

MARIAN NOWAK

„WYCHOWALNOŚĆ” CZŁOWIEKA
PODSTAWĄ SENSU I ZNACZENIA WYCHOWANIA

Jedną z podstawowych kwestii w pedagogice, ważną dla jej ukonstytuowania się jako dyscypliny pedagogicznej, stała się w przeszłości „wychowalność”, tzn. przyjęcie jako swoistej tezy w punkcie wyjścia, iż istnieją możliwości wychowania człowieka. W ten sposób sformułował ten problem bardzo wyraźnie J. F. Herbart (1776-1841) – ojciec pedagogiki naukowej, według którego „wychowalność” (*Die Bildsamkeit*) jest podstawową kategorią w pedagogice. Na niej też oparł on swoją pedagogikę ogólną (*Allgemeine Pädagogik*)¹.

Wtedy, gdy myśl pedagogiczna coraz częściej poszukuje odpowiedzi na pytanie o sens i znaczenie wychowania, pojęcie wychowalności może stanowić jedną z dróg ich odkrywania. Tak, jak przed ponad dwustu laty, kategoria „wychowalności” została dostrzeżona jako podstawa budowania naukowej refleksji w pedagogice, tak też jej przywrócenie i przypomnienie dzisiaj może okazać się pomocne dla wyjaśnienia wielu problemów związanych z sensem i możliwościami wychowania człowieka.

Ks. prof. dr hab. MARIAN NOWAK, dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej, adres do korespondencji: ul. Bernardyńska 7B/1, 20-109 Lublin; e-mail: mariannowak@kul.lublin.pl

¹ *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Weinheim 1963 (pierwsze wydanie w 1806), s. 7 n.; t e n ż e, *Umriß pädagogischer Vorlesungen*, besorgt von J. Esterhues, Paderborn, 1964, s. 3-4.

Pedagogika jako refleksja nad wychowaniem, zwłaszcza zaś pedagogika ogólna, stawia sobie pytanie nie tylko o to, czy wszystko – co czynimy dla wychowania – jest wychowaniem, ale też czy jest ono możliwe i pod jakimi warunkami oraz czy posiada ono swój sens?

Problem ten już w przeszłości był podstawą budowania pedagogiki naukowej (jak to było w odniesieniu do Herbarta) i pozostaje nim nadal. Dotyka on kwestii, które możemy odnieść do grupy problemów w pedagogice, związanych także z poszukiwaniem sensu i realnych możliwości działalności wychowawczej.

1. „WYCHOWALNOŚĆ” W TRADYCJI I HISTORII MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

Historia myśli pedagogicznej wyraźnie rejestruje, jak zmieniało się, a jednocześnie, jak bardzo skupiało na sobie uwagę pedagogów i wychowawców pojęcie „wychowalność”. Przegląd istniejących stanowisk wskazuje, jak bardzo wiele zależy w ujęciach tego problemu od rozumienia wychowania, następnie od koncepcji człowieka oraz od ogólnego postrzegania możliwości ludzkiego działania².

Na ogół możemy stwierdzić, że poglądy, łączące życie człowieka z przeznaczeniem oraz żelaznymi regułami życia, z łatwością wyrastały tam, gdzie pomijana lub wręcz odrzucana była wolność człowieka. Bez niej każda działalność wychowawcza skazana jest na niepowodzenia. Teogonie i kosmogonie starożytnych Greków i Rzymian ilustrują przekonanie o zdolności bóstw do przewidywania i decydowania o przyszłości i przeznaczeniu człowieka. Wiara w przeznaczenie (*moira*) wydawała się tak wiążąca, że wykluczano jakąkolwiek wolność ludzką. Taką wiarę w przeznaczenie i w związku z tym pesymistyczną koncepcję człowieka i jego wychowania znajdujemy w twórczości wielkich tragiczków greckich: Ajschylosa i Sofoklesa, Homera i Hezjoda³.

Pomimo tego nurtu pesymizmu, w czasach starożytnych istnieje także wyraźny nurt wskazujący na optymizm, wiążący się z przekonaniem, że człowiek, jako istota wolna w podejmowaniu decyzji, sam ponosi odpowiedzialność za swoje czyny. Wskazywałoby to na – zakładaną również w starożyt-

² Zob. F. M ä r z, *Einführung in die Pädagogik. Sechs Kapitel zur Orientierung in der pädagogischen Wirklichkeit*, München-Kösel-Verlag 1965, s. 117-133.

³ Zob. L. S e c c o, *Dall'educabilità all'educazione. Riflessioni pedagogiche*, Verona: Moreli Editore, 1990, s. 16.

ności – w y c h o w a l n o ś ć c z ł o w i e k a. Potwierdzenie takiego stanowiska znajdujemy u wielkich filozofów greckich. Sokrates (469-399 przed Chr.), stojąc na stanowisku tzw. i n t e l e k t u a l i z m u e t y c z n e g o, utrzymywał, że cnoty można się nauczyć tak, jak rzemiosła. W związku z tym podkreślał, że człowiek, gdy będzie posiadał wiedzę o cnotach, nie będzie mógł popełnić złego czynu. W słynnym stwierdzeniu Platona (427-347) „cnota nie zna panów”, a więc nie może od kogośkolwiek zależeć, a także w stanowisku Arystotelesa (384-322), mówiącego o a k c i e l u d z k i m (*actus humanus*) pochodzącym z wolnej woli człowieka, znajdujemy przekonanie o pełnej niezależności człowieka od czegokolwiek z zewnątrz i wskazanie na wolne wybory człowieka⁴.

Stoicy wprawdzie z jednej strony potwierdzają wyraźną świadomość odpowiedzialności moralnej, ale z drugiej mówią o surowym związku, jaki istnieje między człowiekiem a naturą. To w ich czasach rozpoczyna się dość silny konflikt między wolnością woli a przypadkowością. Dla wolności w gruncie rzeczy nie ma zbyt wiele miejsca.

Przyjście Chrystusa zaznaczyło się decydującą zmianą spojrzenia na ten problem. Nauczanie Chrystusa wskazywało, iż nic nie pozostaje ukryte przed Ojcem niebieskim, wskazuje na karę i nagrodę dla człowieka odpowiednio do jego czynów, co do których decyzja należy do niego samego.

Nauczanie Apostołów, a zwłaszcza św. Pawła, rozszerzyło tę koncepcję na ówczesny świat. Pisma Ojców Kościoła i teologów średniowiecza wskazując na wolność człowieka zauważają także istnienie konieczności i nieodzowności w życiu ludzkim⁵.

W dyskusji powstałej między Marcinem Lutrem (1483-1546) a Erazmem z Rotterdamu (1466-1536) na nowo wyłania się – i to z wyraźnym odniesieniem pedagogicznym – kwestia „wychowalności” człowieka. Podczas, gdy pierwszy z nich podkreśla niezdolność człowieka do jakiegokolwiek określania swojego losu, drugi przejawia jak największy optymizm, wyrażając wiarę, iż od wychowawcy zależy, co uczyni ze swojego wychowanka. Dziecko w poglądach Erazma jest ujmowane jako m a t e r i a f o r m o w a l - n a w d o w o l n y s p o s ó b⁶.

⁴ Tamże, s. 16-17.

⁵ Tamże, s. 17.

⁶ M ä r z, *Einführung in die Pädagogik*, s. 117-133; W. F l i t n e r, *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart: Klett, 1950, s. 86-89.

Podobnie okres Oświecenia zapisał się wiarą w nieograniczone możliwości wychowania. Już John Locke (1632-1704) pisał o czystej tablicy (*tabula rasa*) i możliwości skierowania duszy dziecka z łatwością w jakimkolwiek kierunku. Następnie G.W. von Leibniz (1646-1716) podkreślał możliwość zmiany oblicza Europy przez wychowanie. Także I. Kant (1712-1804) mówił o wielkiej tajemnicy doskonalenia się natury ludzkiej i możliwości jej ulepszenia⁷.

Ogólnie możemy stwierdzić, iż nadmierne podkreślanie wpisanych genetycznych i wrodzonych oraz deterministycznych aspektów oraz przypisywanie im decydującej roli prowadzi do błędnego stanowiska tzw. *p e s y m i z m u p e d a g o g i c z n e g o*. Z tym stanowiskiem wiąże się przekonanie, że wychowanek wszystko już ma i nie musimy go niczym obdarzać, ani niczego mu dodawać (J. A. Komenski). Tego rodzaju postawa charakteryzowała często ludowe przekonania o sile dziedziczenia, jak również – zwłaszcza w niektórych odmianach protestantyzmu – radykalnie podkreślała tzw. *p r e d e s t y n a c j ę* (przeznaczenie człowieka)⁸. Natomiast nadmierne podkreślanie faktu działania na wychowanek wszelkich sił z zewnątrz i przypisywanie im szczególnej mocy, zaznacza się zwłaszcza w okresach szczególnego zainteresowania problematyką pedagogiczną i rozwoju badań pedagogicznych, jak tego mamy wymowny przykład w przywoływanym okresie Oświecenia.

Podobnie, jak podkreślanie znaczenia tego, co wychowanek już posiada, prowadzi do stanowiska tzw. *p e s y m i z m u p e d a g o g i c z n e g o*, kwestionującego zasadność i potrzebę jakichkolwiek oddziaływań wychowawczych, tak nadmierne eksponowanie czynnika zewnętrznego w wychowaniu prowadzi do stanowiska *o p t y m i z m u p e d a g o g i c z n e g o*, które wręcz naiwnie upatruje ogromnej skuteczności wychowania i jego znaczenia dla rozwoju człowieka i ludzkości. Oba zatem powyższe stanowiska możemy określić, za W. Flitnerem jako idealistyczne spekulacje. Ponieważ wychowanie jest prawdziwą koniecznością życia i rozwoju człowieka jako człowieka, muszą istnieć jego możliwości, a zatem musi być możliwa „wychowalność”⁹.

⁷ M ä r z, *Einführung in die Pädagogik*, s. 122.

⁸ Tamże, s. 117-123; F l i t n e r, *Allgemeine Pädagogik*, s. 86-89.

⁹ Zob. N. K l u g e, *Einführung in die Systematische Pädagogik. Ansätze zu einer systematischen Betrachtungsweise der Allgemeinen Pädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, s. 16-17; F l i t n e r, *Allgemeine Pädagogik*, s. 88.

2. REALISTYCZNE UJĘCIE „WYCHOWALNOŚCI” W PERSONALISTYCZNYCH KONCEPCJACH STRUKTURY WYCHOWANIA

Ponad pesymizmem, który wnosi redukcję zdolności bycia wychowywanym, jak też ponad optymizmem, który wywyższa wszechmoc wychowawcy i wychowania, znajduje się stanowisko realizmu, które zwraca uwagę na złożoność komponentów wchodzących w skład ludzkiej osobowości, które jako tzw. potencjalności w wychowanku wymagają pomocy wychowawczej i wzmocnienia ze strony wychowawcy. Niektóre sprawności mogą być rozwijane bez potrzeby jakiegś nadzwyczajnej pomocy, jak np. posługiwanie się zmysłami; lecz im bardziej dany rodzaj działalności i wymaganych umiejętności przynależy do sfery duchowej, tak jak mówienie lub myślenie, poświęcenie się nauce i jej uprawianie, miłość – tym bardziej potrzebuje bodźców stymulujących i wzmocnienia.

W tym znaczeniu pisał J.H. Pestalozzi: „W każdą sprawność natury ludzkiej jest wpisany impuls rozwoju i podniesienia się ze stanu zarodkowego lub potencjalnego do siły rozwiniętej, która jednakże dokąd się nie rozwinie, pozostaje w nas jako zarodek siły, ale jeszcze nie siła w pełnym tego słowa znaczeniu. [...] Oko chce widzieć, ucho słyszeć, nogi chcą chodzić, ręce chcą brać. Lecz także serce chce kochać i wierzyć, a duch chce myśleć”¹⁰.

Oznacza to, że w sprawnościach ludzkich znajduje się pewien apel o ich wywołanie, wszelka zaś pomoc winna być dana odpowiednio do ich natury. Ilekroć takiej pomocy brakuje, nie ma faktycznie procesu wzrostu.

Podkreśla się także, iż proces wychowawczy doświadcza granic wychowalności: pomiędzy ludźmi nie istnieje jednakowy rozkład zdolności, czy też ogólnie mówiąc możliwości. Skala ich występowania jest bardzo szeroka i rozpościera się od bardzo uzdolnionego wychowanka i ucznia, poprzez wychowanków i uczniów „w normie”, aż do osób upośledzonych. Stopień wychowalności i jego rozmiary obejmują specyficzną naturę danego człowieka.

Swoistą kontynuację tej tradycji myślenia możemy odnaleźć także we współczesnych nurtach myśli pedagogicznej, a zwłaszcza w personalizmie. Chociaż jest wiele ujęć procesu wychowania według personalizmu, łatwo odnajdziemy pewne cechy wspólne, które są podstawą mówienia o specyfice tej koncepcji.

¹⁰ J. H. P e s t a l o z z i, *Il canto del cigno*, Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1962, s. 6; zob. także S e c c o, *Dall'educabilità*, s. 17.

W polskiej pedagogice znane jest dość szeroko stanowisko S. Kunowskiego (1909-1977)¹¹, który analizując teorie wychowania w odniesieniu do branych w nich pod uwagę czynników wychowania, dokonywał rozróżnienia między dwu- i trójczynnikiemową teorią rozwoju¹². Mówiąc o teorii *trójczynnikowej*, wskazuje on na odległą tradycję troistych czynników rozwoju: arystotelesowska *physis* (natura ludzka), *ethos* (obyczaj, przyzwyczajenie) i *logos* (rozum), która uległa redukcji w rozwijającej się od XIX wieku psychologii (rozłam na stanowiska *natywizmu* i *empiryzmu*)¹³. Powstały rozdział jeszcze wyraźniej pogłębiły rozróżnienia między czynnikami genicznymi (wrodzonymi) i środowiskowymi. Na uwagę zasługuje stanowisko Williama Sterna, który sformułował tzw. *teorię konwergencji*, czyli *współzależności*. Głosiła ona, że rozwój dokonuje się zarówno pod wpływem czynników wrodzonych, dziedzicznych, jak i zewnętrznych, środowiskowych. Obie grupy czynników współdziałają ze sobą, nie wykluczając również możliwości przewagi jednego z nich. Według tej koncepcji, człowiek pozostaje pod wpływem fatalizmu dziedziczenia lub środowiska¹⁴.

Przeciwno fatalizmowi, opierającemu swoją koncepcję wychowalności na dziedziczeniu, podobnie jak i przeciwno podkreślanemu wszechmocy wpływów zewnętrznych, najwcześniej wystąpiła, jak o tym była już mowa wyżej, pedagogiczna myśl chrześcijańska. Współcześnie znalazła ona swoje szczególne ujęcie w nurcie pedagogiki personalistycznej. Według tej orientacji, każdy człowiek rozwija się jako osoba, a więc istota *o-sobna*, rozumna i wolna, dążąca do urzeczywistnienia swojego człowieczeństwa. Dlatego też, jak podkreśla K. Dąbrowski, decydującego znaczenia nabiera *czynnik trzeci*, przełamujący fatalizm geniczny i środowiskowy¹⁵. *Czynnik*

¹¹ Dowodem tego może być chociażby udział ośrodków pedagogicznych w Polsce w konferencji zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki KUL w 25 rocznicę śmierci S. Kunowskiego w dniach 12-14 września 2002 r. pod hasłem *W trosce o integralne wychowanie człowieka*.

¹² Zob. S. K u n o w s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie, 1981, s. 208-215.

¹³ *Natywiści* (m.in. powołując się na tezy Rousseau i Schopenhauera) podkreślali rolę tego, co wrodzone w rozwoju cech psychicznych i charakteru ludzi. Owe cechy i charakter byłyby niezmiennie i stałe (a zatem jest tam skierowanie się ku pozycji *pesymizmu pedagogicznego*). *Empiryści* natomiast (Locke, Hume) twierdzili, że o rozwoju decyduje doświadczenie własne, empiria, które kształtują i zmieniają cechy człowieka.

¹⁴ Zob. K u n o w s k i, *Podstawy*, s. 206-208.

¹⁵ Zob. K. D a b r o w s k i, *Higiena psychiczna*, Warszawa: PZWL, 1962, s. 62-63, 72-78, 401.

ka tego upatruje się w uwarunkowaniach osobowościowych, wpływających na formowanie rozwiniętego typu osobowości.

Najogólniej, schemat wychowania personalistycznego przyjmuje za podstawowe czynniki wychowania – trzy zmienne – faktory:

a) c z y n n i k i w e w n ę t r z n e, własne i charakterystyczne dla danej osoby, związane z kategorią o b r a z u, widzianą jako dar i zadanie dla konkretnej indywidualnej osoby;

b) c z y n n i k i z e w n ę t r z n e, uważane za bodźce środowiskowe i nadprzyrodzone (czynnik łaski), wpływające na proces wychowania i pobudzające do rozwoju także wspomniane poprzednio czynniki własne (wrodzone);

c) p o z y t y w n e (lub też negatywne) o d p o w i e d z i w y c h o w a n k a na działanie c z y n n i k ó w zarówno w e w n ę t r z n y c h, jak i z e w n ę t r z n y c h. Ujawniałyby się tutaj szczególnie rola wychowawcy, który powinien wspierać jednostkę w racjonalizowaniu jej doświadczeń, rozwijaniu możliwości i kształtowaniu odpowiedzialności za samego siebie i za wspólnotę (społeczność)¹⁶.

Doskonale ujmuje to definicja w y c h o w a n i a podana przez K. Schallera: „wychowanie są to sposoby i procesy, które istocie ludzkiej (*als Mensch geborenem Wesen*) pozwalają odnaleźć się w swoim człowieczeństwie”¹⁷.

Podana wyżej definicja wychowania według Schallera, ukazuje istotny sens działalności wychowawczej w rozumieniu zwłaszcza chrześcijańskim, gdzie ów całokształt sposobów i procesów zachodzących przez interakcję jest pomocny osobie ludzkiej w urzeczywistnianiu siebie przez otwieranie się na to, co jest poza nią – na dobro, prawdę i piękno (ostatecznie zaś na Boga). W taki sposób osoba ludzka zaczyna uczestniczyć w wartościach i urzeczywistniać je, dążąc do nich począwszy od wartości najniższych, przez duchowe, aż do absolutnych, nakierowanych na Boga w Chrystusie. Wysuwa to w gruncie rzeczy na pierwsze miejsce samą osobę i jej pełny (optymalny) rozwój.

¹⁶ Zakłada to konieczność obopólnych relacji i interakcji, których np. brakuje u S. Kunowskiego. (Zob. J. T a r n o w s k i, *Jak wychowywać?*, Warszawa: ATK, 1993, s. 63-64).

¹⁷ K. S c h a l l e r, *Erziehung*, w: *Wörterbuch der Pädagogik*, Freiburg, 1977, Bd. I, s. 248; Warto dodać, że cytowany autor i przytoczony fragment jego wypowiedzi jest często zamieszczany w pracach J. Tarnowskiego (*Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków: „Impuls”, 1992, s. 120; t e n ż e, *Jak wychowywać?*, s. 64-67, itd.).

Oczywiście ma to znaczenie również dla samej pedagogiki naukowej. Odniesienie się bowiem do osoby i uwzględnienie jej jako najwyższego dobra¹⁸ pozwala na rozszerzenie zakresu ujmowania przedmiotu materialnego pedagogiki tak, by obejmować życie osoby ludzkiej w całym zakresie jej odrębności psychicznych i fizycznych, wynikających ze zróżnicowania płci, wieku, itd.

Również w zakresie przedmiotu formalnego, odniesienie się do osoby (zwłaszcza np. w perspektywie *n o r m y p e r s o n a l i s t y c z n e j* K. Wojtyły), wnosi znaczne rozszerzenie rozumienia celowości wychowania. Obok zwykłej celowości należy bowiem uwzględnić samą wartość osoby ludzkiej, co pozwala na należyte docenienie jej dobra rozwojowego.

Wydaje się, że w tym kierunku zmierza wypracowana przez J. Tarnowskiego wersja definicji poprzednio zacytowanej za Schallerem: „Wychowanie to całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo”¹⁹. W tej definicji wprowadzenie terminu *c a ł o k s z t a ł t* nadaje spistości podejmowanym działaniom i uwydatnia pewną ciągłość podejmowanych kolejnych aktów. W wychowaniu bowiem można wyróżnić takie elementy, jak: *m o t y w a c j a*, *w y b ó r* (decyzja), *r e a l i z a c j a* i *r e z u l t a t*.

M o t y w a c j ę i źródło procesu wychowania wyprowadza się z *i m - p u l s u w y c h o w a n i a*, przejawiającego się w potrzebie realizowania siebie i widzianego jako podstawowa potrzeba osoby.

W y b ó r jest tym aktem, przez który wychowanek realizuje własną motywację (ów impuls wychowania) i konkretyzuje ją przyjmując obowiązek własnego rozwoju zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

R e a l i z a c j a z kolei odbywa się w ramach konkretnej działalności wychowawczej i w konkretnej realizacji siebie.

R e z u l t a t a t e m zaś działania wychowawczego jest pełna realizacja własnej osoby – dojrzała osobowość zdolna komunikować się i wchodzić w interakcję społeczną. Własna autorealizacja nie może się dokonywać bez odniesienia do jakiegoś celu, musi mieć swoje przeznaczenie i swój punkt dojścia. Takim przeznaczeniem osoby jest życie społeczne, w które wejdzie i ubogaci je, a jednocześnie, w którym będzie się ciągle ubogacała sama. Mamy więc z jednej strony dowartościowanie osoby, z drugiej zaś jej funk-

¹⁸ Zob. K. W o j t y ł a, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: TN KUL, 1982, s. 30 nn.

¹⁹ T a r n o w s k i, *Jak wychowywać?*, s. 66.

cjonowanie w społeczności. Jeśli którykolwiek z tych biegunów będzie wzięty oddzielnie, może to prowadzić do izolacji społecznej, egocentryzmu lub też całkowitego wchłonięcia przez grupę, do której dana osoba należy²⁰.

Personalistyczna wizja ludzkiego życia, prowadząca K. Wojtyłę do pojęcia *p o w o ł a n i a*, wytycza taki kierunek rozwoju, w którym człowiek realizuje siebie i daje siebie w miłości. W integralnym ujęciu powołanie znajdowałoby swój fundament w ewangelicznym pojęciu obiektywnego wezwania Bożego. Oznacza ono wtedy nie tylko rozwój osobowości przez dar samego siebie, ale równocześnie włączenie się w dzieło Boga i odpowiedź na Jego miłość. W takim ujęciu można znaleźć miejsce również na nadprzyrodzoną wartość łaski, a zwłaszcza łask sakramentalnych²¹.

W y c h o w a n i e – jak podkreśla włoski pedagog P. Braido – nie jest *p o j ę c i e m a b s t r a k c y j n y m*. Należy ono do jednej z najbardziej powszednich, ale też rodzących wiele trosk i zarazem radości, rzeczywistości życia ludzkiego²². Staje więc przed nami *w y c h o w a n i e* jako jedna z istotnych rzeczywistości życia ludzkiego, która chociaż ukazuje się jako bardzo złożona w samej sobie, w swojej strukturze i w wielorakości form swojego przejawiania się (od ujęć biologii aż po ujęcia teologiczne), to jednak jest rzeczywistością typowo ludzką, która jest włączona w złożoność i wielorakość ludzkiej egzystencji, zarówno tej fizycznej, jak i duchowej, osadzonej w przeszłości, aktualnie zachodzącej w teraźniejszości i projektującej się ku przyszłości (a nawet ku wieczności)²³.

R z e c z y w i s t o ś ć w y c h o w a n i a jest zatem bardzo złożona w swojej istocie, strukturze i przejawach. Związana ze sferą życia duchowego aktualizuje się w sumieniu wychowanka, ale także w działaniu przyczyn materialnych, istniejących i przyjętych wartości, aspiracji i motywacji. Jako istotna ukazuje się w niej także obecność wychowawcy, który niesie skuteczną i konkretną pomoc w poszczególnych momentach procesu wychowania. *W rzeczywistości wychowania* musimy również uwzględnić wszelkiego rodzaju środki, pomoce, instytucje, itp.²⁴

²⁰ Por. G. G i u g n i, *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*, Torino: SEI, 1990, s. 53-66.

²¹ Zob. W o j t y ł a, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 250-256; t e n ż e, *Zagadnienie katolickiej etyki seksualnej*, „Roczniki Filozoficzne” 13(1965), s. 21.

²² P. B r a i d o, *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, Zürich-Schweiz: PAS-Verlag, 1968, s. 9.

²³ T e n ż e, *Filosofia dell'educazione*, Zürich-Schweiz: PAS-Verlag, 1967, s. 159.

²⁴ Tamże, s. 159.

W tej złożoności problem wychowalności można rozpatrywać jako wypadkową wszystkich tych elementów i aspektów, nad którymi człowiek uprawia refleksję, poszukując ich sensu i znaczenia.

Jakkolwiek byśmy chcieli opisać *r z e c z y w i s t o ś ć w y c h o w a n i a*, należy nade wszystko podkreślić, iż jest to *f a k t l u d z k i* (tzn. dotyczący człowieka) i jednocześnie *f a k t e g z y s t e n c j a l n y* (tzn. dotyczący egzystencji ludzkiej). Musimy jednak uwzględnić, że *w y c h o w a n i e*, mimo swojego związku z ludzką egzystencją, wyraża i obejmuje szczególne jej aspekty, przybiera specyficzne cechy, zmierza do specyficznych celów i obejmuje specyficzne sposoby istnienia człowieka.

R z e c z y w i s t o ś ć w y c h o w a n i a rozumiemy jako jedną z wielu form wyrażania się człowieka. Dlatego staje się nieodzowne podjęcie kwestii antropologicznej, która dopełni nasze poszukiwania wokół dookreślenia *p r o b l e m u w y c h o w a l n o ś c i* z perspektywy sensu i znaczenia wychowania²⁵.

Autentyczna ontologia rzeczywistości wychowania, która jako rzeczywistość jest podzielona na wiele aspektów i oddzielona od innych, zawiera w swoim zakresie znaczeniowym także kwestię wychowalności i konkretne możliwości wychowania człowieka. Byt, który zakłada zarówno istotę, jak i istnienie, stwierdza P. Braido, nie jest jakąś jednością pustą i abstrakcyjną, jakąś etykietką bez treści, która byłaby do zaaplikowania wszelkim bytom, nie jest też absolutną wielorakością różnorodnych istot, lecz jest jednością w wielości – jednością proporcji w wielorakości relacji. Obowiązuje tu bowiem – zdaniem Braido – nade wszystko zasada wzajemnej łączności a zarazem zróżnicowania. Byt jest transcendentálny i analogiczny: w każdym bycie jako bycie jest istota i istnienie i jest relacja między jednym a drugim, która realizuje się w różny sposób²⁶.

Wychowanie w naszym ujęciu jest nie tylko czystym aktem, lecz także pracowitym wysiłkiem pewnej istoty, aby pozostać sobą i zarazem wzrastać w istnieniu. Tego rodzaju stanowisko nie jest ani stanowiskiem esencjalistów²⁷, ani egzystencjalistów²⁸. Na poziomie stawania się wychowanie

²⁵ Tamże, s. 13.

²⁶ Tamże, s. 14-15.

²⁷ Zwracających uwagę na istotę rzeczy, zaś w pedagogice zainteresowanych metodami pracy nauczyciela. Szerzej można na ten temat przeczytać w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI w.* pod hasłem *Esencjalizm w pedagogice*, t. I, red. T. Pilch i in., Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, 2003, s. 1054-1056).

²⁸ Zostało ono omówione szerzej *Encyklopedii Pedagogicznej XXI w.*, w t. I, s. 1012-1015. Obecnie podkreśla się jedynie, że w myśl takiego rozumienia egzystencja istniałaby

nie może być pojmowane w perspektywie absolutnej jako przejście od jednego aktu do drugiego, lecz jako proces przechodzenia od pozytywnych pragnień do ich urzeczywistnienia, od dobra rozwojowego, widzianego w perspektywie przyszłości, do jego spełnienia. Jest ono przejściem od możliwości do aktu, czyli nabywaniem realnej doskonałości, która nie istniała wcześniej. Nie jest więc wzrastaniem z niczego, ale zakłada realną możliwość rozwoju i ontologicznego ubogacania się, którą możemy określić jako *realną wychowalność*²⁹.

Wychowanie istoty ludzkiej otrzymuje szczególne swoje dopełnienie w perspektywie otwarcia się na transcendencję. Teologia, otwierając nas na rzeczywistość Boga, otwiera nas tym samym również na człowieka. Ukazuje go u jego początków, tzn. w jego egzystencji otrzymanej od Boga, który człowieka kocha, myśli o nim, stwarza go i zachowuje, ciągle ubogacając. W ten sposób patrzymy też na dziecko, które wychowujemy. Nie jest ono jakimś bóstwem, lecz jest związane z tymi samymi prawami bytu, co i nasz: jest skończone, ograniczone, manifestujące ubóstwo. Jest ono jednakże wpisane w ten fundament istnienia, jakim jest istnienie Boga, a jego życie i możliwości wychowania otrzymują tym samym jeszcze inny sens – teologiczny. Proces jego stawania się w wychowaniu ukazuje się jako wpisany w pewną perspektywę wielkości i niezbywalnej godności, która tym bardziej staje się jego udziałem i siłą, im bardziej zanurza się on w Bogu³⁰.

Przywołanie myślenia ontologicznego także w sprawach wychowalności było w pedagogice, w minionych latach, dość zaniedbane, zarówno z racji niechęci współczesnych do metafizyki, jak i nadmiernej ideologizacji i idealizacji naszego życia naukowego, kulturalnego i społecznego³¹.

W. Klafki podkreśla, że dla pedagoga jest wręcz niemożliwe sformułowanie naukowych wypowiedzi, jeśli nie pochodzą one z pewnego ontologicznego określenia faktu wychowania. Jego zdaniem nie istnieje pedagogiczne „być” bez myślenia pedagogicznego, ale też nie istnieje pedagogiczne myślenie, które byłoby pozbawione pedagogicznego „być”³². Odnosząc to do kwestii wychowalności można stwierdzić, że nie można jej określić w sposób odpowiedni jeśli jej nie umieścimy w kontekście wychowania i jeśli

przed istotą. (B r a i d o, *Filosofia dell'educazione*, s. 16).

²⁹ Tamże, s. 16-17.

³⁰ Tamże, s. 18.

³¹ Zob. m.in. H. R ö h r s, *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 1967, s. 169.

³² *Erziehungswissenschaft*, s. 174.

nie podejmimy wysiłku odkrywania realnych szans i możliwości wychowania człowieka.

3. „WYCHOWALNOŚĆ” JAKO KATEGORIA NADAJĄCA SENS WYCHOWANIU I PEDAGOGICE

Wielu autorów, związanych zwłaszcza z analizą języka pedagogicznego, twierdzi, że każda teoria pedagogiczna, czy też koncepcja wychowania ma już w samej sobie wewnętrzną wartość. Wartość ta ukazywana jest w podanych propozycjach działania i w samym procesie zmierzającym do rozwijania i wspierania zamierzonego stanu rzeczy w osobach podlegających działaniu wychowawczemu. W naszym rozumieniu wartość ta wyrażana jest przez sam fakt wychowalności³³.

Opierając się na fakcie wychowalności człowieka, możemy mówić o każdej teorii pedagogicznej jako swoistej „hipotezie wychowawczej” (czy też „pedagogicznej”), wyrażającej przekonanie, że możliwe jest osiągnięcie w ramach procesu wychowawczego pewnego stanu wychowanka, który możemy określić jako lepszy od tego, w jakim wychowanek znajdował się u początków procesu wychowania³⁴.

Ta perspektywa nadaje sens i znaczenie działalności wychowawczej i pedagogice przez ukierunkowanie ich na określony cel. Podkreśla się w ten sposób zarówno relację do życia działającego podmiotu (mówiąc o znaczeniu), jak i (mówiąc o sensie) możliwość wpisania działalności wychowawczej w pewien globalny horyzont ważności, wzajemnych zależności i jedności działania podmiotu (pojętego zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym). Jest to odpowiedź na odczuwaną współcześnie tzw. potrzebę sensu, na którą wskazują zwłaszcza filozofowie, jak np.: I. Kant³⁵, M. Blondel³⁶,

³³ Zob. J. F. S o l t i s, *An Introduction to the Analysis of Concepts*, Reading-London: Addison – Wesley, 1978, s. 11 nn.; *Analisi logica dell'educazione*, ed. R. S. Peters, Firenze: La Nuova Italia, 1971.

³⁴ Zob. F. B e r t o l d i, *Critica della certezza pedagogica*, Roma: Armando, 1981, s. 170.

³⁵ I. Kant (1724-1804) wymieniał jako wielkie pytania człowieka: Co mogę poznać? Co mam zrobić? Czego mogę się spodziewać?

³⁶ M. Blondel (1861-1949) w swoim dziele *L'Action* (1898) stawiał sobie pytanie: Czy życie ludzkie ma sens?

A. Camus³⁷. W czasach współczesnych natomiast, m.in. pod wpływem V. Frankla, coraz częściej nasuwa się pytanie o sens i to w różnych dziedzinach działalności i życia, otrzymując także wyraźny rys edukacyjny.

Problem sensu potrzebuje odniesienia do idei, do ideałów i perspektywy patrzenia, potrzebuje bodźców ze strony tzw. systemu znaczeń, tzn. owej całości ideałów własnych danej osoby lub grupy. W związku z tym mówimy o obiektywnych systemach znaczeń oraz o subiektywnych systemach znaczeń. Pozwalają one na percepcję jednolitą i realną rzeczywistości, wspierającą działanie zarówno indywidualne, jak i całych grup, jak też dokonywanie integracji osobowej i wspólnotowej odpowiadającej człowiekowi.

Właśnie kategorię „wychowalności” możemy ponownie uważać za podstawę nadania sensu i znaczenia wychowaniu i pedagogice także w aktualnym czasie. Ponownie przywołując tę kategorię do obecności w polskiej myśli pedagogicznej, chcemy także przypomnieć, że wychowanek jest w stanie wypełnić te akty, które są związane z intencją procesu wychowania, ale jego aktywność może się charakteryzować i przejawiać na różne sposoby: np. poprzez przekaz kultury i wartości jakby z zewnątrz, jednak są też stanowiska, które odrzucają wszelkie zewnętrzne oddziaływania.

Sama wychowalność może być rozumiana jako zdolność poddania się podmiotu pod działanie wychowawcze, jak to miało miejsce w historii wychowania (definicje prakseologiczne wychowania), lub też jako szczególna kategoria przynależna do podmiotu wychowania, który jest aktywny i podejmuje działanie na rzecz własnej tożsamości, używając swoich specyficznych dyspozycji, jak to wyłoniło się w najnowszym okresie.

Współcześnie rozumiemy wychowalność najczęściej jako własność podmiotu, złączoną z dyspozycjami i skłonnościami specyficznymi, odpowiednimi dla każdego podmiotu, niosącą w sobie oczekiwania co do pomocy wychowawczej z zewnątrz i co do postawienia specyficznych wymogów w zakresie treści i metod, które nie mogą być takie same dla wszystkich, ani tym bardziej priorytetowo pojęte na bazie oczekiwań ze strony innych³⁸.

Pojęcie to otwiera także inne kwestie, bardzo istotne dla działalności wychowawczej, między innymi także problem prawa do wychowania (dotyczącego spraw ważnych zarówno dla wychowanka, jak i dla wychowawcy) domagając się faktycznej realizacji. Oznacza to, że na tyle powinna być

³⁷ A. Camus (1913-1960) z kolei podkreślał, że podstawową kwestią filozofii jest dowiedzieć się, czy życie ludzkie zasługuje, czy też nie zasługuje, aby było przeżyte. (A. C a m u s, *Le mythe de Sisyphé*, Paris: Gallimard, 1962, s. 15.

³⁸ Zob. L. S e c c o, *Dall'educabilità*, s. 10.

prowadzona działalność wychowawcza, na ile wymaga tego wychowalność, podobnie też na tyle powinna być ona ograniczana. Pamiętając o wykluczaniu pewnych ludzi lub grup ludzi z działalności wychowawczej w jeszcze niedawnej u nas przeszłości – po II wojnie światowej – pamiętając o postawach wobec upośledzonych i grup etnicznych z przeszłości, możemy, opierając się na pojęciu wychowalność, stwierdzić, że każdy ma prawo do wyrażenia swoich możliwości (swojej potencjalności) i zakresów wychowalności, na ile to jest dla niego możliwe i konieczne.

Fakt niedoboru i braków w człowieku nie powinien stawać się kryterium negatywnej selekcji, lecz winien stanowić jednocześnie podstawę jego rozwoju, a że człowiek jest zarazem bytem potencjalnym, jego pełny rozwój przebiega między możliwością siebie i sobą realnym. Jest to stan napięcia, który wyzwala pewien ukierunkowany proces rozwoju w sensie samorozwoju wychodzący od samego wychowanka³⁹.

Podstawową siłą w y c h o w a n i a jest zatem siła wewnętrzna, która warunkuje rezultaty wychowania. Zwrócił na to uwagę J. J. Rousseau (1712-1778), który jako pierwszy wykazał się wielką intuicją w określeniu przedmiotu badań pedagogiki i tym samym próbował określić jej sens i znaczenie.

Oryginalność J. J. Rousseau polegała na tym, że potrafił uwypuklić i wydobyc to, co możemy określić jako *il primum*, podstawę i uzasadnienie dla w y c h o w a n i a jako takiego, umieszczając je w wychowanku, który sam staje się protagonistą swojego rozwoju, wychowania, kształcenia. Nie jest on więc widziany jako ten, który otrzymuje wychowanie, lecz jako konkretny człowiek ze swoimi zainteresowaniami i celami, wchodzący w relację z otoczeniem i wychowawcą, którego zadaniem nie jest dopasowanie się do świata, ale wzbudzenie w sobie pragnienia b y c i a c z ł o w i e k i e m⁴⁰.

Wychowania nie można zatem łączyć z jakimś procesem czynienia czegoś z dostępnych prefabrykatów, bowiem jest ono wyzwaniem zawartego już w człowieku potencjału. Zwierzęta w różnych swoich gatunkach i odmianach można nauczyć wielu rzeczy, ale nie mają one wpisanej w swoje istnienie powinności edukacyjnej. Na tę powinność u ludzi odpowiadała *paideia* grecka (i kolejne koncepcje w nadchodzących epokach historycznych), zawierająca

³⁹ Zob. R. G u a r d i n i, *Grundlegung der Bildungslehre*, „Die Schildgenossen”. Burg Rothenfels a.M., 8(1928), H. 4, s. 317 (tłum. polskie, *Podstawy pedagogiki*, w: t e n ż e, *Bóg daleki – Bóg bliski*, Poznań: W drodze 1991, s. 271).

⁴⁰ Zob. G. F l o r e s D ' A r c a i s, *Prolegomeni ad una teoria personalistica della educazione*, „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau” 49(1991), z. 3, s. 95-96.

w swoim programie przekaz cywilizacji, kultury, tradycji, literatury, jednym słowem – wychowanie jako swoisty przejaw antropogenezy⁴¹.

Rozwojowy charakter całej egzystencji człowieka jest teleologiczny i w konsekwencji otwarty (jednak nie w sensie otwartych drzwi – byłaby to otwartość statyczna), lecz jest to otwartość ukierunkowana. Oznacza to, że wymaga ona pracy i stałego wysiłku zmierzania ku czemuś, a zatem aktywności, która jest rozpostarta pomiędzy sobą aktualnym a sobą możliwym. Poszukujemy siebie lepszego w nas, który nie jest nigdy nam dany, lecz jest wartością. Człowiek jest efektem wpływu na niego kultury, a nie tylko tego, co przynosi ze sobą w momencie urodzin. Wychowanie zatem w ciągu długiego czasu jest obecne w ustawicznym procesie stawania się człowieka⁴².

W pedagogice bardzo często musimy posługiwać się modelem konkretnie badanej rzeczywistości. W ten sposób tworząc model rzeczywistości wychowania, a w niej skupiając naszą uwagę na problemie wychowalności, możemy stwierdzić, że jest ona pewną makietą faktu, na której możemy prowadzić nasze badania. Chcąc zaś zilustrować ten model możemy stwierdzić, że ma on charakter dynamiczny, relacyjny, w którym możemy wyróżnić składniki wpływające na zmianę naszej postawy (zewnętrzne), składniki, za pomocą których zmieniamy naszą postawę (materiał, świat przedmiotowy) oraz elementy, które należy zmienić, i te, które wymuszają zmianę postawy⁴³.

U podstaw zjawiska wychowania znajdujemy zawsze wystąpienie jakiegoś kryzysu, znajdujemy wolność i podjętą decyzję, to samo odnosi się również do wychowalności. Wolność i podejmowanie decyzji prowadzi zawsze do pytania o ich podstawy i powody, jak zresztą stwierdzał to już Leibniz: *Omne ens habet rationem* („To, co istnieje, posiada swoje racje”), ale nie można całości rzeczy sprowadzić do kwestii racjonalności, która – owszem – służy wyjaśnieniu, ale wymaga dopełnienia przez odniesienie się do perspektywy metafizycznej.

⁴¹ Zob. W. J a e g e r, *Early Christianity and Greek Paideia*, Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1961, s. 12nn.

⁴² Zob. O. F u l l a t i G e n i s, *Sens et éducation*, w: *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*, ed. J. Houssaye, Paris: ESF, 1999, s. 202.

⁴³ Zob. tamże, s. 203.

EDUCATABILITY OF MAN AS THE FOUNDATION OF THE SENSE
AND SIGNIFICANCE OF FORMATION

S u m m a r y

The paper points to one of the basic categories in scientific pedagogy which is „educatability.” It played an important role in the origins of pedagogy as a discipline of science and was combined with the acceptance in the point of departure, as a special hypothesis, that there are possibilities to form man. Assuming this possibility, J.F. Herbart (1776-1841), the father of scientific pedagogy, worked out his concepts of formation and general pedagogy. According to him, „educatability” (*Die Bildsamkeit*) is the basic category of pedagogy (*Algemeine Paedagogik*, 1806).

As the contemporary pedagogical thought seeks more and more often an answer to the question about the sense and meaning of education, stumbling at the same time on the byways of its utopian and idealistic approaches, the category of „educatability” may become one of the ways to make the pedagogical practice and theory real and sensible. Like over two hundred years ago this category has become the ground upon which to build the scientific reflection in pedagogy. In the same manner this paper suggests that it may turn out very helpful to bring it back and remind. It can help us explain the contemporary problems connected especially with the discovery of the sense and possibility to educate man.

The paper concentrates first on the discussion around the problem of educatability over the history of human thought. Listing its main representatives and its stages (from the ancient until the modern times), it exposes two standpoints characteristic of that „debate about the educatability of man”: „pedagogical optimism” and „pedagogical pessimism.” It also points to the contemporary solutions of that problem in „pedagogical realism” that characterizes, among other things, the Christian approach to the issue of man’s educatability. Following the line of the latter standpoint, that paper discusses in detail the structure of the process of man’s educatability, pointing to the basic elements and factors of the process of the person’s educatability.

The approach to „educatability” as a category giving sense to education and pedagogy is listed among the basic problems of the research of general pedagogy. Here we ask not only about the essence of education and its specific character, but also about the possibility and conditions of the process of education and about its sense and meaning (its noetic dimension).

Translated by Jan Kłos

Słowa kluczowe: wychowalność, człowiek wychowalny, sens i możliwości wychowania człowieka, noetyczny wymiar wychowania, optymizm pedagogiczny, pesymizm pedagogiczny, realizm pedagogiczny.

Key words: educatability, educationable man, the sense and possibility of man’s educatability, noetic dimension of education, pedagogical optimism, pedagogical pessimism, pedagogical realism.