



Materiały do zajęć z przedmiotu „TEORETYCZNE PODSTAWY WYCHOWANIA”

Źródło: autorska książka Teoretyczna wiedza pedagogiczna w praktyce edukacyjnej, Kraków 2004

Teoretyczne podstawy wychowania jest nauką zarówno społeczno-humanistyczną, nauką o duchu jak i nauką empiryczną zakorzenioną w naukach przyrodniczych, naukach o naturze. Ten dualizm pojmowania pedagogiki jako nauki, którego konsekwencją jest przyjmowanie, stosowanie w pedagogice zróżnicowanej metodologii: tak badań scjentystycznych nawiązujących do neopozytywistycznych założeń, orientacji ilościowej jak i badań jakościowych wyrosłych na gruncie hermeneutyki, fenomenologii, etnometodologii, jest także jedną z prób ujmowania, określania pedagogiki. Obok koncepcji pedagogiki jako nauki humanistycznej i nauki społecznej, istnieją jeszcze inne koncepcje porządkowania, scalania ujęć pedagogiki i sposobów uprawiania tej nauki. Wydaje się, że nie sposób pominąć w przedstawianiu wybranych koncepcji usystematyzowania pedagogiki następujących propozycji:

- a) koncepcji trzech pedagogik autorstwa B. Suchodolskiego,
- b) koncepcji hierarchicznych działów pedagogiki w opracowaniu S. Kunowskiego,
- c) koncepcji budowania pedagogiki w projekcie J. Gniteckiego,
- d) koncepcji pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej w ujęciu S. Palki.

Ad a) Punktem wyjścia rozważań B. Suchodolskiego jest ujmowanie pedagogiki wedle koncepcji rzeczywistości, w której żyje człowiek. Autor ten wyszedł z założenia, iż zainteresowania badawcze pedagogiki dotyczą zarówno refleksji wychowawczej związanej z przygotowaniem wychowanka do życia, jak i z kształtowaniem jego osobowości. Te dwa nurty poszukiwań badawczych stworzyły pole istnienia dwóch kierunków pedagogicznych często antagonistycznych względem siebie ale mających wspólne źródło, genezę – a mianowicie – problematykę dotyczącą bezpośrednich stosunków wychowawczych. B. Suchodolski dostrzegł jednak jeszcze jeden wyraźnie zaznaczający się kierunek w pedagogice, o zgoła odmiennej problematyce badawczej, dotyczącej już nie tyle konkretnych



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





stosunków wychowawczych ale ich uwarunkowań społecznych, materialnych oraz skupiających się na zagadnieniach związanych z polityką oświatową. Tak więc B. Suchodolski wyróżnił następujące kierunki w pedagogice:

- pedagogikę kształcenia osobowości,
- pedagogikę przygotowania do życia,
- pedagogikę systemu powszechnego kształcenia ¹.

Każda z tych trzech orientacji – zdaniem B. Suchodolskiego – stworzyła swoisty język pojęć, problemów i metod badawczych skoncentrowanych wokół tematyki, poszukiwań naukowych każdej z nich. Źródłem refleksji pedagogiki kształcenia osobowości była postawa badawcza skoncentrowana wokół poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jakim ma być człowiek, jak odpowiednio ukształtować osobowość wychowanka. Orientacja ta związana była z koncepcjami filozoficznymi oraz z teoriami psychologicznymi (głównie z psychologią głębi i psychologią fenomenologiczną). Natomiast pedagogika przygotowania do życia, stawiała za główny cel, przygotowanie wychowanka do uczestnictwa w zbiorowości społecznej, do wypełniania zadań, ról społecznych. Orientacja ta nie była jednolita, na przełomie stuleci zadania wychowawcze się różnicowały: oddziaływania wychowawcze miały na celu zarówno przygotowanie wychowanka do roli dobrego obywatela, wykształconego pracownika ale także do gorliwego patrioty, poddanego określonej ideologii politycznej. Intencją pedagogiki systemu powszechnego kształcenia nie było zajmowanie się problematyką wychowawczą w sensie indywidualnych relacji wychowawca-wychowanek ale ujmowanie wychowania w skali szerszej – mianowicie w wymiarze całego systemu szkolnictwa, oświaty a także z uwzględnieniem wpływu wszelkich oddziaływań politycznych, sytuacji społecznych, kultury masowej. „Trzecia pedagogika” zajmuje się „nie tylko problematyką na ogół pomijaną przez obie pedagogiki poprzednie, jak np. problematyka ustroju i organizacji szkolnictwa, problematyka sieci szkolnej, problematyka administracji szkolnej, ale zajmuje się również (...) zagadnieniami treści i metod pracy oświatowo-wychowawczej, podejmowanymi dotychczas z innego punktu widzenia przez pierwszą i drugą pedagogikę”². Pedagogika systemu powszechnego kształcenia nie ogranicza bowiem swoich penetracji badawczych do problemów ogólnooświatowych ale podobnie jak pozostałe pedagogiki dotyka problemów indywidualnych a „odmienność (...) polega na założeniu, że

¹ B. Suchodolski: *Trzy pedagogiki*. Warszawa 1970, NK.

² Tamże, s. 192





zanim postulować się będzie wpływ wychowawcy na konkretnych wychowanków w szkole, określać należy jej strukturę i funkcję społeczną w taki sposób, aby wyznaczały one poprawnie zasadniczy kierunek działalności nauczycielskiej”³. Pedagogika systemu powszechnego kształcenia jest więc próbą połączenia, scalenia dwóch pozostałych pedagogik, integracji działań przygotowujących wychowanków do życia z działaniami skierowanymi na osiągnięcie wartości ustalonych w celach kształcenia, wychowania.

Wymienione trzy pedagogiki zdaniem B. Suchodolskiego nie rozwijały się równomiernie a często antagonistyczne względem siebie kierunki myśliciele pedagogiczni próbowali łączyć, scalać. Próby zintegrowania pedagogiki kształcenia osobowości i pedagogiki przygotowania do życia nie powiodły się zarówno twórcy Wielkiej Dydaktyki J.A. Komeńskiego jak i szwajcarskiemu pedagogowi J. H. Pestalozzemu czy też progresywiście J. Deweyowi.

B. Suchodolski widział jednak możliwość a nawet potrzebę integracji trzech pedagogik w jednolity system pedagogiczny, w którym podstawę stanowić będzie pedagogika systemu kształcenia osobowości rozpatrująca problemy oświaty, wychowania w szerokiej skali i wyznaczającą tym samym pole działania pedagogiki przygotowania do życia i pedagogiki o najbardziej szczegółowej tematyce badawczej a więc kształcenia osobowości. Propozycja B. Suchodolskiego była odważną próbą zintegrowania pedagogiki przy jednoczesnej głębokiej refleksji ujmującej jej przeobrażenia w wymiarze czasowym, jednak nie zrównoważyła antynomii „między tym, co się staje i ma być w rzeczywistości edukacyjnej”⁴ i nie znalazła rozwinięcia oraz zastosowania.

Interesujące rozważania z perspektywy metafizycznej dotyczące prac B. Suchodolskiego zamieszcza w swoim dziele L. Witkowski⁵. Autor ten przyjął za punkt odniesienia kategorię ambiwalencji, pojmowaną przez niego jako dwoistość. Ta właśnie dwoistość, wielowymiarowość wyraźnie rysuje się w pracach B. Suchodolskiego i L. Witkowski dowodzi, iż wymagają one „(...)wnikliwszego wejrzenia w sposób wyrażania przez niego wizji jedności człowieka, świata i wychowania w wielowymiarowych napięciach i sprzecznościach”⁶. Zdaniem L. Witkowskiego propozycja „trzeciej pedagogiki” to metodologiczne stanowisko B. Suchodolskiego łączące z jednej strony jego afirmację dwoistością a z drugiej – negację dualizmów. Rodzi się pytanie o różnice terminologiczne

³ Tamże, s. 192.

⁴ J. Gnitecki: *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Zielona Góra 1996, Wyd. WSP TK, s. 8.

⁵ L. Witkowski: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków 2001, Wyd. WIT-GRAF.

⁶ Tamże, s. 13.





między tymi dwoma pojęciami. Otóż L. Witkowski, na podstawie bardzo szczegółowej analizy prac B. Suchodolskiego⁷ pisze, iż dualizm oznacza stan rozdarcia w jakiejś całości, przeciwstawienia rodzącego konflikt. Dualizm powoduje istnienie biegunów opozycji na skutek sztywnego rozdwojenia: rozłączność i odrębność, które to należy odrzucić. Natomiast dwoistość, ambiwalencja to wzajemne pasowania się ze sobą i dopasowywania, to wzbogacanie przy jednoczesnej próbie harmonizacji⁸. Dwie odmienne postawy wychowawcze – a więc pedagogika kształcenia osobowości i pedagogika przygotowania do życia – to swoisty dualizm, który należy przezwyciężyć trzecim wariantem, który jednocześnie będzie integrował wcześniejsze antagonizmy. Tym trzecim wariantem, pisze L. Witkowski, była właśnie pedagogika systemu powszechnego kształcenia jako przezwyciężenie dualizmu i skierowanie się ku dwoistości.

Ad b) Propozycją porządkującą dziedziny pedagogiki, wyszczególniającą jej obszary eksploracji, poszukiwań badawczych jest koncepcja podziału pedagogiki autorstwa teoretyka koncepcji wychowania chrześcijańskiego Stefana Kunowskiego⁹. Autor ten wyróżnia we współczesnej pedagogice cztery działy, do których należą:

- pedagogika praktyczna lub empiryczna, penetrująca całość doświadczenia wychowawczego rodziców, nauczycieli, wychowawców skierowanego na dzieci, młodzież i dorosłych a także zajmująca się opracowywaniem doświadczeń dydaktycznych i metodycznych związanych z uczeniem się i nauczaniem;

- pedagogika opisowa lub eksperymentalna, której zadanie polega na uogólnianiu doświadczeń i prowadzeniu badań, na drodze eksperymentalnej, dotyczących praw kierujących zjawiskami związanymi z wychowaniem;

- pedagogika normatywna; w tym dziale pedagogiki, w oparciu o filozofię człowieka, aksjologię i teorię kultury, prowadzone są badania odnoszące się do natury człowieka oraz do wytworów jego kultury a także w związku z tym ustalane są wartości, cele, ideały oraz normy odnoszące się do wychowania, ukierunkowujące wychowanie;

- pedagogika teoretyczna (ogólna) określana jest jako najwyższy dział pedagogiki, wykorzystuje ona materiał poznawczy (empiryczny, eksperymentalny, normatywny)

⁷ L. Witkowski w cytowanej przeze mnie publikacji analizuje poza „Trzema pedagogikami” przede wszystkim inne prace B. Suchodolskiego, m.in.: *Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania* (1959), *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka* (1963), *Wychowanie i strategia życia* (1983), *Wychowanie mimo wszystko* (1990) i wiele innych.

⁸ L. Witkowski: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego...*, s. 108.

⁹ S. Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 1993, Wyd. Salezjańskie.





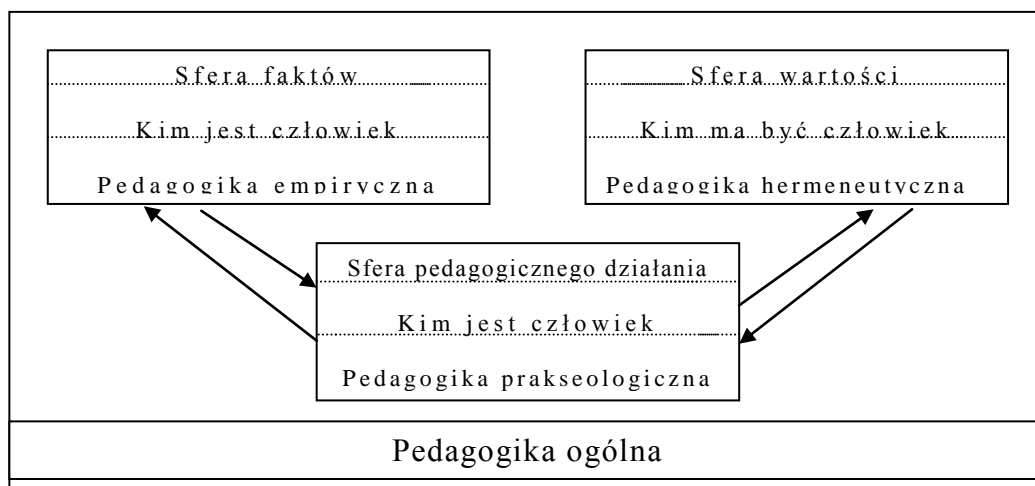
poprzednich działów i na tej podstawie buduje jednolitą teorię wszechstronnego rozwoju człowieka i jego uwarunkowań.

Wymienione działy pedagogiki tworzą hierarchiczny układ – mają więc budowę pionową, jej podstawę stanowią badania empiryczne, praktyka wychowawcza. Na gruncie tej podstawy budowane są uogólnienia dotyczące zjawisk wychowawczych na podstawie badań eksperymentalnych i normatywnych aż do najwyższego poziomu – czyli badań teoretycznych. Twórca tej koncepcji przydaje dominującą rolę warstwie praktycznej pedagogiki, badaniom empirycznym, które stanowią punkt wyjścia dla pozostałych badań.

Ad c) J. Gnitecki w swoich licznych dziełach przedstawia autorską propozycję uprawiania pedagogiki. Punktem wyjścia jego koncepcji jest przyjęcie założenia, iż w refleksji pedagogicznej istnieją trzy sfery w których człowiek przebywa równocześnie. Zdaniem tego autora są to następujące sfery¹⁰:

- sfera faktów,
- sfera działania,
- sfera wartości.

Na rysunku nr 1 przedstawiony został schemat obrazujący dziedziny refleksji pedagogiki ogólnej w ujęciu J. Gniteckiego¹¹.



Rys. nr 1. Dziedziny refleksji pedagogiki ogólnej wg J. Gniteckiego

¹⁰ J. Gnitecki: *Zarys pedagogiki ogólnej*. Gorzów Wlkp. 1999, Wyd. III, WOM.

¹¹ Tamże, s. 75.





Każda z wymienionych sfer próbuje odpowiedzieć na podstawowe pytania współczesnej pedagogiki - a mianowicie: sfera faktów związana jest z pytaniem, kim jest człowiek, sfera działania opiera się na pytaniu kim staje się człowiek pod wpływem działania a sfera wartości związana jest z pytaniem kim ma być człowiek. Wymienionym sferom odpowiadają kolejno: pedagogika empiryczna, pedagogika prakseologiczna oraz pedagogika hermeneutyczna. Zadaniem pedagogiki ogólnej jest dokonywanie scalenia, syntezy, uogólnienia refleksji powstałych na gruncie pedagogiki empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej¹².

Problematyka badań pedagogiki empirycznej dotyczy ogółu zjawisk pedagogicznych występujących w postaci faktów empirycznych. Fakty empiryczne są obserwowalne a także poddają się kwantyfikacji (pomiarowi)¹³.

Przedmiotem badań pedagogiki hermeneutycznej jest natomiast ogół zjawisk pedagogicznych występujących w postaci form symbolicznych, które są nie obserwowalne (w sensie empirycznym) natomiast poddają się interpretacji. Zdaniem J. Gniteckiego zjawiska te można ująć w trzech kategoriach¹⁴ :

- jako dziedzinę form symbolicznych (czynniki będące źródłem zmian),
- jako kontekst kulturowy w którym funkcjonują formy symboliczne (czynniki jako warunki dokonywania zmian),
- zmiany w doświadczeniu wewnętrznym wyrażające się rozumieniem kategorii form symbolicznych (czynniki traktowane jako zmiany w indywidualności ludzkiej).

Pedagogika prakseologiczna zaś obejmuje swoim zainteresowaniem badawczym ogół obserwowalnych zjawisk pedagogicznych w postaci działań zarówno intencjonalnych (celowych) jak i nieintencjonalnych a więc nie mających z góry ustalonych celów¹⁵. W pedagogice prakseologicznej występujące zjawiska pedagogiczne mają postać bądź to

¹²Tamże, s. 75.

¹³ J. Gnitecki: *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*. Poznań 1992, Wyd. Naukowe UAM

¹⁴ J. Gnitecki: *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra 1996, Wyd. WSP TK, s. 48.

¹⁵ J. Gnitecki: *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Zielona Góra 1996, Wyd. WSP TK.





sygnałów, kiedy dana czynność poddaje się obserwacji bądź to symboli a więc wartości nadającej sens danemu działaniu¹⁶.

Zaproponowany przez J. Gniteckiego model pedagogiki jako układu trzech dyscyplin (pedagogik) scalonych w obrębie pedagogiki ogólnej stwarza szanse rozwijania pedagogiki zarówno jako nauki humanistycznej (pedagogika hermeneutyczna), nauki doświadczalnej (pedagogika empiryczna) jak i dziedziny związanej z dyrektywami odpowiedniego działania w procesach edukacyjnych (pedagogika prakseologiczna) a co za tym idzie otwiera horyzonty i możliwości do uprawiania zarówno badań ilościowych jak i jakościowych.

Ad d) Przyjmując jako kryterium intencję badawczą osób zajmujących się pedagogiką, S. Palka wyróżnia dwa podstawowe kierunki w pedagogice: pedagogikę teoretycznie zorientowaną oraz pedagogikę praktycznie zorientowaną¹⁷. Pedagogika mająca charakter nauki teoretycznej, podstawowej służy – zdaniem tego autora – budowaniu teoretycznej wiedzy pedagogicznej, teorii pedagogicznej¹⁸, poznaniu naukowemu. Pedagogika teoretyczna ma na celu także odkrywanie i systematyzowanie wszelkich prawidłowości procesów pedagogicznych oraz - jak proponuje S. Palka - winna być „metateorią wychowania, kształcenia, samokształtowania człowieka”¹⁹, dyscypliną związaną z budowaniem teorii o najwyższym stopniu ogólności dotyczących dziedzin pedagogiki: wychowania, kształcenia oraz samokształtowania człowieka. Ponadto pedagogika tak zorientowana powinna być autonomiczna wobec doraźnych sytuacji politycznych a także społecznych, kulturowych i religijnych²⁰.

Budowaniu pedagogiki teoretycznie zorientowanej służą badania teoretyczne (podstawowe), badania empiryczne - ilościowe oraz badania jakościowe a także wykorzystywane są metody badań historycznych i porównawczych. Jak podkreśla S. Palka pedagogika teoretyczna nie jest ukierunkowana na słuzenie praktyce choć wyniki badań prowadzonych w jej zakresie mogą także pomagać praktyce, pedagogom praktycznie zorientowanym.

¹⁶ Tamże, s. 40.

¹⁷ S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków 1999, Wyd. UJ.

¹⁸ S. Palka zaznacza, że pedagogika teoretyczna winna budować teorię pedagogiczną sensu stricto a więc teorię o najwyższym stopniu ogólności, o największym zasięgu. Por. S. Palka: *Zarys koncepcji teorii pedagogicznej* [w:] *Zagadnienia teorii pedagogicznej*. ZNUJ. Prace Pedagogiczne. Z. 3. Warszawa-Kraków 1986, PWN.

¹⁹ S. Palka: *W stronę pedagogiki teoretycznej* [w:] *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*. Pod red. S. Palki. Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne. Z. 6. Kraków 1987, UJ, s. 42.

²⁰ S. Palka: *Stan i możliwości rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Pod red. J. Kostkiewicz. Stalowa Wola 1996, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.





Pedagogika praktyczna, stosowana służy przede wszystkim praktyce kształcenia i wychowywania, jej zadanie polega na uogólnianiu wyników z badań praktyki pedagogicznej, wykorzystywaniu doświadczeń, badań innych nauk pokrewnych pedagogice – między innymi filozofii, psychologii, socjologii. Pedagogika ta zwrócona jest także na budowanie teorii o niższych poziomach ogólności przy wykorzystaniu doświadczeń praktyki. Pedagogika praktycznie zorientowana posiłkuje się przede wszystkim badaniami innowacyjnymi, badaniami w działaniu (action research) czy też próbami eksperymentalnymi²¹. Ponadto zdaniem S. Palki w nurcie pedagogiki praktycznie zorientowanej znajdują się też badania empiryczne prakseologiczne oraz badania związane z tak zwaną technologią pedagogiczną a więc służące określaniu działań skutecznej realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych oraz jej uwarunkowań²². Tak więc głównym celem poszukiwań naukowych badaczy praktycznie zorientowanych jest „(...) nie tyle opis i wyjaśnienie (lub zrozumienie i interpretacja), co przekształcanie praktyki pedagogicznej, służba bieżącej praktyce”²³. Autor ten zaznacza, iż dokonany przez niego podział pedagogiki nie jest w pełni rozłączny a rozważanie o pedagogice praktycznie i teoretycznie zorientowanej daje możliwości zarówno budowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, stosowania badań podstawowych ale także stosowania badań praktycznych, wykorzystywania doświadczeń praktyków, badań praktycznych także w budowaniu teoretycznej wiedzy pedagogicznej.

Przedstawione powyżej propozycje uporządkowania dziedzin pedagogiki łączy to, iż nie są to próby wyodrębnienia i jednoczesnej izolacji dyscyplin pedagogicznych ale ukazanie tego, że mimo istnienia tak wielu obszarów zainteresowań i eksploracji pedagogiki istnieje potrzeba by je klasyfikować, wyróżniać i jednocześnie integrować. B. Suchodolski wyróżniając trzy pedagogiki sądził, iż pedagogika systemu powszechnego kształcenia będzie syntezą dwóch pozostałych pedagogik. Natomiast S. Kunowski przydał pedagogice teoretycznej, ogólnej rolę scalającą wiedzę, teorię z niższych działów. Tak samo J. Gnitecki

²¹ S. Palka zaproponował, aby badania pedagogiczne, nie spełniające wszystkich warunków procedury eksperymentalnej określać mianem „próby eksperymentalne”. Autor ten skonstruował tę propozycję metodologiczną przede wszystkim w odniesieniu do badań pedagogicznych prowadzonych przez pedagogów-praktyków. Por. S. Palka: *Próby eksperymentalne w praktyce pedagogicznej*. „Hejnal Oświatowy”, 1996/2 <20>.

²² S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia ...*, s. 16.

²³ S. Palka: *Pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana: między swobodą a koniecznością* [w:] *Pomiędzy wolnością a przymusem. W poszukiwaniu złotego środka w edukacji*. Pod red. J. Grochulskiej, M. Kawki, W. Wenta. Tom I, Kraków 1995, Wyd. WOM, s. 16.





uznaje pedagogikę ogólną za dziedzinę w której to dokonuje się zespolenie refleksji powstałych w trzech pedagogikach. Zaś S. Palka wyróżniając pedagogikę teoretyczną i praktyczną zakłada ich wzajemne przenikanie tak, że teorie są użyteczne są w praktyce i dzięki niej weryfikowane.

Obecnie w pedagogice – według J. Gniteckiego – najwidoczniej zarysowują się trzy nurty rozwojowe tej nauki. Oto one:

„1) nurt sytuujący refleksję pedagogiczną na dwu niejako płaszczyznach: teoretycznej i praktycznej; przy czym refleksja teoretyczna i praktyczna tworzą tu w miarę spójne kontinuum;

2) nurt kreślący obraz refleksji pedagogicznej przez pryzmat wzajemnych relacji między przedmiotem i metodą badania oraz zmiany paradygmatu współczesnej pedagogiki (dydaktyki ogólnej) z jednostronnie gnostycznej (opartej na teorii poznania) na jej wizję szerszą, związaną z teorią wielostronnego kształcenia;

3) nurt zmierzający do scalenia (integracji) refleksji pedagogicznej w obrębie empirycznej i hermeneutycznej orientacji współczesnej pedagogiki; nurt ten dąży do integralnego stosowania w obrębie nauk pedagogicznych metod empirycznych i hermeneutycznych”²⁴.

Wydaje się, iż próby scalania, ujednoczenia dziedzin pedagogiki to próba wyjścia poza chaos, wielość i rozproszenie. Bo jeżeli „współczesna wiedza pedagogiczna jest antynomiczna, czyli pełna sprzecznych sądów i twierdzeń (...) i równocześnie ambiwalentna, czyli wewnętrznie rozdarta i przeciwstawna”²⁵ to taka jest właśnie pedagogika. Jednakże ta różnorodność w pedagogice to nie tylko negatywne rozproszenie, nieład ale jest to także „bogactwo, z którego można poznawczo czerpać, trzeba także szukać w tej różnorodności elementów podstawowych, porządkujących, wprowadzających ład do poznania i działania pedagogicznego”²⁶.

Podstawowymi składnikami teoretycznej wiedzy pedagogicznej są:

I) wychowanie,

II) kształcenie,

²⁴ J. Gnitecki: *Zarys pedagogiki ogólnej*. Gorzów Wielkopolski 1999, Wyd. WOM, s. 186.

²⁵ Tamże, s. 195.

²⁶ S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia ...*, s. 13.





III) samowychowanie, samokształcenie, samokształtowanie człowieka w ciągu całego życia²⁷.

Pojęcia te mogą być różnie definiowane, określane, jednak definicje najczęściej zawierają pewne wspólne elementy treściowe, które mogą wskazywać na charakterystyczne cechy danego pojęcia.

Ad I) Analizując poglądy badaczy na temat terminu „wychowanie”, autorów reprezentujących rozmaite prądy i kierunki pedagogiczne XX wieku posłużę się w dużym stopniu systematyką kierunków pedagogicznych, zaproponowaną przez L. Chmaja oraz innymi opracowaniami²⁸.

A) Pojęcie „wychowania” w koncepcjach Nowego Wychowania

W początkach wieku XX w pedagogice zaznaczył się ruch reformatorski określany najczęściej mianem Nowe Wychowanie (New Education) czy też nazywany pedagogiką reform, progresywizmem. Ruch ten zaliczany jest bądź to do kierunków pedagogiki naturalistyczno-liberalnej²⁹, czy też do pedagogiki indywidualistycznej³⁰. Główne tezy tego kierunku pedagogicznego dotyczące wychowania koncentrowały się wokół krytyki wychowania tradycyjnego jako nie przygotowującego do życia w społeczeństwie, nie rozwijającego sił dziecka tkwiących w jego naturze. Postulowano wychowanie spontaniczne, oparte na działaniu, samodzielnej aktywności dziecka, wychowanie w którym nie ma miejsca na przymus i zakazy.

Przedstawiciel tego kierunku, amerykański pedagog i psycholog, twórca systemu uczenia się przez działanie J. Dewey³¹ (1859-1952) definiował wychowanie jako „proces wzrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku”³². Wychowanie jego zdaniem jest pobudzaniem sił wrodzonych dziecka, wspomaganie w jego rozwoju społecznym.

²⁷ S. Palka: *Zarys koncepcji teorii pedagogicznej* [w:] *Zagadnienia teorii pedagogicznej*. Pod red. S. Palki. Warszawa -Kraków 1986, ZNUJ, Prace Pedagogiczne, Zeszyt 3, PWN.

²⁸ L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa 1963, PZWS a także *Encyklopedia wychowania*. Pod. red. S. Łempińskiego, W. Gottlieba, B. Suchodolskiego, J. Włodarskiego. Tom I, Warszawa 1935, NK oraz *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej*. Pod red. B. Matyjas, Z. Ratajek, E. Trafiałek. Kielce 1997, Wszechnica Świętokrzyska.

²⁹ L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku...*, s. 23.

³⁰ *Encyklopedia wychowania...*

³¹ J. Dewey jest przedstawicielem Nowego Wychowania, twórcą odmiany progresywizmu - tj. instrumentalizmu ale także uznaje się go za reprezentanta pedagogiki socjologicznej - Por. L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku...*

³² J. Dewey: *Moje pedagogiczne credo*. Lwów-Warszawa 1933, Książnica - Atlas, s. 5.





Natomiast J. Decroly (1871-1932) twórca metody ośrodków zainteresowań uważał, iż wychowanie jest przygotowaniem, przystosowaniem dziecka do środowiska przyrodniczego i społecznego, jest wychowaniem „do życia przez życie”³³.

Zdaniem H. Parkhurst (1887-1957) autorki planu daltońskiego wychowanie jest swobodnym rozwojem dziecka tak aby stało się ono samodzielny, odpowiedzialny i zdolny do współpracy³⁴.

Polski pedagog, autor polskiego systemu szkoły twórczej H. Rowid (1877- 1944) traktował wychowanie jako swoistą funkcję społeczno-kulturalną, polegającą na świadomym i planowym oddziaływaniu otoczenia na młode pokolenia a także na pobudzaniu i wyzwaniu energii twórczych, tkwiących w strukturze psychofizycznej wychowanka. Wychowanie jest to według tego autora „zespół czynności, które pobudzają energie twórcze w wychowanku i wyzwają procesy stawania się osobowości uspołecznionej”³⁵.

J. Korczak (1878-1942) twórca systemu wychowania opiekuńczego, pojmował wychowanie jako umiejętne wspieranie, wspomaganie, rozwijanie w dziecku jego uzdolnień i możliwości. Proces wychowania to proces uczestnictwa wychowanków w zdobywaniu wiedzy, nowych doświadczeń, poznawaniu świata ³⁶.

B) Wychowanie w pedagogice socjologicznej

Teoretycy pedagogiki socjologicznej, nazywanej także pedagogiką socjalną czy też pedagogiką socjalistyczną, społeczną³⁷, łączyli proces wychowania z kształceniem i socjalizacją, aby kreować osobowość wychowanka wedle modelu człowieka żyjącego w określonym społeczeństwie, przestrzegającego obowiązujących w nim norm i zasad. Wychowanie miało za zadanie przygotowanie dziecka do bycia pełnoprawnym członkiem społeczeństwa³⁸.

Przedstawiciel pedagogiki socjologicznej E. Durkheim (1858-1917) definiował wychowanie jako oddziaływanie dorosłych na tych, którzy jeszcze nie dojrżeli do życia

³³ B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Wrocław 1957, Ossolineum.

³⁴ Podaję za: S. Dobrowolski: *Plan daltoński* [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*. Pod red. W. Okonia. Warszawa 1977, WSiP.

³⁵ H. Rowid: *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa 1957, Wyd. Oświatowe >>Wspólna Sprawa<<, s. 89.

³⁶ J. Korczak: *Prawidła życia*. Warszawa 1988, Wyd. Pelikan.

³⁷ Pedagogika ta mająca wiele odmian, nurtów (pedagogika nacjonalistyczna, narodowa, państwowa, idealistyczna) - często też bywa określana wedle ich nazw. Por. L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku...* a także: *Zarys pedagogiki*. Pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1985, PWN.

³⁸ *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej...*





w społeczeństwie. Wychowanie jest wywoływaniem i rozwijaniem u dzieci odpowiednich stanów

fizycznych, umysłowych, moralnych, jest ono swoistego rodzaju "uspołecznianiem" wychowanka³⁹.

F. Znaniecki (1882-1958) również wiązał wychowanie z czynnościami społecznymi. Jego zdaniem wychowanie jest to „działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej, której zadaniem (...) jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka”⁴⁰.

R. Wroczyński (1909-1987) podkreślał, iż wychowanie może być rozpatrywane zarówno jako proces wychowawczy lub też rezultat tego procesu. Mając na myśli proces wychowawczy R. Wroczyński określał wychowanie jako „system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych”⁴¹, natomiast rezultatem wychowania jest zespół ukształtowanych cech w jednostce⁴².

Natomiast K. Sośnicki pisał, iż wychowanie w szerszym znaczeniu jest kształtowaniem psychiki człowieka a więc zarówno procesów jak i właściwości intelektualnych (umysłowych), uczuciowych (emocjonalnych) i chcenia (woli, procesów wolicjonalnych) wraz z działaniem⁴³.

C) Wychowanie w pedagogice kultury⁴⁴

Pedagogika kultury jest kierunkiem, którego przedstawiciele określają wychowanie jako proces przygotowujący człowieka do twórczego udziału w życiu kulturalnym, w życiu wartości obiektywnie istniejących w społeczeństwie⁴⁵.

Główny przedstawiciel pedagogiki kultury W. Dilthey (1833-1911) definiował wychowanie jako system działań celowych, planowych zmierzających do wykształcenia człowieka, rozwinięcia i udoskonalenia jego procesów przeżywania i rozumienia⁴⁶.

³⁹ Podaję za: L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku...*, s. 231.

⁴⁰ F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. Tom I. Warszawa 1973, PWN, s. 36.

⁴¹ R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1974, PWN, s. 11.

⁴² Tamże.

⁴³ K. Sośnicki: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964, NK.

⁴⁴ Pedagogika kultury określana jest także jako: pedagogika personalistyczna, pedagogika humanistyczna (geisteswissenschaftliche Pädagogik) - Por. *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej...* oraz H. Danner: *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung In Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München/Basel 1979, Ernst Reinhardt.

⁴⁵ *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej ...*





Podobne poglądy na temat wychowania odnajdujemy u ucznia W. Dilthey'a E. Sprangera (1882-1963). Autor ten określał wychowanie jako czynności kulturalne pomagające w rozwoju jednostki, zrozumieniu świata wartości i kultury. E. Spranger utożsamiał wychowanie z pojęciem kształcenia⁴⁷.

S. Hessen (1887-1950) uważał, że istnieje ścisły związek pomiędzy wychowaniem a kulturą; tak więc proces wychowania jest trwającym przez całe życie wdrażaniem jednostki do życia twórczego, kulturowego⁴⁸.

B. Nawroczyński (1882-1974) rozumiał wychowanie jako społeczny proces, który ma na celu ukształtowanie wychowanków na członków społeczeństwa kulturalnego⁴⁹.

B. Suchodolski (1903-1992) określał wychowanie jako kształtowanie ludzi w taki sposób, aby potrafili oni żyć w warunkach współczesnej cywilizacji, aby potrafili podjąć zadaniom, które cywilizacja im stawia a także aby korzystali z możliwości kulturalnego rozwoju⁵⁰.

D) Wychowanie w ujęciu pedagogiki religijnej (personalistycznej)

Głównym przedstawicielem pedagogiki religijnej był F. W. Foerster (1869-1966). Wychowanie określał on jako proces, w którym wychowawca ukierunkowuje wychowanka tak, aby ten umiejętnie dokonywał wyborów pomiędzy dobrem a złem. Wychowanie jest więc utożsamiane z wyborem, wolnością odpowiedzialną a zarazem kształceniem woli i charakteru - jako drogami do niej prowadzącymi⁵¹.

Natomiast według J. Maritaina (1882-1972) wychowanie polega na „pomocy w dynamicznym rozwoju (...), na przygotowaniu dziecka czy dorastającego do uczenia się przez całe życie”⁵².

Polski pedagog, teoretyk wychowania katolickiego S. Kunowski (1909-1977) podkreślał, że wychowanie jest „(...) systemem działania pokoleń starszych na dorastające,

⁴⁶ L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku...*, s. 346.

⁴⁷ Tamże, s. 357.

⁴⁸ S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1997, Wydawnictwo „Żak”.

⁴⁹ *Historia wychowania. Wiek XX*. Pod red. J. Miąso. Warszawa 1980, PWN.

⁵⁰ B. Suchodolski: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa 1959, PWN.

⁵¹ J. Kostkiewicz: *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki F. W. Foerstera*. Rzeszów 1998, WSP.

⁵² J. Maritain: *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* [w:] *Człowiek-wychowanie-kultura*. Pod red. F. Adamskiego. Kraków 1993, Wyd. WAM, s. 61.





celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według ideału nowego człowieka do przyszłego życia”⁵³.

Zdaniem J. Majki wychowanie jest kształtowaniem człowieka w sensie jego doskonalenia we wszystkich dziedzinach jego życia i działalności, jest kształtowaniem osoby ludzkiej⁵⁴.

F. Adamski podaje, iż wychowanie to „kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego a równocześnie dla dobra społeczności, w których żyje i z których dorobku korzysta. Dokonuje się ono przez harmonijny rozwój wrodzonych właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych”⁵⁵. Wychowanie personalistyczne zdaniem tego autora jest wychowaniem do wolności - wolności wyboru dobra, bowiem wolność w tym ujęciu rozumiana jest jako zdolność wyboru dobra i jego realizacji⁵⁶.

E) Wychowanie w pedagogice współczesnej

Wychowanie to według H. Muszyńskiego „(...) zamierzone działania w formie interakcji społecznych mające na celu wywołanie trwałych pożądanych zmian w osobowościach ludzi”⁵⁷.

Wychowanie określa się więc jako świadome i zamierzone kształtowanie w jednostce cech kierunkowych⁵⁸.

W. Okoń podaje w Słowniku Pedagogicznym, iż wychowanie jest to „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”⁵⁹.

Wychowanie może być określane jako układ oddziaływań społecznych wywołujących zmiany w osobowości człowieka poddawanego tym oddziaływaniom⁶⁰ lub też jako

⁵³ S. Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 1993, Wyd. Salezjańskie, s. 170.

⁵⁴ J. Majka: *Wychowanie chrześcijańskie-wychowaniem personalistycznym* [w:] *Wychowanie w rodzinie*. Pod red. F. Adamskiego. Kraków 1982, Wyd. Apostolstwa Modlitwy.

⁵⁵ F. Adamski: *Poza kryzysem tożsamości - w kierunku pedagogiki personalistycznej* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Pod red. H. Kwiatkowskiej. Warszawa 1994, IHNOiT, s. 119.

⁵⁶ Tamże, s. 119.

⁵⁷ H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1977, PWN, s. 25.

⁵⁸ M. Łobocki: *Współdział uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. Warszawa 1975, WSiP.

⁵⁹ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 444.

⁶⁰ A. Gurycka: *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa 1979, PWN.





„działalność osób, instytucji i grup, skierowana na dokonanie pożądaných zmian w postępowaniu ludzi i w ich otoczeniu”⁶¹.

Termin ten jest także definiowany jako pewien byt społeczny, „którego cechą konstytutywną jest przekraczanie przestrzeni międzypodmiotowej, za pomocą jakiejś obranej formy kontaktu między co najmniej dwoma osobami”⁶².

S. Palka wychowanie definiuje jako działania służące kształtowaniu osobowości człowieka i wspomaganie rozwoju tej osobowości; wychowanie ma na celu kształtowanie postaw wychowanków oraz formowanie ich systemu wartości⁶³.

Zdaniem niemieckiego pedagoga W. Berezinki pod pojęciem wychowanie należy rozumieć takie działania ludzi, których celem jest ulepszenie natury człowieka a więc zarówno

pielęgnowanie w wychowanku jego zalet, wartościowych cech jak i zapobieganie rozwijaniu się w nim negatywnych stron osobowości⁶⁴.

Analiza głównych kierunków, orientacji pedagogicznych i stanowisk reprezentujących ich badaczy na temat definiowania terminu „wychowanie” wskazuje, iż to może być ujmowane ono jako:

- proces samodzielnego, spontanicznego rozwoju dziecka,
- wspomaganie, wspieranie w samorozwoju wychowanka,
- działania mające na celu przygotowanie wychowanka do ról społecznych oraz do uczestnictwa w życiu kulturowym,
- wprowadzanie wychowanka w świat wartości, norm,
- proces celowego urabiania jednostki na członka społeczności,
- działania zmierzające do kształtowania określonych zmian w osobowości wychowanka,
- efekt, rezultat działań wychowawczych.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu uważam, iż termin wychowanie można scharakteryzować w następujący sposób: wychowanie jest to proces oddziaływania

⁶¹ S. Kawula: *Teoria i współczesna praktyka wychowania*. „Edukacja” 1986/2.

⁶² A. M. de Tchorzewski: *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu [w:] Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*. Pod red. A. M. de Tchorzewskiego. Bydgoszcz 2002, Wyd. Wers, s. 17.

⁶³ S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia ...*

⁶⁴ W. Berezinka: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München/Basel 1986, Ernst Reinhardt, s. 99.





wychowawcy na wychowanka w celu ukształtowania jego osobowości tak, aby zaistniał w nim proces interioryzacji pożądaných społecznie wartości, norm i zasad.

Ad II) Proces kształcenia stanowi główne pole badań, zainteresowań dydaktyki ogólnej zaliczanej do podstawowych nauk pedagogicznych. Dydaktyka jest zdaniem J. Pólturzyckiego nauką o kształceniu i samokształceniu.⁶⁵ Natomiast W. Okoń stwierdza, iż dydaktyka jest jedną z podstawowych nauk pedagogicznych a jej przedmiotem jest kształcenie - czyli „wszelkie nauczanie innych i uczenie się”⁶⁶.

Zdaniem K. Sośnickiego kształcenie jest to czynność, której rezultatem jest wykształcenie. Autor ten zaznaczył, iż definiowanie pojęcia kształcenie związane jest z określeniem terminu wykształcenie. I tak jeżeli wykształcenie rozumiane jest jako rozwój umysłowy jednostki to wówczas kształcenie jest jednoznaczne z nauczaniem. Natomiast rozumienie wykształcenia całościowo powoduje, iż kształcenie nie jest tożsame nauczaniu ale należy wiązać ten termin z określonym ustosunkowaniem się poziomu rozwoju umysłowego z rozwojem strony emocjonalnej i wolicjonalnej człowieka. K. Sośnicki definiował kształcenie przede wszystkim jako przekształcanie intelektualnej strony człowieka⁶⁷.

Proces kształcenia H. Muszyński także wiązał z nauczaniem a więc rozwinięciem u jednostki różnych dyspozycji w tym: instrumentalnych takich jak wiedza, umiejętności, uzdolnienia, nawyki⁶⁸.

B. Nawroczyński definiował kształcenie jako najwyższą formę, stopień nauczania czyli „oddziaływań zmierzających do tego, aby wychowanek przyswoił sobie pewne wiadomości i umiejętności, aby się rozwinął pod względem umysłowym(...)”⁶⁹. Kształcenie utożsamiał on jednocześnie z wychowaniem.

A. B. Dobrowolski uważał, iż kształcenie jest nauczaniem wychowującym gdyż - zdaniem tego autora - nie można oddzielać tych dwóch procesów, kształcenie jest procesem nauczania wychowanka przez wychowawcę, jest to proces pomocy w nabywaniu określonych dyspozycji⁷⁰.

⁶⁵ J. Pólturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1996, Wydawnictwo Adam Marszałek.

⁶⁶ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 78.

⁶⁷ K. Sośnicki: *Dydaktyka ogólna*. Wrocław 1959, Ossolineum.

⁶⁸ H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania...*

⁶⁹ B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Wrocław 1957, Wyd. II, Ossolineum, s. 10.

⁷⁰ A.B. Dobrowolski: *Pisma pedagogiczne*. T. II. *Nowa dydaktyka*. Warszawa 1960, PZWS.





Zdaniem Z. Mysłakowskiego kształcenie jest procesem przyswajania treści poznawczych w sposób wielostronnie powiązany i bogaty a rezultatem tego procesu jest wykształcenie⁷¹.

Cz. Kupisiewicz uważa, iż kształcenie jest procesem, oddziaływaniem dydaktyczno-wychowawczym planowym, systematycznym i zamierzonym mającym na celu przekazanie wiadomości uczniom z poszczególnych dziedzin wiedzy, ukształtowanie określonych umiejętności i nawyków a także rozwinięcie zainteresowań i zdolności poznawczych. Kształcenie ma za zadanie wszechstronny, intelektualny rozwój jednostek „wielostronnie powiązany z rozwojem emocjonalnym i wolicjonalnym”⁷².

Zdaniem W. Okonia termin kształcenie często zastępowany był określeniami: nauczanie, proces nauczania co wskazywało na koncentrowanie się badaczy tego procesu głównie na czynnościach nauczyciela. Autor ten zauważa także, iż kształcenie jest częścią wychowania i dlatego w procesie kształcenia realizowane są także podstawowe zadania ogólnowychowawcze⁷³. Pojęcie kształcenie - zdaniem W. Okonia - obejmuje zarówno nauczanie i uczenie się a także „kształtowanie wychowanka przy jego własnym, podmiotowym udziale, realizowanie w jego osobowości jakichś celowych zmian”⁷⁴. W. Okoń proponuje więc aby proces kształcenia rozumieć jako „(...) uporządkowany w czasie ciąg zdarzeń obejmujący takie czynności nauczycieli i uczniów, ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści oraz takie warunki i środki, jakie służą wywoływaniu zmian w uczniach, stosowanie do przyjętych celów kształcenia”⁷⁵.

Natomiast F. Bereźnicki podkreśla, iż kształcenie jest procesem ściśle powiązany z procesem wychowania, jest częścią składową wychowania. Proces kształcenia jest więc realizowaniem podstawowych celów oraz zadań ogólnowychowawczych, jest „wielostronnym procesem, w trakcie którego obok usystematyzowanego procesu nabywania wiadomości, umiejętności i nawyków, rozwijają się i doskonalą wszystkie cechy osobowości człowieka”⁷⁶.

⁷¹ Z. Mysłakowski: *Kształcenie i doświadczenie*. Warszawa 1961, PWZS.

⁷² Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, s. 22.

⁷³ W. Okoń: *Wprowadzenie do teorii nauczania [w:] Materiały do nauczania pedagogiki. Część II. Dydaktyka*. Pod red. W. Okonia. Warszawa 1953, PZWS.

⁷⁴ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1998, Wyd. „Żak”, s. 129.

⁷⁵ Tamże, s. 133.

⁷⁶ F. Bereźnicki: *Dydaktyka ogólna w zarysie*. Szczecin 1984, Wydawnictwo Naukowe WSP w Szczecinie, s. 29.





Również S. Palka zauważa, iż procesu kształcenia nie można ograniczać jedynie do czynności nauczania i uczenia się ale powinien także obejmować „elementy wychowania związane z formowaniem osobowości uczniów (działania dośrodkowe) sprzężone ze wspomaganiem rozwoju osobowości (działania odśrodkowe), z kształtowaniem postaw poznawczych, eksponowaniem wartości i wprowadzaniem uczniów do świata wartości, przygotowaniem ich do samokształtowania, samooceniań”⁷⁷.

Natomiast J. Pólturzycki, badacz z kręgu dydaktyki dorosłych ujmując kształcenie jako „proces nauczania i uczenia się połączony we wspólnej realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych”⁷⁸.

W literaturze niemieckiej podkreśla się etymologiczne korzenie słowa kształcenie i stąd jest to kształtowanie, modelowanie, formowanie intelektualnej strony osobowości a także uznaje się, iż jest to proces związany z wychowywaniem gdyż przyswajanie, nabywanie wiadomości, zdolności oraz przekonań następuje zawsze w jakimś etapie wychowywania⁷⁹.

Analiza literatury przedmiotu dotyczącej kształcenia wskazuje, iż proces ten w tradycyjnym ujęciu rozumiany był przede wszystkim jako przekazywanie wiedzy, uczenie innych, rozwój intelektualny zaś współcześnie wiąże się go z rozwojem całej osobowości nie tylko sferą intelektualną ale także emocjonalną i sferą działania praktycznego.

W niniejszej pracy przyjmuję, iż kształcenie jest ściśle sprzężone z wychowywaniem a także samowychowaniem i samokształceniem, jest aktywnym procesem związanym z nabywaniem wiedzy i umiejętności ale także kształtowaniem odpowiedniego stosunku do świata i wartości społecznych, moralnych, poznawczych i religijnych.

Ad III) Istotnymi elementami teoretycznej wiedzy pedagogicznej wyznaczającymi kolejną dziedzinę pedagogiki są działania wypływające z samej aktywności jednostki (działania odśrodkowe⁸⁰) a więc samowychowanie, samokształcenie, samokształtowanie i rozwój człowieka przez całe życie. Jak zauważa S. Palka „ten krąg dziedziny pedagogiki jest dostrzegalny, lecz bardzo słabo eksplorowany”⁸¹.

⁷⁷ S. Palka: *Podejście jakościowe w procesie poznawania dydaktycznego* [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Pod red. K. Denka, F. Bereźnickiego. Toruń 1998, Wyd. Adam Marszałek, s. 43.

⁷⁸ J. Pólturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1996, Wyd. Adam Marszałek, s. 87.

⁷⁹ H. Giesecke: *Einführung in die Pädagogik*. München 1982, Juventa Verlag oraz *Pädagogischen Wörterbuch*. Berlin 1987, Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

⁸⁰ S. Palka: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli...*

⁸¹ Tamże, s. 45.





Mając na uwadze autonomiczny rozwój człowieka, samodzielne zdobywanie wiedzy, nabywanie sprawności i umiejętności czy też kształcenie cech charakteru badacze określają najczęściej tego typu działania jako samowychowanie, samokształcenie a także autokreacja czy też samodoskonalenie, samorozwój.

W polskim słowniku pedagogicznym znajdują się definicje samowychowania, samokształcenia, samorealizacji i autodekacji. Otóż samowychowanie jest tu określane jako „samorzutna praca człowieka nad ukształtowaniem własnego poglądu na świat, własnych postaw, cech charakteru i własnej osobowości (...)”⁸². Na temat samowychowania w Encyklopedii Pedagogicznej pisze I. Jundziłł. Jej zdaniem jest to „świadome i celowe kierowanie sobą”, a wyraża się ono w regulowaniu swego postępowania i w działaniach według dobrowolnie przyjętych wzorów⁸³.

Najczęściej w literaturze przedmiotu samowychowanie określane, ujmowane jest najczęściej jako:

- wychowanie samego siebie poprzez nabywanie wiedzy (L. Zarzecki ⁸⁴),
- samodzielne działania jednostki podejmowane w celu udoskonalenia własnej osobowości (H. Muszyński ⁸⁵),
- trening w zakresie świadomego kierowania przez jednostkę własnym postępowaniem i rozwojem (H. Muszyński⁸⁶),
- zespół zintegrowanych czynności podejmowanych przez wychowanka w stosunku do samego siebie i w sposób autonomiczny, z zamiarem udoskonalenia czegoś w sobie (A. J. Sowiński ⁸⁷),

- metoda realizacji samego siebie, przyjmowanie altruistycznej postawy wobec innych (K. Dąbrowski⁸⁸),

⁸² W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 349.

⁸³ I. Jundziłł: *Samowychowanie* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*. Pod red. W. Pomykała. Warszawa 1996, Fundacja INNOWACJA, s. 716.

⁸⁴ L. Zarzecki: *Wstęp do pedagogiki*. Lwów-Warszawa 1922, KPTNSW.

⁸⁵ H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania...*

⁸⁶ Tamże, s. 336.

⁸⁷ A. J. Sowiński: *Pedagogiczny sens samowychowania* [w:] *Podstawy teoretyczne pracy wychowawczej*. Zeszyt 4. Szczecin-Gorzów Wielkopolski 1995, WOM.

⁸⁸ K. Dąbrowski: *Trud istnienia*. Warszawa 1986, NK.





- świadome i dobrowolne dokonywanie zmian kierunkowych cech własnej osobowości zgodnie z przyjętym ideałem (S. Pacek⁸⁹),
- świadome kształtowanie określonych postaw i cech charakteru (W. Spasowski⁹⁰, Z. Mysłakowski⁹¹),
- proces samokształtowania, formowania osobowego „ja”, własnej indywidualności (W. Cichoń⁹²).

Obok terminu „samowychowania” funkcjonuje również „samokształcenie”, które to pojęcie również jest niejednolicie definiowane w literaturze przedmiotu. I znów rozpocznę od informacji słownikowej. Otóż W. Okoń definiuje samokształcenie jako „samouctwo, osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której cele, treść, warunki i środki ustala sam podmiot”⁹³. W podobny sposób pojmują ten termin także inni badacze tego zjawiska. Termin ten najczęściej jest definiowany jako:

- samouctwo, samodzielne zdobywanie wyższego poziomu wiedzy oraz wyższego poziomu wykształcenia (A.B. Dobrowolski⁹⁴),
- szczególna forma uczenia się zamierzonego (F. Urbańczyk⁹⁵),
- proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się (J. Pólturzycki⁹⁶),
- samodzielne uczenie się ale także i kształtowanie postaw oraz przekonań (R. Wroczyński⁹⁷),
- samodzielne przyswajanie nowej wiedzy a także samodzielne wyrabianie sprawności umysłowych oraz praktycznych (Z. Matulka⁹⁸),
- swoisty typ uczenia się, obejmujący własny wysiłek uczącego się podmiotu, nie podlegający kontroli zewnętrznej przy jednoczesnej autokontroli i samoocenie (Cz. Kupisiewicz⁹⁹),

⁸⁹ S. Pacek: *Samowychowanie studentów*. Warszawa 1977, PWN, s. 47.

⁹⁰ W. Spasowski: *Wybór pism pedagogicznych*. Warszawa 1949, „KiW”.

⁹¹ Z. Mysłakowski: *Kształcenie i doświadczenie*. Warszawa 1961, PZWS.

⁹² W. Cichoń: *Wartości-Człowiek -Wychowanie*. Kraków 1996, Wyd. UJ.

⁹³ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 348.

⁹⁴ A. B. Dobrowolski: *Pisma pedagogiczne. Moralność umysłowa*. Warszawa 1964, PZWS.

⁹⁵ F. Urbańczyk: *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*. Warszawa 1959, PZWS.

⁹⁶ J. Pólturzycki: *Wdrażanie do samokształcenia*. Warszawa 1983, WSiP, s. 14.

⁹⁷ R. Wroczyński: *Środowisko. Instytucje wychowawcze i oświatowe [w:] Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1985, PWN, s. 251.

R. Wroczyński definiuje samokształcenie jako samodzielne lub z pomocą innych przyswajanie wiedzy i jest to jego zdaniem także samowychowanie, natomiast samouctwem nazywa całkowicie samodzielne zdobywanie wiadomości

⁹⁸ Z. Matulka: *Metody samokształcenia*. Warszawa 1983, WSiP.





- samodzielne, indywidualne zdobywanie, pogłębianie i aktualizowanie przez jednostkę wiedzy i umiejętności (M. T. Kiszczak¹⁰⁰),
- praca nad samym sobą, sztuka panowania nad sobą (J. Szczepański¹⁰¹),
- rozwój takich dyspozycji jak inteligencja, wiedza, doświadczenia (S. Pacek¹⁰²).

Zdaniem J. Kujawińskiego pojęcie samokształcenie ma charakterystyczne cechy do których należą: automotywacja, autoplanowanie, autorealizowanie, autokontrolowanie oraz autoocenywanie¹⁰³. Autor ten ponadto proponuje aby rozróżnić samokształcenie indywidualne od samokształcenia nieindywidualnego.

Termin samorealizacja jest zdaniem J. Górniewicza przeniesionym słowem do języka polskiego z języka angielskiego (self-realization) i oznacza dosłownie realizowanie samego siebie¹⁰⁴. Autor ten zauważa, że samorealizacja różni się od samowychowania i samokształcenia, gdyż odnosi się równocześnie do dwóch rzeczywistości: „do tego, czym jednostka dysponuje jako zarazem źródło potencjalnych zdolności i całość doświadczenia życiowego, jak i też do tego, co jest subiektywną skalą oceny, miarą osiągniętych wyników, podejmowanych działań”¹⁰⁵. Według K. Obuchowskiego samorealizacja jest procesem zmian rozwojowych, który polega na doskonaleniu osobowości¹⁰⁶ zaś J. Górniewicz definiuje ten termin jako cel wychowania i kształcenia, proces aktualizowania potencjalnych zdolności człowieka oraz swoistą właściwość jednostki, dzięki której może ona osiągać poczucie szczęścia, spełnienie swoich marzeń, realizowanie zdolności, odczuwanie radości z egzystencji w świecie¹⁰⁷. Natomiast przedstawiciel psychologii humanistycznej H. Maslow określa samorealizację jako całokształt działań jednostki skierowanych na realizację jej potencjalnych możliwości oraz kierowanie się przez nią jej własnymi wartościami i celami¹⁰⁸.

⁹⁹ C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.

¹⁰⁰ M. T. Kiszczak: *Samokształcenie a rozwój zawodowy nauczycieli*. Warszawa 1990, PWN, s. 64.

¹⁰¹ J. Szczepański: *O indywidualności*. Warszawa 1988, IWZZ.

¹⁰² S. Pacek: *Samowychowanie studentów*. Warszawa 1977, PWN.

¹⁰³ J. Kujawiński: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*. Poznań 2000, Wyd. Naukowe UAM.

¹⁰⁴ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn 1997, WSP.

¹⁰⁵ Tamże, s. 44-45.

¹⁰⁶ Podaję za: W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 348.

¹⁰⁷ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, s. 45.

¹⁰⁸ Podaję za: J. Górniewicz, K. Rubacha: *Droga do samorealizacji czyli w poszukiwaniu tożsamości*. Toruń 1993, Wyd. „C&T”, s. 20.





W terminologii pedagogiki funkcjonują także inne pojęcia związane z aktywnym działaniem jednostki a wśród nich: autoedukacja, autokreacja. W słowniku pedagogicznym terminy te równoznaczne są samokształceniu i samowychowaniu.

Autoedukacja jest terminem przeniesionym z języka angielskiego i francuskiego, w języku niemieckim odpowiada również wyrażeniu Selbsterziehung a określa się tym mianem proces rozwoju samego siebie, swojej osobowości, intelektu i wszelkich sprawności¹⁰⁹. Zdaniem D. Jankowskiego autoedukacja jest autokreacją intencjonalną, indywidualnym twórczym procesem pozwalającym jednostce uaktywnić różne sytuacje i działania w celu osiągnięcia wyższego poziomu rozwoju swojej osobowości¹¹⁰.

Termin autokreacja w pedagogice jest najczęściej utożsamiany z samostwarzaniem, współtworzeniem, tworzeniem samego siebie¹¹¹, działaniami twórczymi; ponadto jest on rzadko definiowany i niejednolicie. M. Dudzikowa utożsamia termin autokreacja z samokształtowaniem i ujmuje rzecz jako dążenia jednostki do samookreślenia się będącego w relacji ze stadium rozwojowym, w którym się znajduje oraz realizowanie koncepcji własnej osoby, samodzielne kierowanie sobą, swoim rozwojem a więc tworzenie samego siebie¹¹².

Zdaniem W. Cichonia autokreacja jest procesem samowychowania a więc rozwojem własnej duchowości, świadomości aksjologicznej, umiejętności właściwego wyboru określonych zespołów wartości i twórczego podporządkowania tym wartościom osobowego „ja”¹¹³.

Natomiast J. Pietrański rozumie autokreację jako współformowanie, współtworzenie przez jednostkę własnej drogi życiowej i osobowości¹¹⁴. Jego zdaniem termin ten jest nadrzędny w stosunku do takich pojęć jak samowychowanie, samokształcenie.

W literaturze przedmiotu obok wymienionych powyżej pojęć funkcjonuje również termin samokształtowanie. Do kategorii pojęć pedagogicznych wprowadził go S. Palka uznając, iż podstawową dziedziną pedagogiki obok wychowania i kształcenia jest także

¹⁰⁹ *Lexikon der Pädagogik*. 2 Band. 1950 Bern, A. Fraucke AG, Verlag, s. 646-647.

¹¹⁰ D. Jankowski: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń 1999, Wyd. Adam Marszałek.

¹¹¹ Por. B. Matwijów: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków 1994, Wyd. UJ.

¹¹² M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne - czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych* [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Pod red. M. Dudzikowej, A. A. Kotusiewicz. Białystok 1994, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, s. 129.

¹¹³ W. Cichoń: *Perspektywy aksjologicznych badań w pedagogice* [w:] *Teoretyczne podstawy pedagogiki*. Pod red. S. Palki. Kraków 1987, Wyd. UJ, s. 125.

¹¹⁴ J. Pietrański: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu* [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Pod red. M. Tyszkowej. Warszawa 1988, PWN.





samoksztaltowanie człowieka¹¹⁵. Zdaniem S. Palki samoksztaltowanie ma zarówno wymiar samodzielnej aktywności wychowawczej (samowychowanie) jak i kształcącej (samokształcenie), która jest skierowana na samego siebie w celu pełnego rozwoju osobowości¹¹⁶.

Zdaniem M. Dudzikowej samoksztaltowanie jest to „inicjowanie i realizowanie przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z požądanymi przez jednostkę standardami”¹¹⁷.

Uwzględniając trzy sfery życia, sfery rzeczywistości wychowawczej w których przebywa człowiek, J. Gnitecki proponuje aby uznać, iż samoksztaltowanie to „wewnętrzna symboliczna komunikacja między tym, co jest, staje się i ma być, wyrażona w języku empirycznym, prakseologicznym i hermeneutycznym, dostosowanym do etapu rozwoju człowieka, jego możliwości poznawczych, emocjonalnych i sprawczych, indywidualnych społecznych i materialno-technicznych warunków działania, sposobów wspomagania własnych zamierzeń, stymulowania i kierowania podejmowanych czynności oraz wymagań bezwzględnych (...) i względnych (...), jakie ma on spełnić w swoim życiu”¹¹⁸. Definicja, którą proponuje ten autor ma możliwość aplikacji zarówno w pedagogice empirycznej jak i hermeneutycznej oraz empirycznej, uwzględnia ona bowiem sfery zainteresowań, eksploracji tych pedagogik.

Eksplikację pojęcia samoksztaltowanie, mającą na celu uściślenie sensu i znaczenia tego terminu przeprowadziła B. Matwijów¹¹⁹. Autorka ta analizując zastaną treść explicandum, zauważyła, iż znaczenie pojęcia samoksztaltowanie jest bardzo zbliżone do sensu terminów samowychowanie i samokształcenie zaś w literaturze pedagogicznej często zastępuje się te pojęcia bardziej ogólnymi, o szerszym zakresie treściowym takimi jak: samodoskonalenie, autoedukacja, autokreacja, kierowanie własnym rozwojem. Zdaniem B. Matwijów proces samoksztaltowania charakteryzuje się istotnymi cechami, właściwościami. Oto one¹²⁰:

- autonomiczność (wobec edukacji z zewnątrz),

¹¹⁵ S. Palka: *Zarys koncepcji teorii pedagogicznej* [w:] *Zagadnienia teorii pedagogicznej...*

¹¹⁶ S. Palka: *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych...*

¹¹⁷ M. Dudzikowa: *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Warszawa 1993, Spółka Wydawnicza TERRA, s. 35.

¹¹⁸ J. Gnitecki: *Elementy badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra 1996, WSP, s. 113.

¹¹⁹ B. Matwijów: *Samoksztaltowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku...*

¹²⁰ Tamże, s. 115.





- ciągłość (trwanie przez całe życie),
- integralność (procesów samokształcenia i samowychowania),
- dynamizm (struktur wewnętrznych - rola „ja”),
- holizm (wszystkie sfery istnienia człowieka),
- sensowność (uwartościwienie),
- twórczość (jedność intelektu i intuicji),
- etapowość (strukturalność),
- heterogenia celów.

Mając na uwadze wymienione właściwości procesu samokształtowania oraz biorąc pod uwagę zastane określenia explicandum B. Matwijów proponuje aby uznać, iż samokształtowanie to „trwająca przez całe życie samodzielna aktywność edukacyjna człowieka, nastawiona na pełny rozwój samego siebie, a zwłaszcza osobowego >>ja<<, poprzez realizację indywidualnych potencjałów, urzeczywistnianie wartości i twórcze działanie zewnętrzne”¹²¹.

Reasumując rozważania dotyczące tej dziedziny pedagogiki, która najogólniej określając dotyczy procesu rozwoju samego siebie zauważam, iż:

- a) pojęcie samowychowanie utożsamiane jest najczęściej z kształtowaniem osobowości, cech charakteru, realizowaniem określonych wartości i przekonań;
- b) termin samokształcenie jest określeniem samodzielnego zdobywania wiedzy, uczenia się, doskonalenia sprawności intelektualnych. Termin bliski pojęciu samouctwo;
- c) autoedukacja, autokreacja – jako pojęcia zawierające cechy treściowe samowychowania, samokształcenia, ze zwróceniem uwagi na twórczą aktywność w samorealizowaniu siebie;
- d) samokształtowanie jest określeniem zawierającym wymiar samodzielnego uczenia się, doskonalenia poznawczego jak i kształtowania własnej osobowości, jej pełnego rozwoju.

We wszystkich tych terminach pojawiają się charakterystyczne dla tych pojęć elementy:

- własna aktywność podmiotu,
- samodzielność działań,
- świadomość i intencjonalność dokonań,
- rozwój autonomiczny,
- autokontrola,

¹²¹ Tamże, s. 115.





- ciągłość działań.

Teoretyczna wiedza pedagogiczna powstaje w wyniku badań pedagogów teoretycznie zorientowanych ale i także pedagogów-praktyków¹²². M. Nowak zauważa, że źródła pedagogiki jako nauki dzielą się na dwie podstawowe grupy:

- źródła praktyczne (praktyka),
- źródła naukowe¹²³.

Podobnie twierdził W. Zaczyński przydając istotną rolę nauczycielom (a więc pedagogom praktykom) w tworzeniu, budowaniu pedagogiki. Autor ten uznał, iż „tworzenie nauki w naszej dziedzinie wymaga koniecznej obecności nauczyciela praktyka, który jest już to przedmiotem badań, już to ich współuczestnikiem (partnerem), już to samodzielnym ich uczestnikiem” i dodaje „nauczyciel jest niepomijalnym składnikiem tej rzeczywistości, którą poznaje pedagog”¹²⁴.

W jaki sposób nauczyciel może być współtwórcą teoretycznej wiedzy pedagogicznej? Pedagodzy praktycy mogą współtworzyć teoretyczną wiedzę pedagogiczną wówczas kiedy przejawiają postawę badawczą. Zdaniem J. Poplucza obowiązki nauczyciela skupiają się wokół wypełniania przez niego odpowiednich funkcji wśród których znajduje się także funkcja badawcza¹²⁵.

Autor ten definiuje badawczą funkcję nauczyciela jako zespół czynności mających na celu:

- poznawanie uczniów i ich środowiska,
- weryfikację skuteczności stosowanych rozwiązań organizacyjno-metodycznych,
- wprowadzanie innowacji pedagogicznych,
- samokształcenie przedmiotowo-metodyczne i organizacyjno-metodologiczne¹²⁶.

Według S. Palki muszą zaistnieć także inne warunki aby nauczyciel występował w roli badacza. Zdaniem tego autora, nauczyciele wykazują postawę badawczą, przyjmują rolę badaczy wówczas gdy:

- rozwiązują zadania badawcze w zakresie wyuczonej dziedziny wiedzy,
- prowadzą badania naukowe nad problematyką wychowania i kształcenia,

¹²² S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia...*, s. 70.

¹²³ M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin 1999, KUL, s. 159.

¹²⁴ W. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1997, WSiP, s. 10–11.

¹²⁵ J. Poplucz: *Badawcza funkcja nauczyciela*. „Chowanna” 1986/1. Autor ten wymienia także funkcje: informującą, motywującą, kontrolno-korektywną, opiekuńczą, środowiskową, organizacyjną.

¹²⁶ Tamże, s. 20.





- organizują pracę badawczą uczniów, tak w toku zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych, pozaszkolnych¹²⁷.

Natomiast J. Gnitecki funkcję badawczą nauczycieli wiąże przede wszystkim z doskonaleniem procesów edukacyjnych w szkole jako rezultatu prowadzonej przez nauczycieli pracy badawczej¹²⁸. Autor ten utożsamia więc pracę naukowo-badawczą nauczycieli głównie z wprowadzaniem przez nich innowacji pedagogicznych, postępu pedagogicznego.

W. Komar uważa, że przyjęcie postawy badawczej wymaga od nauczyciela samokontroli, samooceny a także ciągłego doskonalenia własnej pracy i umiejętnego wykorzystywania wniosków płynących z działań diagnostycznych¹²⁹. Podstawową płaszczyzną działań

nauczyciela badacza jest więc poznawanie uczniów - diagnozowanie¹³⁰, działania profilaktyczne w zakresie wychowania i prognozowanie kierunków rozwoju tak wychowanków jak i własnego, zawodowego¹³¹. Słusznie zauważa W. Komar, że to właśnie nauczyciel przejawiający postawę badawczą może być pośrednikiem pomiędzy nauką a praktyką, bowiem przez swoją postawę badawczą w wyniku własnych refleksji i twórczej adaptacji zaleceń teoretycznych do konkretnych warunków działania może dostarczać impulsów teorii i zarazem weryfikować jej ustalenia¹³².

Tak więc przyjmowanie postawy badawczej związane jest także z funkcją innowacyjną. Co kryje się pod pojęciem innowacja pedagogiczna? Analizując literaturę przedmiotu można zauważyć, że termin ten związany jest zakresem pojęciowym z nowatorstwem i twórczością pedagogiczną. W słowniku pedagogicznym wyrażenie „innowacja pedagogiczna” definiowane jest jako „zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego,

¹²⁷ S. Palka: *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*. ZNUJ, Prace Pedagogiczne. Z.1, Kraków 1984, Wyd. UJ, s. 99.

¹²⁸ J. Gnitecki: *Praca naukowo-badawcza nauczycieli specjalności ogólnej* [w:] *Poszukiwania naukowo-badawcze nauczycieli*. Pod red. Z. Węsierskiego. Bydgoszcz 1989, CDN.

¹²⁹ W. Komar: *Funkcja badawcza nauczyciela*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1987/5-6.

¹³⁰ Diagnostyczne poznanie jest to opis cech i objawów badanego zjawiska na drodze obserwacji, badań specjalnych, eksperymentów, mających na celu zebranie danych dotyczących badanego przedmiotu jego otoczenia a co stanowi podstawę do uzyskania diagnozy (rozpoznania stanu rzeczy). Por. S. Ziemiński: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa 1973, WP.

¹³¹ W. Komar: *Funkcja badawcza nauczyciela ...*

¹³² Tamże, s. 82





wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym”¹³³ i dalej „w zależności od charakteru i zakresu wprowadzanych zmian wyróżnia się: nowatorstwo pedagogiczne i twórczość pedagogiczną”¹³⁴.

Rzecz zwięźlej ujmuje C. Barański pisząc, iż „innowacje to (...) celowe zmiany wprowadzane przez człowieka, które przyczyniają się do postępu”¹³⁵. Innowacje pedagogiczne to także „intencjonalne wprowadzenie przez nauczycieli zmian do organizowanego przez nich procesu dydaktyczno-wychowawczego w celu jego ulepszenia i udoskonalenia”¹³⁶.

Natomiast D. Ekiert-Grabowska proponuje aby przez innowacje pedagogiczne rozumieć „zmiany zawierające elementy nowości, wprowadzane świadomie do systemu szkolnego w celu ulepszenia praktyki edukacyjnej zgodnie z określonymi potrzebami pedagogicznymi”¹³⁷. Zdaniem tejże autorki zmiany te mogą być inicjowane zarówno przez placówki nadzorujące szkoły – wówczas można mówić o innowacjach makrosystemowych – jak i przez nauczycieli oraz wychowawców (innowacje mikrosystemowe)¹³⁸.

Wnikliwą analizę pojęcia innowacja przeprowadził R. Schulz. Zdaniem tego autora innowacja jest swoistym sposobem rozwiązania określonego problemu adaptacyjnego, jednakże jest to także „pewnego rodzaju praktyka zmiany, która uprawiana jest na różnych poziomach systemu oświatowego i zorientowana na wprowadzanie zmian o różnej treści, skali i kierunku”¹³⁹. Tak więc nauczyciel- innowator pisze R. Schulz to „nauczyciel badacz; to twórca i użytkownik nowej wiedzy, to ktoś, kto wzbogaca zasoby informacyjne praktyki dydaktyczno-wychowawczej i na tej podstawie projektuje (i wdraża) nowe rozwiązania, przyczyniające się do rozwoju kształcenia i wychowania, składające się na postęp pedagogiczny”¹⁴⁰.

¹³³ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 136.

¹³⁴ Tamże, s. 136.

¹³⁵ C. Barański: *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*. Warszawa 1986, WSiP, s. 15.

¹³⁶ E.L. Lesiak-Laska: *Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych nauczycieli klas początkowych*. Rzeszów 1992, WSP, s. 33.

¹³⁷ D. Ekiert-Grabowska: *Metodologiczne problemy badań nad nowatorstwem pedagogicznym nauczycieli* [w:] *Teoretyczno-empiryczne problemy pedagogiki*. Pod red. B. Żechowskiej. Katowice 1988, Wyd. UŚ, s. 49.

¹³⁸ Tamże.

¹³⁹ R. Schulz: *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. Warszawa 1980, PWN, s. 115.

¹⁴⁰ R. Schulz: *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa 1989, WSiP, s. 33.





Przejawem nowatorstwa pedagogicznego jest twórczość pedagogiczna¹⁴¹, którą można zdefiniować jako „wszelkie formy rozwoju (wzbogacania) kultury wychowania, wyrażające się we wprowadzaniu przez nauczycieli innowacji do zinstytucjonalizowanej praktyki edukacyjnej”¹⁴².

Natomiast W. Okoń proponuje aby przez twórczość nauczycielską rozumieć „samodzielne rozwiązywanie przez nauczycieli zagadnień praktycznych w toku oddziaływania na wychowanków – prowadzące do wybitnych wyników a zgodne z określonym ideałem wychowawczym”¹⁴³.

Propozycję kategorii zachowań składających się na twórczość pedagogiczną przedstawia R. Schulz. Zdaniem tego autora wzbogacanie kultury wychowania dokonuje się dzięki aktywności twórczej nauczycieli, która polega na opracowaniu i wdrażaniu do praktyki innowacji stanowiących nowe rozwiązania problemów edukacyjnych a także dzięki stosowaniu w praktyce wyników badań naukowych – a dokładnie rzecz ujmując – przetworzeniu nowej wiedzy na ideę nowych rozwiązań, na język bezpośrednich działań praktycznych¹⁴⁴. Twórcze działania nauczycieli polegają zdaniem tego autora najczęściej na tym, że:

- nauczyciel jest samodzielnym twórcą danej innowacji,
- autor konkretnej innowacji jest także jej pierwszym odbiorcą i użytkownikiem,
- działania twórcze mają charakter całościowy,
- efektem aktu twórczego jest wyłącznie wzbogacanie indywidualnego doświadczenia praktyka choć może też stać się zaczynem zmian w szerszym kręgu pedagogicznym,
- innowacja jako dzieło nauczyciela-twórcy ma przede wszystkim status propozycji niż charakter gotowej nowości¹⁴⁵.

Innowacje pedagogiczne są więc sprzężone znaczeniowo z nowatorstwem i postępem pedagogicznym. Nowatorstwo pedagogiczne jest określeniem działalności praktyków pedagogicznych, która polega na ulepszaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej poprzez ich

¹⁴¹ B. Matwijów: *Twórcze aspekty badawczej i praktycznej działalności nauczycieli* [w:] *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. Pod red. S. Palki. ZNUJ. Prace Pedagogiczne. Z. 22, Kraków 1995, Wyd. UJ.

¹⁴² R. Schulz: *Twórczość pedagogiczna*. Warszawa 1994, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 21.

¹⁴³ W. Okoń: *O postępie pedagogicznym*. Warszawa 1970, Książka i Wiedza, s. 256.

¹⁴⁴ Tamże.

¹⁴⁵ Tamże, s. 26.





własne pomysły racjonalizatorskie¹⁴⁶. Termin ten jednak najczęściej jest definiowany jako rodzaj najbardziej złożonej działalności innowacyjnej, opierającej się na inicjatywie samego nauczyciela¹⁴⁷. Uważa tak również C. Barański, który nowatorstwo pedagogiczne utożsamia z końcowym etapem innowacji, jest to jego zdaniem wdrożenie i upowszechnienie w szkołach innowacji znanych teoretycznie ale nie stosowanych¹⁴⁸.

Nowatorstwo to efekt działalności twórczej, badawczej nauczyciela; jest to „całokształt działań w toku których nauczyciele projektują i wprowadzają do swej praktyki określone zmiany (innowacje), mające na celu uzyskanie nowych i jakościowo lepszych rezultatów wychowawczych”¹⁴⁹.

Cechą konstytutywną innowacji pedagogicznych jest - obok nowatorstwa - postęp pedagogiczny. Czym jest postęp pedagogiczny? Odwołajmy się najpierw do ogólnej definicji postępu pedagogicznego zaproponowanej przez W. Okonia w myśl której jest to „proces pozytywnych przemian w dziedzinie oświaty i wychowania, polegający na wzbogacaniu wiedzy i doświadczeń pedagogicznych o nowe elementy (innowacje) oraz na osiągnięciu nowych i coraz lepszych wyników w przygotowywaniu młodych pokoleń do życia w społeczeństwie”¹⁵⁰.

Jednak S. Palka zauważa, że postęp pedagogiczny może przejawiać się jako:

- wzrost i rozwój pewnych zjawisk a wskaźnikami tak pojmowanego postępu są np. wzrost osiągnięć szkolnych uczniów, rozwój badań w tym prób eksperymentalnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- ubytek i hamowanie (zmniejszanie się w toku procesów edukacyjnych ilości oraz poziomu natężenia cech, zjawisk wychowawczo i społecznie negatywnych),
- zachowanie status quo (w wyniku wpływów np. rodziców, grup rówieśniczych oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli mogą być unicestwiane i wówczas postępem pedagogicznym jest utrwalenie i zachowanie dotychczasowych osiągnięć pedagogicznych)¹⁵¹.

¹⁴⁶ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 267.

¹⁴⁷ D. Rusakowska: *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*. Warszawa 1986, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

¹⁴⁸ C. Barański: *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*. Warszawa 1986, WSiP.

¹⁴⁹ R. Schulz: *Rola nowatorstwa pedagogicznego w oświatowym ruchu innowacyjnym*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1983/5-6.

¹⁵⁰ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 306.

¹⁵¹ S. Palka: *Przejawy i kierunki postępu pedagogicznego*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1985/3, s. 28-30.





Czym uwarunkowane jest wprowadzanie postępu pedagogicznego? Według S. Palki zależy to przede wszystkim od wspierania pracy innowacyjnej nauczycieli i wychowawców, którzy to poprzez swoje działania badawcze mogą wzbogacać praktykę edukacyjną aplikując do niej dokonania teorii pedagogicznej i tym samym weryfikować dokonania teoretyków, mogą praktycy także samodzielnie przekształcać konstrukty teorii pedagogicznej¹⁵².

Zdaniem S. Palki nauczyciel może stać się badaczem-innowatorem nie tylko gdy organizuje proces kształcenia przez badanie, organizuje pracę badawczą uczniów ale i wówczas gdy podejmuje sam badania pedagogiczne¹⁵³.

Jakiego rodzaju badania mogą być prowadzone przez pedagogów-praktyków? Nauczyciele (pedagodzy praktycznie zorientowani) mogą prowadzić następujące rodzaje badań:

-badania aplikacyjne (tego typu badania o charakterze weryfikacyjnym lub wdrożeniowym mogą służyć wprowadzaniu do praktyki koncepcji dydaktycznych oraz wychowawczych a mają na celu bądź sprawdzanie empiryczne koncepcji teoretycznych bądź wdrażaniu koncepcji już sprawdzonych),

-badania twórcze (tego typu badania mają na celu rekonstruowanie przebiegu procesów pedagogicznych w przeszłości, diagnozowanie tych zjawisk a także ich wyjaśnianie, oraz projektowanie i realizowanie korzystnych zmian w przebiegu procesów pedagogicznych)¹⁵⁴.

Ścisłe związane z ruchem nowatorskim są badania rozwojowe, które to stanowią drogę dla przenikania koncepcji teoretycznych do praktyki i odwrotnie mogą być także impulsem, bodźcem dla rozwoju teoretycznej wiedzy pedagogicznej¹⁵⁵. Badania rozwojowe w pedagogice to „takie badania, które polegają na opracowaniu programu zmian i wywoływaniu tych zmian w obrębie zjawisk i procesów pedagogicznych”¹⁵⁶. Badania tego typu mają na celu budowanie, opracowywanie, projektowanie a także wprowadzanie zmian do praktyki edukacyjnej i szacowanie wyników tych zmian¹⁵⁷.

¹⁵² Tamże, s. 36.

¹⁵³ S. Palka: *Praca badawcza w kształceniu nauczycieli dla innowacji pedagogicznych* [w:] *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*. Pod red. R. Schulza. Toruń 1992, Wyd. UMK.

¹⁵⁴ S. Palka: *Praca naukowo-badawcza nauczyciela - istota i cele* [w:] *Poszukiwania naukowo-badawcze nauczycieli*. Pod red. Z. Węgieńskiego. Bydgoszcz 1989, CDN.

¹⁵⁵ S. Palka: *Badania rozwojowe w pedagogice praktycznie zorientowanej*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1988/2.

¹⁵⁶ S. Palka: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli...*, s. 97.

¹⁵⁷ Tamże.





S. Palka zauważa, że badania rozwojowe pomimo, iż są zbliżone znaczeniowo do badań w działaniu to jednak mają szersze znaczenie pojęciowe, są bardziej zaawansowanym typem badań.

Czym jest zatem badanie w działaniu? Otóż badanie w działaniu (action research) zdaniem J. McKernana jest to rodzaj badań systematycznych, samorefleksyjnych, podejmowanych przez badaczy-praktyków w celu udoskonalenia praktyki¹⁵⁸. Autor ten dodaje, że badanie w działaniu jest dokładnym, systematycznym sposobem gromadzenia informacji a uczestnicy tych badań kierują się własną, krytyczną refleksją w czasie przeprowadzania badań i analizowania ich wyników¹⁵⁹.

Natomiast S. Corey uznała, iż action research są badaniami podejmowanymi przez nauczycieli a także administratorów i wizytatorów w celu podniesienia poziomu własnej działalności praktycznej¹⁶⁰.

Metoda badań w działaniu została wprowadzona na początku XX wieku przez psychologa społecznego Kurta Lewina, związana była z nurtem pedagogiki pragmatycznej, aktywistyczną koncepcją uczenia się oraz z działalnością szkół eksperymentalnych¹⁶¹. Badania w działaniu służą przede wszystkim rozwiązywaniu doraźnych problemów natomiast badania rozwojowe to zarówno wdrażanie uprzednio opracowanych zmian do praktyki jak i szacowanie efektów tych zmian¹⁶². Na gruncie pedagogiki można wyróżnić zasadniczo dwa nurty, rodzaje badań w działaniu: „emancipatory action research” oraz „collaborative action research”¹⁶³. Pierwszy rodzaj badań, który można przetłumaczyć (w wolnym przekładzie) jako wyzwolone badanie w działaniu nawiązuje do fenomenologii i hermeneutyki, celem tego rodzaju badań jest przede wszystkim wzajemne zrozumienie się uczestników tzw. grup refleksyjnych, które to składają się z praktyków. To wzajemne zrozumienie się dotyczy problemów z jakimi stykają się praktycy stosujący teorie w swojej działalności¹⁶⁴. Natomiast

¹⁵⁸ J. McKernan: *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London 1991, Kogan Page, s. 5.

¹⁵⁹ Tamże, s. 4-5.

¹⁶⁰ Podaję za: B. Żechowska: „Action research” jako swoista strategia uczestnictwa nauczycieli w procesach edukacyjnych [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*. Pod red. J. Półturzyckiego, E.A. Wesołowskiej, Toruń 1994, Wyd. Adam Marszałek.

¹⁶¹ J. Gnitecki: *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*. Poznań 1999, Wyd. Naukowe PTP.

¹⁶² S. Palka: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli...*, s. 96.

¹⁶³ S. Kemmis: *Action Research [w:] Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook*. Edited by J. P. Keeves. Oxford 1988, Pergamon Press.

¹⁶⁴ Tamże, s. 47.





badania „collaborative action research” (a więc wspólne badania) są odmianą badań w działaniu przeznaczoną głównie dla nauczycieli jako alternatywa badań stricte naukowych, akademickich. W tego rodzaju modelu badań akcentuje się także udział badaczy z zewnątrz, naukowców wespół z którymi nauczyciele dokonują opisu i wyjaśniania sytuacji zachodzących w toku działań dydaktyczno-wychowawczych, na bazie czego starają się modyfikować, ulepszać swoją pracę¹⁶⁵.

Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak badanie w działaniu nie może być zastępczą drogą gromadzenia informacji o zjawiskach edukacyjnych ale jest procedurą badawczą, która umożliwia dodatkowe – obok innych metod badawczych – ich poznanie¹⁶⁶. Ta forma badań jest istotna w praktyce edukacyjnej gdyż:

- umożliwia aktywną działalność badawczą nauczyciela wynikającą z jego bezpośredniego zainteresowania,
- aktywność badawcza dotyczy subiektywnie ważnych spraw dziejących się w warsztacie nauczycielskim: w klasie, w szkole, w jego najbliższym otoczeniu,
- rozwiązywanie problemów badawczych, weryfikowanie hipotez są zabiegami, które ułatwiają praktykę i ocenianie własnej pracy,
- rezultaty badań stanowią własne źródła refleksji nauczyciela,
- „aktywność badawcza umożliwia wiązanie interesu jednostki ze sferą społeczną”¹⁶⁷.

Zdaniem M. Malewskiego procedura action research służy budowaniu teorii ale nie tych ściśle naukowych co teorii nieformalnych, praktycznych¹⁶⁸. Potoczna wiedza praktyczna może przyjąć postać teorii nieformalnych, istniejących w świadomości ich twórców i użytkowników a tworzonych w celu rozwiązywania konkretnych problemów praktycznych. Teorie nieformalne wykazują pewne podobieństwo do teorii naukowych, gdyż spełniają także funkcje deskryptywną, eksplanacyjną, prognostyczną i praktyczną a poza tym jak każda teoria naukowa składają się z dwóch członów, z których pierwszy tworzy wiedza jawna, uświadamiana, dająca się werbalizować i komunikować drugi zaś jest to wiedza nieuświadamiana przez jej twórców, zakodowana w ich strukturach poznawczych.

¹⁶⁵ J. McKernan: *Curriculum Action Research...*

¹⁶⁶ M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń 1997, Wyd. EDYTOR.

¹⁶⁷ Tamże, s. 118.

¹⁶⁸ M. Malewski: *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej...*





Nieformalne teorie w przeciwieństwie do naukowych nie stanowią wiedzy o świecie ale są jedynie wskazówkami, wytycznymi jak działać w rzeczywistości¹⁶⁹.

Zdaniem D.A. Schöna, twórcy tzw. epistemologicznej koncepcji refleksyjnego praktyka, teorie nieformalne tworzone są w toku działalności refleksyjnej pedagogów praktycznie zorientowanych¹⁷⁰. Refleksja jest rozumiana przez D. A. Schöna jako proces skierowania myśli praktyków na działania¹⁷¹. Jest to swoisty sposób samooceny pracy zawodowej nauczycieli z nastawieniem na jej modyfikowanie, przekształcanie, ulepszanie. Istotną kategorią występującą w tej koncepcji jest tzw. zdolność praktyków do tworzenia wiedzy (knowledgeable) a więc pewna sprawność metodologiczna do tworzenia nowych znaczeń, wartości poznawczych w trakcie działania, rozwiązywania nowych problemów praktycznych co do których nie można zastosować znanej wiedzy naukowej czy też rutynowego postępowania. W trakcie działania praktyk wytwarza, buduje więc nową wiedzę choć najczęściej nie potrafi jej naukowo opisać, zweryfikować¹⁷².

Oczywiste wydaje się, iż nie każdy nauczyciel, pedagog-praktyk przejawia typ myślenia refleksyjnego a warunkują takie zachowanie nie tylko odpowiednie kompetencje zawodowe nauczyciela ale także przyjmowanie przez niego postawy badawczej, zainteresowanie i troska o przekształcanie, ulepszanie praktyki.

Badanie w działaniu umożliwia pedagogom praktykom stosowanie także w obrębie tych badań eksperymentów, prób eksperymentalnych¹⁷³. Eksperyment to w myśl definicji „powtarzalny zabieg polegający na planowej zmianie przez badacza jednych czynników w badanej sytuacji, przy równoczesnej kontroli innych czynników, podjęty w celu uzyskania w drodze obserwacji odpowiedzi na pytanie o skutki tej zmiany”¹⁷⁴ zaś eksperyment pedagogiczny to „sposób badania walorów pedagogicznych jakiegoś czynnika (eksperymentalnego), który polega na tym, że ten nowy badany czynnik wprowadzamy

¹⁶⁹ Tamże.

¹⁷⁰ Podaję za: H. Kwiatkowska: *Edukacja nauczycieli*. Warszawa 1997, IBE a także B.D. Gołębiak: *Ku metaintegracji teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli, czyli Donalda Schöna koncepcja refleksyjnego praktyka* [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Pod red. M. Dudzikowej i A.A. Kotusiewicz. Białystok 1994, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

¹⁷¹ Podaję za: M. Hammond, R. Collins: *Self-directed learning*. London 1991, Kogan Page, s. 164.

¹⁷² D. A. Schön: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action...*

¹⁷³ S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia...*, s. 57.

¹⁷⁴ A. Sulek: *Eksperyment w badaniach społecznych*. Warszawa 1979, PWN, s. 15.





świadomie do zastanego procesu edukacyjnego i obserwujemy zmiany powstałe pod jego wpływem”¹⁷⁵.

J. Brzeziński w definicji procedury eksperymentalnej wyznacza pewne warunki, które powinien spełniać prawidłowo prowadzony eksperyment, oto one:

- „1. manipulowanie co najmniej jedną zmienną niezależną-główną,
2. kontrolowanie zmiennych niezależnych-ubocznych,
3. minimalizowanie wpływów zmiennych niezależnych-zakłócających na zmienną zależną,
4. dokonanie pomiaru zmienności zmiennej zależnej spowodowanej przez zmienne niezależne-główne”¹⁷⁶.

Autor ten zaznacza, że nie spełnienie choćby jednego z podanych powyżej w definicji warunków prowadzi do zaistnienia procedury quasi-eksperymentalnej ¹⁷⁷.

Mając na uwadze podejmowanie działań badawczych przez pedagogów-praktyków S. Palka wysunął propozycję metodologiczną. Autor ten zaproponował aby działania badawcze praktyków, nie spełniające wszystkich wymogów procedury eksperymentalnej nazywać tzw. próbami eksperymentalnymi ¹⁷⁸. Przeprowadzając tego typu badania pedagodzy praktycznie zorientowani muszą jednak przestrzegać wytycznej prakseologicznej w myśl której eksperymenty mogą być przeprowadzane tylko gdy istnieje wysoka pewność, że czynnik eksperymentalny przyniesie pożądane skutki oraz wytycznej o charakterze moralnym sankcjonującej przeprowadzanie tego typu badań tylko wtedy, gdy zachodzi duża pewność, że w wyniku badań uczeń nie dozna strat wychowawczych i dydaktycznych ¹⁷⁹.

Zdaniem S. Palki istnieje potrzeba stosowania badań eksperymentalnych (prób eksperymentalnych) przez pedagogów-praktyków, których intencją jest nie tyle odkrywanie prawidłowości pewnych zjawisk co przekształcanie, modernizowanie, ożywianie procesów rzeczywistości pedagogicznej. W badaniach tego typu mogą uczestniczyć uczniowie i wychowankowie a także inne osoby za to współodpowiedzialne.

Prezentując kwestię eksperymentowania pedagogicznego warto także przedstawić koncepcję autorstwa S. Palki dotyczącą współzależności eksperymentów pedagogicznych i

¹⁷⁵ W. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1997, WSiP, s. 90.

¹⁷⁶ J. Brzeziński: *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa 1978, PWN, s. 62.

¹⁷⁷ Tamże.

¹⁷⁸ Por. S. Palka: *Próby eksperymentalne w praktyce pedagogicznej*. „Hejnal Oświatowy”, 1996/2 <20> a także tegoż autora: *Pedagogika w stanie tworzenia...*

¹⁷⁹ Tamże.





innowacji szkolnych¹⁸⁰. Autor ten porównując zakres pojęciowy terminów innowacje i eksperymenty szkolne zauważa, iż istnieją różnice między nimi wynikające zarówno:

- z odmienności intencji poznawczych badaczy: celem badań innowatorów jest ulepszenie praktyki pedagogicznej zaś eksperymentatorów-odkrywanie prawidłowości i wzbogacanie wiedzy naukowej,
- z innego podejścia poznawczego badaczy: działania innowatorów w niewielkim stopniu podporządkowane są wytycznym badań naukowych, natomiast badania eksperymentalne prowadzone są wedle surowych reguł badań ilościowych¹⁸¹.

Pomimo tych różnic S. Palka dostrzega możliwości wspólnej płaszczyzny tych działań a mianowicie stosowanie badań eksperymentalnych w celu ulepszenia praktyki pedagogicznej oraz prowadzenie innowacji z zastosowaniem reguł eksperymentalnych badań – a więc prowadzenie działań innowacyjno-eksperymentalnych, które mogą służyć następującym celom:

- aplikowaniu teoretycznej wiedzy pedagogicznej do praktyki szkolnej,
- wdrażaniu teoretycznej wiedzy pedagogicznej – sprawdzonej praktycznie – do pracy szkolnej,
- instytucjonalnemu kształceniu i doskonaleniu zawodowemu nauczycieli,
- przekazywaniu teoretycznej wiedzy pedagogicznej nauczycielom drogą środków komunikacji masowej,
- kontaktom teoretyków pedagogicznych z praktykami pedagogicznymi¹⁸².

Spełnianie przez praktyka (nauczyciela) funkcji badawczej, stosowanie w pracy dydaktyczno-wychowawczej działań innowacyjnych, podejmowanie badań – badań w działaniu, badań rozwojowych czy też prób eksperymentalnych z jednej strony czyni go badaczem własnej działalności w klasie, szkole jak i współtwórcą teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Jest to swoista sytuacja: nauczyciel z jednej strony staje się twórczym, nie poprzestaje na tzw. rutynie pedagogicznej ale wzbogaca, rozwija swój warsztat pracy, otwiera

¹⁸⁰ Zdaniem S. Palki innowacje szkolne polegają na celowym wprowadzaniu zmian do organizowanych w szkole i poza szkołą procesów związanych z kształceniem i samokształtowaniem wychowanków, wychowaniem moralnym, zdrowotnym, upowszechnianiem kultury, opieką, profilaktyką społeczną i resocjalizacją w celu ulepszenia owych procesów zaś eksperymenty szkolne polegają na odkrywaniu pedagogicznych prawidłowości deterministycznych poprzez wprowadzanie do procesów pedagogicznych nowych czynników w ściśle kontrolowanych warunkach w celu wywołania w nich zmian - S. Palka: *Innowacyjno-eksperymentalna działalność szkolna a teoretyczna wiedza pedagogiczna* [w:] *Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*. Pod red. S. Palki. ZNUJ, Prace Pedagogiczne, Zeszyt 14. Kraków 1991, Wyd. UJ, s. 181-182.

¹⁸¹ S. Palka: *Innowacyjno-eksperymentalna działalność szkolna a teoretyczna wiedza pedagogiczna...*, s. 182.

¹⁸² Tamże, s. 183-184.





się na nowe doświadczenia poznawcze, z drugiej strony staje się badaczem, partnerem profesjonalnych badaczy pedagogicznych (teoretyków) a efekty jego działań mogą wzbogacać teoretyczną wiedzę pedagogiczną.

Czym uwarunkowane jest przejawianie chęci badawczych u nauczycieli? Wydaje się, iż czynniki determinujące takie zachowania można podzielić na: subiektywne i obiektywne. Pierwsza grupa czynników związana jest z osobowością nauczyciela i jego ambicjami poznawczymi. Praktyk, który jest niezaangażowany emocjonalnie w chęć poznawania i oceniania siebie jako uczestnika, podmiotu procesu dydaktyczno-wychowawczego, który nie przejawia chęci samodoskonalenia, samokształcenia daleki jest od modelu refleksyjnego nauczyciela. Druga grupa czynników związana jest moim zdaniem z przygotowaniem nauczycieli w toku formalnego kształcenia do prowadzenia badań, efektywnego wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Treści kształcenia nauczycieli nie zawierają w dostatecznym stopniu wiedzy z zakresu pedagogiki ogólnej, metodologii badań pedagogicznych¹⁸³ co rzutuje nie tylko negatywnie na obraz nauczyciela jako badacza ale także staje się barierą utrudniającą wykorzystywanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej w praktyce.

¹⁸³ Por. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska: *Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach – uwagi i refleksje*. „Ruch Pedagogiczny” 1985/5 oraz H. Kwiatkowska: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1988, PWN a także K. Duraj-Nowakowa (red.): *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*. Kraków-Łowicz 1999, „Impuls”.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

