

MONIKA LECHNIAK

Lublin

O ROLI FILOZOFII W PEDAGOGICE

Wychowanie jako przedmiot pedagogiki obejmuje wiele zjawisk. Dotyczy ono bowiem człowieka w aspekcie całokształtu naturalnych (społecznych, psychicznych i moralnych) oraz nadprzyrodzonych¹ czynników, od jakich zależy jego uformowanie. Sprawia to, że zakres poznawczych dociekań pedagogiki pokrywa się (przynajmniej częściowo) z zakresem innych nauk². Pozostaje kwestią sporną, czy korzystając z dociekań psychologicznych, socjologicznych oraz teologicznych i etycznych, jest ona odrębną nauką, dysponującą własnym zakresem problemów badawczych. Istnieją kontrowersje co do statusu metodologicznego pedagogiki. Dyskutuje się problem jej jednolitości i autonomii. Każde jednak stanowisko zajęte w tej sprawie pociąga za sobą tę samą, generalną trudność: jak łączyć i zestawiać ze sobą metodologicznie odmienne typy wiedzy, by nie pominąć żadnego aspektu formowania człowieka, jak można porównywać dane różnych nauk, z konieczności cząstkowe, obejmujące ograniczone obszary doświadczenia, uzyskane za pomocą różnych procedur badawczych, a także – co równie ważne – jak dokonywać wyboru jednej z wielu istniejących teorii psychologicznych czy socjologicznych, wyjaśniających określone fakty, aby móc budować całościowy, a zarazem spójny, system wiedzy pedagogicznej. W tym miejscu teoretyk wychowania musi z konieczności odwoływać się do filozofii³ jako dyscypliny, która badając rzeczywistość sobie właściwymi metodami, głosi określone, merytoryczne tezy o świecie i człowieku. Filozofia ze względu na swój przedmiot ma umożliwić krytyczną analizę empirycznych

¹ Udział czynników nadprzyrodzonych w procesie wychowania uwzględnia się tylko w niektórych systemach wychowawczych. Jest to uwarunkowane przyjmowaniem dodatkowych poza-(ponad-) racjonalnych przesłanek, czerpanych na przykład z Objawienia.

² Por. H. M u s z y ń s k i. *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1971 s. 26-32.

³ Por. R. L e v e q u e, F. B e s t. *Filozofia edukacji*. W: *Rozprawy o wychowaniu*. Pod red. M. Debessogo, G. Mialareta. Warszawa 1988 s. 7.

teorii, tworzących doktrynę pedagogiczną oraz harmonijne włączanie wątków aksjologicznych i teologicznych. Powstająca w ten sposób doktryna powinna przy tym zarówno nawiązywać do tradycji, jak i pozostawać otwarta na nowe osiągnięcia naukowe.

I. PEDAGOGIKA JAKO NAUKA OPARTA NA FILOZOFII

Konieczność odwołania się do filozofii jest spowodowana tym, że u podstaw nauk społecznych leżą pewne filozoficzne założenia⁴, których za pomocą własnych metod nauki społeczne nie mogą zweryfikować. Założenia te determinują tok postępowania badawczego i wpływają na osiągnięte wyniki, wyznaczając w ten sposób różne nurty (konceptje badanych zjawisk) w ramach danej dyscypliny⁵. Wskazanie na filozoficzne implikacje nauk społecznych oraz cząstkowość ich wyjaśniania jest potrzebne także ze względu na pojawiające się próby budowania teorii pedagogicznych wyłącznie na bazie psychologii czy też tylko na podstawie socjologii. Tendencje te są określane jako psychologizm lub socjologizm pedagogiczny. Zarówno psychologia, jak i socjologia – jako nauki bardziej „dojrzałe” metodologicznie oraz znajdujące się na wyższym stadium rozwoju niż pedagogika – roszczą sobie wówczas pretensje do tego, że w sposób najpełniejszy i najbardziej podstawowy ujmują człowieka. Pedagogika natomiast staje się odpowiednio psychologią czy socjologią stosowaną⁶. Tymczasem sama psychologia musi spełniać określone warunki, aby mogła razem z innymi elementami teorii wychowania tworzyć integralną całość. Założenia filozoficzne przyjmowane w psychologii dotyczą istnienia określonych przedmiotów czy własności (często nieoczywistych), formułowania problemów badawczych, a także doboru typów i metod poznania naukowego. Założenia filozoficzne pełnią w strukturze teorii funkcje wewnętrzne (scalające poszczególne elementy lub warstwy teorii) oraz zewnętrzne (wiążące teorię z jej

⁴ Por. S. K a m i ń s k i. *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin 1981 s. 197.

⁵ Por. M. K r e t z. *Nowe kierunki psychologii*. W: *Encyklopedia wychowania*. Pod red. S. Lempickiego. T. 1. Warszawa 1933 s. 188. Autor wyróżnia tam dwa rodzaje niezgodności występujących w danej nauce: 1) Niezgodność odpowiedzi – dotyczących określonego problemu – spowodowana zastosowaniem różnych metod czy błędem; 2) Znacznie bardziej zasadnicza niezgodność pytań, czyli problemów badawczych, których formułowanie jest uzależnione od podstawowych założeń przyjętych przez danego badacza. Tylko drugi typ decyduje o zróżnicowaniu kierunków w ramach danej dyscypliny naukowej.

⁶ Por. Z. M y ś ł a k o w s k i. *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk*. W: *Encyklopedia wychowania* s. 22.

pozateoretycznym kontekstem)⁷. Te pierwsze polegają na ustalaniu znaczenia podstawowych pojęć teorii, wyznaczając aspekt przedmiotu rozwijany przez teorię, a co za tym idzie, także adekwatną do niego metodę. Funkcje zewnętrzne określa się natomiast jako stwarzanie przez teorię filozoficzną szerszego kontekstu wyjaśniania dla teorii (lub też dostarczanie zasad interpretacji danych). Dokonuje się to przez umieszczenie wiedzy dotyczącej wąskiego aspektu świata w ramach pewnego, bardziej ogólnego modelu rzeczywistości⁸. Celem jest tu takie odniesienie teorii do jej pozateoretycznego kontekstu, by jej twierdzenia miały swoje konsekwencje praktyczne, to jest, by praktyka mogła być zarówno sprawdzianem teorii, jak i źródłem inspiracji dla niej.

Z wszystkimi opisanymi typami założeń oraz ich funkcjami w systemie wiedzy mamy także do czynienia w pedagogice jako nauce odwołującej się do teorii psychologicznych czy socjologicznych. Odpowiednio ogólna doktryna filozoficzna może być dla teoretyka wychowania podstawą do integrowania w ramach systemu pedagogicznego twierdzeń, pochodzących z różnych dyscyplin naukowych i należących nawet do – zdawałoby się – konkurencyjnych teorii. Jest to możliwe, o ile konkurencyjność ta jest spowodowana niedostrzegalną bez bardziej uniwersalnej perspektywy, jaką daje filozofia, odmiennością aspektów danego przedmiotu wyjaśnianych przez teorię. Ze strony nauk integrację tę ułatwia uwyrażnienie i zreflektowanie ich założeń filozoficznych⁹. Owe uprzednie rozstrzygnięcia są bowiem przyjmowane zwykle w sposób nie do końca uświadamiany i często przypadkowy.

„Ingerencja” też filozoficznych w rozważania pedagogiczne jest jednak głębsza i bardziej bezpośrednia niż w przypadku psychologii ze względu na praktyczny (prakseologiczny) charakter wiedzy pedagogicznej¹⁰. Pedagogika zajmuje się bowiem „szukaniem i uzasadnianiem efektywnych sposobów i procedur pozwalających w toku wychowania [...] osiągnąć zamierzone (wartościowe) stany osób”¹¹. W swoich rozważaniach pedagogika odwołuje się więc do ety-

⁷ Por. E. P a s z k i e w i c z. *Struktura teorii psychologicznych*. Warszawa 1983 s. 83-84.

⁸ Trudności zastosowania twierdzeń psychologicznych w teorii wychowania pochodzą często stąd, że „uprawia się psychologię jako naukę o wyabstrahowanych z życia ludzi «zjawiskach», «reakcjach», «procesach», «czynnikach», «zmiennych»”. Brak jest „ogólnej perspektywy w formułowaniu i rozwiązywaniu problemów”. Badania abstrakcyjne, dotyczące nawet bardzo szczegółowych zagadnień, mogą być bowiem praktycznie użyteczne „pod warunkiem jednak, że prowadzi się je ze świadomością tego, co i z czego zostało wyabstrahowane” – zob.: T. T o m a s z e w s k i. *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970 s. 6.

⁹ Por. K a m i ń s k i, jw. s. 253-254.

¹⁰ Por. tamże s. 273-277.

¹¹ Zob. tamże s. 276.

ki, która wskazuje owe „wartościowe stany osób”, czyli cele wychowania i ich hierarchię.

Potrzeby i miejsca aksjologii w pedagogice na ogół nie kwestionuje się. Etyka jednak jako dyscyplina filozoficzna jest wiedzą innego typu niż empiryczne dociekania na temat prawidłowości rządzących procesami wychowania. Włączenie aksjologii jako integralnego elementu do teorii pedagogicznej powoduje zatem metodologiczną niejednorodność pedagogiki¹². Niejednorodność nie musi jednak oznaczać braku spójności systemu. Etyka bowiem, szukając racji dla głoszonych przez siebie norm, musi odwoływać się do wyjaśnień teoretycznych, które ostatecznie sięgają do ontycznej natury i dynamiki człowieka, czyli opierają się na rozstrzygnięciach antropologii filozoficznej (filozoficznej teorii człowieka)¹³. Filozoficzne założenia antropologiczne co do natury człowieka i jego struktury ontycznej leżą także, jak na to wskazywano, u podstaw psychologii. Dla teorii wychowania nieodzowne jest zatem, aby tezy antropologiczne, na podstawie których etyka stawia swoje normy oraz filozoficzne założenia psychologii, wzajemnie się nie wykluczały. W przeciwnym bowiem razie nie jest możliwe łączenie twierdzeń etycznych i psychologicznych w jednym systemie spójnym doktrynalnie, choć różnorodnym epistemologicznie i metodologicznie.

W przeprowadzanych tu rozważaniach pedagogika jawi się jako dyscyplina ujmująca człowieka wieloaspektowo, całościowo i dlatego odwołująca się w swoich badaniach do wyników różnych nauk, nawet należących do metodologicznie odmiennych typów wiedzy. Trzeba więc wskazać, jak można porządkować poszczególne teorie, by zachowując swoją specyfikę, tworzyły spójny system. Można podać trzy następujące zasady harmonizowania¹⁴: a) ze względu na dopuszczalne źródła wiedzy; b) ze względu na zakres przedmiotu formalnego; c) ze względu na wskazany cel przedmiotowy.

Ad a) Teorie tworzą układ hierarchiczny, poczynawszy od takich, które dopuszczają wyłącznie naturalne źródła poznania (idąc od zmysłowego doświadczenia zewnętrznego, przez wewnętrzne, aż do różnych odmian intuicji intelektualnej), a skończywszy na teoriach uwzględniających w coraz większym stopniu także źródła nadprzyrodzone (Objawienie). Przyjmuje się tu, że żadna naturalna wiedza nie rozwiązuje do końca wszystkich problemów rodzących się z namysłu

¹² Por. M u s z y ń s k i, jw. s. 24-25.

¹³ Por. S. K a m i ń s k i. *Naukowa, filozoficzna i teologiczna wizja człowieka*. W: S. K a m i ń s k i. *Jak filozofować. Szkice z metodologii filozofii klasycznej*. Lublin 1989 s. 291.

¹⁴ Por. tamże s. 288-290 oraz t e n ż e. *Antropologia filozoficzna a inne działy poznania*. W: *O Bogu i o człowieku*. Pod red. B. Bejzego. Warszawa 1968 s. 157-164.

nad danymi potocznej obserwacji oraz że poznanie nadnaturalne nie niszczy poznania naturalnego, lecz je dopełnia i udoskonala.

Ad b) Zakres przedmiotu formalnego stanowi podstawę porządkowania teorii – od ujmujących człowieka w najogólniejszym aspekcie i zarazem najuboższych treściowo do teorii o najwęższym zakresie, ale treściowo najbogatszych. W takim zestawieniu najbardziej uniwersalistycznie osobę ludzką wyjaśnia metafizyka człowieka, potem zaś kolejno nauki biologiczne, humanistyczne i teologia. Metodologiczna zaś zależność nauk o człowieku kształtuje się następująco: każda mniej ogólna nauka antropologiczna *explicite* lub *implicite* bierze niektóre przesłanki teoretyczne z teorii bardziej uniwersalnych, czyli każda bardziej szczegółowa teoria zakłada w swym wyjaśnianiu teorie ogólniejsze.

Ad c) Celem przedmiotowym teorii może być opis porządkujący, wyjaśnianie (uniwersalizacja, wyjaśnianie teoretyczne i wyjaśnianie ostatecznościowe oraz uzasadnianie). Teorie szereguje się więc od opisowych poprzez wyjaśniające do zasadnie normujących.

Integralne ujęcie człowieka nie powstaje zatem w wyniku prostego zsumowania poszczególnych teorii. Aby uzyskać postulowaną tu całościową teorię wychowania, trzeba łączyć wiedzę przyrodzoną z nadprzyrodzoną, opisową z wyjaśniającą, a następnie normatywną oraz naukową z filozoficzną. Nie wolno przy tym – pod groźbą pozbawienia wartości epistemologicznej – mieszać różnych typów wiedzy czy redukować do siebie poszczególnych przedmiotów formalnych, celów przedmiotowych lub źródeł poznania. Aby teoria wychowania mogła integrować teorie pochodzące z różnych dziedzin wiedzy i z różnych kierunków naukowych, musi znaleźć oparcie w spełniającej odpowiednie kryteria filozoficznej koncepcji człowieka. Koncepcja taka winna stwarzać szeroki kontekst dla wyjaśnienia poszczególnych zagadnień, podejmowanych w ramach pedagogiki, oraz dostarczać ostatecznych uzasadnień dla badanych przez nią faktów.

II. ANTROPOLOGIA TOMISTYCZNA JAKO PODSTAWA SYSTEMU PEDAGOGICZNEGO

Antropologia – rozumiana jako metafizyka szczegółowa uprawiana w nurcie tomizmu egzystencjalnego – może być odpowiednią podstawą dla teorii wychowania. Można bowiem uzasadnić to, że w adekwatny sposób wyjaśnia ona byt ludzki oraz wskazać na niektóre konkretne tezy tej teorii, które czynią ją praktycznie użyteczną dla przeprowadzanych w ramach pedagogiki prób integrowania zagadnień aksjologicznych, teologicznych, jak i różnych danych o człowieku, pochodzących z nauk empirycznych.

Realizm i obiektywność poznania w klasycznie rozumianej antropologii gwarantuje oparcie jej na przedmiotowym doświadczeniu. Punktem wyjścia badań są fakty ludzkie (konstytutywne i znamienne dla bytu ludzkiego i jego relacji do innych bytów), o ile wskazują na specyficzną naturę człowieka. Należy przy tym uwzględnić szeroko rozumiane zachowanie ludzkie (zachowania poznawcze, dążeniowe i przeżyciowe oraz wytwory tych działań, a także ludzkie „ja” i związane z nim sytuacje, dane w autodoświadczeniu).

Celem rozważań antropologicznych jest zbudowanie metafizycznej teorii genezy, struktury i dynamiki (egzystencjalnej pozycji w uniwersum bytowym i ostatecznego sensu życia) bytu ludzkiego. Tomistyczna filozofia człowieka dąży przy tym do zdobycia wiedzy ostatecznej i – przynajmniej w niektórych wypadkach – nieobalalnej.

Podstawą konieczności tez tomistycznej antropologii ma być konieczność stanów rzeczy, ujęta nieobalalnie dzięki intuicji intelektualnej. Pozwala ona uchwycić z oczywistością proste stany bytowe (swoisty opis analityczny) oraz zasadnie postawić pytanie o racje ontyczne tych stanów. Samo wyjaśnianie opiera się na rozumowaniu redukcyjnym, które bazuje na koniecznych związkach ontycznych, ustalonych w teorii bytu. Taki sposób postępowania pozwala wyjaśnić ostatecznie ontyczną strukturę człowieka traktowanego jako jeden z typów bytu. Poszukiwanie ontycznych racji określonych stanów polega zaś na tym, że dla niewątpliwych faktów szuka się takich czynników bytowych, które je tłumaczą i których nie da się zanegować bez zanegowania samych faktów. Poszukiwanymi racjami są tu racje wewnątrzbytowe i oparte na nich związki wewnątrzbytowe. Pozwala to poznać niezmienną strukturę człowieka i związany z nią stały, hierarchiczny układ wartości¹⁵.

Poza ogólnym wskazaniem na specyfikę postępowania badawczego w antropologii filozoficznej należy także podkreślić całościowość (uniwersalność) tej koncepcji, otwartej dzięki temu na naukowe uzupełnienia¹⁶. Nauki szczegółowe muszą bowiem szukać dla obserwowanych funkcji i zależności odpowiedniej podbudowy substancjalnej, bez której będą one niezrozumiałe i niewytłumaczalne.

1. Podstawą dla znalezienia tej podbudowy jest wskazanie na człowieka jako na realny byt – co czyni tomizm – dzięki ukazaniu wewnętrznych, konstytuujących

¹⁵ Blisko związana z tak pojętą antropologią filozoficzną jest metafizycznie rozumiana etyka. Przedmiotem etyki jest bowiem działanie, o ile jest ono dobre lub powinno. Konieczne jest zatem wskazanie, jakie są ontyczne racje (w naturze człowieka i jego pozycji wśród bytów) tego, iż takie a takie działania ludzkie posiadają lub nie atrybut dobra; por. K a m i ń s k i. *Antropologia filozoficzna* s. 157-164.

¹⁶ Por. T. B a r t e l. *Psychologia filozoficzna dzisiaj*. „Przegląd Tomistyczny” 1986 t. 11 s. 39, 45.

cych go pryncypiów: istnienia aktualizującego pewną możliwość–istotę, czy – w porządku treściowym – formy jako czynnika aktualnego i materii będącej elementem możliwościowym. Zachowany jest tu pewien porządek – od analizy bytu jako istniejącego do badania jego istoty (w przypadku człowieka – od stwierdzenia istnienia bytu ludzkiego dzięki aktualizowaniu go przez samoistną duszę do badania natury człowieka, jego psychofizycznej jedności oraz aktów poznawczych i wolitywnych w odniesieniu do prawdy i dobra).

2. Tomistyczna antropologia wyjaśnia związki między tym, co materialne, a tym, co duchowe w człowieku. Wyróżniane tu poziomy życia: wegetatywny, zmysłowy i umysłowy są organizowane przez samą zasadę – duszę. Dzięki jej różnym sferom człowiek zachowuje żywy kontakt ze światem zewnętrznym, który jest dlań źródłem poznania i polem działania. Jednocześnie rozumna warstwa duszy wykracza poza to, co konkretne, tworząc intencjonalną sferę kultury i wznosząc się aż do poznania Boga. Zależność między tym, co materialne, a tym, co duchowe tomizm wyjaśnia też w odniesieniu do przebiegów procesów poznawczych (funkcjonowanie zmysłów i ich udział w genezie wiedzy oraz problem łącznika między sferą poznania zmysłowego a sferą poznania rozumowego, znajdujący rozwiązanie w klasycznej teorii narzędzi intelektu, tzw. zmysłów wewnętrznych), jak i na płaszczyźnie działania (współdziałanie odpowiednio ukształtowanej emocjonalności z ludzką wolą i rozumem).

3. Analizując ludzką naturę, tomizm podkreśla też celowość rządzącą życiem i działaniem człowieka. Wskazuje również ostateczny cel człowieka (dobro w porządku przyrodzonym i nadprzyrodzonym). Umożliwia to dobór stosownych do tego celu metod i środków oddziaływania wychowawczego.

4. Antropologiczna myśl tomizmu wskazuje też na potencjalność człowieka i związaną z tym konieczność stopniowego doskonalenia jego wrodzonych dyspozycji. Przejawia się ona w tym, że człowiek posiada tylko ogólne, wrodzone uzdolnienia oraz pewne pierwotne skierowanie aktów poszczególnych władz ku odpowiadającym im przedmiotom. Owa potencjalność sprawia, że człowiek ma możliwość rozwoju zdolności i doskonalenia siebie¹⁷. Z drugiej strony, ze względu na doświadczany konflikt między zmysłowymi a duchowymi elementami natury, stopień aktualizacji możliwości ludzkich jest wyznaczony nie tyle przez samą naturę (spontaniczny rozwój wrodzonych uzdolnień), ile przez aktywność człowieka i jego decyzje. Uzasadnia to potrzebę wychowania, które ma stymulować tę aktywność i odpowiednio ukierunkowywać rozwój odpowiednich sfer.

Tomistyczna antropologia ujmuje człowieka jako psychofizyczną jedność o działaniach zarazem intelektualnych, wolitywnych i emocjonalnych, z zachowa-

¹⁷ Por. J. W o r o n i e c k i. *Katolicka etyka wychowawcza*. Lublin 1986 s. 330.

niem stosownej hierarchii władz, będących podstawą tych działań. Taka koncepcja umożliwi zatem integralne ujęcie ludzkiej natury i jest właściwą podstawą dla szczegółowych analiz, przeprowadzanych w ramach różnych działów pedagogiki. Może ona dostarczyć ostatecznych uzasadnień dla tez pedagogicznych przez wskazanie czynników konstytuujących psychikę człowieka i wewnętrznej dynamiki jego rozwoju.

Tomistyczna teoria człowieka dzięki swej całościowości (uniwersalności) dostarcza też szerokiego kontekstu dla wyjaśnienia problemów rozważanych w teorii wychowania, dzięki czemu pozwala godzić ze sobą pozornie przeciwstawne (czy też na pewnym poziomie ogólności przeciwstawne) teorie, wykazując ich komplementarność w ramach rysowanej przez siebie koncepcji człowieka. Tomistyczna teoria człowieka pozostaje otwarta na nowe problemy, które powstają w poszczególnych naukach. Przyjęcie w teorii pedagogicznej filozoficznych założeń, wywodzących się z tomizmu, nie oznacza zatem automatycznego odrzucenia wszystkich twierdzeń psychologicznych czy socjologicznych, opartych na innych podstawach filozoficznych, lecz ich krytyczną analizę na podstawie własnych zasad.

III. PEDAGOGIKA KATOLICKA JAKO CAŁOŚCIOWA TEORIA PEDAGOGICZNA

W doktrynie tomistycznej wychowanie jest rozumiane jako usprawnianie osobistego i społecznego życia ludzi zgodnie z naturą i ostatecznym celem życia¹⁸. W podanym określeniu wymienione są dwa czynniki będące źródłem zasad dla teorii pedagogicznej i działalności wychowawczej: natura wychowanka oraz ostateczny cel życia ludzkiego. Cel życia jest określony z kolei jako osiągnięcie pełni dobra odpowiadającego człowiekowi z natury, czyli pochodzi on i jest uzależniony od sposobu rozumienia tej natury w tomistycznej antropologii. Można więc uznać doktrynę o naturze człowieka za stały punkt wyjścia teorii pedagogicznej.

Człowiek w trakcie całego swego życia jest obdarzony tą samą naturą, ale na różnych poziomach jej aktualizacji. Wychowanie polega na współpracy ze stopniowym rozwojem natury. Stąd konieczna dla pedagoga jest znajomość ogólnych prawidłowości doskonalenia się człowieka i jego władz. Ustalenie tych prawidłowości wymaga obserwacji i jest zadaniem psychologii. Tezy psychologiczne wypełniają ogólny schemat antropologii filozoficznej, pozwalają

¹⁸ Por. Św. T o m a s z z A k w i n u. *Summa Theologica*. Suppl. 41, 1.

wysuwać konkretne zastosowania teorii oraz stanowią materiał ilustrujący¹⁹. Wzbogacają one rozumienie tego, kim jest człowiek, zwracając uwagę na nieświadomość, instynkty i nieracjonalne elementy w psychice oraz umożliwiają stałe rozszerzanie zbioru technik wychowawczych²⁰.

Cel życia ludzkiego to drugi, wymieniony w określeniu wychowania czynnik, decydujący o sposobie ujmowania tego procesu przez teorię wychowania. Cel ten, adekwatny do odczytanej natury człowieka opisywanej w tomistycznej antropologii, aby mógł być uznany za ostateczny, musi spełniać następujące warunki:

1. Powinien być dobrem pożądanym dla niego samego, nie zaś środkiem do osiągnięcia innego, wyższego dobra.

2. Musi być dobrem doskonałym, czyli gwarantować takie zaspokojenie potrzeb, które pozwoli na pełne urzeczywistnienie potencjalności ku dobru.

3. Winien być neutracalny.

4. Powinien odpowiadać każdemu człowiekowi i dla wszystkich być możliwy do osiągnięcia²¹. Cechy te posiada tylko osobowy Absolut jako pełnia miłości prawdy. Człowiek jako powołany do nadprzyrodzonego celu nie jest bytem tylko naturalnym. Uznając Boga za ostateczny cel życia ludzkiego, trzeba więc uzupełnić filozoficzną koncepcję natury ludzkiej twierdzeniami teologicznymi²², aby stworzyć system pedagogiczny, który w sposób możliwie pełny będzie traktować o zasadach rozwoju człowieka. Należy w tym celu uwzględnić w pedagogicznych rozważaniach traktaty teologiczne poświęcone: a) wcieleniu i odkupieniu, gdyż wychowanie powinno zmierzać do podniesienia przez zjednoczenie z Chrystusem zranionej przez grzech natury; b) łasce, przez łączność z Chrystusem zyskujemy bowiem udział w naturze Bożej; c) cnotom teologicznym, przez które człowiek dostępuje usprawiedliwienia i które kierują całym życiem moralnym; d) cnotom moralnym, gdyż są one dla chrześcijanina także usprawnieniami nadprzyrodzonymi i łącząc się z uzdolnieniami przyrodzonymi, utrwalają je, oczyszczają i dają im większą moc; e) wierze; f) Kościołowi – pedagogika ma analizować jego społeczny charakter i oddziaływanie na człowieka w czasie całego życia; g) sakramentom – zwracając uwagę na ich społeczny charakter i rolę wychowawczą.

¹⁹ Por. J. W o r o n i e c k i. *Program pedagogiki integralnej*. W: T e n ż e. *Wychowanie człowieka*. Kraków 1961 s. 18-19.

²⁰ Por. J. M a r i t a i n. *Pisma filozoficzne*. Kraków 1988 s. 50-53.

²¹ Por. F. B e d n a r s k i. *Uwagi św. Tomasza o młodości i jej wychowaniu*. „Zeszyty Naukowe KUL” 1:1958 z. 3 s. 43 oraz W o r o n i e c k i. *Katolicka etyka* s. 71-72.

²² W niniejszym artykule, mówiąc o teologii, odwoływać się będziemy do teologii katolickiej ze względu na jej ścisły związek z myślą św. Tomasza z Akwinu.

Włączając wymienione tu wątki nadprzyrodzone do systemu pedagogicznego, cel wychowania można określić jako kształtowanie dzieci Bożych, doskonalących się na wzór Chrystusa²³. Pedagogika zaś – traktowana jako dyscyplina praktyczna zajmująca się całkowitą formacją człowieka – jest dyscypliną teologiczną²⁴. Pełnym systemem pedagogicznym może być więc tylko system oparty na świadomie przyjętych założeniach filozoficznych, asymilujący nowe ustalenia naukowe i zwieńczony tezami teologicznymi. Taki system, utworzony na podstawie tomistycznej teorii człowieka i teologii katolickiej, jest nazywany pedagogiką katolicką²⁵. S. Kunowski postuluje skonstruowanie takiej doktryny jako nauki „syntetycznej i stosowanej, która kształtuje się pod wpływem niezmiennej w swej istocie tradycji wychowania chrześcijańskiego przystosowanej do każdorazowej sytuacji historycznej oraz pod wpływem postępu teorii i praktyki pedagogicznej swego okresu (dydaktyki, filozofii wychowania, psychologii, socjologii i biologii wychowawczej) korzysta z nauk katolickich: teologii, filozofii, historii Kościoła, katechetyki, liturgiki, sztuki i literatury katolickiej oraz wymaga konfrontacji z różnymi formami życia i kultury katolickiej, duszpasterstwa i wychowania chrześcijańskiego”²⁶. Pedagogika tak rozumiana składa się z trzech części: a) część historyczna, opisująca genezę i początki wychowania chrześcijańskiego oraz jego dalszy rozwój; b) część systematyczna, poświęcona podstawom teoretycznym wychowania i systemowi celów współczesnego wychowania katolickiego; c) część praktyczna, podająca metody postępowania wychowawczego, wzory i przykłady realizacji postulatów pedagogiki katolickiej.

„Katolickość” teorii pedagogicznej ma tu być przede wszystkim synonimem jej uniwersalności, która oznacza oparcie teorii na najogólniejszych zasadach metafizycznych oraz harmonijne łączenie elementów nadprzyrodzonych i przyrodzonych. Uniwersalność polega także z jednej strony na nawiązywaniu do tradycji, do podstawowych pojęć i twierdzeń, których sprawdzianem są dane zdrowego rozsądku i wymagania praktycznego życia, z drugiej zaś – na asymilowaniu nowych idei. Uniwersalna doktryna to taka, która wszechstronnie ujmuje samo wychowanie – ma ono dotyczyć wszystkich osób zdolnych do doskonalenia się, ma obejmować całe życie człowieka z wszystkimi indywidualnymi

²³ Por. W o r o n i e c k i. *Program* s. 20-28.

²⁴ Por. M a r i t a i n, jw. s. 42.

²⁵ Jest to „system naukowego wychowania i nauczania zgodny z teologią i filozofią chrześcijańską, ściśle z nimi związany i wysnuwający w ich świetle z doświadczenia wychowawczego swe zasady” – zob. W o r o n i e c k i. *Program* s. 13.

²⁶ Zob. S. K u n o w s k i. *O potrzebie naukowego wyodrębnienia współczesnej pedagogiki katolickiej*. „Katecheta” 1958 nr 4 s. 295.

czy społecznymi jego przejawami oraz ma być skierowane do najogólniejszego celu, któremu są podporządkowane inne, instrumentalne cele²⁷.

ON THE ROLE OF PHILOSOPHY IN PEDAGOGY

S u m m a r y

The paper touches upon important problems on the relation between philosophy and pedagogy. Natural relations which join pedagogy with classical philosophy have been disrupted due to various reasons. As a result of this disruption we have a crisis in the pedagogic thought.

Philosophy may contribute to the edifying of integral pedagogy in its three aspects. In the methodological aspect it supplies necessary means to clarify conceptual categories, to integrate the knowledge of various kinds, and to build the theory of education. In the anthropological aspect philosophy brings out the conception of man and gives ways of integrating the axiological, theological questions and data from empirical sciences. Finally, philosophy may establish a foundation which allows pedagogy to include into the pedagogical thought some supernatural aspects and to build the system of Catholic pedagogy.

Translated by Jan Kłós

²⁷ Por. F. B e d n a r s k i. *Uniwersalizm pedagogiczny o. Jacka Woronieckiego*. „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 6:1960 z. 1-2 s. 59-75.