

Problem intencjonalności działania wychowawczego

Studium teoretyczne



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Alina Wróbel

Problem intencjonalności działania wychowawczego

Studium teoretyczne



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014

Alina Wróbel – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Teorii Wychowania, Pracownia Teorii Wychowania, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

Jarosław Gara, Wiktor Żlobicki

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Joanna Balcerak

PROJEKT OKŁADKI

Lukasz Orzechowski

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos/karakotsya

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06542.14.0.M

ISBN 978-83-7969-503-4 (wersja papierowa)
ISBN 978-83-7969-504-1 (wersja elektroniczna)

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Druk i oprawa: Quick Druk

Mojemu Mężowi i Synom
z podziękowaniem za miłość i wsparcie

Spis treści

Wprowadzenie	11
Rozdział I. Opis przyjętego stanowiska badawczego	21
1. Cel badań	21
2. Przedmiot badań	25
3. Podstawowe założenia dotyczące przedmiotu badań. Teorie pedagogiczne jako elementy przestrzeni edukacyjnej	28
4. Główne konteksty teoretyczne dotyczące przyjętego przedmiotu badań	29
4.1. Relacja teoria – praktyka pedagogiczna jako perspektywa badań własnych	29
4.2. Relacja teoria – praktyka jako element pedagogicznego myślenia	33
4.3. Pedagogia jako sztuka konstruowania własnych działań pedagogicznych	40
4.4. Dyskurs edukacyjny jako przedmiot badań współczesnej pedagogiki	44
5. Przyjęta perspektywa badawcza i zastosowana metoda badań	54
6. Działanie wychowawcze jako kategoria pogranicza. Obszar badań własnych na mapie podstawowych subdyscyplin pedagogicznych i dziedzin wiedzy o wychowaniu	62
7. Działanie wychowawcze jako kategoria badawcza. Poszukiwanie znaczeń	69
7.1. Pedagogiczna teoria działania	71
7.2. Pojęcie działania wychowawczego	72
7.3. Działanie wychowawcze jako kategoria poznawcza	74
7.4. Struktura procesu wychowawczego i modele działania	75
7.5. Teoretyczne podstawy działania wychowawczego jako dziedzina wiedzy pedagogicznej i przedmiot badań	77
Rozdział II. Intencjonalność jako kategoria badawcza i jej miejsce na mapach myśli współczesnych nauk humanistyczno-społecznych. Wybrane egzemplifikacje	79
1. Intencjonalność jako kategoria interdyscyplinarna	80
1.1. Intencjonalność w myśli filozoficznej	80
1.2. Intencjonalność w myśli psychologicznej	93
1.3. Intencjonalność w myśli socjologicznej	103
Rozdział III. Analiza działania wychowawczego i jego właściwości w perspektywie wybranych formacji paradygmatycznych	125
1. Paradygmatyczne ramy analizy działania wychowawczego. Określenie pola badań	125
2. Działanie wychowawcze jako oddziaływanie na innych. Przyjęte pola znaczeniowe i ramy pojęciowe	130
3. Skuteczny projekt działania wychowawczego jako zespół metod i środków – perspektywa strukturalistyczna	136
3.1. Rekonstrukcja głównych tez paradygmatu strukturalistycznego	136
3.2. Strukturalistyczna teoria wychowania	139
3.3. Cechy wychowania jako działania w dyskursie strukturalistycznym	149

4. Działanie wychowawcze jako aktywność zdeterminowana społecznie – perspektywa funkcjonalistyczna	150
4.1. Rekonstrukcja głównych tez dyskursu funkcjonalistycznego	150
4.2. Funkcjonalistyczna teoria wychowania	152
4.3. Cechy wychowania jako działania w perspektywie funkcjonalistycznej	159
5. Działanie wychowawcze jako świadoma aktywność nastawiona na wzmacnianie procesu konstruowania subiektywnych znaczeń – perspektywa paradygmatu interpretatywnego	160
5.1. Główne tezy paradygmatu interpretatystycznego	160
5.2. Dyskurs pedagogiki alternatywnej na przykładzie nieautorytarnych teorii wychowania	163
5.3. Cechy wychowania jako działania w dyskursie pedagogiki alternatywnej	173
6. Działanie wychowawcze jako/czy specyficzna podmiotowa aktywność – perspektywa paradygmatu radykalnie humanistycznego/krytycznego	174
6.1. Główne tezy dyskursu radykalnie humanistycznego	174
6.2. Krytyczno-emancypacyjna teoria wychowania	178
6.3. Cechy wychowania jako działania w perspektywie radykalnego humanizmu	187
Rozdział IV. Konceptje działania wychowawczego. Dwa wymiary przestrzeni wychowawczej	189
1. Działanie wychowawcze jako wychowywanie innych do samowychowania. Perspektywa pedagogii współdziałania	191
1.1. Ontologia działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania	194
1.2. Relacja wychowawca – wychowanek	197
1.3. Antropologiczny kontekst działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania	202
1.4. Racjonalność działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania	206
1.5. Ambiwalecja jako stan towarzyszący działającemu wychowawcy	210
1.6. Pedagogia współdziałania. Podstawowe pytania i racje działania	212
2. Działanie wychowawcze jako działanie intencjonalnie instrumentalne. Perspektywa pedagogii skuteczności	216
2.1. Ontologia działania wychowawczego jako działania intencjonalnie instrumentalnego	216
2.2. Antropologiczne konteksty realizacji działania intencjonalnie instrumentalnego	223
2.3. Relacja między wychowawcą a wychowankiem	225
2.4. Typ racjonalności dominujący w działaniu intencjonalnie instrumentalnym	227
2.5. Omnipotencja jako stan towarzyszący działającemu wychowawcy	228
2.6. Pedagogia skuteczności. Podstawowe pytania i racje działania	229
Rozdział V. Pedagogiczne implikacje intencjonalnej instrumentalności wychowania. Fenomen pewnej pedagogii	233
1. Intencjonalność we współczesnej myśli pedagogicznej	235
1.1. Intencjonalność jako kategoria opisowa, jako pojęcie określające ontologiczne własności działającego podmiotu	237
1.2. Intencjonalność jako kategoria wartościująca, jako pojęcie określające cechę działania wychowawczego	240
1.3. Sensotwórcza i strukturotwórcza funkcja intencjonalności	242
2. Intencjonalność w wychowywaniu innych. Fenomen pedagogiki instrumentalnej/adaptacyjnej	244

2.1. Intencjonalna instrumentalność a wiedza o wychowaniu. Status/tożsamość pedagogiki i teorii wychowania jako dyscyplin naukowych	244
2.2. Intencjonalna instrumentalność działania wychowawczego a relacja teoria – praktyka pedagogiczna	248
2.3. Pedagogia czy pedagogizm? Intencjonalna instrumentalność a sztuka konstruowania własnych działań wychowawczych	249
Konkluzja/Zamiast zakończenia	253
Bibliografia	259
Indeks nazwisk	287
<i>The Problem of Intentionality of the Upbringing Activity. Theoretical Study (Summary)</i>	295
Od redakcji	297

Wprowadzenie

Prezentowane badania i studium będące ich efektem aspirują do udziału w dyskursie paradygmatycznym, istniejącym we współczesnej pedagogice. Podstawową ideą, która stoi u podstaw niniejszych rozważań, była potrzeba dokonania refleksji nad pewnym wymiarem/obszarem myśli pedagogicznej¹, a dokładniej – nad teoretycznymi podstawami wychowania. Impuls ten zrodził się na skutek zainteresowań badawczych dotyczących teoretycznych podstaw działania wychowawczego i potrzeby zbadania znaczenia, jakie ma intencjonalność w wychowywaniu innych oraz w konstruowaniu teorii pedagogicznych.

Niniejsze rozważania sytuuję w humanistyczno-interpretacyjnej tradycji badawczej, z jej zainteresowaniem świadomością i zróżnicowanymi sposobami interpretowania rzeczywistości². Przeprowadzone analizy skoncentrowane są na tym wymiarze dyskursu edukacyjnego³, którego treścią są określone teorie pedagogiczne/wychowania⁴. Zostały one zbadane w tym zakresie, który dotyczy teoretycznych podstaw działania wychowawczego. Przedmiotem zainteresowań badawczych uczyniłam poszukiwanie pedagogicznego sensu działania wychowawczego.

Studium przedstawiane czytelnikom jest efektem hermeneutycznej interpretacji wybranych teorii pedagogicznych/teorii wychowania, służącej uruchomieniu namysłu nad przesłankami myślenia pedagogicznego jako drogi do budowania teoretycznych podstaw oddziaływań pedagogicznych. Zgodnie z tezą

¹ Zob. B. Śliwowski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009, s. 42–76.

² Szerzej na temat celów i cech interpretatywnego podejścia badawczego: W. L. Neuman, *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*, Boston 2000, s. 85, za: T. Pilch, *Strategia badań ilościowych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 75–78.

³ Zob. B. Śliwowski, *Analiza dyskursów*, [w:] *idem, Współczesna myśl pedagogiczna...*, s. 156–162.

⁴ Przyjmuję, że teorie wychowania są teoriami pedagogicznymi, co wynika ze współczesnego statusu pedagogiki jako nauki i jej tożsamości oraz z tego, że teoria wychowania, obok pedagogiki ogólnej, jest jej podstawową subdyscypliną. Por. J. Górniewicz, *Związki pedagogiki ogólnej z teorią wychowania*, [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 63–70.

głoszącą, że „przedrozumienia są istotnym składnikiem *habitusu* praktyki”⁵, opowiadałam się za takim sposobem budowania relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną, który wyraża idea *praxis*. *Praxis* rozumianej jako takiego rodzaju przestrzeń, w której refleksja nad istotą i cechami działań odsyła do refleksji nad wiedzą uprzednią, tkwiącą u podstaw działania. Tak rozumiana *praxis* jest tym wymiarem rzeczywistości, którego sens odnaleźć można w działaniu i jego jakości. Tego typu podejście do praktyki pedagogicznej, stanowiącej element szeroko rozumianej praktyki społeczno-kulturowej, staje się fundamentem ciągłej reinterpretacji i rekonstrukcji wszelkich towarzyszących jej kontekstów oraz otwiera kolejne pola do refleksji i namysłu. To właśnie *praxis* stanowi tę przestrzeń, w której możliwy jest dialektyczny związek między myśleniem i działaniem oraz teorią i praktyką⁶. W tym kontekście jedność teorii i praktyki staje się fundamentem pedagogicznego myślenia⁷, a pamiętać należy, że myślenie – zmieniając perspektywę naszego rozumienia rzeczywistości (w tym rzeczywistości edukacyjnej) – zmienia nas samych, działających w tej przestrzeni⁸. W związku z tym, hermeneutyczne rozumienie teorii pozwala interpretować ją jako czynnik zmiany rzeczywistości, zmiany dokonującej się procesualnie na drodze poszukiwania sensu.

Prowadząc własne badania przyjąłam, że za każdym projektem działania wychowawczego stoi określone (uświadomione bądź nieuświadomione) rozumienie intencjonalności, a każda teoria wychowania odnosi się do istoty tego fenomenu i jego sensu⁹. Dlatego badając znaczenie, jakie przypisuje się intencjonalności w danym ujęciu paradygmatycznym, chciałam uchwycić sens działania wychowawczego, wskazany w danym dyskursie. Prezentowane badania podporządkowane były następującemu pytaniu: **Jak odwołanie się do kategorii intencjonalności zmienia strukturę teorii pedagogicznej i sens nadany działaniu wychowawczemu jako podstawowemu elementowi praktyki pedagogicznej?**

⁵ R. Usher i in., *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa postmodernistyczna)*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001, nr 2, s. 8. Przyjmuję jednocześnie, że *habitus* jest zbiorem relacji zdeponowanych we wnętrzu jednostki pod postacią myślowych i cielesnych wzorów percepcji, ocen i działań. Inaczej, jest to zbiór trwałych dyspozycji sprawiających, że aktorzy zachowują się i działają w określony sposób. Dyspozycje te generują określone sposoby percepcji rzeczywistości, praktyki i postawy. Szerzej na ten temat: P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Warszawa 2001, s. 105–108.

⁶ Zob. Ch. Wulf, *Paradygmaty nauki o wychowaniu. Powstanie nauki o wychowaniu w Niemczech*, przeł. M. Szymański, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 4.

⁷ Zob. J. Rutkowiak, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 329–336.

⁸ Zob. A. Folkierska, *Glosa do tekstu Christopha Wulfa „Paradygmaty nauki o wychowaniu. Powstanie nauki o wychowaniu w Niemczech”*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 4.

⁹ Zob. B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 25–76.

W tym kontekście jednym z celów uprawiania i formułowania teorii jest zdystansowanie się wobec aktualnej lub potencjalnej praktyki i kategorii pojęciowych, które jej dotyczą, uczynienie ich mniej oczywistymi i koniecznymi oraz otwarcie przestrzeni dla innych form i jakości doświadczenia, także pedagogicznego¹⁰. Stąd potrzeba ciągłego odwoływania się do relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną oraz różnymi jej wymiarami¹¹. Ten zakres refleksji ma zasadnicze znaczenie, ponieważ teorie dostarczają pojęciowego (kategorialnego) instrumentarium dla procesów poznawczych, sytuują język, tekst i dyskurs w przestrzeni społecznych praktyk oraz stanowią podstawę interpretacji i rozumienia rzeczywistości (dzięki definiowaniu i uzgadnianiu znaczeń). Teorie stają się więc racjonalnościami działania, wyznaczają bowiem znaczeniowy horyzont nadający sens określonym praktykom¹². Jeśli więc przyjmujemy, że racjonalność jest sposobem doświadczania świata, to nakreślona perspektywa pozwala w pełni ująć złożoność rzeczywistości społeczno-kulturowej, w tym przestrzeni edukacyjnej.

Należy przy tym pamiętać, że, „każdy tekst jest postrzegany jako dyskursywna całość w zbiorze innych współzależnych tekstów. I to właśnie związek między owym dyskursem a rzeczywistością społeczną, którą tworzy on dla każdej jednostki, czyni z analizy dyskursu skuteczne narzędzie badania zjawisk społecznych”¹³. Mimo istnienia wielu różnych modeli badania dyskursu, łączy je interpretacyjny i refleksyjny styl analizy. Dzięki niemu można pytać o to, jak teorie/koncepcje funkcjonujące w dyskursie edukacyjnym oddziałują na konstruowanie rzeczywistości społecznej? Odpowiedź na tak postawione pytanie ma znaczenie zasadnicze, ponieważ dyskurs może na trzy różne sposoby oddziaływać na konstruowanie świata społecznego:

- przyczynia się do tworzenia tożsamości społecznych;
- pomaga w konstruowaniu relacji społecznych między ludźmi;
- wpływa na tworzenie systemów wiedzy i przekonań”¹⁴.

¹⁰ Por. M. Małewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 11–18.

¹¹ P. Sztompka stwierdza, że w każdej teorii naukowej można wyróżnić trzy poziomy. Pierwszy, najbardziej ogólny, dotyczy założeń ontologicznych i epistemologicznych oraz dyrektyw metodologicznych. Drugi konstytuują pojęcia teoretyczne, które stanowią język danej teorii, jego kategorie są instrumentem postrzegania, analizowania i artykułowania badanej rzeczywistości. Trzeci, najniższy, stanowią teorie empiryczne (teorie w wąskim sensie), dla których najwyższą i ostateczną instancją jest doświadczenie. Szerzej na ten temat: P. Sztompka, *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. J. Szmataka, Warszawa 1985, s. 12–13.

¹² Odwołuję się tutaj do racjonalności jako podejścia rozumiejącego i rozumnego, do oddziaływania znaczeń i znaczenia oddziaływań. Zob. L. Brogowski, *Świadomość i historia. Studium o filozofii Wilhelma Diltheya*, Gdańsk 2004, s. 10–11.

¹³ A. Kunter, *Analiza dyskursu*, przeł. M. Höffner, [w:] *Badania jakościowe*, t. 2: *Podejścia i teorie*, red. D. Jemielniak, Warszawa 2012, s. 190.

¹⁴ Zob. A. Kunter, *Analiza dyskursu...*, s. 195.

Badanie dyskursu staje się więc badaniem praktyk znaczeniowótórczych i dotyczy następujących elementów: samego użycia języka, przekazywanych idei oraz interakcji społecznych, w jakich się to dokonuje. Pamiętać przy tym należy, że „słowa i pojęcia”¹⁵ zmieniają znaczenia w zależności od dyskursu, w ramach którego funkcjonują¹⁶. Dlatego też analiza działania wychowawczego i jego właściwości w perspektywie wybranych formacji paradygmatycznych służyć ma odsłanianiu znaczeń, „bo pojęcia kształtują ludzką mentalność, przygotowując grunt pod projekty przyszłości”¹⁷.

Realizacji badań przyświecało gromadzenie tej wiedzy o wychowaniu, a dokładniej o działaniu wychowawczym, która nie koncentruje się na środkach, metodach czy formach osiągania z góry przyjętych celów (czyli wiedzy gwarantującej skuteczność i efektywność działania wychowawczego), ale tej, która pozwala udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

- dlaczego realizujemy działalność wychowawczą?;
- co stanowi istotę tego działania i co je uprawomocnia?;
- jakie znaczenie dla interpretacji działania wychowawczego ma odwołanie się do kategorii intencjonalności (w tym różnorodnych jej wykładni)?;
- w których teoriach/koncepcjach wychowania pojawia się intencjonalność jako cecha działania wychowawczego i jaką moc sensotwórczą ze sobą niesie?

Pojawia się tu fundamentalne pytanie poznania rozumiejącego – dlaczego? – nadające kierunek poszukiwaniom wzajemnych zależności między różnymi zjawiskami i wymiarami przestrzeni społeczno-kulturowej. Jest to o tyle znaczące, że obcowanie ludzi ze sobą, czyli funkcjonowanie w relacjach intersubiektywnych, wymaga wzajemnej zrozumiałości działań. Jak podkreśla Robert Spaemann, postawienie pytania „dlaczego?” w stosunku do działającego człowieka jest podyktowane odtwarzaniem intencjonalnej struktury działającego, struktury jego racji działania, bowiem, „działania odróżnia od innego dziania się ich symboliczna natura, moment odtwarzalnej ogólności”¹⁸, który stanowi warunek rozumienia.

Humanistyczna interpretacja prowadzi więc do przypisania określonego znaczenia i sensu działaniom i czynnościom oraz intelektualnym wytworom człowieka, przy czym rozumienie, jako odczytywanie związków znaczeniowych, zawsze jest realizowane w określonym kontekście, którego rozumiejący powinien być świadomy i który współtworzy.

¹⁵ Przyjmuję, że „o jakości interpretacyjnej pojęcia decyduje założenie, na którym opiera się definicja pojęcia”; M. K o w a l s k i, D. F a l c m a n, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna – analizy i impresje*, Kraków 2010, s. 167.

¹⁶ Zob. Z. M e l o s i k, *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń 1994, s. 201.

¹⁷ L. B r o g o w s k i, *Świadomość i historia...*, s. 9.

¹⁸ R. S p a e m a n n, R. L ö w, *Cele naturalne. Dzieje i ponowne odkrycie myślenia teleologicznego*, przeł. A. Półtawski, Warszawa 2008, s. 11.

Podążając dalej, można stwierdzić, że poznanie rozumiejące jest poszukiwaniem takich źródeł wiedzy o wychowaniu, w tym przypadku funkcjonujących w dyskursie edukacyjnym, które pozwolą nadawać subiektywny – określony w czasie i przestrzeni – sens własnemu działaniu wychowawczemu. Zakładam przy tym, że tego typu wiedza jest przyczynkiem do refleksyjnego namysłu nad działaniem wychowawczym i nadawaniem mu znaczeń – w przeciwieństwie do nastawienia na bezwzględną realizację działania wychowawczego w imię z góry przyjętych celów. W tej perspektywie chodzi nie tylko o świadomość działania, lecz także o wnikanie w jego sens. Stąd realizacji działania powinno towarzyszyć myślenie, bo, jak podkreślał Martin Heidegger,

[...] wejść w sens (*Sinn*) – oto jest istota namysłu (*Besinnung*). Znaczy to więcej niż po prostu coś sobie uświadomić. Nie dotarliśmy jeszcze do namysłu, jeśli mamy do czynienia tylko ze świadomością. Namysł jest czymś więcej. Jest oddaniem się (*Gelassenheit*) temu, co godne pytania.

Przez tak rozumiany namysł docieramy właśnie tam, gdzie – nie doświadczając tego wprost i nie widząc wyraźnie – od dawna przebywamy. Namysł prowadzi nas ku miejscu, z którego dopiero otwiera się przestrzeń, jaką za każdym razem przemierza nasze zachowanie się¹⁹.

W tym kontekście warto także przywołać słowa Jarosława Gary, który stwierdza:

Celem namysłu refleksyjnego lub teoretycznych uogólnień zasadniczo nie jest bowiem przeobrażanie się w praktykę (bo wtedy byłyby one pararefleksją i pseudoteorią) lub zastąpienie praktyki i działania (bo wtedy byłyby one pseudopraktyką i paradziałaniem), lecz stwarzanie rozległych horyzontów dla jakościowych wymiarów podejmowanej praktyki i działania²⁰.

Temu też ma służyć odwołanie się do kategorii intencjonalności jako tego typu pojęcia, którego moc sensotwórcza przekładać się może na sens nadawany działaniom wychowawczym. Za Bogusławem Śliwerskim przyjmuję przy tym, że:

[...] badanie podstawowych pojęć w poszczególnych dyscyplinach nauk pedagogicznych może przyczynić się do tego, że nie tylko poszerzamy wiedzę o ich znaczeniach poznawczych, ale i ułatwiamy prowadzenie badań empirycznych nad podstawami rzeczywistości wychowawczej. Kategorie pojęciowe w naukach o wychowaniu są bowiem elementami rzeczywistości realnej i symbolicznej, stanowiącymi pewną funkcjonalną całość, będącą zestrojeniem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości, także w jakiś sposób ustrukturyzowanych²¹.

¹⁹ M. Heidegger, *Budować mieszkać myśleć. Eseje wybrane*, wyb., wstęp i oprac. K. Michalski, przeł. K. Michalski i inni, Warszawa 1977, s. 281.

²⁰ J. Gary, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warszawa 2009, s. 344.

²¹ B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011, s. 10.

Rozważania skoncentrowane na relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną najczęściej lokowane są w polu badawczym pedagogiki ogólnej²². Pozostaje to w zgodzie z zadaniami stawianymi przed tą podstawową subdyscypliną nauk pedagogicznych. Jest ona bowiem działem pedagogiki zajmującym się jej podstawami teoretycznymi. Przyjmując, że „teoria pedagogiczna powinna odsłaniać kluczowe dla niej kategorie pojęciowe na podstawie dociekania prawdy o nich, o ich istocie i ułatwiając tym samym nasze ich rozumienie”²³, własne rozważania – dotyczące intencjonalności działania wychowawczego – sytuuję na pograniczu dwóch subdyscyplin: pedagogiki ogólnej i teorii wychowania.

Proces badawczy odniesiony do wyżej przywołanej kategorii staje się wobec tego pewnego typu dyskursem, dzięki któremu komunikować można określone idee i sensy działania wychowawczego. Odwołanie się do tego dyskursu służy pomnażaniu wiedzy pedagogicznej i stanowi podstawowy element badań realizowanych przez pedagogikę jako „dziedzinę (dyscyplinę) nauki zajmującą się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowań dyskursu edukacyjnego”²⁴.

Dynamika rzeczywistości wychowawczej sprawia, że wciąż należy poszukiwać tych źródeł i kontekstów, które pozwolą zebrać i refleksyjnie spożytkować treści/materiał do teoretycznej refleksji i praktycznego działania²⁵, dlatego mam nadzieję, że prezentowane rozważania poszerzą perspektywę rozumienia rzeczywistości. Rozumienia, które, „nadając ludzki wymiar tu oto doświadczanemu światu, określa owo dzianie, wydarzanie się, bycie świadomości, daje wyraz jej skończoności oraz ograniczoności wynikającej z granic, jakie zakreśla rozum ludzki. Człowiek istnieje, doświadczając i odsłaniając tym doświadczeniem prawdę, a więc rozumiejąc”²⁶. W tej perspektywie opowiadam się za poglądem głoszącym, że cel praktyczny badań interpretacyjnych to poszerzanie świadomości działających podmiotów i otwieranie nowych przestrzeni namysłu²⁷.

²² Por. *Związek teorii naukowych z praktyką edukacyjną*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 210–257; A. Żywczok, *Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej – studium kulturowej autonomii nauki*, „Przegląd Pedagogiczny” 2010, nr 2.

²³ B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości...*, s. 129.

²⁴ *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 144.

²⁵ Por. M. Nowak, *Potrzeba integralnej, systemowej i otwartej działalności wychowawczej*, [w:] i d e m, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin 2012, s. 319–324.

²⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2006, s. 49. Na temat rozumienia jako sposobu bycia w świecie: H. G. Gadamer, *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, Kraków 1993; A. Przyłębski, *Gadamer*, Warszawa 2006.

²⁷ Por. M. Straś-Romanowska, *O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii*, [w:] *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, red. M. Straś-Romanowska, Wrocław 2000, s. 25.

Jednocześnie zdaję sobie sprawę z tego, że prezentowane studium teoretyczne ma charakter autorskiej interpretacji, która powinna być traktowana jako kartografia myśli i definicji badanego pojęcia, oferująca krystalizację tej przestrzeni, którą wypełniają różnorodne sposoby ujmowania kategorii intencjonalności, rozlokowane na mapie współczesnych paradygmatów pedagogicznych. Jak wskazuje B. Śliwerski, tego typu ujęcia mogą podlegać reinterpretacji i można wskazywać związki zachodzące między nimi; „tak konstruowana mapa może być traktowana jako jedynie umowne znakowanie odtwarzanej i poddawanej próbie jakiegoś uporządkowania wielości definicji w świetle różnych prądów czy nurtów w minionej lub współczesnej myśli pedagogicznej”²⁸. Zastosowane w niej schematy są wynikiem stanu wiedzy i rodzaju przyjętych przez kartografa kryteriów przybliżania i uporządkowania tego, co jest przedmiotem rekonstrukcji.

Niniejsza mapa myśli/pojęć powstawała z nadzieją, że ułatwi odbiorcom orientowanie się we współczesnych formacjach dyskursywnych, komunikujących różnorodne teoretyczne podstawy działania wychowawczego. Wyrażam przy tym przekonanie, że prezentowane efekty badań są odpowiedzią na postulat sformułowany przez B. Śliwerskiego, który stwierdza, że „to, co jest pedagogice potrzebne, to generowanie podejść syntetycznych, które wyprowadzą teorie wychowania poza granice i ograniczenia częściowych paradygmatów i ich rozmaitych autorskich wariantów”²⁹. I, jak podkreśla on w innym miejscu, w dyskursywnej walce o kształt pedagogiki chodzi o te teorie, które nie są odzwierciedleniem zewnętrznej wobec nich rzeczywistości, ale stają się praktyką społeczną, poprzez którą rzeczywistość nabiera nowych znaczeń i wartości³⁰. Teoria staje się więc „instrumentem gry ze sferą doświadczenia”³¹. Teoria pozwala doświadczenie to rozumieć, pozwala człowiekowi radzić sobie ze światem i w świecie, a „wielość teorii umożliwia wieloaspektowy ogląd rzeczywistości, pozwala dostrzec nieścisłości, luki i sprzeczności w teoretycznym kalejdoskopie świata, dostarcza wielu odpowiedzi (interpretacji) pozwalających go rozumieć i stawia wobec licznych pytań, z którymi trzeba się zmierzyć, aby rozumienie to było głębsze i bardziej pełne”³².

Dlatego też refleksja prowadzona nad aparaturą pojęciową współczesnych teorii pedagogicznych/wychowania, ich rekonstrukcja i reinterpretacja może służyć rzeczywistości wychowawczej. Zakładam, że w tę przestrzeń poznawczą wpisują się również niniejsze rozważania. Zgadzam się przy tym z twierdzeniem Wiktora Żłobickiego, który mówi, że „powinnością badacza humanisty wydaje się nie tyle udowadnianie jakiejś prawdy czy teorii, ile raczej rzetelne przedstawienie

²⁸ B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości...*, s. 34.

²⁹ B. Śliwerski, *Teoretycy wychowania wobec typologii nurtów współczesnej myśli pedagogicznej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2010, nr 1, s. 15.

³⁰ Zob. *Ibidem*, s. 14.

³¹ M. Małewski, *Teorie andragogiczne...*, s. 33.

³² *Ibidem*, s. 33.

możliwie szerokiego spojrzenia na zagadnienie stanowiące przedmiot poznania; ukazanie wielu stron badanego problemu, także tych, które stanowią o niedookreśleniach czy słabościach konstrukcji myślowych”³³.

Chciałabym także zwrócić uwagę na to, że kluczowe dla niniejszych analiz pojęcie intencjonalności należy do tych kategorii, które – jak to określił Lech Witkowski – są kategoriami ciągle źle odbieranymi w dyskursie naukowym humanistyki, a jednocześnie kategoriami niezbędnymi w pedagogice ze względu na jej przedmiot zainteresowań, stąd też potrzeba odniesienia się do nich przez pryzmat dyskursu pedagogicznego³⁴.

Podsumowując pragnę dodać, że strukturę pracy tworzy pięć rozdziałów. W rozdziale pierwszym nakreślone zostało przyjęte stanowisko metodologiczne, wskazujące podstawowe przesłanki, zastosowaną metodę badań oraz zasadnicze konteksty teoretyczne dotyczące obranego przedmiotu badań.

Kolejny krok badawczy (drugi rozdział pracy), to poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytanie – jakie znaczenie nadaje się pojęciu intencjonalności w naukach filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych? Ten interdyscyplinarny przegląd posłużył wskazaniu miejsca jakie kategoria ta zajmuje na mapach współczesnych nauk humanistyczno-społecznych. Tego typu ustalenia miały znaczenie zasadnicze, ponieważ ukazują współczesne źródła myślenia o intencjonalności, a przecież teoria i praktyka pedagogiczna konstytuuje się w łączności z tymi źródłami. Ponadto przywołane nauki stanowią zasób podstawowych (ale nie jedynych) kontekstów, do których odwołują się pedagodzy, prowadząc własne poszukiwania badawcze, a wypływające z ich dorobku inspiracje wyraźnie przekładają się na zakres i specyfikę badań pedagogicznych. Badania przeprowadzone w tym obszarze pozwoliły stwierdzić, że pojęcie intencjonalności jest kategorią interdyscyplinarną, funkcjonującą we współczesnej myśli humanistyczno-społecznej w różnorodnych kontekstach znaczeniowych. Zauważyć przy tym należy, że dominującym ujęciem jest to, które odwołuje się do tego archetypu myślenia o intencjonalności, który interpretuje ją jako ontologiczną właściwość działającego podmiotu.

Rozdział trzeci pracy wypełnia analiza działania wychowawczego i jego właściwości, przeprowadzona w perspektywie wybranych formacji paradygmatycznych. Pole badań zostało określone w kontekście następujących typów paradygmatów: strukturalistycznego, funkcjonalistycznego, interpretatywistycznego oraz radykalnie humanistycznego³⁵. Niniejsze ustalenia dotyczyły rekonstrukcji

³³ W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Kraków 2008, s. 11.

³⁴ Por. *Oblicza zmian postaw w humanistyce*, L. Witkowski, *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Kraków 2004, s. 35–36.

³⁵ Szerzej na ten temat: R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, przeł. Z. Melosik, K. Sobolewska-Myślik, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwiecieński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 25–50.

modeli działania wychowawczego komunikowanych w danym dyskursie paradygmatycznym. Sformułowane modele pozwoliły wskazać, jakie cechy przypisane zostały działaniu wychowawczemu w danej formacji paradygmatycznej. Ustalenia poczynione na tym etapie badań doprowadziły do następującego wniosku: pojęcie intencjonalności funkcjonuje we współczesnym dyskursie edukacyjnym i bywa stosowane jako kategoria określająca właściwości działania wychowawczego, wnosząc tym samym określony sens w jego interpretację.

Następnie, biorąc pod uwagę właściwości działania wychowawczego komunikowane w poszczególnych dyskursach oraz ustalenia na temat znaczenia kategorii intencjonalności we współczesnej myśli humanistyczno-społecznej, sformułowałam dwie koncepcje działania wychowawczego (rozdział czwarty). Koncepcje te na dwa różne sposoby wskazują istotę oddziaływania wychowawczego i sens nadawany działalności wychowawczej. Pierwsza z nich to model działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania, sformułowana w kontekście pedagogii współdziałania. Jest to ujęcie odwołujące się do założeń paradygmatu interpretatywnego i radykalnie humanistycznego, a istota tego oddziaływania wyraża się w upodmiotowieniu i wspieraniu wychowanka w procesie urzeczywistniania własnego człowieczeństwa oraz wynikającej z niego autonomii podmiotowej. W tej koncepcji intencjonalność interpretowana jest jako właściwość działającego podmiotu, jako kategoria opisowa, jako pojęcie określające jego ontologiczne własności. Druga koncepcja to model działania wychowawczego jako działania intencjonalnie instrumentalnego, sformułowana w perspektywie pedagogii skuteczności. To ujęcie odwołuje się do założeń paradygmatu strukturalistycznego i funkcjonalistycznego. Istota działania wychowawczego wyraża się w tym przypadku w adaptacyjnym oddziaływaniu, skoncentrowanym na skutecznym osiąganiu narzuconych celów. To właśnie w ramach tej koncepcji kategoria intencjonalności jest pojęciem określającym właściwość działania wychowawczego, cechę³⁶ utożsamianą w tym przypadku z instrumentalnym charakterem tej aktywności. Zastosowana tu wykładnia intencjonalności odbiega od jej filozoficznych korzeni, koncentruje się na tym, że pojęcie to jest kategorią wartościującą, o radykalnie normatywnym charakterze.

Ostatni rozdział pracy to rozważania na temat pedagogicznych implikacji intencjonalnej instrumentalności działania wychowawczego, czyli poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak zastosowanie intencjonalności jako kategorii wartościującej zmienia status i tożsamość pedagogiki (w tym także teorii wychowania jako jej podstawowej subdyscypliny) oraz relację, w jakiej pozostają między sobą teoria i praktyka pedagogiczna?

³⁶ Przyjmuję, że cecha to właściwość charakteryzująca pod jakimś względem istotę, przedmiot, czynność lub stan. Zob. *Słownik języka polskiego*, t. 1, oprac. L. Drabik, E. Sobol, Warszawa 2007, s. 44.

Poszukiwanie odpowiedzi na tak sformułowane pytanie zaowocowało ustaleniami dotyczącymi sztuki konstruowania własnych działań wychowawczych oraz przywołaniem kategorii pedagogizmu jako antytezy/deformacji pedagogii.

Konkluzja zamykająca niniejszą rozprawę to rekapitulacja dociekań, skoncentrowana na wzmacnianiu relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną oraz poszukiwaniu sensu działania wychowawczego. Mam nadzieję, że zaproponowane rozważania wpisują się w przestrzeń istniejącą między myśleniem i działaniem, a rozumienie znaczenia intencjonalności w wychowywaniu innych jest źródłem ważnych pedagogicznych implikacji.

Pragnę bardzo serdecznie podziękować recenzentom wydawniczym pracy – Panu prof. dr. hab. Jarosławowi Garze oraz Panu prof. dr. hab. Wiktorowi Żłobickiemu – za zaangażowanie, wnikliwe i cenne uwagi oraz trud włożony w przygotowanie recenzji, co pozwoliło udoskonalić tekst pod względem merytorycznym i formalnym.

W tym miejscu chciałabym także wyróżnić trzy środowiska naukowe, których jakość funkcjonowania była dla mnie bardzo cenną inspiracją i podstawą formowania się mojej tożsamości. Pierwsze to Katedra Teorii Wychowania UŁ, jej idee i tradycje badawcze, które stanowią fundament mojego naukowego myślenia. Kolejne to środowisko Zespołu Samokształceniowego Doktorów, działającego pod patronatem KNP PAN i przewodnictwem Pani Profesor Marii Dudzikowej. Kultura poszukiwań badawczych wypracowana na spotkaniach tego zespołu i doświadczenia z nich wypływające były bardzo ważnym elementem mojego rozwoju. Trzecie środowisko to Zespół Teorii Wychowania działający pod patronatem KNP PAN i przewodnictwem Pana Profesora Bogusława Śliwerskiego, którego otwarcie, możliwość dzielenia się wiedzą i doświadczeniem badawczym oraz towarzysząca temu życzliwość, umacniały mnie na drodze realizacji własnego projektu badawczego, i sprawiły, że szeroko rozumiana teoria wychowania stała się przestrzenią wielorakich dyskursów.

ROZDZIAŁ I

Opis przyjętego stanowiska badawczego

Rozważania i ustalenia, zawarte poniżej, opisują przyjęty fundament poznawczy oraz przestrzeń i specyfikę postępowania badawczego. Pragnę przy tym podkreślić, że wybrana perspektywa badawcza odwołuje się do szeroko rozumianej wiedzy o społecznych celach poznania naukowego i prawomocnych sposobach ich realizacji¹. Należy także zaznaczyć, że niniejsza rozprawa ma charakter teoretyczny i dotyczy problematyki badawczej sytuowanej na pograniczu pedagogiki ogólnej i teorii wychowania – podstawowych dyscyplin wiedzy pedagogicznej.

1. Cel badań

Prezentowane studium poświęcam wskazaniu teoretycznych podstaw działania wychowawczego. Refleksja ta skoncentrowana została na pedagogii jako sztuce konstruowania własnych działań pedagogicznych i przeprowadzona została po to, aby nakreślić takie konteksty teoretyczne, które pozwolą:

– przełamać dualizm lub czasem nawet dychotomię istniejącą między poznaniem i działaniem pedagogicznym. Odwołanie się do tego typu kontekstów pozwala umacniać dialektyczną więź teorii z praktyką pedagogiczną, tworzoną przez osobę pedagoga. Pamiętać przy tym należy, że – jak podkreśla Stanisław Palka – każda wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna zawiera składniki teoretyczne i praktyczne²;

¹ Zob. M. Małewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1/2.

² Zob. S. Palka, *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski i in., Kraków 2010, s. 15–25.

– ująć „relację teorii do praktyki nie tyle w kategoriach usprawniania i podnoszenia efektywności, ile uświadomienia – teoria ma czynić praktykę bardziej świadomą, a oddziaływać na nią może dopiero poprzez głębsze jej rozumienie”³;

– podkreślić rolę, jaką w rzeczywistości wychowawczej pełni świadomość działającego podmiotu, także świadomość społeczna podmiotów edukacji, nazywana kulturą pedagogiczną⁴;

– upelnomocnić praktyków wychowania, dając możliwość konstruowania wiedzy w praktyce oraz uświadamiania sobie źródeł własnego poznania i działania – pamiętając przy tym, że pedagogia jest myślową refleksją działającego wychowawcy i praktycznie zorientowaną koncepcją wychowania, towarzyszącą jego świadomie podejmowanym działaniom⁵;

– rozszerzyć teoretyczne podstawy profesjonalnego działania pedagogicznego i wskazać źródła refleksji praktyków wychowania na temat sposobu pełnienia przez nich roli społeczno-zawodowej;

– przyczynić się do budowania kultury praktyki określonej grupy zawodowej, w tym szczególnie wychowawców profesjonalnych⁶;

– opowiedzieć się za „wkładem pedagogiki ogólnej w przywracanie współczesnej pedagogice polskiej filozoficzności, teoretyczności i historyczności”⁷. Zmiana ta wydaje się ważna „w otwieraniu nowego postpozytywistycznego myślenia o edukacji i w badaniach społecznej praktyki edukacyjnej”⁸;

– ciągle podejmować wysiłek rozumienia praktyki pedagogicznej, zakładając, że „teoretyk wychowania nie jest [...] niezależnym obserwatorem, lecz zawsze uczestniczy w jakiejś mierze w działaniach, które stara się zrozumieć”⁹;

– wskazać, że komplementarność teorii i praktyki pedagogicznej ujawniać się może w nadawaniu znaczeń;

– pokazać, że zainteresowanie działaniem wychowawczym, realizowane w perspektywie hermeneutyczno-fenomenologicznej, motywuje badacza nie tyle do zmiany rzeczywistości, ile do podejmowania wysiłku rozumienia praktyki pedagogicznej¹⁰.

³ B. Milerski, *Pedagogika kultury: zagadnienie teoretycznej tożsamości*, [w:] *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, red. J. Gajda, Kraków 2009, s. 49.

⁴ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 205.

⁵ Zob. *Teoretyczny i praktyczny aspekt pedagogii*, [w:] W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 2008, s. 54–70.

⁶ Por. E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2009, s. 247.

⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika...*, s. 217.

⁸ *Ibidem*.

⁹ R. Godoń, *Miedzy myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Warszawa 2012, s. 168.

¹⁰ Szerzej na ten temat: M. van Manen, *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, London–Ontario 1990.

Przywołane propozycje aplikacji uzyskanych wyników badań na grunt analiz pedagogicznych pozwalają stwierdzić, że przeprowadzone rozważania mają szansę zaistnieć na trzech różnych płaszczyznach. Mogą pomnażać dorobek pedagogiki jako nauki i jej subdyscyplin. Mogą znaleźć zastosowanie w rozważaniach dotyczących kształcenia w zakresie pedagogiki. Mogą także przyczynić się do poszerzania pola analiz edukacji, rozumianej jako społeczne działanie. T. Hejnicka-Bezwińska definiuje zależność między tymi trzema rodzajami działań jako związek „teorii z praktyką”. Jej zdaniem „sens tego związku wydaje się być możliwy do opisanie i wyjaśnienia przy uwzględnieniu kontekstu kulturowo-historycznego”¹¹. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera teoretyczna rekonstrukcja intencjonalności działania wychowawczego. Odwołuje się ona do wielu uwarunkowań tego działania, zwłaszcza jego podstaw filozoficznych i teoretycznych, ale także do społecznej perspektywy tego działania, ujawniającej się m.in. w dyskursie edukacyjnym. Prezentowane rozważania wpisują się także w refleksję na temat ponowoczesnej kondycji społecznej, z której wynikają określone konsekwencje dla edukacji jako praktyki społeczno-kulturowej. Pamiętajmy, że ponowoczesność może być określana jako „nowa świadomość społeczna, która charakteryzuje się tym, że podważone zostały w niej – akceptowane dotąd jako niepodważalne – zasadnicze przekonania na temat człowieka, społeczeństwa, nauki, związku teorii z praktyką itd.”¹².

Niniejsza analiza pozwala na nowo odczytać granice i możliwości oddziaływań wychowawczych oraz gromadzić wiedzę służącą wyjaśnianiu i projektowaniu różnorodnych zjawisk, stanowiących elementy przestrzeni edukacyjnej. Jeśli pamiętamy, że mamy obecnie do czynienia z pluralizmem celów, interesów, potrzeb i praktyk edukacyjnych, to pedagogika interpretowana jako teoria praktyki, teoria rzeczywistości edukacyjnej ma za zadanie dostarczać takich instrumentów, które pozwolą tę złożoną przestrzeń badać¹³. Pedagogika interpretowana jest tutaj jako teoria rzeczywistości wychowawczej, jako nauka o człowieku koncentrująca się na tych elementach antroporozwoju, które dotyczą rozwoju celowo wspomagane i kierowanego. Stąd powstaje potrzeba odwoływania się do tego typu teorii pedagogicznych, które będą stanowiły podstawę działalności wychowawczej.

Zakładam przy tym, że nie można mówić o formułowaniu przez daną naukę właściwych dla niej twierdzeń i teorii bez dysponowania charakterystyczną dla niej aparaturą pojęciową, dlatego tak ważną rolę w procedurze budowania teorii pełnią określone kategorie pojęciowe. Obdarzone są one mocą sensotwórczą, dającą możliwość budowania wokół nich teorii (teorii praktyki wychowawczej).

¹¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków 1995, s. 7.

¹² *Ibidem*, s. 90.

¹³ Szerzej na ten temat: S. Palka, *Zarys koncepcji teorii pedagogicznej*, [w:] *Zagadnienia teorii pedagogicznej*, red. S. Palka, Seria „Zeszyty Naukowe UJ: Prace Pedagogiczne”, t. 3, PWN, Warszawa- Kraków 1986, s. 10.

W tej perspektywie wychowanie staje się przestrzenią rozpartą między teorią i praktyką – jak stwierdza M. Nowak – „tak odmiennymi i rozdzielonymi od siebie, a jednocześnie wewnętrznie zespolonymi w rozwoju wiedzy pedagogicznej (wiedzy o wychowaniu)”¹⁴. Friedrich W. Kron podkreśla zaś, że „refleksja, badania i działania pedagogiczne tworzą bardzo zróżnicowany i złożony kompleks powiązań. Praca naukowa polega więc na rozszyfrowywaniu, porządkowaniu, klasyfikowaniu i nazywaniu owych różnorodnych związków w całym ich bogactwie”¹⁵. Stwierdza, że „pojęcia są narzędziami niezbędnymi do pracy naukowej i precyzyjnego wypowiadania się na temat zjawisk świata życia oraz do prowadzenia racjonalnie uzasadnionej dyskusji”¹⁶. W tej perspektywie szczególnego znaczenia nabierają kategorie badawcze funkcjonujące w nauce, szczególnie w naukach humanistyczno-społecznych, których reprezentantką jest pedagogika.

Należy także podkreślić, że „badanie podstawowych pojęć w poszczególnych dyscyplinach nauk pedagogicznych może przyczynić się do tego, że nie tylko poszerzamy wiedzę o ich znaczeniach poznawczych, ale i ułatwiamy prowadzenie badań empirycznych nad podstawami rzeczywistości wychowawczej. Kategorie pojęciowe w naukach o wychowaniu są bowiem elementami rzeczywistości realnej i symbolicznej, stanowiącymi pewną funkcjonalną całość, będącą zestrojeniem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości, także w jakiś sposób ustrukturyzowanych”¹⁷. Zakładam przy tym, że szczególną rolę pełni w tym zakresie pedagogika ogólna, będąca tą subdyscypliną pedagogiczną, której głównym zadaniem jest badanie podstawowych kategorii pedagogicznych oraz odkrywanie ich sensu i znaczenia dla analizy rzeczywistości wychowawczej. Poszukiwanie podstaw teoretyczności pedagogiki i praktyki pedagogicznej odsyła nas niewątpliwie także do teorii wychowania, do poszukiwania odpowiedzi na pytania o istotę myśli o wychowaniu, o jej związek z praktyką edukacji oraz o podstawy filozoficzne i możliwe drogi konstrukcji teorii. Pedagogika rozumiana jest tutaj jako dziedzina wiedzy badająca i projektująca działania edukacyjne. Koncentruje się na opisie, interpretacji i projektowaniu procedur wychowawczych, a działania te muszą być związane z odwołaniem się do teorii. Stąd prezentowane badania odnoszone będą do relacji istniejącej między teorią i praktyką, między myśleniem i działaniem. Ten zaś problem badawczy jest przedmiotem zainteresowań takich subdyscyplin pedagogiki i nauk z nią współpracujących, jak: pedagogika ogólna, teoria wychowania, teleologia i prakseologia pedagogiczna.

¹⁴ M. Nowak, *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 151.

¹⁵ F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki. Pojęcia. Procesy. Modele*, przeł. E. Cieślík, Sopot 2012, s. 32.

¹⁶ *Ibidem*, s. 40.

¹⁷ B. Śliwewski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011, s. 10.

Sformułowanie podstaw teoretycznych określonej pedagogii przeprowadzone zostanie na drodze analizy modeli działania wychowawczego, nakreślonych w perspektywie wybranych formacji dyskursywnych, głównych typów paradygmatów funkcjonujących w naukach humanistyczno-społecznych. Analiza ta posłuży wskazaniu tych pedagogii, w których intencjonalność jest podstawową cechą działania wychowawczego i stanowi o istocie tego procesu. Refleksja ta będzie dotyczyć znaczenia intencjonalności w wychowywaniu innych, czyli sztuki konstruowania własnych działań pedagogicznych.

2. Przedmiot badań

Niniejsza rozprawa to studium, którego przedmiotem badań są teoretyczne podstawy działania wychowawczego, sformułowane w określonej perspektywie paradygmatycznej¹⁸, a materiał badawczy stanowią teksty źródłowe¹⁹ komunikujące określoną wersję działania wychowawczego²⁰. Zakładam przy tym, że tekst jest „systemem znaków, który badacz próbuje uporządkować pod kątem zawartych w nim myśli, zrekonstruować przekonania jego twórców, wydobyć ukryte w nim założenia, zinterpretować kluczowe dla tekstu kategorie”²¹. Stąd jest on nośnikiem sensu sformułowanego przez autora i elementem kultury szeroko rozumianej²². Tak rozumiany tekst „pozostaje dyskursem wypowiedzianym przez kogoś do ko-

¹⁸ Por. opis współczesnej wieloparadygmatyczności nauk pedagogicznych, D. Kubiński, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 36–42.

¹⁹ Przyjmuję, że źródłem jest wszelki ślad działalności ludzkiej rozumianej jako *actus humanus*, o ile służy poznaniu jego aktywności. Szerzej na ten temat: Z. Hajduk, *Ogólna metodologia nauk. Skrypt dla studiujących kierunki przyrodnicze oraz filozofię przyrody*, Lublin 2000, s. 159–160. Zakładam przy tym, że źródła to takie stany rzeczy lub opisu, które dają informację, ale dopiero po interpretacji. Zdaniem Tadeusza Buksińskiego, źródła te mogą przybierać różną postać i formę, a więc mogą to być: teorie (konceptje) pedagogiczne, pamiętniki, zapiski wydarzeń z udziałem pedagogów, teksty poświęcone metodom wychowania i kształcenia. Istnieje zatem szerokie spektrum źródeł pedagogicznych i służą one zdobyciu informacji w stopniu zależnym od interpretatora. Szerzej na ten temat: T. Buksiński, *Zasady i metody interpretacji tekstów źródłowych*, Warszawa–Poznań 1992.

²⁰ Tak określony obszar badań sprawia, że ma tu zastosowanie temporalne kryterium doboru tekstów. Analizie poddane zostaną wybrane teksty funkcjonujące we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Są to teorie i koncepcje wychowania odniesione do ram czasowych, obejmujących okres od początku XX wieku do dnia dzisiejszego.

²¹ K. Podemski, *Analiza wiedzy społecznej kreowanej przez środki masowego przekazu. Przypadek tygodników polskich w 1981 roku*, [w:] *Poza granicami socjologii ankietowej*, red. A. Sułek i in., Warszawa 1989, s. 81.

²² Por. *Językowy charakter interpretacji*, [w:] B. Cyrański, *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Łódź 2012, s. 15–20.

gość innego i o czymś”²³ i jest zobiektywizowaną ekspresją lub wytworem autora. Stąd, jak podkreśla Paul Ricoeur, „trzeba odkrywać i objaśniać tekst [...] pod kątem jego immanentnego znaczenia i rzeczywistości, którą prezentuje i odsłania”²⁴.

Kryteria doboru analizowanych tekstów podporządkowane zostały zasadzie mówiącej o tym, że w badaniach jakościowych o doborze próby badawczej decydują wyłącznie względy merytoryczne. „Interpretacja tekstu następuje zawsze w warunkach zakreślonych przez pytania, które odsłaniają przedrozumienie poszukiwanych zależności. To stwarza interpretatorowi możliwość uświadomienia sobie własnego przedrozumienia problemu i ustosunkowania się do niego”²⁵. Dlatego badacz może celowo dobierać materiał badawczy, biorąc pod uwagę występowanie pewnych cech²⁶.

W związku z powyższym, dobór tekstów ma charakter celowy. Dobierane są one w zależności od tego, jaki reprezentują paradygmat, czyli charakterystyczny „zbiór ogólnych przesłanek (założeń) koniecznych do zdefiniowania edukacji, stanowiących punkt wyjścia badań nad nią oraz budowania jej teorii”²⁷ i od tego, jaki wzór myślenia o wychowaniu (a dokładniej – o działaniu wychowawczym) upowszechniają wśród użytkowników nauki²⁸. W przypadku niniejszej pracy są to teksty będące reprezentacją określonych formacji dyskursywnych, komunikujące pewną wersję interpretacji rzeczywistości edukacyjnej²⁹. Za Dariuszem Ku-

²³ P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja: wybór pism*, Warszawa 1989, s. 103.

²⁴ *Ibidem*, s. 206.

²⁵ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994, s. 43.

²⁶ Szerzej na temat jakościowej analizy tekstu por. T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 69–71.

²⁷ K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 59.

²⁸ Por. K. Rubacha, *Paradygmaty nauk społecznych a budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik...*, t. 1, s. 59–67.

²⁹ Przyjmuję przy tym, że rzeczywistość edukacyjna (inaczej wychowawcza) poddawana interpretacji nie ogranicza się jedynie do „rzeczy” dających się policzyć, zmierzyć i zmysłowo spoznać. Zgodnie z koncepcją nauk humanistycznych, zakres tego pojęcia obejmuje „ducha”, czy inaczej – duchową sferę egzystencji człowieka. Zdaniem K. Ablewicz, rzeczywistość wychowawcza jawi się jako obszar przypadkowych, konkretnych zmieniających się wydarzeń. Twierdzi ona jednak, że można wskazać pewne stałe elementy, które muszą być rozumiane. „Są nimi: działania, motywy, uczucia, życzenia, to, co indywidualne, dalej pewne związki sensowne, przedstawienie wartości, cele, pytania, instytucje, itd.”. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa...*, s. 46. Jej zdaniem, w rzeczywistości wychowawczej mamy głównie do czynienia z rozumieniem elementarnym, polegającym na rozumieniu gestów, zachowania, języka. Dopiero w refleksji nad nim nadbudowanej rozumienie elementarne zostaje wydobyte z otaczającej je przypadkowości i umieszczone w szerszym kontekście, dzięki czemu może wznieść się na poziom rozumienia wyższego (nazywanego hermeneutycznym). Cytowana badaczka stwierdza, że rozumienie rzeczywistości wychowawczej pozostaje w bezpośrednim związku z wysiłkami tworzenia teorii wychowania, a podstawą tego rozumienia i budowania teorii pedagogicznych jest refleksja nad sy-

binowskim pragnę podkreślić, że „istnieje wyraźny związek logiki paradygmatu z potrzebą rozwiązywania problemów praktycznych. Paradygmat bowiem to nie tylko styl myślenia, ale także styl działania. Jest to określony pogląd na świat, pewna ogólna perspektywa, dzięki której można w jakimś stopniu uchwycić kompleksowość rzeczywistości. Sugeruje on swoim zwolennikom, co jest ważne, legitymizujące, celowe, podpowiada praktykom, co i jak robić bez dłuższego epistemologicznego i egzystencjalnego zastanawiania się. Cecha ta jest jednak zarazem siłą, jak i słabością każdego paradygmatu, siłą – ponieważ czyni działanie możliwym, słabością – bo działanie jest bezdyskusyjne”³⁰.

Zakładam przy tym, że rzeczywistość wychowawcza odnosi się tutaj do szeroko rozumianej praktyki pedagogicznej, inaczej – praktyki edukacyjnej. Pojęcie to jest konsekwencją przyjęcia najszerszego zakresu terminu edukacja, przez który rozumie się „ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka. Tak definiowana praktyka edukacyjna jest pojęciem bardzo szerokim i wewnątrznie zróżnicowanym”³¹. Z. Kwieciński tak definiowaną edukację utożsamia z wychowaniem w najszerszym całościowym znaczeniu. Jest ono najbardziej pojemną kategorią, „obejmującą wszystkie procesy szczegółowe rozwoju, wychowania i wpływu, oddziaływania na zmianę osobowości. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata”³². Tak rozumiana edukacja – przedmiot badań pedagogiki – nie wyczerpuje zakresu jej zainteresowań, ponieważ mieszczą się w nim także ustalenia teoretyczne, przesłanki pozwalające badać edukację jako praktykę społeczno-kulturową i formułować jej teorię. Jak podkreśla Krzysztof Rubacha,

[...] badanie – opisywanie, wyjaśnianie i rozumienie – praktyki edukacyjnej prowadzi w konsekwencji do budowania **jej teorii**, czyli jej poznawczych i symbolicznych reprezentacji. Reprezentacje te złożone z twierdzeń ogólnych pozwalają już w pewnym stopniu przewidywać praktykę edukacyjną. Pedagogika (podobnie jak większość nauk humanistyczno-społecznych) jest nauką w stanie tworzenia swoich teorii³³.

W konsekwencji wyżej przywołanych ustaleń należy zauważyć, że działalność badawcza, realizowana w obszarze pedagogiki, jest podstawowym źródłem teorii będących zasobem wiedzy na temat rzeczywistości wychowawczej, a jej rozumie-

tuacją pedagogiczną. Stąd pedagogiczna teoria i praktyka pozostają ze sobą w związku. „Teoria wyjaśnia i prowadzi praktykę, a praktyka użycza teorii sensu”. Szerzej na ten temat: K. A b l e w i c z, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa...*, s. 46–49.

³⁰ D. K u b i n o w s k i, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy...*, s. 37.

³¹ K. R u b a c h a, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik...*, t. 1, s. 21.

³² Z. K w i e c i Ń s k i, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 13–14.

³³ K. R u b a c h a, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik...*, t. 1, s. 20.

nie pozostaje w bezpośrednim związku z tworzeniem teorii pedagogicznych. Warto przy tym podkreślić, zwłaszcza w kontekście badań komparatystycznych lub meta-teoretycznych, że w zależności od przyjętego paradygmatu badań, budowanie teorii pedagogicznych może być źródłem różnorodnych treści i ustaleń, może upowszechniać czasem nawet sprzeczne wzory myślenia i różnorodne impulsy dotyczące projektowania działalności edukacyjnej. Jednak w każdej formacji dyskursywnej³⁴ pojawiają się charakterystyczne dla badań pedagogicznych elementy teorii³⁵.

3. Podstawowe założenia dotyczące przedmiotu badań. Teorie pedagogiczne jako elementy przestrzeni edukacyjnej

Prowadząc własne rozważania zakładam, że działanie wychowawcze i teorie z nim związane są stałymi elementami przestrzeni edukacyjnej, interpretowanej zarówno w wymiarze fizycznym, jak i symbolicznym. Pamięając o tym, że czas i przestrzeń to elementarne kategorie antropologiczne, stanowiące wyznacznik ludzkiej tożsamości³⁶, nie można pominąć tej perspektywy pedagogicznego działania³⁷. Przestrzeń jako istotny składnik rzeczywistości stanowi tak ważny element doświadczanej codzienności, że jej odczuwanie, nadawanie znaczeń i odczytywanie przekłada się na zakres i sposób funkcjonowania każdego z nas, jest jednocześnie wyrazem subiektywnego interpretowania tej rzeczywistości³⁸.

Odwołując się do określonych założeń stanowiących o tożsamości pedagogiki jako nauki, przyjmuję, że „pedagogika, podobnie jak inne nauki humanistyczno-społeczne może dysponować własnymi teoriami odnoszącymi się do ściśle określonej dziedziny”³⁹. W ramach tak rozumianej pedagogiki mogą być konstruowane teorie naukowe o różnym poziomie i stopniu ogólności. Celem uprawiania tej nauki – w ujęciu jak najbardziej ogólnym – jest uzyskanie i pomnażanie wiedzy na temat jej przedmiotu badań, czyli szeroko rozumianego wychowania (inaczej edukacji). Gromadzona wiedza, przyjmująca formę konstruktów teoretycznych, ma stanowić w przypadku pedagogiki (choć nie tylko) fundament pozwalający wyjaśniać i przewidywać różnorodne zdarzenia oraz podejmować decyzje dotyczące działań praktycznych.

³⁴ Za M. Foucaultem przyjmuję, że formacja dyskursywna istnieje jako różnorodność i wielość, jest bogactwem refleksji, pojęć, przedmiotów i strategii. Zob. M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, przeł. A. Siemek, Warszawa 1977, s. 56–65.

³⁵ Por. *Zagadnienia teorii pedagogicznej...*

³⁶ C. Grahame, *Przestrzeń, czas i człowiek. Spojrzenie badacza prehistorii*, przeł. H. Turczyn-Zalewska, Warszawa 1998, s. 7.

³⁷ Por. *Czas i przestrzeń – kategorie pojęciowe działania społecznego*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna...*, t. 1, s. 87–92.

³⁸ Zob. Analiza „sytuacyjności” interakcji w czasie i przestrzeni, A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, przeł. S. Amsterdamski, Poznań 2003, s. 154–206.

³⁹ S. Palka, *Zarys koncepcji...*, s. 9.

W proponowanym w rozprawie ujęciu szczególną rolę odgrywa ten sposób określenia tożsamości pedagogiki, który wprowadzie odnosi się do niej jako nauki praktycznej, ale takiej, która wychodząc od pewnych z góry założonych celów działalności wychowawczej, poszukuje, gromadzi i systematyzuje wiedzę o warunkach i możliwych kontekstach ich realizacji⁴⁰. Wskazuje ona także pewne zależności, w jakich pozostają określone zjawiska, będące elementami przestrzeni edukacyjnej. Stąd prowadząc badania pedagogiczne, pytamy o naturę badanego zjawiska, jego właściwości oraz istotę związków między cechami badanych procesów, w przypadku pedagogiki – procesów edukacyjnych. Dlatego teorie pedagogiczne powinny zawierać twierdzenia opisujące zjawiska zachodzące w rzeczywistości wychowawczej. W konsekwencji przyjętych ustaleń należy zauważyć, że przedmiotem badań pedagogicznych mogą być „teorie działania edukacyjnego na wszelkich poziomach i we wszelkich aspektach, ideologie edukacyjne, programy i projekty działań, same działania edukacyjne na rzecz rozwoju lub spontaniczne procesy rozwojowe/anty-rozwojowe, zmiany ich kontekstów politycznych, ideologicznych, ekonomicznych, kulturowych, instytucjonalnych i technologicznych”⁴¹.

Proces badawczy zaprezentowany w niniejszej rozprawie staje się wobec tego pewnego typu dyskursem, dzięki któremu można odkrywać i komunikować określone idee oraz sensy działania pedagogicznego. Odwołanie się do takich ustaleń pozwala poszerzać wiedzę pedagogiczną i stanowi podstawowy element badań realizowanych przez pedagogikę jako „dziedzinę (dyscyplinę) nauki zajmującą się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowań dyskursu edukacyjnego”⁴².

4. Główne konteksty teoretyczne dotyczące przyjętego przedmiotu badań

4.1. Relacja teoria – praktyka pedagogiczna jako perspektywa badań własnych

Badanie teoretycznych podstaw działania wychowawczego wymaga przyjęcia określonych ustaleń na temat relacji, w jakich pozostają między sobą teoria i praktyka pedagogiczna. Aby wskazać podstawowe cechy tej relacji i przyjętą

⁴⁰ Wyjaśnienia wymaga także to, że wprowadzie odwołuję się do pedagogiki jako nauki praktycznej, ale w ślad za K. Ablewicz, przeciwstawiam się mówieniu o pedagogice jako nauce przede wszystkim praktycznej, w dość zredukowanym rozumieniu „praktyczności” jako „instrumentalności”; por. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, s. 23.

⁴¹ Z. Kwieciński, *Badania dynamiczne jako specyficzne dla pedagogiki. Przypadki (okolo)toruńskie*, referat wygłoszony na konferencji KNP PAN, 26.06.2012 r. w Toruniu, materiały rozporozczone podczas konferencji, s. 3.

⁴² *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwowski, Warszawa 2000, s. 144.

w niniejszych analizach wykładnię interpretacyjną, dokonam podstawowych ustaleń terminologicznych.

Teorię pedagogiczną rozumiem jako teoretyczną wiedzę pedagogiczną⁴³, powstałą na skutek uprawiania pedagogiki. Teoria jest rezultatem takiej działalności badawczej, której wynikiem jest system logicznie i merytorycznie uporządkowanych uogólnionych twierdzeń⁴⁴. Jak podkreśla B. Śliwerski, jest to teoria w ścisłym tego słowa znaczeniu⁴⁵. Służy do opisywania, wyjaśniania, rozumienia i interpretowania faktów, zjawisk oraz procesów edukacyjnych⁴⁶. Niniejsze ustalenie wymaga dalszego doprecyzowania. Jeśli przyjmiemy, że celem współczesnej nauki jest umożliwienie ludziom rozumienia świata oraz gromadzenie wiedzy o nim, to realizacja tego zadania jest możliwa dzięki budowaniu takich teorii, które powstają na drodze badania różnych fragmentów rzeczywistości. Tak też powstają teorie pedagogiczne, stanowiące rezultat poznania rzeczywistości edukacyjnej. Są to teorie naukowe, będące weryfikowalnym opisem pewnego fragmentu tej rzeczywistości⁴⁷. Tak definiowane teorie pedagogiczne można odnieść do wskazanych przez Arystotelesa trzech typów wiedzy, wytwarzanej przez człowieka. Są to: *episteme*, *doxa* i *techne*⁴⁸. Przyjmuję, że teorie pedagogiczne są przykładem tego typu konstrukcji teoretycznych, które należy wiązać z kategorią *doxa*, oznaczającą ten typ wiedzy, który jest efektem realizowanego przez człowieka procesu poznawczego, prowadzącego do powstania wiedzy o charakterze probabilistycznym, kontekstualnym, uzasadnionym w odniesieniu do przyjętych założeń i ograniczonym przestrzenią i czasowo. Szczególnie ważną cechą tej wiedzy jest jej dyskursywność. Jest ona tym parametrem funkcjonowania wiedzy w przestrzeni społecznej, który pozwala wskazać jej znaczenie w odniesieniu do analizy rzeczywistości i różnych sposobów jej interpretacji.

⁴³ Por. Rozumienie teoretyczności wiedzy pedagogicznej, S. Pałk a, *Teoretyczność i praktyczność wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 2011, s. 255–262.

⁴⁴ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, s. 511.

⁴⁵ Por. B. Śliwerski, *Naukowa i potoczna teoria wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik...*, t. 2, s. 16–17.

⁴⁶ Por. Wąskie i szerokie rozumienie teorii pedagogicznej, H. Gałda m o w i c z, *Teoria pedagogiczna i jej odniesienia do praktyki*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski i in., Łódź 2002, s. 267–275.

⁴⁷ Należy przy tym pamiętać, że teorie mogą także występować w postaci teorii potocznych, będących rodzajem osobistej, zdroworozsądkowej wiedzy, powstającej w umysłach ludzi i stanowiącej przedmiot badań naukowych oraz teorii wytwarzanych przez filozofów, służących budowaniu określonych systemów filozoficznych. Szerzej na ten temat: B. Śliwerski, *Istota i przedmiot badań teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik...*, t. 2, s. 14–27; T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, s. 212–215.

⁴⁸ Na temat tych trzech typów wiedzy por., T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, s. 214–215.

Kolejną szczególną cechą charakteryzującą teorie powstające w obszarze pedagogiki oraz innych nauk humanistycznych jest przedmiot ich zainteresowania – człowiek i jego wytwory. Tak osadzona pedagogika staje się więc „wiedzą ogólną skoncentrowaną na człowieku, jego ponadczasowej «istocie», konkretyzowanej w nieskończenie różnorodnych sposobach istnienia. Taka pedagogika bywa określana jako «ogólna», «integralna» czy też jako podstawa kształcenia osobowości”⁴⁹. Stąd teorie powstające w jej ramach odznaczają się szczególnymi cechami, co wynika ze specyficznych właściwości przedmiotu poznania.

Jak wskazuje T. Hejnicka-Bezwińska, teoriom pedagogicznym można przypisać następujące właściwości:

- od praktyki odróżnia je to, że zawierają uporządkowaną wiedzę o określonym fragmencie rzeczywistości (praktyka jest zespołem działań przekształcających ten fragment rzeczywistości);

- powstają w wyniku działalności badawczej, opierającej się na określonej procedurze, zasadach i regułach, legitymizujących wytwarzanie wiedzy w teoriach zawartej;

- kryterium uporządkowania merytorycznego wyznacza przedmiot danej teorii;

- kryteria logiczne są związane z kryteriami rozumowania;

- teorię naukową wyróżniają abstrakcyjność i weryfikowalność;

- badacz jako twórca teorii powinien mieć określone kompetencje naukowe, pozwalające budować wyżej scharakteryzowane konstrukty teoretyczne;

- najważniejszymi elementami strukturalnymi teorii są przyjmowane założenia, stosowane kategorie pojęciowe, twierdzenia⁵⁰.

Tak dookreślona teoria pedagogiczna jest efektem procesu poznania i źródłem wiedzy naukowej dotyczącej przedmiotu badań nauk pedagogicznych⁵¹. Przyjmuję przy tym, że teorie pedagogiczne to „przekazujące wiedzę, systematyczne wyobrażenia, pojęcia i kategorie, poprzez które można rozpoznawać, ujmować albo co najmniej dyskutować nad granicami, strukturami i procesami pedagogicznych zjawisk”⁵². Powstają one na drodze poznania odnoszącego się do rzeczywistości wychowawczej jako wytworu człowieka i przedmiotu ludzkiego doświadczenia⁵³. Stąd powstawanie teorii pedagogicznych wiąże się z potrzebą refleksyjnego spojrzenia na człowieka jako kategorię badawczą, z potrzebą odkrycia jej filozoficzno-pedagogicznego sensu. Przecież „cały patos działalności

⁴⁹ I. Wojna r, *Humanistyczna pedagogika – w nieprzyjnym otoczeniu*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Kraków 2000, s. 27.

⁵⁰ Szerzej na ten temat: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, s. 216–217.

⁵¹ Por. E. Marynowicz-Hetka, *Praktyczność pedagogiki – zakres, przekraczanie – na przykładzie pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy...*, s. 290–301

⁵² M. Winkler, *Zadania pedagogicznych badań podstawowych*, przeł. D. Urbaniak-Zajac, [w:] *Granice autonomii...*, t. 1, s. 30.

⁵³ Por. *Teoretyczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, [w:] K. A b l e w i c z, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy...*, s. 19–79.

pedagogicznej lokuje się na polu ludzkich sensów⁵⁴. Skoro tak, to głównym celem budowania teorii pedagogicznych jest pomoc człowiekowi w zrozumieniu jego istoty i sensu jego działania (w tym wychowania). Z tej perspektywy teoria, zgodnie z jej grecką etymologią, w której oznacza widzenie i wgląd, staje się poznawczym wglądem w zjawisko/doświadczenie wychowania. Staje się wglądem w praktykę. Tak interpretowana teoria pomaga zrozumieć owo doświadczenie oraz odsłania jedność poznania i działania, pozwala także każdemu praktykowi dokonywać wglądu we własną działalność praktyczną. Pozwala ukierunkowywać własne działanie, oparte na zrozumieniu złożoności i niepowtarzalności każdej sytuacji wychowawczej, zwłaszcza w jej podmiotowym i sprawczym wymiarze⁵⁵. Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia można stwierdzić, że głównym zadaniem teorii jest stwarzanie horyzontu rozumienia, którego istnienie umożliwia interpretację działania z perspektywy jego sensu⁵⁶.

Praktyka pedagogiczna jako podstawowa kategoria pedagogiczna oznacza: dziedzinę działań praktycznych, bezpośrednią praktykę edukacyjną, pedagogiczne działanie⁵⁷. Działalność pedagogiczna odnoszona do przywołanych pojęć jest przedmiotem refleksji teoretycznej, czyli pedagogicznego myślenia i poznawania/rozumienia, którego efektem jest naukowa wiedza pedagogiczna (teoria pedagogiczna). Dokonując ustaleń definicyjnych odnoszących się do rozumienia pojęcia „praktyka pedagogiczna” zakładam, że „każda praktyka jest zawsze społeczno-kulturowym wytworem ludzi w określonym miejscu i czasie historycznym, podobnie zresztą jak rozumienie teorii czy uznawanie określonego modelu nauki lub preferowanie określonego typu racjonalności”⁵⁸.

Niniejsze rozważania zostaną skoncentrowane na interpretacji praktyki pedagogicznej jako działalności odnoszącej się do szeroko rozumianych procesów edukacyjnych⁵⁹. Tak dookreślona praktyka edukacji jest wytworem społeczno-kulturowym i równocześnie przedmiotem badań współczesnej pedagogiki. Praktyka pedagogiczna jako dziedzina działalności ludzkiej zmieniająca rzeczy-

⁵⁴ W. Prokopiuk, *Człowiek jako kategoria filozoficzno-pedagogiczna w pracy współczesnego nauczyciela*, [w:] *O nowy humanizm...*, s. 186.

⁵⁵ Por. Ontologiczna sytuacyjność człowieka i jej związek z działaniem, A. Walczak, *Koncepcja człowieka jako bytu ens per se i jej wybrane odniesienia pedagogiczne – samo-wychowanie*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn i in., Seria „Pedagogika Filozoficzna”, t. 3, Łódź 2010, s. 64–82.

⁵⁶ Por. *Cechy swoiste pedagogicznego myślenia humanistycznego*, [w:] D. Kubinowski, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne...*, s. 177–179.

⁵⁷ Por. D. Urbaniak-Zając, *O stosowaniu teorii pedagogicznej w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Granice autonomii...*, t.1, s. 223–234.

⁵⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, s. 218.

⁵⁹ Procesy edukacyjne w najszerszym rozumieniu odnoszą do modelu dziesięciościanu edukacji Z. Kwiecińskiego. Zob. idem, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1996, s. 31–60.

wistość edukacyjną jest odnoszona do szerszego pojęcia *praxis*, „oznaczającego praktyki społeczne realizowane w różnych obszarach życia społecznego, w tym także w obszarze edukacji”⁶⁰. Praktyka pedagogiczna osadzona w tej perspektywie jest szczególnego rodzaju działalnością człowieka, częścią całościowej ludzkiej praktyki⁶¹, uwarunkowaną świadomością społeczną podmiotów edukacji, czyli poziomem kultury pedagogicznej.

Tak rozumiana praktyka pedagogiczna nie może być wąsko utożsamiana z techniką działania. Choć jak podkreśla Andrea Folkierska, często to, co niektórzy nazywają pedagogiką praktyczną jest w istocie pedagogiką techniczną⁶². Utożsamianie praktyki pedagogicznej z techniką jest o tyle dyskusyjne, że techniczne nastawienie skutkuje tym, iż działanie nakierowane jest na realizację zewnętrznych wobec wychowania celów, a procedura działania pedagogicznego utożsamiana jest w takim przypadku z cechami oddziaływania nakierowanego na przedmioty, byty pozbawione woli i rozumności. To przemieszanie znaczeń i sensów działania nie powinno mieć miejsca w sytuacjach wychowawczych, jeśli interpretujemy je w perspektywie humanistycznej. Praktyka pedagogiczna jako szczególny rodzaj ludzkiego działania, ze swej istoty wymaga odniesienia się do właściwych dla niej kontekstów i parametrów⁶³. Funkcjonowanie tego typu perspektyw w świadomości praktyków wychowania jest elementem szeroko rozumianej kultury pedagogicznej.

4.2. Relacja teoria – praktyka jako element pedagogicznego myślenia

Aby naszkicować przyjętą w niniejszych rozważaniach interpretację relacji teoria – praktyka pedagogiczna, odniosę się do znamienego cytatu: „Ale: zanim zaczniemy działać, musimy najpierw wiedzieć – musimy wiedzieć o pedagogicznych stanach rzeczy”⁶⁴. To skrótowe ujęcie rozważanej relacji jest znaczące, ponieważ w symboliczny sposób pozwala odnieść związek teorii z praktyką pedagogiczną do relacji między myśleniem a działaniem pedagogicznym. Związek ten wydaje się tym bardziej uprawomocniony, że – jak podkreśla M. Nowak – „w wychowaniu mamy do czynienia zawsze z jakimś rodzajem teorii, która powstaje w związku ze świadomą działalnością człowieka”⁶⁵. Pragnę jednocześnie

⁶⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, s. 499.

⁶¹ Por. D. Benner, *O pozycji praktyki pedagogicznej w całościowej praktyce życiowej człowieka*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 127–148.

⁶² Szerzej na ten temat: A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1990.

⁶³ Por. *Praktyczność pedagogiki oraz jej aksjologiczny i normatywny charakter*, [w:] U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Kraków 2009, s. 30–43.

⁶⁴ M. Winkler, *Zadania...*, s. 30.

⁶⁵ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 41.

podkreślić, że przyjęte w niniejszych rozważaniach rozumienie teorii pedagogicznej odnosi się do efektu poznawczej działalności człowieka, szczególnej aktywności ludzkiego umysłu, takiej, której efektem jest teoria w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Opowiadając się za nierozzerwalnym związkiem teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną, za jednością myślenia i działania pedagogicznego, pragnę podkreślić, że szczególnie wyraźnie widać tę zależność, jeśli przywołamy pojęcie *praxis* jako kategorię spinającą te dwie formy aktywności ludzkiej. Skoro działalność praktyczną interpretujemy jako *praxis*, to jest to ten typ aktywności ludzkiej, który zmierza do przekształcania rzeczywistości według pewnego racjonalnego projektu, osadzonego w konkretnym ludzkim życiu i realizowanego w zakresie pewnej wspólnej egzystencji. „W tym sensie *praxis* jest zawsze i nierozdzielnie teoretyczno-praktyczna: myśleć i działać są ściśle ze sobą związane w świadomym wolnym działaniu człowieka”⁶⁶. Jak podkreśla Dietrich Benner, tak rozumiana jedność myślenia i działania jest antropologicznym zadaniem człowieka. W interpretacji D. Bennera nie chodzi o utożsamianie tych dwóch fenomenów. Współzależność teorii i praktyki określa on sformułowaniem „z *praxis* i dla *praxis*”⁶⁷, podkreślając związek teorii pedagogicznej z doświadczeniem. Jego zdaniem, „działanie (*praxis*) jest w pedagogice z jednej strony uprzednie wobec myślenia (teorii), z drugiej natomiast z niego wynika”⁶⁸. Idąc dalej tym tropem myślowym, należy podkreślić, że „zapośredniczenie między teorią a *praxis* może się dokonać wyłącznie dzięki indywidualnej odpowiedzialności wychowawcy i jego horyzontowi motywacyjnemu, na który wywiera wpływ refleksja (teoria) pedagogiczna”⁶⁹. Tak określona perspektywa relacji teoria – praktyka pedagogiczna sprawia, że – zdaniem D. Bennera – teoria „czerpie swoje znaczenie tylko i wyłącznie z tego, że umożliwia wychowawcy określenie sensu własnego działania pedagogicznego”⁶⁹.

Warto zauważyć, że choć „droga od teorii ku praktyce jest nieunikniona we wszystkich naukach o działaniu”⁷⁰, to „droga ta nie jest jednak jednokierunkowa. Prowadzi ona równocześnie od działania (*praxis*) do istnienia, albowiem nasze poznanie tego, kto działa kształtuje się w znacznej mierze poprzez doświadczenie i zrozumienie tego: «że» i «jak» działa podmiot. [...] Spójność między ludzkim działaniem a istnieniem jest podstawą spójności między *praxis* a *theoria*. Do pewnego stopnia można powiedzieć, że *praxis* jest wymiarem sprawdzającym teorię”⁷¹.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 42.

⁶⁷ Za: D. Stępkowski, *Poza alternatywą: adaptacja-emancypacja. W kierunku nieafirmacyjnej pedagogiki ogólnej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy...*, s. 171.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ E. Cyrańska, *Wymiar etyczny „praxis” jako ogniwo wzajemnej relacji teoria – praktyka*, [w:] *Granice autonomii...*, t.1, s. 134.

⁷¹ *Ibidem*.

Przywołana perspektywa relacji teoria – praktyka edukacyjna nie jest jedyną interpretacją istniejącą w dyskursie pedagogicznym⁷². Jest to ten typ myślenia o związku teorii z praktyką pedagogiczną, który nawiązuje do greckiej filozofii praktycznej. Podobnie relacja ta została nakreślona w dyskursie pedagogiki humanistycznej, która podkreśla rolę i znaczenie namysłu pedagoga nad własną działalnością⁷³. W tego typu ujęciu uprawianie badań pedagogicznych sprowadza się do „rozumienia sensu i znaczenia ludzkiego działania”⁷⁴. Wypracowany w tym paradygmacie stosunek teorii do praktyki pedagogicznej opierał się na założeniu mówiącym, że praktyka wychowawcza jest historycznie starsza, stąd jej pierwszeństwo przed teorią, ale teoria ma za zadanie „pomagać w zrozumieniu danej tendencji rozwojowej w praktyce wychowawczej”⁷⁵. Należy ponadto zauważyć, że teoria, wychodząc z praktyki (doświadczenia), miała także dostarczyć takich treści, które wyzwalałyby refleksję i kształtowały praktykę pedagogiczną. To właśnie działający praktyk, odwołując się do swojej odpowiedzialności, miał dokonać wyboru drogi działania, odnosząc się do rozumienia rzeczywistości wychowawczej i umiejętności radzenia sobie z nią. Pomocą miała tu być teoria pedagogiczna, która w ten sposób wracała do praktyki i była przez nią weryfikowana.

Przyjęta w niniejszej analizie interpretacja relacji teoria – praktyka edukacyjna jest antytezą rozdziwku między praktyką (jako czymś konkretnym) a teorią (jako czymś abstrakcyjnym), który jest charakterystyczny dla modelu pedagogiki instrumentalnej. W niej bowiem królowały aintelektualizm, ateoretyczność, potoczne rozumienie praktyczności pedagogiki oraz ograniczanie do minimum aksjologicznej perspektywy działania na rzecz wzmacniania jej metodyczności⁷⁶. W tak nakreślonej relacji kładło się nacisk na praktyczne opanowanie stosowania odpowiednich metod oddziaływania, przy braku całościowej (filozoficznej i teoretycznej) wiedzy o wychowaniu, która mogłaby wzbudzać refleksję, wskazywać złożoność rzeczywistości wychowawczej i stanowić impuls do myślenia o sensie własnego działania wychowawczego⁷⁷.

⁷² Por. Sześć wariantów relacji między teorią a praktyką (teoria **i** praktyka, teoria **wobec** praktyki, teoria **z** praktyką, teoria **obok** praktyki, teoria **nad** praktyką, praktyka **nad** teorią), R. A d a m c z e w s k i, *Dialog i krytyka jako niezbędne warunki współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2010, nr 2.

⁷³ Odwołuję się do tego znaczenia pojęcia „pedagog”, którego desygnatami są nauczyciel, wychowawca lub teoretyk wychowania. Zob. *Pedagogika. Leksykon...*, s. 144.

⁷⁴ H.-H. K r ü g e r, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, wstęp i oprac. B. Śliwerski, przeł. D. Sztobryn, Gdańsk 2005, s. 21.

⁷⁵ *Ibidem*, s. 23.

⁷⁶ Zdaniem Stanisława Palki, sprowadzanie teorii pedagogicznej do rzędu teorii prakseologicznych – ściśle praktycznych i instrumentalnych – jest zagrożeniem dla naukowego rozwoju pedagogiki. Szerzej na ten temat: S. P a l k a, *Zarys koncepcji...*, s. 13.

⁷⁷ Por. J. R u t k o w i a k, *Czy możliwe jest kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 337–370.

Umiejętność poszukiwania głębokich racji własnego działania oraz sensu własnej aktywności stanowi jedną z podstawowych kompetencji, wiązanych jednoznacznie z profesjonalną działalnością praktyka wychowania, utożsamianego z refleksyjnym, zaangażowanym intelektualistą. To stwierdzenie zaś doprowadza nas do tego, że rozumienie uznajemy za jedną z najcenniejszych kompetencji pedagoga-praktyka. Jeśli przyjmujemy, że „teoria pozostaje [...] w nieustannej interakcji z kontekstem oraz właściwościami (kondycją i kompetencją) podmiotów praktyki pedagogicznej”⁷⁸, to kluczowa rola teorii pedagogicznych/teorii wychowania polega na „wyznaczaniu treści i sposobów postrzegania i rozumienia zjawisk oraz projektowania ich zmiany”⁷⁹. Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak, należy pamiętać, że teoria jest niezbędna nie ze względu na „legitymizację zasad i metod działania, ale w celu pogłębiania refleksji nad naturą i następstwami przedsięwzięć wychowawczych”⁸⁰. Stąd opowiadanie się za jednością pedagogicznego myślenia i działania nie jest poszukiwaniem dyrektyw praktycznego działania edukacyjnego. Przyjęta w niniejszej analizie perspektywa relacji teoria – praktyka pedagogiczna nie jest poszukiwaniem teoretycznego zaplecza/uzasadnienia dla technologii działania pedagogicznego czy – niezależnie od tego, jak byśmy to nazwali – określonej inżynierii społecznej, odniesionej do tego fragmentu praktyki społecznej, jakim jest edukacja⁸¹. Nie jest także utożsamianiem tej relacji ze zdolnością teoretyków do udzielania praktykom wskazań i recept⁸² ani, jak to określa Stanisław Dylak, nie jest opowiadaniem się za formułowaniem teorii jako „listy twierdzeń dyrektywalnych”⁸³. Jest natomiast taką interpretacją tej relacji, która ma zapobiegać, zwłaszcza w kontekście ideologicznym, wykorzystywaniu teorii do dyscyplinującego nadzoru nad praktyką, prowadzącego do jej kolonizacji.

Jeśli przyjmujemy tę perspektywę, to teoria powinna wskazywać różnorodne konteksty, pozwalające badać i rozumieć rzeczywistość edukacyjną oraz powinna być systemem twierdzeń opisujących i uzasadniających codzienne praktyki wychowawcze. Odwołanie się do tak rozumianej teorii i jej relacji z praktyką staje się podstawą urzeczywistniania jedności myślenia i działania pedagogicznego w osobie pedagoga. W tej perspektywie badacz tworzący teorie powinien stać się przewodnikiem i tłumaczem, którego zadaniem jest oprowadzanie po tekstach

⁷⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Teorie wychowania – perspektywa krytyczna*, [w:] *Tożsamość teorii wychowania*, red. J. Papież, Kraków 2011, s. 55.

⁷⁹ *Ibidem*, s. 57.

⁸⁰ N. Blake i in., *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Oxford 2003, s. 8; za: M. Czerepaniak-Walczak, *Teorie wychowania...*, s. 58.

⁸¹ Por. Tworzenie dyrektyw praktycznego działania edukacyjnego, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, s. 247–252.

⁸² Szerzej na ten temat: M. Małewski, *Niepewność wiedzy – zawodność edukacyjnej praktyki*, [w:] *Granice autonomii...*, t. 1, s. 49–61.

⁸³ S. Dylak, *Nauczyciel w kontekście tworzenia teorii pedagogicznej oraz własnego rozwoju zawodowego*, [w:] *Granice autonomii...*, t. 1, s. 105.

myśli pedagogicznej, wskazywanie różnorodnych kontekstów, w jakie edukacja jest uwikłana i różnorodnych sposobów ich interpretacji. Jest to tego typu zaangażowanie teoretyków w praktykę wychowania, które może skutkować wzrostem świadomości działających wychowawców oraz przyjmowaniem przez nich postawy refleksyjnej, wpływającej na ich horyzont motywacyjny, przekładający się na jakość tego działania⁸⁴.

„Jeżeli pedagogowie rzeczywiście chcą mieć wpływ na edukację, ich teorie muszą być dla praktyków doniosłe. Oznacza to, że projektując relacje między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną, przesłanek dla niej należy szukać nie na półce z napisem «epistemologia», lecz w sferze pedagogicznego kształcenia nauczycieli”⁸⁵. Zdaniem M. Malewskiego, doniosłe dla praktyków mogą się stać jedynie takie teorie, które są w stanie ich „zadziwiać, zaskakiwać, korygować dotychczasowe myślenie, kwestionować rutynowe sposoby postępowania, usensowniać to co robią, i do czego dążą”⁸⁶. Jeśli, za S. Dylakiem, przyjmiemy, że „nauczyciele nie uczą się przez działanie, ale uczą się przez działanie i myślenie o tym, co robią bądź zrobili”⁸⁷, to teorie powinny być źródłem podstaw i treści tego myślenia, głównym kontekstem, w perspektywie którego nadają sens własnemu działaniu. Dlatego J. Rutkowiak upomina się o „myślące” przygotowywanie przyszłych pedagogów, które – jej zdaniem – jest warunkiem przyszłego ich myślenia w działaniu⁸⁸.

Ukierunkowanie pedagogicznej refleksji teoretycznej można określić na dwa sposoby: systematyzowanie wiedzy teoretycznej może zmierzać do zmiany, przekształcania istniejącej rzeczywistości wychowawczej, może też podążać w kierunku jej zrozumienia, opisanie i przygotowania określonej oferty interpretacyjnej⁸⁹. Biorąc pod uwagę wcześniej przyjęte założenia, dotyczące rozumienia teorii i praktyki pedagogicznej oraz relacji między nimi, opowiadam się za drugim schematem, czyli pedagogiką hermeneutyczną, której uprawianie opiera się na tym, że refleksja ma zapoczątkowywać/inicjować rozumienie, będące tworzeniem sensów. W tej perspektywie teoria pedagogiczna o tyle zyskuje praktyczne znaczenie, o ile staje się przedmiotem wewnętrznej recepcji praktyków wychowania oraz

⁸⁴ Por. D. Stępkowski, *Poza alternatywą...*, s. 171.

⁸⁵ M. Malewski, *Niepewność wiedzy...*, s. 56.

⁸⁶ *Ibidem*, s. 57. Na uwagę zasługuje zainteresowanie praktyków edukacji konferencjami dotyczącymi edukacji alternatywnej, które zawsze były źródłem wielu impulsów dla praktyków i teoretyków wychowania oraz przedstawiały wiele nowych światów pedagogicznego myślenia i działania. Por. seria prac poświęconych edukacji alternatywnej, dylematów jej teorii i praktyki pod redakcją B. Śliwerskiego, wydawanych od 1992 r. przez Oficynę Wydawniczą Impuls w Krakowie.

⁸⁷ S. Dylak, *Nauczyciel w kontekście tworzenia teorii pedagogicznej...*, s. 114.

⁸⁸ Szerzej na ten temat: J. Rutkowiak, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pytanie. Dialog. Wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 316–336.

⁸⁹ Por. D. Urbaniak-Zajac, *O stosowaniu teorii pedagogicznej...*, s. 231–233.

inspiruje do podejmowania wysiłku rozumienia sytuacji, w jakiej przyszło im działać. Wówczas staje się osnową, wokół której budują oni swoją samoświadomość. Działanie oparte na refleksji staje się sposobem odnalezienia się w świecie, widzianym jako zmieniająca się rzeczywistość. Refleksyjność zaś staje się tu cechą procedur interpretacyjnych i praktycznego rozumowania⁹⁰. W takim przypadku praktyczność wiedzy rozumiana jest jako zdolność do budzenia w nas refleksji, zwłaszcza związanej z własnym działaniem.

Podmiot stając się refleksyjnym prowadzi siebie do świadomego, podmiotowego bycia w świecie, w rzeczywistości wychowawczej, w przestrzeni edukacyjnej interpretowanej fizycznie i symbolicznie. Pamiętając o tym, że „działanie człowieka jest działaniem w świecie, w którym napotyka on obok rzeczy także innych ludzi”⁹¹, a wychowanie jest działaniem zakorzenionym w świecie międzyludzkim, należy szczególnie zwrócić uwagę na autonomiczny, podmiotowy wymiar ludzkiego działania, zwłaszcza pedagogicznego. Choć zdaniem H. Arendt współczesność zerwała nić łączącą myślenie i działanie, to dbając o kondycję ludzką, o bycie w świecie poprzez myśl i czyn, należy wzmacniać tę relację, bo „działając i mówiąc, ludzie pokazują, kim są, czynnie ujawniają swą unikalną osobową tożsamość i tym samym pojawiają się w ludzkim świecie”⁹². Podkreślała to J. Rutkowiak, kiedy w oddzieleniu teorii od praktyki pedagogicznej i w jakości wzajemnego stosunku tych dwóch dziedzin dopatrywała się odpersonalizowania pracy nauczycielskiej⁹³.

Biorąc pod uwagę przywołane ustalenia, można stwierdzić, że relacja teoria – praktyka pedagogiczna zyskuje szczególne znaczenie, gdy odnosi się ją do świadomego i autonomicznego działania. Kategoria świadomości pedagogicznej praktyków wychowania opiera się w niniejszych rozważaniach na takim rozumieniu świadomości, które zakłada, że jest to „właściwa człowiekowi zdolność do zdawania sobie sprawy z własnego zachowania, jego uwarunkowań i konsekwencji”⁹⁴. Jako taka jest cechą immanentną każdego człowieka i odzwierciedla rzeczywistość, w której on funkcjonuje⁹⁵. Może ona przybierać różne formy i stany oraz pełnić różnorodne funkcje w życiu człowieka. Z perspektywy analiz przeprowadzonych w niniejszym tekście, najważniejsza jest samoświadomość, zwłaszcza samoświadomość refleksyjna. Stanowi ona najwyższą formę świadomości, umożliwiającą efektywną samoregulację, samorealizację i twórcze przystosowanie się

⁹⁰ Zob. *Refleksja a interpretacja*, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wyb., oprac. i wpraw. S. Cichowicz, przeł. E. Bieńkowska i in., Warszawa 2003, s. 123–127.

⁹¹ A. Folkierska, *Kształcząca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 157.

⁹² H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2010, s. 209.

⁹³ Szerzej na ten temat: J. Rutkowiak, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną...*, s. 317.

⁹⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 308.

⁹⁵ Por. L. Ostasz, *Świadomość. Jak funkcjonuje i czym jest?*, Warszawa 2011.

do środowiska⁹⁶. Ta specyficzna ludzka właściwość jest podstawą podmiotowego funkcjonowania⁹⁷, a odwołanie się do refleksyjnej samoświadomości jest drogą do uświadomienia sobie „źródła intencji własnej osoby”⁹⁸. Jak podkreśla Henryka Kwiatkowska, „świadomość tej intencji jest kategorią o najwyższym potencjale rozwojowym”⁹⁹, jest podstawą autonomicznego funkcjonowania. Świadome i autonomiczne działanie jest więc fundamentem tej postawy, którą kojarzymy z osobą „refleksyjnego praktyka”. To właśnie „refleksyjna praktyka” opiera się na integracji teorii z praktyką, na analizowaniu złożonych interakcji istniejących między tymi dwoma dziedzinami. Podejście to może być realizowane w dwóch formach: refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem – stąd wynika współzależność obu aktywności i ich urzeczywistnianie się w osobie pedagoga. W tak rozumianej działalności praktycznej znajdzie się miejsce dla teorii pedagogicznej jako podstawowego kontekstu analiz, parametru mającego znaczący wpływ na jakość refleksji nad edukacją i własnym w niej zaangażowaniem.

Tak nakreślona relacja teoria – praktyka pedagogiczna zaprzecza dualizmowi czy dychotomii tych dwóch sposobów bycia w świecie, kojarzonych z pojęciami teoretyzmu i praktycyzmu. Jest jednocześnie utwierdzeniem podejścia stawiającego na integralność poznania i życia, myślenia i działania. Należy przy tym pamiętać, że myślenie może i powinno być przejawem codzienności, a działanie nie może zostać wyalienowane z myślenia, bo zagraża mu roszczenie użyteczności. Gdyby tak się stało, sytuacja wychowawcza uległaby tak dalekiemu uproszczeniu, że trudno byłoby wskazać sens jej zaistnienia w rzeczywistości wychowawczej. W takim przypadku, jak podkreśla R. Godoń, „pominięte [...] w niej zostaje uprzednie wobec działania rozumienie, wynikające z myślenia, które urzeczywistnia się w szerokim horyzoncie rozumienia świata”¹⁰⁰. To właśnie dzięki rozumieniu sensu własnego działania możliwe jest nadawanie znaczeń¹⁰¹.

Postulowana w niniejszej rozprawie interpretacja relacji między teorią i praktyką, myśleniem i działaniem pedagogicznym może być określona jako „dialektyczny ruch wzajemnego zapośredniczenia się”¹⁰². Jest to takie ujęcie, w którym „teoretycy ukierunkowują swą myśl na działanie, a praktycy skupiają się na myśleniu”¹⁰³. Tego typu interpretacja umożliwia integralność oraz wzmacnia antropologiczno-egzystencjalną doniosłość ludzkiego doświadczenia.

⁹⁶ Szerzej na ten temat: Z. Zaborowski, *Teoria treści i form samoświadomości*, Warszawa 2000, s. 45–122.

⁹⁷ Por. M. Kowalski, D. Falcman, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Kraków 2010.

⁹⁸ Z. Kwieciński, *Socjopatologia...*, s. 64.

⁹⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 241.

¹⁰⁰ R. Godoń, *Mędzy myśleniem a działaniem...*, s. 44–45.

¹⁰¹ Zob. D. Kubinowski, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne...*, s. 171–180.

¹⁰² R. Godoń, *Mędzy myśleniem a działaniem...*, s. 45.

¹⁰³ *Ibidem*.

Jednocześnie stanowi podstawę autorefleksyjności i staje się sposobem nadawania sensu własnemu działaniu. Przykładem tego typu podejścia jest koncepcja pedagogiki ukierunkowanej na działanie, sformułowana przez Maxa van Manena. Jego zdaniem, w myśleniu o wychowaniu najważniejsze jest ukierunkowanie na zagadnienia, zjawiska pedagogiczne, a refleksja podporządkowana jest rzeczy wywołującej namysł. W tej perspektywie szczególną cechą pedagoga powinna być umiejętność dostrzegania tych zagadnień z praktyki wychowania, które szczególnie zasługują na uwagę i namysł. „Zainteresowanie działaniem ma w jego ujęciu fenomenologiczno-hermeneutyczne podstawy, które motywują badacza nie tyle do zabiegania o zmianę rzeczywistości, ile do podejmowania wysiłku rozumienia praktyki pedagogicznej”¹⁰⁴. Ta perspektywa sprawia, że każda sytuacja wychowawcza jest interpretowana jako wyjątkowe subiektywne doświadczenie, co ma szczególne znaczenie dla refleksji pedagogicznej. „Na doniosłość sytuacji pedagogicznej wskazuje przede wszystkim doświadczenie organizowane przez komplementarność teorii i praktyki. Ich dialektyczne powiązanie powoduje, że prowadzenie humanistycznych badań pedagogicznych jest «pedagogiczną formą życia». Teoretyk wychowania nie jest więc niezależnym obserwatorem, lecz zawsze uczestniczy w jakiejś mierze w działaniach, które stara się zrozumieć”¹⁰⁵.

4.3. Pedagogia jako sztuka konstruowania własnych działań pedagogicznych

Pamiętając o tym, że prezentowane studium poświęcone jest wskazaniu teoretycznych podstaw określonej pedagogii, dokonam zasadniczych ustaleń dotyczących rozumienia tego pojęcia. Niniejsze analizy związane są z interpretacją relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną oraz poszukiwaniem sensu w sztuce konstruowania własnych działań pedagogicznych. Odwołując się do przyjętej powyżej tezy, mówiącej o przenikaniu się teorii i praktyki pedagogicznej, w kontekście istnienia dwóch przestrzeni, badawczej i edukacyjnej, na obecnym etapie analiz skoncentruję się na praktycznym wymiarze rzeczywistości edukacyjnej.

Dokonując podstawowych ustaleń definicyjnych, należy się odnieść do etymologii analizowanego pojęcia. Słowo pedagogia pochodzi od greckiego *paidós* ‘dziecko’ oraz *agogós* ‘przewodnik’. Można tu także przywołać greckie słowo *paidagōgia* – nazwę odnoszoną do zespołu środków i metod wychowawczych, stosowanych przez nauczycieli i wychowawców¹⁰⁶. Choć są to terminy stanowiące etymologiczne źródła także innych pojęć pedagogicznych, to odwołanie się

¹⁰⁴ *Ibidem*, s. 168.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 559.

do ich pierwotnego znaczenia stanowi rdzeń tego, co jest desygnatem pojęcia pedagogia. W podstawowych zasobach leksykalnych i słownikowych nauk pedagogicznych pojęcie pedagogia także odnoszone jest do ogółu środków i metod, stosowanych przez nauczycieli i wychowawców¹⁰⁷. Pamiętając o tym, że słowo pedagogia jest pojęciem mającym określone znaczenie (jest kategorią teoretyczną), przyjmuję jednocześnie, że jest także językową reprezentacją określonego fragmentu rzeczywistości wychowawczej. Dlatego zauważyć należy, że tak jak zmienia się rzeczywistość edukacyjna, tak też zmienia się zakres znaczeniowy pojęć, będących reprezentacją tej rzeczywistości. Współcześnie pojęcie pedagogia stało się synonimem określonej praktyki wychowawczej, w odróżnieniu od pojęcia pedagogika, brzmiącego podobnie, ale oznaczającego „teoretyczną i naukową refleksję dotyczącą praktyki edukacyjnej”¹⁰⁸. Analizowane pojęcie przybrało wymiar symboliczny, ponieważ odnoszone jest do „sztuki wychowania”, ale także – w kontekście symbolicznej przestrzeni edukacyjnej – do „paradygmatu edukacyjnego, który może przybierać postać doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej bądź ukrytego programu wychowawczego”¹⁰⁹. Jeśli przy tym pamiętamy, że doktryna pedagogiczna to „wszelkie usystematyzowane, teoretycznie uzasadnione i wyposażone w bogatą aparaturę pojęciową hipotezy i twierdzenia dotyczące wychowania człowieka, odniesione do składników rozumienia tego pojęcia”¹¹⁰, to należy dodać, że jest ona najczęściej przyjmowana jako jedyna i słuszna myśl, sprawa czy idea. Stąd B. Śliwerski podkreśla, że „doktryny wychowawcze pełnią rolę postulatywną, normatywną i wzorcową dla działań profesjonalistów, a kryteriami ich oceny przestały być sam fenomen wychowania i kształcenia, natura wychowanka i wychowawcy, ich dobro, a stały się nimi skuteczność, pożytek oddziaływań pedagogicznych, wewnętrzna koherencja, jasność, wyrazistość, prostota, tradycyjność, naukowość, klasowość, awangardowość itp.”¹¹¹. W tej perspektywie doktryna często staje się podstawą rozumienia świata i działania. Będąc autorską koncepcją celowościowego procesu edukacyjnego, zawiera:

¹⁰⁷ Por. *Pedagogika. Leksykon...*; C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.

¹⁰⁸ *Pedagogika. Leksykon...*, s. 144.

¹⁰⁹ *Ibidem*. Chociaż kategoria ukrytego programu nie jest przedmiotem badań prezentowanych w niniejszej rozprawie, dla porządku podam, że pojęcie to interpretuję jako oznaczające niejawne, utajone, uboczne działania i ich rezultaty, funkcjonujące w instytucjach edukacyjnych, wynikające z tego, że działanie tych instytucji nie jest niezależne od sytuacji politycznej, ekonomicznej, społecznej i kulturowej danej społeczności. Równocześnie są to tego typu praktyki, których nie ujmuje się w oficjalnych dokumentach i programach wychowawczych danej placówki, ale stanowią one ukryte uwarunkowania ich działalności. Szerzej na ten temat: W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002, s. 13–27.

¹¹⁰ S. Szto Bryn, hasło *Myśl pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 454–459.

¹¹¹ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009, s. 38.

„a) opis i uzasadnienie celów; b) opis systemu oddziaływań mających uzasadnienie w teoriach naukowych; c) dyrektywy praktycznego działania”¹¹².

Podobnie rzecz się ma z ideologią edukacyjną, która jest teoretycznym uzasadnieniem poglądów, dążeń, programu i działań określonej zbiorowości. Wyraża ona najczęściej interesy określonej grupy społecznej oraz jej dążenia edukacyjne. Nie ogranicza się przy tym jedynie do formułowania teorii, lecz mobilizuje do określonego działania i dostarcza dyrektyw postępowania¹¹³. Należy jednak zauważyć, że „o ile dyskurs teoretyczny ma na celu przedstawianie świata, uprzedmiotowienie pewnego modelu obserwowalnych zjawisk, o tyle w przypadku ideologii wychowawczych mamy do czynienia z ideami i poglądami profesjonalnych i nieprofesjonalnych grup społecznych, które dotyczą edukacji i wyznaczają w tej dziedzinie działania praktyczne”¹¹⁴. Na tej podstawie możemy stwierdzić, że „tak rozumiana ideologia stanowi klucz do interpretacji świata i wyjaśniania tego, co się w nim dzieje. Jest też podstawą różnorodnych działań praktycznych oraz wyznacznikiem określonych zachowań społecznych”¹¹⁵. Ten ścisły związek doktryny i ideologii edukacyjnej z realizowaną praktyką wychowawczą pozostaje w zgodzie z tym rozumieniem praktyki edukacyjnej, które interpretuje ją jako określonego rodzaju praktykę społeczno-kulturową. Stąd społeczna praktyka edukacyjna tak bardzo mocno odnosi się do światopoglądu, świadomości społecznej, zwłaszcza świadomości pedagogicznej praktyków wychowania.

Pedagogia jest więc konkretną praktyką edukacyjną, przyjmującą formę zwerbalizowaną w postaci określonych doktryn lub/i idei/ideologii edukacyjnych. Tak dookreślona konstrukcja ma swojego autora, wskazuje cele procesów edukacyjnych oraz środki ich realizacji, odnoszące się do: projektu organizacji procesu, treści, metod, zasad i form pracy¹¹⁶. We współczesnym dyskursie pedagogicznym szczególną rolę pełni rozumienie pojęcia pedagogia wskazane przez Z. Kwiecińskiego. Używa on tego terminu „na oznaczenie całkowitego obszaru refleksji o edukacji i praktyki edukacyjnej zarazem”¹¹⁷. Nadaje w ten sposób najszerszy zakres temu pojęciu, zawierając w jego zakresie znaczeniowym pewien typ myślenia, badań i praktyk edukacyjnych. Mówiąc o pedagogii, odwołuje się do całościowego traktowania myślenia i realizacji edukacji oraz do tego, że jest to zbiór praktyk poznawczych i działań praktycznych. W innym miejscu stwierdza:

¹¹² T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika...*, s. 465.

¹¹³ Szerzej na ten temat: *Ideologia a edukacja*, [w:] G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmąjor, Gdańsk 2003, s. 142–160.

¹¹⁴ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna...*, Kraków 2009, s. 41.

¹¹⁵ M. J. Szymański, *Współczesne ideologie edukacyjne – egzemplifikacje amerykańskie*, [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, red. K. Paćławska, Kraków 1996, s. 152.

¹¹⁶ Szerzej o pedagogii rozumianej jako konkretne praktyki edukacyjne: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 39–41.

¹¹⁷ Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 9.

Przez **pedagogię** rozumiem tu całkowity obszar myślenia o wychowaniu i praktyki edukacyjnej. Zarówno metateoretyczna i samokrytyczna refleksja pedagogów nad pedagogiką, jak wszelka wyrażona i uporządkowana refleksja o wychowaniu, czy badania nad warunkami, procesami, czynnościami i skutkami edukacyjnymi oraz wszelkie praktyki edukacyjne, tak na poziomie sytemu oświatowego w szkole, poza profesjonalną oświatą i szkołą – są treścią i zakresem pedagogii¹¹⁸.

Tak określona pedagogia może być poddana interpretacji, bądź rekonstrukcji, zarówno przez badaczy, teoretyków edukacji, jak i przez refleksyjnych praktyków¹¹⁹, dzięki czemu możliwy staje się proces opisywania, wyjaśniania, a przede wszystkim rozumienia społecznego tworzenia (konstruowania) rzeczywistości edukacyjnej. Przyjmując za T. Hejnicką-Bezwińską, że „społeczną praktykę edukacyjną tworzą pedagogie”¹²⁰, należy zauważyć, że w tej perspektywie szczególnego znaczenia nabiera analiza treści będących podstawą realizowanej działalności wychowawczej oraz przesłanek dyskursu edukacyjnego. Jeśli „przez dyskursy edukacyjne rozumie się zarówno społeczne dyskursy o edukacji toczone przez podmioty edukacji w sprawie społecznej praktyki edukacyjnej (trwania i zmiany), jak i dyskursy podejmowane w procesach kształcenia, czyli konstruowania wiedzy w umyśle człowieka jako podmiotu uczenia się, budującego stosowne **struktury poznawcze**”¹²¹, to budowanie tych struktur jest jednym ze sposobów wzmacniania relacji teoria – praktyka edukacyjna.

Szczególną rolę w tym procesie odgrywa świadomość pedagogów, dotycząca istnienia różnorodnych kontekstów, mających zasadniczy wpływ na realizację określonej praktyki pedagogicznej. Zdaniem A. Giddensa, ta szczególna ich samoświadomość ujawnia się w zdolności do refleksji. Refleksyjność zaś definiuje on jako „wszystko, co aktorzy wiedzą i w co wierzą odnośnie do okoliczności działań własnych i cudzych na podstawie ich produkcji i reprodukcji, łącznie z wiedzą «milczącą» i dyskursywnie dostępną”¹²². Tak rozumiana refleksyjność staje się podstawą świadomości praktycznej, odnoszonej do warunków własnego działania i jego społecznych kontekstów. Refleksyjność jest więc „zdolnością do analizowania uzyskanych doświadczeń oraz włączania nowych danych, informacji, wiedzy do posiadanych już struktur poznawczych

¹¹⁸ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 11; idem, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2004, nr 3; M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe*, Kraków 2011.

¹¹⁹ Por. S. Pałka, *Wiedza w pedagogice...*, s. 16–25; idem, *Teoretyczność i praktyczność wiedzy...*, s. 255–265.

¹²⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań...*, s. 49.

¹²¹ *Ibidem*, s. 48.

¹²² A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa...*, s. 426.

i tworzenia nowych powiązań wiedzy z działaniem”¹²³, jest ona także podstawą społecznego tworzenia rzeczywistości edukacyjnej. Jako szczególna właściwość działającego podmiotu, charakteryzuje ona refleksyjnego praktyka, osobę, która podejmuje trud namysłu nad własnym działaniem i dzięki temu uwalnia się od różnego typu deformacji poznawczych oraz szkodliwych doświadczeń i praktyk. Stąd też pedagog powinien być świadom tego, jakiego typu pedagogię realizuje i na jakich podstawach została ona oparta. Powinien także umieć wskazać miejsce jakie zajmuje dana pedagogia na mapie myśli pedagogicznej. Tego typu zaangażowana postawa, charakteryzująca praktyka wychowania, jest warunkiem autonomii działania i uczestnictwa w toczącym się dyskursie edukacyjnym.

4.4. Dyskurs edukacyjny jako przedmiot badań współczesnej pedagogiki

Pojęcie dyskursu edukacyjnego jest jedną z najważniejszych kategorii pojęciowych współczesnej myśli pedagogicznej. Przywołując tę kategorię, czynię to świadomie, ponieważ jej znaczenie i moc sensotwórcza pozostaje w określonej relacji z celami badań, przyjętymi w niniejszej rozprawie.

Prowadząc dalsze rozważania zakładam, że dyskurs edukacyjny jako szczególnego typu akt komunikacyjny jest nabywaniem oraz komunikowaniem wiedzy i idei. Stanowi szczególny typ doświadczenia edukacyjnego, a jego uprawianie pozwala poszukiwać odpowiedzi na podstawowe pytania o status edukacji, ład edukacyjny i tożsamości pedagogiki jako nauki. Droga prowadząca do uprawomocnienia tego stwierdzenia będzie oscylowała wokół następujących zagadnień:

- analizy dyskursu jako kategorii pojęciowej, przywołania znaczeń tego pojęcia funkcjonujących we współczesnej myśli humanistyczno-społecznej i interdyscyplinarnych kontekstów, w jakich jest ono stosowane;
- uprawiania dyskursu, jego struktury i teorii;
- dookreślenia dyskursu edukacyjnego oraz wskazania na pedagogikę ogólną i funkcjonujące w jej obszarze teorie pedagogiczne jako źródła treści do prowadzenia tego dyskursu.

4.4.1. Dyskurs jako kategoria pojęciowa

Dyskurs to słowo o łacińskim rodowodzie, etymologicznie związane z procesem mówienia. Francuskie słowo *discours* (oddane w języku polskim przez „dyskurs”) pochodzi od starofrancuskiego *discurre*, wywodzącego się z łaciny¹²⁴. Jego źródłem jest łacińskie *discurrere* ‘rozbiec się, rozsypać, rozproszyć’. Łaciński

¹²³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, s. 502.

¹²⁴ Zob. pojęcie *Dyskurs*, [w:] *Słownik wyrazów obcych...*, s. 167.

discursus ('bieganie tu i tam, rozproszenie') zdobył i upowszechnił znaczenie przenośne ('rozmowa, dyskusja, przemówienie, stosunki towarzyskie') w języku starofrancuskim¹²⁵. Stąd dziś dyskurs oznacza 'rozważanie, rozmowę, rozprawę'¹²⁶.

Zdaniem Davida Howartha, we współczesnych naukach humanistycznych i społecznych pojęcie to bywa rozumiane jako:

- proces przekazywania wiedzy;
- zdarzenie interakcyjne, pośredniczące w projektowaniu świata;
- uniwersalna forma interakcji międzyludzkiej;
- wyspecjalizowana praktyka komunikacyjna;
- całościowe zdarzenie komunikacyjne w danej sytuacji społecznej;
- system praktyk dyskursywnych konstytuujących swoje przedmioty, współkształtujących stosunki i tożsamości¹²⁷.

Określenia te pozwalają zauważyć, że „bez dyskursu nie ma rzeczywistości społecznej, a bez zrozumienia dyskursu nie możemy zrozumieć naszej rzeczywistości, naszych doświadczeń ani nas samych”¹²⁸. Dlatego dyskurs staje się kategorią, czyli pojęciem, które jest złożoną jednostką informacyjną, rodzajem umysłowej reprezentacji¹²⁹. Jako kategoria stanowi szczególny przypadek pojęcia odznaczającego się dynamicznie pojmowaną „mocą sensotwórczą”, dającą możliwość budowania wokół niego teorii¹³⁰. Kategoria osadzona jest w takich kontekstach społecznych, dla których charakterystyczna jest zmienność i dynamika rozwojowa¹³¹. Stąd możemy wskazać przykłady różnorodnych związków frazeologicznych z użyciem tego pojęcia. Istnieje dyskurs edukacyjny, intelektualny, interdyscyplinarny, kulturowy, naukowy, normatywny, pedagogiczny, polityczny, praktyczno-moralny, publiczny, społeczny, światopoglądowy itd. W literaturze funkcjonują takie określenia, jak: dyskursywność, formacja dyskursywna, nieobecne dyskursy, praktyka dyskursywna czy strategia dyskursywna. Można prowadzić dyskurs nad dyskursem lub stosować określone metody analizy dyskursu¹³².

¹²⁵ Szerzej na ten temat: H. Grzmil-Tylutki, *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia. Teorie. Perspektywy*, Kraków 2010, s. 9.

¹²⁶ Por. pojęcie *Dyskurs*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik...*, s. 38.

¹²⁷ Szerzej na ten temat: D. Howarth, *Dyskurs*, przeł. A. Gąsior-Niemiec, Warszawa 2008, s. 11–18.

¹²⁸ N. Phillips, C. Hardy, *Discourse Analysis. Investigating Processes of Social Construction*, London 2002, s. 2, za: A. Kunter, *Analiza dyskursu*, przeł. M. Höffner, [w:] *Badania jakościowe*, t. 2: *Podejścia i teorie*, red. D. Jemielniak, Warszawa 2012, s. 189.

¹²⁹ Szerzej na ten temat: M. Lewartowska-Zychowicz, *Między pojęciem a kategorią. Perspektywa dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu*, Kraków 2001, s. 67–80.

¹³⁰ J. Górniewicz, charakteryzując kategorie teoretyczne, określił je jako „częstki różnych fragmentów teorii objaśniających rzeczywistość, stanowiących jednak nowy jakościowo byt”. Szerzej na ten temat: J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 7–12.

¹³¹ Por. J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia...*, s. 13–50.

¹³² Zob. A. Kunter, *Analiza...*, s. 189–201.

Jak podkreśla J. Górniewicz, „dane pojęcia stają się kategoriami wówczas, gdy wnoszą do różnych nauk swoisty bagaż interpretacyjny, szerszy kontekst występowania i własną historię ugruntowaną w różnych dziedzinach nauki. Kategorie stanowią niejako konstrukcję, na której wspierają się analizy różnych fragmentów rzeczywistości społecznej”¹³³. Dlatego też należy wskazać różnorodne pola badawcze, w perspektywie których można dokonać analizy dyskursu, może to być np. perspektywa antropologiczna, filozoficzna, kulturoznawcza, lingwistyczna, pedagogiczna, psychologiczna, socjologiczna itd.

Zdaniem D. Howartha, pojawienie się dyskursu jako znaczącej kategorii w naukach humanistycznych i społecznych związane jest z rosnącym rozczarowaniem dominującą niegdyś orientacją pozytywistyczną oraz z jej słabnącym wpływem na nauki polityczne i socjologię. Nie bez znaczenia był także przewrót językowy w naukach społecznych i powstałe w jego wyniku nowe orientacje, takie jak: hermeneutyka, teoria krytyki literackiej i poststrukturalizm¹³⁴. Zdaniem tego badacza, renesans teorii marksistowskiej na Zachodzie i popularyzacja psychoanalizy również przyczyniły się do zróżnicowania teoretycznego i metodologicznego nauk społecznych. Sama analiza dyskursu ukształtowała się jako odrębna subdyscyplina w obrębie językoznawstwa w latach siedemdziesiątych XX wieku. Jej przeniesienie w obszar kulturoznawstwa i teorii literatury doprowadziło do wyłonienia się nowatorskiej koncepcji dyskursu i powstania metodologii służącej jego analizie. Trwa ciągły namysł nad epistemologicznym statusem i metodologiczną adekwatnością teorii dyskursu w naukach społecznych. Pojęcie to ewoluowało na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci XX wieku, obejmując coraz szerszy krąg praktyk i zjawisk społecznych. Jak twierdzi D. Howarth, „podobnie jak w przypadku innych złożonych pojęć, które podlegają nieustannej reinterpretacji w naukach społecznych, znaczenie, zakres i zastosowanie pojęcia dyskursu są determinowane przez konkretny paradygmat teoretyczny. Poszczególne paradygmaty są zaś obciążone specyficznymi założeniami co do natury świata społecznego i źródeł naszej wiedzy o nim”¹³⁵. Stąd zarówno uprawianie jak i badanie tak rozumianego dyskursu jest działaniem złożonym i wieloparadygmatycznym.

4.4.2. Uprawianie dyskursu

Uprawianie dyskursu jest bezpośrednio związane ze strukturą tego fenomenu komunikacyjnego. Stefan J. Rittel wskazuje na dwa wymiary, mieszczące się w tej strukturze: wymiar podmiotowy (aktorzy, uczestnicy dyskursu) oraz wymiar czyn-

¹³³ J. Górniewicz, *Kategorie...*, s. 11.

¹³⁴ Por. L. Rasiński, *Pojęcie „dyskursu” w poststrukturalizmie: Derrida, Lacan, Foucault*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2009, nr 3 (47), s. 7–23.

¹³⁵ D. Howarth, *Dyskurs...*, s. 14.

nościowy (realizowany proces komunikacji – relacje, w jakich pozostają uczestnicy dyskursu)¹³⁶. Jest to działanie osadzone w szeroko rozumianej perspektywie życia społecznego i perspektywie interakcyjnej, dotyczącej uczestników tego procesu. Dyskurs funkcjonuje więc intersubiektywnie w określonej społeczności. Dlatego zdaniem D. Howartha, „badacze dyskursu muszą stale konfrontować swoje abstrakcyjne teorie i pojęcia z problemami empirycznymi, wypracowywać nowe interpretacje i dowodzić, że ich badania są źródłem <wartości dodanej> w rozumieniu i wyjaśnianiu świata społecznego”¹³⁷. Efektem tych badań są teorie dyskursu, których status i rola, podobnie jak ich przedmiot, ulegają ciągłym zmianom.

Teoria dyskursu opiera się na założeniu, że wszystkie przedmioty i działania mają sens, który jest wytworem historycznie uwarunkowanych systemów reguł. Odnosi się ona do tego, w jaki sposób praktyki społeczne wytwarzają i podważają dyskursy konstytuujące rzeczywistość społeczną. Budowanie teorii dyskursu jest oparte na odwołaniu się do trzech kategorii pojęciowych. Są to:

– **dyskursywność** oznaczająca, że wszystkie przedmioty są przedmiotami dyskursu, zaś parametry przypisanych im znaczeń zależą od społecznie wytworzonego systemu reguł i znaczących różnic (reguły i różnice stanowią horyzont nakładający określone znaczenie); dyskursywność jest horyzontem wyznaczającym granice praktyk znaczeniowótórczych i zbiorów znaczących różnic¹³⁸;

– **dyskurs** jako historycznie uwarunkowany system znaczeń, kształtujących tożsamość podmiotów i przedmiotów. „Na niższym poziomie abstrakcji dyskursy są systemami stosunków i praktyk społecznych o wyraźnie politycznym wydźwięku, ponieważ ich formowanie wiąże się z aktami radykalnej instytucjonalizacji. W procesie instytucjonalizacji ujawniają się antagonizmy i wytyczane są granice oddzielające tych, którzy są w ich obrębie, od tych, którzy są poza nimi. Wytwarzanie dyskursów ma więc związek ze sprawowaniem władzy i prowadzi do wyznaczenia struktury stosunków między różnymi aktorami społecznymi”¹³⁹;

– **analiza dyskursu**, czyli proces analizowania praktyk znaczeniowótórczych jako form dyskursywnych. Badacze dyskursu dokonują analizy różnych językowych i pozajęzykowych materiałów (przemówienia, raporty, manifesty, zdarzenia historyczne, wywiady, programy działań politycznych, idee itd.) oraz interpretują je jako „tekst” lub „pismo” umożliwiające podmiotom doświadczanie świata przedmiotów, słów i praktyk¹⁴⁰.

Analiza dyskursu może być interpretowana jako metoda poznania rzeczywistości społecznej, jako metoda badań społecznych. Sytuuje się na skrzyżowaniu wielu dyscyplin wiedzy, bowiem badanie dyskursu dotyczy tego, kto, jak i kiedy używa języka. Analizie poddawane są następujące elementy: samo użycie języka,

¹³⁶ S. J. Rittel, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996, s. 31.

¹³⁷ Szerzej na ten temat: D. Howarth, *Dyskurs...*, s. 13.

¹³⁸ *Ibidem*, s. 23–24.

¹³⁹ *Ibidem*, s. 24.

¹⁴⁰ *Ibidem*, s. 25.

przekazywane idee, a także interakcja społeczna, w jakiej się to dokonuje. Badane są zatem wypowiedzi i teksty w określonym kontekście¹⁴¹. Znaczenie ma tutaj sam tekst, sposób przekazu i cel, jakiemu przekaz służy oraz to, do kogo jest adresowany i w jakich relacjach pozostają między sobą nadawca i odbiorca. Jak można zauważyć, badanie dyskursu odnosi się do wielu poziomów analizy i opiera się na szerokich ramach teoretycznych.

Rozwój teorii dyskursu następował w trzech fazach. Były to:

1. Tradycyjna analiza dyskursu, czyli badanie użycia języka, analiza mowy i tekstu w kontekście.

2. Teoria aktów mowy, w ramach której podkreśla się, że mówienie może być działaniem.

3. Krytyczna analiza dyskursu¹⁴², czyli analiza tekstów i wypowiedzi politycznych oraz kontekstów, w których one powstają. Dyskurs traktowany jest tu jako semiotyczny wymiar praktyki społecznej, odrębny wymiar systemu społecznego¹⁴³.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele teorii dyskursu, np. strukturalizm, poststrukturalizm, teoria postmarksistowska czy humanistyczna koncepcja dyskursu.

Podkreślić należy, że teoretycy dyskursu zmierzają do wypracowania nowych interpretacji zdarzeń i praktyk oraz wyjaśnienia ich sensu poprzez analizowanie tego, w jaki sposób siły polityczne i aktorzy społeczni wytwarzają znaczenia.

4.4.3. Teorie pedagogiczne jako źródło treści dyskursu edukacyjnego

Aby pokazać, w jakim stopniu teorie pedagogiczne stanowią źródło treści pomocnych do prowadzenia dyskursu edukacyjnego, należy określić, co rozumiemy pod tym pojęciem. Za Romanem Schulzem przyjmuję zatem, że dyskurs edukacyjny odnosi się do: wymiany doświadczenia edukacyjnego poprzez komunikację; nabywania i komunikowania wiedzy z użyciem języka; formułowania sądów i wyrażania opinii; zachowań werbalnych oraz ich produktów¹⁴⁴. Tak rozumiany dyskurs odnosi się do trzech elementów jego struktury:

- „uwarunkowanych historycznie i epistemologicznie reguł budowy wypowiedzi na temat edukacji;
- obecnego w szkole gatunku <mowy>, będącego rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej, która ma swoje reguły i prawa;
- zdarzenia interakcyjnego, będącego miejscem wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym”¹⁴⁵.

¹⁴¹ W ostatnich latach w literaturze przedmiotu można znaleźć potwierdzenie tego, że pojęcie tekstu jest przedstawiane jako rywalizujące z pojęciem dyskursu lub wręcz z nim utożsamiane. Wniosek taki nasuwa lektura pracy: P. R i c o e u r, *Język, tekst, interpretacja...*

¹⁴² Por. U. O s t r o w s k a, *Krytyczna analiza dyskursu (KAD). Z perspektywy badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy...*, s. 113–127.

¹⁴³ Szerzej na temat rozwoju teorii dyskursu: D. H o w a r t h, *Dyskurs...*, s. 20–23.

¹⁴⁴ Por. R. S c h u l z, *Dyskurs edukacyjny*, [w:] i d e m, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003, s. 60–62.

¹⁴⁵ *Pedagogika. Leksykon...*, s. 50.

Jest fenomenem odnoszącym się do języka, myślenia oraz działania.

Należy pamiętać, że „przez dyskursy edukacyjne rozumie się zarówno społeczne dyskursy o edukacji toczone przez podmioty edukacji w sprawie społecznej praktyki edukacyjnej (trwania i zmiany), jak i dyskursy podejmowane w procesach kształcenia, czyli konstruowania wiedzy w umyśle człowieka jako podmiotu uczenia się, budującego stosowne struktury poznawcze”¹⁴⁶. Kategoria ta dotyczy także konstruowania struktur poznawczych i wiedzy przyszłych pedagogów, czyli np. studentów pedagogiki oraz tych praktyków wychowania, którzy poszerzają swoje kwalifikacje i kompetencje, a przez to rozwijają kulturę pedagogiczną.

Warto zauważyć, że w literaturze pedagogicznej, oprócz pojęcia „dyskurs edukacyjny”, funkcjonuje także określenie „dyskurs o edukacji”. Teresa Hejnicka-Bezwińska pojęcie to rozumie jako zdarzenie interakcyjne, które może być „opisywane, wyjaśniane i interpretowane w kategoriach pojęciowych teorii stawania się społeczeństwa dzięki dyskursowi **podmiotów edukacji**, którego celem jest ustanowienie **pedagogicznego sensu edukacji**”¹⁴⁷. Podkreśla, że jest to „dyskurs podmiotów edukacji, z których każdy ma równe prawo do wyrażania swoich opinii, przekonań i poglądów, niezależnie od wiedzy, kompetencji językowych i typu interesu osobistego”¹⁴⁸. Ten typ dyskursu może być prowadzony pomiędzy „podmiotami tworzącymi społeczność lokalną; uczniem – nauczycielem – agendami administrującymi szkołą i sprawującymi nadzór nad instytucjami systemu oświatowego; szkołą jako instytucją a samorządem lokalnym i innymi agendami lokalnymi; podmiotami edukacji, które chcą i umieją korzystać z mediów jako miejsca debaty publicznej o ważnych sprawach, w tym także edukacji (gazety, czasopisma, radio, telewizja, internet)”¹⁴⁹.

B. Śliwerski sądzi, że „społeczny dyskurs o edukacji można traktować jako pewien typ legitymizacji wiedzy pedagogicznej i odpowiadających jej szczegółowych praktyk edukacyjnych (pedagogii). Tak rozumiany dyskurs jest tym, co dostarcza podmiotom edukacji schematu, wzoru myślenia o niej”¹⁵⁰. Społeczna perspektywa funkcjonowania dyskursu o edukacji sprawia, że mamy do czynienia z bogactwem zdarzeń interakcyjnych, wpływających na sposób widzenia edukacji, będącej praktyką społeczno-kulturową. T. Hejnicka-Bezwińska stwierdza, że w tak rozumianym dyskursie możemy wyróżnić:

- „dyskurs normatywny – dotyczący wartości, celów, wzorów i wzorców edukacyjnych;
- dyskurs instrumentalno-techniczny – dotyczący strategii, metod, form, środków, zasad i reguł związanych z osiągnięciem założonych celów edukacyjnych;

¹⁴⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, *Badania nad edukacją ...*, s. 48.

¹⁴⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika...*, s. 237.

¹⁴⁸ *Ibidem*, s. 467.

¹⁴⁹ *Ibidem*, s. 238.

¹⁵⁰ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna...*, s. 39.

– dyskurs praktyczno-moralny w poszukiwaniu «pedagogicznego sensu edukacji», wymagający zrozumienia i porozumienia w warunkach troski o likwidowanie wszelkich możliwych zakłóceń procesu komunikacyjnego¹⁵¹.

Biorąc pod uwagę wymienione typy dyskursu o edukacji, można stwierdzić, że odniesienie się do perspektywy praktyczno-moralnej jest, jak podkreśla Mirosława Nowak-Dziemianowicz, procesem kreowania całościowej, holistycznej wizji świata i siebie w świecie, w tym przypadku świecie edukacyjnym, w kontekście której możliwe jest „rozumienie” oraz nadawanie sensów i znaczeń działaniom człowieka¹⁵². Prowadzenie, ale też badanie szeroko rozumianego dyskursu edukacyjnego staje się kanwą, pozwalającą okrywać sensy pedagogicznego działania.

Przedstawione rozumienie dyskursu edukacyjnego wyrasta bezpośrednio ze współczesnej interpretacji tożsamości pedagogiki jako nauki, czyli dziedziny wiedzy o edukacji, badającej procesy edukacyjne i dyskursy edukacyjne¹⁵³. Podstawową subdyscypliną tak rozumianej pedagogiki jest pedagogika ogólna, zajmująca się jej podstawami teoretycznymi i zawierająca wszystkie formy teoretycznego dyskursu pedagogicznego, holistycznie zorientowane. Jak wskazuje R. Schulz, obejmuje ona:

- teoretyczny dyskurs światopoglądowy;
- modelowanie teoretyczne, odnoszące się do całkowitego (pełnego) doświadczenia edukacyjnego społeczeństwa (tworzenie teorii ładu edukacyjnego jako takiego i teorii edukacji generalnie);
- produkcję wiedzy naukowej dotyczącej całościowych aspektów porządku edukacyjnego;
- dyskurs epistemologiczny ogniskujący wszystkie formy poznania zjawisk edukacyjnych i wszystkie kategorie wiedzy o wychowaniu¹⁵⁴.

Tak określony zakres dociekań, właściwych pedagogice ogólnej, wskazuje na to, że jest ona dziedziną dyskursu edukacyjnego i zajmuje ważne miejsce zwłaszcza w dyskursie teoretycznym, który Jürgen Habermas określił jako uzgadnianie twierdzeń (w odróżnieniu od dyskursu praktycznego, dotyczącego uzgadniania norm). Należy przy tym zauważyć, że dyskurs teoretyczny, identyfikowany jako naukowy, pozostaje w relacji z dyskursem potocznym, podejmowanym w sytuacjach prywatnych lub publicznych¹⁵⁵. Jak podkreśla Dorota

¹⁵¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, s. 467.

¹⁵² Por. Wiedza o rodzinie w różnych typach dyskursu, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2006, s. 17–50.

¹⁵³ Szerzej na ten temat: T. Hejnicka-Bezwińska, *Badania nad edukacją...*, s. 45–60.

¹⁵⁴ Szerzej na ten temat: R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003, s. 71–72.

¹⁵⁵ Jak wskazuje Barbara Boniecka, ten typ dyskursu utożsamiany jest często z tekstem potocznym. Tekst potoczny zaś jest wytworem realnej sytuacji. Współcześnie tekst często jest utożsamiany z dyskursem, który przebiega zawsze w jakiejś sytuacji społecznej i ma określoną strukturę.

Klus-Stańska, „relacja między potocznością i teorią naukową jest więc wzajemna i tworzy przestrzeń przenikających się wpływów”¹⁵⁶. Pluralistyczne współistnienie dyskursów w ciągle zmieniającej się rzeczywistości stwarza nowe pola badawcze i nowe możliwości identyfikowania dyskursów edukacyjnych – zagadnienie to stanowi jedno z podstawowych zadań stawianych badaniom pedagogicznym.

Jeżeli zakładam, że pedagogika ogólna i funkcjonujące w jej obrębie teorie pedagogiczne stanowią źródło treści dla prowadzenia dyskursu edukacyjnego, to przyjmuję równocześnie, że nauka ta jest myśleniem o wychowaniu, jest badaniem szeroko rozumianego wychowania jako procesu historycznego, psychicznego, społecznego i kulturowego. W tej perspektywie staje się ona swego rodzaju refleksją, której uprawianie służy wskazaniu przesłanek teorii i praktyk pedagogicznych oraz uświadomieniu warunków generujących wiedzę i doświadczenie. B. Śliwerski podkreśla, że dzięki temu ma ona za zadanie „sformułować metateorię edukacji, zdefiniować miejsce pedagogiki pośród innych nauk, zbudować fundamentalną bazę pojęciową, umożliwiającą opis rzeczywistości wychowawczej oraz dialog interdyscyplinarny o istocie podstawowych dla niego procesów”¹⁵⁷. Dlatego też dyskurs edukacyjny staje się dyskursem pedagogicznym. Jeśli jednak pamiętamy, że dyskurs edukacyjny *vel* pedagogiczny odnosi się także do komunikacji realizowanej w rzeczywistości, w praktyce wychowawczej, to zauważyć należy, że źródła treści pojawiających się w tym dyskursie leżą także poza obszarem pedagogiki ogólnej, ale właśnie pedagogika ogólna dostarcza kontekstów i kategorii pozwalających ten wymiar badać.

Zdaniem B. Śliwerskiego, pedagogika ogólna, utożsamiana z pedagogiką filozoficzną, pozwala zrozumieć, ośwoić i zinterpretować zmiany zachodzące w rzeczywistości wychowawczej, będące przedmiotem toczącego się dyskursu. Tak rozumiana refleksja filozoficzna staje się rodzajem metateorii wychowania, czy też, jak to określa S. Palka, przekształca się w metapedagogikę, która może przyjąć postać dyskursu. Tego typu „refleksje metapedagogiczne mogą mieć charakter filozoficzny i mogą przybierać postać dyskursu epistemologicznego, metodologicznego lub semiotycznego. [...] Metapedagogika może także

Osoby zaangażowane w dany dyskurs realizują jego strukturę zgodnie z daną sytuacją komunikacyjną oraz miejscem w strukturze społecznej. Zdaniem tej badaczki, należy pamiętać, że dyskurs może być także odnoszony do zespołu różnych czynności myślowych, takich jak: rozumowanie poprzez ujawnianie sądów, hipotez, argumentów i uzasadnień dla twierdzeń, wnioskowanie, uogólnianie, definiowanie itp. Szerzej na ten temat: B. Boniecka, *Tekst potoczny a dyskurs*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin 1998, s. 45–62.

¹⁵⁶ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2011, s. 34.

¹⁵⁷ B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk...*, s. 80.

być pojmowana jako generalizacja doświadczeń pracy umysłowej w pedagogice oraz modelowanie jej kształtu na podstawie zgromadzonych doświadczeń w tym obszarze¹⁵⁸. Jak podkreśla S. Palka, odwołanie się do tak rozumianej metapedagogiki wzmacnia naukowość tej dyscypliny oraz poszerza wgląd w praktykę wychowania. Dlatego też prowadzenie dyskursu edukacyjnego służy splataniu teorii i praktyki wychowania, tak dalekich i jednocześnie tak bliskich sobie. Stąd pytanie o dyskurs staje się pytaniem o tworzenie wiedzy w pedagogice. Odwołanie się do dorobku pedagogiki ogólnej jest fundamentem tworzenia tej wiedzy, a istnienie polemicznych dyskursów dotyczących edukacji pozwala konfrontować i rewidować poglądy, co jest stałym elementem uprawiania filozofii wychowania¹⁵⁹.

Pamiętając, że dyskurs edukacyjny jest fenomenem odnoszącym się do języka, myślenia oraz działania pedagogicznego, należy wskazać, że funkcjonuje on w trzech wymiarach: przekazywania idei, użycia języka i w interakcjach¹⁶⁰. Staje się on więc szansą na rekonstrukcję pewnego typu myślenia o praktyce edukacyjnej oraz jej podstawach teoretycznych i metodologicznych, a nie tylko zastosowaniem jałowego pojęcia-wytrycha¹⁶¹. Jak podkreśla D. Klus-Stańska, tak rozumiany dyskurs jest działaniem komunikacyjnym, osadzonym w określonej sytuacji mówienia, związanym ze statusem komunikujących się osób i władzą, która determinuje relacje między nimi. Badaczka stwierdza ponadto, że „analiza dyskursu pozwala ustalić, kto jest kim w hierarchii społecznej, do kogo należy moc decydowania, kto ustala obowiązujące znaczenia i jakie one są. Pozwala także zidentyfikować te relacje i zrekonstruować znaczenia. Wymusza odejście od tradycyjnego myślenia o prawdzie, wiedzy i rzeczywistości”¹⁶². Skoro tak, to społeczne uprawianie tego typu dyskursu może być źródłem wielu impulsów rekonstruujących myślenie. Pytanie o dyskurs staje się jednocześnie pytaniem o tworzenie wiedzy w pedagogice.

Należy zauważyć, że zastosowanie kategorii dyskursu do analizy teoretycznych podstaw określonej pedagogii pozostaje w ścisłej relacji z praktyką pedagogiczną jako pewnego rodzaju praktyką społeczno-kulturową. Kategoria ta wzmacnia konstytutywne cechy i tożsamość praktyki edukacyjnej. To właśnie reinterpretacja rzeczywistości i nadawanie nowych znaczeń praktyce edukacyjnej, nowego sensu działaniom pedagogicznym jest podstawą rodzenia się nowych

¹⁵⁸ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki...*, t. 1, s. 69.

¹⁵⁹ Dla porządku należy przypomnieć, że w obszarze teoretycznych dociekań pedagogicznych funkcjonuje grupa pojęć odnoszących się do tego samego obszaru refleksji. Na przykład: Karol Kotłowski zamiennie stosował pojęcia „pedagogika filozoficzna” i „filozofia wychowania”; Stefan Wołoszyn utożsamiał „filozofię wychowania” z „pedagogiką ogólną”, natomiast Stanisław Palka tego typu refleksje sytuuje w ramach pedagogiki teoretycznej. Por. R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002, s. 15–68.

¹⁶⁰ Szerzej na ten temat: U. Ostrowska, *Krytyczna analiza dyskursu...*, s. 121.

¹⁶¹ Por. D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki...*, s. 25–78.

¹⁶² *Ibidem*, s. 26

teorii, ale także nowych, często alternatywnych, praktyk¹⁶³. Jest to jednocześnie proces komunikowania nowych idei, wartości i celów w rzeczywistości społecznej, w tym edukacyjnej. Takie rozumienie dyskursu edukacyjnego pozostaje w zgodzie z tezą postawioną przez Z. Melosika, który – opisując edukację jako teren walki dyskursów – stwierdza, że „w każdym społeczeństwie trwa nieustanna dyskursywna walka różnych «wersji» rzeczywistości o uprawomocnienie. [...] Edukacja i pedagogika stanowią więc przestrzeń, w której różnorodne dyskursy, działające zarówno na zewnątrz, jak wewnątrz edukacji, «krzyżują się», tworząc zawsze pewną «aktualną wypadkową»”¹⁶⁴.

Jeśli więc przyjmiemy, że rzeczywistość społeczna, w tym edukacyjna, jest dyskursywna, płynna i ustalana społecznie w zmiennych warunkach historyczno-kulturowych, to „rozumienie roli języka i dyskursów nim rządzących staje się podstawowe dla rozumienia sposobów myślenia i działania społecznego”¹⁶⁵, w tym także edukacyjnego. Za Dorotą Klus-Stańską przyjmuję przy tym, że język i jego użycie jest również przejawem praktyki społecznej, a „poprzez nazywanie tego, co nas otacza i tego, jak w tym działamy, nadajemy tej rzeczywistości znaczenia i poprzez te znaczenia interpretujemy świat”¹⁶⁶.

Skoro tak, to badania dotyczące dyskursu edukacyjnego są źródłem wiedzy pedagogicznej oraz źródłem świadomości tego, że „**ani język pedagogiki, ani pedagogiczne działania nie mają charakteru obiektywnego, nie są czymś oczywistym, naturalnym ani koniecznym pożądanym. Są zawsze wynikiem nieustannie prowadzonych kulturowych negocjacji społecznych, uruchamianych wobec potrzeby społecznego ustalenia, jaki świat uznajemy za «swoj», jak go mamy rozumieć i waloryzować, jakie nadawać mu znaczenia**”¹⁶⁷. Nabywanie tego typu świadomości wydaje się być podstawową kompetencją współczesnego pedagoga – prowadzone w niniejszej rozprawie rozważania mają stanowić jedno ze źródeł tej świadomości. Jest to ważne, jeżeli zgodzimy się z twierdzeniem Z. Melosika, który określa świadomość jako integralną część rzeczywistości edukacyjnej¹⁶⁸ oraz będziemy postrzegać świadomość w różnych jej odniesieniach (np. jako świadomość twórcy teorii pedagogicznej lub świadomość działającego praktyka wychowania).

¹⁶³ Przykładem tego typu dyskursu jest pedagogika alternatywna, o której B. Śliwerski mówi „jako o dyskursie, w ramach którego idea alternatywności, praktyki i instytucje alternatywne uzyskują swoje znaczenie i swoją rzeczywistość, dostarczając na poziomie meta-kontekstu, w którym nabierają one określonego sensu”; szerzej na ten temat: B. Śliwerski, *Wstęp. Czy(m) jest pedagogika alternatywna?*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1998, s. 7.

¹⁶⁴ Z. Melosik, *Pedagogika poststrukturalna: jak działać w świecie bez wielkich liter?*, [w:] *Pedagogika alternatywna...*, s. 124–125.

¹⁶⁵ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki...*, s. 26.

¹⁶⁶ *Ibidem*, s. 27.

¹⁶⁷ *Ibidem*, s. 28.

¹⁶⁸ Zob. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995, s. 47–58.

W tej perspektywie badanie dyskursu edukacyjnego staje się przestrzenią, w której teoria splata się z praktyką, a jego interpretacja jest nabywaniem i komunikowaniem wiedzy, idei oraz źródłem doświadczenia edukacyjnego.

5. Przyjęta perspektywa badawcza i zastosowana metoda badań

Poszukiwanie własnego stanowiska badawczego zostało oparte na założeniu dotyczącym celu i sposobu uprawiania nauk humanistyczno-społecznych. Zakładam, że „w rozważaniach metodologicznych, czyli rozważaniach nad sposobem poznawania rzeczywistości, momentem rozstrzygającym o ich sensowności jest adekwatne sprzężenie sposobu poznawania z poznawanym przedmiotem”¹⁶⁹. Przyjęcie tego stwierdzenia sprawia, że w pierwszym rzędzie należy się odnieść do założenia dotyczącego cech badanego fragmentu rzeczywistości. Zakładam, że szeroko rozumiana rzeczywistość społeczno-kulturowa ma „intersubiektywnie uzgodniony sens i świadomościowo podzieloną strukturę istotności”¹⁷⁰ i jako taka stanowi przedmiot badań nauk humanistyczno-społecznych. Poszukiwanie stanowiska badawczego polega więc na odnalezieniu lub stworzeniu takich metod, które pozwolą badać życie społeczne jako świat kultury i będą urzeczywistnieniem idei **poznania rozumiejącego**, w którym szczególną rolę odgrywa kontekst kulturowy, stanowiący układ odniesienia dla badań humanistycznych.

Prezentowane analizy, mieszczące się w zakresie badań jakościowych¹⁷¹, opierają się na filozofii poznania humanistycznego, którego fundamentalną zasadą są „dialektyczne relacje między przedmiotem badań, podejściem badawczym i metodą badań. Priorytet ma być przyznany nie jednemu z tych elementów, ale dialogowi między nimi w toku całego procesu poznawania danego fenomenu. [...] Z zasady tej wynikają analogicznie dialektyczne relacje między **idiomatycznością, kontekstualnością i adekwatnością** poznawania człowieka we wszelkich badaniach jakościowych. Cecha idiomatyczności odnosi się do przedmiotu badań i określa potrzebę nieustannego zgłębiania istoty i jakości danego fenomenu”¹⁷². Kategoria jakości staje się zatem podstawową w tej perspektywie badawczej. Odwołując się do etymologii tego szerokiego pojęcia, zakładam, że badania te odnoszą się do szczególnego rozumienia terminu „jakość”, który staje się w tym przypadku pojęciem kluczowym. „Max van Manen zaproponował poszukiwanie

¹⁶⁹ K. A b l e w i c z, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 25.

¹⁷⁰ M. N o w a k - D z i e m i a n o w i c z, *Doświadczenia rodzinne w narracjach...*, s. 20.

¹⁷¹ Szerzej na ten temat: D. K u b i n o w s k i, *Istota współczesnych badań jakościowych*, [w:] i d e m, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin 2011, s. 55–89.

¹⁷² *Ibidem*, s. 65.

właściwego sensu metodologicznego pojęcia «jakość» w łacińskim zapytaniu *qualis* – jaki, jakie? Chodzi tu o pytania typu: Jakie coś jest?, Jaki jest dany fenomen?”¹⁷³. To rozumienie odnosi się do jakości, jako cech środowiska życia człowieka, doświadczanych przez wszystkie nasze zmysły. Jednak należy pamiętać, że w pojęciu jakości miesi się także sens odnoszący się do wartości, znaczenia, istotności czegoś, np. jakiegoś zjawiska czy procesu. Jakość można więc definiować jako „znaczące przejawy czy istotne cechy badanego zjawiska”¹⁷⁴. Należy przy tym pamiętać, że – jak wskazuje Danuta Urbaniak-Zajac – badany świat społeczny (a sfera pedagogiczna jest bez wątpienia fragmentem tego świata) „ma procesualny charakter; jest tworzony, podtrzymywany i zmieniany przez ludzi w praktykach działaniowych i procesach interakcji. Z czego wynika historyczny, kontekstowy i podmiotowy, a nie uniwersalny charakter rzeczywistości społecznej”¹⁷⁵. Stąd „konstytutywną cechą rzeczywistości społecznej jest to, iż zawsze jest „czyjaś”, zawsze jest prezentowana z jakiegoś punktu widzenia”¹⁷⁶. Dlatego poznanie jej „nie jest bezpośrednim odwzorowaniem fragmentu rzeczywistości, lecz jego interpretacją, określonym ujęciem, przysyłającym jednocześnie inne możliwe ujęcia”¹⁷⁷. Odwołanie się do tej perspektywy metodologicznej sprawia, że w badaniach kładzie się nacisk na interpretacje i negocjacje sensów świata społecznego¹⁷⁸. W konsekwencji przyjęcia wskazanego stanowiska, badania własne odnoszą do wybranego podejścia badawczego, do jednego z rodzajów badań jakościowych, mianowicie do badań interpretacyjnych¹⁷⁹.

Przyjęta perspektywa badawcza ma charakter interpretatywny, tzn. odnosi się do takiego sposobu badania rzeczywistości edukacyjnej (jako fragmentu rzeczywistości społecznej), który zakłada, że zjawiska funkcjonujące w tej przestrzeni są niejednoznaczne i mogą być różnie interpretowane – ze względu na przyjęte założenia teoretyczne oraz różne perspektywy i punkty widzenia uczestników procesów wychowawczych. Wielość kontekstów, do jakich odwołują się w tej perspektywie badacze sprawia, że mamy tu do czynienia z wielością ujęć, interpretacji oraz z przemieszaniem znaczeń. W tym kontekście nie metoda badawcza, ale badane zjawiska traktowane są jako złożony, wielowymiarowy obszar doświadczeń, charakterystyczny dla przebiegu procesu wychowania. Dlatego celem badań staje się odsłanianie różnorodnych wymiarów i znaczeń tego typu

¹⁷³ *Ibidem*, s. 57.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ D. Urbaniak-Zajac, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008, s. 191.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ Szerzej na ten temat: S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przekł. i red. S. Zabielski, Białystok 2004, s. 49–56.

¹⁷⁹ Na temat znaczenia perspektywy interpretacyjnej w badaniach pedagogicznych por. D. Urbaniak-Zajac, *Rzeczywistość pedagogiczna...*, s. 191–194.

doświadczenia. Powstające na tej drodze problemy badawcze wyznaczają pulę dostępnych teorii i kategorii badawczych, mających znaczenie dla przebiegu tego typu analiz.

Badanie poszczególnych zjawisk stanowiących elementy przestrzeni edukacyjnej, interpretowanej zarówno w wymiarze fizycznym, jak i symbolicznym, koncentruje się na poszukiwaniu i analizowaniu różnorodnych kontekstów działalności wychowawczej. W tego typu badaniach zakłada się, że nie ma wiedzy obiektywnej, a każda jej odmiana lub wersja wynika z przyjętych uprzednio przedzałożeń i uogólnień, przybierających formę teorii. Jak podkreśla D. Klus-Stańska, „wiedza jest zależna od poznawczych doświadczeń biograficznych jednostki, od właściwych dla niej strategii rozumowania, jest zawsze czyjaś. Jest też, głównie w zakresie reguł ustalania wartości wiedzy, sposobów jej dystrybucji i językowego opracowywania oraz treści wiedzy społecznej, silnie skontekstowana kulturowo i polityczna”¹⁸⁰.

Pamiętając, że „znaczenie zjawisk pedagogicznych nie jest nigdy jednoznaczne, lecz zmienia się wraz ze zmianą horyzontu rozumienia samych pedagogów”¹⁸¹ zakładam, że prowadzenie badań pedagogicznych jest sposobem nadawania określonym teoriom czy koncepcjom wychowania nowych sensów i znaczeń oraz stanowi podstawę do rekonstrukcji myślenia i działania pedagogicznego.

Zastosowana w niniejszym opracowaniu metoda badań to hermeneutyczna analiza tekstu¹⁸², rozumiana za sprawą W. Diltheya jako „fundamentalna metoda poznania humanistycznego, obejmująca tu wszelkie akty i procesy ludzkiego rozumienia i interpretacji”¹⁸³. Interpretacja zaś „jest pracą myśli, która polega na odszyfrowaniu sensu ukrytego w sensie widocznym, na rozwinięciu poziomów znaczeniowych, zawartych w znaczeniu dosłownym”¹⁸⁴ i jako taka ma prowadzić do zaproponowania wykładni rozumienia sensu tekstu, będącego przedmiotem analizy. Tak rozumiana interpretacja hermeneutyczna jest ściśle powiązana z fenomenologią, ale pamiętać należy, że „fenomenologia opisuje, jak ludzie orientują się w świecie doświadczenia życiowego, hermeneutyka natomiast opisuje, jak ludzie interpretują «teksty» historii tego przeżywania”¹⁸⁵. Jeśli przy tym pamiętamy, że podejście hermeneutyczne wyróżnia dążenie do rozumienia badanej rzeczywistości, a nie dążenie do jej wyjaśniania lub zmiany, to ten ciągły proces poszukiwania sensu i odkrywania nowych znaczeń nie ma końca. Wynika to z przyjętych w tej perspektywie założeń ontologicznych i epistemologicznych oraz z cech badanego przedmiotu.

¹⁸⁰ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka. Wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 139.

¹⁸¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 25.

¹⁸² Przyjmuję przy tym, że nie każda interpretacja ma charakter hermeneutyczny. Szerzej na ten temat: J. Kruk, *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków 1998.

¹⁸³ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, s. 28.

¹⁸⁴ P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka...*, s. 204.

¹⁸⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, s. 28.

Szczególnie wyraźnie daje się to zauważyć w przypadku pedagogicznych badań hermeneutycznych, które dotyczą rzeczywistości wychowawczej, a ona z kolei, ze swej istoty, podlega ciągłym przeobrażeniom, co rodzi potrzebę dokonywania ciągle nowego oglądu, znoszącego uprzedni. Każde kolejne badanie jest indywidualne, jednostkowe i kontekstualne. Uznanie wieloznaczności tego sposobu poznawania ludzkiej rzeczywistości (jako rzeczywistości znaczeń) wzmacnia tę procedurę badawczą, jest także opowiedzeniem się za złożonością badanego fenomenu. W większym stopniu polega na ciągłym stawianiu pytań niż na poszukiwaniu gotowych, jednoznacznych odpowiedzi. Pragnę jednocześnie podkreślić, że choć „przedmiotem klasycznej hermeneutyki były teksty literatury, religii, prawa, nastąpiło poszerzenie pojęcia «tekstu», aby włączyć dyskurs, a nawet działanie”¹⁸⁶. Stąd przywołać tu można przykład hermeneutyki ludzkiej egzystencji, sformułowanej przez Otto Friedricha Bollnowa, „w której pedagogika staje się sztuką rozumienia, objaśniania i odsłaniania sensu wychowawczych działań”¹⁸⁷.

Jednoznacznie odwołując się do hermeneutycznej perspektywy badawczej, identyfikowanej z interpretowaniem znaczeń i sensów nadawanych działaniom przez podmioty, mam nadzieję, że prowadzone rozważania pozostają w zgodzie z celem dyskursywnej analizy społecznej, który jest określany jako odkrywanie historycznie ukształtowanych reguł i konwencji, umożliwiających wytwarzanie znaczeń w określonym kontekście społecznym. Cel ten wynika z dyskursywności jako cechy badań jakościowych, odnoszącej się do „uwzględnienia różnych perspektyw interpretacyjnych, różnych punktów widzenia, a także wzajemnego ich oddziaływania na siebie”¹⁸⁸. Tak dookreślone hermeneutyczne podejście badawcze jest sztuką rozumiejącego rozjaśniania egzystencji w świetle zobiektywizowanych ekspresji ducha ludzkiego (czyli tekstów kulturowych) oraz poprzez opis i analizę sposobów bytowania jednostki w świecie. Jest to perspektywa odwołująca się do tego, że „interpretacja hermeneutyczna jest [...] wynikiem rozumienia jako procesu dedukcyjnego i całościowego odczytywania sensów i wartości zapośredniczonych w wytworach kulturowych, w ekspresjach i zachowaniach ludzkich”¹⁸⁹.

Jeśli przywołane właściwości, dotyczące hermeneutycznej perspektywy badawczej, odniesiemy do badania rzeczywistości edukacyjnej, to szczególne miejsce w analizie tego wymiaru rzeczywistości ludzkiej zajmie hermeneutyka pedagogiczna¹⁹⁰. Przyjmuję za B. Milerskim, że jest ona „pedagogiczną teorią

¹⁸⁶ S. K v a l e, *InterViews...*, s. 56.

¹⁸⁷ K. A b l e w i c z, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy...*, s. 73.

¹⁸⁸ D. K u b i n o w s k i, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, s. 71.

¹⁸⁹ B. M i l e r s k i, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 13.

¹⁹⁰ Pragnę przy tym podkreślić, że odróżniam filozofię hermeneutyczną od hermeneutyki filozoficznej oraz pedagogikę hermeneutyczną od hermeneutyki pedagogicznej. Szerzej na ten temat: B. M i l e r s k i, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 73–136; B. C y r a Ń s k i, *Aksjologiczne podstawy...*, s. 5–10, 15–39.

rozumienia i interpretacji”¹⁹¹ i hermeneutyką dziedzinową. „Jej charakter pedagogiczny oznacza w tym przypadku, że teoria rozumienia i interpretacji uwzględnia kontekst pedagogiczny, a mianowicie znaczenie rozumienia i interpretacji w kształceniu i badaniach pedagogicznych oraz wpływ doświadczeń wychowawczych na rozumienie i interpretację”¹⁹². Na uwagę zasługuje także to, że tak rozumiana hermeneutyka pedagogiczna nie odnosi się jedynie do badań jakościowych współczesności wychowania. Jak podkreśla B. Milerski, metodologiczne ujęcie hermeneutyki pedagogicznej obejmuje także badanie procesów historycznego uświadamiania sensów i wartości konstytuujących różne wykładnie rzeczywistości wychowawczej.

Zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej, „niezależnie od zajmowanego stanowiska w sprawie statusu myślenia o edukacji, w tym także «naukowości» pedagogiki/pedagogii, wytwarzanie wiedzy o edukacji (niezależnie od obszaru językowego) w nowoczesnym paradygmacie nauk humanistycznych wymaga **integracji filozoficzno-naukowego myślenia o człowieku i świecie z historyczną narracją o jego zachowaniach i wytworach w określonym miejscu oraz czasie historycznym, a wszystko to ujęte być musi w kontekście kultury, która nie tylko jest wytworem człowieka, ale częścią świata kształtującego człowieka**”¹⁹³. Ten wymiar hermeneutycznych badań pedagogicznych ma szczególne znaczenie dla analiz tekstów kulturowych, identyfikowanych jako teorie i koncepcje wychowania, choć nie tylko dla nich. Dla tego typu ekspresji ducha, będących jednocześnie elementami przestrzeni edukacyjnej (głównie w jej wymiarze symbolicznym), perspektywa temporalnego czy historycznego istnienia oraz przemiany z tym związane stanowi jeden z podstawowych kontekstów analiz¹⁹⁴. Jak podkreśla Sławomir Sztobryn, badanie kształtowania się myśli pedagogicznej pozostaje w relacji z badaniami nad współczesnymi kierunkami pedagogiki i powinno mieć charakter historyczny, musi odnosić się do pedagogiki i jej historycznej świadomości, budowanej w perspektywie analiz historycznych i filozoficznych. Jego zdaniem, historiografia pedagogiczna, stanowiąca komplementarną część pedagogiki, powinna krytycznie wnikać w główne trendy współczesnej dyskusji dotyczącej pedagogiki zorientowanej teoretycznie i praktycznie¹⁹⁵. Przywołany kontekst historyczny pozostaje w zgodzie z tezą coraz silniej dochodzącą do gło-

¹⁹¹ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 11.

¹⁹² *Ibidem*, s. 12.

¹⁹³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Integracja perspektywy poznawczej pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004, s. 29.

¹⁹⁴ Por. D. Benner, *Aktualność wiedzy historycznej we współczesnym dyskursie pedagogicznym*, [w:] *idem, Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność. Kultura. Demokracja. Religia*, wyb. i przekł. D. Stępkowski, Warszawa 2008, s. 23–25.

¹⁹⁵ Szerzej na ten temat: S. Sztobryn, *Polska myśl pedagogiczna i jej historia w XX wieku*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2005, nr 2.

su we współczesnej humanistyce, przyznającą historii hermeneutyczne znaczenie narzędzia w badaniu człowieka. Teza ta, oparta na znaczeniu, jakie historyczności i dziejowości nadał W. Dilthey, odnosi się także do pytania o to, czego możemy się dowiedzieć o człowieku, jego aktywności i wytworach z historii oraz jaką rolę odgrywa ona w procesie samorozumienia się człowieka i kształtowania się jego człowieczeństwa. „Namysł człowieka nad samym sobą, w którego rezultacie dochodzi do samowiedzy, okazuje się refleksyjnym zwróceniem się ku przeszłości; to poprzez «historyczną świadomość» łączności z poprzednikami, z przeszłością, poznajemy samych siebie”¹⁹⁶.

Jednak B. Śliwerski wskazuje, że:

[...] badanie hermeneutyczne myśli pedagogicznej powinno uwzględniać pewne domniemania, założenia czy oczekiwania, które pochodzą z czasów nam współczesnych. Rolą badacza idei w perspektywie hermeneutycznej jest uruchomienie namysłu nad przedsądami myślenia pedagogicznego, by wykryć rzeczywisty (ukryty) sens wiedzy, czyniąc ją zarazem wiedzą problematyczną i niekonieczną. W podejściu hermeneutycznym do danych teorii pedagogicznych chodzi o coś więcej niż tylko o ich reprodukcję, rekonstrukcja ich treści nie może bowiem być ich prostym powtórzeniem, ale **przeniesieniem tego, co jest do powiedzenia, w perspektywę swego własnego mówienia**”¹⁹⁷.

Badacz podkreśla dalej, że „studiując jakąś teorię pedagogiczną, staje się jej interpretatorami, gdyż nie tylko reprodukujemy jej treść – to, co autor chciał powiedzieć – ale i sami działamy twórczo, wnosząc w interpretację swe własne założenia”¹⁹⁸. Do takiego rozumienia hermeneutyki myśli pedagogicznej odnoszą się prezentowane w niniejszej pracy badania, opierają się one na interpretacyjnym charakterze refleksji nad edukacją, uchwyconym w hermeneutycznej perspektywie prowadzenia badań. Sens tych badań odnosi się do możliwości prowadzenia interpretacji i namysłu, a następnie wskazania znaczenia przypisywanego określonym doświadczeniom pedagogicznym. Dlatego tak wielką wagę przypisuję do hermeneutyki pedagogicznej jako pedagogicznej teorii rozumienia i interpretacji wyznaczonej określoną tradycją intelektualną.

Zdaniem B. Milerskiego, tak widziana hermeneutyka pedagogiczna może być ujmowana w koncepcji metodologiczno-epistemologicznej jako „kwestia poznania pedagogicznego i metoda badań rzeczywistości wychowawczej”¹⁹⁹ i jako taka „odnosi się do metodologii badań pedagogicznych”²⁰⁰. Daje ona

¹⁹⁶ E. Paczkowska-Łagowska, *O historyczności człowieka. Studia filozoficzne*, Gdańsk 2013, s. 9.

¹⁹⁷ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna...*, s. 163.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

¹⁹⁹ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 134.

²⁰⁰ *Ibidem*, s. 74.

możliwość rozumienia i interpretacji rzeczywistości wychowawczej, odnoszącej się w prezentowanych w niniejszej pracy badaniach do projektu sposobu bycia wychowawcy (praktyka wychowania) w sytuacji wychowawczej, a dokładniej – w przestrzeni działania wychowawczego. Hermeneutyka pedagogiczna opiera się na teorii rozumienia, stanowiącej podstawę wszelkiego interpretowania rzeczywistości i rozumieniu, będącym konstytutywnym wymiarem egzystencji ludzkiej. W tej perspektywie „cechą hermeneutyki pedagogicznej jest krytyczna analiza struktury rozumienia jako aktu mentalnego polegającego na odczytywaniu rzeczywistości ludzkiej, a mianowicie postaci egzystencji, przekazów kulturowych, form życia społecznego czy działań jako znaczących całości”²⁰¹. Tak scharakteryzowana hermeneutyka pedagogiczna jest skoncentrowana na rozumieniu i interpretacji jako podstawach badania rzeczywistości wychowawczej.

Jeśli przy tym przyjmujemy, że granice świata społecznego są „określane w ludzkich interpretacjach rzeczywistości”²⁰², to podejście hermeneutyczne pozwala ukazać bardzo ważny aspekt rzeczywistości edukacyjnej, czyli problem rozumienia działania wychowawczego. Jeżeli równocześnie, jak stwierdza B. Milerski, teoria ma czynić praktykę bardziej świadomą, a może na nią oddziaływać poprzez głębsze jej rozumienie, to jest to pewnego typu hermeneutyka działania, która odwołuje się do centralnego znaczenia doświadczenia i przeżycia. Jeśli wychowanie jest zdobywaniem tożsamości podmiotowej, realizowanym za pomocą świadomej aktywności człowieka, to ta podmiotowa aktywność, jej doświadczanie i rozumienie staje się podstawowym problemem badań pedagogicznych.

„Działając, człowiek spełnia siebie i aktualizuje swoje możliwości, swój potencjał. Tak zatem wiedzę o tym, kim jest człowiek, możemy zdobyć na drodze gruntownej analizy czynu, a więc badając działanie człowieka”²⁰³. Heinz-Hermann Krüger stwierdza, że „wzorzec metodologiczny nauk humanistycznych [...] to rozumienie sensu i znaczenia ludzkiego działania”²⁰⁴. Analiza działania, w tym działania wychowawczego, prowadzona w perspektywie hermeneutycznej, podkreśla jego zakorzenienie w egzystencji człowieka, a także w jego aktywności poznawczej. Skoro tak, to perspektywa ta wiąże nieodwracalnie działanie z rozumieniem i doświadczaniem. Charakteryzując rozumienie jako kategorię nauk humanistycznych, B. Milerski zauważa, że „człowiek, aby być prawdziwie człowiekiem i tworzyć relacje międzyludzkie, musi nieustannie podejmować wysiłek rozumienia”²⁰⁵. Rozumienie to jest istotowym wymiarem bytowania człowieka w świecie, a człowieczeństwo realizuje się w rozumiejącym pojmowaniu siebie.

²⁰¹ *Ibidem*, s. 133.

²⁰² T. Luckmann, *O granicach świata społecznego*, przeł. D. Lachowska, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodebski, Warszawa 1989, s. 288.

²⁰³ M. Nowak, *Metodologia pedagogiki...*, s. 149.

²⁰⁴ H.-H. Krüger, *Wprowadzenie...*, s. 21.

²⁰⁵ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 61.

Należy jednak pamiętać, że głównym wykonawcą rekonstrukcji struktur rzeczywistości społecznej (w tym edukacyjnej) jest człowiek, który równocześnie jest jej kreatorem. To on sam „poprzez swoje odczucia, przeżycia, swą refleksyjność niejako narzuca własną interpretację rzeczywistości”²⁰⁶. To on, odwołując się do własnej zdolności rozumienia znaczeń, podejmuje wysiłek odkrywania sensu. Mam nadzieję, że temu właśnie będą służyły zamieszczone w niniejszej rozprawie analizy, że staną się impulsem do badania intersubiektywnego doświadczenia, manifestującego się w dyskursie edukacyjnym.

Odnosząc interpretację hermeneutyczną do zakresu badań własnych, pragnę podkreślić, że analizy poszczególnych teorii pedagogicznych, zawartych w interpretowanych tekstach będą dotyczyć: modeli działania wychowawczego, sformułowanych w poszczególnych formacjach dyskursywnych²⁰⁷ oraz kategorii pojęciowych, oznaczających jego właściwości.

W tej perspektywie szczególnego znaczenia nabiera ten wymiar badań, który polega na analizie struktur znaczeniowych badanych wypowiedzi, przybierających formę tekstów pisanych. Ze względu na specyfikę i zakres prezentowanych badań, najważniejsze będzie określenie pól pojęciowych powstałych wokół terminu kluczowego (w tym przypadku terminu działanie wychowawcze), tworzonych przez ten wyraz i zespół pojęć mających istotne oraz pozostające w związku z nim cechy. Należy podkreślić, że analiza pól pojęciowych stosowana jest przede wszystkim w procesie interpretacji dzieł filozoficznych, idei, poglądów i światopoglądów, stąd zastosowanie jej do badań szeroko rozumianej myśli pedagogicznej (w tym – formacji dyskursywnych w niej funkcjonujących) wydaje się zabiegiem uzasadnionym²⁰⁸.

Przyjmując, że „trzeba odkrywać i objaśniać tekst [...], pod kątem jego immanentnego znaczenia i rzeczywistości, którą prezentuje i odsłania”²⁰⁹, opowiadam się za twierdzeniem Helmuta Dannerera mówiącym, że podstawowym zadaniem hermeneutyki pedagogicznej jest interpretacja tekstów pedagogicznych, rozumienie historycznego wymiaru pedagogiki, hermeneutyka formułowania hipotez pedagogicznych oraz rozumienie rzeczywistości wychowawczej²¹⁰. W tej interpretacji hermeneutyka pedagogiczna jako jedna z metod i jedno z możliwych podejść badawczych dotyczy tych zjawisk pedagogicznych, które mogą zostać w pełni ujęte dzięki rozumieniu.

²⁰⁶ A. Ryk, *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania*, Kraków 2006, s. 52.

²⁰⁷ Zakładam przy tym, że zbiór tekstów jest płaszczyzną dyskursu, a każdy tekst stwarza możliwość wielu interpretacji, czyli w danym tekście różni interpretatorzy mogą odtworzyć różne dyskursy.

²⁰⁸ Szerzej na temat analizy pól pojęciowych por.: T. Buksinski, *Zasady i metody...*, s. 61–64.

²⁰⁹ P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja...*, s. 206.

²¹⁰ Zob. H. Dannerer, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München–Basel 1998, s. 93 i nast., za: B. Milewski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 104.

Metodologiczny charakter hermeneutyki pedagogicznej rozszerzył Jürgen Hüllen²¹¹, który odniósł ją także do podstaw teorii pedagogicznej, tj. do teorii przedmiotu badań pedagogicznych. Jednocześnie pozostał on na gruncie metodologicznym, „namysł nad statusem przedmiotu badań jest bowiem częścią metodologii”²¹². W jego ujęciu, hermeneutyka pedagogiczna dotyczy kwestii fundamentalnych, wspólnych dla różnych teoretycznych nurtów pedagogiki, dlatego tak przydatna wydaje się w badaniach dotyczących teoretycznych podstaw wychowania, w tym działania wychowawczego, jako przedmiotu badań pedagogicznych.

6. Działanie wychowawcze jako kategoria pogranicza. Obszar badań własnych na mapie podstawowych subdyscyplin pedagogicznych i dziedzin wiedzy o wychowaniu

Sytuując własne zainteresowania badawcze na mapie podstawowych subdyscyplin pedagogicznych i dziedzin wiedzy o wychowaniu, pragnę zauważyć, że główna kategoria pojęciowa, wokół której realizuję swój projekt jest terminem funkcjonującym na styku kilku dyscyplin nauki²¹³.

Wskazany wcześniej przedmiot badań, odnoszący się do teoretycznych podstaw działania wychowawczego, sformułowanych w określonej perspektywie paradygmatycznej, przyjmuje formę teorii lub koncepcji pedagogicznej/wychowania, urzeczywistnionej w postaci tekstów źródłowych. Źródła te komunikują określoną wersję działania wychowawczego. Analiza tak określonego materiału badawczego polega na wskazaniu i odczytaniu cech, granic oraz możliwości oddziaływań wychowawczych. Rozważania dotyczące działania wychowawczego są tego typu aktywnością badawczą, której nie da się „zamknąć” w granicach jednej dziedziny czy też dyscypliny wiedzy. Sytuacja ta sprawia, że pojęcie to staje się kategorią pogranicza²¹⁴. Odwołanie się do symbolu pogranicza nie jest tu

²¹¹ Szerzej na temat wkładu J. Hüllena w rozwój metodologicznych aspektów hermeneutyki pedagogicznej por.: B. Milewski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 105–106.

²¹² *Ibidem*, s. 105.

²¹³ Prowadzone poniżej analizy dotyczą naniesienia obszaru badań własnych na mapę nauk pedagogicznych, choć mam świadomość tego, że osoby realizujące badania pedagogiczne sięgają także do dorobku innych nauk humanistycznych i społecznych (np. filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych) oraz przyrodniczych (np. biologicznych). Janusz Gnitecki tego typu dyscypliny wiedzy nazywa naukami współdziałającymi z pedagogiką, pełniącymi głównie rolę pomocniczą i inspirowaną poszukiwania badawcze w obrębie nauk pedagogicznych. Szerzej na ten temat: J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Gorzów Wielkopolski 1999, s. 57–85.

²¹⁴ Jean-Marie Barbier zalicza pojęcie działania do kategorii pojęć transwersalnych, czyli takich, które mają do odegrania ważną rolę w konstruowaniu teorii łączącej aktywność i subiektywność, w odróżnieniu od współczesnego języka naukowego, oddzielającego na poziomie strukturalnym dyscypliny analizujące aktywność od dyscyplin podejmujących zagadnienie subiektywności. Szerzej na ten temat: J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, przeł. G. Karbowska, Katowice 2006, s. 175–176.

przypadkowe, nie jest tylko figurą stylistyczną, ale jest sposobem ukazania inter- i transdyscyplinarności tego pojęcia.

Przywołane ustalenia, dotyczące przyjętego przedmiotu badań pozwalają także stwierdzić, że hermeneutyczna interpretacja tekstów pedagogicznych, opisujących pewną wersję działania wychowawczego, jest procesem badawczym realizowanym na pograniczu kilku dyscyplin i dziedzin wiedzy pedagogicznej.

Pierwszą z nich jest **pedagogika ogólna**, która w zakresie swoich zainteresowań badawczych odnosi się do teoretycznych podstaw pedagogiki i działalności edukacyjnej²¹⁵. W związku z tym analizuje ona te kategorie pojęciowe, których zastosowanie ma znaczenie w teorii i praktyce pedagogicznej, ustala metodologiczne przesłanki pedagogiki i jej tożsamość, wskazuje ontyczne podstawy wychowania i jego funkcje społeczne, bada relacje istniejące między teorią i praktyką wychowania oraz miejsce edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych²¹⁶. Na uwagę zasługuje to, że pedagogika ogólna stawia pytania dotyczące uwarunkowań filozoficznych (ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych) samej pedagogiki i działalności edukacyjnej, w tym dotyczące aksjologii i teleologii wychowania. W konsekwencji tego typu ustaleń gromadzi wiedzę pozwalającą opisywać i badać współczesne kierunki pedagogiczne oraz doktryny i ideologie pedagogiczne. Biorąc pod uwagę nakreślony tu jedynie przedmiot badań pedagogiki ogólnej, można stwierdzić, że komunikowana przez jej reprezentantów wiedza może dotyczyć różnorodnych, teoretycznych ustaleń, związanych ze statusem ontologicznym, strukturą i funkcją działania wychowawczego oraz perspektyw metodologicznych, pozwalających ten fenomen badać. Przykładem takich analiz mogą być prace m.in.: K. Ablewicz, J. Gary, J. Gniteckiego, T. Hejnickiej-Bezwińskiej, D. Kubinowskiego, Z. Melosika, B. Milerskiego, M. Nowaka, S. Palki, K. Rubachy, B. Śliwerskiego, L. Witkowskiego i wielu innych.

Szczególną dziedziną refleksji (realizowanej w zakresie pedagogiki ogólnej), której dorobek zajmuje znaczące miejsce w prezentowanych w niniejszej pracy analizach jest **pedagogika prakseologiczna**²¹⁷. Jej cechą charakterystyczną jest to, że odnosi się do historyczno-humanistycznych tradycji także spoza pedagogiki. Odwołuję się tutaj do tożsamości pedagogiki prakseologicznej, którą nakreślił J. Gnitecki. Opierał się on na dorobku Tadeusza Kotarbińskiego, twórcy polskiej szkoły prakseologicznej, który opracował ogólną teorię czynu, czyli ogólną teorię sprawności ludzkich działań²¹⁸. J. Gnitecki sytuował swoją prakseologiczną orientację w pedagogice (czyli koncepcję pedagogiki prakseologicznej) na granicy

²¹⁵ Por: Status pedagogiki ogólnej jako dziedziny dyskursu edukacyjnego, R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki...*, t. 1, s. 70–72.

²¹⁶ Por. hasło *Pedagogika ogólna*, [w:] *Pedagogika. Leksykon...*, s. 154–155.

²¹⁷ Por. J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki...*, s. 53–85.

²¹⁸ Szerzej na ten temat: T. Kotarbiński, *Wybór pism*, t. 1: *Myśli o działaniu*, Warszawa 1957; i d e m, *Traktat o dobrej robocie*, Warszawa 1969; i d e m, *Abecadło praktyczności*, Warszawa 1972.

dwóch nauk: pedagogiki i prakseologii. Określił ją jako prakseologię szczegółową i zdefiniował jako „teorię sprawnego działania pedagogicznego”²¹⁹. Formułując ją, odwołał się do szeroko rozumianego obszaru myśli pedagogicznej i wskazał te pedagogiki praktycznie zorientowane, które mogą być przykładami refleksji nad działaniami pedagogicznymi, prowadzonej w ramach samej pedagogiki²²⁰. Te praktycznie zorientowane pedagogiki, wskazywane w perspektywie historii myśli pedagogicznej (np. pedagogika praktyczna Johanna Friedricha Herbarta lub pedagogika pragmatyczna Johna Dewey) oraz współczesnej pedagogiki (np. pedagogika praktyczna w koncepcji pedagogiki S. Kunowskiego lub S. Palki), stanowią podstawowy kontekst dla wyłonienia się tożsamości pedagogiki prakseologicznej. Należy przy tym podkreślić, że zakres przedmiotu badań tej dziedziny wiedzy został przez niego precyzyjnie określony. J. Gnitecki wskazał:

- miejsce pedagogiki prakseologicznej w systemie nauk pedagogicznych;
- jej podstawowe kategorie badawcze;
- zakres i specyfikę działalności pedagogicznej, do której odnoszą się jej badania;

- definicję, strukturę i parametry działania pedagogicznego²²¹.

Mam świadomość tego, że dorobek pedagogiki prakseologicznej odnosi się do szerszego zakresu działań niż wąsko rozumiane działanie wychowawcze²²². Przyjmuję przy tym, że „sfera działania to obszar zjawisk obserwowalnych i nieobserwowalnych. Są one zwykle traktowane jako działania celowe i stanowią domenę zainteresowań pedagogiki prakseologicznej. Zjawiska pedagogiczne występują tu równocześnie w postaci sygnałów i symboli. Sygnałem jest tu obserwowalna czynność jednostki, a symbolem – wartość ukierunkowująca jej działanie. Wartość ukierunkowująca działanie nazywa się celem działania. [...] W pedagogice prakseologicznej dokonuje się równocześnie analizy i opisu czynności składających się na działanie celowe oraz oceny (wartościowania) celów działania z punktu widzenia wartości nadających im sens”²²³. Założenie to sprawia, że szczególnego znaczenia nabiera antropologiczny kontekst działania pedagogicznego, który wskazuje na człowieka jako istotę, której działanie nie ogranicza się tylko do osiągnięcia celów, ale dotyczy także – a może przede wszystkim – poczucia sensu działania. Jak podkreśla J. Gnitecki, „człowiek nie

²¹⁹ J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996, s. 17.

²²⁰ Szerzej na ten temat: *ibidem*, s. 23–24.

²²¹ Szerzej na ten temat: J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy...*, s. 30–94.

²²² J. Gnitecki odnosił przedmiot badań pedagogiki prakseologicznej do działań pedagogicznych podejmowanych w różnych sytuacjach edukacyjnych. Ze względu na specyficzny i ukształtowany przez tradycję charakter działalności, w poszczególnych subdyscyplinach pedagogicznych wskazywał działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Szerzej na ten temat: J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy...*, s. 69–75.

²²³ *Ibidem*, s. 45.

może normalnie funkcjonować bez poczucia sensu działania”²²⁴. Ten kontekst pedagogicznego działania bardzo wyraźnie wpisuje się w zakres refleksji realizowanych w ramach pedagogiki prakseologicznej, a także szerzej – pedagogiki ogólnej.

Na aktualność tego kontekstu, w perspektywie szeroko rozumianych nauk o wychowaniu, wskazuje to, że w obecnie toczącym się dyskursie edukacyjnym szczególnego znaczenia nabiera samodzielna, zorientowana na działanie teoria pedagogiczna Dietricha Bennera. Jego koncepcja pedagogiki prakseologicznej opiera się na teorii dotyczącej: rozumienia sensu ludzkiej praktyki, struktury pedagogicznego myślenia i działania, pozycji praktyki pedagogicznej w całościowej praktyce życiowej człowieka, zasad myślenia i działania pedagogicznego oraz powiązań między praktyką pedagogiczną, pedagogiczną teorią działania i badaniami pedagogicznymi²²⁵. Na uwagę zasługuje to, że D. Benner, podobnie jak J. Gnitecki, budując swoją koncepcję pedagogiki prakseologicznej odwołuje się do etymologii i archetypu greckiej *praxis*. Czyni to świadomie podkreślając, że kategoria ta łączy teorie pedagogiczne z ich realizacją w postaci procesu wychowania. Jednocześnie „za jej pomocą konstruuje podstawę dla dyskursu o wychowaniu, zarówno w nauce, jak i w sferze publicznej”²²⁶.

Dyskurs edukacyjny, realizowany w ramach pedagogiki ogólnej, uzupełnia ją rozważania prowadzone w obszarze **teorii wychowania**, która koncentruje się na systematyzowaniu i porządkowaniu wiedzy o wychowaniu, jego celach, treściach, metodach, formach, środkach i uwarunkowaniach. Tożsamość tej dyscypliny wiedzy sprawia, że współcześnie jest ona zasobem wielu różnych teorii, nurtów i ideologii wychowania. Jest zbiorem zarówno wielu koncepcji teoretycznych jak i modeli wychowania²²⁷. Odwołanie się do tego typu źródeł wiedzy o wychowaniu, a w przypadku niniejszej pracy o działaniu wychowawczym, pozwala nabywać takie kompetencje, które są podstawą badania istoty i sensu wychowania jako określonej działalności ludzkiej, jako fenomenu świata życia człowieka. Podkreślić należy, że dyskurs dotyczący istoty i cech wychowania (a dokładniej – działania wychowawczego) oraz paradygmaty teorii wychowania z nim związane, stanowią podstawowe zaplecze treści, wykorzystywanych do analiz prezentowanych w niniejszej rozprawie.

²²⁴ *Ibidem*.

²²⁵ Szerzej na ten temat: D. Benner, *Pedagogika ogólna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk...*, s. 115–194; H.-H. Krüger, *Pedagogika prakseologiczna*, [w:] *idem*, *Wprowadzenie w teorię...*, s. 70–76.

²²⁶ D. Stępkowski, *Przedmowa tłumacza*, [w:] D. Benner, *Edukacja jako kształcenie...*, s. 8.

²²⁷ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*; *idem*, *Teorie wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t.4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 209–238; M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*; *idem*, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin 2012.

Biorąc pod uwagę przytoczone ustalenia mogę stwierdzić, że konstytutywny dla niniejszej dysertacji termin – działanie wychowawcze – jest kategorią pogranicza, ponieważ teorie dotyczące tego pojęcia i jego desygnatów powstają na styku kilku dyscyplin pedagogicznych.

Pragnę podkreślić, że kategoria pogranicza, jest przeze mnie rozumiana symbolicznie jako „obszar pomiędzy centrami, pomiędzy tym, co znajduje się na granicach i przynależeć może do obu centrów, zachodząc na siebie”²²⁸. Tak rozumiane pogranicze jest szczególnego rodzaju miejscem uprzywilejowanym, w którym można porównywać i konfrontować ze sobą różne idee i źródła teoretyczne. Jest także obszarem myślowym, który sprzyja rozwojowi i zapobiega izolacji myślenia. Dzięki „wychodzeniu” na pogranicza myślowe i badawcze można wskazywać nieznane dotąd lub zapomniane konteksty, przywoływać zaniedbane obszary myślenia. Dlatego sięganie do różnorodnych źródeł myślenia i wspólnych źródeł wartości jest tu tak ważne. Przyjęcie tej perspektywy sprawia, że możliwe stają się wspólne dążenia i działania, także projekty badawcze.

Jednym z podstawowych warunków zaistnienia tego zjawiska w wymiarze osobowym jest pojawienie się pogranicza stanów i aktów świadomości jednostek „wychodzących” na pogranicza myślowe. Przyjęcie takiej postawy otwiera nowe obszary refleksji i pola badawcze²²⁹. Na głęboki sens funkcjonowania na pograniczu myślowym czy badawczym wskazuje L. Witkowski, który stwierdza, że:

[...] życiodajne w kulturze są punkty, które przenikają granice, a nie te, które należą do araganko izolującego się wnętrza, obudowanego granicami odpychającymi możliwość wątpliwości, dylematów, kryzysów, przyglądania się sobie «z drugiej strony». [...]

Co więcej, sednem edukacji, kulturowo operującej «na pograniczu», przestaje być samo perswazyjne opowiadanie się po którejs z stron konfliktów (światopoglądowych, ideologicznych, moralnych). Ważniejsze jest zaangażowanie energii i konsekwencji intelektualnej w dopuszczaniu do głosu nowych, autentycznych postaw ludzkich, całościowych punktów widzenia, «pozycji myślowych»²³⁰.

Tak rozumiane pogranicze staje się warunkiem otwarcia na dialog²³¹.

Istnienie pogranicza nauk/dziedzin wiedzy, w obszarze którego dokonuje się ustaleń teoretycznych dotyczących działania wychowawczego (jako określonego typu aktywności ludzkiej) sprawia, że kategoria ta zyskuje szczególną moc. Jako

²²⁸ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 11.

²²⁹ Por. *Ibidem*; J. Nikitorowicz, *Region, tożsamość, edukacja*, Białystok 2005; P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków 2011.

²³⁰ L. Witkowski, *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 32–33.

²³¹ Por. L. Koczanowicz, *Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Kraków 2011, s. 35–42.

pojęcie funkcjonujące na granicach dyscyplin, zanurzone jest w ich strukturę, jednocześnie badacze próbują wyprowadzić je poza nią, poszukując takich ustaleń teoretycznych, które pozwolą dookreślić jego desygnaty i ich właściwości. W tej perspektywie otwarcie się na nowe idee i sposoby rozumienia wymaga podjęcia wspólnego problemu badawczego przez różne dyscypliny, z których każda zachowuje swoją autonomię. Stąd potrzeba badań interdyscyplinarnych, które oznaczają „nie tylko wspólne działanie co najmniej dwóch (sub)dyscyplin, ale także tworzenie wspólnej terminologii. Interdyscyplinarna kooperacja może polegać na zaangażowaniu w różne tematy, skutkującym modernizacją wiedzy w ramach każdej z dyscyplin, a czasem także prowadzącym do powstania nowej (sub)dyscypliny”²³². Tak rozumiana „interdyscyplinarność ma miejsce wówczas, gdy kilka dyscyplin wchodzi ze sobą we wzajemną relację nie po to, aby wykorzystać swoją wiedzę (jak w wypadku wielodyscyplinarności), lecz po to, aby nawiązać ze sobą prawdziwy dialog – ma tu miejsce autentyczna wzajemna wymiana informacji, której celem jest rozwiązanie konkretnego problemu”²³³. Jak zauważa M. Nowak, „najczęściej tego rodzaju interdyscyplinarność znajduje miejsce w kręgu dyscyplin najbardziej zbliżonych i wzajemnie dla siebie pomocniczych, tzw. dyscyplin pokrewnych”²³⁴. Przykładem tego typu procesu jest badanie teoretycznych podstaw działania pedagogicznego, w tym wychowawczego. Ustalenia poczynione w tym zakresie wzbogaciły język i dorobek pedagogiki, w tym pedagogiki ogólnej²³⁵, zaistniały w zakresie współczesnych teorii wychowania²³⁶ i doprowadziły do określenia tożsamości pedagogiki prakseologicznej jako dziedziny wiedzy²³⁷. Ponadto, jako prakseologia szczegółowa, funkcjonują one w obrębie szeroko rozumianej prakseologii, a dalej filozofii, w tym – filozofii edukacji²³⁸.

Jeszcze bardziej otwartą perspektywą myślenia o pograniczu badań jest koncepcja badań transdyscyplinarnych²³⁹, które opierają się na „odrzuceniu granic dyscyplinarnych i prowadzeniu konkretnego procesu badawczego na podstawie wspólnych przesłanek teoretycznych”²⁴⁰. Jak podkreśla W. Żłobicki, „transdyscyplinarna praca sprzyja definiowaniu oraz rozwiązywaniu skomplikowanych problemów, rozwija ponaddyscyplinarną teorię i jest skuteczna tam,

²³² W. Żłobicki, *Pedagoga rozważania o granicach dyscyplin wiedzy*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność...*, s. 104.

²³³ M. Nowak, *Pedagogiczny profil...*, s. 252.

²³⁴ *Ibidem*, s. 255.

²³⁵ Szerzej na ten temat: J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki...*, s. 57–85.

²³⁶ Por. M. Nowak, *Pedagogiczny profil...*, s. 210–260.

²³⁷ Por. W. Kojś, *Edukacja, pedagogika i prakseologia – wybrane płaszczyzny współdziałania*, [w:] *Pogranicza pedagogiki...*, s. 97–109.

²³⁸ Por. R. Godoń, *Między myśleniem a działaniem...*

²³⁹ Por. R. Włodarczyk, *Transgresja – transdyscyplinarność – translacja*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność...*, s. 53–68.

²⁴⁰ W. Żłobicki, *Pedagoga rozważania...*, s. 104.

gdzie pojedyncze dyscypliny zawodzą²⁴¹. Transdyscyplinarność jako nowy kierunek tworzenia wiedzy o wychowaniu odwołuje się do tego typu myślenia o działalności badawczej, które dąży do likwidacji ostrych granic i separacji między dyscyplinami. Pomocne są tutaj tzw. dyscypliny graniczne lub też pośrednie, które „nie tylko likwidują ostre granice i izolację między dyscyplinami, ale również pomagają znaleźć «wspólny język» interdyscyplinarny – i taką rolę wydaje się coraz bardziej spełniać właśnie współczesna pedagogika²⁴². Należy przy tym pamiętać, że „o transdyscyplinarności nauk o wychowaniu możemy mówić wówczas, gdy zdołamy również wytworzyć funkcjonujące między nimi odpowiednie metody badań, kategorie i modele badanej rzeczywistości, przynoszące korzyść poszczególnym dyscyplinom, a zarazem wielu naukom w ogóle, nade wszystko zaś praktycznej działalności²⁴³. M. Nowak równocześnie podkreśla, że interdyscyplinarność ma bardziej istotne znaczenie w tworzeniu teorii, a transdyscyplinarność staje się szczególnie ważna na gruncie praktyki.

Biorąc pod uwagę zakres własnych poszukiwań badawczych i przyjętą w nich perspektywę relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną stwierdzam, że kategoria działania wychowawczego może być osnową badań zarówno inter-, jak i transdyscyplinarnych. Obie te perspektywy badawcze pozwalają pomnażać wiedzę dotyczącą tego pojęcia i jego desygnatów – elementów przestrzeni edukacyjnej.

W kontekście zastosowanej metody badań – interpretacji hermeneutycznej – należy podkreślić, że sama „hermeneutyka ma charakter trans- i interdyscyplinarny, co oznacza, że wyniki badań hermeneutycznych mają znaczenie wykraczające poza zakres merytoryczny konkretnej dyscypliny, i że w szczegółowych badaniach wykorzystuje się inspiracje płynące z różnych hermeneutyk dziedzinowych²⁴⁴. Wierzę, że niniejsze rozważania pomnożą dorobek różnych nauk pedagogicznych, ze szczególnym uwzględnieniem tych dziedzin wiedzy pedagogicznej, które stanowią źródło teoretycznych podstaw działalności wychowawczej. Jeśli przy tym odwołujemy się do tego sposobu uprawiania nauk pedagogicznych, który osadzony jest w paradygmacie interpretacyjnym, jak ma to miejsce w niniejszych rozważaniach, to – zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej – „potrzeba «rozumienia» jest właśnie tym czynnikiem, który wręcz wymusza potrzebę integracji wiedzy, skłania do przekraczania sztucznych podziałów pomiędzy dyscyplinami i subdyscyplinami naukowymi, zachęca do demistyfikacji dotychczasowych przekonań, przełamywania stereotypów, schematów i innych deformacji poznawczych²⁴⁵.

²⁴¹ *Ibidem*.

²⁴² M. Nowak, *Pedagogiczny profil...*, s. 255.

²⁴³ *Ibidem*, s. 256.

²⁴⁴ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 18.

²⁴⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Integracja perspektywy poznawczej...*, s. 33.

7. Działanie wychowawcze jako kategoria badawcza. Poszukiwanie znaczeń²⁴⁶

Prowadząc dalsze rozważania pozostaję na stanowisku mówiącym o tym, że działanie wychowawcze jest stałym elementem przestrzeni edukacyjnej, interpretowanej zarówno w wymiarze fizycznym, jak i symbolicznym²⁴⁷. W tym kontekście pragnę także dokonać analizy działania wychowawczego jako określonej kategorii badawczej. Zakładam, że odwołanie się do niej pozwala gromadzić taką wiedzę, która służy poznaniu różnorodnych zjawisk edukacyjnych i wzbogaca interpretację rzeczywistości społeczno-kulturowej. Pamiętać przy tym należy, że rzeczywistość edukacyjna jest złożona, a jej analiza wielokontekstowa, stąd pedagogika interpretowana jako teoria rzeczywistości edukacyjnej ma za zadanie dostarczać takich instrumentów, które pozwolą tę złożoną przestrzeń badać. W tej perspektywie szczególnego znaczenia nabierają więc kategorie badawcze funkcjonujące w nauce, szczególnie w naukach humanistyczno-społecznych, których reprezentantką jest pedagogika.

Odwołując się do zakresu analiz zarysowanych w tytule podrozdziału, chcę zaznaczyć, że wybraną kategorię interpretuję dwojako. Jest ona pojęciem posiadającym określone znaczenie, jest kategorią teoretyczną, ale jest także językową reprezentacją określonego fragmentu rzeczywistości wychowawczej, praktyki pedagogicznej, a to znaczenie ma szczególną wagę dla pedagogiki jako nauki empirycznej – ze względu na konstytutywny dla niej związek teorii z praktyką²⁴⁸. Przyjmuję przy tym, że pedagogika, jak wszystkie nauki empiryczne, może budować swoje teorie, czyli poznawcze i symboliczne reprezentacje własnego przedmiotu badań²⁴⁹.

W konsekwencji poczynionych ustaleń zakładam, że teorie sformułowane w oparciu o kategorię działania wychowawczego mogą dotyczyć konkretnej praktyki wychowawczej. Należy przy tym pamiętać, że ta opcja budowania teorii pedagogicznych nie jest utożsamiana z dostarczaniem praktykom dyrektyw wychowawczego działania. Ten typ uprawiania pedagogiki, choć jest jednym ze sposobów określania jej tożsamości (sensu budowania jej teorii), nie oddaje przyjętego przeze mnie celu uprawiania tej dziedziny wiedzy.

²⁴⁶ Rozważania zaprezentowane w niniejszym podrozdziale zostały opublikowane jako artykuł pod tym samym tytułem w czasopiśmie „Studia z Teorii Wychowania” 2012, nr 2 (5), vol. 3, s. 62–78.

²⁴⁷ Por. Teoretyczne i empiryczne spojrzenie na przestrzeń edukacyjną, W. Żłobicki, *Ukryty program...*, s. 39–47.

²⁴⁸ Por. Powiązanie przedmiotu badań pedagogiki z jego językową reprezentacją, J. Gnitek i, *Zarys pedagogiki...*, s. 272.

²⁴⁹ Szerzej na ten temat: K. Paćlawska, *Teoria pedagogiczna a badania empiryczne – próba egzemplifikacji*, [w:] *Zagadnienia teorii pedagogicznej...*, s. 105–114.

W proponowanym w niniejszych analizach ujęciu, szczególną rolę pełni ten sposób określenia tożsamości pedagogiki, który wprawdzie odnosi się do niej jak do nauki praktycznej, ale takiej, która wychodząc od pewnych z góry założonych celów działalności wychowawczej, poszukuje, gromadzi i systematyzuje wiedzę o warunkach oraz możliwych kontekstach ich realizacji. Wskazuje ona także pewne zależności, w jakich pozostają określone zjawiska, będące elementami przestrzeni edukacyjnej. Prowadząc badania pedagogiczne, pytamy o naturę badanego zjawiska, istotę związków między jego cechami oraz istotę relacji między cechami badanych procesów, w przypadku pedagogiki – procesów edukacyjnych. Dlatego teorie pedagogiczne powinny zawierać twierdzenia pozwalające poznawać i rozumieć zjawiska zachodzące w rzeczywistości wychowawczej.

Proponowana w niniejszej pracy analiza odnosi się do tego, jakie znaczenie dla budowania tego typu teorii ma odwołanie się do działania wychowawczego jako kategorii badawczej. Poszukiwanie odpowiedzi na tak postawione pytanie opieram na założeniu mówiącym, że „perspektywa działania same koncepcje działań pozwala traktować jako swoiste oferty interpretacyjne posiadające głębokie uzasadnienie, ale nie będące ofertami traktowanymi apodyktycznie, jako oferty jedyne i najlepsze”²⁵⁰. Przyjmuję przy tym, że perspektywa działania i teoria działania stanowią bardzo ważny kontekst, mający znaczenie w procesie analizowania rzeczywistości edukacyjnej oraz interpretacji czynników zmieniających tę rzeczywistość. Zakładam, że pedagogiczne teorie działania dotyczą objaśniania pojęcia działania wychowawczego, a na przykład socjologiczne teorie działania są zainteresowane pojęciem działania społecznego²⁵¹. Podobnie jak w przypadku socjologii, także pedagogiczne teorie działania odróżniają się od tych teorii działania, które budowane są w innych naukach humanistyczno-społecznych²⁵². Choć w każdej z tych dziedzin chodzi o działanie jako specyficzną ludzką aktywność, to każda z tych nauk w charakterystyczny dla siebie sposób określa parametry tego działania i jego istotę²⁵³ oraz odnosi tę kategorię pojęciową do własnego przedmiotu badań. Na przykład, „socjologiczna teoria działania nie wykazuje zainteresowania [...] zasadniczymi kwestiami woli i przyczynowości, stosunku między duszą a ciałem, problemem intencjonalności itd., które równie dobrze

²⁵⁰ J. Piekarski, *Koncepcje działania i praktyka edukacyjna – uwagi teoretyczno-metodologiczne*, [w:] *Granice autonomii...*, t. 1, s. 65.

²⁵¹ Por. *Działanie społeczne*, [w:] S. Mandes, *Świat przeżywany w socjologii*, Warszawa 2012, s. 99–106.

²⁵² Zob. *Kategoria działania społecznego w pedagogice społecznej – sens i znaczenie działania społecznego*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna...*, t. 1, s. 77–110.

²⁵³ Por. *Uczenie się jako działanie w społecznej teorii uczenia się Etienne’a Wengera*, za: J. M. Michalak, *Przestrzeń uczenia się nauczycieli – idea społecznej teorii uczenia się we wspólnocie praktyków Etienne’a Wengera*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010, s. 115–127.

można rozpatrywać w kontekstach ontologicznych, teoriopoznawczych i w kontekście teorii języka, jak i filozoficznej teorii działania. Ponieważ zadaniem socjologicznej teorii działania jest wyjaśnienie intersubiektywnie podzielanego ładu społecznego, to odwołuje ją to w końcu od przesłanek filozofii świadomości²⁵⁴. Podobnie rzecz się ma z analizą ludzkich działań, dokonaną w perspektywie psychologicznej – w tym przypadku specyfika prowadzonych badań nakierowana jest na kontekst życia psychicznego człowieka i parametry funkcjonowania, określone w tym zakresie. W perspektywie teorii psychologicznych działanie jest badane jako zachowanie celowe i odnosi się do świadomego funkcjonowania umysłu²⁵⁵.

7.1. Pedagogiczna teoria działania

Formułując pedagogiczną teorię działania należy w pierwszym rzędzie osadzić ją w zakresie przedmiotu zainteresowań nauk pedagogicznych, czyli rzeczywistości wychowawczej rozumianej jako praktyka pedagogiczna, inaczej – praktyka edukacyjna. Pojęcie to jest konsekwencją przyjęcia najszerszego znaczenia pojęcia edukacja, przez które „rozumie się ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka. Tak definiowana praktyka edukacyjna jest pojęciem bardzo szerokim i wewnętrznie zróżnicowanym”²⁵⁶. Jednym z podstawowych wymiarów praktyki pedagogicznej jest działalność wychowawcza, której konstytutywnym elementem jest działanie wychowawcze. Praktyka edukacji, jako przedmiot badań pedagogiki, nie wyczerpuje jednak zakresu jej zainteresowań, ponieważ mieszczą się w nim także ustalenia teoretyczne, przesłanki pozwalające badać edukację jako praktykę społeczno-kulturową i pozwalające formułować jej teorię.

Koncentrując się na zakresie analiz przyjętych w niniejszym podrozdziale, mogę stwierdzić, że działanie wychowawcze jako kategoria badawcza staje się osnową dla teorii odnoszących się do:

- ustaleń etymologicznych/semantycznych i definicyjnych dotyczących pojęcia „działanie wychowawcze”;
- działania jako kategorii poznawczej, dzięki której dokonać można analizy wybranych fragmentów rzeczywistości wychowawczej (w różnorodnych jej aspektach);
- struktury procesu wychowawczego i modeli działania;
- cech wychowania jako działania;
- teoretycznych podstaw działania wychowawczego jako określonej dziedziny wiedzy pedagogicznej i przedmiotu badań.

²⁵⁴ J. Habermas, *Pojęcie działania komunikacyjnego*, przeł. A. M. Kaniowski, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, nr 3, vol. 30, s. 22.

²⁵⁵ Por. J. Bobryk, *Przyczynowość i intencjonalność*, Warszawa 1992; i d e m, *Akty świadomości i procesy poznawcze*, Wrocław 1996.

²⁵⁶ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki...*, s. 21.

Należy przy tym podkreślić, że poszczególne twierdzenia dotyczące wyżej przywołanych kontekstów mogą powstawać na gruncie różnorodnych subdyscyplin pedagogicznych: pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, aksjologii pedagogicznej, pedagogiki antropologicznej, pedagogiki porównawczej, pedagogiki prakseologicznej, pedagogiki społecznej itd.

7.2. Pojęcie działania wychowawczego

Ustalenia dotyczące znaczenia przywołanego terminu muszą być odniesione do pojęcia działania jako takiego. We współczesnej humanistyce działanie rozumiane jest jako czynność zamierzona i świadoma, a więc celowa. Refleksja nad działaniem jako czynnością celową ma długą tradycję²⁵⁷. Fenomen ludzkiego świadomego działania był i jest przedmiotem badań wielu dziedzin wiedzy. Jako kategoria, pojęcie to funkcjonuje w wymiarze interdyscyplinarnym, jednak każda nauka – odnosząc się do pola własnych zainteresowań – zawęża ten przedmiot badań. Można np. badać pracę lub twórczość artystyczną jako formę ludzkiego świadomego działania²⁵⁸ lub rozszerzyć tę nazwę, dodając zwrot/epitet nakierowujący na dany wymiar czy formę działalności ludzkiej. Wówczas bada się działanie komunikacyjne, polityczne, społeczne, wychowawcze itd.

Zakres prowadzonych w niniejszym tekście rozważań sprawia, że dalsze analizy odnoszone będą do działania wychowawczego. „Koncepcja działania jako czynności ukierunkowanej na cel i podejmowanej w związku z uprzednim namysłem – w sposób umotywowany i zamierzony – leży u podstaw większości koncepcji pedagogicznych, w których bezpośrednio opisywany jest przebieg działania wychowawczego”²⁵⁹. W naukach pedagogicznych rozumienie tej kategorii pojęciowej jest budowane na podstawie dorobku innych nauk humanistyczno-społecznych, głównie filozofii, antropologii, prakseologii, socjologii i psychologii.

Dokonując ustaleń definicyjnych należy zauważyć, że w literaturze pedagogicznej działanie wychowawcze odnoszone jest do grupy pojęć dotyczących działalności pedagogicznej, akcentujących jej praktyczny wymiar. Funkcjonują np. takie określenia, jak:

- działanie (oddziaływanie) pedagogiczne, jako łańcuch powiązanych ze sobą aktów pedagogicznych²⁶⁰;
- czynność wychowywania jako działanie celowe²⁶¹;

²⁵⁷ Szerzej na ten temat: W. K o j s, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1994, s. 9–19.

²⁵⁸ Por. D. B e n n e r, *O pozycji praktyki pedagogicznej...*, s. 127–148.

²⁵⁹ J. P i e k a r s k i, *Koncepcje działania...*, s. 65.

²⁶⁰ Szerzej na ten temat: K. K o t ł o w s k i, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław 1964, s. 26–33.

²⁶¹ Por. K. S o ś n i c k i, *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973, s. 5–17.

- sytuacja wychowawcza jako ciąg czynności wychowywania²⁶²;
- działanie pedagogiczne jako struktura czynności²⁶³;
- wychowanie jako działanie-doznawanie i swoisty typ wzajemnych oddziaływań²⁶⁴;
- wychowanie jako celowe działanie człowieka skierowane na jego osobowość²⁶⁵;
- wychowanie jako działanie²⁶⁶;
- wychowanie jako „**określony rodzaj działania (działań)**”, czyli zespół zintegrowanych czynności, skierowanych na osiągnięcie jakiegoś założonego stanu rzeczy²⁶⁷;
- wychowanie jako symbolicznie przekazywane działanie komunikacyjne, symboliczna interakcja działających²⁶⁸;
- proces wychowania/proces wychowawczy/proces pedagogiczny jako określona struktura, której elementem jest ciąg działań wychowawczych²⁶⁹.

Istnienie w literaturze pedagogicznej przywołanych sformułowań staje się impulsem do tworzenia różnorodnych teorii działania wychowawczego. Wielość określeń stanowi źródło tego typu analiz, które pokazują zależności i relacje istniejące między zakresami znaczeniowymi poszczególnych pojęć, wskazują także tropy pozwalające określić, dla jakiej formacji dyskursywnej dane pojęcie jest charakterystyczne i przesądza o interpretacji zjawisk, będących jego desygnatami.

Przyjmując, że wychowanie może być badane jako działanie lub ciąg działań, należy zauważyć, że określenie „działanie wychowawcze” staje się kategorią poznawczą pozwalającą budować wokół niego określone twierdzenia, które – uporządkowane i wyrażone w przyjętym w danym paradygmacie języku – stanowią podstawowy element teorii pedagogicznej/wychowania.

Przywołane ustalenia pozostają w zgodzie z twierdzeniem Bogusławy Doroty Gołębnik, która stwierdza, że „wszystkie celowe działania – a takim jest wychowanie – mają określoną podstawę poznawczą”²⁷⁰, czyli określone podstawy teoretyczne.

²⁶² Szerzej na ten temat: K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 7–13.

²⁶³ Por. J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy...*, s. 69–87.

²⁶⁴ Por. B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 17–36.

²⁶⁵ H. Muszyński, *Wokół definicji wychowania*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Bydgoszcz 2008, s. 28.

²⁶⁶ Por. B. Śliwerski, *Wychowanie jako działanie*, [w:] *idem, Podstawowe prawidłowości...*, s. 118–154.

²⁶⁷ E. Muszyńska, *Teoria a praktyka wychowania*, [w:] *Tożsamość teorii wychowania...*, s. 102.

²⁶⁸ F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia...*, s. 46–47.

²⁶⁹ Por. K. Sośnicki, *Istota i cele...*, s. 7–9; M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, rozdz. *Struktura procesu wychowawczego*, s. 288–324; B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości...*, rozdz. *Wychowanie jako proces*, s. 188–201; F. M. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia...*, rozdz. *Proces wychowania*, s. 152–214.

²⁷⁰ B. D. Gołębnik, *Ku pedeutologii refleksyjnej*, [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. M. Michalak, Łódź 2010, s. 157.

7.3. Działanie wychowawcze jako kategoria poznawcza

Odwołanie się do działania wychowawczego jako kategorii poznawczej wynika ze szczególnej roli, jaką przypisuję tej kategorii pojęciowej w procesie postrzegania i analizowania rzeczywistości wychowawczej. Poczynione ustalenia pozwalają stwierdzić, że pojęcie działania wychowawczego, stając się kategorią, pozwala dokonywać reinterpretacji przestrzeni edukacyjnej, odnoszącej się np. do analizy teoretycznych podstaw wychowania, przeprowadzonej w perspektywie wybranych formacji dyskursywnych, czyli głównych typów paradygmatów funkcjonujących w naukach humanistyczno-społecznych²⁷¹. Dzięki takiemu ujęciu można wskazać podstawowe typy, czy modele działania wychowawczego, rozumianego jako:

- zespół metod i środków – w perspektywie strukturalistycznej;
- aktywność zdeterminowana społecznie – w kontekście funkcjonalistycznym;
- subiektywne doświadczenie zdobywane na drodze testowania wiedzy w praktyce konkretnych społeczności – w perspektywie paradygmatu interpretatywnego;
- specyficzna podmiotowa aktywność – w perspektywie paradygmatu radykalnie humanistycznego.

Proces badawczy realizowany z zastosowaniem przywołanej kategorii staje się wobec tego pewnego typu dyskursem, dzięki któremu można komunikować określone idee i sensy pedagogicznego działania. Tego typu akt komunikacyjny pozwala pomnażać wiedzę pedagogiczną i stanowi podstawowy element badań pedagogicznych.

Należy także zauważyć, że „badanie podstawowych pojęć w poszczególnych dyscyplinach nauk pedagogicznych może przyczynić się do tego, że nie tylko poszerzamy wiedzę o ich znaczeniach poznawczych, ale i ułatwiamy prowadzenie badań empirycznych nad podstawami rzeczywistości wychowawczej. Kategorie pojęciowe w naukach o wychowaniu są bowiem elementami rzeczywistości realnej i symbolicznej, stanowiącymi pewną funkcjonalną całość, będącą zestrojeniem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości, także w jakiś sposób ustrukturyzowanych”²⁷². Dlatego przyjmuję, że zastosowanie pojęcia „działanie wychowawcze” jako kategorii badawczej pozwala opisać wychowanie jako działanie i określić jego miejsce wśród innych oddziaływań i sposobów wywierania wpływu na człowieka. Pozwala także wskazać cechy przypisywane wychowaniu, będącemu określoną formą działania²⁷³.

²⁷¹ Por. K. R u b a c h a, *Paradygmaty nauk społecznych...*, s. 59–67.

²⁷² B. Ś l i w e r s k i, *Podstawowe prawidłowości...*, s. 10.

²⁷³ Por. *Wychowanie jako działanie*, B. Ś liwerski, *Podstawowe prawidłowości...*, s. 118–154.

7.4. Struktura procesu wychowawczego i modele działania

Analiza działania wychowawczego (jako specyficznej ludzkiej aktywności) pozwala wskazać miejsce jakie zajmuje ono w strukturze procesu wychowania i konstytutywne elementy samego działania, mające szczególne znaczenie ze względu na jego pedagogiczny charakter. Przykładem tego typu analiz, funkcjonujących na gruncie pedagogicznym, są koncepcje K. Sośnickiego i K. Kotłowskiego. Pierwszy z wymienionych badaczy, formułując teorię środków wychowania, zbudował autorski schemat struktury procesu wychowania. Odnosił go do sytuacji wychowawczych, na które, jego zdaniem, składają się m.in. czynności wychowawcy, podejmowane celowo i świadomie²⁷⁴. Drugi – K. Kotłowski – osadził rozważania dotyczące struktury procesu wychowania w innej grupie pojęć. Zdaniem K. Kotłowskiego, działanie wychowawcze jest powiązane z aktem pedagogicznym, rozumianym jako świadoma czynność podejmowana przez pedagoga, mającego na widoku jakikolwiek cel wychowawczy²⁷⁵.

Działanie (oddziaływanie) pedagogiczne jest – zdaniem Karola Kotłowskiego – pewnym łańcuchem powiązanych ze sobą aktów pedagogicznych. Cechuje je świadomość i celowość, a zatem zmienianie rzeczywistości z namysłem, w sposób mniej lub bardziej świadomy, za pomocą właściwych środków i po to, by dojść od warunków istniejących do warunków odpowiadających przyjętemu celowi wychowawczemu²⁷⁶.

Oba wskazane modele struktury procesu wychowawczego łączy normatywny wymiar tej aktywności, co odróżnia, zwłaszcza w kontekście badań pedagogicznych, działanie wychowawcze od innych sposobów wywierania wpływu na człowieka. Cytowane modele stanowią element składowy teorii pedagogicznych i umożliwiają zredukowanie złożonej rzeczywistości wychowawczej do poszczególnych, zwykle najważniejszych, jej elementów. Modele stają się więc elementami procesu formowania teorii, odgrywając zarazem ważną rolę pośredniczącą w odniesieniu do praktyki²⁷⁷. Na ich podstawie można budować koncepcje wychowania, stanowiące podstawę działania, będące projektem postępowania i przesłaniem wyprowadzonym z teorii dla praktyki wychowania.

W tej perspektywie można wskazać miejsce teorii pedagogicznej jako określonego konstruktu, którego istnienie/funkcjonowanie w świadomości działającego pedagoga przekłada się na stan rzeczywistości wychowawczej²⁷⁸. Jak podkreśla

²⁷⁴ Szerzej na ten temat: K. Sośnicki, *Istota i cele...*, s. 7–13.

²⁷⁵ Zob. K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości...*, s. 26–31.

²⁷⁶ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 99–100.

²⁷⁷ Szerzej na ten temat: M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, rozdz. *Modele i koncepcje a teorie wychowania*, s. 35–39; F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia...*, s. 260–268.

²⁷⁸ Por. *Myślenie pedagogiczne w procesie wychowania*, [w:] B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog...*, s. 74–120; A. Walczak, *(Samo)świadomość – w kierunku dojrzałości etycznej nauczyciela*, [w:] *Etyka i profesjonalizm...*, s. 209–233.

B. Śliwerski, „pedagogika jest wprawdzie bardziej nauką o praktyce i dla praktyki wychowawczej niż o ideach, kierunkach czy modelach wychowania, jednak zakotwiczona w praktyce, w rzeczywistości powinna wyjaśniać proces wychowania, stając się formą społecznego i kulturowego krytycyzmu”²⁷⁹. A więc „dochodzimy do granic, jakie zarysowują się między pedagogiką a pedagogią, gdzie ta pierwsza jest terminem zarezerwowanym w nauce do określania za jego pośrednictwem odrębności dyscypliny naukowej (lub dziedziny wiedzy) o procesach edukacyjnych, jej zadaniem jest wytwarzanie wiedzy o całokształcie praktyki oraz minionej i aktualnej teorii edukacyjnej, ta druga zaś jest społeczną praktyką wychowawczą, mającą swoje uzasadnienie w refleksji, doświadczeniu biograficznym, a więc wiedzy potocznej, ale także częściowo naukowej”²⁸⁰. Zdaniem W. Starnawskiego, „pedagogia jest przede wszystkim umiejętnością, to znaczy działaniem (postępowaniem), a w pewnej mierze także poznawaniem. Działanie (postępowanie) jest czymś różnym od poznawania, nie znaczy to jednak, że należy przeciwstawiać obydwie formy aktywności. Sens ludzkiego działania (w odróżnieniu np. od instynktownego zachowania się zwierząt) polega na świadomym dążeniu do celu, a to znaczy, że w rozpoznaniu celu i w samej decyzji o podjęciu działania zawierają się elementy poznawcze”²⁸¹, stąd tak wielka rola kategorii badawczych. Skoro każdy, kto wychowuje – działa, to „należy pytać o to, kim jest ten, kto działa, aby wypowiadać się o tym, jak to czyni, dlaczego, po co i z jakim skutkiem”²⁸².

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania stanowi drogę do określenia specyfiki tego działania, jego funkcji, a przede wszystkim sensu. Podążanie tym tropem badawczym pozwala wskazać następujące elementy struktury działania wychowawczego²⁸³:

- podmiot działający – kto działa?;
- kto lub co jest przedmiotem działania?;
- jakie cele stawiane są przed działaniem?;
- jak działa – jakie metody i środki są stosowane w działaniu?;
- jakie są uwarunkowania/warunki działania?;
- jakie są jego rezultaty?

Teorie budowane w perspektywie tak sformułowanych pytań stanowią podstawowy element wiedzy pedagogicznej, dotyczącej głównego fenomenu nauk o wychowaniu, służą porządkowaniu pojęć pedagogicznych i sposobów ich in-

²⁷⁹ B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości...*, s. 15.

²⁸⁰ *Ibidem*.

²⁸¹ W. Starnawski, *Prawda jako zasada...*, s. 54.

²⁸² B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości...*, s. 15.

²⁸³ Por. Ogniuwa aktu działania, S. Szuman, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1955; *Wybrane aspekty analizy działania pedagogów*, [w:] K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987, s. 34–56; *Działanie – struktura i funkcje metodologiczne*, [w:] W. Kojś, *Działanie...*, s. 9–36; *Działanie o określonej treści jako przedmiot zainteresowań badawczych*, [w:] J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy...*, s. 69–86.

terpretacji. Należy także zauważyć, że twierdzenia powstające na podstawie tego typu analiz mogą przybierać wymiar meta-teoretyczny. F. W. Kron podkreśla, że może to być refleksja prowadzona na metapłaszczyźnie oraz dodaje, że „ta forma refleksji jest konieczna i występuje w każdej z nauk. Ciągłe bowiem trzeba przyglądać się warunkom w jakich działają subdyscypliny, to jest poddawać kontroli stosowane przez nie metody i obowiązujące w nich systemy wypowiedzi”²⁸⁴. Dlatego też teorie pedagogiczne i funkcjonujące w nich kategorie pojęciowe zyskują w tym kontekście znaczenie zasadnicze.

7.5. Teoretyczne podstawy działania wychowawczego jako dziedzina wiedzy pedagogicznej i przedmiot badań

Sformułowanie teoretycznych podstaw działania wychowawczego jest procedurą badawczą, kojarzoną najczęściej z pedagogiką ogólną i teorią wychowania jako podstawowymi subdyscyplinami pedagogicznymi. Biorąc pod uwagę to, że współczesny dyskurs pedagogiczny jest złożony, pluralistyczny i obejmuje wiele różnorodnych formacji dyskursywnych, wiele teorii pedagogicznych, można wskazać różnorodne typy myślenia o działaniu wychowawczym. Pamiętając o wieloznaczności zjawisk pedagogicznych zakładam, że ciągła analiza i reinterpretacja teoretycznych podstaw działania wychowawczego jest sposobem nadawania nowych sensów i znaczeń określonym koncepcjom czy teoriom wychowania oraz stanowi podstawę do rekonstrukcji myślenia i działania pedagogicznego. Przykładem tego typu analiz są badania przeprowadzone przez B. Śliwerskiego, skoncentrowane na współczesnych teoriach i nurtach wychowania²⁸⁵ oraz przez M. Nowaka, dotyczące „bogactwa podejść i ujęć teoretycznych, z jakimi spotykamy się w teorii wychowania”²⁸⁶.

Jeśli za B. Śliwerskim przyjmiemy, że „teoria wychowania powinna być nauką o wychowaniu jako jednym z najprostszych faktów życia codziennego”²⁸⁷, a za dziedzinę tak ujmowanej teorii wychowania uznamy „pewien zespół «obserwowalnych» faktów (zjawisk), do których teoria się odnosi”²⁸⁸, to działanie wychowawcze jest takim fenomenem, którego badanie może zaowocować powstawaniem nowych teorii. Teorie te mogą stanowić treść wiedzy pedagogicznej i poszerzać „refleksję nad naturą i sensem pedagogiki jako formy poznania, pogłębiać badania metapedagogiczne, odsłaniając wewnętrzne zróżnicowanie tej nauki i inspirując nowe obszary badań”²⁸⁹.

²⁸⁴ F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia...*, s. 19.

²⁸⁵ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*

²⁸⁶ M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 15.

²⁸⁷ B. Śliwerski, *Teorie wychowania...*, s. 209.

²⁸⁸ *Ibidem*.

²⁸⁹ B. Śliwerski, *Wprowadzenie, [w:] Pedagogika, t. 4: Subdyscypliny i dziedziny...*, s. X.

Pamiętając o tym, że wraz ze zmianą rzeczywistości następuje zmiana znaczeń fundamentalnych dla pedagogiki pojęć, należy dbać o odczytywanie doświadczanej codzienności i nadawanie jej określonych sensów. Mam nadzieję, że odwołanie się do działania wychowawczego jako kategorii badawczej stanie się pomocne w reinterpretacji różnorodnych zjawisk występujących w przestrzeni edukacyjnej oraz pozwoli ukazać – być może nieznane dotąd – sensory i znaczenia fenomenu wychowania. Komplementarność teorii i praktyki może się ujawnić w nadawaniu nowych znaczeń.

Opowiadając się za tym, że „jednym z celów prowadzenia rozważań nad edukacją jest [...] wypracowanie świeżego spojrzenia na zagadnienia pedagogiczne i zdobycie nowego rozpoznania otaczającej nas rzeczywistości”²⁹⁰, należy realizować ciągły namysł nad sensem praktyki wychowania, czemu ma służyć odwołanie się do kategorii działania wychowawczego. Podstawą tego namysłu nie jest zabieganie o zmianę rzeczywistości, ale ciągłe podejmowanie wysiłku rozumienia praktyki pedagogicznej i jej uwarunkowań.

²⁹⁰ R. G o d o Ń, *Między myśleniem a działaniem...*, s. 124.

ROZDZIAŁ II

Intencjonalność jako kategoria badawcza i jej miejsce na mapach myśli współczesnych nauk humanistyczno-społecznych. Wybrane egzemplifikacje

Aby zbadać, jak zastosowanie kategorii intencjonalności zmienia strukturę teorii pedagogicznej/teorii wychowania i sens nadany działaniu wychowawczemu, w pierwszej kolejności odwołam się do tego, jakie miejsce zajmuje ta kategoria na mapach myśli współczesnych nauk humanistyczno-społecznych. Zakładam przy tym, że pojęcie to ma określoną moc sensotwórczą i jako takie pozwala poszerzać konteksty rozumienia poszczególnych zjawisk funkcjonujących w rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz wskazywać nowe obszary interpretacyjne, dające możliwość budowania wokół nich teorii.

Odwołanie się do tego zakresu „map poznawczych” podyktowane jest tym, że przywołane nauki stanowią źródło podstawowych (ale nie jedynych) kontekstów, do których odwołują się pedagodzy, prowadząc własne poszukiwania badawcze, a wpływające z ich dorobku inspiracje wyraźnie przekładają się na zakres i specyfikę badań pedagogicznych. Pragnę przy tym podkreślić, że zamieszczenie w niniejszej rozprawie pełnego zestawu badań dotyczących intencjonalności przekracza jej ramy, dlatego wskazane przykłady będą miały charakter egzemplaryczny, a ich przywołanie posłuży stworzeniu struktury pola mentalnego – mapy poznawczej.

Zdaję sobie sprawę z trudności, jakie mogą się pojawić podczas opisywania dróg i przestrzeni współczesnej myśli humanistyczno-społecznej oraz z tego, że będzie to ujęcie schematyczne. Rozważania dotyczące problematyki intencjonalności są wielowarstwowe, zawierają wiele typów problemów i odwołują się do różnorodnych tradycji poznawczych. Najwyraźniej widać to na przykładzie myśli filozoficznej, w obrębie której nie zawsze można oddzielić to, co jest właściwe metafizyce, od tego, co teoriopoznawcze lub to, co właściwe etyce, od tego, co przypisać można antropologii filozoficznej. Zakładam, że zaproponowane

poniżej ustalenia pozwolą nakreślić taki schemat kartograficzny, który wskaże miejsca jakie zajmuje kategoria intencjonalności na mapach współczesnej myśli humanistyczno-społecznej.

1. Intencjonalność jako kategoria interdyscyplinarna

1.1. Intencjonalność w myśli filozoficznej

Współcześnie słowo „intencjonalność” pojawia się w wielu różnych kontekstach, które dookreślają jego znaczenie. Jest pojęciem wieloznacznym, występującym w wielu związkach frazeologicznych, ale najczęściej odnoszone jest do relacji istniejącej między:

- ludzkim umysłem, jako nośnikiem wielu różnorodnych aktów i stanów świadomości;
- językiem jako tym fenomenem, który wyraża treść naszych stanów mentalnych, pozwala się komunikować, odzwierciedla rzeczywistość i umożliwia jej lepsze poznanie;
- światem jako złożoną, wieloskładnikową strukturą, na którą składają się różnorodne byty, obiekty, zdarzenia i procesy, poddające się poznawaniu (wiedzę o nich można wyrażać za pośrednictwem języka).

Należy przy tym zauważyć, że ludzki umysł, język i świat oraz relacje między nimi to wiodące tematy współczesnej filozofii. Aby wskazać, co w tej perspektywie oznacza pojęcie intencjonalności, należy w pierwszej kolejności odnieść się do jego etymologii.

Idea intencjonalności pojawia się już u Arystotelesa. Zastosowany przez niego termin *noema* (pojęcie) scholastycy przetłumaczyli na łacińskie *intentio*.

Najprawdopodobniej wybór padł na termin *intentio* ze względu na analogię pomiędzy rozciągnięciem albo nakierowaniem łuku na jakiś cel (*intendere arcum in*) a nakierowaniem czy nastawieniem uwagi czy umysłu na coś (*intendere anima in*). To właśnie wpisana w intencję intencjonalność sprawia, że intencja ma swój przedmiot, jest zawsze intencją czegoś, tak jak pragnienie jest pragnieniem czegoś, postrzeganie – postrzeganiem czegoś itd.¹

Intencja rozumiana jest w tym przypadku jako zamiar, zamysł, jako pewien stan umysłu, rezultat współpracy m.in. samej intencjonalności, pragnień i intelektu, dzięki któremu predysponowani jesteśmy do działania. Intencja jest więc źródłem działania, a intencjonalność jest wpisana w intencję, ale ją równocześnie poprzedza, ponieważ jest bardziej pierwotna.

Porządkując etymologię pojęcia „intencjonalność” należy przypomnieć,

¹ A. Dąbrowski, *Intencjonalność i semantyka*, Kraków 2013, s. 16.

że łacińskie *intentio* pochodzi albo od czasownika *intendere*, który oznacza nieprzechodnio: ‘skierować się’, ‘zwrócić’, ‘dążyć’, ‘zmierzać’; przechodnio zaś (z wymaganym dopełnieniem bliższym): ‘skierować się ku czemuś’, ‘zwracać się do czegoś’, albo od *tendere* – ‘rozciągać’, ‘napinać’ (np. uwagę na coś), ‘usiłować’, ‘kierować’. Pochodzące od czasownika *intendere* abstractum *intentio* (-onis) oznacza: ‘napięcie’, ‘natężenie’, ‘wysiłek’, ‘usiłowanie’, ‘uwagę’ i ‘troskę’. Andrzej Dąbrowski podkreśla, że u wczesnych pisarzy chrześcijańskich *intentio* pojawia się w znaczeniu: ‘napinać uwagę’, ‘pojmować’².

Pojęcie intencjonalności, ufundowane na przedstawionym fundamencie etymologicznym, ogólnie jest ujmowane jako kategoria oznaczająca własność umysłu, a w szczególności – jako własność aktów psychicznych podmiotu: postrzegania, myślenia, pamięci, woli, wyobraźni, świadomości itd. Intencjonalność tak rozumiana decyduje o swoistym nakierowaniu tych zjawisk, jest *quasi*-relacją, odniesieniem. Jak podkreśla A. Dąbrowski, „dzięki niej postrzeganie nasze jest zawsze postrzeganiem czegoś, myślenie – myśleniem o czymś, poznawanie – poznawaniem czegoś”³. Za sprawą tak rozumianej intencjonalności możliwe jest nakierowanie umysłu na jakiś obiekt, przy czym mamy tu na myśli intencjonalność świadomości (w przeciwieństwie do tego, co nieświadome), intencjonalność tego, co mentalne (w przeciwieństwie do tego, co fizyczne) czy umysłowe (w przeciwieństwie do cielesności). Intencjonalność jako własność tego, co psychiczne, jest wpisana w nasz umysł i jako taka pozostaje w relacji z nowołacińskim pojęciem *intentionalis*, (‘zamierzony’, ‘umysłny’). Stanowi ona właściwość tego, co zmierza w określonym kierunku, jest cechą aktów psychicznych skierowanych na przedmiot.

Do tak rozumianej problematyki intencjonalności (jako intencjonalności aktów psychicznych) odwoływał się **Franz Brentano**, który przywrócił tę kategorię współczesnej filozofii⁴. Przywrócił, ponieważ pojęcie intencjonalności, mające korzenie starożytne, pojawiało się w poglądach filozofów średniowiecza (głównie w twierdzeniach św. Tomasza z Akwinu i filozofii tomistycznej), ale w kolejnych wiekach przywoływano je rzadko⁵. To właśnie austriacki filozof, żyjący w latach 1838–1917, jest uważany za twórcę współczesnej koncepcji intencjonalności. Jego praca *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*⁶, po raz pierwszy wydana

² Szerzej na temat etymologii pojęcia „intencjonalność”: A. Dąbrowski, *Radykalna interpretacja intencjonalności w filozofii Martina Heideggera*, „Analiza i Egzystencja” 2012, nr 18.

³ *Ibidem*, s. 21.

⁴ Zob. M. Maciejczak, *Franza Brentana koncepcja intencjonalności*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2000, tom XXVIII, z. 2, s. 33–65; J. Czerny, *Brentanizm i jego recepcja w filozofii europejskiej*, Katowice 1987.

⁵ Szerzej na temat kontekstów historycznych (starożytność, okres hellenistyczny, średniowiecze, okres nowożytny) zagadnienia intencjonalności: A. Dąbrowski, *Intencjonalność...*, s. 31–59.

⁶ Zob. F. Brentano, *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, przeł. W. Galewicz, Warszawa 1999.

w 1874 r., stanowi źródło wykorzystywane we współczesnych dyskusjach wokół świadomości i intencjonalności. „We wczesnej fazie swoich poglądów, zwanej «psychologiczną», dał on podstawy analizie świadomości, a w późniejszej zwanej «reistyczną» – analizie języka”⁷. W głównym swym dziele „wysunął koncepcję psychologii opisowej, zaproponował wyjaśnienie podstaw poznania przez ustalenie struktury i funkcji świadomości. W tym kontekście sformułował przełomową w dziejach filozofii i psychologii tezę o intencjonalności zjawisk psychicznych, o intencjonalności świadomości. [...] Samą intencjonalność [...] określił jako zdolność (umysłu) do uchwycenia (widzenia) swych własnych przeżyć (aktów) w bezpośrednim spostrzeganiu i jednocześnie bezbłędnego uchwycenia tego, co w nich dane (przedmiotu). Intencjonalność była więc relacją między umysłem (aktem) a jego własnymi obiektami (treściami)”⁸. W jego rozumieniu intencjonalność wiązała się z tezą, że każdy akt psychiczny (poznawczy) jest intencjonalnie skierowany na różnie pojmowany przedmiot. Jednak, jak podkreśla Marek Maciejczak, Brentano nie sprecyzował ani roli przedmiotów intencjonalnych w relacji intencjonalnej, ani ich ontologicznej natury. „Dalekie od jednoznaczności było określenie tej relacji jako «odniesienia do treści» czy «skierowania na przedmiot». Również wyrażenie: «zawieranie się przedmiotu w akcie» nasuwało pytanie, czy treść i przedmiot są tym samym, czy czymś różnym. Dodatkowe trudności sprawiało samo pojęcie zjawiska psychicznego”⁹. Zwrócił on uwagę na podstawowe własności przeżyć: jedność, samoświadomość, intencjonalność (przedmiotowość) i językowość (pojęciowość), nie zdołał jednak ich połączyć w spójną teorię świadomości. Na dalszych etapach własnych poszukiwań badawczych uzupełnił wcześniejsze opisowe ujęcie świadomości ujęciem ontologicznym.

Pojęcia części i całości, jakimi się posłużył do analizy aktów, pozwoliły mu ściślej określić jedność świadomości i dokładniej niż w *Psychologii z empirycznego punktu widzenia* pokazać, jak złożone zjawiska psychiczne budują się z prostszych elementów. Jednakże ontologiczna teoria różnych typów części świadomości i wiążących je relacji potwierdziła interpretację przedmiotu intencjonalnego jako istniejącego w świadomości. [...]

W późniejszym, reistycznym okresie rozwoju swoich poglądów, Brentano zdał sobie sprawę, że kłopoty w wyjaśnieniu intencjonalności związane były z niejasnym statusem ontologicznym przedmiotów świadomości. Nie poprawiał swojej wcześniejszej teorii intencjonalności, natomiast więcej uwagi poświęcił językowi i jego funkcjom¹⁰.

W tym okresie Brentano interpretował intencjonalność jako własność semantyczną symboli, a funkcję świadomości (umysłu) – jako pochodną tej własności.

⁷ M. Maciejczak, *Brentano i Husserl. Pytanie epistemologiczne*, Warszawa 2001, s. 7.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*, s. 8.

Choć trudności i wątpliwości Brentanowskiej teorii starali się rozwiązać jego uczniowie, to nie ulega wątpliwości, że bez jego dorobku trudno byłoby sobie wyobrazić stan dwóch wpływowych nurtów współczesnej filozofii – fenomenologii i filozofii języka¹¹. Jak podkreśla M. Maciejczak, prowadzący współczesne badania na pograniczu tych dwóch dziedzin, „badanie procesów poznawczych, funkcji i struktury umysłu pozwala lepiej zrozumieć język i odwrotnie, im więcej wiemy o języku, tym lepiej rozumiemy naturę umysłu”¹².

Dzisiejsze badania dotyczące intencjonalności prowadzone są wieloaspektowo, w różnych obszarach filozofii. Aby nanieść kategorię intencjonalności na mapę myśli filozoficznej, odwołam się do struktury podstawowych działów, dyscyplin i dziedzin filozofii oraz najważniejszych współczesnych kierunków filozoficznych. Zakładam przy tym, że myśl filozoficzna obejmuje bardzo różnorodną problematykę, w zakresie której można wyróżnić pewne kręgi zagadnień, stanowiące działy tej nauki. Przyjmuję także, że każdy z tych działów ma określony przedmiot zainteresowania i jest zarazem odrębną dyscypliną filozoficzną¹³. Podstawowym kryterium dotyczącym przywołania określonego działu czy kierunku filozoficznego będzie miejsce, jakie zajmuje w nim intencjonalność jako kategoria badawcza¹⁴.

Biorąc pod uwagę jeden z najstarszych – wywodzący się od Arystotelesa – podziałów myśli filozoficznej, można wskazać filozofię teoretyczną i praktyczną¹⁵. W perspektywie tego podziału kategoria intencjonalności funkcjonuje w filozofii teoretycznej, odnoszonej do takich jej działów jak: ontologia, jako teoria bytu (w tym antropologia filozoficzna jako filozofia człowieka) i epistemologia, jako teoria poznania naukowego oraz gnoseologia, jako teorii poznania w ogóle. W tym zakresie dominują badania prowadzone na gruncie ontologii, które dotyczą natury samych przedmiotów intencjonalnych.

W podejściu takim, nazywanym „ontologiczną epistemologią”», zwraca się uwagę na specyfikę przedmiotów intencjonalnych, które wyznaczają nie tylko swoje właściwości, ale także relacje, w jakich pozostają do podmiotów aktów intencjonalnych. Na szczególną uwagę w tym

¹¹ Zob. M. Maciejczak, *Znaczenie językowe w szkole Brentana*, [w:] idem, *Intencjonalność i znaczenie językowe*, Warszawa 2010, s. 107–138.

¹² M. Maciejczak, *Intencjonalność...*, s. 10; Zobacz także: idem, *Zwrot językowy w filozofii. Od Fregego do Searle’a*, Warszawa 2010.

¹³ Biorąc pod uwagę periodyzację filozofii, rozważania własne odnoszę do obszaru filozofii współczesnej jako części okresu nowożytnego, trwającej od końca XIX wieku po dzień dzisiejszy. Zob. rozważania Tadeusza Gądacza dotyczące ram czasowych filozofii współczesnej, idem, *Wstęp*, [w:] *Historia filozofii XX wieku*. Nurty, t. 1, Kraków 2009.

¹⁴ Chciałabym przy tym zaznaczyć, że sposób, w jaki odczytuję daną koncepcję czy poglądy danego filozofa jest moją interpretacją, odwołującą się do literatury przedmiotu, ale niepretendującą w żadnym wypadku do wyłączności.

¹⁵ Zob. J. Legowicz, *Zarys historii filozofii. Elementy doksografii*, Warszawa 1976, s. 81; W. Vossenkühn, *Praktyka*, przeł. K. Krzemieniowa, [w:] *Filozofia. Podstawowe pytania*, red. E. Martens, H. Schnädelbach, Warszawa 1995, s. 243–246.

kontekście zasługuje rozważenie ontologicznego statusu obiektów intencjonalnych. Wymaga to odróżnienia indywiduów intencjonalnych od intencjonalnych stanów rzeczy.

Odmienne od ontologicznego ujęcia problemu jest ujęcie egzystencjalne. Analiza statusu egzystencjalnego obiektów intencjonalnych wymaga z kolei rozważenia sposobów istnienia takich indywiduów, ich charakteru i rodzajów współzależności bytowych oraz ich wyjątkowo złożonej struktury formalnej. W zakresie tego typu badań mieszczą się badania nad przedmiotami intencjonalnymi nieistniejącymi realnie, a także przedmiotami sprzecznymi czy antynominalnymi. Mieszczą się tu również nowsze badania odwołujące się do koncepcji stanów rzeczy. Dotyczą one w tym kontekście przedmiotów intencjonalnych i stanów rzeczy tworzących razem naszą przestrzeń poznawczą. W poznawaniu natury i własności tej przestrzeni ważne miejsce zajmuje badanie przedmiotów fikcyjnych, wymagające szerszych analiz ontologicznych wytworów różnego rodzaju fikcji. Rozważania tego typu natrafiają na problem rozwikłania wieloznaczności leżącej u podstaw Brentanowskiego paradygmatu intencjonalności. Problem ten dotyczy trudności w odróżnieniu przedmiotu intendowanego (realnego przedmiotu, na który skierowany jest akt) od przedmiotu „czysto intencjonalnego”¹⁶.

Podsumowując można stwierdzić, że jeśli kategoria intencjonalności jest odnoszona do zakresu epistemologii, to dotyczy cech procesu poznania, jeśli funkcjonuje w ramach ontologii, to badaniu podlega natura samych przedmiotów intencjonalnych, zaś jeśli zastosujemy ją w rozważaniach z obszaru antropologii filozoficznej, to dotyczy ona własności, cech podmiotu poznającego (jako nieredukowalna cecha świadomości) lub utożsamiana jest z podmiotowością¹⁷.

Intencjonalność odnajduje swoje miejsce także w zakresie badań realizowanych w obszarze filozofii praktycznej, w ramach której wskazać można rozważania dotyczące aksjologii i etyki działania. W tym obszarze postępowanie człowieka, jego ukierunkowanie (celowość jako kategoria świadomościowa) oraz analiza w perspektywie dobra i zła stanowi główny kontekst badań. Podstawowe pytania etyki dotyczą dobra, którym ludzie powinni się kierować w swych zamiarach i postępowaniach oraz struktury działania i jego cech¹⁸.

Jeśli spojrzymy na współczesną myśl filozoficzną z perspektywy kryterium problemowego, odnoszącego się do poszczególnych dziedzin wiedzy filozoficznej, możemy wskazać takie dyscypliny, dla których kategoria intencjonalności jest pojęciem konstytutywnym. Do najważniejszych należą: filozofia umysłu (w tym – filozofia świadomości), filozofia języka i filozofia działania.

¹⁶ Z. Muszyński, J. Pańniczek, *Wprowadzenie*, [w:] *Intencjonalność jako kategoria filozofii umysłu i języka*, red. Z. Muszyński, J. Pańniczek, Lublin 2004, s. 7–8.

¹⁷ Zob. A. Chruźmiński, *Teoria przedmiotów intencjonalnych kontra teoria przysłówkowa*, „Analiza i Egzystencja” 2005, nr 1, s. 117–130.

¹⁸ Zob. T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1982; i d e m, *Wybór pism*, t. 1: *Myśli o działaniu*, Warszawa 1957; W. Vossenkuhl, *Praktyka*, s. 243–246; R. Spaemann, *Granice. O etycznym wymiarze działania*, przeł. J. Merecki, Warszawa 2006; R. Spaemann, R. Löw, *Cele naturalne. Dzieje i ponowne odkrycie myślenia teleologicznego*, przeł. A. Półtawski, Warszawa 2008; A. MacIntyre, *Etyka i polityka*, przeł. A. Chmielewski, Warszawa 2009.

Badania realizowane w tych obszarach również nawiązują do tezy F. Brentana, zgodnie z którą każdy akt psychiczny jest intencjonalnie skierowany na różnie pojmowany przedmiot, a intencjonalność stanowi kryterium odróżnienia zjawisk mentalnych (umysłowych) od fizycznych. Jednak w ustaleniach formułowanych w ramach filozofii języka problematyka intencjonalności wiązana jest z zagadnieniami znaczenia i referencji, aktów mowy i działania komunikacyjnego.

Istnienie związku intencjonalności z językiem, a w szczególności ze znaczeniem, wskazuje na to, że intencjonalność odgrywa istotną rolę w próbach wyjaśniania natury i jakości przebiegu procesu komunikowania oraz, uogólniając, wszelkich zjawisk o charakterze symbolicznym. Zakłada się powszechnie, że każdej wypowiedzi w aktach komunikacji towarzyszy moment intencji, określający zarówno charakter wypowiedzi, jak i jej skierowanie. Dlatego też zastosowanie pojęcia intencjonalności w teorii komunikacji wydaje się oczywiste¹⁹.

Jednocześnie podkreślić należy, że „filozofowie zajmujący się intencjonalnością są na ogół zgodni, że część teorii języka, głównie semantyki języka naturalnego, wchodzi w skład ogólnej teorii intencjonalności, dlatego też większość problemów intencjonalności znajduje swój odpowiednik w problemach semantyczno-pragmatycznych. W związku z tym ważnym elementem badań nad intencjonalnością stają się badania porównawcze relacji semantycznych (odniesień przedmiotowych języka) z relacją intencjonalności. Szczególnie trudny jest problem możliwości (*resp.* niemożliwości) redukcji jednej z tych relacji do drugiej. Wyniki takich analiz mogą z jednej strony rzucić światło na problemy znaczenia językowego, z drugiej zaś na problemy samej intencjonalności”²⁰. Inaczej rzecz ujmując, można stwierdzić, że semantyka – dziedzina zajmująca się związkami między językiem a światem, ściślej: między znakami (wyrażeniami) językowymi a przedmiotami, które oznaczają – jest także zainteresowana kategorią intencjonalności, odnoszącą się do znaczenia i odniesienia językowego oraz treści naszych myśli, odzwierciedlonych przez znak słowny.

Najnowsze badania dotyczące języka wiążą jednak tę problematykę badawczą z umysłem i jego właściwościami, ponieważ tym, co wyprowadza nasze myśli z umysłu jest język. Wyraża on treści naszych stanów mentalnych. W tym obszarze refleksji przyjmuje się, że istnieje związek między wyrażeniami językowymi odnoszącymi się do danego przedmiotu/stanu rzeczy i stanami naszego umysłu/aktami świadomości, które są skierowane na ten przedmiot/stan rzeczy. Najważniejsza jest więc w tym kontekście intencjonalność myśli oraz intencjonalność stanów świadomości, ponieważ „wszystko, co jest intencjonalne, jest takie dzięki świadomości i nie byłoby takie,

¹⁹ Z. Muszyński, J. Pańniczek, *Wprowadzenie*, [w:] *Intencjonalność jako kategoria filozofii umysłu i filozofii języka*, red. Z. Muszyński, J. Pańniczek, Lublin 2004, s. 8.

²⁰ *Ibidem*.

gdyby nie ten właśnie fakt”²¹. Filozofowie umysłu przypisują prymat intencjonalności stanom świadomości, a dopiero wtórnie językowi²². Stąd intencjonalność jest przez nich traktowana jako zasadnicza, wręcz definicyjna własność umysłu²³.

Filozofia umysłu – najintensywniej rozwijany dział filozofii współczesnej – pozostaje w bliskich związkach z tradycyjnymi dyscyplinami filozoficznymi (antropologią, ontologią, teorią poznania), a także naukami formalnymi (np. logiką) i empirycznymi (np. psychologią). Złożoność kategorii badawczej, jaką jest umysł, różnorodność podejść i koncepcji sprawia, że dziedzinę tę charakteryzuje bogactwo problemowe. Problematyka umysłu stanowi przedmiot zainteresowania większości liczących się filozofów współczesnych, a także związanych z nimi szkół i kierunków²⁴. Marcin Miłkowski i Robert Poczobut podkreślają, że „choć filozofię umysłu kojarzy się dziś głównie z tradycją analityczną, przez którą została zdominowana, jej problematyka bliska jest wielu szkołom filozoficznym. Do ważniejszych kierunków, w ramach których podejmuje się jej zagadnienia, należą różne nurty fenomenologii, filozofii transcendentalnej, hermeneutyki i filozofii analitycznej”²⁵. Zagadnienie intencjonalności stanów świadomości jest jednym z wielu problemów badawczych filozofii umysłu. Mimo istnienia wielu ujęć dotyczących intencjonalności umysłu, badania Johna R. Searle’a²⁶ oraz Daniela Dennetta²⁷ odgrywają szczególną rolę we współczesnych rozważaniach.

²¹ A. Dąbrowski, *Intencjonalność...*, s. 26.

²² Zob. U. M. Żegleń, *Intencjonalność a świadomość. Dyskusja zasady koneksji*, [w:] *Su-biektywność a świadomość*, red. W. Dziarnowska, A. Klawiter, Seria „Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu”, t. 1, Poznań 2003, s. 183–202.

²³ Por. K. Paprzycka, *Falszywa świadomość psychologii intencjonalnej. O pewnym dogmacie współczesnej analitycznej filozofii umysłu*, „Filozofia Nauki” 2003, nr 1; R. Poczobut, *Rodzaje samoświadomości*, „Analiza i Egzystencja” 2008, nr 7; P. Gładziejewski, *Świadomość fenomenalna a problem intencjonalności. O intencjonalności fenomenalnej*, „Analiza i Egzystencja” 2011, nr 16; A. Klawiter, *Świadomość. Wprowadzenie do współczesnych dyskusji*, [w:] *Przewodnik po filozofii umysłu*, red. M. Miłkowski, R. Poczobut, Kraków 2012, s. 353–394; zob. także: L. Ostasz, *Teoria świadomości i podświadomości*, Kraków 1997; i d e m, *Świadomość. Jak funkcjonuje i czym jest?*, Warszawa 2011.

²⁴ Mimo, że kategoria intencjonalności nie jest kluczowym pojęciem filozofii pragmatyzmu, to jednak znaczący jest wkład tego kierunku do dorobku takich dziedzin, jak filozofia umysłu czy filozofia działania. Zob. L. Koczanowicz, *Jednostka – działanie – społeczeństwo. Koncepcje jaźni w filozofii amerykańskiego pragmatyzmu*, Warszawa 1994.

²⁵ M. Miłkowski, R. Poczobut, *Wprowadzenie*, [w:] *Przewodnik po filozofii umysłu*, s. 7.

²⁶ Zob. J. Searle, *Umysł, mózg i nauka*, przeł. J. Bobryk, Warszawa 1995; i d e m, *Umysł na nowo odkryty*, przeł. T. Baszniak, Warszawa 1999; i d e m, *Umysł. Krótkie wprowadzenie*, przeł. J. Karłowski, Poznań 2010; J. Paśniczek, *John Searle „Intentionality”*, [w:] *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 1, red. B. Skarga, Warszawa 1994; A. Chrudzimski, *Teoria intencjonalności i umysłu Johna R. Searle’a*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 1995, nr 2; *Filozofia umysłu*, red. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1995; P. Kołodziejczyk, *Johna Searle’a teoria intencjonalności*, [w:] *Intencjonalność jako kategoria...*, s. 203–235; J. Bremer, *Wprowadzenie do filozofii umysłu*, Kraków 2010; *Przewodnik po filozofii umysłu*, red. M. Miłkowski, R. Poczobut, Kraków 2012.

²⁷ Zob. D. Dennett, *Natura umysłów*, przeł. W. Turopolski, Warszawa 1997; i d e m, *Słodkie sny: Filozoficzne przeszkody na drodze do nauki o świadomości*, przeł. M. Miłkowski, Warszawa

Należy także zauważyć, że współczesna filozofia umysłu uprawiana jest w łączności z kognitywistyką (ang. *cognitive science*), która jest multi- i interdyscyplinarnym projektem badawczym, obejmującym takie dziedziny wiedzy, jak: neurobiologia, psychologia, antropologia biologiczna i kulturowa, lingwistyka, sztuczna inteligencja, nauki komputerowe oraz logika²⁸. Wskazana współpraca pozwala badać naturę umysłu i świadomości, dokonywać ustaleń związanych z ich statusem ontycznym, wypracowywać terminologię sięgającą do różnych tradycji poznawczych oraz rozwijać metodologię badań nad umysłem²⁹. W przestrzeni tego pogranicza badań swoje miejsce odnajduje kategoria intencjonalności, mająca zastosowanie w takich obszarach badawczych kognitywistyki, jak: reprezentacja wiedzy w umyśle, język, uczenie się, myślenie, percepcja, świadomość oraz inteligencja³⁰.

Prowadząc dalsze rozważania należy zauważyć, że pojęcie działania stanowi swoisty pomost między sferą mentalną a fizyczną. „Refleksja filozoficzna na temat działania wyrasta w pierwszym rzędzie z pojęcia działania, jakim operowały teorie etyczne, a w szczególności teorie rozumu praktycznego. Nie dziwi zatem, że paradygmatycznym przypadkiem działania są działania przemyślane (*deliberative action*), a także działania intencjonalne”³¹. Filozofia działania koncentruje więc swe analizy na ontologii działania, dotyczącej tego, czym są działania, jak należy je identyfikować, co je odróżnia od niedziałania, jaka jest natura działań intencjonalnych³²? Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano wiele koncepcji działań, w których zasadnicze znaczenie miało odniesienie się do problemu intencjonalności³³. Za klasyczne dokonanie w tym zakresie uważa się dorobek Elizabeth Anscombe, która ożywiła refleksję nad filozofią działania, a jej praca pt. *Intention*³⁴, wydana w 1957 r., stanowi jedno z najważniejszych współczesnych dzieł dotyczących problematyki intencjonalności. Do jej twórczości nawiązywali m.in. Donald Davidson³⁵ i Alasdair MacIntyre³⁶.

2007; P. Czarniecki, *Koncepcja umysłu w filozofii Daniela C. Dennetta*, <http://kognitywistyka.prv.pl> [dostęp: 7.09.2013].

²⁸ Zob. M. Klinowski, *Logiczna problematyka czynu i sprawstwa*, Kraków 2011.

²⁹ Zob. S. Judycki, *Natura umysłu: zagadnienia podstawowe*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 1999, nr 1.

³⁰ Zob. *Subiektywność a świadomość...*, t. 1.

³¹ K. Paprzycka, *Analityczna filozofia działania. Problemy i stanowiska*, [w:] *Przewodnik po filozofii umysłu*, s. 465.

³² Zob. *Szkice z filozofii działań*, red. T. Buksiński, Poznań 1991; K. Paprzycka, *Jak zaniechania mogą pomóc w zrozumieniu, czym są działania?*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2003, nr 1; eadem, *Problem indywiduacji i internalizacji działań*, „Analiza i Egzystencja” 2010, nr 11.

³³ Szerzej na temat współczesnych koncepcji działań: K. Paprzycka, *Analityczna filozofia działania...*, s. 473–478.

³⁴ E. Anscombe, *Intention*, Oxford 1957.

³⁵ Zob. D. Davidson, *Eseje o prawdzie, języku i umyśle*, Warszawa 1992; A. Nowakowski, *Donald Davidson o intencjach i działaniach*, [w:] *Intencjonalność jako kategoria...*, s. 155–168; R. Poczobut, *Treść umysłowa a zachowania intencjonalne*, „Diametros” 2006, nr 7.

³⁶ Zob. A. MacIntyre, *Etyka...*

Dokonując oglądu współczesnej myśli filozoficznej odwołam się także do współczesnych kierunków filozoficznych³⁷ i wskażę te, dla których intencjonalność jest pojęciem konstytutywnym, stanowiącym o tożsamości danego nurtu. Ten kontekst rozważań pozwala wskazać fenomenologię, hermeneutykę i filozofię analityczną jako te współczesne nurty filozoficzne, których zakres i specyfika badań bezpośrednio dotyczy podstawowej dla nich kategorii intencjonalności.

Edmund Husserl, uważany za twórcę fenomenologii, bezpośrednio nawiązywał do dorobku F. Brentano i od niego właśnie zapożyczył pojęcie intencjonalności³⁸. Prowadząc analizy rozbudował teorię intencjonalności, która w jego myśli odnosi się do świadomości i oznacza, że zawsze jest ona świadomością czegoś. Tak rozumiana relacja istniejąca między świadomością i intencjonalnością sprawia, że świadomość jest jednocześnie ujmowaniem przedmiotu, myśleniem o nim oraz nadawaniem mu sensu³⁹. Jest to możliwe dlatego, że przedmiot ujawnia się wyłącznie dzięki intencjonalnemu projektowi skierowanej ku niemu świadomości. Według E. Husserla, intencjonalność świadomości wskazuje na korelację między procesami świadomości (np. postrzeganie), które odnoszą się do jakiegoś przedmiotu (akt myślenia) i przedmiotem, tak jak on się w tym procesie ukazuje (to, co myślane). To, co myślane nie jest rzeczywistym przedmiotem w sobie, lecz zawartym intencjonalnie w procesach świadomości, dzięki ich aktywności związanej nadawaniem sensu. Trzeba zauważyć, że o ile Brentano przypisywał intencjonalność wszystkim stanom umysłu, o tyle Husserl twierdził, że niektóre stany nie są intencjonalne, np. ani nastrój, ani stan ducha nie są nakierowane na coś. Należy przy tym podkreślić, że badanie intencjonalności świadomości stanowiło dla Husserla podstawę jego fenomenologicznej analizy świadomości⁴⁰, kategorii, która jest rdzeniem całej filozofii fenomenologicznej⁴¹.

Kolejnym współczesnym kierunkiem, w którym odnaleźć można rozważania dotyczące intencjonalności jest hermeneutyka. Dla filozofii hermeneutycznej szczególnie ważna jest interpretacja znaczeń i symboli kulturowych, odsłaniających ważny wymiar duchowego funkcjonowania człowieka, jakim jest zakorze-

³⁷ Przyjmuję, że kierunek jest określany jako zbiór poglądów lub systemów podobnych lub zbliżonych do siebie treścią tez, problematyką lub stosowanymi metodami (stylem filozofowania), ewentualnie powiązanych genetycznie. Szerzej na ten temat: A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 1976.

³⁸ Zob., *Wczesny Husserl: logika, epistemologia, intencjonalność*, [w:] D. Zahavi, *Fenomenologia Husserla*, przeł. M. Świątek, Kraków 2012, s. 13–59.

³⁹ Por. R. Pocobut, *Rodzaje...*

⁴⁰ Zob. M. Maciejczak, *Brentano i Husserl...*; i d e m, *Świadomość i sens. Kant. Brentano. Husserl. Merleau-Ponty*, Warszawa 2007; i d e m, *Intencjonalność i znaczenie...*, s. 65–138; A. Chrudziński, *Od Brentano do Husserla. Ontologia intencjonalności*, „Principia” 1997, T. XVIII–XIX; M. Furman, *Intencjonalność a Badania logiczne*, „Acta Universitatis Palackianae Olomouensis” 2002, Philosophica V.

⁴¹ Por. *Między przedmiotowością a podmiotowością: intencjonalność w fenomenologii francuskiej*, red. A. Gielarowski, R. Grzywacz, Kraków 2011.

nienie w społecznie konstruowanych obiektach kulturowych. W tej perspektywie szczególnego znaczenia nabiera interpretacja różnorodnych form aktywności ludzkiej, dokonywana w kontekście kulturowym i społecznym. Dlatego ważna jest tutaj kategoria intencjonalności, zwłaszcza, jeśli odniesiona zostanie do kulturowego (w tym – językowego) i społecznego zakorzenienia treści umysłu i jego wytworów.

Prekursor refleksji hermeneutycznej, Martin Heidegger, uczeń Husserla, uważał intencjonalność za bardzo ważną kategorię, ale – jak podkreśla A. Dąbrowski – nie zgadzał się z jej fenomenologiczną wykładnią. Próbował nadać jej bardziej źródłową, ontologiczną interpretację⁴². Filozofia uprawiana przez Heideggera to „przede wszystkim ontologia, która możliwa jest tylko jako fenomenologia”⁴³. Zauważyć należy, „że sens fenomenologii tworzą dwa terminy: *fenomen* i *logos*. Pierwszy oznacza szczególnie sposób ukazywania się czegoś: to-co-ukazuje-się-w-sobie-samym, drugi zaś oznacza rozum i jest tym, co umożliwia widzenie czegoś. Fenomenologia ma zatem umożliwić ogląd i opis tego, co stanowi *bycie* czegoś, *bycie* bytu. Metodologicznym sensem tego opisu jest hermeneutyka, czyli interpretacja”⁴⁴. Zdaniem A. Dąbrowskiego, w filozofii Heideggera (ontologii fundamentalnej) najważniejsza jest kwestia bycia i związana z nim **różnica ontologiczna**, którą można wydobyć dzięki zbadaniu intencjonalności. W interpretacji Heideggera, różnica ontologiczna i fenomen intencjonalności skrywają się w podstawowej strukturze bytu, ukonstytuowanej przez bycie-w-świecie. Jego zdaniem, nie można zrozumieć intencjonalności bez rekonstrukcji bycia-w-świecie i bytu. W wyniku reinterpretacji teorii intencjonalności, Heidegger bardziej radykalnie rozumie intencjonalność niż Brentano i Husserl. Według niego, intencjonalne są nie tylko zjawiska psychiczne, lecz także różnego rodzaju działania. Zalicza do nich zachowania werbalne, postępowanie wobec innych oraz działanie w obliczu zdarzeń, procesów i sytuacji.

Ważnym przykładem analiz dotyczących intencjonalności, dokonywanych w perspektywie hermeneutycznej, jest filozofia Paula Ricoeura, który także odwołuje się do dorobku fenomenologii, ale również filozofii egzystencjalnej. Główny przedmiot jego zainteresowań stanowi filozofia człowieka. Kluczowym pojęciem tej filozofii jest pojęcie osoby. Realizując badania dotyczące osoby prowadzi on analizy w obszarze języka, działania, czasu i historii oraz w dziedzinie etyczno-politycznej. To właśnie umiejętność posługiwania się językiem i zdolność do działania stanowią ontologiczne własności człowieka⁴⁵. W jego analizach szczególnego znaczenia nabiera kategoria intencjonalności, która – zdaniem

⁴² Szerzej na ten temat: A. Dąbrowski, *Radykalna interpretacja...*; zob. także: P. Sosnowska, *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Warszawa 2009.

⁴³ Dąbrowski, *Radykalna interpretacja...*, s. 22.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 23.

⁴⁵ Zob. A. Ziółkowska, „Osoba” jako podmiot działania u Paula Ricoeura, [w:] eadem, *Rola świadomości w konstytuowaniu człowieka. Roman Ingarden a Paul Ricoeur*, Poznań 2011, s. 139–180.

P. Ricoeura – podkreśla złożoność związku między teorią języka i teorią działania⁴⁶. Dlatego w jego interpretacji działanie staje się swego rodzaju tekstem, a doszukiwanie się motywów działania nasuwa skojarzenia z czytaniem (interpretacją) tekstu⁴⁷. Tak rozumiane działanie jest realizowane w przestrzeni intencjonalności, odnoszonej do „posiadania intencji zrobienia czegoś” – intencja ta pozwala uznać siebie samego za podmiot działania⁴⁸.

Kolejnym współczesnym kierunkiem filozoficznym, którego dorobek jednoznacznie wiąże się z kategorią intencjonalności jest filozofia analityczna. Pamiętając o tym, że filozofię współczesną podzielić można na „analityczną” i „kontynentalną”, podkreślić trzeba, że filozofia kontynentalna odnoszona jest do tej części tradycji nowożytnej filozofii europejskiej (głównie niemieckiej), na którą składają się dzieła Hegla, Marksa, Nietzschego, Freuda, Husserla i Heideggera. Charakteryzuje ją pewien specyficzny styl uprawiania filozofii, manifestujący się zarówno w języku, jak i w doborze problemów.

Filozofię analityczną cechuje również pewien swoisty styl – jest kojarzona z Wyspami Brytyjskimi, ponieważ jej początki umiejscawia się w Cambridge. „Pierwsza faza filozofii analitycznej obejmuje okres od początku lat osiemdziesiątych XIX wieku do końca lat dwudziestych XX wieku. Powstawały w tym czasie prace m.in. G. Fregego, G. E. Moore’a, B. Russella i L. Wittgensteina”⁴⁹. Cechą odróżniającą obie przestrzenie filozofii jest to, że „osobliwością stylu filozofowania charakterystycznego dla filozofii analitycznej jest troska o intersubiektywną komunikowalność treści filozoficznych i logicznie poprawną argumentację na rzecz podtrzymywanych tez i stanowisk”⁵⁰. Metodą mającą zapewnić intersubiektywną komunikowalność wypowiedzi i możliwość rozstrzygania problemów filozoficznych ma być analiza. „Analizie poddaje się pojęcia, zagadnienia i twierdzenia, a ponieważ pojmowane są one na ogół jako znaczenia wyrażen językowych, w centrum uwagi staje **język filozofii**”⁵¹. Na skutek wpływów filozofii analitycznej dokonał się „zwrot lingwistyczny”, który znalazł wyraz w szczególnym zainteresowaniu filozofów nie tylko językiem samej filozofii, ale również językiem jako takim, co przyczyniło się do rozwoju filozofii języka jako dziedziny wiedzy filozoficznej⁵². Należy przypomnieć, że filozofia analityczna nie jest

⁴⁶ Zob. P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, oprac. i wstęp M. Kowalska, przeł. B. Chelstowski, Warszawa 2003, s. 69–187.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 109.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 145–146.

⁴⁹ M. Maciejczak, *Intencjonalność i znaczenie językowe*, Warszawa 2010, s. 107.

⁵⁰ A. Nowaczyk, *Filozofia analityczna. Z dziejów filozofii współczesnej*, Warszawa 2008, s. 12.

⁵¹ *Ibidem*, s. 13.

⁵² Należy zauważyć, że poszczególni filozofowie (np. J. R. Searle) mogą być reprezentantami zarówno filozofii języka, jak i filozofii analitycznej, ale zakresy obu obszarów wiedzy nie są tożsame. W ramach filozofii analitycznej wskazać można oprócz filozofii języka np. filozofię nauki, umysłu, moralności czy religii.

jednolitym kierunkiem, na jej ponad stuletnią historię składa się dorobek trzech szkół filozoficznych, w różnym stopniu zinstytucjonalizowanych. Są to: Szkoła Lwowsko-Warszawska, Koło Wiedeńskie i Oksfordzka Filozofia Lingwistyczna⁵³. Warto zauważyć, że filozofia analityczna, mimo silnej koncentracji na języku i na tym, co intersubiektywne, nie zrezygnowała całkowicie z badań świadomości i natury stanów mentalnych. Dlatego w obszarze tego nurtu zwraca się uwagę na związki między teorią umysłu, językiem, czy też znaczeniem wyrażen językowych, a intencjonalnością. W *Leksykonie pojęć filozofii analitycznej* znaleźć można zarówno hasła: „intencjonalność”, „intencja”, „intencjonalistyczny system” oraz „intencjonalny stan”⁵⁴.

Ostatnim elementem mapy poznawczej współczesnej myśli filozoficznej będzie przywołanie wkładu polskich filozofów w rozwój problematyki intencjonalności. Ta część rozważań ma głębokie uzasadnienie merytoryczne, ponieważ owoce polskiej myśli są tu nie do przecenienia. Należy przy tym podkreślić, że zostaną tu wymienieni tylko ci filozofowie, których dokonania stanowią wyjątkowy wkład w rozwój teorii intencjonalności, a ich dorobek jest nadal źródłem wielu inspiracji badawczych w tym zakresie.

Przede wszystkim należy wskazać Kazimierza Twardowskiego, ucznia Franza Brentano, twórcę Szkoły Lwowsko-Warszawskiej⁵⁵. „Metoda filozofowania, lub raczej uprawiania nauki, proponowana przez Twardowskiego, polegała na jasnym i wyraźnym definiowaniu pojęć, na skrupulatnej analizie znaczeń, na rzetelności i konsekwencji w myśleniu, na logicznym uzasadnianiu twierdzeń i na świadomym używaniu terminów naukowych”⁵⁶. Stąd szkoła przez niego zainspirowana nazywana jest polską filozofią analityczną, choć powstała niezależnie od brytyjskiej filozofii analitycznej i pozostawała pod wpływem wiedeńskiego środowiska filozoficznego. Należy pamiętać, że teoria działania sformułowana przez K. Twardowskiego i miejsce, jakie w niej nakreślił dla kategorii intencjonalności, stanowi kanon rozważań prowadzonych w tym zakresie⁵⁷.

⁵³ Szerzej na temat koncepcji i szkół filozofii analitycznej: A. Nowaczyk, *op. cit.*, s. 14–16; T. Szubka, *Filozofia analityczna. Koncepcje, metody, ograniczenia*, Wrocław 2008.

⁵⁴ Zob. P. Prechtel, *Leksykon pojęć filozofii analitycznej*, przeł. J. Bremer, Kraków 2009, s. 120–124.

⁵⁵ Zob. J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985; i d e m, *Szkoła lwowsko-warszawska w polemikach*, Warszawa 1997.

⁵⁶ J. Bobryk, *Twardowski. Teoria działania*, Warszawa 2001, s. 17.

⁵⁷ Zob. K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, [w:] i d e m, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965; i d e m, *O treści i przedmiocie przedstawień*, [w:] *Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej*, red. T. Rzepa, Warszawa 1997; J. Bobryk, *Akty, przedmioty i treści. Kazimierza Twardowskiego teoria intencjonalności*, [w:] i d e m, *Twardowski. Teoria...*, s. 24–34; M. Maciejczak, *Kazimierz Twardowski*, [w:] i d e m, *Intencjonalność...*, s. 124–130.

Jego uczniami byli Kazimierz Ajdukiewicz i Tadeusz Kotarbiński. Dorobek K. Ajdukiewicza sytuuje się na pograniczu epistemologii, filozofii języka i metodologii nauk⁵⁸. T. Kotarbiński zasłynął zaś jako pionier badań z pogranicza etyki i prakseologii, rozumianej jako ogólna teoria sprawnego działania⁵⁹. Obaj należą do najwybitniejszych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, obaj byli twórcami oryginalnych doktryn filozoficznych.

Ważną postacią jest także Roman Ingarden, uczeń Husserla, który koncepcję swojego nauczyciela rozwinął na gruncie aksjologii, antropologii oraz filozofii sztuki i języka. Badania przez niego zrealizowane często krytycznie nawiązują do analiz Husserla, ale tak jak jego nauczyciel, Ingarden sformułował własną teorię intencjonalności i wskazał wiele obszarów zastosowania tej kategorii⁶⁰. W polskiej literaturze filozoficznej dotyczącej problematyki intencjonalności istnieje wiele nawiązań do dorobku wymienionych filozofów⁶¹.

Naszkicowana przeze mnie struktura mapy poznawczej pozwala stwierdzić, że kategoria intencjonalności jest silnie obecna w wielu nurtach i dyscyplinach filozoficznych: w teorii poznania, w filozofii umysłu i języka, w ontologii, w estetyce i w filozofii kultury. Stąd, jak zauważa A. Dąbrowski, istnieje wiele różnego rodzaju koncepcji intencjonalności, a do najważniejszych należą:

1. Mentalistyczna (aktowa) koncepcja intencjonalności: zjawiska psychiczne podmiotu świadomego skierowane są na jakiś obiekt, niekoniecznie istniejący realnie (F. Brentano, R. Chisholm). Pewnymi jej wariantami są: wczesna (z *Badan logicznych*) i późna (z *Idei czystej fenomenologii*: Noeza celuje w pewien obiekt za pośrednictwem noematu) teoria Husserla.
2. Lingwistyczna koncepcja intencjonalności: prymarnie intencjonalne są mowa i język; modelem dla intencjonalności myśli (i samej konceptualności) jest semantyka języka (W. Sellars, L. Wittgenstein, J. Rosenberg).
3. Pragmatyczna koncepcja intencjonalności: pierwotnie intencjonalne są różne rodzaje ludzkich praktyk, działań społecznych; one też stanowią model dla intencjonalności myśli (L. Wittgenstein, R. Brandom).
4. Naturalistyczno-przyrodnicza koncepcja intencjonalności (istnieje wiele jej różnych wariantów). Intencjonalność nie jest niczym innym, jak tylko naturalną, biologiczną własnością

⁵⁸ Zob. K. Ajdukiewicz, *O znaczeniu wyrażen. Księga Pamiątkowa Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie*, Lwów 1931; i d e m, *Język i poznanie*, Warszawa 1985; R. Wójcicki, *Ajdukiewicz. Teoria znaczenia*, Warszawa 1999.

⁵⁹ Zob. T. Kotarbiński, *Traktat...*; i d e m, *Wybór pism*, t.1: *Myśli o działaniu*.

⁶⁰ Zob. R. Ingarden, *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*, Warszawa 1976; i d e m, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987; i d e m, *Spór o istnienie świata*, t. 2, cz. 1, Warszawa 1987; i d e m, *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, Warszawa 1988; M. Rieser, *Romana Ingardena filozofia sztuki*, [w:] *Fenomenologia Romana Ingardena*, „Studia Filozoficzne” 1972, Wydanie specjalne; A. P. Bator, *Intencjonalność sztuki w filozofii Romana Ingardena i Mieczysława Alberta Krąpca*, Wrocław 1999; A. Chrudzinski, *Teoria intencjonalności Romana Ingardena*, „Edukacja Filozoficzna” 1998, nr 25.

⁶¹ Por. Literatura przedmiotu stanowiąca źródło do opracowania niniejszego rozdziału.

organizmów żywych, a dokładniej narządów i ich czynności: zachowanie zwierząt (taniec pszczoł czy pluskanie bobra), myśli, mowa, obrazy i mapy są intencjonalne, bo zawsze wskazują na coś (R. Millikan)⁶².

Według Dąbrowskiego, wielu filozofów przyjmuje rozróżnienie na intencjonalność pierwotną (aktową, mentalną) i wtórną (w języku lub innych wytworach kultury). „Przy akceptacji tej dystynkcji, kierunek wyjaśniania jest taki, że wyjaśnia się język za pomocą intencjonalności myśli, a nie odwrotnie (zasada prymatu intencjonalności Chisholma)”⁶³. W tym kontekście intencjonalność aktów psychicznych przejawia się w języku, ale nie jest to jedyna interpretacja tej relacji. Stąd w literaturze przedmiotu wskazuje się jeszcze inne rodzaje intencjonalności⁶⁴.

Mając świadomość tego, że analizy dotyczące problematyki intencjonalności wypracowane w tradycji fenomenologicznej, analitycznej, w zakresie filozofii umysłu czy języka przenikają się wzajemnie, a funkcjonujące w tych obszarach badawczych perspektywy krzyżują się i/lub nakładają na siebie, można stwierdzić, że kategoria intencjonalności z pewnością jest pojęciem multi-, inter- i transdyscyplinarnym⁶⁵. Problemy badawcze, metodologia i terminologia, wypracowane w tych obszarach oraz aktualność formułowanych tez potwierdzają, że jest to jedno z podstawowych pojęć filozofii XX wieku. Nadal odgrywa ono istotną rolę we współczesnych rozważaniach dotyczących relacji między umysłem i jego właściwościami oraz ciałem i jego aktywnością.

1.2. Intencjonalność w myśli psychologicznej

Mimo, że rodowód pojęcia „intencjonalność” wywodzi się z myśli filozoficznej, to dla współczesnej psychologii jest to także ważna kategoria pojęciowa. Rozważania psychologiczne, prowadzone w tym zakresie, odwołują się do psychologii deskryptywnej F. Brentano. Dla porządku przypomnijmy, że przełom XIX i XX w. jest tym okresem, w którym miały miejsce metodologiczne

⁶² A. Dąbrowski, *Radykalna interpretacja...*, s. 22; zob. także: B. Wójcik, *Intencjonalność biologiczna podłożem pierwotnego doświadczenia aksjologicznego*, [w:] *Oblicza doświadczenia aksjologicznego. Studia i rozprawy*, red. P. Duchliński, G. Hołub, Kraków 2011, s. 351–362.

⁶³ A. Dąbrowski, *Intencjonalność...*, s. 345.

⁶⁴ Szerzej na ten temat: A. Dąbrowski, *Intencjonalność i ...*, s. 345–349.

⁶⁵ Wymownym potwierdzeniem tej tezy jest kognitywistyka i jej współpraca w tym zakresie z filozofią umysłu, filozofią języka, filozofią nauki i logiką. Zob. W. Dzianowska, A. Klawiter, *Wprowadzenie. Kognitywistyka a filozofia: uzurpacja, emancypacja, rywalizacja o przetrwanie najstosowniejszego czy pomoc wzajemna?*, [w:] *Subiektywność a świadomość...*, s. 7–14. Na temat różnic między multi-, inter- i transdyscyplinarnością: W. Żłobicki, *Pedagoga rozważania o granicach dyscyplin wiedzy*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Kraków 2011, s. 99–108.

i paradygmatyczne dyskusje dotyczące relacji, w jakiej pozostawały między sobą filozofia i jej przedmiot zainteresowań oraz psychologia, rodząca się właśnie jako osobna dyscyplina. Konstytutywnym ustaleniem było określenie przedmiotu badań filozofii i wyodrębnienie się ze zbioru dyscyplin filozoficznych m.in. takich dziedzin wiedzy jak socjologia i psychologia. Wskazane procesy sprawiły, że filozofia stała się dziedziną, której odmawiano waloru teoretyczności i traktowano ją jako ideologię, poznanie przednaukowe, światopogląd, mit czy ekspresję *ego*. W tej perspektywie uczynienie świadomości i jej sposobu istnienia głównym zagadnieniem refleksji filozoficznej miało przywrócić filozofii pozycję dyscypliny teoretycznej i rangę dyscypliny naukowej. Szczególne zasługi w tym zakresie poczynił właśnie F. Brentano i jego uczniowie, filozofowie z tzw. szkoły austriackiej. P. Kołodziejczyk podkreśla, że „program unaukowania filozofii opierał się o naturalistyczne i psychologistyczne przesłanki”⁶⁶, a Leon Koj i Arkadiusz Gut opisują ten stan następująco:

Filozofia końca XIX wieku – jak podkreśla wielu historyków – prześlągnięta była psychologizmem i naturalizmem. Szeroko akceptowane było przekonanie, że naukowo można uzasadnić wszelkie twierdzenia filozoficzne i logiczne, tylko wtedy, gdy zwróci się uwagę na ich stronę psychologiczną, zaś z psychologii uczyni się naukę pierwszą⁶⁷.

W tym kontekście przywrócenie filozofii rangi nauki wiązało się z przekształceniem jej w psychologię oraz w nauki oparte na psychologii. Proces ten miał pokazać, „że wszystkie dyscypliny filozoficzne (głównie zaś logika i epistemologia), które zajmują się analizą danych w doświadczeniu wewnętrznym winny weryfikować i uzasadniać uzyskane przez siebie wyniki poprzez zestawienie z rezultatami osiągniętymi przez psychologię”⁶⁸. Psychologia zaś interpretowana była wówczas jako ta nauka, która bada obiekty dane w doświadczeniu introspekcyjnym. „W świetle powyższych stwierdzeń jest oczywistym, że projekt zastąpienia filozofii psychologią implikował zarazem przypisanie psychologii nowego przedmiotu badań. W myśl tego programu, psychologia powinna oscylować wokół problematyki świadomości oraz sposobu istnienia jej aktów”⁶⁹.

To właśnie F. Brentano zwrócił uwagę na to, że zjawiska psychiczne są dostępne poznającemu podmiotowi w doświadczeniu introspekcyjnym, a opis tych zjawisk może stanowić pole badań filozoficznych. Koncepcja psychologii sformułowana przez F. Brentano (a także zainspirowana przez niego austriacka szkoła psychologii aktów) opierała się na tym, że przedmiotem badań uczyniła akty psychiczne.

⁶⁶ P. Kołodziejczyk, *Między fenomenologią a cognitive science. Johna Searle’a teoria intencjonalności*, <http://www.kognitywistyka.net/artykuly/pk-mfacs.pdf>, dostęp: 11.05.2013, s. 3.

⁶⁷ L. Koj, A. Gut, *Uwagi o antypsychologizmie Fregego i Husserla*, [w:] *Psychologizm – antypsychologizm*, red. A. Olech, Kraków 2001, s. 41.

⁶⁸ P. Kołodziejczyk, *Między fenomenologią a cognitive science...*, s. 3.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 4

Jego zdaniem, badanie zjawisk psychicznych miało być ich opisem i wyjaśnianiem przeprowadzanym z pozycji teoriopoznawczych. W ramach sformułowanej przez siebie psychologii deskryptywnej koncentrował się na opisie intencjonalności świadomości, przyjmując, że intencjonalność jest wspólną cechą zjawisk psychicznych. Przedmiotem badań psychologicznych była w tym ujęciu aktywność umysłu skierowana na treść, czyli aktywne i intencjonalne doświadczenie. Intencjonalność aktu psychicznego była rozumiana jako jego ukierunkowanie się na przedmiot zewnętrzny w stosunku do podmiotu doświadczającego⁷⁰. „Takie ujęcie jest inną, różną od klasycznej wizją człowieka i świata. Umysł, świadomość i psychika nie są lustrem biernie odbijającym rzeczywistość (rejestrującym reprezentacje, przedstawienia, psychiczne obrazy tej rzeczywistości), są raczej czymś aktywnym, a poznanie ludzkie jest bardziej tworzeniem niż odzwierciedlaniem”⁷¹. Mimo istnienia w koncepcji F. Brentano takich wątków, które do dziś są dyskutowane⁷² należy podkreślić, że koncepcja ta przyczyniła się do zmiany sposobu definiowania terminu „umysł” i stanowi podstawowy kontekst wyjaśniania ukierunkowanego myślenia. Warto pamiętać, że podstawowa teza jego koncepcji, czyli odróżnienie treści od aktów, zrewolucjonizowała dotychczasową wizję psychiki (por. angielski empiryzm i psychologia klasyczna), a tym samym wizję człowieka i ludzkiego poznania. Jak podkreśla Ryszard Stachowski, wpływ koncepcji F. Brentano jest wyraźnie widoczny w powstaniu wrocławskiej szkoły psychologii, w amerykańskim funkcjonalizmie (jego przedmiotem był umysł jako narzędzie przystosowania człowieka do środowiska), w egzystencjalizmie i psychologii postaci⁷³.

Zdaniem J. Bobryka, „pojęcie intencjonalności pojawiło się dość wcześnie w historii psychologii, w okresie gdy granice między psychologią a filozofią nie zostały jeszcze wyraźnie wytyczone, a wielu autorów z powodzeniem zajmowało się tak jedną, jak i drugą dyscypliną”⁷⁴. Termin ten jednak dość rzadko pojawiał się w rozważaniach psychologicznych, praktycznie zanikł wraz z upadkiem psychologii klasycznej⁷⁵. Jednak szczególną kontynuacją Brentanowskiej psychologii i związanej z nią teorii intencjonalności była fenomenologia, jako pewnego rodzaju psychologia opisowa (deskryptywna), w której „fenomenologiczne

⁷⁰ Pamiętać przy tym należy, że w tej koncepcji ukierunkowanie świadomości nosi miano aktu i tylko ten akt ma charakter psychiczny. Treści, będące elementami pozapsychicznymi, są jedynie przedmiotami fizycznymi, ku którym akt psychiczny jest zwrócony.

⁷¹ J. Bobryk, *Akty świadomości i procesy poznawcze*, Wrocław 1996, s. 114.

⁷² Zob. A. Rojszcza, *Mentalizm, psychologizm, intencjonalność i semantyka referencyjna*, [w:] *Psychologizm – antypsychologizm...*, s. 97–122; Z. Rosińska, C. Matusewicz, *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*, Warszawa 1987, s. 107–110.

⁷³ Szerzej na ten temat: R. Stachowski, *Historia psychologii: Od Wundta do czasów najnowszych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, Gdańsk 2003, s. 33–42.

⁷⁴ J. Bobryk, *Przyczynowość i intencjonalność*, Warszawa 1992, s. 63.

⁷⁵ Zob. *Kryzys psychologii klasycznej*, [w:] T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1998, s. 27–36.

medytujące Ja może stać się nieuprzedzonym obserwatorem samego siebie [...]”⁷⁶. To właśnie to fenomenologiczne ujęcie nawiązywało do psychologii opisowej sformułowanej przez F. Brentano⁷⁷, a jego twórcę, E. Husserl, rozwinął Brentanowską teorię intencjonalności świadomości.

Ten stan uległ radykalnej zmianie na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w., kiedy badacze związani z nurtem *cognitive science* przywołali na nowo pojęcie intencjonalności⁷⁸. W tym obszarze badań próbowano powiązać kategorię intencjonalności z nowymi treściami i z tym sposobem opisu procesów poznawczych, który jest charakterystyczny dla prac syntetyzujących refleksję psychologiczną z nauką i teorią sztucznej inteligencji.

Pamiętając o tym, że we współczesnej myśli humanistyczno-społecznej istnieje wiele teorii i koncepcji intencjonalności, należy zauważyć, że funkcjonujące w nich twierdzenia zależą od specyfiki systemu poznawczego, w którym są formułowane. Stąd psychologiczne teorie intencjonalności odznaczają się charakterystyczną dla tej dziedziny wiedzy problematyką badawczą i terminologią. W tym obszarze poznawczym kategoria intencjonalności odnoszona jest do takich zagadnień badawczych, jak: akty świadomości, procesy poznawcze, czynności i działania ludzkie.

Odnosząc kategorię intencjonalności do podstawowych dyscyplin psychologicznych należy zauważyć, że jest ona pojęciem pełniącym szczególną rolę w badaniach realizowanych w zakresie: psychologii poznawczej/poznania (badającej procesy poznawcze, w tym: spostrzeganie, uwagę, myślenie, wyobrażanie, procesy pamięciowe i pojęciową reprezentację rzeczywistości)⁷⁹, psycholingwistyki (jej przedmiotem zainteresowań jest nabywanie mowy i powiązanie jej z pozostałymi procesami psychicznymi)⁸⁰, psychologii osobowości⁸¹ (badającej indywidualne stałe

⁷⁶ E. Husserl, *Medytacje kartezjańskie*, przeł. A. Wajs, Warszawa 1982, s. 53.

⁷⁷ Szerzej na temat relacji między fenomenologią transcendentálną a psychologią w kontekście rozważań E. Husserla por. J. Bobryk, *Przyczynowość...*, s. 73–80.

⁷⁸ Zob. *Pojęcie intencjonalności w nurcie cognitive science*, J. Bobryk, *Przyczynowość...*, s. 94–100 oraz *Intencjonalność a pojęcie reprezentacji*, J. Bobryk, *Akty świadomości...*, s. 91–113.

⁷⁹ Zob. J. Bobryk, *Przyczynowość...*; idem, *Akty świadomości...*; idem, *Reprezentacja, intencjonalność, samoświadomość*, Warszawa 1996; Z. Zaborowski, *Świadomość i samoświadomość człowieka*, Warszawa 1998, A. Kolańczyk, *Czuje, myślę, jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*, Gdańsk 1999; Z. Zaborowski, *Teoria treści i form samoświadomości*, Warszawa 2000; J. Bobryk, *Świadomość człowieka w epoce mediów elektronicznych*, Warszawa 2004.

⁸⁰ Zob. *Psychologia a semiotyka*, red. I. Kurcz, Warszawa 1993; J. Kozielski, *Wiedza językowa: logika dyskursu*, [w:] idem, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000, s. 206–211; T. A. Van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. A. Van Dijk, T. Dobrzyńska, Warszawa 2001, s. 9–44; J. Ślósarska, *Psychologizm i antypsychologizm w lingwistyce kognitywnej*, [w:] *Psychologizm – antypsychologizm...*, s. 155–167; I. Kurcz, B. Bokus, *O języku i aktywności komunikacyjnej człowieka*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Warszawa 2002, s. 150–161; *Psycholingwistyka*, red. J. B. Gleason, N. B. Ratner, przeł. J. Bobryk i in., Gdańsk 2005.

⁸¹ Zob. P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak, *Osobowość*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, s. 651–764.

cechy psychiczne jednostki, wewnętrzną organizację mechanizmów poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych⁸² oraz inne subiektywne stany psychiczne⁸³), psychologii społecznej (zorientowanej na badanie rozumienia świata społecznego, psychicznych aspektów relacji w jakich pozostaje jednostka z innymi, postrzegania osób i przyjmowanych przez nie postaw oraz mechanizmów wywierania wpływu społecznego)⁸⁴, psychologii czynności⁸⁵, psychologii działania (badającej aktywność sprawczą człowieka)⁸⁶ oraz neuropsychologii (badającej związek procesów psychicznych z zachowaniem i funkcjonowaniem centralnego układu nerwowego)⁸⁷.

Prowadząc niniejsze rozważania należy zwrócić uwagę na te działy z obszaru psychologii stosowanej, w których szczególne miejsce zajmuje oddziaływanie na innych. Przykładem tego typu dziedzin są: psychologia wychowawcza⁸⁸, psychologia polityczna⁸⁹ i psychologia reklamy⁹⁰. To właśnie w tych obszarach

⁸² Przykładem rozważań prowadzonych w tym zakresie jest analiza działania dokonywana z perspektywy motywacyjnej. Zob. T. Maruszewski i in., *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, s. 630–649.

⁸³ Zob. Integracyjny model osobowości, w którym intencjonalność, obok poznawalności, racjonalności i zróżnicowania, jest podstawowym założeniem dotyczącym natury ludzkiej. P. K. Oleś, K. Draj-Ruszcza, *Integracyjny model osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, s. 749–758.

⁸⁴ Szczególnym wątkiem analiz realizowanych w tym zakresie jest rozumienie zdarzeń i regulacja ludzkiego zachowania oraz sformułowane w tym kontekście teorie atrybucji, dotyczące dociekania przyczyn określonych zachowań. To właśnie w tych teoriach znalazły swe miejsce takie kategorie pojęciowe, jak zachowania intencjonalne (działania) i nieintencjonalne (zdarzenia). Szerzej na ten temat: M. Lewicka, *Procesy atrybucji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2005, s. 45–68.

⁸⁵ Zob. T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963; i d e m, *Aktywność człowieka*, [w:] *Psychologia jako nauka o człowieku*, red. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, Warszawa 1966; *Studia nad teorią czynności ludzkich*, red. I. Kurcz, J. Reykowski, Warszawa 1975; Z. Załęski, *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa 1991; *W kręgu teorii czynności*, red. W. Łukaszeński, „Koloquia Psychologiczne”, t. 5, Warszawa 1995; *Psychologia czynności...*

⁸⁶ Zob. T. Pszczołowski, *Zasady sprawnego działania: wstęp do prakseologii*, Warszawa 1982; W. Łukaszeński, *Oceny działania a wykonanie nowych zadań*, Wrocław 1973; W. J. Paluchowski, *Osobowość a działanie*, Wrocław 1981; i d e m, *Osobowościowe wyznaczniki skuteczności działania a cechy sytuacji*, [w:] *Efektywność a osobowość*, red. K. Obuchowski, W. J. Paluchowski, Wrocław 1982, s. 90–115; Z. Skórny, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Warszawa 1989; *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, red. M. Kofta, Poznań 1993; W. Łukaszeński, M. Marszał-Wiśniewska, *Wyrwalność w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, Gdańsk 2006.

⁸⁷ Zob. K. Jodzio, *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*, Warszawa 2008; P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 3: *Struktura i funkcje świadomości*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska i in., Warszawa 2010.

⁸⁸ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994; M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, przeł. E. Czerniawska, Z. Toeplitz, Warszawa 1997; A. Brzezińska, *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, s. 227–257.

⁸⁹ Zob. K. Skarżyńska, *Psychologia polityczna*, Poznań 1999; J. Reykowski, *Psychologia polityczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, s. 379–403.

⁹⁰ Zob. R. B. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przeł. B. Wojciszke, Gdańsk 1996; D. Doliński, *Psychologia wpływu społecznego*, Wrocław 2000; J. Ł. Grze-

zastosowania wiedzy psychologicznej znajdziemy ustalenia odwołujące się do wyników badań związanych ze specyfiką uwarunkowań ludzkich zachowań, w tym szczególnie czynności celowych i zamierzonych.

Szczególne miejsce wśród dziedzin i dyscyplin psychologicznych, zainteresowanych problematyką intencjonalności, przypada psychologii poznawczej, która bywa także interpretowana jako współczesny kierunek lub nurt psychologiczny i identyfikowana jest z nazwą „psychologia kognitywna” (ang. *cognitive psychology*)⁹¹. Koncentruje się ona na problematyce poznawania rzeczywistości przez człowieka i gromadzenia wiedzy o niej, a w konsekwencji – zastosowania tej wiedzy w różnego typu zachowaniach⁹². Ogólnie rzecz biorąc, zajmuje się ona procesami nabywania, przetwarzania i wykorzystywania informacji. W tej perspektywie ważnym przedmiotem zainteresowań badawczych staje się struktura wiedzy będącej szczególnego rodzaju fenomenem oraz procesy poznawcze jako mechanizmy jej tworzenia. Ustalenia poczynione w tym zakresie stanowią podstawę wyjaśniania zachowań człowieka, opierającego się na tym, jak postrzega on rzeczywistość, jak ją interpretuje, jaką ma wiedzę na ten temat oraz jakie są w związku z tym oczekiwania⁹³. To właśnie w tym obszarze badawczym przetwarzanie informacji w umyśle jest zagadnieniem zasadniczym, a wiązanie sfery poznawczej z funkcjonowaniem człowieka wskazuje na to, że w kognitywizmie intencjonalność jest kategorią znaczącą. W psychologii kognitywnej takie pojęcia jak psychika, umysł i świadomość zyskują szczególne znaczenie w kontekście badań dotyczących aktywności ludzkiej i różnego typu procesów poznawczych⁹⁴. To podejście nawiązuje jednoznacznie do analiz prowadzonych przez F. Brentano, który akcentował aktywny wymiar ludzkiego poznania i ukierunkowanie procesów poznawczych⁹⁵.

lak, A. Nowak, *Wpływ społeczny*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau s. 187–204; B. Wojciszke, D. Doliński, *Wpływ społeczny*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008, s. 374–398.

⁹¹ Szerzej na ten temat: *Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, red. H. Kardela i in., Lublin 2005; *Kognitywizm w myśli psychologicznej*, [w:] M. Wiśniewska-Kin, „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci, Kraków 2007, s. 15–30; *Psychologia poznawcza: dziedzina czy paradygmat*, [w:] E. Nęcka i in., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2012, s. 31–44.

⁹² Zob. *Koncepcja człowieka w psychologii poznawczej*, W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Podstawy psychologii*, s. 79–82.

⁹³ Zob. T. Maruszewski, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 1996; idem, *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańsk 2011; E. Nęcka i in., *op. cit.*

⁹⁴ Albert Bandura podkreśla np., że intencjonalność, dalekowzroczne przewidywanie, autoregulacja i autorefleksja to rdzenne właściwości człowieka oraz filary natury ludzkiej, skupione wokół świadomego i dynamicznego „Ja”. Zob. A. Bandura, *Social cognitive theory of personality*, [w:] *Handbook of Personality: Theory and research*, red. L. A. Pervin, O. P. John, New York 1999, s. 154–196, a także idem, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

⁹⁵ Zob. Rozważania dotyczące uwagi jako właściwości umysłu pozwalającej ukierunkować procesy poznawcze i podtrzymywać zaangażowanie poznawcze. Jej istotą jest tutaj skupienie czy też koncentracja świadomości. T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańsk 2011, s. 85–131.

Jeśli nadal będziemy przemierzać mapę współczesnych kierunków psychologicznych, to zauważymy, że intencjonalność, jako kategoria badawcza, zyskuje szczególne znaczenie w tych nurtach, które budują koncepcję człowieka z odwołaniem się do specyficznych własności jego życia psychicznego i działania. Chodzi tu o takie własności, które stanowią o podmiotowym i autonomicznym funkcjonowaniu człowieka oraz podkreślają jego potencjalną wewnątrzsterowność. Ważną rolę pełni w tym obszarze świadomość i samoświadomość aktywnego podmiotu, który „powinien postrzegać siebie jako źródło swojego postępowania, cele własne jako przedmiot swoich intencji, a świat wokół jako szanse swoich możliwości”⁹⁶. Stąd też odwołanie się do intencjonalności jako właściwości człowieka można odnaleźć w takich kierunkach jak psychologia poznawcza i psychologia humanistyczna (w tym psychologia fenomenologiczna⁹⁷, psychologia egzystencji⁹⁸ oraz psychologia postaci i terapia *Gestalt*⁹⁹). To właśnie w obrębie tych kierunków akcentuje się sens życia ludzkiego odniesiony do intencjonalnej aktywności i świadomości tego, czego człowiek aktualnie doświadcza.

Natomiast w ramach badań realizowanych w obszarze behawioryzmu założyć należy odejście od filozoficznych korzeni myśli psychologicznej i zainteresowanie zachowaniem, a nie świadomością. To właśnie pod kierunkiem Johna Watsona psychologia stała się nauką o zachowaniu, tym samym odrzuciła nie tylko świadomość, lecz także umysł¹⁰⁰. Jeśli pojęcie intencjonalności pojawia się w rozważaniach prowadzonych na gruncie behawioryzmu, to odnoszone jest do specyfiki wywierania wpływu na człowieka jako istotę zewnątrzsterowną, a zainteresowanie wewnętrznymi mechanizmami i determinantami ludzkiego funkcjonowania jest tu nieznaczące¹⁰¹. Wywieranie wpływu na jednostkę

⁹⁶ Zob. K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*, Poznań 2000, s. 11.

⁹⁷ Zob. D. Śleszyński, *Wędrowka doświadczenia. Podejście fenomenologiczne i egzystencjalne*, Białystok 1998.

⁹⁸ Zob. *Psychologia egzystencjalna*, [w:] P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak, *Osobowość*, s. 697–700; U. Tokarska, *Wątki egzystencjalne w psychologii narracyjnej*, [w:] *Szkice o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu*, red. H. Wrona-Polańska i in., Kraków 2009, s. 103–116.

⁹⁹ Zob. *Koncepcje humanistyczne i psychologia pozytywna*, [w:] P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak, *Osobowość*, s. 683–697. Pragnę przy tym podkreślić, że odróżniam psychologię postaci od terapii *Gestalt*. Szerzej na ten temat: A. Waleyi i in., *Wprowadzenie do psychologii*, przeł. J. Bobryk, J. Suchecki, Warszawa 2002, s. 18–21; *Psychologia postaci*, [w:] T. Tomaszewski, *Główne idee...*, s. 95–110. Zob. także: rozważania dotyczące psychoterapii *Gestalt*, W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu „Gestalt”. O wspieraniu rozwoju osoby*, Kraków 2008, s. 147–175.

¹⁰⁰ Szerzej na ten temat: P. G. Zimbardo i in., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 3: *Struktura i funkcje świadomości*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska i in., Warszawa 2010, s. 196–198.

¹⁰¹ Charakterystyka behawioryzmu jako koncepcji, której celem jest kontrolowanie człowieka i manipulowanie nim zob.: T. T. Tomaszewski, *Główne idee...*, s. 37–57; opis psychologicznych podstaw inżynierii społecznej zob.: J. Kozielecki, *Koncepcja behawiorystyczna, czyli człowiek zewnątrzsterowny*, [w:] i d e m, *Koncepcje psychologiczne...*, s. 19–89.

identyfikowane jest w tym przypadku z kontrolą ludzkiego zachowania, wywoływaniem reakcji zamierzonych przez kontrolującego i stosowaniem zewnętrznych wzmocnień. W interpretacji behawiorystycznej jest to ten rodzaj oddziaływania na jednostkę, który realizowany jest niezależnie od/lub pomimo woli i stanu świadomości osoby, na którą się oddziałuje. Tego typu oddziaływania mają charakter „technologicznie oprzyrządowanego” praktycznego działania¹⁰² i często przybierają postać manipulacji. Jak zauważa Tomasz Witkowski, w takich przypadkach manipulujący zawsze jest świadomy swego działania i jego celów, manipulowany zaś nigdy nie zdaje sobie sprawy ani z istoty tego oddziaływania, ani z jego celów¹⁰³. Dlatego też jeśli w rozważaniach behawiorystycznych pojawia się pojęcie intencjonalności, to odnoszone jest ono do cech tego sposobu kontrolowania zachowania jednostki¹⁰⁴.

Z kolei w obszarze badań psychoanalitycznych, choć przyjmuje się, że psychoterapia stanowi drogę do samoświadomości, która jest niezbędnym warunkiem zdrowia psychicznego człowieka i jego pełnego rozwoju, to jednak dość jednostronnie ujmując mechanizmy sterujące ludzką aktywnością. Przecenia się rolę czynników motywacyjno-emocjonalnych, a więc potrzeb, popędów i uczuć, nie doceniając jednocześnie wpływu procesów poznawczych (spostrzegania, pamięci i myślenia)¹⁰⁵, a te przecież są podstawowymi zagadnieniami badawczymi, odnoszonymi do pojęcia intencjonalności. Stąd panująca w tym nurcie „tyrania nieświadomości” na plan dalszy odsuwa analizy związane z problematyką intencjonalności¹⁰⁶. Jednak zauważyć należy, że w interpretacji psychoanalitycznej pragnienia i popędy mają charakter aktów ukierunkowanych na przedmiot, a więc są w pewnym sensie aktami intencjonalnymi. Jednak ten aspekt rozwinięty został w psychologii humanistycznej, kierunku kontynuującym w znacznym stopniu rozważania psychoanalityczne¹⁰⁷.

Przywołane ustalenia pozwalają stwierdzić, że w ramach współczesnych badań psychologicznych można wskazać taki obszar dociekań poznawczych, który dotyczy intencjonalności procesów psychicznych i ludzkiej aktywności. Dwie kategorie pojęciowe wyznaczają ten zakres poszukiwań badawczych – są to: psychologia procesów intencjonalnych i psychologia intencjonalności. Jerzy Bobryk nakreślił mapę funkcjonowania kategorii intencjonalności w psychologii i wskazał następujące sposoby i konteksty użycia tego terminu:

¹⁰² Szerzej na ten temat: E. Paszkiewicz, *Struktura teorii psychologicznych. Behawiorizm. Psychoanaliza. Psychologia humanistyczna*, Warszawa 1983, s. 154–172.

¹⁰³ Por. T. Witkowski, *Psychomanipulacje. Jak je rozpoznawać i jak sobie z nimi radzić*, Wrocław 2000, s. 24–30.

¹⁰⁴ Szerzej na temat psychologicznego ujęcia manipulacji jako sposobu wywierania wpływu: A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006, s. 42–44.

¹⁰⁵ Szerzej na ten temat: J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne...* s. 91–165.

¹⁰⁶ Zob. *Psychoanaliza*, [w:] T. Tomaszewski, *Główne idee...*, s. 59–94.

¹⁰⁷ Szerzej na temat: J. Bobryk, *Przyczynowość...*, s. 85–86.

- intencjonalność jako cecha ludzkich aktów poznawczych lub czynności kierowanych odzwierciedleniem świata zewnętrznego, czyli cecha aktów świadomości;

- akty intencjonalne jako akty oddziaływania na otoczenie;

- akty intencjonalne jako akty ustalające stosunek podmiotu do otoczenia, czyli ustalające w momencie ich trwania związek człowieka z otoczeniem;

- intencjonalność jako kreatywny stosunek podmiotu do przedmiotu, wzmacniający poznawczą podmiotowość;

- niedoskonały podmiot i jego akty intencjonalne, czyli odwołanie się do ukierunkowanego charakteru ludzkiej psychiki i intencjonalności jako szansy jej rozwoju;

- uwaga i intencjonalność, czyli odwołanie się do uwagi jako ukierunkowania umysłu i określonego sposobu zorganizowania danych świadomości;

- teoria intencjonalności jako ognisko krystalizacji humanistycznych teorii procesów poznawczych, odróżnianych od klasycznych teorii poznania¹⁰⁸.

Warto przy tym zauważyć, że teoria intencjonalności zmieniała się stopniowo, kolejno pojawiały się jedne a znikwały inne sposoby użycia tej kategorii pojęciowej. Jak podkreśla J. Bobryk, „jednocześnie każdy nowy sposób użycia pojawiał się w określonym kontekście i podejmowany był w jakimś, nie zawsze uświadomionym przez użytkowników, celu”¹⁰⁹. Jednak jedno jest pewne: odwołanie się do tej kategorii badawczej wzbogacało humanistyczną wizję życia psychicznego człowieka, a psychologia intencjonalności (jako dziedzina wiedzy) dokonała istotnej dla całej humanistyki zmiany w naszym myśleniu o ludzkim umyśle, która wyraża się w jej antystrukturalistycznym podejściu.

Kończąc niniejsze rozważania, warto podkreślić wkład polskich uczonych w rozwój psychologii intencjonalności. Jak podkreśla J. Strelau, „w roku akademickim 1998/1999 minęło sto lat od czasu, kiedy znany filozof i psycholog lwowski, Kazimierz Twardowski, uczeń wybitnego filozofa i psychologa wiedeńskiego, Franza Brentano, wprowadził psychologię jako przedmiot nauczania do kształcenia uniwersyteckiego. W Uniwersytecie Lwowskim uczniami Twardowskiego, założyciela tzw. szkoły lwowskiej, byli tacy wybitni psychologowie, jak Władysław Witwicki, Stefan Błachowski, Stefan Baley i Mieczysław Kreutz”¹¹⁰. To oni właśnie rozwijali psychologię na uniwersytetach w Warszawie i Poznaniu, tworząc polską szkołę psychologii.

Szczególne znaczenie dla rozwoju psychologii intencjonalności miały dokonania T. Tomaszewskiego, lwowskiego psychologa, ucznia Kreutza i intelektualnego „wnuka” K. Twardowskiego. Jego teoria czynności stała się podstawowym teoretycznym kontekstem, w perspektywie którego do dziś prowadzone są

¹⁰⁸ *Ibidem*, s. 175–185.

¹⁰⁹ *Ibidem*, s. 176.

¹¹⁰ J. Strelau, *Przedmowa*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, s. 11.

badania dotyczące aktywności człowieka, zwłaszcza zachowań celowych, czyli mających ukierunkowany przebieg i zmierzających do osiągnięcia określonego stanu końcowego¹¹¹. W tej teorii ugruntowała swoje miejsce koncepcja intencjonalności F. Brentano. I choć, jak zauważa J. Bobryk, T. Tomaszewski „nie pisze o intencjonalności ludzkich czynności, to jednak widać wyraźnie genetyczne związki jego teorii z tym, co Brentano i Twardowski (we wczesnych swoich pracach) pisali o aktach świadomości. Wszelkie akty intencjonalne mają charakter ukierunkowany, podobnie ukierunkowany charakter mają ludzkie czynności”¹¹². To właśnie do tego zaplecza teoretycznego odwołują się współcześni psychologowie zajmujący się kategorią intencjonalności i jej funkcjonowaniem w myśli psychologicznej, czego dowodem są parce przywołane w niniejszym podrozdziale¹¹³. Zdaniem W. Paluchowskiego, teoria czynności T. Tomaszewskiego stanowi największy wkład w rozwój aktywistycznej koncepcji człowieka¹¹⁴. R. Stachowski podkreśla zaś, że teoria ta do tego stopnia zmieniła status polskiej psychologii w nauce światowej, że mówi się o psychologicznej szkole warszawskiej jako wyodrębnionej formacji naukowej¹¹⁵. Teoria czynności, sformułowana przez T. Tomaszewskiego, stanowi tak ważny wątek światowej myśli psychologicznej, że wraz z innymi teoretycznymi koncepcjami doprowadziła do przewyżnienia panującego w tamtym czasie behawioryzmu i rozwoju poznawczego podejścia w psychologii.

Podobnie jak miało to miejsce w rozważaniach prowadzonych w obszarze myśli filozoficznej, także w badaniach psychologicznych mamy do czynienia z „nakładaniem się” i krzyżowaniem różnych ujęć i perspektyw badawczych, dotyczących problematyki intencjonalności. Określony badacz może być równocześnie przedstawicielem psychologii umysłu, psychologii osobowości i psychologii humanistycznej jako współczesnego kierunku psychologicznego, wnosząc jednocześnie znamieny wkład w rozwój psychologii intencjonalności, czego przykładem są dokonania Kazimierza Obuchowskiego¹¹⁶.

¹¹¹ Zob. T. Tomaszewski, *Pojęcie czynności jako podstawowe pojęcie współczesnej psychologii*, [w:] i d e m, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, s. 99–143; i d e m, *Wstęp*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1975, s. 7–11.

¹¹² J. Bobryk, *Przyczynowość*, s. 113.

¹¹³ Dorobek badawczy Tadeusza Tomaszewskiego rozwijali jego uczniowie, m.in.: Adam Frączek, Janusz Ł. Grzelak, Józef Koziński, Ida Kurcz, Wiesław Łukaszewski, Maria Materska, Stanisław Mika, Janusz Reykowski, a także kolejne pokolenia psychologów.

¹¹⁴ Zob. W. J. Paluchowski, *Osobowość a działanie*, Wrocław 1981, s. 22.

¹¹⁵ Szerzej na ten temat: R. Stachowski, *Psychologiczna szkoła lwowska i narodziny szkoły warszawskiej*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Podstawy psychologii*, s. 61–63.

¹¹⁶ Zob. K. Obuchowski, *W poszukiwaniu właściwości człowieka*, Warszawa 1989; i d e m, *Człowiek intencjonalny...*; i d e m, *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2000; i d e m, *Galaktyka potrzeb*, Poznań 2000.

1.3. Intencjonalność w myśli socjologicznej

Aby nakreślić miejsce, jakie zajmuje kategoria intencjonalności we współczesnej myśli socjologicznej, po pierwsze przyjmuję, że „socjologia jako «nauka o tym, co społeczne» zajmuje się ludzkim postępowaniem i jego skutkami. Jej zainteresowania poznawcze sięgają od działania jednostki poprzez stosunki międzyludzkie i grupowe aż do analizy systemów społecznych jako systemów działania (np. analizy społeczeństwa jako szerokiego systemu społecznego). Jeżeli zatem socjologia jest nauką zajmującą się «tym, co jest społecznym produktem ludzkiego działania», to musi ona również stawiać pytania, co jest «istotą» lub «naturą» tego, czym ta nuka się zajmuje»¹¹⁷.

Socjologia, rodząc się jako teoria społeczeństwa i jego praw rozwojowych, wyodrębniła się z myśli filozoficznej za sprawą dokonań jej ojców, czyli A. Comte’a, H. Spencera i K. Marksa¹¹⁸. Na tym etapie rozwoju wiedzy socjologicznej celem poznawczym było badanie życia społecznego i wskazywanie kierunków jego przeobrażeń. Efektem tego typu działalności badawczej były i są makrosocjologiczne koncepcje teoretyczne, do których zalicza się: teorie społeczeństwa (socjologia marksistowska, teoria krytyczna) i teorie systemów społecznych (teoria funkcjonalno-strukturalna, teoria strukturalno-funkcjonalna, teoria konfliktu). Wszystkie te koncepcje teoretyczne łączy dążenie do ogarnięcia i zinterpretowania społeczeństwa lub systemów społecznych jako całości. To właśnie ta makroperspektywa dotycząca zbiorowości społecznych i ich złożonych struktur wyznaczała paradygmat badań socjologicznych na tym etapie¹¹⁹.

Jak wskazuje Hartmut M. GRIESE, „drugą podstawową perspektywę teoretyczną osiągnęła socjologia obserwując rzeczywistość społeczną jakby przez mikroskop i zwracając się w ten sposób ku elementarnym formom uspołecznienia i działania społecznego. Tę mikroperspektywę *socjologicznej teorii działań* (teorii zachowań) otworzył Max Weber (1864–1920), który zdefiniował socjologię jako naukę o działaniu w otoczeniu społecznym. Wypracowana przez «szkołę chicagowską» (Cooley, Mead, Thomas i inni) *teoria interakcji symbolicznej* uchodzi dziś – w skali międzynarodowej – za drugą z panujących teorii socjologii ogólnej obok teorii systemów”¹²⁰. Wśród mikroteorii socjologicznych H. M. GRIESE wyróżnia: teorie działań (symboliczny interakcjonizm, etnometodologię i fenomenologiczną socjologię wiedzy) oraz teorię zachowań¹²¹.

¹¹⁷ H. M. GRIESE, *Szkice z socjologii wychowania i andragogiki*, przeł. D. Sztobryn, Łódź 2002, s. 7.

¹¹⁸ Szerzej na temat kondycji współczesnej socjologii i jej źródeł: P. SZTOMPKA, *Socjologia i społeczeństwo*, [w:] i d e m, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 17–42.

¹¹⁹ Szerzej na temat głównych nurtów teorii socjologicznej: H. M. GRIESE, *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, przeł. J. Dąbrowski, Kraków 1996, s. 31–33.

¹²⁰ *Ibidem*, s. 31.

¹²¹ Pięć głównych kierunków teoretycznych w socjologii: funkcjonalny, konfliktowy, wymiany, interakcjonistyczny i fenomenologiczny por. P. SZTOMPKA, *Teoria socjologiczna końca*

Zarysowana tu jedynie dualność, czy jak twierdzą inni – dualizm¹²² podejścia do realizacji badań socjologicznych opiera się na socjologicznej wykładni dystynkcji społeczeństwo – jednostka, czyli relacji pomiędzy strukturą i podmiotowym sprawstwem, relacji określanej symbolicznie jako ujęcie *makro* i *mikro*. Te dwie różne perspektywy wyznaczają dwa różne poziomy analizy rzeczywistości społecznej¹²³. Pierwsza oparta jest na strukturze społecznej, funkcji, obiektywizmie i determinizmie strukturalnym. Określa społeczeństwo jako strukturę stojącą ponad jednostkami, kształtującą i kontrolującą. Druga zaś patrzy na życie społeczne z perspektywy subiektywistycznej, wzmacniając znaczenie autonomicznego działania, samostanowienia i podmiotowego sprawstwa (ang. *agency*)¹²⁴. W tym ujęciu, subiektywne znaczenie nadawane działaniu sprawia, że społeczeństwo interpretowane jest jako sieć utkana z ludzkich działań i znaczeń. Działający podmiot jest twórcą świata społecznego, zmieniającym rzeczywistość. Ten kontekst analizy rzeczywistości społecznej gwarantuje podmiotowi poczucie panowania nad własnym życiem i pozwala mu na samostanowienie. Szczególnego znaczenia nabiera w tej interpretacji podmiotowa świadomość wpisana w działanie – jest ona w tym przypadku fundamentem istnienia świata społecznego¹²⁵. To właśnie w tej perspektywie poznawczej w centrum zainteresowań badawczych znalazła się działająca jednostka, aktywny człowiek (ang. *agent* – podmiot działania). Ten paradygmat badań socjologicznych określany jest jako socjologia humanistyczna lub socjologia rozumiejąca, a za klasyków tego podejścia badawczego uznaje się M. Webera i F. Znanieckiego.

XX wieku. Wstęp do wydania polskiego, [w:] J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, wstęp i red. P. Sztompka, Warszawa 1985, s. 21.

¹²² Zob. P. Sztompka, *Socjologiczna teoria podmiotowości*, [w:] *Podmiotowość: możliwość – rzeczywistość – konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichocki, Poznań 1988, s. 11–13. Zobacz także: M. Domecka, *Wprowadzenie do polskiego tłumaczenia książki Margaret S. Archer „Człowieczeństwo. Problem sprawstwa”*, [w:] M. S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Kraków 2013, s. XLI–LIV; M. Domecka, *Dualność czy dualizm? Relacje pomiędzy strukturą i podmiotowym sprawstwem we współczesnych debatach teoretycznych*, [w:] *Sprawstwo. Teorie, metody, badania empiryczne w naukach społecznych*, red. A. Mrozowicki i in., Kraków 2013, s. 103–115.

¹²³ Szerzej na temat „pierwszej” i „drugiej” socjologii: P. Sztompka, *Teoria stawiania się społeczeństwa. Szkic koncepcji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, T. XXXV, s. 17–18. Zobacz także: J. Maciejewski, *Motywacja w edukacji: aktywny czy bierny dyskurs w naukach społecznych?*, [w:] *Motywacja w edukacji*, red. E. Przygońska, Toruń 2011, s. 11–26.

¹²⁴ Zob. *Pedagogiczne pytanie o działanie a dwie perspektywy socjologiczne*, [w:] J. Piekarski, *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Łódź 2007, s. 96–99.

¹²⁵ Analiza świadomości jako kategorii interdyscyplinarnej por. M. Kowalski, D. Falcman, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna – analizy i impresje*, Kraków 2010, s. 30–58. Zobacz także: D. Falcman, *Świadomość aksjologiczna jako pretekst do zagadnienia fenomenologii w socjologii*, [w:] M. Kowalski, D. Falcman, *Fenomenologie: socjologia versus pedagogika (przesłanki instytucjonalizowania się pedagogiki fenomenologicznej)*, Kraków 2011, s. 25–110.

Współczesna socjologia humanistyczna rozwija się w dwóch kierunkach lub wariantach. Wariant amerykański, nazywany interakcjonizmem symbolicznym reprezentuje G. H. Mead (kontynuatorami jego myśli są m.in. Herbert Blumer i Ralph H. Turner), wariant europejski, nazywany socjologią fenomenologiczną, zapoczątkował Alfred Schütz (jego wychowankami są m.in. Peter Berger i Thomas Luckmann)¹²⁶. To właśnie w tym obszarze myśli socjologicznej, analizy są koncentrowane na problemach języka i znaczenia w powiązaniu z „interpretującym rozumieniem” działania ludzkiego¹²⁷. Jak podkreśla A. Giddens, ich intelektualne źródła sięgają filozofii hermeneutycznej, filozofii języka Wittgensteina i Austina oraz fenomenologii. Interpretacja rzeczywistości społecznej nakreślona w tej perspektywie prezentuje się następująco: świat społeczny to kompetentne dokonania aktywnych podmiotów jako podmiotów działających, a konstytuowanie tego świata jako znaczącego i zrozumiałego zależy od języka, który nie jest uważany jedynie za system znaków czy symboli, ale za *medium* działań praktycznych. Tak interpretowany świat społeczny jest dziełem ludzi i, jak podkreślają P. L. Berger i T. Luckmann, może on być przez nich zmieniany¹²⁸. W tej perspektywie człowiek to istota społeczna i twórcza, dzięki jego autonomicznemu działaniu i interakcji z rzeczywistością wyłania się struktura społeczna. Przyjmując ten sposób interpretacji rzeczywistości społecznej, należy za J. H. Turnera zauważyć, że jednym z najbardziej intrygujących pytań teorii społecznej staje się pytanie dotyczące wzajemnych relacji między społeczeństwem a jednostką. „W jaki sposób społeczeństwo kształtuje jednostki, lub też jak jednostki tworzą, utrzymują i zmieniają społeczeństwo? Jak rozumieć, że społeczeństwo i osobowość jednostek stanowią wzajemnie powiązane, a jednak oddzielne zjawiska o swoistych cechach i prawidłowościach?”¹²⁹. Poszukiwanie odpowiedzi na zacytowane pytania stanowiło kwintesencję badań socjologicznych, które współcześnie identyfikujemy z analizą procesów wiążących jednostki między sobą oraz jednostki ze społeczeństwem. Zwrot ku badaniu procesów interakcji społecznej i ich konsekwencji dla jednostki i społeczeństwa, stał się podstawą rozwoju socjologii mikroświatów społecznych, socjologii interakcjonistycznej i rozumiejącej¹³⁰. To właśnie w tym obszarze badawczym najważniejsze stało się rozumienie zachowania ludzkiego jako swoistej, nieredukowalnej do innych i pierwotnej warstwy, w której ciało

¹²⁶ O współczesnych teoretycznych perspektywach socjologii por. M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 28–30. Szerzej na ten temat: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, oprac. A. Jasińska-Kania i in., Warszawa 2006.

¹²⁷ Szerzej na ten temat: A. Giddens, *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*, przeł. G. Woroniecka, Kraków 2001, s. 45–107.

¹²⁸ Zob. P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistosci*, przekł. i wstęp J. Niżnik, Warszawa 1983, s. 146–147.

¹²⁹ J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, wstęp i red. P. Sztompka, Warszawa 1985, s. 377.

¹³⁰ Zob. *Konstruowanie teorii interakcjonistycznej*, [w:] J. H. Turner, *op. cit.*, s. 377–464.

i świadomość splatają się ze sobą, przenikają się wzajemnie, a także rozumienie sfery życia społecznego, która z tych zachowań się składa¹³¹. Bo jak podkreśla Z. Krasnodębski, „rozumienie zachowania zawsze jest zarazem rozumieniem świata otaczającego człowieka, świata jako korelatu jego możliwych intencjonalnych odniesień. Rozumienie tak ujęte oznacza sposób doświadczenia tego świata zarówno przez żyjących w nim ludzi, jak i przez badających go naukowców, którzy tylko dzięki doświadczeniu takiego rodzaju mogą mieć do tego świata dostęp”¹³². Rozumienie to staje się warunkiem wszelkiego doświadczenia i wynika z charakteru ludzkiej aktywności.

Nakreślona perspektywa rzuca nowe światło na badanie życia społecznego, wyostrowając znaczenie rozumienia jako sposobu poznania i doświadczenia świata. To właśnie dzięki rozumieniu można wyróżnić te działania ludzkie, które są celowym zachowaniem podmiotów intencjonalnie odnoszących się do otaczającej ich rzeczywistości. W tej interpretacji zachowania ludzkie, będące częścią świata społecznego, są przedmiotem takiego rozumienia, które polega na uchwyceniu sensu tej aktywności, na wnikięciu w motywy i intencje działającego, na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie „co” ktoś robi i „dlaczego” to robi? Szczególnej mocy nabiera tu kategoria działania społecznego, która oznacza taki typ zachowań, którym jednostka przypisuje subiektywne znaczenie i dzięki nim urzeczywistnia swą podmiotowość¹³³.

To właśnie w tym paradygmacie badań interpretacje rzeczywistości społecznej i miejsca oraz roli, jaką pełni w niej jednostka, skoncentrowane są wokół takich problemów, jak: aktywność ludzka, rozumienie ludzkiego zachowania, czynności społeczne¹³⁴, odróżnienie działania (w tym – działania społecznego) od innych zachowań, konstruowanie sensu podmiotowego działania, interakcja partnerów i za-

¹³¹ Szerzej na ten temat: Z. K r a s n o d ę b s k i, *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, Warszawa 1986, s. 5–11.

¹³² *Ibidem*, s. 10.

¹³³ Zob. *Wokół wybranych socjologicznych implikacji koncepcji podmiotowości. Impresje*, [w:] M. K o w a ł s k i, D. F a l c m a n, *Świadomość aksjologiczna...*, s. 127–151.

¹³⁴ F. Znaniecki, twórca polskiej socjologii akademickiej, opisał „czynności społeczne” jako te działania, które są skierowane ku innym ludziom i regulowane są przez reguły społeczne, czyli system aksjonormatywny. Zaliczył do nich m.in.: czynności wychowawcze, edukacyjne, władcze, zabawowe, informacyjne czy pomocowe. Jego zdaniem, są one głównymi składnikami życia społecznego i jako takie stanowią podstawę twórczej działalności człowieka. Ta zaś jest źródłem zmienności w świecie, zarówno przyrodniczym, jak i kulturowym. Bowiem, według F. Znanieckiego, istnienie człowieka składa się z poszczególnych czynności, samo w sobie jest działaniem. Na tej podstawie wysnuwa on wniosek, że aby zrozumieć jednostkę, należy badać jej działalność, a to przekonanie jest następstwem definiowania rzeczywistości jako przestrzeni wartości i działań. Dlatego też takie pojęcia, jak: czynność, działanie, czyn odgrywają znaczącą rolę w rozważaniach F. Znanieckiego, a istotą działania jest tworzenie nowych treści i znaczeń. Zob. F. Z n a n i e c k i, *Formy i zasady twórczości moralnej*, [w:] i d e m, „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, Warszawa 1987, s. 215–257; i d e m, *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988; i d e m, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971; i d e m, *Metoda socjologii*, Warszawa 2008.

angażowanie w działania, nadawanie znaczenia interakcjom i działaniom swoim oraz partnerów¹³⁵. Dlatego też w obszarze socjologii działań, zarówno w wersji interakcjonistycznej jak i fenomenologicznej, prowadzone są tego typu badania, które koncentrują się na wzmacnianiu pozycji podmiotu i jego roli w społecznym konstruowaniu rzeczywistości. W tej interpretacji refleksyjny podmiot, świadomy samego siebie, realizuje swoją aktywność w przestrzeni intersubiektywnych interakcji¹³⁶. Perspektywa działania bezpośrednio odsyła do komunikacji i współpracy jako podstawowych elementów życia społecznego. Ta szczególna relacja, w jakiej pozostają jednostki, wzmacnia i upełnomocnia podmiotowość, staje się źródłem sensu działania społecznego.

Klasycznym przykładem tego typu podejścia jest teoria socjologiczna sformułowana przez M. Webera, który interesował się mikroświatem społecznym, a jego metoda rozumienia zjawisk społecznych wywarła ogromny wpływ na współczesną socjologię, zwłaszcza w tym jej nurcie, który nazywamy hermeneutycznym¹³⁷. Weber skierował uwagę badaczy na działania ludzkie jako podstawowe „tworzywo”, z którego powstają wszelkie zjawiska społeczne i wszelkie całości, struktury czy systemy społeczne. Społeczeństwo ujęte z tej perspektywy to złożony konglomerat ludzkich działań i ich konsekwencji. Jak podkreśla P. Sztompka, w socjologii XX w. akcentuje się działanie, stanowiące istotę świata społecznego¹³⁸. Należy przy tym zauważyć, że wyeksponowanie działań ludzkich zmieniło obraz rzeczywistości społecznej, kreślony w perspektywie *makro*, i wprowadziło takie kategorie, jak: ruch, zmienność i płynność. Zamiast o trwałych formach życia społecznego, mówi się obecnie o „figuracjach” (Norbert Elias), zamiast o strukturze społecznej – o „strukturacji” (Anthony Giddens), zamiast o bytach społecznych – o życiu społecznym, zamiast o istnieniu społeczeństwa – o jego „stawianiu się” (Piotr Sztompka). Ta współczesna zmiana perspektywy w kierunku dynamiki i nieustannej zmienności szczególnie wyostreza znaczenie działania jako podmiotowej aktywności, bo społeczeństwo to konglomerat wzajemnie powiązanych działań jednostek i jako takie jest tą przestrzenią międzyludzką, która nieustannie się zmienia dzięki podejmowanym przez ludzi działaniom¹³⁹.

Zarysowana perspektywa teoretyczna ma duże znaczenie dla analiz realizowanych w niniejszym podrozdziale, bo właśnie funkcjonujące we współczesnej myśli socjologicznej teorie działania, czy też teorie działań, są tą przestrzenią badawczą, w której znalazła swe zastosowanie kategoria intencjonalności.

¹³⁵ Por. *Od zachowań do działań społecznych*, [w:] P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 45–65 oraz *Kontinuum przejawów aktywności ludzkiej*, [w:] *idem*, *Socjologia...*, s. 105–109.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ Zob. *Socjologia rozumiejąca Maxa Webera*, [w:] S. Mandes, *Świat przeżywany w socjologii*, Warszawa 2012, s. 27–42.

¹³⁸ Zob. Sztompka, *Socjologia...*, s. 31.

¹³⁹ *Ibidem*, s. 31–36..

Klasycznym przykładem jest tutaj teoria działania, sformułowana przez M. Webera, który twierdził, że w każdym ludzkim działaniu zawarty jest pewien niezbywalny sens, znaczenie. Działania te są tworzywem, „z którego powstają struktury, organizacje, instytucje, a niezbywalnym elementem działań są znaczenia. Analiza działań ludzkich musi prowadzić do ich rozumienia, poprzez interpretację zawartych w nich znaczeń motywacyjnych (przyjmowanych przez samych działających) oraz kulturowych (podzielanych w zbiorowości, w której działają)”¹⁴⁰. Stąd tak wielką wagę przywiązywał badacz do rozumienia jako sensownej interpretacji ludzkich działań¹⁴¹. Dzięki takiej interpretacji wskazuje na subiektywny, intencjonalny sens odniesienia działania. Podkreśla przy tym jednoznacznie, że „działanie oznacza ludzkie zachowanie (zewewnętrzny lub wewnętrzny czyn, zaniechanie czy znoszenie), jeśli i o ile działający, bądź wielu działających, wiąże z nim pewien subiektywny sens. Natomiast działanie «społeczne» jest takim działaniem, które wedle intencjonalnego sensu działającego lub działających odnosi się do zachowania innych ludzi i jest na nie zorientowane w swoim przebiegu”¹⁴². Max Weber zwraca także uwagę, że w jego koncepcji „sens” oznacza subiektywny sens intencjonalny i przypisany jest on tylko działaniom, a nie zachowaniom reaktywnym. Rozumienie działania oznacza więc interpretujące ujęcie intencjonalnego sensu lub struktury sensu działania, a podmiotami sensownie zorientowanych działań są pojedyncze osoby, których współdziałanie tworzy rzeczywistość społeczną¹⁴³. Działanie jest więc społeczne na mocy subiektywnego znaczenia przypisanego mu przez działającą jednostkę (lub jednostki) o tyle, o ile bierze się w nim pod uwagę zachowanie innych i jest ono przez nie zorientowane. Działający interpretują i nadają znaczenie otaczającej ich rzeczywistości, a równocześnie działają opierając się na tym znaczeniu¹⁴⁴.

Podobnym tropem podąża G. H. Mead, twórca teoretycznych fundamentów interakcjonizmu symbolicznego¹⁴⁵. Pojawienie się tego paradygmatu badań socjologicznych jest związane z przekroczeniem perspektywy neopozytywistycznej oraz włączeniem filozofii fenomenologicznej i hermeneutyki, a także problematyki tzw. życia codziennego do systematycznych rozważań socjologicznych¹⁴⁶.

¹⁴⁰ *Ibidem*, s. 54–55.

¹⁴¹ Zob. *Maxa Webera projekt socjologii rozumiejącej*, [w:] Z. K r a s n o d ę b s k i, *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, Warszawa 1986, s. 90–111.

¹⁴² M. W e b e r, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przekł. i wstęp D. Lachowska, Warszawa 2002, s. 6.

¹⁴³ Szerzej na ten temat: *ibidem*, s. 5–42.

¹⁴⁴ Zob. J. H. T u r n e r, *op. cit.*, s. 378–379.

¹⁴⁵ Zob. *Teoria „symbolicznej interakcji” George’a Herberta Meada*, [w:] I. K r z e m i ń s k i, *Co się dzieje między ludźmi?*, Warszawa 1992, s. 173–210.

¹⁴⁶ Zob. I. K a w e c k i, *Badanie szkoły, czy badanie społeczeństwa – rzecz o krytycznym paradygmacie metodologicznym*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993, s. 189–201.

Ten nurt badań wyrasta z amerykańskich tradycji intelektualnych, wiązanych z pragmatyzmem. W tej perspektywie sformułowano charakterystyczny dla interakcjonizmu symbolicznego typ relacji istniejącej między sytuacją społeczną, działaniem i myśleniem ludzi. Związek istniejący między tymi trzema fenomenami stał się centralnym zagadnieniem tej formacji intelektualnej¹⁴⁷. Dlatego w interpretacji interakcjonistycznej kluczowe stają się miejsce świadomości w obszarze życia psychicznego człowieka i jej związek z działaniem, a tak sformułowany problem badawczy łączony jest z pojęciem jaźni¹⁴⁸. Odwołanie się do tej kategorii pojęciowej bezpośrednio przekłada się na analizę ludzkiego działania i związanej z nim refleksyjności oraz świadomie ukierunkowanego postępowania¹⁴⁹. Należy zauważyć, że wskazane właściwości ludzkiego działania pozostają w związku z realizowaną komunikacją i interakcjami. Dlatego na plan pierwszy wysunięte tu zostały te własności działania i jaźni, które umożliwiają interakcję z innymi ludźmi. Warto przy tym podkreślić, że działanie nie jest tu rozumiane jako osiąganie z góry założonych celów, ale jako twórcze rozwiązywanie problemów pojawiających się w formie sytuacji problemowych, czyli trudności istniejących w środowisku działającej jednostki¹⁵⁰. „Dla pragmatystów (szczególnie Deweya i Meada) ustalanie celów działania dokonuje się w toku wykonywania czynności jako refleksja nad napotykanymi wówczas trudnościami. Dlatego cele działania nie są ustalone raz na zawsze, ale zmieniają się w zależności od okoliczności. W pojęcie czynności wpisana jest ciągła rewizja i rekonstrukcja kierunku, w jakim zmierza działanie”¹⁵¹. Działanie jest tutaj tą aktywnością, która podlega ciągłej refleksji i rekonstrukcji, dlatego przywiązuje się tu szczególną wagę do relacji istniejącej między myśleniem a działaniem¹⁵². Działający zmierza do swoich celów, dostosowując postępowanie do własnego przeświadczenia o znaczeniu działania i warunkach jego przebiegu. Ciągła refleksja dokonywana nad przebiegiem działania odnoszona jest tutaj do intencjonalności, będącej cechą interakcji zachodzącej między osobami lub grupami osób. Interakcja jest definiowana jako „[...]

¹⁴⁷ Zob. G. H. Mead, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, Warszawa 1975; L. Koczanowicz, *Jednostka – działanie – społeczeństwo. Koncepcje jaźni w filozofii amerykańskiego pragmatyzmu*, Warszawa 1994.

¹⁴⁸ Por. Ku światowemu społeczeństwu komunikacyjnemu. Przypadek Georga Herberta Meada, [w:] S. Wróbel, *Władza i rozum. Stadia rozwojowe krytycznej teorii społecznej*, Poznań 2002, s. 341–353 oraz rozważania dotyczące świadomości jako kategorii interdyscyplinarnej, M. Kowalski, D. Falcman, *Świadomość aksjologiczna...*, s. 29–58.

¹⁴⁹ O koncepcji jaźni George’a H. Meada zob. L. Koczanowicz, *Jednostka – działanie – społeczeństwo...*, s. 121–164.

¹⁵⁰ Zob. *Działanie pragmatyczne – rozwiązywanie problemów*, [w:] J. Piekarski, *U podstaw pedagogiki...*, s. 105–111.

¹⁵¹ L. Koczanowicz, *Jednostka – działanie – społeczeństwo...*, s. 147.

¹⁵² Szerzej na ten temat: L. Koczanowicz, *Myślenie jako moment działania a ideał uniwersalnej racjonalności w filozofii pragmatycznej Ch. S. Peirce’a i G. H. Meada*, [w:] *Etyka – wspólnota – działanie. Szkice z filozofii współczesnej*, red. P. Dehnel i in., Wrocław 2001, s. 97–109.

takie działanie społeczne, w którym osoby oddziałują na siebie (wzajemność) za pośrednictwem komunikacji (wymiar symboliczny), w efekcie modyfikując swoje zachowania. Osoby nie reagują na wymieniane przekazy symboliczne, ale interpretują je i – na podstawie tych interpretacji – konstruują własne koncepcje znaczenia, będące podstawą do działania”¹⁵³. Nadawanie rzeczywistości określonego znaczenia jest zjawiskiem świadomościowym (jest to wizja świata znaczeń społecznych, konstruowana w interakcjach między podmiotami), pozwalającym zapośredniczyć stosunek człowieka do otaczającego go świata i budować indywidualną samoświadomość. Stąd działanie społeczne, przybierające formę interakcji, stanowi fundament doświadczenia refleksyjnych podmiotów.

Bezpośrednim nawiązaniem do analiz G. H. Meada jest teoria sformułowana przez H. Blumera¹⁵⁴, w której społeczeństwo interpretowane jest jako symboliczna interakcja, której podstawowymi elementami są ludzkie działania. W tej teorii ludzka interakcja, zapośredniczana przez symbole, przez interpretację lub nadawanie znaczenia działaniom innych, stanowi istotę życia społecznego, a konstruowanie świadomego działania dokonuje się zawsze w kontekście społecznym. W tej perspektywie „indywidualne działanie jest konstrukcją, nie zaś prostym wyzwoleniem reakcji – istota ludzka tworzy je postrzegając i interpretując cechy sytuacji, w której działa”¹⁵⁵. Dlatego też społeczeństwo składa się z działających ludzi, a życie społeczne, z ich działań. Społeczeństwo konstytuują więc podmioty działania, a ich interpretacja rzeczywistości jest podstawą konstruowania działania i zmiany społecznej. Zdaniem H. Blumera, „wszelka zmiana zapośredniczona jest przez podmioty działania interpretujące sytuacje, w jakich się znajdują”¹⁵⁶.

Rozwinięciem nurtu interpretacyjnego jest socjologia fenomenologiczna A. Schütza¹⁵⁷, w której ważne miejsce zajmuje teoria działania¹⁵⁸, zgodnie z którą ludzkie działania stanowią podstawowy rys świata społecznego lub – inaczej

¹⁵³ G. Woroniecka, *Socjologiczna problematyka interakcji symbolicznej (ujęcie interpretatywne)*, „Zeszyty Naukowe WSP w Olsztynie” 1995, Prace filozoficzne, z. 1, red. J. Dębowski, s. 120.

¹⁵⁴ Zob. H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny*, przeł. G. Woroniecka, Kraków 2010.

¹⁵⁵ H. Blumer, *Społeczeństwo jako symboliczna interakcja*, przeł. E. Morawska, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, wyb. i wstęp E. Mokrzycki, Warszawa 1984, s. 76.

¹⁵⁶ H. Blumer, *Społeczeństwo...*, s. 85.

¹⁵⁷ S. Mandes podkreśla, że dorobek A. Schütza charakteryzuje różnorodność źródeł, ponieważ nie tylko łączy on w swojej teorii socjologię rozumiejącą M. Webera z fenomenologią E. Husserla, lecz także – różne elementy filozofii H. Bergsona, antropologii filozoficznej M. Schelera, pragmatyzmu W. Jamesa, J. Deweya oraz G. H. Meada. Szerzej na ten temat: S. Mandes, *Świat przeżywany w socjologii*, Warszawa 2012, s. 43–45. Zobacz także: *Fenomenologiczne inspiracje w socjologii*, [w:] A. Ryk, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Kraków 2011, s. 135–154.

¹⁵⁸ Zob. *Pojęcie działania w teorii A. Schütza*, [w:] J. Jakubowski, *Racjonalność a normatywność działań (Alfred Schütz a Talcott Parsons)*, Poznań 1998, s. 61–72.

rzecz ujmując – świat społeczny jest widownią ludzkich działań¹⁵⁹. A. Schütz rozszerzył interpretacyjny projekt działania o wymiar subiektywny, podkreślając, że „elementem kontynuującym jakieś postępowanie jako działanie właśnie jest indywidualna świadomość; działaniem jest tylko to postępowanie, które przebiega według uprzednio obmyślanego projektu. Projektowanie jest pewną operacją świadomości. Świadomość nie tylko kontynuuje działanie samo, ale jest też źródłem sensu oraz źródłem jedności działania. Bez refleksyjnego aktu świadomości niepodobna, według Schütza, mówić o sensie działania ani o jego jedności, tj. niepodobna wyróżnić jednego działania z całego ich ciągu”¹⁶⁰. Planowanie działania jest w tej interpretacji pewnym aktem refleksji, warunkującym samo działanie, a powstający projekt decyduje o świadomym charakterze działania i odróżnia je od innych zachowań czy doświadczeń. To właśnie dzięki tak rozumianemu działaniu ludzkiemu tworzony jest świat życia codziennego, mający znaczenie dla działających. Jest on strukturą sensu, którą należy interpretować, by ją poznać i znaleźć w niej swoje miejsce¹⁶¹. Fenomenologiczne podejście do interakcji społecznych zakłada, że projektowanie działania organizuje sensowny układ elementów doświadczenia¹⁶². „Działanie wiąże się z zamiarem, a zamiar z kolei powoduje ułożenie świata w bliższe i dalsze sfery percepcji – usensownienie świata według porządku istotności celów jednostki działającej. [...] Sens działania jest nierozzerwalnie związany ze świadomością indywidualną, a zatem subiektywny”¹⁶³. Według A. Schütza, najważniejszym impulsem do działania jest subiektywnie motywowana aktywność jednostek. Ta jednostkowa aktywność daje podstawę życiu społecznemu, które należy badać od wewnątrz, ujmując społeczeństwo z punktu widzenia podmiotów działających w świecie przeżywanym¹⁶⁴. Rzeczywistość społeczna to świat intencjonalnego doświadczenia podmiotów, czyli tych uczestników życia społecznego, którzy stawiają cele, dobierają środki i orientują się według swoich kryteriów działania. Ten sposób patrzenia

¹⁵⁹ Zob. J. S ó j k a, *Pomiędzy filozofią a socjologią. Społeczna ontologia A. Schütza*, Warszawa 1991.

¹⁶⁰ J. J a k u b o w s k i, A. Schütz o działaniach i racjonalności działań, [w:] *Szkice z filozofii działań*, red. T. Buksiński, Poznań 1991, s. 86.

¹⁶¹ Szerzej na ten temat: A. S c h ü t z, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, przeł. D. Lachowska, [w:] *Kryzys i schizma...*, t. 1, s. 146–147.

¹⁶² Zob. *Próba fenomenologicznego uzasadnienia socjologii rozumiejącej: Alfred Schütz*, [w:] Z. K r a s n o d ę b s k i, *Rozumienie...*, s. 112–144; *Fenomenologia egzystencjalna: Schütz*, [w:] A. G i d d e n s, *Nowe zasady metody socjologicznej*, przeł. G. Woroniecka, Kraków 2001, s. 47–59.

¹⁶³ G. W o r o n i e c k a, *Socjologiczna problematyka interakcji...*, s. 123.

¹⁶⁴ Zdaniem A. Schütza, „badania humanistyczne powinny skupiać się na «fenomenologii życia codziennego», to znaczy na formach i kategoriach, w których ludzie zwyczajowo organizują swe postrzeżenia i doświadczenia, sprawiając, że możliwy jest wspólny i intersubiektywny świat”. J. R e x, *Trzydzieści tez o epistemologii socjologii i o metodzie w socjologii*, przeł. B. Chwedeńczuk, [w:] *Kryzys i schizma...*, t. 2, s. 137.

na rzeczywistość społeczną jest typem naukowego dyskursu, który „docierać ma do *subiektywnych* obszarów znaczeniowych, do sfery *intencjonalności* i konstytuowanych przez nią sensów, do obszarów świadomej orientacji aktora. Świat jest taki jakim jawi się żyjącej potocznym życiem jednostce”¹⁶⁵. W tej perspektywie możliwe jest formułowanie takich projektów działania, które konstytuowane są przez jednostkową świadomość, konkretne interakcje i intencjonalne sensory. Stąd, zdaniem Helmuta Wagnera, jednym z podstawowych obszarów problemowych w dorobku A. Schütz’a jest fenomenologiczno-intencjonalna teoria podstawowych form działania społecznego¹⁶⁶. Właśnie w tym modelu działania szczególną rolę pełni intencjonalność świadomości i jej sensotwórcza aktywność, ważna w konstruowaniu intersubiektywnej rzeczywistości, a samo działanie społeczne określane jest tu jako „świadome przeżycie intencjonalne skierowane ku innemu *ego*”¹⁶⁷. W tej interpretacji istota działania społecznego to intencjonalne nakierowanie na inną subiektywność, jako na podmiot obdarzony świadomością.

Do fenomenologicznej analizy interakcji społecznych nawiązali P. L. Berger i T. Luckmann. Dla nich głównym przedmiotem zainteresowań badawczych jest socjologiczna analiza rzeczywistości życia codziennego, a dokładniej – wiedzy, która decyduje o postępowaniu jednostki w życiu codziennym¹⁶⁸. Ta fenomenologiczna analiza życia codziennego, czy raczej subiektywnego doświadczenia życia codziennego, odwołuje się do świadomości podmiotu i jej intencjonalnego charakteru, co jest bezpośrednim nawiązaniem do tradycji brentanowsko-husserlowskiej i socjologii fenomenologicznej A. Schütz’a¹⁶⁹. Przejawia się to choćby w tym, że w ich interpretacji świat życia codziennego jest tym światem, który powstaje w myślach i działaniach konkretnych osób i dzięki tym myślom i działaniom trwa jako świat rzeczywisty, a świadomość jednostki z tym związana jest źródłem sensu¹⁷⁰. Rzeczywistość życia codziennego jest światem intersubiektywnym, dzielonym z innymi. Zdaniem T. Luckmanna, właśnie działanie tworzy społeczeństwo i jest podstawową formą istnienia człowieka w społeczeństwie. Dlatego też jego koncepcja działania, opublikowana w 1992 r. w pracy pt. *Theorie des sozialen Handelns*¹⁷¹ stanowi usystematyzowaną teorię socjologiczną, w której podstawowe jest pojęcie działania społecznego. W teorii tej działanie społeczne opisuje się jako zachowanie znaczące dla działającego, a jego interpretacja

¹⁶⁵ J. Jakubowski, *Racjonalność...*, s. 30.

¹⁶⁶ H. Wagner, *Alfred Schütz*, [w:] *Internationales Soziologenlexikon*, Bd. 1, Stuttgart 1980, za: S. Mandes, *op. cit.*, s. 44.

¹⁶⁷ S. Mandes, *op. cit.*, s. 100.

¹⁶⁸ Zob. *Podstawy wiedzy życia codziennego*, P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie...*, s. 49–84.

¹⁶⁹ *Ibidem*, s. 49–61.

¹⁷⁰ Należy przy tym zauważyć, że P. L. Berger i T. Luckmann w szczególny sposób zwrócili uwagę na subiektywizm jednostek i jego rolę w ich działaniu.

¹⁷¹ T. Luckmann, *Theorie des sozialen Handelns*, Berlin 1992.

jest bardzo mocno osadzona w fenomenologicznej analizie świata przeżywanego A. Schütza, wręcz wskazuje on, że analiza ta stanowi podstawę do tworzenia socjologicznej teorii działania. Znaczenie, jakie Luckmann nadaje teorii działania wyraża się w tym, że ma być ona źródłem ram pojęciowych do uprawiania teorii społecznej w ogóle, czy też nauk społecznych szeroko rozumianych. Stąd rozumienie zachowania ludzi jest tutaj podstawowym celem uprawiania nauk społecznych, a stworzona na te potrzeby teoria działania powinna pozwalać zrozumieć te motywy i cele, którymi ludzie się kierują i według których interpretują swój świat. Podstawowym założeniem pozwalającym sformułować taką teorię jest przyjęcie zasady, że codzienne życie ludzkie stanowi łańcuch działań, których interpretacja jest procesem odkrywania ich sensu. Stąd potrzeba odwoływania się do fenomenologicznej analizy świata przeżywanego i miejsca, jakie w niej zajmuje intencjonalna świadomość¹⁷².

Dokonując przeglądu współczesnej myśli socjologicznej, nie można pominąć tzw. „trzeciej socjologii”, która ma być tym podejściem badawczym, które przezwycięży „solipsyzm społeczny”¹⁷³ dotyczący dychotomicznej koncentracji na ujęciu *makro* lub *mikro*, na strukturze lub na działaniu. Przykładem zastosowania tego typu perspektywy badawczej jest teoria strukturacji A. Giddensa¹⁷⁴. W tym paradygmacie przyjmuje się, że „ostatecznym motorem zmian i procesów społecznych jest podmiotowe sprawstwo jednostek zbiorowości społecznych, przejawiane w ich działaniach”¹⁷⁵. Jednocześnie zakłada się, że każde ludzkie działanie jest realizowane w określonych, zastanych strukturach społecznych, które z kolei to działanie kształtuje. To dopełniające się wzajemnie ujęcie zachowuje rys dychotomiczny, ponieważ rozróżnia struktury i działania jako dwie osobne, rozdzielne strony rzeczywistości społecznej, mające odmienne właściwości. Działanie jednostki (jej podmiotowe sprawstwo), osadzone w kontekście społecznym, stanowi w tej interpretacji jedną z podstawowych kategorii badawczych. Stąd A. Giddens, formułując swoją teorię, tak wiele uwagi poświęcił działaniu. Założył przy tym, że „wszyscy ludzie są refleksyjnymi podmiotami działającymi”¹⁷⁶, a refleksyjne monitorowanie działania jest stałą właściwością codziennej aktywności podmiotu. Przy czym, świadomość działającego podmiotu staje się w tej interpretacji kategorią konstytutywną dla analizy tego fenomenu, a od świadomości

¹⁷² Szerzej na ten temat: *Teoria działania Thomasa Luckmanna*, [w:] S. M a n d e s, *Świat przeżywany...*, s. 186–190.

¹⁷³ Szerzej na ten temat: P. S z t o m p k a, *Teoria stawiania się...*, s. 17–26.

¹⁷⁴ T. Buksiński zalicza dokonania badawcze A. Giddensa do obszaru fenomenologicznych teorii nauk społecznych, podkreślając, że opracował on teorię naukowego poznania tego, co jednostkowe, indywidualne oraz tego, co ma znaczenie (sens). Zob. T. B u k s i ń s k i, *Doświadczenie w naukach społecznych*, [w:] *Doświadczenie*, red. T. Buksiński, Poznań 2001, s. 63–97.

¹⁷⁵ P. S z t o m p k a, *Teoria stawiania się...*, s. 19.

¹⁷⁶ A. G i d d e n s, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, przeł. S. Amsterdamski, Poznań 2003, s. 331.

i jej właściwości już krok do intencjonalności, czy też zdawania sobie sprawy z intencji własnego działania¹⁷⁷. Dlatego w analizach przez Giddensa przeprowadzonych ważne miejsce zajmuje kategoria intencjonalności, ale także motywy i racje działania¹⁷⁸, bo – jak zauważa, analizując naturę tego fenomenu – „durée (trwanie) życia społecznego jawi się jako strumień działania intencjonalnego”¹⁷⁹.

Teoria A. Giddensa jest próbą spójnego ujęcia ludzkiego działania jako aktywności opartej na podmiotowej autonomii oraz struktury społecznej, będącej efektem reprodukcji w czasie i przestrzeni społecznych form zachowań. Jak podkreśla sam autor, praktyki społeczne, umiejscowione w określonym kontekście, powinny stanowić podstawę konstytuowania się podmiotu i jego refleksyjnej świadomości. Stąd wnosić można, że kategoria intencjonalności jest w tej interpretacji pojęciem bezpośrednio związanym ze świadomością działającego podmiotu. Dlatego też szczególną wagę przykładu A. Giddensa do zdefiniowania pojęcia „działanie podmiotowe” (ang. *agency*), ustalenia związków między pojęciami działanie i intencja albo cel, identyfikacji typów czynu, znaczenia powodów i motywów w odniesieniu do działania podmiotowego oraz natury aktów komunikacji¹⁸⁰. W kontekście poczynionych przez siebie ustaleń podkreśla, że działanie powodowane jest przez refleksyjne monitorowanie przez podmiot własnych zamiarów, wzmacniając w ten sposób znaczenie przyczynowości podmiotowej, podmiotowego sprawstwa¹⁸¹. Definiuje „działanie (podmiotowe) jako strumień faktycznych lub zamierzonych interwencji sprawczych, jakich dokonują istoty żywe w przebieg zdarzeń – w świecie”¹⁸², przy czym pojęcie działania wprost wiąże z pojęciem *praxis* i odnosi je do autentycznego zaangażowania praktycznego. Podkreśla jednocześnie, że tak rozumiane podmiotowe działanie wiąże się z wolnym wyborem działającego i przestrzenią społeczną, w której urzeczywistnia on swoją aktywność. Pamiętać przy tym należy, że aktywność jednostkowa rozumiana jest w tej koncepcji jako „ciągły strumień działań celowych w interakcjach z innymi i ze światem natury”¹⁸³.

¹⁷⁷ Por. M. K o w a ł s k i, *Kontrowersje wokół pojęcia intencjonalności*, [w:] M. K o w a ł s k i, D. F a l c m a n, *Fenomenologie: socjologia versus pedagogika (przesłanki instytucjonalizowania się pedagogiki fenomenologicznej)*, Kraków 2011, s. 145–148.

¹⁷⁸ Zob. A. G i d d e n s, *Stanowienie społeczeństwa...*, s. 43–52.

¹⁷⁹ *Ibidem*, s. 46.

¹⁸⁰ Zob. *Działanie podmiotowe, identyfikacja czynu i intencja komunikacyjna*, [w:] A. G i d d e n s, *Nowe zasady metody socjologicznej*, przeł. G. Woroniecka, Kraków 2001, s. 109–137, a także *Podmiot działający. Działanie*, [w:] A. G i d d e n s, *Stanowienie społeczeństwa...*, s. 43–52.

¹⁸¹ Według A. Giddensa, podmiotowość sprawcza dotyczy nie tyle intencji ludzi zamierzających podjąć jakieś działanie, ile przede wszystkim samej ich zdolności do działania. Por.: *Sprawcze działania człowieka w ujęciu socjologicznym i filozoficznym*, [w:] M. K o w a ł c z u k - W a ł e - d z i a k, *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2012, s. 76–86.

¹⁸² A. G i d d e n s, *Nowe zasady...*, s. 114.

¹⁸³ *Ibidem*, s. 125.

W ten sposób dookreślone działanie podmiotowe staje się działaniem społecznym, gdy opatrzone jest pewnego rodzaju intencją komunikacyjną, będącą koniecznym warunkiem interakcji. Intencja komunikacyjna rozumiana jest przez Giddensa jako wytwarzanie znaczenia i jako taka jest jednym z podstawowych elementów interakcji, powstającej dzięki postępowaniu podmiotów i w jego ramach. Z tego typu interakcji, zachodzących między jednostkami, składają się zbiorowości społeczne. Dzięki takim interakcjom ma miejsce konstytuowanie życia społecznego, rozumiane jako wytwarzanie go przez działające podmioty¹⁸⁴. Mimo, że zdaniem twórcy teorii strukturalizacji zakres podmiotowości ludzi jest ograniczony, ponieważ wytwarzają oni społeczeństwo, czyniąc to w określonym usytuowaniu historycznym i w warunkach, na wybór których nie mieli wpływu, jednak podkreśla znaczenie ich podmiotowej aktywności (realizowanej w formie działania intencjonalnego) dla przebiegu становienia społeczeństwa¹⁸⁵.

Odwołując się do dorobku A. Giddensa – przedstawiciela „trzeciej socjologii” – nie można pominąć teorii socjologicznej, którą sformułował P. Bourdieu. Mimo, iż zaliczany jest on do reprezentantów strukturalnego konstruktywizmu (czy też krytycznego strukturalizmu¹⁸⁶), miał jednak znaczący wpływ na debatę teoretyczną dotyczącą relacji pomiędzy strukturą, a podmiotowym sprawstwem oraz na praktykę badawczą realizowaną w tym zakresie. Prowadząc własne badania zakładał, że „tylko wówczas, gdy obie strony dychotomii brane są pod uwagę, prowadzi to do rozwoju teorii i wzbogaca analizę empiryczną. Próbuując łączyć podmiotowe sprawstwo ze strukturą, Bourdieu zaproponował rozwiązanie dialektyczne. Sprzeciwiał się dwóm skrajnie różnym konceptualizacjom ludzkiego

¹⁸⁴ Szerzej na ten temat: *Wytwarzanie i reprodukcja struktury*, [w:] A. G i d d e n s, *Nowe zasady...*, s. 171–179.

¹⁸⁵ W kontekście teorii strukturalizacji warto przywołać kategorię intencjonalizmu, która oznacza ideę filozoficzną, za pomocą której ujmowane są istotne rysy społeczeństw nowożytnych. „**Intencjonalizm** głosi, że społeczeństwo jest tworem jednostek świadomych swoich działań. Są to działania mające głównie na c e l u zorganizowanie kooperacji. Jednostki intencjonalnie tworzą trwałe prawa, instytucje, reguły i normy, które mają ułatwić współżycie, uregulować wzajemne odnoszenia, zwiększyć efektywność współdziałań”. W tym kontekście „zadanie badaczy chcących zrozumieć życie zbiorcze polega na odkryciu perspektyw uczestników życia zbiorowego, czyli tych dążeń, celów i intencji indywidualnych i grupowych, które motywowały do działań nad stworzeniem społeczeństwa, jego organizacji, jego instytucji, norm i zasad. Społeczeństwa i formy ich zorganizowania tworzone są w różny sposób: w wyniku interakcji społecznych, w wyniku umów społecznych, w procesie racjonalnej komunikacji bądź dyskursu, w wyniku kompromisów. Sens współdziałaniom nadają zawsze intencje uczestników. Często sprzeczne interesy i intencje wywołują kryzysy i konflikty, które stają się źródłem refleksji i nowej organizacji społeczeństwa”. Szerzej na ten temat: T. B u k s i ń s k i, *Racjonalność współdziałań. Szkice z filozofii polityki*, Poznań 1996, s. 17–19.

¹⁸⁶ O głównych nurtach współczesnej socjologii francuskiej zob. R. P y k a, J. W ó d z, *Raymond Boudon we współczesnej socjologii francuskiej*, [w:] R. B o u d o n, *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, przeł. K. Kowalski, Kraków 2009, s. XI.

działania: jako proste następstwo czynników wewnętrznych, takich jak świadome intencje i kalkulacje, oraz jako bezpośrednia odpowiedź na czynniki zewnętrzne, takie jak wpływy strukturalne. Bourdieu podjął próbę przekroczenia podziałów na podmiotowe sprawstwo i strukturę oraz subiektywność i obiektywność za pomocą koncepcji *habitusu*. Jako system dyspozycji *habitus* obejmuje to, co subiektywne i to, co obiektywne łącząc i harmonizując strukturalne warunkowanie z indywidualnymi planami i pragnieniami. Dialektyczna relacja pomiędzy dyspozycjami a strukturą polega na tym, że dyspozycje nie są prostym odbiciem strukturalnych uwarunkowań, ale jednocześnie współtworzą struktury (por. Bourdieu 2009 [1977]). W ujęciu Bourdieu struktury są jednocześnie dane, a i społecznie konstruowane i utrzymywane poprzez codzienne praktyki podmiotów. Z jednej strony praktyki tworzą struktury, z drugiej zaś są przez nie determinowane (por. Bourdieu 2009 [1977])¹⁸⁷.

Podejście badawcze zastosowane przez P. Bourdieu można scharakteryzować jeszcze w inny sposób. Jeśli przyjmujemy, że perspektywa grupy/sytemu i perspektywa działania to podejścia charakterystyczne dla pierwszej i drugiej socjologii, to w tym kontekście, trzecią perspektywą staje się kultura. I właśnie wzrost zainteresowania kulturowymi aspektami życia społecznego charakteryzuje ostatnie dekady XX wieku¹⁸⁸. Do tej perspektywy teoretycznej odwoływał się także P. Bourdieu. Jako twórca oryginalnej teorii społeczeństwa zakładał, że społeczeństwo składa się z „praktyk”, obserwowalnych sposobów działania jednostki i zbiorowości¹⁸⁹. Twierdził przy tym, że praktyki nie są ani prostą realizacją reguł kulturowych, ani efektem indywidualnej improwizacji, lecz efektem pośrednim obu tych czynników. Wprowadził kategorię „działań strategicznych”, którą interpretował jako pojęcie oznaczające ten typ aktywności, poprzez który w ramach wzorów kulturowych, swojej wiedzy i środków ludzie mierzą się z życiowymi problemami, wychodząc często poza reguły. Twierdził przy tym, że ludzie działają zawsze w warunkach niepewności, a wzory postępowania są zawsze niepełne i przeniknięte sprzecznościami. Główny trzon teorii społecznej P. Bourdieu stanowi stwierdzenie mówiące, że „w praktykach wyraża się swoisty dla jednostek i grup <habitus>, czyli półautomatyczny i nie do końca uświadamiany styl działania nabyty we wcześniejszych doświadczeniach życiowych. Jest on zakodowany w myśleniu, ale także odruchach cielesnych i fizycznych umiejętnościach. Żadna istotna zmiana społeczna nie dokona się bez przekształcenia *habitusu*, który cechuje się szczególną inercją.

¹⁸⁷ M. Domecka, *Dualność czy dualizm? Relacje pomiędzy strukturą i podmiotowym sprawstwem we współczesnych debatach teoretycznych*, [w:] *Sprawstwo. Teorie, metody...*, s. 107.

¹⁸⁸ Zob. *Socjologiczne pojęcie kultury*, [w:] P. Szto m p k a, *Socjologia. Analiza społeczeństwa...*, s. 229–256.

¹⁸⁹ Por. J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, przeł. G. Karbowska, Katowice 2006.

Ludzie działają w ramach różnych „pól instytucjonalnych” (np. biznesu, nauki, sztuki), które cechują się swoistymi regułami kulturowymi i wytwarzają swoisty *habitus*. W każdym z pól ludzie dążą do osiągnięcia swoich celów, ale także sukcesu i wyróżnienia się na tym polu. Posługują się przy tym jako środkiem działania, a zarazem celem akumulacji, rozmaitymi rodzajami kapitału: ekonomicznym (pieniądz), społecznym (więzi i koneksje), kulturowym (prestż, nawyki, obyczaje). Poprzez swoje działania ludzie doprowadzają do międzygeneracyjnego dziedziczenia kapitałów i utrwalania nierówności¹⁹⁰. I stąd w obnażaniu strategii reprodukcji nierówności i dominacji kulturowej widzi P. Bourdieu główne zadanie stojące przed socjologią, zwłaszcza socjologią krytyczną.

Mimo, iż działania celowe – realizowane w przestrzeni społecznej – stanowiły przedmiot zainteresowań badawczych P. Bourdieu, to kategoria intencjonalności nie stała się w jego teorii pojęciem podstawowym. Jednak należy zauważyć, że filozofia działania intencjonalnego i intencjonalnej świadomości stanowiła ten kontekst, w perspektywie którego formułował on własne twierdzenia dotyczące działania¹⁹¹. Przy czym pamiętać należy, że w teorii Bourdieu, działaniami zmierzającymi do określonego celu kieruje *habitus*, a cel tych działań nie musi być uświadomiony. W tej interpretacji „pojęcie habitusu ma wykluczyć problem świadomego lub nieświadomego działania, przyczynowości lub teleologii”¹⁹², nadając działaniu pozory racjonalności, jakkolwiek postępowanie nie jest w istocie kierowane racjonalną motywacją. *Habitus*, który w interpretacji P. Bourdieu jest „społecznie ustanowioną naturą” odnoszony jest także do wpajania „reguł gry społecznej” pozwalających jednostce dostosować się do rzeczywistości, w której ona funkcjonuje. Ważna jest w tym procesie zdolność rozróżniania, rozróżniania opartego na zasadzie „świadomości bez świadomości, intencjonalności bez intencji (zamiaru) oraz praktycznego opanowania prawidłowości świata, pozwalającego wyprzedzać przyszłość bez potrzeby jej określania jako takiej”¹⁹³. Warto podkreślić, że choć autor teorii reprodukcji odnosi się w swoich rozważaniach do filozofii E. Husserla¹⁹⁴, jednak nie traktuje intencjonalności jako konstytutywnej własności działania, choć w analizach przez niego poczynionych pojawia się ta kategoria.

„Trzecią drogą socjologii” podąża także M. Archer. Ona również podjęła próbę analizy relacji w jakiej pozostają ze sobą struktura i podmiotowe sprawstwo, czyli dwie podstawowe antynomie myśli socjologicznej. Rozważania przez nią poczynione stanowią ważny głos we współczesnej socjologii, czy szerzej w filozofii nauk społecznych i są zdecydowanym opowiedzeniem się za analitycznym

¹⁹⁰ P. Sztopka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa...*, s. 238.

¹⁹¹ Zob. P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Kraków 2009.

¹⁹² A. Kłosowska, *Teoria socjologiczna Pierre’a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp i red. A. Kłosowska, Warszawa 1990, s. 10.

¹⁹³ Za: A. Kłosowska, *op. cit.*, s. 10.

¹⁹⁴ *Ibidem*, s. 10–11.

dualizmem, czyli analitycznym rozdzieleniem struktury i sprawstwa (ang. *agency*). Równocześnie teoria M. Archer jest zajęciem mocnego stanowiska w obro- nie podmiotu i wielowymiarowości istoty ludzkiej. Zdecydowanie odrzuca ona opowiadanie się za jedną ze stron dychotomicznego układu, ale równocześnie nie zgadza się z ujęciami jakie zaproponowali w swych teoriach P. Borudieu i A. Gid- dens, zarzucając im zbytnie zespolenie struktury i sprawstwa, czyli przyjęcie ta- kiego modelu życia społecznego, w którym jedno zawiera się w drugim i jest ana- litycznie nierozłączne. Analityczny dualizm zaproponowany przez M. Archer jest takim ujęciem, w którym struktura i podmiotowe sprawstwo oddziałują na sie- bie wzajemnie, ale posiadają jednocześnie odmienną i niezależną ontologię. Jest to taka interpretacja, w której odrzuca ona skrajne stanowiska i dąży do określe- nia charakteru wzajemnego powiązania struktury i sprawstwa. Prowadząc własne analizy stara się wypracować taką perspektywę, „która przywiązywałaby tę samą wagę do działania ludzkiego konstytuującego społeczeństwo, jak i do społeczne- go ukształtowania podmiotów sprawczych”¹⁹⁵.

Zdaniem M. Archer, my ludzie, kształtujemy życie społeczne poprzez nasze działania, ale ono również kształtuje nas. Jednocześnie podkreśla ona autonomię ludzkiego działania, odnosząc ją do emergentnych własności ludzi, leżących u podstaw ich sprawstwa. Te szczególne właściwości istoty ludzkiej odnosi ona do pojęcia człowieczeństwa, jako kategorii uznanej za fundament sprawstwa¹⁹⁶. „Definiując człowieczeństwo Archer wyróżnia cztery wzajemnie ze sobą po- wiązane poziomy: jaźń, osobę, podmiot działania i aktora (Archer 2012). Dwa pierwsze poziomy uzależnione są od naszych praktyk w różnych porządkach rzeczywistości i naszej refleksyjności, która umożliwia wypracowanie ciągłości jaźni i tożsamości osobistej. Dwa ostatnie poziomy są naszymi jaźniami spo- łecznymi, które wyłaniają się poprzez nasze uwikłanie w społeczną dystrybu- cję zasobów i odgrywanie ról oferowanych przez społeczeństwo. Proces wyła- niania się naszej jaźni społecznej rozgrywa się na styku struktury i sprawstwa, dlatego też ma charakter relacyjny. Siłami, którymi dysponuje podmiot jest re- fleksyjność, tożsamość osobista i poczucie ciągłości jaźni. Człowieczeństwo, jako całość, stanowi punkt oparcia zarówno dla osoby, podmiotu działania, jak i aktora. Ma to fundamentalne znaczenie, ponieważ pozwala zjednoczyć wiele różnorodnych doświadczeń życiowych, uwarunkowań strukturalnych, refleksyj- nego przepracowania i oczekiwań normatywnych w jednej istocie ludzkiej”¹⁹⁷. Szczególnej ważności nabiera w tym kontekście pojęcie refleksyjności, którą Archer rozumie jako jedną z najbardziej dystynktywnych ludzkich własności. W tej koncepcji podmiotowość, refleksyjność i siły sprawcze stanowią funda- ment ludzkiego działania, a świadomość siebie jest pochodną ucieleśnionych

¹⁹⁵ M. Domecka, *Dualność czy dualizm...*, s. 106

¹⁹⁶ Zob. M. Archer, *Człowieczeństwo...*, s. 253–308.

¹⁹⁷ M. Domecka, *Wprowadzenie...*, s. XLIII.

ludzkich praktyk w świecie. Człowiek, jako refleksyjny podmiot działania, realizuje się poprzez zdolność podejmowania znaczących działań, a jako aktor zdolny jest do autentycznej kreatywności, która może prowadzić do radykalnego przekształcania uwarunkowań społecznych. To właśnie od działań ludzi i ich emergentnych własności, takich jak intencjonalność, emocjonalność czy samoświadomość, zależy stan struktur społecznych. Przy czym pamiętać należy, że nie sprowadza ona struktur do wzorów interakcji między jednostkami, czy też do nieustannie aktualizowanych reguł instytucjonalnych. Podkreślając tym samym, odmienną własnych poglądów od teorii strukturacji A. Giddensa, czy też tradycji symbolicznego interakcjonizmu oraz sprzeciw wobec determinizmu społecznego. Zaproponowana przez M. Archer teoria społecznego sprawstwa jest antropologicznie osadzoną obroną istoty ludzkiej jako podmiotu działania, którego siły sprawcze, w tym głównie refleksyjność, są warunkiem istnienia życia społecznego¹⁹⁸. To właśnie refleksyjność jest tym mechanizmem, który pośredniczy w relacjach między strukturami społecznymi, a świadomie realizowanym podmiotowym sprawstwem¹⁹⁹.

I na koniec niniejszych rozważań, hołdując zasadzie *last but not least*, pragnę przywołać postać Jürgena Habermasa, filozofa społecznego, którego myśl nie jest zliczana do obszaru socjologii działania²⁰⁰, nie jest także reprezentacją „trzeciej socjologii”, ale niewątpliwie stanowi jeden z najważniejszych kanonów współczesnej myśli socjologicznej²⁰¹. Mimo, iż teoria przez niego sformułowana klasyfikowana jest jako teoria krytyczna, a koncepcja działania komunikacyjnego ma charakter filozoficzny²⁰², jednak intencją Habermasa było stworzenie takiej teorii społecznej, która byłaby zdolna ująć społeczeństwo zarówno od strony działań, jak i od strony zależności systemowych²⁰³. Dlatego formułując własną teorię, odwołuje się on do podwójnej perspektywy ujmowania społeczeństwa – z punktu widzenia subiektywności działających jednostek oraz obiektywnych warunków.

¹⁹⁸ Zob. I. Szlachetkiewicz i in., *Sprawstwo a dylematy współczesnych nauk społecznych. Wprowadzenie*, [w:] *Sprawstwo. Teorie, metody...*, s. 7–18.

¹⁹⁹ Szerzej na ten temat: A. Mrozowski, *Człowieczeństwo: struktura i sprawstwo w teorii socjologicznej Margaret S. Archer*, [w:] M. S. Archer, *Człowieczeństwo...*, s. VII–XL.

²⁰⁰ Zdaniem J. Habermasa, socjologia powinna poszukiwać rozumiejącego dostępu do swego obszaru przedmiotowego. Szerzej na ten temat: i d e m, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa 1999, s. 191–247.

²⁰¹ Zdaniem S. Mandesa, J. Habermas często określany jest jako teoretyk eklektyczny, ponieważ łączy wiele odległych od siebie podejść teoretycznych; są to m.in. filozofia języka, filozofia analityczna, hermeneutyka i socjologia fenomenologiczna, co ma szczególne znaczenie w kontekście analiz prowadzonych w niniejszym podrozdziale. Szerzej na ten temat zob. S. Mandes, *Świat przeżywany w socjologii*, Warszawa 2012, s. 247–248.

²⁰² *Ibidem*, s. 13.

²⁰³ Zob. T. Maślanka, *Racjonalność i komunikacja. Filozoficzne podstawy teorii społecznej Jürgena Habermasa*, Warszawa 2011, s. 86–104, 153–171.

Analizując działania podmiotów, odnosi się do ich autonomii i jej ograniczeń wynikających ze społecznych uwarunkowań, zakłada przy tym, że działanie jest tym czymś, co dzieje się między co najmniej dwoma podmiotami i jest koordynowane społecznie. W jego interpretacji krytycznemu osądowi podlegać mogą tylko działania kontrolowane przez podmiot tych działań, a racjonalne lub nie mogą być tylko działania intencjonalne. Prowadząc własne rozważania – poprzedzone analizami socjologicznych teorii działania²⁰⁴ – odwołuje się on do dwu fundamentalnych i odmiennych form działania: działania instrumentalnego i działania komunikacyjnego, z którymi skorelowane są odmienne interesy i odmienne racjonalności. „Z jednej strony mamy <pracę>, czyli działanie typu instrumentalnego, które wyznacza transcendentarno-antropologiczne ramy nauk empiryczno-analitycznych, z drugiej zaś <językowe porozumiewanie się>, czyli działanie komunikacyjne, zorientowane na dochodzenie do intersubiektywnego porozumienia co do norm i wartości; działanie to wyznacza ramy, w których poruszają się nauki hermeneutyczno-historyczne”²⁰⁵.

W kontekście rozważań dotyczących kategorii intencjonalności i jej miejsca w myśli socjologicznej, szczególną rolę pełni teoria działania komunikacyjnego²⁰⁶. Charakter działania komunikacyjnego wynika właśnie ze swoistego mechanizmu koordynacji, jakim jest komunikowanie się nastawione na osiąganie porozumienia²⁰⁷. Jednocześnie J. Habermas podkreśla, że działania komunikacyjnego nie należy sprowadzać do samych aktów mowy. Działanie to oznacza bowiem, pewien typ interakcji, które są koordynowane przez akty mowy, ale się z nimi nie pokrywają. Działanie komunikacyjne dotyczy więc tych sytuacji, w których dochodzi do interakcji przynajmniej dwu podmiotów zdolnych do mówienia i działania, które wchodzi (za pomocą środków werbalnych lub pozawerbalnych) w stosunki interpersonalne²⁰⁸. Językowe dochodzenie do porozumienia jest takim mechanizmem koordynacji działań, który plany działania oraz celowe aktywności uczestników zespala ze sobą, czyniąc z nich interakcje. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera refleksyjne odnoszenie się działającego do świata oraz intencje jakie mu przyświecają²⁰⁹. Jednocześnie podkreślić należy, że poję-

²⁰⁴ Zob. *Odniesienia do świata oraz aspekty racjonalności działania w czterech socjologicznych koncepcjach działania*, [w:] J. Habermas, *Teoria działania...*, t. 1, s. 144–190.

²⁰⁵ A. M. Kaniowski, *Wstęp. Rehabilitacja i transformacja filozofii praktycznej*, [w:] J. Habermas, *Teoria działania...*, t. 1, s. XIX.

²⁰⁶ Zob. J. Habermas, *Teoria działania...*, t. 1.

²⁰⁷ Zob. *Teoria działania komunikacyjnego* – Jürgen Habermas, [w:] H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, wstęp i oprac. B. Śliwerski, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2005, s. 40–63.

²⁰⁸ Habermas podkreśla, że komunikacyjny model działania jest „wyznacznikiem tradycji nauk społecznych nawiązującej do interakcjonizmu symbolicznego G. H. Meada, koncepcji gier językowych L. Wittgensteina, Austinowskiej teorii aktów mowy oraz Gadamerowskiej hermeneutyki; J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 180.

²⁰⁹ Por. *Komunikacja w działaniu – działanie komunikacyjne*, [w:] J. Piekarski, *U podstaw pedagogiki...*, s. 112–118.

cie działania komunikacyjnego pomyślane jest w tej koncepcji w taki sposób, „że aktów dochodzenia do porozumienia, które łączą teleologicznie ustruktrowane plany działania różnych uczestników i tym samym zespalają pojedyncze działania w układ interakcyjny (*Interaktionszusammenhang*), nie można redukować do działania teleologicznego. Pod tym względem paradymatyczne pojęcie interakcji zapośredniczonej językowo jest nie do pogodzenia z teorią znaczenia, która, jak semantyka intencjonalna, chce dochodzenie do porozumienia pojmować jako rozwiązanie problemu koordynacji pomiędzy podmiotami działającymi w sposób zorientowany na założony rezultat. Z drugiej jednak strony *nie każda* językowo zapośredniczona interakcja stanowi przykład działania zorientowanego na porozumienie. Niewątpliwie istnieją niezliczone przypadki pośredniego osiągnięcia porozumienia, czy to tak, że jedna osoba za pośrednictwem sygnałów daje coś do zrozumienia innej osobie, pośrednio skłaniając ją do tego, by, wyciągając wnioski z postrzeganej sytuacji, wykształciła sobie określony pogląd i powzięła określony zamiar; czy też tak, że jedna osoba na podstawie utartej codziennej praktyki komunikacyjnej wprzęga inną osobę w urzeczywistnianie swych celów, czyli poprzez manipulacyjne użycie środków językowych skłania do pożądanych dla siebie zachowań i tym samym instrumentalizuje ją, mając na uwadze rezultat własnego działania. Przykłady takiego użycia języka, zorientowanego na konsekwencje, zdają się deprecjonować czynności językowe jak model działania zorientowanego na dochodzenie do porozumienia”²¹⁰. W interpretacji J. Habermasa, teoria działania ukierunkowanego na porozumienie odnosi się do tych aktów komunikacji, czyli czynności językowych, które pełnią funkcję koordynującą i wnoszą swój wkład w konstruowanie interakcji.

Aby pokazać jakie miejsce zajmuje kategoria intencjonalności w teorii działania komunikacyjnego należy najpierw przypomnieć, że J. Habermas odróżnia socjologiczną i filozoficzną teorię działania i przyjmuje, że „socjologiczna teoria działania nie wykazuje zainteresowania owymi zasadniczymi kwestiami woli i przyczynowości, stosunku pomiędzy duszą a ciałem, problemem intencjonalności itd., które równie dobrze można rozpatrywać w kontekstach ontologicznych, teoriopoznawczych i w kontekście teorii języka, jak i filozoficznej teorii działania. Ponieważ zadaniem socjologicznej teorii działania jest wyjaśnienie intersubiektywnie podzielanego ładu społecznego, to odwołuje ją to w końcu od przesłanek filozofii świadomości. Dlatego nie pozostaje ona związana, w takim stopniu co analityczna teoria działania, z modelem pojedynczego podmiotu posiadającego zdolności poznawcze i zdolność do działania, który to podmiot staje wobec całości istniejących stanów rzeczy i może, zarówno postrzegając, jak interweniując, odnosić się do czegoś w tym świecie obiektywnym”²¹¹. Równocześnie jednak, opisując metodologię

²¹⁰ J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 476–477.

²¹¹ J. Habermas, *Pojęcie działania komunikacyjnego (Uwagi wyjaśniające)*, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, T. XXX, nr 3, s. 21.

socjologii krytycznej, przyjmuje on, że nie może być w niej mowy o redukowaniu działań intencjonalnych do zachowań, jak zwykło się to robić w nastawieniu obiektywistycznym. Jak podkreśla T. Maślanka, „teorię komunikacji Habermasa, mówiąc najogólniej, można uznać za rodzaj fuzji analitycznej Popperowskiej tradycji z tradycją hermeneutyczną, wywodzącą się od Gadamera. Chodzi tutaj o problem połączenia problematyki hermeneutycznego rozumienia znaczeń z problemem obiektywnego charakteru społecznych zależności. Jak wiadomo, działania społeczne są intencjonalne, aby je badać musimy więc docierać do ich sensu, do motywów i celów. Istnieje jednak problem przejścia od sensu działań intencjonalnych do diagnozowania na ich podstawie pewnych prawidłowości społecznych”²¹².

Rozwiązaniem tego problemu ma być teoria działania komunikacyjnego, której głównym zadaniem jest „wskazanie fundamentalnego charakteru racjonalności komunikacyjnej oraz stworzenie nowego, dwupłaszczyznowego ujęcia społeczeństwa, które łączy paradygmat systemowy z optyką *Lebenswelt*. Ponieważ mamy tutaj do czynienia z teorią działania, przeto konieczność obowiązywania reguł w przypadku działań kierowanych przez normy zależeć będzie od intersubiektywności porozumienia pomiędzy działającymi komunikacyjnie. Podobnie jak nie sposób wyobrazić sobie znaku bez znaczenia, które ze sobą niesie, tak też działanie ujmowane być musi wraz z treścią intencjonalną, która zawsze mu towarzyszy. Treści intencjonalne dane są wyłącznie w języku, stąd też struktury języka muszą być jednocześnie granicami samego działania. Unaocznia to w dosyć prosty sposób, jak teoria działania przejść musi w teorię komunikacji. Jeśli bowiem działania społeczne kierowane są normami, te zaś jako struktury symboliczne istnieją tylko w języku, to, aby dokonywać analizy działań społecznych, należy odnieść się do warunków komunikacji językowej. W ten sposób teoria działania staje się teorią komunikacji”²¹³.

Mimo iż, J. Habermas nie wpisuje intencjonalności w strukturę działania komunikacyjnego, ale prowadzi analizę działania z punktu widzenia wewnętrznej perspektywy działającego i odróżnia teorie zachowania od teorii działania. Stąd też kategoria intencjonalności pojawia się w rozważaniach dotyczących klasyfikowania interakcji zapośredniczonych językowo²¹⁴. Problematyka intencjonalności stanowi kontekst, w perspektywie którego dokonuje on opisu działania komunikacyjnego, jako aktywności celowej, nastawionej na porozumienie²¹⁵.

²¹² T. Maślanka, *op. cit.*, s. 44.

²¹³ *Ibidem*, s. 17.

²¹⁴ O typach interakcji zapośredniczonych językowo zob. J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 539. Należy przy tym zwrócić uwagę na rolę, jaką w analizie czynności językowych pełniła teoria aktów mowy sformułowana przez J. L. Austina, w której wyróżnia on czynności lokucyjne, illokucyjne i perlokucyjne. Szerzej na ten temat: J. L. Austin, *Jak działać słowami*, [w:] *idem, Mówienie i poznawanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*, oprac. B. Chwedeńczuk, J. Woleński, Warszawa 1993, s. 545–713.

²¹⁵ Zob. *Działanie społeczne, aktywność celowa i komunikacja*, [w:] J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 453–554.

O ile działania komunikacyjne nie są jedynymi działaniami społecznymi²¹⁶, to specyfika tego typu aktywności zasadza się na podmiotowym dążeniu do porozumienia, czyli współpracy podmiotów, które koordynują działania w celu przeprowadzenia wspólnego planu działania. Ich intersubiektywne porozumienie jest sensem tego działania. Mimo, iż kategoria intencjonalności nie jest w tej teorii pojęciem kluczowym, jednak zauważyć należy, że J. Habermas podkreśla znaczenie świadomych działań podmiotu, będących przedmiotem racjonalnej oceny działającego i wyklucza z obszaru działań komunikacyjnych te formy aktywności celowej, które odwołują się do instrumentalizacji partnera interakcji. Na tej podstawie wyprowadza także zadania stojące przed teorią krytyczną, odnoszące się do rozszerzania samowiedzy, wyzwiania człowieka spod presji czynników (innych ludzi i sił) kierujących jego działaniem z pominięciem podmiotowej świadomości.

Zdaniem J. Habermasa, postęp ludzkiego samorozumienia przebiega w kierunku wyzwiania jednostek z ograniczeń przyczynowości przez rozszerzanie pola wolnego działania²¹⁷. Stąd wskazuje on na konieczność rozumienia motywów działania podmiotów i potrzebę subiektywnej interpretacji sensu. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera język i proces komunikacji, za pomocą których działający podmiot definiuje swoje działania i motywy.

Jednak pamiętać należy, że w interpretacji J. Habermasa działanie odniesione jest do komunikacyjnie ustrukturuwanego wymiaru intersubiektywności i przestaje być działaniem realizowanym tylko w oparciu o własny, wewnętrzny świat działającego, lecz czerpie sensy, cele, motywacje i wyobrażenia z obszaru wspólnego wszystkim istotom uspołecznionym. W ten sposób autor teorii działania komunikacyjnego łączy objaśnianie ludzkiego działania ze strukturalnymi właściwościami rzeczywistości społecznej, a samo działanie społeczne interpretuje jako interakcję podmiotów. Przy czym interakcja „odnosi się do komunikacji intersubiektywnej oraz symbolizmu, podporządkowanego normom będącym rezultatem konsensusu [...] i znajduje wyraz w pojęciach języka potocznego”²¹⁸. Stąd sfera intersubiektywności osadzona jest w przestrzeni publicznej, która także określana jest przez J. Habermasa jako ustrukturuwana komunikacyjnie. Na tej kategorii pojęciowej – przestrzeni publicznej – opiera się filozoficzna wizja rzeczywistości społecznej autora *Teorii działania komunikacyjnego*, rzeczywistości, w której racjonalny dyskurs²¹⁹ oraz osiągnięty komunikacyjnie konsens odgrywają kluczową rolę. Dlatego w tej koncepcji życia społecznego tak ważne miejsce zajmuje działanie komunikacyjne, jako jego fundament²²⁰.

²¹⁶ Zob. schemat pokazujący typy działań społecznych, *ibidem*, s. 547.

²¹⁷ Por. *Hermeneutyka i teoria krytyczna: Gadamer, Apel, Habermas*, [w:] A. Giddens, *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, przeł. G. Wroniecka, Kraków 2001, s. 86–107.

²¹⁸ A. Giddens, *Nowe zasady...*, s. 96.

²¹⁹ Zob. Dyskurs jako metakomunikacja, H. Retter, *op. cit.*, s. 54–56..

²²⁰ Por. *Komunikacja i manipulacja. Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu, Michel Foucault*, [w:] S. Wróbel, *Władza i rozum. Stadia rozwojowe krytycznej teorii społecznej*, Poznań 2002, s. 398–406.

Podsumowując analizy poczynione w niniejszym podrozdziale, należy zauważyć, że w obszarze współczesnej myśli socjologicznej kategoria intencjonalności odnoszona jest do działania, rozumianego jako zachowanie wyposażone w znaczenie i sens²²¹. Znaczenie to, w pierwszym rzędzie nadawane jest przez samą działającą jednostkę i właśnie z tym znaczeniem P. Sztompka łączy zamiary, cele i racje działającego²²². Na tej podstawie nazywa to znaczenie motywacyjnym lub intencjonalnym i odróżnia od znaczeń kulturowych, których źródłem jest kultura danej zbiorowości. W jego interpretacji, znaczenie intencjonalne jest wyrazem świadomości, podmiotowości i autonomii działającego, wzmacnia jednocześnie jego rolę w społecznym konstruowaniu rzeczywistości. Podmiotowe sprawstwo ufundowane w tym kontekście jest podstawą tego, że działający podmiot staje się twórcą świata społecznego zmieniającym rzeczywistość, a subiektywne znaczenie nadawane działaniu sprawia, że społeczeństwo interpretowane jest jako sieć utkana z ludzkich działań i znaczeń.

Umiejscowienie intencjonalności w działającym podmiocie jest właściwe nie tylko dla myśli socjologicznej, uprawianej w perspektywie humanistycznej. Jak wskazują analizy zawarte w niniejszym rozdziale, podobne interpretacje funkcjonują także w myśli filozoficznej (zwłaszcza bezpośrednio nawiązującej do koncepcji F. Brentano) ale również w tych nurtach psychologii, które odwołują się do humanistycznej wizji życia psychicznego człowieka. Na mapach myśli współczesnych nauk humanistyczno-społecznych dominują więc te ujęcia intencjonalności, które utożsamiają tę kategorię z własnością aktów psychicznych podmiotu lub z cechami podmiotu poznającego (jako właściwość świadomości), lub z podmiotowością, zwłaszcza w kontekście autonomicznego funkcjonowania człowieka i jego działania. W tych interpretacjach szczególne miejsce zajmuje intencjonalny, subiektywny sens odniesienia działania.

Znamiennym wyjątkiem w tej przestrzeni badawczej jest ten sposób rozumienia intencjonalności, który nawiązuje do tradycji paradygmatów o proveniencji pozytywistycznej i łączy kategorię intencjonalności z instrumentalnym wymiarem działania i funkcjonowania człowieka. W tych interpretacjach intencjonalność utożsamiana jest z zewnątrzsterownością i instrumentalnością, i jako taka, staje się kategorią radykalnie wartościującą, normatywnie orientującą wszelkie działanie na zewnętrzne wobec działającego normy (por. behawioryzm).

²²¹ Zob. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa...*, s. 48–51.

²²² Zob. P. Sztompka, *Dwa pojęcia celowości w socjologii*, „Studia Socjologiczne” 1969, nr 3 (34), s. 45–69

ROZDZIAŁ III

Analiza działania wychowawczego i jego właściwości w perspektywie wybranych formacji paradygmatycznych

Rozważania dotyczące działania wychowawczego i jego właściwości zostaną poprowadzone zgodnie z określoną strukturą analizy. Struktura ta nie odwołuje się do jednego wybranego prądu, kierunku czy nurtu pedagogicznego – jest konstrukcją badawczą, która opiera się na reinterpretacji współczesnych koncepcji pedagogicznych, wypełniających przestrzeń myśli pedagogicznej (jako całości historycznie, społecznie i politycznie zmiennych podejść badawczych), będącej fenomenem wieloparadygmatycznym¹.

Zaprezentowane poniżej analizy pozwolą wskazać cechy przypisywane działaniu wychowawczemu w danym dyskursie paradygmatycznym oraz zbadać, czy i jak odwołanie się do kategorii intencjonalności zmienia sens nadany tej aktywności.

1. Paradygmatyczne ramy analizy działania wychowawczego. Określenie pola badań

Zamieszczone w niniejszym podrozdziale rozważania, dotyczące mapy paradygmatów, mają dwa zasadnicze cele:

– wskazać przyjętą w niniejszych badaniach wykładnię paradygmatu jako podstawowej kategorii pojęciowej współczesnej myśli pedagogicznej²;

¹ Zob. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009, s. 25–27.

² Myśl pedagogiczną rozumiem jako przestrzeń badawczą, mającą najszerszy zakres, odnoszącą się do wszystkiego tego, co może być przedmiotem badań pedagogicznych, a więc do teorii pedagogicznych o charakterze bardziej lub mniej naukowym, doktryn i ideologii wychowania, publicystyki pedagogicznej oraz do tekstów funkcjonujących w społecznym dyskursie edukacyjnym, przybierających formę ustaw, zarządzeń i programów edukacyjnych. Szerzej na ten temat: B. Śliwerski, *Współczesna myśl...*, s. 42–44.

– naszkicować wybrany kartograficzny schemat paradygmatów funkcjonujących w naukach humanistyczno-społecznych, pokazujący obszar badań własnych i ich strukturę.

Aby zrealizować wskazane cele, po pierwsze przyjmuję, że kategoria paradygmatu jest tego typu pojęciem, którego zastosowanie pozostaje w bezpośredniej relacji z procesem budowania teorii pedagogicznych³. Po drugie, kategoria ta sprawia, że badania nad interpretacją i rekonstrukcją określonych teorii naukowych zyskują wymiar metateoretyczny, odnoszący się do różnych wzorców racjonalności naukowej⁴. Po trzecie zakładam, że pedagogika, podobnie jak inne nauki humanistyczne i społeczne, jest nauką wieloparadygmatyczną, a ten stan przekłada się na jakość i efekty badań dotyczących współczesnej myśli pedagogicznej i realizowanej praktyki edukacyjnej. Stąd konstruowany przez naukę obraz rzeczywistości edukacyjnej i sposób, w jaki badacze postrzegają rzeczywistość i wytyczają drogi wiodące ku jej poznaniu nie jest jednolity, jedyny czy stały. Dlatego też funkcjonowanie paradygmatów ma wymiar dyskursywny, odnoszący się do „uwzględnienia różnych perspektyw interpretacyjnych, różnych punktów widzenia, a także wzajemnego ich oddziaływania na siebie”⁵.

Jednocześnie przyjmuję, że nauce uprawianej w złożonej, pluralistycznej rzeczywistości „potrzeba dziś – bardziej niż badań powielających stare schematy i mnożących mało wartościowe dane – z jednej strony integracji tego, co już zostało poznane, z drugiej zaś nowych paradygmatów, elastyczności i otwarcia na nowe drogi poznania, zdecydowanego odejścia od jednostronności badań wobec złożoności świata, a także prymatu etyki na zwykłą ciekawością poznawczą”⁶. Wielość paradygmatów nie musi więc oznaczać braku metodyczności, a różnorodność modeli poznania może się przyczyniać do wzbogacenia wiedzy o człowieku i jego działalności, w tym działalności wychowawczej.

Odwolując się do etymologii pojęcia „paradygmat”, należy przywołać greckie słowo *parádeigma*, oznaczające ‘przykład, wzór’⁷ lub łacińskie *paradigma*, rozumiane jako ‘model, przykład, wzór’⁸. Paradygmat to tego typu termin, który

³ Szerzej na ten temat: M. Małewski, *Paradygmatyczne ramy rozwoju teorii*, [w:] i d e m, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 19–48; K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 59–68; D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 29–44.

⁴ Por. J. Gnitecki, *Struktura teorii pedagogicznej*, Poznań 2007, s. 36–46.

⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin 2011, s. 71.

⁶ M. Straś-Romanowska, *Słowo wstępne*, [w:] *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, red. M. Straś-Romanowska, Wrocław 2000, s. 9.

⁷ Zob.: *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 549.

⁸ Por. A. J. Siegień, *Paradygmat*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 4, Warszawa 2005, s. 36.

funkcjonuje w literaturze pedagogicznej w różnych zakresach znaczeniowych. Jednak najbardziej powszechne rozumienie tej kategorii pojęciowej odnoszone jest do tych ustaleń, które poczynił Thomas Kuhn, formułując teorię rewolucji naukowych⁹. Jego ustalenia stały się kanwą dla najbardziej podstawowego zakresu znaczeniowego tego pojęcia oraz sensu jego funkcjonowania w teoriach naukowych, także pedagogicznych. Podstawowym ustaleniem wyprowadzonym ze wskazanej teorii było to, które odnosi się do paradygmatu jako źródła modelowych rozwiązań usprawniających daną dyscyplinę naukową lub dany typ nauk (model nauki i naukowości). Tak rozumiany paradygmat obejmuje „zbiór przyjętych założeń, zbiór podstawowych teorii i twierdzeń opisujących i wyjaśniających rzeczywistość lub jej fragmenty, np. edukację, instrumentarium badawcze i zastosowania osiągniętych wyników badań”¹⁰.

Na użytek własnych analiz przyjmuję, że paradygmat jest „zbiorem ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości przyjętych w społeczności uczonych, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki”¹¹. Jak podkreśla K. Rubacha, tak zdefiniowany paradygmat:

– „dotyczy bezpośrednio przedmiotu danej nauki, nazywanego tu «obszarem rzeczywistości»,

– jest zbiorem ogólnych przesłanek, czyli zdań stanowiących podstawę wnioskowania o jakimś przedmiocie”¹².

Jeśli podążamy drogą myślenia o paradygmacie jako o wzorcu postępowania badawczego, to w odniesieniu do pedagogiki oznacza on zbiór ogólnych przesłanek (założeń), koniecznych do zdefiniowania edukacji jako określonego obszaru rzeczywistości społecznej, stanowiących punkt wyjścia do badań nad nią oraz do budowania jej teorii. Zgodnie z przyjętymi ustaleniami paradygmat będący wzorcem racjonalności naukowej dostarcza takich założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, które pozwalają badać rzeczywistość edukacyjną w wymiarze fizycznym i/lub symbolicznym oraz na tej podstawie formułować teorie dotyczące tego przedmiotu badań.

Należy przy tym podkreślić, że kategoria paradygmatu, tak jak rzeczywistość edukacyjna, przybiera dwa wymiary, związane z relacją, w jakiej pozostają między sobą teoria i praktyka pedagogiczna. Z jednej perspektywy paradygmat możemy określić jako wzorcową teorię „o zasadniczym znaczeniu dla danej nauki, która umożliwia badaczom określonej dziedziny przyjęcie założeń uznawanych

⁹ Szerzej na ten temat: T. K u h n, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2001.

¹⁰ T. H e j n i c k a - B e z w i ń s k a, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 493.

¹¹ Z. K w i e c i ń s k i, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] i d e m, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 53.

¹² K. R u b a c h a, *Budowanie teorii...*, s. 59.

za pewne i skupienie się na rozwiązywaniu bardziej konkretnych problemów; jest to więc całość założeń oraz kryteriów interpretacyjnych, które umożliwiają analizę i ocenę wyników badań naukowych¹³, z drugiej zaś, jak podkreśla D. Kubinowski charakteryzując współczesną wieloparadygmatyczność nauk, „paradygmat to nie tylko styl myślenia, ale także styl działania”¹⁴. To stwierdzenie pozostaje w relacji z tym, że w teorii Th. Kuhna istnieje wyraźny związek logiki paradygmatu z potrzebą rozwiązywania problemów praktycznych. Stąd dany paradygmat to także „określony pogląd na świat, pewna ogólna perspektywa, dzięki której można w jakimś stopniu uchwycić kompleksowość rzeczywistości”¹⁵. Dlatego „opierając się na klasycznym stanowisku Th. Kuhna, można powiedzieć, że paradygmat jest to zespół kulturowo ugruntowanych przekonań podzielanych w danym czasie przez wspólnotę uczonych na temat badanej rzeczywistości oraz metodologicznie prawomocnych sposobów jej eksploracji”¹⁶. Zdaniem M. Malewskiego, powyższa definicja paradygmatu akcentuje jego światopoglądowy, wspólnotowy i regulacyjny charakter. W tak określoną kategorię wpisana jest także zmienność i różnorodność, związana z pluralizacją współczesnej kultury, wielością idei, koncepcji oraz interpretacji rzeczywistości, co w czasie nam współczesnym przybrało formę „ostatecznego i radykalnego pluralizmu”¹⁷. W tej sytuacji J. Rutkowiak zwraca uwagę na „znaczenie refleksji nad treściami paradygmatów, a jeszcze bardziej – nad ich wzajemnymi relacjami i zasadami ich współbycia”¹⁸, opowiadając się przy tym za równoczesnym funkcjonowaniem w rzeczywistości społecznej wielu paradygmatów, posiadających przynajmniej formalnie równoprawny status. Taka perspektywa współistnienia paradygmatów jest antytezą tej wersji rzeczywistości, w której „paradygmaty przeciwstawiane sobie w sytuacji uczynienia któregośkolwiek jedynie właściwym prowadziły w konsekwencji do rozdarcia, ucieczki, zniewolenia, adaptacji bądź do pełnej obcości w świecie i sobie”¹⁹. Należy także podkreślić, że pluralistyczne współistnienie wielu paradygmatów jest drogą do wielorakości teorii pedagogicznych, istotnie wpływających na stan myśli pedagogicznej.

Różnorodność i złożoność przestrzeni paradygmatycznej sprawia, że wyróżnienie poszczególnych modeli lub wzorców racjonalności naukowej może przyjmować różną postać. W literaturze pedagogicznej mamy przykłady badań,

¹³ A. J. Siegień, *Paradygmat*, s. 36.

¹⁴ D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 37.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 174.

¹⁷ W. Welch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, przeł. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1998, s. 262.

¹⁸ J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo i in., Kraków 2009, s. 28.

¹⁹ B. Śliwerski, *Współczesna myśl...*, s. 123.

w których ich autorzy, odwołując się do wybranego przez siebie zaplecza metodologiczno-teoretycznego, konstruuja własne typologie paradygmatów, funkcjonujących we współczesnej myśli pedagogicznej. Za każdym razem powstaje inna mapa formacji dyskursywnych, nakreślona dzięki zastosowaniu wybranych parametrów „identyfikacyjnych”. Należy podkreślić, że kryteria różnicujące poszczególne paradygmaty i ich typologie pozostają w relacji z tożsamością danej subdyscypliny pedagogicznej, której reprezentantem jest dany badacz²⁰.

Zastosowana w niniejszych badaniach mapa paradygmatów jest więc jednym z możliwych ujęć odnoszących się do wybranych formacji dyskursywnych. Biorąc pod uwagę przyjęty cel i przedmiot badań własnych, odwołam się do głównych typów paradygmatów, funkcjonujących w naukach humanistyczno-społecznych. Przyjęcie takiej właśnie matrycy paradygmatów podyktowane było potrzebą odwołania się do głównych nurtów teoretycznych współczesnej pedagogiki, reprezentowanych przez wybrane teorie i koncepcje pedagogiczne. Badane konstrukty teoretyczne, reprezentujące określoną perspektywę paradygmatyczną, dobrane zostały ze względu na komunikowaną przez nie wersję działania wychowawczego.

Paradygmatyczne ramy analizy działania wychowawczego zostały zakresłone w perspektywie następujących typów paradygmatów:

- strukturalistycznego;
- funkcjonalistycznego;
- radykalnie humanistycznego;
- interpretatywistycznego²¹.

Przyjmując wskazaną typologię paradygmatów, mam świadomość, że wybrana „kartografia” wzorców racjonalności naukowej może się pokrywać lub krzyżować z innymi ujęciami czy odwzorowaniami. Ponadto nazwy poszczególnych typów paradygmatów funkcjonują w literaturze pedagogicznej w różnych konstelacjach i mają wiele swoich odpowiedników we współczesnej myśli

²⁰ Por. Kwieciński, *Mimikra czy sternik...*, s. 37–66; idem, *Pedagogie przekorne wobec pedagogii głównych nurtów. Problem. Model. Zachęta do dyskusji*, [w:] *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Bydgoszcz 2005, s. 67–74; *Paradygmaty nauk społecznych a budowanie teorii pedagogicznych*, K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, s. 59–67; M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2006; B. Śliwerski, *Współczesna myśl...*, s. 77–124; A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010; D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy...*, s. 29–44; M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się...*; D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2011, s. 25–78.

²¹ Szerzej na ten temat: R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, przeł. Z. Melosik, K. Sobolewska-Myślik, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 25–50.

pedagogicznej. Przykładem tego typu kategorii pojęciowej jest termin „interpretatywizm”, którego zakres znaczeniowy odnoszony jest także do takich określeń, jak: konstruktywizm, paradygmat interpretacyjny, a w szerszym zakresie – paradygmat antypozytywistyczny lub orientacja humanistyczna²².

Realizując badania własne we wskazanych ramach paradygmatycznych, zakładam, że funkcjonujące we współczesnej pedagogice paradygmaty nie są ostateczne. Z istoty rzeczy ich układ i różnorodność mogą ulegać zmianie na skutek rozwoju nauk pedagogicznych i ich podstaw metodologiczno-teoretycznych oraz społecznych ram funkcjonowania nauki. Odróżniam przyjęte ramy, czy też mapę paradygmatów, od przestrzeni, czy inaczej „terytorium”, które ona odwzorowuje.

Biorąc pod uwagę przedstawioną typologię, odniosę się do tych kryteriów interpretacyjnych, które różnicują poszczególne paradygmaty i dotyczą:

– przyjętych założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych;

- cech rzeczywistości społecznej (w tym – edukacyjnej);
- głównych celów przypisanych procesom edukacyjnym;
- relacji teoria – praktyka;
- istoty i struktury wychowania;
- relacji, w jakich pozostają między sobą wychowawca i wychowanek;
- cech działania wychowawczego.

Nakreślony powyżej obszar badań własnych zostanie poddany analizie po to, aby wskazać teoretyczne podstawy działania wychowawczego, sformułowane w określonej perspektywie paradygmatycznej, czyli wskazać teoretyczne podstawy określonej pedagogii. W tym kontekście, szczególne znaczenie będzie miało odwołanie się do kategorii intencjonalności jako pojęcia oznaczającego właściwość sztuki konstruowania własnych działań wychowawczych.

2. Działanie wychowawcze jako oddziaływanie na innych.

Przyjęte pola znaczeniowe i ramy pojęciowe

Prowadząc analizy, dotyczące podstawowych ustaleń terminologicznych, odwołuję się do założeń określających tożsamość pedagogiki jako nauki. Przyjmuję, że „pedagogika, podobnie jak inne nauki humanistyczno-społeczne może dysponować własnymi teoriami odnoszącymi się do ściśle określonej dziedziny”²³. W ramach tak rozumianej pedagogiki mogą być konstruowane teorie naukowe o różnym poziomie i stopniu ogólności. Celem uprawiania tej nauki, w ujęciu

²² Por. H. D a u b e r, *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, red. W. Żłobicki, przeł. J. Marnik, W. Żłobicki, Kraków 1997.

²³ S. P a l k a, *Zarys koncepcji teorii pedagogicznej*, [w:] *Zagadnienia teorii pedagogicznej*, red. S. Palka, Seria „Zeszyty Naukowe UJ: Prace Pedagogiczne”, t. 3, Warszawa – Kraków 1986, s. 9.

jak najbardziej ogólnym, jest uzyskanie i pomnażanie wiedzy na temat jej przedmiotu badań, czyli wychowania szeroko rozumianego. Gromadzona wiedza, przyjmująca formę konstruktów teoretycznych, ma stanowić w przypadku pedagogiki (choć nie tylko) fundament pozwalający wyjaśniać i przewidywać różnorodne zdarzenia, ale także stanowić podstawę podejmowania decyzji dotyczących działań praktycznych²⁴. Pedagogika interpretowana jest tutaj jako teoria praktyki i rzeczywistości wychowawczej²⁵. Stąd uprawianie badań pedagogicznych jest źródłem teorii, będących podstawą działalności wychowawczej²⁶. Ponieważ nie można mówić o formułowaniu przez daną naukę właściwych dla niej twierdzeń i teorii bez dysponowania charakterystyczną dla niej aparaturą pojęciową, dlatego tak ważną rolę w procedurze budowania teorii pełnią określone kategorie pojęciowe. Skoro, jak podkreśla F. W. Kron, „pojęcia są narzędziami niezbędnymi do pracy naukowej i precyzyjnego wypowiadania się na temat zjawisk świata życia oraz do prowadzenia racjonalnie uzasadnionej dyskusji”²⁷, to realizacja badań własnych powinna być poprzedzona ustaleniami dotyczącymi podstawowych kategorii pojęciowych.

Wskazując przyjęte ramy pojęciowe, w pierwszej kolejności opieram się na terminie mającym najszerzy zakres znaczeniowy, odnoszącym się do przedmiotu badań nauk pedagogicznych. Pojęciem tym jest wychowanie szeroko rozumiane, inaczej edukacja²⁸. Jest to termin oznaczający „ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, «zadomowioną» w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji”²⁹. Przyjmuję, że pojęcie to odnosi się do najszerzego wymiaru działalności pedagogicznej, inaczej edukacyjnej, będącej częścią szeroko rozumianej praktyki społeczno-kulturowej. Tak rozumiana edukacja obejmuje swoim zasięgiem wychowanie definiowane jako „świadome i celowe działanie pedagogiczne zmierzające

²⁴ Szerzej na ten temat: *ibidem*, s. 10.

²⁵ Por. Charakterystyka pedagogiki jako teorii rzeczywistości wychowania, [w:] M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 178–179.

²⁶ Por. *Nauki o wychowaniu jako „teorie” działalności wychowawczej i systemy wiedzy o wychowaniu człowieka*, [w:] M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin 2012, s. 145–148.

²⁷ F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*, przeł. E. Cieślak, Sopot 2012, s. 40.

²⁸ Por. J. Gnitecki, *Struktura pojęć pedagogicznych*, [w:] *idem*, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Gorzów Wielkopolski 1999, s. 255–306; Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1996, s. 31–38.

²⁹ Hasło *Edukacja*, [w:] *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwowski, Warszawa 2000, s. 54.

do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian rozwojowych) w osobowości wychowanka³⁰ lub jako „oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie; wyzwalanie w drugiej osobie bądź grupie społecznej pożądanych stanów, jak rozwój, samorealizacja czy wzrost samoświadomości; efekt powyższych działań lub procesów”³¹. Należy przy tym zauważyć, że współcześnie „wychowanie jest traktowane jako całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo”³².

Dookreślając tę kategorię, można stwierdzić, że pojęcie to „obejmuje wszelkie zamierzone oddziaływania na wychowanka, podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji”³³. R. Schulz uważa, że w pedagogice współczesnej tak rozumiane wychowanie „interpretowane jest przede wszystkim teleologicznie i prakseologicznie – jako planowa aktywność człowieka, zorientowana na osiągnięcie pewnych celów, tj. pewnych pożądanych i trwałych zmian w osobowości ludzi”³⁴. Wychowanie jest tu rodzajem oddziaływania, świadomego i celowego działania, które podejmuje wychowawca. Zdaniem M. Nowaka, przykładem definicji wychowania, uwzględniającej wymiar teleologiczny i prakseologiczny, jest definicja sformułowana przez Andrzeja Tchorzewskiego, który ujmuje wychowanie jako „byt społeczny, będący wytworem przynajmniej dwóch osób, pomiędzy którymi zachodzi relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą obranej formy kontaktu, w ramach którego podmiot wychowujący (działający) kierując się powszechnie uznanym dobrem umożliwia podmiotowi wychowywanemu (doznającemu) osiągnąć wzrost własnej tożsamości”³⁵. Wymiar teleologiczny działania wychowawczego odnosi się w tym przypadku do wzrostu tożsamości własnej osoby wychowywanej³⁶. Wychowanie tak rozumiane jest „zamierzonym i świadomym oddziaływaniem na człowieka, współtworzącym jego osobową indywidualność”³⁷.

³⁰ K. R u b a c h a, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, s. 26.

³¹ Hasło *Wychowanie*, [w:] *Leksykon PWN...*, s. 274.

³² *Ibidem*.

³³ M. N o w a k, *Pedagogiczny profil...*, s. 289.

³⁴ R. S c h u l z, *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1996, s. 253.

³⁵ A. T c h o r z e w s k i, *Wychowanie i jego właściwości*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993, s. 44. Zobacz także: *idem*, *Wychowanie jako byt społeczny*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, wyb. i oprac. E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, Bydgoszcz 2008, s. 63–69.

³⁶ Szerzej na ten temat: A. T c h o r z e w s k i, *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, [w:] *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 9–38.

³⁷ W. C i c h o Ń, *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*, [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 114–115.

„Złożoność wychowania i jego waga stanowią poważne wyzwanie dla myśli pedagogicznej, czyniącej z tej właśnie działalności przedmiot swoich analiz i badań”³⁸. Dlatego, biorąc pod uwagę przyjęty w niniejszych rozważaniach zakres dociekań, należy ukierunkować i dookreślić rozumienie wychowania oraz zawęzić je do określonego rodzaju działania. Wychowanie odnosi się tutaj do tego wymiaru praktyki pedagogicznej (pedagogicznego działania), który identyfikowany jest z działalnością wychowawczą – w odróżnieniu od innych wymiarów działalności edukacyjnej, np. działalności dydaktycznej, łączonej z pojęciem kształcenia (nauczania i uczenia się)³⁹. Marian Nowak, opisując wychowanie (w węższym rozumieniu) jako szczególną ludzką działalność⁴⁰, podkreśla jego interpersonalny charakter i wskazuje, że „wychowanie posiada wtedy cechy charakteryzujące działanie ludzkie jako takie”⁴¹. Tak rozumiane wychowanie należy „do kategorii określających jeden z najbardziej powszednich, ale też rodzących wiele trosk i zarazem radości rodzajów działalności ludzkiej. Chociaż ukazuje się ona jako bardzo złożona, w swojej strukturze i w wielorakości form, jest działalnością typowo ludzką, włączoną w ludzką egzystencję, zarówno tę fizyczną, jak i duchową, osadzoną w przeszłości, aktualnie zachodzącą i zwróconą ku przyszłości (a nawet ku wieczności)”⁴².

Jest to taki rodzaj oddziaływania na wychowanka, w którym wychowawca podejmuje świadome działania na rzecz poszerzenia repertuaru zachowań i postaw wychowanka. Tak działający wychowawca świadomie wspiera wychowanka i oddziałuje na jego osobowość z myślą o osiągnięciu pewnego celu.

Wychowanie w takim rozumieniu polega na specyficznej grze pomiędzy celem wychowania a wychowankiem. Wychowawca sądzi, że nabycie przez wychowanka nowych zachowań, przyswojenie sobie przez niego określonych postaw, wartości i norm społecznych (cel) jest istotne dla wychowanka. Stwierdzenie korzystnej zmiany w postawie i umocnienie nowych, pozytywnych zachowań prowadzi do uznania istotnej roli wartościowania w tym procesie. [...] Wysiłki nauczyciela i wychowawcy zmierzające do korzystnej zmiany w postawie (ubogacenia) i wzmocnienia właściwych zachowań mogą być zakończone powodzeniem lub niepowodzeniem. Zawsze jednak możemy je określić jako wychowanie, gdyż chodzi tu o świadomą i celową działalność (a nie o sam rezultat)”⁴³.

³⁸ M. N o w a k, *Pedagogiczny profil...*, s. 286–287.

³⁹ Por. K. R u b a c h a, *Edukacja jako...*, s. 27.

⁴⁰ Systematyzacji i charakterystyki ludzkiej praktyki, wszelkiego ludzkiego działania (ludzkiego czynu), dokonał D. Benner wskazując, że jest to działanie o charakterze osobowym, społecznym (w interakcji z innymi), zachodzi ono w wolności, w konkretnych uwarunkowaniach czasowo-przestrzennych (w historii) i wiąże się z dialogiem i komunikacją międzyludzką. Wymienione cechy przypisał następującym dziedzinom praktyki ludzkiej: działalności artystycznej, politycznej, etycznej, religijnej, wychowawczej oraz pracy. Szerzej na ten temat: D. B e n n e r, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, München 1987; i d e m, *Pedagogika ogólna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwowski, Gdańsk 2006, s. 115–194.

⁴¹ M. N o w a k, *Teorie i koncepcje...*, s. 196.

⁴² *Ibidem*, s. 179.

⁴³ *Ibidem*, s. 196.

Tak rozumiane działanie wychowawcze (jako specyficzny rodzaj działalności ludzkiej) jest wspieraniem we wzrastaniu w człowieczeństwie, jest zawsze działalnością świadomą, celową i interpersonalną⁴⁴.

Podobną interpretację odnajdujemy w psychologicznej teorii wychowania Antoniny Guryckiej, która także przyjmuje, że wychowanie można rozumieć jako działalność wychowawcy (wychowawców), jako jeden z rodzajów ludzkiej działalności⁴⁵. W tej perspektywie definiuje wychowanie jako proces, który jest „dynamicznym, złożonym układem oddziaływań społecznych (instytucjonalnych, interpersonalnych, pośrednich i bezpośrednich) wywołującym zmiany w osobowości człowieka poddanego tym oddziaływaniom”⁴⁶. Takie rozumienie wychowania odnosi się do świadomej i celowej działalności, pozwalającej odróżnić wychowanie od innych oddziałujących na człowieka wpływów. Zdaniem A. Guryckiej, świadomość celu działania pełni tu szczególną rolę, ponieważ jest warunkiem ponoszenia odpowiedzialności za to działanie i jego rezultaty.

Stąd w przyjętej w niniejszych analizach interpretacji działanie wychowawcze rozumiane jest jako oddziaływanie, czy też wychowywanie innych⁴⁷. W związku z tym dalsze rozważania odnoszone będą do działania wychowawczego jako aktywności świadomie podejmowanej przez działającego wychowawcę, skierowanej na wychowanka. Zakładam przy tym, że tak rozumiane oddziaływanie wychowawcze jest częścią wychowania interpretowanego jako złożony, dynamiczny proces, odnoszący się zarówno do zewnętrznych oddziaływań, jak i do wewnętrznych przemian osobowościowych⁴⁸.

B. Śliwerski podkreśla, że „oddziaływania pedagogiczne, akty pedagogiczne są czynami człowieka, świadomymi i dobrowolnymi oraz zmierzającymi do określonego celu”⁴⁹. Skoro tak, to wychowawca powinien interpretować własne działania wychowawcze w perspektywie rozumienia sytuacji wychowawczej i kierowania się świadomością możliwych efektów własnych działań, bo realizując

⁴⁴ W przestrzeni działalności wychowawczej (w procesie wychowania) mieszczą się także takie elementy/zjawiska pedagogiczne, które pozostają w relacji z procesem stawania się i rozwoju wychowanka, a przybierają formę samowychowania. Zakładam przy tym, że tego typu forma aktywności człowieka, określona jako działanie samowychowawcze, jest czynną interwencją we własny rozwój i świadomym zaangażowaniem w ten proces. Tego typu aktywność wychowawcza, skierowana na siebie samego, nie stanowi głównego przedmiotu niniejszych badań. Prezentowane analizy dotyczą teoretycznych podstaw działania wychowawczego jako wychowywania innych. Szerzej na temat samowychowania: B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001; i d e m, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010.

⁴⁵ Por. A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1979, s. 33–43.

⁴⁶ *Ibidem*, s.41.

⁴⁷ Por. A. Gurycka, *O sztuce wychowywania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 1997.

⁴⁸ Szerzej na ten temat: *Wychowanie jako działanie*, [w:] B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011, s. 118–154.

⁴⁹ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 74.

działanie interpersonalne „przebywa w przestrzeni osobniczej własnej i cudzej zarazem”⁵⁰. Stąd pedagogiczne działanie urzeczywistnia się w dwóch sferach: subiektywnej odnoszącej się do poczucia sprawstwa pedagogicznego⁵¹ i obiektywnej, odnoszonej do skutków tego działania oraz związanej z nimi odpowiedzialności⁵². Dlatego też refleksyjna postawa praktyka wychowania, rozumiana jako rozważanie własnych działań w perspektywie ich uwarunkowań i konsekwencji, staje się warunkiem autonomicznego, podmiotowego i interpersonalnego działania. Tego typu namysł staje się refleksyjną i dynamiczną antycypacją czynu⁵³, która jest źródłem samoświadomości i fundamentem realizowanej pedagogii, jako sztuki konstruowania własnych działań wychowawczych⁵⁴.

Pojęcie działania wychowawczego, posiadające określone znaczenie teoretyczne, jest równocześnie językową reprezentacją pewnego fragmentu rzeczywistości wychowawczej. Jako takie może się odnosić do oglądu zjawisk pedagogicznych w trzech różnych płaszczyznach:

- na płaszczyźnie makrospołecznej, interpretowanej jako „społeczne warunki rozwoju uregulowanego przepisami działania społecznego”⁵⁵; może na przykład dotyczyć dyskursu edukacyjnego wokół/na temat działania wychowawczego; w tym przypadku określone formacje dyskursywne pozostają w relacji z określonymi praktykami/zjawiskami społeczno- kulturowymi, w tym pedagogicznymi;
- na płaszczyźnie mikrospołecznej/interpersonalnej, interpretowanej jako „wzajemny wpływ (intencjonalność)”⁵⁶; może to być ogląd dotyczący zjawisk i sytuacji mających miejsce w wychowawczej codzienności, konkretnych doświadczeń i relacji między osobami uczestniczącymi w procesie wychowania;
- na płaszczyźnie intrapersonalnej, interpretowanej jako „rozwój świadomości reguł, wiedzy i poznania działającego podmiotu”⁵⁷; analiza zjawisk pedagogicznych może np. dotyczyć procesu uczenia się i nabywania kompetencji zwiększających samoświadomość działającego praktyka wychowania oraz pozwalających rozwijać jego tożsamość społeczno- zawodową i poczucie sprawstwa.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 12.

⁵¹ Por. M. Kowalczyk-Walędziak, *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów*, Kraków 2012.

⁵² Szerzej na ten temat: B. Śliwerski, *Myślenie pedagogiczne w procesie wychowania*, [w:] *idem, Myśleć jak pedagog*, s. 74–120.

⁵³ Szerzej na ten temat: W. Andrukowicz, *Przedślowie*, [w:] B. F. Trentowski, *Chowanna (Myśli wybrane)*, komentarz, wyb. i oprac. W. Andrukowicz, przedm. L. Witkowski, postł. S. Szobryn, Kraków 2010, s. 61–68.

⁵⁴ Por. E. Ródziewicz, „*Szkoły myślenia*” w *edukacji. Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń 1994, s. 507–517.

⁵⁵ F. W. Kron, *op. cit.*, s. 34.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Ibidem*.

Na uwagę zasługuje także znaczenie, jakie ma dla badania zjawisk pedagogicznych możliwość odwołania się do różnych płaszczyzn oglądu. Jak podkreśla Friedrich W. Kron:

[...] za koniecznością oglądu procesów i zjawisk na trzech płaszczyznach przemawiają dwa powody. Po pierwsze, przyglądanie się zjawisku wyłącznie z jednej perspektywy wpływa ograniczająco na badanie, teorię i tworzenie modelu, a tym samym może doprowadzić do idealizacji i ideologizacji pedagogicznego myślenia i wypowiedzi. Dzieje się tak na przykład wówczas, kiedy wychowanie pojmowane jest jedynie jako proces przebiegający między wychowywanym a wychowawcą, a procesy intrapersonalne i społeczne traktowane są jako elementy marginesowe. Potrójny ogląd zmusza do rozpoznania złożoności – niechby świadczyły o niej te trzy płaszczyzny – danego fenomenu. Po drugie, rozpatrywanie istotnych pod względem pedagogicznym zjawisk na trzech poziomach prowadzi do poznania występujących między nimi zależności; uświadamia, że ważne pedagogiczne zjawiska można badać w warunkach dających się kontrolować i racjonalnie opisać⁵⁸.

Mam nadzieję, że analizy prezentowane w niniejszej pracy – dotyczące sztuki konstruowania własnych działań wychowawczych – będą źródłem tego typu refleksji, która pozwoli modyfikować stan świadomości działających podmiotów.

3. Skuteczny projekt działania wychowawczego jako zespół metod i środków – perspektywa strukturalistyczna

3.1. Rekonstrukcja głównych tez paradygmatu strukturalistycznego

Dla paradygmatu strukturalistycznego najbardziej charakterystyczne są następujące założenia, stanowiące podstawę interpretacji rzeczywistości edukacyjnej i budowania jej teorii.

Założenia ontologiczne oparte są na tezie mówiącej, że wszelkie byty istnieją obiektywnie, niezależnie od umysłu poznającego. Rzeczywistość jest obiektywna, a „świat społeczny jest dany wszystkim podmiotom go poznającym w jednakowej postaci, zgodnej z danymi zmysłowymi”⁵⁹. Rzeczywistość społeczna jako obiektywny, zewnętrzny wobec człowieka byt składa się z autonomicznych wobec niego faktów, powiązanych ze sobą. Sens zmiany społecznej ujmowany jest w kategoriach radykalnego przewrotu ideologicznego. W świecie społecznym istnieje porządek i przyczynowość, wyrażająca się w przyczynowo-skutkowych wzorach życia społecznego. W związku z powyższym, „ich poznawanie oraz odkrywanie stałych praw rządzących procesami ich zmienności jest zasadniczym

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ K. R u b a c h a, *Budowanie teorii...*, s. 60.

celem nauki”⁶⁰. Ponadto „każda nauka musi mieć charakter praktyczny, powinna bowiem służyć zaspokojeniu «społecznych potrzeb»”⁶¹. W tej perspektywie, realizując proces poznawczy, należy dążyć do wytwarzania wiedzy nie tylko pewnej, lecz także prawdziwej. Aby tego dokonać, trzeba się odwołać do obiektywnie, empirycznie istniejących faktów społecznych, dostępnych doświadczeniu zmysłowemu. Gromadzi je podmiot poznający, który ma być obiektywny i bezstronny. Tego typu proces badawczy powinien być realizowany za pomocą ściśle określonych metod badawczych – ponadhistorycznych i uniwersalnych. W świetle tego paradygmatu, „proces poznawczy «rozgrywa się» pomiędzy naturą a ludzkim umysłem i przyjmuje postać uporządkowanych, konsekwentnie po sobie następujących operacji intelektualnych, pozwalających skutecznie przechodzić od sądów faktualnych do teorii naukowych. Nazywa się je procedurą indukcyjną. [...] Teorie konstruowane indukcyjnie respektują metodologiczny postulat wierności badanejmu światu, wychodząc od faktów i kończąc na faktach. Teoria naukowa i wiedza teoretyczna w ogóle (np. prawa nauki) jest tylko formą organizacji danych empirycznych, rodzajem nadbudowy stworzonej przez poznający umysł na fundamentach niezależnej od niego, obiektywnej empirii”⁶². Należy także pamiętać, że w tej perspektywie poznawczej wyraźnie odróżnia się subiektywność człowieka i obiektywność świata oraz obiektywne fakty i wartości, interpretowane jako cecha człowieka, budująca jego subiektywność.

Natura człowieka jest określona w sposób deterministyczny – jest on „zeterminowany działaniem innych bytów, które warunkują jego rozwój, zakreślają granice i możliwości jego aktywności. Przyjmuje się tutaj twierdzenie, że istnieją ogólne prawa życia i rozwoju człowieka, które wyznaczają jego miejsce w świecie (m.in. Hobbes, Spinoza, Herbart). I w tym sensie determinizm jest ontologią obiektywistyczną”⁶³.

Rzeczywistość edukacyjna i procesy w niej zachodzące mają charakter historyczny i obiektywny. Procesy te „są zaplanowane i nastawione na wywołanie pożądaných ze społecznego punktu widzenia (w danym kontekście historycznym) rezultatów w osobowości wychowanka”⁶⁴. Głównym celem realizacji procesów edukacyjnych jest adaptowanie wychowanka do społecznie, zewnętrznie narzuconych warunków życia, a osobowość człowieka ma być odbiciem stosunków społecznych. „Edukacja rozumiana jest tutaj jako proces kształtowania człowieka określonej «jakości», np. zgodnie z przyjętymi/narzuconymi ideałami

⁶⁰ M. Małewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 22.

⁶¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce (skutki jego dominowania w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogów)*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 160.

⁶² M. Małewski, *Teorie andragogiczne...*, s. 23–24.

⁶³ K. Rubacha, *Budowanie teorii...*, s. 60–61.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 65.

i wzorami”⁶⁵. Praktyka edukacyjna jako element praktyki społecznej włączana jest w konflikty społeczne, czyniące z niej narzędzie walki o dominację, stąd „procesy edukacyjne mogą służyć ponadto kształtowaniu świadomości nierówności społecznych, przygotowaniu do walki uprzywilejowanych lub zmarginalizowanych grup społecznych o lepszy świat, zdefiniowany przez przywódców społecznych lub przez grupy uciśnione mające dostęp do organizacji praktyki edukacyjnej”⁶⁶.

Relacja istniejąca między teorią i praktyką pedagogiczną jest bezpośrednio związana z przywołanymi tezami. Proces badawczy realizowany w naukach pedagogicznych ma służyć wytwarzaniu wiedzy pewnej o rzeczywistości edukacyjnej, takiej, która umożliwia racjonalne (tzn. skuteczne) przewidywanie i projektowanie działań, zmierzających do osiągnięcia założonych celów. Głównym zadaniem pedagogiki jest tworzenie takiej rzeczywistości edukacyjnej, która byłaby narzędziem ideologicznego kształtowania i umacniania określonego ładu społecznego. Pedagogika ma być źródłem wiedzy pozwalającej w sposób pewny przewidywać zachowania ludzi. „W związku z tym postuluje bezpośredni związek z praktyką, ujawniający się w projektowaniu działań edukacyjnych i oświatowych, za pomocą których można będzie skutecznie wytwarzać pożądane stany w osobowościach ludzi, a szczególnie w ich zachowaniach”⁶⁷. Relacja teoria – praktyka ogranicza się w tym przypadku do dostarczania praktykom dyrektyw skutecznego działania. Tego typu wiedza utożsamiana być może z tzw. „inżynierią społeczną”, legitymizującą jedynie słuszną praktykę pedagogiczną, pedagogię, instrumentalnie wykorzystującą teorie i twierdzenia naukowe do osiągania celów wyznaczonych przez podmioty edukacyjne, reprezentujące różnorodne interesy, np. ideologiczne lub polityczne. W perspektywie tego paradygmatu, teorie pedagogiczne mają wymiar technologiczny (bezproblemowe stają się cele), a każdy praktyk wychowania ma je bezwzględnie respektować, bo stanowią one gwarancję skutecznego działania wychowawczego. Technologicznie zorientowana, instrumentalna w swym charakterze edukacja i teoria pedagogiczna instrumentalizuje także wychowawcę. Jego zadanie sprowadzone zostało tutaj do bezkrytycznego polegania na twierdzeniach zawartych w tych teoriach i takim doborze środków i metod, aby ich zastosowanie doprowadziło do założonego celu.

To radykalne nastawienie na praktyczność, użyteczność, służebność względem „potrzeb społecznych” było przyczyną redukcji funkcji badań pedagogicznych do wytwarzania określonych systemów czy doktryn, powstających w oparciu o racjonalność techniczną i skutkowało zakwestionowaniem ważności dyskursywnej wiedzy o edukacji (wiedzy filozoficznej, teoretycznej i historycznej)⁶⁸. Teorie

⁶⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, s. 197.

⁶⁶ K. Rubacha, *Budowanie teorii...*, s. 65.

⁶⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna...*, s. 197.

⁶⁸ Szerzej na ten temat: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna...*, s. 201–204; eadem, *Pedagogika ogólna*, s. 317–320.

i koncepcje pedagogiczne, formułowane w perspektywie paradygmatu strukturalistycznego, są identyfikowane z takimi nazwami, jak: pedagogika instrumentalna, pedagogika adaptacyjna, pedagogika technologiczna i pedagogika behawiorystyczna – ze względu na inspiracje psychologiczne, na których zostały oparte.

Wyraźnym przykładem tego typu formacji dyskursywnej jest paradygmat pedagogiki instrumentalnej, sformułowany przez H. Muszyńskiego w postaci autorskiej teorii wychowania. Podstawowe pojęcie nauk pedagogicznych – wychowanie – definiowane jest w tej teorii jako „określona działalność społeczna podporządkowana przyjętemu celom”⁶⁹, tym co badaczka głównie interesuje w tak rozumianym wychowaniu „jest ustalenie wewnętrznych (tj. zawartych w samej działalności) oraz zewnętrznych warunków efektywności tej działalności”⁷⁰. Tak rozumiane wychowanie stanowi przedmiot badań teorii wychowania, określanej przez H. Muszyńskiego jako podstawowa dyscyplina pedagogiczna, zaś „głównym zadaniem teorii wychowania jest wykrywanie, gromadzenie oraz systematyzacja wiedzy mówiącej o prawidłowościach, organizacji, zasadach, formach i metodach wychowawczego oddziaływania oraz warunkach jego efektywności”⁷¹. W tej perspektywie, „teorię wychowania należy określić jako naukę zajmującą się ustalaniem i formułowaniem celów wychowania, a następnie wykrywaniem sposobów i warunków ich efektywnej realizacji”⁷².

3.2. Strukturalistyczna teoria wychowania

Teoria wychowania, sformułowana w tej perspektywie badawczej, traktowana jest jako podstawowy element pedagogiki jako nauki. „O ile pedagogika zajmuje się wychowaniem w szerokim tego słowa znaczeniu, rozumianym jako wszelkie celowe urabianie w sposób trwały ludzkiej osobowości, o tyle teoria wychowania zajmuje się wychowaniem w wąskim znaczeniu, w takim mianowicie, przy którym wychowanie jest odróżniane od nauczania. W takim ujęciu wychowanie odnosi się wyłącznie do urabiania tylko pewnej strony osobowości człowieka, podobnie jak nauczanie kształtuje inną, sobie właściwą sferę osobowości. Mówiąc o wychowaniu mamy na myśli zamierzone wpływanie na sferę emocjonalno-motywacyjną jednostki”⁷³.

Wychowanie, stanowiące przedmiot badań przywołanej teorii, jest odnoszone tylko do oddziaływań zamierzonych, charakteryzowanych w tej interpretacji jako „świadome dążenie do wywarcia trwałego wpływu na osobowość innych osób”⁷⁴.

⁶⁹ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1977, s. 9.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 10.

⁷¹ *Ibidem*, s. 17.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Ibidem*, s. 10.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 22.

We wskazanym kontekście interpretacyjnym przyjęta została taka definicja wychowania, „według której jest ono celowym i zamierzonym oddziaływaniem na psychikę człowieka, zwłaszcza na osobników dorastających społecznie”⁷⁵. Rozumienie to uzupełniono uwagą dotyczącą przedmiotu wychowania, które „odnosi się do każdej jednostki ludzkiej, każdy bowiem człowiek, niezależnie od wieku i pozycji społecznej, może zostać poddany oddziaływaniom wychowawczym”⁷⁶.

Badania uprawiane w ramach tak określonej teorii wychowania skoncentrowane są na poznaniu ogólnych prawidłowości charakteryzujących jego przebieg oraz na wypracowaniu szczegółowych dyrektyw prakseologicznych, mówiących o tym, w jaki sposób organizować i realizować procesy wychowawcze. Zbiór takich dyrektyw, określających sposoby prawidłowego wykonywania czynności wychowawczych, jest tutaj nazywany metodyką wychowania. Jak podkreśla H. Muszyński, „metodyka jest zawsze opisem zalecanej technologii wychowawczego działania dostosowanego do realiów pracy danej instytucji oświatowo-wychowawczej”⁷⁷. Praktyczne wykorzystanie zalecanej technologii oparte jest na regułach ogólnych, dotyczących przebiegu procesu wychowania, których dostarcza teoria wychowania. Dyscyplina ta ma dostarczać takiej wiedzy, która pozwoli skutecznie wychowywać, a jej zadania badawcze dotyczą następujących obszarów:

- określenia ideału wychowawczego i wyprowadzenia z niego celów wychowania, a przez to zapewnienia praktykom wychowania orientacji w celach, jakim mają podporządkować swoje wychowawcze oddziaływanie; zadanie to jest konsekwencją tezy mówiącej, że „brak znajomości celów wyklucza możliwość podjęcia racjonalnego działania. Z kolei zaś mglistość i ogólnikowość celów uniemożliwiają zarówno dokładny dobór sposobów i środków działania, jak też ustalenie jasnych kryteriów efektywności wychowania”⁷⁸;

- dostarczenia wiedzy o rzeczywistości, w której przebiegać będzie działanie, ponieważ posiadanie takiej wiedzy jest warunkiem skutecznego działania i naukowego rozwiązywania problemów skutecznego działania;

- znajomości procesów i mechanizmów rozwoju oraz kształtowania się osobowości człowieka, od tego bowiem także zależy efektywność praktycznego działania wychowawczego;

- gromadzenia wiedzy o organizacji, formach i metodach wychowania podporządkowanych realizacji założonych celów wychowania; ustalenia te także są warunkiem skutecznego działania;

- analiz dotyczących warunków skuteczności działań wychowawczych⁷⁹.

Biorąc pod uwagę przywołane ustalenia, można stwierdzić, że teoretyczne podstawy wychowania, funkcjonujące w dyskursie strukturalistycznym, ograni-

⁷⁵ *Ibidem*, s. 23.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 14.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 15.

⁷⁹ Szerzej na ten temat: *ibidem*, s. 12–17.

czają się do dostarczenia praktykom wychowania określonych dyrektyw skutecznego działania. Jak podkreśla H. Muszyński, „całokształt wiedzy o tym, jakie prawa rządzą wychowaniem jako działaniem skutecznym, wchodzi w zakres teorii wychowania”⁸⁰.

3.2.1. Znaczenie i miejsce działania wychowawczego w strukturalistycznej teorii wychowania

Wychowanie w szerokim tego słowa znaczeniu rozumie się jako „wszelkie zamierzone działania w formie interakcji społecznych mające na celu wywołanie trwałych pożądaných zmian w osobowościach ludzi”⁸¹. Aby precyzyjnie wskazać przedmiot badań strukturalistycznej teorii wychowania, należy się jednak odwołać do tego znaczenia pojęcia „wychowanie”, które H. Muszyński zdefiniował jako „działanie zmierzające do trwałej modyfikacji, ukształtowania lub rozwinięcia dyspozycji emocjonalno-wolitionalnych, a więc kierunkowych, w osobowości jednostki”⁸² i dookreślił jako wychowanie ukierunkowujące, czyli właściwe.

Podstawowym kontekstem analizy tak zdefiniowanego wychowania jest społeczna perspektywa tego działania. Wychowanie interpretowane jest tutaj jako tego typu społeczna działalność, która polega na działaniu zgodnym z prawami rządzącymi nim jako zjawiskiem społecznym oraz zgodnie z prawami rządzącymi nim jako działaniem. Wychowanie zawsze przebiega w perspektywie procesów społecznych, wyznaczonych przez dynamiczny układ stosunków łączących wychowanka ze społeczeństwem. Stąd proces ten ma za zadanie „przyczyniać się do ukształtowania nowych ludzi, którzy będą stale dorastali do nowych zadań, jakie stawia im historyczny rozwój świata. [...] Wychowanie jako przejaw i możliwość realizowania potrzeb społecznych umożliwia rozwój każdego człowieka poprzez intencjonalne oddziaływanie skierowane na niego w toku nauczania”⁸³.

Tak rozumiane wychowanie jest interpretowane przez Krzysztofa Konarzewskiego jako zadanie. Jego zdaniem, badanie tego zjawiska społecznego (jego projektowanie) dotyczy takich działań wychowawczych, „które by przy założonym poziomie kosztów i z ustalonym prawdopodobieństwem spełniały określone nadzieje żywione bądź przez samego uczonego, bądź przez grupę społeczną, dla której pracuje”⁸⁴. Badacz zauważa, że jeśli wychowanie ujmuje się jako zadanie, to „intencjonalność staje się głównym kryterium definicyjnym”⁸⁵ tego pojęcia. Wskazane projektowanie działalności wychowawczej dotyczy w tym przypadku opisu rodzaju i przestrzenno-czasowego porządku czynności oraz świadomości

⁸⁰ *Ibidem*, s. 35.

⁸¹ *Ibidem*, s. 25.

⁸² *Ibidem*, s. 29.

⁸³ A. Tchorzewski, *Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej*, [w:] *Współczesne konteksty wychowania...*, s. 45.

⁸⁴ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987, s. 6.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 7.

celu i wiedzy o skutkach tego działania. Zdaniem K. Konarzewskiego, sformułowanie takich ustaleń przybiera formę strategii oddziaływania wychowawczego, które odnosi on do sposobów wywoływania zmian w człowieku⁸⁶. Właśnie wywoływanie pożądanych społecznie zmian staje się istotą wychowania, w tym także uzewnętrzniać się ma społeczny charakter tego procesu.

Wychowanie jako społeczne działanie można analizować w różnych aspektach. Jeżeli przyjmujemy wskazaną interpretację, czyli spojrzymy na wychowanie jako zadanie, to szczególne miejsce zajmuje tutaj struktura czynności związanych z realizacją tego zadania. Stąd H. Muszyński odnosi wychowanie do struktury czynności wychowawczych, które powinny pozostawać ze sobą w określonej relacji, gwarantującej skuteczność tego działania. Ten kontekst analizy działalności wychowawczej jest bezpośrednio związany z pojęciem procesu, które H. Muszyński definiuje jako „ciąg zmian zachodzących według określonego porządku”⁸⁷, zaś w przypadku procesu wychowania ma on na myśli „zmiany, do których mają doprowadzić mniej lub więcej uporządkowane ciągi działań wychowawczych”⁸⁸. Podkreśla przy tym, że „struktura procesu działania jest zawsze podyktowana prawidłowościami procesu przemian, jakie to działanie ma wywołać”⁸⁹, co w przypadku wychowania skutkuje tym, że „struktura wychowawczego działania jest podporządkowana strukturze przemian, jakie zachodzą w osobowości jednostki na drodze od stanu wyjściowego do finalnego, zamierzonego. Można więc powiedzieć, że wychowanie jest zawsze zamierzoną ingerencją w procesy przemian zachodzące w osobowości jednostki – ingerencją, która ma na celu wywołanie tych procesów, nadanie im kierunku oraz tempa, ale która nie może nie liczyć się z prawidłowościami przebiegu tych procesów”⁹⁰. Biorąc pod uwagę przytoczone ustalenia, autor prezentowanej teorii stwierdza, że procesy wychowania są zawsze „konsekwencją struktury zamierzonych i możliwych procesów zmian osobowościowych”⁹¹, a zadaniem teorii wychowania jest dostarczanie sposobów ich wywoływania i kierowania ich przebiegiem, czyli opracowanie naukowych podstaw realizacji procesów wychowania. Podsumowując można stwierdzić, że proces wychowania rozumie się tutaj jako „ciąg działań wychowawczych podejmowanych indywidualnie lub zbiorowo w celu stopniowego wywołania określonej przemiany w osobowości wychowanka, przy czym kolejność tych działań jest odpowiednio dostosowana do przebiegu wywoływanej przez nie przemiany”⁹².

W tak rozumianym procesie centralne miejsce zajmują działania wychowawcze, które – zdaniem H. Muszyńskiego – „podejmowane są zawsze przez osoby, które nazywamy wychowawcami, a skierowane ku osobom wychowanków

⁸⁶ Szerzej na ten temat, *ibidem*, s. 9–17.

⁸⁷ H. Muszyński, *Zarys teorii...*, s. 225.

⁸⁸ *Ibidem*, s. 226.

⁸⁹ *Ibidem*, s. 227.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ *Ibidem*, s. 228.

⁹² *Ibidem*, s. 230.

– występują więc zawsze w obrębie stosunku wychowawczego [...], przez który rozumiemy wzajemny układ pozycji i ról społecznych osób uczestniczących w procesie wychowania, realizujący się w postaci bezpośrednich i pośrednich interakcji między nimi. Podejmowane w ramach danego stosunku wychowawczego działania wychowawcze składają się na proces wychowania wtedy, i tylko wtedy, kiedy podporządkowane są zamierzeniu dokonania określonej przemiany w osobowości wychowanka”⁹³.

3.2.2. Model działania wychowawczego w ujęciu strukturalistycznym

Nakreślony przez H. Muszyńskiego model działania wychowawczego⁹⁴, stanowiący podstawowy element jego teorii wychowania, został oparty na głównych ustaleniach dotyczących interpretacji działania jako określonego rodzaju aktywności ludzkiej. Muszyński zakłada, że „działaniem jest takie zachowanie dowolne i celowe ludzi, które polega na dokonywaniu jakichś zmian w rzeczywistości”⁹⁵. Autor analizowanej teorii przyjmuje przy tym, że „zasadniczym przedmiotem badań pedagogicznych jest efektywność różnego typu działań wychowawczych zrelatywizowanych do założonych celów”⁹⁶. Zdaniem badacza, z tego właśnie względu pedagogika zasługuje na miano teorii wychowawczego działania.

Toteż jej terminologia musi obejmować przede wszystkim precyzyjnie zdefiniowane i poklasyfikowane rodzaje wszelkich zamierzonych manipulacji wychowawczych. Należy pamiętać, że mówiąc o działaniach wychowawczych mamy na myśli manipulacje podejmowane na różną skalę. Obok działań przybierających postać interakcji w obrębie małych grup społecznych (np. praca nauczyciela z klasą) możemy wyróżnić działania o nieco szerszym zasięgu, polegające na organizowaniu życia większych zbiorowości objętych ramami jednej placówki lub instytucji (np. szkoła lub zakład pracy), a wreszcie działania o najszerszym zasięgu obejmujące różnego rodzaju wpływy i manipulacje skierowane ku wielkim grupom społecznym (np. organizacja i kierowanie systemem oświatowym, działanie za pośrednictwem środków masowego przekazu itp.)⁹⁷.

Działanie wychowawcze, osadzone w przywołanym kontekście, jest charakteryzowane jako aktywność ludzka, realizowana w perspektywie decyzji dowolnych. H. Muszyński podkreśla, że „brak możliwości podjęcia jakichkolwiek decyzji ozna-

⁹³ *Ibidem*, s. 229.

⁹⁴ Przyjmuję, że model jest częścią teorii, obrazującą złożoność teoretycznych lub praktycznych powiązań i jako taki pełni w teorii i praktyce funkcję heurystyczną. Koncepcja jest pochodną modelu dla praktyki, jest symbolicznie reprezentowanym związkiem zależności. Szerzej na temat wzajemnych relacji między teorią, modelem, koncepcją i praktyką: F. W. K r o n, *op. cit.*, s. 258–268; M. N o w a k, *Teorie i koncepcje...*, s. 35–39.

⁹⁵ H. M u s z y ń s k i, *Zarys teorii...*, s. 47.

⁹⁶ H. M u s z y ń s k i, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 101.

⁹⁷ *Ibidem*.

cza, że w danym wypadku nie ma miejsca na aktywność o charakterze dowolnym, czyli że ewentualna aktywność, z jaką mamy do czynienia, nie jest działaniem⁹⁸. Zauważa przy tym, że „sfera decyzji jest zwykle ograniczona przez wpływ innych czynników, które od tych decyzji – przynajmniej wprost – są niezależne”⁹⁹. Jak dalej stwierdza, „działania wychowawcze zdeterminowane są w znacznym stopniu przez czynniki społeczno-kulturowe, psychologiczne, a także wiele innych. W jakiejś mierze należą one jednak do sfery dowolnych (oczywiście, w pewnych granicach) decyzji, dzięki czemu mogą mieć różny przebieg. Będzie on mianowicie zależał m.in. od przyjęcia różnych celów”¹⁰⁰. Pozostaje zauważyć, że z perspektywy dyskursywnego myślenia o działalności wychowawczej, dyskusji podlegać mogą owe „granice”, jakoś i parametry tego działania. To one właśnie stanowią, zwłaszcza w wymiarze ideologicznym, jego podstawowy kontekst, a dowolność jest tu rozumiana w „charakterystyczny” sposób, przekładający się na wszystkie wymiary tej aktywności.

W perspektywie przywołanych ustaleń oraz przyjętego zakresu badań, działanie wychowawcze odniesione zostanie do wybranych parametrów/wymiarów analizy tego fenomenu¹⁰¹.

3.2.2.1. Podmiot działający, kto działa?

Odpowiadając na pytanie dotyczące tego, kto działa, od razu możemy stwierdzić, że w przypadku analizowanej formacji dyskursywnej ma miejsce dobór osób uczestniczących w działalności wychowawczej, który jest przedmiotem odpowiednich decyzji. „Są to decyzje o szerokim zasięgu wpływu na przebieg działalności wychowawczej. Społeczeństwo – o tyle, o ile decyduje o wyborze mających je reprezentować decydentów w sprawach oświatowo-wychowawczych – ma pewien wpływ na to, komu zostaną powierzone zadania wychowawcze. Może także funkcji tych pozbawić, i to nawet wtedy, gdy są one w danym kręgu kulturowym trwale przyporządkowane określonym osobom czy instytucjom – czego przykładem może być pozbawienie praw rodzicielskich”¹⁰².

W tej interpretacji dobór osób działających wychowawczo zakłada pewną selekcję, co tłumaczone jest wysokim zorganizowaniem i zinstytucjonalizowaniem działalności wychowawczej. Taka perspektywa ma określone konsekwencje – zdaniem H. Muszyńskiego, „uczestniczenie pojedynczych osób w tych działaniach może mieć wówczas charakter dwojaki: możliwe jest podejmowanie przez

⁹⁸ H. Muszyński, *Zarys teorii...*, s. 47.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ Por. *Wybrane aspekty analizy działania pedagogów*, [w:] K. Olbrycht, *Sztuka a działanie pedagogów*, Katowice 1987, s. 34–56; *Działanie – struktura i funkcje metodologiczne*, [w:] W. Kojś, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1994, s. 9–36.

¹⁰² H. Muszyński, *Zarys teorii...*, s. 49.

nie określonych zadań wychowawczych ze świadomością celów i motywacją ich osiągnięcia, ale istnieje możliwość także wykonywania analogicznych zadań bez uświadamiania sobie przez wykonawcę celów, jakim mają one służyć. Ich świadomość w tym drugim wypadku mają jedynie wyższego szczebla decydenci i organizatorzy działalności wychowawczej w skali społecznej¹⁰³. Badacz dodaje, że, „bezpośredni uczestnicy tych procesów mogą nie mieć świadomości wychowawczego charakteru swoich zadań, ale wypełniając przypisane im role społeczne faktycznie przyczyniają się do realizacji tych celów, które założyli inspiratorzy uruchomionych procesów”¹⁰⁴.

Jak wynika z przytoczonego cytatu, osobą działającą jest wychowawca, który pełniąc określoną rolę społeczną, wykonuje powierzone mu zadania wychowawcze, rozumiane tutaj jako „wszelkie czynności, które zostały zaprojektowane ze względu na osiągnięcie założonego celu (lub celów) wychowania i wyznaczające sposób realizacji danych celów, a więc formy, w jakich przebiegać będzie działanie wychowawcze i metody, jakie znajdują w nim zastosowanie”¹⁰⁵. Osoba podejmująca działania ma jedynie odpowiedzieć na pytanie, co należy zrobić i w jaki sposób, aby osiągnąć założone, narzucone jej cele¹⁰⁶.

3.2.2.2. Kto lub co jest przedmiotem działania?

Odpowiedź należy odnieść do rozumienia procesu wychowania, którego podstawowym elementem jest działanie wychowawcze. Wychowanie jako określonego rodzaju działalność społeczna, jako element całokształtu procesów życia społecznego, polega w tym przypadku na „dążeniu grupy do przedłużenia własnego trwania poprzez przygotowanie dorastających osobników do pełnienia ról członkowskich”¹⁰⁷. W tej perspektywie osobą, na którą się oddziałuje jest wychowanek, określany jako dorastający osobnik. Społeczna funkcja wychowania sprawia, że działanie wychowawcze odnosi się do oddziaływania na wychowanika (a dokładniej na jego osobowość), aby funkcjonował on w społeczeństwie według z góry narzuconych reguł. Oddziaływanie ujmowane jest tutaj jednostronnie, czyli tylko wychowawca podejmujący działanie wywiera wpływ na wychowanika¹⁰⁸. H. Muszyński podkreśla, że „działania te podejmowane są zawsze przez osoby, które nazywamy wychowawcami, a skierowane ku osobom wychowanków – występują więc zawsze w obrębie stosunku wychowawczego [...], przez

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 50.

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ W związku ze szczególnym doborem osób działających wychowawczo, dokładnie określona jest także sylwetka wychowawcy, jego cechy oraz zakres funkcjonowania w tej roli. Zob. H. Muszyński, *Zarys teorii...*, s. 382–412.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 55.

¹⁰⁸ Szerzej na ten temat: H. Muszyński, *Wstęp do metodologii...*, s. 43.

który rozumiemy wzajemny układ pozycji i ról społecznych osób uczestniczących w procesie wychowania, realizujący się w postaci bezpośrednich i pośrednich interakcji między nimi”¹⁰⁹.

3.2.2.3. Jakie cele stawiane są przed tym działaniem?

Cele działania wychowawczego są rozumiane jako „te stany rzeczy, których osiągnięcie poprzez zabiegi wychowawcze jest postulowane”¹¹⁰. Wyprowadza się je z ideału wychowania, który odnosi się „wyłącznie do stanu finalnego jaki mamy osiągnąć w wyniku ogółu działań wychowawczych”¹¹¹. Jak podkreśla H. Muszyński, „cele wychowania obejmują najrozmaitsze dyspozycje i cechy osobowościowe, jakie pragniemy przyswoić wychowankom. Pełen zestaw harmonijnie zintegrowanych ze sobą takich celów, dający w sumie opis dojrzałej osobowości człowieka, nazywamy *ideałem człowieka*. Można więc powiedzieć, że ideał wychowania to zarys pożądanej osobowości jednostki, jaka ma powstać pod wpływem całokształtu oddziaływań wychowawczych”¹¹². Ideał wychowania, będący bezwzględnie obowiązującym rezultatem tego procesu, jest formułowany na podstawie ściśle określonych przesłanek, czyli socjalistycznej teleologii wychowania. Przesłanki te to określony ideał życia społecznego, wyprowadzony z przyjętej koncepcji filozoficznej i ideologii społecznej¹¹³. Ważną cechą celów stawianych przed działaniem wychowawczym stanowi ich ściśle określone pochodzenie, bezwzględne obowiązywanie oraz to, że zmiany osobowości wychowanka, będące urzeczywistnieniem tych celów, są podstawowym kryterium skuteczności wychowania. Istnienie tych celów w świadomości uczestników procesu wychowania ani nie jest warunkiem realizacji, ani skuteczności tego procesu. Także działający wychowawca nie jest zobligowany do znajomości tych celów – jak zaznaczono, wykonując powierzona mu rolę, koncentrować się ma na efektywnym doborze metod i środków działania. Podkreślić także należy, że ideał, a w konsekwencji także cele wychowania dotyczą tylko założonych skutków oddziaływań wychowawczych, nie są one więc łączone z jakimkolwiek innym procesem czy działaniem, np. aktywnością własną wychowanka.

3.2.2.4. Jak działa? Jakie metody i środki stosowane są w tym działaniu?

Dobór metody i środków jest bardzo mocno sprzęgnięty z właściwościami procesu wychowania, nakreślonymi w tym paradygmacie. Jak wskazuje H. Muszyński,

¹⁰⁹ H. Muszyński, *Zarys teorii...*, s. 229.

¹¹⁰ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1972, s. 23.

¹¹¹ *Ibidem*, s. 29.

¹¹² H. Muszyński, *Zarys teorii...*, s. 153.

¹¹³ Por. *Ideologia społeczna jako źródło celów wychowania*, [w:] H. Muszyński, *Wstęp do metodologii...*, s. 140–141, a także: *Geneza i treść socjalistycznego ideału wychowania*, [w:] H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania...*, s. 67–96.

[...] aby zrozumieć, jakie miejsce w realizacji całokształtu procesu wychowawczego zajmują i jaką rolę w niej odgrywają metody wychowania, musimy raz jeszcze powrócić do czynności, które na tę realizację się składają. W jego przebiegu można wyróżnić trzy etapy. Pierwszy to wybór określonych celów etapowych, a więc konkretnych dyspozycji, które należy w wychowanku kształtować i rozwijać. Drugim etapem realizacji procesu wychowawczego jest dobór do założonych celów takich rodzajów sytuacji, w których cele te mogłyby być stopniowo osiągnąć. Dokonuje się to przez wykorzystanie każdej sytuacji do wyzwania w wychowanku pożądanych wychowawczo form aktywności. [...]

Dochodzimy w ten sposób do określenia trzeciego etapu czynności składających się na realizację procesu wychowania. Jest nim skłanianie wychowanka w poszczególnych sytuacjach do wyboru pożądanych wychowawczo form aktywności. [...] Dokonuje się to zawsze przez operowanie systemem nagród i kar. Gdy operacje te mają charakter postępowania przemyślanego, mówimy wówczas o metodach wychowania¹¹⁴.

W tym modelu sytuacji wychowawczej podkreśla się, że jej istotą jest to, „że umożliwia ona wychowankowi dokonanie wyboru spośród zachowań o różnej wartości. Im niższy jest poziom, na którym znajduje się wychowanek, tym bardziej ograniczone są możliwości «dane» do wyboru. Wychowawca, który jednak chce pobudzić wychowanka do dokonania takiego wyboru, musi dysponować pewnymi umiejętnościami manipulowania różnymi elementami sytuacji, od których wybór ten zależy. Do elementów tych należy także świadomość wychowanka”¹¹⁵. Taka perspektywa działania wychowawcy jednoznacznie sprawia, że podstawowym kryterium doboru metod działania, czyli oddziaływania wychowawczego, jest jego skuteczność i prymat aktywności przypisany wychowawcy. Jednocześnie przedmiot oddziaływań – wychowanek, ten ku któremu działanie jest skierowane – jest ograniczany w zakresie własnej aktywności i wyboru zachowań¹¹⁶. Ten kontekst działania wychowawczego został ujęty w samej definicji metody wychowania, która mówi, że jest to „każdy wyodrębniony sposób postępowania wychowawcy polegający na wywieraniu określonego wpływu na aktywność wychowanka, związany zawsze z dokonywaniem zmian w obrębie układu nagród i kar w danej sytuacji wychowawczej”¹¹⁷. Należy także zauważyć, że paleta metod działania obejmuje zwłaszcza te, które bezpośrednio odwołują się do wzmocnienia pozytywnego lub negatywnego, co wprost wynika z założeń koncepcji psychologicznej, do której nawiązuje ta teoria, czyli behawioryzmu. Ponadto zestaw metod, które działający wychowawca ma za zadanie adekwatnie zastosować, jest stały i ściśle określony¹¹⁸.

¹¹⁴ H. Muszyński, *Zarys teorii...*, s. 308–309.

¹¹⁵ *Ibidem*, s. 309.

¹¹⁶ Zauważyć należy, że jeśli już występuje w tej teorii fenomen samowychowania, to jest odnoszony do kierowania samowychowaniem, a jego istota ogranicza się do takiej relacji, w której wychowawca towarzyszy wychowankowi w jego pracy nad sobą, nadając jej określony kierunek i podsuwając odpowiednie zabiegi perfekcjonistyczne. Szerzej na ten temat: H. Muszyński, *Zarys teorii...*, s. 336–341.

¹¹⁷ *Ibidem*.

¹¹⁸ Taksonomia metod wychowania oraz ich charakterystyka leży poza obszarem analiz realizowanych w niniejszej rozprawie, ale tego typu ustalenia zostały zawarte m.in. w pracy H. Muszyńskiego (*Zarys teorii...*, s. 308–343); por. K. Konarski, *Podstawy teorii...*

Biorąc pod uwagę przywołane ustalenia, możemy stwierdzić, że dobór i zastosowanie określonej metody działania jest uzależnione od danej sytuacji wychowawczej, ale za każdym razem musi być ono podporządkowane założonym celom i powinno zwiększyć skuteczność tego procesu. Odwołanie się do właściwych metod jest tutaj szczególną sprawnością działania, odnoszoną do adekwatnego ich doboru. Stąd działanie wychowawcy bezwzględnie zogniskowane jest na rzeczywistnianiu wyznaczonych celów wychowania, niezależnie od stanu osobowości, potrzeb czy oczekiwań wychowanka. Tego typu uwarunkowania mają pozostawać poza świadomością działającego wychowawcy.

3.2.2.5. Jakie są uwarunkowania/warunki tego działania?

Jeśli przyjmujemy, że każde działanie jest uwikłane w pewien kontekst sytuacyjny i przebiega w pewnych warunkach, to w strukturalistycznej koncepcji działania wychowawczego najbardziej znaczące będą te uwarunkowania, od których zależy skuteczność tego działania. Jak podkreśla H. Muszyński, „nieskuteczność zastosowanych metod wychowania może być spowodowana różnymi okolicznościami”¹¹⁹. Badacz stwierdza, że uwarunkowania te mogą dotyczyć wychowawcy, jego wiedzy, przygotowania, działania oraz układu stosunków między nim a wychowankiem, mogą także obejmować aktualny układ warunków zewnętrznych, „od którego zależą możliwości lub perspektywy zaspokojenia motywów wychowanka, a więc wszystko co może on robić, osiąść, stracić itp., a czym może dowolnie dysponować wychowawca”¹²⁰. Znaczenie ma tu także społeczne otoczenie wychowanka, np. grupy, z którymi się identyfikuje. Bardzo ważną klasę uwarunkowań stanowią czynniki związane z osobą wychowanka, np. jego motywacja, ideały, poglądy i przekonania. Wiedzy na temat wszelkich uwarunkowań działania wychowawczego, a dokładnej uwarunkowań jego skuteczności, dostarczać ma teoria wychowania, której zakres dociekań badawczych skoncentrowany jest na:

- rzeczywistości, w której przebiegać będzie działanie;
- procesach i mechanizmach rozwoju oraz kształtowania się osobowości wychowanka;
- wiedzy o organizacji, formach i metodach wychowania;
- pozostałych uwarunkowaniach skuteczności działań wychowawczych.

Wszystkie wskazane konteksty są podporządkowane skuteczności działania, nie jest tu poruszana ani kwestia jakości przebiegu tego procesu, ani jakości relacji istniejących między uczestnikami tego procesu, a tym bardziej – celów tego działania i ich uzasadnień.

¹¹⁹ H. Muszyński, *Zarys teorii...*, s. 315.

¹²⁰ *Ibidem*, s. 316.

3.2.2.6. Jakie są rezultaty tego działania?

Rezultaty działania wychowawczego nakreślone w dyskursie instrumentalnym są ściśle określone, przewidywalne, z góry założone i powinny być bezwarunkowo osiągnięte. Mają one moc absolutnego obowiązywania i stanowią wyznacznik procedury działania. Od pożądanych rezultatów zależy organizacja sytuacji wychowawczych i dobór metod działania. Założone rezultaty działania wychowawczego są bezpośrednio konfrontowane ze zmianami, jakie zaszły w osobowości wychowanka pod wpływem oddziaływań wychowawczych, a zakres i poziom zbliżenia się do założonych rezultatów stanowi o skali skuteczności tego procesu. Ten parametr działania wychowawczego jest w omawianym dyskursie najważniejszy. Należy zauważyć, że eksponuje się założone rezultaty, pomijając nieprzewidywane efekty i zmiany wynikające z działania innych czynników, np. aktywności własnej wychowanka.

3.3. Cechy wychowania jako działania w dyskursie strukturalistycznym

Biorąc pod uwagę poczynione ustalenia, działaniu wychowawczemu można przypisać następujące właściwości:

- jest świadomym działaniem zrelatywizowanym do założonych celów;
- jest działaniem instrumentalnym i adaptacyjnym;
- nosi znamiona działania manipulacyjnego, realizowanego zarówno w skali *mikro*/interpersonalnej jak i *makro*¹²¹;
- uprzedmiotawia uczestników procesów wychowawczych;
- instrumentalizuje osobę wychowawcy, a także samą działalność wychowawczą, traktowaną jako skuteczny sposób wtłoczenia wychowanka w narzucone, ściśle określone ramy funkcjonowania społecznego;
- jest działaniem całkowicie opresyjnym, schematycznym i lekceważącym indywidualność wychowanka;
- działalność wychowawcza staje się w ramach tego paradygmatu technologią wychowania, interpretującą ten proces jako ciąg działań wywierających na człowieka określony wpływ;
- wychowawca poprzez oddziaływanie modeluje zachowania wychowanka, pokazuje obowiązujące sposoby rozumienia i działania w świecie, z założeniem, że jedynie one są godne realizacji;
- rezultaty działania wychowawczego są efektami określonego rodzaju zewnętrznej stymulacji – działanie wychowawcze projektowane jest jako bezwzględnie skuteczny, intencjonalny sposób wywierania wpływu.

¹²¹ Por.: Cechy małej i wielkiej manipulacji, A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006, s. 13–32.

W myśli pedagogicznej, powstającej w perspektywie paradygmatu strukturalistycznego, działalność wychowawcza rozumiana jest jako „świadome dążenie do wywarcia trwałego wpływu na osobowość innych osób”¹²² i odnoszona jest do takich kategorii pojęciowych, jak: działanie wychowawcze, intencjonalne oddziaływanie, urabianie, zamierzone wpływy, manipulacja, celowe urabianie, skuteczne wychowanie.

4. Działanie wychowawcze jako aktywność zdeterminowana społecznie – perspektywa funkcjonalistyczna

4.1. Rekonstrukcja głównych tez dyskursu funkcjonalistycznego

Funkcjonalistyczna wizja świata społecznego, podobnie jak strukturalistyczna, opiera się na obiektywizmie i determinizmie. Funkcjonowanie człowieka w przestrzeni społecznej odnoszone jest przede wszystkim do zależności przyczynowo-skutkowych oraz tezy głoszącej, że „człowiek jest zdeterminowany działaniem innych bytów, które warunkują jego rozwój, zakreślają granice i możliwości jego aktywności. Przyjmuje się tutaj twierdzenie, że istnieją ogólne prawa życia i rozwoju człowieka, które wyznaczają jego miejsce w świecie [...]”. I w tym sensie determinizm jest ontologią obiektywistyczną¹²³. To antyindywidualistyczne podejście sytuuje jednostkę na pozycji podrzędnej względem istniejącego/zastanego porządku społecznego.

Świat społeczny ujmowany w perspektywie funkcjonalistycznej jest obiektywną strukturą podporządkowaną zasadom regulującym jej trwanie oraz systemem elementów, powiązanych odpowiednimi funkcjami. Parametry życia społecznego determinują życie jednostki, a podstawową kategorią odnoszącą się do mechanizmów wpływu społecznego jest system kulturowy, który podporządkowuje sobie osobowość jednostek¹²⁴.

Ten projekt życia społecznego odwołuje się do porządku społecznego, umowy społecznej, stopniowego dokonywania zmian społecznych oraz pewnego typu homeostazy społecznej, opartej na nierównościach społecznych, będących ceną tej równowagi¹²⁵. Ideą przewodnią tej interpretacji życia społecznego jest „uznawanie porządkującej natury instytucji społecznych, których funkcje – jak się przyjmuje – zapewniają ład i równowagę społeczną. Wynika to z faktu zorganizowania

¹²² H. Muzyński, *Zarys teorii...*, s. 22.

¹²³ K. Rubacha, *Budowanie teorii...*, s. 60–61.

¹²⁴ Szerzej na ten temat: R. Meighan i in., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszurno-Koziej i in., red. Z. Kwieciński, Toruń 1993, s. 255–268.

¹²⁵ Szerzej na ten temat: R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza...*, s. 25–50.

rzeczywistości, jej przewidywalności i właściwej dla niej tendencji do trwałości i samo kontynuacji na rzecz adaptacji społecznej. W takim ujęciu aktywność społeczna realizowana w instytucjach ma stanowić znaczący wkład w utrzymanie systemu społecznego w stanie równowagi i porządku¹²⁶.

Na podobnych zasadach funkcjonować ma także edukacja, będąca elementem praktyki społeczno-kulturowej. To właśnie społeczeństwo konstytuuje praktykę edukacyjną, „tworzy trwałe struktury praktyki edukacyjnej, w ramach których dokonuje się transmisja uznanego za obiektywny dorobku kultury. Uczniowie stanowią ważne ogniwo tego systemu, ponieważ internalizując (uwewnętrzniając) wartości zastanej kultury, przeniosą je w świadomość kolejnych pokoleń, odtwarzając *status quo*”¹²⁷. Proces edukacyjny, realizowany według tego projektu, jest podporządkowany interesom społecznym, a głównym zadaniem uczestników tej praktyki społecznej – zwłaszcza uczniów – ma być przygotowanie się do odpowiedniego funkcjonowania w życiu społecznym, np. w zakresie pełnionych ról społecznych. Stąd parametry społecznego funkcjonowania stanowią podstawowy kontekst oceny rozwoju jednostki. Cele edukacji są bezpośrednio sprzęgnięte z celami społecznymi, a każda aktywność wyjaśniana jest w kategoriach zamierzonych celów i efektów.

W konsekwencji przywołanych założeń, wychowanie szeroko rozumiane określane jest jako „świadome działanie edukacyjne nastawione na kształtowanie osobowości zgodnie ze standardem psychologiczno-społecznym obowiązującym w danej kulturze”¹²⁸. Ogólnym celem edukacji staje się więc osiągnięcie przez wychowanka kolejnych stadiów rozwoju, ważnych dla sprawnego funkcjonowania w przestrzeni społecznej. „Procesy edukacyjne skupiają się na stymulowaniu rozwoju jednostki, szczególnie poznawczego i moralnego, przebiegającego według psychologiczno-społecznego standardu”¹²⁹. Działania instytucji edukacyjnych, podejmowane na rzecz osiągania społecznie ustanowionych celów, stanowią podstawę praktyki edukacyjnej, to właśnie te instytucje mają sterować każdym działaniem człowieka. „Praktyka szkolna budowana jest w duchu myślenia instrumentalno-technicznego, opartego na przekonaniu, że działania nauczyciela są skutecznym instrumentem przekształcania umysłu i tożsamości ucznia zgodnie z przyjętym, szczegółowym wzorcem («uczeń wie, umie, wskazuje, szanuje itd.»)”¹³⁰.

Należy przy tym podkreślić, że kontekst społeczny, w którym realizowana jest działalność edukacyjna nie podlega dyskusji. „Funkcjonalistów interesuje więc, w jakiej mierze instytucja lub społeczna praktyka służy przystosowaniu się

¹²⁶ D. K l u s - S t a ń s k a, *Dyskursy pedagogiki...*, s. 47.

¹²⁷ K. R u b a c h a, *Budowanie teorii...*, s. 64–65.

¹²⁸ *Ibidem*, s. 67.

¹²⁹ *Ibidem*, s. 66.

¹³⁰ D. K l u s - S t a ń s k a, *Dyskursy pedagogiki...*, s. 51.

całego systemu społecznego”¹³¹. Perspektywa społecznego funkcjonowania, wraz z jej strukturami, reguluje wszelką aktywność jednostki¹³².

Teorie pedagogiczne, mieszczące się w dyskursie funkcjonalistycznym, można utożsamiać z pedagogiką pozytywistyczno-konserwatywną, pedagogiką behawiorystyczną i pedagogiką systemową.

4.2. Funkcjonalistyczna teoria wychowania

Teoria wychowania, sformułowana w perspektywie paradygmatu funkcjonalistycznego, jest odnoszona przede wszystkim do zaplecza psychologicznego i ideologicznego, na podstawie którego została zbudowana – stanowią je behawioryzm i ideologia transmisji kulturowej¹³³.

„Wychowanie jest pojmowane tutaj jako transmisja wypracowanych przez poprzednie pokolenia zdobyczy kulturowych. Jest to edukacja w imię zastanego porządku społecznego- jej celem jest internalizacja wartości i norm kultury”¹³⁴. Inaczej można powiedzieć, że wychowanie stanowi w tej interpretacji kompleks działań, które mają mieć określony wpływ na formowanie się osobowości wychowanka. Podstawowym kontekstem realizacji tego działania jest jego

¹³¹ W. Feinberg, J. F. Soltis, *Szkola i społeczeństwo*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 20.

¹³² We współczesnym dyskursie funkcjonalistycznym szczególne miejsce zajmują: teoria strukturalno-funkcjonalna, której reprezentantem jest Talcott Parsons, neofunkcjonalizm Roberta Mertona oraz funkcjonalno-strukturalna teoria systemu Niklasa Luhmanna. Teorie te stanowią próby ujęcia życia społecznego jako całości funkcjonalnej. Ich autorzy dążą do wyjaśnienia zjawisk, faktów i procesów społecznych poprzez ich funkcje w kulturze danego społeczeństwa. Społeczeństwo jest rozpatrywane jako całość sama w sobie, która ani nie może być oddzielona od swoich elementów składowych ani nie jest do nich redukowalna. System społeczny ma zatem charakter samoregulacyjny, wykazuje tendencje do utrzymania samego siebie w stanie równowagi. Teorie te różni jednak waga przywiązywana do poszczególnych elementów danej koncepcji społecznej oraz zaplecze teoretyczne, do którego się odwołują. Np. T. Parsons, formułując swoją teorię wychodzi od struktur, a zatem od wewnętrznego porządku systemu, Luhmann zaś – od funkcji i przyporządkowuje strukturom podrzędne zadanie stałego utrzymywania funkcji. Szerzej na ten temat: T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej*, przeł. A. Bentkowska, Warszawa 1972; R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza...*, s. 36–38; R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa 1982; H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przeł. D. Sztobryn, Gdańsk 2005, s. 103–108; *Współczesne teorie socjologiczne*, wyb. i oprac. A. Jasińska-Kania i in., Warszawa 2008; T. Maślańska, *Racjonalność i komunikacja. Filozoficzne podstawy teorii społecznej J. Habermasa*, Warszawa 2011, s. 171–181; F. W. Kron, *op. cit.*, s. 96–103.

¹³³ Szerzej na ten temat: L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spyry o edukację...*, s. 51–95.

¹³⁴ H. Mizererek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999, s. 25.

zaprogramowanie i adekwatna realizacja¹³⁵. Rozwój wychowanka, przebiegający w perspektywie tak rozumianego wychowania, jest interpretowany mechanistycznie i stanowi efekt oddziaływań zewnętrznych, urzeczywistniających się w realizowaniu pożądanych wzorów zachowań. Transmisyjny wymiar oddziaływań wychowawczych wyraża się w tym, że praktyka wychowawcza została tu sprowadzona do instrumentalnego działania, odwołującego się do racjonalności technicznej.

Cele wychowania, wypływające z ugruntowanego społecznie i kulturowo zaplecza, przyjmowane są bezwarunkowo i stanowią podstawowy wyznacznik procedury tego działania. Nie podlegają one dyskusji, podważeniu czy zmianie, stąd zadania stawiane przed wychowawcą dotyczą jedynie poszukiwania skutecznych sposobów ich realizacji.

Relacje funkcjonujące między uczestnikami procesu wychowania są niesymetryczne i opierają się na całkowitej dominacji aktywności wychowawcy oraz bezwarunkowym podporządkowaniu się wychowanka.

4.2.1. Znaczenie kategorii „działanie wychowawcze” w funkcjonalistycznej teorii wychowania

W myśli pedagogicznej, uprawianej na gruncie paradygmatu funkcjonalistycznego, działalność wychowawcza jest rozumiana jako jednokierunkowa transmisja wpływów, a kształtowanie osobowości wychowanka staje się podstawowym zadaniem wychowawcy. Stąd w dyskursie tym szczególnej mocy nabiera pojęcie „wychowywanie”, będące kategorią określającą oddziaływanie wychowawcy na wychowanka. Jest to więc działanie polegające głównie na wychowywaniu do posłuszeństwa, oparte na sprawowaniu władzy wychowawczej, którą dysponuje wychowawca. Jak podkreśla Stanisław Sławiński, „w tradycyjnym podejściu do wychowania na pierwsze miejsce wysuwano kwestię władzy podnoszonej niekiedy do rangi «świętej zasady» wychowania”¹³⁶. Dlatego w tej interpretacji szczególnego znaczenia nabierają różne sposoby sprawowania władzy wychowawczej, która stanowi podstawowy kontekst dla przedstawianego modelu działania i warunek jego skuteczności¹³⁷. W tej perspektywie efektywność działania wychowawcy mierzona jest liczbą osiągniętych celów, utożsamianych z przystosowaniem społecznym, czyli „**zdolnością do współżycia i współdziałania z ludźmi w ramach ról społecznych, które człowiek pełni**”¹³⁸. Próba określenia zakresu znaczeniowego pojęcia „działanie wychowawcze” może być tu odniesiona do rozumienia tego terminu jako aktywności świadomie podejmowanej przez wychowawcę, w celu skutecznej realizacji społecznie ustanowionych celów wychowania.

¹³⁵ Zob. S. Sławiński, *Wychowywać do posłuszeństwa*, Warszawa 1994, s. 38.

¹³⁶ *Ibidem*, s. 5.

¹³⁷ *Ibidem*, s. 58–65.

¹³⁸ *Ibidem*, s. 26.

4.2.2. Model działania wychowawczego w ujęciu funkcjonalistycznym

Model działania wychowawczego nakreślony w tym dyskursie opiera się na dwóch konstytutywnych cechach tej aktywności: kierowniczej/dominującej pozycji wychowawcy i skuteczności jego działania. Jest to działanie instrumentalne, technologicznie nastawione na realizację takiej procedury, która okaże się najbardziej skuteczna w utrwalaniu zastanego porządku i wdrażaniu wychowanka do pełnienia ustalonych ról społecznych.

4.2.2.1. Podmiot działający, kto działa?

Zgodnie z przytoczonymi ustaleniami, jednoznacznie można stwierdzić, że osobą działającą jest wychowawca, który – pełniąc funkcję „przedłużonego ramienia życia społecznego” – wypełnia określoną rolę społeczną. Jest ona solidnie umocowana w strukturze instytucji edukacyjnych. Stąd jego działanie jest przykładem tego typu aktywności społecznej, która ma stanowić wkład w utrzymanie zastanego porządku. Należy także podkreślić, że parametry działania są społecznie ustalone, a efekty – społecznie sankcjonowane. Wychowawca musi pamiętać, że jego działanie jest formą transmisji dziedzictwa kulturowego, stąd przypisane mu jest szczególne społeczne znaczenie, wręcz misja.

W tej interpretacji, osobę wychowywaną podporządkowuje się społeczno-kulturowym roszczeniom, związanym z zakresem jej funkcjonowania, stąd jest pozbawiona swobody zdobywania doświadczeń i prawa do autonomicznego działania, jej aktywność jest determinowana społecznie.

Dominującą pozycję wychowawcy podkreśla szczególnie wyraźnie funkcjonująca w tym dyskursie kategoria władzy wychowawczej, która jest interpretowana jako prawo i obowiązek każdego wychowawcy do decydowania o przebiegu tego działania, jego metodach i środkach. Władza przypisana wychowawcy ma być także źródłem jego osobistego zadowolenia i satysfakcji, poczucia mocy oraz umacniać go ma w zakresie pełnionej roli¹³⁹.

4.2.2.2. Kto lub co jest przedmiotem działania?

Zgodnie z asymetryczną relacją wychowawczą oraz instrumentalnym charakterem tej działalności, przedmiotem działania jest wychowanek, a dokładniej jego osobowość, której rozwój projektowany jest na drodze kształtowania określonych umiejętności, zachowań i postaw¹⁴⁰. Postawiona teza pozostaje w bezpośredniej

¹³⁹ Szerzej na ten temat: S. Sławiński, *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Warszawa 1991.

¹⁴⁰ Por. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, s. 67.

relacji z założeniami dotyczącymi opisu wychowanka jako uczestnika procesu wychowania. W tym dyskursie wychowanek jest przedstawiany jako istota wymagająca szczególnego rodzaju oddziaływania, pozwalającego przygotować go do odpowiedniego funkcjonowania, dla jego dobra i dobra życia społecznego. Tej szczególnej „misji oddziaływania” ma się podjąć wychowawca uprawniony do tej działalności i stojący na straży porządku społecznego, reprezentujący określone instytucje społeczne, w tym przypadku – edukacyjne. Wychowanek, przyjmuje postawę pasywną, bierną, podporządkowaną, zdyscyplinowaną i jest gotowy odstąpić od swych indywidualnych pragnień na rzecz identyfikacji z narzuconym kanonem społecznego funkcjonowania. Pozostaje pod wpływem oddziaływań wychowawczych, jest poddawany naciskowi dyscypliny zewnętrznej, co ma skutkować dostosowaniem do narzuconego porządku. Jak podkreśla S. Sławiński, **„nie słuszość polecenia, ale uprawnienia osoby wychowującej są podstawową racją posłuszeństwa dziecka”**¹⁴¹.

4.2.2.3. Jakie cele stawiane są przed tym działaniem?

Cele bezpośrednio wynikają ze zbioru tych wartości i norm, których akceptacja i uwewnętrznienie jest niezbędne do utrzymania systemu i równowagi społecznej. Muszą pozostawać w zgodzie z wymaganiami stawianymi przez system społeczny, mają służyć zachowaniu społecznego *status quo* i ciągłości życia społecznego. Stąd działania te są ukierunkowane na wtłaczanie do świadomości osób im poddanych społecznie podzielanych norm i sposobów postępowania. Nie jest to praktyka zmierzająca do wyzwiania kreatywności, twórczości czy też niestandardowych zachowań wychowanka, lecz odniesienie się do z góry założonych celów, uświęconych tradycją i ciągłością życia społecznego. Celem oddziaływań wychowawczych jest przystosowanie wychowanków do wypełniania określonych ról społecznych w sposób wynikający z obowiązujących w danym społeczeństwie praktyk i wymagań¹⁴². Wzory życia, a tym samym społecznego funkcjonowania, stanowią paletę zachowań uświęconych tradycją i osiągnięciami danej kultury. Odwołanie się do stałego wykazu uznanych zachowań ma być swego rodzaju gwarancją bezpieczeństwa, ładu i porządku społecznego. Te cechy rzeczywistości społecznej stanowią fundamentalny kanon funkcjonalizmu jako teorii równowagi społecznej.

Można więc stwierdzić, że wychowawca, oddziałując na wychowanka, koncentruje się na rozwijaniu tych cech jego osobowości, które są szczególnie ważne ze społecznego punktu widzenia i pozytywnie przełożą się na społeczne

¹⁴¹ S. Sławiński, *Wychowywać...*, s. 82.

¹⁴² Por. W. Feinberg, J. F. Soltis, *Szkola i społeczeństwo*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 15.

funkcjonowanie danej jednostki¹⁴³. Jest to ukierunkowanie na te cechy, których potrzebuje i wymaga społeczeństwo. Identyfikacja wychowanka z narzuconymi wartościami i normami powinna być na tyle silna, że powinien chcieć tego, czego oczekuje od niego system społeczny. Szczególne miejsce zajmuje w tym procesie kształtowanie woli wychowanka – zadanie, którego skuteczna realizacja odnosi się do „**naginania siebie do określonego porządku wartości**”¹⁴⁴.

Skoro w tej perspektywie celem wychowania jest przystosowanie społeczne, to chodzi tu także o „zdolność do życia wśród innych tak, żeby to nie kolidowało z wyznawaną hierarchią wartości”¹⁴⁵. Należy podkreślić, że w interpretacji funkcjonalistycznej ideał wychowania powinien być odpowiednio zaprogramowany i społecznie ustanowiony, a prawidłowo uformowany ideał wychowanka musi być zgodny z celami wychowania, kompletny i wewnętrznie spójny. Ściśle określony ideał wychowania determinuje oddziaływania wychowawcze.

4.2.2.4. Jak działa? Jakie metody i środki stosowane są w tym działaniu?

Metody oddziaływań wychowawczych w tej formacji dyskursywnej są oparte na skutecznym urabianiu i przystosowywaniu osób wychowywanych do obowiązujących w społeczeństwie praktyk i wymagań. Wymuszanie reaktywnych zachowań wychowanków jest tu podstawą ładu i dyscypliny. Działania te przybierają często formę przemocy i opierają się na wyćwiczeniu zachowań, a nie promowaniu autonomicznego działania wychowanka. Metodyka oddziaływań wychowawczych opiera się na nagradzaniu zachowań zgodnych z normami społecznymi, a karaniu niezgodnych z nimi. W pedagogice tradycyjnej uważa się np., że rodzice jako wychowawcy naturalni mają prawo i obowiązek karać swoje dzieci, a przez to wdrażać do posłuszeństwa. James Clayton Dobson, autor podręczników dla rodziców, stwierdza, że powinni oni rygorystycznie reagować na przejawy buntu i oporu swoich dzieci, stosować kary (także fizyczne) i egzekwować posłuszeństwo. Jego zdaniem jest to warunek skutecznego oddziaływania wychowawczego¹⁴⁶.

Kontrola zachowania jest w tej praktyce wychowawczej podstawową formą i miarą oddziaływania systemu na wychowanka¹⁴⁷. Szczęólnego znaczenia nabiera w tym kontekście represyjność jako miara wpływu wywieranego przez

¹⁴³ Wolfgang Brezinka stwierdza np., że wychowanie jest takim wywieraniem wpływu, dzięki któremu wzrośnie wartość osobowości wychowanka. Działanie wychowawcze zaś, jest środkiem do celu, będącego wyobrażeniem określonej dyspozycji psychicznej wychowanka, do której urzeczywistnienia wychowanie powinno się przyczynić. Sens wychowania leży w tym, by pomóc wychowankowi nabyć takie cechy osobowości, które uzdolnią go do samodzielnego i odpowiedzialnego społecznie życia. Szerzej na ten temat: W. B r e z i n k a, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków 2007, s. 25–31.

¹⁴⁴ S. S ł a w i ń s k i, *Wychowywać...*, s. 8.

¹⁴⁵ *Ibidem*, s. 26.

¹⁴⁶ Por. J. C. D o b s o n, *Dr Dobson zmęczonym rodzicom, czyli o tym, jak radzić sobie z trudami wychowania dzieci*, przeł. Z. A. Kościuk, Warszawa 1993, s. 84–86.

¹⁴⁷ Zob. *Sztuka wydawania poleceń*, [w:] S. S ł a w i ń s k i, *Wychowywać...*, s. 80–89.

instytucje społeczne na wychowanka przez działanie określonych osób, w tym przypadku pełniących rolę wychowawców¹⁴⁸. Funkcjonałści twierdzą, że „**pod-danie dziecka naciskowi dyscypliny zewnętrznej powoduje wzrost jego umiejętności samokontroli**, musi ono bowiem uczyć się dostosowywać swoje reakcje do narzuconego porządku. Dlatego dyscyplina zewnętrzna odgrywa w wychowaniu człowieka ogromnie ważną rolę”¹⁴⁹.

Oprócz oddziaływań adaptacyjnych, kolejnym ważnym typem działań wychowawczych są te oddziaływania, które nie koncentrują się na wywoływaniu pożądaných zachowań, ale na profilaktyce, zapobieganiu czy udaremnianiu nieprzewidzianých, czy też anarchistycznych zachowań wychowanków. Aby uniknąć niebezpieczeństwa zaistnienia takowego zachowania, system społeczny wytworzył specjalne instytucje, których funkcje dotyczą przeciwdziałania aktywności, łamiącej standardy obowiązujące w danej kulturze. Stąd oddziaływanie wychowawcze jest oparte na takich metodach, które wzmacniają postawy adaptacyjne, konformistyczne i w pełni zgodne z normami społecznymi.

Oddziaływania wychowawcze, projektowane w perspektywie analizowanego dyskursu, można określić jako surowe formowanie osobowości wychowanka, opierające się na niepodważalnym autorytecie państwa, systemu społecznego i jego przedstawicieli. Działanie wychowawcze polega na wdrażaniu wychowanka do posłuszeństwa i szacunku wobec funkcjonujących wartości, norm i autorytetów. Surowa dyscyplina i kontrola stają się podstawowymi formami oddziaływania.

Naczelną zasadą organizującą działalność wychowawczą jest tu konsekwentne oddziaływanie na jednostkę za pomocą ściśle dobranych metod, gwarantujących skuteczność. Dokładnie zaplanowana, wręcz schematyczna procedura działania jest w tej interpretacji podstawową właściwością praktyki wychowawczej. Często metody działania sprowadza się do instrumentalnego rozwiązywania problemów¹⁵⁰ i wdrażania wychowanków do posłuszeństwa¹⁵¹. Wychowawca odwołując się do zależności przyczynowo-skutkowych, stawia przed wychowankiem określone zadania, a ich wykonanie podlega ocenie, której dokonuje wychowawca sprawujący władzę wychowawczą¹⁵². Wykonanie zadania zgodnie ze społecznymi ustanowionymi zaleceniami jest warunkiem nabywania takich cech i umiejętności, które gwarantują sprawne funkcjonowanie w rzeczywistości społecznej.

4.2.2.5. Jakie są uwarunkowania i procedury tego działania?

Najbardziej charakterystycznym i szczególnie ważnym uwarunkowaniem działania wychowawczego jest współpraca podstawowych środowisk oraz instytucji wychowawczych, tzn. rodziny, szkoły i Kościoła. To właśnie za ich

¹⁴⁸ Por. F. W. Kron, *op. cit.*, s. 176–180.

¹⁴⁹ S. Sławiński, *Wychowywać...*, s. 10.

¹⁵⁰ Por. H. Mizerek, *Dyskursy...*, s. 26.

¹⁵¹ Por. S. Sławiński, *Spór o wychowanie...*

¹⁵² Szerzej na ten temat: S. Sławiński, *Wychowywać...*, s. 5–7.

pośrednictwem tradycyjne wartości są przekazywane młodemu pokoleniu. Przekaz kulturowy staje się w tej perspektywie gwarantem trwałości życia społecznego i stanowi podstawowy kontekst działalności wychowawczej.

Jednostronne oddziaływanie jest możliwe dzięki istnieniu zróżnicowania w zakresie pełnionych ról społecznych, których status przekłada się na sformalizowaną strukturę instytucji społecznych, w tym edukacyjnych. Podstawowe instytucje edukacyjne, takie jak np. szkoła, są skarbnicami wartości kulturowych, a funkcjonujący w nich praktycy wychowania mają za zadanie skutecznie przekazywać ten dorobek kultury, który został uznany za obiektywny i obowiązujący. Rola wychowawcy i wychowanka oraz parametry ich funkcjonowania są ściśle określone. Przekraczanie tych ram jest burzeniem ustanowionego społecznie porządku. Jak podkreśla T. Parsons, społeczeństwo ma „modelowe oczekiwania dotyczące zachowania jednostek zajmujących określony status w systemie społecznym”¹⁵³.

W perspektywie przywołanych tez należy także podkreślić, że uwarunkowania działania wychowawczego odnoszone są także do tego, jaką postawę przyjmuje wychowawca oraz jak się przygotowuje do powierzonego mu zadania. Najważniejszą postawą, służącą realizacji działania wychowawczego, jest pełna identyfikacja ze społecznie ustanowionymi wartościami i normami oraz celami działania wychowawczego. Przygotowywanie się do działalności wychowawczej jest oparte na podejściu techniczno-racjonalnym i sprowadza się do tego, że wychowawca, przygotowując się do działania, powinien opanować takie procedury, które będą gwarantowały skuteczność. Jest to gotowy, społecznie i kulturowo utwierdzony, zestaw sposobów działania, które wychowawca ma przyswoić i opanować. Nie ma tu miejsca na poszukiwanie własnych dróg działalności, na wychodzenie poza sprawdzone schematy działania, ponieważ każda innowacyjna czy alternatywna forma działania burzyłaby zastany porządek. Jest to o tyle ważne, że odwołanie się do wskazanych uwarunkowań czyni tę praktykę jak najbardziej przewidywalną.

4.2.2.6. Jakie są rezultaty tego działania?

Miarą rezultatów działania wychowawczego jest poziom identyfikacji wychowywanej osoby z dziedzictwem społeczno-kulturowym. Ten poziom społecznego funkcjonowania przekłada się na poczucie przynależności danej jednostki do grupy oraz zakres jej zaangażowania w kontynuację tej tradycji. Poziom i zakres transmisji dorobku kultury, uznanego za pożądany jest w tym przypadku miarą skuteczności działania wychowawczego. Z perspektywy trwałości porządku społecznego, tego typu efekty mają o tyle zasadnicze znaczenie, o ile internalizacja wartości zastanej kultury gwarantuje przenoszenie jej w świadomość

¹⁵³ Za: R. Meighan i in., *Socjologia...*, s. 261.

kolejnych pokoleń. Im większa skala przyswojenia przez wychowanka narzucających mu wartości i norm, tym większe szanse na to, że dorobek ten nie zostanie zaprzeczony i wzmocni istniejący porządek społeczny.

Rezultaty działania wychowawczego odnoszone są także do oceny funkcjonowania wychowawcy w jego roli społecznej. Efektywność działania podlega ocenie w perspektywie skutecznego osiągania społecznie ustanowionych celów wychowania i transmisji wypracowanych przez poprzednie pokolenia zdobyczy kulturowych.

4.3. Cechy wychowania jako działania w perspektywie funkcjonalistycznej

W ujęciu funkcjonalistycznym wychowanie jako działanie jest oddziaływaniem jednokierunkowym, instrumentalnym i adaptacyjnym, opartym na niesymetrycznej relacji istniejącej między uczestnikami procesu wychowania, a jego antyindywidualizm ogranicza pole funkcjonowania wychowanka, wtłaczając go w wyznaczone i narzucone społecznie ramy.

Obecna w tym dyskursie mechanistyczna interpretacja rozwoju wychowanka jest oparta na koncepcji psychologii behawiorystycznej, a jej tezy stanowią fundament praktyki wychowawczej, realizowanej w perspektywie tego paradygmatu. Należy jednak zauważyć, że pole działania wychowawcy jest również zasadniczo ograniczone. Funkcjonuje on jako „przekaznik” wartości i norm, które są stanowione społecznie, których on nie ma prawa kwestionować. Jego funkcjonowanie w roli jest na tyle schematycznie określone, że prowadząc działania wychowawcze staje się instrumentem w rękach systemu. Przykładem działania tego typu mechanizmu jest to, że „funkcjonalistyczny wychowawca” nie rości sobie prawa do ustalania celów wychowania, nie podważa ich społecznego uzasadnienia, a jedynie poszukuje takich sposobów działania, które gwarantowałyby ich skuteczną realizację. Silna identyfikacja z rolą i funkcją instytucji, której jest reprezentantem, stanowi najważniejsze uzasadnienie podejmowanych działań oraz źródło takich przekonań, które eliminują potrzebę poszukiwania nowych rozwiązań. Stąd też praktyka wychowawcza ogranicza się do modelowania zachowań wychowanków według społecznie i kulturowo określonych wzorców. Podkreślić należy, że tak sprecyzowana i schematyczna działalność daje się łatwo administracyjnie kontrolować, a jej skuteczność staje się podstawowym kryterium oceny. Działalność wychowawcza, projektowana na gruncie instrumentalno-technologicznego myślenia, jest realizowana za pomocą oddziaływania wychowawczego, rozumianego jako skuteczny instrument kształtowania osobowości wychowanków.

Nakreślony typ praktyki wychowawczej opiera się, w pierwszym rzędzie, na założeniu, że społeczeństwa, kultury i instytucje społeczne mają ustalone wzory norm i zachowań, a jednostki są zobowiązane do podporządkowania się i zinternalizowania tych zasad. Stąd praktyka wychowawcza, stanowiąca element szeroko rozumianej praktyki społeczno-kulturowej, opiera się na stosowaniu takich sposobów

oddziaływania (w tym np. na przekonywaniu, manipulowaniu), które pozwalają te społecznie stanowione wzory urzeczywistniać w funkcjonowaniu wychowanków. Szeroko rozumiany interes społeczny jest tu uzasadnieniem dla przemocowych, czy też autorytarnych działań. Uprzedmiotowieni wychowankowie zmuszani są do bezwarunkowego podporządkowania się społecznie stanowionym zasadom funkcjonowania, mają w określony sposób wpisać się w zastany porządek życia społecznego. W ten sposób wyraża się charakterystyczny dla omawianego paradygmatu prymat społeczeństwa nad jednostką, a wychowanie oznacza skuteczne urabianie jednostek, tak, aby dopasowały się do obowiązujących w społeczeństwie praktyk i wymagań. Tego typu praktyka pedagogiczna utożsamiana jest z koncepcją manipulowania wychowankami w imię osiągnięcia celów społecznych.

Podstawowe kategorie pojęciowe funkcjonujące w dyskursie funkcjonalistycznym, dotyczącym oddziaływania wychowawczego to: adaptacja, przyswajanie, ćwiczenie, wdrażanie, kształtowanie, kierowanie, skuteczność, efektywność, skuteczne urabianie.

5. Działanie wychowawcze jako świadoma aktywność nastawiona na wzmacnianie procesu konstruowania subiektywnych znaczeń – perspektywa paradygmatu interpretatywnego

5.1. Główne tezy paradygmatu interpretatywistycznego

Formacja intelektualna wiązana z pojęciem interpretatywizmu, konstruktywizmu czy też orientacją humanistyczną stanowi ten typ stylu poznawczego, który radykalnie przeciwstawił się pozytywistycznej wersji ontologii świata społecznego i koncepcji podmiotu poznającego. Właściwy dla niej zbiór założeń, stanowiących podstawę interpretacji rzeczywistości edukacyjnej i budowania jej teorii, można streścić w następujący sposób:

Założenia ontologiczne, przyjęte w paradygmacie interpretatywnym, opierają się na odrzuceniu naturalistycznej koncepcji świata społecznego i tezy, że uniwersalna rzeczywistość podzielana jest przez wszystkich. Podstawową ideą jest tu natomiast założenie, że „świat społeczny istnieje w formie znaczeń, jakie mogą nadawać mu poznające podmioty”¹⁵⁴. To subiektywistyczne stanowisko wyraża się w tym, że w sensie metafizycznym przedmioty nie istnieją obiektywnie, lecz subiektywnie, czyli tak, jak widzi je podmiot poznający. „Jedyną oczywistą i bezdyskusyjną rzeczywistością, dostępną ludzkiemu doświadczeniu, jest naocznie dany nam świat, w którym żyjemy. Ma on intersubiektywnie uzgodniony sens i świadomościowo podzielaną strukturę istotności”¹⁵⁵. Tak rozumiana rzeczywistość pod-

¹⁵⁴ K. Rubacha, *Budowanie teorii...*, s. 60.

¹⁵⁵ M. Malewski, *Teorie andragogiczne...*, s. 29.

lega poznaniu naukowemu, którego „zadaniem jest «chwytanie istoty» procesów i zjawisk składających się na świadomościowo istniejącą rzeczywistość ludzkiego świata”¹⁵⁶. W tej interpretacji, przedmiotem nauk humanistycznych jest świat ludzki w całej swej złożoności i wieloaspektowości, który uzewnętrznia się i obiektywizuje w kulturze. „Kultura to świat wytworzonych przez człowieka wartości. Kulturowo uzgodniona rzeczywistość jest ponadjednostkowym źródłem podobnego odczuwania, myślenia i działania. Aby zrozumieć zmysłowo doświadczane zachowania ludzi, trzeba je odnieść do ich źródła i umieścić w strukturach sensów i znaczeń jakimi posługują się działający”¹⁵⁷. Idea rozumiejącego poznania dotyczy społeczeństwa jako świata kultury (w odróżnieniu od fizykalnego świata natury, przedmiotu badań nauk przyrodniczych). Świat życia człowieka, czyli fakty, zdarzenia, a także ludzie, podlega ciągłej zmianie. Zmiana ta jest podporządkowana zasadzie **stopniowej regulacji**, tzn. „społeczeństwo osiąga określony stan rozwoju, ustalając reguły jego trwania. Kategoriami opisu procesów społecznych są w tej sytuacji: porządek społeczny, solidarność, umowa społeczna. Kolejne pokolenia odtwarzają ten stan, wprowadzając jednocześnie stopniowe modyfikacje. Jest to zasada ciągłości i zmienności życia społecznego”¹⁵⁸.

W ramach interpretatywistycznej formacji intelektualnej przyjmuje się, że podstawowym regulatorem życia społecznego są wartości kultury, stanowiące aksjonormatywną podstawę rzeczywistości społecznej. Klasycznym przykładem postawy badawczej, stosowanej w tej formacji dyskursywnej, jest koncepcja badań sformułowana przez Floriana Znanieckiego, opierająca się na tzw. **współczynniku humanistycznym**. Ten sposób poznania rzeczywistości odnosi się do założenia mówiącego, że pełne wyjaśnianie złożonych układów życia społecznego powinno być dokonywane w kontekście wartości podzielanych przez tych ludzi, którzy w tych układach uczestniczą.

W tej perspektywie możliwość rozumiejącego poznania i nadawania znaczeń czyni z człowieka „samointerpretujący się byt”, wolny od zewnętrznych determinizmów. Dzięki tej zdolności podmiot poznający może świadomościowo przekraczać horyzont swojej własnej sytuacyjności i historyczności oraz dopełniać ją o elementy zawarte w horyzontach innych. Ten wymiar intersubiektywnych uzgodnień pozwala porównywać ze sobą różne interpretacje i osiągać konsens pomimo różnic lub/i dzięki różnicom. Ten sposób badania rzeczywistości nie jest projektem metodologicznym, lecz raczej postawą poznawczą wobec świata¹⁵⁹.

Rozumienie, będące podstawową kategorią pojęciową, jest odnoszone do ludzkiego doświadczania świata i bycia w świecie. „Tym samym jest ono integralnym elementem wszystkich typów życiowej praktyki ludzkiej”¹⁶⁰, a ponadto „rozumienie jest procesem społecznym, regulowanym przez matryce

¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹⁵⁷ *Ibidem*, s. 28.

¹⁵⁸ K. R u b a c h a, *Budowanie teorii...*, s. 61.

¹⁵⁹ Por. M. M a l e w s k i, *Teorie andragogiczne...*, s. 31–33.

¹⁶⁰ *Ibidem*, s. 30.

intersubiektywnych uzgodnień i przedrozumień, które konstytuują wszystkie instytucje i praktyki życia społecznego, które są artykułowane w różnych formach, także przez wypowiedzi indywidualne¹⁶¹. Proces badawczy jest ukierunkowany na zrozumienie tego, „w jaki sposób jednostki zyskują świadomość w ramach struktur społecznych”¹⁶², a więc dotyczy „zrozumienia subiektywnego doświadczenia ludzkiego, poprzez testowanie wiedzy w praktyce konkretnych społeczno-ści”¹⁶³.

Przedstawiony sposób tworzenia/konstruowania i badania szeroko rozumianej rzeczywistości społeczno-kulturowej obejmuje także rzeczywistość edukacyjną, która jest jej elementem, dlatego jest odnoszona do wychowania rozumianego jako „świadome działanie edukacyjne nastawione na wzmacnianie konstruowania przez dziecko subiektywnych znaczeń nadawanych otaczającej je rzeczywistości”¹⁶⁴. Stąd badania pedagogiczne skoncentrowane są na wnikanii w świat wychowanka i rozpoznawaniu znaczenia, jakie nadaje on edukacyjnej codzienności. W tej formacji dyskursywnej mniejsze znaczenie ma krytyka społecznych podstaw edukacji (zwłaszcza w skali *makro*), na znaczeniu zyskuje zaś analiza konkretnych procesów edukacyjnych, ich opis i próba wyjaśnienia.

Procesy edukacyjne są oparte na autonomii, uobecnionej w prawie każdego do własnej interpretacji świata i dochodzenia do wiedzy indywidualnymi drogami. „Procesy edukacyjne otwarte na wieloznaczność współczesnej kultury to interakcje zmierzające do rozumienia i konstruowania rzeczywistości edukacyjnej na drodze negocjacji zachodzących pomiędzy wychowankami a wychowawcami”¹⁶⁵.

Celem tak rozumianych procesów edukacyjnych jest rozwój indywidualnej osobowości, prowadzący do jej integracji. Jest on możliwy dzięki określonej praktyce wychowawczej, opartej na relacjach partnerskich, kreowanych między uczestnikami tych procesów oraz dzięki konstruowaniu określonej kultury praktyki pedagogicznej, tworzonej przez autonomicznych praktyków. Ich rola sprowadza się do organizowania sytuacji wychowawczych, które sprzyjają samodzielnemu nadawaniu znaczeń oraz pomocy i współpracy w procesie rozwoju i poznawania rzeczywistości.

Jak cała rzeczywistość społeczno-kulturowa, także praktyka pedagogiczna jest ciągle zmieniającą się przestrzenią, której badanie nie polega na gromadzeniu sformalizowanej wiedzy, ale na kształtowaniu bardziej świadomego, podmiotowego i odpowiedzialnego bycia w świecie. Stąd relacja między teorią i praktyką przybiera tu szczególny wymiar. Teoria nie jest testowana w praktyce, nie odwzorowuje rzeczywistości, jest „instrumentem gry ze sferą doświadczenia”¹⁶⁶, pozwala doświadczenie to rozumieć, radzić sobie ze światem i w świecie. Na uwagę

¹⁶¹ *Ibidem*.

¹⁶² K. R u b a c h a, *Budowanie teorii...*, s. 62.

¹⁶³ *Ibidem*.

¹⁶⁴ *Ibidem*, s. 67.

¹⁶⁵ *Ibidem*, s. 64.

¹⁶⁶ M. M a l e w s k i, *Teorie andragogiczne...*, s. 33.

zasługuje także to, że żadna teoria nie rości sobie prawa do powszechnej obowiązywalności, a „wielość teorii umożliwia wieloaspektowy ogląd rzeczywistości, pozwala dostrzec nieścisłości, luki i sprzeczności w teoretycznym kalejdoskopie świata, dostarcza wielu odpowiedzi (interpretacji) pozwalających go rozumieć i stawia wobec licznych pytań, z którymi trzeba się zmierzyć, aby rozumienie to było głębsze i bardziej pełne”¹⁶⁷.

Pedagog-wychowawca, będący autonomicznym praktykiem, powinien wykorzystywać własny potencjał rozwojowy i poszukiwać właściwego zaplecza teoretycznego. Jego przygotowanie do realizacji działalności wychowawczej i rozwój profesjonalny nie polega na wyuczeniu się uniwersalnych i skutecznych schematów działania, ale na poszukiwaniu własnej drogi. Działalności wychowawczej, zanurzonej w codzienności, towarzyszyć ma ciągły namysł i refleksja, bo przecież każdy praktyk konstruuje swoje działanie w ciągle zmieniającej się rzeczywistości.

Teorie i koncepcje pedagogiczne, formułowane w perspektywie paradygmatu interpretatywistycznego, są identyfikowane z pedagogiką Nowego Wychowania, pedagogiką humanistyczną, pedagogiką liberalną, pedagogiką niedyrektywną, pedagogiką personalistyczną i pedagogiką egzystencjalizmu¹⁶⁸.

Przykładem tego typu formacji jest dyskurs pedagogiki alternatywnej, a dokładniej – nieautorytarne teorie wychowania, funkcjonujące w jego ramach.

5.2. Dyskurs pedagogiki alternatywnej na przykładzie nieautorytarnych teorii wychowania

Aby wskazać znaczenie, jakie nadaje się kategorii działania wychowawczego w teorii alternatywnej edukacji oraz to, jakie cechy ma działanie wychowawcze realizowane w alternatywnej praktyce edukacyjnej, należy w pierwszym rzędzie odnieść się do tożsamości pedagogiki alternatywnej jako dziedziny wiedzy o edukacji. Pedagogika alternatywna uczyniła przedmiotem swoich analiz badawczych teorię i praktykę edukacji alternatywnej oraz uwarunkowania alternatywnego dyskursu edukacyjnego. Jak podkreśla B. Śliwerski, ta dziedzina wiedzy dotyczy szeroko rozumianego wychowania i „wzbogaca tak dyskurs epistemologiczny dotyczący samej pedagogiki, jak i praktykę edukacji [...]”¹⁶⁹.

Należy zauważyć, że zastosowanie kategorii dyskursu do analizy teoretycznych podstaw edukacji alternatywnej nie jest przypadkowe, ponieważ wzmacnia jej konstytutywne cechy, które bezpośrednio wynikają z tożsamości tej praktyki edukacyjnej. To właśnie reinterpretacja rzeczywistości oraz nadawanie nowych znaczeń praktyce edukacyjnej i działaniom pedagogicznym jest podstawą alternatywnych praktyk,

¹⁶⁷ *Ibidem*.

¹⁶⁸ Por. H. D a u b e r, *Podstawy pedagogiki...*

¹⁶⁹ B. Ś l i w e r s k i, *Wprowadzenie*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. X.

będących procesem komunikowania nowych idei, wartości i celów w rzeczywistość społeczną, także edukacyjną. Jak podkreśla B. Śliwerski, o pedagogice alternatywnej można mówić „jako o dyskursie, w ramach którego idea alternatywności, praktyki i instytucje alternatywne uzyskują swoje znaczenie i swoją «rzeczywistość», dostarczając na poziomie meta-kontekstu, w którym nabierają one określonego sensu”¹⁷⁰.

Jaki sens nadaje się więc działaniu wychowawczemu w dyskursie pedagogiki alternatywnej? Poszukując odpowiedzi na postawione pytanie, należy odwołać się do znaczenia samego pojęcia „edukacja alternatywna”. Wskazanie zakresu znaczeniowego tego pojęcia odsyła nas najczęściej do praktycznego wymiaru tej aktywności, czyli do konkretnego działania realizowanego w rzeczywistości edukacyjnej. Aktywność ta jest sposobem opowiedzenia się za prawem każdego praktyka wychowania do praktykowania i zastosowania określonej formy działania, do wyboru innego niż dominujący sposobu myślenia i działania. Taka perspektywa jest konsekwencją określonych założeń filozoficzno-teoretyczno-ideologicznych, stojących u podstaw edukacji alternatywnej, jest opowiedzeniem się za prawem każdego człowieka do bycia autentyczną osobą, indywidualnością, za jej prawem do wyboru swojej drogi¹⁷¹.

Należy jednak pamiętać, że bywa też tak, że źródeł alternatywności poszukuje się w tych ideach i postawach światopoglądowych, które odwołują się do szkoły tradycyjnej, rozumianej jako instytucja wszechwiedzy i wszechwładzy. W obu jednak przypadkach wymiar alternatywności wyraża się w tym, że faworyzowana praktyka odbiega od dominującej działalności edukacyjnej, a realizacja wybranego alternatywnego modelu ma być impulsem do zmiany rzeczywistości społecznej. Jeśli tak, to realizacja tego typu działań powinna się łączyć z takimi aktywnościami, które dają szansę urzeczywistniania tych idei, które stoją u podstaw danej alternatywnej praktyki. W konsekwencji niezależnie od tego, czy będziemy mówić o alternatywności mającej korzenie liberalne czy konserwatywne, i tak każdy z rodzajów alternatywnego działania musi wnosić do świadomości ludzi takie parametry funkcjonowania, które pozwalają tę rzeczywistość zmieniać.

Podkreślić należy, że „nie ma jednej edukacji alternatywnej wobec jakiejś jednej edukacji tradycyjnej. Zawsze będą się pojawiały jakieś grupy społeczne lub jednostki, które będą dopominały się o inne rozwiązania, inne treści, formy, prawa czy metody ich urzeczywistniania”¹⁷². Biorąc więc pod uwagę złożoność i różnorodność panującą na mapie alternatyw edukacyjnych, odniosę się do tej części analizowanego dyskursu, którą identyfikować można z nieautorytarnym modelem wychowania, odwołującym się do paradygmatu interpetatywistycznego

¹⁷⁰ B. Śliwerski, *Wstęp. Czy(m) jest pedagogika alternatywna?*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1998, s. 7.

¹⁷¹ Por. *Istota i cechy edukacji alternatywnej*, B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, s. 444–446.

¹⁷² B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 15.

i racjonalności emancypacyjnej jako podstawy wychowawczego działania. Mając świadomość tego, że nie ma jednej pedagogiki nieautorytarnej, postaram się jednak wskazać takie jej tezy, które stanowią o swoistości tego typu myślenia o wychowaniu oraz tego typu praktyki wychowawczej. Ze względu na zakres niniejszego opracowania, nie jest to całościowa analiza tego obszaru alternatyw edukacyjnych, a przywoływane przykłady twierdzeń i działań traktuję jako egzemplifikacje. Przyjmuję przy tym, że przywołane przykłady zaczerpnięte zostaną z koncepcji określanych jako humanistyczne lub liberalne. Wyboru tego dokonuję z rozmysłem zakładając, że ten rodzaj alternatywnej praktyki odwołuje się do założeń, które pozwalają rozumieć działanie wychowawcze jako zmierzające do urzeczywistniania określonego ideału człowieka¹⁷³. Ten typ myślenia i działania pedagogicznego został określony przez Karela Rydla jako doktryna pedagogiki humanistycznej. Jego zdaniem opiera się ona na zasadzie mówiącej, że „podstawowym twórcą struktur i norm jest konkretny człowiek, który jest podmiotem oddziaływań wychowawczych”¹⁷⁴.

5.2.1. Model działania wychowawczego komunikowany w dyskursie pedagogiki alternatywnej/ nieautorytarnych teoriach wychowania¹⁷⁵

Podstawą poniżej prowadzonych rozważań będzie odniesienie się do tych cech działania wychowawczego, które stanowią o tożsamości alternatywnej praktyki edukacyjnej. Aby wskazać te cechy, przyjmuję określony porządek ich eksponowania, wynikający ze struktury działania wychowawczego.

5.2.1.1. Podmiot działający, kto działa?

Humanistycznie ukierunkowana pedagogika nieautorytarne opiera się na negacji autorytarnego, represyjnego wychowania oraz na urzeczywistnianiu partnerskich relacji między wychowującymi i wychowywanymi. Poszanowanie wolności i praw wszystkich osób uczestniczących w procesie wychowania jest w tej interpretacji fundamentem ich rozwoju i samostanowienia. Przyjęcie takich założeń skutkuje tym, że tym kimś, kto działa jest nie tylko wychowujący, ale przede wszystkim wychowywany, zwłaszcza, że działalność wychowującego koncentrować się ma na wspieraniu dziecka w jego aktywności, na stwarzaniu takich warunków, które staną się podstawą jego rozwoju. Bardzo wyraźnym

¹⁷³ Por. K. Olbrycht, *op. cit.*, s. 15.

¹⁷⁴ K. Rydl, *Paradygmaty nowych doktryn pedagogicznych w Republice Czeskiej*, przeł. B. Śliwerski, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Kraków 2009, s. 63.

¹⁷⁵ Rozważania zawarte w niniejszym podrozdziale są skróconą wersją tekstu opublikowanego w pracy zbiorowej pt. *Edukacja alternatywna na rzecz demokracji w edukacji*, red. B. Śliwerski, R. Nowakowska-Siuta, Kraków 2014 (w druku).

i jednoznacznym przykładem tego typu alternatywnej praktyki wychowania jest koncepcja Marii Montessori, której główne hasło, „pomóż mi samemu to zrobić”, jest kwintesencją podejścia do działania wychowawczego i egzemplifikacją dialogu pedagogicznego. Taka interpretacja działania zakłada, że każdy ma prawo do autentycznej aktywności, pozwalającej urzeczywistniać własne człowieczeństwo. Na uwagę zasługuje to, że – w odróżnieniu od podejść tradycyjnych (konserwatywnych) – działanie to jest skoncentrowane na osobie wychowanka, na poszanowaniu jego autonomii i godności osobistej. Odrzucenie władczej postawy dorosłych wobec dzieci jest fundamentem ich samodzielności i sprawstwa, przybierającego formę autokreacji. Swoboda działania stanowi źródło wielu autentycznych doświadczeń, będących impulsem rozwoju i katalizatorem zmian zachodzących w osobowości dziecka.

Działanie wychowującego, dorosłego uczestnika tego procesu ma polegać na stworzeniu takich warunków (w sensie fizycznym i symbolicznym), które pozwolą na uwolnienie potencjału tkwiącego w osobie wychowanka. Ten wymiar aktywności szczególnie wyraźnie widać w tych alternatywnych koncepcjach wychowania, które odwołują się do założenia, że „siłą napędową decydującą o działaniu człowieka jest dążenie do samorealizacji. Jest to proces niepowtarzalny, dostarczający nowych doświadczeń, zmierzający do ciągłego przekraczania swego obecnego stanu”¹⁷⁶. Działanie to jest sposobem stawiania się w pełni osobą, urzeczywistniania swojego człowieczeństwa – znajduje swój wyraz w tych koncepcjach, w których organizowanie aktywności wychowanków było lub ciągle jest podstawową formą oddziaływania (np. w koncepcji Janusza Korczaka, Celestyna Freineta, Aleksandra Sutherlanda Neilla). W tego typu alternatywach edukacyjnych nauczyciel-wychowawca przyjmuje postawę niedyrektywnego pomocnika, przewodnika, doradcy i współorganizatora działalności dziecięcej. Istotą wychowania jest w tym przypadku „umożliwienie dzieciom zdobywania samodzielnych doświadczeń w toku różnorodnej działalności oraz przeżyć wynikających z własnego wysiłku”¹⁷⁷.

5.2.1.2. Kto lub co jest przedmiotem działania?

Określenie przedmiotu oddziaływań wychowawczych jest w tej perspektywie paradygmatycznej ustaleniem zasadniczym, stanowiącym o swoistości alternatywnej praktyki edukacyjnej. Jeśli zgodnie z wcześniej przywołanymi założeniami odrzuca ona wszelkie oddziaływania instrumentalne i adaptacyjne, to w konsekwencji funkcjonują tutaj zupełnie inne mechanizmy działania. Wychowanek jako „podmiot spontanicznie wzrastającego umysłu”¹⁷⁸ nie podle-

¹⁷⁶ A. H. Masłow, *Samorealizacja i poza nią*, „Nowiny Psychologiczne” 1983, nr 2, s. 15.

¹⁷⁷ M. Kosiorek, *Istota wychowania i kształcenia w pedagogice antyautorytarnej*, „Rocznik Edukacji Alternatywnej” 2003, nr 1 (3), s. 105.

¹⁷⁸ L. Kohlberg, R. Mayer, *op. cit.*, s. 32.

ga z góry przyjętym zewnętrznym oddziaływaniom, ale uczestniczy w rozwoju, rozumianym jako świadomy wysiłek podmiotu, wspierany przez wychowawcę. Wszelkie tego typu praktyki ograniczają interwencję w ten proces, a mechanizmy oddziaływania ograniczają się do zastosowania „zespołu środków i dróg, za pomocą których dana jednostka odkrywa samą siebie, uświadamia sobie stopniowo swoje powołanie i swoje własne cele i poprzez ciągły wysiłek jasnego myślenia, dyscypliny, uczenia się i porozumiewania staje się w coraz większym stopniu panem swojego przeznaczenia”¹⁷⁹. W tej interpretacji ogranicza się w działaniu wychowawczym wszystko to, co byłoby nadmierną ingerencją w autonomię wychowywanej jednostki, co ograniczałoby jej autentyczną potrzebę aktywności. Przykładem koncepcji, w której dokładnie zobrazowano nadmierne czy wręcz przemocowe oddziaływanie jest teoria wychowania, sformułowana przez Janusza Tarnowskiego. Przestrzega on wychowawców przed działaniami pseudowychowawczymi, opisując figurę działania określoną jako kształtowanie osobowości, polegającą na traktowaniu wychowanka jak przedmiotu, „martwej bryły”, wymagającej bezwzględного oddziaływania¹⁸⁰.

Zgodnie z przywołanymi założeniami dotyczącymi nieautorytarnej praktyki wychowania, ani wychowanek jako taki, ani jego osobowość nie są traktowane jako „materia” będąca przedmiotem działania. W konsekwencji wszyscy uczestnicy procesu wychowania, w tym także wychowankowie, współuczestniczą w procesie (współ)działania, opierającym się na wzajemnym komunikowaniu, a nie na jednostronnym oddziaływaniu. W tej interpretacji struktury działania wychowawczego, na plan dalszy odchodzi przedmiot oddziaływania, a na czoło wysuwa się sam proces i jego istota – działanie wyzwalające i twórcze. Tego typu działanie ukierunkowuje i wzmacnia motywację wewnętrzną, służącą dalszemu rozwojowi. Stąd wychowanie realizowane zgodnie z tą koncepcją „jest całokształtem sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej urzeczywistnić swoje człowieczeństwo”¹⁸¹. W tak rozumianym wychowaniu nie kształtuje się osoby, nie jest ona przedmiotem oddziaływań, ale stwarza się jak najlepsze warunki umożliwiające wszechstronny rozwój. Wychowanie staje się więc pomocą w procesie świadomego wyboru drogi samorealizacji. Jeśli więc przywołamy postawione przez Hartmuta M. Griesa pytanie – „Traktujemy dziecko raczej jako aktywny samodzielnie działający **podmiot** czy raczej jako pasywny **przedmiot** wychowania i wpływów środowiska?”¹⁸² – to odpowiedź wypływająca z wcześniej

¹⁷⁹ W. Nowak, *Autorytaryzm, biurokracja, alienacja w wychowaniu i nauczaniu*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1994, nr 4, s. 9.

¹⁸⁰ Szerzej na ten temat: J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993; B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości...*, s. 259–276.

¹⁸¹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, s. 66.

¹⁸² H. M. Gries, *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji”*, przeł. B. Owczarska, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 39.

przycoczonych ustaleń stanowczo kieruje nas w stronę obrazu wychowanka postrzeganego jako aktywny **podmiot**, który „sam konstruuje swoją rzeczywistość i przy tym **tworzy** znaczenia i interpretacje, które niekoniecznie muszą się pokrywać ze znaczeniami i interpretacjami dorosłych. Świat konstruowany subiektywnie przez dzieci i znaczenie, które temu światu przypisują rosnąc, stanowią później podstawę ich działania”¹⁸³. Ten typ myślenia o działalności wychowawczej K. Rydl nazywa „*nowym myśleniem pedagogicznym*” nawiązując do tradycji pedagogiki Nowego Wychowania. Podkreśla, że opiera się ono „na zasadzie pojmowania człowieka jako podmiotu, a nie jako obiektu wychowania”¹⁸⁴ i zaznacza, że jest to „warunek do przenikania zasady aktywności człowieka, znacznie ograniczającej możliwość zewnętrznego nim manipulowania”¹⁸⁵.

5.2.1.3. Jakie cele stawiane są przed tym działaniem?

Jeśli przyjmiemy, że „działanie celowe jest najwyższym przejawem upodmiotowienia tylko wtedy, gdy jego motyw wywodzi się z wnętrza człowieka”¹⁸⁶, to – zgodnie z doktryną edukacji alternatywnej – żaden cel narzucony z zewnątrz, zwłaszcza przemocą, nie może stanowić elementu procesu wychowania. Jeśli równocześnie pamiętamy, że „spór wokół celów wychowania ma podłoże w filozofii człowieka”¹⁸⁷, to odwołując się do podstawowych założeń antropologicznych i psychologicznych koncepcji człowieka, na których opierają się przywoływane nieautorytarne teorie wychowania możemy stwierdzić, że cele wychowania odnoszone są tutaj do rozwoju wychowanka, rozwoju rozumianego jako dążenie do samorealizacji i samowychowania oraz do wzmacniania jego autonomii i podmiotowości¹⁸⁸.

Cel nie jest tu z góry określonym efektem działania, ale „celem – kierunkiem – stymulowaniem rozwoju wychowanka (głównie jego osobowości) – rozwijaniem przede wszystkim jego podmiotowości, pracą nad jej dojrzewaniem”¹⁸⁹. Tak rozumiany cel dotyczy „rozwoju ukierunkowanego głównie na kształtowanie się coraz głębszej **podmiotowości**, która pozwoliłaby w pełni «być» wartością autonomiczną. Rozwój «podmiotowości» wychowanka zmierza również do tego, aby z dynamicznie «rozwijającej się» – przy pomocy pedagoga – jednostki stawać się stopniowo właściwym podmiotem działań skierowanych na własny rozwój”¹⁹⁰. Na uwagę zasługuje także to, że cele działania, a dokładniej współdziałania (bo

¹⁸³ *Ibidem*, s. 44.

¹⁸⁴ K. Rydl, *op. cit.*, s. 67.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ H. Gajdamowicz, *Cele edukacji w ujęciu alternatywnym*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji...*, s. 230.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ Por. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987.

¹⁸⁹ K. Olbrycht, *Sztuka a działania...*, s. 60.

¹⁹⁰ *Ibidem*, s. 59.

do takiego typu aktywności odwołują się niniejsze koncepcje) dotyczą rozwoju nie tylko wychowanka, ale także wychowawcy. Także on, jako podmiot uczestniczący w tym procesie, powinien pracować nad swoim rozwojem, co pozostaje w relacji z promowanym w tych koncepcjach zadaniem wychowania, rozumianym jako szeroko pojmowana zmiana człowieka i świata.

Trudno jest więc mówić o taksonomii celów wychowania, obowiązującej w praktyce alternatywnego wychowania, ale kategorią przyświecającą temu działaniu jest rewizja obowiązującej interpretacji świata, będąca konsekwencją zmian zachodzących w osobowości podmiotów uczestniczących w tym procesie. Wersja rzeczywistości upowszechniana w dyskursie pedagogiki alternatywnej odnosi się do świata mającego wymiar procesualny, wspólnotowy i komunikacyjny. Jest ona osadzona w tym co było, jest i będzie. Powstaje na drodze wspólnego działania. Wszelkie doświadczenia ludzkie komunikowane są innym zgodnie z przyjętymi zasadami partnerskiego dialogu¹⁹¹. Ta interpretacja rzeczywistości zmienia stosunek człowieka do świata, kultury, innych ludzi i do siebie samego.

Warto przy tym zauważyć, że właśnie idea zmiany przyświeca przyjętej w niniejszych rozważaniach interpretacji dyskursu jako praktyki komunikacyjnej, która nadaje sens rzeczywistości i bierze udział w jej konstruowaniu. Wokół tak ukierunkowanej działalności wychowawczej skoncentrowana jest np. działalność szkół autorskich, powstałych w Polsce w dobie transformacji społeczno-ustrojowej¹⁹². Idea ich funkcjonowania określana jest często triadą pojęć: podmiotowość – samorealizacja – rozwój, stanowiących główne cele działania wychowawczego.

5.2.1.4. Jakie metody i środki stosowane są w tym działaniu?

Jeśli odwołamy się do etymologii słowa metoda, to możemy stwierdzić, że wywodzi się ono z greki, gdzie *methodos* oznaczało dosłownie drogę. Uwzględniając tezy, tworzące fundament nieautorytarnych teorii wychowania, możemy stwierdzić, że w tych interpretacjach metoda jest także pewną drogą postępowania wychowawcy z wychowankiem. Jest ona systematycznie stosowanym sposobem współbycia i współprzebywania, opartym na współdziałaniu i partnerstwie. Jest to taki sposób działania, który opiera się na realizacji określonych postaw i relacji interpersonalnych, wolnych od roszczenia pedagogicznego, ale funkcjonujących w przestrzeni wychowania. Należy podkreślić, że nie jest to zaniechanie działania, lecz jakościowo inne działanie, różne od tego, które fundowane jest na podstawie zasady dyrektywnego oddziaływania. Działanie wychowawcy koncentruje się w tym przypadku na oferowaniu pomocy i wsparcia, wyzwaniu twórczych sił, drzemających w każdym człowieku, dbaniu o harmonijny rozwój osobowości wychowanka oraz dostarczaniu różnorodnych impulsów budujących jego doświadczenie osobiste. W wielu

¹⁹¹ Na temat typologii dialogu por. [w:] J. T a r n o w s k i, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Teoretyczne podstawy...*, s. 141–150.

¹⁹² Szerzej na ten temat: M. F i g i e l, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Kraków 2001.

antyautorytarnych koncepcjach podkreśla się, że działanie wychowawcy, zwłaszcza w jego profesjonalnym wymiarze, powinno koncentrować się na współorganizowaniu aktywności dziecka. Ma to swoje przełożenie na zakres kompetencji, jakich wymaga się od praktyków wychowania, działających w zakresie alternatyw edukacyjnych. Coraz większego znaczenia nabierają tutaj kompetencje społeczne, zmniejsza się rola zdobywania tych kwalifikacji i kompetencji, które w tradycyjnym ujęciu wiązane były z umiejętnością skutecznego przekazywania narzuconych wychowawcy i wychowankowi treści oraz wzorów funkcjonowania. Zgodnie z dyskursywnym wymiarem funkcjonowania alternatyw edukacyjnych, najważniejszy staje się tutaj proces dochodzenia do określonego stanu osobowości wychowanka, zdobywania doświadczeń, a nie technologicznie rozumiana procedura działania. We współczesnych teoriach pedagogicznych/wychowania, stanowiących alternatywę edukacyjną, trudno wskazać gotowe typologie metod działania ze skrupulatnie określoną procedurą postępowania¹⁹³. Zgodnie z przyjętymi założeniami, tego typu praktyka wychowania odwołuje się często do współdziałania i negocjowania znaczeń. Stąd koncepcje te określa się jako odformalizowane i elastyczne, a działalność wychowawcza realizowana w tym wymiarze opiera się na zasadzie ciągłej „zachęty do współpracy w wychowawczym działaniu”¹⁹⁴. To nienakazowe, niedyrektywne podejście do wychowawczego działania oznacza „stosowanie takich metod czy sposobów zachowań, które dążą do tego, żeby innym niczego nie narzucać, ale dać im pełne prawo reakcji spontanicznych, bez zahamowań”¹⁹⁵. Postawa wychowawcy umożliwia wychowankom stawianie się czynnymi podmiotami swojej praktyki życiowej, w tym także praktyki wychowawczej. Stąd „obszerny arsenał środków wychowawczych stosowany w pedagogice tradycyjnej zostaje zastąpiony w podejściu niedyrektywnym przez wspólne sytuacyjne zrozumienie współuczestników i przez uczciwą współpracę w zakresie własnych różnorodnych interesów opierając się na odmiennym dla każdego, poważnym sposobie potraktowania sytuacji”¹⁹⁶. Dlatego w ramach tej doktryny wychowania tak wielką wagę przywiązuje się do kompetencji społecznych wychowawcy oraz braku stałej, narzuconej klasyfikacji metod oddziaływania wychowawczego, rozumianych jako „instrumentarium działania”.

5.2.1.5. Jakie są uwarunkowania/warunki tego działania?

Każde działanie jest uwikłane w pewien kontekst sytuacyjny i przebiega w pewnych warunkach. Jeśli więc „warunkami działania nazwiemy te czynniki, które tworzą środowisko (otoczenie) bezpośrednio związane z realizacją ce-

¹⁹³ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

¹⁹⁴ M. Rosin, *Współczesna pedagogika wobec autorytaryzmu*, [w:] *Pedagogiczne drogowskazy*, red. B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 55.

¹⁹⁵ D. Hintzi, in: *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, München 1993, s. 36, za: M. Rosin, *op. cit.*, s. 60.

¹⁹⁶ M. Rosin, *op. cit.*, s. 63.

łów¹⁹⁷, to – biorąc pod uwagę specyfikę alternatywnych koncepcji wychowania – odnosić się tutaj będziemy do tych czynników, które nie są „istotne i konieczne czy wystarczające, lecz sprzyjające lub nie sprzyjające”¹⁹⁸ temu działaniu.

Uwarunkowania działań wychowawczych można określić z dwóch perspektyw, wskazanych względem osoby-uczestnika procesu wychowania. Są to uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne¹⁹⁹. „Zwykle gdy mówimy o warunkach wewnętrznych, to mamy na myśli możliwości poznawcze, emocjonalne i sprawcze, temperament i związany z nim styl poznawczy osoby podejmującej działanie. Z kolei na warunki zewnętrzne składają się społeczne, środowiskowe, materialno-techniczne i sytuacyjne uwarunkowania działania jednostki”²⁰⁰. Dlatego, aby scharakteryzować warunki wewnętrzne i zewnętrzne, trzeba uwzględnić wymienione grupy czynników sprzyjających podejmowaniu działań lub utrudniających je. Należy także zauważyć, że „analiza tych warunków jest uzależniona od struktury i charakteru działań pedagogicznych”²⁰¹. Odwołanie się do uwarunkowań wychowawczego działania rodzi paletę kontekstów, których przybliżenie wykracza poza ramy niniejszego tekstu. Dlatego zostaną przywołane tylko te uwarunkowania, które wydają się najbardziej typowe dla nieautorytarnych koncepcji wychowania i charakteru działań realizowanych w ich perspektywie.

Bez wątpienia takim czynnikiem (wewnętrznym), który sprzyja nakreślonemu wyżej alternatywnemu działaniu wychowawczemu jest postawa, którą realizuje działający. Przyjmując przy tym, że fundamentem relacji wychowawczej jest „postawa wobec wychowanka. Stanowi ona konkretyzację postawy wobec drugiego człowieka, traktowanego tu „w roli wychowanka”²⁰². Przykładem dookreślenia tej szczególnej postawy są trzy pojęcia, wskazane przez J. Tarnowskiego, odnoszące się do zaistnienia prawdziwego wychowania. Przyjmując, że istotnym komponentem wychowania jest immanentnie tkwiący w nim stosunek „człowieka do człowieka” stwierdza on, że warunkiem zaistnienia tego procesu jest:

- obustronna autentyczność – rozumiana jako zrzucenie „maski”, jako działanie zgodne z własnym „ja”;
- spotkanie w znaczeniu personalnym;
- zaangażowanie rozumiane jako pochodzące z wolnego wyboru oddanie się pewnej sprawie lub osobie²⁰³.

Przywołane kategorie są stałymi elementami nieautorytarnych koncepcji wychowania i bezwzględnie warunkują sens takiej aktywności wychowawczej.

¹⁹⁷ W. K o j s, *Działanie...*, s. 24.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

¹⁹⁹ Por. Warunki, w których działanie jest podejmowane jako przedmiot dociekań, [w:] J. G n i - t e c k i, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996, s. 87–90.

²⁰⁰ *Ibidem*, s. 89.

²⁰¹ *Ibidem*.

²⁰² K. O l b r y c h t, *op. cit.*, s. 54.

²⁰³ Szerzej na ten temat: J. T a r n o w s k i, *Jak wychowywać...*, s. 126–177.

Przykładem czynnika/uwarunkowania zewnętrznego wobec działającego, a mającego szczególne znaczenie dla przebiegu działania jest stwarzanie warunków sprzyjających rozwojowi. Jest ono na tyle charakterystyczne dla nieautorytarnych koncepcji wychowania, że w wielu z nich „przygotowane otoczenie”, jak nazywała to M. Montessori, jest zasadniczym środkiem oddziaływania. Znaczenie tego typu uwarunkowań widać także na przykładzie infrastruktury, w której działają szkoły autorskie i eksperymentalne, co ma bezpośrednie przełożenie na organizację sytuacji wychowawczych, sprzyjających rozwojowi.

Jeśli przy tym przyjmujemy, że „sytuację wychowawczą tworzą warunki oraz relacje między tymi warunkami, prowadzące do określonych pożądaných doświadczeń wychowanka”²⁰⁴, to kontekst ten zyskuje szczególne znaczenie, zarówno w wymiarze fizycznym, jak i symbolicznym.

5.2.1.6. Jakie są rezultaty tego działania?

Rezultaty ludzkiego działania, odnoszone do działania wychowawczego, przybierają w nieautorytarnych teoriach wychowania szczególny wymiar. Jest to analiza tego, co przyniesie lub ma przynieść ze sobą ten złożony i na wiele sposobów interpretowany proces²⁰⁵. Tego typu rozważania odnoszone są do podstawowej w tym zakresie kategorii jaką jest skuteczność wychowania²⁰⁶. Biorąc pod uwagę fakt, że czynione tutaj analizy dotyczą nieautorytarnych teorii wychowania, należy zauważyć, że proces działania wychowawczego nie jest tu interpretowany jako „mierzalny produkt ludzkiej aktywności w kategoriach jej efektywności”²⁰⁷. Skoro tak, to odniesienie się do rezultatów działania wychowawczego, poprzez określenie jego skuteczności nie ma tu zastosowania, ponieważ „wychowanie skuteczne dotyczy tylko i wyłącznie takiego zjawiska, które traktujemy jako swoistą formę działalności skierowanej na drugą osobę, a polegającej na realizacji założonego wobec niej celu, kiedy to jej wynik powinien być z nim zgodny. Poziom owej zgodności – od całkowitej, po częściową lub jej brak – sprawia, że możemy w tym przypadku mówić o pełnej, małej lub braku skuteczności wychowania”²⁰⁸. Dodatkowo należy zauważyć, że „skuteczność wychowania należy [...] odnosić tylko do takiego oddziaływania wychowawcy na wychowanka, w którym owo działanie jest nierozdzielalną przyczyną jego skutku”²⁰⁹. Pamiętając, że działanie wychowawcze w analizowanych koncepcjach to współdziałanie i źródło różnorodnych doświadczeń wyniesionych z interakcji wychowawczych,

²⁰⁴ K. Olbrycht, *op. cit.*, s. 26.

²⁰⁵ Por. B. Śliwerski, *O (nie)skuteczności wychowania*, [w:] *Pedagogiczne drogowskazy...*, s. 15–35.

²⁰⁶ Szerzej na temat skuteczności i efektywności wychowania: B. Śliwerski, *Program wychowawczy...*, rozdz. *Skuteczność wychowania w szkole*, s. 57–71.

²⁰⁷ B. Śliwerski, *O (nie)skuteczności wychowania...*, s. 15.

²⁰⁸ B. Śliwerski, *ibidem*, s. 19.

²⁰⁹ B. Śliwerski, *ibidem*, s. 22.

trudno jednoznacznie przesądzić, czy zaobserwowane zmiany to efekty działania wychowawcy, czy aktywności własnej wychowanka, która jest w tym ujęciu elementem dominującym. Skoro wychowawca nie koncentruje się na wywieraniu zaplanowanego wpływu na wychowanka, trudno oczekiwać, aby podstawowym „parametrem” analizy tego działania była jego efektywność czy skuteczność.

Trudno jednak odmówić tej działalności jakiegoś ukierunkowania, jest ono bowiem określane jako towarzyszenie wychowankowi na jego drodze rozwoju, jako pomoc w urzeczywistnianiu jego człowieczeństwa. Ten parametr działania stanowi tutaj podstawową wykładnię, pozwalającą odtworzyć jego strukturę i stanowi o tym, że działanie odnosi się bezpośrednio do jakości relacji istniejących między uczestnikami procesu wychowania.

5.3. Cechy wychowania jako działania w dyskursie pedagogiki alternatywnej

Działanie wychowawcze nakreślone w dyskursie pedagogiki alternatywnej jest swego rodzaju aktem „odsłaniającym” podmioty w nim uczestniczące²¹⁰. Stanowi podmiotową aktywność, której istota osadzona jest w antropologicznej perspektywie myślenia o działalności pedagogicznej. Jeśli przyjmujemy, że istnienie i działanie są cechami podstawowymi człowieka, to doświadczanie tego wymiaru podmiotowego jestestwa zyskuje szczególny wymiar. W perspektywie nieautorytarnego myślenia i działania pedagogicznego nie mówi się o zaniechaniu wychowawczego działania, ale nadaje się mu swoisty sens, szczególną jakość. Znaczenie nadawane tej kategorii pozostaje w nierozzerwalnej relacji z cechami tego działania, będącego antytezą działania autorytarnego, polegającego na wywieraniu wpływów „liniowych, jednostronnych, zawierających instrukcje, rozkazy i nakazy”²¹¹. To podmiotowe ujęcie działania, dotyczące wszystkich osób uczestniczących w procesie wychowania jest gwarantem tożsamości każdego człowieka i sposobem budowania jego samoświadomości. Wskazany walor wychowawczego działania bezpośrednio wynika z dyskursywnego wymiaru pedagogiki alternatywnej jako systemu praktyk współkształtujących stosunki i tożsamości.

Jeśli przy tym zakładamy, że „**co jest – ma znaczenie, co ma znaczenie – jest**; przy tym – znaczenie czegokolwiek nie wynika tylko z niego samego: **wszystko, co jest, ma znaczenie, ponieważ jest jakoś przez nas doświadczane, jakoś rozumiane**”²¹², to znaczenie nadane działaniu wychowawczemu w dyskursie pedagogiki alternatywnej rekonstruuje tradycyjne myślenie o praktyce wychowawczej i jej teoretycznych podstawach.

²¹⁰ Por. *Specyfika działania pedagogicznego* [w:] U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Kraków 2009, s. 51–55.

²¹¹ M. Bönsch, *Erziehung heute*, „Pädagogische Welt” 1990, nr 2.

²¹² R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Teoretyczne podstawy...*, s. 159.

W teoriach pedagogicznych powstających w perspektywie paradygmatu interpretatywistycznego wychowanie szeroko rozumiane definiuje się jako „świadome działanie edukacyjne nastawione na wzmacnianie konstruowania przez dziecko subiektywnych znaczeń nadawanych otaczającej je rzeczywistości”²¹³, należy jednak zauważyć, że działanie wychowawcze jest tutaj rozumiane jako pomoc w procesie świadomego wyboru drogi samorealizacji. Jednoznacznie odnoszone jest ono do takich kategorii pojęciowych, jak: autentyzm, akceptacja, empatia, zaangażowanie, swobodny rozwój, budowanie samoświadomości, niedyrektywne działanie, konstruowanie rzeczywistości wychowawczej, negocjowanie znaczeń.

6. Działanie wychowawcze jako/czy specyficzna podmiotowa aktywność – perspektywa paradygmatu radykalnie humanistycznego/krytycznego

6.1. Główne tezy dyskursu radykalnie humanistycznego

Poniżej scharakteryzowana formacja intelektualna także odwołuje się do tych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, które są właściwe dla paradygmatu interpretatywnego. Dlatego „**paradygmat humanistyczny** można opisać jako zespół przesłanek nadających indywidualistyczne i subiektywistyczne znaczenie faktom występującym w życiu społecznym”²¹⁴. Różnica polega na tym, że życie społeczne interpretowane jest tutaj radykalnie krytycznie, a przekaz kulturowy oskarżany jest o to, że stał się przemocą symboliczną. Aby uszanować miejsce podmiotów społecznych w rzeczywistości społecznej, radykalny humanizm upomina się o ich prawo do wpływu na zdarzenia i do dokonywania radykalnej zmiany społecznej. Stąd jest to „paradygmat nastawiony na badanie konfliktów społecznych, paradygmat krytyczny wobec każdej formy dominacji nad indywidualnością jednostki”²¹⁵. Ta interpretacja rzeczywistości społecznej budowana jest wokół kategorii dominacji i wyzwolenia, a głównym jej postulatem staje się dekonstrukcja zastanych struktur społecznych i nadanych im znaczeń.

To radykalnie krytyczne podejście przekłada się także na poznanie rzeczywistości społecznej i jego efekty. W tym rozumieniu nauka „jest rodzajem społecznej praktyki zakorzenionej i realizowanej wewnątrz realnie istniejących stosunków społecznych, odbijającej wszystkie charakterystyczne dla nich jakości”²¹⁶.

²¹³ K. K. Rubach a, *Budowanie teorii...*, s. 67.

²¹⁴ *Ibidem*, s. 61–62.

²¹⁵ *Ibidem*, s. 62.

²¹⁶ M. Ma le w s k i, *Teorie andragogiczne...*, s. 36.

Specyficzna dla paradygmatu krytycznego relacja, dotycząca integralności poznania naukowego i praktyki społecznej, została wyraźnie wyeksplikowana w koncepcji sformułowanej przez Jürgena Habermasa²¹⁷. W jego interpretacji, struktura życia społecznego składa się z dwóch płaszczyzn. Pierwsza, odnoszona do sfery ludzkiej pracy, koncentruje się na realizacji interesów technicznych, osiąganych za pomocą działalności celowościowo-racjonalnej, których logikę wyrażają nauki empiryczno-analityczne, druga dotyczy sfery interakcji społecznych, czyli oddziaływania ludzi na siebie. W tej sferze aktywność ludzka odnoszona jest do praktycznych interesów ludzi, którzy nieustannie znosząc wiele trudów, odtwarzają swój świat życia codziennego. Badanie działań przez nich realizowanych i towarzysząca temu krytyczna refleksja to zadania stawiane przed naukami historyczno-hermeneutycznymi. Na uwagę zasługuje także to, że badanie rzeczywistości społecznej powinno mieć walor emancypacyjny, powinno wzmacniać świadomość wszystkich podmiotów życia społecznego i ukazywać społeczne źródła ludzkiego uprzedmiotowienia. Świadomość ta ma dotyczyć głównie jakości stosunków społecznych, w tym – stosunków interpersonalnych, którym także przypisywane jest uprzedmiotowienie i racjonalność instrumentalna. Dominacja tego typu racjonalności spowodowała, że różnorodne procesy życia społecznego oraz działalność instytucji społecznych zostały uprzedmiotowione, zinstrumentalizowane i zmanipulowane. Odkrywanie takich faktów i zależności jest podstawową ideą krytyczno-emancypacyjnej formacji intelektualnej²¹⁸, a efektem realizacji tej idei jest wzmacnianie świadomości podmiotów społecznych i wyzwianie ich „z ograniczeń urzeczowionych form życia społecznego, mających swe źródła w strukturach panowania i stosunkach dominacji”²¹⁹. Aby nakreślone cele osiągnąć, należy realizować takie badania rzeczywistości społecznej, które będą „poszerzać sferę komunikacji międzyludzkiej, uwalniać ją od kolonizujących wpływów racjonalności technokratycznej, uświadamiać ludziom wartości, w imię których chcą przebudowywać świat swojego życia i nadawać mu bardziej humanistyczny i podmiotowy charakter”²²⁰. Sens poznawania otaczającej nas rzeczywistości sprowadzony został tutaj do tego, że „proces rozjaśniania świata społecznego prowadzi do odsłaniania nowych obszarów codzienności, które stają się obiektami refleksyjnej komunikacji. Refleksja ta, choć nie może przekreślić stosunków władzy i panowania, to może wskazać wymiary, w których emancypacyjne roszczenia ludzi mogą być lokowane i podmiotowo realizowane”²²¹. Tak powstająca wiedza jest symbolizacją doświadczenia świata codziennego, a wskazany sposób

²¹⁷ Zob. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa 1999.

²¹⁸ Por. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności...*; T. Maślanka, *Racjonalność i komunikacja...*

²¹⁹ M. Małewski, *Teorie andragogiczne...*, s. 37.

²²⁰ *Ibidem*.

²²¹ M. Małewski, *ibidem*, s. 38.

wzmacniania autonomii podmiotów społecznych jest utożsamiany z działaniem komunikacyjnym²²², rozumianym jako taki typ relacji interpersonalnej, w której „wchodzące ze sobą w interakcję podmioty nie idą na skróty i odnoszą się do świata obiektywnego, społecznego bądź subiektywnego, uwzględniając przy tym własne roszczenia do słuszności, prawdziwości i szczerości”²²³. Stąd działanie komunikacyjne doprowadzić ma do porozumienia, którego podstawą jest refleksyjne odniesienie się do sytuacji działania²²⁴.

Zarysowane idee paradygmatu radykalnie humanistycznego pozostają w zgodzie z przyjętymi w tym dyskursie założeniami antropologicznymi. Założenia te odnoszą się do tego, że podstawowymi i najważniejszymi elementami życia społecznego są ludzie, rozumiani jako autonomiczne, potencjalnie kreatywne i zdolne do współdziałania podmioty, mające prawo do doświadczania świata poprzez bycie i działanie w świecie oraz komunikację z innymi. Taka perspektywa antropologiczna sprawia, że szczególnego znaczenia nabiera postulat podmiotowego upęłomocnienia, który staje się realny, gdy podmiot zdobędzie przekonanie o prawomocności jego kulturowego doświadczenia, umożliwiającego dokonywanie przezeń aktów samoartykulacji²²⁵. Tomasz Szkudlarek podkreśla, że istotą emancypacji jest tutaj wyrażanie własnej wizji świata, artykułowanie własnych interesów i działanie w taki sposób, aby osiągnąć rzeczywiste wyzwolenie od narzucanych społecznie ograniczeń²²⁶. Zdaniem Astrid Męczkowskiej, „upęłomocnienie podmiotu jest pojęciem łączącym w sobie kategorię rozwoju poznawczego indywiduum, kwestię jego autonomii, a także problematykę emancypacji w szerszym, ogólnospołecznym wymiarze”²²⁷. Tak rozumiane upęłomocnienie jest pojęciem, w którym „[c]hodzi o zdolność do krytycznego myślenia i działania. Pojęcie to ma dwojakie odniesienie: do jednostki i do społeczeństwa. Wolność i indywidualne zdolności ludzkie powinny być rozwijane maksymalnie, lecz te same możliwości [powers] jednostek muszą być powiązane z demokracją w tym sensie, że polepszanie społeczeństwa musi być niezbędną konsekwencją rozkwitu jednostek”²²⁸. W tej perspektywie wyraźnie widać, jak bardzo dyskurs pedagogi-

²²² Por. H. R e t t e r, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, wstęp i oprac. B. Śliwerski, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2005, s. 40–63.

²²³ S. M a n d e s, *Świat przeżywany w socjologii*, Warszawa 2012, s. 264.

²²⁴ Szerzej na ten temat: H. R e t t e r, *op. cit.*, s. 47–51.

²²⁵ Proces artykulacji rozumiany jest tutaj jako jeden ze sposobów społecznego konstruowania rzeczywistości, jako proces „wypowiadania świata”. Szerzej na ten temat: T. S z k u d l a r e k, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 136–137; i d e m, *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury*, [w:] *Edukacja wobec zmiany...*, s. 407–408.

²²⁶ Szerzej na ten temat: T. S z k u d l a r e k, B. Ś l i w e r s k i, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992, s. 37–38.

²²⁷ A. M ę c z k o w s k a, *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006, s. 155.

²²⁸ H. A. G i r o u x, *Marzenie o edukacji radykalnej* (wywiad Bernarda Murchlanda z Henry Girouxem), przeł. L. Witkowski, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. II, red. Z. Kwieciński, Toruń 1992, s. 7.

ki emancypacyjno-krytycznej problematyzuje relację istniejącą między autonomicznym statusem podmiotów społecznych a różnorodnymi formami organizacji porządku społecznego.

Podobnie krytyczne stanowisko prezentuje radykalny humanizm w odniesieniu do edukacji jako elementu życia społecznego. Krytyka ta dotyczy zastanych instytucji edukacyjnych i procesów w nich realizowanych oraz organizacji społecznych sterujących formalną edukacją. Radykalna zmiana dotycząca procesów edukacyjnych, postulowana w tej formacji intelektualnej, opiera się na nadaniu działalności edukacyjnej nowych sensów i znaczeń. Dotychczasowa edukacja, stanowiąca instrument w rękach struktur dominujących, przyczyniała się bowiem do utrwalania nierówności oraz maskowała istniejące sprzeczności społeczne. W dotychczasowym kształcie interpretowana jest jako działalność opresyjna, narzucająca znaczenia, będąca przemocą symboliczną. Przemoc ta wyraża się np. w tym, że narzucając określoną wersję interpretacji rzeczywistości społecznej uczy grupy podporządkowane, aby zastany porządek odbierały jako naturalny i prawidłowy. Pamiętać przy tym należy, że wszelkie ograniczenia dotyczące dopuszczalnych znaczeń i interpretacji oraz strategii myślenia i działania są w tym dyskursie klasyfikowane jako forma przemocy symbolicznej.

Natomiast procesy edukacyjne, realizowane zgodnie z postulatami radykalnego humanizmu, mają być źródłem wyzwolenia spod przemocy narzucanej społecznie. Dlatego w tej interpretacji wychowanie szeroko rozumiane projektowane jest jako „świadome działanie edukacyjne nastawione na wzmacnianie swobodnego rozwoju dziecka i usuwanie jego społecznych blokad”²²⁹. Radykalna zmiana społeczna jest w tym ujęciu gwarancją swobodnego rozwoju wychowanków, a rozwój ten jest ważniejszy od interesów społecznych, reprezentowanych przez poszczególne grupy. Działania edukacyjne mają więc wywoływać zdolność do zmiany, która urzeczywistniana ma być w praktyce.

„W dyskursie krytyczno-emancypacyjnym przyjęto, że rozwój dziecka uruchamia się i dynamizuje na płaszczyźnie rozwiązywanych dylematów i napięć między tendencją do współpracy a spontanicznym oporem, między poszukiwaniem doświadczania opieki i troski a doświadczaniem własnej mocy sprawczej, między dążeniem do aprobaty społecznej a koniecznym tożsamościowo poczuciem odrębności”²³⁰. Wskazana rozpiętość dążeń i dylematów znajduje swoje odzwierciedlenie w różnych nurtach radykalnego humanizmu, mniej lub bardziej radykalnych, ale jedno jest dla nich wspólne: „edukacja krytyczno-emancypacyjna odbywa się w ścisłym związku z praktyką w otaczającym świecie, praktyką uruchamianą przez dzieci, ale i praktyką obserwowaną przez nie (również za pośrednictwem mass mediów), wobec której uczą się one być krytyczne, zaangażowane, odpowiedzialne za nią we własnym punkcie widzenia i zajmowanym wobec niej stanowisku oraz w potencjalnym działaniu”²³¹.

²²⁹ K. Rubacha, *Budowanie teorii...*, s. 66.

²³⁰ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki...*, s. 70.

²³¹ *Ibidem*, s. 71.

Charakterystyczna dla dyskursu emancypacyjno-krytycznego relacja teorii i praktyki pedagogicznej ma być źródłem zaangażowania, postawy krytycznej, rozumianej jako zdolność do kwestionowania zastanych okoliczności oraz obrony własnych interesów. Teoria i praktyka emancypacyjna są jednocześnie poznaniem i zmianą. Jak podkreśla M. Malewski, „zniesienie dystynkcji między teorią i praktyką powoduje, że każda praktyka oświatowa zawiera *implicite* właściwą teorię. Również każda dająca się dyskursywnie wyłożyć teoria musi *de facto* artykułować edukacyjną praktykę. Miarą owocności badań regulowanych paradygmatem krytycznym jest oświecenie uczestniczących w nim podmiotów oraz ich społeczna i kulturowa emancypacja”²³².

Szczegółowe teorie pedagogiczne, mieszczące się w zakresie niniejszego paradygmatu utożsamiane są z pedagogiką antyautorytarną, pedagogiką emancypacyjną, pedagogiką krytyczną, pedagogiką negatywną i antypedagogiką²³³.

6.2. Krytyczno-emancypacyjna teoria wychowania

Teorie wychowania, funkcjonujące w dyskursie radykalnie humanistycznym, cechuje szczególnie wymiar społecznego zaangażowania, wyrażający się w promowaniu postaw krytycznych i walki o emancypację. Fundamentem tego typu konstruktywów teoretycznych jest redefinicja i rekonstrukcja podstawowych pojęć pedagogicznych oraz wskazanie nowych celów, stawianych przed procesami wychowania.

Celem wychowania jest w tym przypadku emancypacja, rozumiana jako wyzwolenie i zniesienie wszelkich ograniczeń jakie niesie ze sobą zastana rzeczywistość społeczna i panujące w niej stosunki. Emancypacja rozumiana jest

²³² M. Malewski, *Teorie andragogiczne...*, s. 39-40.

²³³ Antypedagogika jako najbardziej radykalny nurt pedagogiki krytycznej opowiada się za całkowitym wyeliminowaniem wychowania z życia społecznego, interpretując je jako formę przemocy i gwałtu. Bezwarunkowo krytycznie oceniane są tu wszelkie intencjonalne oddziaływania wychowawcze, realizowane w praktyce pedagogicznej. Charakterystyczna dla tego nurtu całkowita rezygnacja z roszczeń wychowywania innych oraz odrzucenie działalności wychowawczej jako instrumentu przemian polityczno-społecznych sprawia, że antypedagogika zerwała z pojęciem i fenomenem wychowania. Uznając wyjątkowo inspirujący i emancypacyjny wkład antypedagogiki we współczesną myśl oraz praktykę pedagogiczną, własne analizy odnosić będą do mniej radykalnych teorii, gdyż funkcjonujące w ich obszarze twierdzenia nie odzęgują się od działalności wychowawczej jako takiej, ale są wyrazem walki o nową jakość tej praktyki społecznej. Szerzej na temat antypedagogiki: H. v. Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, przeł. D. Sztobryn, Toruń 1991; i d e m, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, przeł. N. Szymańska, Warszawa 1994; A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przeł. B. Przybyłowska, Poznań 1999; T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej...*; B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania. Od pedagogiki dziecka do antypedagogiki*, „Acta Universitatis Lodzensis” 1992, Folia Paedagogica et Psychologica; i d e m, *Współczesne teorie i nurty...*; i d e m, *Pedagogika negatywna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, s. 436-451.

tutaj jako świadomie podejmowany proces indywidualnej i zbiorowej zmiany. Ma on podmiotowy charakter, odnoszący się do tego, że emancypowanie się jest świadomą, emocjonalną, werbalną i działaniową reakcją na społecznie unormowane zależności i stereotypy. Proces ten służyć ma wzmacnianiu zdolności do podejmowania autonomicznych decyzji, a jego rezultatem jest „osiąganie refleksyjnej, krytycznej świadomości, która wyraża się w samodzielnym dokonywaniu wyborów według podmiotowego systemu wartości, odważnym, godnym wypowiadaniu własnych sądów i opinii oraz w odpowiedzialnym podejmowaniu działań prowadzących do doświadczania wolności”²³⁴. Stąd, jak wskazywał Theodor W. Adorno, wychowanie może mieć w ogóle sens jedynie jako wychowanie do krytycznej autorefleksji.

Zdaniem Ericha Fromma, podstawową drogą do osiągnięcia tak nakreślonego celu jest obrona własnego *humanum*²³⁵. Obrona ta jest możliwa dzięki wzmacnianiu podmiotowości i godności wszystkich uczestników procesu wychowania oraz formowaniu ich zaangażowanej postawy i mocy sprawczej. „Poprzez poznanie istoty i zrozumienie mechanizmów działania sił zniewalających myśli i czyny, człowiek ma możliwość odważnego i odpowiedzialnego przekształcania ich w taki sposób, aby go nie krępowały, nie stanowiły więzów dla jego myślenia i działania. Inaczej mówiąc, jest to proces uczenia się świadomego wykraczania poza społeczne przyzwolenie z zachowaniem praw innych ludzi do doświadczania wolności i sprawiedliwości”²³⁶. Te założenia sprawiają, że relacje istniejące między uczestnikami procesu wychowania są symetryczne, stanowią także gwarancję poszanowania praw i interesów zarówno wychowawcy, jak i wychowanika.

Teoria wychowania sformułowana w tej perspektywie paradygmatycznej jest swego rodzaju teorią emancypacji poprzez wychowanie, ponieważ wokół tej kategorii pojęciowej zogniskowane są wszelkie parametry procesu wychowania i jego struktura. Tak powstająca teoria nie jest prostym odbiciem społecznych konieczności, ale impulsem do osobistych i społecznych przemian. Należy także podkreślić, że proces wychowania, realizowany w perspektywie wyżej nakreślonej teorii, ma być szczególnego rodzaju przestrzenią, intermedium pomiędzy rozwojem jednostki, a rozwojem społecznym. Takie podejście do rozumienia procesu wychowania zakłada, że interpretacja tego procesu i znaczenie tego terminu ulega ciągłym zmianom, wynikającym z aktualnej interpretacji rzeczywistości społecznej. Stąd teoria wychowania powinna być powiązana z teorią społeczną.

²³⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 30.

²³⁵ Szerzej na ten temat: E. Fromm, *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium istoty destrukcyjności*, przeł. P. Kuropatwiński i in., Warszawa 1994.

²³⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 33.

6.2.1. Znaczenie kategorii „działanie wychowawcze” w radykalnie humanistycznej teorii wychowania

W teoriach wychowania powstających na gruncie paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego wychowanie rozumiane jest jako wspieranie wychowanka na jego drodze dochodzenia do własnej tożsamości. „**Wychowanie jest tożsamy z pomocą**, której udziela się dziecku, aby mogło ono urzeczywistniać swoje możliwości”²³⁷. Proces wychowania jest tutaj dążeniem do wyzwolenia wychowanka ku autonomii i odpowiedzialności poprzez budowanie świadomości i refleksyjności.

Próba określenia zakresu znaczeniowego pojęcia „działanie wychowawcze” może być tutaj odniesiona do rozumienia tego działania jako tego typu aktywności intersubiektywnej, której istota polega na wzajemnym zrozumieniu zachodzących interakcji.

Pamiętać przy tym należy, że aplikacja krytycznej teorii społecznej J. Habermasa (sformułowanej w postaci teorii działania komunikacyjnego) na grunt pedagogiki sprawiła, że działanie komunikacyjne, z jego wszelkimi właściwościami, stało się archetypem działania wychowawczego postulowanego w dyskursie emancypacyjno-krytycznym. Stąd „**wychowanie jest działaniem komunikacyjnym**, interakcjonistycznym, w którym występują cztery komponenty:

- intencja działania wszystkich podmiotów interakcji;
- intersubiektywność;
- faktyczne wzajemne oddziaływania, zawierające zawsze różne alternatywy zachowań;
- cechy stosunków interpersonalnych w zależności od relacji ze światem obiektywnym i perspektywa tych stosunków”²³⁸.

Jak zauważa B. Śliwerski, „działanie wychowawcze jest niczym innym jak intersubiektywnym porozumieniem między wychowawcą a wychowankiem ponad sensem, orientacją i celami działań, umożliwiające temu ostatniemu włączyć się w przekazane mu związki znaczeń”²³⁹.

Należy przy tym podkreślić, że w tej interpretacji, działanie człowieka jest wręcz drogą i fundamentem emancypacji, stąd w emancypacji poprzez wychowanie, działanie wychowawcze zyskuje szczególne znaczenie. Bez działania wychowawczego, rozumianego jako specyficzna podmiotowa aktywność nie ma wychowania, nie ma emancypacji. Działanie, obok uświadczenia, jest tutaj podstawowym sposobem na dokonywanie zmian w rzeczywistości społecznej, w tym edukacyjnej²⁴⁰. Ponadto w ramach teorii krytyczno-emancypacyjnej **codzienne działanie** każdego podmiotu jest zadaniem stojącym przed każdym z nich, jest formą realizacji jego autonomii. W ten sposób urzeczywistniać się ma fundamentalna w tym dyskursie idea wolności.

²³⁷ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 238.

²³⁸ B. Śliwerski, *ibidem*, s. 276.

²³⁹ B. Śliwerski, *ibidem*, s. 277.

²⁴⁰ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 274.

6.2.2. Model działania wychowawczego w ujęciu radykalnie humanistycznym

Model działania wychowawczego nakreślony w dyskursie krytyczno-emanypacyjnym ma szczególne właściwości ze względu na rangę jaką tu nadano działaniu jako takiemu²⁴¹. Ranga ta wpływa na typ relacji w jakiej pozostawać mają ze sobą teoria i praktyka pedagogiczna, a emancypacyjny charakter tego działania, stanowi podstawowy kontekst jego analizy.

6.2.2.1. Podmiot działający, kto działa?

Zarysowana powyżej perspektywa paradygmatyczna pozwala zauważyć, że osobą działającą jest wyemancypowany lub/i emancypujący się podmiot społeczny, a taka tożsamość przypisana jest wszystkim uczestnikom procesu wychowania. Teza ta jest konsekwencją podstawowego założenia dotyczącego ontologii człowieka, przyjętej w dyskursie emancypacyjno-krytycznym, to znaczy interpretowania każdej jednostki ludzkiej jako istoty w pierwszym rzędzie wolnej. Zagwarantowanie wszystkim uczestnikom procesu wychowania prawa do podjęcia podmiotowej aktywności jest potwierdzeniem tezy mówiącej, że „**wolność w wychowaniu jest możliwa** i nie musi za nią kryć się jakakolwiek chęć do manipulowania dzieckiem”²⁴².

6.2.2.2. Kto lub co jest przedmiotem działania?

Zastosowanie kategorii pojęciowej „przedmiot działania” jest w tym dyskursie swego rodzaju „błędem”, ponieważ rozumienie i jakość działania wychowawczego zogniskowane tu zostały na podmiotowej relacji istniejącej między uczestnikami tego procesu. Skoro tak, to wychowanie – jako wspieranie wychowanka na jego drodze emancypacji, rozwoju całej jego osobowości i urzeczywistniania człowieczeństwa – opierać się ma na takiego typu działaniu, które nie traktuje wychowanka przedmiotowo. Jest to rodzaj działania partnerskiego, antyautorytarnego i niedyrektywnego, tzn. opartego na rezygnacji z sugestyjnych oddziaływań, indoktrynacji czy jakiegokolwiek przemocy, na przykład w formie manipulacji. Walka z uprzedmiotowieniem, instrumentalizacją, czy też inną formą zniewolenia jest tu istotą działania, stąd aktywność wychowawcza ukierunkowana jest na wzmacnianie tych właściwości i kompetencji osoby wychowywanej, które zagwarantują jej podmiotowe funkcjonowanie.

²⁴¹ Por. T. Szkuclarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, s. 365.

²⁴² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 207.

6.2.2.3. Jakie cele stawiane są przed tym działaniem?

Głównym celem działań realizowanych w perspektywie emancypacyjnej jest budzenie świadomości, pogłębianie refleksji i kształtowanie postawy krytycznej. Osiągnięcie takiego stanu osobowości jest gwarantem emancypacji i wszechstronnego rozwoju, a te parametry jednostkowego funkcjonowania są w tym dyskursie fundamentalne. Dlatego podstawowe cele, które ukierunkowują to działanie zogniskowane są na nabywaniu przez wychowanków takich kompetencji interakcyjnych i emancypacyjnych, które pozwolą im w pełni urzeczywistniać własne podmiotowe możliwości. Szczególnego znaczenia nabierają tutaj kompetencje krytyczne, które pozwalają rozumieć zastaną sytuację społeczną i podejmować walkę z wynikającymi z niej ograniczeniami. Stąd ważnym postulatem dla antyautorytarnych i krytycznych teorii wychowania, stało się wskazywanie i znoszenie wszelkich społecznych barier, ograniczających w pełni autonomiczne funkcjonowanie wychowanków w rzeczywistości społecznej.

Jednak należy pamiętać, że proces emancypacji poprzez wychowanie może być pozytywnie zakończony jedynie wtedy, gdy nie ograniczy się tylko do budzenia świadomości zniewolenia i krytycznej interpretacji rzeczywistości społecznej. Nieodłącznym elementem jest tutaj aktywne działanie społeczne, ale do tej aktywności należy wychowanka przygotować. Dlatego też cele działania wychowawczego dotyczą także zdobycia kompetencji do aktywnego działania. M. Czerepaniak-Walczak odnosi tego typu kompetencje do kategorii „kompetencji podmiotu” i stwierdza, że „celem emancypacji poprzez edukację jest kompetencja emancypacyjna, która jest funkcją podmiotowej innowacyjności, racjonalności emancypacyjnej oraz odwagi”²⁴³. Działanie wychowawcze jako element szeroko rozumianej edukacji wpisuje się w tę perspektywę teleologiczną, zwłaszcza że – zdaniem M. Czerepaniak-Walczak – przywołana kompetencja uwidacznia się „w dwóch wymiarach podmiotowej aktywności: mówieniu i działaniu”²⁴⁴. Jak podkreśla Tomasz Szkudlarek, punktem wyjścia w kształtowaniu krytycznej postawy jest stawianie pytań, które inspirują dostrzeganie problemów. „Nazwane problemy mogą zostać poddane krytycznej refleksji. Ta dopiero prowadzi do działania na rzecz zmiany sytuacji”²⁴⁵. Stąd wyróżnia się dwie grupy kompetencji emancypacyjnych: dotyczące mówienia i dotyczące działania. Kompetencje te, jako dynamiczne sprawności podmiotu, są możliwe do wypracowania dzięki takim właściwościom osoby, jak:

– „**Otwartość** w dostrzeganiu problemów oraz **twórczość i innowacyjność** w ich rozwiązywaniu, gotowość do rezygnacji ze standardów, stereotypów, rytuałów i tym podobne.

²⁴³ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 162.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna...*, s. 371.

- «**Zaczeplność**» wobec świata we wszystkich jego obszarach i wymiarach.
- **Odwaga** w podejmowaniu ryzyka i gotowość do ponoszenia odpowiedzialności.
- **Operatywność** w działaniu samodzielnym i zbiorowym.
- **Wyobraźnia** i zdolność przewidywania własnych reakcji oraz zachowań innych (predyktowność).
- **Znajomość siebie**, własnych silnych i słabych stron²⁴⁶.

Wypracowanie **gotowości do zmiany**, będącej wyrazem wyżej wskazanych cech, staje się tutaj głównym ukierunkowaniem działania i podstawowym kontekstem dla jego projektowania.

Należy pokreślić, że typowe dla tego typu działania są: ciągły namysł nad celami wychowania oraz krytyczne formułowanie pytań dotyczących ich związku z ideą emancypacji. Stąd nie funkcjonuje tutaj żaden schemat ani zestaw gotowych celów, lecz ich przyjęcie jest konsekwencją aktualnie realizowanej interpretacji rzeczywistości i miejsca jakie w niej zajmuje działający. Pozycja, jaką zajmuje osoba wychowywana ma tu szczególne znaczenie, ponieważ jest ona symboliczną przestrzenią jej działania, co jest o tyle ważne, że w krytyczno-emancypacyjnym dyskursie najistotniejsze nie jest samo osiąganie celów działania jako takich, ale wkład aktywności własnej wychowanka w ich osiąganie oraz wymiar autonomii w tym procesie uzyskany. Stąd potrzeba ciągłego wzmacniania wychowanka na jego drodze emancypacji.

6.2.2.4. Jak działa? Jakie metody i środki stosowane są w tym działaniu?

Krytyczna reorientacja praktyki działania wychowawczego dotyczy także stosunku do metod wychowania jako określonych schematów działania. Podstawą organizacji tego działania jest przyjęcie zasady mówiącej, że krytyczne rozumienie sytuacji działania stanowi podstawę autonomicznych, podmiotowych działań, prowadzących do zmiany sytuacji zniewolenia²⁴⁷. Drugą zasadą emancypacyjnej praktyki wychowania jest zasada współdziałania, dotycząca kooperacji uczestników procesu wychowania. W konsekwencji wskazanych zasad odrzucone tu zostały wszelkie tradycyjne, dyrektywne metody działania wychowawczego, ponieważ są one interpretowane jako metody hamujące i ograniczające autonomię, potencjał osób wychowywanych oraz jako sposoby utrwalania zastanych schematów i relacji społecznych. Dlatego emancypacja poprzez wychowanie możliwa jest tylko wtedy, kiedy opiera się ono na takim działaniu, które podporządkowane jest idei autentycznego wyzwolenia. Paulo Freire podkreślał,

²⁴⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy pedagogiki emancypacyjnej*, Szczecin 1995, s. 120.

²⁴⁷ Szerzej na ten temat: T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej...*, s. 39–40.

że autentyczne wyzwolenie nie może być traktowane jak depozyt, który otrzymują ludzie. Wyzwolenie jest praktyką: działaniem i refleksją ludzi nad ich światem w celu przekształcania go²⁴⁸.

W dyskursie radykalnego humanizmu nie funkcjonują gotowe klasyfikacje wąsko rozumianych metod wychowania. Działanie wychowawcze skoncentrowane jest tutaj na organizacji środowiska wychowawczego i takich sytuacji wychowawczych, w których możliwe jest współdziałanie oparte na szacunku, partnerstwie, dialogu i miłości. Takie interakcyjne podejście do działalności wychowawczej jest podstawą i równocześnie sposobem na intersubiektywne konstruowanie znaczeń. Tak projektowana i realizowana praktyka wychowawcza staje się – jak podkreślał Erich Fromm – sztuką wychowania, szczególnie czujną na wszelkiego typu deformacje tego procesu, na przykład w postaci zawładnięcia przez wychowawcę procesem rozwoju wychowanka. Stąd też metody działania dalekie są w tym przypadku od sposobów dyrektywnego wywierania wpływu, bliskie są natomiast działaniu skierowanemu na poszerzanie pola wolności wychowanka i wspieraniu jego rozwoju.

Szczególne miejsce wśród nich zajmuje dialog, który jest takim „**procesem międzyludzkim**, dzięki któremu dialogiczna jedność Ja i Ty nadaje ludzkiemu życiu wartość humanistyczną”²⁴⁹. Dialog, jako szczególnego rodzaju interakcja jest tu sposobem na poznawanie i rozumienie świata oraz zdobywanie kompetencji pozwalających go zmieniać. W odniesieniu subiektywistycznym, jest zaś sposobem na podmiotowe uczestniczenie w komunikacji oraz poznawanie i rozumienie siebie w interakcjach z innymi ludźmi, a to właśnie są warunki krytycznej świadomości i uczestniczenia w demokratycznym ładzie społecznym. Dialog jest tu „horyzontalną relacją komunikacyjną, która jest źródłem doświadczeń w zakresie konstruowania własnych sądów, opinii i systemu wiedzy w porozumieniu z innymi, w procesie wymiany”²⁵⁰.

Kolejną metodą, charakterystyczną dla teorii emancypacyjno-krytycznej, jest metoda stawiania problemów. „Jest sposobem kształcenia i wychowania, w którym uczniowie przenoszą codzienne doświadczenia w krąg refleksji poznawczej”²⁵¹. Jest to taki sposób realizacji działalności wychowawczej, który opiera się na interakcji i świadomym zaangażowaniu wszystkich uczestników procesu. Źródłem problemów będących podstawą refleksji jest świat życia wychowanków, ich codzienne doświadczenia. Ten osobisty kontekst sprawia, że zdobywanie nowych kompetencji i wspólne odkrywanie znaczeń staje się procesem szczególnie wzmacniającym krytyczną świadomość.

²⁴⁸ Szerzej na ten temat: H. Zielińska-Kostyło, *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, s. 394–411.

²⁴⁹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 271.

²⁵⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 172.

²⁵¹ *Ibidem*, s. 174–175.

Listę proponowanych w tej interpretacji sposobów działania zamyka synektyka, polegająca na odważnym, wręcz fantazyjnym stawianiu i rozwiązywaniu zadań zbiorowych. „Polega ona na grupowym rozwiązywaniu zadań poprzez podejmowanie problemów wymagających także praktycznego działania. Jej celem jest odnalezienie i określenie takich sekwencji czynności, które angażując zespoły ludzkie i bazując na mechanizmach wymiany w zespole, doprowadzają do twórczych, innowacyjnych rozwiązań postawionych problemów”²⁵². Specyfika tego działania polega na tym, że opiera się ono na aktywności zbiorowej, na współdziałaniu i partnerstwie. Wychowawca inicjujący tego typu sytuację wychowawczą, staje się tą osobą, która dąży do zaistnienia takich działań twórczych, które będą przejawem synergetycznego wsparcia. Wspólne działanie staje się w tej perspektywie szczególnym sposobem pomnażania doświadczeń, a wyróżnikiem tej metody jest doświadczenie własnego wkładu w zrealizowane zadania²⁵³.

Znamioną cechą metod stosowanych w tego typu praktyce wychowania jest odwołanie się do takich sposobów działania, które skoncentrowane są na wychowanku i wspieraniu jego potencjału i aktywności, a nie na wychowawcy i jego potrzebie realizacji założonych i/lub narzuconych mu celów wychowania. W tego typu działaniach urzeczywistnia się idea realizacji wolności podmiotu, oparta na oddziaływaniach wychowawczych zastępujących funkcję wychowawczego przymusu bezarbitralnym dialogiem wychowanka z wychowawcą²⁵⁴. Są to metody bazujące na zmianie, innowacyjności i elastycznym podejściu do praktyki działania. Nie jest to sztywne trzymanie się narzuconej, dającej się powtórzyć, schematycznej procedury działania, ponieważ działanie to zależne jest od kontekstów, w których przebiega (np. indywidualnych, kulturowych, społecznych), a te z istoty rzeczy są zmienne. Należy także podkreślić, że tak realizowane działanie nie ma jakiegś skończonej, określonej i zamkniętej wersji, stanowi ciąg działań podlegających ciągłej reinterpretacji i rekonstrukcji.

6.2.2.5. Jakie są uwarunkowania/warunki tego działania?

Namysł nad uwarunkowaniami działania wychowawczego dokonywany w dyskursie emancypacyjno-krytycznym skoncentrowany jest na osobie wychowawcy oraz warunkach społecznych, w jakich przebiega to działanie. W odniesieniu do osoby wychowawcy podstawowym wymogiem dotyczącym realizacji działania wychowawczego jest odwołanie się do jego kwalifikacji, kompetencji, przyjmowanych postaw, czyli nakreślenie wysokiego pułapu wymagań wobec osoby, która chce je realizować, tzn. emancypować poprzez wychowanie. Podstawową zasadą, organizującą relację między wychowawcą a wychowankiem, jest zniesienie patriarchalnej mentalności większości wychowawców oraz zaufanie wobec wychowanka. Ponadto poszanowanie wszelkich jego praw i cech osobistego rozwoju.

²⁵² *Ibidem*, s. 177.

²⁵³ Szerzej na ten temat: *ibidem*, s. 174–177.

²⁵⁴ Por. M. Czerpaniak - Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą...*, s. 47–48.

Warunkiem tego działania jest także emancypacja wychowawcy, uwolnionego od podporządkowania ideologii, władzy czy jakimkolwiek instytucjom życia społecznego. Jak podkreślał T. W. Adorno, ludzie o „urzeczowionej świadomości”, zmanipulowani, nie są w stanie realizować działania wychowawczego jako aktywności emancypacyjnej²⁵⁵. Stawianie wysokich wymagań wychowawcom odnosi się także do wiedzy, niezależności poznawczej, ciągłej pracy nad sobą i własnymi kompetencjami oraz innowacyjności i zaangażowania w realizowane działania. Możliwe jest to dzięki autorefleksyjności i poczuciu odpowiedzialności za własne działania oraz ich rezultaty. Postulowana tutaj postawa wychowawcy jest zarówno warunkiem jak i konsekwencją emancypacji oraz emancypacyjnego działania. Korzystanie przez wychowawcę z własnego prawa do wolności, do myślenia i działania, staje się tutaj warunkiem/gwarancją emancypacji poprzez wychowanie.

W perspektywie uwarunkowań *makro*, na plan pierwszy wysuwa się zniesienie społecznie funkcjonujących wzorów zniewalania, powielanych w instytucjach życia społecznego, także edukacyjnych oraz w procesie kształcenia pedagogów. Zmiana zastanych struktur społecznych i dotychczasowych zasad ich funkcjonowania, staje się tutaj podstawowym parametrem społecznego przyzwolenia na emancypację. Zgodnie z tezą T.W. Adorno mówiącą, że w autorytarnym społeczeństwie można jedynie kształcić autorytarne osobowości, zasady funkcjonujące w życiu społecznym, powinny być podporządkowane ideom demokratycznym. Stąd krytyczna rzeczywistość wychowawcza zaistnieć może tylko wtedy gdy nastąpi zmiana zastanych struktur społecznych, nadrzędnych celów i priorytetów oświatowych oraz metod zarządzania instytucjami edukacyjnymi. Ważnym elementem kształtującym społeczny kontekst działania wychowawczego jest walka o współdecydowanie czy też demokrację uczestniczącą²⁵⁶, gwarantującą współstanowienie o rzeczywistości wychowawczej przez wszystkie zainteresowane podmioty społeczne. Jeśli przyjmujemy, że „świat społeczny wymaga zmiany (i to ciągłej zmiany)”²⁵⁷, to w procesie transformacji społecznej szczególnego znaczenia nabiera aktywność funkcjonujących w niej podmiotów i ich krytyczna świadomość.

6.2.2.6. Jakie są rezultaty tego działania?

Podstawowym kryterium działania, dotyczącym jego efektów jest osiągnięty poziom emancypacji i co za tym idzie, zdolności do zmiany społecznej. Należy podkreślić, że uzyskanie tego stanu świadomości dotyczy zarówno osoby wycho-

²⁵⁵ Szerzej na ten temat: T. W. A d o r n o, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a. Mein 1971; i d e m, *Wychowanie po Oświeceni*, przeł. J. Zychowicz, „Znak” 1978, nr 285.

²⁵⁶ Por. E. F r o m m, *Mieć czy być*, przeł. J. Miziński, Warszawa 1989, i d e m, *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*, przeł. H. Adamska, Poznań 1996.

²⁵⁷ T. S z k u d l a r e k, *Pedagogika krytyczna...*, s. 369.

wywanej jak i wychowującej. Przyjęte w tej formacji dyskursywnej cele są punktem odniesienia obserwowanych rezultatów, o efektach świadczą zmiany w zakresie relacji społecznych, także między uczestnikami procesu wychowania oraz poziom świadomego, refleksyjnego uczestniczenia w procesie zmiany społecznej. „Efekty można zauważyć w samoświadomości i zmianie własnej sytuacji w świecie życia”²⁵⁸. Należy jednak pamiętać, że w tym ujęciu paradygmatycznym są to punkty odniesienia, a nie bezwarunkowo realizowane, założone skutki działania.

6.3. Cechy wychowania jako działania w perspektywie radykalnego humanizmu

Projekt działania wychowawczego nakreślony w dyskursie emancypacyjno-krytycznym jest antytezą działania instrumentalnego, adaptacyjnego, autorytarnego oraz wszelkich form przemocy. Oparty jest on ponadto na podstawowych wartościach humanistycznych, utożsamianych z podmiotowością człowieka, jego autonomią, miłością i tolerancją.

Należy także zauważyć, że mimo emancypacyjnego wymiaru tego działania, poza jednym wyjątkiem (antypedagogika), nie jest to całkowite odstępianie od wychowawczego działania. Jest to nadanie tej aktywności specyficznego sensu i jakości, bezpośrednio wynikającej z paradygmatycznych podstaw i zadań przypisanych procesom edukacyjnym.

W tej formacji działanie wychowawcze sytuowane jest w rzeczywistości społecznej w takim kontekście, który sprawić ma, że będzie to działanie gwarantujące wolność, możliwość bycia sobą i autentycznego wyrażania swoich potrzeb. Szczególne znaczenie w tej teorii działania wychowawczego ma piętnowanie zachowań i aktywności będących jego zaprzeczeniem, czyli wszelkiego rodzaju form przemocy, działań pseudowychowawczych i struktur dominacji. Wskazywanie tego typu zachowań staje się tu ważniejsze od nakreślania procedur działania, czy też klasyfikacji metod oddziaływań wychowawczych. Jak podkreśla A. S. Neill, „mniej chodzi tu o pytanie, co rodzice powinni czynić, ile o pytanie, jak nie powinni postępować”²⁵⁹.

Należy także zauważyć, że szczególnego znaczenia nabiera w tym przypadku jakość interakcji towarzyszących temu działaniu i ich emancypacyjne funkcje.

O ile w języku badanego w tym miejscu dyskursu, funkcjonują sformułowania dotyczące wychowywania innych²⁶⁰, to działanie wychowawcze postulowane w tej formacji zawsze podporządkowywane jest idei emancypacji i konfrontowane z różnymi formami działań autorytarnych. Jedyną orientacją porządkującą

²⁵⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 163.

²⁵⁹ A. S. Neill, *Die Befreiung des Kindes*, Hamburg 1975, s. 20.

²⁶⁰ Por. A. S. Neill, *Nowa Summerhill*, przeł. M. Duch, Poznań 1994.

to działanie jest wszechstronny rozwój wychowanka i jego emancypacja. Jak wskazuje B. Śliwerski, „w **wychowaniu antyautorytarnym** wszystkie osoby traktowane są jako wolne jednostki ludzkie, gdyż takimi istotami się rodzą. Wychowawca ma zatem tyle praw do oddziaływania na wychowanka, ile ten sam lub jego rodzice mu ich przyznają. Jego autorytet zaś jest wynikiem dwustronnej interakcji, w przebiegu której obie strony wzajemnie się szanują, uznają i ufają sobie. Współpraca między nimi jest wynikiem symetrycznych relacji, wzajemnego dialogu, partnerstwa i poczucia bezpieczeństwa. Wychowawca nie stosuje środków przemocy fizycznej czy presji psychicznej²⁶¹.

Wychowanie staje się tu sztuką wychowywania, której uprawianie służyć ma poszerzaniu pola wolności wychowanków. Wychowanie jako działanie, nakreślone w tej perspektywie paradygmatycznej, jest swego rodzaju powrotem „do idei *praxis*, czyli tej władzy człowieka, w której łączą się ze sobą refleksja i działanie. *Praxis* to podmiotowa działalność oparta na samorefleksji, poprzez nią dokonuje się emancypacja”²⁶².

Typowa leksyka tego dyskursu to: autonomia, emancypacja, krytyczna auto-refleksja, respektowanie indywidualnych i społecznych interesów, zaangażowanie, pomoc, wsparcie, współpraca, współdziałanie, dialog i komunikacja.

²⁶¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 218.

²⁶² H. Zielińska-Kostyło, *Pedagogika...*, s. 399.

ROZDZIAŁ IV

Koncepcje działania wychowawczego. Dwa wymiary przestrzeni wychowawczej

Biorąc pod uwagę poczynione dotąd analizy oraz sposoby rozumienia intencjonalności i przykłady aplikacji tej kategorii pojęciowej, należy zauważyć, że także we współczesnej myśli pedagogicznej pojęcie to funkcjonuje w różnorodnych kontekstach znaczeniowych. W perspektywie zakresu badań własnych odniosę się do tych zastosowań, które dotyczą sensu nadawanego działaniu wychowawczemu jako podstawowemu elementowi praktyki pedagogicznej.

Rozważania zamieszczone w poprzednim rozdziale niniejszej pracy wynikały z analizy działania wychowawczego, osadzonej w perspektywie wybranych formacji dyskursywnych. Zawarte tam ustalenia teoretyczne, odniesione do paradygmatycznych ram analiz pozwalają stwierdzić, że rysują się dwie różne koncepcje działania wychowawczego jako szczególnego rodzaju oddziaływania¹. Przyjmuję przy tym, że koncepcje są wyprowadzonym z teorii (dla praktyki) przesłaniem dotyczącym działania i jako takie stanowią myślowe narzędzia, za pomocą których możemy przekonująco działać, są rodzajem projektu działania, który ludzie sporządzają, aby móc działać². „Dlatego też koncepcja zawsze oznacza z jednej strony uzyskanie myślowej i – jeśli to możliwe – pojęciowej jasności co do świata i związków ze światem oraz łączących się z tym działań, z drugiej zaś strony rodzaj antycypacji, to jest przygotowanie projektu przyszłego działania,

¹ Wszelkie oddziaływania na innych można różnicować ze względu na: intencje lub skutki, charakter relacji między stronami oraz środki oddziaływania. Por. *Manipulacja. Pedagogiczno-społeczne aspekty*, cz. I: *Interdyscyplinarne aspekty manipulacji*, red. J. Aksman, Kraków 2010. Zobacz także: charakter wpływu wychowawczego jako określonego rodzaju oddziaływania, W. Starna wski, *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 2008, s. 375–382.

² Szerzej na temat relacji istniejącej między teorią a koncepcją wychowania: M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 35–39; F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*, przeł. E. Cieślík, Sopot 2012, s. 262–268.

dzięki któremu dana jednostka będzie w stanie sensownie zachować się w sytuacji ze względu na siebie samą i na innych”³. Friedrich W. Kron podkreśla, że zwłaszcza w myśli pedagogicznej, poruszającej kwestie praktyczne, takie rozumienie koncepcji odgrywa szczególną rolę⁴.

Koncepcje działania wychowawczego, zaprezentowane w niniejszym rozdziale, zostały osadzone w perspektywie przestrzeni wychowawczej, którą interpretuję zarówno w wymiarze fizycznym, jak i symbolicznym. Tak rozumiana przestrzeń wychowawcza odnosi się do przestrzeni społecznej jako kategorii jakościowej, niemierzalnej, nie pozwalającej na precyzyjne określenie stosunków między jej elementami. Będącej jednocześnie strukturą trójwymiarową (w odróżnieniu od struktur dwuwymiarowych, takich jak obszar czy płaszczyzna), zawierającą takie elementy symboliczne, które – wypełniając przestrzeń – służą budowaniu tożsamości indywidualnej i zbiorowej⁵.

Przestrzeń wychowawcza jest częścią przestrzeni społeczno-kulturowej, której podstawową zasadę stanowi relacyjne pojmowanie świata społecznego i jego procesualnego charakteru, który jest tworzony, podtrzymywany i zmieniany przez ludzi w praktykach działaniowych i procesach interakcji⁶. Jak podkreśla P. Bourdieu, wszelkie składające się na tę przestrzeń elementy są zewnętrzne wobec siebie nawzajem i zajmują względne pozycje w przestrzeni relacji. Relacyjność przestrzeni wychowawczej jest źródłem zachowań i działań realizowanych przez poszczególne osoby w niej funkcjonujące⁷. Dokonując więc analizy działania wychowawczego z perspektywy mikrostrukturalnej⁸, odnoszonej do czynników sprawczych, do osób realizujących

³ F. W. K r o n, *op. cit.*, s. 267.

⁴ Kazimierz Gorzelok wyróżnił w wychowaniu stronę zamierzeniową, której istotą jest myśl pedagogiczna, czyli model i koncepcja pedagogiczna oraz wykonaniową, czyli praktykę wychowania. Szerzej na ten temat: K. G o r z e l o k, *Trzy modele wychowania (Przyczynek do typologii pedagogicznej)*, [w:] *Wychowanie jako pomoc*, red. J. Placha, Seria „Dialogi Pedagogiczne”, t. 2, Warszawa 1992.

⁵ Por. charakterystyka przestrzeni społecznej, E. M a r y n o w i c z - H e t k a, *Miejsce wartości w polu działania społecznego – czyli o aksjologicznym kryterium działania społecznego. Kilka refleksji od K. Kotłowskiego do L. Lavelle’a*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Seria „Pedagogika Filozoficzna”, t. 1, Łódź 2003, s. 168.

⁶ Szerzej na ten temat: D. U r b a n i a k - Z a j ą c, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008, s. 185–200.

⁷ Por. P. B o u r d i e u, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Kraków 2009, s. 11–27.

⁸ Maria Przetacznik-Gierowska wskazała dwa ujęcia odnoszące się do działalności wychowawczej: makrostrukturalne i mikrostrukturalne. Aspekt mikrostrukturalny dotyczy wewnętrznej organizacji działalności wychowawczej, w tym jakości działań wychowawczych i ich struktury. Stąd czynności wykonywane przez wychowawców, ale także wychowanków, stanowią elementy przestrzeni mikrostrukturalnej. Szerzej na ten temat: M. P r z e t a c z n i k - G i e r o w s k a, Z. W ł o d a r s k i, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1994, s. 25–41.

to działanie oraz uwzględniając te konteksty działania, które koncentrują się na ich zamiarze wychowawczym, można wskazać dwie koncepcje działania wychowawczego⁹.

1. Działanie wychowawcze jako wychowywanie innych do samowychowania. Perspektywa pedagogii współdziałania

Rozważania poczynione w zakresie paradygmatu interpretatywnego i radykalnie humanistycznego pozwalają nakreślić taką koncepcję działania wychowawczego, która jest fundamentem pedagogii interakcyjnych¹⁰, które praktykę wychowawczą opierają na interakcji osadzonej w „międzyprzestrzeni” (*in-between space*) doświadczenia jej uczestników¹¹. W tego typu działalności wychowawczej fundamentalną zasadą działania jest organizowanie takich sytuacji wychowawczych¹², w których aktywnie uczestniczy zarówno wychowawca

⁹ Przyjmuję przy tym, że koncepcje działania są swoistymi ofertami interpretacyjnymi, posiadającymi głębokie uzasadnienie, ale nie są ofertami traktowanymi apodyktycznie jako oferty jedyne i najlepsze. Por. J. Piekarski, *Koncepcje działania i praktyka edukacyjna – uwagi teoretyczno-metodologiczne*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski i in., Łódź 2002, s. 63–65.

¹⁰ We współczesnej myśli socjologicznej termin „symboliczna interakcja” odnoszony jest do takiej formy wzajemnego oddziaływania, do którego wprowadzony został proces interpretacji. Między jednostką a otaczającą ją rzeczywistością rozciąga się system znaczeń powstających na drodze interakcji społecznych. Przez interakcję w ścisłym znaczeniu rozumie się tutaj „działanie społeczne zachodzące między osobami lub grupami osób, w którym są one dla siebie nawzajem przedmiotami działania” (E. H a l a s, *Spółeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Lublin 1987, s. 76). Jak podkreśla Grażyna Woroniecka, działanie interakcyjne nie jest prostym wyzwoleniem reakcji, ale rozwijającą się w czasie i przestrzeni konstrukcją. Obecnie szczególnego znaczenia nabiera to stanowisko interpretacyjne, które interakcję definiuje jako takie działanie społeczne, w którym osoby oddziałują na siebie (wzajemność) za pośrednictwem komunikacji (wymiar symboliczny), w efekcie modyfikując swoje zachowania. Tak rozumiana interakcja jest źródłem znaczeń, które powstają na płaszczyźnie interpretacji symboli komunikacyjnych. Proces ten zachodzi dzięki zdolnościom kreacyjnym uczestników interakcji, posiadających status refleksyjnych podmiotów. Interpretacyjny model interakcji akcentuje ludzką indywidualną kreatywność w świecie społecznych znaczeń, a rozwinięciem nurtu interpretacyjnego jest ujęcie fenomenologiczne, etnometodologiczne i hermeneutyka interakcyjna. Szerzej na ten temat: G. W o r o n i e c k a, *Socjologiczna problematyka interakcji symbolicznej (ujęcie interpretatywne)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie” 1995, Prace filozoficzne, z. 1, red. J. Dębowski, s. 115–129. Zobacz także: M. Z i ó ł k o w s k i, *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Warszawa 1981; Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej, t. 1, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984; *Fenomenologia i socjologia*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1989.

¹¹ Szerzej na ten temat: A. M ę c z k o w s k a, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006, s. 207.

¹² Przyjmuję, że sytuację wychowawczą konstytuują jej uczestnicy oraz wszelkiego rodzaju okoliczności społeczno-kulturowe, tworzące szczególną całość, będącą elementem rzeczywistości doświadczanej przez człowieka. Zob. K. A b l e w i c z, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, [w:] *Horyzonty wychowania w czasach przemian*, red. W. Pasierbek, M. Grodecka, Kraków 2009, s. 543–559.

jak i wychowanek, a interakcja jest synonimem relacji istniejącej między podmiotami zdolnymi do autonomicznej aktywności¹³. Działanie, zarówno wychowawcy, jak i wychowanek, jest wpisywaniem się w ludzki świat i ujawnianiem własnego człowieczeństwa¹⁴. W tej interpretacji interakcja określa przestrzeń wychowania jako przestrzeń współdziałania¹⁵. Wychowywanie rozumiane jest tutaj jak rodzaj inspiracji aktywności wychowanek, która polega na jej stymulowaniu, w sposób pośredni wyzwalając jego zaangażowanie w działanie¹⁶. Działanie wychowawcy to impuls, przyczynek do działania wychowanek¹⁷. Jest to równocześnie aktywność wzbogacająca sferę *inter-akcji* podmiotów w nim uczestniczących, dąży ona do procesualnego „otwarcia” ich doświadczenia¹⁸. Tak rozumiane działanie wychowawcze jest **wychowywaniem innych do samowychowania**¹⁹.

¹³ Krystyna Ablewicz, odwołując się do poglądów Martinusa J. Langevela, wskazuje na obcowanie wychowawcy z wychowankiem jako na coś więcej niż relację – jako na wzajemne bycie i współbycie, w którym relacja staje się aspektem ujawniającym aktywność człowieka w odniesieniu do drugiego. Szerzej na ten temat: K. A b l e w i c z, *Martinusa J. Langevela koncepcja pedagogiki jako systematycznej wiedzy o sytuacji wychowawczej*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn i in., Seria „Pedagogika Filozoficzna”, t. 3, Łódź 2010, s. 321–325.

¹⁴ Jak podkreśla H. Arendt, działanie, które nie prowadzi do odstąpienia działającego w czynienie, traci swój specyficzny charakter i staje się tylko jedną z form osiągnięcia czegoś. Jest ono wówczas środkiem do celu w takim samym stopniu, w jakim robienie czegoś jest środkiem prowadzącym do wytworzenia przedmiotu. Szerzej na ten temat: H. A r e n d t, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2010, s. 205–211.

¹⁵ Por. *Wychowawca i wychowanek jako wspólnota wychowawcza w procesie wychowania*, [w:] A. R y k, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Kraków 2011, s. 207–209.

¹⁶ Mieczysław Łobocki wskazuje na dwa typy oddziaływań wychowawczych: wychowanie pośrednie i bezpośrednie. Jego zdaniem, wychowanie bezpośrednie to z góry ukierunkowana, zewnętrzna interwencja w rozwój człowieka, zaś wychowanie pośrednie to oddziaływanie niejako od wewnątrz, tzn. poprzez okazywanie głębokiego respektu dla rozwoju wychowanek, oparte na wspomaganiu go w kierowaniu własnym rozwojem. Szerzej na ten temat: M. Ł o b o c k i, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 36–41.

¹⁷ Por. Rozumienie zadań wychowawcy i wychowanek w systemie pedagogiki podmiotowej (dramatu), przyjmujące, że wychowanek jest odkrywcą własnej tożsamości poprzez samowychowanie, a wychowawca rozumiany jest jako ten, który wspiera wychowanek w procesie wychowania. Szerzej na ten temat: A. R y k, *W poszukiwaniu pedagogicznego arche. Zarys systemów pedagogicznych*, Kraków 2012, s. 101–169.

¹⁸ Por. A. M ę c z k o w s k a, *Podmiot i pedagogika...*, s. 207–208. Zobacz także: opis rzeczywistości wychowania rozumianego jako podstawowy fakt towarzyszący życiu człowieka jako jeden z rodzajów jego działalności (*praxis*). Opis ten odwołuje się do tego, że wszelkie działanie (czyn) człowieka jest działaniem mającym charakter osobowy i społeczny, przebiegającym w interakcji z innymi, zachodzącym w wolności i w konkretnych uwarunkowaniach czasowo-przestrzennych (w historii); M. N o w a k, *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008, s. 73–90.

¹⁹ Por. B. Śliwerski, *Wprowadzenie od redaktora naukowego*, [w:] A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez J. H. Pestalozziego*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Kraków 2011, s. 13–19.

Z perspektywy działającego wychowawcy jest ono wolnym aktem działania²⁰, podejmowanym przez wychowawcę świadomie, skierowanym na wychowanka, ze względu na niego samego²¹. Tego typu koncepcja działania wychowawczego jest projekcją zaangażowania na rzecz wychowanka²², przejawiającą się we wspieraniu jego podmiotowej aktywności i autonomii²³. Działanie wychowawcze jako wychowywanie innych do samowychowania jest pokłosiem zwrotu antropologicznego dokonanego w humanistyce, stąd też w tej interpretacji istota ludzka i jej człowieczeństwo stanowią podstawowy fundament teorii i praktyki pedagogicznej²⁴. Na ten antropologiczny kontekst myślenia i działania pedagogicznego zwracał uwagę Bogdan Suchodolski, który podkreślał, że „wychowywanie siebie i wychowywanie drugich jest jednym i tym samym procesem dążenia do pełni człowieczeństwa”²⁵.

²⁰ Georg Picht odnosi działanie do wolnej przestrzeni, w której dane jest podjęcie różnych możliwych aktywności, jego zdaniem „działać – to: obrać jakiś kierunek w sferze tego, co możliwe”, a sfera konieczności, podobnie jak sfera niemożliwości, jest obszarem zamkniętym dla działania. Szerzej na ten temat: G. P i c h t, *Pojęcie odpowiedzialności*, [w:] *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, red. J. Filek, Kraków 2004, s. 137–155. Ewa Bilińska-Suchanek podkreśla natomiast, że „istotną wartością wolności jest wybór czyli dysponowanie każdą z możliwości działania dostępnych człowiekowi subiektywnie w określonej sytuacji. Świadomość wyeliminowania jakiegokolwiek z nich wywołuje stan deprywacji potrzeby wolności, co uruchamia proces motywacyjny zmierzający do jej przywrócenia (...)” E. B i l i Ń s k a - S u c h a n e k, *Przestrzenie oporu w edukacji*, [w:] *Przestrzenie oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2006, s. 1–2. Zobacz także: W. A n d r u k o w i c z, *Podwójne oblicze autodeterminacji*, [w:] *Przestrzenie oporu...*, s. 111–118.

²¹ Podkreślić należy, że tego typu koncepcja działania odwołuje się do tej psychologiczno-filozoficznej koncepcji człowieka (głównie psychologii humanistycznej i filozofii personalistycznej), która koncentruje się na człowieku jako bycie osobowym, zdolnym do wartościowania swojego istnienia, wyznaczania jego sensu i nadawania znaczenia oraz kierunku własnemu działaniu.

²² Por. M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Zaangażowanie, jego wymiary i konsekwencje*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001, Numer specjalny, s. 139–145.

²³ Józef Tischner, zwracając uwagę na różne sposoby postrzegania miejsca wolności i wartości w procesie kształtowania człowieczeństwa w człowieku, wskazał na błąd antropologiczny, polegający na marginalizacji wolności i błędnej wizji wartości. Skutkiem tego błędu jest brak zaufania do wolności ludzkiej oraz sformalizowanie relacji istniejących między wychowawcą a wychowankiem. W takich sytuacjach oddziaływania wychowawcze mają charakter dyrektywny i autorytarny. Szerzej na ten temat: J. T i s c h n e r, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, [w:] i d e m, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2000, s. 24–37.

²⁴ Jacek Filek podkreśla, że wychowywać człowieka może się tylko sam. Jest to aktywność tak bardzo osobista, że nie można jej wykonać za nikogo. „Przeto praca nad człowiekiem, jaką jest wychowanie, może mieć tylko jeden materialnie określony cel: doprowadzenie wychowywanego ku miejscu, w którym będzie on już zdolny podjąć samodzielnie pracę nad sobą, krótko mówiąc, uczynienie go zdolnym do samowychowania”. J. F i l e k, *Fenomenologia wychowania*, [w:] i d e m, *Filozofia jako etyka: eseje filozoficzno-etyczne*, Kraków 2001, s. 118.

²⁵ B. S u c h o d o l s k i, *O wychowaniu*, „Kultura i Wychowanie” 1933/1934, z. 1, s. 2.

1.1. Ontologia działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania

Kreśląc koncepcję działania wychowawczego, w pierwszym rzędzie należy określić jego istotę, wskazać jego własności ontologiczne. W ujęciu interakcyjnym działanie wychowawcze jest podmiotową aktywnością umożliwiającą świadome doświadczanie świata poprzez autonomiczne działanie²⁶, a zatem – źródłem doświadczenia, które konstytuuje rzeczywistość i będąc doświadczeniem konkretnego, działającego podmiotu stwarza także jego samego²⁷. W tej interpretacji działanie wychowawcze utożsamiane być może z taką podmiotową aktywnością, która jest źródłową formą doświadczenia i odróżniane jest od działania technologicznego, wiążanego ze sprawnością techniczną²⁸. Jako podmiotowa aktywność jest ono jednocześnie tym wymiarem *praxis*²⁹, który dotyczy człowieka jako takiego, w tym także jego wychowania³⁰.

W tej interpretacji działanie wychowawcze staje się w swej istocie czynem, czyli wolnym i świadomym działaniem człowieka³¹. Jest ono tą aktywnością, dzięki której, jak podkreślał Karol Wojtyła, możliwe jest doświadczanie osoby poprzez

²⁶ Por. cechy humanistycznego i krytycznego modelu pracy edukacyjnej z dorosłymi, M. Małecki, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, [w:] *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje: studia ofiarowane profesor E. A. Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, red. E. Przybylska, Toruń 2001, s. 284.

²⁷ Charles Taylor analizując narodziny tożsamości nowoczesnej podkreśla, że trudno być podmiotem całkowicie autonomicznym, można nim być tylko w relacji do tych, którzy odegrali kluczową rolę w procesie naszego samookreślenia, względnie w relacji do tych, którzy oferują nam narzędzia do dalszego samorozumienia. Szerzej na ten temat: Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński i in., Warszawa 2001, s. 70–72. Natomiast Anna Walczak odwołując się do koncepcji człowieka jako bytu *ens per se* podkreśla, że jako taki określa on siebie poprzez działanie, a podstawowe w tej koncepcji kategorie ontologiczno-egzystencjalne są równocześnie głównymi kwalifikacjami działania i działającego, czyli doświadczenia i doświadczającego. Najważniejszą z nich jest kategoria człowieka jako bytu zdolnego do „bycia autentycznego”, do bycia sprawcą własnego doświadczenia. Zob. A. Walczak, *Koncepcja człowieka jako bytu ens per se i jej wybrane odniesienia pedagogiczne – samowychowanie*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, s. 64–82.

²⁸ Por.: cechy działania technicznego, A. Folkierska, *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 157–162.

²⁹ Należy przypomnieć, że obszar *praxis* został przez Arystotelesa zdefiniowany jako obszar właściwego, tzn. wolnego oraz nieinstrumentalnego działania i jako taki może być utożsamiany ze światem ludzkich interakcji, tworzących intersubiektywną przestrzeń. Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, [w:] i d e m, *Dzieła wszystkie*, t. 5, przeł. D. Gromska, Warszawa 2000.

³⁰ Krystyna Ablewicz używa sformułowania „pedagogiczna *praxis*”; por. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, s. 19–23.

³¹ Andrzej Grzegorzczak podkreśla, że wolność jednostki ludzkiej interpretowana jako fakt ontologiczny jest podstawowym warunkiem autentycznego działania, co oznacza, że „wolnym w najszerszym znaczeniu jest byt, który jest (lub jest w danym zakresie) pierwszą przyczyną (pierwszym sprawcą) swych działań”. A. Grzegorzczak, *Wolność jednostki ludzkiej*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 9 (250), s. 89.

jej działanie. To właśnie w tak rozumianym działaniu ujawnia się osobowy wymiar każdego z działających, a każde z tych działań ma swoją specyfikę, coś czego nie ma w świecie pozaosobowym oraz co jest jedyne i niepowtarzalne. Tak rozumiany czyn jest zamierzonym i wolnym aktem, w którym osoba działająca wyraża siebie. W tej interpretacji czyn jest szczególnym doświadczeniem osoby, poprzez które może ona doświadczać także siebie samej, swego wnętrza, dzięki refleksji towarzyszącej temu działaniu. Ta refleksyjna analiza ludzkiego czynu jest rozumiejącym doświadczeniem prowadzącym do odkrycia podmiotu, czyli sprawcy działania. Zdaniem K. Wojtyły, to rozumiejące doświadczenie pozwala przeżywać siebie jako podmiot³².

Działania tego nie odnosi się do z góry założonych, danych z zewnątrz celów, ale jest ono działaniem jedynie ukierunkowującym się na określone idee³³. Cele działania mają tu postać idei kierunkowych dotyczących urzeczywistniania określonego ideału człowieka, jako autonomicznego podmiotu³⁴. Ponadto w odróżnieniu od działalności technicznej (technologicznej, produkcyjnej) nie chodzi tutaj o eksponowanie efektu działania, jego rezultatu, ważniejsze jest samo działanie jako specyficzna ludzka aktywność a jej sens nie jest bezwarunkowo sprzężony z osiągnięciem celów³⁵. Jednocześnie warto zauważyć, że w tej koncepcji działania wychowawczego jedyną dopuszczalną miarą jego efektywności jest stopień nasycenia procesu wychowania samowychowaniem³⁶.

³² Należy przy tym zauważyć, że K. Wojtyła odwoływał się do doświadczenia działania człowieka jako aktywności podmiotowej i świadomej, zakładał jednocześnie, że jest to czyn wolny i moralny. Poprzez ten czyn człowiek działając moralnie realizuje realne dobro. To właśnie w odpowiedzi na powinność moralną rodzi się, jego zdaniem, wartość czynu. Szerzej na ten temat: K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985, s. 5–230; i d e m, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 23–26. Zobacz także: *Czyn i jego moralna wartość* [w:] W. Starnawski, *Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania*, Warszawa 2011, s. 74–79; *Czyn jako nośnik treści doświadczalnych*, [w:] i d e m, *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 2008, s. 149–150; analiza relacji między intencją a czynem jako urzeczywistnieniem wartości i jego konsekwencjami, A. F. Szoltysek, *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009, s. 159–170; i d e m, *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Kraków 2013, s. 73–78.

³³ Por. analiza zależności istniejącej między naczelną wartością ukierunkowującą cel wychowania a obszarem i rodzajem oddziaływań wychowawczych, A. Brzezińska, *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2005, s. 227–257.

³⁴ „Rewolucja podmiotów” jest koncepcją, która głosi przekonanie, że swoje podstawowe odniesienia do siebie i do świata człowiek powinien tworzyć sam, a współuczestniczyć w tym procesie jego pragnienia i osobiście wypracowana koncepcja świata. Tak interpretowany człowiek jest świadomym swoich dążeń sprawcą własnego działania, mającym poczucie odpowiedzialności, nadającym sens swojemu życiu. Koncepcja ta jest antytezą „człowieka-przedmiotu”, którego funkcjonowanie naznaczone jest takimi kategoriami, jak: posłuszeństwo, przystosowanie i uległość, także wobec narzucanych mu celów i wartości. Szerzej na ten temat: K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2001, s. 11–40.

³⁵ Por. *Dwa wymiary ludzkiego działania: pōiesis i prāxis*, [w:] D. Grzadzic, *Jakość pracy w edukacji i jej efekty. Implikacje wynikające z arystotelesowskich kategorii prāxis i pōiesis*, „Forum Pedagogiczne” 2012, nr 2, s. 85–89.

³⁶ Por. J. Gąra, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warszawa 2009, s. 339.

Należy jednak podkreślić, że choć osiągnięcie celu nie jest bezwarunkowo konieczne, to działanie wychowawcze interpretowane jest w tej koncepcji jako tego typu celowa aktywność ludzka, której celów podmiot jest świadomy i je akceptuje³⁷. Jak zauważa B. Śliwerski, „specyfika działania pedagogicznego wśród szeregu innych działań świadomych i celowych polega właśnie na tym, że posiadanie świadomości dotyczy nie tylko podmiotu oddziaływującego (pedagoga), lecz także podmiotu, na który to działanie jest skierowane, a więc wychowanka (lub grupy wychowanków)”³⁸. Andrzej W. Janke, opisując różne rodzaje relacji wychowawczej, stwierdza zaś, że „wychowanie jako działanie – współdziałanie wskazuje, iż wychowawca i wychowanek podejmują czynności z obustronną świadomością celu i akceptacją owych czynności”³⁹.

Działanie to zawsze jest osadzone w określonym kontekście, który stanowi o jego przebiegu. Jest ono rozważaniem zawsze od nowa tego, do jakich środków należy się odwołać, aby sprostać wymaganiom tej konkretnej sytuacji⁴⁰. Jest ciągle na nowo dziejącym się procesem, ciągiem działań wpisanych w daną sytuację wychowawczą. Tego typu działanie zanurzone jest w zmiennym porządku wyznaczonym konkretną sytuacją działania, dlatego także metody działania nie są ściśle ustalone i dookreślone. W tej koncepcji działania nie ma mowy o jakichkolwiek zamkniętych zestawach środków działania, które gwarantowałyby jego efektywność. Istota tego działania nie leży w jego technicznej skuteczności/sprawności, ale w takim czynnie, który jest tożsamy z rozumieniem całościowej sytuacji⁴¹. Oddziaływanie wychowawcze w ten sposób projektowane jest działaniem zindywidualizowanym

³⁷ Zauważyć należy, że jeśli działanie wychowawcze potraktujemy jako działanie społeczne i odniesiemy do koncepcji czynności społecznych M. Webera, to w tej perspektywie świadome działanie oznacza przemyślane i racjonalne działania, czyli konstruowane ze względu na znaczenia związane z celem lub wartością czynności. Zdaniem M. Webera, działanie oznacza taką ludzką aktywność, z którą działający wiąże jakiś subiektywnie pojmowany sens. Szerzej na ten temat: M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przekł. i wstęp D. Lachowska, Warszawa 2002; S. Mandes, *Świat przeżywany w socjologii*, Warszawa 2012.

³⁸ B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011, s. 131.

³⁹ A. W. Janke, *Perspektywa analizy wychowania w kategorii procesu*, [w:] *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 67.

⁴⁰ Na znaczenie, jakie dla realizacji działalności wychowawczej ma analiza danej sytuacji wychowawczej zwracał uwagę Karol Kotłowski, kiedy formułował koncepcję aktu pedagogicznego/wychowawczego. Jego zdaniem, analiza sytuacji wychowawczej jest podstawowym ogniwem aktu wychowawczego i powinna zawsze towarzyszyć świadomemu oddziaływaniu, które opiera się na działaniu z namysłem. Szerzej na ten temat: K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław 1964, s. 26–31.

⁴¹ Robert Kwaśnica wskazuje na kompetencję interpretacyjną, którą określa jako ten rodzaj doświadczenia (wartości, wiedzy, umiejętności), który umożliwia czynienie świata zrozumiałym. Szerzej na ten temat: R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 296–299.

i w zasadzie niepowtarzalnym. W każdym kolejnym przypadku działania, to co jest jego istotą, nabiera nowego sensu. Stąd jest ono określane jako sztuka wychowywania⁴².

1.2. Relacja wychowawca – wychowanek

Tego typu pedagogia opiera się na współdziałaniu wychowawcy i wychowanka⁴³. Należy zauważyć, że taki sposób interpretacji działalności wychowawczej został wskazany przez Sergiusza Hessena, który podkreślał, że wychowanie nie jest procesem technologicznym, lecz ciągiem sytuacji etycznych, a pedagogika odwołując się do antropologicznych podstaw wychowania, uznaje człowieka zdolnym do współdziałania z innymi ludźmi⁴⁴. Istota tak rozumianego działania wychowawczego wyraża się w tym, że „dokonuje się ono w relacji dwupodmiotowej, w której obie strony działają; działać bowiem może tylko podmiot”⁴⁵. Tak rozumiana działalność wychowawcza ma także taką właściwość, że „współdziałanie wychowawcy i wychowanka tworzy taką relację między wychowaniem i aktywnością własną jednostki, że intensyfikuje oba te czynniki rozwoju, umożliwiając jednocześnie ukierunkowywanie tej aktywności”⁴⁶. Tego typu działalność wychowawcza jest ciągłą inspiracją do samowychowania, a jak podkreślał S. Hessen, samowychowanie jest także procesem interakcyjnym⁴⁷.

⁴² Zob. A. Gurycka, *O sztuce wychowywania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 1997.

⁴³ Por. zakres i kryteria oddziaływań wychowawczych, M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, s. 19–22. Zobacz także: cechy wychowywania jako stosunku dwu podmiotów, w którym mamy do czynienia z parą (diadą) dwu partnerów, a wychowywać znaczy nawiązać kontakt we wspólnym działaniu, A. Gurycka, *op. cit.*, s. 29–34.

⁴⁴ Szerzej na ten temat: S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, [w:] *Dzieła wybrane*, t. 1, wyb. i oprac. W. Okoń, Warszawa 1997; i d e m, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa 1997; S. Szto Bryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Łódź 1994; *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Warszawa 1997.

⁴⁵ B. Gawlina, *Jakie wychowanie taka teoria*, [w:] *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1994, s. 28. Zobacz także: relacja jako kategoria fundująca to, co wychowawcze, J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania...*, s. 272–278 oraz relacja jako kluczowa kategoria filozofii dialogu, i d e m, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008, s. 95–133. Należy przy tym zauważyć, że Jarosław Gara wskazuje na dialogiczną orientację oddziaływań wychowawczych jako tę, która dowartościowuje kategorię interpersonalnej relacji. Jego zdaniem, intersubiektywność dialogicznej sytuacji wychowawczej konstituowana jest w przestrzeni „pomiędzy” i jest wypadkową koincydencji podmiotów w niej uczestniczących. W tego typu relacji wiedza i praktyka pedagogiczna mają swe nieredukowalne źródła w doświadczeniu osobistego spotkania z drugim człowiekiem w przestrzeni „pomiędzy”.

⁴⁶ B. Gawlina, *op. cit.*, s. 28.

⁴⁷ Należy w tym miejscu przypomnieć, że na współdziałanie wychowanka w zabiegach pedagogicznych zwrócił także uwagę K. Sośnicki, budując autorską teorię środków wychowania. Postulował, aby patrzeć na proces wychowania z dwóch stron: postawy wychowanka i zabiegów

Zdaniem B. Śliwerskiego, tak rozumiane działanie wychowawcze jest zjawiskiem intersubiektywnym⁴⁸. W jego interpretacji wychowanie ma charakter dwubiegunowy, a aktywność wychowanka, przybierająca formę samowychowania, jest elementem procesu wychowania⁴⁹. Wyraża się ona w swoistej dialektyce spotkań z wychowawcą – podmiotem działającym wychowawczo – i towarzyszącej jej autokreacji⁵⁰. Jak podkreśla B. Śliwerski, ta dialektyczna jedność wychowania i samowychowania wykracza poza stosunek władzy, zwierzchnictwa, jaki typowy jest dla oddziaływań jednostronnych i jednokierunkowych. W tym rozumieniu „wychowanie traktowane jest jako całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, a pomagających im urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo, zakłada uznanie i afirmację woli⁵¹”. W tak interpretowanej działalności wychowawczej osoba wychowywana ma sama świadomie uczestniczyć i z nią się utożsamiać, ten rodzaj wychowania przychodzi do niej niejako z wnętrza jej bytu. „W tak ujętym wychowaniu chodzi właśnie w pierwszym rzędzie o ruch podmiotu działającego, dotyczący Ja drugiego podmiotu. Ruch nie jest związany ze zmianą miejsca, ale pojmowany jest jako uczestniczenie w czasie, w którym podmiot doznający «realizuje» swoją obecność w świecie”⁵². Doznawanie działań jest tu rozumiane jako zdolność oso-

wychowawcy. W tym kontekście stwierdzał, że przedmiot wychowania jest aktywny i bierze czynny udział w tym procesie, a konieczność przyczynowa jest zastąpiona powinnością. „Dlatego też środki wychowania zmierzają nie tylko do zmiany samych dyspozycji stanowiących o właściwościach charakteru, ale też do uzyskania współdziałania wychowanka w procesie pedagogicznym. Środki wychowania stosowane przez wychowawcę są zarazem środkami samowychowywania się przez wychowanka. Mają więc one dwoistą funkcję, leżącą po obu stronach stosunku wychowawczego, po stronie wychowawcy i po stronie wychowanka. Przy wyborze tych środków w realnym ich stosowaniu ta ich dwoistość jest zasadnicza dla wychowawcy”. K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973, s. 9. Jak podkreśla L. Witkowski, „perspektywa dwoistości, związana z zadaniem pozyskania do współdziałania w relacji, oznacza dodatkową komplikację procesu, w którym o powodzeniu rozstrzyga w istocie nie samo oddziaływanie ani nawet sam jego odbiór, ale uruchamianie w odbiorcy procesu, który zdwajając tę relację, toczy się także na dwóch polach: interakcji z nadawcą procesu i z samym sobą, stąd kapitalna uwaga K. Sośnickiego, że «dwoistość funkcji» w wychowaniu jest «po obu stronach stosunku wychowawczego»”. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, s. 407–408.

⁴⁸ Zobacz także: opis wychowania jako procesu i relacji (a nie samodzielnego bytu) przybierającej formę dwupodmiotowego aktu, W. Starna wski, *Prawda jako zasada...*, s. 144–149.

⁴⁹ Por. *Samowychowanie jako dopełnienie procesu wychowania*, [w:] B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010, s. 153–178; analiza wychowania jako stwarzania sytuacji sprzyjających samorozwojowi, M. Kałuszynski, *Szkoła dla ucznia. „Kim jest uczeń?”*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 478–482.

⁵⁰ Por. *Dialektyczna jedność wychowania i samowychowania*, [w:] B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Gdańsk 2007, s. 47–53.

⁵¹ B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 33.

⁵² B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia...*, s. 37.

by wychowywanej do współdziałania z wychowawcą, jako forma jej aktywności. „Wychowanie zawsze jest «współdziałaniem-», bowiem «-doznawanie» przez podmiot ludzki, będąc formą jego aktywności, samo jest również «działaniem-». Owo «współdziałanie-» wychowawcy i wychowanica staje przed wychowaniem jako jego warunek. Wychowanie jest też zawsze «-doznawaniem współ», bowiem działając, wychowawca doznaje działającej podmiotowości wychowanica”⁵³.

Działanie, będące w swej istocie współdziałaniem, jest taką formą oddziaływania wychowawczego, która polega na wspieraniu aktywności wychowanica, zmierzającego do pełni aktualizacji własnego potencjału rozwojowego i całości kształtu człowieczeństwa⁵⁴. Stąd sens realizacji tego typu praktyki wychowawczej odnosi się do zbudowania szczególnej relacji istniejącej między uczestnikami procesu wychowania, wynikającej z przyjęcia określonych założeń antropologicznych, zgodnych z ideą człowieka współdziałającego (*homo cooperativus*), dopełniającą i rozwijającą koncepcję człowieka wychowywanego (*homo educandus*). Zdaniem A. W. Janke „przyjęcie *homo cooperativus* musi wiązać się z przezwyciężeniem nierównorzędnego, nierównoważnego stosunku wychowawczego – zawsze asymetrycznego i wyrażonego dominacją wychowawcy nad wychowankiem – oraz jego przemianą w równorzędny, równoprawny, symetryczny i harmonijny stosunek partnerski”⁵⁵. Tylko taka postać wychowania „czyni człowieczeństwo etycznym regulatorem kooperacyjnych zachowań wychowawczych, a nie narzędziem osiągnięcia jakichś pozasobowych celów wychowawczych”⁵⁶. Działalność wychowawcza oznacza więc tutaj proces projektowania i stwarzania takich sytuacji, w których możliwe będzie wyzwolenie osobistego potencjału wychowanków, urzeczywistnianego dzięki podejmowaniu przez nich różnorodnych form aktywności, wielu autonomicznych działań mających znaczenie dla realizacji ich człowieczeństwa⁵⁷. Wychowanek traktowany jest tutaj jako partner wychowawcy

⁵³ J. Filek, *Pytanie o istotę wychowania*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 4, s. 130. Zobacz także: i d e m, *Fenomenologia wychowania: pytanie o istotę wychowania*, [w:] i d e m, *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Kraków 2001, s. 82–98.

⁵⁴ Katarzyna Olbrycht tego rodzaju działalność wychowawczą odnosi do działania zmierzającego do realizacji określonego ideału człowieka. Podejście to określa mianem teleologicznego, w odróżnieniu od technologicznego, które utożsamia działanie wychowawcze z wywieraniem na człowieka jednokierunkowego wpływu. Szerzej na ten temat: K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987, s. 12–15.

⁵⁵ A. W. Janke, *Perspektywa analizy wychowania...*, s. 75.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ Por.: M. Buber, *O tym, co wychowawcze*, [w:] *Filozofia odpowiedzialności...*, s. 46–48. Jarosław Gara, odwołując się do „psychologicznego” kryterium oceny jakościowej postaci aktów wychowania, wskazuje na ten typ intersubiektywnych odniesień, który określa mianem wewnątrzsterowności. Jego zdaniem, zasada wewnątrzsterowności aktów wychowania dotyczy działań stymulujących i dowartościowujących podejmowanie przez człowieka własnej aktywności. Opiera się na tworzeniu atmosfery zaufania i wyłanianiu się indywidualnych obszarów odpowiedzialności. Zakłada podejmowanie działań przygotowujących do autorozwoju, tzn. umiejętności wyznaczania sobie konstruktywnych celów i ich realizowania dzięki motywacjom, które adresat oddziaływań

w działaniach wychowawczych. Obie te osoby dopełniają się w tym działaniu⁵⁸. Współtworzenie aktu działania opiera się w tym przypadku na takich działaniach, które charakteryzuje twórczy charakter, innowacyjność i różnorodność⁵⁹. A jak podkreśla Victor Frankl, człowiek dąży do samotranscendencji własnej osoby w świat wartości duchowych, w każdym twórczym akcie pozostawia pewną część swojej osobowości, tą drogą spełnia się w działaniach twórczych i konstruktywnych⁶⁰.

Ważnym przykładem koncepcji wychowania opartej na tego typu działaniach jest koncepcja wychowania jako wprowadzania w życie wartościowe⁶¹, sformułowana przez Stanisława Rucińskiego. Kreśląc ją przyjął, że „wychowanie jest mniej lub bardziej świadomym swej istoty – i ewentualnie celów – działaniem

odnajduje w sobie oraz strategiom, które sam uzna za najlepsze dla swych zamierzeń. Odwołując się zaś do kryterium „pedagogicznego”, wskazuje oddziaływania autonomizujące, które opierają się na zaszczepianiu umiejętności samodzielnego myślenia i działania, rozbudzaniu twórczych odniesień i pobudzaniu do odpowiedzialnego korzystania z własnej wolności. Kryterium „prakseologiczne” pozwala wskazać konstruktywizm aktów wychowania, który wyraża się m.in. w poszukiwaniu płaszczyzn pozytywnego współdziałania. Szerzej na ten temat: J. G a r a, *Od filozoficznych podstaw wychowania...*, s. 333–337.

⁵⁸ Jak podkreśla Antonina Gurycza, realizacja interakcji wychowawca – wychowanek polega na tworzeniu ciągu sytuacji wychowawczych, w ramach których osoby te współdziałają. Wychowawca odpowiedzialny jest za przebieg interakcji z wychowankiem, w ramach której dochodzi do wymiany wpływów wychowawczych. To dzięki nim wychowanek zdobywa określone doświadczenia, które są skutkiem współdziałania z wychowawcą. Zob. A. G u r y c k a, *op. cit.*, s. 56–63.

⁵⁹ Ważnym teoretycznym kontekstem, w perspektywie którego można analizować tego typu działania wychowawcze jest koncepcja psychotransgresjonizmu sformułowana przez Józefa Kozielskiego. Psychotransgresjonizm jest tym kierunkiem psychologii, który ujmuje podmiot jako byt sprawczy, nastawiony na rozwój wewnętrzny i kulturowo-społeczny. Przedmiotem psychotransgresjonizmu jest badanie myśli i działań transgresyjnych, zwanych transgresjami. Zdaniem J. Kozielskiego, działania takie są na ogół świadome i celowe, polegają na przekraczaniu granic dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń człowieka, na pełniejszym wykorzystaniu jego możliwości. Wykonując te działania jednostka czy grupa społeczna wychodzi poza to, co ma i czym jest. W tej interpretacji transgresja jest esencją człowieczeństwa. Szczególnym typem transgresji są czynności transgresyjne służące rozwojowi. Są one nastawione na przekraczanie dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń i pozwalają lepiej wykorzystać własny potencjał oraz zwiększyć zakres własnej wolności. Dzięki nim rozwija się osobowość jednostki, a w konsekwencji rzeczywistość społeczno-kulturowa. Biorąc pod uwagę typologię czynności transgresyjnych sporządzoną przez J. Kozielskiego, można stwierdzić, że w działalności wychowawczej szczególnie miejsce zajmują transgresje osobiste, twórcze i konstruktywne. Szerzej na ten temat: J. K o z i e l e c k i, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001; tenże, *Teoria czynności a psychotransgresjonizm*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Warszawa 2002, s. 20–33, i d e m, *Transgresje jako źródło kultury*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Kozielski, Warszawa 1999, s. 241–261.

⁶⁰ Szerzej na ten temat: V. F r a n k l, *Nadać życiu sens*, „Życie i Myśl” 1973, nr 4; i d e m, *Paradoksy szczęścia*, „Życie i Myśl” 1977, nr 1.

⁶¹ Por. *Wychowanie poprzez wartości w pedagogice kultury*, [w:] K. K o t ł o w s k i, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław 1968, s. 53–61.

ukierunkowanym na innego człowieka, a także – jako samowychowanie – na siebie samego. W wypadku współdziałania wychowawcy i wychowanka wychowanie i samowychowanie splatają się w jeden proces⁶². Wychowanie jest w tym ujęciu świadomym urzeczywistnianiem określonego ideału człowieka. Podkreśla on przy tym, że odróżnia oddziaływanie jako świadome dokonywanie zmian w wychowanku od takiego działania, które polega na pomocy udzielonej wychowankowi na drodze rozumienia własnej sytuacji, na wsparciu, którego mu udziela wychowawca. Ten drugi rodzaj działań oparty jest na wzajemnym zaufaniu oraz współdziałaniu i, zdaniem S. Rucińskiego, przybiera formę dialogu. Ta szczególna relacja jest drogą do rozwoju wychowanka ku świadomemu i dojrzałemu funkcjonowaniu w rzeczywistości, a możliwe to jest dzięki zdobywaniu samodzielnego doświadczenia⁶³. W tym wyraża się właśnie wartość podmiotowego istnienia, a autonomiczne działanie jest w tej interpretacji wyrazem ludzkiej egzystencji. S. Ruciński podkreśla także, że wartością jest określona jakość doznawania świata poprzez działanie, stąd tak ważne staje się nadanie działaniom wychowawczym określonego sensu. Ukierunkowanie tego działania dotyczy wyposażenia wychowanków w narzędzia rozumienia siebie i otaczającej rzeczywistości.

Realizacja takich działań wychowawczych możliwa jest tylko wtedy, gdy świadomość głęboko zaangażowana jest w działanie. Także wtedy, gdy „refleksja usiłująca zrozumieć podstawy własnych działań, choćby nawet osłaniająca brak takich podstaw, czyni działalność człowieka bardziej świadomą, bardziej wolną, bo mniej podporządkowaną cudzym, nie przemyślanym przez siebie schematom, bo mniej odtwórczą i sztywno wyznaczoną przez myśl wyrosłą w innym, wcześniejszym lub «równoległym» doświadczeniu innych ludzi”⁶⁴. Świadomy wybór kierunku działania i urzeczywistnianych w nim wartości, staje się w tej interpretacji, podstawą poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za własne działanie. Wybór wartości staje się w tym ujęciu istotą współdziałania, a zatem, „wychowanie nie może być [...] ani wprowadzaniem w gotowy system wartości, ani w gotowy system wiedzy. Może być jedynie wprowadzaniem w poszukiwanie prawdy o człowieku i jego wartościach, wprowadzaniem na drogę refleksyjnego, świadomego kreowania własnej przyszłości”⁶⁵. Jediną drogą dla tak rozumianego wychowania jest partnerskie współdziałanie i współrozumienie sytuacji wychowawczej⁶⁶. Ta wspólnota działania oparta jest na wzajemnym poszanowaniu podmiotowości jako wartości naczelnej i zaangażowaniu. Zaś dialog dotyczący słuszności ukierunkowań tego zaangażowania, wzmacnia współdziałanie.

⁶² S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Warszawa 1988, s. 7.

⁶³ Szerzej na ten temat: *ibidem*, s. 20–21.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 35.

⁶⁵ *Ibidem*, s. 84.

⁶⁶ Por. M. Reut, *Przeciwko dyskursowi o „wdrażaniu wartości”*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Warszawa–Kraków 2004, s. 101–110.

Model praktyki wychowania proponowany przez S. Rucińskiego opiera się na rezygnacji z tych oddziaływań, które są narzucaniem postaw, przekonań, poglądów czy dążeń. Jego zdaniem tego typu praktyki zaburzają doświadczenie własne wychowanka i proces jego zdobywania. Jest to o tyle szkodliwe, że autonomiczne doświadczanie świata jest podstawą jego rozumienia. Działanie podporządkowane wymaganiom innych nie jest autonomicznym działaniem, ale jest zachowaniem reaktywnym⁶⁷. Współdziałanie zaś, jest takim sposobem realizacji działalności wychowawczej, który opiera się na uszanowaniu przez wychowawcę miejsca, z którego wychowanek ogląda świat i go doświadcza. Ta perspektywa działania sprawia, że aktywność wychowawcy jest swego rodzaju „byciem z wychowankiem”⁶⁸, a nie kształtowaniem jego osobowości według z góry narzuconego ideału czy wzoru.

W interpretacji S. Rucińskiego, tak rozumiana praktyka wychowawcza opiera się na czynnościach wychowawczych, które są świadomymi działaniami budującymi doświadczenie podmiotu. Ich rozumienie odnosi się do uchwycenia sensu, który nadawany jest w całokształcie działań, urzeczywistniających pewien zamysł. Takie ujęcie czynności wychowawczych nie jest równoznaczne z wyjaśnianiem ich poprzez cel, rozumiany jako założony i przewidywany efekt czynności. Jest to natomiast humanistyczna interpretacja czynności i działań człowieka, jako bytu świadomego oraz autonomicznego i jako taka pozwala docierać do jego podmiotowości oraz uszanować jego wartość.

1.3. Antropologiczny kontekst działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania

Jeśli zakładamy, że celem działania wychowawczego jest wspieranie wychowanka na jego drodze rozwoju oraz wzmocnianie jego podmiotowości, to jednocześnie przyjmujemy, że jego autonomia jest wartością najwyższą⁶⁹. Przedmiotem oddziaływania nie jest w tym przypadku wychowanek jako taki, lecz proces jego

⁶⁷ Krystyna Ablewicz odróżnia ludzkie doświadczenie warunkowane wolnością od doświadczenia warunkowanego przyczynowością; szerzej na ten temat: K. A b l e w i c z, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy...*, s. 75. Zobacz także: analiza relacji między wolnością rozumianą jako negacja konieczności przyczynowej i rzeczywistą wolnością „do”, S. H e s s e n, *Podstawy pedagogiki*, t. 1, s. 100–124.

⁶⁸ M. B u b e r podkreśla, że „fundamentalnym faktem egzystencji ludzkiej nie jest człowiek sam w sobie, lecz człowiek z drugim człowiekiem”; i d e m, *Problem człowieka*, przekł. i wstęp J. Doktor, Warszawa 1993, s. XV.

⁶⁹ Por. doświadczanie podmiotowości rozumiane jako nabywanie osobistego i społecznego upelnomocnienia, jako swoista „moc” samoemancypacyjna, dzięki której jednostka zdolna jest do działania, do ustawicznego rozwoju swoich potencjalnych możliwości, Ł. D a w i d, W. K o j s, *Podmiot, czyli człowiek (uwagi wstępne)*, [w:] *Wokół dydaktyki podmiotowej*, red. W. K o j s, Ł. D a w i d, Cieszyń 2003, s. 7–11.

rozwoju. Współdziałanie oparte na poszanowaniu autonomii i podmiotowości wychowanka jest taką aktywnością, która jest zaprzeczeniem wszelkiej przemocy, ponieważ każde działanie wykonywane pod presją, determinowane zewnętrznie, łamie podmiotowość osoby i jej poczucie sprawstwa⁷⁰. Należy przy tym pamiętać, że w tej interpretacji bycie podmiotem utożsamiane jest z byciem źródłem przyczynowości, czyli oznacza to taką sytuację, w której człowiek działający uważa siebie za sprawcę zdarzeń pochodnych od jego działania, to on dokonuje wyboru zadań i partnerów swojej działalności, od niego samego zależy poziom realizowanej aktywności⁷¹.

Uwzględnienie podmiotowości w działalności wychowawczej jest możliwe dzięki ujęciu rzeczywistości wychowawczej jako przestrzeni świadomych działań. W niej podmiotowość ujawnia się w całokształcie czynności człowieka i w ich rezultatach. Działania te, są świadectwem określonego rozumienia świata i określonych zamierzeń w nim realizowanych. Stąd każdy autonomiczny podmiot nadaje sens swym działaniom. Pamiętać przy tym należy, że człowiek, aby mógł się rozwijać jako osoba, aby mógł być autonomicznym podmiotem, „powinien postrzegać:

- siebie jako źródło swojego postępowania;
- cele własne jako przedmiot swoich intencji;
- świat wokół jako szansę swoich możliwości”⁷².

Stąd możemy stwierdzić, że praktyka wychowawcza uwzględniająca powyższe konteksty ma charakter antropotwórczy. Autonomia jako immanentna cecha człowieka staje się więc gwarancją tego, że jest on podmiotem działania i może świadomie kierować swoim postępowaniem⁷³. Rdzeniem jego aktywności jest więc uświadamianie sobie osobistej sprawczości i motywacji własnego działania⁷⁴. Ten zakres podmiotowego funkcjonowania został ujęty w tych koncepcjach

⁷⁰ Por. uwagi dotyczące interpretacji roli podmiotowości w relacjach (interakcjach) międzyludzkich, poczynione w kontekście teorii i praktyki pedagogicznej, L. Witkowska, *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, s. 141–153. Zobacz także: autonomia jako potencjał kompetencyjny, jako pula dyspozycji do działania, i d e m, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław 2010, s. 111; typy autonomii, M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Kraków 2009, s. 54–58.

⁷¹ Por. podmiotowość w wychowywaniu, A. Guryccka, *op. cit.*, s. 43–50.

⁷² K. Obuchowski, *Cywilizacja, osobowość, kultura*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2 (16–17), tom specjalny: *Polacy na progu...*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, s. 46.

⁷³ Jarosław Gara podkreśla, że wolność może być rozumiana jako stan przeżywany i uświadamiany, jako umiejscowienie źródła własnego działania. Jego zdaniem, podobnie jak zdaniem T. Kotarbińskiego, idea wolności może być przewodniczką działań. Dlatego poddaje pod rozwagę szczególnie relację istniejącą między fenomenem wolności a poczuciem wolności. Szerzej na ten temat: J. Gara, *Fenomen wolności i pedagogiczne implikacje nieredukowalności wolnościowych dążeń człowieka*, „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 7 (1).

⁷⁴ Por. B. Śliwerski, *Pedagog jako sprawca wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 4 (214), s. 5–30.

wychowania, w których „bycie podmiotem” oznacza nieustanne stawianie się nim poprzez świadome działanie⁷⁵. W tego typu ujęciach teoretycznych podmiotowość precyzuje się jako określoną jedność działania i rozumienia owego działania, jako świadomą zdolność do kreacji i autokreacji⁷⁶. Rezultatem odwołania się do tego typu ujęć jest takie współdziałanie wychowawcy i wychowanka, które umacnia wspólne doświadczenia i jest jednocześnie spełnianiem siebie⁷⁷.

Podmiotowość wychowawcy i wychowanka jako właściwość ontologiczna jest bezpośrednio sprzężona ze świadomością działania, jest wręcz jej warunkiem. Podkreślić jednak należy, że nie chodzi tu tylko o uświadamianie sobie poszczególnych czynności, które trzeba wykonać realizując dane działanie, ale chodzi o uświadamianie sobie idei ukierunkowujących działanie. Tak rozumiana świadomość działania stanowi kategorię bardzo bliską refleksyjności⁷⁸. Jest to rodzaj głębokiego namysłu nad własnym działaniem, namysłu pozwalającego dokonać dynamicznej antycypacji czynu oraz będącej podstawą poczucia sprawstwa w za-

⁷⁵ Mirosław Karwat, badając znaczenie kategorii podmiotowości w życiu społecznym, dostrzega, że podmiotowość odniesiona zarówno do jednostek, jak i zbiorowości oznacza aktywne działanie oraz pewien stan świadomości, samoświadomości i samowiedzy. Jako taka stanowi jednocześnie antytezę manipulacji i uprzedmiotowienia. Szerzej na ten temat: M. K a r w a t, *Podmiotowość polityczna: humanistyczna interpretacja polityki w marksizmie*, Warszawa 1980, s. 274–275.

⁷⁶ Ewa Kubiak-Jurecka podkreśla, że aby ktoś mógł być uznany za podmiot, nie wystarczy, że działa w sposób świadomy. Ważne jest także to, że on sam musi być źródłem owego działania, opierając się na swoim systemie znaczeń musi określać jego cel czy kierunek. Szerzej na ten temat: E. K u b i a k - J u r e c k a, *Podmiotowość jako problem pedagogiczny w aspekcie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, Lublin 1994, s. 103–108.

⁷⁷ Zdaniem Otto Speck’a, wychowania nie można traktować jako prostego jednostronnego oddziaływania wychowawcy na wychowanka, w trakcie którego wychowanek odbiera instrukcję „a” jako „a”, zaś wyznaczony przez wychowawcę cel wychowawczy „b” osiąga jako „b”. Wychowanie nie powinno być działaniem, które zmieniałoby bezpośrednio zachowanie wychowanka, lecz powinno być procesem, w którym działania wychowawcy będą czynnikiem wyzwalającym określone zmiany w dziecku. Dziecko powinno aktywnie uczestniczyć w tym procesie, którego przebieg powinien być gwarancją rozwoju jego autonomii. Wychowanie do autonomii nie może polegać na tym, że wychowawca działając będzie dążył do „zrobienia” z dziecka autonomicznej osoby – wychowanek nie może być traktowany jako obiekt zabiegów wychowawczych, powinien pozostawać z wychowawcą w konstruktywnym związku. Taka interpretacja relacji wychowawczej zakład równocześnie autonomię wychowawcy, jest to relacja inter-autonomiczna. Zdaniem tego badacza, właśnie współdziałanie realizowane w tym procesie, współpraca z Innym wspiera rozwój autonomii. „Rozwój indywidualności i autonomia z jednej strony, a współpraca i uzupełnianie się dzięki integracji i budowaniu więzi z drugiej strony – wzajemnie się do siebie odnoszą”. O. S p e c k, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, wstęp B. Śliwskiego, przeł. E. Cieślík, Gdańsk 2005, s.161.

⁷⁸ Por. typy refleksji towarzyszącej działaniu, H. M i z e r e k, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999, s. 85–86. Zobacz także rozważania dotyczące refleksyjności indywidualnej i jej miejsca w działaniu, J.-C. K a u f m a n n, *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, przeł. K. Wakar, Warszawa 2004, s. 198–203.

kresie realizowanego działania⁷⁹. Tego typu refleksja może być też określona jako „doświadczenie myślenia w działaniu”⁸⁰. Jest to podejście, które uznaje wszelkie ludzkie doświadczenia, także wychowawcze, jako działania refleksyjne, samoświadome i przeniknięte myślą. W takim ujęciu myślenie i działanie dopełniają się, a refleksja krystalizuje się podczas działania.

Ontyczny i relacyjny charakter działania wychowawczego sprawia, że w tej interpretacji szczególnego znaczenia nabiera osobowość wychowawcy, czyli to kim on jest⁸¹. Jest to jednocześnie wysokie wymaganie postawione przed wychowawcą, jako osobą realizującą działalność wychowawczą, odnoszące się do tego, czy będzie on w stanie dokonywać ciągłej rekonstrukcji własnego doświadczenia, w kontekście ciągle zmieniającej się sytuacji wychowawczej, która za każdym razem jest jednostkowa i niepowtarzalna. Należy w tym miejscu przypomnieć, że S. Hessen charakteryzując działalność wychowawczą podkreślał jej głęboko humanistyczny wymiar odnoszący się właśnie do tego, że jest ona tą praktyką działania, która dotyczy sytuacji jednostkowych, niepowtarzalnych i niezastąpionych. Dlatego tego typu aktywność nazywał sztuką, a nie techniką działania. Rozumienie tej właściwości praktyki wychowawczej jest fundamentem tak interpretowanego działania wychowawczego oraz podstawą świadomych decyzji wychowawcy i warunkiem sensu jego działania. Refleksyjna samoświadomość, oparta na doświadczaniu siebie i drugiego w przestrzeni interpersonalnej, umożliwia autonomiczne działanie i prowadzenie namysłu nad działaniem⁸². Ma to o tyle szczególne znaczenie, że owo doświadczanie czyni wychowawcę taką,

⁷⁹ Szerzej na ten temat: W. Andrukowicz, *Przedślowie*, [w:] B. F. Trentowski, *Chocwanna (Myśli wybrane)*, komentarz, wyb. i oprac. W. Andrukowicz, przedmowa L. Witkowski, posłowie S. Sztobryn, Kraków 2010, s. 61–68; B. Śliwerski, *Pedagog jako sprawca wychowania*, s. 128–142.

⁸⁰ J. Kruk, A. C. Leszczyński, *Myślenie i działanie jako problem pedagogiczny (zapis rozmowy)*, [w:] *Rozmowy o wychowaniu. Kontrowersje, spory, dyskusje*, red. J. Rutkowiak, Gdańsk 1992, s. 182.

⁸¹ Zbigniew Zaborowski, rozważając psychospołeczne problemy wychowania, wskazywał na osobowość podnoszącą nauczyciela-wychowawcy, którą utożsamiał z takimi cechami, jak: twórcze podejście do realizowanej działalności, zaspokajanie potrzeb wychowanka oraz sprzyjanie jego rozwojowi. Zdaniem badacza, tego typu osobowość najpełniej przejawia się w kontaktach z wychowankiem, które nacechowane są poczuciem bezpieczeństwa, zaufania i akceptacji. Zdaniem Z. Zaborowskiego, tego typu relacja wiąże się także z rozumieniem przeżyć i sytuacji wychowanka. Zachowania podnoszące nauczyciela-wychowawcy łączą się także z jego postawą, samoświadomością i przekonaniem, że człowiek stanowi najwyższą wartość i należy respektować jego indywidualność. Stąd, według niego najważniejsza postawa interpersonalna – postawa podnoszenia innych – polega na takim zachowaniu, które doprowadza do zaspokajania potrzeb partnera, stymulowania jego uzdolnień, realizowania jego aspiracji. Szerzej na ten temat: Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy wychowania*, Warszawa 1977, s. 31–39, 125–128.

⁸² Por. H. Kwiatkowska, *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń 1996, s. 472–488.

a nie inną osobą, stąd tak wielka rola samowiedzy działającego podmiotu. Dlatego też świadomość i refleksyjność stają się tu kategorialnymi ramami opisu działania wychowawczego⁸³.

Warto zauważyć, że podmiotowość – właściwość osób uczestniczących w działalności wychowawczej – jest nie tylko fundamentem działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania, lecz także efektem tej działalności. Ma to miejsce wtedy, gdy działający wychowawca potrafi spojrzeć na wychowanka nie poprzez swoje pragnienia, nadzieje czy obawy (czyli tak, aby był on takim, a nie innym człowiekiem), ale wtedy, gdy odbiera wychowanka jako pewną obecność w świecie, jako wartość samoistną nie-instrumentalną, jako osobę czującą świat i rozumiejącą go w swoisty dla siebie sposób. Przyjęcie takiej postawy jest autentycznym wychowywaniem człowieka przez człowieka, jest byciem człowiekiem wobec innego człowieka, jest stwarzaniem warunków dla aktywności wychowanka⁸⁴.

Należy przy tym podkreślić, że w koncepcji działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania urzeczywistnia się zmiana paradygmatyczna dotycząca przesunięcia zasadniczego punktu ciężkości z aktywności wychowawcy na aktywność wychowanka, z problematyki wąsko rozumianego wychowania na problematykę samowychowania. Jest to swoiste **przesunięcie paradygmatyczne**, czy też **przemieszczenie ważności/znaczenia działania**. Działanie wychowanka staje się w tej interpretacji podstawowym rdzeniem procesu wychowania, a jego tożsamość zyskuje nowy wymiar. Staje się on autentycznym podmiotem działania, a jego aktywności przypisuje się szczególne znaczenie⁸⁵.

1.4. Racjonalność działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania

Pamiętając o tym, że w nakreślonej koncepcji działania wychowawczego osobą działającą jest autonomiczny podmiot, zakładam, że świadomie podejmując owo działanie, dąży on do znalezienia uzasadnienia dla realizowanej przez siebie aktywności. Potrzeba poszukiwania tego typu uzasadnień jest wyrazem refleksyjności i krytycznej postawy wobec pojawiających się sprzeczności poznawczych, będącej jednocześnie emanacją niepewności i źródłem nowej jakości

⁸³ Zob. *Refleksja jako cecha działania, jej rozumienie i konsekwencje dla relacji między teorią a praktyką*, [w:] H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji...*, s. 71–89; M. Czerepaniak-Walcza, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.

⁸⁴ Por. S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe...*, s. 166–170.

⁸⁵ Zdaniem Mariana Nowaka, w ujęciu personalistycznym wychowanka uważa się za pierwszego i podstawowego działającego w procesie wychowania. Jest on jednocześnie pierwszym i podstawowym czynnikiem wychowania, a wychowawca pełni funkcję współpracownika w tym dziele. Szerzej na ten temat: M. Nowak, *Pedagogika – próba zarysowania stanu, perspektyw i kierunków współczesnej polskiej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2010, Nr 33 s. 7–27.

w realizowanych działaniach. Czujność poznawcza, krytycyzm w myśleniu i refleksyjność w działaniu stają się więc podstawowymi cechami postawy działającejcego wychowawcy⁸⁶.

Głównym źródłem poszukiwanych uzasadnień jest własny sposób rozumienia rzeczywistości społecznej, w tym także rzeczywistości wychowawczej. Uzasadnienia te R. Kwaśnica utożsamia z głęboką strukturą ludzkiego doświadczenia, wyznaczającą strukturalne ramy, w obrębie których interpretujemy świat i własne istnienie oraz określa ją mianem racjonalności⁸⁷. Jego zdaniem jest to „koncepcja usensowiania świata, koncepcja, dzięki której świat ów czynimy zrozumiałym, a przez to obecnym w naszym doświadczeniu, i zgodnie z którą doznajemy jego istnienia oraz przeżywamy własną w nim obecność”⁸⁸. Podążając za ustaleniami R. Kwaśnicy przyjmuję, że działanie wychowawcze sprzyja rozwojowi i urzeczywistnieniu jednego z dwóch typów racjonalności: adaptacyjnej (instrumentalnej) lub emancypacyjnej (komunikacyjnej)⁸⁹. Zgodnie z przytoczoną powyżej

⁸⁶ Por. H. K w i a t k o w s k a, *Źródła inspiracji nowego myślenia...*, s. 41–57.

⁸⁷ Należy zauważyć, że termin „racjonalność” bywa różnorodnie rozumiany i kojarzony z różnymi doktrynami racjonalizmu. Funkcjonuje w odniesieniu do cech obiektów racjonalnych, bywa także używany opisowo i zalecająco. Jak zauważa Ryszard Kleszcz, pojęcie to może być odniesione do dwóch podstawowych kontekstów: można mówić o racjonalnych przekonaniach czy też racjonalnym myśleniu oraz o racjonalności działania. W sposób typowy dla racjonalizmu racjonalność jest rozumiana jako cecha bytu i poznania, w drugim znaczeniu stanowi kategorię odnoszoną do jednostkowego działania i określa się ją jako racjonalność praktyczną. Szerzej na temat płaszczyzn i typów racjonalności: R. K l e s z c z, *O racjonalności. Studium epistemologiczno-metodologiczne*, Łódź 1998, s. 38–85. Zobacz także: *O dwu rodzajach racjonalności działania*, [w:] i d e m, *O rozumie i wartościach*, Łódź 2007, s. 109–131. R. Kwaśnica podkreśla zaś, że znaczenie pojęcia „racjonalność” można także wywodzić z tradycji socjologicznej zapoczątkowanej przez V. Pareto i M. Webera, z tradycji prakseologicznej oraz zauważa, że wiąże się ono z niektórymi wersjami interpretacji humanistycznej. Szerzej na ten temat: R. K w a ś n i c a, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 18–19. Zobacz także: A. M u r z y n, *Wychowanie do racjonalności – wybrane kwestie*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, s. 83–95.

⁸⁸ R. K w a ś n i c a, *Dwie racjonalności...*, s. 10.

⁸⁹ Zob. drogi kształtowania się racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej oraz ich cechy, R. K w a ś n i c a, *Dwie racjonalności...*, s. 45–136. Należy przy tym pamiętać, że choć badacz ten wskazuje na dwa typy racjonalności, będące zapleczem dla dwóch odmiennych praktyk działania, to jednak zauważa, że sformułowane w ich perspektywie koncepcje wychowania łączy podobna odpowiedź na podstawowe pytanie dotyczące odwiecznego dylematu antropologiczno-ontologicznego, obecnego także dzisiaj w myśli pedagogicznej. Dylemat ten łączy się z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, czy i dlaczego wychowanie? Obie koncepcje zostały sformułowane w perspektywie założenia mówiącego, że oddziaływania wychowawcze są stałym elementem rzeczywistości wychowawczej, a dzielące je różnice odnoszą się do jakości tych działań, relacji istniejącej między wychowawcą a wychowankiem oraz znaczenia, jakie nadaje się w danej koncepcji celom działania i skuteczności ich osiągania. Za każdym jednak razem jest to koncepcja odnosząca się do działania jako świadomie organizowanej aktywności – w obu przypadkach mamy do czynienia z celowo organizowaną działalnością wychowawczą, choć w każdej z tych racjonalności funkcjonuje inny porządek wartości, inne kategorie pojęciowe i charakterystyczna dla niej interpretacja rzeczywistości. Szerzej na ten temat: R. K w a ś n i c a, *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogi-*

też, działający wychowawca dokonując interpretacji danej sytuacji wychowawczej, rozumiejąc uwarunkowania i konteksty własnego działania stwarza określone możliwości dla urzeczywistniania danego rodzaju racjonalności. Ma to o tyle szczególne znaczenie, że w tym ujęciu racjonalność jest kategorią egzystencjalną, odnoszoną do jednostkowego działania, do jednostkowych aktów wyboru i decyzji. Tak określona kategoria racjonalności odnosi się do tego rozumienia rzeczywistości jakim kieruje się działający podmiot. W tym zakresie jest ona indywidualną koncepcją, w ramach której każdy z działających doświadcza świata, łączy się też z refleksją działającego nad sensem realizowanej aktywności, jej celami i skutkami. „Treścią” tak rozumianej racjonalności są kategorie, założenia i reguły, do których odwołuje się działający, nadając sens swojej aktywności. Zdaniem R. Kwaśnicy, znaczenie jakie można przypisać tak rozumianej racjonalności zbliżone jest do treści takich pojęć jak: „mentalność”, „kompetencja interpretacyjna”⁹⁰ lub „kompetencja osobista”⁹¹. W tym rozumieniu racjonalności ważny jest także kontekst analizy tej kategorii, który pozwala rozpatrywać ją jako historycznie, kulturowo i społecznie uwarunkowaną głęboką strukturę ludzkiego doświadczenia, czyli jako strukturę, która określa przestrzeń i ramy owego doświadczenia⁹². Ta perspektywa jest szczególnie ważna dla rozważań prowadzonych w niniejszym studium, w którym działanie wychowawcze analizowane jest w kontekście określonych ram paradygmatycznych⁹³.

ki naukowej i pedagogów z marginesu, [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 81–154; i d e m, *Dwie racjonalności...*, s. 137–159. Zobacz także: B. Śliw e r s k i, *Kontrowersje wokół badań porównawczych alternatywnych teorii wychowania*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliw e r s k i, Kraków 1993, s. 29–47.

⁹⁰ Zdaniem Roberta Kwaśnicy, kompetencja interpretacyjna „to w najszerszym ujęciu ten rodzaj doświadczenia (te wartości, wiedza i umiejętności), który umożliwia czynienie świata zrozumiałym. Dzięki kompetencjom tego typu nadajemy sens temu wszystkiemu, co dzieje się w naszym otoczeniu. One umożliwiają nam także formułowanie celów działania, obmyślanie jego metod, spostrzeganie otoczenia i siebie samych jako warunków stanowiących ograniczenia i możliwości działania”. R. K w a ś n i c a, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie...*, s. 296.

⁹¹ Por. Kompetencja podmiotu jako podstawa działania refleksyjnego oraz kompetencja jako potencjał działania emancypacyjnego, [w:] A. M ę c z k o w s k a, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Kraków 2002, s. 129–138.

⁹² Szerzej na temat racjonalności jako kategorii egzystencjalnej: R. K w a ś n i c a, *Dwie racjonalności...*, s. 18–44.

⁹³ Bogusław Śliw e r s k i, analizując racjonalność wychowania w szkole, wskazuje trzy typy racjonalności: techniczną, hermeneutyczną i emancypacyjną, z których każda odzwierciedla odmienny typ społecznego myślenia i jest warunkowana poprzez specyficzne interesy wiedzy. Racjonalności technicznej (instrumentalnej) odpowiada autorytarny, twardy model wychowania, a racjonalności hermeneutycznej i emancypacyjnej – pedagogika antyautorytarna i emancypacyjna. Zob. B. Śliw e r s k i, *Racjonalność wychowania w szkole*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, wyb. tekstów i oprac. E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Bydgoszcz 2008, s. 145–163. Należy w tym miejscu zauważyć, że rozważania B. Śliw e r s k iego są aplikacją koncepcji sformułowanej przez H. A. Giroux, który wyróżnił trzy typy racjonalności (techniczną, hermeneutyczną i emancypacyjną), osadzone w perspektywie analiz makrospołecznych, dotyczących relacji między systemem wy-

Biorąc pod uwagę wskazane cechy działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania, można stwierdzić, że tego typu działanie jest tą aktywnością, której sens odsłania się i tworzy w konstytuujących go systemach znaczeń, relacji i współdziałań, czyli w międzypodmiotowej przestrzeni doświadczenia. Rozumienie danej sytuacji wychowawczej i jej interpretacja jest wyrazem podmiotowego bycia w świecie oraz doświadczania rzeczywistości, a negocjowanie definicji sytuacji działania stanowi istotny składnik dokonań interpretacyjnych. Skoro tak, to jest to ten typ podmiotowej aktywności, który jest kulturowo-społeczną formą życia określaną jako działanie komunikacyjne, czyli interakcja⁹⁴. Tego typu działanie odwołuje się do tej struktury sensotwórczej, którą R. Kwaśnica określa mianem racjonalności emancypacyjnej. Działanie komunikacyjne, będące oddziaływaniem ludzi na siebie za pomocą symboli, wywodzi się ze swoistej dla człowieka formy życia jaką jest sfera interakcji, opierająca się na intersubiektywnym rozumieniu. Celem tego działania jest rozszerzanie możliwości porozumienia, czyli dyskursywne tworzenie woli społecznej. W przypadku tego typu działania wychowawczego, jest to poszukiwanie wspólnego rozumienia sytuacji wychowawczej i uzasadnień dla współdziałania. Tak jak zostało to wskazane w przypadku niniejszej koncepcji działania wychowawczego, także działanie komunikacyjne jest tą aktywnością, która jest podmiotowa, jednostkowa, niepowtarzalna, a jej efekty są nieprzewidywalne i nieostateczne. Stąd nie można jej oceniać według logiki celu i środka. W perspektywie aksjologicznej działanie

chowania, systemem ekonomicznym i strukturą klasową. Przez racjonalność rozumie on określony zbiór założeń oraz praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jaki jednostka lub grupa odnosi się do szerszego społeczeństwa. Tak rozumianą racjonalność odnosi on do procesów edukacyjnych oraz ich instytucjonalnego zaplecza, głównie do funkcjonowania szkoły, jej zadań i funkcji. Ustalenia przez niego poczynione, osadzone w perspektywie socjologii wychowania (edukacji), oparte są na założeniu, że każda ze wskazanych racjonalności reprezentuje odmienne procesy społecznego myślenia i jest zdeterminowana przez specyficzne interesy wiedzy (*knowledge interests*). Mimo różnic dotyczących przyjętej perspektywy poznawczej (w niniejszej pracy odwołuję się do mikrostrukturalnego ujęcia działalności wychowawczej), mogę stwierdzić, że działaniu wychowawczemu realizowanemu w perspektywie paradygmatu interpretatywnego bliska jest racjonalność hermeneutyczna, zaś działaniu realizowanemu w obrębie paradygmatu radykalnie humanistycznego (krytycznego) – racjonalność emancypacyjna. Należy przy tym zauważyć, że obie te racjonalności odwołują się do komunikacyjnych i symbolicznych wzorów interakcji, które kształtują indywidualne, intersubiektywne znaczenia. W wymiarze makrospołecznym racjonalność emancypacyjna posuwa się o krok dalej, pytając o władzę, struktury społeczne i ich dominację. Jest ona bardziej wyrazistą przeciwwagą dla praktyk społecznych, realizowanych w oparciu o racjonalność techniczną (instrumentalną). Szerzej na temat cech racjonalności technicznej, hermeneutycznej i emancypacyjnej oraz społecznej perspektywy ich funkcjonowania: H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, przeł. P. Kwieciński, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1994, s. 103–139.

⁹⁴ Zob. J. Habermas, *Pojęcie działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, nr 3; i d e m, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa 1999.

to odwołuje się do tego, że wartością nadającą sens naszemu życiu jest rozwój rozumiany jako samorealizacja, a nie jako doskonalenie się w zdefiniowanych poza nami rolach. Głównym źródłem wartości jest tu życie człowieka spostrzegane w kategoriach szeroko rozumianej zmiany, związanej z procesem samorealizacji i samowychowania. Stąd działanie wychowawcze jako współdziałanie ma charakter procesualny⁹⁵, wspólnotowy i komunikacyjny, co przekłada się na jakość relacji istniejących między uczestnikami tego działania⁹⁶. Charakterystyczna dla tego typu racjonalności i dla wynikającego z niej działania jest postawa samorefleksji działającego, widziana jako dążenie do rozumienia własnego sposobu usensowienia świata (w tym realizowanego działania) i jako wyzwolenie się z różnego rodzaju zafałszowań (ideologiczności) własnej wiedzy. Stąd w tej perspektywie ideałem jest „emancypacja od wszelkiego typu przymusów zniekształcających komunikację i ograniczających możliwości porozumienia”⁹⁷. Dlatego pojawia się potrzeba znalezienia uzasadnienia dla realizowanej przez siebie aktywności, czyli odwołania się do określonego typu racjonalności oraz potrzeba stałej refleksji towarzyszącej działaniu. Dzięki tego typu ustaleniom możliwe jest działanie oparte na ciągle zmieniających się interpretacjach rzeczywistości, w tym sytuacji wychowawczej.

To właśnie dzięki współdziałaniu (podmiotowej interakcji) możliwe jest poszerzanie palety możliwych interpretacji rzeczywistości. Obecność drugiego człowieka, partnera interakcji, jest w tym przypadku źródłem uppełnomocnienia i prawdziwie podmiotowego doświadczenia. Dlatego w działaniu wychowawczym jako wychowywaniu innych do samowychowania podstawową motywacją działania jest wychowanek jako taki i wartość jego człowieczeństwa.

1.5. Ambiwalencja jako stan towarzyszący działającemu wychowawcy

Biorąc pod uwagę właściwości przypisane działaniu wychowawczemu jako wychowywaniu innych do samowychowania, należy zauważyć, że jest to tego typu podmiotowa aktywność, która stanowi źródło szczególnych doświadczeń towarzyszących działającemu. Doświadczeniem tym jest stan ambiwalencji, który może

⁹⁵ Por. *Procesualizm jako zasada pojmowania celu kształcenia*, [w:] P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk 2010, s. 312–326.

⁹⁶ Zdaniem Beaty Sierockiej, relacja komunikacyjna jest podstawą konstituowania się podmiotów, które współdziałając ze sobą są włączone we wspólną praktykę społeczną oraz są kształtowane dzięki relacjom i strukturom komunikacyjnym. Przestrzeń, w której konstituuje się ludzka podmiotowość, to wielowymiarowa i wieloaspektowa przestrzeń komunikacyjnych praktyk społecznych, osadzona w transcendentálnych ramach, wyznaczanych przez strukturę relacji komunikacyjnej. Szerzej na temat znaczenia relacji komunikacyjnej: B. Sierocka, *Krytyka i dyskurs. O transcendentálno-pragmatycznym uprawomocnieniu krytyki filozoficznej*, Kraków 2003, rozdz. XIV: *Nastawienie dyskursywne*, s. 229–240.

⁹⁷ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności...*, s. 76.

być utożsamiany ze szczególnego rodzaju dwoistością, rozdarcie czy zawahaniem, dookreślającym przestrzeń wychowawczą⁹⁸. Jak podkreśla L. Witkowski, nie chodzi tu o niespójność czy niekonsekwencję, ale o szczególne napięcie wynikające ze specyfiki działania, które wychowawca realizuje. Dwoistość tej postawy wyraża się w zawahaniu między wprowadzaniem w czyn przyjętego zamiaru, czyli realizacją działania wychowawczego a uszanowaniem autonomii, dzielności podmiotowej wychowanka⁹⁹. Jest to wyraz złożoności i dynamiki sytuacji wychowawczej oraz jednocześnie refleksyjności towarzyszącej działaniu¹⁰⁰. Jest to przejaw dojrzałej ontologii oraz wyraz rozumienia siebie i sytuacji działania¹⁰¹. Tak określony stan ambiwalencji jest doświadczeniem związanym z pewnym poziomem kompetencji interpretacyjnych, który reprezentuje dany wychowawca, jest przejawem jego niezależności i indywidualności. Jest to doświadczenie wynikające ze złożoności kondycji ludzkiej i ontycznych warunków działania, jako szczególnej ludzkiej aktywności. Należy przy tym zauważyć, że to znamienne oscylowanie dokonuje się między dwoma stanami świadomości działającego podmiotu, racjami działania lub jego zaniechania. Nie są to stany wykluczające się czy też przeciwstawne, ale stanowią one dopełniającą się paletę przeżyć, wynikających z rozumiejącego namysłu, jaki towarzyszy wychowawcy. Stan ten jest wręcz warunkiem realizacji działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania. Stan niepewności, wahania, ciągłej reinterpretacji sytuacji wychowawczej wpisany jest w tego typu praktykę wychowawczą. Stan ambiwalencji problematyzuje działanie, ukazuje jego nieoczywistość, ale jednocześnie je dookreśla, jest przeciwwagą dla groźby poczucia mocy czy wręcz onnipotencji¹⁰². Ambivalencja staje się więc warunkiem postawy pedagogicznej realizowanej przez wychowawcę, staje się ontycznym aksjomatem działania.

⁹⁸ Szerzej na ten temat: L. Witkowski, *Ambivalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń 1994, s. 189–199. Zobacz także rozważania na temat słownikowych ujęć kategorii ambiwalencji we współczesnych naukach humanistyczno-społecznych, i d e m, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, s. 155–161.

⁹⁹ Katarzyna Olbrycht zwraca uwagę na szczególne napięcie istniejące w wychowaniu jako działaniu między wymiarem celowo-racjonalnym a interakcyjno-dialogowym. „Jego istotą jest wspomaganie człowieka w rozwijaniu własnego człowieczeństwa. Główną przestrzeń wyznacza dwoistość roli wychowującego: jako uczącego czegoś i równocześnie towarzyszącego, wspierającego, akceptującego. Przestrzeń tę wypełniają postawy wychowującego wobec wychowanka oraz wobec własnej roli, a także wychowanka wobec wychowującego i wobec własnego rozwoju. O treści i realizacji każdej z tych ról w przeważającym stopniu decyduje układ wartości, jego spójność, stabilność, jawność.”; K. Olbrycht, *Wychowanie a wartości*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 46.

¹⁰⁰ Por. złożoność sytuacji działania pedagogicznego, wskazana w tekstach B. Suchodolskiego, L. Witkowskiego, *Przełom dwoistości w pedagogice...*, s. 591–607.

¹⁰¹ Por. *Pułapki intencjonalności*, [w:] W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Kraków 2008, s. 102–105.

¹⁰² Por. rekonstrukcja zjawiska „ambiwalencji roli zawodowej nauczyciela”, H. Kwiatkowski, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 200–203.

W kontekście powyższych rozważań należy w tym miejscu przywołać słowa H. Arendt, która pisząc o człowieku jako istocie działającej wskazuje na niebezpieczeństwa i nieporozumienia z tym działaniem związane¹⁰³. Zwraca przy tym szczególną uwagę na potrzebę ciągłej interpretacji działania i budowania świadomości stałej jego niepewności. Niepewność ta dotyczy świadomości ryzyka pomyłki czy też krzywdy, dlatego też namysł nad realizowanym działaniem jest jego elementem konstytutywnym. Sytuacja niepewności wpisana jest w proces działania, ponieważ działanie to przebiega zawsze w kontekście złożonych zależności i relacji międzyludzkich, które tworzą pole tego działania¹⁰⁴. Tak rozumiana niepewność działania staje się także szczególnie ważną cechą oddziaływania wychowawczego fundowanego w perspektywie postdyltheyowskiej koncepcji wychowania¹⁰⁵.

1.6. Pedagogia współdziałania. Podstawowe pytania i racje działania

Pedagogia interakcyjna, oparta na podmiotowym współdziałaniu, jest praktyką wychowawczą otwartą na doświadczenie, nastawioną na upelnomocnianie wszystkich uczestników tego działania w ich aktywności¹⁰⁶. Pedagogia współdziałania staje się więc także pedagogią współodpowiedzialności, a zakres sprawstwa w tego typu działalności zostaje rozszerzony na wszystkie osoby współdziałające ze sobą¹⁰⁷. Działanie wychowawcze jest tu tego typu aktywnością, która w pierwszym rzędzie pomagać ma wychowankowi zdobywać kompetencje do jego autonomicznego działania, aby był w stanie rozumieć sytuację wychowawczą i siebie w tej sytuacji. Temu ma służyć współdziałanie¹⁰⁸.

¹⁰³ Zob.: H. Arendt, *Polityka jako obietnica*, przeł. W. Madej, M. Godyń, Warszawa 2005, s. 88–92.

¹⁰⁴ Terminu „pole” używam w rozumieniu P. Bourdieu, który za jego pomocą określa różnorodne sfery działania człowieka, charakteryzujące się określoną strukturą relacji i zajmowanych pozycji. Szerzej na ten temat: P. Bourdieu, *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, przeł. A. Zawadzki, Kraków 2007; i d e m, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Kraków 2009.

¹⁰⁵ Por. M. Reut, *Wolność, niepewność, edukacja (polityczne źródła pytania o podmiotowość)*, [w:] *Państwo a edukacja*, red. J. Kochanowicz, T. Tokarz, Wrocław 2008, s. 167–176. Na temat niepewności, ryzyka i tragiczności działania wychowawczego zob. także: B. Suchodolski, *Współczesne problemy filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 1; J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania...*, s. 275–276.

¹⁰⁶ Por. T. Szkuclarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 374.

¹⁰⁷ Por. T. Kotarbiński, *Wybór pism*, t. 1: *Myśli o działaniu*, Warszawa 1957, s. 422–435.

¹⁰⁸ Por. działanie ucznia jako integralny element procesu edukacji w podejściu *Gestalt*, W. Żłobicki, *op. cit.*, s. 66; budowa relacji interpersonalnych opartych na autentycznej współpracy ucznia i nauczyciela, a także wychowywaniu jako zdolności wspierania wychowanka w jego wolnym i odpowiedzialnym działaniu, *ibidem*, s. 83–96.

Podstawowym impulsem do tak rozumianego wychowywania jest motywacja wewnętrzna, która inspiruje do działania. Motywacja działania nie jest tu utożsamiana z jego efektami, założonymi skutkami, jakie miałyby ono wywołać u innych osób, lecz jest to odwołanie się do racji działania, rozumianych jako to, ze względu na co (na kogo?) działający tę aktywność podejmuje¹⁰⁹. To tego typu uzasadnienie, ze względu na które działanie zyskuje sens określony przez działającego. Jest to uzgadnianie z samym sobą sensu tej aktywności. Szczególne miejsce zajmuje w tej interpretacji zamiar wychowawczy jako wyraz podmiotowości działającego, który dokonując namysłu nad realizowaną działalnością może go wprowadzić w czyn lub odstąpić od niego¹¹⁰.

Wychowywanie innych jest w tym rozumieniu oddziaływaniem, ale jest jednocześnie tą aktywnością, która opiera się na ciągłym rozważaniu tego, na czym ma ono polegać i ku czemu ma prowadzić. Jest to działalność świadomie podejmowana, a jej uzasadnień i racji działania działający poszukuje w sobie samym, a nie w zewnętrznych przyczynach. Tak rozumiane intencje działania przypisywane są działającemu – sprawcy działania. W ten sposób realizuje się on jako źródło tego działania.

W tym kontekście pytanie „dlaczego?”¹¹¹ staje się najważniejszym pytaniem dotyczącym tego działania, wyznacza ono kierunek poszukiwania odpowiedzi, a przede wszystkim wymaga rozumienia sytuacji działania – sytuacji wychowawczej. Jest to o tyle znaczące, że obcowanie ludzi ze sobą, czyli funkcjonowanie w relacjach intersubiektywnych wymaga wzajemnej zrozumiałości działań. Jak podkreśla R. Spaemann, postawienie pytania „dlaczego?” w stosunku do działającego człowieka jest podyktowane odtwarzaniem intencjonalnej struktury działającego, struktury jego racji działania. „Działania odróżnia od innego dziania się ich symboliczna natura, moment odtwarzanej ogólności”¹¹², który jest warunkiem rozumienia. Skoro, jak twierdzi Z. Krasnodębski, postawienie pytania sprawia,

¹⁰⁹ Zdzisław Krasnodębski podkreśla, że wniknięcie w motywy i intencje działającego zmienia i modyfikuje rozumienie samego działania. Pytania „co” ktoś robi i „dlaczego” to robi, są ze sobą nierozdzielnie związane. Rozumienie działania jako celowej aktywności podmiotów intencjonalnie odniesionych do otaczającego je świata opiera się na rozumieniu ich motywacji (chodzi tu o wskazanie, czym dane działanie jest dla działającego podmiotu, jaki ma ono dla niego sens). Szerzej na ten temat: Z. K r a s n o d ę b s k i *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, Warszawa 1986, s. 51–71.

¹¹⁰ Por. B. Ś l i w e r s k i, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki...*, s. 128.

¹¹¹ Por. typy pytań występujące we współczesnym dyskursie edukacyjnym, M. N o w a k - D z i e m i a n o w i c z, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wrocław 2006, s. 27; R. K w a ś n i c a, *Dwie racjonalności...*, s. 143–144; J. P i e k a r s k i, *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Łódź 2007, s. 224; zob. także: rozważania dotyczące pytań funkcjonujących w teorii działania, P. R i c o e u r, *O sobie samym jako innym*, oprac. i wstęp M. Kowalska, przeł. B. Chelstowski, Warszawa 2003, s. 103–113.

¹¹² R. S p a e m a n n, R. L ö w, *Cele naturalne. Dzieje i ponowne odkrycie myślenia teleologicznego*, przeł. A. Półtawski, Warszawa 2008, s. 11.

że to, o co pytamy, ujawnia się nam w pewnej perspektywie, w pewnym aspekcie¹¹³, to tak postawione pytanie – dlaczego działam wychowawczo? – staje się w tej interpretacji pytaniem zasadniczym, konstytutywnym dla tej aktywności. Odpowiedź na tak postawione pytanie nadaje sens temu działaniu. Istotą działania wychowawczego jest więc rozumienie sytuacji wychowawczej i nadawanie znaczeń, które dokonuje się w tychże sytuacjach i uwzględnia rozważanie odpowiedzi na pytanie: dlaczego działam tak jak działam? Tak określone budowanie znaczeń dokonuje się w przestrzeni wychowawczej, w perspektywie określonych relacji intersubiektywnych, w sposób umożliwiający uzyskiwanie rozumienia innych dzięki hermeneutycznej interpretacji zachodzących interakcji¹¹⁴. Dlatego rozumiejący namysł nad działaniem staje się jego fundamentem, a rozumienie sytuacji działania staje się warunkiem porozumienia i współdziałania¹¹⁵.

Należy przy tym pamiętać, że poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „dlaczego?” nie jest w tej interpretacji poszukiwaniem prostych uzasadnień dla tego działania, nie jest też odwoływaniem się do pytań technicznych typu „jak działać, aby osiągnąć wyznaczony cel?”. Różnica dotycząca tych dwóch odmiennych typów pytań polega na odróżnieniu etycznej odpowiedzialności od technicznej sprawności¹¹⁶. Pytanie „dlaczego?” osadzone w kontekście aksjologicznym, staje się pewnego rodzaju azymutem, który wyznacza określoną relację istniejącą między uczestnikami działalności wychowawczej i jakością realizowanych przez nich działań. Szczegółne znaczenie, dla tak rozumianej praktyki działania, ma kontekst antropologiczny. Jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak, podmiotowość – jako dynamiczny fenomen uwikłany w indywidualną i zbiorową aktywność człowieka – jest możliwym następstwem świadomego działania, ukierunkowanego na osiąganie tego, co jest cennie przez działającego człowieka. Stąd też działanie jest najwyższym przejawem upodmiotowienia człowieka wtedy, gdy jego motyw wywodzi się z wnętrza działającego. W tym kontekście podmiotowe sprawstwo dotyczy takiego typu działania, które jest osadzone w osobistym systemie wartości jego realizatora. Jest to świadome postępowanie człowieka w konkretnej sytuacji, a nie powodowanie nim przez elementy tej sytuacji. Jego główną antytezą jest działanie osoby zniewolonej lub uprzedmiotowionej, która jeśli w ogóle zada to pytanie, to w zupełnie innych kontekstach poszukiwać będzie odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”¹¹⁷.

¹¹³ Zob. Z. Krasnodębski, *Rozumienie ludzkiego zachowania...*, s. 203.

¹¹⁴ Por. A. Feldman, *Varieties of wisdom in the practice of teachers*, "Teaching and Teacher Education" 1997, Vol. 13, nr 7.

¹¹⁵ Zob. dialektyczna czy dialogiczna hermeneutyka, M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki...*, s. 431–435.

¹¹⁶ Por. B. Sierocka, *Idea współodpowiedzialności a model racjonalności dyskursywnej. Przyczynek do projektu nowej paidei*, [w:] *Przetrawanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz i in., Wrocław 2005, s. 86–96.

¹¹⁷ Szerzej na ten temat: M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szyborska, Bydgoszcz 1999, s. 76–90.

Nakreślona koncepcja działania wypływa z tej interpretacji przestrzeni wychowawczej, dla której konstytutywne są następujące kategorie: kultura–wspólnota–działanie. Perspektywa ta sprawia, że działający podmiot może się odwołać do kultury jako źródła wartości, wspólnoty jako podstawowej relacji oraz działania, jako emanacji własnej podmiotowości. To właśnie w tej perspektywie przyjmuje się, że ludzie angażują się w działania wyposażeni w podzielane z innymi wspólne rozumienie celów tych działań. Dlatego pedagogia współdziałania jest wyrazem tworzenia kultury działania wychowawczego. Jej realizacja jest procesem mającym charakter dynamiczny i odnoszącym się do poszukiwania własnej, indywidualnej pedagogii, przejawiającej się między innymi w tym, że podmiot działający odkrywa wiedzę pozwalającą nabyć przekonanie co do słuszności odniesień teoretycznych ułatwiających orientację działania (w jakim kierunku działać?) oraz co do racji działania (po co? i dlaczego podejmować działanie?)¹¹⁸.

Zakładając, że w prezentowanej koncepcji działanie wychowawcy jest działaniem symbolicznym, czyli polega na komunikowaniu i tworzeniu znaczeń, możemy stwierdzić, że dyskurs jest jedną z form komunikacyjnego funkcjonowania wychowawcy. Jest to „zdolność bycia w dialogu z innym i z sobą samym”¹¹⁹. Stąd szczególną właściwością tak interpretowanego działania jest jego dyskursywny wymiar¹²⁰. Cecha ta wynika stąd, że działanie to rozgrywa się w przestrzeni interpersonalnej, a interakcyjność jest jego podstawową właściwością. Jest ona typową cechą każdej relacji interpersonalnej i dialogowej, opartej na współdziałaniu, inaczej współaktywności obu uczestników tego procesu. Jak podkreśla H. Grzmil-Tylutki, współdziałanie jest cechą dyskursu, a jego wspólnotowy wymiar implikuje interakcje *per se*¹²¹. Dyskurs, rozumiany jako forma działania, jest podstawą aktywności podmiotowej, czyli *praxis*. Partnerskie dochodzenie do wspólnych znaczeń i wartości jest urzeczywistnieniem zdolności podmiotu do rozumienia własnej sytuacji i jej zmiany poprzez działanie. Stąd podstawowymi kategoriami tej koncepcji działania wychowawczego są następujące pojęcia: podmiotowość, współdziałanie, interakcja oraz dyskursywność.

¹¹⁸ Zob. E. Marynowicz-Hetka, *Miejsce wartości...*, s. 177.

¹¹⁹ Szerzej na ten temat: R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 1995.

¹²⁰ Por. Pedagogia jako dyskurs, [w:] T. Szkuclarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 90–94.

¹²¹ Szerzej na ten temat: H. Grzmil-Tylutki, *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu*, Kraków 2010, s. 147–148.

2. Działanie wychowawcze jako działanie intencjonalnie instrumentalne. Perspektywa pedagogii skuteczności

Koncepcja działania wychowawczego, dająca się nakreślić w perspektywie paradygmatu strukturalistycznego i funkcjonalistycznego, odnosi się do oddziaływania wychowawczego, rozumianego jako jednostronne, jednokierunkowe wywieranie wpływu na wychowanka. Tak rozumiane działanie wychowawcze może być utożsamiane z wychowaniem definiowanym jako „świadome i celowe oddziaływanie wychowawców na podopiecznych, dokonywane w celu wyposażania ich osobowości w zestaw cech apriorycznie uznanych za pożądane”¹²². Podejście to jest zdecydowanie instrumentalne oraz adaptacyjne i koncentruje się na takiej działalności, która polega na **intencjonalnym wychowywaniu innych**¹²³. Istotą działania jest tutaj zastosowanie najbardziej skutecznych sposobów oddziaływania na wychowanka. Tego typu aktywność oparta jest na maksymalizowaniu dyrektywnego ukierunkowania wychowania¹²⁴.

2.1. Ontologia działania wychowawczego jako działania intencjonalnie instrumentalnego

Wskazanie konstytutywnych własności działania intencjonalnie instrumentalnego jest poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie dotyczące tego, na czym polega specyfika tego działania? Tak jak to miało miejsce w wyżej nakreślonej koncepcji, także działanie intencjonalnie instrumentalne jest aktywnością podejmowaną świadomie, ale w odróżnieniu od poprzedniego ujęcia, jest to działalność planowo i precyzyjnie organizowana, a świadomość celu i procedury działania jest stanem przypisywanym tylko wychowawcy. Cel, wywodzący się najczęściej z dominującej ideologii lub formacji światopoglądowej (np. religijnej) czy też systemu społecznego, jest podstawowym wyznacznikiem procedury działania¹²⁵. Choć wychowawca – osoba działająca – jest najczęściej świadom celów tego dzia-

¹²² J. Rutkowski, *Dyskusje w pedagogice a pedagogika dyskusji*, [w:] *Rozmowy o wychowaniu...*, s. 9.

¹²³ Por. rozumienie zadań wychowawcy i wychowanka w systemie pedagogiki przedmiotowej (adaptacyjno-społecznej), w którym wychowawca to funkcjonariusz istniejących struktur, a wychowanek to ten, który poddaje się systemowi i strukturom społecznym, A. Ryk, *W poszukiwaniu pedagogicznego arche...*, s. 169–208.

¹²⁴ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, Kraków 1995, s. 31.

¹²⁵ Por. H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, Warszawa 1974, s. 41–103; K. Konarski, *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2 (128); M. Nowak, *Normatywność tradycyjna i współczesna względność w wychowaniu. Problemy aksjologiczne*, [w:] *Przetwarzanie i rozwój...*, s. 99–111.

łania, to nie jest on ich twórcą lub współtwórcą. Są one mu narzucone (dokładnie określone i zamknięte), a ich osiągnięcie, dzięki realizacji procesu wychowania, nie podlega dyskusji, refleksji czy jakimkolwiek namysłowi.

Ściśle określone parametry działania dotyczą nie tylko celów, lecz także metod i środków¹²⁶, których paleta stanowi gotowy zestaw procedur działania. Dokładnie ustalona klasyfikacja metod działania, interpretowana jest jako zbiór koniecznych sposobów działania, służących urzeczywistnianiu założonych celów. Metody działania są swoistymi „narzędziami”, których zastosowanie ma nieuchronnie doprowadzić do zamierzonego efektu¹²⁷. Należy przy tym zauważyć, że założone efekty działania mają być osiągnięte w ściśle określonym terminie, nie wchodzi tu w grę jakiejkolwiek ich odroczenie czy przesunięcie w czasie.

Wychowawca, jako realizator zewnętrznie wobec niego stanowionych celów podejmuje takie działania, które są zamknięte, bezproblematyczne i dyrektywne¹²⁸. W tej perspektywie działalność wychowawcza staje się zadaniem, które wychowawca ma bezwzględnie wykonać. Jego omnipotencja w zakresie realizowanego działania jest nieograniczona, a efekty działalności wychowawczej nie są w ogóle łączone z jakimkolwiek innymi wpływami, czy też aktywnością własną wychowanka. Należy jednak pamiętać, że działalność wychowawcy ograniczać ma się tutaj do adekwatnego wyboru metod działania, gwarantujących osiągnięcie założonych celów oraz do precyzyjnego ich stosowania, czyli jest to aktywność realizowana poprzez zastosowanie określonego **algorytmu działania**¹²⁹. Podstawowym uzasadnieniem dla doboru metod czy środków jest skuteczność działania, weryfikowana empirycznie (na przykład poprzez obserwację zachowań wychowanków)¹³⁰.

Tak rozumiane działanie wychowawcze jest ciągiem czynności technicznych składających się na proces instrumentalno-technologiczny, jest działaniem warunkującym skuteczną realizację ideologicznie i/lub społecznie akceptowanych celów wychowania¹³¹. Ten „porządek wychowawczy” budowany jest najczęściej

¹²⁶ Kazimierz Sośnicki stwierdza, że środki wychowania są warunkami, które realizujemy, aby uzyskać pewien cel wychowania. Jego zdaniem wychowywanie jest więc czynnością celową zmierzającą do osiągnięcia wskazanych celów, nadającą świadomie pewną postać charakterowi jednostki. Tak rozumiane wychowanie jest „urabianiem” charakteru według pewnego modelu. Szerzej na temat środków wychowania: K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, s. 13–17.

¹²⁷ Por. K. Konarski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987.

¹²⁸ Szerzej na ten temat: J. Rutkowski, *Wprowadzenie*, [w:] *Rozmowy o wychowaniu...*, s. 5–8.

¹²⁹ Przyjmuję, że algorytm to „ściśle określony ciąg czynności, których wykonanie prowadzi do rozwiązania jakiegoś zadania”; *Słownik języka polskiego*, t. 1, oprac. L. Drabik, E. Sobol, Warszawa 2007, s. 6.

¹³⁰ Por. skuteczność i normy postępowania wychowawczego, K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, s. 15–17.

¹³¹ Por. R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna jako forma intencjonalnego rozwoju kultury wychowania*, [w:] *idem, Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994, s. 16–20.

na ideologicznych i strukturalnych fundamentach intencji/zamiarów wychowawczych, stanowiących pulę „edukacyjnych przeznaczeń”¹³². Praktyka wychowawcza w ten sposób realizowana skutecznie ogranicza pole autonomicznych wyborów zarówno wychowawcy jak i wychowanca, dotyczących: istoty, sensu, celów i form realizacyjnych tej działalności.

Działanie to jest projektowane, realizowane i ocenianie pod kątem jego skuteczności, czyli osiągniętych celów, przy czym działanie skuteczne rozumiane jest tutaj jako takie działanie efektywne, którego konsekwencją jest pożądany wynik¹³³. Pojęcie skuteczności oznacza w tym przypadku pozytywnie ocenioną zgodność wyniku z celem¹³⁴. Jest to ocena działalności wychowawczej dokonana z perspektywy zmian jakie udało się spowodować, urzeczywistnić w osobowości wychowanca, zmian bezwzględnie odpowiadających założonym celom wychowania. Zachowanie wychowanca potwierdzać ma skuteczność działania i jego intencjonalność, rozumianą w tym przypadku jako bezwzględne podporządkowanie działania założonym celom i efektywnej ich realizacji¹³⁵. Archetypem tej strategii działania jest model działania celowo-racjonalnego¹³⁶, który stanowi o tym, że aktywność ta zyskuje wymiar ściśle proceduralny, w odróżnieniu od hermeneutycznie rozumianej procesualności¹³⁷.

Opisany schemat działania intencjonalnie instrumentalnego oparty jest na stanowisku odwołującym się do podejścia pozytywistycznego i scjentyistycznego, dla którego nie liczy się człowiek jako taki, ale jego zaangażowane działanie na rzecz realizacji określonych idei czy celów społecznych. Angażowanie wszystkich sił w osiągnięcie zewnętrznie wyznaczonego celu sprawia, że osoba działająca staje się niewolnikiem tego dążenia. Stąd w perspektywie tej koncepcji działania wychowawczego odwieczny dylemat antropologiczno-ontologiczny, dotyczący sensu wychowania traci na ważności, a skuteczność oddziaływania staje się ideą prymarną. Zadawanie pytania – „czy i dlaczego wychowywać?” – staje się w tym kontekście bezzasadne, a najważniejszym staje się pytanie, „jak skutecznie to robić?”.

¹³² K. B l u s z, *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 2000, s. 7.

¹³³ Otto Speck odnosi tego typu oddziaływanie do wychowania określanego jako działanie tranzytywne, czyli takie działanie wychowawcy, które jest zorientowane na wywoływanie określonych zmian i ma na celu osiągnięcie określonego rezultatu w związku z tym zmianami. Jego zdaniem, jest to bezpośrednie, inicjowane z zewnątrz formowanie obiektu oddziaływań wychowawczych. Szerzej na ten temat: O. S p e c k, *Być nauczycielem...*, s. 179–180.

¹³⁴ Zob. skuteczność a efektywność wychowania, B. Ś l i w e r s k i, *Program wychowawczy...*, s. 57–71.

¹³⁵ Por. M. N o w a k, *Normatywność tradycyjna...*, s. 99–111.

¹³⁶ Model ten odnosi się do typologii działania wyznaczonej przez Jürgena Habermasa; i d e m, *Teoria i praktyka: wybór pism*, wyb. i oprac. Z. Krasnodębski, Warszawa 1983.

¹³⁷ Por. procesualny, wspólnotowy i komunikacyjny obraz świata charakterystyczny dla racjonalności emancypacyjnej i wynikającego z niej rozumienia rzeczywistości, R. K w a ś n i c a, *Dwie racjonalności...*, s. 100.

W tej perspektywie osoba działająca–wychowawca – staje się narzędziem działania, a jej aktywność przybiera formę instrumentalnego zachowania¹³⁸. Zachowanie to jest antytezą rozumiejącej interpretacji rzeczywistości, pozwalającej wyjaśnić istotę i sens własnych działań¹³⁹.

Przedstawiona koncepcja działania wychowawczego jako działania intencjonalnie instrumentalnego jest podstawowym elementem „inżynierii” postępowania wychowawczego, skoncentrowanej na tego typu praktyce, której podstawową cechą jest odnoszenie sukcesu wychowawczego, polegające na skutecznym osiągnięciu narzuconych celów. Działający wychowawca skoncentrowany jest na zastosowaniu takich sposobów działania, których nie poddaje własnej refleksji, ale analizuje je w perspektywie ich efektywności w osiągnięciu wystandaryzowanych rezultatów. Bezrefleksyjne i dyrektywne działanie sprawia, że wychowawca jest zinstrumentalizowany, a jego aktywność jest środkiem do osiągnięcia narzuconych celów¹⁴⁰. Jak podkreśla Szymon Wróbel, „traktować kogoś jako środek oznacza uczynić zeń jedynie instrument czyichś celów za pomocą dowolnych sposobów oddziaływania lub argumentów, ocenianych tylko pod kątem skuteczności manipulacyjnej”¹⁴¹. W tym kontekście działanie wychowawcy staje się formą przemocy symbolicznej na tyle złożonej, że wychowawca także staje się jej ofiarą. W jego przypadku „przemoc symboliczna jest tą formą przemocy, która oddziałuje na podmiot społeczny przy jego współudziale”¹⁴². Podmiot uczestnicząc w tym procesie akceptuje przedrefleksyjne założenia będące źródłem tej przemocy lub nie jest ich świadomy.

¹³⁸ Podkreślić należy, że kategoria zachowania jest pojęciem typowym dla dyskursu pozytywistycznego (normatywnego) i jego interpretacji zarówno rzeczywistości społeczno-kulturowej, jak i cech aktywności ludzkiej. Pojęcie to odnosi się do aktywności ludzkiej, która jest reakcją na zaistnienie bodźców zewnętrznych (np. inna osoba, wymagania społeczne) lub wewnętrznych (np. głód, dążenie do osiągnięcia określonego celu), lokujących przyczynę zachowania w przeszłości. Natomiast pojęcie działania jest typowe dla podejścia interpretacyjnego, lokującego źródła aktywności ludzkiej w procesie świadomego odtwarzania życia społecznego, w procesach rozumienia i interpretacji, skierowanych na przyszłość. Pamiętając, że nadawanie znaczeń i interpretacja to działania wybitnie ludzkie, należy zauważyć, że w paradygmacie pozytywistycznym badania koncentrują się na pomiarze i przewidywaniu, sterowaniu ludzkim zachowaniem, a w podejściu interpretatywnym najważniejsza jest interpretacja świata społecznego i kultury, w tym – działania ludzkiego. Szerzej na ten temat: W. Ł u s z c z u k, *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2008, z. 3, red. D. Krzywoń, s. 13–26.

¹³⁹ Por. *Ontologia działania pedagogicznego*, [w:] H. K w i a t k o w s k a, *Źródła inspiracji nowego myślenia...*, s. 478–479.

¹⁴⁰ Por. poczucie wolności wyboru jako widzenie realnych możliwości wielokierunkowego działania lub przynajmniej różnorodnych dróg jego realizacji. Szerzej na ten temat: M. K o f t a, *Wolność wyboru*, [w:] *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, red. X. Gliszczyńska, Wrocław 1983, s. 103–132.

¹⁴¹ S. W r ó b e l, *Władza i rozum. Stadia rozwojowe krytycznej teorii społecznej*, Poznań 2002, s. 401.

¹⁴² *Ibidem*, s. 400.

W przestrzeni wychowania wypełnionej tego typu działaniami, świat zredukowany jest do efektów działań (normy i wartości zlewają się z celami/interesami), a podstawą oceny zachowania jest zgodność efektu z zamierzonym celem¹⁴³. Bez-problematyczność celów działania sprawia, że myślenie o działalności wychowawczej staje się myśleniem technicznym/technologicznym, formułowanym w oparciu o konkretne normy dyrektywne, będące instrukcjami działania, tworzonymi na podobieństwo instrukcji dotyczących działania maszyn¹⁴⁴. To technokratyczne myślenie jest zapleczem dla kolonizacji działania. Tak realizowana działalność wychowawcza, skoncentrowana na ściśle określonej procedurze powoduje, że wychowanie w swej istocie zanika, staje się oddziaływaniem instrumentalnym, techniczną sprawnością czy też wręcz manipulacją¹⁴⁵.

W tej koncepcji mamy więc do czynienia z **instrumentalizacją działania**, które staje się środkiem do celu, a nie jak miało to miejsce w poprzednim ujęciu, sposobem na urzeczywistnianie własnego człowieczeństwa i wspieraniem wychowania na jego drodze rozwoju. W przypadku działania intencjonalnie instrumentalnego procedura działania skoncentrowana jest na skutecznym doborze metod, a nie na ciągłym rozważaniu tego, kto działa i jaki to działanie ma dla niego sens? Stąd analiza tego typu działania koncentruje się na ocenie metody, tego czy jest skuteczna, czy też nie, na analizie tego, na ile adekwatnie została ona dobrana. Dlatego też w środkach działania lokowana jest odpowiedzialność za jego przebieg, a upelnomocnienie działającego wychowawcy jako podmiotu działania nie jest cechą konstytutywną tego typu aktywności.

Jednoznaczna koncentracja na osiągnięciu celów działania, czyli na narzuceniu ideałów i wzorach wychowania grozi ideologizacją, a tworzona na potrzeby tak realizowanego działania wychowawczego teoria pedagogiczna staje się ideologią, czyli teoretycznym zapleczem, uzasadnieniem dla poglądów, dążeń, programu i działań określonej zbiorowości¹⁴⁶. W perspektywie tego zaplecza teoretycznego „ginie” człowiek jako taki i sens jaki nadaje działaniu, dominują zaś narzucone ideały i cele. Osoba działająca utożsamiana jest z funkcją jaką ma do wypełnienia. Dlatego też praktyka wychowania – urzeczywistniana za pomocą tego typu działania – staje się najczęściej narzędziem ideologicznym i czynnikiem zmiany społecznej ideologicznie uwarunkowanej.

¹⁴³ Por. L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław 2010, s. 109–112.

¹⁴⁴ Por. określenie, typologia i uzasadnienia norm, U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Kraków 2009, s. 193–244.

¹⁴⁵ Katarzyna Olbrycht identyfikuje tego typu interpretację procesu wychowania z działaniami polegającymi na wywieraniu na wychowanka jednokierunkowego wpływu i określa mianem podejścia technologicznego. K. Olbrycht, *Sztuka a działania...*, s. 12–15.

¹⁴⁶ Szerzej na ten temat: G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, posłowie B. Śliwskiego, przeł. A. KacmAJOR, A. Sulak, Gdańsk 2003, s. 142–160.

Znamiennym przykładem tego typu koncepcji działania wychowawczego jest model oddziaływania wychowawczego nakreślony w perspektywie paradygmatu pedagogiki instrumentalnej. We współczesnym dyskursie edukacyjnym paradygmat ten identyfikowany jest najczęściej z pedagogiką socjalistyczną, która była dominującym sposobem uprawiania tej nauki do czasu rozpoczęcia transformacji społeczno-ustrojowej¹⁴⁷. Nakreślona w tej formacji paradygmatycznej koncepcja działania wychowawczego była bardzo silnie zideologizowana, a jej zastosowanie miało służyć realizacji takiej praktyki wychowania, która byłaby narzędziem kształtowania i umacniania nowego ładu społecznego, czyli byłaby czynnikiem tworzenia nowej rzeczywistości. W tej perspektywie wszelka działalność wychowawcza podporządkowana była celom wyprowadzonym z dominującej ideologii, ustanowionym przez organy administracyjne i polityczne. H. Muszyński ujął to w następujących słowach: „Wychowanie jest zjawiskiem społecznym, a zarazem społecznym zorganizowanym działaniem, które pełni określone funkcje w stosunku do całokształtu życia społecznego. Wynika stąd także zależność celów wychowawczych od ogółu tych celów i dążeń, które przyświecają społeczeństwu i określają kierunki oraz model rozwoju społeczeństwa. Obejmujemy te ostatnie mianem ideologii społecznej”¹⁴⁸. Dlatego „źródłem celów wychowania jest ideologia społeczna wpływająca z najbardziej postępowych dążeń społeczeństwa”¹⁴⁹.

Podstawową ideą wychowania stała się więc przebudowa świadomości indywidualnej i społecznej osób, na które oddziaływano. Praktyka wychowawcza ograniczona została do skutecznej realizacji z góry założonych i zewnętrznie narzuconych celów, a proces wychowania utożsamiano tylko z jednokierunkowym wpływem na wychowanka, z urabianiem jego osobowości według określonego wzoru¹⁵⁰. Podkreślić należy, że osobowość definiowano jako posiadany przez jednostkę system dyspozycji wyznaczających w stały sposób jej zachowania. A ponadto przyjmowano, że między owymi dyspozycjami zachodzi funkcjonalny związek, dzięki czemu tworzą one pewien zintegrowany system¹⁵¹. To właśnie panowanie nad dynamiką tego systemu stanowiło podstawę sterowania zachowaniem wychowanka. Stąd też w tej koncepcji wychowania dominowały metody oddziaływania z grupy wzmocnień pozytywnych i negatywnych.

¹⁴⁷ Szerzej na ten temat: T. Hejnicka-Bezwińska, *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce (skutki jego dominowania w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogów)*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, s. 158–175.

¹⁴⁸ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1977, s. 161.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ Heliodor Muszyński wszelkiego typu zamierzone działania wychowawcze nazywa manipulacjami wychowawczymi; H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 75–78.

¹⁵¹ Zob. pojęcie i funkcje osobowości, H. Muszyński, *Zarys...*, s. 60–62.

Praktyka wychowania, ograniczona do zamierzonych wpływów na sferę emocjonalno-wolicjonalną wychowanka, stała się ściśle określoną technologią działania, podporządkowaną socjalistycznej wizji rzeczywistości społecznej. Jej cele, uzasadnienia teoretyczne i procedury realizacji pozostawały poza możliwością dyskusji, reinterpretacji czy rekonstrukcji dokonywanej przez praktyków wychowania. Koncepcja ta dokładnie określała tożsamość działającego wychowawcy jako strażnika idei i funkcjonariusza systemu. Stąd dobór osób działających wychowawczo był przedmiotem odpowiednich decyzji, podejmowanych przez przedstawicieli systemu władzy. Wychowawca bezwzględnie zobligowany był do posłusznego stosowania wytycznych władzy, a jego obszar działania ściśle określały dyrektywy wyprowadzone z założeń ideologicznych. Sens działania wychowawczego sprowadzono do realizacji poleceń i rozporządzeń przedstawicieli systemu¹⁵². Aktywność wychowawcy stanowiła główny element sytuacji wychowawczej i definiowano ją jako „wszelkie zamierzone działania w formie interakcji społecznych mające na celu wywołanie trwałych pożądaných zmian w osobowościach ludzi”¹⁵³, zmian, które miały zaistnieć na drodze zastosowania metodyki wychowania socjalistycznego. Był to zbiór dopuszczonych do realizacji metod i form wychowania, ograniczony do tego typu zachowań wychowawcy, które miały skutkować ściśle określoną zmianą w zakresie stanu świadomości i zachowania wychowanka¹⁵⁴. Dyrektywy wychowawczego działania stanowiły podstawowy wyznacznik zakresu działania, ale i zmian jakie to działanie ma wywołać. Potwierdzeniem skuteczności tak zaprogramowanego działania, była jak największa identyfikacja wychowanka z ideami stojącymi u jego podstaw. Adaptacyjny i instrumentalny wymiar działalności wychowawczej stanowił kwintesencję marksistowskiej teorii wychowania, będącej fundamentem tej koncepcji. Zachowanie wychowanka miało być tego typu aktywnością, która zgodnie z duchem systemu będzie wpisywała się w zaprojektowany układ stosunków społecznych¹⁵⁵.

Przywołane ustalenia pozwalają stwierdzić, że aktywność wychowawcy projektowana była jako urzeczywistnienie faktu bycia narzędziem w rękach systemu, a funkcjonowanie wychowanka ograniczano do bezwzględnego podporządkowa-

¹⁵² Zob. Z. Kwieciński, *Konflikt uspołecznienia i etatyzacji w wychowaniu (w warunkach przesilenia i zmiany społecznej)*, [w:] i d e m, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 44–64.

¹⁵³ H. Muszyński, *Zarys...*, s. 25.

¹⁵⁴ Podkreślić należy, że w socjalistycznej koncepcji wychowania nie przewidywano miejsca na jakąkolwiek nowatorską czy innowacyjną działalność wychowawczą. Spektakularny zwrot w tym zakresie nastąpił w momencie rozpoczęcia zmian transformacyjnych, kiedy nastąpił autentyczny rozkwit alternatywnych, demokratycznych i innowacyjnych praktyk edukacyjnych. Szerzej na ten temat: seria prac zbiorowych pod redakcją B. Śliwerskiego, dotyczących alternatywnej teorii i praktyki edukacyjnej.

¹⁵⁵ Por. wychowanie jako funkcja życia społecznego, H. Muszyński, *Zarys...*, s. 38–42.

nia się wychowawcy i ideom, którym on służył¹⁵⁶. Stąd relacja ta miała wymiar asymetryczny i ściśle powiązany ze schematami ról społecznych w jakich funkcjonowali wychowawca i wychowanek. Źródłem satysfakcji i osobistego zadowolenia wychowawcy, jako osoby działającej wychowawczo, miało być poczucie dobrze wypełnionego obowiązku, czyli zadania wyznaczonego w ramach funkcjonującego systemu.

Wychowywanie innych jako zadanie rozumiane było tutaj jako realizacja takiego projektu działań wychowawczych, który (przy założonym poziomie kosztów i z ustalonym prawdopodobieństwem) spełni postulowane nadzieje, czyli przyniesie oczekiwane rezultaty tych działań¹⁵⁷. Koncepcja działania wychowawczego była więc źródłem wiedzy i środków gwarantujących skuteczność zabiegów wychowawczych¹⁵⁸, a świadomość wyznaczonego celu stanowiła podstawowy warunek nie tylko skuteczności działania, ale zarazem jego sprawności. Stąd, jak podkreśla K. Konarzewski, jeśli wychowanie ujęte jest jako zadanie, to „intencjonalność staje się głównym kryterium definicyjnym”¹⁵⁹. W tym przypadku oznacza ona precyzyjne i niedyskursywne zadekretowanie celów wychowania.

2.2. Antropologiczne konteksty realizacji działania intencjonalnie instrumentalnego

Wychowywanie innych jako działanie intencjonalnie instrumentalne opiera się na takich podstawach antropologicznych, które na dwa różne sposoby (przynajmniej nominalnie) określają cechy bytowe uczestników procesu wychowania, interpretowanego jako ciąg działań wychowawczych.

Wychowawca jako osoba działająca jest określany jako jedyny podmiot funkcjonujący w tym procesie. Jego działanie pozostaje, co prawda, bardzo silnie zdeterminowane zewnętrznymi wobec niego uwarunkowaniami, wszelkimi założeniami i dyrektywami dotyczącymi tego działania, ale mimo to jest on osobą aktywnie funkcjonującą w tej relacji. Jak podkreśla Jerzy Maternie, podmiotem działającym (wychowującym) jest osoba, którą charakteryzuje:

- „wywieranie wpływu wychowawczego na jednostkę;
- potrzeba inicjowania wychowania;
- zdolność do określania kierunków wychowania, która wynika przede wszystkim z identyfikowania się z określoną warstwą, klasą społeczną lub zbiorowością pozaklasową (np. religijną) oraz interioryzowania jej potrzeb i wartości;

¹⁵⁶ Zob. J. Rutkowski, M. Szczepka-Pustkowska, *Polityczność a upolitycznianie wychowania (w oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogika socjalistyczna”)*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, s. 209–242.

¹⁵⁷ Tadeusz Kotarbiński skuteczność i ekonomiczność nazywa łącznie walorami technicznymi czynu; T. Kotarbiński, *Wybór pism*, t. *Myśli o działaniu*, Warszawa 1957, s. 437–444.

¹⁵⁸ Por. H. Muszyński, *Wstęp do metodologii...*, s. 17–20.

¹⁵⁹ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych...*, s. 7; zob. także: i d e m, *O wychowaniu w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2007, s. 271–330.

– zdolność organizowania wychowania wyrażająca się we właściwym dobie-raniu środków wychowania oraz kontrolowania jego przebiegu”¹⁶⁰.

Analiza ustaleń dotyczących wychowawcy jako podmiotu działającego po-zwala stwierdzić, że sens i charakter jego działania jest w tym przypadku spro-wadzony do odpowiedzi na pytanie: jak skutecznie działać w określonych sy-tuacjach? Pytanie o jego tożsamość ontologiczną, wynikającą ze świadomości siebie jako bytu osobowego i podmiotu działania, nie funkcjonuje w tej interpre-tacji działania wychowawczego. Stąd to, kim on jest, ogranicza się do tożsamości funkcjonalnej, orientowanej na wysoką skuteczność działania. Wychowawca ma być bezwarunkowo przekonany o słuszności tego działania, jego cele i środki ich osiągnięcia są niepodważalne. Skoro nie ma tu miejsca na jakikolwiek dyskurs wo-kół idei, celów czy też procedury działania, to jest on widziany jako skuteczny wykonawca określonego zadania, bezwzględnie zobligowany do realizacji narzu-conych celów.

Jest on także „wędrowcem jednej drogi”¹⁶¹, który podąża w ściśle określo-nym kierunku, z przeświadczeniem, że kierunek ten wiedzie do właściwego celu. Jest przekonany, że podporządkowanie się zewnętrznym wobec niego wpływom (np. ideologicznym) jest wpisane w tę procedurę działania. Stąd ta praktyka dzia-łania charakteryzuje się pełnym zaufaniem wychowawcy do określonego sposobu myślenia o sensie działalności wychowawczej, sposobu ufundowanego poza wy-chowawcą. Postawa taka, upewnia osobę działającą w przeświadczeniu mówią-cym o słuszności realizowanej strategii działania. Jednocześnie należy zauważyć, że sytuowanie uzasadnień dla własnego działania poza osobistym obszarem wol-ności jest jej ograniczaniem i budzi kontrowersje w zakresie ponoszenia odpo-wiedzialności (zarówno indywidualnej jak i społecznej) za realizowane działanie. Pamiętając o tym, że rzeczywista wolność wyboru i wolność w podejmowaniu decyzji jest warunkiem godności człowieka, zauważyć należy, że w przypadku działania intencjonalnie instrumentalnego mamy do czynienia z brakiem posza-nowania tej własności człowieka zarówno w osobie wychowawcy jak i wycho-wanka. Osoba działająca staje się więc narzędziem, które ma odpowiednio funk-cjonować w strukturach, których jest elementem.

Wychowanek jako osoba, na którą skierowane jest oddziaływanie, jest uprzedmiotowiony i traktowany instrumentalnie. Jego aktywność jest całkowicie zewnętrze-zdeterminowana i ograniczana do reaktywnych zachowań, w pełni odpowiadających projektowi danej sytuacji wychowawczej. Jest ona ogranicza-na do wyuczonych nawyków, odtwarzających narzucony model funkcjonowania,

¹⁶⁰ J. Materne, *Próba zarysowania układu podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska społecznego*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. So-cjologia Wychowania” 1982, z. 4 (135), s. 157.

¹⁶¹ Por. pedagog jako wędrowiec jednej drogi poznawczej, [w:] J. Rutkowski, „*Pulsujące kategorie*” jak wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, s. 16–17.

warunkowany ideologicznie, światopoglądowo lub społecznie. Jest on jednostką pasywną, zmuszaną do całkowitej adaptacji, zdaną na planowo organizowane oddziaływania i interwencje wychowawcze. W swej ontologicznej świadomości jest utwierdzany w przeświadczeniu, że stanowi byt niedoskonały, wymagający zdecydowanej interwencji i zmiany, a zewnętrzne kształtowanie jego osobowości jest tu procesem nie podlegającym żadnym refleksyjnym namysłom.

Oddziaływania wychowawcze mają się zatem przyczynić do ukształtowania nowych ludzi, którzy będą stale dorastali do nowych zadań, jakie wyznacza im rzeczywistość społeczna, w której funkcjonują¹⁶². Jak podkreśla B. Śliwerski, „ujęcie takie prowadzi do instrumentalizacji i uprzedmiotowienia wychowanka, odmawiając mu możliwości korzystania z autonomicznego potencjału i zdolności do samostanowienia i realizacji”¹⁶³. Jego aktywność determinowana jest zewnętrznymi na zasadzie funkcjonowania mechanizmów przyczynowo-skutkowych i monitorowania jego działania. W tej koncepcji działania wychowawczego nie ma miejsca na jakąkolwiek autonomiczną aktywność wychowanka, a przez to na poczucie sprawstwa w zakresie działalności w jakiej uczestniczy¹⁶⁴.

2.3. Relacja między wychowawcą a wychowankiem

Relacja istniejąca między uczestnikami procesu wychowania jest asymetryczna, pozycję dominującą zajmuje wychowawca¹⁶⁵. To on ma wywrzeć określony wpływ na wychowanka poprzez swoje działanie. J. Gara tego typu relację odnosi do monologicznej orientacji oddziaływań wychowawczych i podkreśla, że jest to przeświadczenie o nadrzędno-podrzędnej strukturze rzeczywistości wychowawczej. Jego zdaniem, w tak ustrukturyzowanej praktyce wychowawczej mamy do czynienia z jednokierunkowością oddziaływań, dyrektywnością i niedyskursywnością, a funkcjonowanie wychowanka sprowadzone jest do bezwzględnego podporządkowania się działającemu¹⁶⁶. Wychowawca, określan^y¹⁶⁷ w tej koncepc-

¹⁶² Zob. wychowanie w koncepcji materializmu historycznego, A. Tchorzewski, *Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej*, [w:] *Współczesne konteksty wychowania...*, s. 39–48.

¹⁶³ B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki...*, s. 119.

¹⁶⁴ Należy pamiętać, że już przed laty M. Dudzikowa upominała się o wychowywanie przez aktywne uczestnictwo, podkreślając znaczenie, jakie dla rozwoju wychowanków ma ich poczucie sprawstwa i budowanie takich relacji między nauczycielem a uczniami, które byłyby podstawą samorealizacji. Zob. M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987.

¹⁶⁵ Por. symetryczność i asymetryczność w relacjach interpersonalnych, S. Wróbel, *Władza i rozum...*, s. 66–73.

¹⁶⁶ Szerzej na ten temat: J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania...*, s. 270–271.

¹⁶⁷ Świadomie używam w tym miejscu pojęcia „określan^y” wiedząc o tym, że w dyskursie edukacyjnym i społecznym dotyczącym intencjonalnie instrumentalnej działalności wychowawczej pojawia się pojęcie podmiotowości, ale jest ono albo tylko pustą deklaracją, albo jest to tylko pozorowana podmiotowość. W tym paradygmacie trudno doszukać się autentycznej autonomii działania.

cji podmiotem, jest osobą aktywną, wykorzystującą przewagę swoich kwalifikacji, kompetencji, doświadczenia i swojego miejsca w sytuacji wychowawczej. Odwołując się do formalnych podstaw swojej roli dominuje nad wychowankiem, odrzuca jego podmiotowe prawa i wolności, co skutkuje uprzedmiotowieniem osoby, na którą oddziałuje¹⁶⁸. Indywidualność i jednostkowy potencjał tkwiący w wychowanku nie jest tu podstawowym ukierunkowaniem działania, odwołanie się do tego kontekstu działania ma znaczenie o tyle, o ile pozytywnie przekłada się na realizację założonych celów. Stąd relacje istniejące między wychowawcą i wychowankiem są schematyczne, przewidywalne i ściśle określone, ponieważ wynikają z wcześniej przyjętych prerogatyw. Jest to najczęściej zachowanie dające się precyzyjnie odtworzyć, realizowane według przyjętego wzoru/algorytmu działania. Wychowawca utożsamia się z rolą funkcjonariusza stojącego na straży przyjętych ideałów, broniącego panującego ładu lub działającego na rzecz ładu postulowanego. W związku z tym relacja ta jest relacją siły, kontroli i dominacji, opartą na przymusie, a często także przemocy¹⁶⁹. Tego typu postawa jest egemplifikacją władztwa pedagogicznego.

W konsekwencji przywołanych ustaleń zauważyć należy, że relacja między wychowawcą a wychowankiem oparta jest na behawioralnym schemacie: akcja (bodziec) – oddziaływanie podejmowane przez wychowawcę i określona reakcja – z góry założone zachowanie wychowanka, potwierdzające skuteczność działania¹⁷⁰.

Pod rozważyć stawiam następujące pytanie (choć pozostaje ono poza głównym obszarem niniejszych rozważań): czy tak funkcjonujący wychowawca, zinstrumentalizowany i zmanipulowany, może realizować inną niż intencjonalnie instrumentalna działalność wychowawcza? Por. *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. A. Wróbel, Łódź 2010.

¹⁶⁸ Jarosław Gara tego typu relacje odnosi do tych aktów wychowania, które charakteryzuje doraźność, zewnątrzsterowność (jako roszczenie sobie prawa do pełnej kontroli nad adresatami oddziaływań wychowawczych), konformizowanie (jako zaszczerpanie bezkrytycznej akceptacji dominującej interpretacji rzeczywistości) oraz negatywizm (jako odrzucanie wszelkich „innych” niż uprawomocniona systemowo wersja rzeczywistości i przyjmowanych w niej postaw). Szerzej na ten temat: J. G a r a, *Od filozoficznych podstaw wychowania...*, s. 332–337.

¹⁶⁹ Por. cechy skutecznego wychowywania do działań funkcjonalnych, T. G a d a c z, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 219–221.

¹⁷⁰ Warto przypomnieć, że procedura intencjonalnie instrumentalnego oddziaływania opiera się na tych podstawach psychologicznych, które utożsamiane są głównie z behawioryzmem, zakładającym, że człowiek jest układem reaktywnym, kontrolowanym zewnątrz. Jego zachowanie podporządkowane jest środowisku zewnętrznemu, które poprzez serię bodźców wywołuje określone reakcje danej jednostki. Szerzej na ten temat: E. P a s z k i e w i c z, *Struktura teorii psychologicznych*, Warszawa 1983; J. K o z i e l e c k i, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995; T. T o m a s z e w s k i, *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1998. Por. także: wywieranie wpływu jako wywoływanie zmian w osobowości na zasadzie przyczynowo-skutkowej, J. H a b e r m a s, *Pojęcie działania komunikacyjnego...*; metateoria pedagogiki behawiorystycznej i jej przedstawiciele, B. Ś l i w e r s k i, *Kontrowersje wokół badań porównawczych...*, s. 37.

2.4. Typ racjonalności dominujący w działaniu intencjonalnie instrumentalnym

Działanie intencjonalnie instrumentalne jest urzeczywistnianiem tej racjonalności, która odpowiada na pytanie: jak działać, aby osiągnąć założony cel? Jest to logika celu i środka, charakterystyczna dla działania instrumentalnego¹⁷¹. Działania, którego istota opiera się na oddziaływaniu człowieka na świat przedmiotów, w celu ich opanowania i rozszerzenia kontroli nad nimi¹⁷². „Działanie tego typu jest bezpośrednio sprawdzalne przez swe skutki, one to pozwalają rozstrzygnąć, czy i w jakim stopniu konkretne działanie spełnia wymogi wynikające z jego logiki”¹⁷³. Stąd aktywność tę charakteryzują: przedmiotowość, przewidywalność i finalność.

Odwołanie się do tego modelu działania i związanej z nim racjonalności w relacjach międzyludzkich, np. w relacjach wychowawczych, skutkuje uprzedmiotowieniem człowieka i panowaniem nad nim. W takich sytuacjach w procedurę działania wpisane jest bezwzględne podporządkowanie się osobie działającej i jej zamiarom, a jej dominująca pozycja pozwala rozszerzać kontrolę nad rzeczywistością. Stąd racjonalność przyświecająca temu działaniu określana jest jako instrumentalna lub adaptacyjna.

Zgodnie z interpretacją rzeczywistości, właściwą racjonalności instrumentalnej, osoba działająca odwołuje się do takich wartości, które bezpośrednio przesądzą o sensie tego działania, czyli wartości instrumentalnych, zakorzenionych w świecie przedmiotowym. Przyjęcie tych wartości jest niezbędnym warunkiem trwania i funkcjonowania w zastanych okolicznościach. Jest to działanie oparte na reprodukcji minionego doświadczenia, a nie na twórczym przeobrażaniu zastanej rzeczywistości. Z tej orientacji aksjologicznej wynikają takie kategorie opisu rzeczywistości, które koncentrują uwagę działającego na interpretacji świata jako zamkniętej całości, ograniczonej do ram tego działania. Stąd ważne jest tylko to, co tu i teraz oraz to, co stanowi wartość dla działającego. Inni ludzie traktowani są przedmiotowo i instrumentalnie¹⁷⁴, a ich wartości, potrzeby czy sposoby interpretacji rzeczywistości, nie istnieją w świadomości działającego. „Inni ludzie ujmowani i oceniani są z punktu widzenia roli, jaką mogą odegrać w realizacji zamierzonych celów. Świat drugiego człowieka, jego poglądy postawy, jego problemy, słowem – osoba drugiego człowieka w tym tylko zakresie jest dostrzegana, w jakim łączy się z podjętym działaniem”¹⁷⁵. Dlatego życie ludzkie traktowane jest w tej interpretacji jako wartość instrumentalna, a nie jako dobro aktualnie wartościowe.

¹⁷¹ Kategorię tę odnoszę do typologii działania sformułowanej przez Jürgena Habermasa. Szerzej na ten temat: J. H a b e r m a s, *Teoria i praktyka*...

¹⁷² Zob. analiza instrumentalnego charakteru działania celowego, J. P i e k a r s k i, *U podstaw pedagogiki społecznej*..., s. 100–105.

¹⁷³ R. K w a ś n i c a, *Dwie racjonalności*..., s. 50.

¹⁷⁴ Zob. różnica między uprzedmiotowieniem a instrumentalizacją, A. W r ó b e l, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006, s. 37–39.

¹⁷⁵ R. K w a ś n i c a, *Dwie racjonalności*..., s. 86.

Działanie intencjonalnie instrumentalne opiera się na tej idei racjonalności, którą Barbara Skarga identyfikuje z redukcją ludzkiego *ratio* do funkcji czysto instrumentalnych i technicznych. Tak rozumiana racjonalność sprowadzona jest do racji czysto scjentystycznych, opiera się na afirmacji postępu naukowo-technicznego i wyraża się w różnych technologiach. B. Skarga, analizując ewolucję idei racjonalności w dziejach filozofii i kultury europejskiej, wskazała trzy jej postacie: metafizyczną, scjentystyczną i technologiczną¹⁷⁶. To właśnie te dwa ostatnie typy racjonalności (scjentystyczna i technologiczna), a zwłaszcza – jak podkreśla Jarosław Gara – uwidoczniająca się z całą siłą w XX wieku racjonalność technologiczna, stanowią podstawę intencjonalnie instrumentalnego działania, w którym liczy się przede wszystkim skuteczność i maksymalizacja efektów¹⁷⁷. Technologiczna racjonalność nie jest ani głębokim myśleniem, ani refleksyjnością. Podstawową formą urzeczywistniania tak rozumianej racjonalności jest działanie technologa, który zainteresowany jest wygenerowaniem jak najskuteczniejszych jej aplikacji¹⁷⁸.

2.5. Omnipotencja jako stan towarzyszący działającemu wychowawcy

Szczególną właściwością sytuacji wychowawczej, w której stosowane jest działanie intencjonalnie instrumentalne, jest przekonanie jakie towarzyszy działającemu wychowawcy, skoncentrowanemu na własnej aktywności i jej celach. Jest to stan omnipotencji¹⁷⁹ dotyczący słuszności, zakresu i celowości działania. Pozycja, jaką zajmuje on w relacji wychowawczej sprawia, że przypisuje sobie prawo do decydowania o przebiegu działania i do wywierania jednokierunkowego wpływu na wychowanka. Wynikająca z tego pewność działania i przekonanie o jego słuszności sprawiają, że aktywność ta nie budzi jego wątpliwości. Działający koncentruje się na sprawnym oddziaływaniu, a uzasadnienia, z którymi się identyfikuje, utwierdzają go w tym postępowaniu. Towarzyszy temu równocześnie przekonanie, że metody działania, które stosuje i zaplecze teoretyczne, do którego się odwołuje stanowią stały, sprawdzony i niezmienny element działalności wychowawczej. Wychowawca nie dostrzega względności (subiektywności) własnej wiedzy i umiejętności oraz zawiesza wszelkie wątpliwości. Bezwzględnie wykonuje więc powierzone mu zadanie, przypisując jedynie sobie, wszelkie efekty pojawiające się w zakresie zachowania wychowanka, pomijając inne oddziaływania czy też aktywność własną osoby, na którą oddziałuje¹⁸⁰.

¹⁷⁶ Zob. B. Skarga, *Trzy idee racjonalności*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 5–6, s. 19–37.

¹⁷⁷ Por. J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania...*, s. 83–90.

¹⁷⁸ Szerzej na ten temat: B. Skarga, *op. cit.*

¹⁷⁹ Zakładam, że pojęcie omnipotencja (łac. *omnipotentia*) odnosi się do poczucia wszechmocy i wszechwładzy. Zob. *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 527.

¹⁸⁰ Przypomnieć należy, że w czasach dominacji pedagogiki socjalistycznej samowychowanie było zaniedbanym obszarem dociekań pedagogicznych i nieobecnym fenomenem myśli pedagogicznej. Dominacja jedynie słusznej doktryny sprawiała, że wychowanka traktowano jako „obiekt” za-

Należy przy tym zauważyć, że w niniejszej koncepcji, postawa reprezentowana przez wychowawcę jest także drogą jego samospełnienia i uzasadnieniem dla roli jaką pełni w procesie wychowania. Potwierdzeniem tego ma być jego sprawność działania i poczucie skuteczności, w czym pomaga mu odwołanie się do odpowiedniego zaplecza „technologicznego”. Postawa realizowana przez wychowawcę, charakteryzuje się więc bezwarunkowym zaufaniem do procedury, a jednocześnie brakiem zaufania do osoby realizującej działanie, także w relacji wychowawcy do siebie samego. W skrajnych przypadkach działający, bojąc się zdemaskowania własnej nieskuteczności, podejmuje działania pozorne¹⁸¹, będące często formą manipulacji lub automanipulacji¹⁸².

2.6. Pedagogia skuteczności. Podstawowe pytania i racje działania

Odwołanie się w praktyce wychowawczej do działania intencjonalnie instrumentalnego skutkuje tym, że umiejętność wychowywania rozumiana jest jako adekwatny dobór metod i technik, gwarantujący skuteczność oddziaływania. W tej perspektywie podstawową racją działania jest jego jak największa skuteczność, czyli nastawienie na maksymalne osiągnięcie celu¹⁸³. Należy przy tym zaznaczyć, że w tym przypadku cel jest konkretny, świadomie realizowany i jemu podporządkowane jest działanie¹⁸⁴.

Podstawowym impulsem do podejmowania tak rozumianego działania wychowawczego jest taka motywacja¹⁸⁵, która jest zewnętrzną wobec wychowawcy przyczyną, przybierającą formę nadzoru, nacisku, indoktrynacji. Wychowawca

biegów wychowawczych, pomijając te procesy, które mogły doprowadzić do wymykania się osoby wychowywanej spod indoktrynacyjnego wpływu systemu i jego funkcjonariuszy. Szerzej na ten temat: B. Śliwowski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy...*, s. 7–12.

¹⁸¹ Zob. *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013.

¹⁸² Tego typu zachowania charakterystyczne były dla pedagogii funkcjonujących w monocentrycznym ładzie społecznym PRL-u, który był również oparty na ontologicznej zasadzie „pozoru”. Szerzej na ten temat: J. Staniszkis, *Ontologia socjalizmu*, Warszawa 1989.

¹⁸³ Tadeusz Kotarbiński twierdził, że działanie skuteczne to „takie działanie, które prowadzi do skutku zamierzonego jako cel”; T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1982, s. 104; Tadeusz Pszczołowski podkreślał zaś, że „aby czyn był skuteczny, prakseologia domaga się od sprawcy, by zawsze pamiętał o celu”; T. Pszczołowski, *Zasady sprawnego działania. Wstęp do prakseologii*, Warszawa 1982, s. 247.

¹⁸⁴ Por. kategorie celów działania i warstwy dociekań z nimi związane, J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, przeł. G. Karbowska, Katowice 2006, s. 258–261; L. Witkowski, *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, przedm. E. Marynowicz-Hetka, Łódź 2010, s. 120–121.

¹⁸⁵ Pojęcie motywacja odnosi się do tych mechanizmów, które odpowiedzialne są za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie ludzkiego zachowania. Najczęściej wymienianymi w literaturze przedmiotu rodzajami motywacji są motywacja wewnętrzna i zewnętrzna. W. Łukaszewski, D. Doliński, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] *Psychologia*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2002, s. 27. Zobacz także: A. L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, przeł. W. Wojciechowski, Warszawa 2000.

najczęściej przyjmuje postawę autorytarną, dyrektywną wobec osoby, na którą oddziałuje, a jednocześnie adaptacyjną w stosunku do czynników zewnętrznych, określających jego sposób funkcjonowania w roli. Ta zewnętrzna (względem podmiotu działającego) przyczynowość staje się głównym impulsem do działania, któremu działający musi się bezwzględnie podporządkować. Należy przy tym zauważyć, że czynniki zewnętrzne nie inspirują do działania, ale zmuszają do działania lub wymuszają działanie. Pedagogia skuteczności charakteryzuje się więc tym, że efektywność działania wychowawczego, czyli bezwzględne dążenie do osiągnięcia założonych celów jest stanem obowiązującym, iluzorycznie nie-problematycznym. Działający wychowawca ma być tak dalece zdeterminowany (najczęściej światopoglądowo lub systemowo), że nie będzie odczuwał jakichkolwiek napięć i zawań związanych z sensem działania, które realizuje. Jego przekonanie o słuszności podążania do celu jest stanem granicznym z postawą ofiary manipulacji lub auto-manipulacją¹⁸⁶.

W tym kontekście podstawowe pytania dotyczące realizacji działalności wychowawczej to pytania technologiczne¹⁸⁷, typu „jak działać?”, a dokładniej „jak skutecznie działać?”. Formułowanie odpowiedzi na przywołane pytania skoncentrowane jest na poszukiwaniu sposobów działania, a nie głębokich jego uzasadnień. W tego typu praktyce wychowawczej nie pojawia się pytanie dotyczące sensu działania, czy też pytanie „czy i dlaczego wychowanie?”, dotyczące jego podstawowych dylematów antropologiczno-ontologicznych.

W technologicznie zdeterminowanej przestrzeni wychowawczej dominuje nastawienie na pewność i skuteczność działania. Wykluczenie z procedury działania jakiegokolwiek refleksji (choćby nad celami wychowania), czy antycypacji czynu jest objawem całkowitego negowania autonomii osób uczestniczących w tym procesie oraz ich prawa do podmiotowej aktywności. Wychowywanie, jako oddziaływanie na wychowanka w celu dokonania w nim określonych zmian, sanowi taką sytuację, w której istoty z natury pragnące działać świadomie i autentycznie, przeciwstawiają się sobie wzajemnie, a asymetryczność relacji wychowawczej i jej dyrektywny charakter jest tego kwintesencją¹⁸⁸.

¹⁸⁶ Por. podejście instrumentalne, sentymentalne, światopoglądowe jako przykłady ram do opisu formacji pedagogicznej, L. Witkowski, *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie...*, s. 27–33; zob. także: *Istota manipulacji jako działania zorientowanego na cel*, [w:] A. Wróbel, *Wychowanie...*, s. 32–36.

¹⁸⁷ Por. technologia – „metoda przygotowania i prowadzenia procesu wytwarzania lub przetwarzania jakiegoś materiału lub dobra”; zob. *Słownik wyrazów obcych PWN*, s. 748.

¹⁸⁸ Należy przy tym zauważyć, że dążenie do autentycznego sprawstwa jest podstawową tendencją rozwojową człowieka, stąd sytuacje wychowawcze oparte na oddziaływaniach intencjonalnie instrumentalnych często są źródłem oporu. Jego istota polega m.in. na realizacji takich działań, które są upominaniem się o autonomiczne funkcjonowanie jednostki i przełamywanie barier ograniczających jej poczucie wolności. Szerzej na ten temat: E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2003; *Przestrzenie oporu...* Warto także przypomnieć, że kategorię sprawstwa jako jedną z kluczowych dla analizy procesu wychowa-

Zamiar pedagogiczny choć także jest w tym przypadku obecny, to jest ograniczony do idei wykonania zadania, do osiągnięcia z góry założonych celów, dotyczących kształtowania osobowości wychowanka według kanonu narzuconych ideałów. Ideałów pochodzących z tego zaplecza ideologicznego, któremu tego typu działania mają służyć (paradygmat strukturalistyczny) lub z systemu społecznego (paradygmat funkcjonalistyczny). Dlatego oddziaływanie wychowawcze podporządkowane jest funkcjom jakie pełni wychowanie (jako zorganizowana działalność) w stosunku do całokształtu życia społecznego i wynikającym z niego celem. Działanie wychowawcze zależy więc od jego celów i jest przez nie determinowane.

Pedagogia skuteczności jest działalnością realizowaną w określonej przestrzeni porządku społecznego. Porządek rozumiany jest w tym przypadku, jako zdyscyplinowane zachowanie, realizowane według ściśle określonych zasad i norm, narzuconych z zewnątrz, jako aktywność standardowa i systemowo wyznaczona. Tak rozumiany porządek jest warunkiem skutecznego działania i trwałości systemu w jakim jest ono realizowane. Porządkująco-technologiczna procedura działania jest zbiorem niezawodnych przepisów i dyrektyw dotyczących postępowania wychowawcy. Niezawodność ta wynikać ma ze związków istniejących między celami, środkami i oczekiwanymi skutkami działań. Procedura ta pomija jakiekolwiek dyskursywne wymiary działania i jakiekolwiek konteksty, wymykające się zasadzie stałości i regularności postępowania, co jest warunkiem panowania nad jego efektywnością¹⁸⁹. Przewidywalność zachowań i ich adaptacyjny charakter staje się fundamentem utrzymania określonej relacji między uczestnikami procesu wychowania, a w konsekwencji jest gwarancją określonego porządku społecznego.

Przyjmując, że w zaprezentowanej koncepcji działanie wychowawcze ma intencjonalnie instrumentalny, dyrektywny i adaptacyjny charakter, zauważyć należy, że podstawowym uzasadnieniem dla jego zastosowania jest zwiększanie skuteczności oddziaływań wychowawczych.

Kategorią pojęciową szczególnie wyraźnie oddającą sens tego typu działalności wychowawczej jest skuteczność, która jest tutaj rozumiana jako pojęcie określające bezwzględne podporządkowanie działania narzuconym celom i skuteczną ich realizację. Jeśli przy tym pamiętamy, że pojęcia są elementem naszej świadomości integralnie związanym z ludzkim doświadczeniem i jako wyraz reprezentacji naszego myślenia o rzeczywistości, określają nasz stosunek do niej, to przywołanie tej kategorii jednoznacznie stanowi o jakości i specyfice tej praktyki wychowawczej¹⁹⁰.

nia wprowadził Kazimierz Sośnicki; zob. K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, s. 79–89. Zobacz także: *Sposoby ujmowania sprawstwa i poczucia sprawstwa w naukach pedagogicznych*, [w:] M. Kowalcuk-Wałędziak, *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2012, s. 86–103; J. M. Michałak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003.

¹⁸⁹ Por. J. Rutkowski, *Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczyciela (Próba analizy w świetle teorii struktur dysypatywnych)*, [w:] *Demokracja a oświata...*, s. 443–461.

¹⁹⁰ Zob. M. Lewartowska-Zychowicz, *Między pojęciem a kategorią (Perspektywa dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu)*, Kraków 2001.

Oprócz wymienionej kategorii, w niniejszej koncepcji działania wychowawczego zasadnicze znaczenie pełnią następujące sformułowania sensotwórcze:

- instrumentalizacja wychowawcy;
- uprzedmiotowienie wychowanka;
- niedyskursywny charakter praktyki wychowawczej.

Stąd pedagogia skuteczności, realizowana za pomocą celowo zaprogramowanego działania, opiera się na jego wysokiej efektywności, która polega na reprodukcji światopoglądowo (ideologicznie) lub systemowo uprawomocnionego ideału wychowawczego, będącego wzorem funkcjonowania społecznego.

ROZDZIAŁ V

Pedagogiczne implikacje intencjonalnej instrumentalności wychowania. Fenomen pewnej pedagogii

Kontynuując własne rozważania, pozostaję na stanowisku mówiącym, że pedagogia jest sztuką działania wychowawczego, konkretną praktyką edukacyjną, przyjmującą formę zwerbalizowaną w postaci określonych teorii, doktryn lub/i idei/ideologii edukacyjnych. Pamiętam przy tym, że pedagogię rozumieć należy także jako całkowity obszar myślenia o wychowaniu i praktyki edukacyjnej, który może być poddany różnorodnym refleksjom, prowadzonym zarówno na poziomie metateoretycznym przez badaczy, jak i na poziomie jednostkowych doświadczeń przez refleksyjnych praktyków¹. Dzięki temu możliwy staje się proces opisywania, wyjaśniania, a przede wszystkim rozumienia społecznej praktyki edukacyjnej, którą tworzą określone pedagogie². Należy podkreślić, że badanie teoretycznych podstaw działalności wychowawczej jest głównym zadaniem teorii wychowania jako podstawowej dyscypliny pedagogicznej.

Jeśli więc chcemy realizować tego typu badania teoretyczne, musimy w pierwszym rzędzie przyjąć, że współcześnie mamy do czynienia z wieloma orientacjami działań, różnymi teoretycznymi podstawami działania wychowawczego, które odwołują się do odmiennych założeń filozoficznych, teoretycznych i różnorodnych psychologicznych koncepcji człowieka³. Jedno jest jednak

¹ Szerzej na ten temat: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn, 2000, s. 11.

² Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 45–60.

³ Por. *Scjentyistyczna i humanistyczna koncepcja człowieka: między manipulacją a komunikacją*, [w:] E. Paszkiewicz, *Struktura teorii psychologicznych. Behawioryzm. Psychoanaliza. Psychologia humanistyczna*, Warszawa 1983, s. 154–192.

wspólne: za każdą teorią kryją się określone przeświadczenia natury ontologicznej, które stanowią o istocie wychowania⁴.

Założenia ontologiczne danej teorii⁵, czyli najogólniejsze twierdzenia dotyczące jej przedmiotu (w przypadku niniejszych rozważań będą to twierdzenia dotyczące w głównej mierze własności działającego wychowawcy i specyfiki realizowanej przez niego aktywności, w tym działania wychowawczego) ustalają systemowe znaczenie podstawowych pojęć danej teorii i w konsekwencji – specyficzny dla niej język oraz zbiór kategorii, za pomocą których ujmuje ona swój przedmiot. Wskazane zależności pełnią w procesie poznania funkcję heurystyczną, ponieważ porządkują we własnym języku pewien zakres doświadczenia ludzkiego, odkrywając tym samym pewne sensy i znaczenia.

Jeśli według T. S. Kuhna, paradygmat jest tą konstrukcją myślową, w ramach której tworzą się specyficzne wzorce teoretycznego myślenia i praktyki badawczej, a u ich podłoża leżą określone założenia ontologiczno-epistemologiczne, to znaczy, że jednocześnie określa on poznawczą prawomocność poszczególnych problemów i dokonuje rozstrzygnięć ontologicznych. Stąd zmiana paradygmatu jest równoczesną zmianą perspektywy, z której dokonuje się oglądu danego fragmentu czy też wymiaru rzeczywistości. Dotyczy to także rzeczywistości wychowawczej, będącej przedmiotem takich procesów poznawczych, których efektem są teorie pedagogiczne. Jednym z celów uprawiania i formułowania teorii jest zdystansowanie się wobec aktualnej lub potencjalnej praktyki oraz dotyczących jej kategorii pojęciowych, uczynienie ich mniej oczywistymi i koniecznymi oraz otwarcie przestrzeni dla innych form i jakości doświadczenia, także pedagogicznego⁶. Stąd tak silna relacja między teorią i praktyką pedagogiczną⁷.

⁴ Por.: A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1990, s. 43–44; B. Śliwerski, *Kontrowersje wokół badań porównawczych alternatywnych teorii wychowania*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993, s. 29–47; i d e m, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 7–44.

⁵ Teoria naukowa to system twierdzeń w określony sposób uporządkowanych, którego struktura składa się z wyraźnie określonego przedmiotu, języka danej teorii, twierdzeń oraz wiedzy dotyczącej uzasadnienia tych twierdzeń. Szerzej na ten temat: E. Pa s z k i e w i c z, *Struktura teorii psychologicznych...*, s. 86–89. Zobacz także: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 11–19.

⁶ Por. M. Ma l e w s k i, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 11–18.

⁷ Piotr Sztompka stwierdza, że w każdej teorii naukowej można wyróżnić trzy poziomy. Pierwszy – to poziom najbardziej ogólny, gdyż dotyczy założeń ontologicznych i epistemologicznych oraz dyrektyw metodologicznych.; drugi konstytuują pojęcia teoretyczne, które stanowią język danej teorii, jego kategorie są instrumentem postrzegania, analizowania i artykułowania badanej rzeczywistości; trzeci, najniższy, stanowią teorie empiryczne (teorie w sensie wąskim), dla których najwyższą i ostateczną instancją jest doświadczenie. Szerzej na ten temat: P. S z t o m p k a, *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. J. Szmátka, Warszawa 1985, s. 12–13.

Mając świadomość tego, że we współczesnej myśli pedagogicznej mamy do czynienia z wieloma teoriami pedagogicznymi⁸/teoriami wychowania⁹, powstającymi w perspektywie różnorodnych paradygmatów, odwołującymi się do odmiennych założeń (ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych)¹⁰, dalsze rozważania skoncentruję na tej perspektywie teoretycznej, która intencjonalność traktuje jako podstawową właściwość działania wychowawczego¹¹, nadając mu instrumentalny charakter.

Biorąc pod uwagę przeprowadzone dotąd analizy pragnę wskazać:

Jak odwołanie się do tej kategorii pojęciowej zmienia strukturę teorii pedagogicznej i sens nadany działaniu wychowawczemu jako podstawowemu elementowi praktyki pedagogicznej?

1. Intencjonalność we współczesnej myśli pedagogicznej

Intencjonalność funkcjonuje w myśli pedagogicznej w różnorodnych ujęciach i kontekstach. Przykładem aplikacji tej kategorii pojęciowej w obszarze dyskursu pedagogicznego jest odniesienie pojęcia intencjonalności do trzech skal czy też perspektyw pedagogicznego myślenia¹². Pojęcie intencjonalności bywa stosowane w perspektywie skali *makro*, wtedy odnoszone jest do szeroko rozumianej edukacji i działalności edukacyjnej lub szeroko rozumianego procesu kształcenia, w sen-

⁸ Jacek Piekarski określa ten stan jako politeoretyczność i podkreśla, że towarzyszy mu zjawisko teoretycznego rozproszenia, wielości dyskursów oraz różnicowania się ich językowego zaplecza. Zob. J. P i e k a r s k i, *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Łódź 2007, s. 6.

⁹ Przyjmuję, że teorie wychowania są teoriami pedagogicznymi, co wynika ze współczesnego statusu pedagogiki jako nauki i jej tożsamości oraz z tego, że teoria wychowania, obok pedagogiki ogólnej, jest jej podstawową subdyscypliną.

¹⁰ Zob. B. Śliwerski, *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, [w:] *Horyzonty wychowania w czasach przemian*, red. W. Pasierbek, M. Grodecka, Kraków 2009, s. 561–572.

¹¹ Por. koncepcja działania wychowawczego jako działania intencjonalnie instrumentalnego, zamieszczona w czwartym rozdziale niniejszej pracy.

¹² Por. M. J. S z y m a ń s k i, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 26–27. Warto zauważyć, że z podobną klasyfikacją poziomów analizy możemy się spotkać w teorii działania R. Boudona, który wyróżnia poziom *makro*, na którym rekonstruuje środowisko, w którym działają aktorzy społeczni, poziom *mezo*, który dotyczy interakcji między nimi oraz poziom *mikro*, na którym zajmuje się ich procesami psychicznymi i działaniami. Szerzej na ten temat: R. P y k a, J. W ó d z, *Raymond Boudon we współczesnej socjologii francuskiej*, [w:] R. B o u d o n, *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, przeł. K. Kowalski, Kraków 2009, s. XXII– XXIII. Zobacz także: trzy płaszczyzny oglądu zjawisk pedagogicznych, F. W. K r o n, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, przeł. E. Cieślík, Sopot 2012, s. 32–34.

sie niemieckiego *Bildung*¹³. Ujęcie odnoszące się do skali *mezo*, to badania dotyczące wychowania i kształcenia intencjonalnie, organizowanego w instytucjach i środowiskach wychowawczych (np. stowarzyszeniach¹⁴) do tego celu specjalnie powołanych. Tego typu perspektywa badawcza koncentruje się na działalności konkretnych instytucji i środowisk oraz ich funkcjach, stąd często określa się je jako intencjonalne¹⁵. Najwęższą perspektywą jest ujęcie *mikro*, odnoszące się do relacji istniejących między uczestnikami procesów wychowawczych, do relacji wychowawca–wychowanek. W tej perspektywie pojęcie intencjonalności określa właściwość (cechę) wychowania jako procesu interakcyjnego¹⁶ lub cechę działania wychowawczego, jako zamierzonej aktywności, mającej na celu wywołanie pożądanych zmian w osobowości wychowanka¹⁷ lub własność działającego podmiotu¹⁸.

Biorąc pod uwagę zakres badań własnych i przyjętą w niniejszych analizach perspektywę, dalsze rozważania odnosić będę do trzeciego wymiaru, czyli poziomu relacji wychowawca – wychowanek¹⁹. Perspektywa ta zostanie odniesiona

¹³ Zob. P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk 2010; por. także intencjonalność edukacji, M. Uljens, *Dydaktyka szkolna*, przeł. E. Zaremba, [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 116–117.

¹⁴ Zob. *Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze*, red. I. Lepalczyk, Warszawa 1974, a także rozważania dotyczące rozszerzania kręgów wychowania intencjonalnego poza tradycyjne środowiska wychowawcze oraz funkcji stowarzyszeń, A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1982, s. 35–36, 155–169.

¹⁵ Zob.: S. Palka, *Zarys koncepcji teorii pedagogicznej*, [w:] *Zagadnienia teorii pedagogicznej*, red. S. Palka, Seria „Zeszyty Naukowe UJ: Prace Pedagogiczne”, t. 3, Warszawa-Kraków 1986, s. 16; i d e m, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, s. 44–47; B. Matwójów, *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 22; J. Gnietcki, *Struktura teorii pedagogicznej*, Poznań 2007, s. 29.

¹⁶ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 274–277; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 54–55. Por. A. W. Janke, *Perspektywa analizy wychowania w kategorii procesu*, [w:] *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 64–92; A. Przecławska, *Czym jest wychowanie?*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, wyb. tekstów i oprac. E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac, Bydgoszcz 2008, s. 11–14; F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia...*, s. 176–189.

¹⁷ Zob. K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987, s. 5–7.

¹⁸ Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, s. 95–99, 141, 172; e d e m, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, [w:] *Horyzonty wychowania...*, s. 543–559; M. Nowak, *Normatywność tradycyjna i współczesna względność w wychowaniu. Problemy aksjologiczne*, [w:] *Przetrawianie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz i in., Wrocław 2005, s. 103–106.

¹⁹ Por. ustalenia poczynione przez M. Przetacznik-Gierowską, która wskazała dwa ujęcia odnoszące się do działalności wychowawczej: makrostrukturalne i mikrostrukturalne. Aspekt mikrostrukturalny dotyczy wewnętrznej organizacji działalności wychowawczej, w tym jakości działań wychowawczych i ich struktury. Szerzej na ten temat: M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1994, s. 25–41.

do specyfiki działania wychowawczego jako tej aktywności, której istota opiera się na wychowywaniu innych.

Analizując działanie wychowawcze i jego właściwości w perspektywie wybranych formacji paradygmatycznych, można wysnuć następujące wnioski²⁰:

– w perspektywie paradygmatu interpretatywnego i radykalnie humanistycznego intencjonalność nie pojawia się jako konstytutywna właściwość działania wychowawczego; jeśli odnajdziemy ją w tekstach pochodzących z tego obszaru dyskursu edukacyjnego, to odnoszona jest do ontologicznych własności działającego podmiotu, jest kategorią opisową, wzmacniającą jego podmiotową aktywność²¹;

– w obszarze paradygmatu strukturalistycznego i funkcjonalistycznego intencjonalność jest konstytutywną cechą działania wychowawczego, projektowanego jako zespół metod i środków gwarantujących skuteczność oddziaływania/wywierania wpływu, jako ten sposób oddziaływania na innych, który ma służyć adaptacji²².

1.1. Intencjonalność jako kategoria opisowa, jako pojęcie określające ontologiczne własności działającego podmiotu

Takie ujęcie można określić jako ontologiczne²³ i mentalistyczne²⁴, ponieważ pojęcie intencjonalności oznacza tu cechę mentalną i służy do opisu ontycznych własności osoby działającej. Nie jest zatem przyporządkowane strukturze działania i jego właściwościom, ale osobie, jej motywacjom i racjom działania. Dotyczy ono stanów umysłowych działającego podmiotu, czy też stanu jego świadomości²⁵, przy czym podkreślić należy, że aspekt mentalny obejmuje także doświadczenie działania, oparte na subiektywnych stanach działającego podmiotu, takich jak procesy poznawcze i emocjonalne. Są one dostępne szeroko (nie pozytywistycznie) rozumianemu ludzkiemu doświadczeniu, a z ontologicznego punktu widzenia są one nieredukowalnie

²⁰ Zob. rozdział trzeci niniejszej pracy pt. *Analiza działania wychowawczego i jego właściwości w perspektywie wybranych formacji paradygmatycznych*.

²¹ Por. intencjonalność jako pojęcie opisujące aspekt mentalny świadomego doświadczenia, R. A. L e p c z y k, *Doświadczenie jako całość ontologiczno-epistemiczna*, [w:] *Doświadczenie*, red. T. Buksiński, Poznań 2001, s. 179–190.

²² Por. źródła i typologia podstawowych pojęć we współczesnych teoriach wychowania, B. Ś l i w e r s k i, *Teorie wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. red. B. Ś liwerski, Gdańsk 2010, s. 226.

²³ Odwołuję się tutaj do ontologii jako tego działu filozofii, którego przedmiotem są byty, który bada ich strukturę, docieka ich istotnych właściwości i buduje refleksję o ich istnieniu. Zob. *Słownik filozoficzny*, wybór i oprac. J. Syjud, Katowice 2003, s. 154.

²⁴ Por. mentalizm jako teza ontologiczna dotycząca właściwości pewnych obiektów i zjawisk, A. R o j s z c z a k, *Mentalizm, psychologizm, intencjonalność i semantyka referencjalna*, [w:] *Psychologizm – antypsychologizm*, red. A. Olech, Kraków 2001, s. 97–122.

²⁵ Por. miejsce intencjonalności we współczesnej myśli filozoficznej, psychologicznej i socjologicznej – rozdział drugi niniejszej pracy.

subiektywne, tzn. istnieją w umyśle osoby ich doświadczającej²⁶. Intencjonalność jako cecha stanów mentalnych przyjmuje różne formy, które łączy zależność istniejąca między poznaniem, wiedzą i działaniem. Stąd wszelkie formy intencjonalności można opisać jako powiązanie aspektów treści i czynności (działania) podmiotu, które osadzone są w kontekście przekonań, pragnień, motywacji i wszelkich uwarunkowań danej aktywności (na przykład umiejscowienia działania: aspekt czasowy, przestrzenny i dotyczący okoliczności w jakich podmiot działa)²⁷. Intencjonalność odnoszona jest tutaj do stanu umysłu (świadomości) w jakim pozostaje osoba wykonująca dane działanie, ta cecha działającego podmiotu pozwala nadawać sens ludzkiej aktywności. To ujęcie podkreśla rolę świadomego doświadczania działania oraz miejsca, jakie w tym procesie zajmuje aktywny i refleksyjny podmiot.

Intencjonalność jest tu rozumiana jako kategoria opisowa²⁸, która niesie ze sobą określoną moc sensotwórczą. Wzmacnia koncentrację na własnościach ludzkiego umysłu i istoty ludzkiej jako autonomicznego podmiotu. Działający jest tu źródłem własnej aktywności, jest intencjonalnym podmiotem działania²⁹.

Rozważania poczynione w tym zakresie pozwalają stwierdzić, że we współczesnej teorii intencjonalności dociekania na temat natury ludzkiego poznania łączą się z dociekaniem na temat ludzkiego działania, czyli potwierdzają ścisły związek myślenia z działaniem. Należy przy tym podkreślić, że jednoznacznie odróżnia się tu działanie od reagowania, zakładając, że reakcje są odruchowe lub wyuczone, natomiast działania mają zawsze swoje intencje. Warto także zauważyć, że ujmując działanie jako aktywność celową, określa się je najczęściej jako mające intencje, a nie intencjonalne. Dominuje tu pogląd mówiący, że intencjonalny jest podmiot, który to działanie realizuje. To on nadaje sens własnej aktywności, świadomie obiera kierunek działania. W tym kontekście, antropotwórczy wymiar działania wyraża się w autentycznym doświadczaniu tej aktywności³⁰.

Intencjonalność jako pojęcie oznaczające ontyczną własność działającego podmiotu wpisuje się w perspektywę fenomenologii człowieka zdolnego do działa-

²⁶ Zob. R. A. L e p c z y k, *Doświadczenie...*, s. 179–190.

²⁷ Nicholas Rescher twierdzi, że intencjonalność dotyczy racjonalnego uzasadnienia działania, czyli odpowiedzi na pytanie, **dlaczego ktoś działał?** Precyzując dodaje, że jest to zapytanie o przyczynowość (z jakich powodów działał?), celowość (w jakim celu działał?) oraz intencjonalność, czyli w jakim stanie umysłu działał? Zob. N. R e s c h e r, *The Logic of Decision and Action*, Pittsburgh 1966, s. 215.

²⁸ Por. *Sądy opisowe i normatywne oraz wartościujące i oceniające*, [w:] A. E. S z o ł t y s e k, *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Kraków 2013, s. 167–169 oraz rozważania dotyczące opisowego pojęcia intencjonalności, K. O b u c h o w s k i, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*, Poznań 2000, s. 149–151.

²⁹ Por. model człowieka intencjonalnego (*homo teleologicus*), Z. Z a l e s k i, *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa 1991, s. 9, a także *telehormizm*, B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa 1947, s. 67–73.

³⁰ Zob. K. A b l e w i c z, *Metodologiczne horyzonty sytuacji wychowawczej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2005, nr 1, s. 105–117.

nia³¹. Fakt bycia zdolnym do działania staje się tu podstawową własnością antropologiczną i jednocześnie fundamentalnym założeniem, na jakim opiera się działanie wychowawcze projektowane i realizowane w perspektywie paradygmatu interpretatywnego i radykalnie humanistycznego. Ten antropologiczny kontekst pozostaje w ścisłej zależności z istotą relacyjnego (interakcyjnego) podejścia do praktyki wychowawczej. Praktyka wychowawcza nie jest tutaj kształtowana w perspektywie normatywności, czyli jako poszukiwanie skutecznych sposobów wywierania wpływu na innych, ale jako tworzenie przestrzeni dla budowania takich relacji interpersonalnych, które pozwolą rozumieć wszystkich uczestników sytuacji wychowawczej jako podmioty działające. W związku z powyższym, najważniejszym kontekstem tej aktywności nie jest to, czym jest samo działanie (czy jest np. środkiem do osiągania zewnętrznych wobec podmiotów celów), ale to, jaki sens nadają mu podmioty działające. Tak nakreślona praktyka wychowawcza staje się źródłem uwspólnionych doświadczeń podmiotów w nią zaangażowanych, które są procesualnie rekonstruowane w realizowanej interakcji³². Przyjmując, że „relacja wychowawcza nie tworzy się, lecz jest utworzona przez drugiego/innego, według fenomenologicznej zasady istnienia”³³, zauważyć należy, że cechy przypisane Innemu stanowią fundament tej interakcji i stanowią o jakości realizowanych działań³⁴. Dzięki zaistnieniu takiej relacji powstaje przestrzeń współdziałania, z której czerpać można źródłowe doświadczenia. Działanie wychowawcze w niej realizowane staje się czynem osobotwórczym, wyrażającym jego najwyższą wartość³⁵.

Odwołanie się do intencjonalności jako kategorii opisowej jest tego typu podejściem badawczym, które rozstrzyga o sensie działania z perspektywy działającego podmiotu. Odkrywa ono ten typ czy obszar myślenia o działalności wychowawczej, który opiera się na antropologicznych podstawach wychowania i rozumieniu sensu tej ludzkiej aktywności³⁶. To właśnie rozumienie jest warunkiem współdziałania, a sama „perspektywa rozumienia w ujęciu ontolo-

³¹ Przypomnieć przy tym należy, że według Paula Ricoeur’a, szeroko rozumiana możliwość działania jest dla podmiotu warunkiem rozpoznania własnej tożsamości i afirmacji siebie. W jego interpretacji działanie jest źródłem doświadczenia hermeneutycznego. Zob.: P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, oprac. i wstęp M. Kowalska, przeł. B. Chelstowski, Warszawa 2003.

³² Por. E. Marynowicz-Hetka, *Podejścia mediacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie*, [w:] *Mediacja i pedagogika jak próba zaistnienia wspólnoty. Przyczynek do profesjonalności i etyczności działania w świetle teorii i doświadczenia*, red. Z. Domżał, L. Witkowski, Łódź 2011, s. 7–14.

³³ F. Morandi, *Philosophie de l’éducation*, Paris 2000, s. 110, za: E. Marynowicz-Hetka, *op. cit.*, s. 13.

³⁴ Por. *Działanie wychowawcze jako wychowywanie innych do samowychowania. Perspektywa pedagogii współdziałania* – rozdział czwarty niniejszej pracy.

³⁵ Zob. *W stronę działania osobotwórczego*, [w:] L. Witkowski, *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, Łódź 2010, s. 97–99.

³⁶ Por. M. Nowak, *Wiedza pedagogiczna – między faktami i umiejętnością działania a celowością*, „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 5–6, s. 5–15.

gicznym to nie relacyjne, lecz pierwotnie przynależne, «bytowe» uposażenie ludzkiej egzystencji»³⁷. W tej perspektywie ludzki byt, intencjonalny i rozumiejący, urzeczywistnia własną podmiotowość dzięki autonomicznemu działaniu³⁸.

1.2. Intencjonalność jako kategoria wartościująca, jako pojęcie określające cechę działania wychowawczego

W tej interpretacji intencjonalność oznacza cechę działania wychowawczego i jako taka staje się kategorią normatywną, wartościującą³⁹, która w wymiarze ontologicznym przekłada się na strukturę tego fenomenu oraz na interpretację sensu działalności wychowawczej. Normatywna perspektywa działania sprawia, że mamy tu do czynienia z dwoma wymiarami: normatywną strukturą działania i normatywną orientacją działania. Normatywna struktura działania budowana jest w oparciu o zewnętrzne wobec działającego normy, określające dopuszczalne i zalecane wzory działań. Jedynie poprzez odniesienie się do tych norm i bezwzględne ich zastosowanie realizowane działanie zyskuje znacznie i sprawczą moc. Realizowane jest więc według narzuconego modelu i analizowane w kontekście społecznych, politycznych czy ideologicznych oczekiwań, związanych z wypełnianiem określonej roli społecznej, w tym przypadku roli wychowawcy. Rola ta pełniona/odgrywana jest według ściśle wyznaczonego „scenariusza”, a pole swobodnego w niej odnalezienia się ograniczone jest do minimum. Podstawowe zadanie działającego polega na odtwarzaniu i zastosowaniu zewnętrznie narzuconych oraz światopoglądowo (ideologicznie) uzasadnionych algorytmów działania. Gwarantem takiego właśnie postępowania jest normatywna orientacja działania, która wyraża się w dążeniu działającego wychowawcy do zastosowania narzuconych wzorów i norm oraz wywiązania się z zadań przypisanych jego roli, a także miejscu/pozycji jakie zajmuje w strukturze społecznej⁴⁰. Determinacja zewnętrzna radykalnie ogranicza pole wolności i autentycznej sprawczości działającego⁴¹.

³⁷ M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Kraków 2009, s. 433.

³⁸ Por. A. Diemer, *Antropologia filozoficzna. Kurs elementarny filozofii*, przeł. P. Taranczewski, Kraków 1981, s. 140–145; H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2010, s. 209–211.

³⁹ Por. L. Witkowski, *Normatywność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń we współczesnej humanistyce i kulturze (próba rekonesansu)*, [w:] i d e m, *Miedzy pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Warszawa 2007, s. 193–209; *Ocena jako wypowiedź wiążąca wartość z normą oraz Normy*, [w:] U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Kraków 2009, s. 153–244; P. Zamojski, *Miejsce normatywności w dyskursie pedagogiki: ku pojmowaniu działania edukacyjnego jako kwestii etycznej*, [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. M. Michalak, Łódź 2010, s. 327–339.

⁴⁰ Por. wychowawca jako kontroler, funkcjonariusz, konserwator istniejących struktur w systemie pedagogiki przedmiotowej (adaptacyjno-społecznej), A. Ryk, *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych*, Kraków 2012, s. 199–208.

⁴¹ Por. *Interakcja determinowana normami*, [w:] G. Woroniecka, *Socjologiczna problematyka interakcji symbolicznej (ujęcie interpretatywne)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Przypisanie działaniu wychowawczemu waloru intencjonalnej instrumentalności jest jednoznacznym opowiadaniem się za jedynym dopuszczalnym sposobem realizacji tej aktywności. Jest tym podejściem, które funkcjonalnie i instrumentalnie ujmując właściwości oraz strukturę działania, one zaś podporządkowane być muszą funkcjom, jakie tej aktywności narzuca zaplecze światopoglądowe/ideologiczne dominujące w danej praktyce społecznej. Podporządkowanie działania jego funkcjom sprawia, że jest ono zinstrumentalizowane i staje się w swej istocie działaniem manipulacyjnym (formą przemocy). Stąd musi być intencjonalne, co w tym przypadku znaczy – bezwzględnie podporządkowane osiąganiu narzuconych celów. Jego struktura przybierać ma taką postać, która wzmacnia tę skuteczność. Instrumentalizacja działania, a tym samym zdegradowanie go do roli środka, ogranicza lub wręcz eliminuje jego walory antropologiczne, jako podstawowego ludzkiego doświadczenia. Należy podkreślić, że mamy tu do czynienia z podwójną instrumentalizacją, dotyczącą osób uczestniczących w tym działaniu i działania jako skutecznego środka, za pomocą którego wywierany jest wpływ⁴².

Teoria intencjonalnie instrumentalnego działania, formułowana na jego potrzeby, ma jedynie dostarczać palety dopuszczalnych metod i ich uzasadnień, czyli koncentrować się na wzmacnianiu skutecznego realizowania postawionych celów, a te ostatnie leżą poza nią i są niedyskursywne. W tym kontekście właściwe działanie wychowawcze to działanie skuteczne, zadanie, które należy bezwzględnie wykonać⁴³.

Jest to przykład działania egzogenego⁴⁴, które jest instrumentem wobec zewnętrznego celu⁴⁵. W jego analizie najważniejszą rolę pełnią przyczyny sprawcze, stąd dominuje koncentracja na procedurach, czynnościach działania i pytania o warunki skutecznego osiągnięcia celu. Stąd także pytania – jak działać?, a nie

w Olsztynie. *Prace Filozoficzne* 1995, z. 1, red. J. Dębowski, s. 116–119; charakterystyka przedmiotowego standardu funkcjonowania jednostki, K. O b u c h o w s k i, *Człowiek intencjonalny...*, s. 12–20.

⁴² Por. *Racjonalność instrumentalna*, [w:] T. B u k s i Ń s k i, *Racjonalność współdziałań. Szkice z filozofii polityki*, Poznań 1996, s. 30–41. Zobacz także: charakterystyka racjonalności instrumentalnej w ujęciu utylitarystycznym, J. J a k u b o w s k i, *Racjonalność a normatywność (Alfred Schütz a Talcott Parsons)*, Poznań 1998, s. 40–42.

⁴³ Por. *Wychowanie jako zadanie i jako fakt – dwa języki pedagogiki*, [w:] J. R u t k o w i a k, *Wieleść języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1996, s. 15–17.

⁴⁴ W odróżnieniu od działania endogenego, którego celem (**racją**) jest samo to działanie i towarzyszący mu zamiar. W jego analizie najważniejsze są racje działania. Odwołując się do rozważań Haliny Gajdamowicz, można stwierdzić, że w przypadku działania egzogenego cel został sprowadzony do skutku realizowanego działania, a wyparto cel jako motyw działania, jako rację, dla której podejmowane jest działanie. Zob. H. G a j d a m o w i c z, *Cele edukacji w ujęciu alternatywnym*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 229–235. Por. wyjaśnienie teleologiczne a wyjaśnienie ajtiologiczne, L. E m b r e e, *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2006, s. 67–73.

⁴⁵ Szerzej na ten temat: M. L e w i c k a, *Procesy atrybucji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2005, s. 58–59.

pytania – dlaczego działać i dlaczego tak właśnie działać? Na plan dalszy odchodzą rozważania dotyczące racji działania (przyczyn celowych), są one niedyskursywne i zewnętrznie narzucone.

W tej interpretacji cecha intencjonalności przypisana została działaniu wychowawczemu, a „odebrana” podmiotowi działania, ponieważ wzmacniała jego autonomię. Odwołanie się do intencjonalności jako kategorii normatywnej (określającej właściwość działania wychowawczego) rozstrzyga o sensie działania z perspektywy zewnętrznej wobec działającego i podlegającego działaniu. Jest to tego typu ujęcie, które formułowane jest w bezpośrednim odniesieniu do rozstrzeżeń wynikających z dominującej perspektywy społecznej, dotyczącej najczęściej kontekstu światopoglądowego (w tym ideologicznego) lub/i politycznego.

1.3. Sensotwórcza i strukturotwórcza funkcja intencjonalności

Reasumując poczynione ustalenia, warto podkreślić, że „jednym z wymiarów ludzkiego działania jest jego pojęciowy charakter”⁴⁶. Jeśli przy tym przyjmujemy, że działanie jest aktywnością uczestniczącą, wymagającą najwyższego poziomu świadomości, uwikłaną w całość doświadczenia człowieka⁴⁷, to zauważyć należy, że „elementem tej świadomości, integralnie związanym z ludzkim doświadczeniem są pojęcia, które jako wyraz reprezentacji naszego myślenia o rzeczywistości, określają tym samym nasz stosunek do niej”⁴⁸. Skoro różnice w myśleniu ujawniają się w zróżnicowaniu pojęciowym⁴⁹, a pojęcia mają swoją historię, w której istotna jest zmiana ich znaczeń, to należy zauważyć, że zmiana znaczenia pojęcia odsyła nas do zmiany dużo głębszej, dotyczącej doświadczenia ludzkiego w danym momencie społeczno-kulturowym⁵⁰. Jeśli przy tym, definicje pojęć są wynikiem dominującego w określonym czasie i przestrzeni rozumienia rzeczywistości, to zadaniem działalności badawczej jest ukazanie nieoczywistości i niejawnych założeń, w których definicje te są zakorzenione.

Mając świadomość tego, że pojęcie intencjonalności także należy do tych, których znacznie ulega zmianie w różnorodnych kontekstach paradygmatycznych (perspektywach interpretacyjnych), pragnę zauważyć, że kategoria ta obdarzona jest szczególną dynamiką i mocą sensotwórczą. Może ona modyfikować swe znaczenia wobec zmienności kontekstu jej użycia, co potwierdzają powyżej przepro-

⁴⁶ M. Lewartowska-Zychowicz, *Między pojęciem a kategorią. Perspektywa dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu*, Kraków 2001, s. 23.

⁴⁷ Zob. P. Śpiewak, *Między czasem minionym a przyszłym – Hannah Arendt i zerwanie tradycji*, „Znak” 1986, nr 7–8 (380–381), s. 23–41.

⁴⁸ M. Lewartowska-Zychowicz, *op. cit.*, s. 23.

⁴⁹ Szerzej na temat operowania pojęciami jako narzędziami myślenia: *ibidem*, s. 20–28.

⁵⁰ Szerzej na ten temat: A. Folkierska, *Pedagogika ogólna a filozofia wychowania*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwinńska, Bydgoszcz 2011, s. 130.

wadzone analizy. Może być też określana jako „pulsująca kategoria”⁵¹, ponieważ jest pojęciem potencjalnie teoriiotwórczym. Odwołanie się do niej jest drogą/sposobem tworzenia mapy albo uporządkowania odmian czy sposobów myślenia o edukacji, a w przypadku niniejszych rozważań – o działalności wychowawczej⁵². Tego typu ustalenia mogą stanowić przedpole do budowania teorii pedagogicznych/teorii wychowania, zwłaszcza w ich pluralistycznym i dyskursywnym wymiarze. Teorie powstające w tej perspektywie mogą aktywnie uczestniczyć w walce o kształt rzeczywistości wychowawczej, dążąc do kontrolowania jej granic, obowiązujących w danym miejscu i czasie oraz stając się konceptualizacją tej rzeczywistości⁵³.

Sensotwórcza i strukturotwórcza moc intencjonalności, polegająca na kształtowaniu pola teoretycznych dociekań wyraża się w tym, że wnosi do nauk pedagogicznych, ale także humanistyczno-społecznych w ogóle⁵⁴, „swoisty bagaż interpretacyjny, szerszy kontekst występowania i własną historię ugruntowaną w różnych dziedzinach nauki”⁵⁵.

Kategoria ta, będąca „myślowym” wyznacznikiem teorii⁵⁶, staje się pojęciem kluczowym, jakby „ideogramem”⁵⁷, który otwiera określoną sieć pojęciową charakterystyczną dla danej teorii czy danego dyskursu⁵⁸. Pojęcia te pozwalają naszkicować „mapy ideologiczne/ideowe” danego tekstu, wskazując jednocześnie perspektywę założeń, celów i skalę praktycznego zaangażowania danej formacji dyskursywnej⁵⁹. W tym kontekście zastosowanie analizy hermeneutycznej pozwala na stopniową identyfikację związków pojęciowych, które współtworzą „świat znaczeń” danego tekstu. Analiza „związków pojęciowych” prowadzi do rozumienia i refleksyjnej interpretacji, a w konsekwencji – do odczytania wizji rzeczywistości społecznej (w tym edukacyjnej) i działania (w tym działania wychowawczego), które tekst komunikuje swoim odbiorcom. Stąd też ciągle potrzeba interpretacyjnego namysłu.

⁵¹ Zob. J. Rutkowiak, „*Pulsujące kategorie*” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 13–50.

⁵² Przyjmuję przy tym za Joanną Rutkowiak, że dana mapa wyraża punkt widzenia danego „kartografa”, budującego ją w oparciu o własną interpretację przestrzeni badawczej i eksponującego te punkty, które jego zdaniem wyznaczają odpowiedni kontur. Szerzej na ten temat: J. Rutkowiak, „*Pulsujące kategorie*”..., s. 15.

⁵³ Por. Z. Melosik, *Teoria i społeczne konstruowanie rzeczywistości*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001, numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*, s. 147–163.

⁵⁴ Por. Intencjonalność na mapach myśli współczesnych nauk humanistyczno-społecznych – rozdział drugi niniejszej pracy

⁵⁵ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997, s. 11.

⁵⁶ Zakładam, że kategorie to takie pojęcia, które ukierunkowują myśl i organizują ją wokół pewnych zagadnień.

⁵⁷ Przyjmuję przy tym, że ideogramy nie tylko desygnują, lecz także konotują zbiory cech, wpisane w rozumienie bytów, które oznaczają. Szerzej na ten temat: Ł. Opaliński, *Niealfabetyczne systemy piśmiennicze a komunikacja językowa w Internecie*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne” 2012, nr 1.

⁵⁸ Zob. koncepcje działania wychowawczego zamieszczone w niniejszej pracy.

⁵⁹ Por. J. Rutkowiak, *Wieleść języków pedagogiki*..., s. 13–29.

W tej perspektywie szczególnego znaczenia nabiera kompetencja interpretacyjna, rozumiana jako ten rodzaj doświadczenia (wartości, wiedza i umiejętności), który umożliwia czynienie świata zrozumiałym⁶⁰. Stanowi ona podstawę świadomej percepcji rzeczywistości, a formułowanie teorii staje się takim działaniem interpretacyjnym, którego tworzywem jest toczący się dyskurs edukacyjny.

Refleksyjne odnoszenie się do praktyki wychowawczej jako praktyki tworzonej przez określoną semantykę⁶¹ jest zastosowaniem tej perspektywy interpretacyjnej, która wzmacnia relację istniejącą między teorią i rzeczywistością edukacyjną. To ujęcie badawcze stanowi ponadto przykład takich rozważań, które prowadzone są z perspektywy sensu, jaki można przypisać ludzkim działaniom, w tym działaniom wychowawczym.

Przyjmując za Alasdair'em MacIntyre'em tezę, że w pojęciach zawierać się może określona tradycja myślenia i odzwierciedlają się w nich historycznie zmienne formy życia, w tym aktywności ludzkiej⁶², zakładam równocześnie, że ich reinterpretacja może być impulsem do zmiany oraz stwarzaniem warunków podmiotowego uczestnictwa w życiu społecznym (w tym – w rzeczywistości edukacyjnej). Dlatego ujawnianie znaczeń funkcjonujących we współczesnym dyskursie edukacyjnym było podstawowym impulsem badań prezentowanych w niniejszej pracy.

Mając na uwadze cel i przedmiot badań własnych, dalsze rozważania skoncentruję na tym, **jakie znaczenie dla statusu pedagogiki i teorii wychowania oraz dla relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną ma odwołanie się do intencjonalności jako kategorii wartościującej, niosącej ze sobą wymiar instrumentalny?**

2. Intencjonalność w wychowywaniu innych. Fenomen pedagogiki instrumentalnej/adaptacyjnej

2.1. Intencjonalna instrumentalność a wiedza o wychowaniu. Status/tożsamość pedagogiki i teorii wychowania jako dyscyplin naukowych

Działanie wychowawcze jako działanie intencjonalnie instrumentalne konstruowane jest w oparciu o te teorie, które odrzucają szeroko rozumiane, filozoficzne i teoretyczne podstawy myślenia o wychowaniu oraz są niedyskursywne. Zosta-

⁶⁰ Szerzej na ten temat: R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 296–299.

⁶¹ Por. B. Bieszczał, *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*, Kraków 2013.

⁶² Zob. A. MacIntyre, *Krótką historią etyki. Historia filozofii moralności od czasów Homera do XX wieku*, przekł., wpraw. i przyp. A. Chmielewski, Warszawa 1995, s. 31.

ły podporządkowane jednej, dominującej w danym horyzoncie czasu i przestrzeni doktrynie bądź ideologii, stąd „zamykają” i ograniczają myślenie, koncentrując się na dyrektywnym przekazie wybranej teorii działania wychowawczego, a dokładniej – ściśle określonych teoretycznych podstaw oddziaływania wychowawczego.

Są to teorie wąsko, głównie empirycznie, rozumiane (najczęściej stanowią zbiór twierdzeń koncentrujących się na zależnościach istniejących pomiędzy cechami obserwowalnych zachowań czy procesów), skupiające się na dostarczeniu konkretnych dyrektyw działania, z pominięciem uzasadnień filozoficznych i teoretycznych, dotyczących realizowanej działalności⁶³. Zdaniem A. Folkierskiej, są to teorie dwóch typów: teoria warunków skutecznego działania, wymagająca wiedzy dotyczącej mechanizmów umożliwiających modyfikację osobowości wychowanka w z góry określonym kierunku oraz teoria projektów zamierzonych działań wychowawczych, opierająca się na zamkniętej klasie zmiennych⁶⁴. Na tej podstawie analizy prowadzone w ich obszarze koncentrują się na wąsko, instrumentalnie rozumianych zadaniach, są źródłem gotowych rozwiązań problemów praktycznych⁶⁵.

„Praktyczność” tak uprawianej teorii pedagogicznej/teorii wychowania rozumiana jest jednoznacznie i niedyskursywnie. Rezygnacja z rozumiejącego namysłu nad realizowaną działalnością sprawia, że przygotowanie pedagogów⁶⁶ do działalności wychowawczej koncentruje się na praktycznym opanowaniu stosowania odpowiednich metod⁶⁷. Minimalizacja refleksji nad wychowaniem i sensem własnych działań sprawia, że osoba realizująca działalność wychowawczą funkcjonować ma jako adaptacyjny technik, odnajdujący się w służbie ideologii bądź systemu⁶⁸. Utylitarystyczne tendencje dominujące w tego typu teoriach sprawiają, że mamy do czynienia z przemieszczaniem się zainteresowania pedagogów (w tym teoretyków i praktyków) z myślenia o wychowaniu w kierunku zastosowania wybranej teorii. Formułuje się więc takie koncepcje, które wprowadzone są z przyjętych teorii po to, aby urzeczywistniać określone projekty światopoglądowe (ideologiczne).

⁶³ Por. struktura teorii naukowej, P. Sztołmka, *Teoria socjologiczna końca XX wieku...*, s. 12–13.

⁶⁴ Zob. A. Folkierska, *Pytanie...*, s. 19–21.

⁶⁵ Zob. Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] i d e m, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 37–65.

⁶⁶ Przyjmuję, że pedagog to nauczyciel, wychowawca lub teoretyk wychowania. Zob. *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 144; R. Schullz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003, s. 11–25.

⁶⁷ Por. znaczenie norm technologicznych w działaniu pedagogicznym, U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice...*, s. 349–352.

⁶⁸ Por. R. Leppert, *Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001, numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie...*, s. 241–250.

Realizacja badań skoncentrowanych na środkach oddziaływania, marginalizujących analizę dotyczącą celów, zmienia strukturę teorii pedagogicznej/teorii wychowania. Rozszerza pole technologii pedagogicznej/technologii wychowania⁶⁹, a pomija lub ogranicza tę sferę rozważań, którą nazywamy teleologią pedagogiczną/teleologią wychowania. Teleologia wychowania jest dziedziną wiedzy pedagogicznej, która bezpośrednio zanurzona jest w perspektywie filozoficznej, ale w pedagogice adaptacyjnej przybiera często ograniczony wymiar, odnoszący się do związku celów wychowania z ideologią społeczną⁷⁰. Dlatego w dyskursie strukturalistyczno-funkcjonalistycznym mamy do czynienia z ideologizacją i doktrynalizmem w zakresie rozważań teleologicznych. Wyprowadzanie celów działalności wychowawczej z różnorodnych koncepcji światopoglądowych często doprowadza do absolutyzacji i fundamentalizmów. Zakres prowadzonych w tym obszarze rozważań zawęża się na tyle mocno, na ile dana koncepcja wychowania odwołuje się do jedynie słusznej doktryny, czy ideologii. Tego typu podejście skutkuje tym, że zaniedbywane są analizy dotyczące aspektów antropologiczno-filozoficznych, stanowiących podstawę teleologii wychowania⁷¹. Same teorie stają się doktrynami wychowania, koncentrującymi swe dociekania na zmienianiu zastanej rzeczywistości lub ideologiami wychowania, określającymi pożądane wizje⁷².

Afilozoficzne podejście do uprawiania badań pedagogicznych sprawiło, że w tych dyskursach paradygmatycznych, w których cechą intencjonalności przypisano działaniu wychowawczemu, radykalnie ograniczono wykładnię rozumienia tego pojęcia, zrywając z tradycją wypracowaną w tym zakresie w myśli filozoficznej. Taka perspektywa teoretyczna ogranicza myślenie i refleksyjność działających praktyków, a równocześnie maksymalizuje dyrektywne ukierunkowanie ich działań. W konsekwencji uprzedmiotowienie oraz instrumentalizacja działającego wychowawcy wyraża się m.in. w tym, że nie może się on odwołać

⁶⁹ Por. S. Pałka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 15–17.

⁷⁰ Zob. przegląd koncepcji stanowienia celów wychowania oraz marksistowska koncepcja stanowienia celów wychowania, H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 113–173.

⁷¹ Por. *Filozoficzne podstawy teleologii wychowania*, [w:] S. Sobczak, *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, przedm. M. Gogacz, Warszawa 2000, s. 51–91; *Perspektywy teleologii wychowania*, [w:] S. Chrost, *Koncepcja człowieka a teleologia wychowania*, Sandomierz 2008, s. 103–134; *Teleologiczne horyzonty myślenia*, [w:] J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do egzystencjalnej filozofii wychowania*, Warszawa 2009, s. 115–130; zob. także: W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa 1992; M. Nowak, *Filozofia człowieka podstawą filozofii wychowania*, [w:] *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 133–153.

⁷² Zob. orientacja normatywno-ideologiczna w uprawianiu teorii wychowania, B. Śliwerski, *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 34–36.

do autonomicznie przez siebie wybranego zaplecza teoretycznego lub wiedzy potocznej i własnego doświadczenia, musi zastosować tę teorię, która jest światopoglądowo (ideologicznie) uprawomocniona⁷³.

Wiedza, na której opiera się działanie wychowawcze jako działanie intencjonalne to wiedza technologiczna, stabilna i pewna⁷⁴. Jest to ten typ wiedzy, którego najczęściej oczekują praktycy instrumentalnie nastawieni do swojej działalności oraz te struktury społeczne, które stanowią o celach działalności wychowawczej i ich realizacji⁷⁵. W procesie tworzenia wiedzy technologicznej, wiedza teoretyczna jest traktowana jako narzędzie i dobierana instrumentalnie⁷⁶. Z szerokiego zaplecza teoretycznego wybierane są te twierdzenia, które zagwarantują skuteczne działanie.

Osadzając ten rodzaj wiedzy w perspektywie historycznej, można stwierdzić, że zapotrzebowanie na nią wzrasta wraz z zacieśnianiem się powiązań praktyki pedagogicznej z życiem społecznym, zwłaszcza w jego wymiarze politycznym⁷⁷. Dlatego też tego typu wiedza ma dostarczać takich projektów działań wychowawczych, które będą służyły realizacji celów wychowania narzuconych ideologicznie i społecznie. Wiedza technologiczna zawsze podporządkowana jest realizacji określonych celów i, jak podkreśla T. Hejnicka-Bezwińska, tylko w ich kontekście może być analizowana i oceniana⁷⁸.

W tym ujęciu paradygmatycznym pedagogika staje się więc dyscypliną afilozoficzną⁷⁹ i ateoretyczną, pedagogiką instrumentalno-techniczną, a teoria wychowania (utożsamiana z pedagogiką ogólną⁸⁰) rozumiana jest bardzo wąsko – jako technologia wychowania. Sens jej uprawiania sprowadzony jest tutaj do poszukiwania najbardziej efektywnych sposobów działania, czyli realizacji pożądaných stanów rzeczy⁸¹. To zideologizowane podejście sprawia,

⁷³ Por. J. Rutkowiak, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 316–336.

⁷⁴ Zob. *Charakterystyka wiedzy technologicznej (praktycznej) o wychowaniu*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989, s. 199–209.

⁷⁵ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (Fenomen pewnego stereotypu)*, Kraków 1995, s. 30–31.

⁷⁶ Por. „Technologiczna” koncepcja stosowania teorii w praktyce pedagogicznej, [w:] J. Rutkowiak, *Związek teorii z praktyką...*, s. 322–326.

⁷⁷ Należy przy tym pamiętać, że wiedza zinstrumentalizowana przez światopogląd staje się ideologią.

⁷⁸ Szerzej na ten temat: T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki...*, s. 197–205.

⁷⁹ Por. rozważania Sergiusza Hessena na temat „odfilozofowania” pedagogiki i konsekwencji, jakie niesie ten proces; S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Lwów–Warszawa 1939, s. 125–129.

⁸⁰ Por. *Relacje między teorią wychowania a pedagogiką ogólną*, [w:] B. Śliwerski, *Istota i przedmiot badań teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, s. 18–21.

⁸¹ Por. S. Pałka, *Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje*, [w:] *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, red. T. Lewowicki, Warszawa–Cieszyn 1995, s. 19–20.

że dyscyplina ta jest zaangażowana instrumentalnie, wyznacza środki do osiągnięcia założonych celów i nastawiona jest na zwiększanie efektywności, pełni przy tym funkcję światopoglądową⁸² oraz nakazuje zastosowanie określonej procedury działania⁸³.

Na mocy powyższych ustaleń można stwierdzić, że intencjonalna instrumentalność działania wychowawczego staje się kategorią potwierdzającą społeczną użyteczność pedagogiki (w tym – teorii wychowania) i wychowania (szeroko rozumianego) jako jej przedmiotu badań. Wąsko i kategorycznie określone ramy tej dziedziny wiedzy sprawiają, że badania przez nią realizowane koncentrują się na uprawomocnieniu społecznych procesów pedagogizacji. Nauki pedagogiczne stają się narzędziami dominacji, przestrzenią, w której krystalizują się różne formy sprawowania władzy nad edukacją.

Natomiast w perspektywie makrospołecznej, pedagogika jest wykorzystywana (instrumentalizowana) przez instytucje życia społecznego i politycznego, stając się ideologią pedagogizmu, legitymizującą jego działanie i kamuflującą jego sens. To swoiste zawłaszczanie pedagogiki przekłada się także na społeczną praktykę edukacyjną, która staje się terenem światopoglądowej⁸⁴ (ideologicznej) dominacji⁸⁵.

2.2. Intencjonalna instrumentalność działania wychowawczego a relacja teoria – praktyka pedagogiczna

W tej perspektywie paradygmatycznej (intencjonalnie przypisującej działaniu wychowawczemu właściwości instrumentalne) mamy do czynienia ze znamennym oddzieleniem sfery teorii od praktyki pedagogicznej oraz przyjęciem zasady mówiącej, że jednoznacznie sformułowana teoria dominuje nad praktyką

⁸² Por. cechy pedagogiki realnego socjalizmu jako instrumentu budowy nowego społeczeństwa, T. Szkuclarek, *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”: dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. i wyb. tekstów Z. Kwieciński, Warszawa 2000, s. 107–109; *Podejście światopoglądowe*, [w:] L. Witkowski, *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Warszawa–Kraków 2004, s. 29–30.

⁸³ Por. K. Małaszkiewicz, J. Such, *Zaangażowanie nauki a walory wiedzy naukowej*, [w:] *Rozważania o poznaniu naukowym*, red. J. Such i in., Poznań 1996, s. 31–36.

⁸⁴ Szerzej na temat światopoglądu jako swoistego sposobu odzwierciedlania ładu rzeczywistości przez człowieka w wymiarze osobistym i społecznym por.: R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1, s. 70–82. Zobacz także: *Ideologia a edukacja*, [w:] G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, posłowie B. Śliwskiego, Gdańsk 2003, s. 142–160.

⁸⁵ Por. T. Szkuclarek, *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń 1994, s. 395–412.

pedagogiczną⁸⁶. Stąd rzeczywistość wychowawcza staje się terenem precyzyjnego zastosowania określonej perspektywy teoretycznej, zestawu gotowych dyrektyw i procedur działania, zaś podstawowym zadaniem teorii jest skuteczne, niezawodne i pewne prowadzenie wychowawcy przez obszar rzeczywistości wychowawczej. W konsekwencji praktyka wychowawcza podporządkowana jest całkowicie dominującej perspektywie teoretycznej, przyjmującej formę doktryny lub ideologii. Utylitarystycznie rozumiane, odwoływanie się praktyka wychowania do teoretycznie ustanowionych zasad działania wychowawczego sprawia, że myślenie staje się narzędziem skutecznego działania. Działający wychowawca traktowany jest jako „funkcjonariusz sytemu”, który bezdyskusyjnie przyjął ma narzucane zaplecze teoretyczne i stosownie do niego realizować powierzone mu zadanie⁸⁷. Choć temu działaniu ma towarzyszyć myślenie, to nie jest to refleksyjny namysł nad poszukiwaniem sensu własnego działania. Dlatego miejsce teorii w przestrzeni edukacyjnej określane jest z perspektywy instrumentalno-technicznej, a nie znaczącej w sensie filozoficznym, czyli stanowiącej podstawę rozumienia siebie i rzeczywistości, w której przyszło działać. Stąd też postulat stosowania teorii w praktyce, prowadzący do bezrefleksyjnego działania⁸⁸.

2.3. Pedagogia czy pedagogizm? Intencjonalna instrumentalność a sztuka konstruowania własnych działań wychowawczych

Przeprowadzone rozważania pozwalają stwierdzić, że w obszarze pedagogiki adaptacyjnej mamy do czynienia z redukcją jej praktyczności do instrumentalności, a praktyka, zrywając więź z klasyczną *praxis*, staje się praktycyzmem⁸⁹, fenomenem charakteryzującym się tym, że „jest tendencją, w której działanie przekształcające rzeczywistość dominuje nad odnoszącą się do tego przekształcania refleksją”⁹⁰. Praktyka rozumiana jest tu bardzo wąsko, jako działanie pedagoga zgodne z regułami ustanowionymi poza nim, z jednoczesnym zerwaniem więzi istniejącej między myśleniem i działaniem⁹¹. Jest to ten typ aktywności

⁸⁶ Por. S. Sarnowski, *O krytyce rozumu pedagogicznego*, [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, Bydgoszcz 1993, s. 11–12. Zobacz także: *Pedagogizm jako przyczyna braku zainteresowania potocznością*, [w:] R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002, s. 87–90.

⁸⁷ Por. J. Rutkowiak, *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, s. 285–389.

⁸⁸ Por. J. Rutkowiak, M. Szczepka-Pustkowska, *Polityczność a upolitycznienie (W oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogika socjalistyczna”)*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, s. 209–242.

⁸⁹ Por. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, s. 380–383.

⁹⁰ J. Rutkowiak, „*Pulsujące kategorie*”..., s. 30.

⁹¹ Por. rozważania dotyczące dualizmu poznania (wiedzy) i działania, T. Hejnicka-Bezwinńska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 32–34 oraz dualizmu w strukturze myśli i działań pedagogicznych, L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice*..., s. 507–510.

pedagogicznej⁹², który utożsamiany jest z pedagogizmem i opiera się na racjonalności instrumentalnej oraz przekonaniu mówiącym, że pedagogika (w tym teoria wychowania) jest w stanie zaprojektować skuteczne technologie wychowania⁹³. Te zaś, skrupulatnie wdrożone w praktykę wychowawczą, zagwarantują skuteczną realizację narzuconych celów. Stąd próżno dopatrywać się tutaj autonomii czy innowacyjności działania, wypływającej z refleksyjnego namysłu nad sensem realizowanej działalności.

Zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej, fenomen pedagogizmu zawsze był silnie związany z utopijnym marzeniem o zmianie społecznej, a ta z kolei jest podstawowym fundamentem ideologizacji praktyki pedagogicznej⁹⁴. W tym kontekście pedagogia, przekształcając się w pedagogizm, jest tego typu praktyką społeczną, w której dyrektywny nadzór jest podstawą funkcjonowania społeczeństwa. Mamy w tym przypadku do czynienia z zawłaszczeniem praktyki pedagogicznej przez organy i instytucje społeczne/państwowe oraz kolonizacją rzeczywistości wychowawczej na rzecz dominującej perspektywy światopoglądowej (ideologicznej).

W tym instrumentalnym systemie wychowania dominuje nastawienie na kształtowanie umiejętności, rozumianych jako narzędzia działania, co ma wzmacniać adaptacyjny wymiar oddziaływania⁹⁵. Wyćwiczenie konkretnych schematów zachowań ogranicza prawdopodobieństwo pojawienia się jakichkolwiek odstępstw od zalecanej reguły działania⁹⁶. Temu także służy pomijanie autentycznych potrzeb danej jednostki, a w konsekwencji – formowanie (urabianie) człowieka zewnątrzsterownego, motywowanego takimi wzmocnieniami, które mają skutecznie modyfikować jego zachowanie. Jest to praktyka wychowawcza zaniedbująca rozwój wychowanka w jego holistycznym wymiarze, a koncentrująca się na wybranych aspektach jego psychofizycznych możliwości, zgodnych z propagowanym modelem funkcjonowania. Rozwój życia wewnętrznego w jego personalistyczno-egzystencjalnym rozumieniu nie stanowi w tym ujęciu o sensie działania wychowawczego. Ta swoista „inżynieria społeczna” służy ukształtowaniu nowego jakościowo wychowanka, a istotą tego oddziaływania jest normatywność i instrumentalność⁹⁷. Praktykę wychowawczą traktuje się przy tym jako śro-

⁹² Roman Leppert określa ją mianem technologicznej aktywności pedagogów; R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje...*, s. 89.

⁹³ Zob. rozważania dotyczące pojęcia pedagogizmu, przeprowadzone przez Sergiusza Hesse-na. To on wskazał szczególne miejsce dla tej kategorii pojęciowej we współczesnej myśli pedagogicznej; S. Hesse, *O sprzecznościach i jedności wychowania...*, s. 114.

⁹⁴ Zob. Z. Kwieciński, *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*, Warszawa 1982, s. 150; T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, s. 496.

⁹⁵ Dotyczy to także przygotowania pedagogów do realizacji działalności wychowawczej.

⁹⁶ Por. *Inżynieria społeczna oraz Utopia naukowa, czyli zaplanowane szczęście*, [w:] J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000, s. 59–74.

⁹⁷ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Problemy aksjologiczności pedagogii*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 165–176.

dek do osiągnięcia celów i tę przestrzeń, w której weryfikować można społecznie użyteczne mechanizmy działania. Pedagogizm urzeczywistnia anomię działania, ten wariant praktyki pedagogicznej, w którym przestrzeń działania zredukowana została do jego efektów, normy i wartości zlewają się z celami/interesami, a podstawą oceny działania jest zgodność z założonymi dyrektywami⁹⁸. Normy działania, przybierające postać dyrektyw, stają się instrukcjami funkcjonowania, ograniczającymi możliwość autentycznego doświadczania działania i konstruowania własnych działań wychowawczych⁹⁹.

Na koniec należy podkreślić, że wizja praktyki wychowawczej ograniczonej do intencjonalnie instrumentalnych oddziaływań wychowawczych (utożsamianych z pedagogizmem) ma określone konsekwencje także dla stanu i sposobu uprawiania teorii. Zawęża zakres badań pedagogicznych, stanowiących źródło jej treści, marginalizuje przy tym znaczenie myśli pedagogicznej jako tego fenomenu, którego istotą jest pobudzanie refleksyjnego namysłu nad sensem działalności pedagogicznej (w tym – wychowawczej)¹⁰⁰.

⁹⁸ Por. *O strukturze świata działań*, [w:] L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana...*, s. 161–163.

⁹⁹ Por. opis dwóch typów strategii oddziaływań pedagogicznych – oddziaływania konformizujące i autonomizujące, J. G a r a, *Od filozoficznych podstaw wychowania...*, s. 335–337.

¹⁰⁰ Por. myśl pedagogiczna i jej znaczenie w ponowoczesnym świecie, B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009, s. 42–76.

Konkluzja/Zamiast zakończenia

Rozważania zaprezentowane w niniejszej rozprawie dotyczyły kategorii intencjonalności i jej znaczenia w wychowywaniu innych. Przeprowadzone zostały po to, aby wzmocnić relację istniejącą między teorią i praktyką pedagogiczną oraz pokazać, jak odwołanie się do tej kategorii pojęciowej zmienia strukturę teorii pedagogicznej oraz sens nadany działalności wychowawczej jako podstawowemu elementowi praktyki pedagogicznej.

Opowiadając się za humanistyczną interpretacją procesu wychowania, która ujmuje ten fenomen jako konstruowanie takich sytuacji wychowawczych, w których wszystkie podmioty w nich uczestniczące pozostają ze sobą we wzajemnych relacjach, pragnę podkreślić znaczenie współdziałania jako najbardziej optymalnej formy wychowania.

Jednocześnie mam świadomość, że we współczesnym dyskursie edukacyjnym funkcjonują również koncepcje wychowania, w których proces ten utożsamiany jest z jednokierunkowym oddziaływaniem wychowawczym. W tego typu modelach działania wychowawczego intencjonalność pozostaje cechą konstytutywną tej aktywności. Mimo, iż tego typu pedagogie utożsamiane są głównie z paradygmatem strukturalistyczno-funkcjonalistycznym i pedagogiką pozytywistyczną, to niezależnie od zmian zachodzących w rzeczywistości społeczno-kulturowej (także edukacyjnej) nadal można znaleźć przykłady projektów i ich realizacji, będących urzeczywistnieniem adaptacyjnego i intencjonalnie instrumentalnego działania¹.

Wydawać by się mogło, że pewne pojęcia umierają wraz ze swoim czasem, a jednak w epoce szybkiego rezultatu i szybkiej gratyfikacji szczególnego znaczenia nabiera skuteczność działania, także wychowawczego. Apoteoza utylitaryzmu, efektywności, produktywności i opłacalności, umocowana perspektywą neoliberalnego myślenia, skutkuje tym, że mamy do czynienia z ekonomizacją dyskursu edukacyjnego i praktyki pedagogicznej na tej podstawie realizowanej.

¹ Por. T. Szkudlarek, *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”: Dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, wybór tekstów i red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000, s. 97–111.

Mimo zmiany światopoglądowej i trwającej transformacji społeczno-ustrojowej, pewne mechanizmy społeczne znów znajdują swe zastosowanie. Choć zaplecze ideologiczne uległo zmianie, zjawisko intencjonalnej instrumentalizacji działania pozostało, a widać to wyraźnie w sprowadzeniu praktyki do techniczności (sprawności technologicznej) i proceduralności, a sensu działania wychowawczego – do efektywnego wywierania wpływu². Zmieniły się ideały/ideologie i wyprowadzane z nich cele działania, ale zasada organizacji porządku społecznego i metody oddziaływania z niej wynikające pozostały³.

W tym kontekście należy przywołać kategorię wskazaną przez L. Witkowskiego, czyli szczególną odpowiedzialność humanistyczną działającego⁴. Kategorię, której moc sensotwórcza bezpośrednio przełożyć się może na stan myślenia o wychowaniu i działania wychowawczego. Odwołanie się do tego wymiaru świadomości pedagogicznej staje się przeciwwagą dla tych procesów społecznych, w których „kultura i społeczeństwo stają się zakładnikami «ideologii rynku-

² Por. konsekwencje wypływające z ujmowania problematyki wychowania w kategoriach zewnętrznych praktyk wpływu (mylenie kształcenia z propagandą, wychowania z manipulacją, rzeczywistości z iluzją deklaracji), K. Małiszewski, „Zwrot etyczny” a pedagogika, „Studia Kulturowo-Edukacyjne” 2011, T. VI, nr 1, s. 16–39.

³ Por. opis i analiza faktycznej intencjonalności wychowania opartej na elementach zawierających wartości rynkowe, na instrumentalizowaniu poznawania, utowarowieniu kształcenia, nasileniu elementu konkurencyjności w relacjach międzyuczniowskich, niekrytycznym podporządkowaniu treści i metod kształcenia założeniom standaryzowanych sprawdzianów testowych, J. Rutkowski i A. K., *Nauczyciel wobec wartości wychowawczych w perspektywie kultury neoliberalnej. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz i in., Wrocław 2005, s. 303–318. Zobacz także: T. Szkuclarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001, numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*, s. 165–191; G. Francuz, *Liberalizm: racjonalność autonomii czy racjonalność instrumentalna?*, [w:] *Oblicza racjonalności*, red. Z. Ambrozewicz, Opole 2005, s. 167–189; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010; K. Starego, *W stronę niepolitycznej emancypacji – pytanie o podmiotowość w warunkach neoliberalnej dominacji*, [w:] *Podstawy edukacji*, t. 3: *Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, red. A. Gofron, B. Łukasik, Kraków 2010, s. 91–111; *Przeciw ekonomizmowi myślenia: Pierre Bourdieu i socjologia kultury*, [w:] L. Witkowski, *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, przedm. E. Marynowicz-Hetka, Łódź 2010, s. 71–78; i d e m, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, s. 380–383.

⁴ L. Witkowski, pisząc przed laty o wyjściu poza adaptację, przywoływał działanie oparte na poczuciu odpowiedzialności i zdolności do partnerskiego i refleksyjnego otwarcia na komunikacyjną podmiotowość innego „ja” w budowie wspólnoty afirmującej każdego jej uczestnika. Ten typ działania łączył z humanistyczną intencją promowania pełnego rozwoju jednostek jako autonomicznych podmiotów (partnerów) współdziałania. Szerzej na ten temat: i d e m, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedm. Z. Kwieciński, Wrocław 2010, s. 111. Zobacz także: i d e m, *O nowych polach i wymiarach odpowiedzialności etycznej w pedagogice*, [w:] *Po co etyka pedagogom?*, red. W. Sawczuk, Toruń 2007, s. 36–37; Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Warszawa 1996.

wego liberalizmu», z groźbą dostrzegania w człowieku jedynie «kapitału ludzkiego», czyli wiedzy i umiejętności mających wymierną wartość ekonomiczną, gdzie funkcjonowanie instytucji edukacyjnych podporządkowane jest logice przedsiębiorstw usługowych»⁵.

Mam nadzieję, że analizy poczynione w niniejszej pracy staną się źródłem takich implikacji pedagogicznych, które pozwolą łączyć myślenie z działaniem, wzmacniać refleksyjny namysł nad realizowaną praktyką pedagogiczną i rekonstruować przesłanki tego działania. Rozumienie sensu własnego działania wynika przecież z myślenia i jest podstawą nadawania znaczeń. Taka postawa wobec własnej aktywności – także wychowawczej – jest antytezą teoretyzmu i praktycyzmu (pedagogizmu). Potrzeba nam przecież dojrzałej praktyki, dającej wgląd w podstawy, uwarunkowania i poziom zaangażowania praktyków wychowania⁶, a warunkiem jej zaistnienia jest tworzenie kultury działania, opierającej się na interpretacji znaczeń i poszukiwaniu sensu poszczególnych sytuacji wychowawczych⁷.

Tego typu praktyka opiera się na sztuce wychowywania jako dziedzinie pedagogiki humanistycznej i jest ostrzeżeniem przed „wyjałowieniem z sensu” ludzkiego doświadczania działania, a szczególnie działania realizowanego w przestrzeni wychowawczej⁸. Należy przy tym pamiętać, że doświadczanie działania stanowi przygotowanie do świadomego, podmiotowego funkcjonowania społecznego. Ta „nowa świadomość”⁹ działania jest warunkiem autonomicznej aktywności.

Jeśli przyjmiemy za Z. Melosikiem, że świadomość działania jest krytyczno-podmiotowym rozważaniem i efektem doświadczania stanu swojej świadomości, to te „parametry” ludzkiego działania stają się swego rodzaju kategorialną ramą,

⁵ Por. L. Witkowski, *Praca socjalna i profesjonalizm...*, s. 33. Zobacz także: D. Grządziel, *Jakość pracy w edukacji i jej efekty. Implikacje wynikające z arystotelesowskich kategorii praxis i poiesis*, „Forum Pedagogiczne” 2012, nr 2.

⁶ Por. kultura profesjonalizacji działania, L. Witkowski, *Praca socjalna i profesjonalizm...*, s. 107–123.

⁷ M. Jaworska-Witkowska stwierdza, że „pedagogice niezbędna jest szeroka świadomość jej funkcjonowania jako praktyki kulturowej, wymagającej dla niej refleksji metahumanistycznej nad jej intencjami i jakością działania, oraz podjęcia uczenia się w poprzek podziałów dyscyplinarnych, dla wypracowania wyższego poziomu zarówno specjalizacji edukacji, jak i integracji, w trosce o jakość człowieczeństwa i jego osadzenie w kulturze”. Wskazane zadania wiąże badaczka z misją praktyki pedagogicznej (wdrażaniem do uczestnictwa w kulturze, czyniącym człowieka bardziej odpowiedzialnym za dziedzictwo symboliczne i przyszłość cywilizacyjną). Szerzej na ten temat: M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcia*, Kraków 2009, s. 15–25. Por: Z. Bauman, *Kultura jako praxis*, przeł. J. Konieczny, Warszawa 2012.

⁸ Por. K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, przeł. A. D. Tauszyńska, Warszawa 1986; H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1993; eadem, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodźka, Warszawa 2010.

⁹ Por. *Warunki formowania się standardu podmiotowego*, [w:] K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000, s. 21–25.

stanowiącą o jakości tego typu aktywności ludzkiej. Pragnę przy tym podkreślić, że krytyczny namysł jest tu rozumiany jako wysiłek intelektualny, ukierunkowany na zmianę rzeczywistości. Biorąc pod uwagę najbardziej podstawowy kontekst ludzkiego działania, dotyczący tego, że relacje międzyludzkie mają charakter dynamiczny, a ludzie wzajemnie na siebie oddziałują, należy zauważyć, że przestrzeń intersubiektywności ulega ciągłym zmianom, a w ich wyniku zmienia się również rzeczywistość społeczno-kulturowa, w tym edukacyjna. Skoro od jakości ludzkich działań zależy jakość świata społecznego, to kategorialne ramy tego działania pełnią tu rolę szczególną.

Powyższe analizy przeprowadziłam z zamysłem wzmacniania relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną, przypisując tym samym szczególną rolę refleksji towarzyszącej działaniu wychowawczemu oraz świadomości działającego wychowawcy. Jednocześnie pragnę podkreślić, że kontekst teoretyczny nakreślony w niniejszej pracy nie jest „zestawem gotowych rozwiązań”, ale jest źródłem teoretycznych „narzędzi”, które refleksyjny, świadomy swego sprawstwa pedagog może zastosować na drodze własnych poszukiwań badawczych lub w obszarze realizowanej działalności wychowawczej.

Zaprezentowane rozważania są także przywołaniem *praxis*, rozumianej jako takiego rodzaju praktyka, w której refleksja nad istotą i cechami działań odsyła do refleksji nad wiedzą uprzednią, tkwiącą u podstaw działania. Tak rozumiana *praxis* jest tym wymiarem, którego sens odnaleźć można w działaniu i jego jakości, a nie w zewnętrznym produkcie (efekcie). Autentyczny, wychowawczy walor tego typu działania wyraża się w tym, że jeśli charakteryzuje się ono określoną jakością i wartością, to oddziałuje samo przez się na wychowywanego, niezależnie od intencji działającego¹⁰. Tego typu podejście do praktyki pedagogicznej jako elementu szeroko rozumianej praktyki społecznej staje się fundamentem ciągłej reinterpretacji i rekonstrukcji wszelkich towarzyszących jej kontekstów, otwiera kolejne pola do refleksji i namysłu. To właśnie *praxis* stanowi przestrzeń, w której możliwy jest dialektyczny związek między myśleniem i działaniem oraz teorią i praktyką¹¹. W tym kontekście jedność teorii i praktyki staje się perspektywą pedagogicznego myślenia¹², a pamiętać należy, że myślenie – zmieniając perspektywę naszego rozumienia rzeczywistości (w tym rzeczywistości edukacyjnej) – zmienia nas samych, działających w tej rzeczywistości¹³. W związku

¹⁰ Zob. A. W. Müller, *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*, Heusenstamm 2008.

¹¹ Zob. Ch. Wulf, *Paradygmaty nauki o wychowaniu. Powstanie nauki o wychowaniu w Niemczech*, przeł. M. Szymański, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 4.

¹² Zob. J. Rutkowiak, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 329–336.

¹³ Zob. A. Folkierska, *Glosa do tekstu Christopha Wulfa „Paradygmaty nauki o wychowaniu. Powstanie nauki o wychowaniu w Niemczech”*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 4.

z tym, hermeneutyczne rozumienie teorii pozwala interpretować ją jako czynnik zmiany rzeczywistości, zmiany dokonującej się procesualnie na drodze poszukiwania sensu.

Niniejsze rozważania mogą także stanowić przyczynek do opowiedzenia się za przejściem od wąsko rozumianej teorii wychowania do wiedzy pedagogicznej jako efektu myślenia o wychowaniu¹⁴, tworzącego tożsamość podmiotową, będącego humanistycznym obowiązkiem każdego pedagoga. Podstawowym fundamentem myślenia o wychowaniu staje się tutaj horyzont interpretacyjny, który sprawia, że „zderzenie hermeneutyki i pedagogiki wymaga refleksji prowadzącej **od** sprawności technicznego odczytywania teorii wychowania **do** umiejętności spojrzenia na te koncepcje z perspektywy ich symbolicznego znaczenia”¹⁵. Zdolność do odczytania tej symboliczności, rozszyfrowania ukrytego znaczenia i poszukiwania sensu jest wyrazem postawy otwartej oraz stanu świadomości danego pedagoga¹⁶. Proces interpretacji staje się w tym kontekście poszukiwaniem i przywracaniem sensu doświadczania działania, a rozumienie – jako sposób bycia w świecie – ma walor nie tylko teoriopoznawczy, lecz także ontologiczny¹⁷.

Przyjmując, że rozumienie tekstu wzbogaca i rozwija tożsamość badacza oraz poszerza jego świadomość¹⁸, zdaję sobie jednocześnie sprawę z tego, że niniejsza rozprawa powstała w określonym „polu uniwersyteckim/akademickim”, pod wpływem kulturowych i społecznych uwarunkowań myślenia¹⁹. Opowiadając się za tym, że horyzont biografii i kultury stanowi granice możliwości interpretacyjnych, zaproponowałam rekonstrukcję, która jest jedną z wielu możliwych i może być zasilana nowymi kontekstami. Teksty będące przedmiotem analiz – dzięki swojej obecności w czasie i przestrzeni – dają możliwość wielu interpretacji, w zależności od zmieniającej się perspektywy społeczno-kulturowej ich odbiorcy oraz sytuacyjnie ograniczonego punktu widzenia.

¹⁴ Zob. A. Folkierska, *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 99–116.

¹⁵ K. Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Toruń 2012, s. 47.

¹⁶ Zob. L. Witkowski, *Wstęp do problemu fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)*, [w:] *idem, Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Warszawa 2007, s. 29–66.

¹⁷ Zob. A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. I, s. 662.

¹⁸ Por. R. Usher i in., *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa postmodernistyczna)*, przeł. M. Malewski, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001, nr 2 (14).

¹⁹ Tę perspektywę badań opieram na takim rozumieniu nauki, które określa ją jako kulturowo uregulowaną praktykę badawczą. Zob. B. Kotowa, *Epistemologiczna waloryzacja poznania*, [w:] *Rozważania o poznaniu naukowym*, red. J. Such i in., Poznań 1996, s. 15–29.

Zaproponowana rekonstrukcja hermeneutyczna jest takim typem refleksji, która nie pretenduje do ostatecznych rozwiązań, ale jest próbą nadawania nowych znaczeń. Jak podkreśla B. Śliwerski, „znaczenie zjawisk pedagogicznych nie jest nigdy jednoznaczne, lecz zmienia się wraz ze zmianą horyzontu rozumienia samych pedagogów”²⁰.

Mam nadzieję, że niniejsza analiza stanowi otwarcie pola do kolejnych badań, zwłaszcza, że „odnawianie znaczeń oraz pokonywanie przeszkód epistemologicznych otwiera perspektywę asymilacji nowych kategorii interpretacyjnych”²¹, których moc sensowótwa nadaje kształt praktykom społecznym (w tym edukacyjnym), ich konceptualizacjom oraz warunkom ich poznawania²². Zgadzam się przy tym z twierdzeniem K. Ablewicz, że „systematycznie prowadzone badania istotnościowe [...], dotyczące chociażby uważnego definiowania i redefiniowania podstawowych pojęć (zjawisk) pedagogicznych, pozwoliłyby pedagogom precyzyjniej określić swoistość własnego stanowiska badawczego, znacząco nieraz odmiennego od samych perspektyw psychologicznych, socjologiczno-politycznych czy filozoficznych”²³.

Taka idea przyświecała również zaprezentowanym badaniom. Wierzę, że ich realizacja ma znaczenie dla relacji istniejącej między pedagogiką (jako dyscypliną naukową), kształceniem w zakresie pedagogiki (jako przygotowaniem do profesjonalnej praktyki pedagogicznej) oraz edukacją (w tym – działalnością wychowawczą) jako społecznym działaniem²⁴. Działalności wychowawczej zanurzonej w codzienności, powinien bowiem towarzyszyć ciągły namysł i refleksja, bo przecież każdy pedagog konstruuje swoje działanie w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości.

²⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 25.

²¹ K. Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym...*, s. 422.

²² Por. *Trzy sposoby poznania teoretycznego*, [w:] P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, przeł. W. Kroker, Kęty 2007, s. 178–192.

²³ K. Ablewicz, *Metodologiczne horyzonty sytuacji wychowawczej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2005, nr 1, s. 115.

²⁴ Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika...*, s. 7-10.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, [w:] *Horyzonty wychowania w czasach przemian*, red. W. Pasierbek, M. Grodecka, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 543–559.
- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.
- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 25–41.
- Ablewicz K., *Martinusa J. Langevelde koncepcja pedagogiki jako systematycznej wiedzy o sytuacji wychowawczej*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomska, Seria „Pedagogika Filozoficzna”, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 315–327.
- Ablewicz K., *Metodologiczne horyzonty sytuacji wychowawczej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2005, nr 1.
- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Adamczewski R., *Dialog i krytyka jako niezbędne warunki współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2010, nr 2.
- Adorno T. W., *Erziehung zur Mündigkeit*, hrsg. G. Kadelbach, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Mein 1971.
- Adorno T. W., *Wychowanie po Oświeceni*, przeł. J. Zychowicz, „Znak” 1978, nr 285.
- Ajdukiewicz K., *Język i poznanie*, PWN, Warszawa 1985.
- Ajdukiewicz K., *O znaczeniu wyrażen*. Księga pamiątkowa Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie, Lwów 1931.
- Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Anscombe E., *Intention*, Blackwell, Oxford 1957.
- Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2010.
- Archer M., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Archer H., *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodźka, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Archer H., *Między czasem minionym a przyszłym. Ośiem ćwiczeń z myśli politycznej*, wstęp P. Śpiewak, przeł. M. Godyń, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa 1993.
- Arendt H., *Polityka jako obietnica*, przeł. W. Madej, M. Godyń, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2005.

- Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, przeł. D. Gromska, L. Regner, W. Wróblewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Austin J. L., *Mówienie i poznawanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*, oprac. B. Chwedeńczuk, J. Woleński, PWN, Warszawa 1993.
- Badania jakościowe, t. 2: *Podejścia i teorie*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Banasia J., *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania. Elementy teorii i metodyki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.
- Bandura A., *Social cognitive theory of personality*, [w:] *Handbook of Personality: Theory and Research*, eds. L. A. Pervin, O. P. John, Guilford Press, Nowy Jork 1999, s. 154–196.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Barbier J.-M., *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, przeł. G. Karbowska, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2006.
- Bator A. P., *Intencjonalność sztuki w filozofii Romana Ingardena i Mieczysława Alberta Krąpca*, Katedra Antropologii Filozoficznej i Etyki Papieskiego Fakultetu Teologicznego, Wrocław 1999.
- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa 1996.
- Bauman Z., *Kultura jako „praxis”*, przeł. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 69–71.
- Benner D., *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Juventa Verlag, Weinheim u. München 1987.
- Benner D., *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność. Kultura. Demokracja. Religia*, wybór i przekł. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.
- Benner D., *O pozycji praktyki pedagogicznej w całościowej praktyce życiowej człowieka*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, [w:] *Pedagogika*, t.1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 127–148.
- Benner D., *Pedagogika ogólna*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, [w:] *Pedagogika*, t.1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 115–194.
- Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, wstęp i przekł. J. Niżnik, PIW, Warszawa 1983.
- Bieszczad B., *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Bilińska-Suchanek E., *Przestrzenie oporu w edukacji*, [w:] *Przestrzenie oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Pomorska Akademia Pedagogiczna, PW Warex, Toruń 2006, s. 1–14.
- Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny*, przeł. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.
- Blumer H., *Społeczeństwo jako symboliczna interakcja*, przeł. E. Morawska, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscyentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, wybór i wstęp E. Mokrzycki, PIW, Warszawa 1984, s. 71–86.
- Blusz K., *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

- Bobryk J., *Akty świadomości i procesy poznawcze*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław 1996.
- Bobryk J., *Przyczynowość i intencjonalność*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
- Bobryk J., *Reprezentacja, intencjonalność, samoświadomość*, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa 1996.
- Bobryk J., *Świadomość człowieka w epoce mediów elektronicznych*, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa 2004.
- Bobryk J., Twardowski. *Teoria działania*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.
- Boniecka B., *Tekst potoczny a dyskurs*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 45–62.
- Boudon R., *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, przeł. K. Kowalski, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
- Bourdieu P., *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, przeł. A. Zawadzki, Universitas, Kraków 2007.
- Bourdieu P., *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Bourdieu P., *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabyłów*, przeł. W. Kroker, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, wstęp i red. A. Kłosowska, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990.
- Bourdieu P., Wacquant L., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Bremer J., *Wprowadzenie do filozofii umysłu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Brentano F., *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, przeł. W. Galewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Brogowski L., *Świadomość i historia. Studium o filozofii Wilhelma Diltheya*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.
- Brühlmeier A., *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez J. H. Pestalozziego*, red. i wpraw. B. Śliwierski, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Brzezińska A., *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 227–257.
- Buber M., *O tym, co wychowawcze*, [w:] *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, red. J. Filek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 46–48.
- Buber M., *Problem człowieka*, wstęp i przekł. J. Doktor, PWN, Warszawa 1993.
- Buksiński T., *Doświadczenie w naukach społecznych*, [w:] *Doświadczenie*, red. T. Buksiński, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2001, s. 63–97.
- Buksiński T., *Racjonalność współdziałań. Szkice z filozofii polityki*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 1996.
- Buksiński T., *Zasady i metody interpretacji tekstów źródłowych*, PWN, Warszawa–Poznań 1992.
- Chrost S., *Koncepcja człowieka a teleologia wychowania*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2008.
- Chrudzimski A., *Od Brentana do Husserla. Ontologia intencjonalności*, „Principia” 1997, Tom XVIII–XIX.
- Chrudzimski A., *Teoria intencjonalności i umysłu Johna R. Searle’a*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 1995, nr 2.

- Chrudzimski A., *Teoria intencjonalności Romana Ingardena*, „Edukacja Filozoficzna” 1998, nr 25.
- Chrudzimski A., *Teoria przedmiotów intencjonalnych kontra teoria przysłówkowa*, „Analiza i Egzystencja” 2005, nr 1.
- Cialdini R. B., *Wwieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przeł. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.
- Cichoń W., *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*, [w:] *Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993, s. 114–130.
- Cyrańska E., *Wymiar etyczny „praxis” jako ogniwo wzajemnej relacji teoria – praktyka*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002, s. 125–137.
- Cyrański B., *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Czarnecki P., *Koncepcja umysłu w filozofii Daniela C. Dennetta*, <http://kognitywistyka.prv.pl>, dostęp: 07.09.2013.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy pedagogiki emancypacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, red. E. Kubiak-Szyborska, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 1999, s. 76–90.
- Czerepaniak-Walczak M., *Teorie wychowania – perspektywa krytyczna*, [w:] *Tożsamość teorii wychowania*, red. J. Papież, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 53–64.
- Czerepaniak-Walczak M., *Zaangażowanie, jego wymiary i konsekwencje*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001 (numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*).
- Czerny J., *Brentanizm i jego recepcja w filozofii europejskiej*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1987.
- Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993.
- Danner H., *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, Ernst Reinhardt Verlag, München–Basel 1998.
- Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, red. W. Żłobicki, przeł. J. Marnik, W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997.
- Davidson D., *Eseje o prawdzie, języku i umyśle*, oprac. B. Stanosz, PWN, Warszawa 1992.
- Dawid Ł., Kojs W., *Podmiot, czyli człowiek (uwagi wstępne)*, [w:] *Wokół dydaktyki podmiotowej*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszyń, Cieszyn 2003, s. 7–11.
- Dąbrowski A., *Intencjonalność i semantyka*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013.
- Dąbrowski A., *Radykalna interpretacja intencjonalności w filozofii Martina Heideggera*, „Analiza i Egzystencja” 2012, nr 18.
- Dembo M. H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, przeł. E. Czerniawska, Z. Toeplitz, WSiP, Warszawa 1997.
- Dennett D., *Natura umysłów*, przeł. W. Turopolski, Wydawnictwo CiS, Warszawa 1997.

- Dennett D., *Słodkie sny: Filozoficzne przeszkody na drodze do nauki o świadomości*, przeł. M. Miłkowski, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2007.
- Diemer A., *Antropologia filozoficzna. Kurs elementarny filozofii*, przeł. P. Taranczewski, Wydawnictwo Instytut Filozofii PAT, Kraków 1981.
- Dobson J. C., *Dr Dobson zmęczonym rodzicom, czyli o tym, jak radzić sobie z trudami wychowania dzieci*, przeł. Z. A. Kościuk, Wydawnictwo Rodzinny Krąg, Warszawa 1993.
- Doliński D., *Psychologia wpływu społecznego*, Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum, Wrocław 2000.
- Domecka M., *Wprowadzenie do polskiego tłumaczenia książki Margaret S. Archer „Człowieczeństwo. Problem sprawstwa”*, [w:] M. S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem Sprawstwa*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013, s. XLI–LIV.
- Domecka M., *Dualność czy dualizm? Relacje pomiędzy strukturą i podmiotowym sprawstwem we współczesnych debatach teoretycznych*, [w:] *Sprawstwo. Teorie, metody, badania empiryczne w naukach społecznych*, red. A. Mrozowicki, O. Nowaczyk, I. Szlachcicowa, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013, s. 103–115.
- Doświadczenie*, red. T. Buksiński, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2001.
- Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, WSiP, Warszawa 1987.
- Dylak S., *Nauczyciel w kontekście tworzenia teorii pedagogicznej oraz własnego rozwoju zawodowego*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002, s. 105–122.
- Dylematy metodologiczne pedagogiki*, red. T. Lewowicki, Wydawnictwa Pedagogiczne UW, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego, Warszawa–Cieszyn 1995.
- Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 1996.
- Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. A. van Dijk, T. Dobrzyńska, przeł. G. Grochowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.
- Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1994.
- Embrée L., *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, przeł. A. Łagodzka, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2006.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, t. 3 – 2004; t. 4 – 2005.
- Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Feinberg W., Soltis J. F., *Szkoła i społeczeństwo*, przeł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000.
- Feldman A., *Varieties of wisdom in the practice of teachers*, “Teaching and Teacher Education” 1997, Vol. 13, nr 7.
- Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa 1989.
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Filek J., *Filozofia jako etyka: eseje filozoficzno-etyczne*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2001.
- Filek J., *Pytanie o istotę wychowania*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 4.

- Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, red. J. Filek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75), numer specjalny, red. M. Dudzikowa, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Filozofia umysłu*, red. B. Chwedeńczuk, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1995.
- Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Folkierska A., *Glosa do tekstu Christopha Wulfa „Paradygmaty nauki o wychowaniu. Powstanie nauki o wychowaniu w Niemczech”*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 4.
- Folkierska A., *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995, s. 155–176.
- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.
- Folkierska A., *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 1, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Folkierska A., *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1990, s. 99–116.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, słowo wstępne J. Topolski, przeł. A. Siemek, PIW, Warszawa 1977.
- Francuz G., *Liberalizm: racjonalność autonomii czy racjonalność instrumentalna?*, [w:] *Oblicza racjonalności*, red. Z. Ambrożewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 167–189.
- Frankl V., *Nadać życiu sens*, „Życie i Myśl” 1973, nr 4.
- Frankl V., *Paradoksy szczęścia*, „Życie i Myśl” 1977, nr 1.
- Fromm E., *Mieć czy być*, przeł. J. Miziński, Wydawnictwo Klub Otrycki, Warszawa 1989.
- Fromm E., *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*, przeł. H. Adamska, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1996.
- Fromm E., *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium istoty destrukcyjności*, przeł. P. Kuropatwiński i in., Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 1994.
- Furman M., *Intencjonalność a Badania logiczne*, „Acta Universitatis Palackianae Olomouensis” 2002, Philosophica V.
- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. 1, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2009.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 213–221.
- Gadamer H. G., *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Inter-esse, Kraków 1993.
- Gajdamowicz H., *Cele edukacji w ujęciu alternatywnym*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 229–235.
- Gajdamowicz H., *Teoria pedagogiczna i jej odniesienia do praktyki*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002, s. 267–275.
- Gajdamowicz H., *Teoria wychowania i nauczania K. Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1991.
- Gara J., *Fenomen wolności i pedagogiczne implikacje nieredukowalności wolnościowych dążeń człowieka*, „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 7 (1).
- Gara J., *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.

- Gawlina B., *Jakie wychowanie taka teoria*, [w:] *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994, s. 25–29.
- Giddens A., *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*, przeł. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2001.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*, przeł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Giroux H. A., *Marzenie o edukacji radykalnej (wywiad Bernarda Murchlanda z Henry Giroxem)*, przeł. L. Witkowski, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, cz. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1992, s. 5–18.
- Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, przeł. P. Kwieciński, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994, s. 103–139.
- Gładziejewski P., *Świadomość fenomenalna a problem intencjonalności. O intencjonalności fenomenalnej*, „Analiza i Egzystencja” 2011, nr 16.
- Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze, Zielona Góra 1996.
- Gnitecki J., *Struktura teorii pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe PTP Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.
- Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wielkopolski 1999.
- Godoń R., *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Gofron B., *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, [w:] *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2008, s. 43–65.
- Gołębiak B. D., *Ku pedeutologii refleksyjnej*, [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 143–165.
- Gorzelok K., *Trzy modele wychowania (Przyczynek do typologii pedagogicznej)*, [w:] *Wychowanie jako pomoc*, red. J. Placha, Seria „Dialogi Pedagogiczne”, t.2, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1992.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Górniewicz J., *Związki pedagogiki ogólnej z teorią wychowania*, [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995, s. 63–70.
- Grahame C., *Przestrzeń, czas i człowiek. Spojrzenie badacza prehistorii*, przeł. H. Turczyn-Zalewska, PIW, Warszawa 1998.
- Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002.
- Griese H. M., *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji”*, przeł. B. Owczarska [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 35–45.
- Griese H. M., *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, przeł. J. Dąbrowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Griese H. M., *Szkice z socjologii wychowania i andragogiki*, przeł. D. Sztobryn, Wydawnictwo Dajas, Łódź 2002.
- Grządziel D., *Jakość pracy w edukacji i jej efekty. Implikacje wynikające z arystotelesowskich kategorii praxis i poiesis*, „Forum Pedagogiczne” 2012, nr 2.

- Grzegorzczak A., *Wolność jednostki ludzkiej*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 9 (250).
- Grzelak J. Ł., Nowak A., *Wpływ społeczny*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 187–204.
- Grzmil-Tylutki H., *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia. Teorie. Perspektywy*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2010.
- Grzybowski P. P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gurycka A., *O sztuce wychowywania dla wychowawców i nauczycieli*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1997.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa 1979.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, posłowie B. Śliwerski, przeł. A. Kacmajar, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Habermas J., *Pojęcie działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*, przeł. A. M. Kaniowski, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, tom XXX, nr 3.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przeł. A. M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Habermas J., *Teoria i praktyka: wybór pism*, wyb. i oprac. Z. Krasnodębski, przeł. M. Łukasiewicz, PIW, Warszawa 1983.
- Hajduk Z., *Ogólna metodologia nauk. Skrypt dla studiujących kierunki przyrodnicze oraz filozofię przyrody*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.
- Hałas E., *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1987.
- Heidegger M., *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, wyb., oprac. i wstęp K. Michalski, przeł. K. Michalski, K. Pomian, M.J. Siemek, J. Tischner, K. Wolicki, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1977.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 45–60.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Integracja perspektywy poznawczej, pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 23–39.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce (skutki jego dominowania w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogów)*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, Toruń 1990, s. 158–175.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika pozytywistyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 196–219.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1989.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Nasza Księgarnia, Lwów–Warszawa 1939.

- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, [w:] i d e m, *Dzieła wybrane*, t. 1, wyb. i oprac. W. Okoń, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Hintz D., Pöppel K. G., Rekus J., *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, Juventa Verlag, Weinheim-München 1993.
- Howarth D., *Dyskurs*, przeł. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, red. J. Gajda, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Husserl E., *Medytacje kartezjańskie*, przeł. A. Wajs, PWN, Warszawa 1982.
- Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Seria „Pedagogika Filozoficzna”, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
- Ingarden R., *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, PWN, Warszawa 1988.
- Ingarden R., *Spór o istnienie świata*, t. 2: *Świat i świadomość*, PWN, Warszawa 1987.
- Ingarden R., *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*, PWN, Warszawa 1976.
- Intencjonalność jako kategoria filozofii umysłu i filozofii języka*, red. Z. Muszyński, J. Pańniczek, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.
- Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Jakubowski J., *Racjonalność a normatywność działań (Alfred Schütz a Talcott Parsons)*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 1998.
- Janke A. W., *Perspektywa analizy wychowania w kategorii procesu*, [w:] *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2002, s. 64–92.
- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odłotowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Jodzio K., *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Judycki S., *Natura umysłu: zagadnienia podstawowe*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 1999, nr 1.
- Kaczyńska W., *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW, Warszawa 1992.
- Kałużyski M., *Szkoła dla ucznia. „Kim jest uczeń?”*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 473–484.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1982.
- Karwat M., *Podmiotowość polityczna: humanistyczna interpretacja polityki w marksizmie*, PWN, Warszawa 1980.
- Kaufmann J.-C., *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, przeł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Kawecki I., *Badanie szkoły czy badanie społeczeństwa – rzecz o krytycznym paradygmacie metodologicznym*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993, s. 189–201.
- Klawiter A., *Świadomość. Wprowadzenie do współczesnych dyskusji*, [w:] *Przewodnik po filozofii umysłu*, red. M. Miłkowski, R. Poczobut, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 353–394.
- Kleszcz R., *O racjonalności. Studium epistemologiczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.

- Kleszcz R., *O rozumie i wartościach*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007.
- Klinowski M., *Logiczna problematyka czynu i sprawstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka. Wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 25–78.
- Kłowska A., *Teoria socjologiczna Pierre’a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, wstęp i red. A. Kłowska, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990, s. 7–41.
- Koczanowicz L., *Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żlobicki, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 35–42.
- Koczanowicz L., *Jednostka – działanie – społeczeństwo. Koncepcje jaźni w filozofii amerykańskiego pragmatyzmu*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1994.
- Koczanowicz L., *Myślenie jako moment działania a ideał uniwersalnej racjonalności w filozofii pragmatycznej Ch. S. Peirce’a i G. H. Meada*, [w:] *Etyka – wspólnota – działanie. Szkice z filozofii współczesnej*, red. P. Dehnel, N. Kapferer, B. Sierocka, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław 2001, s. 97–109.
- Kofta M., *Wolność wyboru*, [w:] *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, red. X. Gliszczyńska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983, s. 103–132.
- Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania. Materiały do użytku konwersatorium. Edukacja wobec przemian*, przeł. U. Zbroja-Maciejewska, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Oddział w Toruniu, Toruń 1990.
- Koj L., Gut A., *Uwagi o antypsychologizmie Fregego i Husserla*, [w:] *Psychologizm – antypsychologizm*, red. A. Olech, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2001, s. 29–59.
- Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Kojs W., *Edukacja, pedagogika i prakseologia – wybrane płaszczyzny współdziałania*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 97–109.
- Kolańczyk A., *Czuje, myślę, jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- Kołodziejczyk P., *Johna Searle’a teoria intencjonalności*, [w:] *Intencjonalność jako kategoria filozofii umysłu i filozofii języka*, red. Z. Muszyński, J. Pańniczek, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004, s. 203–235.
- Kołodziejczyk P., *Między fenomenologią a cognitive science. Johna Searle’a teoria intencjonalności*, <http://www.kognitywistyka.net/artykuly/pk-mfacs.pdf>, dostęp: 11.05.2013.
- Konarzewski K., *O wychowaniu w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 271–330.
- Konarzewski K., *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2 (128).
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1987.
- Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

- Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.
- Kosiorek M., *Istota wychowania i kształcenia w pedagogice antyautorytarnej*, „Rocznik Edukacji Alternatywnej” 2003, nr 1.
- Kotarbiński T., *Abecadło praktyczności*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1969.
- Kotarbiński T., *Wybór pism*, t. 1: *Myśli o działaniu*, PWN, Warszawa 1957.
- Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1968.
- Kotłowski K., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1964.
- Kowalczyk-Wałędzia M., *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Kowalski M., Falcman D., *Fenomenologie: socjologia versus pedagogika (przesłanki instytucjonalizowania się pedagogiki fenomenologicznej)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Kowalski M., Falcman D., *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna – analizy i impresje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Kozielecki J., *Teoria czynności a psychotransgresjonizm*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 20–33.
- Kozielecki J., *Transgresje jako źródło kultury*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Kozielecki, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 241–261.
- Krasnodębski Z., *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, PIW, Warszawa 1986.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kron F. W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia. Procesy. Modele. Podręcznik akademicki*, przeł. E. Cieślak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Kruk J., *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Kruk J., Leszczyński A. C., *Myślenie i działanie jako problem pedagogiczny (zapis rozmowy)*, [w:] *Rozmowy o wychowaniu. Kontrowersje, spory, dyskusje*, red. J. Rutkowiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992, s. 179–190.
- Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, wstęp i oprac. B. Śliwerski, przeł. D. Sztobryn, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Krzemiński I., *Co się dzieje między ludźmi?*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
- Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.
- Kryzys i schizma. Antysecjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1–2, red. E. Mokrzycki, PIW, Warszawa 1984.
- Kubiak-Jurecka E., *Podmiotowość jako problem pedagogiczny w aspekcie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994, s. 103–108.
- Kubiniowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.

- Kubinowski D., *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jak kategoria metodologiczna*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 177–180.
- Kubinowski D., *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2010, s. 29–44.
- Kuhn T. S., *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Ostromęcka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Kunter A., *Analiza dyskursu*, przeł. M. Höffner, [w:] *Badania jakościowe*, t. 2: *Podejścia i teorie*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 189–201.
- Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, Toruń 1990.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kurcz I., Bokus B., *O języku i aktywności komunikacyjnej człowieka*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 150–161.
- Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przekł. i red. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2004.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007.
- Kwaśnica R., *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwierski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 151–166.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, Toruń 1990, s. 295–307.
- Kwaśnica R., *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, PWN, Warszawa 1992, s. 81–154.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1996, s. 472–488.
- Kwieciński Z., *Badania dynamiczne jako specyficzne dla pedagogiki. Przypadki (około)toruńskie*, referat wygłoszony na konferencji KNP PAN, 26.06.2012 r. w Toruniu, [materiały rozpozyszczone podczas konferencji].
- Kwieciński Z., *Diesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 31–38.
- Kwieciński Z., *Pedagogie przekorne wobec pedagogii głównych nurtów. Problem. Model. Zachęta do dyskusji*, [w:] *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 67–74.
- Kwieciński Z., *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2004, nr 3.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Olsztyn 2000.
- Legowicz J., *Zarys historii filozofii. Elementy doksografii*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.

- Lepczyk R. A., *Doświadczenie jako całość ontologiczno-epistemiczna*, [w:] *Doświadczenie*, red. T. Buksiński, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2001, s. 179–190.
- Leppert R., *Alternatywność jako „pulsująca” kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 143–158.
- Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje: studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Leppert R., *Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001 (numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*).
- Lewartowska-Zychowicz M., *Między pojęciem a kategorią. Perspektywa dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Lorenz K., *Regres człowieczeństwa*, przeł. A. D. Tauszyńska, PIW, Warszawa 1986.
- Luckmann T., *O granicach świata społecznego*, przeł. D. Lachowska, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa 1989.
- Luckmann, *Theorie des sozialen Handelns*, Walter de Gruyter, Berlin 1992.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Łukaszewski W., *Oceny działania a wykonanie nowych zadań*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1973.
- Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M., *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Łuszczuk W., *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2008, z. 3.
- Maciejczak M., *Brentano i Husserl. Pytanie epistemologiczne*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2001.
- Maciejczak M., *Franza Brentana koncepcja intencjonalności*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2000, t. XXVIII, z. 2.
- Maciejczak M., *Intencjonalność i znaczenie językowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010.
- Maciejczak M., *Świadomość i sens. Kant. Brentano. Husserl. Merleau-Ponty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007.
- Maciejczak M., *Zwrot językowy w filozofii. Od Fregego do Searle’a*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010.
- Maciejewski J., *Motywacja w edukacji: aktywny czy bierny dyskurs w naukach społecznych?*, [w:] *Motywacja w edukacji*, red. E. Przygońska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 11–26.
- MacIntyre A., *Etyka i polityka*, przeł. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- MacIntyre A., *Krótką historia etyki. Historia filozofii moralności od czasów Homera do XX wieku*, przekł., wpraw. i przyp. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Malewski M., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1/2.
- Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, [w:] *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje: studia ofiarowane prof. E. A. Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, red. E. Przybylska, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001, s. 271–289.
- Malewski M., *Niepewność wiedzy – zawodność edukacyjnej praktyki*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002, s. 49–61.

- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Maliszewski K., „Zwrot etyczny” a pedagogika, „Studia Kulturowo-Edukacyjne” 2011, T. VI, nr 1.
- Mandes S., *Świat przeżywany w socjologii*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Manipulacja. Pedagogiczno-społeczne aspekty*, cz. I: *Interdyscyplinarne aspekty manipulacji*, red. J. Aksman, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010.
- Maruszewski T., *Psychologia poznawcza*, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa 1996.
- Maruszewski T., *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.
- Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M., *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 511–650.
- Marynowicz-Hetka E., *Kategoria działania społecznego w pedagogice społecznej – wybrane problemy analizy i przygotowania do działania*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, red. E. Trempała, M. Cichosz, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001, s. 73–82.
- Marynowicz-Hetka E., *Miejsce wartości w polu działania społecznego, czyli o aksjologicznym kryterium działania społecznego. Kilka refleksji od K. Kotłowskiego do L. Lavelle’a*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Seria „Pedagogika Filozoficzna”, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 161–177.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Marynowicz-Hetka E., *Podejścia medacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie*, [w:] *Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnoty. Przyczynek do profesjonalności i etyczności działania w świetle teorii i doświadczenia*, red. Z. Domżał, L. Witkowski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2011, s. 7–14.
- Marynowicz-Hetka E., *Praktyczność pedagogiki – zakres, przekraczanie – na przykładzie pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnica-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 290–301.
- Maslow A. H., *Samorealizacja i poza nią*, „Nowiny Psychologiczne” 1983, nr 2.
- Maślanka T., *Racjonalność i komunikacja. Filozoficzne podstawy teorii społecznej J. Habermasa*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Materne J., *Próba zarysowania układu podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska społecznego*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania” 1982, z. 4 (135).
- Matraszek K., Such J., *Zaangażowanie nauki a walory wiedzy naukowej*, [w:] *Rozważania o poznaniu naukowym*, red. J. Such, J. Szymański, M. Szczęśniak, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1996, s. 31–36.
- McGinnis A. L., *Sztuka motywacji*, przeł. W. Wojciechowski, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 2000.
- Mead G. H., *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, PWN, Warszawa 1975.
- Meighan R. i in., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

- Melosik Z., *Pedagogika poststrukturalna: jak działać w świecie bez wielkich liter?*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Łódź–Kraków 1995, s. 123–130.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1995.
- Melosik Z., *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1994, s. 200–226.
- Melosik Z., *Teoria i społeczne konstruowanie rzeczywistości*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001 (numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*).
- Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 1982.
- Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, red. M. Straś-Romanowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Męczyńska A., *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Męczyńska A., *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- Michalak J. M., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
- Michalak J. M., *Przestrzeń uczenia się nauczycieli – idea społecznej teorii uczenia się we wspólnocie praktyków Etienne’a Wengera*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 115–127.
- Między przedmiotowością a podmiotowością: intencjonalność w fenomenologii francuskiej*, red. A. Gielarowski, R. Grzywacz, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Milerski B., *Pedagogika kultury: zagadnienie teoretycznej tożsamości*, [w:] *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, red. J. Gajda, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 29–50.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przeł. B. Przybyłowska, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1999.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a nowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
- Morszczyńska U., *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009.
- Mrozowicki A., *Człowieczeństwo: struktura i sprawstwo w teorii socjologicznej Margaret S. Archer*, [w:] M. S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013, s. VII–XL.
- Muszyńska E., *Teoria a praktyka wychowania*, [w:] *Tożsamość teorii wychowania*, red. J. Papięz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 99–110.
- Muszyński H., *Ideal i cele wychowania*, WSiP, Warszawa 1974.

- Muszyński H., *Wokół definicji wychowania*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, red. E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008, s. 15–28.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1970.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1977.
- Murzyn A., *Wychowanie do racjonalności – wybrane kwestie*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Szto Bryn, E. Łatacz, J. Bochomulska, Seria „Pedagogika Filozoficzna”, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 83–95.
- Müller A. W., *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*, Ontos Verlag, Heusenstamm 2008.
- Myśl Tadeusza Kotarbińskiego i jej współczesna recepcja*, red. R. Banajski, W. Gasparski, A. Lewicka-Strzańska, PAN, Warszawa 2006.
- Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. A. Wróbel, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków–Warszawa 1947.
- Neill A. S., *Die Befreiung des Kindes*, Fischer Taschenbuch Verlag, Hamburg 1975.
- Neill A. S., *Nowa Summerhill*, przeł. M. Duch, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Neuman W. L., *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*, Allyn and Bacon, Boston 2000.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2012.
- Nieobecne dyskursy*, cz. II, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1992.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Region, tożsamość, edukacja*, Trans Humana, Białystok 2005.
- Nowaczyk A., *Filozofia analityczna. Z dziejów filozofii współczesnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Nowak M., *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 145–170.
- Nowak M., *Normatywność tradycyjna i współczesna względność w wychowaniu. Problemy aksjologiczne*, [w:] *Przetrawanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B. D. Gołębiak, R. Kwaśnica Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 99–111.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012.
- Nowak M., *Pedagogika – próba zarysowania stanu, perspektyw i kierunków współczesnej polskiej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2010, nr 33.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Nowak M., *Wiedza pedagogiczna – między faktami i umiejętnością działania a celowością*, „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 5–6.
- Nowak W., *Autorytaryzm, biurokracja, alienacja w wychowaniu i nauczaniu*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1994, nr 4.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.

- Nowakowski A., *Donald Davidson o intencjach i działaniach*, [w:] *Intencjonalność jako kategoria filozofii umysłu i filozofii języka*, red. Z. Muszyński, J. Paśniczek, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004, s. 155–168.
- Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Oblicza doświadczenia aksjologicznego. Studia i rozprawy*, red. P. Duchliński, G. Hołub, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Obuchowski K., *Cywilizacja, osobowość, kultura*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2 (16–17), numer specjalny: *Polacy na progu ...*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Obuchowski K., *Od przedmiotu do podmiotu*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.
- Obuchowski K., *W poszukiwaniu właściwości człowieka*, Książka i Wiedza, Warszawa 1989.
- Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
- Olbricht K., *Sztuka a działania pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.
- Olbricht K., *Wychowanie a wartości*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukulowicz, M. Nowak, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 45–51.
- Oleś P. K., Drań-Ruszczak K., *Osobowość*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 651–764.
- O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Opaliński Ł., *Niealfabetyczne systemy piśmiennicze a komunikacja językowa w Internecie*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne” 2012, nr 1.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- Ostasz L., *Świadomość. Jak funkcjonuje i czym jest ?*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneitea, Warszawa 2011.
- Ostasz L., *Teoria świadomości i podświadomości*, TIBS, Kraków 1997.
- Ostrowska U., *Krytyczna analiza dyskursu (KAD). Z perspektywy badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnica-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 113–127.
- O wychowaniu i jego antynomiach*, wybór tekstów i oprac. E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008.
- Pacławska K., *Teoria pedagogiczna a badania empiryczne – próba egzemplifikacji*, [w:] *Zagadnienia teorii pedagogicznej*, red. S. Palka, Seria „Zeszyty Naukowe UJ: Prace Pedagogiczne”, t. 3, PWN, Warszawa–Kraków 1986, s. 105–114.
- Paczkowska-Łagowska E., *O historyczności człowieka. Studia filozoficzne*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Palka S., *Teoretyczność i praktyczność wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnica-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 255–264.
- Palka S., *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 15–25.

- Palka S., *Zarys koncepcji teorii pedagogicznej*, [w:] *Zagadnienia teorii pedagogicznej*, red. S. Palka, Seria „Zeszyty Naukowe UJ: Prace Pedagogiczne”, t. 3, PWN, Warszawa–Kraków 1986, s. 9–22.
- Paluchowski W. J., *Osobowościowe wyznaczniki skuteczności działania a cechy sytuacji*, [w:] *Efektywność a osobowość*, red. K. Obuchowski, W. J. Paluchowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982, s. 90–115.
- Paluchowski W. J., *Osobowość a działanie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1981.
- Paprzycka K., *Falszywa świadomość psychologii intencjonalnej. O pewnym dogmacie współczesnej analitycznej filozofii umysłu*, „Filozofia Nauki” 2003, nr 1.
- Paprzycka K., *Jak zaniechania mogą pomóc w zrozumieniu, czym są działania?*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2003, nr 1.
- Paprzycka K., *Problem indywidualizacji i internalizacji działań*, „Analiza i Egzystencja” 2010, nr 11.
- Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Parsons T., *Szkice z teorii socjologicznej*, przeł. A. Bentkowska, PWN, Warszawa 1972.
- Paszkiewicz E., *Struktura teorii psychologicznych. Behawioryzm. Psychoanaliza. Psychologia humanistyczna*, PWN, Warszawa 1983.
- Paśniczek J., *John R. Searle Intentionality. An essay in the philosophy of mind*, [w:] *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 1, red. B. Skarga, PWN, Warszawa 1994, s. 384–390.
- Paulston R. G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, przeł. Z. Melosik, K. Sobolewska-Myślik, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993, s. 25–50.
- Pedagogiczne drogowskazy*, red. B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Łódź–Kraków 1995.
- Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1–2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
- Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.
- Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa–Kraków 2004.
- Phillips N., Hardy C., *Discourse Analysis. Investigating Processes of Social Construction*, Sage Publications, London 2002.

- Picht G., *Pojęcie odpowiedzialności*, przeł. K. Michalski, [w:] *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, red. J. Filek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 137–155.
- Piekarski J., *Koncepcje działania i praktyka edukacyjna – uwagi teoretyczno-metodologiczne*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002, s. 63–78.
- Piekarski J., *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytet Łódzkiego, Łódź 2007.
- Pilch T., *Strategia badań ilościowych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 63–78.
- Po co etyka pedagogom?*, red. W. Sawczuk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Poczobut R., *Rodzaje samoświadomości*, „Analiza i Egzystencja” 2008, nr 7.
- Poczobut R., *Treść umysłowa a zachowania intencjonalne*, „Diametros” 2006, nr 7.
- Podemski K., *Analiza wiedzy społecznej kreowanej przez środki masowego przekazu. Przypadek tygodników polskich w 1981 roku*, [w:] *Poza granicami socjologii ankietaowej*, red. A. Sułek, K. Nowak, A. Wyka, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1989, s. 77–110.
- Podmiotowość: możliwość – rzeczywistość – konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichocki, Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZMW, Poznań 1988.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Poza granicami socjologii ankietaowej*, red. A. Sułek, K. Nowak, A. Wyka, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1989.
- Prechtl P., *Leksykon pojęć filozofii analitycznej*, przeł. J. Bremer, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Prokopiuk W., *Człowiek jako kategoria filozoficzno-pedagogiczna w pracy współczesnego nauczyciela*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 178–186.
- Przećławska A., *Czym jest wychowanie?*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, wybór tekstów i oprac. E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008, s. 11–14.
- Przestrzenie oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Pomorska Akademia Pedagogiczna, PW Warex, Toruń 2006.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 1994.
- Przewodnik po filozofii umysłu*, red. M. Miłkowski, R. Poczobut, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Przyłębski A., *Gadamer*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 2006.
- Psycholingwistyka*, red. J. B. Gleason, N. B. Ratner, przeł. J. Bobryk i in., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, red. M. Kořta, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1993.
- Psychologia a semiotyka*, red. I. Kurcz, Zakład Semiotyki Logicznej UW, Warszawa 1993.
- Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

- Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 1: *Podstawy psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003; t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Psychologizm – antypsychologizm*, red. A. Olech, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2001.
- P s z c z o ł o w s k i T., *Zasady sprawnego działania. Wstęp do prakseologii*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1982.
- Pytanie. Dialog. Wychowanie*, red. J. Rutkowiak, PWN, Warszawa 1992.
- R a s i ń s k i L., *Pojęcie „dyskursu” w poststrukturalizmie: Derrida, Lacan, Foucault*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2009, nr 3.
- R e s c h e r N., *The Logic of Decision and Action*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh 1966.
- R e t t e r H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, wstęp i oprac. B. Śliwerski, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- R e u t M., *Przeciwko dyskursowi o „wdrażaniu wartości”*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa-Kraków 2004, s. 101–110.
- R e u t M., *Wolność, niepewność, edukacja (polityczne źródła pytania o podmiotowość)*, [w:] *Państwo a edukacja*, red. J. Kochanowicz, T. Tokarz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 167–176.
- R e x J., *Trzydzieści tez o epistemologii socjologii i o metodzie w socjologii*, przeł. B. Chwedeńczuk, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 2, wyb. i wstęp E. Mokrzycki, PIW, Warszawa 1984, s. 137–154.
- R e y k o w s k i J., *Psychologia polityczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 379–403.
- R i c o e u r P., *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wyb., oprac. i wprowadzenie S. Cichowicz, przeł. E. Bieńkowska, H. Bortnowska, S. Cichowicz, J.M. Godzimirski, H. Igalson, J. Skoczylas, K. Tarnowski, Altaya, De Agostini, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2003.
- R i c o e u r P., *Język, tekst, interpretacja: wybór pism*, wyb. i wstęp K. Rosner, przeł. P. Graff, K. Rosner, PIW, Warszawa 1989.
- R i c o e u r P., *O sobie samym jako innym*, oprac. i wstęp M. Kowalska, przeł. B. Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- R i e s e r M., *Romana Ingardena filozofia sztuki*, [w:] *Fenomenologia Romana Ingardena*, „Studia Filozoficzne” 1972, Wydanie specjalne.
- R i t t e l S. J., *Modelowanie dyskursu edukacyjnego*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, Kraków 1996, s. 31–40.
- R o d z i e w i c z E., *„Szkoły myślenia” w edukacji. Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1994, s. 507–517.
- R o j s z c z a k A., *Mentalizm, psychologizm, intencjonalność i semantyka referencjalna*, [w:] *Psychologizm – antypsychologizm*, red. A. Olech, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2001, s. 97–122.
- R o s i n M., *Współczesna pedagogika wobec autorytaryzmu*, [w:] *Pedagogiczne drogowskazy*, red. B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 44–64.

- Rosińska Z., Matusiewicz Cz., *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*, PWN, Warszawa 1987.
- Rozmowy o wychowaniu. Kontrowersje, spory, dyskusje*, red. J. Rutkowiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992.
- Rozważania o poznaniu naukowym*, red. J. Such, J. Szymański, M. Szczesiński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1996.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 59–68.
- Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 21–33.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.
- Rutkowiak J., *Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczyciela (próba analizy w świetle teorii struktur dyspatywnych)*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1996, s. 443–461.
- Rutkowiak J., *Nauczyciel wobec wartości wychowawczych w perspektywie kultury neoliberalnej. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B. D. Gołębnik, R. Kwaśnica, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 303–318.
- Rutkowiak J., Szczepka-Pustkowska M., *Polityczność a upolitycznianie wychowania (w oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogika socjalistyczna”)*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995, s. 209–242.
- Rydl K., *Paradygmaty nowych doktryn pedagogicznych w Republice Czeskiej*, przeł. B. Śliwerski, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 61–68.
- Ryk A., *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Ryk A., *W poszukiwaniu pedagogicznego arche. Zarys systemów pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
- Ryk A., *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, przeł. N. Szymańska, Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1994.
- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, przeł. D. Sztobryn, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1991.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
- Schütz A., *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, przeł. D. Lachowska, [w:] *Kryzys i schizma. Antyścientystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, wyb. i wstęp E. Mokrzycki, PIW, Warszawa 1984, s. 137–192.
- Searle J., *Umysł. Krótkie wprowadzenie*, przeł. J. Karłowski, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2010.
- Searle J., *Umysł, mózg i nauka*, przeł. J. Bobryk, PWN, Warszawa 1995.
- Searle J., *Umysł na nowo odkryty*, przeł. T. Baszniak, PIW, Warszawa 1999.

- Sierocka B., *Idea współodpowiedzialności a model racjonalności dyskursywnej. Przyczynek do projektu nowej paidei*, [w:] *Przetwarzanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B. D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 86–96.
- Sierocka B., *Krytyka i dyskurs. O transcendentno-pragmatycznym uprawomocnieniu krytyki filozoficznej*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2003.
- Skarga B., *Trzy idee racjonalności*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 5–6.
- Skarżyńska K., *Psychologia polityczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Skorny Z., *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1989.
- Sławiński S., *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Agencja Wydawnicza TFD, Warszawa 1991.
- Sławiński S., *Wychowywać do posłuszeństwa*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994.
- Słownik filozoficzny*, wyb. i oprac. J. Syjud, Videograf II, Katowice 2003.
- Słownik języka polskiego*, t. 1, oprac. L. Drabik, E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980.
- Sobczak S., *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, przedm. M. Gogacz, Oficyna Wydawnicza Navo, Warszawa 2000.
- Sosnowska P., *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.
- Sójka J., *Pomiędzy filozofią a socjologią: społeczna ontologia A. Schütz*, Fundacja dla Instytutu Kultury, Warszawa 1991.
- Spaemann R., *Granice. O etycznym wymiarze działania*, przeł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006.
- Spaemann R., Lów R., *Cele naturalne. Dzieje i ponowne odkrycie myślenia teleologicznego*, przeł. A. Półtawski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, wstęp B. Śliwerski, przeł. E. Cieślík, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.
- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Sprawstwo. Teorie, metody, badania empiryczne w naukach społecznych*, red. A. Mrozowicki, O. Nowaczyk, I. Szlachcicowa, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Staniszkis J., *Ontologia socjalizmu*, Wydawnictwo In Plus, Warszawa 1989.
- Starego K., *W stronę niepolitycznej emancypacji – pytanie o podmiotowość w warunkach neoliberalnej dominacji*, [w:] *Podstawy edukacji*, t. 3: *Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, red. A. Gofron, B. Łukasik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 91–111.
- Starnawski W., *Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2011.
- Starnawski W., *Paradygmat pedagogiczny – podstawy, racje wyboru, specyfika*, [w:] *Po życie sięgać nowe. Teoria a praktyka edukacyjna*, red. J. Horowski, A. Uniewska, M. Urlińska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 364–375.
- Starnawski W., *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.
- Stępień A. B., *Wstęp do filozofii*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1976.

- Stępkowski D., *Poza alternatywą: adaptacja–emancypacja. W kierunku nieafirmacyjnej pedagogiki ogólnej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 167–178.
- Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze*, red. I. Lepalczyk, PWN, Warszawa 1974.
- Straś-Romanowska M., *O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii*, [w:] *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, red. M. Straś-Romanowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, s. 15–32.
- Studia nad teorią czynności ludzkich*, red. I. Kurcz, J. Reykowski, PWN, Warszawa 1975.
- Subiektywność a świadomość*, red. W. Dziarnowska, A. Klawiter, Seria „Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu”, t. 1, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Suchodolski B., *O wychowaniu*, „Kultura i Wychowanie” 1933/1934, z. 1.
- Suchodolski B., *Współczesne problemy filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 1.
- Szkice z filozofii działań*, red. T. Buksiński, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM w Poznaniu, Poznań 1991.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001 (numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*).
- Szkudlarek T., *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1994, s. 395–412.
- Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 363–377.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
- Szkudlarek T., *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”: dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, wybór tekstów i red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 97–111.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.
- Szołtysek A. F., *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Szołtysek A. F., *Filozofia wychowania moralnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Sztobryn S., *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994.
- Sztobryn S., *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75) (numer specjalny: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*).
- Sztobryn S., *Polska myśl pedagogiczna i jej historia w XX wieku*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2005, nr 2.
- Sztompka P., *Dwa pojęcia celowości w socjologii*, „Studia Socjologiczne” 1969, nr 3 (34).
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Teoria stawania się społeczeństwa. Szkic koncepcji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, T. XXXV, nr 1.
- Szubka T., *Filozofia analityczna. Koncepcje, metody, ograniczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
- Szuman S., *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.

- Szymański M. J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Szymański M. J., *Współczesne ideologie edukacyjne – egzemplifikacje amerykańskie*, [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1921–1996*, red. K. Paćławska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1996, s. 151–165.
- Śleszyński D., *Wędrówka doświadczenia. Podejście fenomenologiczne i egzystencjalne*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1998.
- Śliwerski B., *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992, s. 9–16.
- Śliwerski B., *Istota i przedmiot badań teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 14–27.
- Śliwerski B., *Kontrowersje wokół badań porównawczych alternatywnych teorii wychowania*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993, s. 29–47.
- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Śliwerski B., *O (nie)skuteczności wychowania*, [w:] *Pedagogiczne drogowskazy*, red. B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 15–35.
- Śliwerski B., *Pedagog jako sprawca wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 4 (214).
- Śliwerski B., *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, [w:] *Horyzonty wychowania w czasach przemian*, red. W. Pasierbek, M. Grodecka, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 561–572.
- Śliwerski B., *Pedagogika alternatywna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 443–468.
- Śliwerski B., *Pedagogika negatywna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 436–451.
- Śliwerski B., *Pedagogika w zakleszczeniu*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012 (numer specjalny z okazji XXV-lecia LSMP, red. M. Dudzikowa, R. Bera).
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1992, Folia Paedagogica et Psychologica.
- Śliwerski B., *Racjonalność wychowania w szkole*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, wybór tekstów i oprac. E. Kubiak-Szymborska, D. Zająć, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008, s. 145–163.
- Śliwerski B., *Teoretycy wychowania wobec typologii nurtów współczesnej myśli pedagogicznej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2010, nr 1.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Teorie wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 209–238.
- Śliwerski B., *Wprowadzenie do pedagogiki*, [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 79–113.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 25–76.
- Śpiewak P., *Miedzy czasem minionym a przyszłym – Hannah Arendt i zerwanie tradycji*, „Znak” 1986, nr 7–8 (380–381).
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1993.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 141–150.
- Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostowska, M. Rychter, Ł. Sommer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Tchorzewski A., *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, [w:] *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2002, s. 9–38.
- Tchorzewski A., *Wychowanie i jego właściwości*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993, s. 29–49.
- Tchorzewski A., *Wychowanie jako byt społeczny*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, wyb. i oprac. E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008, s. 63–69.
- Tchorzewski A., *Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej*, [w:] *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2002, s. 39–48.
- Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2000.
- Tokarska U., *Wątki egzystencjalne w psychologii narracyjnej*, [w:] *Szkice o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu*, red. H. Wrona-Polańska, E. Czerniawska, L. Wrona, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 103–116.
- Tomaszewski T., *Aktywność człowieka*, [w:] *Psychologia jako nauka o człowieku*, red. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, Książka i Wiedza, Warszawa 1966.
- Tomaszewski T., *Główne idee współczesnej psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1963.
- Tożsamość teorii wychowania*, red. J. Papież, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Trentowski B. F., *Chowanna (Myśli wybrane)*, komentarz, wyb. i oprac. W. Andrukowicz, przedm. L. Witkowski, posł. S. Sztobryn, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, wstęp i red. P. Sztompka, przeł. J. Szmátka, PWN, Warszawa 1985.
- Twardowski K., *O treści i przedmiocie przedstawień*, [w:] *Psychologia w szkole łwowsko-warszawskiej*, red. T. Rzepa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Twardowski K., *Wybrane pisma filozoficzne*, PWN, Warszawa 1965.
- Uljeński M., *Dydaktyka szkolna*, przeł. E. Zaremba, [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 105–251..
- Urbaniak-Zajac D., *O stosowaniu teorii pedagogicznej w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002, s. 223–234.

- Urbaniak-Zajac D., *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania–perspektywa interpretacyjna*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 185–200.
- Usher R., Bryant I., Johnston R., *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa postmodernistyczna)*, przeł. M. Malewski, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001, nr 2 (14).
- Van Dijk T. A., *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. A. van Dijk, T. Dobrzyńska, przeł. G. Grochowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 9–44.
- Van Manen M., *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, State University of New York Press, London–Ontario 1990.
- Vossenkühl W., *Praktyka*, [w:] *Filozofia. Podstawowe pytania*, red. E. Martens, H. Schnädelbach, przeł. K. Krzemieniowa, Wiedza Powszechna, Warszawa 1995, s. 243–288.
- Wadeley A., Birch A., Malim T., *Wprowadzenie do psychologii*, przeł. J. Bobryk, J. Sucheccki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Walczak A., *Koncepcja człowieka jako bytu ens per se i jej wybrane odniesienia pedagogiczne – samo-wychowanie*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska, Seria „Pedagogika Filozoficzna”, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 64–82.
- Walczak A., *(Samo)świadomość – w kierunku dojrzałości etycznej nauczyciela*, [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 209–233.
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przekł. i wstęp D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Welsh W., *Nasza postmodernistyczna moderna*, przeł. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Węc K., *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Winkler M., *Zadania pedagogicznych badań podstawowych*, przeł. D. Urbaniak-Zajac, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, tom 1, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002, s. 21–36.
- Wiśniewska-Kin M., „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Witkowski L., *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1994, s. 189–199.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995, s. 141–153.
- Witkowski L., *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, przedm. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010.
- Witkowski L., *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, Toruń 1990, s. 12–39.

- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Witkowski T., *Psychomanipulacje. Jak je rozpoznawać i jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwo Unus, Wrocław 2000.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedm. Z. Kwieciński, wyd. II zmienione i uzupełnione, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Witkowski L., *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa–Kraków 2004, s. 27–33.
- W kręgu teorii czynności*, red. W. Łukaszewski, Seria „Kołokwia Psychologiczne”, t. 5, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1995.
- Wojciszke B., Doliński D., *Wpływ społeczny*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 374–398.
- Wojnar I., *Humanistyczna pedagogika – w nieprzyjnym otoczeniu*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 26–37.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 2001.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985.
- Woleński J., *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, PWN, Warszawa 1985.
- Woleński J., *Szkoła lwowsko-warszawska w polemikach*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1997.
- Woroniecka G., *Socjologiczna problematyka interakcji symbolicznej (ujęcie interpretatywne)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie. Prace Filozoficzne” 1995, z. 1, red. J. Dębowski, s. 115–129.
- Wójcicki R., *Ajdukiewicz. Teoria znaczenia*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
- Wójcik B., *Intencjonalność biologiczna podłożem pierwotnego doświadczenia aksjologicznego*, [w:] *Oblicza doświadczenia aksjologicznego. Studia i rozprawy*, red. P. Duchliński, G. Hołub, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 351–362.
- Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Wróbel A., *Wychowanie a manipulacja*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Wróbel S., *Władza i rozum. Stadia rozwojowe krytycznej teorii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2002.
- Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2002.
- Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1–2, wyb. i oprac. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziolkowski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Wulf Ch., *Paradygmaty nauki o wychowaniu. Powstanie nauki o wychowaniu w Niemczech*, przeł. M. Szymański, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 4.
- Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.
- Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.
- Zaborowski Z., *Świadomość i samoświadomość człowieka*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 1998.

- Zaborowski Z., *Teoria treści i form samoświadomości*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Zagadnienia teorii pedagogicznej, red. S. Palka, Seria „Zeszyty Naukowe UJ: Prace Pedagogiczne”, t. 3, PWN, Warszawa–Kraków 1986.
- Zahavi D., *Fenomenologia Husserla*, przeł. M. Świąch, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Zaleski Z., *Psychologia zachowań celowych*, PWN, Warszawa 1991.
- Zamojski P., *Miejsce normatywności w dyskursie pedagogiki: ku pojmowaniu działania edukacyjnego jako kwestii etycznej*, [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 327–339.
- Zamojski P., *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.
- Zielińska-Kostyło H., *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 394–414.
- Zimbardo P. G., Johnson R. L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 3: *Struktura i funkcje świadomości*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, E. Czerniawska, A. Gruszka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Ziółkowska A., *Rola świadomości w konstytuowaniu człowieka. Roman Ingarden a Paul Ricoeur*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2011.
- Ziółkowski M., *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, PWN, Warszawa 1981.
- Znanięcki F., *„Myśl i rzeczywistość” i inne pisma filozoficzne*, PWN, Warszawa 1987.
- Znanięcki F., *Metoda socjologii*, przeł. E. Hałas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Znanięcki F., *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1971.
- Znanięcki F., *Wstęp do socjologii*, PWN, Warszawa 1988.
- Z problematyki metodologicznej teorii wychowania, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994.
- Żegleń U. M., *Intencjonalność a świadomość. Dyskusja zasady koneksji*, [w:] *Subiektywność a świadomość*, red. W. Dziarnowska, A. Klawiter, Seria „Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu”, t. 1, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 183–202.
- Żłobicki W., *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Żłobicki W., *Pedagoga rozważania o granicach dyscyplin wiedzy*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 99–108.
- Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Żywcok A., *Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej – studium kulturowej autonomii nauki*, „Przegląd Pedagogiczny” 2010, nr 2.

Indeks nazwisk

A

Ablewicz Krystyna 26, 27, 29, 31, 54, 57, 63,
191–192, 194, 202, 236, 238, 258–259
Adamczewski Rafał 35, 259
Adamski Franciszek 132, 226, 246, 262, 264, 285
Adorno Theodor W. 179, 186, 259
Ajdukiewicz Kazimierz 92, 259, 285
Aksman Joanna 189, 272
Ambrożewicz Zbigniew 254, 264
Andrukowicz Wiesław 135, 193, 205, 283
Anscombe Elizabeth 87, 259
Apel Karl-Otto 123
Archer Margaret S. 104, 117–119, 259, 263, 273
Arendt Hannah 38, 192, 212, 240, 242, 255, 259,
283
Arystoteles 30, 80, 83, 194–195, 255, 260
Austin John L. 105, 120, 122, 260

B

Baley Stefan 101
Banajski Ryszard 274
Banasiak Jan 260
Bandura Albert 98, 260
Barbier Jean-Marie 62, 116, 229, 260
Bartmiński Jerzy 51, 261
Bator Andrzej P. 92, 260
Bauman Teresa 26
Bauman Zygmunt 254–255, 260
Benner Dietrich 33–34, 58, 65, 72, 133, 260
Bera Ryszard 282
Berger Peter L. 105, 112, 260
Bergson Henri 110
Bieszczad Bogusław 244, 260
Bilińska-Suchanek Ewa 193, 230, 260, 277
Birch Ann 284
Blumer Herbert 105, 110, 260

Blusz Krzysztof 218, 260
Błachowski Stefan 101
Bobryk Jerzy 71, 86, 91, 95–96, 99–102, 261,
277, 279, 284
Bochomska Justyna 259, 274, 284
Bokus Barbara 96, 270
Bollnow Otto F. 57
Boniecka Barbara 50, 51, 261
Boudon Raymond 115, 235, 261
Bourdieu Pierre 12, 115–118, 123, 190, 212,
254, 258, 261, 268
Brandom Robert 92
Bremer Józef 86, 91, 261, 277
Brentano Franz 81–85, 88–89, 91–96, 98, 101–
102, 112, 124, 261, 271
Brezinka Wolfgang 156, 261
Brogowski Leszek 13–14, 261
Brühlmeier Arthur 192, 261
Bryant Ian 284
Brzezińska Anna 97, 195, 261
Brzeziński Jerzy 14, 135, 203, 211, 248, 263,
273, 275, 278, 281, 284
Buber Martin 199, 202, 261
Buczowski Piotr 104, 277
Buksiński Tadeusz 25, 61, 87, 111, 113, 115,
237, 241, 261, 263, 271, 281

C

Chisholm Roderick 92–93
Chmielewski Adam 84, 244, 271
Chrost Sławomir 246, 261
Chrudzimski Arkadiusz 84, 86, 88, 92, 261–262
Chwedeńczuk Bohdan 86, 111, 122, 260, 264, 278
Cialdini Robert B. 97, 262
Cichocki Ryszard 104, 277
Cichoń Władysław 132, 262

Cichosz Mariusz 272
 Cichowicz Stanisław 38, 278
 Comte Auguste 103
 Cooley Charles 103
 Cyrańska Ewa 34, 262–265, 271, 277, 283–284
 Cyrański Bohdan 25, 57, 262
 Czarnecki Piotr 87, 262
 Czerepaniak-Walczak Maria 12, 36, 179, 182–
 –185, 187, 193, 198, 206, 214, 262, 283,
 285
 Czerniawska Ewa 97, 262, 283, 286
 Czerny Janusz 81, 262

D

Danner Helmut 61, 262
 Dauber Heinrich 130, 163, 262
 Davidson Donald 87, 262, 275
 Dawid Łucja 202, 262
 Dąbrowski Andrzej 80–81, 86, 89, 92–93, 262
 Dehnel Piotr 109, 268
 Dembo Myron H. 97, 262
 Dennett Daniel 86–87, 262–263
 Derrida Jacques 46, 278
 Dewey John 64, 109–110
 Dębowski Jan 110, 191, 241, 285
 Diemer Alwin 240, 263
 Dilthey Wilhelm 13, 56, 59, 261
 Dobrzyńska Teresa 96, 263, 284
 Dobson James C. 156, 263
 Doliński Dariusz 97–98, 229, 263, 272, 275, 278,
 285
 Domecka Markieta 104, 116, 118, 263
 Domżał Zbigniew 239, 272
 Drat-Ruszczak Krystyna 96–97, 99, 275
 Duchliński Piotr 93, 275, 285
 Dudzikowa Maria 12, 20, 198, 225, 229, 263–
 264, 280, 282–283, 285
 Dylak Stanisław 36–37, 263
 Dziarnowska Wioletta 86, 93, 281, 286

E

Elias Norbert 107
 Embree Lester 241, 263

F

Falcman Daniel 14, 39, 104, 106, 109, 114, 269
 Feinberg Walter 152, 155, 263
 Feldman Allan 214, 263
 Figiel Monika 169, 263

Filek Jacek 193, 199, 261, 263–264, 277
 Folkierska Andrea 12, 33, 38, 194, 234, 242,
 245, 256–257, 264
 Foucault Michel 14, 28, 46, 123, 264, 273, 278
 Francuz Grzegorz 254, 264
 Frankl Victor 200, 264
 Frączek Adam 102
 Frege Gottlob 83, 90, 94, 268, 271
 Freinet Celestyn 166
 Freire Paulo 183
 Freud Sigmund 90
 Fromm Erich 179, 184, 186, 264
 Furman Marcin 88, 264

G

Gadacz Tadeusz 83, 226, 264
 Gadamer Hans-Georg 16, 120, 122–123, 264,
 277
 Gajda Janusz 22, 31, 267, 273, 275, 277, 285
 Gajdamowicz Halina 30, 168, 241, 264
 Gara Jarosław 15, 20, 63, 195, 197, 199–200,
 203, 212, 225–226, 228, 246, 251, 264
 Gasparski Wojciech 274
 Gawlina Bernard 197, 265
 Giddens Anthony 28, 43, 105, 107, 111, 113–
 115, 118–119, 123, 265
 Gielarowski Andrzej 88, 273
 Giroux Henry A. 176, 208–209, 265
 Gleason Jean B. 96, 277
 Gliszczyńska Xymena 219, 268
 Gładziejewski Paweł 86, 265
 Gnitecki Janusz 62–65, 67, 69, 73, 76, 126,
 131, 171, 236, 265
 Godoń Rafał 22, 39, 67, 78, 265
 Gofron Andrzej 254, 265, 280
 Gogacz Mieczysław 246, 280
 Gołębiak Bogusława D. 73, 265, 274, 279–
 280
 Gorzelok Kazimierz 190, 265
 Górniewicz Józef 11, 45–46, 243, 265
 Grahame Clark 28, 265
 Griesse Hartmut M. 103, 167, 265
 Grodecka Monika 191, 235, 259, 282
 Grządziel Dariusz 195, 255, 265
 Grzegorzczak Andrzej 194, 266
 Grzelak Janusz Ł. 97, 102, 266
 Grzmil-Tylutki Halina 45, 215, 266
 Grzybowski Przemysław P. 66, 266
 Grzywacz Robert 88, 273

Gurycka Antonina 134, 197, 200, 203, 266
 Gut Arkadiusz 94, 268
 Gutek Gerald L. 42, 220, 248, 266

H

Habermas Jürgen 50, 71, 119–123, 152, 175, 180, 209, 218, 226–227, 266, 272
 Hajduk Zygmunt 25, 266
 Hałas Elżbieta 191, 266, 286
 Hardy Cynthia 45, 276
 Hegel Georg W. F. 90
 Heidegger Martin 15, 81, 89–90, 262, 266, 280
 Hejnicka-Bezwińska Teresa 11, 16, 22–23, 30–33, 36, 42–44, 49–50, 58, 63, 68, 127, 129, 137–138, 216, 221, 233, 242, 247, 249–250, 258, 263, 265–266, 270, 272, 275–276, 281
 Herbart Johann F. 64, 137
 Hessen Sergiusz 197, 202, 205, 247, 250, 264, 266–267, 281
 Hintz Dieter 170, 267
 Hobbes Thomas 137
 Hołub Grzegorz 93, 275, 285
 Horowski Jarosław 280
 Howarth David 45–48, 267
 Hurlo Lucyna 128, 276
 Husserl Edmund 82, 88–90, 92, 94, 96, 110, 112, 117, 192, 261, 267–268, 271, 279, 286
 Hüllen Jürgen 62

I

Ingarden Roman 89, 92, 260, 262, 267, 278, 286

J

Jakubowski Jarema 110–112, 241, 267
 James William 110
 Janke Andrzej W. 196, 199, 236, 267
 Jasińska-Kania Aleksandra 105, 152, 285
 Jaworska Teresa 32, 131–132, 241, 270, 285
 Jaworska-Witkowska Monika 43, 203, 214, 240, 255, 267
 Jemielniak Dariusz 13, 45, 260, 270
 Jodzio Krzysztof 97, 267
 John Oliver P. 98, 260
 Johnson Robert L. 97, 286
 Johnston Rennie 284
 Judycki Stanisław 87, 267
 Juraś-Krawczyk Barbara 170, 276, 278, 282

K

Kaczyńska Wanda 246, 267
 Kałuszyński Maciej 198, 267
 Kamiński Aleksander 236, 267
 Kaniowski Andrzej M. 71, 119–120, 175, 209, 266
 Kant Immanuel 88, 271
 Kapferer Norbert 268
 Kardela Henryk 98, 268
 Karwat Mirosław 204, 267
 Kaufmann Jean-Claude 204, 267
 Kawecki Ireneusz 108, 267
 Kądziaława Danuta 96, 200, 269–270, 277
 Klawiter Andrzej 86, 93, 267, 281, 286
 Kleszcz Ryszard 207, 267–268
 Klinowski Mateusz 87, 268
 Klus-Stańska Dorota 51–53, 56, 129, 151, 154, 177, 268, 276
 Kłosowska Antonina 117, 261, 268
 Knasiecka-Falbierska Karina 229, 280
 Kochanowicz Jerzy 212, 278
 Koczanowicz Leszek 66, 86, 109, 268
 Kofta Mirosław 97, 219, 268, 277
 Kohlberg Laurence 152, 166, 268
 Koj Leon 94, 268
 Kojs Wojciech 67, 72, 76, 144, 171, 202, 262, 268
 Kolańczyk Alina 96, 268
 Kołodziejczyk Piotr 86, 94, 268
 Konarzewski Krzysztof 141–142, 147, 216–217, 223, 236, 268
 Korczak Janusz 166
 Kosiorek Małgorzata 166, 269
 Kotarbiński Tadeusz 63, 84, 92, 203, 212, 223, 229, 265, 269, 274
 Kotłowski Karol 52, 72, 75, 190, 196, 200, 269, 272
 Kotowa Barbara 257
 Kowalczyk-Wałędziak Marta 114, 135, 231, 269
 Kowalski Mirosław 14, 39, 104, 106, 109, 114, 269
 Koziński Józef 96, 99–100, 102, 200, 226, 250, 269
 Krasnodębski Zdzisław 60, 106, 108, 111, 191, 213–214, 218, 263, 266, 269, 271
 Krause Amadeusz 129, 269
 Krąpiec Mieczysław 92, 260
 Kreutz Mieczysław 101
 Kron Friedrich W. 24, 73, 75, 77, 131, 135–136, 143, 152, 157, 189–190, 235–236, 269

Kruk Jolanta 56, 205, 269
 Kruszewski Krzysztof 152, 155, 223, 263, 268
 Krüger Heinz-Hermann 35, 60, 65, 152, 269
 Krzemiński Ireneusz 108, 269
 Krzywoń Danuta 219
 Kubiak-Jurecka Ewa 204, 269
 Kubiak-Szyborska Ewa 73, 132, 208, 214, 236, 262, 274–275, 277, 282–283
 Kubinowski Dariusz 24–27, 32, 39, 54, 56–57, 63, 126, 128–129, 269–270, 273–274
 Kuhn Thomas S. 127–128, 234, 270
 Kukołowicz Teresa 211, 250, 275–276
 Kulesza Marek 70, 273
 Kunowski Stefan 64
 Kunter Aylin 13, 45, 270
 Kupisiewicz Czesław 41, 45, 270
 Kupisiewicz Małgorzata 41, 45, 270
 Kurcz Ida 96–97, 102, 200, 269–270, 277, 281
 Kvale Steinar 55, 57, 270
 Kwaśnica Robert 168, 173, 175, 196, 207–210, 213, 215, 218, 227, 244, 270, 274, 279–280
 Kwiatkowska Henryka 39, 205, 207, 211, 215, 219, 270, 279
 Kwieciński Zbigniew 18, 26–27, 29, 32, 39, 42–43, 66, 126–127, 129, 131, 137, 150, 176, 196, 203, 205, 209, 212, 222, 233, 244–246, 248, 250, 253–254, 257, 259, 264–267, 270, 272, 274–276, 279–282, 284–286

L
 Lacan Jacques 46, 257, 278, 284
 Langeveld Martinus J. 192, 259
 Legowicz Jan 83, 270
 Lepalczyk Irena 236, 281
 Lepczyk Renata A. 237–238, 271
 Leppert Roman 32, 52, 129, 131–132, 241, 245, 249–250, 263, 270–271, 285
 Leszczyński Andrzej C. 205, 269
 Lewartowska-Zychowicz Małgorzata 45, 231, 242, 271
 Lewicka Maria 97, 241
 Lewicka-Strzałecka Anna 274
 Lewowicki Tadeusz 18, 201, 215, 247–248, 263, 276, 278, 285
 Lorenz Konrad 255, 271
 Löw Reinhard 14, 84, 213, 280
 Luhmann Niklas 152
 Luckmann Thomas 60, 105, 112–113, 260, 271

L

Łatacz Ewa 259, 274, 284
 Łobocki Mieczysław 192, 204, 236, 269, 271, 278
 Łojko Majka 276
 Łukasik Beata 254, 280
 Łukaszewski Wiesław 97–98, 102, 229, 271–272, 285
 Łuszczuk Władysława 219, 271

M

Maciejczak Marek 81–83, 88, 90–91, 271
 Maciejewski Jan 104, 271
 MacIntyre Alasdair 84, 87, 244, 271
 Magier Piotr 259
 Malewski Mieczysław 13, 17, 21, 36–37, 126, 128–129, 137, 160–162, 174–175, 178, 194, 234, 257, 271–272, 284
 Malim Tony 284
 Maliszewski Krzysztof 254, 272
 Mandes Sławomir 70, 107, 110, 112–113, 119, 176, 196, 272
 Marks Karol H. 46, 90, 103, 204, 222, 267
 Marszał-Wiśniewska Magdalena 97, 271–272
 Martens Ekkehard 83, 284
 Maruszewski Mariusz 97, 283
 Maruszewski Tomasz 97–98, 272
 Marynowicz-Hetka Ewa 22, 28, 31, 70, 190, 215, 229, 239, 254, 272, 284
 Maslow Abraham H. 166, 272
 Maślanka Tomasz 119, 122, 152, 175, 272
 Materne Jerzy 223–224, 272
 Materska Maria 102
 Matraszek Karol 248, 272
 Matusiewicz Czesław 95, 279
 Matwijów Bogusława 236
 Mayer Rochelle 152, 166, 268
 McCann Vivian 97, 286
 McGinnis Alan L. 229, 272
 Mead George H. 103, 105, 108–110, 120, 268, 272
 Meighan Roland 150, 158, 272
 Melosik Zbyszko 14, 18, 53, 63, 129, 243, 255, 273, 276
 Merleau-Ponty Maurice 88, 271
 Merton Robert 152, 273
 Męczkowska Astrid 176, 191–192, 208, 273
 Michalak Joanna M. 70, 73, 231, 240, 263, 265, 273, 284, 286
 Michalski Krzysztof 15, 266, 277
 Mika Stanisław 102

Milerski Bogusław 16, 22, 29, 57–63, 68, 131, 245, 273, 276
 Miller Alice 178, 273
 Millikan Ruth 93
 Miłkowski Marcin 86, 263, 267, 277
 Mizerek Henryk 152, 157, 204, 206, 273
 Mokrzycki Edmund 110, 191, 260, 269, 278–279
 Montessori Maria 166, 172
 Moore George E. 90
 Morszczyńska Urszula 33, 173, 220, 240, 245, 273
 Mrozowski Adam 104, 119, 263, 273, 280
 Murzyn Andrzej 207, 274
 Muszyńska Ewa 73, 273
 Muszyński Heliodor 73, 139–148, 150, 216, 221–223, 246, 273–274
 Muszyński Zbysław 84–85, 267–268, 275
 Müller Anselm W. 256, 274

N

Nawroczyński Bogdan 238, 274
 Neill Aleksander S. 166, 187, 274
 Neuman William L. 11, 274
 Nęcka Edward 98, 274
 Nietzsche Friedrich 90
 Nijakowski Lech M. 285
 Nikitorowicz Jerzy 66, 274
 Nowaczyk Adam 90–91, 274
 Nowaczyk Olga 263, 280
 Nowak Andrzej 87, 98, 266, 275
 Nowak-Dziemianowicz Mirosława 16, 50, 54, 129, 213–214, 235, 254, 274, 279–280
 Nowak Krzysztof 277
 Nowak Marian 16, 24, 33, 60, 63, 65, 67–68, 73, 75, 77, 131–133, 143, 189, 192, 206, 211, 216, 218, 236, 239, 246, 250, 259, 270, 273–276
 Nowak Waldemar 167, 274
 Nowakowska-Siuta Renata 165
 Nowakowski Andrzej 87, 275

O

Obuchowski Kazimierz 97, 99, 102, 195, 203, 238, 241, 255, 275–276
 Okoń Wincenty 38, 197, 267, 275
 Olbrycht Katarzyna 76, 144, 165, 168, 171–172, 199, 211, 220, 275
 Olech Adam 94, 237, 268, 278
 Oleś Piotr K. 96–97, 99, 275

Opaliński Łukasz 243, 275
 Orzechowski Jarosław 274
 Ostasz Lech 38, 86, 275
 Ostrowska Urszula 48, 52, 275

P

Paćławska Kazimiera 42, 69, 275, 282
 Paczkowska-Łagowska Elżbieta 59, 275
 Palka Stanisław 11, 21, 23, 25, 28, 30, 35, 43, 51–52, 54, 58, 63–64, 126, 128, 130, 233, 236, 246–247, 259, 266, 268, 270, 275–277, 286
 Paluchowski Władysław J. 97, 102, 276
 Papież Jan 36, 262, 273, 283
 Paprzycka Katarzyna 86–87, 276
 Pareto Vilfredo 207
 Parsons Talcott 110, 152, 158, 241, 267, 276
 Pasierbek Wit 191, 235, 259, 282
 Passeron Jean-Claude 117, 261, 268
 Paszkiewicz Elżbieta 100, 226, 233–234, 276
 Paśniczek Jacek 84–86, 267–268, 275–276
 Paulston Rolland G. 18, 129, 150, 152, 276
 Peirce Charles 109, 268
 Pervin Lawrence A. 98, 260
 Pestalozzi Johann H. 192, 261
 Phillips Nelson 45, 276
 Piasecka Małgorzata 265
 Picht Georg 193, 277
 Piekarski Jacek 21, 30, 70, 72, 104, 109, 120, 191, 213, 227, 235, 262–265, 271, 273, 275, 277, 283–284
 Pilch Tadeusz 11, 26, 41, 126, 260, 263, 277
 Placha Józef 190, 265
 Poczubut Robert 86–88, 267, 277
 Podemski Krzysztof 25, 277
 Pöppel Karl G. 267
 Popper Karl R. 122
 Potulicka Eugenia 254, 277
 Prechtł Peter 91, 277
 Prokopiuk Włodzimierz 32, 277
 Przecławska Anna 236, 277
 Przetacznik-Gierowska Maria 97, 190, 197, 236, 277
 Przybylska Ewa 194, 271
 Przygońska Ewa 104, 271
 Przyłębski Andrzej 16, 277
 Pszczołowski Tadeusz 97, 229, 278
 Pyka Robert 115, 235

R

Radlińska Helena 25, 262
 Rajewski Maciej 268
 Rasiński Lotar 46, 278
 Ratner Nan B. 96, 277
 Rekus Jürgen 267
 Rescher Nicholas 238, 278
 Retter Hein 120, 123, 176, 278
 Reut Maria 201, 212, 278
 Rex John 111, 278
 Reykowski Janusz 97, 102, 278, 281, 283
 Ricoeur Paul 26, 38, 48, 56, 61, 89–90, 213, 239, 278, 286
 Rieser Max 92, 278
 Rittel Stefan J. 46–47, 278
 Rittel Teodozja 47, 263, 278
 Rodziewicz Ewa 135, 278
 Rojszczak Artur 95, 237, 278
 Rosenberg Jonathan 92
 Rosin Małgorzata 170, 278
 Rosińska Zofia 95, 279
 Rosner Katarzyna 278
 Rotkiewicz Halina 197, 264
 Rubacha Krzysztof 26–27, 55, 63, 71, 74, 126–127, 129, 132–133, 136–138, 150–151, 160–162, 174, 177, 190, 192, 268, 279, 284
 Ruciński Stanisław 200–202, 206, 279
 Russell Bertrand 90
 Rutkowiak Joanna 12, 35, 37–38, 45, 128, 194, 205, 208, 216–217, 223–224, 231, 241, 243, 247, 249, 254, 256, 264, 269–270, 275, 277–279, 284
 Rydl Karel 165, 168, 279
 Ryk Andrzej 61, 110, 192, 216, 240, 279
 Rzepa Teresa 91, 283

S

Sarnowski Stefan 249, 269
 Sawczuk Wiktor 254, 277
 Scheler Max 110
 Schnädelbach Herbert 83, 284
 Schoenebeck Hubertus von 178, 279
 Schulz Roman 48, 50, 52, 63, 132, 217, 245, 248, 279
 Schütz Alfred 105, 110–113, 241, 267, 279–280
 Searle John R. 83, 86, 90, 94, 261, 268, 271, 276, 279
 Sellars Wilfrid 92
 Siegień Alicja J. 126, 128

Sierocka Beata 210, 214, 268, 280
 Skarga Barbara 86, 228, 276, 280
 Skarżyńska Krystyna 97, 280
 Skorny Zbigniew 97, 280
 Sławiński Stanisław 153–157, 280
 Sobczak Sławomir 246, 280
 Soltis Jonas F. 152, 155, 263
 Sosnowska Paulina 89, 280
 Sośnicki Kazimierz 72–73, 75, 197–198, 217, 231, 264, 280
 Sójka Jacek 111, 280
 Spaemann Robert 14, 84, 213, 280
 Speck Otto 204, 218, 280
 Spencer Herbert 103
 Spinoza Benedykt 137
 Stachowski Ryszard 95, 102
 Staniszkis Jadwiga 229, 280
 Starego Karolina 254, 280
 Starnawski Witold 22, 76, 189, 195, 198, 280
 Stępień Antoni B. 88, 280
 Stępkowski Dariusz 34, 37, 58, 65, 260, 281
 Straś-Romanowska Maria 16, 126, 273, 281
 Strelau Jan 95, 97, 101, 195, 229, 241, 261, 266, 272, 275, 278, 285
 Such Jan 248, 257, 272, 279
 Suchodolski Bogdan 193, 211–212, 281
 Sułek Antoni 25, 277
 Surzykiewicz Janusz 70, 273
 Syjud Jerzy 237, 280
 Szacki Jerzy 285
 Szewczak Iwona 259
 Szczepka-Małgorzata Maria 51, 129, 223, 249, 268, 276, 279
 Szcześniak Małgorzata 272, 279
 Szkudlarek Tomasz 176, 178, 181–183, 186, 212, 215, 248, 253–254, 281
 Szlachcicowa Irena 119, 263, 280
 Szmidt Krzysztof J. 273, 275
 Szołtysek Adolf E. 195, 238, 281
 Sztobryn Sławomir 32, 41, 58, 135, 190, 192, 197, 205, 259, 267, 272, 274, 281, 283–284
 Sztompka Piotr 13, 103–105, 107, 113, 116–117, 124, 234, 245, 281, 283
 Szubka Tadeusz 91, 281
 Szuman Stefan 76, 281
 Szymański Jerzy 272, 279
 Szymański Mirosław J. 12, 42, 105, 235, 256, 282, 285
 Szymura Błażej 274

Ś

Śleszyński Dariusz 99, 282

Śliwerski Bogusław 11–12, 15–17, 20, 24, 26, 29–30, 33, 35, 37, 41–42, 49, 51, 53, 56, 59, 63, 65, 73–77, 108, 120, 125–126, 128–129, 131, 133–135, 163–165, 167, 170, 172, 176, 178, 180–181, 183–184, 188, 190, 192, 196, 198, 203–205, 208, 212–213, 218, 220, 222, 225–226, 234–237, 241, 245–248, 251, 258, 260–261, 263–267, 269–273, 275–276, 278–283, 286

Ślósarska Joanna 96

Śpiewak Paweł 242, 259, 283

T

Tarnowski Janusz 167, 169, 171, 278, 283

Taylor Charles 194, 283

Tchorzewski Andrzej / de Tchorzewski Andrzej
M. 132, 141, 196–197, 225, 236, 265, 267, 283, 285–286

Thomas Wiliam 103

Tischner Józef 193, 266, 283

Tokarska Urszula 99, 283

Tokarski Jan 40, 126, 228, 280

Tokarz Tomasz 212, 278

Tomaszewski Tadeusz 95, 97, 99–102, 226, 283

Tomasz z Akwinu, św. 81

Trempała Edmund 272

Trentowski Bronisław F. 135, 205, 283

Turner Jonathan H. , 13, 104, 108, 234, 283

Turner Ralph H. 105

Twardowski Kazimierz 91, 101–102, 261, 283

U

Uljens Michael 236, 283

Uniewska Agnieszka 280

Urbaniak-Zajac Danuta 31–32, 37, 55, 190, 262–265, 271, 273, 275, 277, 283–284

Urlińska Maria 280

Usher Robin 12, 257, 284

V

van Dijk Teun A. 96, 263, 284

van Manen Max 22, 40, 54, 284

Vossenkuhl Wilhelm 83–84, 284

W

Wadeley Alison 99, 284

Wacquant Loïc J.D. 12, 261

Wagner Helmut 112

Walczak Anna 32, 75, 194, 284–285

Watson John 99

Weber Max 103–104, 107–108, 110, 196, 207, 284

Welsch Wolfgang 128, 284

Wenger Etienne 70, 273

Węc Klaudia 257–258, 284

Winkler Michael 31, 33, 284

Wiśniewska-Kin Monika 98, 284

Witkowski Lech 14, 18, 42, 63, 66, 129, 135, 137, 176, 196–198, 203, 205, 209, 211, 220, 229–230, 239–240, 244, 248–249, 251, 254–255, 257, 263–266, 270, 272–273, 276, 278, 280–281, 283–285

Witkowski Tomasz 100, 285

Wittgenstein Ludwig 90, 92, 105, 120

Witwicki Władysław 101

Włodarczyk Rafał 66–67, 93, 267–268, 286

Włodarski Ziemowit 97, 190, 197, 236, 277

Wojciszke Bogdan 98, 262, 285

Wojnar Irena 31, 285

Wojtyła Karol 22, 189, 194–195, 280, 285

Woleński Jan 91, 122, 260, 285

Wołoszyn Stefan 52

Woroniecka Grażyna 105, 110–111, 114, 123, 191, 240, 260, 265, 285

Wódz Jacek 115, 235

Wójcicki Ryszard 92, 285

Wójcik Bogusław 93, 285

Wrona Leszek 283

Wrona-Polańska Helena 99, 283

Wróbel Alina 100, 149, 227, 230, 274, 285

Wróbel Szymon 109, 123, 219, 225, 285

Wulf Christoph 12, 256, 264, 285

Wyka Anna 277

Z

Zabielski Stanisław 55, 270

Zaborowski Zbigniew 39, 96, 205, 285–286

Zahavi Dan 88, 286

Zajac Dariusz 73, 132, 208, 236, 274–275, 277, 282–283

Zaleski Zbigniew 97, 238, 286

Zamojski Piotr 210, 236, 240, 286

Zielińska-Kostyła Hanna 184, 188, 286

Zimbardo Philip G. 97, 99, 286

Ziółkowska Anna 89, 286

Ziółkowski Marek 191, 285–286

Znanięcki Florian 104, 106, 161, 286

Ż

Żegleń Urszula M. 86, 286

Żłobicki Wiktor 17–18, 20, 41, 66–67, 69, 93,
99, 130, 211–212, 262, 267–268, 286

Żywczok Alicja 16, 286

The Problem of Intentionality of the Upbringing Activity Theoretical Study

(Summary)

The presented research and the study which is its result aspire to participation in the paradigmatic discourse existing in the current pedagogy. The basic idea which was at the basis of the aforementioned reflections was the need of reflecting on some scope of pedagogical idea, to be more precise, on theoretical foundations of upbringing activities and researching on the significance of intentionality in bringing up others and in constructing pedagogical theories.

The following analysis is placed in the humanistic and interpretative research tradition, with its interest focused on awareness and various ways of interpreting reality. The analyses which have been made refer to the educational discourse the content of which are precise pedagogical and upbringing theories. They were researched in this scope which refers theoretical foundations of upbringing activity.

Doing my own research I assumed that with each project of upbringing activity goes the well-defined understanding of intentionality and each theory of upbringing refers to the essence of its phenomenon and its sense. That is why, researching on significance which is subscribed to intentionality in the given paradigmatic framework I wanted to grasp the sense of upbringing activity shown in the given discourse. Thus the presented research was assigned to the following question: **How does reference to the category of intentionality change the structure of pedagogical theory and the sense assigned to upbringing activity as a basic element of pedagogical practice?**

Searching for the answer to the above questions was performed in stages. After defining my own research position and formulating basic statements concerning the given aim and the subject of research I pointed at the method of analysis used by me.

The subsequent research step referred to the significance given to the category of intentionality in philosophical, psychological and social studies. This interdisciplinary review served pointing at the place which this category has on maps of current humanities and social studies. Research conducted in this realm lead to the following conclusion: the notion of intentionality is the interdisciplinary category coming from philosophy and functioning in the contemporary humanities and social studies in various meaning contexts. It also should be noticed that the dominating conceptualization is the one which refers to the archetype of thinking of intentionality which interprets it as ontological quality of the subject in action.

The third stage of research is the analysis of upbringing activity and its qualities in the perspective of the selected paradigmatic formations (structuralist, functionalist, interpretative and radically humanistic paradigm). The following outcomes referred to reconstruction of models of upbringing activity communicated in the given paradigmatic discourse. The formulated models enabled

pointing at the features subscribed to the upbringing activity in the given formation. Reflections on this stage lead to the following conclusion: the notion of intentionality functions in the current educational discourse and is used as a category defining features of upbringing activity bringing the specified purpose into its interpretation.

Next, taking into consideration qualities of upbringing activity communicated in the specified discourses and statements concerning the meaning of the category of intentionality in the contemporary humanities and social sciences I formulated two concepts of upbringing activity. These concepts point at the sense of upbringing activity in two different ways.

The first concept is a model of upbringing activity as bringing up others to self-upbringing, formulated in the context of pedagogy of cooperation. It is a conceptualization which refers to assumptions of interpretative and radically humanistic paradigm and the essence of its influence is expressed in subjectification and supporting the alumnus on the way of one's realizing one's own humanity and subject autonomy which comes as a result of it. In this concept intentionality is interpreted as a quality of the subject in action, as a descriptive category, as a notion defining one's ontological features. The second concept is a model of upbringing activities as intentionally instrumental, formulated in the context of pedagogy of effectiveness. It is a conceptualization which refers to the assumptions of the structuralist and functionalist paradigm. The essence of upbringing actions in this case is expressed in adaptation influence concentrated on effective reaching of the imposed purposes. In this concept the category of intentionality is a notion which defines a feature of upbringing activity, the feature in this case equated with instrumentality. Interpretation of intentionality in this scope of practice is far from its philosophical roots and is focused on the fact that this notion is an evaluative category which has a radically normative nature.

The last stage of research is formulating pedagogical implications of intentional instrumentality of upbringing activity, which is searching for the answer to the following question: how does the usage of intentionality as an evaluative category change the status and identity of pedagogy (also the theory of upbringing as its basic sub-discipline) and the relation between pedagogical theory and practice? Searching for the answer to the above question resulted in statements referring to the art of constructing one's own upbringing activities and evoking the category of pedagogism as an antithesis/deformation of pedagogy.

In the conclusion formulated in the end I unequivocally support humanistic interpretation of the process of upbringing including upbringing activity as its basic element in which reflective pedagogical practice refers to intentionality but the one understood as a notion signifying ontological qualities of the acting subject which is equally a descriptive category.

Od redakcji

Alina Wróbel – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania, na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Jej zainteresowania badawcze lokowane są na pograniczu pedagogiki ogólnej i teorii wychowania, a skoncentrowane na teoretycznych podstawach działania wychowawczego, pedagogice humanistycznej i jej antropologicznych fundamentach oraz współczesnych teoriach i ideologiach wychowania.

