

Mikołaj Krasnodębski

Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki tomizmu tradycyjnego

Studia Ełckie 11, 29-58

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

PEDAGOGIKA JACKA WORONIECKIEGO I FELIKSA WOJCIECHA BEDNARSKIEGO JAKO EGZEMPLIFIKACJA ETYKI TOMIZMU TRADYCYJNEGO

1. Wprowadzenie

Szczególnie pedagogika Jacka Woronieckiego (1878-1949) cieszy się w ostatnich latach dużym zainteresowaniem poznawczo-badawczym. Wznawiane są prace tego autora oraz powstają opracowania na temat jego poglądów wychowawczych¹. Zaś dorobek Feliksa Wojciecha Bednarskiego (1911-2006), który od 1954 roku działał na Emigracji, jest wciąż stosunkowo mało znany. W roku 1994 Bednarski otrzymał doktorat *honoris causa* ówczesnej Akademii Teologii Katolickiej (dziś Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego). Jego promotorem był wybitny historyk filozofii oraz teoretyk wychowania, Prof. Mieczysław Gogacz. Popularyzacji poglądów Bednarskiego podjął się między innymi T. A. Bek w swojej rozprawie doktorskiej². Można pokusić się o uwagę, że pedagogika Woronieckiego i Bednarskiego wciąż stanowią

Mikołaj Krasnodebski; dr filozofii; pracownik naukowy Niepaństwowego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku; adres do korespondencji: mikrasnodebski@tlen.pl

¹ Zob. np. *Człowiek, moralność, wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego*, red. J. Gałkowski, Lublin 2001. Pełną listę publikacji Woronieckiego podaje S. Bareła. Zob. *Spis publikacji o Jacku Woronieckiego OP*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, 6(1960), nr 1-2, s. 77-89.

² Przy omawianiu poglądów Bednarskiego odwołuje się do pionierskiej rozprawy doktorskiej T. A. Beka, *Filozoficzne podstawy teorii wychowania w ujęciu F. W. Bednarskiego O.P.*, Warszawa 2002 [msp. Biblioteka UKSW], s. 1-228. Pełną bibliografię Bednarskiego podaje J. Wichrowicz, *O. Feliks Wojciech Bednarski*, „Studia Theologica Varsaviensia”, 32(1994), nr 1, s. 167-192.

cenną wychowawczą inspirację i jako takie domagają się, by odczytać je na nowo³.

Wydaje się, że pedagogika cnót wciąż czeka na swoje odkrycie. Jak sądzą badacze (M. Scheler, K. Wojtyła, J. Woroniecki, A. Robaczewski, H. i B. Kiereś) należy aretologii odrzuconej w nowożytnej i współczesnej kulturze, przywrócić należytą pozycję. Max Scheler już 1909 roku postulował o rehabilitację cnoty (*Zur Rehabilitierung der Tugend*)⁴. Po drugiej wojnie światowej na Zachodzie Europy podejmowano badania nad teorią cnoty⁵. W Polsce podejmowali ją głównie Woroniecki i Bednarski, a ostatnio: M. Mróz⁶, J. Kielbasa⁷ i A. Andrzejuk⁸ i T. Stępień⁹. Jednak tylko Woroniecki i Bednarski nadają jej pedagogiczne znaczenie.

³ M. Krasnodebski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2009, s. 104-127; B. Kiereś, *O personalizmie w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009.

⁴ M. Scheler, *O rehabilitacji cnoty*, tłum. R. Ingarden, S. Kołaczkowski, Warszawa 1937.

⁵ W. Brezinka, *Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation*, Wien 1971; Tenże, *Wychowanie i pedagogika*, Kraków 2005, s. 94-96; H. W. von Wright, *The varieties of Goodness*, London 1963; P. Geach, *The Virtues*, Cambridge 1979; F. Foot, *Virtues and Vices*, w: *Virtues and Vices and Other Essays in Moral Philosophy*, Oxford 1978; Tenże, *Utilitarianism and the Virtues*, „Mind”, 94(1985), s. 196-209; A. MacIntyre, *After Virtue*, Notre Dame 1981; F. Ricken, *Kann die Moralphilosophie auf die Frage nach dem «Etischen» verzichten?*, „Theologie und Philosophie”, 59(1984), s. 161-177; P. Schmitz, *Tugend – der alte und der neue Wege zur inhaltlichen Bestimmung des sittlich richtigen Verhaltens*, „Theologie und Philosophie”, 54(1979), s. 161-182; J. Endres, *Tugend im Widerspruch*, „Theologie der Gegenwart”, 26(1983), s. 116-26; J. Pieper, *Traktat über die Klugheit*, Leipzig 1937; Tenże, *Zucht und Maß. Über die vierte Kardinaltugend*, Leipzig 1939; Tenże, *Aktualność cnót kardynalnych. Mądrość, sprawiedliwość, męstwo, umiarkowanie*, „Roczniki Filozoficzne”, 24(1976), nr 2, s. 97-108; Tenże, *Menschliches Richtigsein. Die Kardinaltugenden – neu bedacht*, Freiburg 1980.

⁶ M. Mróz, *Mądrość życia*, Toruń 2003.

⁷ J. Kielbasa, *Wartość skonkretyzowana, czyli o cnocie roztropności i kontrowersjach z nią związanych*, „Znak”, 46(1994), nr 471, s. 19-35; Tenże, *Szkic o męstwie. Wstępne uwagi o pozycji męstwa w świecie wartości*, „Znak”, 47(1995), nr 479, s. 82-96.

⁸ A. Andrzejuk, *Uczucia i sprawności. Związek uczuć i sprawności w Summa Theologiae Tomasza z Akwinu*, Warszawa 2006.

⁹ T. Stępień, *Podstawy tomistycznego rozumienia człowieka*, Warszawa 2003.

Pedagogika Jacka Woronieckiego to „etyka praktyczna” – część filozofii, która ma za zadanie wewnętrzne przetworzenie człowieka¹⁰. Jest to teoria wychowania wyrastająca z klasycznej *paidei*, w sposób zaś szczególnie z antropologii i etyki Arystotelesa i Tomasza z Akwinu, ale również z tradycji patrystycznej i scholastycznej (Kajetan, F. Suarez) oraz samego autorytetu Pisma Świętego. Jego *paideia* tworzy więc „wieczystą” teorię wychowania – *paedagogia perennis*.

Pedagogika Feliksa Wojciecha Bednarskiego osadzona jest w filozofii moralnej Tomasza z Akwinu oraz etyce wychowawczej Jacka Woronieckiego. Nie tylko wychowanie tomistyczne jest przedmiotem rozważań i analiz Bednarskiego. Polemizuje m. in. z poglądami S. Baleya, J. Pastuszki, J. Korczaka, M. Kreutza, S. Szumana, S. Kunowskiego, B. Nawroczyńskiego, F. Foerstera i A. S. Makarenki. Metodologicznie jest zbliżony do szkoły lwowsko-warszawskiej (T. Kotarbiński, M. Ossowska, T. Czeżowski)¹¹. Pedagogika to nauka o wychowaniu i zarazem część etyki, posługująca się w uzasadnianiu swych wniosków danymi psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz wspierająca się na badaniach innych nauk, takich jak biologia, psychologia, socjologia i historia¹². Stąd Bednarski w swojej teorii wychowania sięga też do współczesnych mu nurtów pedagogicznych, z którymi krytycznie polemizuje oraz rezultatów nauk społecznych i przyrodniczych.

Jednak wydaje się, iż wspólnym mianownikiem tych ujęć jest fundament tomistyczny, który osadzony jest w tradycyjnym odczytaniu myśli Akwinaty. W niniejszym tekście zostaną zarysowane tomistyczne przed założenia tego nurtu filozofii oraz omówione perspektywy pedagogiczne, które się z nim wiążą.

¹⁰ „Już kilkakrotnie zwracaliśmy uwagę na to, jak fatalnie odbiło się i na etyce i na pedagogice to ich rozerwanie, datujące się od XVI w. Teraz przyszła kolej na zasadnicze rozważenie tego zagadnienia i na omówienie *ex professo* tego składnika naszego postępowania moralnego, który ma mu nadać jego stałość i sprawność, czyli innymi słowy na opracowanie w ogólnym zarysie struktury wychowawczej człowieka”. Cyt. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1999, s. 329.

¹¹ Zob. F.W. Bednarski, *Egzystencjalny charakter zasad etyki*, Rzym 1962; tenże, *O celowości ujmowanie moralności i norm etycznych*, „Ruch Filozoficzny”, 27(1979), nr 2, s. 129-145.

¹² Tenże, *Zagadnienia pedagogiczne*, Londyn 1982, s. 57.

2. Tomizm tradycyjny i neoscholastyka tomistyczna

Tomizm tradycyjny stanowi jedną z historycznych wersji odczytania myśli Tomasza z Akwinu¹³. Tomizm tradycyjny historycy filozofii określają również mianem tomizmu zachowawczego, paleotomizmu czy neopaleotomizmu. Historycznie ujmując, źródeł tomizmu tradycyjnego można doszukiwać się już u uczniów i pierwszych komentatorów poglądów Tomasza. Następnie jego fundament stanowią wielkie syntezy pisane w formie komentarza do dzieł i w duchu filozofii Akwinaty (Jan od św. Tomasza, Kajetan), które faktycznie stanowią szeroko rozumianą scholastykę. Zawierają więc erudycję swoich czasów: poglądy Augustyna, neoplatonizmu i arystotelizmu chrześcijańskiego, szkotyizmu a nawet ślad dyskusji z filozofią arabską i awerroizmem łacińskim¹⁴. Stąd ten powstały w drugiej połowie XIX wieku nurt filozoficzny odwołujący się do tego dziedzictwa, przyjął nazwę neoscholastyki, która miała w zamierzeniu jej autorów przyczynić się do odrodzenia filozofii Tomasza. Jednak neoscholastyka odwołująca się chętnie do osoby i poglądów Tomasza z Akwinu, nie była jedynie wykładnią jego nauki. Stanowiła szerzej, wewnątrznie zróżnicowane zjawisko intelektualne.

K. Michalski w wykładzie wygłoszonym na uroczystym posiedzeniu Krakowskiego Towarzystwa Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego¹⁵, wykazał, że filozofia neoscholastyczna nie jest już nauką

¹³ Szerzej na ten temat: M. Krasnodebski, *Tomizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 705-712.

¹⁴ Tomasz z Akwinu w swoich pracach często podejmuje się polemiki z poglądami Awicenny, Awerroesa oraz z reprezentującym go na wydziale sztuk wyzwolonych paryskiego uniwersytetu – Sigerem z Brabancji. W rezultacie czego pośmiertnie zostaje posądzony o promowanie awerroizmu łacińskiego i potępiony. Zob. M. Krasnodebski, *Teoria intelektu możliwościowego i jej konsekwencje w kontekście polemiki Tomasza z Akwinu z awerroizmem łacińskim*, „Forum Philosophicum”, 9(2004), s. 139-156.

¹⁵ Wykład został wygłoszony w dniu 14 stycznia 1914 roku. Poświęcony został zmarłemu tydzień wcześniej tomiście, rektorowi UJ, Ks. prof. dr hab. F. Gabryłowi (1866-1914). Por. K. Michalski, *Stanowisko księdza Gabryła w ruchu neoscholastycznym*, „Ateneum Kapłańskie”, 13(1917), s. 46-56. Poglądy Franciszka Gabryła omawiam w: *Franciszka Gabryła antropologia i teoria poznania*, „Forum Philosophicum”, 8(2003), s. 207-236; *Zagadnienie pożądania w antropologii Franciszka Gabryła (1866-1914)*, „Studia Philosophiae Christianae”, 39(2003), nr 2, s. 328-349; *Dusza i ciało. Zagadnienie zjednoczenia duszy i ciała w wybranych tekstach Tomasza z Akwinu oraz w filozofii tomistycznej*, Warszawa 2004, s. 53-78; *Prawda i pewność w Noetyce Franciszka Gabryła (1866-1914)*, w: *Philosophia vitam alere. Prace dedykowane*

uprawianą i „zamykaną” w zaciszach klasztornych cel i salach wykładowych seminariów duchownych. Przeciwnie, neoscholastyka wychodzi naprzeciw współczesnej sobie filozofii nowożytnej i podejmuje dyskurs ze spychającymi ją na margines kultury umysłowej nurtami takimi jak: ontologizm, fideizm i kartezjanizm. Przez filozofię neoscholastyczną należy rozumieć szeroko pojęty tomizm, zarówno w ujęciu tradycyjnym, jak i lowańskim (D. Mercier), naukę Arystotelesa, Ojców i Doktorów Kościoła oraz autorów scholastycznych (Idzi Rzymianin, F. Suarez). Stąd wydaje się, że określenie, którego w stosunku do filozofii neoscholastycznej użył R. Eucken, nazywając ją *philosophia militans* (filozofią walczącą), nie jest przesadzone. Bowiem neoscholastyka w pewien sposób „wyzywała na pojedynek” współczesną sobie filozofią, naukę i kulturę umysłową przełomu XIX i XX wieku. Jednak celem tej walki nie jest zniszczenie tych dziedzin poznania ludzkiego, lecz wspólne z nimi zbadanie rzeczywistości prowadzące do ujęcia prawdy. Wobec tego filozofię neoscholastyczną można zdaniem K. Michalskiego określić mianem „filozofii asymilującej”¹⁶, gdyż stawia ona przed sobą następujące cele:

1. rewizję własnego systemu;
2. kontakt z filozofią nowożytną;
3. kontakt ze współczesną nauką.

Cel pierwszy filozofia neoscholastyczna może realizować dwoma metodami. Mianowicie metodą: analizy dialektycznej i metodą historyczno-genetycznej. Metoda analizy dialektycznej polega na rozłożeniu na „składowe pierwiastki, ażeby zbadać, co w nim jest podstawowym węglem, a co nadbudową, co musi podtrzymywać całą budowę, a co przebudowie ulec może, czasem powinno”¹⁷. Natomiast metoda historyczno-genetyczna wsparta na indukcji (Denifl, Ehrle, De Wulf, Baeumker) dąży do odszukania i opisanie rozwojowej linii scholastyki. Rezultatem tego zabiegu jest „oddzielenie stałego i żywego jądra od przygodnych domieszek, wyodrębnienie składników istotnych, powtarzających się u wszystkich najwybitniejszych myślicieli, jako wspólne dziedzictwo, od pierwiastków drugorzędnych, zmiennych, które hi-

Profesorowi Romanowi Darowskiemu SJ, Kraków 2005, s. 261-277; *Franciszek Gabryl (1866-1914)*, w: *Tomizm polski od encykliki Aeterni Patris do Soboru Watykańskiego II (1879-1962)*, red. A. Andrzejuk, Warszawa 2009 [w druku].

¹⁶ K. Michalski, *Stanowisko księdza Gabryla w ruchu neoscholastycznym*, s. 47.

¹⁷ Tamże.

storia przynosi i odnosi, zawiera i niszczy”¹⁸. W metodzie historyczno-genetycznej wiąże się rozumienie bytu w ujęciu Arystotelesa i Tomasza z Akwinu. Autorzy neoscholastyczni zabieg ów uzasadniają tym, że Akwinata korzystał z metodologii Stagiryty, zatem przyjął również jego sposób identyfikowania bytu. Należy dodać, że druga połowa XIX wieku to okres studiów nad pismami Arystotelesa (Trendelenburg, Willmann, Hertlig, Brentano), z których korzystali neoscholastycy, niekiedy przyjmując je jako punkt wyjścia w metodologii swoich badań naukowych. Neoscholastyka więc to głównie tomizm w wersji tradycyjnej i lowańskiej oraz arystotelizm i neoplatonizm chrześcijański. Cel drugi i trzeci – kontakt z filozofią nowożytną i współczesną nauką, zaowocował licznymi polemikami z kantyzmem, pozytywizmem, pragmatyzmem, czy neoheglizmem (O. Gemelli) oraz na przykład z darwinizmem na płaszczyźnie nauk przyrodniczych.

Przyczyny odrodzenia się scholastyki w wersji filozofii neoscholastycznej i jej specyfiki możemy dopatrywać się ponadto w postawie samych autorów neoscholastycznych, którzy uważali, że ich mistrz – Tomasz z Akwinu – dostosowywał swoją doktrynę do współczesnych sobie prądów intelektualnych¹⁹. Ich zdaniem neoscholastyka winna za przykładem Akwinaty dostosowywać się do siebie współczesnych nurtów intelektualnych, zaś samego Tomasza nie ujmować „jako literę”, lecz jako „żywego ducha”. K. Michalski zaznacza, że nie chodzi tu jednak o „ekshumację trupa” Tomasza z Akwinu, ale o przyjęcie jego intelektualnej inwencji, która pozwoli ożywić scholastykę. Píše:

„Aby więc wiosna nowego ruchu nie zakończyła się rychłą śmiercią, wstąpiono w żywy strumień współczesnej wiedzy; zwrócono się zwłaszcza do badań doświadczalnych w psychologii, wyzyskano bardzo szczęśliwie zwrot, jaki w psychologii eksperymentalnej dokonał się pod wpływem Külpego i jego uczniów przez wprowadzenie do zakresu badań wyższych aktów myśli i woli; uwzględniono wreszcie w szerokiej

¹⁸ K. Michalski, *Stanowisko księdza Gabryła w ruchu neoscholastycznym*, s. 47.

¹⁹ Teza ta wydaje się dyskusyjna w perspektywie ujęć tomizmu konsekwentnego, którego twórca M. Gogacz, uwyrażnia odrębność stanowiska Tomasza i omawianych przez niego filozofów arabskich i ich łacińskich komentatorów.

mierze prace biologiczne tej przede wszystkim grupy uczonych, która się skupiała koło wydawnictwa lowańskiego *La cellule*²⁰.

Wciąż toczy się dyskusja, czy neoscholastyka była tzw. „filozofią z dekretu”. Faktem jest, iż jeszcze przed encykliką Leona XIII *Aeterni Patris* (1879) i Piusa X *Pascendi Dominici Gregis* (1907) w wielu ośrodkach intelektualnych w Europie rozpoczęto badania nad myślą neoscholastyczną. Badania prowadzono na Zachodzie Europy oraz na ziemiach polskich (S. Pawlicki, M. Morawski). Można przypuszczać, że encykliki potwierdziły faktyczny stan rzeczy, a nie „nakazały” badania naukowe filozofii w oparciu o naukę Tomasza z Akwinu.

Obecnie takie tradycyjne rozumienie tomizmu zostało wyparte przez tomizm w wersji egzystencjalnej i konsekwentnej. Tomizm tradycyjny zdaniem M. Gogacza charakteryzuje: podręcznikowością, werbalizmem i kompilacjonizmem. Podręcznikowość polega na wykładaniu myśli Tomasza za pomocą luźno zestawionych twierdzeń, bez ukazywania ich genezy. Na skutek tego zabiegu tomizm mógł być wykładany jako „ideologiczny system”, niekiedy nawet daleki od naukowego, racjonalnego uzasadnienia. Podobnie jak w starożytnym pitagoreizmie zasadniczą rolę odgrywał tu argument z autorytetu: „Tomasz tak powiedział”. Werbalizm tomizmu tradycyjnego polega na tym, że do grupy tomistów włączono tych filozofów, którzy również mówili o istnieniu (Awicenna) nawet niezgodnie z myślą Tomasza. Kompilacjonizm z kolei, polegał na włączeniu do myśli Tomasza wszystkiego, co w filozofii uznano za prawdziwe, istotne, a nawet modne. W tomizmie tradycyjnym przez istnienie rozumie się:

„stałą relację bytu do bytu jednostkowego do Boga. Jeżeli jest to stała relacja, to tym samym staje się akt istnienia, stwarzanie i podtrzymywanie w istnieniu. Akt istnienia jest tu utożsamiony z urealnianiem i aktualizowaniem bytu. To rozumienie istnienia wynika z połączenia wykładu o pryncypiach istotowych bytu z liniowym układem przyczyn i skutków”²¹.

Nie należy jednak zapominać, że tomizm tradycyjny nie jest jedynie zbiorem filozoficznych anachronizmów, które są już tylko przedmiotem badania historii filozofii. Tomizm tradycyjny, proponujący swego

²⁰ K. Michalski, *Stanowisko księdza Gabryła w ruchu neoscholastycznym*, s. 47.

²¹ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 145.

rodzaju *philosophia perennis*, w której utożsamiało się poglądy Arystotelesa ze stanowiskiem Tomasza z Akwinu oraz z filozofią nowożytną, jest nadal interesującą poznawczo i ważną z punktu widzenia rozwoju filozofii tomistycznej propozycją badawczą. Pewne zarzuty postawione tomizmowi tradycyjnemu są zasadne, inne zaś wymagają zrewidowania, przy czym nie należy zapominać, że odrodzenie tomizmu nastąpiło jako opozycja: z jednej strony do idealizmu niemieckiego, a z drugiej strony do materializmu i pozytywizmu, który spychał spekulację filozoficzną na margines badań naukowych. Jest to zatem propozycja znacząca w historii filozofii (także w polskiej).

Należy oddać, iż polski tomizm tradycyjny sformułował oryginalną w stosunku do opracowań zachodnich filozofię stosowaną, w skład której wchodziła etyka i pedagogika. Nie utożsamia się ich z teologią moralną jak ma to miejsce na przykład w pracach B. Merkelbacha²². Bednarski w swoich rozprawach pedagogicznych sięga również do nauk społecznych i przyrodniczych, tworząc w ten sposób specyficzną „kompikację” ujęć tradycyjnych z wątkami tomizmu lowańskiego. Jego prace są bogate erudycyjnie; sięgają w swoich analizach i polemikach od D. Merciera do J. Maritaina, a więc do tomizmu w wersji egzystencjalnej.

Jednakże motywem przewodnim tych pedagogik jest realizm bytowy i poznawczy, co powoduje, że ujęcia te są wciąż aktualne. Pedagogika tomizmu tradycyjnego jest mniej zachowawcza niż sam tomizm tradycyjny, gdyż korzysta się w niej ze źródłowych tekstów Tomasza, a nie tylko z jego Komentatorów.

3. Pedagogika aretologiczna J. Woronieckiego

Pedagogika Woronieckiego osadzana jest na realizmie bytowym i teoriopoznawczym, głosi konieczność integralnego oraz uniwersalnego wychowania i wykształcenia człowieka. Dlatego pedagogika nie może być oderwana od antropologii filozoficznej i etyki, które dają obraz tego, kim jest człowiek, czym jest dobro moralne, i w konsekwencji wyznaczają cel pedagogiki. Pedagogika Woronieckiego realizuje zadania wyznaczone jej przez filozofię. Celem wychowania jest więc zaszczepienie w wychowanku siły woli, dzięki której będzie on mógł realizować obiektywne cele swojego życia. Istota pedagogiki leży

²² B. Merkelbach, *Summa theologiae moralis*, Paris 1930-33.

w tym, by nauczyć wychowanka „chcienia” – prawidłowego chcienia²³, tzn. usprawnić jego wolę, tak by dokonywała wyboru obiektywnego dobra, czyli „prawdy w dobru”. Pedagogika ta to nauka praktyczna nastawiona na życie²⁴, bowiem w życiu codziennym, tak jak chleba, potrzebuje człowiek, mądrości, roztropności, umiarkowania, sprawiedliwości, cierpliwości, etc. Dla Woronieckiego wychowanie ma także religijny wymiar, ponieważ celem człowieka jest również porządek nadprzyrodzony²⁵. Twórczość J. Woronieckiego wpisuje się w pedagogikę katolicką, przez którą należy rozumieć naukowy system wychowania i nauczania zgodny z teologią i filozofią chrześcijańską oraz z wyrastający z doświadczenia wychowawczego²⁶. Stąd jak pisze S. Gałkowski:

„Pajdeia Woronieckiego, czerpiąc z dorobku myśli chrześcijańskiej i klasycznej myśli greckiej, łączy w harmonijną całość (...) jednostkę i społeczeństwo, twórczy rozwój i szacunek dla uniwersalnych norm”²⁷.

Jest to pedagogika uniwersalna i humanistyczna, czyli zakłada integralne wychowanie i kształcenie człowieka oraz jest skierowana do wszystkich, którzy podlegają tym procesom. Nie jest zarezerwowana jedynie dla katolików, czy chrześcijan. Jest to pedagogika, która podkreśla znaczenie osobistej relacji pomiędzy wychowawcą i wychowankiem. Skierowana jest na osobiste i społeczne doskonalenia się osób. Dlatego cele wyznaczone pedagogice przez filozofię nie mają charakteru ideologicznego, są ogólne i wymagają konkretyzacji w przypadku każdego człowieka. Pedagogice integralnej przyświeca troska o rozwój człowieka, moralne ukształtowanie jego woli

²³ J. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, w: *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, wybór W. K. Szymański, oprac. J. Kołataj, Kraków 1961, s. 196.

²⁴ Tenże, *Wychowanie człowieka*, s. 11.

²⁵ Tenże, *Pełnia modlitwy*, w: *Wychowanie człowieka*, s. 108-152; tenże, *Doświadczenie wychowawcze liturgii eucharystycznej*, „Misterium Christi”, Kraków 1930.

²⁶ Tenże, *Wychowanie człowieka*, s. 13.

²⁷ S. Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Rzeszów 1998, s. 118.

i charakteru²⁸. Nie bez znaczenia jest tu rola odpowiedzialności w wychowaniu. Celem wychowania jest nauczenie wychowanka odpowiedzialności za siebie, tak by samodzielnie mógł on podjąć się samowychowania. Pomocna jest tu aretologia Arystotelesa i jego teoria „złotego środka”²⁹. Wskazuje ona jak człowiek może stać się lepszym, wielkodusznym, jak osiągnąć autonomię moralną, która wyzwala człowieka ze zniewolenia zewnętrznego i wewnętrznego, dając mu panowanie nad sobą,³⁰ o które dopominał się w swojej filozofii wychowania Sokrates³¹.

Aretologiczna pedagogika Woronieckiego daleka jest od tresury człowieka, zakłada bowiem jego wolność i rozumność. Wychowanie to integralna harmonia obejmująca cały byt ludzki. O wychowaniu, wykształceniu i nauczaniu tak pisze:

„Wychowanie zwraca się w pierwszej linii do władz pożądanyczych, tj. do woli i do uczuć, im to właśnie ma nadać te różne wewnętrzne sprawności do czynu, które nazywamy cnotami. Zajmuje się także ono i działalnością rozumu, ale nie jego funkcjami czysto poznawczymi, lecz tymi, za pomocą których kieruje on uczynkami i które z tej racji są ściśle związane z działalnością władz pożądanyczych woli i uczuć. (...) Natomiast działalnością poznawczą zmysłów wychowanie bezpośrednio się nie zajmuje, nie należy ono już bowiem do zakresu moralności. Pośrednio wszakże interesuje się wyrobieniem i opanowaniem pamięci i wyobraźni jako współczynnikami kierowniczej działalności rozumu praktycznego i składników roztropności. (...) Wykształcenie, przeciwnie, zajmuje się w pierwszym rzędzie wyrobieniem władz zmysłowych: zmysłów, pamięci, wyobraźni i rozumu, a mianowicie jego funkcji poznawczych. Winno ono dać nie tylko pewien zapis wiadomości, ale i sprawność w używaniu tych władz. (...) Nauczanie (...) gdy jest porządnie przeprowadzone, swą systematycznością

²⁸ J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka*, s. 17; J. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 57-83.

²⁹ Zob. M. Krasnodebski, *Arystotelesa teoria wychowania*, „Cogitatus”, 8(2009), [w druku].

³⁰ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 372.

³¹ Zob. M. Krasnodebski, *Formowanie doskonałego człowieka w filozofii wychowania Sokratesa i Platona*, „Opieka–Terapia–Wychowanie”, 1-2(2008), nr 73-74, s. 10-22.

i porządkiem wywiera bardzo silny wpływ wychowawczy. Poza tym życie moralne potrzebuje pewnego minimum wiadomości teoretycznych, będących przedmiotem wykształcenia. Harmonijne przeto współdziałanie wychowania z wykształceniem jest absolutnie konieczne. Tu jest słaba strona pedagogiki ostatnich wieków we wszystkich niemal prądach umysłowych: kształcenie umysłu wysuwano na pierwszy plan i przesłanianiu sobie nim samo wychowanie z właściwymi mu prawami rozwoju³².

Nabycie sprawności w procesie wychowawczym powoduje, że uczeń osiąga samodzielność i autonomię intelektualno-moralną. J. Woroniecki podkreśla, że proces wychowawczy nie może być wciąż animowany przez wychowawcę. Wychowawca, nie może bowiem zawsze towarzyszyć swojemu uczniowi. Konieczne jest zatem nabycie sprawności, które umożliwią wychowankowi samowychowanie³³. W tym też się zawiera sprawność wychowawcy jaką jest długomyślność³⁴. Długomyślność (*longanimitas*) najczęściej jest utożsamiana z cierpliwością. Należy do cnoty męstwa, ponieważ opanowuje gniew spowodowany niepowodzeniami i porażkami, które mogą mieć aktualnie miejsce. Długomyślność mobilizuje do dalszych wysiłków i wyrzeczeń, by w przyszłości osiągnąć zaplanowany rezultat. Jest to zatem cnota polegająca na dalekowzroczności i sprawności czekania i jako taka ma postać osobowej relacji nadziei, która jest relacją trwania przy dobru. Warunkuje ona inne cnoty i zalety z którymi często jest utożsamiana: łagodność, łaskawość, wyrozumiałość oraz cierpliwość. Długomyślność jest więc konieczną cechą wychowawcy.

Wychowanie w oparciu o sprawności intelektu i woli wymaga od człowieka ciągłego wysiłku w wyborze tego, co dobre i prawdziwe. Jest to zatem wybór „prawdy w dobru”. Prawidłowość tą oddaje przysłowie, że ten kto nie idzie naprzód, ten się cofa. Można zastanowić się, dlaczego z nowożytnej pedagogiki została usunięta problematyka sprawności? Czyżby dlatego, że sprawności i cnoty wymagają od osoby ciągłej pracy, wysiłku intelektualnego i moralnego, w celu ich

³² J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 344-346.

³³ Tenże, *Wychowanie człowieka*, s. 319; Por. S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność*, s. 77nn.

³⁴ J. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, s. 189-200; S. Belch w tłumaczeniu *Sumy* przekłada *longanimitas* jako „nieskwapliwość”. Zob. Tomasz z Akwinu, *Męstwo*, w: *Suma teologiczna*, t. 21, Londyn 1962, s. 191.

wypracowania i utwalenia? Może z tego samego powodu Kant uznał sprawności za nawyki, ponieważ obawiał się, że wprowadzą one do moralnego życia człowieka zmechanizowanie i rutynę – konkluduje J. Woroniecki³⁵. Z jego punktu widzenia teoria cnoty w ujęciu Kanta, to nic innego jak walka człowieka z samym sobą, a nie czynienie dobra. Przeciwnie stanowisko rezeptuje Arystoteles³⁶.

Istotną rolę w systemie wychowawczym J. Woronieckiego zamuje roztropność³⁷. Roztropność bowiem jest cnotą rządzących w stosunku innych cnót woli (*auriga virtutum*). Odpowiada ona za orientację w zmiennym okolicznościach życia codziennego i pozwala zachować właściwą miarę w działaniu. Umiar ten nie dotyczy poszczególnych działań człowieka, lecz jego całego postępowania i postaw. Jest więc cechą ludzkiego charakteru³⁸. Sprawności i cnoty są powiązane ze sobą. Wymagają rozumnego i wolnego wyboru. W *Katolickiej etyce wychowawczej* czytamy:

„(...) ważnym następstwem (...) w jakim cnoty moralne powstają, jest ich wewnętrzna solidarność, wykluczająca możliwość specjalizowania się w jednych cnotach, a zaniedbywania w drugich. W dziedzinie intelektualnej takiej solidarności nie ma, i pewne specjalizowanie jest konieczne, toteż widzimy, że wiedzy jest w wysokim stopniu zależny od takiego podziału pracy. Postęp w jednej dziedzinie, np. matematyce, zupełnie zależy od znajomości innych dziedzin, np. historii lub językoznawstwa, i każdej z nich trzeba się wyłącznie oddać. W dziedzinie sprawności technicznych często jedna sprawność wyklucza wprost inne podobne, tak że niesposób np. jednocześnie być kowalem i pianistą. W dziedzinie moralnej rzecz ma się przeciwnie: ponieważ obejmuje ona nie tylko niektóre nasze czynności, w pewnych chwilach wykonane, ale całe nasze postępowanie moralne, wypełniające życie ludzkie, przeto człowiek winien być przygotowany, aby w najrozmaitszych położeniach życiowych umieć zająć właściwe stanowisko i mieć w sobie tę spraw-

³⁵ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 363.

³⁶ T. Biesaga, *Etyka obowiązku I. Kanta a etyka szczęścia Arystotelesa*, w: *Philosophiae vitam alere. Prace dedykowane Profesorowi Darowskiemu SJ*, red. T. Ziemiański, Kraków 2005.

³⁷ J. Woroniecki, *Studjum nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wileński”, Wilno 1923; R. Polak, *Roztropność i jego składniki według Jacka Woronieckiego*, „Cywilizacja”, 22(2007), s. 82-90.

³⁸ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, s. 14-66.

ność, która by mu pozwoliła w każdym wypadku należycie postąpić. Można przed długi czas nie wykonywać jakiegoś rzemiosła lub sztuki i nie używać jakiejś umiejętności, można ich nawet zupełnie zaniechać, ale cnót moralnych nawet na chwilę zaniedbać niemożna, wciąż bowiem trzeba nimi regulować swe postępowanie. Bez roztropności, wytrwałości, umiarkowania, uczciwości, najdrobniejszego uczynku jak należy spełnić nie można; powinny one być czynne w każdym momencie naszego życia. Tam gdzie ich nie ma, muszą prędzej czy później powstać wady, które będą na bieg postępowania moralnego coraz silniej wywierać swój zabójczy wpływ. Wobec wewnętrznej solidarności, łączącej wszystkie cnoty, brak jednej ma nie tylko lokalne znaczenie przez to, że na jej miejsce wyrasta wada, ale i wywiera destrukcyjny wpływ na inne cnoty, z których każda w wysokim stopniu jest zależna od moralnego rozwoju wszystkich innych”³⁹.

Zobowiązuje to do dystansowania tego, co złe i fałszywe w kulturze oraz skierowania się do osób i służbę im. Ukoronowaniem pedagogiki cnót jest moralnie dobry charakter człowieka⁴⁰. Grecki ideał człowieka moralnie dobrego – *kalos kagathos* – to wizja człowieka, który posiada cnoty moralne i wynikającą z nich wewnętrzną harmonię⁴¹. Ta właśnie jedność i nierozzerwalność wszystkich cnót wyróżnia klasyczną etykę i *paideię*⁴² od krytykowanej przez Woronieckiego etyki i pedagogiki nowożytnej i współczesnej, która dopuszcza do rozwoju wad moralnych. Podstawą jedności cnót człowieka jest jego jedność bytowa⁴³.

Dlatego nie sposób nie zgodzić się z opinią, że charakter i skuteczność pedagogiki zależą od tego, co wychowawca wie o człowieku i pryncypiach wyboru relacji z prawdą i dobrem⁴⁴. Nie jest to wiedza o charakterze empiryczno-scientystycznym, gdyż ta opisując zjawiska, nie obejmuje swoją treścią istoty rzeczy. Potrzebna jest

³⁹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 342-343.

⁴⁰ Tamże, s. 385.

⁴¹ P. Jaroszyński, *Kalokagathia*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozoficzna*, t. 5, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2004.

⁴² S. Gałkowski, *Pojęcie charakteru moralnego w filozofii klasycznej*, w: *Wierność rzeczywistości. Księga pamiątkowa z okazji jubileuszu 50-lecia pracy naukowej na KUL o. prof. Mieczysława A. Krapca*, Lublin 2001, s. 419-430.

⁴³ M. A. Krapiec, *Ja-człowiek*, Lublin 1991, s. 229.

⁴⁴ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 92.

mądrość, a nie tylko wiedza, lub erudycja na temat człowieka i jego wychowania. Mądrość, która pozwala otworzyć się na spotkanie człowieka i nawiązać z nim osobowe relacje. Konieczna jest zatem współpraca wychowawcy i wychowanka, wzajemna relacja. S. Gałkowski uważa, że:

„sytuacja wychowawcza nie jest spotkaniem dwóch czystych umysłów, lecz dwóch niepowtarzalnych osób, nie da się jej sprowadzić do charakteru czysto racjonalnego. Indywidualność i niepowtarzalność każdej osoby powoduje, że nie możliwe jest zastosowanie jednolitego systemu wychowania wobec wszystkich ludzi. Wychowanie nie jest nauką, ale sztuką, która podobnie jak medycyna powinna współpracować z naturą. Każdy człowiek jest inny, nie jest więc poddanie przez pedagogikę powszechnych zawsze obowiązujących i skutecznych metod oraz technik wychowawczych. Tym bardziej rośnie więc rola intuicji pedagogicznej i poznania konkretnej osoby, co jest możliwe tylko w bezpośredniej, przepełnionej mądrością i rozsądkiem relacji uczeń-nauczyciel”⁴⁵.

4. Pedagogika teocentryzmu chrześcijańskiego F. W. Bednarskiego

Bednarski pod wpływem pedagogiki integralnej J. Woronieckiego głosi uniwersalizm pedagogiczny, wyrażający się w dostępności dla wszystkich wykształcenia w miarę realnych możliwości, uzdolnień i potrzeb, zakładając konieczność wszechstronnego doskonalenia osobowości człowieka⁴⁶.

Wychowanie zdaniem F. W. Bednarskiego to organiczny zespół wszystkich sprawności moralnych, umysłowych i fizycznych człowieka integralnie złożonego z duszy i ciała. Wychowanie jest nienaruszalnym prawem człowieka i wyraża się w harmonijnym prowadzeniu innych osób, szczególnie dzieci i młodzieży, ku szczytom doskonałości właściwej dla stanu człowieka jako człowieka⁴⁷. Formą wychowania jest też samowychowanie, które polega na właściwym ukształtowaniu charakte-

⁴⁵ S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność*, s. 80-81.

⁴⁶ F. W. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 200-210.

⁴⁷ Tenże, *Uwagi św. Tomasza z Akwinu o młodzieży i jej wychowaniu*, „Zeszyty Naukowe KUL” ,1(1958), z. 3, s. 43.

ru człowieka w oparciu o sprawności intelektu i cnoty moralne⁴⁸. Wychowanie, więc jest dziełem natury i dziełem sztuki, ponieważ wychowawca pomaga w tworzeniu dobra moralnego człowieka⁴⁹. Według Tomasza Beka:

„Dominikanin widzi (...) istotę wychowania w usprawnieniu człowieka w jego dążeniu do naczelnego ideału życia - mówiąc inaczej: istotę wychowania stanowi pełne usprawnienie całego człowieka w jego należytych dążeniu do ostatecznego celu, a więc urobienie w nim takich jakości, aby z łatwością, radością i ochoczo zmierzał ku swemu kresowi”⁵⁰.

Zdaniem Bednarskiego pedagogikę dzieli się na „pedagogikę życia” oraz na celowe wychowanie i samowychowanie. Autor *Wychowania młodzieży dorastającej* opowiada się za celowością wychowania, polemizując tym samym z „pedagogiką życia” reprezentowaną przez: J. J. Rousseau, A. Schopenhauera, J. H. Pestalozziego, F. Fröbla, M. Stirnera, E. Claparéde’a, P. Boneta, J. Deweya, Z. Freuda i J. P. Sartre’a. Pedagogika ta głosi, że wychowanie nie potrzebuje norm, winno jedynie usuwać przeszkody; zakłada konieczność wolności rozumianej jako swobody, oraz neguje zasadność celowości w procesie wychowania⁵¹.

F. W. Bednarski opowiada się za wychowaniem normatywnym i celowym. Ze względu na cel dokonuje on podziału systemów wychowania i wymienia trzy kierunki: pajdocentryzm, heterocentryzm i teocentryzm chrześcijański⁵². Pajdocentryzm przyjmuje, że cel wychowania jest w samym dziecku (J. Dewey) i dzieli się z kolei na: 1) hedonizm – celem życia jest osiągnięcie przyjemności, wychowanie polega tu na przystosowaniu człowieka do zmiennych warunków istnienia (Epikur, de La Mettrie, A. Helvetius, H. Spencer, J. Bentham); 2) racjonalizm – celem wychowania jest wytworzenie wszechstronnych zainteresowań

⁴⁸ F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Warszawa 2000², s. 175-187.

⁴⁹ Bednarski zauważa tu analogię do sztuki lekarskiej, która na płaszczyźnie ciała zajmuje się ochroną zdrowia. Por. *Uwagi św. Tomasza z Akwinu o młodzieży i jej wychowaniu*, s. 49.

⁵⁰ T. A. Bek, *Filozoficzne podstawy teorii wychowania w ujęciu F. W. Bednarskiego O.P.*, s. 217.

⁵¹ F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, s. 13-14.

⁵² Tamże, s. 16-31.

dziecka, szczególnie intelektualnych (Wolter, J. F. Herbart, J. A. Ko-
meński); 3) witalizm (egoizm utylitarny) który głosi, że celem wycho-
wania jest realizacja subiektywnie pojętego własnego interesu, „poza
dobrem i złem”, prawdą i fałszem (T. Hobbes, T. Corlyle, L. Feuerbach,
F. Nietzsche). W heterocentryzmie cel wychowania leży w pewnych war-
tościach poza dzieckiem, najczęściej w dobru ogółu (nie dobru wspól-
nym!). Zasadniczo są one określane przez państwo i służą utrwaleniu
jego potęgi i władzy (Platon, Kant, Fichte, Hegel, Marks, totalitaryzm,
etatyzm, komunizm). Zaś w teocentryzmie chrześcijańskim naczelnym
celem życia i wychowania jest osiągnięcie pełnej doskonałości wycho-
wanka. Cel ten nie jest zewnętrzny, ale wewnętrzny. Koresponduje
to z grecką *paideia*, w której wychowanie polegało na uzyskaniu we-
wnętrznej harmonii intelektu i woli człowieka. U W. Jaegera czytamy:

„Wychowanie rozumiane tak, jak je pojmował Sokrates, staje się
świadomym kształtowaniem własnego życia w świetle zasad filozofii,
a celem jego jest wypełnienie duchowego i moralnego przeznaczenia
człowieka. W tym rozumieniu człowiek rodzi się po to, aby osiągnąć pa-
ideię, a ona jest jego prawdziwą własnością. Pogląd ten jest wspólny
wszystkim sokratykom, a więc urodził się w głowie Sokratesa, chociaż
on sam twierdził, że nie zna się na wychowaniu ludzi. Można by cyto-
wać wiele wypowiedzi na dowód, jak pojęcie i sens paidei poszerzyły
się i pogłębiły, odkąd Sokrates przeniósł je do wnętrza serca ludzkiego,
i jak dalece nabrała ona dla ludzi nowej, nieznaney dotąd ogromnej war-
tości. Wystarczy przytoczyć powiedzenie filozofa Stilpona, jednego
z głównych przedstawicieli szkoły sokratejskiej w Megarze, założonej
tam przez Euklidesa. Demetrios Poliorketes, chcąc po zdobyciu miasta
okazać mu swą łaskę i wynagrodzić za zrabowanie jego domu, kazał
przedłożyć sobie zestawienie wszystkiego, co Stilpon wówczas postradał.
On jednak odparł: paidei nikt nie wyniósł z mego domu. Było to
dowcipne zastosowanie do specjalnych okoliczności słynnego powie-
dzenia jednego z siedmiu mędrców, Biesa z Priene, które w swej łaciń-
skiej postaci: *omnia mea mecum porto*, jeszcze dziś znane jest na całym
świecie. Dla człowieka przenikniętego ideami Sokratesa najgłębszą isto-
tę tego, co jest jego własnością, stanowi paideia, tzn. świadomie wybra-
ny kształt jego życia, jego duchowe „ja”, jego kultura. W walce, jaką
człowiek toczy o swoją wewnętrzną wolność ze światem, pełnym ele-

mentarnych sił, zagrażających tej wolności, paideia staje się jego niewzruszonym punktem oparcia”⁵³.

Teocentryzm chrześcijański głosi rozumność natury człowieka oraz jej celowość, która polega na szczęściu i kontemplacji (Bóg jest celem ostatecznym człowieka). Pierwszym wychowawcą – uważa Bednarski – jest Bóg, a następnie sam człowiek w stosunku do siebie, a później inny człowiek⁵⁴. W tak ujętym wychowaniu jego bezpośrednim celem jest usprawnienie człowieka w duchowo-materialnej kulturze, w odbiorze i kształtowaniu jej dóbr i wartości. Szczególne miejsce zajmuje tu usprawnienie w kulturze wewnętrznej człowieka, czego wyrazem są sprawności intelektu i cnoty woli. Istotna w wychowaniu jest stałość i konsekwencja, ponieważ zdobywanie sprawności i cnót jest rozciągniętym w czasie procesem, który nie jest automatyczny.

F. W. Bednarski nie potępia pajdocentryzmu i heterocentryzmu, uznając, że kierunki te posiadają wiele cennych i słusznych treści pedagogicznych. Pajdocentryzm dostrzega znaczenie rozwoju osobowości, zaś heterocentryzm potrzebę podporządkowania wychowania dobru wspólnoty. Jednak zarówno jeden, jak i drugi system wychowawczy ma jednostronny, redukcyjny charakter, a wyznaczone przez nie cele wychowania nie są celami, które umożliwiają osiągnięcie doskonałości człowieka i zaspokojenie wszystkich jego potrzeb w życiu osobistym i społecznym. Pajdocentryzm i heterocentryzm mogą przybrać postać zupełnej spolegliwości lub tresury wychowanka, zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku krzywdząc dziecko i powodując mierny rezultat wychowawczy. W *Wychowaniu młodzieży dorastającej* czytamy:

„Wychowanie winno pomóc mu w poznaniu, co naprawdę może zaspokoić jego głód Prawdy, Dobra i Piękna, co naprawdę może go udoskonalić i uszczęśliwić, powinno mu pomóc w skierowaniu ku temu celowi wszystkich jego wysiłków, w zawróceniu z niewłaściwej drogi, w doborze skutecznych środków. Wychowanie powinno być wolne od sztywnych schematów, narzuconych przez jakąkolwiek dyktaturę, a tym bardziej nie powinno być ograniczone przez te schematy, zamyka-

⁵³ W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 625-626.

⁵⁴ Nie bez znaczenie więc jest wychowanie religijne człowieka. Por. F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, s. 131-160.

jąc przed pewnymi grupami ludzi drogę do pełniejszego rozwoju i doskonalenia osobowości (...)⁵⁵.

Bednarski postuluje, by nie utożsamiać ideałów wychowania z celami wychowawczymi. Celem jest pewne rzeczywiste lub pozorne dobro, które motywuje człowieka do działania, wyznaczając mu kierunek jego postępowania. Ideałem zaś jest wyobrażenie pewnych wartości, które ukierunkowują na wybrany cel oraz wzory osób – autorytety, które cel ów osiągnęły. Warto przytoczyć tu opinię Woronieckiego, na którą powołuje się F. W. Bednarski.

„Ideały (...) to drogowskazy, a drogowskazy wskazują tylko drogę prowadzącą do celu, ale same przez się pobudką do działania nie są i impulsu do czynu nie dają. Kto żadnego celu sobie nie postawi, kto go nie zapragnie, nie umiłuje i nie postanowi osiągnąć, dla takiego drogowskazy nie mają znaczenia, nawet na nie nie spojrzę; takiemu prawić o ideałach, to tyle co młócić pustą słomę. Jakże charakterystycznym dla moralistów i różnych moralizatorów ostatnich wieków było to ciągle perorowanie o ideałach, jak nudne i bezpłodne, a jednocześnie zapominanie o żywych celach. (...) Zasłaniać celów ideałami nie należy: w dziedzinie myśli ideały są pierwsze, ale w dziedzinie czynu – cele⁵⁶.”

Ideały w wychowaniu odsłaniają znaczenie naśladowania, które jest jednym z podstawowych czynników rozwoju człowieka. Może być ono odruchowe, jak u niemowląt i młodszych dzieci, lub celowe, jak u starszych i dorosłych. Naśladowanie pozwala zaoszczędzić czas ucznia w tym sensie, iż nie musi on sam dochodzić do podstawowych zasad i reguł, mogąc skorzystać z doświadczenia i wiedzy mistrza. Nie musi odkrywać i weryfikować na nowo na przykładzie twierdzenia Pitagorasa, wystarczy, że zrozumie je i nauczy się wzoru. Nie jest, bowiem możliwe, by samemu wszystko poznać, odkryć, przeczytać. Konieczna jest wiara i zaufanie do mistrza, który jako specjalista w swojej dziedzinie i autorytet poznawczy (możliwe, że i moralny) wyłoży i wytłumaczy pożądaną wiedzę. F. W. Bednarski zauważa ponadto, że przykład życia w sposób istotny wpływa na postępowanie człowieka, szczególnie młodego, który poszukuje wzorów do naśladowania⁵⁷. Młodzi ludzie w spo-

⁵⁵ F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, s. 29-30.

⁵⁶ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 65.

⁵⁷ Można mnożyć takie przykłady z historii, na przykład wpływ jakie wywarło na młodego Platona spotkanie Sokratesa. Takie pedagogiczne zwroty można odnotować też w biografii: E. Stein, K. Wojtyły i wielu innych.

sób szczególnie naśladową wybitne osobowości, stąd dobry wychowawca taki być powinien⁵⁸. Wydaje się, że taki osobisty przykład jest trwalszy i bardziej mobilizujący osobę, niż uczucie zapału odtwarzane z pamięci lub wyobraźni. Zatem sam wychowawca powinien być wzorem dla wychowanka, bo „przykład bardziej pociąga niż słowa”⁵⁹. Istotne jest by deklaracje rodziców i wychowawców pokrywały się z ich czynami. W przeciwnym wypadku dualizm deklaracji i działania powoduje u młodych dezintegrację ich życia moralnego⁶⁰, relatywizm oraz sceptycyzm wychowawczy.

Jakie zatem według Bednarskiego przymioty winien posiadać nauczyciel-wychowawca? Są to: 1) dobre wychowanie i „pełnia” człowieczeństwa, czyli panowanie nad własnymi popędami, nerwami i nałogami, nieuleganie kaprysom i chwilowym zachciankom; 2) „miłość połączoną ze stanowczością” (za Fabiuszem Kwintylianiem), przystępność, pracowitość, moralność, wolność od porywczosci. Miłość jest nieodzownym, koniecznym czynnikiem w wychowaniu, ponieważ powoduje ona, że dzieci i młodzież chętniej naśladową i powielają postawy i wzorce zachowania osób, które kochają⁶¹; 3) ostrożność i uwaga, tak by swoim postępowaniem lub czynami nie zgorszyć wychowanków; 4) przyjaźń – nauczyciel-wychowawca winien współdziałać z dzieckiem w dążeniu do jego udoskonalenia, dzielącym się z nim swoimi troskami w szczerą rozmowę – dialogu⁶², nie lekceważąc go, a nawet przyjmując uwagi krytyczne w stosunku do samego siebie. Istotne jest by relacja przyjaźni była obustronna. Przyjaźń ta nie jest tożsama z spoufaleniem się wychowawcy z wychowankiem, nie jest formą pobłażliwości w sto-

⁵⁸ F. W. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 80.

⁵⁹ Obecnie wielu teoretyków wychowania powołuje się na łacińską maksymę: *verba docet, exempla trahunt*.

⁶⁰ F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, s. 171.

⁶¹ Zatem ta szczerą i bezinteresowną miłość zakłada odpowiedzialność za osobę. Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 116-120.

⁶² Dialog winien twórczo motywować wychowanka zachęcając go do pracy. Z racji posiadania przez człowieka natury rozumnej nauczyciel-wychowawca winien dostarczać swoim podopiecznym treści interesujących poznawczo i moralnie, pamiętając, iż największym z wrogów procesu doskonalenia jest nuda, jednostajność i monotonia. Jeżeli uczeń i wychowanek nie został zainteresowany przez nauczyciela-wychowawcę, a następnie nie upodobał sobie danego przedmiotu, to wówczas nie jest możliwy wysiłek poznawczy czy moralny. Por. F. W. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 43.

sunku do ucznia. Szczególnie w rodzinie przyjaźń odgrywa znaczącą rolę, stąd w rodzinie powiązanej osobowymi relacjami istnieje możliwość wzajemnego oddziaływania wychowawczego; 5) roztropność, czyli umiejętność dobierania i stosowania najodpowiedniejszych środków, które prowadzą do udoskonalenia wychowanka. Jest to umiejętność, która zabezpiecza człowieka przed działaniami odruchowymi i lekkomyślnymi, oraz uczy korzystania z doświadczeń i mądrości innych, wyrabia zmysł rzeczywistości; domyślność, czyli umiejętność trafnego wyciągania wniosków tam gdzie nie ma klarownych przesłanek, przewidywalność, oględność, zapobiegliwość oraz staranność w wykonywanych obowiązkach, zachowaniu i ubiorze; 6) pokora – „świadomość, że się samemu posiada wiele niedoskonałości i wad, że niejednokrotnie popełnia się błędy i dlatego nie ma sensu wynosić się nad innych, nawet nad własnych wychowanków (...)”. Pokora wymaga, by przyznać się przed wychowankiem do popełnionych błędów i przeprosić za przewinienie; 7) cierpliwość, wyrozumiałość, stałość i wytrwałość. Cierpliwość to umiejętność znoszenia cierpień oraz „hart ducha”, czyli nie poddawanie się smutkowi i zniechęceniu, kiedy nie widać oczekiwanych skutków pracy, oraz nie rezygnowanie z realizacji zamierzonego celu. Cierpliwość jest szczególnie ważna w procesie wychowawczym i w kształceniu, zważywszy, iż niekiedy skutki wychowania i wykształcenia, można ocenić dopiero z pewnego dystansu czasowego⁶³. Zdaniem T. Beka cierpliwość i długomyślność są ze sobą spokrewnione, ponieważ pierwsza broni przed zniechęceniem wywołanym przez obecność zła, zaś druga – przeciw zniechęceniu z powodu nieobecności upragnionego dobra⁶⁴.

Nauczyciel-wychowawca musi ponadto posiadać umiejętność sprawiedliwego oceniania. Nie może być stronniczy, faworyzować uczniów, jednych oceniając łagodniej, innych zaś surowo, nie może też obrażać, ani krytykować przy użyciu obraźliwych słów, ponieważ młodzież szkolna ma szczególnie rozwinięte poczucie wartości, choć nie zawsze uzasadnione osiągnięciami szkolnymi⁶⁵. Nie należy również zapominać o tym, że młodzież niechętnie wyłamuje się z grupy koleżeńskiej oraz

⁶³ F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, s. 39-40. Por. normy pedagogiki ogólnej i szczegółowej M. Gogacza (*Podstawy wychowania*, s. 96-101).

⁶⁴ T. A. Bek, *Filozoficzne podstawy teorii wychowania w ujęciu F. W. Bednarskiego O.P.*, s. 183 p. 525; F. W. Bednarski, *Uwagi św. Tomasza o młodzieży i jej wychowaniu*, s. 46.

⁶⁵ Tenże, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, s. 114.

liczy się z opinią liderów klasowych. Stąd wiele działań może nie wynikać ze złej woli wychowanka, ale z jego konformizmu lub lęku przed ostracyzmem pochodzącym z grupy rówieśników. Dlatego w kwestiach drugorzędnych nie należy tępić uporu wychowanka, lepiej jest by sam się przekonał, że jego upór i obrany kierunek działania nie jest właściwy i nie warto jest przy nim trwać.

5. Wychowanie intelektu, woli, uczuć i popędów człowieka

Centralnym zagadnieniem pedagogiki Woronieckiego i Bednarskiego jest więc problematyka sprawności i cnót. Istotne jest by człowiek codziennie wykonywał czynności, które go doskonałą poznawczo i moralnie.

„Zagadnienie sprawności – pisze Bednarski – należy do najbardziej podstawowych i najważniejszych w etyce wychowawczej, gdyż usprawnienie woli stanowi właściwą istotę wychowania, które przecież nie może się ograniczać do tworzenia samych tylko przyzwyczajzeń czy nawyków choćby nawet dobrych. Nawyk bowiem to dyspozycja nabyta przez mechaniczne powtarzanie pewnych czynności i tym samym jest źródłem zmechanizowania życia ludzkiego oraz pozbawienia go wszelkiej inicjatywy”⁶⁶.

J. Woroniecki analizując przyczyny kryzysu współczesnej pedagogiki, bada filozofię nowożytną i współczesną, w której zawarte są przed założenia teorii wychowania i kształcenia. Wskazuje on, że od nowożytości pedagogika zdominowana jest przez idealizm, który przyjmuje pierwszeństwo idei i pojęć przed realną jednostkową rzeczywistością. Idealizm stoi w opozycji do zdroworozsądkowego i potocznego poznania⁶⁷. Na płaszyźnie etyki i teorii wychowania prowadzi często do egoizmu i relatywizmu. Idealizm jest odpowiedzialny za ów kryzys, powodując, że w wychowaniu upowszechnia się: intelektualizm moralny (Kartezjusz, Kant⁶⁸),

⁶⁶ Tenże, *Przedmiot etyki w świetle zasad św. Tomasza z Akwinu*, Lublin 1956, s. 142.

⁶⁷ Nawet Kant jako czołowy przedstawiciel idealizmu w filozofii oświecenia zdawał sobie sprawę z realnej różnicy jaka jest między ideą 100 guldenów, a realnymi pieniędzmi, które leżą w kieszeni ich właściciela.

⁶⁸ Kant w swojej etyce przyjął tylko obowiązek jako cnotę. Wszystkie inne z obawy, by nie zmechanizowały życia moralnego człowieka, wyłączył z etyki i pedagogiki, uznając je w konsekwencji za nawyki.

subiektywizm, partykularyzm poznawczy, probabilizm, indywidualizm, sentymentalizm, naturalizm i liberalizm (Rousseau), fideizm oraz materializm i mechanicyzm (obecny w psychologii eksperymentalnej)⁶⁹.

Intelektualizm moralny począwszy od doby Oświecenia spowodował zredukowanie wychowania do wykształcenia. Uzyskana wiedza ma zastąpić trud prawidłowego usprawnienia intelektu i woli. Utożsamiono bowiem działanie człowieka z jego myśleniem, uznając, iż sama wiedza jest wystarczającym powodem moralnego działania, poprawnie spełnionego czynu⁷⁰. Za *Katolicką etyką wychowawczą* można dodać, że:

„wychowanie w ścisłym znaczeniu polega na zaprawianiu do czynu naszych władz pożądczych, szczególnie samej woli, podczas gdy wykształcenie zajmuje się rozwojem i usprawnieniem władz poznawczych i systematycznym wzbogacaniem ich koniecznych wiadomości. Jesnym jest przeto, że gdy się zapozna rolę władz pożądczych, wtedy i cała praca pedagogiczna zwraca się wyłącznie do zadań kształcenia poznania, a o właściwych zadaniach wychowawczych nie może być mowy. Wychowanie staje się wtedy nauczaniem prawd odnoszących się do postępowania moralnego, co jest oczywiście w pewnych granicach koniecznym jego warunkiem, ale bynajmniej nie stanowi jego istoty, ani nie wyczerpuje zakresu i zadań. Tak wychowani ludzie będą może, jak to Rousseau o sobie mówił, przyjaciółmi cnoty, umięciami o niej mądrze rozprawiać, ale sami cnotliwymi nie będą”⁷¹.

Z kolei zaniedbanie sprawności i zdystanowanie w człowieku jego intelektu powoduje sentymentalizm⁷². Wyraża się on w dominacji uczuć i emocji w działaniu człowieka⁷³. Oznacza to, że osoba w życiu osobistym i społecznym kieruje się fascynacjami i emocjonalnymi

⁶⁹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 18-23; Tenże, *Program pedagogiki integralnej*, w: *Wychowanie człowieka*, s. 11-31; R. Polak, *Filozofia wychowania o. Jacka Woronieckiego w: Filozofia i edukacja*, red. P. Jaroszyński, Lublin 2005, s. 159-176.

⁷⁰ J. Woroniecki, *Nawyki czy sprawność?*, w: *Wychowanie człowieka*, s. 34-35.

⁷¹ Tenże, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 22.

⁷² Tenże, *Okolo kultu mowy ojczystej*, Lwów-Warszawa 1925, s. 57-58.

⁷³ Zdaniem Woronieckiego Polacy na ogół posiadają temperament sangwini-
styczny, który jest podatny na wpływ sentymentalizmu. Por. *U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935, s. 59.

nastawieniami, które mogą targać nią, być sprzeczne, pozbawione zdrowego rozsądku. Dlatego w pedagogice zorientowanej realistycznie wskazuje się na konieczność wychowania uczuć i ich dystansowania na rzecz intelektu. Broni to przed subiektywizmem, który zniekształca rzetelną ocenę zastanej rzeczywistości.

Partykularyzm poznawczy polega na fragmentarycznym, wycinkowym, jednostonnym podejściu do badań naukowych⁷⁴. Ów zabieg nie ma nic wspólnego z wyróżnieniem aspektu badawczego, ale jest raczej rezultatem subiektywnych zapatrywań lub uprzedzeń naukowca. Na przykład na płaszczyźnie antropologii filozoficznej partykularyzm wyraża się w tym, że jeden z elementów bytowych, z których składa się człowiek uznaje się za samego człowieka. Za taki stan rzeczy odpowiada według J. Woronieckiego nowożytna tendencja w nauce, polegająca na odcięciu się od tradycji i wyakcentowaniu oryginalności naukowej (Kartezjusz F. Bacon, J. J. Rousseau)⁷⁵. Postulat oryginalności naukowej nie ma związku z poszukiwaniem i odkrywaniem prawdy przez badacza, lecz jest wyrazem jego ekspresji, która nie zawsze musi odpowiadać temu, co realne. Stąd Woroniecki krytykując nowożytną filozofię i jej dążenie do oryginalności, pisze:

„mało oryginalności bywa w tych światopoglądach, wiemy bowiem z codziennego doświadczenia, że niczego nie ma bardziej nudnego i banalnego, jak uganiecie się za oryginalnością; w krańcowych przypadkach kończy się to kabotynizmem, który jest maniactwem oryginalności”⁷⁶.

Partykularyzm poznawczy ujawnia się także w probabilizmie, który głosi prawdopodobieństwo twierdzeń etyki i pedagogiki.

„Przypisywanie tak wielkiej doniosłości systemom probabilistycznym – pisze Woroniecki – nieznanie w poprzednich wiekach, nie czym innym się tłumaczy, jak tym przekonaniem, że praktyczny sąd, mający zdecydować o naszym czynie, winien się oprzeć na większym lub mniejszym stopniu jego dopuszczalności moralnej wobec rozumu, bez względu natomiast na wpływ, jaki w tym procesie odgrywa wola.

⁷⁴ Stąd propozycja Woronieckiego oparcia etyki i pedagogiki na filozofii uniwersalnej i powszechnej, jaką jest wg niego tomizm. Zob. *Katolickość tomizmu*, Lublin 1999.

⁷⁵ Tenże, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 54.

⁷⁶ Tenże, *U podstaw kultury katolickiej*, s. 22.

Zapomniano w szczególności o tym, że w ostatnim rządzie o wartości moralnej czynu decyduje dużo więcej prawość woli (*rectitudo voluntalis*) niż stopień dopuszczalności, dostrzegany przez sam rozum⁷⁷.

Z kolei indywidualizm lekceważy wymiar społeczny ludzkiego życia i wychowania, odrzucając ostatecznie dobro wspólne⁷⁸. Przyjmuje koncepcję wolności, głoszącą, że wolność to wartość absolutna, swoboda i niezależność. Bezsilne są wówczas działania wychowawcy, które zmierzają do wprowadzenia norm i zasad moralnych obowiązujących we wspólnocie⁷⁹. J. Woroniecki nie podporządkowuje jednostki ludzkiej kolektywowi. Wprost przeciwnie, uważa, że jednostka ma prymat w społeczeństwie. Należy zapewnić jej należyte warunki do rozwoju. Z drugiej jednak strony społeczeństwo może od niej żądać w zamian wyrzeczeń i poświęceń pewnych praw i przywilejów na rzecz wspólnoty⁸⁰. Gwarantuje to porządek i ład społeczny oraz sprawiedliwość społeczną i współdzielczą⁸¹. W pedagogice integralnej nie można pominąć wychowania społecznego.

Naturalizm zaś wyraża się w zatraceniu celowości w wychowaniu. Celem wychowania nie jest już wewnątrz przetworzenie człowieka, ukształtowanie jego charakteru i woli, nadanie im właściwego kierunku wzrastania do doświadczenia w relacjach do osób. Naturalizm redukuje wychowanie do przedmiotu materialnego pedagogiki, czyli dziecka. Oznacza to, że redukuje się pedagogikę do jej punktu wyjścia⁸². Wychowanie więc pozbawione swojego celu sięga do nauk

⁷⁷ J. Woroniecki, *Paedagogia perennis (Święty Tomasz a pedagogika nowożytna)*, „Przegląd Tomistyczny”, Lwów–Warszawa 1925, s. 14-15.

⁷⁸ Dobro wspólne według Woronieckiego to „wspólny dobrobyt całej społeczności, dobra organizacja całego życia, zarówno duchowego, jak i materialnego”. Cyt. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 197.

⁷⁹ Współcześnie wskazuje się na negatywne konsekwencje upowszechniania indywidualizmu i subiektywizmu w szkole. Zob. H. Jaroszewicz, *Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole – zagrożeniem indywidualizmem i subiektywizmem*, „Cywilizacja”, 22(2007), s. 63-81.

⁸⁰ J. Woroniecki, *Wychowanie społeczne i praca społeczna*, „Prąd”, 1921, s. 14-15.

⁸¹ Tenże, *Wychowanie człowieka*, s. 155-188.

⁸² R. Polak, *Filozofia wychowania o. Jacka Woronieckiego*, s. 164.

przyrodniczych i społecznych, u których szuka przesłanek do swoich badań.

Fideizm upowszechnił się z kolei jako reakcja na racjonalizm⁸³ oświecenia francuskiego. Była to jednak reakcja skrajna, wymierzona w samą wiarę, która poszukiwała zrozumienia⁸⁴. Fideim odrzuca bowiem możliwość rozumowego uzasadnienia prawd wiary, zubaża świadomość religijną⁸⁵ i powoduje „myślenie magiczne” oraz zabobony.

Podstawą wychowania są cnoty woli i charakteru (roztropność, męstwo, umiarkowanie i sprawiedliwość)⁸⁶. Roztropność jest racją należytego postępowania (*recta ratio agibilium*). Wychowanie jej polega na usprawnieniu człowieka w doborze środków prowadzących do celu, rozpoznanie, który ze środków jest najwłaściwszy, a następnie ułożeniu planu działania i konsekwentnego jego realizowanie, zarówno na płaszczyźnie osobowej, jak i społecznej. Wychowanie męstwa to umiejętność panowania nad uczuciem bojaźni i uczuciem odwagi. Jest to, więc umiejętność, która wyraża się w dystansie do „samosieryzmu”, czyli nieroztropnego narażania się na niebezpieczeństwa, ale z drugiej strony nie jest ucieczką przed trudami i przeciwnościami życia codziennego, które wymagają odwagi, samozaparcia i wytrwałości⁸⁷. Męstwo uczy pokory i wielkoduszności, czyli jest sprawnością w opanowaniu nieuzasadnionej ambicji i poczucia niższej wartości. Sprawność ta pomaga zgodnie z rozumem i bez względu na przeszkody dążyć do rzeczy wielkich i godnych czci. Pomocne w wychowaniu męstwa okazuje się uprawianie sportu, gdyż poprzez współzawodnictwo pobudza on do wysiłku i trudu. Zdaniem Bednarskiego w współzawodnictwie sportowym winny obowiązywać zasady etyki, zaś sam sport ma służyć rozwojowi osobowości i zdolności fizycznych. Poddaje on pod wątpliwość zasadność tych dziedzin sportowych, które narażają życie i zdrowie ich uczestników (tzw. sporty ekstremalne, alpinistyka wysokogórska, niektóre formy wy-

⁸³ Racjonalizm przeciwstawia się intelektualizmowi, który głosi rozumność natury człowieka i prymat intelektu w stosunku do innych władz poznawczych oraz pożądanyczych człowieka.

⁸⁴ Zob. Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Warszawa–Ząbki 1999.

⁸⁵ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 52nn.

⁸⁶ F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, s. 161-187.

⁸⁷ Tenże, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 292-293.

ścigów samochodowych, etc.)⁸⁸. Wychowanie umiarkowania polega z kolei na „treningu”, czyli na systematycznym i celowym ćwiczeniu się w opanowaniu i usprawnieniu popędów. Uczy, więc wyboru nie tylko tego, co łatwe i miłe, ale również uczy wyboru tego, co trudne. Męstwo doskonali wówczas „popęd zdobywcy”⁸⁹. Umiarkowanie ćwiczy w człowieku wstrzemięźliwość i trzeźwość, czystość oraz *eutrapelię* – czyli cnotę skromności, która odpowiada za zachowanie podczas odpoczynku, spędzania wolnego czasu i uprawiania sportu. Wychowanie sprawiedliwości polega na umiejętności oddania każdemu tego, co mu się słusznie należy. Cnota ta obejmuje, zatem relacje międzyludzkie, które wiążą się z wymianą dóbr na płaszczyźnie rodziny, społeczeństwa, państwa i ojczyzny⁹⁰. Sprawiedliwość wyraża się w religijności, pietyzmie, posłuszeństwie i wdzięczności. T. Bek charakteryzuje w następujący sposób, wyróżniając składniki sprawiedliwości:

„prawdomówność - prawdę (*veritas*) jako sprawność doskonalącą człowieka w mówieniu i przedstawianiu prawdy wtedy, gdy trzeba, temu, komu trzeba oraz tak, jak trzeba, przyjacielskość lub przystępność (*amicitia seu affabilitas*) ukazująca przyjaźń jako życzliwość do wszystkich ludzi, choćby bez wzajemności, unikającej tego, co może im sprawić przykrość i jeśli to możliwe, uprzyjemniającej im życie, hojność (*liberalitas*) warunkowana przez oszczędność, czyli stałą skłonność do zachowania posiadanego majątku i niedopuszczenia do lekkomyślnego roztrwonienia go, prawość i słuszność (*epikeia*) oraz, za Makrobiuszem, niewinność – nieszkodliwość (*innocentia*), której mocą człowiek wystrzega się szkodenia bliźnim, zgodliwość (*concordia*) zapewniającą wewnętrzną harmonię w stosunkach między ludźmi, serdeczność (*affectus*), ludzkość (*humanitas*) oraz przychylność jako wynik dobrego wychowania (*disciplina*) będąca cnotą właściwego odnoszenia się do ludzi na niższym szczeblu, wobec których nie ma się zobowiązań, dbałość zapodmiotowana w kimś, kto ma zlecony obowiązek troszczyć się o ludzi, towarzyskość (*aequitas*) w stosunkach do sobie równych lub koleżeńskość, nastawienie demokratyczne, wiara i prawda (*fides et veritas*) jako zaufanie i szczerłość oraz uprzejmość (*begnitas*) przejawiająca

⁸⁸ F. W. Bednarski, *Sport i wychowanie fizyczne w świetle etyki św. Tomasza z Akwinu*, Londyn 1962.

⁸⁹ Tenże, *Wychowanie popędów i woli, Wychowanie ludzkich popędów i woli*, „Duszpasterz Polski za Granicą”, Rzym 1987, s. 486.

⁹⁰ Tenże, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 171.

się w grzeczności i łaskawości w odnoszeniu się do ludzi, przytomność umysłu (*eugnomosyne*) jako wnikliwość, przenikliwość umysłu lub dobre natchnienie, świętość (*sanctitas*), rzetelność (*bona commutatio*) i praworządność (*legispositica*) jako cnota prawego stanowienia praw dla dobra społeczeństwa, jak również dawania poleceń i rozkazywania związanymi z władaniem odnoszącym się do sprawowania władzy nad innymi, czyli rządzenia (...)”⁹¹.

Wychowanie uczuć i popędów – zdaniem F. W. Bednarskiego – polega na skierowaniu ich do tego, co rozwija i usprawnia człowieka i jego charakter⁹². Uważa, że nie należy negować roli ludzkich uczuć i popędów, gdyż są ważnym składnikiem ludzkiej osobowości. Nie można jednak pozostawić ich samym sobie, należy je uszlachetniać i rozwijać. Wychowane uczucia i popędy człowieka zaspakajają jego prawdziwe potrzeby życiowe i czynią to w najbardziej odpowiedni sposób. Nie zakłócają działania intelektu i woli, wprost przeciwnie wzmacniają jego „hegemonię” w stosunku do władz zmysłowych człowieka. Wychowanie popędów wymaga, więc opanowania tych popędów i wad, które są szkodliwe dla rozwoju moralnego i społecznego osoby. Dotyczy to w sposób szczególny popędu seksualnego, którego wychowanie wiąże się z wstrzemięźliwością oraz normą personalistyczną, która chroni osobę przed użyciem⁹³. Wychowanie uczuć polega na wpływananiu na wyobraźnię, pamięć, zmysł wspólny i władze konkretnej oceny (*vis cogitativa*) oraz na samą wolę. Ważne jest by jedne uczucia wpływały na inne, mobilizując je do lepszego wykonywania obowiązków⁹⁴. Przy wychowaniu uczuć pomocne są gry i zabawy oraz praktyki religijne.

Pedagogika cnót Bednarskiego ma za zadanie wzbudzić w wychowankach postawę umiłowania doskonałości⁹⁵, rugując z jego charakteru: pychę i próżność, fałszywą ambicję, pogardę względem innych, chciwość, nieczystość, nieroztropność, lenistwo (w tym także duchowe),

⁹¹ T. A. Bek, *Filozoficzne podstawy teorii wychowania w ujęciu F. W. Bednarskiego O.P.*, s. 114.

⁹² F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, s. 189-223; Tenże, *Wychowanie popędów i woli*, s. 188nn.

⁹³ Tenże, *Miłość narzeczeńska i małżeńska w świetle filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Londyn 1958.

⁹⁴ Tenże, *Wychowanie uczuć w świetle psychologii św. Tomasz z Akwinu*, „Duszpasterz Polski za Granicą”, 3-4(1991), s. 296, 298.

⁹⁵ Tamże, s. 449.

małoduszność, tchórzostwo, zuchwalstwo, chuligaństwo i pijaństwo. Pedagogika cnót leży, też u podstaw wychowania narodowego (patriotycznego), religijnego, harcerstwa i wychowania fizycznego. Dlatego zdaniem Bednarskiego nie ma dzieci złych, ale są źle wychowane przez złych wychowawców lub spacone przez społeczeństwo.

6. Wnioski końcowe

Pedagogika J. Woronieckiego i F. W. Bednarskiego są syntezą greckiej *paidei* i pedagogiki chrześcijańskiej. Zestawienie tych dwóch, wydawałoby się odmiennych sposobów i metod wychowania człowieka, nie ma charakteru dychotomii⁹⁶. Pedagogiki te z jednej strony opierają się Arystotelesie, z drugiej zaś wskazuje na doprecyzowania teorii moralnej wyznaczonej przez tomizm tradycyjny oraz przez filozofię neoscholastyczną. W konsekwencji odróżnia się sprawności (cnoty) i nawyku. Cnota odpowiada za integralne i harmonijne wychowanie i samowychowanie człowieka⁹⁷, zaś nawyk wiąże się z tresurą (pogląd ten przyjmuje M. Gogacz⁹⁸). Wychowanie człowieka polega więc na ciągłym wypracowywaniu sprawności intelektualnych i cnót moralnych. Nadrzędna jest zatem cnota długomyślności, która wydaje się, ma postać osobowej relacji nadziei. Skutkiem długomyślności jest cierpliwość, łagodność oraz inne cechy wychowawcze. Dlatego jak podkreśla Bednarski wychowanie to uzyskanie wewnętrznej harmonii intelektu i woli. Jej skutkiem jest stałość, konsekwencja i sprawność. Wychowanie więc to proces związany z uzyskaniem wewnętrznej kultury człowieka.

⁹⁶ Autor niniejszego opracowania stoi na stanowisku, że filozofia i *paideia* wieków średnich jest kontynuacją kultury antycznej, którą wzbogaca o nowe aspekty badawcze przekraczające percepcje poznawczo-badawczą starożytnych Greków i Rzymian. Odrzuca, zatem mit tzw. „o ciemnym średniowieczu”, przyjmując za jednym z najwybitniejszych mediewistów XX w., E. Gilsonem, że „niewiedza o tym, co było, umożliwia złudzenia, że myślimy coś całkiem nowego”. Obecnie wiele studiów potwierdza doniosłość i wkład średniowiecza w kształtowanie się europejskiej kultury. Zob. np. E. Gilson, *Duch filozofii średniowiecznej*, tłum. J. Rybałt, Warszawa 1959; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006, s. 139nn.

⁹⁷ Jedność cnót wynika z jedności bytowej człowieka. Por. M. A. Krapiec, *Jaczłowiek*, s. 229.

⁹⁸ A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, w: M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 183-203; M. Krasnodębski, *O realistyczną filozofię wychowania. Idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice*, „Studia Philosophiae Christianae”, 42(2006), nr 2, s. 45-64.

Wydaje się, że pedagogika cnót jest remedium na relatywizm poznawczy i moralny, upadek autorytetu prawdy, chaos aksjologiczny oraz wiele innych problemów, z którymi zмага się współczesna pedagogika. Za jej słabą stronę można uznać jedynie fakt, iż antropologia, na której zbudowana jest jego teoria wychowania w stosunku do aktualnych badań jest anachroniczna. Osadzona jest na przed założeniach tomizmu tradycyjnego, który obecnie nie jest jedyną wykładnią antropologii Akwinaty (aktualne nurty to tomizm egzystencjalny i konsekwentny⁹⁹). Mimo, że jego dorobek zalicza się do tomizmu tradycyjnego, jednak tomizm ten nie jest podręcznikowy i werbalny. Bednarski sięga do źródłowych tekstów Akwinata, jego poglądy ewoluują w kierunku tomizmu egzystencjalnego.

Wydaje się ponadto, że pedagogika Bednarskiego stanowi twórczą kontynuację etyki wychowawczej Woronieckiego. Bednarski jako tłumacz londyńskiego wydania *Sumy* Tomasza, w swoich tekstach sięga do źródłowych tekstów Akwinaty, wskazując na wynikające z nich pedagogiczne konsekwencje. Omawia aretologię Tomasza z Akwinu „przystosowując” ją do współczesnej pedagogiki, wychowania fizycznego, harcerstwa. Pedagogika Bednarskiego jest także polemiką ze współczesnymi mu kierunkami w wychowaniu i ich filozoficznymi przed założeniami. Autor, który jest metodologicznie zbliżony do szkoły lwowsko-warszawskiej, logicznie wskazuje na niekonsekwencje pedagogiki pajdocentrycznej i heterocentrycznej. Twórczość tego pedagoga, z powodu, że jego główne dzieła były publikowane na Zachodzie (m. in. w Londynie, Rzymie) i obłożone cenzurą PRL-u, są dziś w zasadzie nieznane. W mniemaniu autora niniejszej rozprawy należy wznowić dzieła pedagogiczne tego filozofa i przystąpić do ich upowszechnienia. Pedagogika Woronieckiego i Bednarskiego niezauważana, a nawet ignorowana przez wychowanie marksistowskie winna obecnie stać się przedmiotem pogłębianych studiów, nie tylko w środowisku filozoficznym.

Reasumując trzeba powiedzieć, że pedagogika aretologiczna zapoczątkowana przez Arystotelesa i Akwinatę, a rozwinięta przez Woronieckiego i Bednarskiego jest syntezą humanizmu greckiej *paidei* i chrześcijańskiej pedagogiki. Jest zatem niezbędna dla skonstruowania realistycznej filozofii wychowania. Jest jej filarem, który podkreśla doniosłe znaczenie i zadania sprawności intelektu i cnót woli w wychowa-

⁹⁹ Pedagogikę wyrastającą z tych ujęć tomistycznych omawiam w książce *Człowiek i paideia*.

niu człowieka. Ich skutkiem jest zintegrowana moralnie osoba, która jest mądra, roztropna, panuje nad własnymi uczuciami i namiętnościami. Jej działania są wyznaczone przez usprawniony intelekt i wolę. Dlatego zdaniem Bednarskiego na poglądach Arystotelesa i Tomasza z Akwinu należałoby zbudować teorię wychowania opartą na radości i przyjemności¹⁰⁰.

JACEK WORONIECKI'S AND FELIKS WOJCIECH BEDNARSKI'S PEDAGOGICS AS AN EXEMPLIFICATION OF THE TRADITIONAL THOMISM

Summary

In the following article there are discussed philosophical presuppositions of Woroniecki's and Bednarski's theory of education, which are principally determined by the moral philosophy of traditional Thomism. The traditional Thomism is one of earliest interpretations of Thomas Aquinas' thought. That current was entirely formulated on the turn of XIX and XX century, though its origins went back to Aquinas and his commentators. Presently the traditional Thomism has been displaced by more integral approaches to St. Thomas' philosophy, i.e. by the existential Thomism (the Lublin Philosophical School) and the consequent Thomism (the Warsaw School of Consequent Thomism). Nevertheless, Woroniecki's and Bednarski's pedagogics is still an inspiration for theoreticians and practicians of education. Their theory of education is an up to date proposition. Among its attributes there are realistic apprehension of human acting and education, theory of efficiencies and virtues, and – referring to it – education of intellect, will, emotions, impulses, what embraces the formation of human character. In this way, these two authors' approach to the human education is what used to be called "paedagogia perennis".

Translated by Paweł Tarasiewicz

¹⁰⁰ F. W. Bednarski, *Objaśnienia*, w: Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna, Uczucia*, t. 10, Londyn 1967, s. 317. „W tym też tkwi – pisze Bednarski – tajemnica skuteczności zdrowej metody wychowania tomistycznego, że w duszy wychowanków kojarzy się z duchową przyjemnością, to, co szlachetne, cnotliwe i dzielne” (tamże, s. 306). Por. A. Andrzejuk, *Uczucia i sprawności*, s. 43, przyp. 82.