane przez sankcje karne. Dowódców zaliczanych do tej grupy cechuje rezerwa do wszelkich zmian w szkoleniu, w których upatrują zagrożenia dla swej dominującej pozycji. Często bagatelizują teoretyczną wiedzę pedagogiczną, opierając swe działania na potocznych teoriach wychowawczych i szkoleniowych. Bezosobowość, pesymizm i czujne niedowierzanie są atrybutami każdego realizowanego przez nich przedsięwzięcia szkoleniowego. Cele szkolenia bojowego pojmują bardzo wąsko, najczęściej ograniczając je do nabycia przez żołnierzy minimum nawyków i umiejętności potrzebnych do otrzymania pozytywnej oceny w czasie kontroli.

Reprezentantom postawy kreatywno-humanistycznej bliskie byłyby natomiast założenia teorii „Y” Douglasa Mc Gregora. Przełożonych takich cechuje więcej optymizmu i wiary w możliwości i intencje żołnierzy z poboru. Starają się nakłonić podwładnych do współdziałania w osiąganiu celów szkoleniowych, tworząc w pododdziale atmosferę, która sprzyja zaspokajaniu możliwie wielu potrzeb posiadanych przez żołnierzy oraz realizacji zadań służbowych. Celów szkolenia nie ograniczają oni tylko do wykształtowania u podwładnych określonych predyspozycji instrumentalnych lecz dążą do wykształcenia u żołnierzy odpowiednich cech moralno-bojowych. Działalność szkoleniową analizują z punktu widzenia pedagogiki, psychologii, socjologii, a nie wyłącznie z perspektywy własnego doświadczenia. Szanują godność podwładnych. Dowodzenie opierają w coraz większym zakresie na przywództwie i autorytecie wśród żołnierzy.

W środowisku wojskowym najczęściej występują typy pośrednie między zarysowanymi dwoma przeciwstawnymi biegunami postaw. Kryterium na podstawie którego można byłoby wyodrębnić poszczególne grupy, odnosi się raczej do określonego kierunku postawy niż bezwzględnego wymogu posiadania przez nią wszystkich wyodrębnionych cech charakteryzujących dany syndrom.

Żołnierze zasadniczej służby wojskowej

Charakter środowiska wojskowego w znacznym stopniu zdeterminowany jest również właściwościami podmiotu szkolonego. W przypadku żołnierzy zasadniczej służby wojskowej właściwości te wynikają z określonych predyspozycji psychofizycznych i społecznych charakterystycznych dla ludzi młodych, obejmują wy-

kształcenie i rozwój intelektualny młodzieży odbywającej służbę wojskową, a także jej stosunek do obowiązków żołnierskich. Podstawową stałą właściwością tej grupy jest wiek żołnierzy. Są to ludzie młodzi, będący na progu dojrzałości społecznej, których charakterystyka społeczna bardziej odnosi się do etapu młodzieńczego niż do społeczności dorosłych¹. Przygotowanie ich do „dorosłych ról” w tym także roli żołnierza, przebiega często w atmosferze sprzeciwu i buntu, a nie tylko akceptacji oferowanych wzorów.

Przeprowadzone badania, na podstawie których można określić cechy szkolenego podmiotu, dostarczyły następujących wyników:

1. Ponad 58% badanych żołnierzy twierdzi, iż zasadnicza służba wojskowa spełnia ważną rolę w systemie obronnym Polski. W tej grupie aż 89% dostrzega w zasadniczej służbie wojskowej przejaw naruszania praw człowieka do wolności i podkreśla potrzebę ograniczenia służby w wojsku do poboru ochotniczego.

2. Prawie 70% respondentów postrzega pełnienie służby wojskowej w kategoriach niesprawiedliwości wynikającej z nierównego obciążenia obywateli obowiązkami obronnymi.

3. Tylko 10% badanych traktuje służbę w wojsku jako patriotyczny obowiązek, prawie co trzeci podejmował jakieś wysiłki aby uniknąć jej odbywania. Dla 54,2% pełnienie służby wojskowej to bezsensowna strata kilkunastu miesięcy życia, 26% określa ją natomiast, jako mającą sens ale nie dającą zadowolenia.

4. Tylko co piątemu respondentowi służba wojskowa przynosi zadowolenie. Zdecydowanie zadowolonych jest tylko niespełna 2%, natomiast zdecydowanie niezadowolonych aż 31,8% badanych. Wśród dwudziestu czynników mających związek z odbywaniem służby wojskowej, które oceniali respondenci w kategoriach zadowolenia lub niezadowolenia, tylko w czterech przypadkach uzyskano więcej ocen pozytywnych niż negatywnych. Trzy z nich dotyczą stosunków z żołnierzami zasadniczej służby wojskowej różnych wcieleń, a jeden specjalności w jakiej szkolony jest respondent.

5. Częściej źródłem bodźców wywołujących negatywne odczucia żołnierzy związane ze służbą wojskową jest jej środowisko materialne niż społeczne.

6. Żołnierze znacznie częściej postrzegają służbę wojskową w kategoriach strat (82% badanych wymieniło w ankiecie straty jakie przynosi im odbywanie zasadniczej służby wojskowej) niż w kategoriach korzyści (35% wymieniło korzyści jakie przynosi im odbywanie zasadniczej służby wojskowej).

7. Ponad 61% badanych respondentów jest zdania, iż konformizm wobec strukturalnych wymogów roli społecznej żołnierza, nie daje im korzyści i poczucia zadowolenia ze służby.

¹ Zob. J. Mariański, *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością*, Lublin, 1995; A. Przeclawska, L. Rowicki, *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Warszawa 1997; K. Tilman, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996.

8. Dla 70% respondentów przymus jest dominującym czynnikiem określającym charakter motywacji do służby wojskowej. Dominacja przymusu zewnętrznego w motywacji do służby wojskowej sprzyja negatywnym ocenom służby przez żołnierzy.

9. Ponad 75% respondentów uzależnia zaangażowanie w wypełnianiu żołnierskich obowiązków od korzyści które w zamian za podjęcie określonej aktywności mogą uzyskać. Tyle samo respondentów uzależnia gotowość i jakość wykonywania poleceń przełożonych od szacunku jakim darzą osobę polecenia wydającą. Tylko 6,5% badanych deklaruje pełne zaangażowanie się we wszystkie przedsięwzięcia służbowe.

10. Ponad 96% badanych odczuwa potrzebę aktywności szkoleniowej w czasie odbywania służby wojskowej.

11. Według 85% badanych żołnierzy, w pododdziale w którym pełnią służbę wojskową, zbyt dużo czasu poświęca się na pełnienie służb i wart, a według 70% za dużo czasu zajmują prace gospodarcze.

12. Spośród ogółu badanych respondentów mających ponad dwanaście miesięcy służby wojskowej 48% nie uczestniczyło w szkoleniu na poligonie. Żołnierze poświęcają na szkolenie programowe tylko od jednego do dwóch dni w tygodniu.

13. Negatywne nastawienie do wojska przed rozpoczęciem odbywania służby wojskowej nie zawsze wiąże się z biernymi postawami respondentów w szkoleniu. Traktowanie obowiązków żołnierskich w kategoriach patriotycznych powinności nie gwarantuje jednocześnie wysokiego zaangażowania żołnierzy w szkoleniu.

14. Zjawisko fali jest postrzegane przez respondentów w kategoriach pozytywnego wpływu głównie na: zdyscyplinowanie żołnierzy, poziom wyszkolenia, wykonywanie obowiązków służbowych, uzyskanie „świętego spokoju” Poparcie dla fali rosło wraz z upływem okresu spędzonego w wojsku¹.

15. Cechy żołnierzy rozpoczynających szkolenie w pododdziale są nisko oceniane przez kadrę zawodową, pod względem możliwości osiągnięcia celów szkoleniowych. Wszystkie cechy zamieszczone w kwestionariuszu ankiety, o których wyrażali opinię żołnierze zawodowi, uzyskały ujemną średnią wartość rang. Najniżej oceniono: odporność psychiczną, wiedzę specjalistyczną, sprawność fizyczną, poziom wykształcenia.

16. Zanotowano niskie wskaźniki spoistości pododdziałów (C_0)². Wśród osiemnastu pododdziałów, w których przeprowadzono badania socjometryczne,

¹ Opinie respondentów o wpływie fali na zagadnienia, o które byli pytani w kwestionariuszu ankiety, różniące w sposób statystycznie istotny zmienna - liczba miesięcy służby wojskowej (poziom istotności zawarł się w przedziale od 0 do 0,01). Spośród żołnierzy mających powyżej dwunastu miesięcy służby: 80% uznaje pozytywny wpływ fali na integrację pododdziału; 90% dostrzega pozytywny wpływ fali na zdyscyplinowanie żołnierzy, 92% wyraziło opinię o pozytywnym oddziaływaniu fali na wyszkolenie żołnierzy.

² Uważa się, iż grupa jest tym bardziej spoista, im większa jest liczba wyborów wzajemnych, będących najsilniejszą formą powiązań socjometrycznych. Wskaźnik spoistości oblicza się jako iloraz liczby wyborów wzajemnych i liczby możliwych wyborów wzajemnych w badanej grupie. Najwyższa wartość $C_0 = 1$. Zob. M. Pilkiewicz, *Analiza ilościowa socjometrycznych danych*, (w:) „Psychologia Wychowawcza” 1963, nr 2, s. 144.

w dwunastu zawarły się one w przedziale od 0,10 do 0,22; w czterech w przedziale od 0,31 do 0,39; jeden pododdział uzyskał wartość $C_0 = 0,42$, a jeden $C_0 = 0,50$.

Można więc chyba stwierdzić, że na ogół żołnierze z poboru nie są grupą społeczną, korzystnie nastawioną do zasadniczej służby wojskowej. Mają co prawda pewne oczekiwania, które chętnie realizowaliby w czasie szkolenia w wojsku, lecz po rozpoczęciu służby, w miarę jak poznają realia życia w pododdziałach, narastają u nich krytyczne nastawienia do obowiązków żołnierskich. Powiększa się dysonans między oczekiwaniami żołnierzy wobec wojska, a możliwościami ich zaspokojenia przez tę instytucję. W praktyce szkoleniowej w wojsku mamy więc sytuację, w której oddziaływać musimy na ludzi, którzy nie zawsze akceptują przymus służby wojskowej i obowiązki z niego wynikające. Stoimy przed zadaniem zmieniania i formowania postaw żołnierzy, którzy nastawieni są biernie do naszych oddziaływań. Sytuacja taka prowadzi do dominacji przemocy we wszelkich oddziaływaniach na podwładnych. Przemoc będąca ważnym czynnikiem organizującym życie społeczne w armii, może przybrać w takich warunkach charakter dysfunkcyjny. Jest pułapką nęcącą łatwością osiągania celów szkoleniowych. Daje złudzenie władzy i prestiżu. Często jednak w jej efekcie powstają w środowisku wojskowym „dwie grupy sfrustrowanych i rozczarowanych swoją sytuacją: grupa władców i grupa poddanych”¹. Dla jednych osiągnięte, pozorne sukcesy w szkoleniu, szybko ukazują swoje prawdziwe oblicze, drudzy przekonują się zaś, iż świadczenia w ramach obywatelskiego obowiązku mają niekiedy reifikacyjny charakter.

Przemoc stosowana w nadmiarze, wiążąca się z postrzeganiem żołnierza wyłącznie w kategoriach przypisanej mu roli, uprzedmiotawia go. Żołnierz-przedmiot, nie będąc świadomym uczestnikiem procesu szkolenia, nie jest nastawiony na osobiste zaangażowanie. Stosowana przemoc pozwala uzyskać co prawda jego zewnętrzne przystosowanie czy asymilację doświadczeń społecznych, lecz będą to tylko zmiany bierne, wymuszone z zewnątrz.

Trafnym zobrazowaniem reakcji żołnierzy na przemoc w oddziaływaniach społecznych, może być strategia postępowania wojaka Szwejka². Według J. Holta jest to strategia ludzi, nad którymi ciąży władza, nie mogący sobie dać z nią rady i nie będący w stanie jej obalić. Żołnierze nie chcą więc uruchamiać najbardziej inteligentnych i twórczych aspektów własnego umysłu i świadomie pozostają bierni, wykonując tylko to co muszą, aby nie podpaść u przełożonych i szczęśliwie „zaliczyć” kolejny dzień służby. W warunkach wojska „szwejkizm” jest wynikiem połączenia znudzenia obowiązkami żołnierskimi z chęcią oporu³. Rodzi on okre-

¹ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 171.

² J. Holt wykorzystał takie porównanie do przedstawienia postaw uczniów wobec obowiązków szkolnych. Uczniowską wersję strategii wojaka Szwejka opisywał następująco: „(...) ludzie uzależnieni obłaskawiają władców, jednocześnie zaspokajając po części potrzebę godności ludzkiej - gdy nakładają maskę i działają bezmyślnie i niekompetentnie, mimo iż nie są głupi. Nie dają swym władcom do spożytkowania swej inteligencji i zdolności, pokazując jednocześnie, że ich umysł i duch istnieją i żyją niezależnie od ich zniewolonego ciała.” (Zob. J. Holt, *How Children Fail*, (w:) A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998, s. 146.

³ Por. A. Janowski, *Uczeń...*, op. cit., s. 146.

ślone sposoby postępowania żołnierzy, których wspólną cechą jest dążenie do przetrwania służby przy minimalnym zaangażowaniu się w realizowane przedsięwzięcia. Powoduje to szereg napięć w środowisku wojskowym związanych z występowaniem zjawiska znanego w pedagogice pod nazwą „mechanizmu błędnego koła”¹. Dowódca, wychowawca, instruktor wojskowy w roli kształtującego nadawcy napotykać reakcje oporu ze strony żołnierzy, sięga po tzw. „strategie przetrwania”, polegające na nasileniu przemocy w oddziaływaniach na podwładnych. Pod ich wpływem opór się nasila, co stymuluje kolejny wzrost przemocy.

Stosunki społeczne pomiędzy podmiotami procesu szkolenia przesycane są więc atmosferą konfliktu, którą tworzy opozycja żołnierzy z jednej strony i próby jej przewyciężenia ze strony kadry zawodowej. Jest ona szkodliwa, a czasami wręcz uniemożliwia osiąganie założonych celów szkolenia, którym środowisko wojskowe powinno w założeniu sprzyjać. Nie pozwala na ukształtowanie pododdziałów, jako zespołów zorientowanych na cele szkoleniowe, często sprzyja nie-subordynacji podwładnych. W atmosferze nieżyczliwości, obojętności oraz braku troski o wychowanków nie może przebiegać sprawnie rozwój cech moralno-bojowych żołnierzy, który w stopniu decydującym uzależniony jest od wzajemnych stosunków pomiędzy przełożonym i podwładnym.

Przeprowadzone badania empiryczne wskazały również, iż relacje pomiędzy uczestnikami procesu szkolenia nie sprzyjają powstawaniu określonych więzi społecznych pozwalających na uzyskanie wysokiej spójności² i spoistości pododdziałów. Wydaje się, że środowisko wojskowe można byłoby opisywać raczej w kategoriach bezdusznego i egoistycznego „Gesellschaft” pozbawionej jakichkolwiek sił integracyjnych z wyjątkiem interesu lub przymusu niż zdolnej do prowadzenia efektywnej walki struktury, która jak twierdzą Shils, Janowitz i Stouffer powinna charakteryzować się rozbudowaną siecią grup pierwotnych o wysokiej zgodności³. W ten sposób określony charakter środowiska wojskowego niekorzystnie oddziałuje na możliwości osiągnięcia przez armię celów szkolenia oraz gotowość bojową pododdziałów.

¹ Zob. J. Banasiak, *Reagowanie wychowawcze...*, op. cit., s. 136.

² Spójność grupy to stopień wartościowania przez jednostki swego członkostwa w grupie. Pododdział jest tym bardziej spójny, im więcej żołnierzy wysoko wartościuje członkostwo w nim.

³ Zob. J. Szmataka, *Jednostka i społeczeństwo. O zależności zjawisk indywidualnych od społecznych*, Warszawa 1980, s. 126-129.

ZAKOŃCZENIE

Współczesna pedagogika wyraźnie odchodzi od tradycyjnie ukształtowanej nazwy i zakresu treściowego w kierunku teorii edukacji, budowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej (o edukacji) i tworzenia nowej rzeczywistości edukacyjnej.

W rozległej literaturze pedagogicznej niełatwo jest odnaleźć główne nurty poszukiwań badawczych, najważniejsze obszary problemowe i ich konsekwencje dla przemian w teorii i praktyce edukacyjnej. Z tego głównie powodu w niniejszej pracy staraliśmy się zaprezentować często pozornie odległe poglądy teoretyczne, ale mające konsekwencje dla nowej, teoretycznej formuły pedagogiki.

W części poświęconej głównym sposobom rozumienia istoty pedagogiki podjęliśmy próbę zestawienia różnych ujęć, często redukujących i porządkujących pewne podejścia metodologiczne. Pedagogika jest nauką społeczną i humanistyczną zarazem. Najczęściej jednak upatruje się w niej głównego instrumentu skutecznego realizowania celów i zadań wychowania. Dlatego też w części drugiej omówiliśmy naukowy status pedagogiki, od przedmiotu badań i struktury naukowej pedagogiki, po klasyfikację i systematyzację nauk pedagogicznych.

W kolejnym rozdziale zaprezentowaliśmy wybrane orientacje (konceptcje) i kierunki w pedagogice. Już po przygotowaniu maszynopisu opracowania pojawiła się na rynku praca Mariana Nowaka, zatytułowana: „Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej”. Autor twierdzi, iż „fakt *inspiracji chrześcijańskiej* w działalności wychowawczej i w pedagogice jest wyraźnie widoczny w historii wychowania i w myśli pedagogicznej w ostatnich dwu tysiącletniach. Stanowi on przedmiot badań dla historyków wychowania chrześcijańskiego i dla historii myśli pedagogicznej w chrześcijaństwie”¹. W książce M. Nowaka wyraźnie podkreślana jest kwestia antropologicznych podstaw pedagogiki i działalności wychowawczej. Autor proponuje, by szerzej zająć się tzw. „modelem człowieka”, czy też „obrazem człowieka”, a potem dopiero rozpocząć „otwartą debatę” nad podstawami pedagogiki i wychowania we współczesnym kontekście życia. Lektura tej książki, może być pomocna w głębszym zrozumieniu wielu zagadnień pedagogiki ogólnej.

W ostatniej części niniejszego opracowania przedstawiliśmy wybrane problemy pedagogiki wojskowej. Staraliśmy się wydobyć i zinterpretować główne trudności we współczesnym rozumieniu tej ważnej w środowisku wojskowym dyscypliny pedagogicznej. Zrezygnowaliśmy z (dość istotnej) w pedagogice refleksji historycznej i nie prezentowaliśmy szerzej treści prac z zakresu pedagogiki wojskowej, dydaktyki wojskowej i teorii wychowania wojskowego wydanych w latach

¹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 20.

1945-1989¹. Wydaje się to do pewnego stopnia uzasadnione potrzebą analizowania problemów współczesnej pedagogiki wojskowej, która po przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiąt XX wieku w Polsce, powinna poszukiwać nowych sposobów tworzenia teorii i uprawiania praktyki edukacyjnej. Nie oznacza to, iż sięganie po tamte doświadczenia wychowawcze straciło sens.

Jedną z bardziej widocznych słabości uprawiania pedagogiki i metodologii badań pedagogicznych w wojsku jest rozproszenie środowiska naukowego pedagogów i brak badań empirycznych prowadzonych wspólnie z cywilnymi ośrodkami naukowo-dydaktycznymi. Mamy nadzieję, że niniejsze opracowanie przyczyni się do poprawy stanu pedagogiki wojskowej i wpłynie stymulująco na aktywność badawczą wojskowych nauczycieli akademickich.

¹ Zob. m.in. W. Szczerba, *Pedagogika wojskowa*, Warszawa 1966; T. Nowacki, *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1966; J. Bogusz, *Nauczanie problemowe w zespołach żołnierskich*, Warszawa 1967; S. Ludwiczak, *Samokształcenie w wojsku*, Warszawa 1969; Z. Kosyrz, W. Magoń, B. Nowakowski, *Wychowanie w ludowym Wojsku Polskim*, Warszawa 1978; J. Bogusz, *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1983; J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*, Warszawa 1974; B. Hydzik, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych w wojsku*, Warszawa 1972.

BIBLIOGRAFIA

1. Banasiak J., *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa 1997.
2. Bańka J., *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*, Warszawa 1995.
3. Bieńkowski J., Kucharski M., Stępień R., *Koncepcje i kierunki przemian edukacji dla bezpieczeństwa*, Warszawa 1998.
4. Bogaj A., *Racjonalność współczesnej metodologii badań edukacyjnych*, „Forum Oświatowe” 1996, nr 1-2.
5. Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994.
6. Buczyńska H., *Koło Wiedeńskie – początek neopozytywizmu*, Warszawa 1960.
7. Caldini R., *Wywieranie wpływu na ludzi – teoria i praktyka*, Warszawa 1998.
8. Cichoń W., *Wartości. Człowiek. Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
9. Czerny J., *Stany nieoznaczone a zjawiska otwartości epistemologicznej*, Katowice 1993.
10. Debesse M., Mialaret G. (red.), *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, Warszawa 1988.
11. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
12. Denek K., Szałachowska R., *Polska droga ku edukacyjnej Europie*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2 (4).
13. Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 1933.
14. Dubas E., Griesse H.M. (red.), *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych*, Toruń 1998.
15. Dudzikowa M. (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996.
16. Dylak S., *Komunikowanie się między nauczycielem a uczniem*, „Studia Pedagogiczne” 1997, T.LXII.
17. Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1990.
18. Gilly M., *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa 1987.
19. Gnitecki J., *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1992.
20. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
21. Góralski A., *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987.
22. Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1979.
23. Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995.
24. Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931.
25. Jakowicka M. (red.), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, Zielona Góra 1995;
26. Jakubiak K., Leppert R., *Pedagodzy polscy o statusie teorii wychowania. Przegląd stanowisk*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 4.
27. Jankowski D. i inni, *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1996.
28. Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998.
29. Jemiolo T. (kier. nauk.), *Kształcenie, szkolenie i doskonalenie kadr na potrzeby sił zbrojnych i systemu obronnego RP*, Warszawa 1996.

30. Jemioło T., Stępień R. (red.), *Dylematy wychowania wojskowego*, Warszawa 1997.
31. Jusiak J., *Filozofia nauki i teorii poznania Alfreda Northa Whiteheada*, Lublin 1992.
32. Kostkiewicz J. (red.), *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Rzeszów 1997.
33. Kruszewski K., *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
34. Kucharski M. (red.), *Prognostyczny model działalności społeczno-wychowawczej w Wojsku Polskim*, Warszawa 1998.
35. Kucharski M. (red.), *Transgresyjne podłoże przygotowania pedagogicznego kadr dowódczych WP. Etap I*, Warszawa 1996.
36. Kukołowicz T., Nowak M. (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997.
37. Kunikowski J. (red.), *Armia w społeczeństwie i systemie demokratycznym*, Warszawa 1999.
38. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
39. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” 1995, T. LXI.
40. Kwiatkowska H. (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.
41. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, Warszawa 1997.
42. Kwiatkowska H., *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1995, T. LXI.
43. Kwieciński Z., *Socjologia edukacji*, Olecko 1995.
44. Lewowicki T., *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2.
45. Lewowicki T., *O kondycji pedagogiki*, „Edukacja Dorosłych” 1994, nr 1.
46. Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995.
47. Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Rzeszów 1994.
48. Lewowicki T., Zając A. (red.), *O przemianach w edukacji*, t. I i II, Rzeszów 1998.
49. Malikowski M., Marczuk S. (red.), *Socjologia ogólna*, t. I, Tyczyn 1996.
50. Mariański J., *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością*, Lublin 1995.
51. Markocki Z., Stępień R. (red.), *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian*, Warszawa 1994.
52. Myślakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964.
53. Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków 1947.
54. Nowak M., *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2.
55. Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
56. Nowakowski Z., *Współczesne paradygmaty kształcenia kadr dowódczo-sztabowych WP*, Warszawa 1997.
57. Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.
58. Odziemkowski J., *Armia i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1996.
59. *Oficer, dowódca, wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa 1996.
60. Okoń W. (red.), *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, Wrocław 1985.
61. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
62. Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, (tłum. Krzysztof Kruszewski), Warszawa 1998.
63. Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.
64. Pearson A.T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994.
65. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993.
66. Przecławska A., Rowicki L., *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Warszawa 1997.
67. Ratajewski J., *Elementy naukownawstwa i główne kierunki rozwoju nauki europejskiej*, Katowice 1993.
68. Rodziewicz J., *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, Warszawa 1992.

69. Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, wyd. I, Warszawa 1946.
70. Rudnicki B., Stępień R., *System wychowawczy wojska 1945-1989*, Warszawa 1997.
71. Rudnicki B., *System wychowania wojskowego w toku przemian*, Warszawa 1992.
72. Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995.
73. Schulz R., *Pedagogika ogólna w Polsce, status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, nr 18.
74. Stępień R., *Demokratyczny charakter armii, a rzeczowe i instytucjonalne przemiany wychowania wojskowego (po roku 1989)*, Warszawa 1997.
75. Stępień R., *Model wychowania wojskowego w SZ RP*, Warszawa 1996.
76. Stępień R., Wroński R.W. (red.), *Edukacja obronna młodzieży na przełomie wieków*, Kraków 1999.
77. Stępień R., *Współczesne alternatywy wychowawcze w wojsku – regres czy postęp*, (w:) *Kształcenie obywatelskie w Siłach Zbrojnych RP*, Warszawa 1997.
78. Stępień R., *Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku*, Warszawa 1993.
79. Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.
80. Szulc B.(przew.), *Sprawozdanie doraźnej komisji Senatu do spraw opracowania modelu kształcenia w Akademii Obrony Narodowej*, Warszawa 1991.
81. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, Łódź – Kraków 1995.
82. Tilman K., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996.
83. Tomiuk S. (red.), *Wybrane problemy edukacji pedagogicznej*, Warszawa 1996.
84. Turowski L. (red.), *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, cz. I i II, Siedlce 1997.
85. Turowski L., *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999.
86. Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy w zarysie*, Bydgoszcz 1985.
87. Winiarski M., *Rozważania na temat typologii i rozwoju nauk pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 1-2.
88. Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998.
89. Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976.
90. Wróblewski R., *Charakterystyka nauk wojskowych*, Warszawa 1992.
91. Wyszczelski L., *Działalność oświatowo-wychowawcza w Wojsku Polskim II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997.

