

## KULTUROWE I SPOŁECZNE KONTEKSTY WYCHOWANIA

JUSTYNA MELONOWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Psychologii

### TRADYCJA GRECKIEJ PAJDEI W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNEGO SPORU O AKSJOCENTRYZM I PAJDOCENTRYZM W WYCHOWANIU

**Streszczenie:** Starożytna, grecka koncepcja wychowania, zwana pajdeją, była wychowaniem zorientowanym z jednej strony na możliwie pełny rozwój umysłowy człowieka, z drugiej zaś na afirmowanie w ten sposób określonej wspólnoty celów politycznych i cywilizacyjnych. Pytania o jej istotę i znaczenie powracają w kontekście dzisiejszych sporów edukacyjnych. Współczesna filozofia wychowania wyodrębnia dwa podstawowe nurty. Mowa o aksjocentryzmie (historycznie wcześniejszy, podstawowy kierunek) i pajdocentryzmie (kierunek polemiczny, rewidujący aksjocentryzm). Pierwszy w centrum procesu wychowawczego lokuje wspólnotę i uznane przez nią wartości, do realizacji których dziecko ma zostać wdrożone. Określać można go jako tradycjonalistyczny i konserwatywny. Drugi organizuje proces wychowawczy wokół samego dziecka i pożądanych przez nie form samoekspresji. Jest kojarzony z nurtem liberalno-

-emancypacyjnym w życiu społecznym. Niezależnie od niedających się przecenić różnic między tymi podejściami, istotne jest to, że projektowany proces dydaktyczny jest w nich obu wynikiem całościowego myślenia o człowieku. Innymi słowy, filozofia wychowania jest skutkiem przyjęcia określonej filozofii człowieka. W artykule przedstawiam właśnie zstępujący charakter filozoficznej refleksji o wychowaniu, a więc to, jak określona koncepcja natury ludzkiej jako dobrej, złej, bądź ambiwalentnej, przechodząc przez kolejne stopnie systematyzacji teoretycznej, kończy na odpowiedzi na pytania szczegółowe, np. o stosowanie kar fizycznych w wychowaniu. Dążę do uczynienia zrozumiałą przede wszystkim tradycyjnej, konserwatywnej filozofii wychowania (aksjocentryzmu).

**Słowa kluczowe:** filozofia, wychowanie, pajdeja, aksjocentryzm, pajdocentryzm.

Aby uchwycić istotę filozoficznego rozumienia wychowania w cywilizacji Zachodu, należy zacząć od ujęcia historycznego, bądź historyzującego. Chodzi mianowicie o pajdeję – założenia, wykład i praktykę wychowawczą starożytnej Grecji. Tej samej, która jest kolebką pierwszego z filarów zachodniej cywilizacji, tj. filozofii, i która jednocześnie – właśnie poprzez wypracowane ideały i techniki wychowawcze – wpłynęła na rozwój Rzymian, a zatem i rzymskiego modelu prawnego. Ten zaś stanowi drugi filar Europy. Co ciekawe, również trzeci – chrześcijaństwo – ma związek z pajdeją, jako że chrześcijanie nie wypracowali w pierwszych wiekach własnego systemu szkol-

nego. Chrześcijańskie dzieci były więc kształcone klasycznie – a to znaczy również: pogańsko – na co dopiero rodzice i wychowawcy delegowani przez Kościół nakładali chrześcijańską korektę i czemu nadawali chrześcijański sznyt. Wychowanie klasyczne odnajdujemy też w całej historii Bizancjum. Pajdeja jest więc właściwym źródłem cywilizacji zachodniej, a jej forma, zasięg i znaczenie w starożytności i poza nią każą niektórym mówić o „cywilizacji pajdei” (Marrou, 1969, s. 149).

Przystępując do jej zreferowania, należy jednak wpiery zauważyć, że pojęcie i praktyka pajdei jest w zasadzie odtworzona przez badaczy współczesnych, nie była zaś systematycznie wykładana przez autorów starożytnych. Tym samym znawcy tej problematyki – zwłaszcza w trudnych okresach historycznych, bądź w komentarzu do takich okresów – mogą mieć tendencje do tworzenia pewnej budowli intelektualnej, w której oprócz woli przeprowadzenia ścisłej rekonstrukcji widać cele wychowawcze, dydaktyczne. Innymi słowy, paideja, będąc koncepcją zaangażowanego wychowania i ideałem moralnym (o czym dalej), może być użyta jako element czy argument w projektach naprawy społeczeństw współczesnych. Zdaniem niektórych komentatorów widać to również w dwóch klasycznych opracowaniach tego zagadnienia, tj. w „Paidei” Wernera Jaegera i „Filozofii wychowania w starożytności” Henri-Irenée Marrou. Narażają się oni na zarzut ideologicznej rekonstrukcji pojęcia i praktyki pajdei (Elsner, 2013). Tym bardziej jednak warto zauważyć głosy domagające się przemyślenia – właśnie w duchu tak rozumianej pajdei – współczesnego kryzysu edukacyjnego oraz możliwych dróg odnowienia edukacji. Twierdzi się tu, że namysłu wymaga zwłaszcza idea autonomii dziecka w wychowaniu. Jeśli bowiem rację miał Philippe Ariès (1960), twierdząc, że w średniowieczu dziecko było traktowane jak mały dorosły, to być może dziś mamy – paradoksalnie – do czynienia z powrotem podobnego postrzegania dziecka. Świadczy o tym zakres jego autonomii od dorosłych, swoisty przymus podejmowania decyzji oraz ilość praw, jaka ma być mu przyznawana. Tym samym zanika rozróżnienie na dorosłego i dziecko (Giroux, 1992; por. Spear, 1984). Rekonstrukcję pojęcia pajdei przeprowadzam w dalszej części artykułu na podstawie klasycznego opracowania Marrou.

Czym – w jego ujęciu – jest pajdeja? Przeniesieniem granic pojęcia wychowania, aż po nadanie mu znaczenia absolutnego i rozwinięcia wręcz metafizycznej jego koncepcji. Pajdeja jest wysiłkiem wychowawczym i samowychowawczym oraz jego zwieńczeniem, sumą wszystkich tych starań prowadzących umysł do pełnego rozkwitu, czy – ilustrując kwestię znaną z filozofii starożytnej przykładem – „wyciosaniem własnego posągu”. Pajdeja jest zarówno ciosaniem, jako aktem, jak i tym, co wyciosane.

Co ważne, wychowanie w starożytnej cywilizacji greckiej, a potem rzymskiej (zakres samodzielności tej ostatniej względem dziedzictwa greckiego w wychowaniu był skromny) miało tendencję do wiązania wychowania jednostki z losem państwa w sposób totalizujący (zob. Marrou, 1969, s. 332–333). Nie popadając zatem w łatwą idealizację tych kwestii, należy powiedzieć, że dziedzictwem polis nie była w sensie ścisłym jednostka, była nim po prostu osobowość człowieka (Marrou, 1969, s. 153). Przy tym historycznie pajdeja nastąpiła po polis, a przed chrześcijańskim Theopolis, a jej rozkwit przypada na lata po pokoleniu Arystotelesa i Aleksandra Wielkiego (zob. Marrou, 1969, s. 149, 155). Pajdeja wkracza i rozwija się zatem wówczas, gdy czynnikiem spajającym nie są już krew i rasa; ani też zależność polityczna, skończona wraz ze śmiercią Aleksandra Wielkiego. Pajdeja scala ojkumene, a więc cały „świat zamieszkały”. Zamieszkały przez kogo? Przez ludzi godnych nazwy człowieka, a więc cywilizowanych. Stąd też Warron i Cyceon, tłumacząc słowo „pajdeja”, oddają je przez „hu-

manitas” (zob. Marrou, 1969, s. 153–154). Jeśli zatem za pajdeją nie stoi ani czynnik etniczny, ani polityczny, to jest nim coś z gruntu innego: wspólny ideał ludzki oparty na zgodzie co do jego kształtu i treści oraz co do sposobów, którymi należy go osiągać. Ideał pajdei tak głęboko przenikał życie ludzkie, że na pomnikach nagrobnych i posągach zwykłych, „szarych” obywateli i obywaterek wychwalano kulturę umysłową zmarłego. Życie pozagrobowe, te bezkresne pola elizejskie, polegać miało na niekończących się dysputach i w ogóle namnażaniu i doskonaleniu umiejętności zapewniających kontemplacyjny, a więc najwyższy, model życia (Marrou, 1969, s. 157).

Wychowanie oparte o pewien ludzki ideał nie może być dziełem jednego pokolenia, ale jedynie sumą doświadczeń pozwalających określić jego treść i wypracować techniki dochodzenia do niego, musi to być zatem wysiłek rozciągnięty w czasie, a zatem międzypokoleniowy. Podstawą humanizmu jest zatem tradycja rozumiana jednak nie jako zasób treści może i nieobumarłych, ale nieożywianych obecnością drugiego człowieka. Wprost przeciwnie, tradycja oznacza tu pełne powagi odniesienie do przeszłych mistrzów jako wciąż oddziałujących, co z kolei wytwarza więź pokoleniową w pewnym okresie dziejowym. Tak oto „ludzie żyjący w świecie jakiejś kultury klasycznej dzielą się wszyscy wspólnym skarbem, jakim jest powszechny podziw dla tej samej rzeczy, wspólne wszystkim wzory, prawidła, a ponadto zrozumiałe wszystkim przykłady, metafory, obrazy i słowa. Tak powstaje wspólny język” (Marrou, 1969, s. 319)<sup>1)</sup>.

Ową wspólnotę języka osiągnano w wychowaniu kładąc nacisk na rolę rodziny i otoczenia. W pierwszych latach życia dziecka na rolę matki, w późniejszych ojca (przy czym rola tego ostatniego osiągnęła poziom najwyższy w Rzymie), następnie piastunki (*trofos*) czy mamki (*tiththe*), niewolnika–wychowawcy (*pedagogos*), w końcu zaś nauczyciela, którego pracy nie ceniono jednak wielce, jako że uważano nauczanie za pracę li tylko technicznego charakteru, w dodatku, o zgrozo, odpłatną. Od początku pracy wychowawczej – w pierwszym okresie traktowanej jedynie jako „hodowla”, nie zaś wychowanie *par excellence* – kaprysy dziecka były przytłumiane, skłonności ukierunkowywane, wprowadzano niezłomne zasady i nie rezygnowano z surowości (Marrou, 1969, s. 210). Następnie zaś, w pierwszym etapie edukacji właściwej doskonalono sztukę mówienia, a prawidłowa i piękna wymowa były najbardziej pożądanymi cechami piastunek. Dziecko wprowadzano w tradycję kulturową poprzez muzykę kołysanki oraz bajki (głównie ezopowe), a także mity, legendy o bogach i herosach (Marrou, 1969, s. 210–211). W Rzymie, gdzie wychowanie celebrowało cnoty chłopskie, „dziecko wsłuchiwało się w narzekania na psujący obyczaje zbytek, pochwały dawnych bezinteresownych konsulów i dyktatorów, którzy jak Cyncynatus własnymi rękami uprawiali ziemię, a których uchwała Senatu odrywała od pług i wynosiła na najwyższy urząd” (Marrou, 1969, s. 336).

Zasadą tak rozumianego wychowania było postawienie (wzoru) dorosłego przeciwko dziecku: celem wychowania nie jest rozwój dziecka, ale wychowanie człowie-

<sup>1)</sup> Znaczenie filozofii dla wykształcania i nadawania znaczeń jest rozważane we współczesnej psychologii międzykulturowej, w tym w dyskusji kwestii klinicznych. Valerie DeMarinis, Karl E. Ulland i Dagfinn Karlsen (2011) przedstawili trójelementowy, roboczy model poziomów interakcji w kontekście zdrowia psychicznego. Poziomy te to „Philosophy of Mental Health Care”, „Fundamental Theory” oraz „Methods Practice”. Autorzy zaznaczają, że najważniejszy jest i zarazem najbardziej podstawowy poziom filozoficzny, jako że to na nim dokonuje się samo rozumienie zdrowia i choroby.

ka dorosłego (Marrou, 1969, s. 311). Naczelne znaczenie przyznawano rozwojowi moralnemu. Wszelkie działania podporządkowane było temu celowi: tak wysiłki rektora uczącego wysławiania, jak praca gramatyka objaśniającego Homera. Nie inaczej było z filozofią, która nie tyle zajmowała się odtajnianiem świata, ile przedstawianiem ideału etycznego oraz nauką sposobu dobrego życia. Było to zatem wychowanie praktyczne (praktyka ideału), a jednocześnie silnie teoretyczne (kontemplacyjne, nietechniczne). Skutki takiego podejścia do omawianego zagadnienia były niekiedy zaskakujące dla współczesnego człowieka, przykładowo lekarze jako posiadający przede wszystkim pewną *technę* popadali w widoczne kompleksy niższości i podkreślali, że Hipokrates był przecież kimś znacznie więcej niż tylko znawcą sztuki medycznej (Marrou, 1969, s. 316).

Zatem należy się domyślać, że spojrzenie starożytnych na wychowanie i kształcenie współczesne byłoby bardzo krytyczne, a nawet silnie nacechowane ironią. Wychowanie klasyczne było co prawda nastawione na uformowanie człowieka dorosłego, ale owocowało to brakiem zorganizowanego nauczania na poziomie naszego przedszkola i abstrakcyjnymi kryteriami analizy postępów czynionych przez dziecko, czemu towarzyszyła często wielka surowość. Obce mu było bowiem pojęcie rozwoju w rozumieniu współczesnym. Brak ten można jednak rozumieć nie jako zaniechanie wpływające z niewiedzy i braku refleksji, ale jako wyraz odmowy. Odmowy przyjęcia rozumienia dzieciństwa jako czegoś innego niż postaci poczwarkowej, z której ma się następnie wyłonić człowiek dorosły dążący do określonego ludzkiego ideału noszącego cechy uniwersalne. Do dziecka nie należało zatem podchodzić tak, jakby celem wysiłków wychowawczych było samo dzieciństwo i dziecięctwo, ale jakby była nim dorosłość. Tak bowiem właśnie sądzono, nic – poza przedwczesną śmiercią – nie zmieni przejściowego charakteru dzieciństwa. Stąd XVIII-wieczna propozycja wychowania złożona przez Jana Jakuba Rousseau w jego „Emilu” oraz wynikłe stąd wysiłki psychologii i pedagogiki, by się dostosować do umysłu dziecka, wzbudzić by musiały w starożytnych uczucie ironicznego zdziwienia (Marrou, 1969, s. 311, 212). Dalej, zdziwienie i trwogę budzić by musiał nacisk, jaki się dziś kładzie na wyrobienie techniczne ucznia (rozwój umiejętności) kosztem ideału moralnego, który sam jeden winien być celem wszelkiej dydaktyki. Nacisk na *technę* zostałyby przez starożytnych oceniony jako grzęzawisko, celem winno być bowiem uformowanie człowieka, który umiałby podołać każdemu zadaniu, jakie życie przed nim postawi: czy będzie to życie arystokraty, czy urzędnicze, czy uprawa roli, czy handel, czy rzemiosło, czy wojaczka. Przy czym zawsze miarą słuszności wykonywanych zadań było odniesienie do innych, użytek, jakie miała z jednostki społeczność, a „podołanie” oznaczało ostatecznie manifestowanie się społeczne uformowania duszy. Nie było to wychowanie „dla samego siebie” i „ku sobie” (Marrou, 1969, s. 317). Nowożytny system edukacyjny zatracił to odniesienie. W końcu, nacisk starożytnych na duchowe zespolenie pokoleń czyniłby niezrozumiałym dla Greków i dziedziców pajdei „współczesną anarchię, w której szamocze się nasza kultura” (Marrou, 1969, s. 319), czy nacisk na negatywne ujmowanie wolności, a zwłaszcza poszerzanie pola „wolności od...”, co jest charakterystyczne dla liberalizmu i emancypacyjnych projektów edukacyjnych. Z tym, z kolei, wiązałyby się dezaprobaty, z jaką odnosiliby się oni do projektów szkół – ogródków dzieciennych, „macierzyńskich” czy demokratycznych („Froebel lub pani Montessori”). Nie rozumiano by, jakim sposobem tak wielkie znaczenie może zyskać zorganizowana szkoła kosztem życia rodzinnego i odpowiedzialności rodziców i krewnych za wychowanie dziecka oraz jak „szkoły macierzyńskie” mogą i mają zastąpić matkę (Marrou, 1969, s. 211).

Czy ten podział na „oni” (Grecy i Rzymianie) i „my” (współcześni) oraz przyporządkowane im *modi* działania wychowawczego nie jest zbyt ostry i szkicowany zbyt pośpieszną kreską? Ocena tej kwestii wymaga usystematyzowania problemu.

Współczesna filozofia określa wychowanie takie, jak greckie i rozwinięte na tym podglebiu wychowanie tradycyjne, aksjocentryzmem. Wychowanie zaś stanowiące owoc francuskiego oświecenia, zwłaszcza podejmujące myśl Rousseau, ogólnie zaś głęboko rewidujące zastane wzorce w duchu liberalnym jest określane jako pajdocentryzm. W pierwszym nurcie w centrum oddziaływań jest – podobnie jak u starożytnych – pewien system wartości, który ma być przekazany dziecku, i do którego ono ma być wdrożone. W drugim proces lokuje w swym centrum samo dziecko, a kwestia wdrażania go ku czemuś nie tylko nie jest pilna, ale często nie jest wskazana. O „aksjocentryzmie” można mówić jedynie za sprawą pajdocentrycznej rewizji, podobnie jak określenie „pajdocentryzm” zyskuje sens przez kontrastujące zestawienie z aksjocentryzmem. Można na nie patrzeć jak na biegunowo różne i antynomiczne koncepcje wychowania. Można też postrzegać je jako kontinuum tak, że każdy wychowawca jest tu w pewnym jego miejscu, a nawet w pewnym miejscu dla określonego problemu (może mieć np. silnie aksjocentryczne przekonania na temat poziomu nauczania szkolnego, a raczej pajdocentryczne na temat kar w wychowaniu). Niezależnie od uplasowania obu tych nurtów względem siebie, znaczenie zasadnicze ma to, że nie zajmują się one rozwiązaniem kwestii cząstkowych, inaczej aspektowych, dedukując je z możliwie szerokiego spojrzenia na człowieka. Dla ułatwienia wyводу będę się posługiwała pewnymi typami, tj. możliwie zdecydowanymi i poniekąd uproszczonymi koncepcjami wychowania aksjocentrycznego i pajdocentrycznego oraz traktować je będę jako co do zasady przeciwstawne.

Pierwszą kwestią, z jaką mierzy się filozofia wychowania, jest zagadnienie z ogólnej filozofii człowieka. Jest to po prostu pytanie o ludzką naturę. Jakie są jej przymioty? Na czym polega istota człowieka i jakie przysługują jej akcydensy? Wiążą się z tym takie kwestie, jak stosunek ludzkiej natury do dobra i zła; sposób i możliwości poznawania prawdy; relacja do dobra i możliwości jego poznania, a dalej realizacji. Pytania te sprowadzić można do trzech kwestii, w których wychowanek winien uzyskać możliwą jasność: Kim jestem? Jak poznaję? Jak angażuję się względem dobra i zła? Odpowiedziom na te pytania winny dawać wychowanekowi trzy typy bezpieczeństwa: bezpieczeństwo ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne. W obrębie każdego z tych „bezpieczeństw” wychowanek może podejmować ryzyko (np. wydaje sąd o jakimś zjawisku, postępowaniu, angażuje się w jakieś działanie). Może też ryzykować poza tymi obszarami: rezygnując z poznania siebie, z poznania rzeczywistości poza sobą, z wydawania sądów moralnych. W pierwszym wypadku realizuje ludzką naturę, w drugim – od takiej realizacji oddala się, jako że i zwierzęta nie konceptualizują świata i nie wydają osądów moralnych. Cały zatem proces wychowawczy wynika z przekonań wychowawcy na temat natury ludzkiej i jego podstawowych w tym zakresie rozstrzygnięć. Zakładam tu, że opisywana dalej różnica pomiędzy aksjo- a pajdocentryzmem jest nabudowana na podstawowej zgodzie co do tego, że człowiek jest w swym bytowym rdzeniu istotą rozumną i wolną, zdolną do działania, które jest pochodną tych właśnie predyspozycji. W istocie, w tej najogólniejszej diagnozie ludzkiej natury nie ma zasadniczych sprzeczności pomiędzy reprezentantami rywalizujących szkół. Sprzeczności tych być zresztą nie może, jako że wychowywać można tylko istoty wolne i rozumne, niewolne i nierozumne można tylko hodować i układać. Oczywiście bardzo szybko pojawiają się między referowanymi podejściami różnice, dotyczące zwłaszcza rozumienia wolności.

I tak wychowawca przekonany, że natura ludzka jest rozumna, a przy tym zła bądź ambiwalentna w swym stosunku do dobra i zła (posiada skłonności do zła) zaprojektuje proces dydaktyczny inaczej niż wychowawca przekonany, że natura wychowanek jest zasadniczo dobra. Pierwszy będzie korygował wychowanek i temperował jego naturę tak, by możliwie często zwyciężały w niej tendencje ku dobru, nie zaś ku złu. Instrumentem ku temu jest m.in. tradycja rozumiana jako to, co z całego dziedzictwa przodków przyjmuje się świadomie, z wolą podjęcia i kontynuacji, w tym zasoby kultury z dostarczaniem przez nią wzorcami zarówno dobrego, jak i przegranego życia. Drugi zaś wychowawca będzie postrzegał wychowanek w ten sposób, że ten winien niejako powrócić możliwie blisko stanu natury, a zatem stanu pierwotnego niezeepsucia (por. Zubelewicz, 2002, s. 9). Na pytanie zatem, co człowieka naturalnego psuje odpowiedź może być tylko jedna: psują go czynniki formujące. Jeśli bowiem natura ludzka jest dobra sama z siebie, znaczy to, że można ją tylko popsuć. Wychowanie zatem może tu mieć jedynie charakter ochronny: chodzi o to, by wychowanek chronić przed kulturą i jej deformującymi naturę zasobami, w tym zwłaszcza przed rywalizacją, ekspansją, zdobywczością, a nawet agresją, które są – zdaniem wychowawcy pierwszego – ważnym motorem postępu kulturowego i cywilizacyjnego. Wiąże się z tym potrzeba zakwestionowania jednolitych wzorców, miar, schematów i matryc, na których opierają się tradycja i kultura. Wyzwalanie natury, która czyni człowieka dobrym, zaczyna się bowiem na nowo w każdym człowieku. Wyzwała się zatem nie ludzką naturę jako taką, ale naturę ludzką tego konkretnego wychowanek, a wyzwolenie to każe przyjąć, że natura ta ma postać w punkcie wyjścia nieznaną i stąd dowolną. Wiadomo zatem jedynie, że tak wyzwolony wychowanek będzie dobry, jako że przysługuje mu ludzka natura, a ta jest dobra. Nic nad to nie jest jednak zdeterminowane; determinacja bowiem sprzeciwia się wyzwalanemu. (Napotykaemy tu rzecz jasna na tę trudność, że wyzwalenie to ma w zasadzie jeden kierunek, zakłada wyzwolenie od tradycji i wzorców, ale już nie ku nim.)

Poza tym pogodnym i nad wyraz optymistycznym spojrzeniem na ludzką naturę istnieje w nurcie pajdocentryzmu kierunek – związany głównie z psychoanalizą Freuda, rozumianą tu jednak jako pewien klimat intelektualny i „doktrynalny” – przyjmujący, że ludzkie skłonności są raczej ambiwalentne niż dobre. Jednocześnie w zasadzie kwestionuje się tu rozumienie człowieka jako zasadniczo determinowanego przez siebie samego. Zatem takie kategorie właściwe aksjocentrycznej refleksji o wychowaniu, jak samoposiadanie i samostanowienie (określenia te nawiązują do klasycznej koncepcji „osoby” rozwijanej w filozofii od wieków średnich po dziś dzień) nie mogą być utrzymane bez poważnych zastrzeżeń. Jeśli bowiem przyjmujemy, że człowiek jest zasadniczo zasłonięty przed samym sobą: od Ja dorosłego, determinujące go poważnie, Ja dziecięce jest zasłonięte niepamięcią, która siłą rzeczy owiewa pierwsze lata każdego człowieka, to trudno oddziaływać na jego samostanowienie. Aby to było możliwe, należy przyjąć, że człowiek jest bytem zasadniczo jasnym, to jest poznawalnym i na tyle prostym, by możliwe było samopoznanie i samopanowanie. W gruncie rzeczy zatem aksjocentryzm ze swym realistycznym (dla wielu pesymistycznym) widzeniem natury ludzkiej jako cechującej się silnymi i nieusuwalnymi skłonnościami do zła, oferuje ostatecznie jaśniejszą – czyli klarowniejszą – wizję człowieka, ale też jaśniejszą, bo zakładającą zdolność do samookreślenia, samodeterminacji i nadania kierunku własnemu życiu. Na tym tle pozornie pogodne czy nacechowane głęboką wyrozumiałością dla człowieka kierunki klasyfikowane jako pajdocentryzm oferują wizję albo wprost mroczną (człowiek jest zawiadywany w dużej mierze dynamizmami, które pozostają

poza jego kontrolą), albo mglistą, enigmatyczną i nieokreśloną (a zatem taką, na której nie można się oprzeć).

Już ta pierwsza systematyzacja pokazuje, że tylko na gruncie kierunków aksjocentrycznych<sup>2)</sup> można odpowiedzieć pozytywnie na pytanie, czym ma być życie ludzkie. Jest ono, najprościej rzecz ujmując, zmaganiem się. To przebiega w kilku kierunkach. Po pierwsze, jest to zmaganie się z samym sobą oraz z bliźnimi. Z bliźnimi już to wewnątrz własnej wspólnoty, już to poza nią, czy wręcz należącymi do wspólnoty konkurencyjnej, czy antagonistycznej. Aksjocentryzm nie stroni zatem od uznania znaczenia „my” i podziału na „my – oni”. Więcej jeszcze, podział ten ma dla niego znaczenie bardzo istotne. Zakłada, dalej, zmaganie się z przyrodą i losem (Zubelewicz, 2002, s. 11, 13). Los jest czymś jednocześnie zewnętrznym (danym z zewnątrz, zastanym przez nas i nas zastającym, np. los kobiety), jak i najgłębiej wewnętrznym (los kobiety jest to „mój” los). Tym samym zmaganie z losem jest jednocześnie zmaganiem się z samym sobą i o samego siebie. Wychowanie staje się zaś formowaniem człowieka zdolnego przeżywać zarówno wiktoryę i chwałę, jak tragedię i porażkę. W znanym dylemacie, czy lepiej być zadowoloną świnią, czy niezadowolonym Sokratesem, aksjocentryzm bez wahania opowiada się po stronie Sokratesa<sup>3)</sup>. Zadowolenie płynące z doświadczenia wygody i swobody, braku nacisku i wymagania, nie jest tu żadnym celem działań wychowawczych ani miernikiem ich skuteczności. Celem jest tu uformowanie raczej charakteru niż osobowości<sup>4)</sup>. Tę ostatnią rozumiem tu na sposób freudyzujący jako zespół głębokich uwarunkowań funkcjonowania danej jednostki – sposób, w jaki manifestuje się zdolność osobistej historii do przynajmniej częściowego zawiadowania zachowaniem jednostki, przy czym historia ta poznawalna jest w akcie wglądu (por. Böhme, 1998, s. 48–62). Tak rozumiana osobowość zatem kieruje jednostkę ku niej samej, podczas gdy charakter kieruje jednostkę raczej ku innym i ku światu. Charakter ma konstytucje powinnościowe i w zasadzie tylko idea powinności moralnej usensawnia koncept charakteru. Tak że ostatecznie powinnością ludzką jest mieć charakter. Nie jest nią jednak zgłębiać swą osobowość.

Z tego ogólnego rozumienia natury ludzkiej oraz pożądanego ludzkiego charakteru wynika wiele kwestii bardziej szczegółowych, które bywają już dziedziną nie tylko filozoficznego namysłu. Na polach tych często skądinąd dochodzi do konfliktu między filozofią a – dajmy na to – psychologią i pedagogiką. Dobrym przykładem jest tu problem agresji, definiowanej przez psychologię jako „zamierzone działanie, którego celem jest wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty lub bólu” (Żygulski, 1998, s. 1, za: Zubelewicz, 2002, s. 14). Tak skonstruowana definicja może być użyteczna również filozofom, warto ją jednak uzupełnić o spojrzenie proponowane przez Henryka Elzenberga, który widział w agresji „skłonność do napadania i upodobanie w niej,

<sup>2)</sup> Można mówić o wielu takich kierunkach tak, jak wiele jest tradycji i wspólnot oraz systemów wartości.

<sup>3)</sup> Por. J. St. Mill (1959, s. 18): „Lepiej być niezadowolonym człowiekiem niż zadowoloną świnią; lepiej być niezadowolonym Sokratesem, niż zadowolonym głupcem”. W języku francuskim popularne jest wyrażenie „lepiej być niezadowolonym Sokratesem niż zadowoloną świnią”.

<sup>4)</sup> Kwestie te w kontekście aksjo- i pajdocentryzmu omawia Zubelewicz, ciekawie zaś o utracie charakteru i zyskiwaniu dominacji przez koncept osobowości – co wiąże z karierą freudyzmu i co doprowadziło ostatecznie do narodzin „człowieka sentymentalnego”, homo sentimentalis – pisze Illouz (2010, s. 5–59).

płynące z nadmiaru sił, żywotności, inicjatywy, zamiłowania do ryzyka, do dramatyczności walki samej w sobie itd., żądza łupu, zdobyczy, przewagi, trzymania w swojej mocy, zwycięstwa, wola ku mocy” (Zubelewicz, 2002, s. 15).

Niezależnie od rozumienia agresji jest ona zasadniczo potępiana przez pajdocentryzm oraz w ogóle pedagogikę liberalną (tj. skoncentrowaną na idei nietykalności osobistej). Jest to logiczna konsekwencja przekonania, że natura ludzka jest zasadniczo dobra, agresja jest zatem odstępstwem od tejże natury, jest wynaturzeniem, a zatem musi być tępiona. Innego zdania musi być ta tradycja wychowawcza, która przyjmuje, że człowiek ma z natury skłonności ambiwalentne do zła. Tutaj agresja jest częścią ludzkiej natury i jako taka musi być nie tyle zwalczana, ile ukierunkowywana. Widać to wyraźnie w opisie Elzenberga: zamiłowanie do ryzyka, wola ku mocy, nadmiar sił, żądza łupu – są to wszystko skłonności, które można wykorzystać, uformować i spożytkować w procesie dydaktycznym. Wykreślenie ich byłoby wręcz ze szkodą tak, dla jednostki, jak dla społeczności. Żadne przewagi i niełękliwe dziecko może być zdolnym agresorem, ale odpowiednio poprowadzone może być też wspaniałym, oddanym obrońcą wpiersw innego, słabszego dziecka czy dzieci, później innych ludzi oraz idei (obrońca Sprawy). Aksjocentryzm dostrzega zresztą, że czynnikiem współodpowiedzialnym za zachowania agresywne jest nie tylko siła sprawcy, ale i słabość ofiary (Zubelewicz, 2002, s. 19). Będzie zatem dążył do uformowania człowieka mocnego, zdecydowanego, niełękliwego, który sobie „nie da kaszy mieszać”, choćby miał zażyć przy tym sporo goryczy. W przeciwieństwie do pajdocentryzmu, w wychowaniu aksjocentrycznym wychowanek może liczyć na obecność i wsparcie wychowawcy, ale nie na to, że ten przejmie na siebie rozwiązanie problemu. W pajdocentryzmie zaś wychowawca może, a bywa, że i powinien, utożsamiać się z wychowankiem i jego przeżyciami (Zubelewicz, 2002, s. 40–44). W rozwiązywaniu problemu agresji – poza przekierowaniem energii sprawcy i wzmocnieniem ofiary – aksjocentryzm używa też tej postaci agresji, za jaką można uznać karę, w tym karę fizyczną. Twierdzi się tu zatem – dla współczesnego pedagoga brzmieć to musi jak herezja – że agresję hamuje agresja (Zubelewicz, 2002, s. 23, przy tym jako agresja traktowana jest tu kara), a silny zatrzymuje się, gdy spotka silniejszego. Stąd też kładzie się tu nacisk na rolę autorytetu, a wychowawcę winny cechować życzliwy dystans wobec wychowanków, stanowczość, niewzruszoność, świadomość celów wychowawczych, zinteryoryzowanie norm i ideałów społecznych oraz – ogólnie – tradycyjna filozofia wychowania przyjęta jako własna.

Aksjocentryzm dyscyplinuje dzieci, pajdocentryzm – ich otoczenie, w tym rodziców, wychowawców i instytucje społeczne. Prowadzi bowiem do sytuacji, gdzie poddani rygorowi i opresji społecznej wychowawcy, zwykle pozbawieni innych metod wychowawczych, niż szeroko rozumiane metody perswazyjne (a zatem zdyscyplinowani na modłę pajdocentryczną) odpowiedzialni są za dziecko, które zdyscyplinowane nie jest, bądź jest w jakimś podstawowym, nie dającym się łatwo dookreślić zakresie. Centralnym zagadnieniem w namyśle nad dyscypliną oraz formowaniem dziecka i jego otoczenia jest problem frustracji. Cele wychowawcze aksjocentryzmu w tym zakresie da się sprowadzić do tego, by dziecko nauczyć znosić coraz poważniejszą frustrację w coraz lepszy sposób. Zdolność znoszenia frustracji jest tu jednym z istotnych mierników postępu wychowawczego. Pajdocentryzm zaś uważa frustrowanie wychowanka za raczej niepożądane zjawisko w procesie wychowawczym. Można na nie reagować na dwa sposoby: już to zmniejszając oczekiwania, już to zaspokajając je (Zubelewicz, 2002, s. 17). To pierwsze rozwiązanie jest raczej niepożądane, stąd nacisk kładzie się na zaspokajanie potrzeb. Jest to zresztą zgodne z ogólnym kierunkiem i celem pajdo-



centrycznych działań wychowawczych, którym jest ekspresja osobowości, rozumiana jako ekspresja swych emocji.

Aksjocentryzm pozostaje w wyraźnej opozycji do dominujących wychowawczych *modi operandi* również w swym stosunku do kar fizycznych. Trzeba przy tym zauważyć, że – historycznie rzecz biorąc – pomysł, by wychowanie nie obejmowało tego rodzaju środków wychowawczych jest dość nowy i ekscentryczny. Historia wychowania pełna jest świadectw o nauczycielach i uczniach poddawanych tego rodzaju dydaktyce. Mamy zatem stosowne wskazania i w postaci Orbiliusza, i w Księdze Mądrości Syracha, i u świętego Augustyna, i u wielu innych (nawet Ania Shirley staje przed tym dylematem w swej wczesnej karierze nauczycielskiej i po pewnym czasie postanawia zarzucić nowy wówczas kierunek nakazujący wychowanie bez kar fizycznych i uznać ich okazjonalną przydatność, np. uderzenia linijką w dłonie ucznia)... Zwykle dowiadujemy się z tych świadectw, że nie umiano zachować umiaru, kary nosiły wyraźne znamię nadmiaru, jeśli nie wręcz sadyzmu, tj. zatracaly wszelką proporcję między występkiem a reakcją. W kontekście filozofii wychowania sprawa nie jest jednak ani prosta, ani nie może być uznana za rozstrzygniętą na gruncie krytyki li tylko historycznej. Podstawowe kwestie filozoficzne, jakie należy podjąć w tym kontekście, to: 1. Rozumienie człowieka jako jedności psychofizycznej (osoba wcielona); 2. Rozumienie ciała i cielesności; 3. Kulturowe rozumienie ciała i cielesności; 4. Ogólne rozumienie kary; 5. Rozumienie relacji między ciałem a karą; 6. Rozumienie relacji między psyche a karą (kary psychologiczne, perswazyjne); 7. Problem relacji ja–ty; ja–to z uwzględnieniem problemu miłości i odpowiedzialności oraz wolności i odpowiedzialności. Całościowe, filozoficzne omówienie kwestii kar fizycznych to zatem temat na oddzielną rozprawę. Dość rzec, że niektórzy aksjocentryści, jak James Dobson, dopuszczają ich stosowanie pod określonymi warunkami. Po pierwsze, kary fizyczne mogą być stosowane właściwie tylko w rodzinie; po drugie, wobec niektórych dzieci; po trzecie, postępowanie dziecka winno być oceniane wedle intencji, a nie skutku i – po czwarte – stosowanie tego rodzaju kar winno być ograniczone wiekiem dziecka (od 2. do 10. roku życia) (Zubelewicz, 2002, s. 64).

Inne kary, cenione przez dydaktykę aksjocentryczną, to oceny niedostateczne i drugoroczność. Tutaj jednak określenie „kara” może mieć sens jedynie potoczny, jako że tak ocena niedostateczna, jak drugoroczność są konsekwencją długotrwałego działania ucznia, a zatem jest to problem relacji między wolnością a odpowiedzialnością; a rzecz dotyczy bardziej ponoszenia konsekwencji niż bycia ukaranym. Przy tym twierdzi tu się, za Henrykiem Elzenbergiem, że „surowość jest oznaką szacunku, wyrozumiałość – lekceważenia” (Zubelewicz, 2002, s. 62). Surowość ta widoczna jest również w stosunku do problemu nauczania, a więc oddziaływania na sferę poznawczo-wykonaniową wychowanka. Aksjocentryzm zakłada, że ludzie różnią się wyraźnie predyspozycjami intelektualnymi, a system szkolny winien być dostosowany do uczniów zdolniejszych. Tym samym rozwijają się oni sami, jak i uczniowie słabsi, którzy z tamtymi próbują równać. Pajdocentryzm zaś stoi na stanowisku egalitarystycznym (uczniowie są w zasadzie podobnie wyposażeni umysłowo), a postulat likwidacji doświadczenia frustracji w życiu społecznym każe mu dążyć do obniżania poziomu nauczania tak, aby uzyskać ów egalitaryzujący i działający przeciw frustracji efekt. W literaturze konserwatywnej czy konserwatyzyzującej pojawiają się zresztą ciekawe wątki, ukazujące rozbieżność między tradycyjnym rozumieniem celów i metod edukacyjnych, a bieżącą, obserwowaną praktyką. Roger Scruton uważa np. za praktykę niemal osobliwą tę dydaktykę, która każe uczniowi uczyć się rzeczy trudnych od jakiejś uproszczonej formy (Scruton, 2007, s. 75).

Wiedza winna być przy tym stabilizowana obyczajem. Za wdrożenie dziecka do obyczajów społeczności i ich zachowania odpowiada wychowanie, a więc oddziaływanie na sferę motywacyjną. Uczeń zatem nie tyle dokonuje autoekspresji, ile dostosowuje się. Dostosowuje się do czego właściwie? W gruncie rzeczy do wyobrażenia konkretnej roli, jakie ma jego wychowawca, a wyobrażenie to, wyrobione na podstawie tradycji społecznej i społecznego doświadczenia, ilustruje zawarty w tej sprawie konsensus. Role, jakie podejmuje dziecko, to choćby: syn/córka; uczeń; kolega; zuch/harcerz; dziecko wobec osoby starszej etc. Należałoby przy tym uzupełnić ten skromny wykaz o dookreślenie przymiotnikowe „dobry”. Chodzi tu bowiem nie o rozumianą abstrakcyjnie rolę ucznia, którą można rozumieć niemal dowolnie, jej właściwe znaczenie ściślejszając do konstatacji faktu, że taki a taki Janek czy Zosia są uczniem, gdyż realizują obowiązek szkolny i figurują na liście uczniów określonej placówki oświatowej. Nie, chodzi tu o bycie „dobrym uczniem”, to jest o realizację pewnego wzorca, którego znaczenie wykracza daleko poza konstatację faktu administracyjnego, i do którego też nie da się sprowadzić. Przykładowo dziecko, któremu – dajmy na to – wojna uniemożliwiła naukę, może nadal być dobrym uczniem nie w sensie administracyjnym, ale roli, którą wciąż realizuje. Rola jest przy tym ściśle powiązana ze statusem, a ten – czyli pozycja zajmowana przez jednostkę w strukturach społecznych – wtórnie zależy od stopnia doskonałości realizacji roli. Tak, że status wyznacza rolę, ale jednocześnie zależy on od niej. Aby taka zależność była możliwa, rola musi zostać uznana za powiązaną z jakąś wartością, a właściwie z systemem wartości. Nie jest ona zawieszona w próżni, ani nie jest wynikiem „samoemanacji” osoby. Rola i status mają charakter społeczny, a zatem i sankcjonujący je system wartości musi być uznany społecznie. Może on być postrzegany jako ugruntowany kulturowo. Często jest on jednak uzasadniany transcendentnie, przyjmuje się też jego religijne źródła.

Skądinąd religia, katecheza i liturgia pełnią w wychowaniu konserwatywnym, aksjocentrycznym zwykle rolę doniosłą. Dietrich von Hildebrand (2014) twierdził wręcz, że liturgia wychowuje człowieka klasycznego. Uwaga ta dotyczyła, rzecz jasna, liturgii sprzed reformy liturgicznej Pawła VI.

Wychowany w opisany tu sposób człowiek zajmuje poniekąd naturalnie rolę wychowawcy pokolenia wstępującego, w tym już nawet młodszych dzieci. W ten sposób zamyka się krąg reprodukcji społeczeństwa i jego wartości, w idealnym obrazie scalonego przez uczucie wdzięczności, czci oraz wolę podjęcia i kontynuacji. Wszystko to prowadzić winno do zajęcia przez dojrzałą jednostkę postawy służby. Ten zaś ideał służby społeczności można postrzegać jako kontynuację idei pajdei. Można rzec, że jest to obraz konserwatywno-utopistyczny. Przeciw temu twierdzeniu można jednak podnieść dwa argumenty: pierwszy – z zakresu historii idei – to, że nie istnieje coś takiego, jak „konserwatywna utopia”, co podnosi jako argument chociażby Samuel Huntington (1957, s. 458). Drugi – z porządku historycznego – samo istnienie tego rodzaju społeczności, począwszy od pajdei.

Pajdocentryzm rozumiany jako rezygnacja z wychowania do konkretnego celu czy do danej roli, jako „wolność od...” raczej niż „wolność do...” wyklucza się z aksjocentryzmem. A jednak wydaje się, że nie wyklucza się z nim klasyczna myśl liberalna, jak np. zawarta w *O wolności* Johna St. Milla. Autor ten ocenia jako zasadniczo pozytywny wstrząs wywołany przez pisma Rousseau w czasach, gdy panowała jednomyślność opinii co do błogosławieństw postępu. Rousseau, ze swym naciskiem na wartość życia prostego i obłudę świata cywilizowanego, zostawił pewien osad w cywilizacji, nawet jeśli poważnie mylił się w swych ocenach (Mill, 1959, s. 184). Sam Mill (1959, s. 203),

dając opis znaczenia tego, co nazywa „pierwiastkiem indywidualnej samorzutności”, koncentruje się na jednostce i jej prawach przeciw społeczności i społeczeństwu. Jednocześnie jednak stwierdza on, że „gdy chodzi o dzieci, źle zrozumiane pojęcia wolności są dla państwa rzeczywistą przeszkodą do wypełniania jego obowiązków” (Mill, 1959, s. 270). Gdzie indziej zaś formułuje myśli łatwo dające się pogodzić z aksjocentryzmem. Píše bowiem: „Społeczeństwo miało nad (tymi) ludźmi absolutną władzę w pierwszej fazie ich egzystencji: przez cały okres ich dzieciństwa i małoletności miało prawo rozwijać w nich zdolności do racjonalnego postępowania w życiu. Żyjące pokolenie stanowi zarówno o wychowaniu jak o wszystkich okolicznościach życia przyszłego pokolenia; nie może ono wprawdzie uczynić go idealnie mądrym i cnotliwym, ponieważ jemu samemu na nieszczęście tak wiele do mądrości i cnoty brakuje; a w indywidualnych wypadkach jego najlepsze wysiłki nie zawsze dają najlepsze wyniki; lecz doskonale potrafi ono wychować młode pokolenie tak, by było równie dobre jak ojcowie, a nawet trochę lepsze” (Mill, 1959, s. 236).

Omówienie wychowawczych implikacji filozofii Milla byłoby tematem na oddzielne opracowanie. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że kończy on swój traktat refleksją nad mechanizmami oceny kondycji cywilizacji. Znaczenie tej kwestii jest niebagatelne, wychowanie zawsze ma bowiem wymiar cywilizacyjny i albo sprzyja jej trwaniu, albo przyczynia się do jej schyłku. Tu ważność kwestii sygnalizowanej przez Milla wynika jednak i tego, że jego diagnoza koresponduje z rozumieniem funkcji pajdei. Tak pajdeja, jak wychowanie zalecane przez Milla służyć mają ostatecznie trwaniu cywilizacji. Za jej rozpad i możliwość odrodzenia barbarzyństwa Mill czynił odpowiedzialnym „wyrodzenie się” cywilizacji, w tym jej kapłanów i nauczycieli. „Jeśli do tego dochodzi, im wcześniej taka cywilizacja upadnie, tym lepiej. Stan jej może się tylko pogarszać, póki jej nie zburzą i nie odrodzą (podobnie jak Zachodnie Cesarstwo Rzymskie) jacyś energiczni barbarzyńcy” (Mill, 1959, s. 252). W obliczu przemian aksjologii europejskiej i zaniku jednego, łączącego ją ducha i wzoru rodzi się wiele wyzwań związanych zarówno ze wzrastającym pluralizmem wartości samym w sobie, jak i ze wzmożonymi ruchami migracyjnymi. Nową odsłonę aksjologiczną, wraz ze swymi obyczajami, swą koncepcją wychowania i społeczności, swym ideałem osobowym, swym ścisłym podziałem na „my” i „oni” podnoszą migranci z krajów muzułmańskich. Wydaje się, że mogą oni stopniowo zmienić tutejsze obyczaje w kierunku, który Europa nazwałaby jakąś wersją aksjocentryzmu. Używany tu tryb warunkowy służy podkreśleniu, że nie wiemy, na ile i na jakich warunkach w dającej się już ogarnąć myślą i wzrokiem przyszłości będzie w Europie obecne dziedzictwo europejskie, w tym jego wychowankowie, zdolni je podjąć i operować wypracowanym przez nie zasobem pojęciowym. Idee pjdocentryzmu wydają się jednak nie nieść ze sobą takich możliwości. Co więcej, pjdocentryzm okazuje się w tym świetle jednym z czynników odpowiedzialnych za dekompozycję procesu wychowawczego i edukacyjnego na Zachodzie, a ostatecznie jedną w przyczyn wieszczonych końca Europy rozumianej jako określona jednostka kulturowa (por. Melonowska, w druku; Roszkowski, 2019).

## BIBLIOGRAFIA

- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie de famille sous l'ancien régime*. Paris: Plon.
- Böhme, G. (1998). *Antropologia filozoficzna. Ujęcie pragmatyczne*. Warszawa: IFiS PAN.
- DeMarinis, V., Ulland, D., Karlsen, K.E. (2011). Philosophy's role for guiding theory and practice in clinical contexts grounded in a cultural psychiatry focus:

- A case study illustration from southern Norway. *World Cultural Psychiatry Research Review*, 6(1), 75–83.
- Elsner, J. (2013). Paideia: Ancient concept and modern reception. *International Journal of the Classical Tradition*, 20(4), 136–152.
- Giroux, A. (1992). La crise éducative: trajectoires de renouvellement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 17(2), 192–207.
- Hildebrand von, D. (2014). *Liturgia a osobowość*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Huntington, S.P. (1957). Conservatism as an Ideology. *The American Political Science Review*, 51(2), 454–473.
- Illouz, E. (2010). *Uczucia w dobie kapitalizmu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Marrou, H.-I. (1969). *Historia wychowania*. Warszawa: PIW.
- Melonowska, J., *Pisma machabejskie. Religia i walka*. W druku.
- Mill, J.St. (1959). *Utylitaryzm; O wolności*. Warszawa: PWN.
- Roszkowski, W. (2019). *Roztrzaskane lutro. Upadek cywilizacji zachodniej*. Kraków: Biały Kruk.
- Scruton, R. (2007). *Kultura jest ważna. Wiera i uczucie w osaczonym świecie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Spear, K. (1984). The paideia proposal: The problem of means and ends in general education. *The Journal of General Education*, 36(2), 79–86.
- Zubelewicz, J. (2002). *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i paidocentryzm*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żygulski, K. (1998). Agresja. W: K. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja.

## THE TRADITION OF GREEK PAIDEIA IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY DISCUSSION ON AXIOCENTRISM AND PAIDOCENTRISM IN UPBRINGING

**Abstract:** Abstract: The ancient Greek concept of upbringing, called paideia, was an educational process oriented, on one hand, towards possibly full mental development of humans and, on the other hand, towards affirming a defined set of political and civilisational goals. Questions about its essence and significance return in the context of today's educational disputes. Contemporary philosophy of education distinguishes two basic trends. We can talk about axiocentrism (historically earlier, basic direction) and paidocentrism (polemic direction, revising axiocentrism). The first one in the centre of the educational process locates the community and the values recognized by it. The child is to be introduced into this system. The system can be described as traditionalist and conservative. The second one organizes the educational process around the child and the forms of self-expression desired by the child. It is associated with the liberal-

emancipative trend in social life. Regardless of the differences between these approaches, which cannot be overestimated, it is important that the designed didactic process is in both of them the result of comprehensive thinking about humans. In other words, the philosophy of upbringing is the result of the adoption of a specific philosophy. In this article I present the descending character of the philosophical reflection on education, i.e. how a certain concept of human nature as good, bad or ambivalent, going through subsequent degrees of theoretical systematization end up responding to particular and detailed issues, such as physical punishments. My special aim is to make the traditional, conservative philosophy of education (axiocentrism) understandable.

**Keywords:** philosophy, upbringing, paideia, axiocentrism, paidocentrism