

MARIA M. BOUŻYK

PROBLEM PEDAGOGII BOŻEJ W PRAKTYCE WYCHOWAWCZEJ

REFLEKSJA FILOZOFICZNA

W chrześcijaństwie pedagogia Boża jest pojmowana jako prowadzenie – przez Boga – człowieka do doskonałości na miarę jego osobowego bytu. W tym znaczeniu staje się wychowywaniem człowieka w kulturze, jak i w jej przekraczaniu ku celowi transcendentnemu. Samo wychowanie do religii integralnie splata się z formacją osobową człowieka. Historycznie profil ten znajdował ciągle partykularyzacje w zależności od zmieniających się warunków kulturowych. Na przestrzeni dziejów Kościoła pojawiały się różne formy pomocy człowiekowi, jako zareagowanie na konkretną sytuację ludzkich braków w danych warunkach historycznych. Dziś można mówić nawet o pewnych chrześcijańskich systemach wychowawczych, np. salezjańskim.

Te różnorodne wychowawcze, opiekuńcze, pomocnicze dzieła Kościoła, mimo że powstawały na przestrzeni ponad dwudziestu wieków, trwają i ciągle są ubogacane ze względu na pojawiające się nowe potrzeby ludzkie. Zarówno nowe, jak i stare dzieła potrzebują stałej aktualizacji rozumienia kulturowej rzeczywistości. Współcześnie byliśmy świadkami bardzo uważnego rozpoznawania tej rzeczywistości w nauczaniu papieża Jana Pawła II. Nauczanie to samo w sobie stało się nawet swego rodzaju wychowawczym prowadzeniem człowieka¹.

Dr MARIA M. BOUŻYK – adiunkt Katedry Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ul. Wóycickiego 1/3, budynek nr 15, 01-938 Warszawa; e-mail: m.bouzyk@uksw.edu.pl

¹ Zob. np.: A. R y n i o, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2004.

W najgłębszej istocie nauczanie Jana Pawła II nie różniło się od tego, co było wcześniej w wychowawczych dziełach Kościoła, a co po prostu właściwe jest wychowaniu chrześcijańskiemu, które integruje wymiar natury i łaski, wprowadza człowieka w pełnię jego człowieczeństwa, w którym świętość zarazem przekracza wymiar doczesności i realizuje się w tej doczesności na miarę każdego ludzkiego bytu². To, co natomiast znalazło się nowego w nauczaniu Jana Pawła II, wynikało ze zrozumienia sytuacji kulturowej człowieka dziś: człowieka, który nie umie myśleć o Bogu, który zachęcany jest do silnego przeciwstawiania wiary i rozumu, który rezygnuje z rozumienia natury swojego bytu.

W tym sensie nauczanie Jana Pawła II stanowi też swego rodzaju przewodnik po istniejących w Kościele „starych” systemach wychowawczych, jak i wskazówki dla pojawiających się nowych³. Jan Paweł II wielokrotnie podkreślał wartość poznania filozoficznego w kształtowaniu postawy wiary. Cenił metafizykę i jej wkład w eksplikację faktu religii. Dostrzegał zagrożenia ze strony intelektualnych prądów izolujących myślenie człowieka od perspektywy teocentrycznej.

Współczesnym filozofom łatwiej jest mówić o doświadczeniu religijnym człowieka niż o rzeczywistości Boga. Temat realności relacji religijnej ze względu na realność jej przedmiotu (Boga) to temat niechętnie przez nich podejmowany. Zachowuje go nadal filozofia klasyczna z jej realistyczną metafizyką. Dlatego pedagogika chrześcijańska, która umieszcza w swym centrum temat Bożej pedagogii, może znaleźć wsparcie w racjonalizacji tego problemu właśnie ze strony tej filozofii.

1. BÓG, KTÓRY WYCHOWUJE: WIARA CZY ROZUM?

Dla obecnej sytuacji kulturowej oddziałującej na człowieka, także wierzącego, charakterystyczna jest ideologia samowystarczalności. Splata się z nią ugruntowanie przekonania o nieobecności Boga w ludzkim życiu. Oba te czynniki powodują, że chrześcijańska nauka o świętości, jako celu tego życia, przestaje być czytelna kulturowo, a tym bardziej Boża pedagogia, jako

² Zob. np.: F. W. B e d n a r s k i OP, *Zagadnienia pedagogiczne*, Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas 1982, s. 120.

³ Zob. np.: Z. S t r u z i k, *Program wychowawczy oparty na wartościach według nauczania Jana Pawła II*, Warszawa: Instytut Papieża Jana Pawła II w Warszawie 2008.

stały jego element. Powoływanie się na tę pedagogię, obecne w chrześcijańskich systemach wychowawczych (np. w systemie wychowawczym salezjanów czy innych zgromadzeń zakonnych) jest trudne dla racjonalnej eksplikacji. Niemożliwe jest także uwzględnienie problemu tej pedagogii w szerszym dyskursie pedagogicznym, tj. takim, który byłby dyskursem poza obrębem tzw. pedagogiki chrześcijańskiej.

Bóg, który prowadzi, który jest przewodnikiem i który kształtuje człowieka, to temat dla chrześcijaństwa żywy. Celem formacji wychowawczej człowieka jest spowodowanie, by potrafił się otworzyć na dialog z Bogiem, a poprzez osobę Boga umiał nawiązać więź miłości z drugim człowiekiem. Tadeusz Styczeń pisał, że sam człowiek jest teofanią. Jest tym, „gdzie” Bóg go stwórczo spotyka i zarazem tym, którego spotkać pragnie. Przyjęcie siebie samego jako daru od Boga, to dziękowanie Bogu za siebie. Styczeń zauważał, że tym aktem człowiek jakby obdarza Boga samym Bogiem i jednocześnie zaczyna w pełni należeć do siebie, a posiadając siebie, dopiero jest w stanie darować siebie komukolwiek. Uznanie darmości własnego istnienia, warunkujące dar z siebie dla drugiego człowieka charakteryzuje, zdaniem Styczenia, dojrzałe człowieczeństwo⁴.

Przekroczenie postawy samowystarczalności ku postawie pokory bytu przygodnego, w teoretycznym poznaniu potrzebuje metafizycznej eksplikacji. W filozofii klasycznej, której kontynuacją są np. prace filozofów z lubelskiej szkoły filozoficznej, istnieją metafizyczne narzędzia do racjonalizacji religijnej przestrzeni kultury. W ten sposób temat Bożej pedagogii może być w niewielkim stopniu uwzględniony na drodze poznania naturalnego, pozateologicznie. Ponieważ filozofia klasyczna nie jest dziś często uprawianym rodzajem dyskursu, zostanie on w niniejszym artykule przypomniany, by w ten sposób wzbogacić filozoficzną dyskusję nad problemem wychowania w sytuacji kulturowej, którą coraz częściej określa się jako kryzysową. Charakterystyczna dla tej filozofii jest teocentryczna metafizyka. W ten sposób ludzki byt ma swoje uniesprzecznienie w relacji do osobowego Absolutu.

Trzeba pamiętać, że pedagogia Boża to indywidualne doświadczenie człowieka wierzącego w jego osobistym spotykaniu Boga. Jednak nie należy mylić faktu „prywatności” aktu wiary z tezą „nieracjonalności” wiary. Owa teza jest komponentem agnostycyzmu jako postawy intelektualnej, wyrastającej ze

⁴ T. S t y c z e ń SDS, *Urodziłeś się, by kochać*, Lublin: TN KUL 1993, s. 10-18.

stanowisk filozoficzno-kulturowych kształtujących współczesne myślenie. Myślenie o Bogu ma więc inne teoretyczne podłoże. Teocentryzm ustąpił już dawno antropocentryzmowi⁵. Tymczasem fakt pedagogii Bożej jest kluczowy dla funkcjonowania i programu chrześcijańskich systemów wychowawczych. Poziom jego racjonalizacji teoretycznej będzie się różnie kształtować w zależności od metody filozoficznego poznania. Filozofia podmiotu łatwiej dostrzeże wagę doświadczenia religijnego, natomiast filozofia klasyczna – oba krańce relacji religijnej, podmiotowy i przedmiotowy, uczyni tematem swoich rozważań.

Boża pedagogia jest więc faktem wiary i dlatego wyraźniej komunikuje się społecznie świadectwem niż teoretyczną refleksją. Niemniej potrzeba refleksji istnieje ze względu na kulturę umysłową człowieka, która też jest wychowawcza i w praktyce uobecnia się ludzkimi postawami. Filozofia w jej otwartości na wiarę może pomagać w rozpoznawaniu pełnej prawdy o człowieku i tą drogą służyć wypracowaniu godnych warunków życia.

Na gruncie poznania naturalnego w kształcie realistycznej metafizyki wartość poznawcza terminu „Boża pedagogia” opiera się na sądzie o istnieniu osobowego Boga, którym zostaje uniesprzecznione istnienie bytu przygodnego⁶. Osoba ludzka partycypuje w Bogu jako w swojej przyczynie sprawczej i celowej⁷. Ta konieczna relacja między człowiekiem a Bogiem jest już pierwszą treścią, która ukazuje szerszy niż teologiczny kontekst dla terminu „Boża pedagogia”. Ten wertykalny wymiar ludzkiego życia może też być traktowany metafizycznie, jako nieustanne utrzymywanie w istnieniu. Akt stworczy trwa nieprzerwanie i dotyka integralnej całości człowieka.

⁵ Zob. np.: L. F e r r y, *Człowiek-Bóg, czyli o sensie życia*, przeł. A. i H. Miś, Warszawa: PIW 1998, s. 164-179.

⁶ Zob. M.A. K r a p i e c O P, *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin: TN KUL 1978. Ze względu na małą „popularność” i znajomość współczesnej realistycznej filozofii, a także ze względu na pojawiające się często w filozofii współczesnej wątki „absurdalności” świata cenne wydają się następujące słowa Krapca (s. 519): „Przygodność bytu (sprowadzająca się ostatecznie do nietożsamości istoty i istnienia w bycie jednostkowo-konkretnym) jest ostatecznie jedyną podstawą do postawienia pytania «dlaczego» w porządku samego bytu, czyli w porządku realnym faktycznej egzystencji. I jedyną odpowiedzią (jej treścią) uniesprzeczniającą przygodność bytową jest wskazanie na konieczność istnienia bytu nieprzygodnego, Absolutu, zwanego w religii Bogiem. Afirmacja konieczności istnienia Absolutu jest dla intelektu (na polu filozofii wyjaśniającej) jedynym racjonalnym wyjściem z obszaru absurdu. [...] Nie znaczy to, że wraz z przyjęciem konieczności istnienia Absolutu wszystko naraz staje się jasne i zrozumiałe; ale znaczy jedynie to, że byt przestaje być irracjonalny, a nawet absurdalny”.

⁷ Por. Z.J. Z d y b i c k a U S J K, *Człowiek i religia*, Lublin: RW KUL 1984, s. 272.

Teoretyczne podstawy, które ogarniają doświadczenie wiary, a nie wykluczają się od niego odcinają, są złożone⁸. Tworzy je wiele sądów metafizycznych i antropologicznych, np. sąd o istnieniu niezniszczalnej ludzkiej duszy, sąd o strukturze psychofizycznej ludzkiego bytu, dzięki któremu uniesprzecznia się ten byt i jego działanie. Cała bogata wiedza filozoficzna pozwala wreszcie na określenie religii w przestrzeni osobowego doświadczenia jako realnej relacji dialogowo-responsorycznej. Termin „Boża pedagogia” rysuje się na tym tle jako termin języka wiary, który poszukuje zrozumienia i który napotyka język rozumu otwarty na wiarę⁹. Bez świadomości tych wszystkich elementów składających się na dorobek klasycznej metafizyki, wszelkie próby racjonalizacji tego terminu stają się raczej mało wartościowe.

Ontyczne związki człowieka z Bogiem, o ile uświadomione i osobiście przeżyte przez kogoś, tworzą fundament życia religijnego i uruchamiają wrażliwość na Bożą pedagogię. W chrześcijaństwie cały ten proces postrzegany jest jako łaska. Boża troska o człowieka to trwające na przestrzeni ludzkiego życia aktualizowanie możliwości pełnego zjednoczenia człowieka z Bogiem przez miłość. To droga uświęcania się człowieka. Może być ona także wyrażona w terminach metafizyki klasycznej¹⁰. Dlatego ważne jest formułowanie metafizycznej, a nie tylko teologicznej koncepcji osoby

⁸ Zob. tamże, s. 305. Zdybicka pokazuje ten proces argumentacji, np. zależność tezy uniesprzecznienia religii od strony przedmiotowej (tj. Boga) od teorii partycypacji transcendentalnej (wszystko, co istnieje, istnieje na mocy uczestnictwa w istnieniu osobowego Absolutu), czy związek rozumienia religii jako relacji interpersonalnej od wyjaśnienia metafizycznego, czy wreszcie niesprzeczność tak pojmowanej religii z godnością osoby ludzkiej, jej możliwościami, naturą i bytową infrastrukturą.

⁹ Zob. tamże. Ze względu na skrótowo prezentowaną w artykule filozofię realistyczną, dla jasności prowadzonego wywodu – filozoficznego uzasadnienia problemu „Bożej pedagogii” – warto zacytować następujący tekst: „**Wszystko** [pogrubienia – M.B.] więc, a przede wszystkim ludzkie istnienie, **może być** dla człowieka – bytu myślącego – **znakiem, symbolem Boga, słowem, przez które przemawia Bóg**”. Zdybicka w przypisie 208 do zacytowanego zdania zwraca jednak uwagę: „**Mamy tu na myśli znaki i symbole ontyczne, które człowiek może na drodze pośredniej, tzn. poprzez refleksję, odczytać jako znaki istnienia Boga.** Problem natomiast poznania symbolicznego w religii stanowi osobne zagadnienie, którego tutaj nie poruszamy”. Dlatego trzeba pamiętać, że w realistycznej metafizyce można odnaleźć tylko zewnętrzne ramy dla terminu „Boża pedagogia”.

¹⁰ Zob. Z d y b i c k a, *Człowiek*, s. 304. Autorka zaznacza, że tezy o wartości, jaką jest świętość, o rozumieniu jej relacji do innych wartości ściśle wiążą się z kolejnością metafizycznej procedury wyjaśniania rzeczywistości. Między innymi ważna jest świadomość miejsca, które w tej argumentacji przypisuje się sądowi o istnieniu Boga i sądom określającym jego naturę.

i koncepcji osobowego Boga, który jest pełnią Prawdy, Dobra i Piękną, który jest Myślą i Miłością.

Kolejną sprawą istotną dla zapisu terminu pedagogii Bożej, jako terminu wiary, który ma racjonalne uzasadnienie, jest sama relacja filozofii i teologii. Ona układa się według przyjętego paradygmatu racjonalności. Dla filozofii klasycznej ważna jest teza o komplementarności poznania płynącego z Objawienia i poznania naturalnego¹¹. Rzeczywistość-byt jest dla człowieka tym, co poznaje i do czego poprzez czyn się odnosi.

W poznaniu jako dialogu ze światem następuje przemiana człowieka. W pewnym sensie można mówić o sile przedmiotu, który „przepływając” do człowieka, „tworzy” go. Ta siła przedmiotu to dobro mające charakter obiektywny, bo będące sposobem istnienia bytu, który człowiek może rozpoznać. Ogromne znaczenie egzystencjalne ma wiedza metafizyczna. Ona stanowi o kulturze człowieka, epoki, nauki. Metafizyka porusza się jakby po obrzeżach naturalnych możliwości poznawczych człowieka. Więcej o treściach ważnych dla ludzkiego życia powie teologia, opierając się na Objawieniu, i to ona jest zasadniczo „właścicielką” terminu „Boża pedagogia”. Niemniej podjęcie się racjonalizacji tego terminu na gruncie metafizyki jest ważne dla rozumienia samego procesu wychowania, w którym jest miejsce na Boże działanie. Realność Boga, nie tylko w przestrzeni wiary, ale i wiedzy, ma kluczowe znaczenie. Mimo że naturalne poznanie Boga jest bardzo ograniczone, jednak pokazuje, że Bóg jest i jest jeden, osobowy.

2. CZŁOWIEK, KTÓRY WYCHOWUJE: TEORIA CZY PRAKTYKA?

Dla klasycznej filozofii w paradygmacie realistycznym charakterystyczna jest teza o ścisłej relacji teorii i praktyki. Ma ona swoje uzasadnienie w metafizyce poznania i metafizyce działania¹². Dla doświadczenia wycho-

¹¹ Zob. np.: S. S w i e ż a w s k i, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa–Wrocław: WN PWN 2000, s. 647. Analizując filozofię Tomasza z Akwinu, autor akcentuje charakterystyczną dla tej filozofii głęboką różnicę aktu wiary i rozumu. Ma ona charakter wręcz wykluczania się. Jest to jednak inny typ „wykluczania” niż w „paradygmacie agnostycznym”. Chodzi w nim tylko o zaznaczenie, że ze względu na rozpatrywanie pewności poznania wiedzieć znaczy więcej niż wierzyć. Temu stwierdzeniu towarzyszy jednak teza o komplementarności natury i łaski, co w przypadku rozpatrywania kwestii poznania oznacza, że bez wiary rozum nie znałby prawd, które przekraczają jego naturalne siły poznawcze.

¹² Por. M.A. K r a p i e c O P, *U podstaw rozumienia kultury*, Lublin: RW KUL 1991, s. 14-17.

wawczego wyrastającego ze współczesnej sytuacji kryzysowej, teza ta może wydawać się nierzeczywista. Zmaganie się z narastającymi problemami wychowawczymi, różnymi uwikłaniami, w które dziś popada człowiek, pozornie może unieważniać relacje teorii i praktyki. Teoria zdaje się, że jest jakimś ideałem, a praktyka mozołem codzienności. Sytuacja oddalenia praktyki od teorii może wydać się prawie nieprzekraczalna, gdy uwidaczniające się kulturowo rozedrganie na linii teorii i praktyki skonfrontuje się także z zapisem społecznie ważnych praw i przepisów. Niejednokrotnie wychowawca chcąc pomóc w konkretnym ludzkim problemie, staje przed „murem” biurokracji.

Trzeba pamiętać, że kształcenie teoretyczne w dziedzinie wychowywania jest zawsze bardziej ogólne, niż konkretna sytuacja pojawiająca się w praktyce wychowawczej. Niemniej wiedza naukowa, w tym mądrościowa wiedza filozoficzna, powinna dawać to niezbędne przygotowanie, które pozwoli zmierzyć się z konkretnym problemem. W tym sensie zgodność teorii i praktyki jest potrzebna. Dziś doświadczamy szczególnej trudności pracy wychowawczej. Może to nasuwać pytania o to, czy teoria umie spotkać praktykę, czy praktyka aktywizuje teorię do stawiania pytań. Rozdźwięk teorii i praktyki, którego w dużym wymiarze doświadcza kultura, to kryzys. Sytuacja ta jest w jakimś sensie „nowa”, a w jakimś sensie „stara”. Obie te strony, „nowa” i „stara”, znajdują swe wyjaśnienie w metafizycznej eksplikacji samej kultury jako sposobu bycia człowieka, który jest bytem przygodnym, dynamicznym, cielesno-duchowym i osobowym.

Kryzysy są jakąś własnością kultury jako tworu ludzkiego. Człowiek nieustannie się staje w swoim człowieczeństwie przez swoje decyzje wyboru dobra na miarę swojego rozumienia własnej wartości. Ponieważ tu możliwe są różne przekłamanie, pomyłki, stąd ani jednostkowe ludzkie życie nie jest ciągłym pasmem sukcesów, ani historia ludzkości tego nie pokazuje. Także realizacja świętości, która jest aktualizacją chrześcijańskiego wychowania, tj. spirytualizacją ludzkiego bytu, nie wyklucza załamania, cofnięć itp. „Kryzysowość” jest więc także drogą chrześcijańską. Każdy jest zaproszony do świętości, ale ta realizuje się osobowo. Dlatego przesłaniem wychowawczej myśli Kościoła jest troska o wrażliwość ludzkiego sumienia, o dobro osoby tak w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym.

Dobre strony każdego kryzysu polegają na tym, że zmusza on do przemyślenia jego źródeł. Trafność reakcji jest też wyznacznikiem wychodzenia z sytuacji kryzysowej. Stan równowagi między teorią a praktyką jest sytuacją, która wymaga wysiłku ze strony ludzi zaangażowanych w tworzenie kultury w obu jej wymiarach. Potrzebna jest dyskusja poszukująca rozwiązań proble-

mów wynikających z rozpoznawania źródeł kryzysu. Pojawiają się konkretne zadania przed różnymi grupami współtworzącymi kulturę, np. wychowawcami-praktykami, pedagogami-teoretykami, filozofami i ludźmi z różnych organizacji społecznych odpowiedzialnych za wychowywanie. Konfrontowanie problemów-faktów, np. w dziedzinie wychowania, z teorią i teorii z tymi faktami jest wymogiem sytuacji kryzysowej.

W jakimś sensie kryzys potencjalnie jest właściwością kultury. Ona bowiem jest odbiciem napięcia między intencjonalnością poznania (teorii) a praktyką czynu, w której dokonuje się uprzedni wybór konkretnego dobra ze względu na wolę konkretnego człowieka i ze względu na takie lub inne wychowanie (niewychowanie) całej jego sfery uczuciowości. Problem kształtowania sprawności moralnych będących wyrazem urzeczywistniania wyboru dobra na miarę wartości człowieka, jest procesem nieustannym i ma swoją dynamikę. Inaczej dzieje się w okresie dzieciństwa, dorastania i dojrzałości człowieka. Cały cykl ludzkiego życia jest potrzebnym czasem. W nim człowiek się kształtuje, umacnia w swoich wyborach, przechodzi różne próby. Relacja między teorią a praktyką jest głęboko osadzona w strukturze ludzkiego czynu. Wyraża ją różnica między poznaniem teoretycznym a praktycznym. Ona wyjaśnia, dlaczego to zmaganie między sferą teorii a praktyki będzie zawsze trwało.

Czym innym jest jednak rzeczywistość kryzysu kulturowego, np. tego, z którym obecnie mamy do czynienia. Ona pokazuje, że ta sytuacja, która w sferze indywidualnej-podmiotowej jest czymś naturalnym i oznacza nieustanne czuwanie nad własnym sumieniem, zostaje naruszona od zewnątrz. To znaczy w wymiarze kultury już społecznej, międzypodmiotowej to, co jest własnością wspólną, np. wiedza (teoria) o wychowaniu i praktyka wychowawcza doświadczają jakiejś niespójności. Tego typu kryzysy pokazują stan uprawomocniony społecznym przyzwoleniem. Niesie on w sobie ludzką niedoskonałość poznawczą i wolitywną, niesprawiedliwość, nieumiarkowanie, brak miłości.

Rozpoznanie przyczyn danego stanu kryzysowego prowadzi do etapu wychodzenia z kryzysu, którego źródłem jest zawsze błąd antropologiczny. Tym, co leży u podstaw kryzysu, którego dziś doświadczamy, jest przekonanie o braku możliwości poznania prawdy w obszarze pytań egzystencjalnych i związanych z nimi wartościowań. Poznanie pewne można uzyskać w dziedzinie nauk ścisłych, przyrodniczych, natomiast nie ma żadnej pewności w sferze wartości, które są istotne dla kultury. Zgoda na relatywizm doko-

nująca się na płaszczyźnie teoretycznej prowadzi do utraty jakiegokolwiek możliwości porozumienia, niezbędnego do praktyki działań wychowawczych.

Kolejną sprawą powiązaną z teoretycznym sankcjonowaniem relatywizmu jest problem wartości rozwiązań metafizycznych, z którym mocno wiąże się wypracowanie wykluczającej relacji wiary i rozumu, mylnie nazywanej komplementarną. Agnostyczne rozwiązania kantowskie zasadniczo modelują ten typ myślenia o wzajemnej relacji wiary i rozumu. Bez metafizyki, rozumianej jako refleksja nad ostatecznym uniesprzecznieniem bytu, trudno jest przyjąć jakąkolwiek zależność między tym, co objawione, a tym, co poznawane naturalnie. W oświeceniowym kanonie rozumienia odrębność wiary i rozumu jest przyjęta apodyktycznie i ma zupełnie inny charakter niż w modelu klasycznym. Pozornie przyjmowana komplementarność wiary i rozumu jest w sumie ukrytą alternatywą wykluczającą: albo wiara, albo rozum. Postmodernizm nie unieważnia tej alternatywy, ale osadza ją na kluczowej dla siebie zasadzie: prawie wyboru. Tym samym poddaje ów wybór jeszcze głębszej subiektywizacji.

W takim kulturowo-intelektualnym „klimacie” trudno utrzymać tezę o jedności prawdy i różnych drogach, po których postępuje poznanie naturalne i poznanie płynące z wiary jako łaski. Teza o komplementarności dwóch typów poznania musi otrzymać „kostium” epoki. Może być akceptowana tylko jako subiektywne przekonanie wierzącego, ze względu na obowiązującą podstawową zasadę kultury postmodernizmu: prawo wyboru. Natomiast w teoretycznym uzasadnieniu jest tylko jeszcze jednym zapisem ontologii sprzeczności, która sankcjonuje owo prawo wyboru i nihilizm praktycznych postaw oraz która dokonuje dekonstrukcji „starego” myślenia.

Dlatego systemy wychowawcze odwołujące się do religii od strony teoretycznego uzasadnienia, będą niosły charakter wykluczającej alternatywy. Ich wartość może być uznana ze względu na to, że wychowują do mitu, tradycji. Mogą być włączone w historię wychowania, bo są obroną wartości, które praktycznie się sprawdziły, ale które pozbawione są obiektywnych racji, tj. dających się wyartykułować poznawczo. Jaki bowiem sens ma powiedzenie, że w takich systemach wychowawczych Bóg jest wychowawcą? Jak można wyjaśnić problem Bożej pedagogii w języku innym niż język teologiczny? To jest ten ważny moment, który może łączyć lub rozdzielać teorię i praktykę wychowawczą.

3. PEDAGOGIA: BOŻA CZY LUDZKA?

W metafizycznym poznaniu, charakterystycznym dla klasycznej filozofii, człowiek jest pojmowany jako samodzielny (bytujący w sobie) byt o rozumnej naturze, która przejawia się w uzdolnieniu do intelektualnego poznawania rzeczywistości, w uzdolnieniu do wyboru poznawanych dóbr (tj. wartości), w uzdolnieniu do miłości tych dóbr i do miłości ustopniowanej ze względu na te dobra (tj. obiektywną hierarchię wartości). Dzięki tym własnościom człowiek przekracza świat przyrody i tworzy charakterystyczną dla swojej egzystencji niszę kulturową. Ten sposób bytowania określa się jako osobowy, czyli bytowo najdoskonalszy w całym wszechświecie¹³. Wartość człowieka jest zawarta w przywileju, który do dziś wyraża się określeniem „godny sposób bycia”. Człowiek jest godny. Godność to jego szczególna wartość.

Chrześcijańska koncepcja człowieka-osoby przekraczała rozumienie ludzkiego bytu charakterystyczne dla filozofii greckiej, w której człowiek był tylko wyjątkową częścią przyrody. Koncepcja ta np. w średniowiecznym zapisie metafizyki św. Tomasza z Akwinu jest różna także od tej, którą możemy znaleźć w filozofii współczesnej. Dziś w filozofii człowiek w jego człowieczeństwie postrzegany jest głównie jako wytwór samego siebie, jako zdolny do spełniania rozmaitych funkcji. Można dostrzec do pewnego stopnia zbieżność koncepcji chrześcijańskiej z wymienionymi dwoma koncepcjami. Są podobieństwa, ale i trudna do pogodzenia odrębność sformułowań. Filozofia chrześcijańska pokazuje człowieka jako byt wrastający w przyrodę, ale zarazem ją transcendujący, jako twórcę, ale nie stwórcę. W chrześcijańskiej koncepcji człowieka obecne są treści, które czynią ją szczególną i trudną zarazem. Ta antropologia ma perspektywę teocentryczną. Bóg jest w niej przedstawiony jako Miłość osobowa, Miłość dająca, a człowiek jako godny miłości Boga i zaproszony do współbycia z Bogiem, która go stwarza i zbawia.

W filozoficznej interpretacji „ewangeliczna miara” szczególności człowieka zostaje przepisana na język mądrości ludzkiej (teorii). Język filozofii i język religii różnią się. „Klimat” poznaniu filozoficznemu nadają: powszechność doświadczenia szczególnej odrębności ludzkiego bycia, jego opis i wyjaśnienie. Godność bytu człowieka metafizycznie zostaje zamknięta

¹³ Zob. K r ą p i e c, *Metafizyka*, s. 323-329; t e n ż e, *Ja – człowiek*, Lublin: RW KUL 1991, s. 401-426; t e n ż e, *Człowiek jako osoba*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2005, s. 113-145.

w celu i sposobie jego bytowania, odczytywanym i w perspektywie rozważań nad bytem w ogóle, i ludzkich działań w szczególności. Ponaddoczesny wymiar ludzkiego życia w filozoficznym dyskursie spotyka twierdzenie o niezniszczalności ludzkiej duszy, a kulturą kreślony sposób bytowania – teorię jedności psychofizycznej.

Cielesność człowieka jest nieodłączną częścią jego bytu i ram budzącej się w nim świadomości. Ludzka świadomość nie jest czymś wrodzonym, gotowym, niezależnym od bycia w świecie. Jest stanem poznania, które może rozwijać się proporcjonalnie do poznawanej rzeczywistości, ze względu na którą i w której dokonuje się rozwój osobowy każdego człowieka. Człowiek tworzy siebie poprzez swoje działania, ale jest bytem o określonej i nieprzekraczalnej strukturze. Nie jest więc ani tylko ciałem, ani tylko myślą. Różnice w proponowanych koncepcjach patrzenia na człowieka mają swoje źródła w odmiennych koncepcjach racjonalności, które były właściwe dla starożytnej i współczesnej filozofii, i tej, której autorem był Tomasz z Akwinu (i do której ściśle odnosi się i dziś filozofia klasyczna).

Człowiek w swojej refleksyjności stawia zawsze pytania rzeczywistości. Poszukuje. Żyje miarą odkrytego w prawdzie dobra. Sztuka wyłaniania pytań, sztuka życia i sztuka dawania odpowiedzi są tym, co zbliża do siebie teorię i praktykę, tak że tworzą jedno oblicze kultury. Zdziwienie metafizyka, jego pytanie o człowieka jest pytaniem o ludzką bytowość. Pedagog (jako badacz-teoretyk) to pytanie filozofa konfrontuje z pytaniem o cele i środki pracy wychowawczej (strategie); wychowawca (pedagog jako badacz-praktyk) już chce wiedzieć, jak konkretnie prowadzić powierzonego mu człowieka (jakie stosować strategie).

Pedagog-teoretyk odpowiada za trud integrowania wielu typów wiedzy o człowieku pod kątem opracowania najlepszych strategii wychowawczych, a więc takich, które przy uwzględnieniu konkretnych potrzeb kulturowych będą chroniły człowieka. Jakkolwiek każdy z nich, filozof i pedagog, musi zachować kontakt z rzeczywistością osoby, to każdy z nich inaczej ten „kontakt” realizuje. Czym innym jest czujność filozofa, czym innym pedagoga-teoretyka i praktyka-wychowawcy. Wychowawca nie może działać schematycznie. „Narzędzia” teoretyczne, którymi dysponuje, musi nieustannie porównywać z aktualną potrzebą wychowanka. Dlatego musi być przygotowany do stawiania wobec tajemnicy drugiej osoby, musi odznaczać się zdolnością niesienia pomocy w odślanianiu wychowankom prawdy o nich samych, tak by mogli coraz pełniej „posiadać” siebie.

„Nie-zawłaszczenie” drugiego człowieka w działaniu wychowawczym jest bardzo ważne. Teoria i praktyka wychowawcy nie mogą naruszać intymności (godności) wychowanków. Sprzyjanie na poziomie teorii i praktyki, by mogła się ujawnić w nich wolność, nie polega na programowaniu ich ideami o wolności wypracowanymi systemowo. Teoria wychowania ma pomóc znaleźć człowiekowi miarę jego prawości – jego głęboko osobowego piękna. Tu znajduje się też miejsce dla pomocniczości metafizyki ludzkiego działania wobec pedagogiki.

W sumie ta nić pytań filozoficzno-pedagogicznych odsłania trud łączenia teorii i praktyki, ogólności tez i konkretności życia. Unaocznia odpowiedzialność za rozpoznanie ich związku ze strony pedagogiki i ze strony filozofii. Jednym z zagrożeń, które mogą płynąć z filozofii do pedagogiki, jest idealizm. Źródłem jego okazuje się najczęściej konstruowanie modelu rzeczywistości na kształt ludzkiego myślenia czy ludzkich pragnień. Wtedy ideologią, poruszającą tryby systemów edukacyjno-wychowawczych, bywa np. unifikacyjna jedność wymierzona przeciwko każdej różnorodności osób. Doświadczenie wychowywania jednak po pewnym czasie zweryfikuje praktycznie każdą ideologię.

Weryfikacja i wrażliwość na codzienność zwykłego człowieka idą w parze. Myśl ludzka nie stwarza rzeczywistości, ale się na niej opiera i w niej musi się ciągle odnajdować. W tym potwierdzeniu jest prawda o pozycji bytowej człowieka i o jego postawie wobec rzeczywistości, także wychowawczej. Wychowawca nie jest przecież trybem w maszynie wychowawczej, ale osobą. Jego doświadczenie kontaktu z wychowankiem jest refleksją aktów wychowania. W rzeczywistości spotkania osoby z osobą dzieje się akt wychowawczy. To on jest znaczący dla osoby. On też musi być osobowy.

W chrześcijańskiej pedagogice „branie w ręce” człowieka ma perspektywę Bożą. W Bogu Trójjedynym drugi człowiek jest bratem. Pedagogika chrześcijańska ma wyraźne odniesienie do prawd wiary. Teocentryzm nie jest obcy i filozofii poprzez specyfikę metafizycznego pytania o formule egzystencjalnej. To pozwala filozofii na swój sposób pochylić się nad tajemnicą rzeczywistości wydarzenia zbawczego: wcielenia, śmierci i zmartwychwstania Chrystusa, które dla teologii stanowi ramy właściwej jej refleksji nad człowiekiem i kulturą. Pytanie o byt może najgłębiej udostępnić teologii przestrzeń badawczą filozofii i w ten sposób umacniać relację pedagogiki i teologii chrześcijańskiej, teoretycznie zaangażowanej w wychowawczą praksis: w teorię wychowania chrześcijańskiego.

Kluczem jest głębokość ich (teologii, pedagogiki i filozofii) wzajemnej epistemicznej relacji. Jeśli chcemy mówić o komplementarności tych dziedzin, trzeba zastanowić się, jakie treści w wymiarze naturalnego poznania są fundamentem pedagogiki chrześcijańskiej. Rozwiązanie tego problemu jest ważne dla pedagogiki ze względu na to, że integruje ona wiele typów wiedzy o człowieku pod kątem opracowania najlepszych strategii wychowawczych, a więc takich, które – przy uwzględnieniu konkretnych potrzeb kulturowych – będą chroniły człowieka jako osobę. Relacja wiary i rozumu w wymiarze teoretycznym określać będzie obszar dobra, o które w dialogu z innymi pedagogikami (niechrześcijańskimi) teoretycznie i praktycznie (w samych aktach wychowania) trzeba zabiegać. Inność charakterystyczna dla pedagogiki chrześcijańskiej ma swoje źródło w zreflektowaniu relacji wiary i rozumu.

Teoria wychowania chrześcijańskiego może zasadniczo budować na różnie rozumianej jedności rozumu i wiary. Oczywiście, pytaniem jest, kiedy jedność tych różnych typów wiedzy przestaje już być jednością w ich odrębności. W wymiarze praktyki życia w duchu Ewangelii jedność jest pozostawianiem w komunii z Trójjedynym Bogiem. Zerwanie tej komunii – utrata łaski, odwrócenie się od Boga – rozbija jedność relacji, która dla człowieka w sposób najbardziej podstawowy jest życiodajna. Teoria wychowania (w chrześcijańskiej pedagogice) musi umieć pokazać ten moment życiodajności relacji człowieka do Boga. W sumie chodzi o to, czy poznawczo umie stwierdzić realność relacji religijnej od strony jej przedmiotu, tj. osobowego Boga, i w ten sposób cały horyzontalny wymiar wychowania złączyć z wymiarem wertykalnym, gdzie akt wychowywania, pedagogia ludzka, dokonuje się w perspektywie Bożej pedagogii.

Boża pedagogia jest nie tyle tłem dla wszelkich działań wychowawczych, ile je integruje. Dlatego realizowana w ludzkim życiu świętość nie jest rzeczywistością dodaną do kultury, ale w niej się dokonuje. Jan Paweł II upomniał, że człowiek nie może żyć w zdwojeniu: życia świeckiego i duchowego. Relacje społeczne, kulturalne, zaangażowanie w politykę, życie zawodowe i rodzinne nie powinny wyłamywać się z wartości istotnych dla życia duchowego¹⁴. Dlatego pedagogika chrześcijańska jest w swojej (i mimo swojej) chrześcijańskości pedagogiką. Kryterium racjonalności, które obecne jest w realistycznej metafizyce, pozwala rozróżnić wymiary wiary i poznania

¹⁴ Zob. J a n P a w e ł II, *Posynodalna adhortacja apostołska „Christifideles laici”*, nr 59, Rzym 1988.

naturalnego, a zarazem nie widzieć w nich sprzeczności. Dlatego te rozwiązania mogą być interesujące dla pedagogiki.

Podsumowując, można powiedzieć, że chrześcijański wychowawca (pedagog-praktyk) ma łatwiejszą sytuację niż chrześcijański pedagog (teoretyk). W praktyce wiary wychowanie jest wyraźnie ukierunkowane. W wymiarze teorii słowo *sacrum* jest poznawczo lakoniczne. *Sacrum* może być wszystko, co jest dla człowieka święte świętością jego ludzkiego myślenia. Bóg wiary stanie się wtedy daleki. Jak z takiej intelektualnej pozycji wchodzić praktycznie w realizm wiary? Dlatego filozoficzna koncepcja rzeczywistości (teoria bytu) jest dla pedagogiki nie mniej ważna niż antropologia filozoficzna. Filozoficzne pytanie, jeśli pozostaje w paradygmacie filozofii przedmiotu, daje określone rozwiązania, jeśli jest w paradygmacie filozofii podmiotu – inne, a jeśli w paradygmacie postmodernistycznej dekonstrukcji – jeszcze inne. Pierwsze badawcze pytania stawiane na gruncie filozofii, wpływają dalej na wyjaśnienie ludzkiego bytu, a także wychowania. Chociaż do pedagogiki nie należy ich formułowanie, to w takim stopniu, w jakim pedagogika w swoim patrzeniu na człowieka korzysta z określonego modelu filozofii (wprost czy nie wprost), będzie nosiła na sobie specyfikę określonego modelu filozoficznego myślenia.

BIBLIOGRAFIA

- B e d n a r s k i F.W., Zagadnienia pedagogiczne, Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas 1982.
- F e r r y L., Człowiek-Bóg, czyli o sensie życia, przeł. A. i H. Miś, Warszawa: PIW 1998.
- J a n P a w e ł II, Posynodalna adhortacja apostolska „Christifideles laici”, Rzym 1988.
- K r ą p i e c M.A., Metafizyka. Zarys teorii bytu, Lublin: TN KUL 1978.
- K r ą p i e c M.A., Ja – człowiek, Lublin: RW KUL 1991.
- K r ą p i e c M.A., U podstaw rozumienia kultury, Lublin: RW KUL 1991.
- K r ą p i e c M. A., Człowiek jako osoba, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2005.
- R y n i o A., Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II, Lublin: Wydawnictwo KUL 2004.
- S t r u z i k Z., Program wychowawczy oparty na wartościach według nauczania Jana Pawła II, Warszawa: Instytut Papieża Jana Pawła II w Warszawie 2008.

S t y c z e ń T., Urodziłeś się, by kochać, Lublin: TN KUL 1993.

S w i e ż a w s k i S., Dzieje europejskiej filozofii klasycznej, Warszawa–Wrocław:
WN PWN 2000.

Z d y b i c k a Z.J., Człowiek i religia, Lublin: RW KUL 1984.

THE ISSUE OF DIVINE PEDAGOGY
IN EDUCATIONAL PRACTICES
A PHILOSOPHICAL REFLECTION

S u m m a r y

This article attempts to theoretically define the term “divine pedagogy”, which is very important for Christian education practices. On the basis of natural cognition the meaningfulness of this term is based on the view on the existence of personal God, which decontradictifies the existence of a being composed of the act of existence and essence. The human person participates in God. This vertical dimension of human life may also be regarded metaphysically as a continuous keeping in existence. Also, the issue of the personal being of man, his/her natural religiosity are important components that create the intellectual climate of philosophy open to faith. In contemporary culture, this lack of such openness is visible in, which does not facilitate a perception of the place of Christian pedagogy in academic discourse. Philosophical solutions are responsible for this state of affairs. Overall, the point is whether man can cognitively ascertain the reality of the religious relationship on the part of its object, i.e. personal God, and thereby integrate the horizontal dimension of education with vertical one whereby the act of upbringing, human pedagogy is performed in the perspective of divine pedagogy. Therefore, the article recalls the Thomistic metaphysics and its thesis that reason and faith are complementary.

Słowa kluczowe: pedagogia Boża, poznanie naturalne, wiara, wychowanie chrześcijańskie, metafizyka.

Key words: divine pedagogy, natural cognition, faith, Christian education, metaphysics.