

# Filozofia wychowania jako filozofia

Paweł Walczak

## Philosophy of education as philosophy

**Abstract:** In the article the Author analyzes different ways of understanding and practicing the philosophy of education. This analysis leads to the conclusion that methodological status of philosophy of education is indefinite, and this is an important issue that should be considered. The Author proposes to distinguish the pedagogical philosophy of education from the philosophy of education as a philosophy in the strict sense. The purpose of pedagogical reflection is to improve the process of education. The goal of philosophy is to understand the nature and essence of education, therefore it is a purely theoretical purpose. The Author refers to the classical approach of philosophy being love of wisdom, according to which the philosophy is a disinterested contemplation of truth.

**Keywords:** Philosophy of education, pedagogy, theory, practice, wisdom, love

Podstawowym pytaniem niniejszego artykułu jest pytanie o status filozofii wychowania. Chociażby pobieżne prześledzenie obszernej literatury przedmiotu może wzbudzić poczucie chaosu i niepewności. Okazuje się, że niemalże każdy badacz sytuujący się w obszarze filozofii wychowania definiuje jej sens, znaczenie, zakres, cele i zadania na swój odmienny sposób. Dochodzimy w ten sposób do sytuacji, w której coraz trudniejsza staje się komunikacja i wymiana myśli. Nie mamy bowiem pewności, że autor deklarujący, iż uprawia filozofię wychowania ma na myśli tę samą dziedzinę, którą my określamy tym mianem.

---

\* Uniwersytet Zielonogórski  
p.walczak@ifil.uz.zgora.pl

Z drugiej strony nie może chodzić tu o ściśle zdefiniowanie i formalne domknięcie znaczenia filozofii wychowania. Już Arystoteles rozumiał, że nie możemy oczekiwać od nauk o człowieku takiej samej ścisłości i precyzji, jak od matematyki: „Jest bowiem cechą człowieka wykształconego żądać w każdej dziedzinie ścisłości w tej mierze, w jakiej na to pozwala natura przedmiotu; bo na jedno niemal wychodzi przyjmowanie od matematyka wywodów, które posiadają charakter prawdopodobieństwa, i żądanie ścisłych dowodów od mówcy przemawiającego na zgromadzeniu ludowym”<sup>1</sup>. Według Filozofa poziom ścisłości i precyzji jest uzależniony od natury badanej rzeczywistości. Filozofia wychowania niewątpliwie jest dziedziną, która próbuje ująć i zrozumieć to, co nieustannie wymyka się ułomnemu językowi. Im bardziej próbujemy rzecz uściślić i doprecyzować, tym szybciej tracimy z oczu to, co chcemy opisać. Skoro tak trudno określić sam przedmiot namysłu, nie może dziwić, że i sama dziedzina ma taki charakter. Dlatego też widzimy, że problem statusu filozofii wychowania jest wciąż aktualny i ważny.

W jednej, w mojej opinii, z najciekawszych i najważniejszych książek z dziedziny filozofii wychowania, jakie się ukazały w Polsce w ostatnim czasie, Paulina Sosnowska zauważa, że „wśród badaczy, zajmujących się filozofią wychowania, panuje ogólne przekonanie, że dziedzina ta jest *krainą dowolności*”<sup>2</sup>. Użyte przez autorkę określenie „krajina dowolności” wydaje się być usprawiedliwione poprzez fakt, iż w literaturze spotkać możemy wiele sposobów, w jaki dokonuje się filozoficzny namysł nad wychowaniem. Ciekawym studium różnorodności w sposobie używania terminu „filozofia wychowania” w polskiej literaturze pedagogicznej jest artykuł Krzysztofa Jakubiaka i Romana Lepperta „Sposoby rozumienia 'filozofii wychowania' w polskiej pedagogice XIX i XX wieku”<sup>3</sup>. Autorzy dokonują przeglądu stanowisk

---

<sup>1</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 1094b, przeł. D. Gromska, PWN, Warszawa 1983.

<sup>2</sup> Paulina Sosnowska, *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, WUW, Warszawa 2010, s. 9.

<sup>3</sup> Krzysztof Jakubiak, Roman Leppert, „Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku”, w: Sławomir Sztobryn, Bogusław Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 223-239.

i znaczeń nadawanych temu terminowi. Wyodrębniają kilka okresów, w których dziedzina ta była rozmaicie uprawiana, w zależności od kulturowych i historycznych uwarunkowań oraz od aktualnych nurtów inspirujących polskich badaczy.

W wieku XIX i na początku XX wieku filozofia wychowania nie była ujmowana jako odrębna dyscyplina, autonomiczna względem pedagogiki. Nie była też samodzielną subdyscypliną pedagogiczną, posiadającą określony własny przedmiot badań, aparat pojęciowy i metody. Zazwyczaj była uprawiana jako pedagogika filozoficzna, którą często utożsamiano z pedagogiką ogólną, filozofią wychowania natomiast nazywano dział pedagogiki ogólnej związany z teleologią wychowania<sup>4</sup>. W pierwszej połowie XIX wieku podkreślano filozoficzność samej pedagogiki. Autorzy tacy jak Józef Maria Hojne-Wroński czy Bronisław Trentowski wyrażali opinię o normatywno-filozoficznym charakterze pedagogiki. Pojawiające się w drugiej połowie XIX wieku zjawisko emancypacji pedagogiki i unaukowania jej poprzez zbliżenie do nauk empirycznych poskutkowało coraz wyraźniejszą tendencją „odfilozoficznienia” pedagogiki i przeciwstawienia pedagogiki filozoficznej i pedagogiki naukowej. Opozycja ta zmusiła badaczy do ponownego zadania pytania o sens i istotę pedagogiki. Wbrew ogólnej tendencji związanej z pozytywistycznym ideałem nauki tworzonej na wzór przyrodoznawstwa, pedagogika filozoficzna w tym czasie miała wielu zwolenników i obrońców. Autorzy omawianego artykułu przywołują wypowiedzi takich myślicieli jak Wilhelm Foerster czy Sergiusz Hessen, którzy wskazują na niezbędność uznania pedagogiki jako dziedziny w istocie filozoficznej, stąd pojawiały się nawet głosy, które proponowały zastąpić termin „pedagogika” mianem „filozofii wychowania”<sup>5</sup>. W okresie międzywojennym Józef Nirski publikuje tekst, w którym filozofię wychowania ujmuje jako subdyscyplinę pedagogiki, dzielącą się na takie dziedziny jak: ontologia wychowania, fenomenologia wychowania oraz gnomologia wychowania<sup>6</sup>.

Okres PRL-u to czas marginalizacji i pomniejszania znaczenia filozofii wychowania. Autorzy najważniejszych leksykonów

---

<sup>4</sup> Zob. tamże, s. 228.

<sup>5</sup> Zob. tamże, s. 225-226.

<sup>6</sup> Zob. tamże, s. 228.

pedagogicznych oraz podręczników z tego okresu zazwyczaj unikają tego terminu. Nie oznacza to, iż problematyka związana z filozofią wychowania nie znajduje się w kręgu zainteresowań ówczesnych pedagogów. Jakubiak i Leppert wskazują na wspólne im przekonania: pokreślenie filozoficznego rodowodu pedagogiki, akcentowanie normatywnego charakteru pedagogiki, przekonanie o możliwości istnienia wielu systemów pedagogicznych oraz wątpliwości co do możliwości naukowo uprawiania pedagogiki<sup>7</sup>. Autorzy omawianego opracowania przywołują prace Stefana Wołoszyna dotyczące rozwoju pedagogiki w Polsce w drugiej połowie XX wieku. W tych źródłach filozofia wychowania jest bądź to utożsamiana z pedagogiką ogólną i stanowi wówczas filozoficzną refleksję nad wychowaniem<sup>8</sup>, bądź też odróżnia się pedagogikę ogólną od filozofii wychowania, której zadanie jest zdefiniowane na wzór wcześniejszej „filozoficznej refleksji nad wychowaniem”<sup>9</sup>.

Tendencja do utożsamienia filozofii wychowania z pedagogiką ogólną jest obecna również w literaturze pedagogicznej po 1990 roku. Jakubiak i Leppert przywołują teksty R. Schulza, L. Witkowskiego czy M. Nowaka. Każdy z tych autorów sytuuje tę dziedzinę w obrębie pedagogiki, różnie jednak postrzegając jej zakres oraz zadania. Termin „filozofia wychowania” coraz częściej pojawiał się również w kontekście prezentacji rozmaitych systemów pedagogicznych, koncepcji czy nurtów współczesnej edukacji.

Przywołanie opracowania Jakubiaka i Lepperta ilustruje problem różnorodności rozumienia i używania przez badaczy terminu „filozofia wychowania”. Paulina Sosnowska próbuje zebrać te wszystkie przejawy filozoficznej refleksji w pedagogice i uważa, iż można sprowadzić je do kilku sposobów uprawiania filozofii wychowania: „można zatem, po pierwsze, prostodusznie i staroświecko skoncentrować się

<sup>7</sup> Zob. tamże, s. 230.

<sup>8</sup> Jest tu mowa o artykule Stefana Wołoszyna z 1965 roku „Filozofia wychowania i metodologia nauk pedagogicznych”, w: Bogdan Suchodolski (red.), *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965.

<sup>9</sup> Tym razem chodzi o tekst: Stefan Wołoszyn, „Pedagogika ogólna i Metodologia nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej”, w: Władysław Okoń (red.), *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1976.

na poglądach wychowawczych wielkich filozofów i je analizować. Po drugie, niekiedy poszerza się nieco horyzont namysłu i przygląda temu, co dany autor miał do powiedzenia w kwestiach wychowaniu pokrewnych, takich jak kultura czy społeczeństwo, po czym wyprowadza się z nich wnioski dotyczące wychowania. Po trzecie, niekiedy konkretny problem z dziedziny pedagogiki, który nie może zostać rozwiązany środkami żadnej z nauk szczegółowych, przenosi się na teren filozofii”<sup>10</sup>.

Filozofia wychowania zostaje często sprowadzona do kolekcjonowania poglądów i idei filozofów na temat wychowania i edukacji. Stanowi ona wówczas swoistą „galerię idei”, będącą filozoficznym zapleczem pedagogów, którzy od czasu do czasu wzmacniają swoje twierdzenia podpierając się odpowiednim cytatem. Można również, na co wskazuje także Sosnowska, filozofię wychowania niejako „wydobywać” z wnętrza jakiejś konkretnej filozoficznej koncepcji, nawet jeśli sam autor owej koncepcji nie wypowiedział się na temat wychowania. Zabieg ten polega w swej istocie na użyciu pewnych filozoficznych kategorii, stworzonych na potrzeby jakiegoś systemu lub koncepcji, do opisu rzeczywistości wychowania<sup>11</sup>. Jeszcze inny sposób uprawiania filozofii wychowania polega na tworzeniu filozoficznego kontekstu pewnych problemów z dziedziny pedagogiki, tworząc heurystyczny ogląd problemu poprzez poszerzenie horyzontu refleksji. Przykładem takiego podejścia może być wypowiedź Joanny Rutkowiak: „Dla ogarnięcia całokształtu zagadnień edukacyjnych niezbędny wydaje się zwrot ku myśleniu filozoficznemu i podejmowanie trudu analizy szczególnie ważnych dla pedagogiki kategorii – takich, jak: podmiot, przedmiot, relacja, rozumienie, pytanie, dialog, poznanie, świadomość, nauka, technika, praktyka, teoria, wiedza, i wiele jeszcze

<sup>10</sup> P. Sosnowska, dz. cyt., s. 11.

<sup>11</sup> Taki sposób rozumienia filozofii wychowania proponowałem w swojej pracy na temat filozofii Józefa Tischnera. Dokonuję w niej próby hermeneutycznego wydobycia paidei z wnętrza filozoficznych koncepcji Tischnera. Próbie tej towarzyszy przekonanie, że filozofia ta stwarza doskonale narzędzia dla współczesnej teorii wychowania. (Zob. P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2007).

innych, połączonych z próbami odnoszenia ich do problematyki wychowawczej”<sup>12</sup>.

Wieloznaczność i nieokreślony status filozofii wychowania znamionuje jej słabość. Paulina Sosnowska wskazuje na kilka przyczyn takiego stanu rzeczy. Wymienia między innymi brak kompetencji filozoficznych u osób zajmujących się filozofią wychowywania czy zbyt naiwne i mało subtelne transponowanie teorii filozoficznych na teren edukacji<sup>13</sup>. Dodatkowym czynnikiem osłabiającym tę dyscyplinę jest słaba komunikacja pomiędzy pedagogami i filozofami w kwestii filozofii wychowania, jak i samego wychowania. Efektem jest quasi-filozoficzny charakter uprawianej przez pedagogów filozofii wychowania, natomiast ze strony filozofów problem wychowania i edukacji jest niemalże całkowicie ignorowany<sup>14</sup>.

Opisana sytuacja prowadzi do wniosku, że koniecznym staje się ponowne przemyślenie i rozpoznanie statusu filozofii wychowania. Nasuwa się pytanie o sens, istotę i swoistość tej dziedziny. Pytania te prowadzą do określenia jej statusu względem pedagogiki i filozofii. Innymi słowy chodzi o odpowiedź na pytanie o to, na ile filozofia wychowania jest dziedziną filozoficzną, a na ile pedagogiczną.

Paulina Sosnowska postuluje, aby poszukiwać filozofii wychowania, która mogłaby stanowić namysł filozoficzny par excellence. Autorka pisze: „(...) filozofia wychowania, jak każda filozofia, jeśli chce zasłużyć na to miano, nie może zrezygnować z postulatu ogarnięcia całości, to znaczy nie wolno jej być skromną nauką szczegółową. Musi stać się przełomową wykładnią całego ludzkiego doświadczenia. Nie może zatem dogmatycznie samoograniczyć się do czegoś, co nasi antenaci zwykli byli uznawać za sprawy edukacji (jakkolwiek, z drugiej strony, jeżeli nie chce utracić kontaktu ze zjawiskami, nie wolno się jej z tym nie liczyć), lecz musi sama krytycznie wyznaczyć dziedzinę tych spraw w nowy – wyrotowy właśnie sposób”<sup>15</sup>. W pełni podzielam tę opinię i sądzę, że właściwym

<sup>12</sup> Joanna Rutkowiak, „Dialog pedagogiczny jako warunek możliwości rozumienia”, *Ruch Pedagogiczny*, nr 5-6/1989, s. 50.

<sup>13</sup> Zob. P. Sosnowska, *Filozofia wychowania...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>14</sup> Tamże, s. 10.

<sup>15</sup> P. Sosnowska, *Filozofia wychowania...*, dz. cyt., s. 12.

sposobem określenia szczególnego charakteru filozofii wychowania jest podkreślanie jej filozoficznej przynależności. Filozofia wychowania to filozofia. Poszukując usprawiedliwienia dla uprawianej przez siebie filozofii wychowania, autorzy o pedagogicznej proveniencji często powołują się na pewną wspólnotę filozofii i pedagogiki. Więż ta ma charakter zarówno historyczny jak i metodologiczny. Niewątpliwie dziedziny te łączą liczne powiązania, jednakże bliskość nie może oznaczać tożsamości. W związku z tym trudno jest mi się zgodzić na sytuowanie filozofii wychowania w obrębie pedagogiki ogólnej, jak to ma miejsce chociażby w definicji pedagogiki ogólnej zamieszczonej w *Leksykonie PWN. Pedagogika*<sup>16</sup>.

Podstawowym problemem tożsamościowym pedagogiki jest problem napięcia pomiędzy teorią a praktyką, które jest wpisane w naturę tej refleksji. Jest to coś w rodzaju „grzechu pierworodnego” pedagogiki jako nauki, którego skutki definiują jej chwiejny metodologiczny status. Jednocześnie ów problem z własną tożsamością, którego jednym z przejawów jest zjawisko aproksymacji i ekstrapolacji teorii pedagogicznej, jest zarazem źródłem jej żywotności, bowiem jej niedomknięty i niedookreślony charakter pozwala nadażać za równie niedookreślonym i niedomkniętym przedmiotem jej badań. Filozofia wychowania, rozumiana jako pedagogika filozoficzna, niejako dziedziczy ten problem. I to jest jak sądzę najważniejsza przyczyna słabości tak ujętej filozofii wychowania. Myślę jednak, że przywrócenie filozofii wychowania samej filozofii znosi problem napięcia pomiędzy teorią i praktyką.

Na czym polega podstawowa różnica w sposobie problematyzacji wychowania na gruncie filozofii i pedagogiki? Poszukując odpowiedzi na to pytanie zmierzamy w kierunku zapytania o filozofię. Czym jest filozofia? Czym jest w swym źródłowym sensie? Źródłowość rozumiem tu nie jako czasowo-przestrzenny początek, ale jako zasadę, coś, co nieustannie podtrzymuje rzecz w istnieniu i stanowi o jej tożsamości. Grecy nazwali ją miłością do mądrości. Niezwykłość greckiego sposobu ujmowania rzeczywistości polega na tym, że słowo-nazwa opisywanego zjawiska czy rzeczy kryło w sobie pewną informację, intuicję o istocie tego, co jest opisywane.

---

<sup>16</sup> Zob. Bogusław Milerski, Bogusław Śliwerski (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000, s. 154-155.

Jeśli ów nowy ideał człowieka nazwano *phileo-sophia* – miłością do mądrości – to w tym określeniu kryć się musi ów źródłowy sens filozofii.

Według platońskiej opowieści miłość-Eros, dziecko Porosa i Peni, Dostatku i Biedy, jest jednością dwóch nawzajem wykluczających się elementów. Dziedzicząc po rodzicach podwójną naturę, Eros jest wewnętrznie rozdarty, skazany na wieczny niepokój. Bieda, niedostatek, brak rodzący potrzebę i pragnienie, a także cierpienie i ból, jest równocześnie elementem dynamizującym, ożywczym, zmuszającym do działania, do poszukiwania rozwiązań i dróg zaspokojenia owej potrzeby. Dostatek, bogactwo oznacza szczęście i spełnienie, poczucie mocy i bezpieczeństwa, ponadprzeciętność i przemianę tego, co słabe, irracjonalne w siłę, spokój i rozsądek. Eros łączy w sobie te dwie natury, jednoczy to, co nawzajem się wyklucza i znosi. Jego podwójna natura jest zaprzeczeniem logiki, unieważnia jej zasady, co jest wyrazem przekonania o istnieniu granic możliwości rozumowego poznania miłości. Dlatego o miłości więcej mają do powiedzenia sztuka, której nie obowiązują prawa logiki, niż nauka. Sokrates opowiadając historię pochodzenia Erosa wyraża w swojej słynnej maksymie istotę ideału filozofa – miłośnika mądrości: „wiem, że nic nie wiem”. Paradoksalność tej maksymy odzwierciedla paradoksalność natury Erosa: to, co wiem, jest moim bogactwem. Ale co jest przedmiotem mojej wiedzy? Moja niewiedza, czyli bieda. W ten sposób uwidacznia się jedność miłości i mądrości.

Miłość do mądrości oznacza przejście od stanu niewiedzy do prawdy. Ów ruch nazywa się myśleniem. Lecz aby móc poznać prawdę, aby była możliwa jakakolwiek odpowiedź – musi być najpierw postawione pytanie, które jest znakiem braku wiedzy, a więc biedy. Z kolei aby było możliwe jakies pytanie, musi być świadomość niewiedzy, odkrycie problemu, zdziwienie a także zwątpienie w to, co dotąd jawiło mi się jako oczywiste. Mądrość człowieka polega na świadomości swojej niewiedzy i nieustannym ruchu wyjścia poza samego siebie, zapytywania, przekraczania tego, co już zasta-  
ne. Doskonale ilustruje to historia rozwoju naszej kultury. Świat starożytnych Greków był światem dobrze opisanym, a zarazem dla przeciętnego Greka zrozumiałym. Mitologia odpowiadała na najważniejsze pytania o sens zjawisk, pochodzenie świata czy naturę człowieka. Po cóż więc zadawać

wciąż te same pytania? A jednak jest coś, co zmusza człowieka do kolejnych poszukiwań, jest coś, co napędza ów ruch myśli, co każe nam przekraczać to, co nas ogranicza, dzięki czemu to, co możemy wiedzieć, jest ciągle przed nami. Grecy nazwali to miłością, ściślej mówiąc: miłością do mądrości. Miłość ta nie ma nic wspólnego z poręcznością, z praktycznością, z techniką, umiejętnością wykorzystania wiedzy do rozwiązania problemów praktycznych. Nie ma nic wspólnego z miłością nastawienie na korzyść, przydatność czy instrumentalne wykorzystanie drugiej osoby. Miłość jest w tym szczególnym sensie bezcelowa. Dlatego też filozofia jako miłość do mądrości jest „niepraktyczna”. Równocześnie trudno sobie wyobrazić coś bardziej „praktycznego” niż miłość, skoro nie wyobrażamy sobie bez miłości życia lub wyobrażamy sobie życie bez miłości jako piekło. Miłość nadaje ludzkiemu życiu sens. Filozofia – umiłowanie mądrości, jest próbą rozumowego ujmowania tego sensu.

Mądrość prawdziwa, rozumiana jako miłość do mądrości, nie może więc być tożsama z wiedzą. Celem myślenia bowiem nie jest kumulacja wiedzy, kolekcjonowanie informacji, gromadzenie danych. Myśleniu chodzi raczej o zrozumienie. Wiedzieć nie znaczy jeszcze rozumieć. Można przecież dużo wiedzieć, mieć dużo danych, a nie rozumieć nic! Można dużo wiedzieć, a nie być mądrym. Życie codzienne dostarcza przecież wiele przykładów na potwierdzenie tej tezy. Wiedza jest czymś, co daje się wykorzystać, użyć, zastosować w praktyce. Zrozumienie samo w sobie jest jednak „niepraktyczne”, nie odnosi się do żadnego „użycia”, nie ma nastawienia na jakiegokolwiek zastosowanie.

Powyższe rozważania mają na celu ukazanie fundamentalnej różnicy pomiędzy filozofią a nauką, a konsekwentnie ukazanie różnicy pomiędzy filozofią a pedagogiką, jak również między filozofią wychowania jako filozofią a filozofią wychowania jako pedagogiką filozoficzną. Różnica ta objawia się w samym sposobie problematyzowania rzeczywistości. Rozróżnienie teoria-praktyka jest dziełem filozofii, filozofia sama jest jednak pierwotna względem tego rozróżnienia. Nauka jako to, co teoretyczne, jako wiedza o czymś, daje się przełożyć na język dyrektyw, które mają zastosowanie w praktyce. Nauka ma w swej istocie wpisane wychylenie ku praktyczności, a w konsekwencji ku technice, z tego

wychylenia czerpie swój sens. Pedagogika jako nauka szczegółowa daje się ująć jedynie w odniesieniu do praktyki wychowania. Konsekwentnie „spedagogizowanie” na gruncie pedagogiki filozoficznej samego problemu wychowania polega właśnie na tym, że ujmuje się go w kontekście praktyki. Filozoficzność problematyki polegać musi jednak na uwolnieniu refleksji od tego kontekstu. Filozoficzny sposób problematyki polega na bezzałożeniowości, co oznacza, że nie zakłada się tu żadnej praktyczności.

Bezzałożeniowość filozofii jest ideałem nieosiągalnym, gdyż przed-rozumienie jest warunkiem możliwości wszelkiego zapytywania. Nie oznacza to jednak, iż filozofia może sobie pozwolić na rezygnację z dążenia do bezzałożeniowości, straciłaby wówczas swój sens. Filozofia dążąc do zrozumienia rzeczywistości pyta o to, co już jest jakoś rozpoznane. Filozofia wychowania pytając o wychowanie, dąży więc do zrozumienia wychowania, które już jakoś intuicyjnie ujmuje. Według Hegla „to, co znane, nie jest jeszcze dlatego, że jest znane, czymś poznanym”<sup>17</sup>. Filozofia jest przejściem od tego, co znane, do tego, co poznane.

Stąd konieczność owego źródłowego, filozoficznego sproblematyzowania fenomenu wychowania na gruncie filozofii wychowania. Tak pomyślana refleksja nie będzie czymś, co da się „użyć”, lecz jest czymś, co pozwoli lepiej zrozumieć, czym w ogóle jest wychowanie, rozjaśni sam problem wychowania i nasz sposób myślenia o nim. Dopiero wtórnie takie rozjaśnianie fenomenu ma znaczenie dla nauk o wychowaniu i konsekwentnie dla samego wychowania.

Przykładem tak rozumianej filozoficznej refleksji nad wychowaniem jest esej Jacka Filka zatytułowany „Fenomenologia wychowania”<sup>18</sup>. Filek wychodząc z założenia, iż problem wychowania ciągle pozostaje bez zadowalającej odpowiedzi, próbuje postawić pytanie o wychowanie na gruncie filozofii. Biorąc pod uwagę fakt, o którym wyżej wspominałem, iż niewielu współczesnych filozofów jest zainteresowanych filozoficznym problematyzowaniem wychowania, samo postawienie

---

<sup>17</sup> Georg Wilhelm Freidrich Hegel, *Fenomenologia ducha*, t. 1, przeł. A. Landman, PWN, Warszawa 1963, s. 42.

<sup>18</sup> Jacek Filek, „Fenomenologia wychowania”, w: tenże, *Filozofia jako etyka*, Znak, Kraków 2001.

pytania o wychowania jest godne uwagi. Filek definiuje filozoficzne podejście do problemu twierdząc, iż „istotę wychowania musimy próbować uchwycić niezależnie od jakiegokolwiek jego konkretnej historycznej formy. Jest ono raczej warunkiem historii ludzkiej, wspólnym momentem wszystkich jej form, niż jej pochodną. Chcąc więc pojąć wychowanie w jego ogólności, abstrahować musimy od wszelkich jego konkretyzacji”<sup>19</sup>. Filek zauważa, że w przypadku wychowania nie sposób uniknąć „zanurzenia” w praktykę. Jednakże w tym wypadku związek z praktyką wychowania ma wtórny charakter. Samo postawienie problemu wychowania wyrasta przecież z pewnej praktyki, potrzeba refleksji jest efektem odkrycia tego, że mamy problem z praktyką. Ów problem określa Filek mianem pseudowychowania. Refleksja i zrozumienie wychowania „rozświetla mroki praktyki, by jaśniej i wyraźniej ukazać całą przestrzeń pseudowychowania”<sup>20</sup>. Praktyczny charakter ma więc źródło problemu. Jednakże sam sposób zapytywania, problematyzacja a także sposób ujmowania fenomenu wychowania nie może mieć praktycznego odniesienia, o ile ma zachować swój filozoficzny charakter. Dlatego Filek pisze: „Trzeba teorię wychowania pomyśleć nie jako teoretyczne przedstawienie możliwych technik wychowawczych, lecz jako analizę samego fenomenu wychowania. Teoria, która rozważa cele i metody wychowania, to tylko teleologia i technologia wychowania, technologia realizowania założonych celów. Jej główne pytania to: *co* i *jak* zrobić? Natomiast ogólna teoria wychowania pytałaby: jak to jest, że w ogóle jest tutaj jakieś *coś* i jakieś *jak*? Tak pomyślana teoria wychowania nie będzie czymś, co da się praktycznie, w procesie wychowania, użyć lecz czymś, co pozwoli nam lepiej zrozumieć, czym w ogóle jest wychowanie, a co wychowaniem zgoła nie jest”<sup>21</sup>.

Postulowane przeze mnie odróżnienie filozofii wychowania od pedagogiki filozoficznej może sugerować, iż chodzi tu o pewnego rodzaju „oczyszczenie” filozofii wychowania z narosłych na przestrzeni wielu lat pedagogicznych naleciałości. Jednakże mówienie o „czystej filozofii wychowania”

<sup>19</sup> Tamże, s. 84.

<sup>20</sup> Tamże, s. 82.

<sup>21</sup> Tamże, s. 84.

zakłada jakąś aksjologię, sugeruje pewną hierarchiczność. Jeśli coś jest czyste, to jest zarazem lepsze niż coś innego. Zakłada istnienie czegoś nieczystego, skalanego, obciążonego, więc gorszego. Sądzę jednak, że filozofia wychowania rozumiana jako pedagogika filozoficzna jest również potrzebna i ma swoje ważne cele i zadania. Jednak pełni swe służebne funkcje względem pedagogiki i jako taka jest jej częścią. Oprócz niej musi jednak istnieć filozofia wychowania, która pozostaje filozofią.

Warto również podkreślić, że z punktu widzenia omawianego zagadnienia nie są ważne i interesujące dyskusje na temat podziałów nauk, dyscyplin i dziedzin. Nie zabieram głosu w tej skądinąd jałowej debacie. Interesujący jest problem, pytanie, zjawisko domagające się zrozumienia. Rozwój wiedzy bierze się stąd, iż człowiek jako istota racjonalna potrafi ten sam problem podjąć na różne sposoby, te same zjawiska rozpatrzeć oglądając je z różnych perspektyw. Kwestia wychowania jest interesującym, a nawet fundamentalnym problemem, zarówno dla pedagoga jak i filozofa. Mówiąc o pedagogu czy o filozofie nie mam na myśli kogoś, kto profesjonalnie, „zawodowo” zajmuje się akademicką filozofią czy pedagogiką. Filozofem przecież może być zarówno pedagog-naukowiec, jak i pedagog-praktyk. O filozoficzności ich refleksji nie decyduje bowiem ani dyplom, ani miejsce zatrudnienia, ale filozoficzna świadomość problemu, sposób problematyzacji, świadomość miejsca, z którego zapytujemy o wychowanie. Jestem przekonany, iż filozoficzna refleksja jest pedagogicznej praktyce niezbędna. Bezrefleksyjny pedagog nie rozumie siebie i tego, co robi. Wielokrotnie już poszukiwano analogii między działalnością artystyczną a pedagogiczną. Jeśli wychowanie to sztuka, to pseudo-wychowanie, będące efektem bezmyślności, braku refleksji, jest kiczem. A jak pisał wspomniany już Jacek Filek: „Żaden kicz artystyczny nie dewastuje tak wnętrza człowieka jak kicz pedagogiczny”<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Tamże, s. 120.