

Ewa Kubiak-Szymborska

**Teoria wychowania wobec wyzwań współczesnego świata:  
o tendencjach w tworzeniu wiedzy  
oraz nowych obszarach refleksji i badań**

Namysł nad teorią wychowania, należąca do podstawowych dyscyplin/subdyscyplin pedagogicznych, jej tożsamością, ewolucją przedmiotu badań, modelami tworzenia wiedzy w jej obszarze podejmowany w perspektywie tego, co określa się powszechnie znanym i ogólnie stosowanym terminem „wyzwania współczesności/wyzwania współczesnego świata” nie jest niczym szczególnym. Ta bowiem kategoria, wspólna dla już dokonujących się przemian na różnych płaszczyznach naszego życia, przewidywanych procesów i zdarzeń, które mogą pojawić się w stosunkowo nieodległej przyszłości, a także tych zawartych w mniej lub bardziej sprecyzowanych, ale odległych wizjach kształtuje pole teoretycznych analiz wielu dyscyplin i subdyscyplin naukowych, stając niejednokrotnie w ich centrum.

Szczególnego wymiaru nabiera namysł ten wówczas, kiedy odniesiemy go do sytuacji i zdarzeń charakterystycznych dla naszej rzeczywistości politycznej, gospodarczej, społecznej, kulturowej, w tym także edukacyjnej, której syntetyczne diagnozy ostatnich lat – jak pisze Tadeusz Pilch – ukazują dość ponury jej wizerunek i „jawnie patologiczną drogę, po której kroczymy ku przyszłości” [2004, s. 72], i kiedy będzie nam towarzyszyła świadomość zadań, jakie z tych diagnoz wynikają dla nauki w ogóle, w tym również dla teorii wychowania.

W dyskusjach o stanie współczesnego świata i jego przyszłości podkreśla się zarówno to, co można uznać za sukces naszej cywilizacji, ale także i to, co stanowi jej (naszą) porażkę, to co uzyskaliśmy już i z czego czerpiemy korzyści, to co leży prawie w zasięgu naszych możliwości oraz to, co jeszcze przed nami (konieczne, niezbędne, nieuniknione, nieodgadnione i nie do przewidzenia). Analizując tę mozaikę zmian, dokonanych i przewidywanych, niejednokrotnie



podkreśla się, że to, co z jednej strony jest bez wątpienia korzystne, z drugiej jawi się jako mniej lub bardziej groźne zło. Tak jest np. z wydłużeniem życia ludzkiego, co jest niewątpliwym sukcesem, ale dłuższe życie w połączeniu z obniżeniem wskaźnika dzietności (głównie w krajach wysoko rozwiniętych) powoduje starzenie się populacji do tego stopnia, że – jak wskazują dane Środkowoeuropejskiego Forum Badań Migracyjnych – liczba osób w wieku produkcyjnym (15-64 lata) przypadających na jedną osobę w wieku emerytalnym (65 lat i więcej) obniży się z 5,5 w roku 2002 do 3,3 w 2022 oraz 1,7 w roku 2052. Skutki tego nietrudno przewidzieć.

Podobną tendencję odkrywamy, biorąc pod uwagę zauważalny wzrost PKB wielu krajów świata, skutkujący poprawą bytu materialnego społeczeństw i zaspokojeniem rosnących potrzeb ludzi. Równocześnie jednak uczeni w światowych raportach (ostatni z marca 2006 r.) biją na alarm twierdząc, że zasoby Ziemi są zbyt małe, by zapewnić nam komfortową egzystencję, a do tego zużywamy je o 40% szybciej niż wynosi tempo ich regeneracji, przez co rośnie ryzyko konfliktów o dostęp do topniejących bogactw naturalnych [Holdys, 2006]. Tak jest też z poprawą stanu naszego zdrowia. Odkrywamy skuteczne leki na wiele nieuleczalnych dotąd chorób, a jednocześnie rosną rozmiary zatrucia naturalnego środowiska przez odpady produkcji środków farmaceutycznych. Irena Wojnar nazywa to zagrożeniami człowieka powodowanymi przez jego własne dokonania, dokonania najbardziej w intencji humanitarne i humanistyczne [1998, s. 15].

Dokonania teraźniejszości i wyzwania przyszłości stanowią swoisty układ „osiągnięć” i „klęsk”, „dobra” i „zła” zarazem. Można ten układ odnaleźć w terminologii stosowanej przez autorów podejmujących tę problematykę. Jedni określają je mianem napięć cywilizacyjnych, inni dylematami współczesnego człowieka XXI wieku, dla jeszcze innych są one podstawowymi tendencjami, które ukształtują naszą przyszłość. Niektórzy z autorów ostrzegają nas przed nimi jako zagrożeniami, inni twierdzą, że są one dla nas szansą, którą powinniśmy wykorzystać [zob. m.in. Naisbitt, 1997; Raport Delorsa, 1998; Dryden, Vos, 2000; Bauman, 2006].

W ich formach i treści dostrzegamy dobro świata bez granic ekonomicznych – gospodarkę globalną, światowy rynek, wolny handel, wyrównywanie światowych dysproporcji, ale też osłabienie państw narodowych, przy równoczesnym wzroście kulturowego nacjonalizmu, silniejszym przywiązaniu do korzeni, tradycji, języka (trafnie wyraził to John Naisbitt, pisząc: „kiedy Europa całkowicie



zjednoczy się gospodarczo, sądzę, że Niemcy będą jeszcze bardziej podkreślać swoją niemieckość, a Francuzi francuskość” [1997, s. 75]), prowokowanie fundamentalizmów, erozję społeczeństw obywatelskich, rosnące obszary biedy, bezrobocia, marginalizacji, wykluczenia, pogłębianie napięć na tle rosnącego ubóstwa i presji emigracyjnych.

Dostrzegamy wspaniałe możliwości naszego mózgu i odkrywanie potencjału do zagospodarowania, a także nową koniunkturę na „zrób to sam”, wyzwalającą tendencję do samokształcenia traktowanego jako wartość autoteliczna. Dostrzegamy triumf jednostki – indywidualność związaną z promocją nieograniczonych możliwości wyboru towarów, usług, wyglądu itp., za którą jednak człowiek już zapłacił utratą poczucia wspólnotowości, stabilizacji, niepewnością i zagubieniem. Dostrzegamy tendencję do tworzenia nowych społeczeństw usługowych oznaczającą, że każdy musi stać się menedżerem swojej przyszłości, bowiem nowa gospodarka, nowoczesne społeczeństwa potrzebują kreatywnych, zdolnych do podejmowania ryzyka, otwartych na zmiany jednostek, ale jednocześnie towarzyszy nam świadomość, że dzieje się tak z uwagi na agonię tradycyjnych struktur społecznych, upadek hierarchii, zgiełk informacyjny; zastanawiamy się też, co będzie z ludzką chęcią (a raczej koniecznością) działania w sieci, zaspokajania potrzeb przynależności, przydatności czy użyteczności.

Dostrzegamy też wzrost znaczenia kobiet – ich udział w procesach kształcenia, w biznesie, w polityce, ale też i skutki tego w postaci zmiany tradycyjnych ról rodzicielskich i małżeńskich, powstawania alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego i zmierniania ku zastąpieniu małżeństwa oficjalną umową rodzicielską, która będzie dotyczyć raczej połączonych zobowiązań finansowych w stosunku do niepełnoletniego dziecka niż kwestii partnerskiej lojalności. Zresztą już dziś obserwujemy, że „na rodzicielstwo ludzie decydują się późno albo i wcale: dzieci powodują bowiem więcej kłopotów i wydatków, niż są warte” [Hardyment, 1999, s. 10].

Dostrzegamy dobrodziejstwa natychmiastowej komunikacji, tego, że dzięki dzisiejszej technologii mamy możliwość zanurzenia się w społeczeństwie informacyjnym, ale towarzyszy też nam świadomość tego, że informacja staje się bytem ekonomicznym; jest warta tyle, ile ludzie chcą za nią zapłacić, a my skorzystamy z niej wtedy, kiedy będziemy umieli, szybciej niż inni, zidentyfikować ją i spożytkować dla siebie [zob. Dryden, Vos, 2000].



Mamy też coraz większą świadomość tego, że to co było/jest konstytutywną cechą ludzkości, a co wyraża się w przykładaniu do życia „jakim jest” miary tego „jakim powinno być” w rozumieniu lepszego, pożądanego, będącej siłą napędową działań zmierzających do realizacji owego „być powinno”, traci rację bytu. Trafnie oddaje to Zygmunt Bauman wskazując, że we współczesnym świecie modele lepszej przyszłości zawodzą i są poza wszelką dyskusją. Dawniej były „toposem, który wynagradzał podróżnikom ich trud”. Nawet jeśli marsz ku doskonałości był długi i uciążliwy, to „gdzieś tam w mglistej dali istniała wyraźnie wytyczona, choć może ledwo widoczna meta” [2006, s. 264]. Dziś staromodne Utopie (jak określa je autor) zawodzą pod przynajmniej trzema względami: po pierwsze z uwagi na „nieokreśloną przyszłościowość”, która sprawia, że wczesnonowoczesne „odwlekanie zaspokojenia” zderza się z „racjonalnym wyborem” tu i teraz (szczęśliwsze jutro oznacza inne dzisiaj); po wtóre z uwagi na stałość modeli lepszej przyszłości, w których jawiła się ona jako „lepsza” a równocześnie „wieczna”, a – jak twierdzi autor – „cokolwiek w naszym współczesnym świecie znaczy «lepsza», to zapewne nie znaczy «wieczna»”; po trzecie wreszcie z uwagi na skłonność tych Utopii do „upatrywania tajemnicy szczęśliwego życia w reformie społecznej – operacji dokonanej na całym społeczeństwie i przynoszącej «ustabilizowaną» scenериę życiową”. Proponują one zatem „udoskonalenie, które ma położyć kres wszelkim przyszłym udoskonaleniom – krok, może olbrzymi, lecz towarzyszy mu trupi zapaszek zastoju”. W konkluzji Z. Bauman stwierdza, że „we współczesnych odpowiednikach stałonowoczesnych Utopii szczęście wiąże się z mobilnością, a nie z miejscem”, czas i przestrzeń z szybkością i przyspieszeniem [tamże, s. 276-278].

W perspektywie wyzwań przyszłości (a także zmiennej teraźniejszości) nie sposób pozostać na stałonowoczesnym (posługując się Baumanowską terminologią) etapie uprawiania teorii wychowania. Nie sposób pozostać w nurcie dyskursywnej walki o kształt pedagogiki, w tym teorii wychowania, który Zbyszko Melosik określa jako „«zamykanie się w tożsamości»” poprzez „wyznaczanie granic – stwierdzanie, co należy do pedagogiki, a co już nią nie jest, co można do niej włączyć, a co należy z niej wykluczyć” [2003, s. 32]. Segmentyzacja nauki, „okopywanie się” w tradycyjnych granicach dyscyplin i subdyscyplin może skutkować – jak słusznie zauważa Maria Czerepaniak-Walczak [2005] – pozbawieniem pedagogiki szansy aktualizacji jej przedmiotu zainteresowań i wykorzystania naturalnej zmiany



w obszarach refleksji i badań, która, jak się wydaje, jest koniecznością we wspomnianej perspektywie.

Uwaga ta dotyczy również teorii wychowania. Pojmowanie jej jako subdyscypliny, której przedmiotem badań jest „ustystematyzowana, spójna i uporządkowana wiedza o wychowaniu, jego celach, treściach, metodach, formach, środkach i uwarunkowaniach” przestaje wystarczać nawet jeśli uwzględnimy, że zawiera ona wiele podejść teoretycznych i ideologicznych, wiele opcji i argumentów oraz sposobów myślenia o(w) wychowaniu [Śliwerski, 2004, s. 94]<sup>1</sup>. Pozostając w kręgu podstawowych subdyscyplin nauk społeczno-humanistycznych i poszukując prawdy o człowieku i świecie, w którym on żyje (i żyć będzie) powinna dostrzegać zarówno przemiany zachodzące w nim i otaczającym go świecie, jak i komplikacje ich wzajemnych zależności. Powinna, rozszerzając swoje pole epistemologiczne, wychodzić poza pewien kanon przyjętych i usankcjonowanych dotychczasowym dorobkiem swoich reprezentantów układów treściowych.

Kwestią, którą z pewnością warto podjąć w dyskusji, jest tworenie wiedzy naukowej w obszarze tej subdyscypliny uwzględniające kontekst jej zastosowania, transdyscyplinarność, przesunięcie od stałego instytucjonalnego zakorzenienia w kierunku wielości miejsc jej powstawania i ich różnorodności organizacyjnej, przewyciężenie akademickiej neutralności na rzecz wzrostu społecznej odpowiedzialności oraz rozszerzenie kryteriów kontroli jakości uzyskiwanych wyników badań [zob. Kubin, 1998, s. 95-101].

Tworzenie wiedzy z uwzględnieniem kontekstu jej zastosowania jest równoznaczne z położeniem akcentu na użyteczność gromadzonej wiedzy i jej przydatność w praktyce edukacyjnej/wychowawczej. Jest to chyba jedno z trudniejszych zagadnień, pozostające w związku z pytaniami o naukowość pedagogiki, o racjonalność teoretyczną i praktyczną, wymiar teoretyczny wiedzy o wychowaniu i jej wymiar praktyczny, o wzajemne zależności między teorią i praktyką wychowania czy wreszcie o społeczne zaangażowanie pedagogiki w praktykę pedagogiczną. Część przedstawicieli pedagogiki od lat wskazuje na konieczność nie tylko teoretycznego, ale także praktycznego sensu uprawiania pedagogiki, akcentując, że to właśnie owa praktyczna użyteczność nadaje pedagogice społeczną wartość i znaczenie. Cóż

---

<sup>1</sup> Na takie rozumienie przedmiotu badań wskazują też autorzy opracowań poświęconych teorii wychowania, w tym m.in.: J. Górniewicz (1991, 1996) i M. Łobocki (2003, 2004).



jednak z tego, skoro – jak twierdzi Stanisław Palka – „badacze w większości wypadków tworzą naukę dla nauki, posiłkując się przy tym językiem specjalistycznym, trudno przekładalnym przez nauczycieli na fenomeny praktyki szkolnej” [2006, s. 125-127].

Dotyczy to również współczesnej teorii wychowania. Wyraźnie widoczna tendencja do jej „unaukowienia”, duży stopień ogólności formułowanych sądów i twierdzeń, hermetyczny język, czynią z wiedzy zgromadzonej w tym obszarze „twierdzą nie do zdobycia”. Skutkuje to słabym zainteresowaniem „teorią wychowania wśród praktyków – rodziców, nauczycieli, wychowawców” [Śliwerski, 2003, s. 49], a błędem z pewnością nie będzie też stwierdzenie, że i zainteresowanie teorii (większości teoretyków) wychowania praktyką pozostaje na zbliżonym poziomie. Krytyczny osąd tej sytuacji wyraża T. Pilch, pisząc o dominującej wśród polskich pedagogów postawie klerka wynikającej „po trosze z treningu, po trosze z oportunisty, ale także z pychy, czyli przeświadczenia, że status uczonego zwalnia mnie od społecznych powinności”. Polscy pedagodzy (teoretycy wychowania również) zdają się mówić: „Moją kapłańską misją jest służba nauce i prawdzie i niczemu więcej” [2004, s. 73].

Gwoli owej prawdy należy jednak dodać, iż postawę tę w pewnym stopniu usprawiedliwia fakt, iż przy podejmowaniu wielu ważnych decyzji dotyczących systemu edukacji/wychowania wyniki badań i analiz, odkryte prawidłowości, nakreślone przez pedagogów – teoretyków projekty, sporządzane przez nich ekspertyzy i raporty oraz formułowane opinie nie znajdowały/znajdują uznania (zwracali na to niejednokrotnie uwagę w swoich wystąpieniach m.in. M. Czerepaniak-Walczak, Z. Kwieciński, S. Palka, T. Pilch, J. Rutkowiak czy B. Śliwerski). Mimo to, a może wbrew temu, warto przy tworzeniu wiedzy z zakresu teorii wychowania kierować się – obok kryteriów naukowości – także kryterium użyteczności, tj. kontekstu jej zastosowania nawet jeśli wiąże się to z większym ryzykiem i wzmożoną odpowiedzialnością nie tylko za opis rzeczywistości wychowawczej, ale przede wszystkim za jej zmianę. Być może wyzbędzie się wówczas pedagogika/teoria wychowania miana „gorszego Innego» (...) i stanie się permanentnie eksperymentującą, twórczą praktyką oraz przenikającą różne dyskursy teoretyczne metarefleksją” [Śliwerski, 2003, s. 18].

Kolejnym aspektem tworzenia wiedzy, obok kontekstu jej zastosowania, jest transdyscyplinarność. Postulat transdyscyplinarności pojawia się jako rezultat istniejących dysfunkcjonalności i niepo-



wodzeń dyscyplinowych sposobów rozwiązywania problemów. Jego uwzględnienie prowadzi do powstawania specyficznych syndromów i konfiguracji wiedzy, w tworzeniu których mniej ważne są rozróżnienia między dyscyplinami/subdyscyplinami czy między instytucjami, a ważniejsze są „zdolności” zgromadzonej wiedzy do rozwiązania konkretnych problemów [por. Kubin 1998, s. 98]. Ten aspekt jest także istotny dla tworzenia wiedzy w obszarze teorii wychowania. Dotychczas gromadzona tu wiedza jest wprawdzie wiedzą o charakterze nie tylko monodyscyplinarnym, ale także interdyscyplinarnym. To jednak nie wystarcza. Złożone problemy wychowania w dobie współczesnej wymagają czegoś więcej. Wymagają tworzenia połączonych struktur wiedzy teoretycznej i tej będącej uogólnieniem doświadczeń praktycznych, wiedzy współtworzonej przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, nie tylko i niekoniecznie z dziedzin społeczno-humanistycznych. Jeśli bowiem wiedza ma być tworzona w kontekście jej zastosowania, to warto mieć świadomość, że rozwiązanie współcześnie jakiegokolwiek problemu o charakterze wychowawczym wymaga zaangażowania specjalistów nie tylko z dziedziny pedagogiki i psychologii, ale także tych zajmujących się np. polityką społeczną czy ekonomią<sup>2</sup>. Trafnie oddają to słowa Dietera Lenzena, który pisze, że „nie ma żadnego pedagogicznie rozważanego zjawiska czy problemu, który nie miałby wielu «pozapedagogicznych» uwarunkowań, implikacji i konsekwencji. Kto ignoruje takie realne, częstokroć także wykluczane z problematyki pedagogicznej zależności, doznaje szkody w kontaktowaniu się z rzeczywistością, uszczerbku na treściach informacji, na wartości prawdy i na randze swoich naukowych wyjaśnień” [2003, s. 309].

Przykładów problemów wychowawczych, które wymagają transdyscyplinarnego ujęcia można podać wiele. Należą do nich m.in. agresja i przemoc w środowiskach wychowawczych, będące niejednokrotnie skutkiem (ale i przyczyną) marginalizacji czy wykluczenia, szerzące się zjawiska różnego rodzaju uzależnień w tych środowiskach, łamanie praw dzieci i młodzieży, ale też i nauczycieli-wychowawców, coraz większe trudności z dyscypliną w szkole, brakiem motywacji do nauki, nagannymi postawami wobec obowiązków

<sup>2</sup> Dobrym przykładem jest tu działalność byłego prezydenta Wrocławia Bogdana Zdrojewskiego, który aby rozwiązać problem dzieci z blokowisk postanowił stworzyć *Program wewnątrz międzyblokowych* (inaczej mówiąc podwórek) i zaprosił do jego opracowania socjologów, architektów krajobrazu, producentów sprzętu do zabaw [Nieżgoda A., *Oaza pod trzepakiem*, „Polityka” nr 40 z 8 października 2005].



i powinności itp. Dotychczasowe rozwiązania proponowane przez teorie pedagogiczne/teorie wychowania są jak herbata z malin na poważną chorobę. Może właśnie dlatego, że są tylko pedagogiczne.

Transdyscyplinarność wiedzy jest ściśle związana z kolejnym aspektem, tj. przesunięciem od stałego instytucjonalnego zakorzenienia w kierunku wielości miejsc jej powstawania i ich różnorodności organizacyjnej. Jak dotychczas wiedza z zakresu teorii wychowania miała/ma charakter wiedzy „osadzonej” w konkretnym ośrodku akademickim, konkretnej jednostce organizacyjnej, w dorobku konkretnych osób. Takie wskazania są oczywiście ważne. Problem jednak w tym, że osoby te i ośrodki rzadko kiedy kontaktują się ze sobą bezpośrednio prowadząc dyskurs, dzieląc się doświadczeniami, wypracowując wspólne projekty badań i analiz. Najczęściej działanie to przypomina porzekadło „każdy sobie rzepkę skrobie”, a przecież problemy związane z wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, o których wspomniano, nie dają się ani czasowo, ani przestrzenie usytuować lub/i ograniczyć tylko do konkretnego ośrodka. Mają one najczęściej wymiar nie tylko lokalny, ale ogólnospołeczny, a niektóre z nich nawet globalny.

Istnieje więc potrzeba w tworzeniu wiedzy o wychowaniu wyjścia ponad i poza dotychczasowe instytucje i skierowanie się ku organizacyjnej różnorodności. Jerzy Kubin twierdzi, że „znawcy jednej tylko dyscypliny są marnymi ekspertami. Specjaliści powinni być zdolni do widzenia granic własnej wiedzy, rozumienia horyzontów i podejść innych specjalistów, uzgadniania wspólnego konsensu teoretycznego i metod badawczych” [1998, s. 99]. Bardzo trafnie tę potrzebę wyartykułował przed laty Florian Znaniecki, wypowiadając się na temat konieczności praktycznej użyteczności nauki, bez której staje się ona martwa. Zdaniem autora użyteczność nauki jednak nie wystarczy. „Wymaga ona trwałego współdziałania całego zorganizowanego zespołu uczonych z całym zorganizowanym zespołem czynnych przywódców i kierowników państwa i narodu” [1984, s. 236].

Uwaga ta dotyczy również teoretyków wychowania. Powinni oni w tworzeniu wiedzy o wychowaniu uważnie wsłuchiwać się w opinie i postulaty różnych środowisk, wymagania organów legislacyjnych, głosy pochodzące z publicznych debat, dane ze sporządzanych przez organizacje społeczne raportów. Powinni też w tworzeniu tej wiedzy współuczestniczyć przedstawiciele agend rządowych i struktur pozarządowych, przedstawiciele fundacji i stowarzyszeń,



a przede wszystkim główni aktorzy sceny wychowawczej: wychowawcy, wychowankowie, rodzice<sup>3</sup>.

Tworzenie wiedzy w kontekście jej zastosowania, z uwzględnieniem aspektu transdyscyplinarności i współdziałania wielu podmiotów rzeczywistości wychowawczej może wpłynąć na wzrost społecznego zainteresowania wytwarzaną wiedzą o wychowaniu, na jej ocenę jako użytecznej i przydatnej, a także na wzrost odpowiedzialności współtworzących za przekazany wytwór. Rzutuje to równocześnie na rozszerzenie kryteriów kontroli jakości uzyskiwanych wyników badań.

Wiedza naukowa o wychowaniu, tworzona w obszarze teorii wychowania była/jest najczęściej oceniana według kryteriów akademickości, a nie przydatności czy użyteczności. Jej wartość wyrażają oceny reprezentantów dyscyplin/subdyscyplin pedagogicznych, którzy z uwagi na wcześniejszy dorobek i osiągnięcia zostali uznani za kompetentnych. Dla zachowania naukowości danego obszaru wiedzy, budowania jego struktury jest to z pewnością korzystne. Skutkuje jednak swego rodzaju prywatyzacją, którą Joanna Rutkowiak postrzega jako „styl koncentrowania się podmiotów” (w tym przypadku teoretyków wychowania – dop. E. K-S.) „na zainteresowaniach i sprawach własnych, merytoryczne rozproszenie, przy którym słabnie wymiana myśli, zdolność skupiania poznawczej uwagi na określonym obiekcie, wspólnotowego wypracowywania filozofii artykułowania i rozważania gorących społeczno-edukacyjnych problemów” [2004, s. 39-40].

Jeśli więc popatrzymy na tę wiedzę z punktu widzenia kontekstu jej zastosowania, to może okazać się, że kryteria oceny dominujące w nauce akademickiej typu dyscyplinowego są niewystarczające. Tworzenie wiedzy o(w) wychowaniu, u podłoża której byłyby konkretne problemy do rozwiązania, kształtowałoby wrażliwość tworzących na wartości i preferencje tych, którzy pozostają tradycyjnie poza światem nauki, wyzwalając powinność uwzględniania punktów widzenia wszystkich innych uwikłanych w projekcie autorów. Uwrażliwiałoby na następstwa tego, co robią i wyzwalało osobistą

---

<sup>3</sup> Kto wie, czy takie podejście nie pozwoliłoby uniknąć sytuacji, z którymi mieliśmy ostatnio do czynienia, jak np.: propozycja powołania Narodowego Instytutu Wychowania kontestowana przez reprezentantów teorii i praktyki wychowawczej/edukacyjnej, pomysł dotyczący wychowania patriotycznego, który okazał się mocno kontrowersyjny, mimo że większość środowisk (nie tylko pedagogicznych) rozumie potrzebę rozwijania tej sfery funkcjonowania człowieka, czy wreszcie pomysł tworzenia odrębnych szkół dla uczniów sprawiających trudności wychowawcze nieznajdujący, podobnie jak poprzednie, zbyt wielu zwolenników, chociaż rozmiary i nasilenie nagannych zachowań dzieci i młodzieży są obserwowane z niepokojem od dawna.



odpowiedzialność za tworzoną wiedzę przed tymi, którzy oczekują efektów w postaci rozwiązania problemu.

Kreowanie wiedzy w obszarze teorii wychowania powodowane problemami poznawczymi oraz praktycznymi, inspirowane potrzebami złożonej rzeczywistości wychowawczej może być pomocne w przewyciężeniu pewnego schematu myślenia o wiedzy w obrębie pedagogiki, na który zwraca uwagę Z. Kwieciński. Autor pisze, że „pedagogika zawiera w sobie zarówno teorie i badania tworząc **wiedzę dla wiedzy (...)**, jak i **wiedzę dla władzy (...)** i dla zwykłych praktyków edukacji” (tyle, że jedni i drudzy niewiele z niej korzystają – dop. E. K-S), „ale i **«gadanię» o działaniu**, to jest zwerbalizowane wersje (opisowe, a częściej normatywne) samych tych działań” [2004, s. 1]. Wprawdzie słowa autora odnoszą się do pedagogiki, ale przecież teoria wychowania jest jedną z jej podstawowych subdyscyplin i w niej odnaleźć można wyróżnione rodzaje wiedzy, stąd też uwaga jest jak najbardziej zasadna. Jeśli zatem dotychczasowe reguły tworzenia wiedzy w obrębie pedagogiki/teorii wychowania zaowocowały takimi jej rodzajami, to być może czas na ich zmianę.

Dokonując zmian w sposobie tworzenia wiedzy obejmującej dotychczasowe pole problemowe przedmiotu badań teorii wychowania, warto uwzględnić jeszcze kilka innych, ważnych obszarów refleksji i badań. Mają one wyraźny, bezpośredni związek z wyzwaniami współczesnego świata, wyzwaniami przyszłości. Nietrudno je dostrzec w kontekście takich choćby procesów i zjawisk jak: demokracja, wielokulturowość, wspólnotowość czy globalizacja, które formułują przed teoretykami oraz praktykami wychowania nowe jakościowo zadania, i to zadania nie tylko w wymiarze narodowym, ale też transnarodowym.

Jednym z nich jest trud wychowania dla demokracji i obywatelskości, będący zadaniem nie tylko polskich wychowawców. Deficyty w zakresie postaw obywatelskich odczuwają też kraje o wydawałoby się ugruntowanych zasadach demokracji. Trafnie oddają to słowa Fernando Savatera – hiszpańskiego filozofa – o absolwentach uczelni tego kraju (a może także i naszych?): „Uczelnie nie wypuszczają w świat odpowiedzialnych i tolerancyjnych, a jednocześnie krytycznych członków społeczeństwa. Wydajemy dyplomy ludziom, którym obce jest poczucie solidarności, troszczących się tylko o prawa dla siebie, nie pamiętających za to nigdy o obowiązkach, albo ponurym fanatykom, żywym wcieleniom bezwzględności i demagogii. Brakuje nam za to obywateli. (...) nie brakuje im wiedzy technicznej. Wręcz



przeciwnie, mają jej aż zanadto. Ze społecznego i moralnego punktu widzenia są jednak idiotami<sup>4</sup>, nieświadomymi, na czym polega życie w społeczności, gwarantującej swym członkom coraz to większe prawa i swobody” [2002].

Podobnie rzecz się ma z wychowaniem w perspektywie wielokulturowości i rozwijaniem międzykulturowej tożsamości. Nowoczesne nośniki informacji zbliżają w sensie przestrzennym i czasowym ludzi różnych kultur do siebie, powodują ich przenikanie, zapożyczenia kulturowe, tendencję do uniwersalizacji wartości. Równocześnie obnażają i odkrywają iluzje tkwiące w obszarze kulturowym, stąd przejawy nietolerancji, ksenofobii, tendencje do egotyzmu itp. Przewyciężanie ich to zadanie dla wychowania wspólne dla różnych narodów o odmiennych kulturach i systemach wartości, dominujących religiach itp.

Takim wspólnym zadaniem dla wychowania w rozumieniu transnarodowym jest też rozwijanie idei synergetycznej współpracy, kooperacji, współdziałania. Nabiera ono znaczenia w obliczu konkurencyjności, rywalizacji, egoistycznego dążenia do sukcesu. To trudna idea, ale nie jest możliwe dążenie do zaspokojenia ludzkich pragnień, preferencji, marzeń jeśli będą pomijani inni ludzie, którzy stają sobie wzajemnie na drodze, przeszkadzając nieustannie. W tej sytuacji wychowanie ku wspólnotowości, ku współdziałaniu, czyli wydobywaniu wkładu, „jaki każdy może wnieść nie będąc do tego zmuszanym przez innych” [Crozier, 1996, s. 178] staje się obszarem zainteresowań różnych społeczności i reprezentantów ich nauk o wychowaniu/edukacji.

We wspólnych wysiłkach rozpoznawania i rozwiązywania problemów wychowawczych jednoczyć też może różne społeczności wyzwanie, jakie stanowi postępująca globalizacja. Oczekiwania wobec wychowania – teorii wychowania – nauk pedagogicznych/społecznych/humanistycznych/nauk o edukacji formułują zarówno zwolennicy globalizacji, jak i alterglobaliści czy antyglobaliści. Podejmowanie zagadnień wychowania ku globalizującemu się światu związane ze stawianiem się *homo globatus*, jak też wychowania w globalizującym się świecie to płaszczyzny transdyscyplinarnych refleksji i badań konieczne, ponieważ korzystne nie tylko w sensie gromadzenia wiedzy o rzeczywistości, ale przede wszystkim wspierania ludzi

<sup>4</sup> Słowa „idiotą” używa autor zgodnie z jego etymologią na oznaczenie osoby pozbawionej cnót obywatelskich.



odczuwających lęk z tytułu doznawania nowych jakości, jakie niesie globalizacja, a także wspomagania ich w budowaniu świadomości własnego „ja” i odnajdywaniu/określaniu swojego miejsca w zglobalizowanym (globalizującym się) świecie.

Obszarem zaniechanym w teorii wychowania, któremu warto przywrócić rangę i znaczenie, są rozważania związane z osobą wychowawcy – jego kompetencjami, kształceniem, sferą powinności i odpowiedzialności, byciem autorytetem wychowawczym, konsekwencją wychowawczą czy skutecznością podejmowanych działań. Osobą, na której koncentrują się na ogół rozważania pedagogiczne (pedeutologiczne) jest przede wszystkim nauczyciel. Wychowawca pozostaje w nich najczęściej „dodatkiem po myślniku” z uwagi na to, że piszący mają świadomość obowiązku realizowania przez nauczyciela zadań wychowawczych. Jednak często te ostatnie są także traktowane jako dodatek do podstawowych zadań dydaktycznych, i to dodatek niezmiernie uciążliwy. O prawdziwości tych spostrzeżeń przekonuje choćby lektura podstawowych dla pedagogiki czy teorii wychowania opracowań podręcznikowych z ostatnich lat. W pierwszym tomie podręcznika *Pedagogika* w indeksie rzeczowym hasło „wychowawca” odnajdujemy pięć razy (nauczyciel – 13), a w tomie drugim jeden raz, podczas gdy nauczycielowi poświęcony jest cały rozdział. Ponadto w różnych jego częściach nauczyciel jest przywołany siedemnaście razy. Podobnie rzecz się ma w najnowszym podręczniku *Pedagogika* pod red. B. Śliwerskiego (2006), w którym to wychowawcy została poświęcona jedna czwarta strony (t. 1), nauczycielowi zaś cały rozdział 11 – *Pedeutologia* (t. 2). Osobie wychowawcy nie poświęcili też należnego miejsca (np. w postaci rozdziału), autorzy i redaktorzy podręczników z teorii wychowania; i to zarówno J. Górniewicz (1996), A. Tchorzewski (2002), M. Łobocki (2003, 2004), jak i autorka niniejszego tekstu (do czego przyznaje się ze skruchą) we wspólnych pracach z D. Zającem (2002, 2006).

Wydaje się, że ten obszar wymaga pogłębionej refleksji. Nie można się zajmować wychowawcą na marginesie rozważań o nauczycielu. Trudne zadania współczesnego wychowania stanowią wyzwanie dla tych, którzy trud wychowania podejmują. Trud ten nie powinien jednak kojarzyć się tylko ze świadomością społecznych oczekiwań i rozległej odpowiedzialności za wychowanie, ale przede wszystkim ze świadomością bycia kompetentnym w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Teoretycy wychowania powinni tę świadomość budować, dając wiedzę i umiejętności, siłę i argumenty



oraz wsparcie niezbędne wychowującym w realizacji zadań. Osoba wychowawcy powinna stanowić zatem jeden z centralnych obszarów refleksji i badań tej subdyscypliny.

Nierozpoznany dotąd dostatecznie na gruncie teorii wychowania jest też obszar badawczy i teorie innych krajów. Niewiele o nich wiemy, a to, że w wielu krajach (np. Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii czy Francji) teoria wychowania nie występuje jako odrębna dziedzina badań i nauk pedagogicznych, nie ułatwia nam poznawania. Są jednak kraje (Niemcy, Czechy), gdzie teoria wychowania (różnie nazywana) występuje, a mimo to jej znajomość na naszym rodzimym gruncie jest niewielka [zob. Śliwerski, 2003, s. 22-24]. Nie jest łatwo przy takim stanie rzeczy, jak zauważa B. Śliwerski, porozumiewać się pedagogom – teoretykom wychowania w kwestiach subdyscypliny, o której mowa, a przede wszystkim w kwestii jej przedmiotu badań. Nie oznacza to jednak zaniechania prób nawiązywania współpracy międzynarodowej i podejmowania wspólnych badań<sup>5</sup>. Zmiany zachodzące w Polsce, coraz wyraźniejsze w wyniku procesów integracyjnych, zbliżyły nas z naszymi problemami (w pozytywnym i negatywnym tego słowa znaczeniu) do innych krajów europejskich i pozaeuropejskich. A jeśli tak, to wspólne badania w zakresie np. wychowania dla demokracji, tolerancji, wspólnotowości czy przeciwdziałania różnym zjawiskom patologicznym itp., są nie tylko możliwe, ale potrzebne, by nie powiedzieć – konieczne [zob. *Nowe...*, 2002; Kubiak-Szyborska, Zając, 2006].

Zarysowane tu obszary refleksji i badań, jakie pojawiają się w kontekście wyzwań przyszłości, nie mogą równocześnie eliminować z pola widzenia teorii wychowania eksploracji jej podstawowej kategorii, jaką jest wychowanie. Nadal bowiem aktualne są stawiane od lat pytania: Czy i dlaczego wychowanie? (pytanie o być/nie być wychowania i o jego znaczenie); Czym jest wychowanie? (pytanie o istotę); Jeśli wychowanie to kogo? (pytanie o człowieka konkretnego/jego wizję); Czym wychowanie nie jest i czym być nie powinno? (pytanie o antynomie wychowania).

---

<sup>5</sup> Bardzo dobrym przykładem jest tu wydany ostatnio przez GWP podręcznik *Pedagogika* (t. 1, 2 i 3) [2006], wyraźnie – jak pisze jego redaktor naukowy B. Śliwerski – wzbogacający dotychczasowe publikacje z tej dziedziny i ukierunkowujący na międzykulturowe i międzynarodowe aspekty badań w zakresie podejmowanych w nim problemów. Rozważania w obszarze problemowym teorii wychowania wzbogacają w szczególności teksty zamieszczone w tomie pierwszym Christiana Callo *Modele wychowania* oraz Urszuli Ostrowskiej *Aksjologiczne podstawy wychowania*, choć i pozostałe teksty zasługują na uwagę.



Pytania te stanowią podstawę do formułowania kolejnych pytań, odnoszących się zarówno do wymiaru aksjologicznego (m.in. pytania o wychowanie do wartości i poprzez wartości, pytania o celowość wychowania, o źródła i sposoby uzasadniania celów), prakseologicznego (m.in. pytania o formy wychowania, o możliwe strategie postępowania wychowawczego, o metody i techniki oddziaływań wychowawczych, o skutki wychowania i czynniki warunkujące skuteczność, o błędy wychowania i ich następstwa), jak i legitymistycznego (m.in. pytania o prawomocność wychowania, o prawo do wychowania i prawa w wychowaniu, o typy i zakres odpowiedzialności w wychowaniu, o granice między swobodą a przymusem w wychowaniu, o zakres wolności wychowania i w wychowaniu).

W obszarze ukierunkowanym powyższymi pytaniami potrzebny jest dialog – konstruktywny spór o(w) wychowaniu. Dialog ten wpisuje się w pluralizm, charakterystyczny dla społeczeństw budujących nowy ład społeczny, w tym edukacyjny, tworzących przestrzeń wypełnioną zróżnicowanymi ideami, poglądami, postawami i zachowaniami. Częścią tej przestrzeni stała się zarówno teoria wychowania, jak i szerzej nauki pedagogiczne/o edukacji/o wychowaniu, wyzbywając się głoszenia jedynie słusznych poglądów, dotyczących złożonej i pełnej sprzeczności rzeczywistości wychowawczej, a praktycy – nauczyciele, wychowawcy, rodzice zyskali możliwość swobodnej ich interpretacji i wyboru.

W obszar pluralistycznej przestrzeni wpisują się również niniejsze rozważania. Są one zaproszeniem do dyskusji i dialogu o wychowaniu i jego teorii/teoriach. Są zaproszeniem do inter- i transdyscyplinarnych refleksji i badań. Są one tyleż samo konieczne, co i nieuniknione. Od myślenia o wychowaniu (w wychowaniu) trudno nam bowiem się uwolnić. Żaden chyba fakt/proces/działalność społeczna nie dotyczy (dotyka) nas w takim stopniu, jak wychowanie. Przed żadnym chyba innym nie stawiamy też tak wielu nowych zadań w obliczu wyzwań współczesnego świata, wyrażając równocześnie nadzieję na pomoc i wsparcie w jego intelektualno-pragmatycznym oglądzie. Żadnego chyba innego nie poddajemy też tak często krytycznemu osądowi. Żaden inny nie ma też chyba tylu znawców. Każdy zatem w myśl zaproponowanego modelu tworzenia wiedzy może uczestniczyć w niekończącym się dialogu istniejących paradygmatów i wpisywać się w ten dialog ze swoimi przemyśleniami.



## Bibliografia:

- Bauman Z. (2006), *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*, Warszawa
- Crozier M. (1996), *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, Warszawa
- Czerepaniak-Walczak M. (2005), *Pedagogika u schyłku czy u progu? Dylematy i pytania o współczesne nauki o wychowaniu i kształcenie pedagogów*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Bydgoszcz
- Dryden G., Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1998), Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa
- Hardyment Ch. (1999), *Rodzina. Prognozy XXI wieku*, Warszawa
- Hołdys A. (2006), *Koniec eksplozji demograficznej?* 21 Odkryć XXI wieku, nr 21
- Kubiak-Szyborska E., Zajac D. (2006), *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz
- Kubin J. (1998), *Nowe tendencje tworzenia wiedzy wobec wyzwań współczesnego świata*, [w:] I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa
- Kwieciński Z. (2004), *Przekorne pedagogie wobec pedagogii nurtów głównych*. Referat wygłoszony na VI Ogólnopolskiej Konferencji Zespołu Pedagogiki Ogólnej KNP PAN – *Ewolucja „ogólności” pedagogicznego myślenia o edukacji*, Ciechocinek, maj, Bydgoszcz 2005
- Lenzen D. (red.), (2003), *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, Berlin-Szczecin
- Łobocki M. (2003) *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków
- Melosik Z. (2003), *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” t. 1 (20), *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, Katowice
- Naisbitt J. (1997), *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, Poznań
- Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej* (2002), Biała Księga Komisji Europejskiej nt. Młodzieży, Luksemburg
- Palka S. (2006), *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk
- Pilch T. (2004), *Bezradność czy zaniechanie – usprawiedliwieni czy winni?* [w:] T. Lewowicki, M. J. Szymański (red.), przy współpracy R. Kwiecińskiej i S. Kowala, *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, Kraków
- Rutkowiak J. (2004), *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki: „upolitycznienie” i „polityczność” jako pulsujące kategorie*, [w:] T. Lewowicki, M. J. Szymański (red.), przy współpracy R. Kwiecińskiej i S. Kowala, *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, Kraków
- Savater F. (2002), *Ignoranci z dyplomami*, „Forum” nr 4 z 21-27 stycznia



- Śliwerski B. (2003), *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa
- Śliwerski B. (2003), *Istota i przedmiot badań teorii wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa
- Śliwerski B. (2004), *O stanie współczesnej (współczesnych) teorii wychowania*, [w:] T. Lewowicki, M. J. Szymański (red.), przy współpracy R. Kwiecińskiej i S. Kowala, *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, Kraków
- Śliwerski B. (2003), *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” t. 1 (20), *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, Katowice
- Śliwerski B. (2006), *Pedagogika*, t. 1-3, Gdańsk
- Wojnar I. (1998), *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa
- Znaniński F. (1984), *Spoleczne role uczonych*, Warszawa