

Polska Myśl Pedagogiczna
Rok II (2016), nr 2
ISSN 2450-4572
eISSN 2450-4564

Andrzej Ryk
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

WĄTKI REALIZMU KLASYCZNEGO W „PEDAGOGII POLSKIEJ” WŁADYSŁAWA SEREDYŃSKIEGO CZYTANE W PERSPEKTYWIE „ROZWAŻAŃ O WYCHOWANIU” O. MIECZYSŁAWA ALBERTA KRĄPCA

Elements of classical realism in Władysław Seredyński's "Polish pedagogy" read from the perspective of Mieczysław Albert Krąpiec's "Considerations about education"

Abstract: Władysław Seredyński's and Mieczysław Albert Krąpiec's educational thinking is based on Polish pedagogical traditions rooted in classical realism, for which one of the most fundamental issues is the belief in the existence of the real world and the possibility of the exploration of its nature. From these ontological and epistemological assumptions arises the need to build a theory of education based on the substantive recognition of human identity. Analyses indicate that this nature has a corporeal-spiritual dimension that results in the suitable choice of the aims and means of education.

Key words: pedagogy, theory of education, classical realism.

Dokonując analizy myśli pedagogicznej Władysława Seredyńskiego, chciałbym ukazać ją na tle refleksji pedagogicznych Mieczysława Alberta Krąpca, jednego z twórców Lubelskiej Szkoły Filozoficznej. Oczywiście nie sposób w tak krótkim artykule dokonać analizy bogatej i rozlicznej twórczości naukowej Krąpca, dlatego chciałbym skupić się na tekście zawartym w pracy „Rozważania o wychowaniu”¹, niewielkiej objętościowo, ale w moim przekonaniu reprezentatywnej dla myślenia o pedagogii.

¹ „Książka stanowi wybór tekstów M.A. Krąpca będących zapisem wykładów wygłoszonych w ramach Ogólnopolskich Konferencji Nauczycieli i Wychowawców, publikowanych w kwartalniku „Cywilizacja” lub w materiałach pokonferencyjnych w latach 2004-2008. W skład zbioru wchodzi m.in. artykuły o koniecznych elementach skutecznego wychowania, które powinno uwzględniać prawdę o człowieku i jego działaniu; o postawach jakie nabywa dziecko w rodzinie, rozwijając swe pierwotne nastawienia wobec rodziców: wiarę, nadzieję i miłość; o specyfice rozwoju człowieka, którego życie spełnia się w kolejnych stadiach: w łonie matki, w łonie ziemi i ostatecznie w łonie Boga; o realizmie i mądrości klasycznej teorii cnót: roztropności, męstwa, sprawiedliwości i umiarkowania, jako środków wychowawczego oddziaływania na siebie i na innych oraz kształtowania charakteru”. Aneta Maślach, Katarzyna Stępień, „Od redakcji”, w: Mieczysław A. Krąpiec, *Rozważania o wychowaniu* (Lublin : Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej 2010), 5.

Jakie są podstawowe założenia dotyczące wychowania w tym ujęciu? Już na wstępie należy podkreślić, że zgodnie z podstawowymi założeniami filozofii uprawianej przez Lubelską Szkołę Filozoficzną nauki szczegółowe, choć są autonomiczne, to jednak ich wyniki badań mogą być odczytane w pełni jedynie w horyzoncie całościowego oglądu rzeczywistości, w perspektywie realistycznej filozofii. I tak, najpierw należy podkreślić, iż dla niej świat istnieje w sposób realny i jest poznawalny (daje się poznać). Tym, kto go poznaje, jest człowiek. To założenie o charakterze ontologiczno-epistemologicznym stanowi element fundamentalny i wyróżniający spośród wielu innych szkół myślenia filozoficznego. Samego jednak człowieka rozumie się nie tylko jako indywiduum, jako jednostkę, ale przede wszystkim jako osobę ludzką. To kolejne ważne rozróżnienie, na które należy wskazać – rozróżnienie antropologiczne.

Kim jest osoba? Jest przede wszystkim bytem rozumnym. Byt rozumny poznaje, a zarazem rozpoznaje prawdę, która z kolei czyni człowieka istotą wolną². Z poziomu założeń antropologicznych przechodzimy więc na poziom etyki i moralności. Owa rozumność prowadzi człowieka do podejmowania wolnych i odpowiedzialnych decyzji. Te z kolei cechuje odpowiedzialność, o ile wypływają z właściwego rozeznania przedmiotowego, a zarazem podmiotowego porządku rzeczy³. „Poznać siebie można tylko na tle doświadczenia – na drodze okrężnej – poznając rzeczywistość istniejącą, konkretną, konkretnych ludzi; na tej właśnie kanwie: poznania świata i drugich ludzi – można dopiero poznać samego siebie”⁴ – pisze Krąpiec. A sam proces formowania osoby ludzkiej przebiega w trzech etapach: budzenie ducha, odkrywanie ludzkiej natury, budowanie siebie⁵.

Świat jest zatem określoną całością, posiada własną tożsamość, naturę, cel i sens. Nie można badać go w oderwaniu od człowieka ani badać człowieka w oderwaniu od świata. Każda całość posiada części, które się nań składają. Filozofia realistyczna jest więc zarazem filozofią maksymalistyczną o charakterze strukturalno-systemowym, jej tożsamość stanowi bowiem pochodną tożsamości samej rzeczywistości. Powróćmy jednak do samego człowieka, który jest głównym sprawcą poznania.

Według Krąpca owa rozumność i wolność jako immanentne cechy ludzkiej natury są darem, jaki człowiek otrzymał od Boga w akcie stworzenia. Człowiek jest bytem przygodnym, choć jego celem jest życie w wieczności. „Co to znaczy? Jesteśmy

² „Człowiek radykalnie poznaje realnie istniejący byt, zanim poznaje, że coś w ogóle poznaje. Bez przedmiotu nie ma żadnej czynności; a bez bytu nie ma poznania. Poznając pierwotnie realnie istniejący byt, można następnie poznanie to uszczegóławiać i je reflektować, a w następstwie analizować samo poznanie i jego dowolnie wybrane odcinki, sposoby, momenty”, w: Mieczysław A. Krąpiec, *O rozumienie filozofii* (Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1991), 39.

³ „Przedmiotowy układ rzeczy, będący zarówno przyrodą, jak i społeczeństwem, jak i tym wszystkim, co przez człowieka zostało w procesie kulturotwórczym wyprodukowane, jest koniecznym kontekstem decyzji moralnych i domaga się szczególnego podkreślenia ze względu na niebezpieczeństwo subiektywizmu moralnego”, w: Mieczysław A. Krąpiec, *Ja – człowiek* (Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1991), 306.

⁴ Krąpiec, *Rozważania*, 31.

⁵ Por. tamże, 68.

bytami przygodnymi, a więc nie byliśmy od zawsze, ale będziemy już na zawsze”⁶. Realistyczna filozofia Krąpca ukazuje zatem człowieka w szerokiej perspektywie jego istnienia. Wskazuje najpierw na perspektywę zewnętrzną, a zarazem na perspektywę wewnętrzną człowieka. Człowiek jest tym, który rozpoznaje i nazywa istniejący świat realny. Jest zarazem twórcą ludzkiego świata kultury. Najważniejszymi więc „właściwościami” człowieka są jego rozumność, wolność i odpowiedzialność. Warto zaznaczyć, że zgodnie z tożsamością filozofii realistycznej wypływają one z rozumnego postępowania człowieka, a nie są wytworem, przykładowo, tylko i wyłącznie jego kulturowej tożsamości. Ludzki rozum może i powinien przekraczać różnego rodzaju osobiste czy kulturowe „ograniczenia”, będąc od nich niezależnym w poszukiwaniu prawdy⁷. Powróćmy do analiz Krąpca: „Należy poznawać samego siebie – by działać po ludzku”⁸.

Aby owo działanie było rzeczywiście ludzkim działaniem, musi cechować się: roztropnością, sprawiedliwością, męstwem i umiarkowaniem (są to tak zwane cnoty kardynalne)⁹. Z właściwego rozpoznania rzeczywistości wypływa ludzkie działanie. Jednak rozum człowieka nie jest w nim władzą absolutną. Poznajemy zawsze w sposób niepełny, fragmentaryczny i częściowy. Dlatego potrzebujemy owych wymienionych powyżej cech, które pozwoliłyby zminimalizować wymiar epistemologicznego i etycznego błędzenia. Krąpiec dookreśla owe „właściwości” ludzkiego postępowania. Do cech roztropności należą: pamięć przeszłości, rozeznanie terażniejszości i prognozowanie przyszłości. Do istoty sprawiedliwości: „każdemu oddać to, co mu się należy” – najpierw wobec siebie, a potem wobec innych. Do istoty męstwa zaś należy najpierw: *sustinere malum* („przetrzymać zło”), a potem *agredi bonum* („czynić dobro”). Wreszcie umiarkowanie – niczego zbyt wiele dla siebie¹⁰. Owo racjonalne działanie: roztropne, sprawiedliwe, mężne i umiarkowane tworzy swoisty etos: świat kultury, swoistą przestrzeń duchowego wzrostu człowieka, którego niezbędnym elementem jest *paideia* – wychowanie.

Dla Krąpca wychowawcą jest nauczyciel. „Nauczyciel to najwyższy tytuł, jaki można człowiekowi nadać. Chrystus Pan powiedział: Jednego macie nauczyciela – Jego: Chrystusa, a wszyscy jesteście tylko jego uczniami. Otóż być nauczycielem oznacza być wychowawcą, pomóc drugiemu człowiekowi do zrealizowania siebie przy pomocy rozumu, przy pomocy roztropności, sprawiedliwości, męstwa, umiarkowania, aby człowiek mógł być przewidywalny. Całe wychowanie sprowadza

⁶ Tamże, 32.

⁷ „Dwa zasadnicze przejawy ludzkiego działania: poznanie i miłość – ukazują strukturę ludzkiego bytu, zdolną w aktach poznania do zinterioryzowania treści bytowych świata i zdolną do «wyjścia z siebie» przez wolę i miłość. Każde jednak działanie jest następstwem aktu decyzyjnego, w którym poznanie i wola splatają się dobrowolnie w autodeterminacji działania”. Krąpiec, *O rozumienie*, 283-284.

⁸ Tamże, 31.

⁹ Por. tamże, 37-45.

¹⁰ Por. tamże.

się do jednej rzeczy, aby wychować człowieka do podjęcia rozumnej i odpowiedzialnej decyzji”¹¹.

W ujęciu realistycznej pedagogii cele wychowania w sposób konsekwentny wpływają z przyjętych założeń ontologicznych, epistemologicznych i antropologicznych, jednym słowem – działania rozumnego realizującego świat autotelicznych wartości: prawdy, dobra i piękna, których najpełniejszą egzemplifikację na ziemi odnajdujemy w osobie Chrystusa – Boga Człowieka: „Stąd pierwszym zadaniem nauczyciela jest wprowadzić dziecko w dziedzinę prawdy i możliwość jej sprawdzenia. Każdy człowiek i dziecko już jest suwerenem: oznacza to, że sam decyduje o celu, dochodzi do prawdy. Państwo nie może narzucać prawdy, dobra, czy piękna, wówczas bowiem staje się państwem totalitarnym. Totalitaryzm ten przychodzi przez szkoły, by zrobić z dzieci narzędzia posłuszne systemom rządzącym”¹².

Przekonanie o ludzkiej rozumności i zdolnościach poznawczych ludzkiego rozumu sprawia, że staje się on przede wszystkim podmiotem w procesie wychowania. Ostatecznym zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest poprowadzić wychowanka do zyskania epistemologicznej i aksjologicznej autonomii. Wszystkie próby zmiany takiego porządku rzeczy są sprzeczne z naturą człowieka oraz tożsamością samej rzeczywistości. Dlatego też niezwykle istotną sprawą jest poznanie kultury i historii, zarówno własnej cywilizacji, jak i swego narodu¹³.

Obecnie przejdę do analizy wybranych wątków myśli pedagogicznej Władysława Seredyńskiego¹⁴ w kontekście myśli realistycznej w ujęciu klasycznym. Dokonując refleksji nad jego pedagogią¹⁵, odnajdujemy zbieżne myśli i ujęcia z filozofią realistyczną w klasycznej wersji – również tą reprezentowaną przez M.A. Krąpca. Pierwszą rzeczą, na którą chciałbym zwrócić uwagę, jest droga, jaką według pedagoga należy pokonać, aby w sposób skuteczny i wartościowy budować projekt jakiegokolwiek teorii pedagogicznej. Zaczyna się ona od określenia natury człowieka. Ten, jak każdy inny byt w ujęciu realistycznym, posiada swoją tożsamość różną od innych bytów. Teoria pedagogiczna Seredyńskiego bazuje więc na swoistym optymizmie ontologicznym i epistemologicznym. Rzeczywistość, w tym człowiek, istnieje w sposób realny, posiada swoją naturę, która jest poznawalna – daje się poznać. Z rozpoznania przedmiotowej natury świata, a przede wszystkim tożsamości

¹¹ Tamże, 45-46.

¹² Tamże, 59-60.

¹³ Por. tamże, 61.

¹⁴ W tym miejscu odwołam się jedynie do wybranych obszarów myśli pedagogicznej Seredyńskiego. Obszerniej o samej sylwetce pedagoga oraz o jego dorobku można przeczytać w: Andrzej Ryk, „Pedagogia polska Władysława Seredyńskiego i jej niepodległościowe aspekty”, w: *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski Niepodległej 1863-1914/18*, red. Beata Gola, Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz (Kraków: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ, 2015), 105-121.

¹⁵ We wszystkich cytatach pochodzących z *Pedagogii polskiej* Seredyńskiego została zachowana pisownia oryginalna zgodna z wydaniem książki z 1868 roku. Władysław Seredyński, *Pedagogia polska w zarysie* (Lwów: nakładem Karola Wilda 1868).

człowieka, wpływają podstawowe wyznaczniki teorii wychowania. Przede wszystkim formułowane są cele wychowania. „Skoro materiałem nauki wychowania jest człowiek, toć od pojęcia celu a przeznaczenia człowieka, a następnie od pojmowania jego natury wiele zależy. U tych to bowiem pojęć zaczepta się pasmo logiczne prawd a praw, według których człowieka wychować należy”¹⁶.

*

Podstawowym założeniem dotyczącym samej natury człowieka jest przekonanie Sereidyńskiego o boskim źródle pochodzenia człowieka: „Człowiek stworzony bezpośrednio przez Boga, jest najszczytniejszym wyrazem myśli jego, a jako taki jest przede wszystkim stworzony dla Boga [...]. Dążenie do tego celu, ku Bogu, jest życia naszego zadaniem [...] jest wspaniałym i koniecznym prologiem, kruzgankiem do przeznaczenia a celu ostatniego: wieczności – spokoju a szczęścia”¹⁷. Pedagogia, a zarazem pedagogika Sereidyńskiego ma więc charakter religijny. Natura człowieka jest osadzona w stwórczej myśli Boga, dla którego jest on najważniejszym stworzeniem. Z tej przyczyny proces wychowania w formułowaniu celów wychowania powinien to uwzględniać, dlatego jednym z podstawowych zadań wychowawcy – pedagoga jest prowadzenie wychowanka do przyjęcia tego faktu. Podstawowym narzędziem ku temu jest ludzki rozum, który korzystając z doświadczeń zmysłowych, dochodzi do rozpoznania tożsamości natury zarówno samego człowieka, jak i natury rzeczywistości jako takiej. „Za pomocą rozumu tylko przez świat, przez bliźnich dojdziesz do poznania i miłości Boga”¹⁸.

Okazuje się jednak, iż niewłaściwe rozpoznanie ludzkiej natury bądź jego brak może prowadzić do pojawienia się fałszywych teorii wychowania¹⁹. Sereidyński poświęca im sporo miejsca w swych analizach i dzieli je na te wpływające z fałszywego celu wychowania [1]: a) egoistyczne – człowiek jest sam dla siebie stworzony; b) poświęcające – człowiek jest wyłącznie dla drugich stworzony; c) materialistyczne – ziemia jest wyłącznym przeznaczeniem człowieka; d) kosmopolityzm-humanitarność – człowiek jest obywatelem świata i godność ludzka jest najwyższym wyrazem jego życia. Dalej podaje te wpływające z fałszywej natury człowieka [2]: a) despotyczne – wychowanie jako tresura, ćwiczenie w karności; b) pietystyczne – należy zaniechać wychowania jako deformującego wychowanka; c) filantropijne – rozwinięcie tylko przyrodzonych zdolności wychowanka; d) „tabula rasa” – człowiek nie jest z natury ani dobry, ani zły, wszystko jest kwestią społecznych wpływów; e) wychowanie formalistyczne – „ubóstwianie” samej natury człowieka. W końcu wyodrębnia fałszywe teorie wychowania [3], wpływające z fałszywych lub jednostronnych środków wychowania: a) wychowanie gwałtowne – przymus w wychowaniu; b) wychowanie wątpliwe – tylko te środki wychowania są dobre, które

¹⁶ Tamże, 7.

¹⁷ Tamże, 7-8.

¹⁸ Tamże, 10.

¹⁹ Por. tamże, 16-31.

są zgodne z wolą wychowanka; c) wychowanie ascetyczne – przyuczenie dziecka do różnorakich wyrzeczeń; d) wychowanie krępujące – wychowanka nigdy nie należy samego zostawiać i wiecznie nim kierować, rządzić i jakby na pasku prowadzić.

Spróbuję w tym momencie ustosunkować się do powyższej typologii. Seredyński w sposób logiczny i uporządkowany rozwija kolejne wątki własnego myślenia, które przyjmuje walor analizy systemowej – zgodnej z klasyczną wersją realizmu. Świat jest określoną całością, swoistym systemem zamkniętym, dlatego przyjęcie podstawowych założeń wstępnych, nazwijmy je językiem współczesnym – paradygmatycznych – prowadzi go konsekwentnie do odrzucenia jako nieprawomocnych innych typów myślenia zarówno w teorii, jak i w praktyce pedagogicznej. Wydaje się to niewspółmierne ze współczesną myślą pedagogiczną zakładającą współistnienie wielu równoprawnych paradygmatów w teorii i praktyce wychowania. Seredyński jednak – jak zaznaczyłem powyżej – jest konsekwentny, uznaje za fałszywe wszystkie te teorie, które prezentują bądź odmienne rozumienie środków wychowania, bądź natury człowieka, a w konsekwencji inne ujmowanie celu.

Dlatego proponuje on własne ujęcie wychowania oparte na przekonaniu o cielesno-duchowej naturze człowieka: „Wychowanie tedy znaczy: wydobyć z niemowlęcia to wszystko, na co go stać tylko, rozwinąć w nim jakoby w ziarnie tkwiącą ideję, w rzeczywisty stwór idei człowieka ściśle odpowiadający, czyli sprowadzić dziecię ze stanu możności (*in potentia*) w stan pożądaną a istotną rzeczywistości (*in actu*)”²⁰. Dokonując choćby pobieżnej analizy powyższego określenia wychowania, zauważamy oddźwięk klasycznego realizmu, ukazującego człowieka jako istotę *hylemorficzną*. Wychowanie jest przede wszystkim rozumiane jako prowadzenie, przeprowadzanie, wyprowadzanie człowieka z jednego stanu, by osiągnął stan kolejny własnego człowieczeństwa („rzeczywisty stwór idei człowieka”). Owo człowieczeństwo (idea) jest zamknięte w sferze cielesnej (ziarno). Wychowanie jest więc bardzo delikatnym i złożonym procesem. O wzrost idei z ziarna trzeba dbać, trzeba owo wychowanie pielęgnować, troszczyć się, zabiegać, dostarczać odpowiednich składników odżywczych, aby owa człowiecza idea mogła uzyskać odpowiednią tożsamość. „W istocie wychowanie jest to wielkie rodzenie się ducha – długie, bolesne, ale wspaniałe zarazem. Umiejętna pomoc przy tych ducha urodzinach oto umiejętność wychowania, a systematyczna teoria tej umiejętności zowie się Pedagogią. Pedagogia zatem jest zbiorem praw i prawd, wychowania dotyczących, w systematyczną całość, w ścisłą teorią ułożonym; zastosowanie zaś jej w praktykę, zwiemy sztuką wychowania”²¹.

W powyższym ujęciu przebija z jednej strony idealizm, a z drugiej – głęboki realizm pedagogiczny Seredyńskiego. Idealizm widać przede wszystkim w warstwie teleologicznej, natomiast realizm – w realizacji samego procesu wychowania. Choć wychowanie rozumiane jest jako „wielkie rodzenie się ducha”, to jednak jest ono

²⁰ Tamże, 2.

²¹ Tamże, 2-3.

długie i bolesne jako proces rozłożony w czasie (zarówno w znaczeniu fizykalnym, jak i w wymiarze duchowym, indywidualnym).

Z przekonania o swoistej, wyjątkowej naturze człowieka wypływają określone dyrektywy postępowania wychowawczego, które przyjmują walor określonych prawidłowości (prawideł) wychowania rozumianych jako oddziaływanie pedagogiczne: „W pojęciu wychowania tkwi już potrzeba prawidłowości; – wychowywać to ostatecznie znaczy przywieść do rzeczywistego celu. Bez wiedzy tego celu, bez wiedzy środków osiągnięcia tegoż celu, bez znajomości praw rozwoju człowieka, wychować go nie można; [...]”²². Owe prawidłowości wypływają więc z natury samego człowieka. Jak zaznacza wielokrotnie Seredyński, ma ona charakter cielesno-duchowy, stąd również owe prawidłowości wypływają w sposób naturalny z tych dwóch sfer. Są to reguły płynące zarówno ze świata materialnego (biologicznego, cielesnego), jak i ze świata duchowego (nadprzyrodzonego, chrześcijańskiego): „Wejście w świat chrześcijański znosi warunkowość człowieka i uposaża go łaską jako środkiem prowadzącym go do pierwotnej światów harmonii”²³. „Chrystus więc jako najdoskonalsza istota jest dla całej ludzkości ideałem”²⁴. W związku z przyrodzonym i wiecznym celem wychowania mamy odpowiednio nadprzyrodzone i przyrodzone środki wychowania. „Dziwna to rzecz! Wstydzimy się dziś wyrazu «łaska Boża», dużo trzeba odwagi, aby wypowiedzieć, że to lub owo jest jej skutkiem w człowieku”²⁵. Wśród podstawowych przyrodzonych środków wychowania Seredyński wymienia: „Przykład, nauka (kształcenie zdolności) i zwyczaj – oto przyrodzone czyli naturalne czynniki wychowania”²⁶.

Seredyński wyraźnie więc podkreśla w swej pedagogii chrześcijański walor wychowania związany z naśladowaniem osoby Jezusa Chrystusa jako ideału i wzoru. „Już z rozwiniętego pojęcia wychowania wnosić możemy, że cały ten akt wspaniały, jest czynnością złożoną z dwu działających czynników [...] gdzie jest wychowawca i wychowanek. [...]. Stwórca, w którym wszystko się łączy, najwyższym jest wychowawcą – ludzkość to wychowanek jego – dzieje, to wspaniała księga ludów wychowania. Tak samo jak on ludzkość wie dzie do celu, w jakim ją do życia powołał, podobnie czyni wychowawca z swoim wychowankiem i przez to staje się tu na ziemi jego zastępcą”²⁷.

Wyraźne osadzenie pedagogii w myśli chrześcijańskiej prowadzi Seredyńskiego do przekonania o ścisłym związku procesu wychowania osoby (rozumianej jako indywiduum) w szerszej perspektywie całej wspólnoty, szczególnie narodowej. Przypomnijmy, że Seredyński tworzy w okresie zaborów, a zatem braku pełnej autonomii polskiej państwowości. Tym jednak, czego zaborca nie mógł

²² Tamże, 5.

²³ Tamże, 34.

²⁴ Tamże, 35.

²⁵ Tamże, 37.

²⁶ Por. tamże, 39-44.

²⁷ Tamże, s. 5-6.

zniewolić, było poczucie własnej odrębności narodowej. Osadzenie więc w niej procesu wychowania wydaje się w tym kontekście naturalne i zrozumiałe: „Każden twój wychowanek pracą nad sobą samym niech buduje Polskę; poczujmyż się wszyscy na naszych choćby najmniejszych stanowiskach do tej powołani pracy, dajmy dowody naszej potęgi moralnej, rodzimej cywilizacji, a staniem bez kropli krwi rozlewu państwem, którego zapewne nie w błahych i maluczkich Opatrzności celach na czas pewien pozbawieni jesteśmy”²⁸.

Podobnie pisał ponad sto lat później Mieczysław Albert Krąpiec: „Naród polski zaznał oddziaływania czterech wielkich cywilizacji: łacińskiej (którą otrzymaliśmy wraz z przyjęciem chrztu i wejściem w kontekst Rzymu), bizantyjskiej (powstałej pod wpływem Bizancjum, odpowiedzialnej, według Konecznego za biurokracyzm i absolutyzm władzy) i pewnych wątków cywilizacji orientalnych oraz cywilizacji żydowskiej (która absolutyzowała prawo, stawiając je w miejsce moralności). Cywilizacje te miały ogromny wpływ na kształtowanie się społeczeństwa polskiego. Najważniejsza z nich jest cywilizacja łacińska, ze względu na wymiar osobowy – dobro osoby ludzkiej jest pierwszoplanowe, bo tylko osoba jest suwerenem. Dla rozwoju ludzkiej osoby, która jest wieczną, jest państwo, jest naród, są wszystkie organizacje społeczne, które mają służyć człowiekowi w tym, co jest najbardziej ludzkie: w prawdzie, w dobru i w pięknie”²⁹.

Na zakończenie chciałbym odwołać się do projektu pytań, jakie po pierwszym seminarium *Myśl o wychowaniu dla Polski Niepodległej z października 2014 roku* w celu dookreślenia pola i zakresu poszukiwań badawczych postawiła Teresa Hejnicka-Bezwińska³⁰: kim był twórca (autor) pedagogii?; jakie motywy sprawiły, że pedagogia została zwerbalizowana (opisana)?; z jakich źródeł zostały wyprowadzone cele wychowania i jak są one uzasadnione?; w jakim związku z ideą „wychowania dla Polski niepodległej” pozostają sformułowane cele wychowania?; do jakich twierdzeń i teorii naukowych odwołują się autorzy pedagogii?; czy, a jeżeli tak to z jakimi efektami, wdrożone zostały dyrektywy praktycznego działania wychowawczego?; jakie zmiany wprowadzone zostały w pedagogii (doktrynie wychowania) na skutek praktycznego jej wdrożenia?

Spróbuję w tej chwili na powyższe pytania odpowiedzieć, choć chciałbym już z góry uprzedzić, że nie przyjmą one formy pogłębionej i uporządkowanej analizy, a raczej zastąpią próbę podsumowania dotychczasowych rozważań i wyeksponowania elementów łączących myślenie o pedagogii dwóch przywoływanych powyżej postaci w perspektywie realizmu klasycznego wyeksponowanego w tytule artykułu. M.A. Krąpiec i W. Sereżyński byli myślicielami, którzy tworzyli w różnych okresach zniewolenia Polski, stąd wpływała ich wspólna troska o Ojczyznę. Obaj wychodzili z przekonania, że cała rzeczywistość jest dziełem Stwórcy, ma charakter sensowny, uporządkowany oraz daje się poznać. Z rozpoznanej i nazwanej natury tej tożsamości

²⁸ Tamże, s. 47.

²⁹ Krąpiec, *Rozważania*, 25.

³⁰ Teresa Hejnicka-Bezwińska, „Niektóre problemy związane z koncepcją badań nad *Myślą o wychowaniu dla Polski Niepodległej (1863-1914/18)*”, w: *Niepodległościowe*, 55-65.

wpływają określone reguły (prawidłowości) wychowania prowadzące zarówno wychowawcę, jak też wychowanca do realizacji określonego celu, ideału wychowania. Sama natura człowieka ma dwoisty charakter: cielesno-duchowy, stąd też w procesie wychowania należy stosować takie metody, formy oraz środki wychowania, które ową dwoistość będą uwzględniać. Ostatecznie więc istnieje określona prawda zarówno o rzeczywistości, jak i o człowieku, do której w życiu należy dążyć. Świat oraz zanurzony w nim człowiek działa w sposób sensowny i rozumny, zatem wszelki proces wychowania powinien odwoływać się do przekonania o ontycznej sensowności świata stworzonego oraz możliwości jego rozumnego poznania. Negacja podstawowych założeń prowadzi do budowania różnego rodzaju fałszywych teorii wychowania wypaczających sens i cel życia człowieka.

Streszczenie: Myśl wychowawcza Władysława Seredyńskiego i Mieczysława Alberta Krąpca odwołuje się do polskiej tradycji pedagogicznej osadzonej w realizmie klasycznym, dla którego jedną z najbardziej fundamentalnych kwestii jest przekonanie o realnym istnieniu świata i możliwości rozpoznania jego natury. Z tych ontologicznych i epistemologicznych założeń wynika konieczność budowania teorii wychowania opartej o przedmiotowe rozpoznanie tożsamości człowieka. Z prowadzonych analiz wynika, że owa natura ma wymiar cielesno-duchowy, co wiąże się w konsekwencji z odpowiednim doborem celów i środków wychowania.

Słowa kluczowe: pedagogia, teoria wychowania, realizm klasyczny

Bibliografia

- Hejnicka-Bezwińska, Teresa. „Niektóre problemy związane z koncepcją badań nad *Myślą o wychowaniu dla Polski Niepodległej (1863-1914/18)*”. W: *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przelomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski Niepodległej 1863-1914/18*, red. Beata Gola, Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, 55-65. Kraków: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ w Krakowie, 2015.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Ja – człowiek*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1991.
- Krąpiec, Mieczysław A. *O rozumienie filozofii*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1991.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Rozważania o wychowaniu*. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, 2010.
- Ryk, Andrzej. „Pedagogia polska Władysława Seredyńskiego i jej niepodległościowe aspekty”. W: *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przelomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski Niepodległej 1863-1914/18*, red. Beata Gola, Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, 105-121. Kraków: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ w Krakowie, 2015.
- Seredyński, Władysław. *Pedagogia polska w zarysie*. Lwów: nakładem Karola Wilda, 1868.