

Specyfika filozofii wychowania

1. Czym nie jest, a czym jest filozofia wychowania?

Filozofia wychowania nie jest psychologią rozwojową, która zajmuje się śledzeniem zmian w procesach poznawczych i emocjonalnych, w rozwoju motywacji i zainteresowań oraz poszczególnymi fazami i prawami rozwoju osobowości człowieka; nie jest też psychologią osobowości, która zajmuje się bodźcami i warunkami zmian w elementach psychogennych osobowości, takich jak np.: pamięć, wola, wyobraźnia, uczucia, inteligencja, spostrzegawczość i temperament, a także poziomami osobowości: popędami, jaźnią i zinternalizowaniem norm społecznych.

Filozofia wychowania nie jest psychologią wychowawczą, którą interesują zmiany i procesy zachodzące w psychice wychowanka wówczas, gdy jest on poddawany świadomym wpływom wychowawczym; różni się też od psychologii społecznej, którą interesują interakcje ludzkie, powiązania społeczne wychowanka, tzn. jego grupy odniesienia, czyli grupy identyfikacyjne. Filozofia wychowania nie jest też socjologią wychowania, która zajmuje się społecznymi warunkami wychowania i społecznym jego przebiegiem, wpływem bliższego i dalszego środowiska na wychowanie dziecka; nie jest też historią wychowania, która zwraca uwagę główną na ewolucję celów i metod wychowawczych na przestrzeni wieków oraz weryfikuje doświadczenia minionych okresów. Omawiana gałąź filozofii nie jest wreszcie biomedyką wychowania, która traktuje o rozwoju i funkcjonowaniu organizmu ludzkiego w aspekcie procesów wychowawczych; nie jest też metodyką wychowania, która analizuje szczegółowe dyrektywy prakseologiczne odnośnie do organizacji i realizacji procesu wychowawczego, czyli technologię działań wychowawczych.

Filozofia wychowania to ogólna teoria wychowania, wypracowana naturalnymi siłami rozumu, w oparciu o określone koncepcje filozoficzne, zwłaszcza ontologiczne, antropologiczne, aksjologiczne i etyczne.

Przez słowo „teoria” rozumiemy tu zbiór prawideł spekulatywnych, system twierdzeń tłumaczących rzeczywistość wychowawczą oraz zbiór aksjomatów i wniosków logicznych z nich wynikających. Poprzedzając przymiotnikiem „ogólna”, odcinamy się od teorii szczegółowych, takich jak np.: teoria kary, teoria nagrody, teoria postaw, teoria przekonań – również funkcjonujących w działalności wychowawczej. Akcentując, iż teorię tę budujemy naturalnymi siłami intelektu, odróż-

niamy tę dyscyplinę – ale jej nie przeciwstawiamy – od teologii wychowania. Teologia wychowania również jest ogólną teorią, ale opartą na ideach nadprzyrodzonych, takich jak np.: idea Królestwa Bożego, idea naśladowania Chrystusa, idea miłości, idea wartości sakralnej i idea wezwania do wspólnoty życia z Bogiem. Należy się tu kilka wyjaśnień na temat genezy teorii w ogóle, czyli każdej teorii wychowania. Teorie można wyprowadzać z trzech przynajmniej różnych źródeł. Wielu badaczy teorie wiąże ściśle z praktyką. Formułują oni teorie na podstawie praktyki, w naszym przypadku rzeczywistości wychowawczej. Ponieważ rzeczywistość, czyli praktyka, ciągle się zmienia, zmienia się też i teoria. Po wtóre, teorie można wyprowadzać z ideologii funkcjonującej w danej grupie i w danym okresie historycznym. Wiadomo, iż w skład ideologii wchodzi także odpowiednio dobrane: koncepcje prawne, ekonomiczne i polityczne, oprócz filozoficznych, etycznych i religijnych. Ponieważ te pierwsze mają duży stopień zmienności, oznacza to, że teorie też są często zmieniane. Teorie można też wyprowadzać tylko z założeń filozoficznych. Teoria ma wówczas charakter apolityczny, bezpartyjny i pozaideologiczny, ma charakter bardziej trwały i uniwersalny. Tak właśnie postępuje filozofia wychowania. Jest ona dyscypliną teoretyczną, ale i praktyczną. Zobaczmy w drugiej części naszych rozważań, iż filozofia wychowania analizuje również rzeczywistość pedagogiczną. Ta analiza jest elementem teoriogennym w sensie wtórnym.

H. Muszyński uważa, że filozofia wychowania to uprawianie filozofii pod kątem problematyki wychowawczej, a zwłaszcza dwóch jej poddziałów, tzn. etyki i aksjologii. Pedagog ten zakłada, że istnieje wyraźna różnica między teorią wychowania, a filozofią wychowania¹. O. Reboul, profesor na Uniwersytecie w Strasburgu, rozpoczyna swe rozważania na temat filozofii wychowania od stwierdzenia, iż nie jest ona ani pedagogiką, ani psychologią dziecka. Jest ona gałęzią filozofii; jest nie tyle wiedzą ani umiejętnością postępowania, ile raczej stawianiem problemów, rewizją i kwestionowaniem tego, co uważamy w dziedzinie pedagogicznej za wiedzę i możliwość („une mise en question de tout ce que nous croyons pouvoir et savoir”)². Podobne stanowiska zajmują: A. Bloch³, L. Laberthonnière⁴, J. Maritain⁵. J.S. Bruner twierdzi natomiast, że filozofia wychowania to ustawiczne przewartościowywanie wszystkich dotychczasowych podstawowych pojęć i tez pedagogicznych⁶. Zastanawiając się nad istotą filozofii wychowania, J. Dewey⁷ stwierdza przede wszystkim, iż filozofia to osiągnięcie takiego stopnia mądrości, który wpływa

¹H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1980, s. 19 i 31.

²O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris 1981, s. 5.

³A. Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris 1989, s. 8.

⁴L. Laberthonnière, *Théorie de l'éducation*, Vrin 1935.

⁵J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris 1959.

⁶J.S. Bruner, *The relevance of education*, New York 1971; tenże, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, Warszawa 1971; tenże, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974.

⁷J. Dewey, *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, New York 1966; także w języku polskim: *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Przetłumaczyła Zofia Doroszowa. Wstępem opatrzył Bogdan Suchodolski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972.

na jakość i przebieg życia konkretnego człowieka. Świadczą o tym trzy przynajmniej fakty. Prawie każdy system filozoficzny starożytności był jednocześnie określonym stylem życia i sposobem postępowania. Nie tylko w średniowieczu, ale i obecnie filozofia była i jest szczególnie mocno powiązana z teologią moralną, która ex professo zajmuje się modelem ludzkiego postępowania. Historia zaś dostarcza wielu dowodów na to, iż filozofia prawie zawsze była uwikłana w walkach i przewrotach politycznych. Oznacza to, że filozofia obok swych ontologicznych i gnoseologicznych treści zajmuje się również głoszeniem zasad rządzących ludzkim postępowaniem i wypracowywaniem spójnych i całościowych (ciągłych) dyspozycji, koniecznych w oddziaływaniu twórczym na otaczający nas świat. Filozofa interesuje rodzaj owych trwałych dyspozycji. Filozof jest świadom faktu, iż jedno i to samo zdarzenie nie zachodzi dwukrotnie. Dlatego w zakresie tych spójnych, całościowych dyspozycji widzi pewien margines odmienności. Ciągłość, w filozoficznym tego słowa znaczeniu, to umiejętność wyciągania konstruktywnych wniosków z dotychczasowych doświadczeń, to wcielanie w życie wiedzy nabytej, to wewnętrzna gotowość do pobierania nowych lekcji, to umiejętność oceny swego stosunku do drugiego człowieka i do przyrody. Dlatego – według J. Dewey'a – filozofia to uogólniona teoria wychowania w jego najszerszej pojętych aspektach; wychowania rozumianego jako świadome kierowanie działaniem praktycznym wychowanka.

J. Park⁸, profesor pedagogiki na Uniwersytecie Northwestern na pytanie, co to jest filozofia wychowania – odpowiada, iż jest ona stworzeniem systemu zasad, które mogą być użyteczne w kierowaniu procesem wychowawczym. W zakres owego systemu wchodzi – według J. Parka – takie zagadnienia, jak: pojęcie i istota wychowania; cele wychowania; środki wychowawcze; stosunek nauki do wychowania; dobór treści wychowawczych; wychowanie publiczne a religijne. Gatunkowy ciężar powyższych problemów prowadzi J. Parka do wniosku, iż nie ma jakiegokolwiek jednej filozofii wychowania, lecz w jej obrębie występują liczne i różne postawy filozoficzne, którym odpowiadają liczne i różne kierunki w filozofii wychowania.

R.L. Finney⁹, profesor filozofii i pedagogiki w Valey City, wychodzi z założenia, iż współczesny chaos życia, fiasko moralne i konflikt woli mają swe źródło w fałszywej postawie metafizycznej. Dlatego konieczna jest sumienna, krytyczna i systematyczna praca intelektu. Praca filozofa polega na formowaniu poglądów, w tym przypadku w dziedzinie wychowawczej, które by reprezentowały możliwie najwyższy stopień prawdopodobieństwa na tych obszarach, gdzie ze względu na brak wystarczającej wiedzy nie można wyciągnąć wniosków popartych ścisłymi dowodami. Do obszarów tych w dziedzinie pedagogicznej należą – według R.L. Finney'a – problemy, odnośnie do których nasza wiedza nie jest jeszcze naukowa, a w których panuje mrok, gdzie rządzi tylko zdrowy rozsądek, intuicja oraz bystre zgadywanie czy wręcz fałszywe poglądy. Na wspomnianych obszarach filozofia wychowania albo daje rozwiązania prowizoryczne, które ze względu na pracę

⁸Zob.: *Selected readings in the philosophy of education*. Edited by Joe Park, Ph.D., Professor of education, Northwestern University, New York 1958.

⁹R.L. Finney, *A sociological philosophy of education*, New York 1928.

staranną, krytyczną i systematyczną są lepsze niż poglądy fałszywe, albo wprowadza półmrok tam, gdzie panuje całkowity mrok, albo tam, gdzie brak jest wiedzy, wprowadza prawdopodobieństwo najstaranniej wyszukane. Byłoby jednak błędem, gdybyśmy filozofię wychowania traktowali wyłącznie w duchu minimalizmu. Omawiany tu nurt – reprezentowany, obok wyżej wspomnianych, przez takich badaczy, jak: B.A.W. Russel¹⁰, G. Gentile¹¹, S. Hessen¹² – traktuje pedagogikę jako filozofię stosowaną; filozofię wychowania jako zastosowanie filozofii w praktyce wychowawczej; pedagogikę jako filozofię ducha.

Filozofia wychowania jako ogólna teoria wychowania, jako teoretyczna nauka o wychowaniu zajmuje się, według wyżej wspomnianych autorów, następującymi grupami zagadnień:

- teleologia wychowania: ideał wychowania, jako pojęcie i struktura; cele wychowania: ich geneza, istota i rodzaje;
- pojęcie wychowania: czy oddziaływanie tylko zamierzone, czy także niezamierzone, wychowanie formalne i nieformalne; wychowanie a tresura; indoktrynacja, nauczanie i informacja; wychowanie, moralizowanie, moralizatorstwo; dziedziny wychowania; problem równowagi między wychowaniem instytucjonalnym a naturalnym; skuteczność wychowania i problem jej pomiaru; wychowanie moralne jako jedyny istotny element wychowania;
- podmioty wychowujące: rodzina, szkoła, Kościół i inne; hierarchia podmiotów wychowawczych; rodzina jako jedyne środowisko pełnego rozwoju człowieka;
- podmiotowość wychowanka: osobowość wychowanka: kim jest, kim może być; ogólna refleksja nad naturą gatunkową i indywidualną wychowanka, nad jego strukturą wewnętrzną;
- metody i środki wychowawcze: akcje interpersonalne jako istota metod i środków wychowawczych; „przeniknięcie” metod i środków wychowawczych przez cele wychowawcze.

2. Filozoficzna rola pedagogiki

Mówiąc dotychczas o filozofii wychowania, mieliśmy na myśli te systemy pedagogiczne, które zostały wypracowane przez filozofów i które wywodziły się

¹⁰B.A.W. Russel, *An outline of philosophy*, London 1927; tenże, *Sceptical essays*, New York 1928; tenże, *On education especially in early childhood*, London 1932; tenże, *Education and social order*, London 1932; tenże, *Authority and the individual*, London 1949.

¹¹G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Volume I–II, edizione 3, Bari 1925–1926; tenże, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, Bari 1924; tenże, *The reform of education*, New York 1922; tenże, *La filosofia dell'arte*, Milano 1931.

¹²S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*. Przekład A. Zieleńczyk, wyd. 2, Warszawa 1935; tenże, *O pojęciu i celu wychowania moralnego*, „Ruch Pedagogiczny” 1934 / 35, s. 85–97; tenże, *Szkoła i demokracja na przelomie*. Przekład A. Zieleńczyk, Warszawa 1938.

z takiej czy innej filozofii, które stanowiły przejście od filozofii do pedagogiki. Pedagogika w tym ujęciu była pedagogiką filozoficzną, filozofią stosowaną. Filozofia dominowała nad pedagogiką. Na związki pedagogiki z filozofią można jednak spojrzeć z innego punktu widzenia. Oto kilka przykładów.

J. Piaget¹³, profesor filozofii i pedagogiki, kierownik Centrum Epistemologii Genetycznej w Genewie, wysuwa tezę, iż wychowanie jest w swej istocie filozofią; działalność wychowawcza wymaga filozofii, wychowanie nie jest zastosowaniem filozofii, ale autonomicznym źródłem filozofowania; wychowanie wymaga ustawicznej analizy filozoficznej. Powyższy pogląd szeroko propagowali: W.H. Killpatrick¹⁴, J. Seiler Brubacher¹⁵, G. Mialaret¹⁶, G.M. Bertin¹⁷, a w Polsce B. Suchodolski¹⁸. Wymienieni przykładowo myśliciele są zgodni w twierdzeniu, że przed wychowaniem współczesnym stoją zadania o charakterze typowo filozoficznym. Ich zestaw przedstawia się następująco:

- przygotowanie młodych ludzi do nowych obowiązków jako obywateli świata; wychowanie do pokoju i do demokracji. Tym zagadnieniem z punktu widzenia filozoficznego zajmowali się, oprócz wyżej wymienionych, K. Axelos¹⁹, H. Röhrs²⁰ i E. Bloch²¹. Inicjatorem tego ruchu w pedagogice stała się UNESCO, a ściślej mówiąc pierwszy Dyrektor Generalny tej instytucji w latach 1946–1948 J. Huxley²²;
- przygotowanie społeczeństwa wychowującego („educational society”, „learning society”) i wypracowanie modelu wychowania permanentnego („permanent education”). Ideą wychowania permanentnego interesowali się

¹³Myśl ta przewija się w wielu dziełach J. Piageta. Zob.: J. Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, Genève 1965; *Epistémologie des sciences de l'homme*, Genève 1970; *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*, Genf 1969; *Abriss der genetischen Epistemologie*, Genf 1974; *Gedächtnis und Intelligenz*, Genf 1874.

¹⁴W.H. Killpatrick, *Education for a changing civilisation*, New York 1927; tenże, *Our educational task*, New York 1930; tenże, *The educational frontier*, New York 1933; tenże, *Source book in the philosophy of education*, New York 1935; tenże, *The philosophy of education*, New York 1951.

¹⁵J.S. Brubacher, *Modern philosophies of education*, New York 1952; tenże, *History of the problems of education*, New York 1942; tenże, *Eclectic philosophy of education*, New York 1949; tenże, *On the philosophy of higher education*, New York 1977.

¹⁶G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique*, Paris 1954; tenże, *La psycho-pédagogie*, Paris 1987.

¹⁷G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma 1973.

¹⁸B. Suchodolski, *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1936; tenże, *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Warszawa 1959.

¹⁹K. Axelos, *Vers la pensée planétaire*, Paris 1964.

²⁰H. Röhrs, *Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Bonn 1971; tenże, *Die Friedenspädagogik*, Bonn 1975.

²¹E. Bloch, *Prinzip der Hoffnung*, Mainz 1957.

²²Zob. Na temat: *Conference en vue de la création d'une Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture*, Commission Préparatoire de l'UNESCO, London 1946; *La Constitution de l'UNESCO*, Paris 1946.

- głównie: P. Lengrand²³, B. Schwartz²⁴, H. Janne²⁵, H. Becker²⁶ i A. Lorenzetti²⁷;
- wychowanie do właściwego odbioru dóbr kultury, zwłaszcza kultury masowej; uwzględnienie określonej hierarchii wartości. Zagadnieniu temu szczególnie dużo miejsca w swych rozważaniach poświęcili: J.C. Passeron²⁸, Ch. de Lauwe²⁹, Th. Roszak³⁰, M. Maffi³¹, M. Rossi³², A. Koestler³³;
 - wychowanie do najdogodniejszych warunków życia (tzw. „habitat”) i do ochrony środowiska, czyli wychowanie ekologiczne. Szczególnymi teoretykami w tej dziedzinie są: G. Biolat³⁴, R. Disch³⁵, D. van Sickle³⁶ i J. Robin³⁷;
 - właściwy model wychowania: wychowanie autorytatywne czy swobodne, „manipulowanie” ludźmi czy ich wolność, posłuszeństwo wobec społeczeństwa czy życie swobodne. Na ten temat pisali między innymi: G. Paloczi-Hornvath³⁸, J. Revel³⁹, C.R. Rogers⁴⁰;
 - problem autentyczności wychowania przez szkołę: czy szkoła wychowuje ku temu, by „więcej mieć”, tzn. więcej i lepiej produkować, czy ku temu, by „więcej być”. Problem ten omawiają: P. Goodman⁴¹, E. Reimer⁴², R. Hess⁴³.

Nie jest to oczywiście lista pełna. Kontynuować ją będą czasy przyszłe. Poza tym, ciągle aktualne są stare problemy, takie jak np.: wychowanie do tolerancji, do właściwego zachowania się w sytuacjach trudnych, wychowanie seksualne, wycho-

²³P. Lengrand, *L'éducation permanente*, Paris 1966; tenże, *L'homme des bereuiz*, Paris 1975.

²⁴B. Schwartz, *L'éducation demain*, Genève 1972.

²⁵H. Janne, *Le temps du changement*, Paris 1986.

²⁶H. Becker, *Qualität und Quantität*, Mainz 1958.

²⁷A. Lorenzetti, *Lineamenti storici a teorici dell'educazione permanente*, Roma 1975.

²⁸J.C. Passeron, *Les Heritiers*, Paris 1964; tenże, *La reproduction*, Paris 1970.

²⁹Ch. de Lauwe, *La culture et le pouvoir*, Paris 1975.

³⁰Th. Roszak, *The making of a counter culture*, New York 1968.

³¹M. Rossi, *Cultura e rivoluzione*, Roma 1974.

³²M. Maffi, *La culture underground*, Napoli 1972.

³³A. Koestler, *The art of creation*, London 1964.

³⁴G. Biolat, *Marxisme et environnement*, Paris 1973.

³⁵R. Dische, *The ecological conscience – values for survival*, New York 1970.

³⁶D. van Sickle, *The ecological citizen*, London 1971.

³⁷J. Robin, *De la croissance économique au développement humain*, Paris 1975.

³⁸G. Paloczi-Hornvath, *La révolte de la jeunesse dans le monde 1955–1971*, Paris 1977.

³⁹J. Revel, *Ni Marx ni Jesus. La nouvelle revolution mondiale est commencé aux Etats-Unis*, Paris 1985.

⁴⁰C.R. Rogers, *Freedom to learn*, New York 1969.

⁴¹P. Goodman, *Growing up absurd*, London 1950.

⁴²E. Reimer, *School is dead*, London 1971.

⁴³R. Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, Paris 1984.

wanie do poszanowanie życia w ogóle, tzn. każdego życia; stosunek do dóbr materialnych; cały szereg problemów związanych z wychowaniem moralnym i religijnym. Dlaczego stwierdziliśmy, iż wychowanie w powyższych kierunkach jest filozofowaniem? Zilustrujemy to kilkoma przykładami. Wychowanie do pokoju musi się rozpocząć od uświadamiania, że wojna czy pokój zaczyna się we wnętrzu człowieka. A to jest już teza filozoficzna. Wychowanie do tolerancji nie jest możliwe bez uwzględnienia faktu, iż dotyczy ona bezpośrednio innych osób, a dopiero pośrednio czynów, poglądów czy przekonań: iż nie oznacza ona ani indyferentyzmu, ani kompromisu, ani wyrzeczenia się „swej” prawdy, ani akceptacji zła moralnego. Chaos w wychowaniu seksualnym wymaga rozstrzygnięcia – nawet prawdopodobnego tylko i prowizorycznego, jeżeli ostatecznie byłoby niemożliwe – czy człowiek w dziedzinie swej seksualności może postępować samowolnie, a więc autonomia czy teonomia?

Wychowanie religijne nie jest możliwe bez zakotwiczenia go na filozofii Boga, na filozofii duszy ludzkiej i na dualizmie życia. Wychowanie moralne wymaga rozważenia wielu problemów natury filozoficznej, takich jak np.: stosunek wychowanka do moralności: anomia, heteronomia, autonomia czy teonomia, problem sumienia traktowanego w świetle filozofii jako głos rozumu praktycznego; dobro i zło moralne; odpowiedzialność człowieka; wolna wola; wartości moralne i ich uzasadnienie; motywy postępowania moralnie dobrego; osobowość etyczna; wewnętrzna struktura człowieka i jego godność itp.

„Powrót” pedagogiki do filozofii powodowany jest nie tylko naturą rzeczywistości wychowawczej, zakładającej określony system wartości i określoną antropologię filozoficzną, ale i koniecznością dostarczenia wychowankowi motywacji. Aby umotywować, trzeba filozofować. Aby umotywować w sposób indywidualnie przekonujący, trzeba filozofować systematycznie, sumiennie i krytycznie.

Pedagogika „odeszła” od filozofii, tzn. usiłowała stać się pedagogiką tzw. naukową, nauką niezależną. Na dwie przynajmniej przyczyny tego zjawiska chcielibyśmy zwrócić uwagę. Po pierwsze, na przestrzeni wieków dochodził do wyłącznego głosu radykalny empiryzm w wydaniu F. Bacona i J. Locke’a oraz sensualizm w wydaniu G. Berkeley’a: naukowe, a więc pewne, jest tylko to, czego doświadczamy; istnieje tylko to, czego doświadczamy. Szukanie wiedzy pewnej, udowodnionej, zdecydowanie przeciwstawia dyscypliny empiryczne wszelkim innym, uważając, iż naukowe są tylko te pierwsze, a wszystko inne nie jest naukowe. W ten sposób ideał naukowości, zdawać by się mogło, uwalnia pedagogikę od supremacji filozofii. W rzeczywistości jest to niemożliwe. Zwolennikiem emancypacji pedagogiki jako dyscypliny samodzielnej, tzn. jej niezależności, byli w 20 wieku m.in.: G. Mialaret⁴⁴, M. Debesse⁴⁵, A.S. Rugiu⁴⁶, W. Brezinka⁴⁷ i A. Granese⁴⁸.

⁴⁴G. Mialaret, dz. cyt., passim.

⁴⁵M. Debesse, *Traité des sciences pédagogiques*, Paris 1985.

⁴⁶A.S. Rugiu, *Guida alle scienze dell’educazione*, Roma 1974.

⁴⁷W. Brezinka, *Grundbergriffe der Erziehungswissenschaft*, Heidelberg 1975.

⁴⁸A. Granese, *Filosofia analitica e problemi educativi*, Napoli 1973.

Po drugie, teoretycy–pedagodowie robią wrażenie, jakoby nie rozumieli istoty filozofii, wysuwają takie np. tezy: filozofia w zakresie wychowania niczego nie rozwiązuje; filozofia niczego nie może udowodnić; filozofia niczego konkretnego nie osiągnęła; filozofia ogranicza się do rozwiązań prowizorycznych i prawdopodobnych itd. Prawie z niepoohamowaną pożądlivością pragniemy tu przytoczyć, w odpowiedzi, twierdzenie L. Brunschvicga: „filozofia jest nauką o problemach rozwiązanych („la philosophie est la science des problèmes résolus”)⁴⁹. Każdy filozof twierdzi, że kocha mądrość, że dąży do prawdy. Rzetelny filozof nigdy nie twierdzi, że jest mądry, że posiadał prawdę. Do istoty filozofii należy także i to, że zajmuje się ona również sprawami „zagadkowymi”, „mglistymi”, mimo pewnych osiągnięć nauk szczegółowych. Formułowanie tez hipotetycznych i prowizorycznych, o ile one są poprzedzone sumienną i krytyczną pracą intelektu, o ile brak jest tez popartych ścisłymi dowodami – też jest istotą filozofii. W pedagogice zaś najbardziej niebezpiecznym dla samego procesu wychowawczego jest jej dogmatyzm. Mnóstwo zaś systemów wychowawczych, nurtów, kierunków i poglądów świadczących o „wolności” w pedagogice – jest następnym zjawiskiem. Inną cechą charakterystyczną dla współczesnej pedagogiki jest jej elektywizm w najbardziej pejoratywnym tego słowa znaczeniu. Polega on na tym, iż teoretycy–pedagodowie wybierają do rozwiązania takie problemy, których udowodnienie jest możliwe; unikają natomiast tych, odnośnie do których dowód jest niemożliwy. Postępują rozsądnie. Nie znaczy to, że postępują słusznie. Na skutek tego na gruncie pedagogiki wiele obszarów leży odłogiem. Pedagog, jeżeli chce być sumiennym, krytycznym i systematycznym, jeżeli chce „wprowadzać mrok tam, gdzie panuje całkowita ciemność” – czyni słusznie, choć musi filozofować.

3. *Differentia specifica* filozofii wychowania

Nakreśliłiśmy wyżej przedmiot materialny filozofii wychowania. Szukając *differentia specifica* tej filozofii, należy określić jej przedmiot formalny i jej metodę. Te dwa elementy określają – według O. Reboula – specyfikę filozofii wychowania („la spécialité de la philosophie de l'éducation”)⁵⁰. Przedmiotem formalnym tej filozofii są przede wszystkim, choć nie tylko, cele wychowania. Problemy *par excellence* filozoficzne związane z celem wychowania można ująć następująco: jak znaleźć cele wychowania; jakie warunki muszą towarzyszyć ustalaniu tych celów; czy wychowanie jako takie posiada cel, czy cel posiadają tylko osoby wychowujące; główne cechy charakterystyczne dla słusznych celów wychowania, takie jak np.: zgodność bliskich celów wychowania z wrodzonymi instynktami i nabytymi cechami, z potrzebami i uzdolnieniami wychowanka; możliwość współpracy wychowanka w realizacji celów; współwystępowanie zgodnych, choć różnych i licznych celów pośrednich; kształtowanie celów pośrednich przez cele ogólne, wszechogarniające,

⁴⁹Cyt. za O. Reboul, dz. cyt., s. 136.

⁵⁰O. Reboul, dz. cyt., s. 132.

dalekie, ostateczne; specyfika celów wychowania, wyrażająca się w tym, iż cele te wyrażają określony sposób rozumowania człowieka, rozumienia człowieka i świata oraz przyjęty system wartości. B. Suchodolski twierdzi dlatego, iż filozofia wychowania to „metafizyczna droga pedagogiki związana z określeniem celów i wartości”⁵¹.

Nauki empiryczne, które nie uznają żadnej immanentnej celowości ani natury ludzkiej, szukają celu wychowania „na zewnątrz”, poza człowiekiem. W świetle tej koncepcji celem wychowania jest przygotowanie wychowanka do życia w społeczności. Zwolennicy poglądu, iż człowiek posiada niezmienną naturę, szukają tego celu „wewnątrz”, w samym człowieku–wychowanku. Pierwsi uzasadniają swe stanowisko koniecznością włączenia wychowanka w dzieło cywilizowania świata. Drudzy odpowiadają, że jest niesprawiedliwością i niebezpieczeństwem skłaniać dziecko do norm, które nie są jego własnymi normami. Takie nakłanianie nie jest formacją, lecz deformacją dziecka. Formować wychowanka oznacza respektować immanentną strukturę dziecka. Koncepcja pierwsza nie jest pozbawiona realizmu. Społeczeństwo ma bowiem prawa własne, których nie może się zrzec. Załóżmy dla przykładu, że uczelnie zezwalają studentom wybierać dowolnie swoje własne programy. Społeczeństwo ma wówczas uzasadnione prawo pytać o pewność, o niezawodność nauczyciela, inżyniera, lekarza itd. Z punktu widzenia utylitarne społeczeństwo ma prawo wymagać od wychowanka i od samego wychowania tych cech, bez których życie społeczne byłoby niemożliwe. Wreszcie integrowanie wychowanka ze społeczeństwem i z jego kulturą jest działaniem także na korzyść samego wychowanka. Zwolennicy drugiej koncepcji zarzucają pierwszej, iż ona nie uznaje wartości transcendentnych, iż ma charakter konformistyczny, mówiąc o adaptacji i integracji. Stawiają oni ilustrujące pytanie: czy tacy ludzie jak Mozart, Beethoven, Rousseau i Nietzsche, Van Gogh i Gauguin byli przystosowani do społeczeństwa, czy ich geniusz nie był przystosowany? Tym bardziej zaś z punktu widzenia moralnego integracja społeczna jest wielce dyskusyjnym celem wychowania. Każde bowiem współczesne społeczeństwo po części jest fanatyczne, po części odznaczające się uświęconym egoizmem, po części wulgarne. Czy wolno przystosowywać dzieci do społeczeństwa rasistowskiego; czy jest gdzieś społeczeństwo, które nie byłoby w mniejszym lub większym stopniu rasistowskim? Rozpowszechniona jest obecnie idea wychowania „dla przyszłości”. Przyszłość jest nieznaną. Przyszłość jest czymś ciągle zmiennym. Wychowując do przyszłości „jutrzejszej”, zapominamy, że w przyszłości „pojutrzejszej” wychowankowie będą wyobcowani w świecie, który na nich będzie czekał. Czy wychowując dla społeczeństwa, dla przyszłości, nie czynimy z dziecka środka i to złego środka w rękę społeczeństwa, czy nie zapominamy o jego własnej godności? Najczęściej więc staje pedagog wobec alternatywy: albo dla społeczeństwa (dla przyszłości), albo dla dziecka? Filozof pyta, czy nie jest to alternatywa fałszywa? Czy między indywidualum a społeczeństwem nie ma miejsca na humanizm? Nie wychowuje się dziecka po to, by było ono dzieckiem, ale też nie

⁵¹B. Suchodolski, *Filozofia a antropologia*, [w:] *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*. Praca zbiorowa pod redakcją Bogdana Suchodolskiego, Warszawa 1966, s. 335.

wychowuje się dziecka po to, by było ono robotnikiem czy inżynierem, czy obywatelem. Wychowuje się dziecko po to, by było ono człowiekiem, tzn. by było ono zdolne przyjąć i przekazywać wszystko to, co jest ludzkie. Wielkie dzieła estetyczne, prawa naukowe, wartości moralne mają przede wszystkim charakter humanistyczny, a nie społeczny, są przekazywalne i na tyle zrozumiałe, by były w pełni ludzkimi. Idea celu humanistycznego nigdy nie jest celem zewnętrznym. Może rozwijać inteligencję i osobowość dziecka; czyni dziecko człowiekiem, pozwalając mu być sobą. O. Reboul powiada, że „wychowanie powinno pozwolić każdemu indywidualium odnaleźć własny styl”⁵². Własny styl oznacza bycie sobą oraz postawę otwartą na asymilację tego wszystkiego, co jest prawdziwie ludzkie, tzn. zgodne z wewnętrzną strukturą człowieka, a co oferuje dana kultura. Jest to prawda egzystencjalna: prawda konkretnego człowieka, bytu jednego i niepowtarzalnego. Jest ona ontologiczną zasadą dla zachowań moralnych człowieka. Być sobą, być prawdziwym, być w zgodzie z samym sobą, być wiernym swej strukturze – czy nie to jest celem wychowania?

Filozofia odrzuca wychowanie „zmuszające”, które zmierza do społecznego konformizmu: odrzuca też wychowanie anarchistyczne, które prowadzi do zablokowania dziecka w niedorozwoju. Filozofia poszukuje takiej normy wychowawczej, która umożliwiałaby dziecku realizowanie własnej natury, natury w znaczeniu wewnętrznej struktury oraz w znaczeniu kultury prawdziwie ludzkiej. Taka perspektywa przeciwstawia się celowi wychowania rozumianego jako ostateczne i trwałe osiągnięcie jakiejś granicy raz na zawsze. Ukończony i trwały może być proces stawania się inżynierem, lekarzem czy nauczycielem. Proces stawania się człowiekiem trwa przez całe życie. Wyraził to dobitnie J. Dewey: „celem wychowania jest doprowadzić każdą jednostkę ludzką do takiego stanu, by ona nigdy nie zaprzestała swego wychowania”⁵³. Jest to więc filozofia wzrastania. Stawia ona pytania następujące: czy człowiek może wychować człowieka; co to jest wychowanie moralne; czy wychowanie moralne jest możliwe; co to znaczy, że wychowanie moralne jest wewnętrzną formą wychowania fizycznego, umysłowego i społecznego; pytanie, które określało całą grecką filozofię wychowania: czy cnoty można się nauczyć; wreszcie pytanie o metody wychowania moralnego: lekcje moralności, tresura, czy doświadczenie? Oto kilka przykładów, jakimi drogami idą poszukiwania filozofów-pedagogów. Wychowanie moralne rozumiane jest przez wielu filozofów jako kształtowanie pełnej, dojrzałej osobowości. Jej elementami składowymi są: harmonia władz wewnętrznych, tzn. podporządkowanie uczuć woli, woli rozumowi, a rozum, w przypadku wychowania chrześcijańskiego, Bogu (teonomia); poczucie odpowiedzialności za całokształt swojego życia, za innych ludzi, za środowisko naturalne: przewidywanie i gotowość ponoszenia skutków własnych decyzji; gotowość pokonywania uczuć egoistycznych dla dobra innych ludzi; wierność swoim przekonaniom i zasadom, która zakłada wcześniejsze ich posiadanie oraz wewnętrzne przeświadczenie o ich słuszności, przeświadczenie oparte na racjach intelektualnych

⁵²O. Reboul, dz. cyt., s. 48.

⁵³J. Dewey, *Democracy and education* ..., dz. cyt., s. 100.

i pozaintelektualnych, a służące do kierowania własnym życiem, a nie „na eksport”; postawa uspołeczniona, tzn. z jednej strony świadomość, że każda osoba ludzka jest jedynym i niepowtarzalnym światem, a z drugiej strony, iż „nikt nie jest samotną wyspą”, iż każde indywiduum ma wartość społeczną, iż każdy ludzki czyn jednostki ma wymiar społeczny i podlega kwalifikacji moralnej, iż wychowanie dokonuje się we wspólnocie i poprzez wspólnotę, a owoce wychowania służą nie tylko jednostce, ale i społeczeństwu; realizm, a w wychowaniu chrześcijańskim realizm chrześcijański, który zakłada, iż człowiek pozostawiony samemu sobie nie może przez dłuższy okres czasu wytrwać w dobru moralnym, lecz konieczna jest w tym względzie łaska Boska.

Wielu dawnych filozofów, takich jak np.: Sebastian Petrycy z Pilzna⁵⁴, J. Locke⁵⁵ i J.J. Rousseau⁵⁶, a także współczesnych, takich jak np.: S. Kunowski⁵⁷, J. Rozwadowski⁵⁸ i J. Majka⁵⁹ – opowiadają się za poglądem, iż naturalne wychowanie moralne jest powszechnym prawem osoby ludzkiej, prawem przysługującym każdemu człowiekowi; iż polega ono: 1) na ukształtowaniu prawidłowego sumienia, 2) na wyrobieniu sprawności oceniania wartości moralnych celem osobistego, dojrzałego wyboru i przyjęcia tych wartości za własne i 3) na religijnej motywacji: wychowanie moralne nie jest możliwe bez motywacji religijnej, jest ono ściśle związane z wychowaniem religijnym opartym na filozofii Boga i chrześcijańskiej filozofii człowieka.

Chrześcijańskie wychowanie moralne nie jest alternatywą w stosunku do naturalnego wychowania moralnego. To, co chrześcijańskie, nie jest możliwe bez tego, co naturalne. Chrześcijańska koncepcja wychowania moralnego opiera się na naturalnym wychowaniu moralnym. Do niego się jednak nie ogranicza. Posiada ciąg dalszy, poziom nowy i wyższy. Dopóki znajdujemy się na gruncie filozofii wychowania ów nowy i wyższy poziom stanowią wnioski wyciągnięte z dualistycznej wizji świata, z dualizmu życia i z dualizmu człowieka. Jeżeli zaś uwzględniamy grunt pozafilozoficzny, wówczas ten nowy i wyższy poziom wychowania moralnego stanowić będą te elementy, które wyliczyliśmy, mówiąc o teologii wychowania. Alternatywa: autonomia czy teonomia w wychowaniu moralnym, również jest alternatywą fałszywą. Teonomia wcale nie musi się sprzeciwiać autonomii. W rozwoju moralnym człowieka autonomia jest czymś tak naturalnym i oczywistym jak anomia czy heteronomia. Autonomia jest pewnym etapem rozwoju moralnego człowieka.

⁵⁴Zob.: Sebastian Petrycy z Pilzna, *Przydatki do etyki arystotelesowskiej*, Kraków 1956; tenże, *Przydatki do ekonomiki i polityki arystotelesowskiej*, Kraków 1956.

⁵⁵Filozoficzne dzieła J. Locke’a na temat wychowania: *The works of John Locke’s*, 10 Bd, Aalen 1963.

⁵⁶J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*. Wstęp i komentarz J. Legowicz, Wrocław 1955; tenże, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, Warszawa 1956; tenże, *Umowa społeczna*, Poznań 1920.

⁵⁷S. Kunowski, *Wychowanie moralne jako istotny element wychowania chrześcijańskiego*, [w:] *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*. Praca zbiorowa pod redakcją Franciszka Adamskiego, Warszawa 1973, s. 68–80.

⁵⁸J. Rozwadowski bp, *Integralny związek czynnika nadprzyrodzonego i naturalnego w wychowaniu chrześcijańskim*, [w:] *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej ...*, dz. cyt., s. 39–51.

⁵⁹J. Majka ks., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] tamże, s. 52–67.

Problem polega na tym, iż rozwój ten posiada fazę wyższą. Pozostawienie dziecka w rozwoju moralnym na poziomie autonomii jest okaleczeniem i zubożeniem wychowanka. Osiągnięcie zaś poziomu teonomii wcale nie oznacza konieczności zrezygnowania z autonomii. Zbyt mało zadajemy sobie sprawy z faktu, jak obszerna jest sfera autonomii człowieka przy jednoczesnej akceptacji teonomii.

Filozofowie tej miary, co wspomniani S. Kunowski, K. Kotłowski⁶⁰, S. Hessen⁶¹, G. Kerschensteiner⁶², dodają, że wychowanie moralne nie jest jednym z równorzędnych, obok wychowania fizycznego, umysłowego, społecznego czy innego, działań wychowania, lecz jest ich wewnętrzną formą i spójnią. Wychowanie fizyczne można nazwać treningiem; wychowanie umysłowe kształceniem; wychowanie społeczne informacją. Osiągają one w określonym czasie swe optymalne granice. Wyłącznie wychowanie moralne jest procesem ciągłym, zawsze in statu fieri.

4. Metody filozofii wychowania

Analiza dzieł filozofów, którzy zajmowali się problemem wychowania, prowadzi do wniosku, że nie ma jednej jedynej metody, lecz są różne. Można oczywiście mówić o metodzie indukcyjnej, dedukcyjnej i dialektycznej. Pewną jednak syntezę informacji na temat metod stosowanych w filozofii wychowania podaje O. Reboul⁶³. Wskazuje on na cztery inne metody stosowane, najczęściej łącznie, w najnowszej filozofii wychowania.

1) *Metoda historyczna („la méthode historique”)*

Najgłośniejszym propagatorem tej metody w filozofii wychowania był Alain, czyli Emil Chartier (1868–1951), teoretyk wychowania humanistycznego, długoletni profesor w Liceum Henryka IV w Paryżu, profesor pedagogiki na Uniwersytecie w Strasburgu⁶⁴. Metoda ta polega na „zwracaniu się” do filozofów–klasyków we wszelkich sprawach wychowawczych, a zwłaszcza takich jak np.: rola autorytetu w wychowaniu, problem motywacji w wychowaniu, szeroko rozumiana selekcja w wychowaniu, kształtowanie uczuć, kultura w wychowaniu itp. Historia idei filozoficzno-pedagogicznych nie ma w tej perspektywie jako celu wyjaśnienie przeszłości, lecz terażniejszości. Historia nie jest tu traktowana jako muzeum, lecz jako szkoła wyjaśniająca terażniejszość.

⁶⁰K. Kotłowski, *Filozofia wartości, a zadania pedagogiki*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968.

⁶¹S. Hessen, dz. cyt., passim.

⁶²G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, Leipzig 1926.

⁶³O. Reboul, dz. cyt., s. 136 nn; zob. też tego autora: *L'endoctrinement*, Paris 1977; *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris 1980; *Le slogan*, Paris 1975.

⁶⁴Najważniejsze dzieła Alaina (Emila Chartiera): *Propos sur l'esthétique*, Paris 1923; *Propos sur le christianisme*, Paris 1924; *Sentiments, passions et signes*, Paris 1926; *Esquisses de l'homme*, Paris 1927; *Les idées et les ages*, Paris 1927; *Sur le bonheur*, Paris 1928; *Vingt leçons sur les Beaux-Arts*, Paris 1931; *Propos sur l'éducation*, Paris 1932.

2) Metoda refleksyjna („la méthode réflexive”)

Filozofia jest, w pewnym przynajmniej zakresie, nauką o problemach już „rozwiązanych”, w naszym przypadku „rozwiązanych” przez poszczególne dyscypliny pedagogiczne. Filozofia wychowania pyta, w jakiej kondycji są owe dyscypliny i w jakim zmiernają kierunku, w jakiej kondycji są owe „rozwiązane” problemy? Zilustrujemy to na przykładzie refleksji na temat pojęcia „dojrzałość”. Dla psychologii genetycznej dojrzałość oznacza ostatnie stadium rozwoju osobowości i cel najwyższy. Ogólna teoria wychowania posługuje się terminem „dziedziny wychowania”. Każda z dziedzin wychowania inaczej interpretuje pojęcie „dojrzałość”. Wychowanie fizyczne akcentuje dojrzałość fizyczną, czyli pełnoletność. W wychowaniu intelektualnym chodzi o dojrzałość umysłową; w wychowaniu moralnym jest mowa o dojrzałości moralnej, a w wychowaniu religijnym idzie o dojrzałość religijną. Różne teorie wychowania różnie tłumaczą, co rozumieją przez dojrzałość. Teorie wychowania dochodzą nawet do pewnej syntezy, mówiąc o dojrzałej osobowości. Pojęcie to oznacza jednocześnie kilka zjawisk: 1) zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych odróżniających jedną osobę od drugiej, 2) stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, 3) stałość w reakcjach emocjonalnych i 4) stałość w wyborze celów i wartości.

Filozof postawi w tym miejscu kilka pytań bardzo radykalnych: czy tak rozumiana dojrzałość jest w ogóle możliwa do osiągnięcia i czy jest faktycznie pożądana w wychowaniu, czy dojrzałość nie polega raczej na samej możliwości ciągłego rozwoju, a ściślej mówiąc, czy dojrzałość nie oznacza samowychowania; czy mitu o dojrzałości, jako najwyższego celu wychowania, nie należałoby obalić, wprowadzając trzy przynajmniej dyrektywy: dojrzałość permanentna, kontestacja permanentna i wychowanie permanentne; czy dojrzałość nie jest raczej normą niż stanem realnym? Filozofia wychowania akceptuje w ten sposób wyniki badań dyscyplin pedagogicznych, uważa je jednak za niewystarczające dla wyjaśnienia istoty wychowania.

3) Metoda lingwistyczna („L' analyse linguistique”)

Najczęściej analizujemy tylko to, co jest powiedziane. W metodzie tej chodzi natomiast o to, co chciano powiedzieć. W odkrywaniu sensu intencjonalnego posługujemy się najpierw analizą pojęć („analyse des termes”). Wyjaśniamy tu znaczenie takich terminów, jak np.: „nauczanie”, „nauczyciel”, „uczyć się”, „szkoła”, „kultura” itp. Ważną rzeczą jest tu uwzględniać wieloznaczność tych pojęć i ich różnorakie konotacje. Niektóre z tych pojęć są szczególnie „niebezpieczne”, gdyż mogą być używane, jako metafory. Inne zostały sztucznie wniesione do nazewnictwa edukacyjnego z innych dziedzin, np. słowo „przekazywanie” zostało zapożyczone z mechaniki; pojęcie „obiektywny” ze strategii; „wzrost” i „skłonność” z biologii.

Do metody lingwistycznej należy też analiza formuł („analyse des formules”). Wiele formuł, na pozór ewidentnych, to slogany ze względu na swój pobieżny cha-

rakter lub ze względu na niezamierzone ich funkcje⁶⁵. Często spotykamy zwroty typu: „szkoła życia”, „przekazywanie wiedzy”, „demokratyzacja szkolnictwa”. Zadaniem analizy jest ustalić różnorakie znaczenie tych zwrotów, znaczenia często ze sobą sprzeczne oraz ustalić ich ewentualną przydatność praktyczną.

Duże znaczenie posiada w analizie lingwistycznej analiza formy („analyse des discours”). Inny ciężar znaczeniowy mają bowiem oficjalne instrukcje, inne sprawozdania z zebrań szkolnych, a jeszcze inne protokoły z kontroli. Istotnym jednak celem tej metody jest wykrywanie ideologii ukrytej w tekstach oraz uzyskanie, przy zachowaniu postawy filozoficznej, zrozumienia, a nie domniemania czy przypuszczenia.

4) Metoda „a contrario” („*La méthode «a contrario»*”)

Bardzo często nie wystarcza nam wiedzieć, „co się chciało powiedzieć” oraz „czego nie można było powiedzieć” i „czego nie chciało się powiedzieć”. Mówimy np. o infantyлизmie, który kojarzy się z nieodpowiedzialnością, z irrealizmem i ze słabością po to, by „a contrario” zdefiniować pojęcie „dojrzałość”. By wyjaśnić pojęcie „nauczanie”, mówimy „a contrario” o tresurze, o indoktrynacji i o informacji. By wyjaśnić pojęcie „wychowanie”, możemy mówić „a contrario” o formacji, informacji i deformacji. Rozważając obowiązki wobec prawdy, mówimy „a contrario” o takich zjawiskach, jak: utajenie prawdy, odwracanie uwagi od prawdy, podawanie części prawdy za całą prawdę. Mówiąc o wychowaniu laickim, stawiamy pytanie „a contrario”, czy wychowanek, jako jedyny w swoim rodzaju, niepowtarzalny świat, nie ma w sobie czegoś z „sacrum”; czy wychowanie jest w ogóle możliwe bez elementu „sacrum”.

Omówienia wymagają dwa jeszcze zagadnienia: współczesne kierunki w filozofii wychowania oraz problem, dlaczego należy studiować filozofię wychowania? Problemy te będą treścią odrębnego artykułu.

⁶⁵Na temat sloganów w literaturze pedagogicznej zob.: O. Reboul, *Le slogan...*, dz. cyt.; I. Scheffler, *The language of education*, Springfield 1960.