

Piotr Kowzan

ORCID: 0000-0002-6506-8327

Uniwersytet Gdański

Wychowanie. Rewizja terminologii

Abstract

Piotr Kowzan, *Wychowanie. Rewizja terminologii* [Upbringing: A terminological revision]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(28) 2025, Poznań 2025, pp. 227–241, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2025.28.2.13>

In light of the critical perception of upbringing, dominant pedagogical literature fails to adequately address contemporary social challenges. This article analyses the weaknesses of traditional approaches to upbringing, particularly in terms of their autonomy from external political, social, and economic forces. Using Maton's Legitimation Code Theory (LCT), I examine definitions of upbringing in terms of positional and relational autonomy. The findings suggest that most existing definitions of upbringing remain strongly influenced by external forces, which limits the autonomy of the discipline. This article proposes a critical revision of current concepts of upbringing and opens a discussion on the future of its autonomy in the context of contemporary social challenges.

Keywords

upbringing; autonomy; Legitimation Code Theory; socialisation

Wstęp

W tradycji pedagogicznej przyjęło się traktować definicje wychowania jako niezmienne filary, mające uporządkować zarówno praktykę, jak i teorię edukacji. Jednak współczesne podejście do wychowania wymaga czegoś więcej niż prostego katalogu definicji. Jak zauważa Biesta (2010), nie chodzi jedynie o to, co robimy w procesie wychowania, ale jak ten proces rozumiemy. Problem polega na tym, że tradycyjne koncepcje wychowania wciąż pozostają w obiegu, niezależnie od ich aktualności. Nowe teorie często nakładają się na stare, zamiast je zastępować, co skutkuje niejasnością i brakiem spójności w praktyce pedagogicznej. Artykuł ten ma na celu dokonanie przeglądu dotychczasowych definicji wychowania i wska-

zanie luki teoretycznej, która dotychczas pozostawała niezauważona – mianowicie braku refleksji nad autonomią wychowania w stosunku do zewnętrznych sił politycznych, społecznych czy gospodarczych.

Łobocki (2006) zwraca uwagę na to, że teorie wychowania dostarczają struktury dla pedagogicznej praktyki, jednak ich statyczność może ograniczać zdolność do reagowania na zmieniające się dynamicznie potrzeby społeczne. Wychowanie, według Łobockiego, jest często zredukowane do instrumentu realizacji społecznych lub państwowych celów, co zmniejsza jego autonomię. Śliwerski (2007) zauważa, że wielość definicji wychowania prowadzi do fragmentacji i wzajemnych sprzeczności między nimi. W efekcie wychowanie traci swoją autonomię jako dziedzina, a jego cele są często narzucane przez czynniki zewnętrzne, takie jak polityka czy ideologia. W ten sposób pedagogika wychowawcza staje się narzędziem służebnym, a nie autonomiczną dyscypliną teoretyczną. Suchodolski (1959) w swojej wizji wychowania zwraca uwagę na jego przyszłościowy charakter, co wiąże się z długofalowymi celami. Jednak jego podejście, choć optymistyczne, nie uwzględnia radykalnych zmian społecznych i technologicznych, które zachodzą w erze cyfrowej. Współczesna refleksja nad wychowaniem musi więc objąć nie tylko rozwój jednostki, ale także złożone interakcje między edukacją a zewnętrznymi siłami, które coraz bardziej kształtują cele i metody wychowawcze. Choć każdy z tych autorów wniósł istotne spostrzeżenia do myślenia o wychowaniu, ich podejścia wciąż opierają się na założeniu, że wychowanie jest z natury procesem długofalowym i ukierunkowanym na przyszłość. Tymczasem to właśnie podporządkowanie wychowania zewnętrznym celom sprawia, że wciąż potrzebna jest krytyczna rewizja, szczególnie w kontekście jego autonomii.

Analiza definicji wychowania

W analizie definicji wychowania posłużymy się podejściem teorii kodów legitymacji (ang. Legitimation Code Theory, LCT), która stanowi narzędzie pozwalające zidentyfikować mechanizmy budowania uznania i autorytetu na podstawie wiedzy. LCT, oparta na teorii kodów Bernsteina oraz koncepcji pól Bourdieu, oferuje narzędzia do analizy tego, jak różne formy wiedzy są legitymizowane w dyskursach edukacyjnych (Maton, 2014). Jak wskazuje Boryczko (2018), podejście to można traktować jako „koalicję” różnych teorii, która nie tylko odkrywa, ale także analizuje wiedzę jako zjawisko zarówno realne, jak i społecznie konstruowane. W kontekście dydaktyki teoria ta znajduje szczególnie szerokie zastosowanie, gdyż

pozwała badać zarówno treści nauczania, jak i struktury wiedzy (Boryczko, 2020; Hill-Madsen i Sigsgaard, 2023).

W celu analizy dotychczasowych definicji wychowania zastosuję pojęcie ścieżek autonomii zaproponowane przez Matona i Howarda (2018). Ścieżki autonomii wprowadzają dwa kluczowe wymiary – autonomia pozycyjna i autonomia relacyjna – które pozwalają zrozumieć, w jakim stopniu dane definicje wychowania różnią się od innych praktyk społecznych oraz na ile cele wychowania są niezależne od zewnętrznych celów, takich jak polityczne czy społeczne. Analiza autonomii pozycyjnej pozwala zidentyfikować, jak bardzo definicja wychowania wyodrębnia tę praktykę spośród innych działań społecznych. Autonomia relacyjna natomiast bada, czy cele wychowania są formułowane wewnętrznie, czy podporządkowane zewnętrznym celom, takim jak np. realizacja interesów państwowych czy gospodarczych.

Zamiast pełnej analizy stopnia wychylenia poszczególnych definicji w przestrzeni tych dwóch wymiarów, co wymagałoby szczegółowych badań z numerycznym określeniem tego wychylenia i dopasowaniem skali, posłużę się uproszczonym podejściem. Traktuję te wymiary jako kategorie analityczne, które pozwolą ujawnić przynajmniej część reguł legitymizacji wychowania w pedagogice. Pomimo uproszczeń taki schemat pozwoli odkryć „puste miejsca” – obszary, które dotychczas były pomijane w definiowaniu wychowania. Celem tej analizy jest nie tylko pokazanie, gdzie tradycyjne podejścia pozostają niewystarczające, ale także rozwinięcie potencjału nowych definicji, które mogą bardziej odpowiadać współczesnym wyzwaniom edukacyjnym.

Zestaw definicji

Posłużyłem się zestawem uproszczonych definicji wychowania, które Śliwerski zamieścił w swojej pracy *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenie – Dylematy* (Śliwerski, 2007, s. 31–34). Autor, poprzez uporządkowanie różnorodnych podejść do wychowania, zbudował swoistą panoramę teoretycznych stanowisk, co pozwala na zbadanie, jak te definicje wpisują się w szerszy kontekst dyscypliny pedagogicznej. W związku z tym zestaw ten stanowi solidną podstawę do zastosowania teorii kodów legitymacji (LCT), oferując możliwość identyfikacji wzorców legitymizacji wychowania w ujęciu historycznym i współczesnym.

Widoczne moje wyróżnienia kursywą fragmentów definicji mają charakter pomocniczy – zostawiłem je celowo, aby umożliwić czytelnikom pełniejszą weryfikację wyników mojej analizy oraz zachęcić do podejmowania własnych interpretacji na podstawie tego i innych zbiorów definicji.

Wychowanie to:

- 1) świadomie organizowana *działalność społeczna*, oparta na „stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie *zamierzonych* zmian osobowości wychowanka” (Okoń, 1998);
- 2) *formowanie, kształtowanie, zmienianie* czyjejs osobowości, spowodowanie czy wyzwalanie w niej *pożądanych* zmian (Konarzewski, 1987);
- 3) profesjonalne, świadome, celowe utrzymanie, *doskonalenie i rozwijanie* pozytywnych oraz funkcyjnych możliwości człowieka, jego funkcji psychicznych, procesów i cech osobowości (Zelina, 2004);
- 4) *kierowanie życiową aktywnością* człowieka, stwarzaniem i wpływaniem „na życiowe warunki jego rozwoju *celem kształtowania w nim takiej struktury psychicznej, która gwarantowałaby autoregulację* własnego działania i postępowania *w kierunku pożądanym przez postęp społeczny*” (Pelikán, 1971);
- 5) *przygotowanie do zadań i ról* życiowych, czyli *zamierzoną pomocą* w socjalizacji osoby (Muszyński, 1974);
- 6) nadawanie kierunku naturalnemu wzrostowi człowieka przez ingerowanie „w jego naturalność w taki sposób, by sprzyjać wykorzystywaniu jej (owej natury człowieka) własnych możliwości. «Ingerencja» ta, jakkolwiek czyniona z zewnątrz, polega nie tylko na sprawczości, lecz również na *służebności* wobec naturalnych sił rozwojowych dziecka” (Ablewicz, 2003);
- 7) *optymalizacja* „człowieka i jego świata, która jest zamierzonym doskonaleniem celowego, świadomego, aktywnego i twórczego stosunku człowieka (ludzi) do świata, tj. do przyrody, społeczeństwa i siebie samego” (Bližkovský, 1992);
- 8) „czynność, gwarantująca w społeczeństwie przekaz «kapitału duchowego» *z pokolenia na pokolenie*. Jej istotą jest przekaz w rodzinie już od najwcześniejszego wieku dzieci wzorców i norm postępowania, rytuałów komunikacyjnych, nawyków higienicznych i tym podobnych” (Průcha, 2000);
- 9) sztuka stwarzania warunków sprzyjających działaniu zapewniającemu rozwój jednostki w *określonym kierunku*, sztuka posługiwania się pewnymi technikami oddziaływania oraz sztuka sterowania ku *określonym celom*, które ma na względzie wychowawca (Mialaret, 1968);
- 10) *zamierzonym i świadomym oddziaływaniem* na człowieka, *współtworzącym* „jego osobową indywidualność” (Cichoń, 1981);

- 11) „*włączanie się człowieka dojrzałego w proces rozwoju psychicznego, który rozgrywa się na jego oczach w człowieku mniej dojrzałym*” (Sujak, 1982);
- 12) „*interwencja w dialektyczny związek człowieka i świata, regulująca ich wzajemne stosunki poprzez współdziałanie w twórczym rozwoju społeczeństwa i jednostki*” (Miller, 1979);
- 13) *wprowadzenie drugiej osoby w wartościowy sposób życia, które liczy się z nią jako wartością, umożliwia jej pełną samorealizację oraz odwołuje się do wszystkich jej społecznie i biologicznie uformowanych sił dla jej wyrażenia się w świecie, a może i dla spełnienia w nim jej powołania* (Ruciński, 1988);
- 14) *wyzwalanie „człowieka spod ucisku wszelkiej nieimmanentnej dla niego transcendencji”* (Grygiel, 1977);
- 15) *praca z człowiekiem i nad człowiekiem przy jego aktywnym współdziałaniu – jako osobą, która znajduje się w stanie dojrzewania i rozwoju* (por. Cian, 1990; Tischner, 1981)
- 16) „*szczególna relacja międzyludzka, w której podmiotem i zarazem przedmiotem czynów wychowujących jest osoba*” (Nowak, 1999);
- 17) „*szczególny przypadek wzajemnego kontaktu osób, dzięki któremu każda z nich powoli się zmienia*” (Cipro, 2000);
- 18) *życie, czyli proces „zależności wzajemnej pomiędzy jednostką i środowiskiem fizycznym i społecznym, którego funkcją jest najlepsze dostosowanie jednostki do tego środowiska, przez stopniowe wzbogacanie jej doświadczenia”* (Claparède, 1966);
- 19) *proces „wzrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku”* (Dewey, 1966);
- 20) *proces, czyli ciąg „zmian prowadzących do nowego stanu fizycznego i psychicznego człowieka”, uważany przynajmniej czasowo za nowy i zakończony* (Claparède, 1966).

Autonomia definicji wychowania

Aby odpowiednio przeanalizować różne definicje wychowania, zastosowałem narzędzie oparte na teorii kodów legitymacji Matona. W szczególności wykorzystałem koncepcję ścieżek autonomii (*autonomy paths*), które mierzą, na ile dane pojęcie lub definicja może być rozpatrywana jako niezależna w dwóch wymiarach: autonomii pozycyjnej (PA) oraz autonomii relacyjnej (RA).

Autonomia pozycyjna (PA) dotyczy tego, w jakim stopniu definicja wychowania odróżnia się od innych praktyk społecznych, takich jak socjalizacja czy mani-

pulacja. Definicje o wysokiej autonomii pozycyjnej (PA+) wyraźnie oddzielają wychowanie od tych innych działań. Definicje o niskiej autonomii pozycyjnej (PA-) są mniej wyraźne w definiowaniu granic między wychowaniem a innymi formami oddziaływania społecznego.

Autonomia relacyjna (RA) odnosi się do tego, na ile cele wychowania są formułowane wewnątrz w ramach dyscypliny pedagogicznej, a na ile narzucane z zewnątrz, np. przez państwo, społeczeństwo lub siły polityczne. Definicje o wysokiej autonomii relacyjnej (RA+) kładą nacisk na wewnętrzne, specyficzne cele wychowania. Z kolei definicje o niskiej autonomii relacyjnej (RA-) wskazują na cele narzucone przez czynniki zewnętrzne, takie jak postęp społeczny, gospodarka czy polityka.

Dla przejrzystości i zwięzłości, zamiast pełnej analizy z przypisaniem liczbowym stopnia wychylenia każdej definicji w obu wymiarach, zastosowałem uproszczony model przypisania definicji do pól, traktując je jako kategorie analityczne. Takie podejście pozwala na zidentyfikowanie głównych trendów w definicjach wychowania, a także uwypuklenie tych definicji, które nie wpisują się w dominujące schematy.

Wyniki analizy

Tabela 1 przedstawia, jak definicje wychowania zostały przypisane do pól zgodnie z kodami autonomii. Definicje zostały podzielone na cztery kategorie w zależności od poziomu autonomii pozycyjnej (PA) oraz relacyjnej (RA).

Tabela 1

Definicje wychowania względem kodów autonomii teorii kodów legitymacji

Autonomia relacyjna ujemna (RA-)	Autonomia pozycyjna dodatnia (PA+)		Autonomia relacyjna dodatnia (RA+)
	6, 11, 12	13, 15	
	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20	8	
Autonomia pozycyjna ujemna (PA-)			

Niepodległe (PA+, RA+) – definicje, które wyraźnie oddzielają wychowanie od innych praktyk społecznych i kładą nacisk na cele wewnętrzne dla dyscypliny. Definicje przypisane do tego pola to definicje 13 i 15. Te definicje podkreślają zarówno specyfikę wychowania, jak i jego niezależność od zewnętrznych wpływów.

Egzotyczne (PA–, RA–) – definicje, które słabo oddzielają wychowanie od innych praktyk społecznych i są podporządkowane celom narzuconym z zewnątrz. Do tej kategorii należą definicje 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20. Definicje te opisują wychowanie jako działalność służebną wobec zewnętrznych celów, często politycznych lub społecznych.

Narzucone wyobrażenie (PA+, RA–) – definicje, które izolują wychowanie jako praktykę, ale wskazują na cele zewnętrzne. Przykłady to definicje 6, 11, 12. Definicje te wyraźnie kładą nacisk na specyficzność wychowania, ale ich cele są podporządkowane zewnętrznym siłom, takim jak postęp społeczny lub polityka.

Przejmowane (PA–, RA+) – definicje, które wskazują na cele wewnętrzne dla wychowania, ale słabo odróżniają je od innych praktyk społecznych. W tej kategorii znalazła się jedynie definicja 8. Choć definicja ta podkreśla przekaz międzypokoleniowy, nie wprowadza wyraźnej granicy między wychowaniem a socjalizacją.

Analiza definicji wychowania według kodów autonomii ujawnia istotne różnice w sposobie, w jaki różni autorzy postrzegają wychowanie. Widać wyraźnie, że niektóre definicje utrzymują wysoki poziom autonomii pozycyjnej i relacyjnej, co wskazuje na ich niezależność jako teoretycznych konstrukcji. Inne natomiast są bardziej podatne na zewnętrzne wpływy, które ograniczają autonomię wychowania.

Zastrzeżenia przy klasyfikacji definicji

Rozstrzygnięcia dotyczące przyporządkowania poszczególnych definicji wychowania do kodów autonomii wymagały przyjęcia kilku założeń metodologicznych. Po pierwsze, definicje, które posługiwały się określeniami zbyt ogólnymi lub banalnymi, takimi jak „szczególna relacja” (definicje 16 i 17), nie były traktowane jako wyznaczające wysoką autonomię pozycyjną (PA+). Oparcie się na terminach takich jak „szczegółność” nie jest wystarczające, by odróżnić wychowanie od innych praktyk społecznych.

Po drugie, jeżeli definicje zawierały słowa kluczowe dotyczące „celowości” (np. definicja 3), „zamierzeń” (definicja 1), czy „pożądanych zmian” (definicja 2), zakładałem, że implikują one działalność służebną, podporządkowaną celom zewnętrznym. W takich przypadkach jak kierunek „postępu społecznego” (definicja 4) czy „rozwoju społecznego” (definicja 12) przyjęto założenie, że cele wychowania są narzucane z zewnątrz, co automatycznie klasyfikowało te definicje jako mające ujemną autonomię relacyjną (RA–).

W przypadku definicji, które opierały się na ideach „wyzwalania” (definicja 14) i „optymalizacji” (definicja 7), uznano, że są to działania o charakterze reaktyw-

nym, a nie autonomicznym. Tego rodzaju definicje były przypisywane do kategorii, które uwzględniały zewnętrzne determinanty kształtujące wychowanie.

Precyzyjne rozmieszczenie każdej definicji na dwuwymiarowej płaszczyźnie (poziomy PA i RA) wymagałoby szczegółowej analizy zarówno treści, jak i ich rozwinięcia. Gdyby ułożyć te definicje względem siebie na skali, uwzględniając stopień pozytywnego lub negatywnego odchylenia w obu wymiarach, sąsiednie ćwiartki prawdopodobnie pozostawałyby blisko. Tabela ma na celu uproszczenie tej klasyfikacji, jednak precyzyjniejsza analiza mogłaby ujawnić jeszcze więcej niuansów.

Problemy z wychowaniem

Powyższa analiza pokazuje, że trudno jest wyodrębnić wychowanie spośród innych praktyk społecznych. Wieloletnie starania, żeby to jednak zrobić i utrzymać pewną autonomię potrzebną dla legitymizacji działań w obszarze dyscypliny spowodowały, że na tę powszechną praktykę społeczną patrzymy jako pedagogzy w sposób osobliwy. Spróbuję zrekonstruować kierunki tych naszych wspólnych, choć płonnych wysiłków ustanawiania odrębności wychowania.

Profesjocentryzm

Jednym z centralnych problemów współczesnej pedagogiki wychowawczej jest proces profesjonalizacji, który stopniowo wypiera tradycyjne formy wychowania realizowane w kontekście rodzinnym i społecznym. Ta zmiana z jednej strony doprowadziła do wyodrębnienia wyraźnych ram i standardów zawodowych w pracy wychowawczej, co w istotny sposób przyczyniło się do rozwoju teorii wychowania. Jednak z drugiej strony profesjonalizacja ta skutkowałą przeniesieniem nacisku na formalne, instytucjonalne praktyki wychowawcze, co sprawiło, że wychowanie rodzinne i społeczne zostało zdegradowane do drugorzędnej roli. W rezultacie wychowanie, zamiast stanowić autonomiczną dziedzinę, staje się w większym stopniu podporządkowane regulacjom zawodowym i społecznym, tracąc swoją pierwotną elastyczność i wielowymiarowość. Takie podejście do wychowania, określane mianem „profesjocentryzmu”, zmienia jego pierwotny charakter, zbliżając je do innych form instytucjonalnych interwencji społecznych.

Jesteśmy z jednej strony beneficjentami tej wytężonej uwagi skierowanej na proces wychowania, bo dzięki temu wyartykułowanych i przetestowanych zostało

wiele różnych rozumień tego procesu. Z drugiej strony profesjonalny ogląd sprawy doprowadził, jeśli nie do wyrugowania, to do formalnej subsumpcji wychowania w rodzinie pod ogląd z perspektywy profesji. Czyli specyficzny przypadek wychowania w szkole wymagał szczegółowego opisu, instrukcji oraz granic związanych z wykonywaniem zawodu, a te ustalenia zyskały status nadrzędny wobec całej praktyki wychowania.

Problem świadomego zamiaru

Definicje wychowania charakteryzują się niską autonomią relacyjną, co sprawia, że wychowanie często postrzegane jest jako praktyka służebna wobec społeczeństwa lub innych większych całości, takich jak państwo czy gospodarka. Współcześnie nie tylko trudno wskazać, kto ma decydować o kierunkach wychowania, ale także celowość dotychczasowych kierunków jest przedmiotem coraz większych kontrowersji. Polikryzys (Hausner i Krzykowski, 2023) lub wielokryzys (Kowzan, 2023), z którym mierzy się współczesny świat, sprawia, że nie jest możliwe hierarchizowanie problemów w taki sposób, jak dotychczas – każdy problem, niezależnie od skali, wydaje się teraz kwestią pierwszą (Reut, 2019; Zamojski, 2010). W tym kontekście trudno jednoznacznie określić priorytety wychowawcze.

W demokratycznych społeczeństwach, w których z założenia różnorodność wartości i celów jest nieuchronna, nawet zapisane cele wychowania podlegają stałej dyskusji i kontestacji. Jednocześnie, choć globalnie niepodważona pozostaje dominacja doktryny ekonomicznej, która łączy sukces społeczny z nieustannym wzrostem gospodarczym (mierzonym wskaźnikami takimi jak produkt krajowy brutto), uznanie tego wzrostu za imperatyw wychowania jako dobra wspólnego mogłoby wywołać natychmiastową i zasłużoną krytykę (Stańczyk, 2013). W rzeczywistości wprowadzenie zewnętrznych celów do definicji wychowania, takich jak wzrost gospodarczy, prowadzi do powstawania specjalistycznych form wychowania, w których cele zewnętrzne dominują nad autonomią wychowawczą. Przykłady tego typu specjalistycznego wychowania to m.in. wychowanie dla pokoju (Suchodolski, 1983), wychowanie do życia w rodzinie czy wychowanie fizyczne, które w znacznej mierze służą realizacji zewnętrznych celów społecznych lub politycznych.

Istotnym i praktycznym wyzwaniem jest także sytuacja, w której cel działania wychowawczego nie jest świadomie obecny w umyśle osoby, która realizuje te działania. Przykładem mogą być rządowe programy edukacyjne, takie jak „Poznaj Polskę”, gdzie ministerialne wytyczne zakładają, że każda wycieczka szkolna

będzie miała wymiar wychowawczy ze względu na wartość odwiedzanego miejsca, niezależnie od tego, jak sama wycieczka jest przeprowadzona (Moraczewska, 2021). To ilustruje sytuację, gdy świadomość celu oddziaływań wychowawczych jest rozproszona, a kluczowe decyzje nie są podejmowane na poziomie bezpośredniego wykonawstwa, co podważa skuteczność samego procesu wychowania.

W wielu przypadkach kwestie intencji i świadomości w wychowaniu zostają zasłonięte przez automatyzmy politycznych i edukacyjnych praktyk, w których intencje często są rozmyte, niejasne lub niespójne. Z zewnętrznej perspektywy odchylenie od typowego przebiegu działań wychowawczych może sugerować istnienie świadomości wychowawczej, co jednak sugerowałoby, że głęboko przemyślane działania wychowawcze są rzadkością. Nawet jeśli retrospektywnie pewne interwencje wydają się świadome, to w rzeczywistości osoby wychowujące działają często na podstawie zewnętrznych wytycznych i nie są w stanie w pełni przewidzieć długoterminowych konsekwencji swoich czynów. Ostatecznie wychowanie sprowadza się do sporadycznych interwencji, ograniczonych przez kontekst polityczny, społeczny i instytucjonalny, w jakim funkcjonuje.

Orientacja czasowa definicji wychowania

W świetle teorii perspektywy czasowej Zimbardo (Stolarski i in., 2015; Zimbardo i Boyd, 2009), rozumienie wychowania można analizować przez pryzmat indywidualnych i kolektywnych orientacji czasowych – na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Po II wojnie światowej w Polsce, w sytuacji zmiany systemowej, a w zasadzie rewolucji cudzymi rękami (Leder, 2014) profesjonalne wychowanie w społeczeństwie, które nie dorastało do ideałów komunizmu państwowego, musiało być wychylone ku przyszłości, żeby sprostać ideologicznym wyzwaniom. Tym samym oczywiste było wówczas odróżnianie wychowania od socjalizacji postrzeganej jako działania społecznie organiczne. Współcześnie jednak społeczeństwo polskie można postrzegać jako postkolonialne, bo wydobyte z zależności politycznej (Kledzik, 2015; Szkudlarek, 1995). Owszem, po przejściach wynikających z neoliberalnej kolonizacji życia codziennego i nawrotów nacjonalizmu, jednak bez przygotowanych odpowiedzi na to, co widzimy, stojąc na krawędzi katastrof – klimatycznych, energetycznych oraz wojen. Choć powróciły wielkie narracje, jak choćby związane z zagrożeniem imperializmem rosyjskim, to nie mamy wyartykułowanej państwowej ideologii wielkiej zmiany, która porządkowałaby dylematy społeczne. Ludzie mają swobodę w wyborze wzorców, a różnorodność tradycji rodzinnych i regionalnych raczej się odkrywa na nowo, niż ruguje.

Zostaliśmy więc z definicjami wychowania, które, choć odziedziczone, wyglądają na aktualne, bo, patrząc linearnie, są najnowszymi, jakie mamy, są jakoś przebrane i wznawiane. Problem w tym, że nawet nauczyciele nie odnajdują się w definicjach wychowania. Na poziomie deklaracji unika się tego słowa, a z drugiej strony, gdy przyjrzymy się wysiłkom gmin, szkół i nauczycieli, sprawdzając, na co kładą nacisk, co organizują dodatkowego oprócz nauczania, to zobaczymy m.in. treningi umiejętności społecznych, rozwijanie zainteresowań, zielone szkoły, sprzątanie świata, programy przeciwdziałania agresji i dyskryminacji, a nawet strajk nauczycieli w 2019 roku, podczas którego adresowano do uczniów przekazy o wadze godności. Realnej funkcji szkoły nie da się zredukować do nauczania. Jedyne zresztą, co daje się zaordynować systemowo w polskiej szkole, to zmniejszenie obciążeń związanych z nauczaniem, czyli: rzadziej uczniów oceniać, nie zadawać do domu. Współgra to ze skróceniem perspektywy czasowej do tu i teraz, bo demografia: dzieci jest mniej. A te, które są, przejawiają coraz większe problemy psychiczne, czego wyrazem są podejmowane przez dzieci i młodzież próby samobójcze.

Przy braku ideologicznego zakotwiczenia wychowania można próbować legitymizować je przez zakotwiczenie w odległej przeszłości. Jednak mimo pozytywnej diagnozy nieprecyzyjności definicji wychowania powzięta przez Muszyńskiego (2022) próba okazała się zaledwie działaniem mitotwórczym, realizowanym w duchu ewolucjonizmu społecznego. Mimo powtórzenia 39 razy słowa „niewątpliwie” w wywodzie, całość nie pozostawia złudzeń, że spojrzenie w nieokreśloną przeszłość to ślepa uliczka. Warto byłoby jednak uchwycić w definicjach wychowania pewną cykliczność tych działań. Nie tylko ze względu na daremność wielu z nich, ale głównie ze względu na ciągłość życia społecznego. Utrzymanie tej ciągłości, czyli przetrwanie społeczeństw współcześnie może być postrzegane jako zadanie nie mniej ważne niż charakterystyczne dla XX wieku nadzieje na postęp.

Schizmogeneza wychowania

Od lat staramy się odróżniać wychowanie od socjalizacji, jednak zamiast śledzić ewolucję tych pojęć, robimy to poprzez schizmogenezę (Bateson, 1935). Oznacza to, że wychowanie definiujemy w opozycji do socjalizacji, co stanowi istotny warunek kulturowy, od którego wychodzimy przy tworzeniu definicji wychowania. W ten sposób powstała szeroko akceptowana teza, że wychowanie ma zawsze jasno określony cel, podczas gdy socjalizacja dopuszcza bardziej zróżnicowane efekty wynikające z wpływów środowiskowych.

Problemem jest jednak to, że usilne odróżnianie wychowania od socjalizacji prowadzi do pewnych trudności. Pierwsza z nich dotyczy trywialnych rozwiązań wychowawczych, gdy po akceptacji całego teoretycznego zaplecza wychowania decydujemy się poddać wychowanka socjalizacji i do niej tylko ograniczyć. Nie ma wówczas wychowania lub to socjalizacja staje się wychowaniem. Taka sytuacja ma miejsce na przykład wtedy, gdy wychowawcy powstrzymują się od interwencji, uznając, że każda dodatkowa ingerencja mogłaby przeszkodzić dziecku w adaptacji. Przykładem są przypadki dzieci z wybiórczością pokarmową, gdzie interwencja mogłaby jedynie pogłębić problem, a dziecko postrzegałoby takie działanie jako presję, co w konsekwencji prowadzi do efektu odwrotnego od zamierzonego.

Druga trudność wynika z ewolucji samego pojęcia socjalizacji. Współczesna psychologia rozwojowa, zwłaszcza prace Grusec i Davidow (2010), wzbogaciła rozumienie socjalizacji, definiując ją jako proces wielowymiarowy, w którym dzieci nieustannie uczą się od rodziców, internalizując ich przekonania, postawy i wartości jako normy zachowań. Socjalizacja rozgrywa się w różnych obszarach, takich jak wymiana i równość (ang. *reciprocity*), wspólne uczestnictwo w działaniach grupowych (ang. *group participation*), kontrola (ang. *control*) oraz kierowane uczenie się (ang. *guided learning*). Każdy z tych obszarów kształtuje specyficzną naturę relacji rodzic–dziecko, przy czym obszar *wymiany i równości* promuje partnerskie relacje, a *wspólne uczestnictwo* buduje tożsamość społeczną oraz poczucie przynależności do grupy.

Z kolei u antropologów, którzy zgromadzili sporo gęstych opisów socjalizacji z różnych kultur, socjalizacja to przede wszystkim „celowe kształtowanie jednostek w celu przystosowania się do środowiska społecznego” (Schönpflug i Bilz, 2008, s. 213). Antropolodzy rozróżniają też etapy socjalizacji: na socjalizację do języka i socjalizację poprzez język (Schieffelin i Ochs, 1986). Jednocześnie przytomnie zauważają, że na ogół przy opisie procesów socjalizacji polegamy na relacjach dorosłych, więc sprawczość dzieci często umyka badaczom (Munroe i Gauvain, 2010).

Natomiast socjolodzy w zasadzie z tego powodu porzucili to centralne dla socjologii pojęcie, traktując je jako przynależne do tradycji strukturalnego funkcjonalizmu. Niektórzy współcześni socjolodzy wskazują jednak, że pojęcie socjalizacji wciąż ma potencjał, by opisywać to, jak ludzie są wprowadzani do świata społecznego, którego sobie nie wybrali i nad którym nie mają kontroli, i jak mimo swojej indywidualnej kreatywności przynajmniej częściowo podporządkowują się mu (Guhin i in., 2021). Żeby odróżnić się od takiego spektrum rozumień pojęcia socjalizacji, trzeba już nie lada zręczności. W tym artykule nie podążam dalej w kierunku autonomicznych definicji wychowania, mam jednak nadzieję, że przedstawiona analiza stanie się inspiracją dla przyszłych badaczy, by zgłębiać i rozwijać te koncepcje w sposób bardziej niezależny i twórczy.

Wnioski końcowe

Przeprowadzona analiza definicji wychowania przy użyciu teorii kodów autonomii ujawniła, że większość z nich wykazuje silną zależność od zewnętrznych wpływów, zarówno w aspekcie pozycyjnym, jak i relacyjnym. Przeważają definicje, które traktują wychowanie jako narzędzie służące realizacji zewnętrznych celów społecznych, politycznych lub gospodarczych, co znacznie ogranicza autonomię wychowania jako odrębnej praktyki pedagogicznej.

Ta tendencja wskazuje na wyraźne pole do dalszych badań, które mogłyby skupić się na poszukiwaniu bardziej suwerennych i niezależnych definicji wychowania. Szczególnie ważnym kierunkiem przyszłych prac badawczych jest wypracowanie takich modeli edukacyjnych, które odróżniałyby wychowanie od innych działań społecznych i formułowały cele wychowawcze na bazie wewnętrznych, autonomicznych potrzeb dyscypliny pedagogicznej.

Analiza wykazała również, że problem profesjonalizacji wychowania oraz wątpliwości dotyczące świadomego zaangażowania w procesy wychowawcze to kluczowe obszary wymagające dalszej refleksji. Nasze orientacje czasowe w definiowaniu wychowania oraz próby odróżnienia wychowania od socjalizacji, oparte na schizmogenezie, stanowią dodatkowe ważne aspekty. Razem te zagadnienia tworzą kompleksowy obraz wyzwań stojących przed współczesną pedagogiką, które wymagają pogłębionej refleksji i dalszych badań nad autonomicznymi sposobami myślenia o wychowaniu.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bateson, G. (1935). Culture contact and schismogenesis. *Man*, 35, 178–183.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Blížkovský, B. (1992). *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Celistvé a otevřené pojetí výchovy, škola plného života – celý život školou, tvorba výchovně vzdělávací soustavy školy jako dílny lidskosti*. Amosium Servis.
- Boryczko, M. (2018). Teoria przecięć – myślenie krytyczne – teoria kodów legitymizacji. O zastosowaniach teorii w kontekście analizy aktywności edukacyjnej studentów pracy socjalnej. *Praca Socjalna*, 32(2), 97–116. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.4943>
- Boryczko, M. (2020). Critical thinking in social work education. A case study of knowledge practices in students' reflective writings using semantic gravity profiling. *Social Work Education*, 41(3), 317–332. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1836143>

- Cian, L. (1990). *Wychowanie w duchu ks. Bosko* (tłum. I. Gutewicz). Wydawnictwo Salezjańskie.
- Cichoń, W. (1981). Pojęcie procesu wychowawczego i jego aksjologiczny sens. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 37–48.
- Cipro, M. (2000). *Aspekty výchovy*. M. Cipro.
- Claparède, É. (1966). Koncepcja wychowania funkcjonalnego. W: S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* (t. 3: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, s. 73–92). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dewey, J. (1966). Moje pedagogiczne credo. W: S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* (t. 3: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, s. 167–176). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grusec, J.E., Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687–709. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x>
- Grygiel, S. (1977). Studeo humanitati, czyli „uczę się, ciebie, człowieku”. *Znak*, (279).
- Guhin, J., Calarco, J.M., Miller-Idriss, C. (2021). Whatever Happened to Socialization? *Annual Review of Sociology*, 47, 109–129. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090320-103012>
- Hausner, J., Krzykowski, M. (red.). (2023). *Gospodarka i entropia. Jak wyjść z polikryzysu?* Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hill-Madsen, A., Sigsgaard, A.-V.M. (2023). Operationalizing the autonomy dimension of legitimation code theory: A Hallidayan approach. *Communication & Language at Work*, 9(1), 36–58. <https://doi.org/10.7146/claw.v8i1.142403>
- Kledzik, E. (2015). Inventing postcolonial Poland: Strategies of domestication. W: D. Pucheroová, R. Gáfrík (red.), *Postcolonial Europe? Essays on post-communist literatures and cultures* (s. 85–103). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004303850_006
- Konarzewski, K. (1987). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kowzan, P. (2023). Dzieci podczas ulicznych protestów – szczeble i granice partycypacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 57(2), 194–207. <https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.14>
- Leder, A. (2014). *Przeżniona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Łobocki, M. (2006). *Teoria wychowania w zarysie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Maton, K., Howard, S.K. (2018). Taking autonomy tours: A key to integrative knowledge-building. *LCT Centre Occasional Paper*, 1, 1–35.
- Mialaret, G. (1968). *Wprowadzenie do pedagogiki* (tłum. B. Baranowski). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miller, R. (1979). Wychowanie i psychoterapia. W: K. Dąbrowski (red.), *Zdrowie psychiczne* (s. 263–289). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Moraczewska, B. (2021). Pedagogika przygody, a efektywność zajęć terenowych w zakresie wartości poznawczych historii, kultury i tradycji obszaru rewitalizacji na przykładzie Włocławka. *Społeczeństwo – Edukacja – Język*, 14(2), 151–165. [https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.2\(12\)](https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.2(12))
- Munroe, R.L., Gauvain, M. (2010). The cross-cultural study of children’s learning and socialization: A short history. W: D.F. Lancy, J. Bock, S. Gaskins (red.), *The anthropology of learning in childhood* (s. 35–64). AltaMira Press.
- Muszyński, H. (1974). *Ideał i cele wychowania*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Muszyński, H. (2022). Socjalizacja i wychowanie. W poszukiwaniu genezy wychowania (perspektywa ewolucyjna). *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 22(2), 7–54. <https://doi.org/10.14746/kse.2022.22.01>
- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Wydawnictwo KUL.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pelikán, J. (1971). Úvod do teoretické problematiky mravní výchovy. Státní pedagogické nakladatelství.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Portál.
- Reut, M. (2019). Pedagogika i „mówienie własnym głosem” (czyli rozważania: w kręgu racjonalności – pytanie o rzeczywistość). *Forum Oświatowe*, 31(2(62)), 105–110. <https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.7>
- Ruciński, S. (1988). *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Schieffelin, B.B., Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>
- Schönplflug, U., Bilz, L. (2008). The transmission process: Mechanisms and contexts. W: U. Schönplflug (red.), *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects* (s. 212–239). Cambridge University Press.
- Stańczyk, P. (2013). Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., van Beek, W. (2015). Time perspective theory: The Introduction. W: M. Stolarski, N. Fieulaine, W. van Beek (red.), *Time perspective theory; Review, research and application. Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (s. 1–13). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2>
- Suchodolski, B. (1959). *Wychowanie dla przyszłości*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suchodolski, B. (1983). Wychowanie dla pokoju. W: B. Suchodolski (red.), *Wychowanie dla pokoju* (s. 11–40). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sujak, E. (1982). *Życie jako zadanie*. Instytut Wydawniczy PAX.
- Szkudlarek, T. (red.). (1995). *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2007). Wychowanie. Pojęcie – Znaczenia – Dylematy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty* (s. 25–76). Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Tischner, J. (1981). *Etyka solidarności*. Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Zamojski, P. (2010). Pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice. Słowo wstępne. *Ars Educandi*, 7, 7–12.
- Zelina, M. (2004). *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.
- Zimbardo, P., Boyd, J. (2009). *Paradoks czasu* (tłum. A. Cybulko, M. Zieliński). Wydawnictwo Naukowe PWN.

