

*ULRICH SCHRADÉ*  
Politechnika Warszawska

## **SPÓR O FILOZOFI WYCHOWANIA POLEMICZNE UWAGI DO RECENZJI KSI KI ZUBELEWICZA**

W numerze 34/ 2002 „Edukacji Filozoficznej” (s. 417-425) ukazała si recenzja ksi ki Jana Zubelewicza *Filozofia wychowania: aksjocentryzm pajdocentryz/n*, wydanej przez wydawnictwo akademickie „ ak” w Warszawie pióra Andrzeja Wołosewicza zatytułowana *Jak wychowyywa ? Stanowisko autora recenzji w sprawie oceny warto ci teoretycznej i praktycznej tej publikacji jest m tne, gdy przedstawione w formie dialektycznego, w złym tego słowa znaczeniu, cho sk din d efektywnym, eseju. Ka dy akapit zaczyna si od jednoznacznej pochwały twierdzenia autora ksi ki, mniej wi cej w rodku akapitu pochwała ta zostaje stonowana jak uwag krytyczn , aby na ko cu akapitu uk si zjadliw uwag znosz c wszystko to, co zostało powiedziane wcze niej. I tak to idzie akapit po akapicie. Pisana w takiej konwencji recenzja nie spełnia wymogów krytyki, a tym bardziej recenzji naukowej. Przede wszystkim na jej podstawie czytelnik nie mo e si w ogóle dowiedzie ani tego, jaka jest zawarto ksi ki, ani te , jakie konkretnie zarzuty recenzent wysuwa wobec twierdze autora. St d po przeczytaniu całej recenzji ksi ki Jana Zubelewicza *Filozofia wychowania* czytelnik nie wie, czy jest ona godna czytania, czy raczej ubolewania. Tymczasem jest to pozycja godna odnotowania, której warto i nale y po wi ci znacznie wi cej uwagi teoretycznej i krytycznej ni by to wynikało z omawianej recenzji. Kwestia wychowania dzieci i młodzie y nabrzmiewa bowiem z dnia na dzie , gdy zalew litaratury pajdocentrycznej i jej nachalna propaganda czyni spustoszenia w umysłach rodziców i wychowawców. Wystarczy tu wymieni cał seri ksi ek Thomasa Gordona *Wychowanie bez pora ek*, czy równie seryjne wydawanie ksi ek antypedagogicznych Hubertusa von Schoenebecka i innych przedstawicieli tego kierunku my li pedagogicznej. O aksjocentryzmie wydaje si wprawdzie ksi ki, jak cho by Jamesa Dobsona, ale s one na ogół przemilczane. Pajdocentryzm tryumfuje. Ka d zatem inicjatyw badawcz i publikacyj stawiaj c tam temu zjawisku nale y powita z prawdziw rado ci . Głównym kanałem oddziaływa 'nowej pedagogiki' jest oczywi cie szkolnictwo wy sze.*

W ogólnej populacji studentów w roku 2002 pedagogika sytuuje si na drugim miejscu; zarz dzanie i marketing studiuje 17,4%, a pedagogik 8,8% młodzie y akademickiej. Pedagogika jest zatem drugim pod wzgl dem popularno ci kierunkiem studiów. A na tym kierunku wykłada si przedmiot nazwany *Filozofi wychowania*. Je eli wykładaj go pedagogodzy, to robi to

w sposób zaproponowany przez Andre Folkiersk, Mari Nowick-Kozioł, Wiesława Wojciecha Szczepnego czy Janusza Humplowicza lub jeszcze kogo innego; je eli filozofowie, to najczściej wykładaj filozofii z elementami antropologii, epistemologii i etyki. Jan Zubelewicz różni się od tych ujętych, a pisze o filozofii wychowania *sensu stricto*, a nie *sensu largo*. W zwięzłej formie, książeczka liczy 84 strony małego formatu, przedstawia zaplecze filozoficzno-teoretyczne głównej linii dzieł współczesnych pedagogicznych na tradycyjnych i nowoczesnych wspierających się przy tym bardziej na filozofach niż pedagogach. Pedagodzy, szczególnie ci akademicy, łatwiej ulegają bowiem różnym modom niż filozofowie, choć i ci nie są od tej słabości wolni. Takie ujęcie wnosi więc powiew w myślenie pedagogiczne i jest cenną pomocą dydaktyczną w nauczaniu i studiowaniu.

Andrzej Wołosewicz ocenił wartość teoretyczno-poznawczą książki Jana Zubelewicza zawarł na końcu swojej recenzji. Wobec tego, a kapitał który jest dobrą ilustracją sposobu recenzowania, o którym pisali my powyżej, przytoczymy ten przydługi akapit w całości, ale będzie to jedyny cytat z omawianej recenzji. Więcej cytować nie będziemy. W ostatnim akapicie Wołosewicz stwierdza:

*„Książka Jest warsztatowo sprawna (mimo incydentalnych potknięć), intelektualnie gorąca (myśl, a wywoła silne reakcje), poznawczo nie inspirująca (podsumowuje znane poglądy nie wykraczając poza nie), a wobec rzeczywistości procesu wychowawczego bezradna. Przyczyn tego stanu rzeczy upatruję w zaprezentowanym sposobie podejścia. Oto ono: człowiek jest z natury (jaki), odniesienie się w procesie wychowawczym do jego natury skutkuje teoriami (pajdocentryzm bądź aksjocentryzm), które osłabiają (pierwsza) lub wzmacniają (druga) autorytet wychowujących (rodziców i nauczyciela), co wpływa na zmianę stosunku do kary i nagrody (w przypadku pajdocentryzmu dochodzi do wyrażenia tego łagodzenia kary i przymusu), zmian osłabiających potencjalne ofiary, jednocześnie rozbestwiających agresora. W tym schematycznym łańcuchu przyczynowo-skutkowym wskazujcym naprawd w wielu miejscach na przenikliwą analizę umyka, naszym zdaniem, to, że 'wisi' on niejako w pustce, pustce kulturowej: człowiek (zapewne) jest z natury jaki, ale istota bycia człowiekiem zakorzeniona jest w kulturze. Odniesienia do skomplikowanej kultury brakuje w książce ewidentnie. Podejrzewam, że z tego braku (czy ciowo) bierze się Jej klarowność: Filozofia wychowania (...), zajmujc się filozofami i pedagogami, nie ma żadnych kłopotów z wychowaniem, bo się nim nie zajmuje! Je eli taki był cel książki, to nic mi do tego, ale obawiam się, że wówczas i „nic do tego” mo e być rodzicom i nauczycielom wyotnie zainteresowanym wychowaniem. Ale w takim razie dla kogo jest ta książka” (podkreślenia - U. S.).*

W takim stylu jest napisana cała recenzja książki Zubelewicza *Filozofia wychowania*. Zamiast zebrać jej plusy i minusy recenzent przekomarza się z czytelnikiem, a oto mamy dobre i złe, a właściwie niewiadome (lepiej teoretycznie) książkę. Ale autor nigdzie wyraźnie nie wskazuje, co w tej książce jest dobre, a co jest złe. Szczególnie zarzuty merytoryczne i formalne

powinny by sformułowane jasno i jednoznacznie. Wobec tego, e niestety nie s , musimy je sami tak sprecyzowa , aby było wiadomo, o co chodzi. Dopiero po takiej operacji da si w ogóle z nimi polemizowa .

Zacznijmy od ostatniego zarzutu, e ksi ka jest niepotrzebna, bo nie jest pomocna w rozwi zywaniu konkretnych problemów wychowawczych. Z tego wynika, e Wołosewicz oczekuje, i filozofia wychowania powinna by poradnikiem wychowawczym dla rodziców i nauczycieli, tj. wskazywa sposoby rozwi zania konkretnych problemów wychowawczych, z którymi rodzice i nauczyciele stykaj si najcz ciej w yciu codziennym. Skoro jednak *Filozfia wychowania* Zubelewicza nim nie jest, to jest niepotrzebna. Aby oceni wag tego zarzutu trzeba si zastanowi nad miejscem filozofii wychowania w całokształcie wiedzy (dyscyplin) pedagogicznej.

Pedagogika nie jest nauk , a jest wiedz praktyczn . W odró nieniu od nauk teoretycznych, nauki praktyczne wskazuj niezawodne metody i rodki realizacji zało onych celów. W naukach praktycznych (techniczno-medycznych i ekonomicznych) cele narzucaj si same, i tak: celem in ynierii budowlanej jest opracowanie technologii budowania najta szych inwestycyjnie i eksploatacyjnie oraz najtrwalszych budynków u yteczno ci publicznej lub mieszkaniowej; w medycynie jest nim ratowanie ycia i zdrowia pacjenta; w wojskowo ci - siła i skuteczno ra enia na polu bitwy itp. W wychowaniu nic nie determinuje w sposób jednoznaczny jego celów. Nie znaczy to wcale, e cele te s obojne; s one najwa niejszym problemem, który musz rozstrzyga społeczno ci ludzkie. Od tego rozstrzygni cia zale y bowiem ich tera niejszo i przyszło . Pedagogika nie jest w stanie jednoznacznie wskaza celów wychowania, a przez to i niezawodnych metod ich realizacji, gdy , w przeciwie stwie do in ynierii budowlanej czy medycyny albo wojskowo ci, nie narzucaj si one same przez si , a przez to naturalnie musz tak e by w tpliwe i rodki prowadz ce do ich realizacji. Ale nawet maj c jasno okrelone cele i tak proponowane metody oraz rodki ich realizacji, mog one okaza si zawodne lub niedopuszczalne. Człowiek, szczególnie mały i młody, jest istot jeszcze do , cho w wyra nie zaznaczonych granicach, plastyczn i mo na go - oczywie cie w danych mu granicach - dowolnie kształtowa . Kwestia, czy mo na zmieni jego charakter, jest sporna, natomiast bezsporne jest to, e człowiek jest układem z pami ci i mo na go tego i owego nauczy równie w zakresie dobrych manier i zachowa społeczno-moralnych. Ustalenie celów wychowania i metod ich realizacji jest zatem kwestią naczelną wiedzy pedagogicznej. Wobec jednak tego, e pedagogika nie jest w stanie osi gn w tych kwestiach jednoznaczno ci, nie jest ona nauk , a jest wiedz i to praktyczn , tj. podaje tylko hipotetyczne metody i rodki realizacji spornych sk din d celów. Inaczej mówi c, pedagogika nie jest imperatywną nauką praktyczną , a jest jedynie

optatywn (doradcz ) wiedz z zakresu działalno ci wychowawczej. A mi - dzy nauk a wiedz le y przepa . W pedagogice, inaczej ni w budownictwie czy medycynie, rozbie no stanowisk pojawia si ju na poziomie celów. - Co ma by celem szeroko poj tego wychowania (teleologia wychowania) i jakie metody prowadz do ich realizacji (metodyka wychowania).

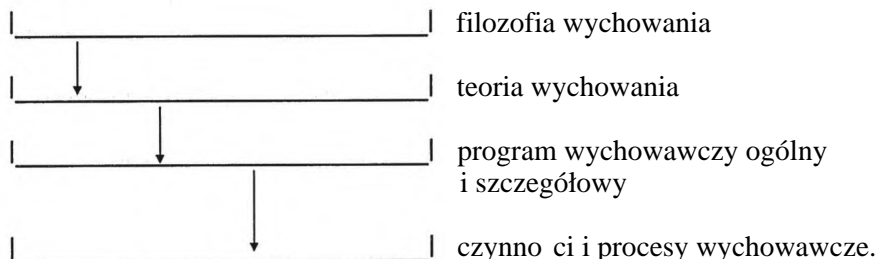
Uzasadnienie celów wychowania wymaga odwołania si do innych dyscyplin nauki ni sama my l pedagogiczna, ale do jakich konkretnie?

Podstawy uzasadnienia celów wychowania mo na czerpa z psychologii, socjologii, ideologii b d z metafizyki człowieka (antropologii osoby ludzkiej), wreszcie z religii. Współcze nie dominuje tendencja do osadzenia wiedzy pedagogicznej na psychologii, ze szczególnym uwzgl dnieniem psychologii społecznej. Psychologia i socjologia, moim zdaniem, si do tego nie nadaj . Za du o w nich sprzecznych koncepcji i ró norodno ci pogl dów. Psychologia nadaje si , a nawet jest nieodzowna, owszem, do ustalania metod wychowania, ale nie ma nic wspólnego z celami wychowania. Cele wychowania s z innego królestwa, z królestwa idei, a nie faktów. Ideologia jako postawa wychowania te si skompromitowała. Pozostaje zatem religia i filozofia, oczywi cie licz ca si z do wiadzeniem historycznym pedagogiki - z efektami wychowawczymi praktykowanych koncepcji wychowania. Najwybitniejsi przedstawiciele my li pedagogicznej - John Locke, Jean Jaques Rousseau, Johann Friedrich Herbart i John Dewey - czerpali j z filozofii, a znów równie wybitni, jak: Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori czy Janusz Korczak, brali j z do wiadzenia. Cho Jan Zubelewicz nie mówi tego wyra nie, to jednak s dzimy, e ł czy on oba te podej cia. Dla niego podstaw formułowania celów wychowania jest po prostu filozofia, ale skonfrontowana z efektami (rezultaty) wychowawczymi, do których ró ne wizje celów w rzeczywisto ci prowadz . W 'Podsumowaniu: tabelka' wskazuje si wyra nie, e pedagogika, któr Zubelewicz preferuje, ma charakter filozoficzno-empiryczny, ale w klasycznym tego słowa znaczeniu, tj empirii zaobserwowanej z punktu widzenia okrelonej wizji metafizycznej wiata i człowieka. Jak wiadomo, nie ma czystego do wiadzenia, a ju w szczególno ci pedagogicznego.

Uzasadnieniem celów wychowania jest i powinna by najogólniejsza wiedza: o człowieku, gdy on jest bezpo rednim przedmiotem oddziaływa wychowawczych; o yciu, bo przecie do niego przygotowuje si dzieci i młodzie ; o kulturze (= ogół warto ci transcendentnych realizowanych przez człowieka) - szczególnie o ludzkich mo liwo ciach w tym zakresie; i wreszcie o warto ciach, gdy one s drogowskazem dla ludzkich działa . Z zało e filozoficznych rozstrzygaj cych te kwestie da si wyprowadzi cele wychowania: według zwolenników pajdocentryzmu jest nim samorealizacja, a według zwolenników aksjocentryzmu - homokreacja. Ujmuj c

spraw od innej strony mo na rzec, e zwolennicy pajdocentryzmu chc dostosowywa wiat do człowieka i jego zmiennych potrzeb, a zwolennicy aksjocentryzmu - człowieka do niezmiennych wymogów ycia i kultury. Cele te s przy tym jasne, gdy precyzyjniej uj te glosz : pajdocentryzm - uformowanie i rozwój wszystkich sił twórczych i zaspokojenie potrzeb ka - dego ucznia na danym etapie jego naturalnego rozwoju; aksjocentryzm natomiast uznaje, e celem wychowania jest kształtowanie zalet umysłu i formowanie charakteru w oparciu o obiektywnie istniej cy wiat warto ci. Zwolennik aksjocentryzmu naturalnie uwzgl dnia te w swoich działaniach stan kultury, o który Wołosewicz tak si upomina, ale tylko o tyle, o ile kultura rzeczywi cie realizuje prawdziwe warto ci. St d jego przywi zanie do tradycji, a nie nowinkarstwa. Maj c jasno i precyzyjnie okre lone cele, trzeba oczywi cie wskaza skuteczne rodki ich realizacji. Cele mog bowiem by bardzo wyszukane ('ja was zjadaczy chleba w aniołów przemieni '), ale niemo liwe do zrealizowania. Je eli wi c pedagogika ma by wiedz praktyczn , to musi wskaza skuteczne rodki realizacji przyj tych celów. Podobnie jak cele, tak i rodki mog by mniej lub bardziej ogólnie albo konkretnie wskazane. Najogólniejsze wskazuje wła nie filozofia wychowania. Rozstrzyga si w niej takie na przykład kwestie: czy mo na skutecznie wychowywa bez autoryteu w oparciu o partnerstwo; czy przymus i dyscyplina s zb dna czy niezb dne w procesie wychowawczym; czy niesubordinowanego ucznia nale y wysła do 'k ta', czy do psychologa; czy w imi bñ dnych koncepcji pedagogicznych nale y stale reformowa szkoł , czy mo e lepiej porzuci owe nowatorskie koncepcje?

Ustalaj c wi c miejsce filozofii wychowania w systemie nauk pedagogicznych musimy przyj , e formuluje ona najogólniejsz wiedz o celach i metodach wychowania. Z niej wyprowadza si dopiero i buduje 'teori wychowania'. Z teorii wychowania wyprowadza si ogólne programy wychowawcze (np. szkoły), na podstawie których nauczyciele i wychowawcy podejmuj i realizuj okre lone cz stkowe czynno ci wychowawcze. Schematycznie rzecz przedstawia si nast puj co:



Z powyższego schematu widać, że filozofia wychowania formułuje pewne ogólne dyrektywy odnośnie do wychowania, a nie mówi nic o konkretnych działaniach, które należy podjąć, gdy np. dziecko jest uparte. W tym sensie książeczka Jana Zubelewicza *Filozofia wychowania* rzeczywiście, co wytyka jej Wołosewicz, „nie ma żadnych kłopotów z wychowaniem, bo się nim nie zajmuje”, gdy nie jest to poradnik wychowawczy dla rodziców i nauczycieli. Jej przedmiotem nie jest opis skutecznych czynności i procesów wychowawczych przydatnych w szkole niepublicznej czy na koloniach letnich, a są nim najogólniejsze założenia kierujące takimi i w dzisiejszej Polsce koncepcjami pedagogicznymi. Jest ona więc nie filozofią wychowania, a nie poradnikiem wychowawczym.

Nie znaczy to jednak, że z *Filozofii wychowania* nic dla wychowania nie wynika. Owszem, wynika i to bardzo dużo, gdy przeszedź się w niej ogólne nastawienie do celów i metod wychowawczych. Zwróćmy bowiem uwagę, że jeżeli ktoś uznaje życie za radość i pasjonującą przygodę, to będzie młodziecy przygotowywał do niego inaczej niż ten, kto uznaje je za zmaganie się z samym sobą i bliźnimi. A problem jest przecież realny; czy bezrobocie jest pasjonującą przygodę, czy raczej zmaganiem się z rzeczywistością, lub czy „wkuwanie” całek jest pasjonującą przygodę czy raczej zmaganiem się ze słabościami umysłu i charakteru? Podobnie konkretne są wszystkie inne kwestie poruszone przez Zubelewicza i a gdzie bierze, że recenzent nie dostrzega tej ich aktualności i wagi dla ustawienia współczesnego wychowania i szkoły.

Aksjocentryzm i pąjdocentryzm dzieli rozłcznie i wyczerpująco całe spektrum możliwych stanowisk w zakresie filozofii wychowania. Wprawdzie antypedagogika chce być poza tym podziałem; trawersując Nietschego, chce być poza wychowaniem i nihilizmem wychowawczym. Nie sądzę jednak, aby tak było. U Zubelewicza zostało to wyraźnie stwierdzone i wskazane. Podział ten funkcjonuje zresztą w literaturze pedagogicznej, choć pod innymi nazwami, np. Mieczysław Łobocki przeciwstawia wychowanie kierujące rozwojem (aksjocentryzm) wychowaniu wspomagającemu rozwój dzieci i młodziecy (pąjdocentryzm). Inni jeszcze inaczej nazywają tę opozycję.

Podział ten chwycił istotę sporów wyciecznych w myśli pedagogicznej przynajmniej od Owiecienia, jeżeli nie od starożytnych sofistów i Sokratesa. Jan Zubelewicz znacznie jednak wzbogacił te ich charakterystyki i już to czyni jego książkę oryginalną i poznawczo wartościową. Ukazanie zaplecza filozoficznego aksjocentryzmu i pąjdocentryzmu w pewien sposób obnaża te koncepcje i przez to łatwiej ustalić, po czyjej stronie leży prawda teoretyczna i racja praktyczna.

Przejdźmy zatem do konkretnych zarzutów Wołosewicza w stosunku do książki Zubelewicza, ale tylko tych znaczących.

Wołosewicz zarzuca *Filozofii wychowania*, że nie ustosunkowuje się do reformy systemu edukacyjnego, która obecnie dokonuje się w Polsce z inicjatywy byłego rzędu AWS Jerzego Buzka (reformacja Handkego). Istotą tej reformy może być najogólniej ujęta jako zepchnięcie polskiego systemu edukacyjnego z torów aksjocentryzmu na pądocentryzm. Mówiono o tym wielokrotnie w czasie dyskusji poprzedzającej reformę. *Filozofia wychowania* Zubelawicza pokazuje zatem, co porzucamy i w co wchodzimy wraz z nową koncepcją edukacji. Nie idziemy bowiem w nieznaną. System pądocentryczny został, pod wpływem Deweya, wdrożony w życie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i jego efekty są doskonale znane. Amerykanie chcą się z niego wycofać (słuchajmy tu m.in. o ideałach edukacyjnych). Na przeszkodzie zmianom stoi jednak potężne lobby administracyjno-związkowe, które doskonale czuje, że ideologia pądocentryzmu jest główną podporą jego wagi i interesów. Pądocentryzm słuchajmy i etatyzmowi. Tego nie da się ukryć.

Nieco dalej Wołosewicz kwestionuje kompetencje pedagogiczne Bogusława Wolniewicza, który, nawiasem mówiąc, jest przedmiotem szczególnej uwagi autora recenzji. Powiada, że aby wygłaszać jakiegokolwiek tezy o wychowaniu, trzeba mieć doświadczenie pedagogiczne. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że większość ludzi ma jakieś doświadczenie pedagogiczne. Wolniewicz go rzekomo nie ma. Co to znaczy doświadczenie pedagogiczne, a dokładniej, co jest jego miarą? Czy dla jego posiadania wystarczy wychować jedno dziecko, czy może trzeba wychować pięć, a może trzeba być wychowawcą w nauczaniu zintegrowanym lub gimnazjalnym, albo w domu poprawczym, czy jeszcze gdzieś indziej? Pewne jest tylko to, że 45 lat pracy dydaktycznej na Uniwersytecie Warszawskim i innych uczelniach, jak w przypadku prof. Wolniewicza, nie wystarczy. Zgadza się, że wygłaszanie tezy o nauczaniu i wychowaniu może wygłaszać tylko ktoś, kto ma doświadczenie pedagogiczne, ale doświadczenia te są niestety bardzo różne. Janusz Korczak, postać wielce szlachetna, miał doświadczenie pedagogiczne zdobyte w dzielnicach sierot i dlatego zapewne stał się zwolennikiem pądocentryzmu w jego kolektywistycznym wydaniu, choć czasem i w nim rodziły się wątpliwości co do słuszności tej metody wychowania. Po koloniach z dziećmi od trzech do pięciu lat zanotował:

*„W ród grupy biernych zarysowały się wyraziście złe duchy gromady. Dokąd się zwróciły — ty, krzyk... Nie wiemy ni troje - czworo w ród czterdziestu. Ale dokąd zwróciły swe kroki, zło liwie psuły pogodny nastrój... Zło liwo logicznie nieuzasadnione. Nie brak zainteresowania, a wyrażony popęd do mienia, brudzenia. Zbuduj coś - zrzucnym, podstępny ruchem zwali, uderzy i zabierze, piaskiem oczy zasypie. Patrzy i uśmiecha się. Rozejrzy się, czy wychowawca nie widzi - i uszczypnie, uderzy, zrzuci, z nagłą - odejdzie, szuka nowej ofiary. W lesie - na obszernej polance. Drepcze niewprawnie lub przysiadzie i wybiera. I już zdecydowanie podać” (J.Korczak: Dzieci występujące w wieku przedszkolnym).*

Korczak nawet rozmyślał, czy nie byłoby lepiej takich małych złoczyńców u pi, aby przez najbliższe pięćdziesiąt lat nie rozsiewali zła wokół. W ich poprawę nie wierzył. Z usypiania pićciolatek zgodził się jednak, pod wpływem Marii Grzegorzewskiej, ustąpić, ale izolację złoczyńców w domu poprawczym uznał za konieczną. Złych należało bezwzględnie izolować. Tak oto pałdocentryczne idee rozbijają się o rafa do wiadzenia.

Dodajmy, że John Locke, jeden z twórców nowożytnej pedagogiki, nie miał właściwie większego do wiadzenia pedagogicznego, natomiast twórca pałdocentryzmu, Jan Jakub Rousseau, miał tylko takie do wiadzenie w tym zakresie, że swoje własne dzieci oddał do przytułku na wychowanie, gdy przeszkadzały mu w pisaniu 'młdrych' księzek o pedagogice. Nie przeszkodziło mu to zajęcie miejsca jednego z najbardziej wpływowych myślicieli pedagogicznych. Zgadza się z Wołosewiczem, że by może - przez ten brak do wiadzenia wygłaszał nieodpowiedzialne tezy pedagogiczne, ale i to nie przeszkodziło ich wielkiemu oddziaływaniu społecznemu. Nie należało zatem przesadzać z wymogiem do wiadzenia pedagogicznego. Pedagogika jest bardziej jak wiedza, a wiedzy można się nauczyć, i to z księzek, a przy tym był wielkim w tym zakresie znawcą.

Sporo uwag krytycznych zajmuje u Wołosewicza ujęcie kwestii agresji w księce Zubelewicza. Przede wszystkim autor recenzji uważa za nie do przyjęcia rozróżnienie agresji czynnej i biernej i określenie tej drugiej jako takiej sytuacji, gdy „agresor uniemożliwia ofierze zrealizowanie zaplanowanego celu” - należałoby tu dodać - celu dopuszczonego i gwarantowanego przez prawo. Może i rozróżnienie agresji czynnej i biernej nie jest fortunne, ale mimo to dobrze opisuje pewien stosunkowo młody fenomen rzeczywistości społecznej, którego twórca wydaje się być Gandhi. Podobnie jak istnieje anarchizm terrorystyczny i pacyfistyczny, tak też istnieje agresja aktywna (związana z użyciem przemocy) i pasywna (bez użycia przemocy). W agresji pasywnej nie atakuje się nikogo, tylko uniemożliwia mu realizację jego celu - celu praworządności (= łamanie prawa). Agresja bierna jest blokowaniem możliwości wykonania prawa. Przykładem tego rodzaju agresji jest blokowanie przejazdu pociągów w materiale radioaktywnym przez kładzenie się na torach, a jej dynamika przejawia się w przyspawaniu się do owych torów. Jej wyższym stopniem jest rozbieranie całych odcinków toru kolejowego. A bywało i tak, że dla zablokowania przejazdu pociągów z odpadami radioaktywnymi kładzono na tory niemiłosiernie. Jest to niewątpliwie jak forma agresji, w której się ofiary nie wyzywa, znieważa, czy bije, ale rzuca na szal siebie, swoje życie i zdrowie, aby wymusić na ofiarze rezygnację ze swoich celów, wiedząc przy tym, że jeżeli ofiara nie zrezygnuje, narazi się na potępienie moralne opinii publicznej. Podobne sytuacje mogą się wydarzyć w wychowaniu. Dziecko powierzone naszej opiece odmawia



jedzenia lub odpowiedniego do temperatury ubrania się, wiedząc, że gdy się rozchoruje, myślimy odpowiada. Podobnie, ucze prowokuje nauczyciela do rękoczynów, wiedząc, że gdy nie zapanuje nad sobą i uderzy, to wyleci z pracy. Ta forma szanta u moralno-prawnego nazywana jest przez pajdocentrystów nieposłuszeństwem obywatelskim (biernym oporem) i jest zalecana jako metoda walki o przeforsowanie swoich racji. Legalne marsze przeciwko przemocy nie są oczywiście adn form agresji, ale uznan form rozładowania frustracji, która, jak pokazuje Zubelewicz, jest rdłem agresji.

Ważną uwagę Wołosewicz jest pytanie o związek między pajdocentryzmem i etatyzmem. Zubelewicz twierdzi, że pajdocentryzm sprzyja rozwojowi etatyizmu w systemie edukacji. Recenzent takiego związku zdaje się nie dostrzegać. Związek ten jednak łatwo pokazać. Polega on na dodatnim sprzężeniu zwrotnym między jednym i drugim. To pajdocentryzm wymyślił rzecznika praw dziecka, rzecznika praw ucznia, centralne i regionalne komisje egzaminacyjne, nadzory kuratorskie i różne inne urzędnicze ciała. Urzędnicy intensywnie rozmyślają nad tym, jakby w ramach pajdocentrycznej filozofii wychowania uzasadnić potrzebę powołania nowych ciał administracyjnych, np. nadzoru nad wdrażaniem reformy, szkoleń i przeszkolenia nauczycieli i tym podobne. W ten sposób etatyzm wciąka się tam, gdzie dotychczas nie miał dostępu, np. właśnie owe zewnętrzne komisje egzaminacyjne. Pajdocentryzm i etatyzm idą w parze, a jego rozszerzanie przez obecną reformę jest niezależne od tego, czy robi ją AWS czy SLD, czy jeszcze ktoś inny. Etatyzm jest całkowicie niezależny od opcji politycznej, gdy należy do konstytucyjnych cech pajdocentryzmu.

Kończąc swoje rozważania odnośnie do pierwszego rozdziału *Antropologiczne założenia* księżki Jana Zubelewicza *Filozofia wychowania*, Wołosewicz stwierdza, że poruszona w niej kwestia statusu ontologicznego wartości (obiektywne czy subiektywne) jest kwestią dawno przebrzmiałą, a istotną jest sprawa, jak wartości działają. O przebrzmiałości sporu o status ontologiczny wartości ma świadczyć artykuł Romana Ingardena *Czego nie wiemy o wartościach?* Tytuł tego artykułu jest głębią błądliwym. To, czego Ingarden nie wiedział o wartościach, wiedział doskonale mu współczesny Henryk Elzenberg. Od niego wie to też Zubelewicz i wobec tego powoływanie się na autora, który nie został ani razu przywoływany w księżce, jest nierzetelne. Mniej jasna jest kwestia działania wartości. Co to znaczy tu 'działają'; jak wpływają na dusze ludzkie, na praktykę społeczną, czy na postaw uczniów i nauczycieli względem siebie? Jak one działają, o tym może nas pouczyć psychologia. Natomiast dla wychowania o wiele ważniejszy jest status ontologiczny wartości. W epoce powszechnego relatywizmu nauczyciele są zdezorientowani, czy w ogóle są jeszcze takie wartości, które bez sprzeciwu i szkody dla siebie i ucznia może wprowadzić w dusze ludzką. Taka wiedza daje mu prawo

do konsekwentnego działania w imię tych wartości. I może na to tylko ubolewa, że nauczyciele nie otrzymują tu odpowiedniego wsparcia od filozofów. Zaznaczmy jeszcze, że już kwestia metodyczna jest problemem rodziców stosowanych w wychowaniu.

W kwestii celów wychowania Wołoszewicz zdaje się, bo i to nie jest do końca jasne, akceptować stanowisko Zubelewicza, ma natomiast zastrzeżenia co do proponowanych przez niego rodziców. Zastrzeżenia te, tym razem jasne, grupuje w czterech punktach: (1) nie sposób oddzielić od siebie w języku i praktyce autorytetu od partnerstwa, (2) nie podał warunków istnienia autorytetu, (3) nie wymóg przestrzegania form jest, wbrew tezie Zubelewicza, i nie pajądcentrycznym rodzkiem wychowawczym, (4) nie akceptacja samego siebie nie wyklucza, jak twierdzi Zubelewicz, zdolności odróżnienia dobra od zła.

Pierwszy zarzut jest niesłuszny i nie na poziomie językowym, i praktycznym. Definitywnie odróżnienie autorytetu od partnerstwa jest w książce przeprowadzone jasno i wyraźnie, a i w praktyce stosunkowo łatwo rozstrzygnąć, czy rodzice lub nauczyciele wychowują dzieci w posłusztwie wobec autorytetu, czy na zasadzie partnerstwa. Pierwsze z brzegu przejawy partnerstwa to: mówienie do rodziców po imieniu (Moniko, Wacku), trągowanie się z dzieckiem o godzinę powrotu do domu na obiad, zgoda na negocjowanie stopnia z klasówki, czy przyzwolenie na słuchanie w obecności nauczyciela wulgarnych piosenek w zespołach młodzieży. Wychowawca chcąc posiadać i zachować autorytet na to nigdy nie pozwoli.

Zastrzeżenie drugie jest słuszne i godne szerszej analizy. Dzięki bowiem obserwuje się powszechne i zmasowane niszczenie autorytetu rodziców i nauczycieli. Moglibyśmy nawet to i owo w tej kwestii powiedzieć, ale nie będziemy tego czynić pozostawiając to Zubelewiczowi.

Przypisywanie pajądcentrystom woli zmieniania osobowości wychowanków przez narzucenie im form grzecznościowych jest jawnym nieporozumieniem. Pajądcentryczny wychowawca niczego dzieciom i młodzieży nie narzuca i nie chce w nich niczego zmieniać. Ekspresja wewnętrznych stanów uczuciowych ma być bezpodrewnia i naturalna. Dobrze ilustruje to cytata z A.S. Neilla, który wyraża zadowolenie z tego, że dzieci w jego szkole szybko oduczyły się mówić: „przepraszam, ale idź do toalety”, a nauczyły: „odpieprz się, idź do sra” (s. 50). Chodzi jeszcze tylko o to, aby zewnętrzne otoczenie przyjmowało taki język jako normalny, a może nawet literacko wyszukany. Nie widać tu zatem żadnej niekonsekwencji w „kategorycznej autorskiej semiotyce językowej”. Wiat, w którym żyjemy, został ukształtowany przez kulturę tradycyjną. Obowiązywały w nim dobre maniery, które stanowiły barierę dla bezpodrewniego wpływu na zewnętrzne negatywnych wewnętrznych stanów cielesnych i psychicznych, czyli po prostu chamstwa i pros-

tactwa. Pajdocentrysta uwa a je za zb dne i w kierunku ich znoszenia zamie-  
rza zmieni wiat

Wreszcie uwaga, e akceptacja samego siebie nie wyklucza mo liwo ci odró nienia dobra od zła. Sama teza wymagałaby oczywi cie precyzyjniej-  
szych narz dzi poj ciowych ni obiegowie. Mimo to s dzimy, e jednak Zubelewicz ma racj . Skrajna bowiem akceptacja samego siebie polegałaby  
na tym, e uznaj , i jestem istot niesko czenie dobr , a wi c woln od  
wszelkiego zła. Je eli nawet niekiedy czyni zło, to tylko wskutek niesprzy-  
jaj cych warunków zewn trznych utrudniaj cych mi realizacj moich pot-  
rzeb. Przez to ródeł zła b dzie on poszukiwał nie w sobie, a poza sob . Tytuł  
jednej z ksi ek Hubertusa von Schoenebecka głosi: *Kocham siebie takim,  
jakim jestem. Droga od nienawi ci, bezsilno ci i egoizmu ku miło ci wobec  
samego siebie*, a tre osnuta jest wokół tego, jak to robi nawet wobec faktu  
stwierzonego ewidentnie zła w sobie. Najpierw trzeba sobie u wiadomi ,  
e wszelkie zło we mnie bierze si z nakazów i zakazów wychowawczych,  
a wi c trzeba si z nich wyzwoli . Zło bierze si z roszcze pedagogicznych  
otoczenia, a nie ze mnie.

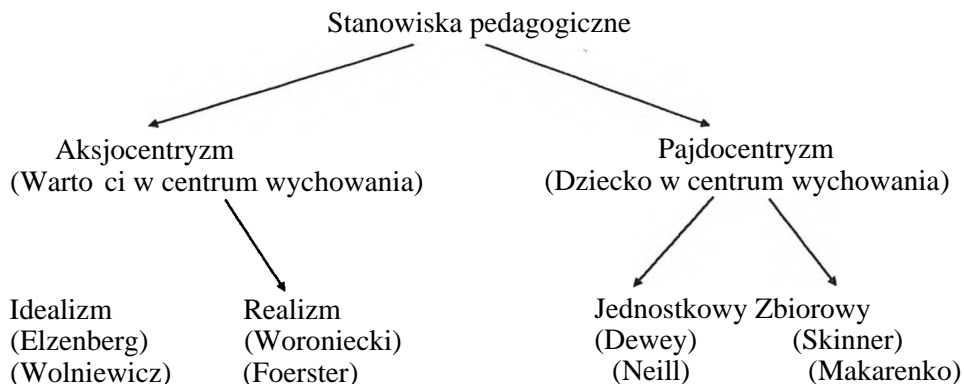
Wreszcie ostami zarzut Wołosewicz w stosunku do ksi ki Zubelewicza.  
Uwa a on, e cała praca wspiera si na dwu 'nieprzychylnych' sobie filarach:  
Elzenbergu-Wolniewicz i chrze cija stwie. Rzeczywi cie, Zubelewicz do  
aksjocentryzmu pedagogicznego zalicza i idealizm zbudowany na gruncie  
aksjologicznym Henryka Elzenberga i Bogusława Wolniewicza, a tak e i re-  
alizm w duchu o. Jacka Woronieckiego, autora znakomitej *Katolickiej etyki  
wychowawczej*, który nawet nie dost pił zaszczytu umieszczenia jego naz-  
wiska w *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia, czy Friedri-  
cha Foerster, dla którego tak e zabrakło miejsca w *Nowym słowniku peda-  
gogicznym*. Na stronie 425 Wołosewicz zapytuje: czy aby on (Elzenberg) jest  
do pogodzenia z katolicyzmem i dalej dodaje, e podobnie sk din d rzecz  
ma si z Wolniewiczem. Uwa a zatem, e tradycja chrze cija ska i elzen-  
bergowska do siebie nie przystaj i nie mog by *en bloc* przeciwstawione  
pedagogice skinnerowsko-miczurinowskiej. (Dlaczego miczurinowskiej, te-  
go nie wiemy. Iwan Miczurin kojarzył nam si dot d z wielkimi osi gni cia-  
mi radzieckiej biologii rozstawiaj c j mrozoopomymi sadzonkami cie-  
płolubnych drzew. Radzieck pedagogik raczej rozstawił Antoni Makaren-  
ko i jego, grywany w teatrach, *Poemat pedagogiczny*). Zwró my przede  
wszystkim uwag , e podział stanowisk pedagogicznych na aksjocentryzm  
i pajdocentryzm jest podziałem najogólniejszym, a wi c jest podziałem na  
rodzaje. W obr bie ka dego z tych rodzajów mog istnie i istniej ró ne  
gatunki i mutacje w zakresie gatunków. Do gatunków, a nie do rodzajów,  
nale y te pedagogika behavioryzmu i kolektywizmu. Burrhus Frederic  
Skinner reprezentuje behaviorystyczn pedagogik społeczn , Anton Sie-

mionowicz Makaranko - kolektywistyczny pedagogik komunistyczny. S - dzi zatem należy, a autor recenzji nie zrozumiał opozycji między pajdocentryzmem i aksjocentryzmem. Nie jest to bowiem opozycja między elzenbergowsko-chrześcijańską a skinnerowsko-makareńską pedagogiką. O ile dobrze rozumiem obiekcje autora, chodzi mu o to, że aksjocentryzm w ujęciu Zubelewicza bardziej przypomina pedagogikę behaviorystyczno-kolektywistyczną (Skinner/Makaranko) niż konserwatywno-chrześcijańską (Elzenberg/Woroniecki). Skojarzenie takie jest jednak niesłuszne. Skinner reprezentował prospołeczne wychowanie technokratyczne dopuszczające nawet operacje na mózgu modyfikujące zachowanie młodzieży (*behavior modification*), a Makaranko - prokomunistyczne wychowanie kolektywistyczne niszczące wszelkie przejawy indywidualizmu i troski o siebie. S to dwa gatunki w obrębie rodzaju pajdocentryzm; ten pierwszy służy dobremu przystosowaniu się dziecka do wymogów życia społecznego, a drugi - do wintegrowania i roztopienia się w kolektywie. Oba jednak miały na względzie dobro dziecka, ale to dobro widziały w możliwie bezkonfliktowym funkcjonowaniu jednostki w życiu społecznym lub kolektywnym. Istnieją po prostu dwie odmiany pajdocentryzmu; społeczno-kolektywistyczny i indywidualistyczno-anarchistyczny. Tym, co ich łączy, jest skupianie się wokół potrzeb i sił twórczych dzieci. Podstawowy aksjomat pajdocentryzmu w wersji społecznej głosiłby, że człowiek jest mądry i dobry mądrom i do społecznie do której należy, a w wersji kolektywistycznej - że człowiek jest mądry i dobry mądrom i do dobroci kolektywu, a samorealizacja jest możliwa tylko na gruncie społeczeństwa lub kolektywu. Podobnie rzecz ma się z potrzebami. Pojęciem potrzeb można do dowolnie manipulować i używać je w znaczeniu jednostkowym lub zbiorowym.

Dzisiejsi pajdocentryści są na ogół zwolennikami indywidualizmu w jego liberalno-anarchistycznej formie. Widzimy zatem, że u podstaw opozycji aksjocentryzm - pajdocentryzm leży kwestia wartości, a nie metod wychowawczych. To samo dotyczy kwestii Elzenberga a chrześcijaństwa. Kwestia, na ile Elzenberg i chrześcijaństwo są 'nieprzychylnymi' sobie filarami, jest istotna i słusznie podniesiona przez recenzenta. Tradycja elzenbergowska jest bardziej zdecydowana i jednoznaczna w widzeniu dobra i zwalczaniu zła niż tradycja chrześcijańska. W chrześcijańskiej pedagogice widać zawsze widowanie zrozumienia dla ludzkich słabości (kto z was jest bez grzechu, niech pierwszy rzuci na mnie kamień) i miłosierdzia w ich karaniu, którego nie widać w pedagogice elzenbergowskiej. Niemniej, oba te stanowiska mają więcej punktów stykowych i zbliżeń niż przeciwnych i rozbieżnych, a przez to tworzą dwa gatunki w obrębie jednego rodzaju - aksjocentryzmu właściwie. Przede wszystkim łączy je obiektywizm aksjologiczny. Chcąc jednak charakterystyk różnic filozofii wychowania dokonać należy

szczeblu ogólnoci, nale ałoby dokona rozró nienia mi dzy plato skim idealizmem a arystotelesowskim realizmem. Ten pierwszy reprezentuje pedagogik bardziej rygorystyczn ni drugi.

Ostateczny podział stanowisk w zakresie filozofii wychowania przedstawia si zatem nast puj co:



Uwagi i zastrze enia do recenzji Andrzeja Wołosewicza po wi conej ksi ce Jana Zubelewicza *Filozofia wychowania* nie oznaczaj , e ksi ka ta jest ona bez zarzutu. Wiele kwestii jest w niej zbyt skrótowo uj tych i przez to mog czasem prowadzi do mylnej ich interpretacji. Trudno jednak doszu ka si wad akurat tam, gdzie recenzent je wskazuje.