



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Realizm metafizyczny jako inspiracja myśli pedagogicznej : o refleksji antropologiczno-pedagogicznej Stefana Swieżawskiego i jej znaczeniu dla teorii wychowania oraz analiz metapedagogicznych

Author: Marek Rembierz

Citation style: Rembierz Marek. (2016). Realizm metafizyczny jako inspiracja myśli pedagogicznej : o refleksji antropologiczno-pedagogicznej Stefana Swieżawskiego i jej znaczeniu dla teorii wychowania oraz analiz metapedagogicznych. „Polska Myśl Pedagogiczna” (Nr 2, 2016, s. 135-174), DOI: 10.4467/24504564PMP.16.007.6685



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Marek Rembierz
Uniwersytet Śląski w Katowicach/Cieszyn

REALIZM METAFIZYCZNY JAKO INSPIRACJA MYŚLI PEDAGOGICZNEJ. O REFLEKSJI ANTROPOLOGICZNO- -PEDAGOGICZNEJ STEFANA SWIEŻAWSKIEGO I JEJ ZNACZENIU DLA TEORII WYCHOWANIA ORAZ ANALIZ METAPEDAGOGICZNYCH

Metaphysical realism as the inspiration of educational thought. About Stefan Swieżawski's anthropological-pedagogical reflections and their importance for educational theory and meta-pedagogical analysis

S u m m a r y : Anthropological-pedagogical reflection is an integral part of Stefan Swieżawski's philosophical research. Pedagogical duties, according to Swieżawski, are an inalienable part of the tasks of philosophy practiced in the trend of metaphysical realism, a philosophy intended to provide an overall consideration and affirmation of human existence. According to Swieżawski, philosophy as paideia is an inalienable element of education and self-education, because human development requires philosophical (intellectual, contemplative) reflection on reality. Within Swieżawski's thought, the relationships between philosophy, religious experience and the image of the world, evoke the problem of the same relations within pedagogy, and guide discussions on the relationship between pedagogy and religion, as well as on Christian or Catholic inspiration within education.

K e y w o r d s : Stefan Swieżawski, realism, meta-pedagogy, anthropological-pedagogical reflection, theory of education

„[Sięgać] do korzeni, wzorów, szkół pedagogicznego myślenia i działania, które reprezentują nasi mistrzowie, prekursorzy [...] podejść do edukacji [...]. Myśleć jak pedagog to [...] także myśleć tak, jak da się to rozpoznać w [...] dokonaniach pedagogicznych naszych poprzedników [...]. W historii życia pedagoga, mistrza, autorytetu staramy się odczytać nie tylko jego przesłanie, które wprowadziło go w sferę metafizycznej trwałości, ale także odnaleźć w nim siebie”.

Bogusław Śliwerski¹

¹ Bogusław Śliwerski, „Pedagog jako autor w humanistyce”. *Kultura i Edukacja* 2 (2011): 230-231. Wszystkie uzupełnienia w cytatach (tu i dalej) pochodzą od autora artykułu i są oznaczane nawiasem kwadratowym.

„Dla pedagogów (i pedagogiki) istotne są koneksje z filozofią, bo filozofia daje szansę lepszemu zrozumienia świata ludzi i ich myśli, idei, lepszemu zrozumieniu inspiracji płynących do refleksji o wychowaniu oraz do praktyki wychowania”.

Tadeusz Lewowicki²

„Na realistycznych podstawach filozoficznych (najczęściej wiązanych z tomizmem [...]) zbudowano obszerny nurt polskiej myśli pedagogicznej. [...] Jednak tradycja ta stanowiła obszar marginalizowany [...], pomijany w dyskursie, diagnozach dorobku, klasyfikacjach nurtów, kierunków, trendów rozwojowych”.

Janina Kostkiewicz³

W dziejach myśli o wychowaniu zauważalny jest istotny dla rozwoju pedagogiki i wykazujący swego rodzaju prawidłowości związek refleksji antropologiczno-pedagogicznej z rzetelnym uprawieniem filozofii, która zmagą się z właściwymi jej pytaniami – źródłowymi, najbardziej podstawowymi, niejako odwiecznymi. Dostrzeganie oraz roztrząsanie różnych aspektów filozoficznych pytań odsłania bliskie relacje między pozornie odległymi problemami, naprowadza również na zagadnienia antropologiczno-pedagogiczne, które są dla myśli i dla praktyki pedagogicznej kwestiami zasadniczymi. Wręcz można mówić o „pedagogicznej mocy filozofii”⁴, która ujawnia się w wymiarze teorii i praktyki wychowania.

Jeśli wnikliwie i konsekwentnie rozpatruje się wielowymiarową problematykę antropologiczną oraz etyczną (aksjologiczną), ale także bardziej fundamentalną, pozornie oderwaną od praktyki problematykę metafizyczną (ontologiczną) i epistemologiczną, czyniąc to z właściwą filozoficznemu nastawieniu nieustępliwą dociekliwością i pozostając wiernym złożonej rzeczywistości ludzkiej egzystencji oraz jej dynamice⁵, to zarazem – jakby z natury rzeczy – wchodzi się w obszar zagadnień i dyskusji antropologiczno-pedagogicznych oraz roztrząsa się kwestie z zakresu teorii wychowania⁶. Ta swoista prawidłowość oraz

² Tadeusz Lewowicki, „Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną”. *Colloquia Communia* 2 (2003): 18.

³ Janina Kostkiewicz, „O potrzebie badań nad polską myślą pedagogiczną – obszary zaniechane, obszary wymagające reinterpretacji”, 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), 22.

⁴ Zob. Alfred M. Wierzbicki, „Pedagogiczna moc filozofii”, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. Anna Szudra, Katarzyna Uzar, (Lublin: Wydawnictwo KUL 2009), 45-51.

⁵ Zob. Józef M. Bocheński, *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych* (Warszawa: IW PAX 1986).

⁶ Zob. Marian Nowak, „Modele uprawiania filozofii wychowania. Filozofia stosowana i filozofia wychowania”, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, 77-97; Stanisław Palka, „Filozofia wychowania i filozofia w wychowaniu – szkic metodologiczny”, w: tamże, 99-107; Lucyna Górską, „Filozofia jako źródło inspiracji pedagogicznych”, w: tamże, 109-118; Marian Nowak, „Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych”, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. Stanisław Palka (Gdańsk: GWP 2010), 15-28. Koncepcję pedagogiki jako nauki filozoficznej, „czerpiącej soki” z filozofii, przywołuje Kazimierz Sośnicki (1883-1976): „Filozoficzna metoda badań dydaktycznych jest najwcześniejsza i z filozoficznego poglądu na człowieka i świat czerpała dydaktyka [...] swe soki. [...]

potrzeba rozwijania refleksji antropologiczno-pedagogicznej na sprzyjającym jej gruncie rzetelnie uprawianej filozofii (jako refleksji „wymuszanej” przez rzeczywistość i porządek spraw ludzkich), ujawnia się począwszy od rozważań antropologicznych i etycznych, a także metafizycznych i epistemologicznych, Sokratesa, Platona i Arystotelesa. Nie da się pominąć kwestii wychowania oraz samowychowania, gdy dogłębnie i całościowo rozpatruje się rzeczywistość ludzkiej aktywności. Dociekania wychodzące od odwiecznych pytań filozofii (metafizyki) splatają się z analizami i badaniami podejmowanymi przez nauki o wychowaniu, które dążą do rozpoznania różnych i dopełniających się aspektów aktywności pedagogicznej⁷.

Refleksja antropologiczno-pedagogiczna nie jest – jak niekiedy się sugeruje – tylko okazjonalnym i usługowym dodatkiem do głównych nurtów filozoficznych analiz, do „wielkich spraw” istnienia i poznania, lecz jej problematyka pojawia się w powiązaniu z centralnymi kwestiami filozofii. Bez podjęcia refleksji ukierunkowanej na różne aspekty wychowania i samowychowania filozofia zdradzałaby intelektualną, poznawczą i duchową misję, którą realizuje w kulturze europejskiej od czasów ateńskich dialogów Sokratesa⁸.

W dociekaniach filozoficznych Stefana Swieżawskiego (10 II 1907 – 18 V 2004)⁹, dociekaniach wprost nawiązujących do tradycji filozofii klasycznej¹⁰,

metafizyczne teorie dotyczące duszy człowieka i istoty świata oraz epistemologiczne zapatrywania [...] odegrały tu wielką rolę” (Kazimierz Sośnicki, *Dydaktyka ogólna* [Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1959], 34). To także deklaracja w sprawie wartości filozoficznych poszukiwań dla teorii i praktyki działań dydaktycznych.

⁷ Zob. Bogusław Śliwerski, „Nauki o wychowaniu a pedagogika”. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne* 1 (2015): 14-41.

⁸ Na klasyczne, źródłowo sokratejskie, związki wychowania i samowychowania z uprawą filozofii wskazywał m.in. Jan Patočka (1907-1977), eksponując aktualność sokratejskiej troski o duszę, rozumianej też jako troska o życie w prawdzie, która sprzyja duchowemu i intelektualnemu rozwojowi człowieka. Idącym tym tropem myśl o wychowaniu rozwija też Radim Palouš. Zob. Czesław Głombik, „Czeska próba filozofii wychowania: Radim Palouš a Jan Patočka”. *Edukacja Filozoficzna* 15 (1993): 41-47; Bogusław Śliwerski, „Ontologiczne przesłanki życia i czasu w filozofii wychowania Radima Palouša”, w: *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, red. Małgorzata Dziegielewska (Łódź: Biblioteka Edukacji Dorosłych 2000), 53-58; Pavol Dancák, *Koncepcja wychowania w myśli Radima Palouša* (Lublin: Norbetinum 2003); Naděžda Pelcová, „Wychowanie jako sztuka poruszania się w życiu”. *Forum Pedagogiczne* 1 (2014): 73-86. Por. Pierre Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, przeł. Piotr Domański (Warszawa: Fundacja Aletheia 2003).

⁹ Studiował filozofię na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie (1925-1929), uczestnicząc m.in. w zajęciach Kazimierza Twardowskiego i Kazimierza Ajdukiewicza, który był promotorem jego doktoratu; intelektualną formację nabył w kręgu dydaktycznego i metodologicznego oddziaływania Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Bliskimi mistrzami byli też współtwórcy odnowy „tomizmu czasów nadziei”: Jacek Woroniecki, Jacques Maritain i Étienne Gilson. W okresie lwowskim był jednym z liderów Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Akademickiej „Odrodzenie”, ukierunkowanego na odnowę życia religijnego i społecznego. Rozprawa habilitacyjna dotyczyła istotnego w antropologii Akwinaty pojęcia *commensuratio animae ad hoc corpus*; tłumaczył i opatrzył komentarzem kwestie antropologiczne w *Sumie teologii* (I, 75-89), opublikowane jako Tomasz z Akwinu *Traktat o człowieku*. Od 1946 r. rozpoczął zajęcia w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Współtworzył tzw. lubelską szkołę filozofii klasycznej. W latach 1948-1976 kierował Katedrą Historii Filozofii Średniowiecznej i Nowożytnej KUL. Jako świecki audytor uczestniczył w trzeciej i czwartej sesji Soboru Watykańskiego II. Uznaje się (co podkreśla Mieczysław Markowski), że był twórcą polskiej szkoły historii filozofii średniowiecznej (skupionej na badaniu tekstów rękopiśmiennych). W 1989 r. otrzymał doktorat honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹⁰ O filozofii klasycznej szkoły lubelskiej, zob. Andrzej Bronk, Stanisław Majdański, „Klasycyzm filozofii (w rozumieniu Szkoły Lubelskiej)”. *Ethos* 3-4 9 (1996): 129-144; Andrzej Maryniarczyk, *Tomizm. Dla-czego?*

integralną część stanowi refleksja antropologiczno-pedagogiczna¹¹, zwłaszcza gdy podejmuje on kwestie z zakresu filozofii człowieka i etyki; wówczas problematyka wychowania zostaje ukazana w perspektywie realistycznej metafizyki. Odwołując się do metafizycznych racji, filozof uzasadnia przekonanie, że „uprawa filozofii jako kultury mądrości, jako prawdziwa *paideia*”¹² pełni kluczową rolę w kształtowaniu ludzkiej egzystencji. Filozofia jako *paideia* jest niezbywalna w wychowaniu i samowychowaniu, gdyż w rozwijanie człowieczeństwa wpisane jest uprawianie filozoficznego namysłu nad rzeczywistością. Każdy człowiek w pewnej mierze powinien stawać się filozofem i – dbając o rozwój intelektualny i duchowy – wychowywać siebie jako filozofa obcującego z rzeczywistością poznawczo, kontemplacyjnie.

Zastanawiając się nad osobistym wyborem podstawowych założeń własnej filozofii, S. Swieżawski – choć mocno akcentuje niezbędny pluralizm i wolność intelektualnego wyboru, a także niedopuszczalność instytucjonalnego przymusu – jednoznacznie wskazuje, sięgając w wypowiedziach po kategorie powinności i obowiązku, że spośród różnych opcji optymalne, także w wymiarze antropologiczno-pedagogicznym, jest opowiedzenie się za realizmem. Wprost składa deklarację

(Lublin: PTTA 2001); Stanisław Janeczek, *Filozofia na KUL-u. Nurty, osoby, idee* (Lublin: RW KUL 2001); Piotr Duchliński, *W stronę aporetycznej filozofii klasycznej. Konfrontacja tomizmu egzystencjalnego z wybranymi koncepcjami filozofii współczesnej* (Kraków: Akademia Ignatianum, WAM 2014); Paweł Gondek, *Projekt autonomicznej filozofii realistycznej. Mieczysława A. Krąpca i Stanisława Kamińskiego teoria bytu* (Lublin: PTTA, Wydawnictwo KUL 2015). O wychowaniu (i o edukacji w kontekście religii) w ujęciu filozofii klasycznej zob. Maria M. Bouzyk, *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu* (Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2013).

¹¹ Refleksja antropologiczno-pedagogiczna S. Swieżawskiego była przedmiotem analiz w moich poprzednich publikacjach, w których podjęte wątki także przywołuję i rozwijam. Zob. Marek Rembierz, „Sprawność intelektu i poczucie rzeczywistości. Idee edukacyjne w refleksji filozoficznej profesora Stefana Swieżawskiego”, w: *System edukacyjny w procesie przemian w latach 1989-1996. Wyzwania, konteksty i prognozy socjo-pedagogiczne*, red. Marek S. Szczepański, Iwona Wagner, Beata Pawlica (Częstochowa: WSP 1997), 279-307; tegoż, „Subtelność kultury i bogactwo rzeczywistości w świetle rozumu. Edukacja filozoficzna a kształtowanie uczestnictwa w kulturze – wokół koncepcji Stefana Swieżawskiego”, w: *Filozofia – sztuka myślenia i dobro wspólne. Sposoby uczenia się i nauczania filozofii*, red. Maciej Woźniczka (Częstochowa: WSP 1998), 155-174; tegoż, „Kształtowanie tożsamości a otwartość na inność. Edukacyjna wartość kulturowego pogranicza w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2000), 319-339; tegoż, „*Sensus catholicus*: uniwersalizm, obiektywizm, realizm. Myśl filozoficzno-teologiczna i działalność pedagogiczno-duszpasterska Jacka Woronieckiego OP w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, red. J. Galkowski, M.L. Niedziela (Lublin: TN KUL 2000), 207-233. Z opracowań zob. *Stefan Swieżawski. Osoba i dzieło*, red. Jan Czerkawski, Przemysław Gut, (Lublin: Wydawnictwo KUL 2006); Krzysztof Kamiński, *Humanizm chrześcijański Stefana Swieżawskiego* (Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem 2007); *Stefan Swieżawski. Filozofia i historia filozofii*, red. Tadeusz Klimski (Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2008).

¹² Stefan Swieżawski, „O roli filozofii i o niektórych jej typach” (Wykład w auli Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 17 XI 1956, z okazji 10-lecia istnienia Wydziału Filozoficznego KUL), w: tegoż, *Rozum i tajemnica* (Kraków: Znak 1960), 110.

metafilozoficzną i zarazem antropologiczno-pedagogiczną: „realizm epistemologiczny i metafizyczny jest niezbędny każdemu człowiekowi, który pragnie rozwinąć w pełni swoją osobowość”¹³. Wybór realizmu ma być zwłaszcza zalecany na gruncie chrześcijaństwa i ma niejako organicznie łączyć się z wyznawaniem wiary chrześcijańskiej. Takie stanowisko budzi dyskusje i spory nie tylko w zakresie aksjologii, ale i metodologii¹⁴. Zdecydowane opowiedzenie się przez S. Swieżawskiego za realizmem epistemologicznym i metafizycznym oraz za jego praktyczną doniosłością, skłania do pytań o siłę argumentów, które usprawiedliwiają eksponowanie antropologicznej i pedagogicznej wartości realizmu w kształtowaniu całości ludzkich przekonań i postaw.

Uznając, iż w filozoficzno-metodologicznej debacie można trafnie wytknąć słabe strony argumentacji na rzecz realizmu (argumentacji, którą także S. Swieżawski poddawał krytycznemu rozeznaniu i przepracowywał), to – mimo tych zastrzeżeń – z punktu widzenia pedagogiki i towarzyszącej jej refleksji metapedagogicznej¹⁵ na uwagę zasługuje silne i wyraźnie artykułowane przeświadczenie, iż u podstaw koncepcji pedagogicznych i działań wychowawczych (szerzej: edukacyjnych) znajduje się albo realizm (realizm metafizyczny), albo inne, mniej lub bardziej względem niego konkurencyjne, stanowisko. Za co najmniej heurystycznie płodne warto uznać to

¹³ Stefan Swieżawski, „Vaticanum II a problemy kultury współczesnej”, w: tegoż, *Istnienie i tajemnica* (Lublin: RW KUL 1993), 113. Cechy ujętego klasycznie poznania filozoficznego (realistycznego) w systematyce Stanisława Kamińskiego: „1. autonomiczne, czyli metodologiczne niezależne od innych typów wiedzy oraz mające odrębny przedmiot, cel i [...] metodę ([...] może ona nie różnić się od naukowej), co nie daje [...] absolutnej bezzałożeniowości, ale krytycyzm i traktowanie wyjściowej wiedzy bez uprzedzeń (np. zakłada się [...] zrozumiałość rzeczywistości); 2. realistyczne, czyli dotyczące rzeczywistości istniejącej niezależnie od poznania (z przedmiotowym, a nie świadomościowym, poznawczym czy językowym punktem wyjścia); 3. [...] całkowicie uniwersalne, czyli dotyczące wszystkiego, co realnie istnieje [...], ale wyłącznie w określonym aspekcie – struktury ontycznej («bytu jako bytu»), ujętej w języku analogiczno-transcendentalnym (analogia); 4. racjonalne, czyli akceptujące tezy oparte wyłącznie na intersubiektywnie kontrolowanym doświadczeniu lub intelektualnej oczywistości oraz otrzymane w wyniku stosowania odpowiednich reguł metodologicznych [...] (przyjmuje się genetyczny empiryzm, gnozeologiczny intelektualizm i metodologiczny racjonalizm); 5. teoretyczno-mądrościowe, czyli wyjaśniające w świetle ostatecznych [...] racji, oraz angażujące (poznanie tego, co słuszne i cenne, powinno wpływać na wypełnianie przez poznającego wynikających z tego obowiązków); 6. [...] dające w zasadniczych sprawach prawdy konieczne, tzn. gdy w punkcie wyjścia tzw. rozum szczegółowy ujmuje nieobalalnie (bez pośrednictwa jakichkolwiek znaków) konkretną treść istniejącą, a intuicja intelektualna z obiektywną oczywistością – konieczne relacje proste w stanach rzeczy (kontrolując te ujęcia od strony językowych sformułowań jako sądy analityczne) oraz gdy użyte rozumowania mają charakter niezawodny (dedukcja lub redukcja, o ile wskazuje jedyną rację uniesprzeczniającą ontycznie jakiś stan rzeczy)” (Stanisław Kamiński, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. V, red. Ludomir Bieńkowski [Lublin: TN KUL 1989], kol. 254-255).

¹⁴ Osobnego namysłu wymaga także relacja między krytycznie zreflektowanym realizmem metafizycznym a tzw. realizmem zdroworozsądkowym, który w dużej mierze jest wynikiem socjalizacji: „Ludzie traktują jako realne wszystko to, o czym w trakcie socjalizacji przekonano ich, że jest realne. [...] przekonania dotyczące realności wspierają się na systemach wierzeń, kształtujących «potoczne ontologie»” (Zbigniew Bokszański, *Tożsamości zbiorowe* [Warszawa: WN PWN 2005], 206)

¹⁵ Na potrzebę metapedagogiki wskazuje m.in. Bogusław Śliwerski, „Czas na rozwój metapedagogiki”, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. Kazimierz Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas, 2014) 49-74; tegoż, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania* (Kraków: „Impuls” 2009); zob. Stanisław Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje* (Kraków: Wydawnictwo UJ 2003).

przeświadczenie o istotnym związku między przyjęciem – niezreflektowanym, mimowolnym lub świadomą akceptacją – założeń realizmu metafizycznego (albo konkurencyjnego stanowiska) a teorią i praktyką pedagogiczną. Inspirowane tym przeświadczeniem dociekania metapedagogiczne mogą pozwolić na nowo odczytać różne teorie i praktyki pedagogiczne, wydobywając ich często niewyraźnie uwidocznione związki z koncepcjami filozoficznymi (metafizycznymi i antropologicznymi)¹⁶. Ta doniosła poznawczo sytuacja problemowa wpisuje się w metapedagogiczny program badawczy, którego potrzeba i wstępny zarys ukazują się również w zetknięciu refleksji metapedagogicznej z silnym przeświadczeniem o wartości i roli realizmu.

Rozważając sprawę czynników budzących zainteresowanie filozofią, zwłaszcza realistyczną metafizyką, S. Swieżawski ryzykuje nawet – jak powiada – „trochę przerażające stwierdzenie”. Otóż sądzi on, że „zainteresowanie najgłębszą problematyką bytu zjawia się [...], gdy ludzkość przeżywa jakąś wielką katastrofę”¹⁷. Szczególnie dramatyczny kontekst i silny impuls dla rozwoju realistycznej metafizyki i refleksji antropologiczno-pedagogicznej, stanowiły – jak stwierdza S. Swieżawski – doświadczenia czasu drugiej wojny światowej. Rzutowały one na rozumienie realizmu oraz kulturotwórczej i edukacyjnej roli filozofii. „Po drugiej wojnie światowej sytuacja duchowa i postawy w życiu intelektualnym były w naszej ojczyźnie bardzo szczególne”¹⁸ – takim wspomnieniem dzieli się S. Swieżawski i wskazuje na trzy główne – wedle jego rozeznania – aspekty ówczesnej sytuacji:

- (1) tajne nauczanie, które dawało wysokiej klasy wykształcenie mimo okupacyjnego terroru, który w sposób zamierzony i systematyczny zmierzał do unicestwienia fizycznego, intelektualnego oraz duchowego mieszkańców militarnie zniewolonej Polski¹⁹;
- (2) doświadczenie wojny i okupacji jako doświadczenie rzeczywistości skłaniające do pytań o wartość istnienia oraz zmagania o ocalenie istnienia rozbudzało realizm i „głód filozofii”, czyli zainteresowanie filozofią także w wymiarze egzystencjalnym (jako sztuką życia);
- (3) powojenny spór o sens realizmu z administracyjnie narzucanym marksizmem-leninizmem jako ideologią panującą.

¹⁶ O możliwości współdziałania refleksji metapedagogicznej i metafizycznej zob. Andrzej Bronk, „Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne”, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. Piotr Dehnel, Piotr Gutowski (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP 2005), 9-27; Jan Woleński, „Metafizyka a filozofia”, w: *Metafizyka – nieporozumienie czy szansa filozofii?*, red. Maciej Woźniczka (Kraków: Scriptorium 2011), 15-30; Ryszard Kleszcz, „Problemy metafizyczne”, w: tamże, 31-44; Marek Rembierz, „Metamorfozy metafizyki”, w: tamże, 129-174.

¹⁷ Stefan Swieżawski, „Wracanie do sedna” (rozmawia Magdalena Bajer), w: tegoż, *Istnienie i tajemnica*, 292.

¹⁸ Tegoż, „Karol Wojtyła w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim”, w: tamże, 326.

¹⁹ Tamże, 326-327. „Trwające wiele lat [okupacji] zamknięcie wyższych uczelni i [...] szkół średnich, a zarazem intensywna praca umysłowa [...] tajnego nauczania – przyniosły bardzo wysubtelny dorobek intelektualny” (tamże, 326).

Z punktu widzenia realizmu metafizycznego S. Swieżawski przedstawia wartościujące spojrzenie na sytuację dziejową, której był uczestnikiem: „Okres wojny i okupacji był czasem straszliwego wyniszczenia biologicznego i kulturowego, ale [też] [...] ogromnego wysiłku w kierunku pogłębienia [...] refleksji nad rzeczywistością. [...] Doświadczenia okresu wojny w swym przytłaczającym realizmie były zbyt straszliwe, by [...] wyznawać jakieś filozofie podmiotowe i idealistyczne. Rzeczywistość obiektywna była tak oczywista, że kwestionowanie jej przedmiotowego charakteru stawało się absurdalne”²⁰.

W opis doświadczenia wpisuje się spór metafizyczny – nie tylko jako spór metodologiczny, ale jako egzystencjalnie doniosły spór o duchowy kształt ludzkiego życia – z nowożytną filozofią, ukierunkowaną na podmiot i z myślą kwalifikowaną jako idealistyczna²¹. Do sporu dziedziczonego z tradycji filozoficznych dysput doszła ostra polemika z marksizmem-leninizmem, który pod przymusem administracyjnym stawał się jedynie słuszną i „naukową” odpowiedzią na światopoglądowe pytania. Dla osób uznających trafność rozpoznania przez realizm metafizyczny rzeczywistości i jej duchowego wymiaru, „realizm materialistyczny jawił się [...] [jako] zbyt upraszczający [...] złożoną strukturę świata [...]”. Odrzucając więc – wraz z materialistami – idealizm, toczyliśmy [...] zaciekle spór, aby materializmu nie utożsamiać z realizmem ani idealizmu ze spirytualizmem”²². Wypracowując własne stanowisko i – jako cieszący się autorytetem pedagog – pomagając wypracowywać innym ich stanowisko w sporze o interpretację rzeczywistości, S. Swieżawski uważał za słuszne wyrazić jednoznaczne rozstrzygnięcia: „Jeśli wszystko skłania do wyboru realizmu i do otwarcia się na rzeczywistość duchową [...], [to] metafizyka, jako próba wniknięcia w głęboką strukturę całej, realnie istniejącej [...] rzeczywistości, urasta do roli centralnej dyscypliny filozoficznej”²³. Doświadczenie egzystencjalne i towarzysząca mu refleksja – według S. Swieżawskiego – usprawiedliwiają wybór koncepcji metafizyki skupionej na kwestii bytu.

Autor książki *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej* (napisanej na podstawie wykładów na Wydziale Teologicznym UJ w roku akademickim

²⁰ Tamże, 327. O możliwości innego rozłożenia akcentów w sporze realizmu z idealizmem i rozwijania filozofii o inspiracji chrześcijańskiej zob. Antoni Siemianowski, *Usilnie myśleć i poszukiwać. Studia i eseje filozoficzne* (Poznań: UAM 2012). Także S. Swieżawski w sposób bardziej umiarkowany i otwarty artykułuje swe stanowisko: „Każda filozofia wnosi coś cennego. Jakiś aspekt prawdy tkwi w każdej filozofii, nawet w najbardziej skrajnym sceptycyzmie, gdyż wnosi on krytyczny stosunek do nowych ujęć rzeczywistości. Wszystkie filozofie wzbogacają, ale nie są alternatywą dla św. Tomasza” (Stefan Swieżawski, *Lampa wiary, Rozważania na przelomie wieków*, opr. Arkadiusz Ziernicki [Kraków: Znak 2000], 85).

²¹ Zob. Piotr Gutowski, „Kontrowersja: realizm – idealizm”, w: *Stefan Swieżawski. Osoba i dzieło*, 151-169; Adam Olech, „W sprawie poczucia realności świata”, w: *Filozofia i logika. W stronę Jana Woleńskiego*, red. Jan Hartman (Kraków: Aureus 2000), 334-36; Adam Jonkisz, „Czy spory filozoficzne są rozstrzygalne?”, *Studia z Filozofii Polskiej* 3 (2008): 75-81.

²² Swieżawski, „Karol Wojtyła w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim”, 327.

²³ Tamże.

1945/1946²⁴ i na KUL w roku 1946/1947)²⁵ w związku z powojennym rozbudzeniem zainteresowania filozofią dzieli się domniemaniem: „Muszą [...] zostać poruszone bardzo głębokie pokłady duchowe, żeby się obudziła potrzeba uprawiania mądrości”²⁶. W ukazanej tu perspektywie opowiedzenie się za realistyczną metafizyką stanowi wybór osobistej filozofii, w której uprawianie trzeba się egzystencjalnie – również w aktach wychowania i samowychowania – zaangażować, mając na względzie całość ludzkiego życia w wymiarze indywidualnym i społecznym.

W przytoczonym wspomnieniu, będącym też wyrazem autorefleksji antropologiczno-pedagogicznej towarzyszącej aktywności dydaktycznej, wspomnieniu sprofilowanemu pod kątem bliskich jego autorowi idei, ukazuje się (swoiste) doświadczenie rzeczywistości i jego metafizyczną interpretację jako punkt wyjścia do rozwijania realistycznej metafizyki, której przypisuje się znaczną wartość poznawczą oraz egzystencjalną. Realistyczna metafizyka ma pozwalać – przynajmniej w przekonaniu tych, którzy ją wybrali – na trafne rozumienie bolesnego doświadczenia rzeczywistości. Jednak twórcze rozwijanie realistycznej metafizyki wymaga (na co wskazuje S. Swieżawski, podkreślając walory tajnego nauczania i samokształcenia) odpowiednio ukształtowanej kultury intelektualnej, wypracowanej dzięki rzetelnemu samowychowaniu intelektualnemu. Wielokrotnie stwierdza, że „młodzież była wspaniale przygotowana na tajnych kompletach i można z nią było owocnie pracować”²⁷. Z końcem XX wieku S. Swieżawski dostrzega także wzmożone zainteresowanie filozofią, ale – jako doświadczony pedagog – widzi niekorzystną różnicę: brak solidnego przygotowania przez szkołę średnią do rzetelnego studiowania filozofii. Główne przeszkody, aby wnikliwie studiować problemy filozoficzne, to nikła znajomość języków starożytnych, dzieł literatury, historii idei i tradycji religijnych oraz niewyćwiczona kultura logiczna, czyli niedobory w klasycznej edukacji humanistycznej.

Pedagogiczne powinności są – według S. Swieżawskiego – częścią niezbywalnych zadań filozofii (między innymi antropologii) uprawianej w nurcie metafizycznego

²⁴ „W roku 1945 w Krakowie miałem pierwsze wykłady z metafizyki [...]. [...] w jednej z większych sal [...] Uniwersytetu Jagiellońskiego był taki tłum słuchaczy, że [...] uczestnicy stali jeszcze na korytarzu” (tamże).

²⁵ Intencją autorską – jak deklaruje S. Swieżawski – było napisanie książki pełniącej też funkcje edukacyjne: „Doświadczenie związane z pierwszym wydaniem *Bytu* było bardzo pocieszające. [...] była to książka [...] pożyteczna dla wielu ludzi. Zareagowali na nią [...] wybitni intelektualiści jak Antoni Marylski czy np. Antoni Gołubiew na łamach „Tygodnika Powszechnego”, ale i ludzie zupełnie prości. Dostałem np. list od gajowego gdzieś z Mazur [...], że ją czyta. [...] [Ta książka] weszła pod strzechy” (S. Swieżawski, „Jak piękno doryckiej kolumny...” Z profesorem Stefanem Swieżawskim rozmawia Anna Karoń-Ostrowska, w: Stefan Swieżawski, *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej* [Kraków: Znak 1999], 6). W przedmowie do wydania pierwszego (Lublin: Wydawnictwo TN KUL 1948) autor wyjaśniał, że w książce „wiele jest odnośników [...] dla początkujących, które mają oszczędzić [...] zagładania do encyklopedii. [...] Choć *Byt* ma [...] [być] pomocą przy studium arystotelesowsko-tomistycznej metafizyki [...] – to jednak przedmiotem są zagadnienia tak bardzo zasadnicze i trudne, że [...] każdy czytający nie powinien się zadowolić jednokrotnym przeczytaniem całości – ale winien poruszone problemy przemyśleć gruntownie, wracając do nich [...] i zapładniając lekturą tekstów. Oby rozważania [...] [służyły] tym, których pożera głód i miłość prawdy” (Stefan Swieżawski, *Byt*, 30-31).

²⁶ Swieżawski, „Wrócić do sedna”, 292.

²⁷ Tamże.

realizmu, dążącej do całościowego rozpatrywania i – także w praktyce – afirmowania ludzkiego sposobu istnienia: „Filozofia w swoim najgłębszym powołaniu [...] [ma] w człowieku kultywować cnotę mądrości przyrodzonej i przygotowywać go na mądrość nadprzyrodzoną”²⁸. W metafizyce realistycznej uznaje się przy tym bliskie związki filozofii mądrościowej z doświadczeniem religijnym, w którym człowiek – przyjmując religijną wizję świata – otwiera się na mądrość mającą przekraczać przyrodzoność w stronę nadprzyrodzoności.

Problem związków filozofii z doświadczeniem religijnym i religijnym obrazem świata, rozpatrywany też przez S. Swieżawskiego, przywołuje problem relacji pedagogiki z doświadczeniem religijnym i takim obrazem świata oraz naprowadza na dyskusje metapedagogiczne, które dotyczą statusu pedagogiki związanej z religią²⁹, pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej³⁰ czy pedagogiki katolickiej³¹. W odniesieniu do refleksji antropologiczno-pedagogicznej S. Swieżawskiego, która przejawia zaangażowanie religijne, odpowiednia jest analiza metapedagogiczna dotycząca sytuacji pedagogiki katolickiej, gdyż w jej obszarze – przy pewnych zastrzeżeniach – można sytuować jego refleksję.

Prezentując podstawy pedagogiki katolickiej, Janina Kostkiewicz zwraca uwagę na te jej cechy, które – uwzględniając ich autorskie modyfikacje – obecne są w refleksji S. Swieżawskiego: „Pedagogika katolicka [...] stworzyła, zarówno w obrębie swoich podstaw teoretycznych, jak i praktyki wychowawczej, [...] standardy procesów wychowania i kształcenia. [...] począwszy od budowania ideału wychowawczego i podstaw teologicznych, antropologicznych, ontologicznych, epistemologicznych kształcenia, na modelach relacji uczeń-nauczycieli oraz metodach dydaktycznych kończąc. Jeżeli obok tego przywołamy inicjatywy organizacyjne dotyczące szkolnictwa wszelkich szczebli [...] (choćby papieskie akty erekcyjne uniwersytetów [...]) – bo przecież są to rezultaty poszukiwań twórczych pedagogiki katolickiej i ich praktyczne aplikacje – rzecz wydaje się [...] wielowątkowa, ewoluująca, mająca okresy zarówno intelektualnej aktywności, jak i застоju. Towarzyszy [...] [pedagogice katolickiej] fundament filozoficzno-teologiczny,

²⁸ Stefan Swieżawski, „O roli jaką chrześcijaństwo wyznacza filozofii”, w: tegoż, *Dobro i tajemnica* (Warszawa: Biblioteka „Więzi” 1995), 34.

²⁹ Zob. Bogusław Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT 2011); Jarosław Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne* (Toruń: UMK 2004).

³⁰ Zob. Marian Nowak, „Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce”, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska (Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2010), 13–35; Marian Nowak, „Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 25–44; Katarzyna Olbrycht, „Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 121–135.

³¹ Zob. Janina Kostkiewicz, „Status i tożsamość pedagogiki katolickiej 20-lecia międzywojennego w Polsce”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 45–69; Wiesław Theiss, „Katolicka praca społeczno-wychowawcza. Szkic zagadnienia”. *Pedagogika Społeczna* 2 (2013): 47–71; Janina Kostkiewicz, „Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych”, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. tejże (Kraków: Wydawnictwo UJ 2011): 13–29.

pozwalający na niezatrącanie swojej tożsamości w wielowiekowym trwaniu tej myśli o wychowawczym rozwoju człowieka³².

W refleksji antropologiczno-pedagogicznej S. Swieżawski sięga do „odczytywanej na nowo” myśli Tomasza z Akwinu, w szczególności do jego filozofii moralnej i antropologii, zwracając uwagę na współcześnie „palące” wyzwania społeczne i moralne. Problematykę antropologiczno-pedagogiczną S. Swieżawski podejmuje w kontekście zaangażowania w Stowarzyszenie Katolickiej Młodzieży Akademickiej „Odrodzenie”, jako ojciec, jako profesor uniwersytetu, jako uczestnik soborowych debat o wychowaniu i roli filozofii w wychowaniu, jako emerytowany profesor prowadzący w domu prywatne seminarium³³.

Jednakże gdy współcześnie słyszy się o „jakiejś metafizyce” w kontekście działań pedagogicznych (między innymi czynności wychowawczych), to wręcz samorzutnie nasuwa się uwaga, że działania te, aby były efektywne, potrzebują wiedzy praktycznej i sprawdzonych zaleceń, a powinny trzymać się z dala od nieprzeniknionych odmetów „metafizycznych dywagacji”. Rozpowszechniło się bowiem mniemanie, iż wszelkie dociekania metafizyczne zdają się być oderwane od realizmu praktyki życia i sprowadzają pedagogów na manowce mrzonek o „metafizycznym porządku”, który niby (z jakichś tajemniczych, wyższych racji) domaga się urzeczywistnienia wbrew rzeczywistości takiej jaką ona „empirycznie jest”. Jeśli ktoś deklaruje, że uprawia refleksję antropologiczno-pedagogiczną jako filozof i metafizyk, to jakby staje się kimś zdecydowanie obcym, zbędnym – a nawet szkodliwym – dla praktycznie zorientowanej wiedzy pedagogicznej, mieszczącej się w obszarze nauk społecznych, które wyemancypowały się spod ciężącej im kurateli filozofii i demaskują metafizyczne złudzenia.

Aby nieco przełamać – oparty na fałszywych stereotypach – opór wiedzy praktycznej wobec obcowania z jakąkolwiek metafizyką, można (prowokując do namysłu) przywołać opinię Kazimierza Ajdukiewicza z tekstu *Kierunki i prądy filozofii współczesnej* (z roku 1937): „Kotarbiński (ur. 1886), myśliciel o wielkim wpływie, głosi pogląd metafizyczny, zwany reizmem³⁴. Otóż okazuje się, że daleki od „metafizycznych uniesień” reizm (konkretyzm) jest zakwalifikowany jako metafizyka. Co więcej, może się okazać, iż ci, którzy głoszą potrzebę przede wszystkim empirycznie i praktycznie zorientowanej wiedzy pedagogicznej, wpisanej w obszar nauk społecznych (z dala od humanistyki), wiedzy (wedle deklaracji) wolnej od niepożądanych „metafizycznych wtrętów”, mimowolnie prezentują mniej lub bardziej spójny pogląd metafizyczny, który – z ukrycia, w niewidocznym tle – określa ich badania i koncepcje pedagogiczne. Jeśli usprawiedliwione jest domniemanie

³² Janina Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013), 13.

³³ Wypracowane i promowane przez S. Swieżawskiego idee filozoficzne, religijne i społeczno-pedagogiczne są w niektórych kręgach polskiego katolicyzmu wciąż uznawane za wysoce wartościowe i inspirujące.

³⁴ Kazimierz Ajdukiewicz, „Kierunki i prądy filozofii współczesnej” (pierwodruk: „Kalendarz IKC” Kraków 1937, 78–84), w: tegoż, *Język i poznanie (wybór pism z lat 1920–1939)*, (Warszawa: PWN 1985), 255.

o obecności „metafizycznych wtężyć” (metafizycznych przekonań lub pytań³⁵) w praktycznie zorientowanej wiedzy pedagogicznej, to choćby po to, aby demaskować te „wtężyć”, warto zapoznawać się z dociekaniem metafizycznymi, które łączą się z refleksją pedagogiczną.

Realizm metafizyczny o egzystencjalnej doniosłości poznawania świata zwierząt

W refleksji antropologiczno-pedagogicznej, którą inspiruje realizm metafizyczny w pierwszym rzędzie idzie – jak się to wprost deklaruje – o wierność rzeczywistości, a nie o „metafizyczną wzniosłość” i „siłę metafizycznych doznań”. Mimo obiegowych, nietrafnych skojarzeń o tym, czym jest metafizyczne nastawienie w oglądzie rzeczywistości, powinno ono być, w ujęciu realizmu metafizycznego, przede wszystkim dążeniem do poznawania danych, konkretnych rzeczy, takim jakimi one są.

Nie tyle rozświetlanie poruszeń w ciemnych zakamarkach duszy, ile wychodzące od poznania świata przyrody rozeznanie czynności wychowania stanowi jeden z punktów wyjścia refleksji antropologiczno-pedagogicznej inspirowanej przez realizm metafizyczny. Co więcej, istotną wartość poznawczą dla zrozumienia człowieka oraz jego wychowania i samowychowania przypisuje się zwróceniu należytej uwagi na sposób funkcjonowania zwierząt: „Filozoficzne poznanie świata zwierząt jest ważne dlatego, że jesteśmy z nimi blisko spokrewnieni i to poznanie pomaga nam w zrozumieniu mechanizmu naszego życia uczuciowego i poznania zmysłowego. Trzeba znać i rozumieć zwierzęta, aby lepiej poznać siebie”. Co więcej: zwierzęta to „jestestwa, które mają niezmiernie bogate życie poznawczo-zmysłowe i uczuciowe”. Jeśli bez wskazania autora przytoczyć – naturalistycznie brzmiące – zalecenie poznawania zachowania zwierząt jako niezbędnego momentu w poznawaniu człowieka i jego wychowania, to – nie tylko wśród pedagogów, ale i wśród filozofów – trudność sprawiałaby niebudząca wątpliwości identyfikacja

³⁵ W perspektywie filozofii klasycznej przyjmuje się, że człowiek nie może się wyzbyć filozoficznych dociekań; zauważa to – bliski w zapatrywaniach S. Świeżawskiemu – Stanisław Kamiński (1919-1986): „Każdy człowiek jakoś filozofuje, [...], czy wie o tym, czy nie. Niepodobna zresztą nie filozofować człowiekowi, który [...] zwykł dociekać najgłębszych racji wszystkiego, a zwłaszcza racji i sensu świata tudzież swojej w nim aktywności. Szczególnie w przełomowych momentach życia staje w obliczu pytań, dla których nie znajduje odpowiedzi ani w żadnej nauce, ani w praktyce życiowej. [...] występuje on nie tylko w roli pytającego, lecz także jako przedmiot pytania, ogromnie przy tym natarczywego i niepokojącego. Nawet odrzucając wszelkie tego typu pytania, czyli wszelką filozofię, zajmuje tym samym stanowisko filozoficzne, jeśli robi to z pewną refleksją. [...] filozofowanie może być zupełnie spontaniczne, «żywiolowo-naiwne», albo krytycznie skontrolowane i racjonalnie zaplanowane. [...] jeśli filozofia ma ogromny wpływ na ludzkie myślenie i działanie, a człowiek jest skazany na filozofowanie, to winien robić to odpowiedzialnie, korzystając z dorobku największych myślicieli. Nie wolno mu lekceważyć fundamentalnych zasad epistemologicznych i metodologicznych, a jednocześnie musi szukać rozwiązań adekwatnych do swoich zainteresowań intelektualnych. Łatwiej jest okazać potrzebę i sens filozofii niż zaprezentować sposób jej uprawiania, który zostałby powszechnie zaakceptowany. [...] filozofować nie jest trudno, jeśli się nie wie, jak trzeba filozofować, ale gdy się wie, a to już zupełnie inna sprawa” (Stanisław Kamiński, „Wstęp”, w: tegoż, *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, red. Tadeusz Szubka [Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1989], 11).

źródłowej koncepcji (doktryny) antropologiczno-pedagogicznej, z której zaczerpnięto takie podejście³⁶.

Też, że powinno się poznawać i rozumieć zachowania zwierząt, z którymi jesteśmy spokrewnieni, aby dzięki temu lepiej także poznawać siebie, lepiej rozumieć i odpowiedniej kształtować ludzkie życie uczuciowe i poznanie zmysłowe, przedstawia S. Swieżawski³⁷, analizując myśl antropologiczną Tomasza z Akwinu; wykazując przy tym jej aktualność jako dojrzałego realizmu metafizycznego w zakresie problematyki antropologiczno-pedagogicznej. Do podobieństwa między ludźmi i zwierzętami odwołuje się, omawiając wychowanie uczuć i zwracając uwagę, że są one w antropologii Akwinaty w sferze zmysłowej. „To jest ważne z punktu widzenia wychowawczego: mieć świadomość gdzie uczucia się lęgną i jakie jest ich miejsce w całości życia psychicznego człowieka. [...] kłębowisko pragnień, odczuć, doznań znajduje się pod wpływem tego, co nazywamy uczuciami; mieści się to w sferze nierozumnej człowieka, w tej sferze, która jest [...] wspólna nam i zwierzętom”³⁸. Interpretacja tych tez o podobieństwie do zwierząt skupia w sobie jak w soczewce różne aspekty refleksji antropologiczno-pedagogicznej inspirowanej przez realizm metafizyczny, włącznie z kwestiami metodologicznymi. Aby można pójść dalej w dociekaniach przedmiotowych warto zatrzymać się na – mających też wymiar formacyjny, dydaktyczny – uwagach metodologicznych.

Uwagi metodologiczne o otwartości i rzetelności interpretacji

Mogąca mieć różne odczytania teza o znaczeniu poznawania zachowania zwierząt dla poznawania człowieka i jego wychowania wymaga stosownej interpretacji.

³⁶ Podniesiona tu kwestia poznania świata zwierząt jest też ważna w kontekście klasyfikowania lub zbliżania pedagogiki do nauk przyrodniczych. Na tego rodzaju stanowiska metapedagogiczne zwraca uwagę Kazimierz Sońnicki: „Jedni są gotowi uważać ją za naukę [...] zbliżoną do nauk przyrodniczych lub [...] naukę przyrodniczą. Drudzy widzą w niej jedną z gałęzi nauk humanistycznych. Jeszcze inni nadają jej charakter nauki zbliżonej do nauk technicznych [...] [...] Pogląd uważający pedagogikę za naukę przyrodniczą sądzi, że wychowanie jest naturalnym, realnym i obiektywnym procesem analogicznym do procesów fizycznych, chemicznych, biologicznych. Jest to proces przekształcania się psychicznej strony człowieka w związku z rozwojem jego organizmu. Odbywa się on częściowo pod wpływem [...] warunków środowiska oraz oddziaływań tego środowiska, a zwłaszcza otoczenia rodzinnego, a częściowo wraz z naturalnym [...] przekształcaniem się organizmu i warunków w nim złożonych. [...] W skutek swego naturalizmu jest to też proces stały i ciągły. [...] Wychowanie to jest przedmiotem badania pedagogiki, która winna go analizować, opisać, wykryć jego prawidłowości” (Kazimierz Sońnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku* [Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1967], 13-14). K. Sońnicki przybliżył rozumienie pedagogiki i realizmu w podejściu naturalistycznym: „[...] pedagogika ma własny przedmiot, jakim jest, obiektywnie i w sposób naturalny istniejący, proces przekształcania się psychiki człowieka, własne metody badania, własne pojęcia i [...] prawa. Jest ona odbiciem pewnej strony obiektywnej rzeczywistości, niezależnej od człowieka, z której jednak może on korzystać, gdy pragnie naturalnemu procesowi nadać pewną, doskonalszą postać [...]. Jest więc ona «nauką autonomiczną», o charakterze analogicznym do charakteru nauk przyrodniczych a różniącą się [...] tym, że bada inną stronę rzeczywistości [...], przekształcanie się i rozwój psychiki człowieka” (tamże, 14). Zob. Dariusz Kubinowski, „Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych”, w: *Podstawy metodologii badań*, 29-44.

³⁷ Stefan Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany* (Poznań: W drodze 1995), 126. Zob. tamże, s. 170-171.

³⁸ Tamże, 189.

W dociekaniach metodologicznych towarzyszących refleksji przedmiotowej S. Swieżawski rozpatruje i formułuje zalecenia, jak powinno się wedle realizmu prowadzić analizy oraz interpretacje. Z punktu widzenia pedagogiki da się zauważyć, iż zalecenia te tak sformułowano, aby służyły wychowaniu i samowychowaniu intelektualnemu, kształtowaniu sprawności umysłowych³⁹.

S. Swieżawski zaleca przede wszystkim, zwracając uwagę na fragmentaryczność, aspektowość ludzkiego poznania, unikanie pułapki jednostronności ujęć i redukcjonizmu, który – mimo swej skrajności – prezentuje się jako koncepcja roszcząca sobie prawo do pełnego (całościowego) wyjaśniania rozpatrywanych zjawisk. Niezbędny jest pluralizm intelektualny oraz wolność dociekań, aby zróżnicowana rzeczywistość mogła niejako dochodzić do głosu w wielości dyskutujących z sobą stanowisk: „Filozofia jest rezultatem wolnego [...] wyboru. [...] sposobów filozofowania jest niezmierna ilość – w filozofii panuje pluralizm! Aby ten pluralizm poznać [...] i wybrać z niego typ filozofii, który chcę uprawiać [...] – do tego jest niezbędna historia filozofii rozumiana jako dzieje problemów filozoficznych”⁴⁰. Filozofia nie służy apologii doktryn i światopoglądów, gdyż skutkuje to ideologizacją unicestwiającą filozofię (przykładem „letarg metafizyki” w zideologizowanej doktrynie scholastycznej), ale jej zasadniczą powinnością intelektualną jest rozpoznawanie i analiza problemów filozoficznych, a wśród nich problemów metafizycznych.

Analizom S. Swieżawskiego przyświeca idea, że dzieje ludzkiej myśli zawierają „bezcenne wartości zmieszane z mułem deformacji”⁴¹. Możliwość wydobycia „bezcennych wartości” spod tego, co je przesłania, upatruje on w rzetelnym rozeznawaniu „mnogości dróg i doświadczeń”, które do nich wiodą. W uprawianiu filozofii (*philosophia perennis*) istotne są wieczyste pytania, które podejmuje się wciąż na nowo i artykułuje we współczesnym języku. Zagrożeniem wolności intelektualnej jest natomiast „uniformistyczna jedność linii”, mająca służyć dogmatycznemu i niby bezbłędnemu ujęciu treści filozoficznych.

W filozofii realistycznej żywi się przekonanie o występowaniu zasadniczo tych samych, fundamentalnych problemów w różnym kontekście i języku. Wymaga się nabycia analitycznych umiejętności, aby trafnie określać, które filozofie odczytują

³⁹ Na związki nauki z wychowaniem i samowychowaniem wskazuje S. Swieżawski: „Można też rozpatrywać nauki z uwagi na ich rolę w formacji umysłowej człowieka; jest to rozważanie ich funkcji [...] wychowawczej w głębokim i szerokim znaczeniu słowa «wychowanie»” (Stefan Swieżawski, „Rola historii filozofii w formacji umysłowej”, w: tegoż, *Człowiek i tajemnica* [Kraków: Znak 1978], 62). Zob. Stanisław Janeczek, „Metodologia historii filozofii w ujęciu Stefana Swieżawskiego”, w: *Stefan Swieżawski. Filozofia*, 23-67; Jacek Juliusz Jadacki, „Posłowie”, w: Stefan Swieżawski, *Zagadnienie historii filozofii* (wyd. II), red. Mikołaj Olszewski i Jacek Juliusz Jadacki (Warszawa: Semper 2005), 588-601.

⁴⁰ „Drogi filozofii. Z profesorem Stefanem Swieżawskim rozmawia Jan Skoczyński”. *Czas Kultury* 2 (1998): 35. „Pluralizm co do racjonalnych typów poznania jest faktem, [...] odkrywaniem przez nieuprzedzonego epistemologa” (Stanisław Kamiński, „Epistemologiczno-metodologiczne problemy filozoficznego poznania Boga”, w: tegoż, *Jak filozofować?*, 206).

⁴¹ Stefan Swieżawski, „Jedność uniformizmu, czy zjednoczenie w różnorodności”, w: tegoż, *Człowiek i tajemnica*, 91.

„strukturę ontyczną rzeczy naturalnych, [...] istniejących niezależnie od naszej intencji poznawczej”, które „docierają do centralnego w metafizyce problemu istnienia”⁴². Historyk-filozof-realista zdobywa umiejętności analityczne, aby nie zwodziły go deklaracje filozofów nieświadomych własnych założeń; aby nie ulegał on rozpowszechnionym a błędnym interpretacjom.

Najbardziej pożądana, uznana za konieczną, sprawność intelektualna określona zostaje mianem „uniwersalizmu”. Należy ćwiczyć w sobie „usprawnienie intelektu chroniące przed wszelkim zawężeniem, nie pozwalające pomijać żadnego działu rzeczywistości”. Postawa uniwersalizmu wyraża się w „ustawicznej czujności”, aby nie redukować rzeczywistości i nie sprowadzać jej do apriorycznie założonych idei o tym, jaka powinna lub nie powinna ona być. Wypracowanie tej sprawności pozwala w badaniach „zachować oczy otwarte na całość problematyki, kierować spojrzenie badawcze na wszystkie strony, mieć poglądy naukowe naprawdę szerokie i wystrzegać się wszelkich uprzedzeń, zawężeń i partykularyzmów”. Dzięki tej sprawności intelektu – uniwersalizmowi – badacz jest otwarty na nowe problemy, a będąc ogołconym z „samozadowolenia z bogactwa posiadanej wiedzy”, może nieustannie kierować się w stronę „coraz to bardziej wnikliwych pytań”⁴³. Taki program ustawicznego kształtowania dociekliwości intelektualnej ma wynikać z dyrektywy uniwersalizmu.

Wśród promowanych przez S. Swieżawskiego zasad metodologicznych są wskazania, jak prowadzić refleksję nad różnorodnymi poglądami filozoficznymi. Jedną z zasad ujmuje zwrot Mikołaja z Kuzy: *coincidentia oppositorum*. Chodzi o to, aby w poglądach myślicieli, którzy się różnią i konkurują z sobą – czy wręcz deklarują, iż wykluczają się wzajemnie – odnajdywać też to, co ich łączy, w czym są sobie bliscy, a czego sami w polemicznym zwarciu nie mogą dostrzec. S. Swieżawski sądzi, że takie postępowanie pozwala osiągać lepsze zrozumienie danych myślicieli, wykrywać osobliwość ich myśli, trafniej określać realne odmienności i związki z tezami innych, pozornie odległych, myślicieli.

Inne z zasad, którymi zalecał się kierować, aby właściwie odczytywać czyjąś myśl, S. Swieżawski często wyrażał z pomocą łacińskich zwrotów. *Multum affirma, pauca nega, frequenter distingue*, czyli „wiele przytwierdzaj, mało zaprzeczaj, często rozróżniaj” (jak nieco przewrotnie zauważa, była to też reguła inkwizycji); za bardzo ważny uznawał ostatni człon dewizy: *frequenter distingue*. Przywołując słowa o „szczęśliwej winie”: *O felix culpa, quae talem ac tantum meruit habere Redemptorem!*, trawestował je: *O felix error qui talem et tantum iniecit progressum!* – i opatrywał komentarzem: „postęp w filozofii dokonuje się także dzięki błędom poszczególnych filozofów”⁴⁴, gdzie indziej dopowiadając: „Człowiek musi mieć prawo

⁴² Stefan Swieżawski, „Rozmyślenia o wyborze filozofii”, w: tegoż, *Dobro i tajemnica*, 21.

⁴³ Stefan Swieżawski, *Zagadnienie historii filozofii* (Warszawa: PWN 1966), 837.

⁴⁴ Jerzy Kalinowski, Stefan Swieżawski, *Filozofia w dobie Soboru*, przekł. Maria i Cezary Gawrysiowie (Warszawa: Biblioteka „Więzi” 1995), 55 (fr. *La Philosophie A L'Heure Du Concile* [Paris: Fayard 1965]).

do błędu; [...] czyż błąd jest zawsze tam, gdzie go upatrujemy?”⁴⁵. Przypominał, aby stale pamiętać o ograniczoności i aspektowości naszego poznania, o tym, że ujmujemy (interpretujemy i rozumiemy) dane treści z naszego punktu widzenia, że przyswajamy je we właściwy sobie sposób: *Quid quid recipitur per modum recipientis recipitur* – „Cokolwiek jest przyjmowane, jest przyjmowane w sposób właściwy przyjmującemu”⁴⁶. Według tych reguł, które promował S. Swieżawski, powinno się także rozpatrywać realizm metafizyczny jako inspirację myśli pedagogicznej i podejmować refleksję antropologiczno-pedagogiczną, a co więcej – powinno się dostrzegać ich pedagogiczne i wychowawcze treści.

O odmiennych możliwościach kształtowania zachowania zwierząt i ludzi jako warunku wychowania i samowychowania

Po przywołaniu pomocnych tu i inspirujących do namysłu uwag metodologicznych można wrócić do dalszego rozpatrywania postulatu, że powinno się poznawać zachowanie zwierząt, aby lepiej poznawać i kształtować siebie (między innymi ludzkie życie uczuciowe i poznanie zmysłowe). Należy zauważyć, iż S. Swieżawski nie formułuje tego postulatu w postaci redukcjonistycznej i nie sprowadza całości ludzkiego zachowania do aktywności bliskich mu zwierząt, lecz rozpoznaje złożoną i wieloaspektową rzeczywistość ludzkiej egzystencji⁴⁷. Po odnotowaniu wymagających uwzględnienia podobieństw między człowiekiem i zwierzętami wskazuje na to, co odmiennie, a co można uznać za osobliwie ludzkie: „Zwierzęta nie rozwijają swoich zdolności twórczych, człowieka charakteryzuje natomiast ustawiczna zmiana wytwórczości i jej ogromna różnorodność”⁴⁸. Przywołując dyferencje uwypuklone w etyce wychowawczej przez Jacka Woronieckiego (1878-1947)⁴⁹, który „wyraźnie odróżniał odruch od czynu i nawyk od sprawności”⁵⁰, S. Swieżawski zakreśla sferę aktywności właściwą zwierzętom i niedostępne dla nich możliwości, które człowiek może urzeczywistniać dzięki wychowaniu i samowychowaniu. „Zwierzęta mogą dojść do nawyku, i na wytwarzaniu w nich nawyków polega cała tresura zwierząt, ale tylko człowiek, może mieć sprawności. Otwiera się tu cała wielka dziedzina cnót i wad,

⁴⁵ Stefan Swieżawski „Chrześcijanin dzisiejszych czasów według *Gaudium et spes*”, w: tegoż, *Człowiek i tajemnica*, 135.

⁴⁶ Jerzy Kalinowski, Stefan Swieżawski, *Filozofia w dobie Soboru*, 135.

⁴⁷ Rzec można, że „punktem wyjścia jest świat zmysłowo postrzegany, ale ujęty metafizycznie i to nie tylko w samych terminach metafizycznych, lecz także w duchu metafizyki” (Stanisław Kamiński, „Epistemologiczno-metodologiczne problemy filozoficznego poznania Boga”, w: tegoż, *Jak filozofować?*, 220). Przytaczam tu S. Kamińskiego charakterystykę pięciu „dróg” Akwinaty jako „ujęcia metafizycznego”, gdyż także oddaje ona tego „ducha metafizyki”, który przebiega w nastawionych realistycznie dociekaniach S. Swieżawskiego.

⁴⁸ Stefan Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 126.

⁴⁹ O myśli wychowawczej J. Woronieckiego, zob. Stanisław Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego* (Rzeszów: WSP 1998); Jarosław Horowski, *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku* (Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne 2007); Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki*, 97 - 147.

⁵⁰ Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 202.

której nie ma w zwierzęciu. Odruchy, wspólne nam i zwierzętom, mogą być moralnie obojętne, ale czynów obojętnych nie ma”⁵¹. Wychowanie i samowychowanie człowieka jest różne od tresury, gdyż są kształtowaniem sprawności jako nabywanie cnót oraz eliminowanie wad (wśród cnót także umiejętności trafnego rozpoznania czynów o charakterze etycznym).

W kontekście współczesnego myślenia o wychowaniu ważne jest pytanie o zakres i sens ekspresji. Często odruchy uchodzą za przejaw „autentycznych przeżyć” i ekspresję domnianego „wewnętrznego bogactwa”, a wzorcowych przykładów wzniosłej wrażliwości etycznej upatruje się w bezmyślnych odruchach, czułościowości i infantylności. S. Swieżawski akcentuje – odmiennie od dominujących dziś zapatrywań – że czyny muszą być zgodne ze światłem intelektu: „Zdolność przekształcania dyspozycji mają tylko te czyny, które są zgodne ze światłem intelektu. [...] [Czyny] zgodne ze światłem intelektu, są dobre, a te, które są z nim niezgodne – złe. Obojętne mogą być [...], gdy są niezależne od światła intelektu, wtedy [...] nie są czynami, tylko odruchami”⁵². Dzięki ćwiczeniu się w cnocie osiągnięte sprawności pozwalają też z coraz mniejszym trudem wykonywać podjęte działania.

Może się zrodzić podejrzenie, że jednym z zadań wychowania jest pełne rygoryzmu moralnego poskromienie uczuć (a przymus ma zniweczyć ich działanie i zracjonalizować człowieka, pozbywając go niepożądanego zwierzęcości). Nie taki jednak jest cel nabywania sprawności służących opanowaniu uczuć. System wychowania nie ma być systemem represji i niszczenia ludzkich zdolności, lecz ma służyć ich ukierunkowaniu w stronę urzeczywistniania dobra, a także wspieraniu ich efektywnego rozwijania (doskonalenia). Uczucia trzeba trafnie rozpoznawać oraz panować nad nimi, aby nie stawały się szkodliwe, przejmując władzę nad dążeniami człowieka, aby nie odbierały wolności w podejmowaniu decyzji. W wychowaniu uczuć chodzi o to, aby współdziałały one w realizowaniu celu, który człowiek sobie stawia. Uczucia poddane w procesie wychowania woli oświeconej intelektem mają się przyczyniać do rozwijania zdolności kontemplacyjnych i nabywania cnoty mądrości.

Intensyfikacja i systematyzacja refleksji nad wychowaniem w kontekście poszukiwań Soboru Watykańskiego II i diagnozy kryzysu kulturowego

Czas udziału w obradach Soboru Watykańskiego II (w trzeciej i czwartej sesji jako świecki audytor) stanowił dla S. Swieżawskiego okres ożywionej refleksji nad wychowaniem i samowychowaniem, rolę filozofii w wychowaniu i formowaniu uczestnictwa w kulturze⁵³. Na pytanie (w wywiadzie z 1964 roku), co szczególnie go

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże, 203. O założeniach i modelach wychowania moralnego w perspektywie neotomistycznej zob. Jarosław Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej* (Toruń: UMK 2015).

⁵³ O stosunku S. Swieżawskiego do odnowy soborowej zob. Marek Rembierz, „Filozofia i eklezjologia. Dziedzictwo II Soboru Watykańskiego w interpretacji Stefana Swieżawskiego”, w: *Dziedzictwo Soboru*, red.

interesuje w soborowych dyskusjach, odpowiada: „Najżywiej obchodzą mnie te schematy [dokumentów soborowych], w których porusza się problem chrześcijańskiej formacji intelektualnej, [...] zagadnienie miejsca i roli filozofii w studiach teologicznych i w wychowaniu współczesnego człowieka. Odnoszę wrażenie [...], że spraw tych w dostatecznej mierze nie uwzględniono w tekstach⁵⁴.”

Zdecydowanie krytycznie wypowiada się S. Swieżawski o postawie i ideach obcych mu intelektualnie „obrońców tomizmu”, których postrzega jako „umysły raczej ciasne i nie znajdujące wspólnego języka z dzisiejszym człowiekiem”⁵⁵. Zwraca uwagę na opór wobec filozofii ze strony wielu twórców soborowej odnowy, będący ich reakcją na jej ideologizację. Z trudnością znajduje uznanie dla promowanej przez niego koncepcji wychowania i edukacyjnej (formacyjnej) roli filozofii wśród członków soborowych komisji. Wspomina, że od pierwszego dnia zetknął się z potrzebą przemyślenia koncepcji wychowania i edukacji filozoficznej (między innymi w formacji kleru). Pojawia się uwaga, że sytuacja „jest dramatyczna, bo najwybitniejsi twórcy kościelnego *aggiornamento* niejako umniejszają rolę filozofii”⁵⁶. Opór wobec filozofii klasycznej kojarzonej z ideologicznym tomizmem, przypomina S. Swieżawskiemu niektóre polskie dyskusje. Z żalem dodaje, że zbyt mało jest sporów „czysto rzeczowych” i częstokroć trudno o merytoryczną analizę.

Zaniepokojony negatywną oceną wartości filozofii, S. Swieżawski napisał i złożył do prezydium Soboru memoriał *De studiis philosophicis christianis* o roli filozofii między innymi w odnowie wychowania chrześcijańskiego. Jego zdaniem Sobór powinien „wielkim głosem przestrzec” przed zagrożeniem upowszechniających się postaw „antyintelektualizmu, irracjonalizmu i antyfilozofizmu”⁵⁷. Ostrzeżenie przed wynikającymi z kryzysu kulturowego zagrożeniami dla wychowania w jego różnych wymiarach i obszarach (dla wychowania moralnego, intelektualnego, społecznego, religijnego) S. Swieżawski wyraża w aforystycznej postaci: „Zanik kontemplacji filozoficznej nosi w sobie zarodki śmierci duchowej”⁵⁸. Kwestię przewycięzania nieporozumienia co do roli klasycznej filozofii w kulturze i wychowaniu podejmuje w wielu swych wypowiedziach.

Usystematyzowany zarys koncepcji odnowy wychowania chrześcijańskiego, oparty na przemyśleniach z udziału w debatach Soboru i w dyskusjach posoborowych, przedstawił S. Swieżawski między innymi w studium „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, opublikowanym w czwartym tomie opracowania

K. Wolsza (Opole: WT UO 2007), 43-74; Piotr Gutowski, „Stefan Swieżawski wobec Soboru Watykańskiego II”. *Ethos* 4 (2012): 243-261.

⁵⁴ Janusz Zabłocki, „Dwie rozmowy rzymskie, [I]: Ze Stefanem Swieżawskim”. *Więź* 8, z. 1. (1965): 10-13.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Stefan Swieżawski, *W nowej rzeczywistości 1945-1965* (Lublin: RW KUL 1991), 379.

⁵⁸ Tamże.

W *nurcie zagadnień posoborowych*⁵⁹. Wyjaśniając rozumienie kultury określające chrześcijańską koncepcję wychowania i samowychowania, zwraca uwagę na źródłowo sokratejską kategorię „kultury duszy”: „prawdziwej kultury nie stanowi jeszcze produkcja i konsumpcja, ale kultura duszy, a więc sprawne działanie w zakresie poznawania i postępowania”⁶⁰; sprawne, czyli oparte na wypracowanych cnotach. Przy czym poznawanie ma być w pierwszym rzędzie urzeczywistnianiem ludzkiej zdolności do kontemplacji. Wzmacniając swe stanowisko, przytacza tezę o autoteliczności poznawania i miłości, które – w klasycznym ujęciu – „mają rację bytu same w sobie, w swym dokonywaniu się, a nie potrzebują znajdować usprawiedliwienia w jakimś innym [...] działaniu”⁶¹. Te metafizycznie motywowane tezy aksjologiczno-antropologiczne o immanentnej wartości poznawania i miłości nie są powszechnie akceptowane, a wręcz – z punktu widzenia pragmatyzmu i utylitaryzmu – pomijane lub negowane. Dominację takiego nastawienia S. Swieżawski uważa za przejaw kryzysu kultury skutkującego między innymi kryzysem wiary. Jediną drogą prowadzącą do przezwyciężania tego kryzysu (tak w sferze kultury, jak w sferze wiary) jest wychowanie: „do wyjścia z kryzysu, który przechodzi nasza kultura – a z nią razem Kościół – [...] nie wystarcza zmiana [...] struktur. [...] przemiana może być dokonana tylko dzięki świadomemu wysiłkowi wychowawczemu. [...] rozważania nasze prowadzą ku centralnemu i podstawowemu problemowi wychowania”⁶². A problem ten wymaga rozpatrzenia kwestii wartości dzieciństwa i kształtowania w sobie dziecięcej postawy.

Przytaczając ewangeliczne przesłanie Jezusa: „Jeśli nie staniecie się jako dzieci, nie wejdziecie do Królestwa niebieskiego”, S. Swieżawski wymienia „najpiękniejsze przymioty dzieciństwa”, które bywają niedoceniane lub gubione w biegu życia: „czystość oka, uśmiech, spojrzenie pełne zachwyty, prostotę, serce gorejące”⁶³. Uznaje, że lata dziecięce mają podstawowe znaczenie dla dalszego rozwoju człowieka.

Brak pełniejszego zrozumienia walorów wieku dziecięcego i niedostatek wnikliwej refleksji antropologiczno-pedagogicznej, respektującej swoistość lat dziecięcych, uważa S. Swieżawski za główne przyczyny kryzysu kultury⁶⁴. Nieco retorycznie pyta: „Kto wie, czy krzyczący bezład, nieporozumienia i głęboka ignorancja, tak rozpowszechnione w rodzinach [...] i dziecięcych zakładach

⁵⁹ Stefan Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, red. Bohdan Bejze (Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek-Benedyktynek 1970), 173-190.

⁶⁰ Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, 104. Zob. też: Imelda Chłodna-Błach, *Od paidéi do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę* (Lublin: PTBA, Wydawnictwo KUL 2016).

⁶¹ Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, 104.

⁶² Tamże, 113.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ O kryzysie kultury i świata społecznego zob. też: Krzysztof Wielecki, „Cudowny «odczarowany świat», czyli o powrocie w nieznanne”, w: *Co po postindustrializmie?* red. Krzysztof Wielecki, Sławomir Sowiński (Warszawa: Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego 2013), 13-35.

wychowawczych, nie tkwią [...] [u podstaw] kryzysu, który przechodzi kultura «atlantycka». Kryzys [...] [jest] kryzysem wychowania i życia rodzinnego, [...] wysiłek uzdrowienia i odnowy należałoby rozpocząć od terapii [...] w tej dziedzinie”⁶⁵. Przewycięzanie kryzysu wymaga odkrywania na nowo kim jest dziecko i jaka jest wartość dzieciństwa. Powinno się „ukazywać rodzicom i wychowawcom całą powagę dzieciństwa i ujawniać wyjątkowy wpływ pierwszych lat [...] na kształtowanie się [...] osobowości”⁶⁶. Krytycznie ocenia dominujące podejście do dziecka: „Znajdujemy się jeszcze na poziomie strasznego prymitywizmu, gdzie dziecko traktowane jest jak małe zwierzątko [...], nie otrzymuje ono prawie nic z tego, co dla niego jest nieodzowne jako dla osoby ludzkiej”⁶⁷. Z jednej strony konieczny jest szacunek dla indywidualnego istnienia dziecka i jego samoistnej wartości jako osoby ludzkiej, z drugiej – potrzeba jego wprowadzania w relacje z innymi osobami. „Osobność” istnienia dziecka powinna być uznawana i chroniona, gdyż bez doświadczenia szacunku względem swej osoby dziecko w późniejszym czasie może popaść w zaburzenia i patologie: „Jeżeli to małe jestestwo ludzkie nie nauczy się już od [...] dzieciństwa, że ma prawdziwą wartość i liczy się przede wszystkim po prostu człowiek i jego nieśmiertelna osoba, nie zaś jego stanowisko społeczne, jego uroda, wpływ, dary inteligencji [...] – to człowiek dojrzały nie będzie się kierował właściwą skalą wartości i łatwo stanie się ofiarą [...] zwodniczej zarozumiałości, [...] kompleksów i frustracji”⁶⁸. Dbalność o rozwój dziecka i troska o higienę psychiczną (w sytuacji wzmożonego zagrożenia kryzysami sensu życia⁶⁹) wymagają takiego zasadniczo personalistycznego spojrzenia na egzystencję dziecka. Wzmacnianiu „osobności” istnienia dziecka musi jednak towarzyszyć kształtowanie umiejętności nawiązywania i rozwijania relacji z innymi osobami: „Już małe dziecko powinno się uczyć, że wszystkim należy się szacunek i że należy [...] szanować poglądy [...] różne od naszych; dom rodzinny, [...] przedszkole to już wielka szkoła praktycznego pluralizmu i dialogu. U samych początków [...] zaczynamy też rozgrywać wielką partię między egoizmem a otwarciem na drugich [...]”⁷⁰. Zdolność (albo brak zdolności) do dialogu i otwartości kształtuje się od dzieciństwa, nie można więc zaniedbywać stosownych działań wychowawczych. Dotyczy to także wychowania intelektualnego uwzględniającego „okres filozoficzny” w rozwoju dziecka, gdy „odkrywa [ono] rzeczywistość otaczającego świata, stawia najbardziej kłopotliwe (a jakże nieraz

⁶⁵ Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, 114. Zob. Bogusław Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu* (Gdańsk: GWP 2007).

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Zob. Krzysztof Wielecki, „Kryzys postindustrialny, osobowość i zdrowie psychiczne”, w: „Inny” człowiek w „innym” społeczeństwie, red. tegoż (Warszawa: Centrum Europejskie UW 2008), 117-140.

⁷⁰ Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, 114. Zob. tegoż, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 50-51; 182-182.

dociekliwie!) pytania, zdumiewa się, dziwi i kontempluje”⁷¹. Trzeba się wsłuchać w te pytania i podjąć dialog z dzieckiem. Jeśli w swych dziecięcych pytaniach docieka ono „dlaczego coś jest; takie jest” i „czy coś może być inne, niż jest?” (na przykład „dlaczego woda jest mokra?” i „czy może być sucha?”), to – dziwiąc się i wyrażając zdziwienie – stawia ono zarazem podstawowe (szczególnie cenne) wiedzotwórcze pytania, a tę skłonność do ich zadawania powinno się umiejętnie podtrzymywać. Jeśli zniszczy się spontaniczne dziecięce pytania, to niszczy się elementarną ludzką dążność i zdolność do poznawania. S. Swieżawski postuluje, aby dzięki wychowaniu zabezpieczać w życiu dziecka możliwość samotności i milczenia, sprzyjających budzeniu zadumy i refleksji.

Kulturę, jak stwierdza się w częstokroć przywoływanym przez S. Swieżawskiego paragrafie z soborowej konstytucji *Gaudium et spes*, należy kształtować „z zachowaniem w ludziach zdolności do kontemplacji i podziwu, które prowadzą do mądrości (*Servandi apud homines facultates contemplationis ac admirationis, quae ad sapientiam adducunt*; nr 56)⁷². Myśl *Gaudium et spes* o kształtowaniu sprawności i rozwijaniu kultury okazuje się – w optyce S. Swieżawskiego – zbieżna z filozofią sapiencjalną, gdyż uprawia się ją dzięki kontemplacji.

Zdumienie – kontemplacja – mądrość

Antropologiczna teza realizmu metafizycznego o związku między kształtowaniem cnoty mądrości a rozwijaniem umiejętności kontemplacji zróżnicowanej rzeczywistości, teza będąca egzystencjalnie i wychowawczo doniosłym przekonaniem, występuje w całości dociekań S. Swieżawskiego. Opowiada się on za uznaniem pierwszeństwa intelektu kontemplatywnego przed rozumem dyskursywnym. Filozofia realistyczna ma być „owocem mądrościowej funkcji intelektu usiłującego zgłębiać – jak daleko się tylko da – i odczytać głęboką strukturę i sens całej rzeczywistości”⁷³. Odczytywanie rzeczywistości przez intelekt, inicjowane w akcie zdumienia i zadziwienia, powinno prowadzić do odkrycia istnienia.

Swieżawski konsekwentnie eksponuje w swych wywodach dwa podstawowe zadania edukacji. Chodzi o pielęgnowanie niejako naturalnej zdolności zdumienia istnieniem i kształtowanie umiejętności filozoficznej kontemplacji rzeczywistości, do której wezwany jest każdy człowiek, aby osiągać przyrodzoną mądrość. Jako główny

⁷¹ Tamże, 115. Na podobieństwo pytań dziecięcych i filozoficznych zwraca też uwagę Mieczysław A. Krąpiec: „poznawana rzeczywistość zmusza nas do stawiania pytań, wypływających z poznawczego ujmowania tej rzeczywistości” (Mieczysław A. Krąpiec, *Filozofia – co wyjaśnia?* [Lublin: Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej 1999], 17). Zob. Piotr Duchliński, „Czynniki kształtujące poznanie aporetyczne”. *Studia Redemptorystowskie* 13 (2015): 117-147.

⁷² *Gaudium et spes* (Radość i Nadzieja). *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* (ogłoszona na zakończenie Soboru Watykańskiego II przez papieża Pawła VI 7 grudnia 1965), zob. m.in. Swieżawski, „Chrześcijanin dzisiejszych czasów według *Gaudium et spes*”.

⁷³ Swieżawski, „Rozmyślania o wyborze filozofii”, 17.

postulat edukacyjny wysuwa kształtowanie ludzkiej kultury opartej na rozwoju cnót intelektualnych i moralnych: „kulturalny jest człowiek, który [...] udoskonała swe władze duchowe: intelekt głównie przez praktykę mądrości, a wolę przez wdrażanie jej w kierowanie całym naszym postępowaniem zgodnie z wymogami miłości”⁷⁴. W kulturze – rozumianej jako *paideia* – wymagane jest systematyczne samowychowanie, będące kształtowaniem sprawności intelektualnych i doskonaleniem aktów woli w konkretnych, niepowtarzalnych sytuacjach ludzkiego życia.

Kontemplacyjne – oparte na usprawnianym intelekcie – uprawianie mądrościowej filozofii, do którego wezwany jest każdy człowiek, wymaga otwarcia na zdumienie istnieniem. Teza o potrzebie formowania takiego filozoficznego usposobienia wiąże się z postulatem, niejako dyktowanym w metafizycznych ramach przez ludzką naturę, iż każdy „powinien [...] przeżyć autentyczne zdumienie nad faktem istnienia rzeczy”⁷⁵. To zdumienie uchodzi za źródło filozoficznych i metafizycznych pytań: „zdumiewać powinno nas to, co odkrywamy u dna rzeczywistości, a czego [...] znaczenia nie dostrzegamy w wirze spraw codziennych”⁷⁶.

Klasyczna antropologia i *paideia* uznaje więc naturalne ukierunkowanie człowieka do zdziwienia istnieniem oraz do rozwijania powodowanej tym stanem refleksji. Metafizyczne skłonności i kontemplacyjne uzdolnienia są jednak niszczone przez cywilizacyjne ułatwienia, gdyż przesłaniają one wartości podstawowe i utrudniają doświadczenie „«wstrząsu» [...] spowodowanego przez fakt istnienia!”⁷⁷. Edukacja, idąc pod prąd i odsłaniając moc podstawowych wartości, powinna prowadzić do doświadczenia „wstrząsu” istnieniem.

Wnikliwy ogląd rzeczywistość i dociekliwa analiza problematyki filozoficznej dopełniają się z sobą: „Kontemplacja i żywy sąd [...] [pozwalają] zobaczyć rzeczywistość za każdym razem inaczej i rozwijać filozofię prawie w nieskończoność, choć motywy zasadnicze są ciągle te same”⁷⁸. Filozofiami metafizycznymi i realistycznymi są te, które „usiłują dotrzeć za pomocą refleksji filozoficznej do [...] istnienia [rzeczy] i rozlicznych jego uwarunkowań”, a nie ograniczają się do tematu istoty rzeczy (esencji)⁷⁹.

Zespolenie mądrości i kontemplacji to istotne założenie nie tylko w metafizycznej, ale też edukacyjnej koncepcji S. Swieżawskiego. Mądrość można ująć jako „próbę spojrzenia uniwersalnego”, cechującego się dogłębnością

⁷⁴ Tegoż, „Kościół ewangeliczny czyli szczyt humanistyczny”, w: *Kościół Polski na przełomie 2000 roku*, red. Tomasz Wołek (Warszawa: Pallottinum 1987), 160.

⁷⁵ Tegoż, „Kultura a filozofia”, w: tegoż, *Istnienie i tajemnica*, 108. Zob. Jacek Wojtysiak, „Czym jest istnienie?”, w: *Stefan Swieżawski. Osoba i dzieło*, 141-151.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Tamże, 109.

⁷⁸ Swieżawski, „Wrócić do sedna” 288. Zob. Arkadiusz Gut, „Teoria sądu egzystencjalnego”, w: *Stefan Swieżawski. Osoba i dzieło*, 130-141.

⁷⁹ Swieżawski, „Rozmyślenia o wyborze filozofii”, 19.

i obiektywizmem⁸⁰. Jest ona cnotą, która usprawnia intelekt i wolę. Intelekt działający w sferze mądrości rozpoznaje rzeczywistość i dostrzega cele, do których człowiek powinien zmierzać. Jednak konieczne jest pierwszeństwo intelektu kontemplatywnego przed rozumem dyskursywnym. A kontemplację można ująć jako „spokojne, wytrwałe, skupione, ustabilizowane, pokorne w stosunku do rzeczywistości patrzeć”⁸¹. W tej filozofii obowiązuje maksymalistyczna postawa: dążenia do oglądu *sub specie aeternitatis*. Opisując funkcje filozofii z pomocą alegorii „gmachów”, S. Swieżawski sądzi, iż „filozofia wprowadza nas do innego niż wiedza gmachu, do gmachu mądrości”. *Philosophia contemplativa* ma umożliwiać ogląd tego, co „trwałe i niewiedzące. [...] patrzeć na przemijającą postać świata *sub specie aeternitatis*. Czas traci [...] swoją moc”⁸².

W niektórych momentach swej refleksji, skłaniając się bardziej w stronę namysłu nad doświadczeniem religijnym, S. Swieżawski rozpościera wizję zespolenia różnego rodzaju mądrości: „Mądrość filozoficzna, jak mądrość autentyczna, ale niezupełna, potrzebuje więc uzupełnienia przez mądrość teologiczną i mistyczną wyrażającą się w realnych, a nie tylko literackich «nocach mistycznych» i [...] «uczonych niewiedzach». Synteza obu mądrości: przyrodzonej (filozoficznej) i nadprzyrodzonej – jest dopiero pełnią dostępnej człowiekowi mądrości – i [...] zdolna jest do wszczęcia w nas tej wizji całościowej, która [...] pozwala nam wnikać w tajniki rzeczywistości, tej wizji, którą nazywamy poglądem na świat, a która [...] bardziej jest potrzebna człowiekowi niż chleb powszedni, a tym bardziej cały blask współczesnego «nylonowo-rakietowego» luksusu”⁸³. W tej wypowiedzi z lat pięćdziesiątych S. Swieżawski operuje bez zastrzeżeń kategorią „poglądu na świat”, wobec której nabierze dystansu, podkreślając, iż w edukacji inspirowanej przez filozofię klasyczną idzie przede wszystkim o kształtowanie umiejętności samodzielnego, rzetelnego i wnikliwego oglądu, a nie o urabianie i promowanie określonego „poglądu na świat” (światopoglądu).

Do kształtowania w sobie umiejętności filozoficznej kontemplacji wezwany jest każdy człowiek, aby osiągać przyrodzoną mądrość. Natomiast na – ukazującą się w religijnej perspektywie – „mądrość nadprzyrodzoną” filozofia może tylko „otwierać okna”, gdyż należy przestrzegać odmiennych kompetencji poznania filozoficznego i swoistości doświadczenia religijnego. Chociaż jest możliwe wzajemne dopełnianie się formacji filozoficznej i religijnej, czego przykładem mają być – wskazywane przez S. Swieżawskiego – intelektualne oraz duchowe walory formacji liturgicznej: „uprawa [...] metafizyki – filozofii bytu jest znakomitą szkołą kontemplacji i odwrotnie – kontemplacja czysto religijna stanowi doskonale ćwiczenie kontemplacyjne [...]”:

⁸⁰ Tegoż, „Ustawić żagle. Z profesorem Stefanem Swieżawskim rozmawiają Anna Karoń-Ostrowska i Zbigniew Nosowski”, w: Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 30.

⁸¹ Tamże.

⁸² Stefan Swieżawski, „Przemówienie podczas promocji na doktora *honoris causa* Uniwersytetu Jagiellońskiego” (28 IV 1989), w: tegoż, *Dobro i tajemnica*, 249.

⁸³ Tegoż, „O roli filozofii i niektórych jej typach”, w: tegoż, *Rozum i tajemnica*, 110.

przygotowuje do oglądowego, prawdziwie intelektualnego [...] rozumienia różnorodnych treści filozoficznych. [...] rolę szkoły i inspiracji odgrywać może liturgia”⁸⁴. Filozofia i liturgia mają więc pełnić względem siebie edukacyjne funkcje „szkoły”, gdyż dzięki nim formują się pożądane sprawności duchowe i intelektualne, umożliwiające właściwszy sposób tak uczestnictwa w liturgii, jak i uprawiania filozofii. Uczestnictwo w liturgii powinno być także „szkołą opanowania uczuć i [...] egocentryzmu”⁸⁵, szkołą przewyższającą zagrożenie dla właściwie ukształtowanego życia duchowego i społecznego, jakimi są indywidualistyczna i aktywistyczna pobożność oraz sentymentalny irracjonalizm.

Analizom kształtowania postawy kontemplacji towarzyszą u S. Swieżawskiego wątki osobiste. Rozpatrując relację kontemplacja-działanie, przywołuje – daleką od obiegowych mniemań i kształtującą jego postawę – opinię matki, że „ludzie oddani kontemplacji mogą być równocześnie ludźmi praktycznymi”. Odczytując jej słowa jako zalecenie dopełniania się aktywności teoretycznej i praktycznej, porównuje je z bliskimi mu koncepcjami: „myślenie podobne ideałom Mikołaja z Kuzy – *coincidentia oppositorum*, łączenie rzeczy pozornie wykluczających się”⁸⁶. W rozwijaniu *philosophia contemplativa* zespala się dawne ideały filozoficzne z osobistymi, poprzedzającymi naukowe uprawianie filozofii, przekonaniem S. Swieżawskiego i z jego życiowym doświadczeniem.

Komentując *Gaudium et spes*, S. Swieżawski ostrzega przed nieporozumieniem, iż zachęta do kontemplacji jest zarazem traktowana jako wezwanie „do bierności i jakby rezygnacji z własnego zdania”⁸⁷. Wręcz przeciwnie, powinno się bowiem wychowywać do samodzielności myślenia i krytycznej refleksji: „chrześcijanin od dzieciństwa ma być wdrażany do tego, by miał swój sąd osobisty. Nie bójmy się odwagi i nawet gwałtowności; nieskończenie to lepsze od [...] gnuśnej bierności”⁸⁸. S. Swieżawski przestrzega, że przez zalęknioną i zamkniętą edukację religijną sprowadza się chrześcijaństwo do „folklorystycznej enklawy”. Ideałem wychowawczym powinna być „prawdziwa odwaga i dążenie do przekonań, za które gotowi byśmy byli ponieść wszelkie konsekwencje”. Należy kształtować zdolność samodzielnego osądzania świata: „wysiłek wychowawczy powinien iść w kierunku, aby młodzi ludzie myśleli. Niech myślą nawet błędnie, aby tylko myśleli autentycznie”⁸⁹.

⁸⁴ Tegoż, „Liturgia jako jedno ze źródeł inspiracji filozoficznej”, w: tegoż, *Istnienie i tajemnica*, 318. Zob. Marek Rembierz, „Wychowanie do liturgii i przez liturgię, a ruch odnowy liturgicznej. Doświadczenia i przemyślenia Stefana Swieżawskiego (1907-2004)”, w: *Wychowanie do liturgii i przez liturgię*, red. Andrzej Żądło (Katowice: Księgarnia Św. Jacka 2012), 154-176.

⁸⁵ Swieżawski, „Liturgia jako jedno ze źródeł inspiracji”, 323. Zob. Kazimierz Wolsza, „Kultura – kult – liturgia z perspektywy antropologiczno-filozoficznej”, w: tegoż, *Religijne wymiary doświadczenia i myślenia* (Opole: Wydawnictwo Św. Krzyża 2011), 195-210.

⁸⁶ Swieżawski, „Ustawić żagle”, 19.

⁸⁷ Swieżawski, „Chrześcijanin”, 134.

⁸⁸ Tamże, 134-135.

⁸⁹ Tamże, 135.

Ekspozowanie ożywczej mocy zdziwienia i kontemplacji rzutuje na koncepcje działań dydaktycznych, w szczególności nauczania filozofii (ale nie tylko jej). Praca pedagogiczna dzięki żywej wymianie myśli między nauczycielem i uczniem pozwala nauczycielowi, dobrze znającemu zagadnienia, widzieć wiele z nich – za każdym razem, gdy się je podejmuje – „trochę inaczej”. Zapoznając się po raz kolejny z dziejami filozofii, miewa się wrażenie, że „wszystko już wyczerpano” i dawne poglądy to tylko zdezaktualizowane (muzealne) idee. „Tymczasem – zauważa S. Swieżawski – każda z tych prawdziwie filozoficznych żyje – kiedy staje się przedmiotem kontemplacji”⁹⁰. Potwierdzeniem jest praca pedagogiczna: „Banalne, podstawowe, bardzo proste tezy – ilekroć do nich dochodziłem na wykładach czy seminariach – jawiły mi się inaczej, ukazując [...] bogactwo możliwości ich pogłębienia i poszerzenia, właściwie w nieskończoność”⁹¹. Dydaktyka powiązana z sapiencjalnym uprawianiem filozofii pozwala uchronić myślenie i przekaz treści od „skostnienia”. Pozwala dojść do perspektywy, dzięki której zagadnienia, które nie budziły już zdziwienia i fascynacji, na nowo ukazują swe bogactwo. Nauczanie filozofii stanowi proces jej uczenia się przez nauczyciela, tym samym wpisuje się ono w jej uprawianie, gdyż pozwala ujawniać nowe aspekty znanych problemów.

Prawda jako podstawowa wartość osobowa w wychowaniu i samowychowaniu

„Żywiołem” właściwym filozofii, która odpowiedzialnie pełni misję wychowawczą i kulturotwórczą, jest prawda i – jak stwierdza to S. Swieżawski – „wniosła bezużyteczność”: poznawanie prawdy przede wszystkim dla niej samej⁹². W odkryciu i praktykowaniu postawy bezinteresownej miłości do prawdy ma znajdować się źródło możliwości uprawiania filozofii⁹³. Nadrzędna wartość prawdy jest ekspozowana przez S. Swieżawskiego także w związku z uporządkowaniem relacji wiara-filozofia: jeśli uznać iż „miłość jest doskonalsza od wiary”, to „wartość prawdy nie ustępuje wartości miłości!”⁹⁴

Prawda jako podstawowa wartość osobowa w wychowaniu i samowychowaniu ma istotne znaczenie w edukacji religijnej, która nie powinna stawać się indoktrynacją i psychomanipulacją, jeśli ma zachować wartości klasycznej *paidei*. W rozmowie z 1984 roku noszącej tytuł hasła programowego „Absolutność prawdy

⁹⁰ Swieżawski, „Wrócić do sedna”, 287.

⁹¹ Tamże.

⁹² Zob. Swieżawski, „O roli filozofii i o niektórych jej typach”, 103.

⁹³ Zob. Tomasz Królak, *Kontemplacja i zdradzony świat. Rozmowy z prof. Stefanem Swieżawskim* (Poznań: Wydawnictwo „W drodze” 1999), 95.

⁹⁴ Stefan Swieżawski, „O niektórych przyczynach niepowodzeń tomizmu”, w: tegoż, *Rozum i tajemnica*, 207.

i wielość poglądów”⁹⁵, S. Swieżawski zwraca uwagę na edukacyjne „inicjatywy” kardynała Ratzingera, aby dokonać „rewizji spaczeń” w posoborowym nauczaniu religii. W jego ocenie nauczanie religii zostało jakby pozbawione przekazywania prawd i wartości najbardziej zasadniczych. W katechezie wartości wspólnotowe i moralne „tak wyakcentowano, że [...] [obniżono] znaczenie wartości prawdziwościowych, które są fundamentalne”.⁹⁶ Nie godząc się na utratę wartości prawdziwościowych, S. Swieżawski przytacza tezy Józefa Ratzingera z kazania w paryskiej Notre Dame: „Woła [Ratzinger] na alarm: cała katecheza musi być katechezą intelektualną. Musi [...] przekazywać prawdziwościowe elementy w wierze, a nie tylko przeżycia [...] z wiarą związane, które [...] mogą się bardzo łatwo ulotnić. Absolutnie konieczne jest przywrócenie prymatu logosu”⁹⁷. Podzielając przekonania metafizyczne i religijne J. Ratzingera w kwestii logosu, rozumu i prawdy⁹⁸, S. Swieżawski przywołuje argument o prymacie logosu w edukacji, zwłaszcza w edukacji religijnej. Takie podejście jest właściwe pedagogom o inspiracji chrześcijańskiej, którzy optują za klasyczną filozofią i angażują się w formowanie życia religijnego.

O zgodności podstawowych idei wychowawczych J. Ratzingera (później – Benedykta XVI) i S. Swieżawskiego oraz trafności odczytania „inicjatyw Ratzingera”, świadczą między innymi przestrogi papieża Benedykta XVI przed relatywizmem negującym sens prawdy w teorii i praktyce wychowania: „Szczególnie groźną przeszkodą w pracy wychowawczej jest [...] relatywizm, który niczego nie uznaje za ostateczne i dla którego jedynym kryterium jest własne «ja» człowieka, z jego zachciankami, a mimo pozorów wolności staje się [...] więzieniem, [...] sprawia, że każdy zamyka się we własnym «ja». W takiej relatywistycznej perspektywie nie jest zatem możliwe prawdziwe wychowanie: bez światła prawdy każdy człowiek prędzej czy później zwątpi w wartość własnego życia i [...] w sens wysiłków, które podejmuje wspólnie z innymi, aby coś zbudować”⁹⁹. Dlaczego za konieczny warunek „prawdziwego wychowania” uważa się „światło prawdy”, a brak tego światła uznaje się za uniemożliwienie wychowania i samowychowania w wymiarze indywidualnym i społecznym?

Otóż w klasycznej metafizyce i antropologii – jak w syntetycznym ujęciu przypomina Stanisław Kamiński – przyjmuje się, że „akty woli, jak i uczuć muszą być

⁹⁵ Tegoż, „Absolutność prawdy i wielość poglądów. Rozmawia Kazimierz Wóycicki” (pierwodruk: „Więź” 1984, nr 2-3, 3-12, przedruk w: tegoż, *Istnienie i tajemnica*).

⁹⁶ Tegoż, „Absolutność”, 278.

⁹⁷ Tegoż, „Absolutność”, 278.

⁹⁸ Zob. Kazimierz Wolsza, „Rozum i jego znaczenie dla kultury i wiary”, w: *Prawda wobec rozumu i wiary. Wykłady otwarte poświęcone encyklice „Fides et ratio” w okresie Wielkiego Postu 1999 roku*, red. Stanisław Rabej (Opole: WT UO 1999), 81-88; „Rozum i wiara u schyłku tysiąclecia. Zapis dyskusji z udziałem: Pawła Bortkiewicza, Andrzeja Bronka i Jana Woleńskiego”. *Biuletyn. Instytut Filozoficzno-Historyczny. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie* 31/9 (2002): 7-29.

⁹⁹ Benedykt XVI, „Przemówienie z okazji otwarcia Kongresu Diecezji Rzymskiej w bazylice św. Jana na Lateranie” (6 czerwca 2005 r.). *L'Osservatore Romano* wyd. polskie, 9 (2005): 33.

poprzedzone przez akty poznawcze¹⁰⁰. Pierwszeństwo przypisuje się aktom ludzkiego poznania, gdyż dzięki nim można przybliżać się do poznania prawdy i dążyć do zgodnego z poznana prawdą postępowania: „Porządek poznawczy wyprzedza inne akty, które stosują się do rezultatów poznania. Fundamentalną przeto wartością osobową jest prawda. Do niej dążą i jej dotyczą podstawowe akty intencyjne, które jakby uzgadniając człowieka z rzeczywistością dostarczają dopiero bazy uzasadniającej dla innej aktywności osobowej¹⁰¹. Z punktu widzenia realizmu metafizycznego nie tylko postuluje się, ale wręcz – jak się deklaruje – rozpoznaje się tak mocne osadzenie prawdy w centrum ludzkiej egzystencji. Prawda ma odgrywać istotną rolę w wymiarze czysto poznawczym, jak też w wymiarze praktycznym i moralnym. Tym samym nie można pomijać wartości prawdy w wychowaniu i samowychowaniu. Jeśli zgodzić się na takie postrzeganie rzeczywistości i wartości, które promuje realizm metafizyczny, to trzeba uznać, że „prawda stanowi wartość podstawową [...] wśród wartości osobowych, [...] z uwagi na sprzęgnięcie z całą aktywnością człowieka i rozsądną konsekwencją działań posiada moc normatywną, angażującą¹⁰². Jeśli przyjmie się na gruncie pedagogiki takie – uzasadniane przez metafizykę – rozstrzygnięcia w kwestii statusu prawdy, to niejako narzuca się postulat, iż działania wychowawcze/samowychowawcze i cała sfera działań edukacyjnych powinny być zespolone z dążeniem do poznawania i respektowania poznanej prawdy.

Realizm metafizyczny o celach, powinnościach i czynnościach wychowania

U podstaw kontrowersji dotyczących wychowania znajduje się spór o filozoficzne rozumienie człowieka, zwłaszcza o eksponowanie i nadrzędność tego, co subiektywne bądź tego, co obiektywne. „Odkrycie sfery podmiotowości i tego [...] co z nią związane, jest [...] wzbogaceniem naszego widzenia człowieka. Nie można jednak [...] uznać tego za wystarczające, wymaga to bowiem osadzenia na solidnych metafizycznych fundamentach¹⁰³. Pozostanie jedynie w sferze podmiotowości, w „sferze przeżyć i subiektywnych doznań”, skutkuje zamknięciem się

¹⁰⁰ Stanisław Kamiński, „Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?”, w: tegoż, *Jak filozofować?*, 303-304.

¹⁰¹ Tamże, 295

¹⁰² Tamże, 304. „Prawda nie byłaby ludzką wartością, gdyby w jej zdobywanie nie był zaangażowany człowiek w swoim wysiłku i działaniu poznawczym. Stany prawdziwościowe będące rezultatem osobowej działalności poznawczej człowieka, wiążą nas – uzgadniając – z otaczającą rzeczywistością [...]; [są] bazą wszelkiej ludzkiej działalności” (Mieczysław Albert Krąpiec, *Człowiek jako osoba* [Lublin: PTTA, Biblioteka Filozofii Realistycznej 2009], 219).

¹⁰³ Świeżawski, *Lampa wiary*, 115. „Ja bardzo cenię podmiotowość, postawa Augustyna czy Kartezjusza jest cenna, ale moim zdaniem nie może być ona postawą zasadniczą, lecz tylko uzupełnieniem [...] postawy obiektywnej” (tamże, 90).

w sentymentalizmie, uczuciowości i irracjonalizmie¹⁰⁴, i prowadzi „do załamania się całego procesu wychowania”¹⁰⁵. Rozstrzygnięcia dokonane w sporze o wybór metafizycznych – realistycznych albo idealistycznych – założeń dla filozofii człowieka przekładają się na rozumienie i przebieg wychowania i samowychowania¹⁰⁶.

Wśród wskazywanych przez S. Swieżawskiego podstawowych celów, powinności i czynności wychowania wyróżnić można następujące:

(1) W wychowaniu należy uwzględniać wolność i odpowiednio kształtować wolę¹⁰⁷. Wychowanie do wolności polega na takim kształtowaniu woli, aby dążyła ona do optymalnego zharmonizowania z intelektem. Powinno się uznawać pierwszeństwo poznania, a nie podążać za ideologią aktywizmu: „korzeń wszelkiej wolności tkwi w rozumie, [...] w intelekcie jako pokazującym cel”¹⁰⁸. Tak rozumiana wolność polega „na ustawicznym wychowaniu woli w kierunku jej zharmonizowania z intelektem”¹⁰⁹. Intelaktu nie pojmuje się tu jako „pojemnika”, lecz jako źródło mądrości. Zarzucając kształtowanie sprawności intelektu, niszczy się ludzką wolność (co pokazują na przykład praktyki wychowawcze w systemach totalitarnych).

O potrzebie kształtowania i ochrony wolności pedagoga jako osoby odpowiedzialnej za wychowanie w wolności i wychowanie do wolności, pisze Bogusław Śliwerski, czyniąc to w zgodzie z zapatrywaniami S. Swieżawskiego w sprawie związku wolności i wychowania: „Pedagodzy powinni [...] zdobywać i utrzymywać swoją wolność wewnętrzną, czyli wolność w wyborze i realizacji zamierzonych celów [...]. Nikt ich nie obdarzy niezbędną do pracy twórczej, autorskiej – wolnością, o ile sami nie podejmą wysiłku [...]. [...] Trzeba umieć zerwać z „nadawaną” [...] tożsamością roli społeczno-zawodowej na rzecz tożsamości „zadanej”, skłaniającej [...] do samo-określenia i samo-stanowienia. Nauczyciel [...] [może się] oddać służbie dziecku, o ile najpierw posiada siebie”¹¹⁰. System wychowania nie ma być systemem represji i niszczenia ludzkich zdolności, lecz ich rozwinięciem i ukierunkowaniem. Idee i praktyki wychowawcze, które przyjęły błędne rozpoznanie natury moralności, wytwarzają zniewolony umysł i bezradne sumienie.

(2) Aby wychowywać do podejmowania właściwej decyzji moralnej, należy pamiętać o jej nierozłącznym związku z konkretną sytuacją. Błędne i wychowawczo

¹⁰⁴ Tamże, 116.

¹⁰⁵ Stefan Swieżawski, „Owoce kontemplacji przekazywać innym” (rozmawiali R. Pawlik, J. Wojtysiak, A. Zieliński), w: *Rozmowy o filozofii*, red. A. Zieliński, M. Bagiński, J. Wojtysiak (Lublin: RW KUL 1996), 31. Zob. Jarosław Horowski, „Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej”. *Paedagogia Christiana* 2/24 (2009): 63-78.

¹⁰⁶ Zob. też: Stanisław Galkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego* (Lublin: Wydawnictwo KUL 2003).

¹⁰⁷ Zob. Janina Kostkiewicz, „Wolność wyboru a kształtowanie woli w wychowaniu”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1-2 (1998): 11-23; Stanisław Judycki, „Wolność i wychowanie”, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, 56-65.

¹⁰⁸ Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 197.

¹⁰⁹ Tamże.

¹¹⁰ Śliwerski, „Pedagog jako autor”, 245.

szkodliwe jest traktowanie życia moralnego jako zbioru nakazów i zakazów. Istota etyki oraz właściwego postępowania nie polega na podporządkowaniu się kazuistyce (oddalonej od życia bogatego w niedające się do końca przewidzieć zdarzenia): „w każdej sytuacji musimy decydować na nowo, inaczej, bo konkret nigdy się nie powtarza. Próba formułowania jakichś zbyt konkretnych dyrektyw jest pozostałością tzw. kazuistyki. Za każdym razem sytuacja jest inna i dlatego musimy się umieć zachować w każdej nowej sytuacji”¹¹¹. Kazuistyka sprowadzająca treść zachowań do zautomatyzowanego powtarzania „formulek” czyni wychowanka bezradnym wobec różnych sytuacji, z którymi będzie musiał zmierzyć się w swym życiu. Wychowawca jedynie dostosowujący się do wcześniejszych zaleceń może się okazać niezdolny do sprostania zadaniom wychowawczym, gdyż każdy podopieczny stanowi niepowtarzalne wyzwanie.

W procesie wychowania i samowychowania warte uwzględnienia jest – eksponowane przez S. Swieżawskiego i pozornie naiwne – przeświadczenie, iż „każda najdrobniejsza myśl i każdy czyn ma wpływ na cały wszechświat... albo to buduje, albo rozbija... Jesteśmy odpowiedzialni za każdy moment naszego życia”¹¹². Przyswojenie przekonania o związku konkretnej – nawet jakby niezauważalnej i bez większego znaczenia – ludzkiej aktywności z całą rzeczywistością przyczynia się do rozbudzania poczucia odpowiedzialności za własne czyny, których przebieg i skutki nie pozostają czymś obojętnym dla kształtowania własnej egzystencji i przyczyniają się do współokreślania postaci ludzkiego świata¹¹³.

(3) Sprzeciw wobec programu wychowania opartego na poglądzie, że wystarczy dobrze myśleć, aby dobrze działać (tak zwanego sokratyzmu etycznego, który uświadamia jedynie co jest dobre, a nie ćwiczy w urzeczywistnieniu konkretnego dobra). Wychowanie często sprowadza się do uświadamiania wychowanka o tym, jak być powinno. Ukazuje mu się wizję idealnych sytuacji i próbuje kierować jego myśleniem, aby te wzorcowe modele stały mu się bliskie (jako docelowy kształt rzeczywistości). Przeciwno takiemu konstruktywizmowi występuje S. Swieżawski: „Wychowanie nie może polegać tylko na uświadomieniu jak być powinno. Nie wystarczy dobrze myśleć, trzeba także powtarzać pewne czyny, aby nauczyć się dobrze czynić. Całe wychowanie polega na powtarzaniu czynów, a mówienie tylko wychowankom, jak trzeba postępować, kończy się najczęściej niepowodzeniem”; S. Swieżawski zachęca zatem do usilnego ćwiczenia w dobrym spełnianiu słusznego czynu: „od urodzenia do śmierci wychowujemy się, czy tego chcemy, czy nie chcemy. Wszystkie nasze czyny są ustawicznym usprawnianiem nas”¹¹⁴.

¹¹¹ Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 206.

¹¹² Królak, *Kontemplacja i zdradzony świat. Rozmowy z prof. Stefanem Swieżawskim*, 205

¹¹³ Rozpatrując wychowanie i samowychowanie w relacjach społecznych, S. Swieżawski postuluje, aby „powoływać do życia dobrze funkcjonujące zespoły samowychowawcze, w których młodzi ludzie mogliby kształtować w sobie tak podstawowe cechy charakteru, jak słowność, solidność, punktualność, pracowitość” (Swieżawski, *Lampa wiary*, 106).

¹¹⁴ Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 202.

(4) Wypracowanie „organizmu cnót” i ukształtowanie w procesach wychowania oraz samowychowania odpowiednich sprawności, zwłaszcza intelektualnych, aby człowiek nie był zdezorientowany, a nawet ubezwłasnowolniony, ale w konkretnej sytuacji potrafi dokonać samodzielnych i trafnych wyborów. Chodzi o kształtowanie predyspozycji zawartych w naturze człowieka, aby nierozumna część duszy podporządkowała się światłu rozumu, a zarazem aby działanie prawe sprawiało jej przyjemność.

(5) Podstawą nabywania sprawności (cnót) we wszelkim działaniu jest intelektualne rozpoznanie rzeczywistości, logos ma poprzedzać etos, poznanie ma formować czyn, odkryć jego cel. Dla udobitnienia myśli o pierwszeństwie poznania wobec działania, S. Swieżawski przytacza wezwanie Mefistofelesa do Fausta: „Na początku był czyn”, trawestujące biblijny zwrot: „Na początku było Słowo” (rozum). S. Swieżawski przyjmuje podporządkowanie woli intelektowi, którego światło pozwala poznać rzeczywistość i prowadzi wolę; światło odsłania obecność dobra i ukazane przez intelekt dobro niejako skłania wolę do jego wybrania. Jeśli wychowanek ma dokonywać samodzielnego wyboru dobra, to wychowanie musi opierać się na (niewykluczającym pomyłek) kształtowaniu sprawnego intelektu.

(6) Doniosłą wychowawczą rolę pełnią wzorce postępowania. Wychowanie powinno uprzystępnąć wgląd w zróżnicowane zespoły wzorcowych postaw (odnoszących się do wielu przejawów dobra), aby wychowanek mógł dokonać stosownego wyboru. Skąd jednak czerpać przekonanie do postaw, do jakich skłania uznany wzorzec? Trzeba osobiście przyswoić przesłanie, jakie niesie zachowanie człowieka doskonałego. Mówi się tu o podziwianiu czyjejs postawy, ale szczerego podziwu, który pozwala rozwijać sprawność etyczną, nie wytworzy się przymusem i wpajaniem nakazów. Wzorce prawego postępowania muszą być tak dobrane, aby (w odróżnieniu od przepisów) skłaniały do upodobania, a nawet do miłości.

(7) Rozpatrując cele, powinności i czynności wychowania, S. Swieżawski uwzględnia destrukcyjne skutki utrwalania się konsumpcyjnego stylu życia: „Współczesny człowiek z krajów bogatych, żyjąc w swym «ziemskim raju» pełnym zachwycających barw i światła, rozkosznych zapachów, wyżywienia coraz bardziej wyrafinowanego, ułatwień i nowości technicznych, gubi mimo wszystko swój pogodny uśmiech i swą radość życia, staje się niespokojny i smutny [...]”¹¹⁵. Jednym z ważnych celów wychowania i samowychowania mają być także – jako wypracowywane usposobienie, pożądane sprawności i cechy charakteru – pogodny uśmiech i radość życia, które są obecnie zagrożone i unicestwiane przez nerwicujący, konsumpcyjny, wiecznie nienasycony styl życia. Pogodny uśmiech i radość życia powinny towarzyszyć wychowaniu i samowychowaniu, gdyż stosowne do sytuacji poczucie humoru jest cnotą odgrywającą ważną rolę w dobrym życiu, a kształtowanie

¹¹⁵ Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, 101. O krytyce „edukacji (w) technopolu”, bliskiej zastrzeżeniom S. Swieżawskiego wobec edukacji zachodniej (atlantyckiej) w cywilizacji produkcyjno-konsumpcyjnej, zob. Bogusław Śliwerski, „Postmanowska krytyka i wizja amerykańskiej edukacji w kulturze technopolu”, w: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. tegoż (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998), 69-82.

ludzkich zdolności w wychowaniu oraz samowychowaniu zmierza także do przekraczania różnorodnych gnębiących czy przygnębiających człowieka słabości, smutków i niepowodzeń.

O idei, wartości i funkcjonowaniu uniwersytetu

W swej refleksji antropologiczno-pedagogicznej S. Swieżawski podejmuje bliską mu kwestię idei, wartości i funkcjonowania uniwersytetu. Wspólnota uniwersytecka stanowi sferę urzeczywistniania wartości i ma swoiste wartości, dzięki „sprzęgnięciu doświadczenia wytrawnych uczonych i zapału młodych”¹¹⁶. Do zadań, które powinien realizować każdy z członków wspólnoty uniwersyteckiej, należą: uprawa nauki, tworzenie kultury i samowychowanie. Wśród nich „naczelnym zadaniem i racją bytu [...] uniwersytetu jest rozwój nauki”, a „inne, choćby [...] najwznioślejsze zadania mają tu być podporządkowane rozwojowi nauki”¹¹⁷. Uniwersytet dążący do właściwej sobie pełni, zbliżający się do swego ideału, wnosi w uprawianie nauki „element istotny, a będący dziś w wyraźnym zaniku, mianowicie uniwersalność, powszechność dyscyplin”¹¹⁸. Do tej idei zbliża się „uniwersytet otwarty, czyli służący i chcący służyć rozwojowi nauki”, chcący być prawdziwą *universitas*, a nie tylko „uniwersytetem kadłubowym”, ulegającym rozdrobnieniu na skutek „zabójczego przerostu specjalizacji”¹¹⁹.

Krytycznie oceniając zmiany funkcjonowania uniwersytetu w drugiej połowie XX wieku, S. Swieżawski zauważa, że „[z]anika sama idea uniwersytetu – *universitas*, idea zagłuszana [...] przez utylitaryzm, praktycyzm, technokrację”¹²⁰. Nawet ta kultura, która ma być twórczo rozwijana na wyższych uczelniach, staje się „kulturą w pigułce”; a nowym zagrożeniem dla uniwersytetu jest rosnąca liczba „uczelni wyższych zawodowych, zupełnie uniezależnionych od uniwersytetu”¹²¹. Przygotowanie do zawodu staje się w nich „czysto utylitarne”, a przecież – w kontekście idei fundujących uniwersytet – żaden „zawód nie może być traktowany tylko jako odrabianie zadań i realizowanie planu”, lecz powinien być „prawdziwą

¹¹⁶ Stefan Swieżawski, „Swoistość uniwersytetów wyznaniowych”, w tegoż, *Człowiek i tajemnica*, 163. Szerzej na ten temat: Marek Rembierz, „Uniwersytet – wolność – bezinteresowność. Tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości uniwersytetu”. *Pedagogika Szkoły Wyższej* 2 (2015): 11-48.

¹¹⁷ Tamże, 162. Zob. Janina Kostkiewicz, „Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet”, w: *Uniwersytet i wartości*, red. tejże (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007), 13-34.

¹¹⁸ Tamże, 164. Zob. Władysław Stróżewski, „O idei uniwersytetu”, w: tegoż, *W kręgu wartości* (Kraków: Znak 1992), 7-26; Stanisław Majdański, „O autorytecie i idei uniwersytetu (z refleksji naukoznawczej)”, *Summariusz* 38 (58) (2009): 63-80.

¹¹⁹ Tamże.

¹²⁰ Tamże, 162. Zob. Zbyszko Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy* (Poznań: Wydawnictwo Wolumin 2002); Agnieszka Lekka-Kowalik, „Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?”. *Ethos* 85-86 (2009): 52-69.

¹²¹ Tamże.

twórczością¹²². Uniwersytet nie jest ekskluzywną wyspą doskonałości, ale jego istnienie i funkcje wynikają z założeń antropologicznych, iż w działalność każdego człowieka ma urzeczywistniać na swój sposób twórczość, a wspólnota uniwersytecka w szczególności urzeczywistnia twórczość naukową, kierując się ideą prawdy oraz rzetelnego i bezinteresownego jej poznawania.

Rozpatrując uniwersytet jako wspólnotę współdziałających osób, S. Swieżawski akcentuje dokonujące się w tej wspólnocie wychowanie społeczne. Wspólnota uniwersytecka jako środowisko wychowawcze urzeczywistnia się zwłaszcza w czasie seminarium naukowego i dyskusji seminaryjnej. Seminarium z właściwymi mu przymiotami wytwarza sprzyjające warunki, aby „kształtować umiejętność kontaktów międzyludzkich, wyzbywać się kompleksów i [...] egocentryzmu, nabywać zdolność rozumienia drugiego człowieka, zdolność dyskusowania, [...], uświadamiać sobie praktycznie wielorakość ludzkich postaw i poglądów. Rzetelna służba twórczości naukowej najlepiej cementuje taką wspólnotę¹²³.

Na wychowawcze i samowychowawcze aspekty dyskusji oraz jej wiedzotwórczą wartość zwraca uwagę S. Swieżawski, choć zastrzega, że „daleko odeszliśmy od prawdziwej sztuki dyskusowania¹²⁴. Postuluje więc, aby na seminariach dążyć do „tworzenia atmosfery szczerzej wzajemnej życzliwości i głębokiej chęci zrozumienia przeciwnego zdania” oraz kształtować w sobie sprawności intelektualne, a zwłaszcza „dyscyplinę logicznego myślenia”. Ćwiczenie w prowadzeniu dyskusji to funkcja seminarium: „wdrożyć uczestników w tę, tak trudną a taką istotną dla kultury humanistycznej, sztukę życzliwej dyskusji i uczciwego dialogu¹²⁵.

S. Swieżawski wypracowywał też koncepcję uniwersytetu katolickiego, z którym – jako profesor – był związany pracą naukową i dydaktyczną. Podkreślał identyczność cech uniwersytetu (po prostu) i uniwersytetu dookreślanego jako „katolicki”, który „jako organizm społeczny nie powinien być inny niż każdy normalny

¹²² Tamże, 163. O związku twórczości w nauce i nauczaniu zob. Bogdan Nawroczyński, „Potęga nauki i jej etos”. *Studia Filozoficzne* 1 (1970): 17-21; Jacek Juliusz Jadacki, „Etos akademicki”. *Roczniki Filozoficzne* vol. 53, 2 (2005): 75-81.

¹²³ Tamże, 169.

¹²⁴ Stefan Swieżawski, „Czy studia uniwersyteckie umożliwiają zdobycie kultury humanistycznej”, *Znak* 10 (1962): 1465.

¹²⁵ Tamże. „Dobra dyskusja jest tym, co na ćwiczeniach filozoficznych jest najcenniejsze; prof. Tatarkiewicz [...] utrzymywał, że wobec [...] dyskusji wszystko inne winno usuwać się na drugi plan” (tamże, 1464). Wiedzotwórczą rolę dyskusji i potrzebę ćwiczenia umiejętności dyskusji akcentowali uczniowie prof. Swieżawskiego – także profesorowie i nauczyciele akademicy – Leon Koj i Witold Marciszewski. Zob. Witold Marciszewski, *Sztuka dyskusowania* (Warszawa: Iskry 1971; wydanie rozszerzone: Warszawa: Aleph 1996); Witold Marciszewski, *Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu* (Warszawa: Książka i Wiedza 1976); Leon Koj, *Wątpliwości metodologiczne* (Lublin: UMCS 1993). Zob. Marek Rembierz, „*Dialogus inter philosophum et christianum*”. Dorobek Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, red. Włodzimierz Tyburski, Ryszard Wiśniewski (Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1999), 217-268.

uniwersytet¹²⁶. Ten uniwersalistyczny sposób rozumienia uniwersytetu katolickiego wiąże się z rozumieniem misji chrześcijańskiej: „Tak jak chrześcijanie nie mają się różnić od innych ludzi, lecz mają być tylko znakiem wiary i miłości, tak samo czynić powinny i uniwersytety katolickie. Uniwersytet katolicki to więc uniwersytet jak każdy inny, ale przeniknięty od wewnątrz duchem Ewangelii”¹²⁷. Ta ewangeliczność uniwersytetu powinna przejawiać się w urzeczywistnianych wartościach: w prostocie i otwartości¹²⁸. Aby nie było dwuznaczności, dopowiada swą wizję uniwersytetu katolickiego: „Należy uczynić wszystko, aby właśnie to *signum specificum* chrześcijaństwa [prostota i otwartość], nie zaś relikty ducha getta i inkwizycji, [...], propagandy i triumfalizmu, mogło dominować w uniwersytetach katolickich”¹²⁹. Uwagi o pożądanym charakterze uniwersytetu katolickiego (i niepożądanych jego cechach, z którymi da się zetknąć w historii i teraźniejszości) można też odnieść do postulowanego modelu pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej lub katolickiej.

Spór o argumenty za pedagogiką o inspiracji chrześcijańskiej i katolickiej

Refleksja antropologiczno-pedagogiczna S. Swieżawskiego naprowadza też na spór o argumenty za uprawianiem pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej lub też – bardziej szczegółowo – o inspiracji katolickiej. Taka deklaratywnie wskazywana religijna inspiracja lub przynależność pedagogiki podpada pod dyskusję o neutralności, autonomii i uniwersalności pedagogiki. Z tego powodu, iż podstawowe zagadnienia pedagogiczne częstokroć występują w „zabarwiający” je ideowo kontekście (uwikłaniu) światopoglądowym, społecznym i pragmatycznym, tym trudniej o ich ujęcie ideowo neutralne i uniwersalne.

Z jednej strony dokonania pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej są wartościowe poznawczo i praktycznie, czego przykładem jest dziedzictwo polskiej pedagogiki katolickiej lat 1918-1939, bliskie w wielu momentach S. Swieżawskiemu, ostatnio „na nowo odczytane” przez Janinę Kostkiewicz (co wzmocniło funkcjonowanie dorobku pedagogiki o inspiracji katolickiej we współczesnym obiegu naukowym)¹³⁰. Z drugiej natomiast strony są podnoszone i uzasadniane zastrzeżenia

¹²⁶ Swieżawski, „Swoistość uniwersytetów wyznaniowych”, 176. Zob. Andrzej Szostek, „Kulturotwórcza rola uniwersytetu”, w: *Kultura w kręgu wartości*, red. Leon Dyczewski OFMConv. (Lublin: TN KUL 2001), 103-109.

¹²⁷ Tamże.

¹²⁸ Tamże. Zob. Andrzej Szostek, „Uniwersytet (katolicki) w państwie demokratycznym”. *Ethos* 28 (1994): 171-181.

¹²⁹ Tamże. Zob. Piotr Gutowski, „Katolickie uniwersytety a ideał pełnej prawdy”. *Znak* 11 (2005): 43-57.

¹³⁰ Rozpatrując pytanie, jakiej pedagogice nadawać miano katolickiej, Janina Kostkiewicz zwraca uwagę na kategorię *sensus catholicus* i uznaje, że kategoria ta „scala istotę katolicyzmu pedagogiki” (24-25). Janina Kostkiewicz, „Status i tożsamość pedagogiki katolickiej 20-lecia międzywojennego w Polsce”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 45-69. Zob. Jerzy Bagrowicz, „W służbie rozwoju teorii i historii pedagogiki katolickiej w Polsce. Profesor Janiny Kostkiewicz poszukiwania i dokonania”. *Studia Włocławskie* 16 (2014): 47-59.

o braku neutralności, autonomii oraz uniwersalności pedagogiki wyraźnie sprofilowanej wyznaniowo; idzie tu o takie zastrzeżenia, które nie są powodowane ignorancją, wrogą niechęcią czy też antyreligijną demagogią.

Intelektualne opory części pedagogów i filozofów, aby konstruktywnie zająć się problematyką pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej lub dookreślonej konfesyjnie inspiracji katolickiej, są podyktowane głównie obawą, iż ze względu na taką inspirację w teorii i praktyce pedagogicznej przyjmie się niektóre tezy wyłącznie w oparciu o autorytet religijny i wytworzy się kolejny system religijno-ideologicznej, zinstytucjonalizowanej indoktrynacji¹³¹. Opory wobec takich niepożądanych skutków na gruncie dociekań i praktyk pedagogicznych występują zwłaszcza, gdy uznaje się restrykcyjną moralność myślenia, która wymaga rzetelności, obiektywizmu i bezstronności w analizie oraz prezentacji zagadnień¹³².

Postawa zdecydowanego religijnego zaangażowania i promowania religijnej doktryny zdaje się co najmniej utrudniać, jeśli nie wręcz przekreślać urzeczywistnianie postulatów moralności myślenia. Dość łatwo uprawiać bojową, nasyoną retorycznie, perswazyjną i apodyktyczną apologetykę, zasilaną swoistą pewnością religijnej wizji oraz nakazem zachowania spójności instytucji religijnych. A przecież – z punktu widzenia interesu religii – sprawa socjalizacji religijnej i ustawicznego wychowania religijnego jawi się jako zasadnicza, idzie bowiem o ukształtowanie współwyznawców, których przekonania i postawy wymagają utwierdzania i ugruntowywania, gdyż są nieustannie zagrożone przez podstępnie działające wrogie siły, próbujące zawłaszczyć wyznawców. Przy czym to religijność polskiego katolicyzmu – jak wykazywał m.in. S. Swieżawski – bywa przesyciona duchem ustawicznej walki i wizją broniącej się twierdzy, która musi zmagać się z niegodziwymi przeciwnikami. Jeśli przyjmie się za własną tego rodzaju postawę „obrońców oblężonej twierdzy”, którzy opuszczeni (i zdradzeni) samotnie zmagają się ze śmiertelnym zagrożeniem, to ta postawa formuje – a właściwie rzecz ujmując: deformuje – religijną teorię i praktykę pedagogiczną. W formacji ponawia się wezwania do mobilizacji sił, zwierania szeregów i umacniania pozycji oraz rozpatruje się strategię zwalczania podstępnego (wewnętrznego) wroga. Ta bojowa postawa zasadniczo niweczy *sensus catholicus* jako „zmysł powszechności” cechujący się między innymi obiektywnością i uniwersalnością, oraz – ze względu na pragmatykę walki – wyklucza się z respektowaniem moralności myślenia, dążeniem do rzetelności i bezstronności. Perswazyjna apologetyka religijnej (na przykład katolickiej) teorii i praktyki pedagogicznej okazuje się przeciwnie skuteczna, gdyż

¹³¹ Zob. Zbigniew Kwieciński, „Potrzeba edukacji krytycznej”, w: tegoż, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012), 403.

¹³² Zob. Tadeusz Czeżowski, „O rzetelności, obiektywności i bezstronności w badaniach naukowych” (1953), w: tegoż, *Pisma z etyki i teorii wartości*, red. Paweł J. Smoczyński (Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1989), 225-228; Włodzimierz Tyburski, „Etyka pracy naukowej i deontologia uczonego w ujęciu Tadeusza Czeżowskiego”, *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filozofia* 13 (1991): 23-36; Stefan Konstańczak, „Tadeusz Czeżowski o sensie pracy naukowej”, w: *Tadeusz Czeżowski (1889-1981). Dziedzictwo idei: logika – filozofia – etyka*, red. Włodzimierz Tyburski, Ryszard Wiśniewski (Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2002), 283-295.

unicestwia te wartości, które powinna urzeczywistniać, chyba że deklaracje o jej chrześcijańskim i katolickim charakterze są taktycznym przyodzianiem kostiumu, maskującego zamiary zinstytucjonalizowanej indoktrynacji.

Krótko rzecz ujmując: jeśli w analizach i poglądach pedagogicznych ktoś nie respektuje rygorystycznej moralności myślenia, to należy stwierdzić, iż bezpodstawnie przypisuje sobie miano „chrześcijańskiej” i „katolickiej” pedagogiki, bo moralność myślenia to jeden z niezbywalnych elementów etosu chrześcijaństwa, to urzeczywistnianie *sensus catholicus* jako „zmysłu powszechności”. Jeśli teoria i praktyka pedagogiczna mają posiadać chrześcijański i katolicki charakter, to z istoty swej powinny spełniać rygorystyczną moralność myślenia. Doświadczenie historyczne i potoczne pokazuje wszakże, iż w praktyce łatwiej danej koncepcji uzyskać nazwę „chrześcijańska” i „katolicka” niż faktycznie spełniać odpowiednie wymogi, aby przyjęta nazwa była zgodna z aksjologiczną treścią, która powinna być zawarta w tym, co nosi to zobowiązujące miano.

Wypracowywane i prezentowane przez S. Swieżawskiego elementy koncepcji antropologiczno-pedagogicznej są również argumentem za rozwijaniem refleksji filozoficznej podejmującej problematykę właściwą pedagogice o inspiracji chrześcijańskiej (katolickiej), która respektować będzie postulaty moralności myślenia, rzetelności i bezstronności, a także otwartości na dialog z rzecznikami innych opcji religijnych i światopoglądowych.

Krytyczne uwagi, które formułuje S. Swieżawski jako wnikliwy badacz i długoletni dydaktyk, przestrzegając przed niewłaściwą formą i nudną treścią w nauczaniu filozofii o inspiracji chrześcijańskiej, mogą odnosić się do sposobów uprawiania i nauczania pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej (katolickiej). Domaga się on przedstawiania dawnych treści w dzisiejszym języku i „zgodnie z metodą swego czasu”¹³³; postuluje, iż powinny być one przemyślane „w sposób osobisty przez tego, kto bierze je na swój rachunek”¹³⁴, zwłaszcza, gdy podejmuje się edukacji innych. Natomiast źle napisane podręczniki „zohydżają filozofię”. Negatywnie ocenia zideologizowaną „filozofię chrześcijańską” i jej nauczanie, bo hermetyczny język i „formy spekulacji są dość odpychające”¹³⁵. Praktycystyczna redukcja filozofii, sprowadzająca ją do ideologii, nie uznaje wartości bezinteresownej kontemplacji. Według unifikujących zaleceń ideologii należy umacniać doktrynę, która wyróżnia „naszą szkołę” (*schola nostra*); a jako właściwe traktuje się zamknięcie i dogmatyzm szkół. Zamiast rozwijania żywej myśli, nastawionej na wartości poznawcze, propaguje się „rozpasanie sekciarskich partykularyzmów”¹³⁶. Również uprawianie i nauczanie pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej (katolickiej) może nie być wolne od redukcjonizmu, od zamykania się w ideowych ramach, które ustanawiają „naszą szkołę”; może następować „rozpasanie partykularyzmów”, służące utrwalaniu „naszej

¹³³ Kalinowski, Swieżawski, *Filozofia w dobie Soboru*, 101.

¹³⁴ Tamże.

¹³⁵ Tamże, 97.

¹³⁶ Tamże, 92. Przykładem jest – odrzucany przez S. Swieżawskiego – wymóg uprawiania i nauczania filozofii *ad mentem sancti Thomase* (na wzór św. Tomasza).

prawdy” i ideowej tożsamości jako tożsamości zagrożonej przez myśl formułowaną z innych punktów widzenia.

Wychodząc z założeń realizmu metafizycznego, S. Swieżawski podkreśla, że nauczanie i uprawianie filozofii – podobnie jak pedagogiki – nie sprowadza się do studiowania czyichś poglądów, ale przede wszystkim powinno stanowić „studium bytu”¹³⁷, czyli ma być dociekliwym pytaniem o rzeczywistość. Przestrzega, że nauczający i uczący się często „grzęzną” w studiach skupionych jedynie na czyjejś myśli. Wpływa to bardzo niekorzystnie na rozwój samodzielności poznawczej, gdyż zamiast „racjonalnego rozwiązania problemów filozoficznych uczeń zmuszony jest uczyć się gotowych odpowiedzi udzielonych przez filozofa, którego studiuje”¹³⁸. Zastrzeżenia te mogą dotyczyć też uprawiania i nauczania pedagogiki, zwłaszcza o inspiracji religijnej, zagrożonej przyjęciem rozstrzygnięć na zasadzie posłuchu wobec religijnego autorytetu. Pozytywnie rzecz ujmując, pedagogika o inspiracji religijnej powinna przyjąć postać samodzielnego, autorskiego poszukiwania trafnych i racjonalnych rozwiązań problemów pedagogicznych, które są podsuwane przez obserwowaną i analizowaną rzeczywistość¹³⁹.

Zapatrywania S. Swieżawskiego rozwijają wizję katolicyzmu jako powszechności i otwartości na prawdę, którą ukazywał Konstanty Michalski (1879-1947)¹⁴⁰: „chrześcijańska myśl jest katolicką, a więc powszechną. Wchłania to wszystko, co gdziekolwiek odkryto jako część tej wielkiej prawdy, do której wszyscy dążymy. Katolicyzm jest równoznaczny z powszechnością. [...] gdziekolwiek pojawia się część dobra, część piękna, tam katolik winien wyciągnąć po nią ramiona, gdyż katolicka dusza jest i być musi powszechną”¹⁴¹. Na „powierzchniową” i pragmatyczną katolicyzm idei jako funkcjonujących w konfesji pojętej społeczności katolickiej K. Michalski się nie zgadza. Za wzór uznaje on postawę św. Justyna-filozofa, że „do

¹³⁷ Tamże, 96.

¹³⁸ Tamże, 97.

¹³⁹ Analizując różne obszary pedagogiki chrześcijańskiej, Katarzyna Olbrycht stwierdza, że jest „subdyscypliną pedagogiki o szczególnie złożonej specyfice” i wymaga poszukiwania ujęć umożliwiających „kompetentne i rzetelne odpowiadanie w świetle wiary chrześcijańskiej na potrzeby praktyki wychowawczej, na nowe problemy społeczne i kulturowe” (Olbrycht, „Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej”, 133). Warto tu przytoczyć uwagi metapedagogiczne B. Śliwerskiego: „Przyjmując założenie, że warto zachęcać pedagogów do tego, by mieli swoją pedagogię, [...] można zapytać, czy istnieje wspólny dla wszystkich pedagogów zbiór zasad wychowania, czyli takich, które można [...] zastosować w praktyce pedagogicznej niezależnie od sytuacji [...]. [...] [Okazuje się], że klasa dziedzin poznawczych jest nieskończenie duża i zróżnicowana, a podmioty wychowujące, jak i podmioty wychowywane posiadają specyficzne dla ich indywidualnych doświadczeń właściwości [...] Czy tego chcemy, czy nie, jesteśmy w większym lub mniejszym stopniu autorami pedagogicznych oddziaływań” (Śliwerski, „Pedagog jako autor”, 227).

¹⁴⁰ Zob. Marek Rembierz, „Wsparci na ramionach olbrzymów wiedzy... Dorobek i osoba Konstantego Michalskiego CM w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Poglądy filozoficzne Konstantego Michalskiego*, red. Czesław Głombik (Katowice: Wydawnictwo Gnome 1999), 115-135; tegoż, „Wielkie mity kultury i groźne mity ideologii w interpretacji Konstantego Michalskiego”, w: *Mit. Historia. Kultura*, red. Jan Skoczyński (Kraków: Księgarnia Akademicka 2012), 291-305.

¹⁴¹ Konstanty Michalski, „Oto człowiek” (pierwotny wydruk: *Między bestialstwem a heroizmem* [Kraków: Wydawnictwo Mariackie 1949]); wybrane fragmenty w: tegoż, *Dilatato corde*, red. Stanisław Rospond (Kraków: Wydawnictwo ITKM 2002), 238.

chrześcijan należy, co kiedykolwiek powiedziano dobrego”. Dlatego też nie można uznać istnienia „specjalnej, katolickiej filozofii, gdyż katolicka jest ta, która jest prawdziwą”. K. Michalski stwierdza, że „w katolicyzmie tkwi olbrzymia siła asymilacji [...], ponieważ uznaje za swoją każdą prawdę, każdą zdobycz naukową, skądkolwiek by przychodziła”¹⁴².

Takie rozumienie katolicyzmu stawia bardzo wysokie wymagania w kontekście postępów poznania naukowego: „Asymilacyjnym [...] być musi katolicyzm zawsze pod grozą obumierania na miejscach kontaktu z nauką współczesną”. Zasada ma być następująca: „Kto myśli po katolicku, spogląda szeroko, uznając za swoją własność każdą prawdę bez względu na to, gdziekolwiek się ona pojawi. Takie ujęcie katolicyzmu [...] [rodzi] natchnienia do własnej, twórczej pracy”¹⁴³. To ujęcie współgra z koncepcją Henri Bergsona (1859-1941), w której odróżniono dwie grupy ludzi: dusze ciasne, zamknięte i dusze otwarte, szerokie, oraz dwie moralności: dusz zamkniętych i dusz otwartych¹⁴⁴. K. Michalski, przyjmując, że „Chrystusowa moralność zwraca się do dusz otwartych na oścież”¹⁴⁵, przestrzega: „Niebezpieczeństwo zjawia się, gdzie w imię chrześcijaństwa poczynają przemawiać dusze zamknięte, zamurowane; błogosławieństwo wchodzi [...], gdzie przemawia w imię Chrystusa dusza otwarta”¹⁴⁶. I stawia pytanie: „Co by się stało ze społeczeństwem, jeżeliby je zaczęły prowadzić [...] dusze ciasne i w sobie zamknięte”?¹⁴⁷ Dusze zamknięte nie rozwijają kultury, ale wiążą się z destrukcyjnymi prądami totalitarnych ideologii.

Jednym ze sposobów argumentowania na rzecz zasadności rozwijania pedagogiki o inspiracji religijnej, chrześcijańskiej i katolickiej są takie próby jej uprawiania, których autorzy dążą do spełnienia wymogów moralności myślenia, jak też respektują wymagania *sensus catholicus* („zmysłu powszechności”), aby zachować postawę uniwersalizmu i – jak ujął to S. Swieżawski – mieć „oczy otwarte na całość problematyki, kierować spojrzenie badawcze na wszystkie strony” i „wystrzegać się wszelkich uprzedzeń”. Rozwijanie pedagogiki w myśl metodologicznych i aksjologicznych zasad uniwersalizmu powinno chronić przed konfesyjnym zamknięciem, ale również – co istotniejsze – powinno wypracowywać wartości poznawcze i praktyczne, które mogą zyskać powszechne znaczenie.

¹⁴² Konstanty Michalski, „Idea wychowania” (pierwodruk: „Katolicka idea wychowania”, w: *Pamiętnik II Katolickiego Studium o Wychowaniu w Wilnie 1936*, Poznań 1936, 23-45), w: tegoż, *Nova et vetera*, red. Stanisław Rospond (Kraków: Wydawnictwo ITKM 1998), 290-291. Przykładami postawy asymilacji prawdy mają być św. Augustyn (przyjął myśl platońską) i św. Tomasz („rozbudowywał syntezę myśli chrześcijańskiej w stylu perypatetycznym”; tamże, 291).

¹⁴³ Tamże, 291.

¹⁴⁴ Konstanty Michalski, „Surrexit” (pierwodruk: *Czas* 88 [1936] nr 101), w: tegoż, *Nova et vetera*, 508. Zob. Henri Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, przekł. Piotr Kostyło, Krzysztof Skorulski, przedm. Barbara Skarga, (Kraków: Znak 1993).

¹⁴⁵ Konstanty Michalski, *Nieznanemu Bogu* (Warszawa: Koło Studiów Katolickich, Naukowy Instytut Katolicki 1936), 14-15.

¹⁴⁶ Tamże.

¹⁴⁷ Michalski, „Surrexit”, 508.

Uwagi końcowe: „radość z otwierających się olbrzymich perspektyw”

Optymistyczną wizję upowszechniania się realistycznej metafizyki kształtującej nowe postawy w relacjach międzykulturowych, postawy spotkania i dialogu ludzi różnych kultur, „radość z otwierających się olbrzymich perspektyw”, wyrażał S. Swieżawski po wyborze Karola Wojtyły¹⁴⁸, filozofa i przyjaciela, na urząd papieża: „małe, ubogie i skromne ziarenko prawdy, tak pieczołowicie hodowane niegdyś w zakresie filozofii na naszym Uniwersytecie, [...] [ma szansę] kształtowania oblicza duchowego nadchodzącej epoki [...] we wszystkich zakątkach globu. Stajemy wobec zapierających dech w piersiach perspektyw: wraz ze świtającym renesansem autentycznie realistycznej, metafizycznej filozofii klasycznej jawi się, na przekór [...] nasilającemu się złu, pierwsza realna możliwość prawdziwego i dogłębnego spotkania wielkich kultur Wschodu i Zachodu”¹⁴⁹.

Oceniając z perspektywy globalnej sytuacji w 2016 roku radość i nadzieję, które wyrażał S. Swieżawski – radość, że „świta renesans” metafizyki i nadzieję na pozytywne „kształtowanie oblicza duchowego nadchodzącej epoki” – nie należy popadać w medialnie podsycany pesymizm. Kierując się zasadami realizmu metafizycznego, można dostrzec przejawy tego, że „małe, ubogie i skromne ziarenko prawdy” zaczyna wydawać dobry plon, choć będzie on plonem „małym, ubogim i skromnym”, co nie jest jego słabością. Otóż ważne jest, aby „ziarenko prawdy” otaczać pedagogiczną troską i nie chcieć go zagarniać jako swej (na przykład konfesyjnej) własności, a tym bardziej nie przypisywać sobie prawa do wyłącznej własności plonów z tego ziarna. Wolno żywić pedagogiczną nadzieję, iż nie zaprzepaszczonej możliwości spotkań kultur Wschodu i Zachodu, dlatego też – mając przed sobą perspektywy zarysowane przez S. Swieżawskiego – powinno się rozwijać (bez „dróg na skróty”) rzetelną edukację międzykulturową¹⁵⁰ kształtującą postawy służące dialogowi i spotkaniu.

¹⁴⁸ S. Swieżawski widzi K. Wojtyłę wśród „wielkich kardynałów, których purpura kardynalska nie oderwała od posługiwania filozoficznej i teologicznej mądrości; [...] od św. Bonawentury przez Mikołaja z Kuzy aż do kardynała Merciera” (Swieżawski, „Karol Wojtyła”, 341). Zob. Ryszard Wiśniewski, „Karol Wojtyła”, w: *Polska filozofia powojenna*, t. II, red. Witold Mackiewicz (Warszawa: Witmark 2007) 420–447; Andrzej Szostek, *Śladami myśli Świętego. Osoba ludzka pasja Jana Pawła II* (Lublin: Instytut Jana Pawła II 2014).

¹⁴⁹ „[Byliśmy] przekonani, że „odkrywanie” prawdziwego św. Tomasza [...] ma przełomowe znaczenie [...] dla całego świata. Chodziło o wielkie wizje futurologiczne, o [...] nawiązanie dialogu między Zachodem i Wschodem (zob. np.: F.S.C. Northrop, *The Meeting of East and West*, New York 1960) – wizje, które [...] urzeczywistnia Jan Paweł II” (tamże, 338). Chodzi tu o książkę: *The Meeting of East and West: An Inquiry Concerning World Understanding* (pierwsze wydanie: The Macmillan Company, New York 1946), jej autorem był amerykański filozof, Filmer Stuart Cuckow Northrop (1893-1992). W perspektywie relacji międzykulturowych S. Swieżawski rozpatruje cechy europejskiej pedagogiki i odkrywa wartości edukacyjne innych kultur, które poddaje pod dyskusję i niejako prowokuje do pogłębionej refleksji: „Potrzeba nam rewizji pedagogiki, choćby pod wpływem wzorców Dalekiego Wschodu. Ostatnio zdałem sobie sprawę, że Zen buddyjski, dobrze rozumiany, jest bardzo bliski naszemu pojęciu kontemplacji” (Swieżawski, *Lampa wiary*, 104-105).

¹⁵⁰ O rozwijaniu polskiego modelu edukacji międzykulturowej piszą m.in.: Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta, Barbara Grabowska, Aniela Różańska,

Opowiadając się za pluralizmem stanowisk filozoficznych i refleksji antropologiczno-pedagogicznej, S. Swieżawski podaje tym samym ważki argument, aby w pluralistycznej debacie idei i doktryn pedagogicznych dopuścić do głosu również refleksję antropologiczno-pedagogiczną inspirowaną przez realizm metafizyczny. Punkt widzenia i zestaw kategorii pojęciowych tego typu realizmu – co próbowano tu wykazać – może stanowić oryginalną i wartościową inspirację dla dalszego rozwoju myśli pedagogicznej oraz metapedagogicznej.

Streszczenie: Integralną częścią dociekań filozoficznych Stefana Swieżawskiego jest refleksja antropologiczno-pedagogiczna. Pedagogiczne powinności są, według Swieżawskiego, częścią niezbywalnych zadań filozofii uprawianej w nurcie metafizycznego realizmu, dążącej do całościowego rozpatrywania i afirmowania ludzkiego istnienia. Według niego filozofia jako paideia jest niezbędna w wychowaniu i samowychowaniu, gdyż w rozwijanie człowieczeństwa wpisane jest uprawianie filozoficznego (intelektualnego, kontemplacyjnego) namysłu nad rzeczywistością. Związki filozofii z religijnym doświadczeniem i obrazem świata w myśli Swieżawskiego przywołują problem takich samych związków pedagogiki oraz naprowadzają na dyskusje dotyczące jej statusu jako pedagogiki związanej z religią, o inspiracji chrześcijańskiej czy katolickiej.

Słowa kluczowe: Stefan Swieżawski, realizm, metapedagogika, refleksja antropologiczno-pedagogiczna, teoria wychowania

Bibliografia

- Ajdukiewicz, Kazimierz. *Język i poznanie. Wybór pism z lat 1920-1939*. Warszawa: PWN, 1985.
- Bagrowicz, Jerzy, „W służbie rozwoju teorii i historii pedagogiki katolickiej w Polsce. Profesor Janiny Kostkiewicz poszukiwania i dokonania”. *Studia Włocławskie* 16 (2014): 47-59.
- Bronk, Andrzej, „Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne”, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski. 9-27. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2005.
- Chłodna-Błach, Imelda. *Od paidéi do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę*. Lublin: PTTA, Wydawnictwo KUL, 2016.
- Dancák, Pavol, *Koncepcja wychowania w myśli Radima Palouša*. Lublin: Norbetinum, 2003.
- „Drogi filozofii. Z profesorem Stefanem Swieżawskim rozmawia Jan Skoczyński”. *Czas Kultury* 2 (1998): 35.
- Gałkowski, Stanisław. *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.
- Gutowski, Piotr, „Stefan Swieżawski wobec Soboru Watykańskiego II”. *Ethos* 4 (2012): 243-261.
- Horowski, Jarosław. *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*. Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne, 2007.
- Horowski, Jarosław. *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: UMK, 2015.

Urszula Klajmon-Lech (m.in. w tekstach zamieszczanych w czasopiśmie „Edukacja Międzykulturowa”). Zob. Marek Rembierz, „Otwarcie edukacji międzykulturowej na krytyczną recepcję pedagogicznego przesłania religii w kontekście pluralizmu światopoglądowego”, w: *Twórczość, kreatywność – nauczyciel. Księga wydana z okazji X-lecia Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych*, red. Leszek Pawelski, Bogdan Urbanek (Szczecinek: Wydawnictwo Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych 2014), 315-352.

- Jadacki, Jacek Juliusz, „Posłowie”, w: Stefan Swieżawski. *Zagadnienie historii filozofii*, (wyd. II), red. M. Olszewski i J. J. Jadacki, Warszawa: Semper, 2005, 588-601.
- Jonkisz, Adam. „Czy spory filozoficzne są rozstrzygalne?”. *Studia z Filozofii Polskiej* 3 (2008): 75-81.
- Kalinowski, Jerzy i Swieżawski, Stefan. *Filozofia w dobie Soboru*, przeł. M. i C. Gawrysiowie. Warszawa: Biblioteka „Więzi”, 1995 (fr. *La Philosophie A L'Heure Du Concile*. Paris: Fayard, 1965).
- Kamiński, Krzysztof. *Humanizm chrześcijański Stefana Swieżawskiego*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 2007.
- Kostkiewicz, Janina. „Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet”, w: *Uniwersytet i wartości*, red. J. Kostkiewicz, 13-34. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Kostkiewicz, Janina. „Status i tożsamość pedagogiki katolickiej 20-lecia międzywojennego w Polsce”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 45-69.
- Kostkiewicz, Janina. „Wolność wyboru a kształtowanie woli w wychowaniu”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1-2 (1998): 11-23.
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Człowiek jako osoba*. Lublin: PTTA, 2009.
- Królak, Tomasz. *Kontemplacja i zdradzony świat. Rozmowy z prof. Stefanem Swieżawskim*. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”, 1999.
- Kubinowski, Dariusz. „Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych”, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. Stanisław Palka, 29-44. Gdańsk: GWP, 2010.
- Kwieciński, Zbigniew. *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Lewowicki, Tadeusz. „Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną”. *Colloquia Communia* 2 (2003): 14-27.
- Michalski, Konstanty. „Idea wychowania”, 23-45. W: *Pamiętnik II Katolickiego Studium o Wychowaniu w Wilnie 1936*. Poznań: NIAK, 1936.
- Milerski, Bogusław. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT, 2011.
- Nawroczyński, Bogdan. „Potęga nauki i jej etos”. *Studia Filozoficzne* 1 (1970): 17-21.
- Northrop, Filmer S.C. *The Meeting of East and West: An Inquiry Concerning World Understanding*. New York. The Macmillan Company, 1946.
- Nowak, Marian. „Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych”, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, 15-28. Gdańsk: GWP, 2010.
- Nowak, Marian. „Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 25-44.
- Olbrycht, Katarzyna. „Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 121-135.
- Palka, Stanisław. *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2003.
- Rembierz, Marek. „Subtelność kultury i bogactwo rzeczywistości w świetle rozumu. Edukacja filozoficzna a kształtowanie uczestnictwa w kulturze – wokół koncepcji Stefana Swieżawskiego”, w: *Filozofia – sztuka myślenia i dobro wspólne. Sposoby uczenia się i nauczania filozofii*, red. M. Woźniczka, 155-174. Częstochowa: WSP 1998.
- Rembierz, Marek. „*Dialogus inter philosophum et christianum*. Dorobek Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, 217-268. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1999.
- Rembierz, Marek. „*Sensus catholicus*: uniwersalizm, obiektywizm, realizm. Myśl filozoficzno-teologiczna i działalność pedagogiczno-duszpasterska Jacka Woronieckiego OP w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, red. J. Galkowski, M.L. Niedziela, 207-233. Lublin: TN KUL, 2000.

- Rembierz, Marek. „Sprawność intelektu i poczucie rzeczywistości. Idee edukacyjne w refleksji filozoficznej profesora Stefana Swieżawskiego”, w: *System edukacyjny w procesie przemian w latach 1989-1996. Wyzwania, konteksty i prognozy socjo-pedagogiczne*, red. Marek S. Szczepański, Iwona Wagner, Beata Pawlica, 279-307. Częstochowa: Wydawnictwo WSP, 1997.
- Rembierz, Marek. „Uniwersytet – wolność – bezinteresowność. Tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości uniwersytetu”. *Pedagogika Szkoły Wyższej* 2 (2015): 11-48.
- Stefan Swieżawski. *Filozofia i historia filozofii*, red. Tadeusz Klimski. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2008.
- Stefan Swieżawski. *Osoba i dzieło*, red. J. Czerkowski, P. Gut. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006.
- Swieżawski, Stefan. „Czy studia uniwersyteckie umożliwiają zdobycie kultury humanistycznej”. *Znak* 10 (1962): 14-65.
- Swieżawski, Stefan. „Kościół ewangeliczny czyli szczerze humanistyczny”, w: *Kościół Polski na przełomie 2000 roku*, red. T. Wołek. Warszawa: Pallottinum, 1987.
- Swieżawski, Stefan. *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej*. Kraków: Znak, 1999.
- Swieżawski, Stefan. *Człowiek i tajemnica*. Kraków: Znak, 1978.
- Swieżawski, Stefan. *Dobro i tajemnica*. Warszawa: Biblioteka „Więzi”, 1995.
- Swieżawski, Stefan. *Istnienie i tajemnica*. Lublin: RW KUL, 1993.
- Swieżawski, Stefan. *Święty Tomasz na nowo odczytany*. Poznań: W drodze, 1995.
- Swieżawski, Stefan. *W nowej rzeczywistości 1945-1965*. Lublin: RW KUL, 1991.
- Swieżawski, Stefan. *Zagadnienie historii filozofii*. Warszawa: PWN, 1966.
- Szostek, Andrzej. „Uniwersytet (katolicki) w państwie demokratycznym”. *Ethos* 28 (1994): 171-181.
- Śliwerski, Bogusław. „Czas na rozwój metapedagogiki”, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, 49-74. Sosnowiec: WSH, 2014.
- Śliwerski, Bogusław. „Nauki o wychowaniu a pedagogika”. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne* 1 (2015): 14-41.
- Śliwerski, Bogusław. „Ontologiczne przesłanki życia i czasu w filozofii wychowania Radima Palouša”, w: *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, red. M. Dzięgielewska, 53-58. Łódź: Biblioteka Edukacji Dorosłych, 2000.
- Śliwerski, Bogusław. „Pedagog jako autor w humanistyce”. *Kultura i Edukacja* 2 (2011): 230-231.
- Śliwerski, Bogusław. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Wielecki, Krzysztof. „Cudowny «odczarowany świat», czyli o powrocie w nieznanne”, w: *Co po postindustrializmie?* red. K. Wielecki, S. Sowiński, 13-35. Warszawa: Centrum Europejskie UW, 2013.
- Wielecki, Krzysztof. „Kryzys postindustrialny, osobowość i zdrowie psychiczne”. W: *„Inny” człowiek w „innym” społeczeństwie*, red. Krzysztof Wielecki, Warszawa: Centrum Europejskie UW, 2008.
- Wierzbicki, Alfred M. „Pedagogiczna moc filozofii”. W: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. Anna Szudra, Katarzyna Uzar. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009.
- Woleński, Jan. „Metafilozofia a filozofia”, w: *Metafilozofia – nieporozumienie czy szansa filozofii?*, red. M. Woźniczka, 15-30. Kraków: Scriptum, 2011.
- Zabłocki, Janusz. „Dwie rozmowy rzymskie, [I]: ze Stefanem Swieżawskim”. *Więź* 8, z. 1 (1965): 10-13.