

Mikołaj Krasnodębski

O realistyczną filozofię wychowania : idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice

Studia Philosophiae Christianae 42/2, 45-64

2006

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

MIKOŁAJ KRASNODEŃBSKI
Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin w Warszawie

O REALISTYCZNĄ FILOZOFIĘ WYCHOWANIA. IDEALIZM I REALIZM PUNKTEM WYJŚCIA W PEDAGOGICE

1. Wprowadzenie. 2. Przedzałożeniowość filozoficzna teorii wychowania. 3. Pedagogika idealistyczna źródłem błędów w wychowaniu. 4. Pedagogika realistyczna pomocą w prawidłowym wychowaniu. 5. Wnioski końcowe

1. WPROWADZENIE

Od ostatniego dziesięciolecia XX wieku, w Polsce można zaobserwować duże zainteresowanie problematyką filozofii wychowania. Powstało wiele prac z tej dziedziny. Do najbardziej znanych zalicza się publikacje: J. Czernego¹, M. Gogacza², A. E. Szołtyśka³, J. Zubielewicza⁴, oraz wydania zbiorowe pod redakcją F. Adamskiego⁵.

¹ J. Czerny, *Filozofia wychowania*, Katowice 1997.

² M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993; Tenże, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997. Główne opracowania: A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, w: *Osoba zadaniem pedagogiki*, dz. cyt., 183-203; Tenże, *Pedagogika Profesora Mieczysława Gogacza*, Edukacja Filozoficzna 32(1997), 135-143; Tenże, *Osoba jako szczególne zadanie pedagogiki w ujęciu Prof. Mieczysława Gogacza*, *Laski VI* (32-33)(1999) 4-5, 34-44; K. Kalka, *Wychowanie i kształcenie*, Warszawa 1998; S. Sobczak, *Celowość wychowania*, Warszawa 2000; 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., 175-181.

³ A. E. Szołtyk, *Filozofia wychowania. Ontologia – Metafizyka – Antropologia – Aksjologia*, Toruń 1998; Tenże, *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji: teoria – metoda – praktyka*, Katowice 2003.

⁴ J. Zubielewicz, *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2002.

⁵ *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.

Opracowania te wyróżnia dystans do marksistowskich paradygmatów w pedagogice oraz próba zbudowania systemu wychowawczego opartego na jednym z kierunków filozofii współczesnej (fenomenologia, personalizm, hermeneutyka, filozofia dialogu, egzystencjalizm i tomizm konsekwentny), a niekiedy na kilku z nich (np. u A. E. Szołtyska)⁶. Publikacje te 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. Legowicz⁷, B. Suchodolski⁸ i H. Muszyński⁹ – mimo niepodważalnego waloru dydaktycznego¹⁰ – proponują wychowanie ideologiczne i indoktrynację. Na uwagę zasługuje podkreślenie związku pomiędzy filozofią i pedagogiką zaznaczone przez J. Legowicza¹¹.

Za F. Adamskim¹² można doszukiwać się źródeł polskiej myśli filozoficznej poświęconej wychowaniu w pismach K. Górskiego¹³.

⁶ Wydaje się, że propozycja Szołtyska ma kompilacyjny charakter. Autor odwołuje się do personalizmu, fenomenologii, tomizmu szkoły lubelskiej, a także do neoplatonizmu. Kompilacyjność autora ujawnia się szczególnie przy referowaniu zagadnień antropologicznych, gdzie werbalnie posługuje się on terminologią zaczerpniętą od M. A. Krapca (np. *Ja-człowiek*) nadając jej odmienne niż w tomizmie lubelskim znaczenie. Ponadto autor *Filozofii wychowania* utożsamia tomizm z arystotelizmem (s. 76), forsując tezę, że ten ostatni jest odpowiedzialny za kryzys kultury i edukacji europejskiej (s. 22).

⁷ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.

⁸ M.in.: 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.

⁹ H. Muszyńska, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974; Tenże, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1977.

¹⁰ Mam na myśli wspomnienia o Janie Legowiczu jako o nauczycielu i wychowawcy akademickim. Zob. D. Dembińska-Siury, A. Górniak, *Jan Legowicz*, w: *Polska filozofia powojenna*, red. W. Mackiewicz, Warszawa 2001, t. 2, 36-37.

¹¹ J. Legowicz, *O nauczycielu*, dz. cyt., 4-5. O wzajemnych relacjach filozofii i pedagogiki traktuje np. artykuł S. Sztobryna, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu między wojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, *Colloquia Communia* 2(2003), 25-39.

¹² F. Adamski, *Wprowadzenie*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., 16.

¹³ 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.

Nie należy zapominać o J. Woronieckim¹⁴, F. W. Bednarskim¹⁵, S. Kunowskim¹⁶, a także W. Tatarkiewicz¹⁷, którego pracę *O szczęściu*, można poniekąd zaliczyć do filozofii wychowania. Prace Woronieckiego i Bednarskiego należą do tomizmu tradycyjnego¹⁸ 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*¹⁹. Ich doniosłość potwierdzają liczne opracowania²⁰.

Filozofii wychowania poświęca się liczne konferencje i sympozja²¹. Toczy się ożywiona dyskusja na temat filozoficznym podstawom pedagogiki, często odwołująca się do literatury obcojęzycznej. W opracowaniach przeważają wpływy angielskojęzyczne. Można także wskazać na niemieckie (J. Czerny) oraz włoskie (M. Nowak). Nie jest sekretem, że na Zachodzie Europy filozofia wychowania ma już znaczną tradycję²². Na polskim gruncie „poszukiwania” – wydają się – dopiero nabierać tempa. Mimo licznych za-

¹⁴ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1-2, Lublin 1999; Tenże, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961.

¹⁵ F. W. Bednarski, *Miłość narzeczeńska i małżeńska w świetle filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Londyn 1958; Tenże, *Uwagi św. Tomasza z Akwinu o młodzieży i jej wychowaniu*, Zeszyty Naukowe 1(1958)3; Tenże, *Sport i wychowanie fizyczne w świetle etyki św. Tomasza z Akwinu*, Londyn 1962; Tenże, *Zagadnienia pedagogiczne*, Londyn 1982; Tenże, *Wychowanie ludzkich popędów i woli*, Duszpasterz Polski, Rzym 1987; *Wychowanie uczuć w świetle psychologii św. Tomasza z Akwinu*, Duszpasterz Polski 3-4, Rzym 1991; Tenże, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Warszawa 2000.

¹⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

¹⁷ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1965; Tenże, *Droga do filozofii*, Warszawa 1964; Tenże, *Uczciwość a dobroć*, Znak 130(1965).

¹⁸ Podział i specyfikę szkół tomistycznych jest omówiony w: M. Gogacz, *Współczesne interpretacje tomizmu*, Znak 113(1963), 1339-1353; K. Bańkowski, *Tomizm konsekwentny na tle odmian tomizmu*, Studia Philosophiae Christianae 32(1996)2, 211-219.

¹⁹ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1991 oraz encyklika Jana Pawła II – *Familiaris Consortio*.

²⁰ Zob. T. A. Bek, *Filozoficzne podstawy teorii wychowania w ujęciu Feliksa Wojciecha Bednarskiego OP*, praca doktorska, Biblioteka UKSW, Warszawa 2002; S. Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Rzeszów 1998; *Człowiek, moralność, wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego*, Lublin 2001.

²¹ Np. *Filozofia wychowania a wizje świata* – II Ogólnopolska Konferencja Naukowa, Słupsk, 26-27 czerwca 2003.

²² Zagadnienie to omawia S. Sobczak, *O rekonstrukcję filozofii wychowania*, Podlaskie Zeszyty Pedagogiczne 8(2003), 7-11.

pożyczeń i powtórzeń, w pracach dostrzega i komunikuje się, konieczność roztrzonego korzystania z dorobku obcych przedsięwzięć, które można ocenić z perspektywy polskiego gruntu i dystansu czasowego²³. Raczej powszechna jest krytyka pedagogiki opartej na postmodernizmie, który wprowadza destrukcję i anarchię, a nie wychowuje²⁴.

2. PRZEDZAŁOŻENIOWOŚĆ FILOZOFICZNA TEORII WYCHOWANIA

Jak zauważył M. Gogacz, „istnieje jedynie wychowanie filozoficzne”²⁵. Oznacza to, że wychowanie, a w związku z tym i kształcenie, i nauczanie, posiadają filozoficzny charakter, związany z przyjętą w punkcie wyjścia szkołą filozoficzną (lub szkołami), jej wizją człowieka, działania i rzeczywistości. Jest to widoczne np. w zestawieniu definicji wychowania dokonany przez S. Sobczaka²⁶. Lista ta uzupełniona przez autora wygląda w sposób następujący. Wychowanie to:

- wprowadzenie w życie wartościowe (S. Wołoszyń),
- przygotowanie do zadań i ról życiowych (B. Suchodolski),
- kierowanie rozwojem (T. Wujek),
- celowe oddziaływanie na człowieka (W. Szczerba),
- wspomaganie i pomoc w rozwoju (S. Kawula),
- urzeczywistnianie człowieczeństwa (J. Tarnowski),
- towarzyszenie jednostce (H. von Schoenebeck),
- pomoc w samowychowaniu (M. Sawicki),
- wywołanie pożądanych zmian w osobowości ludzkiej (H. Muszyński),
- indywidualne poznanie własnej osobowości (A. Terruwe, C. Baars)
- wartościowe ukierunkowanie postępowania jednostki (F. Korniszewski),

²³ Np. krytyka Summerhill (zob. J. Zubielewicz, dz. cyt., 72-74), czy antypedagogiki i pedagogiki alternatywnej (J. Czerny, dz. cyt., 105-107), oraz *New Age* (A. E. Szoltysek, *Filozofia wychowania*, dz. cyt., 66 i 70-71).

²⁴ Nie oznacza to, że nie brakuje propozycji odwołujących się do ujęć zorientowanych postmodernistycznie. Niemniej w podręcznikach wymienionych powyżej neguje się zasadność takiej myśli pedagogicznej. Na temat zagrożenia postmodernizmu w teorii wychowania zob. *Postmodernizm – wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995, oraz S. Wielgus, *O odrodzenie wychowania*, Przegląd Akademicki KUL 52(1998)2.

²⁵ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., 55.

²⁶ S. Sobczak, *Celowość wychowania*, dz. cyt., 33 i nn.

- celowe usprawnienie życia jednostki zgodnie z jej naturą (F. W. Bednarski),
- aktywne pobudzanie twórcze (H. Rowid),
- nabycie sprawności intelektu i woli (Tomasz z Akwinu, J. Woroniecki),
- celowe nawiązanie relacji z prawdą i dobrem (M. Gogacz),
- służba w uczłowieczeniu człowieka. (K. Wojtyła, F. Adamski),
- sztuka proporcji wartości „zimnych” (czyli materialnych) i wartości „ciepłych” (czyli duchowych) (J. Bańka, J. Czerny),
- WY-dobywanie-na-jaw-tego-co-CHOWANE, czyli rozwój osobisty i społeczny człowieka (A. E. Szofitysek),
- przygotowanie do życia wyznaczonego przez tradycyjne wartości (aksjocentryzm) (J. Zubielewicz).

Powyższe definicje wychowania opierają się na jakiś wizji człowieka, jego postępowania i aksjologii. Jak dowodzi np. W. Kaczyńska, istnieje przedzałożeniowość filozoficzna w myśleniu pedagogicznym. U podstaw wychowania i kształcenia leży wcześniej przyjęta koncepcja człowieka i jego działania²⁷, a zatem filozofia człowieka i etyka. Nie jest więc czymś obojętnym, jaką w teorii wychowania przyjmujemy koncepcję człowieka i wizję jego moralnego działania²⁸. Należy dodać, że „pedagogika to nauką o celach, treściach, metodach, środkach i formach organizacyjnych

²⁷ Problem ten podnoszą zarówno filozofowie i antropolodzy podejmujący się analizy zagadnień z zakresu pedagogiki, jak i sami pedagodzy (zob. W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa 1998; M. Nowak, *Filozofia człowieka podstawą filozofii wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, dz. cyt., 133-153; S. Nowak, *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, Warszawa 1984; J. Rudniowski, *Nauka – twórczość i organizacja*, Warszawa 1976; M. Krasnodębski, *Antropologia i etyka podstawą filozofii wychowania*, *Pedagogika społeczna* 3(2005), 7-29. Wskazują na to także publikacje obcojęzyczne, np. zob. *Philosophers on Education new historical perspectives*, red. A. O. Rorty, London – New York 1998; J. Enger, *Die Pädagogik des hl. Thomas v. Aquin*, Phorus 1925; W. Flitner, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft*, Paderborn 1989; E. Weber, *Pädagogik. Grundfragen und Grundbegriffe*, Teil 1: *Pädagogische Anthropologie, Phylogenetische*, (bez roku i miejsca wydania); O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris 1989.

Pozbawienie pedagogiki jej filozoficznych źródeł, co ma miejsce od czasów pozytywizmu postulującego, by teoria wychowania była autonomiczną nauką, powoduje, że pedagog nie dysponuje pełnymi i rzetelnymi informacjami na temat tego, kim jest człowiek – osoba, którą wychowuje i kształci.

²⁸ W. Kaczyńska sugeruje, że podstawą teorii wychowania winna być filozofia klasyczna. Por. *Przedzałożeniowość myślenia*, dz. cyt., 513.

procesów i zjawisk wychowawczych, zatem jak się na ogół przyjmuje, jest ona nauką o wychowaniu, zaś przez fakt, że wychowanie dotyczy, społecznej i indywidualnej egzystencji człowieka, słusznie pedagogikę sytuuje się w systemie współczesnych nauk antropologicznych”²⁹.

Punktem wyjścia w pedagogice nie mogą być: teorie osobowości, koncepcje psychologiczne, ani aksjologia. Współczesne teorie osobowości, które w swojej analizie ograniczają się do opisu cech możliwości materialnej człowieka³⁰, nie dają jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek, utożsamiają osobowość z osobą³¹. W podobnej sytuacji znajduje się psychologia, która w oparciu o najważniejsze swoje nurty (behawioryzm, psychoanaliza, psychologia humanistyczna), nie udziela takiej odpowiedzi, a nawet uznaje ją za niemożliwą³². Z kolei aksjologia, – którą M. Gogacz określa jako „myślenie wartościami” – opinię na temat człowieka uznaje za jego naturę, co może prowadzić do nieścisłości i błędów. Aksjologia opiera się na monistycznej metafizyce i metodzie porównania³³. Dlatego antropologia filozoficzna, a nie aksjologia winna być podstawą filozofii wychowania³⁴.

W rodzimych filozofiach wychowania wymienia się, co najmniej cztery modele antropologiczno-etyczne:

- *homo-euthyphronicus* (J. Czerny),
- człowiek jako rozumna osoba (M. Gogacz, F. Adamski),
- człowiek jako trój-jednia (A. E. Szoltysek),
- człowiek jako istota słaba (J. Zubielewicz).

Koncepcja człowieka jako *homo-euthyphronicus*³⁵ zakłada, że człowiek składa się z dwóch sfer – sfery *thymos*, czyli uczuciowej i sfery *phronesis* – rozumowej. Człowiek zdaniem Czernego jest zde-

²⁹ S. Sobczak, *Celowość wychowania*, dz. cyt., 21.

³⁰ S. Siek, *Osobowość a higiena psychiczna*, Warszawa 1980, 15 i nn.

³¹ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, 166-167.

³² J. Kozielecki, *Współczesne koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995, 16 i nn. M. Gogacz krytycznie wypowiada się na temat współczesnej pedagogiki opartej na psychologii eksperymentalnej i naukach przyrodniczych. Por. M. Gogacz, *Podstawy pedagogiki*, dz. cyt., 7-8.

³³ M. Gogacz, *Platonizm i arystotelizm*, Warszawa 1996, 37-40.

³⁴ Tenże, *Nie aksjologia, lecz filozofia człowieka*, *Roczniki Pedagogiczne* 17(1995), 31-39; S. Sobczak, *Celowość wychowania*, dz. cyt., 147-157.

³⁵ Twórcą tej koncepcji jest Józef Bańka. Zob. J. Bańka, *Filozofia cywilizacji*, t. 1, Katowice 1986; J. Czerny, dz. cyt., 58-60

terminowany przez kulturę i społeczeństwo³⁶. Celem wychowania jest zatroszczenie się o równowagę pomiędzy tymi sferami. Jest to „złota miara” pomiędzy światem materialnym i duchowym, pomiędzy czynem a myśleniem. J. Bańka nazywa to etyką postomyślności³⁷ i zachęca do wyboru „humanistycznych wartości chronionych”. Wartości chroniąc człowieka umożliwiają jego wychowanie. A wychowanie – pisze J. Czerny – „jest (...) tym elementem ludzkiej egzystencji, który ma zapewnić wszystkie typy równowagi. Zatem współczesne wychowanie powinno iść w kierunku równowagi duchowej, to znaczy powinno ukształtować człowieka typu *homo-euthyphronicus*. (...) Trzeba zaszczyć szacunek do świata wartości materialnych i przywiązanie do świata wartości duchowych. Należy w trakcie wychowania zadbać, aby istniała równowaga między czynem a myślą. Z całą pewnością są to zadania niezwykle trudne do spełnienia, lecz w efekcie dające pożądaną rezultat wychowawczy”³⁸. Trudno nie zgodzić się z sugestią J. Czernego, tym bardziej, gdy filozof domaga się rzetelności i uczciwości w procesie wychowania³⁹. Któż z nas nie spotkał takiego pedagoga, którego czyny nie pokrywały się z wcześniejszymi deklaracjami? A przecież stara łacińska maksyma przypomina: *verba docent, exempla trahunt* – słowa uczą, przykłady pociągają. A już starożytni Grecy podkreślali jedność działania i myśli. Od tego uzależniali bycie mędrcem.

Pozycja M. Gogacza i F. Adamskiego wyrasta z antropologii Arystotelesa, Boecjusza i Tomasza z Akwinu. W antropologii Arystotelesa i Tomasza człowieka określa się jako jedność duchowo-cieleśną⁴⁰. Człowiek istniejąc łączy w sobie dwie perspektywy: intelektualno-duchową i materialną. Na tych płaszczyznach rozgrywa się jego wychowanie i wykształcenie. Boecjusz jest twórcą teorii osoby, nieznaną w filozofii greckiej i helleńsko-rzymskiej. Osoba to jednostkowa substancja rozumnej natury⁴¹. Oznacza, że osoba to ist-

³⁷ J. Bańka, *Etyka prostomyślności*, Katowice 1990.

³⁸ J. Czerny, dz. cyt., 58.

³⁹ W profilaktyce problem ten porusza K. Wojcieszek, dz. cyt., 172-173 i nn.

⁴⁰ Więcej na temat realistycznej antropologii Arystotelesa i Tomasza zob. T. Stępień, *Podstawy tomistycznego rozumienia człowieka*, Warszawa 2003; M. Krasnodębski, *Dusza i ciało*, Warszawa 2004. W tej pracy znajduje się obszerna bibliografia dotycząca literatury przedmiotu.

⁴¹ „Persona est rationalis naturae individua substantia”. Boecjusz, *De duabus naturas*, 3 w: *Traktaty teologiczne*, Kęty 2001, 70.

nienie i rozumność (intelektualność), zaś człowiek to istnienie i istota. Stąd o człowieku mówi się jako o osobie ludzkiej. Zagadnienie osoby otwiera perspektywę dla wielu badań etycznych i bioetycznych, np. dotyczących godności osoby ludzkiej. To bytowe wyposażenie różni człowieka od zwierząt, roślin, cząstek materii. Sytuuje człowieka na pozycji kogoś bogatszego bytowo, chociażby ze względu na możliwość poznania intelektualnego. „To wyposażenie osoby jest w niej zespołem wewnętrznych przyczyn wyjątkowej pozycji wśród zwierząt i roślin. Aby te przyczyny wyznaczyły proporcjonalne odniesienia innych ludzi, muszą je inne osoby rozpoznać i uznać. To rozpoznanie lub wprost intelekt, który w tych pryncypach osoby uzna coś dla nas dobrego, zarazem się tym dobrem ucieszy, intelekt więc w swojej funkcji ujmowania zależności między prawdą a dobrem i w funkcji cieszenia się jest zewnętrzną przyczyną usytuowania człowieka na godnej dla niego pozycji osoby. Tę właśnie pozycję człowieka nazywamy godnością⁴².”

Godność ma duże znaczenie w pedagogice. Chodzi o to, by człowiek rozpoznał w drugim człowieku osobę. Kogoś, kto kocha, ufa i wierzy. Nie należy traktować drugiej osoby przedmiotowo i nie zwracać się do niej w sposób prawniczy jak np. do lekarza, hydraulika czy interesanta. Należy kierować się do drugiego człowieka relacjami osobowymi: wiarą, nadzieją i miłością i nie zapominać, że człowiek jest godny takiego traktowania. Godność więc nie jest przypadłością, nie jest samą osobą ani też przejawem aktu istnienia. Nie jest też tylko pojęciem.

A. E. Szołtysek w koncepcji człowieka jako „trój-jedni⁴³” wskazuje na trzy płaszczyzny osobowe, mianowicie: 1) ja-człowiek jako osoba ludzka (należy do samego człowieka); 2) ja-człowiek jako istota społeczna (należy do danej wspólnoty); 3) ja-człowiek jako obywatel (należy do danego państwa). Człowiek winien wypracować w sobie harmonie tych płaszczyzn. Jako osoba powinien posiadać umiejętność refleksyjnego myślenia, zapamiętywania oraz planowania działań przyszłych, przewidywania i osądzania konsekwencji swojego postępowania. Jako istota społeczna musi odpowiedzialnie współtworzyć wspólnotę, rodzinę. Jako obywatel kiero-

⁴² M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, dz. cyt. 102.

⁴³ A. E. Szołtysek, *Metafizyka jedni*, Katowice 1994; Tenże, *Filozofia wychowania*, dz. cyt., 77-132.

wać się zasadą dobra wspólnego i etyki chrześcijańskiej. Na uwagę zasługuje podkreślenie Szołtyśka, że „osoba ludzka nie jest tworem przyrody czy kultury”⁴⁴. Niepokoi jednak opinia głosząca, iż „doktryna Arystotelesa w żadnym zakresie nie dotyczy edukacji osoby ludzkiej”⁴⁵. A. Szołtysek w swojej antropologii odwołuje się do Platona, Augustyna, B. Pascala, J. J. Rousseau, M. Schellera oraz J. Maritain i M. A. Krąpca. Zestawia w ten sposób ujęcia idealistyczne i realistyczne, dając w konsekwencji przewagę tym pierwszym. W swoim autorskim paradygmacie wychowania podkreśla znaczenie prawa naturalnego i partycypacji w Osobie Boskiej.

J. Zubielewicz, za Elzenbergiem i B. Wolniewiczem przyjmuje, że człowiek ma słabą naturę⁴⁶. Wydaje się, że Elzenberg przez naturę człowieka rozumie jego uczucia, popędy i instynkty⁴⁷. Stąd w konsekwencji głosi, że człowiek nie może pozbyć się agresji i odniesień negatywnych. Uważa nawet, że agresja jest właściwym regulatorem życia społecznego⁴⁸. Autor *Filozofii wychowania* podaje przykład uległego i liberalnego nauczyciela, który nie ma posłuchu u swoich podopiecznych, jest lekceważony, a nawet zastraszaony przez uczniów i innych nauczycieli. Podobne zjawisko zauważa J. Zubielewicz w środowisku rodzinnym wychowującym tzw. „beztresowo”. Ostatecznie opowiada się za sankcjami karnymi⁴⁹. Argumenty te nabierają mocy, kiedy słyszy się o marszach przeciw przemocy, bezkarności przestępców, etc. Jednak czy osobowe relacje nie mogą wywoływać dobra, obecności, troski i życzliwości osób? Osobowe relacje nie wykluczają dyscypliny, a przyjacielskość nie musi być niewłaściwie rozumianym partnerstwem, polegającym na spoufalaniu się i opacznie interpretowanej spolegliwości.

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 pytania: kim jest

⁴⁴ J. Szołtysek, *Filozofia wychowania*, dz. cyt., 129.

⁴⁵ Tamże, 128.

⁴⁶ J. Zubielewicz, dz. cyt., s. 8-9. Jest to odwołanie się do filozofii Hobbesa i jego maksymy – *homo homini lupus*.

⁴⁷ B. Wolniewicz, *Filozofia i wartość. Rozprawy i wypowiedzi*. Warszawa 1998, 92; U. Schrade, *Henryk Józef Maria Elzenberg*, w: *Polska filozofia powojenna*, t. 1, dz. cyt., 263-279.

⁴⁸ J. Zubielewicz, dz. cyt., 19-24.

⁴⁹ J. Zubielewicz, dz. cyt., 61-63.

człowiek?, jak żyć? 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.

Przed wyborem światopoglądowych i ideologicznych podstaw pedagogiki przestrzegają szczególnie L. Pytka i S. Sobczak. Teoria wychowania winna być autonomiczna wobec sił politycznych, które aktualnie dominują, zmieniających się światopoglądów, mody, etc.⁵⁰. Jak słusznie zauważa S. Sobczak: „Założenia wychowawcze (...) powinny być stabilne, oparte na podstawie, która jest niezmienna. Zatem należy postulować odnalezienie takiej podstawy (...) wychowania, która by stanowiła odpowiedź i uwypuklała to, co wynika z samego faktu realnej egzystencji człowieka oraz z faktu istnienia ludzkiej natury. Odpowiedzi mogą być lepsze lub gorsze, od tych, jakie udziela kultura – a zawsze jest to przecież inna odpowiedź na tę samą fundamentalną kwestię, którą stawia przed nami ludzkie istnienie i natura”⁵¹.

Wydaje się zasadne wskazanie na zasady wychowania dalekie od wszelkiego światopoglądu i ideologii. A tym samym winno się prześledzić przedzałożeniowość filozoficzną pedagogiki, która odwołuje się do idealistycznych lub realistycznych ujęć rzeczywistości. Idealizm (Platon, neoplatonizm, Augustyn, Kartezjusz, Kant, Hegel, Comte, Marks, Nietzsche, Scheler, Heidegger, Sartre, Dewey) głosi, że rzeczywistość jest tworzona przez nasze myślenie, które jest od niej ważniejsze. Idealizm dzieli się na: teoriopoznawczy i metafizyczny. Idealizm poznawczy stoi na stanowisku, że poznajemy tylko to, co jest wytworzone przez nasz intelekt, zaś idealizm metafizyczny, że istnieje to, co wytworzył intelekt. Z kolei realizm (Arystoteles, Tomasz z Akwinu, M. Gogacz) stoi na stanowisku, że człowiek nie tworzy rzeczywistości, lecz ją odczytuje⁵². Realizm dzieli się podobnie jak idealizm na: poznawczy i metafi-

⁵⁰ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizująca*, Warszawa 1995, 8-9.

⁵¹ S. Sobczak, *Celowość wychowania*, dz. cyt., 11 i nn.

⁵² Na temat realistycznie rozumianego przebiegu procesu poznawczego zob. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, dz. cyt., 110-116.

zyczny. Realizm teoriopoznawczy uznaje, że pierwszoplanowo poznajemy rzeczywistość, a dopiero wtórnie sam proces myślenia i własną świadomość. Rzeczywistość oddziałuje na poznającego człowieka, „odciska” się w jego zmysłowo-umysłowych władzach poznawczych. Realizm metafizyczny, zaś głosi, że istnienie człowieka, czy jakiegoś innego bytu nie jest zależne od myślenia⁵³. Idealizm posiłkuje się metodą porównania. Metoda ta polega na wskazaniu, jakie miejsce w świecie zajmuje człowiek. Wiąże się to z zestawianiem cech poznawanych bytów. Metoda porównania nie opisuje zatem istoty, lecz wyłącznie przypadłości⁵⁴. Realizm zaś posługuje się metodą identyfikacji. Przy pomocy identyfikacji rozpoznajemy to, czym coś jest i że jest. Wskazujemy, zatem na elementy składowe człowieka, ich specyfikę, a następnie na podmiotowane przez człowieka relacje.

Niniejszy podział na idealizm i realizm nie jest jedynym. W literaturze znajdujemy także wskazanie na pedagogikę opisową i normatywną, empiryczną i humanistyczną oraz aksjocentryzm (heterocentryzm) i pajdocentryzm. Wymienione podziały zawierają się jednak w idealistycznym lub realistycznym opisie rzeczywistości. Na idealizmie i realizmie budują się modele filozofii wychowania, a tym samym pedagogiki. Na idealizmie – pedagogika ideału i pedagogika życia, zaś na realizmie pedagogika tomizmu konsekwentnego Mieczysława Gogacza, zwana po prostu – pedagogiką realistyczną. Wydaje się, że odmiany pedagogiki w jakiś sposób im odpowiadają. I tak: aksjocentryzm i heterocentryzm odpowiada pedagogice ideału, w której osobie wychowywanej i kształtowanej proponuje się wzory i modele będące poza nim samym. Ojcem tej pedagogiki jest Platon. W jego antropologii i etyce znajduje się zalecenie, kierowania człowieka do świata idei. Celem człowieka jest osiągnięcie założonej wcześniej doskonałości. Wymaga to podpo-

⁵³ K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozoficzne*, Kraków 1949, 148-9 i nn.

⁵⁴ Nauki posługujące się metodą porównania mają trudności, że wskazaniem i odpowiedzią na pytanie, kim jest człowiek. Nauki te opisują jedynie cechy i przypadłości człowieka. Z tego punktu widzenia należy zgodzić się z J. Czernym, który pisze, że nie można metod nauk szczegółowych przenosić na płaszczyznę humanistyczną. „(...) Powstaje ‘proteza’, która nie tylko że niczego nie objaśnia w humanistyce, lecz deformuje tworzywo badawcze, jakim jest proces wychowania. Sądzę, że stało się teraz rzeczą jasną, iż bezkrytyczne stosowanie metod badawczych zapożyczonych z obserwacji nauk przyrodniczych na grunt pedagogiki jest krokiem chybionym i skazanym na niepowodzenie”. J. Czerny, dz. cyt., 25.

rządkowania się pewnym zasadom, rygorom, a nawet ascezie. Wychowanie powierza Platon *polis*⁵⁵.

Z kolei pajdocentyzm wiąże się z pedagogiką życia, która wychowanie ogranicza do usuwania przeszkód, propagując samowychowanie wychowanka, który sam w sobie posiada odpowiednie wzorce i „zasady”⁵⁶. Głównym przedstawicielem tego nurtu jest J. J. Rousseau⁵⁷.

Dlatego aksjocentryzm zmierza do pedagogiki normatywnej, poszukującej praw i zasad wychowania i kształcenia, w przeciwieństwie do pajdocentryzmu, który jest postacią pedagogiki opisowej. Zaproponowany przez W. Kaczyńską podział na pedagogikę empiryczną i humanistyczną także można przyporządkować do podziału na idealizm i realizm. Jak pisze S. Sobczak: „W pedagogice, uwzględniając jej paradygmat, którym jest właśnie metafizyka, zauważamy, że obok dychotomii, którą W. Kaczyńska przeprowadziła pomiędzy pedagogiką empiryczną a pedagogiką humanistyczną, rysuje się trzeci kierunek tych pedagogicznych podejść, kierunek ten wypływa z realizmu metafizycznego. Realizm metafizyczny uwzględnia realność empiryczną i jednocześnie nie przeczy istnieniu ducha. Dlatego można zaproponować, aby podchodząc do zagadnień związanych z podstawami teleologii wychowania, wychodząc od metafizycznego paradygmatu w pedagogice, uwzględnić trychotomiczny podział tych podstaw. Jednak cały czas pamiętając, że trychotomia ta wypływa z dwóch źródeł, czyli z metafizycznego idealizmu, z którego to czerpią zarówno nauki związane z pedagogiką empiryczną jak i pedagogiką humanistyczną, obydwie te nurty związane są z filozofią podmiotu. Zaś drugim biegunem będzie realizm metafizyczny, z którego wywodzi się m.in. tomizm oraz wszystkie kierunki, które są związane z filozofią przedmiotu”⁵⁸.

⁵⁵ Platon, *Państwo*, 376 i nn. Zob. także: W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. z niem. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2001, 633-960 i 1129-1205; G. Reale, *Paideia*, w: *Historia filozofii starożytnej*, tłum. z wł. I. E. Zieliński, t. 5, Lublin 2002, 163-164.

⁵⁶ W pedagogice tego typu nie wskazuje się na normy wychowania. Pozwala się na samowolę wychowawczą.

⁵⁷ Zob. *Emil czyli o wychowaniu*, tłum. z franc. F. Wnorowski, Wrocław 1955.

⁵⁸ S. Sobczak, *Celowość wychowania*, dz. cyt., 160. Do analogicznego wniosku dochodzi F. W. Bednarski, umieszczający pedagogikę Akwinaty pomiędzy pajdocentryzmem a heterocentryzmem.

Ostatecznie przyjmując podział na idealizm i realizm pedagogiczny, należy w tym pierwszym umieścić: pedagogikę ideału i życia, aksjocentryzm i pajdocentryzm, a także kierunek empiryczny (materialistyczno-pozytywistyczny) i humanistyczny (np. postmodernistyczną anty-pedagogikę, pedagogiki alternatywne).

3. PEDAGOGIKA IDEALISTYCZNA ŹRÓDŁEM BŁĘDÓW W WYCHOWANIU

W filozofii wychowania opartej na pedagogice realistycznej wykazuje się, że pedagogika idealistyczna jest źródłem błędów w wychowaniu. Odpowiada za to niewłaściwa koncepcja człowieka i nieprecyzyjna wizja moralności. Człowieka określa się jako jakieś poszczególne *pryncypium*, lub zespół procesów. Wówczas wychowanie staje się „procesem, liniowo uporządkowanym, we wzajemnych zależnościach przyczynowych, szeregiem przemian zmierzających ku określonej celowi”⁵⁹. Utrwała się platoński model człowieka, w którym najważniejsze są cele i idee⁶⁰. Zapomina się o samym człowieku, zaś wychowanie ogranicza się do realizowania ideałów, wzorów i modeli, które nie przystają do realnego świata. Niejednokrotnie arbitralnie wyznaczone wzory i ideały nie są możliwe do osiągnięcia, są wyzute z humanizmu i człowieczeństwa.

Wydaje się, że we współczesnej edukacji faworyzuje się idealistyczną teorią człowieka, a zarazem i pedagogiki. W kształceniu przeważa matematyka i logika, które uczą myślenia zbiorami i całościami, a nie jednostkowymi bytami. Skłania to do nastawień idealistycznych, w których to intelekt podporządkowuje sobie byty i manipuluje nimi, ceniąc sobie bardziej całość niż realny byt jednostkowy⁶¹. Koresponduje to z wypowiedzią J. Czernego. W *Filozofii wychowania* czytamy, że „mit o niebywale kształcących

⁵⁹ A. Andrzejuk, art. cyt., 200.

⁶⁰ Utożsamia się tu ideały i cele. Jak pisze J. Woroniecki: „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 spojrzy; takiemu prawić o ideałach, to tyle co młócić pustą słomę. Jakże charakterystycznym dla moralistów i różnych moralizatorów ostatnich wieków było to ciągłe perorowanie o ideałach, jak nudne i bezpłodne, a jednocześnie zapominanie o żywych celach (...). Zastaniam celów ideałami nie należy: w dziedzinie myśli ideały są pierwsze, ale w dziedzinie czynu – cele”. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., t. 1, 65.

⁶¹ M. Gogacz, *Modlitwa i mistyka*, Warszawa-Kraków 1987, 142.

walorach matematyki (...) jest zdecydowanie przesadzony. Jest ewidentną demagogią⁶². Brakuje wykształcenia humanistycznego, a szczególnie filozoficznego w jego klasycznych korzeniach. Dlatego współczesny człowiek posługujący się najnowszymi technologiami, które nie śniły się starożytnym mędrcom, jest tak bardzo zabugiony, że nie potrafi odpowiedzieć sobie na sokratejskie aporie i *poznać samego siebie*⁶³. Zaciera się teoria osoby i jej znaczenie w wychowaniu. Dlatego zapomina się, że wizja człowieka i jego działania nieodłącznie wiąże się z teorią wychowania i kształcenia. Należy więc powtórzyć, że przyjęcie idealistycznych koncepcji człowieka zaowocuje idealizmem na płaszczyźnie pedagogiki, zaś realistycznych – realizmem. Nie jest kwestią obojętną, które z nich staną się przedmiotem wyboru pedagoga i w konsekwencji wychowanka.

Idealy i wzory są ogólne i odległe, wobec tego nigdy do końca nie są osiągalne⁶⁴. Jako ogólne nie odpowiadają też jednostkowym, indywidualnym osobom, których nie można tak łatwo przytworzyć do arbitralnie wyznaczonego szablonu określającego ich życie i postępowanie. Istnieje wówczas niebezpieczeństwo instrumentalizacji i ideologizacji wychowania⁶⁵. Szczególnie niebezpieczny w wychowaniu wydaje się kolektywizm i indywidualizm. „Kolektywizm wciela ideał wolności rozumianej jako uświadomiona konieczność. Indywidualność – wolność samowoli” – pisze T. Gadacz⁶⁶.

W pedagogice idealistycznej celem staje się realizowanie jakiegoś poglądu, czegoś pomyślanego. Gdy wzorem jest jakiś człowiek, to jest to zawsze tylko wzór, którego inna osoba posiadająca odrębną osobowość i psychikę, może nie odtworzyć. Ujawnia się tu słabość i ograniczoność wychowania behawioralnego. Dlatego słusznie pisze A. Andrzejuk, że wychowanie nastawione na cel,

⁶² J. Czerny, dz. cyt., 79.

⁶³ M. Krasnodębski, *Antropologia i etyka podstawą filozofii człowieka*, dz. cyt., 8-11.

⁶⁴ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985, 85.

⁶⁵ Stąd zarzut M. Gogacza: „Pedagogika idealistyczna, kierując ludzi do ideałów i wzorów przestaje różnić się od światopoglądów i ideologii. Kierując właśnie do ideałów i wzorów nie kieruje do osób. Wtedy ideał nawet miłości, wiary czy nadziei nie ułatwia spotkania z ludźmi. Wyznacza tylko nigdy nie spełnione dążenia”. M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, dz. cyt. 85.

⁶⁶ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., 217.

który ma być efektem działań wychowawczych, może być powierzchowne i płytkie. Np., gdy celem jest model ucznia, gentelmana, który ogrania się to do cech fizycznych i psychicznych, to wówczas człowiek nabiera takich cech, ale mogą być one tylko na „pokaz”. Stawia się wówczas zarzut np. zewnętrznej układności ucznia, nie-szczerej uprzejmości gentelmana, etc. Nawet, jeżeli ta pedagogika polega na kierowaniu do osób, jednak gdy te osoby są tylko wzorem zachowań, to wówczas stawia się je na pozycję wzoru i modelu. Mówiąc o tych wzorach, modelach zapomina się, że osoby przede wszystkim obdarowują nas życzliwością, wierzą nam i pokładają w nas nadzieję⁶⁷.

Idealizm w sposobach uzyskiwania modelu, ideału stanowi za-zwyczaj pedagogikę kary i nagrody, i wówczas jedyną metodą tej pedagogiki jest karanie i nagradzanie. Pojawia się tu autorytet, będący stróżem prawa. Zdaniem M. Gogacza idealistycznie rozumiany autorytet jest tożsamy z administracyjnym porządkiem, który zastępuje ład w stosunkach między osobami. Wyklucza to powiązania na płaszczyźnie osobowych relacji, bowiem zarządzanie administracyjne wymaga egzekucji rozporządzeń, wyzwala siłę. „A odniesieniem między władzą i siłą staje się tylko przemoc”⁶⁸. Ginie miłość, dobroć, mądrość i pokora. A siła i przemoc zawsze wywołują sprzeciw⁶⁹.

Propozycja M. Gogacza koresponduje z opinią J. Kaniuka, który pisze, że w wychowaniu „pewne minimum wpływów i karność jest niezbędne, szczególnie w ramach wysiłku kształcenia osobowości trudniejszych, jednak nie mogą to być wpływy o charakterze sterującym i zniewalającym. Osobowość kształtuje się, tworząc atmosferę prawdy, zaufania i życzliwości, a nie mnożąc reguły i zasady postępowania oraz oddziałując osobowo, poprzez dobry przykład i świadectwo, a nie poprzez nakazy i zakazy”⁷⁰. Jeśli nie można wyeliminować kar zupełnie, to wówczas najrozsądniejszej wydaje się umiarkowane i okresowe ich stosowanie⁷¹.

⁶⁷ A. Andrzejuk, art. cyt., 200-201.

⁶⁸ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, dz. cyt., 152.

⁶⁹ Tamże, 171.

⁷⁰ J. Kaniuk, *Nagroda i kara w procesie wychowania uczniów trudnych*, w: *Trudny uczeń czy trudności ucznia?*, red. N. Pikuła, Kraków – Częstochowa 2006, 79.

⁷¹ F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, dz. cyt., 75; J. Czerny, dz. cyt., 86-95.

4. PEDAGOGIKA REALISTYCZNA POMOCĄ W PRAWIDŁOWYM WYCHOWANIU

Pedagogika realistyczna zgodnie z realistyczną teorią człowieka określa czynności, które chronią intelekt i wolę zarazem je usprawniając. Ponadto ćwiczą władze zmysłowe w ich recepcji i zareagowaniu na dobro fizyczne bytów (zagadnienie uczuć). Pedagogika ta, wyznacza czynności służące rozpoznawaniu i ujmowaniu przez intelekt i wolę prawdy i dobra oraz wyznacza czynności zabezpieczające przed wpływem fałszu i zła, które są obecne w kulturze, w której żyje człowiek. „Pedagogika ogólna – pisze Gogacz – jest nauką, która ustala zasady wyboru czynności usprawniających intelekt człowieka w wierności prawdzie poprzez wiedzę aż do poziomu mądrości, to znaczy trafnego wyboru dobra aż do poziomu prawości i trwania przy nim przy pomocy kierowania się mądrą informacją intelektu”⁷².

Mądrość człowieka jest skutkiem stosowania pedagogiki ogólnej⁷³. Ona też jest powodem trwania więzi człowieka z prawdą i dobrem, a poprzez tę więź ludzie sytuują się w powiązaniach ze wszystkimi osobami przez miłość, wiarę i nadzieję, które zapewniają właściwe środowisko osób. „Pedagogika szczegółowa jest nauką, która wskazuje zasady wyboru czynności, wspierających rozpoznanie i więź z tym, co prawdziwe i dobre w aktualnej kulturze, oraz wskazuje zasady wyboru czynności ułatwiających zmniejszanie złych skutków tego, co w tej kulturze złe i fałszywe. Złe i fałszywe jest to, co niszczy wychowanie odsuwając od dobra i niszczy wykształcenie odsuwając od prawdy”⁷⁴.

Pedagogika realistyczna wyklucza perfekcjonizm⁷⁵. Celem w tej pedagogice jest umiejętne chronienie relacji osobowych (przez wartość rozumie się tu trwanie relacji osobowych oraz wywołanych przez nie skutków). Wartością nie jest nią sama relacja, a nawet sam człowiek. Pedagogika M. Gogacza „nie polega ona na dążeniu do ideałów. (...) Człowiek nie wychowuje się tu przez naginanie

⁷² M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., 24; Zob. H. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.

⁷³ O roli mądrości w pedagogice pisze m.in. B. Jodłowska, *Trudny uczeń czy trudny nauczyciel? Rozważania w kontekście pedagogiki mądrzej*, w: *Trudny uczeń czy trudności ucznia?*, dz. cyt., 19-40.

⁷⁴ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., 24.

do nieobecnych w nim wzorów, ciągle pozbawiony zrealizowań, zawsze gorszy od tego, do czego zdąża. Ta pedagogika polega na podtrzymywaniu wiążącej nas z ludźmi miłości i wiary, na trwaniu w nich dzięki wzajemnemu zaufaniu. Polega na budowaniu rozumienia i decyzji⁷⁶. Doskonalenie człowieka nie polega, więc na jakiejś wewnętrznej ewolucji człowieka, lecz na pozostawianiu w życzliwych, nacechowanych otwartością i ufnych odniesieniach do osób⁷⁷.

Doniosłe zadanie ma przed sobą wychowawca i nauczyciel, bowiem „miłości nie uczą instytucje, lecz człowiek kochający i mądry”⁷⁸. Oprócz wychowawców dotyczy to także „rodzin, małżeństw, przyjaciół, społeczeństw, narodów”⁷⁹, bo to one, a nie instytucje uczą miłości i niezbędnej do tego wszystkiego mądrości.

Istotą wychowania jest nawiązanie relacji z tym, co „prawdziwe i dobre, słuszne i właściwe”⁸⁰. Pozwala to na uzyskanie harmonii w osobowości człowieka. Nie może ona jednak nigdy przysłonić samego człowieka. Nawyk mijania osób i rzeczywistości na rzecz teorii, poglądów, emocji należy przez mądrość ujawniać i przewyżczać przez rozważanie pierwszeństwa i godności osób⁸¹. Osoba, bowiem na płaszczyźnie *verbum cordis* wzbudza zachwyt wywołując miłość i kontemplację⁸². Winno się jej „poznanie przeniknięte podziwem i podziw przeniknięty poznaniem”.

Nie sposób nie zgodzić się z poglądem T. Gadacza, zdaniem którego: „wychowanie w optyce osobowej jest spotkaniem osób, mistrza i ucznia, poprzez które otwiera się horyzont wartości, dzięki

⁷⁵ S. Kunowski, *Wychowanie moralne jako istotny element wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt. 317-328.

⁷⁶ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, dz. cyt., 89.

⁷⁷ Tamże, 90.

⁷⁸ Tamże, 110.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ M. Gogacz, *Modlitwa i mistyka*, dz. cyt., 139.

⁸¹ Tamże, 152.

⁸² M. Gogacz, *Elementy tomistycznej teorii serca*, *Roczniki Filozoficzne* 35(1987)1, 229-235; Tenże, *Doprecyzowanie problemu species*, *Studia Philosophiae Christianae* 31(1995)2, 69-76; L. Szynkler, „*Mowa serca*” jako centralny punkt realistycznej teorii poznania w ujęciu Mieczysława Gogacza, *Edukacja Filozoficzna* 22(1996), 225-237.

Doprecyzowanie wynikające z teorii mowy serca w realistycznej pedagogice wykracza poza ramy niniejszego artykułu i domaga się odrębnego opracowania.

którym człowiek staje się człowiekiem, bez względu na ideologię czy system społeczny”⁸³.

W filozofii wychowania należy wskazać na normy wychowania i kształcenia. Nie można zaprzestać na opisanu przypadków wychowania, gdyż nie można traktować ich jako zasad ogólnych. Jedynie jako drogowskazy. Normy pedagogiki nie są i nie powinny być regułami o charakterze matematycznym. Mądrość, wiara, cierpliwość, pokora i umartwienie (w ujęciu pedagogicznym) nie są np. twierdzeniem Pitagorasa, ani zasadą w znaczeniu przyrodniczo-pozytywistycznym. Stąd wymagają ciągłego usprawnienia, przez wybór „prawdy w do-

⁸³ T. Gadacz, dz. cyt., 219-220. Autor interesująco odróżnia wychowanie do działań funkcjonalnych od wychowania osobowego: „Dla wychowawcy, który wychowuje «schematycznie» do działań funkcjonalnych, każda chwila i sytuacja jest taka sama. Myśli on schematycznie i porusza się pośród schematów. Z góry ma wszystko określone. Nie daje się zaskoczyć. Wie, czego i od kogo należy się spodziewać. W jego życiu nie ma miejsca na wydarzenie. Dla wychowawcy, który jest osobą i wychowuje osoby, każda chwila jest inna, odmienna, jak odmienna jest każda osoba i każda chwila oraz sytuacja jej życia. Wychowanie osobowe jest wciąż otwartą możliwością spotkania, zmiany i nawrócenia. Wychowanie zgodne z wzorcem funkcjonowania ma charakter bezosobowy. Polega na bezosobowym zjednoczeniu z powszechnym obowiązkiem, obowiązującym prawem; na posłuszeństwie normom i przepisom systemów i organizacji. A posłuszeństwo tym jest doskonalsze, im jednostka doskonale łączy się z powszechnym zobowiązaniem, znika w nim podobnie jak doskonale funkcjonujący mechanizm, w którym nie słychać dźwięku żadnej części. Wychowanie osobowe polega natomiast na naśladowaniu osobowych wzorców, mistrzów. Jeśli wychowanie w optyce funkcjonowania to przepisy i programy, wychowanie w optyce osobowego bycia to żywi ludzie, których programem jest samo ich życie. Wychowanie w optyce bycia osobowego stanowi wspólną wędrówkę ku prawdzie, dobru i pięknu, poprzez kolejne stopnie wartości. Wychowawca jest tu mistrzem, który odsłania te wartości i apeluje. Sama jego osoba stanowi wezwanie, na które wychowanek odpowiada wolną i osobową odpowiedzią i postępuje za swym mistrzem na drodze ku wartości najbliższym. W wychowaniu w optyce funkcjonowania wychowawca jest więc mandatarium i stróżem prawa oraz panującego ładu. Jego relacja do wychowanka jest relacją siły i kontroli, a moralność, którą wpaja, jest moralnością zamkniętą opartą na przymusie. Wychowawca, który wychowuje osoby, jest świadkiem wartości, a jego relacja do wychowanka jest relacją pomocy i służby. Wychowawca – funkcjonariusz posiada autorytet oparty jedynie na prawie porządku, którego strzeże lub który reprezentuje, albo na osobie, której jest mandatarium. Jego autorytet jest autorytetem władzy i ma go tak długo, jak długo trwa porządek, którego strzeże, lub osoba, którą reprezentuje. Wychowawca, który wychowuje osobowo, ma autorytet duchowy i intelektualny, którego nie traci, kiedy upadają ideologie i zmieniają się porządki społeczne, gdyż jest mandatarium Boga. Będąc nim, nie musi zasłaniać swoich słabości władzą. Wychowawca, który jest mistrzem, potrafi otworzyć wychowanekowi swój dom i do niego zaprosić. Znajduje dlań miejsce w swym życiowym etosie. Szkoła staje się w ten sposób przedłużeniem domu. Dla wychowawcy – stróża szkoła jest tylko rodzajem przechowalni, w której spełnia się jakieś funkcje, ale gdzie się nie mieszka”.

bru”⁸⁴. Zatem pedagogika wymaga każdorazowego osobowego i indywidualnego podejścia, związanego z odczytaniem, kim jest człowiek. Winna, więc dysponować dużą wiedzą filozoficzną o człowieku, która może być fundamentem dla sapiencjalnego rozumienia człowieka. Uwyraźnia się tu związek filozofii i pedagogiki. Filozofia to umiłowanie mądrości, zaś pedagogika to jej utrwalenie w życiu człowieka.

5. WNIOSKI KOŃCOWE

Pedagogika to spotkanie i obecność osób. To nie tylko teoria wychowania, ale i samo wychowanie⁸⁵, co postulowali już starożytni Grecy. Dotyczy zatem nie tylko wychowanka, ale również (a może przede wszystkim) wychowującego⁸⁶. Wymowne staje się tu zdanie z Ewangelii św. Łukasza: *medice, cura te ipsum* – „lekarzu, ulecz samego siebie” (Łk, 4, 23). Trzeba umieć być wychowawcą miłości.

Podtrzymaniu osobowych relacji służy *metanoia*. *Metanoia* oznacza zmianę sposobu myślenia i postępowania, wybór tego, co właściwe, odrzucenie tego, co złe i fałszywe. Niemal cała filozofia klasyczna jest nawoływaniem do *metanoia*. Ma ona doniosłe znaczenie w wychowaniu i kształceniu. Wskazuje na rolę zaufania, otwartości, życzliwości, dobra, nadziei oraz samej osoby. W ten sposób wpływa też na współczesną kulturę, w której można zaobserwować negację osoby, jej zdrowia i życia. *Metanoia*, wprowadzając takie myślenie, chroni relacje osobowe i osoby, utrwała humanizm, który jest zabieganiem o to, by trwały relacje osobowe. Powoduje, że tworzone przez człowieka wytwory, przejawiające nasze rozumienia, decyzje, uczucia i przeżycia, powodują ochronę samego człowieka, jego piękna.

⁸⁴ Termin „prawda w 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, *Zagadnienie podmiotu moralności*, red. T. Styczeń, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin 1991, 240; A. Andrzejuk, *Prawda o dobru. Problem filozoficznych podstaw etyki tomistycznej*, Warszawa 2000, 15 i nn.

⁸⁵ M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, dz. cyt., 200.

⁸⁶ Warto za A. E. Szołtyśkiem (*Filozofia pedagogiki*, dz. cyt., 512-523) przytoczyć listę błędów nauczyciela. Należą do nich: 1) niecierpliwość – wybuchowość – irytacja – nieoppanowanie, 2) niekonsekwencja w słowie i w czynie, 3) niesprawiedliwość w osądzeniu czy ocenianiu ucznia, 4) brak powściągliwości w wyrażaniu się o wadach dziecka, 5) luzacki styl bycia. W podobnym duchu problem traktuje F. W. Bednarski w *Wychowaniu młodzieży dorastającej* (s. 60). Wciąż aktualna wydaje się być cnota „długomyślności” (zob. J. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, w: *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., 189-200).

Wychowanie należy wypełniać prawdą i miłości⁸⁷, a przede wszystkim osobą, bez której nie było by wychowania, kształcenia i nauczania. Wychowanie jest przecież „służbą, którą pełni człowiek wobec człowieka”⁸⁸.

Jak zauważył S. Sobczak w książce *Celowość wychowania*, realistyczna teoria wychowania oparta na antropologii *esse* nie jest jeszcze dominująca. Wydaje się, że istnieje konieczność i potrzeba jej utrwalenia. „Stojąc – bowiem – na barkach olbrzymów widzimy więcej niż oni, dalej i dokładniej”⁸⁹. Zmusza to do *metanoi*, wywołując potrzebę dyskursu, badań i doprecyzowań, które prowadzą do mądrości osób.

Nie można także zapomnieć o religijnym aspekcie wychowania – o którym przypominał Jan Paweł II⁹⁰. Najpełniejszym nauczycielem i wychowawcą jest Jezus Chrystus. Jest to realna osoba, która kocha, cierpi i wskazuje prawdę człowiekowi, także a nim samym.

ÜBER DER REALISMUS DES ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE

Zusammenfassung

Unter den philosophischen Publikationen der letzten Jahre sind zahlreiche dem Thema Erziehungsphilosophie gewidmet. Zu den bedeutendsten gehören die Arbeiten von Janusz Czerny, Mieczysław Gogacz, Adolf E. Szoltysek, und Jan Zubielewicz sowie die Sammelbände von Franciszek Adamski. Als Grundlagen der Erziehung gelten die philosophische Anthropologie und Ethik, deren Fragestellungen zwei Grundthemen verpflichtet sind: wer ist der Mensch und wie soll er vorgehen. In der Philosophie unterscheidet man zwischen idealistischen und realistischen Menschenkonzeptionen. Keiner der Wirklichkeitskonzeptionen kann ein allgemeiner Gültigkeitswert zugesprochen werden. Der Verfasser des vorliegenden Textes deutet auf den Realismus als eine Stütze der richtigen Erziehung hin.

⁸⁷ F. Adamski, dz. cyt.

⁸⁸ S. Sobczak, *Celowość wychowania*, dz. cyt. 5.

⁸⁹ Joannis Saresberensis, *Metalogicus*, III, 4, PL 199, 900: „Dicebat Bernardus Carnotensis non esse nanos, gigantium humeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora vedre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea”.

⁹⁰ *Przemówienie Ojca Świętego do studentów, pracowników naukowych i administracyjnych KUL-u „Sacro Cuore”, wygłoszone na Placu Św. Piotra w Rzymie 13 kwietnia 2000 r.*, w: *Wielki jubileusz roku 2000*, red. S. Dziwisz, H. Nowacki, S. Hasiorowski, P. Ptasznik, Watykan 2001, 220.