

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.50>

Paweł ZIELIŃSKI

**[rec.] Alina Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*,
Łódź 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego,
ss. 296**

Alina Wróbel, dr habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, specjalizująca się w filozofii wychowania, pedagogice ogólnej i teoriach wychowania, pracująca w Katedrze Teorii Wychowania Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, jest autorką interesującej rozprawy teoretycznej (jednocześnie rozprawy habilitacyjnej) na temat: *Problem intencjonalności działania wychowawczego*, a także innej pracy wydanej w 2006 roku: *Wychowanie a manipulacja*. Recenzentami wydawniczymi omawianej książki zostali pedagodzy – Jarosław Gara i Wiktor Żłobicki.

Pedagog w swojej pracy dzieli się refleksją naukową powiązaną z teoretycznymi podstawami wychowania, a dokładniej pisząc, refleksją dotyczącą teoretycznych podstaw działania wychowawczego. Oparta jest ona, jak napisała sama autorka, na:

[...] humanistyczno-interpretacyjnej tradycji badawczej, z jej zainteresowaniem świadomością i zróżnicowanymi sposobami interpretowania rzeczywistości. Przeprowadzone analizy skoncentrowane są na tym wymiarze dyskursu edukacyjnego, którego treścią są określone teorie pedagogiczne/wychowania¹.

A. Wróbel skupiła się na szukaniu odpowiedzi na podstawowe pytanie dotyczące zmiany struktury teorii pedagogicznej i sensu działania pedagogicznego (jako podstawowego elementu praktyki pedagogicznej) pod wpływem jego intencjonalności. Chodzi tu o to, że każde takie działanie (każdy projekt działania

¹ A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź 2014, s. 11.

wychowawczego) opiera się na specyficznym rozumieniu intencjonalności, do którego musi odnosić się też każda teoria wychowania. Swoje analizy autorka umieściła w zakresie badań jakościowych opartych na filozofii poznania humanistycznego, a perspektywę badawczą określiła jako interpretatywną, z kolei za metodę badań obrała hermeneutyczną analizę tekstu².

Dzieło składa się z pięciu rozdziałów, „konkuzji/zamiast zakończenia”, bibliografii, indeksu nazwisk oraz streszczenia w języku angielskim. Zazwyczaj rozdziały są mocno rozbudowane, a rozdział pierwszy – „Opis przyjętego stanowiska badawczego” – zawiera podrozdziały wprowadzające, m.in. opis celu i przedmiotu badań, podstawowych założeń dotyczących przedmiotu badań, jego kontekstów teoretycznych, jego perspektywy badawczej i metody badań. Ponadto zaprezentowano działanie wychowawcze jako kategorię pogranicza oraz obszar badań autorskich w kontekście subdyscyplin pedagogicznych i dziedzin wiedzy o wychowaniu. Końcowa część rozdziału dotyczy poszukiwania znaczeń działania wychowawczego. W rozdziale autorka poświęciła sporo uwagi uprawianiu dyskursu jako podstawowego elementu rzeczywistości społecznej, niezbędnego w zrozumieniu tej rzeczywistości oraz własnych doświadczeń. Jego pojawienie i stanie się znaczącą kategorią w naukach humanistycznych jest powiązane z reakcją na dominującą do niedawna orientację pozytywistyczną. Sama teoria dyskursu opiera się na dyskursywności, dyskursie oraz analizie dyskursu, jej trzech węzłowych kategoriach. Również teorie pedagogiczne są źródłami treści dyskursu w odmianie edukacyjnej. Szukając znaczeń kategorii działania wychowawczego, autorka odwołała się do pedagogicznej teorii działania, wskazując, że samo wychowanie, jako działanie lub ciąg działań, musi mieć swoją określoną podstawę poznawczą, podstawy teoretyczne. W tym kontekście wychowanie jawi się jako jeden ze sposobów wywierania wpływu na człowieka³. Autorka, powołując się m.in. na koncepcje Kazimierza Sośnickiego⁴ i Karola Kotłowskiego⁵, dociekała miejsca działania wychowawczego w strukturze procesu wychowania oraz jego konstytutywnych cech pedagogicznych. Ponieważ sens ludzkiego działania zawiera się w świadomym dążeniu do celu, uwypukla to jego aspekt poznaczy. Z kolei elementy struktury działania poznawczego tworzą odpowiednio sformułowane pytania:

- podmiot działający – kto działa?
- kto lub co jest przedmiotem działania?
- jakie cele stawiane są przed działaniem?
- jak działa – jakie metody i środki są stosowane w działaniu?

² Tamże, s. 55–56.

³ Tamże, s. 74.

⁴ Chodzi tu o pracę: K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, wyd. 2, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.

⁵ Por. K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964.

- jakie są uwarunkowania/warunki działania?
- jakie są jego rezultaty?⁶

Odwołanie się do działania wychowawczego jako kategorii pedagogicznej, zdaniem autorki, ma być pomocne w reinterpretacji zjawisk w przestrzeni edukacyjnej oraz w ukazaniu sensów i znaczeń wychowania⁷.

Rozdział drugi pracy dotyczy intencjonalności i zawiera wybrane jej egzemplifikacje, ujęcia opracowane przez autorkę dość szczegółowo w oparciu o myśl filozoficzną, psychologiczną oraz socjologiczną, z uwzględnieniem teorii krytycznej. Ostatecznie intencjonalność jako kategoria humanistyczno-społeczna ujmowana jest najczęściej w powiązaniu „z własnością aktów psychicznych podmiotu”, ewentualnie z „cechami podmiotu poznającego (jako właściwość świadomości)” lub z „podmiotowością, zwłaszcza w kontekście autonomicznego funkcjonowania człowieka i jego działania”, przeciwnie niż w paradygmatach nawiązujących do pozytywizmu, gdzie jest ujmowana w połączeniu „z instrumentalnym wymiarem działania człowieka” i utożsamiana z „zewnątrzsterownością i instrumentalnością”⁸.

W obszernym rozdziale trzecim autorka skupiła się na analizie działania wychowawczego wraz z jego właściwościami, odwołując się do kilku wybranych perspektyw teoretycznych: strukturalistycznej, funkcjonalistycznej, interpretatywnej oraz wzorca radykalnie humanistycznego/krytycznego. Pierwsza perspektywa mieści w sobie teorie pedagogiczne sięgające do pedagogiki pozytywistyczno-konserwatywnej, behawiorystycznej i systemowej⁹. W drugiej perspektywie zakłada się, że społecznie ustanowione wzory będą realizowane w oparciu o przemocowe czy autorytarne działania, zmuszające wychowanków do podporządkowania się narzuconym wzorcom społeczno-kulturowym. W tej perspektywie znajdują zastosowania takie pojęcia, jak: adaptacja, ćwiczenie, kierowanie, efektywność, skuteczne urabianie i im podobne¹⁰. W paradygmacie interpretatywnym, którego przykładem jest dyskurs pedagogiki alternatywnej, działanie wychowawcze jest pomocą w procesie świadomego wyboru drogi samorealizacji i odwołuje się do kategorii pedagogicznych, jak: autentyzm, empatia, zaangażowanie, niedyrektywne działanie, negocjowanie znaczeń i podobnych¹¹. W ostatniej perspektywie, opierającej się na krytyczno-emancypacyjnej teorii wychowania oraz radykalnego humanizmu, działanie wychowawcze służy poszerzaniu pola wolności wychowanków, jest też powrotem do *praxis*, idei łączącej refleksję i działanie, gdy samorefleksja prowadzi do emancypacji. Kategoriami pedagogicznymi tego dyskursu są: autonomia, emancypacja, poszanowa-

⁶ A. Wróbel, dz. cyt., s. 76.

⁷ Tamże, s. 78.

⁸ Tamże, s. 124.

⁹ Tamże, s. 152.

¹⁰ Tamże, s. 160.

¹¹ Tamże, s. 174.

nie dla indywidualnych i społecznych interesów, współdziałanie, dialog i podobne kategorie¹².

W kolejnym, czwartym rozdziale autorka zajęła się koncepcjami działania wychowawczego i ostatecznie sprowadziła je do dwóch wymiarów przestrzeni wychowawczej: działania wychowawczego jako wychowywania innych do samowychowania i perspektywy pedagogii współdziałania oraz działania wychowawczego jako intencjonalnie instrumentalnego i perspektywy pedagogii skuteczności. Oczywiście, takie ujęcie koncepcji działania wychowawczego jest uzasadnione, jednak można te koncepcje również postrzec i ująć w bardziej radykalny sposób, zwłaszcza że autorka napisała o ambiwalencji i omnipotencji jako stanach odpowiednio towarzyszących działaniu wychowawców w tych dwóch orientacjach. W takiej, bardziej bezpośredniej perspektywie pierwsza koncepcja wskazuje na wychowanie do harmonii wewnętrznej i zewnętrznej oraz pokoju, a drugie wychowanie prowadzi do eskalacji konfliktów i zagrożenia wojną, a nawet ludobójstwem, przy zaistnieniu niesprzyjających okoliczności¹³. Autorka dostrzega, iż w pedagogii skuteczności wychowawcy są motywowani zewnętrznie, znajdując się pod presją różnych form nadzoru, nacisku i indoktrynacji, a sami najczęściej przyjmują postawę autorytarną i koncentrują się nie tyle na pytaniu: „w jakim celu działać?”, ale: „jak skutecznie działać?”, co jest pytaniem technologicznym¹⁴, jak-że często stawianym w okresie Polski socjalistycznej. Mamy zatem koncentrację na technologii wychowania, a pominięcie teleologii wychowania. Rezultatem jest instrumentalizacja wychowawcy, uprzedmiotowienie wychowanka oraz niedyskursywny charakter praktyki wychowawczej¹⁵.

Rozdział piąty autorka poświęciła w całości pedagogicznym implikacjom intencjonalnej instrumentalności wychowania. Intencjonalność jest tutaj kategorią wartościującą, posiadającą wymiar instrumentalny. Autorka stwierdziła, że

intencjonalna instrumentalność działania wychowawczego staje się kategorią potwierdzającą społeczną użyteczność pedagogiki (w tym – teorii wychowania) i wychowania [...] jako jej przedmiotu badań. [...] Natomiast w perspektywie makrospołecznej, pedagogika jest wykorzystywana (instrumentalizowana) przez instytucje życia społecznego i politycznego, stając się ideologią pedagogizmu, legitymizującą jego działanie i kamuflującą jego sens. To swoiste zawłaszczenie pedagogiki przekłada się także na społeczną praktykę edukacyjną, która staje się terenem światopoglądowej (ideologicznej) dominacji¹⁶.

Sama wizja praktyki wychowawczej, sprowadzającej się do pedagogizmu, zawęża zakres uprawiania teorii pedagogicznej, prowadząc do wykluczenia bogatej myśli pedagogicznej, a tym samym odrzucania refleksyjności nad sensem działalności pedagogicznej¹⁷.

¹² Tamże, s. 188.

¹³ Por. T.W. Adorno, *Wychowanie po Oświeceniściu*, „Znak” 1978, nr 285.

¹⁴ A. Wójcik, dz. cyt. s. 230.

¹⁵ Tamże, s. 232.

¹⁶ Tamże, s. 248.

¹⁷ Tamże, s. 251.

W „Konkluzji” autorka wyraźnie opowiedziała się za humanistyczną interpretacją procesu wychowania, jednocześnie podkreślając nieprzemijającą obecność pewnych mechanizmów społecznych, które znów odwołują się do intencjonalnej instrumentalizacji działania wychowawczego. Mimo zmian ideałów i ideologii wychowania, zasada organizacji porządku społecznego oraz wynikające z niej metody oddziaływania pozostały¹⁸.

Praca A. Wróbel zachęca do refleksyjnego namysłu nad tożsamością pedagogiki, a wskazując na prawidłowości powstawania i funkcjonowania pedagogizmu, jednocześnie zachęca do wnikania we własny sens myślenia i działania wychowawczego pedagogów i wszystkich osób będących w roli wychowawców. Zaleca też w tym zakresie potrzebę uwzględnienia szerokiej myśli pedagogicznej, odwołującej się do bogactwa istniejących teorii i kierunków pedagogicznych, aby własny, krytyczny namysł pedagoga był nie tylko jak najgłębszy, ale umożliwił twórcze działanie, prowadzące do zmiany rzeczywistości społeczno-kulturowej, która w tak dużym stopniu stała się areną neoliberalnego myślenia, zachęcającego do pogoni za produktywnością, opłacalnością, efektywnością, utylitaryzmem oraz prowadzącego do ekonomizacji edukacji.

Łącząc dojrzałe myślenie pedagogiczne z takim działaniem, przez głębszą interpretację sensu poszczególnych sytuacji wychowawczych, można dążyć do urzeczywistnienia zmiany w zakresie postrzegania istoty wychowania oraz jego przeznaczenia. Analizy autorki, zarysowany przez nią wyrazisty kontekst teoretyczny intencjonalności działania wychowawczego, który nie dostarcza przecież gotowych rozwiązań praktycznych, może okazać się pomocny dla wypracowania własnych teoretycznych i praktycznych rozstrzygnięć w zakresie działalności wychowawczej i przekroczenia wąsko rozumianej teorii wychowania.

¹⁸ Tamże, s. 254.