

Piotr Kostyło

UKW

## Kto wychowuje nasze dzieci?

### Pytanie filozoficzne

Współczesne badania nad wychowaniem pokazują, że proces ten jest uwarunkowany różnymi czynnikami. Mówi się o wychowawczej roli rodziców i rodziny, szkoły, wspólnoty religijnej, grupy rówieśniczej, mass mediów, z Internetem na czele, oraz wielu innych elementów kultury. Podejście to sprawia, że wielu pedagogów, nauczycieli i rodziców, a także znaczna część opinii publicznej coraz rzadziej dostrzega wyjątkową rolę szkoły w tym procesie. Można powiedzieć, że szkoła przestaje być traktowana jako uprzywilejowane miejsce wychowania. Przeciwnie, coraz częściej podkreśla się jej negatywny wpływ na ten proces<sup>1</sup>.

„Szkoła ogłupia”, „Szkoła szkodzi na mózg”, „Szkoła deprawuje”, „W szkole panuje przemoc” – to tylko niektóre tytuły publikacji dostępnych w sieci. I nie są to wpisy anonimowych hejterów, znajdujących przyjemność w poniżaniu ludzi i instytucji, ale wypowiedzi poważnych autorów, polityków, filozofów czy publicystów. Interesujące jest, że te negatywne opinie głoszą zarówno przedstawiciele prawicy, jak i lewicy. Na przykład cały numer trzeci miesięcznika „Nowe Państwo” z 2010 roku został poświęcony krytyce szkoły. Okładka pisma przedstawia grupę uczniów, a każdy z nich ma kapuścianą głowę. Jednym z autorów w tym numerze był profesor Andrzej Waśko, wówczas ekspert w zespole doradców działających przy kandydacie na premiera, Piotrze Glińskim, a obecnie członek Narodowej Rady Rozwoju przy Prezydencie RP oraz osoba odpowiedzialna za realizację reformy oświaty. Z kolei Jan Hartman, związany w tamtych czasach z Ruchem Palikota, w 2013 roku pisał w „Gazecie Wyborczej”, że szkoła umarła, że nie da się jej zreformować, że trzeba ją zamknąć.

---

<sup>1</sup> Znamienne pod tym względem są analizy pedagogów sytuujących się w nurcie postmodernistycznym, takich jak amerykańscy pedagodzy krytyczni Henry Giroux i Peter McLaren. W swoich tekstach demaskują oni negatywne zjawiska i procesy zachodzące w edukacji szkolnej, kwestionując tym samym tradycyjny pogląd na szkolnictwo jako źródło oświecenia publicznego. Por. H. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna*, Kraków 2010, także wstęp do tej książki autorstwa Z. Kwiecińskiego; por. także S. Hicks, *Edukacja liberalna i jej krytycy*, [w:] tegoż, *Zrozumieć postmodernizm. Socjalizm i sceptycyzm od Rousseau do Foucaulta*, Bydgoszcz 2016.

Można więc powiedzieć, że krytyka szkoły łączy ludzi o skrajnie odmiennych poglądach, że stała się czymś w rodzaju porozumienia ponad podziałami.

Chociaż krytyka ta towarzyszy nam na co dzień, to jednak jako rodzice nie mamy na ogół wątpliwości, czy posyłać nasze dzieci do szkoły, czy nie. Wbrew temu, co mówi się i pisze o szkole, codziennie rano przygotowujemy śniadanie dla naszych dzieci, sprawdzamy, czy mają spakowany plecak i odwozimy lub odprowadzamy je do szkoły. Mamy niekiedy wątpliwości, czy pozwolić dziecku pójść na spotkanie z koleżanką lub kolegą, spędzić wieczór w klubie, nawiązać lub utrzymywać jakieś znajomości przez Internet czy nawet pójść na pielgrzymkę. Wahamy się, czy na to pozwolić. W przypadku posyłania dziecka do szkoły nie wahamy się nigdy. I nie dzieje się tak tylko dlatego, że państwo wprowadziło obowiązek szkolny, za którego nieprzestrzeganie grożą administracyjne sankcje. Po prostu uważamy, że szkoła jest dobrym miejscem dla naszych dzieci; że nawet jeśli nie zyskują tam tak wiele, jak mogłyby zyskać, to przecież wciąż zyskują bardzo wiele.

Teza, którą stawiam, brzmi następująco: krytyka szkoły jako miejsca, w którym niewłaściwie kształcą się i wychowuje nasze dzieci, wynika z przesadnych oczekiwań, jakie mamy wobec niej; zaś te przesadne oczekiwania są rezultatem akceptacji i wyznawania pewnej filozofii edukacji o charakterze maksymalistycznym. Przyjęcie właściwej perspektywy w spojrzeniu na szkołę wymaga zrewidowania tego maksymalizmu i nieco bardziej pokornego spojrzenia na wychowanie w ogóle. Dzięki temu będziemy mogli jako pedagodzy i nauczyciele wycofać się z przedsięwzięć, które przerastają nasze siły, i skupić się na działaniach, które są mniej spektakularne, lecz dają większą szansę powodzenia. Mój apel brzmi: z powrotem do szkoły, ale szkoły rozumianej w duchu filozoficznego realizmu, nie idealizmu.

Powyższą tezę będę uzasadniał w następujących krokach. Najpierw odniosę się do konstytucyjnego prawa rodziców do wychowania dzieci. Następnie przedstawię rozumienie wychowania w dwóch nurtach współczesnej filozofii edukacji: kontynentalnym oraz analitycznym. Kolejnym krokiem będzie porównanie preskrytywizmu z analitycznością w podejściu do wychowania. Preskrytywizm zilustruję koncepcją wychowania moralnego Émile'a Durkheima, zaś analityczność koncepcją etycznych podstaw edukacji Richarda S. Petersa. W zakończeniu przedstawię niebezpieczeństwa związane z maksymalistycznym podejściem do wychowania oraz szanse wpisane w podejście minimalistyczne.

## **Konstytucyjne prawo rodziców do wychowania dzieci**

Uznanie, że to przede wszystkim my, jako rodzice, wychowujemy nasze dzieci, jest warunkiem wstępnym wszelkich rozważań nad wychowaniem. Na pytanie:



Kto wychowuje nasze dzieci? należy zatem odpowiedzieć: my sami<sup>2</sup>. Prawo rodziców do wychowania dzieci należy dziś do katalogu praw osobistych człowieka i obywatela, potwierdzonych przez najważniejsze akty prawa krajowego i międzynarodowego. W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej znajduje ono wyraz w artykułach 48 ustęp 1 oraz 53 ustęp 3; w Ustawie o systemie oświaty jest potwierdzone w artykule 1 punkt 2; natomiast w Konwencji o Prawach Dziecka jest przywoływane kilkakrotnie, na przykład, w artykułach 5 oraz 14 ustęp 2. Podniesienie prawa rodziców do wychowania dzieci do rangi prawa człowieka i obywatela, nadanie mu charakteru wrodzoności i niezbywalności, jest równoznaczne z deklaracją ze strony władzy publicznej, że pierwszeństwo w wychowaniu dzieci zawsze będą mieli rodzice, i że państwo zgadza się na trwałe wytyczenie granic dla swoich ambicji socjalizacyjnych. Władza publiczna może zatem wpływać na wychowanie dzieci tylko w takim zakresie, na jaki zgadzają się rodzice.

W Konstytucji w artykule 48 ustęp 1 czytamy: „Rodzice mają prawo wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”. Artykuł 53 ustęp 3 uzupełnia tę normę słowami: „Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniem. Przepis art. 48 ust. 1 stosuje się odpowiednio”<sup>3</sup>. Ustawa o systemie oświaty w artykule 1 punkt 2 stanowi, że system oświaty zapewnia w szczególności „wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny”. Wreszcie, Konwencja w artykule 5 deklaruje, że „Państwa-Strony będą szanowały odpowiedzialność, prawo i obowiązek rodziców lub, w odpowiednich przypadkach, członków dalszej rodziny lub środowiska, zgodnie z miejscowymi obyczajami, opiekunów prawnych lub innych osób prawnie odpowiedzialnych za dziecko, do zapewnienia mu, w sposób odpowiadający rozwojowi jego zdolności, możliwości ukierunkowania go i udzielenia mu rad przy korzystaniu przez nie z praw przyznanych mu w niniejszej konwencji”. Natomiast w artykule 14 ustęp 2 czytamy: „Państwa-Strony będą respektowały prawa i obowiązki rodziców lub, w odpowiednich przypadkach, opiekunów prawnych odnośnie do ukierunkowania dziecka w korzystaniu z jego prawa w sposób zgodny z rozwijającymi się zdolnościami dziecka”<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Por. P. Kostyło, *Socjalizacja i wezwanie moralne. Do czego potrzebni są rodzice w wychowaniu*, [w:] *Odpowiedzialność za wychowanie*, red. I. Błaszczyk, N. I. Smetanski, Bydgoszcz 2010, s. 17-50.

<sup>3</sup> Zwięzłe komentarze do tych przepisów znajdują się w książce: P. Winczorek, *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Warszawa 2000, s. 67 i 74.

<sup>4</sup> Dostęp do aktualnego stanu prawnego powyższych aktów na stronie Internetowego Systemu Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/>

Deklaracje prawne gwarantują zatem, że władza publiczna nie narzuci rodzicom konkretnego modelu wychowania i nie będzie ich rozliczała z jego realizacji. Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnym rozumieniem wartości. Różnorodność form życia rodzinnego połączona z różnorodnością przekonań rodziców sprawia, że na pytanie: „jak rodzice powinni wychowywać dzieci?” trudno jest udzielić jednej odpowiedzi. Odstąpienie władzy publicznej od regulacji tej sfery jest wyraźnie widoczne również w prawie rodzinnym i opiekuńczym. Prawo to na przykład stanowi, że elementem władzy rodzicielskiej jest wychowywanie dzieci, lecz nie precyzuje, jak proces ten ma wyglądać. Wydana w 2012 roku przez Tomasza Szlendaka książka *Socjologia rodziny* prezentuje ogromną różnorodność form współczesnego życia rodzinnego<sup>5</sup>. Niektóre formy różnią się od siebie tak bardzo, że trudno nawet wyobrazić sobie taki model wychowania, który mógłby być stosowany w każdej z nich. Tę wielką różnorodność uznają polscy pedagodzy, nie podejmując w podręcznikach do tej dyscypliny szerszego namysłu nad wychowaniem w rodzinie. Dwutomowy podręcznik akademicki *Pedagogika* z 2003 roku wydany przez PWN w ogóle nie uwzględnia w swojej treści pedagogiki rodziny, a termin „rodzina” pojawia się w jego indeksie rzeczowym tylko raz. Wielotomowy podręcznik pod tytułem *Pedagogika* wydany przez GWP uwzględnia problematykę pedagogiki rodziny dopiero w czwartym tomie. Kilkutomowa praca *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty* z lat 2007-2008, wydana także przez GWP, żadnego rozdziału nie poświęca problematyce wychowania w rodzinie<sup>6</sup>. Jeden z nielicznych pedagogów zajmujących się pedagogiką rodziny, Andrzej Janke, przyznaje, że jest to subdyscyplina pozostająca wciąż *in statu nascendi*<sup>7</sup>.

Podejmuję ten wątek na początku, by pokazać, że w państwie liberalno-demokratycznym wychowanie dzieci w rodzinie sytuuje się w obszarze wolności i praw rodziców. Bezstronność i pluralizm wartości tego państwa sprawia, że rodzice mogą i w rzeczywistości korzystają ze swojego prawa w różny sposób, władza publiczna zaś nie ingeruje w praktyki wychowawcze, jak długo nie stanowią one zagrożenia dla dobra dziecka. Państwo, poza tym ogólnym założeniem, niczego w tym obszarze nie powinno rodzicom narzucać.

Inaczej rzecz się przedstawia w szkole. Przede wszystkim pojawia się tu dążenie do ujednoczenia wychowania, do przekazywania dzieciom i młodzieży tej

<sup>5</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2012.

<sup>6</sup> Por. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1 i 2, Warszawa, kilka wydań; *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, t. 1-4, Gdańsk 2006-2010; *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1-5, Gdańsk 2007-2010.

<sup>7</sup> Por. A. W. Janke, J. Brągiel, S. Kawula, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2012.



samej puli wartości oraz oceniania wszystkich uczniów pod kątem przyswojenia sobie i realizacji tychże wartości. Za szkołami publicznymi stoi władza publiczna, która kontroluje i nadzoruje ich funkcjonowanie: w Polsce na poziomie organizacyjnym kontrola ta przysługuje samorządom, natomiast na poziomie merytorycznym nadzór ten jest sprawowany przez państwo. Szkoła zatem jest jedynym miejscem, w którym władza publiczna może i powinna określać standardy wychowania dla naszych dzieci. Jest pod tym względem miejscem szczególnym i uprzywilejowanym: gromadzi bowiem w swoich murach wszystkich przyszłych obywateli i przekazuje im wartości, które są kluczowe dla dobrego funkcjonowania całego społeczeństwa.

## Wychowanie jako wielka synteza

We współczesnej filozofii, także filozofii edukacji, wyodrębnia się dwa główne nurty: nurt kontynentalny oraz nurt analityczny. Nurt kontynentalny obejmuje głównie filozofię niemiecką i francuską, nurt analityczny – filozofię anglosaską. Jak każdy dychotomiczny podział, także i ten ma swoje niedoskonałości, niemniej można przyjąć, że takie dwa sposoby filozofowania, takie dwie wrażliwości intelektualne obecnie istnieją.

Początki filozofii kontynentalnej łączy się z nazwiskiem niemieckiego myśliciela Georga Wilhelma Friedricha Hegla, najwybitniejszego przedstawiciela niemieckiego idealizmu. Jest to trudna filozofia. Tak trudna, że komentarze do niej bywają dłuższe niż teksty, które są ich przedmiotem, zaś autorzy haseł encyklopedycznych przyznają z bezradnością, że można Hegla interpretować różnie, i każda interpretacja wydaje się poprawna. Trudności ze zrozumieniem tej filozofii miał m.in. Adam Mickiewicz, gdy w 1829 roku przysłuchiwał się wykładom Hegla w Berlinie.

Filozofia Hegla jest filozofią syntezy, obejmuje ona jednym spojrzeniem całą złożoność spraw świata, sięgając do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, i proponuje pewien klucz rozumienia całej rzeczywistości, w jej wymiarze subiektywnym i obiektywnym. Jest to filozofia zmiany, ewolucji i postępu; stopniowego dochodzenia do odpowiedzi na pytanie, kim jesteśmy jako jednostki, jako narody, a także jako cała ludzkość. Jakie jest nasze ostateczne przeznaczenie. Kolejne doświadczenia naszego życia ujawniają z coraz większą jasnością racjonalny projekt rozwoju duchowego, którego jesteśmy uczestnikami. Tego rodzaju idealizm, traktowanie przeobrażeń realnego świata jako wyrazu przeobrażeń ducha, wiąże się w oczywisty sposób z religią i prostą drogą prowadzi do ideologii, jest podstawą całościowego poglądu na świat. W ten sposób filozofia staje się światopoglądem.

Jeżeli z tego punktu widzenia spojrzymy na wychowanie, to jest ono procesem wszechogarniającym. Nie ma takiego aspektu naszego życia, który z jednej

strony by nas nie wychowywał, z drugiej zaś sam nie podlegałby wychowaniu. Nasze relacje rodzinne, na przykład. Kształtują nas i wychowują w trudnym do przecenienia stopniu, a jednocześnie same są przedmiotem oddziaływań wychowawczych, gdyż wciąż przypomina się nam, że jako rodzice powinniśmy lepiej wychowywać nasze dzieci, a jako dzieci powinniśmy bardziej szanować rodziców. Analogicznie dzieje się w relacjach romantycznych. Jak bardzo miłość zmienia nas, przekształca i formuje, niekiedy do tego stopnia, że z trudem rozpoznajemy samych siebie, a zarazem ta sama miłość jest adresatem licznych postulatów, których intencją jest nadanie jej postaci jak najszlachetniejszej i najdoskonalszej.

Być może pedagogiką najbliższą filozofii Hegla jest pedagogika zakładająca, że rzeczywisty postęp w wychowaniu jest możliwy tylko poprzez doświadczanie przeciwieństw. I tak, tylko ten, kto doświadczy cierpienia, może zrozumieć, czym jest szczęście; tylko ten, kto doznaje porażki, może cieszyć się ze zwycięstwa; tylko ten, kto doświadczy zdrady, potrafi docenić wartość wierności. Ten dialektyczny proces jest podstawą wszelkiego postępu, dzięki niemu ludzie wznoszą się, rozwijają się i dojrzewają. Jest to w istocie proces nieskończony, w którym uczymy się nie tyle jakiejś konkretnej wiedzy, umiejętności czy kompetencji społecznych, jak zakłada tzw. Proces Boloński, będący podstawą organizacji współczesnej edukacji wyższej w Europie, lecz po prostu uczymy się samych siebie. Poznajemy, kim jesteśmy.

W tym samym duchu o wychowaniu pisali kontynentalni następcy Hegla, na przykład Francuz, Henri Bergson, czy Niemiec, Martin Heidegger. Pomimo wyraźnych różnic między ich myśleniem a myśleniem Hegla, a także między ich własnymi koncepcjami, tym co łączyło sposób myślenia wszystkich, było przekonanie o prymacie życia nad pojęciem, o wyższości doświadczenia nad refleksją nad nim. Bergson, na przykład, uważał, że w szkole nie powinniśmy się uczyć nowych rzeczy, ale raczej oduczać starych, to znaczy, wyzbywać się nabytych przyzwyczajęń intelektualnych, które uniemożliwiają nam obcowanie z dynamiczną rzeczywistością<sup>8</sup>. Heidegger z kolei, mówiąc o edukacji, przeniósł akcent z interpretacji tekstu na interpretację własnego życia w jego stawianiu się. Podobne orientacje znajdujemy w myśli egzystencjalistycznej czy postmodernistycznej, z tą być może różnicą, że są one tam bardziej pesymistyczne co do możliwości doświadczenia prawdziwego życia czy dotarcia do autentycznego „ja”.

---

<sup>8</sup> Interesujące rozważania na ten temat znajdują się w książce *Dwa źródła moralności i religii*, w której autor postuluje przekraczanie tradycyjnego, autorytarnego wychowania poprzez doświadczanie mistyczne (por. H. Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, Kraków 1993). Krytycznym komentarzem do tej koncepcji jest mój tekst: P. Kostyło, *Romantyczna wolność a intelektualizm w pedagogice*, [w:] *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, Łódź 2014, s. 67-82.



W kontynentalnej filozofii edukacji szkoła odgrywa bardzo ważną rolę w realizacji tego całościowego projektu wychowawczego, współuczestniczy w nim. Cele, jakie w związku z tym są przed nią stawiane, są ideologicznie ambitne i maksymalistyczne. Przez długie wieki cele te łączyły się z obowiązkami uczniów wobec Boga, potem zostały przeorientowane na obowiązki wobec narodu lub społeczeństwa. Tradycja ta odwołuje się konsekwentnie do idei doskonałości wychowania, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zbiorowym.

## Wychowanie jako przedmiot analizy

Trudno w obliczu tej wspaniałej wizji wychowania, dochodzenia do autentyczności i doskonałości pozostać obojętnym. Filozofia kontynentalna w swoim maksymalizmie jest niezwykle pociągająca. Doświadczyłem tego osobiście, gdy tłumaczyłem i komentowałem teksty Henriego Bergsona, zwłaszcza jego *Dwa źródła moralności i religii* czy *Wykłady o wychowaniu*. Ostatnio podobne uczucia towarzyszyły mi w pracy nad tłumaczeniem i redakcją naukową *Wychowania moralnego* Émile'a Durkheim'a. Tak samo reagowałem na lekturę monografii Przemysława Zientkowskiego *Teoria praw człowieka i jej krytyka w filozofii Fryderyka Nietzschego*<sup>9</sup>. Intelktualną gratyfikację towarzyszącą pracy nad takimi tekstami trudno z czymkolwiek porównać. Myśliciele niemieccy i francuscy stawiają całościowe pytania i udzielają na nie takich samych odpowiedzi, są w tym sensie bezkompromisowi. I to bez wątpienia pociąga nas w ich myśli.

Jest jednak pewne „ale”, z którego w miarę upływu czasu sam zacząłem sobie zdawać sprawę, i którym chcę się w tym miejscu podzielić. To „ale” dotyczy praktycznych aplikacji tego rodzaju filozofii w obszarze wychowania. William James pod koniec XIX wieku, szukając uzasadnień dla rodzącej się psychologii, zauważył, że jeśli psychologia ma spełnić wszystkie oczekiwania, z jakimi zwracają się w jej stronę ludzie, to musi pokazać, że przynosi pozytywne owoce zarówno w obszarze pedagogii, jak i terapii<sup>10</sup>. Analogicznie można zapytać, jakie pozytywne owoce w obszarze praktyki wychowawczej przynosi ten maksymalistyczny nurt filozofii kontynentalnej.

Wydaje mi się, że podstawowy kłopot dla wychowania w tego rodzaju myśleniu wiąże się z konsekwencjami społecznymi. Zwrócił na to uwagę polski myśliciel Kazimierz Ajdukiewicz, pisząc o irracjonalizmie, właśnie w sensie maksymalistycznego przekonania o możliwości obcowania z jakąś zasadą życia, energią duchową, a także o gotowości przekazywania tychże innym ludziom.

<sup>9</sup> Por. H. Bergson, *Wykłady o wychowaniu*, Warszawa 2004; É. Durkheim, *Wychowanie moralne*, Bydgoszcz 2015; P. Zientkowski, *Teoria praw człowieka i jej krytyka w filozofii Fryderyka Nietzschego*, Chojnice 2013.

<sup>10</sup> Por. W. James, *Życie i ideały*, Bydgoszcz 2010, s. 59.

Ajdukiewicz zauważa, że zdanie się na wychowawcę, który obiecuje dotarcie do jakiejś absolutnej prawdy, jest zawsze niebezpieczne. „Daremnie więc usiłują racjoniści przekonać mistyka i powstrzymać go od spełniania misji apostołskiej. Niemniej, głos racjonalisty jest zdrowym odruchem społecznym, jest aktem samoobrony społeczeństwa przed niebezpieczeństwem opanowania go przez niekontrolowane czynniki, wśród których może znajdować się zarówno święty, głoszący objawienie, jak również obłąkaniec głoszący wytwory swej chorobliwej umysłowości, jak wreszcie i oszust, pragnący dla niecznych i egoistycznych celów zyskać wyznawców dla pewnych poglądów i haseł. Lepiej jest pożywać pewną, choć skromną strawę rozumu niż w obawie, by nie przeoczyć głosu Prawdy, pozwolić na pożywanie wszelkiej nieskontrolowanej strawy, która może częściej być trucizną niż zdrowym i zbawiennym pokarmem”<sup>11</sup>.

Chcę podkreślić, że to, przed czym przestrzega Kazimierz Ajdukiewicz, nie dotyczy samego obcowania z tą maksymalistyczną myślą, analizowania jej i komentowania. Chodzi raczej o to, by z najwyższą ostrożnością przechodzić od rozważań teoretycznych do aplikacji praktycznych. By z nieufnością podchodzić do tych, którzy odkrywszy dla siebie samych absolutny cel życia, nie zadowolają się obcowaniem ze swoim własnym szczęściem, lecz chcą również uszczęśliwiać innych, niekiedy całe narody i społeczeństwa.

Kazimierz Ajdukiewicz był reprezentantem szkoły lwowsko-warszawskiej, polskiej przedwojennej formacji intelektualnej dystansującej się wobec filozofii kontynentalnej i sytuującej się w analitycznym nurcie myślenia. Czym jest filozofia analityczna i jak podchodzi ona do kwestii wychowania?

Józef Bocheński w książce *Logika i filozofia* przedstawia cztery cechy filozofii analitycznej, odróżniające ją od filozofii kontynentalnej<sup>12</sup>. Po pierwsze, jest to analiza, rozumiana jako prowadzenie drobnych prac, zajmowanie się wycinkowymi zagadnieniami, ale w sposób gruntowny, szczegółowy, naukowy. Założeniem dla takiego podejścia jest to, że świat jest złożony, tak bardzo złożony, że jakiegokolwiek próby ujmowania go w sposób syntetyczny są z góry skazane na niepowodzenie. Należy zatem, z tego punktu widzenia, odrzucić wszelkie syntezy jako ideologie, które próbują zamknąć w paru formułach cały skomplikowany świat. Tak rozumiana analiza zmusza również do oddzielenia filozofii, którą rozumie się bardziej jako naukę, od światopoglądu, który opiera się na religii i ideologii.

Drugą cechą filozofii analitycznej jest jej orientacja na język. Orientacja ta oznacza przede wszystkim, że sposób wypowiedzania się powinien być jasny.

<sup>11</sup> K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Kęty-Warszawa 2003, s. 52.

<sup>12</sup> Por. J. Bocheński, *O filozofii analitycznej*, [w:] tegoż, *Logika i filozofia. Wybór pism*, Warszawa 1993, s. 35-49.



Wszelkiego rodzaju niejasne, mętne wypowiedzi świadczą o tym, że ich autor nie przemyślał wystarczająco tego, co ma do powiedzenia. Nasze wypowiedzi powinny być intersubiektywnie komunikowalne i weryfikowalne. Józef Bocheński podkreśla, że pojęcia są znaczeniami słów, to znaczy, jeśli mamy jakieś pojęcie, ale nie potrafimy wyrazić go w zrozumiałym słowie, to nie powinniśmy szukać dla niego jakiegoś wyjątkowego, subiektywnego sposobu wyrazu. Pojęcia bowiem, jak mówi Bocheński, nie mogą być „zawieszane w powietrzu”.

Trzecią cechą podejścia analitycznego jest troska o logikę. Logika, będąca namysłem nad myśleniem, zwłaszcza nad wnioskowaniem, jest nie tylko nauką formalną, ale także gwarancją racjonalnego postępowania. Dobrym przykładem zastosowania logiki w tym obszarze jest prakseologia Tadeusza Kotarbińskiego. Granice logiki są granicami naszego świata, przekonuje Bocheński. Ci, którzy tego nie uznają, popadają w irracjonalizm. Również jako pozbawione racjonalnych podstaw należy ocenić próby zastępowania klasycznej arystotelesowskiej logiki opartej m.in. na zasadzie niesprzeczności innymi formami logiki, np. logiką dialektyczną w ujęciu Hegla.

Wreszcie czwartą cechą filozofii analitycznej jest obiektywizm. Józef Bocheński podkreśla, że wiąże się on z powrotem do rzeczy samych, z odejściem od przekonania, że świat zewnętrzny jest jedynie konstruktem naszej świadomości. Subiektywiści twierdzą, że postawa obiektywna jest niemożliwa, co niesie ze sobą znaczące konsekwencje nie tylko w obszarze filozofii, ale i nauki. Dla zorientowanych obiektywistycznie analityków tą dyscypliną, która dostarcza nam adekwatnego obrazu świata, jest przede wszystkim fizyka.

Filozoficzny namysł nad wychowaniem, a także nad rolą szkoły w tym procesie, jest zasadniczo różny w filozofii analitycznej w porównaniu z filozofią kontynentalną. Przede wszystkim znika tu nastawienie na syntezę, na ujmowanie wielorakich i zróżnicowanych zjawisk łączących się z wychowaniem w jakimś jednym modelu, który miałby być wspólny dla wszystkich. Tak jak rzeczywistość jest zbyt złożona, by można ją było uchwycić w jednej zasadzie, tak też wychowanie jest zbyt złożone. Zamiast więc próbować uzasadniać potrzebę przyjęcia takich czy innych absolutnych celów wychowania, filozofia analityczna zadowala się dociekaniem nad wąskimi kwestiami wychowawczymi, zwłaszcza takimi, które przekładają się na praktykę pedagogiczną i umożliwiają jej poprawienie. Filozofia analityczna wzbrania się przed deklaracjami, jakie cele wychowania powinny być proponowane wszystkim. Dotyczy to także szkoły.

## Preskrytywizm wobec analityczności

Widzimy zatem, że odpowiedź na pytanie: Kto wychowuje nasze dzieci? nie jest oczywista i zależy od tego, czy usytuujemy się w nurcie myślenia kontynentalnego czy analitycznego. W pierwszym nurcie odpowiedź będzie maksymalistyczna:

każde doświadczenie, spotkanie, lektura czy rozmowa wpływa na wychowanie, zaś samo wychowanie jest dochodzeniem do rozumianego tak czy inaczej stanu doskonałości; jest drogą, która zaczyna się w dzieciństwie, a kończy wraz ze śmiercią, a nawet rozciąga się także na okres po śmierci, na co wskazuje religijna doktryna czyśćca. Szkoła w pełni wpisuje się w ten proces. W drugim nurcie odpowiedź będzie minimalistyczna: powiemy tu, że dzieci są wychowywane przez rodziców w taki sposób, w jaki rodzice uznają za stosowny, natomiast rolę szkoły jest wspieranie rodziców w tym przedsięwzięciu. Z pewnością na wychowanie dzieci wpływa bardzo wiele czynników, powinniśmy je identyfikować i analizować, ale nie uprawnia to nas do wyciągania generalnych i abstrakcyjnych wniosków dotyczących tego, jak powinno wyglądać wychowanie wszystkich dzieci i w każdym czasie. Tego po prostu nie możemy wiedzieć, a gdy rościmy sobie prawo do takiej wiedzy, ryzykujemy, że sprowadzimy na manowce nie tylko pojedyncze osoby, ale i całe społeczeństwa.

W nurcie kontynentalnym wychowanie jest ujmowane przede wszystkim preskryptywnie, akcentuje się tu cele i działania, jakie powinien podejmować nauczyciel ze względu na ostateczne powołanie ucznia. Filozofia edukacji w tym nurcie dostarcza zazwyczaj całościowej perspektywy, poszerza wizję społeczną, inspiruje do wzmocnienia wysiłków. Różne podejścia w ramach tego nurtu będą akcentowały różne cele wychowania, niemniej wspólnym założeniem dla wszystkich będzie to, że takie cele mogą i powinny być wyznaczone dla wszystkich uczniów, i że osiągnięcie ich będzie miarą sukcesu wychowawczego. Podejście preskryptywne jest najstarsze i wciąż najbardziej rozpowszechnione. U jego źródeł znajdujemy słynne analizy wychowania w ujęciu Platona zamieszczone w dialogu *Państwo*<sup>13</sup>. Gdy mówimy tu, że mamy jakąś filozofię edukacji, rozumiemy przez to, że mamy dalekosiężny cel, który chcemy wyznaczyć wszystkim uczniom. Taki cel jest odmiennie wyznaczany przez perenializm, esencjalizm, progresywizm czy rekonstrukcjonizm społeczny. Zestaw zasad filozoficznych (w obszarze ontologii, epistemologii i aksjologii) staje się podstawą do wykreowania całościowego i spójnego programu edukacyjnego. Różnice między poszczególnymi filozofiami edukacji są tu zero-jedynkowe, nie ma miejsca na spotkanie. W tym sensie właśnie mówi się o rozmaitych paradygmatach pedagogiki.

Analityczne podejście do wychowania akcentuje zupełnie inne rzeczy. Możemy tu mówić o dwóch częściowo różnych orientacjach intelektualnych: najpierw o postawie czysto analitycznej właściwej dla filozofii analitycznej, tj. o analizie pojęć, analizie języka potocznego itd. Chodzi o to, by pokazać, jak są powszechnie rozumiane pojęcia związane z edukacją. Druga postawa jest szersza, chodzi w niej o wyrażenie pewnych racjonalnych warunków, które muszą

<sup>13</sup> Por. Platon, *Państwo*, Warszawa 1948.



być spełnione przez cele i praktyki edukacyjne; natomiast poza zakresem zainteresowań pozostawia się szczegółowe uregulowania związane z tymi celami i praktykami. W tym szerszym sensie – w skład podejścia analitycznego wchodzi również badania skupiające się na logicznych i epistemologicznych kryteriach myślenia krytycznego, na diagnozie nieformalnych błędów logicznych w rozumowaniu, na pewnych aspektach teorii liberalnych, w których podkreśla się warunki sprawiedliwego i zgodnego z prawem zorganizowania życia społecznego, a więc także edukacji, ale bez wchodzenia w szczegółowe rozwiązania dotyczące kwestii oświatowych. Przykładem może tu być teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa lub teoria sprawiedliwości Johna Rawlsa. Tu nie chodzi o to, dokąd trzeba iść, ale jaką drogą, nie o cel, ale o proces dochodzenia do niego. Często są w tym kontekście przywoływane metafory bezstronnego sędziego lub troskliwego ogrodnika. Tu nie mówi się, że „ma się jakąś filozofię edukacji”, ale że „uprawia się jakąś filozofię edukacji”. Nie chodzi więc o dotarcie do jakiegoś skończonego systemu, ale o procedury myślenia. Filozof edukacji to ktoś, kto jest w drodze, a nie ktoś, kto doszedł do celu i pokazuje innym, czym ten cel musi być.

## Wychowanie moralne według Émile’a Durkheima

Przykładem podejścia kontynentalnego do kwestii wychowania szkolnego jest koncepcja wychowania moralnego Émile’a Durkheima<sup>14</sup>. *Wychowanie moralne* to cykl wykładów wygłaszanych przez francuskiego socjologa pod koniec XIX i na początku XX wieku. Wykłady te oferują ogromne bogactwo pedagogicznych wizji, koncepcji i teorii. Książka jest podzielona na dwie części, zatytułowane odpowiednio: *Elementy moralności* (wykłady od drugiego do ósmego) oraz *Jak wykształcić u dziecka elementy moralności?* (wykłady od dziewiątego do osiemnastego).

Durkheim otwiera swoje wykłady uzasadnieniem konieczności wprowadzenia nauczania moralności laickiej w szkołach publicznych. Zauważa, że zastąpienie wychowania religijnego wychowaniem laickim nie jest zamachem na system oświatowy i przekonania większości społeczeństwa, ale koniecznym rezultatem rozwoju życia społecznego i kształtowania się świadomości zbiorowej Francuzów. Wątek historycznego rozwoju idei moralnych, stopniowego przygotowywania przez minione pokolenia coraz doskonalszych celów wychowania powraca w książce Durkheima stale. Wraz z rozwojem całego społeczeństwa rozwijają się też jego instytucje edukacyjne.

<sup>14</sup> Przedstawiając poglądy Émile’a Durkheima, w tym punkcie opieram się na moim wstępie do *Wychowania moralnego* (Bydgoszcz 2015).

Wychowanie laickie pojawia się dopiero na pewnym etapie rozwoju społeczeństwa. Wcześniej wartości moralne są przekazywane młodemu pokoleniu w ramach nauczania religijnego. Wychowanie religijne zajmuje więc, według Durkheima, niższe miejsce w ewolucji społeczeństwa niż wychowanie świeckie. Wynika to przede wszystkim z uprzywilejowanego usytuowania nauki wobec innych źródeł wiedzy, zwłaszcza religii. W wychowaniu religijnym, argumentuje Durkheim, chodzi o zaszczepienie w świadomości uczniów ich obowiązków wobec Boga, natomiast w wychowaniu świeckim podkreśla się ich obowiązki wobec bliźnich. Historia wielu religii pokazuje, że skrupulatne wypełnianie obowiązków wobec Boga prowadziło do niesprawiedliwego, a często wręcz okrutnego traktowania bliźnich. W tym punkcie Durkheim dokonuje wszakże ważnego rozróżnienia, pokazując wyjątkowość chrześcijaństwa na tle innych religii. Chrześcijaństwo w ujęciu Durkheima jest usytuowane pomiędzy tradycyjnymi religiami a ideałem republikańskiego uniwersalizmu, gdyż utożsamia wypełnianie obowiązków wobec Boga z wypełnianiem obowiązków wobec bliźnich.

Celem edukacji, poza aktualną w każdym miejscu i czasie socjalizacją, jest wykształcenie takich absolwentów, którzy w możliwie największym stopniu odpowiedzą na wyzwania społeczeństwa, do którego wchodzi. Według Durkheima, podstawowym wyzwaniem społeczeństwa francuskiego w tamtych czasach było zintegrowanie rozbitego i zagrożonego anomią narodu wokół idei absolutnej wartości człowieka jako jednostki, bez uzależniania tej wartości od pochodzenia rodzinnego, przynależności klasowej czy statusu majątkowego. Nowa edukacja miała zagwarantować, że społeczeństwo przyjmie tę ideę człowieka i obywatela, a jednocześnie jednostki, wyniesione w ten sposób do poziomu niemal boskiego, nie odwrócą się od wspólnoty i nie zdecydują się na anarchistyczne podążanie za swoimi egoistycznymi interesami.

## Etyczne podstawy edukacji według Richarda S. Petersa

Przechodząc do analitycznego podejścia do zagadnienia wychowania szkolnego, zwracam się do dorobku brytyjskiego filozofa edukacji Richarda S. Petersa, tworzącego w drugiej połowie XX wieku<sup>15</sup>. Jego najważniejszą książką była *Ethics and Education* z 1967 roku. We wstępie do książki Peters pisze, że zajmuje się w niej zastosowaniem etyki i filozofii społecznej do problemów edukacji, przede wszystkim kwestią usprawiedliwienia, z jednej strony – wiedzy przekazywanej

<sup>15</sup> Przedstawiając poglądy Richarda S. Petersa na wychowanie szkolne, korzystam z fragmentu mojego artykułu: P. Kostyło, *Etyka i wykluczanie*, [w:] *Społeczne i resocjalizacyjne asumpty ludzkiego bycia*, red. S. Przybyliński, D. Wajsprych, Olsztyn 2009, s. 31-47.



w procesie nauczania, z drugiej – metod, za pomocą których ta wiedza jest przekazywana. „Problem treści wzbudza odwieczne pytanie, dlaczego powinno się raczej nauczać poezji niż gry w pchełki; natomiast problem metod nauczania wymaga zajęcia się takimi kwestiami etycznymi jak wolność, równość, autorytet i karanie”<sup>16</sup>. Bryan R. Warnick, pisząc współcześnie o metodzie stosowanej przez Petersa, zauważa, że „skupia się [on] na pewnym typie transcendentального rozumowania, w którym punktem wyjścia jest uznanie pewnego faktu, a następnie przejście do określenia koniecznych warunków, jakie muszą zaistnieć, aby ten fakt był możliwy. Peters wychodzi od faktu istnienia praktycznego rozumowania w sferze publicznej oraz stara się odkryć cnoty, które umożliwiają pojawienie się tego rozumowania. Jego celem jest pokazanie, że jeśli uznajemy wagę jednego faktu – a mianowicie tego, że jesteśmy ludźmi, którzy wspólnie zadają pytania dotyczące praktyki życia społecznego – to wówczas musimy także uznać wagę cnót, które przypuszczalnie czynią ten fakt możliwym. Jest to związane z analizami języka w tym sensie, że poszukiwanie warunków wstępnych dla danego pojęcia jest związane z dążeniem do zrozumienia, jak używany jest język”<sup>17</sup>. Można zatem stwierdzić, że proces edukacji złożony z całej puli racjonalnych praktyk społecznych jest możliwy dzięki etycznemu odniesieniu do wspólnoty cnót i wspólnoty wartości.

Autonomia to jedno z kluczowych pojęć analizowanych przez filozofów edukacji o orientacji analitycznej, zarówno w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku, jak i dzisiaj. W kulturze anglosaskiej, w której tradycyjnie ważne miejsce zajmuje indywidualizm, autonomia jednostki jest wartością autoteliczną, stanem pożądanym niezależnie od innych celów, których realizacji mógłby służyć. W obszarze edukacji autonomia odnosi się przede wszystkim do autonomii ucznia objętego procesem nauczania i wychowania, a zagrożeniami dla niej są manipulacja, indoktrynacja i propaganda. Troska o zachowanie autonomii ucznia była przedmiotem namysłu filozofii edukacji na długo przed pojawieniem się w niej nurtu analitycznego. Autonomia była centralnym pojęciem progresywizmu Johna Deweya, filozofii, która dominowała w Stanach Zjednoczonych do drugiej połowy lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku i która istoty edukacji doszukiwała się w dostosowaniu nauczania do potrzeb, zainteresowań i dynamiki ucznia.

Analizy autonomii są obecne także w *Ethics and Education* Richarda S. Petersa. Łączy on kwestię autonomii z kwestią szacunku wobec ucznia. „Gdy mówimy, że ktoś, kto zajmuje się «praniem mózgow» innych ludzi lub kieruje

<sup>16</sup> R. Peters, *Ethics and Education*, London 1967, s. 18.

<sup>17</sup> B. R. Warnick, „*Ethics and Education*”. *Forty Years Later*, „*Educational Theory*” 2007, nr 1 (57), s. 57.

ich życiem za ich plecami, okazuje «brak szacunku wobec osób», to zakładamy, że nie traktuje on innych poważnie, jako podmioty zdolne do samodzielnego określania swojego losu, oraz lekceważy ich uczucia i poglądy na świat<sup>18</sup>. Rozwijając tę myśl, Peters dodaje: „Odmawia on im godności, która jest czymś należnym podmiotowi określającemu kierunki swojego życia, który jest zdolny do oceniania i wybierania, i który wypracował sobie własny punkt widzenia na temat swojej własnej przyszłości i tego, co jest dla niego korzystne”<sup>19</sup>. Peters stawia znak równości między okazywaniem szacunku drugiej osobie a zagwarantowaniem jej autonomii w obszarze wyborów życiowych. Ludzie muszą myśleć i działać autonomicznie, aby mogli zachować swoją godność. Odmawiając im autonomii, zakładamy, że nie są w stanie samodzielnie pokierować swoim życiem. Peters zauważa, że uznanie autonomii drugiego człowieka nie oznacza tylko biernego przypatrywania się podejmowanym przez niego decyzjom – to coś więcej niż neutralność, nawet najbardziej przychylna. W wielu wypadkach autonomia osoby musi być wzmacniana. „Jednostki będą tylko dążyły do potwierdzenia swoich praw jako jednostek, do nabrania dumy ze swoich osiągnięć, do ostrożnego rozważania i wybierania «dla siebie» tego, co powinny zrobić, a także do rozwijania swojego własnego stylu reakcji emocjonalnych – innymi słowy będą one gotowe do wyrażania wszystkich różnych właściwości, które łączymy z byciem «osobami» – jeśli zostaną zachęczone, aby to robić”<sup>20</sup>. Odnosząc analizy Petersa bezpośrednio do procesu edukacji, należy zauważyć, że autonomia ucznia to nie tylko stan rzeczy, który nauczyciel musi uznać, ale także, a może przede wszystkim, stan rzeczy, który musi wraz z uczniem współtworzyć. Edukacja to uczenie ucznia samodzielności w myśleniu i działaniu, przekonywanie go (niekiedy wbrew silnie zakorzenionym przekonaniom wyniesionym z domu rodzinnego), że jest osobą zasługującą na szacunek z racji swojego istnienia, a nie z racji dobrego zachowania czy poprawnych odpowiedzi. Wzmacnianie autonomii ucznia opiera się na przekonaniu, że uczeń sam wie i czuje najlepiej, co chciałby robić w przyszłości, jaki obrać kierunek dla swojej dalszej kariery, o co warto zabiegać, a z czego można zrezygnować.

## Zakończenie

Na pytanie: Kto wychowuje nasze dzieci? odpowiedziałem, że czynimy to przede wszystkim my, rodzice. Niemniej zgodziłem się, że jest to zadanie realizowane również przez szkołę. Szkoła pełni ważną funkcję socjalizacyjną, wprowadza

<sup>18</sup> R. S. Peters, dz. cyt., s. 210.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże, s. 211.



dzieci i młodzież w życie społeczne, uczy przestrzegania zasad obowiązujących w społeczeństwie. Jak szkoła powinna realizować to zadanie? Tu ujawniły się przed nami dwa podejścia, które ogólnie nazwałem: kontynentalnym i analitycznym. Pierwsze podejście jest bardzo ambitne i dąży do ujednoczenia wychowania na poziomie szkolnym. Jego przykładem była myśl wychowawcza Émile'a Durkheima. Myśl ta niesie ze sobą pewne zagrożenia, które według mnie polegają na pokusie ingerencji państwa w prawa rodziców do wychowania własnych dzieci; na przyzwoleniu na indoktrynację, propagandę i manipulację w pracy z uczniami; na wchodzeniu w kolizje z przekonaniami moralnymi różnych grup społecznych; na ciągłej frustracji związanej z niemożnością osiągnięcia zamierzonych wielkich celów; wreszcie na krytycznym nastawieniu do szkoły w ogóle. Te negatywne doświadczenia mogą ostatecznie doprowadzić do rezygnacji instytucji oświatowych z realizacji jakiegokolwiek modelu wychowania i przekazania tego zadania innym podmiotom.

Drugim podejściem jest podejście analityczne. Jest ono o wiele skromniejsze w swoich założeniach. Skupia się przede wszystkim na uzasadnieniu kwestii, dlaczego powinniśmy w ogóle wychowywać dzieci i młodzież w szkołach publicznych. Następnym pytaniem jest, jaką pulę wartości etycznych powinniśmy przekazać naszym uczniom i wychowankom. Mówimy tu nie o celach maksymalnych, ale o pewnym niezbędnym minimum, dającym uczniom podstawę do dobrego funkcjonowania w społeczeństwie. Podejście to w moim przekonaniu jest korzystne, gdyż szanuje prawa rodziców do wychowania własnych dzieci; unika indoktrynacji, propagandy i manipulacji w pracy z uczniami; unika kolizji z przekonaniami różnych grup społecznych; gwarantuje odczuwanie satysfakcji z powodu osiągnięcia zamierzonych, drobnych celów; pozwala dostrzec raczej pozytywne niż negatywne aspekty funkcjonowania szkoły.

### Abstract

In the liberal, democratic state education is a domain of parents and the state should not interfere in that process. However, compulsory schooling implies that also public schools have to bear on their shoulders certain areas of education. What those areas should be? There have been two approaches in the tradition of philosophy of education: a continental one and an analytical one. The first one points out that it is necessary to follow an ambitious, educational task, aiming at achieving great educational goals at the social, national, or religious level. The second one is more modest – it focuses on providing the pupil with a set of values which are indispensable in view of her/his making an autonomous choice as to the goal of his/her life. I suggest in the text that the latter is much more secure both for educators and pupils.

## Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Kęty-Warszawa 2003.
- Bergson H., *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. P. Kostyło, K. Skorulski, Kraków 1993.
- Bergson H., *Wykłady o wychowaniu*, tłum. P. Kostyło, Warszawa 2004.
- Bocheński J., *O filozofii analitycznej*, [w:] tegoż, *Logika i filozofia. Wybór pism*, tłum. D. Gobler, Warszawa 1993, s. 35-49.
- Durkheim É., *Wychowanie moralne*, tłum. P. Kostyło, D. Rybicka, Bydgoszcz 2015.
- Giroux H., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna*, Kraków 2010.
- Hicks S. R. C., *Edukacja liberalna i jej krytycy*, [w:] tegoż, *Zrozumieć postmodernizm. Socjalizm i sceptycyzm od Rousseau do Foucaulta*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak, Bydgoszcz 2016.
- Internetowy System Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/>
- James W., *Życie i ideały*, tłum. P. Kostyło, A. Stańczyk, Bydgoszcz 2010, s. 59.
- Janke A. W., Brągiel J., Kawula S., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2012.
- Kostyło P., *Etyka i wykluczanie*, [w:] *Společne i resocjalizacyjne asumpcy ludzkiego bycia*, red. S. Przybyliński, D. Wajsprych, Olsztyn 2009, s. 31-47.
- Kostyło P., *Romantyczna wolność a intelektualizm w pedagogice*, [w:] *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, Łódź 2014, s. 67-82.
- Kostyło P., *Socjalizacja i wezwanie moralne. Do czego potrzebni są rodzice w wychowaniu*, [w:] *Odpowiedzialność za wychowanie*, red. I. Błaszczuk, N. I. Smetanski, Bydgoszcz 2010, s. 17-50.
- Pedagogika*, red. B. Śliwerski, t. 1-4, Gdańsk 2006-2010.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1 i 2, Warszawa, kilka wydań.
- Peters R. S., *Ethics and Education*, London 1967.
- Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1948.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2012.
- Warnick B. R., „Ethics and Education”. *Forty Years Later*, „Educational Theory” 2007, nr 1 (57), s. 53-73.
- Winczorek P., *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Warszawa 2000.
- Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1-5, Gdańsk 2007-2010.
- Zientkowski P., *Teoria praw człowieka i jej krytyka w filozofii Fryderyka Nietzschego*, Chojnice 2013.