

„PAEDAGOGIA PERENNIS“

(Św. TOMASZ A PEDAGOGIKA NOWOŻYTNA).

I.

Gdy się otwiera liczne podręczniki historii pedagogiki, które się ukazały w ostatnim wieku, można się w nich spotkać bardzo często z tem twierdzeniem, że zagadnienie wydawania dzieł zaczęło na serjo zajmować umysły ludzkie dopiero od czasów Odrodzenia i że pedagogika jako samodzielna nauka, w nowożytnem znaczeniu tego wyrazu, pojawia się dopiero w XVI w.

Że podobne poglądy na początki pedagogiki znajdują się u pisarzy protestanckich lub wolnomyślnych — nikogo nie może zadziwić; wszak cała ich umysłowość czerpie swe soki w tym wielkim przewrocie duchowym, od którego datują czasy nowożytne. Co może zadziwić to to, że podobne poglądy spotkać można i u pedagogów katolickich, między którymi bardzo wielu niestety nie domyśla się wcale, że istnieje w kościele stała tradycyjna doktryna wychowawcza, prawdziwa „Paedagogia perennis“, bez porównania głębsza i potężniejsza niż ta, która powstała w epoce Odrodzenia i dominuje do dziś dnia nad całym ruchem pedagogicznym.

Tak więc w Niemczech, gdzie ruch pedagogiczny w obozie katolickim był w ostatnich pięćdziesięciu latach bardzo intensywny i gdzie pod wieloma względami wydał on bardzo doniosłe rezultaty, można się pomimo tego spotkać z niesłychaną wprost ignorancją starej tradycyjnej nauki chrześcijańskiej o wychowaniu i tej roli, jaką w niej odegrali wielcy myśliciele chrześcijańscy, ze św. Tomaszem na czele.

Tak więc np. Baumgartner w swej „Geschichte der Pädagogik“, podręczniku bardzo rozpowszechnionym w Niem-

czech (autor był Szwajcarem), poświęca sporo miejsca pedagogom akatolickim, nieraz dość podrzędnym, natomiast o św. Tomaszu ma pół linji:

„Tomasz z Akwinu napisał katechizm“¹⁾. Ot wszystko! Tak samo i Grunwald w swej „Philosophische Pädagogik“²⁾ cytuje raz poraz Rousseau, Kanta, Herbarta, Pestalozziego, Meumana i wielu innych z obozu liberalnego, natomiast nazwisko bł. Alberta Wielkiego spotykamy w jego dziele raz jeden, św. Augustyna dwa razy, zaś św. Tomasza ani razu; chrześcijańska myśl wychowawcza jest mu zupełnie nieznaną. Podobnie i O. Krus T. J. w swych „Grundfragen der Pädagogik“ (w polskim przekładzie „Zasadnicze zagadnienia pedagogiczne“³⁾), Krieg w nowo wydany przez Grunwalda „Lehrbuch der Pädagogik“⁴⁾, Willems w swych „Grundfragen der Philosophie und Pädagogik“⁵⁾ — a listę tę możnaby jeszcze znacznie przedłużyć — więc też oni stoją mniej lub więcej wyraźnie na tem samym stanowisku, że pedagogika jest nauką nową, nie mającą wiele do nauczenia się od myślicieli starożytności i średniowiecza; O. Krus wyraża nadzieję, że dopiero kiedyś „uda się zbudować analogiczną do philosophia perennis — Scientia pädagogica perennis“⁶⁾.

Ma się rozumieć, że w tej ignorancji i w tych uprzedzeniach były i wyjątki. W Niemczech nasamprzód O. Willman⁷⁾, którego długa karjera pedagogiczna była ciągłą ewolucją od Herbarta do tomizmu i doktryn tradycyjnych; zaś z późniejszych Mausbach, autor dwóch doskonałych prac, odnoszących się częściowo lub całkowicie do pedagogiki: „Die Ethik des hl. Augustinus“⁸⁾ i „Grundlage und Ausbildung des

¹⁾ Freiburg in B., Herder, 2 Aufl. str. 72.

²⁾ Paderborn, Schöningh, 1917.

³⁾ Polski przekład. Warszawa, Szczepkowski. 1914.

⁴⁾ Paderborn, Schöningh, 1923.

⁵⁾ Trier Paulinusdruckerei, 1915.

⁶⁾ Tamże str. 13.

⁷⁾ Patrz jego przepiękne dzieło *Aristoteles als Pädagog. und Didaktiker*. Poznań, Lehman 1909, także: *Aus Hörsaal und Schulstube*. Freiburg, Herder 1904, i wiele innych. O Willmanie doskonałe studjum napisał Seidenberger (Paderborn Schöningh).

⁸⁾ Freiburg, Herder, 1909.

Charaktens nach dem hl. Thomas v. Aquin“¹⁾). We Francji na szczególną uwagę zasługują dwie prace O. Stanisława Gillét O. P. „Valeur éducative de la morale catholique“²⁾ i „Religion et Pédagogie“³⁾).

Ostatnio w Niemczech pewną wrzawę wywołało wystąpienie Bernberga⁴⁾, który bardzo silnie podniósł głos za powrotem do pedagogiki tradycyjnej i nader dosadnie napiętnował naturalizm, ukrywający się we współczesnej katolickiej pedagogice niemieckiej. Aczkolwiek nie dość głęboko uzasadnione pod względem analitycznym, stanowisko przez niego zajęte w gruncie jest zupełnie słuszne, i można mieć nadzieję, że nie minie bez echa. Ze strony episkopatu akcja Bernberga spotkała się z dużym poparciem.

Niestety jednak są to wyjątki. Ogromna większość pedagogów katolickich ignoruje zupełnie skarby wiedzy pedagogicznej, zawarte w dziełach dawnych myślicieli chrześcijańskich, szczególnie w dziełach św. Tomasza i nie przestaje sobie wyobrażać, że pedagogika jest nauką nową, powstałą w dobie Odrodzenia.

Skąd pochodzi to nieporozumienie? Oto co będziemy się starali wyjaśnić w niniejszym artykule. Porównamy w tym celu podstawowe założenia i tendencje pedagogiki nowożytnej z tradycyjną doktryną o wychowaniu, stanowiącą integralną część systemu filozoficznego i teologicznego wielkiego doktora średniowiecznego.

II.

Gdy otworzymy dzieła św. Tomasza i zatrzymamy się nad traktatami, odnoszącymi się do wychowania, nie może nas nie

1) Freiburg, Herder, II wyd., 1920.

2) Paris, Desclée, 1911.

3) Paris, Desclée 1914.

4) Rozpoczął on od szeregu artykułów w Regensburger Anzeiger (1920), które następnie wydał w broszurze pod prowokacyjnym tytułem: „Unsere katholische Erziehungslehre als eine im Grundriss verfehlte, in Praxis versagende Wissenschaft nachgewiesen von einem Katholiken. Następnie wydał on u Manza w Regensburgu „Zurück zu Erziehungslehre Christi“ i „Umriss der katholischen Pädagogik“. Patrz sąd o nim O. Weiss O. P w Divus Thomas 1923, Heft 4.

uderzyć jedno mianowicie, że św. Tomasz mało tam mówi o dziecku. Tu tkwi jedno ze źródeł niedoceny jego doktryn pedagogicznych i tych pewnych uprzedzeń, które nowożytna pedagogja do nich żywi. Zapewne, że od czasu do czasu wzmiankuje na ten lub ów szczegół z rozwoju psychologicznego lub moralnego dziecka, albo też omawia niektóre warunki praktycznej pracy wychowawczej, — patrz szczególnie jego komentarze do Etyki i Polityki Arystotelesa, — a jednak człowiek w okresie, poprzedzającym stan dojrzały stosunkowo nie wiele zajmuje jego uwagę. Św. Tomasz nie jest pedagogiem i to może stanowi najbardziej rzucającą się w oczy różnicę między jego doktryną wychowawczą, a pedagogiką ostatniej doby.

Nietrudno jest wskazać, skąd ta różnica wypływa. Gdy rewolucja umysłowa XVI i XVII wieku wprowadziła rozdźwięk między myślą filozoficzną, a dziedziną wiary i rozbiła tem samem jedność życia duchowego cywilizowanych społeczeństw europejskich, zagadnienie wychowania straciło swój podstawowy punkt orientacyjny — jasne ścisłe pojęcie zarówno celu, do którego człowiek jest przeznaczony, jak i dróg doń prowadzących. A jednocześnie rozstrój społeczny i moralny, wywołany reformacją, na gwałt wymagał bardzo starannych zabiegów około wychowania przyszłych pokoleń i ta to potrzeba, odczuwana może silniej niż kiedykolwiek przedtem, wywołała duże zainteresowanie zagadnieniami wychowania, bogatą literaturę pedagogiczną, słowem cały ten ruch pedagogiczny, który odtąd nie przestał się wciąż rozwijać aż do naszych czasów. Niestety ilości nie odpowiadała jakość! Nowożytny ruch pedagogiczny nie był w stanie doprowadzić do trwałych, ścisłych rezultatów dla tej prostej przyczyny, że sam nie wiedział, do jakich rezultatów dojść pragnie, że nie przyświecał mu żaden jasny i ścisły cel do osiągnięcia. W każdym przedsięwzięciu ludzkim o powodzeniu akcji decyduje jasne pojęcie celu, do którego ma ona doprowadzić i niczem nie można go zastąpić.

Nie mając takiego jasnego celu, straciwszy z przed oczu to, co nazywamy racją formalną i nie będąc w stanie stworzyć sobie nowego celu ani nowej racji formalnej, pedagogika nowożytna całą uwagę zwróciła na swój przedmiot materialny, na samo dziecko, którego rozwojem we wszystkich kierunkach ma pokierować. Zaczęła ona je poddawać coraz dokładniejszej

obserwacji, pragnąc podpatrzeć niemal wszystkie poruszenia jego duszy; tą drogą powstał ogromny materiał obserwacyjny, w którym dało się odkryć niejedno bardzo doniosłe prawo rozwoju psychiki dziecięcej, a jednak do postępu tak doktrynalnego jak i praktycznego w dziedzinie wychowania doprowadzić to nie mogło, gdyż brakło punktu orientacyjnego, brakło ścisłych zasad, któreby w tym chaosie obserwacji mogły jakiś ład zaprowadzić.

Jasnym jest, że w obozie katolickim praktyka wychowawcza nie straciła nigdy całkowicie z oczu nauki o przeznaczeniu człowieka, ale i tu też dawna tradycyjna jedność prawd wiary i zasad moralności została bardzo silnie rozluźniona. Nie negując, ma się rozumieć, decydującego wpływu, jaki na wychowanie powinny wywierać prawdy wiary, a szczególnie nauka o celu człowieka, wielu pedagogów katolickich doprawdy zbyt mało poświęcało mu uwagi, zajmując się niemal wyłącznie, pod wpływem pedagogji akatolickiej, stroną materialną wychowania, t. j. obserwowaniem dziecka we wszystkich przejawach jego życia.

Nie myślimy, ma się rozumieć, zaprzeczać doniosłości tych badań; owszem wszystko, co w nich ma charakter trwałych i definitywnych wysiłków, winno być wcielone do ogólnej syntezy wychowawczej naszych czasów. Ale na to, aby taką syntezę móc budować, na to, aby móc w nią wcielać rezultaty nowych badań i obserwacji, konieczne są te wielkie ramy zasadnicze, któreby je ujęły w jedną całość i uwydatniły całą jej doniosłość. Pedagogika nowożytna takich ram nie posiada — starych tradycyjnych nie zna, lub znać nie chce, a nowych nie ma z czego stworzyć.

Św. Tomasz przeciwnie swą magistralną analizą wszystkich podstawowych czynników i zagadnień wychowania daje nam mocne ramy dla systemu pedagogicznego i w ramach tych doskonale łączy dane obserwacji z niezmiennymi zasadami filozoficznymi i teologicznymi. Zapewne, że obserwacje, któremi on rozporządzał, nie mogły mieć pod tym względem tej ścisłości i doskonałości, do jakiej nasze nowożytne metody naukowe nas przyzwyczały, i na tym punkcie niejedno będzie musiało w niej być poprawionem i uzupełnionem. Miały i one jednak nad nowoczesnymi obserwacjami pewną przewagę, a to z tego względu, że były robione w warunkach codziennego życia, że przy ich

zbieraniu współpracowały całe pokolenia i że przetrzymały próbę wieków.

Co nadaje pedagogji św. Tomasza całą jej wartość, to właśnie to traktowanie całego zagadnienia wychowawczego w ścisłym związku z podstawowym problemem celów i zadań człowieka i po tej linii winna się i nadal rozwijać pedagogika tomistyczna.

Oto więc jakby można streścić tę pierwszą różnicę między pedagogiką nowożytnych czasów, a pedagogiką św. Tomasza:

Pierwsza, straciwszy z oczu pojęcie celu życia ludzkiego, przesunęła swój punkt ciężkości na badanie tego, co jest jej przedmiotem materialnym, t. j. na samo dziecko; uwagę jej pochłania niemal całkowicie to, co jest punktem wyjścia wychowania — dziecko, zaś to, co jest jego punktem dojścia, t. j. człowiek realizujący w pełni wychowania czy tu na ziemi, czy też w przyszłym życiu swe przeznaczenie, nie zajmuje jej zupełnie, albo, jeśli zajmuje nieco, jak w obozie katolickim, to w zupełnie niewystarczającej mierze.

Pedagogja tomistyczna przeciwnie stara się mieć możliwie najdoskonalszą znajomość swego przedmiotu materialnego — dziecka (pod tym względem winna ona wchłonąć wszystko, co jest trwałego i twórczego w rezultatach pedagogiki nowożytnej), ale wie ona jednocześnie dobrze, że zadowolnić się tem nie może. Jej przedmiotem materialnym jest dziecko, albo powiedzmy raczej człowiek jeszcze niewychowany, lecz jej przedmiotem formalnym jest człowiek taki, jakim powinien być w pełni rozwoju swych sił i funkcji przyrodzonych i nadprzyrodzonych, innemi słowy „*omnis homo*“ Pisma Świętego (Eccles. XII, 13). Nie traci ona nigdy z oczu swego punktu dojścia, t. zn. tego rezultatu, do którego winna doprowadzić i temu to zawdzięcza swą płodność, której od pedagogji nowożytnej nie sposób się spodziewać.

Ta ostatna może nam tylko powiedzieć z wielką obfitością szczegółów, czem jest dziecko; tymczasem stara tradycyjna pedagogika chrześcijańska nas nauczy, jak wychować zeń człowieka, odpowiadającego swemu wielkiemu powołaniu nadprzyrodzonemu.

III

Z tej pierwszej różnicy między pedagogiką nowożytną a doktryną wychowawczą św. Tomasza wypływa z konieczną konsekwencją druga, która dotyczy mniemanej jedności wewnętrznej pedagogiki, jako odrębnej nauki.

Kto pragnie studjować pedagogikę w pismach św. Tomasza, szczególnie w jego Summie, zmuszony jest szukać poszczególne jej zagadnienia w rozmaitych częściach jego dzieła, wszędzie bowiem u niego nie stanowi ona osobnej całości wyodrębniającej się od pozostałych dyscyplin filozoficznych lub teologicznych. Temu także przypisać należy, że tylu historyków wychowania nie było w stanie dostrzec pedagogiki św. Tomasza w jego dziełach.

Od czasów Reformacji dzieje się wprost przeciwnie: oto pedagogika zaczyna wyodrębniać się od innych dyscyplin filozoficznych i zdobywa sobie w ich gronie jakby niezależne, autonomiczne stanowisko. Dla wielu jest to jakby etap w rozwoju wiedzy, która na tem właśnie polega, że dziedzina nauki coraz bardziej się różniczkuje i że coraz wyraźniej zarysowują się w jej tonie odrębne gałęzie wiedzy przedtem pomieszane ze sobą. W XVI—XVII w. miała więc przyjść chwila, kiedy i pedagogika dojrzała już do wyemancypowania się z zależności od pozostałych nauk i do ukonstytuowania się w osobną naukę.

Źródła tej pretensji do samodzielności tkwią, ma się rozumieć, w błędnem pojęciu przedmiotu pedagogiki. Jeśli przedmiotem tym nie tylko materialnym, ale i formalnym jest dziecko, to jasnym się staje, że może ona mieć jedność wewnętrzną i wynikająca z niej samodzielność i odrębność od innych nauk. Jest ona wtedy nauką o dzieciństwie i wszystko, co się do dzieciństwa odnosi, może znaleźć formalne miejsce w jej łamach.

Jeśli natomiast dziecko jest tylko przedmiotem materialnym pedagogiki, niemniej jasnym będzie, że nie można jej przyznać własnej jedności, a co zatem idzie samodzielności i odrębności, a to dla tej prostej przyczyny, że cechy te nadaje każdej nauce nie jej przedmiot materialny, ale ten właściwy punkt widzenia, z którego jest on w danej gałęzi wiedzy rozważany, czyli tak zwany jej przedmiot formalny. Medycyna i filozofja nie są jedną nauką, choć obie mają ten sam przedmiot materialny — ciało ludzkie.

Otóż w dziedzinie rozwoju dziecka tego jednego formalnego punktu widzenia niema i dlatego też nauka o pokierowaniu tym rozwojem wewnętrzną jedność mieć nie może. Zapewne, że rozwój ten musi się zawsze rachować z najwyższym moralnym przeznaczeniem człowieka i to sprawia, że punkt widzenia moralny musi w wychowaniu dominować; a jednak proces, przez jaki człowiek przechodzi od dzieciństwa do pełnej dojrzałości, składa się z rozmaitych czynników, podlegających własnemu swym prawom rozwoju i nie dającym się sprowadzić do jakiejś jednej wspólnej miary.

Odłóżmy na razie na drugi plan zagadnienie, zresztą bardzo ważne, wychowania fizycznego i zatrzymajmy się tylko nad sprawą wychowania intelektualnego czyli wykształcenia i wychowania moralnego, które w przeciwstawieniu do wykształcenia będziemy nazywać poprostu wychowaniem bez żadnych dodatkowych określeń.

Otóż można bez wątpienia dla tych lub owych racyj praktycznych napisać książkę, któraby omawiała pokoleji zagadnienia wykształcenia i zagadnienia wychowania, można również polecić komuś, aby wykładał kolejno obie te kwestje i katedrę, którą zajmuje, nazwać katedrą pedagogiki, nie można jednak w żaden sposób sprawić, aby te dwie dziedziny należały formalnie do jednej nauki, obdarzonej wewnętrzną jednością i jednolitością formalnego punktu widzenia i metody.

Ta jej część, która zajmuje się wykształceniem — dydaktyka — nie może zerwać swego organicznego związku z psychologją, z której winna czerpać nie tylko swe dane ale i swe metody. Podobnież i nauka o wychowaniu — pedagogiki w ściślejszem tego słowa znaczeniu — nie przestanie być nigdy organiczną częścią etyki, czy też teologii moralnej i biada jej, jeśli o tem zapomni i jeśli się wyrzeknie metod, właściwych naukom moralnym.

Mniemana samodzielność, do której pedagogika pretenduje od XVI wieku, jest więc, jak widzimy, czemś sztucznem, nie wytryskającym z postulatów obiektywnych samego przedmiotu, a wywołanem czysto materjalnem ujmowaniem problemu jedności poszczególnych nauk.

Pedagogika jako nauka *jedna*, t. zn. posiadająca swą własną wewnętrzną jedność organiczną, jest niemożliwa; to też

ten sztuczny zlepek, w którym połączono w jedną całość pod nazwą pedagogiki dwa rozdziały dwóch różnych nauk, bynajmniej, takiej organicznej jedności nie posiada; sprawie wychowania młodych pokoleń wcale nie wyszedł on na dobre!

Łatwo teraz zrozumieć, dlaczego w syntezie filozoficznej św. Tomasza na pedagogikę, jako na odrębną naukę, niema miejsca. Dwa podstawowe zagadnienia, któremi się pedagogika zajmuje, znajdują się u niego w organicznym związku ze swymi macierzystymi naukami, do których formalnie należą i z których czerpią wraz z właściwymi im metodami i całą swą moc życiową.

Nowożytna pedagogika, połączywszy je w jedną sztuczną całość, pozbawiona wewnętrznej jedności organicznej, odebrała im w znacznej mierze tę moc i tę płodność, to też dla dalszego rozwoju tej dziedziny wiedzy jest sprawą ogromnej doniosłości, aby zarówno nauka wykształcenia intelektualnego jak i nauka wychowania moralnego powróciły do swych naturalnych ram, t. zn. do psychologii — do etyki.

Jest to szczególnie ważnem dla spraw wychowawczych, gdyż na tem sztucznem połączeniu w jedną całość wychowanie ucierpiało wiele więcej niż wykształcenie. Tu należy szukać źródła niemocy nowożytnych doktryn wychowawczych.

Nie sposób zaprzeczyć, że dziedzina wykształcenia, a więc dydaktyki, była w ostatnich wiekach przedmiotem ogromnego zainteresowania i że uczyniono w niej, w związku z rozwojem psychologii doświadczalnej, ogromne postąpy.

Jeśli porównamy całokształt naszych wiadomości, odnoszących się do dydaktyki, z dwoma naraz ciekawymi traktacikami św. Tomasza „*De Magistro*“¹⁾, to musimy przyznać, że dobytek nasz w tej dziedzinie wzrósł znacznie. Bardzo ważnem zadaniem będzie dla współczesnych Tomistów wprowadzić nieco ładu do tego chaosu, charakteryzującego psychologję pedagogiczną naszych czasów, wyłowić zeń wyniki, mające bezsprzecznie trwałą wartość i pomieścić to wszystko w jasnych ramach systemu

¹⁾ I-a qu. 117. De veritate qu. 11. Tę ostatnią kwestję wydał krytycznie i zaopatrzył uwagami A. Dyroff we *Florilegium Patristicum* Albersa: D. Thomae Aquinatu, *Quaestiones disputatae, de veritate: Quaestio XI* Bonn, Haustein 1921. Patrz także studjum O. Willmana: *Aus Hörsaal und Schulstube* str. 43 n.

dydaktycznego, który św. Tomasz zarysował w swych dwóch pracach dydaktycznych, rozwijać dalej w świetle jego zasad te tak ważne zagadnienia.

Dużo gorzej rzecz się ma z nauką o wychowaniu moralnem. O niej można śmiało powiedzieć, że od czasów św. Tomasa nie tylko nie poszła naprzód, ale wprost cofnęła się, ulegając wpływom nowożytniej umysłowości, która tylko hamująco mogła na nią podziałać. Nie sposób zaznaczyć, że moralisci i wychowawcy naszych czasów, zarówno katolicy jak i akatolicy, znają o wiele gorzej podstawowe czynniki i dane wychowania i życia moralnego wogóle, niż znali je współcześni i uczniowie św. Tomasza z Akwinu a nawet Arystotelesa. Wystarczy np. porównać cudowną doktrynę tego ostatniego o *ἔξις προαιρετική*¹⁾, tak głęboko rozwiniętą przez św. Tomasa w jego traktacie „De habitibus et virtutibus“²⁾ z tem, co o tem centralnem zagadnieniu wychowania wiedzą współcześni, taki np. W. James w rozdziale „Habit“ swej Psychologii³⁾, aby się przekonać, jak wielkiemu zastojowi na tym punkcie uległa myśl nowożytna.

Oderwanie się nauki o wychowaniu od swej nauki macierzystej, od etyki i teologii moralnej, okazało się dla obu fatalnem. Etykę i teologję moralną pozbawiło ono tego tak ważnego sprawdzianu, jakim dla każdej teorii jest praktyka i oddaliło je od życia i uczyniło mniej płodnemi; natomiast nauce o wychowaniu wyrwało z pod nóg mocne podstawy teoretyczne i wystawiło ją na wpływy tej anarchji umysłowej, która ma swe początki w Reformacji.

Dotykamy tu trzeciej i najznamienniejszej cechy charakterystycznej, zapomocą której doktryna pedagogiczna św. Tomasza różni się od nowożytnych kierunków pedagogicznych.

IV

Sztuczne łączenie w ramach jednej dyscypliny dwóch rozdziałów, należących organicznie do dwóch różnych nauk, naraża

¹⁾ Eth. Nic. II, 6.

²⁾ Summa, I—II^{ae} qu 49—70

³⁾ Rodzdział ten wyszedł osobno w polskim przekładzie p. t. „Nałóg“. Warszawa, nakł. Przegl. Filozof. Patrz także: Rolland Gosselin: „L'habitude“, Paris, Beauchesne, 1920.

zawsze na pomieszanie obu przedmiotów, jej metod i tych specjalnych a odrębnych punktów widzenia, właściwych obu dziedzinom. Kończy się to najczęściej tem, że jedna nauka narzuca drugiej swe metody i swój punkt widzenia i bierze ją w swą „okupację“.

Zdarzają się umysły genialne, zdolne wznieść się ponad ten pewien ekskluzywizm poszczególnych nauk i ich metod i umiające następnie przechodzić z całą swobodą od jednej do drugiej, rachując się w każdej z jej własnym punktem widzenia i nie narzucając jej metod, które w innych naukach mogą być doskonałe, ale które nie odpowiadają jej właściwościom. Ale geniusz jest rzadki — w ostatnich czasach wybitnym przedstawicielem takich genialnych zdolności dominowania poszczególnych metod naukowych był Humboldt — to też nie należy się dziwić, gdy w dziejach rozwoju wiedzy ludzkiej raz poraz można się spotkać z tendencjami zaborczymi poszczególnych nauk, dążącymi do okupowania terytorjów, które im się z prawa nie należą i do dyktowania im swych praw. Nie zapomnę, jak na pierwszym wykładzie fizjologii profesor ostrzegwał nas, nie bez szczypty humoru, przed okupacyjnymi zakusami medycyny: „Fizjologiem — były jego słowa — może być każdy, z wyjątkiem tego, kto studjował medycynę“.

Nie mogło być inaczej i w dziedzinie pedagogiki, odkąd stała się ona osobną nauką, łączącą w sobie w sztuczny sposób dwa zagadnienia, wyrwane z dwóch odrębnych nauk. Koszta tego połączenia poniosła całkowicie nauka o wychowaniu, która, oderwana od własnych podstaw filozoficznych i związana z nauką o wykształceniu, musiała w wysokim stopniu ulegnąć okupacji metod psychologicznych. Nie mogło być inaczej w tej atmosferze spirytualizmu i racjonalizmu, która zaciążyła nad umysłami od zarania czasów nowożytnych.

Jedną z pierwszych konsekwencyj racjonalizmu — ma się rozumieć nieświadomą po większej części — jest zupełne zapoznanie woli i jej zadań w życiu ludzkim: doskonale to uwydatnił Ollè-Laprune w swem „*Raison et rationalisme*“¹⁾. Przywódcy myśli nowożytnej od Bacona, Kartezjusza, Spinozy,

¹⁾ Paris, Perria, 1896, lekcja XIX. *Le vouloir ramené à la pensée.*

Leibniza, Kanta aż po Herbarta i Fouillègo i nawet Meumanna¹⁾, mogą się posługiwać terminem „wola“, wyraz ten jednak nie oznacza u nich jakiejś osobnej siły psychicznej i ich systemy filozoficzne w szczególności, ich doktryny moralne i pedagogiczne doskonale się obchodzą bez tej władzy pożądania duchowego; chcenie nie ma dla nich cech pierwotnego zjawiska psychicznego.

Tu ma swe źródło to głębokie spaczenie nowożytnej myśli moralnej wszystkich kierunków i obozów, spaczenie, które nazywamy „intelektualizmem moralnym“. Polega on na zapoznawaniu roli, jaką odgrywa w naszym życiu moralnym ta duchowa władza pożądania, którą nazywamy wolą, w szczególności dla zapoznawania jej wpływu na działalność rozumu w dziedzinie praktycznej i na pomijaniu tego udziału, jaki ona bierze w formowaniu sądów praktycznych, kierujących naszym postępowaniem moralnym. Intelektualizm moralny zaciera niemal wszelkie różnice między teoretyczną i praktyczną czynnością rozumu, a w działalności moralnej nie widzi nic innego jak logiczne następstwo — konieczne lub wolne — pewnego teoretycznego rozumowania²⁾. Na chcenie niema tu miejsca, a gdy się o niem mówi, to widzi się w niem tylko pewien przejaw myślenia.

Wiemy dobrze, że intelektualizm moralny nie oszczędził i obozu katolickiego. Przejawił się on przedewszystkiem w sporze o systemy moralne, który rozgorzał w XVII w. i przetrwał aż do naszych czasów. Przypisywanie tak wielkiej doniosłości systemom probabilistycznym, nieznanym w poprzednich wiekach, nie czem innem się tłumaczy, jak tem przekonaniem, że praktyczny sąd, mający zdecydować o naszym czynie, winien się oprzeć na większym czy mniejszym stopniu jego dopuszczalności moralnej wobec rozumu, bez względu natomiast na wpływ, jaki w tym procesie odgrywa wola. Zapomniano szczególnie o tem, że w ostatnim rzędzie o wartości moralnej czynu decyduje dużo

¹⁾ *Intelligenz und Wille*. Leipzig, Quelle Meyer' 1913. Ot np.: „...besteht doch das Wollen darin, dass sich intellektuelle Elemente in Handlung umsetzen!“ (str. 310).

²⁾ Patrz me studjum: „Metoda i program nauczania teologii moralnej“ Biblioteka Uniwersytetu Lubelskiego. Lublin, 1922. Rozdział II.

więcej prawość woli (*rectitudo voluntalis*) niż stopień jego dopuszczalności, dostrzegany przez sam rozum¹⁾.

Intelektualizm moralny, tak silnie rozpowszechniony w atmosferze umysłowej ostatnich wieków, nie mógł się nie odbić i na nauce o wychowaniu. Zarówno w obozie akatolickim, przenikniętym zrazu racjonalizmem a potem sentymentalizmem, jak i w obozie katolickim, zbyt wyłącznie zajęтым zagadnieniem systemów moralnych, wielki problem wychowania charakteru zostaje niemal zupełnie zapomniany, a przyczynia się do tego w wysokim stopniu zapoznanie różnic metodycznych w badaniu praw wykształcenia i wychowania, zapoznanie tak nadzwyczajnie charakterystyczne dla intelektualizmu moralnego.

Nauka o wychowaniu, połączona w jedną całość z nauką o wykształceniu, uległa całkowicie metodom tej ostatniej, tracając niemal całkowicie własny swój punkt widzenia i własne metody. Jest ona od paru wieków — a to samo można powiedzieć i o całej etyce — ciężko chora na psychologję.

Stare mniemanie, słusznie czy niesłusznie przypisywane Sokratesowi, że cnota to wiedza, jest w nowożytnych czasach więcej rozpowszechnione, niżby się zdawało; wielu jest przekonanych, że wychowanie polega właściwie na nauczaniu praw postępowania i że, gdy to nauczanie jest dobrze wypełnione, wszystko, co jest potrzebne do wychowania, zostało zrobione. „Człowiek o tyle może, o ile wie“, uczył Baco i zapominał o tem, co tak dobitnie Sienkiewicz wyraził: „Ludzie nie dość sobie z tego zdają sprawę, że trzeba umieć chcieć“. Tak, wiedzieć jest koniecznem, aby móc i działać, ale ono nie wystarcza, trzeba jeszcze chcieć i umieć systematycznie i wytrwale chcieć, a tej umiejętności nie nabywa się drogą nauczania czyli oddziaływania intelektualnego; ona ma własne metody i własne drogi, nie dające się zamknąć w klasach szkolnych ani badać w czterech ścianach laboratorium psychofizycznego. Zapewne, że i te dane psychologiczne, które zostaną ściśle określone w laboratorium, mają dla moralisty i wychowawcy wielką war-

¹⁾ Tamże, rozdz. III. Patrz odsyłacz na str. 19, gdzie wyjaśniłem, dlaczego terminu *probabilis* nie tłumaczy się na polski przez prawdopodobny, co znaczy tylko *verosimilis*. Może termin dopuszczalny najlepiej się nadawać do oddania łacińskiego *probabilis*.

tość, ale one nie mogą mu wystarczyć! On musi wyjść z laboratorium i w życiu codziennem badać prawa rozwoju moralnego. Życie społeczne oto laboratorium albo raczej obserwatorium prawdziwego pedagoga-wychowawcy.

Nie trudno teraz zrozumieć racje uprzedzeń pedagogiki nowożytnej, nawet katolickiej, do nauki wychowania św. Tomasza: Przeniknięta do szpiku kości intelektualizmem moralnym, nie jest ona w stanie docenić głębokiej jego doktryny o wewnętrznem przekształcaniu się władz psychicznych i w szczególności nie rozumie, że proces ten pod względem metodycznym należy dużo więcej do dziedziny etyki niż do dziedziny psychologii.

Nikt nie jest bardziej intelektualistą od św. Tomasza, gdy chodzi o intelektualizm w jego ogólnem i podstawowem znaczeniu. Jest on nim zarówno w metafizyce jak i w psychologii, w nauce o Bogu i Aniołach, słowem wszędzie tam, gdzie trzeba ustalić wyższość porządku obiektywnego nad czynnikami subiektywnymi. Św. Tomasz jest w pewnym sensie intelektualistą nawet i w dziedzinie postępowania moralnego, gdyż czyn podług niego jest uwarunkowany myślą, rozum praktyczny zależy od teoretycznego, Logos a nie Ethos przoduje w życiu ludzkim. Stąd też i wychowanie podług niego musi się oprzeć na pewnem wykształceniu, a jednak jest ono czemś innem, czemś więcej niż wykształcenie.

Pomimo wszakże tak wyraźnego stanowiska intelektualistycznego, doktryna moralna i wychowawcza św. Tomasza jest całkowicie wolna od jego specyficznego spaczenia, które nazywamy intelektualizmem moralnym, a to dzięki jego głębokiej nauce o praktycznej działalności rozumu i o udziale, jaki wola w niej bierze.

Podług św. Tomasza człowiek obdarzony jest jedną wyższą duchową władzą poznawczą — rozumem, ale władza ta ma dwie zasadniczo różne funkcje do wykonania: poznawać rzeczywistość — funkcja teoretyczna i kierować czynem — funkcja praktyczna. Zasadnicza różnica, jaka między niemi zachodzi, zależy od większego lub mniejszego wpływu woli na samą działalność rozumu. W dziedzinie poznania teoretycznego wola wpływa tylko z zewnątrz (*quoad exercitium*) i, jako ogólny motor życia moralnego, pobudza rozum do myślenia o tem, co

w danej chwili odpowiada aspiracjom człowieka, nie mieszając się do wewnętrznej treści rozumowań i sądów. Natomiast w dziedzinie kierowania czynem wpływ jej na funkcje rozumu sięga głębiej, współdziałając wewnętrznie (*quoad specificationem*) w urabianiu praktycznych sądów i w przygotowywaniu decyzji moralnych.

Ta doktryna o wzajemnem oddziaływaniu na siebie, o wzajemnem przenikaniu się rozumu i woli w dziedzinie czynu, jest kamieniem węgielnym moralnej i wychowawczej nauki św. Tomasza i punktem, na którym różni się ona najradykałniej od nowożytnych systemów etycznych, zarażonych w mniejszym czy większym stopniu intelektualizmem moralnym. To też i od powrotu do niej zależy odrodzenie studiów pedagogicznych naszych czasów, zawiera ona bowiem w sobie, jak w załączku, rozwiązanie wszystkich podstawowych zagadnień, dotyczących wychowania.

Jasne i ściśle rozróżnienie działalności teoretycznej rozumu od jego działalności praktycznej czyni oczywistą konieczność wyraźnego oddzielenia nauki o wychowaniu od dydaktyki i traktowanie ich oddzielnie w związku z ich naukami macierzystymi i z pełnem uwzględnieniem właściwych im metod. Różnice tych metod dadzą się bardzo dobrze ująć w jednym krótkim zdaniu: „należy uczyć słowem ale wychowywać czynem“, a nigdzie nie znajdziemy głębszej doktryny o wychowaniu czynem jak w starej arystotelesowsko-tomistycznej nauce o powstawaniu w naszych władzach psychicznych stałych usposobień przez refleksyjne oddziaływanie czynów na władze, z których wypływają.

W Summie św. Tomasza, w jej części moralnej, zagadnienie to zajmuje centralne miejsce; teologia moralna św. Tomasza to przede wszystkim nauka o cnotach, o powstawaniu i funkcjonowaniu w nas tych stałych sprawności do czynów moralnych wszelkich kategorii. To też i Summa teologiczna św. Tomasza powinna być zaliczona w swych częściach moralnych do tych podstawowych arcydzieł literatury pedagogicznej, z którymi każdy pedagog powinien się zapoznać.

V.

Oto ważniejsze punkta, na których nowożytne pojęcia pedagogiczne różnią się od tradycyjnej nauki wychowawczej, jaka

się znajduje w dziełach św. Tomasza z Akwinu. Różnice te dotyczą, jak widzimy, najistotniejszych składników każdej nauki, a mianowicie jej przedmiotu formalnego, jej wewnętrznej jedności organicznej i wreszcie jej właściwych metod specyficznych; jednocześnie tłumaczą nam one dostatecznie, skąd pochodzą i ten chaos, panujący w pedagogice ostatniej doby i te uprzedzenia, które ona żywi do myśli wychowawczej dawnych wieków.

Jednakże nie należałoby mniemać, że nieporozumienia te nie dadzą się wyjaśnić i że między dwoma obozami jest jakaś przepaść nie do przebycia. Nie należy bowiem nigdy zapominać, że doktryny tak wybitnie uniwersalistycznej, jaką jest tomizm, nie sposób przeciwstawić innym doktrynom tak, jak się przeciwstawia jakiś jeden system partykularystyczny i ułamkowy innemu również partykularystycznemu i ułamkowemu; ona się bowiem ma do nich wszystkich tak, jak coś pełnego, wszechstronnego i powszechnego do czegoś fragmentarycznego i jednostronnego, słowem jak uniwersalizm do partykularyzmu.

W stosunku do tych wszystkich doktryn partykularystycznych, które, pochwycawszy jakąś część prawdy, nie widzą jej wielu innych stron i składników i nie obejmują jej pełni, tomizm ma właśnie charakter doktryny uniwersalistycznej, górującej ponad wszystkimi systemami partykularystycznymi, nie wykluczającej jednak bynajmniej tego wszystkiego, co one zawierają w sobie pozytywnego, prawdziwego i twórczego. Owszem, wchłania on chętnie w siebie, po uprzednim oczyszczeniu, wszystkie te części prawdy, które są rozsiane po niezliczonych systemach filozoficznych i dzięki którym te systemy zdołały zyskać sobie przynajmniej na pewien czas nieco powodzenia i pewne grono zwolenników; odrzuca natomiast ułamkowość, negację i jednostronność, słowem cały ten ciasny ekskluzywizm, który sprawia, że, nie obejmując pełni rzeczywistości, chcą one ją zredukować do jednego lub kilku jej składników nieraz nie najistotniejszych. Wbrew bowiem temu, co twierdzą niektórzy — u nas Prof. Twardowski¹⁾ — tomizm nie jest bynajmniej systemem tak w sobie zamkniętym, zwartym i jednolitym, iż dalszy jego rozwój jest niemożliwy. Przeciwnie,

¹⁾ „O filozofii średniowiecznej“, Lwów, Altenberg 1910, str. 64—69.

dzięki swemu uniwersalizmowi posiada on niespożytą moc rozwoju, i długie pokolenia miną, nim ludzkość pozna całą pełnię zawartej w nim prawdy.

W tym to uniwersalizmie tkwi sekret katolickości tomizmu, tego związku coraz ściślejszego, łączącego doktrynę filozoficzną i teologiczną św. Tomasza z Akwinu z nauką zbawienia, objawioną przez Boga światu ¹⁾).

I w dziedzinie pedagogicznej przeto doktryna tomistyczna będzie musiała powoli wykorzystać to wszystko, co w badaniach ostatnich wieków jest prawdziwego i twórczego; wszystkie trwałe wyniki, do których doszli myśliciele ostatnich wieków — a wiemy, że w dziedzinie dydaktyki wyniki te są bardzo obfite — będą musiały być zczasem wcielone do syntezy tomistycznej i po pewnem oczyszczeniu otrzymają w niej swe należne miejsce.

Na to jednak, aby móc ten proces asymilacji prowadzić, aby mieć dość mocy wewnętrznej do wchłaniania tych wszystkich cząsteczek prawdy, rozsianych po różnych ułamkowych i wzajemnie zwalczających się systemach, pedagogika katolicka winna będzie powrócić do swych starych tradycyjnych doktryn, które zbyt zapoznawała w ostatnich wiekach, winna ona będzie uświadomić sobie w całej pełni własną swą moc odwieczną, do której jakoby sama straciła zaufanie pod wpływem hasel umysłowości nowożytnej. Koniecznym będzie, aby stanęła na swym własnym formalnym punkcie widzenia, uzależniającym całą pracę wychowawczą od nauki o immanentnych i transcendentnych celach człowieka, aby wyrzekła się tej sztucznej jedności, która została jej narzucona w dobie nowożytnej i aby, zwróciwszy dwa swe podstawowe zagadnienia: wykształcenie i wychowanie macierzystym ich naukom: psychologii i etyce względnie teologii moralnej, w każdym z nich stosowała właściwe jego dziedzinie metody badań.

Jest to szczególnie ważne dla nauki o wychowaniu, która, ażeśmy to widzieli, dużo więcej od dydaktyki ucierpiała na mniemanej autonomji i jedności pedagogiki. Wielki już czas,

¹⁾ Patrz moje studjum: „Catholicité du thomisme“, w Revue Thomiste, 1921, n. 16 (octobre—decembre). Polskie wydanie w Bibliotece Uniwersytetu Lubelskiego p. t. „Katolickość Tomizmu“.

aby wróciła na swe właściwe przyrodzone miejsce w etyce i teologii moralnej.

Ta ostatnia może na tem tylko skorzystać. W wielkiem bowiem odrodzeniu nauk teologicznych, którego jesteśmy świadkami od czasów Soboru Watykańskiego, teologia moralna niemal żadnego nie wzięła udziału. Opanowana od kilku wieków przez metodę kazuistyczną, zajęta niemal wyłącznie tem, co jest negatywnem w życiu moralnem, t. j. grzechami, winna ona teraz za wszelką cenę powrócić do swej dawnej mocy i całą swą uwagę zwrócić na to, co jest twórczego i pozytywnego w tem życiu: na dobro, na cnotę, na charakter, na naukę o doskonałości chrześcijańskiej. Zagadnienie wychowania człowieka winno się stać centralnym punktem teologii moralnej tak, jak niem jest w drugiej części Summy św. Tomasza z Akwinu.

Dla odrodzenia teologii moralnej nic nie byłoby bardziej doniosłem, jak powrót do metod św. Tomasza i trzeba mieć nadzieję, że uroczystości sześćsetlecia kanonizacji wielkiego Doktora zwrócą uwagę na niespożyte jego zasługi i w tej tak zaniedbanej w naszych czasach dziedzinie.

Czas już, abyśmy sobie zdali sprawę, że ten stary tradycyjny tytuł „*Doctor communis*“, Doktor powszechny, przyznany św. Tomaszowi przez opinię publiczną współczesnego mu świata naukowego, a w naszych czasach potwierdzony za nim przez Piusa XI w Encyklice „*Studiorum ducem*“, odnosi się niemniej do jego wyjątkowego stanowiska w dziedzinie dogmatyki, jak i w dziedzinie teologii moralnej, a co za tem idzie i nauki o wychowaniu.

O. Jacek Woroniecki O. P.
