

Pedagogika Filozoficzna

Wskazanie

Wprowadzenie

Szanowni Czytelnicy!

Z wielką przyjemnością oddajemy do „rąk” Państwa pierwszy numer nowego elektronicznego czasopisma poświęconego pedagogice filozoficznej. Zamyśl powołania czasopisma pojawił się na zorganizowanej w Łodzi we wrześniu 2006 r. międzynarodowej konferencji naukowej, która zgromadziła uczonych z Niemiec, Słowacji, Czech, Ukrainy i Polski i obradowała pod hasłem „Tradycja i współczesność filozofii wychowania”. Pokłosiem obrad są rozprawy kilkudziesięciu autorów umieszczone w niniejszym tomie oraz w będącej w przygotowaniu publikacji pokonferencyjnej.

Radę Redakcyjną czasopisma tworzą znakomici uczeni z Czech, Niemiec, Ukrainy i Polski dzięki czemu sądzimy, że pismo będzie miejscem wymiany poglądów w skali międzynarodowej. W obecnej, początkowej, fazie rozwoju będzie ukazywało się raz w roku, w kolejnych latach będziemy zmierzać do tego, aby stało się kwartalnikiem. Liczymy na współpracę z innymi elektronicznymi czasopismami o szerokim humanistycznym horyzoncie. Czasopismo jest częścią wortalu, który powstał w ramach grantu realizowanego w Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej UŁ. Autorami obecnego tomu są uczestnicy wspomnianej konferencji reprezentujący różne ośrodki naukowe, a także różne pokolenia badaczy, co w naszej rzeczywistości nie jest bez znaczenia. Pomimo specjalistycznego charakteru swoje poglądy mogą w nim zamieszczać także adepci pedagogiki, wnosząc do uczonych polemik także świeżość i nowość własnego spojrzenia. Profil pisma jest szeroki. Nie zamykamy się w kręgu szkół czy dominujących teorii, nie uginamy się pod naciskiem życia politycznego, tak mocno piętnującego świat pedagogiczny, ale jesteśmy otwarci na nowe, także radykalne czy nonkonformistyczne stanowiska, które przecież w postaci takiej właśnie mozaiki występują w obecnych czasach. Chcemy również korzystać z doświadczeń i czerpać z tradycji innych narodów zmierzając do wizji B. Russella Wspólnego Świata Ludzi. Idei pisma przyświecają również konstytutywne dla kultury europejskiej wartości - w ich platońskiej postaci – Piękna, Prawdy i Dobra. Składnikiem wortalu, komplementarnym z powstałym czasopismem, jest „Biblioteka Pedagogiki Filozoficznej” zawierająca teksty źródłowe. Sądzimy, że zarówno te teksty, jak i publikowane przyczynki będą dobrym materiałem do samodzielnych studiów w zakresie pedagogiki filozoficznej.

Narastające zainteresowanie badaniami jakościowymi w pedagogice i swoiste „wypalenie się” dominującej dotąd orientacji ilościowej skłaniają do głębokiej refleksji nad wychowawczą kondycją człowieka, jej indywidualną i społeczną wartością. Literatura zarówno współczesna, jak i teksty filozofów nawet z odległej przeszłości stanowią wartościowy punkt odniesienia dla teorii i praktyki pedagogicznej. Szczególnie praktyka potrzebuje głębszego namysłu, aby uniknąć banalnych rozwiązań czy wręcz antywychowawczych rezultatów. Mechaniczne działanie zawsze było obce pedagogice i zawsze było go w niej zbyt wiele. Długa tradycja walki ze źle odczytaną filozofią wychowania J. F. Herbarta jest tego najlepszym przykładem.

Z nadzieją, że nowopowołane pismo spełni oczekiwania Czytelników

Redaktor

Redakcja

„Pedagogika Filozoficzna on-line”

Redaktor Naczelny prof. nadzw. dr hab. Sławomir Sztobryn (s.sztobryn@wp.eu)
Sekretarz Redakcji mgr Justyna Bartska

Rada Redakcyjna:

Prof. dr Alena Vališová Praga (Czechy)
Prof. dr Wilfried Lippitz Giessen (Niemcy)
Prof. dr hab. Mikołaj Smetański Winnica (Ukraina)
Prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński
Prof. zw. dr hab. Lech Witkowski
Prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik
Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski
Dr Rafał Godoń

Opracowanie techniczne (on-line)
Kacper Giercuskiewicz
sclh@wp.pl

Opracowanie graficzne
S-printer STUDIO POLIGRAFICZNO-REKLAMOWE
s-printer-studio@o2.pl

© Czasopismo wydawane przy Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej UŁ

Wszelkie prawa zastrzeżone. Treści artykułów nie mogą być przedrukowywane, ani w żaden sposób reprodukowane bez pisemnej zgody Redakcji czasopisma.

Adres Redakcji:
91 – 408 Łódź
ul. Pomorska 46/48
sekretariat tel. 42/66-55-085; 66-55-095
e-mail: ped_filozof@wp.pl

ISSN: 1898-0910

„Pedagogika Filozoficzna on-line” 2006 nr 1

Tradycja i współczesność filozofii wychowania

SPIS TREŚCI

I. Rozprawy

1. Sławomir Sztobryn, Historia filozofii wychowania w twórczości M. M. Rubinsteina (1878-1953) ...1
2. Anna Walczak, W sprawie filozofii wychowania ...10
3. Magdalena Karkowska, Ewolucja koncepcji autorytetu w wybranych filozofiach wychowania...26
4. Aleksandra Mordzińska, Zagadnienia epistemologiczne na gruncie pedagogiki filozoficznej – scjentyzm a postmodernizm...37
5. Aleksandra Mordzińska, Nowe Drogi - pedagogiczne credo Aleksandra Świętochowskiego...49
6. Dariusz Stępkowski, Prakseologiczna koncepcja pedagogiki ogólnej Ditricha Bennera...59
7. Olga Czerniawska, Co jest we współczesnej andragogice i gerontologii ważne, a co najważniejsze? ...75
8. Karolina Reinhard, Dobór pedagogiczny – dawne i współczesne rozumienie zagadnienia ...78
9. Małgorzata Olszak, Wpływ stereotypów na relacje społeczne ...91
10. Maria Boużyk, Metafizyka człowieka – wsparcie dla współczesnej pedagogiki ...100
11. Anna Lendzion, Koncepcja osoby w charakterologii Józefa Pastuszki ...111
12. Ewa Łatacz, „Doświadczenie człowieka” według Karola Wojtyły źródłem inspiracji dla wychowania ...131
13. Ireneusz Światała, Personalizm pedagogiczny w ujęciu Luigi Stefaniniego ...140
14. Wojciech Mikołajewicz, Buddyjskie pojęcie oświecenia jako możliwa kategoria teleologii pedagogicznej ...151

II. Recenzje

1. **Justyna Bartska rec., Janusz Gajda. Pedagogika kultury w zarysie, Kraków 2006, ss. 320. ...1**

Rozprawy

Historia filozofii wychowania w twórczości M. M. Rubinsteina (1878-1953)

Trzeba przyznać, że zainteresowanie rosyjską myślą pedagogiczną w Polsce zawsze było wymuszone niekorzystnymi czynnikami zewnętrznymi i nigdy nie dorównywało zainteresowaniu zachodnią refleksją pedagogiczną. Rusyfikacja czasów zaborów wywoływała zdecydowaną niechęć patriotycznie zorientowanego środowiska nauczycieli, a obligatoryjne włączenie Polski w orbitę wpływów Związku Radzieckiego po II wojnie światowej spowodowało zaktywizowanie się elementów konformistycznych. Ci zaś, którzy mieli inne zdanie, nie mieli specjalnego wyboru. W obu więc przypadkach zainteresowanie tą pedagogiką było wymuszone i nie pociągało za sobą głębszej refleksji. W obecnych czasach mamy wreszcie warunki do tego, aby przyrzeć się bliżej i od strony merytorycznej, a nie ideologicznej, pedagogice rosyjskiej. Mam tu na myśli przede wszystkim okres przedrewolucyjny i czasy po rewolucji do okresu NEPu (nowej ekonomicznej polityki), kiedy polityka partii komunistycznej wdarła się na teren refleksji pedagogicznej już bez żadnych oporów¹. W tamtym czasie bowiem żyli i działali (choć część, jak S. Hessen, udała się na emigrację) uczeni wykształceni w zachodnich uniwersytetach i rozwijający zachodnią filozofię wychowania. Do tego grona należał również Moisiej Matwiejewicz Rubinstein.

Polska historiografia pedagogiczna nie wspomina o nim w ogóle². Wzmiankę o Rubinsteinie znajdziemy jedynie w pismach Hessena, obaj bowiem studiowali u Rickerta i obaj obracali się w orbicie tej samej neokantowskiej filozofii wychowania³. Z tego powodu warto pokrótce przedstawić dostępne informacje o tym rosyjskim neokantyście. Urodził się na Syberii we wsi Zacharowo, ukończył Irkuckie Gimnazjum Guberniane. Dalsza jego edukacja

¹ Zdaniem rosyjskich emigrantów – S. Hessena i M. Hansa okres NEPu oznaczał kapitalizm państwowy, dyktaturę partii, usunięcie utopijnie myślących komunistów, marzycieli-reformatorów i doprowadzenie do skrajnego uzawodowienia tzw. „jednolitej szkoły pracy”. Był to również koniec uniwersytetów w dawnym kształcie. S. Hessen, M. Hans, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, Lwów-Warszawa 1934, s. 38-47.

² Także monumentalne dzieło czeskiej (i wschodnioeuropejskiej) historiografii nie wspomina o Rubinsteinie – O. Kadner, *Dějiny pedagogiky*, Díl III *Vyvoj teorii pedagogických od konce stoletní osmnáctého*, svazek II, Praha 1924, s. 225-295. Nie znajdziemy go również, nawet wymienionego z nazwiska, w wiodącym niegdyś podręczniku radzieckim, znanym mi z edycji czeskiej – J. N. Medynskij, *Dějiny pedagogiky*, Praha 1953. Natomiast współcześni autorzy czescy i słowaccy powołują się dość przygodnie na opinię Rubinsteina w zakresie zaklasyfikowania filozofii Uszyńskiego jako idealistycznej. Nie podali jednak źródła. Por. T. Srogoń, J. Cach, J. Matej, J. Schubert, *Dejiny školstva a pedagogiky*, Bratislava 1986, s. 139.

³ Hessen podaje inną datę urodzenia Rubinsteina w porównaniu z danymi internetowymi opartymi na współczesnych opracowaniach W. Wanczugowa i jest to rok 1883. S. Hessen, *Pedagogika rosyjska XX wieku*, [w:] Witryna Sztobryna, *Pedagogika kultury*, cz. 1, „Edukacja i Dialog” 1997 nr 4, s. 62-67.

miała miejsce w Niemczech (Berlin, Drezno, Freiburg, Heidelberg), gdzie w roku 1905 na podstawie rozprawy *O sensie życia*, uzyskał tytuł doktora. Po zakończeniu studiów zagranicznych powrócił do Rosji i otrzymał propozycję prowadzenia wykładów z filozofii i psychologii na wyższych kursach żeńskich oraz na Uniwersytecie Moskiewskim, gdzie od 1918 r. był profesorem. Już rok wcześniej rozpoczął przygotowania, wraz z syberyjską inteligencją, zmierzające do otwarcia w Irkucku uniwersytetu. Rubinstein pojawił się w Irkucku w kilka dni po upadku władzy radzieckiej i objęciu rządów przez demokratyczną kontrrewolucję. Pomimo wybitnie niesprzyjających warunków w X. 1918 r. powstał uniwersytet i Rubinstein został wybrany na posiedzeniu rady naukowej jego rektorem. W 1920 r. przystąpił do organizacji Wschodniosyberyjskiego Instytutu, który został włączony później w strukturę uniwersytetu. W 1922 r. pod kierunkiem Rubinsteina opracowano projekt szkoły ćwiczeń przy wydziale pedagogicznym uniwersytetu.

Dziś polski czytelnik może najszybciej zrekonstruować założenia stanowiska filozoficznego Rubinsteina na podstawie źródeł umieszczonych w Internecie. Są one oparte na badaniach współczesnego filozofa W. W. Wanczugowa. Istotę filozofii upatrywał Rubinstein w poznaniu świata w całej pełni. Osią problemową tego poznania miały być potrzeby osobowości. Rubinstein jednak, w przeciwieństwie do tradycji filozofii niemieckiej, nie był zwolennikiem abstrakcyjnej kontemplacji życia, ani formalnych klasyfikacji; chciał badać życie takim, jakim ono jest. Dał on krótki przegląd meandrów rozwoju filozofii, pokazując jej zawieszenie między współczesną (wówczas) nauką a sztuką, które jej nie chcą z jednej strony, a dawnym splendorem jako nauczycielki życia, z drugiej. Rubinstein podobnie zresztą jak Hessen wydaje się być pod urokiem kultury klasycznej (Platona). Jest przekonany, że najbardziej filozoficznym i zarazem najbardziej życiowym problemem jest zagadnienie sensu życia, mądrości życiowej. Nie chodziło mu jednak o wąski praktycyzm, który z pojęciem mądrości życiowej mógłby być wiązany. Przeciwwstawiał się także oderwaniu od siebie funkcji teoretycznych i praktycznych filozofii, bo to grozi albo skrajnym praktycyzmem, albo abstrakcyjną teoretycznością. „Poznanie filozoficzne nie może być działaniem, ono powinno się tworzyć gwoli prawdy, prawdy szerokiej, prawdy-istoty, prawdy-sprawiedliwości i prawdy-żywej pełni znaczeń”. Wracał tym samym do tematyki swojej dysertacji. Przeciwwstawiał się traktowaniu filozofii jako jeszcze jednej dyscypliny naukowej, nie godząc się na nadmierny scjentyzm. Filozofia, jego zdaniem, co najmniej dorównuje nauce, a przy tym charakteryzuje się takimi cechami jak ta, że jest najstarszą formą wiedzy, która ma za przedmiot samą siebie, a przy tym w przeciwieństwie do nauki, która petryfikuje swój przedmiot badań, jest zainteresowana całością, która jest dynamiczna. Te cechy według Rubinsteina gwarantują jej wyjątkową pozycję w świecie ludzkiego poznania. Jego poglądy pedagogiczne były pochodną tych ogólnych założeń dotyczących filozofii.

Rubinstein w przeciwieństwie do Hessena pozostał w Rosji, a nawet w pewnym sensie zrobił tam karierę w tej trudnej, nowej rzeczywistości przyjmując stanowisko rektora uniwersytetu. Był pisarzem bardzo płodnym. Bibliografia, fragmentaryczna, jaką udało mi się zrekonstruować – z wykorzystaniem niezwykle bogatych w opracowania pedagogiczne portali rosyjskich – obejmuje pozycje zwarte z pierwszych trzech dziesięcioleci XX wieku. Są tu liczne prace z filozofii i historii wychowania, pedeutologii, psychologii wychowawczej⁴. Wydaje się, że miał rację Hessen twierdząc, że Rubinstein nie mógł wypracować całościowego systemu pedagogicznego o proveniencji neokantowskiej, ponieważ w Rosji radzieckiej filozofia idealistyczna nie miała szans rozwoju. Najciekawszą, z punktu widzenia problematyki naszej konferencji, jest książka *Historia idei pedagogicznych w zarysie*, której trzecie wydanie ukazało się w Irkucku w 1922 r. (i egzemplarz tego właśnie wydania zdobyłem), ale pierwsze wydanie miało miejsce w Moskwie, jeszcze w 1912 r. Praca ma charakter opracowania podręcznikowego i pomimo tego, że w całości jest poświęcona zachodniej myśli pedagogicznej, była wznawiana w komunistycznej Rosji. Są to jednocześnie ostatnie ślady niemarksistowskiej filozofii wychowania na tamtym terenie, aż do lat 90' XX wieku, kiedy – znów w nowej, tym razem kapitalistycznej rzeczywistości – uczeni rosyjscy zainteresowali się tą problematyką, traktując ją jako odrębny przedmiot badań. Zwraca się uwagę na pewną jakościową przemianę w postawie współczesnych uczonych rosyjskich – w miejsce zadufania pojawia się autentyczne zainteresowanie i otwarcie na pluralizm. Ważne jest również to, że dzisiejsi badacze za źródła obecnej filozofii edukacji uznają doświadczenia historyczne⁵. Fakt swoistego „powstania” filozofii wychowania w Rosji przypomina w pewnym sensie sytuację tej dziedziny badań w Polsce. Otóż i tam i tu nie ma jakiegokolwiek jednej syntetycznej filozofii całości (całości edukacji), są natomiast filozoficznie opracowywane zagadnienia. W źródłowej monografii M. Bybluka nie występuje nazwisko Rubinsteina, a przecież *Historia idei* jest dziełem znanym współczesnym filozofom wychowania, a przy tym szczególnie w tym sensie, że zawiera w sobie pewne typowe, wręcz standardowe elementy (układ chronologiczny, klasyczne postaci) ale także ujęcie dość rzadkie, również w zachodniej historiografii filozofii wychowania. Podejmuje bowiem coś, co nazwałbym historią idei-dominant. Jest syntezą chronologii i ujęcia problemowego. Badania Rubinsteina obejmowały długą perspektywę czasu – były rozpięte między historią starożytnej filozofii wychowania, a pedagogiką

⁴ Tytuły podaję we własnym tłumaczeniu: *Zarys psychologii wychowawczej w związku z pedagogiką ogólną*, Moskwa 1915; *O wychowaniu estetycznym*, Moskwa 1917; *Wielcy pedagodzy*, Irkuck 1920, [w:] *Platon jako nauczyciel*, *Podstawowe zadanie filozofii*, Irkuck 1921; *Wyobrażenia społeczno-prawne i autonomia u dzieci*, Moskwa 1925; *Całość życia w szkole pracy*, [1925]; *Psychologia, pedagogika i higiena młodzieży*, współautorstwo z B. E. Ignatiewem, Moskwa 1926; *Wychowanie seksualne z punktu widzenia potrzeb kultury*, Moskwa 1926; *Problemy nauczyciela*, Moskwa-Leningrad 1927; *Wychowanie społeczne oraz w rodzinie, ich wzajemne relacje*, [brak informacji o miejscu i dacie wydania]; *Zarys psychologii pedagogicznej*, [4 wydanie 1927]; *O sensie życia*, Leningrad 1927; *Psychologia pedagogiczna*, [4 wydanie 1927].

⁵ M. Bybluk, *Przemiany demokratyczne w Rosji*, Kraków 2003, s. 157.

pozytywizmu Spencera. Opublikowana w 1925 r. praca analizująca szkoły pracy, nawiązująca do ideologii Nowego Wychowania, świadczy o jego zainteresowaniu i rozeznaniu w najnowszych wówczas tendencjach, ale ich nieobecność w *Historii idei* wskazuje na to, że kolejne wznowienia tej książki nie były aktualizowane. Przyglądając się strukturze książki możemy stwierdzić, że problemem, który najmocniej go nurtował i usiłował go przedstawić w porządku diachronicznym, było zagadnienie idealizmu i realizmu pedagogicznego. Szukał jego korzeni w antyku greckim, w pedagogice odrodzenia, w empiryzmie Locke'a. Od epoki oświecenia pojawia się bardziej spersonalizowane kryterium eksponowania idei-dominant. W przypadku Rousseau była to idea rozwoju, w koncepcji Pestalozziego narodowej pedagogiki pracy, dla pedagogiki Kanta, której w wykładni Rubinsteina chciałbym przyjrzeć się bliżej, dominantą jest idea autonomicznej, twórczej osobowości, dla Fichtego idea wychowania społecznego. W poglądach Herbarta za naczelną właściwość uznał Rubinstein intelektualizm, zaś w pedagogice Spencera ideę pozytywizmu. Z tego pobieżnego przeglądu wynika, że Rubinstein przyjął nie jedno, lecz kilka kryteriów, z których jedno odniesione były do założeń filozoficznych, inne do kierunków pedagogice, a jeszcze inne do praktyki pedagogicznej (np. idea zbliżenia szkoły do życia w odrodzeniu czy idea powszechności kształcenia w reformacji). Jest to jedna z możliwych wersji tworzenia narracji historycznej w pedagogice, niestety, jak i inne, nie posiadająca szerszego na gruncie polskim opracowania metodologicznego. Ciekawym i wskazującym na głęboki związek raczej z kulturą zachodnią niż tradycjami rodzimymi jest brak w *Historii idei* autorów rosyjskich, których dostrzega np. Hessen w swojej *Pedagogice rosyjskiej XX wieku* (Wentzel, Nieczajew, Rossolimo, Łazurski, Troszin), chociaż z podręcznika T. Srogonia, J. Cacha wynika, że zajmował się tą problematyką (przynajmniej Uszyńskim).

Krótką, lecz bardzo wyważoną charakterystykę stanowiska Rubinsteina dał S. Hessen – przytaczam ją w całości:

„Przedstawicielem pedagogiki idealistycznej, opartej na neokantyzmie, jest M. M. Rubinstein. Według Rubinsteina pedagogika jest dyscypliną filozoficzną traktującą o wychowaniu takim, jakim powinno być, dyscypliną różniącą się od psychologii pedagogicznej tak, jak gnoseologia w rozumieniu H. Rickerta (nauczyciela Rubinsteina) różni się od psychologii poznania. O ile ta ostatnia bada fakty życia psychicznego i ustala rządzące nimi prawa, o tyle pierwsza bada wychowanie – takim jakim powinno być - i w tym sensie jest nauką normatywną. Normy powinności trzeba jednak odróżniać od norm technicznych: podczas gdy te ostatnie są normami warunkowymi, zależnymi od celu, któremu służą, te pierwsze są bezwarunkowe jako wyraz powinności ważnej obiektywnie. Dlatego normatywny charakter pedagogiki nie zmienia pedagogiki w technikę, a tym mniej w zbiór przepisów. Pedagogika jest

nauką o bezwzględnych celach wychowania. Cele te są zgodne z celami życia a najwyższym z nich jest wychowanie osobowości moralnej jako osobowości autonomicznej. Droga do autonomii prowadzi od anomii (dzieciństwo) przez heteronomię (okres szkolny). Rubinstein korzysta tu ze schematu, który pochodząc od Kanta, w niemieckiej pedagogice został zastosowany do charakterystyki procesu pedagogicznego przez innego wybitnego przedstawiciela neokantyzmu P. Natorpa⁶.

W związku z tym ważna jest wykładnia filozofii wychowania Kanta jaką prezentuje Rubinstein, ponieważ z jednej strony określa ona jego stosunek do historycznego dziedzictwa i zarazem toku studiów, a z drugiej jest wyrazem jego własnych poglądów głoszonych na początku XX wieku. Dla nas ma również znaczenie to, że istniała szersza grupa filozofów wychowania, kreująca teorię pedagogiczną w duchu Kanta na mało w Polsce znanym gruncie rosyjskim (związani byli z rosyjskojęzyczną wersją czasopisma Logos <Stepun, Jakowenko, Hessen>).

Rubinstein uważał filozofię Kanta za punkt zwrotny w rozwoju myśli filozoficznej i pedagogicznej⁷. Do niej bezpośrednio lub pośrednio nawiązywała cała refleksja XIX wieku. To istotne sformułowanie wskazuje na przypisywanie wyjątkowego znaczenia koncepcji królewieckiego mędrca. Jego zdaniem filozofia wychowania Kanta była na początku XX wieku mało znana w Rosji, pomimo tego, że posiadali oni tłumaczenie rozprawy *O pedagogice* wydane w „Pedagogicznej bibliotece” wydawanej przez K. I. Tichomirowa⁸. Na początku minionego stulecia, podobnie jak w historiografii niemieckiej, Rubinstein stawiał kwestię niewystarczających badań nad Kantowską filozofią wychowania, a przede wszystkim nad jej powinowactwami z pedagogiką Pestalozziego. Jednakże najistotniejsze dla niego, bo oddające główne przesłanie filozofii wychowania Kanta, było pytanie o osobowość, o wewnętrzne źródło naszego poznania.

„Kant doszedł do wniosku, że świat, który poznajemy i nasza wiedza, którą my układamy w naukowe i obiektywne formuły zrodziły się nie obok nas, a przeciwnie przy aktywnym udziale naszego ducha: przestrzeń i czas – to tylko czyste formy, które nasze poznające <ja> przynosi ze sobą, to formy, w które nieuchronnie układa się wszelkie

⁶ S. Hessen, *Pedagogika rosyjska XX wieku*, [w:] Witryna Sztobryna, *Pedagogika kultury*, cz. 1, „Edukacja i Dialog” 1997 nr 4, s. 64.

⁷ Podobnie oceniano wartość refleksji Kanta na gruncie polskim na początku i na końcu XX wieku. Por. S. Brzozowski, *Co to jest filozofia i co o niej wiedzieć należy*, cz.1 *Do Kanta*, cz. 2 *Od Kanta*, „Przegląd Filozoficzny” 1902. S. Sztobryn, *Słowo wstępne* [w:] I. Kant, *O pedagogice*, Łódź 1999, s. 5-38.

⁸ Ciekawe ale i zastanawiające z punktu widzenia rozwoju historii pedagogiki w Rosji jest to, że piszący w tym samym czasie M. M. Rubinstein (Moskwa) i O. Kadner (Praga) sięgają po zupełnie różne opracowania historii myśli pedagogicznej w Rosji. Nie ma wystarczających przesłanek, ale hipotetycznie można przyjąć, że ten obszar badań nie miał w Rosji w tym czasie wybitniejszych, sztandarowych przedstawicieli, na których przede wszystkim opierałoby się kolejni autorzy.

zmysłowe postrzeżenie, a przyczynowość i temu podobne pojęcia to formy, do których nieuchronnie prowadzi nasz rozsądek, dający obiektywne, pewne poznanie”⁹.

To odkrycie Kanta zorientowało według Rubinsteina całą refleksję pedagogiczną XIX i początków XX wieku wokół pojęcia osobowości. W tym też tkwi istota owego zwrotu, jakiego dokonał Kant.

Osobowość jako kategoria psychologiczna, pedagogiczna, socjologiczna czy filozoficzna stała się centralnym pojęciem nowoczesnej pedagogiki i estetyki. W Kantowskiej pedagogice dla Rubinsteina szczególnie ważne jest to, że moralność człowieka „konstruowana” jest od wewnątrz i jako wyraz autonomii osobowości. Sądził on, że dwoistość człowieka wyrażająca się w opozycji pierwiastka uczuciowego i racjonalnego, czy z innej strony konieczności i swobody, może ulec przeobrażeniu w harmonię rozumu i swobody, które leżą u podstaw naszego człowieczeństwa. „Tak więc prawda, dobro, piękno i świętość – te wartości absolutne – znajdują swoje zasady w duchu człowieka, a osobowość stała się centralnym hasłem całego ruchu intelektualnego”¹⁰. Dla pedagogów początku wieku idea dwoistości nie była nowością, a z drugiej strony powszechnie respektowano zasadę harmonii, która rzecz jasna nie była sztywnym schematem pojęciowym, lecz raczej wzajemnym napięciem czynników opozycyjnych, pozostających w płynnej równowadze. Idealistyczna aksjologia Kanta stała się – jak twierdził Hessen – podstawą pedagogiki o orientacji idealistycznej, którą budował Rubinstein, ale której nigdy nie stworzył w postaci zwartego systemu. Przełom stuleci XIX i XX był właściwie początkiem końca wielkich systemów pedagogicznych (tworzą je jeszcze Dewey czy cytowany wyżej Hessen), ale nadal jeszcze pozostawały one czymś wysoko wartościowanym, świadczącym – jak wcześniej u Herbarta czy Trentowskiego – o dojrzałości myśli.

Interesująca jest rekonstrukcja Kantowskiej koncepcji kształcenia intelektualnego, ponieważ nie tylko brzmi podobnie jak u Hessena, ale również dlatego, że zawiera odniesienie do ówczesnej – jak można sądzić, rosyjskiej – rzeczywistości. Rubinstein dostrzegając w przestrzeni historycznej, że rozwijały się dwie podstawowe koncepcje kształcenia, jedna o charakterze empirycznym, odwołująca się do kategorii doświadczenia, druga racjonalistyczna, oparta na poznaniu abstrakcyjnym. W jego ocenie zasługą Kanta było stworzenie syntezy obu koncepcji, zgodne z tezą psychologiczną, że rozwój umysłowy człowieka przebiega na obu drogach¹¹. I tu czyni wymowną uwagę: „jak wiadomo w naszych czasach oślepionych

⁹ M. M. Rubinstein *Historia idei pedagogicznych w zarysie*, Irkuck 1922, s. 240. [wszystkie cytaty we własnym tłumaczeniu].

¹⁰ Tamże, s. 242.

¹¹ Hessen idzie dalej w interpretacji kantowskiej teorii kształcenia i twierdzi, że tą syntezą, o której wspomina Rubinstein jest „oswajanie z metodą naukowego myślenia”, która łączy pracę na konkretnym materiale dydaktycznym z kształtowaniem formalnej sprawności umysłu. S. Hessen, *Pedagogika Kanta*, „Russkaja Szkoła za Rubieżem” 1924, nr 8, s. 14.

dążeniem do naoczności nazbyt często się o tym zapomina”. Spostrzeżenie to było adekwatne do pierwszej, naturalistycznej, empirycznej fazy rozwoju ideologii Nowego Wychowania (zarówno na zachodzie jak i w Rosji). Nie zapominajmy jednak, że sinusoidalny „schemat” pojawiania się określonych tendencji, jest historycznie trwały, tzn. po zachłystnięciu się możliwościami eksperymentu przyszła faza filozoficznej korekty ograniczeń nurtów jednostronnych, jeszcze przed wybuchem wojny po której – już po II wojnie światowej – nastąpił ponowny zmierzch pedagogiki filozoficznej i rozkwit wąskiego empiryzmu. Dziś natomiast w pluralistycznym świecie ogarniętym po części skrajnym praktycyzmem, mamy swoisty, bo nie dosłowny, powrót do filozoficznego punktu widzenia, jaki przyjmował Rubinstein.

Poszukując punktów odniesienia dla Kantowskiej teorii kształcenia, doszedł Rubinstein do przekonania, że bliżsi byli mu filantropiści (z Campe korespondował) niż Locke i Rousseau. Chodziło tu głównie o stosunek do teorii zabawy i wysiłku. Widział w Kancie typową postawę dla nacji niemieckiej z jej „nadmiernie ciężkim stosunkiem do życia”. Wyrazem tego była m. in. idea wysiłku od samego dzieciństwa, będąca tym czynnikiem, który tworzy zręby charakteru. Rubinstein eksponował w swej recepcji pedagogiki Kanta szczególnie takie momenty, które bliskie były filozofii życia, którą sam się zajmował. W dydaktyce cenił Kant ten tylko materiał kształcenia, który miał żywotną wartość dla rozwoju osobowości i był powiązany z życiem. Ostatecznie podobnie jak Hessen Rubinstein doszedł do przekonania, że Kantowska zasada aktywnego uczenia się weszła na stałe do arsenału podstawowych twierdzeń pedagogicznych.

Obecne czasy, odwołując się do innych filozofii niż Kantowska, sytuują bardzo wysoko poczucie podmiotowości i godności człowieka jako autotelicznej wartości. Rację miał Rubinstein twierdząc, że problem ten wyraźnie sformułował i rozwiązał w duchu własnej filozofii I. Kant. Do tej Kantowskiej problematyki nawiązał Hessen, także jak Rubinstein neokantysta, tym, że był jednym z intelektualnych współtwórców Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. To chyba dobrze świadczy o znaczeniu tej filozofii w obecnych czasach. Istotą koncepcji wychowawczej Kanta było przekonanie, że całe bogactwo osobowości człowieka, które wychowawcy zamierzają rozwinąć, *de facto* może ulec jakiegokolwiek zmianie tylko i wyłącznie wysiłkiem samego podmiotu, jego aktywnością. Tym samym jest to koniec pedagogiki urabiania, pedagogiki heteronomicznej, która jednak paradoksalnie znajduje swoich zwolenników (wychowanie religijne jest z definicji heteronomiczne).

Rubinstein rekonstruował teorię wychowania moralnego Kanta w oparciu o jego koncepcję antropologiczną, wskazując znów na dwa opozycyjne składniki, z których pierwszy nazywa „iskrą Bożą”, a drugi stanowi ugruntowany w naturze pierwiastek dzikości. Wychowanie musi przejść trzy stadia (w nazewnictwie Rubinsteina: dyscyplinowanie,

cywilizowanie, moralizowanie), by wychodząc od pierwotnej dzikości dotrzeć do etapu osobowości autonomicznej, a celem całego procesu była idea człowieczeństwa. Cała późniejsza refleksja dotycząca rozwoju moralnego człowieka po koncepcje współczesne włącznie (L. Kolberg) nie wyszła poza rozwiązanie jakie zaproponował Kant i neokantyści. I to jest niewątpliwie niezbywalna wartość pedagogiki Kanta i kontynuatorów, niezależnie od tego czy uznamy jego poglądy za już tylko historyczne, czy też nie. Rubinstein wskazuje w poglądach na wychowanie moralne u Kanta, na motyw, do którego chętnie nawiązuje XX wieczna pedagogika – „Kultura moralna powinna być skutkiem zasad, a nie dyscypliny. Dziecko powinno nauczyć się postępować w zgodzie z zasadami, do których ono samo jest przekonane”¹². Istotą tak ujętego wychowania jest więc samowychowanie.

Podsumowując należy stwierdzić, że wykładnia poglądów pedagogicznych Kanta w wykonaniu Rubinsteina jest bardzo bliska tej, jaką znamy z twórczości S. Hessena. Wspólnie podejmowane zagadnienia są pochodną bezpośredniego wczytania się w rozprawę Kanta, ale zadziwiające jest to, że skoro każda narracja opiera się na wyborze określonych wątków ważnych dla wyartykułowania istoty opisywanej doktryny, to w obu narracjach dostrzegamy, że wyselekcjonowane zostały te same motywy. Mamy więc u obu neokantystów mocno podkreślone przekonanie o wyjątkowości i przełomowości poglądów pedagogicznych Kanta. Ta zbieżność może wynikać z przynależności do tego samego nurtu filozoficznego, ale również można się zastanawiać nad tym, czy nie była efektem studiów filozoficznych u H. Rickerta (neokantyzm badeński) i P. Natorpa (neokantyzm marburski). Obaj filozofowie są przekonani, że Kantowska koncepcja wolności w wychowaniu jest ściśle powiązana z teorią moralnej osobowości i praw człowieka. Kiedy mowa jest o generalnych opozycjach Kantowskiej pedagogiki – Rubinstein i Hessen niemal identycznymi zdaniem opisują dychotomię moralności i umysłu oraz konieczności i wolności. Czyżby wspólnota lektur? Są też pewne różnice - Hessen wyraźniej wiąże pedagogikę Kanta z Rousseau, dostrzega to i Rubinstein, ale bardziej jest skłonny ulec poglądom Natorpa, który eksponował związki z Pestalozzim¹³. Hessen wydaje się sięgać głębiej do kontekstów filozoficznych i historycznych niż Rubinstein, ale też obaj neokantyści rozwijali swe poglądy w odmiennych warunkach. Jakimś znamieniem czasów było to, że obaj filozofowie uprawiający filozofię wychowania, reprezentujący ten sam kierunek filozofii, postulowali dalsze i pogłębione badania nad Kantowską refleksją pedagogiczną. Na przeszkodzie stanęła trudna rzeczywistość – Rubinstein w komunistycznej Rosji z konieczności zajął się zagadnieniami szczegółowymi

¹² M. M. Rubinstein *Historia idei pedagogicznych w zarysie*, Irkuck 1922, s. 245.

¹³ S. Hessen, *Pedagogika Kanta*, „Russkaja Szkoła za Rubieżom” 1924, nr 8, s. 1-17.

(psychologią wychowawczą), Hessen zaś wypiełgnowane przez siebie dzieło poświęcone mędrcom królewickiemu utracił w płonącej Warszawie.

W sprawie filozofii wychowania

„Najwyższa wiedza filozoficzna wyraża się jako niewiedza, która jednak nie jest tożsama z początkową niewiedzą, którą należy usunąć, lecz oznacza niewiedzę, która osiąga spełnienie na gruncie wszelkiej wiedzy i dopiero u jej granic.”

Karl Jaspers¹

1. Filozofia a rozważania o wychowaniu - krótki rys historyczny

Począwszy od starożytnej Grecji, z filozoficznej refleksji nad światem oraz pierwszymi jego przyczynami powstania i ukonstytuowania się, z refleksji nad istotą i strukturą kosmosu i miejsca w nim bytu, który JEST i „nie-bytu”, z refleksji nad możliwościami i sposobami poznawania go, rodziła się stopniowo refleksja nad człowiekiem i jego statusem we wszechświecie. Dotyczyła ona jego bytowej racji istnienia w nim, struktury i sensu bycia człowiekiem jako bytu wyodrębniającego się ze świata natury, jednocześnie w nim istniejącego. Z tej antropologicznej refleksji, która wynikała zarówno z ontologii, epistemologii, jak i metafizyki i z którymi nierozzerwalnie się łączyła, rodziła się również refleksja nad istotą i sposobami „uprawomocniania” bycia człowiekiem, czyli refleksja pedagogiczna. Różne koncepcje filozoficzne, tak jak i koncepcje religijne, odnosząc się do praktycznego wymiaru tego, o czym „mówią”, a przede wszystkim do praktycznego wymiaru istnienia człowieka, ustanawiały pewne cele wychowawcze. Określając swoiste „co” jako przedmiot swoich dociekań, koncepcje te określały zarazem zasady jego istnienia w aspekcie ontologicznym, jak i egzystencjalnym - we współczesnych znaczeniach tych słów - wskazując tym samym na specyfikę ich ujmowania. Koncepcje te dawały zatem odpowiedź na pytanie „jak” ujawniać, odkrywać prawdę czy też jak dochodzić do prawdy tego, o czym same „mówią”. Tym samym konstruowały zasady konstytuujące i regulujące w praktyce przedmiot własnych badań, wypowiadając się - w mniej lub bardziej bezpośredniej formie - również o wychowaniu człowieka. Nie jest więc obce filozofii kultury europejskiej - począwszy od myśli starożytnej - podejmowanie problematyki wychowania, ani też nie jest obce myśli pedagogicznej obecność w niej różnych podejść filozoficznych, a zatem i różnych implikacji pedagogicznych myśli filozoficznej określonych autorów, kierunków, nurtów filozoficznych.

¹ K. Jaspers, *Wiera filozoficzna wobec objawienia*, Kraków 1999, Wydawnictwo Znak, s. 610.

Również wyodrębnienie się z filozofii w XIX wieku i stopniowe konstytuowanie się pedagogiki jako samodzielnej nauki nie uwolniło refleksji pedagogicznej od filozofii.

Można zatem skonstatować, iż refleksja pedagogiczna przez całe wieki była (i jest) pochodną poglądów filozoficznych. Świadczą o tym już narodziny helleńskiej myśli pedagogicznej i jej rozkwit w czasach Peryklesa. Sofiści, Sokrates, Platon, Arystoteles wchodzili w problematykę wychowania, czyniąc z niej jeden z głównych tematów swoich filozoficznych rozważań. W ten sposób - pomimo różnic, które zachodziły pomiędzy tymi koncepcjami - powstawała swoista pedagogiczna myśl grecka, odwołująca się i zarazem tworząca tradycję *paidei*. Problematyką wychowania zajmowali się również i inni filozofowie z późniejszych epok, jak chociażby: św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu, Erazm z Rotterdamu, Hobbes, Locke, Kant, Trentowski, Heine-Wroński, Fichte, Hegel, Nietzsche, Natorp, Dewey. Stanowiły one również podstawę rozważań natury pedagogicznej dla innych.

W tym kontekście rozważań można mówić o pewnej filozofii wychowania lub też filozofii dla wychowania, a więc o filozofii stosowanej, która praktycznemu wymiarowi wychowania „przypisuje” określoną jego koncepcję wywodzącą się z rozważań filozoficznych. Chodzi zatem o aplikację bądź rekonstrukcję „pedagogicznych” implikacji określonych doktryn lub kierunków, prądów filozoficznych - zwłaszcza filozofii człowieka - czy nurtów w ich obrębie. Ważnym okazuje się tutaj sposób ujęcia samego wychowania i wszystkich jego aspektów, jak i sposób wypowiadania się o nim, które z kolei wynikają z pewnego sposobu podejścia do stawianych problemów w szerszym ujęciu i ich rozwiązywania - dialektycznego (dialektyka platońska, heglowska, marksistowska), esencjalistycznego, idealistycznego, egzystencjalnego, fenomenologicznego, hermeneutycznego itp.

Filozofie wychowania, choć wydaje się, że powstawały w obszarze czysto teoretycznym - tak jak i sama filozofia - zawsze też były „naznaczone” przez czas i miejsce powstawania. Śledząc historię filozofii wychowania, czy też po prostu historię myśli pedagogicznej w jej chronologiczno-problemowym aspekcie, można skonstatować: każda epoka wypracowywała sobie specyficzne dla swojego „ducha” ujęcie istoty wychowania, będące „pochodną” ogólnego ducha filozofii danej epoki, czy szerzej - danego czasu. Stąd na przestrzeni stuleci powstawały różnorodne rozwiązania filozoficzne podstawowych problemów np. natury egzystencjalnej, które zarazem implikowały różnorodność rozważań o wychowaniu. Zarazem truizmem byłoby twierdzić, iż w obrębie danej epoki czy na przełomie jednej i drugiej nie dochodziło do zróżnicowania się myśli filozoficznej i związanej z nią myśli o wychowaniu. I tak przełom XIX i XX wieku to czas szczególnie charakterystyczny:

1/ zauważamy, iż w okresie tym daje się zaobserwować niezwykle zróżnicowanie filozoficznych nurtów, jak również zróżnicowanie w ich wewnętrznym obrębie, co też posiada ważne implikacje na terenie rozważań o wychowaniu - pozwala spojrzeć na nie jako na

panoramę różnorodnych, wynikających w sposób bezpośredni lub pośredni z danych filozofii rozważań o nim,

2/ eksplozja różnorodności myśli filozoficznej i jej implikacje na polu rozważań o wychowaniu wskazuje zarazem na ich organiczny związek ze sobą,

3/ sytuacja taka miała swoje szersze - odnoszące się do dynamiki ówczesnego życia i wynikających z niej różnorodnych zmian - uzasadnienie, co też wpłynęło na pojawienie się owej różnorodności rozważań o wychowaniu,

4/ zmiany te były m.in. jedną z przyczyn odchodzenia od filozofii na rzecz rozwiązań innych nauk - głównie nauk przyrodniczych i psychologicznych - pojawiło się zjawisko redukcjonizmu, które również obserwować można na terenie rozważań o wychowaniu,

5/ z kolei ta sytuacja miała swoje reminiscencje w ogólnej filozofii redukcjonistycznej, której korzenie można odnaleźć w historii filozofii, a która w sposób mniej lub bardziej bezpośredni implikowała sposób mówienia o wychowaniu,

6/ prowadzi to do kolejnego stwierdzenia, iż ślad filozofii odnajdujemy nawet w tych rozważaniach o wychowaniu, które same opowiadają się za zerwaniem z nią.

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia można pokusić się o pewną konkluzję: otóż na filozofię (zwłaszcza filozofię człowieka) można patrzeć albo jako na podstawę i punkt wyjścia rozważań o wychowaniu, albo jako na jeden z wielu ich „elementów” - często nieświadomie zakładanych, czy wręcz odrzucanych, ale niewątpliwie istniejących. Pod pierwszym znaczeniem kryje się nie tylko ujęcie owych rozważań w kategoriach stosowanej filozofii wychowania (tak określa się np. pedagogikę Sergiusza Hessena), lecz również takie ich ujęcie, które w ogóle odsłania ich związek z daną filozofią, wyznaczającą - i to w sposób dość konkretny - ich kierunek.

Zakładam zarazem, że najbardziej znaczącą dla rozważań pedagogicznych jest filozofia człowieka. Bowiem także i dla pedagogiki - by odwołać się do tradycji *paidei* – kluczowym pytaniem – nie zawsze wprawdzie wprost artykułowanym – jest pytanie o człowieka. Pyta ona „kim jest człowiek?” i „kim może być?”. Ale nie pozostaje ona jedynie w zewnętrznej relacji do filozofii człowieka, tj. nie tylko „wynika” z niej, ale właśnie - podobnie jak ona - wyrasta z tego samego źródła - z problematyki bytu i bycia człowieka, czyli w istocie problematyki SENSU jego istnienia. Obie również zakładają możliwość „objaśnienia”, czy „rozjaśnienia” jego prawdy, a zatem zakładają możliwość ujawnienia „mądrości” o nim.

2. O filozofii wychowania

Gdy chce się mówić o związku filozofii człowieka z refleksją nad wychowaniem, zazwyczaj - jak to zastało w zarysie przedstawione - ma się na myśli takie systemy pedagogiczne, które zostały wypracowane przez ich autorów jako konsekwencja ich własnych

filozoficznych poglądów o człowieku, czy szerzej - jako konsekwencja ich własnej filozofii. Ich rozważania nad wychowaniem, mniej lub bardziej ujętym w kategoriach systemu, zwykło się określać jako filozofię stosowaną. Ale taka perspektywa związku filozofii człowieka z refleksją nad wychowaniem, czy też - po prostu filozofią wychowania - „*należy już raczej do przeszłości nieco bardziej odległej*” - twierdził Bogdan Suchodolski - *Natomiast nikogo z wielkich filozofów współczesnych nie interesowało przejście z ich własnej filozofii do pedagogiki. Nie zajmowali się tym ani Husserl, ani Heidegger, ani Jaspers, ani Sartre*². Nie wdając się w polemikę ze stanowiskiem Suchodolskiego, zakładam, iż o filozofii wychowania jako filozofii stosowanej można mówić także wówczas, gdy „wyprowadza się” ją z filozofii człowieka, czy w ogóle z filozofii danego myśliciela. Tak np. w kategoriach filozofii stosowanej znajdują się rozważania nad wychowaniem np. „wyprowadzone” z filozofii człowieka Karola Wojtyły³. Analogicznie, ale w nieco szerszym kontekście, przedstawia się ta kwestia w sytuacji, gdy źródłem refleksji o wychowaniu podejmowanej przez jednego lub więcej myślicieli jest filozofia człowieka danego kierunku lub nurtu. Mówimy wtedy o np. personalistycznej, egzystencjalnej, czy fenomenologicznej filozofii wychowania⁴. Ale o związku filozofii wychowania ujętej w kategoriach koncepcji z filozofią człowieka można także mówić wówczas, gdy budując ją „wychodzi się” od pewnej idei człowieka wspólnej, czy też respektowanej w mniej lub bardziej świadomy sposób, przez kilka kierunków czy nurtów filozoficznych, czy też - szerzej - różnych „wypowiedzi” o człowieku ujętych w ramy określonej koncepcji człowieka.

W uzasadnieniu tego stanowiska można odwołać się z jednej strony do hermeneutycznej „zasady” pracy nad tekstami Gadamera, która mówi, iż ważne w ich interpretacji jest nie tylko to, co one mówią wprost, ale również to, jaki kontekst interpretacyjny za sobą niosą. Z drugiej zaś - do stanowiska M. Siemka, który uważa, że współcześnie obserwuje się zanik podziału filozofii na „nurdy”, „dziedziny”, „szkoły”, „kierunki”, „filozofie czegoś” stąd jej „uprawianie” dokonuje się w sposób ponaddoktrynalny⁵.

² B. Suchodolski, *Filozofia i pedagogika* [w:] tenże, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 415.

Nie wydaje się, aby Suchodolski miał pełną rację wypowiadając te słowa; otóż np. K. Jaspers napisał - nie przetłumaczoną jednak na język polski - książkę pt. „*Was ist das Erziehung*”, w której swoje rozważania o wychowaniu wyprowadził, czy też oparł na własnej filozofii.

³ por. K. Wrońska, *O możliwości zbudowania teorii wychowania personalistycznego Karola Wojtyły* [w:] F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 189-195.

⁴ por. z wypowiedzią samego Suchodolskiego, który stwierdził, że próby rozważań nad wychowaniem można odnaleźć wśród uczniów wymienionych przez niego filozofów: „*Powstawały wówczas koncepcje wychowania określone jako fenomenologiczne czy egzystencjalne. Pedagogika fenomenologiczna rozwijała się pomyślnie w Holandii dzięki działalności M.J. Langevelde, /.../ oraz O. Strassera, którego fundamentalna książka pt. 'Phenomenologie und Erfahrungswissenschaft vom Menschen' (1964) ukazywała znaczenie fenomenologicznej metody dla koncepcji osobowości i jej rozwoju*”. Wśród twórców pedagogiki egzystencjalnej wymienił zaś: G.H. Kneeller'a i F.H. Heinemann'a.

B. Suchodolski, *Filozofia i pedagogika...*, op. cit., s. 415.

⁵ M. Siemek, *Myśl drugiej połowy XX wieku* [w:] tenże, *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*, Warszawa 1982.

Stąd i refleksja filozoficzna, mając świadomość różnic w ujęciu i prezentowaniu nawet takich samych kategorii problemów, zarazem wykracza poza granice ustanowione przez te różnice. Uwaga ta dotyczy również poniższego ujęcia filozofii wychowania.

Na związek filozofii człowieka z filozofią wychowania można także spojrzeć jako na związek dwóch filozofii ujętych komplementarnie. Wówczas filozofia wychowania będzie rozumiana jako: po pierwsze „zestaw” różnych filozofii wychowania zogniskowanych lub też nie wokół głównych problemów wychowania i/lub w aspekcie czasowym (por. m.in. z historią myśli pedagogicznej czy też historią doktryn pedagogicznych, współczesną myślą pedagogiczną, często zamiennie określaną właśnie jako współczesna filozofia wychowania⁶) i po drugie - jako globalizacja zagadnień dotyczących fundamentalnych, lecz nie ostatecznych kwestii wychowania a wynikających z przyjęcia idei człowieka w najszerszym znaczeniu lub z przyjęcia określonej idei człowieka, np. idei człowieka jako bytu działającego w świecie wartości⁷. Tak rozumiana filozofia wychowania daje (może dać) globalne i całościowe spojrzenie na wychowanie, na jego istotę i znaczenie dla człowieka. Nie oznacza to jednak, że spojrzenie to jest jedynie prawdziwe. Zważywszy bowiem na współczesną sytuację, w której podkreśla się, że o wychowaniu można mówić w wielu językach, tzn. np. w języku psychologii, socjologii, etyki, polityki, ekonomii itp., czy też w języku wiedzy naukowej, filozoficznej, potocznej, publicystycznej, w języku mitycznym i religijnym, w języku sztuki, filozofię wychowania jako wiedzę ujmuje się w kategoriach „wiedzy pierwszej”, czy też podstawowej, która ze względu na swą „filozoficzną naturę” nie posiada statusu stałości i pewności⁸. Istotą filozofii wychowania w powyższym ujęciu jest to, iż główne zagadnienia są (mogą być) przez nią rozpatrywane komplementarnie, pokonując drogę od krytycyzmu do konstruktywizmu⁹.

Choć krytycyzm stanowi wyznacznik rozwoju filozofii w ogóle, to nie zawsze plasuje się na pierwszym miejscu i nie zawsze też jego zakres sięga „porządku” aktualnego stanu danej kultury i społeczeństwa, czy też - w szerokim tego słowa znaczeniu - świata i człowieka, a zatem i wychowania. Nie kwestionuje się wówczas danego porządku świata, lecz np. spiera się o zasady konstytuujące go, jak miało to miejsce np. w znanym z historii filozofii sporze o uniwersalia w chrześcijańskiej filozofii scholastycznej. Ujawnienie się krytycyzmu dokonuje się bowiem w sytuacji, w której dotychczasowy sens tego, co jest - powiedzmy - dotychczasowy

⁶ Por. S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000; S. Sztobryn, M. Świtka red., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939. Parerga*, Gdańsk 2006.

⁷ Taka perspektywa rozumienia filozofii wychowania nie wyklucza aspektu historycznego, lecz go w sobie zawiera.

⁸ por. J. Rutkowiak, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 88-95.

⁹ por. J. Gnitecki, *Możliwość uprawiania pedagogiki ogólnej jako teorii krytycznej i metateorii* [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja - teraźniejszość - nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, s. 159-175.

sens człowieka i wychowania - „załamuje się”. Na terenie filozofii wychowania głównym celem tegoż krytycyzmu będzie wówczas zdemaskowanie wszelkich deformacji tegoż sensu, poddanie pod dyskusję wszelkich, przyjętych odgórnie, spekulacji uzasadniających - odwołując się do filozofii Jacquesa Derridy - dotychczasowych „ukrytych sensów i znaczeń” wychowania, tak w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym¹⁰. Chodzi zatem - jak podaje Marian Nowak - o weryfikację „/.../ stereotypów, przesądów kulturalnych, światopoglądów, poglądu na życie, na etykę, na politykę, na religię, które mają swoje później konsekwencje w praktyce wychowania i w koncepcjach pedagogicznych”¹¹. W ten sposób filozofia wychowania sama „chroni się” przed przyjęciem zdeformowanych z jednej strony, zaś z drugiej - nierealistycznych, nie odnoszących się do istoty bycia konkretnego człowieka w jego podstawowych wymiarach ujęć wychowania. Ale podjęcie refleksji krytycznej nad tym, co JEST, to dopiero pierwszy krok na drodze, która określa istotę każdej filozofii, również filozofii wychowania.

Podstawowym bowiem zadaniem filozofii wychowania, określającym jej istotę, jest przede wszystkim poszukiwanie, czy też odsłanianie SENSU wychowania „wbudowanego” w SENS ludzkiej egzystencji. To poszukiwanie ma również wymiar perspektywiczny i określa się poprzez to, co jest możliwe. Chodzi o to, że poszukując SENSU wychowania filozofia ta zarazem ów sens „projektuje”, określając np. jego główne wartości i cele, wskazując zarazem na jego kategorie ontologiczno-egzystencjalne, które zarazem ów sens konstytuują. W tym kontekście jawi się ona jako rodzaj konstruktywnej inwencji, mającej moc zmieniania tego, co już JEST.

Jeżeli przyjmiemy z jednej strony, że człowiek jest pewną CAŁOŚCIĄ, a z drugiej - że istotą komplementarnej filozofii wychowania jest globalizacja fundamentalnych kwestii, odbywająca się na drodze od krytycyzmu do konstruktywizmu, to można ją również ująć w kategoriach środka przewyższającego cząstkowość, jednoaspektowość, jak również redukcjonizm wszelkich wypowiedzi o człowieku i wychowaniu. W tym kontekście - jak zauważa Nowak - prowadzi ona raczej do MĄDROŚCI o wychowaniu, niż do wiedzy o nim¹².

Bez względu na to, czy będziemy mówić o filozofii człowieka jako o komplementarnej filozofii wychowania, czy też jako o tej, która wyrasta z określonego kierunku, nurtu filozoficznego i daje się ująć np. jako monistyczna, fenomenologiczna, egzystencjalna, racjonalistyczna, spirytualistyczna itp., czy też w ogóle jako o rodzaju

¹⁰ W. Mackiewicz, *Postmodernizm* [w:] tenże, *Filozofia współczesna w zarysie*, Warszawa 1994, s. 250-252 oraz: A. Miś, *Dekonstrukcjonizm Jacquesa Derridy* [w:] tenże, *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa 1995, s. 206-216.

¹¹ M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości...*, op. cit., s. 125.

¹² ibidem, s. 120.

konstruktywnej inwencji, zauważa się jej pewną charakterystyczną cechę. Otóż, tak jak filozofia człowieka, tak i filozofia wychowania zawsze jest nastawiona na to, by zebrać w jednym paradygmacie „objaśnienie” - w ujęciu Martin Heideggera, czy też „rozjaśnienie”, jak to z kolei określał Karl Jaspers - tego, co wchodzi w pewien horyzont problematyki człowieka i wychowania. Ukazuje tym samym pewien sposób istnienia „rzeczywistości” wychowania - tak w warstwie teoretycznej, jak i praktycznej. Bowiem zawsze chodzi jej o jakieś „hic et nunc” wychowania - jego „tu i teraz” - z tej płaszczyzny wychodzi i do niej też dąży. Oznacza to zarazem niemożność pominięcia w mówieniu o wychowaniu jego „tu i teraz” i porównania go z czymś innym - tym, co „wcześniej” i/lub z tym, co „później”, czyli z tym, co jest dopiero możliwe, a co jawi się jako „pomyślana” rzeczywistość. Z jednej strony chodzi tu o porównanie z tym, co powiedziano już o wychowaniu, z drugiej zaś o porównanie wychowania jako „dziejącej się” obecnie rzeczywistości z jej pewną koncepcją ujętą z kolei w kategoriach projektu. W tym kontekście rozważań zarówno wtedy, kiedy mówimy o wychowaniu jako o pewnej rzeczywistości, czy też o samej myśli o wychowaniu jako pewnej rzeczywistości, zawsze też ukazujemy pewien sposób istnienia tegoż wychowania, jak i mówienia o nim. Sposób ów jest w istocie „tendencją całościującą”, czyli dążnością w określonym kierunku, jak i zarazem samym tym kierunkiem rzeczywistości wychowania oraz mówienia o nim. I choć jest pewną całością, to - jak podkreśla Giuseppe Flores d'Arcais - „*‘tendencja’ oznacza raczej niezaktualizowanie, a nie utopijność czy tym bardziej absurdalność i sprzeczność. Jest to filozofowanie jako napięcie, jako wędrówka, a nie jako posiadanie /.../*”¹³. Ta perspektywa rozważań pozwala zarazem utożsamić tendencję z ideą wychowania, która zawiera w sobie i jednocześnie wyraża ideę człowieka.

Filozofia człowieka - bez względu na to, jak będziemy ją ujmować - z jednej strony „uwarunkowana” jest ogólną ideą człowieka, z drugiej - każda „wypowiedź” o człowieku jest konsekwencją przyjęcia konkretnej idei. I właśnie ten fakt określa również sposób mówienia o samym wychowaniu. Czym w istocie jest idea?

Trudności definicyjne idei:

*„Pojęcia tym się zazwyczaj charakteryzują, że dają się względnie łatwo zdefiniować, idee natomiast zawsze pozostają trochę nieokreślone. One są raczej wzorami rzeczy niż wyrazem ich faktycznego stanu”*¹⁴. W cytacie tym podkreślona została bardzo istotna kwestia dotycząca samej istoty idei, a mianowicie: niemożność określenia idei w kategoriach „ostatecznych definicji”. Ten brak określoności wskazuje zarazem na „otwartość” idei, czyli na taki jej charakter, który wyklucza ujmowanie jej w kategoriach dogmatycznych,

¹³ G.F. d'Arcais, *Personalistyczna filozofia człowieka jako osoby ludzkiej* [w:] F. Adamski (red.), *Poza kryzysem...*, op. cit., s. 21.

¹⁴ J. Tischner za: J. Szacki, *Dylematy idei dobra wspólnego* [w:] tenże, *Dylematy historiografii idei...*, op. cit., s. 436.

zamkniętych „konstruktów”. Zarazem idea, będąc wyrażeniem „czegoś”, czyli będąc określonym „konstruktem”, odnosi się właśnie nie tyle do faktycznego stanu rzeczy, lecz raczej do jego stanu postulatywnego, możliwościowego, czy też idealnego. Idea jako „konstrukt”, charakteryzujący się otwartością, jest jednocześnie „wzorem”, którego istota nie polega na naśladownictwie (wówczas mówić należałoby o ideale a nie o idei), lecz na tym, że organizuje on świat doświadczeń - jeśli chodzi o konkretnego człowieka - świat pojęć, rzeczy itp. - dzięki któremu dochodzi do tej organizacji.

Ponadto idea posiada pewną ogólność, a co za tym idzie właśnie otwartość, o której była już mowa, wielość i różnorodność we wspólnym centrum. Owa wielość i różnorodność idei wynika z tego, że nie ma ostatecznie jednej, w pełni prawomocnej idei, lecz istnieje wiele możliwych wersji jednej idei¹⁵. Idea ujęta jako „wzór” może „przemówić” niemal do każdego - nie jest też ograniczona czasem ani przestrzenią, nie zamyka się też w ramach jednej tradycji (czy też formacji) intelektualnej. Chociaż nie jest wykluczone, że do jej np. opracowania w najwyższym stopniu szczegółowości i precyzji może dojść właśnie w obrębie określonej tradycji, choć z drugiej strony sam ten fakt nie implikuje zarazem jej „popularności” czy konieczności jej „powszechności”. W tym kontekście rozważań ideą jako pewnym „konstruktem”, „wzorem” może być określona filozofia człowieka. Jest to jednak dopiero jeden kontekst znaczeniowy idei.

Powiedziałam, że idea człowieka „warunkowała” i „wyznaczała” różne wypowiedzi o człowieku. W tym stwierdzeniu ujawnia się drugi kontekst znaczeniowy idei, który pozwala na jej określenie w kategoriach zasady wyznaczającej kierunek poszukiwań PRAWDY o człowieku.

Zgodnie z koncepcją idei Sergiusza Hessena, na którą się tutaj powołuję, zasada jako taka ma charakter statyczny, jest swoistą „matrycą” - „formą”, która obejmuje, podporządkowuje sobie dynamiczną rzeczywistość¹⁶. Posiadając zaś charakter aprioryczny, a zarazem porządkujący i syntetyzujący „badany przedmiot”, jednocześnie nadaje mu określony kształt. Jest zatem taką zasadą, która nie konstruuje „przedmiotu badanego”, lecz odkrywa „reguły”, według których należy go szukać - poznawać. W tym znaczeniu posiada ona przede wszystkim wymiar metodologiczny - jest drogą dochodzenia do ZROZUMIENIA „przedmiotu badanego”. Jest swoistym narzędziem, dzięki któremu możliwe jest takie porządkowanie i syntetyzowanie „przedmiotu badanego”, w efekcie czego ów przedmiot

¹⁵ por. z wypowiedzią J. Szackiego na temat teorii i idei „dobra wspólnego”: *„Rzecznicy chrześcijańskiej nauki społecznej mówią wręcz o ‘teorii dobra wspólnego’ lub nawet o ‘naukowym’ jej pojmowaniu. Dla mnie owa ‘teoria’, której źródłem są teksty św. Tomasza z Akwinu, będzie tylko jedną z możliwych wersji idei dobra wspólnego”* (podkreślenie A.W.).

J. Szacki, *Dylematy idei...*, op. cit., s. 436.

¹⁶ Z taką koncepcją formy spotykamy się już u Arystotelesa;

por. K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Warszawa 1983, s. 112.

zostaje w szczególny sposób określony. Wyznacza ona zakres, czy też możliwy horyzont wypowiedzi.

Z powyższych rozważań wynika, iż z jednej strony np. idea człowieka jako bytu ukierunkowanego na wartości wynikająca z filozofii człowieka Maxa Schelera jest jednym z możliwych jej ujęć. Z drugiej strony - i ten właśnie kontekst jest dla odniesień filozofii człowieka do rozważań nad wychowaniem szczególnie istotny - wyznacza drogę mówienia o człowieku. Zatem filozofia człowieka - bądź jako konkretna koncepcja człowieka autorstwa jednego myśliciela, bądź jako filozofia człowieka danego kierunku, nurtu, bądź też jako komplementarna filozofia (w znaczeniach wcześniej przedstawionych) - ujawniając PRAWDĘ o człowieku wyraża ją jako pewną ideę człowieka, wyznacza sposób patrzenia na wychowanie, pytanie o nie, jak i jego rozumienie¹⁷. Filozofia człowieka określa horyzont możliwej refleksji (możliwych refleksji) o wychowaniu poszukującej tego, co dlań fundamentalne, a co zarazem ujawnia własną problematyczność. Wychowanie jawi się zatem - by użyć określenia Nowaka - jako rzeczywiste zdarzenie „wymowne i znaczące”, jako „fakt kategorialny”¹⁸. To zaś oznacza, że tym, o co się pyta i czego się poszukuje jest SENS wychowania - to, czym JEST wychowanie i DLACZEGO w ogóle JEST.

Jeżeli „punktem wyjścia” refleksji o wychowaniu - w najszerszym jej aspekcie jako filozofii wychowania - jest pytanie o jego SENS, a „punktem dojścia” wypowiedź o SENSIE, to właśnie jako wypowiedź wydobywa to, co jest podstawowe i znaczące w wychowaniu, co stanowi jego istotę, mając na uwadze fakt, że jest ono zawsze udziałem człowieka. Jednocześnie zakładając, że mowa jest o wielości wypowiedzi, które konstytuują się w obszarze ogólnej idei człowieka, można zadać pytanie: „dlaczego w ogóle pyta się o wychowanie?”. W odpowiedzi na to pytanie sięgnijmy do znaczenia greckiej *paidei*, którą w języku łacińskim przetłumaczono jako *humanitas*. Oznaczała ona w najszerszym znaczeniu „organiczny rozwój duchowego życia narodu”, była zarazem procesem wychowania, jak i jego ostatecznym rezultatem – kulturą.¹⁹ Określała również nie tylko duchową formację człowieka kształtowaną pod wpływem całokształtu kultury - wewnętrzny kodeks moralny, afirmację kultury i tradycji, jak i dążenie duszy do wyzwolenia w kierunku najwyższego dobra, ale

¹⁷ Potwierdzenie tego stanowiska odnajdujemy w historii filozofii;

por. „Przypomnieliśmy tu teorie i doktryny bardzo różne, a mimo to wszystkie połączone takim samym sposobem ‘formułowania’: zasada jest kosmiczna lub kosmiczno-teologiczna, obiektywna, racjonalna, ordo ordinans. A człowiek - jako natura naturata - nie ma innej możliwości jak podporządkować się jej, włączyć się w nią. Świadectwem tego jest cała pedagogika dyscyplinarystyczna - w obiektywnym i subiektywnym sensie tego pojęcia - i trwa ona zasadniczo aż do początków naszego wieku. /.../ wszystko to stało się jednym ciągiem idei i - co z pewnych względów jest jeszcze ważniejsze - pewnego zwyczaju wychowawczego, który choć chciał zwrócić się do człowieka jako twórcy własnego losu, to w rzeczywistości ujmował go jedynie, albo przeważnie, jako jakiegoś mikro, które musi zostać odniesione do makro”.

G.F. d'Arcais, *Personalistyczna filozofia człowieka...*, op. cit., s. 26.

¹⁸ M. Nowak, *Od tradycyjnej pedagogiki ogólnej ku nowym wyzwaniom dla badań nad podstawami edukacji* [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna...*, op. cit., s. 112.

¹⁹ W. Jaeger, *Paideia*, Warszawa 1964, T. II, s. 118-119, także s. 202.

również zawierała w sobie najwyższy ideał tegoż kształtowania - ideał człowieczeństwa. Zatem w centrum *paidei* znajdował się człowiek i jego człowieczeństwo, czyli to, co najpełniej go określa jako właśnie człowieka.

Powracając do powyższego pytania, można powiedzieć, iż dlatego pytamy o wychowanie, ponieważ pytamy zawsze o człowieka. Zaś szukając sensu wychowania, odnosimy się wprost (winniśmy się odnosić) do ujawniającej się najbardziej fundamentalnej PRAWDY o człowieku, do tego, co stanowi fundamentalny SENS istnienia człowieka w jego wymiarze ontologicznym i egzystencjalnym. Nowak twierdzi, że pytanie o to, jakie są podstawowe kategorie w pedagogice i edukacji może brzmieć: „/.../ *jakie jest podstawowe wymaganie, jaki jest podstawowy warunek, który pozwoliłby na to, aby człowiek w swoim sposobie egzystencji, zanurzeniu w rzeczywistości życia, był człowiekiem? Co jest najbardziej istotne, ważne i potrzebne dla naprawdę ludzkiej egzystencji?*”²⁰ Opierając się na powyższych rozważaniach można założyć, że najbardziej pierwotnym SENSEM wychowania - bo wyrastającym z TROSKI o człowieka, ujawniającej się już w pytaniu o niego - jest odpowiedzialność za PRAWDĘ o człowieku, o jego człowieczeństwie.

W tym też kontekście rozważań każda wypowiedź o wychowaniu nie może być usprawiedliwieniem pewnej praktyki społecznej, orientacji światopoglądowej, interesów społeczno-politycznych i ekonomicznych, lecz powinna, szukając sensu wychowania, przede wszystkim „chronić” PRAWDĘ człowieka, czyli chronić jego człowieczeństwo²¹. Prawda ta, jako ujawnienie istoty bycia człowiekiem w jego ontologicznym i egzystencjalnym wymiarze, wyznacza i określa specyfikę rozumienia wychowania w ogóle, będąc zarazem podstawową kategorią tegoż rozumienia. Tak zakreślona perspektywa podejścia do wychowania zachowuje priorytet wobec tych jego ujęć, w których podstawową jego istotą, wyrażającą się przede wszystkim pod postacią celów, jest zachowanie ciągłości życia społecznego lub kulturowego, adaptacji do niego itp. i/lub doskonalenie człowieka wynikające z jego niedoskonałości, czyli budowanie tego „/.../ *o czym myśli się, że jeszcze tego nie było, a warto żeby było i to było właśnie takie, jakie pragniemy, by było*”²². Perspektywa rozumienia wychowania wiernego PRAWDZIE człowieka nie wyklucza ich jednak, lecz „zawiera w sobie”, przy czym zostają one „prześwietlone” przez to, co właśnie stanowi samą istotę tegoż wychowania. Znosi ona również jeden z głównych dylematów rozważań nad wychowaniem: czy dać pierwszeństwo dla

²⁰ M. Nowak, *Od tradycyjnej pedagogiki...*, op. cit., s. 120. (podkreślenie A.W.)

²¹ W szerszym kontekście rozważań F. Adamski podkreśla, że tylko ta pedagogika przeżywa kryzys swej tożsamości, która nie jest osadzona na „właściwej” filozofii wychowania (tzn. której centrum stanowi wolność człowieka), a zatem ta - jego zdaniem - która nie odsłania przed człowiekiem - wychowankiem prawdy o nim, redukując go tylko do jakiegoś jednego wymiaru jego istnienia i uprzedmiotawiając go.

F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej* [w:] tenże, *Poza kryzysem...*, op. cit., s. 10; również [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości...*, op. cit., s. 116.

²² W. Mikołajewicz, *Ku pedagogice przyszłości - filozoficzne źródła nadziei* [w:] S. Sarnowski (red.), *Krytyka rozumu...*, op. cit., s. 113.

essere (być) człowieka jako niepowtarzalnego indywiduum czy też dla człowieka jako funkcjonariusza wybranych idei kulturowych, społecznych, politycznych itp.²³. Perspektywa ta zarazem stanowczo wyklucza wszelkie deterministyczne wypowiedzi o wychowaniu, które - „wyprowadzone” z określonych koncepcji człowieka określającego się i „rozwijającego się” przez np. determinantę społeczeństwa - odnajdują jego sens w przysposabianiu człowieka do wymogów społeczeństwa w celu podtrzymywania i rozwijania jego struktury²⁴. W tym też przejawia się podstawowy SENS - WARTOŚĆ wychowania określonego powyższą perspektywą.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż nie jest to PRAWDA dana w całości i raz na zawsze w pełni ujawniona przez np. jakąś filozofię, jakiś kierunek filozoficzny. Każda np. koncepcja człowieka, czy szerzej idea człowieka i „wyrastająca” w jej horyzoncie koncepcja wychowania - jako i wytwór człowieka - jest „krytykowna”, tzn. nigdy nie jest absolutnie doskonałą, odkrywającą całość PRAWDY o człowieku²⁵. Ponieważ pierwotnym źródłem każdej takiej wypowiedzi jest pytanie, należące do kategorii „pytań pierwszych”, a stawiane przede wszystkim „w” i „wobec” określonych czasowo-przestrzennych okoliczności, to prawda ujawniająca się w niej jest również wyznaczona przez te okoliczności i do nich się odnosi. Ale jej prawdziwość i odpowiedniość leży nie w obszarze „logicznej zgodności” z tymi okolicznościami, lecz w ogóle w wierności człowiekowi, który - by użyć określenia chociażby Heideggera, Sartre’a, czy Jaspersa - został w nie „rzucony”. Dlatego mówiąc, że dana idea człowieka jest „wpisana” w horyzont rozumienia wychowania i je konstytuuje, mam na uwadze to, że nie ona sama jest podstawowym elementem i punktem odniesienia tegoż rozumienia, lecz właśnie konkretny, „tu i teraz” istniejący człowiek, a określający się w swym człowieczeństwie przez tę ideę.

Z powyższych rozważań wynika, iż istnieje prawda filozofii człowieka, która jest niezbędną podstawą prawdy filozofii wychowania, czy też w ogóle refleksji o wychowaniu. Prawda ta stanowi zarazem główną „oś”, wokół której ogniskuje się ujawniający się poprzez wypowiedź o wychowaniu jego sens. Nie ulega też wątpliwości, że nie jest to prawda dana w całości i na zawsze jakiemuś kierunkowi filozofii, czy też filozofii jako pewnej komplementarnej teorii. Wszelka bowiem prawda o człowieku, jak i o wychowaniu staje się nieludzka. Zadanie filozofii człowieka, w jej relacji do filozofii wychowania, polegałoby zatem na dążeniu do rozumienia człowieka - jego struktury jako określonego bytu, a zatem i podstawowych fenomenów jego istnienia, określającego się w kategoriach istnienia

²³ por. M. Nowak, *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania* [w:] *Kultura i Edukacja* 1993 nr 2, s. 15.

Problem ten ma szerszy kontekst, odnaleźć go można m.in. w rozważaniach M. Bubera i E. Fromma.

²⁴ por. np. z materialistyczną koncepcją człowieka i wychowania „w wydaniu” prezentowanym przez ostatnie dziesięciolecie w krajach obozu socjalistycznego.

²⁵ por. M. Nowak, *Główne nurty..*, op. cit., s. 26.

człowieczego, czyli - w szerszym kontekście - istnienia sensownego. Tym samym podkreśla się konieczność osadzenia rozważań o wychowaniu przede wszystkim w filozofii człowieka jako nieustającej i wciąż ponawiającej swe poszukiwania prawdy o człowieku. Bo czym mogą być wszelkie rozważania o wychowaniu, jeśli mówią o wielu kwestiach - o tym jakie ma być wychowanie - aby tylko nie o tym, co dla człowieka jako człowieka istotne, czyli o tym jaki jest sens rozwijania w nim jego własnego człowieczeństwa? Zarazem rozważania o człowieku i o wychowaniu każdorazowo osadzone są w kontekście czasowo-przestrzennym, a o ich znaczeniu można mówić wówczas, gdy nie tyle potrafią odpowiadać na problemy ujawniające się w tym kontekście, ile szukać ich rozwiązań nie „tracąc z oczu” najgłębszego sensu bycia człowiekiem.

3. Kilka uwag końcowych - filozofia wychowania a/i pedagogika filozoficzna

Powyższe rozważania koncentrowały się nie tyle na wskazaniu miejsca filozofii w pedagogice, ile na próbie interpretacji tego, co przywykliśmy określać mianem „filozofia wychowania”. Filozofia – kojarzona zazwyczaj (i słusznie) z namysłem nad czymś – wyznacza w tym przypadku przede wszystkim sposób (sposoby) rozważań nad takim jej przedmiotem (o ile filozofii – jak zauważa np. Heidegger czy Jaspers - można w ogóle wyznaczyć jakiś przedmiot), który mieści się w określonej sferze rzeczywistości. Tę rzeczywistość (wychowanie) – umownie przyjmując jej rozumienie – określają relacje międzyludzkie, jak również relacje do samego siebie (tzw. samowychowanie), mające miejsce w określonej przestrzeni i czasie, i zazwyczaj mające charakter intencjonalny – mniej lub bardziej uświadamiany. Nie jest moim zamiarem podejmowanie rozważań o tym, jak owe relacje można rozumieć, a zatem czym one są, jaka jest ich istota, czemu służą i czy w ogóle mają czemuś/komuś służyć itp. Natomiast chciałabym podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, jak można rozumieć pedagogikę filozoficzną, zakładając z góry, że posiada ona szerszy zakres konotacyjny od filozofii wychowania. Określeń pedagogiki - i w tym miejscu świadomie zawieszam rozważania nad ujęciem jej w kategoriach nauki – jest wiele. Mówi się o np. pedagogice wieku dziecięcego, pedagogice społecznej, pedagogice radykalnego humanizmu, pedagogice ogólnej, pedagogice rodziny, pedagogice niedyrektywnej. Kryteriów podziału pedagogiki „jako takiej” na określone pedagogiki jest wiele, wystarczy chociażby odwołać się do klasyfikacji nauk (nauk?) pedagogicznych opracowanej przez Teresę Hejnicką-Bezwińską. Nie kontynuując dalszych dywagacji na ten temat, nie interesuje mnie status pedagogiki filozoficznej w tym arsenale różnych „pedagogik”, ale to, czym ona jest, a w istocie rzeczy, jak rozumieć jej określenie: „filozoficzna”? Rezygnuję – być może popełniając kardynalny błąd – z poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czym jest pedagogika. Nie chcę w tym miejscu ani przywoływać głosów w gorącej dyskusji prowadzonej na ten temat w latach

dziewięćdziesiątych, ani opowiadać się za którymś z nich. Przyjmuję natomiast – ze względu na jej status społeczno-historyczny, tzn. jej obecność jako pewnej dziedziny wiedzy i praktyki – że jej przedmiotem zainteresowań jest różnie rozumiane i ze względu na różne interesy interpretowane wychowanie, które przynależy do sfery faktów, ale i do sfery możliwości. Z drugiej strony jej przedmiotem zainteresowań jest ona sama. Być może określenie filozoficzna odnosi się przede wszystkim do sposobu (sposobów) przedstawiania owych obszarów zainteresowań – zainteresowań wychowaniem i samą sobą, tj. sobą jako pedagogiką. A może określenie „filozoficzna” wskazuje ponadto – albo przede wszystkim – na sposób (sposoby) oglądu, poznania, rozumienia i interpretacji (by odwołać się chociażby do propozycji hermeneutycznej) sposobu (sposobów) owych „realizacji” owych zainteresowań i jej teoretycznych i praktycznych „przedstawień”. A być może określenie „filozoficzna” wskazuje na pedagogikę poszukującą – odwołując się przede wszystkim do takiego rozumienia samej filozofii, które wskazując na jej istotę - „umiłowanie mądrości”, określa ją w kategoriach poszukującej, odnajdującej i ponownie poszukującej i ponownie odnajdującej mądrości o czymś. W przypadku pedagogiki filozoficznej byłoby to – jak wcześniej umownie został określony obszar jej zainteresowań - poszukiwanie mądrości o wychowaniu i o niej samej. Pytanie, jakie w tym miejscu pojawia się, brzmi: czy jest sens pytać o wychowanie i pedagogikę i poszukiwać odpowiedzi? Traktując filozofię wychowania i pedagogikę filozoficzną w kategoriach wiedzy podstawowej – tak jak ujmował filozofię Karl Jaspers – która „rozjaśnia dzięki krytycznemu rozróżnieniu tam, dokąd nie sięgają dostatecznie zdefiniowane pojęcia”, możliwa odpowiedź na powyższe pytania brzmiałaby: pytanie o sens w istocie rzeczy jest przejawem wiary, jednym z wielu innych i w żadnym razie nie jedynym²⁶. Wiary w sensowność tego, o co pytamy. Próby odpowiedzi to ujawnianie i interpretowanie sensu/senów. Natomiast pozostawiam następujące pytania otwartymi: po co pedagogika filozoficzna ma poszukiwać owej mądrości? Dla kogo ma poszukiwać?

Na zakończenie, biorąc pod uwagę potraktowanie filozofii człowieka i filozofii wychowania, jak i pedagogiki filozoficznej jako zawsze możliwych „wypowiedzi”, chcę poczynić kilka uwag „ku pamięci”.

Pamiętać o tym, by dbać o świeżość ich obrazu – czyli o tym, by filozofowanie nie „zmatowiało”, nawet jeśli będzie wyrażało się pod postacią szeroko rozumianej erudycji.

Karl Jaspers o współczesnej jemu filozofii pisał tak: *„Filozofia zniknęła z oczu. Dlaczego? Ponieważ w swym zapomnieniu nie wywiązuje się ze swego zadania. Nie rozjaśnia już spraw, którymi żyje człowiek, zaniedbuje myślenie, które mocą tego rozjaśniania, daje życiu fundament. Dzieje się tak, gdy filozofia zbacza w kierunku czystej rzeczowości rzekomej*

²⁶ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, op. cit., s. 150 i 184.

wiedzy przedmiotowej, gdy stacza się w beztreściowe dyskusje, których nie ma końca. /.../ Myślenie filozofującego człowieka nie wypływa już z totalnego przejęcia. Traci moc zobowiązania. /.../ Przestaje być filozofią”²⁷.

Trawestując powyższe słowa na grunt moich rozważań, chcę powiedzieć, że zarówno filozofia wychowania, jak i pedagogika filozoficzna, zachowa swoją świeżość i moc pobudzania do własnych refleksji, jeśli będą „kroczyć drogą” ku odpowiedziom („czarny scenariusz – ku odpowiedzi) nie zapominając o „wejściu na drogę” ku szukaniu odpowiedzi w liczbie mnogiej. Celowo użyłam pojęcia „droga”. Implikuje ona pewien ruch, którego początek rozpoczyna – tak, jak o tym pisał również M. Heidegger, H. G. Gadamer – pewne zdziwienie czymś, „pytajność” o coś, co nawet jest nam „jakoś” znane, ale końca owego poznania czegoś nie jesteśmy z góry wyznaczyć. Takie działanie jest tym, co samo z siebie nie może zostać zamknięte, ani też nie dąży do ostatecznego zamknięcia – powiedzmy nie dąży do doktrynalności. Czy zatem – by odwołać się do powszechnego frazeologizmu – uprawiając w ten sposób filozofię wychowania, czy też pedagogikę filozoficzną, nie wkładamy „kija w mrowisko”? Kto chce ciągle pytać i pytać i szukać, odnajdywać, ponownie czemuś się dziwić i ... Czym jest pedagogika (czytaj: pedagogika filozoficzna), jeśli nie daje mi oparcia w moim myśleniu i działaniu? A dlaczego właśnie to ma dać? Sama przecież jest (ma być, może dobrze by było, aby była) „w drodze” i to stanowi jej specyfikę, jeśli ma być „czymś” dla drugiego człowieka o drugim człowieku, jak i o nim samym (mam na myśli np. pedagoga-teoretyka, praktyka, przyszłego pedagoga).

W tym miejscu chciałabym poczynić pewną dygresję, odwołując się do tzw. myśli Wschodu i cytując słowa holenderskiego filozofa i badacza religii Marcela Messinga, ale pozostawiając je bez komentarza: *„Dlaczego iść swoją drogą, kiedy Życie nie zna dróg. Dlaczego szukać drogi, jeśli życie jest bez drogi? /.../ Czy każda droga nie prowadziła wcześniej czy później w gąszcz opinii, jeśli się jej nie opuściło w odpowiednim czasie? Czy prawda zna drogi, jeśli jest wszędzie obecna?”²⁸*

Jeśli zaś założymy, że ma „wprowadzić” w poznanie filozoficzne i „prowadzić” jej adresata, to może dobrze by było pamiętać co o tym poznaniu pisał M. Heidegger w kontekście swoich rozważań o byciu Bycia: *„W przypadku zapoznania filozoficznego wraz z pierwszym krokiem zaczyna się przemiana rozumiejącego człowieka /.../. Osobliwość myślenia filozofii polega na tym, że w poznaniu filozoficznym za każdym razem wszystko*

²⁷ Tenże, s. 121. (Podkreślenie A.W)

²⁸ M. Messing, *Las wtajemniczenia. Powieść o mistycznym wtajemniczeniu*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Psychologii i Kultury, ENETEIA, s. 48. (Podkreślenie A.W.)

*równocześnie się przesuwają: bycie człowieka w jego stanie w prawdzie, sama prawda, a wraz z nią odniesienie do Bycia*²⁹.

Dlatego też sama filozofia kosztuje, jeśli sama zamyka się w kategoriach doktrynalności, chociaż „*Popiół doktryn ciągle może w sobie kryć iskrę*”³⁰. Może być inspiracją do dalszych poszukiwań. Niemniej jednak, jeśli – by użyć języka metaforycznego – sama zakłada płaszcz doktryny, by ochronić się przed wiatrem i zimnem, wówczas nie jest w stanie zauważyć, że przechadza się w nim nawet latem. Raz założony – pozostaje na niej. Odwołam się tutaj ponownie do wypowiedzi K. Jaspersa: „*/.../ filozofowanie ulega ograniczającemu przez nie samo wypaczeniu, gdy mowa rozjaśniania naszej podstawowej egzystencji przeobraża się w wypowiedzi o byciu*”³¹.

O filozofii i jej charakterze, który sprawia, że ją samą nie możemy potraktować w kategoriach jednoznaczności Martin Heidegger tak się wypowiadał:

„Filozofia jest bezużyteczną, a jednak panującą wiedzą.

Filozofia jest pełnym obawy, lecz rzadkim zapytywaniem o prawdę Bycia.

Filozofia jest gruntowaniem prawdy przy jednoczesnym niedostatku tego, co prawdziwe.

Filozofia jest wolą powrotu do początków dziejów, a tym samym wolą wyjścia poza siebie.

/.../

Filozofia zawsze jest początkiem i wymaga przewyciężenia samej siebie.

Filozofia może sięgać daleko i na pozór zanikać.”³²

Filozofia wychowania i pedagogika filozoficzna jako pewien „ruch myślenia”, może okazać się myśleniem nieskutecznym i rozczarowującym. Jest wieloznaczna i zarazem każda wypowiedź filozoficzna nie wyczerpuje się w rzeczowo wyrażonej treści. Ale jest to odczytanie filozofii wychowania i pedagogiki filozoficznej po uprzednim przerażeniu się – nazwijmy to – „ich niepewną racją bytu przy jednoczesnym ukierunkowaniu się nas samych na odnalezienie własnego poczucia pewności”. W tym miejscu proponuję ponownie odwołać się do stanowiska K. Jaspersa, który – podobnie jak w tej kwestii wypowiadał się Heidegger – mówi o dwóch biegunach filozofowania, traktując je jako źródłową wolę wiedzy (czytaj: mądrości). „*Filozofia /.../ chce osiąść wiedzę i przewyciężyć to, co posiadała, przez radykalne kwestionowanie. Dąży ku przedmiotom jako temu, co obiektywne, i jest zarazem pozbawiona znaczenia bez rzeczywistości egzystencji, dla której drogowskazami w istnieniu są właśnie owe przedmioty. Jeśli dążymy do zdefiniowania filozofii podkreślając jedną ze stron tych przeciwieństw, to*

²⁹ M. Heidegger, *Przyczynki do filozofii (Z wydarzania)*, Kraków 1996, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, s. 21.

³⁰ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, op. cit., 164.

³¹ Ibidem, s. 163.

³² M. Heidegger, *Przyczynki do filozofii...* s. 41-42.

jednostronność takiej strategii sprawia, że pozostaje nam martwa filozofia będąca dogmatyką. Filozofia jest prawdziwa tylko jako ruch pomiędzy tymi biegunami”³³.

Natomiast mając na uwadze pytanie o adresata filozofii wychowania i pedagogiki filozoficznej, nasuwają się w tym miejscu dalsze pytania: co można zrobić, by namysł nad tym, co zwie się pedagogiką i jej przedmiotem zainteresowań mógł ukazywać, wskazywać, rozjaśniać różne jej i jego sensy, a tym samym wprowadzać na drogę osobistego namysłu np. praktyków czy też przyszłych pedagogów? Co można zrobić, aby potencjalny „adresat” owego namysłu nie uważał, że tylko dzięki poznaniu teoretycznemu może mieć to, „/.../ co staje się rzeczywiste jedynie dzięki jego działaniu wewnętrznemu i zewnętrznemu”?³⁴ Dokonując w tym miejscu trawestacji tradycyjnego pojęcia kultury wg Cyserona na grunt niniejszych rozważań, stawiam pytania o kulturę filozofii wychowania i pedagogiki filozoficznej. Jak „uprawiać”, a zatem jak troszczyć się, czy też dbać o „uprawę” filozofii wychowania i pedagogiki filozoficznej, by nie zatraciły one swej istoty, o której powyżej pisałam, i by przede wszystkim wprowadzały na drogę osobistych poszukiwań i budowania tożsamości (świadomości) pedagoga. Tradycyjnie – teoretyka i praktyka, o ile w tym miejscu słuszne jest przypomnienie o takiej diasporze. W powyższym kontekście rozważań pedagogikę filozoficzną i filozofię wychowania można określić jako narzędzie rozszerzające naszą świadomość na każdy z możliwych wymiarów wychowania, pedagogiki i nas samych, ale, jako narzędzie, samo pozostające czymś niezamkniętym.

„Filozofia nie tworzy wprawdzie rzeczywistości, by ją dać cierpiącym jej niedostatek. Ale filozofujący, myśląc swą istotą, dąży nieprzerwanie naprzód, by ujrzeć rzeczywistość i stać się samemu rzeczywistym.”

„Filozofia ma sens nie jako dzieło myśli, lecz jako praktyka i jako sposób myślenia”

Karl Jaspers³⁵

³³ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, Warszawa 1990, PIW, s. 293.

³⁴ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, op. cit., s. 610.

³⁵ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji...*, op. cit., s. 128 oraz tenże, *Wiara filozoficzna...*, op. cit., s. 570.

Ewolucja koncepcji autorytetu w wybranych filozofiach wychowania

Poniższy tekst poświęcony jest analizie pojęcia autorytetu, jego odmian i podstawowych uwarunkowań, związanych z funkcjonowaniem osoby nauczyciela w kręgu społecznym (uczniów, wychowanków). Podstawową tezę stanowi próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób pojęcie autorytetu ewoluowało już współcześnie w wybranych filozofiach wychowania: Martina Bubera, Rudolfa Steinera, Stefana Kunowskiego, Carla Rogersa, Janusza Tarnowskiego i Thomasa Gordona. Spróbuję dokonać porównania i odnaleźć wątki wspólne i różnice w wymienionych koncepcjach autorytetu, a także zbadać, w jaki sposób odnoszą się do siebie pojęcia mistrza, przewodnika duchowego, wzoru osobowego czy też facylitatora. Czy są one tożsame, pokrywając się z pojęciem autorytetu? Interesujące i ważne poznawczo wydaje się być pytanie: czy obecnie tak jak niegdyś autorytet pozostaje warunkiem efektywnego wychowania moralnego? Wreszcie, czy pojawienie się w łonie nauk pedagogicznych współczesnych nurtów niedyrektywnych i nieautorytarnych oznacza jego nieuchronny schyłek? Na te i inne pytania postaram się odpowiedzieć w toku poniższych rozważań.

Autorytet jako warunek efektywności wychowania

Pojęcie autorytetu rozumianego jako konieczny składnik stosunków międzyludzkich i kształtowania wszelkich zbiorowości wywodzi się z łacińskiego *auctoritas*¹, oznaczającego wzór, przykład, wpływ, czyli ten rodzaj zdolności nauczycieli i wychowawców, który zwiększa ich możliwości oddziaływania na wychowanków, przekazywania im wiedzy, postaw, wartości czy formowania u nich umiejętności. Podobnie definiuje autorytet Sillamy pisząc, iż jest to „wpływ wywierany na innych by byli nam posłuszni w określonej dziedzinie”². Podobnie M. Lejman: „przez autorytet [...] rozumiemy wpływ osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na jednostkę lub grupę osób i określoną sferę życia codziennego”. Nieco inaczej ujmuje istotę autorytetu Kazimierz Sośnicki definiując go jako „taki stosunek między dwoma osobami, w którym jedna uznaje wolę drugiej, do tej woli się dostosowuje i ulega jej”³.

Na pełny autorytet zdaniem Szewczyka składają się: znawstwo (fachowość) w danej dziedzinie, zaufanie innych członków grupy, przekonanych o tym, że działa on w ich

¹ Kumaniecki K., *Słownik łacińsko - polski*, Warszawa 1982, s. 59.

² Sillamy N., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1991.

³ Sośnicki K., *Autorytet a wychowanie*, Nowa Szkoła, 1958 nr 10.

wspólnym interesie. I tu dochodzimy do co najmniej dwu istotnych kwestii, będących cechami autorytetu jako rodzaju wpływu nauczyciela czy jego relacji z uczniami⁴. Znamstwo, fachowość, kompetencje, wiedza czy doświadczenie, a czasem wszystkie te cechy łącznie, stanowiące niezbędny jego warunek, czynią z osoby będącej autorytetem mistrza, ten zaś kto uczy się, wzoruje, korzysta z wiedzy i doświadczeń - jest uczniem. W wyniku tak rozumianej wymiany tworzy się pewna relacja, żeby nie powiedzieć związek, który oparty jest z jednej strony na przewodnictwie, którego warunkiem jest zaufanie, z drugiej na posłuszeństwie czy podporządkowaniu, których istotnymi warunkami są szacunek i podziw wobec wartości reprezentowanych przez nauczyciela, mistrza. Ze strony tego ostatniego konieczna jest także odpowiedzialność. Tak definiuje autorytet między innymi I. Jazukiewicz⁵. Odpowiedzialność za kogoś możliwa jest tylko wówczas, gdy jesteśmy odpowiedzialni za samych siebie, inaczej mówiąc potrafimy przewidzieć przebieg, skutki własnych działań i ich konsekwencje, jesteśmy w stanie kontrolować je i korygować. Tak zresztą Z. Bauman definiuje dorosłość (dziećmi są ci, za których odpowiadają inni, młodzieź – to tacy, którzy odpowiadają za siebie i wreszcie dorośli to ci, którzy są odpowiedzialni za siebie i za innych). Odpowiedzialność wymaga też zdolności realizowania swoich decyzji i opanowania sytuacji wynikającej z ich podjęcia. Tak rozumiana odpowiedzialność jest koniecznym warunkiem autorytetu, wynikać może z więzi z wychowankiem, której podstawą jest relacja oparta na zaufaniu i współdziałaniu, a także świadomym uznaniu duchowego przewodnictwa, ale też i norm etyczno-prawnych, obowiązujących w zawodzie⁶. Może przybierać ona różne wymiary, jednak dla samego pojęcia autorytetu, jego istoty i treści, ważniejsza jest odpowiedzialność o wymiarze metafizycznym i personalnym (a więc wobec Boga, idei, własnego sumienia i wobec osób: rodziców, jako tych którzy powierzyli najcenniejsze dla nich osoby opiece nauczyciela i samych wychowanków), niż społeczna czy globalna. Również treść, podobnie jak wymiary tejże odpowiedzialności, będą miały znaczenie dla faktu bycia autorytetem. Odpowiedzialność naturalna oparta na samoistnej, emocjonalnej więzi zawsze buduje silniejsze i trwalsze podstawy autorytetu, niż odpowiedzialność o charakterze kontraktowym, wynikająca z umowy, przyjętej w instytucji jaką jest szkoła.

Autorytet jest niezbędnym składnikiem wychowania, wręcz warunkiem jego efektywności, nawet wówczas, gdy pozostawiamy dziecku wiele swobody i szanujemy jego prawa. Autorytet bowiem i wolność czy swoboda tylko pozornie są przeciwstawnymi pojęciami, w istocie uzupełniają się. Brak autorytetu w wychowaniu prowadzi nie tyle do swobody, co do samowoli wychowanka, utrudniając właściwe ukierunkowanie oraz

⁴ Szewczyk W., *Kryzys czy renesans? Autorytet nauczyciela*, Wychowawca 1999 nr 7-8.

⁵ Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999, s. 13.

⁶ Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 152-155.

zapobieganie społecznym i moralnym patologiom. Co za tym idzie utrudnia i hamuje rozwój prowadząc, jak można sądzić, do postaw anomijnych, czy w najlepszym wypadku heteronomii. Z drugiej strony autorytet wykluczający wolność wychowanków i eliminujący prawo wyboru i możliwość samostanowienia byłby tylko zewnętrznym przymusem, którego oddziaływanie ma charakter jedynie bieżący i wiąże się raczej z nadzorem, niż świadomym kształtowaniem charakteru wychowanka⁷.

Autorytet w wychowaniu jest ważny jeszcze z kilku powodów, poza ogólną funkcją ukierunkowania rozwoju i profilaktyki niedostosowania społecznego. Zapewnia on właściwe kształtowanie osobowości poprzez stwarzanie punktu odniesienia, wzoru do naśladowania będącego źródłem wartości, dostarczającego odpowiedzi dotyczących sensu życia i obierania takiej, a nie innej drogi postępowania, a także poprzez zaspokajanie potrzeb (akceptacji, bezpieczeństwa, własnej wartości itp.). Tak opisana funkcję określić można jako wychowawczą, nie możemy jednak zapominać o funkcji grupotwórczej: skupianiu kręgu uczniów i wychowanków, którego to skupienia (rozumianego raczej psychicznie niż społecznie) efektem jest krystalizacja wartości, poglądów, transmisja wzorów kulturowych⁸.

Autorytet w wybranych filozofiach wychowania

Jako pierwsze zanalizowane zostaną przesłanki dotyczące autorytetu występującego w koncepcji M. Bubera, który definiuje on jako rodzaj wpływu i przewodnictwa duchowego, którego warunkami są zaufanie, afirmacja osoby wychowanka, bezpośredniość i spontaniczność wychowawcy. Buber twierdzi, że zanim zaczniemy wywierać wpływ na kogoś powinniśmy go poznać, szczerze uczestnicząc w życiu wychowanków, poprzez otwarcie na drugiego człowieka jego odmienność i specyfikę, a także posiąść odwagę zadawania ważkich pytań. Niezwykle istotnym warunkiem bycia autorytetem jest zdolność komunikowania się, a także wewnętrzna spójność i odpowiedzialność za innych⁹.

Istotą porozumienia jest u Bubera dialog między Ja i TY, wsparcie udzielane nie tyle, jak często dzieje się to współcześnie, poprzez wymianę informacji, ale dzielenie się sobą, budzenie i aktualizowanie potencjału osobowościowego, w miejsce koncentrowania się na tu i teraz. Przed wychowawcą w koncepcji Bubera stoją niełatwe zadania: wyzwolenia sił twórczych, pośredniczenia między dzieckiem a innymi bytami, reprezentującymi różnorodność świata. Chodzi o to by rzucać wyzwania, a ich jakość uzależniać od potencjalnych możliwości, zdolności wychowanka. Ktoś, kto jest autorytetem nie tylko postrzega potrzeby, indywidualność wychowanka, on je spotyka. Potrafi zamienić drogę

⁷ Łobocki M., *Autorytet w wychowaniu*, Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze, 1994 nr 9, s. 8-9.

⁸ Rybicki P., Goćkowski J., *Autorytet w nauce*, Wrocław 1980, s. 52.

⁹ Buber M., *Kształcenie charakteru*, Znak 1968, nr 1-2, s. 169-171.

prowadzącą ku wiedzy i pojęciom jaką najczęściej są lekcje w podróż wgląd siebie, dającą mądrość i rozwagę, ustanawiającą cel jakimi jest człowieczeństwo rozumiane jako najpełniejszy rozwój „ja”. Dzięki autorytetowi wychowanek w koncepcji Bubera buduje podstawy swej tożsamości, zdobywa świadomość „ja” i uczy się formułować pytania prowadzące do poznania siebie samego. Przewodnictwo duchowe, autorytet nie mają tu nic wspólnego z ograniczeniami, strachem, obawą, urabianiem, możliwe są poprzez uobecnianie związku wypływającego z łaski, będącej istotą spotkania - nieświadomego, realizującego się w człowieczeństwie aktu wpływania na drugą osobę i kształtowania jej jako w pełni funkcjonującej, samoświadomej jednostki¹⁰. Można wskazać efekty pierwotne i epistemologiczne spotkania; pierwszy ich typ związany jest z kształtowaniem osoby, drugi z poszukiwaniem w świecie i dążeniem ku Bogu rozumianym jako dobro, sprzyjanie innym.

Taki rodzaj autorytetu, występujący w koncepcji Bubera ma charakter zarówno moralny jak i intelektualny, wyzwalający i wewnętrzny, epistemiczny raczej niż deontyczny.

Na pojęciu mistrza i przewodnictwa duchowego jako jego atrybutu działaniowego oparta jest także koncepcja autorytetu, rozwinięta przez przedstawiciela personalizmu chrześcijańskiego – Stefana Kunowskiego. Celem procesu wychowania jest autonomia i wolność wychowanka, przy czym kierowanie oparte o posiadany przez wychowawcę autorytet stopniowo maleje wraz z ich wzrostem. Określonym okresom rozwojowym towarzyszą zróżnicowane typy aktywności wychowanka, a i sam wychowawca podejmuje różne działania. Zabawie towarzyszy dozorowanie, dociekanie - nauczanie, pracy - wychowywanie, twórczości - kształcenie, a przeżyciu światopoglądowemu - spotkanie. Wychowanie, określane przez Kunowskiego jako „prowadzenie człowieka ku jego wyższym przeznaczeniom”¹¹, nie zawęża oddziaływań ani do określonych sytuacji społecznych, ani też do określonego wieku, jaki osiąga wychowanek, prowadzić powinno do najwyższego stadium rozwoju potencjału duchowego, twórczego i intelektualnego jakim jest spotkanie. I tu zarysowuje się pierwsze podobieństwo do koncepcji Buberowskiej. W przeżyciu światopoglądowym, będącym początkiem czy pewnym etapem drogi ku samowychowaniu i samokształceniu, potwierdza się najpełniej obecność wychowawcy jako osoby, autorytetu, który dostosowuje swe działania do potrzeb i możliwości psychicznych wychowanka. Bawi się z dzieckiem, tłumaczy mu świat, zapoznaje z obowiązkami i wprowadza w coraz szerszy krąg relacji społecznych. Jego zadaniem jest także stykanie z wartościowymi wzorami osobowymi i chronienie przed wypaczeniem i patologią. Jednocześnie z kształtowaniem zasad i wzorców postępowania pojawia się potrzeba twórczości, niezwykle ważna jest też świadomość kierunku w jakim

¹⁰Bukowski J., *Filozofia spotkania*, Łódź 1987, s. 154-156.

¹¹Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 166-168.

chcemy podążać, kształtowanie samoświadomości i zdolności do introspekcji oraz właściwego kontaktu z samym sobą po to, by możliwa była komunikacja z innymi. Wypełnienie tak szeroko rozumianych zadań niemożliwe jest bez wychowawcy, będącego autorytetem i przewodnikiem po nowych, nieznanych sytuacjach, w jakich poznajemy siebie i otoczenie. Im głębsze zaangażowanie w bycie w kontakcie z drugą osobą, im lepsza komunikacja i porozumienie tym głębszy poziom identyfikacji a zarazem introspekcji autodiagnozy własnych potrzeb i celów, ku którym zmierzamy. Ważny w obu koncepcjach jest fakt, iż spotkania, mimo że jego siłą sprawczą jest autorytet właśnie, nie można sprowokować, ani zaplanować, jedynie etos i agos, jako dwa podstawowe czynniki środowiskowe wyznaczają tempo, w jakim jednostka zbliża się w swym działaniu i postawach ku altruizmowi porzucając koncentrację na sobie i nastawienia egoistyczne. Daje siebie innym w doświadczeniu samopoznania i samospełnienia i to staje się istotą osiągania wyższych przeznaczeń. Personalistyczny i głęboko chrześcijański charakter koncepcji Kunowskiego sprawia, iż dążąc ku Bogu, dążymy ku innym, metaforycznie ujmując, zmierzamy ku światłu, przechodząc przez szereg coraz jaśniejszych chwil, co nie byłoby możliwe bez udziału wspierającej obecności autorytetu, przewodnika po coraz bardziej złożonych doświadczeniach, osoby, która na co dzień towarzyszy i ucząc otwierania się na innych, wzbogacając ich wewnętrznie, daje siłę dążenia ku pozytywnym zmianom w obrębie własnej osoby jako jednostki, indywiduum jak i członka grupy i zbiorowości.

Przynależność i uczestnictwo społeczne zaczynają się w rodzinie, toteż autorytetem może być rodzic, nauczyciel, wychowawca, przyjaciel, doradca duchowy, nie ma tu ograniczenia, wszystko zależy od potrzeb, sytuacji życiowej, wieku wychowanka. Bycie autorytetem jest trudne, stanowi dla człowieka swego rodzaju wyzwanie, naraża na weryfikację zasad i reguł, jakimi się posługujemy w codziennym życiu, zarazem jednak zapewnia poczucie spełnienia i satysfakcji, jaką osiąga się dzięki służbie innym. Zarówno u Kunowskiego jak i u Bubera działania tworzące autorytet nie wiążą się bezpośrednio z profesjonalizacją, wymagają natomiast wysokiego poziomu samoświadomości, pracy nad sobą i starań o własny rozwój. Kunowski jako pedagog przedstawił spójniejszy i pełniejszy program oddziaływań wychowawczych niż Buber, dający jedynie wykładnię ogólnych zasad kształtowania charakteru.

Kolejną koncepcję autorytetu zasługującą na uwagę z racji swych cech i powiązań z już omówionymi wątkami, stworzył niemiecki filozof Rudolf Steiner. Jego system wychowawczy oparty na swoistej antropozofii, rozumianej jako wiedza o życiu i otaczającym świecie, a także rozwoju duchowym człowieka¹². Jako główne cele zakłada dążenie ku wewnętrznej wolności,

¹² Dokładniej podstawy antropozofii Steinera przedstawia Frans Carlgren; Carlgren F., (1981) za: Kwieciński Z., Śliwowski B., (red.) *Pedagogika*, Warszawa 2004

równość w procesie wychowania, suwerenność, tolerancję dla inności i odmienności, jak również harmonijny i optymalny rozwój każdej jednostki. Niezwykle istotną rolę w realizacji tych założeń odgrywa osoba nauczyciela. To on, jako wzór do naśladowania, ekspert w zakresie przekazywanej wiedzy, odpowiedzialny jest za prawidłowy dobór środków kształtujących psychikę dziecka. Mogą nimi być zarówno kontakt ze sztuką, prowadzący do własnej twórczości dziecka i angażujący potencjał duchowy jak i ruch, czy słowo mówione. Chodzi o to, by zajmując dziecko, jego zmysły, intuicję, uczucia i wyobraźnię zaspokajać naturalną potrzebę działania, uczyć go radzenia sobie w świecie przedmiotów, a zarazem stykać z trudnościami, jakie napotykamy na co dzień. Tu ujawnia się swoista metafora w działaniu nauczającym: uczestnicząc w zajęciach artystycznych, porównując swoje wytwory, uczymy się kompromisu między duchem a materią, zamierzeniami i możliwościami. Steinerowski nauczyciel opiera się w swym kontakcie z uczniem na poznaniu człowieka, sam ulegając wewnętrznym przemianom, dążąc ku samodoskonaleniu i stając się najważniejszym punktem odniesienia dla umysłu i duszy ucznia. Jedność procesu wychowania i nauczania jest naturalną konsekwencją integracji ciała, umysłu i duszy, uznania, iż człowiek jest istotą trójczłonową, u której przemiany jednej ze sfer wywołują skutki także w innych. Przekazywane treści służą kształtowaniu charakteru, ale i lepszemu poznaniu samego siebie. Nauczyciel zaś powinien tak kierować procesem rozwoju, by oba typy działań pozostawały w równowadze. Steiner jest przeciwnikiem ideologizacji w wychowaniu: szkoła nie może „sprzedawać” żadnego gotowego światopoglądu, raczej uczy go nabywać, także poprzez nauczanie religii, zgodne z wiarą i systemem wartości ucznia. Dziecko samo jest w stanie decydować o tym, co zrobi z załączkami uniwersalnie rozumianego chrześcijaństwa, nie zaś jakiejś konkretnej wiary, katolickiej czy protestanckiej. Równość, wolność, horyzontalna, nie zaś wertykalna płaszczyzna relacji uczeń – nauczyciel, nie oznaczają w żadnym razie braku dyscypliny w klasie, czy szacunku wobec nauczyciela. Ten pozostając osobą o wysokich kompetencjach społecznych, musi charakteryzować się entuzjazmem, być osobą wrażliwą, twórczą, nastawioną w swym działaniu prospektywnie. Zarazem nie może tracić z oczu jednostki, pomijać jej codziennych problemów. Aby to osiągnąć, wesprzeć swoje umiejętności diagnostyczne i komunikacyjne, wielu steinerowskich nauczycieli wita się rankiem z uczniami przez podanie dłoni, rozpoczynając nowy dzień w klasie. Autorytet nauczyciela nie eliminuje prawa do przyznania się do błędu czy niewiedzy, angażując dziecięcą ciekawość świata i nie uciekając przed trudnymi pytaniami.

Brak hierarchii w szkole i dążenie ku autonomii i wolności, zastąpienie rywalizacji współpracą, stopniowanie trudności w codziennych spotkaniach z wiedzą i światem zasad etycznych, oddziaływanie siłą własnej osobowości budzi odwagę uczniów, ich zaufanie do wiedzy i doświadczenia osoby nauczyciela, prowadząc do naśladowania jego postaw i

zachowań. Tak rozumiana pedagogia staje się sztuką, zaś nauczyciel - artysta urasta do rangi autorytetu w sposób samoistny, nie napotykając na konkurencję w postaci lokalnych mód, idoli, ikon kultury.

Interesującą koncepcję autorytetu przedstawia też bliski w swych zainteresowaniach filozoficznych, tak Buberowi (egzystencjalizm), jak i Kunowskiemu (personalizm), ksiądz Janusz Tarnowski. Wiele w jego poglądach na wychowanie refleksji zaczerpniętej z myśli pedagogicznej Janusza Korczaka, znanego wszystkim krzewiciela idei równości i praw dziecka, jak i pedagogów mniej znanych: OO. Bernarda Kryszkiewicza, czy Guya Gilberta. Podstawowym tworzywem budowania autorytetu i więzi z wychowankiem jest u Tarnowskiego dialog. Wychowanie samo w sobie jest relacją dialogową, rozgrywaną niejako na trzech płaszczyznach: rzeczowej, personalnej i egzystencjalnej. Autorytetem staje się wychowawca poprzez zaangażowanie w dialog egzystencjalny i personalny, nie zaś rzeczowy, ten bowiem jako wymiana informacji pozbawiona eksploracji motywów, dążeń potrzeb, czy uwarunkowań emocjonalnych wychowanka nie jest umiejętnością pedagogiczną. Staje się nią dopiero jako postawa, zdolność dzielenia się sobą z innymi¹³. Składnikami dialogu rozumianego jako tworzywo autorytetu są rozumienie dialogowe, zbliżenie emocjonalne oraz współdziałanie dialogowe. Opierają się one na uznaniu dla poglądów, przekonań wychowanka jako podstaw jego społecznej egzystencji, próbach zrozumienia i postawienia się w jego sytuacji życiowej i środowiskowej by przeniknąć do motywów myślenia i działania, zakładając promieniowanie miłością i radością życia, ciepłem i okazywanie ich w miarę możliwości za pomocą czynu, nie zaś tylko przy pomocy słów, co nie wyklucza taktownej krytyki poprzedzonej podkreśleniem dobrych stron osoby, z którą rozmawiamy. Osoba będąca autorytetem jest reprezentantem, obrońcą swoich podopiecznych, „zaklinaczem”, a więc osobą, z którą krótki nawet kontakt powodować może zmianę zachowań, jak i korespondentem utrzymującym kontakt ze swymi podopiecznymi nawet wtedy gdy niemożliwa jest osobista styczność, a przede wszystkim przybrany rodzicem, gdyż najczęstszą przyczyną zaburzeń rozwoju i niedostosowania społecznego młodych pozostaje brak miłości rodzicielskiej i odrzucenie emocjonalne¹⁴. Dialogiczność to tylko jedna z wielu cech osoby w rozumieniu egzystencjalnym obok jednostkowości, zaangażowania, autentyczności, optymizmu, wolności i konkretnego usytuowania, które to cechy charakteryzują osobę pragnącą stać się autorytetem¹⁵. To dialog właśnie prowadzi do spotkania, które jest jego kulminacyjnym punktem. Jak widzimy z krótkiego przeglądu umiejętności, cech i postaw wychowawcy, który aspiruje do tego miana nie ma tu automatyzmu, w przedstawionych koncepcjach nie istnieje coś takiego jak autorytet

¹³ Tarnowski J., *Trzej mistrzowie dialogu*, [w:] Śliwerski B., Piekarski J., (red) *Edukacja alternatywna*, Kraków 2000, s. 14.

¹⁴ Tamże, s. 95.

¹⁵ Tamże, s. 257.

prestżu, pozycji, wywołany formalnym przywództwem, dystansem, dominacją wychowawcy nad wychowankiem. Nie może tak być skoro dialog jest porozumieniem, otwartością, wzajemną wymianą, zetknięciem dusz, choć może nie zawierającym w sobie tyleż metafizyki, co świadomych działań poprzedzających go. Żaden wychowawca nie rodzi się autorytetem, lecz staje się nim w procesie budowania relacji z wychowankiem, w wyniku wytężonej pracy nad sobą i podejmowania coraz to nowych wyzwań, obejmujących sferę budowania wewnętrznego ładu i zewnętrznego porozumienia z innymi.

Bardziej nam współczesne koncepcje wychowania, oparte na założeniach psychologii humanistycznej czy teorii więzi, także powracają do idei dialogu, tu jednak rozumianego jako właściwa komunikacja z wychowankami, ale także do wewnętrznej autonomii, równości, wymienialności perspektyw w postrzeganiu świata.

Autorytet jako podmiot działania pedagogicznego u Thomasa Gordona przestaje być modelem i abstrakcyjnym wzorem osoby, ale staje się uzewnętrzniającym konflikty i napięcia rodzicem, wychowawcą czy opiekunem, który zdając sobie wszelakę sprawę z odpowiedzialności za dziecko, nie mitologizuje siebie: własnej konsekwencji, nieomyślności, spójności w działaniu, czy hierarchii wartości. Nie narzuca nikomu swej woli ani rozwiązań, nie pragnie zwyciężać, dba jednak o zaspokojenie swych potrzeb, dąży ku samodyscyplinie i sam aktywnie partycypując w ustalaniu zasad współżycia w rodzinie, grupie rówieśników, czy klasie szkolnej, na to samo pozwala uczniom¹⁶.

Tak rozumiana koncepcja wychowawcy, a zarazem autorytetu, oparta jest na emancypowaniu i upełnomocnianiu wychowanków w miejsce sprawowania nad nimi kontroli¹⁷. Pedagogia Gordona to raczej teoria stosunków międzyludzkich, praktyka działania i właściwej komunikacji uwzględniających niepowtarzalność każdej jednostki ludzkiej, wypowiadanie sądów wprost z podkreśleniem własnego stanowiska w miejsce oceniania i kwantyfikowania zachowań innych, niż teoretyczny wykład zasad wychowania i reguł rządzących procesami rozwojowymi. Wydaje się też, iż w porównaniu z wcześniej omówionymi koncepcjami autorytetu jako pewnej jakości i szczególnego daru, żeby nie powiedzieć natchnienia pedagogicznego, to sprawa zyskiwania zaufania i nabywania kompetencji kierowania innymi, kluczowa dla autorytetu, jest stosunkowo przejrzysta i opiera się na trzech składnikach: doświadczeniu obejmującym wykształcenie, ale także wiedzę i życiową mądrość człowieka, profesjonalnie pełnionych zadaniach i społecznych funkcjach, a także wynikających z nich prestiżu i pozycji, zwanych zawodem, oraz umowie czy kontrakcie,

¹⁶ Gordon Th., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1994, s. 14 i dalsze.

¹⁷ Rosin M., *Nieautorytarna pedagogia Thomasa Gordona w kształceniu wychowawców*, niepublikowana rozprawa doktorska, WNoW, Łódź 1998.

jaki zawarty został między osobami wchodzącymi we wzajemne interakcje, tu między wychowankiem a wychowawcą, dzieckiem czy rodzicem¹⁸.

Z całą pewnością można wymienić tu pewne uniwersalne działania będące regulatorami stosunków międzyludzkich: dążenie do prawdy, negocjowanie, uzasadnianie, zaangażowanie wewnętrzna zgodność między słowem a czynem, tak ważne dla umiejętności budowania właściwych relacji w grupie. Osoba charakteryzująca się tymi zdolnościami, która aspiruje do pozycji autorytetu, często przybiera rolę mediatora, wydobywającego konflikty w miejsce ich gaszenia i dążącego do ich rozwiązania przy użyciu sił i potencjału tkwiącego w grupie.

Ostateczny efekt, w postaci kształtującego wpływu, jaki ma na postępowanie i działanie innych, osoba obdarzona autorytetem i której inni ze względu na jej walory ufają, nie jest tu li tylko efektem daru, ale przede wszystkim pracy nad sobą, wyrażającej się w doskonaleniu umiejętności interpersonalnych, z pewną przewagą drugiego czynnika nad pierwszym.

Podobny rodowód do gordonowskiej pedagogiki nieautorytarnej ma koncepcja wychowania amerykańskiego psychoterapeuty – Carla Rogersa. Tu istotą rzeczy jest odejście od przymusu, porzucenie gotowych recept i przepisów dotyczących wychowania w imię przyjęcia postawy nie kierującej, lecz towarzyszącej, wspierającej w działaniu¹⁹. Nie ma tu wzorów osobowych, autorytetów opartych na represjach, czy konformizacji postaw i zachowań. W ich miejsce pojawia się bezwarunkowa akceptacja dziecka, autentyczność, (w psychoterapii zwana kongruencją - zgodnością między uczuciami i myślami, słowem i czynem jako samodzielnymi, typowo ludzkimi właściwościami) gotowość do udzielania pomocy, odpowiedzi na pytania, zaspokajania zainteresowań i dzielenia się doświadczeniem, a także empatia i twórczość jako rozumienie innych, podzielenie ich stanów emocjonalnych oraz zdolność do bycia elastycznym, wprowadzania zmian i innowacji w codziennym działaniu. Czy można zatem mówić, w koncepcji wychowania niedyrektywnego, o istnieniu autorytetu? Kim jest wychowawca i jaką pełni rolę, skoro niewskazane jest wpływanie, przyspieszanie, stanowienie granic? Czy takie postępowanie bliższe psychoterapii, a przez niektórych uważane za tożsame z codziennymi interakcjami jest wychowaniem? Zamiast słowa autorytet lepiej, bo wiarygodniej, jest używać słowa facylitator na określenie osoby, która towarzyszy i wspiera w procesie poznawania świata, samego siebie i wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi. Jednakże stwierdzenie, że niedyrektywny wychowawca nie jest nim w ogóle, nie jest prawdziwe: zastępuje on w kontakcie z wychowankiem zewnętrzne doświadczenie i wiedzę o

¹⁸ Oryginalnie autorytet ten zwany jest –autorytetem EJV(od Erfahrung-doświadczenie, Job –zawód, Vertrag – umowy, układy)

¹⁹ Śliwerski B., *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Kraków 1998, s. 117-121.

życiu i świecie, a także werbalny, dyrektywny przekaz introspekcją, osobistym doświadczeniem, budując w ten sposób porozumienie oparte na kontakcie i otwartej komunikacji. Pojawia się tu zatem i znany nam z wcześniejszych koncepcji dialog i spotkanie; nie pełnią one jednak bezpośrednio funkcji regulujących zachowanie wychowanka. Zmiana w sferze jego myślenia, odczuwania czy działania, musi nastąpić sama, nie w wyniku konieczności podporządkowania się komuś czy czemuś, takie bowiem zmiany są nietrwałe, ale z własnej woli, nie pod wpływem sugestii, ale obserwacji i analizy tego, jak nasze zachowanie wpływa na nas samych i innych ludzi. Jeśli przez wychowanie rozumieć będziemy przygotowanie do uczestnictwa w życiu poprzez stwarzanie właściwych warunków do internalizowania wartości, norm i reguł życia społecznego, z pewnością pedagogika niedyrektywna pewną jego koncepcję wypracowała.

Pozornie rewolucyjna wydaje się być w sferze celów i założeń zbieżna z tym, co dobrze już znamy z wcześniejszych rozważań - dążeniem do wolności i budowaniem autonomii po to, by wychowanek stał się samodzielnym, odpowiedzialnym za siebie i w pełni funkcjonującym człowiekiem.

Podsumowując przegląd koncepcji autorytetu stwierdzić trzeba, że mimo rozciągnięcia w czasie i pojawiania się odmiennych jego wersji, jest to jedno z najbardziej uniwersalnych pojęć w pedagogice. Być może dlatego, iż mimo zmian społecznych, kulturowych, politycznych czy gospodarczych, sama potrzeba posiadania autorytetu wciąż jest jedną z bardzo istotnych właściwości człowieka. Zmienia się natomiast sposób traktowania autorytetów, zmianom podlegają ich źródła, mamy do czynienia z bardzo szybkim przesunięciem środka ciężkości z rodziny i szkoły w kierunku grupy rówieśniczej i mediów. Nie oznacza to jednak, że młodzi ludzie nie potrzebują autorytetów, można natomiast zaryzykować stwierdzenie, że nie akceptują oni pozorności, formalnych ram, hierarchicznych relacji opartych na dystansie i dominacji w miejsce zaangażowania, autentyczności, równości. Nie wierzą nie tylko tym, którzy skończyli 30 lat²⁰, ale przede wszystkim tym, którzy próbują ustanowić dwa światy: jeden dla dzieci, drugi dla dorosłych i w konsekwencji wymagają pracy nad sobą, stawiają wymagania, a pozwalają obserwować własną stagnację, wołają o optymizm, wykorzystywanie twórczego potencjału, sami pozostając sfrustrowani i standardowi w swoim działaniu. Autorytet nadal jest warunkiem efektywnego wychowania, nie tylko moralnego, ale wychowania w ogóle. Ewoluuje przybiera różne formy, od mistrza i przewodnika duchowego, do facylitatora czy mediatora, choć nie są to pojęcia tożsame, jednak ich funkcje w wychowaniu opartym na kontakcie z drugim człowiekiem są podobne. Chodzi o prowadzenie ku pełni rozwoju i ochronę przed złem, wskazywanie mocnych stron i stopniowe stykanie z trudnościami będącymi częścią życia. Także w nurtach nieautorytarnym czy niedyrektywnym,

²⁰ cytata z tekstu znanej piosenki ...”do not trust to anybody who is over 30...”

choć w specyficznej postaci, ujęte funkcje autorytetu są podobne do klasycznych jego ujęć, zmianie ulegają środki i metody, ale cel interakcji wychowawczych pozostaje tożsamy z dobrze znanymi i powyżej zaprezentowanymi przesłankami.

Model relacji dziecko - dorosły zmienił się, jak prawie pół wieku temu wskazała Margaret Mead i wychowawca musi być tego faktu świadomy, warto jednak by budując własną rzeczywistość wychowawczą i będąc wrażliwym na zmiany w otaczającym świecie, korzystał z wartości uniwersalnych i wzorów działań, które w podstawowych założeniach pozostają niezmiennie, a są nimi zaprezentowane tu składniki każdej koncepcji autorytetu: otwartość wobec innego, kształtowanie wrażliwości, postawa dialogu, poszanowanie autonomii, dążenie do wewnętrznej wolności, budowanie relacji bliskich, opartych na zgodzie z sobą i innymi.

Zagadnienia epistemologiczne na gruncie pedagogiki filozoficznej – scjentyzm a postmodernizm

Rola filozofii w procesie wychowania jest nieoceniona. Stawiając pytanie o istotę człowieczeństwa, o sens życia oraz drogi, którymi człowiek zmierzać ma do lepszego poznania prawdy o samym sobie i otaczającym świecie, wytycza poniekąd drogę także naukom o wychowaniu, w których poznanie to jest realizowane. Pedagogika, jako nauka o filozoficznych proveniencjach, której zadaniem jest wszechstronny rozwój człowieka, zawsze swe spojrzenie kierowała ku podstawowym zagadnieniom filozoficznym. Obecność tej refleksji ma tu swe historyczne, teoretyczne i metodologiczne uzasadnienie. W kontekście historycznym – jak podają S. Sztobryn i B. Śliwerski – pedagogika odziedziczyła po filozofii znaczną część zagadnień. Zdaniem autorów „uzasadnienie pedagogiki filozoficznej w obszarze teoretycznym wynika przede wszystkim z tego, że wszystkie kardynalne problemy pedagogiki wychodzą z określonych przesłanek (pedagogika bezzałożeniowa - jeśli taką można sobie wyobrazić – przyjmowałaby założenie o bezzałożeniowości): ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych, antropologicznych”¹. Trzeci czynnik – kontekst metodologiczny – odnosi się do powstających, na podstawie ściśle określonych dyrektyw metodologicznych filozofii, problemów definicyjnych, klasyfikacyjnych oraz historiozoficznych².

Refleksja filozoficzna jest dla pedagogiki źródłem wartości, które z kolei stanowią fundament procesu wychowania. Realizowane w nim cele są wyrazem określonego sposobu pojmowania świata i ludzkiego losu. Pedagogika, podobnie jak filozofia, zmierzając do poznania ludzkiej natury, zmuszając do refleksji nad życiem i otaczającym światem, oferuje w rezultacie wiele wychowawczych wzorów, u podstaw których leżą ściśle określone poglądy filozoficzne. Wychowanie, realizując pewne wartości, stanowi wyraz konkretnej postawy wobec świata, mającej nie tylko indywidualny, ale i społeczny wymiar.

Istnienie ścisłego związku pomiędzy filozofią a wychowaniem podkreślają między innymi stanowiska takich autorów, jak B. Suchodolski, czy S. Sztobryn.

W opinii B. Suchodolskiego, każda wychowawcza działalność realizuje cele wyrażające „pewien sposób rozumienia świata i życia ludzkiego, pewien sposób wartościowania rzeczywistości i oceny człowieka. Stopień uświadomienia sobie przez wychowujących tej „filozofii”, będącej praktycznie urzeczywistnionym poglądem na świat, może być bardzo

¹ S. Sztobryn, B. Śliwerski, *Idee pedagogiki filozoficznej*, (red.) Łódź 2003, s. 4.

² Tamże

różny, ale nawet i wtedy, gdy jest on niewielki, działalność wychowawcza zawiera bardzo wyraźne treści filozoficzne”³. Autor wskazując na powyższą więź, odwołuje się przede wszystkim do postawy wobec świata i życia oraz światopoglądu, jako tych zagadnień filozoficznych, które znajdują swe odzwierciedlenie w pedagogice.

Stanowisko drugiego z autorów, również podkreśla doniosłość filozofii dla pedagogiki. S. Sztobryn rolę jej sprowadza do następujących tez:

- filozofia oferuje pedagogice określoną koncepcję człowieka i świata
- stwarza określoną koncepcję aksjologiczną, stanowiącą podstawę teleologii, z osiągnięć epistemologii i logiki korzysta dydaktyka, etyka jest podstawą teorii wychowania moralnego, a estetyka – teorii wychowania estetycznego
- formułuje konkretne idee, lub wytwarza idee dominujące w poszczególnych epokach, które znajdują swe odzwierciedlenie w pedagogice
- jest źródłem metodologii pedagogiki
- bada podstawowe dychotomie, które mają swoją postać również na gruncie koncepcji pedagogicznych np. natywizm i empiryzm
- filozofia buduje definicje pojęć, wykorzystywane przez pedagogikę (np. przeniesione z niemieckiej filozofii kultury pojęcia wartości, kultury i struktury stały się podstawą takich pojęć, jak kształcenie i wychowanie na gruncie pedagogiki kultury)⁴.

Inny autor, K. Rubacha również za dyscyplinę o podstawowym dla pedagogiki znaczeniu, uważa filozofię, która jest przede wszystkim źródłem refleksji nad edukacyjnymi faktami. Filozofia – zdaniem autora – pozwala „wyodrębnić zróżnicowane sposoby stawiania pytań o istotę edukacji”⁵. Opierając się na powyższych założeniach autor analizuje znaczenie dwóch działów (ontologii i epistemologii) dla rozwoju pedagogiki. Ontologia, stawiając pytanie ogólne o naturę bytu w obszarze pedagogiki, pyta o sposoby jej istnienia, epistemologia natomiast bada „naturę naukowego poznania faktów edukacyjnych”⁶ oraz sposobów poznawania przez podmiot procesu wychowania, otaczającego go świata.

Działalność wychowawcza, wsparta na filozoficznych treściach, zmierzających do realizacji określonej koncepcji człowieka na drodze procesu wychowania, uprawomocnia tezę, iż filozofia jest dla pedagogiki niezbywalnym fundamentem, pozwalając tym samym, odnaleźć jej drogę i sens. Pedagogika, jako nauka o wychowaniu, obejmująca zarówno poznanie teoretyczne, jak i praktyczne umiejętności, nie może obejść się bez filozoficznego namysłu.

³ *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, (red.) B. Suchodolski, Warszawa 1966, s. 321.

⁴ S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego światła literatury czasopiśmiennej*, w: *Filozofia pedagogice, Pedagogika filozofii*, (red.) M. Dudzikowa, Colloquia Communia 2003, nr.2, s. 25-39.

⁵ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika T.1*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 32.

⁶ Tamże

Sprzyja on także lepszemu zrozumieniu przedmiotu, zadań oraz celów wychowawczej działalności.

Niniejsza praca swe rozważania skupiać będzie przede wszystkim wokół kontekstu epistemologicznego. Tak sformułowany, jak powyższy, temat stanowić będzie próbę udzielenia odpowiedzi na pytania o przedmiot, zakres, źródła oraz prawomocność poznania na gruncie pedagogiki filozoficznej w świetle dwóch odmiennych nurtów – scjentyzmu i postmodernizmu.

Rozważania zacząć jednak należy od przedstawienia różnych stanowisk i sposobów ujmowania pedagogiki filozoficznej, w świetle ogólnym, nie tylko z punktu widzenia dwóch nurtów. Czym zatem jest pedagogika filozoficzna, jak jest spostrzegana przez współczesnych pedagogów, jakie cele ma ich zdaniem realizować? W powyższych kwestiach brak jednolitego stanowiska, spory o sposób jej pojmowania oraz jej status trwają nadal.

Nauka to, najogólniej rzecz ujmując, pewien obszar ludzkiej aktywności poznawczej. Taki status posiadają także nauki o wychowaniu, w tym pedagogika filozoficzna, jako jedna z subdyscyplin, badająca pewien wycinek wychowawczej rzeczywistości. Poznanie zaś to proces zdobywania wiedzy o otaczającej rzeczywistości. Na gruncie pedagogiki filozoficznej problem ten będzie oscylował wokół źródeł, granic i prawdziwości wiedzy oraz historycznych, społecznych i filozoficznych uwarunkowań procesu wychowania. Odkąd pedagogika filozoficzna zaczęła odzyskiwać swą utraconą na polu nauk pedagogicznych – a jakże ważną – pozycję, zagadnienia te znów powracają do pedagogiczno-filozoficznego dyskursu.

Pedagogika filozoficzna, zatem, jako wyraz pewnej ludzkiej aktywności, dostarcza określonych sądów zarówno dla obszaru teoretycznego, jak i określonej działalności praktycznej. Jako nauka o wychowaniu, o filozoficzno-historycznych i społeczno-kulturowych korzeniach, podstawowym przedmiotem swych dociekań uczyniła proces wychowania, zmierzający ku doskonaleniu jednostki, a co za tym idzie i społeczności. Podstawowe jej zadanie zmierza, więc do poznania, wyjaśnienia, opisu oraz analizy, podstawowego dla tej dziedziny zagadnienia - wychowania w teoretyczno-praktycznym aspekcie. Pedagogika filozoficzna jako nauka pozostawać powinna w ścisłym związku z pedagogiczną praktyką, służąc jej swymi teoretycznymi rozstrzygnięciami, które to ta druga będzie mogła zweryfikować, obalić lub uprawomocnić w trakcie podejmowania określonych działań. Tak, więc dla uzasadnienia, lub nie, prawomocności sądów i teorii wygłaszanych na gruncie pedagogiki filozoficznej, rozstrzygać w głównej mierze powinna pedagogiczna praktyka.

W ujęciu S. Sztobryna i B. Śliwerskiego pedagogika filozoficzna to szeroko rozumiany pewien tryb uprawiania pedagogiki, która poza swym uzasadnieniem historycznym, teoretycznym i metodologicznym – o których wspomniano już wcześniej – jest pomostem łączącym pedagogikę z filozofią. Zaangażowana w społeczne życie, opisuje i wyraża

„wyznaczone czasem i przestrzenią określone potrzeby społeczne”⁷, a posługując się przy tym takimi filozoficznymi narzędziami, jak język, metodologia, szczególny obszar badań, „służy ciągłemu wydobywaniu pedagogiki ze skorupy stereotypów”⁸.

K. Sośnicki pedagogikę filozoficzną ujmując jako pewien system, który „do badań nad zagadnieniami wychowania stosuje założenia, zasady i pojęcia pewnego systemu filozoficznego”⁹. Przy czym, tak rozumiana pedagogika filozoficzna nie jest teorią jednego tylko systemu, stoi ona ponad poszczególnymi systemami pedagogicznymi. Na kształtowanie się systemu pedagogicznego bezpośredni wpływ wywiera określony system filozoficzny, a pedagogika filozoficzna jest w stosunku do tego systemu nadrzędna.

Dla B. Śliwerskiego najbardziej wszechstronnym spoiwem integrującym pedagogikę z filozofią (poza wspólną płaszczyzną, jaką stanowią badania metateoretyczne i metahistoryczne) wydaje się być właśnie pedagogika filozoficzna, rozumiana przez autora także jako próba tworzenia metapedagogiki, przyjmującej postać dyskursu, w którym „pedagogika czyni sama siebie przedmiotem samoobserwacji i autoanalizy”¹⁰. Metapedagogika umożliwia dokonanie opisu i krytycznej analizy zastanych nauk pedagogicznych, ideologii, doktryn i systemów wychowawczych, opisu i krytycznej analizy czynności, jakie podejmuje się uprawiając nauki pedagogiczne oraz dokonania oceny wartości rezultatów pedagogicznego myślenia o wychowaniu¹¹.

A. Tchorzewski uważa, iż metapedagogika stać się powinna „bardziej wyspecjalizowaną formą myślenia o wychowaniu, którego celem jest poszukiwanie jego sensu i znaczenia” a także „płaszczyzną wiedzy, dzięki której zachodzi możliwość uprawiania szczegółowych dyscyplin nauk pedagogicznych, ze świadomością ograniczeń i szans, tkwiących w uwarunkowaniach poznawczych o charakterze ideologicznym, teoretycznym i metodologicznym”¹². Tak, więc metapedagogika, zdaniem autora, „powinna czuwać nad poprawnością i ścisłością natury ontologicznej i epistemologicznej w definiowaniu przez teorie wychowania treściowo- zakresowego znaczenia wychowania (edukacji) jako ich przedmiotu poznania”¹³. Gwarantować powinna poprawność metodologiczną współczesnym subdyscyplinom pedagogicznym, które z kolei wyjaśniają fakty i procesy należące do ich przedmiotu poznania, pełniąc tym samym funkcję heurystyczną¹⁴.

Dla pedagogiki filozoficznej, najogólniej rzecz ujmując, podstawowym zadaniem jest, poza poznaniem, wyjaśnianiem i opisem wychowawczej rzeczywistości, wyznaczenie ideałów i

⁷ *Idee pedagogiki filozoficznej*, (red.) S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003, s. 5.

⁸ Tamże

⁹ K. Sośnicki, *Pedagogika filozoficzna*, Nowa Szkoła 1946. nr 10-12.

¹⁰ *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. T 1, (red.) B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 84.

¹¹ Tamże

¹² Tamże, s. 85.

¹³ Tamże

¹⁴ Tamże

celów wychowawczych, oraz sposobów ich realizacji poprzez podejmowanie określonych działań na gruncie praktycznym. To swoista metateoria pedagogiki rozumianej jako teoretyczna refleksja, w historyczno-filozoficznym ujęciu, nad praktyką wychowawczą. Formułując sądy opisowe, wyjaśniające, normatywne i prognostyczne, wytycza w procesie wychowania określone cele, uwzględniając zmienność i złożoność swego obszaru badań.

Naczelnym celem poznania pedagogiki filozoficznej będzie, więc odkrywanie i wyjaśnianie wszelkich prawidłowości wychowawczego świata, w tym także w kontekście historyczno-społeczno-kulturowym, które następnie powinny zostać poddane krytycznej analizie. Celem będzie również budowanie teorii, w oparciu o wyniki badań innych dyscyplin oraz sprawdzanie ich skuteczności i prawomocności na gruncie praktycznym.

Sprzyjać to będzie zarówno weryfikowaniu już istniejącej wiedzy, jak i tworzeniu całkiem nowych teorii, powstających na drodze konfrontacji różnych stanowisk, czy badaniu dychotomii. Natomiast za przyjęciem założeń epistemologicznych, dotyczących zwłaszcza prawomocności poznania na gruncie pedagogiki filozoficznej przemawia fakt, iż łączy się ono bezpośrednio z procesem poznania zarówno świata, jak i człowieka, dążąc tym samym do dokonania w nich pewnej zmiany.

Kolejnym istotnym, wymagającym dookreślenia, terminem jest filozofia wychowania. W wielu publikacjach termin ten używany jest zamiennie, jako synonim terminu pedagogika filozoficzna. Czy jednak rzeczywiście są one tożsame?

Termin filozofia wychowania w literaturze przedmiotu pojawia się dość często, gorzej sytuacja przedstawia się z definicyjnym wyjaśnieniem, lub choćby określeniem jego zakresu.

W pracy *Źródła do dziejów wychowania* S. Wołoszyn próbuje zdefiniować termin „filozofia wychowania” nie wyodrębniając jednak jej wśród subdyscyplin pedagogiki. Podaje on, iż filozofia wychowania „nie jest zewnętrznym zastosowaniem gotowych pojęć do systemu praktyki, posiadającej radykalnie odmienne źródło i cel: jest to tylko wyraźne sformułowanie problemów kształtowania właściwych nawyków myślowych i moralnych w odniesieniu do trudności współczesnego życia społecznego. Najbardziej przenikliwą definicją filozofii, jaką dać można, jest, więc definicja, że jest to teoria wychowania w najogólniejszych fazach”¹⁵.

Tu filozofia wychowania jest holistycznym oglądem teorii wychowania, rozumianym jako „świadomie prowadzona praktyka”¹⁶. Jeśli zaś wychowanie zostanie ujęte jako proces kształtowania podstawowych dyspozycji intelektualnych i emocjonalnych w stosunku do przyrody i ludzi, to wówczas filozofię określić można mianem „ogólnej teorii wychowania”¹⁷. Filozofia wychowania w ujęciu S. Wołoszyna jest tylko próbą sformułowania problemów

¹⁵ S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania* T.1, Warszawa 1965, s. 684.

¹⁶ Tamże

¹⁷ Tamże

współczesnego społeczeństwa, które rozwiązać można na drodze wychowania, przy czym proces ten zawsze musi pozostawać w zgodzie z interesem grupy społecznej. Takie podejście dodatkowo zakłada odrębność praktyki i pojęć wpływających z refleksji filozoficznej, w której „rewizja pojęć i ideałów odziedziczonych po dawniejszych i odmiennych kulturach”¹⁸ należy do klasy rządzącej, decydującej o ideałach, które będą realizowane w procesie wychowania.

S. Wołoszyn do terminu filozofia wychowania nawiązuje także w pracy *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, pochodzącej z 1997 roku¹⁹. W tym ujęciu na wiedzę o wychowaniu składają się zarówno pedagogiczne poglądy „wyrażające się w filozoficznej refleksji nad powszechnymi w życiu ludzkim zjawiskami wychowania, jak i wyniki empirycznych badań nad rzeczywistością edukacyjną”²⁰. Natomiast dla filozofii wychowania „źródłem formułowanych poglądów bywa praktyka wychowawcza, lecz w wyższym stopniu czerpie ona natchnienie z ogólniejszych przyjmowanych poglądów na człowieka, jego istotę i sens jego życia. Na tej podstawie ustanawia dyrektywy wychowawcze, wyrażające poglądy na etos, cele, treści i metody wychowania”²¹. W tej pracy brak już jakichkolwiek nawiązań do socjalistycznej ideologii. Tu podstawą dla wychowania są tezy, mające swe źródło w antropologii, a filozofia wychowania, jak i pedagogika naukowa oparta na danych empirycznych, wspólnie tworzą „historycznie uwarunkowany obraz nauk o wychowaniu”²².

Kolejnym autorem, który w swej pracy *Historia filozofii polskiej*, dokonał próby wyodrębnienia nurtu, dotyczącego zagadnień wychowania był W. Wąsik. Choć posługiwał się on terminem *filozofia wychowania*, nie przytoczył jednak żadnej konkretnej definicji. W jednym z rozdziałów tej pracy zatytułowanym *Filozofia wychowania* już we wstępie wytycza obszar zagadnień jakie zostaną w nim poruszone, wskazując, iż w tym ujęciu chodzi „nie o pedagogikę praktyczną, tj. o sprawy dotyczące tworzenia nowych rodzajów szkół, ale głównie o pedagogikę teoretyczną, czyli o formowanie się nowych doktryn edukacyjnych, a więc o filozofię wychowania”²³. Dodatkowo, zwracając uwagę na fakt, iż teorie pedagogiczne kształtowały się pod wpływem myśli wielkich filozofów (autor wymienia tu między innymi Locke’a i Rousseau), wyznacza poniekąd zakres filozofii wychowania. W tym ujęciu jest ona utożsamiana z teoretycznie zorientowaną pedagogiką, której podbudowę stanowi myśl zakorzeniona w filozoficznych systemach.

Reasumując, więc przytoczone sposoby rozumienia terminu filozofia wychowania, można pokusić się o stwierdzenie, iż jest to filozoficzna refleksja nad wychowaniem człowieka,

¹⁸ Tamże

¹⁹ W twórczości S. Wołoszyna znaleźć można inne próby zdefiniowania tego terminu, min. w pracach *Filozofia i metodologia nauk pedagogicznych; Stan i perspektywy nauk pedagogicznych*.

²⁰ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1997 str. 5.

²¹ Tamże

²² Tamże

²³ W. Wąsik, *Historia filozofii polskiej*, Warszawa 1958, s. 254.

rozumiana jako proces zdobywania wiedzy o rzeczywistości wychowawczej w aspekcie zarówno społecznego jak i historycznego jej uwarunkowania, o głębokiej aksjologicznej podbudowie, która w sposób konieczny dotyka nie tylko epok minionych, a implikowane na tej podstawie wartości stanowią mogą podstawę współczesnych koncepcji wychowania. Tak rozumiana refleksja nie dotyczy tylko historycznych zagadnień, jest cały czas aktualna, ponieważ swe spojrzenie kieruje przede wszystkim w stronę człowieka współczesnego. Ten sposób pojmowania filozofii wychowania stawia przed nią nowe zadania. Zakłada przede wszystkim rewindykację aktualnych celów stawianych przed wychowaniem, ciągłą reinterpretację minionej refleksji, a wskrzeszenie tkwiących w niej wartości służyć powinno współczesnym teoriom wychowania. Dąży ona do poznania i zrozumienia dorobku kulturowego, internalizacji, płynących z tego źródła wartości, których nośnikiem jest także myśl pedagogiczna, co czyni z filozofii wychowania naukę historycznie zorientowaną.

W odpowiedzi na pytanie o synonimiczność pojęć pedagogika filozoficzna i filozofia wychowania, należy jej zaprzeczyć. Podkreślić natomiast trzeba pewną odrębność jaka zachodzi pomiędzy tymi terminami. Pierwszy poszukuje w filozofii uzasadnień dla działań podejmowanych w obszarze wychowawczej praktyki, dla drugiego zaś praktyka pedagogiczna stanowi obszar weryfikacji i rozstrzygnięć o prawomocności poznania swoich teorii.

Zamiarem dalszej części pracy jest próba wytyczenia źródeł, przedmiotu, granic oraz prawomocności poznania na gruncie pedagogiki filozoficznej z punktu widzenia dwóch odmiennych filozoficznych nurtów – scjentyzmu i postmodernizmu.

Punktem wyjścia poniższych rozważań jest teza, iż każda zmiana perspektywy poznawczej pociąga za sobą całkowicie odmienny opis procesu wychowania, w tym wyróżnionych powyżej elementów sfery epistemologicznej. Czynniki te nabierają całkiem odmiennego znaczenia w zależności od przyjętego stanowiska. Tu argumentem jest także fakt, iż w obszarze tych poszczególnych perspektyw poznawczych obowiązuje odmienny sposób wyjaśniania, mający swe uzasadnienie jedynie w obrębie konkretnej teorii. Dodatkowo odrębny system aparatury pojęciowej, która ma swe źródła w określonej tradycji filozoficznej, poza obszarem konkretnej teorii czy nurtu traci swą prawomocność.

Pedagogicznemu poznaniu wytyczono dwa główne kierunki, jednym z nich był ten, który dla uzasadnienia wyników swych badań odwoływał się do metod empirycznych, drugi uzasadnienia swych tez poszukiwał w refleksji filozoficznej.

Scjentyzm, jako kierunek, według którego prawdziwej i w pełni uzasadnionej wiedzy o rzeczywistości dostarczać mogą jedynie nauki szczegółowe, próbuje także położyć kres refleksji filozoficznej, uprawianej na łonie pedagogiki. Dla tego kierunku prawdziwie naukowe poznanie osiągnąć można, stosując te same metody, jakimi posługują się matematyka i nauki przyrodnicze. Tu nauka stanowi jedyny możliwy sposób usunięcia wszelkich niedostatków

życia społecznego. Ta próba unaukowania pedagogiki pociąga za sobą także przejście metod badawczych, jakimi operują nauki przyrodnicze.

Jak podaje T. Lewowicki, w Polsce dążenia takie ujawniły się w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, kiedy to starano się wówczas o „uściślenie języka pedagogiki, definiowano zakres pedagogiki i poszczególnych jej subdyscyplin, niejako uzgadniano metody badań. Przyznawano prymat (status nauki) pedagogice opartej na badaniach empirycznych”²⁴. Istotnym impulsem dla odejścia od uprawiania pedagogiki jako nauki wyodrębniającej się z łona filozofii było – zdaniem tego autora – powstanie psychologii eksperymentalnej. Badania empiryczne znalazły swoje odzwierciedlenie również na gruncie pedagogiki.

W takim ujęciu pedagogika, jako nauka społeczna, opisuje i wyjaśnia fakty oraz zjawiska w oparciu o metody badań ilościowych, zwłaszcza zaś statystycznych. Oparta na empirii wiedza zmierza do ujednolicenia poznania – jednej obowiązującej prawdy. Wyniki badań pedagogicznych, podobnie, jak nauk przyrodniczych, prowadzić mają do całkowitej kontroli człowieka nad środowiskiem i życiem społecznym. Pedagogika więc stworzyć ma człowieka, który będzie w stanie zapanować nad światem i kreować życie społeczne oparte na naukowych faktach. Nurt ten dąży do przezwyciężenia metafizycznego sposobu myślenia, jako nienaukowego, zaprzeczającego racjonalistycznemu ujmowaniu wychowawczego świata – jedynej drodze do prawdziwego poznania.

Pedagogika filozoficzna w tej koncepcji jest jedynie nieuzasadnioną mrzonką. Jedynie słusznym sposobem uprawiania pedagogiki jest niefilozoficzna, oparta na kryteriach nauk przyrodniczych i ścisłych, empiria, budująca swe teorie jedynie na naukowo dowiedzionych faktach. Prawdziwość ich potwierdzać mają wyniki badań uzyskane poprzez zastosowanie ścisłych, naukowych metod. Pedagogikę pozbawia się tym samym całkowicie filozoficznych pierwiastków, pojmowanych jako spekulatywne, nierozstrzygalne wątpliwości, na podstawie, których nie da się budować żadnej, prawdziwie naukowej teorii. Pedagogika filozoficzna dla scjentyzmu jest, więc jedynie pseudonaukowym złudzeniem, którego język oparto na abstrakcyjnych dywagacjach.

Scjentyzm, prowadzący do detronizacji filozoficznej refleksji w naukach pedagogicznych, wytyczył im cele zmierzające do realizacji określonej koncepcji, w której przeważa ścisłe, wręcz mechanistyczne pojmowanie człowieka i świata. Wszystkie aspekty człowieczeństwa poddawane są takiemu samemu badaniu, jak świat przyrody. Pedagogika naukowa pozbawia, więc podmiot pedagogicznego poznania – człowieka, jakichkolwiek duchowych pierwiastków, czyniąc go przedmiotem świata materialnego. Ogranicza, zatem swe zainteresowania tylko do danych empirycznie faktów naukowych. Tak rozumiana

²⁴ T. Lewowicki, *Humanistyka i pedagogika w: Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, (red.) A. Pluta, Częstochowa 1997

pedagogika uznaje jedynie zasadność tych twierdzeń, które dadzą się zredukować do wiedzy empirycznej.

Scjentyistyczny model pedagogiki, charakteryzujący się epistemologiczną pewnością, odrzuca wszystkie nurty wywodzące się z filozoficznej refleksji (zwłaszcza zaś metafizyki). W świetle tego paradygmatu, źródeł pedagogicznego poznania upatrywać należy jedynie w świecie materialnym, rzeczywistym, opartym na mierzalnych zjawiskach, w którym wszelkie duchowe pierwiastki tracą swą prawomocność. Nurt ten, jako przedmiot swego poznania, realizuje ściśle określoną koncepcję, według której człowiek egzystując w świecie czysto empirycznych faktów, zmierza do przejęcia całkowitej kontroli nad otaczającym światem. Wszelkie twierdzenia mają swe uzasadnienie w materialnej rzeczywistości, a weryfikacja ich prawdziwości przebiega w oparciu o jednolity dla wszystkich nauk model poznania ściśle naukowego, zbudowanego w oparciu o metody matematyczno – przyrodnicze. Zakres poznania nie wykracza, zatem poza sferę czysto doświadczalnych faktów edukacyjnej rzeczywistości. W tym ujęciu, co zostało już wcześniej powiedziane, traci swą zasadność pedagogika o filozoficznych proveniencjach.

Kolejnym celem niniejszej pracy jest – o czym wcześniej już wspomniano – ukazanie zagadnień epistemologicznych w ujęciu postmodernizmu. Pierwsza trudność, jaka się tu pojawia wiąże się z niemożnością precyzyjnego określenia i zdefiniowania terminu postmodernizm. Posługują się nim zarówno filozofowie, jak i krytycy sztuki i literatury. Niektórzy określają tym mianem epokę kulturowo – cywilizacyjną, która odrzuca filozoficzną i artystyczną tradycję epoki Oświecenia. Takie właśnie rozumienie postmodernizmu pojawiło się we Francji (m. in. J.F. Lyotard, J. Derrida), a także w Stanach Zjednoczonych (R. Rorty).

W innym ujęciu oznacza on „sytuację społeczno – ekonomiczną i intelektualną w społeczeństwie postindustrialnym, zdeterminowaną głównie przez coraz bardziej skomplikowaną technologię. Sytuacja ta charakteryzuje się przede wszystkim gwałtownymi przemianami cywilizacyjnymi, rozwojem techniki, konsumpcjonizmem i liberalizacją obyczajów, ekspansją środków masowego przekazu, nowych technik audiowizualnych i kultury masowej”²⁵. Współcześnie postmodernizm oznacza najczęściej „różnorodne tendencje w kulturze , sztuce czy literaturze, jak i określone kierunki w filozofii nauki czy też zjawiska w życiu społecznym i politycznym”²⁶.

Według tego kierunku filozofia, w szczególności zaś metafizyka, nie stanowi obiektywnej, racjonalnej wiedzy o świecie. Kwestionuje wszelkie uznawane dotąd hierarchie wartości i zasady absolutne, przyjmując w zamian różnorodność dyskursów. Postmodernizm, opierając się na pluralizmie, eklektyzmie i tolerancji uprawomocnia tym samym wielość

²⁵ J. Sarna, *Człowiek i filozofia*, Kielce 2005, s. 230.

²⁶ Tamże s. 231.

również całkowicie sprzecznych i wykluczających się teorii oraz sądów. Nurt ten dąży także do odrzucenia obiektywnego charakteru ludzkiej wiedzy, co w konsekwencji pociąga za sobą subiektywizację obrazu rzeczywistości, w której wypowiedane dotychczas twierdzenia dotyczące świata są jedynie *językową grą*. Wynika stąd brak jednej rzeczywistości, jedynej interpretacji jakiegokolwiek zjawiska, wszystkie one są równorzędne i równoprawne. Tak też postmodernizm kwestionuje tym samym wszelką racjonalność i logikę, rolę rozumu oraz wiarę w bezpośrednią dostępność przedmiotowego świata, a także w „istnienie nieuwarunkowanego, obiektywnego rozumu, stanowiącego podstawę i źródło myślenia”²⁷.

Pisząc o końcu człowieka, postmodernizm poddaje w wątpliwość wszelkie systemy wartości (m.in. pojęcia prawdy, dobra, piękna), które zostały zdewaluowane i zastąpione jednym hasłem – *wszystko wolno*. Wszelkie normy i uniwersalne prawa moralne nie istnieją, świat, bowiem opiera się na chaosie i zmienności, w którym moralność stanowi indywidualny, nienarzucony przez nikogo wybór. Tak, więc indywidualizm oraz prawo do wolności i samostanowienia są podstawowymi warunkami wpływającymi na życie społeczności.

Nurt ten odrzuca także, obowiązujące dotychczas, pojmowanie podmiotu, będącego niejako produktem racjonalizmu o swej własnej, nieziennej tożsamości, oferując w zamian takie jego ujęcie, w którym dominującym elementem staje się „idea podmiotu zdecentrowanego, wyłaniającego się, dla którego układem odniesienia nie jest Wielki Człowiek Historii, lecz życie codzienne”²⁸.

Ta odmienna perspektywa ma swe odzwierciedlenie również w postrzeganiu świata kultury. Dla wielu postmodernistów (J. Derrida, R. Rorty, J. Lyotard) świat kultury należy interpretować poprzez kategorię chaosu, ponieważ „kultura duchowa – podobnie jak nieodwracalne zjawiska i procesy w świecie przyrodniczym – jest właściwie jednym wielkim chaosem, ma charakter losowy i niestabilny”²⁹. W konsekwencji więc krytyce zostaje poddany cały kulturowy dorobek, w tym wszelkie zastane autorytety.

Tak oto postmodernizm, dając pierwszeństwo relatywizmowi i pluralizmowi, dopuszcza wielość poglądów. Poddaje krytyce naukę i możliwość poznania świata, w którym wszystkie ideologie straciły swe dotychczasowe znaczenie. Zakwestionowane zostały najważniejsze pojęcia modernistycznego świata, na których opiera się sens ludzkiej egzystencji – podmiot, prawda, dobro, a także rozum.

W postmodernistycznym ujęciu nie istnieje jedna, rozstrzygająca, uniwersalna wiedza. Każda, reprezentując „jakąś formę społecznie skonstruowanej praktyki” znajduje swe

²⁷ *Leksykon PWN. Filozofia*, Warszawa 2000, s. 266.

²⁸ Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika* T. 1, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 455.

²⁹ J. Sarna, *Człowiek i filozofia*, op. cit., s. 235.

uzasadnienie³⁰. Jak więc w perspektywie cząstkowości i nieciągłości wiedzy, kwestionującej istnienie jednego dyskursu, przedstawiają się kluczowe zagadnienia epistemologiczne pedagogiki filozoficznej? Tu przytoczyć warto myśl M. Foucault'a, zdaniem którego „zamiast faktów, które mogłyby być łączone w całość dzięki jakiejś jednoczącej zasadzie teoretycznej, natrafia się jedynie na wykopaliska, szczątki, fragmenty uwikłane w różne dyskursy, konteksty społeczne i polityczne”, o których można jedynie powiedzieć, że są od siebie różne³¹. Podstawowe zagadnienia filozoficzne, w tym także epistemologiczne, opierają się nie na obowiązującej tożsamości, lecz różnicy³². W tym kontekście przestają mieć swe uniwersalne uzasadnienie twierdzenia epistemologiczne. Ta perspektywa pociąga za sobą także zróżnicowanie perspektyw poznawczych w pedagogice. Tu pedagogika, jako nauka pluralistyczna będzie dopuszczać taką właśnie wielość punktów widzenia.

W świetle postmodernistycznego nurtu obszarem badań pedagogiki filozoficznej nie będzie, więc jedna tylko rzeczywistość wychowawcza, nie istnieje również jedyna uniwersalna prawda o procesie wychowania. Nie ma też jednej absolutnej wiedzy pedagogicznej. Na jej gruncie obowiązywać więc będą zmienność, relatywizm, pluralizm, a także epistemologiczna niepewność.

Wszelkie absolutne wartości zastąpi odmiennność, dla której równoprawne są wszelkie teorie i ideologie. Tak, więc pedagogika filozoficzna opisywać będzie świat edukacyjny w całej gamie sprzecznych, a jednak równoważnych dyskursów. Źródłem (nie ma jednego uprawnionego źródła tej wiedzy) będzie tu wielość i różnorodność współistniejących perspektyw wychowawczych, odrzucając tym samym ich obiektywność. Traci, więc ona swą moc wyrokowania o prawdziwości/lub nie poszczególnych sądów czy teorii.

Co zaś tyczy się podmiotu procesu wychowania – zyskuje on prawo do zróżnicowania, braku jedności i stabilności, bycia innym. Egzystując w chaosie, uwikłany w różnorodność i równoprawność wielu stylów, sam staje się indywiduum, któremu *wolno wszystko*. Sam, więc decyduje o wyborze swojej perspektywy postrzegania rzeczywistości.

Granice poznania wytycza tu nieciągłość wiedzy oraz przekonanie o niemożności bezpośredniej dostępności świata przedmiotowego, co z kolei pozbawia prawa do fundamentalnych rozstrzygnięć. Nieuprawnione jest także dokonywanie jednoznacznej oceny wartości takiego poznania, dana jest przecież jedynie wielość interpretacji osadzonych w pewnych kontekstach. Tak, więc podsumowując powyższe rozważania jedynie w pełni uzasadnioną jest teza zakładająca brak jednej prawomocnej pedagogiki filozoficznej. Każdy z filozoficznych nurtów znajduje na jej gruncie swe odzwierciedlenie, dostarczając odmiennych

³⁰ Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, op. cit., s. 457.

³¹ Leksykon PWN, op. cit., s. 266.

³² Tamże

perspektyw poznawania wychowawczej rzeczywistości. Do pedagogicznej refleksji przenikają tym samym różnorodne koncepcje, które decydują o jej pluralistycznym charakterze. Nie rozstrzygając jednoznacznie o prawomocności któregośkolwiek, dają jedynie możliwość wielu interpretacji.

Nowe Drogi - pedagogiczne credo Aleksandra Świętochowskiego

*„Jest rzeczą niewątpliwą, że ogół ludzi, a raczej ich duchowa
wartość jest rezultatem wychowania”.*

Aleksander Świętochowski, *Nowe Drogi* 1874 r.

Działalność oświatowa i pedagogiczna Aleksandra Świętochowskiego nie doczekała się dotąd pełniejszego i systematycznego ujęcia. W literaturze przedmiotu znaleźć można opracowania z zakresu działalności publicystycznej, w których omawiane poglądy związane są raczej z działalnością polityczną, lub inne – o charakterze biograficznym. Również niniejsza praca nie wyczerpuje w pełni powyższego tematu. Przedstawione tu pedagogiczne poglądy pochodzą z opublikowanego w 1874 roku, na łamach Przeglądu Tygodniowego, cyklu *Nowe Drogi*. W jego 6 częściach, będących odrębnymi artykułami¹, przedstawił Świętochowski postulaty dotyczące zarówno teoretycznych zasad i celów, jak i praktycznych działań pedagogiczno-oświatowych.

Pierwszy z serii artykułów - *Zasady i cele* – stanowi swoiste wprowadzenie do całego cyklu, którego zadaniem naczelnym było spopularyzowanie zasadniczych prawd pedagogicznych i zaznajomienie z nimi szerszych warstw społecznych, zwłaszcza tych mniej oświeconych. Tu podnosi znaczenie pedagogiki, jako nauki, dającej zarówno jednostce, jak i społeczeństwu wiele wskazań teoretycznych, które wykorzystane w praktyce wychowawczej sprzyjać miały wszechstronnemu rozwijaniu człowieka.

W kolejnym odcinku wyjaśniał podstawowe, związane z pedagogiką, pojęcia, definiując je w oparciu o osiągnięcia nauk przyrodniczych i społecznych. W następnych udzielał praktycznych rad i wskazówek skierowanych do wychowawców (zwłaszcza rodziców) przyszłych pokoleń.

Bardzo ważny w pedagogicznej koncepcji A. Świętochowskiego był sposób, w jaki definiował najistotniejsze pedagogiczne terminy. W cyklu *Nowe Drogi* posługiwał się pojęciami: wychowanie, (wy/u)kształcenie, edukacja oraz pedagogika.

W artykule *Wychowanie człowieka*, już we wstępie informował czytelnika, iż pojęcia: wychowanie i wykształcenie mają niemal to samo znaczenie. „Zarówno, bowiem jedno, jak i

¹ Cykl *Nowe Drogi* był publikowany na łamach Przeglądu Tygodniowego w roku 1874 w następujących numerach: *Zasady i cele* nr 3; *Wychowanie człowieka* nr 6; *Równouprawnienie wyznań i płci* nr 8; *Wychowanie ludowe* nr 13 oraz *Wychowanie klasy średniej* nr 19 i 24.

drugie – wyjaśniał – zajmuje się prawidłowym rozwijaniem przyrodzonych uzdolnień leczeniem wadliwości człowieka, oba mają na celu uprawę jego tak fizycznego, jak duchowego organizmu. Jeżeli mówimy, że kogoś moralnie wychowano, znaczyć to będzie, iż odbiera staranne umysłowe wychowanie”². Tu, wspólnym mianownikiem było pojęcie uprawy, które mieściło się w zakresie obu powyższych terminów, podkreślając tym samym ich synonimiczność. W dalszej części wyjaśniał, iż „uprawa ludzkiego organizmu polega na doskonaleniu i potęgowaniu jego uzdolnień”³, na wszechstronnym kształceniu tkwiących w człowieku zdolności. Według Świętochowskiego wychowanie to przede wszystkim umiejętność wyrażająca się pielęgowaniem i kształceniem, która „powinna wiedzieć, jaki odgłos wyda najłżejsze dotknięcie duchowej struny, jakim skutkiem po latach wielu wyrazi się każde silniejsze wrażenie, jaką właściwość wyrobi w dziecku każdy jego życia warunek – słowem – to umiejętność pracy niezmiernie złożonej i subtelnej”⁴.

Edukacja również oznaczać miała wszechstronne kształcenie, zarówno ciała, myśli, uczuć jak i woli. Choć z powyższego opisu można by uznać ją za, w pewnym sensie, synonim wychowania i wykształcenia, to jednak A. Świętochowski porównując te pojęcia wyraźnie zaznaczał, iż poprzez wychowanie rozumieć przede wszystkim należy „wpływy, a często nawet proste ostrożności etyczne”⁵. Niestety myśl ta nie została rozwinięta. Można się jedynie domyślać, że takie sformułowanie dotyczyło tylko potocznego rozumienia tego terminu. W przeciwnym razie świadczyłoby o pewnej niekonsekwencji w posługiwaniu się nim, a zwłaszcza o niezasadnym wyznaczeniu jego zakresu. Istnieje, bowiem znaczna różnica pomiędzy świadomym kształceniem zarówno sfery duchowej, jak i fizycznej człowieka a ograniczeniem się jedynie do przestrzegania pewnych towarzysko - moralnych, jak określił to Świętochowski, stosunków.

Ten sam problem pojawia się, gdy proponował on, by pedagogikę zamiast umiejętnością wychowania, nazywać umiejętnością kształcenia. Czy więc rzeczywiście uznawał je za synonimy? Z powyższej wypowiedzi wynikać by mogło, iż pojęcie kształcenia było jednak w stosunku do wychowania pojęciem nadrzędnym. Ta kwestia pozostała jednak przez Świętochowskiego, niewyjaśnioną. W całym artykule – z pominięciem powyższego stwierdzenia – cały czas podkreślał ich jednoznaczność. Poniższy cytat jest zaprzeczeniem ujmowania pedagogiki tylko jako umiejętności kształcenia, jeśli bowiem „wychowanie jest kształceniem dziecka i na odwrót”⁶, określanie jej jako umiejętności wychowania nie jest w stosunku do ujęcia pierwszego podrzędne.

² *Wychowanie człowieka*. Przegląd Tygodniowy 1874, nr 6

³ Tamże

⁴ *Wychowanie klasy średniej*. Przegląd Tygodniowy 1874, nr 19 i 24

⁵ *Wychowanie człowieka*. Przegląd Tygodniowy 1874, nr 6

⁶ Tamże

Naczelne miejsce w pedagogicznym programie Świętochowskiego zajmuje szeroko rozumiane zagadnienie wychowania. W nim pokładał największą nadzieję na wzrost ludzkości, przedkładając jego wartość ponad najlepszy nawet – jak pisał – „systemat etyczno-socjologicznych prawd zalecanych człowiekowi”⁷. Główne jego postulaty, zgodnie z ogólną teorią postępu, opierać się miały o najnowsze wyniki badań naukowych oraz zgodne z wymaganiami danej epoki idee. Świętochowski wychowanie traktował, jako jeden z czynników rozwoju cywilizacyjnego. Pedagogika ujęta tu w duchu spencerowskiego utylitaryzmu, kreślić miała tylko takie programy, które „by wszechstronnie zdolne były kształcić jednostkę do utrzymania się i działania w warunkach życiowych... Dziś – pisał dalej – nagleni potrzebami zrozumieliśmy, że dzieci należy wychowywać starannie i zgodnie z warunkami ich istnienia”⁸. Według tej tezy, każdy człowiek miał zostać poddany wychowawczym wpływom zgodnie z jego społecznym przeznaczeniem. Wpływy te kierowały się innymi prawami dla poszczególnych warstw społecznych. Podstawą tej odmienności pedagogicznych wskazań były znaczące różnice w poziomie intelektualnym oraz warunkach codziennego życia, wpływających z zajmowanej pozycji społecznej. Powyższe czynniki wprowadzać miały odmienne metody wychowawczych oddziaływań, jednak w ogólnych swych założeniach program ten opierał się na jednolitych, dla wszystkich warstw społecznych, celach. Zmierzać miał do możliwie najwszechstronniejszego doskonalenia człowieka. Świętochowski wyróżnił tu pięć wzajemnie z sobą powiązanych idei, stanowiących fundamentalne reguły procesu wychowania, obejmujących całe społeczeństwo. Inne jedynie miały być metody ich wpajania.

Jako jedną z najważniejszych wymieniał ideę poszanowania wiedzy. „, Każdy nawet najmniej oświecony uczestnik i wyznawca naszej cywilizacji - pisał – obowiązany jest czcić wiedzę. Pokochać, zatem losy ludzkiej myśli, z jednej strony ukorzyć się przed tą potęgą, z drugiej starać się jakąś jej częstką zawładnąć, uznać wszechmoc nauki, uczcić przeszłe, poddać się obecnym i ufać przyszłym jej wyrokom, z zapałem witać każdy jej triumf – wszystko to jest poszanowaniem wiedzy, którą podstawą wychowania uczynić byśmy pragnęli”⁹. Hasło to było wyrazem scjencyznej wiary Świętochowskiego w moc nauki, wiary w realny, dzięki niej, wzrost nie tylko gospodarczy i techniczny, ale także moralny.

Drugi z filarów tego programu – idea poszanowania pracy – przyczyniać się miał do osobistej i zarazem ogólnej szczęśliwości całego narodu. Dla Świętochowskiego praca była czynnikiem regulującym stosunki panujące w całym społeczeństwie, przyczyniając się tym samym do materialnego wzbogacenia. Nade wszystko jednak wpływać miała na kształtowanie charakteru, umoralnienie i uszlachetnienie człowieka. Była – jak to określał – tytułem jego

⁷ *Zasady i cele*. Przegląd Tygodniowy 1874, nr 3

⁸ Tamże

⁹ *Wychowanie człowieka*. Przegląd Tygodniowy 1874, nr 6

godności na ziemi. Drogą krzewienia tego postulatu była edukacja. „Ona jedynie – postulował Świętochowski – może nas nauczyć wspaniałych tej idei wyrazów, ona tylko może wyrobić w nas to przekonanie, że praca ...jest jego (człowieka) wzniosłym obowiązkiem, nieprzepartą potrzebą, niewysłowiona rozkoszą”¹⁰.

Z ideą poszanowania pracy blisko łączył Świętochowski kolejną z podstawowych zasad wychowania – ideę równości. Tu, celem nadrzędnym było zwalczanie nienawiści i walki pomiędzy poszczególnymi warstwami społecznymi, zatarcie dzielących je różnic i zniesienie wszelkich podziałów. W imię tej zasady, wychowanie zmierzać miało do podjęcia wzajemnej współpracy na rzecz dobra i rozwoju całego narodu. Podstawą tej zasady było przede wszystkim „poszanowanie cudzej, powszechnej – przez ograniczenie własnej – swobody”¹¹. Moralną granicę, świadomej – jak to nazwał A. Świętochowski – wolności czynu stanowiła granica cudzego dobra, przekroczenie jej naruszało podstawowe etyczne reguły. „Wszystko mi czynić wolno - pisał – wyjąwszy to, co krzywdzi mojego bliźniego”¹². Ta nieco Millowska koncepcja walki z nietolerancją, całkowita swoboda przekonań każdej jednostki, ograniczona jedynie swobodą innych, decydować miała o rozwoju społecznym. Cel ten, Świętochowski pragnął osiągnąć na drodze wychowania.

W koncepcji tej istotnym był postulat poszanowania interesów społecznych, którego realizację ściśle powiązał z nauką uczuć i obywatelskich powinności. Proces kształcenia ludzkiego wnętrza zmierzać miał, w świetle tej tezy, do kształcenia w człowieku umiejętności przedkładania nad jednostkowe i osobiste korzyści, potrzeb i celów całego społeczeństwa.

Kolejnym z filarów pedagogicznej koncepcji A. Świętochowskiego była idea obowiązku, która przybierając postać maksymy praktycznego działania brzmiała następująco: „poznaj wszystkie obowiązki, do jakich cię życiowe koleje i stosunki powołują, skoro zaś je poznasz i uznasz, trzymaj zawsze w pogotowiu wszystkie siły potrzebne do podjęcia ich i spełnienia....Kto nie przyjmuje – konkludował – i nie strzeże żadnego zobowiązania lub też kto za nie uważa każdą ślepą i bezwiedną pobudkę, ten może być jednostką pożyteczną i uczciwą, ale nigdy pożyteczną i uczciwą na pewno”¹³. Wyrażona w duchu utilitaryzmu idea poszanowania obowiązku stanowić miała o sile i wartości charakteru człowieka, w następstwie zaś, o ogólnym dobru całego społeczeństwa.

Z powyższym programem wiązał jeszcze A. Świętochowski kwestię równouprawnienia wyznań i płci. Przeciwny był z jednej strony wyłączeniu z wychowawczych wpływów religijnych pierwiastków, z drugiej bezwzględnej dominacji tylko jednego wyznania. Wychowanie kształcić miało w dziecku religijną tolerancję. Element ten wprowadzany miał

¹⁰ Tamże

¹¹ Tamże

¹² Tamże

¹³ Tamże

być zarówno w wychowaniu rodzinnym, jak i w publicznym. „Postulat ten wypełniony będzie wtedy – pisał, – gdy rodzice uchronią się od fanatyzmu, a państwo od nietolerancji”¹⁴. Wartość wychowawczą przypisywał każdej religii, która – jak wyjaśniał - zrodzona została na gruncie cywilizacji. Podkreślał również jej wielką utylitarną i etyczną wartość. Religia uczyć miała zasad moralnych, układać życie społeczne w ramy moralnego rozwoju. Wychowanie bezwyznaniowe uważał za całkowicie niezasadne i błędne, za – jak to określił – pedagogiczny fałsz. „Szkoła – według Świętochowskiego - nie powinna wychowywać nienawiści, lecz braterstwo, nie powinna puszczać w świat apostołów fanatyzmu, lecz tolerancji. Sądzymy, że suma wymienionych i z lekka potrąconych przez nas względów rozstrzyga w przekonaniu czytelnika kwestię równouprawnienia wyznań w wychowaniu twierdząco”¹⁵.

Zasada całkowitego wobec wychowania równouprawnienia kobiety i mężczyzny była jednym z podstawowych elementów pedagogicznego programu A. Świętochowskiego. W kwestii tej żądał jednakowego dla obu płci wychowania i kształcenia. Ten postulat pojmował, jako – w wychowaniu domowym „równomierną i równoległą edukację wszystkich dzieci, w publicznym zaś – równomierną i równoległą edukację młodzieży obu płci”¹⁶. Wszelkie, wpływające z zasad moralnych obawy, rozstrzygał pozytywnie, na korzyść tej idei. „Jeżeli mężczyzna – pisał – nie ma być drapieżnym zwierzęciem, a kobieta niedołączną ofiarą, muszą oboje rozwijać się obok siebie i z sobą”¹⁷.

Ten, przedstawiony powyżej, sposób ujmowania wychowawczych oddziaływań Świętochowski określał jako praktyczno-realny, będący przeciwwagą dla teoretyczno – idealnego wychowania. Ten wychowawczy realizm przejawiał się w edukacji fizycznej - jako „potrzeba starannego wzmacniania ciała, w umysłowej – jako potrzeba zdobycia tej wiedzy, która się bezpośrednio z naszym istnieniem i działalnością wiąże, w moralnej – jako potrzeba praktycznego poznania towarzysko – społecznych stosunków, w etycznej – jako potrzeba zamięłowania piękna i prawdy”¹⁸. Jak wynika z przytoczonego cytatu, wyróżniał cztery kierunki, w których zmierzać miało wychowanie: fizyczny, umysłowy, moralny i estetyczny. Gałęzie te, w procesie tym, zajmowały równorzędne miejsce. Powyższe cele w dziedzinie wychowania fizycznego osiągnąć chciał poprzez wyrabianie w organizmie człowieka - jak to nazywał – obfitej mocy, w wychowaniu umysłowym - poprzez wyrabianie w rozumie jasnych i gruntownych pojęć, wychowanie moralne polegać miało na kształceniu woli i uczciwości, estetyczne zaś – na pobudzaniu i rozwijaniu uczuć pięknych i szlachetnych.

¹⁴ *Równouprawnienie wyznań i płci*. Przegląd Tygodniowy 1874, nr 8

¹⁵ Tamże

¹⁶ Tamże

¹⁷ Tamże

¹⁸ *Zasady i cele*. Przegląd Tygodniowy 1874, nr 3

Świętochowski w przebiegu procesu wychowania wyróżniał dwa okresy: pierwszy, w którym – jak pisał – „dziecko jest w ręku swych kierowników materiałem urabiającym się pod ich wpływami nieświadomie” oraz drugi, w którym „ono kształci się świadomie”¹⁹. Pierwszy obejmować miał okres od narodzin do 8 roku życia – w nim dziecko pozostawało pod wychowawczym wpływem rodziny, drugi – od 8 do 15 roku życia był edukacją zarówno szkoły, jak i środowiska rodzinnego. Każdy z tych okresów kierował się odrębnymi potrzebami, a w konsekwencji odrębnymi prawami. Okres pierwszy stanowić miał niższy, jednak nierozzerwalnie z drugim związany, stopień. Miały się one wzajemnie przenikać i dopełniać tak, by „cała – jak określił to A. Świętochowski – epoka wychowania nie rozłamywała się na dwie luźne z sobą zestawione części, lecz stanowiła jednolitą całość”²⁰. W koncepcji tej niesłusznie pominięto znaczenie, jakie dla rozwoju dziecka miała jego samodzielna aktywność w pierwszych latach życia, a także wpływy grupy rówieśniczej, zwłaszcza w wieku szkolnym. Pomimo tego (niezgodnego z powszechnie uznanymi prawami rozwoju psychicznego dziecka) podziału, Świętochowski ujmował wychowanie jako proces ciągły, trwający całe życie. Niezasadne było więc wydzielenie w nim tylko dwóch okresów. Pewnym jednak usprawiedliwieniem tej niekonsekwencji może być fakt, iż przypisując temu okresowi życia najdonioślejsze znaczenie w rozwoju ludzkiej osobowości najbardziej podnosi właśnie ich wartość, akcentując wpływ tych środowisk, które w tym okresie odgrywają najdonioślejszą rolę, a więc rodzinę i szkołę. „Człowiek – pisał – i w pierwszych, a raczej głównie w najpierwszych chwilach swego życia potrzebuje niezmiernie uważnego, ciągłego i systematycznego starania, że wtedy to tworzą się podstawy jego charakteru, że działanie późniejszych duchowych czynników jest bardzo maleńkie w porównaniu z tym, jakiemu on w wychowaniu ulega”²¹.

Świętochowski przypisywał wychowaniu również moc twórczą. Polegać miała ona na możliwości rozwijania naturalnych zdolności do poziomu najwyższego i pomniejszaniu wad do poziomu najniższego. Stąd wynika wniosek, iż Świętochowski uznawał istnienie pewnych wrodzonych pozytywnych i negatywnych zadatków, które poprzez wychowawcze wpływy mogły być rozwijane – w przypadku pierwszych oraz niwelowane – w przypadku drugich. Tezę tę potwierdza także cytat, będący mottem niniejszej pracy. Natura ludzka w pewnym stopniu zdeterminowana była poprzez cechy dziedziczone od przodków. Jednak w procesie wychowania mogły one być adaptowane i rozwijane zgodnie z aktualnymi społecznymi potrzebami. „Zadaniem wychowania – postulował – jest rozwinąć do najwyższego natężenia wszystkie przyrodzone siły człowieka i przygotować je do umiejętnej działalności w

¹⁹ Tamże

²⁰ Tamże

²¹ Tamże

warunkach życiowych”²². Wynika stąd także, iż Świętochowski wartość nadrzędną przypisywał utylitarystycznym pierwiastkom. Przestrzegał rodziców przed ciążącą na nich odpowiedzialnością za przyszłe losy swych dzieci, nawoływał do reformy wychowania według – jak to określał – logiki losu dziecka. „Zaczynamy starać się o to – pisał – ażeby dzieci nasze, gdy je usamowolnimy posiadały dostateczny zasób przydatnych im w życiu sił i wiedzy....Dziś – rozwijał dalej swą myśl – nagleni potrzebami zrozumieliśmy, że dzieci należy wychowywać starannie i zgodnie z warunkami ich istnienia”²³.

W ostatnich dwóch odcinkach cyklu A. Świętochowski, zgodnie z tezą, iż wychowanie i jego teoria dzielą się na *boczne pasma praw*, odpowiadających różnorodnej naturze warunków, z którymi musi pozostać zgodne, przechodzi do omówienia wychowania warstwy ludowej²⁴ oraz klasy średniej. Podział ten motywuje odmiennymi wpływami społecznymi i warunkami życia, a przede wszystkim zadaniami, do wykonania których człowiek został przeznaczony.

W pierwszej kolejności omówione zostały zagadnienia związane w wychowaniem warstwy ludowej. Tu wyróżnił Świętochowski dwa zasadnicze elementy: kształcenie charakteru oraz kształcenie umysłu. Na charakter i moralność ludności wiejskiej największy wpływ wywierać miały trzy czynniki: klasa oświeconych, Kościół oraz piśmiennictwo.

Działalność klasy oświeconej – w tym wypadku inteligencji wiejskiej – przejawiać się miała w formach bezpośrednich, praktycznych rad. W tej działalności Świętochowski wyróżnił dwa kierunki wpływów – pierwszy skierowany na pokolenie wychowujące, drugi – na wychowywane. „Z jednej strony – pisał – ukazywać prostaczce przy każdej sposobności drogę, na której on szczęście dla swych dzieci znaleźć może, w najprostszych informacjach wykładać mu etyczne zasady, zalecać skuteczne do osiągnięcia pewnych celów środki, uczyć go pedagogiki przez najzwyczajniejsze rady, przekonywać go dowodami prób własnych, zaznajamiać z moralnym katechizmem – słowem czuwać nad nim i objaśniać, z drugiej znowu strony w tymże duchu i odpowiednim szeregiem sposobów oddziaływać na jego dzieci”²⁵.

Dla Świętochowskiego moralną – jak określał – dźwignię stanowiła głoszona przez Kościół nauka. Wychowanie stanowić miało główny przedmiot kazań, duchowieństwo zaś było „z urzędu wydelegowane do ich (ludu) uprawy”²⁶.

Trzecim elementem etycznego kształcenia ludu wiejskiego było piśmiennictwo. Tu właściciele folwarków oraz dzierżawcy, czyli klasa oświecona, zadbać mieli o dostępność literatury przeznaczonej do kształcenia tej warstwy społecznej. Działalność ta przede

²² Tamże

²³ Tamże

²⁴ Zagadnienie wychowania ludności wiejskiej Świętochowski omówił bardzo szczegółowo we wcześniejszym cyklu *Praca u podstaw*, zamieszczonym na łamach Przeglądu Tygodniowego w 1873 roku.

²⁵ *Wychowanie ludowe*. Przegląd Tygodniowy 1874, nr 13

²⁶ Tamże

wszystkim polegać miała na bezpłatnym rozdawnictwie oaz tworzeniu małych, podręcznych bibliotek.

Kwestię umysłowego kształcenia Świętochowski rozpatrywał podobnie, odpowiedzialnością obarczając poza inteligencją i Kościołem, także organy państwowe. Ich zadanie wiązało się z pracą ustawodawczą oraz egzekwowaniem uchwalanych ustaw. Jednak w wyniku sytuacji politycznej, w jakiej wówczas znajdowała się Polska, w atmosferze narastającej polityki państw zaborczych, zmierzającej do wynarodowienia i zagłady kultury, podejmowanie przez polskie władze – pozbawione całkowicie autonomii - jakichkolwiek samodzielnych ustaw było wprost niemożliwe. Dlatego zadaniem tym jeszcze bardziej obarczał Świętochowski duchowieństwo, którego działania powinny były zmierzać do popularyzowania idei umysłowego kształcenia.

Podsumowując zagadnienie wychowania warstwy wiejskiej pisał – „trzeba tylko przejąć się jego (ludu wiejskiego) ważnością, trzeba uwierzyć w jego praktyczność, trzeba na koniec rzec się dla niego walk z widmami nauki, a natomiast trzeba wpatrzeć się w życie ludu, ukochać jego losy, zrozumieć już raz przecie, że wiedza i jego jest potęgą”²⁷.

Ostatnie dwa artykuły poświęcił Świętochowski zagadnieniu wychowania klasy średniej, do której zaliczył między innymi średniego szczebla urzędników, przemysłowców, kupców oraz ziemian. Klasa ta „jeśli nie ilościowo – wyjaśniał – to w każdym razie jakościowo jest rdzeniem narodu, mieści w sobie punkt ciężenia wszystkich potężniejszych czynników krajowego dorobku i oświaty”²⁸. Proces kształcenia tej klasy wymagał od wychowawców większego merytorycznego przygotowania oraz stosowania bardziej złożonych metod i środków wychowawczych oddziaływań, niż kształcenie klasy ludowej. A. Świętochowski tęzę tę motywował wyższym poziomem intelektualnym, a co za tym idzie, wyższymi potrzebami duchowymi klasy średniej. W wychowaniu tej warstwy wyróżniał dwa podstawowe okresy, o których była już mowa wcześniej. W okresie pierwszym (trwającym do 8 roku życia) środowiskiem wychowującym była rodzina, w drugim (od 8 do 15 roku życia) największą sferę wpływów posiadała szkoła. Dla każdego z tych środowisk wyznaczył odrębne cele i zadania oraz metody wychowawcze. W pierwszej kolejności omówiona została rola środowiska rodzinnego. Wymienił tu trzy podstawowe zasady, na które każdy rodzic winien był oprzeć swe wychowawcze wpływy. Przede wszystkim olbrzymi nacisk kładł na świadome przygotowanie się do tej roli. „Kto chce – pisał – uprawiać jakąkolwiek niwę życia, musi się do tego przygotować i pod tym jedynie warunkiem uprawiać ją może pożytecznie i rozumnie”²⁹.

²⁷ Tamże

²⁸ *Wychowanie klasy średniej*. Przegląd Tygodniowy 1874, nr 19 i 24

²⁹ Tamże

Druga z zasad odnosiła się do wykorzystania przez rodziców w procesie wychowania osiągnięć nauki i zgodnego z nimi postępowania, by rodzice słuchali „Pestalozzich, Fröblów, ażeby gdy – przypuśćmy – nauka dowiedzie, że wychowanie dziewczątek zaniedbawszy ich stronę fizyczną staje się powodem licznych nawet umysłowych strat, ażeby – mówimy – zaraz w tym duchu zreformowali swoje wpływy. U nas bowiem oddziaływanie wniosków naukowych na praktyczne metody edukacji jest nadzwyczajnie słabe”³⁰.

Zgodnie z kolejną – trzecią – zasadą, wychowawcze zbiegi rodziców charakteryzować miała systematyczność. Był to – jak pisał Świętochowski – kardynalny warunek domowej edukacji.

Od 8 do 15 roku życia pieczę nad edukacją dziecka przejmowała szkoła. „Na miejscu rodzinnego ogniska staje publiczna instytucja, która prowadząc dalej sprawę kształcenia przez matki i ojców rozpoczętą, poddaje swych wychowawców nowym samodzielnie pomyślanym wpływom”³¹. Ponadto, wpływ szkoły sprowadzać miał się do rozwijania trzech obszarów wychowania: umysłowego, estetycznego i etycznego.

Naczelne zadanie edukacji klasy średniej polegać miało na wszechstronnym rozwoju umysłu. Program wychowania umysłowego w równym stopniu obejmować miał zarówno nauki przyrodnicze, jak i humanistyczne. Edukacja ta miała być nie tylko – jak określił to Świętochowski – klasyczną, ale również realną. Poza wiedzą teoretyczną – encyklopedyczną, służyć miała także w równym stopniu nabywaniu praktycznych umiejętności. Dominować miał w niej także pierwiastek narodowy. „Wychowanie obok pewnej kosmopolitycznej wspólności potrzebuje być w każdym kraju odmienne – tłumaczył, – bo w każdym do innych warunków, do innego duchowego klimatu ludzi przysposabia... Uczyć dzieci dokładnej znajomości swego języka, dziejów, piśmiennictwa, społecznych potrzeb – słowem – całego przeszłego i obecnego ustroju jest to tak podstawowe zadanie edukacji, jak podstawową jest w niej nauka czytania i pisanie”³².

Wychowanie estetyczne sprowadzał Świętochowski do rozwijania i pielęgnowania uczuć, głównie zaś piękna. Estetyka, jego zdaniem, nie dawała dziecku ani jasnych pojęć, ani zdefiniowanych faktów. Jednak wpływ jej dokonywał się poprzez obcowanie ze światem sztuki. Tu muzea, galerie i inne jej przybytki służyły do osiągnięcia celów estetycznej edukacji.

Trzecia gałąź wychowania – etyka – przejawiała się w „starannej uprawie moralnych skłonności dziecka”³³. Jej to przypisywał, pośród wszystkich nauk, na których wspierać się winno wychowanie, wartość największą. Gruntem tej edukacji było samo życie, z którego etyka czerpać miała swe systematy i prawdy.

³⁰ Tamże

³¹ Tamże

³² Tamże

³³ Tamże

Artykuł ten zamykał jednoznaczną i wymowną konkluzją, kładąc silny nacisk na kształcenie praktyczne, jako nadrzędną z metod wychowawczego procesu. Przejawiała się ona w poniższej maksymie, która mówiła, iż „dziecko kształcić należy o ile można: umysłowo w gabinetach, estetycznie – w galeriach i muzeach, etycznie – w życiu. Uprawiamy tu więc i dalej posuwamy tę samą zasadę, która stanęła na czele nowoczesnej pedagogiki, która natchnęła Fröblów, zaleciła wykłady o rzeczach itd.”³⁴.

Cykl *Nowe Drogi* wyznaczył jedynie ogólne podstawy wychowania, najważniejsze filary, pedagogiczne credo, które mogłyby stać się punktem wyjścia bardziej złożonej i spójnej teorii. A. Świętochowski sam zresztą już w pierwszej części cyklu pisał, że jego zamiarem nie było wyczerpywanie „przedmiotu aż do najdalszych jego granic. Nauka, bowiem, do której on należy, posiada tak szeroki zakres, że w ramy rozbitego na kilkanaście fragmentów traktatu pomieścić się całkowicie nie da. Z drugiej strony ma ona, tak jak każda inna, swoje kwestie naczelną i podrzędne, swoje zagadnienia wątpliwe i wyjaśnione. Wybrać z niej to, co stanowi punkt główny i regułę udowodnioną, przedstawić sprawę tak, ażeby ona zarazem ogólnie ludzkie i nasze społeczne interesa w ich rozwoju i kierunku ukazywała, formułować tak wnioski, ażeby one posłużyć mogły za klucz do zbadania i osądzenia zbyt szczegółowych wypadków – oto jest zadanie programu naszych o wychowaniu uwag”³⁵. Wybaczyc Świętochowskiemu należy, zatem pewne niekonsekwencje, o których wspomiano już w powyższym artykule wcześniej. Dla nich, usprawiedliwieniem niech będą te wszystkie ubogie i najmniej światłe warstwy społeczne, do których uwagi i rady swe kierował. Tak też wykład ten należy traktować, jako powiązanie najogólniejszych zasad teorii i praktyki pedagogicznej, których dopełnienie i rozwinięcie pozostawił namysłowi rozumnego czytelnika.

Kończąc ten krótki przegląd najważniejszych idei pedagogicznej koncepcji A. Świętochowskiego, wskazać jeszcze należy na jej ponadczasową wartość – ideę wychowania dla przyszłości, bowiem wychowanie – jak pisał – „w ścisłym i najważniejszym swego słowa znaczeniu jest w naszym społeczeństwie rzeczą przyszłości, jest szkołą, dla której robimy teraz liczne przygotowania, ale która wtedy dopiero w szerszym zakresie działać zacznie, gdy mieć będzie odpowiednich nauczycieli. Pierwszym, więc teraz obowiązkiem rodziców jest kształcenie się do pedagogicznego zawodu”³⁶. Świętochowski wychowaniu przypisywał więc moc najwyższą, w nim pokładał nadzieję na przemianę duchowej natury człowieka, na postęp ludzkości.

³⁴ Tamże

³⁵ *Zasady i cele. Przegląd Tygodniowy* 1874, nr 3

³⁶ *Wychowanie klasy średniej. Przegląd Tygodniowy* 1874, 19 i 24

Prakseologiczna koncepcja pedagogiki ogólnej Dietricha Bennera*

Wstęp

Dietrich Benner jest współczesnym niemieckim pedagogiem i filozofem, który swoją działalność naukową rozpoczął w połowie lat 60-tych XX w., w okresie tzw. sporu wokół pozytywizmu (*Positivismusstreit*). Tocząca się wówczas dyskusja nad koncepcją nauki w ogóle, a w szczególności pedagogiki jako nauki o wychowaniu (*Erziehungswissenschaft*), mocno wpłynęła na jego poglądy teoretyczne. Swoją rozprawę habilitacyjną *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaften* (1973) poświęcił Benner analizie tradycyjnych i nowoczesnych teorii pedagogicznych. Na tej podstawie wypracował prakseologiczny model pedagogiki ogólnej, który warto zaprezentować¹. W związku z tym w pierwszej części ukazuję źródła myśli pedagogicznej Bennera. Następnie, w części drugiej, przedstawiam kluczową rolę *praxis*² w budowaniu teorii pedagogicznej niemieckiego pedagoga i prakseologa. Z kolei w trzeciej części przecho-

* Dietrich Benner: ur. 1941, studiował filozofię, pedagogikę, germanistykę i historię w Bonn i Wiedniu. W 1965 r. uzyskał tytuł doktora nauk o wychowaniu na podstawie rozprawy pt. *Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx* (Verlag R. Oldenbourg, Wien und München 1966). Habilitował się u Josefa Derbolava w 1970 r., po czym pracował jako profesor pedagogiki na uniwersytetach w Bonn, Moguncji, Klagenfurcie i Zurychu. Od 1991 r. jest związany z Uniwersytetem im. W. von Humboldta w Berlinie, gdzie dwukrotnie pełnił funkcję dziekana Wydziału Filozoficznego. W latach 1990-1994 był przewodniczącym Niemieckiego Towarzystwa Nauki o Wychowaniu (*Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*). Do najważniejszych jego publikacji należą: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (List Verlag, München 1973 [⁴2004]), *Die Pädagogik Herbarts* (Juventa Verlag, Weinheim und München 1986 [²1993]), *Allgemeine Pädagogik* (Juventa Verlag, Weinheim und München 1987 [³2005]), *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie* (Juventa Verlag, Weinheim und München 1990 [³2003]), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (hrsg. von D. Benner, J. Oelkers, Beltz, Weinheim 2004). Por. <http://www2.hu-berlin.de/allg-erzwiss/benner.html>, 26.04.2006 r.

¹ W ostatnim czasie polski czytelnik uzyskał możliwość bezpośredniego zapoznania się z koncepcją analizowanego autora dzięki publikacji fragmentów jego *Allgemeine Pädagogik* w pracy zbiorowej pt. *Pedagogika*. Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, [w:] B. Śliwerski (red. nauk.), *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 115-194.

² Osnową refleksji filozoficzno-pedagogicznej Bennera jest działanie, które wyraża termin *Handeln*. W języku niemieckim pojęcie to jest jednak niejednoznaczne. Najważniejsze sensy można by przedstawić w trzech grupach znaczeniowych: 1. oddziaływanie, wywieranie wpływu (*Wirkung, Einwirkung*); 2. postępowanie (*Handlung, Tätigkeit*); 3. czynienie, robienie (*Tun, Praxis*). Z powodu tej wieloznaczności niemiecki prakseolog chętnie zastępuje *Handeln* rzeczownikiem *Praxis*, który jest kalką greckiego wyrazu *πράξις* (*praxis*). W języku greckim *praxis* posiada kilka znaczeń. Najważniejsze z nich to: 1. czynność, transakcja, sprawa, interes; 2. działanie, czyn; 3. czynność, sprawność; 4. uzdolnienie praktyczne. Do tej samej grupy znaczeniowej należą również takie wyrazy, jak: *praktér* – n. działacz, sprawca; *práktor* – n. sprawca; *praktikós* – a. 1. zdatny do czynu, praktyczny; 2. czynny, energiczny; 3. pobudzający do czynu, dający energię; *praktós* – a. wykonalny. Por. *Słownik grecko-polski*, red. Z. Abramowiczówna, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1962, s. 613 n. Dokonana przez Bennera zamiana nie jest wyłącznie zabiegiem stylistycznym; otwiera ona dostęp do bogatej tradycji filozoficznej związanej z terminem *praxis*. W języku polskim *praxis* bywa jednak niewłaściwie rozumiana jako praktyka lub doświadczenie. Żaden z tych terminów nie odpowiada *Praxis* tak, jak to ujmuje Benner. Dlatego zachowam to słowo w jego oryginalnej formie dokonując jedynie spolszczenia pisowni.

dzę do struktury pytań pedagogicznych, jakie wyodrębnia on w toku analizy historyczno-problemowej dziejów wychowania. Na zakończenie, w części czwartej, przedstawiam model praktycznego eksperymentu pedagogicznego.

1. Źródła myślenia pedagogicznego Bennera

Wspomniany tzw. spór wokół pozytywizmu zwrócił uwagę na pomijaną do tej pory tak w filozofii, jak i w pedagogice dziedzinę działania (gr. *praxis*, niem. *Praxis* lub *Handeln*). Za przełomową w tym zakresie można uznać pracę przedstawiciela tzw. Szkoły Frankfurckiej, Jürgena Habermasa, pt.: *Erkenntnis und Interesse* (1968). Wraz z odkryciem znaczenia działania dla filozofii również w pedagogice pojawiły się próby przedstawienia jej istoty jako nauki o działaniu (*Handlungswissenschaft*). Jednym ze skutków tego był wzrost popularności metody analityczno-empirycznej w badaniach pedagogicznych. Spodziewano się, że nowoczesna pedagogika – od tej pory chętniej określana terminem „nauka o wychowaniu”³ – przekształci się w dyscyplinę empiryczną traktującą o skutecznym oddziaływaniu wychowawczym⁴.

Powodami, które skłoniły Bennera do poszukiwania nowych rozwiązań, było z jednej strony zagrażające pedagogice niebezpieczeństwo empiryzmu, a z drugiej wyobcowanie z rzeczywistości wychowawczej dotychczasowej pedagogiki filozoficznej, określanej mianem *Geisteswissenschaft* (nauka o duchu). Początkowo przedmiotem jego zainteresowań była krytyka pojęcia nauki i naukowości z pozycji transcendentualno-dialektycznej, jaką przyjął w sporze wokół pozytywizmu. Warto skrótkowo przedstawić główne punkty tej krytyki.

Według Bennera kryzys zaufania do naukowego statusu pedagogiki nie jest problemem wyłącznie naszych czasów. Pojawia się on zawsze tam, gdzie myślenie pedagogiczne traci związek z doświadczeniem (*Erfahrung*) i rzeczywistością wychowawczą (*pädagogische Wirklichkeit*). Ta alienacja prowadzi nieuchronnie do dogmatyzmu przejawiającego się w dwojaki sposób: (1) jako metodologiczny redukcjonizm (*scil.* scjentyzm) lub (2) jako idealizm poznawczy, który zakreśla nauce zbyt szerokie granice jej prawomocności. Odrzucając zarówno pierwsze, jak i drugie stanowisko, Benner rozwija własną koncepcję nauki. Jego zdaniem podstawą

³ Według K. Harneya i H.-H. Krügera określenie *nauka o wychowaniu* pojawiło się po raz pierwszy już w drugiej połowie XVIII w., gdy Ernst Christian Trapp (1745-1818) objął w 1779 r. pierwszą w dziejach uniwersytetów niemieckich katedrę pedagogiki w Halle. Swoją koncepcję pedagogiki oparł na empirycznych metodach obserwacji i eksperymentu, tworząc tym samym podstawy pedagogiki jako nauki o wychowaniu w jej nowoczesnym rozumieniu. Ten okres rozkwitu okazał się jednak tylko krótkim epizodem w dziejach pedagogiki, gdyż już w 1783 r. jego miejsce zajął filolog i humanista Wolf. Por. K. Harney, H.-H. Krüger, *Einleitung*, [w:] *Einführungskurs Erziehungswissenschaft*, (red.) H.-H. Krüger, t. III, K. Harney/ H.-H. Krüger, *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Opladen 1997, s. 9-14, tutaj s. 11.

⁴ Por. W. Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Weinheim 1971; D. Benner, *Erziehung und Emanzipation* (1970), [w:] tenże, *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*, t. 1: *Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1994, s.59-79; tenże, *Die praxeologisch-erfahrungswissenschaftliche Position im Positivismusstreit* (1979), [w:] tamże, s. 203-230.

wszelkiej wiedzy naukowej (gr. *episteme*) jest „wiara”⁵ w to, że „[...] naukę łączy szczególny związek z doświadczeniem, dzięki któremu jest ona (z jednej strony – dop. D. S.) jako wiedza praktyczna bezpośrednio podporządkowana prymatowi praktycznemu, a (z drugiej strony – dop. D. S.) jako wiedza teoretyczna musi podporządkować swoje rezultaty temu samemu prymatowi”⁶.

Nauka powstaje zdaniem Bennera w wyniku potrzeby (*Bedürfnis*), jaka rodzi się, „[...] gdy doświadczenie potoczne staje się zbyt skomplikowane i zdrowy rozsądek nie jest w stanie go przeniknąć [...]. Od tej chwili ludzkie rozumienie siebie i świata nie może powoływać się wyłącznie na jedno, wszystko przenikające i porządkujące doświadczenie. Gdy więc totalność doświadczenia (*Totalität der Erfahrung*) staje się problematyczna, musi wkroczyć myślenie teoretyczne i praktyczne, które działają na zasadzie negacji owej nie dającej się już objąć całości”⁷.

W odniesieniu do tej *genealogii* nauki nieodparcie nasuwa się wniosek, że wobec każdego typu poznania doświadczenie jest uprzednie i stanowi warunek rozwoju nauki w ogóle. Złożoność doświadczenia potocznego i związany z nią brak przejrzystości zmuszają podmiot do poszukiwania dróg rozwiązania trudności (gr. *aporia*) za pomocą uproszczeń teoretycznych (negacji), których rezultatem są teorie naukowe. Tym samym doświadczenie jest podstawą treściowej określoności teorii naukowej i jednocześnie zasadą jej oceny⁸.

Afirmacja doświadczenia jako ontologicznego i epistemologicznego warunku poznania naukowego sprawia, że według Bennera każda nauka jest całością ukonstytuowaną z dwu aspektów: praktycznego i teoretycznego⁹. Aspekt praktyczny wskazuje na źródłowe pochodzenie poznania z doświadczenia, zaś aspekt teoretyczny jest określeniem samego aktu poznawczego, który jako refleksja nad danymi doświadczenia stanowi już teorię (gr. *theomai* – patrzeć, oglądać). Wprowadzenie tego rozróżnienia daje autorowi możliwość przeciwstawienia się redukcjonistycznym ujęciom nauki ze strony neopozytywizmu, który w imię racjonalności poznania odmawia intuicji jakiegokolwiek wartości poznawczej, oraz ze strony neomarksizmu, który antyscjentystyczną krytykę nauki sprowadza do analizy jej uwarunkowań społecznych i historycznych¹⁰.

⁵ Według Bennera pojęcia nauki nie da się wypracować ani przez kompromis, ani na podstawie powszechnie obowiązującej konwencji. Rozumienie nauki jest dla niego zawsze w pewnym sensie sprawą wiary (*Glaubensfrage*). Chodzi w niej o przyjęcie w myśleniu pewnych granic. Por. D. Benner, *Zum Zusammenhang von Wissenschaftstheorie, Wissenschaftslehre und Gegenstandstheorie am Beispiel der Historie*, [w:] tenże, *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*, t. 1, dz. cyt., s. 22.

⁶ Tamże, s. 23.

⁷ Tamże.

⁸ Por. tamże, s. 24.

⁹ Por. tamże, s. 35.

¹⁰ Por. tamże, s. 28.

Wyodrębnione dwa aspekty aktu poznawczego są charakterystyczne również dla doświadczenia naukowego, w którym podmiot poznający zdobywa dwa rodzaje pojęć: (1) pojęcia teoretyczne i (2) pojęcia praktyczne¹¹. W akcie poznawczym, który jest zawsze i jednocześnie receptywnym i aktywnym działaniem, podmiot staje przed koniecznością afirmacji prymatu *praxis*, innymi słowy: musi uznać, że granicą jego poznania jest rzeczywistość. Tak więc prymat *praxis* w nauce wyraża ontologiczną uprzedniość doświadczenia rozumianego jako „przed-refleksyjna totalność doświadczenia rzeczywistości”. Tak ujmowana rzeczywistość jest pierwotnym warunkiem ugruntowującym poznanie, którego nic innego nie może zastąpić¹².

Jeżeli pierwotną podstawą nauki jest totalność doświadczenia rzeczywistości, podmiot poznający jest „zobowiązany” do czynnej postawy wobec niej. W tej sytuacji prymat *praxis* jest z jednej strony ciągłym wezwaniem do negacji totalności doświadczenia, przez co tworzy się nauka, a z drugiej strony nauka nie pozwala podmiotowi poznającemu pominąć własnej motywacji poznawczej, która wpływa na kierunek i sposób jego poszukiwań. Wobec powyższego Benner przyznaje rację stanowiskom, które wykazują, że motywacja poznawcza badacza jest istotnym warunkiem rozwoju nauki, jednak nie zgadza się z poglądem, w którym nauka utożsamiana jest z samą tylko motywacją.

Po tych ogólnoteoretycznych rozważaniach na temat podstaw nauki zwróćmy się w stronę tzw. nauk praktycznych¹³. Benner uważa, że – jak dla wszystkich nauk – źródłem poznania w dyscyplinach praktycznych jest *praxis*. Ich specyficzną cechą jest jednak to, że, w przeciwieństwie do nauk teoretycznych dążących do zdobycia tzw. czystego poznania, nauki praktyczne muszą wrócić z powrotem do źródłowej *praxis*, z której wzięły początek. Tak więc do ich istoty należy przejście od *praxis* do teorii i z powrotem – od teorii do *praxis*. Ten dwukierunkowy ruch dokonuje się zawsze za pośrednictwem horyzontu motywacyjnego podmiotu działającego. Benner argumentuje, że warunkiem jego możliwości jest charakterystyczna więź, jaka łączy każde doświadczenie naukowe z totalnością doświadczenia potocznego.

Jak już podkreślono, fundamentem nauki jest według Bennera pierwotne i przedrefleksyjne doświadczenie: „przed nauką [...] stoi zadanie uwolnienia totalności doświadczenia z jej abstrakcyjności i uczynienie jej «poręczną» (*zuhanden*). Doświadczenie naukowe nie może jednak nigdy zastąpić doświadczenia potocznego; raczej powinno je na nowo umożliwić, tzn. znieść (*aufheben*) negację wzajemnego związku między obydwoma rodzajami doświadczenia i przywrócić wolność, jaka wypływa z rozumienia sensu, który wykracza poza totalność doświadczenia”¹⁴. Zniesienie poznania naukowego i doświadczenia potocznego może dokonać się tylko za pośrednictwem podmiotu działającego. W przejściu od *praxis* do teorii i od teorii

¹¹ Por. tamże, s. 35.

¹² Por. tamże.

¹³ Do nauk praktycznych należą według Bennera polityka, etyka i pedagogika.

do *praxis* następuje zaangażowanie jego horyzontu motywacyjnego, dzięki któremu podmiot może odkryć dany i za-dany sens *praxis*. Źródła tego tkwią w samej ludzkiej egzystencji, która jest „niezapośredniczoną bezpośredniością bycia i myślenia”¹⁵. W przeciwieństwie do tego nauka pozostanie zawsze „zapośredniczoną pośredniością”¹⁶, która jest zmuszona do poszukiwania dla siebie właściwego środka wyrazu.

2. Prakseologiczny paradygmat pedagogiki

Owocem refleksji nad naukową tożsamością pedagogiki jest zaproponowany przez Bennera prakseologiczny paradygmat pedagogiki jako nauki wywodzącej się z doświadczenia i zorientowanej na *praxis* (*handlungsorientierte Erfahrungswissenschaft*)¹⁷. Na paradygmat ten składają się z jednej strony analizy dotyczące zapośredniczenia (*Vermittlung*) między *praxis* a teorią, a z drugiej – rozważania nad związkiem pedagogiki i nauk empirycznych. Zasadniczym punktem odniesienia obu typów analiz jest wychowawcza *praxis* jako podstawa zarówno teorii pedagogicznej, jak i badań empirycznych¹⁸.

Bennerowskie rozumienie pedagogiki umiejscawia ją wśród praktycznych nauk o działaniu (*Handlungswissenschaften*). W tym ujęciu przedmiotem pedagogiki jest wychowanie jako specyficzna forma działania międzypokoleniowego, którego istotę stanowią interakcje między dorastającymi a dorosłymi. Przymiotnik „praktyczna” nie odnosi się ani do użyteczności, ani też do stosowalności wiedzy pedagogicznej, lecz jest przede wszystkim wyrazem pierwotnego i źródłowego odniesienia pedagogiki do rzeczywistości wychowania, którą autor określa mianem „egzystencjalnego związku między wychowawcą a wychowankiem w konkretności ich spotkania”¹⁹. Rzeczywistość wychowawcza stanowiąc podstawę i warunek reflek-

¹⁴ Tamże, s. 37.

¹⁵ D. Benner, *Theorie und Praxis...*, dz. cyt., s. 164.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ W zainteresowaniach pedagogicznych Bennera da się dostrzec od samego początku ukierunkowanie na problematykę podstaw pedagogiki. Jego pierwsze prace – napisane przy współpracy z W. Schmied-Kowarzikiem – były w całości poświęcone opracowaniu koncepcji pedagogiki jako nauki praktycznej. Por. D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*, t. 1: *Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungssphänomenologie*, Ratingen bei Düsseldorf 1967; W. Schmied-Kowarzik, D. Benner, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*, t. 2: *Die Pädagogik der frühen Fichteanaer und Hönlingswals. Möglichkeiten und Grenzen eine Erziehungsphilosophie*, Wuppertal – Ratingen – Düsseldorf 1969.

¹⁸ Zdaniem Andreasa von Prondczynsky’ego prakseologiczna koncepcja pedagogiki Bennera jest jedną z dwóch współczesnych prób podjęcia problematyki wzajemnych odniesień między *praxis*, teorią i empirią w pedagogice niemieckiej po niespełnionych nadziejach krytycznej teorii Habermasa. O ile jednak twórca pierwszej koncepcji, Jürgen Oelkers, zajął się tym problemem od strony nauk społecznych (*Sozialwissenschaften*) i skoncentrował całą uwagę na koncepcji pedagogiki jako „nauki zapośredniczającej” (*Vermittlungswissenschaft*) w przygotowaniu pedagogicznych teorii dla celów praktycznych, o tyle Benner zajął się filozoficzną analizą samego problemu zapośredniczenia. Wynikiem tego jest opracowany przez niego „prakseologiczny model eksperymentu pedagogicznego”. Por. A. von Prondczynsky, *Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*, Leske und Budrich, Opladen 1993, s. 19-84.

¹⁹ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Prolegomena...*, t. 1, dz. cyt., s. 125.

sji pedagogicznej, nie może jednak być do końca zgłębiona przez naukę²⁰, gdyż ma ona (tj. rzeczywistość wychowawcza) charakter praktyczny, czyli rozgrywa się w bezpośrednich interakcjach osobowych. Stąd również nie może być mowy o bezpośrednim przełożeniu teorii na *praxis* ani odwrotnie. Benner podkreśla, że teoria wykracza poza swoje kompetencje, gdy próbuje „dostarczyć *praxis* technicznych wskazówek postępowania”²¹. Przekroczenie granicy między teorią a *praxis* może dokonać się jedynie za pośrednictwem wychowawcy, w jego działaniu.

Protestując przeciwko odrzuceniu przez niektóre współczesne nurty pedagogiczne praktycznego rozumienia wiedzy o wychowaniu, tj. takiego, które *expressis verbis* podejmuje zagadnienie relacji między wychowawcą a wychowankiem – co zdaniem Bennera wynika z dominacji empiryzmu w nauce o wychowaniu – niemiecki pedagog przypomina dorobek pedagogiki tradycyjnej. Dostrzega w tym szansę odzyskania utraconej tożsamości refleksji pedagogicznej²². Współczesny kryzys nauki i pedagogiki powinien skłonić do refleksji nad osiągnięciami tradycyjnych koncepcji pedagogicznych, które ujmowały ją jako naukową teorię działania wychowawczego. Jednocześnie jednak pojawiające się na tym tle pytanie o uzasadnienie pedagogiki jako nauki praktycznej trzeba postawić w nowy sposób. Taki mianowicie, który będzie uwzględniał osiągnięcia empirycznie zorientowanej nauki o wychowaniu²³.

Podstawowym przedmiotem refleksji pedagogicznej jest według Bennera historycznie dane doświadczenie pedagogiczne. Jest ono zawsze przejawem *praxis*, która poprzedza wszelką refleksję i ją warunkuje. O pedagogice jako nauce można według niemieckiego prakseologa mówić od momentu, gdy wychowanie przestało być oczywiste. Dopóki normy i zwyczaje dotyczące wychowania obracały się w praktycznym kręgu (*praktischer Zirkel*) zasad, które były bezrefleksyjnie przekazywane z pokolenia na pokolenie, dopóty teoria pedagogiczna była nie tylko niepotrzebna, ale i niemożliwa. Dopiero pojawienie się wątplenia w prawomocność przekazywanych reguł wychowawczych umożliwiło wyodrębnienie się specyficznego doświadczenia pedagogicznego²⁴.

Pojawienie się „pytajności” (*Fraglichkeit*) spowodowało, że „[...] bezpośrednia regeneracja działania wychowawczego z praktyki życiowej stała się problematyczną, gdyż dotychcza-

²⁰ Określając możliwości nauk praktycznych, Benner wskazuje również na granicę ich poznania. Jest nią ludzka *praxis* rozumiana jako przypominająca Kantowską „rzecz w sobie” (*Ding an sich*) rzeczywistość, którą nauki praktyczne muszą przyjąć jako swoje założenie, nie mogąc wszakże do końca jej poznać. Por. D. Benner, *Die praxieologisch-erfahrungswissenschaftliche Position...*, dz. cyt., s. 224.

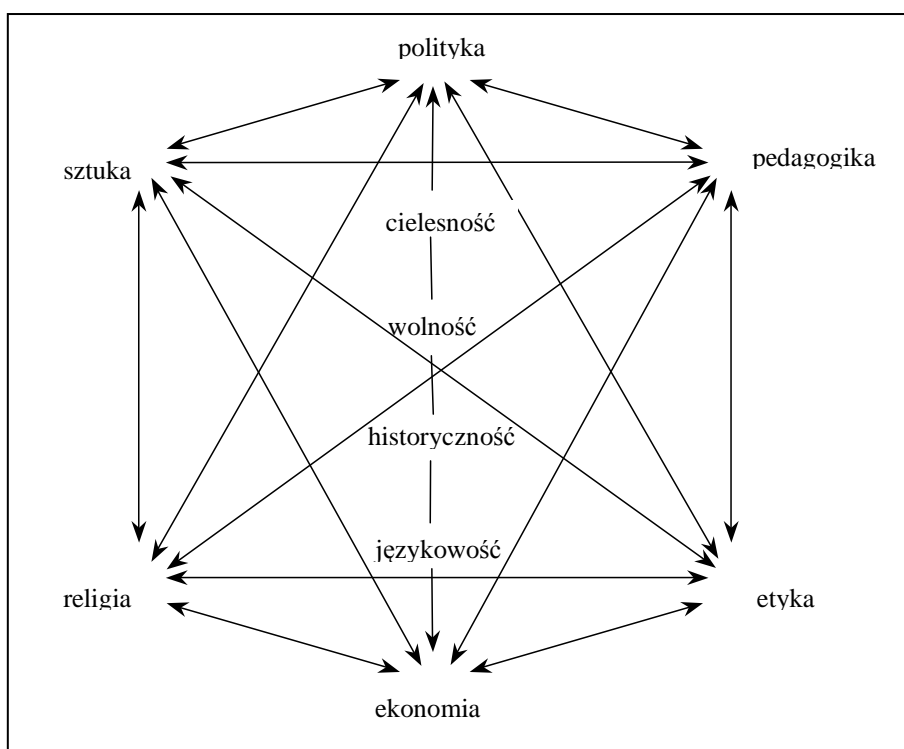
²¹ W. Schmied-Kowarzik, D. Benner, *Prolegomena...*, t. 2, dz. cyt., s. 241.

²² We wspomnianej pracy *Hauptströmungen...* pisze na ten temat następująco: „Często powstaje wrażenie, że nowoczesna nauka o wychowaniu zastąpiła po prostu dawną, nienaukową pedagogikę i że w tradycyjnych koncepcjach mieliśmy wyłącznie do czynienia z teoriami, które były skrupowane światopoglądowo i ideologicznie”. D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 7.

²³ Por. tamże, s. 8.

sowy sposób postępowania nie mógł już gwarantować spełnienia oczekiwań stawianych (przed wychowaniem – dop. D. S.) i określonych przez zwyczaj. Wtedy również stała się oczywistą konieczność pedagogicznego (tj. praktyczno-naukowego) określenia właściwego sposobu wychowania”²⁵. Doprowadziło to w konsekwencji do wyodrębnienia z całokształtu doświadczenia potocznego wychowania jako osobnej formy *praxis*. Podobny proces dokonał się również wobec innych typów ludzkiego działania. Na tej podstawie oprócz pedagogiki – zajmującej się działaniem wychowawczym – powstały: polityka, etyka, ekonomia, religia i sztuka. Te w sumie sześć dziedzin koegzystencjalnej *praxis* jest ściśle ze sobą powiązane i przenika się nawzajem. Zdaniem Bennera tworzą one cztery płaszczyzny, jakby platformy dialogu społecznego, które autor określa jako: cielesność, wolność, historyczność i językowość²⁶. Poniższy rysunek przedstawia całość relacji zachodzących między wyodrębnionymi formami *praxis* po rozbiciu praktycznego kręgu myślenia i działania.

Rys. 1: Formy *praxis* i ich wzajemne relacje



Źródło: D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 138.

²⁴ Por. D. Benner, *Pädagogische Erfahrung: etwas spezifisch Pädagogisches? Überlegungen im Anschluß an Aristoteles, Kant und Gadamer*, [w:] tenże, *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*, t. 2, Juventa Verlag, Weinheim und München 1995, s. 79.

²⁵ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Prolegomena...*, t. 1, dz. cyt., s. 127.

²⁶ Więcej na ten temat zob.: D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 133-138.

Aby podkreślić brak liniowego (*linear*) przejścia między *praxis* wychowania a teorią pedagogiczną, Benner wypracowuje pojęcie podwójnej różnicy pedagogicznej (*doppelte pädagogische Differenz*). Według niego *praxis* wychowania oddzielona jest od jej refleksyjnego ujęcia w teorii pedagogicznej w dwojaki sposób. Po pierwsze, pedagogika przez to, że ma swoje źródło w fakcie rozbicia praktycznego kręgu zwyczaju i działania, jest zmuszona do naukowego określenia sensu wychowania. W realizacji tego zadania musi jednak zaakceptować swoją własną niewystarczalność wobec wychowawczej *praxis*, której rzeczywistości nie jest w stanie do końca przeniknąć. Wyrazem tego jest różnica pedagogiczna, która zdaniem Bennera jest realnym warunkiem możliwości pedagogiki. Po drugie, „[...] możliwość pedagogiki opiera się na tym, że [...] teoretyczne określenie sensu *praxis* wychowania może stać się rzeczywistością wyłącznie przez wychowawcę; [...] wychowawca zaś może działać odpowiedzialnie tylko przez praktyczne, tj. dokonujące się w spotkaniu z wychowankiem, określenie sensu *praxis* wychowania”²⁷. Dopiero wtedy, gdy pedagogika będzie rozpatrywana w jej podwójnym odniesieniu, stanie się możliwe pełne wyrażenie jej istoty jako nauki praktycznej. „Pedagogika jako teoria i wychowanie jako *praxis* znajdują się względem siebie w podwójnej różnicy pedagogicznej: ani teoria nie może zawrzeć w sobie *praxis*, ani też teoria nie może stać się *praxis*. *Praxis* nie może oczekiwać od teorii ani gotowych rozwiązań problemów, które stoją przed nią, ani też bezpośrednich wskazówek dla ich przezwyciężenia”²⁸.

3. System pytań pedagogicznych

Przedmiotem większości prac Bennera jest historia myśli pedagogicznej. Tym, co go w niej najbardziej interesuje, jest struktura myślenia i działania pedagogicznego. Jego zdaniem, zajmowanie się problemami historycznymi łączy się z konieczności z filozoficzną refleksją nad pedagogiką. Na tym tle niemiecki prakseolog i pedagog zauważa, że jedną z głównych słabości współczesnych nurtów pedagogicznych jest lekceważenie dorobku przeszłości. Nierzadko próbują one określić swoją własną tożsamość przez zerwanie z tradycją²⁹. Przykładem takich tendencji może być chociażby tzw. przełom realistyczny, jaki dokonał się w pedagogice niemieckiej w latach 60-tych minionego stulecia. Oznaczał on z jednej strony odrzucenie pedagogiki humanistycznej (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*), której zarzucano nienaukowość i skrupowanie aksjologiczne, a z drugiej apoteozę metod empirycznych dla kształtującej się wówczas nauki o wychowaniu³⁰. W tym kontekście niemiecki prakseolog stwierdza: „[...] negacja znaczenia tradycji ma najczęściej swoje rzeczywiste źródła w całkowitej nieznajomości

²⁷ Tamże, s. 125.

²⁸ Tamże, s. 122. A. von Prondczyński zauważa, że podwójna różnica pedagogiczna wprawdzie umożliwiła Bennerowi krytyczne ustosunkowanie się do kierunków pedagogiki, które ograniczają ją do technicznej wiedzy o wychowaniu, ale równocześnie sprawiła, że teoria ma coraz mniejsze znaczenie w całokształcie jego systemu pedagogiki. Por. A. von Prondczyński, *Pädagogik und Poiesis...*, dz. cyt., s. 40.

²⁹ Por. D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 117.

historii pedagogiki lub też daleko idącej powierzchowności wiedzy o dziejach myśli pedagogicznej”³¹.

Benner nie tylko sprzeciwia się tym tendencjom, ale stawia sobie za cel „[...] rozdziwić zaistniały w pedagogice uczynić bardziej zrozumiałym”³². Jego zdaniem badania nad różnymi kierunkami pedagogicznymi nie mogą ograniczać się jedynie do analiz i porównań historycznych koncepcji wychowawczych, lecz muszą prowadzić do „[...] uzgodnienia w pewnym otwartym systemie tradycyjnych poglądów z dzisiejszym doświadczeniem”³³. Określenie sensu i granic pedagogiki ogólnej ma służyć wydobyciu jej „ponadczasowego znaczenia” przy równoczesnym zachowaniu „historycznej określoności” danej koncepcji wychowania czy kształcenia. Pytanie o jednoczesne ponadczasowe i historyczne znaczenie problemów pedagogicznych zakłada, że „[...] pedagogika lub nauka o wychowaniu – oba pojęcia są stawiane przez Bennera na równi – w swojej historii są jednym i tym samym”³⁴. To z kolei suponuje stanowisko, zgodnie z którym „[...] z jednej strony można mówić o ponadczasowym znaczeniu tam, gdzie przedmiot, który ma być badany [...], jest rozumiany jako jeden i ten sam; z drugiej zaś należy mieć świadomość specyficznej ograniczoności (poznania – dop. D. S.) tam, gdzie przedmiot, chociaż jest jeden i ten sam, rozumiany jest jako historyczny”³⁵.

Szansą wyjaśnienia rozłamu z tradycją jest według Bennera odnowienie rozumienia jedności pedagogiki. Jego zdaniem jedność tę trzeba rozumieć jako pojęcie hermeneutyczne, co oznacza, że nie jest ona czymś już gotowym, lecz zadaniem, które musi być ciągle od nowa podejmowane w refleksji pedagogicznej. Produktem tej refleksji są pytania pedagogiczne, jakie można dostrzec w dziejach wychowania. W ten sposób niemiecki pedagog konstruuje trójpoziomą strukturę teorii pedagogicznych, która w swej istocie jest strukturą otwartą i stanowi podstawę pedagogiki ogólnej³⁶.

W refleksji nad dziejami pedagogiki Benner przyjmuje pytanie pedagogiczne jako sposób wyrażenia ogólnych trudności pedagogicznych (gr. *aporia*) wykraczających poza granice danego okresu historycznego. Na bazie tych pytań autor dokonuje następnie systematyzacji dziedzin wchodzących w skład pedagogiki ogólnej. Jego zdaniem problemy pedagogiki jako nauki koncentrują się wokół trzech głównych pytań: 1. jak wychowywać? – jest to pytanie, którym zajmuje się teoria wychowania, 2. czego nauczać? – pytanie, które stanowi podstawę teorii kształcenia (edukacji) i 3. kwestia łącząca dwa powyższe zakresy problemowe: jaka relacja

³⁰ Por. D. Benner, *Erziehungswissenschaft 1976...*, dz. cyt., s. 151.

³¹ D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 116.

³² Tamże.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 117.

³⁵ Tamże, s. 116.

³⁶ Por. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1996, s. 107-182.

zachodzi między teorią wychowania a teorią kształcenia?, albo innymi słowy: dlaczego wychowywać i nauczać? To ostatnie pytanie należy do zadań filozofii wychowania.

Pojawienie się problemu: *jak wychować*, zdaniem niemieckiego pedagoga i prakseologa kryje w sobie spełnienie podstawowego warunku pedagogiki, a mianowicie wyodrębnienie się doświadczenia pedagogicznego jako specyficznego obszaru *praxis*. Dopiero wtedy, gdy została uświadomiona pytalność dotychczasowych zasad wychowania, mogły rozpocząć się poszukiwania lepszych metod oddziaływania wychowawczego. To z kolei wiąże się z koniecznością teoretycznego uzasadnienia wychowania. A zatem źródłem teorii wychowania jest utraczona oczywistość zasad leżących u podstaw rzeczywistości wychowania³⁷.

Jednak pytanie pedagogiczne o sposób wychowania nie jest według Bennera pytaniem technicznym, lecz praktycznym. Wynika to stąd, że jego źródło tkwi w sytuacji wychowawczej. Pedagogika jako teoria wychowania wychodzi od wychowania i wraca do niego. Punktem odniesienia jej rozważań teoretycznych są działania wychowawcy względem wychowanka. Dlatego zadaniem teorii wychowania jest „[...] wyjaśnienie danych warunków i za-danych celów jawiących się przed wychowawcą, bez zamiaru określania z góry jego konkretnych czynności pedagogicznych”³⁸.

Potrzebę teorii kształcenia dostrzega Benner w tym, że pierwotna odpowiedzialność wychowawcza ukształtowana przez zwyczaj straciła swoją oczywistość na skutek wyodrębnienia się wychowania jako osobnej formy ludzkiego działania. Tym samym cele wychowania, które do tej pory były oczywiste, uległy problematyzacji. Konieczna stała się świadoma refleksja nad pytaniem: *czego uczyć?* Wraz z tym pytaniem pojawiło się również wątplenie w samorozumiałość przyjmowanych do tej pory bez refleksji treści kształcenia.

Na pytanie teorii kształcenia *czego uczyć* nie mogą zdaniem niemieckiego pedagoga udzielić zadowolającej odpowiedzi ani kierunki hermeneutyczne, ani też pedagogika wartości. W pierwszym ujęciu próbuje się bowiem określić istotę wychowania na podstawie opisu i analizy historycznych celów wychowania, zamykając w ten sposób możliwość określenia sensu wychowania na podstawie wąskich ram faktycznie danych celów. Natomiast apodyktyczna pedagogika normatywna z góry wyznacza istotę wychowania na podstawie teoretycznych określeń wartości i przez to nie może dostrzec wynikającej z podwójnej różnicy pedagogicznej odmienności między teoretycznie prawomocnymi określeniami wartości a rzeczywistym, praktycznym sensem działania wychowawczego³⁹.

Pisząc o teorii kształcenia Benner podkreśla, że do znalezienia sensu edukacji może przyczynić się tylko taka teoria, która uznaje własną ograniczoność, tzn. niezdolność do bez-

³⁷ Por. D. Benner, W. Schmied-Kowarzik, *Prolegomena...*, t. 1, dz. cyt., s. 127.

³⁸ D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 122.

³⁹ Por. tamże, s. 130.

pośredniego wpływu na wychowanie. Jej zadaniem jest określenie istoty kształcenia od strony realnych możliwości wychowanka, a przez to wskazanie na praktyczne zadania wychowawcy. Teoria kształcenia, rozróżniając między teoretycznymi możliwościami a praktycznymi zadaniami wychowania, nie podaje wprawdzie gotowych pragmatycznych wzorów postępowania, ale stanowi warunek odpowiedzialnego działania wychowawcy.

Między teorią wychowania a teorią kształcenia istnieje ścisła zależność. Teoria wychowania potrzebuje teorii kształcenia, aby określić sposób, w jaki praktycznie powinno dokonywać się wychowanie. Dla teorii kształcenia zaś nieodzowna jest teoria wychowania po to, ażeby teoretycznie ująć istotę wychowania i wskazać zadania procesu nauczania i uczenia się. Naszkicowana zależność ujawnia potrzebę integralnego traktowania problemu pedagogiki. To właśnie dokonuje się według Bennera w filozofii wychowania, która bada wzajemny związek między wskazanymi wcześniej dwiema teoriami pedagogicznymi.

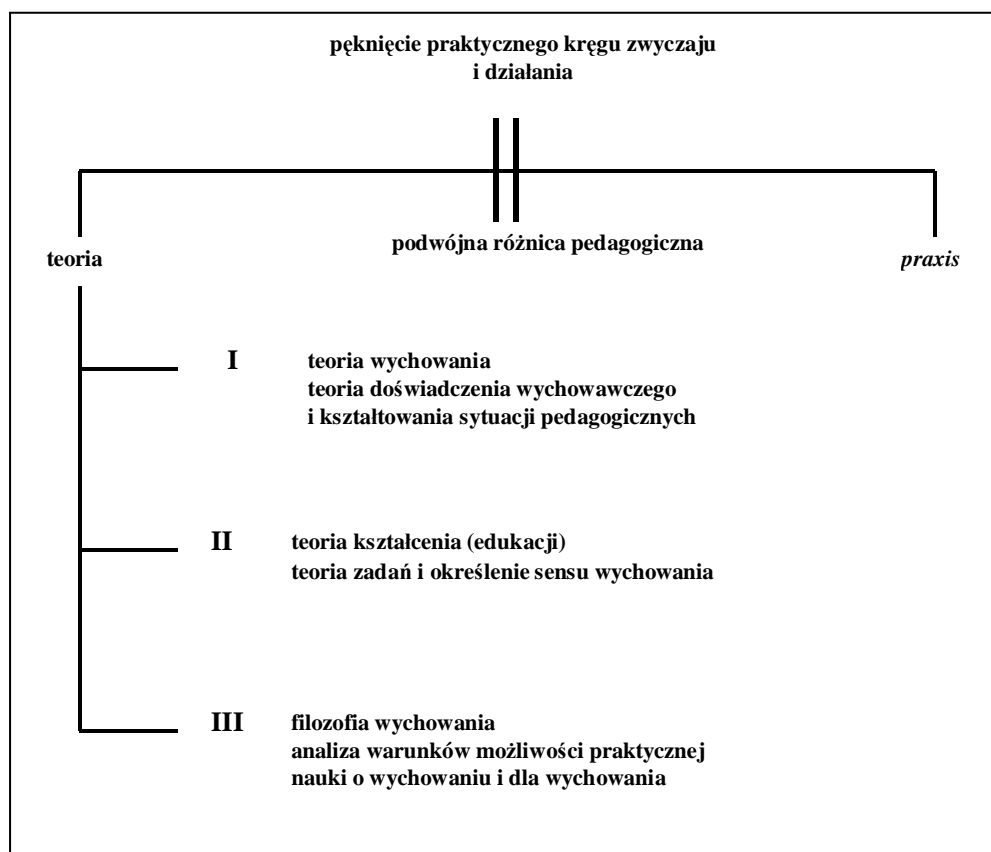
Filozofia wychowania nie pyta ani o to, jak wychowywać, ani też o to, czego nauczać, lecz uzasadnia teoretycznie możliwość zapośredniczenia (*Vermittlung*) między tymi pytaniami. Stąd można ją określić mianem „samorefleksji pedagogiki”⁴⁰. Jako wiedza filozoficzna odwołuje się do wskazanego wcześniej założenia o jedności pedagogiki w wielości jej form praktycznych i teoretycznych. Wprawdzie jedności tej nie da się udowodnić, niemniej jednak konstrukcja pytań pedagogicznych musi ją założyć⁴¹.

Wypracowaną przez siebie strukturę pytań pedagogiki przedstawił Benner za pomocą następującego schematu, który pierwotnie dotyczył tylko pedagogiki tradycyjnej, jednak w późniejszych publikacjach stosowany był przez autora jako matryca wewnętrznej struktury pedagogiki w ogóle:

⁴⁰ Por. tamże, s. 132.

⁴¹ Por. tamże, s. 136.

rys. 2: Struktura pytań pedagogiki ogólnej



Źródło: D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 18.

4. Model praktycznego eksperymentu pedagogicznego

Analizując współczesny rozwój pedagogiki, Benner wyróżnia w niej dwa główne kierunki. Pierwszy z nich tworzy tzw. pedagogika tradycyjna, do której dorobku należy m.in. wypracowanie przedstawionej wcześniej struktury pytań pedagogicznych. Do drugiego kierunku zalicza dynamicznie rozwijającą się od początku lat 60-tych naukę o wychowaniu, która swój sukces zawdzięcza zdaniem autora przede wszystkim zastosowaniu w badaniach pedagogicznych metodologii badań analityczno-empirycznych, a po okresie tzw. sporu wokół pozytywizmu – analizy historyczno-społecznej. Z tego kierunku da się wyodrębnić kilka samodzielnych typów refleksji pedagogicznej. Benner wyodrębnia następujące trzy: (1) empiryczna nauka o wychowaniu (np. W. Brezinka), (2) poszukiwanie przejścia między empirią a hermeneutyką (np. H. Thiersch) oraz (3) pedagogika emancypacyjna (np. W. Klafki)⁴². Niemiecki systema-

⁴² Por. D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 317-320. Choć analiza każdego z tych kierunków była przedmiotem szczegółowych badań Bennera w początkach lat siedemdziesiątych, jej wyniki zachowały do dziś swoją aktualność. W pedagogice zachodnioniemieckiej pod koniec lat osiemdziesiątych została zainicjowana dyskusja nad bilansem jej rozwoju. W toku tej dyskusji wyodrębniono trzy współcześnie dominujące paradygmaty uprawiania pedagogiki: (1) paradygmat empiryczno-analityczny (pedagogika jako empiryczna nauka o wychowaniu), (2) paradygmat hermeneutyczny (pedagogika hermeneutyczna) oraz (3) paradygmat 'krytyczny' (pedagogi-

tyk, świadom braków tzw. pedagogiki tradycyjnej, podejmuje próbę otwarcia jej na nowoczesną empiryczną i hermeneutyczną naukę o wychowaniu. W wyniku tego powstał model eksperymentu pedagogicznego, który łączy oddalające się od siebie *praxis*, teorię i empirię⁴³.

Benner, odrzucając dualizm między pedagogiką tradycyjną a nauką o wychowaniu, podkreśla, że płaszczyzną ich rzeczywistego zjednoczenia jest fakt, iż „[...] teoria zawsze musi szukać swojego uzasadnienia w *praxis*”⁴⁴. Stąd również należy przyjąć związek i wzajemną zależność między prowadzonymi w nauce o wychowaniu badaniami empirycznymi i teoriami, które wyrastają na gruncie tradycyjnej pedagogiki humanistycznej. Autor przestrzega przy tym przed dwoma niebezpieczeństwami: (1) pedagogika nie może traktować *praxis* wychowania jako „[...] procesu, który można w pełni odzwierciedlić teoretycznie” i (2) nauka o wychowaniu winna się strzec przed próbami „[...] bezpośredniego, praktycznego ingerowania w *praxis*”⁴⁵.

Mając na uwadze te dwa ograniczenia, pedagog z Berlina konstruuje model eksperymentu pedagogicznego. Centralne miejsce zajmuje w nim wychowawca, do którego „odpowiedzialności wychowawczej” i „wychowawczego sumienia” skierowana jest teoria. Wychowawca jest z jednej strony adresatem teorii, której zadaniem jest wskazanie mu właściwego sposobu postępowania, a z drugiej jest realizatorem, który praktycznie urzeczywistnia teorię⁴⁶. Andreas von Prondczynsky uważa, że sens tego modelu ukazuje się dopiero wówczas, gdy zdamy sobie sprawę, że „[...] nie naukowiec-teoretyk jest tutaj tym, który bada, lecz wychowawca-praktyk przekształcił się w badacza”⁴⁷. Autorowi nie chodzi bowiem o zdobycie wiedzy, która będzie pozwalała na teoretyczne przewidywanie sytuacji wychowawczych czy też ich abstrakcyjne konstruowanie, lecz o wiedzę praktyczną, skierowaną na „[...] planowanie i przekształcanie realnie istniejącej już rzeczywistości wychowawczej”⁴⁸.

W modelu praktycznego eksperymentu pedagogicznego cała uwaga Bennera jest zwrócona na wyjaśnienie związku pomiędzy *praxis*, teorią i empirią. Autor dokonuje tego w czte-

ka emancypacyjna). Por. D. Hoffmann (red.), *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen*, [w:] *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft*, t. IX, (red.) Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Weinheim 1996. Zob. także: D. Hoffmann, H. Heid (red.), *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung*, [w:] *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft*, t. VIII, (red.) Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Weinheim 1991. Coraz wyraźniej dostrzega się fakt stopniowego zaniku myślenia paradygmatycznego w pedagogice zachodnioniemieckiej. Źródłem tego procesu jest kryzys tożsamości wiedzy pedagogicznej opierającej się wyłącznie na jednej koncepcji teorii nauki. Por. D. Garz, *Paradigmenschwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung*, „Pädagogische Rundschau” 1989, nr 43, s. 17-35; D. Neumann, *Tradition in anderer Perspektive. Zu den rückwärtigen Suchbewegungen der Pädagogik*, „Neue Sammlung” 1992, nr 32, s. 179-194.

⁴³ Por. D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 321-340.

⁴⁴ D. Benner, *Theorie und Praxis...*, dz. cyt., s. 118.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Por. D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 331.

⁴⁷ A. von Prondczynsky, *Pädagogik und Poiesis...*, dz. cyt., s. 53.

rech etapach. W pierwszym podejmuje on problem relacji teorii i *praxis*. Ponieważ w pedagogice przedmiotem teorii jest działanie wychowawcze, teoria i *praxis* nie znajdują się względem siebie w związku teoretycznym, lecz praktycznym, co wiąże się z koniecznością afirmacji różnicy pedagogicznej i prymatu *praxis*.

W drugim etapie autor zamierza określić granice między teorią a empirią. Szczególną uwagę poświęca przy tym niebezpieczeństwu ingerencji empirycznego postępowania badawczego w samą rzeczywistość wychowania. „Ponieważ działanie pedagogiczne jako przedmiot badań empirycznych nigdy nie jest bezpośrednim następstwem teorii, lecz z powodu różnicy pedagogicznej między teorią a *praxis* zawsze potrzebuje praktycznego zapośredniczenia wychowawcy, empiria – będąca przedmiotem badań pedagogicznych – nigdy nie może osiągnąć weryfikacji swojej teorii”⁴⁹. Na tej podstawie Benner wskazuje, że zadaniem empirii jest raczej umożliwienie samodoświadczenia teorii⁵⁰.

Dzięki analizie teoretycznej projekt empiryczny może niejako poznać swoje skutki i na tej podstawie zostać skorygowany. Tym samym teoria „[...] jest zmuszona do ustawicznego uzgadniania rezultatów empirii ze zmieniającymi się możliwościami i zadaniami wychowania, które winno być ciągle od nowa problematyzowane i poddawane refleksji”⁵¹. Tak więc konieczność i jedyna szansa praktycznego urzeczywistnienia teorii leży w odpowiedzialnym działaniu wychowawcy. To stanowi nieprzekraczalną granicę zarówno dla teorii, jak i dla empirii. Jednocześnie powoduje, że pedagogika jest zdaniem Bennera niedokończonym projektem. Wyraża to w następujących słowach: „[...] w tym prymacie *praxis* [...] ukryta jest nie dająca się nigdy doprowadzić do końca, a-teleologiczna skończoność nowoczesnej pedagogiki”⁵².

W trzecim etapie praktycznego eksperymentu pedagogicznego Benner koncentruje uwagę na związku zachodzącym między *praxis* a empirią. Jego zdaniem można mówić o nim jedynie wtedy, gdy uznana zostanie konieczność istnienia zapośredniczenia przez osobę wychowawcy. Dlatego autor podkreśla: „[...] badania empiryczne nie mogą ani weryfikować, ani też fałsyfikować *praxis* wychowania – co wynika z podwójnej różnicy pedagogicznej”⁵³. Wychowawca jest tu tym, który musi pośredniczyć w urzeczywistnieniu skonstruowanego na bazie danych empirycznych teoretycznego modelu działania pedagogicznego.

W czwartym etapie niemiecki pedagog wiąże ze sobą wszystkie przeanalizowane typy relacji tworząc praktyczną strategię badawczą w pedagogice. Najpierw jednak wyraźnie zakreśliła granice swoich zainteresowań. Nie jest jego zamiarem projektowanie eksperymentu, który

⁴⁸ D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 322.

⁴⁹ Tamże, s. 323.

⁵⁰ Por. tamże.

⁵¹ Tamże, s. 333.

⁵² D. Benner, *Pädagogisches Wissen und pädagogisches Ethos. Überlegungen zur unvollendbaren Pädagogik der Moderne*, [w:] tenże, *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*, dz. cyt., s. 262.

⁵³ D. Benner, *Hauptströmungen...*, dz. cyt., s. 334.

pretendowałby do ujęcia całej rzeczywistości, tzw. eksperymentu totalnego (*Totalexperiment*). Jego zamiarem jest raczej propozycja eksperymentu częściowego (*Teilexperiment*), który „[...] jako pojedynczy akt działania dokonuje się w ramach wyznaczonych przez horyzont motywacyjny działającego”⁵⁴. Specyfika eksperymentu pedagogicznego jako eksperymentu częściowego wynika zdaniem autora stąd, że „[...] działanie pedagogiczne dzięki swej intencjonalności jest nakierowane na nadanie dorastającemu jego określenia (*Bestimmung*)”, a jednocześnie „[...] każdy akt działania wychowawczego musi uznać fakt, że sam tylko wychowanek może dokonać własnego samookreślenia”⁵⁵.

Podsumowując swój model praktycznego eksperymentu pedagogicznego Benner stwierdza, że służy on przede wszystkim „[...] wzajemnemu porozumieniu dotyczącemu problemów i sensu wychowania”⁵⁶. Płaszczyznę porozumienia winna stanowić w nim ludzka *praxis*, której jedną z form jest wychowanie i reflektująca je pedagogika. Wychowanie zajmie właściwe sobie miejsce w całokształcie ludzkiego życia i stosunków społecznych dopiero wówczas, gdy interakcje między dorosłymi a dorastającymi, jakie dokonują się w rzeczywistości wychowania, zostaną w nowy sposób odczytane w świetle *praxis* jako egzystencjalnego sposobu stawania się człowiekiem.

Podsumowanie

Oderwanie pedagogiki od rzeczywistości wychowawczej doprowadziło zdaniem Dietricha Bennera do kryzysu współczesnego myślenia i działania wychowawczego. Jedyną szansą przezwyciężenia go jest ponowne odkrycie *praxis* zarówno jako konstytutywnego elementu rzeczywistości wychowawczej, jak i podstawy teorii pedagogicznej. W ujęciu Bennera *praxis* jest jednocześnie zasadą stawania się człowiekiem.

W relacji między teorią a *praxis* niemiecki pedagog i prakseolog dostrzega podwójną różnicę (*pädagogische Differenz*). Po pierwsze, teoria nigdy nie jest zwierciadlanym odbiciem *praxis*. Po drugie – *praxis* nigdy nie jest linearnym zastosowaniem teorii. Pedagogika ogólna jako nauka i praktyka badawcza musi respektować tę różnicę.

Względna autonomia teorii i *praxis* jest dla Bennera podstawą do wyróżnienia w historii myśli pedagogicznej trzech pytań, które z jednej strony wyznaczają główne etapy dziejów wychowania, a z drugiej tworzą wewnętrzną strukturę pedagogiki ogólnej. Na tym tle pedagogika ta jawi się jako wiedza „z *praxis* i dla *praxis*”. Postulatem, jaki wynika stąd dla uprawiających tę dziedzinę wiedzy, jest powrót do rzeczywistości wychowawczej. Musi ona stanowić kryterium oceny wartości każdego teoretycznego projektu wychowania. W oparciu o ten postulat

⁵⁴ Rozróżnienie to zaczerpnął Benner od austriackiego filozofa, Ericha Heintela. Por. tamże, s. 335.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże, s. 336.

Benner konstruuje model praktycznego eksperymentu pedagogicznego, w którym znajdują zastosowanie jego koncepcje teoretyczne.

Co jest we współczesnej andragogice i gerontologii ważne, a co najważniejsze?

Tytuł jest dość prowokacyjny i trudny, można go przedstawić jako wykaz treści w układzie od ważnych do najważniejszych. I to jest najbardziej adekwatne jego odczytanie. Tak postąpię.

1. Czym jest edukacja?

W 1984 roku opublikowałam w „Oświacie Dorosłych” artykuł pt.: „Wiodące treści w andragogice”. Dowodziła w nim, że andragogika w Polsce wyrasta z pedagogiki społecznej. Ten rodowód zakłada postrzeganie edukacji jako proces całościowy, polegający na pomocy w rozwoju przez tworzenie środowiska społecznego bogatego i stymulującego rozwój jednostki. Służyć temu mają instytucje i kręgi społeczne, przyjazne otoczenie. Rozwój jednostki dokonuje się w trakcie całego życia i przez życie. J. Delors pisze, że w edukacji jest ukryty skarb. Andragogika i gerontologia winny uczyć odkrywania owego skarbu. Ukazywanie życia jako drogi a jednostki jako homo viator, creator, peregrinus, dążący, tworzący, poszukujący, mogący uczyć się i oduczać, otwarty na świat, siebie i innych. Człowiek ma zdobywać kompetencje i rozwijać te, które już posiada. Ma korzystać z potencjału własnych sił, zdolności i umiejętności. Nie wolno mu zakopywać posiadanego skarbu: możliwości życiowych, sił fizycznych i uzdolnień. Powinien dążyć w życiu do przeżywania i refleksyjności, do zadumy nad światem i sobą. Rozbudzona świadomość czyni jednostkę autentyczną, uczłowiecza ją. Andragogika proces uczenia ma ukazywać na tle przechodzenia od nauczania innych do uczenia, od uczenia do uczenia się, od uczenia dorosłego do osoby uczącej się, tworzącej swój projekt edukacyjny, analizującej życie, uczącej się z życia, z doświadczeń własnych i innych, czerpiącej mądrość z relacji z rówieśnikami, starszą i młodszą generacją.

2. Dorosłość

Drugi wymiar treści to dorosłość jako faza wieku, wiek chronologiczny, określony czasem historycznym, to rytuał osiągnięcia dorosłości np. matura, barmicwa (żydowski rytuał wejścia w świat dorosłych mężczyzn), emerytura (wejście w społeczność emerytów bez pracy). Tożsamość jednostki przechodzenia do dorosłości, świadomość ześlizgiwania się w starość i starość. Bariery przechodzenia w poszczególne fazy w dzieciństwie bycie adult, młodość bycie

bez obowiązków, w dorosłości druga młodość, starość stała aktywna dorosłość i młodzienczość.

Ludzie trzeciego i czwartego wieku to stale osoby dorosłe, choć starsze, dlatego andragogika łączy się z gerontologią i odwrotnie. Ważnym elementem andragogiki jest zegar społeczny. A więc rytuał, kryzys przejścia do kolejnej fazy, kryzys tożsamości, kim się jest, kim się chce być, homo viator, homo faber, podróżnik, pielgrzym, turysta, włóczęga, tułacz czy homo ludens. Nauczany czy uczący się.

3.Dylematy pamięci

Trzeci zakres dotyczy czasu i pamięci, postawy wobec przeszłości, własnej biografii i czasu historycznego, wobec doświadczeń, pamięci serca, pamięci biograficznej. D. Demetrio pisze o retropatii, G. Pineau pisze o czasie nocy jako najważniejszym w procesie autokreacji. Bo jest się tylko samym z sobą w ciemności, czasem w lęku wobec myśli o życiu i przemijaniu, z pytaniami, na które trzeba odpowiedzieć sobie, co jutro, co wczoraj, co za tydzień itp.

4.Role społeczne a edukacja permanentna

W poszukiwaniu tożsamości dorosłych nie można pominąć ról społecznych jakie pełnią. Bycie mężem, żoną, rodzicem, dziadkiem, a nawet pradziadkiem, to role, które podejmuje się w zmieniającym się świecie i dlatego nie wystarczy doświadczenie z przeszłości.

Role owe tworzą sytuacje dogodne do uczenia się, a nawet konieczne, aby uczyć się kontaktów z młodszą generacją, aby ją rozumieć i nadążyć za nią. Także role związane z pracą zawodową obligują dorosłego do uczenia się i stałej gotowości zmiany swoich kwalifikacji. Nie ma bowiem obecnie zawodu, który gwarantuje ciągłość zatrudnienia. Otwartość na zmianę, na elastyczność, na poszukiwanie to podstawa funkcjonowania w społeczeństwie postindustrialnym i temu dziś służy edukacja permanentna. Uczy radzić sobie w pracy zawodowej i tymczasowej robocie, w zatrudnieniu i bezrobociu. Uczenie elastyczności, radzenia sobie z szybkimi zmianami, z nagłymi zmianami. Uczenie otwartości na owe zmiany. Stawania się na nowo w roli zawodowej, elastyczności kariery z opanowaniem nowych kompetencji to zadania współczesnej edukacji permanentnej. Analiza i przegląd sytuacji uczących się dorosłych z wyboru, z własnej potrzeby, z przymusu, z przyzwyczajenia, z obowiązku, czerpania zadowolenia z uczestnictwa w zajęciach, uzależnionych od edukacji, gromadzących kursy.

P. Dominicé pisze o zjawisku patchwork, ale też o konceptyzacji, dlaczego uczyć się, co mi to daje.

Treści związane z edukacją permanentną obejmują także metody uczenia: kogo uczyć, dlaczego uczyć nie można przedstawić bez jak uczyć. Zasada współuczestnictwa w

programach i realizacji poszczególnych etapów edukacji to cecha istotna dla andragogiki i gerontologii, a więc dialog, aktywne metody, nowoczesne technologie, dydaktyka biograficzna, badania uczestniczące, dyskusja.

5. Cieleśność

Kolejny wymiar to cieleśność. Dbłość o zdrowie, o sprawność fizyczną, o wygląd, właściwa dietetyka, ruch, uprawianie sportu choć w formie spacerów, szybkiego chodu, higiena ciała, dbanie o zdrowe środowisko. Czyste powietrze, dobry sen to zadania ważne w dorosłości i wręcz wiodące, podstawowe w trzecim i czwartym wieku. Coraz częściej formułuje się zasadę odpowiedzialności za własne zdrowie. Odpowiedzialność ta, to przede wszystkim unikanie nałogów, zdrowy styl życia, bronienie się przed lekomania. Cieleśność otacza nas przez reklamę w telewizji i prasie, ocenę w sytuacji poszukiwania pracy, przejścia na emeryturę, w rozmowach z bliskimi i przyjaciółmi. Nie można wyeliminować tego problemu z andragogiki i gerontologii.

6. Instytucje

Wreszcie ostatni zakres treści to instytucje oświaty dorosłych w ujęciu historycznym i współczesnym, z analizą tendencji ich tworzenia, modeli i typów, twórców i założeń teoretycznych, działań.

Przegląd instytucji powinien służyć rozbudzeniu wyobraźni twórczej, kreatywności, dążenia do organizowania, tworzenia nowych instytucji, rozwiązań oczekiwanych przez współczesność. Historia jest nauczycielką życia. Wydaje się, że maksyma ta odnosi się także do instytucji edukacyjnych.

Proponowane zakresy treści na pewno nie są wyczerpujące, można je rozszerzyć, ale wydają się wiodące, tworzą bazę wokół której można budować inne zakresy.

Jeśli mowa była o tym, co ważne, a co najważniejsze, to ważne są w moim przekonaniu owe zakresy, a najważniejsza jest ich analiza - możliwie szeroka i wieloaspektowa - pokazująca głębię i „zagmatwanie” każdego zakresu, złożoność zagadnienia, elastyczność i zmienność. Edukacja to pomoc w rozwoju, a rozwój jednostki dokonuje się na jej drodze życia w różnym tempie i zakresie, w jej środowisku społecznym, a także w otoczce jej środowiska niewidzialnego. Trzeba pamiętać, że za nikogo nie można rozwijać się ani rosnać, jest to proces całkowicie samodzielny. Można go jedynie wspierać przez tworzenie instytucji i sytuacji sprzyjających owemu rozwojowi.

Dobór pedagogiczny – dawne i współczesne rozumienie zagadnienia

W artykule zamierzam przyrzeć się zjawisku doboru pedagogicznego. Zacznę od przedstawienia genezy, zdefiniowania problemu oraz ukazania pozytywnych założeń doboru. Następnie skupię się na teraźniejszej analizie tego zjawiska oraz pokażę jego współcześnie akcentowane, negatywne konsekwencje.

Przyjrzenie się pierwotnym założeniom doboru pedagogicznego stanowi punkt wyjścia niniejszego artykułu, ponieważ odbiegają one od współczesnego obrazu tego zjawiska. Zagadnienia doboru mają długą i bogatą historię i do tych źródłowych założeń zamierzam się odnieść w niniejszym artykule. Jeśli się je pominie, problematyka ta nabiera wyłącznie negatywnego, współczesnego wymiaru. Obecnie nie mówi się o doborze, ale o selekcji i segregacji dzieci oraz akcentuje się głównie nierówne traktowanie uczniów czy nawet dyskryminację. Zadanie, jakie sobie postawiłam pisząc ten artykuł, to próba spojrzenia na problem doboru z dystansem, bez emocji i jednostronności.

Pokazując obecne i źródłowe spojrzenie na dobór pedagogiczny chciałabym doprowadzić do odnowienia pytań pedagogicznych; pytań, których nie słychać, gdy powtarzamy negatywną opinię o tej problematyce. Wątpliwości pojawiają się dopiero wtedy, gdy konfrontujemy współczesny problem ze źródłowym.

1. Geneza szkoły

Zanim przejdę do omówienia zjawiska doboru pedagogicznego należałoby sobie przypomnieć i uświadomić, kiedy i dlaczego w ogóle pojawiła się potrzeba doboru. Odpowiedź wydaje się być bardzo prosta: w momencie pojawienia się szkoły powszechnej. Wcześniej nauka odbywała się indywidualnie, prywatnie. W zależności od stanu majątkowego uczyli bądź rodzice, bądź nauczyciele.

W XVI w. Tom More napisał *Utopię*, w której ukazał wyimaginowany obraz szczęśliwego społeczeństwa. Na wyspie Utopia powszechnym obowiązkiem szkolnym objęte były wszystkie dzieci w zakresie szkoły elementarnej. Wyspa Utopia nie istniała, ale jego poglądy odczytać można – wg Kurdybachy - w dość prosty sposób. Był on „pierwszym przedstawicielem kultury humanistycznej, który wysunął postulat obowiązkowego,

powszechnego i jednolitego dla wszystkich dzieci wychowania oraz wykształcenia w języku ojczystym”¹.

O wprowadzeniu w życie tego planu mówił Jan Amos Komeński, który był jednym z bardziej znanych pedagogów tworzących w okresie początków kapitalizmu. Wyznawał on zasadę, że szkoła elementarna jest obowiązkowa dla wszystkich dzieci, biednych i bogatych, dla chłopców i dziewcząt. Treść nauczania sugeruje już sam tytuł najbardziej znanego dzieła Komeńskiego wydanego w 1657r. – „Wielka Dydaktyka, obejmująca sztukę uczenia wszystkich wszystkiego (...)”².

Prawdziwe rozpowszechnienie szkoły – takiej, jaką znamy dzisiaj - nastąpiło w okresie silnego rozwoju przemysłu. Rewolucja przemysłowa, która na przełomie XVIII i XIX w. rozpoczęła się w Anglii, wymagała przeszkolenia dużej liczby ludzi w bardzo krótkim czasie. W odpowiedzi na tę potrzebę przyszedł pomysł A.Bella i J.Lancastra, polegający na uczeniu przez nauczycieli grupy najzdolniejszych uczniów (tzw. monitorów), którzy następnie przekazywali zdobytą wiedzę grupom swoich rówieśników. Metodę tę nazywano systemem monitorialnym lub metodą wzajemnego nauczania i stosowano w wielu krajach w okresie upowszechniania oświaty elementarnej (Nowa encyklopedia powszechna, 1995, hasło *Bella-Lancastra system nauczania*). W związku z tym można powiedzieć, że szkoła powstała nie z chęci upowszechnienia oświaty i podniesienia poziomu wykształcenia ogółu ludzi, ale z powodów czysto ekonomicznych, oraz że od początku swego istnienia posiada wrodzoną wadę. Wada ta wiąże się z kanonem organizacji szkolnictwa, którym jest system klasowo-lekcyjny i była od początku zauważona przez pedagogów, którzy próbowali jej zaradzić. System klasowo-lekcyjny spełnia oczekiwania ekonomiczno-społeczne. Jednak przez swoją powszechność, masowość, chęć nauczania wszystkich wszystkiego szkoła nie może w pełni zrealizować postulatu indywidualnego podejścia do dziecka w klasie, w której uczy się kilkunastu lub kilkudziesięciu młodych ludzi. Trzeba ich podzielić, dobrać, posegregować w taki sposób, aby możliwie najlepiej i najskuteczniej indywidualizować nauczanie dziecka w zależności od jego potrzeb, możliwości i zainteresowań.

Nie jest to jednak temat mojego referatu, chciałam jedynie zasygnalizować genezę problemu.

Problematyka doboru pedagogicznego wiąże się z próbami, poszukiwaniami sposobu na realizację indywidualnego podejścia do dziecka w systemie szkolnictwa powszechnego. Ten nurt najsilniej rozwinął się w okresie Nowego Wychowania, czyli od przełomu XIX/XX w. Pojawiły się wtedy różnorodne pomysły. Jedne z bardziej znanych to system mannheimski

¹ Ł. Kurdybacha (red.), Historia wychowania, Warszawa 1967, PIW, t. I s. 305.

² S. Kot, Historia wychowania, Warszawa 1996, tom I, s. 303.

oraz plan daltoński. Poniżej przedstawię tło oraz ideę systemu mannheimskiego jako próby zindywidualizowania pracy z uczniem przy zachowaniu systemu klasowo-lekcyjnego.

2. Dobór pedagogiczny

W pierwszym dwudziestoleciu XX wieku zagadnienia dotyczące organizacji ustroju szkolnego wysuwały się w polskiej oświacie na pierwszy plan. Upraszczając problem, toczyła się dyskusja między zwolennikami jednolitego ustroju szkolnego a sympatykami selekcji szkolnej. Wprowadzenie jednolitości miało na celu zapewnienie wszystkim minimum wykształcenia - czyli jednakowego dostępu do kształcenia powszechnego, a dla młodzieży obdarzonej odpowiednimi uzdolnieniami - możliwości kontynuacji edukacji na poziomie średnim i wyższym.

Zwolennicy selekcji postulowali zapewnienie dzieciom maksimum wykształcenia, czyli dobór dzieci do klas według uzdolnień i zapewnienie odpowiedniego dla nich rozwoju. W tym systemie na pierwszy plan wysuwa się uczeń, jego konkretne potrzeby i zdolności. Dlatego ta koncepcja opiera się również na idei szkolnictwa jednolitego, ale jednolitego dla każdego ucznia, indywidualnie. Na takim rozumieniu idei szkolnictwa jednolitego oprę swe dalsze rozważania.

Szkoła jednolita osadzona jest w systemie demokratycznym. Naczelne zasady szkoły to równość wszystkich obywateli, solidarność, współpraca. Ideologia demokratyzmu zastąpiła na przełomie XIX i XX wieku ideologię liberalizmu³ (Hessen 1997 b).

„W demokracji wolność jest rozumiana jako twórcza siła w człowieku, będącą potencją, która może rosnąć albo zanikać, przeto jest raczej dynamicznym procesem niż substancją. Tak samo i równość ujmuję on nie jako formalne uprawnienia wobec jednakowego prawa, nie uwzględniającego ani realnych różnic między abstrakcyjnie pojętymi osobami, ani konkretnej sytuacji ich życia, lecz jako >>równość startu<<, czyli >>równość szans<< (...), nadając przez to i zasadzie równości konkretne oraz dynamiczne znaczenie”.

W ujęciu demokratycznym społeczeństwo ma prawo do należytego wykształcenia, do pracy zapewniającej godne życie, do ubezpieczeń społecznych. W demokracji społeczeństwo cechuje solidarność, uczciwość, współdziałanie, a idea wolności nabiera pozytywnego wydźwięku (wolność „do”).

Demokratyczne ujęcie zasad wolności i równości przekłada się również na rozumienie szkoły jednolitej. Naczelną zasadą tej szkoły jest prawo do wykształcenia według zdolności, potrzeb życiowych oraz wytrwałości w pracy każdego człowieka⁴. Obowiązek szkolny nie oznacza zapewnienia każdemu dziecku minimum wykształcenia, ale prawo do odpowiedniego

³ S. Hessen, Struktura i treść szkoły współczesnej, Warszawa 1997 b, s. 13.

⁴ S. Hessen, O sprzecznościach i jedności wychowania, Warszawa 1997 a.

dla niego wykształcenia. Jest to kolejny składnik pozytywnej wolności, w której dąży się do zapewnienia każdemu człowiekowi maksimum wykształcenia.

Ogólność wykształcenia w ujęciu demokratycznym ma charakter jakościowy, co oznacza, że podmiotem kształcenia jest osobowość ucznia, uczeń jako całość i niepowtarzalny człowiek, a nie rzemieślnik, urzędnik czy kupiec. Nie chodzi tu więc jedynie o upowszechnienie wykształcenia dla wszystkich, bez względu na pochodzenie. Ważne jest podejście do wykształcenia. W ideologii demokratycznej wykształcenie ogólne to nie tylko wykształcenie abstrakcyjne, ale również oparte na pracy, konkretne, to znaczy „pod kątem widzenia określonej dziedziny kultury albo określonej czynności ludzkiej”⁵ Tak rozumianą ideę ogólnego wykształcenia dostrzec można u Deweya i Kerschensteinera, którzy w „szkole pracy” widzą nie tylko bierne przyswojenie rzemiosła, ale pogłębienie doświadczeń ucznia, rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów⁶. Dlatego każde wykształcenie rozumiane w taki sposób, niezależnie czy jest to wykształcenie wyższe czy zawodowe, będzie zawsze urzeczywistnianiem się osobowości ucznia, będzie samokształceniem.

2.1 Idea doboru pedagogicznego

W szkole jednolitej w ujęciu demokratycznym ważny jest konkretny uczeń i jego potrzeby. Szkoła jednolita „realizuje w sobie zasadę konkretnej całości, tj. organicznej jedności w wielorakości, wewnątrz której każda część zajmuje swe indywidualne, niezastąpione miejsce”⁷. Każdy uczeń ma możliwość przejścia przez szkolną edukację w sposób, który najbardziej odpowiada jego własnym potrzebom oraz typowi psychicznemu. Żadnemu uczniowi nie blokuje się wejścia na kolejny szczebel edukacyjnej drabiny. Zadaniem szkoły nie jest „przesiewanie” uczniów, odsuwanie ich od dalszego kształcenia. Szkołę jednolitą charakteryzuje „selekcja różnicująca”, nie eliminująca⁸. Celem tego zróżnicowania w szkole jest zapewnienie uczniowi możliwie najlepszego rozwoju jego potencjału psychicznego.

Idea wykształcenia ogólnego zakłada samodzielną pracę ucznia. Dlatego konieczne jest, aby ta praca była adekwatna do stopnia i typu zdolności ucznia. Lekcja, wg S. Hessena, powinna być przystosowana do konkretnego dziecka, a nie dziecko do przeciętnego ucznia w jego wieku.

Zróżnicowanie psychologiczne wg S. Hessena powinno cechować przede wszystkim drugi stopień szkoły (czyli szkołę średnią). W tym wieku dojrzewająca młodzież ma skłonności do nabywania różnych psychicznych kompleksów, które mogą zahamować pełny rozwój osobowości ucznia. Zadaniem szkoły jest, więc nie tylko stwierdzenie poziomu

⁵ S. Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, 1997 b, Warszawa, s. 42.

⁶ Op. cit., Hessen 1997 a.

⁷ Op. cit., Hessen 1997 b.

⁸ Porównaj: tamże.

inteligencji ucznia i dostosowanie do niego procesu nauczania, ale również umożliwienie przezwyciężenia kompleksów i normalnego rozwoju osobowości ucznia⁹. Do argumentów potwierdzających potrzebę doboru B. Nawroczyński dodaje również czynniki wychowawcze. Podział uczniów na klasy, w których razem uczyły się dzieci o różnym stopniu uzdolnienia, przyczyniał się do wychowywania słabych charakterów u dzieci uzdolnionych oraz do pogłębiania kompleksów i upokorzeń u dzieci mniej zdolnych. Dobór według niego jest czynnikiem zapobiegającym takim sytuacjom.

Zwykle przydział dzieci do szkół powszechnych polega na ich podziale według wieku, a selekcjonowanie uczniów do szkół średnich odbywa się na podstawie egzaminu, który Nawroczyński uważa za „powierzchnową diagnozę wiedzy i umiejętności”¹⁰. Natomiast podstawą doboru pedagogicznego jest nie sprawdzian wiadomości, ale diagnoza predyspozycji i uzdolnień uczniów.

Dobór pedagogiczny można więc zdefiniować jako udoskonalenie organizacji klasy szkolnej w celu zapewnienia jej względnej jednorodności poziomu uzdolnień uczniów. Zadaniem doboru pedagogicznego jest indywidualizacja nauczania przy zachowaniu klas szkolnych.

W doborze pedagogicznym B. Nawroczyński wyróżnia dwa etapy: rozpoznanie, czyli diagnozę i grupowanie.

Diagnoza uzdolnień powinna być oparta na wielu możliwie niezależnych od siebie danych. Takie dane uzyskuje się zarówno ze szkoły oddającej ucznia oraz ze szkoły, która go przyjmuje. Każda szkoła wydaje opinię o uczniu. Opinia wystawiona w szkole, którą uczeń kończy, zawiera ocenę postępów ucznia oraz opis jego uzdolnień. Dalszych danych dostarczyć powinien ustny i pisemny egzamin pedagogiczny oraz test psychologiczny przeprowadzony w szkole przyjmującej ucznia. Oprócz tego wskazana jest również obserwacja ucznia mająca na celu ocenę jego postępów i uzdolnień¹¹.

B. Nawroczyński podkreśla, że taka diagnoza może się również odbyć bez niektórych z wymienionych elementów, np. bez egzaminów pedagogicznych i psychologicznych. Należy jednak wystrzegać się rekrutacji szkolnej opartej o jedną zmienną jaką jest np. egzamin wstępny.

Drugim etapem doboru jest grupowanie. B. Nawroczyński wyróżnia następujące rodzaje grupowania:

- eliminujące pozytywne lub eliminujące negatywne
- egregujące¹².

⁹ B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa*, Lwów 1931, Wyd. Książnica.

¹⁰ Tamże s. 149.

¹¹ Porównaj op. cit. B. Nawroczyński.

¹² Tamże.

Grupowanie eliminujące pozytywne polega na wyborze tych uczniów, których poziom i charakter uzdolnień kwalifikuje do danej grupy. Jest to wybór stosunkowo surowy, odrzuca bowiem uczniów bez wyraźnych uzdolnień bądź z wątpliwymi orzeczeniami. Nawroczyński określa go jednak jako bardziej trafny.

Grupowanie eliminujące negatywne polega na odrzuceniu tych uczniów, którzy określonych kryteriów nie spełniają. Ten sposób grupowania opisany został jako stosunkowo łagodny i zarazem mniej trafny. Odrzucone zostają wyłącznie te osoby, które danego kryterium na pewno nie spełniają, pozostawiając oprócz osób o wyraźnych predyspozycjach również te, które określone zostały jako neutralne, bez wyraźnych uzdolnień.

Natomiast grupowanie segregujące to podział wszystkich uczniów na jednorodne grupy według stopnia lub rodzaju uzdolnień. Autor podkreśla, że przydział ucznia do klasy nie jest ostateczny i po roku lub wcześniej, jeśli zajdzie taka potrzeba, szkoła może przenieść ucznia do klasy o innym programie.

2.2 Przykład - system mannheimski

Jednym z pierwszych systemów zróżnicowania psychologicznego, opartym na grupowaniu segregującym, a zarazem najbardziej znanym, był system mannheimski.

Zasady doboru pedagogicznego wprowadzone zostały w Mannheim w całym szkolnictwie powszechnym. W 1904r. w Norymberdze autor koncepcji, A.Sickinger, wygłosił referat pt. „Organizacja wielkich systemów szkolnictwa powszechnego według naturalnego uzdolnienia dzieci i młodzieży”, dzięki czemu idea doboru pedagogicznego uzyskała rozgłos międzynarodowy¹³.

Powodem, dla którego Sickinger zainteresował się problemem doboru był niski odsetek uczniów, którzy kończyli szkołę powszechną. Analizując różne czynniki mające wpływ na wyniki w nauce Sickinger doszedł do wniosku, że przyczyna niepowodzeń szkolnych tkwi w szablonowej organizacji klas szkolnych.

System mannheimski zorganizowany jest w taki sposób, że dzieci nie są już tylko dzielone na klasy według wieku, ale również według ich stopni uzdolnień. Klasy w szkole powszechnej podzielone zostały na cztery rodzaje:

- klasy główne - przeznaczone dla przeciętnych uczniów,
- klasy popierające rozwój – utworzone dla dzieci słabo uzdolnionych,
- klasy pomocnicze - przeznaczone są dla dzieci upośledzonych umysłowo,
- klasy przygotowujące i językowe – dla uzdolnionych uczniów, z możliwością kontynuacji nauki w szkole średniej¹⁴.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

Klasy główne, popierające rozwój oraz pomocnicze mają charakter zamknięty, co oznacza, że po ich ukończeniu dziecko nie uczy się już dalej w szkole. Natomiast w trakcie realizowania obowiązku szkolnego istnieje możliwość przeniesienia do innej klasy, zarówno na poziom niższy, jak i wyższy.

W klasach o niższych wymaganiach stosowano specjalne udogodnienia. Liczba uczniów była mniejsza, nauczyciele specjalnie przygotowani do nauczania dzieci słabszych, stosowano tu również większą swobodę w realizowaniu programu nauczania oraz stworzono dzieciom warunki szczególnej opieki pozalekcyjnej (takich jak gorące posiłki oraz kolonie wakacyjne).

Uzdolnione dzieci również traktowane były w sposób szczególny, najlepszym uczniom organizowano osobne fakultety uzupełniające.

System mannheimski został pozytywnie oceniony przez władze szkolne miasta Mannheim oraz przez władze innych miast, w których wprowadzono podobną reformę organizacji szkolnej. Doceniano m.in. możliwość poświęcenia uwagi uczniom słabszym, ograniczenie upokorzeń i stworzenie warunków dla zdobycia większej pewności siebie przez dzieci mniej zdolne. Również dzieci uzdolnione były w tym systemie pod specjalnym nadzorem, starano się podążać za ich zainteresowaniami i przygotowywać adekwatne programy nauczania.

Koncepcja Sickingera miała również wady, o których nie należy zapominać. Chyba największą jej porażką było to, że mimo chęci przezwyciężenia segregacji ze względu na status społeczny w praktyce przyczyniła się do jej utrwalenia. Możliwość przeniesienia uczniów do innej klasy była w praktyce dość rzadko wykorzystywana. Było to również niekorzystne zjawisko dla uczniów, których zainteresowania rozwinęły się dość późno. Mogli oni zostać przydzieleni do klasy, która nie miała zbyt bogatej oferty edukacyjnej.

Dobór pedagogiczny zawiera w sobie aspekty pozytywne i negatywne, które dawniej i współcześnie są w różny sposób akcentowane. Przejdę teraz do omówienia współczesnej problematyki doboru pedagogicznego oraz jego konsekwencji.

3. Selekcja i segregacja – wymiar współczesny

Mówiąc o współczesnych aspektach doboru pedagogicznego należy już na początku zmienić język opisujący te zjawiska. Współczesne publikacje pedagogiczne mówią przede wszystkim o selekcji, segregacji, czasem segmentacji uczniów w szkołach.

Na początku XX wieku termin selekcja stosowany był zamiennie z terminem doboru i nie miał zabarwienia negatywnego. Współczesne definicje selekcji i segregacji według

słownika języka polskiego również mają charakter neutralny. *Selekcja*¹⁵ oznacza „dobór przez eliminację, wybór”. *Segregacja* natomiast oznacza „dzielenie czegoś na grupy, kategorie; podporządkowanie, klasyfikację”. Odnosząc te definicje na grunt szkoły przez *selekcję szkolną* można rozumieć dobór uczniów do szkół/oddziałów klasowych według ściśle określonych kryteriów. Przykładem może być liczba punktów uzyskanych na egzaminie. Natomiast przez *segregację szkolną* - podział dzieci na grupy, różnicowanie. Można przypuszczać, że chodzi tu o podział dzieci na oddziały klasowe ze względu na jakieś kryteria np. na profil językowy lub miejsce zamieszkania dziecka.

Tymczasem współczesne definicje pedagogiczne czy socjologiczne (czyli teoretycznie bardziej adekwatne i rzetelne, bo przecież zjawisko ma charakter pedagogiczno-socjologiczny) mają głównie zabarwienie pejoratywne. Takiego znaczenia nabrały we współczesnych opisach doboru, rozpowszechnionych szczególnie przez pedagogikę krytyczną. Z. Kwieciński akcentuje pozamerytoryczny charakter selekcji szkolnych. Według niego selekcja szkolna to proces „spontanizacji różnicowania się sukcesów i losów szkolnych dzieci i młodzieży pod wpływem pozaoświatowych różnic w środowisku rodzinnym i lokalnym oraz w społeczeństwie globalnym”¹⁶. Według R. Dolaty, procedury segregacyjne to „intencjonalne i nieintencjonalne praktyki prowadzące do powstania lub zwiększania różnic między szkołami i oddziałami klasowymi ze względu na cechy społeczne”¹⁷.

Patrząc więc na problem ze współczesnego punktu widzenia można powiedzieć, że selekcja i segregacja szkolna o charakterze merytorycznym (dobór dzieci do klas czy szkół według ściśle określonych kryteriów) wzmocniana jest tą o charakterze pozamerytorycznym, co w konsekwencji oznacza powielanie statusu społeczno-ekonomicznego.

Utrwalaniu takich procedur sprzyja współcześnie gospodarka wolnorynkowa. Dzięki reformom coraz więcej sektorów publicznych znalazło się pod jej bezpośrednim wpływem. Przenoszenie mechanizmów rynkowych na edukację zaowocowało większymi uprawnieniami dyrektorów szkół oraz lokalnych władz nad oświatą, ale również – konsekwentnie - większą odpowiedzialnością za finanse szkół. Dystrybucja środków finansowych uzależniona jest od liczby uczniów (z tym aspektem powiązane jest słynne hasło „pieniądze podążają za uczniem”).

Szkoły muszą dostosowywać się do warunków konkurencji i postępować według jej zasad. W związku z tym szkoła coraz bardziej przypomina miejsce, w którym uczeń traktowany jest jak klient, gdzie wiedzę traktuje się jak towar a sama placówka to miejsce, w

¹⁵ Nowy słownik języka polskiego, 2002, Warszawa: PWN.

¹⁶ Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995, s. 3.

¹⁷ R. Dolata, *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach – ocena z perspektywy nierówności społecznych w edukacji*, w: *Zmiany w systemie oświaty*, Warszawa 2002, ISP, s. 145.

którym dokonuje się transakcji kupna/sprzedaży wiedzy. Wszystkie te zabiegi mają zaś doprowadzić do zadowolenia nabywcy z zakupionego towaru. Stawka jest duża, bo więcej klientów to większe finanse dla szkoły, większy prestiż i wyższe miejsce w rankingach szkół. Kierując się tą logiką warto jest ubiegać się szkole o właściwego ucznia-klienta, jednak takie kalkulowanie może prowadzić do manipulacji i niezachowania „czystych” zasad w rekrutacji i doborze dzieci do klas.

Problematyka nierównego traktowania uczniów w polskich szkołach poruszana jest w ostatnich latach dość często. Przeczytać można na ten temat w publikacjach pedagogów i socjologów.

B. Murawska w książce pt. *Segregacje na progu szkoły podstawowej* analizuje segregację międzyszkolną oraz segregację wewnątrzszkolną. Autorka pisze, że w co piątej publicznej miejskiej szkole podstawowej istnieją procedury segregacyjne. Według R. Dolaty, który badał te zjawiska w szkołach gimnazjalnych¹⁸, wskaźnik ten jest ponad dwukrotnie wyższy i wynosi 46%.

Z badań przeprowadzonych w szkołach podstawowych (badano 20 szkół miejskich i 10 wiejskich, w których liczba uczniów wynosi przynajmniej 240) wynika, że do szkół poza rejonem w miastach uczęszcza 15% uczniów, a w szkołach wiejskich 4%. Odsetek segregacji międzyszkolnej jest znacznie większy, jeśli spojrzymy na badania szkół warszawskich (przebadano 38 placówek). Wynika z nich, że w Warszawie 25% uczniów pierwszej klasy uczęszcza do szkoły poza rejonem¹⁹.

W gimnazjach odsetek uczniów spoza rejonu w szkołach miejskich wynosi 17% ogółu gimnazjalistów, a w szkołach wiejskich 6%²⁰.

Jeśli chodzi o dobór dzieci do szkoły, to stosują je placówki, które cieszą się tzw. dobrą opinią. Analizując dane szkół miejskich widać dodatnią korelację pomiędzy wyższym wykształceniem rodziców a przyjęciem ich dzieci do szkół poza rejonem. Szkoły wiejskie przyjmują wszystkich uczniów, niezależnie od statusu społecznego. Na podstawie tych badań można powiedzieć, że miejskie szkoły „podnoszą” sobie skład społeczny uczniów i tym samym podnoszą poziom szkoły.

Jeśli zaś chodzi o dzielenie dzieci do klas to dyrektorzy szkół przebadanych przez B. Murawską jako podstawowe kryterium podziału na oddziały klasowe podają miejsce zamieszkania dziecka. W praktyce oznacza to, że czasem powstają klasy osób dojeżdżających i „miejscowych”. Drugim kryterium podziału według dyrektorów są prośby i życzenia rodziców.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ B. Murawska, 2004, *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Warszawa: ISP.

²⁰ Op. Cit., Dolata.

Trzecim zajęcia dodatkowe. Istnieją np. klasy językowe, informatyczne, do których należą dzieci, których rodzice płacą za dodatkowe zajęcia.

Średnia wskaźnika segregacji w szkołach miejskich przebadanych przez B. Murawską wyniosła 9,6%, dla szkół wiejskich było to 3,2%. W podstawowych szkołach warszawskich odsetek segregacji wyniósł 8%. W gimnazjach średnia wskaźnika segregacji wyniosła 21%, w wiejskich – 14%²¹.

Przytaczane przez B. Murawską przykłady kryteriów i motywów segregacji w szkołach wyraźniej obrazują mechanizmy segregacyjne niż podawanie surowych wskaźników. Autorka opisuje szkołę, w której klasa A uczy się przed południem a klasa B jest klasą popołudniową. Z danych uzyskanych na podstawie badań wynika, że 37% uczniów w klasie A to uczniowie spoza rejonu. Również średnia statusu społecznego klasy A jest znacznie wyższa niż klasy B.

R. Dolata sporządza portret gimnazjum, które stosuje zbliżone procesy segregacji, choć w dużo większym natężeniu²². Autor zauważa prawidłowość, że najwyższe oceny szkolne uczniów są dodatnio skorelowane z odsetkiem uczniów spoza rejonu o średnim lub wysokim statusie społeczno-ekonomicznym.

Publikacje B. Murawskiej i R. Dolaty to tylko dwie z licznych publikacji podejmujących tematykę selekcji i segregacji. Jednak to właśnie dzięki tym książkom problematyka nierówności uczniów w szkołach trafiła w ostatnich latach do prasy i im „zawdzięcza” swoją popularność i rozpowszechnienie. Przykładowo, w Gazecie Wyborczej czytamy: *"Gazeta" na początku lipca (2004 r. – K.R.) alarmowała: w miastach segreguje dzieci co piąta podstawówka i nawet co drugie gimnazjum. Stwierdzili to naukowcy z Uniwersytetu Warszawskiego²³, którzy przeprowadzili badania Instytutu Spraw Publicznych, wykonywane na zlecenie MENiS²⁴.*

Po lipcowej publikacji gazety ówczesny minister edukacji M. Sawicki zlecił kuratorom oświaty do końca listopada 2004r. zbadanie zjawiska w szkołach podstawowych i gimnazjach.

Przywoływany przez dziennikarzy raport potwierdza, że co najmniej kilka procent szkół segreguje dzieci. Dostrzeżono przede wszystkim trzy rodzaje segregacji:

- ze względu na wyniki w nauce - *„W kilku województwach, m.in. w Wielkopolsce czy na Lubelszczyźnie, uczniowie przyjmowani do rejonowych gimnazjów są nieraz rozdzielani do I klas według wyników sprawdzianu na koniec podstawówki. - To niedopuszczalne - denerwuje się lubelski kurator Waldemar Godlewski. - Sprawdzian jest zbyt wątkim kryterium, by tylko na tej podstawie oceniać predyspozycje dziecka - podkreśla”²⁵.*

²¹ Murawska op. cit.

²² Dolata op.cit.

²³ czyli B. Murawska i R. Dolata – K.R.

²⁴ A. Przybylska, M. Adamowska, J. Bujakiewicz, A. Kisiecka, P. Reszka, Segregacja klasowa w polskich szkołach, w: Gazeta Wyborcza 2 grudnia 2004.

²⁵ Tamże.

- ze względu na stan majątkowy rodziców - „W publicznym IV LO w Bydgoszczy miesiąc nauki kosztuje od 60 do 120 zł, zależnie od profilu klasy. Rodzice płacą za dodatkowe przedmioty. Gdy w marcu sprawę nagłośniła „Gazeta”, kuratorium zabroniło takich praktyk. Od września w I klasach nie ma już dodatkowych płatnych zajęć. Pozostały w starszych. - Rodzice nie chcieli, byśmy w trakcie nauki zmieniali programy autorskie - tłumaczy się dyrektor szkoły Hanna Czarkowska”²⁶.

„Niestety, są też w Wielkopolsce takie podstawówki i gimnazja, gdzie plan lekcji wyraźnie dostosowuje się do rozkładu płatnych zajęć dodatkowych. A to jest jednym z przejawów segregacji”²⁷.

„Segregację według stanu zamożności widać coraz częściej na wycieczkach. W miastach modne są atrakcyjne zagraniczne wyjazdy. Opolskie kuratorium alarmuje, że w szkołach na ich terenie wycieczki dla najzamożniejszych są powszechne. - Jeździ na nie zwykle garstka uczniów pozbieranych z całej szkoły, a nawet kilku szkół - mówi Jan Kubów z opolskiego kuratorium”²⁸.

- ze względu na miejsce zamieszkania. – „W każdym województwie są szkoły, które dzielą dzieci na miejscowych i dojeżdżających. Ci drudzy trafiają do osobnych klas, bo szkołom łatwiej wtedy skoordynować plan lekcji z rozkładem gimbusów dowożących dzieci.

Dojeżdżający nie korzystają z zajęć dodatkowych, także tych bezpłatnych, bo potem nie mieliby czym wrócić do domu. Mają też ograniczony kontakt ze swoimi rówieśnikami z bardziej wykształconych środowisk”^{29, 30}.

Po zapoznaniu się z wynikami raportów kuratorzy wydali zalecenia zakazujące m.in. segregacji dzieci na podstawie miejsca zamieszkania czy sytuacji materialnej.

Czytając powyższe raporty z badań i doniesień prasy można odnieść wrażenie, że naukowcy oraz prasa przyczynili się do zahamowania niebezpiecznych zjawisk, jakimi są selekcja i segregacja uczniów. Niewątpliwie w dużej mierze jest to prawda – nie jest dobrze, jeśli zdolne dziecko tylko ze względu na dojazd do szkoły nie może uczestniczyć w dodatkowych zajęciach, bo nie będzie miało jak wrócić do domu. Jednak autorzy czasem sami wpadają w swoją pułapkę. Jak zauważył B. Śliwerski, R. Dolata pisze, że niesegregacyjny oddział klasowy to taki, w którym połowę stanowią uczniowie ze słabszymi wynikami w nauce, a połowę z lepszymi. Jako ilustrację autor opisuje „niesegregacyjne gimnazjum wiejskie”, w którym dyrektor mówi, że przy podziale na oddziały szkolne „starano się tworzyć

²⁶ Tamże.

²⁷ A Przybylska, Segregacja klasowa w wielkopolskich szkołach, w: Gazeta Wyborcza 1 grudnia 2004.,

²⁸ A. Przybylska, M. Adamowska, J. Bujakiewicz, A. Kisiecka, P. Reszka, op. cit.

²⁹ Tamże.

³⁰ B. Śliwerski, Populizm oświatowy, czyli rzecz o pedagogicznym kiczu, w: Nowe w szkole 2005, Nr 7-8.

klasy tak, by ich poziom ze względu na wyniki w szkole podstawowej był wyrównany”³¹. A czy taka procedura nie oznacza niczego innego jak tylko segregowania dzieci według ściśle określonych zasad? Czy w związku z tym szkoły, w których rejonie dzieci mają dobre wyniki w nauce i wysoki status ekonomiczno-społeczny, powinny ogłaszać nabór uczniów spoza rejonu o przeciwnych cechach?

B. Murawska zarzucając szkołom praktyki segregacyjne pisze, że w jednej ze szkół kryterium podziału na klasy powstało na podstawie wywiadu pani pedagog oraz informacji z przedszkola. Może zbyt mało wiemy o tej szkole, ale czy na podstawie tych informacji możemy wnioskować, że szkoła krzywdzi dzieci a nie im pomaga? Czy nie jest dobrze, gdy placówki oświaty współpracują ze sobą wymieniając się informacjami o swych podopiecznych oraz, gdy przy podziale uczniów na oddziały klasowe – który w szkole jest niezbędny – bierze udział specjalista?

Selekcja i segregacja nie zawsze są krzywdzące dla dzieci, a zaniechanie celowego podziału może im przynieść nawet szkodę. Oprócz aspektów negatywnych należy pamiętać o pozytywnych argumentach selekcji i segregacji szkolnych.

4. Problem

Przestawiłam oba ujęcia problemu – dawny dobór pedagogiczny i współczesne selekcję i segregację szkolną - ponieważ uważam, że oba podejścia prezentują na tyle rozbieżne założenia i argumentacje, że warto zająć się nimi bliżej. Koncepcja systemu mannheimskiego mówi o tym samym problemie, z którym borykamy się współcześnie, ale używa zupełnie innego języka. I nie chodzi tu tylko o inne słowa, choć – jak pisałam wcześniej – język, jego zabarwienie i sposób rozumienia przez badaczy tego zjawiska zmienił się diametralnie. Zupełnie inne są założenia tej koncepcji. W Mannheim pod koniec XIX w. zaobserwowano bardzo wysoki odsetek uczniów, którzy nie ukończyli w terminie szkoły powszechnej i postanowiono temu zaradzić. Selekcja i segregacja w swoim pierwotnym wydaniu miały ratować, łagodzić niedoskonałości szkoły obciążonej wadą wrodzoną, której wyrazem jest system klasowo-lekcyjny. Można więc powiedzieć, że system mannheimski był jedną z prób indywidualnego podejścia do ucznia. Współcześnie selekcja i segregacja widziane są jako pogwałcenie praw jednostki, pozbawienie jej szans równości edukacyjnych. Poza tym należy zdawać sobie sprawę, że zarówno kiedyś jak i teraz segregowanie uczniów miało i ma swoje jawne i ukryte cele. Z tą jednak różnicą, że kiedyś podkreślano te jawne, a współcześnie eksponuje się ukryte.

Segregacja jawna, z jaką mamy do czynienia w systemie mannheimskim, opowiada się otwarcie za celowym różnicowaniem uczniów i dzięki temu troszczy się o nich. W swych

³¹ Dolata, op. cit., s. 180.

założeniach mówi o organizacji specjalnych zajęć dla szczególnie uzdolnionych uczniów, mniej zdolnym zapewnia starannie dobraną opiekę pedagogiczną, umożliwia swobodę w realizowaniu programu nauczania. Współcześnie nie można zapewnić innej opieki dzieciom mniej czy bardziej zdolnym, ponieważ teoretycznie nie ma lub nie powinno być takich klas. Mając do czynienia z negacją segregacji i z jej istnieniem w sferze ukrytej można przeczytać w prasie o sytuacjach, kiedy to za wysiłek włożony w pracę z klasą mniej zdolną, wychowawca dostaje później w nagrodę „lepszą” klasę³².

Zastanawiając się nad współczesnym i źródłowym spojrzeniem na dobór pedagogiczny można zadać sobie podstawowe pytanie - Dlaczego doszło do uproszczonego, szkodliwego spojrzenia na dobór pedagogiczny? Czy jest to wyraz ogólnego zaniepokojenia społecznego, przejaw troski politycznej czy być może - w kontekście wyrównywania szans - w dobrym tonie jest oburzać się na dobór? Pytania te wyznaczają pierwotne pole problemowe omawianego zjawiska i wymagają pogłębionych studiów historycznych oraz badań krytycznych nad dorobkiem pedagogiki poświęconym selekcji i segregacji. Celem tych badań jest zrozumienie i uwolnienie nas od stereotypów, przyzwyczajęń, postaw dyktowanych przez ideologię.

Drugi obszar badawczy zawiera się w pytaniach: W jaki sposób należy się zająć tym problemem w perspektywie pokrytycznej? Jak na nowo podjąć pytanie o indywidualizację kształcenia (jako główne, pierwotne założenie doboru)? Być może istnieją inne sposoby rozwiązania problemu indywidualizacji pracy z dzieckiem. A może system klasowo-lekcyjny w obecnym „wydaniu” jest optymalnym rozwiązaniem – wszyscy objęci są ustandaryzowanym planem edukacyjnym, nad wykonaniem którego czuwa państwo? Pytania te wskazują na potrzebę badań analitycznych i projektujących. Ich celem jest analiza zjawiska oraz poszukiwanie nowych rozwiązań.

Moją intencją było przedstawienie zjawiska doboru pedagogicznego w dawnym oraz współczesnym ujęciu. Podjęłam próbę przyjrzenia się im z dystansem, starałam się przedstawić problem bez emocji charakterystycznych dla mediów szukającym sensacji i gorącego tematu. Dobór pedagogiczny w swych założeniach był próbą poszukiwań indywidualnego podejścia do dziecka. Chcąc zachować powszechny system edukacyjny bez zmiany jej organizacji - czyli najmniej radykalny i najbardziej bezpieczny dla państwa model – jesteśmy na niego „skazani”. Może, więc warto byłoby pamiętać o jego pozytywnych założeniach?

³² A. Przybylska, M. Adamowska, J. Bujakiewicz, A. Kisiecka, P. Reszka, op. cit.

Wpływ stereotypów na relacje społeczne (podział, mechanizmy powstawania i funkcje stereotypów)

„Nosi długie włosy i gra na gitarze, to pewnie też trawkę popała, albo inne świństwa bierze”, „Chłopak Marty chodzi do solarium i depiluje sobie brwi, pewnie jest gejem, ale jeszcze o tym nie wie”, „Drugiej grupie dała łatwiejsze pytania, dlatego prawie wszyscy tam zaliczyli kolokwium.” Często słyszymy i sami formułujemy podobne twierdzenia. Takie twierdzenia to stereotypy. Rzadko zdajemy sobie sprawę z tego, jak bardzo jesteśmy nimi przesiąknięci.

Pierwsze pojęcie stereotypu zostało wprowadzone do psychologii w 1912 roku przez amerykańskiego socjologa Waltera Lippmana. Definiował on stereotypy jako *„podzielane przez ludzi uproszczone opinie na temat grup i zjawisk społecznych.”*¹ Źródłem takich uproszczonych opinii jest często rodzina i najbliższe otoczenie. Psycholog Barbara Weigl, zajmująca się uprzedzeniami i konfliktami międzygrupowymi, pisze, że granicę między sobą a innymi zaczynamy przeprowadzać już w drugim roku naszego życia. *„Porządkując w tym czasie swój świat społeczny (...), tworzymy zarazem w swojej psychice miejsce na obraz innych ludzi, reprezentantów nie-Ja.”*² Natomiast w wieku sześciu lat posługujemy się kategorią „my” do określenia zbiorowości, z którą się utożsamiamy. *„Potrzeba bycia w grupie, odczuwania wspólnoty jest tak silna, że tworzymy umowną linię demarkacyjną, aby oddzielić siebie od obcych, nawet wtedy, gdy ci obcy przed chwilą jeszcze byli w tej samej drużynie.”*³ Z biegiem lat segregujemy nasze doświadczenia według myślowych schematów, które nabywamy także przez massmedia. Posiadana wiedza na temat innych ludzi często nie jest wynikiem naszego bezpośredniego z nimi kontaktu, ale pochodzi z drugiej, czy nawet trzeciej ręki. Jak pisze psycholog społeczny Eliot Aronson, *„większość stereotypów nie opiera się na rzetelnych doświadczeniach, lecz na zasłyszanych opiniach lub na opiniach spreparowanych przez środki masowego przekazu, albo też powstaje w naszych umysłach jako sposób uzasadniania naszych własnych uprzedzeń.”*⁴

Nie często niestety zastanawiamy się, czym właściwie są stereotypy, jaki jest mechanizm ich powstawania i jakie pełnią w naszym życiu funkcje. W tekście tym przedstawię

¹ J. Jarco, G. Dolińska, *Polskie stereotypy i uprzedzenia*, Wrocław 2002, s. 9.

² *Charaktery*, Marzec 2004 r., nr. 3., s. 37.

³ Ibidem.

⁴ E. Aronson, *Człowiek- istota społeczna*, przeł. Józef Radzicki., Warszawa 1978 r., s. 233.

podział, mechanizmy powstawania i funkcje stereotypów, co pozwoli mi odpowiedzieć na pytanie o wpływ stereotypów na relacje społeczne, w których pełnią one istotną i często niezauważaną rolę.

1. Podejście indywidualne i kulturowe

W literaturze przedmiotu można znaleźć różne klasyfikacje stereotypów. Na przykład Jerzy Jarco i Grażyna Solińska, w swojej pracy *Polskie stereotypy i uprzedzenia*, wyróżniają trzy kategorie pozwalające ująć stereotypy: społeczno-kulturalna, psychologiczna i indywidualna. C.N. Macrae, Ch. Stangor i M. Hwestone zaś, w książce *Stereotypy i uprzedzenia*, podają dwie klasyfikacje: indywidualną i kulturową. W podejściu indywidualnym i psychologicznym większą uwagę poświęca się mechanizmom powstawania stereotypów, w społeczno-kulturalnym nacisk kładzie się na treści, jakie ze sobą niosą, oraz na sposoby ich rozpowszechniania.

Jarco i Dolińska uważają, że stereotypy w ujęciu indywidualnym „*istnieją niezależnie od tego, czy i w jakim stopniu są podzielane przez ludzi. Istnienie stereotypu przejawia się w pewnych formalnych cechach wiedzy na temat określonej grupy społecznej oraz w sposobie użycia tej wiedzy, w sposobie poznawania innych.*”⁵ W podejściu psychologicznym dopatrują natomiast „*składnika jednostkowego obrazu świata powiązanego z innymi przekonaniami i postawami jednostki, a także z obrazem własnej osoby, z jej życiem emocjonalnym i motywacją do działania.*”⁶

Natomiast C.N. Macrae, Ch. Stangor i M. Hwestone łączą poziom psychologiczny z indywidualnym, traktując stereotyp jako „*umysłową reprezentację świata wpływającą na to, jakich informacji na temat członków różnych grup poszukuje dana osoba, a także jakie informacje zauważa i zapamiętuje.*”⁷

Tworzenie się stereotypów odbywa się na różnych poziomach: albo są dziełem społeczeństwa, czy też jego określonych grup, albo poszczególnych osób.

W poznawaniu świata, w tym także ludzi, kierujemy się schematami, albowiem uzyskanie wszystkich informacji na temat otaczającej nas rzeczywistości jest niewykonalne. Poznanie jest poza tym procesem, który potrzebuje czasu i ulega zmianom. Musimy zatem segregować informacje płynące z zewnątrz. Segregacja ta odbywa się na bazie schematów poznawczych, wedle których pewne informacje są warte zachowania, a pewne nie. W relacjach społecznych schematy poznawcze określa się mianem schematów grupowych. „*Jest to zbiór*

⁵ J. Jarco, G. Solińska, *Polskie stereotypy i uprzedzenia*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Edukacji, Wrocław 2002, s. 10.

⁶ Ibidem, s. 11.

⁷ C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hwestone, *Stereotypy i uprzedzenia*, przeł. Małgorzata Majrzak, GWP, Gdańsk 1999, s.15.

przekonań na temat cech charakteryzujących daną grupę.”⁸ Kierując się schematem grupowym zapamiętujemy te informacje o danej grupie, które są naszym zdaniem istotne, a odrzucamy te, które się z tym stereotypem nie zgadzają. Na podstawie tak dobranych informacji jesteśmy już w stanie wydawać sądy o innych.

Innym, mniej ogólnym ujęciem stereotypu, jest prototyp grupowy. Na przykład Niemiec kojarzy nam się najczęściej z dokładnym, punktualnym, pedantycznym oraz pozbawionym poczucia humoru jasnym blondynem. W prototypie grupowym posługujemy się *„reprezentacjami umysłowymi, zbudowanymi ze zbioru skojarzeń pomiędzy etykietami a cechami charakteryzującymi w naszym przekonaniu daną grupę.”*⁹ Sprzyja to tworzeniu oczekiwań. Od Niemca będziemy wymagać precyzji, od Włocha zamięłowania do spotkań rodzinnych i piłki nożnej, a od Anglika emocjonalnego chłodu.

Można tu jeszcze dodać ujęcie Witolda Wojdyły, który w książce *Wychowanie a polityka* pisze o istnieniu tzw. stereotypu konfesyjnego, gdzie narodowość łączy się z wyznaniem: Rosjanin jest zawsze prawosławny, Arab to muzułmanin, Polak- katolik.

Bardziej specyficzna sytuacja, sprzyjająca powstawaniu stereotypów, może mieć miejsce podczas spotkania jakiejś osoby X, przypominającej nam osobę Y. Jeżeli z osobą Y związane będą pozytywne wspomnienia, to nie znając dobrze osoby X obdarzymy ją sympatią. I odwrotnie, negatywne wspomnienia związane z osobą Y wpłyną na antypatię do osoby X. Takie ujęcie stereotypu nazywa się egzemplarzem i związane jest ze wspomnieniem określonej osoby. Wyjaśnia ono reakcje behawioralne i emocjonalne związane z osobą X.

Natomiast w podejściu społeczno-kulturowym Jarko i Dolińskiej, stereotyp staje się konsensusem społecznym, *„komponentem uzgodnionej przez członków zbiorowości wiedzy o świecie społecznym, składającym się na kulturę tejże zbiorowości.”*¹⁰ Dla C.N. Macrae także społeczeństwo *„stanowi podstawę przechowywanej wiedzy, a stereotypy, to zbiór informacji o grupach społecznych, rozpowszechniony przez członków danej kultury.”*¹¹ Ogólna wiedza społeczeństwa, to nie tylko wiedza naukowa, poglądy religijne, obyczaje i mity, ale także stereotypy mające niemały wpływ na relacje społeczne. W tym ujęciu ważną rolę w uczeniu się stereotypów odgrywa środowisko rodzinne, szkolne, system polityczny i massmedia.

Budowanie stereotypów odbywa się niewątpliwie na polu języka w trakcie etykietowania, nadawania nazw i wprowadzania aż nazbyt łatwych w użyciu kategorii. Na przykład sformułowaniu „zachowuje się jak blondynka” towarzyszy negatywna treść ukryta, wskazująca na to, że dana osoba jest głupia, naiwna, rozkojarzona, nieporadna itp. Określenia slangowe, typu „czarnuch” czy „białas”, mają w sobie mnóstwo wartościujących ocen i

⁸ Ibidem, s. 17.

⁹ Ibidem, s. 18.

¹⁰ J. Jarco, G. Dolińska, s. 10.

¹¹ C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hwestone, s. 20.

oczekiwań. Nowomowa państw socjalistycznych kształtuje w umysłach swoich obywateli stereotyp egoistycznego, podstępного kapitalisty. *„Język wykracza poza poziom indywidualny i oferuje metodę przechowywania przekonań stereotypowych na poziomie zbiorowości oraz powszechnego konsensusu.”*¹²

We współczesnym świecie jedną z największych ról w przekazywaniu stereotypów odgrywają środki masowego przekazu. Telewizja, poczta elektroniczna, kino, gazety, radio, literatura, ulotki, naklejki itp. Massmedia handlują i wymieniają się stereotypami, pokonując bariery czasowe i przestrzenne. Łatwym „rozpylaczem” stereotypów są reklamy telewizyjne, które pojawiają się w ogromnych ilościach nie tylko między programami, ale i w ich trakcie. W sporej części reklam dotyczącej np. prania, sprzątania lub gotowania, biorą udział kobiety. Rozpowszechnia się w taki sposób stereotyp idealnej żony - gospodyni domowej, której jedynym celem jest np. czysta koszula męża.

Stosowanie się do powszechnie panujących norm społecznych również sprzyja rozwojowi stereotypów i ma wpływ na zachowanie grupy oceniającej jak i ocenianej. Przyjęło się, że mężczyźni nie wypada płakać, ponieważ nie jest „babą”. Wychodzi na to, że płacz jest domeną słabej kobiety, stąd płaczący mężczyzna traci atrybuty swojej męskości. Ludzie mogą odczuwać zewnętrzny przymus dostosowania się do określonych schematów zachowań, związanych z ich płcią czy statusem społecznym. Konsekwencją wyłamania się z takich schematów może być publiczne upokorzenie.

2. Mechanizmy powstawania

W procesie powstawania stereotypów działa na ogół kilka złożonych mechanizmów: mechanizmy poznawcze, afektywne, społeczne i kulturowe. W przypadku mechanizmów poznawczych tworzenie stereotypów odbywa się na płaszczyźnie kategoryzacji, błędu korespondencji oraz pozornej korelacji.

*„Kategoryzacja rozpoczyna się wtedy, gdy jakieś grono osób spostrzegane jest jako jedna grupa, pewna całość (...) odróżniająca się od innych grup. Tym samym kategoryzuje się jednostki w różne grupy, które spostrzegane są we wzajemnych relacjach.”*¹³ I tak na przykład, jeżeli na ulicy widzimy młodego, łysiego mężczyznę, ubranego w wiatrówkę, to zazwyczaj zaklasyfikujemy go do grupy skinheadów. Przestajemy zwracać uwagę na jego cechy indywidualne. Ogólne cechy grupy stają się cechami poszczególnych jej członków. Z jednej strony tracimy pewne informacje na temat każdej osoby należącej do grupy, z drugiej zyskujemy informacje ogólne. Eliot Aronson pisze, że *„nadmierne uogólnienie to przypisanie*

¹² Ibidem, s. 20.

¹³ Ibidem, s. 42.

identycznych cech każdej osobie należącej do danej grupy, bez uwzględnienia istniejących w rzeczywistości różnic między członkami tej grupy.”¹⁴

Kategoryzacja ma wartość adaptacyjną, ponieważ umożliwia szybkie zebranie i posegregowanie informacji na podstawie różnic i podobieństw. Motywem przewodnim kategoryzacji może być także chęć podwyższenia samooceny poprzez przeprowadzenie granicy między grupą swoją a obcą, np. studenci uczelni państwowych mają poczucie wyższości wobec studentów uczelni prywatnych.

Błąd korespondencji spowodowany jest przez „*spontaniczne wnioskowanie o cechach dyspozycyjnych innych osób na podstawie ich zachowań.*”¹⁵ Na przykład aktorom jesteśmy w stanie przypisywać cechy postaci, które grają. Zdarzają się sytuacje, w których czujemy do jakiegoś aktora antypatię tylko dlatego, że w jakimś popularnym serialu gra „czarny charakter”.

W przypadku pozornej korelacji mamy do czynienia z przekonaniem, że istnieje jakieś powiązanie między zmienną A i zmienną B, mimo że informacje na ten temat nie są wystarczające,¹ np. istnieje przekonanie o związku między ekstrawagancją w ubiorze a pewnością siebie, między wiekiem a mądrością, wielkością oczu a dobrocią serca czy powagą oblicza a spolegliwością.

Na mechanizmy afektywne składa się warunkowanie klasyczne i zjawisko ekspozycji. Z warunkowaniem klasycznym mamy do czynienia, gdy „*jakaś osoba lub przedmiot, które występują wielokrotnie w parze z konkretną emocją, zaczynają same wywoływać te emocje.*”¹⁶ Powtarzalność doświadczenia może spowodować przeniesienie danej emocji na osobę lub grupę. Jeżeli np. w jakiejś rodzinie będzie się mówić niepochlebnie na temat imigrantów z krajów wschodnich, to dzieci z tej rodziny będą odczuwały niechęć do tej grupy imigrantów, niekoniecznie się z nią stykając.

Zjawisko ekspozycji polega na prezentowaniu swojej grupy zawsze w dobrym świetle. Niestety, dzieje się to często na zasadzie porównania z innymi, „gorszymi” grupami. Tutaj prym wiodą politycy.

Mechanizmy społeczne tworzą stereotypy związane z tożsamością społeczną i *status quo*. Tożsamość społeczna związana jest z przynależnością do grupy. Przynależność ta ma wpływ na samoocenę każdej osoby z grupy, dlatego swojej grupie będą przypisywać cechy pozytywne, a obcej negatywne. Sukces obcej grupy będzie zawsze deprecjonowany, a porażka eksponowana.

¹⁴ E. Aronson, s. 232.

¹⁵ C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hwestone, s. 46.

¹⁶ Ibidem, s. 50.

Pionier w dziedzinie tożsamości społecznej, Henri Tajfel, zajmował się efektem faworyzowania, czyli „*tendencją do korzystnego oceniania własnej grupy i dyskryminowania obcych - osób spoza grupy.*”¹⁷ Dowiódł on w swoich badaniach, że ludzie bardzo łatwo wytwarzają poczucie identyfikacji z grupą. „*Poczucie my nieuchronnie prowadzi do percepcji my lepsi - oni gorsi, w wyniku czego powstają uprzedzenia do obcych.*”¹⁸

Stereotypy powstają także przy interpretowaniu zastanej rzeczywistości. Na przykład zachorowania wśród homoseksualistów na AIDS są tłumaczone przez niektórych jako kara za ich preferencje seksualne, a ofiary gwałtu uważa się za osoby, które same sprowokowały tę nieszczęśliwą sytuację. „*Taka wiara w sprawiedliwość świata wywołuje u ludzi przekonanie, że inni zasługują na to, co dostają, i dostają to, na co zasługują.*”¹⁹ E. Aronson twierdzi także, że niektóre stereotypy służą do obwiniania ofiary: „*ludzie są skłonni obarczać pokrzywdzonego za niesprawiedliwy wynik, który inaczej jest trudno wytłumaczyć*”²⁰

Jeżeli chodzi o mechanizmy kulturowe, to mówimy o społecznym uczeniu się, konformizmie i rolach społecznych. W przypadku społecznego uczenia się ważnym nośnikiem informacji na temat stereotypów są rodzice, rówieśnicy, massmedia. Ważną rolę odgrywa również obserwacja i naśladowanie.

Konformizm uwydatnia się w momentach konfliktu między grupami. Od członków grup wymaga się wtedy szczególnej lojalności, opartej na bezdyskusyjnym wyznawaniu zasad tych grup. Sytuacje takie ułatwia propagowanie negatywnych stereotypów grupy przeciwnej. Ciekawe jest to, że głównie osoby wykazujące silniejszą skłonność do przestrzegania norm kulturowych, mają również większą tendencję do podtrzymywania negatywnych stereotypów.

Warto rozszerzyć tę informację o potrzeby osobowościowe, o których pisze E. Aronson. Chodzi tutaj o osobowość autorytarną, która „*zazwyczaj ma sztywne poglądy, uznaje konwencjonalne wartości, nie toleruje słabości (u siebie i u innych), przejawia silną skłonność do karania, jest podejrzliwa i ma niezwykle respekt dla władzy*”²¹

W przypadku ról społecznych często mamy do czynienia z omówionym wcześniej błędem korespondencji. Całej grupie przypisuje się cechy dyspozycyjne, związane z pełnioną przez tę grupę rolą w społeczeństwie. Kobiety częściej zatrudniane są na stanowiskach nauczycielek, pielęgniarek, przedszkolańek. Wnioskuje się, że pełnią one takie role społeczne, ponieważ w naturalny sposób są mniej zadaniowe niż mężczyźni, a tym samym bardziej opiekuńcze i nastawione na kontakt z drugim człowiekiem.

¹⁷ *Charaktery.*, Czerwiec 2005r., nr. 6, s. 41.

¹⁸ Ibidem

¹⁹ C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hwestone. s. 56.

²⁰ E. Aronson, s. 236.

²¹ E. Aronson, s. 249.

3. Funkcje stereotypów

Stereotypy służą przede wszystkim zbieraniu informacji. Ułatwiają dokonywanie ocen i formułowanie wniosków o cech dyspozycyjnych osoby. Posługując się stereotypami można zwiększać tzw. metakontrast, który wyostreza różnicę między grupami i zmniejsza kontrast wewnątrzgrupowy. Oznacza to, że będziemy szukać podobieństw łączących nas z członkami grupy do której należymy, oraz cech dzielących nas z osobami znajdującymi się poza grupą.

Psychologowie Ford i Stangor udowodnili w swoich badaniach hipotezę, że *„stereotypy rozwijają się silniej, gdy maksymalizuje się różnice międzygrupowe.”*²²

Stereotypy pomagają wyjaśniać zjawiska społeczne oraz negatywne nastawienia wobec innych, co często związane jest z przemieszczeniem agresji na osoby bądź grupy, które są wyraziste, wydają się bezsilne i są raczej nie lubiane. Przykładem jest niechęć do Żydów, związana z ich specyficznym wyglądem i inną od polskiej tradycją. Ta odrębność przyczyniła się do ustawienia Żydów na pozycji kozła ofiarnego i szczególnie w okresie chaosu wojennego stała się usprawiedliwieniem ich masowej eksterminacji. Potwierdza to E. Aronson, który uważa, że *„ludzie skłonni są do przemieszczania agresji na grupy, które rzucają się w oczy, są względnie bezsilne i od początku nie lubiane.”*²³

Ludzie posiadają szczególną potrzebę upraszczania zjawisk w czasie kryzysów militarnych, politycznych lub gospodarczych. W takich sytuacjach przywódcy mogą tworzyć stereotypy wrogów politycznych i posługiwać się nimi w celu wyjaśnienia zaistniałego kryzysu, np. państwa socjalistyczne kontra kapitalistyczne. Również w sytuacji większej konkurencji na rynku pracy pojawia się krzywdzący stereotyp bezrobotnego, czyli kogoś, kto nie jest przebojowy. *„Dominująca grupa może starać się wyzyskać czy dyskryminować grupę mniejszościową w celu uzyskania dla siebie jakiejś korzyści materialnej. Postawy nacechowane uprzedzeniem nasilają się zwykle wtedy, gdy czasy są pełne napięcia i gdy istnieje konflikt spowodowany niezgodnością celów.”*²⁴

Stereotypy są narzędziem podwyższania naszej samooceny. Faworyzując grupę, do której należymy, faworyzujemy samych siebie. Okazuje się, że silniejszą tendencję do stereotypowego myślenia posiadają grupy o wysokim statusie społecznym. Poczucie wyższości związane jest zawsze z porównywaniem się z grupami, które stoją niżej na drabinie społecznej. Na podwyższenie poczucia własnej wartości wpływa również aprobata ze strony grupy znaczącej, możemy więc podpisywać się pod ich schematami myślowymi, choć nie będziemy się z nimi zgadzać. Samoocena związana jest także z potrzebą asymilacji, bycia w grupie szczególnie silnej.

²² C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hwestone., s. 30.

²³ E. Aronson, s. 248.

²⁴ E. Aronson, s. 242.

Podsumowanie:

Nieuświadomione stereotypy powodują, że nasze działania wobec innych często są nieprzemyślane i mogą mieć negatywne skutki. W tym miejscu przytoczę historię z mojej podstawówki. Ówczesny dyrektor szkoły, aby wykazać się twórczym działaniem wprowadził w klasach 4-8 podział na tzw. klasy autorskie i wyrównawcze. Uczniowie byli segregowani wedle osiągnięć szkolnych. Do klas autorskich o programie rozszerzonym mieli iść uczniowie o lepszych wynikach, a do klas wyrównawczych szli „gorsi uczniowie”. Co ciekawe, w klasach wyrównawczych program był okrojony, czyli nie służył wyrównywaniu poziomu, lecz jeszcze bardziej go zaniżał. Podział okazał się całkowitą pomyłką. Część rodziców, którym los swoich dzieci nie był obojętny, nie wyraziła zgody na umieszczenie swoich pociech w klasie wyrównawczej, mimo słabych wyników w nauce. Tym samym w klasie autorskiej znaleźli się uczniowie z różnymi ocenami, a w klasie wyrównawczej zostało parę osób. Mimo to podział utrzymał się. Nie wiem, jak dalej potoczyły się losy „gorszych uczniów”, ale pamiętam, że nie było im łatwo. Nauczyciele, a w ślad za nimi uczniowie, podkreślali ich inność.

Tworzenie stereotypu „gorszego ucznia” odbywało się m.in. na płaszczyźnie języka. Nazwy: „klasa wyrównawcza” czy „uczeń klasy wyrównawczej” sugerowały jakieś niedociągnięcia w sferze intelektualnej. Coś trzeba było wyrównać. Niestety nikt nie zadał sobie pytania: „Do czego wyrównać?”

Etykietowanie wpłynęło na powstanie typu „gorszego ucznia”, który posiadał wszystkie cechy gorsze jakościowo, zgodnie z etykietą. Uczeń taki, w wyniku naznaczenia, dostosowywał się swoim zachowaniem do narzuconej mu z góry roli. Kategoryzowano. Wszyscy „gorsi uczniowie” byli gorsi od lepszych i żaden z nich nie mógł być zdolny, bo każdej osobie z grupy przypisano kategorii „gorszego”. Można również powiedzieć o błędzie korespondencji. Przypisano owym uczniom nieudolność czy brak talentu jako cechy dyspozycyjne, zgodne z pełnioną przez nich funkcją „gorszych uczniów”. Wystąpiła tutaj także pozorna korelacja, czyli przeświadczenie o istnieniu związku między złymi ocenami w szkole, a ograniczonymi możliwościami intelektualnymi. Niepochlebne opinie ze strony nauczycieli przyczyniły się do kojarzenia „gorszych uczniów” z negatywnymi emocjami i niechęcią (warunkowanie klasyczne). W konsekwencji uczniowie klas autorskich byli faworyzowani i sami faworyzowali grupę, do której należeli. Klasa autorska prezentowana była zawsze przez rodziców i nauczycieli w dobrym świetle (zjawisko ekspozycji). Uczniowie i rodzice mogli podwyższyć swoją samoocenę, co związane było niewątpliwie ze *status quo*. Kolejne mechanizmy, które tutaj wystąpiły to społeczne uczenie się i konformizm.

Wpłynęło to na traktowanie uczniów klasy wyrównawczej jako kozłów ofiarnych, przysparzających nauczycielom licznych problemów wychowawczych. Ułatwiło to

nauczycielom ocenianie. niesprawiedliwość wytłumaczono sprawiedliwością, uznając, że „gorsi uczniowie” sami zgotowali sobie taki los i nie zasługują na bycie w klasie autorskiej.

Na powyższym przykładzie widać jak bardzo potrzebna jest wiedza na temat stereotypów. Stereotypy są pewnymi koncepcjami zarówno indywidualnymi jak i kulturowymi. Powstają w wyniku osobistych doświadczeń i są także nieodłącznym skutkiem życia w społeczeństwie. Pomagają rozumieć świat, ale także go schematyzują. Wiedza na temat ich rozpoznawania oraz funkcjonowania sprzyja rozwojowi samoświadomości jednostki i pomaga lepiej funkcjonować w społeczeństwie. Aby jednak teoria nie pozostała tylko teorią, ważne jest uwzględnienie informacji na temat stereotypów i uprzedzeń już w systemie edukacyjnym klas najmłodszych. Pedagodzy w takiej sytuacji również będą mogli bliżej przyjrzeć się wiedzy na ten temat.

Metafizyka człowieka – wsparcie dla współczesnej pedagogiki

Słowo „metafizyka” pobrzmiewa tonami mało czytelnymi dla współczesnej kultury, chociaż przy całej gamie obecnych w niej dowolności może stanowić swoisty ekscentryczny dodatek do praxistycznego języka codzienności. W potocznej świadomości mało kto dziś chyba wiąże z metafizyką jakikolwiek sensowny sposób orzekania o rzeczywistości, bo w świecie w którym sens miewa znamiona bezsensu, wiedza metafizyczna graniczy z mitologią. Jeśli nadaje się jej jakiś walor prawdziwości, to nie większy niż ten, w który ubrane jest każde mniemanie i opowieść nośna kulturowo, a więc zdolna subiektywnie zachwycić czy pokierować ludzkim działaniem.

Odczarowanie metafizyki to trudne zadanie i ze względu na zgromadzone przez ostatnie wieki zarzuty pod jej adresem, i na antymetafizyczność akademickiej filozofii. Filozofia ta najczęściej próbowała odciąć się od swych historycznych korzeni w metafizycznej refleksji, zachowując o nich tylko taką pamięć, jaką ma się o odległych przodkach, którzy dobrze prezentują się na starych portretach, acz ich czas już przebrzmiał. Starła się więc zmienić też kluczowy dla swojej filozoficzności sens słowa „mądrość”. Porzuciła myśl o prowadzeniu do zrozumienia ostatecznych przyczyn rzeczywistości na rzecz rozumienia tego, że nie da się ich zrozumieć.

Wobec burzliwych losów XX-wiecznej kultury podnosiły się jednak głosy o zagubionej tożsamości człowieka, przypomniano sobie o metafizyce. Jeden z wielkich polskich filozofów tych czasów, Stefan Świeżawski, rozumiejąc wagę czysto przyrodzonej mądrościowej kontemplacji rzeczywistości, pisał o potrzebie powrotu do metafizycznej filozofii, a dzieło swojego życia poświęcił tropieniu przemian świadomości filozoficznej u progu czasów nowożytnych.¹ W mrocznych czasach okupacji usiadł natomiast do tłumaczenia i komentowania dzieła poświęconego metafizyce człowieka *Traktatu o człowieku* mistrza Tomasza z Akwinu, by w ten sposób znaleźć klucz do czytania szaleństwa kultury, która zniszczyła człowieka, choć tak bardzo chciała go wywyższyć.² Od pierwszego wydania

¹ S. Świeżawski, *Istnienie i tajemnica*, RW KUL, Lublin 1993, s. 99-106; por. tenże, *Dzieje Filozofii Europejskiej XV wieku.*, t. 3, wyd. ATK – Collectanea Theologica, s. 353-383.

² Tenże, tłumaczenie i komentarze do tekstu części *Sumy teologicznej* Tomasza z Akwinu, Sth 1, 75 – 89, wydanej jako *Traktat o człowieku*, ostatnio wznowionej przez Wydawnictwo „Antyk”: dz. cyt., Kęty 1998.

Traktatu w powojennych latach pięćdziesiątych minęło prawie pół wieku i wydawałoby się, że trudności w przyjęciu antropologii opartej na realistycznej metafizyce z jego kart minęły wraz z kolejnym nieludzkim systemem władzy, który przetoczył się przez nasz kraj, tymczasem intelektualny zamęt przełomu XX i XXI wieku wcale nie tworzy klimatu bardziej sprzyjającego do recepcji zawartych w nim treści. Chociaż łatwo jest wydać dziś książkę, pisać słowa też można bez specjalnej cenzury, jednak relatywizm, nihilizm i praksizm, próbujące wyznaczać ramy dzisiejszego myślenia, odsuwają niektóre dzieła na bok jako archeologię filozoficzną. Widząc te nowe trudności, S. Swieżawski w *Słowie wstępnym do wydania drugiego* wspomnianego *Traktatu*, zachęca do spojrzenia na dzieło wielkiego mistrza klasycznej filozofii w kontekście dzisiejszej sytuacji duchowej i intelektualnej oraz odnalezienia w nim treści o wymiarze ponadczasowym.³ Czym jest więc ta średniowieczna metafizyka człowieka i jak wygląda jej współczesny zapis, który może być czytany przez pedagoga? Dając odpowiedź zamierzam skoncentrować się na pojęciu osoby, wartości i celu, które tworzą pomost od metafizyki do teorii wychowania.

1. Metafizyczna koncepcja osoby a pedagogika

Dzisiejsza pedagogika, jak i cały obszar humanistyki, nie mówiąc o sferze życia społecznego, posługuje się terminem „osoba”. Jest on czymś tak zwyczajnym, że wręcz stosuje się go jako klucz do wszystkiego, co opisuje ludzkie życie, by w ten sposób naznaczyć szczególność tego życia. Tymczasem samą wartość można zrozumieć różnie, a i człowiek w swoim byciu wyjątkową wartością mieni się wieloma barwami znaczeniowymi, zaś termin „osoba”, jak wiele terminów nośnych kulturowo, obrósł definicjami.

Podstawą tej wielości jest po pierwsze to, że człowiek stoi w centrum badania wielu nauk, które wprowadzają na swój teren pojęcie osoby; po drugie to, że owo pojęcie jest czytane nie tylko w języku szeroko rozumianej nauki, ale i religii; po trzecie to, że w dobie kultury globalnej różne tradycje proponują swój wizerunek człowieka i mówią o jego wyjątkowości; po czwarte to, że tzw. filozofia europejska i cywilizacja zachodnia nie brzmi w tej materii jednoznacznie.⁴ Czy jest z tej sytuacji wyjście? Tak, a pojawiające się tu zadania są adresowane szczególnie do filozofów, natomiast wymienione powyżej aspekty problemu, wskazują tylko na jego złożoność i różne trudności, które przekraczają ramy tak krótkiego wystąpienia.

Odnosząc się do wymienionych aspektów można tylko powiedzieć, że pierwsza trudność będzie wiązała się z uporządkowaniem wiedzy o człowieku dziś i z budowaniem

³ Tamże, s.VII.

⁴ Zob. w kwestii różnic w filozoficznym rozumieniu osoby, a więc różnych teorii personalistycznych, np. I. Dec, *Personalizm czy personalizmy?*, „Zadania współczesnej metafizyki” 3/4 (2002) 47 -66.

integralnej wizji człowieka, druga dotyka starego problemu relacji wiary i rozumu, trzecia pojawi się w rozumieniu języków różnych kultur i ich wzajemnej przekładalności, czwarta to ogarnięcie dynamiki rozwoju samej filozofii. Jest też wspólny mianownik: problem ludzkiego poznania i prawdy. Przekroczenie bowiem relatywizmu w kierunku uszanowania pluralizmu wiedzy o człowieku, pluralizmu kultur, jak i pluralizmu metod badawczych samej filozofii, wymaga namysłu w tej podstawowej kwestii.⁵ Dobrze rozumiany pluralizm antropologii, kultur, systemów filozoficznych, nie może wyrastać z negacji zdolności człowieka do poznania prawdy.

W związku z tematem mojego wystąpienia chcę zatrzymać się na pierwszej z wymienionych trudności, choć każda z nich mogłaby prowadzić do ważnych dla pedagogiki ustaleń. Integralna wiedza o człowieku u progu XXI wieku, bo o niej chcę mówić, to konieczność współistnienia naukowej wiedzy humanistycznej, przyrodniczej, filozoficznej i teologicznej, które to współistnienie polega na świadomości posługiwania się poszczególnymi typami wiedzy antropologicznej, wyrastającej z rozpoznania ich różnych ról poznawczych. Nie jest to prosta synteza, ani encyklopedyczne ułożenie treści. Nie jest to zachęta do pochopnego redukcjonizmu, ani monadycznego partykularyzmu. Najpełniej doświadcza tego właśnie pedagogika, która potrzebuje takiej zintegrowanej wiedzy, by w teorii wychowania ogarnąć całego człowieka.

Propozycję uporządkowanego połączenia różnych typów wiedzy o człowieku przedstawiał już przeszło dwadzieścia lat temu S. Kamiński, a jego propozycja jest nadal ważna.⁶ Pokazuje ona trójwymiarowe uszeregowanie: ze względu na dopuszczalne źródła wiedzy, zakres przedmiotu formalnego i wskazany cel przedmiotowy. Pierwsze uporządkowanie oddziela teorie człowieka dopuszczające wyłącznie naturalne źródła poznania (począwszy od zmysłowego doświadczenia poprzez wewnętrzne aż do różnych odmian intuicji intelektualnej) od tych uwzględniających także źródła nadprzyrodzone, przyjmując jednocześnie tezę, że poznanie nadnaturalne nie niszczy naturalnego, lecz je dopełnia, a więc że nie powinno dochodzić do logicznej sprzeczności między rzetelną wiedzą przyrodzoną i wiedzą nadprzyrodzoną czy teologiczną.⁷ Drugie uporządkowanie pokazuje oś,

⁵ *"Filozofia, która ze względu na swą wielką odpowiedzialność za kształtowanie myśli i kultury winna nieustannie wzywać do szukania prawdy, musi stanowczo powrócić do swego pierwotnego powołania."* – Jan Paweł II, *Fides et ratio*, 6, w: Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II, t. 2, Wydawnictwo M, Kraków b.r., s. 831.

⁶ S. Kamiński, *Naukowa, filozoficzna i teologiczna wizja człowieka*, w: Jan Paweł II, *Redemptor hominis*. Tekst i komentarze, Lublin 1982, s. 75 – 87. Zob. także przedruk w *Dzielałach zebranych profesora S. Kamińskiego*, t. 1, TN KUL, Lublin 1989, s. 279 – 291.

⁷ Tamże, s. 289 – S. Kamiński pisze: *"Antropologia teologiczna może pełnić rolę negatywnej normy dla całej naturalnej wiedzy o człowieku oraz może adekwatnie kierować stosowaniem jej w życiu. Atoli w praktyce – nie tyle może naukowej, co filozoficznej – można przyjąć tezy (najczęściej implicite w założeniach), których konsekwencje wprost przeciwstawiają się wiedzy pochodzącej z Objawienia. Ściśle mówiąc nie ma tu logicznej sprzeczności, gdyż języki sformułowań są różne, ale na*

na której jednym końcu znajduje się teoria ujmująca człowieka w najogólniejszym aspekcie i najuboższa treściowo, a na drugim teorie coraz ciaśniejsze i bogate treściowo. Odróżnia więc metafizykę człowieka od nauk biologicznych, humanistycznych (z filozofią scjentystyczną i metaprzmiotową) i od teologii.⁸ Wreszcie trzecie uporządkowanie różnicujące antropologie ze względu na ich cel przedmiotowy od opisowych poprzez wyjaśniające do normujących.⁹

Na tle tak zhierarchizowanej wiedzy o człowieku pojęcie osoby, którym posługuje się metafizyka rysuje się jako komplementarne do teologicznego, a jednocześnie najbardziej ogólne choć ubogie treściowo i wyjaśniające ostatecznie, dające podstawę do patrzenia na osobę jako podmiot moralnego rozwoju (wolności, odpowiedzialności, samodoskonalenia) czy jako trwały podmiot życia psychicznego, czy wręcz jako podmiot, któremu przysługują prawa i który ma obowiązki. Wreszcie pozwala patrzeć na ludzkie ciało, będące przedmiotem badań nauk biologicznych nie w sposób przedmiotowy, ale w świetle przysługującej mu wartości.

W metafizycznym poznaniu osobę ujmuje się jako samodzielnie istniejący byt (bytuje w sobie) o rozumnej naturze, która przejawia się w uzdolnieniu do intelektualnego poznawania rzeczywistości, uzdolnieniu do wyboru poznawanych dóbr (tj. wartości), uzdolnieniu do miłości tych dóbr ustopniowanej ze względu na te dobra (obiektywna hierarchia wartości!). Dzięki tym własnościom człowiek przekracza świat przyrody i tworzy właściwą swojej egzystencji niszę kulturową.¹⁰ Według mistrza z Akwinu słowo osoba oznacza to, co jest najdoskonalsze w całym wszechświecie.¹¹ Jego koncepcja przekracza patrzenie na człowieka charakterystyczne dla filozofii greckiej, gdzie człowiek był częścią przyrody. Jest też różna od tego, które możemy znaleźć w filozofii współczesnej, dla której człowiek to wytwór samego siebie. Można powiedzieć o jakiejś pośredniości koncepcji Akwinaty. Człowiek pokazany jest bowiem jako wrastający w przyrodę i przekraczający ją zarazem. Pokazany jako jedność psychofizyczna nie jest ani tylko ciałem, ani tylko świadomością. Jego cielesność jest nieodłączną częścią jego bytu i ram budzącej się jego świadomości. Świadomość nie jest

pewno zachodzi sprzeczność psychologiczna, czyli postaw osób poznających w jeden albo drugi sposób. Skrajnie scjentystyczna lub praktycystyczna postawa nie da się np. autentycznie pogodzić z postawą uznającą wartość poznawczą Objawienia.”

⁸ Tamże, s. 289 - 290 – profesor zwraca uwagę na metodologiczną zależność nauk o człowieku, pisze: „*Otóż każda mniej ogólna teoria antropologiczna explicite lub implicite bierze niektóre przesłanki teoretyczne z teorii bardziej uniwersalnych, a mówiąc prościej – każda teoria bardziej szczegółowa zakłada w swym wyjaśnieniu teorie ogólniejsze. Na tej tezie opierają się w nauce próby redukcjonistyczne [...] Niemożliwa jest jednak redukcja nauk szczegółowych do klasycznej metafizyki, która bada swój przedmiot nie tylko w aspekcie najogólniejszym, ale także istotnie od tych nauk różnym (ogólnoegzystencjalnym).*”

⁹ Tamże, s. 290 – S. Kamiński zaznacza: *Oczywiście i tu może zachodzić zależność metodologiczna, ponieważ zachowanie ludzkie przewiduje się i normuje zawsze na podstawie posiadanych już opisów i wyjaśnień.*”

¹⁰ Zob. np. J. Herbut o klasycznej definicji osoby – tenże, *Osoba*, w: *Leksykon Filozofii Klasycznej*, TN KUL, Lublin 1997, s. 417 – 418.

¹¹ Sth 1, 23, 3.

czymś wrodzonym, gotowym, niezależnym od bycia człowieka w świecie. Jest stanem ludzkiego poznania, które może rozwijać się proporcjonalnie do poznawanej rzeczywistości, ze względu na którą, i w której, dokonuje się rozwój osobowy każdego człowieka. Różnice w proponowanych koncepcjach patrzenia na człowieka mają swoje źródła w odmiennych koncepcjach racjonalności, które były właściwe dla starożytnej i nowożytnej filozofii i tej, której autorem był Tomasz z Akwinu.

Idąc za myślą Tomasza z Akwinu współczesny tomista M. A. Krapiec nazywa osobę jaźnią natury rozumnej.¹² Wychodzi w swoich badaniach od analizy pierwotnego przeżycia poznawczego danego każdemu człowiekowi, które pokazują człowieka jako doświadczającego siebie od strony egzystencjalnej i spełniającego różne akty. Analiza tych aktów (materialnych i tzw. psychicznych wyższych) jak i fakt immanencji oraz transcendencji każdego ludzkiego podmiotu w jego działaniach (tj. tego, że każde podmiotowe „ja” jest obecne w swoich aktach, choć jednocześnie żaden z tych aktów ani ich suma nie wyczerpuje faktu bycia tym oto „ja” podmiotującym owe akty) oraz analiza faktu ludzkiego poznania, moralności, niezdeterminowanego działania, a także społecznego i religijnego wymiaru ludzkiej egzystencji, jest drogą do wyjaśniania człowieka w świetle właściwej mu struktury bytowej jako jedności psychofizycznej, aktu istnienia osobowego jako źródła tożsamości bytu osobowego i natury tego bytu, która swoją rozumność wyraża nie tylko w działalności naukowej, ale moralnej, twórczej i religijnej i która swoją miarę ma w rzeczywistości.¹³

Podawane przez M. A. Krapca racje dla tego, co dane w doświadczeniu (wewnętrznym: oś „ja – moje” i zewnętrznym: postrzeganie człowieka jako twórcę kultury, byt moralny religijny, poznający) są racjami w płaszczyźnie poznawczej metafizyki, tj. wyrażone w terminach teoretycznych metafizyki i właściwej jej aspektowi badawczemu perspektywie ogólnieegzystencjalnej. Wyjaśnienie jedności ludzkiego bytu i wielości aktów oraz zachodzenie aktów poznania intelektualnego, twórczości i miłości, oznacza przyjęcie w podmiocie ludzkim duszy jako formy substancjalnej ciała, samoistniejącej w sposób niedoskonały, bo nie bytującej samodzielnie, a dokładniejsza determinacja duszy dokonuje się przy użyciu teorii innych złożów bytowych, co sponuje też określone tezy metafizyczne.¹⁴ Dusza ludzka nie jest osobą, lecz samoistną formą substancjalną, a więc aktem organizującym materię pierwszą do bycia ciałem ludzkim. Samodzielne istnienie przysługuje jedynie całemu złożeniu – człowiekowi. Pojęcie teoretyczne duszy stanowi rdzeń tomistycznej teorii człowieka. Dusza stanowi czynnik konstytuujący osobę, a jego przyjęcia domaga się ontyczna natura ludzkiego zachowania się.

¹² M. A. Krapiec, *Ja – człowiek*, RW KUL, Lublin 1991, s. 401.

¹³ Zob. tamże – książka jest nie tylko wyczerpującym opisem i interpretacją faktu ludzkiego z perspektywy realistycznej metafizyki, ale również podejmuje dyskusję z współczesnymi nurtami antropologii.

¹⁴ Zob. S. Kamiński, *Metodologiczna problematyka poznania duszy ludzkiej*, w: tenże, *Jak filozofować?*, dz. cyt., s. 263 – 277.

Duchowość duszy przyjmuje się przede wszystkim dla niesprzecznego istnienia wyższych aktów psychicznych i ich wytworów.¹⁵ Niezniszczalność duszy poznaje się jako konsekwencję jej samoistności, co też ma swoje uwarunkowanie rozumieniem struktury bytu jako złożonego z istoty i z istnienia (człowiek przez duszę jako formę otrzymuje istnienie, które przysługuje człowiekowi z racji duszy, tzn. ciało bytuje przez duszę).¹⁶ Dusza ludzka jest prosta w tym sensie, że jest jedna, choć ma wiele władz (możliwości), nie jest złożona z formy i materii, nie może być rozłożona na części.

W tak rozumianej koncepcji osoby można mówić o rozwoju człowieka, o jego wzroście duchowym (teoria władz duchowych człowieka, sprawności i cnót), ale nie w oderwaniu od jego cielesności i emocjonalności. Wychowanie będzie więc postrzegane jako pomoc w osiągnięciu pełni władz duchowych, bez eliminowania aspektu cielesnego ludzkiego bytu, ale jako w pełni zintegrowany rozwój człowieka.¹⁷ Teoria wychowania może na tych ustaleniach budować, bo dają one oparcie dla pracy wychowawczej. Człowiek jest bowiem pokazany jako byt o wielkim potencjale możliwości, jako ten który potrafi przekraczać nabyte determinacje, nałogi, zaburzenia psychiczne, jako ten , który poprzez swoją duchowość przekracza świat przyrody, zmierza ku nieśmiertelności, a który będąc jednością w ciele, w nim i przez nie, wyraża się jako osoba. Ustalenia te pozwalają uznać niepowtarzalność i osobową wartość każdego ludzkiego istnienia.¹⁸

2. Metafizyka a wartości

Mówienie językiem metafizyki o wartościach to mówienie o bycie. Z takim rozumieniem zrywa jednak cała tradycja kantowskiej filozofii, w której „wartość” jest postrzegana w opozycji do bytu jako korelat „*powinienem*”. Dla niej wartość ma swoje źródło nie w bycie, ale w ludzkiej świadomości i staje się synonimem kultury. To postrzeganie wartości przywiodło do współczesnego relatywizmu aksjologicznego. W metafizyce tomistycznej termin „wartość” jest szerszy niż termin „kultura” i oznacza byt, tzn. coś, co jest. Problem wartości wiązany jest z tajemnicą bytu i wypływa z fundamentalnego dla metafizyki pytania: „dlaczego coś istnieje?”. Tu leżą także podstawy odpowiedzi dlaczego każdy człowiek jest tak wyjątkową wartością. Wchodząc w zagadkę istnienia, wyprowadza się w metafizycznych rozważaniach transcendentalne ujęcie bytu, w którym podkreśla się złożenie każdego bytu z aktu istnienia i potencjalności istoty. Z aktem jednostkowego istnienia łączy

¹⁵ M. A. Krapiec, *Ja – człowiek*, dz. cyt., s. 144 - 152.

¹⁶ Tamże, s. 152 - 153.

¹⁷ Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, RW KUL, Lublin 1986.

¹⁸ Zob. W. Chudy, *Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 23(1987)2, s. 5 - 24; A. Maryniarczyk, *Filozoficzne „obrazy” człowieka a psychologia*, „*Człowiek w kulturze*” 6 - 7(1995)77-97; W imieniu dziecka poczętego, red. J. Gałkowski, J. Gula, Rzym-Lublin 1988.

się cały dynamizm, pluralizm i zhierarchizowanie bytów, a więc i problem wartości. Na bazie tak określonego bytu, pyta się o jego przyczyny ostateczne, by w rezultacie dojść do koncepcji Bytu Absolutnego jako Czystego Aktu Istnienia, Bytu Osobowego, będącego przyczyną sprawczą, wzorcą i celową rzeczywistości, będącego najwyższą wartością. Rozumiejąc skutkowość bytów znanych z doświadczenia, w miłości i myśli Bytu, którego istotą jest istnienie, wskazuje się na źródła ich istnienia, na nieustanne podtrzymywanie w istnieniu. Będąc przyczyną sprawczą, wzorcą i celową Byt Absolutny jest obecny w rzeczach, choć jednocześnie je transcenduje (jest jedynym bytem, do którego istoty należy istnienie). Transcendencja i immanencja opisują więc relację między Tym Bytem a innymi bytami.¹⁹

Fenomen kultury (mierzony zmianą samego człowieka, jak i świata natury) metafizycznie będzie postrzegany zawsze w świetle ludzkiej zdolności do poznania (teoretycznego, praktycznego i wytwórczego).²⁰ Zdolność ta otwiera człowieka na świat i samego siebie. Akty poznania są ze względu na rzeczywistość, która jest ich przedmiotem. Te akty nie stwarzają świata, ale z niego czerpią (problem racjonalności bytu i przypadłościowego charakteru ludzkiego poznania).²¹ Byt jest poznawalny, chociaż ludzkie poznanie jest aspektywne, ale swój walor prawdziwości ma w ujęciach sądowych, dla których podstawą jest afirmacja bytu, a nie ujęcia pojęciowe.²² Poznawany byt jest istniejącym dobrem, które pociąga człowieka i jest rzeczywistym motywem i celem jego działań. Byt istnieje całym bogactwem różnorodnych własności. W tradycji metafizyki klasycznej własności te są aktualizacjami (urzeczywistnieniami) potencjalności bytu, związanymi z jego strukturą substancjalno-przypadłościową i formalno-materialną. To konkretne urzeczywistnienie (aktualizacje bytu, który jest strukturą dynamiczną) przekłada się na charakterystyczne dla danego bytu działania i wzmacnia jego dobro, które jest przedmiotem pożądania poznającej osoby. Poprzez akty intelektualnego poznania i związanego z nim pożądania (miłości) człowiek wchodzi w rzeczywistość. Związek człowieka z rzeczywistością jest do tego stopnia silny, że całe jego życie poznawcze, moralne czy twórcze nie jest niczym innym jak interioryzacją rzeczywistości. Rzeczywiście istniejący byt, istniejący różnorodnością tworów przyrody i kultury jest przedmiotem naszych intencjonalnych aktów poznania i miłości, i jako taki uzyskuje miano wartości.²³ Wśród wartości wyróżnia się te, które przysługują wszystkim istniejącym bytom, tj.

¹⁹ Zob. całość procedury badawczej metafizyki w pracy: M. A. Krąpiec, *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, TN KUL, Lublin 1978.

²⁰ Tenże, *U podstaw rozumienia kultury*, RW KUL, Lublin 1991, s. 7 – 18.

²¹ Tenże, *Poznawać czy myśleć*, RW KUL, Lublin 1994, s. 287 – 292.

²² Tenże, *Realizm ludzkiego poznania*, RW KUL, Lublin 1995, s. 547 – 568.

²³ Por. S. Kamiński, Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości, w: *Jak filozofować?*, dz. cyt. s. 295 –pisząc o koncepcji wartości w klasycznej metafizyce zauważa, „że wartością jest jakość czegokolwiek jako przedmiot lub cel aktów poznawczo-uczuciowo-pożądawczych, a więc jakość relacyjna[...]. Dokładniej zaś determinując mówi się, że przedmiot jest wartościowy zawsze i tylko, gdy realizuje swą idealną formę, a działanie, jeśli realizuje sobie właściwy cel. Wtedy bowiem przedmiot lub

osobom, rzeczom, zdarzeniom, procesom (np. prawda, dobro, piękno) i te, które przysługują niektórym bytom (np. witalne, artystyczne, moralne). Rozpatrując pierwsze z nich (tzw. transcendentalne) zasadniczo rozważa się ich relację do Absolutu, bo są związane z podstawowym faktem bytowania, drugie z naturą poszczególnych kategorii bytów (np. moralne z samym człowiekiem, który jest bytem niezdeterminowanym w swym działaniu i który musi ustanawiać się podmiotem tego działania poprzez akty kognitywno-wolitywne ze względu na rzeczywistość).²⁴ Tak rozumiany obszar wartości przekracza ten, który jest kulturą.

Kultura jako właściwy człowiekowi sposób bytowania wiąże się oczywiście z realizacją tego, co jest „na miarę człowieka” – z aktualizacją potencjalności osobowych, zdobywaniem wartości odpowiednich dla osoby. Odpowiedzialne mówienie o „odpowiednich” dla osoby wartościach (kluczowe dla teorii wychowania) zawsze będzie pytaniem o ontyczną naturę człowieka i jego pozycję egzystencjalną w rzeczywistości, i będzie suponowało już samo rozumienie bytowej struktury wartości (co pokazałam powyżej). Na tym polega rola poznania metafizycznego i szczególnie metafizyki człowieka dla teorii wychowania. Metafizyczne dociekania nad wartością (egzystencjalnie wzięta sytuacja aksjologiczna: istnienie i realizacja wartości) jest najbardziej podstawową refleksją, do której inne typy refleksji (epistemologiczne, semiotyczne, humanistyczne) będą już bardziej szczegółowe.²⁵

3. Metafizyka a cel wychowania

Dla teorii wychowania problem hierarchii wartości, a więc określenia obszaru tzw. wartości osobowych jest niezwykle ważny. Chodzi tu o godność człowieka jako wartość samego człowieka, jak i jego działań, które aktualizują go zgodnie z jego naturą tworząc cztery ważne obszary kulturowe: religię, moralność, naukę i wytwórczość (szeroko rozumianą sztukę). Mamy więc ludzkie postępowanie w stosunku do Boga (religia), człowieka (moralność), ludzkie odpoznawanie rzeczywistości i ludzkie twórcze wchodzenie w tę

działanie wzbudzają w nas zgodne ze stanem rzeczy albo jego naturalną dynamiką zainteresowanie, upodobanie lub pożądanie. Zatem wartościowe nie staje się coś dlatego, że wywołuje w nas wspomniane akty, lecz dlatego, że jest wartościowe, to wywołuje zainteresowanie, upodobanie lub pożądanie. Przy tym siła aktualizacji tych aktów ma być uporządkowana zgodnie z ontyczną hierarchią wartości. Najwyższą wartością jest byt nie zawierający żadnej potencjalności, Czysty Akt, Absolut (w religii nazywany Bogiem).”

²⁴ M. A. Krapiec pisze o teorii wartości i jej relacji do metafizyki. W klasycznym ujęciu metafizycznym aksjologia będzie wtórna do metafizyki (i wręcz nie uprawia się jej jako odrębnej dyscypliny, gdyż istotne ustalenia ogólne mieszczą się w ramach teorii bytu, a problemy szczegółowe znajdują się w antropologii, filozofii religii, etyce, estetyce, filozofii kultury). W ujęciach kantowskich jest ona niezależna od niej, a człowiek staje się miarą wartości. Tenże, *Metafizyka*, dz. cyt., s.217-218. Zob. też S. Kamiński, *Jak uporządkować* [...], art. cyt.

²⁵ Zob. więcej na ten temat pisze S. Kamiński, *Jak uporządkować* [...], art. cyt., s. 299 - 230.

rzeczywistość. Mamy w związku z tym harmonijnie splecione cztery wartości ważne dla ludzkiego życia osobowego: świętość, dobro, prawda i piękno.²⁶

Ze względu na charakter ludzkich aktów osobowych poznania i miłości, poprzez które człowiek jako człowiek zaznacza swoją obecność w świecie, ustala się relacje, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi wartościami. Uzgodnienie się człowieka z rzeczywistością (prawda) daje realną podstawę do innych aktywności osobowych. Poznanie jest więc fundamentalne w porządku osobowego życia i w związku z tym wartość prawdy jest kluczową wartością osobową.²⁷ To, co poznane budzi upodobanie, stąd w filozofii (już Platon) mówi się, że miłość jest pobudką poznania, a wartość piękna jest najbardziej pierwotnym przeżyciem osobowym.²⁸ Ponieważ człowiek nie jest zdeterminowany do działania, ale jest bytem autocelowym poprzez swoją decyzję ustanawia się realnym źródłem działania, a to jest obszar realizacji dobra. Akty decydowania syntezując poznanie i miłość, są naturalnym dla człowieka sposobem wchodzenia w rzeczywistość.²⁹ Można wręcz nazwać je najbardziej ludzkimi, a w tym kontekście wartość dobra jako nierozzerwalnie związaną z ludzkim życiem. Natomiast *optimum potentiae* człowieka jest jego świętość, bo ona zbliża go do najwyższej obiektywnej wartości – Boga.³⁰ Dlatego ostatecznym celem i zasadą ludzkiego istnienia (a więc i wartości człowieka jako człowieka) jest Bóg – osobowy Absolut. W przypadku, gdy celem tym jest coś nieosobowego, czy nawet sam człowiek, wtedy tak człowiek, jak i kultura ulegają degradacji.

Określając u początków teorii personalizmu byt osobowy, Boecjusz mówił o jednostkowej substancji natury rozumnej. Wszystkie pojęcia wchodzące w skład tej definicji mają swoją metafizyczną konotację. Substancjalność oddawała niepodzielność i autonomię, zupełność, podmiotowość, natura rozumna charakteryzowała specyfikę działań osoby, jednostkowość podkreślała konkretność bytowania. Już ta definicja wyrażała niezwykłą

²⁶ Por. tamże oraz M. A. Krąpiec, U podstaw [...], dz. cyt., s. 251 - 259.

²⁷ Zob. M. A. Krąpiec, U podstaw [...], dz. cyt., s. 14 -15 pisze: „*Bez poznania, kierującego działaniem, nie ma ludzkich (jako ludzkich) czynności i ich wytworów [...] W akcie bowiem poznania przede wszystkim przyswajamy sobie zastane treści świata - przyrody [...] I to jest pierwszym zasadniczym aktem kulturowym decydującym o „kulturowości” kultury. Intelktualizacja zastanej rzeczywistości, przyswojenie jej sobie w ludzki sposób ubogaca człowieka o zinterioryzowane treści, co pozwala mu operować treściami poznawczymi i w następstwie „wyjść z siebie” w aktach działania i twórczości. Ale bez aktu pierwszego, bez poznania nie jest możliwe żadne osobowe „zareagowanie” kulturowe.*”

²⁸ Zob. tenże, Metafizyka, dz. cyt., s. 203 - 217.

²⁹ Zob. tenże, U podstaw [...], dz. cyt., s. 257 – pisze: „*[...]dobro jest swoiście realizowane w każdym akcie działania, w tym także działania teoretycznego i twórczego. Aby bowiem zacząć poznawać i myśleć, aby zacząć wytwarzać, muszę wpierw się do mego działania zdeterminować; muszę chcieć działać (niedziałanie to też rodzaj aktywności), i to działać w określony sposób. Muszę zatem podjąć decyzję działania.*”

³⁰ Tamże, s. 258 – „*[...]religia jest ostatecznie „klamrą spinającą” pozostałe dziedziny kultury, a świętość „wartością” mogącą upełnić prawdę, dobro, piękno aż do kresu Pełni Prawdy, Dobra, Piękna. Świętość poprzez wyniesienie prawdy, dobra, piękna do wymiaru nadprzyrodzonego może wypełnić potencjalności ludzkiej natury – rozumu i woli, aż do ich granic, co jednak, w myśli chrześcijańskiej nastąpić może dopiero w visio beatifica, ku której wszakże to życie tu i teraz ma nas przygotować.*”

wyjatkowość każdego bytu osobowego, jego niezastępowalność. Chociaż pełniej ową niepowtarzalność i związaną z nią wartość osoby (godność) wyjaśniła teoria przyczyny sprawczej stwórczej, która uzasadnienie ostateczne godności człowieka znalazła w myśli i miłości Absolutnego Bytu – Osobowego Boga (metafizyczna teoria przyczyn), to odczytanie ludzkiego życia w ontycznej perspektywie Absolutu pokazało ostateczny cel ludzkiego życia, jako powołanie do wiecznego szczęścia.

Osobowy akt jednostkowego istnienia i rozumność, która stanowi o ludzkiej naturze, oddają niezwykle zróżnicowanie, które jest obecne w świecie osób. Zbiór wszystkich ludzi to zbiór indywidualności, a w życiu osobowym nie ma mechanicznego przełożenia. Chociaż wszyscy ludzie są tym samym w swoim człowieczeństwie, to różnią się całym bogactwem duchowym, u podstaw którego leży zdolność rozumnego wchodzenia w rzeczywistość, najpełniej następnie wyrażana odpowiedzią, jaką człowiek daje w aktach miłości. Żaden człowiek w związku z tym nie może być „miarą” dla drugiego człowieka. Jeśli mówimy nawet o naśladowaniu, to chodzi o rozumienie środków do realizacji celu ostatecznego ludzkiego działania (sensu życia), które to środki, jak i odczytanie celu ostatecznego uwikłane są zawsze w całą konkretność życia danej osoby i w związku z tym zawsze będą realizować się analogicznie, a nie jednoznacznie. Jakkolwiek najbardziej odpowiednim dla człowieka środowiskiem życia jest świat osób, bo „czytając” drugiego, człowiek „czyta” siebie, to w jego relacji do drugiej osoby nie chodzi (i nie jest to możliwe) by stał się drugim (nie jest to nawet celem w relacji religijnej). Bycie dla drugiego TY, a ostatecznie dla TY – Boga, najbardziej kształtuje człowieka, daje możliwość wypowiedzenia się w stosunku do bytu, który też jest osobą. Realne relacje osobowe nie są czymś gotowym, ale wymagają trudu przyjęcia drugiego w jego obecności, w prawdzie o nim. Miłość opiera się na realności osób, w ich niepowtarzalności i jest wyrazem uznania godności jednej osoby przez drugą. Jest wolnym przyjęciem tej wartości drugiego, która będąc wprawdzie czymś nieodłącznym od człowieka, może jednak nie zostać uznana. Ontyczna kruchość relacji osobowych do tworzenia których człowiek ze względu na swoją rozumność i wolność jest zaproszony, najgłębiej tłumaczy fenomen ludzkiej społeczności i bycia osobą, czyli kimś, kto będąc bardzo osobno, jest jednocześnie bardzo dla drugiego. Cel wychowania człowieka będzie wiązał się więc z kształtowaniem jego sumienia i dorastaniem do wolności przyjęcia drugiego – Ty w działaniach, przez które i w których człowiek jest twórczo obecny w świecie.

Metafizycznie odsłonięte relacje transcendentalne pokazując osadzenie każdego bytu w Miłości Osobowego Absolutu, stanowią zawsze kontekst czytania tajemnicy bytu ludzkiego, rozumienia jego relacji do Tego Bytu, do przyrody, do innych bytów ludzkich, do jego własnego sposobu istnienia (kultury i społeczności), do wartości, do czasu, do śmierci, do cierpienia, do winy. Antropologia metafizyczna, tzw. metafizyka szczegółowa, w odróżnieniu

od metafizyki ogólnej, rozpatrującej byt w ogóle, w aspekcie egzystencjalnym, pozwala w sposób zrozumiały odnieść się do doświadczenia: ludzkiej duchowości i cielesności, ludzkiego bycia w świecie i jednoczesnego przekraczania go, ludzkiej wolności i konieczności.³¹ W ten sposób odczytuje też ramy dla sensu pracy wychowawczej, celu wychowania, który najogólniej mówiąc realizuje się w pomocy człowiekowi, by był szczęśliwym człowiekiem, pomocy współpracującej z pedagogią Boga, która najpełniej ogarnia ludzkie jednostkowe życie w każdym jego momencie.³² Pomoc udzielana wychowankowi ma iść w kierunku aktualizowania jego potencjalności, czyli metafizycznie mówiąc w kierunku wprowadzania zmian (jako przechodzenia z możliwości do aktu) w wymiarze przypadłościowym modyfikującym sposób istnienia substancjalnego, które to zmiany przekładają się na to, że człowiek wzrasta w swoim człowieczeństwie (urzeczywistnia je), że bardziej jest człowiekiem, choć ciągle jest tą samą osobą, a więc choć jego tożsamość bytowa pozostaje taka sama, jego świadomość tej tożsamości wypełnia się, czego owoc to budowanie relacji opartych na miłości, wiążących zawsze w sobie wolność z rozumieniem rzeczywistości.

³¹ S. Kamiński, Z metafizyki człowieka, w: tenże, Jak filozofować?, dz. cyt. s. 249 – 262.

³² Zob. S. Chrobak, Współczesne dylematy wychowania: ponowoczesna względność a niezmiennosc norm wychowawczych, „Seminare” 23(2006)335 – 345.

Koncepcja osoby w charakterologii Józefa Pastuszki

Wprowadzenie

J. Pastuszka (1897-1989) miał wykształcenie teologiczne i filozoficzne¹. Studia magisterskie z teologii i filozofii odbywał w Seminarium, a następnie Akademii Duchownej w Petersburgu. Uzyskał tytuł doktora teologii w 1920 roku na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu w Innsbrucku, a w 1925 otrzymał drugi doktorat na Wydziale Filozoficznym tego uniwersytetu. Habilitował się na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, w 1930 roku, na podstawie rozprawy z zakresu filozofii o niematerialności duszy ludzkiej u św. Augustyna. Po uzyskaniu habilitacji pracował jako profesor psychologii na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Warszawskiego w okresie od 1930 do 1932 roku. W latach 1934-1939 był profesorem nadzwyczajnym filozofii i psychologii na Wydziale Nauk Humanistycznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Po wojnie współorganizował Wydział Filozofii Chrześcijańskiej w KUL i pełnił funkcję dziekana tego wydziału od 1946 do 1952 roku. W latach 1957-1969 (do emerytury) kierował specjalizacją filozoficzno-psychologiczną Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej KUL. Prowadził wykłady z psychologii ogólnej, charakterologii, psychologii społecznej, historii psychologii, psychologii pastoralnej oraz etyki. Głównymi dziedzinami zainteresowań J. Pastuszki były filozofia i psychologia. Najistotniejsze związki filozofii i psychologii upatrywał w tym, że sposób określania modelu uprawiania psychologii w odmiennych kierunkach nie jest neutralny, oderwany od założeń filozoficznych, głównie antropologicznych, teoriopoznawczych i metodologicznych². Nawet, gdy psycholog zajmuje się jedynie badaniami empirycznymi, interpretuje je następnie w świetle teorii sformułowanej w określonym języku, którego pojęcia mają swoje odniesienie do koncepcji rzeczywistości (bytu), czym zajmuje się ontologia (metafizyka), tego, kim jest człowiek (antropologii filozoficznej), źródeł poznania (teorii poznania), odrębności bądź zatarcia różnicy między naukami humanistycznymi i matematyczno-przyrodniczymi (ogólnej metodologii nauki). Z kolei psychologia uprawiana w sposób empiryczny dostarcza naukom filozoficznym wiedzy o człowieku, jego życiu psychicznym zapodmiotowanym w nim, która

¹ G. Karolewicz, Nauczyciele akademicki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w okresie międzywojennym. Biogramy, Lublin: RW KUL, 1996, t. II, s. 164-166.

² J. Pastuszka, Psychologia ogólna, Lublin: TN KUL, 1947, s. 53.

pochodzi przede wszystkim z doświadczenia i poszerza, uszczegóławia to, co o człowieku wiemy z innego źródła poznania, jakim jest rozum³. Związki filozofii i pedagogiki są tym bardziej ściśle, ponieważ teorie wychowania czerpią koncepcję człowieka i określenie celów wychowania z antropologii filozoficznej i aksjologii.

1. Filozoficzne a empiryczne rozumienie osoby w świetle poglądów J. Pastuszki

J. Pastuszka odróżnia ujęcie filozoficzne osoby od psychologicznego, które określa jako empiryczne i odnosi do osobowości oraz charakteru⁴. Analizując filozoficzne rozumienie osoby, dokładnie omawia klasyczną koncepcję boecjańsko-tomistyczną, natomiast pojęcie osoby sformułowane przez Kartezjusza oraz stanowisko M. Schelera w filozoficznym definiowaniu osoby ujmuje syntetycznie⁵.

Boecjusz, Tomasz z Akwinu, współcześni metafizycy reprezentujący tomizm egzystencjalny (np. M. Krapiec) podkreślają trzy istotne cechy osoby: substancjalność (samodzielność istnienia, integralność trwania, bycia podmiotem aktów psychicznych), jednostkowość (odrębność bytową w stosunku do innych, jedyność i niepowtarzalność konkretnego człowieka) oraz rozumność (samoświadomość, myślenie pojęciowe, rozumowe poznawanie świata i siebie oraz wynikające z rozumności: wolność działania i odpowiedzialność za swoje czyny).

Kartezjańskie ujęcie osoby jako „istoty myślącej” dzięki samoświadomości (na drodze introspekcji) wyraża zwrot ku podmiotowości oraz docenienie metody autorefleksji, doświadczenia wewnętrznego w poznawaniu osoby. Niemniej J. Pastuszka obarcza je zarzutem braku należytego rozgraniczenia między „ja” substancjalnym i „ja” empirycznym⁶. Samoświadomość nie jest jego zdaniem ostateczną racją, zasadą konstytuującą osobę.

M. Scheler oddziela osobę od substancjalności „ja” ludzkiego i twierdzi, że osoba jest konkretną jednością różnorodnych aktów intencjonalnych, ale nie jest czynnikiem wyprzedzającym te akty (spostrzeżenia, czynności woli, uczucia). J. Pastuszka, oceniając tę koncepcję, przyjmuje stanowisko, że substancjalności osoby („ja” ludzkiego) nie może zastąpić pojęcie jedności kierunku aktów psychicznych, czyli ich intencjonalność. Proponuje, aby zachowując nazwę osoby dla najdoskonalszego bytu, samoistnej substancji na gruncie filozofii, nazwać „osobę empiryczną” (poznawaną na drodze ustalania cech bezpośrednio przeżywanych i spostrzeganych) „osobowością”. Jednak zaznacza również, że „zarówno osobowość, jak i charakter są empiryczne i opierają się na osobie jako na rzeczywistości

³ Tamże, s. 7.

⁴ J. Pastuszka, *Charakter człowieka*, Lublin: TN KUL, 1962, s. 135-137; J. Pastuszka, *Filozoficzne i empiryczne pojęcie osoby ludzkiej*, *Roczniki Filozoficzne*, 1963, t. 11, z. 4, 45 - 60.

⁵ Tamże, 1963, s. 47-52.

⁶ Tamże, s. 52.

ontologicznej”⁷. Uzasadniając pogląd o zapodmiotowaniu osobowości i charakteru w człowieku–osobie pisze, że „człowiek jest od początku swego istnienia osobą i na tym podłożu, z biegiem czasu, w miarę dojrzewania [...], dzięki własnej inicjatywie i pracy nabywa uzdolnień umysłowych i moralnych i w ten sposób kształtuje swą osobowość i swój charakter”⁸. J. Pastuszka podkreśla jednocześnie, że „nowe teorie osobowości usunęły w cień pojęcie charakteru względnie całkowicie zastąpiły pojęciem osobowości. Charakter, bowiem kryje w sobie elementy etyczne, zakłada jakąś filozoficzną koncepcję człowieka, a na te pojęcia zabrakło miejsca w nowym ujęciu osobowości”⁹. Zatem autor ten z jednej strony konstatuje rozerwanie związku między filozoficznym i psychologicznym rozumieniem osoby (koncepcją człowieka jako osoby i teorią osobowości) we współczesnej sobie psychologii osobowości, z drugiej zaś *implicite* podkreśla bliższą relację między charakterem i osobą w porównaniu z odniesieniem osobowości do osoby.

Wśród wielu różnych psychologicznych kryteriów opisu osobowości („empirycznej osoby”) z kręgu odmiennych kierunków i koncepcji uwzględnia przede wszystkim następujące:

- 1) scalenie, zintegrowanie procesów psychicznych wokół dominującego dążenia, centralnej wartości;¹⁰
- 2) rozwój osobowy jako rezultat „wysiłku życiowego” człowieka, autokreacji, doskonalenia siebie w wymiarze moralnym;
- 3) świadomość refleksyjna (świadomość własnego „ja”) i tożsamość osoby w czasie dzięki procesom pamięci;
- 4) realizowanie wartości w działaniu, otwarcie na rzeczywistość zewnętrzną w odkrywaniu wartości i ich wyborze jako celów działania;
- 5) poczucie odpowiedzialności za swoje życie, dokonywane wybory, ustosunkowanie do wartości, nabyte lub zaniedbane sprawności w kierowaniu własnymi czynnościami psychicznymi ¹¹.

Takie przedstawienie wymiarów opisu osoby na gruncie psychologii daje podstawę do sformułowania tezy, że jest ono bliższe ujęciu charakterologicznemu niż osobowościowemu. Przytaczane przez J. Pastuszkę poglądy dotyczące rozwoju osobowego wyraźnie wyrażają świadome zaangażowanie w kształtowanie siebie oraz uwzględniają aspekt moralny tego procesu. Rozwój osobowy jest więc czymś więcej niż opartą na zachowaniu ekspresyjnym aktualizacją swoich skłonności, preferencji, pozytywnych uczuć. Nie wyczerpuje go pełne

⁷ Tamże, s. 53.(J. Pastuszka, 1963 s. 53).

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 58.

¹⁰ Op. cit., J. Pastuszka, 1962 s. 137.

¹¹ Punkty 2-5 porównaj: op. cit., J. Pastuszka, 1963 s. 53-57.

zachwytu, radości, przyjemności doświadczanie istnienia. W dużej mierze wiąże się z „poczuciem obowiązku”, a więc doświadczeniem zobowiązania, wezwania, by dążyć do realizacji wartości trudnych, odległych w czasie, ale odkrywanych jako znaczące w perspektywie całego życia.

Rozwój osobowy jest tworzeniem własnego „ja”, które jest rezultatem działania w kierunku realizacji zadań życiowych. To działanie ma również na celu potwierdzanie wartości odkrywanych w świecie. Jest aktywnym i sprawczym ustosunkowaniem do otaczającej rzeczywistości, dzięki któremu człowiek „przeobraża ją i doskonali, a tym samym siebie bogaci”¹².

Działanie interpretowane w kontekście rozwoju osobowego człowieka jest przejawem jego integracji, procesów świadomych, dowolnych, intencjonalnych z reakcjami somatycznymi, emocjonalnymi, zmysłowymi. Warunkiem działania jest ukierunkowanie, zhierarchizowanie dążeń, powstrzymanie realizacji niektórych popędów¹³. Obok wymiaru integrowania funkcji psychicznych w działaniu ma ono także aspekt transcendowania, przekraczania poziomu prostego reagowania, zachowania czysto instrumentalnego wówczas, gdy jest realizowaniem, urzeczywistnianiem wartości wyższych, zobowiązujących, odkrywanych jako prawdziwe.

Proces rozwoju osoby łączy się z poczuciem odpowiedzialności za własne życie. Ukształtowanie świadomości własnego „ja” jest warunkiem pogłębienia własnej tożsamości w czasie, które może dokonywać się w perspektywie jednorazowości ludzkiego istnienia, poszukiwania wartości mających znaczenie dla człowieka przez całe jego życie, nawet w obliczu śmierci¹⁴.

Interpretując filozoficzne i empiryczne rozumienie osoby według J. Pastuszki, można określić kontekst filozoficzny w formie typologii personalizmów oraz perspektywę psychologiczną w postaci zwięzłego przeglądu koncepcji osoby w psychologii humanistyczno-egzystencjalnej. Wśród ujęć filozoficznych warto uwzględnić rozumienie osoby w personalizmie metafizycznym, liberalistycznym i etycznym¹⁵. Do psychologicznych koncepcji człowieka jako osoby w psychologii humanistycznej należą teorie o orientacji organizmicznej oraz fenomenologiczno-egzystencjalnej¹⁶.

2. Istotne właściwości osoby w ujęciu trzech nurtów personalizmu

¹² Tamże, s. 56.

¹³ Tamże, s. 57.

¹⁴ Tamże, s. 54.

¹⁵ W. Chudy, Oblicza personalizmu i ich konsekwencje, *Kwartalnik Filozoficzny*, 1998, t. 26, z. 3, 63-81.

¹⁶ Z. Uchnast, Koncepcja człowieka jako osoby w psychologii humanistyczno - egzystencjalnej, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek - pytanie otwarte*, Lublin: RW KUL, 1987, 77-100.

W. Chudy twierdzi, że „głęboki sens osoby ludzkiej” dotyczy istoty, która nie stanowi „nic zewnętrznego, nie określają jej elementy, które można wykreować i kulturowo zdefiniować”¹⁷. Pojęcie osoby jest centralne dla wszystkich personalizmów. Historycznie i współcześnie istnieje wiele koncepcji w filozofii osoby. Personalizm łatwo może stać się pojęciem o rozmytym zakresie, do którego włącza się kierunki między sobą sprzeczne lub nawet poglądy antypersonalistyczne w aspekcie rzeczywistego stosunku do wartości osobowych¹⁸. Aby tego uniknąć, należy określić podstawowe cechy personalizmu jako teorii filozoficznej. W. Chudy formułuje sześć istotnych kryteriów, które powinna spełniać koncepcja osoby, aby można było ją zaliczyć do ujęć personalistycznych. Są one następujące:

1) Personalizm jest przeciwny w stosunku do indywidualizmu i kolektywizmu. Osoba ludzka nie jest jedynie autonomicznym indywiduum ani wyłącznie jednostką ukształtowaną przez społeczeństwo;

2) Struktura osobowa człowieka wyraża „najdoskonalszy typ bytu”¹⁹

3) Struktura osobowa ma charakter całościowy i odznacza się takimi istotnymi cechami jak intelektualność, wolność czy podmiotowość;

4) Osoba w ujęciu personalistycznym związana jest z wymiarem aksjologicznym, z wartościowaniem. Charakterystyczne dla osoby jest to, że żyje w świecie wartości, odkrywa je, urzeczywistnia, dąży do nich;

5) Prawdziwe personalizmy cechuje podkreślanie aktywności osoby. Osoba jest bytem, który działa. Według K. Wojtyły, czyn jest tym dynamizmem osoby, „przez który wyraża ona swoją prawdę i pełnię”²⁰;

6) We wszystkich personalizmach podkreśla się otwartość osoby na wspólnotę²¹.

Wśród kierunków personalistycznych, które spełniają te kryteria, można wyróżnić typy odmienne, jeśli chodzi o preferowane metody dochodzenia do ujmowania poznawczego osoby oraz określenia istoty osoby. W. Chudy wyodrębnia trzy główne typy personalizmu zakorzenione w filozofii europejskiej, kulturze śródziemnomorskiej: personalizm metafizyczny, liberalistyczny i etyczny²².

Personalizm metafizyczny jest reprezentowany przez J. Maritaina, M. Krapca, W. Granata, M. Gogacza. W tym filozoficznym ujęciu osoba określana jest jako byt o pewnym szczególnym charakterze, odznaczający się rozumnością, wolnością, zdolnością do miłości, godnością, całościowością i podmiotowością.²³ Charakterystyczne dla tego nurtu jest

¹⁷ Op. cit., W. Chudy, 1998 s. 63.

¹⁸ Tamże, s. 65-66.

¹⁹ Tamże, s. 66.

²⁰ Tamże; K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne, 1985.

²¹ Op. cit., W. Chudy, 1998 s. 66.

²² Tamże, s. 67.

²³ M. A. Krapiec, *Ja - człowiek*, Lublin: RW KUL, 1991.

opisywanie i wyjaśnianie osoby „z zewnątrz” - w świetle skonstruowanej wcześniej teorii metafizycznej²⁴. Metafizyk analizuje podmiot osobowy jako specjalny rodzaj przedmiotu poznawanego. W tych teoriach zakłada się, że subiektywny wymiar osoby odkrywany drogą doświadczenia wewnętrznego nie powinien modyfikować poznania osoby w sposób przedmiotowy.

Personalizm liberalistyczny wyraża się w następujących twierdzeniach:

- 1) Podkreślanie prymatu wolności osoby w stosunku do innych wartości, które mogłyby określać człowieka jako osobę;
- 2) Negowanie stałej natury człowieka różnej od wolności;
- 3) Akcentowanie dynamicznego wymiaru osoby w sensie stawania się w procesie personalizacji. Człowiek nie jest w aspekcie metafizycznym cały czas osobą; człowiek staje się osobą;
- 4) Uwypuklanie otwartości na drugiego człowieka i społeczeństwo. Stąd często personalizm liberalistyczny wiąże się z filozofią dialogu lub filozofią spotkania;²⁵
- 5) Pojęcie osoby charakteryzujące się dużym stopniem nieokreśloności. Trudno odpowiedzieć na pytanie, kim jest osoba;
- 6) Przejawianie antysystemowości. To światopoglądy, które akcentują wartości osobowe.

Głównymi filozofami zaliczonymi przez W. Chudego do tego nurtu personalizmu są: E. Mounier, G. Marcel, P. Ricoeur, K. Rahner, J. Tischner.

Personalizm etyczny jest „teorią opierającą się na moralnym znaczeniu osoby”²⁶. Reprezentują go K. Wojtyła, T. Styczeń, A. Szostek, A. Rodziński, W. Chudy. Od strony metodologicznej personalizm etyczny stanowi modyfikację personalizmu metafizycznego poprzez włączenie autorefleksji w poznawanie osoby, natomiast w stosunku do personalizmu liberalistycznego opiera się na przesunięciu na pierwszy plan prawdy w stosunku do wolności. Obok definiowania osoby w aspekcie metafizycznym jako „samoistnej substancji”, w personalizmie etycznym określa się ją również od „strony świadomościowej”, własnego doświadczania dynamizmów osoby przez człowieka²⁷. Jest w tej koncepcji zawarty zarówno wymiar obiektywny, jak i subiektywny w badaniu istotnych cech i dynamizmów osoby.

Wolność człowieka jest rozumiana w personalizmie etycznym jako samostanowienie. Jest ona odróżniona od bezwzględnej autonomii. Granice autonomii wyznacza „zależność od

²⁴ Op. cit., W. Chudy, 1998 s. 68.

²⁵ Tamże, s. 71.

²⁶ Tamże, s. 72.

²⁷ Op. cit., K. Wojtyła, 1985.

prawdy”²⁸. „Wolność konstituuje osobę ludzką – jednakże jest to wolność w prawdzie”²⁹. Transcendencja osoby dokonuje się w prawdzie, nie w wolności.

Z wymiarem prawdy wiąże się godność osobowa, która określa podmiotowość człowieka od strony metafizycznej. Godność jest wartością obiektywną. Stanowi kryterium, według którego osoba ludzka, chcąc żyć na miarę osoby, powinna postępować i kierować swoim życiem. Fakt odkrycia prawdy obiektywnej o sobie i drugiej osobie jest dla człowieka źródłem „powinności afirmowania osoby przez osobę z uwagi na przysługującą jej godność”³⁰. W tym sensie w personalizmie etycznym mówi się o moralnym znaczeniu osoby.

W świetle personalizmu etycznego osoba jest kimś danym (poznawanym jako istota godna szacunku zarówno drogą obiektywną – racjonalną, jak i doświadczalną – empiryczną) i „zadany normatywnie”, to znaczy człowiek odkrywa w sobie wezwanie, by we własnym działaniu potwierdzać, a przez to rozwijać ludzką godność.

Podsumowując charakterystykę podstawowych typów personalizmu, można sformułować następujące wnioski:

1) Na gruncie filozofii możliwe jest uwzględnianie doświadczenia własnego bycia osobowego jako źródła poznania osoby. Jedynie personalizm metafizyczny nie docenia ujęcia świadomościowo–aksjologicznego³¹. Z kolei nurt liberalistyczny odnosi wymiar subiektywności i wartościowania moralnego wyłącznie do wolności. Personalizm etyczny obejmuje zarówno aspekt metafizyczny (struktury bytowej osoby, jej natury), jak i aspekt subiektywny – dostępności do bycia osobą na drodze doświadczenia.

2) Różne typy personalizmu są związane z odrębnymi działami filozofii. Personalizm metafizyczny stanowi metafizykę człowieka. Personalizm liberalistyczny jest światopoglądową postawą afirmacji wolności ludzkiej. Zaś personalizm etyczny jest antropologią filozoficzną „wrażliwą” na wartości moralne³². Zawiera najbardziej złożoną i wielowymiarową perspektywę ujmowania osoby - zarówno metafizyczną, antropologiczną jak i etyczną

3) Uwzględnienie subiektywności osoby w jej doświadczaniu i poznawaniu własnej ludzkiej natury nie implikuje subiektywizmu w ujmowaniu osoby. Wymiar subiektywny podlega obiektywizacji przez odniesienie do prawdy o godności osobowej jako wartości obiektywnej, odkrywanej, a nie tworzonej przez człowieka.

4) Personalizm liberalistyczny i etyczny są stanowiskami odmiennymi, jeśli chodzi o poznawalność i ustosunkowanie człowieka do własnej ludzkiej natury. Dla personalizmu liberalistycznego charakterystyczne jest przekonanie, że naturą osoby jest absolutna, niczym

²⁸ Tamże, s. 198, op. cit., W. Chudy, 1998, s. 73.

²⁹ Tamże: W. Chudy, 1998 s. 73.

³⁰ T. Styczeń, ABC etyki, Lublin: RW KUL 1996, s. 53.

³¹ Op. cit. W. Chudy, 1998, s. 74.

³² Tamże.

nie niezdeterminowana wolność. „Tak rozumiana wolność pozwala na dowolność w kreacji natury jednostkowej człowieka”³³. Człowiek potwierdza i rozwija swoją naturę osobową przez autonomiczne wybory, niezależnie od dobra i zła w sensie moralnym. Personalizm etyczny stawia działaniu, postępowaniu człowieka kryterium godności osobowej (będącej ogólną wartością metafizyczno-etyczną). Konkretny człowiek zbliża się do swojej natury jednostkowej poprzez działanie owocujące dobrem lub złem moralnym. Tak więc potwierdza i umacnia bądź zaprzecza i osłabia własną godność osobową nie tylko w dokonywanych wyborach, ale przede wszystkim dzięki działaniu, czyli świadomemu, celowemu zachowaniu.

5) Personalizm w jego różnych rodzajach jest kierunkiem filozoficznym, ale niekiedy odnoszonym do teologii, zwłaszcza antropologii teologicznej. Szczególnie personalizm chrześcijański łączy aspekt filozoficzny i teologiczny w rozumieniu osoby ludzkiej³⁴. Jest stanowiskiem, którego przedstawiciele głoszą następujące twierdzenia:

- a) Osoba ludzka jest najdoskonalszym typem bytu stworzonego;
- b) Bóg jest Osobą;
- c) Człowiek jako osoba w wymiarze bytowym transcenduje zarówno relację gatunek – jednostka, jak i relację społeczeństwo – jednostka;
- d) Człowieka–osoby nigdy nie wolno traktować przedmiotowo, instrumentalnie jako środka działania, a tylko - i zawsze - jako cel.

Aspekt teologiczny personalizmu wydaje się szczególnie znaczący w psychologii religii i pedagogice chrześcijańskiej. Rozstrzygnięcia dotyczące homocentryzmu lub teocentryzmu, przede wszystkim na gruncie filozofii Boga, antropologii filozoficznej i etyki, ale także opierając się na innych źródłach poznania w antropologii teologicznej i teologii moralnej, implikują określone ujęcie moralności, sumienia, wartości, wolności i odpowiedzialności.

3. Psychologiczne kryteria opisu osoby na gruncie psychologii egzystencjalnej i organizmicznej

Psychologowie o orientacji humanistycznej odrzucają psychoanalityczną i behawiorystyczną koncepcję człowieka. Proponują, aby psychologię traktować jako naukę o człowieku, który jest osobą³⁵. Systematyzując poglądy przedstawicieli tej orientacji stwierdza, że w centrum ich zainteresowań jest człowiek jako osoba, niesprowadzalna do bardziej elementarnych jednostek³⁶. Psychologowie humanistyczni „człowieka nie traktują jedynie jako biologiczny organizm modyfikowany przez doświadczenie i kulturę, ale jako osobę, byt zdolny

³³ Tamże, s. 75.

³⁴ Tamże, s. 66.

³⁵ Op. cit., Z. Uchnast [w:] K. Popielski (red.); C. R. Rogers, Persons or Science? A Philosophical Questions, *American Psychologist*, 1955, nr 10, 267-278; A. H. Maslow, *The Psychology of Science*, Chicago, 1966; G. M. Kinget, *On Being Human*, New York 1975.

³⁶ Porównaj: op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 77.

do wartościowania swego istnienia i wyznaczania jego sensu, znaczenia i kierunku działania”³⁷. Już w początkowym okresie kształtowania się orientacji humanistycznej, S. M. Jourard twierdził, iż „przedmiotem psychologii humanistycznej jest człowiek jako osoba, wolny, intencjonalny podmiot”³⁸. Określenie przedmiotu materialnego psychologii w sposób personalistyczny wiąże się z preferencją podejścia holistycznego oraz odrzuceniem atomistycznych i mechanistycznych ujęć człowieka w psychologii. Zwolennicy psychologii humanistycznej odchodzą od uwzględniania jedynie przedmiotowego, zewnętrznego punktu widzenia w badaniach aktywności psychicznej człowieka, a także podkreślają ograniczenia modelu homeostazy i reaktywności w analizowaniu relacji człowiek – środowisko.

W psychologii humanistycznej uwzględnia się osobę przede wszystkim w aspekcie potencjalnym, czyli w procesie jej stawania się, doskonalenia, urzeczywistniania specyficznie ludzkich możliwości. Dlatego też przedmiotem szczególnych zainteresowań psychologów o orientacji humanistycznej jest zdolność jednostki do aktualizacji swych wewnętrznych możliwości do bycia osobą, czyli do organizowania i formowania konkretnej, osobistej natury, źródła swego działania³⁹. C. Rogers i G. W. Allport podjęli psychologiczną analizę procesu „stawania się osobą” (*becoming a person*)⁴⁰. Podstawy tego procesu C. Rogers upatruje w wewnętrznym, świadomym doświadczeniu, w którym człowiek odkrywa, że „nie [jest] tworem kształtowanym przez oczekiwania i wymagania innych, że nie [jest] zmuszony być ofiarą nie znanych [mu] sił, znajdujących się [w nim] samym, że w coraz większym stopniu [jest] architektem siebie samego [...] [jest] w stanie rozwijać [w sobie] siły, stawać się niepowtarzalną indywidualnością”⁴¹.

Osobowe wymiary funkcjonowania człowieka prezentują psychologowie humanistyczni, reprezentujący podejście organizmiczne (A. Maslow, C. Rogers) oraz fenomenologiczno–egzystencjalne (R. May, M. Friedman, V. E. Frankl).

A. Maslow - podobnie jak inni prekursorzy i reprezentanci psychologii humanistycznej - opowiadał się za całościowym ujęciem funkcjonowania osobowości ludzkiej, w czym przejawia się respektowanie znaczących, osobistych doświadczeń osoby. Optował za traktowaniem człowieka jako podmiotu zachowania, uwzględnianiem tego, że u ludzi dominuje „doświadczenie chcenia, bycia odpowiedzialnym, zdolnym, bycia pod własną

³⁷Porównaj: op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 78; op. cit. G. M. Kinget, 1975 s. V.

³⁸ Por. op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 78; S. M. Jourard, *Disclosing Man to Himself*, Princeton: D. Van Nostrand Company, 1968, s. 3.

(por. Z. Uchnast, 1987 s. 78; 1955 s. 12).

³⁹ Porównaj: op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 78; G. W. Allport, *Becoming. Basic Considerations for a Psychology of Personality*, New Haven: Yale University Press, 1955.

⁴⁰ Tamże, Z. Uchnast, 1987 s. 78.

⁴¹ Tamże, Z. Uchnast, 1987 s. 78; C. R. Rogers, *The Formative Tendency*, *Journal of Humanistic Psychology*, 1978, nr 1, s. 289.

kontrolą, bycia raczej kierującym sobą niż zdeterminowanym, powodowanym, bezradnym, zależnym, biernym, słabym, niezdolnym, sterowanym lub manipulowanym”⁴². Zatem w takim obrazie człowieka docenione zostały: własna aktywność, decydowanie o swoim losie, samodzielność, świadome kierowanie sobą, czyli takie cechy, które są przejawami podmiotowości.

Wyakcentowanie przez A. Masłowa podmiotowego aspektu funkcjonowania osobowości przyczyniło się do rozwinięcia teorii motywacji, nawiązującej do koncepcji organizmicznych, opracowanych przez A. Angyala i K. Goldsteina⁴³. Jednostka ludzka ujmowana jest przez tych autorów jako zorganizowana całość, o ukierunkowanej wewnętrznie dynamice funkcjonowania. Motywowana jest cała osoba, a nie jedynie jakaś część osobowości. Podstawowym celem zachowania według A. Masłowa jest utrzymanie i wzbogacenie życia biologicznego i psychicznego (potrzeby fizjologiczne i podstawowe potrzeby psychiczne) oraz pełny rozwój indywidualny w granicach wyznaczonych przez potencjalności gatunkowe (potrzeby rozwojowe, metapotreby). A. Masłow rozwinął koncepcję metapotrzeb na podstawie badań empirycznych osób dojrzałych, aktualizujących własne możliwości rozwojowe, dotyczących tego, co uważają za najwartościowsze. Stwierdził, że ci ludzie, którzy zaspokoiли swe potrzeby podstawowe, byli motywowani przez odwieczne prawdy, wartości duchowe, religijne, przez doświadczanie i odkrywanie natury istnienia⁴⁴. Wartości te nazwał metapotrebami, ponieważ ich brak powoduje specyficzny rodzaj patologii – metapatologię. Zdaniem A. Masłowa wyższe, duchowe życie bazuje na biologicznej naturze człowieka. Potrzeby podstawowe oraz metapotreby są dobre albo neutralne, ponieważ są czymś dobrym dla osoby, warunkują jej rozwój. Rozwój osobowości ludzkiej w kierunku pełnego człowieczeństwa dokonuje się na drodze naturalnej transcendencji potrzeb fizjologicznych na rzecz potrzeb psychicznych i metapotrzeb, ponieważ niższe hierarchicznie potrzeby, gdy zostają zaspokojone, uzyskują wystarczający stopień autonomii funkcjonalnej⁴⁵.

We wczesnych swych pracach A. Masłow pisał o „mechanizmie” samoaktualizacji, ale w publikacjach pochodzących z późniejszego okresu odwołuje się do świadomego wysiłku jednostki, do woli, dążenia do pełniejszego rozwoju swego człowieczeństwa⁴⁶. Według niego „powinniśmy uważać się za tych, którzy mają rozwijać samych siebie [*self evolvers*] [...]. My możemy decydować, możemy rozwijać siebie, kształtować siebie, przyczyniać się do swego wzrostu; możemy być świadomi naszych celów, wartości, etyki i kierunku, w którym chcemy

⁴² Op. cit., A. Masłow, 1966 s. 54.

⁴³ Por. op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 82.

⁴⁴ Op. cit., A. Masłow, 1966 s. 111.

⁴⁵ Por. op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 83.

⁴⁶ Tamże.

iść”⁴⁷. Przekonanie o znaczeniu świadomego i wytrwałego dążenia do osiągnięcia określonych celów, wartości, do realizacji własnych zadań życiowych jest ściśle związane z perspektywą charakterologiczną i personalistyczną w badaniach osobowości oraz wykracza poza organizmiczną teorię motywacji.

Problematyka samoaktualizacji stanowi centralne zagadnienie w twórczości psychologicznej C. Rogersa. Hipotezy o tendencji do samoaktualizacji badacz ten weryfikował na gruncie psychoterapii prowadzonej metodą „niedyrektywną”, skoncentrowaną na „osobie” klienta⁴⁸. Teoria tendencji do samoaktualizacji stała się dla niego podstawą teorii rozwoju osobowości, stawania się osobą.

Teoria tendencji do samoaktualizacji autorstwa C. Rogersa nawiązuje w dużej mierze do organizmicznej teorii A. Angyala⁴⁹. C. Rogers ujmuje organizm ludzki jako całość, jedność psychofizyczną wewnątrznie ukierunkowaną przez podstawowy dynamizm – dążenie do samoaktualizacji. Realizując to ukierunkowanie, organizm ujawnia tendencję do rozwoju zdolności uświadamiania sobie tych własnych doświadczeń wewnętrznych, które określają właściwe jego funkcjonowanie jako systemu, oraz do uświadamiania sobie tych doświadczeń, które ujmują jego relacje do środowiska i do życia. Uświadomione doświadczenia organizowane są w pewien układ określony jako „ja” lub „obraz własnego ja”⁵⁰. Doświadczane przez jednostkę „ja” ujmowane jest przez C. Rogersa jako „część” organizmu, którego funkcją jest organizowanie całości pola doświadczeń. System doświadczeń określany jako „ja” wraz z rozwojem osobowości staje się czynnikiem ukierunkującym ogólną aktywność organizmu ku organizacji zachowania, które w sposób efektywny, racjonalny, twórczy i uspołeczniony zaspokajałoby jak największą ilość doświadczanych potrzeb oraz zapewniało pełny rozwój osobowy jednostki⁵¹.

Organizmiczny charakter teorii samoaktualizacji C. Rogersa ujawnia się m.in. w tym, że uważa on, iż świadomość powinna jedynie towarzyszyć ukierunkowaniu twórczej aktywności organizmu. Świadomość siebie należy traktować jako czujność na własne, wewnętrzne doświadczenia (*self-awareness*), doznania emocjonalne i sensoryczno – wisceralne.

W swojej praktyce terapeutycznej C. Rogers kładł nacisk na takie cechy postawy terapeuty, jak empatia, rozumienie, bezwarunkowa akceptacja, autentyczność, które wyznaczały sposób odnoszenia się do klienta jako osoby⁵². Twierdził, że w takim klimacie

⁴⁷ Tamże, s. 84;

A. Maslow, Politics 3, *Journal of Humanistic Psychology*, 1977, nr 4, s. 31.

⁴⁸ C. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław, 1991, Thesaurus-Press, s. 5.

⁴⁹ Por. op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 84.

⁵⁰ C. R. Rogers, G. M. Kinget, *Psychotherapie et relations humaines*, vol. 1, Paris 1965, s. 179.

⁵¹ Op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 85.

⁵² Op. cit. C. Rogers, 1991, s. 8-21.

terapeutycznym jednostka ma szansę uwolnienia się od konieczności stosowania postaw i zachowań obronnych, dlatego jej reakcje stają się pozytywne, dynamiczne i konstruktywne. Według C. Rogersa jest to dowodem, na pozytywny charakter najgłębszych warstw natury ludzkiej, pierwotnych potencjalności osoby⁵³.

C. Rogers był przeświadczony o pierwotnym charakterze bycia z innymi, porozumienia z drugą osobą. Twierdził, że ten, kto staje się autentycznie sobą, będzie sam troszczył się o własne uspołecznienie. Nie ma potrzeby pytać, zdaniem C. Rogersa, kto powinien kontrolować instynkty, agresywność jednostki, gdyż w miarę otwarcia się na wszystkie swoje potrzeby dążenie do bycia życzliwym dla drugiego człowieka będzie równie silne jak potrzeby o charakterze egoistycznym⁵⁴. Osoba taka będzie agresywna tylko w sytuacji, w której takie zachowanie jest najbardziej odpowiednie. Jedyna kontrola instynktów, która wydaje się konieczna zdaniem C. Rogersa, to kontrola naturalna, wewnętrzna nad zachowaniem równowagi jednej potrzeby w stosunku do drugiej (ponieważ obie określają autentyczne „ja”). Ważne jest także odkrycie możliwości takiego zachowania, które pozwala realizować jak największą ilość potrzeb. Tak więc, możliwa jest taka „samoregulacja organizmu”, która pozwala na „bycie w zgodzie z sobą i z innymi ludźmi”⁵⁵.

R. May jest psychologiem o orientacji egzystencjalnej, rozwijanej w Stanach Zjednoczonych. Nawiązując do poglądów L. Binswanger’a i M. Bubera, opowiada się za ujmowaniem człowieka w procesie stawania się tym, czym naprawdę jest (*being*)⁵⁶. To stawanie się dotyczy potencjalności urzeczywistnianych w ludzkim istnieniu.

R. May akcentuje, że u podstaw ludzkiego doświadczania własnego istnienia, stawania się osobą leży świadomość refleksyjna. Zwraca on uwagę na znaczenie dla człowieka świadomego doświadczenia, tego, że aktualizacja określonych sposobów istnienia łączy się z rezygnacją z innych sposobów istnienia, a zatem z nieistnieniem pod pewnym względem. Ponadto ważne dla człowieka jest również uświadomienie sobie granic własnego istnienia, śmierci.

Według R. Maya doświadczenie trzech wymiarów czasu jest specyficzne dla człowieka. W przeciwieństwie do zwierząt, które żyją jedynie w teraźniejszości, człowiek może ustosunkowywać się do własnej przeszłości i przyszłości.

R. May przypisuje duże znaczenie zdolności człowieka do wywierania wpływu na kierunek procesu własnych doświadczeń, co stanowi podstawę poczucia odpowiedzialności za

⁵³ Porównaj op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 85.

⁵⁴ Tamże, s. 86.

⁵⁵ Tamże;

op. cit. Rogers, 1978, s. 23.

⁵⁶ Op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 92; R. May, *Contributions of Existential Psychotherapy*, W: R. May i in. (eds), *Existence*, New York: Simon and Schuster, 1958, s. 41.

stawanie się tym, kim można i kim powinno się być⁵⁷. Ludzkie istnienie rozpatruje - podobnie jak inni psychologowie o orientacji egzystencjalnej - jako stawanie się człowiekiem poprzez potwierdzanie swojej wolności, indywidualności, odważne stawianie czoła niepokojom i zagrożeniom⁵⁸.

W swojej teorii R. May zajmuje się analizą ludzkiego istnienia w zakresie odniesień do świata. Zwraca uwagę, że analiza doświadczenia ludzkiego istnienia pozwala na zrozumienie uwarunkowań rozwoju osobowego w sferze ustosunkowań do „świata natury” (*Umwelt*), jak również w sferze relacji do świata społecznego, innych osób (*Mitwelt*)⁵⁹. Stara się pogłębić analizę poczucia ludzkiego istnienia, wskazując na dylemat między podmiotowymi i przedmiotowymi sposobami istnienia. Akcentuje komplementarność doświadczenia siebie jako podmiotu różnych sposobów istnienia i działania oraz doświadczenia siebie jako przedmiotu realizacji określonych sposobów istnienia i działania. Zdolność do utrzymywania w dynamicznej równowadze tych dwu biegunów doświadczenia siebie warunkuje wieloaspektowe poznanie siebie, ale także poszerzenie zakresu własnej wolności, odpowiedzialności, pełnego doświadczenia wszystkich trzech wymiarów czasu, potrzeby uspołecznienia⁶⁰. Zatem do istotnych warunków całościowego ujęcia człowieka należy uwzględnienie podmiotowych, jak i przedmiotowych wymiarów jego osobowości.

M. Friedman podobnie jak R. May reprezentuje amerykańską psychologię egzystencjalną. Nawiązując do propozycji M. Bubera dotyczących relacji międzyludzkich ujmowanych w kategoriach „ja–ty”, „spotkanie”, „dialog” twierdzi, że najbardziej adekwatnym sposobem rozumienia jednostki ludzkiej jako osoby jest ten, który uwzględnia jej jedyność, niepowtarzalność. To co jedyne jest konkretnym przejawem życia i ma wartość samą w sobie. Jedyność sięga głębszych wymiarów osobowości niż to, co określa się jako „indywidualność” lub „naturę ludzką”⁶¹. W istocie bowiem jednostka ludzka realizuje to, czym człowiek jako osoba może być, jeśli staje się autentycznie tym, czym może się stać.

Opisując osobę w aspekcie jej jedyności, ujmujemy ją według M. Friedmana jako dynamiczną całość, a nie jako abstrakcyjną bytowość, charakteryzowaną z uwagi na zespół cech wyróżniających ją spośród innych osób (indywidualność osoby). Jedyności osoby nie można odkryć drogą pogłębionej refleksji. Poznajemy ją tylko wówczas, gdy osoba jest w dialogu z drugim człowiekiem. W sytuacji dialogu jedna z osób, wyrażając własny sposób

⁵⁷ por. Z. Uchnast, 1987, s. 92.

⁵⁸ por. Z. Uchnast, 1987, s. 92-93; op. cit., R. May, 1958 s. 47.

⁵⁹ por. Z. Uchnast, 1987 s. 94; R. May, 1958, s. 64.

⁶⁰ Z. Uchnast, Rollo Maya fenomenologiczno-egzystencjalna koncepcja osobowości, *Roczniki Filozoficzne*, 1975, nr 4, 37-45.

⁶¹Op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 93;

Friedman M., (1972), Dialogue and the Unique in Humanistic Psychology, *Journal of Humanistic Psychology*, 1972, nr 2, 7-22, s. 10.

istnienia w konkretnej sytuacji życiowej, komunikuje to drugiej osobie, w której wyzwala tym samym zdolność do dawania odpowiedzi w sposób dla niej właściwy. W sytuacji dialogu rozwija się poczucie powinności dawania adekwatnej odpowiedzi w danej sytuacji; poczucie powinności bycia i dawania odpowiedzi „całą osobowością”⁶². Stajemy się w pełni sobą, gdy jesteśmy w konkretnej sytuacji życiowej jako całość, gdy wszystkie wymiary „ja” są w niej obecne i gdy jesteśmy gotowi dać odpowiedź w sposób autentycznie osobowy na wezwanie wynikające z sytuacji. Można zatem przyjąć, że człowiek poznaje siebie jako całość, rozpoznaje swoją jedyność dopiero wówczas, gdy stara się być pełniej sobą w dawaniu odpowiedzi na to, co nie jest „ja”. Całość naszego „ja” możemy ująć dopiero wówczas, stwierdza M. Friedman, gdy zapominamy o sobie, by pełniej odpowiedzieć na wezwanie tego, co jest nie-ja („ty”), co jest równie jedyne i niepowtarzalne jak „moje ja”. Nasz sposób bycia w sytuacji dialogu jest istotnym źródłem wiedzy o tym, kim naprawdę jesteśmy. Bezpośrednia refleksja nad własnym „ja” prowadzi jedynie do ujęcia go jako przedmiotu.

Nakreślony przez M. Friedmana obraz człowieka-osoby uwidacznia się w postawie gotowości do spotkania, podjęcia dialogu z drugą osobą, poznawania i odpowiadania innemu człowiekowi z zachowaniem szacunku dla jego godności ludzkiej, wewnętrznej wartości, jedyności.

V. E. Frankl jest przedstawicielem europejskiej psychologii egzystencjalnej. Koncepcja człowieka będąca u podstaw jego logoterapii nie jest próbą opisu natury człowieka w terminach filozoficznych⁶³. V. E. Frankl - jako psychiatra i psychoterapeuta - dokonuje próby ujęcia podstawowego kierunku i dynamiki ludzkiego funkcjonowania w konkretnej sytuacji życiowej, którą opisuje w kategoriach relacji „ja-świat”. Według niego świat istnieje obiektywnie. Poznawanie świata jest nie tyle aktem ekspresji siebie, swych dążeń i potrzeb, ile przede wszystkim aktem transcendencji własnego istnienia ku światu poprzez realizację wartości odkrywanych w nim.

V. E. Frankl mówi o istnieniu specyficznej potrzeby poszukiwania wartości, woli ich odkrywania, które interpretowane są przez człowieka jako „wezwanie”. Siła tego „wezwania” wyrażona jest w doświadczeniu „ja powinienem”. Człowiek przeżywa różne rodzaje wartości w zależności od sposobu swego istnienia. Ludzkie istnienie, może być ujmowane w trzech aspektach 1) „ja jestem” w terminach „ja muszę” (uwarunkowań dziedzicznych i środowiskowych) 2) „ja jestem” w terminach „ja potrafię” (jestem zdolny aktualizować pewien aspekt osobowości) 3) „ja jestem” w terminach „ja powinienem”⁶⁴. Tak więc poza

⁶² Op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 93; op. cit., M. Friedman, 1972.

⁶³ Tamże, Z. Uchnast, s. 97.

⁶⁴ Tamże, s. 95;

V. E. Frankl, Homo patiens, Warszawa 196, s. 53.

wymiarami konieczności i możliwości człowiek doświadcza także powinności, poczucia zobowiązania do właściwego ustosunkowania się wobec własnej sytuacji życiowej.

Wybór, akceptacja tzw. wartości ostatecznych (będących poza przyjemnością i pragnieniem) w sytuacjach granicznych (cierpienia, winy lub śmierci) jest warunkiem odkrycia sensu sytuacji losowych wpisanych w ludzkie życie. Cierpienie podjęte przez osobę może być sposobem realizacji wartości ostatecznych (wartości postawy), podobnie jak doznawanie na poziomie przyjemności czy też działanie na poziomie pragnień.

Sens życia według V. E. Frankla jest odkrywany w kontekście rozpoznawania obiektywnie istniejących wartości. Człowiek ujawnia w pełni swoje człowieczeństwo w ukierunkowaniu na wartości, które pozwalają mu odnaleźć sens danej sytuacji życiowej, konkretnej relacji ja–świat na „tle ponadindywidualnej całości”⁶⁵. Odkrycie sensu (*meaning*) jest wynikiem „twórczego, indywidualnego zaufania i zdolności operowania wewnątrz i na całości swego istnienia. Sens, znaczenie nie jest dane, lecz jest funkcją twórczości symbolicznej, zaangażowania się, wysiłku, oddania się i troski – w sumie, funkcją najbardziej osobowego wkładu”⁶⁶. Nadanie znaczenia określonej sposobowi zachowania się, postawie jest więc wynikiem odkrycia miejsca i roli danego zdarzenia w całości sytuacji egzystencjalnej człowieka wobec świata oraz odkrycia zasady jedności tej całości, czyli określonej wartości.

Rozwój osobowy człowieka V. E. Frankl określa jako autotranscendencję (*self-transcendence*), którą odróżnia od samoaktualizacji. Proces *self-transcendencji* pojmuję jako ukierunkowanie rozwoju na realizację wartości obiektywnych, istniejących poza „ja”. Natomiast procesem samoaktualizacji, jego zdaniem kieruje raczej zasada przyjemności związanej z aktualizacją tego, co potencjalne w organizmie oraz nastawienie na doświadczanie radości⁶⁷.

V. E. Frankl protestował przeciwko redukcjonistycznym koncepcjom człowieka np. biologizmowi, socjologizmowi i psychologizmowi. Akcentując noetyczny wymiar ludzkiego istnienia w świecie, uwzględniał otwartość człowieka na wartości absolutne, dążenie do sensu, transcendencję „własnego ja” zwłaszcza w sytuacjach granicznych.

Podsumowując można stwierdzić, że wśród psychologicznych kryteriów opisu osoby w psychologii humanistycznej (koncepcjach organizmicznych i egzystencjalnych) uwzględnione zostały przede wszystkim następujące aspekty:

1) Holistyczne ujęcie człowieka. W koncepcjach organizmicznych (C. Rogers i A. Maslow) takie ujęcie człowieka jest związane z podkreślaniem jedności organizmu i *selfu*, ciągłości rozwojowej potrzeb braku i metapotrzeb, wartości podstawowych i metawartości. W

⁶⁵ Op. cit., Z. Uchnast, 1987 s. 97.

⁶⁶ Tamże, s. 95; op. cit., G. M. Kinget, 1975 s. 234; op. cit., V. E. Frankl, 1967 s. 56, 75.

⁶⁷ Tamże, Z. Uchnast, 1987 s. 96; tamże, V. E. Frankl.

logoteorii V. E. Frankla całościowe, antyredukcyjne traktowanie człowieka przejawia się w podkreślaniu wielowymiarowości ludzkiego istnienia w sferze biologicznej, psychicznej i noetycznej czy też w akcentowaniu biegunowości „istnienia – w – świecie” jako relacji „ja–świat” (R. May, M. Friedman)

2) Ukierunkowanie na rozwój psychiczno–duchowy. W teoriach osobowości opracowanych przez A. Maslowa i C. Rogersa rozwój psychiczny człowieka ujmowany jest jako samoaktualizacja, urzeczywistnianie własnych możliwości. W logoteorii V. E. Frankla rozwój osobowy został określony jako autotranscendencja – proces realizowania wartości, obiektywnie istniejących poza „ja”.

3) Otwartość człowieka na wartości. A. Maslow w swej teorii motywacji pisał o wartościach istnienia (typu B) jako metawartościach, do których dążenie jest warunkiem samoaktualizacji. V. E. Frankl, wyróżniając wartości noetyczne dotyczące powinnościowego, zobowiązującego sposobu wartościowania egzystencjalnego, pisze o ich roli nadawania sensu ludzkiemu życiu, nawet w sytuacjach granicznych.

4) Podmiotowość człowieka i działanie. A. Maslow i C. Rogers opisują dynamikę funkcjonowania osobowości z punktu widzenia podmiotu, akcentując autonomię, indywidualność, spontaniczność, twórczość osób aktualizujących własne potencjalności rozwojowe. A. Maslow ujmował potrzebę samoaktualizacji głównie w terminach zachowania ekspresyjnego (*self-expressiv behavior*), aczkolwiek w późniejszym okresie swojej działalności twórczej uznał także rolę świadomego i wytrwałego dążenia do wyższych wartości, realizacji zadań życiowych w celowym działaniu⁶⁸. R. May, analizując podstawowy dylemat ludzki – wybierania między podmiotowymi i przedmiotowymi sposobami istnienia i działania, mówi o ich komplementarności oraz rozwojowej i przystosowawczej funkcji zrównoważenia doświadczania własnej podmiotowości i przedmiotowości. Według niego w relacji ja–świat ujawnia się ludzka intencjonalność jako „pomost między [jednostką] a przedmiotem”⁶⁹. Jakości określające intencjonalność w ujęciu R. Maya dotyczą działania, jego możliwości, wyobrażenia celu, gotowości do dynamicznego odpowiadania na świat wartości, zaangażowania w postaci troski. W logoteorii V. E. Frankla działanie jest jednym z trzech sposobów ludzkiego urzeczywistniania wartości obok doznawania („wchłaniania”) i przyjmowania cierpienia.

5) Uspołecznienie, gotowość do spotkania – aktualizowania relacji „ja – ty”, osobowego dialogu, ustosunkowanie do świata społecznego, innych osób. C. Rogers głosił pogląd o pierwotnym charakterze potrzeby bycia z innymi, porozumienia się z drugą osobą.

⁶⁸ Tamże, Z. Uchnast, s. 84; tamże, V. E. Frankl; Philips W., Watkins J. T., Noll G., (1974), Self-Actualization, Self-Transcendence, and Personal Philosophy, *Journal of Humanistic Psychology*, 1974, nr 3, 53-73.

⁶⁹ R. May, (1978), *Miłość i wola*, Warszawa, 1978, s. 289; Z. Wójcik, *Silna wola*, Częstochowa 1995, s.6.

W koncepcji motywacji według A. Masłowa „miłość typu B” jest jedną z ważnych metawartości. Gotowość do spotkania, podjęcia dialogu z drugą osobą M. Friedman uznaje za najbardziej znaczący wymiar koncepcji człowieka jako osoby. R. May poszukuje uwarunkowań rozwoju osobowego m.in. w sferze relacji ze światem społecznym, innych osób (w rozumieniu Heideggerowskiego *Mitwelt*).

4. Koncepcja osoby według J. Pastuszki a personalistyczne wymiary teorii osobowości oraz typy personalizmu w filozofii

Odniesienie psychologicznej koncepcji osoby według J. Pastuszki do personalistycznych wymiarów teorii osobowości autorów reprezentujących podejście organizmiczne i egzystencjalne w psychologii humanistycznej nasuwa następujące wnioski:

1) Całościowe ujęcie charakteru i osobowości zapodmiotowanych w osobie wyraża się w koncepcji J. Pastuszki w uwzględnieniu wymiaru psychofizyczno-duchowego ludzkiego życia. Jest ono bliższe koncepcjom egzystencjalnym, zwłaszcza logoteorii V. E. Frankla uwzględniającej noetyczny aspekt osoby, niż koncepcjom organizmicznym podkreślającym jedność organizmu i „ja” (*self*).

2) Rozwój osobowy (specyficzny dla empirycznego podejścia psychologii sposób ujęcia podmiotu osobowego w aspekcie dynamicznym i potencjalnym) według J. Pastuszki jest kierowany przez świadomy, celowy wysiłek, podlegający ocenie w odniesieniu do normy (wykraczającej poza kryterium braku choroby czy stan przeciętny), określającej dojrzałość, z uwzględnieniem wymiaru moralnego. Taka koncepcja rozwoju psychiczno-duchowego łączy się bardziej z teorią autotranscendencji według V. E. Frankla niż ujęciem rozwoju psychicznego jako samoaktualizacji według A. Masłowa i C. Rogersa.

3) Ludzkie działanie jest najważniejszym - zdaniem J. Pastuszki - sposobem realizowania wartości osobowych, integrującym człowieka i warunkującym jego transcendencję, przekraczanie determinizmu biopsychicznego i społecznego. Działanie jako aktywność świadoma, wolna, intencjonalna jest tworzeniem własnego „ja”, które jest rezultatem zaangażowanego, opartego na wartościowaniu ustosunkowania wobec świata zewnętrznego (J. Pastuszka, 1963 s. 56). Działanie wolitywne, moralnie dobre postępowanie łączy się z doświadczaniem własnej podmiotowości i sprawczości, ale powiązaniem z otwartością na odkrywanie obiektywnych (zobowiązujących) wartości w otoczeniu oraz gotowością do podejmowania zadań życiowych rozpoznawanych jako znaczące na danym etapie i w ciągu całego życia. J. Pastuszka - podobnie jak psychologowie egzystencjalni (V. E. Frankl, R. May) - unika absolutyzowania i przewartościowania ludzkiej podmiotowości, uznając jednocześnie jej rolę w kształtowaniu aktywnej, względnie stałej i wartościującej postawy wobec życia, czyli charakteru, złożonej rzeczywistości poznawanej w aspekcie

racjonalnym, moralnym oraz intencjonalnym, a więc związanej z personalnym wymiarem ludzkiego istnienia.

4) Prezentując swoje poglądy, dotyczące psychologicznego znaczenia osoby, J. Pastuszka w nikłym stopniu podejmuje zagadnienie otwartości człowieka na relacje międzyosobowe, gotowości do dialogu, spotkania, kształtowania bliskich i serdecznych kontaktów z drugim człowiekiem. Problematyka doświadczania miłości, jedyności drugiej osoby odkrywanej w dialogu z nią (M. Friedman) nie znalazła bezpośredniego odniesienia w koncepcji osoby według J. Pastuszki - ani w jej części filozoficznej ani w psychologicznej.

Jeśli chodzi o porównanie filozoficznej koncepcji osoby według J. Pastuszki z typami personalizmu wyróżnionymi przez W. Chudego można sformułować następujące wnioski:

1) J. Pastuszka określa filozoficzne rozumienie osoby przede wszystkim w sposób charakterystyczny dla personalizmu metafizycznego, ujmując strukturę bytową człowieka jako osoby na drodze poznania przedmiotowego. Podkreśla znaczenie metafizyki człowieka („ja” substancjalnego) dla prawdziwego poznania „ja” empirycznego na gruncie psychologii. Píše, że „pojęcie filozoficzne jest podstawą empirycznego, ale znów osoba empiryczna jest uzewnętrznieniem, ujawnieniem osoby filozoficznej”⁷⁰.

2) Pomimo tego, że przedstawiając filozoficzne ujęcie osoby, J. Pastuszka preferuje „docieranie do głębszych przyczyn i wiązań ontycznych osoby”, to gdy píše o charakterze, odnosi go do „elementów etycznych” i „filozoficznej koncepcji człowieka”⁷¹. Zatem dostrzega bezpośredni związek charakterologii nie z metafizyką (ontologią), lecz z etyką i antropologią filozoficzną.

3) Koncepcja charakteru według J. Pastuszki jako wyrażającego się w działaniu (stałym, moralnie dobrym, wolitywnym) wiąże się z personalizmem etycznym uznającym czyn za przejaw dynamizmu osoby, specyficzny dla niej, dany w doświadczeniu wewnętrznym - od strony świadomości. Działanie jest szczególnego rodzaju aktywnością człowieka -podmiotu i sprawcy, który doświadcza własnej wolności (samostanowienia), kontroli emocji i reakcji somatycznych (uczynnień) oraz odpowiedzialności (odpowiadania na wartości).

Podsumowanie

Mimo rozróżnienia między psychologicznym i filozoficznym rozumieniem osoby J. Pastuszka podkreśla ich komplementarność, a także akcentuje znaczenie pełnego, holistycznego ujmowania człowieka na gruncie psychologii. Píše o tym tak: „Oba te pojęcia [filozoficzne i psychologiczne] nie wykluczają się, ale się wzajemnie uzupełniają i prowadzą do pełniejszego zrozumienia człowieka. W roku 1947 pisał psycholog tej miary, co A. Gemelli,

⁷⁰ Op. cit., J. Pastuszka, 1963 s. 53.

⁷¹ Tamże, s. 58 i s. 60.

że newralgicznym punktem nowoczesnej psychologii jest «dehumanizacja człowieka», traktowanie go jako organizmu, automatu, istoty psychofizycznej, a pomijanie w nim pierwiastków duchowych. Można żywić nadzieję, że zainteresowania osobowością człowieka ułatwią przezwycięzenie tych trudności i pozwolą wytworzyć pełny obraz człowieka»⁷².

Koncepcja osoby według J. Pastuszki uwzględniająca jej wymiar substancjalny i empiryczny stała się podstawą psychologii kształtowania charakteru. Problematyka kształtowania charakteru jest bliska zagadnieniom samowychowania, wspierania rozwoju społeczno – moralnego wychowanków.

Streszczenie

W artykule przedstawiłam koncepcję osoby w ujęciu Józefa Pastuszki (1897-1989), która zawiera empiryczny (charakterystyczny dla psychologii i nauk z nią współpracujących) i substancjalny (badany na gruncie filozofii) aspekt ludzkiego „ja”. Następnie zaprezentowałam istotne właściwości osoby w świetle personalizmu metafizycznego, liberalistycznego i etycznego, które posłużyły mi jako punkt odniesienia w interpretacji filozoficznej części koncepcji osoby według J. Pastuszki. Do wspólnych cech personalistycznej koncepcji osoby należą: odrzucenie indywidualizmu i kolektywizmu; traktowanie osoby jako najdoskonalszego rodzaju bytu; podkreślanie istotnych cech osoby, takich jak intelektualność, wolność i podmiotowość; akcentowanie świadomej, wolnej i intencjonalnej aktywności osoby, czyli działania; otwartość osoby na wspólnotę; życie w świecie wartości. Z kolei podjęłam przeglądową analizę kryteriów opisu osoby wskazywanych przez psychologów humanistycznych w nurcie organizmicznym i egzystencjalnym. Kryteria te dotyczą holistycznego traktowania człowieka jako podmiotu osobowego, ukierunkowania na rozwój psychiczno – duchowy, otwartości człowieka na wartości, zdolności do działania, uspołecznienia i gotowości do spotkania. Oceniając koncepcję osoby autorstwa J. Pastuszki w przyjmowanych perspektywach można wysnuć wnioski mówiące o takich jej walorach, jak całościowe ujęcie charakteru i osobowości zapodmiotowanych w osobie; traktowanie rozwoju osobowego jako doskonalenia siebie; wyakcentowanie ludzkiego działania będącego najważniejszym sposobem realizowania wartości osobowych; podkreślanie doniosłości filozoficznej koncepcji człowieka, który jest bytem osobowym dla psychologii i innych nauk pokrewnych oraz aksjologii dla charakterologii normatywnej; uznawanie czynu (świadomego, wolnego działania) za przejaw specyficznego dynamizmu osoby. J. Pastuszka jedynie w nikłym stopniu podejmował zagadnienie otwartości człowieka na relacje międzyosobowe, gotowości do dialogu i spotkania w kontekście opracowanej koncepcji osoby. Koncepcja osoby i charakterologia według J. Pastuszki mogą stanowić podstawę programu wychowania i

⁷² Tamże, s. 60.

samowychowania, które prowadzą do wzrostu integracji i coraz pełniejszej transcendencji wychowanka.

„Doświadczenie człowieka” według Karola Wojtyły źródłem inspiracji dla wychowania

Spośród bogatego materiału filozofii Karola Wojtyły pojęcie „doświadczenia człowieka” wybrałam ze względu na istotne dla każdego znaczenie tego terminu, ciekawe metodologicznie ujęcie doświadczenia oraz interesujący opis antropologiczny, wpływający z interpretacji materiału doświadczonego. Wydaje mi się, że z tych względów poglądy Karola Wojtyły na temat „doświadczenia człowieka” mogą być inspirujące dla pedagoga.

Na całość mojej wypowiedzi składają się następujące kwestie:

- próba określenia, czym jest „doświadczenie człowieka”
- podstawowe cechy „doświadczenia człowieka”
- sposób interpretacji „doświadczenia człowieka” dokonany przez K. Wojtyłę
- inspiracje wychowawcze powstałe w wyniku analizy koncepcji „doświadczenia człowieka” według K. Wojtyły.

Próba określenia czym jest „doświadczenie człowieka”

Zrozumienie i opis „doświadczenia człowieka” ukazanego przez K. Wojtyłę, nazywanego też „analitykiem ludzkiego wnętrza”, zrodziło się z jego dialogu z Janem od Krzyża, Tomaszem z Akwinu, Schelerem i Kantem. Jednak decydujące znaczenie miało spotkanie z Tomaszem z Akwinu, do którego Karol Wojtyła powrócił po wieloletnich studiach ubogacony dorobkiem nowożytnej filozofii.

„Doświadczenie człowieka” było dla niego czymś niezmiernie ważnym, tworzącym samą ośnowę ludzkiego życia, wielkim procesem poznawczym, który próbował zobiektywizować. W 1951 roku na łamach „Znaku” pisał: „między konkretnym przebiegiem życia ludzkiego uchwyconego od strony zjawiskowej a abstrakcyjnym pojęciem ludzkiej istoty przeskakują bez ustanku jakby iskry przeżyć, refleksji, doznań. W nich wszystkich człowiek wciąż odkrywa siebie dla siebie, a odkrywa nie tylko jako zjawisko i konkret, ale również jako przedmiotowy zespół i zasób możliwości, sił i uzdolnień właściwych w ogóle człowieczeństwu”.¹

¹ K. Wojtyła, O humanizmie św. Jana od Krzyża W: K. Wojtyła, Świętego Jana od Krzyża nauka o wierze, KUL, Lublin, 2000, s.233

„Doświadczenie człowieka” to, więc nawiązywanie w toku własnego życia kontaktu poznawczego z samym sobą, to wgląd człowieka w człowieka w nas obecnego, to odkrywanie człowieczeństwa w ogóle.

W doświadczeniu tym można wyodrębnić pewne cechy, którym poświęcony będzie kolejny fragment wypowiedzi.

Podstawowe cechy „doświadczenia człowieka”

Fenomenologiczny wymiar

Termin doświadczenie nie jest jednoznaczny, dlatego trzeba bliżej go określić. Współcześnie dominują dwie teorie doświadczenia: empirystyczna i fenomenologiczna². Twórcami teorii empirystycznej są Jon Locke i Dawid Hume. Teoria ta znalazła szerokie zastosowanie w nowożytnym przyrodoznawstwie. Najogólniej rzecz ujmując teorie empirystyczne ujmują doświadczenie jako „czysto zmysłowe”, które umysł porządkuje dopiero po zaistnieniu.³ Z taką koncepcją doświadczenia nie zgadzają się fenomenolodzy, którzy nawołują do „uzdrowienia doświadczenia”⁴. Dla fenomenologów doświadczenie ma charakter całościowy, bezpośredni, źródłowy wobec podmiotu i posiada wiele rodzajów, wśród których doświadczenie zmysłowe jest tylko jednym z nich.

Dla Karola Wojtyły, podobnie jak dla fenomenologów, doświadczenie człowieka ma charakter oglądowy, całościowy, bezpośredni, przy czym ów ogląd to sam rdzeń doświadczenia, którego nie można redukować tylko do zmysłów, ponieważ doświadczenie obejmuje pewną strukturę oraz zawartość treściową oglądu, a więc człowiek jawi się sobie w swojej istocie i mamy oglądowy dostęp do faktów, których doświadczamy.

Integralny- zmysłowo-umysłowy wymiar – zrozumienie

Fenomenologiczny sposób pojmowania doświadczenia przez K. Wojtyłę uzasadnia w pewnym sensie to, że łączy on w doświadczeniu aspekt zmysłowy i umysłowy i traktuje doświadczenie jako „jakieś pierwotne zrozumienie”, które może być punktem wyjścia do dalszych zrozumień. Według Wojtyły ujęcie tego, co istotne dla poznania, dokonuje się najpierw w doświadczeniu, a nie dopiero w abstrakcji czy refleksji. Ważne jest też „aby zaraz w punkcie wyjścia trafić na ten wątek doświadczenia, o który nam chodzi, oraz wyzbyć się takiego widzenia człowieka, które poniekąd jest niewidzeniem”⁵, czyli zdobyć się na uczciwość w doświadczeniu i rozumieniu.

² J. Galarowicz, Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły, Antyk, Kęty, 2000, s.86

³ Por: tamże, S.87, K. Wojtyła, Problem doświadczenia w etyce, Roczniki Filozoficzne, t.XII, z.2, 1969, s..6

⁴ J. E. Smith, Doświadczenie i Bóg, tłum. D. Petach, W- wa 1971, s.26 i nast.

⁵ K. Wojtyła, Problem...op. cit., s 10

K. Wojtyła próbuje więc scalić dwie drogi poznania człowieka, a mianowicie poznanie empiryczne (empirystyczne) i racjonalne (aprioryzm). Pierwsze, jak już wspomniano, szuka wiedzy o człowieku głównie w doświadczeniu zmysłowym, drugie w bezpośrednim rozstrzygnięciu sądów pierwszych, które mają swe źródło w rozumie, a nie w doświadczeniu. Wojtyła zwraca też uwagę, że to przede wszystkim Kant przyczynił się do radykalnego przeciwstawienia myślenia umysłowego i jego apriorycznych praw zmysłowemu doświadczeniu, i jego przyrodniczej prawidłowości, i tym samym doprowadził do wspomnianego pęknięcia i podziału na to, co zmysłowe i umysłowe.

Relacyjny wymiar

Doświadczenie człowieka ma charakter relacyjny, ponieważ w czasie jego trwania człowiek nawiązuje relację z sobą samym, z innymi ludźmi oraz rzeczami.

Intersubiektywny wymiar

Mimo, że „doświadczenie człowieka” jest czymś co on przeżywa, czyli ma wewnętrzny charakter, to jednak posiada ono swoistą intersubiektywność ponieważ człowiek jest predestynowany do dostrzegania takich samych przeżyć u innych ludzi. I choć przeżywanie własnego człowieczeństwa w swej pełnej podmiotowej zawartości jest przekazywane na zewnątrz tylko częściowo, to trafia ono jednak na łatwe zrozumienie u innych. Człowiek nie tylko przeżywa swoje człowieczeństwo, ale jest także zdolny do uczestniczenia w podobnych przeżyciach innych ludzi (empatia, sympatia).

Doświadczenie człowieka ma więc nie tylko wewnętrzny ale i zewnętrzny, intersubiektywny wymiar.

Realistyczny wymiar

„Doświadczenie człowieka” zawiera w sobie dwa elementy ściśle ze sobą zespolone. Jeden z nich ma charakter psychologiczny i przez K. Wojtyłę określany jest jako pewne poczucie, a „poczucie to coś innego niż sama świadomość, coś bardziej jeszcze konkretnego, jakieś „sensitivum” choć nie sensualne”⁶. Ten element doświadczenia K. Wojtyła określa jako „poczucie rzeczywistości, kładąc akcent na „rzeczywistość”, czyli na fakt stałości, że coś istnieje istnieniem realnym i obiektywnie niezależnym w stosunku do poznającego podmiotu, do jego aktu poznawczego, choć zarazem istnieje jako przedmiot tegoż aktu”.⁷ Z tego faktu wypływa według K. Wojtyła element drugi jest nim „poczucie poznawania”. Jest to poczucie swoistego odniesienia do tego, co istnieje w sposób realny i obiektywny (...) jest to poczucie swoistego zetknięcia czy zespolenia z tym co

⁶ Tamże, s. 13

⁷ Tamże, s.13

istnieje i w taki sposób istnieje. W doświadczeniu człowieka oba te poczucia różnią się między sobą, choć sobie odpowiadają. Według K. Wojtyły „w takim kontakcie i w takim odniesieniu” poczucie poznawania ujawnia się ostatecznie jako dążenie do tego, co realnie i obiektywnie istnieje – dążenie do przedmiotu - jako do prawdy. Sytuacja ta prowadzi według niego do przewyciężenia subiektywnego sensu doświadczenia ponieważ w poczuciu „poznawania zawiera się jako moment istotny i konstytutywny konieczność dążenia do prawdy”⁸

Warto jeszcze dodać, że jak słusznie zauważa K. Wojtyła, gdyby rzeczywistość utożsamiała się z poznawaniem, gdyby „esse” równało się „percipi”, wówczas owa konieczność dążenia do prawdy byłaby całkowicie niezrozumiała. Konieczność ta tłumaczy się tylko i wyłącznie podstawową transcendencją „esse” w stosunku do „percipi”. Poznanie musi wychodzić poza siebie, gdyż spełnia się ono nie poprzez prawdę samego swojego aktu (percipi), ale przez prawdę transcendentnego podmiotu – tego co istnieje (esse) istnieniem realnym i obiektywnym niezależnie od aktu poznawania.⁹

Poczucie rzeczywistości jako elementarny aspekt każdego doświadczenia obala tezę, jakoby poznanie tworzyło „rzeczywistość” (tzn. nie tworzy samo swej treści), ale tworzy się dzięki różnorodnym „esse”, czyli rzeczywistości bardzo bogatej i złożonej.

Przedmiotem poznania w przypadku doświadczenia człowieka jest sam podmiot, czyli własne „ja”, własne człowieczeństwo. Można więc powiedzieć, że doświadczenie człowieka, to także „apel rzeczywistości” (antropologicznej E.Ł.) skierowany do władz poznawczych człowieka. Poprzez ten apel rzeczywistość (antropologiczna E. Ł.) zarazem określa się jako transcendentna w stosunku do wszelkiego aktu poznania. Apel ten nie kończy się w zmysłach, ale sięga od razu i równocześnie do ludzkiego umysłu i z jego pomocą wyzwala ogląd rzeczywistości antropologicznej.¹⁰

Wewnętrzny, subiektywny, podmiotowy wymiar

Doświadczenie człowieka „łączy się przede wszystkim ze sprawą ludzkiego wnętrza i wszystkich jego możliwości.”¹¹ Fenomenologiczna natura Karola Wojtyły, sytuacja społeczna w której żył, oraz analiza dorobku współczesnej filozofii, przekonały go o potrzebie pogłębienia tomizmu tym, co wewnętrzne w człowieku. Podjął więc analizę podmiotowości (sprawczości), subiektywności i świadomości człowieka. Świadomość pojmował aspektowo, więc nie tak jak subiektywiści, dla których jest ona całościowym i wyłącznym podmiotem. Dzięki refleksyjnej funkcji świadomości człowiek może, według Wojtyły, odzwierciedlać

⁸ Por: tamże, s. 14

⁹ Tamże, s.14

¹⁰ Por: tamże, s. 15

¹¹ K. Wojtyła, O humanizmie...op. cit., s.233

własną podmiotowość (sprawczość) i stany własnego „ja”. Świadomość umożliwia też zachowanie ciągłości i jedności doświadczenia człowieka, mimo wielu przejawów tego doświadczenia.

Integracja subiektywnego i obiektywnego wymiaru doświadczenia człowieka - czyn

Doświadczenie człowieka ma oprócz subiektywnego charakteru także aspekt obiektywny, ponieważ inkarnuje się w człowieku poprzez jego czyn i w ten sposób jest dostępne do analiz na zewnątrz człowieka.

Czyn stabilizuje także dwa doświadczenia siebie i drugiego w jeden przedmiot wiedzy o człowieku, dzięki czemu dochodzi, według K. Wojtyły, do jedności znaczeniowej faktu - „człowiek działa” - przez co czyn jest szczególnym momentem oglądu człowieka, ponieważ pozwala na wgląd w jego istotę i najpełniejsze jej zrozumienie. Powstała w ten sposób koncepcja antropologiczna wyrasta z ludzkiej praxis i ją odzwierciedla, i w niej się wypełnia. Warto w tym miejscu dodać, że wybranie przez Karola Wojtyłę czynu jako pogłębionego oglądu doświadczenia człowieka, nadało jego opisom personalistyczną perspektywę. Chodzi więc tu o ten moment doświadczenia człowieka-osoby, który jest czynem, posiada więc świadomy i dobrowolny wymiar.

Moralny wymiar

Według K. Wojtyły w „doświadczeniu człowieka” trzeba uwzględnić moralność, ponieważ doświadczenie moralności jest typowym doświadczeniem ludzkim, bo poza człowiekiem nie ma moralności. Doświadczenie moralności tkwi więc w doświadczeniu człowieka, a poniekąd jest tym doświadczeniem. Implikacja doświadczeń jest wzajemna i dwustronna. Człowiek przeżywa, a więc i doświadcza siebie poprzez moralność, która stanowi szczególną podstawę zrozumienia człowieczeństwa. Zachodzi tutaj związek istotowy. Istota moralności oraz człowieczeństwo są związane z sobą nierozłącznie. Można by to twierdzenie poddać sprawdzeniu empirycznemu, np. poznawać coraz to nowych ludzi i coraz to nowe ludy pod kątem istnienia lub nieistnienia u każdego z nich moralności. Nie jest to jednak według K. Wojtyły konieczne, bo istotny związek moralności z człowiekiem (zarówno w aspekcie osoby jak i społeczności) wydaje się oczywisty, niezależnie od jakichkolwiek poszukiwań indukcyjnych¹², a różne badania etnologów wzmacniają tylko ubocznie, a nie zasadniczo nasze, przekonanie o istotnym związku między moralnością a człowieczeństwem. Przekonanie to jest tak zasadnicze, według K. Wojtyły, iż brak moralności u jakiegoś człowieka uważamy za dowód jego nienormalności. Normalny człowiek „wykazuje w całokształcie swej ludzkiej

¹² Tamże, s.20

egzystencji fakty i przeżycia moralne. Jeżeli tych faktów i przeżyć brak, to znaczy, że brak mu również tych właściwości, które stanowią o człowieczeństwie. Przekonanie jednak o ścisłym i koniecznym związku moralności z człowieczeństwem nie posiada dla Wojtyły charakteru apriorycznego. Przekonanie to opiera się o doświadczenie człowieka i nie kształtuje się ono w nas a priori, lecz a posteriori, w czym należy przyjąć udział arystotelesowskiej indukcji.¹³

Człowiek-osoba staje się dobrym lub złym w podejmowanych przez siebie czynach, ponieważ dobro bądź zło osadza się w jego wnętrzu, dlatego aspekt moralny czynów nazwie Karol Wojtyła „wewnętrznością czynów”. Działanie i osadzanie się wartości w człowieku ma charakter dynamiczny, dlatego aspekt moralny nazywa też dynamicznym lub egzystencjalnym. Dzięki uwzględnieniu doświadczenia moralności w doświadczeniu człowieka analiza tego ostatniego nabiera także wnikliwości i integralności.

Karol Wojtyła wykazał, że „doświadczenie człowieka” stanowi konieczną implikację doświadczenia moralności, że nie pozwala się od niego oderwać w strumieniu faktów. Dlatego też istniał według niego ścisły związek pomiędzy etyką a antropologią. Choć trzeba dodać, że doświadczenie moralności nie pokrywa się według Wojtyły bez reszty z doświadczeniem człowieka. Dlatego w badaniach antropologicznych trzeba je, według niego, jakby wziąć w nawias, co jednak jeszcze bardziej podkreśla antropologiczną ważność doświadczenia moralnego.

Interpretacja doświadczenia człowieka

Opisane powyżej doświadczenie człowieka wykazuje ogromną wielość faktów i ich złożoność. Dodatkowym utrudnieniem jest to, że doświadczenie człowieka ma charakter zarówno zewnętrzny jak i wewnętrzny. Według Karola Wojtyły możliwe jest jednak „dojście od tej wielości faktów oraz ich złożoności do ujęcia ich zasadniczej takowości”¹⁴, czyli jedności znaczeniowej. Jedność ta nie przekreśla bogactwa i różnorodności doświadczenia człowieka, co więcej, mimo takowości istnieje możliwość analizowania nowych faktów dotyczących omawianego doświadczenia. Jedność znaczeniowa możliwa jest na drodze indukcji, która prowadzi do stabilizacji wielości doświadczeń i przez to ich utożsamienia. Indukcję K. Wojtyła pojmuje jednak tak, jak rozumiał ją Arystoteles, a więc inaczej niż nowożytni pozytywiści. Według Arystotelesa indukcja nie jest postacią dowodzenia, rozumowania, ale stanowi „umysłowe ujęcie jedności znaczeniowej w wielości i złożoności zjawiskowej”¹⁵. Przy czym K. Wojtyła wyjaśnia, że indukcja nie tyle prowadzi do obiektywizacji, co do intersubiektywizacji, dzięki której doświadczenie człowieka jawi się jako „przedmiot, na który wszyscy mogą patrzeć niezależnie od subiektywnego uwikłania, w jakim się przedmiot

¹³ Tamże, s. 20

¹⁴ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, KUL, Lublin, 1994, s.62

¹⁵ Tamże, s.63

ten znajduje”¹⁶ Indukcja nie jest więc według Wojtyły „metodą uogólniania pewnej tezy, ale tylko metodą ujmowania wprost prawdy ogólnej w faktach szczegółowych.”¹⁷ Sytuacja ta powoduje, że doświadczenie człowieka, które można utożsamić z wewnętrznym przeżyciem, dzięki indukcji staje się tematem oraz problemem intersubiektywnym. Dzięki temu może dokonać się przejście od tego, co subiektywne, do tego, co intersubiektywne, a więc można przejść od faktów do ich interpretacji i budowania teorii.

Tak pojęta indukcja toruje drogę redukcji, która stanowi proces wyjaśniania, tłumaczenia tego, co zawarte jest w doświadczeniu człowieka. Redukcja polega, według Wojtyły, na coraz głębszym wchodzeniu w zawartość „doświadczenia człowieka”, jest to eksploatacja tego doświadczenia bez pomniejszania czy ograniczania jego bogactwa. Poddawać redukcji, według K. Wojtyły, to tyle, co sprowadzać do właściwych racji lub podstaw. Ale pod warunkiem, że racje te odpowiadają doświadczeniu, nie chodzi bowiem o abstrakt, ale o wnikięcie w rzeczywistość realnie istniejącą.¹⁸ W tłumaczeniu redukcyjnym chodzi więc ostatecznie o to, by „intelektualny obraz przedmiotu był adekwatny – ażeby dorównywał przedmiotowi, a to znaczy: ażeby uchwycił wszystkie racje przedmiotów tłumaczące, żeby je uchwycił prawidłowo, z zachowaniem właściwej pomiędzy nimi proporcji”¹⁹

Zarówno redukcja jak i dedukcja jest immanentna oraz transcendentna wobec „doświadczenia człowieka”, co pozwala na przechodzenie od praktyki, czyli w opisywanym przypadku konkretnego czynu ludzkiego do teorii, czyli wiedzy antropologicznej.

Inspiracje wychowawcze

Na początku tego fragmentu mojej wypowiedzi muszę się do czegoś przyznać. Kiedy wybierałam temat referatu konferencyjnego i wybór mój padł na „doświadczenie człowieka” nie sądziłam, że koncepcja Karola Wojtyły będzie w tak zasadniczych kwestiach dla mnie inspirująca.

Przyczyną tego być może jest fakt, że pedagogika to mimo wszystko nauka bardziej praktyczna niż teoretyczna, nie można przecież siebie zmienić w teorii, a Karol Wojtyła oparł tak bardzo analizę doświadczenia człowieka na realnych faktach, w czym dopomogło mu, całościowe i zbliżone do naturalnego, ujęcie doświadczenia.

Ale po tych kilku refleksjach, pragnę powrócić do inspiracji. Są one dwojakiego rodzaju, a mianowicie metodologiczne i antropologiczne.

¹⁶ Tamże, s. 64

¹⁷ K. Wojtyła, Problem...op. cit., s.20

¹⁸ K. Wojtyła, Osoba ...op. cit., s.65

¹⁹ Tamże, s.60

Wśród metodologicznych wymienię choćby fenomenologiczny charakter doświadczenia, integrację zmysłowego i umysłowego aspektu doświadczenia, intersubiektywność, realizm, indukcję i redukcję.

Wydaje mi się, że metoda fenomenologiczna taka, jaką uprawiał K. Wojtyła mogłaby wiele wnieść i w znacznym stopniu wzmocnić metodologiczne umiejętności niejednego pedagoga. Całościowe spojrzenie na badane zjawiska wychowawcze, traktowanie ich tak jak one się przedstawiają, bez dodatkowych interpretacji, a może nawet manipulacji zaciemniających realny obraz rzeczywistości, to także godna posiadania umiejętność metodologiczna.

Inspirujące jest też traktowanie doświadczenia jako integralnego, będącego pewnym zrozumieniem.

Wiele spodziewać się można po intersubiektywności, do której odwołanie daje nadzieję na rozwiązanie niejednego sporu wychowawczego, a ukazany przez K. Wojtyłę realizm doświadczenia może dopomógłby pokonać rozdzźwięk pomiędzy teorią i praktyką pedagogiczną.

Wreszcie odwoływanie się w interpretacji faktów doświadczalnych do indukcji i redukcji w ujęciu K. Wojtyły może doprowadzić do pełniejszego porozumienia w zasadniczych kwestiach pedagogicznych, ponieważ „redukcja zmierza do jak najdokładniejszego opisu przedmiotu i nie posługuje się metodą spekulatywną. Dowód różni się zasadniczo od opisu. Siła przekonywania redukcji nie polega na ścisłości logicznej, która zmusza do przyjęcia wniosku, lecz na dokładności opisu fundamentalnych struktur doświadczenia, który w każdym, kto je przeżywa, wzbudza przekonanie, iż rzecz wygląda naprawdę tak, jak została opisana. Zgoda rodzi się w tym wypadku z przeświadczenia, że w opisie fenomenologicznym moje własne doświadczenie życia zostało wyrażone w sposób adekwatny (...).”²⁰

Tyle metodologia, a co z antropologią?

Tu również pojawia się, według mnie, wiele ważnych spostrzeżeń i inspiracji. Przede wszystkim fakt, że wszystko zaczyna się w ludzkim wnętrzu i z niego bierze początek, stąd wezwanie „bardziej być niż mieć”, ponownie się uzasadnia jako wskazówka wychowawczego działania, a poszukiwanie coraz głębszych pokładów człowieczej rzeczywistości nabiera wychowawczego kolorytu.

Na szczególną uwagę zasługuje też czyn, ponieważ to on obiektywizuje to, co we wnętrzu, czyli jakie wnętrze taki czyn. Brzmi to zobowiązująco dla pedagoga, a zarazem sugeruje, że studium czynu może oddać duże usługi diagnozie i terapii pedagogicznej.

²⁰ Rocco Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, KUL, Lublin, 1996, s 188

I wreszcie, choć ostatnia, to jednak bardzo ważna kwestia. Analiza „doświadczenia człowieka” wyraźnie ukazuje moralny aspekt człowieczeństwa. Nie można więc go pominąć w wychowaniu. Dobro albo zło osadza się w człowieku przez czyn konstytuując jego osobę. Stąd w wychowaniu konieczna jest rzeczywista obecność wartości uosobionych, najlepiej w osobie nauczyciela.

Personalizm pedagogiczny w ujęciu Luigi Stefaniniego

Myśl pedagogiczna oparta na relacji nauczyciel – uczeń obecna jest w historii już od najdawniejszych czasów, a w sposób szczególny uwypuklona została w czasach antycznych. Wówczas to dydaktyka, jako przekazywanie wiedzy, stawiała się podstawową metodyką myśli filozoficznej, nastawionej na „nauczanie mądrości”. W poniższym studium chcemy skonfrontować myśl pedagogiczną z rzeczywistością personalistyczną. Przeglądu tego stanowiska dokonamy poprzez pryzmat filozofii Luigi Stefaniniego*, prekursora włoskiego personalizmu pedagogicznego w edukacji.

Dla Luigi Stefaniniego pedagogika stanowi uprzywilejowany obszar, w którym dokonuje się teoretyczne i zarazem egzystencjalne rozumienie pojęcia osoby, mieszczące się na stałe w jego refleksji filozoficznej. Rozważania na temat problematyki pedagogicznej nie są jednak uporządkowane w jednolity schemat, z powodu ich przypadkowości, a mimo to nie brakuje w nich bardziej ogólnego i głębszego rysu, który je łączy, odzwierciedlając przy tym wiernie etapy dojrzewania personalizmu ich autora. Na tle rozległej twórczości historycznej i teoretycznej L. Stefaniniego dzieła pedagogiczne mogłyby się wydawać mało znaczące, jednakże po wnikliwej analizie dostrzeżemy, że zainteresowanie problematyką edukacyjną jest owocem systematycznego i pogłębionego studium teoretycznego, a także świadectwem jego działalności wychowawczej w charakterze Przewodniczącego Narodowego Centrum Dydaktycznego Szkół Średnich. W poniższym studium dokonamy przeglądu niektórych dzieł tego autora, by ukazać to, w jaki sposób wymiar pedagogiczny zostaje wzbogacony refleksją filozoficzną. Pedagogika, w ujęciu Stefaniniego, nie utożsamia się z filozofią, jak też nie sprowadza jej do czystego poziomu instrumentalnego i metodologicznego filozofii. Funkcjonuje jako autonomiczna nauka, otwarta na relację pomiędzy teorią a praktyką, w której zakres wchodzi analizy filozoficzne i działalność na polu dydaktycznym. Autor dzieła *Personalismo educativo* zajmuje się zachowaniem pedagogiki. Pedagogika nie tylko nie przybiera roli drugoplanowej względem filozofii, ale wiąże filozofię osoby z „primum”, którym jest jednostka ludzka w płaszczyźnie filozoficznej, co wyraźnie podkreśla Stefanini, pisząc:

* Luigi Stefanini, filozof, personalista włoski, ur. 3 listopada 1891 roku w Treviso – Italia, w rodzinie katolickiej, zm. 16 stycznia 1956 roku w Padwie.

„Daleki jestem od stwierdzenia, że pedagogika jest rodzajem niższej filozofii. A nawet więcej, stanowi swego rodzaju kontrolę, której filozof musi się poddać, aby nie zatracić kontaktu z człowiekiem w chwili, gdy stara się idealnie wyrazić wartości człowieka”¹.

W przedpersonalistycznej fazie swej teorii, która składa się z dwóch etapów określonych ogólnie mianem „idealizmu chrześcijańskiego” i „spirytualizmu chrześcijańskiego”, Stefanini konfrontuje własne tezy z przesłaniem pedagogiki idealizmu, pragmatyzmu i egzystencjalizmu. *La pedagogia dell'idealismo giudicata da un cattolico* (1927), po zaprezentowaniu i krytyce poglądów idealistycznych, wspierając się metodologią, na podstawie której Stefanini tworzy zawsze swoje dzieła, ukazuje się jego oryginalny punkt widzenia, który oddala go zarówno od pedagogiki idealistycznej, jak i pragmatycznej. Poprzez szerokie wnioskowanie i wyjaśnianie przedstawia koncepcję autonomii nauki pedagogicznej i poddaje analizie relacje zachodzące pomiędzy filozofią i pedagogiką. Każdy filozof nosi w sobie pewną szczególną formę pedagogiki, która wyraża zdefiniowany system; jeśliby tak nie było, pedagogika straciłaby swoją bazę filozoficzną i stałaby się nietrwała. Zdaniem Stefaniniego, pedagogika stawia sobie za cel rozwiązanie problemów dotyczących rozwoju sumienia i formowania ludzkiej osobowości, a:

„[...] ze szczegółowej analizy faktów dotyczących rozwoju ducha ludzkiego – wznosi się ku zrozumieniu ich znaczenia i wartości według jednolitej wizji całej rzeczywistości i z tej wizji czerpie normy dla tego rozwoju”².

Stefanini ma świadomość dużego wpływu na płaszczyznę pedagogiczną nauk szczegółowych. Może to prowadzić, według niego, do skrajności ujawniających się w bloku psychologicznym czy też biologicznym. Spośród różnych nauk szczegółowych to właśnie psychologia jest nauką o duszy ludzkiej; współpracuje z pedagogiką i razem są zależne od filozofii. Na poziomie eksperymentalnym psychologia zaś pełni funkcję pomocniczą względem edukacji, która się nią posługuje według sposobów zalecanych przez naukę pedagogiczną. W relacjach pomiędzy tymi naukami, zwanymi szczegółowymi, a filozofią, jest istotne - podkreśla Stefani - aby unikać pozycji skrajnych, z jednej strony psychologizmu, a z drugiej filozofizmu. Równowaga, do której należy dążyć, znajduje się w połowie drogi pomiędzy dwiema skrajnymi perspektywami, wywołującymi z kolei dwie skrajności: nadmiar doświadczania psychologicznego,

¹ L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Bocca, Roma 1955, s. 5 [Tłumaczenia cytatów pochodzą od autora niniejszego studium].

które omija syntezę filozoficzną, i wyłączną analizę ogólnych założeń, tak bardzo oddalonych od szczegółowych przypadków, że stały się abstrakcyjne i bezproduktywne.

Kontynuując nasze rozważania bez trudu zauważymy, że autonomia pedagogiki względem filozofii i towarzyszące temu pytanie o możliwości istnienia filozofii edukacji, stanowią istotę zagadnień, które Stefanini bierze pod rozwagę w okresie historycznym, szczególnie zdominowanym przez idealizm Giovanni Gentilego. Ten ostatni pojmował pedagogikę jako „wiedzę Ducha w jego wnętrzu”, i określał tym mianem filozofię. W dziele *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*, dotyczącym edukacji L. Stefanini stwierdza, że:

„Edukacja, zarówno empirycznie, jak i krytycznie oceniona, objawia się zawsze jako relacja: pomiędzy tym, kto naucza a tym, który się uczy, lub pomiędzy człowiekiem a naturą, lub pomiędzy przeszłością a teraźniejszością człowieka, lub pomiędzy duchem a jego myślami, lub pomiędzy duchem a jego ideałem, lub też pomiędzy człowiekiem a Bogiem”³.

Granice „relacji edukacyjnej” uzewnętrzniają się w zależnościach pomiędzy podmiotem a przedmiotem, oraz pomiędzy podmiotem a podmiotem. Pierwsza zależność zawiera formułę poznania jako utożsamienie się podmiotu z przedmiotem: poznanie w stosunku do podmiotu jest samopoznaniem, podczas gdy w stosunku do przedmiotu jest „stworzeniem na nowo”. W tym kontekście, jak stwierdza Stefanini, edukacja winna regulować relacje pomiędzy podmiotem poznającym (ja) a przedmiotem poznawanym (rzeczy), odnajdując w płaszczyźnie duchowej człowieka zasadę, ukazującą dla wszystkich innych wymiar jego duchowości.

Druga zależność pomiędzy podmiotem a podmiotem, czyli pomiędzy „ja” a innym „ja”, na płaszczyźnie edukacyjnej pomiędzy nauczycielem a uczniem, akcentuje problem języka, który umożliwia formę porozumienia pomiędzy podmiotami. Słowo, oprócz tego, że jest wyrazem, jest również byciem sobą dla innych, śladem osobowej wyjątkowości i jednocześnie drogą do powszechności. Działalność edukacyjna jest wtedy pozytywna, gdy pomiędzy mistrzem a uczniem dochodzi do sytuacji, w której mistrz wzmacnia w uczniu pragnienie poszukiwania, stopniując trudności i zwracając uwagę na jego zainteresowania. Stefanini mówi także o szczególnym wymiarze relacji pomiędzy człowiekiem a Bogiem. Również w tym przypadku edukacja zajmuje rolę decyzyjną, aby orientować osobę edukowaną w kierunku ideałów i w stronę wyższego celu, który sprawia, że człowiek znajduje się bliżej Boga. Stwierdzenia te odwołują się do niektórych podstawowych zasad swoistej spekulacji, jaką prowadzi w swych

² L. Stefanini, *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*, CEDAM, Padova 1932, s. 41.

³ Ibidem, s. 8–9.

rozważaniach Stefanini. Uznaje on bowiem prymat ducha wbrew wszelkiej formie pedagogiki utylitarystycznej oraz docenia autonomię i odpowiedzialność jednostki, będącej wynikiem wyboru autoedukacji.

Kolejnym dziełem pedagogicznym Stefaniniego okresu przedpersonalistycznego jest *Mens cordis. Giudizio sull'attivismo moderno* (1933). W swej ogólnej wymowie ukazuje ono niebezpieczeństwa aktywizmu opartego o prymat działania. Jak podaje autor:

„[...] nie ma w człowieku działań i prawdziwie ludzkich uczuć, które wyrażają godność ducha i zobowiązują do odpowiedzialności, które by nie były współistotne z myślą”⁴.

Tożsamość myśli i działania, która umożliwia jedność bytu ludzkiego, wskazuje na to, iż każdy akt wyraża pełne zaangażowanie duszy, ukazując się jednocześnie jako poznanie, miłość, wola⁵.

Egzystencjalizm, rzadko obecny we wspomnianej myśli filozoficznej Stefaniniego, sprzęga się z innymi poglądami pedagogicznymi, zawartymi w dziele *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo* (1937). Stefanini na kartach swego dzieła przedstawia niektóre zasady, które niejako usprawiedliwiają i charakteryzują dominujące myśli przewodnie w programach etycznych, politycznych i edukacyjnych nazistowskich Niemiec. Celem dzieła jest ukazanie rozwoju procesu pedagogicznego w niemieckim systemie polityczno-edukacyjnym, poprzez krytyczną analizę jego założeń filozoficznych. Autor dzieła krytykuje tu koncepcję pedagogiczną wpływającą z prądu myślowego, dążącego do podporządkowania pedagogiki warunkom historycznym. W ten sposób edukacja staje się działaniem lub zadaniem technicznym, zmierzającym do biernego wypełniania programów narzuconych przez panującą elitę. W tym systemie wychowawca przejmuje rolę już tylko zwykłego funkcjonariusza w służbie ustalonego porządku. Założenia te, według trewizjańskiego filozofa, pochodzą ze specyficznej definicji grupy lub narodu. Definicja ta opiera się na czynnikach biologicznych i emocjonalnych, których sens przynależności szkoła powinna umacniać, poprzez powszechne formy edukacyjne. Ich nieakceptowalność zasadza się na jego koncepcji bytu ludzkiego, wymagającej edukacji przestrzegającej wolności, autonomii i wartości osobowej.

W dziele *Personalismo educativo* (1955), ujawnia Stefanini podstawowe rysy personalistycznej teorii pedagogicznej. Określa, że osoba jest podstawą procesu edukacyjnego. Jeśli na płaszczyźnie filozoficznej koncepcja osoby charakteryzowała byty takimi elementami, jak:

⁴ L. Stefanini, *Mens cordis. Giudizio sull'attivismo moderno*, CEDAM, Padova 1933, s. 13.

⁵ Ibidem, s. 62.

jedność, rozumność, uosobiona duchowość, poczucie społeczne, odpowiedzialność, doskonałość, to na płaszczyźnie edukacyjnej mamy do czynienia z prymatem osoby w koncepcji edukacyjnej. W konsekwencji tego czytamy:

„Oczywiste jest, że po prymacie religijnym, metafizycznym, ontologicznym, kosmicznym, naukowym, historycznym, społecznym, moralnym, sądowym, politycznym, syndykalnym osoby, następuje prymat osoby na polu edukacyjnym, pedagogicznym, dydaktycznym; oczywiste jest, że moje słowa muszą czerpać natchnienie z tego *personalizmu pedagogicznego*, dla którego *bezpośrednim celem edukacji jest majeutyka osoby*”⁶.

Zarysowany horyzont pedagogiczny jest więc następstwem personalizmu filozoficznego. Metafizyka osoby jest wzorcem „ustanowienia osoby” w rozwoju spekulatywnym, a zatem odzwierciedla metafizyczne wypełnienie historii w personalizacji bytu. Uznanie centralnej pozycji osoby w procesie formacji edukacyjnej nie wystarczy, aby zbudować podstawy pedagogiki personalistycznej. Zakłada ona spekulatywne usprawiedliwienie pojęcia osoby, w celu uniknięcia przedmiotowego ujęcia jednostki ludzkiej. Jego refleksja zmierza ku analizie „alternatywy metafizycznej”. W ujęciu Stefaniniego jednostka jest niewątpliwie główną zasadą, wartością i godnością, nigdy zaś funkcją, ponieważ każdy funkcjonalizm eliminuje możliwość edukacji i czyni ją niedostępną.

Najbardziej zgubną formą intelektualizmu jest uzależnienie osoby od idei. Chrześcijaństwo zrewolucjonizowało podejście do tego problemu na poziomie teologicznym i kosmologicznym, odnosząc idee immanentne do stwórczego aktu Boga. Natomiast Stefanini zauważa, że:

„Gnozeologia ma duże opóźnienie w przywłaszczaniu sobie owoców tej teologii i tej kosmologii. Hipostaza uniwersaliów przemierza Średniowiecze, dociera do «idei jasnych» i odrębnych, będących przedmiotem postrzegania kartezjańskiego, dotyka absolutnego Rozumu iluministów, umacnia się w nieosobowym Logo heglizmu, oburza się w *Wesenschau* Husserla i we współczesnym logicyzmie matematycznym, podczas gdy osoba, nie tylko że nie uczestniczy oczarowana i nieprzydatna w przedstawieniu, ale również rezygnuje ze zwykłej, czystej obecności i pozwala się zgnieść przez tryby tej maszyny logicznej, którą ona tylko sama miała by prawo uruchomić i kontrolować [...]. Z jednej strony mamy zaś do czynienia z osobą, która jest czymś szczególnym, przypadkowym, subiektywnym; z drugiej

strony mamy idee, wartości, rozum, kulturę, które są czymś powszechnym, koniecznym, obiektywnym: edukować, znaczy prowadzić osobę poza nią samą i jej własny partykularyzm na płaszczyźnie tej powszechności, w której umysły się łączą a ludzie się bratają”⁷.

Stanowczy sprzeciw funkcjonalistycznej interpretacji człowieka i jego działalności stanowi część działalności edukacyjnej. Działalność ta winna „obudzić” w jednostce osobę, czyli racjonalną zasadę duchową, która pokona indywidualizm empiryczny na zasadzie wewnętrznej inicjatywy. Jeśli osoba byłaby funkcją, nie można byłoby mówić o edukacji personalistycznej, ani nawet ogólnie o edukacji, ponieważ osoba, byt wolny i duchowy, zdaniem Stefaniniego, zostaje ujęta wówczas jako przedmiot, który włącza się w pewien determinizm. Uznanie osoby jako szczegółu i jednostki empirycznej podważa również fundament wartości. Podążając zatem za śladem autora czytamy:

„Nie zdobywa się wartości idąc w kierunku przeciwnym do osoby. Majeutyka osoby jest niewątpliwie majeutyką wartości. Osoba nie ma wartości, lecz jest wartością, jedyną wartością, która jest obecna w bycie, a wszystko to, co w bycie nie jest wartością samą w sobie, może posiadać wartość tylko w relacji, jaką z nim osoba nawiązuje”⁸.

Osoba nie jest substratem wartości, ona sama jest wartością i sensem. Pominięcie tego tematu na polu edukacyjnym prowadzi do ogólnej wiedzy, podczas gdy szkoła ma stać się centrum poszukiwawczym, uprzywilejowaną okazją do odzyskania wartości i formacji osobowości. Edukacja, jak pisze Stefanini, „wzbudzając w człowieku osobę”, staje się narzędziem moralnego i społecznego odnowienia, niezbędnego do budowania społeczeństwa osobowego, składającego się z wolnych bytów duchowych. Cała działalność edukacyjna kieruje się w stronę jednego celu, personalizacji:

„Hasło: *Personalizować szkołę!* nie wyklucza innych programów mających na celu *uduchowianie, idealizowanie, humanizowanie, socjalizowanie, aktywizowanie* szkoły, ale w każdym z tych określeń pozostawałoby coś nieokreślonego i dwuznacznego, jeśli pojęcia duchowości, ideału, humanizmu, socjalizacji, działal-

⁶ L. STEFANINI, *Personalismo educativo...*, s. 13.

⁷ Ibidem, s. 23–24.

⁸ Ibidem, s. 25.

ności nie przeszłyby poprzez pojęcie osoby i w osobie nie znalazły fundamentu i konkretności”⁹.

Stefanini sugeruje, że edukacja może być omawiana z punktu widzenia podmiotu (*ex parte subiecti*) i ze strony przedmiotu (*ex parte obiecti*). Podmiotem edukacyjnym jest nauczyciel, który przekazuje i pobudza w nauczonym pewną wiedzę. Wiedza ta jest przyswajana przez jego osobowy byt. Przez humanizm nauczyciela uczeń zdobywa doświadczenie człowieka i napełnia się wartościami, które ten ostatni wyraża swym własnym życiem. Jego autorytet nie anuluje wolności edukowanego, przeciwnie, pobudza ją w ten sam sposób, w jaki czyni to sokratejska sztuka majeutyczna. W sektorze pedagogiczno-edukacyjnym celem jest przejście z HETEROEDUKACJI do AUTOEDUKACJI, ponieważ „wiedzy nie przekazuje się za pomocą transmisji, ale wzbudza się ją poprzez wezwanie”¹⁰. Dlatego „heteroedukacja ma wartość jedynie wtedy, gdy prowadzi do autoedukacji”¹¹. Do realizacji tego celu konieczne jest przygotowanie dydaktyczne nauczyciela oraz jego poziom osobowy i ludzki. Jedynie przez swój sposób bycia i przykład życia może on prowokować skuteczne działanie edukacyjne; dlatego też Stefanini kładzie główny nacisk na nadrzędną rolę nauczyciela, jego pierwszoplanową funkcję w relacji edukacyjnej. Idealistyczne pojęcie edukacji jako autoedukacji, które wypełnia się w jedności ducha pomiędzy nauczycielem a uczniem, jest zgodne z filozofią Stefaniniego, który uważa, że w tej duchowej relacji nie jest edukowany tylko uczeń, ale również nauczyciel, dążący do udoskonalenia własnych cech. Zdaje sobie on sprawę z ograniczeń pedagogiki idealistycznej, ponieważ jeśli z jednej strony zachowuje ona wartości Ducha, w przeciwieństwie do naturalistycznego pozytywizmu, wskazując istotę edukacji w duchowej formacji osoby i oceniając ponownie postać nauczyciela w tak doniosłym dziele, to z drugiej strony nie potrafi zachować autentycznej wartości pojedynczej osoby. Tym, co prawdziwe, rzeczywiste i wieczne, jest Duch postrzegany abstrakcyjnie, przez którego pojedyncza osoba jest jakby wchłonięta i zgnieciona. Stefanini jest zdania, że podmiotem edukacji jest uczeń w jego wyjątkowości, stający się promotorem własnego wzrostu, aktywnie uczestniczący w dziele edukacji. Relacja nauczyciel – uczeń zbudowana jest na głębokim i wzajemnym dialogu, co wyraża podkreślając, że „Więź dusz leży u podstaw relacji intelektualnej w porządku szkolnym”¹².

Pedagogika Stefaniniego rozwija się jako nieustający dialog pomiędzy jego metafizyką osoby a nowoczesnymi metodami aktywistycznymi i układa się w „personalistyczne sito aktywnej

⁹ Ibidem, s. 9.

¹⁰ Ibidem, s. 11.

¹¹ Ibidem, s. 10.

¹² Ibidem, s. 10.

szkoły”. W działalności pedagogicznej aktywizmu rozpoznaje on ukierunkowanie myśli modernistycznej w stronę konkretności i w odniesieniu do tego działania widzi on wpływ pragmatyzmu na rzeczywistość edukacyjną. W przypadku szkoły aktywnej dokonuje rewizji, aby wyodrębnić z niej elementy ważne, w celu stworzenia programu aktywistycznego według pełnej koncepcji osoby i edukacji. Jak twierdzi Stefanini, szkoła jest życiem i mając na uwadze potrzeby ucznia, a zarazem ukierunkowanie go, winna egzystować w płaszczyźnie dydaktycznej i wychowawczej. Szkoła odnajduje potrzeby ucznia, gdy decyduje się na start z pozycji jego celów życiowych. Nowa perspektywa stawiająca dziecko w centrum zainteresowania, prowadzi do zmian na płaszczyźnie celów szkoły. Nie chodzi już tylko o komunikowanie wiedzy, lecz formowanie ucznia, aby stał się zdolny do samodzielnego nabywania wiedzy, zapewniając mu konieczne narzędzia. Ta nowelizacja prowadzi również do zmiany metod, przechodząc z analitycznej metody kartezjańskiej, do metody globalnej i syntetycznej, bardziej odpowiadającej wymogom psychiki dziecięcej. W procesie edukacyjnym uczeń jest nareszcie aktywny: działa, współpracuje, uczestniczy w pracy grupy, na podstawie zasady, że „uczy się poprzez działanie”, na niekorzyść tradycyjnej metody książkowej opartej na izolacji wspólnoty szkolnej od realiów życia. Stefanini, podejmując zagadnienie aktywizmu, uważa, że jest on autentyczny wtedy, kiedy docenia człowieka w jego integralności, biorąc pod uwagę racjonalność. Za pomocą tej podstawowej precyzacji poprawia on aktywizm u jego podstaw, ponieważ:

„Budowanie aktywizmu pedagogicznego na prawie biogenetycznym filogenezy i ontogenezy, oznacza tworzenie aktywizmu sfalszowanego, który miesza aktywność z nieszczerstwem instynktu i spontanicznością z pasywnością narzuconą jednostce przez determinizm naturalistyczny. Prawdziwa działalność ludzka w szkole i poza szkołą przejawia się wtedy, gdy człowiek zamiast poddać się powszechnemu determinizmowi sił społecznych, chce nimi rządzić, porządkuje je, kształtuje oraz czyni je narzędziem i materią, aby realizować swoje cele. Autentyczny aktywizm rozpoczyna się tam, gdzie kończy się sfalszowany aktywizm niektórych «pionierów nowej Szkoły»”¹³.

W oświadczeniu tym ukazane jest odrzucenie wszelkiego determinizmu, który wiąże człowieka z czynnikami fizjologicznymi, środowiskowymi, aktywistycznymi, pozbawiając go jego godności duchowej. Przeciwno tej formie pasywności, przybranej za pseudoaktywizm, broni się oświecony aktywizm, który ma na uwadze nie tylko narzędziowość wiedzy, ale rów-

¹³ Ibidem, s. 58–59.

niez jej pierwszorzędny cel, polegający na zaspokajaniu potrzeb duchowych człowieka. Interesy duchowe muszą być więc brane pod uwagę i zaspokajane na równi z interesami witalnymi, ponieważ ograniczenie się do tych ostatnich zamknęłoby szkołę w ciasnych ograniczeniach logiki utylitarystycznej.

Organizacja zainteresowań w podstawowych płaszczyznach wiedzy, wokół których rozwijają się pojęcia w powiązaniach interdyscyplinarnych, nie upoważnia do odłożenia na drugi plan prawa „hierarchii interesów”, która pełniej dostrzega tę potrzebę, gdy unika sprowadzania nauczania do problemów okazjonalnych lub peryferyjnych, hierarchizując je harmonijnie na podstawie wartości interesów. Dziecięca spontaniczność, pozostawiona samej sobie, doprowadziłaby dziecko do bycia niewolnikiem dziecięcej naiwności, do stworzenia osobowości utajonej, będącej łatwo ofiarą instynktów i impulsów. Dyscyplinowany aktywizm musi przywrócić sprawiedliwe zaufanie do dziecka, starając się przestrzegać jego naturalnych zdolności i spontaniczności, bez obciążania zadaniami edukacyjnymi przewyższającymi jego siły, skłaniającymi do refleksji i oceny. Jedynie dyscyplina i autorytet reprezentowane przez nauczyciela prowadzą do wyzwolenia się osobowości ucznia i jego realnego wzrostu w wolności. Błędna jest droga, polegająca na minimalizowaniu udziału nauczyciela, na korzyść zwiększenia udziału ucznia. Stefanini niestrudzenie podkreśla, że: „Najwyższym poziomem nauczania jest poziom osobowy”. Akcentując rolę nauczyciela zwraca uwagę na fakt, iż:

„Pełna życia osobowość nauczyciela stanowi pierwszy ważny czynnik, neutralizujący szkodliwy wpływ pomijającego osobę środowiska, które, jak twierdzą niektórzy psychoanalitycy amerykańscy, jest zasadniczą przyczyną nerwicy i histerii u człowieka naszych czasów. Nieszczęśliwy jest syn, który nie mógł doświadczyć człowieka podobnego do ojca lub matki; nieszczęśliwy jest uczeń, który nie mógł doświadczyć człowieka w osobie nauczyciela”¹⁴.

Według koncepcji Stefaniniego, nauczyciel, korzystając z metod nauczania, nie może zdominować całej osobowości ukazanej dziecka. Aby w najwyższym stopniu wypełniać działalność edukacyjną, musi wyrażać swoją osobowość i własny charakter moralny. Za pośrednictwem nauczyciela „nauka objawia się w duszy ucznia”, ponieważ wiedza ma charakter mądrości. Aktywizm scholastyczny, dopowiada Stefanini:

„[...] ryzykuje pozostanie ofiarą maszyny, tj. *wrażenia*: działalności zmysłów, które przyjmują, a nie duszy, która przesiewa, opracowuje, odróżnia, wybiera, odrzuca i pozostaje sobą wobec kalejdoskopu drżącego i nieuporządkowanego do-

świadczenia. *Wrażenia*, które działa od zewnątrz czarującym uwodzeniem i pojawia się na scenie świata z szybkością ekranu kinowego, winno zostać zastąpione przez *refleksję* i *ekspresję*, aby człowiek nie został wydarty samemu sobie”¹⁵.

Zatem aktywizm, w ujęciu Stefaniniego, winien uratować człowieka modernizmu przed aktywizmem nowożytnym. Era kinematografii, w której żyjemy, nakłada na edukację ogromne zadania. Każe wzmocnić wewnętrzny rdzeń energią tak, aby człowiek oparł się w swojej intymności uwodzicielskiej mocy uczuć, namiętności, dramatów, życia rysowanego i projektowanego w miejsce życia przeżywanego. Wydaje się konieczne zdyscyplinowanie metod aktywizmu, aby uchronić człowieka modernizmu przed zapracowaniem i niepokojem poprzez prewencyjną działalność edukacyjną. Aktualność obaw Stefaniniego, szczególnie w relacjach ze środkami przekazu społecznego, narzuca temat obecnie szeroko dyskutowany. Stefanini nie wierzy w rewolucję społeczną, w celu zmiany struktury społecznej i w celu uwolnienia człowieka od wszelkiej formy niewolnictwa, lecz ufa wolniejszemu, ale skuteczniejszemu i trwalszemu działaniu, polegającemu na zmianie wnętrza człowieka. Umieścić człowieka w centrum każdej rzeczywistości ludzkiej, poczynawszy od filozofii, stanowi prawdziwą rewolucję kopernikańską, która przyniosłaby na każdym poziomie efekty w postaci wolności i sprawiedliwości. Aktywizm może być przykładem, kiedy jest w swej istocie miłosnym zrozumieniem ucznia i żywą siłą, która nie przekazuje wiedzy dla jej wyrażenia, ale wzbudza ją w celu wezwania. Stefanini interpretuje i broni aktywizmu, ukazując w jego obrębie rys personalistyczny, przez co realizuje założenia nowej szkoły, ukierunkowanej na iluminację „nowej nauki w duszy ucznia”. Duch tego aktywizmu jest mocno akcentowany przez Stefaniniego, który wskazuje go jako „szkołę dialogu”.

Stefanini pogłębia swoją koncepcję pedagogiczną rysem metafizycznym. Nowa szkoła, w jego myśli, staje się szkołą dialogu, czyli pogłębionej relacji między nauczycielem a uczniem, w której podstawowe znaczenie odgrywa komunikacja. Słowo jest wszystkim, co ludzkie:

„Słowo jest właściwie wszelkim znakiem, jaki człowiek pozostawia po sobie wśród rzeczy, aby się ujawnić, to: wyrzeźbiony kamień, linia artystyczna, marmurowa stela i świątynia, formuła algebraiczna i prawo naukowe, przedsięwzięcie przemysłowe i działalność dobroczynna, uśmiech noworodka, który obdarza nowością ducha i szep-tana modlitwa umierającego”¹⁶.

¹⁴ Ibidem, s. 78.

¹⁵ Ibidem, s. 79.

¹⁶ Ibidem, s. 88.

W szkole dialog jest zawsze obecny, nawet gdy jest nie wyrażony. Jednakże, aby dialog nie pozostał formalnością, ale stał się czymś rzeczywistym, muszą być zachowane niektóre warunki: przygotowanie i uczciwość intelektualna nauczycieli, aktywna współpraca pojedynczych uczniów i całej klasy. Aspekt socjalizacji wewnątrz szkoły uzyskuje znaczący zasięg pod warunkiem, że nie będzie poświęcana godność jednostki na korzyść grup szkolnych i organizacji społecznej, ponieważ osoba jest warunkiem, a nie efektem grupy społecznej. Stefanini w jasny sposób określa niedostatki szkoły swojej epoki (szczególnie brak dialogu), ale jego uwagi nie ograniczają się jedynie do części „destruens”. Jego podstawowy wkład w nurt edukacyjny polega na wysuwaniu propozycji szkoły, formującej wiedzę i osobowość uczniów.

Edukacja ogólnie winna być autentycznym i całościowym rozwojem osobistego człowieka dziecka, mając na uwadze całość jego zainteresowań, bez redukcji i ogólnej wiedzy szkolnej.

Personalizacja edukacji dokonuje się zawsze w poszanowaniu subiektywnych warunków ucznia, dba ponadto o wzrost uzdolnionych i zasługujących na uwagę w trakcie studiów wyższych, ponadto zwraca specjalną uwagę na dzieci opóźnione i chore psychicznie, organizując zróżnicowane szkoły odpowiadające potrzebom zapisanych i w poszanowaniu prawa chroniącego osobę.

Personalizm pedagogiczny zaproponowany przez Luigi Stefaniniego, pomimo upływu czasu, jest wciąż aktualną propozycją dla współczesnej edukacji. Dostrzeżenie w płaszczyźnie pedagogicznej osoby wychowanka – wraz z jego uwarunkowaniami społecznymi i możliwościami emocjonalno-psychicznymi, pozwala indywidualnie dostosować całą paletę metod dydaktycznych. Filozoficzny rys personalizmu staje się tu specyficzną metafizyką osoby, dostrzeżeniem tego, co w neotece w płaszczyźnie pedagogicznej jest nastawione na budowanie tego, co „nowe”, w sposób ze wszech miar godny człowieka.

Buddyjskie pojęcie oświecenia jako możliwa kategoria teleologii pedagogicznej

1. Filozofia jako źródło stanowienia celów wychowa

Jeśli można wychować człowieka, to w imię jakich ideałów? Kim ma być ma ten człowiek i właściwie, dla kogo ma być – czy dla siebie samego, czy dla innych? Kto i kogo właściwie tu wychowuje? A jeśli już ktoś kogoś wychowuje, to jaka jest i jaka powinna być jego własna ludzka kondycja? „Pedagog”, choć nie zawsze do końca zdaje sobie z tego sprawę, powtarza przecież pytania o to, czym jest byt oraz o to, kim ma być człowiek, jeżeli nie jest tym, kim pragnąłby być? To mniej lub bardziej świadome zderzenie pomiędzy tym, co jest, a tym co możliwe że będzie - niepokoi i domaga się oswojenia. Pedagogika wydaje się niezbędna w realizacji tego zadania, ale jej bezradność najlepiej ujawnia się w pytaniu o jaką właściwie pedagogikę tu chodzi – czy o tę, która posługuje się językiem racjonalnej logiczności i wierzy, że obejmuje wszystkich i wszystko, czy o tę, która próbuje uwzględnić to, co osobiste i niepewne, biorąc pod uwagę stronę emocjonalną i etyczną?¹ Czy filozofia pomaga rozwiązać ten dylemat?

Pedagogika często korzysta z filozofii w sposób instrumentalny traktując ją jako proste źródło celów wychowania. Przykładem może tu być następująca opinia: „Dla pedagogów, zwłaszcza dla programistów, filozofia jest fundamentem, na którym opiera się konstrukcja szkoły i klasy. /.../ W filozofii znajdują oparcie, gdy trzeba podjąć szersze sprawy i zadania w rodzaju określenia celów kształcenia, doboru i układu treści kształcenia, procesu dydaktycznego i decydować, jakie doświadczenia i jaka działalność uczniów w szkole i klasie zasługują na uwagę. Filozofia ułatwia im wykonanie szczegółowych zadań i decydowanie o konkretach takich, jak dobór podręczników, zeszytów ćwiczeń i czynności uczniów – poznawczych i innego charakteru, zadawanie prac domowych, sprawdzanie postępów i korzystanie z wyników owego sprawdzania, uznanie za ważne tych, a nie innych przedmiotów i treści nauczania. /.../ Ślad filozofii znajdujemy w każdej istotnej decyzji dotyczącej nauczania i programu; tak działo się kiedyś, tak będzie w przyszłości.”² Zgodnie z powyższym

¹ Tę drugą postulował niedawno H. A. Giroux. Patrz. Postmodernizm, feminizm and cultural politics, State University of New York Press ,1991.

² A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, Program szkolny, WSiP, Warszawa 1998, s. 56.

można wskazać drogę od tego, co abstrakcyjne /i w gruncie rzeczy sensownie nieprzekładalne na język inny aniżeli język filozofii/ do tego, co konkretne i co określa rolę nauczyciela – wychowawcy, a także zagadnienia ważne w procesie dydaktycznym, czy nawet opisać sam ten proces, jego kształt i przebieg.

I tak idealizm sprowadzany z grubsza do poglądu, który postrzega rzeczywistość jako duchową, moralną, umysłową i niezmienną, wartości jako absolutne i wieczne, zaś wiedzę jako przemyślenie idei nieuświadamianych, prowadzi do rozumienia roli nauczyciela jako moralnego i duchowego przewodnika, który uświadamia wychowankom tę wiedzę i te idee. Przypominanie wiedzy i idei staje się najważniejsze w wychowaniu, zaś myślenie abstrakcyjne – najwyższą formą uczenia się. W hierarchii przedmiotów nauczania najważniejsze to filozofia, teologia, matematyka.

Realizm, uznający rzeczywistość jako obiektywną i ustrukturyzowaną, opartą na prawach naturalnych, źródłem wiedzy czyni wrażenia zmysłowe porządkowane abstrakcją, wartości postrzegając jako wieczne i absolutne, oparte jednak na prawach natury. Wychodząc z tych założeń, rolę nauczyciela jest rozwijanie racjonalnej myśli, bycie autorytetem i przez to moralnym i duchowym kierownikiem podkreślającym znaczenie ćwiczenia umysłu, myślenia logicznego i abstrakcyjnego jako jego najwyższej formy. Nauki humanistyczne zyskują tu na wartości – traktowane na równi z przedmiotami ścisłymi.

Dwudziestowieczny pragmatyzm, z jego ideą rzeczywistości jako interakcji jednostki ze środowiskiem i ciągłej zmienności jako prawdziwą, postrzega wiedzę opartą na doświadczeniu i zdobywaną przy pomocy metod naukowych. Wartości tracą zatem swój ponadczasowy wymiar i stają się zależne od sytuacji, względne, poddane zmianom i weryfikacji. Nauczyciel powinien więc rozwijać u uczniów myślenie krytyczne, naukowe, badawcze dostarczając naukowych wyjaśnień oraz informując o metodach postępowania w zmiennym środowisku. Preferuje się odejście od stałych treści kształcenia oraz przedmiotów na rzecz organizowanych doświadczeń, dzięki którym przekazywana jest kultura, a jednostka potrafi rozwiązywać problemy praktyczne.

Inne stanowisko prezentuje pedagogika odwołująca się do filozofii egzystencjalnej. Postrzegając rzeczywistość jako subiektywną, a wiedzę według osobistego wyboru, zachęca również do swobodnego wyboru wartości takich, jakie postrzega dana osoba. Nauczyciel jest zobligowany do kultywowania osobistych wyborów uczniów oraz szanowania ich osobistego poczucia tożsamości. Ważna w procesie edukacyjnym staje się wiedza o kondycji ludzkiej oraz znaczenie osobistych aktów wyboru. Przedmioty i treści kształcenia będą zatem wybierane wspólnie, a jako znaczące uznaje się estetykę, filozofię i emocje.³

³ Tamże, s. 63.

Dokonując niewątpliwie uproszczonej, ale dość wymownej prezentacji sposobu pedagogicznego eksplorowania najważniejszych kierunków filozoficznych nie sposób oprzeć się wrażeniu, że mamy tu do czynienia z, co najmniej, nieporozumieniem i to niezwykle - niestety - powszechnym. Pierwsze zagrożenie tkwi w beztroskim - czytaj bezrefleksyjnym - czyli nie uwzględniającym języka i specyfiki przedmiotu - zainteresowania filozofii, czyli w sięganiu do filozofii dla celów utylitarnych, mocno zawsze osadzonych politycznie i kulturowo. Filozofia staje się nie tylko obiektem nieuzasadnionego wyzysku, ale również manipulacji wtedy, gdy jest tylko uzasadnieniem dla działań służących w gruncie rzeczy pokrętnym celom organizatorów i realizatorów planów oświatowych. Równie groźne jest niedostrzeganie lub celowe nie zwracanie uwagi na fakt istnienia schematu wyprowadzania celów nauczania i wychowania - schematu, który w gruncie rzeczy czyni te cele narzędziem działania dalece odległym od deklarowanego źródła filozoficznego. Znaczy to, że wyprowadzając teleologie wychowania postępuje się zawsze tak samo, bez względu na wybrany kierunek filozoficzny, bo nie ma to przecież żadnego znaczenia. Na to zagrożenie, ze strony wszechobecnego pozytywizmu pedagogicznego, zwrócił uwagę S. Sarnowski pisząc w „Krytyce rozumu pedagogicznego”: „Bez przewyciężenia owego pozytywizmu pedagogicznego może zostać - w trakcie właśnie dokonujących się przemian - zrobiony wyłącznie swoisty zabieg substytucyjny, zabieg tym realniejszy, że nader łatwy do szybkiego przeprowadzenia / .../ Łatwo zaś przewidzieć, że nie wyeliminuje on mocno utrwalonych zjawisk negatywnych /.../ Zabieg taki mianowicie sprowadzałby się u nas do zmiany tego, co socjalistyczne, na to, co chrześcijańskie. Należałoby przy tym pamiętać, że w realiach polskich to, co chrześcijańskie jest właściwie wyłącznie katolickim /.../ Nie bez podstaw jest obawa, że już teraz - zwłaszcza w funkcjonowaniu instytucji pedagogicznych, od rozstrzygnięć ustawowych po praktykę szkolną - tak właśnie się dzieje.”⁴

Pedagogika nie może rzecz jasna obyć się bez filozofii, ale związki jakie z filozofią tworzy, połączone często z dążeniem do umocnienia pedagogiki jako dyscypliny naukowej, podniesienia jej rangi w oczach praktyków, nie przynoszą jej chluby. W jaki zatem sposób budować pedagogikę wolną od opisanych powyżej błędów?

„Wydaje się, że jedynym możliwym rozwiązaniem jest uczynienie pedagogiki dyscypliną po prostu filozoficzną. W tym wypadku szłoby między innymi o to, aby w ramach pedagogiki pojętej jako dyscyplina filozoficzna powiązanie z filozofią nie polegało na poprzestawaniu na określonych oczywistościach. Byłoby bowiem wtedy najprawdopodobniej tak, że - owszem - odwołujemy się do filozofii, ale w toku poszukiwań ściśle pedagogicznych pozostaje ona całkowicie poza refleksją. Filozofię reprezentuje filozofia wybrana na podstawie

⁴ S. Sarnowski, *Zamiast wstępu, czyli o pozytywizmie pedagogicznym*, /w./ *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Tarnowski, Bydgoszcz 1993., s.7.

racji pozateoretycznych – w tym także racji pozafilozoficznych - / np. marksizm lub – powiedzmy- tomizm/, przez to filozofia raczej w kształcie „talmudycznym.”⁵

Świat staje się talmudyczny nie tylko dlatego, że leży to w interesie polityków i wszystkich tych, którzy poprzez sprawowanie władzy mieszczą się świetnie w Foucaultowskiej rzeczywistości, ale także poprzez niewiedzę i bezradność, która z niej wynika /a czyni ona ludzi podatnymi na manipulację/ i która tradycyjnie utrwała przepaść pomiędzy pokoleniami powodując, że następcy uczą się tego samego schematu podwójnych prawd. Aby wyzwolić się z niego należy po prostu znaleźć „swoje miejsce”, czyli określić się zamykając na „inność”. Jest to najprostsza i najczęściej przyjmowana droga życia, która uchodzi za najlepszą, albowiem prowadzi do społecznych profitów poprzez konformistyczną /a więc fikcyjną/ postawę szeroko aprobowaną przez pokolenie zstępujących. Powyższy schemat, gdy myśli się o pedagogice, oznacza uporczywe trwanie przy przekonaniu o koniecznym i oczywistym rozdzieleniu tzw. Teorii i Praktyki. W efekcie dochodzi do instrumentalizacji filozofii, która z jednej strony uzasadnia wybór teoretycznych opcji, gdy chodzi o akademickie dysputy, z drugiej zaś staje się intelektualnym zapleczem dla wymuszonego uzasadniania działań wychowawczych tak oczywistych, że nie wymagających intelektualizacji i teleologizacji. Jedyne, czego może im naprawdę brakować to tego, co niezbędne każdemu działaniu wychowawczemu, czyli „po prostu” refleksji filozoficznej stanowiącej z nim oczywistą i nierozzerwalną jednię. Czy jednak nie jest to brak na tyle kardynalny, że aż rzutujący na moralny wymiar wychowania z jednej, a na etyczny obraz pedagogiki jako dyscypliny naukowej z drugiej strony? Czy pedagogika jako spór racji jest nim rzeczywiście, czy tylko imituje filozofię, co czyni ją samą niemoralną i nieestetyczną wtedy, gdy celowość wychowania oddziela od egzystencjalnego bytowania niemożliwego bez gnozy?

2. Teleologia wychowania a perspektywa racjonalności emancypacyjnej

Pozwólmy sobie na stwierdzenie, że emancypacja zaczyna się tam, gdzie istnieje świadomość konieczności zmiany nie tylko formy, ale i treści. Emancypacyjne w formie to tyle, co filozoficzne, ciągle pytające o treść, która będąc zmienną pozostaje otwartą. A zatem, gdy myśli się o emancypacji w perspektywie kreowania celów wychowania trzeba, podobnie jak czynił to S. Hessen, być filozofem wychowania wykraczającym poza materialistyczne /rozumiane często jako „naukowe” / i instrumentalne podejście. „Okoliczność ta wskazuje także na swoisty charakter celów wychowania. Celów tych nie może sobie bynajmniej pedagogika wyobrażać jako czegoś zakończonego i danego, jak to często przedstawiają pedagodzy – praktycy, którzy wpadli w rutynę wychowawczą. Gdyby cele wychowania były czymś takim gotowym, nie mogłyby przenikać organicznie i z wewnątrz życia dziecka, lecz

⁵ Tamże, s. 6.

narzucąby mu się mechanicznie jako coś obcego i zewnętrznego. Wówczas słusność mieliby ci, którzy odrzucając jakiekolwiek określone cele wychowania stawiają jako jedyne jego zadanie „życie” dziecka i jego „przyrodzony” rozwój i sprawiedliwie żądają, żeby życia dziecka nie przynosić w ofierze „przygotowania do życia”, żeby jego realna terażniejszość nie była pochłaniana przez możliwą dopiero przyszłość, i żeby dynamika rozwoju nie była zabijana przez zaspokajanie panujących przesądów. Zatem cele wychowania powinny być takie, aby życie, ruch i rozwój nie tylko nie były wyłączone, lecz aby stanowiły założenie ich podstawy. Każdy okres życia człowieka powinien posiadać własną wartość, a nie być tylko przygotowaniem do okresu następnego. /.../ Jeżeli takie cele w ogóle istnieją, to utożsamiają się z tymi bezwarunkowymi, czyli „absolutnymi” wartościami, których zespół stanowi to, co przyjęto dziś określać wyrazem „kultura”.⁶ Czy pedagogiki sytuujące się w ramach tzw. racjonalności emancypacyjnej emancypują w sensie filozoficznym? Czy są pytaniem?

W teoriach wychowania antyautorytarnego deklarowanym celem wychowania jest rozwój wychowanka rozumiany jako samorealizacja, samowychowanie realizowane we współdziałaniu, współpartnerstwie, przy nieoceniającym nastawieniu wychowawcy do dziecka. Edukacja powinna odbywać się bez przymusu i respektować prawo jednostki do własnej drogi rozwoju oraz akceptować autonomię, indywidualność, podmiotowość wychowanka i wychowawcy. Pomoc jako skierowana do wychowanka oferta nie narusza jego autonomii i jest moralnie dopuszczalna. Oto wizja wychowania liberalnego sięgającego w swej tradycji do J.J. Rousseau’a i zawsze atrakcyjna tam, gdzie w wychowaniu chce się znieść przymus traktując takie działanie jako antidotum na wszelkie zło. Czy wizja ta może być zaakceptowana przez pedagogikę rozumianą jako filozoficzna i będącą w gruncie rzeczy nieustająca krytyką rozumu pedagogicznego?

J.J. Rousseau napisał kiedyś: „Pójdźcie ze swym wychowankiem odwrotną drogą. Pozwólcie mu wierzyć, iż to on jest mistrzem, w rzeczywistości jednak bądźcie nim sami. Nie ma doskonalszego poddani, niż to, któremu przyznaje pozór wolności. W ten sposób zapanuje się nawet nad jego wolą. Czyż to biedne dziecko, które niczego nie wie, niczego nie umie i nie rozpoznaje, nie jest zdane całkowicie na was? Czyż nie dysponujecie wszystkim w jego otoczeniu, co jest dla niego znaczące? Czyż nie jesteście Panem jego wrażeń według swego własnego uznania? Czy jego prace, jego zabawy, jego przyjemności i troski, czy to wszystko nie leży w waszych rękach, a ono nawet o tym nie wie? Bez wątpienia wolno dziecku robić, co zechce, ale wolno mu chcieć tylko tego, czego wy chcecie, żeby ono chciało.”⁷ A. Miller nazwała takie myślenie jako pedagogikę „w najgłębszym sensie manipulatorską” widząc

⁶ S. Hessen, Podstawy pedagogiki, Żak, Warszawa 1997., s. 64.

⁷ H. v. Schoenebeck, Antypedagogika w dialogu, Kraków 1994, s. 29.

dziecko nie w jakiejś abstrakcyjnej „naturze”, lecz w konkretnym otoczeniu osób znaczących, wywierających wpływ na jego rozwój tym, co w nich samych nieświadomione.⁸

„ Dla Rousseau’a /.../ swoboda i przymus są faktami wychowania. Dziecko już jest wolne, wolne z przyrodzenia, jego wolność jest gotowym faktem, zagłuszonym jedynie przez drugi także fakt samowolnego przymusu ludzkiego. Dość znieść przymus, a wolność poderwie się, rozbłyśnie własnym światłem. Stąd negatywne pojęcie wolności jako braku przymusu: zniesienie przymusu oznacza triumf wolności. Stąd też alternatywa: swoboda albo przymus. Albowiem rozumiane jako fakty, jako gotowe dane, swoboda i przymus istotnie wyłączają się wzajemnie. /.../ Dlatego przymus, którego właściwego źródła należy szukać nie poza dzieckiem, lecz w nim samym, może być zniweczony tylko na drodze wychowania w człowieku wewnętrznej siły, mogącej oprzeć się wszelkiemu przymusowi, a nie tylko na drodze zniesienia przymusu, zawsze przecież częściowego. Właśnie dlatego, że przymus może być rzeczywiście usunięty tylko przez samą stopniowo rosnącą osobowość dziecka, wolność nie jest faktem, lecz celem, zadaniem wychowania. A skoro tak, to upada sama alternatywa swobodnego lub przymusowego wychowania, a swoboda i przymus okażą się nie sprzecznymi, lecz wzajemnie przenikającymi się zasadami./.../ Przymus jest faktem życia stworzonym nie przez ludzi, lecz przez przyrodzenie człowieka, który rodzi się wbrew słowom Rousseau’a nie wolnym, lecz jako niewolnik przymusu. Jeżeli zatem uznajemy przymus jako fakt wychowawczy, to nie dlatego, że pragniemy przymusu lub uważamy za niemożliwe obejść się bez niego, lecz dlatego, że chcemy go zniszczyć we wszystkich jego objawach, a nie tylko w jego szczegółowych formach./.../ Przepoić przymus, ten nieunikniony fakt wychowawczy, wolnością jako celem istotnym wychowania – oto właściwe zadanie wychowania. Wolność jako zadanie nie wyłącza, lecz przyjmuje fakt przymusu. Właśnie dlatego, że zniszczenie przymusu jest istotnym celem wychowania, przymus staje się punktem wyjścia procesu wychowawczego./.../ Przymusowe według przyrodzonej konieczności wychowanie musi być równocześnie swobodne i to stosownie do urzeczywistnionego przez nie zadania.”⁹ Czy to, co w wychowaniu świadome i nieświadomione nie czerpie z treści tworzonych przez kulturę, a może tylko przez nią odtwarzanych? Może rację ma S. Hessen, że przemoc zawarta jest tam, gdzie wartości podporządkowywane są środkiem „ pedagogicznego” działania i stanowi wyzwanie dla pedagogiki zawsze odnawianej?

Gdy przedmiotem refleksji czynimy rozumienie wychowania jako składnika refleksji nad bytem człowieka w ogóle, zadajemy pytanie o to, czym jest wychowanie, jaką rolę odgrywa, a nie o to, jakiego człowieka i jak należy wychowywać. Tak postawione pytanie zawsze pozostanie otwarte w przeciwieństwie do pytań technicznych, które poprzez

⁸ Tamże, s. 29.

⁹ Tamże, s. 97-99.

wskazywanie środków działania kreują obraz człowieka jako celu wychowania i przez to go instrumentalizują. Ma zatem rację R. Kwaśnica, gdy twierdzi, że pedagogika tradycyjna i emancytoryjna nie są sobie przeciwstawne i wzajemnie się uzupełniają, ale nie ma racji twierdząc, że nie jest możliwa trzecia pedagogika, a jedyne, co można osiągnąć to kultura dialogu pomiędzy dwiema racjonalnościami i tłumaczenie ich sensu wobec wzajemnych ograniczeń.¹⁰ Kulturowa otwartość pedagogiki, na którą zwrócił uwagę S. Hessen pozwala na jej rozumienie jako dziedziny filozofii, a zatem nie pozwala na zastosowanie tej nazwy dla koncepcji, które w sposób bezkrytyczny bronią swoich racji odnosząc się tylko do tego, co stanowi ich przeciwieństwo. I niczego w tej kwestii nie zmienia fakt kulturalnego, pogłębionego o samorefleksję, sposobu prowadzenia dyskusji, ani też deklaracja, że chodzi o wychowanie człowieka, gdy tak naprawdę jego wolność jest tylko interesem, przedmiotem gry rynkowej, efektem przetargu.

Czym zatem jest emancypacja, jako źródło celów wychowania w sensie poszukiwania wolności? Tak naprawdę może stać się tylko obowiązkiem głębokiego przeżycia duchowego, które zawsze oznacza świadomą refleksję w kierunku współodczuwania egzystencjalnego cierpienia konkretnych ludzi w konkretnych sytuacjach i wysiłku w celu wzniesienia się ponad własne cierpienie ku cierpieniu innych / realnych, a nie abstrakcyjnie wyobrażanych np. jako ludzkość/ ludzi. Czy upolitycznianie pedagogiki poprzez czynienie jej pedagogiką „uciśnionych”, tak jak widział to P. Freire jest emancypacją? Jako zjawisko społeczne budzi przerażenie swoją rewolucyjnością, czy jednak nie przypomina zasady, że prawdziwa wolność to poświęcenie się dla dobra innych, jednak bez świadomego dzielenia na tych „lepszyc” i „gorszych”, bo taka świadomość nie uwalnia, lecz przywiązuje? Tyle tylko, że stając się zasadą wynosi się ponad jednostkową niepowtarzalność relacji wychowawczej.

3. Buddyjskie „oświecenie” jako telos samowychowania

Tym, co szeroko rozumiana pedagogika humanistyczna, w tym emancytoryjna, wnoszą do pedagogiki, jest przypomnienie faktu, że wychowanek jest istotą odrębną, mającą takie same prawa jak ten, który mieni się być jego wychowawcą. To przypomnienie jest o tyle ważne, iż zmusza do wzięcia pod rozwagę prawdy o tym, że tylko osobisty trud wychowanka może zapewnić jakikolwiek sukces pedagogiczny, a proces ten jest bolesny, uwikłany w przemoc, lecz zdolny do wyzwolenia się od niej bez hipokryzji manipulacji zastępowania przemocy fizycznej przemocą psychiczną udawania wolności, czy też fabrykowania sztucznej opozycji pomiędzy tym, co „naturalne” a „cywilizacją”.

Jeśli zgodzimy się z tezą, że pedagogika powinna być dziedziną filozoficzną, to nie powinna ona lekceważyć metafizyki. Czyż nie taką jest sama myśl, którą jakże często

¹⁰ R. Kwaśnica, Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej, Wrocław 1987., s. 111.

przeciwstawia się „prawdziwej” rzeczywistości? A może jednak iluzoryczne jest to rozdzielanie prowadząc pedagogikę do zniewolenia poprzez niezrozumienie własnej tożsamości, poprzez ciągłe zapożyczanie się będące drogą na skróty, pójściem na łatwiznę, co w efekcie prowadzi do kumulacji przemocy i egzystencjalnego cierpienia? I tak ciągle, i po raz kolejny odtwarzany błąd wychowania, które świadomości uczyć chce będąc nieświadome drogi dojrzewania, a także odbierające wychowywanym prawo do własnej, być może dłuższej i trudniejszej drogi. Tego problemu nie da się załatwić poprzez zastosowanie zestawu metod i technik, których po prostu nie ma tam, gdzie dzieje się wychowanie, które nie imituje życia, ale jest nim poprzez cierpienie narodzin, spełnienia i śmierci. Każdy akt wychowania należałoby zatem rozpatrywać jako akt bytu w jego zmienności, a stosunek wychowawczy, relację pomiędzy nauczycielem a uczniem, jako akt uwolnienia od zależności wynikającej z początkowej asymetryczności ról ku ich „śmierci” będącej symetrią, ukoronowaniem rozpadu związku opartego na przewadze jednej ze stron. Konflikt i jego przeżycie są równie ważne w wychowaniu, jak i dialog. Jedność i wielość tworzą tu paradoks, który pozwala na stwierdzenie, że naprawdę wychowawcą jest ten, kto nie wychowuje, nauczycielem tylko ten, od którego chcemy się uczyć.¹¹ Tak można myśleć o pedagogice rozważając myśl buddyjską.

„Inność” pedagogiki rozważanej na fundamencie buddyzmu tybetańskiego należałoby wziąć w cudzysłów, podobnie jak każdą inną inność, bo tylko wtedy może ukazać nam się rzeczywiste oblicze pedagogiki nierozzerwalnie związanej z filozofią, podobnie jak wtedy, gdy z inności spotkanego człowieka wyłania się natura wspólnego, gdy pokonany zostaje lęk, strach, uprzedzenie.

¹¹ Koncepcje wychowania jako jedności ciała, duszy i umysłu przedstawiłem w artykule „Ku pedagogice przyszłości – filozoficzne źródła nadziei” w pracy zbiorowej pod red. S. Sarnowskiego, *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s.113 – 131. W tekście tym prezentuję różne nurty współczesnej pedagogiki przypisując im metaforyczne funkcje w ramach sylogizmu jedności w wielości. Tak zatem pedagogika „naukowa” reprezentuje opór ciała w stosunku do myśli filozoficznej. „Jest swoistą pożywką dla świata myśli abstrahującej. Lecz w stosunku do tzw. „realiów pedagogicznych” jest myślą sama w sobie; pełni rolę / lub stara się pełnić/ „duszy” działalności pedagogicznej. To rozdwojenie funkcji przyczynia się do starzenia się pedagogiki. /.../ Z jednej strony jawi się ona jako przejaw myśli ograniczonej przez materialny kształt rzeczywistości, która ją stwarza. Z drugiej strony afirmacja lub negacja tej rzeczywistości prowadzi do unaukowanego opisu, który przez swoje doskonalenie i dążenie do „obiektywizmu” stoi w sprzeczności z istotą wychowania rozumianego jako wyzwolenie”. Z kolei pedagogikę religijną / mam tu na myśli przede wszystkim pedagogikę opartą o wartości katolickie/ można przedstawić jako dążenie duszy pragnącej wyzwolenia i próbującej przezwyciężyć opór ciała. „Byłaby to pedagogika ducha, który pragnie miłości, wolności i nadziei. /.../ Zmierza ona do zaspokojenia ludzkiej potrzeby transcendencji i stwarza określoną, wyraźną koncepcję człowieka. /.../ Lecz to, co jest siłą tej pedagogiki, nierzadko bywa jej słabością. /.../ Swoisty egocentryzm chrześcijański w jakimś sensie ogranicza człowieka, czyniąc to w imię jego apoteozy jako Istoty Stworzonej. W świecie, w którym pozostaje tylko wartość, nie musi ona być wartością i przegrywa sama z sobą. Jest to cena, jaką płaci się za akt duchowej wolności. Powtórzmy: Problem Zła roztapia się w dążeniu do Dobra, lecz Dobro pozostając w zawieszeniu nie tryumfuje; w oczekiwaniu na spełnienie Obietnicy zdarza się tylko nielicznym i częściowo. A człowiek realny zdaje się być nagle pozbawiony teraźniejszości / jakże jednak dojmująco obecnej/.” Trzecią pedagogiką jest postulat sięgnięcia do bezpośredniej refleksji nad życiem człowieka w filozofii, która spełnia kryterium „inności” w stosunku do tradycji europejskiej, czyli do filozofii pustki wypełnionej, filozofii buddyzmu tybetańskiego.

W myśleniu naukowym pedagogika aspiruje do występowania jako dyscyplina /formalizuje się/, w chrześcijaństwie pedagogika jest konsekwencją wiary i opierając się na dogmatach prowadzi człowieka ku przeżyciu tajemnicy spotkania z Bogiem. O buddyzmie powiedzieć można, że jest po prostu pedagogiką bez zewnętrznej, czy wewnętrznej potrzeby uzasadniania siebie samej. Wychowanie w jej rozumieniu, gdyby zadawała takie pytanie, jest tym samym, czym egzystencja w każdym swoim przejawie. Nie istnieje tu żadna inna wiedza oprócz tej, która mówi, w jaki sposób byt zmienia się w niebyt, a niebyt w byt, i w jaki sposób uwolnić się od cierpienia wynikającego z zasady zmienności, a nawet jak wspierać innych na ich własnej ścieżce ku temu samemu celowi – zrozumieniu natury tego, co jest i czego nie ma.¹² Charakterystyczną dla buddyzmu metodą osiągania wiedzy, która jest jednocześnie samowiedzą zdobywaną przez osobisty wysiłek, a także rolę nauczyciela w tym procesie ilustruje następująca opowieść: „Kiedy zapytano Joshu o podstawową zasadę buddyzmu odpowiedział:

- Cyprys na dziedzińcu.
- Masz na myśli obiektywny symbol – stwierdził mnich
- Nie, nie to mam na myśli.
- W takim razie – spytał znowu mnich – co jest podstawową zasadą buddyzmu?
- Cyprys na dziedzińcu – powtórzył Joshu.”¹³

Jak pisał M. Eliade „posłannictwo Buddy skierowane jest do człowieka, który cierpi, człowieka ujętego w sieć reinkarnacji. Według Buddy, jak we wszystkich formach jogi, zbawienie można uzyskać jedynie przez wysiłek osobisty, przez konkretne przyswojenie prawdy. Nie była to teoria, ani ucieczka w jakikolwiek wysiłek ascetyczny. Należało prawdę

¹² Wspólnym elementem wszystkich ścieżek są cztery klucze /pieczęcie/ nauki Buddy wymagające zrozumienia. Są to następujące twierdzenia:

1. Wszystkie złożone rzeczy są nietrwałe. / „Wszystko, co stworzone przez przyczyny i warunki, jest nietrwałe, nie tylko w tym znaczeniu, że kiedyś musi przestać istnieć, ale również w tym, że zmienia się co chwilę. Końcem narodzin jest śmierć, końcem dobra – zło, zła – dobro, łączenia się – oddzielanie, tworzenia – niszczenie, a końcem składania jest rozkład.”/
2. Wszystko, co splamione powoduje cierpienie. / „Każde negatywne, w pełni dokonane działanie jest oczywiście splamione. Lecz nawet w pełni dokonane pozytywne działanie, jeśli wykonane zostało z egoistycznych pobudek, jest splamione. Ujmując to subtelniej, nawet pozytywne, w pełni dokonane działania dla dobra innych, są splamione, jeśli łączą się z dualistyczną myślą.”/
3. Urzeczywistnienie jest spokojem. / „Urzeczywistnienie nie oznacza czegoś nowego lub dodatkowego. Oznacza pełne nagromadzenie i pełne oczyszczenie. Gdy nie ma już nic więcej do nagromadzenia lub oczyszczenia, urzeczywistnia się samemu ostateczną prawdę o sobie. To zrozumienie nie może być porównane z jakimkolwiek innym rozumieniem lub urzeczywistnieniem.”/
4. Wszystkie zjawiska pozbawione są niezależnej istoty /samoistnienia/. Kiedy mówimy „ja” jesteśmy oszukani – to iluzja. Aby „ja” mogło istnieć musiałoby być niezależne i stałe. Lecz jest bardzo uzależnione i względne, zatem nie może posiadać prawdziwego istnienia. Wzajemnie zależny sposób powstawania „ja” to tylko iluzja, a jeśli nie ma „ja” to „moje” również nie może istnieć. Względne jest iluzoryczne; lecz mimo to będąc w iluzji musimy próbować posuwać się naprzód, by osiągnąć urzeczywistnienie, uwalniając się od przeszkód iluzji. By odsunąć te przeszkody musimy najpierw stworzyć lepsze iluzję, a usunąć złe. / „Robiąc coś dobrego ważne jest, aby robić to bez egoistycznej motywacji i bez ustalonej, stałej idei dobra i zła.”/

/ J. E. Tai Situ Rinpoche, Way to go, na prawach rękopisu, tłum. H. Smagasz, Warszawa 1987, s. 9 – 17.

¹³ D. T. Suzuki, Wprowadzenie do buddyzmu zen, Wyd. Przedświt, Warszawa 1992, s. 114

zrozumieć i zarazem doświadczyć jej /.../ obie drogi nasuwały niebezpieczeństwa: „zrozumienie” groziło zwykłą spekulacją, a „doświadczenie” ekstazą. Budda jednak dostrzegał, że „ratunek” jest tylko w nirwanie, w przekroczeniu poziomu profana i reintegracji na poziomie tego, co nieuwarunkowane. Innymi słowy, nie można się inaczej uratować, jak tylko umierając w tym życiu profana i odradzając się w życiu, którego nie da się zdefiniować, ani opisać. Dlatego symbole śmierci, odradzania się i inicjacji powracają bezustannie w tekstach buddyjskich. /.../ Budda naucza drogi i środków umierania w kondycji ludzkiej, w niewoli i w cierpieniu – aby odrodzić się w wolności, pięknie i nieuwarunkowaniu nirwany. Wzbraniał się jednak mówić o tym nieuwarunkowaniu, aby go nie zdradzić. Jeśli atakował braminów i paribbadżaków, to dlatego że prowadzili oni zbyt wiele dysput o niewyraźnym i chełpili się możliwością zdefiniowania jaźni./.../ Tathagata /oświecony/ nie może być już definiowany jako materia, wrażenia, idee, chęci, poznanie: jest on uwolniony od tych określeń; jest głęboki, niewymierny, niezgłębiony jak wielki ocean. Nie można powiedzieć jest, nie jest, jest i nie jest, ani jest ani nie jest.¹⁴ Jeśli zatem „oświecenie” miałoby być celem wychowania, to samo wychowanie byłoby przede wszystkim ruchem wyposażonym we wszystkie jego atrybuty.

Ruch ludzkiego umysłu, będący reakcją na zmianę i sam będący zmianą, nie da się sprowadzić do prostych reakcji na silne, nowe bodźce. Człowiek będący w ruchu, podróżujący w jakimś kierunku, zmieniający miejsce w czasie i przestrzeni, otrzymuje dar sięgania wgłąb siebie poprzez rozwijanie umiejętności spokojnej konfrontacji /kontemplacja, medytacja/ i towarzyszącej jej transcendencji. Nowe doświadczenia nie wypierają starych, ale łączą się z nimi w nową jakość, w nową rzeczywistość postrzegania siebie i świata zawsze w perspektywie niedokonanego, w doskonałej przestrzeni „tu i teraz”, w której transcendencja staje się konieczną podróżą w siebie, staje się powrotem tego samego i innego człowieka do miejsc i czasów, z których wyruszył i które teraz tworzą się na nowo. Taka „podróż” będąca oddaleniem, jest też planem tego, co ma się wydarzyć. M. Heidegger, mówiąc o rozumieniu przez człowieka Bycia mówił o konieczności działania, o konieczności wychodzenia mu naprzeciw, zakładając pierwszeństwo egzystencji przed esencją – pierwszeństwo odkrywania tego, co jawi nam się jako Niebyt ze Światem przed Bytem w Świecie. Buddyjska idea „oświecenia” uwalniająca od cierpienia w bycie poprzez odkrywanie tkwiącego w nim niebytu ilustruje dokonywanie się aktu transcendencji wyrażanego jakością odnawianych i przez to nieśmiertelnych idei. W praktyce wychowania oznacza to, iż poprzez konfrontację różnych doświadczeń nauczyciela i ucznia dokonać się w końcu może akt transcendencji będący wydobyciem idei tożsamości i wspólnoty egzystencjalnej. Wychowanie będąc kulturą konfrontacją daje szansę transcendencji, a tym samym przede wszystkim ułożenia stosunków

¹⁴ M. Eliade, Joga. Nieśmiertelność i wolność, PWN, Warszawa 1997, s. 180-182

z samym sobą jednocześnie w ich racjonalnej i emocjonalnej perspektywie. Konfrontacja, będąca refleksją umysłu nad własnym ruchem, zmiennością i stałością /transcendencja/, jest zarówno rozwojem, jak i terapią.¹⁵ Jest filozofią.

¹⁵ Wychowawcze /terapeutyczne/ właściwości buddyjskiej medytacji zen interesująco przedstawił P. Zieliński w książce „Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Silvy”, Wyd. WSP, Częstochowa 2000.

Recenzje

Recenzja, Janusz Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006

Pedagogika kultury w zarysie to próba przedstawienia współczesnemu czytelnikowi zarówno samej pedagogiki kultury, jej rodowodu, przeobrażeń, jakim uległa przez cały okres „istnienia”, ale przede wszystkim ukazania, jak pedagogika kultury postrzegana jest (lub być powinna) dzisiaj. Temat zarówno ciekawy, co i istotny.

Pedagogika kultury zrodziła się z próby dialektycznego pogodzenia indywidualizmu pedagogicznego i pedagogiki socjalnej. Dwóch wielkich nurtów, wśród których pierwszy mający swe korzenie w naturalizmie, postrzegał człowieka jako wartość najwyższą, a wychowanie traktował jedynie jak pośrednią formę wspomagania jego rozwoju. Przeciwwagę dla takiego podejścia stanowił socjologizm pedagogiczny, który w człowieku widział jednostkę społeczną, zaś w wychowaniu kierował się dobrem ogółu. Alternatywą w poszukiwaniu ideału wychowawczego stała się właśnie pedagogika kultury, która jedyną możliwość pełnego rozwoju człowieka upatrywała w obcowaniu z kulturą i z jej ponadindywidualnymi wartościami¹. Przy tym należy pamiętać, że „pedagogiczne znaczenie kultury wynika nie tyle z istnienia jakiegoś społecznie zaakceptowanego kanonu wiedzy kulturowej, który z tego względu należałoby odtwarzać w procesach edukacji, ile przede wszystkim z uznania postaci kulturowych za rodzaj klucza hermeneutycznego, umożliwiającego jednostce rozumienie różnych form życia ludzkiego, a zarazem stanowiącego przesłankę jej zdomowienia w świecie, kreatywnego i twórczego rozwoju oraz dokonywanych przez nią wyborów”².

Te trzy wielkie kierunki obecne w polskiej pedagogice XX wieku³, pomimo licznych ich rozgałęzień na bardziej szczegółowe stanowiska, nadal wydają się w pełni aktualne. Naturalnie odzwierciedlają obraz człowieka: indywidualności wpisanej w społeczeństwo i kulturę. Jednakże w dobie, rzec by można już permanentnego kryzysu pedagogicznego, istota ludzka gubi się między tymi trzema płaszczyznami. Chaos ten podtrzymywany jest ciągłym rozwojem nauk, wzrostem wiedzy z dziedziny psychologii, medycyny, socjologii czy fizyki, które dostarczają człowiekowi wiedzy o świecie i o nim samym, lecz jednocześnie nie pozwalają na jednoznaczne określenie hierarchii wartości, którymi rządzi się świat. Może nawet nie tyle nie pozwalają rozstrzygnąć tej hierarchii, co ją zatracają. Rozwój nauki, techniki,

¹ Porównaj: Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006, rozdział I; Możdżeń S., *Zarys historii wychowania (1918 - 1939)*, część III, Kielce 1995, s. 22 - 24.

² (red.) Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika*, Warszawa 2004, tom I, s. 220.

³ Wyróżnione przez Wołoszyna, por.: Gajda op. cit., s. 19.

postępująca globalizacja tłumaczy i zmniejszają świat, tworząc „globalną wioskę”, ale i tym samym zmniejszają człowieka, zwiększając jego zagubienie.

To dobry moment by ponownie przypomnieć założenia pedagogiki kultury, aby być może wychowaniu skierować się właśnie ku pedagogice, która owo wychowanie „rozpatruje jako kształtowanie osobowości na dobrach kultury”⁴, a jej cele pokrywają się z wartościami absolutnymi⁵. Czy publikacja Gajdy stanowi taki zwrot?

Tekst Gajdy „umownie” podzielony jest na dwie części⁶. Pierwsza to część historyczna, dzięki niej możemy poznać rodowód pedagogiki kultury, druga przedstawia jej współczesny wymiar. Pierwsze rozdziały przybliżają nam przedmiot i rodowód pedagogiki kultury. Następnie poznajemy założenia filozoficzne i metodologiczne. Rozdział III to przegląd stanowisk czołowych, polskich przedstawicieli pedagogiki kultury XX-lecia międzywojennego, czyli Bogdana Nawroczyńskiego, Sergiusza Hessena i Bogdana Suchodolskiego. Gajda dołącza tu również myśl Floriana Znanieckiego i Stefana Szumana. W kolejnym rozdziale poruszana jest problematyka wychowania narodowego, obywatelskiego i państwowego, reprezentowana przez Lucjana Zarzeckiego, Kazimierza Sośnickiego, Zygmunta Mysłakowskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Bogdana Suchodolskiego i Ernesta Kriecka⁷.

W dalszych rozdziałach pt.: „Pedagogika kultury po drugiej wojnie światowej” oraz „Kontrowersje i dylematy pedagogiki kultury i edukacji kulturowej w Polsce” mamy możliwość poznać przemiany owej pedagogiki w latach powojennych aż do czasów obecnych. Właśnie ta ostatnia odsłona, gdzie możemy poznać dzisiejsze zapatrywanie na pojęcie kultury i jej wzajemne relacje z człowiekiem, wydaje się szczególnie ciekawa i kontrowersyjna.

Gajda w swej książce poświęca również rozdział pedagogikom bliskim w swych założeniach pedagogice kultury, a mianowicie pedagogice religijnej, chrześcijańskiej i personalistycznej.

Książka wzbogacona jest o pytania kontrolne, służące samokształceniu. Opatrzona jest obszerną bibliografią. Znajdziemy tu również wybór fragmentów tekstów źródłowych, m.in.: Diltheya, Hessena, Nawroczyńskiego czy Suchodolskiego⁸, dzięki czemu czytelnik może pogłębić swoją wiedzę o własną interpretację tematu.

Lektura po pobieżnym zapoznaniu się z jej zawartością treściowo wydawać się może ciekawa i bogata. Jednakże po wczytaniu się w tekst, jej zakres okazuje się zbyt

⁴ Gajda op. cit., s. 20.

⁵ Porównaj: Sztobryn S., *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Łódź 1994, s. 53-54.

⁶ Podział taki rozróżnia również recenzent pozycji prof. dr hab. T. Lewowicki, choć sam autor rozróżnia ten podział inaczej a mianowicie na teks napisany przez siebie oraz wybór tekstów źródłowych.

⁷ Nie wiadomo, dlaczego poglądy niemieckiego nacjonalisty znalazły obok przeglądu polskich stanowisk. Czytając tekst odnosi się wrażenie, że autor skupia się tylko na polskim ujęciu pedagogiki kultury (oczywiście wyłączając jej niemiecki rodowód).

⁸ Dilthey W., *Właściwości nauk humanistycznych*; Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*; Suchodolski B., *Upowszechnienie kultury*; Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*.

obszerny. Dlaczego? Zarzutów może być kilka. Po pierwsze autor zbyt lapidarnie potraktował wykładnię pedagogiki kultury, przez co doszukuje się jej znamion u autorów do tej pory z nią nie wiązanych, jak Zarzecki czy Szuman, lub też łączy ją z wychowaniem narodowym i państwowym. Po drugie można chyba odnieść słuszne wrażenie, że rozdział o kierunkach ideowo zbliżonych do pedagogiki kultury, jak pedagogika chrześcijańska, religijna i personalistyczna, jest ukłonem w kierunku środowiska skąd wywodzi się sam autor. Po trzecie w tekście Gajdy informacje merytoryczne przeplatają się z danymi o publikacjach wydawniczych, ośrodkach akademickich rozwijających myśl pedagogiki kultury czy też spisem szeregu nazwisk osób upowszechniających pedagogikę kultury.

Takie ujęcie treści może budzić wątpliwości, czy książka Gajdy *Pedagogika kultury w zarysie* jest faktycznie zarysem pedagogiki kultury, czy też szeroko pojętym kulturalizmem pedagogicznym.

Osią niniejszej recenzji będzie przede wszystkim skupienie się na temacie głównym, jakim jest pedagogika kultury. Śledząc jej rozwój, pierwotne założenia, filozofię oraz współczesny obraz - zaprezentowany przez Gajdę - spróbujemy rozstrzygnąć pytanie, czy pedagogika kultury, ta z początku XX wieku, jest nadal tą samą pedagogiką. Jeśli jednak nie, to czy powinna uzurpować sobie prawo do tej nazwy.

Gajda rodowodu pedagogiki kultury doszukuje się już w Starożytności. Widzi ją w greckiej *paidei* (rzymskim *humanitas*). Myśl słuszna, bowiem „*paideia* określa nie tylko duchową formację człowieka pod wpływem całokształtu kultury narodowej, ale zawiera w sobie najwyższy ideał humanistycznego kształcenia”⁹. Jednakże nie tylko w *humanitas* należałoby doszukiwać się pierwocin pedagogiki kultury. Równie bliska wydawać się może, czego nie ujął Gajda, myśl pedagogiczna Platona. Wychowanie według Platona miało opierać się na anamnezie, czyli przypominaniu sobie wiedzy, którą posiadała już dusza, gdy przebywała w świecie idei - skąd pochodzi. W świecie idei dusza poznała wartości absolutne, człowiek zaś na drodze wychowania miał dążyć do osiągnięcia tego absolutu¹⁰. W pedagogice kultury na zasadzie pewnej analogii człowiek w kontakcie z dobrami kulturalnymi ma dążyć do poznania wartości najwyższych, otrzeć się o wartości absolutne.

Pisząc o pedagogice kultury, nie sposób zapoznać się z filozofią, która dała jej początek. Według Gajdy to „heglowska teoria rozwoju ducha, wyłożona w jego wielkim dziele „*Fenomenologia ducha*” jest punktem wyjścia do zrozumienia założeń filozoficznych i pedagogiki kultury”¹¹. Dla Georga W. F. Hegla duch równał się kulturze. W swoim systemie

⁹ Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s.31.

¹⁰ Jednakże osiągnięcie pełnej wiedzy przez człowieka nie było możliwe, możliwość tę miała tylko doskonała dusza (dualizm idealnej duszy i niedoskonałego ciała). W poznaniu prawdy służyć miała metoda dialektyczna, której twórcą był Heraklit a za nim Platon a nie jak twierdzi Gajda - Hegel. (Gajda op. cit. s. 24)

¹¹ Gajda op. cit., s.23.

filozoficznym rozróżnił ducha obiektywnego, do którego zaliczył zjawiska społeczne i historyczne oraz ducha absolutnego, który obejmował: sztukę, religię i filozofię. Duch obiektywny przemija, natomiast twórczość kulturalna w duchu absolutnym jest „nieskończona”, w niej realizują się wartości uniwersalne. W twórczości kulturalnej tkwi cel poznawczy, czyli dążenie do prawdy absolutnej¹². „Tak humanistycznie pojmowany świat (...) spowodował fundamentalny dla pedagogiki kultury antypozytywistyczny przełom w pojmowaniu nauk humanistycznych, a także roli wartości. Jest on wciąż aktualny (i jak sugeruje Gajda) nie może być pominięty w rozważaniach nad współczesnym rozwojem pedagogiki kultury”¹³.

W swych rozważaniach filozoficznych leżących u podstaw pedagogiki kultury, Gajda zupełnie pominął twórcę filozofii krytycznej Immanuela Kanta. Nie tylko istotność filozofii Kanta dla poruszanego tematu, lecz i chronologia¹⁴ wymagają tego, by myśl Kanta omówić i dokonać tego przed prezentacją stanowiska Hegla. Tym bardziej, że to właśnie Kant odegrał znaczącą rolę w twórczości czołowych przedstawicieli pedagogiki kultury, a mianowicie Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego.

W przeciwieństwie do J.J. Rousseau - naturalisty, widzącego w człowieku istotę od urodzenia wolną i dobrą, Kant postrzegał człowieka jako zrodzonego do wolności. Wolność tę należało zdobyć właśnie na drodze wychowania. Ludzie niejako zmuszeni byli do dążenia ku wolności. Jednak istnienie tego przymusu, który prowadził ku wyzwoleniu, nie było zwalczaniem się przeciwstawnych sił, a pewną harmonijną całością stanowiącą istotę człowieczeństwa.

Również aprioryczną rousseauowską dobroć człowieka Kant pojmował zgoła odmiennie, jako proces. Człowiek stawał się dobry i to właśnie dzięki kulturze, a właściwie jej części - tej, która jest nośnikiem wartości dobra, tej, która pomaga istocie ludzkiej „wzniesć się własnym wysiłkiem do człowieczeństwa”¹⁵. Później w taki sam rozdzielny sposób kulturę tłumaczył cytowany już Hegel i tak, i tylko tak, pojmowana kultura będzie istotą pedagogiki kultury.

Kierunek pedagogiki kultury zapoczątkowany został przez Wilhelma Diltheya. Ten niemiecki filozof w swoich poglądach zdecydowanie odrzucił pojmowanie świata i człowieka poprzez pryzmat wyjaśniających nauk przyrodniczych. „Czym jest człowiek, o tym dowiaduje się on nie przez ślęczenie nad sobą, ani też przez psychologiczne eksperymenty, ale przez

¹² Porównaj: tamże s.23-26.

¹³ Tamże, s. 26.

¹⁴ Immanuel Kant 1724- 1804; George Hegel (postkantysta)1770 - 1831; za: Didier Julia, Słownik filozofii, wydawnictwo Książnica, 1995.

¹⁵ Porównaj: niepublikowany tekst prof. Sztobryna

historię”¹⁶ - na tym twierdzeniu oparł swoją naukę. Dilthey uważał, że droga do poznania wiedzy nie poprzez wyjaśnianie rzeczywistości, którego dostarcza nam chociażby psychologia, lecz przez „przeżywanie” i „rozumienie”, które możliwe jest dzięki kontaktom z kulturą. Tak więc wychowanie człowieka polegać ma przede wszystkim na kształceniu (Bildung). Owo kształcenie natomiast jest czymś więcej niż zwykłym uczeniem i wychowywaniem. Są to wszelkie czynności zmierzające do udoskonalenia, ukształtowania osobowości, realizujące się w spotkaniach z kulturą. Jednak móc mówić o kształceniu w ujęciu filozofii kultury, w spotkaniach tych musi zająć proces owego „przeżywania” i „rozumienia”. Dzięki temu możliwe jest budowanie obiektywnej rzeczywistości na drodze subiektywnych przeżyć¹⁷. Szerzej koncepcję Diltheya rozwinął jego uczeń Edward Spranger, tworząc ze struktury życia duchowego centralny punkt swojej pedagogiki.

Z filozofią kultury, oprócz Diltheya, związani są filozofowie badeńskiej szkoły neokantyzmu - Wilhelm Windelband i Heinrich Rickert. Windelband głosił, że w każdej dziedzinie kultury istnieją powszechnie ważne wartości i to one wskazują ludziom kierunek ich dążeń. Rickert zaś postrzegał kulturę jako tę, która konstytuuje wartości. Oddzielił on je od powinności, gdyż zawsze oznaczają one jakość samą w sobie, natomiast powinności odnoszą się do rzeczywistości ocenianej w aspekcie zawartych w niej wartości, istniejących niezależnie od poznania¹⁸.

Tak pojmowana wykładnia kultury, nośnik wartości absolutnych, dała początek pedagogice kultury. W polskiej myśli pedagogicznej w Dwudziestoleciu Międzywojennym ową pedagogikę uprawiali Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński i Bogdan Suchodolski, aczkolwiek ostatni z wymienionych kulturę zaczyna już postrzegać inaczej, tym samym odstępując od pojmowania pedagogiki kultury w aspekcie czysto aksjologicznym.

Sergiusz Hessen - rosyjski i polski filozof, pedagog, twórca, jak określił to Gajda „oryginalnego systemu pedagogiki kultury”¹⁹. Dla Hessena pedagogika i filozofia posiadały ten sam przedmiot - życie duchowe, w którym realizują się wartości, stąd pedagogikę określał on mianem filozofii stosowanej. Człowieka Hessen postrzega jako jednostkę bio- i socjokulturalną, stąd też wychowanie widział podobnie jak Kant, jako swoiste przejście od anomii, poprzez heteronomię, do autonomii, czyli od biologicznego zniewolenia do heteronomicznej wolności. Wolności realizującej się w kulturze. Hessen definiował kulturę „jako całokształt pozaczasowych zadań, zespół samoistnych wartości”²⁰. Dla niego niemożliwe było wychowanie poza wartościami, wartości były jednocześnie celem wychowania, dlatego

¹⁶ Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s.480.

¹⁷ Gajda op. cit., s. 28 -29.

¹⁸ Tamże, s. 29-30.

¹⁹ Tamże, s.49.

²⁰ Sztobryn op. cit., s. 55.

autentyczne wychowanie musiało realizować się właśnie w kulturze²¹. Bardzo dobrze widać tu charakterystyczną dla pedagogiki kultury dążność do wartości absolutnych i choć były one nieosiągalne, to człowiek podążając ku nim, stawał się im coraz bliższy.

Pedagogika kultury w ujęciu hessenowskim bodaj najpełniej oddaje jej myśl.

Również i Nawroczyński kulturę traktuje dwuwarstwowo. Postrzegając ją w kategoriach ducha, oddziela jej wewnętrzny aspekt od strony zewnętrznej. Na życie duchowe składają się przede wszystkim czynności i wytwory (fakty) kulturalne, które w odróżnieniu od faktów kulturowych, tworzących tradycję, wyznaczają cele²².

W przeciwny sposób niż filozofowie niemieccy czy Hessen kulturę zaczął postrzegać B. Suchodolski. Ten nowy wymiar tkwił w ujmowaniu kultury już nie jako wąskiego aspektu wartości absolutnych, lecz traktowania jej szeroko, całościowo. Widząc jej rolę w kształtowaniu osobowości Suchodolski akcentował przede wszystkim ideę uspołecznienia. Podkreślał, że kultura nie tylko kształtuje się w wartościach, ale też w warunkach życia ludzi. „Droga wolnej jednostki do kultury prowadzi przez uczestnictwo w życiu społeczno-kulturalnym przez przeżywanie, obyczaje, przyjęty styl życia²³.

To odmienne rozumienie kultury, które wprowadził Suchodolski, już na stałe wpisze się w historię wychowania. Czysto aksjologiczna wykładnia pedagogiki kultury zostanie zastąpiona aktualizmem i personalizmem.

Lektura Gajdy zmusza czytelnika do odpowiedzi na pytanie, jak powinna być pojmowana pedagogika kultury. Po zapoznaniu się z jej filozofią, założeniami metodologicznymi, poglądami głównych przedstawicieli okresu międzywojennego, mamy możliwość zaznajomienia się z jej współczesną kreacją. Jednak od krytycznego czytelnika należy wymagać więcej, niż tylko zwykłego „przyswojenia informacji”, musi się on zastanowić, jak dalece różni się to dzisiejsze ujęcie pedagogiki kultury od myśli niemieckich filozofów. Zadając sobie pytanie, co pozostało a co jest nowe, musimy też odpowiedzieć na pytanie, czy pedagogika kultury jest nadal tą samą pedagogiką kultury? Jak dalece jej nowy obraz różni się od tej pierwotnej, czystej pedagogiki kultury? I czy jest to tylko odmienność terminologiczna czy dwie różne rzeczywistości?

Pedagogika kultury jeszcze w okresie rozkwitu, spotykała się z ostrą krytyką m.in. dlatego, że opierała się na zbyt wielu założeniach metafizycznych, a nawet mistycznych, traktowała kulturę w izolacji, jako abstrakcyjny system wartości. Nie widziała naturalnego związku między kulturą a warunkami ekonomicznymi, czy w końcu nie liczyła się z realnym układem stosunków społecznych, w których żyje człowiek, traktowała wychowanie

²¹ Porównaj tamże s. 53 - 54.

²² Wołoszyn S., Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice, Toruń 1996, s.110-114.

²³ Gajda op. cit., s.59.

ponadklasowo i ponadczasowo²⁴. Czasy wojny i okresu powojennego tym bardziej nie były przychylne tej transcendentalnej pedagogice. „Krytyka prowadzona między innymi przez jej niedawnych zwolenników spowodowała, że nurt ten ewoluował w kierunku społecznych wartości kultury, utożsamianych z humanistycznym rozwojem świata i człowieka. Stąd wzięło się określenie jej, jako pedagogiki humanistycznej”²⁵.

W Polsce krytykę pedagogiki kultury przeprowadził B. Suchodolski w książce pt. : „O pedagogikę na miarę naszych czasów”. Zarzuty przede wszystkim dotyczyły jej elitaryzmu, zawężenia jej interpretacji do sfery duchowej, oderwanej od uwarunkowań społecznych i materialnych. Ponadto Suchodolski nie widział w niej wychowania, które przysposabia młodzież do podejmowania walki o lepszą przyszłość²⁶. Zresztą nastawienie, z jakim odbierana była pedagogika kultury w okresie socjalizmu można odczytać choćby z publikacji pedagogicznych tamtych lat, gdzie określało się ją mianem pedagogiki burżuazyjnej²⁷.

Hasło pedagogika kultury po zakończeniu II wojny światowej do połowy lat 90. ubiegłego wieku, kojarzone jest z wspomnianym już Bogdanem Suchodolskim i Ireną Wojnar. „Suchodolski centralnym problemem w swej działalności uczynił zagadnienie człowieka w zmieniających się warunkach życia społecznego i współczesnej cywilizacji. Będąc wierny idei jedności kultury, proponował integralne wychowanie człowieka przez naukę, technikę i sztukę - wielkie kreacje człowieka, jak również przez pracę, współzycie między ludźmi”²⁸. I. Wojnar, uczennicę Suchodolskiego, utożsamia się z wychowaniem estetycznym, czyli kształtowaniem osobowości przez sztukę. Jest to już jednak inna wykładnia kultury.

Do grona myślicieli w duchu pedagogiki kultury Gajda zalicza również Aleksandra Kamińskiego, klasyfikując go jako kontynuatora poglądów Hessena. Kamiński był uczniem Hessena i pomimo pewnej zbieżności z poglądami mistrza, Kamiński postrzegany jest jednak jako przedstawiciel pedagogiki społeczno - personalistycznej²⁹, a nie pedagogiki kultury.

W tym momencie nasuwa się myśl, że właściwie do omawianego nurtu można „podczepić” założenia niemal każdej innej pedagogiki. Przecież wychowanie z góry opiera się na wartościach i ideałach, jest humanistyczne, realizowane dla i przez człowieka. Tu człowiek, społeczeństwo, kultura, wzajemnie się przenikają, dlatego myśląc o pedagogice kultury, poszukując jej, nie wolno zapominać o jej rodowodzie, o filozofii, z której się wywodzi.

²⁴ Porównaj: Wołoszyn op. cit., s. 485.

²⁵ Gajda op. cit., s. 103.

²⁶ Tamże, s. 107.

²⁷ Np. u Wołoszyna

²⁸ Gajda op. cit., s. 111.

²⁹ Za Śliwskim: Śliwski B., Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków 1998.

Pedagogika kultury, czy już raczej szeroko pojęta edukacja kulturalna, w latach powojennych realizowała się dzięki programowi UNESCO³⁰, jako troska o kulturę pojmowaną w kategoriach dziedzictwa narodowego. Główne jej cele to:

- „uznanie kulturowego wymiaru rozwoju;
- umacnianie i wzbogacanie odrębności kulturowych;
- rozszerzanie uczestnictwa ludzi w kulturze;
- rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury”³¹.

W Polsce natomiast edukacja kulturalna wyrażała się przede wszystkim we wspomnianej działalności Suchodolskiego, wychowaniu estetycznym Wojnar oraz upowszechnianiu uczestnictwa w kulturze i animacji kulturalnej. I choć ten ostatni aspekt bardziej utożsamiany jest z socjologizmem pedagogicznym, to według Gajdy nie należy postrzegać go tylko jako „prozelityzmu (procesu rozprzestrzeniania dóbr kultury zmierzający do uczynienia ich dostępnymi dla wszystkich), ale przede wszystkim jako proces służący wychowaniu aktywnego odbiorcy kultury”³².

Momentem przełomowym, jaki wyróżnił Gajda w rozwoju pedagogiki kultury, jest rok 1995, kiedy to odbyła się ogólnopolska konferencja zorganizowana przez Zakład Teorii Upowszechniania Kultury Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie, na której poruszono kwestię ponownego zwrócenia się ku idei pedagogiki kultury. Zwrot ten to wyraz konieczności wyjścia z głębokiego kryzysu współczesnej cywilizacji oraz gotowości stanięcia przed wyzwaniem przyszłości³³. Wtedy też powrócono do nazwy pedagogika kultury. Jednakże powrót do pierwotnej nazwy, co już parokrotnie zostało podkreślone, nie oznacza już tej samej rzeczywistości pedagogicznej.

Obecnie, jak pisze Gajda, temat pedagogiki kultury jest bardzo żywy. Po roku 1995 odbywają się liczne konferencje, na których poruszany jest temat współczesnego jej odbierania. Szczególna potrzeba zwrócenia się do pedagogiki kultury leży w tym, że świat ulega olbrzymim przemianom, zarówno pozytywnym - takim jak niebywałe upowszechnianie informacji, budowanie kultury pokoju, ekumenizm, wzrost w hierarchii wartości, rangi, wolności, tolerancji i solidarności, lecz i równocześnie negatywnym - konflikty lokalne, fanatyzm, agresja, ludobójstwo, pogłębiające się kontrasty w życiu społecznym, poszerzające się obszary bezrobocia i nędzy³⁴. Te przemiany wymuszają, aby i kulturę postrzegać bardziej współcześnie. Obok wartości absolutnych, transcendentnych i uniwersalnych Gajda postuluje, że należy dostrzegać również i wartości utylitarne i konsumpcyjne. Człowieka

³⁰ Deklaracja Meksykańska z 1982 roku.

³¹ Gajda op. cit., s. 104.

³² Tamże, s. 106.

³³ Tamże, s. 130.

³⁴ Gajda op. cit., s.131.

według niego, należy ujmować już nie tylko w kategorii „być”, ale i „mieć”, jest to jednocześnie wyraz dzisiejszej paidei, traktowania jej w kategoriach rynku³⁵.

Kształtowanie osobowości w takim ujęciu Gajda nazywa „nowym humanizmem”³⁶. Nowy humanizm to nic innego, jak kształcenie człowieka w oparciu o kulturę globalną, czyli taką, która łączy w sobie kulturę wąską i popularną. Konieczność takiego postrzegania kultury jest odpowiedzią na zapotrzebowanie ludzi. Gajda, na potwierdzenie słuszności swych przekonań, cytuje szereg wypowiedzi znanych osób z kręgu nauki i sztuki, którzy opowiadają się za zmianą w postrzeganiu wizerunku kultury popularnej, chociażby Krzysztofa Zanussiego, który pisał: „Dziś, pod koniec XX wieku, trzeba z pokorą przyznać, że kultura masowa stanowi serce kultury. Na swój prywatny użytek mogę nie znosić seriali telewizyjnych, nie słuchać muzyki pop, nie czytać powieści masowej, ale muszę się zgodzić na to, że 90% społeczeństwa właśnie tymi formami kultury się żywi. Nie mogę się za to na nich obrażać. Co więcej, żeby móc się ze społeczeństwem komunikować, muszę te formy kultury znać”³⁷.

Z pewnością można by było przyznać rację i Gajdzie, i wszystkim tym, którzy widzą konieczność łączenia obu odmian kultury. Jest w tym pewne wyjście, szansa by dotrzeć do współczesnego człowieka. Wydaje się jednak, że na takie postrzeganie kultury mogą jedynie pozwolić sobie ludzie „sztuki”, którzy kulturę zawsze w mniejszym lub większym stopniu postrzegają będą rynkowo. Od pedagogiki wymagać należy więcej. To ona wychowuje, wyznacza, strzeże wartości. Pojmowanie pedagogiki poprzez pryzmat gajdowskiej paidei wydawać się może swoistą porażką. Pewną koniecznością zrobienia kroku wstecz, lecz nie po to, by ponownie ruszyć naprzód, tylko by nadal się cofać. Jeśli przypomnimy sobie prawdziwą istotę pedagogiki kultury, to w żaden sposób nie będziemy mogli zgodzić się z jej współczesnym postrzeganiem. Pojmowanie człowieka w kategorii „być” i „mieć” rodzi pytanie, jak zachować idealne proporcje między tymi kategoriami. Odpowiedzi można szukać chociażby w eutyfronie Józefa Bańki, natomiast kulturę, pedagogikę kultury powinno zawsze stawiać się na straży owego „być”. Odnosi się również wrażenie, że nowe ujęcie paidei ma już nie tyle nas kształtować, wznosić na wyżyny, co rozgrzeszać z bezmyślności, niemocy, płytkości, z cywilizacji plastikowych kubków i plastikowych ludzi.

I choć z całą pewnością należy dostrzegać współczesny, trudny ekonomicznie świat, nędzę, o której wspominał Gajda, gdy ciężkie warunki niejednokrotnie stawiają człowieka w sytuacji bez wyjścia, dając mu jedynie pragnienie posiadania minimum. Nadal jednak trzeba kreować owo dążenie do pełni człowieczeństwa, pełnego rozwoju duchowego i tym właśnie powinna pozostać pedagogika kultury.

³⁵ Tamże, s.133 i 171-172.

³⁶ Nowy humanizm wg Gajdy równoważny jest nazwie neopedagogika kultury lub właśnie współczesnemu wymiarowi pedagogiki kultury.

³⁷ Gajda op. cit., s.167-168.

Filozofia kultury na początku XX wieku zrodziła się z ówczesnej krytyki kultury. Już wtedy „ostrzegano przed zawładnięciem człowiekiem przez życie gospodarcze, kapitał, życie społeczne i państwo, które winne mu jednak służyć, a nie nad nim panować”³⁸. Oswald Spenger pisał: „wszystko na świecie jest ostatecznie historycznie uwarunkowane, wszystko może być psychologicznie zrozumiałe, a więc znaczenie wszystkiego jest względne. Dzieje ludzkości to nie rozwój prostoliniowy, nie szereg następujących po sobie kultur, z których każda ma własne oblicze, własne formy i własne idee. Historia to obraz wiecznego tworzenia i odtwarzania, przedziwnego stawania się i rozpadania form organicznych. Zadaniem historyka jest, posługując się metodą „porównawczej morfologii historycznej”, odtworzyć obraz pochodzenia kultur oraz określić ich naczelną znamiona. W pochodzie tym należy wyróżnić trzy kultury: antyczną - apollińską, orientalną - magiczną i zachodnią - faustowską. Ostatnia, dzisiejsza jest w rozkładzie, staje się pustą, bezwartościową materią cywilizacji. Życie duchowe, sztuka, nauka skazane są na zagładę”³⁹. Te ostre słowa w ówczesnych Niemczech rozlały zwątpienie, uczucie wewnętrznej pustki, by z czasem pozwolić z tej nicości zrodzić się właśnie filozofii kultury. Wtedy też padły to słowa, które i dziś pasują do naszej rzeczywistości: „niedomaganiem kultury współczesnej jest fakt, że wielkim jej sukcesom w dziedzinie materialnej nie odpowiada równoczesny rozwój w zakresie moralnym. Odkrycia, wynalazki, zdobycze wiedzy, udogodnienia techniczne podniosły ogólny dobrobyt, ułatwiły życie, powiększyły skalę możliwości, ale nie za darmo. Drogo przyszło za to płacić. Światem i człowiekiem zawładnął mamonizm, maszynizm, industrializacja, organizacja. W związku z technizacją życia i pracy, i uzależnieniem od maszyny oraz fabrycznej wytwórczości, zatracił człowiek poczucie duchowego związku z bliźnim(...) Z powodu nadmiernego uspołeczniania oraz zależności od organizacji i instytucji, coraz trudniej człowiekowi zachować duchową swą samodzielność, osobowość”⁴⁰.

Na koniec można tylko dodać, że kultura, „jako pojęcie wymyka się wszelkim, precyzyjnym definicjom; jako zjawisko - wyznacza trwałą i zmienną jednocześnie kondycję człowieka”⁴¹. Skoro tak, to powinniśmy odpowiedzieć sobie na pytanie, jaka jest nasza kondycja? Tym samym znajdziemy odpowiedź na pytanie, jak wygląda współczesna nam kultura. Czy nie *jest w rozkładzie, nie staje się pustą bezwartościową cywilizacją*, o której pisał Spenger, *gdzie życie duchowe, sztuka, nauka skazane są na zagładę*? Być może refleksja nad owym zagadnieniem pozwoli również poznać odpowiedź na pytania postawione na początku

³⁸ Sekreta M., Współczesna niemiecka filozofia i pedagogika kultury, s. 94, [w:] Sztobryn S., Świtka M., Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900- 1939. Parerga, Gdańsk 2006.

³⁹ Tamże, s. 95.

⁴⁰ Tamże, s.96.

⁴¹ Suchodolski B., Wychowanie mimo wszystko, s. 318 [w:] Gajda op. cit.

tej pracy. Rozstrzygnąć czy pedagogika kultury, ta z początku XX wieku, jest dziś nadal tą samą pedagogiką? Rozpocząć dyskusję.