



**TOMASZ LEŚ**  
UNIwersytet Jagielloński

## **O ŚCISŁYCH ZWIĄZKACH PEDAGOGIKI Z ETYKĄ**

Celem artykułu jest uzasadnienie tezy o ścisłych związkach pedagogiki z etyką. Mogą one przybrać zarówno charakter związków przygodnych jak i koniecznych, z tym, że w przypadku tych drugich konsekwencje dla pedagogiki jako nauki są zdecydowanie bardziej istotne, mianowicie pedagogika może być rozumiana jako etyka (praktyczna). W argumentacji na rzecz tej tezy odwołam się do argumentów zarówno praktycznych, jak i ściśle filozoficznych. W ostatniej części artykułu przedstawione zostaną konsekwencje takiej a nie innej identyfikacji tej relacji dla pedagogiki jako nauki.

### **Uwagi wprowadzające**

W analizie relacji pedagogiki z etyką najczęściej wskazuje się na ich ścisły związek [por. Ablewicz 2003; Brighthouse 2009; Cichoń 1996; Homplewicz 1996; Kaniowski 2010; Morszczyńska 2009; Ostrowska 2006; Peters 1970; Warnick 2007]. Jednak użycie wyrażenia typu „ścisły” nie rozstrzyga o charakterze tego związku; może on oznaczać ścisły w sensie przygodnym, jak wtedy, kiedy mówimy, że etyka jest potrzebna w pedagogice, ale nie niezbędna, albo w sensie koniecznym, jak wtedy, kiedy twierdzimy, że pedagogika nie jest możliwa bez etyki. W pierwszym przypadku odwołać się możemy m.in. do genezy pedagogiki i argumentować, że wywodzi się z refleksji filozoficzno-etycznej czy do praktyki pedagogicznej i twierdzić, że wychowawca powinien znać kontekst światopoglądowo-etyczny sytuacji wychowawczej, czy sposoby rozwiązywania dylematów etycznych obecnych w jego pracy i życiu codziennym wychowanków. Wydaje się, że w dyskursie pedagogicznym jest to najczęściej spotykany typ argumentacji. Jest to jednak interpretacja związków pedagogiki z etyką w wersji słabej, tj.

implikuje możliwość rozumienia pedagogiki i, mimo pewnych moralnych trudności, praktyki pedagogicznej bez uwzględnienia etyki. Takie ujęcie tych związków nie wydaje się być wystarczające. Należy dodatkowo rozważyć możliwość istnienia związków o charakterze koniecznym, co sprowadza się do pytania: czy jest możliwa pedagogika bez etyki? W artykule przedstawiona zostanie argumentacja na rzecz zarówno przygodności jak i konieczności tych związków (w zależności od przyjętego aspektu interpretacyjnego pedagogiki i etyki). Przygodność dotyczyć będzie przede wszystkim genetyczno-historycznych i praktycznych aspektów pedagogiki, sprowadzających się do wychowania, z kolei konieczność, do znaczenia pojęcia tej dziedziny wiedzy. Charakter związków pedagogiki z etyką ma istotne konsekwencje dla rozumienia samej pedagogiki jako nauki. Mianowicie może ona być rozumiana jako etyka praktyczna, a co za tym idzie dziedziczy wiele problemów podstawowych dla etyki. W ten sposób pedagogikę, wbrew współczesnym tendencjom identyfikującym ją jako naukę praktyczno-społeczną, należy uznać za w równej mierze naukę humanistyczną. Warto zaznaczyć, że w artykule nie dokonuje się analizy związków etyki z pedagogiką, nie twierdzi się też, że pedagogika jest niezbędna dla etyki. Nie rozstrzygając tej kwestii można uznać, że jest to relacja asymetryczna, tj. o ile pedagogika z konieczności związana jest z etyką, o tyle relacja związku koniecznego nie zachodzi w drugą stronę; można wyobrazić sobie uprawianie etyki bez jej praktycznego uszczegółowienia, tym bardziej bez praktycznej realizacji.

W analizie omawianego związku pedagogika, jak i etyka, jest rozumiana szeroko. Będzie zatem mowa zarówno o pedagogice jako (a) nauce, tj. dziedzinie wiedzy zajmującej się opisem, wyjaśnianiem i normowaniem w zakresie wychowania, jak i (b) praktyce pedagogicznej, tj. działalności zmierzającej do zmian rozwojowych w zakresie wiedzy, umiejętności, kompetencji czy postaw ze względu na określony cel [por. Ablewicz 2003, 19-20; Hejnicka-Bezwińska 2008; Hirst 2001; Śliwerski 2006; de Tchorzewski 1995; Okoń 1995, 207-208]. Z kolei etyka jest rozumiana zarówno jako analityczna teoria moralności (metaetyka), jak i etyka normatywna, tj. dziedzina wiedzy zajmująca się próbą ustalenia uzasadnionej odpowiedzi na pytanie o właściwy cel działania moralnego [por. Gewirth 1975; Hospers 2001, 411-414; Hartman, Woleński 2008, 17-23; Ricken 2001, 5-12].

## **Związki pedagogiki z etyką**

Argumentacja na rzecz ścisłych związków pedagogiki i etyki będzie przebiegać w dwóch etapach. W pierwszym (1) odwołam się do praktycznych aspektów tego związku, wskazując na potrzebę, ze względów poznawczych i praktycznych, etyki w pedagogice i wychowaniu. Wnioski świadczyć będą o przygodnym charakterze relacji. W drugim (2), argumentacja przyjmie filozoficzną formę, w której odwołam się do analizy pojęciowej i analizy struktury logicznej systemu pedagogicznego. W tym przypadku, wnioski świadczyć będą o koniecznym charakterze związku.

### **Ad. 1.**

Argumenty praktyczno-poznawcze mogą przyjąć co najmniej trojaka formę. Po pierwsze (1a) odwołujący się do genezy pedagogiki, po drugie, (1b) potrzeby wiedzy etycznej w praktyce pedagogicznej, po trzecie (1c) umiejętności analizy filozoficzno-etycznej w praktyce pedagogicznej.

(1a) W pierwszym przypadku, twierdzi się, że pedagogika wyodrębniła się z filozofii. Pierwotnie nie stanowiła autonomicznej dziedziny wiedzy, będąc nieodróżnialną od rozważań filozoficzno-etycznych. W filozofii starożytnej rozważania nad celem wychowania były tożsame z najwyższymi celami działalności moralnej. Co więcej, to, co we współczesnej pedagogice jest metodami wychowania, również stanowiło nieodłączną część dorobku filozoficznego starożytnych. Dobrym przykładem dla zobrazowania tego zjawiska były jedne z pierwszych koncepcji filozoficznych, Sokratesa, Platona i Arystotelesa. Działalność Sokratesa była realizacją idei wychowania filozoficznego w praktyce. Jego celem było przede wszystkim „troska o duszę”, co oznaczało refleksję filozoficzną, szczególnie w zakresie problematyki etycznej (Sokrates za najważniejsze przedmioty dociekań uznawał pojęcia etyczne: m.in. dobro i sprawiedliwość). Odnajdziemy tam również propozycję metody wychowania, którą był specyficznie rozumiany dialog (elenktyczny, majeutyyczny) [por. Legutko 2013, 299-307]. Platon, pomijając różnice ontologiczne, powtórzył tezy Sokratesa co do wyróżnionej wartości poznania filozoficznego, zaproponował też metodę jej realizacji – dialektykę [por. Dembiński 1997, 65-90].

Podobnie Arystoteles, dla którego ostatecznym celem poznawczo-etycznym była mądrość (praktyczna - *phronesis* i teoretyczna - *sophia*), którego realizacja wymagała właściwego kształtowania zdolności poznawczych (w oparciu o sylogistykę) i charakteru (etyka cnoty) [por. Jaśtal 2009, 115-194; Suchoń 2001, 20-42]. Współcześnie w pedagogice idee te funkcjonują pod nazwą pedagogiki sokratejskiej i pedagogiki realistycznej (realistyczno-tomistycznej). Stopniowo, w historii filozofii, zakres problemowy związany z wychowaniem poszerzał się, powstała potrzeba ich rozważań na gruncie odrębne dziedziny wiedzy, która na gruncie polskim przyjęła nazwę pedagogiki (pierwszy raz ideę stworzenia odrębnej dziedziny zajmującej się wychowaniem sformułował I. Kant w dziele „O pedagogice” [1999]). Związki pedagogiki z etyką mają zatem charakter genetyczno-historyczny.

(1b) W drugim przypadku odwołać się można do potrzeby posiadania wiedzy etycznej ze względu na możliwość realizacji celów wychowawczych. Etyka jest tu rozumiana jako zbiór twierdzeń opisowo-wyjaśniających dotyczących moralności. W skład tych spraw wchodzi zarówno kwestie definicyjno-terminologiczne, jak i związane ze strukturą merytoryczną systemów etycznych. Etyka służy zatem jako wiedza, pozwalająca organizować warunki wychowania. Przykładem może być sytuacja, w której pedagog-wychowawca ma do czynienia z wychowankami wyznającymi odmienne przekonania światopoglądowe. Wiedza etyczna pozwala w tej sytuacji zrozumieć wychowanka, jego potrzeby (w szczególności wyższego rzędu), priorytety czy pryncypia etyczne. Jest to możliwe dzięki, posiadaniu przez pedagoga-wychowawcę wiedzy na temat m.in. sposobów rozumienia terminów etycznych (dobro, zło, itp.) w ramach przekonań światopoglądowych uznawanych przez wychowanka, uznawanych w ramach danego światopoglądu pryncypiów etycznych, czy stosunku do poszczególnych spraw społeczno-etycznych. Na gruncie sytuacji wychowawczej nieodróżnicowanej światopoglądowo (w tym religijnie) potrzeba posiadania przez pedagoga-wychowawcę szerokiej wiedzy etycznej nie wydaje się być koniecznie wymagana. Jednak wystarczy wyobrazić sobie sytuację, zróżnicowania kulturowo-religijnego, by zauważyć, że pedagog-wychowawca, który chce właściwie spełniać swoją rolę musi posiadać przynajmniej minimum wiedzy na temat np. pryncypiów etycznych wyznawanych w ramach światopoglądu uznawanego przez

wychowanka. W innym wypadku może to prowadzić do konfliktów czy brak faktycznego oddziaływania wychowawczego.

(1c) Innym argumentem na rzecz ścisłych związków pedagogiki z etyką w wymiarze praktycznym jest ten odwołujący się do potrzeby wiedzy metaetycznej (rozumianej jako wiedza typu „wiedza jak”) w realizacji procesu wychowawczego. Pedagog-wychowawca zarówno w sytuacjach bezpośredniego kontraktu z wychowankami jak i związanymi z wyjaśnianiem zagadnień etyczno-społecznych spotyka się z sytuacjami konfliktów światopoglądowo-etycznych. Ich zróżnicowanie i nierzadko poziom skomplikowania (np. co do różnych stanowisk interpretacyjnych) wymaga nie tylko wiedzy etycznej, ale i umiejętności ich właściwej analizy. Szczególnym przedmiotem w omawianym zakresie jest analiza dylematów moralnych obecnych w sytuacjach wychowawczych, życiu codziennym wychowanków czy szerzej, w sytuacji społecznej. Jako szczegółowe przykłady problemów wymagających takiej analizy mogą służyć zagadnienia związane z rolą religii w uzasadnieniu moralności, kwestie szczegółowe (np. in-vitro, aborcja, eutanazja czy problem seksualności człowieka). Ich właściwe przedstawienie, interpretacja czy ewentualne rozwiązanie wymaga umiejętności analiz pojęciowych szeregu wyrażen o charakterze moralnym, z uwzględnieniem ich zróżnicowania ze względu na dany schemat pojęciowy, umiejętności porównawczych określonych systemów etycznych i wiedzy na temat adekwatnych kryteriów takiego zestawienia, jak również umiejętności analitycznych związanych z podstawami logiczno-strukturalnymi systemów etycznych, w szczególności podstaw filozoficznych i światopoglądowych tych systemów. Braki w tym zakresie przyczynić się mogą do m.in. nieadekwatnej oceny np. danego systemu etycznego czy jego absolutyzacji.

Argumenty wyrażone powyżej wskazują na ścisłe związki pedagogiki z etyką. Przyjmują one jednak formę związków przygodnych, tj. możliwy jest brak ich realizacji z zachowaniem poprawnego (definicyjnego) rozumienia pedagogiki (w tym praktyki pedagogicznej). Możliwe jest bowiem, po pierwsze, uprawianie pedagogiki jako nauki i działalność praktyczno-wychowawcza, bez świadomości faktu filozoficzno-etycznej genezy pedagogiki (przypadek (a)); po drugie, realizacja procesu wychowawczego bez wiedzy na temat podstaw systemów światopoglądowo-etycznych wychowanków

(przypadek (b)); po trzecie, bez umiejętności dostrzegania i analizy złożoności zagadnień etyczno-społecznych czy etyczno-swiatopoglądowych (przypadek (c)).

Wskazane braki, jak zostało wspomniane, nie unieważniają faktu uprawiania pedagogiki i działania wychowawczego, ale powodują istotne, praktyczne konsekwencje, m.in. przekaz nieadekwatnej informacji z omawianego zakresu, brak niektórych podstaw filozoficzno-metodologicznych prowadzonych analiz, problemy ze zrozumieniem postaw i priorytetów wychowanków wyznających inne przekonania niż wychowawca, nieumiejętność właściwej analizy dylematów moralnych i zagadnień etyczno-społecznych, absolutyzowanie jednego interpretacji czy postawa ideologiczna. Pedagog i wychowawca nie spełniający omawianych wymagań nie traci identyfikacji pedagogicznej, ale może zostać uznany za nierzetelnego, nieprzygotowanego do zawodu czy wreszcie, za ideologa.

Ad. 2.

Argumenty filozoficzne, świadczące o konieczności związków pedagogiki z etyką, mogą przyjąć co najmniej dwojaką formę. Po pierwsze, dotyczą (2a) analizy systemu pedagogicznego w relacji do systemu etycznego; po drugie (2b), analizy pojęcia procesu wychowania ze względu na występującą w nim własność związana z normatywnością.<sup>1</sup>

(2a) Uzasadnienie ścisłych (koniecznych) relacji pedagogiki i etyki opiera się na próbie wykazania, że struktura pedagogiki ze względu na jej przedmiot badań, jakim jest system pedagogiczny, jest analogiczna do struktury systemu etyki normatywnej i jako taka zawiera elementy normatywne wiążące ją w sposób konieczny ze sferą filozoficzno-etyczną. Tak rozumiana, posiada specyficzną strukturę logiczną, różną od teorii naukowej (w sensie ścisłym). Podstawową funkcją teorii naukowej jest opis, wyjaśnianie i przewidywanie w odniesieniu do zmiennych (ilościowych i jakościowych), a podstawą generowania nowej wiedzy jest weryfikacja i falsyfikacja twierdzeń uzyskanych na drodze indukcji, dedukcji i redukcji (tworzenia hipotez). Teoria

---

<sup>1</sup> W argumentacji korzystam z fragmentów mojej pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem dr. hab. K. Ablewicz (2014, Instytut Pedagogiki UJ).

(system) pedagogiczna przypomina teorię naukową tylko do pewnego stopnia. Oprócz wymienionych własności posiada jeszcze inne, mianowicie elementy normatywne. Często przekonanie o prawdziwości i adekwatności danego systemu pedagogicznego wiąże się nie tylko z jednoczesnym odrzuceniem innego, ale i ze słabą wrażliwością na argumentację naukową (m. in. na falsyfikację). Z powyższych, ogólnie wyrażonych powodów, struktura logiczna systemu pedagogicznego przypomina nie teorię ściśle naukową, lecz system etyczny (system etyki normatywnej) [por. Leś 2011; Morszczyńska 2009].

Aby wykazać wspomnianą analogiczność dokonana zostanie poniżej krótka analiza struktury formalnej systemu etycznego, a w dalszej kolejności – pedagogicznego.

System etyczny może być traktowany jako pewien układ sądów (zdań, przekonań, itp.), w którym jedne sądy stanowią rację dla innych, będących ich konsekwencją. Etyka rozumiana w taki sposób składa się z zasad ogólnych, które w połączeniu ze zdaniem pozaetycznymi (empirycznymi) tworzą system zawierający obowiązujące oceny i normy [Dziamski 2001, 152]. Większość etyków opiera swój system w oparciu o jedną zasadę ogólną [tamże], np. wolność, racjonalność, czy, jak w etyce opartej o zasady danej religii, założenie istnienia Boga i związanej z tym normy postępowania zgodnie z jego wolą wyrażoną w świętych księgach (np. etyka katolicka).

Etyka zatem może być rozumiana jako system dedukcyjny [Ossowska 1994, 148; Lazari-Pawłowska 1975, 497-509], w którym na podstawie założonych zdań (aksjomatów etyki) i zdań empirycznych, wyprowadzamy inne zdania (twierdzenia, tezy), przy pomocy danych reguł wynikania. Aksjomaty danej etyki, to założenia filozoficzne, normatywne, wyznaczające w sposób ogólny cel działania, z których wyprowadza się konkretne wskazówki co do działania.

I. Lazari-Pawłowska pisze o tym w sposób następujący:

„Normami naczelnymi [w systemie etycznym – T. L.] byłyby wówczas te normy, które stanowią rację logiczną szeregu innych norm, same natomiast nie są następstwem logicznym żadnej innej normy [...]. Uwaga ta odnosi się właściwie nie tylko do wskazań formułowanych przez moralistów, lecz także do zespołu moralnych przekonań każdego człowieka; w zasadzie przecież każdy jakieś postępowanie ceni ze względu na jego instrumentalny charakter względem uznawanych przez siebie nadrzędnych celów moralnych oraz jakieś cele moralne akceptuje jako samoistnie

dobrze, a to właśnie stanowiłoby podstawę uporządkowania przekonań w 'system.'"  
[tamże].

W systemie pedagogicznym, za S. Gałkowskim, wyróżnić można następujące elementy strukturalne [2007, 293-294]: (a) filozoficzne przesłanki i przekonania o charakterze światopoglądowym; (b) nadbudowana nad nimi ogólna koncepcja wychowania, określająca m. in. jego funkcje, cele i w ogólny sposób wskazująca sposoby ich osiągania; (c) wynikające z poziomu (a) i (b) metody wychowawcze; oraz (d) konkretne decyzje i zachowania nauczycieli i wychowawców w odniesieniu do wychowanków, czyli praktyka wychowawcza. Struktura ta ma charakter etapowy, tzn. w zależności od tego jakie przyjmujemy przesłanki filozoficzne, tak będzie wyglądała koncepcja wychowania, a dalej, metody i konkretne zachowania nauczycieli. Decydującą rolę odgrywają tu przesłanki filozoficzne, tj. założenia ontologiczne, epistemologiczne i etyczne (normatywne). Dlatego np. system pedagogiki personalistycznej różni się od liberalnej nie tylko praktyką i metodami wychowania, ale przede wszystkim założeniami filozoficznymi.

Ustalenia S. Gałkowskiego zgodne są z tym, co w bardziej ogólnej formie wyraża m. in. A. Bronk [2003], K. Ablewicz [2003] a wcześniej K. Sośnicki [1998]. Dla A. Bronka i K. Sośnickiego pedagogika jest nauką aksjologiczno-normatywną, która w warstwie opisowo-wyjaśniającej zajmuje się faktami wychowawczymi, ale w warstwie normatywnej – tym, jak fakty te powinny przebiegać; nie jest nauką w sensie ścisłym (nauką przyrodniczą), ale systemem o charakterze normatywnym, który (podobnie jak twierdzi S. Gałkowski), opiera się na przesłankach filozoficznych (w szczególności na antropologii filozoficznej). Podobnie w przypadku K. Ablewicz (prowadzącej badania z perspektywy fenomenologicznej), dla której aksjomaty systemu pedagogicznego mają również charakter antropologiczno-filozoficzny, a ujawniane są w toku analizy fenomenu wychowania.

Wśród anglojęzycznych filozofów wychowania stanowisko takie wyraża m.in.: P. H. Hirst, który w dyskusji z D. J. O'Connor pisze w sposób następujący:

„Zgadamy się, że teoria jest nasycona wyjaśnieniami, jednak moim zdaniem wyjaśnianie działalności ludzkiej w takim obszarze, jak pedagogika, obejmuje nie



tylko nauki, w tym nauki społeczne, ale w równym stopniu przekonania i wartości” [Hirst 2001, 135].

I dalej:

„(...) Jeśli będę się upierał, że dyskusja na temat środków i granic edukacyjnych idzie w parze z teorią (teorią pedagogiczną) tylko dlatego, że uważam, iż rozwój racjonalnej praktyki wymaga takiej dyskusji, a granice i środki nie są wyraźnie rozdzielone, wówczas muszę przyjąć, że teoria niesie za sobą wszystkie wątpliwości nieodłącznie związane ze współczesną dyskusją na temat wartości” [tamże].

Powyższe analizy wskazują na zachodzenie relacji podobieństwa strukturalnego między systemem etycznym a pedagogicznym, ale co bardziej istotne z perspektywy konieczności etyki w pedagogice, na obecność sfery normatywno-etycznej w systemie pedagogicznym. Stanowi ona założenie wszelkich innych elementów strukturalnych, takich jak ogólne i szczegółowe normy (wskazówki) wychowawcze, jak i podłoże samego działania wychowawczego. W związku z tym nie jest możliwe pojęcie systemu pedagogicznego bez wspomnianej sfery; jest to jej element konieczny. Decyduje ona bowiem o treści merytorycznej teorii i praktyki pedagogicznej. Wydaje się, że system pedagogiczny ma, w odróżnieniu od etycznego, charakter bardziej szczegółowy i duży nacisk kładzie na środki i metody osiągnięcia zamierzonych celów. W związku z powyższym można postawić tezę, że pedagogika pod pewnymi względami jest etyką praktyczną lub też, w innej stylistyce, jest praktycznym biegunem etyki. Próby uprządkowania pedagogiki i traktowania jej wyłącznie jako teorii technologii wychowania, o ile nie uwzględnią norm i wartości a co za tym idzie problemów filozoficznych z tym związanych, skazane są na niepowodzenie.

(2b) Konieczność etyki w pedagogice można również uzasadnić odwołując się do podstawowego pojęcia pedagogiki, tj. wychowania. Jego podstawową cechą stanowi to, że jest działaniem. Każde działanie dokonywane jest ze względu na jakieś kryterium, które określić możemy jako cel tego działania. Z kolei cel jest pewnym pożądanym stanem, należącym do dziedziny norm lub wartości. W ten sposób wychowanie jako działanie, związane jest z normami (ew. wartościami), zakłada ogólne przesłanki o charakterze filozoficzno-etycznym. W inny sposób można powiedzieć, że wychowanie nie odbywa się w

filozoficznej próżni, a jest elementem pewnego systemu, w którym podstawową rolę odgrywają założenia filozoficzne. Jak twierdzi D. Carr: „[...] Procesy edukacji nie mogą być badane wyłącznie od strony empirycznej, ponieważ są one procesami normatywnej inicjacji.” [cyt. za: Philips, Siegel 2015]. Szczegółowa analiza pojęcia edukacji wskazuje zatem na etyczno-normatywne jego własności, które wynikają z następujących faktów:

- (i) Jeśli twierdzi się, że  $X$  jest wychowywany lub  $X$  podlega wychowaniu, to zakłada się w tym przypadku istnienie określonej relacji -  $X$  jest zawsze wychowywany przez kogoś. Mamy zatem do czynienia z relacją dwuargumentową:  $X$  jest wychowywany przez  $Y$ -ka. Jeśli dodatkowo uwzględnimy fakt, że omawiany proces jest działaniem, to relacja ta okaże się być co najmniej trójczłonowa. Klasyczna (Arystotelesowska [Arystoteles 2007, ks. I, III]) teoria działania i niektóre współczesne (np. D. Davidson [1980]) wskazują, że każde intencjonalne działanie (a takim jest wychowanie) jest podejmowane ze względu na pewien cel (Arystoteles), pewne racje (powody) (D. Davidson). Jeśli tak, to i wychowanie jako działanie podejmowana jest ze względu na określony cel. Właściwa formuła powinna zatem brzmieć:  $X$  jest wychowywany przez  $Y$ -ka ze względu na  $C$ . W relacji tej mamy zatem do czynienia z co najmniej trzema elementami:  $X$  - ten, kto wychowuje,  $Y$  - podmiot oddziaływań wychowawczych oraz  $C$  - cel, czyli tym ze względu na co ten proces się odbywa.
- (ii) Ostatni z elementów wyżej wskazanej relacji może być rozumiany na co najmniej dwa sposoby: po pierwsze, mówimy o celach pośrednich, po drugie ostatecznych, nieredukowalnych celach działania. Jako przykład analizy problematyki celowości może posłużyć teoria dobra u Arystotelesa [2007, ks. I]. Otóż, Arystoteles stwierdza, że jedyne, niesprzeczne rozumienie dobra najwyższego (celu ostatecznego) musi uwzględniać warunek jedyności, tj. sytuację w której to dobro (cel) występuje samodzielnie<sup>2</sup>, każda inna sytuacja prowadziła by w praktyce do sprzecznym działań. Dodatkowo, dobro (cel) musi być nieprzewyższalne, tj. nie można

---

<sup>2</sup> Pomijam tu dyskusje na temat właściwej interpretacji zakresu pojęcia najwyższego dobra u Arystotelesa (inkluzywizm - intelektualizm).

go zredukować do żadnego innego dobra (celu). W takiej sytuacji każde inne dobro (cel), które nie jest dobrem najwyższym jest dobrem pośrednim, tj. warunkowym, prowadzącym do realizacji dobra najwyższego (celu ostatecznego). W kontekście problemu wychowania, mamy do czynienia z najwyższym dobrem (celem) wychowania oraz z dobrami (celami) pośrednimi, które prowadzą do jego realizacji (np. konkretne metody i narzędzia nauczania). Czym jednak jest ten ostateczny, nieredukowalny cel wychowania? Aby odpowiedzieć na to pytanie trzeba zwrócić uwagę na to w jakiej formie zdaniowej się go formułuje; jeśli twierdzimy, że celem edukacji jest np. dojrzała i autonomiczna jednostka, to nie mówimy o tym jaka ta jednostka jest, ale jaka być powinna, co oznacza, że właściwą parafrazą tego zdania jest zdanie normatywne. Cel wychowania ma zatem charakter normatywny [por. Brighouse 2009; Siegel 2009].

- (iii) Jeśli cel wychowania ma charakter normatywny (wyraża pożądany stan rzeczy), to na mocy tzw. Prawa Hume'a [Hume 1963, 259-260] nie wynika ze zdań opisowych. W takiej sytuacji co najmniej jedna z przesłanek musi mieć również charakter normatywny. Normy wynikają zatem z innych norm, ale o charakterze bardziej ogólnym, tj. z określonych ustaleń o charakterze filozoficzno-etycznym. Ostateczny cel wychowania musi zatem wynikać z ustaleń filozoficzno-etycznych. Potwierdzenie tego stanowi fakt, że zmiana założeń etyczno-filozoficznych w praktyce prowadzi do zmiany celów edukacyjnych.

Analiza pojęcia edukacji pokazuje, że oprócz takich elementów jak podmiot i przedmiot wychowania, mamy do czynienia również z jego celem. Wynika to z faktu, że wychowanie jest rodzajem działania, a działanie dokonywane jest zawsze ze względu na określony cel. Ostatecznym celem wychowania jest określona norma, która decyduje o doborze metod i środków. Jednoczenie norma wychowania jest albo założeniem albo wynika z innego systemu norm, o charakterze bardziej ogólnym (normy etyczno-filozoficzne). Jeśli zatem badania nad wychowaniem mają mieć charakter komplementarny, to muszą uwzględniać nie tylko opis i wyjaśnienie podmiotu, przedmiotu, metod czy warunków wychowania, ale również sferę związaną z normatywnością, tj. sferą filozoficzno-etyczną. Analizy te wskazują

zatem na koniecznościowy charakter związku pedagogiki z etyką; nie jest możliwe rozumienie i komplementarna analiza wychowania bez uwzględnienia sfery etyczno-filozoficznej.

### **Podsumowanie i konsekwencje dla uprawiania pedagogiki**

Zgodnie z powyższymi analizami twierdzić można, że pedagogika jest ściśle związana z etyką. Związki te dotyczą zarówno sfery praktycznej jak i pojęciowej. W pierwszym przypadku mówimy o potrzebie etyki dla pedagogiki, szczególnie ze względu na wartość wiedzy i umiejętności etycznych dla realizacji praktyki pedagogicznej. W takiej sytuacji jednak etyka nie jest niezbędną (definitywnie) w pedagogice; istnieje możliwość jej uprawiania z ewentualnym narażeniem się na zarzut nierzetelności czy ideologiczności. Inaczej problem ten wygląda, jeśli weźmie się pod uwagę związki pojęciowe. Analiza struktury pojęcia systemu pedagogicznego i wychowania wskazuje na występowanie w nich elementu filozoficzno-etycznego. Dotyczy to samych podstaw pedagogiki (przesłanki filozoficzno-etyczne), wyznaczających etyczne standardy działania. W ten sposób pedagogika w sposób konieczny związana jest z etyką (nie jest możliwe uprawianie pedagogiki bez etyki).

Fakt istnienia wspomnianych związków wiąże się z istotnymi konsekwencjami dla uprawiania refleksji pedagogicznej. Otóż, po pierwsze pedagogika nie może być rozumiana wyłącznie jako nauka społeczna, jak psychologia i socjologia. Te dwie ostatnie dziedziny z definicji zajmują się opisem i wyjaśnieniem (zachowanie, grupy społeczne), z kolei pedagogika, spełnia dodatkowo funkcję normatywną. Ostatnia własność zbliża ją istotnie do filozofii i jako taka w równej mierze jest nauką społeczną, co humanistyczną. Po drugie, związki z filozofią i etyką, powodują, że pedagogika dziedziczy pewne problemy z zakresu tych dziedzin wiedzy (szczególnie etyki). Do najważniejszych w tym kontekście należą m.in. problemy związane ze sporami normatywnymi (w tym status logiczny zdań normatywnych); status systemów pedagogicznych ze względu na własność m.in.: absolutności, relatywności, obiektywności, subiektywności; problem uzasadnienia i genezy moralności, a szczególnie zagadnienie możliwości wyróżnienia systemu normatywnego (a zatem celu

wychowania). Stanowi to zobowiązanie dla pedagogów do uwzględniania analiz filozoficznych w pracy badawczej; pedagogika nie rozgrywa się z filozoficzno-etycznej próżni.

## BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz, Krystyna, 2003, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Kraków: Wyd. UJ.
- Arystoteles, 2007, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brighouse, Harry, 2009, *Moral and Political Aims of Education*, [w:] Harvey Siegel (red.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press.
- Bronk, Andrzej, 2003, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, [w:] Marian Nowak, Tomasz Ożóg, Alina Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin: Wyd. KUL.
- Cichoń, Władysław, 1996, *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków: UJ.
- Davidson, Donald, 1980, *Causal Relations*, w: tegoż, *Essays on Actions and Events*, Oxford: Clarendon Press.
- Dembiński, Bogdan, 1997, *Teoria idei. Ewolucja myśli platońskiej*, Katowice: Wyd. UŚ.
- Dziamski, Seweryn, 2001, *Metody konstruowania systemów etycznych*, [w:] Zdzisław Kalita (red.), *Etyka w teorii i praktyce*, Wrocław: Wyd. UWr.
- Gałkowski, Stanisław, 2007, *Ancilla pedagoigae. Czy antropologia filozoficzna może rozstrzygać spory pedagogów?*, [w:] Sławomir Sztobryn i Małgorzata Miksza (red.), *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, Kraków: Impuls.
- Gewirth, Alan, 1975, *Metaetyka a etyka normatywna*, [w:] Ija Lazari-Pawłowska (red.), *Metaetyka*, Warszawa: PWN.
- Hartman, Jan, Woleński, Jan, *Wiedza o etyce*, 2008, Warszawa: PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa, 2008, *Pedagogika ogólna*, Warszawa: WAiP.
- Hirst, Paul H., 2001, *Educational Theory*, [w:] Paul H. Hirst, Patricia White (red.), *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*, vol. 1, London-New York: Routledge.
- Homplewicz, Janusz, 1996, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów: Wyd. WSP.
- Hospers, John, 2001, *Wprowadzenie do analizy filozoficznej*, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hume, David, 1963, *Traktat o naturze ludzkiej*, przeł. Czesław Znamierowski, t. II, Warszawa: PWN.

- Jaśtał, Jacek, 2009, *Natura cnoty*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kaniowski, Andrzej M., 2010, *Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela: wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego*, [w:] Joanna M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź: Wyd. UŁ.
- Kant, Immanuel, 1999, *O pedagogice*, Łódź: Dajas.
- Legutko, Ryszard, 2013, *Sokrates*, Poznań: Zys i S-ka.
- Leś, Tomasz, 2011, *Filozofia a pedagogika. Czy jest możliwa pedagogika bez norm?*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, 2 (54).
- Morszczyńska, Urszula, 2009, *Normy w pedagogice*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Okoń, Wincenty, 1995, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Żak.
- Ostrowska, Urszula, 2006, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, Gdańsk: GWP.
- Ossowska, Maria, 1994, *Główne modele systemów etycznych*, w: Magdalena Środa (red.), *O wartościach, normach i problemach moralnych*, Warszawa: PWN.
- Peters, Richard S., 1970, *Ethics and Education*, Allen & Unwin.
- Philips, Denis C., Siegel, Harvey, 2015, *Philosophy of Education*, w: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/>, [dostęp: 20.12.2015].
- Ricken, Friedo, 2001, *Etyka ogólna*, przeł. P. Domański, Kęty: Antyk
- Siegel, Harvey, 2009, *Introduction: Philosophy of Education and Philosophy*, w: tenże (red.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press.
- Śliwerski, Bogusław, 2006, *Wprowadzenie do pedagogiki*, [w:] tenże (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, tom 1, Gdańsk: GWP.
- Sośnicki, Kazimierz, 1998, *Jak rozumieć pedagogikę filozoficzną?*, [w:] Stefan Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tom 3, ks. 2, Kielce: Wyd. Strzelec.
- Suchoń, Wojciech, 2001, *Wykłady o dziejach logiki dawniejszej*, Kraków: Wyd. UJ.
- de Tchorzewski, Andrzej, 1995, *Pedagogika ogólna czy metapedagogika*, [w:] Teresa Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja-teraźniejszość-nowe wyzwania*, Bydgoszcz: WSP.

Warnick, Bryan R., 2007, *Ethics and Education Fourthy Years Later*,  
„Educational Theory”, 57 (1).



## **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to provide grounds for the thesis on close relations between pedagogy and ethics. These relations can be both accidental and necessary in their form, however, the latter are definitely more significant in terms of implications for the pedagogy as a discipline. This is because pedagogy can be considered as (practical) ethics. The thesis will be supported by reference to both practical and strictly philosophical arguments. The final part of the paper will show the consequences of this specific identification of the aforementioned relations for pedagogy as a discipline.

**SŁOWA KLUCZOWE:** etyka, pedagogika, normatywność, filozofia edukacji

**KEYWORDS:** ethics, educational theory, normativity, philosophy of education