

PIOTR MAGIER

LA PÉDAGOGIE À L'UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LUBLIN
PAR RAPPORT AU PROGRÈS DE LA PÉDAGOGIE
EN POLOGNE
ESQUISSE HISTORIQUE ET THÉORIQUE

Le présent article se veut une description synthétique des principaux changements du progrès qu'a subi la pédagogie en Pologne au cours du XX^e siècle. Comme il y est question du progrès de la pédagogie universitaire, j'ai procédé en abrégé à l'analyse de la pratique éducative. J'ai particulièrement prêté attention à la spécificité de la pédagogie à l'Université Catholique Jean Paul II de Lublin par rapport aux orientations méthodologiques contemporaines de la pédagogie en Pologne.

Le présent texte a été élaboré sur la base de la conférence que l'auteur a faite pour les étudiants du cycle de maîtrise à l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique d'Île-de-France à Paris en mai 2011. Signaler l'information ci-dessus paraît essentiel pour l'explication de la spécificité du texte présenté. Elle consiste, comme le comprend l'auteur, en un caractère d'introduction et de popularisation. Le but de popularisation semble justifier son caractère général et schématique. Certes, pour de fins connaisseurs de la pédagogie en Pologne, l'article présenté sera une répétition de la matière connue. Néanmoins, le fait qu'il soit publié en français permet d'espérer que le but visé sera atteint. On peut traiter ce texte comme une introduction à la situation de la pédagogie en Pologne dans son aspect théorique ainsi qu'historique (particulièrement à l'UCL), adressée aux personnes qui ne connaissent pas les acquis de la pédagogie en Pologne.

Les analyses présentées sont faites au niveau descriptif. L'auteur évite de „monter” au niveau explicatif et, qui plus est, évaluatif ou bien postulatif.

Le texte contient quatre parties. Les trois premières sont distinguées selon les critères historiques. La description des changements de la pédagogie en Pologne correspond à la période du développement de l'état polonais. La dernière, d'aspect théorique, contient la description des principales directions de recherches de la pédagogie en Pologne.

1. LA SITUATION AVANT LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

Avant 1918, la Pologne en tant qu'état n'existait pas. Une alliance de trois puissances: La Russie, L'empire austro-hongrois et l'Allemagne, a progressivement occupé le territoire de la Pologne, ce qui a conduit à la disparition totale de la Pologne de la carte de l'Europe en mille sept cent quatre-vingt-quinze.

À cette époque on recensait sur le territoire de la Pologne quelques écoles supérieures importantes, notamment l'Université de Cracovie¹ (fondée par le roi Casimir le Grand en 1364); l'Université de Vilnius² (fondée par le roi Stefan Batory en 1579 sur la base du Collège des Jésuites); l'Université de Poznan³ (instituée en 1611 par le roi Sigismond III); l'Université de Léopol⁴ (établie elle aussi en 1661 par le roi Jean Casimir sur la base du Collège des Jésuites) et enfin le Collegium Nobilium⁵ (institué en 1740 par l'abbé St. Konarski – de l'ordre Piariste – Fratres Scholarum Piarum).

À cette époque, la pédagogie n'existait pas en tant que discipline universitaire (elle a été instituée par Johanna F. Herbart au début du dix-neuvième siècle – 1809⁶). Cependant la Commission de l'Éducation Nationale auprès du gouvernement polonais entre 1773 et 1794 a mené plusieurs

¹ S. K o t, *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, vol. I, Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 1996, s. 189.

² <http://www.vu.lt/en/about-us/history>. 31.01.2012.

³ K o t, *Historia wychowania*, s. 271; <http://amu.edu.pl/dzialalnosc/o-uam/historia-universytetu>; 31.01.2012.

⁴ S. K o t, *Historia wychowania. Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*, vol. II, Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 1996, s. 219.

⁵ K o t, *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji*, vol. I, s. 370-384.

⁶ M. N o w a k, *Wczoraj i dziś pedagogiki uniwersyteckiej*, w: *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, red. K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL 2010, s. 16-17.

réformes éducatives qui ont ouvert la voie, il s'agit notamment: de l'instauration dans les universités de formations spécifiques obligatoires pour les enseignants – ce qu'on peut admettre comme l'acte fondateur de la profession; de la création de la Société des Livres Élémentaires, qui était en charge de l'élaboration des programmes et des contenus d'enseignement ainsi que de dresser une liste des manuels scolaires, (qui incluait ceux que l'on utilisait lors de la formation des enseignants). Enfin cette commission a mis en place une formation de journalisme éducatif⁷.

Après 1795, l'éducation générale et l'enseignement supérieur se sont différenciés dans les trois parties de l'ancienne Pologne: allemande, autrichienne, russe. Les Polonais résidant sur le territoire sous domination allemande étaient dans la pire situation puisqu'on y a systématiquement et exclusivement introduit l'enseignement de la langue et de la culture allemande⁸. L'oeuvre d'Otto von Bismarck – et son projet de germanisation: Kulturkampf (depuis 1872)⁹ et l'organisation Hakata – Deutscher Ostmarkenverein¹⁰ (fondée en 1894) qui avait aussi pour but la germanisation de la population sur ces territoires en sont de bons exemples.

Sur le territoire occupé par la Russie, les autorités menaient une politique variable envers les Polonais, et cela concernait aussi la politique éducative. Il y avait parfois des périodes de relative autonomie, par exemple l'Université de Varsovie (1816) et l'Ecole Polytechnique de Varsovie (1826) ont été créées avec le consentement du tsar Alexandre Premier; ce qui n'empêchait pas qu'à d'autres périodes il réprimait par la terreur les insurrections nationales des Polonais contre le pouvoir russe (1830 et 1863-1864) et introduisait dans les écoles l'enseignement obligatoire formation de la langue, de la culture et de la religion (orthodoxe) russe¹¹.

Sur le territoire dépendant de l'Autriche une autonomie contrôlée, élargie après 1866, était en vigueur. C'est à cette époque que fut voté l'Acte Scolaire, qui permettait la création d'institutions éducatives polonaises (le Conseil Scolaire Du Pays) et l'enseignement de la culture et de la langue polonaises

⁷ K o t, *Historia wychowania. Wychowanie nowoczesne*, vol. II, s. 47-124.

⁸ Ibidem, s. 307-310.

⁹ K. B a r t n i c k a, I. S z y b i a k, *Zarys historii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2001, s. 192-193.

¹⁰ A. D y b o w s k a, J. Ż a r y n, M. Ż a r y n, *Polskie dzieje od czasów najdawniejszych do współczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1995, s. 198-199.

¹¹ B a r t n i c k a, S z y b i a k, *Zarys historii*, s. 185-189.

dans les écoles primaires et secondaires, mais aussi dans les universités de Cracovie et Léopol¹².

Sur les territoires contrôlés par la Russie et l'Allemagne, Les Polonais ont créé de nombreuses organisations éducatives clandestines promouvant l'éducation nationale et religieuse polonaise¹³.

2. LA SITUATION ENTRE 1918 ET 1939

Après le recouvrement de l'indépendance par la Pologne : Cracovie, Varsovie, Léopol, Poznań et Vilnius sont devenus les principaux centres universitaires du pays¹⁴. C'est précisément à cette époque qu'on a commencé à poser les fondations de la pédagogie comme science. A Varsovie, on a créé l'Institut Pédagogique National (1918); le Département de Pédagogie de l'Université Libre Polonaise (1920) et l'Institut National de Pédagogie Spécialisée (1922); à Poznań la Chaire de Pédagogie et de Didactique (1919) et à l'université de Cracovie la Chaire de Pédagogie (1926). Parmi les plus méritants pédagogues polonais de cette période, on peut citer Helena Radlińska – créatrice de la pédagogie sociale; Maria Grzegorzewska – créatrice de la pédagogie spécialisée; Zygmunt Mysłakowski, Antoni Danysz¹⁵, créateur de la pédagogie générale et Sergiusz Hessen – auteur du premier manuel polonais de pédagogie, publié à Berlin en 1923¹⁶.

La pédagogie en Pologne s'épanouissait sous l'influence de la conception de la pédagogie européenne. Le naturalisme a exercé la plus grande l'influence, il était représenté à l'université de Varsovie – essentiellement au travers des recherches psychologiques conduites par S. Baley mais aussi par la pratique éducative – représentée par Janusz Korczak¹⁷.

¹² Ibidem, s. 193-194; K o t, *Historia wychowania. Wychowanie nowoczesne*, t. II, s. 310-319.

¹³ B a r t n i c k a, S z y b i a k, *Zarys historii*, s. 189-195.

¹⁴ G. K a r o l e w i c z, *Nauczyciele akademicki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w okresie międzywojennym*, vol. I, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1996, s. 30.

¹⁵ T. H e j n i c k a - B e z w i ń s k a, *Pedagogika ogólna*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008, s. 116-117.

¹⁶ N o w a k, *Wczoraj i dziś*, s. 35.

¹⁷ B. Ś l i w e r s k i, *Pedagogika dziecka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007, s. 37, 41.

Le personnalisme français, créé par Emmanuel Mounier et Jacques Maritain, a exercé aussi une influence essentielle sur les théories pédagogiques en Pologne bien qu'avant la II^e Guerre cette conception n'était pas complètement utilisée en Pologne¹⁸.

Un important événement pour le façonnage de la pédagogie catholique polonaise fut la constitution en 1918 de l'Université Catholique de Lublin, qui a obtenu la plénitude des droits nationaux en 1938. Le fondateur de l'Université est le prêtre Idzi Radziszewski, auparavant professeur et recteur de l'Académie Ecclésiastique de Saint-Pétersbourg¹⁹.

En 1920, le Prof. Zygmunt Kukulski a créé à l'Université Catholique de Lublin un Institut de Pédagogie, qui débouchait sur l'attribution d'une maîtrise à ses diplômés. L'objet principal des recherches de Z. Kukulski était les questions d'histoire de l'éducation et surtout l'oeuvre de la Commission de l'Éducation Nationale polonaise²⁰.

A cette période, Stefan Kunowski a commencé sa collaboration avec le Prof. Z. Kukulski. Le Prof. S. Kunowski a enseigné la pédagogie à l'université jusqu'aux années soixante-dix. En 1956, les autorités communistes de la Pologne ont liquidé l'Institut de Pédagogie. À cette époque, le Prof. S. Kunowski donnait des cours et des séminaires de pédagogie aux étudiants en philosophie, théologie et dans les départements de sciences humaines. Il était officiellement rattaché au département de philosophie²¹.

À cette époque, à l'Université Catholique de Lublin, les problèmes pédagogiques étaient examinés non seulement par les pédagogues mais aussi par le prisme de l'éthique. L'oeuvre du Prof. Jacek Woroniecki est un classique de la pédagogie polonaise. Il est l'auteur de „L'éthique éducative catholique”²² en trois tomes qui développe une conception de la pédagogie basée sur la théorie thomiste des vertus morales. Cette conception est toujours

¹⁸ B. Truchlińska, *Filozoficzne tradycje myślenia o osobie i osobowości. Personalizm polski*, w: *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji*, ed. K. Popielski, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1996, s. 322-323.

¹⁹ K. Karolewicz, *Nauczyciele akademicki*, s. 19-33.

²⁰ R. Skrzyniarz, *Dzieje pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II*, w: *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Historia i współczesność*, ed. A. Rynio, R. Skrzyniarz, Lublin: Jedność 2011, s. 13-16.

²¹ Ibidem, s. 16-23.

²² J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, vol. I, II/1, II/2. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1995.

actuelle et continue à être exploitée dans les recherches conduites aujourd'hui à l'Université Catholique de Lublin.

3. LA SITUATION APRÈS 1945

Après La Seconde Guerre Mondiale, les cours du Prof. S. Kunowski étaient uniques en Pologne, parce qu'ils ne basaient pas sur l'idéologie marxiste. Le domaine d'intérêt scientifique du Prof. S. Kunowski concernait une conception de l'éducation basée sur les processus de développement personnel de l'individu et la création des bases de la pédagogie personnelle et chrétienne. Il a élaboré comme principal axe de travail un modèle de développement de l'homme s'appuyant sur quatre facteurs : l'hérédité et la génétique (bios); les domaines social et culturel (ethos); l'éducation et l'auto-formation (agos) et les facteurs fortuits imprévisibles agissant sur l'individu (le sort). De plus, il a soumis à une analyse le système d'éducation chrétienne qui, selon lui, se basait sur les principes fondamentaux suivants: christocentrisme, ecclésiocentrisme, moralisme et personnalisme chrétien. Les problèmes concernant la pédagogie comme science, et surtout ce qui touche à sa structure et à son caractère interdisciplinaire, entraient aussi dans le champ des recherches du Prof. S. Kunowski²³.

La pensée sociale et philosophique catholique était représentée avec l'accord des autorités communistes uniquement dans le milieu restreint des intellectuels par le biais de la presse comme „Tygodnik Powszechny” („Hédomadaire Universel”) de Cracovie, Węź („Lien”) de Varsovie ou des clubs appelés clubs de l'Intelligentsia Catholique (Kluby Inteligencji Katolickiej), actifs sur le terrain des plus grandes villes de Pologne²⁴. Remarquons cependant que l'acceptation de cette oeuvre par les autorités communistes s'accompagnait d'une surveillance des employés et des hommes d'action de ces institutions. Elles influaient aussi sur les contenus exprimés, censuraient et parfois exigeaient une collaboration clandestine.

Par exemple, à l'époque communiste, on disait que l'Association des Prêtres Patriotes (née en 1949) et PAX servaient à la subordination et

²³ S. K u n o w s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2001.

²⁴ M. N o w a k, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, ed. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, vol. I, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008, s. 236.

à l'idéologisation marxiste du clergé polonais, collaboraient avec le gouvernement et visaient à la destruction de l'unité de l'Église. Le Primat de la Pologne de l'époque – le cardinal Stefan Wyszyński n'acceptait pas ces associations et déconseillait aux prêtres polonais d'y participer²⁵.

Le développement dynamique de la pédagogie catholique, après la Seconde Guerre Mondiale, est survenu en 1981, et surtout après 1989. Ce développement est le résultat direct du changement de régime en Pologne à la faveur de l'effondrement du système communiste²⁶. Alors, les autorités communistes polonaises ont permis la constitution à l'Université Catholique de Lublin d'un département de sciences sociales incluant un institut de pédagogie. Le premier directeur du nouvel institut de Pédagogie fut le Prof. Teresa Kukołowicz de Varsovie, sociologue de formation. C'est à cette période qu'est apparue la respectable conception de la pensée personnaliste en pédagogie. De nos jours, à l'Université Catholique de Lublin, ce courant est représenté par le prêtre et Prof. Marian Nowak – sur les bases des travaux de Romano Guardini; le Prof. Alina Rynio²⁷ – sur les bases des pensées de Karol Wojtyła et de Stefan le Cardinal Wyszyński; et même le dr Barbra Kieres – sur les acquis des penseurs thomistes²⁸ comme par exemple J. Woroniecki et J.F. Bednarski.

Les acquis contemporains de l'Institut de la Pédagogie de l'Université Catholique de Lublin concernent des recherches principalement conduites dans le domaine de la pédagogie générale : méthodologie de la pédagogie, orientations contemporaines dans la pédagogie, fonction de l'anthropologie et de l'axiologie dans la pédagogie. Des recherches concernant le travail social sont également menées, elles visent à la création d'un modèle européen de formation et de compétence des assistants sociaux. Des travaux sont aussi menés sur la pédagogie chrétienne – surtout sur l'orientation thomiste et la conception de Jean Paul II, sur la fonction des médias dans l'éducation, la

²⁵ D y b o w s k a, Ż a r y n, Ż a r y n. *Polskie dzieje*, s. 313, 317-318; <http://dziedzictwo.ekai.pl/text.show?id=4643>; 31.01.2012.

²⁶ D. S t ę p k o w s k i, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachers*, Warszawa: Towarzystwa Naukowego Franciszka Salezego 2010, s. 11-15.

²⁷ S k r z y n i a r z, *Dzieje pedagogiki*, s. 23-38; R. S k r z y n i a r z, *Teraźniejszość Instytutu Pedagogiki. Badania naukowe prowadzone w Instytucie Pedagogiki*, w: *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II*, s. 67-69.

²⁸ P. M a g i e r, *Koncepcja pedagogiki klasycznej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2(38) (2010), s. 46.

pédagogie de la famille, la pédagogie des personnes handicapées, l'histoire de l'éducation, la pédagogie comparative, la réintégration, la pédagogie sociale – par exemple l'oeuvre des institutions ecclésiastiques et laïques et la situation sociale et éducative de la jeunesse en Pologne. On y attribue des licences, des masters et des doctorats. De plus, il est possible d'étudier par e-learning et de suivre un cursus de troisième cycle. L'institut comporte quatorze chaires, plus de 50 enseignants et plus de 1000 étudiants²⁹ sur les 16 000 que compte l'Université³⁰.

L'autonomie obtenue après 1998 a amené le personnel de l'institut à largement collaborer avec des institutions nationales et internationales. Par exemple, le Prof. et prêtre M. Nowak est membre de la commission universitaire d'accréditation qui accorde les labels de qualité de l'éducation en Pologne (UKA); président de l'équipe de pédagogie chrétienne de l'Académie des Sciences polonaise et il est membre du bureau de l'Association Catholique Internationale des Institutions de Sciences de l'Éducation³¹.

L'institut réalise systématiquement des projets internationaux novateurs, par exemple dans le domaine de l'assistance publique: European Spring Academy et Autumn Seminars et le Projet PROCORA réalisé concurremment avec les centres scientifiques de France (IRTS Metz) et d'Allemagne (ASF Berlin). L'institut de Pédagogie collabore, entre autres, avec le Département de Pédagogie de l'Université Catholique de Ružombork (Slovaquie); le Département de Pédagogie de l'Université „Salesianum” de Rome, avec l'Université Catholique de Milan (Italie), l'Université de Louvain (Belgique), à l'Université des Sciences Appliquées Alice Salomon de Berlin, l'Université des Sciences Appliquées de Münster (L'Allemagne) et Cologne et avec l'Institut Catholique de Paris (France)³².

La constitution de l'Université Cardinal Stefan Wyszyński de Varsovie en 1999, la formation des départements de pédagogie chrétienne et le développement des recherches dans ce domaine à l'Université Nicolas Copernic de Toruń et à l'Université Jan Kochanowski de Kielce sont aussi un élément

²⁹ S k r z y n i a r z, *Dzieje pedagogiki*, s. 27-38.

³⁰ <http://bip.kul.lublin.pl/>; 27.01.2012.

³¹ M. N o w a k, *Teraźniejszość Instytutu Pedagogiki. Katedra Pedagogiki Ogólnej*, w: *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II*, s. 73-79.

³² E. D o m a g a ł a - Z y ś k, *Współpraca Instytutu Pedagogiki KUL. Z ośrodkami zagranicznymi*, w: *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II*, s. 201-207.

essentiel du développement de la pédagogie chrétienne³³. La pédagogie personnaliste et chrétienne est donc représentée dans beaucoup de centres scientifiques polonais, même dans ceux qui ne sont pas subordonnés à l'Église catholique.

4. LES CHANGEMENTS THÉORIQUES CONTEMPORAINS

Le prof. Mieczysław Łobocki³⁴ distingue trois périodes pragmatiques marquant les changements théoriques dans la pédagogie polonaise après la Seconde Guerre Mondiale:

- Jusqu'à 1949 – un prolongement de la manière d'aborder la pédagogie typique à la période d'avant la Seconde Guerre.

- de 1949 à 1989 (1949-1956 i 1956-1989) – l'emprise du modèle pédagogique marxiste et le postulat de cultiver la pédagogie d'après le modèle positiviste.

- depuis 1989, il existe de nombreuses manières de pratiquer la pédagogie.

Jusqu'en 1949, la pédagogie polonaise se caractérisait par une continuation de l'approche scientifique d'avant-guerre sur les sujets éducatifs, basée sur la philosophie³⁵. La pédagogie était traitée comme une science d'analyse des pratiques éducatives mais qui élaborait aussi des postulats éducatifs fondés sur des conceptions anthropologiques et éthiques.

Dans la période de 1949 an à 1989 régnait un modèle idéologique liant le marxisme avec le système communiste de pouvoir. Le gouvernement polonais aspirait à unifier et à piloter beaucoup de domaines de la vie sociale, dont la science.

En pédagogie, on a supprimé, entre autres, la pédagogie générale, en raison de son caractère philosophique et rationnel. Une telle discipline pédagogique, qui avait pour objectif d'être une discipline dans le cadre de laquelle

³³ P. M a g i e r, *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, ed. J. Michalski, A. Zakrzewska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2010, s. 336.

³⁴ M. Ł o b o c k i, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS 2010, s. 15-21; por. B. Ś l i w e r s k i, *Istota i przedmiot badań teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, ed. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, vol. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2007, s. 18-20.

³⁵ B a r t n i c k a, S z y b i a k, *Zarys historii*, s. 212.

on conduit des recherches sur les principes de l'éducation et de la pédagogie comme science était considérée comme dangereuse par le pouvoir³⁶.

En lieu et place de la pédagogie générale on a introduit la théorie de l'éducation, qui fournissait la base théorique pour la réalisation des pratiques éducatives. On la définissait comme une discipline basée sur le modèle du scientisme. Il s'agissait de promouvoir le sensualisme, le matérialisme et le paradigme expérimental dans la pédagogie et d'en élaguer les conceptions philosophiques et religieuses³⁷. En réalité, la théorie de l'éducation servait à promouvoir l'idéologie marxiste.

Le second élément caractéristique de cette période, c'est la subordination de l'éducation en Pologne au modèle de l'éducation soviétique³⁸. Sur le plan pratique, cela signifiait l'abandon du modèle éducatif général et humaniste au profit de l'instauration d'une éducation polytechnique³⁹. On enseignait avant tout les savoir-faire nécessaires à l'exercice d'une profession, même s'il demeurait un fond d'éducation générale - réalisé dans le cadre des lycées. La philosophie, le catéchisme et la religion étaient bannis des écoles.

Les autorités communistes ont liquidé progressivement les écoles privées, dont celles administrées par l'Église catholique. Une des méthodes typiques „de lutte” avec les universitaires ecclésiastiques était la limitation des subventions sur l'entretien des écoles et la non reconnaissance par le gouvernement des diplômes des écoles privées, qu'on a voulu remplacer par des examens supplémentaires d'État. Cela a conduit à la liquidation de la majorité des écoles catholiques en Pologne⁴⁰. Parmi les écoles supérieures, l'Université Catholique de Lublin faisait exception; bien que surveillée et menacée de liquidation, elle a subsisté à la période communiste en Pologne.

La pédagogie est devenue une discipline, dans le cadre de laquelle on formait techniquement les enseignants. Il existait deux modèles de formation obligatoires : universitaire et extra-universitaire. Au niveau extra-universitaire,

³⁶ Ł o b o c k i, *Teoria wychowania*, s. 18-19.

³⁷ Ś l i w e r s k i, *Istota i przedmiot*, s. 18-19.

³⁸ Ł o b o c k i, *Teoria wychowania*, s. 18-19.

³⁹ S.M. K w i a t k o w s k i, *Drogi i bezdroża kształcenia zawodowego w Polsce w latach 1945-2004. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*, w: *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2005*, ed. C. Kupisiewicz, Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 PLUS”. Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania 2005, s. 101-102.

⁴⁰ W. R a b c z u k, *Szkolnictwo prywatne w Europie zachodniej i w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1992, s. 135-136; D y b o w s k a, Ż a r y n, Ż a r y n, *Polskie dzieje*, s. 313, 317-318.

la préparation au métier d'instituteur se faisait pendant deux ans après le baccalauréat dans une école préparatoire, (SN – l'Étude Préceptorale). On y enseignait globalement des bases de psychologie, de didactique, de sociologie et un contenu du domaine de l'idéologie marxiste⁴¹. Dans la période de 1945 à 1989, le pouvoir marxiste considérait bien les instituteurs et les professeurs. Ils étaient une composante importante du système à cause de leur fonction dans la société mais aussi pour leur poids idéologique. Le façonnage et la vulgarisation de l'idéologie marxiste parmi la jeunesse ainsi que la lutte avec l'opposition – par exemple contre les parents des élèves faisaient clairement partie de leurs fonctions⁴². Les enseignants étaient „des soldats” combattant pour la création et le développement de la société socialiste au niveau mental et culturel.

En Pologne (1949-1989), le modèle d'éducation en vigueur était le modèle soviétique. L'œuvre et les conceptions d'éducation collective d'Anton Makarenko servaient de modèle aux pédagogues polonais. Le pédagogue, qui a remporté de respectables succès dans la création de centres de soins et d'éducation pour les orphelins se basait sur l'opinion que l'influence du groupe peut changer l'agissement moral de l'individu⁴³.

L'admission du modèle d'éducation soviétique en Pologne, a eu pour effet de dévaloriser la famille dans le processus éducatif – surtout quand la famille s'opposait l'idéologie communiste⁴⁴, et de promouvoir des formes collectives d'éducation: institutionnel (par exemple les foyers d'enfants) ou grégaire – les organisations de jeunesse socialistes.

Un autre effet de ce modèle fut l'isolement de la pédagogie polonaise des acquis de la pédagogie mondiale – surtout celle des pays de l'Europe de l'ouest et américaine. Initialement, on peut parler de coupure radicale, mais à partir des années 1960 on effectuait une sélection fragmentaire en sélectionnant des conceptions que l'on jugeait compatibles avec l'idéologie communiste. Par contre, les conceptions pédagogiques contradictoires avec les conceptions marxistes étaient soit sévèrement critiquées, soit tout bonnement tuées⁴⁵.

⁴¹ C. B a n a c h, *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945-2004*, w: *Drogi i bezdroża polskiej oświaty*, s. 87-92.

⁴² J. W i l k, *Pedagogika rodziny*, Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska 2002, s. 23-24.

⁴³ B a r t n i c k a, S z y b i a k, *Zarys historii*, s. 212-213.

⁴⁴ W i l k, *Pedagogika rodziny*, s. 23-24.

⁴⁵ Ł o b o c k i, *Teoria wychowania*, s. 19-20.

Cependant, des domaines pédagogiques circonstanciés se sont épanouis de manière dynamique dans cette période, surtout la pédagogie spécialisée, la pédagogie sociale ou la pédagogie protectorale. Souvent ces domaines possédaient de respectables acquis théoriques et pratiques provenant d'avant la Seconde Guerre Mondiale⁴⁶.

Les changements dans la manière d'envisager la pédagogie sont survenus après 1989, en raison des changements sociaux et politiques. En Pologne, à cette période, les pédagogues parlaient directement de la crise de la pédagogie. La crise a été provoquée par la contestation du bien-fondé de l'emploi de l'idéologie dans la théorie pédagogique, et par la critique du modèle d'approche positiviste de la pédagogie, que l'on tenait jusqu'alors comme étant l'unique et sûre manière de mener des recherches⁴⁷.

Dans cette situation de crise de la pédagogie, beaucoup de pédagogues polonais, qui avant 1989 an cultivaient une pédagogie marxiste, ont effectué un changement de façon de penser et d'orientation théorique. La pédagogie postmoderne et la pédagogie critique, mais aussi la pédagogie humaniste⁴⁸ et parfois même le personnalisme sont devenus des orientations théoriques populaires.

Les discussions entreprises en pédagogie ont conduit définitivement à une situation dans laquelle la pédagogie en Pologne de nos jours est cultivée sans modèle prépondérant clairement en vigueur – on parle de polyparadigmatisme⁴⁹. Il convient cependant de signaler que les partisans de la pédagogie postmoderne dominent clairement. Les pédagogies critique, personnaliste et chrétienne ont aussi beaucoup de défenseurs.

Ces changements théoriques ont causé le retour des recherches concernant le sens de la philosophie dans l'éducation. De nouveau on a introduit la pédagogie générale aux programmes d'enseignement supérieur. On a admis des thèses sur l'importance d'approcher la pédagogie pas seulement comme un modèle expérimental basé sur des recherches quantitatives, mais aussi comme un modèle théorique – basé sur des analyses qualitatives et philo-

⁴⁶ B a r t n i c k a, S z y b i a k, *Zarys historii*, s. 210-211, 213.

⁴⁷ H e j n i c k a - B e z w i ń s k a, *Pedagogika ogólna*, s. 424-429.

⁴⁸ Ł o b o c k i, *Teoria wychowania*, s. 25-26.

⁴⁹ A. B r o n k, *Pedagogika i filozofia. Uwagi metafizyczne*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, ed. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, s. 12.

sophiques⁵⁰. On a commencé apercevoir la validité des acquis de la pédagogie chrétienne et du personnalisme.

Une critique prononcée de la pédagogie chrétienne a vu le jour. Elle est essentiellement le fait des représentants du modernisme. Elle consiste en la négation de la signification et de la fonction des contenus objectifs et religieux dans la pédagogie. Cette critique a touché surtout les orientations pédagogiques, qui ancrent leur conception de l'éducation dans la philosophie thomiste. Ils sont considérés comme idéologiques et totalitaires⁵¹.

En Pologne, Bogusław Śliwerski⁵² a recensé les types théoriques de pédagogie suivants: la pédagogie de l'orientation sociologique, la pédagogie de l'orientation psychologique, la pédagogie de l'orientation normative-idéologique, la pédagogie de l'orientation normative-philosophique et la pédagogie de l'orientation éclectique.

La pédagogie de l'orientation sociologique⁵³ se caractérise par l'intérêt porté au contexte social dans le processus éducatif. Dans son domaine de recherches entrent aussi bien la question du conditionnement social du processus éducatif: les normes et les repères sociaux, les rôles sociaux, l'influence du groupe (de contemporains) sur le processus éducatif – sa cohésion, sa structure, le système de l'emprise et de la direction; ainsi que le fonctionnement de l'institution éducative et les environnements éducatifs naturels, tels que la famille, l'école maternelle, l'école, les salles communes, les institutions de protection.

Le problème spécifique qui se pose dans le cadre de cette orientation théorique est la question de la relation entre l'éducation et la socialisation⁵⁴. Les discussions en cours sur cet aspect se polarisent, et elles aboutissent à la thèse que l'éducation est un élément du processus de socialisation – et par là, elle est lui subordonnée, par exemple sur le plan des objectifs. Il existe aussi la thèse que la socialisation est un élément de l'éducation, il s'ensuit que l'éducation ne se limite pas purement à la socialisation, mais elle

⁵⁰ D. K u b i n o w s k i, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2011, s. 7.

⁵¹ M a g i e r, *Koncepcja pedagogiki*, s. 49-50; M a g i e r, *Tożsamość pedagogiki*, s. 342-344.

⁵² B. Ś l i w e r s k i, *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, vol. II, s. 28-50.

⁵³ Ibidem, s. 28-33.

⁵⁴ Ł o b o c k i, *Teoria wychowania*, s. 41-43;45-46; B r o n k, *Pedagogika i filozofia*, s. 9-10.

contient des contenus transgressant les produits d'une société donnée. La répercussion de la première orientation est l'opinion que la pédagogie comme science est objectivement et méthodologiquement subordonnée de la sociologie⁵⁵.

L'orientation sociologique accepte comme fondamentale les méthodes de recherches (l'interview environnemental, l'enquête) et la terminologie de la sociologie. Le but de la pédagogie sociologique est la qualification des objectifs en processus sociaux et en tendances agissantes dans la société qui implique l'éducation.

L'orientation psychologique⁵⁶ se caractérise par l'intérêt porté aux questions du fonctionnement psychique de l'enfant (la personne adulte) dans le processus éducatif. Les phénomènes typiques examinés par les pédagogues de cette orientation sont: les émotions et les motivations, les attitudes des élèves (des élèves et des enseignants) dans le processus éducatif; les besoins des enfants et la manière de les assouvir dans le processus éducatif, le processus du développement de l'individu et les manières de son épanouissement.

L'orientation psychologique possède aussi une façon spécifique de formuler ses objectifs. Elle crée ses postulats et ses objectifs en s'appuyant essentiellement sur des sources statistiques, plus rarement théoriques ou culturelles. Les objectifs éducatifs sont créés en s'appuyant sur les modèles psychologiques de la nobilité, qui, à leur tour, se composent souvent de résultats provenant de recherches expérimentales.

Un autre élément typique à la pédagogie abordée sur l'orientation psychologique est de transposer les méthodes et le langage de la psychologie en la pédagogie. Cette théorie de l'éducation est l'effet du déplacement sur le terrain de la pédagogie d'une conception psychologique donnée : la psychanalyse, le béhaviorisme, les théories cognitives ou les conceptions humanistes⁵⁷. Les théories psychologiques puisent leurs fonctions cognitives et leurs interprétations dans le rapport de données obtenues lors de recherches expérimentales (observation, expérience, recherches statistiques).

La pédagogie d'orientation normative – philosophale⁵⁸ est un type de pédagogie, dans le cadre duquel les conceptions éducatives se basent sur les

⁵⁵ M. N o w a k, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1999, s. 245-246.

⁵⁶ Ś l i w e r s k i, *Cztery orientacje*, s. 42-45.

⁵⁷ Ł o b o c k i, *Teoria wychowania*, s. 59-88.

⁵⁸ Ś l i w e r s k i, *Cztery orientacje*, s. 36-42.

acquis de la philosophie. Cette base philosophique concerne aussi bien l'aspect objectif, méthodologique et linguistique.

La description philosophique (les natures) de l'homme est le point de départ de ces conceptions éducatives. L'anthropologie philosophique fournit des informations fondamentales concernant aussi bien le caractère particulier individuel de l'élève que celui des éducateurs. L'anthropologie, l'éthique et l'axiologie forment les sources de formulation des objectifs éducatifs. Les analyses morales déterminent l'état souhaitable de l'élève en fonction de ses agissements. Le réalisme cognitif semble ici essentiel⁵⁹. On ne traite pas seulement l'aspect psychique, social ou culturel de la vie de l'homme, mais avant tout la description de son être dans son essence – comme existence rationnelle, conscience de soi, libre, moral et religieux.

Sur le plan méthodologique, la pédagogie normative-philosophique se base sur des méthodes de recherches phénoménologiques et herméneutiques. Il s'agit de l'analyse philosophique de l'humanité et de la déduction du contenu de cette analyse de principes éducatifs fondamentaux; cependant il s'appuie aussi sur des données provenant de recherches en sciences humaines et en sciences de la vie. Les contenus philosophiques sont confrontés aux réalités de la vie et de l'éducation de l'homme. Ce savoir humaniste donne de cette manière une conception normative mais réaliste de l'éducation.

L'appui de la pédagogie sur la philosophie vise à protéger l'éducation des principales erreurs qui sont de réduire la vie de l'homme à sa seule sphère psychique ou la subordination de l'éducation à l'idéologie ou à la société.

L'orientation péda-gogique-philosophique peut, selon le type de philosophie adopté, se composer aussi bien d'un type critique et analytique que d'un type systémique, universel – comme c'est le cas de la pédagogie thomiste.

L'orientation normative-idéologique⁶⁰ est considérée comme le solde, l'héritage de la pédagogie marxiste. L'élément central de ce type de pédagogie est l'analyse critique du contexte social de l'éducation, l'interprétation des relations sociales en terme de conflit. L'éducation, et donc l'école, est comprise comme l'un des environnements entrant dans le cadre de ce conflit. L'éducation se comprend comme une méthode d'adaptation sociale, de subordination au modèle dominant de culture ou d'idéologie. Dans les recherches sur l'éducation, on va vers la qualification de ces éléments de l'éducation qui sont soumis à l'idéologie. A la vérité, la pédagogie normative-idéologique

⁵⁹ B r o n k, *Pedagogika i filozofia*, s. 22-25.

⁶⁰ Ś l i w e r s k i, *Cztery orientacje*, s. 34-36.

contemporaine ne postule pas directement la subordination de l'éducation à l'idéologie marxiste, mais ses éléments typiques sont encore des priorités essentielles dans l'éducation. Il s'agit de l'idée développée ci-dessus d'un conflit social ou culturel (de la différence) comme contexte éducatif; la conception positiviste de la science rendue dans le postulat de l'application des recherches expérimentales en pédagogie et l'idée du progrès social comme catégorie supérieure qualificative des buts et des principes de l'éducation.

Le dernier des types en vogue dans la pédagogie polonaise est l'orientation éclectique⁶¹. Son fonds ne consiste pas en la création d'un paradigme spécifique pour aborder la pédagogie, mais en la vulgarisation des acquis de la pédagogie et en la promotion d'un possible haut niveau méthodologique dans les recherches pédagogiques.

Les formes typiques de l'activité scientifique réalisés dans le cadre de cette orientation sont: 1) la recherche et la promotion de la didactique de l'enseignement de la pédagogie au niveau universitaire; 2) préserver le développement des recherches théoriques dirigées sur la recherche du caractère particulier de la pédagogie comme science, sa base théorique et méthodologique au niveau : descriptif, explicatif, normatif et postulatif; 3) la présentation et la vulgarisation des acquis de la pédagogie.

L'attitude dominante parmi les pédagogues de ce type consiste en une approche non normative, non – appréciatrice face aux orientations présentées par la pédagogie contemporaine en Pologne.

Par contre, selon M. Nowak⁶², la pédagogie est représentée par sept principaux théories (conception): herméneutique, expérimental, normatif, critique, structurel, constructif et réflexif.

Dans le cadre de la théorie herméneutique⁶³, l'éducation est comprise comme une réalité symbolique et culturelle⁶⁴. Elle est la production d'une culture définie et elle n'existe pas au delà de cette culture. Les symboles sont les éléments essentiels de l'éducation. Par contre, le seul processus éducatif consiste à acquérir le savoir-faire de la compréhension de ces symboles. Cependant l'éducation n'est pas une oeuvre consistant uniquement en l'adap-

⁶¹ Ibidem, s. 46-50.

⁶² M. N o w a k, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008, s. 236-256.

⁶³ Ibidem, s. 236-238.

⁶⁴ Ł o b o c k i, *Teoria wychowania*, s. 43-46.

tation aux contenus de la culture. Elle se approche aussi de l'interprétation du contenu de la culture, des symboles. Parce qu'il arrive des processus de changement de signification des symboles culturels (d'aspect), l'éducation ne prépare pas seulement une adaptation à la vie dans le monde des symboles, mais prépare aussi à son changement, au développement, à la création.

Un élément caractéristique de la conception expérimentale⁶⁵ de la pédagogie, c'est la radicale séparation de deux niveaux du savoir, le niveau descriptif et le niveau normatif. Le devoir de la science est la description et l'explication de la réalité de l'éducation, mais non son estimation et sa postulation. Les normes et les buts de l'éducation restent hors de portée des recherches. La science manie en effet des méthodes expérimentales mais avec leur aide on ne peut ni motiver ni nier des objectifs et des postulats. Le but de la science, c'est la connaissance de la dépendance et quelles régularités déterminent le cours des processus échéants – c'est-à-dire leur description et explication. Ces buts peuvent être réalisés avec l'aide de l'observation, de l'expérience ou des méthodes statistiques.

Les conceptions pédagogiques normatives⁶⁶ se caractérisent en cela, qu'à la base de la conception de l'éducation on trouve une conception définie de l'homme et de la valeur. Le modèle éducatif est la répercussion des créations théoriques ou bien idéologiques. L'éducation est une collection des manières d'atteindre les buts précédemment admis.

Les conceptions critiques de l'éducation forment un prolongement du marxisme⁶⁷. L'éducation est examinée dans le contexte de l'adaptation et de l'émancipation⁶⁸. L'alternative au caractère adaptatif de l'éducation est le postulat „du discours libre de gouvernement”, autrement dit : non engagé politiquement et culturellement. Discours dans lequel aucun des participants n'a de situation attitrée. Le dialogue est la méthode de réalisation d'une éducation, dont le contenu, les méthodes d'enseignement sont déterminés par tous les participants au processus: les instituteurs, les élèves, les parents⁶⁹.

Dans le cadre de l'orientation structuraliste⁷⁰, l'analyse du processus éducatif est conduite sous le rapport aux éléments intérieurs de la structure

⁶⁵ N o w a k, *Teorie i koncepcje*, s. 238-240.

⁶⁶ Ibidem, s. 240-242.

⁶⁷ J. S z a c k i, *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2007, s. 522-224.

⁶⁸ N o w a k, *Podstawy pedagogiki*, s. 253-254.

⁶⁹ Ibidem, s. 242-246.

⁷⁰ N o w a k, *Teorie i koncepcje*, s. 246-249.

de ce processus. Il prête avant tout attention aux éléments intervenant dans le processus, quels sont les élèves, les instituteurs, les parents – leur trait, leur qualité. Les relations entre eux sont aussi essentielles. Les contraintes extérieures (légales, administratives, politiques ou économiques) décident indirectement du cours de l'éducation, mais le plus important sont les acteurs et les dépendances qu'ils entretiennent. Les objectifs cadres de l'éducation sont aussi essentiels. Ils se révèlent dans les attitudes des seuls participants à la relation éducative, c'est pourquoi l'entente des participants est importante dans le fonctionnement de ce processus.

Le dialogue est le critère essentiel de l'orientation constructiviste⁷¹, le suivant étant l'opinion que la création de l'éducation s'appuie sur la confrontation des opinions des participants. L'éducation ne consiste pas en un transfert des acquis civilisateurs stables et constants, mais sur la perpétuelle création d'une nouvelle compréhension de la réalité. La connaissance du monde est le résultat de la discussion entre les participants au dialogue. Elle n'est pas prête à consommer, parachevée, mais sans cesse construite.

L'orientation réflexive⁷² dans l'éducation fait de la pratique éducative sa catégorie axiale. On postule que la création de théories pédagogiques doit avant tout servir habilement l'oeuvre éducative. Toute théorie pour être acceptée doit passer par le filtre de la vérification expérimentale de ses thèses. Il s'agit de se prémunir des théories exubérantes et fautives. La théorie doit expressément servir des visées pratiques et non constituer un niveau autonome de savoir.

Dans le contexte des orientations théoriques mentionnées ci-dessus, on peut décrire l'identité de la pédagogie personnaliste et chrétienne comme ayant deux aspects: l'identité doctrinales et l'identité scientifique.

L'identité doctrinale de la pédagogie chrétienne relève du champ de recherche des sciences théologiques. La pédagogie personnaliste et chrétienne se réfère aux documents dogmatiques de l'Eglise catholique: traités théologiques, traités sur l'Incarnation et la Rédemption, sur les vertus morales et sur l'Eglise et ses sacrements. La pédagogie chrétienne, quant à elle, se réfère aux „règles fondamentales”: le christocentrisme, l'ecclésiocentrisme ainsi que le personnalisme et le moralisme chrétiens⁷³.

⁷¹ Ibidem, s. 249-253.

⁷² Ibidem, s. 253-256.

⁷³ K u n o w s k i, *Podstawy pedagogiki*, s. 98-104; M a g i e r, *Tożsamość pedagogiki*, s. 340.

Pour ce qui concerne l'identité scientifique, la pédagogie personnaliste et chrétienne (classique) peut se fonder sur la description des thèses ou postulats particuliers par rapport à son paradigme, à savoir⁷⁴: 1) la reconnaissance d'un lien étroit entre philosophie et pédagogie, 2) la reconnaissance de la tradition aristotélo-thomiste comme base théorique (paradigme) de la pédagogie classique, 3) le réalisme; 4) l'approche maximaliste.

1) Les relations entre la pédagogie et la philosophie. Les partisans de la pédagogie classique considèrent la pédagogie comme une science autonome, mais étroitement liée à la philosophie. À leur avis, la pédagogie partage avec la philosophie un faisceau de problématiques et donc les champs d'application de la pédagogie et de la philosophie se superposent partiellement. Un certain nombre de questions posées en pédagogie sont considérées comme carrément typiquement philosophiques (Qui est l'homme ? Que sont les valeurs ? Comment se forment-elles ? Qu'est-ce que l'existence du bien et du mal sur plan moral ?)⁷⁵.

2) La reconnaissance de la philosophie aristotélo-thomiste comme fondement de la pédagogie classique.

Le thomisme, et particulièrement l'anthropologie thomiste, éveille chez les pédagogues classiques un intérêt tout particulier. La description des êtres humains, les processus cognitifs et de décision, la dépendance entre la sphère biologique, psychologique et spirituelle de l'homme, le fonctionnement social de l'homme sont des contenus fondamentaux pour la création d'un modèle éducatif⁷⁶.

3) Le réalisme. Le réalisme en pédagogie classique se concentre sur trois aspects: existentiel, cognitif et axiologique; à l'opposé des points de vue subjectivistes et relativistes⁷⁷.

L'aspect existentiel spécule (dans le sens aristotélicien du terme) sur l'existence factuelle, réelle du monde, auquel on attribue une intelligibilité – une possibilité de pouvoir le connaître de façon rationnelle⁷⁸.

Sur le plan cognitif, le réalisme consiste en la certitude de la vérité des thèses scientifiques (philosophiques) et donc en la possibilité de connaître

⁷⁴ M a g i e r, *Koncepcja pedagogiki*, s. 46; A. B r o n k, S. M a j d a n s k i, *Klasyczość filozofii klasycznej*, „Roczniki Filozoficzne” 39-40(1991-1992), z. 1, s. 376-377.

⁷⁵ M a g i e r, *Koncepcja pedagogiki*, s. 47; B r o n k, *Pedagogika i filozofia*, s. 23.

⁷⁶ M a g i e r, *Koncepcja pedagogiki*, s. 47.

⁷⁷ E. S m o ł k a, *O potrzebie realizmu w wychowaniu*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, s. 95-106.

⁷⁸ M a g i e r, *Koncepcja pedagogiki*, s. 48.

la vérité (dans sons acceptation classique, relationnelle) sur la réalité. En pédagogie, on propose de créer des systèmes de savoirs basés sur l'expérience et non sur des idéaux acceptés a priori auxquels on ajuste le processus éducatif⁷⁹.

En termes axiologiques, le réalisme est un rejet de la compréhension subjectiviste des valeurs (ou carrément des catégories de valeur comme subjectives) au profit des catégories de la vérité, de la bonté et de la beauté comme caractéristiques de l'être (les transcendants). Elle introduit aussi une hiérarchie des biens: agréable, utile, juste ; elle considère le seul bien comme approprié au contenu du but d'une éducation, en adéquation avec le respect de la dignité humaine⁸⁰.

4) L'approche maximaliste. Sur le plan cognitif, le maximalisme de la pédagogie classique se concentre sur les problèmes éducatifs les plus importants (principes, thèses / problèmes de base) dans l'espoir qu'ils seront résolus d'une manière arbitraire, sure, définitive. En outre, on suppose que leur résolution ne sera possible que sur la base de cette conception. Les solutions proposées sur la base d'autres conceptions sont considérés comme particularistes ou fausses, alors que leur propre conception est infaillible et apparente la pédagogie à une science⁸¹.

En ce qui concerne la sphère socio-culturelle, on considère que le rôle de la philosophie et, avec elle, de la pédagogie ne s'arrête pas au niveau cognitif (ce qui est ou peut être compréhensible pour la pédagogie), mais va bien plus loin dans le domaine de la vie sociale et la création de contenus culturels. Solutions erronées sur le plan théorique, elles sont projetées sur les difficultés dans la structure et le fonctionnement de la société et la culture. C'est pourquoi je crois que le champ d'intérêt des pédagogues classiques ne se limite pas aux questions purement théoriques ou éducatives mais qu'il englobe des problèmes sociaux ou politiques⁸².

⁷⁹ Ibidem, s. 48.

⁸⁰ Ibidem, s. 48.

⁸¹ Ibidem, s. 48; B r o n k, M a j d a n s k i, *Klasyczność filozofii*, s. 382-383.

⁸² M a g i e r, *Koncepcja pedagogiki*, s. 49.

*

La manière de faire de la recherche pédagogique en Pologne est caractérisée actuellement par le pluralisme. Le développement dynamique de la pédagogie en Pologne correspond surtout à la période de l'entre-deux-guerres ainsi qu'à celle d'après 1989. Les années du socialisme en Pologne ont pour effet la „fermeture” de la pédagogie dans le cadre du modèle marxiste et positiviste de la science, son idéologisation, ainsi que la destruction de propositions de recherches pédagogiques et éducatives, différentes de celles du marxisme.

Actuellement, parmi plusieurs directions (paradigmes) méthodologiques, la pédagogie personnaliste et chrétienne présente à l'Université Catholique Jean Paul II de Lublin trouve aussi sa propre place. Malgré ses acquis pratiques et théoriques considérables, il semble qu'elle reste souvent méconnue et, parfois, qu'elle soit même marginalisée. Sa spécificité fondée sur le maintien des relations avec la philosophie et la théologie ne garantit pas l'estime des pédagogues polonais contemporains. Pour une meilleure compréhension de celle-ci, une promotion de recherches qui expliquent la genèse, les thèses et catégories principales ainsi que les conséquences pratiques de la pédagogie catholique semble nécessaire. L'attitude polémique, malgré son importance indubitable pour le progrès de la science (le dialogue scientifique), ne mène pas toujours à élaborer une position de compréhension et de respect réciproques.

La traduction et correction: L. Muller, S. Babiński

BIBLIOGRAPHIE

- B a r t n i c k a K., S z y b i a k I.: Zarys historii wychowania, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2001.
- B r o n k A., M a j d a ŋ s k i S., Klasycyzm filozofii klasycznej, „Roczniki Filozoficzne” 39-40(1991-1992), z. 1, s. 368-391.
- B r o n k A., Pedagogika i filozofia. Uwagi metafizyczne, w: Filozofia a pedagogika. Studia i szkice, ed. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, s. 9-27.
- D o m a g a ł a - Z y ś k E.: Współpraca Instytutu Pedagogiki KUL. Z ośrodkami zagranicznymi, w: Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana

- Pawła II. Historia i współczesność, ed. A. Rynio, R. Skrzyniarz, Lublin: Jedność 2011, s. 201-207.
- H e j n i c k a - B e z w i ń s k a T.: Pedagogika ogólna, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008.
- <http://bip.kul.lublin.pl/>; 27.01.2012.
- K a r o l e w i c z G.: Nauczyciele akademicy Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w okresie międzywojennym, vol. I, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1996.
- K o t S.: Historia wychowania. Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby, vol. II, Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 1996.
- K u b i n o w s k i D., Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2011.
- K u n o w s k i S.: Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa: Wydawnictwo salezjańskie 2001.
- M a g i e r P.: Koncepcja pedagogiki klasycznej, „Roczniki Pedagogiczne” 2(38)(2010), s. 41-52.
- M a g i e r P.: Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej, w: Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania, ed. J. Michalski, A. Zakrzewska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2010, s. 336-345.
- N o w a k M.: Pedagogika personalistyczna, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, ed. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, vol. I, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008, s. 231-247.
- N o w a k M.: Teorie i koncepcje wychowania, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008.
- N o w a k M.: Teraźniejszość Instytutu Pedagogiki. Katedra Pedagogiki Ogólnej, w: Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Historia i współczesność, ed. A. Rynio, R. Skrzyniarz, Lublin: Jedność 2011, s. 70-85.
- N o w a k M.: Wczoraj i dziś pedagogiki uniwersyteckiej, w: Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego, ed. K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL 2010, s. 13-39.
- S k r z y n i a r z R.: Dzieje pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, w: Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Historia i współczesność, ed. A. Rynio, R. Skrzyniarz, Lublin: Jedność 2011, s. 13-40.
- S k r z y n i a r z R.: Teraźniejszość Instytutu Pedagogiki. Badania naukowe prowadzone w Instytucie Pedagogiki, w: Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Historia i współczesność, ed. A. Rynio, R. Skrzyniarz, Lublin: Jedność 2011, s. 67-69.
- S m o ł k a E.: O potrzebie realizmu w wychowaniu, w: Filozofia a pedagogika. Studia i szkice, ed. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP 2005, s. 95-106.
- S t ę p k o w s k i D.: Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera, Warszawa: Towarzystwa Naukowego Franciszka Salezego 2010.

- S z a c k i J.: Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2007.
- Ś l i w e r s k i B.: Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, ed. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, vol. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2007, s. 28-50.
- Ś l i w e r s k i B.: *Pedagogika dziecka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007.
- T r u c h l i Ń s k a B.: Filozoficzne tradycje myślenia o osobie i osobowości. *Personalizm polski*, w: *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji*, ed. K. Popielski, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1996, s. 321-342.
- W o r o n i e c k i J.: *Katolicka etyka wychowawcza*, vol. I, II/1, II/2, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1995.

Mots clés: l'Institut de la Pédagogie de l'Université Catholique de Lublin, la pédagogie personnaliste, la pédagogie chrétienne, les orientations exploratives dans la pédagogie polonaise, les centres universitaires de recherches pédagogiques en Pologne, Z. Kukulski, S. Kunowski.

PEDAGOGY IN THE CATHOLIC UNIVERSITY OF LUBLIN
AGAINST THE BACKGROUND OF THE DEVELOPMENT
OF PEDAGOGY IN POLAND.
A HISTORICAL AND THEORETICAL OUTLINE

S u m m a r y

The historical development and theoretical specificity of pedagogy as it is practiced at the John Paul II Catholic University of Lublin is the subject of the article. The author describes the process of historical formation and development of the Institute of Pedagogy of the CUL that has been going on since Poland regained its independence, against the background of social changes. The author synthetically characterizes: the traditions of Polish pedagogy of the period of Partitions (1795-1918), the specific character of pedagogy in the period of the Second Polish Republic (1918-1939) and the achievements of Polish pedagogy after the Second World War. In an analytical way the process of development of pedagogy at the CUL is shown in the perspective of the formation of pedagogy as a science, both in the administrative and theoretical aspects. In the administrative aspect the achievements of the Institute of Pedagogy in the fields of research as well as of didactics have been presented. In the theoretical aspect a list has been compiled of the main research orientations (theoretical models) of modern pedagogy in Poland. Against this background an analysis has been made of the main categories of personalistic pedagogy characteristic of the CUL.

Translated by Tadeusz Karłowicz

Key words: Institute of Pedagogy of the John Paul II Catholic University of Lublin, personalistic pedagogy, research orientations in Polish pedagogy, academic centers of pedagogical research in Poland, Z. Kukulski, S. Kunowski.

PEDAGOGIKA W KATOLICKIM UNIWERSYTECIE LUBELSKIM
NA TLE ROZWOJU PEDAGOGIKI W POLSCE
RYS HISTORYCZNY I TEORETYCZNY

S t r e s z c z e n i e

Przedmiotem artykułu jest rozwój historyczny i specyfika teoretyczna pedagogiki uprawianej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Autor opisuje proces historycznego formowania się i rozwoju Instytutu Pedagogiki KUL na tle zmian społecznych, jaki dokonał się w okresie od odzyskania przez Polskę niepodległości do chwili obecnej. Autor syntetycznie charakteryzuje: tradycje polskiej pedagogiki okresu rozbiorów, specyfikę pedagogiki okresu II RP oraz dorobek pedagogiki polskiej po II wojnie światowej. W sposób analityczny proces rozwoju pedagogiki w KUL ukazany został w perspektywie formowania się pedagogiki jako nauki, zarówno w aspekcie administracyjnym, jak i teoretycznym. W aspekcie administracyjnym opisano dorobek badawczy i dydaktyczny Instytutu Pedagogiki. W aspekcie teoretycznym zamieszczono zestawienie głównych orientacji (teoretycznych modeli) badawczych współczesnej pedagogiki w Polsce. Na tym tle podjęta została analiza głównych kategorii koncepcji pedagogiki personalistycznej – charakterystycznej dla ośrodka KUL.

Słowa kluczowe: Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, pedagogika personalistyczna, orientacje badawcze w polskiej pedagogice, uniwersyteckie ośrodki badań pedagogicznych w Polsce, Z. Kukulski, S. Kunowski.