

PIOTR MAGIER

## KONCEPCJA PEDAGOGIKI KLASYCZNEJ\*

Przedmiotem niniejszego artykułu jest koncepcja jednego ze stanowisk w pedagogice, określanego terminem „pedagogika klasyczna”. Celem artykułu jest analiza kategorii oraz tej pedagogiki klasycznej w odniesieniu do filozofii klasycznej, rozumianej jako paradygmat, do którego odwołuje się to stanowisko w pedagogice. Zamierzam także scharakteryzować relacje zakresowe, jakie zachodzą między „pedagogiką klasyczną” a terminami bliskoznacznymi. Prowadzone analizy mają charakter sprawozdawczy (ewentualnie regulujący). Kończąc, poczynię kilka uwag odnośnie do krytyki (dyskursu toczącego się wokół) pedagogiki klasycznej.

### 1. TERMIN

Termin „pedagogika klasyczna” jest terminem wieloznacznym oraz nieostrym zakresowo. W literaturze pedagogicznej znaleźć można dwa podstawowe rozumienia tego terminu: pierwsze oznaczające model kształcenia neo-humanistycznego<sup>1</sup>; drugie odnoszące się do koncepcji opartej na filozofii

---

Dr PIOTR MAGIER – adiunkt Katedry Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: piomae@kul.lublin.pl

\* Treść artykułu stanowi poszerzoną wersję wystąpienia autora na III Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Filozoficznej „Filozofia wychowania w Europie w XX wieku. Dorobek B. Suchodolskiego w zakresie filozofii wychowania”, organizowanej w dniach 19-21.09.2008 na Uniwersytecie Łódzkim.

<sup>1</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008, s. 138-139.

św. Tomasza z Akwinu. W prezentowanym artykule interesować mnie będzie to drugie rozumienie.

Analiza semantyczna nazwy „pedagogika klasyczna” wymaga zastanowienia się nad dwoma członami tego terminu. W większym stopniu interesować mnie będzie treść przymiotnika „klasyczny(a)”. Przyjmuję, że pierwszy człon wspomnianej nazwy, tj. „pedagogika” określa naukę, w ramach której się poruszamy<sup>2</sup>. Drugi wskazuje na węższe zakresowo stanowisko (koncepcję), funkcjonujące w ramach tej nauki.

Podobnie jak pojęcie „pedagogika klasyczna”, również przymiotnik „klasyczny(a)” nie jest jednoznaczny i co za tym idzie – ostry. Definicje słownikowe oraz analizy semiotyczne<sup>3</sup> przypisują terminowi „klasyczny” następujące znaczenia: 1) zbiór poglądów powstałych w okresie starożytności – dla cywilizacji europejskiej, głównie starożytności greckiej i rzymskiej oraz hebrajskiej; 2) koncepcje historycznie pierwsze w danej dziedzinie stanowiącej podstawę jej rozwoju i ewolucji w czasie historii; 3) wskazanie na szczytowy moment (fazę) rozwoju, najbardziej dojrzałą koncepcję w ramach danej nauki; 4) zbiór stanowisk przestarzałych, anachronicznych; 5) koncepcję aspirującą do odpowiedzi na najbardziej istotne pytania w danej dziedzinie.

Termin „klasyczny” używany jest nie tylko w znaczeniu opisowym, lecz również wartościującym – zarówno w sensie dodatnim, jak i ujemnym<sup>4</sup>, przy czym w omawianym znaczeniu chodzi o znaczenie opisowe.

Sądzę, że analizowany termin jest utworzony na zasadzie analogii do określenia „filozofia klasyczna”, przez przeniesienie przymiotnika „klasyczny” na „pedagogikę”<sup>5</sup>. Popularyzacja „pedagogiki klasycznej” to proces wspólny, realizowany przez pedagogów i filozofów zorientowanych personalistycznie, o których mowa w dalszej części artykułu.

W literaturze pedagogicznej znaleźć można inne terminy, które używane są jako terminy bliskoznaczne lub synonimiczne dla „pedagogiki klasycznej”. Należą do nich: „pedagogika personalistyczna”, „pedagogika chrześcijańska”,

---

<sup>2</sup> Pomijam w tym miejscu bogatą dyskusję na temat rozumienia terminu „pedagogika” oraz naukowego statusu pedagogiki.

<sup>3</sup> Korzystam z tekstu: A. B r o n k, S. M a j d a n s k i, *Klasycyzm filozofii klasycznej*, „Roczniki Filozoficzne” 39-40(1991-1992), z. 1, s. 368-372.

<sup>4</sup> Tamże, s. 370.

<sup>5</sup> Por. S. G a ł k o w s k i, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003, s. 43.

„pedagogika katolicka”, „pedagogia perennis”<sup>6</sup>. Zaprezentowane typy relacji mają charakter regulujący, w literaturze przedmiotu spotyka się bowiem różne ich (tj. relacji) ujęcia. Prześledźmy pokrótce każdą z nich.

Relację zakresową między kategoriami „pedagogika klasyczna” a „pedagogika personalistyczna” potraktować można jako relację zawierania się, przy czym terminem szerszym zakresowo wydaje się termin „pedagogika personalistyczna”. Mówiąc inaczej, pedagogika klasyczna jest typem pedagogiki personalistycznej, tzn. istnieją takie typy personalizmu, które nie mają charakteru klasycznego (tu: tomistycznego), np. pedagogika egzystencjalna czy personalizm W. Sterna<sup>7</sup>, lub takie personalizmy, które stanowią połączenie tomizmu z innymi stanowiskami w filozofii – np. fenomenologią, jak personalizm K. Wojtyły – Jana Pawła II<sup>8</sup>.

Jako argument za zaproponowanym wcześniej modelem relacji między personalizmem a pedagogiką klasyczną posłużyć może także podział personalizmu zaproponowany przez E. Mouniera<sup>9</sup>. Wymienia on personalizm o charakterze dynamicznym oraz statycznym. Personalizm dynamiczny skupia swoje zainteresowanie na egzystencji człowieka i jego problemach; personalizm statyczny eksponuje natomiast uniwersalne kategorie opisu bytu ludzkiego, drugorzędnie zajmując się jego egzystencją. Ten właśnie typ: personalizm statyczny odpowiada analizie antropologicznej prowadzonej w ramach tomizmu, czyli pedagogice klasycznej.

Zakresowe rozważania dotyczące personalizmu i koncepcji klasycznej w pedagogice uzupełnić można o uzasadnienie historyczne. Wychowawcze pytania i tezy współcześnie uważane za typowe dla pedagogiki klasycznej, uznać można za wcześniejsze historycznie, gdyż pojawiły się w ramach tomistycznej koncepcji antropologii i etyki. Natomiast pierwotne pytania i tezy personalizmu nie dotyczyły kwestii wychowawczych lecz teologicznych lub/i filozoficznych. Personalizm rozumiany jako zbiór tez dotyczących wychowa-

---

<sup>6</sup> B. K i e r e ś, *Współczesna szkoła: wychowywać czy eksperymentować?*, „Cywilizacja” 2006, nr 18, s. 52, 53, 57.

<sup>7</sup> M. N o w a k, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, s. 235, 236; B. K i e r e ś, *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej 2009, s. 22-23.

<sup>8</sup> Na temat wychowawczych implikacji personalizmu K. Wojtyły zob.: A. R y n i o, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2004.

<sup>9</sup> B. T r u c h l i ń s k a, *Filozoficzne tradycje myślenia o osobie i osobowości. Personalizm polski*, w: *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji*, red. K. Popielski, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1996, s. 323-324; M. N o w a k, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1999, s. 304-309.

nia, pojawił się wraz z francuskim ruchem społecznym (i czasopiśmem „L'Esprit”) datowanym na lata trzydzieste XX wieku. Od tego czasu dopiero mówić można o percepcji personalizmu na grunt pedagogiczny, a także o procesie tworzenia filozoficznych podstaw dla personalizmu w pedagogice. Z biegiem czasu myśl tomistyczna staje się jedną z koncepcji uzasadniających personalizm. W Polsce dotyczy to m.in. W. Granata, J. Pastuszkę J. Pietera i J. Woronieckiego<sup>10</sup>.

Odmienny typ relacji zakresowych istnieje między „pedagogiką klasyczną” a „pedagogiką chrześcijańską”<sup>11</sup>. Relację tę określić można jako relację zachodzenia. Zarówno pedagogika klasyczna, jak i pedagogika chrześcijańska mają wspólne pojęcia, tezy i argumenty; niemniej oba stanowiska mają także treści specyficzne dla siebie. W ramach pedagogiki chrześcijańskiej mówić bowiem można o różnych koncepcjach pedagogicznych, wśród których funkcjonuje również koncepcja klasyczna (tomistyczna). Jednocześnie pedagogika klasyczna nie zawiera się w pedagogice chrześcijańskiej. Posiada własne, specyficzne treści, do których zaliczyć można treści filozofii Arystotelesa czy model wychowania greckiego – paideę, niedające się zredukować do stanowiska chrześcijańskiego.

Szczegółowym przypadkiem relacji zakresowych między pedagogiką klasyczną a pedagogiką chrześcijańską jest relacja z pedagogiką katolicką, wchodzącą w zakres tej drugiej<sup>12</sup>. Relacja ta również ma charakter zachodzenia, niemniej inny typ treści pozostaje specyficzny dla obu koncepcji. Chodzi mianowicie o problem konfesyjności<sup>13</sup>. Pedagodzy klasyczni<sup>14</sup> protestują przeciwko takiemu (tj. synonimicznie z „pedagogiką katolicką”) ro-

---

<sup>10</sup> T r u c h l i ń s k a, *Filozoficzne tradycje myślenia*, s. 321-324; N o w a k, *Pedagogika personalistyczna*, s. 234, 236-237.

<sup>11</sup> Por. K i e r e ś, *Współczesna szkoła*, s. 52-53, 57-59; t e n ż e, *O personalizm*, s. 8, 42-43.

<sup>12</sup> K i e r e ś, *O personalizm*, s. 27.

<sup>13</sup> Problem ten przybrał formę dyskusji dotyczącej użycia terminu „pedagogika katolicka” dla oznaczenia stanowiska teoretycznego oraz praktyki edukacyjnej; zob.: A. D z i ę g a, *W sprawie kryterium dyskusji nad pedagogiką katolicką*, „Pedagogika Katolicka” 2007, nr 1, s. 23-26; J. K o s t k i e w i c z, *O potrzebie pedagogiki katolickiej jako kierunku (specjalności) edukacji uniwersyteckiej*, „Pedagogika Katolicka” 2007, nr 1, s. 29-33; W. D ł u b a c z, *Pedagogika katolicka? Uwagi filozofa*, „Pedagogika Katolicka” 2007, nr 1, s. 52-54.

<sup>14</sup> Por. B. K i e r e ś, *Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2003, s. 137; K i e r e ś, *O personalizm*, s. 38.

zumieniu ich koncepcji, widząc w tym zagrożenie redukcją do wyznaniowej doktryny wychowawczej. Powołując się na racjonalizm, treści uniwersalne funkcjonujące w ramach własnej koncepcji, negują zasadność utożsamienia własnego stanowiska z poglądami określonej grupy wyznaniowej czy Kościoła, choć niejednokrotnie podkreślają zasługi Kościoła katolickiego dla rozwoju koncepcji klasycznej. Z drugiej strony jasno stwierdzić należy, że w ramach pedagogiki katolickiej funkcjonują inne niż klasyczna koncepcje wychowania, np. koncepcja L. Gussaniego<sup>15</sup>.

Za synonimiczną uznać można natomiast relację między „pedagogiką klasyczną” a „pedagogią perennis”, tj. wieczystą. Termin „pedagogia perennis” jest przeniesieniem analogicznego terminu z dziedziny filozofii (*philosophia perennis*), używanego dla oznaczenia filozofii tomistycznej. Termin ten odnosi się do przeświadczenia mówiącego, że tylko w ramach filozofii tomistycznej uzyskać można pewne, ostateczne odpowiedzi na podstawowe pytania filozofii<sup>16</sup>.

## 2. POJĘCIE PEDAGOGIKI KLASYCZNEJ

Pojęcie pedagogiki klasycznej, która stanowi przedmiot analizy podjętej w niniejszym artykule, tworzyć można w dwojaki sposób.

Po pierwsze, odpowiedź na pytanie: jak rozumieć termin „pedagogika klasyczna”? – skonstruować można przy wykorzystaniu tzw. zewnętrznych kryteriów autonomii nauki<sup>17</sup>, wśród których wymienia się m.in.: ośrodki naukowe, pracowników nauki. (Pedagogika klasyczna to pedagogika uprawiana w pewnych ośrodkach naukowych i przez pewnych naukowców). Zaznaczyć jednak trzeba, że ich wykorzystanie uzależnione jest od przyjętych uprzednio kryteriów treściowych. Sądzę, że dodatkowo mówić można o naukowcach i ośrodkach, które tworzą koncepcję pedagogiczną wyłącznie na podstawie filozofii arystotelesowsko-tomistycznej (rozumienie wąskie, właściwe), oraz o naukowcach parcjalnie odwołujących się do koncepcji klasycznej (rozumie-

---

<sup>15</sup> Por. B. K i e r e ś, *Rozum a uczucia*, w: *Wychowanie człowieka otwartego*, red. A. Rynio, Kielce: Wydawnictwo Jedność 2001, s. 93-94.

<sup>16</sup> K i e r e ś, *O personalizm*, s. 36; G. L. G u t e k, *Filozofia dla pedagogów*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007, s. 281-293; B r o n k, M a j d a ń s k i, *Klasyczność filozofii*, s. 375, 384-386.

<sup>17</sup> A. B r o n k, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003, s. 54-55.

nie szerokie – tożsame z pedagogiką personalistyczną w rozumieniu dynamicznym).

Zaryzykować można twierdzenie, że we właściwym (wąskim) rozumieniu pedagogika klasyczna uprawiana jest w takich ośrodkach uniwersyteckich, jak Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II<sup>18</sup> – przynajmniej wśród tych pedagogów, którzy wprost odwołują się do tradycji lubelskiej szkoły filozofii klasycznej, oraz na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego (np. M. Gogacz). W odniesieniu do KUL-u dodatkowo chodzi o proveniencję dominikańską, która inspiruje do studiów tomistycznych także w pedagogice. Jestem jednak przekonany, że przedstawione zaszeregowanie ma charakter typologiczny, nieostry i raczej odnosi się do poszczególnych osób niż środowiska uniwersyteckiego *en block*.

W odniesieniu do osób naukowców<sup>19</sup>, do pedagogów klasycznych w wąskim rozumieniu zaliczyć można: J. Maritaina, J. Woronieckiego, F. Bednarzskiego, M. Gogacza, B. Kiereś; oraz niepedagogów poruszających tematy pedagogiczne: M. A. Krąpca, A. Maryniarczyka, H. Kieresia, A. Robaczewskiego, P. Jaroszyńskiego i innych.

Za typowo klasyczne uznać można takie czasopismo, jak „Cywilizacja” oraz szerzej: publikacje Instytutu Edukacji Narodowej Fundacji Servire Veritati. W zakres działalności pedagogów klasycznych (jako autorów haseł) zaliczyć także można Powszechną Encyklopedię Filozofii, wydawaną przez Międzynarodowe Towarzystwo Tomasza z Akwinu.

Po drugie, utworzenie pojęcia pedagogiki klasycznej polegać może na opisie specyficznych tez (postulatów) jej paradygmatu<sup>20</sup>. Należą do nich: 1) uznanie ścisłego związku pedagogiki z filozofią; 2) uznanie tradycji arystotelesowsko-tomistycznej za teoretyczną bazę (paradygmat) pedagogiki klasycznej; 3) realizm; 4) podejście maksymalistyczne. Dodać jednak muszę, że wymienione poniżej cechy odnoszą się do wąskiego, właściwego rozumienia przytoczonego wcześniej terminu „pedagogika klasyczna”. W szerokim rozumieniu „pedagogiki klasycznej” (personalizm) nie wszystkie wspomniane

---

<sup>18</sup> Podstawy teoretycznego (o charakterze chrześcijańskim, personalistycznym) i administracyjnego istnienia pedagogiki w KUL dała działalność prof. Stefana Kunowskiego oraz prof. Teresy Kukołowicz. Zob.: P. P. G a c h, *Profesor Stefan Kunowski: dziedziny i charakter pracy*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, s. 17-32; E. S ł o m k a, *Prof. Dr hab. Teresa Kukołowicz. Rys biograficzny*, „Roczniki Nauk Społecznych” 24(1996), z. 2, s. 7-10.

<sup>19</sup> Por. K i e r e ś, *O personalizm*, s. 36, 37; N o w a k, *Pedagogika personalistyczna*, s. 236-238.

<sup>20</sup> B r o n k, M a j d a ń s k i, *Klasycyzm filozofii*, s. 376-377.

cechy uznać można za specyficzne – chodzi zwłaszcza o ostatni element, tj. podejście maksymalistyczne.

1) Związek pedagogiki z filozofią. Zwolennicy pedagogiki klasycznej pojmują pedagogikę jako naukę autonomiczną, jednak w ścisłym związku z filozofią<sup>21</sup>. Ich zdaniem pedagogika dzieli z filozofią wiele problemów – tak więc zakres przedmiotu pedagogiki i filozofii częściowo pokrywa się. Szereg pytań stawianych w pedagogice uznawanych jest wprost za pytania filozoficzne (kim jest człowiek; czym są, jakie są i jak istnieją wartości; co jest istotą dobra i zła moralnego). Dostrzega się także, iż pedagogika bądź generuje te pytania, bądź świadomie lub nie zakłada konkretne na nie odpowiedzi. By rozwiązać określone problemy pedagogiczne, konieczna jest uprzednia odpowiedź na pytania filozoficzne, które to odpowiedzi warunkują stawiane w pedagogice cele, dobór metod wychowania, opis funkcji realizowanych przez podmioty wychowania.

2) Uznanie filozofii arystotelesowsko-tomistycznej za podstawę konstruowania koncepcji pedagogiki klasycznej. Szczególne zainteresowanie budzi wśród pedagogów klasycznych tomizm, a zwłaszcza tomistyczna antropologia<sup>22</sup>. Opis istoty człowieka, przebieg procesów poznawczych i decyzyjnych, zależność między sferą biologiczną, psychiczną i duchową w człowieku, społeczne funkcjonowanie człowieka stanowią fundamentalne treści dla tworzenia modelu wychowania. Tezy tomizmu w tekstach pedagogów klasycznych pojawiają się w formie: a) rekapitulacji tomistycznej koncepcji człowieka (a także tomistycznej etyki, teorii poznania czy metafizyki), b) jako podstawa analizy szczegółowych problemów pedagogicznych, oraz c) jako zbiór argumentów wykorzystywanych w polemice z innymi koncepcjami wychowania. Zauważmy także, iż opis antropologiczny jest uznawany za płaszczyznę oceny innych, naukowych opisów człowieka – pochodzących z nauk przyrodniczych oraz humanistycznych.

3) Realizm. Realizm pedagogiki klasycznej dotyczy trzech aspektów: bytowego, poznawczego oraz aksjologicznego; przeciwstawiany stanowiskom subiektywistycznym i relatywistycznym<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> K i e r e ś, *O personalizizm*, s. 14; G a ł k o w s k i, *Rozwój i odpowiedzialność*, s. 225-240.

<sup>22</sup> K i e r e ś, *O personalizizm*, s. 12-14.

<sup>23</sup> W dalszej części korzystam z: G u t e k, *Filozofia dla pedagogów*, s. 40-48; E. S m o ł k a, *O potrzebie realizmu w wychowaniu*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP 2005, s. 95-106.



W aspekcie bytowym zakłada się faktyczne, rzeczywiste istnienie świata, któremu przypisuje się ponadto cechę inteligibilności, czyli możliwości jego poznania na sposób racjonalny. Możliwość poznania rzeczywistości nie jest nieograniczona, wyznaczają ją zdolności poznawcze człowieka, którym pewne byty nie podlegają (kategoria tajemnicy) – na przykład Absolut, po części człowiek.

W aspekcie poznawczym realizm polega na przekonaniu o prawdziwości tez naukowych (filozoficznych), tj. na możliwości poznania prawdy (rozumianej klasycznie, relacyjnie) o rzeczywistości. W sensie naukowym – na intersubiektywnej komunikowalności (sensowności) i sprawdzalności (choć nie tylko w sensie empirycznym) głoszonych tez, oparciu wszelkiej wiedzy na pierwotnym doświadczeniu zmysłowym (genetyczny empiryzm) oraz racjonalnych kryteriach uprawomocnienia wiedzy naukowej (metodologiczny racjonalizm). Realizm poznawczy uznaje poznawczą wartość potocznych sądów egzystencjalnych, uznawanych za pierwszy etap procesu poznania. Także w aspekcie koncepcji pedagogicznej proponuje się tworzenie systemu wiedzy opartego na doświadczeniu – nie zaś apriorycznie przyjmowane „ideały”, do których dostosowuje się proces wychowania.

W aspekcie aksjologicznym realizm polega na odrzuceniu subiektywistycznego rozmięcia wartości (lub w ogóle kategorii wartości jako subiektywnej) na rzecz kategorii prawdy, dobra i piękna, jako cech bytu (transcendentaliów)<sup>24</sup>. Wprowadza także hierarchię dóbr: przyjemnościowe, użyteczne, właściwe; uznając jedynie dobro właściwe za treść celu wychowania adekwatnego względem godności człowieka.

4) Podejście maksymalistyczne. Postulat ten wydaje się jednym z najbardziej krytykowanych (*implicite*) postulatów pedagogiki klasycznej. Cecha ta odnosi się zarówno do aspektów poznawczych, jak i społeczno-kulturowych.

W aspekcie poznawczym maksymalizm pedagogiki klasycznej polega na skupieniu się na najdonioślejszych problemach wychowania (pryncypiach, tezach/problemach bazowych) oraz na oczekiwaniu, że zostaną one rozwiązane w sposób arbitralny, pewny, ostateczny. Dodatkowo przyjmuje się, że ich rozstrzygnięcie spełniające wymienione oczekiwania, możliwe będzie jedynie na gruncie tej właśnie koncepcji. Rozwiązania proponowane na gruncie innych koncepcji uznaje się za partykularne lub błędne, natomiast własną koncepcję za pewną i tożsamą z pedagogiką jako nauką. Stosując

---

<sup>24</sup> K i e r e ś, *Współczesna szkoła*, s. 54-56.



rozumowanie *pars pro toto* sądzi się, że („prawdziwą”) pedagogiką jest właśnie pedagogika klasyczna<sup>25</sup>.

Maksymalizm w odniesieniu do sfery społeczno-kulturowej polega z jednej strony na uznawaniu (umiarkowanego?) optymizmu pedagogicznego; z drugiej na przekonaniu o tym, że filozofia a z nią pedagogika (klasyczna) tworzą teoretyczne podstawy funkcjonowania społeczeństwa i kultury<sup>26</sup>. Uznaje się, że zadania obu nauk nie wyczerpują się na poziomie poznawczym (co jest/może być zrozumiałe w przypadku pedagogiki), lecz sięgają daleko głębiej w sferę organizacji życia społecznego oraz tworzenia treści kultury (rozumianej wartościująco). Błędne rozstrzygnięcia na poziomie teoretycznym rzutowane są na trudności w strukturze i funkcjonowaniu społeczeństwa i kultury<sup>27</sup>. Dlatego też, jak sądzę, w zakres zainteresowania pedagogów klasycznych wchodzi nie tylko kwestie typowo teoretyczne czy wychowawcze, lecz również problemy społeczne czy polityczne.

Konsekwencją maksymalizmu są także stosowane w ramach pedagogiki klasycznej dychotomiczne podziały<sup>28</sup>: prawdziwy – nieprawdziwy, pedagogika – antypedagogika, kultura (europejska, chrześcijańska) – antykultura (kultura liberalna, idealistyczna), przy wyraźnym wartościującym rozumieniu obu przeciwstawnych kategorii.

### 3. DYSKUSJA Z PEDAGOGIKĄ KLASYCZNĄ

Wydaje się, że we współczesnym dyskursie pedagogicznym w Polsce koncepcja pedagogiki klasycznej nie jest wyraźnie rozpoznawana, ewentualnie jest odbierana nieprzychylnie, prowokując liczne dyskusje. Dzieje się tak zapewne z powodu niejasności terminologicznych, np. nieostrości terminów „pedagogika klasyczna”, „personalizm”, „pedagogika chrześcijańska” itd. Jako przykład nierozpoznawania odrębnego stanowiska określanego jako „pedagogika klasyczna”, może posłużyć fakt pomijania tejże nazwy w słownikach

---

<sup>25</sup> Tamże, s. 57-59.

<sup>26</sup> K i e r e ś, *O personalizm*, s. 12, 25-28.

<sup>27</sup> Przykład to mówienie o tzw. błędzie antropologicznym: K i e r e ś, *O personalizm*, s. 94; zobacz także: A. M a r y n i a r c z y k, *Filozoficzne obrazy człowieka a psychologia*, w: *Człowiek – Wartości – Sens*, s. 93-112; B r o n k, M a j d a Ń s k i, *Klasycyzm filozofii*, s. 382-383.

<sup>28</sup> Por. K i e r e ś, *O personalizm*, s. 27-42.

i charakterystykach podręcznikowych współczesnych kierunków pedagogicznych<sup>29</sup>.

Dostrzec trzeba także, że współczesny (nazwijmy go pluralistyczny czy postmodernistyczny) kontekst uprawiania nauki w wielu aspektach stoi w sprzeczności z propozycjami pedagogiki klasycznej. Typowe wydaje się etykietowanie tej koncepcji wychowania mianem ideologicznej czy politycznej, połączone z podważeniem jej statusu naukowego. Dyskusji przedmiotowej towarzyszą wyraźnie sformułowane argumenty *ad personam*, być może niekiedy powodowane brakiem gruntownego zrozumienia tez oraz paradygmatu, w ramach którego pedagogika klasyczna funkcjonuje<sup>30</sup>.

Trzeba jednakże przyznać, że i sami przedstawiciele pedagogiki klasycznej nie pozostają wolni od stosowania krytyki<sup>31</sup>. Zapewne sam paradygmat pedagogiki klasycznej narzuca wspomniane wcześniej maksymalistyczne, a więc w konsekwencji krytyczne nastawienie wobec innych koncepcji wychowania.

Sądzę, iż wielość publikacji oraz konferencji naukowych poświęconych pedagogice personalistycznej – w tym klasycznej, uprawnia do postawienia twierdzenia o istnieniu współczesnego dyskursu pedagogicznego dotyczącego pedagogiki personalistycznej – w tym klasycznej. Wyrażam nadzieję, że dyskurs ten służy tworzeniu koncepcji pedagogiki personalistycznej – zarówno filozoficznej (klasycznej), jak i światopoglądowej (chrześcijańskiej czy katolickiej), oraz upowszechnieniu się świadomości odrębności (autonomii) pedagogiki klasycznej.

---

<sup>29</sup> Najczęstszym sposobem charakterystyki treści pedagogiki klasycznej jest utożsamianie jej z personalizmem oraz /lub pedagogiką religijną bądź chrześcijańską; por. W. O k o ń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 1998; *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000; T. P i l c h, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2005.

<sup>30</sup> Por. S. S z t o b r y n, B. Ś l i w e r s k i, *Wstęp*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, s. 7; B. Ś l i w e r s k i, *W odpowiedzi Zbigniewowi Barcińskiemu na jego uwagi odnośnie do mojej książki „Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu”*, „Katecheta” 2008, nr 9, s. 56-65.

<sup>31</sup> Por. M. R u z i e c k i, *System chrześcijańskiego wychowania w relacji do innych systemów*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola: Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Filia w Stalowej Woli 1999, s. 117-140; K i e r e ś, *Współczesny wychowawca*, s. 124-132; K i e r e ś, *Współczesna szkoła*, s. 52-59.

## BIBLIOGRAFIA

- B r o n k A.: Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?, w: W trosce o integralne wychowanie, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003, s. 47-76.
- B r o n k A., M a j d a ń s k i S.: Klasyzność filozofii klasycznej, „Roczniki Filozoficzne” 39-40(1991-1992), z. 1, s. 368-391.
- D ł u b a c z W.: Pedagogika katolicka? Uwagi filozofa, „Pedagogika Katolicka” 2007, nr 1, s. 52-54.
- D z i ę g a A.: W sprawie kryterium dyskusji nad pedagogiką katolicką, „Pedagogika Katolicka” 2007, nr 1, s. 23-26.
- G a c h P. P., Profesor Stefan Kunowski: dziedziny i charakter pracy, w: W trosce o integralne wychowanie, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003, s. 17-32.
- G a ł k o w s k i S.: Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003.
- G u t e k G. L.: Filozofia dla pedagogów, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007.
- K i e r e ś B.: O personalizm w pedagogice, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej 2009.
- K i e r e ś B.: Rozum a uczucia, w: Wychowanie człowieka otwartego, red. A. Rynio, Kielce: Wydawnictwo Jedność 2001, s. 93-94.
- K i e r e ś B.: Współczesna szkoła: wychowywać czy eksperymentować?, „Cywilizacja” 2006, nr 18, s. 52-59.
- K i e r e ś B.: Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki, w: Idee pedagogiki filozoficznej, red. S. Szobryn, B. Śliwerski, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2003, s. 124-138.
- K o s t k i e w i c z J.: O potrzebie pedagogiki katolickiej jako kierunku (specjalności) edukacji uniwersyteckiej, „Pedagogika Katolicka” 2007, nr 1, s. 29-33.
- M a r y n i a r c z y k A.: Filozoficzne obrazy człowieka a psychologia, w: Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji, red. K. Popielski, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1996, s. 93-113.
- N o w a k M.: Pedagogika personalistyczna, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008, s. 232-247.
- N o w a k M.: Podstawy pedagogiki otwartej, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1999.
- O k o ń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 1998.
- Pedagogika. Leksykon PWN, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000.
- P i l c h T.: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. IV, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2005.

- R u z i e c k i M.: System chrześcijańskiego wychowania w relacji do innych systemów, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola: Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Filia w Stalowej Woli 1999, s. 117-140.
- R y n i o A.: *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2004.
- S m o ł k a E.: O potrzebie realizmu w wychowaniu, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP 2005, s. 95-106.
- S ł o m k a E.: Prof. Dr hab. Teresa Kukołowicz. Rys biograficzny, „*Roczniki Nauk Społecznych*” 34(1996), z. 2, s. 7-10.
- S z t o b r y n S., Ś l i w e r s k i B.: Wstęp, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2003, s. 3-8.
- Ś l i w e r s k i B.: W odpowiedzi Zbigniewowi Barcińskiemu na jego uwagi odnośnie do mojej książki „*Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*”, „*Katecheta*” 2008, nr 9, s. 56-65.
- T r u c h l i ń s k a B.: Filozoficzne tradycje myślenia o osobie i osobowości. Personalizm polski, w: *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji*, red. K. Popielski, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1996, s. 321-342.
- W o ł o s z y n S.: Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008, s. 133-154.

## THE CONCEPT OF CLASSICAL PEDAGOGY

### S u m m a r y

The article is an element of the discourse upon the academic autonomy of pedagogy, and especially that of personalistic and Christian pedagogy. The aim of the article is an attempt to define classical pedagogy. The analysis is made with respect to the etymology of the term “classical pedagogy” and consists in an attempt to define the typical theses of this standpoint in pedagogy. The author also undertakes the task of defining the relations between the ranges of “classical pedagogy” and “personalistic pedagogy”, as well as of “Christian pedagogy”. The text also contains remarks concerning the modern discourse upon classical pedagogy.

*Translated by Tadeusz Karłowicz*

**Słowa kluczowe:** personalizm, pedagogika klasyczna, pedagogika chrześcijańska, realizm, tomizm, maksymalizm.

**Key words:** personalism, classical pedagogy, Christian pedagogy, realism, Thomism, maximalism.