

Alina Wróbel

Problem intencjonalności działania wychowawczego

Studium teoretyczne



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Problem intencjonalności działania wychowawczego

Studium teoretyczne



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)

Alina Wróbel

Problem intencjonalności działania wychowawczego

Studium teoretyczne



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014

[Kup książkę](#)

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

RECENZENCI

Jarosław Gara, Wiktor Żlobicki

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Joanna Balcerak

PROJEKT OKŁADKI

Lukasz Orzechowski

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos/karakotsya

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014

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

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

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

[Kup książkę](#)

Mojemu Mężowi i Synom
z podziękowaniem za miłość i wsparcie

Spis treści

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

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

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

Wprowadzenie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁰ Zob. *Ibidem*, s. 14.

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

³² *Ibidem*, s. 33.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ROZDZIAŁ I

Opis przyjętego stanowiska badawczego

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

1. Cel badań

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

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

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

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