

Karol Kotłowski

PEDAGOGIKA FILOZOFICZNA NA UNIwersYTECIE ŁÓDZKIM
W TRZYDZIESTOLECIU POLSKI LUDOWEJ

Przedstawienie w krótkim referacie dorobku łódzkiej pedagogiki w ciągu minionego trzydziestolecia byłoby niemożliwe, wymagałoby to opracowania pokaźnych rozmiarów monografii, ponieważ jest to dorobek bogaty i dotyczy wszystkich odgałęzień pedagogiki zarówno empirycznych, jak i filozoficznych. Samo prześledzenie dziejów tej dyscypliny na naszym uniwersytecie poczynawszy od dnia wyzwolenia aż do chwili obecnej wymagałoby dłuższej pracy zespołu złożonego z historyków wychowania i pedagogów. To, co przedstawiam w niniejszym referacie, dotyczy wąskiego zakresu pedagogiki filozoficznej kultuowanej w Zakładzie Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki i Psychologii przez nieliczne stosunkowo grono pracowników. Wszakże problematyka, którą zajmuje się ten dział pedagogiki, jest w naszym przekonaniu kluczowa dla całej dyscypliny i dlatego uważałem za stosowne zapoznać z nią szerszy ogół na obecnej sesji naukowej.

W pierwszych dniach po odzyskaniu niepodległości Łódź, nie posiadająca żadnych tradycji uniwersyteckich, skupiła na swym terenie jeśli chodzi o pedagogikę prawie wszystko to, co ocalało w Warszawie z hitlerowskiego potopu. Tu właśnie stanęli do pracy w nowo założonym uniwersytecie pedagogowie, historycy i psychologowie wychowania tej miary, co H. Radlińska, B. Nawroczyński, S. Hessen, B. Suchodolski, M. Librachowa, J. Pieter i S. Truchim. Tu, pod ich kierunkiem, zdobywała ostrogi pracowników naukowych młoda kadra przyszłych teoretyków pedagogiki, z których część zasiliła kadry pedagogów restytuowanego uniwersytetu warszawskiego, jak również innych uczelni i instytucji badawczych kraju.

Pełne zwycięstwo pedagogiki socjalistycznej mogło nastąpić między innymi w wyniku walki z pedagogiką dawną i wobec tego wyróżniła się potrzeba ustosunkowania się do naukowej spuścizny tych uczonych, którzy nie będąc marksistami zakładali w początkach naszej niepodległości zręby studiów pedagogicznych na uniwersytecie łódzkim, do stawianych przez nich problemów i sposobów ich rozwiązania.

Do popularyzacji pedagogiki filozoficznej w Polsce najwięcej niewątpliwie przyczynili się S. Hessen i B. Nawroczyński. Im też najwięcej zawdzięczała powojenna Łódź, ponieważ po wyzwoleniu obydwoj będąc profesorami naszego uniwersytetu tu właśnie propagowali swoje poglądy wśród studentów i społeczeństwa pozauniwersyteckiego, tutaj też usiłowali je godzić z coraz bardziej krystalizującą się pedagogiką socjalistyczną. Jest też zrozumiałe, że im w dalszych rozważaniach wypadnie powieścić najwięcej uwagi.

Termin "pedagogika filozoficzna" może sugerować, że obok niej istnieje inna, pedagogika nefilozoficzna. W istocie pedagogika jest jedna, tylko poszczególni pedagogowie mogą stosownie do swych zainteresowań zajmować w opracowanych przez siebie zjawiskach określone punkty widzenia i w konsekwencji eksponować w swych opracowaniach momenty historyczne, psychologiczne, socjologiczne lub wreszcie filozoficzne nadając im przez to odpowiednie zabarwienie.

Ogólnie rzecz biorąc żaden kierunek pedagogiki nie może lekceważyć filozofii, gdyż w ostatecznej instancji tylko ona może wyjaśnić wachowawcy sens jego pracy. Zwrócił na to uwagę F. Engels w "Dialektyce przyrody" twierdząc, że ci, którzy pragną świadomie wyzwolić się w swych badaniach od wpływów filozofii, wpadają z reguły nieświadomie w zależność od innej filozofii, najczęściej gorszej niż ta, od której chcą się wyzwolić.

Przedmarksowska pedagogika filozoficzna nie tworzy jednolitej, zwartej doktryny, da się w niej wyodrębnić wiele nurtów, jak na przykład pedagogiki personalistycznej, spirytualistycznej, perenialistycznej czy wreszcie pedagogiki kultury, zwanej często humanistyczną. Nas w tej rozprawie będzie najwięcej interesowała ta ostatnia, ponieważ ona właśnie stała się najbardziej atrakcyjna dla naszych pedagogów teoretyków okresu międzywojennego do tego stopnia, że przenikała prace przedstawicieli innych kierunków nadając im swoście oryginalny polski charakter.

Genezę polskiej pedagogiki kultury wiąże się często z idealizmem szkoły marburskiej, której najważniejszymi reprezentantami byli, jak wiadomo, uczeń kantysty F. A. Langego H. Cohen, następnie P. Natorp, K. Vorlaender, K. Lasswitz, R. Stammler i wreszcie E. Cassirer oraz N. Hartmann. Tezy tej jednakże udowodnić się nie da. Wprawdzie nasi pedagogowie kultury znali ważniejszych przedstawicieli szkoły marburskiej, zwłaszcza Cohena, Natorpa i Hartmanna, to jednak nigdy nie pozostawali pod ich przemożnym wpływem, lecz brali z ich koncepcji tylko te, które potwierdzały słuszność ich własnego stanowiska. Genetyczną bazę polskiej pedagogiki kultury należy niewątpliwie rozszerzyć łącząc ją nie tyle z jakąś wyodrębnioną szkołą filozoficzną, lecz raczej z całym filozoficznym dorobkiem naszej cywilizacji począwszy od Sokratesa, Platona i Arystotelesa poprzez św. Tomasza z Aquinu, Descartesa, Kanta, Hegla, W. Humboldta, W. Diltheya; H. Rickerta, W. Windelbanda, H. Bergsona, L. J. Petrażyckiego, M. Schelera i E. Sprangera, że wymienię najważniejszych.

Przed młodymi teoretykami pedagogiki naszego uniwersytetu zarysowały się trzy możliwe drogi postępowania w stosunku do pozostawionego dziedzictwa pedagogiki kultury:

- przyjęcie jej i kontynuacja;
- odrzucenie ze względu na niezgodność z marksizmem jej filozoficznych i ideologicznych założeń;
- przewyżczenie jej w płaszczyźnie filozofii marksistowskiej.

Droga pierwsza była niemożliwa do przyjęcia nie tylko ze względów ideologicznych, lecz również i rzeczowych. Mimo pozornej zwarłości i przejrzystości, niesprzeczności oraz maestrii w posługiwaniu się metodą dialektyczną widać było, szczególnie w pracach S. Hessena, pewne braki. Elegancja jego systemu wynikała w znacznym stopniu z oderwania się, wbrew pozorom, od rzeczywistości. Precyzując tezę pedagogiczną potrafił on natychmiast znaleźć jej antytezę i, podobnie jak Hegel, tworzyć ich syntezę przez przewyżczenie (Aufhebung).

Jak wiadomo, Marks również posługiwał się heglowską dialektyką, ale "stawiał ją na nogach", czyli sprowadzał ją ze świata idei do analizy materialnej rzeczywistości. Hessen tej operacji bynajmniej nie pochwalał, odwrotnie, raczej idealizował rzeczywistość i podobnie jak Hegel dokonywał swych operacji logicznych na wyabstrahowanych ideach.

Jeśli chodzi o twórczość B. Nawroczyńskiego, to wydawała się ona mniej kontrowersyjna w stosunku do pedagogiki marksistowskiej i to nie tylko w dziedzinie prakseologicznej, lecz również aksjologicznej, gdzie spotykamy się z koncepcjami bardzo realistycznymi; jednak jej ogólne filozoficzne podstawy, wyrażone najdobitniej w wydanym w pierwszych latach po wojnie dziełku zatytułowanym "Życie duchowe", wymagały rewizji ze stanowiska pedagogiki marksistowskiej.

Czy wobec tego należało odrzucić twórczość naukową pedagogów kultury w całości, przechodząc nad nią do porządku dziennego? I to rozwiązanie, podobnie jak pierwsze, wydawało się niewłaściwe. Przede wszystkim przedstawiciele tej gałęzi pedagogiki posiadali najwyższą kulturę naukową i świetnie opanowane metody badań zjawisk humanistycznych. Korzystanie z ich doświadczenia oznacza dla studiującego ich dzieła nie tylko zdobywanie faktografii, lecz przede wszystkim umiejętność ujmowania problemów humanistycznych i ich rozwiązywania. Już same założenia pedagogiki kultury, a przede wszystkim "zaprzeczenie przez przezwyciężenie" naturalizmu, socjologizmu, jak również innych doktryn pedagogicznych zmuszało przedstawicieli tego kierunku myślenia pedagogicznego do drobiazgowej analizy i krytyki przezwyciężanych prądów. Dzięki temu ich dzieła podobnie jak soczewka skupiają cały prawie dotychczasowy dorobek pedagogiczny ludzkości oświetlając go krytycznie z określonego punktu widzenia. Zresztą niektóre zawarte w nich propozycje rozwiązań niektórych problemów pedagogicznych mogły być przyjęte na gruncie nowej pedagogiki, jak na przykład filozoficzny problem determinizmu i indeterminizmu, który na terenie pedagogiki występuje najczęściej jako zagadnienie wolności i przymusu w wychowaniu. Nawroczyński zajmował się nim w znanej pracy pt. "Swoboda i przymus w wychowaniu", S. Hessen w "Podstawach pedagogiki" i w dziełku wydanym w Wilnie w roku 1938 pt. "O sprzecznościach i jedności wychowania". Przyjęcie stanowiska skrajnego determinizmu społecznego musi w końcu doprowadzić do bezkarności i anarchii szkolnej, zaś indeterminizmu - do rygoryzmu i autorytaryzmu, czyli rozwiązań sprzecznych, ale w równym stopniu nie do przyjęcia w pedagogice nowoczesnej. Fryderyk Engels, a za nim E. Durkheim stwierdzali zgodnie, że społecznego przymusu w sensie obiektywnym znieść nie można, można go jedynie uczynić nieodczuwalnym w sensie psychologicznym po-

przez jego logiczną i emocjonalną akceptację. Popatrzmy, jak ten sam problem rozwiązuje S. Hessen:

"Błędem tak zwanego indeterminizmu jest właśnie to, że rozumie on wolność jako dyspozycję psychiczną, która przeciwstawia się determinizmowi przyrody, stanowi wyłom w przyczynowości procesów psychicznych [...] wolność jest określona wtedy w sposób czysto negatywny, jako brak dostatecznej przyczyny, jako przypadek [...] Tymczasem wolność pozytywna jest stwarzaniem w rzeczywistości tego, co przedtem nie istniało [...] wolność ujęta jako p o z y t y w n y p r o c e s t w ó r c z y w człowieku nie zaprzecza determinizmowi procesów psychicznych ani fizycznych. Wybór, który ona w sobie zawiera, jest wyborem między wartościami, a nie między gotowymi danymi w bycie drogami"¹. Prawdziwa wolność, stwierdza dalej, nie łamie praw przyrody, lecz raczej posługuje się nimi, nawarstwia się na nich "będąc ich dalszym nowym uformowaniem, a nie naruszaniem czy zniekształcaniem przyczynowości"². Trudno zaprzeczyć, że ten sposób rozwiązania antynomii indeterminizmu i determinizmu jest głębszy i bardziej przekonujący niż rozwiązania dane przez cytowanych wyżej autorów.

Wydaje się oczywistym, że włączenie poruszanej problematyki ze studiów byłoby niewybaczalnym błędem zarówno rzeczowym, jak i pedagogicznym, prowadzącym do zubożenia umysłowości absolwentów pedagogiki i wobec tego nie pozostawało nic innego do wyboru, jak tylko przezwyciężenie pedagogiki kultury ze stanowiska filozofii marksistowskiej.

Cztery zasadnicze problemy domagały się opracowania od nowa, a nawet ab ovo, a mianowicie:

- kwestia istoty wartości kultury i w związku z tym odpowiedź na pytanie, czy jest możliwa aksjologiczna pedagogika marksistowska;
- opracowanie na nowo zagadnienia światopoglądu, a światopoglądu naukowego w szczególności;
- wyświetlenie na gruncie pedagogiki problematyki norm i odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu wbrew pedagogom kultury pedagogika nie tracąc swego naukowego charakteru jest dyscypliną normatywną;

¹ S. H e s s e n, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Wrocław 1959, s. 183.

² — Tamże

- opracowanie modelu osobowości budowniczego socjalizmu adekwatnego w stosunku do wymagań współczesnego społeczeństwa socjalistycznego.

Termin "aksjologia" zawsze budził wśród marksistów podejrzenie o idealistyczne proveniencje i dlatego ten dział filozofii pozostawał długi czas na marginesie ich zainteresowań. Tymczasem trudno przecież zaprzeczyć, że pozbawienie pedagogiki nadbudowy aksjologicznej musiałoby niekorzystnie odbić się na tej dyscyplinie jako nauce, a także zmniejszyć jej skuteczność oddziaływania na młodzież, ponieważ sama empiria nie jest zdolna wyznaczyć szerszych celów wychowania, a najbardziej nawet słuszne postulaty polityki przy częstej ich zmianie w zależności od sytuacji międzynarodowej szybko przekształcają się w slogany nie posiadające mobilizującej siły wychowawczej i mogą szybko doprowadzić młodzież do relatywizmu etycznego. Poznać motywację wartościowania przez ucznia swych czynów i jego indywidualną hierarchię wartości oznacza znalezienie klucza do jego świadomości

Kerschensteiner określał wartość jako "własność rzeczy zjawiającą się pod wpływem jej oddziaływania na odczuwającą świadomość"³. Nawroczyński przyjmując w ogólnych zarysach tę definicję dzieli wartości za Rickertem na trzy zasadnicze kategorie: animalne, związane czyli normatywne i absolutne. Dwie pierwsze z nich mogą być przyjęte również na gruncie pedagogiki socjalistycznej bez wysuwania specjalnych zastrzeżeń, nieco inaczej przedstawia się sprawa z wartościami absolutnymi. Nie ulega wątpliwości, że przyjęcie ich w rozumieniu Platona czy nawet N. Hartmanna było i jest niemożliwe dla pedagoga marksisty ze względu na nadawany im posmak mistyczny, jednakże jeżeli będziemy je rozumieli podobnie jak Nawroczyński, jako idealne konstrukcje umysłu ludzkiego nie posiadające realnego bytu, jako granice ludzkiego dążenia, wektory postępowania⁴, wtedy przyjęcie ich w pedagogice socjalistycznej będzie nie tylko możliwe, lecz nawet konieczne. Wartość absolutna prawdy wynika przecież z marksowsko-leninowskiej tezy o poznawalności świata, wartość absolutna dobra - z wiary w moralny postęp ludzkości i wartość absolutna piękna - z przekonania o niewyczerpalności jego form. Po-

³ E. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, Leipzig 1926, s. 61.

⁴ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków-Warszawa 1947, s. 97.

służenie się przez wychowawcę pojęciem wartości absolutnych pozwoli mu bez większego trudu wyjaśnić nie tylko prawidłowości odbywających się w społeczeństwie procesów, ale co ważniejsze, ich sens, chroniąc tym samym swych wychowanków przed relatywizmem epistemologicznym i etycznym, zawsze zabójczym dla rozwijającej się osobowości. Na ewentualny zarzut, że wprowadzenie do jakiegokolwiek dyscypliny bytów nierealnych może ją skierować na tory mistycyzmu, można odpowiedzieć, że współczesna nauka wcale nie stroni od pewnych irrealnych konstrukcji myślowych, które pomagają w wyjaśnieniu wielu zjawisk realnych.

Problematyce wartości zostały w Instytucie poświęcone liczne rozprawy, z których najbardziej wyczerpująca pt. "Filozofia wartości a zadania pedagogiki" została wydana w Ossolineum w roku 1968.

Problem światopoglądu był następnym co do ważności, jaki należało rozwiązać ze stanowiska pedagogiki socjalistycznej. Jak pisałem wyżej, Hessen opierał światopogląd na bazie intuicji. Według niego "pierwotnym składnikiem światopoglądu jest intuicja, z której dopiero wyłania się sieć pojęć mających ją rozwinąć, uzasadnić i utrwalić"⁵. Ma też za złe marksizmowi, że jego światopogląd "wy różnia się nadmiarem pojęciowego składnika stanowczo przeciwstawiającego się każdej wierze"⁶. Tymczasem już sam termin "światopogląd" zaprzecza intuicyjnemu, nieskrystalizowanemu ujmowaniu świata, bowiem wiąże się nierozzerwalnie z intelektualną refleksją, choćby najbardziej prymitywną.

Hessen niewątpliwie pozostawał pod wpływem bergsonizmu, który właśnie intuicji, nie intelektowi przyznawał prymat w poznawaniu procesów życiowych.

Stanowisko to zostało wzmocnione przez autorytet T. Kotarbińskiego, który aczkolwiek stanowczo sprzeciwiał się w tym względzie intuicjonizmowi Bergsona, to jednak stwierdzał, że problematyka światopoglądowa jest w zasadzie problematyką dociekań religijnych⁷. Obaj więc, każdy na swój sposób, dopuszczali w konstrukcji światopoglądu istnienie elementów irracjonalnych.

⁵ Patrz: S. H e s s e n, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wilno 1938, s. 127.

⁶ Tamże, s. 24.

⁷ T. K o t a r b i ń s k i, "Studia Filozoficzne" 1957, nr 1, s. 14.

Kotarbiński w swych rozważaniach etycznych graniczących często z pedagogiką wysuwał jeszcze jedną tezę niesłyszanie ważną dla wychowania, a mianowicie uniezależnienie moralności od światopoglądu, tworząc etykę niezależną. Osobowość "spolegliwego opiekuna" to, według niego, taka osobowość, którą charakteryzują cechy (cnoty) występujące wśród ludzi niezależnie od wyznawanego przez nich światopoglądu, ideologii czy religii: uczciwość, prawdomówność, męstwo, dobre serce, panowanie nad sobą i szlachetność są jednakowo cennie ne we wszystkich kręgach kulturowych naszego globu.

Ponieważ kształcenie światopoglądu naukowego stanęło w centrum uwagi i zadań pedagogiki socjalistycznej, należało przeprowadzić dyskusję z postawionymi wyżej tezami i wyjaśnić sprawę do końca. Podchodząc do zagadnienia sine ira et studio błędem byłoby lekceważenie dorobku filozofów humanistów, a szczególnie W. Diltheya, zawartego w jego fundamentalnych dziełach poświęconych problematyce światopoglądu, a mianowicie "Weltanschauungslehre"⁸ i "Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung"⁹. Nie dyskutując słuszności jego podziału światopoglądów na naturalistyczny, idealizmu obiektywnego i idealizmu wolności trzeba przyznać, że w samym określeniu jego istoty tkwiło jądro prawdy. O ile Kant i Hegel mimo różnic w szczegółach traktowali światopogląd jako konstrukcję czysto intelektualną, to Dilthey włączył doń zarówno elementy uczuć, jak i woli określając go jako zespół tak czy inaczej uzasadnianych sądów, z taką czy inną dawką emocjonalnej asercji i determinujących w jakiś sposób postępowanie ludzkie. Stanowisko to może być również przyjęte i na gruncie pedagogiki socjalistycznej stając się podstawą do sformułowania nowoczesnej definicji światopoglądu naukowego jako "struktury dynamicznej przejawiającej się w naukowo uzasadnionych sądach (przekonaniach, twierdzeniach) dotyczących spraw obiektywnie istniejącego świata i człowieka ukie runkujących jego świadome działanie"¹⁰.

⁸ W. Dilthey, *Weltanschauungslehre*, Leipzig-Berlin 1931.

⁹ W. Dilthey, *Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung*, [w] *Gesamtschriften*, B. 8, Leipzig-Berlin 1931.

¹⁰ K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław 1968, s. 143.

W świetle tej definicji związek elementów intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych jest niewątpliwy, ponieważ niewątpliwy jest związek światopoglądu i moralności.

Jak zaznaczyłem wyżej, diltheyowska systematyka światopoglądów okazała się dla pedagogiki mało operatywna i użyteczna ze względu na jej ahistoryczność. Dlatego też marksiści opierając się na koncepcji faz rozwojowych społeczeństwa przypisali każdej charakterystyczny typ panującego w niej światopoglądu, a więc religijny, idealistyczny i naukowy z tym, że przed religijnym wyróżnili jeszcze światopogląd magiczny charakteryzujący ludy stojące na najniższym poziomie kulturalnym.

Niestety przyjęcie tej systematyki, aczkolwiek bardziej sprawnej niż diltheyowska, również nie pozwoliło na wyjaśnienie wielu zjawisk, a przede wszystkim faktu fideistycznej postawy wielu wybitnych ludzi nauki, często laureatów nagrody Nobla, choćby takich uczonych, jak I. Pawłow, Teilhard de Chardin czy nawet A. Einstein.

Opracowana w naszej Katedrze w latach sześćdziesiątych nowa systematyka światopoglądowa starała się przezwyciężyć dawne i ująć w nowej płaszczyźnie to, czego nie były w stanie uczynić dawne. Jako kryterium podziału przyjęto zdolność jednostki do świadomego i krytycznego ujmowania zjawisk w przyrodzie i społeczeństwie, i w konsekwencji sformułowano podział następujący¹¹:

Światopogląd tradycjonalistyczny, nieświadomy, niekrytyczny	religijny, areligijny	} Odczucie świata
Światopogląd z przystosowania się, świadomy, ale niekrytyczny	religijny, areligijny	
Światopogląd o postawie teoretycznej, świadomy, krytyczny	religijny, areligijny, idealistyczny, materialistyczny	Rozumienie świata

Niestety i ta systematyka okazała się niewygodna ponieważ nie uwzględniała światopoglądowej hierarchii, stawiając na jednym pozio-

¹¹ N. Chmielnicki, *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowanie tworzenia się światopoglądu w młodzieży śląskiej po II wojnie światowej*, (nie publ. praca doktorska) 1965.

mie światopoglądy religijny, idealistyczny i materialistyczny, co było trudne do przyjęcia.

Jak wiadomo, Lenin też odczuwał pewne trudności przy posługiwaniu się pojęciem światopoglądu i dlatego często obok terminu światopogląd naukowy (naucznoje mirowozrizenije) operował pojęciem marksistowskiego światopoglądu naukowego (marksistskoje naucznoje mirowozrizenije). Desygnatem pierwszego terminu mogła być treść zawierająca w sobie nawet w jakiejś postaci transcendencję, ale jednocześnie przekonanie o obiektywności i poznawalności świata, jak to ma miejsce na przykład w deizmie, a nawet tomizmie. Natomiast naukowy światopogląd marksistowski wyrażał już stanowisko czysto materialistyczne.

Wydaje się, że wszelkie trudności związane z problematyką światopoglądową rozwiązuje rozróżnienie światopoglądu jako struktury logicznej i zupełnie odrębnej - psychologicznej. Badania prowadzone w naszym Instytucie w końcu lat sześćdziesiątych¹² doprowadziły nas do sformułowania twierdzenia, że żaden światopogląd jako struktura psychologiczna nie występuje w czystej postaci, lecz bywa z reguły k o n g l o m e r a t e m różnych światopoglądów, a więc magicznego, religijnego, czasami idealistycznego i naukowego, które w jakiś dziwny sposób koegzystują w świadomości tego samego człowieka pozwalając mu tę samą rzecz oceniać z różnych światopoglądowych stanowisk w zależności od sytuacji, a nawet przeżywanego nastroju. O zakwalifikowaniu takiej struktury do tej czy innej kategorii decyduje jedynie przewaga elementów danego rodzaju światopoglądu w tłumaczeniu świata przez daną osobę. Wydaje się, że to stwierdzenie ma dla każdego myślącego wychowawcy olbrzymie znaczenie, zwłaszcza w pracy ze starszą młodzieżą.

Awersja Hessena w stosunku do atrybutu "normatywna", nadawanemu powszechnie takim dyscyplinom jak gramatyka, pedagogika, etyka czy prawo, płynęła z ustalonego od dawna przez logików stwierdzenia, że pomiędzy faktem i normą (powinnością) nie ma i nie może być logicznego związku, że wszelkie operacje logiczne mogą dotyczyć tylko tego, co w jakiś sposób egzystuje, egzystowało czy będzie egzystowało, nigdy zaś tego, co być powinno, a zdania określające powinność nie są zdaniami sensu stricto, ponieważ nic nie mówią o

¹² J. O l c z a k, *Światopogląd kandydatów na nauczycieli*, (nie publ. praca doktorska), 1969.

rzeczywistości. Wynikałoby z tego, że w powiedzeniu "nauka normatywna" tkwi *contradictio in adiecto*, że pojęcia naukowości i normatywności wzajemnie się wykluczają i stąd nie może być nauk o charakterze normatywnym.

Wiadomo, że w sensie logicznym nie tworzy sensownego zdania następująca konstrukcja składniowa: "jeżeli na pewnym poziomie rozwoju społecznego technika wkracza w codzienne życie obywateli, to programy szkolne p o w i n n y uwzględniać politechniczne kształcenie młodzieży".

Czy jednak to zdanie, które nie mieści się w kategoriach prawda - fałsz, nie wyraża jakiejś sensownej informacji, nie wskazuje właściwych dróg postępowania wychowawczego i jest naprawdę bezwartościowe pod względem naukowym? Niezależnie od tego, jak do sformułowanego wyżej twierdzenia ustosunkuje się logik, wszyscy autorzy programów kształcenia uznawali i uznają je za wartościowe. Wszystkie normy, a więc i normy pedagogiczne tkwią w jakiś sposób w rzeczywistości, wynikają z niej podobnie jak inne elementy nadbudowy ideologicznej, a jeżeli logika tradycyjna nie jest w stanie tego dowieść, to świetnie dowodzi tego faktu historyczne doświadczenie.

Naszkiecowanym wyżej zagadnieniom została poświęcona specjalna praca pt. "Podstawowe prawidłowości pedagogiki" wydana przez Ossolineum w roku 1964. Nie rozwiązywała ona jednak całej problematyki związanej z charakterem nauk pedagogicznych, pozostawiała jako otwarte zagadnienie norm i zdań normatywnych oraz ich funkcji w procesie wychowania i nauczania, które znajdowało się na pograniczu przynajmniej trzech dyscyplin: logiki, metodologii nauk i pedagogiki, ściślej teorii nauczania i wychowania. Podjąć się opracowania tych zagadnień mógł albo zespół złożony z przedstawicieli tych dyscyplin, albo też jeden pracownik, ale dobrze w nich zorientowany. Wybraliśmy tę ostatnią drogę.

Pracę nad wysuniętymi zagadnieniami utrudniał fakt, że nauka o operacjach na zdaniach normatywnych, czyli logika deontyczna dopiero się tworzy i zawiera wiele sprzeczności i niejasności trudnych do rozszyfrowania nawet dla specjalistów.

Hessen i Nawroczyński traktowali normy en bloc jako recepty i stąd płynęła awersja tego pierwszego do określania pedagogiki jako nauki normatywnej, obawiał się bowiem, że najlepiej nawet usystematyzowany zestaw norm nie może stworzyć nauki. Dziś to stanowisko

zostało przezwyciężone, przede wszystkim nastąpił podział norm na aksjologiczne, teleologiczne i tetyczne, a w ślad za nim podział ich funkcji wychowawczych, co należało dokładnie zbadać i ustalić. W opracowanej dysertacji doktorskiej pt. "Analiza pedagogicznych zdań normatywnych a metodologiczne problemy pedagogiki"¹³ autorka w oparciu o badania G. H. von Wrighta, T. W. Taylora, T. Kotarbińskiego, K. Ajdukiewicza, T. Czeżowskiego, J. Wróblewskiego, Z. Ziembę, J. Kmity i wielu innych badaczy tego zagadnienia doszła do przekonania, że:

1) Normy w nowoczesnym pojęciu nie ograniczają się tylko i wyłącznie do wyznaczania działania ludzkiego, lecz mogą być również źródłem wiedzy "na gruncie określonego systemu wychowania stanowiąc podstawę do poznania

- przyjmowanego na gruncie tego systemu porządku wartości;
- warunków społecznych, gospodarczych i historycznych, z których wyrasta dany system;
- stanu wiedzy psychologicznej w danym okresie historycznym oraz stopnia wykorzystania tej wiedzy przez tworców systemu"¹⁴.

2) Jeżeli normy mogą być źródłem wiedzy, to w takim razie nie wolno z nauki eliminować zjawisk podlegających innym kryteriom niż prawda i fałsz, należy dokładnie zbadać to narzędzie i ocenić jego wartość na podstawie innych zasad, niż to czyniła tradycyjna logika.

3) Jeżeli przyjmujemy za słuszne powyższe twierdzenie, to w takim razie atrybut "normatywna" nie obniża wartości naukowej żadnej dyscypliny.

4) Pedagogika jest "nauką normatywną w tym sensie, że dokonuje m. in. oceny norm z punktu widzenia ich funkcjonalności oraz ustala warunki poprawnego ich formułowania tworząc w związku z tym specyficzne wypowiedzi normatywne, to jest normy o normach"¹⁵.

Sprecyzowanie podstawowych etycznych idei socjalizmu, a więc humanizmu - kolektywizmu, patriotyzmu - internacjonalizmu i pracy - świadomej dyscypliny umożliwiło dopiero powstanie naukowej teorii wychowania moralnego, gdyż właśnie te idee są wyznacznikami wszy-

¹³ H. G a j d a m o w i c z, *Analiza pedagogicznych zdań normatywnych a metodologiczne problemy pedagogiki*, (nie publ. praca doktorska) 1974.

¹⁴ Tamże, s. 168.

¹⁵ Tamże, s. 167.

stkich norm regulujących wzajemne stosunki obywateli społeczeństwa socjalistycznego, a jednocześnie celów moralnego wychowania młodych generacji tegoż społeczeństwa. W konsekwencji takiego postawienia sprawy zadania teorii wychowania zostały w socjalistycznej pedagogice bardziej sprecyzowane niż to miało miejsce w pedagogice kultury: tam stawiało się do rozwiązania problem, jak wpoić młodzieży obowiązujący system wartości moralnych, tu - jak tego dokonać w stosunku do wyodrębnionych wartości, co z kolei pozwala na rozwinięcie badań empirycznych nad skutecznymi metodami dotyczącymi osiągnięcia częściowych celów wychowania.

Tego rodzaju badania zostały na tyle rozwinięte w naszym Instytucie¹⁶, że można było się pokusić o dokonanie pewnej syntezy ujmującej całość wychowania moralnego od strony aksjologicznej, czego dokonuje praca pod tytułem "Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego" przesłana do Ossolineum w roku 1973. Jednym z głównych zagadnień diskutowanych w tej pracy jest problem ideału i modelu wychowawczego. Kształcenie osobowości w pedagogice tradycyjnej zawsze wiązało się z koncepcją tak czy inaczej pojętego ideału wychowawczego. Mówi się więc o greckim, ściślej ateńskim ideale kalokagatii, o rzymskim ideale oratora, który tak pięknie zarysował w swej pracy "De institutione oratoria" M. F. Quintilianus, o średniowiecznym ideale rycerza "sans peur et sans reproche", o ideałach pedagogiki mieszczańskiej i wreszcie socjalistycznej, którym O. Celikowa poświęciła nawet specjalną monografię¹⁷.

Pedagogika socjalistyczna pozbawiając to pojęcie aspektów idealistycznych odnosi treść ideałów do nadbudowy ideologicznej i traktuje je jako wartość instrumentalną pozwalającą wychowawcy uporządkować swoje działanie.

Różne określenia pojęcia ideału dokonywane z różnych filozoficznych stanowisk pozwalają na przyznanie mu następujących, istotnych atrybutów:

- zmienność w przestrzeni zarówno historycznej, jak i geograficznej;

¹⁶ K. K o t ł o w s k i, *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Wrocław 1974; D. G r e u l i c h, *Funkcja dyscypliny w szkole podstawowej* (nie publ. praca doktorska) 1968. Prowadzone są również badania dra D. G r e u l i c h a i mgr M. K u ż n i k nad wychowaniem moralnym młodzieży akademickiej.

¹⁷ O. C e l i k o w a, *Kommunisticeskij ideał i nrawstwiennoje razwitiye licznosti*, Moskwa 1970.

- narzędność w stosunku do cząstkowych celów wychowawczych;
- otwartość;
- nieosiągalność.

Zjawiska, które etyk nazywa konfliktami wartości nie pozwalają na sformułowanie niesprzecznej wewnętrznie struktury ideału, nawet w zakresie jednej tylko wartości, na przykład dobra, bo nie można być jednocześnie w najwyższym stopniu sprawdliwym i litościwym, litościwym i prawdomównym i wobec tego do wymienionych wyżej cech ideału można jeszcze dodać cechę wewnętrznej sprzeczności.

Wymienione wyżej cechy ideału skłaniają do wyrażenia wątpliwości czy tego rodzaju konstrukcja jest potrzebna w wychowaniu, skoro sam system wartości etycznych oświeśla dostatecznie jasno ogólny kierunek dążenia wychowawcy i czy nie należy zastąpić jej inną, bardziej użyteczną dla wychowawcy.

W pomoc pedagogice przychodzą współczesne tendencje zarysowujące się w naukach bardzo nieraz odległych od pedagogiki. Słuszność marksistowskiej 11 tezy o Feuerbachu stała się oczywista nie tylko dla marksistów, akceptują ją i rozwijają na swój sposób uczeni bardzo nieraz odlegli od marksizmu dochodząc do wniosku, że nie można poznać rzeczywistości nie dokonując jednocześnie w niej zmian a te mogą nastąpić tylko przy pomocy eksperymentu, którego istotą jest przecież modelowanie rzeczywistości i weryfikacja tych modeli¹⁸.

Modelowanie osobowości w celach wychowawczych nie jest czymś zupełnie nowym. Israel Scheffler doszukuje się jej początków już u Platona i św. Augustyna następnie u Locke'a, Kanta i Deweya, a jeśli chodzi o czasy nam współczesne, to pod wpływem matematyzacji i cybernetyzacji wszystkich nauk; a być może i pod wpływem strukturalizmu Levi-Straussa metody modelowania, jak pisze S. Rainko, stały w ostatnim dziesięcioleciu w centrum dyskusji metodologicznej¹⁹.

Modele można dychotomicznie podzielić na odwzorowujące lub metodologiczne i odwzorowywane lub semantyczne²⁰. Pierwsze z nich odtwarzają jakąś rzeczywistość, drugie tego nie czynią, lecz współ-

¹⁸ Patrz: A. G. van M e l s e n, *Nauki fizykalne a etyka*, Warszawa 1970, s. 101.

¹⁹ S. R a i n k o, *O roli umysłu w poznaniu*, "Studia Filozoficzne" 1971, nr 4, s. 34.

²⁰ Tamże.

działają w tworzeniu się koncepcji dotyczących jakichś stanów postulowanych lub choćby tylko przewidywanych i myślę, że dla celów pedagogiki można by je nazwać modelami postulowanymi lub do realizacji.

Dla spraw wychowania oba modele są ważne. Pierwszy z nich ukazuje wychowawcy linię startu, drugi natomiast metę, pierwszym zajmują się najczęściej psychologia i socjologia wychowania, drugim zaś prakseologia pedagogiczna.

W ostatnich latach w Instytucie Pedagogiki i Psychologii naszego uniwersytetu skonstruowano oba modele osobowości - metodologiczny w Zakładzie Psychologii i semantyczny - w Zakładzie Teorii Wychowania. Zgodnie z tematem w niniejszym referacie zajmę się krótko tym ostatnim.

Ogólne jego założenie zmierza w kierunku uniknięcia stosowanego dotychczas sztucznego podziału osobowości na strefy intelektualną, emocjonalną i wolicjonalną i w konsekwencji podziału procesu wychowania na umysłowe, moralne, estetyczne i fizyczne, a potraktowania osobowości jako zintegrowanej całości zdrowej i sprawnej pod względem fizycznym o mocnym charakterze i umiejącej ujmować całość świata ze stanowiska naczelnych wartości prawdy, dobra i piękna. Chodzi o to, aby nasz wychowanek kształcił swój intelekt nie tylko przez naukę, lecz żeby umiał doszukiwać się problematyki naukowej w sztuce i moralności, problematyki etycznej w nauce i estetyce i piękna w nauce i moralności, tak bowiem rozumiemy wszechstronnie rozwiniętą osobowość budowniczego socjalizmu²¹.

Marksistowska pedagogika aksjologiczna jest dyscypliną młodą, znajdującą się in statu nascendi i dalszy jej rozwój wiąże się ściśle z rozwojem logiki deontycznej, tworzącej podstawy jej twierdzeń.

Przedmiot badań pedagogiki - rozwijająca się osobowość dziecka - jest mikrokosmosem. W skład jej wchodzi elementy podlegające badaniu przez dyscypliny posługujące się różnymi metodami. Jednakże te cząstkowe badania, aczkolwiek konieczne, wzięte każde z osobna nie mogą doprowadzić do rozumienia zintegrowanej całości, jaką jest ludzka osobowość, gdyż jest ona czymś więcej niż sumą tworzących ją elementów, że tkwią w niej właściwości, które nie występują w żad-

²¹ Patrz: K. K o t ł o w s k i, *Próba ustalenia zasad modelowania w pedagogice*, "Ruch Pedagogiczny" 1973, nr 2.

nym z nich z osobna. Zadaniem filozofii wychowania jest integrowanie badań cząstkowych i nadawanie im sensu w innej, nieempirycznej płaszczyźnie, co będzie możliwe tylko wtedy, gdy pedagog-empiryk zrozumie, że jego badania bez nadbudowy aksjologicznej są ślepe, zaś aksjolog uświadomi sobie, że z kolei jego badania bez empirycznej podbudowy są puste. Innymi słowy pedagogika filozoficzna musi pozostawać w ścisłym związku z pedagogiczną empirią, gdyż wtedy i tylko wtedy można mieć nadzieję na osiągnięcie sukcesów wychowawczych. Harmonijne rozwijanie obu rodzajów badań to najwłaściwsza droga, po której powinien obecnie i w przyszłości kroczyć Instytut Pedagogiki i Psychologii.