

Janusz Tomiło

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0003-2926-6147

Fenomenologia wychowania. W poszukiwaniu istoty wychowania¹

Wprowadzenie

Pytania o wychowanie są z reguły pytaniami o wychowanie jako narzędzie, instrument do realizacji określonego celu, na przykład kształtowania umysłu, ciała czy emocji, ponieważ „Przeżywanie pytania o istotę wychowania jest przede wszystkim przeżywaniem problemu praktycznego, bowiem niezadowolający stan ogólnej teorii wychowania sprzyja kryzysowi praktyki wychowania”². Dlatego – jak pisze Jacek Filek- praktyczny człowiek pochyla się nad wychowaniem i zastanawia się do czego się ono „nadaje”. Atawistyczna skłonność do – używając języka biblijnego – czynienia świata sobie poddanym, kieruje jego myśli najpierw ku użyteczności, potem ewentualnie ku istocie (treściom, wartościom, sensie, znaczeniu, pochodzeniu). Najczęściej człowiek myśli o wychowaniu jako o narzędziu, „wychowaniu jako...”, czyli wychowaniu, którego można użyć do czegoś, „Tymczasem autentyczne wychowanie już raczej jest >>do niczego<< niż >>do czegoś<<”³. W swoim namyśle nad wychowaniem chciałbym „uciec” od instrumentalizowania wychowania i skupić się na jego istocie (znaczeniu i sensie), co wydaje się

¹ Tytuł zapożyczyłem od Jacka Filka, który tak zatytułował jeden z esejów zawartych w „Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne”, Kraków: Znak 2001. Pierwotna wersja eseju ukazała się pod tytułem „Pytanie o istotę wychowania. Wprowadzenie” w „Studiach Filozoficznych” nr 4 (221) z 1984 r. Stąd odwołując się do tekstu będę korzystał w obu jego wersjach.

² J. Filek, *Pytanie o istotę wychowania. Wprowadzenie*, „Studia Filozoficzne” 1984 nr 4 (221), s. 121.

³ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, wybór tekstów i opracowanie E. Kubiak-Szymborska i D. Zając, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008, s. 51.

dość trudne, zważywszy choćby na oczekiwania praktyki. Wszak, jak pisał Jean Dubois, „Teoria bez praktyki jest jak wóz bez osi”⁴.

Poszukiwanie istoty wychowania

Podając ryzykowny – jak go ocenia Filek – zamiysł dotarcia do istoty wychowania, chciałbym oprzeć go na dwóch filarach: pierwszy filar stanowi „wychowanie jako wychowanie”⁵, drugi zaś „wychowanie jako narzędzie”. Odkrywanie istoty (sensu i znaczenia) wychowania wiąże się ze świadomością, że poruszam się w wielowątkowej, złożonej, interdyscyplinarnej przestrzeni pomiędzy – na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych, w „hipermarkecie teorii pedagogicznych”⁶, wypełnionym wręcz nadmiarem propozycji teoretyczno-poznawczych, ideowych i ideologicznych. Dobitnie podkreśla to Bogusław Śliwerski, pisząc: „Wiedzy o wychowaniu nie da się skumulować, nadać jej wspólną, wszechogarniającą etykietę, gdyż (...) każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się”⁷. Marian Nowak zaś konstatuje: „Wychowanie jest faktem wpisanym w złożoność i wielorakość ludzkiej egzystencji, zarówno fizycznej, jak i duchowej, osadzonej w przeszłości, zachodzącej w teraźniejszości i projektującej się ku przyszłości (a nawet ku wieczności)”⁸.

Idąc tropem zaproponowanym przez filozofa – J. Filka, obecnym także w rozważaniach o wychowaniu podejmowanych przez pedagogów, chciałbym odwołać się do uzasadnionej choćby na gruncie filozofii społecznej tezy, że wychowanie jako zjawisko społeczne i funkcja życia społecznego zachodzi w przestrzeni międzypodmiotowej⁹. „Jego konstytutywną cechą jest przekraczanie przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą jakiejś formy kontaktu między co najmniej dwiema osobami”¹⁰. Dla J. Filka ten kontakt

⁴ J. Dubois, *O výchove*, Bratislava 1994, s. 10: cyt. za: M. Gejdoš, Troska o integralny rozvoj i vychovanie človeka, w: (red.) M. Nowak, T. Ožóg, A. Rynio, *W trosce o integralne vychovanie*, Wydawnictwo KUL 2003, s. 209.

⁵ J. Filek, *Fenomenologia ...*, s. 51.

⁶ B. Śliwerski, *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty wychowania” 2004 nr 3 (6), s. 73.

⁷ Tamże, s. 80.

⁸ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 199.

⁹ A. de Tchorzewski, Wychowanie jako byt społeczny, w: *O wychowaniu...*, dz. cyt., s. 65.

¹⁰ Tamże, s. 65.

międzypodmiotowy opiera się na jedni „działanie-doznawanie”: z jednej strony mamy podmiot „działający” a z drugiej, podmiot „doznający”, a to oznacza, że musi być „to co działa” i „to, co działania doznaje”¹¹. Podmiot „działający” to wychowawca, natomiast podmiot „doznający” to wychowanek. Zatem wychowanie jako „działanie-doznawanie” jest tym, co zachodzi między dwiema osobami. Filozof jednak pyta, czy wszystko „to, co działa” jest wychowaniem? Otóż – nie: wychowaniem jest doznawanie pozostawiające piętno w człowieku, ślad, po którym dalsze życie wychowanek wykazuje różnicę, zmienia się¹².

Wychowanie z perspektywy wychowywanego jest nie tylko czymś, co jest „-doznawane”, lecz także czymś, co jest posiadane, będące wytworem czynności wychowującej, czyli wytworem „działania-doznawania”¹³. W takim ujęciu powstaje dwuznaczność pojęcia „wychowanie”, która zgodnie z tym, co twierdzi Kazimierz Twardowski, nie powinna mieć miejsca, ponieważ „to, co dzięki, wskutek jakiejś czynności, czyli przez tę czynność powstaje, można nazwać wytworem tej czynności (...), przy czym zachodzi, jak wiemy, stopniowanie od przypadków, w których wytwór niemal się zlewa z wytwarzającą go czynnością, aż do przypadków, w których czynność i jej wytwór coraz bardziej się rozstępują”¹⁴. Dwuznaczność pojęcia „wychowanie” tkwi w leksyce, ponieważ nie ma osobnego rzeczownika oznaczającego wytwór czynności wychowania. Stąd, czy to w języku potocznym czy naukowym, na określenie czynności i jej rezultatu (wytworu) używamy pojęcia „wychowanie”.

Z perspektywy wychowującego „działanie-”, wychowujące musi być podejmowane świadomie i ze zrozumieniem, czym dla drugiego człowieka może być „-doznawanie” jego „działania-”, oraz nakierowane na tworzenie się w wychowanku plastyczności, pozwalającej mu poddać się „działaniu-”, bowiem wychowanie jest „pracą człowieka nad człowiekiem przysposabiającą go do kształtowania okoliczności”¹⁵. Perspektywy „działającego-” i „-doznającego” nie są rozłączne: J. Filek twierdzi, że „Wychowanie jako <<działanie->> i wychowanie jako <<-doznawanie>> wzajem się przenikają. Wychowanie zawsze jest <<współdoznawaniem->>, bowiem <<-doznawanie>> przez podmiot ludzki, będąc formą jego aktywności, samo jest

¹¹ J. Filek, *Fenomenologia ...*, dz. cyt. s. 52.

¹² J. Filek, *Pytanie*, dz. cyt., s. 126.

¹³ Tamże, s. 128.

¹⁴ K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach*, w: *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. 220: cyt. za: J. Filek, *Fenomenologia wychowania...*, s. 56.

¹⁵ Tamże, s. 58.

również <<działaniem->>. Owo <<współdziałanie->> wychowawcy i wychowanka staje się wychowaniem jako jego warunek. Wychowanie jest też zawsze <<-współdoznawaniem>>, bowiem działając, wychowawca doznaje działającej podmiotowości wychowanka¹⁶.

Wychowanie jako narzędzie wspiera się na fundamencie rozumienia go jako działalność zmierzającą do zmieniania człowieka. Zdając sobie sprawę z negatywnych emocjonalnie konotacji słowa „zmiana”, wiążących się z podejrzeniem o manipulację i urabianie, odwołam się do rozumienia „zmiany” nadanego przez Janusza Trempałę, według którego jest to „różnica w stanie danego zjawiska dająca się zaobserwować w dwóch różnych punktach czasu¹⁷”. Tak definiowana „zmiana” wydaje się być neutralna i wolna od złych skojarzeń.

Przywołanie pojęcia „zmiana” w kontekście wychowania wywołuje pytania o jej skalę i zakres oraz charakter. W jakich sferach i strukturach można je wywoływać? Jaki charakter mają oddziaływania mające doprowadzić do zmiany? Kto lub co oddziałuje na człowieka w celu wywołania zmiany? Wreszcie pytanie najistotniejsze: co jest istotą wychowania, co nadaje mu sens i znaczenie?

Na część z tych pytań odpowiada współczesna psychologia, głównie rozwojowa i osobowości. Na inne pytania odpowiedzi poszukuje pedagogika ogólna i teoria wychowania. Toczący się w Polsce, od czasów transformacji ustrojowej i otwarcia się pedagogiki na nowe dla niej nurty i koncepcje, spór o wychowanie, w istocie dotyczy właśnie jego istoty: sensu i znaczenia. Jak pisze B. Śliwerski „Dociekając istoty wychowania, pytamy o to, czym ono jest, dzięki czemu jest tym, czym jest, i czym różni się od nie-wychowania czy pseudowychowania, a więc na przykład od socjalizacji, kształcenia, formowania czy urabiania. Wyrażanie poglądów na temat wychowania jest zatem czymś zdecydowanie różnym od jego doznawania czy możliwości poznania, choć przez sam fakt uruchomienia namysłu nad tym zjawiskiem wyrażamy swoistą troskę o wychowanie czy dążenie do chociaż częściowego zrekonstruowania wiedzy o nim¹⁸”. Podobnie widzi to Roman Segit stwierdzając: „Pytanie czym jest wychowanie jest pytaniem o jego istotę, o to, co ono w rzeczywistości znaczy. Jakie są JEGO (tego CZEGOŚĆ, co nazywamy

¹⁶ Tamże, s. 58.

¹⁷ J. Trempała, *Natura rozwoju psychicznego*, w: (red.) J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2011, s. 49.

¹⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 54.

wychowaniem) desygnaty, odpowiedniki jednostkowe w rzeczywistości. Co one sobą reprezentują, jakie związki i zależności zachodzą między nimi, jakie treści wyrażają i jak one odbijają się w świadomości ludzkiej. Które z nich są pierwotne, a które wtórne, mniej lub bardziej znaczące¹⁹.

Poszukując odpowiedzi na pytanie: czym jest wychowanie, oczywiście pamiętam, że wychowanie zawsze ma charakter polityczny²⁰ i jest związane z formą i jakością ustroju: polityczny i ideologiczny charakter wychowania przejawia się nie tylko w konstruowaniu celów wychowania, lecz także w sposobach wychowania, teorii i praktyce. Świadomość tego towarzyszy także współczesnym pedagogom, czemu wyraz daje B. Śliwerski stwierdzając, że „wychowanie” nie jest pojęciem neutralnym, ale obciążonym historyczną, społeczną, filozoficzną czy psychologiczną treścią²¹. Stąd, jak rozumiem, tak trudno teoretykom, a zapewne także i praktykom, wznieść się ponad owe obciążenia i podjąć trud „laboratoryjnego”, a właściwie hermeneutycznego oglądu wychowania, to znaczy wolnego od przesądów, przesądów, stereotypów i uprzedzeń oraz wszelkiej ideologii. Wychowanie istnieje bowiem zarówno w świadomości ludzkiej, potocznej wiedzy i praktyce społecznej, w języku (słowo, część mowy – rzeczownik odczasownikowy), jak i jako kategoria pedagogiczna, przedmiot badań teoretycznych i empirycznych. Mówienie i myślenie o wychowaniu, zajmowanie się wychowaniem, powoduje odwoływanie się zarówno do – wywiedzionej z obserwacji, przekazu kulturowego i doświadczenia – wiedzy potocznej, jak i naukowej, i nigdy nie wiadomo, która więcej waży w teoretycznym namyśle i praktycznym działaniu.

Spór o wychowanie

Współczesny spór o wychowanie, kłopoty z jego definiowaniem (a zatem także z jego rozumieniem), wynikają – zdaniem Heliodora Muszyńskiego – z negocjowania prawomocności wychowania jako pewnej praktyki społecznej: „samo wychowanie w jego dotychczasowym sposobie rozumienia zostaje moralnie zakwestionowane i uznane za nieuprawnione²². Zastrzeżenie a nawet sprzeciw wobec wychowania w dotychczasowej postaci

¹⁹ R. Segit, *W poszukiwaniu istoty wychowania – studia nad literaturą przedmiotu*, w: *O wychowaniu...* dz. cyt., s. 32.

²⁰ Na polityczny charakter wychowania wskazywali już zarówno Sokrates jak i Arystoteles – zob.: B. Jedynak, S. Jedynak, L. Krusiński, *Filozofia i wychowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s.18.

²¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 31.

²² H. Muszyński, *Wokół definicji wychowania*, w: *O wychowaniu ...*, dz. cyt., s. 21.

spowodował: (1) niezwykle rozwój tych koncepcji w zakresie psychologii i filozofii człowieka, które podnoszą prawo i zdolność każdej jednostki do własnego, nieskrępowanego, autonomicznego rozwoju oraz (2) nasilenie się tych doświadczeń w życiu społecznym, które ujawniają niezwykle możliwości tendencyjnego, podporządkowanego innym niż dobro jednostki i jej rozwój względem, urabiania osobowości człowieka, a więc traktowania go w sposób przedmiotowy²³. Doświadczenia dwóch totalitaryzmów: faszystowskiego i komunistycznego, które były udziałem społeczeństw europejskich w XX wieku, nadto dobitnie pokazały do czego może prowadzić uwikłanie wychowania w realizację celów panującej ideologii i ustroju.

W pewnym sensie pokłosiem doświadczeń wojennych jest spór o wychowanie, w którym przeciwstawia się dotychczasowemu wychowaniu alternatywę w postaci braku wychowania. Od lat siedemdziesiątych XX wieku ideę tę głoszą m.in. przedstawiciele antypedagogiki z Ekkehardem von Braunmühle i Hubertusem von Schoenebeckiem na czele. Punktem wyjścia dla założeń antypedagogiki jest twierdzenie, że: „Kultura ludzka jest w nieustannym napięciu między siłami fundamentalizmu i siłami dążącymi do przemian. Pedagogika, która z natury rzeczy jest zasobnikiem tradycji, kiedy z nominacji systemu władzy zobowiązana jest do generowania zabiegów indoktrynacyjnych dla tworzenia fundamentalnej legitymizacji określonego ładu społeczno-politycznego, staje się czynnikiem nie tylko konserwatywnym, ale i kryzysogennym. Postęp poznawczy i praktyczny w naukach o wychowaniu możliwy jest zatem dzięki ujawnianiu się i promocji alternatywnych teorii i dyskursów wychowawczych, które odcinałyby się od dominujących w nich rozwiązań, często poprzez radykalną krytykę, zmianę zastanego paradygmatu czy przełamywanie intelektualnych, politycznych i społecznych blokad rozwojowych. Pedagogice potrzebne jest między innymi wypracowanie narzędzi krytyki, wykraczającej poza deklarowane abstrakcyjnie wartości oraz nowy język teoretyczny, który zawierałby kategorie i pojęcia wychodzące poza zdroworozsądkową afirmację własnych zamierzeń czy zagrożeń współczesnego świata”²⁴.

Antypedagogika – ocenia B. Śliwerski – przełamuje nie tylko dotychczasowy sposób myślenia o wychowaniu, ale i zarazem sposób życia jednostek, obciążonych negatywnymi i fałszywymi mitami na ten temat. Przesłankę postulatu odpedagogizowania relacji międzygeneracyjnych

²³ Tamże, s. 21.

²⁴ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 326.

stanowi przekonanie, że dzieci nie potrzebują wychowania, że jest to potrzeba dorosłych – wychowywania jako przejawu władztwa pedagogicznego nad dziećmi, wynikającego z ideologii koniecznego wpływu wychowawczego na młode pokolenia²⁵. Tak „(...) „stanowisko antypedagogiczne”, (...) otwarcie i agresywnie opowiada się za całkowitą rezygnacją z roszczeń wychowywania innych, ujawniając tym samym nędzę pedagogiki”²⁶.

W poglądach antypedagogów brak jednak jednorodności i zgody: oscylują one między skrajnym nihilizmem i radykalnym idealizmem. W wersji Ekkeharda von Braunmühla i Alice Miller antypedagogika odmawia pedagogice prawa do istnienia i do własnego rozwoju, upatruje kryzysu wychowania i nauk o wychowaniu między innymi w przyjętej przez nie antropologii pedagogicznej, zgodnie z którą musi ona być podporządkowana społeczeństwu (władzy). Dzieci dla antypedagogów są „więźniami” instytucji i doktryn edukacyjnych oraz omnipotencji państwa z racji istniejącej w nim przewagi społeczności dorosłych, są nosicielami romantycznej idei wolności. Dla antypedagogiki podmiotowość dziecka – człowieka jest punktem wyjścia w stosunkach międzyludzkich, jest nosicielem i nauczycielem wolności, dziecko zna jej wartość z chwilą przyjścia na świat. Trzeba tylko umieć odkryć tę osobową, suwerenną strukturę bytu już w dniu jego narodzin i umożliwić mu „bycie sobą”, bycie podmiotem decydującym o sobie tak w sferze życia indywidualnego, jak i społecznego²⁷.

Z kolei Hubertus von Schoenebeck swoje stanowisko przedstawia następująco: „Anty/pedagogika nie jest kolejną wersją pedagogizowania świata dziecięcego. Jej podejście jest zupełnie inne, rewolucyjne. JA OPUSZCZAM PLATFORMĘ PEDAGOGICZNEGO MYŚLENIA I DZIAŁANIA, postrzegając ją jako niezgodną z rzeczywistością. (...) Kto ma rację? Tego nie można udowodnić, gdyż to są tylko hipotezy o człowieku, które podlegają przemianom historycznym. Ja sam opowiadam się za hipotezą antypedagogiczną. Kiedy prezentuję swoje stanowisko to nie po to, by powiedzieć pedagogom, że oni nie mają racji (w sensie obiektywistycznym), lecz by zaznaczyć swój sprzeciw wobec ich założeń antropologicznych. Sam dokonuję kulturowej emigracji w okres postpedagogiczny, wybiegając tym samym w przyszłość”²⁸.

H. Muszyński zwraca uwagę na wspólną cechę różnych krytyk wychowania – postrzeżenie i pojmowanie wychowania jako celowej działalności

²⁵ Tamże, s. 326.

²⁶ Tamże, s. 327.

²⁷ Tamże, s. 331.

²⁸ Podaję za: B. Śliwerski, *Współczesne ...*, dz. cyt. s. 332.

zmierzającej do urabiania czyjejs osobowości, któremu towarzyszy manipulacja i instrumentalne traktowanie wychowanka, całkowite odrzucenie jego podmiotowości i autonomii²⁹. Wychowanie jawi się w tej krytyce jako wyrafinowana forma opresji, gwałt na świadomym swych zalet i możliwości podmiocie, wszak, jak pisze K. Braunmühl: „wszystkie uczucia waszych dzieci, wszystkie ich oczekiwania, decyzje są prymarnie zdeterminowane przez nie same i służą poszanowaniu ich godności. Dusza waszego dziecka, wyrażanie przez niego jego własnych uczuć i woli oraz motywy jego postępowania są dla was tabu tzn. nie wolno nam ich oceniać, wartościować, karać za to lub nagradzać”³⁰. Upominanie się o podmiotowość, suwerenność i autonomiczny rozwój dziecka jest jaśniejszą stroną antypedagogiki, która, mimo odżegnywania się od pedagogiki, w istocie buduje swoją „niepodległość” na pedagogicznych podstawach lub w kontrze do nich.

Już sam przykład antypedagogiki wskazuje pole dyskursu i sporu o wychowanie. O ile nie chodzi w nim o odrzucenie wychowania, i jako kategorii i jako pojęcia (praktyki pedagogicznej), o tyle budzi emocje zarówno definiowanie jak i poszukiwanie desygnatów wychowania. A zatem poszukiwanie sensu i znaczenia. Relacjonując ten spór B. Śliwerski zwraca uwagę, że: „Współczesny spór o istotę wychowania sprowadza się do tego, czy wychowawca intencjonalnie orientuje się w relacjach z wychowankiem na potrzeby, oczekiwania, interes i normy zewnętrzne (społeczne, prawne, moralne itp.), transcendentne, czy może uwzględnia on przede wszystkim podmiot owych oddziaływań, zdobywanie przezeń tożsamości osobowej, urzeczywistnianie samego siebie. W obu jednak sytuacjach, kierując się przymusem, presją, urabianiem lub też wolnością, wspieraniem i wyzwaniem, zmierza w sposób mniej lub bardziej świadomy i systematyczny do zaistnienia względnie trwałych zmian w osobowości, postawach czy zachowaniach wychowanka”³¹. Zatem spór dotyczy nie tego CZY wychowywać?, lecz JAK wychowywać? JAK, nie naruszając autonomii, wolności, uwzględniając możliwości, potrzeby i oczekiwania? Ale to JAK implikuje kolejne pytania: o zakres oddziaływania, „głębokość” wpływu, skalę ingerencji. Jak rozumiem, także o prawo – legitymację upoważniającą do wpływania jednych na drugich. Jest to pytanie o władztwo pedagogiczne, z jego desygnatami. Być może jest to najtrudniejsze pytanie, podważające sens kultury i tradycji ludzkiej.

²⁹ H. Muszyński, *Wokół...*, dz. cyt. s. 22.

³⁰ Tamże, s. 329.

³¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt. s.59.

Pytanie o istotę wychowania jest zatem pytaniem o działanie i jego charakter (intencjonalność, systematyczność, długotrwałość), uwikłane w relację międzyludzką. Ku temu kierują przedsady, archetypy jednego z najważniejszych rodzajów działalności ludzkiej, której celem jest przetrwanie i trwanie jednostki i społeczeństw jako spadkobiercy/ców poprzednich pokoleń. Wychowanie jest zapewne najstarszą formą transmisji kulturowej, pozostającą poza wszelką dyskusją czynnością, tak naturalną jak opieka nad nowym człowiekiem. Tak sens wychowania widzi Karl Jaspers, pisząc: „Człowiek staje się nie tylko dzięki swemu dziedzictwu biologicznemu, lecz również, w nie mniej istotnej mierze, dzięki tradycji. Wychowanie człowieka jest procesem, który musi się powtarzać w każdej jednostce. Dzięki faktycznemu światu historycznemu, w którym wzrasta jednostka, w tym dzięki planowemu wychowaniu ze strony rodziców i szkoły, dzięki swobodnie wykorzystywanym instytucjom i, wreszcie, dzięki temu wszystkiemu, co przez całe swe życie słyszy ona i czego doświadcza, dopływają do niej treści, zebrane razem w aktywność jej własnej istoty – jej k u l t u r a niejako staje się dopiero jako jej druga natura. Kultura wprowadza jednostkę poprzez jej własny byt we wspólną z innymi wiedzę o całości. Nie musi ona w bezruchu trzymać się własnego miejsca, lecz wkracza w świat, tak iż wszystko może ożywić jej wąską egzystencję. Człowiek tym bardziej zdecydowanie może się stawać sobą, im jaśniejszy i pełniejszy jest świat, z którym jednoczy się jego własna rzeczywistość”³².

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o istotę wychowania może być, jak u H. Muszyńskiego, próbą uporania się i swoistego rozliczenia z relikdami tkwiących w świadomości społecznej odwołań do pedagogiki instrumentalnej, którego wpływ na teorię wychowania jest nadal widoczny w krytyce wychowania i lęku przed kojarzeniem wychowania z urabianiem, manipulacją i uprzedmiotowieniem. Odpowiedzią na ową krytykę, zdaniem Muszyńskiego, są koncepcje pojęcia „wychowanie” polegające na: (1) sprowadzaniu go do procesów socjalizacyjnych; (2) rozszerzeniu na wszelkie społeczne procesy osobotwórcze; (3) wyłączeniu z niego elementu działania celowego; i (4) wprowadzaniu do niego ograniczeń o charakterze wartościującym³³. Proponowane koncepcje jednak nie wyjaśniają istoty wychowania, natomiast prowadzą do likwidacji pojęcia lub całkowitego rozmycia i zakamuflowania intencjonalności wpływów³⁴. Każda z tych koncepcji odwołuje się do czegoś,

³² K. Jaspers, *Uwagi o wychowaniu*, „Znak” 1993 nr 460, s. 83.

³³ H. Muszyński, *Wokół...*, dz. cyt. s. 22.

³⁴ Tamże.

co nie istnieje – jednoznaczności pojęć i kategorii, co dodatkowo komplikuje porozumienie.

Dostrzegana w krytyce wychowania – jako pojęcia i kategorii pedagogicznej – stygmatyzacja, spowodowana negatywnymi konotacjami, nie wydaje się być najlepszą drogą do jego rekonstrukcji, bowiem: „Pytając o sens wychowania, nie zastanawiamy się nad znaczeniem samego wyrażenia, które jest zakorzenione także w wiedzy potocznej, ale nad sensem aktów wychowawczych, zdarzeń, faktów czy procesów decydujących o jego przebiegu. Interesuje nas wówczas to, czy wychowanie ma dla kogoś znaczenie, jaka jest jego doniosłość, waga lub wartość. Tym samym o sensie wychowania wnioskujemy na podstawie określenia racji jego istnienia oraz czynników prowadzących do niego lub je wywołujących. Mówimy zatem, że wychowanie ma sens, jest sensowne, gdyż jest cenne, służy osiągnięciu określonych wartości. Tak teleologicznie sformułowane rozumienie pojęcia „sens wychowania” wyraża jakieś „po co”, czyli jakiś cel, coś cennego, jego doniosłość, wpisując się w jedną z kategorii antropologiczno-etycznych”³⁵. Tymczasem aporia wokół wychowania wiedzie spór na płaszczyznę semantyki, zdolnej zaciemnić i sprowadzić go do emocjonalnego odczytywania zamiaru (intencji) ale nie sensu wychowania.

Należy pamiętać, że „wychowanie” jako pojęcie i kategoria – jak już pisałem – należy do leksyki, o czym zaświadcza przeprowadzona przez Romana Segitę analiza poglądów wielu pedagogów, którzy definiując wychowanie posługują się różnymi synonimami. Przykładem może być Romana Miller, dla której wychowanie jest m.in.: poszukiwaniem, interwencją, rozwijaniem, dorastaniem, interpretowaniem, ukierunkowaniem, wyjaśnianiem, ingerencją, kreowaniem, przygotowaniem, przystosowaniem, adaptacją, wieloraką czynnością³⁶. Dla Bogdana Suchodolskiego wychowanie jest m.in. wyzwalaniem, budzeniem, nawracaniem, tworzeniem, wieloraką działalnością ukształtowaną przez wieki³⁷. Można wśród tych synonimów rozpoznać zarówno synonimy ogólniejsze jak i szczegółowsze, rozpatrujące wychowanie od strony czynników sprawczych (oddziaływanie, działanie, czynności), lub od strony zmian zachodzących w osobowości wychowanka (proces). Jak pisze Segit, wychowanie to czynności (działanie, oddziaływanie, wpływy),

³⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 56-57.

³⁶ R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981: podają za: R. Segit, *W poszukiwaniu...*, dz. cyt. s.35.

³⁷ Podają za: R. Segit, dz. cyt., s. 36.

procesy i wyniki³⁸. Stąd, jak twierdzi Antoni Bolesław Dobrowolski, wychowania nie można zdefiniować jednym wyrazem, bowiem znaczy ono tyle co: (1) pielęgnowanie, opieka, (2) wpływanie, urabianie, kształtowanie, (3) nauczanie (lub uczenie), kształcenie (wykształcenie), oświecenie (oświata), czy najkrócej ujmując, tyle co „pielęgnowanie”, „wpływanie”, „nauczanie” („uczenie”)³⁹. „Pielęgnowanie, nauczanie, wpływanie razem stanowią to, co nazywamy wychowaniem, wychowanie – to zespół trzech i tylko trzech, zupełnie różnych a kardynalnych czynności (...) to niby pojęcie, ten ogólnik i wieloznacznik jest taki właśnie dlatego, że jest tylko etykietką do oznaczania konglomeratu trzech różnych pojęć właściwych⁴⁰”.

Na trudności w ustaleniu jednolitej definicji i rozumienia istoty wychowania wskazuje wielość ujęć definicyjnych, zakorzenionych zarówno w określonych teoriach i koncepcjach wychowania jak i w doświadczeniu biograficznym. B. Śliwerski zwraca uwagę na ich wspólne cechy: postrzeganie wychowania jako oddziaływania jednokierunkowego oraz wzajemności wpływów⁴¹. „Wychowanie jako centralna kategoria nauk o wychowaniu jest pojmowane w jego związku z filozofią społeczeństwa oraz pozycją i miejscem w nim każdej jednostki. Jedni rozumieją przez wychowanie świadome, celowe i profesjonalne rozwijanie cech i funkcji osobowości człowieka, inni traktują je jako celowe i świadome przygotowanie go do życia, jeszcze inni jako stwarzanie warunków dla rozwoju jego osobowości”⁴².

Agnieszka Salamucha zauważa, że przy definiowaniu „wychowania” pedagodzy posługują się „(...) definiowaniem równościowym (wyraźnym, rzadziej kontekstowym), niekiedy deiktycznym. Definicje te często okazują się być projektujące i regulujące, z momentem perswazyjnym. Niekiedy spotyka się również definiowanie pojęcia wychowania jako pojęcia typologicznego. Ze względu na nieobecność w pedagogice rozwiniętych teorii naukowych, brak eksplikacji terminu „wychowanie” (...). Brak również definicji operacyjnych „wychowania”, mimo, iż jest to termin teoretyczny. Wydaje się, że autorzy nie korzystają w sposób wystarczający z bogatego instrumentarium współczesnej teorii definicji”⁴³.

³⁸ Tamże, s. 34.

³⁹ Tamże, s. 34.

⁴⁰ A. B. Dobrowolski, *Pisma pedagogiczne*, T.II: *Nowa Dydaktyka*, Warszawa 1960, s. 32. Podaję za: R. Segit, dz. cyt., s. 34.

⁴¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna ...*, s. 61-62.

⁴² Tamże.

⁴³ A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 2004 z. 2, s. 39.

Dociekając znaczenia wychowania zdaję sobie sprawę, że – jak twierdzi Stanisław Grygiel – „ponieważ nie można (...) zdefiniować wychowania, słowo to bardziej oznacza (wskazuje), aniżeli znaczy”⁴⁴. W konsekwencji wychowanie zatem oznacza np. wyzwalanie człowieka spod ucisku wszelkiej nie immanentnej dla niego transcendencji⁴⁵. Przyjmując ten punkt widzenia zgadzam się z konstatacją B. Śliwerskiego, że znaczenie pojęcia „wychowanie” nie tylko nie zostało do tej pory jednolicie zdefiniowane, ale też nic nie wskazuje na to, by mogło to kiedykolwiek nastąpić. Albowiem „Kształtowanie się różnych znaczeń wychowania wynika z odrębności i wielości doświadczeń, które usiłuje się jakoś uogólnić”⁴⁶. Zatem znaczenie wychowania ma charakter subiektywny, indywidualny: wychowanie mające znaczenie dla mnie, nie musi mieć znaczenia dla nikogo innego. Jeśli rozpatrujemy wychowanie przez pryzmat treści, np. wychowanie umysłowe czy fizyczne, może mieć ono znaczenie dla wielu osób, jednostek lub dla nikogo, bowiem o jego znaczeniu decyduje system preferowanych wartości. Decydujące o znaczeniu będą potrzeby, do których zaspokojenia dążymy a także przyjęty wzór wychowania, który pragniemy zrealizować.

Odwołując się do Stefana Kunowskiego, który tak pisał o trudnościach związanych ze sformułowaniem definicji wychowania: „[...] ze względu chociażby na złożoność treści, zawartej w potocznej świadomości językowej, nie ma dotychczas jednolitej klasycznej definicji wychowania, która wymaga wskazania najbliższego rodzaju pojęciowego („genus proximus”) i różnicy gatunkowej („differentia specifica”)”⁴⁷, A. Sałamucha stwierdza, że „(...) definicja klasyczna nie jest jedynym (ani być może najodpowiedniejszym) typem definicji dla zdefiniowania wychowania”⁴⁸.

Pamiętając, że wiedza ma charakter społeczny i historyczny, chciałbym zwrócić uwagę, że na trudności związane z rozumieniem „wychowania” wskazuje także ewolucja jego definicji oraz języka, za pomocą którego komunikujemy rozumienie pojęć. W „Słowniku języka polskiego” S. B. Lindego „Wychować” znaczy tyle, co: 1) „wyżywić aż do wzrostu”, „odchowac”, „wykarmić, wyżywić, dać dostateczne wyżywienie”; 2)

⁴⁴ S. Grygiel, *Studeo humanitati, czyli „uczę się siebie, człowieku”*, „Znak” 1977 nr 279, s. 966.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt. s. 58.

⁴⁷ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 166.

⁴⁸ A. Sałamucha, dz. cyt. s. 39.

„wychowywać młodego człowieka, wychowanie, ćwiczenie i naukę mu dawać, kształtować go na człowieka”⁴⁹. W „Encyklopedji Wychowawczej” Lubomirskiego hasło „wychowanie” brzmi następująco: „w wychowaniu chodzi przede wszystkim o wewnętrzną wartość człowieka”⁵⁰. W „Podręcznej encyklopedii pedagogicznej” Kierskiego wychowanie jest definiowane nie wprost, jako „cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególna człowieka [...]; cokolwiek składa szczęśliwość’ publiczna [...] – to wszystko jest rzeczą edukacji”⁵¹. „Późniejsze słowniki zamieszczają dla określenia wychowania raczej definicje wyraźne, w których człon definiowany składa się tylko z wyrazu definiowanego. Przykładem (jednym z wielu) może być definicja Mysłakowskiego (Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk. W: Encyklopedia wychowania, red. S. Łempicki, Warszawa 1933, t. I/1, s. 15-16): „[wychowanie to] naturalny proces uwarunkowany mechanizmami niezależnymi od człowieka, lecz ściśle związanymi z jego społeczną naturą oraz wrastaniem w nowe sfery kultury”⁵².

W definiowaniu terminu „wychowanie” często stosowane są definicje opisowe i kontekstowe, o tyle „bezpieczne”, że nie mają charakteru kodyfikująco-normatywnego⁵³. Innym przykładem współczesnego definiowania wychowania jest propozycja B. Milerskiego i B. Śliwerskiego, zawarta w „Pedagogika. Leksykon”: odnosi się ona zarówno do „dawnego” rozumienia wychowania („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”⁵⁴), jak i współczesnego („wychowanie jest traktowane jako całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo. Zakłada ono uznanie i afirmację wolności, dzięki której obie strony interakcji mogą ujawniać i urzeczywistniać wobec siebie wartości nadające sens ich życiu”⁵⁵). Pierwszą z definicji można zaliczyć do

⁴⁹ S. B. Linde, *Słownik języka polskiego*, Lwów 1860, t. 6, s. 461.

⁵⁰ S. Lubomirski (red.), *Encyklopedia Wychowawcza*, Warszawa 1912, t. 8, s. 203; podają za: A. Sałamaucha, dz. cyt., s. 33.

⁵¹ F. Kierski, (1923). *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, Książnica Polska Lwów-Warszawa 1923, s. 628.

⁵² A. Sałamaucha, dz. cyt., s. 33.

⁵³ por. S. Kunowski, *Podstawy...*, s. 164-259; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.

⁵⁴ B. Milerski, B. Śliwerski, *Leksykon. Pedagogika*. PWN, Warszawa 2000, s. 274.

⁵⁵ Tamże, s. 274.

sprawozdawczych (eksplikacyjnych), drugą zaś do projektujących (regulujących)⁵⁶.

Próbę dookreślenia (doprecyzowania) wychowania stanowi propozycja definicji Wojciecha Pomykała, w której autor wyodrębnia wychowanie w wąskim i szerszym tego słowa znaczeniu. W wąskim znaczeniu są to oddziaływania intencjonalne (działania świadome, planowe, celowe, podejmowane przez wychowawców, aby uzyskać założony rezultat – bez precyzyjnego określenia rodzaju działań wychowawczych i ich skutków osobowościowych), w szerszym oddziaływania nieintencjonalne (wpływy niezamierzone i niecelowe, oddziaływanie wszelkich bodźców, czasami są to również czynności zamierzone; w definicji termin „działania” został zastąpiony terminem „bodźce”)⁵⁷. Wielu pedagogów stoi jednak na stanowisku, że oddziaływania nieintencjonalne nie mają charakteru wychowującego, można je jednak zaliczyć do sytuacji wychowawczych

Taki podział rozumienia i definiowania wychowania, uwzględniający zakresy znaczeniowe pojęcia „wychowanie”: w szerszym, węższym i najwęższym sensie, proponuje także M. Nowak, według którego wychowanie w szerokim sensie obejmuje wszelkie oddziaływania na człowieka współtworzące jego osobową indywidualność. Oddziaływania rodzinne, szkolne, sąsiedzkie, koleżeńskie, zawodowe, grupy rówieśniczej, mediów masowych wpływają na człowieka: na jego postępowanie, decyzje, poglądy, na konstytuowanie się osobowego Ja⁵⁸. M. Nowak zwraca jednak uwagę, że nie wszystkie oddziaływania w rzeczywistości mają pozytywny wpływ wychowawczy. Wychowanie w węższym sensie rozumie on jako „(...) wszelkie zamierzone oddziaływania na wychowanka podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji”⁵⁹. Jako reprezentatywną dla tego ujęcia przytacza definicję A. Tchorzewskiego, który ujmując 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”⁶⁰. Wychowanie w sensie

⁵⁶ A. Sałamucha, dz. cyt., s. 35.

⁵⁷ W. Pomykało, *Wychowanie (z punktu widzenia świeckiego)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 917-918.

⁵⁸ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 189.

⁵⁹ Tamże, s. 190.

⁶⁰ A. Tchorzewski, *Wychowanie i jego właściwości*, w: (red.) A. Tchorzewski, *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1993, s. 44.

najwęższym zaś rozumie jako „(...) zamierzone wpływanie na sferę emocjonalno-wolucjonalną jednostki lub dążenie do wypracowania określonej postawy, umiejętności czy aspektu osobowości. Może również chodzić o nabycie określonej cnoty, co wprawdzie wpisuje się w kontekst całej działalności wychowawczej, ale może być potraktowane jako jej element lub dziedzina”⁶¹.

Jednym z możliwych sposobów typologizacji definicji wychowania jest propozycja S. Kunowskiego, który dzieli definicje wychowania na cztery grupy: 1) definicje prakseologiczne (podkreślające oddziaływania wychowawców), 2) definicje ewolucyjne (podkreślające proces jednostkowego rozwoju), 3) definicje sytuacyjne (podkreślające rolę bodźców środowiska wychowawczego), 4) definicje adaptacyjne (mówiące o znaczeniu skutków i wytworów wychowania)⁶².

W definiowaniu wychowania popularne jest także wykorzystywanie metafor, szczególnie traktowanie wychowania jako wędrówki lub jako wzrostu i uprawy rośliny. Wędrowanie kojarzone jest prawdopodobnie z jednej strony z popularnymi dawniej wyjazdami młodych ludzi po naukę do obcych krajów, z drugiej zaś z wędrowaniem jako sposobem na gromadzenie wiedzy i zbieranie doświadczeń, widoczne w popularnym powiedzeniu: „podróż kształcą”. W znaczeniu bardziej ogólnym metafora ta jest stosowana w odniesieniu do całości życia ludzkiego (*homo viator* – w tradycji chrześcijańskiej życie człowieka traktowane jest jako wędrówka). Motyw wychowania jako podróży, wędrowania można odnaleźć w twórczości m.in. Sergiusza Hesse⁶³ i Zygmunta Mysłakowskiego⁶⁴.

Wychowanie jako uprawa rośliny bywa rozumiane dwojako: jako nawiązanie do roli wychowawcy w procesie rozwoju człowieka: jak roślina potrzebuje pomocy ogrodnika (podlewania, przycinania, szczepienia, odchwaszczania, podpierania słabej roślinki, użyźniania gleby itp.), tak dziecko potrzebuje wychowawcy, który „zrobi z niego człowieka”. A także jako rozwój rośliny: jak roślina, tak i człowiek rośnie samodzielnie, niejako własną siłą, charakterystycznie dla swojego gatunku, według praw przypisanych do jego natury. Wychowawca-ogrodnik nie ma zasadniczego wpływu na

⁶¹ M. Nowak, *Teorie...*, dz. cyt., s. 191.

⁶² Por. S. Kunowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 169.

⁶³ Zob. S. Hesse *Podstawy pedagogiki*. Tł. pol. A. Zieleńczyk. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.

⁶⁴ Zob. Z. Mysłakowski Z., *Pedagogika ogólna*, w: (red.) S. Lempicki, *Encyklopedia wychowania* (t. I/2, s. 702-749), Warszawa 1933.

rozwój rośliny, może tylko zapewnić jej mniej lub bardziej korzystne warunki wzrostu⁶⁵.

Współczesna twórczość pedagogiczna w zakresie rozumienia pojęcia „wychowanie” w większym stopniu zmierza do poszukiwania desygnatów wychowania w ramach przyjętej wizji – „światopoglądu pedagogicznego” niż skupia się na kolejnych próbach definicyjnego ujmowania tej kategorii. Pluralizm definicyjny obejmuje dzisiaj takie ujęcia wychowania, które uwzględniając dorobek pedagogiki w perspektywie historycznej, a więc doświadczenia, praktyki i teorie, kreuje myślenie o tym fenomenie jako o ludzkiej działalności świadomej i celowej oraz działaniu o charakterze społecznym⁶⁶. Stąd pojawiają się koncepcje rozumienia wychowania jako interakcji czy komunikacji (dialogu). Obok tego pojawiają się postulaty integralnego (holistycznego) ujęcia wychowania, uwzględniającego całą jego złożoność i wielowymiarowość, obejmującą nie tylko sferę biologiczną, wolicjonalno-emocjonalną (emotywną) lecz także duchową (transcendentalną), traktując ją jako istotny czynnik rozwoju człowieka.

Słusznie zwraca uwagę B. Śliwerski, że „Współczesny naukowy opis rzeczywistości wychowawczej, z racji ograniczonego dostępu do wszystkich jej czynników oraz ograniczonych możliwości prowadzenia pełnych doświadczeń eksperymentalnych, opiera się na przesłankach intersubiektywnie komunikowalnych i sprawdzalnych oraz na logice, prowadząc do sformułowania sądów opisowych, wyjaśniających, normatywnych, prakseologicznych lub prognostycznych, które w dużej mierze mają charakter probabilistyczny”⁶⁷. Probabilizm i posybilizm zawsze był cechą wychowania. Trudno bowiem sobie wyobrazić wychowanie jako działanie czy proces zdeterminowany tylko celem lub przekonaniem o bezwzględnej potrzebie wpływania na innych. Z uwagi na przedmiot, na który skierowane jest oddziaływanie wychowawcze – człowieka, wszelkie wychowanie może mieć tylko charakter probabilistyczny, potencjalny. Przypuszczam, że – poza behawioryzmem, nie istnieje jakakolwiek metoda weryfikacji efektów wychowania, ponieważ nadal brak narzędzi ich pomiaru. Zarówno to, co obserwowalne, jak i to, co deklarowane, może mieć charakter swoistej gry wychowanka z wychowawcą, motywowanej niekoniecznie jakimikolwiek korzyściami, a tylko chęcią prowadzenia gry. Tak, jak nie wiemy, czy kara odniosła pożądany skutek wychowawczy, czy

⁶⁵ Zob. J. H. Pestalozzi, *Pisma pedagogiczne*, Tł. R. Wroczyński, Ossolineum, Wrocław 1972; J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Wyd. Jacek Santorski i S-ka, Warszawa 1998.

⁶⁶ M. Nowak, *Teorie ...*, s. 196-197.

⁶⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna ...*, dz. cyt.

tylko wywołała zmianę zachowania wychowanka z chęci uniknięcia przykrości związanych z karą, i jak nie wiemy czy nagroda wywarła moralnie akceptowalną motywację do podtrzymania pożądanых przez wychowawcę zachowań, czy tylko pokazała drogę do zdobycia akceptacji i następnych nagród, bez konieczności rzeczywistej zmiany zachowania.

Z powodu złożoności wychowanie może mieć tylko charakter probabilistyczny i potencjalny.

Podsumowanie

Z dotychczasowej wiedzy i praktyki wychowawczej wynika, iż nie ma możliwości arbitralnego rozstrzygnięcia, co jest wychowaniem, a co nim nie jest. Nie ma też możliwości ujednoczenia definicji wychowania, będącej wszak wyrazem jego rozumienia. Pluralizm pedagogiczny, wieloparadygmatyczność pedagogiki sprawiają, że wszelkie próby konwergencji muszą się spotkać co najmniej z kontestacją, jeśli nie odporem. Co nie znaczy, że każdy, kto jest tym zainteresowany, nie może na swój własny „użytek” opracować własną definicję określającą istotę wychowania – będzie to jednak definicja (koncepcja) w pewnym sensie operacyjna dla tej jednej, konkretnej teorii i praktyki wychowania. Można bowiem przyjąć założenie, że tyle jest teorii i definicji wychowania, ilu wychowawców, zarówno profesjonalnych jak i nieprofesjonalnych. Wychowanie w każdej z nich jawi się jako fenomen i podlega fenomenologicznemu oglądowi, w którym od rozumienia jego istoty zależy praktyka wychowania.

Bibliografia:

- Dobrowolski A. B., *Pisma pedagogiczne*, T.II: *Nowa Dydaktyka*, Warszawa 1960.
- Filek J., *Pytanie o istotę wychowania. Wprowadzenie*, „*Studia Filozoficzne*” 1984 nr 4 (221).
- Filek J., *Fenomenologia wychowania*, w: *O wychowaniu i jego antynomiach*, wybór tekstów i opracowanie E.Kubiak-Szymborska i D. Zając, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.
- Gejdoś M., *Troska o integralny rozwój i wychowanie człowieka*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, *W trosce o integralne wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003..
- Grygiel S., *Studeo humanitati, czyli „uczę się siebie, człowieku”*, „*Znak*” 1977 nr 279.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*. Tł. pol. A. Zieleńczyk. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.

- Jaspers K., *Uwagi o wychowaniu*, „Znak” 1993 nr 460.
- Jedynak B., Jedynak S., Krusiński L., *Filozofia i wychowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Kierski F., (1923). *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, Książnica Polska Lwów–Warszawa 1923.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Wyd. Jacek Santorski i S-ka, Warszawa 1998,
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Linde S. B., *Słownik języka polskiego*, Lwów 1860, t. 6.
- Lubomirski S. (red.), *Encyklopedia Wychowawcza*, Warszawa 1912, t. 8.
- Milerski B., Śliwerski B., *Leksykon. Pedagogika*. PWN, Warszawa 2000.
- Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981.
- Muszyński H., *Wokół definicji wychowania*, w: *O wychowaniu i jego antynomiach*, wybór tekstów i opracowanie: E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.
- Mysłakowski Z. *Pedagogika ogólna*, w: (red.) S. Łempicki, *Encyklopedia wychowania* (t. I/2,). Warszawa 1933.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 199.
- Pestalozzi J. H., *Pisma pedagogiczne*, Tł. R. Wroczyński, Ossolineum, Wrocław 1972.
- Pomykało W., *Wychowanie (z punktu widzenia świeckiego)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Salamucha A., *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 2004 z. 2.
- Segit R., *W poszukiwaniu istoty wychowania – studia nad literaturą przedmiotu*, w: *O wychowaniu i jego antynomiach*, wybór tekstów i opracowanie: E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.
- Śliwerski B., *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty wychowania” 2004 nr 3 (6).
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Tchorzewski A., *Wychowanie i jego właściwości*, w: (red.) A. Tchorzewski: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1993.
- Trempała J., *Natura rozwoju psychicznego*, w: (red.) J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2011.

Twardowski K., *O czynnościach i wytworach : kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, skład główny w Księgarni Gubrynowicza i Syna we Lwowie, Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1911.

Phenomenology of education. In search of the essence of education

A question about the being of the upbringing is a point of departure for dissertations passed in the article. Appealing to different positions an attempt to portray the phenomenon of the upbringing and ways of understanding him was made. On the basis of literature studies an outline of the evolution of views on upbringing, ways of defining the concept and critique of education has been presented, which became an appeal to rethink it. The aim of the article is to - by presenting a dispute about upbringing - join the discourse devoted to raising awareness of both the complexity of the problem and the inability to achieve a common and satisfying understanding of this phenomenon.

Keywords: upbringing, phenomenology, understanding, definition, the essence of education.

Fenomenologia wychowania. W poszukiwaniu istoty wychowania

Punktem wyjścia podjętych w artykule rozważań jest pytanie o istotę wychowania. Odwołując się do różnych stanowisk podjęto próbę ukazania fenomenu wychowania oraz sposobów jego rozumienia. Na podstawie studiów literaturowych ukazana została w zarysie ewolucja poglądów na wychowanie, sposoby definiowania pojęcia oraz krytyka wychowania, która stała się wezwaniem do ponownego nad nim namysłu. Celem artykułu jest – poprzez ukazanie sporu o wychowanie – włączenie się w dyskurs uświadamiający zarówno złożoność problemu jak i niemożność osiągnięcia wspólnego i wszystkich satysfakcjonującego rozumienia tego fenomenu.

Słowa kluczowe: wychowanie, fenomenologia, rozumienie, definicja, istota wychowania.