

IWONA SZEWCZAK

KONCEPCJA WYCHOWANIA WOLFGANGA BREZINKI

WPROWADZENIE

Współcześnie obserwuje się wielość i wielowymiarowość poglądów, racji, opcji, perspektyw postrzegania wychowania. Taki stan dotyczy nie tylko wymiaru teoretycznego, ale również warstwy praktycznej. Bogata refleksja o wychowaniu, która towarzyszyła mu od wieków, nie zawsze skutkuje zadowolającym stanem wiedzy na temat tego wewnętrznego procesu/zjawiska/faktu/bytu społecznego/działalności społecznej. Również wymiar praktyczny wychowania budzi zastrzeżenia, jeśli chodzi o jakość podejmowanych działań, ale przede wszystkim ich efekty. Zauważane braki uzasadniają potrzebę ciągłego namysłu nad wychowaniem, zarówno w warstwie teoretycznej, jak i praktycznej. Wychowanie należy bowiem do takich zagadnień, które każde pokolenie musi na nowo określać (Bruner, 1947), jest sztuką, która musi być wciąż doskonalona (Kant, 1999). Zmieniające się warunki społeczno-kulturowe modyfikują perspektywę patrzenia na wychowanie i wymuszają konieczną ciągłą nad nim refleksję. Jest ona zasadna szczególnie we współczesnych społeczeństwach, charakteryzujących się zmianą określaną jako przejście między tradycją i ponowoczesnością (Mariański, 2011). Szybkim przeobrażeniom ulegają wszystkie dziedziny życia, od gospodarki, poprzez politykę, do życia społecznego, obyczajowego i kulturowego. W dobie indywidualizacji, subiektywizacji stylów życia, światopoglądów, moralności, permissywizmu, hedonizmu, sekularyzacji, światopoglądowego racjonalizmu namysł nad wychowaniem nabiera szczególnego znaczenia.

Dr IWONA SZEWCZAK – Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin; e-mail: iwona.szewczak@kul.pl

Spośród wielu koncepcji wychowania, obecnych w pedagogice, na uwagę zasługuje propozycja współczesnego niemieckiego filozofa wychowania Wolfganga Brezinki¹. Zaprojektowana przez niego koncepcja wychowania jako pomocy życiowej wydaje się wartościowym projektem zarówno dla współczesnej teorii, jak i praktyki wychowania.

UMIEJSCOWIENIE KONCEPCJI WE WSPÓŁCZESNEJ TEORII WYCHOWANIA

Koncepcja wychowania Brezinki jest zbliżona w swoich założeniach do propozycji funkcjonujących w teorii wychowania pod nazwami: *wychowanie jako wsparcie/wspomaganie*, *wychowanie jako pomoc życiowa* lub *wychowanie jako pomoc/pomoc w rozwoju*. Za prekursorów tak rozumianego wychowania uchodzą w naukach o wychowaniu J.H. Pestalozzi, Jan Bosko, H. Nohl, W. Flitner. Polskie badania w tym zakresie prowadzili m.in. Stanisław Kawula, Olga Czerniawska, Teresa Kukołowicz, Maria Braun-Gałkowska.

Aby lepiej zrozumieć koncepcję wychowania jako pomocy życiowej Brezinki, warto ją osadzić we współczesnej teorii wychowania. Propozycja niemieckiego pedagoga wpisuje się w orientację alternatywną wobec klasycznych ujęć wychowania. W alternatywnych ujęciach podkreśla się, jak zaznacza E. Kubiak-Szymborska, konieczność wspierania, wspomagania zamiast tradycyjnego kształtowania i urabiania. Priorytetowe znaczenie ma tu tworzenie wychowankowi warunków do tego, by mógł poszukiwać własnej drogi życia. Wychowawca pełni rolę towarzysza w odkrywaniu świata, wspierając mądrym i odpowiedzialnym współudziałem w procesie nadawania nowych znaczeń (Kubiak-Szymborska, 2002).

¹ Wolfgang Brezinka – jeden z najbardziej znanych teoretyków wychowania niemieckiego obszaru językowego, uchodzący w kręgach międzynarodowych za klasyka nauki o wychowaniu, pedagogiki praktycznej oraz filozofii wychowania. Studiował w Salzburgu i Innsbrucku, w 1951 r. uzyskał doktorat filozofii, a trzy lata później habilitację. Jest profesorem Uniwersytetów w Würzburgu, Innsbrucku i Konstancji. Badania pedagogiczne prowadził również w Stanach Zjednoczonych. W swoich pracach wyraża poglądy krytycznej teorii, przyjętej przez niego jako metateoria wychowania. Zaadaptował do niemieckiej pedagogiki krytyczny racjonalizm, nurt współczesnej filozofii nauki. Zajmuje się ogólną nauką o wychowaniu oraz normatywną filozofią wychowania. Szczególnie miejsce w jego badaniach zajmuje analiza języka pedagogiki, w którym domaga się jednoznacznych i jasnych pojęć. Krytykuje pedagogikę zachodnią, postulując przyjęcie w wychowaniu zasad moralności chrześcijańskiej.

Przyjmując podział definicji wychowania zaproponowany przez S. Kunowskiego, który wyodrębnił definicje prakseologiczne, ewolucyjne, sytuacyjne i adaptacyjne, rozumienie wychowania w koncepcji Brezinki należy przyporządkować definicjom ewolucyjnym o charakterze prakseologicznym (Kunowski, 2001, s. 167-168). Chodzi w nim bowiem o stopniowe i systematyczne przechodzenie od zewnętrznego kierowania rozwojem jednostki do wyzwalaania impulsów do autonomii, od orientacji na normy stawiane przez innych do orientacji na wartości własne, uwzględniające także dobro innych.

Na płaszczyźnie prakseologicznych rozważań nad wychowaniem koncepcja wychowania jako pomocy życiowej wpisuje się w strategię otwartą, nazywaną często „strategią środka” między tradycyjną strategią urabiania a poszukującą (Banasiak, 1997, s. 71). Jej wyznacznikiem są konkretne role, jakie mają do spełnienia w procesie wychowawczym wychowawca i wychowanek. Wychowawca, postrzegając wychowanka jako istotę wolną, aktywną, unikalną, stanowiącą niepodzielną całość, racjonalną i niepoznawalną, stoi na straży obowiązujących w danej kulturze wartości i norm społecznych, zapewniających trwanie społeczeństw. W swojej pracy kieruje się zasadami akceptacji i autonomicznego traktowania wychowanka, czynnego dialogu oraz wdrażania wychowanka do świadomej odpowiedzialności przez autokontrolę. W strategii otwartej zasadnicze znaczenie ma towarzyszenie wychowankowi w odkrywaniu świata, współdziałanie z nim w wypracowywaniu jego relacji do siebie, innych i otoczenia, często przez obustronne poszukiwanie kompromisów i ustępstw.

Uwzględniając tradycyjne ujmowanie idei i postulatów pedagogicznych, w którym wyróżnia się trzy ogólne formuły wychowania, koncepcja Brezinki wpisuje się w pedagogikę przyzwolenia, sytuującą się między pedagogiką urabiania a pedagogiką wyzwalającą (Górniewicz, 2007, s. 23-28). Charakterystyczne dla niej są idee swobodnego rozwoju dziecka, przebiegającego jednak w konkretnej sytuacji społeczno-kulturowej, która musi zostać w wychowaniu uwzględniona. W pedagogice przyzwolenia najważniejsze jest upodmiotowienie wychowanka i traktowanie go jako pełnoprawnego partnera interakcji wychowawczej.

Jak wynika z powyższych rozważań, wychowanie rozumiane jako pomoc życiowa nie jest autorytatywnym prowadzeniem wychowanka ku celom znanym jedynie wychowawcy, ale nie oznacza również biernego towarzyszenia wychowankowi z pozycji neutralnego widza. Składający ofertę pomocy wychowawca jest autentycznie zainteresowany tym, aby wychowanek dotarł do celów, w które wpisany jest jego integralny rozwój w poczuciu odpowiedzialności za społeczność życia.

PODSTAWY ANTROPOLOGICZNE
WYCHOWANIA JAKO POMOCY ŻYCIOWEJ

U podstaw każdej koncepcji wychowania występuje teoretyczna koncepcja człowieka (Nowak, 2005), a sposób jego definiowania decyduje o dalszych związaniach treściowych w ramach teorii pedagogicznej. Człowiek i pełnia jego osobowego rozwoju jest jedynym kryterium wartościowania i oceniania systemów wychowawczych oraz programów edukacyjnych. Punktem wyjścia do analizy koncepcji wychowania powinno być zatem przywołanie rozumienia człowieka.

Podstawą wychowania jako pomocy życiowej w ujęciu Brezinka jest realistyczna antropologia, zakładająca integralną koncepcję człowieka, rozpatrująca go w pełni złożoności, uwzględniająca fizyczno-psychiczny, społeczny, kulturowy oraz duchowy wymiar jego egzystencji. Niemiecki filozof wychowania poddaje je analizie, sygnalizując główne obszary wsparcia wychowanka w poszczególnych sferach jego życia.

Podstawowym aspektem bytu człowieka jest jego wymiar biologiczny, który wskazuje na człowieka jako na „twór natury” (Brezinka, 1957). Zarówno rozwój fizyczny, jak i psychiczne oraz duchowe dojrzewanie człowieka, następują zgodnie z naturalnymi prawidłowościami organizmu. Człowiek rodzi się z dyspozycjami, które w określonych przez naturę stadiach życia jednostki rozwijają się w pewne postawy, zdolności i sposoby zachowania. Głównym zadaniem wychowania w warstwie biologicznej, które Brezinka nazywa pomocą w rozwoju (*Entwicklungshilfe*) jest ochrona psychofizycznego rozwoju wychowanka przed szkodliwymi wpływami z zewnątrz oraz wspieranie jego naturalnego przebiegu, zgodnego z drzemiącymi w każdej jednostce ludzkiej wrodzonymi i wartościowymi predyspozycjami. Zakłada się, że wychowanek jest zdolny do kierowania własnym rozwojem. Potrzebuje jednak ochrony, polegającej na zabezpieczeniu przed nadmiarem stresów, blokujących jego potrzeby indywidualne oraz zadbanie o jego poczucie bezpieczeństwa, dobre samopoczucie i zdrowie psychiczne (Brezinka, 1957).

Biologiczny wymiar nie wyczerpuje człowieczeństwa. Istota ludzka jest otwarta na bodźce i niezwykle plastyczna. Człowiek nie jest istotą zamkniętą w nieprzezwycięzalnych ograniczeniach, wyznaczonych przez naturę i jej prawidłowości, jest nieustannie formowany przez warunki, w których żyje. Może uczyć się i zmieniać w pożądanym kierunku (Brezinka, 1995). Rozwój biologiczny otwiera przed człowiekiem możliwości wielostronnego odbioru świata, a o tym, jaką przybierze ostatecznie formę, zadecydują spotkania z drugim człowiekiem i światem

przedmiotów. Człowiek jest bowiem również „tworem społeczeństwa” i wymaga wsparcia wychowawczego w wymiarze społecznym. Dopiero dzięki obcowaniu z innymi ludźmi wykształcają się jego psychofizyczne zdolności, formuje się jego charakter i budzi sfera emocjonalno-wolitywna. Odbywa się to głównie w pierwszych latach życia w sposób tak naturalny, że często próbuje się to, co w rzeczywistości jest wynikiem postępującego procesu uczenia się, przypisać naturalnemu wzrostowi człowieka (Brezinka, 1957). Celem wychowania w warstwie socjologicznej, który Brezinka skrótowo określa *dopasowaniem* (*Anpassung*), nie może być czysta adaptacja do zastanych warunków życia. Oczekuje się, iż wychowanek będzie identyfikował się ze swoimi wychowawcami i naśladował konstruktywne wzory ich postępowania, internalizując reprezentowany przez nich system wartości i norm.

Analizując antropologiczne podstawy koncepcji wychowania, Brezinka podkreśla, że człowiek jest kimś więcej, niż zdeterminowanym przez naturę bytem, potrzebującym wspólnoty. Człowiek wkracza w kulturę i ją tworzy. Kształtuje go język, sztuka, nauka, prawo, religia, obyczajowość. Formują go treści duchowe i normy obyczajowe, przejmowane początkowo od wychowawców, które następnie są uwewnętrzniane. Wychowanie w aspekcie kulturowym, które Brezinka określa formacją (*Bildung*), ma być budzeniem ducha w człowieku, uwrażliwianiem na wartości przekazywane w dobrach kultury i uzdalnianiem go do transcendencji zmysłowego poziomu jego egzystencji (Brezinka, 1957). Uzyskanie dojrzałości warunkowane jest działaniem człowieka, który spełnia się w czynie (Kukołowicz, 1996). Wszystkie wyższe poziomy jego wiedzy i umiejętności są poprzedzone okresem czynnego działania na przedmiotach natury (Brezinka, 1957).

Przedstawione aspekty egzystencji człowieka dopełnia otwarcie się na to, co transcendentne. Brezinka zaznacza, że dopiero wymiar religijny nadaje prawdziwy sens ludzkiemu istnieniu. Religia odgrywa szczególną rolę w przekraczaniu natury i kultury oraz otwieraniu się człowieka na wartości najwyższe. Również ten wymiar egzystencji człowieka wymaga wychowawczego wsparcia. Pobudzanie do sensownego życia (*Erweckung zum sinnvollen Leben*), jak określa wychowanie w aspekcie religijnym niemiecki pedagog, jest wprowadzaniem dzieci i młodzieży w życie wartościowe, zapewniające poczucie bezpieczeństwa i znalezienie sensu egzystencji. Dojrzałość duchowa, stanowiąca cel wychowania religijnego, osiągnięta jest w wyniku przekształcania postaw, ubogacania poglądów, przesuwania akcentów w przyjętym wcześniej systemie wartości, na skutek zetknięcia się z religią, która dostarcza modeli życia, ułatwiających spełnienie się człowieka. Jak zaznacza

Brezinka, konieczny jest do tego autorytet wychowawcy, bo tylko autorytet może kształtować religijność wychowanka (Brezinka, 1957).

Prezentowana przez Brezinkę koncepcja człowieka jest wizją holistyczną, uwzględniającą wszystkie aspekty jego egzystencji. Jedynie integralne ujęcie całości wymiarów ludzkiego życia i równoczesnego na nie oddziaływania wychowawczego będzie realistyczną pomocą życiową dla wychowanka, stwarzającą szansę dobrego i odpowiedzialnego życia w przyszłości.

POJĘCIE WYCHOWANIA W KONCEPCJI BREZINKI

Ścisłe definiowanie pojęć w ramach danej dyscypliny naukowej stanowi punkt wyjścia do stawiania problemów badawczych. Nie można budować teorii ani koncepcji naukowych bez wykorzystania jasno określonych kategorii. Konstitutywnym pojęciem koncepcji wychowania jako pomocy życiowej jest *w y c h o - w a n i e*. Od sposobu jego zdefiniowania zależą rozstrzygnięcia dotyczące poszczególnych elementów struktury wychowania, takich jak: wychowanek, wychowawca, stosunek wychowawczy czy cel wychowania. Brezinka, wychodząc od przeglądu definicji wychowania istniejących w języku potocznym i naukowym, zaproponował autorskie jego rozumienie:

Przez wychowanie rozumie się działania, poprzez które ludzie starają się w sposób trwały udoskonalić układ dyspozycji psychicznych innych ludzi w jakimś wymiarze lub też utrzymać jego uznane za wartościowe komponenty, bądź wreszcie zapobiegać powstawaniu dyspozycji, które ocenia się negatywnie (Brezinka, 1978, s. 45).

Pojęcie to charakteryzuje się wysokim stopniem generalizacji, co pozwala na wykorzystanie go do formułowania ogólnych praw i tym samym na szerokie zastosowanie w teorii i praktyce wychowania (Brezinka, 1990).

Pierwszym rozumieniem, poprzez które Brezinka definiuje pojęcie *w y c h o - w a n i a*, jest wskazanie na działanie. Działanie jest zamierzoną interwencją bądź brakiem interwencji istoty ludzkiej w przebieg naturalnego zdarzenia (Körner, 1970, s. 139). „Działanie oznacza ludzkie zachowanie (zewnętrzny lub wewnętrzny czyn, zaniechanie lub znoszenie), jeśli i o ile działający, bądź wielu działających, wiąże z nim pewien subiektywny sens” (Weber, 2002, s. 6). „Działanie odnosi się więc najczęściej do aktu ludzkiego, czynu ludzkiego, czyli działania wolnego, które charakteryzuje sensowność, czyli intencjonalność oraz samoświadomość, czyli refleksyjność” (Gałkowski, 1985, s. 458-459). Z określenia

wychowania jako działania wynika fakt, że tylko ludzie mogą być podmiotami wychowania. Nieosobowe przedmioty natury i kultury oraz środowisko wywierają wprawdzie znaczny wpływ na człowieka, nie działają jednak i dlatego nie można im przypisać aktywności wychowywania (Brezinka, 1990). Działanie jest ukierunkowane na cel. Kiedy mówi się, że ktoś działa, zakłada się, że kieruje się on celem, względnie, że u podstaw jego czynu leży intencja lub zamiar (Gałkowski, 1985). Wychowawca chce poprzez swoje działanie coś osiągnąć. Przy określeniu pola znaczeniowego pojęcia wychowania Brezinka wskazuje na jego społeczny wymiar. Czynność, którą określa się wychowaniem, jest bytem społecznym, ukierunkowanym na człowieka i zachodzi w toku stosunków międzyludzkich. Nie można mówić o wychowaniu, jeśli nie ma oddziaływania na siebie ludzi (Brezinka, 1978).

Kolejnym zagadnieniem, jakie podejmuje Brezinka przy precyzowaniu pojęcia wychowania, jest odniesienie tej kategorii do dyspozycji psychicznych człowieka. Ten, kto wychowuje, chce w większości przypadków zmienić w jakimś wymiarze osobowość wychowanka. Niemiecki filozof wychowania zaznacza, że nie chodzi tu o zmianę czy utrzymanie ulotnych przeżyć bądź sposobów zachowania, ale układu relatywnie trwałych psychicznych skłonności, gotowości człowieka, co do których można domniemywać, że stanowią podstawę jego sposobu zachowania i przeżywania. Taką wywnioskowaną na podstawie obserwowalnego zachowania człowieka gotowość do określonego sposobu przeżywania lub zachowania nazywa się dyspozycją psychiczną (Brezinka, 1978). Dyspozycjami psychicznymi są: wiedza, postawy, nastawienia, gotowość do działania, gotowość do odczuwania, zdolności, umiejętności, zainteresowania.

Działania społeczne określane mianem wychowania ukierunkowane są na wzbudzenie dyspozycji psychicznych u innych ludzi, zmianę już istniejących dyspozycji lub, w określonych okolicznościach, ich utrzymanie albo udaremnienie przyswojenia dyspozycji niepożądanych (Brezinka, 1990). W wychowaniu chodzi najczęściej o zmianę w mniejszym lub większym wymiarze struktury dyspozycji psychicznych wychowanka, czyli realizację celów korekcyjnych zgodnie z klasyfikacją zaproponowaną przez A. Gurycką (Gurycka, 1979). Przez zmianę należy rozumieć wzmocnienie, rozbudowę, ustabilizowanie, zwiększenie, wzmożenie, poszerzenie istniejących, wrodzonych lub nabytych dyspozycji, ocenionych jako pozytywne (Brezinka, 1990). W ten sposób realizuje się cele optymalizujące (Gurycka, 1979). Omawiana zmiana może dotyczyć również wywołania, ukształtowania, wytworzenia nieistniejących jeszcze dyspozycji na podstawie dyspozycji ogólnych, na przykład zdolności uczenia się, lub specyficznych dyspozycji, które

wychowanek już posiada. Także w tym wypadku chodzi o dyspozycje pozytywne (Brezinka, 1990). Ten rodzaj działania społecznego wpisuje się w realizację celów kreatywnych w wychowaniu (Gurycka, 1979). Zmieniać wychowanka oznacza również usuwać istniejące dyspozycje, redukować je, eliminować, osłabiać, ograniczać ich działanie, realizując cele minimalizujące w ujęciu A. Guryckiej. Dotyczy to dyspozycji ocenianych jako szkodliwe (Brezinka, 1990; Gurycka, 1979). W procesie wychowawczym dąży się do tego, by zmiany powstające w dyspozycjach psychicznych wychowanków były jak najbardziej korzystne, pożądane i oczekiwane z punktu widzenia dobra jednostki i wymagań, jakie wynikają z jej społecznego funkcjonowania.

Definiując wychowanie jako próbę zmiany dyspozycji psychicznych wychowanka, Brezinka zwraca uwagę na relatywny charakter wychowania. Oznacza on trudność w przewidywaniu skutków wychowania, uwarunkowaną wielością i różnorodnością wpływów, jakim podlega wychowanek. To, jaki człowiek jest, zależy zarówno od uwarunkowań zewnętrznych, w tym również wpływów wychowawczych, jak i wewnętrznych, czyli osobistych przeżyć i doświadczeń, a więc potrzeb, motywów, dążeń, aspiracji oraz od fizycznego funkcjonowania jego organizmu. Brezinka konstatuje, że uwzględnienie cechy relatywności w określaniu wychowania jest niezwykle istotne, pozwala bowiem uniknąć nieporozumień związanych z niczym nieograniczoną wiarą w ogromną skuteczność wychowania. Wydaje się, że jest to istotne szczególnie współcześnie w kontekście rodziców oddających swoje dzieci „na wychowanie” do różnych instytucji i oczekujących bezwzględnej realizacji założonych celów. Brezinka podkreśla, że wpływy niezamierzone i niezaplanowane w większym stopniu kształtują człowieka niż celowe oddziaływanie wychowawcze (Brezinka, 1990).

Niezwykle istotną cechą pojęcia wychowania, problematyzowaną przez niemieckiego pedagoga, jest intencja wsparcia wychowanka. Wychowanie odnosi się do działań, dzięki którym próbuje się sprawić, aby wychowanek stał się w jakimś wymiarze lepszy, doskonalszy, sprawniejszy, bardziej wartościowy. U podstaw działania wychowawczego leży zatem określony porządek wartości, określone koncepcje człowieka lub wyobrażenia w pewnym wymiarze doskonalszej osobowości (Brezinka, 1957).

Zaprezentowana analiza pojęcia *w y c h o w a n i e*, dokonana przez Brezinkę, z oczywistych względów ograniczona do najważniejszych ustaleń, wskazuje na przydatność rzeczonyj definicji dla teorii i praktyki wychowania. Brezinka w analizowanym pojęciu uwzględnił cechy tego działania, starając się w szczególności określić punkty graniczne, wskazujące, kiedy dane zjawisko jest jeszcze wychowaniem, a kiedy przestaje nim być.

WYBRANE ELEMENTY STRUKTURY PROCESU WYCHOWANIA
JAKO POMOCY ŻYCIOWEJ

Analiza literatury przedmiotu z zakresu dyscyplin i subdyscyplin pedagogicznych wskazuje na dwa główne podejścia do procesu wychowania. Pierwsze z nich, subiektywistyczne, reprezentuje K. Sośnicki. W jego ujęciu proces wychowania jest pewnym ciągiem zmian, dokonujących się w osobowości człowieka i prowadzących do nowego stanu psychicznego i fizycznego (Sośnicki, 1967, s. 7). Przedstawicielem drugiego, obiektywistycznego stanowiska jest R. Wroczyński. Proces wychowania definiuje on jako ciąg zaplanowanych i ukierunkowanych działań, podejmowanych przez wychowawców wobec wychowanka lub wychowanków, których skuteczność pedagogiczną można ocenić w postaci zmian w zachowaniach wychowanków uznanych przez wychowawców za pożądane (Wroczyński, 1974, s. 11). Stanowisko Brezinki, dotyczące rozumienia procesu wychowawczego, można określić jako obiektywistyczno-subiektywistyczne. Niemiecki filozof edukacji nie koncentruje się jedynie na trudnych do zaobserwowania zmianach, które dokonują się w osobowości wychowanka, ani tylko na analizie zewnętrznych działań wychowawców wobec wychowanków. W procesie wychowania uwzględnia on dwa poziomy, czyli celowe działania wychowawcy, podejmowane dla osiągnięcia założonych zmian w osobowości wychowanka, wyrażonych w założeniach wychowania, oraz prowadzące do nowego stanu zmiany pojedynczego wychowanka przy uwzględnieniu szerszego kontekstu społeczno-kulturowego, w którym proces wychowania ma miejsce.

Wychowanie rozumiane jako pomoc życiowa jest procesem ciągłym i jednolitym, ale można wyróżnić w nim m.in. takie elementy, jak: wychowanka, wychowawcę, interakcję wychowawczą, cel wychowania. Warto podkreślić, że tworzący proces wychowania indywidualny wychowanek i indywidualny wychowawca warunkują jego niepowtarzalny charakter i dynamizują powstające w jego ramach sytuacje wychowawcze.

Wychowanek jest pierwszym konstytutywnym elementem procesu wychowania. Będąc adresatem wychowawczych działań, czyni je zasadnymi. To ze względu na niego podejmowana jest przez wychowawcę aktywność, mająca doprowadzić do urzeczywistnienia założonych celów wychowawczych przy wykorzystaniu obranych środków.

Brezinka podkreśla szczególne stanowisko człowieka w świecie. W odróżnieniu od innych istot żywych w momencie urodzenia nie jest on w pełni określony w swoim zachowaniu. Zachodzące w nim procesy psychiczne nie są

zdeterminowane ślepych procesami wewnętrznymi, lecz uzależnione od warunków zewnętrznych, w których żyje (Brezinka, 1957). Plastyczność człowieka, wynikająca między innymi z ukształcalności układu dyspozycji psychicznych, ubóstwa instynktów, braku wrodzonej specjalizacji, zbyt wczesnych urodzin lub długiego okresu młodości, inteligencji oraz zależności człowieka od partnerów społecznych i kultury (Brezinka, 1995), wskazuje na wewnętrzną konieczność jego wychowania. Założenie, że osoba, na którą próbuje się wpływać, podda się temu wpływowi, nadaje sens i znaczenie działalności wychowawczej (Nowak, 2008). W pedagogice określa się taki stan rzeczy mianem wychowalności, ukształcalności lub formowalności wychowanka. Również Brezinka uważa tę cechę człowieka za punkt wyjścia działalności wychowawczej. Wychowalność rozumie jako ludzką zdolność przyjęcia określonej klasy zewnętrznych bodźców w postaci oddziaływania wychowawczego oraz przepracowania ich odpowiednio do wyznaczonego przez wychowawcę celu, rozumianego jako źródło bodźców. Chodzi o bodźce, które są uważane przez wychowawcę za odpowiednie środki potrzebne do wywołania w adresacie procesów uczenia się, prowadzących do nabycia określonych pożądanych dyspozycji psychicznych, ewentualnie utrudniające procesy uczenia się, przyczyniające się do nabycia dyspozycji ocenianych przez wychowawcę jako niepożądane (Brezinka, 1990).

Przyjęcie wychowalności jako istotnej cechy człowieka wskazuje na realistyczny rys koncepcji wychowania Brezinki. Jest to propozycja, która uwzględnia konkretnego człowieka i wpływające na niego uwarunkowania zewnętrzne. Wychowanie jest bowiem procesem przechodzenia od pozytywnych pragnień do ich urzeczywistnienia, od dobra rozwojowego, widzianego w perspektywie przyszłości, do jego spełnienia. Nieodzowny w tym procesie jest wychowawca.

Wychowawca jest podmiotem, który podejmuje aktywność, by zrealizować w adresacie wychowania założone cele wychowawcze. Aby stało się to możliwe, musi pomóc wychowankowi w rozpoznaniu rzeczywistości. Nie może przy tym pozostawać neutralny wobec wartości, które chce przekazać, i antywartości, z którymi wychowanek styka się w przestrzeni społeczno-kulturowej.

Spośród wielu kwestii, które dotyczą wychowawcy, Brezinka szczególnie zajął się etosem wychowawców profesjonalnych. Do wykonywania zawodu nauczyciela, który będzie charakteryzował sukces, niezbędne są: określona wiedza, konkretne umiejętności i zdolności oraz nastawienie i postawa. Brezinka streszcza je w pojęciu dzielności zawodowej, nazywając dzielnym zawodowo człowieka, który całkowicie i we wszystkim spełnia wymagania swojego zawodu. Do zakresu dzielności zawodowej nauczycieli należą trzy elementy: wiedza zawodowa, umiejętności

zawodowe oraz etos zawodowy, rozumiany jako nastawienie moralne, które ma człowiek w stosunku do swojej pracy zawodowej oraz do szczegółowych zadań i obowiązków swojego zawodu (Brezinka, 1992, s. 200-201).

Analizując kompetencje potrzebne do pracy nauczyciela, wychowawcy, uwzględnia się najczęściej techniczną stronę zawodu, w zakresie której mieszczą się wiedza i umiejętności, zapominając o trzecim elemencie, którym jest moralna strona zawodu. Niewątpliwie nauczyciel musi dysponować wiedzą z zakresu nauczanego przedmiotu oraz metod jej przekazu, a także wiedzą dotyczącą człowieka, czerpaną z medycyny, psychologii, antropologii, etyki i innych dyscyplin. Dla skutecznego wychowywania i nauczania niezbędne są również umiejętności wychowawczego prowadzenia wychowanków. Kluczowa w zawodzie wychowawcy jest jednak jego strona moralna, która w ujęciu Brezinki oznacza osobistą odpowiedzialność, ponoszoną przez każdego nauczyciela za swoje działanie w miejscu pracy i skutki tego działania. Ma on obowiązek takiego postępowania, które jest korzystne dla jego wychowanków i społeczeństwa oraz zaniechania czynów, które byłyby dla nich szkodliwe. Sposób wykorzystania przez nauczyciela posiadanej wiedzy i umiejętności zależy od jego etosu. Każdy zatem pozytywny czyn zawodowy jest także dokonaniem moralnym, gdyż staje się on możliwy dzięki rozróżnieniu dobrej i złej pracy, dzięki wysiłkowi moralnemu, dyscyplinie woli, cierpliwości w dążeniu do dobra. Wymagania dotyczące moralności zawodowej zawarte są w ideale zawodowym, stanowiącym wzorzec dobrych cech, czyli cnót, kompetencji, kwalifikacji oraz sposobów postępowania, czyli obowiązków. Normy urzeczywistniania cnót zawodowych oraz normy wyrażające zawodowe obowiązki stanowią treść moralności zawodowej (Brezinka, 1992). Uzasadniając jej potrzebę, Brezinka wskazuje na pięć czynników, warunkujących nieodzowność etosu zawodowego wychowawców. Pierwszym z nich jest duży wymiar wolności, którym dysponują przy wypełnianiu zawodowych zadań. Nauczyciele stoją przed narzuconą dynamiką sytuacji wychowawczych, koniecznością nieustannego rozstrzygania m.in. o doborze treści nauczania, sposobach i metodach wychowawczych, zadaniach przygotowanych dla uczniów, rodzaju podejmowanej kontroli wyników nauczania i wychowania, o reakcjach na różnorodne zachowania uczniów. Nauczyciele są ponadto możliwymi do naśladowania przez uczniów wzorami i są zobowiązani do uwzględniania nie tylko świadomych, ale również nieintencjonalnych wpływów wywieranych na podopiecznych. Na konieczność etosu zawodowego nauczycieli wskazuje również fakt, że są oni najważniejszym „narzędziem” do realizacji zadań zawodowych poprzez angażowanie w proces nauczania i wychowania własnej osobowości, ich wiedzy i umiejętności, języka, doświadczeń. Trzecim czynnikiem potwierdzającym konieczność

posiadania przez nauczycieli moralności zawodowej, na który wskazuje Brezinka, jest trudność, jaka towarzyszy kontroli z zewnątrz ich pracy. Aktywność zawodową nauczycieli cechuje twórczy charakter i wysoki stopień samodzielności i odpowiedzialności za rozwój wychowanków, z których wynika nieodzowność sprawowania kontroli przez nich samych. Ponadto wobec tej grupy zawodowej wysuwane są często, obok uprawnionych wymagań, roszczenia przesadne i nierealistyczne. Nauczyciele muszą jasno odróżnić jedne od drugich, do czego niezbędna jest dobrze przemyślana moralność zawodowa (Brezinka, 1992).

Zaprezentowane czynniki warunkujące potrzebę uwzględnienia wymiaru moralnego w profesji nauczycielskiej i wychowawczej potwierdzają jego nieodzowność. Tymczasem problematyka etyczna jest w edukacji nauczycielskiej traktowana marginalnie, pomimo powszechnej świadomości komplikowania się aksjologicznej sytuacji zawodowego funkcjonowania nauczyciela. Jest to obszar wciąż zaniebawany. Brezinka podkreśla, że współcześnie brak jest wystarczająco specjalistycznych zawodowych norm działania dla profesji związanych z nauczaniem i wychowaniem, które obowiązywałyby wszystkich, należących do tej grupy zawodowej. Apeluje o włączenie elementów etyki zawodowej w proces edukacji nauczycielskiej oraz podjęcie próby opracowania podstaw tej etyki zgodnie z aktualnymi tendencjami i wyzwaniem (Brezinka, 1992).

Kolejnym analizowanym przez Brezinkę elementem struktury procesu wychowania jest stosunek wychowawczy. Od jakości stosunku, jaki zachodzi między wychowawcą i wychowankiem, zależy rezultat wychowawczego oddziaływania. Wychowanie w ujęciu tego pedagoga jest formą działania społecznego, które odznacza się asymetryczną relacją wychowawczą. Wychowawcę określa niemiecki filozof edukacji podmiotem, a wychowanka przedmiotem wychowania (Brezinka, 1978). Określenie przez Brezinkę stosunku wychowawczego jako relacji podmiotowo-przedmiotowej wskazuje na jej istotę, którą stanowi różnica zachodząca między partnerami wychowania. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że nie chodzi tu o różnicę w byciu podmiotem, osobą, ale o przewagę, jaką wykazuje wychowawca z racji dojrzałości i doświadczenia, która uprawnia go do prowadzenia wychowanka, wdrażania go do tego, co jest wartościowe dla jego rozwoju. Prowadzenie to następuje zarówno na drodze bezpośredniej poprzez oddziaływanie osobowości wychowawcy, jak i poprzez dobra kulturowe i społeczność, w której wychowanek żyje. Brezinka nie przypisuje wychowankowi roli pasywnego przedmiotu oddziaływania wychowawczego, którego aktywność jest pomijana lub niedoceniana (Brezinka, 1990). Obydwaj partnerzy są w tym stosunku podmiotami, którym przysługują wolność, godność, niezależność, możliwość decydowania.

Jak konstatuje Brezinka, relacja opieki oraz oferta pomocy ze strony wychowawcy oznaczają dawanie wychowankowi tyle swobody i przymusu, ile potrzebuje dla swego rozwoju. Następuje stopniowe i systematyczne przechodzenie od zewnętrznego kierowania rozwojem jednostki do wyzwalania mechanizmów samokierowania. Wychowawca nie pozostawia wychowanka w bezradności wobec niebezpieczeństw, które niesie ze sobą świat. Nie lekceważy jednak faktu, że dojście do autonomii wychowanka domaga się obowiązku, który wychowawca musi odważnie wyegzekwować. Wychowanie jako pomoc życiowa zakłada towarzyszenie wychowankowi w jego drodze życiowej w formie życzliwego i oddanego przewodnika, który zainteresowany jest tym, by wychowanek osiągnął założone cele. Wychowawca dąży do tego, aby wychowanek był aktywnym i odpowiedzialnym członkiem społeczeństwa, troszczącym się o dobro swoje i zbiorowości (Muszyński, 1998).

Wśród elementów struktury procesu wychowania rozumianego jako pomoc życiowa Brezinka wyodrębnił między innymi wychowawcę, wychowanka i relację wychowawczą. Określając role, jakie pełnią w procesie wychowawczym, usprawnił go w taki sposób, aby wychowanie było realną pomocą dla człowieka potrzebującego wsparcia, poprzez realizację celu wychowania, który również wpisuje się w proces wychowawczy.

AKSJOLOGICZNE I TELEOLOGICZNE PODSTAWY KONCEPCJI WYCHOWANIA BREZINKI

Zagadnienia aksjologiczne i teleologiczne są niezwykle istotne w rozważaniach nad wychowaniem. Zasadza się na nich sens wychowawczych oddziaływań. Człowiek jest z natury istotą niestałą i otwartą na świat. W jego instynkty nie została wpisana celowość, dlatego potrzebuje zewnętrznego dyscyplinowania w postaci celów i norm, które określają jego sposób myślenia, zapatrywania, postępowania. Wartości stanowią wektory postępowania ludzkiego przez określenie swoistej siatki poznawczej, rozstrzygającej o sposobie postrzegania rzeczywistości, dokonywaniu rozróżnień na rzeczy istotne i błahe. Wyjątkowe podkreślenie kwestii aksjologicznych i normatywnych w wychowaniu jest szczególnie istotne współcześnie, w dobie kryzysu aksjonormatywnego. Wychowanie do wartości jawi się jako pilne zadanie współczesności.

Wychowanie, niezależnie od jego rozumienia, jest ukierunkowane na to, co wartościowe, co cenne. Brezinka podkreśla, że „ten, kto wychowuje, wartościuje”

(Brezinka, 1957, s. 58). Nie tylko diagnozuje aktualny stan osobowości wychowanka, ale także projekt osobowości, w który wpisują się umiejętności, poglądy, postawy, przy czym przypisuje jednym większą, innym mniejszą rangę oraz ustanawia cele wychowania. Ocenia sytuacje, środki, które ma do dyspozycji, a także możliwe konsekwencje ich wykorzystania w różnych kontekstach sytuacyjnych. Wychowanie zakłada konieczność wybierania, rozstrzygania, preferowania, unikania. Jest opowiadaniem się za konkretnymi wartościami.

Doceniając kluczową rolę wartości w procesie wychowania, Brezinka analizuje znaczenie określenia *wychowanie do wartości*, wskazując na takie jego rozumienia, które są pomocne w myśleniu pedagogicznym. Wychowanie do wartości można rozumieć jako *formalne wychowanie do oceniania* oraz jako *materialne wychowanie do nastawień na wartości*, odnoszące się do logicznych i możliwych do osiągnięcia celów wychowania. Innym rozumieniem wychowania do wartości, wartościowym z pedagogicznego punktu widzenia, jest jego utożsamianie z wychowaniem do nabycia nastawień na wartości, wartościowych postaw, przekonania o wartościach, które wynika z rozumienia *wartości* jako *przymiotów osobowości* (Brezinka, 1992). Brezinka nie koncentruje się jedynie na ujęciu definicyjnym, poszukuje dróg realizacji tak rozumianego wychowania do wartości. Podkreśla, że w wychowaniu do wartości z reguły bardziej skuteczne okazuje się oddziaływanie pośrednie niż bezpośrednie (Brezinka, 2003). Dziecko, wzrastając we wspólnocie rodzinnej, sąsiedzkiej, w sposób naturalny przyswaja określone postawy, próbując nieświadomie dostosowywać się do obowiązujących w niej reguł, sposobów zachowania, światopoglądu. Wychowanie pośrednie polega więc na takim ukształtowaniu warunków życia wychowanka, aby stworzyć sytuacje i okazje do spontanicznego uczenia się przez niego określonych wartości.

Inną formą tak rozumianego wychowania jest uczenie się przez naśladowanie lub uczenie się na wzorach. Bardzo duże znaczenie mają tu osoby najbliższe, które są najlepszymi modelami (Brezinka, 2003). Konieczna jest zgoda wśród wychowawców co do wspólnych norm. Brezinka zaznacza, że nie chodzi o porozumienie między wszystkimi wychowawcami w każdej sytuacji, bo takie jest niemożliwe, ale między najbliższymi i w odniesieniu do podstawowych norm danej wspólnoty. W budowaniu postawy przywiązania do wartości, szczególnie we współczesnym społeczeństwie pluralistycznym, konieczne jest pozostawanie w kontakcie z osobami myślącymi podobnie, a także klarowność co do przeciwstawnych poglądów. Jedność z osobami o spójnych poglądach, przywiązanie do

wspólnych punktów orientacyjnych, udział we wspólnych obrzędach utwierdzają w wychowankach przeświadczenie o dokonaniu właściwego wyboru wartości.

Pośrednie metody starań o wspólny porządek życia są nieodzowne, same jednak nie wystarczą. Mimowolne przyswajanie ideałów obowiązujących we wspólnocie życia jednostki jest charakterystyczne we wczesnej fazie życia wartościami. Rzeczywisty wpływ wartości na życie człowieka zależy od jego późniejszych doświadczeń i refleksji nad nimi. Wykorzystując pośrednie metody porządkowania przestrzeni życiowej wychowanka, wychowawca jedynie przygotowuje i uzupełnia to, co stanowi główny środek wychowawczy w postaci wyjaśnienia, że istnieje poczucie i hierarchia wartości, pouczenia dotyczącego wartościowania i norm oraz uczenia rozsądnego wartościowania, wybierania i decydowania, jak również logicznego uzasadniania decyzji (Brezinka, 2003). Wychowanie bezpośrednie obejmuje więc takie elementy, jak wypowiedane przez wychowawcę słowa, dotyczące różnych aspektów życia wychowanka oraz polecenia dotyczące realizacji przez niego określonych zadań o charakterze rozwojowym. Wychowawca oddziałuje jednak nie tylko słowem, poprzez tłumaczenie, wyjaśnianie określonych zdarzeń, zachowań, perswazję, ale także swoją bezpośrednią obecnością w różnych sytuacjach społecznych, swoim zachowaniem w sytuacjach trudnych, niejednoznacznych. Wpływa na postępowanie wychowanka, jego wyobrażenia, oceny moralne i estetyczne czy głoszone sądy, wykorzystując również kary i nagrody. Brezinka podkreśla ogromne znaczenie postawy wychowawcy. Jego niezdecydowanie, pasywność, obojętność wobec niewłaściwego zachowania wychowanków obniżają u nich umiejętność wartościowania oraz gotowość do podjęcia wysiłku. Stąd apel Brezinki, skierowany do wychowawców: „Miejcie odwagę wychowywać” (Brezinka, 2003, s. 80-81). Należy go rozumieć jako wyraz buntu przeciw rezygnacji, lenistwu, wygodzie i pobłażliwości wychowawców, mający na celu uchronienie dzieci i młodzieży przed szkodliwymi wpływami środowiska, w którym żyją. Odnosi się nie tylko do rodziców i profesjonalnych wychowawców, ale również wszystkich osób dorosłych. Wychowanie bowiem dotyczy dobra wspólnego. Jest nierozzerwalnie związane z troską o utrzymanie społeczeństwa i jego kultury.

Rozważając w perspektywie pedagogicznej zagadnienie wychowania do wartości, nie sposób nie powiązać go z celami wychowania. Bezsprzecznie wartości i cele są pojęciami bliskoznacznymi. Cele wychowania są na ogół wyrazem określonych wartości, w imię których są głoszone (Zaczyński, 1992). Niemiecki pedagog podejmuje namysł nad zagadnieniem celu wychowania, ze świadomością, że jest on współcześnie najbardziej kwestionowaną kategorią mieszczącą się w obszarze teleologicznych rozważań nad wychowaniem. Konstatuje, że

wychowanie jest nierozzerwalnie związane z formułowaniem celów. Warunkiem podjęcia działalności wychowawczej jest wiedza na temat tego, co się chce lub co się powinno w tej działalności osiągnąć. Cel wychowania jest w koncepcji Brezinki „wyobrażeniem określonej dyspozycji psychicznej wychowanka, do której urzeczywistnienia wychowanie ma się przyczynić” (Brezinka, 1992, s. 15). Dopiero po jego wyznaczeniu staje się sensowne szukanie metod, przy pomocy których cele będą mogły być urzeczywistniane (Brezinka, 1995). Zdaniem Brezinki „cele wychowania stanowią warunek konieczny każdego wychowania” (Brezinka, 1992, s. 15). O wyjątkowym znaczeniu tego elementu struktury procesu wychowania w koncepcji wychowania jako pomocy życiowej świadczy rozbudowana refleksja Brezinki na jego temat.

Pomijając, z racji ograniczonych ram tego artykułu, wnikliwą analizę formalną celu wychowania, przeprowadzoną przez niemieckiego filozofa wychowania, odniesimy się jedynie do najważniejszych konstatacji Brezinki w obszarze analizy merytorycznej.

Za najbardziej ogólny cel wychowania niemiecki pedagog uznaje *dzielność życiową*, którą określa jako „ideał ogółu zdolności, wiedzy, nastawień człowieka, które w jego wspólnocie uchodzą za konieczne, aby mógł samodzielnie i odpowiedzialnie, sensownie i dobrze żyć” (Brezinka, 1992, s. 15). Ideał ten ma w każdym społeczeństwie i w każdym czasie specyficzną treść. Wykorzystanie pojęcia *dzielności* do określenia celu wychowania argumentuje Brezinka uwzględnieniem w nim wymagań społeczno-kulturowych, stawianych człowiekowi, a także ich historycznej zmienności, podkreśleniem własnej aktywności i odpowiedzialności wychowanka za siebie oraz wpisaniem w ten cel dążeniem do doskonałości. Ideał *dzielności* odpowiada naturze człowieka jako istoty potrzebującej dyscyplinowania i pomaga przeciwstawić się niebezpieczeństwom egalitarnego społeczeństwa dobrobytu: hedonizmowi, moralnemu minimalizmowi, pokusie minimalnego nakładu pracy przy dużych wymaganiach, postawie roszczeniowej (Brezinka, 1992). Nakazuje, o co apelował Jan Paweł II, „wymagać od siebie, choćby inni od nas nie wymagali”. *Dzielność życiowa* człowieka przejawia się w jego realistycznym stosunku do życia, manifestującym się w świadomości posiadania zadania do wypełnienia. Człowiek dojrzały nie ucieka przed trudnościami, ale odważnie próbuje je rozwiązywać, ustosunkowuje się do nich. Potrafi zaakceptować swoje słabości i porażki bez poczucia klęski.

Dzielność życiową wychowanek może osiągnąć m.in. dzięki funkcjonowaniu w dwóch podstawowych środowiskach wychowawczych, w rodzinie i szkole, którym Brezinka wyznaczył realizację określonych celów wychowawczych.

Pierwszym celem wychowawczym rodziny jako pierwotnego i najważniejszego środowiska wychowawczego jest zaufanie do życia i do świata (*Vertrauen zum Leben und zur Welt*). Jest to postawa aprobaty siebie i swojego życia, oczekiwania dobra w przyszłości, związana z poczuciem bezpieczeństwa. Kolejny cel wychowania rodzinnego Brezinka upatruje w gotowości do utrzymania siebie samego przez własną pracę i wysiłek (*Bereitschaft zur Selbsterhaltung durch eigene Anstrengung*), postawa aktywności. Ten cel zawiera w sobie chęć do pracy, gotowość do podejmowania aktywności i odniesienia sukcesu, do czego niezbędne są specjalne wiadomości i umiejętności, ale także cnoty zawodowe, jak: gotowość do podejmowania wysiłku, rzetelność, samozaparcie, cierpliwość, staranność, dokładność, umiejętność dostosowania się do innych i pracy w zespole, poczucie odpowiedzialności za powierzone dobro, przejawiające się między innymi w oszczędności w zużyciu materiałów czy ostrożnym obchodzeniu się z narzędziami pracy. Przy szczególnej skłonności współczesnego człowieka do idealizacji życia i utopijności w myśleniu szczególnie pożądana wydaje się realizacja kolejnego celu wychowania rodzinnego, czyli realistycznego rozumienia siebie i świata (*realistisches Welt- und Selbstverständnis*). Rodzina powinna również budować postawę naznaczoną kulturą serca (*Kultur des Herzens*). Ten cel wychowawczego oddziaływania Brezinka nazywa również formacją wewnętrzną (*Gemütsbildung*) lub formacją emocjonalną (*emotionale Bildung*) człowieka. W centrum tego celu wychowania stoi rozwój życia uczuciowego i zdolności kochania. Kolejnym celem wychowania rodzinnego, zaproponowanym przez Brezinkę, jest samodyscyplina (*Selbstdisziplin*), zwana też dyscypliną wewnętrzną, gotowością do samowychowania, do samokontroli, do moralnej pracy nad sobą.

Praca nad wartościami i normami, mieszczącymi się w celach wychowania rodzinnego powinna być kontynuowana w kolejnym niezwykle istotnym środowisku, jakim jest szkoła. Jej zadaniem jest zespolenie w całość sfery wiedzy i uczuć, wychowania intelektualnego i emocjonalnego. Aby to było możliwe, do postaw urzeczywistnianych w rodzinie należy dołączyć cnoty polityczne i obywatelskie. Brezinka jako najważniejsze cele wychowania szkolnego postuluje kształtowanie poczucia przynależności do większej grupy czy społeczności oraz postawy patriotyzmu (Brezinka, 1993).

Urzeczywistnienie zaprezentowanych części podstawowego ideału społecznego w postaci celów wychowania rodzinnego i szkolnego wydaje się ważne szczególnie współcześnie, w społeczeństwie naznaczonym dezorientacją w dziedzinie wartości i zachwianiem ładu moralnego. Warto zaznaczyć, że proponowane przez

Brezinkę cele nie wyczerpują wszystkich zadań, które muszą być urzeczywistnione w procesie wychowania w poszczególnych wymiarach funkcjonowania człowieka, takich jak: fizyczny i psychiczny, społeczno-moralny, kulturowy oraz duchowo-religijny. Niemiecki naukowiec podkreśla konieczność ich jednoczesnego realizowania, przy czym zaznacza, że w zależności od wieku wychowanka na pierwszy plan wysuwają się zadania wpisujące się w różne sfery jego funkcjonowania. W początkowej fazie życia szczególnie istotne będą działania wspierające rozwój fizyczny i psychiczny, nad rozwojem dojrzałości duchowej natomiast wychowanek będzie pracował w późniejszym okresie. Wszystkie cztery częściowe zadania rozwojowe muszą zostać zrealizowane w ramach podstawowych dziedzin wychowania.

PODSUMOWANIE

Teorie i koncepcje wychowania powstają w konkretnych kontekstach geograficzno-historycznych jako odpowiedź na potrzeby wychowawcze, związane z kulturą danego kraju, czy wspólnoty. Koncepcja wychowania jako pomocy życiowej, stworzona przez niemieckiego współczesnego filozofa wychowania Wolfganga Brezinkę, odnosząca się głównie do obszaru niemieckojęzycznego (przede wszystkim Niemiec i Austrii), jawi się jako aktualna we współczesnych społeczeństwach pluralistycznych, do których z pewnością należy również społeczeństwo polskie.

Zaprezentowana koncepcja wydaje się wartościowa dla współczesnej teorii wychowania. Propozycje ujęć definicyjnych poszczególnych kategorii pedagogicznych i treściowych rozwiązań niemieckiego pedagoga w wymierny sposób przyczyniają się do rozwoju tej subdyscypliny pedagogicznej, będącej wciąż *in statu nascendi*.

Koncepcja okazuje się pożyteczna również w praktyce wychowania. Wychowanie rozumiane jako pomoc życiowa ma dostarczać wychowankowi konkretnych wskazówek. Nie jest realizacją abstrakcyjnych idei, lecz wspieraniem, wspomaganie rozwoju wychowanka, tworzeniem mu warunków do tego, aby mógł poszukiwać własnej drogi życiowej. Istotą tak rozumianego wychowania jest pomoc wychowankowi w nabywaniu takich cech osobowości, które uzdolnią go do samodzielnego i odpowiedzialnego życia w społeczeństwie. Sztuka wychowania dla Brezinki jest odkryciem potencjalnych możliwości człowieka, wzburzeniem ich w wychowanku, nawiązaniem do nich i wreszcie pozwoleniem, by

zaczęły działać. Koncepcja wychowania jako pomocy życiowej stanowi ofertę wartościowego przygotowania wychowanka do życia w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Jest szansą na dobre i odpowiedzialne życie wychowanka, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

BIBLIOGRAFIA

- BANASIAK, J. (1997), Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- BREZINKA, W. (1957), Erziehung als Lebenshilfe. Ein Beitrag zum Verständnis der pädagogischen Situation, Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- BREZINKA, W. (1978), Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München–Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- BREZINKA, W. (1990), Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge, München–Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- BREZINKA, W. (1992), Glaube, Moral und Erziehung, München–Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- BREZINKA, W. (1993), Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- BREZINKA, W. (1995), Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft, München–Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- BREZINKA, W. (2003), Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- BRUNER, J.S. (1947), W poszukiwaniu teorii wychowania, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- GAŁKOWSKI, J. (1985), Działanie, w: R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz (red.), Encyklopedia Katolicka, t. IV, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, kol. 458-459.
- GÓRNIOWICZ, J. (2007), Teoria wychowania (Wybrane problemy), Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- GURYCKA, A. (1979), Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- KANT, I. (1999), O pedagogice, Łódź: Dajdas.
- KÖRNER, S. (1970). Grundfragen der Philosophie, München: List Verlag.
- KUBIAK-SZYMBORSKA, E. (2002), Strategie wychowania – założenia i ogólna charakterystyka, w: D. Zając, E. Kubiak-Szymborska (red.), Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania, Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS, s. 159-169.
- KUKOŁOWICZ, T. (1996), „Osoba i czyn” Karola Wojtyły podstawą programu wychowania osoby, w: T. Kukołowicz (red.), Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, s. 55-60.

- KUNOWSKI, S. (2001), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- MARIAŃSKI, J. (2011), *Przemiany moralności polskich maturzystów w latach 1994-2009. Studium socjologiczne*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- MUSZYŃSKI, H. (1998), *Wychowanie, jego alternatywy i antynomie*, w: M. Dudzikowa (red.), *Edukacja w zmianach*, Koszalin: Wydawnictwa Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, s. 191-238.
- NOWAK, M. (2005), *Filozofia człowieka podstawą filozofii wychowania*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 143-144.
- NOWAK, M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- SOŚNICKI, K. (1967), *Istota i cele wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- WEBER, M. (2002), *Gospodarka i społeczeństwo*, tłum D. Lachowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- WROCZYŃSKI, R. (1974), *Pedagogika społeczna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- ZACZYŃSKI, W.P. (1992), *W sprawie antynomii celów i wartości*, „Kultura i Edukacja”, 2, s. 15-21.

KONCEPCJA WYCHOWANIA WOLFGANGA BREZINKI

Streszczenie

W artykule podjęto próbę przedstawienia koncepcji wychowania współczesnego niemieckiego filozofa wychowania Wolfganga Brezinki. Wychodząc od ogólnej charakterystyki koncepcji wychowania jako pomocy życiowej, przeanalizowane zostały kolejno podstawy antropologiczne, ontologiczne i aksjologiczno-teleologiczne koncepcji. Analiza propozycji Brezinki pozwoliła odczytać koncepcję jako ofertę wartościowego przygotowania wychowanka do życia w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, jako szansę na dobre i odpowiedzialne życie wychowanka, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Nie bez znaczenia jest również przydatność koncepcji Brezinki dla rozwoju teorii wychowania.

Słowa kluczowe: koncepcja wychowania; Wolfgang Brezinka; wychowanie; cel wychowania; podmioty wychowania.

THE CONCEPT OF UPBRINGING OF WOLFGANG BREZINKA

S u m m a r y

The article attempts to present the concept of upbringing of the contemporary German philosopher Wolfgang Brezinka. Starting from the general characteristics of the concept of upbringing as a life help, there have been analysed successively the base of anthropological, ontological, axiological and teleological concept. Analysis of the proposals enabled to read concept of Brezinka as an valuable offer to prepare pupil for life in constantly changing socio-cultural reality, as an opportunity for good and responsible life of pupil, both in individual and social dimension.

It has paid attention to the usefulness of the concept of Brezinka for the development of the theory of education.

Key words: upbringing concept; Wolfgang Brezinka; upbringing; purpose of upbringing; subjects of upbringing.