

Filozofia i religia a wychowanie: między świeckimi a religijnymi koncepcjami teleologicznymi

Abstract. Philosophy and religion vs. upbringing: between secular and religious teleological concepts

This article is an attempt at analysing educational issues from the perspective of teleology. Teleology is a sub-discipline of philosophical and religious reflection. Providing a purpose is a fundamental act of humans. This type of reflection is also needed in education. The article presents four possible types of relations between philosophy and religion in culture. These various possibilities result in various solutions that can be employed in upbringing. Depending on the adopted system of values, a young person will have a different vision of the world. The article also provides a historical analysis, referring to various classical philosophical and religious systems.

Keywords: teleology, philosophy, religion, purpose in education

Wstęp

Kategoria celowości oraz poświęcony temu pojęciu obszar teleologii to kwestia już rozpoznana w literaturze pedagogicznej. Teleologia wychowania jest obszarem dociekań, która może dotyczyć celów działalności wychowawczej. Cele te, jak zauważa Heliodor Muszyński, lokują się w przedmiocie sądów wartościujących, a dokładniej postulatywnych, gdyż nie tylko odnoszą się do pewnych wartości, ale również do przyszłości (tego co powinno być). Jak dalej autor dodaje, cele są jednocześnie zamierzonymi i pożądanymi wynikami wychowania, szczególnie w odniesieniu do osobowości człowieka¹.

¹ H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, Warszawa 1974, s. 15–23.

Kazimierz Sośnicki zauważa, że cele wychowania powinny być świadomie przyjęte przez wychowawcę, który chce wyrzec trwały wpływ na osobowość wychowanka, należy zatem dostrzegać, iż sama kategoria celu jest wpisana w pedagogice w relację między podmiotem a przedmiotem wychowania. Według tego badacza same cele wychowania nie powinny być interpretowane w myśli współczesnej jako skończone i zamknięte rezultaty czynności, ale jako pewne ukierunkowanie, które nabierze samorzutności w dalszym rozwoju wychowanka².

Cel w pedagogice można również rozumieć w znaczeniu węższym w obszarze samego nauczania, gdzie prymarne staje się uzyskanie określonego wykształcenia³. Tak sprecyzowane cele mogą się odnosić do edukacji szkolnej, gdzie można je podzielić na ogólne oraz operacyjne, które odnoszą się do rezultatów konkretnych lekcji i spotkań nauczyciela z uczniem⁴. Obok nich Denek wskazuje również cele o charakterze naczelnym, pośrednim i szczegółowym. Naczelnym celem edukacji w tym ujęciu byłby sam rozwój ucznia, związany z umiejętnością rozumienia świata, kierowania sobą i kształtowania własnej tożsamości, przygotowanie do rozpoznawania wartości, umiejętność samorealizacji według przyjętego systemu wartości⁵. Czesław Kupisiewicz przedstawia również dychotomię celów wychowania i kształcenia, gdzie część tych drugich wyposażałaby uczniów w konkretne umiejętności i wiedzę empiryczną⁶.

Porządkując z perspektywy filozoficznej te propozycje, można przyjąć, że cel jest czymś, co po pierwsze – kończy działanie, po drugie – jest czynnością, dzięki której osiąga się zamierzone dobro, po trzecie – jest motywem, dzięki któremu powstaje jakaś czynność⁷. Zatem cel w rozumieniu filozofii wychowania byłby wartością nadrzędną, która wieńczy wysiłki osoby, jednocześnie taka wartość (czy to filozoficzna, czy religijna) byłaby dobrem samym w sobie, dającym wychowankowi motywację do działania.

W niniejszym artykule dokonana zostanie próba przyjrzenia się teleologii wychowania z perspektywy wybranych koncepcji filozoficznych i religijnych (przede wszystkim filozofii starożytnej, Tomasza z Akwinu oraz myśli Oświecenia). Dokonany wybór odnosi się przede wszystkim do historycznie już utrwalonych szkół oraz doktryn, z których wiele wywarło wpływ na dzieje wychowania. Metodą porównawczą przyjęto trzy możliwe relacje między filozofią a religią, jakie zachodziły w historii idei filozoficzno-religijnych: (1) jedności między religią a filozofią, (2) wspólnego obszaru filozofii i wychowania oraz (3) polemiki między filozofią a religią. Z tych trzech różnych układów odniesień

² K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 13–15, 98–99.

³ S. Nałaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia*, Toruń 1999, s. 64–65.

⁴ K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański-Korz, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań-Toruń 2001, s. 77–81.

⁵ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 51

⁶ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka*, Kraków 2012, s. 79.

⁷ P. Gonddek, *Cel* (hasło), w: *Powszechna encyklopedia filozoficzna*, t. 2, Lublin 2001, s. 68.

wywodzą się różne cele wychowania. Jednocześnie założono, że podstawowy cel samej filozofii to próba zrozumienia rzeczywistości, a celem religii jest próba nawiązania relacji z transcendencją. Kwestie te zostaną rozwinięte w poszczególnych podtytułach artykułu.

W artykule przyjęto również następującą perspektywę badawczą. Zdaniem autora artykułu, filozofia (a także religioznawstwo) jest istotną w rozważaniach pedagogicznych. Jak zauważył Gaston Mialaret wszelkie oddziaływanie na dziecko bądź osobę dorosłą ma wpisaną w siebie celowość, choć nie zawsze rozpoznaną od strony kultury filozoficznej, niemniej *niemożliwe jest wychowanie bez odwołania się do mniej lub bardziej wyraźnej filozofii*⁸. Także Sośnicki już zwrócił uwagę na to, że pytania wychowawcze były poprzedzane przez refleksję antropologiczno-filozoficzną, w której zadawano już pytania ogólne odnoszące się do natury człowieczeństwa, a różne warianty odpowiedzi, przesądzały niekiedy o dalszych celach samego wychowania⁹.

Wpływ filozofii i religii na wychowanie

Złożona rzeczywistość społeczno-kulturowa w której uczestniczy człowiek, jest stałym obiektem namysłu różnych systemów filozoficznych i religijnych zarówno tych historycznych, jak i współczesnych. Wielcy myśliciele, jak i liderzy duchowi, swoim autorytetem wyznaczali nowe kierunki rozwoju i rozumienia rzeczywistości¹⁰. Jednak znaczenie filozofii w dzisiejszym świecie zmalało, częściowo na skutek jej wewnętrznych przemian (nowe niesystemowe nurty filozofii¹¹), ale także dlatego, że znacząca większość wywodzących się z niej subdyscyplin, takich jak psychologia, socjologia czy pedagogika wyemancypowało się i wytworzyło własne, szczegółowe sposoby interpretacji rzeczywistości.

Także współczesny świat, tak dynamiczny w globalnych zmianach, oczekuje raczej szybkiej i konkretnej oceny danego zjawiska, aniżeli wolniejszej, ale głębszej refleksji, jaka cechowała klasyczną filozofię. Pomimo dłuższego już kryzysu, w jakim pozostaje ta dyscyplina¹², potrzeba rozumienia świata w całościowym wymiarze nie zaniknie. Im więcej bowiem nowych problemów społecznych i kulturowych, wynikających między innymi z rozwoju technologii, przy jednoczesnym powstawaniu nowych, ale partykularnych

⁸ G. Mialaret, *Wprowadzenie do pedagogiki*, tł. B. Baranowski, Warszawa 1968, s. 23.

⁹ K. Sośnicki, op. cit., s. 172–173.

¹⁰ Por. K. Jaspers, *Autorytety: Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, Warszawa 2000.

¹¹ Współczesna filozofia jest najczęściej konglomeratem różnych niesystemowych nurtów. Kierunki te charakteryzują się tym, że mają przedrostek „post”, np. ponowoczesność (Bauman), postsekularyzm (Habermas), czy posthumanizm. W niniejszym tekście nawiązuję częściej do filozofii klasycznej, w której widzę więcej możliwości na odbudowę jej relacji z teoriami wychowania.

¹² Por. E. Husserl, *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, Warszawa 1993.

koncepcji dotyczących człowieka¹³, tym bardziej potrzebna staje się rozumna synteza, w której udałoby się zawrzeć różne doświadczenia, nie tylko te o charakterze czysto sensualnym¹⁴. Dzieje się tak dlatego, że współcześni ludzie mają nadal skłonności do myślenia w kategoriach celowości. Nawet jeśli namysł filozoficzny, czy też religijny, znika z horyzontu dzisiejszego człowieka, skupionego na bieżących zadaniach i wyzwaniach, to nadal w głębi pozostaje myślenie teleologiczne w ramach życia doczesnego. W zależności od stadiów życia i wychowania (a później samowychowania), człowiek ma różne, najczęściej materialno-społeczne cele. Często celem młodego wychowanka jest odebrać dobrą edukację (choć niekiedy także edukację łatwą i szybką), otrzymać wykształcenie, które da mu szansę dalszego rozwoju życiowego. Następnie celem, jakże pożądanym i ważnym we współczesnym świecie, jest znaleźć pracę, która da satysfakcjonujące możliwości zawodowe i finansowe. Równoległym celem młodego człowieka bywa, w zależności od oczekiwań, rozwój osobisty (postawa singli), ale dla wielu celem prymarnym jest także założenie rodziny. Moment zostania rodzicem dziecka także niesie za sobą szczególne cele – jak przekazanie swoich wartości i dobrego wychowania nowej istocie, a także zabezpieczenie rozwoju potomka.

Prędzej czy później w życiu każdego człowieka pojawiają się jednak swoiste „sytuacje graniczne”, o których pisał filozof egzystencji Karl Jaspers¹⁵, różne trudne momenty, związane z cierpieniem – jak choroba własna lub bliskiej osoby, wypadek, śmierć bliskiej osoby, czy także trudności psychiczne, takie jak poczucie winy za coś, czy też poczucie niemożliwości zrealizowania wszystkich marzeń życiowych. Każdy wybór człowieka niesie za sobą pewne zawężenie pola możliwości – nie zawsze można wrócić do poprzedniej sytuacji. Zasadne wówczas jest pytanie o cel życia, nie tylko w jego rozumieniu partykularnym (praca, rodzina, rozwój osobisty, rozrywka), ale w znaczeniu egzystencjalnym i metafizycznym. Stąd potrzeba namysłu nad celem, w różnych jego głębszych aspektach.

Filozofie i religie dostarczyły jak dotąd najwięcej koncepcji teleologicznych (celowościowych), stąd warto wracać do tej skarbnicy kulturowej ludzkości, jaką są różne koncepcje filozoficzno-religijne. Nietrudno zauważyć, że wpływ tych systemów na wychowanie i edukację człowieka jest przemożny. Od czasów klasycznych, wraz z naczelną koncepcją *paidei*, przez wieki średnie, z ich ideą nauk *artes liberales*, po czasy Oświecenia wielu badaczy zwróciło już uwagę na doniosły wpływ filozofii i religii na edukację

¹³ Rozwój nauk kognitywnych oraz nauk o poznaniu jest przykładem tworzenia nowych, lecz redukcyjnych koncepcji na temat człowieczeństwa.

¹⁴ Za filozofem Williamem Jamesem przyjmuję, że możemy nie tylko mówić o doświadczeniu w wymiarze empirycznym, ale także o doświadczeniu w wymiarze pozamysłowym (psychicznym bądź duchowym). Zob. J. Sawicka, *Osobliwość empiryczna doświadczenia religijnego. William James i duchowy pragmatyzm*, w: „Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych” vol. 24, 2012, s. 101–117.

¹⁵ Zob. D. Kolasa, *Sytuacje możliwe a sytuacje graniczne w filozofii Jaspersa*, „Studia z Historii Filozofii” nr 1/2010, s. 135–145.

w znaczeniu historycznym¹⁶. Jest to oczywista konstatacja, lecz trzeba ją przyjąć, aby przejść do dalszych rozważań na temat celowości. Pedagogika bowiem nie jest tylko nauką empiryczną i czysto praktyczną, lecz ma swoje długie związki z tradycjami filozoficzno-religijnymi, które warto przypominać i je zgłębiać.

Cel w filozofii

Przyjmując, że cel jest dobrem, dzięki któremu człowiek podejmuje swoje czynności i ma motywację do działania, trzeba się zastanowić, jakie są cele w różnych ujęciach rzeczywistości, w jakich poruszają się filozofia, religia i wychowanie?

Kwestia celu w filozofii wydaje się o tyle problematyczna, że zgłębiając historię myśli filozoficznej, okazuje się, że w istocie nie ma jednej filozofii, lecz były i są różne filozofie, które mogą mieć całkowicie odmienne sposoby interpretacji rzeczywistości. W wielu podręcznikach swoistą brzytwą przecinającą teorie wielkich myślicieli, jest to, czy dana koncepcja należała do nurtu idealistycznego, czy materialistycznego?¹⁷ Konsekwencje biegunowo innej metody, z jaką podejździe do świata idealista a materialista, przekładają się na sposoby wychowania, gdyż innych wartości będzie szukał w działaniu młody człowiek ukształtowany pod wpływem „niewidzialnych” idei, a inaczej będzie funkcjonował wychowanek, który odebrał materialistyczne wartości, nastawione w celowości na świat doczesny i zmysłowy.

Mimo to można ustalić pewne, elementarne wspólne cele, specyficzne dla nawet całkowicie odmiennych sposobów uprawiania filozofii. Takim celem nadrzędnym w różnych koncepcjach jest potrzeba zrozumienia rzeczywistości. To w zasadzie „pierwsza przyczyna” powstania filozofii, gdyż główną inspiracją pierwotnych myślicieli greckich była chęć wyjaśnienia, w jaki sposób świat funkcjonuje, skąd się wziął, dlaczego jest? Późniejszy „zwrot antropocentryczny” w dziejach myśli, mające swoje sofistyczne podstawy¹⁸, nadal oscylował wokół konieczności zrozumienia rzeczywistości, tym razem z człowiekiem w jej centrum. Antropologia filozoficzna jednocześnie dała asumpt do rozwoju pierwszych idei pedagogicznych i wychowawczych, gdyż nieuchronnie następnym pytaniem, po przemyśleniu problemu „kim jest człowiek?”, jest kwestia tego „jakie wartości kształtować w człowieku?”. Pomimo wewnętrznych różnic, klasyczna grecka filozofia była zgodna co do tego, że wychowanek należy kształtować w duchu rozumności – rozwijanie umiejętności racjonalnego myślenia miało wesprzeć zarówno młodą istotę ludzką, jak i dać nadzieję na dalszą, pomyślną kontynuację kultury greckiej, którą

¹⁶ Por. Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Kraków 2012.

¹⁷ J. Such, M. Szcześniak, *Ontologia przyrodnicza*. Poznań 2001, s. 13–14.

¹⁸ Por. J. Gajda, *Sofiści*, Warszawa 1989.

trudno sobie wyobrazić bez owego pierwiastka Sokratejskiego, inklinacji do racjonalnego wyjaśnienia różnych problemów i zagadnień¹⁹.

Cel w religii

Następną kwestią, konieczną do dalszego przemyślenia teleologicznych podstaw wychowania, jest zrozumienie tego, jaki jest cel religii jako takiej? Patrząc z perspektywy religioznawczej, nieobcej także pierwszym filozofom, od dawnych już czasów mieliśmy do czynienia z różnorodnością kulturową, a co za tym idzie, religijną w świecie. Już Herodot zwracał uwagę na osobliwe różnice między cywilizacjami, inne wzorce wierzeń i zachowań pośród odległych od Hellady plemion²⁰. Prowadziło to niekiedy do konsekwencji sceptycznych: skoro jest tyle różnych bogów i kultów, czy możliwe jest, aby któryś z nich ontologicznie był prawdziwy? Za Ksenofanese można przyjąć, że jeśli w ogóle da się znaleźć wspólny pierwiastek różnych perspektyw w religiach, to należałoby go wskazać w nieantropomorficznych koncepcjach Boga²¹. Chociaż przypisywanie temu myślicielowi tendencji monoteistycznych, może być uznane za przedwczesne²², to był to swoisty zwrot w postrzeganiu mozaiki ówczesnych wierzeń.

W czasach nowożytnych, wraz z rozwojem antropologii kulturowej, na nowo doceniono różnorodność kulturową, a niektórzy myśliciele wskazali skłonność do samokwestionowania własnych wartości, w obliczu mnogości innych wartości cywilizacyjnych, za cnotę samą w sobie²³. Dla wyznawców poszczególnych religii niesie to za sobą istotny problem teologiczny – bo czy należy przyjąć, jak wielu zachowawczych myślicieli religijnych, że cała prawda leży tylko w jednym, wyłącznym wyznaniu, czy też przynajmniej elementy prawdy i mocy zbawczej kryją się również w innych religiach? Jest to swoisty religijny spór pomiędzy ekskluzywizmem wyznaniowym, który w skrajnych formach może przejść w fundamentalizm religijny, a inkluzywizmem duchowym, który dostrzega w innych stanowiskach religijnych głęboką wartość. W religii rzymskokatolickiej tendencje ekskluzywistyczne dominowały aż do II Soboru Watykańskiego, który zapoczątkował ekumeniczną perspektywę, z wahaniami kontynuowaną do dnia dzisiejszego²⁴.

¹⁹ Nie oznaczało to, że w kulturze greckiej zmarginalizowany był pierwiastek religijny. Wielu badaczy podkreśla, że Sokrates był religijną osobą. Zob. M. L. McPherran, *Religia Sokratesa*, Warszawa 2014.

²⁰ Zob. Herodot, *Dzieje*, Warszawa 2007.

²¹ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, Lublin 2000, s. 127–138.

²² Nie zawsze uznanie wiary w jednego Boga, szczególnie we wczesnych wierzeniach, wiąże się jednoznacznie z monoteizmem. Może na pewnym etapie utrzymywać się przekonanie henoteistyczne – należy czcić jednego Boga, ale istnieją również inni bogowie.

²³ L. Kołakowski, *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenia uniwersalizmu kulturowego*, w: L. Kołakowski, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Kraków 2006, s. 11–31.

²⁴ R. Minnerath, *Sobory*, Warszawa 2004, s. 129–145.

Jednak skrajny inkluzywizm może doprowadzić do relatywistycznego pluralizmu²⁵, gdzie wszystkie religie, kulty, są sobie wzajemnie równe i nie ma znaczenia w ramach którego dany wyznawca funkcjonuje. Wówczas przynależność do danej konfesji staje się tylko kwestią tradycji.

Pomimo tych sporów religijnych o ogromnym znaczeniu – bo czyż może być coś ważniejszego dla wyznawcy, niż to w jakiej religii może osiągnąć zbawienie – wydaje się, że i we wszystkich religiach znajdziemy pewien wspólny mianownik duchowy, ten sam cel wszystkich poszukujących jednostek. Otóż można przyjąć, że celem religii jest nawiązanie relacji z Transcendencją, czyli czymś co przekracza doczesny świat. Słowo „transcendować” oznaczało etymologicznie przekraczanie pewnej granicy, z kolei samo słowo „religare” – ustanawianie pewnej więzi z bogami. Nie można jednak z całą pewnością przyjąć, że Bóg jest tym, co łączy wszystkie religie, gdyż istnieją systemy duchowe, które pozbawione są przywiązania do Boga w teistycznym rozumieniu, jak na przykład dalekowschodni buddyzm, czy konfucjanizm²⁶. Jednak również w tych ostatnich religiach pojawia się skłonność do postrzegania świata w kategoriach niesamowystarczającego. W buddyzmie kładzie się nacisk na refleksję o cierpieniu jako trwałym i nieusuwalnym fragmencie rzeczywistości. Dopiero przez odpowiednie samowychowanie i przepracowanie prawdy o cierpieniu, powstającego zawsze z jakiegoś pragnienia, można „przekroczyć” ograniczenia egzystencji. Z kolei w ametafizycznym, chińskim konfucjanizmie, świat ulega chaosowi i nieobliczalnej anarchii, jeśli nie jest uporządkowany (czyli transcendowany) w harmonijnej hierarchii społecznej, i rozsądnej etyce cnót, gdzie największą wartością jest samoopanowanie i posłuszeństwo.

W religiach monoteistycznych jest łatwiej rozpoznać to co transcendentne, Bóg pod różnymi imionami występuje zarówno w judaizmie, chrześcijaństwie, jak i islamie²⁷. Z kolei w hinduizmie transcendentnym celem jest zasada atmana (świadomości) i brahmana (absolutu), natomiast w religiach szamanistycznych, tym co przekracza tę rzeczywistość jest bogaty świat duchów²⁸.

Cel wychowania

Po rozpoznaniu jaka jest elementarna teleologia filozofii i religii, pozostaje zastanowić się nad celem, czy też celami wychowania. Podobnie jak w przypadku powyższych systemów, których powstało wiele w dziejach cywilizacji i kultury, mamy obecnie do czynienia z mnogością szkół i koncepcji pedagogicznych oraz wychowawczych. Czy

²⁵ T. Węclawski, *Wspólny świat religii*, Kraków 1995, s. 277–281.

²⁶ Zob. U. Baatz, *Buddyzm*, Warszawa 2002, s. 32–61, Konfucjusz, *Dialogi*, Warszawa 2008, s. 345–364.

²⁷ Zob. K. Armstrong, *Historia Boga*, Warszawa 1998, s. 227–272.

²⁸ Zob. J. Keller (red.), *Religie Azji, Afryki, Ameryki, Australii i Oceanii*, Warszawa 1980, s. 219–267.

wychowywać dziecko w duchu ściśle wpajanej hierarchii i porządku, czy może należy, jak w myśli Rousseau²⁹ pozostawić prawie niczym nieograniczoną wolność rozwoju wychowankowi? Czy należy kształcić w myśl idei wszechstronności, możliwie interdyscyplinarnego wykształcenia, czy też powinniśmy uczyć wąsko wyspecjalizowanych, lecz dobrze przygotowanych do swojego zajęcia ekspertów i specjalistów? Te i inne, ważne pytania towarzyszą pedagogice, i nie są to pozorne problemy, lecz zagadnienia mające poważne przełożenia praktyczne.

Niezależnie od tych różnych ujęć, można w wielu zantagonizowanych teoriach wychowania, ujętych na sposób filozoficzny, wskazać inklinację do tego samego, zgeneralizowanego celu. Tym celem może być chęć wspierania i pomagania w rozwoju oraz potrzeba kształtowania wartości w młodym (a i niekiedy także starszym) człowieku. Naczelnym *leitmotivem* wszystkich koncepcji pedagogicznych jest bez wątpienia chęć wspomoczenia rozwijającej się jednostce, zgodnie z przyjętym modelem wychowania. Filozoficzną stroną procesu wychowania jest natomiast aksjologiczna socjalizacja ludzi, próba przekazania ważnych metafizycznie i życiowo wartości, które powinny być szanowane w danej społeczności i kulturze oraz traktowane jako własne, przynależne do mojej jaźni i osobowości.

Wysiłek systemów filozoficznych i religijnych byłby bowiem pozbawiony sensu i całkowicie przemijalny, gdyby nie kontynuacja i kumulacja osiągnięć kulturowych, a te byłyby niemożliwe bez skutecznego procesu wychowania i edukacji. Nie ma ponadto lepszego czujnika skuteczności danej koncepcji filozoficzno-religijnej, niż jej twórcze podjęcie i rozwój w młodym pokoleniu. Czasami badacze stwierdzają, że niektóre idee umierają lub zanikają. Wydarza się to jednak właśnie wtedy, gdy zawodzi proces wychowania i edukacji, kiedy dana idea albo nie jest już dość atrakcyjnie przekazywana kolejnym pokoleniom lub gdy staje się obca dla młodzieży. Czyż kryzys filozofii i religii, z którym po części mamy do czynienia we współczesnym społeczeństwie, nie wynika z niewłaściwej edukacji i złego wychowania? Niedostatek edukacji filozoficznej i etycznej we współczesnych szkołach, połączony ze zbyt mało angażującą uczniów edukacją religijną (nawet za cenę twórczej polemiki – prawdziwe myślenie religijne nie boi się przecież wątpliwości, wątplenie jest częścią dojrzałej wiary³⁰) ma swoje konsekwencje w postaci mnożenia się powierzchownych, płytkich postaw wśród części współczesnej młodzieży.

Teleologie wychowania są różne, i zależne od stojących u ich podstaw koncepcji filozoficzno-religijnych. Przedstawiliśmy wcześniej, jakie są prymarne cele z osobna filozofii, religii i wychowania. Zatem kolejnym tropem myślowym, jaki należy przeanalizować, w tym momencie, jest refleksja nad relacją między filozofią a religią, jaka zachodziła w czasach historycznych. Stawiam bowiem na tym etapie rozważań tezę, że

²⁹ J. Iwanicki, *Od religijności ewangelicznej do religijności obywatelskiej. Antynomie koncepcji religijności w filozofii Jean-Jacques'a Rousseau*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe” nr 4(4)/2013. s. 43–44.

³⁰ L. Wiśniewski, *Blask wolności*, Kraków 2015. s. 16–18.

w zależności od tego jak się układały te relacje, tak na kanwie tych stosunków powstawały określone koncepcje wychowawcze. Nie należy tych relacji³¹ odbierać także jako zamkniętych – znaczna ich część ma swoje żywe przełożenie także na czasy współczesne.

Jedność religii i filozofii jako teleologiczna podstawa wychowania

Pierwsza z proponowanych, historycznie występujących relacji między religią a filozofią, to relacja jedności między tymi obszarami. W takim ujęciu na drugi plan schodzą różnice teleologiczne. W zaproponowanym wcześniej ujęciu celem filozofii byłoby zrozumienie świata, celem religii nawiązanie więzi z transcendencją. W relacji jedności tych systemów oznaczałoby to, że cele te stałyby się tożsame. Gdy postrzega się świat przez pryzmat holistyczny i całościowy, to powyższe podziały nie mają znaczenia, ponieważ z tej perspektywy rozumieć prawdziwie świat, a nawiązywać więź z przekraczającą go transcendencją, to jedno i to samo. Dla zwolenników tego typu rozstrzygnięcia związków między filozofią a religią, byłoby nawet czymś fałszywym zrozumieć świat, a nie nawiązać łączności z Bogiem lub też mieć poczucie relacji z bytem boskim, a nie rozumieć świata.

Tego typu myślenie filozoficzne i religijne wystąpiło już w czasach antycznych, najpierw u Platona, choć jeszcze w nierozwiniętej postaci. Platon wahał się w jaką stronę rozwijać filozofię – wielu badaczy zwraca uwagę, że ten myśliciel zapoczątkował myślenie racjonalne i pierwszy, rozwinięty system oparty na inteligibilnych ponadmysłowych ideach³². Jednak istnieje również całkiem uzasadniony pogląd, że ten sam Platon przecież nie wyzbył się w pełni myślenia mitycznego. Proponował on, aby wychowywać dzieci na dobrze dobranych mitach o herosach, podnosić ich rozwój moralny i aksjologiczny w oparciu o rozwój wyobraźni mityczno-estetycznej. W istocie cała twórczość Platona jest przesiąkniętą mityczną poezją, jest pełna rozlicznych i pięknych metafor z najbardziej znaną, legendarną „jaskinią”³³. Elementy racjonalne i mityczne, zatem przenikały się w twórczości filozoficznej greckiego myśliciela.

Nie jest też przypadkiem, że późną kontynuację jego systemu zaproponował Plotyn, autor *Ennead*. Ten neoplatonik zaproponował koncepcję Jedni – doskonałego bytu, z którego emanują niższe hipostazy i kolejne istnienia, z nich także wyłania się nasz świat materialny³⁴. W wizji Plotyńskiej świat przybiera postać swoistej „drabinki”, ustrukturyzowanego bytu, innymi słowy rzeczywistość jest poddana procesowi gradacji. Jest to

³¹ Zaproponowane w artykule relacje między religią a filozofią powstały częściowo z następującej inspiracji: A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 2003, s. 31–35.

³² Zob. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 2, Lublin 2001, s. 88–112.

³³ Platon, *Państwo*, Kęty 2003, s. 220–250.

³⁴ A. Krokiewicz, *Arystoteles, Pirron i Plotyn*, Warszawa 1974, s. 228–270.

nadal jeden świat, gdyż materia, choć jest ostatnim szczeblem emanacji, ma przecież swoje źródło w boskiej Jedni, poprzez pośredniczące hipostazy. Plotyn działał już w czasach rozwijającego się chrześcijaństwa, zatem przejęty był także możliwościami mistycznymi, jakie niesie filozofia Jedni. Celem nawracającej jednostki powinno być nawrócenie się ku jedności, wejście z powrotem górą na „drabinę” bytu, z której się wywodzimy. Aby to zrobić, jego zdaniem, potrzebne zatem jest zarówno zrozumienie rzeczywistości, i połączenie się z powrotem z Bogiem.

W wersji chrześcijańskiej relację jedności między filozofią a religią zaproponował najpełniej św. Anzelm z Canterbury w wiekach średnich. To właśnie ten współtwórca scholastyki napisał, że *wierzy, aby zrozumieć*³⁵. Jego zdaniem każdy człowiek posiada już w umyśle ideę Boga, ideę bytu najdoskonalszego. Jest niemożliwością, aby taki byt nie istniał, gdyż najpotężniejszy byt musi zawierać w sobie atrybut istnienia, inaczej byłaby to pojęciowa i logiczna sprzeczność. Zrozumienie tego pozwala jednocześnie nawiązać relację z transcendencją i doprowadzić do rozumowego pogłębienia wiary. Parafrazując Anzelmiańską sentencję, wychowanek powinien także starać się zrozumieć kwestie metafizyczne, aby uwierzyć w istnienie Boga.

Powyższa koncepcja jedności między filozofią a religią, wydaje się, że ma też zasadnicze przełożenie w języku religijnym filozofii Wschodu. Warto bowiem zwrócić uwagę, że sama dyscyplina filozoficzna nie wyłoniła się jako odrębny przedmiot dociekań w kulturach pozaeuropejskich. Stąd często o buddyzmie pisze się w literaturze, że jest zarówno filozofią, jak i religią, i czasami trwa spór, do którego z tych obszarów przynależą w większym stopniu. Podobnie jest z hinduizmem, sztuczną zbitką pojęciową, która zawiera w sobie tak naprawdę konglomerat różnych wierzeń i szkół filozoficznych powstałych już na długo przed Chrystusem na Półwyspie Indyjskim. Dla zaangażowanych w spory metafizyczne Hindusów było tym samym coś rozumieć, i jednocześnie nawiązywać łączność z boskim Brahmanem, czy którąś z jego inkarnacji. Dyskusja toczyła się tam bardziej wokół tego, w jakim stopniu tę łączność możemy nawiązać między własną jaźnią a Absolutem³⁶.

Jakie znaczenie dla teleologii wychowania ma ten pierwszy typ relacji między filozofią a religią, który wystąpił w różnych wiekach i w różnych religiach? Sądzę, że pierwszorzędne, dlatego, iż naczelną wartością, która powinna być wpajana wychowanekowi na kanwie tej koncepcji jest idea jedności. Dziecko, młodzieniec, czy także samowychowujący się człowiek dorosły powinien mieć szczególną świadomość tego, że cała rzeczywistość zarówno ta rozumowo-widzialna, jak i duchowa jest ze sobą głęboko połączona. Także w wymiarze antropologicznym nie należy separować od siebie w człowieku władz rozumu, jak i jego duszy. Również w obszarze edukacji dobrze jest wskazywać podczas procesu uczenia, że wszystkie przedmioty i dyscypliny są ze sobą wzajemnie powiązane,

³⁵ Zob. R. Heinzmann, *Filozofia średniowiecza*, Kęty 1999, s. 157–168.

³⁶ Zob. K. Knott, *Hinduizm*, Warszawa 2000, s. 47–57.

i mają sens w oparciu o jedność metafizyczną, z której się wywodzą³⁷. W świecie współczesnym teleologia wychowania oparta na jedności jest w głębokim odwrocie. Edukacja dzisiejsza przeważnie preferuje posegmentowany i rozparcelowany świat wielu specjalizacji, niepowiązanych ze sobą obszarów rzeczywistości. Wiedzę ogólną i wszechstronną niekiedy się bagatelizuje jako bezużyteczną, nie dostrzega się także możliwości metodycznych, jakie niesie ze sobą w edukacji połączenie technik bazujących na wyobraźni i rozumie. Prawdopodobnie jedynie w nurcie edukacji waldorfskiej zachowały się elementy teleologii wychowania opartej na wartości jedności³⁸ oraz w niektórych placówkach wyznaniowych.

Wspólny obszar filozofii i religii jako podstawa teleologii wychowania

Drugą możliwą relacją, jaka wystąpiła w dziejach systemów filozoficznych i religijnych, i która ma pewne wpływy współczesne na wychowanie, jest relacja filozofii i religii ze wspólnym, łączącym je obszarem rzeczywistości. W tym zaproponowanym modelu zachowana jest autonomia filozofii i religii jako odrębnych porządków wiedzy i wiary. Adekwatne zatem są tu wcześniej przyjęte definicje, gdzie celem filozofii jest zrozumienie świata, a celem religii uzyskanie i pielęgnowanie więzi z transcendencją. Koncepcja taka pojawiła się w swoich załączkach już w *Metafizyce* Arystotelesa, najważniejszego ucznia Platona. Arystoteles zrezygnował zasadniczo z elementów mitycznych w swojej twórczości i racjonalizował opis rzeczywistości, rezygnując z ponadmysłowych idei na rzecz uchwytnych w rzeczach form. Świat rzeczy i zjawisk zawiera w sobie formy, nie są one czymś pozaświatowym, egzystującym w innym świecie. Jednocześnie w systemie Arystotelesa było miejsce na ideę bytu boskiego. Bóg pojawia się w jego myśli jako Pierwszy Poruszyciel wprawiający w ruch świat, samemu będąc nie poruszonym. Stagiryta opracował także pierwszy pojęcie „teleologii” – nauki o Bogu, która stanowiła pewne zwieńczenie jego dociekań filozoficznych³⁹. Także pojęcie celowości doczekało się pierwszej systematyzacji w jego teorii czterech przyczyn (materialnej, formalnej, sprawczej i celowej). Dzisiaj człowiek współczesny myśli głównie już tylko o przyczynie czegoś, w kategoriach sprawczości. Gdy mamy chronologię wydarzeń, punkt A powinien poprzedzać punkt B. Dla Arystotelesa pełnym wymiarem metafizycznym danego bytu było ujrzenie tego problemu z szerszej perspektywy. Przekładając to na teleologię wychowania: przyczyną materialną dziecka jest jego płód-embryon. Przyczyną formalną jest wzór człowieczeństwa, uniwersalny dla wszystkich ludzi (dzisiaj powiedzielibyśmy, że

³⁷ Zob. G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 30–36.

³⁸ Por. A. Jocz, *Eschatologiczny pluralizm neognostycznych ruchów religijnych – antropozofia Rudolfa Steinera i „Lectorium Rosicrucianum” Jana van Rijckenborgha*, w: Z. Drozdowicz, Z.W. Puślecki (red.), *Adaptacja przez transformację*, Poznań 2001, s. 337–350.

³⁹ Arystoteles, *Metafizyka* w: *Dzieła Wszystkie*, t. 2, Warszawa 1990, s. 712–716.

jest nim DNA). Przyczyną sprawczą są jego rodzice. Natomiast przyczyną celową jest – prawdopodobnie – pragnienie stania się dojrzałym człowiekiem, pełnoprawnym obywatelem *polis*.

Metafizyka Arystotelesa jest odbierana przez badaczy jako filozofia porządku, gdzie każdy byt ma swoje określone miejsce. O ile w filozofii Platona można było jeszcze mieć przypuszczenie, że świat jest chaotyczny (szok wychowawczy spowodowany „wyjściem z jaskini” zasadniczo burzy dotychczasową hierarchię wartości dla nieprzygotowanego wychowanka), o tyle świat Arystotelesa jest rzeczywistością poukładaną, bez skrajności odległych idei i pozorności świata materialnego.

Mysł Stagiryty podjął od strony religijnej święty Tomasz z Akwinu. Nie bez powodu cytując Arystotelesa w swoich trzynastowiecznych dziełach, określał go po prostu mianem „filozofa” bez konieczności określania o kim mowa. Tomasz z Akwinu odziedziczył po Arystotelesie skłonność do myślenia w kategoriach porządku. Byt zatem można systematycznie i w zrozumiałym sposób poukładać bez konieczności doświadczeń mistycznych. Można spróbować udowodnić istnienie Boga bez odwoływania się do wiary, w odniesieniu tylko do świata przyrodzonego. Nade wszystko zaś można od siebie oddzielić rozum i wiarę⁴⁰. Zdaniem Tomasza z Akwinu porządek rozumu i porządek wiary to zasadnicze dwa różne od siebie obszary i nie powinno się ich ze sobą mieszać, gdyż niesie to za sobą różnorakie ryzyko, w tym także wychowawcze. Rzeczą rozumu jest pytać o zjawiska materialne, ale także o Boga, jeśli czyni to z pozycji filozoficznej. Rzeczą teologii i religii są natomiast poszczególne prawdy wiary, takie jak grzech pierworodny, tajemnica wcielenia, czy dogmat Trójcy Świętej. Są to, zdaniem Tomasza z Akwinu, niewytłumaczalne prawdy, i nie do ogarnięcia przez świecki rozum bez pomocy wiary. Jednocześnie w doktrynie tomistycznej był istotny ten element zabezpieczający, że prawdy rozumu i prawdy wiary nie mogą pozostawać ze sobą w konflikcie. Jeśli tak się wydarzy, to albo myli się rozum, który ma roszczenia do wszechwiedzy, albo na manowcach jest wiara, która popada w swoisty fideizm, czyli nieracjonalną, pozbawioną podstaw rozumowych wiarę religijną.

Wyżej wyłożona relacja porządku między filozofią a religią miała i ma zasadnicze przełożenie na pewien typ teleologii wychowania. Celem w wychowaniu, opartym na tej relacji byłby porządek. Nie można, jak w poprzedniej koncepcji, dążyć do jedności za wszelką cenę obszaru rozumu i wiary, gdyż wówczas może dojść do chaosu pojęciowego i niebezpiecznego dla wychowanka pomieszania różnych problemów. Wzorem edukacji tomistycznej była w czasach kontreformacyjnych edukacja jezuicka⁴¹, w której to starano się wpoić wychowankowi zasady filozofii Arystotelesa i nauk Tomasza z Akwinu, pokazując odrębną złożoność filozofii i teologii, jednocześnie nie kwestionując potrzeby uprawiania obu dyscyplin z osobna. Staranność i metodyczność jezuickiego nauczania, które obejmowało także edukację językowo-retoryczną stała się rozpoznawalnym zna-

⁴⁰ G.K. Chesterton, *Święty Tomasz z Akwinu*, Warszawa 1974, s. 146–162.

⁴¹ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii...*, s. 102–106.

kiem siły tej formacji u szczytu jej świetności. Jednak wpływy teleologii wychowania w oparciu o wartość porządku są, z wyłączeniem niektórych współczesnych szkół konfesyjnych, raczej nieobecne. Wprawdzie we współczesnych szkołach jest obecna religia, jednak nauczanie tego przedmiotu nie zawsze przynosi skuteczne rezultaty, gdyż różne badania pokazują, że duża część współczesnej młodzieży albo nie ma wysokiej wiedzy religijnej, albo krytycznie podchodzi do nabywanych treści religijnych⁴². Jednocześnie jeszcze bardziej zaniedbana jest edukacja filozoficzna, często niesłusznie kojarzona z etyką jako wyłączną alternatywą wobec religii.

Polemika filozofii i teologii jako inspiracja dla teleologii wychowania

Dzieje relacji religii i filozofii w odniesieniu do wychowania byłyby zdecydowanie niepełne, jeśli nie uwzględnimy nowożytnych procesów sekularyzacji, które przyspieszyły wraz z formacją francuskiego oświecenia i wydarzeń rewolucji francuskiej w XVIII w. Myśliciele tej epoki zaproponowali nowy, znaturalizowany sposób myślenia o świecie, w którym waloryzacji uległy takie pojęcia jak ludzkość, materia czy postęp. Wolter – jeden z najbardziej znanych filozofów i literatów tego okresu – za osobisty sukces uznawał zmniejszanie wpływów edukacji jezuickiej i kasatę tego zakonu. Propagował wartości edukacyjne oparte na niezależności rozumu od religii. Zdaniem rzeźników Oświecenia w jego francuskim wydaniu, należy ponownie wyzwolić człowieka z okowów zabobonu i tyranii⁴³. Za ograniczenie ludzkiej wolności uznawali oni wpływ Kościoła Katolickiego, widoczne wówczas także w obszarze edukacji. Istota ludzka nie może, w myśl tej formacji, rozwinąć w pełni swojego potencjału naukowego, politycznego i osobistego, dopóki ograniczają ją zacofane instytucje, nieprzystające do nowych realiów postępu.

Zdaniem Rousseau nie należy zbyt wcześnie wpajać dziecku idei religijnych, gdyż te mogą zaszkodzić mu w rozwoju, poza tym dziecko do pewnego etapu nie jest w stanie zrozumieć idei Boga. Co więcej, nie należy również indoktrynować wychowanka w zakresie wartości filozoficznych – co jest wewnętrznie sprzeczne, zważywszy na nacisk, jaki Rousseau kładł na wartość wolności – wychowanie dziecka w duchu wolności negatywnej, czyli wolności od instytucji, jest już wywieraniem pewnego wpływu kryptofilozoficznego na młodą jednostkę. Inny francuski myśliciel tej epoki – Condorcet – zaproponował szeroki projekt sekularyzacji ówczesnego szkolnictwa, z możliwie maksymalnym ograniczeniem wpływów Kościoła i zaproponowaniem w miejsce nauk katechetycznych

⁴² J. Baniak, *Religia i jej rola w życiu ludzi w krytycznym spojrzeniu młodzieży. Analiza socjologiczna*, w: E. Jeliński, Z. Stachowski, S. Sztajer (red.), *Ratio, Religio, Humanitas. Miscelanea dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Drozdowiczowi*, Poznań 2015, s. 196–211.

⁴³ Z. Drozdowicz, *Filozofia Oświecenia*, Warszawa 2006, s. 126–137.

wychowania obywatelskiego i moralnego, opartego o świeckie ideały rewolucyjnej Republiki Francuskiej⁴⁴.

Wpływy rozumu wojującego we współczesnej kulturze i społeczeństwie są widoczne, i symptomatyczne. Głosy o uwolnienie szkoły od religii często są odbierane jako walka o wartości świeckie w edukacji. Postulaty wychowania w duchu humanizmu, nauki i rozumu pojawiały się również w wychowaniu socjalistycznym w okresie PRL⁴⁵. Na Zachodzie popularnością cieszy się ruch tzw. nowego ateizmu, czyli prądu myślowego na nowo udowadniającego wyższość świeckiego rozumu nad zacofaną religią, hamującą naukowy obraz rzeczywistości. Aktywność społeczna, edukacyjna i medialna rzeczników tego prądu myślowego przypomina dawny „świecki entuzjazm” francuskich encyklopedystów⁴⁶.

Wychowanek ukształtowany w duchu wartości świeckich i czysto rozumowych ma szczególny szacunek do osiągnięć nauk przyrodniczych i fizycznych⁴⁷. Respektu do świeckiego państwa nie łączy z uznaniem wobec dominującej w społeczeństwie religii, która traktowana jest przezeń z niechęcią, jeśli nie z wrogością. Trzeba tu zwrócić uwagę, że filozofia naukowa oparta na wyzwoleniu z przesądów dość łatwo może zamienić się w ideologię. Cechą zaś ideologii⁴⁸ nie jest już skłonność do neutralnego rozumienia rzeczywistości, lecz inklinacja do reprezentowania wybranej tylko opcji kulturowej (świeckiego rozumu), czasami także z użyciem środków przymusu i siły.

To co jest istotne, przy omawianiu niniejszej relacji między filozofią a religią, to konstatacja, że relacja ta jest swoistym awersem drugiej strony monety, jaką jest odrzucenie rozumu przez religię. Ten drugi podtyp niniejszej relacji jest prawdopodobnie historycznie starszy. Już skazanie na śmierć Sokratesa w demokratycznym głosowaniu przez lud ateński, gdzie jednym z zarzutów ściśle pedagogicznych było „demoralizowanie młodzieży”, miało także swój kontekst antyfilozoficzny. Nie bez powodu Sokrates jest uważany za swoistego męczennika filozofii, świecki odpowiednik Jezusa Chrystusa. Innym przejawem antyfilozoficznych pasji religijnych była protofideistyczna postawa Tertuliana, stronnika chrześcijan, żyjącego na przełomie II i III w. po Chrystusie. Patrystyk traktował jako bezużyteczne i szkodliwe dla wiary chrześcijańskiej, łączenie jej z rozumem⁴⁹. Prowadzić to mogło, jego zdaniem, tylko do herezji i manowców teologii. W tym ujęciu,

⁴⁴ J. Iwanicki, *Procesy sekularyzacyjne a filozofia sekularna i postsekularna. Tradycje i współczesność*, Poznań 2014, s. 40–48.

⁴⁵ Ł. Marek, M. Bortlik-Dźwierzyńska, *Za Marksem bez Boga. Laicyzacja życia społecznego w Polsce w latach 1945–1989*, Katowice 2014, s. 73–94.

⁴⁶ P. Roszak, F. Conesca, *Nowy ateizm: czy rzeczywiście nowy? Analiza argumentów i wyzwań dla współczesnej teologii*, „Teologia i Człowiek” vol 25, 2014, s. 79–100.

⁴⁷ Także wychowanie socjalistyczne, odwołujące się do wartości humanistycznych i materialistycznych, w pewnej części mieściło się w tym nurcie: H. Muszyński, op. cit., s. 114–115.

⁴⁸ G. Gutek, op. cit., s. 142–160.

⁴⁹ Tertulian, *Preskrypcja przeciw heretykom*, Kraków 2012, s. 15.

wiara nie potrzebuje wsparcia rozumu, gdyż w niej jest zawarta cała prawda, i nie ma konieczności wykorzystywania pogańskich narzędzi myślowych do jej rozumienia.

Przejawem fundamentalistycznych postaw o stanowisku antyfilozoficznym i antyrozumowym są także niektóre prądy we współczesnym chrześcijaństwie o charakterze pentekostalnym⁵⁰, związanym z tak zwaną „falą zielonoświątkowców”, nowej ewangelizacji w świecie amerykańskim. Ten nurt religijny zaczął uzyskiwać swoje wpływy w Polsce, w polskim chrześcijaństwie popularne stały się różnego rodzaju ruchy charyzmatyczne, masowe spotkania religijne na stadionie i inne przejawy pentekostalizacji religijności. Te współczesne przemiany religijne mogą za sobą nieść poważne konsekwencje dla wzmacniania nurtu antyracjonalistycznego w chrześcijaństwie.

Widocznym w mediach przykładem religijności wrogiej wobec rozumu, choć nieodczuwalnym jeszcze w Polsce, jest fala nowej religijności islamskiej, która rezygnuje z interpretacji dżihadu⁵¹ jako wewnętrznej wojny wyznawcy z własnymi grzechami, na rzecz wojny rozumianej dosłownie jako fizyczną walkę z niewiernymi. Nowy fundamentalizm islamski, który paradoksalnie jest nowoczesnym ruchem (gdyż wykorzystuje technologie Zachodu, choć nie przyjmuje wartości zachodnich), jednak zdecydowanie potępiającym rzekomo zdegenerowaną kulturę świecką Zachodu.

Wychowanie fundamentalistyczne za swój cel ma zbawienie człowieka za wszelką cenę. Lepiej zatem wpoić wychowankowi, że należy zniszczyć wroga, niż pozwolić mu na autonomiczne i wolne życie. Wychowanie w tym modelu opierałoby się na wpajaniu ściśle teokratycznego, dualistycznego obrazu świata, gdzie po jednej stronie są wybrańcy, przestrzegający rygorystycznych zasad religii, a po drugiej stronie niewierni, partycypujący w zepsutej kulturze świeckiej. To bardzo ekskluzywistyczny i konfrontacyjny model wychowania, który odnosi jednak pewne sukcesy we współczesnym świecie.

Trzecia, proponowana w powyższym ujęciu relacja między filozofią a religią, zawiera w sobie pozornie dwa sprzeczne podtypy. W pierwszym wariantcie jest to kulturowa niechęć świeckiego rozumu wobec religii, korzeniami wywodząca się z europejskiego Oświecenia. W drugim przypadku jest to odwrotna niechęć wyznawców do zracjonalizowanej kultury świeckiej. Tak naprawdę obie postawy są tym samym światopoglądem, gdyż obie promują pewien trwały antagonizm – konfrontacyjną wizję świata, która powinna być wpajana wychowankom, w zależności od orientacji radykalnie świeckiej bądź fundamentalistycznej.

⁵⁰ Z. Pasek, *Ruch zielonoświątkowy: próba monografii*, Kraków 1992.

⁵¹ Zob. W. Grabowski, *Fundamentalizm islamski na Bliskim Wschodzie*, Gdańsk 2013.

Zakończenie. Ku czwartej dialogicznej teleologii wychowania?

Powyższe trzy rodzaje teleologii wychowania, oparte na różnych relacjach między filozofią a religią, nie wydają się wyczerpywać możliwości, jakie zachodziły i powstają we współczesnym świecie społecznym i edukacyjnym. Należy zwrócić uwagę, że wszystkie trzy zaproponowane relacje – syntezy, wspólnego obszaru oraz konfrontacji między filozofią a religią w obszarze wychowania i edukacji są swoistymi typami idealnymi⁵². Typ idealny, termin zaproponowany przez socjologa Maxa Webera, to pewna idealizacja danego zjawiska, która nie występuje w realnym świecie społecznym. Rzadko więc we współczesnej edukacji mamy do czynienia z czystą syntezą, całkowitym porządkiem, czy też całkowitą wrogością relacji między filozofią a religią. W realnym miejscu współczesnego wychowania, jakim są rodzina, szkoła i inne instytucje, zachodzą różne mieszanki i dyfuzje powyższych stanowisk.

Wydaje się także, że spotykana jest coraz częściej czwarta relacja między filozofią a religią, przekładająca się na konsekwencje teleologiczne w wychowaniu. Jest to relacja, którą można by nazwać dialogiczną. W tym typie wychowania szczególny nacisk kładzie się na cnotę dialogu i wzajemnego zrozumienia, bez likwidowania rzeczywistych różnic. Jest to wariant w którym można na przykład dalej być rzecznikiem świeckiej kultury i wartości humanistyczno-naukowych, ale przy zachowaniu pewnego szacunku dla religii. Polski pisarz Stanisław Lem wykazywał tego typu postawę na pewnym etapie życia⁵³. Równoległe pojawia się, we współczesności od strony religii, postawa wykazująca daleko idące zrozumienia dla kultury naukowej i świata świeckiego. Jest to zarówno nurt postsekularny, szukający możliwości wyrażenia za pomocą języka świeckiego pojęć religijnych⁵⁴, jak i interesujący kierunek współczesnej teologii, która pragnie dialogu z nauką i pozytywnej konfrontacji obrazu religijnego z nowymi odkryciami naukowymi⁵⁵. Potencjał teleologiczno-wychowawczy takiego nowego modelu dialogu prawdopodobnie dopiero się rozpoczyna. Jest to nowe wyzwanie dla filozofii wychowania, aby wcielić w praktyce edukacyjnej wartość dialogu i zrozumienia tak dla dorobku religijnego, jak i dla dorobku rozumu i kultury filozoficznej. Symetryczne otwarcie zarówno na naukę, jak i na inkluzywne idee religijne jest już postulowane przez niektórych badaczy z obszaru pedagogiki⁵⁶. Bez takiego dialogu trudno sobie wyobrazić dalszy postęp w rozwoju filozofii i religii, a co za tym idzie wychowania w świecie współczesnym.

⁵² M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, Warszawa 2002, s. 16.

⁵³ M. Wolańczyk (red.), *Co nas łączy?: dialog z niewierzącymi*, Kraków 2002.

⁵⁴ J. Iwanicki, *Procesy sekularyzacyjne...*, s. 91–110.

⁵⁵ M. Heller, T. Pabjan, *Stworzenie i początek wszechświata. Teologia-filozofia-kosmologia*, Kraków 2013, s. 89–145.

⁵⁶ M. Humeniuk, *Między skończonością a nieskończonością – religijność a doświadczenie świata życia*, w: M. Humeniuk, I. Paszenda, *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, t. 1, Wrocław 2017, s. 90–91.

Bibliografia

- Anzenbacher A., *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 2003.
- Armstrong K., *Historia Boga*, Warszawa 1998.
- Arystoteles, *Metafizyka*, w: *Dzieła wszystkie*, t. 2, Warszawa 1990.
- Baatz U., *Buddyzm*, Warszawa 2002.
- Baniak J., *Religia i jej rola w życiu ludzi w krytycznym spojrzeniu młodzieży. Analiza socjologiczna* w: E. Jeliński, Z. Stachowski, S. Sztajer (red.), *Ratio, Religio, Humanitas. Miscelanea dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Drozdowiczowi*, Poznań 2015.
- Chesterton G.K., *Święty Tomasz z Akwinu*, Warszawa 1974.
- Denek K., Przyszczykowski K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań-Toruń 2001.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Drozdowicz Z., *Filozofia Oświecenia*, Warszawa 2006.
- Gajda J., *Sofiści*, Warszawa 1989.
- Gondek P., *Cel* (hasło), w: *Powszechna Encyklopedia Filozoficzna*, t. 2, Lublin 2001.
- Grabowski W., *Fundamentalizm islamski na Bliskim Wschodzie*, Gdańsk 2013.
- Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
- Heinzmann R., *Filozofia średniowiecza*, Kęty 1999.
- Heller M., Pabjan T., *Stworzenie i początek wszechświata. Teologia-filozofia-kosmologia*, Kraków 2013.
- Herodot, *Dzieje*, Warszawa 2007.
- Husserl E., *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, Warszawa 1993.
- Iwanicki J., *Procesy sekularyzacyjne a filozofia sekularna i postsekularna. Tradycje i współczesność*, Poznań 2014.
- Iwanicki J., *Od religijności ewangelicznej do religijności obywatelskiej. Antynomie koncepcji religijności w filozofii Jean-Jacques'a Rousseau*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe” nr 4(4)/2013.
- Jaspers K., *Autorytety: Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, Warszawa 2000.
- Jocz A., *Eschatologiczny pluralizm neognostycznych ruchów religijnych – antropozofia Rudolfa Steinera i „Lectorium Rosicrucianum” Jana van Rijckenborgha*, w: Z. Drozdowicz, Z.W. Puślecki (red.), *Adaptacja przez transformacje*, Poznań 2001.
- Keller J. (red.), *Religie Azji. Afryki, Ameryki, Australii i Oceanii*, Warszawa 1980.
- Knott K., *Hinduizm*, Warszawa 2000.
- Kolasa D., *Sytuacje możliwe a sytuacje graniczne w filozofii Jaspersa*, „Studia z Historii Filozofii” nr 1/2010.
- Kołąkowski L., *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Kraków 2006.
- Konfucjusz, *Dialogi*, Warszawa 2008.
- Krokiewicz A., *Arystoteles, Pirron i Plotyn*, Warszawa 1974.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka*, Kraków 2012.
- Kupisiewicz Cz., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Kraków 2012.
- Marek Ł., Bortlik-Dźwierzyńska M., *Za Marksem bez Boga. Laicyzacja życia społecznego w Polsce w latach 1945–1989*, Katowice 2014.
- McPherran M.L., *Religia Sokratesa*, Warszawa 2014.
- Mialaret G., *Wprowadzenie do pedagogiki*, tł. B. Baranowski, Warszawa 1968.
- Minnerath R., *Sobory*, Warszawa 2004.
- Muszyński H., *Ideal i cele wychowania*, Warszawa 1974.
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia*, Toruń 1999.

- Pasek Z., *Ruch zielonoświątkowy: próba monografii*, Kraków 1992.
- Platon, *Państwo*, Kęty 2003.
- Powszechna encyklopedia filozoficzna*, t. 2, Lublin 2001.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, Lublin 2000.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 2, Lublin 2001.
- Roszak P., Conesca F., *Nowy ateizm: czy rzeczywiście nowy? Analiza argumentów i wyzwań dla współczesnej teologii*, „Teologia i Człowiek” vol. 25, 2014.
- Sawicka J., *Osobliwość empiryczna doświadczenia religijnego. William James i duchowy pragmatyzm*, w: „Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych” vol. 24, 2012.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967.
- Such J., Szcześniak M., *Ontologia przyrodnicza*. Poznań 2001.
- Tertulian, *Preskrypcja przeciw heretykom*, Kraków 2012.
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo*, Warszawa 2002.
- Węclawski T., *Wspólny świat religii*, Kraków 1995.
- Wiśniewski L., *Blask wolności*, Kraków 2015.
- Wolańczyk M. (red.), *Co nas łączy?: dialog z niewierzącymi*, Kraków 2002.