

Stanisław Galkowski
Akademia Ignatianum

Filozofia a pedagogika. Współzależności i granice¹

Summary

PHILOSOPHY AND PEDAGOGY. INTERDEPENDENCES AND BOUNDARIES

The aim of this article is to determine the status of philosophy of education among the other philosophical disciplines and to consider its place within the framework of pedagogical sciences. The relationship between pedagogy and philosophy has been analysed with emphasis on the conditions to be met by philosophy that it could be useful as an instrument helping in reflection on education. The article also discusses the way in which could be useful. Successively, the question is posed on how data obtained during the pedagogical reflection can influence philosophy itself. In conclusion, referring to the achievements of Alasdair MacIntyre, an attempt to draw philosophical procedures allowing to assess given pedagogical concepts is presented.

Key words: philosophy of education, pedagogy, education, science.

red. Paulina Marchlik

Swoją refleksję nad powiązaniem pedagogiki i filozofii chciałbym zacząć od przytoczenia cytatu ze sztandarowego dzieła Johna Deweya *Demokracja i wychowanie*. Od zdania, którego dziwnym trafem, większości jego komentatorów udało się nie dostrzec, a ci którzy jakimś cudem zwrócili uwagę na tę wypowiedź, uznali ją za zaskakującą i dziwaczną (por. Gutowski 2002: 62). Mówiąc krótko, nikt jej nie zrozumiał. „Możliwie najwnikliwsza definicja filozofii byłaby

¹ Prezentowany tekst jest przeredagowanym zapisem mojego wystąpienia podczas panelu *Pedagogika a filozofia. Źródła, konteksty, granice*. Powstał artykuł nieco prowokacyjny, który – mam nadzieję – dostarczy racjonalnych argumentów zainteresowanym dyskusją nad całościową wizją poruszanych zagadnień.

następująca: **Filozofia to teoria wychowania** [podkreśl. S.G.] w jego najszerszej pojętych aspektach” (Dewey 1972: 455).

Pierwszą część niniejszego testu uczynię komentarzem do powyższej wypowiedzi Deweya. Do tej pory relację między filozofią a pedagogiką przeważnie filozofowie pojmowali w ten sposób, że z ogólnych założeń metafizycznych, epistemologicznych i antropologicznych wyprowadzano filozofię wychowania, której ukonkretnieniem była pedagogika pojmowana jako nauka praktyczna.

Przejście od filozofii do pedagogiki traktowano jako drogę od ogółu do szczegółu, a od szczegółu do praktycznej implementacji. Pedagogika pozostaje więc jakby podnóżkiem myśli filozoficznej. Tymczasem Dewey każde nam odwrócić tę perspektywę zamiast podnóżka widzieć koronę. Dlaczego?

Po pierwsze dlatego, że życie ludzkie jest jednością, możemy w nim wyróżnić pewne sfery, ale „wyróżnić, nie znaczy rozdzielić”, a refleksja nad życiem nie ma stanowić autonomicznej i samowystarczальной dziedziny, lecz winna w miarę możliwości podążać za nim. Typowe dla pragmatyzmu amerykańskiego przekonanie, że myśl i działanie człowieka stanowią jedną całość, doprowadziło do zanegowania dychotomii poznania i działania, aby zawsze dawać pierwszeństwo temu ostatniemu czynnikowi. W życiu ludzkim najistotniejsze jest działanie – nieustanny rozwój, a wszystko inne jest mu w jakiś sposób podporządkowane. Filozofia, będąc refleksją nad rozwojem człowieka, tym samym jest teorią wychowania.

Po drugie, wbrew najczęściej pojawiającej się opinii (por. Legowicz 1975: 4) 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.

Po trzecie istnieje wyraźny związek między poznaniem teoretycznym a procesem przekształcania się, autokreacji człowieka. Związek ten najdobitniej można zauważyć na przykładzie starożytnej filozofii greckiej. Podstawowym celem filozofii była wtedy niewątpliwie kontemplacja bytu. Niemniej „grecka «kontemplacja» strukturalnie zawiera w sobie określoną postawę praktyczną w stosunku do życia. Znaczący to, że grecka *theoria* nie jest jedynie wiedzą o charakterze intelektualnym i abstrakcyjnym, lecz jest także wiedzą życiową, albo – by wyrazić się inaczej – jest wiedzą, która strukturalnie domaga się wprowadzenia w życie i zazwyczaj idzie z nim parze” (Reale 1994: 485).

Związek wychowania i filozofii jest więc głębszy niż powiązanie, jakie zachodzi między poznaniem a jego przedmiotem. Uprawianie filozofii można

traktować nie tylko jako refleksję m.in. nad wychowaniem, ale jako sam akt przekształcania podmiotu poznającego czyli akt wychowawczy.

Filozofia jest umiłowaniem mądrości, jest więc również jej szukaniem, jest przejściem (a przynajmniej próbą takiego przejścia) od stanu, gdzie tej mądrości nie ma, a więc życia w pewnej mierze nieprawdziwego i nieautentycznego, do nowego – lepszego – stanu, gdzie ta mądrość nam przysługuje, gdzie możemy osiągnąć wyższy stopień bytu poprzez swą samoświadomość, widzenie świata takim, jaki on jest naprawdę, osiągnięcie wewnętrznego spokoju i autentycznej wolności. W tej perspektywie: „filozofia ukazała się jako ćwiczenie myśli, woli, całego bytu, podjęte w staraniu o osiągnięcie pewnego stanu – mądrości, zresztą prawie niedostępnej człowiekowi. Filozofia stanowiła metodę duchowego postępu wymagającą radykalnego zwrotu, dogłębnej zmiany sposobu bycia. Była sposobem życia przez trud jej ćwiczeń uprawianych dla zdobycia mądrości. Lecz była nim także przez swój cel: mądrość samą. Bo mądrość nie tylko pozwala poznawać, **pozwala «być inaczej»**” (Hadot 1992: 222; por. Jaeger 1997; Kurdziałek 1997).

W ten właśnie sposób Pierre Hadot interpretuje całą filozofię starożytną. Wydaje się jednak, że przekonanie, iż filozofia zawiera zawsze w sobie pierwiastek „pracy nad sobą”, można z pewnymi zastrzeżeniami rozciągnąć na całą filozofię, aż do czasów najnowszych. Problem leży ostatecznie w definicji filozofii. Pojęcie filozofii wychowującej jest niewątpliwie bardziej do przyjęcia w ramach np. hermeneutyki Gadamera niż jakiejś wersji filozofii scholastycznej czy analitycznej (por. Hogan, Smith 2003).

Jeżeli przyjmujemy definicję tej nauki jako czysto teoretycznej kontemplacji świata – *scire propter ipsum scire*, to teza o związku filozofii i wychowania wydawać się może nie do przyjęcia. Jednak nawet przy tak określonej filozofii trzeba pamiętać, iż oprócz swoich funkcji istotnych ma ona również „skutki uboczne”. I takim „skutkiem ubocznym” uprawiania filozofii jest przekształcanie podmiotu filozofującego. Choć nie jest to jej główną funkcją, filozofia ma zatem również znaczenie wychowawcze.

Życie ludzkie polega na nieustannym rozwoju, rozwój zaś polega m.in. na uświadamianiu sobie tego faktu. Filozofia polega przecież na uzyskiwaniu samoświadomości. A jednocześnie refleksja nad rozwojem jest teorią wychowania.

Ergo – powtarzając za Deweyem – „Filozofia to teoria wychowania w jego najszerszej pojętych aspektach”.

Należałoby zatem mówić o filozofii i pedagogice jako o pojęciach, których zakres krzyżuje się czy też jako o biegunach szerokiego spektrum refleksji nad

człowiekiem. Można wskazać, co w filozofii na pewno nie jest pedagogiką, jak również to, co w pedagogice na pewno nie należy do filozofii. Lecz oś, wokół której obraca się cała pedagogika jako teoria wychowania, leży również w kompetencjach filozofii. A jednocześnie jest ona tym, do czego sprowadzają się wszelkie wysiłki filozoficzne.

Filozofia wychowania stanowi kulminację filozofii w znaczeniu funkcjonalnym, patrząc z punktu widzenia życia człowieka. Życie ludzkie polega na nieustannym przekształcaniu się, na (mniej lub bardziej świadomym) budowaniu siebie, a refleksja nad tym – jest właśnie filozofią wychowania.

„Wyższość” filozofii wychowania ma charakter również wewnątrzfilozoficzny, gdyż zawiera w sobie całą filozofię, znajduje się na „szczytach filozoficznych potrzeb”, czyli odwołuje się do założeń (bezpośrednio lub przynajmniej pośrednio) wszystkich innych dyscyplin. Natomiast nader rzadko przedstawiciele innych dyscyplin nawiązują do jej dorobku. Zgodnie więc z definicją Arystotelesa można ją określić celem filozofii. „[...] cel bowiem jest tym, ze względu na co wszyscy wszystko inne czynią” (Arystoteles 1996: 86).

Granice

Jak widać (nie będę tu specjalnie oryginalny) mimo że dyscypliny te zachowują wzajemną autonomię pod względem metody i przedmiotu badań, istnieje między nimi szereg współzależności.

Filozofię wychowania można uprawiać na dwa sposoby (przy czym nie są nawzajem się wykluczające i można je z powodzeniem łączyć, traktując komplementarnie).

Pierwszy sposób – częściej spotykany w filozofii anglosaskiej, nawiązującej do dorobku filozofii analitycznej, Wittgensteina czy Locke’a – to krytyczna analiza już istniejących teorii i praktyk wychowawczych pod kątem ich spójności wewnętrznej, badanie ich zgodności z deklarowanymi celami i zasadami oraz analiza języka pedagogicznego i jego podstawowych pojęć (np. takich jak wychowanie, edukacja, nauczanie, rozwój, indoktrynacja).

Druga metoda uprawiania filozofii, typowa raczej dla filozofii kontynentalnej, podejmuje zadanie całościowego i perspektywicznego umiejscowienia wychowania w szerszym kontekście koncepcji społeczeństwa i człowieka. Zajmuje się ona wyjaśnieniem prawomocności i sensu wychowania oraz analizą tego procesu (wskazanie, kto jest jego podmiotem, co jest przedmiotem wychowania,

co może podlegać wychowaniu, w jakich etapach ono przebiega). Na podstawie tych analiz ma ona wskazać cele, jakie wychowanie powinno realizować oraz sposoby (przynajmniej w ogólnych zarysach) ich osiągnięcia.

Edukacja (w tym wychowanie) nie jest dziedziną autonomiczną. Z jednej strony zawsze jest zależna od filozofii w określaniu swych celów, z drugiej potrzebuje oparcia w naukach szczegółowych, przede wszystkim psychologii, które określając ogólne prawa rządzące psychiką i zachowaniem ludzkim, pozwalają stworzyć metody i programy wychowawcze prowadzące do przyjętych celów.

Filozofia wychowania pełni więc wobec pedagogiki podwójną rolę, z jednej strony służebną, stanowiąc narzędzie analiz pozwalających zwiększyć samoświadomość pedagoga, a z drugiej, wskazując cele wychowania, ma w pewnym stopniu nadrzędną funkcję (co jednak nie przekreśla autonomii pedagogiki jako nauki, gdyż o tym decyduje odrębność metody i przedmiotu badań).

Granica między filozofią a pedagogiką jest więc płynna, nieostra, i moim zdaniem, w praktyce niemożliwa do jednoznacznej demarkacji, wytyczenie jej jest zresztą nikomu, z wyjątkiem skrajnych purystów metodologicznych, niepotrzebne.

Jeżeli jednak musimy to zrobić, choćby ze względu na praktykę akademicką, to różnicy między nimi należy szukać w poziomie ogólności rozważań.

Problem wychowania można rozpatrywać na czterech poziomach.

Pierwszy to fundamentalne dla danego systemu filozoficznego przesłanki i przekonania, należące do ontologii i epistemologii oraz wynikająca z nich koncepcja człowieka i moralności. Nie odnoszą się one wprost do wychowania, niemniej stanowią podstawę, na której można stworzyć jego teorię.

Następny poziom to nadbudowana na poziomie poprzednim ogólna koncepcja wychowania, określająca, czym ono jest, jakie są jego funkcje i cele oraz w najogólniejszy sposób wskazująca sposoby ich osiągnięcia.

Poziom trzeci to mniej lub bardziej ogólne konsekwencje poziomu pierwszego i drugiego: poszczególne systemy oraz metody wychowawcze i różne szkoły pedagogiczne, mniej lub bardziej świadomie nawiązujące do twierdzeń sformułowanych na poprzednich poziomach. Poziom ten jest bardzo pojemny. Zawiera się w nim zarówno pedagogika ogólna, jak też szczegółowe wskazówki pracy z dziećmi.

Czwarty poziom obejmuje praktykę wychowawczą – konkretne sytuacje i decyzje wychowawców podejmowane w bezpośrednim kontakcie ze swoimi podopiecznymi. W sytuacji idealnej praktyka wychowawcza stanowiłaby prostą aplikację teorii wypracowanej na ogólniejszych poziomach do konkretnych

sytuacji pojawiających się podczas pracy z dziećmi. W rzeczywistości jednak często (może nawet bardzo często) stanowi zdroworozsądkowe podejście, w stosunkowo niewielkim stopniu kierowane znanymi teoriami.

W pewnym przybliżeniu filozofię wychowania można ulokować na poziomie drugim. Jednakże, jeśli metaetyka i etyka normatywna znajdują się na poziomie pierwszym, a filozofia wychowania, koncentrująca się na rozważaniach dotyczących rozwoju człowieka, jest pewnym aspektem rozważań etycznych, to granica między poziomem pierwszym a drugim jest płynna i trudna do dokładnego wytyczenia. Z kolei granice między filozofią wychowania a pedagogiką można przeprowadzić tam, gdzie kończy się prawomocne używanie metod filozoficznych, czyli między poziomami drugim i trzecim. Granica ta jednak jest zatarta również z uwagi na to, że obie strony (zwłaszcza pedagogika ogólna) mają tendencję do jej przekraczania.

Współzależności

Po co pedagogice filozofia?

Filozofia służy pedagogice. *Philosophia est ancilla paedagogiae*. Z takim określeniem zależności między tymi dziedzinami wiązać się mogą pewne problemy. Może to prowadzić np. do podporządkowania teoretycznej refleksji filozoficznej doraźnym praktykom społecznym, co na szczęście zdarza się rzadko, właściwie tylko w ramach ustrojów totalitarnych, dobierających ideologię do bieżącej polityki. Określenie filozofii jako służebnicy pedagogiki nie ma odbierać jej niezależności, lecz podkreślać wagę racjonalnego myślenia filozoficznego przy konstruowaniu teorii pedagogicznych. Uprawianie filozofii jest konieczne przy każdej poważniejszej próbie podjęcia refleksji nad wychowaniem. Filozofia służy pedagogice, gdyż to dzięki jej analizom możliwe jest określenie celów wychowania, relacji między wychowawcą a wychowankiem, umiejscowienie problemu wychowania w szerszym kontekście społecznym, a więc to, co jest podstawą opracowania wszelkich metod wychowawczych.

Niewykorzystanie filozofii z jej aparatem krytycznym przy konstruowaniu teorii wychowawczych może doprowadzić do podporządkowania wychowania myśleniu utopijnemu, apriorycznym i bezkrytycznym spekulacjom mającym na celu zbudowanie „nowego wspianalego świata”. Jest to niebezpieczeństwo nawet większe niż podporządkowanie wychowania bieżącej polityce, gdyż upra-

wianie doraźnej polityki przeważnie jest ograniczone oporem materii i zdrowym rozsądkiem, tymczasem myślenie utopijne z definicji nie jest tym związane (por. Sikora 1982: 5–7). Niebezpieczeństwo to podkreśla wagę filozofii dla pedagogiki, gdyż określenie statusu (w tym stopnia jej arbitralności i dowolności) teorii formułującej cel wychowania jest już problemem filozoficznym.

Oznacza to, że pedagogika potrzebuje całej filozofii (a przede wszystkim filozofii człowieka), a nie tylko filozofii wychowania.

Nie ulega wątpliwości, że antropologia filozoficzna jest pierwotna – w sensie systemowym – wobec filozofii wychowania oraz pedagogiki, czyli że wiedza o tym, kim jest człowiek, wyprzedza wiedzę o jego rozwoju. Można więc powiedzieć, że pedagogika wynika z antropologii filozoficznej i etyki.

Pedagogika jest nadbudowana na filozofii w tym sensie, że jeżeli mamy już gotową wizję człowieka, społeczeństwa oraz moralnego postępowania człowieka, a także wzajemnych relacji między tymi elementami (nie jest w tym momencie ważne, skąd tezy te się wzięły i na jakiej podstawie je zaakceptowaliśmy), **a następnie** chcemy w sposób niesprzeczny z już przyjętymi twierdzeniami zająć się problematyką wychowania, to będą one z góry wykluczać pewne rozwiązania jako z nimi sprzeczne. Na przykład nie można pogodzić w jednym systemie twierdzeń, że naszą powinnością jest dbanie o dobro dziecka, które polega na wyzwoleniu go ze wszystkich ograniczeń zewnętrznych, a następnie postulować wychowania jako determinującego trenowania przyszłych zachowań podopiecznych. Mówiąc prościej, nie można połączyć w jeden system (przy zachowaniu choć minimum racjonalności) antropologii Kanta np. z deterministyczną koncepcją wychowania Skinnera.

Czasem określona wizja człowieka i moralności jest opracowana w taki sposób, że dopuszcza tylko jedną koncepcję wychowania. W tym sensie można powiedzieć, iż koncepcja wychowania **wynika** z koncepcji człowieka, a pedagogika z antropologii filozoficznej.

Oczywiście jedna koncepcja wychowania nie musi oznaczać jednej metody wychowawczej. Wielokrotnie pedagodzy na podstawie tych samych założeń proponowali różne sposoby dotarcia do tego samego celu. Zdarza się też (jak ma to miejsce np. w postmodernizmie), że jedna koncepcja człowieka dopuszcza różne, niesprowadzalne do siebie (czasami wręcz wykluczające się) drogi jego rozwoju i zmiany – przy czym obie odwołują się do tej samej wizji człowieka jako swojej podstawy.

Na sprawę relacji i wzajemnych powiązań interesujących nas dziedzin można spojrzeć również od drugiej strony – za punkt wyjścia przyjmując pedagogikę. Każda koncepcja wychowania zakłada jakąś wizję człowieka (często nawet

nieuświadomioną), którą trzeba zaakceptować, by nie popaść w sprzeczność ze zdaniem przyjętym wcześniej za prawdziwe. W ten sposób pedagogika jest **implikowana** przez jakąś antropologię filozoficzną i na odwrót – jeżeli przyjęliśmy już za prawdziwą jakąś wizję wychowania, to w konsekwencji musimy odrzucić wizję człowieka z nią sprzeczne, a nawet uznać, że daną koncepcję wychowania można uzasadnić tylko na gruncie jednej wizji człowieka, której odrzucenie pociągałoby za sobą negację przyjętych wcześniej rozstrzygnięć filozoficznych.

Sprawę powiązania teorii wychowania i antropologii filozoficznej komplikuje fakt, że często tę samą koncepcję wychowania można uzasadniać, odwołując się do różnych wizji człowieka. Zdarza się również, że głoszona przez jakiegoś autora koncepcja wychowania nie wynika z przyjętych przez niego wcześniej rozstrzygnięć antropologicznych. Patrząc zaś z drugiej strony, wizja człowieka zakładana przez koncepcję wychowania różni się od tej głoszonej *expressis verbis*. Często więc związek między antropologią a filozofią wychowania i pedagogiką, głoszonymi przez danego autora, jest czysto deklaracyjny i nie wytrzymuje próby analizy krytycznej. Tym bardziej że „ulubionym zajęciem niektórych pedagogów jest «przepełnianie» myśli filozoficznej i branie z niej jedynie tego, co w danym momencie jest wygodne” (Folkierska 1998: 7).

Po co filozofii pedagogika?

Wpływ filozofii na pedagogikę jest sprawą oczywistą, a mówienie o tym zakrawa na banał. Znacznie bardziej kontrowersyjny jest problem, czy istnieje „symetria współzależności”, to znaczy czy nie tylko pedagogika potrzebuje filozofii, ale czy jednocześnie sama może coś wnieść do refleksji filozoficznej. Dominujące dotychczas stanowisko widzące relację filozofia–pedagogika jako relację teoria–praktyka niejako z definicji udziela negatywnej odpowiedzi na to pytanie.

Na problem ten można spojrzeć jednak w inny sposób, odwołując się do tradycji kantowskiej zapytać „w jaki sposób jest możliwe wychowanie”. Czyli wychodząc od faktu wychowania, szukać teorii najbardziej przydatnej do jego wyjaśnienia. Potraktować zatem wychowanie jako już realnie istniejącą rzeczywistość domagającą się opisanego i wyjaśnienia, a następnie zastanawiać się, która teoria jest najbardziej adekwatna do jego opisu i zrozumienia oraz pod jakimi warunkami jest to możliwe.

Paedagogia communis

By zabieg taki był jednak dopuszczalny, należy wykazać, że istnieje pewna wspólnota poglądów na wychowanie podzielana przez wszystkich lub niemal wszystkich myślicieli, zajmujących się tą dziedziną, która może stanowić swoisty punkt wyjścia do dalszych rozważań. Wbrew modnym obecnie postmodernistycznym trendom uważam, że można taki zespół poglądów wskazać. Istnieje bowiem duże podobieństwo między myślicielami w wyobrażaniu sobie wychowania i praktyki wychowawczej – mimo dzielących ich różnic na poziomie koncepcji człowieka, społeczeństwa i wartości. Powinowactwo to zostało zresztą dostrzeżone przez znaczną część filozofów zajmujących się wychowaniem. Na przykład Jacques Maritain zwracał uwagę na podobieństwo między jego koncepcją wychowania a koncepcją pragmatystów (Maritain 1962). Rorty nie tylko wielokrotnie podkreśla podobieństwo swoich idei do koncepcji Deweya, ale twierdzi wręcz, że przyjęcie postmodernizmu jako podstawy teorii edukacyjnych niewiele zmieni w praktyce wychowawczej oraz w kształceniu i wymagać będzie tylko niewielkich modyfikacji tych procesów (Rorty 1993).

Mimo wielu rzeczywistych i deklarowanych rozbieżności między poszczególnymi autorami wydaje się, że można też odkryć wiele elementów wspólnych ich koncepcji wychowawczych. Owa *paedagogia communis* (pedagogika wspólna) nie może oczywiście dotyczyć poziomu pierwszego – założeń systemowych i koncepcji człowieka, ani też poziomu czwartego – konkretnych decyzji wychowawców. Niemniej można wykazać wyraźne podobieństwo samej koncepcji wychowania i jej ogólnych konsekwencji, a więc poziomu drugiego i częściowo trzeciego. W gruncie rzeczy do owej **pedagogiki wspólnej** w jakiś sposób nawiązują wszystkie koncepcje pedagogiczne. Jednak nawet w przypadku elementów wspólnych omawianych podejść nie można mówić o ich tożsamości, a jedynie o podobieństwie. Większość koncepcji łączy przede wszystkim pojmowanie wychowania jako wspierania rozwoju. Oczywiście oznacza to, że koncepcje deterministyczne (np. radykalny behawioryzm Skinnera, jak również pewne elementy myśli Rorty'ego) znajdują się poza obszarem pedagogiki wspólnej. Niemniej dość łatwo wykazać pewną wspólnotę poglądów na temat wychowania nawet między tak skrajnie różnymi nurtami filozoficznymi jak np. tomizm i pragmatyzm Deweya oraz – częściowo – Rorty'ego. Nawet gdyby wspólnota poglądów dotyczyła bardziej deklarowanych koncepcji wychowania niż te, które są systematycznymi konsekwencjami przyjętych antropologii, niewiele by to zmieniło, gdyż deklaracje ukazują to, co dany myśliciel chciał uzyskać i uważał za cenne, nawet jeżeli nie w pełni udało mu się ten cel osiągnąć.

Takie podobieństwo poglądów dotyczy przede wszystkim rozwoju jako celu wychowania, relacji uczeń–nauczyciel, a także prób połączenia funkcji socjalizującej i emancypacyjnej wychowania. Pojmowanie wychowania jako wspierania rozwoju zakłada, iż cel działania wychowawcy jest określany tylko formalnie, bez wskazywania, które konkretnie cechy i w jakim stopniu powinien w przyszłości posiadać wychowanek. Pogląd ten podzielają wszyscy (oczywiście poza zwolennikami determinizmu). Choć trzeba od razu zaznaczyć, że zamierzona nieprzewidywalność, cechująca proces wychowania, jest stopniowalna. Dewey i Rorty deklarują tylko, iż celem rozwoju jest dalszy rozwój, i nie chcą wskazywać jego konkretnych celów, tomizm zaś przyjmuje pewne sprawności i cnoty za cel, ale ciągle jest to cel ogólny, konkretyzowany przez samego wychowanka. Nauczyciel przekazuje wychowankowi swoją wiedzę i poglądy, chcąc oczywiście, by on je uznał za swoje. Głównym celem wychowania nie jest jednak przyjęcie tych poglądów, lecz autonomia i samodzielność wychowanka (por. Hare 1992), w czym mieści się również możliwość odrzucenia poglądów wychowawcy.

Zarówno progresywistyczna (Deweya i do pewnego stopnia Rorty'ego) teoria rozwoju, jak i klasyczna teoria cnót nie formułują jednoznacznych przepisów zachowania, lecz wskazują pożądany kierunek zmian, którego celem jest osiągnięcie coraz wyższego poziomu człowieczeństwa (w przypadku filozofii klasycznej) lub – używając języka progresywiistów – nieustannej zdolności do dalszego rozwoju (Draling, Nordenbo 2003: 304). Efektem tego ma być coraz większa doskonałość jednostki, która przejawia się w osiągnięciu pożądanych cech i we właściwym sposobie działania (choć kryterium ich oceny jest oczywiście odmienne u różnych myślicieli). To przekonanie łączy zarówno Platona, jak i Arystotelesa czy Woronieckiego z Deweyem. Wszyscy oni deklarują, iż celem wychowania musi być rozwój wolnego i silnego charakteru człowieka. Rozwój jako cel wychowania oznacza przyznanie dużej samodzielności wychowankowi i uznanie jego podmiotowości już od początku wychowania.

Największe podobieństwo poglądów można dostrzec między Deweyem a tomistami, np. Woronieckim i Maritainem. Myśliciele ci zakładają partnerstwo między nauczycielem i wychowankiem. Nauczyciel nie może kształtować wychowanka według swojej wizji, lecz jego zadaniem jest pomóc mu w osiągnięciu pewnych „standardów”, którym on sam również podlega. Nie dysponuje też żadną wiedzą tajemną, którą nie będzie się dzielił z podopiecznym. Jest on zainteresowany, by wychowanek, tak jak wszyscy ludzie, podzielał jego poglądy i przyjmował wiedzę. Nie robi tego skinnerowski psycholog behawiorysta, gdyż – w przypadku upowszechnienia się wiedzy o sposobach i mechanizmach

warunkowania – wychowanie może się stać nieskuteczne. Nie będzie tego czyniła również liberalna ironistka, gdyby bowiem jej postawa ironii i dystansu wobec wszelkich zobowiązań społecznych się upowszechniła, nie byłoby możliwe życie społeczne.

Partnerstwo w procesie wychowania nie oznacza, iż relacja wychowawcza jest symetryczna. Główna odpowiedzialność za to, co się w jej ramach dzieje, spoczywa na wychowawcy. Jest to pogląd podzielany przez wszystkich (znów z wyjątkiem deterministów oraz przedstawicieli antypedagogiki). Odpowiedzialność za wychowanka i jego rozwój jest głównym motywem podjęcia trudu wychowania, chociaż źródła i charakter odpowiedzialności są ujmowane całkiem różnie: w tomizmie przez odwołanie się do prawa naturalnego i natury ludzkiej, u Deweya w odniesieniu do społeczeństwa lub też przyznanie – jak głosi Bauman – że jej źródła okryte są tajemnicą.

Następnym elementem pedagogiki wspólnej jest obecna niemal we wszystkich doktrynach próba pogodzenia ze sobą dwóch funkcji wychowania: dostosowania wychowanka do przyszłego życia w społeczeństwie oraz dopomożenia mu w uzyskaniu samodzielności i niezależności: „te dwie strategie życia były od wieków i z różnych punktów widzenia przedmiotem troski i refleksji pedagogicznej. Od momentu kiedy Sokrates uznał autonomię wewnętrznego człowieka, a Platon wymagania państwa w dziedzinie wychowania obywateli, dwoistość tych kierunków zawsze istnieje w myśli pedagogicznej” (Suchodolski 1983: 206).

Charakterystyczne są różnice w sposobie podchodzenia do problemu powiązania i pogodzenia tych dwóch funkcji. Problem ten nie dotyczy jedynie najbardziej skrajnych teorii: antypedagogika odrzuca całkowicie socjalizującą funkcję wychowania, determiniści z kolei głoszą, że funkcja emancypacyjna jest jedynie pozorem i iluzją, a naprawdę istnieje tylko funkcja społeczna. Pozostałe teorie jednak starają się w różny sposób łączyć oba te zadania. Na przykład Rorty uważa, że wprawdzie cele te są wzajemnie sprzeczne, lecz mimo to jednym z głównych zadań wychowawców jest znalezienie jakiejś trzeciej drogi, zapewniającej właściwe realizowanie obu tych funkcji. Połączenie to jest jednak możliwe tylko na poziomie praktyki pedagogicznej, a nie teorii. Dewey nie rozdziela tych funkcji, traktując je jako dwie strony tego samego procesu. Tomiści z kolei, posługując się pojęciami społecznej natury człowieka i dobra wspólnego, różnią te funkcje i wskazują na niebezpieczeństwa ograniczenia się jedynie do jednej z nich, jednocześnie wskazują model, w którego obrębie są one nie tylko do pogodzenia, ale nawet muszą ze sobą współdziałać.

Jakiej filozofii wychowanie potrzebuje

Jeżeli rzeczywiście istnieje tak zarysowany pewien *consensus* w sprawie wychowania – pewna *paedagogia communis*, przyjmowana w najogólniejszych zarysach przez większość pedagogów i teoretyków wychowania, nawet czysto intuicyjnie i zdroworozsądkowo – to można w sposób zasadny zapytać, która z filozofii w możliwie najpełniejszy sposób może stanowić jej podstawę teoretyczną. Zwrot „jakiej filozofii potrzebuje wychowanie” jest pytaniem o to, jakie wymagania są stawiane filozofii przez pedagogikę jako naukę praktyczną, jakie warunki musi spełniać filozofia, aby była użyteczna dla pedagogiki.

Podstawowym wymogiem, któremu musi sprostać filozofia, jest możliwość opisanego dynamizmu rozwojowego człowieka, musi więc być w stanie wyznaczyć i uzasadnić cel wychowania, przeprowadzić gradację poszczególnych stadiów rozwoju oraz wyjaśnić, co jest jego motywacją. Pedagogika jest nauką praktyczną, dobierającą odpowiednie środki do wybranych celów, lecz sama ich nie wyznacza, to należy właśnie do filozofii. Zatem to filozofia ma wskazać, dlaczego jeden stan jest lepszy od drugiego oraz dlaczego powinniśmy podjąć trud zmiany stanu, w którym obecnie się znajdujemy. Ostatecznie więc wszystko sprowadza się do problemu wartości i sposobu ich istnienia.

Platon czy Protagoras?

Jeden z rozdziałów swojej znanej książki MacIntyre (1996) zatytułował *Nietzsche czy Arystoteles*, wyrażając przekonanie, że podstawowym dylematem, przed którym stoi współczesna etyka, jest wybór między tradycją na pierwszy plan wysuwającą postać skrajnego indywidualisty i emotywisty, traktującego wszelkie sądy moralne jedynie jako wyraz swych emocji, a tradycją cnót – uczestnictwa w tradycji i wspólnocie. Czyli wybór między koncepcją, u podstaw której leży zupełnie autonomiczna i autokreatywna jednostka, a systemem odwołującym się do ponadindywidualnego dobra, które człowiek powinien realizować.

W przypadku wychowania problem ten jest zawężony. Pojęcie rozwoju domaga się ponadindywidualnego istnienia wartości, gdyż stanowią one punkt odniesienia wskazujący wychowawcy cele jego działań oraz określający instancję, przed którą za te działania odpowiada, co nadaje pewną stałość owym działaniom, będąc zarazem zabezpieczeniem przed całkowitą arbitralnością i dowolnością. W tej sytuacji koncepcje skrajnie indywidualistyczne nie mogą być brane pod uwagę przy jego wyjaśnianiu. Jako teoretyczne uzasadnienie spójnych koncepcji wychowania pozostają więc tylko filozofie, które bronią

obiektywnego istnienia wartości, odwołujące się do jakiejś koncepcji natury ludzkiej i prawa moralnego oraz filozofie wskazujące na społeczeństwo jako jedyne możliwe źródło ponadindywidualnych norm i zasad, a więc przyznające się do relatywizmu, choć nie do skrajnego subiektywizmu. Tylko bowiem przyjmując ponadjednostkowy punkt widzenia, można uzasadnić odpowiedzialność nauczyciela za ucznia lub tłumaczyć potrzebę rozwoju (nawet jeżeli stan, w jakim podmiot się znajduje, dostarcza mu pewnej satysfakcji). Jako symbolicznych reprezentantów owych rozbieżnych nurtów refleksji filozoficznej można wskazać właśnie Platona i Protagorasa. Spór ten ma długą historię i rozstrzygnięcie go w ramach jednego wykładu nie jest oczywiście możliwe, można jedynie zastanowić się, które z tych stanowisk ma większą **użyteczność pedagogiczną**, czyli które lepiej potrafi spełnić wymagania stawiane przez pedagogikę. Mimo zasadniczych odrębności oba te stanowiska łączy chęć uniknięcia dwóch skrajności, w jakie może popaść wychowanie, czyli z jednej strony indoktrynacji, a z drugiej całkowitego subiektywizmu. Przedstawiciele obydwu deklarują też, że ich celem jest wyłonienie jednostki samodzielnej, żyjącej w społeczeństwie i współpracującej z innymi osobami, ale jednocześnie zachowującej względną autonomię. I te właśnie wspólne cele obu tych nurtów pozwalają sformułować kryterium określające ich użyteczność dla teorii wychowania.

Problem reklamacji

Podstawową cechą dojrzałej osobowości jest samodzielne myślenie, a to oznacza m.in. możliwość krytycznego ustosunkowania się do powszechnie przyjętych reguł poznania i norm moralnych, co może doprowadzić nawet do zanegowania zasad, zgodnie z którymi ów hipotetyczny kontestator został wychowany. Teoria wychowania powinna więc uwzględniać sytuację, w której młody człowiek, nie negując samej potrzeby wychowania, może powiedzieć wychowawcy: „złe mnie wychowujesz”. Okazuje się jednak, iż nie każda teoria dopuszcza taką sytuację.

Relatywizm kulturowy głosi, że jedyną możliwością wyjścia poza zastaną kulturę jest jej krytyka wewnętrzna, czyli wykazanie, że dany system nie spełnia (i nie może spełnić) tego, co spełnić obiecuje. Dopiero jeżeli udało się zauważyć, iż dany system jest fałszywy lub zły według swoich własnych kryteriów, można szukać innego, bardziej koherentnego. Jeżeli jednak takie niespójności są niedostrzegane, młody adept Hitlerjugend czy Komsomołu nie jest w stanie powiedzieć: „zasady mojego wychowania są po prostu złe”, ponieważ nie istnieje żaden punkt wyjścia ewentualnej krytyki. Każda kultura – w tym ujęciu – wyznacza swoje własne standardy dobra i zła, których nie wolno oceniać

z perspektywy innej kultury. Nikt nie może powiedzieć, iż pewne jej zasady są po prostu złe, lecz jedynie, że są inne. W jej ramach jednak normy i standardy przez nią wyznaczone rządzą absolutnie.

Wychowanie – w tym ujęciu – jest przystosowaniem podopiecznych do życia w danym społeczeństwie i ma sprawić, by przyjęli oni za swoje normy i zasady wypracowane w ramach danej kultury. Wszystko jedno, czy są to renesansowe Włochy, czy Rosja Sowiecka, nikt z zewnątrz nie ma prawa powiedzieć, iż tak nie wolno wychowywać (choć nie znaczy to, że sam powinien zachowywać się tak samo). Jednak dopóki system jest spójny, również nikt, pozostając wewnątrz danego systemu, nie jest w stanie go zakwestionować, żaden młody członek Komsomołu nie jest w stanie złożyć reklamacji w sprawie swojego wychowania. A nawet gdyby tak się stało, to wychowawca jest w sprawie reklamacji tej nie przyjąć, odmawiając wzięcia na siebie odpowiedzialności za błędy w określeniu celów wychowania, ponieważ zasady, którymi się kierował, wychowując innych, były jedynymi, do których był w stanie się odwołać. Wychowanie jest więc społeczną indoktrynacją. Jest to po prostu fakt, z którym trzeba się pogodzić, gdyż inna możliwość nie istnieje.

Paradoksalnie więc relatywizm, który miał być właśnie zabezpieczeniem przed podobnymi naciskami ideologicznymi i politycznymi, roli tej nie spełnia, a nawet może przygotować grunt do totalitarnego zniewolenia. Natomiast w przypadku uznania natury ludzkiej za podstawę formułowania sądów moralnych można stwierdzić, iż pewne rzeczy są po prostu dobre lub złe, niezależnie od uwarunkowań historycznych czy społecznych, w których przyszło nam żyć. Może to być podstawą do przeprowadzenia krytyki zewnętrznej i oceny jakiejś kultury oraz jej systemu wychowawczego, a także stanowić punkt wyjścia do reklamacji pedagogicznej. Jedyna sytuacja, gdy wychowawca i wychowanek są równi (niezależnie od posiadanych kompetencji, zakresu wiadomości i umiejętności), zachodzi wówczas, kiedy stoją wobec obiektywnych wartości oraz jeżeli istnieją one niezależnie od kultury i każdy ma możliwość ich poznania. Wtedy właśnie wychowanek ma szansę dostrzec, że rzeczywistość jest inna niż jej opis przekazany mu przez wychowawcę, a wychowawca nie może odrzucić sformułowanej na tej podstawie reklamacji, czy też zrzucić z siebie odpowiedzialności, gdyż prawo naturalne daje każdemu możliwość dotarcia do tego, co jest prawdziwą powinnością względem drugiego człowieka.

Odwołanie się do prawa naturalnego – jeżeli ta koncepcja jest prawdziwa – może stanowić zabezpieczenie przed podporządkowaniem wychowania arbitralnym naciskom politycznym i ideologicznym, chociaż nie rozwiązuje to naturalnie trudności natury epistemologicznej, związanych z możliwością dotarcia

do niego, sposobami jego poznania i ustaleniem jego treści. Te właśnie trudności są główną przyczyną odrzucania natury ludzkiej jako kryterium rozstrzygnięcia sporów moralnych przez znaczną część współczesnych kierunków filozoficznych. Bez uprawomocnienia sądu o istnieniu natury ludzkiej wychowanie oparte na tej koncepcji będzie narażone na zarzut dogmatycznej indoktrynacji.

Nie da się więc oddzielić wychowania nie tylko od antropologii filozoficznej, ale również od metafizyki. Nie udało się to nawet nurtom, które programowo chciały od metafizyki się odciąć, takim jak pragmatyzm, radykalny behawioryzm czy postmodernizm. Właśnie refleksja o wychowaniu pełni rolę kuchennych drzwi, którymi wraca metafizyka wyrzucona drzwiami frontowymi. Nie tylko tomiści, ale też przedstawiciele pragmatyzmu przy okazji prezentacji swojej koncepcji wychowania głoszą tezy o człowieku, które mają charakter tez metafizycznych dotyczących natury ludzkiej.

Wychowanie potrzebuje myślenia metafizycznego. A jeśli tak jest, przewagą mają filozofie, które wprost podejmują tę tematykę. Niewątpliwie najbliższym spełnienia tego warunku jest filozofia klasyczna. Tezę, że pedagogika domaga się myślenia metafizycznego, można postawić w wersji mocnej lub słabej. W pierwszym przypadku trzeba uznać, że pedagogika i wychowanie to dziedziny, w których można dostrzec pewną prawdę o człowieku. Podczas wychowania następuje doświadczenie odsłaniające to, czego nie można dostrzec w ramach ogólnej refleksji o człowieku. Wychowanie jest faktem, a zadaniem filozofii jest je, w sposób możliwie adekwatny, opisać. Skoro więc do opisania jakiegoś fragmentu rzeczywistości potrzebna jest metafizyka, filozofia powinna się temu wymaganiu podporządkować. Konieczność metafizyki przy uprawianiu pedagogiki jawi się więc jako zasada metafizyczna. Z drugiej strony bardzo łatwo byłoby takie rozumowanie uznać za błędne koło, gdyż przy uzasadnianiu konieczności metafizyki przyjmuje się liczne założenia epistemologiczne i metafizyczne dotyczące możliwości dotarcia do świata rzeczywistego.

W wersji słabszej tego twierdzenia – konieczność przyjęcia rozstrzygnięć metafizycznych dla pedagogiki nie jest zasadą metafizyczną. Sformułowane wyżej kryterium użyteczności pedagogicznej zdaje się wprawdzie wskazywać na filozofię klasyczną jako na najlepiej spełniającą wymagania *paedagogiae communis*. Nie jest to jednak argument rozstrzygający spory filozoficzne o prawomocność różnych twierdzeń filozoficznych. Użyteczność pedagogiczna może być czynnikiem, który powinien zostać wzięty pod uwagę przy konstruowaniu systemu filozoficznego, niemniej jego interpretacja i określenie jego wagi pozostają w gestii filozofii.

Wzajemne relacje między pedagogiką a filozofią nie są więc do końca określone i zbadane. Dotychczasowe ustalenia grzeszą jednostronnością i brakiem precyzji. Oznacza to jednak po prostu konieczności dalszych badań.

Bibliografia

- Arystoteles. 1996. *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Darling J., Nordenbo S.E. 2003. *Progressivism*, [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, red. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Blackwell Publishing, Oxford, s. 288–308.
- Dewey J. 1972. *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kra-ków–Gdańsk.
- Folkierska A. 1998. *Kilka uwag o tzw. postmodernizmie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 1–2 (167–168), s. 3–10.
- Gutowski P. 2002. *Między monizmem a pluralizmem. Studium genezy i podstaw filozofii Johna Deweya*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Hadot P. 1992. *Filozofia jako ćwiczenia duchowe*, tłum. P. Domański, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Hogan P., Smith R. 2003. *Philosophy and Practice of Education*, [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, red. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Blackwell Publishing, Oxford, s. 172–174.
- Hare R.M. 1992. *Essays on Religion and Education*, Clarendon Press, Oxford.
- Jaeger W. 1962. *Paideia*, t. 1, tłum. M. Plezia, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Kurdziałek M. 1997. *Jaką rolę pełniła filozofia w różnych epokach historycznych?*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 40, nr 3–4 (159–160), s. 61–85.
- Legowicz J. 1975. *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa.
- MacIntyre A. 1996. *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Maritain J. 1962. *Philosophy and Education*, [w:] *The Education of Man. The Philosophy of Jacques Maritain*, red. Donald i Idella Gallagher, Doubleday & Co. Inc., Garden City–New York, s. 39–43.
- Reale G. 1994. *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, tłum. E.I. Zieliński, RW KUL, Lublin.
- Rorty R. 1993. *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, tłum. L. Witkowski, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa, s. 96–102.
- Sikora A. 1982. *Prorocy szczęśliwych światów*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Suchodolski P. 1983. *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.