

---

## ARTYKUŁY

---

**Tomasz Leś**

*Uniwersytet Jagielloński*

*Institut Pedagogiki*

ORCID: 0000-0001-8930-5684

### **Współzależność i asymetria w relacjach pedagogiki z filozofią**

#### **Summary**

INTERDEPENDENCE AND ASYMMETRY IN THE RELATIONSHIPS BETWEEN PEDAGOGY AND PHILOSOPHY

The author presents and analyses the issue of the interrelationship between philosophy and pedagogy. He shows the areas of connections which have already been indicated and the ones which have not been clearly indicated yet. These areas are as follows: the genetic-historic area, the institutional-structural area, evaluation, ethical and metaethical issues and others. For each of those areas there is argumentation underlying the relationship between the two mentioned disciplines. In conclusion, the author presents general characteristics of that relationship.

**Key words:** philosophy of education, educational theory, educational studies

red. Paulina Marchlik

#### **Wstęp**

Problematyka związków pedagogiki z filozofią była i jest podejmowana wielokrotnie przez filozofów edukacji i pedagogów ogólnych (zob. Gałkowski 2017; Folkierska 1990; Maliszewski 2017; Gara 2017; Górniewicz 1995; Lewowicki 1997; Śliwerski 2006; Sośnicki 1998; Peters, Hirst 2001; Siegel, Phillips, Callan 2018). Opisując rzeczoną relację, wskazują oni głównie na:

(a) etyczny rys koncepcji pedagogicznych i samego procesu edukacji<sup>1</sup>; (b) historyczną zależność pedagogiki od filozofii czy (c) fakt, że twierdzenia pedagogiczne uzasadnianie są założeniami filozoficznymi (m.in. ontologiczne i epistemologiczne). Dotychczas prowadzone analizy skupiały się tylko na wybranych aspektach omawianej relacji; dotyczyły bądź to związków historycznych, bądź związanych z etyką i wartościowaniem lub też z filozoficznymi założeniami pedagogiki.

Tekst ten ma na celu przedstawienie i dokonanie analizy związków zachodzących między tymi dwoma dziedzinami, zarówno tych, których charakterystyka obecna jest w dyskursie filozoficzno-pedagogicznym, jak i tych, które dotychczas w badaniach nad tą problematyką nie zostały wyraźnie zidentyfikowane. Chodzi tu zatem o dokonanie takiej systematyzacji i analizy tego zagadnienia, która uwzględniałaby możliwie jak najwięcej obszarów zachodzenia tych związków i wskazanie na argumentację, która to uzasadnia.

Podejmowanie prób analiz związków pedagogiki z filozofią jest istotne nie tylko z powodów czysto poznawczych, ale i praktyczno-edukacyjnych. Identyfikacja tych powiązań z perspektywy pedagogiki umożliwia ewentualne ustalenie: (a) faktycznego pola możliwych badań pedagogicznych, tj. w jakim zakresie pozostaje ono w kompetencjach pedagogów (ogólnych), a w jakim filozofów (edukacji). Dotyczy to głównie kwestii związanych z teleologią edukacji, ustaleniem postulatów normatywnych, wartościowaniem czy z doбором treści ogólnych; (b) w jakim zakresie pedagogika pozostaje dyscypliną społeczną (jak psychologia i socjologia), a w jakim, przez ewentualne związki z filozofią, humanistyczną; (c) statusu naukowego pedagogiki w relacji do filozofii – tj. czy pedagogika jest dyscypliną samodzielną czy też stanowi jedynie praktyczny wymiar filozofii, a tym samym nieuzasadniona jest obecna w strukturze dyscyplin naukowych autonomia pedagogiki; (d) potencjalnych obszarów badawczych, które traktowane przez pedagogów jako nie problematyczne i nie wymagające pogłębionych analiz, w perspektywie filozofów okazują się być wysoce spopularyzowane – dotyczy to takich kwestii jak logiczny status wartości, norm i systemów normatywnych (moralnych) stanowiących podstawę dla praktyk edukacyjnych; (e) z uwagi na praktykę edukacji, dostrzeżenie jej filozoficznego podłoża, a co za tym idzie faktu istotnego zaangażowania praktyki w wielość zagadnień natury teoretycznej. Natomiast z perspektywy filozofii identyfikacja

---

<sup>1</sup> Wyrażenia „edukacja” używam w artykule zamiennie z wyrażeniem „wychowanie”. Kieruję się w tym względzie tradycją anglosaską, która za podstawowe pojęcie w *educational studies* uznaje *education*. Jego zakres jest zbliżony do używanego w tradycji polskiej pojęcia wychowania.

jej związków z pedagogiką, umożliwia dostrzeżenie (poza kwestiami zaprezentowanymi tutaj, a dotyczącymi określenia zakresu jej obszaru badawczego w stosunku do pedagogiki) praktyczno-edukacyjnych problemów, które generować mogą normatywne postulaty filozoficzne.

W dalszej części artykułu: podana zostanie charakterystyka obszarów powiązań pedagogiki z filozofią, następnie przedstawione argumenty na rzecz zachodzenia tych związków w danych obszarach. Całość zakończy się wnioskami z propozycją pewnych uogólnień w odniesieniu do tej problematyki.

### Obszary zachodzenia związków pedagogiki z filozofią

Przez pojęcie *obszaru zachodzenia związków pedagogiki z filozofią* rozumiem taki zakres wyznaczony przez nazwy „pedagogika” („problemy pedagogiczne”) i „filozofia” („problemy filozoficzne”), jaki pozwala na stwierdzenie między nimi stosunku zależności. W tym sensie, jeśli np. twierdzi się, że warunkiem rozwiązania problemu badawczego *X* na gruncie pedagogiki, jest rozwiązanie *Y* na gruncie filozofii, to w obszarze *Z* pedagogika zależy od filozofii.

Pierwszy z tych obszarów można nazwać (a) genetyczno-historycznym. Dotyczy on historycznego kontekstu związków między omawianymi dziedzinami i tego, w jaki sposób problemy jednej z nich, stanowiły część problemów drugiej. W tym przypadku faktem jest, że problemy, które współcześnie podejmowane są w ramach pedagogiki, historycznie rzecz ujmując, stanowiły przedmiot zainteresowań filozofii. Drugi obszar dotyczy kwestii (b) instytucjonalno-strukturalnych. Dotyczy on zależności między pedagogiką a filozofią, traktowanych jako dyscypliny naukowe. Związane jest to z zagadnieniem, na ile jedna z tych dziedzin dysponuje niezależnym od drugiej celem badań, przedmiotem i metodą, a zatem tym, co stanowi podstawę dla stwierdzenia jej autonomii. Trzeci obszar stanowią (c) zdania bazowe. W tym przypadku, chodzi o to, w jaki sposób jedna dziedzina w generowanych przez siebie twierdzeniach i używanych pojęciach, korzysta z dorobku drugiej. Dotyczy to głównie twierdzeń natury ontologicznej, epistemologicznej, antropologicznej i metodologiczno-logicznej. Czwarty dotyczy (d) wartościowania, czyli w jaki sposób dana dziedzina, o ile jest możliwe na jej gruncie wartościowanie np. przedmiotu badań, korzysta z dorobku drugiej. Piąty obszar związany jest z (e) problematyką etyczną tj. tego, w jaki sposób twierdzenia tego rodzaju funkcjonują w obu dziedzinach w kontekście relacji między nimi. Chodzi tu o to, która z nich korzysta z innej

w celu uzasadnienia twierdzeń etyczno-normatywnych oraz o rolę jaką odgrywają wiedza i umiejętności z tymi twierdzeniami związane. Szósty obszar związany jest z (f) problemami metaetycznymi i dotyczy sprawy przejmowania od jednej dziedziny problemów tego rodzaju przez drugą. Siódmy dotyczy (g) metod badawczych, tj. w jaki sposób jedna dziedzina korzysta z metod rozwiązywania problemów badawczych drugiej. Ósmy (h) metod dydaktycznych, tj. w jaki sposób jedna dziedzina, w odniesieniu do społecznej praktyki wprowadzania generowanych na jej gruncie twierdzeń, korzysta z metod sformułowanych przez drugą. Dziewiąty, podejmowany tu obszar zachodzenia związków pedagogiki z filozofią dotyczy (i) weryfikacji twierdzeń jednej dziedziny przez drugą. Inaczej rzecz ujmując, chodzi o to, która z nich może być uznana za właściwe pole do weryfikacji twierdzeń formułowanych przez drugą. Ostatni, dziesiąty obszar, to (j) dziedzina praktyki edukacyjnej i związanej z nią specyfiki problemów teoretycznych.

Część ze wskazanych tu obszarów zostały w literaturze przedmiotu (mimo że nie zawsze w syntetycznej i systematycznej formie) zidentyfikowane. Należą do nich głównie te, dotyczące kwestii genetyczno-historycznych, zdań bazowych, wartościowania czy w pewnym zakresie kwestii instytucjonalno-strukturalnych, etycznych i metod badawczych. Pozostałe, w metateoretycznym ujęciu, w niewielkim bądź w żadnym stopniu nie zostały podjęte.

Dziesięć wskazanych tutaj obszarów, po pierwsze, z pewnością nie wyczerpuje możliwych pól związków pedagogiki z filozofią, ale wydaje się wystarczające do nakreślenia ogólnej charakterystyki tych relacji. Po drugie zaproponowany tu podział nie jest rozłączny, należy go traktować raczej jako typologię (a nie klasyfikację). Część z nich jest względem siebie rozłączna, inne mają elementy wspólne.

### **Argumenty na rzecz zachodzenia związków pedagogiki z filozofią**

W odniesieniu do wymienionych tu obszarów, wskazać można na szereg relacji, które uwiarygadniają fakt zachodzenia związków między omawianymi dziedzinami. Argumentacja opierać się tu będzie zarówno na analizach ściśle teoretycznych (pojęciowych), jak i pragmatycznych (odwołujących się praktyki działania). W obszarze (a) będzie to argument (A1) genetyczno-historyczny; w (b) argument (A2) instytucjonalno-strukturalny, w przypadku którego w stwierdzać się będzie obustronne zachodzenie związków pedagogiki z filozofią;

w obszarze (c) argument (A3) ze zdań bazowych; w (d) (A4) z wartościowania; w (e) dwa argumenty: (A5) ze związków pedagogiki z etyką – teoretyczny i (A6) pragmatyczny; w (f) argument (A7) z dziedziczenia przez pedagogikę problemów metaetyki; w obszarze (g) (A8) ze źródeł metod badawczych; w (h) (A9) ze źródeł metod dydaktycznych; w (i) argument (A10) z weryfikacji twierdzeń filozoficznych. W ostatnim, dotyczącym obszaru (j), argument (A11) z praktyki edukacyjnej. Następnie przedstawiony i omówiony zostanie każdy z nich.

### A1. Argument genetyczno-historyczny

Argument ten sprowadza się do twierdzenia, że pedagogika – ze względu na fakt, że historycznie rzecz ujmując, wyodrębniła się z filozofii – stanowiła jej część. Rozważania, które współcześnie pozostają w kompetencjach pedagogów-badaczy przez większość czasu kształtowania się nauki zachodnioeuropejskiej były domeną filozofów (Bronk 2005: 10–11; Hejnicka-Bezwińska 2015: 32–60; Wołoszyn 1998). Dotyczy to nie tylko rozważań ogólnoteoretycznych, ale i wskazówek praktycznych. Instytucjonalizacja pedagogiki zainicjowana na przełomie XVIII i XIX w. przyczyniła się nie tyle do poszerzenia obszarów możliwych analiz dotyczących edukacji, ale do ich uszczegółowienia. Nadal zatem pedagogikę uprawia się zarówno jako teoretyczną refleksję nad edukacją, jak i jako zbiór i system sądów praktycznych odnoszących się do tej dziedziny. Znacząco zmienił się z kolei zakres poszczególnych problemów rozważanych w tych obszarach.

Przesłanek na rzecz tezy o zależności pedagogiki od filozofii dostarczają przykłady systemów filozoficznych, powstałych zarówno w okresie formowania się filozofii jak i, choć w mniejszym stopniu, w czasach współczesnych. Tak zwane wielkie i spekulatywne systemy filozoficzne w większości zawierały mniej lub bardziej ogólny, wyrażony wprost lub implicytnie (domyślnie), element praktyczny, który nierzadko sprowadzał się do wskazówek wychowawczych. Wiąże się to z faktem, że systemy filozoficzne oprócz elementów m.in. teorii bytu czy poznania, zawierają sądy odnoszące się do moralności. W obszarze teorii moralności należy szukać sądów i podsystemów dotyczących wychowania, tj. sposobów jej (moralności) praktykowania i nauczania. Niektóre z tych historycznych idei są aktualne i rozwijane w pedagogice po dziś dzień<sup>2</sup>. Sokrates zaproponował

---

<sup>2</sup> Dalej przedstawiam filozofię wybranych myślicieli. Kryterium stanowi tu zarówno zakres ich oddziaływania w filozofii, jak i w pedagogice. Wymieniam krótko te elementy pedagogiczne ich filozofii, które w mniejszym lub większym stopniu aplikowane są do współczesnej myśli pedagogicznej.

metodę dialogu elenktycznego, który w ogólności dotyczy sposobów zdobywania wiedzy (mądrości), głównie poprzez jej klaryfikację, wykazywanie sprzeczności w systemie przekonań i błędów w definiowaniu podstawowych pojęć (Legutko 2013: 299–307), Platon koncepcję wychowania państwowego (instytucjonalnego), z nadrzędną w nim rolą filozofii (i filozofów) (Wasilewski 2007), a Arystoteles w ramach etyki cnoty, teorię nauczania – jako kształcenia charakteru ze względu na właściwie zidentyfikowane dobro (ostateczny i powinny cel ludzkiego działania) (Szutta 2015). Podobnie w okresie późniejszym; istotną częścią filozofii Jana Jakuba Rousseau był radykalnie sformułowany naturalizm wychowawczy z wieloma szczegółowymi praktycznymi wskazówkami wychowawczymi (Rousseau 1955)<sup>3</sup>. Podobny poziom szczegółowości odnajdziemy u Johna Locke'a i w jego edukacji liberalnej (Locke 1959), w encyklopedyzmie Herberta Spencera (2002) czy pragmatyzmie Johna Deweya (2005)<sup>4</sup>.

Okres instytucjonalizacji i wyodrębniania się pedagogiki z filozofii zapoczątkowany został – jak wspomniałem – na przełomie XVIII i XVII w. Stało się tak głównie za sprawą prac Ernsta Christiana Trappa (koncepcja pedagogiki jako naukowego programu kształcenia nauczycieli), Immanuela Kanta (propozycja pedagogiki jako dyscypliny praktycznej) i Johanna Friedricha Herbarta (propozycja pedagogiki jako samodzielnej dyscypliny empiryczno-normatywnej) (Hejnicka-Bezwińska 2015: 32–49). Nie oznacza to jednak, że filozofia ostatecznie

---

<sup>3</sup> „Ćwicz bez przerwy jego ciało; czyn go silnym i zdrowym, ażeby go uczynić roztropnym i rozumnym; niech pracuje, działa, biega, krzyczy, niech będzie zawsze w ruchu; niech będzie mężczyzną pod względem siły a będzie nim wkrótce pod względem rozumu” (Rousseau: 454, cyt. za: Wołoszyn 1995).

<sup>4</sup> „Bicie dzieci i wszystkie inne rodzaje niewolniczych i cielesnych kar to nie jest dyscyplina, którą należy posługiwać się w wychowaniu tych, którzy, jak chcielibyśmy powinni być ludźmi mądrymi, dobrymi i szlachetnymi. Dlatego też należy ją stosować bardzo rzadko i ważnych tylko skrajnych przypadkach. Z drugiej strony z równą troską należy się wystrzegać pozyskiwania sobie dzieci przez nagradzanie ich rzeczami, które sprawiają im przyjemność” (Locke: 386, cyt. za: Wołoszyn 1995); „[...] powinna być przedstawiona moralność teoretyczna i praktyczna wszystkich klas, wyrażająca się w ich prawach, zwyczajach, przysłowiach, działaniach. Fakty te podane możliwie krótko, jasno i dokładnie winny być podzielone na grupy i tak uporządkowane ażeby mogły być zrozumiane w ich całości i traktowane jako wzajemnie od siebie zależne części jednej wielkiej całości” (Spencer: 141, cyt. za: Wołoszyn 1997); „[...] ta praca [tactwo i szycie – przyp. T.L.] jest punktem wyjścia, z którego dziecko może śledzić historyczny rozwój ludzkości, zdobywając jednocześnie pogładową wiedzę o używanych materiałach i prawach mechanicznych, z nimi związanych. [...] Na przykład, daje się dzieciom najpierw surowy materiał: len, bawełnę, wełnę, tak ja się ją otrzymuje z grzbietu owcy [...]. Potem rozpatruje się te materiały pod względem ich zdadności do użytku, do którego mają służyć” (Dewey: 184, cyt. za: Wołoszyn 1998).

porzuciła analizę problemów pedagogicznych (np. Dewey przedstawił *Moje pedagogiczne credo* w 1897 r.). Mimo że w mniejszym stopniu, to filozofowie nadal podejmują tę problematykę, ograniczając się jednak głównie do ogólnoteoretycznego (teoretycznego, metateoretycznego) aspektu edukacji, kwestie szczegółowo-praktyczne pozostawiając pedagogom<sup>5</sup>.

## A2. Argument instytucjonalno-strukturalny

Zgodnie z tym argumentem, pedagogika jako dziedzina wiedzy ze względu na swoją strukturę jest częścią filozofii. W bardziej precyzyjnym ujęciu stwierdza się, że (i) pedagogika nie dysponuje wyróżnioną metodą, przedmiotem i celem badań; (ii) podstawowym źródłem metody i celu jest filozofia; (iii) podstawowy przedmiot tj. wychowanie/edukacja jest przedmiotem analizy filozofii – jako że wychowanie/edukacja jest podkategorią działania (jako *praxis*) będącego przedmiotem analizy filozoficznej; dodatkowo (iv) podstawowe zadanie polega na konstruowaniu sądów bądź systemów normatywnych dotyczących wychowania/edukacji – a to z kolei zadanie etyki normatywnej. Wynika z tego, że pedagogika jest częścią filozofii jako jej praktyczny biegun.

Praktyczność pedagogiki jako część filozofii jest wyraźna m.in. w stanowisku Wilhelma Diltheya, twierzącego że podstawowym zadaniem filozofii jest „przejście” w pedagogikę, która w zakresie celów i środków korzysta z etyki i psychologii (Bronk 2005: 11)<sup>6</sup>. Ta praktyczna funkcja filozofii pojawia się również u głównych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej; „w myśl postulatu rzetelnego myślenia i jasnego wyrażania myśli wierzyli, że skutkiem odpowiedzialnego myślenia, którego kształtowanie jest zadaniem filozofii, będzie odpowiedzialne działanie” (Bronk 2005: 11). Jednoznaczne stanowisko co do zależności pedagogiki od filozofii wyraża też Jacek Woroniecki OP, Sergiusz Hessen, a współcześnie Józef Górniewicz. Pierwszy stwierdza, że pedagogika jest etyką praktyczną (ze wspomagającą rolą psychologii), ze względu na fakt, że ustala cele wychowania. Jest „sprawdzianem i ukoronowaniem etyki” (cyt. za: Gałkowski 1999: 39). Podobnie drugi – pedagogika jest filozofią stosowaną, ma ten sam przedmiot badań i cel, a poszczególnym jej (filozofii) działom odpowiadają działy pedagogiki, np. etyce, teoria wychowania moralnego (Cichosz 1996: 25). Współcześnie radykalne stanowisko w omawianej tu kwestii wyraża

<sup>5</sup> Zaznaczam, że nie wynika z tego, iż pedagodzy nie podejmują kwestii ogólnoteoretycznych.

<sup>6</sup> „Szczytem i celem każdej prawdziwej filozofii jest pedagogika, rozumiana najszerzej jako teoria wychowania człowieka” (Dilthey: 7; cyt. za: Bronk 2005).

Górniewicz; pedagogika nie wyodrębniła się ostatecznie z filozofii i „uwikłana w problematykę teleologiczną i aksjologiczną pedagogika nie może oderwać się od filozofii. Jej emancypacja jest zatem tylko teoretyczna. Pedagogika nadal nie jest w pełni dyscypliną samodzielną i samowystarczającą” (Górniewicz 1995: 91).

Należy zwrócić uwagę, że wskazana tu relacja pedagogiki do filozofii ma charakter jednostronny, tj. wspomniani autorzy uznają pierwszą z nich jako część drugiej. Można jednak, jak czyni to Dewey, formułować tezę przeciwną. To filozofia jest częścią pedagogiki<sup>7</sup>. Kazimierz Sośnicki rekonstruuje ten pogląd w następujących słowach: „[...] pedagogika nie jest ani jedną z gałęzi filozoficznych, ani stosowaną filozofią wychowania, lecz na odwrót «filozofia jest teorią wychowania w najogólniejszych fazach» jest «ogólną teorią wychowania», teorią wychowania obejmującą wszystkie główne problemy i gałęzie nauk filozoficznych” (Sośnicki 1967: 90)<sup>8</sup>. Wydaje się również, że koncepcje traktujące filozofię jako formę terapii (egzystencjalnej, poznawczej) zawierają – mimo że nie wprost – tezę o tożsamości lub jakiejś formy współpracy omawianych tu dziedzin wiedzy. W takim duchu interpretować można stanowisko Ludwiga Wittgensteina o terapii jako funkcji filozofii. Uprawianie filozofii jest tu rodzajem edukacji i samoedukacji, której funkcją jest rozumienie (jako efekt analizy i objaśniania) słów, których znaczenie ustalone jest w konkretnych kontekstach pragmatyczno-językowych (Derra 2006; Woźniak 2013: 196–198), a zatem że: „Granice mego języka wskazują granice mego świata” (Wittgenstein 2006: 5–6). Teoria filozofii (metafilozofia) byłaby zatem ściśle związana z teorią edukacji (pedagogiką).

### A3. Argument ze zdań bazowych<sup>9</sup>

Każda dziedzina wiedzy posiada zbiór twierdzeń, które stanowią fundament jej logicznej struktury. Twierdzenia te nie muszą być nie tylko jednoznacz-

<sup>7</sup> „Możliwie najwnikliwsza definicja filozofii byłaby następująca: filozofia to teoria wychowania w jego najszerzej pojętych aspektach” (Dewey 1972: 455).

<sup>8</sup> Stanisław Gałkowski pogląd Deweya wyraża w mniej radykalny sposób, pisząc o względnej tożsamości pedagogiki i filozofii: „filozofia i pedagogika nie mają się do siebie tak, jak teoria i praktyka, lecz są dwoma rodzajami namysłu nad tą samą rzeczywistością, różniącymi się co najwyżej poziomem ogólności. Nie ma więc powodu, by jedną traktować jako całkowicie podporządkowaną drugiej” (Gałkowski 2017: 46).

<sup>9</sup> „Zdania bazowe” są tu rozumiane szeroko, tj. nie jako zdania zdające sprawę z doświadczenia (jak u Karla Poppera), ale jako zbiór zdań nie wymagających w danej dziedzinie uzasadnienia, a same stanowiące uzasadnienie dla innych zdań, tj. jako zdania fundamentalne w danej dyscyplinie.

nie rozumiane, ale i mogą wobec siebie pozostawać w relacji sprzeczności – mówimy wtedy o wielu paradygmatach w danej dziedzinie. Wyznaczają je twierdzenia ontologiczne, epistemologiczne czy antropologiczne. Podobnie rzecz się przedstawia w pedagogice, w której wieloparadygmatyczność nie jest kwestionowana.

Trzeci argument wyraża myśl, że podstawowe twierdzenia pedagogiki (aksjomaty, założenia) wywiedzione są z filozofii i stanowią przedmiot jej badań. Po pierwsze teorie i koncepcje pedagogiczne opierają się na twierdzeniach filozoficznych. Po drugie definicje wielu podstawowych pojęć pedagogiki konstruowane są na gruncie filozofii (filozofii edukacji)<sup>10</sup>. Fakt korzystania z filozofii w wymienionych tu już obszarach, widoczny jest głównie na gruncie pedagogiki ogólnej (metapedagogiki, pedagogiki filozoficznej), ale również, choć w mniejszym stopniu, w dydaktyce, korzystającej z epistemologii, w teorii wychowania – z etyki czy w pedagogice kultury – z estetyki. Systemy filozoficzne stanowią podstawę dla budowania teorii i koncepcji pedagogicznych (Gutek 2003: 19; Śliwerski 2006: 79–86; Hejnicka-Bezwińska 2015: 234–235). Fenomenologia, hermeneutyka, (neo)tomizm, filozofia analityczna czy teoria krytyczna stanowią podstawę dla pedagogiki fenomenologicznej, hermeneutycznej, realistycznej, analitycznej czy krytycznej. Zasadniczo „wszystkie kardynalne problemy pedagogiki wychodzą z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych. Obszar jej rozważań oscyluje wokół wyników badań samej filozofii” (Śliwerski 2006: 81).

#### A4. Argument z wartościowania

Rozważając ten argument, zwróćmy uwagę na następujące ujęcie pedagogiki:

Realizacja [...] zadania [pedagogiki – przyp. T.L.] pozwala uznać pedagogikę za naukę nie tylko teoretyczną, ale też praktyczną, a mówiąc jeszcze dokładniej: naukę łączącą swój empiryczno-normatywny charakter z charakterem teoretyczno-praktycznym. Przywołując fakty, pedagogika nie ucieka od ich oceny, wartościowania, od odpowiedzi na pytania: „jak powinno być”? Dając te odpowiedzi i odkrywając tajniki procesu wychowania, podpowiada rozwiązania ukierunkowane na „udoskonalenie praktyki” wychowawczej (Dziaczkowska 2014: 42).

---

<sup>10</sup> „Problemy definicyjne, klasyfikacyjne, historiozoficzne w pedagogice poszukującej syntezy w żaden sposób nie mogą uniknąć założeń, tez czy twierdzeń o charakterze filozoficznym. Podobnie rzecz się ma z pojęciami pedagogiki, które bezpośrednio lub za pośrednictwem psychologii czy socjologii wyrastają z określonej tradycji filozoficznej. Pojęcia te są tworzone na podstawie określonych dyrektyw metodologicznych filozofii” (Śliwerski 2006: 82).

Element wartościowania pojawia się w wielu próbach definicji pedagogiki. Wiąże się go nie tylko z problemem samych wartości jako powiązanych z celami edukacji, ale i z oceną teorii, koncepcji i praktyki edukacyjnej (Siegel, Phillips, Callan 2018; Hirst 2001: 136; Peters, Hirst 1970: 13). Z jednej strony mówi się zatem o wartościach jako o dobrach edukacji (np. mądrość, refleksyjność, samorozwój), z drugiej o wartościowaniu w zakresie oceny tego, czy np. praktyka edukacyjna realizuje uznane wcześniej wartości (Kunowski 1993: 39). Fakt, że pedagogika dokonuje takich ocen wynika z jej praktyczności. Pełni ona specyficzną funkcję, nie tylko ściśle poznawczą, ale i praktyczno-społeczną; odpowiada na praktyczne pytania związane z edukacją. Formułuje racjonalne odpowiedzi na pytania (np. nauczycieli) dotyczące tego, jakie treści, cele czy metody są, a jakie nie są właściwe (Sośnicki 1998: 102). Bogdan Suchodolski wiąże to ze społecznym oczekiwaniem od nauki pomocy w rozwiązywaniu praktycznych problemów (Suchodolski 1998: 276). Pedagogikę spośród innych nauk wyróżnia m.in. to, że podejmuje się odpowiedzi na te pytania i „nie waha się akceptować określonych ideałów, upowszechniać określonych wartości, pomagać ludziom w ich rozwoju” (Suchodolski 1998: 277). W ten sposób angażuje się w filozoficzne kwestie związane z wartościami. Musi odpowiedzieć na pytanie: jakie wartości i jak rozumiane powinny stanowić zbiory tych ideałów. Inaczej mówiąc, zarówno ze względu na potrzebę wartościowania w dziedzinie edukacji, jak i upowszechniania wartości oraz wyznaczania ideałów edukacyjnych (dóbr edukacji) nie może uniknąć odwołania (co do treści) do filozofii, a w szczególności aksjologii<sup>11</sup>.

#### A5. Argument ze związków pedagogiki z etyką – teoretyczny

Zgodnie z wcześniej wyrażonymi uwagami podstawową funkcją pedagogiki jest nie wyłącznie ta opisowa, ale i praktyczna (pedagogika jest nauką praktyczną). Oznacza to, że na jej gruncie podejmuje się próby rzeczywistego rozwiązania problemów związanych z edukacją. To z kolei wymaga wygenerowania w jej obszarze uzasadnionych sądów normatywnych. Zespół takich sądów wraz z ich uzasadnieniem (w tym: z teorią) i zdaniem będącymi ich konsekwencją logiczną – nazywamy *koncepcją* lub *systemem edukacyjnym*. Zadanie pedagogiki w związku z jej praktycznością polega zatem na próbach budowania koncepcji lub systemów edukacyjnych (dalej: koncepcja edukacji).

<sup>11</sup> Analizy tego rodzaju prowadzi się na gruncie pedagogiki ogólnej (metapedagogiki, pedagogiki filozoficznej).

Koncepcja edukacji tak rozumiana wykazuje strukturalne podobieństwo do koncepcji etyczno-normatywnych (Leś 2017a, 2017b). W obu przypadkach na podstawowym (w sensie logicznym) etapie mamy do czynienia z zasadami ogólnymi o charakterze założeń – stanowią je ogólnie wyrażone normy, pierwotne twierdzenia filozoficzne i zdania empiryczne. Z nich wyprowadzone są: w etyce – ogólna koncepcja działania moralnego, a w pedagogice – ogólna koncepcja działania edukacyjnego. Ostatnim etapem przed faktycznym podjęciem działania są: w etyce – szczegółowe wskazówki dotyczące działania moralnego, w pedagogice – szczegółowe wskazówki dotyczące działania edukacyjnego (Dziamski 2001: 152; Gałkowski 2007; Ossowska 1994: 148; Lazari-Pawłowska 1975: 497–509). Takie ujęcie koncepcji edukacji jako przedmiotu pedagogiki ujawnia zarówno strukturalne związki z etyką normatywną, ale i treściowe z filozofią (jako że filozofia stanowi jedną z logicznych podstaw tego systemu).

Podobnie rzecz się przedstawia z podstawowym pojęciem pedagogiki – *edukacją* (wychowaniem). Jest ono wysoce zaangażowane etyczno-normatywne. Jeśli rozumieć je standardowo tj. jako działanie, polegające na wprowadzaniu zmian rozwojowych w zakresie wiedzy, umiejętności, kompetencji i postaw, to jako kategoria działania, zorganizowane jest ze względu na określony cel (Filek 2002; Frankena 1973; Gilroy 1999; Standish 1999; Leś 2017a, 2017b). Wiąże się to z prostym faktem, w edukacji nie chodzi o dowolny cel zmian rozwojowych, ale mniej lub bardziej ogólnie – określony. Dookreślenie ostatecznego i nieredukowalnego celu wychowania nie może odbyć się bez wykorzystania twierdzeń etyczno-normatywnych.

#### A6. Argument ze związków pedagogiki z etyką – pragmatyczny

Argument ten odwołuje się do idei potrzeby uwzględnienia etyki w konstruowanych na gruncie pedagogiki koncepcji edukacyjnych na poziomie treści programów nauczania (O’Hear 1998; Nucci 2001: 169–194)<sup>12</sup>. Dotyczy to uczniów w ogóle, na każdym poziomie kształcenia instytucjonalnego, ale w szczególności samych nauczycieli i pedagogów (na poziomie kształcenia akademickiego). Argument ten opiera się na założeniu – wydaje się, że społecznie akceptowanym przynajmniej w cywilizacji zachodnioeuropejskiej – że edukacja nie

---

<sup>12</sup> Pomijam tu kwestię tego, czy i ewentualnie, w jaki sposób treści etyczne faktycznie stanowią element programów nauczania. Można ten argument jednak odczytać jako wspierający tezę głoszącą potrzebę kształcenia filozoficznego (w tym etycznego) w edukacji instytucjonalnej (i pozaformalnej).

powinna być indoktrynacją. Założone w niej cele muszą wiązać się z – na różne sposoby rozumianą – wolnością osobistą, otwartością na różnorodność światopoglądową, samorozwojem poznawczym, wiedzą jako wartością nie tylko pragmatyczną, ale i autoteliczną (Callan 1998; Pratte 1998; Feiberg 1998; Zbrzeźniak 2017).

Wobec takich założeń, etyka w edukacji i szerzej – w pedagogice, odgrywa szczególną rolę (Leś 2017a; Burroughs, Barkauskas 2017; Reut 2017). Po pierwsze jako wiedza etyczna umożliwia rozumienie zjawisk etyczno-społecznych, rozumienie podstawowych pojęć w tego rodzaju dyskursie, przekonania światopoglądowo-etycznych, pryncypiów uznawanych w różnych systemach etycznych czy rozumienie poszczególnych, kontrowersyjnych zagadnień etyczno-społecznych (np. aborcja, in-vitro, eutanazja, itp.). Po drugie etyka rozumiana jako poznawcze kompetencje metaetyczne (tj. analityczne), umożliwia kształcącej się jednostce racjonalną analizę np. dylematów moralnych związanych z sytuacjami życia społecznego, czy jak w przypadku nauczycieli, w szczególności edukacyjnego; pojęć i systemów etycznych ze względu na ich zróżnicowanie kontekstualne i w wymiarze porównawczym; społecznych, religijnych i kulturowych podstaw tych systemów czy ich roli w rozstrzygnięciach kwestii związanych z moralnością.

W ten sposób etyka jest warunkiem koniecznym realizacji zamierzonych celów edukacji, szczególnie w zakresie kształcenia kompetentnej społecznie jednostki. Jej rola widoczna jest szczególnie w zróżnicowanym światopoglądowo środowisku uczniowskim. Braki w tym obszarze mogą przyczyniać się nie tylko do nieadekwatnej wiedzy, a co za tym idzie nieadekwatnej oceny faktów społeczno-etycznych, ale i do absolutyzowania własnych przekonań a w następstwie – negatywnej czy wręcz przemocowej postawy wobec innych.

Pedagogika w zakresie konstruowania standardów nauczania, ze względów pragmatycznych, nie może być zatem wolna od filozofii (głównie etyki).

#### **A7. Argument z dziedziczenia przez pedagogikę problemów metaetycznych**

Argument ten związany jest z wcześniej wspomnianymi A4 i A5. Dotyczy jednak kwestii metateoretycznych, a nie treści norm etycznych (i wartości) obecnych w dziedzinie edukacji. Fakt, że pedagogika jest nauką normatywną, a zatem, że podejmuje próby, jak wskazano wcześniej, konstruowania koncepcji pedagogicznych czy wartościowania rzeczywistości edukacyjnej, wiąże się z tym, że z konieczności wikła się w problemy filozoficzne (w szczególności

metaetyczne) (Leś 2017a). Wyjaśnienie tych kwestii stanowi warunek konieczny dla możliwości udzielenia odpowiedzi na problemy pedagogiki. Wystarczy wspomnieć, że konstruowanie wyróżnionych koncepcji czy ich wartościowanie zakłada istnienie kryterium dla tychże. To angażuje pedagoga w podstawowe problemy związane ze sporami normatywnymi (w tym spory dotyczące systemów wartości) – status logiczny zdań i systemów normatywnych, ich własności, takie jak np. absolutność czy relatywność, kwestie związane z uzasadnieniem zdań normatywnych (logika deontyczna, normatywna), semantyka pojęć moralnych (np. dobro osobowe), teorie działania (w tym teleologia i problemy związane z działaniem w sytuacjach niepewności normatywnej). Brak odwołania się do odpowiedzi na te metaetyczne zagadnienia udzielanych na gruncie filozofii, uniemożliwia – bez narażania się na irracjonalność – realizację podstawowych zadań pedagogiki jako nauki.

#### A8. Argument ze źródeł metod badawczych

Pedagogika nie dysponuje specyficznymi dla siebie metodami badawczymi. Te, które stosuje się na jej gruncie mają swoją genezę albo w innych naukach społecznych (m.in. badania w działaniu, studium przypadku, wywiad, obserwacja) albo w empirycznych (m.in. quasi-eksperyment) albo humanistycznych (w tym w filozofii)<sup>13</sup>. Do najczęściej aplikowanych (w rozważanym kontekście) na gruncie pedagogiki należą hermeneutyka, fenomenologia i analiza filozoficzna. W przypadku pierwszej przyjmuje ona formę hermeneutyki pedagogicznej (m.in. Milerski 2011; Folkierska 1990; Sosnowska 2009; Sawicki 1996), a w drugiej – wprost fenomenologii stosowanej do fenomenów pedagogicznych lub w wersji empirycznej-jakościowej – fenomenografii (Ablewicz 2003; Gara 2009; Ryk 2010), w trzecim – pedagogikę analityczną (Sośnicki 1964). Każda z nich odgrywa w pedagogice istotną badawczo rolę. Hermeneutyka umożliwia rozumienia danych faktów, zjawisk i procesów edukacyjnych ze względu na ich kontekst (m.in. społeczny, kulturowy, polityczny, historyczny, religijny). Fenomenologia bada istotę fenomenów specyficznych dla dziedziny edukacji (m.in. wychowanie, samowychowanie, nauczanie, odpowiedzialność nauczyciela/ucznia). Fenomenografia umożliwia pedagogowi-badaczowi opis sposobów doświadczania i interpretowania rzeczywistości edukacyjnej przez np. uczniów i nauczycieli. Analiza filozoficzna natomiast poza analizą pojęć i relacji między nimi,

---

<sup>13</sup> Pomijam w tym miejscu dyskusję na temat tego czy metody filozoficzne są nimi w ścisłym sensie. Zainteresowanych odsyłam do Judyckiego (1993: 15–41).

umożliwia rekonstrukcję potocznych i naukowych koncepcji edukacyjnych, ich założeń i związków np. z systemami filozoficznymi, systemów przekonaniowych podmiotów badanych i samego badacza (ze względu na ich ewentualny wpływ na wybór celu, przedmiotu i metody badań). Dodatkowo pełni w pedagogice funkcję autokrytyczną, tj. jako krytyka wewnętrzna pozwala na identyfikację ewentualnych błędów, zarówno tych logicznych (związanych np. z definiowaniem pojęć czy uzasadnianiem tez), jak też i merytorycznych (związanych np. z konfrontowaniem ustaleń pedagogiki z danymi i teoriami innych dziedzin); „perspektywa pedagogiki filozoficznej chroni namysł nad wychowaniem i praktykę edukacji przed: skostnieniem w nadmiernej pewności siebie [...]” (Maliszewski 2017: 28). Pedagogika bez metod zaczerpniętych z filozofii utraciłaby zdolność do prowadzenia komplementarnych i pogłębionych badań.

### A9. Argument z metod dydaktycznych

Argumentacja ta sprowadza się do twierdzenia, że filozofia stanowi jedno ze źródeł metod dydaktycznych korzystnych z perspektywy procesu edukacyjnego. Uznając, że spośród wielu celów edukacji, te związane z samodzielnym i niezaangażowanym ideologicznie myśleniem (w obszarze osobistym, społecznym i moralnym) należą do podstawowych, to metody, których źródło stanowi refleksja filozoficzna, a które zakładają realizację takich celów powinny stanowić istotny element w konstruowanych w ramach pedagogiki standardach dydaktycznych<sup>14</sup>. W praktyce metody te (należące do grupy metod aktywizujących i problemowych), stają się albo częścią innych metod dydaktycznych (np. debaty oksfordzkiej) bądź też stanowią niezależną metodę (dialog sokratejski). W dyskusjach na ten temat podkreśla się szczególnie edukacyjny walor dialogu sokratejskiego (elenktyczny, majeutyyczny), etyki cnoty (w zakresie teorii kształtowania charakteru) czy analizy filozoficznej<sup>15</sup>. Metody te przyczyniają się do rozwoju człowieka w zakresie kompetencji społecznych i poznawczych oraz postaw moralnych: krytycznego i logicznego myślenia, zdolności operowania posiadaną wiedzą (w tym wyprowadzania konsekwencji działań z nią zgodnych

<sup>14</sup> Pozytywną wartość metod filozoficznych dostrzeżono również poza pedagogiką, m.in. w psychologii i psychoterapii. W pierwszym przypadku odgrywają istotną rolę w kształtowaniu kompetencji poznawczych (Birren, Svensson 2005). W drugim, w terapii poznawczo-behawioralnej (CBT) dialog sokratejski stanowi podstawowe narzędzie pracy terapeutycznej (Beck 2012: 228–233).

<sup>15</sup> Analiza filozoficzna jest tu rozumiana w sensie wąskim, tj. jako metoda – w ujęciu ogólnym – analizy pojęć i argumentacji, charakterystyczna dla filozofii analitycznej (Glock 2008).

i ich oceny), skromności poznawczej, świadomości istnienia wielu perspektyw w odniesieniu do określonego problemu, odporności na twierdzenia irracjonalne, wysokiej motywacji poznawczej, tolerancji wobec odmienności (Birren, Svensson 2005; Pobjewska 2011, 2014; Jodłowska 2012; Pietrański 2001). Jednym z relatywnie najczęściej stosowanych programów kształcenia z wykorzystaniem metod filozoficznych (odwołujących się do różnych tradycji) jest zaproponowany przez Matthew Lipmana (Lipman i in. 1997). Co warto podkreślić, badania wskazują, że sami praktycy edukacji podkreślają ważną rolę stosowania omawianych tu metod w procesie nauczania (Trepczyński i in. 2015), oraz że skuteczność w osiągnięciu zamierzonych wcześniej wspomnianych celów, jest wyższa niż metod, w których nie korzysta się z narzędzi filozofii (Gorard, Siddiqui, See 2015)<sup>16</sup>.

W związku z powyższym, rezygnacja z filozofii (w rozumieniu opracowanych na jej gruncie metod poszerzania i modyfikacji wiedzy, umiejętności, kompetencji i postaw) w ważnych obszarach teorii edukacji powoduje negatywne konsekwencje praktyczne, tj. niemożność lub istotne ograniczenie realizacji założonych celów.

#### A10. Argument z weryfikacji twierdzeń filozoficznych

Propozycje praktycznych rozwiązań (w postaci szczegółowych wskazówek bądź koncepcji edukacyjnych) formułowanych w odniesieniu do edukacji po to, aby w racjonalnym dyskursie o edukacji (w pedagogice) zostały zaakceptowane, muszą spełniać pewne warunki wstępne. Należą do nich m.in.: (a) warunek realizowalności, (b) zgodności z aktualną wiedzą naukową (np. z zakresu psychologii rozwojowej) oraz (c) etyczności (tj. bycie zgodnym z podstawowymi, akceptowanymi w danej społeczności normami moralnymi). Warunki takie nałożone są również na praktyczne propozycje dotyczące edukacji kierowane ze strony filozofów. Brak spełnienia (a), (b) i (c) powoduje, że niezależnie od poziomu złożoności i subtelności teorii z perspektywy pedagoga staje się ona jałowa i pozostaje w sferze edukacyjnych utopii. Pedagogika odgrywa tu zatem rolę weryfikatora idei filozoficznych w zakresie, w którym dotyczą one edukacji.

---

<sup>16</sup> Badano głównie skuteczność metody Lipmana. Badania wykazały dodatkowo, że aplikacja filozofii do edukacji przynosi skutek w postaci zmniejszenia różnic w zakresie niektórych kompetencji poznawczych między uczniami pochodzącymi ze środowisk dysfunkcyjnych, którzy wcześniej mieli relatywnie słabe wyniki w nauce a tymi z rodzin nie-dysfunkcyjnych.

Jako przykłady dla zobrazowania tej relacji posłużyć może z jednej strony naturalizm edukacyjny Rousseau (1955), z drugiej liberalizm edukacyjny Locke'a (1959) i etyka cnoty Arystotelesa (2018). Radykalny projekt Rousseau zakładał możliwość wychowania poza kulturą, którą traktował jako nośnik zniewalających i demoralizujących treści. To z kolei powoduje brak możliwości osiągnięcia szczęścia osobowego. Wolność, spontaniczność, realizację potrzeb i pragnień, a zatem i szczęście, ludzie osiągają dzięki naturze rozumianej zarówno jako życie zgodne z własnymi fizycznymi dyspozycjami i psychologicznymi preferencjami oraz jako życie w bliskim kontakcie z przyrodą<sup>17</sup>. Akceptując fakt, że to oryginalna i śmiała koncepcja radykalnej zmiany społecznej, nie spełnia ona warunków (a), (b) i (c). Nie jest zgodna z wiedzą psychologiczną dotyczącą m.in. rozwoju człowieka i roli edukacji w krytycznych okresach rozwojowych, a co za tym idzie, nie jest realizowalna. Cele, które zostały w niej sformułowane nie mogą zostać osiągnięte, chyba, że pozornie i za cenę odrzucenia standardów moralnych. W przypadku liberalizmu edukacyjnego (Wrońska 2012) i etyki cnoty problemy jak wyżej nie występują (lub występują w zdecydowanie mniejszym stopniu) (Szutta 2015; Hohol 2016)<sup>18</sup>. Założenia dotyczące kształtowania racjonalności (mądrości teoretycznej i praktycznej), postawy krytycznej i niedogmatycznej, kształtowania charakteru, postaw moralnych czy szczegółowe wskazówki dotyczące m.in. stosowania kar, nie stoją w sprzeczności ze wspomnianymi warunkami.

Brak konfrontacji powstających w ramach filozofii koncepcji dotyczących edukacji z wiedzą pedagogiczną naraża ją na zarzut archaiczności, utopijności czy ideologiczności.

### A11. Argument z praktyki edukacyjnej

Ostatni z wymienionych tu argumentów dotyczy sfery praktyki edukacyjnej i opiera się na analogii dotyczącej relacji filozofii do innych nauk (głównie medycyny) oraz na możliwości budowania teorii etycznych, wychodząc nie od pryncypiów etycznych, ale od danych empirycznych (Czeżowski 1975).

---

<sup>17</sup> Rousseau proponował, aby dzieci nie czytały książek przez 12 rokiem życia, a naukę czytania, pisania czy oglądy społecznej należy rozpocząć niezależnie od wieku, w odpowiedzi na wyrażone pragnienie dziecka. Rodzic czy nauczyciel pełni tu rolę wspomagającą i ingerującą prawie wyłącznie w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia dziecka a nie kierującą jego rozwojem.

<sup>18</sup> W przypadku etyki cnoty sprawa nie jest jednoznaczna. Krytyce poddaje się część jej psychologicznych założeń i akontekstualność. W sprawie odpowiedzi na tę krytykę zob. Szutta 2012.

Otóż etyka medycyny (bioetyka) rozwija się nie tylko poprzez aplikację ogólnych zasad etycznych do poszczególnych zagadnień medycyny, ale i przez fakt, że praktycy (np. lekarze) m.in. w związku z rozwojem technologicznym spotykają się z problemami, które na poziomie etyczno-teoretycznym wyłącznie przez filozoficzne spekulacje prawdopodobnie nie mogłyby się pojawić. Dotyczy to praktyk związanych z klonowaniem, in-vitro, aborcją, eutanazją czy przeszczepem narządów. W ten sposób praktyka medyczna stanowi źródło problemów badawczych dla analiz filozoficznych, wzbogacając co do treści i metod ogólnie rozumianą teorię moralności. Podobnie w przypadku praktyki edukacyjnej. Charakter tych działań może być na tyle specyficzny, że żadna dotychczasowa teoria etyczna nie będzie w stanie odpowiedzieć na związane z nią problemy etyczne. Tak jak w medycynie i tu związane jest to z rozwojem nowych technologii, ale też dynamiką społeczną i globalizacją. Pedagogika traktowana jako nośnik informacji o praktykach edukacyjnych, może służyć jako inspiracja dla podejmowania nowych lub czynionych na nowy sposób analiz etyczno-normatywnych i metaetycznych.

## Konkluzje

W artykule przedstawiłem istniejące (w dyskursie filozoficznymi i pedagogicznym) i dotąd wyraźnie nie zidentyfikowane obszary zachodzenia związków filozofii i pedagogiki oraz podano argumenty na ich rzecz. Część z argumentów ma charakter teoretyczno-pojęciowy, inne pragmatyczny. W konkluzji należy stwierdzić, że trudno o jednoznaczną ocenę charakterystyki tej relacji. Jej identyfikacja wymaga odwołania się do wskazanych obszarów. To dopiero pozwoli na podstawowe ustalenie ewentualnej zależności i dalej, po uwzględnieniu ich charakterystyki, stopnia autonomii jednej z tych dziedzin wobec drugiej.

Zależność pedagogiki od filozofii stwierdzić można w następujących obszarach i w powiązanych z nimi argumentami: obszar genetyczno-historyczny (a) i (A1) – na mocy historyczno-genetycznych powiązań tych dziedzin, w których filozofia przez długi okres stanowiła właściwe pole rozważań nad edukacją; strukturalno-instytucjonalny (b) i (A2) – w związku z twierdzeniem o zawieraniu się podstawowych problemów pedagogiki w zakresie etyki; zdań bazowych (c) i (A3) – w związku faktem, że podstawowe twierdzenia pedagogiki wywiedzione są filozofii i stanowią przedmiot jej badań; wartościowania (d) i (A4) ze względu na to, że w wartościowaniu rzeczywistości edukacyjnej pedagogika

nie może uniknąć odwołania, co do treści, do filozofii (w szczególności aksjologii); problemów etycznych (e) i (A5) oraz (A6) – jako że po pierwsze (w wymiarze teoretycznym), podstawowe pojęcia pedagogiki zaangażowane są etyczno-normatywnie i po drugie (w wymiarze praktycznym), w zakresie, w którym etyka (jako wiedza i umiejętności metaetyczne) jest warunkiem koniecznym realizacji zamierzonych celów edukacji; problemów metaetycznych (f) i (A7) – w związku z dziedziczeniem przez pedagogikę problemów metaetycznych; metod badawczych (g) i (A8) – z powodu wykorzystywania w pedagogice metod badawczych powstałych na gruncie filozofii; metod dydaktycznych (h) i (A9) – z powodu wykorzystywania w pedagogice metod dydaktycznych powstałych na gruncie filozofii.

Z odwrotną sytuacją, tj. zależności filozofii od pedagogiki, mamy do czynienia w obszarze strukturalno-instytucjonalnym (b) i (A2) – w związku z jedną z interpretacji tego argumentu, w której filozofia jest częścią pedagogiki jako teoria wychowania bądź jako terapia egzystencjalno-poznawcza; w obszarze weryfikacji twierdzeń jednej dziedziny przez drugą (i) i (A10) – wobec twierdzenia, że wiedza pedagogiczna stanowi kryterium dla oceny adekwatności budowanych na gruncie filozofii koncepcji edukacji; obszarze praktyki edukacyjnej (j) i (A11) – jako że pedagogika jako nośnik informacji o praktyce edukacyjnej może stanowić inspirację dla podejmowanych na gruncie filozofii analiz.

Zarówno w sensie ilościowym, jak i jakościowym zależność tych dwóch dziedzin ma charakter w zdecydowanej mierze asymetryczny. W większości obszarów pedagogika zależy od filozofii, w niewielkiej części filozofia od pedagogiki. Waga pedagogiki dla filozofii nie jest tak duża jak w przypadku odwrotnym, gdzie zależność ta przyjmuje wymiar warunków koniecznych. Tak jak filozofia może funkcjonować bez pedagogiki, jedynie w niewielu obszarach narażając się na archaiczność, utopijność i nieuwzględnienie specyfiki niektórych problemów, tak pedagogika bez filozofii traci istotną część wiedzy i zdolności do rozwiązywania stawianych na jej gruncie problemów. Wyrażając tą myśl ogólnie, filozofia jest konieczna dla możliwości uprawiania pedagogiki, ale nie odwrotnie.

Tym, co decyduje o tak silnym związku pedagogiki z filozofią jest jej normatywne zaangażowanie. Odróżnia to pedagogikę od innych nauk społecznych, jak socjologia i psychologia. W ich przypadku wielu z tych obszarów i związanych z nimi argumentów nie dałoby się wskazać. To, po pierwsze, świadczy o tym, że pedagogika nie jest wyłącznie nauką społeczną, ale zarazem humanistyczną, po drugie, że fakt takich a nie innych jej związków z filozofią, nie umniejsza jej roli poznawczej, nie musi stanowić jej wady. Porównania jej

wyłącznie z jednej strony z filozofią, a z drugiej z psychologią i socjologią nie uwzględniają jej specyfiki. W tym miejscu warto powtórzyć słowa Suchodolskiego, że pedagogika jest „po prostu inną nauką o innym człowieku”<sup>19</sup>.

## Bibliografia

- Ablewicz K. 2003. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Arystoteles 2018. *Etyka Nikomachejska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Beck J.S. 2012. *Terapia poznawczo-behawioralna. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Birren J.E., Svensson C.M. 2005. *Wisdom in history*, [w:] *A Handbook of Wisdom. Psychological Perspectives*, red. R.J. Sternberg, J. Jordan, Cambridge University Press, New York.
- Bronk A. 2005. *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Burroughs M.D., Barkauskas N.J. 2017. *Educating the Whole Child: Social-emotional learning and ethics education*, „Ethics and Education”, nr 12/2.
- Callan E. 1998. *Pluralism and Civiv Education*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 3, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Cichosz M. 1996. *Koncepcja pedagogiki Sergiusza Hessena na tle przyjmowanych założeń*, „Studia Pedagogiczne”, nr 24.
- Czeżowski T. 1975. *Etyka jako nauka empiryczna*, PWN, Warszawa.
- Derra A. 2006. *Filozofia jako opis i terapia. Propozycja Ludwiga Wittgensteina*, „Diametros”, nr 8.
- Dewey J. 1972. *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Dewey J. 2005. *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Dziaczkowska L. 2014. *Akademickie problemy z metodologią pedagogiki*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 1/6 (42).

---

<sup>19</sup> „Pedagogika funduje inną, alternatywną koncepcję nauki o człowieku, koncepcję na wskroś humanistyczną. W koncepcji tej akcentuje się rolę potencjalności i możliwości, przeciwstawiając się zawężającym ujęciom faktyczności; koncepcja ta ujmuje człowieka w perspektywie jego powołania, a nie w uzależnieniu od okoliczności losowych; koncepcja ta traktuje człowieka egzystencjalnie, a nie funkcjonalnie czy pragmatycznie czy utylitarnie; w tej koncepcji szuka się człowieka we wspólnocie z drugim człowiekiem, człowieka wyzwolonego z więzów alienacji, człowieka, którego praca ma charakter twórczy, a nie po to, aby osiągał zysk. I wreszcie koncepcja ta ujmuje człowieka w procesach historycznego wytwarzania wartości, a nie w procesach uwikłania w walkę o władzę. W ten sposób pedagogika przeciwstawia się zasadniczo koncepcjom i metodom badań panującym w naukach o człowieku. Jest po prostu inną nauką o innym człowieku” (Suchodolski 1998: 278).

- Dziamski S. 2001. *Metody konstruowania systemów etycznych*, [w:] *Etyka w teorii i praktyce*, red. Z. Kalita, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 152.
- Feinberg J. 1998. *Child's Right to an Open Future*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 3, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Filek J. 2002. *Fenomenologia wychowania*, [w:] tenże, *Filozofia jako etyka*, Znak, Kraków.
- Folkierska A. 1990. *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Frankena W. 1973. *Education*, [w:] *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*, vol. 2, red. Philip P. Wiener, Charles Scribner's Sons, New York.
- Galkowski S. 1999. *Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze”, nr 12.
- Galkowski S. 2007. *Ancilla pedagogiae. Czy antropologia filozoficzna może rozstrzygać spory pedagogów?*, [w:] *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn i M. Miksza, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Galkowski S. 2017. *Filozofia a pedagogika. Współzależności i granice*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 62/1 (243).
- Gara J. 2009. *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Gara J. 2017. *Refleksyjna problematyka tego, co filozoficzne w tym, co pedagogiczne oraz tego, co pedagogiczne w tym, co filozoficzne*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 62/1 (243).
- Gilroy P. 1999. *The aims of education and the philosophy of education: the pathology of an argument*, [w:] *The Aims of Education*, red. R. Marples, Routledge, London.
- Glock H.J. 2008. *What is analytic philosophy?*, Cambridge University Press, New York.
- Gorard S., Siddiqui N., See B.H. 2015. *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*, Education Endowment Foundation, Durham University.
- Górniewicz J. 1995. *Dyskurs filozoficzny a dyskurs pedagogiczny o wychowaniu. Na marginesie rozważań nad krytyką rozumu pedagogicznego*, [w:] *Racjonalność pedagogiki*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, WSP, Bydgoszcz.
- Gutek G. 2003. *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Hejnicka-Bezwińska T. 2015. *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*, Difin, Warszawa.
- Hirst P.H. 2001. *Educational Theory*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 1, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Hohol M. 2016. *Od samokontroli do cnoty. O mechanizmach moralności*, Copernicus Center Press, Kraków.
- Jodłowska B. 2012. *Pedagogika sokratejska*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Judycki J. 1993. *Czy istnieją specyficzne metody filozoficzne?*, „Kwartalnik Filozoficzny”, nr 21/4, s. 15–41.
- Kunowski S. 1993. *Podstawy pedagogiki współczesnej*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Lazari-Pawłowska I. 1975. *Model dedukcyjny w etyce*, [w:] *Metaetyka*, red. Lazari-Pawłowska, PWN, Warszawa.

- Legutko R. 2013. *Sokrates. Filozofia męża sprawiedliwego*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Leś T. 2017a. *O ścisłych związkach pedagogiki z etyką*, „Hybris”, nr 36.
- Leś T. 2017b. *The research potential of educational theory: On the specific characteristics of the issues of education*, „Educational Philosophy and Theory”, nr 49/14.
- Lewowicki T. 1997. *Humanistyka i pedagogika – o związkach rzeczywistych i osobliwych*, [w:] *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. A. Pluta, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.
- Lipman M., Sharp A., Oscanyan A. 1997. *Filozofia w szkole*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Locke J. 1959. *Mysli o wychowaniu*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław–Warszawa.
- Maliszewski K. 2017. *Po(k)ruszyć sen – pedagogika filozoficzna jako wybuchowe poszukiwanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 62/1 (243).
- Milerski B. 2011. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa.
- Nucci L. 2001. *Education in the Moral Domain*, Cambridge University Press, Cambridge.
- O’Hear A. 1998. *Moral education*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 4, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Ossowska M. 1994. *Główne modele systemów etycznych*, [w:] *O wartościach, normach, problemach moralnych*, red. M. Środa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Peters R.S., Hirst P.H. 1970. *The logic of Education*, Routledge and Kegan Paul Ltd., London.
- Peters R.S., Hirst P.H. 2001. *Education and philosophy*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 1, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Pietrasieński Z. 2001. *Mądrość czyli świetne uposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Pobojewska A. 2014. *O istotnej kompetencji nauczyciela filozofii i etyki*, „Studia Philosophiae Christiana”, nr 50/4.
- Pratte R. 1998. *Cultural diversity and education*, [w:] *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, vol. 3, red. P.H. Hirst, P. White, Routledge, London.
- Reut M. 2017. „Etyka praktyczna”, *otwartość i dramat rozumienia. Uwagi o relacji filozofii i pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 62/1 (243).
- Rousseau J.J. 1955. *Emil czyli o wychowaniu*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa.
- Ryk A. 2010. *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Sawicki M. 1996. *Hermeneutyka pedagogiczna*, Semper, Warszawa.
- Siegel H., Phillips D.C., Callan E. 2018. *Philosophy of education*, [w:] *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/> (dostęp: 20.10.2018).
- Sosnowska P. 2009. *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Sośnicki K. 1964. *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Sośnicki K. 1967. *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

- Sośnicki K. 1998. *Jak rozumieć pedagogikę filozoficzną*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, red. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Spencer H. 2002. *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Standish P. 1999. *Education without aims*, [w:] *The Aims of Education*, red. R. Marples, Routledge, London.
- Suchodolski B. 1998. *Pedagogika jako nauka o człowieku*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, red. S. Wołoszyn, Wydawnictwo Strzelec, Kielce.
- Szutta N. 2012. *Dyskusja z sytuacjonistyczną krytyką etyki cnót. Odpowiedź na zarzuty Gilberta Harmana*, „Diametros”, nr 31.
- Szutta N. 2015. *Wychowanie moralne z perspektywy etyki cnót*, „Diametros”, nr 46.
- Śliwerski B. 2006. *Wprowadzenie do pedagogiki*, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Trepczyński M., Stanaszek A., Grudniewska M. Gmaj I. 2015. *Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Wasilewski M. 2007. *Paideutyka Protagorasa i Platona*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Wittgenstein L. 2006. *Tractatus Logico-Philosophicus*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wołoszyn S. 1995. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, Dom Wydawniczy Strzelec, Warszawa.
- Wołoszyn S. 1997. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Warszawa.
- Wołoszyn S. 1998a. *Procesy dyferencjacji i integracji w naukach o wychowaniu*, [w:] *tenże, Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Wołoszyn S. 1998b. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, Dom Wydawniczy Strzelec, Warszawa.
- Woźniak C. 2013. *Okamgnienie. Doświadczenie źródłowe a granice filozofii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wrońska K. 2012. *Pedagogika klasycznego liberalizmu w dwugłosie: John Locke i John Stuart Mill*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Zbrzeźniak U. 2017. *Czy może istnieć edukacja bez filozofii?*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 62/1 (243).