

DARIUSZ STĘPKOWSKI

Wydział Nauk Pedagogicznych,
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-6855-1517

Integralna czy komplementarna? „Archeologia” transformacji polskiej pedagogiki ogólnej w XX wieku¹

Tekst analizuje różnicę między integralnym i komplementarnym sposobem uprawiania pedagogiki ogólnej w Polsce w XX wieku. Kategorią umożliwiającą wydobycie tej różnicy jest polski termin „kształcenie”. Posługując się metodą archeologiczną Foucaulta i koncepcją warstw czasu Kosellecka, autor śledzi zmiany, które dokonały się w rozumieniu terminu „kształcenie” i jego przyporządkowaniu dziedzinowym. Ze szczególną uwagą zostanie prześledzony okres totalitaryzmu socjalistycznego, w którym myśleniu pedagogicznemu w Polsce narzucono politycznie zdeformowane myślenie edukacyjne.

Słowa kluczowe: *pedagogika ogólna, kształcenie, wychowanie, myślenie pedagogiczne, myślenie edukacyjne*

W tytule artykułu umieściłem dwa przymiotniki – „integralna” i „komplementarna”, które stosuję atrybutywnie, odnosząc się do pedagogiki ogólnej jako subdyscypliny nauk(i) o wychowaniu. W ten sposób oznaczam dwa modele prowadzenia namysłu w pedagogice, które w Polsce w okresie po drugiej wojnie światowej niejako skrzyżowały ze sobą szpady. Jeden opiera się na myśleniu pedagogicznym, drugi na myśleniu edukacyjnym. Różnicy zachodzącej między nimi zazwyczaj nie zauważa się w ogóle bądź ją lekceważy jako mało istotną. Postaram się wykazać, że opowiedzenie

¹ Artykuł jest polską wersją referatu wygłoszonego przez autora podczas międzynarodowej konferencji naukowej pt. *Education in totalitarian ideologies of the 20th century*, która odbyła się w Smolenicach (Słowacja) w dniach 17–18 października 2019 roku.

się za jednym lub drugim podejściem pociąga za sobą ważne konsekwencje zarówno dla działalności praktycznej, jak i budowania jej uprawnień teoretycznych, czyli pedagogiki.

Patrząc przez pryzmat terminologii anglosaskiej, która w ostatnich trzech dziesięcioleciach z rozmachem ekspanduje w naszym kraju, zwrotom, które stawiam do debaty, a mianowicie: „integralna pedagogika ogólna” i „komplementarna pedagogika ogólna”, grozi z dwóch względów niezrozumiałość. Po pierwsze, nazwa subdyscypliny, o której będzie mowa, czyli „pedagogika ogólna”, nie ma w języku angielskim ekwiwalentu. Po drugie zaś, nie istnieje w nim również równoważnik dla polskiego terminu „kształcenie”, z pomocą którego zagłębiając się poniżej w dzieje pedagogiki ogólnej w Polsce. Polski wyraz nie jest bowiem kalką językową niemieckiego *Bildung* (Stępkowski 2019), choć niewątpliwie oba terminy wyrastają z tej samej tradycji pedagogicznej, która sięga starożytności greckiej (Komar 2019). Tak więc z perspektywy języka angielskiego nie istnieją ani „kształcenie”, ani „pedagogika ogólna”, co może sugerować, że przedmiotem moich analiz będą dwa urojenia. Problem jednak w tym, że patrząc na te terminy z perspektywy innej niż anglosaska, nie są to wcale urojenia. Napawa mnie to nadzieją, że ich rozważenie nie będzie całkowicie pozbawione sensu.

Niniejszy tekst składa się z trzech sekcji. W pierwszej przedstawiam założenia metodologiczne przeprowadzonego badania. W drugiej rekonstruuje dyskurs na temat kształcenia, który toczył się w polskiej pedagogice w XX wieku, zwracając szczególną uwagę na okres socjalizmu. Na tej podstawie w trzeciej i ostatniej sekcji przedstawiam „przekrój geologiczny” powstały przez zróżnicowane odczytania pojęcia „kształcenie” i szkicuję „ruchy tektoniczne”, które nastąpiły w minionym okresie, doprowadzając w Polsce do zawołowanej kontrowersji między myśleniem pedagogicznym i edukacyjnym. Głównym przedmiotem sporu jest w niej pojęcie kształcenia, a konsekwencją – integralne bądź komplementarne pojmowanie pedagogiki ogólnej.

Założenia metodologiczne

Do badania ukonstytuowania pedagogiki ogólnej w Polsce i jej transformacji posłużyć się metodą archeologiczną M. Foucaulta (Scheurich, McKenzie 2009; zob. także: Kendall, Wickham, 2003). Metoda ta odwołuje się do jego koncepcji archeologii wiedzy, którą przedstawił w książce pod takim właśnie tytułem (Foucault 1977).

Zdaniem M. Foucaulta w tym, co uważa się za wiedzę, trzeba rozgraniczyć dwa poziomy – *connaissance* i *savoir*. Pierwszy poziom tworzy wiedza praktyczna, którą wyróżnia ścisła więź z działaniem, drugi natomiast to trudne do uchwycenia, podskórne struktury, które leżą u podstaw tej pierwszej i ją warunkują w sposób najczęściej

nieświadomy dla podmiotu działającego. Zadaniem archeologii wiedzy ma być odkrywanie i uświadamianie niejawnych przesłanek działania i roztrząsanie ich w otwartym i krytycznym dyskursie (Foucault 2002).

Powyższą konstrukcję da się z łatwością zastosować do czynności wychowania i ich teoretycznej interpretacji. Foucaultowski termin *connaissance* utożsamia się moim zdaniem ze starogreckim słowem *paidagogia*, którego użył po raz pierwszy Platon w *Państwie* (491e) i to wcale nie dla oznaczenia czynności wykonywanych przez ówczesnego pedagoga (gr. *paidagogos*). Jak wiadomo, termin ten oznaczał niewolnika zajmującego się opieką nad dziećmi swojego właściciela w drodze do i ze szkoły (Wasilewski 2017, s. 21, 22). Platońskie użycie *paidagogii* ma związek z negatywnymi skutkami, które wywołuje w duszy nieprawidłowe troszczenie się o nią (Svobodová 2014, s. 191–199).

Za odpowiednik *savoir* w teorii M. Foucaulta proponuję uznać inny wyraz starogrecki – *paidagogike*. Co prawda był on znany już w antyku, jednak bardzo rzadko używany. Do powszechnego zastosowania wszedł dopiero w czasach nowożytnych w postaci niemieckiego terminu *Pädagogik*, który morfologicznie jest do niego bardzo zbliżony. Wydaje mi się, że zbieżność ta wykracza poza strukturę konstrukcyjną i sięga znacznie dalej. Żeby to wyjaśnić, należy zastanowić się, co spowodowało odrodzenie się starogreckiego słowa *paidagogike* w postaci niemieckiego wyrazu *Pädagogik*.

Wyjaśniając powyższą kwestię, warto sięgnąć do nieschematycznych analiz W. Böhma (2004) odnośnie do genealogii wyrazu *Pädagogik* w niemieckim. Jego zdaniem wyraz ten wszedł do użytku w języku naszych zachodnich sąsiadów około 1770 roku dla oznaczenia nowej dyscypliny naukowej i uniwersyteckiej – właśnie pedagogiki, i był z początku odczuwany jako obcy. Tym, co przechyliło szalę na jego korzyść, był fakt, że w dotychczasowych pismach sporządzanych w Niemczech po łacinie, traktujących o szeroko rozumianym wychowaniu posługiwano się starogreckim słowem *paideia*. Według W. Böhma (tamże, s. 750) *Pädagogik* nie powstało wcale od *paidagogike*, lecz zostało utworzone bezpośrednio od wyrazu *paideia* na zasadach zbliżonych do innych terminów niemieckich wywodzących się z języka starogreckiego (np. *Ethik*, *Rhetorik*, *Logik*).

Na podstawie powyższych wyjaśnień chciałbym zaproponować, żeby na dychotomiczną archeologię wiedzy M. Foucaulta spojrzeć przez pryzmat triady terminów antycznych: *paidagogia* – *paidagogike* – *paideia*. Mimo że trzeci z wymienionych wyrazów nie występuje współcześnie w terminologii stosowanej w pedagogice, ma on, moim zdaniem, kluczowe znaczenie dla uchwycenia sensu obu pozostałych – *paidagogia* i *paidagogike*, których współcześnie używa się w nowych denotacjach². Skierowanie uwagi na wyraz *paideia* umożliwi również przeniknięcie myślą przy-

²Np. w języku polskim: pedagogia i pedagogika, w języku niemieckim: *Pädagogie* i *Pädagogik*, w języku włoskim: *pedagogia*, w języku francuskim: *pédagogie*, w języku angielski: *pedagogy/education*, w języku hiszpańskim: *educación*.

czynny wyodrębnienia się pedagogiki ogólnej z pedagogiki. Dokonało się to na początku XIX wieku za sprawą J.F. Herbarta. Dla opisanego tego procesu pożyteczne wydaje się odwołanie do koncepcji nowego rozumienia historiografii, którą przedstawił R. Koselleck w pracy *Warstwy czasu* (2012).

Zdaniem R. Kosellecka (2012, s. 13 i nn.) przy badaniu przeszłości trzeba rozpoznać strukturę spoczywającą u podstaw tego, co się wydarzyło (niem. *geschehen*). Nie jest bynajmniej łatwo zauważyć ją, a coś dopiero wyeksplikować słowami. Dlatego od oświecenia historiografia poszukuje nowych terminów dla oddania czasowości. Stary sposób opisywania czasu oparty był na statycznym rozumieniu historii jako czegoś powracającego lub zmierzającego do z góry określonego i wiadomego celu. W odróżnieniu od tego nowoczesne terminy muszą uwzględniać zmienność i postęp badanego zjawiska i równocześnie same być otwarte na zmianę. Będą takie tylko wówczas, gdy wyzują się z determinującej je treści, innymi słowy – staną się puste. Dzięki temu właśnie nabędą pożądaną w czasach nowożytnych możliwość asymilowania różnych znaczeń. Koncypowanie takich pojęć należy do zadań współczesnych historyków, którzy z ich pomocą są w stanie wyodrębniać warstwy znaczeniowe, wiązać je z przedziałami czasowymi i w końcu konstruować „przekroje geologiczne” uwzględniające różnorakie transformacje sensów wewnątrz owych warstw i między nimi.

Jak wynika z powyższej charakterystyki, kluczowe znaczenie dla uczasowienia historii ma znalezienie pojęcia odpowiadającego wymogom „nowego czasu”. Od tego bowiem zależy, czy uda się zrozumieć, co się wydarzyło.

W swoich badaniach semantycznych R. Koselleck prześledził nomenklaturę stosowaną w sferze społeczno-politycznej. Z tej właśnie perspektywy zanalizował on również niemiecki wyraz *Bildung* (Koselleck 2009). Należy jednak stwierdzić, że pominął w swoim studium całkowitym milczeniem inny niemiecki wyraz – *Bildsamkeit*³. Tylko przy uwzględnieniu tego ostatniego da się zdaniem D. Bennera i F. Brüggena (2004) zrozumieć pedagogiczną treść pojęcia *Bildung* i przełom, który spowodowało ono w historii niemieckiej pedagogiki. Warto choćby skrótowo wyjaśnić tę sprawę.

Otóż, jak zasygnalizowano powyżej, niemiecki wyraz *Pädagogik* nawiązuje bezpośrednio do starogreckiej *paidei*. Tego podobieństwa nie należy odnosić wyłącznie *ad litteram*, lecz również do znaczenia. Na podstawie wizji, którą przedstawił Platon w siódmej księdze *Państwa* (514a–519a) z pomocą jaskini, należy stwierdzić, że starogrecka *paideia* nie miała nic wspólnego z wychowywaniem dzieci, lecz z dorosłymi i ze specyficznym uczeniem się z negatywności doświadczenia. Do czasów J.F. Herbarta, czyli do początku XIX wieku, w pedagogice niemieckiej nie było terminu umożliwiającego nazwanie tego specyficznego uczenia się. Właśnie J.F. Herbart twórczo zaimplementował platońskie rozumienie *paidei* do uczenia się dzieci i dorastają-

³ W języku niemieckim *Bildsamkeit* wywodzi się słotwórczo od tego samego rdzenia co *Bildung*, a mianowicie *Bild*, a dokładniej jego postaci przymiotnikowej *bildsam*, którą można przetłumaczyć na język polski jako plastyczność, podatność na kształtowanie.

cych i przedstawił w 1806 roku w pracy zatytułowanej *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (pol. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*; Herbart 2007). Od tej publikacji datuje się nową subdyscyplinę – pedagogikę ogólną. Co odróżniało ją od pedagogiki uprawianej do tej pory w Niemczech i co stanowi charakterystyczny rys myślenia pedagogicznego, które rozwija pedagogika ogólna?

Żeby odpowiedzieć na te pytania, trzeba moim zdaniem uzmysłwić sobie rolę, którą wyznaczył J.F. Herbart pedagogicznemu odczytaniu terminu *Bildung*. Otóż, w powiązaniu z *Bildsamkeit* termin ten oznacza u niego otwarte i wielostronne uczenie się dzieci i dorastających (Benner, Brüggem 2004, s. 195–197). Mam nadzieję, że czytelnik przypomina sobie koncepcję „pustych” pojęć R. Kosellecka. Proponuję, żeby Herbartowski termin *Bildung* uznać za takie właśnie pojęcie. Dzięki niemu rozpoczęły się w nowożytności po raz drugi dzieje pedagogiki i myślenia pedagogicznego. To ostatnie zasadza się na spojrzeniu na wychowanie przez pryzmat *Bildung* – uczenia się transformacyjnego (English 2013, s. 116). Takie uczenie się nie polega bynajmniej na przekazie wiedzy i umiejętności, lecz uaktywnieniu podmiotu do *transformacji siebie samego i świata* (tamże, s. 115).

W pedagogice niemieckiej dla oznaczenia powyższych dwóch rodzajów czynności – edukacyjnych i nieedukacyjnych (samokształceniowych) – stosuje się dwa wyrazy: *Erziehung* i *Bildung*. Zadanie pedagogiki ogólnej polega na skorelowaniu ich w taki sposób, żeby rozwój podmiotu był możliwy. To samo zadanie bardziej plastycznie wyraziła I.M. Breinbauer (2000, s. 24), stwierdzając, że: *Pedagogika ogólna pyta o to, z jakiego powodu pedagogika konstytuuje się tak lub inaczej; tak więc zajmuje się problemami ukonstytuowania pedagogiki, a co za tym idzie pyta o jej podstawy*. Warto zwrócić uwagę, że autorka dwukrotnie odwołała się do czynności konstytuowania. Łaciński czasownik *constituere* oznacza „ustawić razem”, „umieścić obok siebie”, ‘urządzić’ (*Słownik łacińsko-polski*, s. 119). W świetle tych wyjaśnień rolą pedagogiki ogólnej wydaje się ustawianie razem wychowania i tej drugiej czynności, do której nazwania w języku angielskim brakuje osobnego wyrazu, zaś język niemiecki wykreował *Bildung*.

Patrząc powierzchownie, mogłoby się wydawać, że powyżej zaprezentowano apoteozę niemieckiego terminu *Bildung* i pedagogiki ogólnej, która dzięki niemu powstała. Tak jednak nie jest. Do lamusa przeszłości należą, moim zdaniem, ujęcia traktujące *Bildung* jako niemiecki *konstrukt narodowy* (Horlacher (2016, s. 52). Coraz więcej teoretyków zajmujących się historią edukacji uważa to za stereotyp i wskazuje na konieczność jego rewizji (Benner, Brüggem 2004; Benner 2017; Rucker 2019). Mimo że słowo *Bildung* da się w pełni zrozumieć wyłącznie na gruncie języka niemieckiego (Koselleck 2009, s. 116), nie przesądza to bynajmniej, że w innych językach powstały mniej lub bardziej niezależnie terminy konieczne do prowadzenia myślenia pedagogicznego.

Wychodząc z powyższego założenia, dokonałem rekonstrukcji wyrazu „kształcenie”, który do tej pory uważano w języku polskim za kalkę językową niemieckiego

Bildung (Stępkowski 2019). Okazało się, że wyraz ten nie powstał w wyniku przekładu i że od początku stosuje się go wyłącznie w sferze edukacyjnej. Jako jeden z pierwszych użył go B. F. Trentowski (1970), który z jego pomocą scharakteryzował proces transformacyjny dokonujący się w trakcie wychowania rodzinnego, nauczania szkolnego i socjalizacji społecznej. Jego zdaniem dzięki kształceniu człowiek przekracza siebie samego, stając się „ziemskim” bogiem. Pomijając obrazoburczy charakter wyrażenia „Bóg-człowiek”, wydaje mi się, że koncepcję B.F. Trentowskiego należy odczytywać jako narodziny w języku polskim myślenia pedagogicznego, w którym operuje się parą wyrazów: „wychowanie” i „kształcenie”, i próbuje je wzajemnie zharmonizować⁴. Pozostaje problemem, jaki charakter będzie miała ta harmonizacja. To stanowi główny przedmiot rozważań w następnej sekcji.

Meandry myślenia pedagogicznego w Polsce⁵

W tej sekcji zostanie przeanalizowane użycie i znaczenie polskiego terminu „kształcenie” w pismach czterech prominentnych autorów z okresu panowania w Polsce totalitaryzmu socjalistycznego: Sergiusza Hessena (1887–1950), Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1972), Bogdana Suchodolskiego (1903–1992) i Wincentego Okonia (1914–2011). Wstępnie należy zauważyć, że termin „pedagogika ogólna” zdominował się w polskim języku akademickim dopiero po odzyskaniu niepodległości przez Polskę w roku 1918. Do tej pory jednak toczy się kontrowersja o to, co znaczy w nim przydawka „ogólna” (Stępkowski 2019, s. 15–18).

Do nazwania odrębnej subdyscypliny nauk(i) o wychowaniu zaczęto używać zwrotu „pedagogika ogólna” dopiero po drugiej wojnie światowej. Niemniej jednak z powodu swojego „burżuazyjnego rodowodu” nie był on mile widziany przez przedstawicieli „władzy ludowej” ani jej zwolenników wśród pedagogów. Nie dziwi więc, że po około dwudziestu latach od wprowadzenia „demokracji socjalistycznej”, tzn. w połowie lat 60. XX wieku, zniknął zupełnie z obiegu naukowego i został zastąpiony przez socjalistyczną teorię wychowania.

⁴ Na uwagę zasługuje fakt, że w wielu językach środkowo- i wschodnioeuropejskich istnieją podobne złożenia, np. w czeskim: *výchova a vzdělávání*, w słowackim: *výchova a vzdelávanie*, w rosyjskim: *воспитание и образование*, w chorwackim: *odgoj i obrazovanje*, w bułgarskim: *възпитание и образование*, w serbskim: *васпитање и образовање*, czy w ukraińskim: *освіта і виховання*. Są jednak też i takie, które nie wykształciły własnego wyrazu na kształcenie i w tym celu posługują się łacińskim *educatio*. Do nich należy m.in.: białoruski: *адукацыя* czy rumuński: *educație*.

W języku angielskim do wyeksplikowania tego służy tylko jeden termin – *education*. To powoduje, że używa się go w zróżnicowanych znaczeniach, co z kolei rodzi niemałe trudności interpretacyjne (Bass, Good, 2004; Benner 2017; English, 2013, s. 133).

⁵ W tej sekcji wykorzystano fragmenty publikacji autora: Stępkowski 2019, s. 47–64.

Sergiusz Hessen – pedagogika ogólna jako podstawy pedagogiki

Z wymienionych powyżej czterech klasyków polskiej pedagogiki S. Hessenowi przysługuje wyjątkowe miejsce. W Polsce był on przybyszem w dosłownym i przenośnym sensie. Po ucieczce z Rosji sowieckiej schronił się najpierw w Berlinie, a następnie w Pradze. W połowie lat 30. XX wieku przeniósł się do Polski, która stała się jego drugim domem.

S. Hessen wniósł do polskiego myślenia pedagogicznego wkład, którego nie da się przecenić. Dotyczy to zwłaszcza pojęcia *kształcenie*, które można uznać za wspólny mianownik dla wszystkich jego prac naukowych – rozpoczynając od filozoficznych napisanych pod opieką H. Rickerta w Heidelbergu, aż po komparatystyczne, w których analizował systemy oświatowe różnych krajów Europy i świata.

Dzięki studiom w Niemczech, które zakończył w 1908 roku zdobyciem stopnia doktora filozofii, S. Hessen był znakomicie obznajomiony z niemieckim terminem *Bildung* i bogatą tradycją filozoficzną, które niewątpliwie uformowały jego sposób myślenia pedagogicznego. Widać to wyraźnie w jego pierwszej monografii z tego zakresu, a mianowicie w *Podstawach pedagogiki*. Pierwotnie ukazała się ona w języku rosyjskim pt. *Osnovy pedagogiki* w 1923 roku. Wkrótce została przełożona na następujące języki: łaciński (1929), bułgarski (1931), czeski (1936) i włoski (1936). W przekładzie na język polski *Podstawy pedagogiki* ukazały się przed wybuchem drugiej wojny światowej, najpierw w 1931 roku, a następnie w 1936.

W polskiej wersji został użyty rzeczownik „wykształcenie”, który jest derywatem omawianego terminu „kształcenie”⁶. S. Hessen odnosi go do procesu tworzenia osobowości (1997a, s. 236–348). Przebieg tego procesu można opisać skrótowo jako oddziaływanie różnorodnych przedmiotów zewnętrznych na podmiot (Ja), który część z nich przyswaja sobie, inne natomiast odrzuca. Z przyciągania i odpychania tworzy się pewien zakres, który można by nazwać przestrzenią życia wewnętrznego, inaczej mówiąc – osobowością.

Naszkicowany obraz *kształcenia* jest pełen mechanicyzmu. S. Hessen w innym fragmencie *Podstaw pedagogiki* tłumaczy to samo w sposób bliższy pedagogom. Píše mianowicie, że stawanie się osobowości polega na udziale w ponadindywidualnych zadaniach-celach kultury. Ów udział ma zawsze charakter konkretnych czynów podmiotu. Dla ich wyrażenia używa terminu „zadanie-fakt” (Hessen 1997a, s. 71). Zdobywanie kształcenia nie polega na uczęszczaniu do odpowiednich szkół i „zaliczaniu” kolejnych stopni edukacji, lecz na procesie postępującej partycypacji uczącego się

⁶ Jak wyjaśnia W. Boryś, przedrostek „wy-” występuje powszechnie w językach słowiańskich i niesie ze sobą podwójny sens: ‘w górę, na zewnątrz’ i ‘rozwój’ (2005, s. 716). Tak więc „wy-kształcenie” należy interpretować jako działanie zmierzające do podniesienia i uszlachetnienia podmiotu uczącego się.

w wartościach transmitowanych przez kulturę, aż do pełnego zaangażowania się w nią. W związku z tym wyraz „kształcenie” ma trzy znaczenia:

Po pierwsze, kształcenie jest zawsze kształtowaniem całości duchowej struktury człowieka, tj. jego osobowości jako mikrokosmosu, odzwierciedlającego w sobie całość świata w swoisty, indywidualny sposób. Jest więc procesem, w którym wolny wysiłek człowieka, stwarzającego sobie swój światopogląd, gra rolę decydującą. Po drugie, kształcenie jest wdrożeniem osobowości człowieka do tradycji kulturalnej, tj. do twórczego potoku życia duchowego, w którym człowiek ma wziąć czynny udział. (...) Tradycja duchowa bowiem trwa przede wszystkim w twórczych aktach nowego pokolenia, a nie w materialnych zabytkach przeszłości. – Ale – i na tym polega trzeci aspekt kształcenia – rozumienie materialnych zabytków twórczości duchowej jest niezbędnym warunkiem wdrożenia do tradycji. „Czytanie” tych zabytków (...) jest konieczne dla brania udziału w tradycji żywej (Hessen 1997b, s. 152).

W polskiej pedagogice Hessenowską koncepcję kształcenia zwykło się odczytywać przez pryzmat tzw. pedagogiki kultury, która stanowiła wstępne stadium rozwijanej w Niemczech po drugiej wojnie światowej tzw. pedagogiki humanistycznej lub pedagogiki ducha (niem. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*). Pełne zrozumienie przedstawionego przez niego modelu myślenia pedagogicznego wymaga jednak uważnego prześledzenia związków zachodzących między trzema elementami: kształceniem, wychowaniem i tekstami kultury. Wychowanie konotuje czynności rodziców/wychowawców/nauczycieli, którzy starają się zainteresować dzieci/wychowanków/uczniów i pokierować ich rozwojem. Celem tego działania jest wywołanie w odbiorcach reakcji w postaci kształcenia, czyli czynności zapoznawania się z treściami (w tym przypadku tekstami kultury) i przyswajania ich, albo lepiej – uwewnętrzniania. Dopiero tak rozumianą edukację można uważać za pełną i właściwą.

Zdaniem S. Hessena w XX wieku w Europie masowość obowiązkowego szkolnictwa spowodowała atrofie sensu nauki szkolnej. Ten stan da się przezwyciężyć tylko przez zastąpienie dominującego linearnego połączenia nauczania i uczenia się przez połączenie dialektyczne, w którym czynności edukacyjne, którymi są wychowanie i nauczanie, zostaną ukierunkowane na stymulowanie wewnętrznego rozwoju uczniów, czyli kształcenie. W tym kontekście S. Hessen pisze m.in.:

Im bardziej (...) pedagogika teoretyczna wzbogaca określający ją światopogląd, im bardziej stara się zrozumieć głębie życia duchowego i powstrzymywać się od przedwczesnych rozwiązań, tym bardziej (...) rozszerza swój duchowy widnokrąg i tym bardziej staje się pedagogiką filozoficzną (tamże, s. 63).

Powyższe słowa można uznać za manifest myślenia pedagogicznego, w którym wyraźnie zaznacza się świadomość różnicy między naturą i kulturą i w którym ta różnica odgrywa również kluczową rolę w planowaniu interwencji pedagogicznych respektujących autonomię wychowanka.

Bogdan Nawroczyński – pedagogika ogólna na przełęczy do dydaktyki

Poglądy B. Nawroczyńskiego były w wielu punktach zbieżne z zapatrywaniami S. Hessena. Zastanawiający jest jednak fakt, że B. Nawroczyński przedstawił swoją interpretację kształcenia w *Zasadach nauczania*, monografii traktującej o problemach nauczania i uczenia się szkolnego. W przedmowie do pierwszego wydania z 1930 roku wyjaśnia to następująco: *Ten tytuł jej się należy, rzeczywiście bowiem omówiłem w niej, jeżeli nie wszystkie, to w każdym razie najważniejsze zasady nauczania* (Nawroczyński 1957, s. 6). Ten wydawać by się mogło drobny szczegół świadczy moim zdaniem o mniej lub bardziej świadomej transpozycji kształcenia z zakresu pedagogiki ogólnej do dydaktyki.

Podobnie jak w przypadku swojego mistrza, wskazana wyżej monografia B. Nawroczyńskiego powstała w międzywojniu i właściwie już z tego powodu nie powinna być objęta niniejszą analizą. Uzasadnieniem konieczności włączenia jej jest jednak to, że była wielokrotnie wznawiana w okresie socjalistycznym i wywarła znaczący wpływ na myślenie pedagogiczne we Polsce.

B. Nawroczyński zbudował bardzo subtelną i złożoną koncepcję kształcenia. Wy różnił w niej trzy zakresy denotacji tego słowa. Pierwszy odnosi się do nauczania i uczenia się szkolnego. Podobnie jak S. Hessen, naukę szkolną dzieli na trzy etapy, które układają się jak szczeble drabiny prowadzącej wzwyż. A mianowicie: (1) nauczanie informujące i wdrażające, (2) nauczanie ćwiczące i (3) nauczanie kształcące i wychowujące (tamże, s. 41–43). Etapy te są ściśle skorelowane z trzema strukturami duchowymi, które powstają w uczącym się dzięki właściwemu nauczaniu. Struktury te to: (1) wykształcenie, (2) charakter i (3) osobowość (tamże, s. 83). Wyraz „wykształcenie” oznacza pierwszy produkt nauczania i wraz z dwoma pozostałymi należy do drugiego zakresu semantycznego słowa „kształcenie”.

Trzeci i ostatni zakres dotyczy zależności łączącej oba wymienione do tej pory, tzn. trzy szczeble szkolnego nauczania-uczenia się i potrójną strukturę duchową powstającą w podmiocie uczącym się. Rolę mediatora między obydwoma triadami odgrywa kształcenie, które zdaniem B. Nawroczyńskiego nie jest *ani zbiorem wiadomości, ani nawet wyćwiczeniem umysłu, ale przepojeniem kulturą całego człowieka, a więc zarówno jego intelektu, jak uczuć i zdolności do działania* (tamże, s. 43). Żeby zobrazować, w jaki sposób dokonuje się to przepojenie, B. Nawroczyński używa metafory okrętu, *który kieruje swój bieg na gwiazdę północną, ale nigdy do niej nie przybije* (tamże, s. 102).

Zgodnie z powyższą metaforą kształcenie jest według B. Nawroczyńskiego pedagogicznym ideałem, który wskazuje kierunek nauczaniu szkolnemu, przy czym tylko trzeci stopień – nauczanie kształcące i wychowujące – zbliża się do właściwego celu. Dwa pozostałe, niższe stopnie służą do osiągnięcia *celów minimalnych*, którymi według omawianego autora są przekaz wiadomości i ćwiczenie sprawności. Jako dalekosiężny ideał pe-

dagogiczny kształcenie urzeczywistnia się w uczącym się dopiero wówczas, gdy nie tylko wchłonął on dobra duchowe pochodzące z kultury, lecz również je „przetrawił”. W ten sposób stał się twórczym uczestnikiem życia kulturalno-społecznego.

Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że B. Nawroczyńskiemu w koncepcji kształcenia chodzi o egalitarne przygotowanie wszystkich członków społeczeństwa do pełnej partycypacji w kulturze, która stanowi konieczny zwornik życia zbiorowego. Niestety to przypuszczenie jest błędne. W dążeniu do kształcenia jako ideału B. Nawroczyński (tamże, s. 117) wyodrębnia trzy stadia: 1) *stadium kształcenia podstawowego, czyli ogólnego*, 2) *zawodowego*, 3) *rozszerzającego* (podkr. – B.N.). Kształcenie dla wszystkich utożsamia się jego zdaniem z pierwszym etapem drogi do pełni rozwoju. Polega on na przekazie elementarnych wiadomości i umiejętności, które umożliwiają późniejsze kształcenie – zawodowe i rozszerzające.

Uprzywilejowaną grupę adresatów kształcenia stanowi w koncepcji B. Nawroczyńskiego (tamże, s. 111) *warstwa zwana inteligencją* (podkr. – B.N.). Trzeba wyjaśnić, że autorowi nie chodzi o inteligencję jako odrębną grupę socjologiczną, lecz o pewnego rodzaju wspólnotę duchową osób, które zdobyły wyższy poziom wykształcenia. Inteligenci mogą i powinni osiąść również wykształcenie zawodowe gwarantujące środki utrzymania, jednak ich główne zadanie polega na czymś całkowicie innym.

Ci ludzie bowiem są właściwymi nosicielami żywej, rozwijającej się kultury. (...) Na to, aby dobra kulturalne były rozumiane, co więcej, aby kultura przekształcała się, pogłębiała i rosła, trzeba ją zdobywać wciąż na nowo codziennym wysiłkiem. (...) Otóż tę pracę, której potrzeba dla utrzymania kultury przy życiu i posuwaniu jej naprzód, wykonywają ludzie kształcący się i wykształceni (tamże, s. 140–141).

Promowanie takich ludzi powinno być głównym celem instytucji edukacyjnych w społeczeństwie socjalistycznym.

W zaprezentowanej konstrukcji myślenia pedagogicznego rzuca się w oczy nie tylko brak egalitaryzmu w odniesieniu do uczących się, lecz przede wszystkim segmentacja kształcenia na niższe i wyższe. Takie potraktowanie kształcenia przeczy podstawowej idei, z której ten termin się narodził w języku polskim. Przypomnę, że u B.F. Trentowskiego oznaczał on nieograniczony potencjał rozwojowy, który przysługuje każdemu człowiekowi jako osobie, i może być aktywowany przez uczenie się.

Bogdan Suchodolski – kasacja kształcenia i pedagogiki ogólnej

Niewątpliwie B. Suchodolski był w okresie socjalizmu w Polsce najbardziej wpływowym i produktywnym teoretykiem humanistyki. Praktycznie skoncentrował

na sobie całą polską pedagogikę. Jego działania w tym zakresie sugestywnie wyeksplikował Z. Kwieciński (2003, s. 23), twierdząc, że doprowadził do trzech kasacji głównego sporu w pedagogice. Pomijając bliższe wyjaśnienie przedmiotu sporu i tego, jakie kasacje wyróżnił wspomniany autor, chciałbym tym mianem określić manipulacje B. Suchodolskiego dotyczące terminu „kształcenie”, a w konsekwencji również pedagogiki ogólnej.

Na wstępie należy zauważyć, że wyraz „kształcenie” nie występuje zbyt często w pismach B. Suchodolskiego. Wytlumaczenie tego faktu znajduje się w wydanym w 1959 roku dwutomowym podręczniku dla nauczycieli pt. *Zarys pedagogiki* pod jego redakcją. W *Przedmowie* do pierwszego tomu redaktor przedstawia trzy tezy, które zespół autorów przyjął przy pisaniu kompendium poświęconego stanowi ówczesnej wiedzy pedagogicznej. Pierwsza z tych tez odnosi się do kształcenia. B. Suchodolski pisze:

Podstawową tezę (...) jest teza o całościowym charakterze procesów i działań wychowawczych. Tezy tej bronimy przeciwko upowszechniającej się, niestety, w ostatnich czasach tendencji dualistycznej, tendencji do radykalnego podziału problematyki pedagogicznej na tzw. teorię nauczania i tzw. teorię wychowania. Tego rodzaju podział nie ma usprawiedliwienia w samej rzeczywistości wychowawczej, powoduje wiele nieporozumień, utrudnia właściwe oświetlenie wzajemnych stosunków między kształceniem umysłowym oraz kształceniem moralnym i społecznym, uniemożliwia analizę podstawowo ważnych problemów osobowości, poglądu na świat, działania, problemów, które nie mieszczą się ani w jednej, ani w drugiej grupie wymienionego podziału (Suchodolski 1959a, s. 5).

Przyjęcie powyższej tezy zmuszało do podjęcia działań zaradczych. Jako remedium na grożące pedagogice rozszczępienie B. Suchodolski proponuje włączenie kształcenia do zakresu denominowanego przez termin „wychowanie”. To ostatnie definiuje on następująco:

Wychowanie w najszerszym tego słowa rozumieniu oznacza całokształt oddziaływania rodziców, wychowawców i środowiska na rozwój dzieci i młodzieży. W tym sensie pojęcie „wychowanie” obejmuje określone wpływy i oddziaływanie na fizyczny, umysłowy, moralny i estetyczny rozwój dzieci i młodzieży oraz przyswajanie im politechnicznych wiadomości i sprawności (Suchodolski 1959b, s. 15).

Tak więc autorzy postanowili posługiwać się pojęciem *kształcenie* w z góry ustalonym znaczeniu, a mianowicie jako **całokształt procesów i czynności zmierzających do pełnego rozwinięcia osobowości człowieka** (podkr. B.S.; tamże). Wspomniana przeze mnie kasacja kształcenia polegała na tym, że: *W tym sensie termin „kształcenie” zlewa się z terminem „wychowanie” w szerokim znaczeniu tego wyrazu (tamże, s. 15).* Zrównanie z wychowaniem tylko pozornie miało służyć ratowaniu pojęcia „kształcenie” przed ograniczaniem go do szkolnego nauczania i uczenia się, w gruncie

rzeczy podporządkowało je wychowaniu. To ostatnie otrzymało bowiem jego atrybuty. W związku z tym rodzi się pytanie: jak może wyglądać wychowanie, które równocześnie jest kształceniem?

Odpowiedź na to pytanie można znaleźć w wydanej w 1961 roku niewielkiej książeczce pt. *O program świeckiego wychowania moralnego*. B. Suchodolski przedstawił w niej projekt zaszczerpienia w ówczesnym młodym pokoleniu świeckiej etyki. W tym kontekście wyjaśnił równocześnie, czym jest *prawdziwe wychowanie człowieka* (Suchodolski 1961, s. 49). Tego odkrycia nie przypisywał sobie, lecz – jak pisze – zawdzięcza je H. Pestalozzemu i K. Marksowi, którzy całkowicie niezależnie od siebie odsłoniли istotę człowieka.

Otóż, według B. Suchodolskiego (tamże, s. 51–52): Egzystencja człowieka jest jego własnym dziełem i zmienia się pod wpływem jego działania. (...) „Istota” człowieka zmienia się i rośnie, gdy zmienia się jego egzystencja, jaką on sam sobie stwarza. W ten właśnie sposób powstaje prawdziwy człowiek (tamże, s. 49). Narzędziem jego samokreacji ma być wychowanie, ale o specyficznym charakterze – mające na celu wyzwolenie w dotychczasowym byciu ludzkim Człowieka (tamże, s. 49). Życie tego człowieka, pisanego dużą literą, nie będzie miało nic wspólnego z życiem indywidualnym ani z życiem zbiorowym naszej epoki (tamże, s. 49). Do dalszego wyjaśnienia owego wychowania niespodziewanie trzeba włączyć politykę.

W monografii z 1970 roku pt. *Trzy pedagogiki* B. Suchodolski wyodrębnił trzy modele myślenia pedagogicznego: (1) pedagogikę kształcenia osobowości, (2) pedagogikę przygotowania do życia i (3) pedagogikę systemu powszechnego kształcenia. Każdy z tych modeli powstał w różnym okresie historycznym i – jak zakłada autor – wszystkie one wykluczają się wzajemnie. Dlatego właśnie B. Suchodolski postawił sobie za cel doprowadzenie do ich integracji.

Dwie pierwsze będzie można jego zdaniem połączyć z pomocą *dialektyki* (Suchodolski 1970, s. 198), w której *wychowanie powinno równocześnie „kształcić” człowieka i „przygotowywać go do życia” w tym obiektywnym i wspólnym, historycznym świecie ludzkim* (tamże, s. 199). Jednak jak do tej pory nie udało się jej znaleźć. Nową szansę daje całkowite podporządkowanie pedagogiki interesom państwa, *notabene* wówczas ustrojowi socjalistycznemu. Okazanie państwu tak wielkiego zaufania wynika stąd, że zdaniem B. Suchodolskiego jest ono *dobrem, które jest rzeczywiście wspólne wszystkim jego obywatelom* (tamże, s. 211). Dzięki tej subordynacji zyskuje nie tylko państwo, lecz także pedagogika, gdyż *przeciwieństwa między wychowawczym ideałem człowieka i wychowawczym ideałem obywatela (...) poczynają wygasać* (tamże, s. 211). W tym samym tekście B. Suchodolski pisze:

Perspektywą tej drogi jest właśnie pojednanie interesów ogólnych i jednostkowych na tym poziomie, na którym życie jednostek przestaje już być kierowane przez prymitywny egoizm, chociaż pozostaje kierowane przez dążenia jednostki do rozwinięcia wszystkich jej możliwości (tamże, s. 212).

W procesie nieegoistycznego rozwijania się jednostek zgodnie z posiadanymi przez nie możliwościami dla dobra wspólnego kluczową rolę mają do odegrania wychowawcy. Zanim jeszcze rozpoczną pracę nad rozwojem jednostek, *ich zadaniem jest wykształcić takie potrzeby i takie motywy dążeń, aby ludzie rozwijając siebie, rozwijali świat obiektywny, w którym żyją, i aby urzeczywistniając w ten sposób samych siebie, służyli także innym ludziom* (tamże, s. 213). Samemu autorowi te słowa wydają się dość dziwne i dlatego pyta: *czy jest to możliwe?* Jego odpowiedź brzmi pozytywnie, a jej przyjęcie wymaga spełnienia tylko jednego warunku, a mianowicie – owi wychowawcy muszą przeciwstawić się *niemal całej nowożytnej teorii człowieka, która w walce z chrześcijańskimi koncepcjami naprawy człowieka i przemiany ludzi opowiada się za nienaruszalnością i niezmiennością jego natury* (tamże, s. 211). Jeżeli więc przyjmą, że „*natura*” może podlegać zmianom (tamże, s. 211), będą w stanie urabiać swoich wychowanków tak, jak będą uważać to za konieczne ze względu na interes państwa. To jest właśnie wychowanie, które jest równocześnie kształceniem. Czy jednak nie przeczy ono idei, którą zaprezentowano powyżej na przykładzie B. Trentowskiego i S. Hessena i która, moim zdaniem, wciąż pozostaje aktualna? Czy takie kształcenie można jeszcze kwalifikować jako pedagogiczne?

Wincenty Okoń – pedagogika ogólna pod jarzmem myślenia edukacyjnego

Ostatnim autorem, którego koncepcja kształcenia zostanie poddana analizie, jest W. Okoń. Z jego bogatej twórczości naukowej skupię się na monografii pt. *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Monografia ta została wydana po raz pierwszy w 1967 roku i była wznawiana trzykrotnie do 1987 roku.

Na uwagę zasługuje przyporządkowanie dziedzinowe *Podstaw...* We wstępie W. Okoń (1967, s. 7) stwierdza, że jest to opracowanie z dziedziny dydaktyki, która w ostatnich czasach rozwija się niezwykle dynamicznie. W opracowaniu mowa jest wyłącznie o nauczaniu i uczeniu się szkolnym. Autor oznacza je terminem „*wykształcenie ogólne*” i stawia na równi z przeanalizowanym do tej pory wyrazem *kształcenie*.

W tym samym wstępie W. Okoń doprecyzowuje dydaktyczną perspektywę patrzenia na kształcenie. Zwraca przy tym uwagę na rolę szkoły i *wartość przygotowania życiowego, jakie ona zapewnia milionom młodzieży i dorosłych* (tamże, s. 10). Tym, co jego zdaniem powinno wzbudzać niepokój w każdym pedagogu jest dysonans, *jaki zachodzi między treściami wpajanymi przez szkołę młodemu pokoleniu a przyszłością własnego społeczeństwa, narodu czy państwa* (tamże, s. 10). *Podstawy...* mają zniwelować ten dysonans i unowocześnić nauczanie i uczenie się szkolne – kształcenie. Żeby tego dokonać, trzeba je oprzeć na dwóch filarach. Pierwszym jest powiązanie ze

sobą pięciu teorii: (1) teorii doboru treści kształcenia, (2) teorii ogólnych celów kształcenia, (3) teorii struktury wiedzy naukowej, (4) teorii sposobów uczenia się i (5) teorii systemu dydaktyczno-wychowawczego. Według W. Okonia teorie te trzeba podporządkować *najwyższemu ideałowi szkoły socjalistycznej, jakim jest wszechstronny rozwój osobowości wychowanków* (tamże, s. 14). Ideał ten stanowi drugi filar jego koncepcji kształcenia. Między obydwoma filarami zachodzi nierozzerwalna więź, której moim zdaniem nie należy lekceważyć ani zbyt pochopnie ogłaszać za zdezaktualizowaną. W. Okoń sam wyraźnie zaakcentował ją, twierdząc, że *integralność procesu dydaktyczno-wychowawczego, w którym związki między wychowaniem „w wąskim znaczeniu” a nauczaniem są równie stałe i bliskie, jak związki między samowychowaniem a uczeniem się i samokształceniem* (tamże, s. 14). Żeby lepiej uchwycić, o jakie zintegrowanie chodzi, trzeba wnikliwiej rozważyć podany cytat.

Wracając myślą do zaordynowanego przez B. Suchodolskiego zrównania kształcenia i wychowania, należy zauważyć, że mamy do czynienia z odczytaniem tej reguły w odniesieniu do edukacji szkolnej. Otóż wychowanie i kształcenie w szkole mają być w taki sposób sprzęgnięte ze sobą, żeby służyły osiągnięciu socjalistycznego ideału wszechstronnego rozwoju człowieka. O tym sprzęgnięciu W. Okoń (tamże, s. 14) twierdzi, że tworzy ono pewnego rodzaju system. Jaki system ma na myśli?

Była już o nim właściwie mowa w rozważaniach B. Suchodolskiego na temat podporządkowania pedagogiki interesom polityki. W. Okoń zgadza się na nie bez dyskusji. Co więcej, swój model dydaktyczny opracował właśnie po to, żeby wcielić je w życie. Pisze:

kształcenie ogólne (generalne kształcenie) ma być kształceniem podstawowym dla wszystkich specjalności zawodowych, a zarazem stanowić swoiste minimum wszechstronnego rozwoju wszystkich obywateli (...). Jako wspólny język dla wszystkich ma służyć tworzeniu więzi społecznych między jednostkami i narodami, ma być zarazem nowoczesnym akcentem otwierającym drogę do świata nauki i ludzkiej kultury (tamże, s. 25).

Pomijając kwestię relacji między kształceniem ogólnym a technicznym (zawodowym), w tym fragmencie nakreślony został obraz kształcenia, które uniformizuje społeczeństwo. Ta uniformizacja ma charakter totalny: *Kształcenie ogólne człowieka rozpoczyna się niemal od chwili przyjścia na świat i trwa nieprzerwanie do końca życia, zmieniają się tylko jego źródła, treści, metody i organizacja* (tamże, s. 268).

W kształceniu socjalistycznym ma ostatecznie ulec likwidacji sprzeczność między wiedzą oferowaną uczniom przez szkołę a uczuciami i rzeczywistym postępowaniem uczniów (tamże, s. 41). Da się tego dokonać pod warunkiem, że *wszystkie elementy [prezentowanego procesu dydaktycznego – dop. D.S.] zostaną uwzględnione w programie kształcenia ogólnego i zrealizowane w sposób twórczy przez szkołę* (tamże, s. 48). Żeby ustrzec się przed ewentualnym niepowodzeniem, trzeba dodatkowo jeszcze wprowadzić działania *na terenie wpływów pozaszkolnych na młodzież – poprzez*

racjonalnie prowadzoną akcją kształcenia pedagogicznego rodziców, poprzez pedagogiczne wpływy na środki masowego oddziaływania, poprzez mądre organizowanie czasu wolnego młodzieży, a przede wszystkim poprzez likwidowanie tak częstych rozbieżności między teorią a praktyką, między ideologią a życiem (tamże, s. 42).

W tak ideologicznie zdeformowanym kształceniu ogólnym nie ma miejsca na to, żeby dorastający uczyli się odpowiedzialności za siebie samych. Nie przewiduje się również, że będą mogli sami coś wybierać, o czymś decydować lub coś oceniać. Realizacja socjalistycznego ideału wszechstronnego rozwoju osobowości oznacza w gruncie rzeczy hegemonię nauczycieli, którzy *stają się (...) przewodnikami żywymi młodzieży* (tamże).

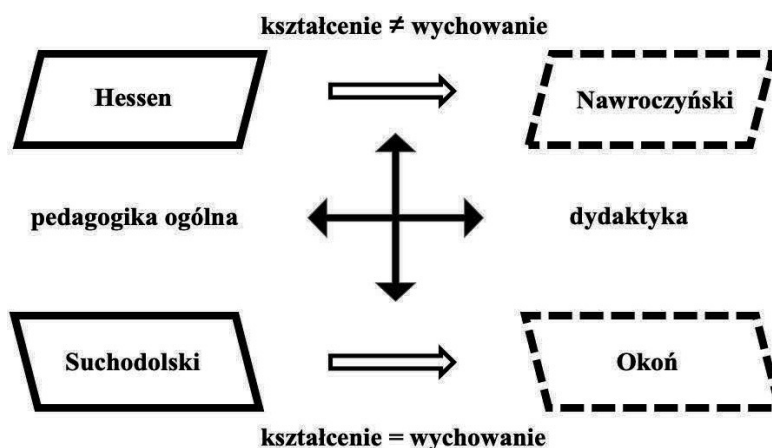
Próba rozstrzygnięcia dylematu

Powyżej zrekonstruowano dyskurs pedagogiczny, który toczył się w polskiej pedagogice po drugiej wojnie światowej. Do analizy zostali wyselekcjonowani czterej autorzy, których poglądy odcisnęły się na myśleniu pedagogicznym nie tylko tamtej, minionej już epoki, lecz również kształtują je w dobie obecnej. Termin „kształcenie” był wspólnym punktem odniesienia umożliwiającym porównanie różnych, a nawet – jak zostanie poniżej wykazane – skrajnie przeciwnych wzorów konstruowania myślenia w pedagogice.

Żeby móc spojrzeć całościowo na zgromadzony materiał badawczy i właściwie go odczytać, proponuję odwołać się do konceptów przedstawionych w pierwszej sekcji, a mianowicie Foucaultowskiego dwupodziału wiedzy na *connaissance* i *savoir* oraz koncepcji uczasowienia historii autorstwa R. Kosellecka. W tym świetle omówiony wyżej polski dyskurs pedagogiczny prezentuje się jako wielość zróżnicowanych warstw utworzonych z interpretacji pojęcia „kształcenie”. Warstwy te da się moim zdaniem ułożyć w strukturę przypominającą przekrój geologiczny. Prześledzenie zależności zachodzących między warstwami umożliwi ujawnienie zmian, które dokonały się w analizowanym okresie w semantyce pojęcia „kształcenie”. Na tej podstawie zostanie wykazana nieredukowalna odmienność dwóch modeli pedagogiki ogólnej – integralnego i komplementarnego, które wykrystalizowały się w Polsce w okresie dyktatury socjalistycznej i pomimo przełomu polityczno-społeczno-kulturowego ciągle pozostają w sporze.

Zidentyfikowane przeze mnie w przeszłości pedagogiki polskiej cztery interpretacje terminu „kształcenie” należą do poziomu wiedzy określonego przez M. Foucaulta jako *connaissance*, czyli wiedzy praktyczno-teoretycznej. Przystępując do ich rozłokowania, chciałbym wyznaczyć przestrzeń swoich rozważań z pomocą układu współrzędnych. Oś odciętych dzieli tę przestrzeń na dwa obszary: pedagogiki ogólnej i dydaktyki. Podobnie oś rzędnych rozgranicza obszar, w którym nie stawia się znaku

równości między terminami „kształcenie” i „wychowanie”, i obszar, w którym oba te terminy traktuje się jako tożsame. Na tak przygotowanej matrycy da się rozmieścić omówionych wyżej autorów w sposób, który przedstawiono na poniższej rycinie.



Ryc. 1. Stanowiska teoretyczne w polskim dyskursie pedagogicznym w XX wieku
Źródło: opracowanie własne

Koncepcję kształcenia opracowaną przez każdego z omówionych autorów zobrazowano podobnymi do siebie równoległobokami, które różnią się jednak grubością i formą linii oraz ustawieniem. Żeby oddać odmiennosc związaną z przyporządkowaniem terminu „kształcenie” do zakresu pedagogiki ogólnej lub dydaktyki, linie równoległoboku zaznaczono odpowiednio jako ciągłe lub przerywane. Różnicę odnośnie do tożsamości *respective* nietożsamości między kształceniem i wychowaniem reprezentuje skierowanie równoległoboku w prawo bądź w lewo. Z pomocą dwu niewypełnionych strzałek w centralnej części ryciny zaznaczono relacje podobieństwa, które z jednej strony przełamują granice dziedzin, tzn. pedagogiki ogólnej i dydaktyki, z drugiej natomiast przebiegają linearnie w ramach uzgadniających się sposobów interpretowania.

Posiłkując się powyższym schematem, chciałbym prześledzić ciągłości i nieciągłości między przedstawionymi na nim koncepcjami kształcenia. Co prawda ujęcia S. Hessena i B. Suchodolskiego zaliczają się do (z pozoru tylko) tej samej subdyscypliny pedagogicznej, którą jest pedagogika ogólna, jednak autorzy skrajnie przeciwnie odczytują, czym jest kształcenie. U B. Suchodolskiego nie chodzi bynajmniej o odmiennosc spowodowaną niuansami znaczeniowymi, lecz radykalne zerwanie z terminem „kształcenie” i tradycją, która rozwijała się do jego czasów w polskiej pedagogice ogólnej. Jak pamiętamy, praktycznej implementacji zaproponowanego przez B. Suchodolskiego nowego sensu wyrazu „kształcenie” dokonał W. Okoń, przemieszczając go do dydaktyki. Z tym właśnie obszarem kojarzy się on polskim pedagogom współcześnie jako właściwym.

Na rycinie widać również, że dydaktyczna interpretacja kształcenia nie musi z góry oznaczać zgody na zrównanie kształcenia i wychowania. Pomijając kwestię konsekwencji dydaktycznych wynikających z utożsamienia obu tych heterogenicznych rodzajów czynności pedagogicznych, chciałbym zwrócić uwagę na usytuowanie stanowiska B. Nawroczyńskiego. Mimo że jego interpretacja mieści się w obszarze dydaktyki, to jednak oba terminy – „kształcenie” i „wychowanie” – zachowują w niej swoją odrębność. Niewątpliwie wiąże się to z problemem wyjaśnienia relacji zachodzącej między nimi. Tego problemu pozbyli się B. Suchodolski i W. Okoń, którzy arbitralnie założyli subordynację kształcenia wobec wychowania.

Na dotychczasowe odczytanie przebiegu polskiego dyskursu pedagogicznego w XX wieku i kontrowersji spowodowanej rozbieżnościami w interpretowaniu terminu „kształcenie” warto spojrzeć z perspektywy drugiego rodzaju wiedzy według M. Foucaulta – *savoir*. Nie jest ona bynajmniej z góry gotowa. Poszukiwanie jej wiąże się ze skierowaniem uwagi na wiedzę *connaissance* i wydobywanie z niej struktury myślowej, która zawarta jest w niej niejawnie, ale ją determinuje. Za tę głębinową strukturę (żeby raz jeszcze użyć terminologii archeologicznej) należy moim zdaniem uznać dwa modele prowadzenia namysłu w pedagogice ogólnej, o których była mowa już powyżej. Z jednej strony jest to myślenie pedagogiczne, z drugiej zaś myślenie edukacyjne. Przypomnę, że linię demarkacyjną, która oddziela te modele od siebie, wyznacza właśnie pojęcie kształcenia, a mówiąc dokładniej sposób, w jaki ustawia się razem kształcenie i wychowanie. Uważnemu czytelnikowi na pewno przypomina się, że specyficzne i własne zadanie pedagogiki ogólnej polega właśnie na konstytuowaniu pedagogiki jako złożenia czynności kształcenia i wychowania.

Do uzmysłowienia linii podziału między myśleniem pedagogicznym a myśleniem edukacyjnym warto wykorzystać powyższą rycinę. Przedstawiono na niej rozdzwięk między ujęciami terminu „kształcenie”, w których czynności oznaczone tym wyrazem nie utożsamia się z wychowaniem, a tymi, w których są one traktowane jak jedno i to samo. Temu drugiemu proponuję nadać przydawkę – integralne, pierwszemu zaś komplementarne. Odpowiednio do tego można mówić o pedagogice ogólnej integralnej i komplementarnej.

Znakomitego wyjaśnienia tego, na czym polega podejście integralne i związane z nim myślenie edukacyjne, dostarczył W. Okoń w swoich późnych opracowaniach. W *Nowym słowniku pedagogicznym* hasło „kształcenie” zostało omówione nadzwyczaj obszernie. Wiele do myślenia daje wyznaczenie W. Okonia (2007, s. 200), że: *Największą trudność stanowi ustalenie związku między kształceniem a wychowaniem*. Nie pozostawił jednak tej trudności bez podania rozwiązania. Otóż, żeby wyrazić swoje postrzeżenie tej relacji, we wstępie do książki o prowokacyjnym tytule *Wszystko o wychowaniu* wprowadził do języka polskiego nowy wyraz – „kształcenie-wychowanie” (Okoń 1999, s. 8). W zamyśle autora nie są to dwa słowa połączone dywizem, lecz jedno. Ma w nim się uwypuklać nie tyle nierozzerwalność obu czynności edukacyjnych, ile ich absolutna identyczność. Według W. Okonia wychowanie uobecnia się

na zasadzie lustrzanego odbicia wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z kształceniem i *vice versa*. W ten sposób nie ma żadnej różnicy między kształceniem a wychowaniem. A ponieważ kształceniem jest według niego nauczanie szkolne, dlatego nazywam tę strukturę myśleniem edukacyjnym.

Należy zauważyć, że przyjęcie janusowej zależności między wychowaniem a kształceniem doprowadziło w przeszłości do zinstrumentalizowania polskiej pedagogiki i podania jej interesom politycznym. W okresie socjalizmu pedagodzy traktowali urabianie osobowości zgodnie z celami wyznaczonymi przez rządzących nie tylko za rzecz możliwą, lecz *expressis verbis* pożądaną i uzasadnioną z pedagogicznego punktu widzenia. No właśnie, czy ten punkt widzenia można uważać za naprawdę pedagogiczną?

Alternatywne wobec powyższego jest myślenie pedagogiczne, w którym relacji między kształceniem a wychowaniem nie lekceważy się ani nie unifikuje, lecz przyjmuje jako problem do rozwiązania. Takie podejście wynika ze zrozumienia przełomu, który spowodowało w pedagogice polskiej wprowadzenie wyrazu „kształcenie”. Dzięki niemu możliwe stało się odczytanie czynności podejmowanych przez rodziców/wychowawców/nauczycieli z perspektywy do tej pory nie tyle nieznannej, ile raczej traktowanej jako mało znacząca. Współcześnie perspektywa ta uchodzi za fundamentalną dla myślenia pedagogicznego. Mam na myśli spojrzenie od strony dziecka/wychowanka/ucznia na czynności edukacyjne, do których zaliczają się: wychowanie rodzinne, nauczanie szkolne i socjalizacja społeczna. Przyznanie ważności wiedzy pochodzącej z tej perspektywy otworzyło drogę teoretycznym dociekaniami możliwości zjednoczenia wychowania i kształcenia, innymi słowy pedagogice ogólnej. Przysługuje jej miano komplementarna, jeżeli nie zakłada owej jedności jako danej odgórnie ani jej nie narzuca, lecz przemyśliwuje sposoby zespolenia wychowania i kształcenia.

Konkluzja

Od wprowadzenia w języku polskim w pierwszej połowie XIX wieku wyrazu „kształcenie” można mówić o nowym sposobie rozważania problemów dotyczących wychowania. Sposób ten zasadza się na uwzględnianiu własnych działań podmiotu, który jest odbiorcą czynności edukacyjnych. Do oznaczenia tych działań służy w języku polskim wspomniany termin „kształcenie”, a subdyscypliną nauk(i) o wychowaniu, która te dwie czynności obok siebie umieszcza i łączy, jest pedagogika ogólna.

W okresie dyktatury socjalistycznej starły się w pedagogice ogólnej w Polsce dwa modele: tradycyjne myślenie pedagogiczne i politycznie zdeterminowane myślenie edukacyjne. W zaprezentowanym badaniu ukazano konsekwencje wynikające z odczytania w każdym z tych modeli kategorii kształcenia i jej związku z wychowaniem.

To dało asumpt do wyodrębnienia dwóch typów pedagogiki ogólnej – integralnej i komplementarnej, które pozostają do dziś ze sobą w sporze. Uwyrażnia się on m.in. w traktowaniu myślenia pedagogicznego i edukacyjnego jako rozłączne, przy czym to pierwsze uważa się za tradycyjne i przestarzałe, to drugie zaś za postępowe i nowoczesne. Takie etykietowanie przesłania jednak fakt, że myśleniu edukacyjnemu utorzona została droga w okresie dominacji w pedagogice ideologii socjalizmu. Nie bez znaczenia jest również to, że unifikacja kształcenia i wychowania zrywa z dwoistością, która zdaniem L. Witkowskiego (2013) cechuje pedagogikę polską.

Bibliografia

- BASS R.V., GOOD J.W., 2004, *Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Educational System?*, The Educational Forum, Vol. 68, No. 2, DOI: <https://doi.org/10.1080/00131720408984623>, dostępny na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724880.pdf> [dostęp: 04.11.2019].
- BENNER D., 2017, *John Dewey. A modern thinker: On Education (as Bildung and Erziehung) and Democracy (as a political system and a mode of associated living)*, [in:] L.J. Waks, A.R. English (eds.), *John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook*, Cambridge.
- BENNER D., BRÜGGEN F., 2004, *Bildsamkeit/Bildung*, [in:] D. Benner, J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim–Basel.
- BÖHM W., 2004, *Pädagogik*, [in:] D. Benner, J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim–Basel.
- BORYŚ W., 2005, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków.
- BREINBAUER I. M., 2000, *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*, Wien.
- FOUCAULT M., 1977, *Archeologia wiedzy*, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2002, *Porządek dyskursu*, Gdańsk.
- HERBART J. F., 2007, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa.
- HESSEN S., 1997a, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa.
- HESSEN S., 1997b, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa.
- HORLACHER R., 2016, *The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History*, New York–London.
- KENDALL G., WICKHAM G., 2003, *Using Foucault's Methods*, London–New Delhi.
- KOMAR Z., 2019, *The Idea of Continental Pädagogik*, [in:] B. Kudláčová, A. Rajskey (eds.), *Education and "Pädagogik" – Philosophical and Historical Reflection (Central, Southern and South-Eastern Europe)*, Berlin.
- KOSELLECK R., 2009, *O antropologicznej i semantycznej strukturze pojęcia kształcenia*, [w:] R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, Warszawa.
- KOSELLECK R., 2012, *Warstwy czasu. Studia z metahistorii*, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 2003, *Pedagogia totalna Bogdana Suchodolskiego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, vol. 4.
- NAWROCYŃSKI B., 1957, *Zasady nauczania*, Wrocław.
- OKOŃ W., 1967, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa.
- OKOŃ W., 1999, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa.
- RUCKER TH., 2019, *Teaching and the Claim of Bildung: The View from General Didactics*, *Studies in Philosophy and Education*, online, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09673-0>, dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09673-0> [dostęp: 4.11.2019].

- RYBÁK D., 2019, *The Idea of Education, or What is Not Visible for the Approach of Objectifying Science?*, [in:] B. Kudláčová, A. Rajsý (eds.), *Education and "Pädagogik" – Philosophical and Historical Reflection (Central, Southern and South-Eastern Europe)*, Berlin.
- SCHEURICH J.J., MCKENZIE K.B., 2009, *Metodologie Foucaulta. Archeologia i genealogia*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Warszawa.
- Słownik łacińsko-polski*, 1973, oprac. K. Kumaniecki, Warszawa.
- STĘPKOWSKI D., 2019, *(Wy)kształcenie w polskiej pedagogice ogólnej. Prolegomena do historii pojęcia*, [w:] K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Kraków.
- SUCHODOLSKI B., 1959a, *Przedmowa*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Zarys pedagogiki*, t. 1, Warszawa.
- SUCHODOLSKI B., 1959b, *Pedagogika jako nauka*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Zarys pedagogiki*, t. 1, Warszawa.
- Suchodolski B., 1961, *O program świeckiego wychowania moralnego*, Warszawa.
- SUCHODOLSKI B., 1970, *Trzy pedagogiki*, Warszawa.
- SVOBODOVÁ Z., 2014, *Paideia as Care of Soul – the Potential of Contemporary School*, [in:] D. Stępkowski, A. Murzyn (eds.), *Religion Long Forgotten. The Importance of Religion in Education towards Civil Society*, Kraków.
- WASILEWSKI M., 2017, *Pedagogika grecka od Protagorasa do Posejdoniosa*, Łódź.
- WITKOWSKI L., 2013, *Przełom dwoistości w pedagogiki polskiej. Historia. Teoria. Krytyka*, Kraków.

Integrative or complementary? "Archeology" of Polish general pedagogy transformations in the twentieth century

This text analyzes a difference between the complementary and integrative form of exploring general pedagogy in Poland in the 20th century. The Polish term "kształcenie" creates a space for this analysis. By using Foucault's archeological method and a concept of Koselleck's time layers, the author investigates the changes in interpreting the word "kształcenie" and its domain assignment. The author will conduct a detailed analysis of the socialist totalitarianism during which pedagogical thinking was converted to a politically deformed educational thinking.

Keywords: *general pedagogy, education, pedagogical thinking, educational thinking*