

O MOŻLIWOŚCIACH IDENTYFIKACJI NURTÓW PEDAGOGICZNYCH W OBRĘBIE IDEALIZMU

Dawid K. Wieczorek

History of Ideas Research Centre at Jagiellonian University in Krakow

dawid.k.wieczorek@gmail.com

Orbis Idearum, Vol. 6, Issue 2 (2018), pp. 111-122.

ABSTRACT

The question of philosophical background for educational currents is still vivid in education studies. Idealism used to be one of the most influential for education, especially since the Enlightenment period. This article aims at outlining basic criteria for the identification of educational ideas and currents in the scope of idealism. The main focus is put on principal elements of education: its subjects, forms relationships, curricula, didactics, fundamental ideas, values, and main objectives. By outlining their characteristics in the context of idealism, this article also proposes a prospect for developing further methodology in this subject matter.

Punktem wyjścia dla wskazania możliwości identyfikacji nurtów pedagogicznych w obrębie idealizmu jest związek filozofii z pedagogiką. O ile sama edukacja może ograniczać się jedynie do poszukiwania coraz skuteczniejszych metod przyswajania wiedzy, rozwijania kompetencji czy umiejętności, tak pedagogika rozumiana jako nauka uwzględnia również pewną wizję świata, porządek normatywny (Leś, 2011, 48) stojący za tym, co ma być nauczane i przekazywane kolejnym pokoleniom. Sławomir Szto-bryn wskazując także na bogate tradycje tzw. pedagogiki filozoficznej (Szto-bryn, 2016). Mimo, iż filozofie w rozumieniu systemów momentami znacznie od siebie się różniły, powyższy związek między tymi dyscyplinami zdaje się być niezaprzeczalny. Co więcej, refleksja o charakterze filozoficznym winna uwzględniać konsekwencje praktyczne (pedagogiczne), a ta *stricte* pedagogiczna nie może zapominać o fundamentalnych podstawach teoretycznych (filozoficznych).

Pośród wielu ról, jakie filozofia pełni w refleksji pedagogicznej, Szto-bryn wyróżnia siedem zasadniczych elementów idealizmu, istotnych dla poniższych rozważań: idealizm 1) to określona koncepcja człowieka, świata i ich wzajemnych relacji; 2) „stwarza określoną koncepcję aksjologiczną będącą podstawą teleologii, [podczas gdy] epistemologia i logika służą dydaktyce, etyka teorii wychowania moralnego, estetyka teorii wychowania estetyczne-

go, filozofia prawa i państwa podbudowuje koncepcje wychowania obywatelskiego, filozofia religii jest podstawą wychowania religijnego, historia filozofii wraz z metodologią wskazują drogę historii pedagogiki, prakseologia stanowi przesłankę skutecznej metodyki”; 3) idealizm „formułuje konkretne idee, które pedagogika z różnym stopniem krytycyzmu podejmuje”; 4) „jest źródłem metodologii”; 5) „bada podstawowe dychotomie, które mają swoją postać na gruncie koncepcji pedagogicznych” – na przykład aprioryzm vs. aposterioryzm; 6) idealizm przekłada się na definiowanie pojęć; 7) a przede wszystkim „filozofia może inspirować kierunek badań empirycznych” (Sztobryn, 2003, 25-39). Jest to jedna z istotniejszych propozycji zestawienia powiązań idealizmu z pedagogiką, jednak na szczególną uwagę zasługuje punkt trzeci, dotyczący idei, oraz ostatni, odnoszący się do badań empirycznych. Sposób, w jaki pedagogika może podejmować idee filozoficzne ma konsekwencje nie tylko dla samej teorii, ale właśnie praktyki procesu wychowania. W odróżnieniu od filozofii, pozostającej głównie w sferze koncepcyjnej, teoretycznej, pomimo silnego teoretycznego zaplecza, przedmiotem zainteresowania pedagogiki jest też aspekt praktyczny. Obejmuje on konkretne metody, metodyki i sposoby oddziaływań, instytucjonalizację czy mniej lub bardziej sformalizowane procedury. Za rozwiązaniami praktycznymi stoją min. określone wizje świata (*Weltanschauung*), systemy wartości, potrzeby społeczne, uwarunkowania ekonomiczne czy kontekst osiągnięć i rozwoju nauki w pozostałych dyscyplinach. W obszarze *praxis* pojawiają się konkretne *pedagogie*, w ramach których identyfikowalne są pomniejsze nurty (Jaworska-Witkowska, 2011). Dlatego tak ważne jest dokładne poznanie idei czy też wartości leżących u podstaw poszczególnych nurtów pedagogicznych, oraz filozoficznych inspiracji z jakich one wynikają, z których czerpią. Wielość definicji oraz punktów widzenia na normatywność pedagogiki, jak również różnorodność form i odmian samego idealizmu sprawia, że tym trudniej o zidentyfikowanie nurtów sięgających bezpośrednio do idealizmu. Określenie twardych kryteriów wymagałoby powtórnego zredefiniowania podstawowych pojęć, dokonania gruntownej charakterystyki fenomenów przestrzeni wychowawczej oraz zaplecza teoretycznego nurtów pedagogicznych, a przynajmniej zestawienia polisemicznych kategorii jakie tworzą w ramach pedagogii. Te potrafią się skrajnie różnić, dlatego jest to zadanie właściwie graniczące z budową kolejnego systemu myślowego. Dlatego też niniejszy tekst ogranicza się jedynie do wskazania pewnych zasadniczych tropów, na jakie być może warto zwracać uwagę, przystępując do analizy idei i nurtów pedagogicznych.

Pomijając protoplastów klasycznego idealizmu (jak np. Anaksagoras), głównym przedstawicielem tego nurtu w myśli zachodniej jest Sokrates (autor metod stosowanych w dydaktyce po dziś dzień, czyli elektycznej i maieu-

tycznej) oraz Platon, który zakładał istnienie bytów doskonałych, bardziej pierwotnych od tych poznawalnych zmysłowo. Na przestrzeni dziejów można wymienić szereg filozofów podejmujących zagadnienie idealizmu: Plotyn, Immanuel Kant, Gottfried Wilhelm Leibniz, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (i XIX-wieczni idealisci niemieccy), z nurtu anglosaskiego min. George Berkeley, Thomas Green, Bertrand Russell, czy Francis Bradley i wielu innych. Często idealizm rozważano w opozycji do takich nurtów, jak pragmatyzm i realizm, kontrastujących w podstawowych założeniach: ontologicznych, poznawczych czy aksjologicznych. Historycznie rzecz ujmując, można wyróżnić idealizm platoński, zakładający istnienie świata doskonałego – świata idei, oraz świata ich cieni, w którym żyje ludzkość. Ten typ odzwierciedla się również w pismach Hegla – w postaci idealizmu obiektywnego (lub inaczej – absolutnego), zakładającego istnienie idei niezależnej od podmiotu czy materii, jak również jednego rozumu (ducha), w którym dokonuje się poznanie rzeczywistości (Inwood, 2002). Dalej wyróżnia się kantowski idealizm transcendentálny odrzucający poznanie rzeczy samych w sobie, gdzie przedmioty zależne są od indywidualnego poznania. Następnie, wyróżnia się idealizm subiektywny (charakterystyczny min. dla Berkeley’a), u którego podstaw leży zaasada *esse est principii*, oznaczająca *bycie*, coś, co wyznacza percepcja. Berkeley utożsamiał bycie z percepcją, poznaniem indywidualnym (Cedeno, 2003, 87). Dla przykładu: książka nie może istnieć, jeśli nie jest odbierana zmysłowo, ale też jeśli nie istnieje w intelekcie, pod postacią idei.

Inny podział idealizmów zaproponował Józef Bocheński (Bocheński, 2008). Pierwszym, który wymienia jest idealizm moralny, jako postawa wyrażająca się wiarą w ideały moralne. Następnie wymienia on idealizm ontologiczny (typowy dla Platona), który obok przedmiotów realnych, uznaje istnienie bytów idealnych. Jako przykład daje wartości czy prawa matematyczne. Kolejny to idealizm teoriopoznawczy podmiotowy, polegający na tym, iż człowiek może poznać jedynie swoje idee, a poza umysłem czy psychiką nie ma nic innego. Jako czwarty typ, Bocheński wymienia typ transcendentálny – gdzie przedmioty poznania zależą *a priori* od tak zwanych transcendentálnych form poznania. Z punktu widzenia filozofii, najczęściej spotyka się podział idealizmu na epistemologiczny i metafizyczny. Epistemologiczny dzieli się dalej na immanentny i transcendentny, zaś metafizyczny – na subiektywny i obiektywny, przy czym dopiero subiektywny uznaje podział na immanentny i transcendentny (Ajdukiewicz, 2004).

Pomijając krytykę i obszerną debatę wokół tych idealizmów, jak również zważając na fakt, iż kolejnych rodzajów i typologii można by mnożyć w zależności od poszczególnych teoretyków, filozofów przyjmujących tę orientację poznawczą i ontologiczną (np. Wschodni i Zachodni, przyjmujący kryterium kultury, czy typologie zależne od konkretnych gałęzi filozofii), za

cechę wspólną większości można wskazać twierdzenie, iż idee i wytwory intelektu są rzeczywiste. W zależności od nurtu, zmieniają się akcenty kładzione na idee (boga, jednostki czy rzeczywistości). Przykładowo, personalizizm – w odróżnieniu od absolutu Hegla czy subiektywizmu Berkeley’a – kładzie nacisk na pojmowanie i rolę jednostki w taki sposób, żeby nie została wchłonięta przez ideę boga (Flawelling, 1953, 100-110). Flawelling dochodzi do wniosku, że idealizm jest raczej kategorią systemów filozoficznych, obejmującą poszczególne nurty czy szkoły filozoficzne. Tym samym właściwsze byłoby odnosić nurty pedagogiczne ściśle do konkretnych szkół i nurtów filozoficznych, lub do określonych typów idealizmu.

Dynamiczny rozwój różnorodnych form idealizmu w nowożytnej odsłonie zawdzięcza się między innymi wspomnianym wcześniej: Kartezjuszowi, Berkeley’owi czy Kantowi. W momencie rozwoju niemieckiej, XIX-wiecznej wersji dość zradykalizowanego idealizmu, reprezentowanego przez Johanna Gottlieba Fichtego, Friedricha Schellinga i Georga Wilhelma Hegla, istotny dla niniejszej refleksji zdaje się być fakt, iż niemal od stulecia funkcjonował wtedy obowiązek szkolny. Wdrożony przez Fryderyka I, bardzo skrupulatnie był egzekwowany na terenach ówczesnych Prus. Wtedy też, dość transparentnie ujawniała się refleksja idealistyczna w kontekście pedagogicznym. Wiek XIX odznacza się szczególną intensyfikacją wpływu idealizmu na ten obszar tak w obszarze teoretycznym, programowym, jak i w sposobach organizowania szkolnictwa. Wyrazem była wszechobecna, surowa dyscyplina i karność, egzekwowane przy równoczesnym poszanowaniu autorytetu nauczyciela. Był on figurą wysoko postawioną i znaczącą w hierarchii szkolnej XIX-wiecznego, pruskiego modelu kształcenia. Nie tylko miał nieposzlakowaną opinię, dobre imię, autorytet i posłuch wśród uczniów, kompetencje i umiejętności dydaktyczne, ale też odgrywał szczególną rolę w procesie wychowawczym dziecka, prezentując postawę do naśladowania, kształtując odpowiedni system wartości.

Ponadto, niemiecki idealizm stanowił silną inspirację dla tego, co działo się w owym czasie w szkolnictwie także poza granicami Starego Kontynentu – głównie w Stanach Zjednoczonych. Szczególnie na gruncie amerykańskim wdrażano do edukacji strategie i rozwiązania inspirowane idealizmem. Transcendentalista Amos Bronson Alcott, jako najważniejsze zadanie edukacji wskazywał kształtowanie charakteru, do realizacji czego stosował metody sokratejskie w edukacji najmłodszych. Miała temu służyć również analiza treści biblijnych oraz rozmaitych problemów społecznych, poprzez odpowiednio moderowaną dyskusję. Przy okazji, działania te miały zapoznawać dzieci i młodzież z treściami wcześniej wyselekcjonowanymi przez Alcotta, co w dużej mierze realizowane było na wzór platońskiej akademii (Ozmon / Craver, 2015).

We wstępie do jednego z pierwszych nowożytnych dzieł w całości poświęconemu procesom wychowania, tj. *O pedagogice*, Immanuel Kant zwraca uwagę na to, że tylko człowiek potrzebuje wychowania. Te zaś składa się z następujących elementów: opieka i żywienie, dyscyplina oraz nauczanie – rozumiane jako *Bildung*, czyli wraz z kształtowaniem (formowaniem) i wychowaniem moralnym (Kant, 2003, I). Definicja ta dość trafnie identyfikuje elementy składowe wychowania, o których mowa również współcześnie. Pośród wielu definicji proponowanych przez różne nurty pedagogiczne, charakteryzujące się odmiennymi założeniami i paradygmatami, zauważa się niemalże stałą obecność takich elementów, jak: *podmioty pedagogiczne*, przez które rozumie się osobę wychowanka, grupy wychowanków czy uczniów, rodziców, formalne oraz nieformalne instytucje i organizacje nie tylko w swych celach i założeniach realizujące zadania edukacyjne i wychowawcze, ale też posiadające taki potencjał (gdy efekty wychowawcze są poboczne, nie są stawiane na pierwszym miejscu), jak również dziś coraz silniej zaangażowane w kształcenie – media. Następnie wymienia się *relację*, jako spotkanie podmiotów edukacyjnych – tak istotne chociażby dla personalizmu. W dalszej kolejności mówi się o *kształceniu*, które można rozumieć zarówno poprzez przekazywanie i utrwalanie wiedzy, kształcenie u wychowanków pewnych zdolności, umiejętności, rozwijanie talentów, jak również przystosowywanie do postępowania zgodnie z określonymi wartościami porządkującymi postrzeganie i funkcjonowanie w świecie. Tym samym, by mówić o wychowaniu, w odróżnieniu od zwykłego treningu czy tresury, szczególną uwagę poświęca się wartościom, które mają być przekazywane czy „transmitowane” oraz internalizowane przez wychowanków. Zwraca się uwagę na niebagatelną rolę *uwarunkowań środowiskowych* jako przestrzeni, pewnego społeczno-kulturowego kontekstu, *milieu* w którym podmioty edukacyjne funkcjonują: poprzez interakcje, konfrontacje i szereg innych form relacji.

Poszukiwania konkretnych przykładów odniesień filozofów idealizmu do wychowania sprowadzają w pierwszej kolejności do Platona, który z edukacji uczynił jeden z kluczowych elementów budowania swojego idealnego *Państwa*. Edukacja miała za zadanie kształcić w celu poszukiwania i doprowadzania do prawdziwych idei. Idąc dalej wspomnianymi przykładami, dla Alcotta, a jeszcze wcześniej do Kanta i Johna Horne’a, edukacja miała na celu dać społeczeństwu nie tylko człowieka wykształconego, ale dobrego w sensie moralnym (*Ibid.*, 20). Istotność idei w sensie intelektualnym kieruje edukację w stronę przedmiotów wymagających myślenia abstrakcyjnego, zatem głównie ścisłych, matematycznych, humanistycznych, aniżeli z obszaru nauk naturalnych. Stąd do wymienianych elementów wychowania należałoby włączyć również charakter *treści nauczania*. Według idealizmu, uwaga człowieka nie koncentruje się na znalezieniu prawdy, ale ciągłym jej poszu-

kiwaniu – podług heglowskiej koncepcji prawdy zakładającej jej postępującą złożoność w miarę poszukiwania na drodze dialektyki. Ponadto, bardziej od wycinkowego badania rzeczywistości, ważniejsze jest spojrzenie uniwersalne, holistyczne, dotyczące kwestii i problemów ogólnych (*Ibid.*, 21). Sprowadzając to do przykładu: ważniejsze dla idealistów jest zrozumienie czym jest sprawiedliwość czy odwaga, od poznania formalnych składników sytuacji rzeczywistej, w której idee te będą się wyrażały. Stąd pośród najważniejszych zadań edukacyjnych dla idealizmu – oprócz poznania idei – jest (krytyczne i samodzielne) *myślenie*. Nie w sensie pozyskiwania informacji, a ich przetwarzania, zadawania pytań: dlaczego, w jakim celu, z jakiej przyczyny? Stąd sentencja kartezjańska *Cogito ergo sum* może wyznaczać prymarny cel dla edukacji. Przy okazji, to bodaj najjaskrawsze kryterium odróżniające nurt pedagogiczny w obrębie idealizmu od zwykłej ideologii. Pomimo subiektywizmu charakterystycznego dla idealizmu, poznanie i dążenie do prawdy odbywają się zawsze w jakimś kontekście. Mowa tu o roli „symbiotycznej” relacji jednostki z *Innymi*, tym samym ze światem. Relację czy spotkanie darzyli dużą uwagą zarówno Platon, Augustyn, jak i Hegel, który za klucz do zrozumienia siebie uważał odniesienie do totalności istnienia, do kosmosu (*Ibid.*). Echa powyższych rozważań odnajduje się także współcześnie w roli, jaką przypisuje się społeczeństwu obywatelskiemu w ramach zachodnich demokracji, jak też samorealizacji i samokształcenia w ramach takiego społeczeństwa.

Za rzeczonymi podwalinami teoretycznymi idą konkretne metody nauczania, czy też sposoby organizacji korelacji pomiędzy wymienionymi elementami procesu wychowania. Podejście holistyczne, uznające przyczynowość następujących po sobie faktów wymaga sporej wiedzy historycznej. Platońska wizja rozumienia *en toto* implikuje z kolei metodę dialektyczną (rozwiniętą potem przez Hegla w formule *teza–antyteza–synteza*) i krytyczne myślenie. Stosowanie podobnych rozwiązań metodycznych szczególnie zauważalne było jeszcze w średniowieczu, uzupełniane przez augustiańską metodę poznania intuitywnego. Stąd między innymi zakony kontemplacyjne, gdzie niektóre z nich odrzucają nawet pieśni religijne jako dekoncentrujące w kontemplacji. W przypadku akademii inspiracje tego rodzaju można znaleźć w formie seminaryjnej. By ta była skuteczna, na poprzedzających etapach należy kłaść nacisk na kształtowanie takich cech charakteru, jak lojalność, wytrzymałość, dociekliwość, tolerancja czy pracowitość, które umożliwią późniejsze, bardziej wnikliwe i wymagające studia. Kształcenie charakteru odbywa się między innymi poprzez naśladowanie autorytetów oraz wzorów moralnych. Pośród metod przygotowujących uczniów i studentów do tych zadań będzie zatem analiza tekstu, metoda projektowa oraz kwerendy biblioteczne. Ponadto, dużą popularnością cieszyć się będą wykłady, wszelkiego rodzaju dyskusje, oraz uczenie się

i zapamiętywanie przez imitację. Natomiast, cel idealizmu w postaci samo-realizacji będzie miał na uwadze zdolność do samokształcenia i samodzielność w prowadzonej pracy. Do tego potrzebne jest kształcenie powszechne – realizowane przez pryzmat racjonalności, co teoretycznie ma uchronić od ideologizacji (w sensie porządkowania wartości wbrew zasadom logicznym czy racjonalnym na rzecz afektu czy zabobonu). Nacisk położony jest zatem na rozwój wewnętrzny (duchowy) jednostki, który dokonuje się w procesie transmisji wartości, dziedzictwa kulturowego oraz ich promowania, przy czym szczególnie ważne są wartości moralne – w odróżnieniu od etycznych, mają charakter ogólnoludzki, a nie jedynie kontekstualny, jak ma to miejsce w przypadku kodeksów zawodowych lekarzy, prawników i podobnych grup. W myśl pielęgnowania racjonalności, szczególnie istotne jest ćwiczenie i rozwijanie inteligencji, jak i łączenie sztuki (w sensie *Arts*) z nauką (*Science*) – zwłaszcza w *curriculumach*. Obok decydentów „systemowych”, by nie rzec politycznych, to w zależności od samych nauczycieli, którzy winni po kantowskiemu wyprowadzać z dzieciństwa ku dorosłości, czyli samodzielnego myślenia, zależy ich ostateczny kształt. Pośród przedmiotów *curriculum* stworzonego w duchu idealizmu można by wymienić kolejno filozofię z etyką, historię, wiedzę o religiach, sztukę, literaturę, języki obce, ale i sport – w myśl zasady „w zdrowym ciele zdrowy duch”. Rolą nauczyciela będzie zarówno sokratejska asysta w rozwoju ucznia, ale też stanowienie dlań moralnego modelu postępowania i partnera do rozmów maksymalnie zbliżającego relację do *equilibrium*. Przypomina to relację „mistrz—uczeń”, gdzie oprócz prostego nauczania umiejętności i przekazywania wiedzy, transmitowane są również pewne idee, wartości. W myśl idealizmu, nauczyciel postępuje według ściśle określonych zasad, natomiast będzie potrafił improwizować i dostosowywać się do nowych, niespodziewanych sytuacji. Pozostając wciąż autorytetem, może stosować szereg kar i nagród celem rozwoju wewnętrznej dyscypliny u wychowanka czy ucznia, a nie tylko zewnętrzsterownej karności. Jest to podejście nieco odmienne od chociażby orientacji naturalistycznej, gdzie uczniowi przysługuje pełna swoboda w doborze treści nauczania oraz trudno o karność czy kształtowanie dyscypliny z tak istotnym udziałem wychowawcy. Celem idealizmu we wdrażaniu dyscypliny jest przede wszystkim samorozwój i samopoznanie jednostki, co w efekcie końcowym ma skutkować świadomym, samodzielnym i racjonalnym zarządzaniem własnym dalszym rozwojem.

Tego rodzaju podejście do edukacji znajduje również krytyków, zwłaszcza wśród realistów, którzy uważają je za nieadekwatne do współczesnego, materialistycznego świata, jak również stwarzające zagrożenie w postaci relatywizacji i dogmatyzacji pewnych idei. Krytycy idealizmu w edukacji zarzucają brak rozwoju konkretnych umiejętności, a jedynie spojrzenie ogólne, nieszczegółowe, tym samym oderwane od rzeczywistości i nieprzygotowu-

jące do współczesnego, dynamicznie zmieniającego się świata. Przecenia się rolę matematyki mówiąc o przeintelektualizowaniu stosując metody pamięciowe, które w XXI wieku zresztą nie należą do najbardziej faworyzowanych. Wiele informacji jest dostępnych na wyciągnięcie ręki, tudzież kilka kliknięć klawiatury. Czy jednak ma to oznaczać postępujące zubażanie zasobów podstawowej wiedzy uczniów na rzecz wyposażania ich kolejne zestawy praktycznych umiejętności? – to już problem do rozważań w ramach innego artykułu. Niektóre popularne strategie wychowawcze, jak np. autorstwa Marii Montessori, stawiają dziecko w centrum zainteresowania i uwagi ograniczając rolę nauczyciela, co stoi w jawnej opozycji do idealizmu pedagogicznego. Jednym z rodzimych krytyków pedagogiki idealistycznej jest Mieczysław Gogacz, który nie widzi różnicy w „kierowaniu ludzi do ideałów i wzorców” a kierowaniu do „światopoglądów i ideologii”, ponieważ „nie kieruje do osób [...]. Wyznacza tylko nigdy niespełnione dążenia” (Gogacz, 1985, 85). Podobny ton przyjmuje Mikołaj Krasnodębski sprowadzający pedagogikę idealistyczną do pedagogiki kary i nagrody, a rola nauczyciela spłyconą jest do stróża prawa (Krasnodębski, 2009, 324*sq.*). Prawdopodobnie, wynika to z koncentracji na aspekcie społecznym – na spotkaniu i budowaniu relacji osobowych. Niemniej, inne aspekty idealizmu w pedagogice wymienione wyżej, zarówno u Gogacza jak i Krasnodębskiego wydają się przemilczane. Paradoksalnie, zarzuty stawiane przez Krasnodębskiego można wysunąć także wobec faworyzowanej przezeń pedagogiki realistycznej, która w praktyce stawiając min. na rozwój, wykorzystanie nowych technologii, praktyczne umiejętności i rozwiązywanie problemów, w podobnym stopniu narażona jest na występowanie instrumentalizmu, materializmu czy stosowania etyki sytuacyjnej, zastępując chociażby moralność prawami natury.

Obszernej analizy i podsumowania funkcjonujących dotychczas nurtów wychowania dokonał min. Bogusław Śliwerski (*Współczesne teorie i nurty wychowania*, 1998). Autor nie uwzględnia tam systemów para-pedagogicznych powstałych w totalitaryzmach, na przykład pedagogiki nazistowskiej, która pomimo założeń dziś nie do przyjęcia stanowiła relatywnie spójny system, którego kryteria odpowiadałyby wcześniej wymienionym składowym wychowania. Prawdopodobnie, dzięki temu możliwe było stworzenie dobrze zorganizowanego systemu edukacji i indoktrynacji w ramach *Hitlerjugend*. Pośród autorów, raczej mało znanych na gruncie polskim, tematem tym zajmowali się min. Ernst Krieck (*Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung*) jako teoretyk pedagogiki nazistowskiej w latach trzydziestych, a już po wojnie, krytyczne opracowania znajdujemy u Hansa-Jochen Gamma (*Führung und Verführung. Pedagogik im Nazionalsozialismus*, 1964) czy Dagmar Reese w książce z 2006 roku wydanej w University of Michigan

Press – *Growing Up Female in Nazi Germany*. Również w pedagogiach totalitarnych dokonywała się transmisja specyficznych wartości. Można było mówić o szczególnej roli nauczyciela, treściach i metodach kształcenia, jak również środowiskowo uwarunkowanej relacji pomiędzy podmiotami edukacyjnymi. Co jednak odróżniało pedagogie totalitarne, to przyjęcie za nadrzędne idei, założeń i przekonań o charakterze ideowym, politycznym, nie zaś naukowym. Czy jednak współcześnie również nie dokonuje się pewnych założeń: w religii w postaci dogmatów, w nauce w postaci paradygmatów, a w polityce założeń o rozmaitym podłożu aksjologicznym? Dopiero zestawwszy ze sobą skrajne nurty, prądy, koncepcje i pedagogie, na zasadzie negacji łatwiejsze może się okazać wskazanie, które z nich *nie* spełniają kryteriów idealizmu. Należy przy tym nadmienić, iż obecnie, min. akademikom amerykańskim i niemieckim trudno stosować termin pedagogika czy *Pädagogik*, która często jest kojarzona z okresem panowania i semantycznego zawłaszczenia przez Trzecią Rzeszę, podobnie jak ta uczyniła to z hinduistycznym symbolem szczęścia. Stąd też wachlarz koncepcji wychowania trzeba rozszerzyć o tradycje anglosaskie i francuskie związane z pojęciem *Education*.

Akceptacja jednej doktryny lub ideologii, jak miało to miejsce w ustrojach totalitarnych, byłaby w tym przypadku wskaźnikiem niespełnienia założeń idealizmu. Z przykładów mniej radykalnych, pedagogika psychobiologiczna Herberta Spencera mogłaby się kłócić w pewnych założeniach z idealizmem, z uwagi na naturalistyczne i pragmatyczne podejście do świata. Nie dotyczy to już treści dotyczących samorozwoju wychowanka, ponieważ w tym zakresie występuje względna zgodność, co dodatkowo utrudnia jednoznaczną ocenę danego nurtu. Należy przy tym pamiętać, iż pedagogika ze względu na mnogość nurtów i kierunków jest poliwalentna, stąd poza ogólnym charakterem idealizmu *per se*, na przeszkodzie stoi wielokierunkowość i przenikanie się różnych myśli w pedagogice, uniemożliwiających sądy katégoriczne.

Podsumowując powyższe, wyróżniki jakie można by wymienić w pierwszej kolejności powinny być raczej orientacyjne. Właściwie byłyby wskazówkami, punktami zwrotnymi, aniżeli strukturami katégorizującymi. Pośród nich znalazłyby się takie, jak: 1) rola wychowawcy / nauczyciela: wspomagający i wydobywający potencjał z człowieka czy nauczający jedynie sprawności? W tym przypadku trudniejsze wydaje się wydobywanie potencjałów, ponieważ wiąże się z uprzednią koniecznością ich identyfikacji, czyli poznania ucznia – nie tylko w zakresie jego umiejętności (lub ich braku), ale też często pozaprzedmiotowych atrybutów. Co za tym idzie, to 2) specyfika relacji uczeń-nauczyciel / wychowawca-wychowanek; czy nauczyciel to autorytet czy partner? Ktoś wymagający i będący wzorem postępowania moralnego dla młodego człowieka czy może specjalista i technik

niezaangażowany moralnie? W świetle zjawiska erozji autorytetu, kiedy uczniowie czy studenci coraz częściej podpisują umowy przypominające umowy handlowe na świadczenie pewnych usług lub produktów, salomowe rozwiązanie zdaje się leżeć gdzieś pośrodku tej skali. Oczywiście ważne są umiejętności i kształcenie kompetencji odpowiadających najnowszym wymaganiom współczesności, ale proces ten jest zdecydowanie łatwiejszy przy wzajemnym poszanowaniu... i pewnej dyscyplinie. Następnie pojawiają się 3) treści nauczania: czy koncentrują się wokół zagadnień humanistycznych, społecznych, artystycznych, kulturowych, czy może wokół zagadnień technicznych, praktycznych, fizycznych i biologicznych? I to pytanie nie powinno pozostawać rozstrzygające – np. biolog replikujący ludzki genom powinien znać chociażby podstawowe kwestie etyczne związane z potencjalnym klonowaniem człowieka, a dalej implikacje biologiczne, psychiczne i społeczne. Za treściami nauczania stoją 4) wcześniej zarysowane metody dydaktyczne. Następny wyróżnik to 5) obecność i transmisja w powyższych treściach określonych idei, wartości i wychowanie do nich w duchu rywalizacji (przy poszanowaniu pluralizmu i tolerancji względem innych sposobów postrzegania świata), czy raczej wychowanie do relacji, komunikacji, współżycia społecznego bez rywalizacji? Pojawia się pytanie o 6) cel wychowania i kształcenia. Każda pedagogia definiuje je na swój sposób i nie jest to miejsce by je wszystkie przytaczać, natomiast możliwe wydaje się nakreślenie pewnego spektrum: czy będzie to krytyczne i racjonalne myślenie zwieńczone zdolnością do samorealizacji i dokonywaniem postępów w indywidualnym rozwoju (jak również formowanie charakteru i kręgosłupa moralnego na podstawie naśladowania bohaterów i autorytetów), czy też pozostawanie w „życzliwych nacechowanych otwartością i ufnych odniesieniach do osób”, mądrości i miłości (*Ibid.* 326) – oparte nie na indywidualności, a kolektywie, nie na rygorze, a swobodzie i samoradnym rozwoju. Konsekwentnie należałoby rozstrzygnąć: a) czy uwzględniona jest rola uwarunkowań środowiskowych – czy dany prąd pedagogiczny uwzględnia odniesienie do szerszego kontekstu? (np. globalnego) oraz b) czy wśród samych założeń procesu wychowawczego uwzględnia się samorealizację, samokształcenie, samowychowanie? Znane są bowiem systemy oparte ściśle na kolektywnym wychowaniu, zwłaszcza w obszarze pedagogiki specjalnej – resocjalizacji. Wreszcie najbardziej oczywiste, czyli 7) jakie są deklarowane *versus* rzeczywiste korzenie filozoficzne badanych nurtów pedagogicznych?

KONKLUZJE

Wyżej wymienione elementy mogą stanowić jedynie przyczynek do dal-

szych badań w tym kierunku, niemniej chociażby przez wzgląd na odrzucenie przez wielu idealistów dualizmu, w kontekście wychowania problematyczne może być skonstrastowanie idealizmu z naturalizmem, realizmem, egzystencjalizmem czy pragmatyzmem. Niechęć do dualistycznego rozumowania może utrudniać jednoznaczne rozróżnienia, przez co niemożliwe stają się dychotomie: idealizm = nauczyciel wspomagający, mistrz, partner do rozmów, przewodnik duchowy; realizm = nauczyciel uczący konkretnej umiejętności, niezaangażowany moralnie, funkcjonariusz państwa; czy też treści nauczania – w idealizmie nauki humanistyczne i formalne, w realizmie zaś przyrodnicze. Bezpośrednio przekłada się to na odniesienia do idealizmu nurtów pedagogicznych. Problemem mogą się okazać również odmienne znaczenia terminów: edukacja, wychowanie, kształcenie, samorealizacja, zwłaszcza w odmiennych kręgach kulturowych i językowych. Kolejno, dla głębszej analizy należałoby przytoczyć definicje wychowania dla poszczególnych orientacji filozoficznych, określić kryteria klasyfikacji poszczególnych pedagogii jako nurtów, by dopiero potem weryfikować je na podstawie wskaźników wyodrębnionych z całej gamy rodzajów idealizmu. Można również ten problem postawić nieco inaczej: na jakim poziomie pedagogiki możliwe jest wskazanie elementów wynikających z idealizmu, lub zbadać dzieła poszczególnych filozofów z obrębu idealizmu pod kątem odniesień do wychowania i edukacji, zwłaszcza w wymiarze praktyki wychowania. Tego rodzaju analiza szczegółowa wybranych dzieł filozofów i pedagogów mogłaby stanowić intermedium obszerniejszej metaanalizy umożliwiającej bardziej kompleksowe klasyfikacje. Na co natomiast warto z pewnością zwrócić uwagę, to występowanie określonego zespołu idei, wartości, a co za tym idzie – koncepcji człowieka, wizji świata oraz finalnego efektu procesu kształcenia i wychowania. Nie bez znaczenia pozostaje też specyficzna relacja podmiotów uczestniczących w tym procesie, występowanie dyscypliny, karności, określone wyżej treści i przedmioty zawarte w kurikulumach, nacisk kładziony na racjonalność i rolę kształtowania intelektu (zwłaszcza zdolności rozumowania), a także złożone, wieloaspektowe, holistyczne spojrzenie na proces wyprowadzania dziecka ku dorosłości.

BIBLIOGRAFIA

- Ajdukiewicz K. (2004). *Zagadnienia i kierunki filozoficzne*, Kęty-Warszawa: Antyk.
Bocheński J. (2008). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Komo-
rów: Antyk.
Cedeno L. R. (2003). *So God Created Man. A Textbook for a Philosophy of a Man*.
Katha Publishing CO., INC.
Flewelling R. (1953). The Person, or the Significance of Man. *Philosophical Review*
62(2).

- Gamm H-J. (red.) (1964). *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus*. München: List Verlag.
- Gogacz M. (1985). *Człowiek i jego relacje*. Warszawa: ATK.
- H. Ozmon / S. Craver (red.): *Idealism and Education*, Pearson Education, s. 7-38. [w:] <http://catalogue.pearsoned.co.uk/assets/hip/gb/hip_gb_pearsonhighered/samplechapter/013254046.pdf> [Dostęp: 08.06.2015].
- Inwood M. J. (2002). *Hegel*. London: Routledge (1983).
- Jaspers K. (1981). *Was ist Erziehung? Ein Lesebuch*. München: dtv.
- Jaworska-Witkowska M. / Kwieciński Z. (2011). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kant I. (2003). *On Education*. Dover Edition (1899).
- Krasnodębski M. (2009). *Człowiek i Paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Warszawa: Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin.
- Krieck E. (1934). *Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung*. Heidelberg: Bündischer Verlag.
- Leś T. (2011). „Filozofia a pedagogika : czy jest możliwa pedagogika bez norm?” [w:] *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej* nr 2 (54).
- Luhmann N. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a/M: Suhrkamp.
- Lundgreen P. (red.) (1985). *Wissenschaft im Dritten Reich*. Frankfurt a/M: Suhrkamp.
- Piątkowska B. (2006). *Pedagogika. Wybrane zagadnienia. Skrypt dla studentów*. Wałbrzych: Wyd.
- Reese D. (2006). *Growing Up Female in Nazi Germany (Social History, Popular Culture, and Politics in Germany)*. University of Michigan Press.
- Schleiermacher F. (2000). *Texte zur Pädagogik*. Bd. 2. Frankfurt a/M: Suhrkamp.
- Schopenhauer A. 2010. *Erystyka czyli sztuka prowadzenia sporów* [wydanie III, t. J. Lorenowicz]. Kraków: Verso.
- Sztobryn S. (2003). Pedagogika i filozofia - wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu Międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej. *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, „Colloquia Communia” 2.
- Sztobryn S. (2016). „Wprowadzenie do analizy współczesnej polskiej filozofii wychowania” [w:] *Studia Pedagogica Ignatiana* Vol 19, No 1.
- Treml A.K. (2005) *Pädagogische Ideengeschichte: Ein Überblick*, Kohlhammer Urban.