

KS. MARIUSZ SZTABA

RZECZ O FUNDAMENTALNYM WYBORZE
POMIĘDZY REALIZMEM A IDEALIZMEM
W TWORZENIU ADEKWATNEJ KONCEPCJI WYCHOWANIA

Już w początkach XX wieku badacze myśli pedagogicznej, tacy chociażby jak Bogdan Nawroczyński czy też Ludwik Chmaj, wskazywali na to, że współczesna im myśl wychowawcza nie jest systemem zbudowanym według jednej idei przewodniej, ale pełno w niej zamętu i kontrastów, przez co często jest sprzeczna w swoich przesłankach teoretycznych, w stawianiu celów i zadań. Ta sytuacja zdaniem przywołanych badaczy powoduje chaos, który grozi pracy wychowawczej rozprzężeniem i zagubieniem właściwego sensu wychowania¹. Po 1989 r. opisana sytuacja nie poprawiła się², ale w kontekście wszechpanującego pluralizmu i tolerancji³ spotęgował się ów zamęt

Ks. dr MARIUSZ SZTABA – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki KUL, ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin; e-mail: sztabowy@gmail.com

¹ Zob. A. RYK, *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych*, Kraków: WN Uniwersytetu Pedagogicznego 2012, s. 13.

² Pomijam czas tzw. pedagogiki socjalistycznej (lata 1945-1989), która była ideologicznym monolitem.

³ Pluralizm i tolerancja zdają się wyznaczać ramy i zasady tworzenia wiedzy pedagogicznej, a w niej różnych kierunków pedagogicznych i koncepcji wychowania. Mamy przeto różnorodność pedagogik i pedagogii. W związku z powyższym stwierdzeniem powstaje zasadnicze pytanie: czy wolno w procesie tworzenia wiedzy naukowej kierować się tylko zasadami pluralizmu i tolerancji, czy też należałoby zachować chociażby minimum racjonalności reguł, by tworzyć dobrą, pedagogiczną wiedzę o wychowaniu i dla wychowania? Oczywiście należy w tym miejscu dokonać rozróżnienia między uzasadnionym i nieuzasadnionym pluralizmem. Pluralizm oznacza wielość różnych elementów występującą w bytowaniu (wielość bytów), w poznaniu (wielość twierdzeń, pojęć, teorii), w kulturze (wielość wartości i sposobów życia). Pluralizm może mieć znaczenie opisowe i wartościujące (pluralizm ideowo-polityczny, ideologia pluralizmu związana z liberalizmem). Pluralizm bytowy jest faktem, bo uzasadnia go struktura bytu. Również pluralizm w poznaniu jest uzasadniony, bo ma swoje racje przedmiotowe (bogactwo rzeczywistości) i podmiotowe (aspektowość i sukcesywność naszego poznania). Nieuzasadniony zaś, bezkrytyczny pluralizm dotyczy tych filozofii i pedagogik, których rację bytu uzasadnia się socjologicznie, psychologicznie bądź etnologicznie, a nie rzeczowo i obiektywnie. A przecież tym, co stano-

i kontrasty, sprawiając, że współczesna myśl pedagogiczna, a w niej propozycje wychowania, coraz bardziej przypominają biblijną wieżę Babel.

W związku z powyższymi stwierdzeniami powstają zasadnicze pytania: dlaczego wieloraki kryzys dotyka wychowania? Dlaczego neguje się jego zasadność?⁴ Dlaczego dziś „eksperymentuje się” z wychowaniem, tzn. tak naprawdę z żywym organizmem, jakim są wychowawca i wychowanek? Dokąd zmierza owa sytuacja i co stanie się ze współczesną wychowawczą wieżą Babel?

Oczywiście na podstawie ogólnie dostępnych analiz można wskazywać przyczyny tego stanu rzeczy, np.: pluralizm, wieloparadygmatyczność pedagogiki, postmodernizm jako swoisty paradygmat dla współczesnej kultury (religia, nauka, etyka, sztuka), neoliberalne uwikłania współczesnej edukacji, brak samokrytyki uczonych/badaczy oraz ich troski o epistemologiczne, metodologiczne i aksjologiczno-etyczne podstawy tworzenia wiedzy pedagogicznej itd⁵. Potrzeba jednak rozróżniać przyczyny od źródeł danych zjawisk.

1. W POSZUKIWANIU *ARCHÉ* WSPÓŁCZESNYCH KONCEPCJI WYCHOWANIA

Nie zrozumiemy do końca sytuacji wychowania dziś, jego dróg i bezdroży, jeśli nie odwołamy się do filozofii, pamiętając o wzajemnych związkach pedagogiki i filozofii wpisanych na trwałe w scenę i horyzonty myśli europejskiej. Nie jest bowiem możliwe rozumienie pedagogiki i myśli pedagogicznej bez ich odniesień do metapedagogicznych założeń, szczególnie w obszarze filozofii rozumianej jako najbardziej pierwotna refleksja nad rzeczywistością, tzn. tym, co jest. Filozofia, każdorazowo stawiając pytanie:

wi kryterium oceny poglądów filozoficznych i pedagogicznych, powinien być obiektywny (rzeczowy) punkt widzenia, zob. W. DŁUBACZ, *Fideizm, racjonalizm i bezkrytyczny pluralizm*, w: A. MARYNIARCZYK, A. GUDANIEC (red.), *Rozum otwarty na wiarę*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000, s. 207-208.

⁴ Czyny to chociażby antypedagogika zwana dziś postpedagogiką. Wolfganag Brezinka, ustosunkowując się do tej propozycji, podkreśla, że modny dziś w wielu kręgach slogan „koniec wychowania” jest urojeniem, które nie ma nic wspólnego z rzeczywistością. Jest on absurdalny z punktu widzenia tak empirycznego, jak i normatywno-prawnego. Antypedagogiczne „wychowywanie bez wychowania” jest propozycją wewnętrznie sprzeczną i paradoksalną. Dlatego autor zwraca się do pedagogów, aby mieli odwagę wychowywać, sprzeciwiając się ukrywanej słabości charakteru i braku zdolności wychowawczych u osób odpowiedzialnych za wychowanie: W. BREZINKA, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Kraków: WAM 2005, s. 61-68.

⁵ Zagadnienia te analizuję i prezentuję w artykułach: *W trosce o wiedzę pedagogiczną/wiedzę w pedagogice wolną od iluzji*, część I, „Roczniki Pedagogiczne” 4(2012), nr 3, s. 5-27 oraz część II, „Roczniki Pedagogiczne” 6(2014), nr 1, s. 9-31.

dlaczego jest to, co jest?, wciąż na nowo poszerza obszar zainteresowań badawczych o nowe rodzaje rzeczywistości⁶. Oczywiście mowa jest tutaj o filozofii realistycznej, która dąży do uniesprzeczniającego wyjaśniania świata realnie istniejącego poprzez poznawanie go, odwołując się do poznania sprawdzalnego przez rzeczywistość dostępną każdemu w sensownym poznaniu.

Filozofia – szczególnie metafizyka – już od czasów starożytnych ukierunkowywała poznanie naukowe na rozpoznawanie i ukazywanie przyczyn. Arystoteles w *Metafizyce* wymieniał i omawiał cztery przyczyny uzasadniające rzeczywistość: formalną, materialną, sprawczą i celową. Każda z nich dotyczy innego aspektu poznawczego. I tak przyczyna formalna szuka odpowiedzi na pytanie: „co to jest?”, natomiast materialna: „z czego to jest?”. Z kolei, wyjaśniając przyczynę sprawczą, odpowiadamy na pytanie: „kto powołał do istnienia?” W odniesieniu zaś do przyczyny celowej pytanie brzmi: „po co to jest?”⁷.

Analizując obecną sytuację wychowania, zdajemy sobie sprawę z tzw. metapedagogicznych założeń pedagogiki i poszczególnych kierunków wychowania⁸. Podstawową iluzją, której ulega jeszcze część pedagogów, jest myślenie o edukacji/pedagogice/wychowaniu jako rzeczywistości względnie autonomicznej, niezależnej. Gerard Gutek w książce *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji* bardzo rzeczowo wykazał i zobrazował wpływ najważniejszych systemów filozoficznych (idealizm, realizm, naturalizm, pragmatyzm, egzystencjalizm, filozofia analityczna) oraz wybranych systemów ideologicznych (nacjonalizm, etnonacjonalizm, liberalizm/neoliberalizm, konserwatyzm, utopizm, marksizm, faszyzm, socjalizm) na kształt myśli i praktyki

⁶ Do najważniejszych obszarów „styku” między filozofią i pedagogiką zalicza się: ontologię, antropologię, epistemologię, aksjologię, etykę, logikę i estetykę, zob. A. RYK, *W poszukiwaniu pedagogicznego arché*, s. 17-50.

⁷ Zob. M.A. KRAPIEC, *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin: Wydawnictwo KUL 1995, s. 368 nn. W metafizyce, rozważając zagadnienie przyczynowości, nie tyle stawia się pytanie „jak?”, co „dzięki czemu?”. W ten sposób dochodzi się do poznania racji powstawania i zmiany danego zjawiska. Przyczyna jest czymś konkretnym, bo jest zawsze przyczyną czegoś, co realnie istnieje. Dzięki temu umożliwia ona niesprzeczne wyjaśnianie zmiennej rzeczywistości. W zagadnieniu przyczynowości, szczególnie w analizach skutku, należy zwracać uwagę na związek danego skutku z daną przyczyną. Chodzi o to, aby uchronić się przed pomyleniem działania przyczyny sprawczej, celowej, wzorczej lub którejś z przyczyn wewnętrznych. Ponadto taka jasność w dziedzinie przyczynowania sprawczego pozwala na nowe, precyzyjniejsze rozróżnienia na przyczyny główne, nadrzędne, przyczyny trwania skutku, przyczyny stawiania się skutku, zob. M.A. KRAPIEC, *Przyczyny bytu*, w: A. MARYNIARCZYK i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2007, s. 527-545.

⁸ Wyjaśnienia pojęcia „metapedagogika” i zasygnalizowanie jej źródeł dostarcza A. Ryk w monografii: *W poszukiwaniu pedagogicznego arché*, s. 17-21.

edukacyjnej⁹. Również reakcje na te systemy w postaci teorii (koncepcji) edukacyjnych wyprowadzone z innych systemów poznawczych lub myślowych oraz wywodzące się z praktyki oddziałują na pedagogikę i wychowanie¹⁰.

Te wszystkie systemy filozoficzne oraz ideologiczne, a także współczesne teorie edukacyjne powinny być brane pod uwagę przy analizie współczesnych koncepcji wychowania. Jawią się one bowiem jako różnorakie przyczyny konkretnego stanu rzeczy *hic et nunc* w pedagogice i w wychowaniu. Jednak niejednokrotnie, analizując dziś sytuację wychowania, pytamy tylko o jedną z przyczyn, nie dostrzegając innych. Dla metafizyki pytanie o przyczynę to jednak nie koniec dociekania naukowego. Ona nie tylko pyta o różnorakie przyczyny, ale poszukuje *arché*, które rozumie się jako przasadę, czyli rzeczywistość pierwszą i ostateczną, praprzyczynę zrozumiałości danego zjawiska¹¹.

Znając już wielorakie i organiczne powiązania pedagogiki z filozofią, pytamy obecnie o *arché* współczesnych koncepcji wychowania. Wydaje się, że adekwatną odpowiedź uzyskamy wtedy, kiedy naszą uwagę zwrócimy na początek kształtowania się filozofii, a wraz z nią dwóch wielkich tradycji filozoficznych: realizmu i idealizmu. Tradycje te konkurują ze sobą do dziś, mając odmienny wpływ na ontologię, epistemologię, metodologię, antropologię i aksjologię danej pedagogiki czy też pedagogii. Tradycje te są wewnętrznie zróżnicowane, co szczególnie widoczne jest w przypadku idealizmu¹². Dlatego niniejszy artykuł nie rości sobie prawa do całościowego zaprezentowania wpływu idealizmu i realizmu na wychowanie, ale stara się wskazać na główne przejawy tego wpływu i jego konsekwencje. Trzeba podkreślić, że tym, co stanowi kryterium wyodrębnienia tych dwóch tradycji i tworzonych w ich nurcie systemów filozoficznych i pedagogicznych (wraz z konkretnymi koncepcjami

⁹ Zob. G.L. GUTEK, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk: GWP 2003, s. 9-258. Do tych ideologii mających wpływ na edukację (kształcenie i wychowanie) należy dodać także: anarchizm, feminizm, ekologizm, fundamentalizm religijny, postmodernizm oraz globalizację, zob. A. HEYWOOD, *Ideologie polityczne, Wprowadzenie*, tłum. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, Warszawa: PWN 2007, s. 195-330.

¹⁰ Gerard Gutek do teorii edukacyjnych zalicza: esencjalizm, perenializm, progresywizm, społeczny rekonstrukcjonizm oraz teorię krytyczną, zob. TENŻE, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, s. 259-337.

¹¹ Wyróżnia się kilka sposobów rozumienia pojęcia *arché*, m.in. jako początek, zasada – podwalina, podłoże oraz przyczyna sprawcza, zob. A. RYK, *W poszukiwaniu pedagogicznego arché*, s. 21-25; J. SOCHOŃ, *Arché*, w: A. MARYNIARCZYK i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. I, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000, s. 307-310.

¹² Zob. H. KIEREŚ, *Systematyka nurtów i typów filozofii*, w: A. MARYNIARCZYK i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. X, *Suplement*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2009, s. 887-889; TENŻE, *Problem filozofii a pedagogika*, w: F.W. WAWRO (red.), *Młodzi a kultura życia w kontekstach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008, s. 20-33.

wychowania) jest ontologia i epistemologia. One z kolei rzutują na rozumienie antropologii, aksjologii i metodologii¹³. Wobec tego faktu, w analizie i w prezentacji wpływów idealizmu i realizmu na wychowanie, szczególną uwagę skupię na epistemologii i ontologii omawianych tradycji filozoficznych.

2. IDEALIZM A PEDAGOGIKA I KONCEPCJE WYCHOWANIA

Idealizm (łac. *idealis* – związany z ideą) to stanowisko, według którego przedmiotem filozofii i tworzywem jej myślenia systemowego są idee. Jak już zaznaczyłem wcześniej, idealizm jest nurtem wewnątrznie zróżnicowanym, bowiem wyrasta z pnia tzw. filozofii krytycznej rozpiętej pomiędzy dwoma przeciwstawnymi nurtami: racjonalizmem (empiryzm, nominalizm, konceptualizm, konwencjonalizm, relatywizm) a irracjonalizmem (intuicjonizm, woluntaryzm, emotywizm, fideizm, natywizm, *common sense* itd.)¹⁴. Pierwszy nurt bardzo wyraźnie urzeczywistniał się w tzw. modernizmie, którego prekursorami byli Platon, J.G. Fichte, G.F.W. Hegel, A. Comte i K. Marks. Drugi zaś nurt wcielił się w obecny dziś postmodernizm, którego prekursorami byli J.J. Rousseau, F. Nietzsche, J. Lock oraz I. Kant¹⁵.

Idealistyczna ontologia. Tym, co naprawdę istnieje, są idee poznawcze będące danymi pierwotnymi. Otaczający świat to dane pozorne. Idee poznawcze „będące syntezą doświadczenia źródłowego z odpowiadającym mu archaicznym przedmiotem, są dla filozofii idealistycznej archimedesowym punktem oparcia i składają się na treść (tworzywo) jej myślenia systemowego”¹⁶. Takie rozumienie ontologii ma bezpośredni przekład na epistemologię.

Epistemologia w idealizmie. Zdaniem filozofów krytycznych, kluczowym problemem filozofii jest wiarygodność ludzkiego poznania, czyli jego roszczenia do prawdziwości. Idealiści ostrze swojej krytyki kierują ku poznaniu spontanicznemu oraz zmysłowo-intelektualnemu, a głównie przeciwko ich realizmowi, którego przedrefleksyjnym wyrazem jest afirmacja istnienia i celowości zastanego świata osób i rzeczy. Podważają oni nie tylko rezultaty poznania spontanicznego, odmawiając rozumowi udziału w doświadczeniu

¹³ Zob. A. RYK, *W poszukiwaniu pedagogicznego arché*, s. 43-50.

¹⁴ Z przyczynami idealizmu, jego istotą, historycznymi przejawami i odmianami, a także z jego ontologią i konsekwencjami kulturowymi zapoznaje nas Henryk Kiereś w artykule: *Idealizm*, w: A. MARYNIARCZYK i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. IV, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2003, s. 721-726.

¹⁵ Zob. tamże, s. 725.

¹⁶ Tamże, s. 721.

źródłowym i przypisując jego działalności względność i umowność, ale także istnienie świata suponowanego przez poznanie zmysłowo-intelektualne. W tej sytuacji idealisci na różny sposób starają się wykazać, że „istnieje przejście od idei poznawczych do tezy egzystencjalnej dotyczącej sposobu istnienia świata oraz zasad jego integralności”¹⁷. Idealisci posługują się łącznie bądź rozłącznie metodami noetyczno-eidetycznymi, spekulatywno-konstrukcyjnymi i medytacyjno-ekspresyjnymi¹⁸.

Idealizm, odmawiając ludzkiemu poznaniu roszczenia do prawdziwości, owocował na przestrzeni wieków różnymi „dewiacjami umysłowymi” odnośnie do prawdy, takimi jak: „sceptycyzm – prawda jest nierozstrzygalna; agnostycyzm – nie można wykazać, że prawda jest rozstrzygalna; relatywizm – prawda jest stopniowalna, zmienna i zależy od tego, kto i w jakich okolicznościach ją głosi; irracjonalizm – nie rozum, lecz inna władza (wola, pozaracjonalna intuicja, uczucie) są miarodajnym źródłem wiedzy o świecie”¹⁹. Postawy te są wewnątrznie sprzeczne, niezgodne z naturalnym doświadczeniem i jako wyraz nihilizmu teoretycznego prowadzą do nihilizmu praktycznego²⁰. Bowiem podważanie zdolności rozumu do odkrycia prawdy ontycznej (prawdy samego bytu) będącej cechą bytu, neguje też istnienie prawdy jako takiej, gdyż w ludzkim poznaniu prawda logiczna (epistemologiczna), będąca cechą naszego poznania, spotyka się z prawdą ontyczną²¹.

Nie wchodząc w dalsze dywagacje i niuanse dotyczące epistemologii w idealizmie, należy podkreślić fakt, że w tej tradycji ważniejsze od poznania jest myślenie (wymyślanie?), czyli różne rozumowe operacje dokonywane na uprzednio już ujętych obrazach, znakach rzeczy, będących reprezentacją wyobraźniową i pojęciową, co pociąga za sobą pełną subiektywizację wyjaśnień i interpretacji filozoficznych i pedagogicznych²². Inaczej mówiąc, ide-

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Zob. tamże.

¹⁹ TENŻE, „*Fides et ratio*” a modernizm i postmodernizm, w: *Rozum otwarty na wiarę*, s. 189.

²⁰ Zob. tamże.

²¹ Prawda bowiem to zgodność intelektu i rzeczy (*veritas est adaequatio intellectus et rei*). Jest to klasyczna koncepcja prawdy wywodząca się już od Arystotelesa. W ramach krytyki tej koncepcji prawdy pojawiły się nieklasyczne koncepcje poznania, zmieniające kryterium prawdy (np. koherencyjna, weryfikacyjna, pragmatyczna, marksistowska itd.). W rzeczywistości jednak koncepcje te zakładają *implicitie* (milcząco) klasyczną koncepcję prawdy, zob. R. ROŹDŻEŃSKI, *Filozofia poznania. Zarys problematyki*, Kraków: WN PAT 2003, s. 49-92.

²² Zamiana poznania na myślenie to pomylenie dziedzin aktywności człowieka. Już Arystoteles dokonał rozróżnienia racjonalnej ludzkiej aktywności na: *teoria – praxis – poiesis*. Celem poznania teoretycznego jest odkrycie faktycznej struktury rzeczywistości i odpowiada mu prawda. Celem zaś poznania praktycznego jest realizacja rozpoznanego i uznanego dobra. Z kolei ce-

alizm nie ufając naturalnemu doświadczeniu i poznaniu zmysłowo-intelektualnemu, odrywa poznanie od realnego świata, zamieniając poznanie na myślenie, będące czynnością niepoznawczą, która operuje ideami, konstruuje z nich rozmaite wizje człowieka, świata i społeczności²³. W idealizmie pojmowanie świata dokonuje się na drodze spekulacji, czyli metody dedukcyjnej. Wysiłek poznawczy nie jest skierowany na analizę rzeczywistości, ale na analizę pojęć i sposobów ich wytwarzania. W takich analizach człowiek kreuje rzeczywistość w wykreowanych ideach-pojęciach²⁴. Wiedza o człowieku i świecie przybiera charakter aprioryczny.

Rola języka w idealizmie. Skoro w idealizmie ważniejsze jest myślenie niż poznawanie, to ważną funkcję w myśleniu i w kreowaniu świata ma język. Idealiści, szczególnie działający w nurcie irracjonalnym, odwołując się do myśli Ludwika Wittgensteina, twierdzą, że struktura języka tworzy rzeczywistość. Dlatego sami kreują specyficzny język, aby konstruować językowo/dyskursywnie rzeczywistość indywidualną i społeczną, a więc także edukacyjną. Uderzającym mechanizmem tworzenia nowych pojęć i kategorii jest ich „silny stopień zmetaforyzowania”. Terminy pochodzą z zakresu szeroko rozumianego *sacrum* i z zakresu mistycyzmu. Nowy język charakteryzuje neosemantyzacja i nowomowa²⁵.

lem poznania poetycznego (wytwórczego) jest piękno. Ten ostatni rodzaj poznania związany jest z szeroko rozumianą dziedziną wytwórczości człowieka, tak w sensie artystycznej wizji, jak i jej wykonania – *techné*. Tą formą poznania rządzi tzw. *licentia poetica*, zob. M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne 2008, s. 39-43.

²³ W związku z powyższymi uwagami napisze Krąpiec, że „jeśli poznanie nie wychodzi od spontanicznie dostrzeganej rzeczywistości, lecz od refleksji nad własnym poznaniem, wówczas tworzy ideologie (polityczne, społeczne, gospodarcze) i mity. Czym innym jest realne poznanie, a czym innym myślenie. Poznanie dotyczy rzeczy realnych, natomiast myślenie jest operacją rozumu na uzyskanych w poznaniu pojęciach i sądach, zob. M.A. KRĄPIEC, *Realizm poznawczy*, w: A. MARYNIARCZYK i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2007, s. 668.

²⁴ Dzisiaj pod wpływem idealizmu nadużywa się pojęcia „kreowanie”, które jest ulubionym terminem różnorodnych ideologii. To F. Nietzsche, dokonując przewartościowania wszystkich wartości, na ich miejsce wprowadził pluralizm i relatywizm oraz kreatywność. Był on także autorem modelu człowieka jako istoty stwarzającej wartości, a nie odkrywającej dobro. Jego zdaniem prawdziwe wartości to te, które mają moc kreowania wielkich systemów myślowych – politycznych, filozoficznych i religijnych, I. CHODNA, *Edukacja amerykańska. Drogi i bezdroża*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008, s. 148-162. J. Ratzinger zauważa, że termin ten zaistniał – w oderwaniu od Boga, który jest *sensu stricto Creator ex nihilo* – na gruncie światopoglądu marksistowskiego i związany był z przekonaniem, że „w świecie, który sam w sobie jest bezsensowny i powstał w wyniku ślepej ewolucji, człowiek w sposób twórczy buduje sobie nowy lepszy świat, *Duch liturgii*, przeł. E. Pieciul, Poznań: Klub Książki Katolickiej 2002, s. 151.

²⁵ Zjawiska te opisuję w artykułach: *W trosce o wiedzę pedagogiczną*, s. 14-19, część I, oraz *Nowomowa jako sposób kreowania społeczeństwa niewiedzy. Opis zjawiska i poszukiwanie dróg skute-*

Idealistyczna antropologia i aksjologia. W idealizmie nie poznajemy świata i prawdy o nim, ale ją kreujemy²⁶. Kreując świat według subiektywnych odczuć i idei, filozofowie i pedagodzy działający w nurcie idealizmu, stwarzają także w sposób subiektywny obraz człowieka, kultury, a w niej wychowania. To prowadzi w dziedzinie antropologii do tzw. „błędu antropologicznego”²⁷, który wyraża się jednostronnym oraz fragmentarycznym odczytywaniem wieloaspektowej natury człowieka, co w konsekwencji prowadzi do redukcyjnych koncepcji człowieka²⁸.

Ontologia i epistemologia w idealizmie rzutują nie tylko na antropologię, ale także na aksjologię, etykę i metodologię. W idealizmie kreuje się wciąż na nowo różne wartości. Są one intelektualnymi kompozycjami danego „stwórcy”. Na bazie takiej subiektywnej i relatywnej aksjologii oraz antropologii „buduje się” idealistyczną pedagogikę, która bardziej skoncentrowana jest na własnych ideach, modelach niż na konkretnym człowieku z jego różnymi uwarunkowaniami. Taka pedagogika i wyrastające z niej koncepcje wychowania bliższe są ideologiom i światopoglądom niż greckiej *paidei*, tzn. wychowaniu w człowieku jego właściwego charakteru, prawdziwego człowieczeństwa w oparciu o realną naturę²⁹.

cznego przeciwdziałania mu, w: A. JABŁOŃSKI, J. SZYMCZAK, M. ZEMŁO (red.), *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2015, s. 301-325.

²⁶ Zob. H. KIEREŚ, *Systematyka nurtów i typów filozofii*, s. 887-889.

²⁷ Historia antropologii i filozofii społecznej pokazuje, że dziejom dawnym i współczesnym towarzyszą błędne koncepcje człowieka. Jan Paweł II nazwał je „błędem antropologicznym”; zob. TENŻE, Encyklika *Centesimus annus. W stulecie encykliki Leona XIII Rerum Novarum* (01.05.1991), nr 13.

²⁸ Oczywiście nie tylko idealizm sprzyja tworzeniu redukcyjnych wizji człowieka, ale także różne inne filozoficzne tendencje związane z pozytywizmem, takie jak: materializm, ewolucjonizm i behawioryzm. Merytoryczny przegląd koncepcji człowieka dokonuje M.A. Krąpiec w artykule: *Człowiek*, w: A. MARYNIARCZYK i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. II, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2001, s. 359-386.

²⁹ Zob. W. WOŁOŻYŃ-SPIRKA, *Realistyczna filozofia i etyka podstawą budowania realistycznej pedagogiki*, w: A. RYNIO (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 301-305. Niektórzy filozofowie i pedagodzy (np. M. Gogacz, B. Kiereś) w związku z idealistycznym rozumieniem aksjologii i budowaną na niej idealistyczną pedagogiką oponują przeciwko tzw. wychowaniu do wartości, podkreślając, że nie wychowują idee, teorie i ideologie, ale konkretne osoby. Dlatego pedagogika i wychowanie powinny mieć za fundament integralną i adekwatną antropologię, a nie aksjologię. Zresztą wychowanie w ujęciu klasycznym polegało na doskonaleniu natury ludzkiej, dokonującym się poprzez cnoty (aretologia), a nie wartości (aksjologia), zob. tamże, s. 296-305; B. KIEREŚ, *Kultura chrześcijańska wobec postmodernistycznej ideologii „anty” w pedagogice*, w: *Wychowanie chrześcijańskie*, s. 100-102.

Idealistyczna wizja życia społecznego i edukacji. Filozofowie i pedagodzy działający w nurcie idealizmu nie poznają rzeczywistości, ale myślą o niej. Ich wiedza na temat świata i człowieka ma charakter aprioryczny. Oczywiście idealizm jest rozpięty między dwoma przeciwstawnymi nurtami: racjonalizmem i irracjonalizmem, które wywarły wielki wpływ na wychowanie i wizję życia społecznego w jego różnych obszarach: politycznym, kulturalnym, gospodarczym i międzynarodowym. Idealizm bowiem, posługując się spekulacją i dedukcją, sprzyja powstawaniu utopii, gdzie idee myślowe stanowią punkt wyjścia i tworzywo w budowie „szczęśliwego społeczeństwa”, a w nim kultury wraz z edukacją³⁰. Nie wchodząc w szczegóły tego zagadnienia, należy jednak zauważyć i podkreślić fakt, że modernizm inspirowany racjonalnym idealizmem zaowocował w historii takimi utopiami społecznymi jak: komunizm, faszyzm, narodowy socjalizm (nazizm, narodowy komunizm, hitlerizm)³¹. Z kolei postmodernizm, polegający na programowym odejściu w myśleniu i działaniu od modernizmu i inspirowany irracjonalnym idealizmem, lansuje obecnie utopie życia społecznego w postaci: liberalizmu, neoliberalizmu, anarchizmu i wciąż trudno uchwytnego globalizmu³².

Postmodernizm zakorzeniony w irracjonalnym idealizmie nie tylko wdraża w obecną rzeczywistość utopijne wizje życia społecznego, ale także irracjonalne, a poprzez to utopijne koncepcje pedagogiki i wychowania. Postmodernizm ma swój edukacyjny paradygmat, a w nim nowe myślenie o wychowaniu i kształceniu. Edukacja w ponowoczesności opowiada się za absolutyzacją indywidualizmu, jednostkowej tożsamości, wolności, za prawdą relatywną i pragmatyczną. Szkoła ma być dopasowana do pragnień i życzeń dziecka. W szkole ma być pełna tolerancja: religijna, światopoglądowa, kulturowa i dotycząca orientacji seksualnych. Wychowanie zaś rozumiane jest jako towarzyszenie dziecku, które z natury jest dobre i powinno rozwijać się w zgodzie z naturą oraz z własnymi popędami i zachciankami³³. Dziecko

³⁰ Cennymi pozycjami ukazującymi genezę i rodzaje utopii oraz ich związek z utopizmem, rewolucjami i ideologiami są prace Ł. Stefaniak, *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2011 oraz P. ŻUK (red.), *Spotkania z utopią w XXI wieku*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza 2008.

³¹ Zob. Ł. STEFANIAK, *Utopizm*, s. 145-160.

³² Zob. tamże, s. 160-167, 189-203.

³³ Naturalizm to też pewna odmiana idealizmu irracjonalnego. Jego główny przedstawiciel J.J. Rousseau fetyszyzował naturę, przeciwstawiając ją społeczeństwu i cywilizacji, oraz angeli-zował naturę dziecka (jest ono niewinne, z natury jest dobre, podobnie jak dobre są pragnienia jego ciała, czyli popędy). Za wzór człowieka stawiał artystę (twórcę, poznanie poetyczne), a nie naukowca. Do nauki miał negatywny stosunek, gdyż jego zdaniem postęp naukowy prowadzi do zepsucia moralnego, a więc także szkodzi poszczególnemu człowiekowi i społeczeństwu; zob.

ma tylko prawa. Jediną zasadą funkcjonującą w postmodernistycznej pedagogice i wychowaniu jest brak ogólnie obowiązujących zasad³⁴.

Błędy idealizmu a wychowanie. Do kluczowych błędów idealizmu, które poprzez powiązanie pedagogiki z filozofią mają wielki wpływ na wiedzę pedagogiczną i koncepcje wychowania można zaliczyć: a) rozbieżność genetycznej jedności zmysłów i rozumu w ich funkcjach poznawczych; b) przypisywanie funkcji poznawczych czynnościom i przeżyciom niepoznawczym (emocjom, językowi itd.); c) operowanie pozaracjonalnymi kryteriami oceny poznawania³⁵. Takie podejście do ludzkiego poznania sprawia, że pedagogika „działająca” w nurcie idealizmu irracjonalnego jest asystemowa i antymetodologiczna, co sprawia również, że wychowanie zamiast być celowym i świadomym działaniem staje się „radosną twórczością” w oparciu o odczucia twórcy danej koncepcji³⁶. Przykładem irracjonalnego idealizmu w wychowaniu jest zagadnienie praw dziecka w antypedagogice doprowadzone do absurdu³⁷.

Idealizm poprzez swój subiektywizm i relatywizm w podejściu do człowieka i świata sprzyja tworzeniu „bezkrytycznego pluralizmu” różnych pedagogii i koncepcji wychowania, co w końcu może prowadzić do „kryzysu sensu”, w dalszej zaś konsekwencji do nihilizmu. W związku z powyższą uwagą Jan Paweł II, apelując w Encyklice *Fides et ratio* o „odwagę rozumu” w poznawaniu świata i odkrywaniu prawdy o nim, napisał, że „w tym gąszczu informacji i faktów, wśród których żyjemy i które zdają się stanowić sama treść życia,

I. CHŁODNA, *Edukacja amerykańska*, s. 143-148; A. GIELAROWSKI, *Natura, jako to, co upragnione. Analiza koncepcji natury ludzkiej u J.J. Rousseau*, w: P. DUCHLINSKI, G. HOLUB (red.), *Oblicza natury ludzkiej. Studia i rozprawy*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” i Wydawnictwo WAM 2010, s. 53-78.

³⁴ Zob. S. GAŁKOWSKI, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003, s. 151-189; zob. J. HOROWSKI, *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne 2007, s. 124-161.

³⁵ Zob. H. KIEREŚ, *Idealizm*, s. 725.

³⁶ Zob. M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 145-147. Jako przykład pedagogik i pedagogii oraz filozofii edukacyjnych usytuowanych w nurcie idealizmu można wskazać na pedagogikę ideału, pedagogikę życia, pedagogikę postmodernistyczną, antypedagogikę, czarną pedagogikę, pajdocentryzm, aksjocentryzm itd. Zob. M. KRASNODEBSKI, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa: Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin 2008, s. 293-306.

³⁷ H. von Schoenebeck opracował z dziećmi Niemiecki Manifest Dziecięcy, proklamowany oficjalnie 3 maja 1980 r. na Placu Pokoju w Münster, w którym zostały zawarte m.in. następujące prawa: prawo do seksualizmu – dzieci mają same określać swój seksualizm i doświadczać jego skutków; prawo do samostanowienia o własnej edukacji – dzieci same decydują, czy i w jakim zakresie chcą się edukować; prawo do swobody – dzieci same mogą ustalać miejsce swojego pobytu i przemieszczać się itd. Zob. T. SZKUDLAREK, B. ŚLIWERSKI, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls” 2009, s. 61-63.

wielu zastanawia się, czy ma jeszcze sens samo pytanie o sens. Wielość teorii, które prześcigają się w próbach rozwiązania tego problemu, a także różne wersje i interpretacje świata i ludzkiego życia pogłębiają tylko tę zasadniczą wątpliwość, która łatwo może stać się źródłem sceptycyzmu i obojętności albo też różnych form nihilizmu³⁸.

Podsumowując dotychczasowe analizy, można stwierdzić, że pedagogika idealistyczna, bazując na niewłaściwej ontologii i epistemologii (ucieczka od prawdy w stronę relatywizmu, sceptycyzmu, agnostycyzmu i konwencjonalizmu) oraz antropologii („błąd antropologiczny” spowodowany materializmem, naturalizmem, spirytualizmem, pragmatyzmem itd.) i relatywnej aksjologii (ucieczka od dobra w stronę indywidualizmu i woluntaryzmu), generuje irracjonalne koncepcje wychowania. Dla pedagogiki idealistycznej celem staje się realizowanie jakiegoś poglądu, czegoś pomyślanego, niejednokrotnie nieprzystającego do rzeczywistości³⁹. Więcej, pedagogika, kierunki pedagogiczne i koncepcje wychowania „zbudowane” na idealizmie, poprzez utratę kontaktu z rzeczywistością i pluralizm różnorodnych propozycji⁴⁰, zagubiły swoją tożsamość i sens bytu, same podważając zasadność swojego dalszego istnienia. Dlatego tzw. pedagogika krytyczna głosi, że nie ma już w świecie ponowoczesnym miejsca na pedagogikę, a tylko na pedagogie⁴¹. Zaś czarna pedagogika i antypedagogika podważają już nie tylko słuszność istnienia pedagogiki, ale także każdego wychowania (pedagogii), bowiem „kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje”⁴².

Historia pokazuje, że idealizm generował systemy myślowe będące pseudofilozofiami. Aby uchronić pedagogikę i wypracowywane w niej koncepcje wychowania od iluzji i utopii, należy skierować się w stronę realizmu⁴³.

³⁸ JAN PAWEŁ II, Encyklika *Fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem* (14.09.1998), nr 81; zob. V. POSSENTI, *Problem nihilizmu w „Fides et ratio”*, w: *Rozum otwarty na wiarę*, s. 153-168.

³⁹ Zob. M. KRASNODEBSKI, *Człowiek i paideia*, s. 306-309.

⁴⁰ Często pluralizm różnorodnych propozycji nie jest wyrazem erudycji, ale zagubienia i szukania „po omacku”.

⁴¹ Zob. T. SZKUDLAREK, B. ŚLIWERSKI, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, s. 43-45.

⁴² Zob. tamże, s. 72-89. Wydaje się, że antypedagogika na chwilę „chwyciła” kontakt z rzeczywistością, dzięki czemu – odkrywając swoje „samobójcze tendencje” – przybrała inną nazwę: „postpedagogika” i zamiast mówić o antywychowaniu zaprasza teraz do krainy Amication; zob. H. VON. SCHOENEBECK, *Postpedagogika. Od antypedagogiki do Amication*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls” 2009.

⁴³ Zob. H. KIEREŚ, *Idealizm*, s. 725.

3. O POTRZEBIE REALIZMU W TEORII I PRAKTYCE WYCHOWANIA

Realizm (łac. *realis* – rzeczywisty, faktyczny, odnoszący się do rzeczy) jest przeciwieństwem idealizmu. Jako druga wielka tradycja filozoficzna, realizm jest także zróżnicowany, na co wskazuje historia i występujące w niej różne odmiany i rodzaje realizmu: skrajny, umiarkowany, psychologiczny, socjologiczny, prawniczy, moralny itd.⁴⁴ Pomijając tzw. naiwny (bezkrytyczny) realizm⁴⁵, skupimy naszą uwagę na założeniach realizmu krytycznego, w sposób szczególny koncentrując się na realizmie epistemologicznym (dotyczy natury poznania)⁴⁶ i realizmie metafizycznym (dotyczy natury istnienia)⁴⁷.

Realizm metafizyczny. Podstawową tezę ontologiczną tego nurtu stanowi założenie, że świat zewnętrzny jest nam dany w doświadczeniu oraz istnieje realnie, niezależnie od naszych aktów poznawczych i procesów zachodzących w umyśle poznającego podmiotu i jego wytworów (konstruktów). A więc świat nie może być korelatem istnienia jednostkowej, grupowej bądź absolutnej świadomości⁴⁸.

Realizm epistemologiczny. Jest ściśle powiązany z realizmem ontologicznym. Podstawowa teza epistemologiczna wyraża się w stwierdzeniu, że istnieje prawda obiektywna i rzeczywistość jest poznawalna, przy czym stojąc na gruncie realizmu krytycznego, zwraca się uwagę na pewne problemy związane z procesem poznawania, które powodują deformacje poznawcze. Realizm epistemologiczny podkreśla zgodność ludzkiego poznania z rzeczywistością. Ludzki rozum (*recta ratio*), posiadając w sobie immanentną zdolność pozwalającą mu dotrzeć do prawdy i uchwycić ją, jest zdolny do odkrycia prawdy ontycznej (prawdy samego bytu)⁴⁹. W realistycznym poznaniu najważniejszy jest kontakt z rzeczywistością wyrażony poprzez stwierdzenie

⁴⁴ Zob. J. GARA, *Realizm*, w: T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2006, s. 64-66.

⁴⁵ Naiwny realizm uznaje treści spostrzeżeń za wierne odbicie ukazującego się świata, co sprawia, że są one dostępne dla wszystkich w ten sam sposób i istnieją tak, jak je spostrzegamy, zob. tamże, s. 66.

⁴⁶ Realizm krytyczny uzasadniany jest na dwóch drogach: arystotelesowsko-tomistycznej i fenomenologicznej; zob. tamże.

⁴⁷ O roli i zadaniach filozofii realistycznej dla cywilizacji i kultury traktuje praca zbiorowa pod red. Magdaleny Smoleń-Wawrzusiszyn: *W obronie realizmu* [seria „Człowiek w kulturze”], Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej” 2007.

⁴⁸ Zob. J. GARA, *Realizm*, s. 67.

⁴⁹ Zob. E. MORAWIEC, *Umysł ludzki w koncepcji klasycznej nurtu realistycznego*, w: *Rozum otwarty na wiarę*, s. 55-66.

istnienia poznawanej rzeczy. Spontaniczne poznanie jest więc nakierowane na istniejące byty, a nie na pojęcia i idee, które poznajemy w aktach refleksji⁵⁰.

Realistyczna antropologia. Kształt i jakość antropologii zależy niewątpliwie od ontologii i epistemologii. Z kolei nie wolno zapominać o tym, że filozofia człowieka jest fundamentem filozofii wychowania. Od przyjętej koncepcji człowieka (antropologii i nierozdzielnie związanej z nią aksjologii i etyki) zależy kształt każdej koncepcji i teorii wychowania⁵¹. W realistycznej antropologii człowiek to byt osobowy, złożony z duszy i ciała, którego życie jest jednością trzech porządków: wegetatywnego, popędowo-zmysłowo-uczuciowego oraz intelektualno-wolitywnego. Życie wegetatywne i popędowe rozwija się na mocy praw wzrastania i jest do pewnego stopnia autonomiczne. Natomiast życie intelektualno-wolitywne podlega aktualizacji. Człowiek z natury jest nastawiony na współpracę i współżycie z innymi ludźmi. Człowiek jako osoba o naturze spotencjalizowanej (niedokończony, możliwościowej) aktualizuje się (urzeczywistnia) w wolnym działaniu i ujawnia swoją transcendencję w stosunku do świata przyrody poprzez rozumne i wolne działania. Zalicza się do nich: zdolność do poznawania, zdolność do miłości, zdolność do wolności, zdolność do religii, zdolność do uczestnictwa we wspólnocie i godność osobową oraz odpowiedzialność⁵².

Realistyczna aksjologia. Fundamentalna aksjologiczna teza realizmu filozoficznego wyraża przekonanie, że wartości istnieją obiektywnie i mogą być poznawane oraz racjonalnie oceniane przez człowieka z racji jego racjonalności myślenia. Wartości tworzą hierarchię, której pluralizm nie może zniweczyć ani zatrzeć. Obok wartości instrumentalnych (witalnych, użytecznościowych, przyjemnościowych) są wartości autoteliczne, absolutne (prawda, dobro, piękno, miłość, godność osobowa)⁵³. Te ostatnie pomagają w wychowaniu człowieka, przyczyniając się do usprawniania jego władz: prawda usprawnia rozum, dobro – wolę, a piękno – uczucia⁵⁴. Istotą wychowania jest bowiem pomoc wychowankowi w nawiązaniu relacji z tym, co prawdziwe,

⁵⁰ Zob. A. MARYNIARCZYK, *Realistyczna interpretacja rzeczywistości*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2005.

⁵¹ Zob. M. NOWAK, *Filozofia człowieka podstawą filozofii wychowania*, w: F. ADAMSKI (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2005, s. 133-153.

⁵² Zob. *Wychowanie personalistyczne*, s. 23-129.

⁵³ Zob. M. SZTABA, *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Kraków: TYNIEC Wydawnictwo Benedyktynów 2011, s. 259-303.

⁵⁴ Na usprawnianiu władz duchowych człowieka polegał ideał wychowawczy greckiej kultury zwany kalokagathią [gr. kalos-agathos – dobry i piękny]; zob. M. KRASNOŁĘBSKI, *Człowiek i paideia*, s. 371-376.

słuszne, dobre, piękne i wartościowe (M. Gogacz)⁵⁵. W pedagogice realistycznej bardzo mocno podkreśla się fakt, że to nie idee i wartości wychowują, ale osoba, która sama jest wychowana, mądra i zdolna do kochania, bo wychowanie to sprawa serca (obecności i uważnej miłości)⁵⁶. Wychowanie należy oprzeć na naturze bytu (ontologii wychowanka), a nie na zmieniającej się kulturze i wartościach.

4. DLACZEGO NALEŻY WYCHOWYWAĆ NA BAZIE REALIZMU?

Realizm⁵⁷ jest trudny, ponieważ domaga się nieustannego kontaktu z realną rzeczywistością. Nie pozwala popadać w iluzje, wyobrażenia, stereotypy, utarte schematy. Realizm zmusza osobę do ciągłego doskonalenia się, nabywania sprawności, samowychowania i nieustannej formacji z racji bytowej niedoskonałości i potencjalności. Na płaszczyźnie wychowania realizm wymaga liczenia się z konkretną, złożoną rzeczywistością jaką tworzy relacja wychowawcza: wychowanek, wychowawca i sytuacja wychowawcza. Każdy z tych elementów jest ważny i nie może zostać zbagatelizowany w procesie wychowania⁵⁸. Wychowanie bowiem to „wprowadzanie w rzeczywistość rozumianą całościowo” (L. Giussani)⁵⁹.

Wychowanie w realizmie ma osobowy charakter. Chodzi o to, „aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, aby bardziej «był», a nie

⁵⁵ Zob. tamże, s. 309-313.

⁵⁶ Karol Wojtyła napisał, że „wychowanie to twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym – wychowuje się bowiem zawsze i tylko osobę, zwierzę jedynie można tresować – równocześnie twórczość w tworzywie całkowicie ludzkim; wszystko, co z natury zawiera się w wychowywanym człowieku, stanowi tworzywo dla wychowawców, tworzywo, po które winna sięgać ich miłość. Do całokształtu tego tworzywa należy także to, co daje Bóg w porządku nadnatury, czyli łaski”, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: TN KUL 2001, s. 54; M. KRASNODEBSKI, *Człowiek i paideia*, s. 321-343.

⁵⁷ Realizm znajduje się m.in. u podstaw tzw. pedagogii perennis, tzn. pedagogiki uprawianej na podstawie aretologii Arystotelesa i Boecjuszowo-Tomaszowej koncepcji człowieka jako bytu osobowego. Ten nurt pedagogiki określa się tradycyjnie mianem personalistycznym (choć są różne personalizmy). *Pedagogia perennis* jest niewątpliwie obecna w pedagogice klasycznej, pedagogice chrześcijańskiej i katolickiej, pedagogice tomizmu konsekwentnego (M. Gogacza), pedagogice otwartej (M. Nowaka), pedagogice aretologicznej (W. Bednarskiego), pedagogice egzystencjalnej (J. Tarnowskiego) i w wielu innych propozycjach personalistycznego wychowania; zob. B. KIEREŚ, *Kultura chrześcijańska wobec postmodernistycznej ideologii „anty” w pedagogice*, s. 97-102; TAZ, *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytutu Edukacji Narodowej 2009.

⁵⁸ Zob. M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 303-324.

⁵⁹ Zob. L. GIUSSANI, *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, przeł. A. Surdej, Kielce: Jedność 2002.

tylko więcej «miał» – aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, aby również umiał bardziej «być» nie tylko z «drugimi», ale także i dla «drugich» (...)»⁶⁰. Temu zadaniu służy integralne wychowanie, tzn. obejmujące swoim zasięgiem różne dziedziny wychowania: fizyczne, intelektualne, społeczne, estetyczne, moralne i religijne. Przy czym wychowanie moralne jest wewnętrzną formą każdego wychowania, wychowanie *sui generis* oznacza bowiem przede wszystkim pomoc w rozwoju moralnym osoby zarówno w sferze poznawczej, tj. w uświadomieniu sobie tego, co jest dobre, a co złe, jak i w sferze emocjonalnej, tzn. w rozwijaniu wrażliwości moralnej oraz w sferze behawioralnej, czyli w konkretnym postępowaniu moralnym. W wychowaniu moralnym chodzi o uświadomienie i pielęgnowanie w osobie zdrowej ambicji bycia człowiekiem. Wychowanie to powinno zmierzać do integralnego rozwoju osobowości, nadając pełne znaczenie życiu człowieka⁶¹.

Integralne wychowanie dąży więc w realistycznej pedagogice i realistycznych koncepcjach wychowania⁶² do ukształtowania charakteru, uprawy intelektu⁶³ i woli oraz wychowania uczuć, a także wychowania sumienia⁶⁴. Jest to swoistego rodzaju humanizacja wychowania, mająca swoje korzenie w greckiej *paidei* rozumianej jako budowanie człowieczeństwa w człowieku⁶⁵.

5. WIARA REALIZMU W SENS WYCHOWANIA

Wbrew pedagogice będącej w okowach irracjonalnego idealizmu, wychowanie jest wciąż pilnym i priorytetowym zadaniem. Ma ono podstawowe znaczenie dla poszczególnej osoby w dziele jej „uczłowieczania”, jak również dla „kształtowania

⁶⁰ JAN PAWEŁ II, *Wychowanie jest pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury*, s. 131.

⁶¹ Zob. R. ADRIANEK, *Wychowanie moralne w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków: Poligrafia Inspektoratu Tow. Salezjańskiego 2003, s. 48-49; Z. MAREK, *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków: WAM 2005.

⁶² Wieloaspektowe ujęcie pedagogiki personalistycznej i chrześcijańskiej znajdujemy w pracach takich autorów jak: R. Guardini, L. Giussani, C. Nanni, F. Adamski, W. Chudy, M. Nowak, A. Rynio, A. Szudra, K. Wrońska, B. Kiereś i inni.

⁶³ Wbrew sceptycyzmowi idealizmu, pedagogika realistyczna z całą stanowczością głosi, że „wychowanie jako takie albo jest wychowaniem rozumu, albo wychowaniem do rozumu, albo go wcale nie ma”, C. ESPOSITO, *O poznawczej wartości wychowania*, w: *Wychowanie chrześcijańskie*, s. 79-90.

⁶⁴ Zob. A. PIĄTKOWSKA, K. STĘPIEŃ (red.), *Wychować charakter*, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytutu Edukacji Narodowej 2005.

⁶⁵ Zob. M. KRASNODĘBSKI, *Człowiek i paideia*, s. 344-376.

stosunków międzyludzkich i społecznych⁶⁶. Wychowanie nie jest kaprysem dorosłych, ale jawi się jako konieczność⁶⁷ i wielka społeczna odpowiedzialność⁶⁸.

Święty Jan Paweł II z właściwą sobie przenikliwością i pedagogicznym wyczuciem pisał w Liście apostolskim *Juvenus patris*, że: „może nigdy, tak bardzo jak dzisiaj, wychowanie nie było nakazem życiowym i społecznym, który wymaga zajęcia stanowiska i zdecydowanej woli formowania dojrzałych osobowości. Może nigdy, tak jak dzisiaj, świat nie potrzebował ludzi, rodzin i wspólnot, które uczynią z wychowania racje swego bytu, które poświęca się wychowaniu, jako pierwszorzędnemu celowi, oddając bez zastrzeżeń swoje siły, szukając współpracy i pomocy, podejmując próby i odnawiając w sposób twórczy i z poczuciem odpowiedzialności procesy wychowawcze”⁶⁹.

To papieskie wyzwanie podejmują pedagodzy działający w nurcie realizmu. Tak działa Kościół katolicki, dla którego wychowanie jest służbą konkretnemu człowiekowi w celu jego integralnego rozwoju, tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym⁷⁰. Realizm zachęca do odwagi w wychowaniu i przewyciężenia idealistycznego marazmu w dziedzinie pedagogicznej działalności. Zwraca uwagę każdego pedagoga na konkretnego wychowanka, z jego wadami i zaletami, pobudza wiarę w sens wychowania, przypominając, że jest ono najcenniejszym dobrem, zwłaszcza teraz w dobie powszechnego zagubienia. Realistycznie ujęty proces wychowania urasta dziś do rangi misji, a zawód pedagoga/wychowawcy do rangi powołania⁷¹.

⁶⁶ JAN PAWEŁ II, *Wychowanie jest pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury. Przemówienie w siedzibie ONZ do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO)*, Paryż, 02.06.1981, w: S. URBAŃSKI (red.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999)*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego 2000, s. 131.

⁶⁷ W. Flitner wykazywał w swoich pracach, że wychowanie jest prawdziwą koniecznością życia i rozwoju człowieka jako osoby. Zaś J.F. Herbart mówił o „wychowalności” każdego człowieka, tzn. pewnej możliwości człowieka, jego podatności na wpływy i oddziaływania wychowawcze. Z kolei M. Nowak, omawiając genezę i główne etapy rozwoju realistycznej teorii wychowania, wskazuje na wewnętrzne i zewnętrzne przyczyny procesu wychowania, zob. M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 256-275.

⁶⁸ Zob. M. SZTABA, *Wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za wychowanie!*, „Katecheta” 2011, nr 11, s. 41-46.

⁶⁹ JAN PAWEŁ II, List apostolski „*Juvenus patris*” w 100 rocznicę śmierci św. Jana Bosko, Rzym, 31.01.1988, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999)*, s. 317. Tę intuicję i wołanie podjął także Benedykt XVI, który w Liście do diecezji rzymskiej przypomniał o fundamentalnym znaczeniu wychowania; zob. BENEDYKT XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, Watykan 21.01.2008, «L'Osservatore Romano», wyd. polskie, 2008, nr 4, s. 4.

⁷⁰ Zob. M. SZTABA, *Společna ploszczyna wychowania chrześcijańskiego w świetle nauczania Kościoła katolickiego*, w: *Wychowanie chrześcijańskie*, s. 506-520.

⁷¹ Zob. M. DE BENI, *Mieć odwagę być wychowawcami dzisiaj*, w: *Wychowanie chrześcijańskie*, s. 61-69.

BIBLIOGRAFIA

- BENEDYKT XVI: Duch liturgii, przeł. E. Pieciul, Poznań: Klub Książki Katolickiej 2002.
- BENEDYKT XVI: List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania, Watykan 21.01.2008, «L'Osservatore Romano», wyd. polskie, 2008, nr 4, s. 4.
- BENI DE M.: Mieć odwagę być wychowawcami dzisiaj, w: Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością, red. A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 61-69.
- BREZINKA W.: Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych, tłum. J. Kochanowicz, Kraków: Wydawnictwo WAM 2005.
- CHŁODNA I.: Edukacja amerykańska, Drogi i bezdroża, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008.
- DLUBACZ W.: Fideizm, racjonalizm i bezkrytyczny pluralizm, w: A. MARYNIARCZYK, A. GUDANIEC (red.), Rozum otwarty na wiarę, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000, s. 203-211.
- GALKOWSKI S.: Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003.
- GARA J.: Realizm, w: T. PILCH (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. V, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2006, s. 64-66.
- GIELAROWSKI A.: Natura, jako to, co upragnione. Analiza koncepcji natury ludzkiej u J.J. Rousseau, w: P. DUCHLIŃSKI, G. HOŁUB (red.), Oblicza natury ludzkiej. Studia i rozprawy, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” i Wydawnictwo WAM 2010, s. 53-78.
- GIUSSANI L.: Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii, przeł. A. Surdej, Kielce: Wydawnictwo „Jedność” 2002.
- GUTEK G.L.: Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji, Gdańsk: GWP 2003.
- HEYWOOD A.: Ideologie polityczne. Wprowadzenie, tłum. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2007.
- HOROWSKI J.: Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku, Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne 2007.
- JAN PAWEŁ II: Encyklika Centesimus annus. W stulecie encykliki Leona XIII Rerum Novarum (01.05.1991)
- JAN PAWEŁ II: Encyklika Fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem (14.09.1998).
- JAN PAWEŁ II: List „Juvenus patris” w 100 rocznicę śmierci św. Jana Bosko, Rzym, 31.01.1988, w: Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999), red. S. Urbański, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego 2000, s. 301-325.
- JAN PAWEŁ II: Wychowanie jest pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury. Przemówienie w siedzibie ONZ do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż, 02.06.1981, w: S. URBAŃSKI (red.), Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999), Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego, 2000, s. 130-136.
- KIEREŚ B.: Kultura chrześcijańska wobec postmodernistycznej ideologii „anty” w pedagogice, w: A. RYNIO (red.), Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 91-102.
- KIEREŚ B.: O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytutu Edukacji Narodowej 2009.
- KIEREŚ H.: „Fides et ratio” a modernizm i postmodernizm, w: A. MARYNIARCZYK, A. GUDANIEC (red.), Rozum otwarty na wiarę, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000, s. 185-196.
- KIEREŚ H.: Idealizm, w: A. MARYNIARCZYK, W. DASZKIEWICZ, T. ZAWOJSKA, A. SZYMANIAK (red.), Powszechna encyklopedia filozofii, t. IV, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2003, s. 721-726.
- KIEREŚ H.: Systematyka nurtów i typów filozofii, w: A. MARYNIARCZYK, W. DASZKIEWICZ,

- T. ZAWOJSKA, A. SZYMANIAK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. X Suplement, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2009, s. 887-889.
- KRAPIEC M.A.: *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin: Wydawnictwo KUL 1995.
- KRAPIEC M.A.: *Realizm poznawczy*, w: A. MARYNIARCZYK, W. DASZKIEWICZ, T. ZAWOJSKA, A. SZYMANIAK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2007, s. 666-669.
- KRAPIEC M.A.: *Człowiek*, w: A. MARYNIARCZYK, W. DASZKIEWICZ, T. ZAWOJSKA, A. SZYMANIAK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. II, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2001, s. 359-386.
- KRAPIEC M.A.: *Przyczyny bytu*, w: A. MARYNIARCZYK, W. DASZKIEWICZ, T. ZAWOJSKA, A. SZYMANIAK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2007, s. 527-545.
- KRASNODĘBSKI M.: *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin 2008.
- MORAWIEC E.: *Umysł ludzki w koncepcji klasycznej nurtu realistycznego*, w: A. MARYNIARCZYK, A. GUDANIEC (red.), *Rozum otwarty na wiarę*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000, s. 55-66.
- NOWAK M.: *Filozofia człowieka podstawą filozofii wychowania*, w: F. ADAMSKI (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2005, s. 133-153.
- NOWAK M.: *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne 2008.
- POSSENTI V.: *Problem nihilizmu w „Fides et ratio”*, w: A. MARYNIARCZYK, A. GUDANIEC (red.), *Rozum otwarty na wiarę*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000, s. 153-168.
- A. MARYNIARCZYK, A. GUDANIEC (red.), *Rozum otwarty na wiarę*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000.
- ROZDZEŃSKI R.: *Filozofia poznania. Zarys problematyki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 2003.
- RYK A.: *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP 2012.
- RYNIO A. (red.): *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007.
- SCHOENEBECK VON H.: *Postpedagogika. Od antypedagogiki do Amication*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls” 2009.
- SOCHOŃ J.: *Arché*, w: A. MARYNIARCZYK, W. DASZKIEWICZ, T. ZAWOJSKA, A. SZYMANIAK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. I, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000, s. 307-310.
- STEFANIAK Ł.: *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2011.
- SZKUDLAREK T., ŚLIWERSKI B.: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls” 2009.
- SZOŁTYSEK A.E.: *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls” 2009.
- SZTABA M.: *Nowomowa jako sposób kreowania społeczeństwa niewiedzy. Opis zjawiska i poszukiwanie dróg skutecznego przeciwdziałania mu*, w: A. JABŁOŃSKI, J. SZYMCZAK, M. ZEMŁO (red.), *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2015, s. 301-325.
- SZTABA M.: *Spółeczna płaszczyzna wychowania chrześcijańskiego w świetle nauczania Kościoła katolickiego*, w: A. RYNIO (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 506-520.
- SZTABA M.: *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Kraków: TYNIEC Wydawnictwo Benedyktynów 2011.

- SZTABA M.: W trosce o wiedzę pedagogiczną/wiedzę w pedagogice wolną od iluzji, część I, „Roczniki Pedagogiczne” 4(2012), nr 3, s. 5-27 i część II „Roczniki Pedagogiczne” 6(2014), nr 1, s. 9-31.
- SZTABA M.: Wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za wychowanie, „Katecheta” 2011, nr 11, s. 41- 46.
- SMOLEŃ-WAWRZUSISZYN M.: W obronie realizmu [seria Człowiek w kulturze], Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej” 2007.
- WOJTYŁA K.: Miłość i odpowiedzialność, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 2001.
- WOŁOZYN-SPIRKA W.: Realistyczna filozofia i etyka podstawą budowania realistycznej pedagogiki, w: A. RYNIO (red.), Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 296-316.

RZECZ O FUNDAMENTALNYM WYBORZE
POMIĘDZY REALIZMEM A IDEALIZMEM
W TWORZENIU ADEKWATNEJ KONCEPCJI WYCHOWANIA

Streszczenie

Nie zrozumiemy do końca sytuacji wychowania dziś, jego dróg i bezdroży, jeśli nie odwołamy się do filozofii, pamiętając o jej związkach z pedagogiką, wpisanych na trwałe w horyzonty myśli europejskiej. Od początku filozoficznego myślenia widoczne są dwie przeciwstawne tradycje filozoficzne: realizm i idealizm. Mają one odmienną ontologię, epistemologię, antropologię i aksjologię, które stanowią założenia (fundament) konkretnej pedagogiki, kierunku pedagogicznego czy też koncepcji wychowania. W niniejszym artykule przyglądamy się realizmowi i idealizmowi w kontekście ich wpływu na wychowanie, zaznaczając jednocześnie wynikające z tego konsekwencje. Poczyniona w artykule analiza pozwala stwierdzić, że prawdziwa droga wychowania związana jest z realizmem, zaś idealizm sprowadza wychowanie, jak i samą pedagogikę, na bezdroża.

Słowa kluczowe: wychowanie, filozofia, przyczyny, realizm, idealizm, ontologia, epistemologia, antropologia, aksjologia.

THE ISSUE OF FUNDAMENTAL CHOICE
BETWEEN REALISM AND IDEALISM
IN CREATING AN APPROPRIATE CONCEPT OF UPBRINGING

Summary

We do not understand fully the situation of upbringing, its roads and roadless tracts, unless we invoke to the philosophy, remembering about its relations with pedagogy placed permanently in the horizons of the European thoughts. Since the beginning of philosophical thinking, there are noticeable two opposing philosophical traditions: realism and idealism. They have different ontology, epistemology, anthropology and axiology which determine the principles (the basis) of the specific pedagogy, the trend of pedagogy or the concept of upbringing. In the following article, we examine realism and idealism in the context of their influence on upbringing, indicating at the same time the consequences arising from it. The analysis, which has been conducted in the article, let us state that the true way of upbringing is connected with realism whereas idealism leads upbringing, as well as the pedagogy itself, astray.

Key words: upbringing, philosophy, causes, realism, idealism, ontology, epistemology, anthropology, axiology.