

WOKÓŁ KONCEPCJI PEDAGOGIKI PROF. DR. HAB. WOJCIECHA CHUDEGO

ROCZNIKI NAUK SPOŁECZNYCH
Tom XXXVI, zeszyt 2 – 2008

KS. MARIAN NOWAK

MIEDZY MĄDROŚCIĄ A CZASOWO UWARUNKOWANĄ WIEDZĄ.

PROF. DR HAB. WOJCIECH CHUDY

– FILOZOF – W INSTYTUCIE PEDAGOGIKI KUL

Bieżący numer „Roczników Nauk Społecznych” szczególnie pragnie upamiętnić osobę i życie śp. prof. dr hab. Wojciecha Chudego – filozofa, etyka, filozofa wychowania i pedagoga – oddanego swojej pracy, cenionego za rzadko spotykaną solidność w uprawianiu nauki oraz konsekwencję w relacjach z innymi, zwłaszcza ze studentami.

Niniejszy numer jest dla współpracowników i przyjaciół Profesora, a także dla wychowanków okazją do wspomnienia i uświadomienia sobie jeszcze raz, jak bardzo zostaliśmy obdarowani Jego osobą, Jego myśleniem i twórczością, a także dawanym nam przez Niego świadectwem bycia naprawdę wolnym i dojrzałym w niepełnosprawności. I tak jak to miało miejsce w czasie, gdy Profesor dzielił z nami różne sytuacje, gdy podejmował merytoryczną dyskusję nad pedagogiką i jej kształtem – tak i teraz staje się to możliwe w tym wydaniu „Roczników”, a mnie osobiście ta okoliczność pozwala podjąć nie dokończoną z Profesorem Wojciechem dyskusję nad *filozoficznością pedagogiki* oraz *edukacyjnością filozofii*, z ukierunkowaniem na nieprzecenioną rolę filozofa w szeroko rozumianym podejściu do pedagogiki.

Ks. dr hab. MARIAN NOWAK – prof. nadzw., kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki KUL; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: marian.nowak@kul.lublin.pl

Wychowanie jest jednym z rodzajów działalności ludzkiej (obok pracy, działalności artystycznej czy politycznej), ale nie jest ono takim samym jak inne rodzajem działalności – jego specyfiką jest bowiem to, że jako zjawisko, możemy je obserwować, analizować, poddawać eksperymentowaniu, ale również uwzględniać w nim perspektywę przyszłościową, a zatem ukierunkowaną także na projekt człowieka pragnącego tej celowości, która wykracza poza ramy realnego świata. W związku z tym stanem rzeczy, z jakim mamy do czynienia w wychowaniu, należy stwierdzić, że z jednej strony występują w nim konkretne zjawiska i dążenia do gruntownego ich zbadania, to z drugiej strony mamy w nim również innego typu poznanie, z jakim zwykle się spotykamy właśnie w filozofii. To filozofii przypisuje się, że jest ona *otwarta na wszystko*, na całą rzeczywistość postrzeganą w sensie globalnym. Z powyższych względów stwierdzamy również, że w polu zainteresowań i rozważań filozofii mieści się także fakt wychowania – jako jeden z obszarów analizowanej przez nią praktycznej działalności ludzkiej (domena zwłaszcza *filozofii stosowanej*).

Niezastąpiona w naukach pedagogicznych wydaje się więc rola nie tylko filozofii, ale także reprezentującego ją *filozofa*. Chociaż filozofia jest ważna w każdej dziedzinie wiedzy i dyscyplinie naukowej, na każdym kierunku studiów, to nieprzeceniona jest ona zwłaszcza w związku z wychowaniem oraz problematyką pedagogiczną. Jej rola przejawia się w każdym obszarze pracy naukowej oraz jako niezbędne dopełnienie w poszukiwaniach integralnego, otwartego na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, a nade wszystko na człowieka – wychowania.

I chociaż współczesna pedagogika skierowała się raczej na badania rzeczywistości wychowania i ku praktyce wychowania, to zawsze zachowuje przecież swoje znaczenie ta uwaga krytyczna, jaką wypowiedziano pod adresem m.in. pedagogiki humanistycznej (zwłaszcza pedagogiki kultury w Niemczech po II wojnie światowej, że nie potrafiła przewidzieć zagrożenia faszyzmu), czy eksperymentalnej. Zanim bowiem dokonają one naukowego zbadania interesującej je aktualnej praktyki wychowania, to ta praktyka konkretnie już się dokonuje, przynosząc skutki – także i te negatywne – dla jednostek i społeczeństw, a uprawiana w ten sposób wiedza nie służy zapobieżeniu aktualnym zagrożeniom, o których wystąpieniu jedynie stwierdza – niejako *post factum*.

Tego rodzaju zagrożenia były dawniej łatwiej wychwytywane przez pedagogikę klasyczną, normatywną, która kierowała się bardziej ku zasadom, podstawom i normom wychowania i – niejako z konieczności – wiązała się

z filozofią. Obecnie zauważamy natomiast szczególne ukierunkowanie na aktualne zdarzenia i fakty, które usiłuje się badać – a to zaznaczyło się zwłaszcza z chwilą, gdy nauki o wychowaniu wkroczyły na Uniwersytet. Odtąd właśnie mamy do czynienia z mocniejszym wyodrębnieniem się naukowego podejścia badawczego, rozmiłowanego w eksperymentowaniu, z akcentem spoczywającym na ujęciach ilościowych, wyrażających swoje wyniki badań w liczbach, wykresach i tablicach, i z tej perspektywy podających, że teraz filozofia powinna raczej zadowolić się odgrywaniem roli czegoś w rodzaju skromnego akompaniamentu muzycznego dla poważnie uprawianej pedagogiki – rozumianej zasadniczo jako nauka ścisła. W tych okolicznościach filozofia była delegowana wprawdzie do jakichś zadań, ale najwyżej do zajmowania się jedynie pewnym rodzajem humanizmu, tego mianowicie, który wyraźnie akcentowałby priorytetowość podejścia naukowego¹.

Obecny kryzys, który nie oszczędził również nauk humanistycznych, przyczynił się także do tego, że również one zaczęły sięgać po dane empiryczne i interpretować je jakościowo w ich niepowtarzalności. Taka sytuacja zdawała się przez pewien okres budzić nadzieje na pewne nowe szanse dla filozofii, lecz nowe nauki o podmiocie – psychoanaliza, hermeneutyka, socjologia lidera itp. – nie spóźniały się z zajęciem całego możliwego obszaru badań (wypierając tym samym filozofię).

Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy było i to, że również sami filozofowie, wobec dynamicznego rozwoju nauk humanistycznych i społecznych, nie zdołali wejść w otwierające się nowe konteksty – także te związane z wychowaniem – i w rezultacie nie bardzo wiedzieli ani jak należałoby mówić, ani też co można jeszcze powiedzieć o wychowaniu w tymże nowym kontekście w jakim się znaleźliśmy, lub też zauważali, że nie mają zbyt dużo do powiedzenia. Również obecnie wielu filozofów w takich okolicznościach zdaje się być trochę zagubionymi w nowych realiach współczesnego szerokiego pola badań edukacyjnych i dlatego nie podejmuje problematyki pedagogicznej².

Tym bardziej więc należy wysoko cenić filozofa, który podjął trud zmierzania się ze współczesnymi problemami wychowania i zaznaczył się przez swoją myśl jako wybitny filozof wśród pedagogów oraz znakomity pedagog wśród filozofów. Właśnie Profesor Wojciech Chudy pełnił tę szczególną rolę

¹ Zob. M. S o ë t a r d, *Le savoir de l'éducation entre connaissance du fait et pensée de la fin. L'action pédagogique*, „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau” (Pisa–Roma), 63(2005), nr 3-4 (luglio-dicembre), s. 201.

² Zob. S o ë t a r d, art. cyt., s. 202.

zabezpieczenia całej pracy Instytutu Pedagogiki w KUL przed zagrożeniami spłylenia problematyki pedagogicznej lub też jej zawężenia i redukcji.

Takie stwierdzenie rodzi oczywiście natychmiast pytanie: Dlaczego? W jakim sensie?

Filozofia, istniejąc w problematyce pedagogicznej, analogicznie jak filozof wśród pedagogów, oferuje pedagogice nowy sposób podejścia – *new way of seeing* – ukierunkowując myślenie i działanie pedagogiczne na aspekty podstawowe i na kryteria, zapobiegając tym samym zagrożeniu bezdroży, redukcjonizmu i jednoaspektowości.

I chociaż zauważamy coraz wyraźniej braki i ograniczenia w podejściach badawczych empirycznych, czyli tych, które zasługiwałyby na miano *ściśle naukowego*, to zdajemy też sobie sprawę z ograniczeń podejścia filozoficznego, chcącego niejednokrotnie (z powodów także tych wyżej podanych) wyprowadzać cały sens wychowania jedynie z pewnych podstaw i założeń. Nie należy też zapominać, że – operując symbolami w naszym mówieniu o problemach wychowania – możemy stwierdzić, iż tak jak tylko jedna opcja (np. polityczna) zbyt upraszczałaby politykę, tak również upraszcza naukę tylko jedno podejście do niej. W tym też sensie możemy powiedzieć, że Platon potrzebował Sokratesa i jego *pedagogiki*, aby opracować swój system filozoficzny³.

W podobny sposób te dwa obszary – pola, pomiędzy którymi rozgrywa się wychowanie: pole praktyki i badań empirycznych oraz pole refleksji filozoficznej w wiedzy pedagogicznej, wzajemnie się dopełniają i potrzebują: z jednej strony badania i działania wychowawcze potrzebują projektowania i stanowienia celów, z drugiej – także stanowienie celów domaga się badań i praktycznego działania wychowawczego. Działanie wychowawcze musi zaś uwzględniać wiedzę o realnym człowieku, ale też mieć na uwadze myślenie o najdalszym sensie jego życia, pozwalając człowiekowi stawać się w wolności tym, kim powinien się stawać.

Są to zarazem dwa ograniczenia i zagrożenia w uprawianiu pedagogiki i w realizowaniu myślenia o wychowaniu:

- jedno (ukierunkowane naukowo) usiłuje zredukować wychowanie do zwykłych faktów i zjawisk;
- drugie (uobecniające biegun filozoficzny tej wiedzy) zmierza do wnioskowania o sensie wychowania.

³ Zob. tamże.

W takim układzie wahamy się też między pragmatyzmem a idealizmem, itp. Tutaj rysuje się wielka rola Katedry Filozofii Wychowania, jaką w Instytucie Pedagogiki w KUL prowadził śp. prof. Wojciech Chudy. Jest to zarazem rola uprawianej i reprezentowanej przez taką katedrę dyscypliny – filozofii wychowania, która zaznacza się na gruncie pedagogiki przez wysiłek prowadzenia dyskursu na drodze związanej z kierowaniem i przechodzeniem od pojedynczych faktów i stwierdzeń szczegółowych – tak bardzo przecież ważnych – do ich typologizacji i w końcu do ujęć perspektywicznych i uniwersalnych⁴.

W filozofii wychowania mamy do czynienia z typowym dla filozofii sposobem ujęcia *wychowania* i *nauczania*. Bada ona mianowicie to, co inne nauki wykluczają lub wskazuje też na te wspólne podstawy, na których one będą się opierały później. Filozofia podejmuje problemy zasadnicze i uniwersalne, docieka podstawowego i najwyższego znaczenia, stawia pytania o początek i o sens ludzkiej egzystencji. Pozostaje ona jednak zawsze blisko nauk szczegółowych i w wielu aspektach jest do nich podobna, ale nie zadowala się stwierdzaniem tego, co jest, samym opisywaniem faktów, lecz stawia jeszcze pytania, dlaczego tak właśnie jest? jakie są przyczyny i uwarunkowania takiego stanu rzeczy? Pytania te wskazują na specyficzny typ racjonalności, jaki jest naszym udziałem w pedagogice właśnie dzięki filozofii wychowania. Zadanie poszukiwania przyczyn nigdy by się nie kończyło, gdyby filozofia nie uwzględniła wymagań, wskazań i rezultatów nauk szczegółowych i nie umieściła ich w horyzoncie całości i w perspektywie najwyższego celu⁵.

Istnieje też wielka i ciągła potrzeba ustawicznego konfrontowania i uwzględniania w dialogu problemów dotyczących rozumienia rzeczywistości i sensu życia. Pewne sytuacje, w których praktyczne (np. społeczne, ale też religijne, polityczne, ideologiczne lub nawet pedagogiczne) interesy zaczynają wypierać racjonalną argumentację, wpływają bowiem na tworzenie fałszywych teorii. Potrzebna jest więc zdolność ujmowania pojedynczych faktów w kontekście całej rzeczywistości. Tę zdolność łączy się często z *mądrością*. W taki

⁴ Zob. S o ě t a r d, art. cyt., s. 210-211.

⁵ Zob. M. A. K r a p i e c (i in.), *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1996, s. 17 n.; H. B e c k (Hrsg.), *Philosophie der Erziehung*, Freiburg–Basel–Wien: Herder, 1979, s. 11-19; W. B r e z i n k a, *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, München–Basel: Ernst Reinhardt Verlag 1978, s. 189-233.

sposób, nawiązując do etymologii słowa *filozofia*, którą wyprowadza się z języka greckiego i rozumie jako *miłość do mądrości*, pragniemy zamyśleć się nad wkładem prof. Wojciecha Chudego w pedagogikę oraz Jego rolę w Instytucie Pedagogiki KUL.

W podejściu filozoficznym ważne byłoby więc nie tyle *intelektualne opanowanie* rzeczywistości w celu lepszego dysponowania nią i *technicznego użycia*, lecz jej racjonalne zgłębianie i poszukiwanie ostatecznego jej sensu. Taki wysiłek podejmował prof. Wojciech Chudy, zwłaszcza w odniesieniu do wychowywania do prawdy, skupiając swoją uwagę na jej przeciwieństwie – na kłamstwie w życiu społecznym. Tego rodzaju refleksja ma swoje wielkie znaczenie dla życia jednostek i społeczeństw, a mianowicie: „prześwietlenie” poszczególnych badań naukowych w charakterystycznym dla niej aspekcie odpowiada ludzkiej potrzebie oglądu całości, ujęć globalnych i wydobywania sensu (często ostatecznego)⁶.

Ten wymiar jest zgodny ze specyfiką filozofii, którą przecież dzielimy na teoretyczną i praktyczną. Pierwsza uwzględnia całość istnienia (bytu), do którego człowiek odnosi się jedynie teoretycznie i poznawczo, zaś druga ujmuje to, co przez tę poznawczą działalność może być zmienione względnie na nowo uporządkowane. Człowiek występuje tutaj jako praktycznie działający podmiot. I tak jak jedną gałąź filozofii można nazywać *filozofią bytu* (*przyrody*), to tę drugą – związaną z działalnością człowieka i jej efektami – *filozofią kultury*.

Filozofia bytu (*ogólna teoria bytu*) zajmuje się *bytem jako takim*, sensem i podstawami bytu w ogólności oraz warunkami poznania go. Ta intencja była w tradycji oznaczana przez takie wyrażenia, jak *filozofia pierwsza* (podstawowa), metafizyka, ontologia (Arystoteles). Tego rodzaju myśleniu towarzyszy ustawicznie refleksja nad warunkami poznania, która od I. Kanta wyraźnie zaznacza się w teorii poznania i w innych teoriach naukowych;

Filozofia kultury natomiast zajmuje się istotą, podstawami i sensem kultury oraz specyficznie ludzką działalnością praktyczną, konkretyzując te problemy w dyscyplinach bardziej szczegółowych: w etyce, filozofii religii, filozofii sztuki, filozofii polityki, filozofii pracy itd.

W tych wszystkich rodzajach filozofii podstawowa pozostaje relacja między *być* i *robić* względnie *działać* i *myśleć*, *medytować*. Działanie ludzkie jest w takim zaś stopniu sensowne i znaczące, w jakim zachodzi przez nie coś

⁶ Zob. K r a p i e c (i in.), dz. cyt., s. 17-33; B e c k (Hrsg.), dz. cyt., s. 12-13.

sensownego (realizowany jest jakiś sens). W ten sposób filozofia teoretyczna i praktyczna tworzą konieczną całość: jedna stanowi wyraźnie postawiony temat, a druga stoi zawsze u podstaw⁷.

Poznanie filozoficzne, jako najstarsza postać nauki, jest podstawą wielu nauk, również pedagogiki. Możemy stwierdzić, że już u myślicieli greckich, którzy poszukiwali potwierdzenia (czy urzeczywistnienia się) mitu przez badania racjonalne (*logos*), problematyka wychowawcza występowała w ramach wiedzy (*epistémé*), którą ogólnie określamy jako *filozofię postępowania* czy *filozofię moralną, etykę, filozofię polityki, filozofię stosowaną* itp.

Osobliwość filozofii – jak podkreślał S. Kamiński – polega na tym, że stawia ona radykalne pytania i szuka na nie ostatecznych odpowiedzi (racji); jest wiedzą nie tylko o czymś, lecz również o swoich podstawach, które poddaje autorefleksji i krytyce⁸.

Taką rolę i zarazem miejsce w pedagogicznej teorii naukowej przypisuje filozofii J. F. Herbart. Precyzuje on także kwestię rodzaju wiedzy filozoficznej występującej w pedagogice. Stwierdza, że „pedagogika jako nauka zależy od filozofii praktycznej (stosowanej) i od psychologii. Filozofia wskazuje jej cel(e) wychowania, natomiast psychologia drogę postępowania, środki i przeszkody”⁹.

Takie widzenie związku pomiędzy filozofią a pedagogiką jest aktualne do dzisiaj. Wskazując bowiem na pedagogikę jako na *naukę filozoficzną*, w sposób szczególny podkreśla się w wychowaniu problem celów, najwyższych norm i naczelnych wartości. Normami zajmuje się filozofia wartości (w przypadku cnót – etyka). Na tym tle dodatkowo uwypukla się potrzeba związku teorii wychowania z filozofią, która pełni jeszcze inną rolę niż wyżej wymieniona. L. Kołakowski wyraził się kiedyś, że filozofia w naukach często „podtrzymuje kulawe całości tymczasową protezą”¹⁰.

Wychodząc od celów wyprowadzonych drogą dedukcji, od najwyższych wartości (wziętych z etyki), wysuwano wnioski odnośnie do środków i strategii działania, postulując praktyczne zastosowanie norm (stąd nazwa *filozofia*

⁷ Zob. A. B. S t ę p i e ń, *Wstęp do filozofii*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1989, s. 49-104; B e c k (Hrsg.), dz. cyt., s. 13-14.

⁸ Zob. S. K a m i ń s k i, *Nauka i metoda*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1992, s. 305-306.

⁹ J. F. H e r b a r t, *Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835 i 1841)*. Besorgt von J. Esterhues, Paderborn: 1964 (*Wprowadzenie*).

¹⁰ Cyt. za: K a m i ń s k i, dz. cyt., s. 299.

stosowana i pedagogika normatywna oraz normatywne teorie wychowania)¹¹.

Takie związki z filozofią widzimy również u W. Diltheya¹², który opowiadając się za *badaniem ducha*, nie porzuca filozoficznych podstaw refleksji nad wychowaniem (a więc pozostaje ciągle przy związku teorii pedagogicznej z filozofią), zresztą całą pedagogikę uważa za dyscyplinę filozoficzno-humanistyczną¹³. Ten charakter nadaje wiedzy pedagogicznej zaproponowana przez niego metoda hermeneutyczna, która stawia pytania dotyczące sensu rzeczy, pyta o przyczyny, o genezę i o aktualne *być*. Są to pytania natury filozoficznej; stąd również stawiająca je *teoria* ma charakter filozoficzny¹⁴.

Filozoficzny profil pedagogiki zaznacza się wyraźnie również w ujęciach neoidealizmu. Znane jest utożsamianie pedagogiki z filozofią u G. Gentile (1875-1944). Według niego przedmiotem filozofii jest aktualizowanie się i formowanie ducha, będące przedmiotem pedagogiki.

Innym stanowiskiem (także uznającym pedagogikę za naukę filozoficzną) jest realistyczna propozycja pedagogiki, występująca na przykład u M. Gogacza, tzw. *tomizm konsekwentny*, charakteryzujący się m.in. *realizmem teoriopoznawczym*. Gogacz podkreśla, że: „Pedagogika, zajmując się zasadami wyboru czynności wychowujących, jest nauką filozoficzną, gdyż filozofię wyróżnia ten przedmiot badań, którym są zasady, inaczej nazywane pryncypiami. Trzeba też dopowiedzieć, że pedagogika nigdy nie utożsamia się z filozofią człowieka, z filozofią bytu czy etyką. Pełni osobną, ważną rolę w odniesieniu do człowieka i wśród nauk o człowieku”¹⁵.

Warto też przypomnieć, że filozofia w nowożytnej historii myśli znalazła się w szczególnie trudnej sytuacji. Sytuacja ta uzależniona jest najbardziej od

¹¹ Zob. R. L e v e q u e, F. B e s t, *Filozofia edukacji*, w: M. D e b e s s e, G. M i a - l a r e t (red.), *Rozprawy o wychowaniu*, t. 1: *Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, Warszawa: PWN 1988, s. 40-41; B. S u c h o d o l s k i, *Filozofia i pedagogika*, w: t e n ż e, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa: WSiP 1990, s. 415-438.

¹² Zob. W. D i l t h e y, *Schriften zur Pädagogik. Besorgt von H.-H. Groothoff und U. Herrmann*, Paderborn: Schöningh 1971.

¹³ Zob. N. K l u g e, *Einführung in die Systematische Pädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, s. 32-44.

¹⁴ Nad tymi problemami można „filozofować”, utrzymując się w pewnych nurtach filozoficznej refleksji (idealizm, realizm, naturalizm, pragmatyzm, egzystencjalizm, personalizm itp.), które także mają swój wkład w rozwój myśli pedagogicznej (zob. I. M o r r i s h, *Disciplines of Education*, London: George Allen & Unwin LTD 1967, s. 9-130).

¹⁵ M. G o g a c z, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów: Wydawnictwo Franciszkanów 1993, s. 26.

koncepcji człowieka i rozumienia racjonalności. Łączy się ona także z wyżej już podkreślaną relacją filozofii do nauk szczegółowych. Th. Kampmann stwierdza, że filozofia znajduje się *między odwieczną mądrością a czasowo uwarunkowaną wiedzą* (to stwierdzenie zainspirowało tytuł niniejszego artykułu). Uważam, że te słowa z powodzeniem możemy przenieść na grunt zwłaszcza pedagogiki oraz że w niczym nie ujmiemy ani nie zubożymy rzeczywistości, gdy uznamy, że podobnie pedagogika i wiedza pedagogiczna jest rozciągnięta między mądrością i celowością filozofii a czasowo uwarunkowaną wiedzą nauk szczegółowych i aktualną sytuacją. Jeśli zbyt wielką rolę przypiszemy nauce (tak jak u Kanta lub w idealizmie), przestajemy uprawiać *paedagogia perennis*. Jeśli jednak całkowicie sprzeniewierzmy się naukowym ujęciom, przestajemy mieć kontakt z aktualnym czasem, możemy stać się banalni i abstrakcyjni¹⁶.

Wielkie znaczenie dla pedagogiki ma również historia filozofii. Jej wartość polega m.in. na dawaniu potwierdzenia, precyzowaniu, pogłębianiu i poszerzaniu intuicji wychowawczych przeszłych pokoleń¹⁷. W ten sposób rozwijają się pewne najbardziej ogólne, niejako „globalne” teorie wychowania. Źródłem i inspiracją jest dla nich pedagogika w znaczeniu herbartowskim. Z kolei one same przyczyniają się do krystalizowania się nowych obszarów badawczych. Globalne ujęcia wychowania, w przeciwieństwie do filozofii wychowania, konstruowane są według paradygmatycznego modelu budowania i funkcjonowania nauki. W pedagogice stawiamy sobie zadanie dostarczania wiedzy o warunkach i sposobach kształtowania się osobowości człowieka. Jednakże każde działanie człowieka, aby było skuteczne, musi być oparte na rzetelnej diagnozie warunków wyjściowych religijnych, kulturowych, społecznych, psychologicznych, biologicznych.

Wiedza pedagogiczna i proces jej tworzenia muszą być zatem oparte na współdziałaniu z innymi naukami praktycznymi i powinny umieć korzystać z ich dorobku (ze szczególnym uwzględnieniem dorobku prakseologii), aby wyjaśnić społeczny i biopsychiczny kontekst zmian osobowości. W taki też sposób pedagogika nie tylko czerpie informacje od innych dyscyplin naukowych, ale także sama jest w stanie je wspierać i faktycznie pogłębić ich dorobek. Wielu filozofów uważa, że pedagogika jest weryfikatorem ich dociekań nad naturą ludzką. Przekłada ona bowiem abstrakcyjne koncepcje na

¹⁶ Zob. Th. K a m p m a n n, *Erziehung und Glaube*, München: Kösel-Verlag 1960, s. 126.

¹⁷ Zob. tamże, s. 126-127.

język praktyki. Wielu z kolei pedagogów rozpatruje zagadnienia na styku pedagogiki i filozofii, wzbogacając refleksję filozoficzną o pewne przesłanki empiryczne¹⁸. Filozofia natomiast odpowiada na pytania o podstawy egzystencji, dostarcza wiedzy o wartościach i celach wychowania oraz kierunkach rozwoju człowieka.

Dla wiedzy pedagogicznej zatem – oprócz danych empirycznych i wiedzy w ujęciu nauk szczegółowych – szczególnie ważne są trzy dyscypliny – właśnie filozofii:

(1) *antropologia filozoficzna* (definiuje istotę człowieka, wyjaśnia jego rolę w świecie i określa kierunki rozwoju form egzystencji ludzkiej);

(2) *teleologia wychowania* (dostarcza wiedzę o celach wychowania);

(3) *aksjologia* (wskazuje wartości, ich status ontologiczny oraz jakie wartości ludzie preferują), w której wyróżnia się dwie subdyscypliny: *etykę* (naukę o wartościach moralnych) oraz *estetykę* (naukę o wartościach estetycznych).

Pomiędzy tymi dyscyplinami i ich wkładem do wychowania i wiedzy pedagogicznej, a danymi z coraz dynamiczniej rozwijających się nauk szczegółowych staje każdy pedagog, podejmując własną decyzję o profilu i charakterze swojej postawy wobec wiedzy pedagogicznej i o charakterze tej wiedzy. Są to najczęściej postawy wyznaczone indywidualnie przez własne decyzje, ale też tego rodzaju decyzje są często wpisane w jakiś kontekst społeczny i charakteryzują one wówczas pewien klimat uprawiania pedagogiki, który cechował także minione epoki – raz bardziej hołdujące naukom szczegółowym, a mniej filozofii, innym razem bardziej zapatrzonym w filozoficzne konteksty wiedzy pedagogicznej, a jedynie poszukujące uwiarygodnienia swoich intuicji odniesieniami do badań i do praktyki. Zawsze chyba jednak wiedza pedagogiczna będzie nas stawiała między faktami i umiejętnością działania a celowością – tak jak w podobnej sytuacji stawia nas każdy wychowanek, każdy student, każda chwila w wychowaniu.

¹⁸ Zob. J. L e g o w i c z, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa: PWN 1975.