

Mikołaj Krasnodębski

O możliwości zbudowania realistycznej filozofii wychowania w oparciu o tomizm i personalizm¹

Od ostatniego dziesięciolecia XX wieku w Polsce można zaobserwować duże zainteresowanie problematyką filozofii wychowania². Powstało wiele prac z tej dziedziny. Do najbardziej znanych zalicza się publikacje: J. Czernego³, S. Gałkowskiego⁴, M. Gogacza⁵, M. Nowaka⁶, A.E. Szołtyśka⁷, J. Zubelewicza⁸ oraz wydania zbiorowe pod redakcją F. Adamskiego⁹. Opracowania te wyróżniają dystans do marksistowskich paradygmatów w pedagogice oraz próba zbudowania systemu wychowawczego opartego na jednym z kierunków filozofii współczesnej (fenomenologia, personalizm, hermeneutyka, filozofia dialogu, egzystencjalizm, postmodernizm i tomizm), a niekiedy na kilku z nich (A.E. Szołtysek). Publikacje te

¹ Szerzej problematykę realistycznej filozofii wychowania omawiam w rozprawie habilitacyjnej *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2008.

² Mówi się nawet o renesansie filozofii wychowania. Por. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, *Ewolucja „ogólności” w dyskusjach pedagogicznych*, Bydgoszcz 2005.

³ Por. J. Czerny, *Filozofia wychowania*, Katowice 1997.

⁴ Por. S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność*, Lublin 2003.

⁵ Por. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993; tenże, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.

⁶ Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.

⁷ Por. A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania*, Toruń 1998; tenże, *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji: teoria – metoda – praktyka*, Katowice 2003.

⁸ Por. J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2002; tenże, *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2003.

⁹ Por. *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993; *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993; *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999; *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005.

wydają się wypełniać istotną lukę na polskim rynku wydawniczym, na którym po 1945 roku, ze względów oczywistych, nie można było odnaleźć pozycji z filozofii wychowania nieodwołujących się do marksizmu. Prace czołowych dialektycznych materialistów, takich jak: J. Legowicz¹⁰, B. Suchodolski¹¹ i H. Muszyński¹² – mimo niepodważalnego waloru dydaktycznego¹³ – proponują wychowanie ideologiczne. Na uwagę zasługuje podkreślenie związku między filozofią a pedagogiką zaznaczone przez J. Legowicza¹⁴.

Według F. Adamskiego¹⁵, można doszukiwać się źródeł polskiej myśli filozoficznej poświęconej wychowaniu w pismach K. Górskiego¹⁶. Nie należy zapominać o J. Woronieckim¹⁷, F.W. Bednarskim¹⁸, S. Kunowskim¹⁹, a także W. Tatarkiewicz²⁰,

¹⁰ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.

¹¹ Por. B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1967; tenże, *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967; tenże, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968; tenże, *Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej*, Warszawa 1974; tenże, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

¹² Por. H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974; tenże, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1977.

¹³ Mam na myśli wspomnienia o J. Legowiczu jako o nauczycielu i wychowawcy akademickim. Por. D. Dembińska-Siury, A. Górniak, *Jan Legowicz*, w: *Polska filozofia powojenna*, t. 2, red. W. Mackiewicz, Warszawa 2001, s. 36-37.

¹⁴ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu*, dz. cyt., s. 4-5.

¹⁵ Por. F. Adamski, *Wprowadzenie*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 16.

¹⁶ Por. K. Górski, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936. Należy też wspomnieć o pracach wcześniejszych, np. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętność wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenie naszej młodzieży*, Poznań 1842.

¹⁷ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1-2/ I-II, Lublin 1999; tenże, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961; tenże, *Paedagogia perennis (Św. Tomasz a pedagogika nowożytna)*, „Przegląd Tomistyczny” Lwów – Warszawa 1925.

¹⁸ Por. F.W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Warszawa 2000²; tenże, *Zagadnienia pedagogiczne*, Londyn 1982; tenże, *Wychowanie ludzkich popędów i uczuć*, „Duszpasterz Polski za granicą” Rzym 1987; tenże, *Wychowanie uczuć w świetle psychologii św. Tomasza z Akwinu*, tamże, nr 3-4, Rzym 1991.

¹⁹ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

²⁰ Por. W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1965; tenże, *Droga do filozofii*, Warszawa 1964; tenże, *Uczciwość a dobroć*, „Znak” 130 (1965).

którego pracę *O szczęściu* można poniekąd zaliczyć do filozofii wychowania. Prace J. Woronieckiego i F.W. Bednarskiego należą do tomizmu tradycyjnego²¹ i mimo ich uniwersalnego znaczenia i roli w filozoficznej myśli pedagogicznej, w pewnych punktach wymagają doprecyzowań i uzupełnień, co nie umniejsza znaczenia tych publikacji. Na przykład omawiane przez tych autorów zagadnienie miłości doczekało się pełniejszego ujęcia w pracy K. Wojtyły – *Miłość i odpowiedzialność*. Jednak ich doniosłość potwierdzają liczne opracowania²².

Problematyka filozofii wychowania poruszana jest również w środowisku filozoficznym KUL, szczególnie przez uczniów M.A. Krąpca: P. Jaroszyńskiego B. i H. Kieresiów oraz A. Rogaczewskiego²³ i W. Chudego²⁴.

Filozofii wychowania poświęca się liczne konferencje i sympozja²⁵. Toczy się ożywiona dyskusja na temat filozoficznych podstaw pedagogiki, często odwołująca się do literatury obcojęzycznej. W opracowaniach przeważają wpływy anglosaskie. Nie jest sekretem, że na Zachodzie Europy filozofia wychowania ma już znaczną tradycję²⁶. Jednak nie można polemizować z opinią S. Sobczaka, który w artykule opublikowanym w 2003 roku pisał, że na żadnym polskim uniwersytecie lub akademii pedagogicznej nie utworzono katedry filozofii wychowania, zaś polscy myśliciele

²¹ Podział i specyfika szkół tomistycznych jest omówiona w: M. Gogacz, *Współczesne interpretacje tomizmu*, „Znak” 113 (1963) s. 1339-1353; K. Bańkowski, *Tomizm konsekwentny na tle odmian tomizmu*, „Studia Philosophiae Christianae” 32 (1996) 2, s. 211-219; A.B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001; M. Krasnodębski, *Tomizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 705-712.

²² Por. *Człowiek, moralność, wychowanie*, red. J. Gałkowski, Lublin 2001; S. Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Rzeszów 1998; T.A. Bek, *Filozoficzne podstawy teorii wychowania w ujęciu Feliksa Wojciecha Bednarskiego*, msp., Biblioteka UKSW, Warszawa 2002.

²³ Por. A. Robaczewski, *O cnotach i wychowaniu*, Lublin 1999.

²⁴ Por. *Filozofia i edukacja*, red. P. Jaroszyński, Lublin 2005; *Pedagogika z tradycją w jutro*, „Cywilizacja” 22/2007 i inn.

²⁵ Np. *Filozofia wychowania a wizje świata*, II Ogólnopolska Konferencja Naukowa, Słupsk, 26-27 czerwca 2003; *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007.

²⁶ Por. Ch.J. Brauner, *American Educational Theory*, New York 1964; H.S. Broudy, *Buildung a Philosophy of Education*, Englewood Cliffs 1961.

wciąż rozważają zasadność takiej dyscypliny naukowej²⁷. Na polskim gruncie „poszukiwania” – wydają się – dopiero nabierać tempa, jednak możemy poszczycić się już pewnymi osiągnięciami, choćby w postaci omówionych wyżej publikacji. Mimo licznych zapożyczeń i powtórzeń, w pracach dostrzega i komunikuje się konieczność roztropnego korzystania z dorobku obcych przedsięwzięć, które można ocenić z perspektywy polskiego gruntu i dystansu czasowego.

Na uwagę zasługuje fakt, iż w krajach anglojęzycznych prowadzi się liczne badania poświęcone filozofii wychowania Arystotelesa²⁸ i Tomasza z Akwinu²⁹. Omawia się w nich dydaktyczne zastosowania tych ujęć wychowania.

Z kolei w niemieckojęzycznej filozofii wychowania dominują wpływy W. Flitnera³⁰, E. Finka³¹ i O.F. Bollnowa³². W. Flitner buduje filozofię wychowania na hermeneutyce, E. Fink na fenomenologii, zaś O.F. Bollnow w oparciu o egzystencjalizm i filozofię życia. Z tomistycznej filozofii wychowania można polecić pracę

²⁷ Por. S. Sobczak, *O rekonstrukcję filozofii wychowania*, „Podlaskie Zeszyty Pedagogiczne” 8/2003, s. 7-11. W celu uściślenia należy dodać, że np. na KUL-u już w 1996 r. powstała katedra filozofii wychowania. Badania z tej dziedziny prowadzone są na wielu polskich uniwersytetach, często na wydziałach pedagogiki.

²⁸ Por. G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, post. B. Śliwierski, Gdańsk 2003, s. 38-52; *Aristotle on Education*, red. J. Burnett, Cambridge 1967; R.S. Brumbaugh, N.M. Lawrence, *Aristotles Philosophy of Education*, „Educational Theory” 9 (1959), s. 1-15; A. Edel, *Aristotle and His Philosophy*, Chapel Hill 1982.

²⁹ Por. G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 55-66; J.W. Donohue, *St. Thomas Aquinas and Education*, New York 1968; tenże, *The Scholastic: Aquinas*, w: *The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought*, red. P. Nash, New York 1965; W. Królikowski, *Philosophy of Catholic Education Before Vatican II*, w: *Proceeding of the Midwest Philosophy of Education Society*, 1991 and 1992, red. D.B. Owen, Ames 1993, s. 311-317; J. Wild, *Education and Society: A Realistic View*, w: *Modern Philosophie and Education*, 54th Yearbook, National Society for the Study of Education, Chicago 1955; T. Barauer, *Thomistic Principles in a Catholic School*, St. Louis 1947.

³⁰ Por. W. Flitner, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft*, Paderborn 1989; tenże, *Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis*, Heidelberg 1965.

³¹ Por. E. Fink, *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*, Freiburg 1970; tenże, *Grundfragen der systematischen Pädagogik*, Freiburg 1978.

³² Por. O.F. Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un-stetige Formen der Erziehung*, Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz 2004; E. Weber, *Pädagogik. Grundfragen und Grundbegriffe*, Teil 1: *Pädagogische Anthropologie, Phylogenetische*, bez roku i miejsca wydania.

J. Engera napisaną w duchu tomizmu tradycyjnego³³. Wykazuje się zasadność oparcia pedagogiki na filozofii³⁴, ale również podejmowane są próby konstruowania filozofii wychowania w oparciu o nauki społeczne³⁵. Jej przedstawicielem jest W. Brezinka, którego prace w ostatnich latach tłumaczy się też na język polski. Brezinka stoi na stanowisku, że w wychowaniu winno wskazywać się na normy i tradycyjne wartości, a zarazem odrzucić antypedagogikę, pedagogikę emancypacyjną oraz pokrewne im nurty. Do jego poglądów odwołuję się w swojej pracy. Po 1989 roku wiele nurtów i kierunków filozoficznych podjęło badania z zakresu teorii i filozofii wychowania. Jednak – wydaje się – nie polepszyło to sytuacji pedagogiki w Polsce. Niemal powszechnie mówi się o kryzysie wychowania i współczesnej pedagogiki (F. Adamski, J. Czerny, S. Gałkowski, M. Nowak, A.E. Szoflysek, J. Zubelewicz i inni). W tej sytuacji istotnym motywem podjęcia rozprawy jest próba sformułowania realistycznej filozofii wychowania, która z jednej strony wpisuje się w tradycyjną teorię wychowania i jej doświadczenie pedagogiczne, a z drugiej jest próbą wskazania nowych ujęć i doprecyzowań. Istotną więc perspektywą dla podjęcia tematu jest problematyka: przedzałożeniowości filozoficznej w pedagogice, stosunek do kar i nagród, nowe ujęcie wychowania wynikające z teorii poznania niewyraźnego oraz kwestia humanizacji wychowania i związana z tym krytyka postmodernizmu w wychowaniu i krytyka antypedagogiki.

³³ Por. J. Enger, *Die Pädagogik des hl. Thomas v. Aquin*, Phorus 1925.

³⁴ Por. H. Roth, *Die realistische Wende in der Pädagogische Forschung*, „Neue Sammlung” 2 (1962), s. 481-490; tenże, *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*, Hannover 1967; tenże, *Pädagogische Anthropologie*, Hannover 1966; E. Spranger, *Philosophische Pädagogik, Gesammelte Schriften*, t. 2, Heidelberg 1973.

³⁵ Por. W. Brezinka, *Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik*, München 1989; tenże, *Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher*, „Zeitschrift für Pädagogik” 12 (1966), s. 53-88; tenże, *Eine kritische Prinzipiegeschichte der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu Rudolf Lochners „Deutscher Erziehungswissenschaft”*, „Zeitschrift für Pädagogik” 11 (1965), s. 270-287; tenże, *Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation*, Wien 1971; tenże, *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik*, München 1993; tenże, *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*, München 1995; tenże, *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, München 1978.

Filozofia a pedagogika

W zasadzie powszechnie akceptuje się związek filozofii i pedagogiki³⁶. Jak zauważa S. Sztobryn, filozofia jest niepokojem pedagogiki³⁷. Filozofia bowiem od starożytności swoimi pytaniami burzy „bezrefleksyjną” postawę pedagogiki w stosunku do swojego przedmiotu, wskazując na zasady i celowość wychowania. Pedagogika więc korzysta z filozofii bytu, antropologii filozoficznej, etyki, aksjologii, logiki i metodologii oraz historii filozofii, która okazuje się pomocna przy wykładzie historii wychowania. Faktem też jest, iż refleksję pedagogiczną kształtowali filozofowie. Można wymienić tu: sofistów – Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Plotyna, Augustyna oraz wiktorynów – Tomasza z Akwinu, J.G. Herdera, W. von Humbolta, D. Hume’a, I. Kanta, J. Locke’a, J.J. Rousseau, F. Schleiermachersa, W. Diltheya, J. Deweya, F. Nietzschego, M. Heideggera, D. Hildebranda, E. Levinasa, G. Marcela, E. Mouniera, J. Maritaina, M. Schelera i innych. Z polskiej filozofii na uwagę zasługują na przykład przedstawiciele szkoły lwowsko-warszawskiej³⁸, tomizmu, personalizmu, szkoły Elzenbergistów³⁹. Samo zestawienie tych nazwisk i kierunków szkół potwierdza związki filozofii i pedagogiki.

Wielu filozofów uważa, że zwieńczeniem systemu filozoficznego jest pedagogika⁴⁰. Z drugiej zaś strony wielu pedagogów utożsamia teorię wychowania z filozofią. Zdaniem M. Nowaka pedagogika jest nauką filozoficzną, ponieważ stawia sobie te same pytania, co filozofia – o sens, genezę, przyczynę, analizo-

³⁶ Por. J. Gara, *Filozoficzne konteksty teorii i praktyki pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 196 (2005) 2, s. 7-23; J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.

³⁷ Por. S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, „Colloquia Communia” 2/2003, s. 34.

³⁸ Por. J. Wojtysiak, *Edukacja filozoficzna w ujęciu szkoły lwowsko-warszawskiej*, w: *Filozofia i edukacja*, dz. cyt., s. 189-200.

³⁹ Por. U. Schrade, *Szkoła Elzenbergistów*, w: *Polska filozofia powojenna*, t. 1, red. W. Mackiewicz, Warszawa 2001, s. 70-74.

⁴⁰ Według W. Dilthey’a, „ostatnim słowem filozofa jest pedagogika, ponieważ wszelka spekulacja ma na celu działanie. Szczytem i celem każdej prawdziwej filozofii jest pedagogika, rozumiana najszerzej jako teoria wychowania człowieka”. *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*, w: *Gesammelte Schriften*, t. 9, Stuttgart 1974, s. 7.

wanego przez siebie przedmiotu badań⁴¹. Współcześnie jednak wiele nauk humanistycznych odcina się od swoich filozoficznych korzeni, zaś pedagogika – wydaje się – wciąż podtrzymuje ten związek, szukając w niej wsparcia. Jak pisze T. Lewowicki,

pedagogika – jak większość nauk humanistycznych i społecznych – ma swoje korzenie w filozofii. Refleksja o wychowaniu i lansowane wzory wychowania pozostawały i pozostają pod wpływem człowieka i ideologii życia społecznego. Wspólny rodowód i wspólna idea od wieków łączą filozofię i pedagogikę (refleksję o wychowaniu, a także praktyczne przejawy tej refleksji)⁴².

Relację pedagogiki i filozofii komplikuje jednak wielość koncepcji pedagogicznych i istnienie wielu pedagogicznych nauk o wychowaniu. Analogicznie, kontakt utrudnia wielość nurtów i szkół filozoficznych, które proponują różne interpretacje człowieka, społeczeństwa i moralności⁴³. Filozofia jest autonomiczna w stosunku do nauk empirycznych, takich jak psychologia i socjologia, z których często korzysta pedagogika. Pedagogikę zaś „intuicyjnie” zalicza się do nauk społecznych. Jest to nauka „autonomiczna” w sensie zewnętrznym i wewnętrznym. Zewnętrzna autonomia pedagogiki wyraża się w tym, że posiada ona swoją osobną nazwę, historyczną ciągłość problemów badawczych, uznanie społeczne i rozbudowaną strukturę instytucjonalną, w postaci ośrodków badawczych i dydaktycznych. Nie ma jednak zgodności co do wewnętrznej autonomii pedagogiki⁴⁴. Pedagogika chociaż ma własną problematykę i przedmiot badawczy (sytuacja wychowawcza, edukacja), to analizują go

⁴¹ Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 211-212.

⁴² T. Lewowicki, *Humanistyka i pedagogika*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, red. A. Pluta, Częstochowa 1997, s. 17.

⁴³ Por. A. Bronk, *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław 2005, s. 9-27.

⁴⁴ Od początku XX wieku, po kryzysie XIX-wiecznej pedagogiki eksperymentalnej, badania poszły w kierunku filozofii pokantowskiej. W XIX wieku wykształciły się dwa nurty uprawiania pedagogiki – empiryczny i filozoficzny. Pierwszy nurt ma swoją podbudowę w pozytywizmie i scjentyzmie, rozwija się w Europie Zachodniej, Stanach Zjednoczonych Ameryki. Nurt drugi rozwinął się w Niemczech i Szwajcarii, a następnie w Holandii i niektórych ośrodkach USA. Zarówno pierwszy i drugi nurt uznał pedagogikę za naukę autonomiczną. Por. M. Nowak, *Pedagogika a teologia wychowania w dialogu interdyscyplinarnym*, w: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1992, s. 94.

również inne nauki. Złożony przedmiot pedagogiki wymaga różnych metod badawczych, które należą do innych nauk humanistycznych oraz ogólnej metodologii nauk⁴⁵.

Pedagogika ponadto ze względu na problematykę celowości zaliczana jest do nauk praktycznych⁴⁶. S. Kamiński uważa, że pedagogika to nauka praktyczna, która ma za zadanie wskazać najlepsze środki prowadzące do zamierzonego wcześniej celu.

Nauki praktyczne zajmują się tym, co być powinno ze względu na przyjmowane oceny celowościowe. Nauki praktyczne opierają się bowiem na uznanych ocenach teleologicznych i na pewnych prawach. Pierwsze dotyczą stanów praktycznych, które są zaaprobowane, i wyznaczają cele, jakie chce się zrealizować. Drugie natomiast dostarczają informacji co do tego, jakich należy użyć środków do zrealizowania przyjętego celu. A więc nauki praktyczne to zespół zdań ogólnych, stwierdzających, jak w oparciu o zależność między faktami można zrealizować stany rzeczy zalecane przez uznane oceny⁴⁷.

Jednak cele realizowane w pedagogice nie należą do niej. Pochodzą z filozofii lub innych nauk oraz z ideologii (stąd niebezpieczeństwo uzależnienia wychowania od ideologii⁴⁸). Zatem filozofia winna bronić pedagogikę przed ideologią, zaś autonomia pedagogiki powinna polegać przynajmniej na częściowym przyswojeniu sobie filozofii⁴⁹.

Na pedagogikę wpływa też upowszechnienie terminu „filozofia wychowania”, zmieniając jej perspektywę pedagogiczną. Pedagogika musi się, ustosunkować do refleksji tej filozofii stosowanej, która jest wizją konkretnej koncepcji wychowania⁵⁰.

⁴⁵ Por. A. Bronk, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin 2003.

⁴⁶ Por. S. Kamiński, *Nauka i metoda*, Lublin 1998, s. 457.

⁴⁷ S. Kamiński, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1970, s. 268.

⁴⁸ Por. K. Konarzewski, *Czy pedagogika może się wybić na naukowość?*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 127; L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1995, s. 8-9.

⁴⁹ Por. S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 36-37; J. Gnitecki, *Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogice*, w: *Racjonalność pedagogiki*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 169-170.

⁵⁰ Por. M. Nowak, *Koncepcja pedagogiki ogólnej z perspektywy „pedagogiki otwartej”*, w: *Rozwój pedagogiki ogólnej*, red. A. Bogaj, Warszawa – Kielce 2001, s. 163.

Nie brakuje też stanowisk negujących lub podważających związek wychowania z refleksją filozoficzną. Na przykład B. Suchodolski pisze, że wprawdzie pedagogika jest związana z filozofią, ale ta ostatnia się zdewaluowała, ponieważ nie ma już wielkich filozofów⁵¹. Wydaje się, iż takie ujęcie jest bezzasadne, gdy chodzi o filozofię personalistyczną i tomistyczną oraz innych nurtów współczesnej filozofii, zaś można je odnieść do marksizmu i postmodernizmu.

Filozofia wychowania jako nauka filozoficzna oparta na antropologii i etyce

Podstaw filozofii wychowania trzeba doszukiwać się już w starożytnej *paidei* (łac. *educatio, humanitas, cultura*)⁵². Można stwierdzić⁵³, że dopiero w kulturze greckiej wychowanie było świadomym ukierunkowaniem na „wiecznotrwały” i „uniwersalny” ideał człowieka, a nie tylko przygotowaniem do podjęcia zawodu lub działalności politycznej. *Paideę* wiązano z *kalokagathią*, czyli ideałem dobra i piękna, szlachetności i doskonałości (także moralnej). Wykazuje się związek między teorią wychowania a teorią sprawności i cnót, co nadaje *paidei* moralnego wymiaru. Stąd, jak zauważył S. Kunowski, *paideia* określa nie tylko formację duchową człowieka związaną z jego kulturą narodową, ale ma uniwersalny, „najwyższy ideał humanistycznego kształcenia”⁵⁴.

W starożytności powstały pierwsze szkoły wyższe, które nie miały wprawdzie charakteru średniowiecznych uniwersytetów, ale formowały podwaliny zachodniego życia intelektualnego.

⁵¹ Por. B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, dz. cyt., s. 417.

⁵² Por. W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001; P. Jaroszyński, *Paideia*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozoficzna*, t. 7, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2006; G. Reale, *Słownik, indeksy i bibliografia*, w: *Historia filozofii greckiej*, t. 5, tłum. E.I. Zieliński, Lublin 2002, s. 163-164; Z. Pańpuch, *Paideia jako ideał wychowawczy*, „Cywilizacja” 7/2003, s. 47-67.

⁵³ Stanowisko W. Jaegera poddaje się obecnie krytyce, zarzucając mu, że nadał on greckiej *paidei* większe znaczenie niż ona faktycznie posiadała. *Paideia* nie wypełniła też całej kultury chrześcijańskiej, która zmodyfikowała antyczną antropologię i etykę oraz zaproponowała nowy wykład teologii (por. P. Jaroszyński, *Paideia*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozoficzna*, dz. cyt.). Nie zmienia to jednak faktu, iż wpłynęła ona na rozwój kultury europejskiej.

⁵⁴ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 31.

Najsłynniejsze z nich to Akademia Platona i Licejon Arystotelesa⁵⁵. Grecka *paideia* została zasymilowana przez kulturę rzymską, a następnie chrześcijańską⁵⁶, która wzbogaciła ją o nowe aspekty. W takiej postaci dziedziczymy ją obecnie, odnajdując między innymi w poglądach wiktorynów, Tomasza z Akwinu oraz nowożytnych i współczesnych tomistów. Niemal cała filozofia klasyczna ma pedagogiczny charakter, ponieważ już od Platona

prawdziwymi mistrzami w formowaniu człowieka i kształtowaniu życia stali się nie poeci, lecz filozofowie⁵⁷.

W greckiej filozofii wychowania odkrywa się rolę i znaczenie intelektualnej kontemplacji. Dlatego filozofia klasyczna jest „sztuką życia”, nauką zasad rzeczywistości, wykształcenia władz człowieka (szczególnie intelektu i woli). Poszukuje się w niej odpowiedzi, jak uczynić człowieka szczęśliwym, rozumnym, doskonałym⁵⁸. W konsekwencji teoria wychowania i wykształcenia odwołująca się do tej filozofii musi wskazywać na normy i zasady. Nie można jedynie opisywać różnych zachowań i podawać je do naśladowania⁵⁹, gdyż nie zawsze wskazane działania można i trzeba powielać. Naśladowanie o charakterze behawioralnym, tak zwane wyznaczone przez układ „bodziec-reakcja”, nie zawsze obejmuje całą strukturę bytową człowieka, przyjmując pierwszeństwo władz zmysłowych przed intelektualnymi. Wydaje

⁵⁵ Szkoły w starożytnej Grecji jako prywatne instytucje były utrzymywane przez swoich założycieli lub finansowane przez uczniów, którzy płacili za pobieranie nauki. Dwie najważniejsze szkoły starożytne: Akademia Platona i Licejon Arystotelesa, były utrzymywane przez swoich założycieli. Dodatkowo Arystoteles otrzymywał dotacje od Aleksandra Wielkiego i reprezentującego go Antypatra. Oblicza się, że wyniosły one aż 800 talentów srebra, czyli ponad dwie tony tego kruszcu. Dla porównania można podać, że koszt budowy Partenonu na Akropolu wyniósł „tylko” 365 talentów (P. Jaroszyński, *Edukacja na rozdrożu cywilizacji*, w: *Filozofia i edukacja*, dz. cyt., s. 17).

⁵⁶ Por. W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, Bydgoszcz 1997.

⁵⁷ G. Reale, *Słownik*, w: *Historia filozofii*, t. 5, dz. cyt., s. 164.

⁵⁸ Por. A. Andrzejuk, *Człowiek i dobro*, Warszawa 2002.

⁵⁹ Platon podkreślał rolę naśladowania (*mimesis*) w wychowaniu. Polegało ono na relacji między światem idei a światem zmysłowym. W pedagogice naśladowanie wiąże się z powtarzaniem i utrwaleniem pewnych wzorów, postaw, które uznaje się za doskonałe. Tak też rozumie wychowanie chrześcijańskie S.I. Możdżeń. Por. *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006, s. 99-124.

się, że nie opisuje ono w pełni natury człowieka w klasycznym jej rozumieniu, które wyznaczył Boecjusz. Dlatego twierdzi się, że pozytywistyczna antropologia ma niewiele do zaproponowania pedagogice. Neguje się w niej zasadność refleksji nad celami i normami wychowania oraz naturą człowieka. Odrzucenie tej problematyki podyktowane jest faktem jej filozoficznego pochodzenia. W konsekwencji pozytywizm w swojej antropologii ujmuje człowieka jako zespół popędów. Takie ujęcie nie daje integralnego obrazu osoby, jej wychowania, kształcenia i nauczania⁶⁰. Pozytywizm, jako „dziecko” filozofii, przeciwstawił się klasycznie rozumianej filozofii, spychając ją na margines kultury. Głosi, że metafizyczność oznacza nienaukowość, zaś metafizyka to forma ekspresji własnych przeżyć⁶¹. Takie ujęcie podważa zasadność realistycznej filozofii wychowania i jest przedmiotem polemiki realistycznie zorientowanej pedagogiki. Realistyczna filozofia wychowania daje pełny obraz człowieka, jego struktury, działania. Obraz ten nie jest zagrożony pozytywistycznym rozczłonkowaniem opisu i doświadczenia człowieka.

W obliczu zmieniającej się kultury i techniki trudno przewidywać jak będzie wyglądało życie w przyszłości. Teoretycy wychowania zastanawiają się wobec tego jak winno się wychowywać⁶². Pomocna wydaje się tu filozofia wychowania, która opierając się na klasycznej antropologii i etyce, podejmuje problematykę natury ludzkiej i rozwoju potencjalności człowieka. Natura jest stała, nie ulega wpływom kultury i jej zawirowaniom. Ona to wyznacza rozumny kierunek rozwoju człowieka, jego decyzji i postępowania, a zarazem wskazuje na ich granice (mitem jest, że rozwój człowieka jest nieograniczony i permanentny). Problematykę tę porusza S. Gałkowski. Według niego,

potencjalność człowieka umożliwia kształtowanie jego zachowań i postaw, a prawo naturalne wskazuje właściwy kierunek, a także umożliwia ich ocenę moralną⁶³.

⁶⁰ Realizm w pedagogice dotyczy jej podstaw, a integralność dotyczy metod i tego, czym jest i jaki jest człowiek.

⁶¹ Por. R. Carnap, *Przewyciężenie metafizyki przez logiczną analizę języka*, w: *Empiryzm współczesny*, red. B. Stanosz, Warszawa 1991, s. 73.

⁶² Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2005.

⁶³ S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 59.

W historii filozofii, która bada dzieje i rozwój poglądów i idei, można wyróżnić wiele szkół antropologicznych i etyczno-aksjologicznych. Nie należy jednak ulegać złudzeniu, że wszystkie lub żadna z nich nie potrafią dać odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek? Z drugiej strony trzeba nauczyć się dystansować zawartą w nich erudycję, która niekiedy zaciera istotę badanej koncepcji człowieka i jego postępowania. Nie można ulegać pokusie wyboru wizji człowieka na zasadzie „modnej” terminologii, którą owa koncepcja się posługuje, a także dokonywać wyboru na podstawie odniesień komercyjnych, światopoglądowych lub ideologicznych. Dlatego

teoria wychowania jako wskazanie na zasady wyboru czynności wychowania stanowi właśnie pedagogikę. Pedagogika zajmując się zasadami wyboru czynności, jest nauką filozoficzną, gdyż filozofię wyróżnia ten przedmiot badań, którym są zasady, inaczej nazwane pryncypium⁶⁴.

Filozofia wychowania winna obejmować zarówno wychowanie, jak i kształcenie, wyznaczając im normy. Stąd filozofia wychowania jest nauką filozoficzną, która zależy od filozofii bytu, filozofii człowieka i etyki. Problem ten dostrzega też S. Sobczak, według którego

filozofia bowiem wnosi do teorii wychowania po pierwsze uwagi krytyczne, a po drugie nadaje jej cel i kierunek. Przedmiot, jakim jest filozofia wychowania, praktycznie dotyczy całej filozofii (tzn. metafizyki, teorii poznania, antropologii, etyki i aksjologii), zaś studium historii filozofii wymaga refleksji nad jego znaczeniem dla wychowania⁶⁵.

Dlaczego realistyczna filozofia wychowania?

Zdaniem wybitnego przedstawiciela szkoły lwowsko-warszawskiej, Kazimierza Ajdukiewicza, należy przeciwstawić się idealizmowi we wszystkich jego postaciach i stanowczo opowiedzieć się za stanowiskiem realistycznym⁶⁶. Realizm, według

⁶⁴ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 26.

⁶⁵ S. Sobczak, *O rekonstrukcję filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 9.

⁶⁶ Por. K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozoficzne*, wstęp J. Woleński, Kęty – Warszawa 2004⁴, s. 93. Por. też H. Kiereś, *Spór o koncepcję poznania metafizycznego*, „Edukacja Filozoficzna” 37 (2004) s. 21-36.

K. Ajdukiewicza, dzieli się na poznawczy i metafizyczny⁶⁷. Realizm teoriopoznawczy uznaje, że pierwszoplanowo poznajemy rzeczywistość, a dopiero wtórnie sam proces myślenia i własną świadomość, przeżycia. Rzeczywistość oddziałuje na poznającego człowieka, „odciska” się w jego zmysłowo-umysłowych władzach poznawczych. Realizm metafizyczny zaś głosi, że istnienie bytu jest niezależne od myślenia⁶⁸. Realizm tak ujęty jest przeciwieństwem teoriopoznawczego i metafizycznego idealizmu⁶⁹. Redukuje on realną rzeczywistość do przeżyć umysłu poznającego lub jego konstrukcji.

Za podziałem filozofii i pedagogiki na realistyczną i idealistyczną opowiada się również M. Gogacz⁷⁰. Ujęcia K. Ajdukiewicza i M. Gogacza wydają się być zbieżne. Zarówno jeden, jak i drugi autor dzieli realizm i idealizm na teoriopoznawczy i metafizyczny. Przy czym Ajdukiewicz, a za nim A.B. Stępień⁷¹ akcentują bardziej poznawczy ich wymiar, zaś M. Gogacz – metafizyczny. Jest to podyktowane specyfiką badań tych autorów. K. Ajdukiewicz i A.B. Stępień badają byt w aspekcie poznawczo-logicznym, zaś M. Gogacz w aspekcie filozofii bytu i historii filozofii (szczególnie starożytnej i średniowiecznej, w której dominuje filozofia bytu, a teoria poznania jest częścią filozofii człowieka zgodnie z traktatem *De anima* Arystotelesa).

Dodać należy, że nie tylko tomiści w oparciu o teorię osoby konstruują swoją filozofię wychowania, a zatem wskazują na związek wychowania z antropologią. Do przedzałożeń z filozofii

⁶⁷ Por. K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozoficzne*, dz. cyt., s. 61-62, 91-93.

⁶⁸ Wyróżnia się realizm naiwny i krytyczny. Realizm krytyczny (w przeciwieństwie do naiwnego) po dokonaniu refleksji epistemologicznej i rozważeniu stanowiska idealistycznego, dokonuje jego krytyki, przyjmując niezależne od myślenia istnienie bytu. Realizm krytyczny stanowi punkt wyjścia rozważań niniejszej pracy.

⁶⁹ Idealizm epistemologiczny dzieli się na immanentny (G. Berkeley, D. Hume) i transcendentny (I. Kant), zaś idealizm metafizyczny na subiektywny (G. Berkeley) i obiektywny (G.W.F. Hegel, K. Marks). Por. K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozoficzne*, dz. cyt., s. 55-61, 81-91; M. Krasnodębski, *Idealizm*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, *Suplement*, w druku.

⁷⁰ Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 12, 131, 159, 171; tenże, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 40, 44, 72.

⁷¹ Por. A.B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001, s. 350, 390-391.

człowieka odwołują się też personalizm oraz inne kierunki współczesnej filozofii, w których podejmuje się problematykę wychowania i kształcenia. Ponadto w samej pedagogice wskazuje się na zależność wychowania od antropologii filozoficznej⁷².

Badania nad realistyczną filozofią wychowania rozpoczął M. Gogacz, nadając jej nazwę „pedagogiki realistycznej”. Następnie tematyka ta była przedmiotem analiz S. Sobczaka⁷³. O konieczności jej podjęcia pisali też uczniowie Profesora (A. Andrzejuk, K. Kalka, K.A. Wojcieszek, J. Wójcik)⁷⁴. Wątki realistyczne odnajduje się także w pedagogice J. Woronieckiego, W.F. Bednarskiego oraz autorów współczesnych: F. Adamskiego, S. Gałkowskiego, M. Nowaka i innych. Na temat realistycznej filozofii publikował również autor niniejszego tekstu⁷⁵.

Niezależnie od tych ujęć problematykę realizmu w wychowaniu podejmuje E. Smółka⁷⁶. Stoi ona na stanowisku, że brak realizmu w wychowaniu jest przyczyną „paraliżu wychowawczego”, który ujawnia się w subiektywizmie, relatywizmie poznawczym

⁷² Por. M. Nowak, *Z problemów współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 2/1993, s. 7nn; tenże, *Filozofia człowieka podstawą filozofii wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 133-153; W. Cichoń, *Człowiek – wartość – wychowanie*, Kraków 1996, s. 167.

⁷³ Por. S. Sobczak, *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Warszawa 2000.

⁷⁴ Por. A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, w: *Osoba zadaniem pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 183-203; tenże, *Pedagogika Profesora Mieczysława Gogacza*, „Edukacja Filozoficzna” 32 (1997), s. 135-143; tenże, *Osoba jako szczególne zadanie pedagogiki w ujęciu Prof. Mieczysława Gogacza*, „Laski” VI, 4-5 (32-33) 1999, s. 34-44; K. Kalka, *Wychowanie i kształcenie*, Warszawa 1998; D. Pełka, *Pedagogika jako dyscyplina filozoficzna w ujęciu Mieczysława Gogacza*, „Studia Philosophiae Christianae” 42 (2006) 2, s. 87-94; K.A. Wojcieszek, *Na początku była rozpacz... Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Kraków 2005; J. Wójcik, *Teoria poznania niewyraźnego jako punkt wyjścia wyjaśnień pedagogicznych relacji rodzina – szkoła*, w: *Osoba zadaniem pedagogiki*, dz. cyt., s. 175-181.

⁷⁵ Por. M. Krasnodębski, *Antropologia i etyka podstawą filozofii wychowania*, „Pedagogika Społeczna” 3/2005, s. 14-27; tenże, *O realistyczną filozofię wychowania*, „Studia Philosophiae Christianae” 42 (2006) 2, s. 45-64.

Inspiracją tych publikacji były zajęcia, które przeprowadziłem w roku akademickim 2004/5, w Szkole Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie (filozofia wychowania) i na Podyplomowym Studium Pedagogiki i Resocjalizacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie (etyka wychowania).

⁷⁶ Por. E. Smółka, *O potrzebie realizmu w wychowaniu*, w: *Filozofia a pedagogika*, dz. cyt., s. 95-106.

i moralnym. Popularność ujęć antyrealistycznych tłumaczy ona tym, że „realizm jest trudny”, wymaga ciągłego kontaktu z realną rzeczywistością. Nie pozwala na uleganiu wyobrażeniom, również tym pedagogicznym, które konstruuje idealne wychowanie lub sytuacje wychowawcze. Realizm zmusza do postrzegania świata takim, jakim on jest. Nie pozwala na fikcję, iluzję, utopię, czy ogólnie rzecz biorąc, na idealizm. Realizm teoriopoznawczy nie przyjmuje wrodzonych pojęć, czy idei, skierowuje człowieka do kontemplacji, sądzenia i rozumowania⁷⁷. Smółka za S. Swieżawskim dodaje, że we współczesnej kulturze pomija się kontemplację i sądzenie. Na skutek tego poznanie ludzkie redukuje się do jałowej spekulacji, która traci kontakt z rzeczywistością⁷⁸. Poznanie to wówczas tylko immanentne zestawienie danych świadomości. Realizm broni prawdy, a prawda

jest obiektywna: polega na korespondencji z faktami. Nauka powinna dążyć do poznania prawdy obiektywnej, ponieważ prawda zależy tylko od faktów; od prawdy, która stoi ponad ludzkim autorytetem i ponad wszelką arbitralnością, z pewnością ponad wszelkimi modami naukowymi⁷⁹.

Realizm na gruncie etyki, wskazuje na ochronę osób⁸⁰, trud samostanowienia w świecie⁸¹. Stąd E. Smółka argumentuje, że realizm nie tylko pozwala poznać człowieka, ale go afirmować. Píše:

Realizm zarówno teoriopoznawczy, jak i etyczny opiera się ostatecznie na ukształtowanej woli, zdolnej do ukierunkowania czynów osoby zgodnie z rozpoznaną przez rozum prawdą. Realistyczna pedagogika winna więc zapoznać aspekt doskonalenia woli uczynić przedmiotem pogłębionych analiz⁸².

⁷⁷ Por. M.A. Krąpiec, *Realizm ludzkiego poznania*, Lublin 1995.

⁷⁸ Taki też zarzut stawia się często w stosunku do filozofii idealistycznej.

⁷⁹ K. Popper, *Świat skłonności*, tłum. A. Chmielewski, Kraków 1996, s. 145.

⁸⁰ Por. M. Gogacz, *Wprowadzenie do etyki chronienia*, Warszawa 1995.

⁸¹ Por. K. Wojtyła, *Wykłady lubelskie*, Lublin 2006². O realizm i obiektywizm apeluje również K. Wojtyła w *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 23nn.

⁸² E. Smółka, *O potrzebie realizmu w wychowaniu*, w: *Filozofia a pedagogika*, dz. cyt., s. 104-105.

Badania E. Smółki naprowadzają więc na problematykę „uprawy intelektu”⁸³, wychowania woli, uczuć i charakteru człowieka. Zatem realistyczna filozofia wychowania nie ma racji bytu bez odwołania się do antropologii filozoficznej i etyki.

W publikacjach anglojęzycznych można wskazać na kilka prac na temat realizmu w wychowaniu⁸⁴. Zasadniczo jednak ograniczają się one do teorii edukacji oraz do wynikającej z niej dydaktyki i programu nauczania⁸⁵.

Wydaje się, że powrót do tradycji filozoficznej jest nieunikniony. Odrzucenie blisko 24 wieków spekulacji filozoficznej i jej rezultatu w postaci filozofii realistycznej, jest nierozsądne i niekorzystne nawet z utylitarного punktu widzenia. „Stając – bowiem – na barkach olbrzymów widzi się więcej i lepiej”. Pozbawienie pedagogiki jej filozoficznych źródeł powoduje, że pedagog nie dysponuje pełnymi i rzetelnymi informacjami na temat tego, kim jest człowiek – osoba, którą wychowuje i kształci. Sytuacji nie poprawia oparcie pedagogiki na psychologii eksperymentalnej, gdyż nauka ta ogranicza człowieka do jego psychiki, osobowości i popędów. Te sfery ludzkiej „aktywności” są niezmiernie istotne i badania ich nie należy bagatelizować, a nie można też zapominać, że niejednokrotnie nie dają one pełnego obrazu i odpowiedzi na pytanie o istotę bytu ludzkiego.

Wydaje się, że polska filozofia wychowania zmierza w co najmniej pięciu kierunkach. Są to: wychowanie aretologiczne, aksjologiczne, personalistyczne, postmodernistyczne i realistyczne. Omawiam je kolejno w pracy, zaś pedagogika postmodernistyczna i antypedagogika są przedmiotem polemiki i krytyki. Pedagogice postmodernistycznej (B. Śliwierski, Z. Melosik, T. Szkularek, A. Folkierska) zarzuca się, że wprowadza ona destrukcję

⁸³ Termin „uprawa intelektu” został zaproponowany przez M. Gogacza. Uprawa intelektu to taki rozwój tej władzy, by mogła ona być sobą i mogła sprawnie działać. Por. M. Gogacz, *Obrona intelektu*, Warszawa 1969, s. 141-175.

⁸⁴ Por. F.S. Breed, *Education and the New Realism*, New York 1939; H.S. Broudy, *Classical Realist View of Education*, w: *Philosophies of Education*, red. P.H. Phenix, New York 1961; M. David, *Realism and Truth*, Oxford 1991; W.O. Martin, *Realism and Education*, New York 1969; T.A. Russman, *A Prospectus for the Triumph of Realism*, Macon 1987; *Philosophers on Education new historical perspectives*, red. A. Oksenberg Rorty, London-New York 1998.

⁸⁵ Por. G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 15nn.

i anarchię, a nie wychowuje⁸⁶. Uwaga ta wyraża obawę filozofii klasycznej, która krytykuje antymetafizyczność i antyhumanistyczność postmodernizmu. Postmodernizm zresztą rezygnuje z tradycyjnej funkcji, jaką posiada filozofia, czyli z formowania podstaw kultury i nauki, uznając, że żadna filozofia nie jest w stanie sprostać tym zadaniom⁸⁷. Z tego powodu „postmetafizyczna” filozofia nie może wskazać na moralne zasady organizujące życie indywidualne i społeczne. Może jedynie

rekonstruować moralne procedury sprawiedliwego współżycia⁸⁸.

Przed założenia filozoficzne realistycznej filozofii wychowania

Grecka *paideia* odebrała wychowanie poetom i powierzyła je filozofom. Stąd dzieje pedagogiki są nieodłącznie związane z filozofią. Dlatego losy filozofii dzielą często teorie wychowania. Nie powinno zatem dziwić, iż swoich przedzałożeń pedagogika poszukuje w metafizyce, teorii poznania, antropologii filozoficznej, etyce, historii filozofii i innych naukach filozoficznych, które dają jej określony obraz rzeczywistości, człowieka, jego poznania i postępowania. W filozofii – jak wykazuje K. Ajdukiewicz – od wieków toczy się spór między idealizmem a realizmem. Dlatego i teoria wychowania jest w nim uwikłana. Wydaje się, iż we współczesnej kulturze dominuje idealizm, któremu sprzyjają obecnie promowane ideologie. Ponadto, jak pisze nestor filozofii realistycznej w Polsce – M.A. Krąpiec – realizm jest trudny, ponieważ wymaga ciągłego kontaktu z realną rzeczywistością, nie pozwala popaść w iluzje, wyobrażenia, mity, stereotypy etc. Realizm zmusza też człowieka do ciągłego doskonalenia, nabywania sprawności, kontemplacji, wychowania uczuć, by nie ulegać chwilowym fascynacjom i działaniu *vis cogitativa*. Na

⁸⁶ Por. H. Kiereś, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2000; *Postmodernizm – wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995 oraz S. Wielgus, *O odrodzenie wychowania*, „Przegląd Akademicki KUL” 2 (52) 1998.

⁸⁷ Por. A. Bronk, *Filozofia i nauka. Problem demarkacji*, „Roczniki Filozoficzne” 35 (1).

⁸⁸ Z. Krasnodębski, *Spółczesność postsekularna*, „Znak” 54 (3) 2002, s. 12.

plaszczyźnie wychowania realizm wymaga, by działania wychowawcze uzgodnić z tym, kim jest człowiek, z jego rozumną naturą i wyznaczonym przez nią działaniem. To również jest trudne, ponieważ wymaga podjęcia osobowych relacji oraz nabycia sprawności. Pomocne są normy pedagogiki, ale i one wymagają od człowieka wytrwałości, a nawet heroizmu, gdyż takie właśnie jest wychowanie człowieka i wyznaczona przez nie troska o osobę. Realistyczna filozofia wychowania wskazuje więc na perspektywę humanizacji wychowania, wielkoduszości, *kalokagathii*, *metanoi* i długomyślności. W wychowaniu tym nie podaje się „bezsresowych” recept na uzdrowienie współczesnej pedagogiki, która, jak alarmują specjaliści, przeżywa kryzys. Wydaje się, że ów kryzys jest właśnie wywołany przez pedagogikę idealistyczną i ma swoje źródło w idealizmie filozoficznym. Realistyczna filozofia wychowania nie wychowuje przez wskazanie idei, wartości i celów, gdyż uważa, że ćwiczy się w ten sposób jedynie perfekcjonizm, ale nie samodzielne rozumienia (*intellectio*) i cnoty. W tak rozumianym wychowaniu nie ma miejsca na realną osobę. Pomija się określenie wychowania od strony skutku. Wychowanie ujęte od strony skutku jest utrwaleniem relacji do wszystkiego, co prawdziwe i dobre. W konsekwencji wychowanie jest usprawnieniem człowieka w mądrości. Nie jest ono mechanicznym, bezrefleksyjnym pojmowaniem, a następnie wykonywaniem czynności. Wychowanie mądrości polega na uzyskaniu wewnętrznej integracji, swoistego ładu w działaniu. W idealizmie zapomina się, że osobę wyróżnia rozumienie i miłość jako osobowa relacja. Wskazuje to na spotkanie na poziomie poznania niewyraźnego. Jego skutkiem jest obecność osób, humanizm i *metanoia*. Ważną rolę odgrywa też kontemplacja, która jest radością intelektu i woli z obecności bytu. W wychowaniu chodzi więc o kontemplacyjne odnoszenie się do ludzi, czyli takie, które jest świadctwem intelektu i woli, że coś ważnego zachodzi między osobami, mianowicie miłość. Dlatego uważa się, że wychowuje właśnie osoba, która jest mądra i umie kochać. Stąd osoba jest najważniejszą normą pedagogiki. Człowiek to realnie istniejący byt jednostkowy, duchowo-cielesny, podmiotujący relacje wyznaczone przez właściwości, które on posiada ze względu na swoje istnienie i ze względu na swoją istotę. Sama definicja człowieka wskazuje na zadania wychowawcze. Wychowaniu i kształceniu podlega bowiem możliwość („potencjalność”) człowieka. Dlatego w realistycznej filozofii wychowania

nie można pozwolić sobie na ignorancję z zakresu antropologii i etyki, gdyż

charakter i skuteczność [realistycznej] pedagogiki zależą od tego, co wychowawca wie o człowieku i pryncypiach wyboru relacji z prawdą i dobrem. Pedagogika zależy od antropologii filozoficznej i etyki⁸⁹.

Wychowanie wypracowane na filozofii realistycznej podkreśla osobowy wymiar wychowania i nauczania. Odbywa się ono na płaszczyźnie spotkania (Gadacz, Kunowski, Nowak, Wojtyła) i obecności (Gogacz). Jest to bardzo istotne, gdyż obecna edukacja boryka się z problemem zaniku osobowych relacji. Jest kształceniem „samotnych erudyków”, którzy często posiadają rozległą wiedzę, ale nie znają mądrości, gdyż nie spotkali na swojej drodze „mistrza”, który nauczył ich odróżnić przyczynę od skutku. Zdaniem A. Piepera, który bada etyczne podstawy pedagogiki, związek filozofii i teorii wychowania nie jest tylko kwestią erudycji i dydaktyki, którą wprowadza filozofia. Jest on o wiele głębszy, a zarazem osobowy:

Istota problemu polega nie tylko na umiejętnościach dydaktycznych wybranego filozofa, ale przede wszystkim na tym, jak swoim życiem daje on przykład, czy żyje tym czego naucza⁹⁰.

Wydaje się zatem, iż filozofia realistyczna daje integralną wizję wychowania i kształcenia człowieka. Czy wobec tego nie jest ona remedium na kryzys obecnego wychowania zorientowanego idealistycznie? W mniemaniu autora niniejszego artykułu, tak, co potwierdzają następujące argumenty. Wskazują one równocześnie na fundamenty i zasady oraz aspekty stanowiące realistyczną filozofię wychowania. Należą do nich:

- filozofia to „miłość mądrości”, zaś pedagogika to „mądrość miłości”; wskazuje to na zależność tych dwóch dziedzin. Filozofia wychowania z kolei to nauka filozoficzna, która zajmuje się refleksją o wychowaniu, wskazując na zasady wychowania. Nauka ta w punkcie wyjścia korzysta z antropologii i etyki, które odpowiadają za jej przedłożenia filozoficzne;

⁸⁹ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 92.

⁹⁰ A. Pieper, *Etyczny wymiar pedagogiki*, tłum. J. Ziobrowski, „Edukacja Filozoficzna” 34/2002, s. 101.

- pedagogika to nauka filozoficzna (Gogacz, Woroniecki, Bednarski) lub nauka interdyscyplinarna, która czerpie z przedzałożeń filozoficznych (Kunowski, Adamski, Gałkowski, Nowak);
- wychowanie to celowe nawiązywanie relacji z prawdą i dobrem – ma integralny charakter, obejmujący człowieka jako subsystem;
- na podstawie podziału pedagogiki na idealizm i realizm okazuje się, że intelekt możliwościowy wywołuje realizm pedagogiczny, zaś intelekt czynny – idealizm;
- pedagogika oparta na intelekcie możliwościowym kieruje wychowanie na skutkach spotkania z istnieniem i istotą realnego bytu (humanizm wychowawczy, osobowe relacje);
- intelekt możliwościowy dystansuje negatywny wpływ kultury, ideologii, utopii etc. (zadaniem sprawności intelektu i woli oraz norm pedagogiki jest dystansowanie wpływu kultury, która nie chroni człowieka). Intelekt możliwościowy wskazuje więc na pierwszeństwo w wychowaniu rozumnej natury człowieka przed kulturą;
- pedagogika zbudowana na poziomie intelektu czynnego odnosi się jedynie do treści istotowych (*quidditas*), które nie dają pełnego ujęcia człowieka. Taka teoria wychowania jest uwikłana w idealizm lub ideologie, czyli negatywne skutki oddziaływania kultury;
- aksjologia wynika z pedagogiki zbudowanej na poziomie intelektu czynnego (powstają wówczas teorie wychowania wyznaczone przez apofatykę, dialektykę etc.). Jest to relacyjne rozumienie człowieka i jego *paidei*;
- na płaszczyźnie „poznania niewyraźnego” (*cognitio confusa*) powstają sprawności intelektualne i moralne, uwyraźnia to związek intelektu i woli, ich współpracę na poziomie poznania niewyraźnego, co skutkuje humanizacją wychowania;
- skutkiem spotkania bytu na poziomie poznania niewyraźnego są normy etyki, ponieważ człowiek z powodu miłości podejmuje działania, które charakteryzują się cierpliwością, pokorą, umartwieniem, wielkodusznością, długomyślnością, mądrością etc.
- skutki z poziomu „słowa serca” (*verbum cordis*) w postaci obecności, osobowych relacji i humanizmu powodują, że wychowanie nie jest tresurą, tylko ćwiczeniem pamięci, kształceniem;

- kontemplacja ma nie tylko teoretyczny charakter (jaki nadałi jej Arystoteles i Tomasz z Akwinu), ale i praktyczny. Jest normą etyki chroniącą osoby i wyraża się w współobecności osób na płaszczyźnie osobowych relacji i humanizmu. Chroni więc przed rozpaczą, resentymentem etc.;
- kontemplacja jest również źródłem cnót moralnych; jej skutkiem jest mądrość (norma etyki i pedagogiki); wprowadza ona zatem do norm pedagogiki i *metanoi*;
- jeżeli istota etyki polega na przejściu ze spotkania do obecności, to również filozofia wychowania, która zależy od przyjętych wcześniej założeń moralnych, wyraża się w przejściu ze spotkania do obecności;
- normy postępowania uwyrażniają się w obecności osób;
- relacje osobowe wprowadzają do humanizmu. Humanizm nie jest celem i zadaniem, lecz środowiskiem osób;
- zadaniem wychowania jest wielkoduszność i *kalokagathia*; dotyczą zarówno ucznia, jak i nauczyciela;
- zadaniem wychowania jest także długomyślność. Długomyślność winna ujawnić się u dojrzałych wychowanków, pozwalając im na samowychowanie. Wychowywani i kształceni winni przewidywać, że trud zdobywania sprawności nie jest daremny, bezużyteczny lub niepotrzebny, że zdobyte cnoty lub wiedza będą w przyszłości wykorzystane. Długomyślność jako cnota wychowawcy przysposabia pedagoga do wysiłku, by jego działania nie były nastawione na natychmiastowy pozytywny efekt wychowawczy;
- wychowuje miłość i obecność (relacje osobowe wspierają relacje istotowe);
- sprawności i normy pedagogiki wskazują jak dystansować „niewychowane” działania *vis cogitativa*;
- odróżnienie porządku poznania od bytowania uświadamia nie tylko podział na wychowanie realistyczne i idealistyczne, ale również świadczy, że człowiek nie posiada wrodzonych cnót, dzięki którym jest mądry, potrafi kochać. Istnieje konieczność ich wypracowania i zakomunikowania w spotkaniu. Na tym właśnie polega wychowanie na płaszczyźnie osobowych relacji. Uczy i wychowuje osoba, która jest mądra i potrafi kochać. Instytucje wychowawcze i edukacyjne winny więc zabiegać o takie osoby;
- zagrożeniem „uprawy intelektu” jest woluntaryzm, relatywizm, konsumpcjonizm, utylitaryzm, ideologia, utopia, idealizm, antyhumanizm i pseudohumanizm;

- niedorozwój sprawności i charakteru oraz brak obecności osób skutkuje: rozpaczą i resentymentem. Uwyrażnia to problem wychowania uczuć i *vis cogitativa*;
- spotkanie, życzliwość, otwartość i szczerłość są podatne na sytuację wychowawczą, która ma istotną rolę w wychowaniu;
- wolność wyraża się nie w coraz większej ilości decyzji, ale coraz rozumniejszych decyzjach;
- stanowisko realistyczne jest pośrednie między pedagogiką kar i nagród a tak zwanym „wychowaniem bezstresowym” (antypedagogika);
- filozofia wychowania winna być oparta na stabilnych podstawach filozoficznych, które chronią i rozwijają osoby, by ich *vis cogitativa* i uczucia nie ulegały zmiennym i konsumpcyjnym nurtom współczesnej kultury. Taką filozofią jest w mniemaniu autora klasyczna filozofia Arystotelesa, Tomasza z Akwinu, tomizm egzystencjalny i konsekwentny oraz personalizm;
- realistyczna filozofia wychowania winna demaskować iluzję, fikcję, które fałszują obiektywne rozumienie człowieka i jego wychowania. Celem realistycznej filozofii wychowania jest osoba ludzka (por. norma personalistyczna K. Wojtyły), zaś środkami działania osobowe relacje, które wywołują humanizm i *metanoię*. Swoje metody, tak ujęte, filozofia wychowania czerpie z filozofii tomistycznej (metoda intuicyjno-redukcyjna).

Należy dodać, że poszczególne aspekty realistycznej filozofii wychowania zostały zasygnalizowane już w pismach Arystotelesa, Tomasza z Akwinu i ich współczesnych komentatorów. Jednak dotychczas nie została jeszcze sformułowana synteza, która obejmowałaby całą realistyczną filozofię wychowania, sięgając do jej klasycznych, tomistycznych i personalistycznych aspektów. Taką próbę stanowi rozprawa *Człowiek i paideia*, która sięga do metafizycznych, antropologicznych, poznawczych i moralnych przedzałożeń teorii wychowania. Jej celem jest wywołanie wewnętrznej *metanoi* człowieka i zbudowanie takiej *paidei*, która jest proporcjonalna do wywołanych przez nią skutków. Jako taka jest wskazaniem na sapiencjalny i integralny rozwój człowieka. Ma ona zatem zastosowanie w wychowaniu, kształceniu i terapii, gdyż jest wskazaniem na normy, które chronią i wychowują człowieka.

Realistyczna filozofia wychowania służy więc pedagogice za przewodnika, ponieważ wskazuje jej ostateczne zasady w po-

rzędu ontycznym i uzasadnia je na płaszczyźnie praktycznej. Tak rozumiana filozofia wychowania jest zatem dziedziną teoretyczno-kontemplacyjną, ponieważ wskazuje na zasady wychowania oraz dziedziną praktyczną, gdyż skutki norm obejmują jej praktyczny wymiar (spotkanie, obecność, sytuacja wychowawcza). Tych punktów odniesienia realistycznej filozofii wychowania dostarcza zatem tomizm i personalizm.

Tomizm a personalizm – wzajemne relacje

Problematyka osoby obecna jest szczególnie w filozofii tomistycznej i personalizmie. Te dwa nurty współczesnej filozofii odwołują się do wspólnych korzeni w postaci poglądów Boecjusza, Tomasza z Akwinu oraz współczesnych opracowań J. Maritaina. Mimo to w tomizmie i personalizmie występują zasadnicze różnice stanowisk. Samo pojęcie problemu człowieka nie stanowi jeszcze o tym, że uprawia się filozofię realistyczną. Dlatego tomiści podejmują polemikę i konsekwentną krytykę personalizmu. Na przykład tomizm konsekwentny zarzuca personalizmowi, że utożsamia on osobę z osobowością⁹¹ oraz kompilacjonizm filozofii klasycznej z fenomenologią, marksizmem i filozofią Kanta i Heideggera, dając w rozumieniach człowieka przewagę tym ostatnim, a także utożsamienie ujęć filozoficznych z teologicznymi (szczególnie teologii moralnej). W konsekwencji zaciera się precyzyjne rozumienie tego, kim jest człowiek. Bowiem personalizm rozumie człowieka z perspektywy relacji lub sumy procesów, a nie jednostkowego bytu ukonstytuowanego z właściwych mu pryncypiów. Ponadto zarzuca się, że personalizm jest zasadą etyczną i jako taki należy do filozofii postępowania, a nie antropologii. Wykazuje się także, że nurt ten jest podatny na wpływ ideologii i światopoglądu⁹².

Wydaje się, że powyższe uwagi nie mogą zdyskredytować tego nurtu współczesnej filozofii. W punkcie dojścia zarówno personalizm, jak i tomizm wyraża swoją troskę o człowieka,

⁹¹ Por. F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, dz. cyt., s. 14.

⁹² Por. M. Gogacz, *Personalizm chrześcijański w ujęciu filozoficznym*, w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, t. 19, Warszawa 1990, s. 227-234; P. Bromski, *Człowiek i społeczeństwo*, Warszawa 2004, s. 28-32.

jego postępowanie i wychowanie. Różnice dotyczą zaś punktu wyjścia uprawianej filozofii, co jest zrozumiałe w świetle historii filozofii.

Ponadto wychowanie personalistyczne stoi w opozycji do ideologii i światopoglądu, o czym świadczą poglądy F. Adamskiego, W. Chudego i T. Gadacza⁹³. Na pewno zarzutów M. Gogacza nie można odnieść do całego nurtu personalistycznego.

Personalizm wypracował też odmienny od tomizmu, zbliżony do filozofii dialogu (Buber, Lévinas, Ricoeur, Tischner) specyficzny język i terminologię naukową, która nie odpowiada filozofii klasycznej, mimo że czerpie z niej wiele problemów i zagadnień badawczych. Dlatego tak oto T. Gadacz charakteryzuje personalizm i jego wychowanie:

Wbrew wyrażającym obawy co do pojęcia prawdy, sądzymy, że istnieje prawda filozofii człowieka, która jest niezbędną podstawą pedagogiki. Nie ulega wątpliwości, że nie jest prawda dana w całości i raz na zawsze jakiemuś określönemu kierunkowi filozofii. W tym rozumieniu nie jest to prawda ostateczna. Przeżyliśmy już czas systemowego myślenia. Wszelki system jest ostatecznie utopią. Wszelkia ostateczna prawda o człowieku staje się nieludzka. Dlatego, jak sądzymy, należy raczej mówić o ostatecznym horyzoncie, który jest nieprzekraczalnym horyzontem człowieczeństwa. Horyzont ten jest wciąż odsłaniany, gdyż jego poznanie wyraża właśnie nie ostateczną, ale przejściową kondycję człowieka, marcelowskiego *homo viator*. Tym horyzontem jest personalizm⁹⁴.

Z drugiej strony personalizm wydaje się nie dostrzegać ujęć tomistycznych, lub ogranicza się do krytyki jego ujęć tradycyjnych, ponieważ słusznie uznając je za anachroniczne. Niestety w tekstach poświęconych wychowaniu personalistycznemu sporadycznie pojawiają się poglądy współczesnych tomistów (np. tomizmu konsekwentnego).

⁹³ Por. F. Adamski, *Prawda jako zasada życia społecznego i zasada wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 309-316; tenże, *Wychowanie do prawdy*, w: *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży*, red. M. Ryś, Warszawa 2006; W. Chudy, *Personalistyczne określenie wychowania*, w: *Filozofia i edukacja*, dz. cyt., s. 87-95; tenże, *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003; T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 213-221.

⁹⁴ K. Kaczmarek, T. Gadacz, *Racje za personalistyczną filozofią wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 175.

Stanowisko Karola Wojtyły jako zwornik tomizmu i personalizmu

Kluczowym zagadnieniem antropologii i etyki K. Wojtyły jest problematyka integracji człowieka w czynie, jego wolności, godności i odpowiedzialności. Integracja człowieka polega na osiągnięciu jedności działania osoby na płaszczyźnie ducha, uczuć, popędów i ciała ludzkiego⁹⁵. Celem wychowania jest integracja osoby w czynie. Człowiek poprzez kontakt z drugą osobą „wysabnia się”, czyli ukonstytuuje siebie jako człowieka, wyraża swoją transcendencję w czynie⁹⁶. Bez odniesienia do drugiej osoby (człowieka, Boga) nie można, więc mówić o wychowaniu i samowychowaniu.

Na tej płaszczyźnie badacze myśli K. Wojtyły doszukują się jego filozofii wychowania. Tej filozofii wychowania poświęcono wiele publikacji i rozpraw⁹⁷. Myśl ta jest na tyle bogata i twórcza, że przedstawienie jej w pełni wykracza poza ramy niniejszego opracowania i wymaga osobnej monograficznej rozprawy⁹⁸. Autor pracy koncentruje się na normie personalistycznej jako podstawie wychowania oraz na kwestii wychowania uczuć i popędów (problem ten jest bliski tomistycznej pedagogice i wskazuje na związki myśli filozoficznej K. Wojtyły z filozofią realistyczną Arystotelesa i Tomasza z Akwinu). Stąd problematyka ta stanowi pomost pomiędzy tomizmem a personalizmem, wyznaczając im wspólną płaszczyznę badań, którą jest realistyczna filozofia wychowania.

Zwornikiem integrującym działanie osoby jest norma personalistyczna i miłość jako wyznaczona przez nią relacja osobowa⁹⁹. Jak pisze W. Chudy,

⁹⁵ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000³, s. 141nn, 225-226; Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, Watykan 1986.

⁹⁶ Por. E. Cyrańska, *Duchowa rzeczywistość czyniąca człowieka osobą (koncepcja K. Wojtyły)*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 59-68.

⁹⁷ K. Wojtyła nie formułuje implicite teorii wychowania czy filozofii wychowania. Ale szczególnie z jego etyki oraz nauczania papieskiego można taką myśl odczytać.

⁹⁸ Dorobek pedagogiczny omawiają m.in.: A. Rynio, K. Wrońska.

⁹⁹ Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 42nn.

wszelkie normy mają swą podstawę w nakazie nazwanym przez Karola Wojtyłę normą personalistyczną, głosząca, że każdej osobie ze względu na jej wewnętrzną wartość (godność) należąca jest afirmacja dla niej samej. Norma personalistyczna, łącząc ściśle z sobą aspekty dobra osoby afirmowanej oraz podmiotu – sprawcy czynu, odsłania płaszczyznę odpowiedzialności moralnej za samorzeczywistnienie osoby w powiązaniu z odpowiedzialnością za świat moralny drugiego: odpowiedzialność ta jest odpowiedzialnością za dar odsłaniający się w sposób właściwy w dialogu międzyosobowym¹⁰⁰.

Każdy ludzki czyn pozostawia ślad w osobie, buduje lub niszczy człowieka i jego tożsamość¹⁰¹. Istotnym więc zadaniem wychowania jest usprawnienie w człowieku wiedzy, która pozwoli mu zapanować nad własnymi uczuciami i popędami tak, by wybierał on „dobro w prawdzie”. Człowiek jako byt refleksyjny, przeżywający siebie i swoje czyny, posiada zdolność ich moralnej oceny. Człowiek odkrywa nie tylko, że jest sprawcą swoich czynów, ale również odkrywa „dynamizmy” wyznaczone przez swoją duchowo-cieleśną naturę. Tu właśnie odkrywa człowiek napięcie między swoją władzą samostanowienia (wołą) a potencjalnością ciała, uczuciami i popędami człowieka. Na przykład uczucie podniecenia może zdeintegrować człowieka w czynie. Jak pisze T. Kukołowicz,

z jednej strony wzbogacają psychikę człowieka, z drugiej jednak mogą stanowić utrudnienie. Obok podnieceń należy wyróżnić w emotywności wzruszenia, które charakteryzują między innymi to, że ich treści są źródłem uczuć, których bogactwo jest ogromne i wśród których można wyróżnić odmienne ich poziomy. Emotywność życia psychicznego człowieka jest czymś, co się z nim dzieje, stanowi swoistą sprawczość samorzutną, która nie podlega samostanowieniu. W ten sposób rysuje się napięcie między podmiotowością a sprawczością. Stąd problem syntezy podmiotowości i sprawczości. Problem ten powstaje tym bardziej, gdy emotywność i wytwarzane przez nią stany mają charakter przelotny, ale często utrwalają się w człowieku. Utrwalanie się emotywności prowadzi do wykluczenia samosta-

¹⁰⁰ W. Chudy, *Filozofia personalistyczna Jana Pawła II (Karola Wojtyły)*, dz. cyt., s. 243-244; por. J.W. Gałkowski, *Jan Paweł II o godności człowieka*, w: *Zagadnienie godności człowieka*, red. J. Czerkawski, Lublin 1994, s. 103-112.

¹⁰¹ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, dz. cyt., s. 164-165; E. Smółka, *O potrzebie realizmu w wychowaniu*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław 2005, s. 95.

nowienia. W wychowaniu należy położyć nacisk na ukierunkowanie emotywności¹⁰².

Ostatecznie sferę uczuć i emocji należy podporządkować władzom wyższym – intelektowi i woli. Kontrolę nad wolą sprawuje sumienie, które określa „prawdę w dobru”¹⁰³. Pomocna w tym jest wspomniana wyżej norma personalistyczna. Jej zadaniem wychowawczym będzie więc pomoc w wewnętrznym ukształtowaniu osoby oraz jej „rzeczywistości normatywnej”, która wyraża się w odpowiedzialności. Zadaniem wychowania jest, by człowiek stawał się lepszy przez każdy dobry czyn, co K. Wojtyła określa mianem perfekcjonizmu¹⁰⁴, uspołeczniając się i uczestnicząc w życiu wspólnoty osób. Dlatego

więcej wart jest człowiek z racji tego, czym jest, niż ze względu na to, co posiada¹⁰⁵.

W konsekwencji wybór „dobra o prawdzie”, to wybór wolności. Bowiem wolność jako brak zniewolenia jest właściwym wyborem, mądrością, obiektywnym dobrem. Filozofia wychowania K. Wojtyły jest źródłem nadziei, że współczesny człowiek odkryje w sobie rozumność i odkryje swoją godność.

Wydaje się, iż istota filozofii wychowania K. Wojtyły wyraża się w dwóch filarach jego filozofii – normie personalistycznej i zagadnieniu integracji osoby w czynie. Pozostałe kwestie są niejako uzupełnieniem tych koncepcji i tworzą spójną *paideię*. Norma personalistyczna chroni osobę przed jej użyciem. Jest to zatem norma ochrony osób. Zaś problematyka integracji osoby jest związana z wychowaniem uczuć i namiętności człowieka.

¹⁰² T. Kukołowicz, *Osoba i jej czyn podstawą wychowania*, w: *Filozofia a pedagogika*, dz. cyt., s. 92.

¹⁰³ Termin „prawda o dobru” ma, co najmniej, dwa znaczenia, które łączą się w określeniu mądrości. Pierwsze, poznawcze wskazuje na zgodność intelektualnego ujęcia człowieka z obiektywnym porządkiem rzeczy. Drugie, to znaczenie etyczne, związane z wyborem dobra. Por. K. Wojtyła, *O metafizycznej i fenomenologicznej podstawie normy moralnej. Na podstawie koncepcji św. Tomasza z Akwinu i Maxa Schelera*, w: *Zagadnienie podmiotu moralności*, red. T. Styczeń, J. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin 1991, s. 240; A. Andrzejuk, *Prawda o dobru. Problem filozoficznych podstaw etyki tomistycznej*, Warszawa 2000, s. 15nn.

¹⁰⁴ Por. K. Wojtyła, *W poszukiwaniu podstaw perfekcjonizmu w etyce*, w: *Zagadnienie podmiotu moralności*, dz. cyt., s. 203-212.

¹⁰⁵ Por. Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Familiaris consortio*, Kraków 1999, s. 37.

Integracja osoby to wyznaczenie działań człowieka przez intelekt, który opanowuje i podporządkowuje sobie w czynie władze zmysłowe. Na tej płaszczyźnie uwyraźnia się wpływ na poglądy K. Wojtyły etyki Arystotelesa i J. Woronieckiego.

Filozofia wychowania K. Wojtyły (Jana Pawła II) jest wciąż badana i analizowana przez wybitnych badaczy, ale można przyjąć, iż jest ona punktem odniesienia dla badań nad realistyczną filozofią wychowania, gdyż zadaniem wychowania według K. Wojtyły jest to, by człowiek stawał się lepszy, przez każdy swój czyn.

Wnioski końcowe

Na podstawie analizy pedagogiki personalistycznej można wnioskować, iż realistyczne postawy wychowania nie tylko są obecne w przed założeniach tomistycznej filozofii wychowania. O realizm w wychowaniu dopominają się też autorzy budujący swoją filozofię wychowania na personalizmie. Z ich poglądów przebija troska o człowieka i jego wychowanie. Pojawia się problem ochrony osób i *metanoi*. To powoduje, że te teorie wychowania są zbieżne z pedagogiką realistyczną M. Gogacza.

W świetle analiz ujawnia się doniosłość propozycji Szkoły lubelskiej (J. Woroniecki, F.W. Bednarski, S. Kunowski, M. Nowak, S. Gałkowski) oraz środowiska krakowskiego (F. Adamski, K. Wojtyła). Naturalnym ich zwornikiem i doprecyzowaniem wydaje się być propozycja pedagogiki M. Gogacza, która wyrosła w warszawskiej szkole tomizmu konsekwentnego. Jej punktem odniesienia jest nie tylko dorobek W. Bednarskiego, J. Woronieckiego i Tomasza z Akwinu.

Jak słusznie zauważył E. Gilson, wielkie syntezy są często podsumowaniem systemów, które funkcjonowały wcześniej w intelektualnej kulturze. Na podstawie badań można doszukiwać się takiej zależności między poglądami pedagogicznymi M. Gogacza a szkołą lubelską. W filozofii wychowania M. Gogacza można odnaleźć nie tylko wpływ poglądów takich twórców, jak: Ewagriusza z Pontu, Ryszarda ze Świętego Wiktora, Tomasza z Akwinu, Teresy z Avila, Jana od Krzyża, Wincentego a Paulo, Maksymiliana Kolbe, Aleksandra Żychlińskiego, Reginalda Garrigou-La-grange i Tomasza Mertona¹⁰⁶, ale i przed założenia pedagogiczne

¹⁰⁶ Por. A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, w: *Osoba zadaniem pedagogiki*, dz. cyt., s. 199.

S. Kunowskiego, F.W. Bednarskiego oraz J. Woronieckiego. Można też wskazać na pewne podobieństwa w ujęciu spotkania oraz osobowych relacji u M. Gogacza i J. Tarnowskiego. Oczywiście punktem wyjścia poglądów pedagogicznych pierwszego jest tomizm i realizm, drugiego zaś – egzystencjalizm i filozofia dialogu. Mimo to w punkcie dojścia można doszukiwać się pewnych wspólnych ujęć w rozumieniu wychowania człowieka oraz jego *metanoi*¹⁰⁷.

W tym znaczeniu realistyczna filozofia wychowania nie jest „niczym nowym”, stanowi bowiem kontynuację *pedagogiae perennis*, która jest częścią *philosophiae perennis*. Takie ujęcie problemu nie zamyka jednak filozofii wychowania w lamusie, czy zasklepia jej w krytykowanej przez postmodernistów „tradycji”. Przeciwnie, wyznacza jej nowe zadania, które polegają na utrwalaniu osobowych relacji, wprowadzaniu humanizmu, a wreszcie „wprowadzaniu” do cennej tradycji, która wyrasta z *paidei* Grecji i Rzymu oraz chrześcijaństwa¹⁰⁸.

Nie można oprzeć się wrażeniu, że pedagogika realistyczna M. Gogacza uformowała się jeszcze podczas studiów i pracy Profesora na KUL-u. W środowisku pedagogicznym tej uczelni wskazuje się bowiem na problematykę norm, o których pisze M. Gogacz. Prawdopodobnie M. Gogacz sformułował swój system w oparciu o erudycje i rozumienia, które zdobył podczas lektury prac S. Kunowskiego, J. Woronieckiego, F.W. Bednarskiego, J. Pastuszki, a nawet S. Swieżawskiego, E. Gilsona i J. Maritaina.

Novum jego pedagogiki polega raczej na „wpisaniu”, obecnych u pedagogów i filozofów, norm wychowania w doprecyzowaną metafizykę *esse* oraz wynikającą z niej filozofię człowieka i etykę chronienia osób. I tak, teoria *sermo cordis* stanowi jeden z przykładów nowatorskiego ujęcia wychowania i samej filozofii wychowania, zaś konsekwencje pedagogiczne wynikające z tak rozumianego ujęcia człowieka, jego poznania i postępowania są – moim zdaniem – przełomem w wychowaniu i pedagogice.

Jednak same normy wychowania, na które wskazuje M. Gogacz (np. mądrość, wiara, cierpliwość, pokora, ubóstwo, umartwienie)

¹⁰⁷ Szczegółowe wykazanie tych zależności wymaga jednak oddzielnego opracowania, ponieważ problem ten wykracza poza ramy niniejszej rozprawy.

¹⁰⁸ Por. W. Brezinka określa to mianem „wychowania do wartości”. Por. *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, dz. cyt. s. 19-39.

są już obecne u wcześniejszych autorów, szczególnie z katolickiego środowiska KUL-u. Dlatego nowe ich zestawienia stanowi *novum*, o którym pisałem. Zresztą nie może być inaczej, o ile filozofia realistyczna, z której wyrasta wychowanie, jest opisem spotkania i obecności osób. Normy wychowania, „intuicyjnie doświadczane” na poziomie poznania niewyraźnego, są rezultatem doświadczenia osoby, jej realności, prawdy i dobra. W wyniku tego spotkania poznający byt skierowuje się do spotkanego bytu jako do dobra. Spotkane byty wiążą osobowe relacje oraz normy ochrony (etyka ochrony osób), wzrasta kontemplacja, humanizm i *metanoia*, wspomagane przez sprawności intelektu i woli człowieka. Można wówczas mówić o integralnym wychowaniu i kształceniu człowieka. Ponadto, normy wychowania pedagogiki realistycznej wynikają ze zdroworozsądkowego ujęcia wychowania obecnego już w klasycznej greckiej *paidei*. I tym samym realistyczna filozofia wychowania jest kontynuacją *paidei*.

Nie bez znaczenia jest też fakt, iż realistyczna pedagogika powstała w pracowni historyka filozofii, ponieważ historia filozofii broni nas przed bezkrytycznym zachwytem nad tym, co nowe i modernistyczne (też postmodernistyczne), ponieważ niesie w sobie bagaż doświadczeń i poszukiwań minionych pokoleń, oczywiście nie zawsze wolnych od błędów i nieścisłości. Historia filozofii uczy w ten sposób rozsądnego dystansu i intelektualnej pokory. Doświadczony historyk filozofii widzi proces i konsekwencje formowania się kultury i dlatego bezkrytycznie nie zachwyca się tym, co nowe. Potrafi bowiem wskazać na reminiscencje i powtórzenia pewnych opinii, teoretycznych i praktycznych wniosków, które dominują w aktualnej kulturze. Zna na przykład starożytny i nowożytny sceptycyzm i relatywizm, zna zarazem skutki wynikające z ich przyjęcia. Stąd nie powtarza (a przynajmniej nie powinien powtarzać) błędów, które miały wcześniej miejsce w kulturze, filozofii i w wychowaniu¹⁰⁹. Za pośrednictwem filozofii pedagogika zyskuje narzędzia intelektualne, które pozwalają jej lepiej rozeznaczyć, jaka jest rzeczywistość, kim jest człowiek, czym jest jego „prawda o dobru”.

Realistyczna filozofia wychowania może spotkać się też z krytycznymi uwagami. Jak pisze S. Gałkowski, pedagogika tomistyczna posiada swoje mocne i słabe strony:

¹⁰⁹ O znaczeniu badań historycznych przed *heureka* mówił już Arystoteles nawołujący o realistyczne ujęcie bytu i rzeczywistości.

Siłą – gdyż wskazując naturalny kierunek rozwoju, pozwala na sformułowanie celów wychowania jednakowo ważnych tak dla wychowawcy, jak i wychowanka oraz umożliwia odnalezienie ontycznych podstaw odpowiedzialności za własny i cudzy rozwój. Słabością – bowiem filozofii wychowania staje się w ten sposób zależna od metafizycznych rozstrzygnięć związanych z dyskusjami wokół tych pojęć. Dopóki nie zostanie jednocześnie określone, jaka jest treść prawa naturalnego, kto i w jaki sposób może je odkryć oraz jakie konkretne naturalne kierunki rozwoju są zawarte w naszej naturze – pojęcia te nie będą pomocne przy formułowaniu celów i kierunków wychowawczych. Aby mogły być w ten sposób użyteczne, musi zapanować pewien konsensus w rozstrzygnięciu owych problemów. Nie jest on bynajmniej potrzebny w metafizyce jako konkluzja sporów o charakterze teoretycznym, konieczny jest natomiast w wychowaniu, jak i w każdej formie społecznego działania. A jak wiadomo, do takiego konsensusu we współczesnej filozofii i kulturze jest bardzo daleko¹¹⁰.

To fakt, że trudno o konsensus w realistycznie zorientowanej metafizyce, antropologii i etyce. Znane są filozoficzne spory pomiędzy odmianami tomizmu oraz tomizmem i personalizmem. Świadczą one o podejmowanych próbach zrozumienia człowieka, polemikach, które mają na celu doprecyzowanie jego rozumienia. Zapewne utrudnia to zbudowanie realistycznej refleksji o wychowaniu. Jednak w mniemaniu autora tomizm i personalizm na płaszczyźnie praktycznej, przeciwnie niż na spekulatywno-teoretycznej, dysponują w miarę spójną podstawą, na której można sformułować realistyczną filozofię wychowania.

Stąd zadaniem realistycznej filozofii wychowanie jest też szukanie konsensusu, który ma na uwadze dobro osoby. Gdyż

stojąc na barkach olbrzymów widzimy więcej niż oni, dalej i dokładniej¹¹¹.

Zmusza nas to do *metanoi*, wywołuje potrzebę dyskursu, badań i doprecyzowań, które prowadzą do mądrości osób. Dalszych badań domaga się problematyka obecności i zastosowania poznania niewyraźnego w pedagogice, a także związek sprawności

¹¹⁰ S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 84.

¹¹¹ J. Saresberensis, *Metalogicus*, III, 4, PL 199, 900: „Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse nanos, gigantium humeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea”.

Granice Wychowania

i wartości, zagadnienie kontemplacji i inne. W rozprawie zostało zasygnalizowane, jakie ujęcia wymagają dalszych analiz oraz wskazano na trudności, z jakimi musi się zmierzyć realistyczna filozofia wychowania. Zmusza to do podjęcia nowych badań, które wykraczają poza ramy tego opracowania.

Jak zauważył S. Sobczak w książce *Celowość wychowania*, realistyczna teoria wychowania oparta na antropologii esse nie jest jeszcze dominująca. Opinię S. Sobczaka trzeba odnieść do całej realistycznej filozofii wychowania. Wydaje się, że istnieje konieczność i potrzeba jej utrwalenia. Taką możliwość daje tomizm i personalizm.