

Marian Nowak
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

Między wiedzą naukową a mądrością w pedagogice – w obszarze filozofii wychowania

Between Scientific Knowledge and Wisdom
in Education – In the Area
of the Philosophy of Education

ABSTRAKT

Artykuł podejmuje problem tożsamości filozofii wychowania i jej specyfiki jako subdyscypliny pedagogicznej, postulując zarazem pewien model jej uprawiania, który może pozwalać na realizowanie jej w dawnych kategoriach nie tylko dyscypliny naukowej, ale także zawierającej i reprezentującej mądrość pedagogiczną. Cała zresztą filozofia, dążąc do spełniania wymagań wiedzy naukowej, zawsze dążyła do bycia źródłem mądrości w życiu indywidualnym i społecznym (idąc za dawną tradycją postrzegania roli filozofa jako mędrca) i nie zadawała się jedynie wytwarzaniem wiedzy naukowej.

Stwierdzenie Th. Kampmanna o filozofii znajdującej się między odwieczną mądrością a czasowo uwarunkowaną wiedzą posłużyło autorowi za podstawę do zaproponowania podejść w badaniach rzeczywistości wychowania (konkretnie metody fenomenologicznej, hermeneutycznej, dialektycznej i systemowej), które – podejmując

SŁOWA KLUCZOWE

filozofia wychowania,
wiedza naukowa, mądrość,
pedagogika

KEYWORDS

the philosophy of education,
scientific knowledge,
wisdom, pedagogy

SPI Vol. 19, 2016/1
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2016.1.001

Articles and dissertations

Artykuły i rozprawy



wyzwania życia i opierając się na życiu (*Lebenswelt*) – pozwoliłyby na osiągnięcie mądrości pedagogicznej. Propozycja ta, nie wykluczając obecności także religii – „filozofowania w wierze” – jak postulował Gilson, zachęca do przechodzenia od danych naukowych (także nauk szczegółowych) do ujęć „bliskich życiu”, aspirujących do odkrywania „odwiecznych racji rzeczy” (*aeternae rationes rerum*), poprzez które możliwe byłoby dochodzenie do pedagogicznej mądrości.

ABSTRACT

The article undertakes the problem of the identity of the philosophy of education and its specificity as one of the pedagogical disciplines at the same time, making it a model of the practice of growing, which could allow the implementation of it in old categories not only scientific discipline, but also containing and representing the pedagogical wisdom. Moreover, the whole philosophy, in order to meet the requirements of scientific knowledge, always sought to be a source of wisdom in the individual and social life (following the distant tradition of perception of the role of the philosopher as a Sage) and was not content only for the production of scientific knowledge.

Affirming the statement of Th. Kampmann about the philosophy located between the age-old wisdom and temporarily conditioned knowledge, the author served as the basis for proposing approaches in basic reality of education (specifically the phenomenological method, hermeneutic, dialectical and systematical), which undertake the challenges of the life and based on the life (*Lebenswelt*), they would allow for the achievement of pedagogical wisdom. This proposal, not excluding the presence also of the religion – “philosophizing in faith” – as postulated Gilson, encourages the transition from scientific data (including specific sciences), for “close”, aspiring to explore “the age-old rights of the things” (*aeternae rationes rerum*), through which it would be possible to reach the pedagogical wisdom.

Czy filozofia może być określana jako dyscyplina „naukowa”? Takie pytanie, czy nawet często słyszane stwierdzenie, dla wielu wydaje się być dość problematyczne. I chociaż filozofia zawsze dążyła do tego, by spełniać wymogi wiedzy naukowej (spełniać rygory tego rodzaju wiedzy – jak stwierdzał założyciel fenomenologii – Edmund

Husserl)¹, to z drugiej strony dążyła też do tego, aby być źródłem mądrości w życiu indywidualnym i społecznym (idąc za dawną tradycją postrzegania roli filozofa jako „mędrca”) i nie zadawała się jedynie wytwarzaniem wiedzy naukowej².

W czasach nowożytnych filozofia znalazła się jednak w szczególnie trudnej sytuacji. Było to w dużym stopniu powodowane uzależnieniem od przyjmowanej koncepcji człowieka i rozumienia racjonalności. Dodatkowo należy wziąć pod uwagę także relację filozofii do nauk szczegółowych. Theoderich Kampmann stwierdzał, że filozofia znajduje się między odwieczną mądrością a czasowo uwarunkowaną wiedzą. Jeśli zbyt wielką rolę przypisze nauce (jak u Kanta, lub w idealizmie) – przestaje być *philosophia perennis*, jeśli jednak całkowicie sprzeniewierzy się naukowym ujęciom, straci kontakt z rzeczywistością, może stać się banalna i abstrakcyjna³.

Ta wypowiedź Kampmanna posłużyła mi za punkt wyjścia niniejszego artykułu, który ma być próbą zasygnalizowania problemu szczególnego miejsca i roli (oraz wartości) filozofii wychowania dla tworzenia myśli pedagogicznej. W tak ujętej problematyce chcę zaproponować refleksję nad filozofią wychowania, rozpoczynając od jej podstawowego przedmiotu, którym jest samo „życie”. Uprawianie refleksji nad życiem prowadzi do teoretyzacji zawierającej wyniki refleksji teoretycznej i stwierdzeń wypracowywanych na podstawie danych o charakterze ściśle naukowym, ale także naznaczonej dążeniem do mądrości.

1. Najpierw życie, a następnie filozofowanie

Primum vivere, deinde philosophari (Najpierw żyć, a potem filozofować) – znane łacińskie powiedzenie, spotykane także w nowożytnej myśli filozoficznej (zarówno u Kierkegaarda, jak i Schopenhauera), kieruje naszą uwagę nade wszystko na grunt znajdujący się bezpośrednio pod naszymi nogami. Ten właśnie grunt uwrażliwia nas na pierwszeństwo rzeczywistości życia i jego problemów. Moż-

¹ Zob. H. Reichenbach, *La nascita della filosofia scientifica*, Bologna 2002.

² Zob. C. Nanni, *Una scienza che non tramonta*, w: *Pensare filosoficamente*, red. C. Nanni, G. Quinzi, G. Baggio, L. Pace, Roma 2013, s. 29.

³ Zob. Th. Kampmann, *Erziehung und Glaube*, München 1960, s. 126.



na też zauważyć, że przywołana łacińska sentencja w naszych czasach wydaje się być jeszcze bardziej aktualna i ważna, niż to miało miejsce w przeszłości. Idąc za tą sentencją w refleksji nad rzeczywistością wychowania, właśnie samej rzeczywistości przypisujemy podstawowe pierwszeństwo⁴.

Tego rodzaju odwołanie się do konkretnego życia możemy znaleźć m.in. w podejściu Bogdana Suchodolskiego wyrażonym w traktacie *Trzy pedagogiki*, w którym znajdujemy wyraźne odniesienie się do „pedagogiki życia” (jako przygotowania do życia), w kontekście rozróżnień między „pedagogiką ideału” a „pedagogiką życia”⁵. Pedagogika życia – interesująca nas w tym momencie, skupia uwagę na konkretach egzystencji, na człowieku i na okolicznościach jego istnienia. Pedagogika ideału z kolei stoi na stanowisku, że wychowanie ma urzeczywistnić pewien idealny model człowieka i odpowiadać na pytanie: Jaki człowiek powinien być?

W ramach pedagogiki życia wskazujemy na konkretną rzeczywistość i na jej problemy. Wobec tej rzeczywistości staje się konieczne nade wszystko „otwarcie oczu” i patrzenie, aby zobaczyć samą rzeczywistość, w czym wspiera nas zwłaszcza kultura (i jej twory oraz narzędzia), jak również perspektywa historyczna.

Wychowanie jest fenomenem, w którym – jak podkreśla Thomas H. Groome – można zauważyć wyeksponowane trzy wymiary, które zarazem je charakteryzują. A zatem wychowanie jest:

- 1) procesem dokonanym;
- 2) aktualnym faktem podlegającym badaniom oraz
- 3) faktem otwartym na przyszłość i na nowe cele.

W tym sensie wychowanie posiada zarówno wymiar już zrealizowanego dobra, jak też tego, które aktualnie jest realizowane, a również dobra przyszłego⁶.

W taki też sposób, za Alfredem N. Whiteheadem, możemy stwierdzić, że w wychowaniu chodzi nie tylko o konstatację istniejącego stanu rzeczy, lecz również o przekroczenie czegoś, co byłoby zrealizowaniem aktualnego stanu – chodzi w nim o zrealizowanie

⁴ C. Nanni, *Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagogista teorico?*, Roma 2007, s. 11.

⁵ Zob. B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, Warszawa 1970.

⁶ Zob. Th.H. Groome, *Christian Religious Education. Sharing Our Story and Vision*, San Francisco 1999, s. 5.

swoich potencjalności pod wpływem aktualnego działania czynników otoczenia⁷.

Whitehead podkreślał także, iż „istotą wychowania jest to, że jest ono religijne”⁸. Mówiąc zatem o wychowaniu człowieka, z konieczności dochodzimy do spotkania z problematyką dotyczącą religii i religijności oraz kultury. Wszystkie te zjawiska, opierając się na *n a t u r z e*, przekraczają „naturę” i wychodzą poza „świat natury”.

W ujęciach problematyki pedagogicznej bierzemy pod uwagę oba wymiary, zważając na faktyczny i empiryczny wymiar wychowania, jak również na ten docelowy i przyszłościowy. Pierwszy wymiar znajduje swoje zastosowanie wśród „nauk o wychowaniu”, wpisanych tak istotnie w nauki humanistyczne i w ich dążenie do naukowości. Z drugiej jednak strony zauważamy również inny wymiar – związany z filozoficznym ukierunkowaniem nauk o wychowaniu, znanym zresztą już od Platona i ukonstytuowanym przez stanowiska akcentujące dystans do tych wszystkich konkretnych faktów⁹.

Podjęcie interpretacji tak złożonej i dynamicznej rzeczywistości wychowania, podlegającej szybkim zmianom we współczesnych jej uwarunkowaniach, nie wydaje się zatem być zadaniem łatwym.

Nie dziwi, że dzisiaj wychowanie uważamy zarówno za zjawisko, które można obserwować, analizować, poddawać eksperymentowaniu, jak również za zjawisko uwzględniające perspektywę przyszłościową, jedynie projektującą człowieka w kierunku tej celowości, jaka wykracza poza ramy realnego świata.

2. Teoretyczność w podejściu filozofii wychowania

Podczas gdy w refleksji pedagogicznej mamy z jednej strony do czynienia z konkretnymi zjawiskami i ich badaniem, z drugiej strony mamy innego typu poznanie, z jakim się spotykamy w filozofii. Jest ona otwarta na wszystko, na całą rzeczywistość widzianą w sensie

⁷ Zob. A.N. Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays*, New York 1929, s. 39.

⁸ Zob. tamże, s. 14.

⁹ Zob. M. Soëtard, *Le savoir de l'éducation entre connaissance du fait et pensée de la fin. L'action pédagogique*, „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau” 2005, t. 53, nr 3-4, s. 201-202.

globalnym. Fakt wychowania mieści się zatem także w zakresie rozważań filozofii, jako jedno z analizowanych przez nią zjawisk.

Ta druga, filozoficzna strona ujęcia problematyki dotyczącej wychowania, zaznacza się od początku rozwoju pedagogiki, najpierw jako podejście podstawowe i dominujące, skutkujące nawet umiejscowieniem refleksji pedagogicznej w filozofii od czasów starożytności, co zarazem wymownie wskazuje, że w tworzeniu wiedzy o wychowaniu większą rolę przypisywano duchowej naturze tego procesu, otwierając się już wówczas bardziej na podejście filozoficzne aniżeli biologiczne czy społeczne.

Oczywiście, podejście filozoficzne do wychowania jest tylko jednym z wielu podejść. Oprócz niego mamy także badania empiryczne, historyczno-porównawcze itd. Podejście filozoficzne nie wypiera też, ani nie przysłania „sztuki wychowania” czy mądrości pedagogicznej, ani podejścia politycznego, praktycznego i technicznego. To właśnie z tych kierunków podejście filozoficzne otrzymuje bodźce i wyzwania do dalszego pogłębienia samej natury rzeczy, jak również nadaje tym podejściom sens i racje występowania¹⁰.

Podejście filozoficzne dążące do spojrzenia ogólnego, spójnego i znaczącego w działaniu i funkcji wychowawczej, podążając za wskazaniem Johna Deweya, pozwala na poszukiwanie tego rodzaju filozofii wychowania, którą można określić jako „ogólną teorię wychowania”, wyróżniającą się odpowiednio do szczegółowości podejścia teorii naukowych właściwych poszczególnym naukom o wychowaniu¹¹. Współcześnie należy jednak być bardziej ostrożnym w tym względzie i dążyć do tego, aby nie popadać w takie rozumienie filozofii, które wiązałyby się ze zwykłą generalizacją (uogólnieniem) rezultatów naukowych, czyli swoistą metanauką (czymś w rodzaju filozofii nauk o wychowaniu, ale nie filozofii wychowania)¹².

Natomiast spełniając wymagania, jakie powstają w związku z aktywnością filozoficzną, wskazuje się na konieczność specyficznego i autonomicznego podejścia do problemów powstających w rzeczywistości wychowania (w praktyce edukacyjnej). Takie podejście do rzeczywistości wychowania – jako jedno z wielu – powinno też uwzględniać i ubogacać

¹⁰ Zob. C. Nanni, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, dz. cyt., s. 12–13.

¹¹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Firenze 1965, s. 421.

¹² Zob. C. Nanni, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, dz. cyt., s. 12–13.

się podejściem kulturowym, politycznym, ideologicznym, religijnym czy też teologicznym (w kontekście chrześcijańskim). Podejście filozoficzne powinno także uwzględniać swoją relację do nauki i technologii współczesnej oraz kolejnych faz rozwoju refleksji teologicznej¹³.

3. Wielość dróg prowadzenia badań naukowych

Elementy i aspekty konkretne, pozateoretyczne, chociaż związane z działalnością teoretyczną, stanowią podstawę tego zróżnicowania i pluralizmu, z jakim spotykamy się w konkretnych sformułowaniach teoretycznych (zarówno tych ogólnych, jak i szczegółowych) w odniesieniu do wychowania. Wielorakość i zróżnicowanie ujęć sprawia, że zasadne byłoby czasami mówienie nawet o filozofiach wychowania, a nie tylko o jednej filozofii wychowania.

Z tego też powodu trzeba być dzisiaj bardziej otwartym i uległym, by akceptować również specyficzne metody badań, jakie zwykle są stosowane przez poszczególne formy teoretyzacji filozoficzno-pedagogicznej.

Jeśli chcemy uwzględnić w naszym teoretyzowaniu filozoficzno-pedagogicznym konkretne światy życia (w sensie filozofii świata życia konkretnego – *Lebenswelt*) oraz zaangażowanie na rzecz zdobycia przynajmniej pewnych „obszarów sensu”, warto bliżej rozpatrzyć takie zwłaszcza metody badań jak:

1) *M e t o d a f e n o m e n o l o g i c z n a* – jest jedną z bardziej interesujących metod badań, ukierunkowanych na wyżej wymienione cele, z racji zwracania uwagi na *k o n k r e t ż y c i a* i podejmowane wysiłki, aby wydobyć i ukazać *s e n s i z n a c z e n i e* poszczególnych zjawisk. Nabrała ona szczególnego znaczenia w ostatnich latach w naukach humanistycznych i społecznych oraz w pedagogice. Metoda fenomenologiczna, zaczynająca od opisu oddającego stan rzeczy, prowadzi następnie do zrozumienia istoty rzeczy, do sedna zjawiska¹⁴.

¹³ Zob. tamże, s. 12–13.

¹⁴ Bardzo mocne może być dla nas wyjaśnienie H. Rowida, według którego „zjawisko” jest czystym faktem, jakby materialnym elementem faktu, bezpośrednio danym naszym zmysłom. Natomiast „fakt” jest zjawiskiem przyswojonym przez twórczą pracę umysłu i otrzymuje w ten sposób formę bytu i obiektywności. Gdy „zjawisko” staje się „faktem”, staje się prawdą. (Zob. H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946, s. 83).

Idąc ponad bezpośrednie dane badań empirycznych, metoda ta usiłuje ująć podstawowe struktury, znaczenie i sens procesu wychowania¹⁵.

Tego rodzaju metoda ma szczególne znaczenie dla filozofii wychowania. Wymaga ona jednak realistycznego podejścia i opisywania rzeczywistości wychowania. Oczywiście, istnieje wiele odmian i sposobów oraz wręcz tradycji posługiwania się metodą fenomenologiczną w pedagogice. Właściwie twórczość każdego pedagoga posługującego się tą metodą należałoby analizować odrębnie, wskazując na jego rozumienie tej metody, w każdym jednak przypadku ostatecznie wracamy do Husserla i do jego filozofii, która – przystosowana do problematyki pedagogicznej – pomaga nam rozpoznać to, co istotne i ująć struktury opisanych fenomenów¹⁶.

W związku z tą metodą warto przypomnieć, że jej cechą charakterystyczną jest to, że opisujący nie jest do końca pewny do czego jego opis może doprowadzić, co z niego wyniknie, jaki sens mu się ukáže po analizie tego, co opisał, a tym mniej, jaki sens wydobędzie czytający. Tego rodzaju metoda daje jednak możliwość wprowadzenia w zagadnienia pedagogiczne w sposób otwarty i pozostawia miejsce na refleksję, czyniąc też koniecznym przedłużenie rozpoczętej refleksji nad praktyką codziennych poczynań wychowawczych.

2) Bardzo istotna dla filozofii wychowania jest również metoda hermeneutyczna. Często stosuje się ją w różnych naukach humanistycznych i społecznych. Jako metoda interpretowania i rozumienia tekstów oraz dokumentów w filologiach klasycznych doszła w swoim rozwoju do interpretowania również tego analitycznego tekstu, jakim są różne procesy życiowe, ujmowane w ich kontekście historycznym. Metoda ta, wychodząc od analizy doświadczenia wychowawczego, na bazie jego potocznego pojmowania oraz stawianych mu oczekiwań, usiłuje dochodzić do odnowionego zrozumienia, które byłoby zdolne nadać nowy sens konkretnej „sytuacji wychowawczej” (tzn. takiemu układowi bodźców, czynników i wpływów, który wywołuje rozwój człowieka)¹⁷.

¹⁵ Zob. C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma 1992, s. 23.

¹⁶ Zob. H. Danner, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München – Basel 1989, s. 141–159, 213; H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, dz. cyt., s. 83–84.

¹⁷ Zob. C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, dz. cyt., s. 23; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 262.

Metoda ta, mówiąc za Wilhelmem Diltheyem (1833–1911), jest metodą refleksji i rozumienia, w pedagogice staje się metodą rozumienia poszczególnych faktów, których znaczenie jest dzięki niej odczytywane¹⁸. Procesy i zjawiska natury duchowej, a te znajdujemy również w rzeczywistości wychowania, wymykają się bowiem wyjaśnianiu przyczynowemu i tzw. typowości. Wymagają one wyjaśnienia pod względem sensu i znaczenia. Pedagogika wymaga tzw. „rozumienia”, gdyż chodzi w niej o akty międzyludzkie, które chcemy zrozumieć jako coś ludzkiego¹⁹.

W tym punkcie warto też wskazać na możliwość wzajemnego ubogacenia obu wyżej wymienionych metod przez zastosowanie ich razem, jak na to wskazywał m.in. Paul Ricoeur, co często otrzymuje się dzięki przyjęciu orientacji fenomenologiczno-hermeneutycznej, czy też hermeneutyczno-fenomenologicznej i potraktowaniu obu podejść jako komplementarnych²⁰.

3) Metoda dialektyczna, postrzegana jako bardzo wartościowa i potrzebna, zwłaszcza że prowadzi do zauważenia w procesie wychowania tych wpływów, jakie zdolna jest wnieść dzisiejsza złożoność życia społecznego i dynamizm zachodzących wydarzeń historycznych. Dzięki niej możliwy jest taki przebieg procesu refleksji, który obejmuje przeciwstawne sobie bieguny (tezę – antytezę) i potrafi prowadzić je do jeszcze pełniejszej syntezy²¹. Spojrzenie to zakłada uznanie częściowego i zanurzonego w czasie charakteru wszelkich ujęć i wyrzeka się podawania rozstrzygnięć ostatecznych, które mogłyby prowadzić do abstrakcyjnego oderwania się od życia, na korzyść podawania rozstrzygnięć otwartych i odpowiadających konkretnym uwarunkowaniom rzeczywistości wychowania²².

¹⁸ Odsyłam m.in. do artykułu: M. Nowak, *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 1993, t. 21, nr 2, s. 49–58; Zob. także A. Bronk, *Rozumienie – Dzieje. Język. Filozofia hermeneutyczna H.G. Gadamera*, Lublin 1982.

¹⁹ Zob. H. Henz, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, Freiburg – Basel – Wien 1964, s. 428–429; H. Danner, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*, dz. cyt., s. 213.

²⁰ Zob. J. Gara, *Fenomenologiczne inspiracje hermeneutycznego rozjaśniania fenomenu edukacji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2–3, s. 114–144.

²¹ Zob. H. Danner, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*, München – Basel 1989, s. 170–213.

²² Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 62–67;

Oczywiście, istnieje szereg zagrożeń, jakie niesie metoda dialektyczna, zwłaszcza jeśli stanie się ona wyobcowana i jedyna w badaniu pedagogicznym, gdyż bardzo łatwo może prowadzić do niezyciowych schematów. Jeśli jednak zostanie połączona z metodą fenomenologiczną i hermeneutyczną, będzie mogła, właśnie dzięki swojej otwartości na pojawiające się antynomie, dawać nowe impulsy myślowej spekulacji i znacząco dopełniać rezultaty fenomenologii i hermeneutyki²³.

4) Inni badacze preferują jeszcze takiego typu podejście, które związane jest z kategorią systemu i dąży do ujęcia całej sieci relacji i interakcji, jakie występują pomiędzy elementami pewnej, dynamicznej w sobie samej rzeczywistości (jako pewien „system zamknięty”), lub w relacji też do innych rzeczywistości, z którymi pozostaje ten system w ścisłym związku („system otwarty”) – a takim jest właśnie wychowanie. Szczególnym ubogaceniem tego właśnie sposobu badania rzeczywistości wychowania i zainteresowania się żywym konkretem (czyli tym, co konkretnie istnieje, a nie projektem) jest tzw. „metoda witalistyczna”, opracowana przez Romana Guardiniego i znana pod nazwą „filozofii biegunów przeciwstawnych”, lub „filozofii przeciwieństw” (*der Gegensatz*)²⁴. Jest to zarys systemu, który – aczkolwiek bardzo zbliżony do metody dialektycznej – nie prowadzi jednak owych dwu przeciwstawnych elementów (teza – antyteza) do wyłaniania trzeciego (syntezy), lecz dąży do utrzymania stanu zawieszenia, wyzwalającego specyficzne napięcie między poszczególnymi elementami relacji przeciwieństwa²⁵.

C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, dz. cyt., s. 23.

²³ Zob. H. Danner, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*, dz. cyt., s. 212.

²⁴ R. Guardini, *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*, Mainz 1985.

²⁵ Bardzo często m.in. Guardini był posądzany o przynależność do pedagogów stosujących metodę dialektyczną, co wywoływało nawet szereg polemik wśród pedagogów niemieckich. (Zob. m.in.: H. Beck, *Dialektik oder Analogie als Bestimmungsprinzip der Pädagogik? Betrachtung über R. Guardinis dialektische Phänomenologie (Die Begegnung)*, „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik” 1960, t. 36, nr 2, s. 77–92; W. Klafki, *Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1958, nr 4, s. 353–361; J. Speck, *Guardinis Gegensatzlehre und das sogenannte 'dialektische' Denken in*

Odnosnie do tej metody sam Guardini stwierdza: „System biegunów przeciwstawnych jest teorią tego przeciwieństwa, które zachodzi nie przez walkę przeciwko jakiemuś nieprzyjacielowi, lecz poprzez syntezę obu, która utrzymuje się w stanie napięcia bardzo płodnego, tzn. prowadzi do owocowania przez odbudowywanie konkretnej jedności”²⁶.

W odniesieniu zaś do badania żywego konkretnego Guardini podkreśla, że w świecie współczesnym, w którym wszystko występuje w postaci systemu pojęć, bardzo trudno jest się przebić i dojść do głosu „temu, co konkretne”. Za ten stan rzeczy obwinia on dążenia ku coraz większej autonomii. Współczesne pojęcia abstrakcyjne (określane przez niego jako „pojęcia o pojęciach”) odcinają się od dawnych tendencji poszukiwania „pojęć żywych”. Punktem wyjścia swojej refleksji i metody czyni więc Guardini pytanie: Czy współczesna rzeczywistość może pomóc żywemu konkretowi w stawaniu się sobą, w budowaniu swojej tożsamości?

Jest to pytanie niezwyklej wagi na gruncie myślenia filozoficzno-pedagogicznego, zaś Guardini odpowiedź na powyższe pytanie widzi w filozofii przeciwieństw, w której przeciwieństwa ujmowane są jako sposób ludzkiego życia. Chodzi Guardiniemu o to życie, jakie znajduję w sobie i w mi podobnych. Następnie, w spojrzeniu już usystematyzowanym, Guardini wyróżnia trzy grupy przeciwieństw: tworzą je najpierw dwie grupy przeciwieństw: „przeciwieństwa intraempiryczne” (np. akt – struktura, treść – forma, całość – cząstkowość) i „przeciwieństwa transempiryczne” (np. twórczość – dyspozycyjność, immanencja – transcendentcja, odrębność – związek). Oczywiście, lista tych przeciwieństw w tym zakresie relacji nie jest zamknięta i ciągle nowe warunki mogą dyktować nowe relacje, a żywy konkret może je nam odsłaniać. Ogólnie te dwie grupy relacji przeciwieństw nazywane są „kategorialnymi”, gdyż ukazują podstawowe kategorie ludzkiego bytowania. Trzecią grupę przeciwieństw tworzą „przeciwieństwa transcendentalne” (pokrewieństwo – specyficzność, ukazujące aspekt jakości, oraz jedność – wielorakość,

der Pädagogik (Auseinandersetzung mit „Der Gegensatz“), „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik” 1964, t. 40, s. 89–115, 187–226).

²⁶ R. Guardini, *Der Gegensatz*, dz. cyt., s. 45–46.

ukazujące aspekt struktury). Te przeciwieństwa odkrywamy pytając o czystość i odpowiedniość „przeciwieństw kategoryalnych”²⁷.

Wyróżniwszy grupy przeciwieństw, Guardini stwierdza: „Tę specyficzną relację, w której za każdym razem dwa momenty wykluczają się wzajemnie i mimo tego ciągle na nowo są złączone [...], tę relację, która wkracza w wymiarze ilościowym, jakościowym i na miarę formy, nazywam przeciwieństwem”²⁸. Są one w szczególny sposób znakami rozpoznawczymi żywego konkretnego. Każdy element jest w nim samodzielny, a jednocześnie mający łączność z drugim. I tak też wypowiada się całe życie człowieka, w którym nie można zachować tylko jednego ekstremum (jednego bieguna), lecz zawsze musi w nim pozostawać przynajmniej mała część drugiego bieguna. Chodzi zatem o specyficzną relację włączania i wyłączenia, wspólności i zarazem wyłączenia, którą Guardini określa jako przeciwieństwo. Jedna strona przeciwieństw nie tylko „koegzystuje w drugiej”, lecz „inegzystuje w drugiej”, tworząc żywą jedność²⁹.

Przenosząc tę relację na fakt życia ludzkiego, Guardini podkreśla, że nie istnieje żaden stan biologiczny bez elementu duchowego, podobnie też nie ma faktu duchowego bez tego, co cielesne. W zakresie ujmowania rzeczywistości wychowania, metoda ta pozwala uchronić się z jednej strony od błędu indywidualizmu, a z drugiej – od rozpląnięcia się jednostki w kolektywnych formach życia. Obie ekstremalne formy istnienia osoby, wzięte autonomicznie i oddzielnie, są nieżyłowe i niosą zagrożenie śmiercią (są to praktycznie strefy obumierania). Niebezpieczeństwo takie zawierałaby także relacja, w której oba bieguny absolutnie by się równoważyły³⁰.

Te propozycje mają szczególne znaczenie dla zrozumienia działalności wychowawczej. Rzeczywistość wychowania, jak podpowiada nam Guardini, jest „zdarzeniem dynamicznym, ukierunkowanym na cel, wychodzącym od człowieka, jego zdolności bycia osobą, a równocześnie zachodzącym z nim samym”. Te dwa kierunki ruchu ukazują istotę problemu i pomagają w zrozumieniu

²⁷ Zob. tamże, s. 37–88; także M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 66–67.

²⁸ R. Guardini, *Der Gegensatz*, dz. cyt., s. 44–45.

²⁹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 67.

³⁰ Zob. R. Guardini, *Der Gegensatz*, dz. cyt., s. 40–42, 145 i nn.

rzeczywistości wychowania. Zrozumieć bowiem, twierdzi Guardini, jak daleko może prowadzić droga stawania się sobą przez akt oddania się światu przedmiotów, innym ludziom, Bogu, oznacza rozpoznać, jakie przedmioty byłyby właściwe i jakie warto wybrać z całego owego chaosu przedmiotów.

Ta metoda poznania i myślenia pozwala nam na gruncie filozofii otworzyć się na konkretne rzeczy i wchodzić z nimi – jako żywymi podmiotami – w relacje oraz wyprowadzać pojęcia, które nie powtórzą błędu mówienia o człowieku abstrakcyjnym. Tak jak Guardini uniknął w ten właśnie sposób łatwego schematu „biały – czarny” i doprowadził do owej specyficznej „sytuacji zawieszenia”, zwracając przy tym uwagę na potrzebę ciągłej pracy nad rozdzielaniem pól przeciwieństw, tak zastosowanie tej metody w naszych badaniach może prowadzić nas do podobnych efektów. Metoda przeciwieństw posłużyła Guardiniemu do przejścia od subiektywnego widzenia rzeczywistości do ujęcia globalnego, całościowego i otwartego. Pomiędzy elementami pól każdego bieguna mogą zachodzić dalsze relacje zarówno jakościowe, jak i ilościowe, które mogą uwydatniać także pewne „prawa”, np. „rytmu” (porządkującego czas, szybkość i dynamikę przemian) oraz „tempa” i „melodii” tworzących porządek zmian, ich zakres i ostateczne przeznaczenie³¹.

Jest to także metoda, która – zdaniem samego Guardiniego – będzie zyskiwała coraz większe znaczenie i ma wielką przyszłość³². Jej szczególną wartością jest postawa otwarcia (*die offene Haltung*), jakie zdobywa człowiek dzięki takiemu sposobowi patrzenia na rzeczywistość³³.

³¹ Zob. tamże, s. 89–140.

³² Guardini stwierdza w tej kwestii w swoim *Dzienniku* pod datą 20 stycznia 1964 r.: „Koncepcja przeciwieństw będzie miała wielkie znaczenie w przyszłości”. (R. Guardini, *Wahrheit des Denkens und Wahrheit des Tuns. Notizen und Texte 1942–1964*, Paderborn – München – Wien – Zürich 1980, s. 245). Jej znaczenie szczególnie widzimy w kontekście obecnej sytuacji pluralizmu, a nade wszystko dla naszego „dynamicznego” ujęcia podstaw pedagogiki otwartej.

³³ Zob. R. Guardini, *Der Gegensatz*, dz. cyt., s. 206nn. Szerzej o samej metodzie i różnych jej interpretacjach piszą: C.S. Bartnik, *Filozofia przeciwieństw Romana Guardiniego*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne KUL” 1959, t. 2, nr 2, s. 97–104; tenże, *Romano Guardini. Metoda witalistyczno-fenomenologiczna*, Lublin 1990; M. Nowak, *Giovinezza ed autoformazione secondo Romano Guardini*, Roma 1988 (maszynopis pracy doktorskiej); tenże, *Giovinezza ed*

W powyższym zróżnicowaniu podejść i procedur metodologicznych możemy dostrzec pewną ogólną i wspólną linię rozwoju pozwalającą na określenie teoretyzowania filozoficzno-pedagogicznego jako pewnego rodzaju prakseologii, która w problemach powstających w praktyce wychowania zdaje się widzieć swój punkt wyjścia, a zarazem ku tym problemom się zwraca w formie specyficznego wkładu zmierzającego do ich konkretnego rozwiązania³⁴.

Taki stan rzeczy zdaje się nawiązywać do tej tradycji myślenia teoretyczno-pedagogicznego, w której uważano taką aktywność za pewien rodzaj filozofii praktycznej, a zatem za myślenie teoretyczne, ukierunkowane na nadawanie racji działaniu, w tym konkretnemu działaniu wychowawczemu³⁵.

Filozofia podejmuje bowiem problemy zasadnicze i uniwersalne, docieka podstawowego i najwyższego znaczenia, stawia pytania o początek i sens otaczającej nas rzeczywistości. Pozostaje jednak zawsze blisko nauk szczegółowych i w wielu momentach jest do nich podobna, ale nie zadowala się stwierdzeniem tego, co jest, opisywaniem faktów, lecz stawia jeszcze pytania: dlaczego tak właśnie jest, jakie są przyczyny i uwarunkowania takiego stanu?

Pytania te wskazują na specyficzny typ racjonalności, jaki powstaje w relacjach między filozofią a naukami szczegółowymi. Zadanie poszukiwania przyczyn zjawisk nigdy by się nie kończyło, gdyby filozofia nie uwzględniła wymagań, wskazań i rezultatów nauk szczegółowych i nie umieściła ich w horyzoncie całości i w perspektywie najwyższego celu³⁶.

autoformazione secondo Romano Guardini, Roma 1989, s. 35-43; K. Wucherer-Huldenfeld, *Die Gegensatzphilosophie Romano Guardinis in ihren Grundlagen und Folgerungen*, Wien 1968.

³⁴ Zob. C. Nanni, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, dz. cyt., s. 15.

³⁵ Zob. tamże.

³⁶ Zob. M.A. Krąpiec i in., *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1996, s. 17n; H. Beck (red.), *Philosophie der Erziehung*, Freiburg – Basel – Wien 1979, s. 11-19; W. Brezinka, *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, München – Basel 1978, s. 189-233.

4. Od wytwarzania wiedzy naukowej ku poszukiwaniu mądrości

Istnieje permanentna potrzeba ustawicznego konfrontowania i uwzględniania w dialogu problemów dotyczących rozumienia rzeczywistości i sensu życia. Zdarzają bowiem sytuacje, w których praktyczne (np. religijne, polityczne lub pedagogiczne) interesy zaczynają wypierać racjonalną argumentację, wpływając na tworzenie fałszywych teorii. Potrzebna jest więc zdolność ujmowania pojedynczych faktów w kontekście całej rzeczywistości. Taką zdolność łączy się często z mądrością. I w taki sposób nawiązujemy do etymologii słowa *filozofia*, którą wyprowadza się z języka greckiego i rozumie jako miłość do mądrości.

W ujęciu filozoficznym ważne byłoby więc nie tyle intelektualne opanowanie rzeczywistości w celu lepszego nią dysponowania i jej technicznego użycia, lecz jej racjonalne zgłębianie i poszukiwanie ostatecznego jej sensu. Nie umniejsza to praktycznego znaczenia filozofii: „prześwietlenie” poszczególnych badań naukowych w charakterystycznym dla niej aspekcie odpowiada ludzkiej potrzebie oglądu całości, jest dążeniem do ujęć globalnych i wydobywaniem sensu (często ostatecznego)³⁷.

Kategoria „filozofii” nie sugeruje nam jednak w czasach współczesnych tego rodzaju oglądu, nie jest też pomocna do zastosowania w praktyce jakichś idei pod kątem ich przydatności i udziału w transformacji. Z tej racji, jak sugeruje Mónica Cavallé, należy powrócić do słowa „mądrość”, lub do określenia „filozofia mądrościowa” dla wskazania na to, czym filozofia chciała być u swoich początków, gdyż wszyscy kojarzymy słowo „mądrość” zarówno z dogłębnym poznaniem rzeczywistości, jak też ze zobowiązaniem się do życia autentycznego³⁸.

Zdaniem przywołanej wyżej autorki, filozofia dotarła obecnie do punktu, w którym otrzymała miejsce marginalne w naszej kulturze, gdyż przestała być drogą transformacji, inaczej mówiąc, nie jest już więcej mądrością ani też zaproszeniem do niej³⁹.

³⁷ Zob. M.A. Krąpiec i in., *Wprowadzenie do filozofii*, dz. cyt., s. 17–33; H. Beck (red.), *Philosophie der Erziehung*, dz. cyt., s. 12–13.

³⁸ Zob. M. Cavallé, *La saggezza ritrovata*, trad. da spagnolo di Enrico Petrella, Milano 2002, s. 63.

³⁹ Zob. tamże.



A przecież filozoficzna myśl mądrościowa była częścią składową korzeni każdej cywilizacji. Społeczność bez mędrców uważano za społeczność idącą donikąd. A zatem, co się stało na Zachodzie z figurą mędrca? Gdzie są mędrzy w naszej kulturze?

Bez wątpienia, oni są, i to z pewnością liczni, mędrzy nieznan; lecz jakie jest ich miejsce w układzie życia społecznego? Możemy też pytać dalej: Z jakiej przyczyny doszło do zaćmienia mądrości na Zachodzie?

W ramach obecnego artykułu nie jest możliwe udzielenie wyczerpującej i bardzo przecież złożonej odpowiedzi na to pytanie. Zasygnalizuję jedynie jeden z możliwych sposobów odpowiadania na powyższe pytania.

Poczynając od końca czasów starożytnych, zaczął się na Zachodzie proces prowadzący do radykalnego rozejścia się filozofii i religii, chociaż w swoim znaczeniu oryginalnym i początkowym filozofia i religia nie były sobie przeciwne. Do antagonizmu między nimi doszło w kulturze zachodniej dopiero później. Filozofia była miłością mądrości i sztuką życia opartą na kontemplacji, na widzeniu bezpośrednim za pomocą „oka duszy”, a nie tylko według reguł dyskursywnego rozumu. Była ona jakby impulsem wolności ducha ludzkiego. Filozofia była tą aktywnością ludzkiego ducha (nie tylko jego myśli logicznej i koncepcyjnej, lecz także serca i najwyższej intuicji), która się ukierunkowywała na rozumienie rzeczywistości przez bezpośrednią z nią więź. Myślano, że jedynie aspirująca do mądrości dogłębna transformacja wewnętrzna byłaby w stanie obudzić to rozumienie i pragnienie „autentycznego istnienia ludzkiego”. W takim też rozumieniu mądrości teoria i praktyka nie były rozdzielne. Filozofia zaś była pojmowana jako pewna propozycja drogi wyzwolenia i transformacji⁴⁰.

Z kolei religia nie unikała krytyki, wątpliwości, dyskusji i wolności ducha, pozostając w relacji zbratania w jednym dążeniu, a mianowicie – w dążeniu w miłości do prawdy. Religia ukierunkowywała na „wiarę”, którą uważano za ufność złożoną w autorytecje jej źródeł – Objawienia. Religii przypisywano funkcję transformującą, zbawiająca i wyzwalającą, z tym że niesione przez nią wyzwolenie jest związane z duchową przynależnością człowieka do niej, realizowaną

⁴⁰ Zob. M. Cavallé, *La saggezza ritrovata*, dz. cyt., s. 67.

w ramach instytucji kościelnej, a jej pełna i skuteczna realizacja będzie możliwa jedynie w świecie przyszłym⁴¹.

To, co nazywamy mądrością, wiązało bezkonfliktowo poznanie i miłość, rozum i najwyższą intuicję, zrozumienie i transformację, naukę i wyzwolenie, prawdę obiektywną i prawdziwość podmiotową. Wyraźnie też zdawano sobie sprawę z tego, że wychowanie nie jest w niczym porównywalne z chowem np. zwierząt, że wychowanie człowieka jest związane z przebudzeniem się człowieka. W takim rozumieniu wychowania bardzo pomocne było rozróżnienie między osobą i jaźnią, wnoszone przez filozofie hinduskie i chrześcijańską, ukierunkowane na poszukiwanie mądrości, czy też na bycie po prostu mądrością.

Jednak filozofia w naszej zachodniej kulturze, stopniowo uprzywilejowując myślenie krytyczne i niezależne, oddalała się od swojej funkcji wyzwalającej. Zasadniczo stała się wiedzą abstrakcyjną, wyłączonej z konkretnej egzystencji. Prawdą jest, że czasami filozofia wyraża refleksję o życiu, lecz często życie staje się przedmiotem analiz lub badań, wobec których filozof zachowuje dystans, a głęboka intuicja i miłość nie zawsze są tam dopuszczone do głosu, by przewyciężyć ów dystans. Życie, gdy staje się zwykłym tylko przedmiotem refleksji, urzeczowia się, przekształca się w temat lub w problem. Dzieje się tu coś podobnego, jak miało to miejsce z historią legendarnego króla Midasa, u którego dążenie do bogactwa sprawiło ostatecznie, iż całe jego otoczenie zamieniło się w bogactwo. Podobnie ten typ filozofii traci swoje siły życiowe – ożywcze i „karmiące”.

Proces redukcji i przekłamań kategorii „filozofii” i „religii”, dokonujący się od schyłku starożytności w środowisku kultury zachodniej, sprawił, że filozofia zaczyna być rozumiana jako aktywność, dzięki której człowiek szuka możliwości zrozumienia rzeczywistości i zorientowania się w niej zasadniczo tylko za pomocą tego narzędzia, jakim był indywidualny rozum. Filozof-teoretyk z dawnego mędrca zaczął stawać się kimś, kto nie uznaje żadnego autorytetu zewnętrznego, nie poszukuje też dróg transformacji rzeczywistości ani transformacji siebie samego. Natomiast działalnością przekształcającą rzeczywistość miałyby się zajmować nauki praktyczne⁴².

⁴¹ Zob. tamże, s. 66.

⁴² Zob. tamże.



Absolutna prawda, jak ją jeszcze definiował św. Augustyn, jako poznanie „odwiecznych racji rzeczy” (*aeternae rationes rerum*) jest ostatecznym celem edukacji i jedyną drogą do urzeczywistnienia człowieczeństwa w człowieku, którego wolność powinna być na tyle rozwinięta, aby mógł on kochać to wszystko, co zasługuje, by było kochane, a to zakłada wolę, która musi być kontrolowana przez rozum i pamięć. Nie można osiągnąć szczęścia, jeśli nie osiągnie się podstawowej jedności tych czynników, w których pamięć, rozumienie i wola współdziałają w podejmowaniu i wykonywaniu decyzji. Jedność tych elementów jest osiągnięciem mądrości.

Proponowane podejścia metodologiczne dla refleksji filozoficzno-pedagogicznej, włącznie z tą, którą Étienne Gilson określał jako „filozofowanie w wierze”⁴³, mogą stanowić przyczynek do poszukiwania tego wszystkiego, co byłoby pomocne w przechodzeniu od naukowych osiągnięć, także uzyskiwanych dzięki dialogowi z naukami szczegółowymi, do takich ich ujęć, które ratowałyby utraconą bliskość życiu, pojętą nie tylko jako podstawa filozofowania, ale także jako miejsce odkrywania „odwiecznych racji rzeczy” (*aeternae rationes rerum*), poprzez które możliwe byłoby także dochodzenie do pedagogicznej mądrości.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnik C.S., *Filozofia przeciwieństw* Romana Guardiniego, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne KUL” 1959, t. 2, nr 2.
- Bartnik C.S., *Romano Guardini. Metoda witalistyczno-fenomenologiczna*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1990.
- Beck H. (red.), *Philosophie der Erziehung*, Herder, Freiburg – Basel – Wien 1979.
- Beck H., *Dialektik oder Analogie als Bestimmungsprinzip der Pädagogik? Betrachtung über R. Guardinis dialektische Phänomenologie (Die Begegnung)*, „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik” 1960, t. 36, nr 2.
- Brezinka W., *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel 1978.

⁴³ Zob. E. Gilson, *Introduzione alla filozofia cristiana*, Milano 1982, s. 29.

- Bronk A., *Rozumienie – Dzieje. Język. Filozofia hermeneutyczna H.G. Gadamera*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1982.
- Cavallé M., *La saggezza ritrovata*, trad. da spagnolo di Enrico Petrella, Ugo Mursia Editore, Milano 2002.
- Danner H., *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel 1989.
- Danner H., *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel 1989.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Warszawa 1963.
- Gara J., *Fenomenologiczne inspiracje hermeneutycznego rozjaśniania fenomenu edukacji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2–3.
- Gilson E., *Introduzione alla filosofia cristiana*, Massimo, Milano 1982.
- Groome Th.H., *Christian Religious Education. Sharing Our Story and Vision*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1999.
- Guardini R., *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*, Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz 1985.
- Guardini R., *Wahrheit des Denkens und Wahrheit des Tuns. Notizen und Texte 1942–1964*, Ferdinand Schöningh, Paderborn – München – Wien – Zürich 1980.
- Henz H., *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, Herder, Freiburg – Basel – Wien 1964.
- Kampmann Th., *Erziehung und Glaube*, Kösel-Verlag, München 1960.
- Klafki W., *Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1958, t. 4.
- Krapiec M.A. i in., *Wprowadzenie do filozofii*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981.
- Nanni C., *Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagoga teorico?*, LAS, Roma 2007.
- Nanni C., *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1992.
- Nanni C., *Una scienza che non tramonta*, w: *Pensare filosoficamente*, red. C. Nanni, G. Quinzi, G. Baggio, L. Pace, LAS, Roma 2013.
- Nowak M., *'Giovinanza' ed 'autoformazione' secondo Romano Guardini*, UPS – Università Gregoriana, Roma 1989.
- Nowak M., *Giovinanza ed autoformazione secondo Romano Guardini*, Roma 1988 (maszynopis pracy doktorskiej).
- Nowak M., *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 1993, t. 21, nr 2.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999.



- Reichenbach H., *La nascita della filosofia scientifica*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1946.
- Soëtard M., *Le savoir de l'éducation entre connaissance du fait et pensée de la fin. L'action pédagogique*, „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau” 2005, t. 63, nr 3–4.
- Speck J., *Guardinis Gegensatzlehre und das sogenannte 'dialektische' Denken in der Pädagogik. (Auseinandersetzung mit „Der Gegensatz”)*, „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik” 1964, t. 40.
- Suchodolski B., *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.
- Whitehead A.N., *The Aims of Education and Other Essays*, The Free Press, New York 1929.
- Wucherer-Huldenfeld K., *Die Gegensatzphilosophie Romano Guardinis in ihren Grundlagen und Folgerungen*, Verlag Notring, Wien 1968.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Marian Nowak
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
e-mail: marian.nowak@kul.pl