

Katarzyna Wrońska
Uniwersytet Jagielloński

Pytanie o pedagogikę filozoficzną z Bronisławem F. Trentowskim w tle

Summary

THE QUESTION OF PHILOSOPHICAL PEDAGOGY WITH REFERENCE TO BRONISŁAW
F. TRENTOWSKI'S *CHOWANNA*

The text poses the question about the possibility and the way of practising today's philosophical pedagogy. For this purpose it refers to its 19th century example elaborated for pedagogy by the philosopher Bronisław F. Trentowski in his work *Chowanna*. In the discussion of this concept, the author of the text reflects on the renewed formula of philosophical pedagogy. She argues that scientific development of pedagogy is conducive to conducting a philosophical reflection within it and with its own initiative. In other words, the reflection on the sense of education and on the justification of methods of pedagogical impact, based on philosophical resources and on the research methods of humanities, performed in parallel to the empirical studies, helps pedagogy as a whole to fulfil its purpose. Also it protects pedagogy against politicisation, indoctrination and instrumentalisation of its subject. Philosophically reinforced pedagogy can also strengthen philosophy by providing it with in-depth knowledge of education taken from the rich educational thought of philosophers.

Key words: philosophical pedagogy, education, Bronisław F. Trentowski's *Chowanna*, philosophy of education, method of philosophical pedagogy.

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Włączając się do dyskusji na temat relacji między pedagogiką a filozofią proponuję skupić uwagę na jednej z jej postaci, a mianowicie na pedagogice

filozoficznej. Konkretny projekt o tej nazwie znany i rozważany zarówno przez historyków myśli pedagogicznej, jak i historyków filozofii, wyszedł spod pióra Bronisława F. Trentowskiego w dziele z 1842 r. pt. *Chowanna*. Zamówiony u filozofa, przeznaczony był, jak to ujął jego Autor, „dla wykształconych lub pragnących się kształcić” (Trentowski 1970: 43). W związku z tym, że pisany był w warunkach trwania zaborów, a więc dla Polaków bez państwa, miał też znamienity podtytuł podkreślający narodowy charakter przedkładanej pedagogiki. Wedle Trentowskiego nie sposób „dobrym być pedagogiem” bez filozofii człowieka (Trentowski 1970: 44). W jego koncepcji pedagogika była umiejętnością, której kierunek ideowy i całościowy kształt miała nadawać filozofia, otrzymywała więc status hierarchicznie podległy filozofii – jako filozofia stosowana. Trentowski podkreślał wagę tej umiejętności, nazywając ją „najogromniejszym spichlerzem znajomości człowieka, życia i świata” (Trentowski 1970: 45), a także potrzebę posiadania odpowiednich kwalifikacji, by móc włączać się sensownie w pedagogiczne działania. Nie omieszkał więc i swój wkład do pedagogiki uzasadnić, przywołując własne zdobyte doświadczenie (jako rodzica, nauczyciela, wykładowcy) i wiedzę (studia nad tekstami źródłowymi i opracowaniami, skądinąd głównie niemieckojęzycznymi) (Trentowski 1970: 45–46).

W pedagogice XX-wiecznej owo hierarchiczne ułożenie pedagogiki i filozofii względem siebie też jeszcze miało swoich zwolenników, choćby Sergiusza Hessena, który podobnie jak Trentowski nazywał pedagogikę – filozofią stosowaną. W obu przypadkach taka ocena wynikała przede wszystkim z podkreślania przez nich filozoficzności przedmiotu pedagogiki i sposobu jego badania, który powinien się dokonywać drogą refleksji filozoficznej. Myślę, że dziś winniśmy przedmiotowi pedagogiki taki sam namysł, bez względu na stopień i zakres rozbudowywania się pedagogiki jako nauki pozytywnej. Naukowy rozwój pedagogiki powinien tu być czynnikiem tylko pomocnym, z pewnością nie przeszkadzającym. Pozwala on na zagospodarowanie dużego obszaru zagadnień, ale nie angażuje się wyraźnie i nie rozstrzyga poziomu myślenia normatywnego, bez którego pedagogika traciłaby swoją tożsamość. W tym sensie związek pedagogiki z filozofią daje się widzieć jako ważny i trwały (por. Wołoszyn 1998: 13–23). Ale czy dziś potrzebujemy nowej *Chowanny*? Inaczej mówiąc, jak uprawiać dziś pedagogikę filozoficzną? Niech punktem odniesienia będzie właśnie dzieło Trentowskiego. Można się z tym stanowiskiem spierać, można je w niektórych kwestiach popierać a w innych odrzucać. I właśnie w takiej konwencji – w formie dyskusji z koncepcją autora *Chowanny* – szukając odpowiedzi na postawione pytanie o dzisiejszy sens i status pedagogiki filozoficznej, do której sama

zgłaszam swój akces¹ – postaram się wypowiedzieć na temat relacji między pedagogiką i filozofią.

Casus *Chowanny* a pedagogika współczesna

Chowanna precyzyjnie określa przedmiot i cel pedagogiki, a tym samym wskazuje jej zakres, granice oraz kierunek. Formułując cel pedagogicznych starań czyli działania pedagogicznego, które przedmiotowo składa się z wychowania, nauki i oświaty, Trentowski wskazuje, iż jest nim wykształcenie, ujęte jako „pełnoletność w wyższym słowa znaczeniu” (Trentowski 1970: 51). Od pedagogiki oczekuje się, że będzie umiała odpowiedzieć na pytanie, jak ukształtować dziecko, by stało się osobistością, człowiekiem rzeczywistym, „samodzielną, wolną, mądrą i nad przesady świata tryumfującą istotą” (Trentowski 1970: 651). Po te odpowiedzi Trentowski odsyła do trzech części pedagogiki, tj. nepiodyki, dydaktyki i epiki. Pierwsza zakresowo odpowiada za wychowanie, druga – za nauczanie, trzecia zaś kulminuje w oświecaniu. Metoda różnojedni, która w *Chowannie* jest konsekwentnie stosowana, pozwala autorowi nie gubić żadnego interesującego go elementu, tylko włączać kolejne elementy do konstruowanej całości skierowanej na jeden cel: osiągnięcie przez dziecko „wyżyn bożoczlowieczeństwa” drogą wychowania, nauczania i oświecenia. Pedagogice swoich czasów Trentowski wypomina rozczłonkowanie, wydzielanie poszczególnych procesów i działań jako całości, którym poświęca się odrębną uwagę, nie budując z nich całości. Jak o tym pisał, „prawie wszystkie dotychczasowe pedagogiki, wyjąwszy napisane od filozofów, rozpadały się na wychowanie dzieci fizyczne, religijne, moralne, estetyczne i scjentystyczne. Podział taki przedmiotu pokazał się nam tylko z rzeczy zewnętrznej zdjętym, przypadkowym, nieusprawiedliwionym umiejętności, słowem, płytkim, a więc dla naszej *Chowanny* wcale nieprzydatnym” (Trentowski 1970: 46). Ambicją Trentowskiego jest zbudowanie pedagogiki rozumianej jako organiczna i systematyczna całość. Jej organiczność bierze się z wiedzy i rozumienia istoty człowieka, zaś systematyczność oznacza ogarnięcie w całość wiedzy o wychowaniu (nepiodyka), nauce (dydaktyka) i oświacie (epika).

¹ Niemale grono deklarujących dziś związki z nią w polskim środowisku pedagogicznym skupia Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej; przybywa też zakładów pedagogiki filozoficznej w instytutach naukowych polskich uczelni.

Jak widać, *Chowanę* wyróżnia staranie, aby wiązać w całość problematykę dotyczącą wychowanka w jego drodze do bycia ukształtowanym człowiekiem, osobistością. Było to możliwe za sprawą angażowania się w myślenie o człowieku jako istocie potrzebującej wychowania, nauki i oświaty, czyli w myślenie o pedagogice jako umiejętności tym zajętej, by na pytanie o drogę uzyskania wykształcenia mogła odpowiedzieć. Jest w tym myśleniu ściśle określony zakres i granice zainteresowań. Trentowski zakłada, że pedagogiczny cel pozwala myśleć o zwieńczeniu dzieła pedagogiki i kresie jej oddziaływań na człowieka. Człowiek rzeczywisty czyli osoba samodzielna, rządząca się sobą rozumnie, ma być punktem granicznym pedagogiki (por. Filek 2001: 117).

We współczesnej pedagogice polskiej niełatwo jest znaleźć takie jej samograniczenie w zakresowaniu pola przedmiotowego. Nieobca jej jest perspektywa grzesząca totalizmem pedagogicznym, przejawem czego jest jawna bądź ukryta indoktrynacja i paternalizm, służące urabianiu i wpływaniu na innych, niejako bezterminowo, a więc także na dorosłych. Zdarza się jednak, że czyni się tak, nie w imię ideologii czy płytkich pragmatycznych celów, ale w powadze myślenia o człowieku jako istoty przez całe życie się stającej i doskonalącej, a w związku z czym – jak się zakłada – otwartej i podatnej na wychowanie przez innych. W tym kontekście warto jednak przypomnieć grecki model *paidei* i inne starożytne koncepcje pedagogiczne, na które często się dziś powołujemy. One też celują w dziecko jako centrum starań pedagogiki i jej właściwy przedmiot, który chce się doprowadzić do dorosłości (Marrou 1969: 311–315). Odpowiedzią na różne formy maksymalizmu pedagogicznego, względnie jego przeciwieństwem, jest stawianie samego procesu wychowania „na cenzurowanym”, jako nieuprawnionego roszczenia, względnie utożsamianie go ze wspieraniem naturalnego nieskrępowanego rozwoju. Ale i w tym przypadku z racji całożyciowego charakteru procesu rozwoju człowieka, domena pedagogiki znów ma tendencję do rozszerzania się, już nie tylko skupiając uwagę na dziecku i młodej osobie w procesie ich wzrastania i wchodzenia w dorosłość, ale obejmując człowieka w przebiegu jego życia, od dzieciństwa do starości. Pozostaje jednak pytanie, co miałoby wyróżniać owo pedagogiczne zainteresowanie życiem człowieka w całości i na ile zabezpiecza ono przed gubieniem pierwotnego, nakreślonego w re-interpretowanej dziś idei *paidei*, pola pedagogiki?

Dołóżmy do tego jeszcze drugi grzech współczesnej pedagogiki polskiej. Jest to znów nierzadko zdarzające się stawianie obok siebie pedagogiki i edukacji, co – można się domyślać – jest wynikiem rozdzielania obszaru wychowania od edukacji i traktowanie ich jako odrębnych procesów. U Trentowskiego,

za sprawą różnojedni, nie byłoby to możliwe, wszak pedagogika tworzyła całość złożoną z koniecznie się nań składających procesów wychowania, nauki i oświaty. O ile w wychowaniu sprawczą i kierowniczą rolę mieli spełniać rodzice i wychowawcy, a w nauce – nauczyciel, o tyle oświata ukierunkowana była już pierwszoplanowo na sprawstwo i aktywizm osoby kształcącej się. Nie da się nikogo oświecić wbrew jego woli. Oświecenie to proces kształtowania własnej osobowości w powiązaniu z dobrowolnie podjętym dalszym kształceniem się w środowisku edukacyjnym, sprzyjającym temu procesowi. Jest więc zwieńczeniem starań pedagogiki, u Trentowskiego przypadającym na czas uniwersyteckich studiów, choć poprzedzony długoletnią pracą wychowawczą i nauczycielską, podejmowaną na początku nie z inicjatywy samego wychowanka, ale rodziców i nauczycieli. Powołanie pedagogiki nie wyczerpywało się więc w samym tylko towarzyszeniu osobie w jej rozwoju i wspieraniu tego procesu; spełniało się natomiast w takim przygotowaniu wychowanka do życia, w którym jako ukształtowana osoba, już bez pomocy pedagoga i o własnych siłach podejmuje odpowiedzialne działania (por. Arendt 1994: 220 i 232).

Projekt Trentowskiego choć był wolny od opisanych wyżej grzechów to generował inne. Ich źródło tkwiło w metodzie, która skądinąd umożliwiła mu zbudowanie całej koncepcji, czyli niejako związanie wielu elementów pedagogicznej układanki. Jednak niektóre z nich ignorowała, bo nie pasowały do całości, albo przykrawała do przygotowanej dla nich formy, czyli autorskiej konstrukcji. Różnojednia okazała się bardzo pożyteczna tam, gdzie potrzebne było spoiwo rozładowujące napięcie między przeciwstawnymi elementami, a tych w przestrzeni pedagogiki jest niemało (choćby konflikt między spontanicznością a planowaniem czy swobodą a przymusem). Niektóre z nich jednak, jak się wydaje, są u Trentowskiego sztucznie wytwarzane i prezentowane jako antynomiczne. W ten sposób np. ustawia on naprzeciw siebie wychowanka i nauczyciela w roli, odpowiednio, przedmiotu i podmiotu, a następnie ich różnojednią czyni szkołę. Sądzę, że przedmiotowe podejście do wychowanka, będącego obiektem oddziaływań wychowawczych rodziców i ochmistrzów oraz nauczania prowadzonego przez nauczycieli, jest główną wadą tego podejścia. Bez względu na to, jak interesującą może się wydawać kompozycja, w której szkoła tworzy scenę dynamizowania się i uzgadniania podmiotu z przedmiotem, to jednak cena, którą płaci zwłaszcza jeden z jej aktorów – wychowanek – jest wyraźnie za duża. Można więc doceniać wysiłek integrowania sceny pedagogicznej podjęty przez autora *Chowanny*, ale tylko proporcjonalnie do wkładu w rozwiązywanie przezeń realnych problemów pedagogicznych.

Uprawianej przez Trentowskiego pedagogice filozoficznej można jednak wykazać jeszcze inne słabości, już pozafilozoficznej natury. Są w niej wywody które świadczą z jednej strony o braku wiedzy naukowej, uprawniającej do niektórych wypowiedzi, np. z zakresu biologii człowieka, z drugiej – o podtrzymywanych przez Trentowskiego przesądach i stereotypach. Gdy występują one w połączeniu, dają tym większy negatywny efekt i rażą czytelnika nie tylko niekompetencją, ale zwyczajną ciasnotą poglądów filozofa. W tym rzędzie mieszczą się np. dywagacje dotyczące płci i rozwoju biologicznego i psychologicznego człowieka, które nawet jak na standardy wieku XIX, prezentują się jakby nie pochodziły od tej samej osoby, która równocześnie w całym dziele opiewa model życia wolnej racjonalnej jednostki o oświeconym umyśle. O ile więc pedagogika w ujęciu Trentowskiego miała stanowić organiczną i systematyczną całość, to widać, że z pozycji filozofii projekt nie prezentował się jako w pełni udany, zwłaszcza na poziomie systematyki. Wymagał korekty, której pedagogika tamtego czasu o własnych siłach nie była w stanie podjąć. Wkład *Chowanny* dla pedagogiki jest jednak niekwestionowalny; jest to w głównej mierze zasługa oryginalnego myślowego objęcia domeny pedagogiki i koncepcyjnego prześwietlenia jej składników za sprawą metody różnojedni w intencji ich zintegrowania ze sobą. Czego się więc można z *Chowanny* nauczyć i w czym może być pomocna w budowaniu dzisiejszych relacji między pedagogiką i filozofią?

Pedagogika filozoficzna we współczesnej pedagogice

Z dzisiejszej perspektywy z pewnością płynie z niej taka nauka, że namysł filozoficzny wychodzi pedagogice po prostu na dobre, byleby równolegle rozbudowywała swój, weryfikowalny empirycznie, naukowy korpus wiedzy o swym przedmiocie. Najlepiej jeśli sama jest zainteresowana zachowaniem obu wymiarów badań, czyli pilnuje swojej integralności jako nauki społecznej i humanistycznej. Może się wtedy pokusić o rozwijanie refleksji filozoficznej już w swoim obrębie, korzystając przy tym nieprzerwanie z dorobku filozofii. Pedagogikę da się dziś rozwijać już nie jako filozofię stosowaną, ale jako odrębną naukową dyscyplinę w obrębie nauk społecznych, która jednocześnie dba o zachowanie teleologicznego i normatywnego wymiaru badanej problematyki. Chroni ją to przed upolitycznieniem, zideologizowaniem czy instrumentalizacją jej przedmiotu np. w rękach technologów oświaty i technokratów, choć nie

tylko. Rolę tę może, i dobrze żeby mogła, spełniać umiejscowiona w samej pedagogice, a nie na obrzeżach pedagogiki i filozofii, właśnie pedagogika filozoficzna. Jej pierwszym zadaniem, jeśli ma nawiązywać do swojej poprzedniczki, *Chowanny*, powinno być jednak wskazanie tych jej miejsc, które może i chce wnieść do swojej odnowionej formuły oraz korekta jej słabych punktów.

Czytelna teleologia i normatywność pedagogiki Trentowskiego, czyli wskazanie na wykształcenie jako cel jej starań oraz sposoby jego osiągnięcia (drogą wychowania, nauki i oświaty), są z pewnością warte przywoływania. Co więcej, jeśli trzymać się podobnego celu – wykształcenia – można rozszerzać zasięg działań, mieszczących się w zakresie zainteresowań pedagogiki, na ogół podmiotów uczących się, a nie tylko na wychowywane dzieci i młodzież, zgodnie zresztą z przejawianą we współczesnej pedagogice tendencją. Ale w takim razie pożyteczną mogłaby być podmiana węższego (z pewnego punktu widzenia) pojęcia wychowania na szersze – edukację, obejmującą i wychowanie, i kształcenie. W tym kontekście pozostaje w mocy celnie przez Trentowskiego przeprowadzone podłączenie wszystkich trzech opisywanych przez niego procesów pod jeden nadrzędny cel – wykształcenie, równoznaczne z naturalnym ustaniem w czasie wychowania i otwarciem na autonomiczne działanie „ukształconej” osoby. Podejście to da się uzgadniać z perspektywą filozofii edukacji, w której postuluje się podobne zdynamizowanie procesów – od paternalistycznych i narzuconych dziecku, po te wolne od przymusu i zwieńczone samokształceniem (DeNicola 2012: 6).

Z drugiej strony korekta Trentowskiego powinna dotyczyć jego ujęcia podmiotu i przedmiotu pedagogicznego. Jeszcze w XX wieku opisywało się wychowanie jako działanie podejmowane i realizowane przez pedagoga wobec wychowanka, który podlega urabianiu, kształtowaniu. Taki obiekt oddziaływań skłonni jesteśmy nazywać przedmiotem, zaś inicjatora owych działań czyli wychowawcę – ich podmiotem (Danysz 1925: 4–9). Za takim przedmiotowym podejściem kryje się koncepcja wychowania jako działania korygującego defekty i niedoskonałości natury człowieka, czyli jako koniecznej interwencji z zewnątrz podejmowanej nie przez sam podmiot, ale z inicjatywy otoczenia dziecka, na jego rzecz (Koselleck 2009: 173). Dziś takie ujęcie w ogóle trudne jest do utrzymania, a tym bardziej, jeśli dba się o humanistyczny wymiar działań pedagogicznych. O ile wychowanek może stanowić przedmiot badań, o tyle w relacji z wychowawcą powinien móc występować jako podmiot, mający swój cel (własną teleologię). Skądinąd reguluje to norma personalistyczna, ale wiemy z praktyki jak często przegrywa ona z pedagogicznym paternalizmem. W sukurs przychodzi tu znów filozofia edukacji, opisująca przestrzeń edukacji jako scenę two-

rzoną przez podmioty uczące się (Oakeshott 2001). Jeśli więc naprzeciw siebie wychowawca widziałby podmiot uczący się, łatwiej byłoby mu złagodzić bądź opuścić tak utrwaloną na scenie pedagogicznej przedmiotowość relacji, ponieważ na płaszczyźnie uczenia się obie strony procesu są podmiotami. Z tej perspektywy patrząc, nauczyciel pedagog, który uczy i wychowuje, może więcej osiągnąć za sprawą zmiany podejścia z przedmiotowo–podmiotowego (jak jest w ujęciu Trentowskiego) na dwupodmiotowy. Już na poziomie języka „przedmiot uczenia się” jednoznacznie kojarzy się z materiałem do nauczania, a nie z uczniem. Podobnie powinno być z „przedmiotem wychowania”, to również nie powinien być wychowanek tylko właściwy przedmiot wychowawczych oddziaływań, a więc czyjs nawyk, sprawność, dyspozycja, cnota, korygowana wada, skłonność itp. Trentowski nie był daleki od takiego podejścia, skoro wychowanie, naukę i oświatę można i u niego właśnie w ten sposób, czyli w kategoriach przedmiotu, interpretować. Zabrakło mu jednak konsekwencji i w całej niepodyce w opisie wychowanka i ucznia dominuje podejście przedmiotowe, czego kulminacją stanowi deklaszacja całej płci żeńskiej w stosunku do męskiej i w efekcie sankcjonowanie nierówności ze względu na płeć przez cały ciąg procesu wychowania i kształcenia. Dyskusja z Trentowskim mobilizuje jednak i zaprasza do dalszych poszukiwań formuły pedagogiki filozoficznej jako współczesnej, a nie tylko historycznej formy relacji między pedagogiką i filozofią.

Chowanna jest tekstem w całości pedagogicznym pisany przez filozofa na potrzeby pedagogiki. Można założyć, że refleksja filozoficzna o wychowaniu i kształceniu (o których będę dalej mówić łącznie jako o edukacji, bo w niej się oba procesy spotykają, choć nie wyczerpują), uprawiana w obrębie pedagogiki, a więc podejmowana z jej własnej inicjatywy, miałaby szansę zwrotnie przysłużyć się też filozofii. Z pewnością nie byłoby to łatwe zadanie, wymagałoby zastanowienia się jeszcze nad jej metodą, ale warto się nad tym zastanowić. W tym celu proponuję na koniec przyjrzeć się pedagogice filozoficznej przez pryzmat dużo od niej szerszej perspektywy filozofii edukacji (w znaczeniu filozofii wychowania i kształcenia), i spointować całość kilkoma uwagami o metodzie pedagogiki filozoficznej.

Pedagogika filozoficzna na tle filozofii edukacji

Refleksję filozoficzną nad edukacją można czerpać z różnych źródeł. D.C. Phillips i Harvey Siegel opisują pięć rodzajów wkładu do filozofii edukacji. Są to: 1. prywatne sądy, subiektywne poglądy osób na wychowanie i naukę

szkolną; 2. poglądy znanych, wyróżniających się postaci z obszaru edukacji (nauczycieli, wychowawców, dyrektorów), polityków, teologów, literatów itp. na ten temat; 3. twierdzenia uczonych wypracowane w badaniach naukowych na temat rozwoju, uczenia się czy innych elementów procesu edukacji ze względu na obecne w nich uogólnienia bądź przyjmowane założenia filozoficzne; 4. poglądy na temat edukacji formułowane przez znanych filozofów, niekoniecznie wyrażone w postaci tekstów filozoficznych; 5. rozwinięta filozoficzna myśl o edukacji formułowana przez filozofów i filozofów edukacji na pograniczu filozofii i pedagogiki (Phillips, Siegel 2013). Najbardziej autonomiczny teoretycznie status posiada z pewnością filozofia edukacji (ad 5), sytuująca się – jak piszą autorzy – w przestrzeni między filozofią a pedagogiką. Z kolei najbardziej autonomiczny praktycznie status posiada filozofia wychowania (ad 1), będąca indywidualną, prywatną pedagogią. Sądzę, że wszystkie wymienione wyżej postaci filozofii edukacji mogą być podstawą rozwijania dziś pedagogiki filozoficznej. Ale między pedagogiką filozoficzną a filozofią edukacji nie ma i nie może być równoważności. Aby móc dziś tworzyć pedagogikę filozoficzną, pedagog winien rozwijać filozofię edukacji, natomiast filozof edukacji wcale nie musi rozwijać pedagogiki, może się umieszczać w przestrzeni niejako eksterytorialnej. I wciąż duża grupa filozofów edukacji po prostu to miejsce wybiera lub jest do pogranicza przypisywana (Phillips, Siegel 2013). Myślę, że problem ten wymaga odrębnej uwagi, w tym miejscu powtórzę zaś sformułowaną wcześniej swoją opinię, że pedagogika zainteresowana uzasadnianiem i argumentowaniem za sensem edukacji i metodą oddziaływania pedagogicznego a równocześnie rozbudowująca własny korpus myślenia i praktyki edukacyjnej, spełnia optymalne warunki dla rozwijania w swoim obrębie refleksji filozoficznej i może przyciągać do siebie filozofów edukacji również tych z przestrzeni między obiema dyscyplinami (ad 5).

Propozycja Trentowskiego wyróżniała się metodą i to pozwala do niej nawiązywać bez względu na inne jej niedoskonałości. Pozostaje na koniec odnieść się do metody, z pomocą której pedagogika filozoficzna mogłaby się dziś rozwijać.

Pedagogika filozoficzna i jej metoda

Przyjmując, że edukacja i jej cel – wykształcenie (w czym możemy nawiązać do Trentowskiego i jego triady: wychowania, nauki i oświaty) jest przedmiotem badań pedagogiki to włączenie w jej obręb eksploracji filozoficznej

oznacza szukanie odpowiedzi na pytanie o sens edukacji oraz sposób wychowania i kształcenia w oparciu o filozoficzne źródła. Edukacja widziana w szerszym kontekście spraw ludzkich, w zasięgu refleksji o kondycji ludzkiej staje się elementem tej refleksji oraz sproblematyzowanym humanistycznym doświadczeniem a nie nazwą instrumentalnie traktowanej praktyki. Dzieje się tak dzięki szukaniu myśli o edukacji i wyluskiwaniu jej jako osadzonej w siatce pojęć w obrębie tekstu filozoficznego. Najbardziej płodne dla pedagogiki jest sięganie do dorobku wielkich filozofów, którzy umiejętnie w ciągu swoich rozważań filozoficznych znaleźli miejsce w tej konstrukcji dla edukacji. W pracy badawczej nad ich tekstami mogą mieć zastosowanie różne metody, od fenomenologicznej, przez analityczną, porównawczą, kończąc na historycznej. Wzorcowym przykładem są tu wielkie teksty Platona, Rousseau czy Deweya. Ale byłaby to za krótka lista filozofów edukacji; można ją wydłużyć, sięgając po kolejne nazwiska: Adorno, Arystoteles, Derrida, Descartes, Habermas, Hegel, Horkheimer, Kant, Locke, Lyotard, Marks, Mill, Nietzsche, Rawls, Rorty, Wittgenstein (Phillips, Siegel 2013). Szczególnie interesujące poznawczo jest sięganie do tych filozofów, którzy sami nie wydobyli edukacji na pierwszy plan jako pojęcia filozoficznego, choć jednak w całości ich refleksji filozoficznej ona się pojawia. Można więc nie tylko próbować ją wydobywać, ale zarazem kojarzyć i wiązać z całością koncepcji, szukając odpowiedzi na pytanie, na ile jest ona – u danego myśliciela – elementem dającym się sensownie uzasadnić i konsekwentnie wyprowadzić z jego filozofii. Jest to praca badawcza, w stosunku do której optymalnie sprawdza się tzw. metoda hermeneutyczna. Tym sposobem można poddawać analizie myśl pedagogiczną, wydzieloną w odrębnych tekstach bądź rozproszoną, kolejnych filozofów, z pożytkiem tak dla pedagogiki, jak i filozofii. Podstawowe w tym przypadku hermeneutyczne podejście badawcze, wsparte metodą historyczną oraz analityczną i porównawczą, pozwala na pogłębienie rozumienia edukacji jako elementu całości dyskursu filozoficznego, z jednoczesnym pogłębieniem rozumienia całej konstrukcji myślowej dzięki włączeniu doń rozważań o edukacji (koło hermeneutyczne: filozofia–edukacja).

Sama filozofia zazwyczaj nie jest taką pracą zainteresowana, w przeciwieństwie do pedagogiki filozoficznej, jednak finalnie może skorzystać z badań filozofów edukacji. Ich praca pomaga wydobywać na pierwszy plan myśl pedagogiczną filozofów, często pomijaną w analizie ich dorobku, i zwrrotnie zasila filozofię o ugruntowaną i uzasadnioną wiedzę o wychowaniu i kształceniu jako o element składowy koncepcji filozoficznych (por. Curren 2008). Poza tym daje filozofii potrzebne empiryczne odniesienie, ukazując wycinek praktycznego

realizowania konkretnej idei filozoficznej, a nawet weryfikowania twierdzeń filozofii, o ile ta występuje jako teoria (Wrońska 2015: 18–19). Ale uwagi o metodzie zdradzają już kierunek zainteresowań autorki niniejszego tekstu. Nie pozostaje zatem nic innego jak cały wywód zakończyć i zaprosić do współpracy na niwie pedagogiki filozoficznej.

Bibliografia

- Arendt H. 1994. *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Curren R. (red.) 2008. *Philosophy of Education: An Anthology*, Blackwell Publishing, London.
- Danysz A. 1925. *O wychowaniu*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa.
- DeNicola D. 2012. *Learning to Flourish. A Philosophical Exploration of Liberal Education*, Continuum International Publishing Group, New York–London.
- Filek J. 2001. *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Marrou H.-I. 1969. *Historia wychowania w starożytności*, tłum. S. Łoś, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Koselleck R. 2009. *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, tłum. J. Merecki, W. Kunicki, Warszawa.
- Oakeshott M. 2001. *The Voice of Liberal Learning*, Liberty Fund, Indianapolis.
- Phillips D.S., Siegel H. 2013. *Philosophy of Education*, [w:] *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, dostępny na: <http://plato.stanford.edu/contents.html#e> (otwarty 30.04.2016).
- Trentowski B. 1970. *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 1, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Wołoszyn S. 1998. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Wrońska K. 2015. *Uwagi o recepcji twórczości pedagogicznej Johna Locke'a w Polsce z perspektywy pedagogiki filozoficznej*, [w:] *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, red. S. Sztobryn i in., Wydawnictwo Naukowe TPF „Chowanna”, Łódź, s. 15–35.