

się rzeczywistości. Takie stanowisko wynika z faktu znaczenia wartości w życiu każdego człowieka oraz ich znaczenia dla wspomagania procesów rozwijania człowieczeństwa w człowieku, co kojarzy się z misją nauk pedagogicznych.

Chałas K. (red.), 1996, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, t. 1, Kielce-Lublin; Cichoń W., 1980, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków; Cichoń W., 2000, *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych* [w:] Palka S. (red.), *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, Kraków; Denek K., 1991, *Przywrócić edukacji sens wartości*, „Problemy Rozwoju Edukacji”, nr 2; Denek K., 1994a, *Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 4-5; Denek K., 1994b, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń; Denek K., 1996, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, „Dydaktyka Literatury”, t. 16; Denek K., 2000, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń; Denek K., 2009, *Edukacja oparta na wartościach* [w:] Uchyła-Zroski J. (red.), *Wartości w muzyce*, t. 2, Katowice, s. 139-158; Fukuyama F., 2000, *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Komorowska H., Dolska K. (tłum.), Warszawa; Furmanek W., 1995, *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie*, Rzeszów; Furmanek W., 1997, *Antynaturalistyczny paradygmat badań pedagogicznych* [w:] Sowa P., Pstrąg D. (red.), *Pedagogika opiekuńcza w kontekście współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, Rzeszów; Furmanek W. (red.), 2005, *Wartości w pedagogice*, Rzeszów; Furmanek W. (red.), 2006, *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Rzeszów; Furmanek W., 2010, *Miłość – fundamentalna wartość współczesnej pedagogiki*, Rzeszów; Furmanek W. (red.), 2012, *Wartości w pedagogice. Kryzys wartości kategorią problematyki badań w pedagogice współczesnej*, Rzeszów; Furmanek W. (red.), 2013, *Wartości w pedagogice. Godność, odpowiedzialność, godność we współczesnej pedagogice*, Rzeszów; Furmanek W., 2014a, *Revolucja aksjologiczna. Zagrożenie dla naszego człowieczeństwa* [w:] Furmanek W., Długosz A. (red.), *Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współzależność różnych wartości*, Rzeszów, s. 40-63; Furmanek W., 2014b, *Świętowanie w systemie problematyki humanistycznej pedagogiki pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4(87), s. 33-41;

Furmanek W., 2015, *Procesy urzeczywistniania wartości* [w:] Furmanek W., Długosz A. (red.), *Wartości w pedagogice. Urzeczywistnianie wartości*, Rzeszów; Gajda J., 2003, *Człowieczeństwo* [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa, s. 575; Galarowicz J., 1992, *Na ścieżkach prawdy*, Kraków; Gołaszewska M., 1998, *Internalizacja kultury. Analiza i interpretacje zjawiska oraz pojęcia „edukacja kulturowa” w aspekcie antropologii filozoficznej* [w:] Gajda J. (red.), *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Lublin, s. 119-130; Gołaszewski T., 1978, *Problematyka zasad internalizacji kultury* [w:] Gołaszewski T. (red.), *Teoria i praktyka upowszechniania kultury*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” (prace psychologiczno-pedagogiczne), nr 28; Guardini R., 1969, *Wolność, łaska, los. Rozważania o sensie istnienia*, Kraków; <http://www.mastalski.pl/michal85.html>; Kamiński S., 1992, *Nauka i metoda*, Lublin; Kocowski T., 1991, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków; Kunowski S., 1981, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa; R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* [w:] https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/138/1/Dwie_racjonalnosci.pdf [z dnia 4.02.2016r.]; Łobocki M., 2009, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków; Nowak M., 2000, *Problemy pedagogiki otwartej*, Lublin; Olbrycht K., 2000, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice; Palka S., 2000, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków; Pasterniak W., 1995, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra; Rogers C.R., 1987, *Uczyć się, jak być wolnym* [w:] Jankowski K. (red.), *Przełom w psychologii*, Warszawa; Stróżewski W., 1993, *O stawianiu się człowiekiem* [w:] Adamski F. (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura*, Kraków; Suchodolski B. (red.), 1976, *Pedagogika*, Warszawa; Wielgus S., *Postmodernizm* [w:] <http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/czekalski-kat-01.html2001> [z dnia 03.02.2016r.]; Wojtyła K., 1968, *Osoba i czyn*, Kraków; *Zamęt w świecie wartości a przemoc*, <http://www.mastalski.pl/michal697.html>.

Waldemar FURMANEK

Marek Jeziorański, *Pedagogizm*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016, s. 753-758

PEDAGOGIZM (gr. *país* dziecko, *agōgōs* przewodnik, *paidagōgikē* świadoma działalność

wychowawcza) – rodzaj ideologii, nurt pedagogiczny przyjmujący, że wychowanie oraz nauczanie jest jedynym i podstawowym czynnikiem określającym nie tylko osobowość i umysł wychowanka, ale także kształt życia społecznego, kulturowego i ekonomicznego.

1. Uwagi wstępne

Pedagogizm opiera się na założeniu, że „pedagogika jest w stanie zaprojektować skutecznie technologie kształcenia i wychowania i dzięki temu wdrożenie tych technologii sprawi, że «wyprodukowany» zostanie człowiek pożądanej jakości, który uczyni świat nie tylko lepszym, ale wręcz doskonałym” [Hejnicka-Bezwińska 2008: 496]. Z. Kwieciński natomiast definiuje ten termin jako „nurt myślenia i działania, który u swych podstaw kładzie tezę, że wychowanie zmieni świat, że ostateczny kształt świata, stosunków społecznych, sytuacji w rodzinie, życia osobniczego zależy od tego, jak wychowany jest człowiek” [1978: 54]. Powyższe definicje wyjaśniają ten termin, umiejscawiając go w pozytywistycznej strategii uprawiania nauk humanistycznych. W ten sposób staje się on bliski znaczeniowo socjologizmowi oraz psychologizmowi.

2. Powstanie terminu i jego pierwotne znaczenie

Termin „pedagogizm” powstał w polskiej myśli pedagogicznej w okresie dwudziestolecia międzywojennego za sprawą J. Mirskiego. Było to związane z jego wystąpieniem w Genewie 9 maja 1930 r. w Institut d'études slaves. Wygłoszony odczyt *Pedagogizm nowoczesny i jego prze-*

jawy dotyczył analizy współczesnych tendencji w teorii i praktyce pedagogicznej. Mirski [1930: 339] – jak sam przyznaje – zaproponował ten termin, by znaleźć właściwą kategorię do opisu zmian, jakie się dokonywały w pedagogice początku XX w. Definiuje pedagogizm jako: „ruch pedagogiczny, który ujawnia się w postaci niebywałego rozwoju zarówno nauk pedagogicznych wraz z całą ogromną ich literaturą i międzynarodową organizacją pracy badawczej i dydaktycznej, jako też twórczości czysto praktycznej, eksperymentalnej i reformatorskiej, obejmującej dziś już nie tylko szkolnictwo prywatne, ale przenikającej także coraz bardziej do szkolnictwa oficjalnego i przetwarzającej je coraz gruntowniej” [Mirski 1930: 338]. W innym miejscu dodaje, że w pedagogizmie, jak w każdego rodzaju „-izmie”, zawarta jest pewnego rodzaju przesada, w tym wypadku objawia się ona niepohamowanym optymizmem pedagogicznym, wyrażającym się w „wierze w możliwość przeobrażenia struktury duchowej człowieka i całej kultury za pomocą choćby najidealniej skonstruowanej akcji pedagogicznej – i tylko niej lub niej przede wszystkim” [Mirski 1930: 339].

W 1938 r. do „pedagogizmu” odwołuje się również L. Chmaj. Wprowadza ten termin przy okazji analizowania pedagogiki kultury S. Hessena. Umiejscawiając dorobek naukowy tego pedagoga między absolutystycznym rozumieniem ducha (jak w systemach niemieckich tamtego czasu) a narzucaniem praktyce pedagogicznej ogólnych norm, Chmaj zauważa, że Hessen opowiada się za

wzajemnym uwarunkowaniem środków i celów wychowania, a przez to sprzeciwia się właśnie pedagogizmowi, który „rości sobie pretensję do posiadania zewnętrznych sztuczek, dających się zastosować w każdym przypadku” [Chmaj 1938: 614-615].

3. Podstawowe cechy przedwojennego pedagogizmu

Mirski zaznacza, że nie ma jednej, ostatecznej definicji pedagogizmu (ten pogląd utrzymuje się do dziś), ponieważ jest to zjawisko wielostronne i wielopostaciowe. Ważniejsze jest wskazanie jego istotnych cech. Zalicza on do nich: 1° ujmowanie wychowania nie tyle jako mniej lub więcej sztucznego aktu, ile raczej procesu; 2° nieograniczanie go jedynie do kształtowania dzieci i młodzieży, lecz obejmowanie nim procesu kształtowania się kulturalnego całych grup, względnie całej ludzkości; 3° wysuwanie tego procesu na czoło wszystkich innych powołanych do utrzymywania, przenoszenia i przetwarzania kultury. Cechą jednak dominującą i przenikającą powyższe zagadnienia jest pojawiający się w tamtym czasie irracjonalizm, który w taki sposób przeformułowuje rozumienie wychowania, że podkreśla w nim elementy niedające się uchwycić badaczom o pozytywistycznym nastawieniu. Stąd też Mirski do przedstawicieli pedagogizmu zalicza m.in.: P. Petersena, który twierdził, że „wychowanie jest takim samym faktem jak życie, i jak ono, jest w swej istocie niewytłumaczalne” [za: Mirski 1930: 342], E. Kriecka, dla którego „racjonalne wychowanie nie

istnieje nigdy oddzielnie i samo dla siebie, lecz jest zawsze związane z irracjonalnymi siłami życiowymi, które dźwigają je i zespalają organicznie z całością” [za: Mirski 1930: 342], F. Znanieckiego z jego „czynnikiem humanistycznym”, a także F. Tönniesa, ze względu na jego koncepcję wspólnoty (*Gemeinschaft*) będącej więzią ducha.

To wszystko wskazuje, że pedagogizm bardzo ściśle związany jest z ideą „Nowego Człowieka”. Można powiedzieć, że jest to uwarunkowanie dwustronne. Z jednej strony idea „Nowego Człowieka” jest przyczyną powstania pedagogizmu, a z drugiej strony pedagogizm ma doprowadzić do powstania „Nowego Człowieka”, który – jak pisze Mirski – „był [...] i jest raczej wyrazem nieokreślonych tęsknot, aniżeli trzeźwych, racjonalnych rozumowań” [1930: 348]. Na tej podstawie pedagogizm wysuwa 2 główne postulaty wychowawcze: 1° swobody wychowawczej – postulat ograniczenia do minimum wychowania w sensie zewnętrznego i sztucznego wpływania na rozwój dziecka; 2° bliskości życia (*Lebensnähe*) – postulat wprowadzenia dziecka w bezpośredni kontakt z całą otaczającą je rzeczywistością, a więc z przyrodą i kulturą. W odniesieniu do zadań szkoły pedagogizm poza funkcją kształcącą będzie również podkreślał funkcję wychowawczą, opiekuńczą i kulturotwórczą szkoły.

4. Terminy pokrewne

Tak rozumiany pedagogizm był reakcją na „edukacjonizm” (inaczej: „pan-

pedagogizm”), który również postulował wszechmocność wychowania, ale samo wychowanie pojmował jako pewien zracjonalizowany system aktów oddziaływań na dziecko. Dla uzupełnienia pewnego rodzaju mapy terminologicznej tamtego czasu należy jeszcze wspomnieć o „scholaryzmie” – pojęciu również wprowadzonym przez J. Mirskiego. Pod tym terminem należy rozumieć „nadmierne obciążenie [...] szkoły funkcjami wychowawczymi, którym ona podołać nie jest zdolna” [Mirski 1930: 389-390].

Można zatem powiedzieć, że pedagogizm w swym pierwotnym rozumieniu bardziej związany był z tzw. zwrotem humanistycznym w nauce aniżeli – jak jest współcześnie – pozytywizmem. To, co jednak pozostaje niezmiennie, to przekonanie o skuteczności działalności wychowawczej oraz o jej wyższości nad jakąkolwiek inną działalnością.

5. Współczesne rozumienie i odmiany pedagogizmu

W powojennej polskiej myśli pedagogicznej zagadnienie pedagogizmu podejmowane jest bardzo rzadko. A. Rutkowski w artykule z 1959 r. zalicza go do jednej z 6 (obok: antyracjonalizmu, woluntaryzmu, pozornej apolityczności, podwójnej moralności oraz etyki panowania) cech mieszczańskiego, tj. „burżuazyjnego” wychowania moralnego. Definiuje go zarazem jako przesadną wiarę „we wszechmoc wychowania. Pogląd, że od wychowania młodych zależy wszystko: moralność społeczeństwa, kultura, a także sam ustrój społeczny”

[Rutkowski 1959: 300]. Inaczej mówiąc, że „los ludzkości spoczywa w rękach wychowawców” [Rutkowski 1959: 300]. Ważne w tej definicji wydaje się być to, że ogranicza ona pierwotne rozumienie tego pojęcia, pozbawiając go elementu irracjonalnego, który był bardzo mocno akcentowany przez Mirskiego. Kolejne definicje pedagogizmu (Kwieciński, T. Hejnicka-Bezwińska, S. Sarnowski) będą niemalże już w całości skoncentrowane na tym aspekcie. Można przypuszczać, że ten zabieg ułatwił przejście tego terminu do paradygmatu pozytywistycznego.

Mając wyraźniej określoną treść tego pojęcia, można było łatwiej wskazywać różne jego odmiany. Dzieli się je zatem na: pedagogizm apologii, którego centralnym elementem jest przekonanie, że „powinność wychowania to gruntowanie istniejącego porządku społecznego” [Rutkowski 1959: 300], oraz na pedagogizm utopii, dla którego „misją wychowania jest poprawa istniejącego porządku”, a „zmiana ustroju na lepszy dokonać się może tylko przez edukację jednostek, przez kształcenie nowych charakterów moralnych” [Rutkowski 1959: 300]. Szczególną odmianą tego drugiego typu pedagogizmu jest przeciwstawianie się technicyzmowi, co wyraża się w przekonaniu, że „cywilizacja zabija kulturę” [Rutkowski 1959: 301]. Tę ostatnią uratować może jedynie wychowanie moralne jednostek [Rutkowski 1959: 301]. Inny podział zaproponował Kwieciński. Wyróżnia on 3 typy pedagogizmu. Pierwszy polega na tym, że „świat należy i można naprawić, zamieniając go

w szkołę, wychowywanie i kształcenie czyniąc obowiązkiem wszystkich wobec wszystkich (i przy tym przez całe życie)” [Kwieciński 1978: 55]. Drugi zmienia kierunek tego procesu i wskazuje na to, że „dzieci w przyszłości poprawią świat, jeżeli same nauczą się żyć w takim doskonałym (w każdym zaś razie – lepszym) społeczeństwie” [Kwieciński 1978: 55]. Trzeci – najbardziej naiwny – zakłada, że „dzieci i nauczyciele mogą zmienić stosunki społeczne, świat dorosłych, świat «pozaszkolny» bezpośrednio” [Kwieciński 1978: 55]. Kolejnym podziałem jest przedstawienie pedagogizmu w odniesieniu do praktyki bądź teorii pedagogicznej, co wcześniej sygnalizował już Mirski. Tę propozycję przedstawił Sarnowski [zob. 1993]. Podział ten wynika z dwóch rodzajów ogółu wiedzy pedagogicznej, tj. naturalnej (potocznej) i naukowej (dyskursywnej). Pedagogizm oparty na wiedzy potocznej „jest integralnym składnikiem naszej cywilizacji”, która – według tego autora – „potęguje obecność tego, co pedagogiczne” [Sarnowski 1993: 14]. Ten rodzaj pedagogizmu przejawia się raczej w praktyce i życiu codziennym, niż w teorii. Sprowadza się on często – jak mówi Kwieciński [2011: 93] – do „pedagogii namiętnej, niemal religijnej patetycznej perswazji” i można w nim wyróżnić takie odmiany, jak: 1° pedagogia teonomiczna – objawiająca się permanentnym nawoływaniem do przestrzegania praw boskich; 2° ekohumanizm – radosne przekonanie o dobrym kierunku ewolucji kosmosu; 3° odkrycie przez autora „nowego paradygmatu” znoszą-

cego poprzednie i podającego idealne wyjaśnienie obecnej sytuacji; 4° odkrycie „kamienia filozoficznego”, który rozwiązuje wszelkie problemy edukacyjne i pedagogiczne [Kwieciński 2011: 93]. Nawet jeśli niektóre wyżej wymienione pedagogizmy przedstawiają związek z wiedzą naukową, to należy je ocenić jako quasi-akademickie. Pedagogizm zbudowany natomiast na wiedzy dyskursywnej bardzo często łączy się z ideologią i polityką. Szczególnie podatną ideologią dla współczesnego pedagogizmu jest scjentyzm, co tym bardziej wzmacnia pozytywistyczne rozumienie tego terminu [Sarnowski 1993: 17].

Bliski znaczeniowo dla pedagogizmu jest „ optymizm pedagogiczny”, na co wskazywał już Mirski. Stanowisko to wyrasta z filozofii J. Locke’a, który twierdził, że człowiek w momencie narodzin jest czystą kartą, a zatem to, kim jest oraz kim się staje, zawdzięcza późniejszym wpływom. Skrajny optymizm pedagogiczny specyfikę człowieka i jego zachowania będzie wyjaśniał jedynie z perspektywy wpływów wychowawczych, twierdząc zarazem, że wszystkie cele dydaktyczne i wychowawcze są możliwe do osiągnięcia.

Chmaj L., 1938, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa-Wilno; Chmaj L., 1962, *Kierunki i prądy w pedagogice XX wieku*, Warszawa; Hejnicka-Bezwińska T., 2005, *Pedagogika pozytywistyczna* [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa, s. 196-219; Hejnicka-Bezwińska T., 2008, *Pedagogika ogólna*, Warszawa; Kwieciński Z., 1978, *Paradygmaty reform oświatowych. Szkic problematyki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania”, t. 2, s. 53-62; Kwieciński Z., 2011, *Pedagogizm – wariacje wokół ro-*

zumienia kategorii, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 90-94; Mirski J., 1930, *Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy*, cz. 1, „Ruch Pedagogiczny”, nr 8, s. 337-354; Mirski J., 1930, *Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy*, cz. 2, „Ruch Pedagogiczny”, nr 9, s. 385-390; Nowak M., 2008, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa; Rutkowski A., 1959, *O trzech tendencjach burżuazyjnej teorii wychowania*, „Studia Pedagogiczne”, *Krytyka pedagogiki burżuazyjnej*, t. 7, s. 291-316; Sarnowski S., 1993, *O krytyce rozumu pedagogicznego* [w:] Sarnowski S. (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Bydgoszcz, s. 9-31.

Marek JEZIORAŃSKI

PEŁNIA ISTNIENIA – wyrażenie o charakterze filozoficznym, religijnym i psychologicznym; w wymiarze filozoficznym odnosi się do istnienia, które jest zawsze istnieniem czegoś, a więc urealnia istotę; na byt rzeczywisty składa się istota (co to jest? czym jest?) i istnienie (czy jest?); nie ma samego istnienia bez istoty, jak też istoty bez istnienia (są tylko istoty istniejące); wspólne dla nich jest istnienie, natomiast różnią się istotą (np. człowiek, zwierzę, roślina, kamień, ciało niebieskie); istnienie stanowi podstawową doskonałość bytową, ponieważ dzięki istnieniu byt jest i może być w różnym stopniu doskonały; istnienie nie jest cechą koniecznościową bytów istniejących, gdyż mogłyby nie istnieć (cehuje je bytowość przygodna, zależna, zmienna, utracalna, krucha); tylko jeden Byt – Absolut – jest konieczny, ponieważ nie może nie istnieć (jest Absolutnym Istnieniem), jest niezmienny i wieczny.

W filozofii bytu Absolutem jest Bóg Osobowy, którego Istotą jest Istnieć (być Czystym Aktem). Bóg jest więc Bytem samoistniejącym, Pełnią Istnienia (Jest Istnieniem), Absolutną Osobą, Pełnią Doskonałości (np. pełnią Prawdy, Dobra, Piękna, Miłości), który jest absolutnie tożsamy z sobą i absolutnie odrębny w swoim istnieniu (Transcendentny),

Jedyny [Zdybicka 2000a: 42]. Tak rozumiany Absolut jest tożsamy z Bogiem religii monoteistycznych, zwłaszcza objawionych. Wiedza filozoficzna o Absolutcie zostaje poszerzona o wiedzę, jaką Bóg przekazał o sobie człowiekowi, która wymaga jednak aktu wiary w Objawienie. Według przekazu biblijnego Bóg objawił się człowiekowi jako Pełnia Istnienia, gdy w Księdze Wyjścia powiedział o sobie Mojżeszowi: „Jestem, Który Jestem” (Wj 3,14).

Zgodnie z filozofią chrześcijańską św. Tomasza z Akwinu w Bogu „istota nie jest czymś innym niż jego istnienie”. [Tomasz z Akwinu, *Summa contra gentiles*, II, 22]. „Samo istnienie Boga jest jego istotą albo naturą” [św. Tomasz 2003: I, 22, s. 76 i 79]. Wszystko, co istnieje, bierze istnienie od Boga, istnieje dzięki Niemu. On jest czynnikiem sprawczym, wzorczym oraz celowym istnienia człowieka. On jest pierwszą przyczyną zaistnienia wszystkiego, przyczyną wzorczą istniejących bytów (stwarza według myśli) i przyczyną celową, ostatecznym celem wszystkiego, do Niego dążą wszystkie byty stworzone [Zdybicka 2000a: 42]. Również współczesna „filozoficzna szkoła lubelska” (S. Swieżawski, M.A. Krąpiec, J. Kalinowski, S. Kamiński, od 1954 r. K. Wojtyła, A.B. Stępień i in.) zaakcentowała konieczność przyjęcia Bytu, który jest nieuwarunkowany, istnieje sam z siebie, a który jest racją ostateczną istnienia wszystkich innych bytów [Maryniarczyk 2004: 84]. Negowanie istnienia Absolutu jako Pełni Bytu, Pełni Istnienia, Praprzyczyny wszystkiego zaprzeczałoby zasadzie nie-