

Przemysław Paczkowski

Jak jest możliwe wychowanie moralne?

Как возможно моральное воспитание?

Stanisław Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 268

Jednym z najważniejszych zadań, jakie stawiała sobie filozofia od samych prawie początków było doprowadzenie człowieka do stanu doskonałości. Psychagogia – oddziaływanie na duszę czytelnika – była głównym motywem filozoficznego pisarstwa w starożytności, wystarczy przywołać dialogi Platona, to co wiemy o zaginionych dialogach Arystotelesa, listy Epikura, podręczniki stoików, pedagogiczne dzieła Plutarcha, traktaty Plotyna czy pełną retoryki twórczość św. Augustyna. Przebija z tych dzieł świadomość celu wychowania, tej idealnej postawy duchowej, która uczyniłaby człowieka prawdziwym mędrce, szczęśliwym i doskonałym; dostrzegamy teoretyczne założenia leżące u podstaw preferowanego modelu życia, dotyczące natury człowieka i struktury świata; urzeka nas pedagogiczna pasja autorów, wskazująca na głębokie poczucie misji wychowawczej. Filozofia wychowania była więc rzeczywiście ważnym elementem filozoficznej paidei; dziś jednak jest

lekceważona – twierdzi Stanisław Gałkowski w swojej książce *Rozwój i odpowiedzialność*.

Pedagogika jako nauka empiryczna rzadko odwołuje się wprost do normatywnych ustaleń filozofii wychowania, a antropologia i etyka rzadko w dziedzinie tej ostatniej wkraczają. Filozofia wychowania stanowi tymczasem rodzaj pomostu między tymi dyscyplinami, będąc z jednej strony logicznym rozwinięciem filozoficznych nauk o człowieku, z drugiej zaś koniecznym teoretycznym podłożem wszelkiej pedagogiki. Autor podejmuje się określenia jej zadań i miejsca w strukturze nauk – to ostatnie stanowi jego własną oryginalną propozycję. Analizuje wybrane systemy filozoficzne, by wskazać relacje, jakie zachodzą pomiędzy przyjętą w nich koncepcją człowieka a pojawiającą się refleksją moralną, organizując owe analizy wokół dwóch centralnych, jego zdaniem, pojęć filozofii wychowania: rozwoju i odpowiedzialności. Pozwalają mu one umieścić omawiane kierunki na „mapie” filozoficznych koncepcji wychowania

i dostarczają kryterium ich oceny pod względem spójności i konsekwencji proponowanych modeli wychowania. Pojęcie rozwoju wyjaśnić ma sam proces wychowania, jego sensowność i cel; pojęcie odpowiedzialności zaś uzasadnić charakter relacji między wychowawcą a wychowankiem.

Rozdział I książki omawia różne koncepcje filozofii wychowania i jej miejsca w strukturze filozofii, Autor proponuje tu również własną koncepcję filozofii wychowania jako dynamicznego aspektu etyki. W rozdziałach II–V badane są kierunki, które zdaniem Autora reprezentują najbardziej rozpowszechnione w XX w. nurty refleksji nad wychowaniem: tomizm, pragmatyzm Deweya, behawioryzm Skinnera i postmodernizm Rorty'ego. Rozdział VI daje nam autorską refleksję filozoficzną nad samym zagadnieniem wychowania, w świetle której w rozdziale VII możliwe staje się określenie warunków, jakie powinna spełniać spójna i efektywna filozofia wychowania.

Wspomniana przed chwilą kwestia związana jest z prezentowanym przez Autora „kantowskim” podejściem do problemu. Otóż wychowanie jest faktem, filozofia wychowania powinna zatem je wyjaśnić, pokazując jak jest możliwe (tak jak filozofia transcendentálna miała wyjaśnić jak jest możliwe doświadczenie – P. P.). Filozofia wychowania nie rozstrzyga problemów metafizycznych, epistemologicznych czy antropologicznych, ale może niektó-

re z nich – twierdzi Autor – „legitymizować”, wskazując na ich konsekwencje wychowawcze. Praktyka wychowawcza (pedagogika) domaga się filozoficznego zaplecza i faktycznie (często wbrew deklaracjom) ma je zawsze, to znaczy zawsze w jej tle doszukać się możemy odpowiedzi na filozoficzne pytania. Autor wskazuje te, jego zdaniem, najważniejsze: o strukturę rzeczywistości (powiązania przyczynowo-skutkowe), autonomię jednostki, naturę i godność człowieka, istnienie wartości, istnienie Boga. Rozstrzygnięcie tych „węzłowych” problemów określa daną filozofię wychowania. Ponieważ koniecznymi warunkami możliwości wychowania (odpowiednio – przedmiotowym i podmiotowym) są rozwój i odpowiedzialność, ich uzasadnienie w ramach danego systemu (oparte na rozstrzygnięciu powyższych problemów) decyduje ostatecznie o spójności proponowanej tam filozofii wychowania.

Filozofia wychowania jest więc elementem systemu, którego podstawę stanowią ontologiczne, epistemologiczne i antropologiczne koncepcje opisujące naturę rzeczywistości i człowieka. Na nich bowiem dopiero budowana być może ogólna koncepcja wychowania, wskazująca funkcje wychowania, jego cele i sposoby ich osiągnięcia. Tak rozumiana filozofia wychowania stanowić powinna z kolei podstawę dla reprezentowanych przez różne szkoły i kierunki pedagogiczne systemów i metod wychowawczych,

owocujących praktyką wychowawczą. Ponieważ antropologia poprzedza systemowo (logicznie) filozofię wychowania, ta ostatnia musi sobie uświadamiać swoje antropologiczne założenia, kiedy postuluje pewną praktykę wychowawczą. Jeśli tak się nie dzieje, jest to tylko słabością danego systemu.

Czym jest filozofia wychowania? Autor proponuje traktować ją jako dynamiczny aspekt etyki, a więc dyscyplinę o tej samej co etyka metodzie i problematyce, ujmującej jedynie moralność w jej rozwoju. O ile więc etyka zajmuje się relacją między tym, co czynimy a tym, co powinniśmy zrobić, o tyle filozofia wychowania podejmuje problem zmniejszenia rozdźwięku w tej sferze. Odnajdziemy ją zatem w każdym systemie filozoficznym podejmującym zagadnienia etyczne, choć nie w każdym – w tym samym stopniu.

Jako pierwsza rozważana jest przez Autora tomistyczna filozofia wychowania. Opierając się na Tomaszowych rozwiązaniach w dziedzinie metafizyki, epistemologii i antropologii, korzysta ona z ustaleń współczesnej psychologii w zakresie realizacji wychowawczych celów. Jej podstawą jest etyka cnót, wychowanie jest pomocą w realizowaniu, tkwiąc potencjalnie w ludzkiej naturze, doskonałości. Filozoficzne założenia tomizmu – jednoznaczne rozstrzygnięcia „węzłowych” problemów wspomnianych wyżej – sprawiają,

że wynikająca zeń teoria wychowania cechuje się spójnością i konsekwencją. Odwołanie się do kategorii prawa naturalnego i pojęcia natury ludzkiej pozwala jasno określić cel wychowania, wyjaśnić samą istotę rozwoju, powołania pedagoga i fenomen odpowiedzialności – odpowiedzieć na pytanie „po co” i „dlaczego” się wychowuje.

Wychowanie w pragmatycznej koncepcji Deweya z kolei polega na nieograniczonym rozwoju talentów jednostki, dającym się realizować jedynie w ramach życia społecznego. W obu elementach dostrzega Autor słabość tej teorii. Pojmowanie rozwoju jako bezkresnego eliminuje kategorię ostatecznego celu wychowania (w wychowaniu pragmatycznym realizuje się tylko cele konkretne), przez co sam rozwój traci wymiar etyczny – nie da się go odróżnić od demoralizacji (która też jest rozwojem w pewnym kierunku), a jedynie od stagnacji. Dewey co prawda takie odróżnienie zakłada, twierdząc że działania antyspołeczne nie służą rozwojowi człowieka, ale teza ta musiałaby być poparta filozoficzną teorią społecznej natury człowieka – a takiej antropologicznej podstawy w pragmatyzmie brak. Deweyowskie pojęcie nieograniczonego rozwoju skrytykowane zostaje w oparciu o kategorię dojrzałości. Pozwala ona odróżnić rolę wychowawcy i wychowanka i określić idealny cel wychowania. Jeśli jednak celem tym jest stan, w którym człowiek ma największe możliwości rozwoju,

najbardziej dojrzałymi okazują się być dzieci. W obronie Deweya zauważmy może jedynie, że arystotelesowskie pojęcie *dynamis* (która jest największa wtedy, kiedy dany byt jest najbardziej oddalony od swojej entelechii) nie wydaje się właściwym do opisanego stanu, w którym człowiek ma najpełniejsze możliwości rozwoju swoich talentów. Gdyby komuś udało się zmusić Deweya do posłużenia się językiem Arystotelesa, określiliby zapewne ów stan właśnie jako entelechię człowieka. Nie stępią to jednak ostrza głównej krytyki skierowanej w książce przeciw pragmatycznej koncepcji wychowania: że na poziomie filozoficznego uzasadnienia brakuje jej koherencji.

Zupełnie inaczej ma się sprawa z behawioryzmem Skinnera. Tutaj zależność między rozstrzygnięciami filozoficznymi a koncepcją wychowania cechuje najpełniejsza konsekwencja. W skrajnie deterministycznie rozumianej rzeczywistości wychowanie staje się tresurą, zanegowana zostaje autonomia wychowanek i odpowiedzialność wychowawcy. W zasadzie zanegowane zostaje w ogóle wychowanie w tradycyjnym jego rozumieniu. To może być powód odrzucenia tej teorii, ponieważ behawioryzm wskazuje jedynie na możliwość spójnego opisu fenomenu wychowania z wyeliminowaniem pojęć powszechnie z nim związanych (wolność, rozwój moralny, odpowiedzialność), nie dostarczając kryteriów pozwalających wybrać między behawiorystyczną a niebehawiorystyczną

teorią. Każda deterministyczna koncepcja będzie miała jednak pewną słabość. Jest nią status samej teorii i status opisującego. W myśl swych własnych założeń teoria taka nie może być niczym więcej niż skutkiem określonych determinantów, w postulowanym przez skrajny determinizm języku do opisu rzeczywistości stosują się bowiem jedynie pojęcia: „przyczyna” i „skutek”. Sam opisujący zaś nie może sobie rościć najmniejszych choćby pretensji do tego, że z racji posiadanej wiedzy ma jakąkolwiek przewagę nad tymi, którzy jej nie posiadają. Skinner deklarował konsekwencję w tym względzie (por. anegdotę na temat jego rozmowy z Rogersem), ale faktycznie popadł w sprzeczność w swojej koncepcji psychologa, który ma pełnić rolę inżyniera w społeczeństwie.

Ostatnią omówioną przez Autora koncepcją wychowania jest koncepcja liberalna, związana z nurtem postmodernistycznym (Rorty został tu wybrany jedynie jako myśliciel najbardziej reprezentatywny). Powiedzmy sobie od razu, że wbrew otwartej niechęci do tradycyjnych znamion filozoficznego myślenia postmodernistyczną koncepcję wychowania charakteryzuje konsekwencja (czy nie jest to aby policzek dla postmodernistów?). Problem leży jedynie w tym, że z postmodernizmu – na bazie tezy, że nie ma prawdy ani stałych podstaw tożsamości ludzkiej – konsekwentnie wynikają

sprzeczne koncepcje wychowania (może to ich ratuje zatem?), mianowicie pedagogika liberalna i tzw. antypedagogika, od której większość myślicieli związanych z tym nurtem się odżegnuje.

Ostatnie rozdziały książki formułują następującą tezę. Ponieważ w pewnych kwestiach istnieje consensus między najważniejszymi współczesnymi koncepcjami wychowania, przejawiający się głównie na poziomie praktyki pedagogicznej (ale również, niekiedy, na bardziej podstawowym poziomie filozofii wychowania), konstytuujący to, co Autor nazywa pedagogiką *communis*, zasadne okazuje się pytanie: jakiej filozofii (metafizyki, epistemologii, antropologii) potrzebuje wychowanie? A odpowiedź brzmi: takiej, która najlepiej wyjaśni i uzasadni wszystkie elementy owej pedagogiki *communis* – opisie dynamizm rozwoju człowieka, etapy tego rozwoju i wyjaśni, co jest jego motywacją. Autor nie rozstrzyga, że musi to być właśnie ta (np. tomistyczna), a nie inna teoria, wskazuje jednak na jej konieczne elementy: założenie obiektywnego istnienia wartości, odwołanie do jakiejś koncepcji natury ludzkiej i prawa naturalnego lub wskazanie na inne źródło intersubiektywnych norm. Tylko taka bowiem teoria dostarczyć może spójnego uzasadnienia koncepcji wychowania. Autor stara się w ten sposób trzymać się granic, które wyznaczył sobie „kantowskim” pytaniem: jak jest możliwe wychowanie?

Przedstawiona w książce koncepcja filozofii wychowania ustawia filozofię w roli „służebnicy” pedagogiki. Oczywiście w tym (charakteryzującym też najlepszą scholastykę) rozumieniu, w którym *ancilla* znaczy niezbędną pomoc. Ale to oznacza, że można tej koncepcji postawić zarzut, który wysuwają przeciwnicy myślenia scholastycznego w ogóle. Scholastyka zakładała, że filozofia (*scil.* arystotelizm) jest gotowym narzędziem, którym można się skutecznie posłużyć w poznawaniu rzeczywistości. O historycznym arystotelizmie wiemy dziś, że takim nie był, że charakteryzuje go aporetyczność. A może aporetyczność jest niezbywalną cechą filozoficznego myślenia; może niepewność w podstawowych kwestiach metafizycznych czy etycznych jest przeznaczeniem człowieka? To spór o kwestie podstawowe, o założenia.

Kantowska w deklaracjach wydała mi się jednak książka Stanisława Gałkowskiego arystotelesowska w duchu. Zdrowy rozsądek, zabraniający negować oczywiste fakty (tu: dotyczące praktyki wychowawczej), kieruje rozważaniami Autora, a sama refleksja przybiera postać analizy poglądów i badania ich konsekwencji. Taka była też metoda Stagiryty – prezentuje ją we wszystkich swoich (znanych nam) dziełach. I należy to oczywiście rozumieć jako pochwałę książki *Rozwój i odpowiedzialność*.