

AGNIESZKA SALAMUCHA

## DEFINICJE WYCHOWANIA W LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ

Każda nauka ma kluczowe dla siebie terminy. Mogą być to zarówno terminy specyficzne, charakterystyczne tylko dla tej nauki, jak również przejęte z innych dyscyplin. Terminy te są kluczowe w takim znaczeniu, że bez odwołania się do nich nie można sformułować żadnych istotnych dla tej nauki pytań i twierdzeń. Znaczenie tych terminów ujmowane jest zazwyczaj w definicji rozumianej jako krótkie, lecz pełne określenie zmierzające do jednoznacznej charakterystyki pewnego przedmiotu (*Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Lublin 1997, s. 102). Istnieje bogaty wachlarz technik definicyjnych: od formułowania definicji deiktycznych (przez wskazanie) poprzez definicje słowne, w tym równościowe lub czastkowe, po zabiegi zastępcze wobec definiowania, takie jak eksplikacja lub metafora. Wybór danej techniki jest uzależniony od charakteru przedmiotu, który chce się zdefiniować, od tego, jaka jest świadomość metodologiczna definiującego autora, a także od funkcji, jakie ma pełnić dana definicja w określonym kontekście poznawczym.

Przedmiotem moich analiz jest termin „wychowanie”, powszechnie uważany za centralny w pedagogice, ponieważ określa, co stanowi jej przedmiot. Jednocześnie mało jest w pedagogice terminów równie wieloznacznych, co właśnie „wychowanie”. Artykuł mój ma za zadanie dać przegląd (z konieczności niepełny) definicji wychowania w polskiej literaturze pedagogicznej. Zasadniczo skoncentruję się na treściowej zawartości tych definicji, w nie-

---

AGNIESZKA SALAMUCHA – doktorantka Katedry Metodologii Nauk na Sekcji Filozofii Teoretycznej na Wydziale Filozofii KUL; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.

wielkim tylko stopniu charakteryzując je od strony formalnej. W końcowej części tekstu proponuję – dla uporządkowania – uogólnienie definicji sprawozdawczych wychowania w postaci dwóch formuł.

1. Pierwszym polskim słownikiem, który notuje hasło „wychować”, jest *Słownik języka polskiego* S. B. Lindego (Lwów 1860, t. 6, s. 461). „Wychować” znaczy tam tyle, co: 1) „wyżywić aż do wzrostu”, „odchować”, „wykarmić, wyżywić, dać dostateczne wyżywienie”; 2) „wychowywać młodego człowieka, wychowanie, ćwiczenie i naukę mu dawać, kształtować go na człowieka”.

Odpowiednikiem znaczeniowym polskiego „wychowania” jest grecki termin *paideia*. Etymologicznie wyraz ten oznaczał początkowo uprawę roślin i hodowlę, a w znaczeniu „hodowli (żywienia) dzieci” pojawił się po raz pierwszy u Ajschylosa. Inni autorzy (Arystofanes, Tucydytes) rozumieli *paideia* jako wykształcenie praktyczne, przygotowujące młodzież do bycia dobrymi obywatelami *polis*. Za głównego teoretyka *paideia* uważa się jednak Platona, dla którego jest to proces obejmujący całe życie człowieka, polegający na formowaniu go w oparciu o idealny obraz bytu i prowadzący do oglądu prawdziwej, idealnej rzeczywistości (Bremer 1989, s. 35-36).

2. Najstarsze polskie słowniki i encyklopedie pedagogiczne wyjaśniające termin „wychowanie” posługują się definiowaniem kontekstowym. Rozumiana szeroko, definicja kontekstowa to taka definicja, w której definiowany wyraz nie stanowi całego *definiendum*, lecz tylko jego część, umieszczoną w kontekście typowym dla tego wyrazu. Jeden z jej typów stanowi definicja aksjomatyczna, kiedy wyraz definiowany jest umieszczony w zdaniu (lub w kilku zdaniach), w których inne wyrazy mają znane nam już znaczenie. Na podstawie przykładu posługiwania się wyrazem definiowanym w tych zdaniach możemy się domyślać, jakie znaczenie zostało mu nadane.

W *Encyklopedji Wychowawczej* Lubomirskiego (1912, t. 8, s. 203) hasło „wychowanie” brzmi następująco: „w wychowaniu chodzi przede wszystkim o wewnętrzną wartość człowieka”. Dla Kierskiego (1923, s. 628) „cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka [...]; cokolwiek składa szczęśliwość publiczną [...] – to wszystko jest rzeczą edukacji”. Autorzy definicji umieścili termin „wychowanie” w kontekście pozwalającym czytelnikowi domyśleć się, jakie znaczenie zostało mu nadane, odwołując się do terminów używanych w języku potocznym i intuicyjnie zrozumiałych, takich jak „wartość” lub „szczęście”.

Późniejsze słowniki zamieszczają dla określenia wychowania raczej definicje wyraźne, w których człon definiowany składa się tylko z wyrazu definiowanego. Przykładem (jednym z wielu) może być definicja Mysłakowskiego (1933, t. I/1, s. 15-16): „[wychowanie to] naturalny proces uwarunkowany mechanizmami niezależnymi od człowieka, lecz ściśle związanymi z jego społeczną naturą oraz wrastaniem w nowe sfery kultury”.

3. Charakteryzując zakres i treść terminu „wychowanie”, K. Sośnicki wskazuje na dwa typy krańcowe: „wychowanie autorytatywne” (inaczej „humanistyczne” lub „urabianie”) oraz „liberalistyczne” („naturalistyczne”). Wychowanie autorytarne byłoby czynnością człowieka w stosunku do drugiego człowieka, wykonywaną przez podmiot (wychowawcę), a polegającą na doprowadzeniu przedmiotu (wychowanka) do z góry wyznaczonego celu. Natomiast w wychowaniu liberalistycznym nie występuje podmiot (wychowawca) ani z góry wytknięty cel, ponieważ jest to naturalny rozwój wychowanka, wyznaczony jego wewnętrznymi właściwościami i zewnętrznymi sytuacjami, które napotyka w życiu. Tym samym termin „wychowanie” ma dwa typy desygnatów i dwa, znacząco różniące się między sobą, pojęcia.

4. Inni autorzy (Z. Mysłakowski, W. Pomykało), chcąc doprecyzować znaczenie terminu „wychowanie”, wskazują na dwa jego możliwe zakresy. Wychowanie w węższym zakresie to działania świadome, planowe, celowe, podejmowane przez wychowawców, aby uzyskać założony rezultat. W szerszym natomiast – to wpływy niezamierzone i niecelowe, oddziaływanie wszelkich bodźców; niekiedy umieszcza się tu również czynności zamierzone, jako pewien rodzaj bodźca. Wychowanie w pierwszym znaczeniu nazywa się „intencjonalnym”, w drugim – „nieintencjonalnym”.

Jaka jest relacja między zakresami nazw „wychowanie intencjonalne” („WI”) i „wychowanie nieintencjonalne” („WNI”)? Jeśli rozumieć, że zakres „WI” jest węższy, a „WNI” – szerszy, trzeba najpierw zapytać, względem zakresu jakiej nazwy zakresy te są odpowiednio węższe i szersze. Jeśli są one takie względem siebie nawzajem (zakres „WNI” jest szerszy od zakresu „WI”), oznacza to, że „WI” znajduje się w relacji podrzędności względem „WNI”. Jest to możliwe tylko przy założeniu, że desygnaty „WI” są jednocześnie desygnatami „WNI”. A zatem wychowanie intencjonalne byłoby szczególnym przypadkiem wychowania nieintencjonalnego, co oznaczałoby, że czynność celowa i zamierzona jest szczególnym przypadkiem niecelowych i niezamierzonych wpływów, z czym trudno się zgodzić. Lepiej byłoby po-

wiedzieć, że żaden desygnat „WI” nie jest desygnatem „WNI” i odwrotnie (relacja wykluczania) albo że desygnaty „WI” i „WNI” wspólnie wchodzi do zakresu nazwy „wychowanie” jako zbioru uniwersum (relacja dopełniania). W tym wypadku jednak mówienie o szerszym i węższym zakresie terminu „wychowanie” wprowadza w błąd.

Można jednak rozumieć wyrażenia „szerszy zakres” i „węższy zakres” w inny sposób: „szerszy” znaczyłoby „obejmujący ilościowo więcej przedmiotów”, a „węższy” – „obejmujący ilościowo mniej przedmiotów”. Wtedy mówienie o dwóch zakresach terminu „wychowanie” jest uprawnione, ponieważ desygnatem „WNI” może być niemal każde ludzkie zachowanie, indywidualne lub zbiorowe, podczas gdy zachowania oznaczane jako „WI” muszą spełnić wiele dodatkowych warunków.

Istnieje jednak ryzyko takiej zmiany pojęcia wychowania, która dopuszcza znajdowanie niemal wszędzie znamion tego, co nazywa się „wychowaniem nieintencjonalnym”. Na przykład Pomykało (1993, s. 917) proponuje, aby uznać za „wychowawcze” każde takie zachowanie lub działanie, które ma „choćby minimalne szanse względnie trwałego uzyskania zmian w osobowości tej jednostki, na którą skierowane jest dane oddziaływanie”. Przy tak szerokiej definicji uderzenie kogoś w głowę kijem baseballowym, które trwale zniszczy mu pewne ośrodki mózgowie i spowoduje zmiany w osobowości, należałoby nazwać „wychowawczym”. Definicja ta jest więc nieoperacyjna: nie pozwala rozstrzygnąć, które przedmioty są desygnatami terminu „wychowawczy”, a które nie.

5. Inni autorzy (B. Milerski, B. Śliwerski), charakteryzując termin „wychowanie”, notują dwie jego definicje (dwa rozumienia): „dawne” i „współczesne”.

Definicja oddającą „dawne” rozumienie wychowania brzmi następująco: „oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie”; „wyzwalanie w drugiej osobie bądź grupie społecznej pożądanych stanów, jak rozwój, samorealizacja czy wzrost samoświadomości”; „efekt powyższych działań lub procesów” (Milerski, Śliwerski, 2000 s. 274). Definicja ta należy do definicji sprawozdawczych, których zadaniem jest poinformowanie, jak był lub jest rozumiany jakiś termin przez użytkowników danego języka, albo też wyjaśnienie rzeczywistego rozumienia tego terminu w rozważanym języku.

Natomiast „współczesne” rozumienie wychowania to „całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema oso-

bami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo”; „uznanie i afirmacja wolności”, „dialog między osobami”, „nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem”, [wzajemne otwarcie] się na siebie, uznanie „własnej wolności i godności”, okazanie „autentyczności, poczucia odpowiedzialności, zaufania i empatii” (tamże, s. 274). Definicja Milerskiego i Śliwerskiego zawiera nowe (również na poziomie przedmiotowym) elementy, które znacznie modyfikują sens terminu „wychowanie” w stosunku do definicji wcześniejszych. Dwa najważniejsze z tych elementów to założenie dotyczące równorzędności obu osób, wychowującego i wychowywanego, oraz umieszczenie w definicji pozytywnie odbieranych dziś terminów, takich jak „wolność”, „zaufanie”, „empatia”. Dlatego „współczesną” definicję wychowania można potraktować jako definicję projektującą (regulującą), z momentem perswazyjnym, która uściśla znaczenie jakiegoś wyrazu, licząc się jednak z jego pierwotnym znaczeniem, a przy tym określa to znaczenie w sposób mający wzbudzić w odbiorcy pożądane przez autora nastawienie emocjonalne.

6. Autorzy z kręgu antypedagogiki (H. von Schoenebeck) również znacznie modyfikują znaczenie terminu „wychowanie” w stosunku do wcześniejszych definicji – tym razem przez nadanie mu zdecydowanie negatywnych konotacji. Zamiast niego proponują używanie terminu „nowa relacja” lub „przyjaźń z dziećmi”. Nie chodzi tu jedynie o zmianę terminologii, ale o przyjęcie innego, niż dotychczas przyjęty, stylu kontaktów z dziećmi. Precyzując, na czym polega nowa relacja, często sięgają oni po definicje deiktyczne (ostensywne). Definicje te, zwane również definicjami „przez pokaz”, składają się zazwyczaj z dwóch elementów: pokazania przedmiotu będącego desygnatem terminu definiowanego (gestem wskazującym, przez opis lub podanie przykładu) oraz formuły słownej określającej definiowany wyraz (np. „To jest N”), ewentualnie wyjaśnienia, co zostało pokazane. Aby zdefiniować, czym jest „nowa relacja”, Schoenebeck (1994, s. 74), podaje przykład zachowania ojca określanego jako ta „nowa relacja” i zachowania innych ludzi, symptomatycznych dla „wychowania”: „Z Feliksem w nosidełkach na brzuchu wypełniam dokumenty przy okienku na poczcie. Feliks zaczyna płakać, więc odsuwam formularze mówiąc urzędnikowi, że dokończę za chwilę i zaczynam rozmawiać z synem. Ludzie w kolejce są niepewni, czy mają mnie ominąć, czy też raczej chwilę poczekać. «Dlaczego on nie załatwi najpierw swojej

sprawy przy okienku? Po co wziął ze sobą niemowlę na pocztę?», «Co on wyprawia?»»

7. W niektórych tekstach pedagogicznych termin „wychowanie” nie ma definicji, ale definiuje się jego „cel”, „zadanie” lub „problem”. W taki właśnie sposób Woroniecki (1961, przyp. 9, s. 31-35), formułuje określenia „wychowania” (czy też poszczególnych jego aspektów) w języku arystotelesowsko-tomistycznej antropologii filozoficznej. „Cel wychowania” rozumiany jest przez niego jako „nabycie usprawnień do czynów odpowiadających naturze ludzkiej i jej przeznaczeniu przyrodzonemu i nadprzyrodzonemu”; „główne zadanie wychowania” ujmuje jako „przyzwyczajenie się do postępowania we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego zgodnie z wymaganiami moralności”, a „centralny problem wychowania” to dla niego „usprawienie do czynu”<sup>1</sup>.

Jak sądzę, definicje te można potraktować jako eksplikacje w teorii wychowania zbudowanej na arystotelesowsko-tomistycznej antropologii. Służyłyby one, jak każda eksplikacja, do zmniejszenia wieloznaczności terminu odgrywającego dużą rolę w nauce, a używanego w niej intuicyjnie, przez przekształcenie go w termin mający bardziej ścisłe kryteria stosowalności. Dzięki eksplikacji można zastosować nowy, bardziej precyzyjny aparat pojęciowy do zajmowania się problemami tradycyjnymi i wcześniej uznawanymi za nierozstrzygalne, jak również do formułowania nowych problemów.

8. U niektórych autorów (S. Kunowski, M. Nowak) rozbudowaną definicję wychowania stanowią obszerne części ich tekstów, będące wówczas definicjami kontekstowymi aksjomatycznymi: można się domyślić, co dany autor rozumie przez wychowanie, śledząc konteksty, w jakich umieszcza on termin „wychowanie” (por. S. Kunowski 1993, cz. III, *Pedagogika teoretyczna. Proces wychowawczego rozwoju człowieka*, s. 164-259). Autorzy ci, chcąc określić, czym jest wychowanie, wskazują przede wszystkim na jego strukturę („składniki”, „dynamizmy”, „aspekty”).

9. Szczególnie popularne przy definiowaniu terminu „wychowanie” okazują się metafory. Z licznych przykładów zostały wybrane te, które – jak sądzę

---

<sup>1</sup> To ostatnie określenie jest dwuznaczne: nie jest jasne, czy problemem wychowania jest możliwość usprawienia do czynu (czy można usprawnić?), czy też sposobu (jak można usprawnić?).

– są najbardziej charakterystyczne i znaczeniowo bogate: „wychowanie” jako „wędrowka”, jako „wzrost rośliny” oraz jako „korzenie i skrzydła”.

9.1. Pierwsza z nich bazuje na rozumieniu „wychowania” jako wędrowania po obcych krajach w celu zdobycia nowych doświadczeń i stania się dojrzałym człowiekiem. Prawdopodobnie ujmowanie wychowania jako wędrowki ma genetyczny związek z praktyką wysyłania młodzieży po wykształceniu oraz „ogładę” do innych miast i krajów. Uważano, że nowe sytuacje, którym trzeba samodzielnie i odpowiedzialnie stawić czoła, a których w podróży nie brakuje, wpływają szczególnie rozwijająco na człowieka. W znaczeniu bardziej ogólnym metafora ta jest stosowana w odniesieniu do całości życia ludzkiego (*homo viator*)<sup>2</sup>.

W metaforze wędrowki można wyróżnić komponenty, takie jak podmiot „podróżujący”, „teren”, po którym ten podmiot się „porusza”, i jej „cel”. Według jednych autorów (S. Hessen, Z. Mysłakowski) podmiotem „wędrującym” jest wychowanek, „teren” poznawany podczas drogi stanowi szeroko rozumiana kultura (S. Hessen), a „cel” to kształtowanie się osobowości (Z. Mysłakowski). Inni (S. Tschöpe-Scheffler) uważają, że podmiotem „podróżującym” są zarówno dzieci, jak i dorośli. Wychowankowie i wychowawcy „wspólnie udają się w drogę”, aby osiągnąć cel, rozumiany jako „szukanie swojej równowagi w swojej każdorazowej sytuacji życiowej” (Tschöpe-Scheffler 2001, s. 51). Jeszcze inni autorzy (J. Prekop, Ch. Schweizer) ubogacają metaforę podróży, wprowadzając postacie „gościa” i „gospodarza”: dziecko jest gościem znajdującym się w drodze, zaś dorosły pełni rolę gospodarza, towarzysza na pewnym etapie drogi oraz kogoś, kto pomaga przygotować się dziecku do dalszej, samodzielnej podróży.

9.2. Drugą metaforę, która służy wprowadzaniu i ujaśnianiu znaczenia terminu „wychowanie”, stanowi metafora rozwoju rośliny. Jej popularność ma związek z faktem, że wiele terminów oznaczających zjawisko wychowania

---

<sup>2</sup> W literaturze występują zasadniczo dwa toposy związane z drogą: inspirowany „Odyseą” i zaczerpnięty z biblijnej historii Abrahama, które różnią się między sobą przede wszystkim ze względu na cel. Odyseusz wędruje przez obce kraje ku swemu rodzinnemu domowi, Abraham opuszcza rodzinny dom i podąża ku nieznannej ziemi, obiecaney mu przez Boga. Według autorów postmodernistycznych oba te toposy, pokazujące człowieka jako „pielgrzyma” i „poszukiwacza”, użyteczne w modernizmie, w odniesieniu do realnego życia ludzkiego są już przestarzałe. Ich zdaniem, współcześnie stosowniej jest mówić o człowieku jako o „turyście” lub „nomadzie”, czyli podróżnym nie zmierzającym ostatecznie do żadnego celu (por. Z. B a u m a n, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, cz. I: *Ponowoczesne wzory osobowe*, Warszawa 1994; J. Ż y c i Ń s k i, *Bóg postmodernistów*, Lublin 2001, s. 56-60).

pochodziło z dziedziny szeroko rozumianego przyrodoznawstwa. Na przykład niemieckie słowo *Bildung*, zanim zaczęło funkcjonować w pedagogice, występowało w naukach przyrodniczych. Jego przeniesienie z kontekstu biologicznego do pedagogicznego przypisuje się J. Moserowi (*Schweizer Lexikon*, Zurich 1945, s. 1276).

Najwcześniejsze chronologicznie odczytywanie metafory rośliny polegało na wyeksponowaniu roli wychowawcy w procesie rozwoju człowieka: jak roślina potrzebuje pomocy ogrodnika (podlewania, przycinania, szczepienia, odchwaszczania, podpierania słabej roślinki, użyźniania gleby itp.), tak dziecko potrzebuje wychowawcy, który „zrobi z niego człowieka”. Łacińskim sformułowaniem pokrewnym takiej interpretacji tej metafory jest wyrażenie *cultura animi*, etymologicznie pochodzące od czasownika *colo* (pielęgnować, hodować, uprawiać, zdobić) i rzeczownika *animus* (dusza, duch, świadomość, ale także serce). Wyraz *cultura* oznaczał zarówno uprawę i hodowlę, jak i wychowanie. *Cultura animi* byłaby zatem zabiegiem „uprawiania” szczególnego pola, jakim jest ludzkie wnętrze. Takie rozumienie metafory rośliny występuje u J. H. Pestalozziego, który mówi o „hodowaniu” przez wychowawcę w dzieciach odpowiednich uczuć i „stanów ducha”.

Drugi ze sposobów odczytywania metafory wychowania jako rozwoju rośliny (można go nazwać „naturalistycznym”) jest następujący: jak roślina, tak i człowiek rośnie samodzielnie, niejako własną siłą, charakterystycznie dla swojego gatunku, według praw przypisanych do jego natury. Wychowawca-ogrodnik nie ma zasadniczego wpływu na rozwój rośliny, może tylko zapewnić jej mniej lub bardziej korzystne warunki wzrostu. Porównanie wychowanka do rośliny, której rozwój wspomaga wychowawca, można kilkakrotnie znaleźć w pismach J. Korczaka. Wskazuje on na istnienie w człowieku wrodzonej siły czy tendencji, trudnej do nazwania, która ma decydujący wpływ na jego życie, tak jak natura ma decydujący wpływ na to, co wyrosnie z danej rośliny. Działania wychowawcy nie mogą tego wpływu przeważać, ale mogą z nim współdziałać. Jeśli wychowawca chce „stworzyć” wychowanka wbrew owym zadatkom w nim tkwiącym, podejmuje się zadania skazanego na niepowodzenie, tak jak ogrodnik, który chciałby wyhodować z brzozy dąb.

Trzeci sposób wprowadzania i odczytywania metafory wzrostu rośliny umiejscowiony jest pomiędzy dwiema poprzednimi. Jak roślina potrzebuje do rozwoju światła, wody i ziemi, tak dziecko, aby prawidłowo się rozwijać, potrzebuje szeroko rozumianej kultury: korzystnych warunków zewnętrznych i odpowiedniego środowiska osób: „młody pęd kiełkuje i wzrasta dzięki



harmonii gleby z naturą oraz z potrzebami delikatniutkich tkanek roślinki” (Pestalozzi 1972, s. 78-79).

9.3. Przykładem metafory coraz częściej pojawiającej się w literaturze pedagogicznej i mediach jest przyrównywanie wychowania do dawania osobie wychowywanej korzeni i skrzydeł. Zostało ono zainspirowane chińskim powiedzeniem „kiedy dzieci są małe, daj im korzenie, a kiedy są duże, daj im skrzydła”. Według S. Tschöpe-Scheffler nie tylko dziecko, lecz każdy człowiek, niezależnie od wieku, potrzebuje „korzeni”, czyli domu rodzinnego, ojczyzny, poczucia bezpieczeństwa, i „skrzydeł”, czyli autonomii, możliwości indywidualnego rozwoju. „Rozwijanie skrzydeł” miałyby związek z realizacją marzeń i pragnień. Są to obrazy bardzo pojemne i wywołujące wiele zróżnicowanych skojarzeń<sup>3</sup>.

**10.** Podsumowując, przy definiowaniu „wychowania” pedagogzy posługują się definiowaniem równościowym (wyraźnym, rzadziej kontekstowym), niekiedy deiktycznym. Definicje te często okazują się projektujące i regulujące, z momentem perswazyjnym. Niekiedy spotyka się również definiowanie pojęcia wychowania jako pojęcia typologicznego. Ze względu na nieobecność w pedagogice rozwiniętych teorii naukowych, brak eksplikacji terminu „wychowanie” (wyjątkiem jest eksplikacja Woronieckiego, budowana w ramach antropologii tomistycznej). Brak również definicji operacyjnych „wychowania”, mimo iż jest to termin teoretyczny. Wydaje się, że autorzy nie korzystają w sposób wystarczający z bogatego instrumentarium współczesnej teorii definicji<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Tschöpe-Scheffler podaje wypowiedzi uczestników seminarium pedagogów socjalnych, ilustrujące, jak można rozumieć korzenie i skrzydła: „Mam korzenie sięgające głęboko, ale widzę, że są one uschnięte. Gdzie jest moja ojczyzna?”; „Stoję tak mocno obiema nogami na ziemi, że nie mogę poruszać się już do przodu. Nie jestem już tak elastyczny, jak wcześniej”; „Widzę małego ptaka, który chce lecieć, ale nie może ruszyć się z miejsca, ponieważ jego nogi są długimi, ciężkimi korzeniami. Moje korzenie przeszkadzają mi w tym, bym mógł latać”; „Moje drzewo ma dużą koronę, która wygląda jak szerokie skrzydła. Mogą się one poruszać w dość dużym promieniu, ale nie mogą lecieć wszędzie tam, gdzie zechcą”; „Czuję się jak mewa, która zależna jest od wiatru i żyje z wieloma innymi mewami na morzu”; „Mały ptak siedzi w zamkniętej dłoni. Dlatego też nie może latać”.

<sup>4</sup> Różny jest poziom świadomości autorów tekstów pedagogicznych. Przykładowo, T. Pilch (*Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 189) w punkcie „Definicje teoretyczne ważniejszych pojęć” stwierdza: „Tworzenie definicji nie jest zabiegiem specjalnie trudnym. Najłatwiejsza i często stosowana definicja w takich przypadkach to definicja kontekstowa, czyli wyjaśnienie pojęcia przez umieszczenie go w kontekście językowym albo desygnatu nazwy w kontekście sytuacyjnym, które objaśniają charakter pojęcia. Drugim sposobem definiowania,

Notuje się za to użycie licznych metafor w funkcji definicji, przy czym metafory stosowane w tekstach pedagogicznych dla wprowadzenia i dookreślenia znaczenia terminu „wychowanie” mają kilka charakterystycznych cech. Po pierwsze, ich użycie to szczególnie przypadek użycia metafor stosowanych do całości życia ludzkiego. Jedynie w przypadku metafory korzeni i skrzydeł zachodzi coś przeciwnego: przysłowie stosowane do dzieci zostaje zmodyfikowane i zastosowane w odniesieniu do całego życia człowieka. Świadczy to o zmianie pojęcia wychowania: przestaje ono być traktowane jako proces dotyczący młodzieńczej części życia, a odnosi się do całości tego życia. Po drugie, każda metafora ze swojej natury jest wieloznaczna i możliwa do odczytania na wiele sposobów, co sprawia, że wielu autorów może w odmienny sposób eksploatować tę samą metaforę, jak również, że (jak w przypadku Pestalozziego) ten sam autor może na różne sposoby interpretować tę samą metaforę. Po trzecie, metafory traktowane są przez autorów jako samozrozumiałe i podawane czytelnikowi bez specjalnych objaśnień, prawdopodobnie po to, by pozostawić czytelnikowi możliwość własnego ich odczytania, wywołując pewne skojarzenia, pobudzając intelektualnie.

**11.** Chociaż mój przegląd definicji „wychowania” jest z konieczności niekompletny, to ujawnia dużą rozbieżność między pedagogami, dotyczącą zarówno tego, jaki zakres i treść przypisać temu terminowi, jak również rozumienia samego zjawiska wychowania. Pomoc w uporządkowaniu znaczeń terminu „wychowanie” mogą stanowić dwie równoważne formuły, które proponuję na zakończenie:

$xRy$  („x wychowuje y”) /  $yRx$  („y jest wychowywany przez x”)

---

również popularnym i łatwym, jest tworzenie definicji projektujących. Zabieg jest arbitralny i trzeba zważać, aby nasze propozycje definicyjne nie obrażały zasad logiki, reguł języka czy prawideł rzeczywistości. To wystarczające sposoby, aby wyjaśnić treść używanych pojęć”. Autor ogranicza się do dwóch typów definicji, bez wyjaśnienia, jak się nimi posługiwać, jakie możliwości i jakie trudności wiążą się z ich używaniem, ponadto właśnie arbitralnie stwierdza, że taka wiedza, jaką podaje, jest wystarczająca, co nie jest przecież prawdą. Kunowski (1993, s. 166) tak pisał o trudnościach związanych ze sformułowaniem definicji wychowania: „[...] ze względu chociażby na złożoność treści, zawartej w potocznej świadomości językowej, nie ma dotychczas jednolitej klasycznej definicji wychowania, która wymaga wskazania najbliższego rodzaju pojęciowego („genus proximum”) i różnicy gatunkowej („differentia specifica”)”. Tymczasem definicja klasyczna nie jest jedynym (ani być może najodpowiedniejszym) typem definicji dla zdefiniowania wychowania.

Występują w nich trzy zmienne: „x” („wychowujący”), „y” („wychowywany”) i „R” (relacja między x a y).

Pod „x” można podstawić: wychowawcę (pojedynczego człowieka), grupę ludzi, społeczeństwo, kulturę / świat kultury, naturę, mechanizmy niezależne od człowieka, wychowanka; pod „y” – wychowanka (pojedynczego człowieka), grupę ludzi, osobowość, wychowawcę.

Najbardziej problematyczna jest relacja „wychowywania”, oznaczana przez „R”. Jako kategorie nadrzędne w stosunku do niej są wymieniane dwie przeciwstawne: „działanie” oraz „proces”.

Specyfika „wychowywania” jako „działania” jest uzależniona od tego, co się podstawi pod „x” (jaki działający, takie działanie), i od celu „działania”. „Proces” można scharakteryzować tylko za pomocą celu.

„R” jako „działanie” może być rozumiane jako: oddziaływanie, formowanie, zmienianie, kształtowanie, wyzwalamie pożądanych stanów, całokształt oddziaływań, inicjowanie zmian w wychowanku, wspieranie rozwoju wychowanka, samodzielny trud wychowanka – samowychowanie, samokształtowanie.

Celem „R” może być: rozwijanie własnego człowieczeństwa, względnie trwałe skutki w rozwoju. „R” ma wówczas następujące cechy: świadome, celowe, specyficznie pedagogiczne, kształcące, bezpośrednie.

Relacja „xRy” może być przedstawiona jako relacja antysymetryczna: „x wychowuje y”, ale nie może być tak, że „y wychowuje x”. W dwóch przypadkach relacja ta może stać się symetryczna: kiedy  $x = y$  (jest to tzw. samowychowanie) oraz wtedy, gdy ujmuje się „wychowanie” jako „relację między dwiema osobami” – przy takim rozumieniu „wychowania” wychowawca wychowywałby wychowanka i wychowanek – wychowawcę.

„R” jako „proces” może być rozumiane jako: rozwój, samorealizacja, wzrost samoświadomości, całokształt procesów. Jako cecha tak pojętego „R” występuje „naturalność”.

## BIBLIOGRAFIA

- B r e m e r D. (1989). Paideia. W: Historisches Wörterbuch der Philosophie (t. 7, s. 35-39). Red. J. Ritter, K. Gründer. Basel–Stuttgart: Schwabe.
- H e s s e n S. (1997). Podstawy pedagogiki. Tł. pol. A. Zieleńczyk. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- K i e r s k i F. (1923). Podręczna encyklopedia pedagogiczna. Lwów–Warszawa: Książnica Polska.
- K o r c z a k J. (1958). Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Warszawa: PZWS.
- K o r c z a k J. (1998). Jak kochać dziecko. Warszawa: Wyd. Jacek Santorski i S-ka.
- K u n o w s k i S. (1993). Podstawy współczesnej pedagogiki. Warszawa.
- L u b o m i r s k i S. (red.) (1912). Encyklopedia Wychowawcza. Warszawa.
- M i l e r s k i B., Ś l i w e r s k i B. (red.) (2000). Leksykon PWN: Pedagogika. Warszawa: PWN.
- M y s ł a k o w s k i Z. (1933). Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk. W: Encyklopedia wychowania (t. I/1, s. 11-28). Red. S. Łempicki. Warszawa.
- M y s ł a k o w s k i Z. (1933). Pedagogika ogólna. W: Encyklopedia wychowania (t. I/2, s. 702-749). Red. S. Łempicki Warszawa.
- N o w a k M. (2000). Podstawy pedagogiki otwartej. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- P e s t a l o z z i J. H. (1972). Pisma pedagogiczne. Tł. R. Wroczyński. Wrocław: Ossolineum.
- P o m y k a ł o W. (1993). Wychowanie (z punktu widzenia świeckiego). W: Encyklopedia pedagogiczna (s. 917-926). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- P r e k o p J., S c h w e i z e r Ch. (2001). Dzieci są gośćmi, którzy pytają o drogę. Poradnik dla rodziców. Tł. pol. M. Jałowiec. Kielce: Jedność.
- S c h o e n e b e c k H. von (1994). Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać. Tł. pol. N. Szymańska. Warszawa: Wyd. Jacek Santorski i S-ka.
- S o ś n i c k i K. (1949). Pedagogika ogólna. Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczęsny.
- T s c h ö p e - S c h e f f l e r S. (2001). Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł. Wychowanie między przywiązaniem i autonomią. Tł. M. Jałowiec. Kielce: Jedność.
- W o r o n i e c k i J. (1961). Nawyk czy sprawność. W: J. Woroniecki. Wychowanie człowieka. Pisma wybrane (s. 33-58). Kraków: Znak.

## DEFINITIONS OF EDUCATION IN EDUCATIONAL LITERATURE

## S u m m a r y

The paper is a review of the definitions of the term „education” in contemporary educational literature. Such definitions are characterised, above all, from the point of view of their contents, and to a little degree from the formal point of view. The conclusion contains two formulas. They are attempts to generalise the reporting definitions of the term „education”.

*Translated by Jan Kłos*

**Słowa kluczowe:** definicja, wychowanie, pedagogika, metafora.

**Key words:** definition, ducation, educational studies, metaphor.