

KS. MAREK JEZIORAŃSKI

SPECIFICUM PAEDAGOGICUM INSTYTUTU PEDAGOGIKI KUL

WSTĘP

Artykuł podejmuje kwestie związane z ukazaniem specyfiki środowiska naukowego Instytutu Pedagogiki KUL. Termin ‘specyfika’ – bądź użyty w tytule: *specificum paedagogicum* – nie wskazuje tutaj na wyjątkowość ośrodka pedagogiki KUL względem innych ośrodków, ale na jego odrębność, tożsamość. Stąd też równie dobrze można mówić o specyfice każdego innego ośrodka naukowego. To określenie zawiera w sobie zarówno obszar kształcenia studentów, prowadzenia badań naukowych, przygotowania przyszłych kadr, współpracy ze środowiskiem gospodarczo-społecznym, jak i wszystkie inne działalności, które podejmowane są w określonym ośrodku naukowym. Wymienione obszary działalności akademickiej wpisane są zawsze w określony, zawsze specyficzny dla danego środowiska naukowego, obszar aksjonomatywny. Ten właśnie obszar będzie tu wyeksponowany w kontekście działalności akademickiej Instytutu Pedagogiki KUL.

Artykuł podejmuje następujące kwestie: 1) ukazanie zasadności prezentacji materialnego i formalnego obszaru dla prowadzonych badań; 2) przedstawienie głównych uwarunkowań ideowych Instytutu Pedagogiki KUL; 3) ukazanie obszaru materialnego i formalnego *specificum paedagogicum* pedagogiki KUL-owskiej.

Ks. dr hab. MAREK JEZIORAŃSKI, prof. KUL – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych i Technicznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Ogólnej; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: marek.jezioranski@kul.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9770-835X>.

Artykuły w czasopiśmie dostępne są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

1. MATERIALNY I FORMALNY WYMIAR *SPECIFICUM PAEDAGOGICUM*

Prowadzenie badań naukowych oraz kształcenie studentów to dwie podstawowe gałęzie działalności jednostek akademickich. Poza nimi jest jeszcze cały wachlarz innych działań związanych chociażby z popularyzacją wyników prowadzonych badań, współpracą ze środowiskiem gospodarczo-społecznym, przygotowaniem kolejnych pokoleń kadr naukowych i inne. Wszystkie one są warunkowane zarówno wyznaczonym obszarem treści programowych, realizowanych w ramach przypisanych przedmiotów, zainteresowaniami badawczymi pracowników naukowo-badawczych czy też potrzebami środowiskowymi, zwanymi czasami 'potrzebami rynku'. Do wyliczonych czynników konstytuujących *specificum* danego ośrodka naukowego dochodzi jeszcze określona perspektywa aksjonormatywna, która wynika z jego tradycji, misji oraz podejścia badawczego.

Należy zatem stwierdzić, że zagadnienia wchodzące w skład tego, co buduje specyfikę danego ośrodka naukowego, są bardzo różnorodne i aby je zaprezentować w sposób skondensowany potrzeba ich treściowego i językowego uporządkowania. Jednym z takich sposobów systemowego przedstawienia wyliczonych powyżej treści może być podział na ich zakres materialny i formalny. W tradycyjnej epistemologii, w odniesieniu do opisu przedmiotu nauki, rozróżnia się jej przedmiot materialny i formalny. W pierwszym wypadku jest to konkretny „obszar [...] projektowanych obserwacji albo w ogóle dociekań” (Kamiński, 1998, s. 187), natomiast przedmiot formalny nauki przedstawia się jako „punkt widzenia rzeczywistości poznawanej” (Kamiński, 1998, s. 187).

Ten sam klucz językowy można zastosować do przedstawienia specyfiki jednostek naukowych. Na tej podstawie można mówić o przedmiocie materialnym i formalnym określonego uniwersytetu, wydziału, instytutu naukowego itd. W tym wypadku przedmiotem materialnym jednostki naukowej będzie zakres realizowanego przez nią obszaru kształcenia oraz prowadzonych badań naukowych. Natomiast przedmiotem formalnym będzie określone podejście do własnego przedmiotu materialnego, które warunkowane jest przede wszystkim przyjmowanymi – *explicite* lub *implicite* – wartościami (aksjologią) oraz określonym zakresem celów (teleologią). Czasami to podejście nazywane jest misją uniwersytetu, założeniami ideowymi bądź aksjonormatywnymi lub też tożsamością naukową. Te wszystkie pojęcia wpisują się w rozumienie

zarówno szkoły naukowej, jak też doktryny naukowej (por. Śliwerski, 2009, s. 32–38).

Należy zauważyć, że zakres przedmiotu materialnego jest mocno osadzony w aktualnym kontekście społecznym, kulturowym, politycznym, gospodarczym itp. Stąd może się często zmieniać, a nawet zmiana ta jest konieczna. Wiąże się ona bowiem z dynamicznym związkiem uczelni ze środowiskiem gospodarczo-społecznym oraz zmieniającą się polityką uczelni wyższych obowiązującą w danym państwie. Natomiast zakres przedmiotu formalnego jest względnie stały. Wynika to stąd, że zakorzeniony jest on w przyjmowanym przez dane środowisko naukowe stanowisku antropologicznym, epistemologicznym, aksjologicznym czy teleologicznym. Wymiar przedmiotu formalnego jest zatem związany z kryteriami szeroko rozumianej ewaluacji prowadzonych badań i kształcenia oraz ze stawianymi sobie w danej jednostce naukowej celami. Nie chodzi jednak w tym wypadku o cele operacyjne, które podporządkowane są określonej, z góry przyjętej wizji uczelni, ale o cele strategiczne, które tę wizję określają. W opisie przedmiotu formalnego należy zatem skoncentrować się na tym, co przenika wszystkie zakresy funkcjonowania danego ośrodka naukowego.

Przyjmując powyższe rozróżnienia, nietrudno zauważyć, że opis przedmiotu materialnego jest współcześnie bardzo skrupulatnie regulowany. Służą temu m.in. karty przedmiotu, ze szczególnym uwzględnieniem opisywanych w nich efektach kształcenia i sposobie ich realizacji oraz ewaluacji. W obszarze badań naukowych wskazuje się w tym miejscu poszczególne zakresy badawcze, które realizowane są przez pracowników danego ośrodka. Wyrazem tego są m.in. realizowane granty i projekty naukowe. Natomiast w odniesieniu do przedmiotu formalnego sytuacja jest bardziej złożona. Pewna trudność wynika m.in. z tego, że należy w jego opisie uchwycić ‘perspektywę patrzenia’ na przedmiot materialny. Jest to niewątpliwie samo w sobie skomplikowane, a obecny we współczesnej nauce paradygmat scjentyzmu (rozumianego jako faktografia) tym bardziej utrudnia to zadanie, gdyż skoncentrowany jest na deskrypcji naukowej. Z tego względu czasami można odnieść wrażenie, że nie zawsze przedmiot formalny jest w ogóle wkomponowany w strukturę myślenia o nauce (por. Salamucha & Magier, 2013, s. 161–162). A jeśli już, to nie jest on tak szczegółowo analizowany i opisywany jak przedmiot materialny. Uznając jednak koherentny związek między pytaniami: ‘co jest badane’ oraz ‘z jakiej perspektywy jest to badane’, należy podkreślić, że dopiero opis zarówno przedmiotu materialnego, jak i formalnego odpowiada na pytanie o specyfikę naukową danego ośrodka.

Namysł związany z dookreśleniem komponentu aksjonormatywnego w nauce jest szczególnie istotny, gdy chodzi o pedagogikę. Ta dyscyplina wiedzy i działalności bowiem od samego początku włącza zakres refleksji nad celami, ideami czy wartościami do istoty swoich poszukiwań badawczych (Gnitecki, 1999, s. 21; Jeziorański, 2022, s. 43–63; por. Kotłowski, 1964, s. 8–13; Zirfas, 2021, s. 13). Kolejnym argumentem za podjęciem dyskusji nad zagadnieniem tożsamości określonego ośrodka naukowego jest dążenie, by z jednej strony, doskonalić warsztat pracy naukowej, nie utracić swego aksjologicznego dorobku (światopoglądu), z drugiej natomiast, by nie ‘wpaść’ w pułapkę ideologizacji własnego przedmiotu badań ‘w imię wierności aksjonormatywnej’ swojego środowiska naukowego. Namysł nad określeniem własnej tożsamości aksjonormatywnej pozwoli na włączanie zagadnień normatywnych do badań naukowych z należytą ostrożnością i naukową przejrzystością, a także z zachowaniem właściwych miejsc dla obu tych rodzajów wypowiedzi w systemie wiedzy pedagogicznej.

2. GŁÓWNE UWARUNKOWANIA IDEOWE PEDAGOGIKI KUL-OWSKIEJ

Kształcenie pedagogów w Instytucie Pedagogiki KUL wyrasta z ponad stuletniej tradycji zachowania teoretycznej i światopoglądowej autonomii badań naukowych i przygotowywania nowych pokoleń do pracy w obszarze wychowania. Z tego względu, z jednej strony ideowe uwarunkowania pedagogiki KUL zakorzenione są przede wszystkim w misji samego Uniwersytetu wyrażonej w dewizie *Deo et Patriae*, z drugiej – charakteryzują się szczególnym rysem aksjonormatywnym związanym z personalistyczną tożsamością lubelskiego środowiska naukowego. Te dwie główne gałęzie ideowe określają *specificum* Instytutu Pedagogiki KUL. Zgodnie ze statutem uczelni misja Uniwersytetu wyraża się przede wszystkim poprzez: (1) poszukiwanie i przekazywanie prawdy, (2) wspólne dążenie do wiedzy, z zachowaniem wolności i odpowiedzialności oraz przy poszanowaniu godności każdej osoby ludzkiej, a także poprzez (3) uwzględnianie narodowego dziedzictwa kulturowego z jednoczesnym otwarciem na budowanie dialogu i braterstwa (por. *Statut KUL*, b.d., s. preambuła).

W odniesieniu do historycznych uwarunkowań pedagogiki KUL należy zauważyć, że duże zasługi w wypracowaniu modułu pracy i ustaleniu obszaru badań Instytutu mają zwłaszcza: Zygmunt Kukulski (1890–1944), Stefan Kunowski (1909–1978) i ks. Marian Nowak (1955–2025), których pozycja

teoretyczna i koncepcyjna stanowi podstawę do mówienia o „pedagogice lubelskiej”, czy „Lubelskiej Szkole Pedagogiki Personalistycznej”. Następnie należy wspomnieć Teresę Kukołowicz (1925–2014) i jej wartościowe ujęcia wychowania jako pomoc w samowychowaniu oraz jej poszukiwania źródeł działalności wychowawczej, a także wielu innych pracowników Instytutu Pedagogiki KUL, którzy poprzez swojej badania przenosili rozwiązania teoretyczne do prowadzonych przez siebie badań w poszczególnych obszarach. Dzięki ich naukowej pracy takie idee jak np. personalizizm mogły być zaimplementowane do obszarów pedagogiki rodziny, szkoły, specjalnej, społecznej, resocjalizacyjnej, chrześcijańskiej, prenatalnej itp. Wszystkich tych badań nie sposób w tym miejscu wymienić, niemniej jednak należy podkreślić, że wypracowane idee dopiero w ich konkretnej aplikacji badawczej przybierają kształt i treść, które określają *specificum paedagogicum* Instytutu Pedagogiki KUL.

3. PODSTAWOWE KOMPONENTY *SPECIFICUM* INSTYTUTU PEDAGOGIKI KUL

Podjmując się przedstawienia *specificum paedagogicum* Instytutu Pedagogiki KUL – zgodnie z wyżej przedstawionym i uzasadnionym kryterium wyodrębnienia głównych obszarów opisu owego *specificum* – poniżej zostaną ukazane w pierwszej kolejności zagadnienia, które były i wciąż są przedmiotem prowadzonych badań (przedmiot materialny), a następnie ukazany zostanie ich zakres aksjonormatywny (przedmiot formalny).

3.1. PREZENTACJA OBSZARÓW BADAWCZYCH

Jak pokazano wyżej, zakres wyznaczonych obszarów badawczych jest rzeczywistością zmienną i może podlegać modyfikacjom wynikającym z zainteresowań badawczych poszczególnych pracowników czy też z analizy sytuacji społeczno-wychowawczej. Przedstawione poniżej zagadnienie tematyczne oraz dopisane do nich hasłowe identyfikatory (etykiety) tworzą obraz badań Instytutu na stan roku akademickiego 2024/25. W tym czasie funkcjonuje w Instytucie sześć katedr, w których prowadzi się badania naukowe oraz dydaktykę akademicką. Należy zaznaczyć, że wskazane poniżej tematy oraz etykiety zostały przedstawione przez zespoły pracowników poszczególnych katedr.

1. **Katedra Dydaktyki, Edukacji Szkolnej i Pedeutologii:** Badania aktywizujące w procesie kształcenia akademickiego jako czynnik rozwijania twórczości pedagogicznej przyszłych nauczycieli;

Etykiety: dydaktyka zaangażowana, twórczość pedagogiczna studentów.

2. **Katedra Pedagogiki Ogólnej:** Antropologiczne, aksjologiczne i ontologiczne podstawy pedagogiki otwartej;

Etykiety: metateoria pedagogiki, relacja wychowawcza, ideał wychowania, etyka pedagogiczna, etos w pedagogice, pedagogika personalistyczna, aksjologia w procesie resocjalizacji.

3. **Katedra Pedagogiki Specjalnej:** Integralne wspieranie i edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami;

Etykiety: fonogesty, niepełnosprawność, specjalne potrzeby edukacyjne, nauczanie w klasie zróżnicowanej.

4. **Katedra Pedagogiki Rodziny:** Wychowanie w rodzinie w różnych etapach życia małżeńsko-rodzinnego w perspektywie pedagogiki rodziny z ujęciem funkcjonalności i dysfunkcjonalności rodzin;

Etykiety: role rodzinne i ich psychopedagogiczne uwarunkowania, podmiotowa wiedza o wychowaniu w rodzinie, uczestnictwo w wychowaniu, obyczajowość przedmałżeńska, opieka i wychowanie małego dziecka, wychowanie zdrowotne (zdrowie rodziny), rodzina wielodzietna, autorytet w wychowaniu, rodzina patchworkowa, współpraca z rodziną środowisk zinstytucjonalizowanych.

5. **Katedra Historii Wychowania, Opieki i Pedagogiki Społecznej:** Badania nad dawnymi i współczesnymi instytucjami i inicjatywami charytatywno-edukacyjnymi i społeczno-kulturalnymi;

Etykiety: wolontariat, piecza zastępcza, system wychowawczy E. Bojanowskiego, teatr i literatura, parafie, szpitale, wychowanie i opieka w zakonach, chorzy oraz choroby i leczenie, instytucje opiekuńczo-wychowawcze, nauczyciele w okresie II Rzeczypospolitej.

6. **Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej i Biografistyki Pedagogicznej:** Wokół myśli pedagogicznej św. Jana Pawła II;

Etykiety: geneza myśli pedagogicznej Jana Pawła II, recepcja myśli pedagogicznej Jana Pawła II w teorii i praktyce, znaczenie nauczania Jana Pawła II o wychowaniu.

3.2. PREZENTACJA PODEJŚCIA AKSJONORMATYWNEGO

Na podejście aksjonormatywne Instytutu Pedagogiki KUL składają się trzy główne aksjomaty, do których należą: (1) realizm pedagogiczny, (2) teleologia personalistyczna oraz (3) wychowanie integralne. Wskazane pojęcia wpisują się w strukturę trzech głównych obszarów i pytań pedagogiki: (1) obszar deskryptywny, odpowiadający na pytanie: „jak jest?” oraz na pytanie o przyczyny danego stanu rzeczy: „dlaczego jest tak, jak jest?”, (2) obszar normatywny, odpowiadający na pytanie: „jak być powinno? co jest celem działań wychowawczych?” oraz (3) obszar prakseologiczny, odpowiadający na pytanie: „co zrobić, aby było tak, jak być powinno?” (por. Gnitecki, 1999, s. 21; Kotłowski, 1976, s. 21; Zirfas, 2021, s. 13). Stąd powyższe pojęcia należy brać łącznie a nie rozdzielnie. Oznacza to, że choć każdy z podanych terminów ma swój odrębny zakres treściowy, to dopiero ich łączne ujęcie doprecyzowuje cały zakres rozumienia podejścia aksjonormatywnego Instytutu Pedagogiki KUL.

Realizm pedagogiczny

Przyjmowane stanowisko realizmu pedagogicznego odpowiada na pierwsze z trzech głównych pytań pedagogiki jako nauki, tj. pytanie o sposób rozumienia rzeczywistości wychowawczej (jak jest?) oraz o przyczyny danego stanu rzeczy (dlaczego jest tak, jak jest?). Wyjaśnienie tego terminu domaga się wprowadzenia dwóch kontekstów treściowych. W tym obszarze chodzi zatem o określenie wymiaru deskryptywnego i eksplanacyjnego, stąd też kategoria realizmu pedagogicznego będzie poniżej wyjaśniona w odniesieniu do tych dwóch zagadnień.

Realizm pedagogiczny, przyjmowany w Instytucie Pedagogiki KUL, osadzony jest na realizmie ontologicznym i epistemologicznym. Oznacza to, że przyjmujemy obiektywny wymiar rzeczywistości wychowawczej (realizm ontologiczny), który zawiera w sobie prawdę o sobie. Jest to prawda wpisana w rzeczywistość i niezależna od podmiotu ją poznającego. Przyjmujemy również, że obiektywny wymiar rzeczywistości wychowawczej może być poznany zmysłowo (realizm epistemologiczny). Na podstawie powyższych założeń uznaje się, że poprzez badanie rzeczywistości (wychowawczej) dochodzi się do poznania prawdy badanej rzeczywistości, która zobowiązuje podmiot poznający (por. Gutek, 2007, s. 38). Odkrywana prawda ma w sobie moc normatywną (por. Wojtyła, 2011, s. 205). Choć poznanie zmysłowe i umysłowe

jest naznaczone wadliwością i błędem, to jednak nie jest niemożliwe. Niedoskonałość poznania składnia natomiast badacza do przyjmowania postawy pokory wobec pozyskiwanych wyników badań.

W ten sposób rozumiany realizm pedagogiczny stoi w opozycji do idealizmu pedagogicznego, który z kolei w procesie opisu rzeczywistości wychowawczej pierwszeństwo daje podmiotowi poznającemu (idealizm epistemologiczny) bądź też, nie uznając rzeczywistości obiektywnej w ogóle, przyznaje, że każdy człowiek żyje we własnym świecie sensów i znaczeń (idealizm ontologiczny). Idealizm pedagogiczny, nie uznając prawdy obiektywnej, stoi na stanowisku, że „rzeczywistość ma charakter zasadniczo duchowy czy pojęciowy” (Gutek, 2007, s. 22). To stanowisko daje zatem pierwszeństwo poglądom konstruktywistycznym, w których o znaczeniu badanej rzeczywistości i zjawisk wychowawczych decyduje podmiot w nich uczestniczący.

Praktycznym wymiarem stanowiska realizmu pedagogicznego w opisanym wyżej kontekście jest możliwość stosowania ogólnych reguł i zasad wychowawczych w odniesieniu do wychowanka w ogóle. Takiej możliwości nie daje idealizm pedagogiczny, którego przyjęcie prowadzi konsekwentnie do uznania swoistych (idiomatycznych) praw wychowawczych względem każdej odrębnej sytuacji wychowawczej lub też każdego wychowanka.

W badaniach eksplanacyjnych chodzi o wskazanie obszaru poszukiwań przyczyn badanej rzeczywistości wychowawczej. W tym kontekście wyróżnia się optymizm, pesymizm i realizm pedagogiczny. Należy jednak zaznaczyć, że realizm pedagogiczny jedynie pozornie plasuje się jako stanowisko pośrednie pomiędzy optymizmem a pesymizmem pedagogicznym. Te dwa przeciwstawne do siebie stanowiska myślowe radykalnie odmiennie przedstawiają wartość wpływów wychowawczych. Skrajny optymizm pedagogiczny nadmiernie eksponuje czynnik zewnętrzny w wychowaniu, stojąc na stanowisku, że wpływy wychowawcze (środowiskowe) są w pełni skuteczne wychowawczo (por. Nowak, 2008, s. 270). W ujęciu optymizmu pedagogicznego przyczyną zmian wychowawczych jest czynnik środowiskowy, egzogeny. Natomiast pesymizm pedagogiczny – przeciwnie – „prowadzi do przekonania o bezsilności wychowawcy oraz bezsensie wszelkich poczynań wychowawczych” (Nowak, 2008, s. 268) z tego względu, że przyczynę wychowania widzi się w samym wychowanku, stojąc na stanowisku, że „rozwój cech psychicznych i charakteru ludzi jest wrodzony i niezmienny” (Kunowski, 2004, s. 186). Mówi się tutaj o przyczynach endogeny. Oba te stanowiska – choć skrajnie odmiennie w rozpoznawaniu przyczyn zjawisk wychowawczych – w ujęciu S. Kunowskiego prowadzą jednoznacznie do fatalistycznego

rozumienia wychowania, bądź to w wersji fatalizmu empirycznego (optymizm pedagogiczny), bądź w wersji fatalizmu natywistycznego (pesymizm pedagogiczny) (Kunowski, 2004, s. 187). Wilhelm Flitner określa obie te wersje jako „idealistyczne spekulacje” (za: Nowak, 2008, s. 270).

W tym kontekście realizm pedagogiczny jest stanowiskiem radykalnie różnym względem dwój przedstawionych wyżej. To, co istotnie różni realizm pedagogiczny od opisanych ujęć, to rozumienie przyczyn wychowania, do których – przy zachowaniu uwarunkowań endogennych i egzogennych – dochodzą jeszcze czynniki osobowe. Stefan Kunowski (2004, s. 188) opisuje zasadność takiego podejścia w następujący sposób:

Każdy człowiek [...] z natury swej rozwija się jako osoba, czyli istota rozumna i wolna, dąży tym samym do osiągnięcia pełni człowieczeństwa jako wszechstronnie rozwiniętej osobowości, dlatego też ostatecznie w rozwoju decydują czynniki trzecie, które przełamują fatalizm konwergencji czynników pierwszych, czyli wewnętrznych (genicznych) oraz czynników drugich, tj. zewnętrznych (środowiskowych). Czynniki trzecie nazwiemy osobowościowymi, ponieważ one przyczyniają się do uformowania rozwiniętego typu osobowości.

Takie podejście uwzględnia w procesie wychowania (za Arystotelesem) obecność trzech grup czynników wychowawczych: (1) *physis* – wymiar potencjonalności biologicznych (czynniki endogenne), (2) *ethos* – wymiar wpływów wychowawczych (czynniki egzogenne) oraz (3) *logos* – czynnik osobowy (Arystoteles, 2010, s. księga VII, rozdz.12, 6; Kunowski, 2004, s. 185–186; Nowak, 2008, s. 276), a przez to wskazuje i dowartościowuje wolną odpowiedź wychowanka, która wyraża się „udzielaniem *pozytywnych* (lub *negatywnych*) *odpowiedzi wychowanka* na działanie czynników wewnętrznych i zewnętrznych” (Nowak, 2008, s. 276). W ten sposób realizm pedagogiczny przełamuje obecny zarówno w pesymizmie pedagogicznym, jak i optymizmie pedagogicznym determinizm tych stanowisk na rzecz dowartościowania wolnej decyzji wychowanka w odniesieniu do kształtowania swego życia.

Teleologia personalistyczna

Druga z zasadniczych kwestii pedagogicznych dotyczy prezentacji obszaru normatywnego i wyraża się w pytaniu: „jak być powinno? co jest celem działań wychowawczych?”. Od razu należy zauważyć, że ten obszar refleksji pedagogicznej wymyka się ściśle naukowej metodzie, która służy głównie rozstrzygnięciu prawdziwości zdań deskryptywnych. W obszarze badań nad celami

wychowawczymi mamy do czynienia ze zdaniem powinnościowymi, które sygnalizują określony wybór aksjologiczny podejmowany przez konkretnego wychowawcę, system wychowawczy czy też kierunek myśli pedagogicznej. Nie sposób jednak tego obszaru namysłu pedagogicznego wykluczyć z tej dyscypliny naukowej, ponieważ – jak przekonuje Wolfgang Brezinka (1928–2020)

zanim rozpocznie się proces wychowania, muszą zaistnieć cele wychowania. Ten, kto wychowuje, musi przede wszystkim wiedzieć *ku czemu* chce albo powinien wychowywać (Brezinka, 2007, s. 25).

Podobne stanowisko przyjmuje Konrad Paul Liessmann, współczesny austriacki filozof edukacji, mówiąc, że: „wychowanie (*die Bildung*) jest nie do pomyślenia bez obrazu (*das Bild*) dobrego i udanego życia, do którego należy dążyć” (Liessmann, 2019, s. 69). Z kolei polski pedagog Bogdan Suchodolski (1903–1992) wyraził to jeszcze dobitniej:

dla pedagoga człowiek nie jest takim, jakim jest, lecz jest zawsze takim, jakim się staje pod wpływem wychowania, a nawet nie jest tym, kim jest, lecz tym, kim mógłby być, gdyby zostały dopełnione warunki jego wzrostu i przemian (Suchodolski, 1996, s. 539).

Odpowiadając na pytanie, jak w ujęciu *specificum paedagogicum* Instytutu Pedagogiki KUL prezentowany jest cel działań wychowawczych, należy stwierdzić, że jest nim taki rozwój, który istocie ludzkiej jako osobie pozwala odnaleźć się w swoim człowieczeństwie (por. Schaller, 1977, s. 248). Jest to zatem personalizm, a precyzyjniej mówiąc: personalizm w inspiracji chrześcijańskiej. Oznacza to, że

najwyższym celem wychowania jest uzdalnianie podmiotu (wychowanka) do przejścia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju. Chodzi o takie ujmowanie wychowania, które zbliża je do procesu „maieutyki osoby”, czyli wzbudzenia osoby w wychowanku (Nowak, 2005, s. 243).

W powyższej wypowiedzi na szczególną uwagę zasługuje termin ‘maieutyka osoby’, który pochodzi od Sokratesa (V w. przed Chr.). Używał on określenia *μαιευτικός*, które określało pracę położnej, czyli ‘wydobywanie człowieka z człowieka’. Takie podejście w pedagogice zakłada obecność wewnętrznego obrazu wychowanka w nim samym (por. Jeziorański, 2024), który poprzez proces wychowania należy mu pomóc właściwie rozpoznać i zrealizować,

czyli wydobyć. Podstawową kategorią w tym ujęciu jest kategoria obrazu zawarta w jednym z pierwotnych i do dziś podstawowych terminów pedagogicznych, czyli w pojęciu ‘kształcenie’ – od: ‘kształt’ (niem. *die Bildung* – od: *das Bild*). Kształcenie sprowadza się zatem do takiego rozumienia wewnętrznego obrazu, które jest synonimem autentyczności osoby i jej tożsamości z samą sobą. Wewnętrzny obraz związany jest z określoną, idealną, doskonałą, celowościową wizją rozwoju osoby. Konsekwentnie, założenie obecności wewnętrznego obrazu w wychowanku ujmuje go jako wolny podmiot własnego działania, który dąży do realizacji wewnętrznej prawdy o sobie samym.

W tym momencie powstaje zasadnicze pytanie: jak rozpoznać ten wewnętrzny obraz? Personalizm w inspiracji chrześcijańskiej odwołuje się przede wszystkim do opisu stworzenia człowieka z Księgi Rodzaju, w którym stwierdza się, że człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boga (por. Rdz 1,27). Ów wewnętrzny obraz, czyli wewnętrzna prawda człowieka o sobie samym, głównie za sprawą Mistra Eckharta (ok. 1260–1326), Henryka Suza (1295–1366) oraz Jana Taulera (ok. 1300–1361) (Böhm & Seichter, 2018, s. 74–75) zaczął być interpretowany nie tylko w sposób teologiczny, ale i antropologiczny. I tak na przykład Mistrz Eckhart pisał: „tym Coś jest Ja jako Ja” (za: Meyer-Drawe, 1999, s. 169), uznając, że człowiek ma możliwość poznania autentycznego siebie w swoim wnętrzu. Współcześnie Marian Nowak (1955–2025), za Romano Guardinim (1885–1968), wskazuje, że

w pedagogicznej myśli chrześcijańskiej przyjmuje się, że kategoria ‘obrazu’ nie wypływa ani autonomicznie z ducha, ani nie jest zaszczerpiona w człowieka przez działalność społeczną, lecz jest wpisana w osobę, stwórczą i prawodawczą wolą samego Boga (Nowak, 1999, s. 285).

Wojciech Chudy (1947–2007) w pewnym sensie utożsamia pojęcie wewnętrznego obrazu z godnością osobową. Pisał, że

godność osobowa jest wartością nienaruszalną, ale „wymagającą”. Człowiek, który uświadamia sobie fakt, że został obdarzony tą wartością, odkrywa jednocześnie moment wezwania do sprostania jej swoim życiem. Jest to moment obliwiający, ale nie wymuszający (Chudy, 2009, s. 55).

Widzimy więc, że inspiracją wychowania jest rozpoznanie wewnętrznej prawdy o sobie, która staje się zarazem celem procesu zmierzającego do zrealizowania tej prawdy.

Należy zatem zauważyć, że stanowisko to plasuje się między podejściem adaptacyjnym a podejściem emancypacyjnym w teleologii pedagogiki. Adaptacjonizm nastawiony jest na włączenie jednostki do społeczeństwa, z jednoczesnym – w pewnym sensie – podporządkowaniem jej społeczeństwu. Emancypacjonizm – odwrotnie – eksponuje w wychowaniu wartość jednostki jako takiej, której struktury społeczne, kulturowe, gospodarcze, polityczne itp. mogą zagrażać w autentycznym rozwoju, stąd należy ją przed nimi chronić. Podejście personalistyczne liczy się z argumentami jednej i drugiej strony tego sporu, niemniej jednak przyjmuje, że rozwój osoby dokonuje się na podstawie rozpoznania autentycznej prawdy o sobie samej i konsekwentnego realizowania rozpoznanej w sobie rzeczywistości w kontekście społecznym. Wewnętrznie rozpoznana prawda o sobie nie jest równoznaczna z pragnieniami, zachciankami, pożądaniami, aspiracjami osoby, choć może się przez nie przejawiać. Nie jest ona również jednoznaczna ze społecznie uznawanym modelem wychowawczym, choć i w tym przypadku może się – choćby częściowo – w nim odnajdywać. Specyfikę podejścia personalistycznego już na przełomie XVIII i XIX w. ukazał ojciec pedagogiki naukowej Jan Fryderyk Herbart (1776–1841). Podpowiadał on, że autentycznego celu wychowania nie należy szukać poza wychowankiem, jak również nie należy utożsamiać go z sytuacyjnymi pragnieniami i dążeniami wychowanka (dziecka), które są wyrazem jedynie ‘niesforenego pędu’ (Herbart, 2007, s. 34). Herbart ukazał specyfikę celu wychowania, gdy proponował, by wychowawca postawił się w tym miejscu, w którym jego wychowanek chciałby być jako dorosły człowiek. Pisał następująco:

[...] wychowawca zastępuje chłopcu przyszłego człowieka; musi więc w swym usiłowaniu zdążyć do tych celów, które sobie wychowanek w przyszłości jako dorosły człowiek sam postawi; dla nich musi obecnie w duszy wychowanka przygotować sprzyjające warunki (Herbart, 2007, s. 46).

Przytoczona wskazówka ojca pedagogiki naukowej nakazuje wychowawcy, by ten prowadził wychowanka do tych celów rozwojowych, które rozpozna w nim samym. Metafora ‘dorosłego człowieka’ nie jest obrazem ogólnego dorosłego człowieka, ale tego jednego konkretnego wychowanka, który już teraz w sobie nosi obraz przyszłości.

Wychowanie integralne

Ostatnim wyznacznikiem opisywanego *specificum pedagogicum* jest wychowanie integralne. Dotyczy on wymiaru prakseologicznego i odpowiada na pytanie: w jaki sposób przejść od stanu danego do stanu zadanego, od tego, jak jest, do tego, jak być powinno? Przyjęcie rozwiązania związanego z wychowaniem integralnym oznacza, że w Instytucie Pedagogiki KUL zakłada się, iż działania wychowawcze mogą jedynie wtedy osiągnąć zakładany cel, gdy będą one działaniem całościowym i całkowitym. Termin ‘całościowy’ odnosi się do uwzględnienia w procesie wychowania wszystkich obszarów wychowawczych (wszystkich elementów). Natomiast ‘całkowity’ wskazuje na absolutny, pełny ich rozwój. Oznacza to, że poszczególne elementy i obszary procesu wychowania są ze sobą zharmonizowane, tworząc organiczną całość. Przyjmowana idea całkowitości stanowi zatem przekonanie, że poszczególne elementy procesu wychowania służą autentycznemu rozwojowi osoby dopiero wtedy, gdy ujmowane są w sposób łączny i uporządkowany.

Zakłada się, że działania wychowawcze służą rozwojowi człowieka – osoby, a nie jedynie określonym jego możliwościom i sprawnościom. Bogdan Nawroczyński (1882–1974) oddał to w następujący sposób:

Uczmy się patrzeć na człowieka oczami zoologa, antropologa, higienisty, przyrodnico wykształconego psychologa, socjologa, ekonomisty, statystyka, prawnika – ale nie traćmy z oczu człowieka w tym sensie, jak go rozumie humanista, bo taki człowiek decyduje o wynikach kształcenia się i wychowania, co więcej – jest motorem tych procesów. [...] Myślę, że zaniedbujemy pewną prostą drogę, po której się chodziło przez wieki: nie dość energicznie szukamy dla wychowania i kształcenia się człowieka. Toteż poczyna on zniknąć. Zastępują go jakieś fragmenty, jakieś schematy (Nawroczyński, 1968, s. 186).

W powyższym podejściu zakłada się, że pedagog/wychowawca w swojej pracy wychowawczej zawsze ostatecznie nastawiony jest na rozwój osobowy wychowanka, a nie jedynie na pozyskanie przez niego określonych zdolności i to również wtedy, gdy w określonym działaniu wychowawca nastawiony jest głównie na wykształcenie/wzmocnienie w wychowanku konkretnych umiejętności. Także w takim działaniu wychowawca nie traci perspektywy odniesienia do wychowanka jako osoby. Wykształcenie konkretnych umiejętności zawsze jest podporządkowane wzrostu osobowemu. Takie podejście wyrasta z ‘antropologii adekwatnej’ (Wojtyła, 2011, s. 62–66), chroniącej przed różnego

rodzaju redukowaniem człowieka/wychowanka jedynie do mierzalnych aktów fizycznych czy psychicznych (por. Murzyn, 2015, s. 175).

Mając na uwadze powyższe założenia, należy odnieść się w tym miejscu do kwestii języka. Otóż, dla wyrażenia ujęć całościowych w pedagogice funkcjonują dwa terminy w odniesieniu do wychowania: ‘holistyczne’ i ‘integralne’. W literaturze często traktowane są one synonimicznie. Warto jednak zauważyć, że posługując się terminem ‘holistyczny’ akcentuje się zazwyczaj całość rozumianą jako zbiór określonych (wszystkich) elementów. Mówiąc natomiast o ‘integralnym’ podejściu podkreśla się dodatkowo, że ów zbiór elementów jest strukturalnie uporządkowany, nierzadko wokół idei wiodącej. Poza tym, szczególnie ze względu na dorobek Rudolfa Steinera (1861–1925), termin ‘holistyczny’, którym opisywany jest system wychowawczy tego pedagoga, sam proces wychowania został związany z nurtami antropozoficznymi (Steiner, 1998). Ze względu na powyższe argumenty w Instytucie Pedagogiki KUL preferuje się używanie terminu ‘integralny’, który wyraźniej wpisuje się w koncepcję pełnego, całościowego ujmowania rzeczywistości wychowawczej z jednoczesnym uwypukleniem głównego celu, którym jest rozwój osoby.

Istotną egzemplifikacją zaprezentowanego stanowiska jest model integralnego wychowania Stefana Kunowskiego (1909–1977). Wskazywał on na pięć głównych warstw rozwojowych (por. Kunowski, 2004, s. 194–203), stanowiących o rozwoju człowieka jako osoby. One wszystkie traktowane integralnie wskazują na całościowy rozwój człowieka, ale i w odniesieniu do każdej z tych warstw można wskazać określone zakresy całości. W odniesieniu do poszczególnych warstw przedstawia się to następująco:

1. rozwój warstwy biologicznej: od rozwoju prenatalnego człowieka do jego naturalnej śmierci i związanego z tym procesem umierania. Należy podkreślić, że ważnym wymiarem badań prowadzonych w Instytucie Pedagogiki KUL jest to, że uwzględniają one rozwój osobowy człowieka począwszy od jego okresu prenatalnego;

2. rozwój warstwy psychicznej: od rozwoju ściśle intelektualnego, po emocjonalny i behawioralny;

3. rozwój warstwy społecznej: uwzględnia się tutaj funkcjonowanie człowieka w różnych środowiskach rozwojowych, począwszy od środowisk naturalnych, takich jak: środowisko rodzinne, poprzez grupy rówieśnicze, funkcjonowanie w obszarze mediów społecznościowych, po różnego rodzaju instytucjonalne formy wychowania, jak placówki edukacyjne, pomocowe i zastępcze,

z uwzględnieniem uwarunkowań historycznych wymienionych środowisk wychowawczych;

4. rozwój warstwy kulturowej: obejmuje on głównie moralny rozwój człowieka nie tylko do moralności autonomicznej, począwszy od moralności anomicznej, poprzez heteronomiczną, jak to widział Sergiusz Hessen (por. 1997, s. 126), ale aż do moralności teonomicznej (por. Kunowski, 2004, s. 227).

5. rozwój warstwy duchowej: obejmuje on duchowe poszukiwania prawdy, dobra i piękna oraz budowania na tej podstawie własnego światopoglądu wychowanka, który poprzez te osobiste poszukiwania określa własne rozumienie świata i swoje w nim miejsce.

W ten sposób rozumiana idea integralności wyciska na praktyce wychowawczej przeświadczenie, że poszczególne działania wychowawcze muszą być wpisane w perspektywę realizacji dobra osobowego wychowanka, którym jest jego własny wzrost.

PODSUMOWANIE

Zaprezentowanie w artykule podejście jest próbą opisaną *specificum paedagogicum* Instytutu Pedagogiki KUL, ze szczególnym nastawieniem na prezentację założeń aksjonormatywnych (przedmiot formalny). Przyjęte podejście można nazwać dedukcyjnym, w którym podejmuje się próbę przeniesienia na niższy poziom założeń przyjętych na poziomie wyższym rozumowania. W tym wypadku wyższym poziomem jest statut Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II i zaprezentowane w *Preambule* główne idee kierunkowe środowiska naukowego KUL, jak również główne idee obecne w badaniach twórców i pracowników pedagogiki KUL, z których warto wymienić: Zygmunta Kukulskiego (1890–1944), Stefana Kunowskiego (1909–1978), Teresę Kukołowicz (1925–2014) czy ks. Mariana Nowaka (1955–2025).

Jako środowisko Instytutu Pedagogiki KUL podjęliśmy próbę wyrażenia powyższych idei wiodących w przyjętym logotypie (obok). Należy go zatem interpretować w kontekście (1) realizmu pedagogicznego, przyjmującego rzeczywistość wychowawczą taką, jaka ona jest; (2) teleologii personalistycznej, wskazującej, że rozwój człowieka prowadzi do rozwoju osoby, oraz (3) wychowania integralnego, uwzględniającego pełną perspektywę rozwojową w praktyce wychowawczej.



BIBLIOGRAFIA

- ARYSTOTELES. (2010). *Polityka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BÖHM, W., & SEICHTER, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik*. Ferdinand Schöningh; UTB.
- BREZINKA, W. (2007). *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Wydawnictwo WAM.
- CHUDY, W. (2009). *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej* (A. Szudra, red.). KUL.
- GNITECKI, J. (1999). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- GUTEK, G. L. (2007). *Filozofia dla pedagogów* (A. Kacmajor & A. Sulak, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- HERBART, J. F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania* (T. Stera, tłum.). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- HESSEN, S. (1997). *Podstawy pedagogiki* (A. Zieleńczyk, tłum.). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- JEZIORAŃSKI, M. (2022). *Relacja wychowawcza. Rozumienie, modele, propozycja*. Wydawnictwo KUL.
- JEZIORAŃSKI, M. (2024). Education in the Perspective of the ‘Inner Image’. *Paedagogia Christiana*, 53(1), 59–81. <https://doi.org/10.12775/PCh.2024.003>
- KAMIŃSKI, S. (1998). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- KOTŁOWSKI, K. (1964). *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Ossolineum.
- KOTŁOWSKI, K. (1976). *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Ossolineum.
- KUNOWSKI, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- LISSMANN, K. P. (2019). *Bildung als Provokation*. Piper.
- MEYER-DRAWE, K. (1999). Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung” und „Erziehung”. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2(45), 161–175.
- MURZYN, A. (2015). *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- NAWROCYŃSKI, B. (1968). *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- NOWAK, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- NOWAK, M. (2005). Pedagogika personalistyczna. W: Z. Kwieciński & B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 1, s. 232–247). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- NOWAK, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- SALAMUCHA, A., & MAGIER, P. (2013). W obronie pedagogiki chrześcijańskiej. *Paedagogia Christiana*, 1, 155–169. <https://doi.org/10.12775/PCh.2013.009>
- SCHALLER, K. (1977). Erziehung. W: H. Rombach (red.), *Wörterbuch der Pädagogik* (T. 1, s. 248–251). Verlag Herder.
- Statut Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II* (2019. wyd.). (b.d.).
- STEINER, R. (1998). *O wychowaniu dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- SUCHODOLSKI, B. (1996). Pedagogika. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 539–542). Fundacja Innowacja.

- ŚLIWERSKI, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- WOJTYŁA, K. (2011). Osoba i czyn. W: T. Styczeń (red.), *Osoba i czyn, oraz inne studia antropologiczne* (s. 43–344). Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- ZIRFAS, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Ferdinand Schöningh.

SPECIFICUM PAEDAGOGICUM INSTYTUTU PEDAGOGIKI KUL

STRESZCZENIE

Głównym zagadnieniem artykułu jest opis specyfiki Instytutu Pedagogiki KUL jako środowiska naukowego. Specyfika ta – tytułowe *specificum paedagogicum* – opisywana jest w perspektywie jej przedmiotu materialnego, czyli tego, co jest „obszarem zaciekawień” badawczych i dydaktycznych, oraz przedmiotu formalnego, czyli tego, jaki jest „punkt widzenia rzeczywistości poznawanej” (Kamiński, 1998), co w artykule nazwane jest również wymiarem aksjonormatywnym. Istotną częścią artykułu jest prezentacja wymiaru aksjonormatywnego Instytutu Pedagogiki KUL, który sprowadza się do trzech zagadnień: realizm pedagogiczny, perspektywa personalistyczna i wychowanie integralne.

Słowa kluczowe: realizm pedagogiczny; personalizm; wychowanie integralne; Instytutu Pedagogiki KUL

SPECIFICUM PAEDAGOGICUM OF THE INSTITUTE OF PEDAGOGY
AT THE JOHN PAUL II CATHOLIC UNIVERSITY OF LUBLIN

SUMMARY

The main focus of this article is to describe the specific nature of the Institute of Pedagogy at The John Paul II Catholic University of Lublin as a scientific environment. This specificity – the *specificum paedagogicum* referred to in the title – is described in terms of its material object, i.e. what constitutes its area of research and teaching interest, and in formal object, i.e. what constitutes its perspective on the reality being studied (Kamiński, 1998), which is also referred to in the article as the axionormative dimension. An important part of the article is the presentation of the axionormative dimension of the Institute of Pedagogy of The John Paul II Catholic University of Lublin, which comes down to three issues: pedagogical realism, personalist perspective and integral education.

Keywords: pedagogical realism; personalism; integral education; Institute of Pedagogy of The John Paul II Catholic University of Lublin