

ROCZNIK TOMISTYCZNY
3 (2014)

ROCZNIK TOMISTYCZNY
3 (2014)

ΘΩΜΙΣΜΟΣ ΤΑ ΧΡΟΝΙΚΑ
ANNARIUS THOMISTICUS
THOMISTIC YEARBOOK
THOMISTISCHE JAHRBUCH
ANNUAIRE THOMISTIQUE
ANNUARIO TOMISTICO
TOMISTICKÁ ROČENKA

ROCZNIK TOMISTYCZNY
3 (2014)

Naukowe Towarzystwo Tomistyczne
WARSZAWA

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD:

Michał Zembrzusi (sekretarz / secretary), Maciej Słęcki, Magdalena Płotka (zastępca redaktora naczelnego / deputy editor), Dawid Lipski, Izabella Andrzejuk, Artur Andrzejuk (redaktor naczelny / editor-in-chief)

RADA NAUKOWA / SCIENTIFIC COUNCIL: Adam Wielomski, Stanisław Wielgus, Tomasz Stępień, Antoni B. Stępień, Sławomir Sobczak, Arkady Rzegocki, Andrzej Maryniarczyk, Marcin Karas, Krzysztof Kalka, Marie-Dominique Goutierre, Mieczysław Gogacz, Paul J. Cornish, Mehmet Zeki Aydin, Wojciech Falkowski, Artur Andrzejuk, Anton Adam.

RECENZENCI / REVIEWERS

Antoni B. Stępień
Marie-Dominique Goutierre
Marek Prokop

REDAKCJA JĘZYKOWA / LANGUAGE EDITORS

Maciej Igielski (język polski), Adam Filipowicz (łacina, greka), Magdalena Płotka (łacina, angielski), Izabella Andrzejuk (francuski), Michał Zembrzusi (łacina)

PROJEKT OKŁADKI

Mieczysław Knut

OPRACOWANIE GRAFICZNE, SKŁAD I ŁAMANIE

Maciej Głowacki

© Artur Andrzejuk / Naukowe Towarzystwo Tomistyczne (wydawca / editor)

Warszawa 2014

ISSN 2300-1976

Rocznik Tomistyczny ukazuje się dzięki pomocy Jacka Sińskiego

Redakcja Rocznika Tomistycznego

ul. Klonowa 2/2

05-806 Komorów

POLSKA

Druk i dystrybucja:

WYDAWNICTWO von borowiecky

05-250 Radzymin

ul. Korczaka 9E

tel./fax (0 22) 631 43 93

tel. 0 501 102 977

www.vb.com.pl

e-mail: ksiegarnia@vb.com.pl

WYDAWNICTWO
von borowiecky

Spis treści

Od Redakcji.....	9
Andrzej Maryniarczyk	
Cóż po filozofii św. Tomasza z Akwinu w czasach postmetafizycznych?	11
Artur Andrzejuk	
Etyka chronienia osób. Zarys problematyki.....	23

Rozprawy i artykuły

Mikołaj Krasnodębski	
Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza.....	45
Magdalena Płotka	
Praktyczny wymiar poznania samego siebie w ujęciu Tomasza z Akwinu.....	61
Michał Zembrzuski	
Czy poznanie jest wyższe niż miłość? Uzasadnienie wyższości intelektu nad wolą w ujęciu Tomasza z Akwinu.....	75
Sławomir Kozerski	
Stosunek cnót do uczuć w filozofii św. Tomasza z Akwinu, na przykładzie cnoty męstwa.....	99
Paula Belina-Prażmowska	
Dlaczego czynimy zło? Trójpodział przyczyn zła moralnego według św. Tomasza z Akwinu.....	113
Grzegorz Baranowski	
Sprawiedliwość i cnota sprawiedliwości jako podstawa etyki prawniczej.....	129
Jakub Wójcik	
Pryncypia pedagogiki. Wokół filozoficznych podstaw wychowania w ujęciu Mieczysława Gogacza.....	139
Izabella Andrzejuk	
Etyka w służbie ascetyki. Rola cnót moralnych w życiu duchowym człowieka w ujęciu Aleksandra Żychlińskiego.....	157
Agnieszka Klimska	
Znaczenie uzasadnień filozoficzno-etycznych dla koncepcji zrównoważonego rozwoju.....	173
Marcin Klimski	
Antropocentryczna a biocentryczna koncepcja etyki środowiskowej na przykładzie ujęć Tadeusza Ślipki i Zdzisławy Piątek.....	187
Artur Andrzejuk	
Etyka pracownika nauki.....	205

Tłumaczenia

Piotr Roszak Mariologia światła. Komentarz do przekładu kazania <i>Lux orta</i> św. Tomasza z Akwinu.....	219
Tomasz z Akwinu Kazanie <i>Lux orta</i> (tłum. Piotr Roszak).....	223
Artur Andrzejuk Lekcja I Komentarza Tomasza z Akwinu do <i>Etyki Nikomachejskiej</i> . Wstęp Tłumacza.....	241
Tomasz z Akwinu Komentarz do <i>Etyki Nikomachejskiej</i> . Lekcja I (tłum. Artur Andrzejuk).....	244
Fernand Van Steenberghe Tomizm (tłum. Izabella Andrzejuk).....	255

Sprawozdania i recenzje

Michał Zembrzuski Sprawozdanie z „Symposium z okazji uroczystości św. Tomasza z Akwinu”.....	267
Radosław Siemionek Czy istnieje etyka niezależna względem Objawienia? Na marginesie książki Ralpa McInerney’ego <i>Zagadnienie etyki chrześcijańskiej</i>	273
Izabella Andrzejuk Recenzja: J. Zatorowski, <i>Synderesis et conscientia. Koncepcja podmiotowej normy moralnej w tekstach Tomasza z Akwinu – jej źródła i kontynuacje</i> , red. M. Zembrzuski, A. Andrzejuk, Wydawnictwo von borowiecky, Warszawa 2013, ss. 236.....	289
Artur Andrzejuk Recenzja: Św. Tomasz z Akwinu, <i>O cnotach rozumu. Komentarz do VI księgi „Etyki nikomachejskiej” Arystotelesa</i> , przekład i opracowanie M. Głowala, J. Kostaś, M. Otlewska, W. Ziółkowski, Wrocław 2010, ss. 211.....	293

Polemiki i dyskusje

Urszula Wolska Dyskusja nad książką Artura Andrzejuka pt. <i>Metafizyka obecności. Wstęp do teorii relacji osobowych</i> , Warszawa 2012, ss. 508.....	299
Marek P. Prokop Tomasz z Akwinu – teolog czy filozof. Kilka uwag do artykułu W. Golonki: <i>St Thomas d’Aquin en tant que philosophe: le problème des sources</i> „Rocznik Tomistyczny” 2(2013), s. 183 – 194.....	327
Nota o Autorach.....	337

Table of contents

Editorial	9
Andrzej Maryniarczyk What's after Thomas Aquinas' philosophy in postmetaphysical times?	11
Artur Andrzejuk Ethics of person protection. An outline of problems	23

Dissertations and articles

Mikołaj Krasnodębski Theory of personal existential relations as a foundation of family in Mieczysław Gogacz's philosophy	45
Magdalena Płotka Practical aspect of self-cognition in Thomas Aquinas' account	61
Michał Zembrzuski Is cognition better than love? Justification of intellect's superiority over will in Thomas Aquinas' account	75
Sławomir Kozerski The relation between virtues and feelings in Thomas Aquinas' philosophy. An example of fortitude	99
Paula Belina-Prażmowska Why do we do evil? Tripartite division of moral evil according to Thomas Aquinas	113
Grzegorz Baranowski Justice and virtue of justice as the basis of legal ethics	129
Jakub Wójcik The principle of pedagogy. On the philosophical background of upbringing in Mieczysław Gogacz's account	139
Izabella Andrzejuk Ethics serving ascethics. The role of moral virtues in human spiritual life in Aleksander Żychliński's account	157
Agnieszka Klimska The importance of philosophical and ethical justification for the concept of sustainable development	173
Marcin Klimski Anthropocentric and biocentric account of environmental ethics on example of Tadeusz Ślipko's and Zdzisława Piątek's versions	187
Artur Andrzejuk Ethics of scholars	205

Translations

Piotr Roszak Mariology of light. Commentary and translation of Thomas Aquinas sermon <i>Lux orta</i>	219
--	-----

Thomas Aquinas Sermon <i>Lux orta</i> (transl. Piotr Roszak).....	223
Artur Andrzejuk Commentary on <i>Nicomachean Ethics</i> . Lesson I Translator’s introduction.....	241
Thomas Aquinas Commentary on <i>Nicomachean Ethics</i> . Lesson I (transl. Artur Andrzejuk).....	244
Fernand Van Steenberghe Thomism (transl. Izabella Andrzejuk).....	255

Reports and reviews

Michał Zembrzuski Report on the “Symposium on the occasion of celebration of Thomas Aquinas”.....	267
Radosław Siemionek Is there an independent on revelations ethics? On the margins of a book by Ralph McInerny <i>Question of christian ethics</i>	273
Izabella Andrzejuk Review: J. Zatorowski, <i>Synderesis et conscientia. Koncepcja podmiotowej normy moralnej w tekstach Tomasza z Akwinu – jej źródła i kontynuacje</i> , ed. M. Zembrzuski, A. Andrzejuk, Wydawnictwo von borowiecky, Warsaw 2013, pp. 236.....	289
Artur Andrzejuk Św. Tomasz z Akwinu, <i>O cnotach rozumu. Komentarz do VI księgi “Etyki nikomachejskiej” Arystotelesa</i> , transl. M. Głowala, J. Kostaś, M. Otlewska, W. Ziółkowski, Wrocław 2010, pp. 211.....	293

Controversy and discussions

Urszula Wolska Debate on book by Artur Andrzejuk <i>Metafizyka obecności. Wstęp do teorii relacji osobowych</i> , Warsaw 2012, pp. 508.....	299
Marek P. Prokop Thomas Aquinas - theologian or philosopher. Some remarks on W. Golonka’s article: <i>St Thomas d’Aquin en tant que philosophe: le problème des sources</i> „Rocznik Tomistyczny” 2(2013), p. 183 – 194.....	327

Note about authors.....	337
-------------------------	-----

Pryncypia pedagogiki. Wokół filozoficznych podstaw wychowania w ujęciu Mieczysława Gogacza

Słowa kluczowe: filozofia wychowania, pedagogika, wychowanie, kształcenie, Mieczysław Gogacz, osoba, kultura

I. Wprowadzenie

Rozważenie kulturowych aspektów pedagogiki wymaga podjęcia tematu osoby oraz wyjaśnienia samego wychowania i roli kultury w wychowaniu człowieka¹. Ta rola kultury z kolei związana jest z zagadnieniem znaku kulturowego. Jesteśmy świadkami zafałszowań wkraczających właśnie do kultury. Z ogromną siłą proponuje się dzisiaj nastawienia wrogie człowiekowi. Jest to uważane dość powszechnie. Nie zawsze

jednak potrafimy przeciwstawić się głoszeniu pogardy osób, zarówno osoby Boga jak i osoby człowieka. Dominujący styl konsumpcjonizmu wyznaczył pożyteczność użyteczności nawet prawdzie. Sprzyja temu stylowi wyciszenie wrażliwości intelektualnej na to, co prawdziwe, na potrzebę rozumienia realnej rzeczywistości. Rozbudzając nadmiernie w człowieku tylko sferę wyobrażeń i wrażeń, doprowadzono do nawyku oglądania sa-

¹ W wyjaśnianiu zagadnienia wychowania korzystam z książek i rozpraw Profesora Mieczysława Gogacza: *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka* (Warszawa 1985); *Ciemna noc miłości* (Warszawa 1985); *Szkice o kulturze* (Kraków–Warszawa–Struga 1985); *Największa jest miłość* (Warszawa–Struga–Kraków 1988); *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki* (Warszawa 1991); *Niepełnosprawność. Aspekty teologiczne* [współautor A. Andrzejuk] (Warszawa 1991); *Mądrość buduje państwo. Człowiek i polityka. Rozważania filozoficzne i religijne* (Niepokalanów 1993); *Okruszyny* (Niepokalanów 1993); *Podstawy wychowania* (Niepokalanów 1993); *Wprowadzenie do etyki chronienia osób* (Warszawa 1995, 1997²); *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie* (Warszawa 1997); *Etyka i medycyna* (Warszawa 1999); *Kościół moim domem. Zareagowania na wydarzenia religijne i teologiczne pontyfikatu Jana Pawła II* (Warszawa 1999); *Życie społeczne w duchu Ewangelii* (Olecko 2006).

mych obrazków. Wprowadzono rozumienia człowieka jako sumy doznań i sumy zareagowań na te doznania. Dociekanie i rozpoznawanie wprost rzeczywistości uznano jako zbyt trudne, a studiowanie realizmu jako prowadzące do znużenia lub mało praktyczne. Jako podstawę wszelkich wyjaśnień przyjęto więc przeżycia, a opiniowanie, wynikające z porównywania, utożsamiono z poznaniem tego, co istotne w rzeczywistości.

Szczególnie ważna wydaje się więc być problematyka pedagogiczna budowana zgodnie z prawdą o człowieku, nie zaś w kontekście jego osobistych zareagowań opisywanych w dominujących dziś naukach szczegółowych. Chodzi o to, aby odpowiedzialny wychowawca

umiał pomóc zdystansować się względem podpowiadanych wychowankowi przez kulturę złudzeń fałszujących prawdę, choć „przystających” do naszych wyobrażeń. Wymaga to wyjaśnień opartych na realizmie filozoficznym, często dziś uznawanych za niepotrzebne lub zbyt teoretyzujące. Wyjaśnienia te musi znać pedagog, aby rozumieć i wiedzieć, jak zapobiec błędom niszczącym pogłębianie i utrwalanie więzi wychowanka z osobami, co jest najważniejszym zadaniem w procesie wychowywania. Edukacja nie jest więc tworzeniem „nowego człowieka”, ale wyposażaniem go w niezbędne „narzędzia” pozwalające mu budować relacje osobowe z Bogiem i z ludźmi.

2. Dominujące zagrożenia pedagogiczne

Pryncypia wychowania człowieka są zespołem wyjściowych i naszymi siłami nabytych usprawnień intelektu i woli człowieka, wyznaczających szczegółowe czynności, którymi chroni się i pogłębia więzi wzajemnie łączące osoby – ludzi z ludźmi i ludzi z Bogiem. Ponieważ wychowanie polega na wiązaniu realnych osób z realnymi osobami poprzez ich realność, prawdę i dobro, które wyzwalają miłość, wiarę i nadzieję, zasady wychowania jako podstawa

usprawnień intelektu i woli muszą wyznaczać zarazem czynności dystansujące i opanowujące to, co niszczy realność, prawdę, dobro, więzi miłości, wiary i nadziei, łączące osoby.

Miłość, która ze swej natury jest akceptacją osób, jest zarazem troską o ich dobro. Pojawia się ona od razu na swym najwyższym poziomie właśnie w postaci pełnej troski o dobro drugiej osoby². Tymczasem nie zawsze chronimy to dobro. Kierujemy się troską o własne do-

² Wielokrotnie spotkałem się z zarzutem, że odczytana z nauki św. Tomasza i głoszona na moich wykładach teza o miłości ze strony dziecka na najwyższym poziomie, tzn. *dilectio*, jest niezgodna z koniecznością kształcenia i wychowywania człowieka. Otóż nie ma tu sprzeczności. Właśnie dominacja złudzeń powodowanych uświadamianiem sobie przez dziecko tylko własnych przeżyć jest zagrożeniem miłości i musi być „korelowana” z prawidłowym kształceniem i wychowywaniem. Teza zaś pedagogicznie jest bardzo ważna, gdyż inaczej ustawia problematykę tzw. *wychowania do miłości*. Problemem bowiem staje się zagadnienie jak nie dopuszczać do pomijania miłości lub nie redukować jej do poziomu *concupiscibilitas*. Rozpowszechnione propozycje pedagogiczne *wychowania do miłości* sugerują swoiste oczekiwanie na miłość lub potrzebę „budowania” jej „od

bro lub o iluzję dobra, gdy uwierzyliśmy, że dobro usytuowane jest w wytworach.

Chronienie więc miłości na jej poziomie troski o dobro osób wymaga pokonania dwu przeszkód:

Pierwsza przeszkoda to nieopanowane w nas dominowanie zmysłowej władzy osądu, nazywanej *vis cogitativa*. Władza osądu jest władzą łączenia w nas wyobrażeń zmysłowych z pożądaniem zmysłowym, w wyniku czego uznajemy wszystko, co poznaliśmy zmysłami, za dobre dla mnie, odpowiadające pobudzonemu przez wrażenia zmysłowe naszemu pożądaniu zmysłowemu, często też umysłowemu. Pożądamy i chcemy wszystkiego, co zobaczyliśmy. A gdy utrwali się w psychice brak potrzeby przewycięzania dominacji *vis cogitativa*, to uznamy za zgodne z naturą człowieka tylko oglądanie i pożądanie, zwłaszcza tego, co poruszając nasze władze wywołuje zapamiętane przyjemne skutki. Sprzyja temu psychicznemu utrwaleniu utożsamienie przyjemności z tym, co dobre (lub w niektórych przeciwstawieniach – z tym, co złe). Dodajmy, że ta sytuacja dotyczy nie tylko sfery fizycznej człowieka. Także w dziedzinie kształcenia stosuje się dziś błąd

stosowania kryterium estetycznego zamiast sprawdzania prawdziwości twierdzeń.

Druga przeszkoda, szczególnie silna, gdy nie przewycięziliśmy pierwszej, to konsumpcyjne modele życia w aktualnej kulturze. Polegają one na zalecaniu gromadzenia rzeczy dla siebie. W sferze przeżyciowej jest to zrozumiałe, gdyż wytwory służąc człowiekowi wywołują przyjemne skutki. Nie zawsze jednak – powtórzmy – skutek przyjemny można utożsamiać z dobrym albo złym.

Wydaje się, że rozlewająca się szeroko w kulturze pornografia jest zaprzeczeniem i pominięciem wychowania właśnie dlatego, że proponuje styl życia lekceważącego wymienione przeszkody. Proponuje się nawet wyjaśnienia ujmujące te przeszkody jako coś pozytywnego lub naturalnego w życiu człowieka.

W tej sytuacji pierwszą czynnością wychowawczą jest powodowanie usprawnienia intelektu w poznawaniu prawdy, by wola, kierowana tą prawdą, otwierała się nie na każdą rzecz jako ukazane jej przez zmysły dobro dla mnie, lecz by otwierała na osoby, którym nie zabieram ich rzeczy jako dobra dla nich.

3. Określenie wychowania

Samo w sobie wychowanie można ująć jako zespół czynności stanowiących proces utrwalania odniesień i powiązań z rzeczywistością, prawdą i dobrem.

Pedagogika jest więc teorią zasad wyboru czynności uszlachetniających na-

sze odniesienia do osób. Ze względu na dominowanie laickiej orientacji w kulturze, pomija się w dziś realizowanej pedagogice, usystematyzowanej, jak wszystkie nauki, dopiero od XVIII wieku, teorię zasad odnoszenia się ludzi do

podstaw⁷. Błąd tych propozycji polega m.in. na zwolnieniu dziecka z obowiązku troski o miłość.

osoby Boga. Ta pedagogika odnoszenia się ludzi do ludzi i ludzi do Boga była jednak uprawiana już wcześniej: jest nią w tekstach ascetycznych, a także w podręcznikach ascetyki to wszystko, co nazywa się oczyszczeniem czynnym.

Odróżnia się pedagogikę ogólną od szczegółowej.

Pedagogika ogólna jest teorią zasad wyboru czynności usprawniających intelekt aż do poziomu mądrości, a wolę aż do poziomu prawości, tzn. trafnego wyboru dobra i trwania przy nim. Jest też zarazem teorią zasad wyboru czynności wychowujących fascynacje zmysłowe i uczucia.

Pedagogika szczegółowa jest teorią zasad wyboru tych czynności, które pozwalają na rozpoznanie i wybór tego, co prawdziwe i dobre w aktualnej kulturze, zarazem na uchronienie przed skutkami wpływów tego, co w tej kulturze złe i fałszywe, wprost niszczące dobre usprawnienia intelektu i woli, wyrażające się w wykształceniu i wychowaniu. Zaprzeczeniem więc pedagogiki jest postulowane dziś ukazywanie wszystkiego, co w kulturze estetyczne. Nie wszystko, co estetyczne, wywołuje bowiem skutki dobre w wychowywanym człowieku. Nie wynika stąd lekceważenie kryteriów estetycznych, ale chodzi o niewynoszenie ich na pozycję rozstrzygnięcia w kulturze o jej roli pedagogicznej.

Zauważmy najpierw, że wychowanie w ogóle polega na stosowaniu czynności skłaniających do wiązania się realnych osób z realnymi osobami poprzez miłość, wiarę i nadzieję, wspartych na realności, prawdzie i dobru osób.

Aby ustalić te czynności, trzeba powodować w człowieku usprawnienie in-

tektu w rozpoznawaniu prawdy, by kierowana nią wola wybierała raczej osoby niż rzeczy jako odpowiadające jej dobro. Trzeba więc starać się o wywoływanie w człowieku zachowań roztropnych, sprawiedliwych, mężnych, opanowanych, zgodnych z wiedzą i mądrością w prawidłowo realizowanej miłości, wierze i nadziei. Trzeba też powodować usprawnienie intelektu w mądrości i usprawnienie woli w prawości.

Może więc trzeba na nowo odczytać wypracowaną przez św. Tomasza z Akwinu teorię cnót, zarówno woliwanych, jak i intelektualnych, o której chyba zapomniano we współczesnej pedagogice. Wydaje się, że wyjaśnienia niechęci do problematyki cnót należy szukać w platońskim oderwaniu tych cnót od człowieka i ukazywaniu ich jako cele pedagogiczne same w sobie.

Z działaniem intelektu wiąże się pokora jako właściwe prawdzie otwarcie się na oddziałujące na nas osoby, na ich informację. Pokora umożliwia wiedzę. Z kolei z pokorą wiąże się posłuszeństwo jako zaufanie, wsparte na wierze, wzmacniane miłością i wolnością uczących się osób.

Z działaniem woli wiąże się umartwienie jako pomijanie tego, co nie jest dobrem wskazywanym woli przez intelekt. Jako pomijanie, umartwienie jest ćwiczeniem, w którym kierujemy się radą mądrych, dobrych i kochających nas osób. Z kolei z umartwieniem wiąże się ubóstwo jako opowiedzenie się po stronie prawdy i dobra, oraz pozbycie się tego, co fałszywe i złe. Jest to stan, w którym odrzuciliśmy błędne teorie, informacje, niepotrzebne rzeczy. Pozostajemy wśród tego, co mądre i przeja-

wiające prawość. Profesor Mieczysław Gogacz nazywa to „duchową elegancją”³.

Nabywanie mądrości wymaga szeregu działań wychowawczych. Jest także ich skutkiem. Organizuje cały proces wychowawczy. Te działania to:

- 1) odróżnianie prawdy od fałszu wbrew lękowi, który skłania do fałszu przy pomocy kłamstwa;
- 2) unikanie kłamstwa, co usprawnia w męstwie;
- 3) uczenie się zaufania, które jest naturą wiary;
- 4) uczenie się wiedzy o osobach, o ich bytowej strukturze, o ich relacjach.

Aby tę wiedzę uzyskać, trzeba zdobywać się na cierpliwość. Trzeba więc ćwiczyć się w cierpliwości. Aby uzyskiwać tę sprawność, trzeba starać się o pokorę jako warunek przyjmowania wiedzy. Trzeba z kolei być posłusznym temu, co prawdziwe i dobre. Wymaga to umartwienia, które jest pomijaniem głównie tego, co błędne i niszczące, a z powodu mylących nas wyobrażeń uznawane za coś atrakcyjnego. Trwanie przy tym, co trafne i szlachetne, jest miarą postawy ubóstwa, wiążącej nas z tym, co konieczne.

Wymienione działania doprowadzające do mądrości składają się na strukturę procesu wychowawczego. Jednak kolejność psychologiczna poszczególnych działań wychowawczych może być inna, gdyż wynika ona z wzajemnego warunkowania się tych działań.

Wychowując kogoś od początku, głównie dzieci, zresztą także dorosłych, gdy realizująca się w nich struktura pro-

cesu wychowawczego nie usprawnia ich w mądrości, należy zacząć od przejawiania miłości na jej poziomie rozumnej troski o dobro innej niż ja osoby. Tę troskę przejawiają najpierw matki wobec dzieci, zarazem ojcowie, a gdy tego nie czynią, staje się to zadaniem wychowawców. Miłość kierowana do osób wychowywanych przyzwycza je do podobnych zachowań: troski o dobro osób wychowujących. Przejawem kierowania się miłością jest posłuszeństwo jako chętnie spełnianie życzeń wychowawcy. Posłuszeństwo umacnia wolność. Brzmi to paradoksalnie, gdy przez posłuszeństwo rozumiemy zniewolenie i przymus. Posłuszeństwo to dar składany wychowawcy, jako przejaw ufności. Zarazem tę ufność ono utrwała. Ufność natomiast uwalnia od lęku i kłamstwa. Posłuszeństwo i mówienie prawdy wyzwalaające z lęku ćwiczą w zdolności podejmowania trudu, co kształtuje postawę umartwienia, która jest umiejętnością wyboru prawdy i dobra. Zarazem posłuszeństwo i unikanie kłamstwa przejawiają szacunek dla osób i rzeczy, które należą do innych osób. Odróżnianie rzeczy własnych i cudzych uczy odróżniania prawdy od fałszu, dobra od zła, chroni przed przywłaszczaniem sobie cudzej własności. Pośrednio więc ćwiczymy się w umiarkowaniu, męstwie, cierpliwości.

Efekty wychowawcze sprawdzamy więc stopniem posłuszeństwa podejmowanego z motywu zaufania kochającym osobom.

Posłuszeństwo uczy zarazem bezinteresownego, gdyż tylko z powodu mi-

³ Po raz pierwszy wyrażenia tego użył prof. Gogacz w wywiadzie pt. *Duchowa elegancja*, „Polityka” 30 (1986) nr 52 z 27 grudnia. Później chętnie korzystał z tego określenia w różnych swoich publikacjach.

łości, obdarowywania i przyjmowania daru. Uczy też mówienia prawdy i unikania kłamstwa. Posłuszeństwo dziecka, obdarowywanie wychowawcy przez spełnienie prośby, mówienie prawdy, są właśnie znakiem, że kształtuje się w dziecku szacunek dla osób, ustawienie rzeczy na drugim miejscu, po osobach, że wzrasta zdolność do podjęcia trudu dla uniknięcia zła, co w sumie jest realizowaniem umartwienia. Zaprowadzi ono do tego, co najszlachetniejsze i najcenniejsze, do osób, a nie rzeczy. Ich gromadzenie ponad potrzebę jest przeciwieństwem postaci kradzieży. Chronimy przed utrwaleniem się zgody na kradzież przez wiązanie wychowanków z osobami i budząc postawę troski o wszystko, co należy do osób kochanych. Wyćwiczona zdolność podejmowania trudu uczy pracowitości, potrzebnej nie tylko do odbycia studiów, lecz także do uzyskania sprawności intelektu i woli, które są skutkiem wychowywania.

Narzędziem usprawniania intelektu w poznawaniu prawdy jest kontakt z wewnętrznymi pryncypiami bytu⁴. Tego kontaktu uczy filozofia bytu i filozofia człowieka. Narzędziem usprawniania woli w jej otwieraniu się na dobro jest kierowanie się do realnych bytów zgodnie z informacją intelektu. Tego

kontaktu uczy historia filozofii, w której porównując rozwiązania filozoficzne, nabywamy sprawności w wyborze tego, co słuszniejsze⁵.

Posiadamy też fascynacje i uczucia jako skutki poznania i pożądania dobra fizycznego. Jednak poznanie zmysłowe przybiera w nas najpierw postać wyobrażeń, a pożądanie zmysłowe przybiera postać pragnień. Bezpośrednio więc wyobrażenia, dodane do wrażeń, powodują fascynację. Podobnie pragnienia, związane z wyobrażeniami, wyzwalają uczucia. Tych połączeń dokonuje władza konkretnego osądu (*vis cogitativa*) tak mocna, że jej działania dominują w człowieku dość długo. Trzeba więc wiązać się z wyobrażeniami, wiernymi wrażeniom zmysłów, poddanych jako postać zmysłowa (*species sensibilis*) działaniu usprawnionego intelektu czynnego, wrażliwego nie tylko na dominanty kultury, lecz także na rozumienia i słowo serca w intelekcie możliwościowym. Dobrych wyobrażeń uczy studiowanie języka ojczystego i literatury pięknej. Piękno zresztą wychowuje fascynacje i uczucia. Sądzi się też, że studium gramatyki języków klasycznych (np. łaciny), jako poznawanie zasad mowy, budzi zainteresowanie wszystkimi zasadami, także pryncypiami bytowania⁶.

⁴ Termin łaciński *pryncypium* nie jest zazwyczaj akceptowany, gdyż był nadużywany w języku ideologicznym w innym znaczeniu, jako zasada myślana. W średniowieczu stosowano ten termin dla wyrażenia realnego powodu ostatecznego w bycie, odróżniając powód ostateczny od powodów bezpośrednich. W filozofii klasycznej trzeba stosować ten termin, gdyż polskie tłumaczenia nie oddają w pełni jego znaczenia.

⁵ Nawiązuję tu do postulatu kształcenia filozoficznego już dzieci i młodzieży. Chodzi oczywiście o filozofię realistyczną.

⁶ Sądził tak np. Gilson. Zob. jego ciekawą wypowiedź na ten temat w poprzemim tomie „Rocznika Tomistycznego”: É. Gilson, *Wykład wygłoszony w Sali Studyjnej Instytutu Studiów Średniowiecznych w Toronto 13 grudnia 1932 roku*, tłum. M. Andrusieczko, I. Andrzejuk, „Rocznik Tomistyczny” 2 (2013), s. 235–242.

Należy zauważyć, że uzyskiwanie skutków ćwiczeń nie jest ciągłym procesem. Zdarzają się potknięcia, przerwy, zniechęcający brak wyników. Dziecko musi mieć odwagę zwierzenia tego kochającym je wychowawcom, co pozwala na orientowanie się przy ich pomocy w stopniu zaniedbań. Dzięki temu kształtuje się w nim potrzeba doznawania wybaczenia i obdarzania wybaczeniem.

Miłość przyrodzona, jako życzliwe odnoszenie się do bytów, jest drogą do doznania zachwyty wobec istnienia. Ten zachwyty wyzwala odnoszenie się do istnienia z czcią i uwielbieniem. Zachwyty istnieniem i odnoszenie się do niego z czcią jest z kolei drogą do chronienia istnienia, osób, przyjaźni, wszystkiego, co cenne.

Z miłością wiąże się wiara i nadzieja. Wiara jest otwartością, zaufaniem. W jej obszarze spełnia się poznanie prawdy. Wiara ułatwia odróżnienie prawdy od pewności. Prawda w sensie metafizycznym jest udostępnianiem się bytu intelektowi, w sensie poznawczym jest zgodnością ujęć bytu z samym bytem. Pewność jest skutkiem posiadania pełnej wiedzy o bycie. Tę pełnię wiedzy jako podstawę pewności i samą pewność często utożsamia się z mądrością, która jest czym innym: jest ujęciem bytu zarazem z pozycji prawdy i dobra, a więc ustalaniem, czy dany byt wywołuje w nas skutki dobre – ten byt, z którym chcemy nawiązać relację. Z kolei nadzieję stanowi kierowanie się do miłości i wiary jako fascynującego nas i upragnionego dobra.

Miłość, wiara i nadzieja są spełnianiem się obecności osób. Św. Tomasz

z Akwinu uważa, że obecność jest współprzeżywaniem, współtwartością, współoczekiwaniem. Są to skutki realności, prawdy i dobra, które wyzwają miłość jako współprzebywanie, wiarę jako współtwartość, nadzieję jako współoczekiwanie na trwanie w miłości i wierze. Powiązanie tymi relacjami jest obecnością.

Wychowuje nas to przebywanie w obecności osób kochających, dostępnych, wzajemnie oczekujących miłości i wiary. Jest to jednak obecność zewnętrzna, bardzo ważna, lecz zależna od zwierzenia, zaufania, doznawania troski o nasze dobro. Pojawia się pedagogiczna potrzeba przebywania kochanej osoby wprost w naszym sercu. Tam, w naszym duchowym wnętrzu, ta osoba nas chroni, doradza nam, słucha zwierzeń, ocenia nasz wysiłek, wybacza. Jest nam potrzebna wewnętrzna obecność wychowawcy. W taki sposób może znaleźć się w nas tylko Bóg.

Należy podejrzewać, że bez nadprzyrodzonej w nas obecności Boga nie wystarczy motywów do zrealizowania w sobie procesu wychowawczego i uzyskania efektów wychowawczych, przede wszystkim mądrości. Mądrość wymaga bowiem działań intelektu. Uczymy się tych działań, identyfikując pryncypia. Ich identyfikacji uczy filozofia bytu. Jest jednak wiele osób, które nie studiują filozofii bytu. Nie umieją doznawać pryncypiów. Gdy jednak rozważają Boga, który jest pryncypium istnienia, aktywizują swój intelekt. Bóg, obecny w nas, zapewnia uzyskiwanie bezwzględnie potrzebnej nam przyrodzonej mądrości.

Wprowadza nas to w problem nadprzyrodzonego wychowania religijnego.

W świetle realistycznej pedagogiki rozumiała jest więc troska wychowawców o kulturę katolicką w edukacji narodu.

4. Wychowanie a wykształcenie

Trzeba tu dodać, że intelekt i wola, fascynacje zmysłowe i uczucia, podlegają przede wszystkim wykształceniu, którego nie można oderwać od wychowania. Trzeba jednak odróżnić wykształcenie od wychowania.

Wykształcenie jest nabytą sprawnością trafnego rozpoznawania tego, co realne, prawdziwe i dobre. Wychowanie natomiast jest – powtórzmy – sumą czynności powodujących wiązanie się z realnością, prawdą i dobrem.

Wykształcenie intelektu możliwościowego, doznającego wyłącznie pryncypiów współstanowiących byt, polega na usprawnieniu go w mądrości. Mądrość jest ujmowaniem wszystkiego z pozycji zarazem prawdy i dobra, co odpowiada prawidłowemu wiązaniu przyczyny ze skutkiem. Wykształcenie intelektu czynnego, pracującego na treściach świadomości, jest usprawnieniem go w podleganiu wpływom kultury zgodnie z mądrością, tzn. w harmonii z usprawnieniami intelektu możliwościowego.

Wychowanie obu intelektów to usprawnienie ich w wierności prawdzie i dobru.

Wykształcenie woli jest nauczeniem jej wyboru bytu doznanego przez intelekt możliwościowy jako dobra.

Wychowanie woli polega na wierności nie tyle temu, co intelekt rozpoznał jako prawdę i ukazał woli jako dobro, ile raczej na wierności temu, przy czym trwa intelekt i ukazuje jako prawdę wy-

wołującą dobre skutki. Polega więc na kierowaniu się woli mądrością intelektu.

Wykształcenie poznawczych władz zmysłowych, które reagują fascynacją na swój właściwy przedmiot, to spowodowanie w nich nawyku wierności temu przedmiotowi i nawyku niewiązania swych doznań ze skutkami zachowań innych poznawczych władz zmysłowych, np. na niewiązaniu widzenia z wyobrażeniem.

Wychowanie poznawczych władz zmysłowych to wywołanie w nich nawyku podlegania kontroli ze strony intelektu czynnego. Dobrze wykształcony intelekt czynny skłoni np. wzrok do uważniejszego widzenia. Wtedy fascynacja będzie wywołana tym, co uważnie obejrzone, a nie pobieżnie, gdyż w pobieżnym oglądaniu występują elementy wyobrażeń, powodując fascynację nieproporcjonalną do widzianego przedmiotu.

Wykształcenie uczuć polega na wywołaniu nawyku reagowania w nas sfery pożądlivosti na dobro fizyczne, fascynujące poznawcze władze zmysłowe, i na nieuleganiu sfery pożądlivosti wyobrażeniu sobie tego dobra. Uczucia bowiem są zarówno skutkiem podlegania sfery pożądlivosti dobru fizycznemu, jak i wyobrażeniu sobie tego dobra. Odniesione do faktycznego dobra fizycznego, trwają. Odniesione do wyobrażenia sobie tego dobra, mijają, gdy wyobrażeń nie potwierdziło dobro fizyczne.

Wychowanie uczuć jest ich nawykiem poddania relacji do dobra fizycznego i wyobrażeń kontroli intelektu i woli, odnoszących do prawdy i dobra.

Te uwyraźnienia, ważne dla pedagogiki ogólnej i szczegółowej, a zarazem ascetyki, są zagadnieniami budowanymi na filozofii człowieka i etyce chronienia osób. Pedagogika, jako teoria zasad wyboru czynności powodujących pogłębianie się więzi łączących osoby, tych więzi nie odkrywa. Odkrywa je natomiast filozofia człowieka. Etyka z kolei ustala zasady wyboru więzi najkorzystniejszych dla człowieka, chroniących go w jego istnieniu. Pedagogika tylko wskazuje, jak te więzi utrzymywać, a tym samym pogłębiać. Wszystkie te nauki musi znać pedagog, by nie mieszać ich przedmiotu, co pozwala wychowywać człowieka. Sposób więc kształtowania pedagogiki nie może być wyznaczony jakąkolwiek filozofią i etyką i nie może być utożsamiony z tymi naukami. Zmusza więc do ukazywania zaleceń wychowawczych w całym kontekście źródeł, które je tłumaczą, uzasadniają i wyznaczają.

Wychowanie nie może więc być dowolne. Powinno być usprawnianiem realnych władz człowieka, by swymi działaniami chroniły relacje osobowe, oparte wprost na przejawach istnienia osób. Usprawniamy te władze wybranymi czynnościami, które powinny kierować nas przez nasze władze do otaczających nas bytów, gdyż te byty, a nie wymyślone teorie, oddziałują na nas tym, że są i czym są. Trzeba więc dobrze roz-

poznać człowieka, by wiedzieć, co i jak kontaktować w nim z realnymi osobami.

Człowieka jako byt jednostkowy stanowi istnienie i istota.

Istnienie aktualizuje istotę i w całym człowieku przejawia się jako realność, jedność, odrębność, prawda, dobro, piękno. Realność jest powodem nawiązywania przez człowieka osobowej relacji miłości. Prawda jako wzajemna otwartość na siebie osób wyzwala wiarę. Dobro stanowi podstawę relacji nadziei.

Istota jest w człowieku duszą i ciałem. W tej duszy forma jest bytowym powodem tożsamości człowieka, a przez tę formę aktualizowana w duszy możliwość niematerialna jest podstawą intelektu, jako władzy poznania, oraz woli jako władzy decyzji. Forma jest także bytowym powodem pojawienia się w istocie człowieka możliwości materialnej, która jednostkuje formę. Ta materia stanowi podstawę przypadłości fizycznych, które razem z tą możliwością materialną współstanowią niesamodzielne w bytowaniu ciało ludzkie⁷.

Człowiek ukonstytuowany z istnienia i istoty jako pryncypiów oraz z przejawów istnienia, także z niematerialnych i materialnych przypadłości istoty jako struktur różnych od pryncypiów, stanowi złożoną kompozycję bytową, swoisty organizm przyrodzony.

Dopowiedzmy zaraz, że Bóg, gdy jest obecny w człowieku, tworzy w nim przypadłościowy organizm nadprzyrodzony. Bóg staje się osobowo obecny w istocie człowieka, gdy ukończymy Chrystusa. Skutkiem tej obecności jest łaska, stwo-

⁷ Wnikliwe omówienie ciała ludzkiego podejmuje P. Milcarek w rozprawie pt. *Teoria ciała ludzkiego*, Warszawa 1994.

rzona dla nas w naszej istocie i wspierająca się w niej na obecności w nas Boga jako nadprzyrodzona, lecz dana nam do dyspozycji, przypadłość zależności od Boga całego naszego życia religijnego. Z łaski wyłaniają się, swoiście się rodzą cnoty wlane, jako wniesione przez Boga w naszą przyrodzoną relację miłości, wiary i nadziei, nadprzyrodzone sposoby kierowania się do Boga. Rodzą się z niej także w nas dary Ducha Świętego jako dane nam do dyspozycji nadprzyrodzone sposoby odbierania tego, co Bóg w nas wnosi. Dary sytuują się i w relacjach, i we władzach człowieka.

Łaska uświęcająca dzięki obecności w nas Boga, cnoty wlane i dary Ducha Świętego, stanowią więc w człowieku przypadłościowy organizm nadprzyrodzony⁸.

Człowiek jako organizm przyrodzony i znajdująca się w człowieku łaska wraz z cnotami oraz darami jako organizm nadprzyrodzony, współpracują. To, czego przyczyną jest człowiek, nie utożsamia się z tym, czego przyczyną jest Bóg. Łaska jednak może uszlachetnić działania ludzkie, a działania ludzkie mogą nadać łasce cechy osobowości człowieka. Daje to w wyniku swoiście inne w każdym człowieku życie religijne.

Należy ponadto odróżnić łaskę uświęcającą od łaski uczynkowej.

Łaska uczynkowa jest specjalną mocą Boga, wspierającą nasze poszczególne działania nawet wtedy, gdy Bóg nie jest w nas osobowo obecny.

Dopowiedzieć trzeba, że ta wspomagająca nas łaska uczynkowa nie wystar-

czy jednak do zbawienia człowieka. Do zbawienia konieczna jest łaska uświęcająca oraz pochodzące z niej cnoty wlane i dary.

Trzeba teraz, po rozpoznaniu bytowej struktury człowieka, zdać sobie sprawę z mechanizmu kontaktowania się człowieka z otaczającymi nas bytami.

Wiemy już, że istnienie człowieka przejawia się w nim takim własnościami, jak realność, jedność, odrębność, prawda, dobro, piękno. Realność przenika istotę człowieka i czyni ją subsystemą, istotą więc związaną z istnieniem i gotową do podmiotowania przypadłości. Jedność nadaje całej realnej istocie spoistość, w której to, co jest możliwością, podporządkowane jest aktowi, głównie aktowi stworzonego istnienia. Odrębność ujawnia samodzielność bytu. Własność prawdy otwiera byt na inne byty. Dobro przywiązuje, jest podstawą wierności głównie osobom. Te własności są podstawą wiązania się osób. Realność wyzwala miłość. Prawda jako otwartość jest podstawą wiary, a tym samym ufności. Dobro pozwala pojawić się nadziei jako potrzebie doznawania miłości i wiary.

Wiemy też, że istota człowieka jest duszą i ciałem. W tej duszy forma aktualizuje możliwość intelektualną (duchową, więc niematerialną) i zarazem możliwość materialną. Możliwość niematerialna przejawia się w naszych czynnościach myślenia. Podstawą tych czynności jest intelekt możliwościowy, biernie odbierający wpływ otaczających nas bytów. I tą podstawą jest intelekt czynny, przetwa-

⁸ Korzystam z formuły problemu, przedstawionej przez M. Gogacza w referacie pt. *Chrześcijańska koncepcja życia*, http://katedra.uksw.edu.pl/gogacz/artykuly/026_ch_koncepcja_zycia.pdf, s. 8. Szerzej omawia on to zagadnienie w książce pt. *Idę śpiewając Ciebie*, Warszawa 1977, s. 43-48.

rzający to, co przejął intelekt możnościowy i zmysłowe władze poznawcze. Intelekt możnościowy jako przypadłość istoty jest więc władzą kontaktowania się z istotą otaczających nas bytów, a zarazem jako przypadłość istniejącego bytu kontaktuje nas z własnościami przejawiającymi istnienie bytu. Oprócz intelektu władzami kontaktującymi nas z przypadłościami fizycznymi bytów są zmysły, reagujące fascynacją. Zarazem wola doznaje bytu jako istniejącego dobra. Uczucia są doznaniem bytu jako dobra fizycznego, przejawiającemu się w przypadłościach fizycznych.

Intelekt możnościowy o zachowaniach biernych odbiera wpływ pryncypiów istotowych osoby, razem z przenikającą istotę realnością, jednością i odrębnością. Odbiera więc oddziałującą osobę jako subsystemację. Te doznane pryncypia subsystemacji wywołują pojawienie się w intelekcie możnościowym powodu skierowania się do oddziałującej osoby. Ten pojawiający się bytowy powód, nie skonstruowany więc, lecz przez ten intelekt „zrodzony”, św. Tomasz z Akwinu nazywa słowem serca. Chce przez tę nazwę wyrazić to, że intelekt możnościowy reaguje na doznane pryncypia. Słowo serca bowiem oddziałuje w poznającym człowieku na jego wolę, która aktywizuje nas do skierowania się do oddziałującej na nas realnej osoby jako prawdy i dobra. To skierowanie się do realności, prawdy i dobra jako kontaktującej się z nami realności oddziałującej osoby, jej prawdy i dobra, jest relacją miłości, wiary i nadziei. Na doznane pryncypia subsystemacji reagujemy miłością, wiarą i nadzieją. Powstaje koło oddziaływań: pryncypia subsystemacji

oddziałują na nas, my odpowiadamy życzliwością (miłość), otwarciem się (wiara) i potrzebą doznawania życzliwości oraz zaufania (nadzieja). Doznawanie i reagowanie to swoista mowa. Św. Tomasz z Akwinu nazywa ją mową serca. W tej mowie, gdy osoby oddziałują na nas swoimi pryncypiami, słowo serca jest powodem zwrócenia się do osób naszą miłością, wiarą i nadzieją. Nasze reagowanie na osoby, których pryncypiów doznaliśmy, nie polega na użyciu wiedzy. Reagujemy relacjami osobowymi. Wiedza pojawi się później, gdy pobudzony kulturą intelekt czynny zacznie tworzyć tę wiedzę.

Na istotę osoby oddziałującej na nas reagujemy pełną miłością, wiarą i nadzieją, bezdyskusyjnie ją akceptując, wierząc jej i pragnąc trwania w kontakcie z nią przez miłość, wiarę i nadzieję. Jest to zareagowanie w poziomie intelektu możnościowego, posługującego się mową serca jako wzajemnym, życzliwym i ufnym kontaktowaniem się osób. Z czasem intelekt czynny, który odnosi się do niematerialnej zawartości intelektu możnościowego i zarazem do doznanych przez zmysły wrażeń przypadłości materialnych, zacznie tworzyć wiedzę, pobudzony przez kulturę. Z powodu tej kultury może się zdarzyć, że nie będzie tworzył informacji zachęcającej wolę do chronienia relacji osobowych. A właśnie zdarza się to w kulturze, w której np. dziś nie podejmuje się problematyki słowa serca.

Gdy relacjami osobowymi odnosimy się do subsystemacji oddziałujących na nas osób, zastajemy w tych osobach, obok ich subsystemacji, urealnijające je istnienie. Wywołuje to podziw, zachwyt, zdumienie

nie, zdziwienie. Nasze więc zareagowanie na osoby w poziomie mowy serca jest kontemplacyjne, gdyż kontemplacja po-

lega na poznaniu przenikniętym podziwem i na podziwie przenikniętym poznaniem.

5. Określenie kultury⁹

a) Potoczne ujęcie kultury jako sumy wytworów człowieka

W powszechnym ujęciu kulturą jest ogół dzieł wytworzonych przez człowieka. Dzieła te są więc skutkami ludzkiego myślenia oraz towarzyszących mu decyzji, wyobrażeń, uczuć i emocji. Nie stanowią realnych bytów, gdyż nie mają w sobie realnych przyczyn właściwych bytom. Są kompozycjami, wyprzedzo-

nymi przez myślenie autora, które jest ich główną przyczyną („formą”, naśladującą realną formę bytową). To myślenie o charakterze projektu autorskiego jest zdominowane ujęciem celu, któremu ma służyć komponowany wytwór i dla którego wytwór jest komponowany i podtrzymywany w trwaniu.

b) Kultura wewnętrzna jako osobowość człowieka

Kulturę tworzą realne osoby ludzkie. Przypomnijmy, że osobą jest ten z realnych bytów, w którego istocie zawarta jest intelektualność (rozumność). Na mocy tej intelektualności są osoby zdolne do identyfikowania rzeczywistości w świetle prawdy oraz do tworzenia wiedzy zgodnej z rzeczywistością. Z kolei dzięki towarzyszącej intelektowi woli osoby mogą podejmować decyzje na miarę dobra osób oraz podmiotować relację postępowania, której towarzyszyć muszą czyny chroniące te osoby. Zarówno działania intelektu, jak i woli mają zawsze określoną klasę wierności prawdzie i dobru, która zależy od poziomu uprawnień tych władz.

Ani osoba i zawarta w jej istocie intelektualność, ani jej działania, a więc

przede wszystkim intelektualne poznanie i wolitywne decydowanie, nie są tożsame z osobowością, która jest dopiero skutkiem działań osoby, i to skutkiem przyjętym przez osobę do jej wewnętrznego wyposażenia. Tym skutkiem jest głównie wiedza jako zespół zapamiętanych wiadomości i łączących je teorii oraz cel, który wyznacza czyny towarzyszące relacji postępowania i który jest wynikiem wiedzy i podjętych decyzji. Wiedza i cele, także towarzyszące im wyobrażenia, fascynacje, uczucia i emocje stanowią osobowość, która jest kulturą wewnętrzną człowieka, nazywaną również kulturą podmiotową. Osobowość jako kultura wewnętrzna jest źródłem kultury zewnętrznej.

Każdy człowiek na co dzień posługu-

⁹ W omówieniu kultury i znaku kulturowego korzystam z artykułu P. Milcarka pt. *Czym jest kultura katolicka*, „Pro Fide, Rege et Lege” 5 (1992) nr 1, s. 31-33.

je się w swych działaniach głównie własną kulturą wewnętrzną, czyli osobowością. W poznaniu intelektualnym pomaga więc sobie przyswojonymi teoriami, które – dodajmy – mogą być prawdziwe albo fałszywe. W decydowaniu pomaga sobie wytworzonymi zachowa-

niami i reakcjami, które oczywiście też mogą być dobre lub złe. W kulturze wewnętrznej zawsze będzie chodziło o to, by była ona zbudowana na miarę prawdy i dobra bytów, w których strukturze nie ma fałszu i zła.

c) Kultura zewnętrzna jako środek przekazu osobowości

Zwykle człowiek stara się swoją kulturę wewnętrzną wyprowadzić na zewnątrz siebie, aby ją inaczej utrwalić dla własnego pożytku lub ujawnić innym dla ich dobra (albo – zdarza się niestety i tak – dla ich oszukania i wprowadzenia zła). Samej osobowości (kultury wewnętrznej) nie da się jednak ukonstytuować w strukturę oddzielną od osoby i dostępną poza nią. Realizm wyklucza tezę o oddziaływaniu na nas jakiejś „czystej wiedzy” i w ogóle tzw. usamodzielnionej osobowości. Osobowość i zawarta w niej wiedza są strukturami myślnymi, nie mają więc właściwej realnym bytom mocy samodzielnego oddziaływania. Zawsze więc tylko osoby oddziałują swoją osobowością. W jaki jednak sposób, skoro nie mogą jej bezpośrednio ujawnić w „postaci czystej”? Okazuje się, że środkiem tego przekazu i utrwalenia osobowości są tzw. znaki materialne. To one stanowią kulturę zewnętrzną, czyli przedmiotową.

Podjęmy więc próbę ustalenia budowy znaku materialnego. Ponieważ jego zasadą jest pełnienie funkcji, to oczywiście ma budowę wytworu. Zasadą tej kompozycji jest więc myślenie, które zawsze jest jakby „sztuczną formą”, czyli swoistą „zasadą tożsamości”. Jednak w odróżnieniu od osobowości, która

strukturalnie jest „czystym myśleniem” (a więc jakby „czystą formą”, po prostu platońską ideą rzeczy), znak materialny wymaga fizycznego „materiału”, swoistego dopełnienia. Można więc powiedzieć, że w tym dopełnieniu dokonuje się ukształtowanie „zapożyczonej materii” wcześniejszej od znaku, dostosowanej w zamiarze autora tego znaku do jego osobowości jako właściwej „formy” (idei). Można dopowiedzieć jeszcze, że ta „materia”, stanowiąca razem z „formą” znak materialny, jest platońską odbitką.

Tak ujęta kultura zewnętrzna jest po prostu zmysłowo poznawalną postacią (*species*) osobowości autora. Postać ta swoiście przechowuje tę osobowość, a raczej ją ujawnia, przyciągając i zatrzymując uwagę innych ludzi. Kultura zewnętrzna jest więc zespołem znaków fizycznych, które odsyłają ich czytelnika (w szerokim tego słowa znaczeniu) do kryjącej się za nimi treści myślniej, wprost kierują w myślenie autora. Warto zauważyć, że czytelność kultury zewnętrznej jako środka przekazu osobowości zależna jest od użycia przez autora znaków umownych, które składają się na różnego rodzaju alfabety pisańskie, malarskie, dźwiękowe itp. Nie zawsze autor zna dostatecznie wybrany język i alfabet – znajomość ta jest kwe-

stia jego kultury wewnętrznej. Nie zawsze z kolei potrafi „wyprodukować” stosowne znaki. I nie zawsze te znaki są jednoznaczne. Wszystko to może więc niekiedy utrudniać zaplanowany przekaz osobowości. Mówiąc najkrócej i podsumowując zarazem, trzeba powiedzieć, że czytelnik musi być poinformowany o treści znaku, co uzyskuje się przez nauczanie. Symbol więc nie tyle „daje do myślenia”, ile jest skrótem wyrażeniem treści wcześniej nauczonych. Język symboli nie może wyprzedzać ani zastępować nauczania, gdyż powoduje wtedy dowolne skojarzenia z posiadanymi treściami.

Ze względu na zamierzone przez autora trwanie wytworzonego znaku, który zawsze, przynajmniej ze strony swego fizycznego tworzywa, narażony jest na destrukcję, wyróżniamy znaki jednorazowego przekazu i znaki przekazu wielokrotnego. Te pierwsze to przede wszystkim gest oraz słowo i muzyka, używane przez nas podczas rozmowy, koncertu, na wykładzie albo w spektaklu. Są to znaki dostępne odbiorowi jedynie naszych rozmówców, słuchaczy lub widzów. Giną dość szybko po ich wytworzeniu. Zdarza się jednak, że chcemy je utrwalić, gdyż są nam po-

trzebne jako przechowalnia łatwo zapominanych informacji, wrażeń i wyobrażeń. Dlatego szukamy trwalszych struktur, wiążących tworzywa wygodniejsze do przekazu treści myślnych. Powstają obrazy, zdjęcia, nagrania, książki. Znaki te działają już poza zasięgiem twarzy i głosu autora. Mogą być wywoływane i eksponowane oraz interpretowane bez jego obecności.

Rozważając znaki przekazu jednorazowego i wielokrotnego ze względu na ich skutki informacyjne, a więc ze względu na główny ich cel, stwierdzić możemy, że znaki jednorazowe są na ogół bezpieczniejsze i bardziej czytelne. Ich użycie pozwala autorowi na natychmiastowe zareagowanie wobec trudności odbiorców, a odbiorcom umożliwia szybsze dotarcie do autentycznego sensu podanego im znaku, a więc bezbłędne ujęcie myśli autora. Z tego właśnie względu uniwersytet i szkoła, gdzie szczególnie ważna jest precyzja ujęć, zachować muszą lekcję, wykład, seminarium i ćwiczenia jako główny środek pracy. Znaki wielokrotne, nawet najlepszy podręcznik, powinny być stosowane jako środek pomocniczy, zresztą używany także pod kierunkiem nauczyciela.

d) Mądrość jako zasada kultury

Kultura więc to ten zespół wytworów, który ujawnia mądrość osób. Jest to mądrość zarówno przyrodzona, jak i nadprzyrodzona. Pierwsza, jako sprawność naturalna, jest wynikiem starań człowieka. Druga, jako nadprzyrodzony dar Ducha Świętego, zapodmiotowana jest w łasce, udzielonej przez Chrystusa,

i związana jest ściśle z życiem religijnym.

Mądrość zawsze jest zgodnym z rzeczywistością łączeniem określonego skutku z właściwą przyczyną. W obszarze etyki jest też wiązaniem prawdy i dobra. Z kolei w ujęciu pedagogiki mądrość jest uzyskaną harmonią władz w człowieku.

Mądrość, jako usprawnienie intelektu i jako doskonalący miłość religijną dar Ducha Świętego, wskazuje na inne sprawności, cnoty i dary. Są nimi: wiedza, roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo, oraz nawyki władz zmysłowych. Ze względu na podejmowane przez człowieka konstruowanie kultury zewnętrznej, mądrość wskazuje na potrzebę usprawnienia intelektu w sztuce, aby wytwór ujawniał swoją przyczynę jako myślenie autora.

Zauważmy na koniec, że atakowana w dzisiejszych czasach kultura katolic-

ka – zgodnie ze strukturą kultury i ze swoją specyfiką katolicką – jest najpierw i przede wszystkim uporządkowaną według mądrości ludzką osobowością Chrystusa, a w obszarze kultury zewnętrznej jest zapisem utrwalonym w Ewangeliach i innych księgach Pisma Świętego, które przecież całe opowiada o Chrystusie i Jego Kościele.

Kulturą katolicką jest więc tylko ta kultura, której zasadą genetyczną jest umiłowany Chrystus, a zasadą strukturalną, wpływającą na kształt kultury od strony władz człowieka, jest mądrość.

6. Podsumowanie i wnioski

Z powyższych wyjaśnień wynika, że pierwszą czynnością wychowawczą jest – powtórzmy – powodowanie usprawnienia intelektu w poznawaniu prawdy, by wola, kierowana tą prawdą, otwierała się nie na każdą rzecz jako ukazane jej przez zmysły dobro dla mnie, lecz by otwierała się na osoby, którym nie zabieram ich rzeczy jako dobra dla nich.

Vis cogitativa jako władza zmysłowa działa mechanicznie, nie jest władzą rozumiejącą. Nie rozpoznaje osób.

Osobę rozpoznaje tylko intelekt. I tylko intelekt może odróżnić rzeczy od osób. Może też skłaniać wolę, by wybrała osobę jako dobro dla nas i pominęła rzeczy jako, owszem, szlachetne, użyteczne, przyjemne, lecz drugorzędne w stosunku do osób.

Trzeba tak usprawniać intelekt, by rozpoznając prawdę, nie zalecał woli każdego bytu, lecz ten, który wywołuje dobre skutki. Nie każdą wiedzę, lecz

prawdziwą. Nie każdy napój, lecz zdrowy. Nie zło, lecz dobro.

Aby intelekt i wola tak reagowały, trzeba uzyskać w intelekcie sprawność mądrości, która jest ujmowaniem wszystkiego z pozycji zarazem prawdy i dobra, i trzeba uzyskać w woli sprawność prawości, która jest wyborem tej prawdy, którą intelekt ukaże woli jako dobro dla osób.

Aby to wszystko uzyskać, trzeba stosować w pedagogice ogólnej pryncypia wykształcenia i wychowania, a w pedagogice szczegółowej pryncypia zmniejszania złych skutków błędnych teorii i konsumpcyjnych modeli życia w aktualnej kulturze.

Zasady lub pryncypia wykształcenia i wychowania z punktu widzenia pedagogiki ogólnej są następujące: mądrość jako kierowanie się prawdą i dobrem, wiara jako wkład intelektu w wychowanie ze względu na prawdę, cierpliwość

jako wkład woli w wychowanie ze względu na doznawanie dobra.

Zasady lub pryncypia z punktu widzenia pedagogiki szczegółowej: pokora jako zgoda intelektu na przyjmowanie prawdy, umartwienie jako zgoda woli na wybór tego, co dobre i na pominięcie tego, co fascynuje zmysły, a czego odrzucenie sprawia cierpienie. Z pokorą wiąże się posłuszeństwo osobom, głównie wychowawcy. Z umartwieniem wiąże się postawa ubóstwa jako kierowanie się raczej do osób niż do rzeczy.

Powtórzmy i przybliżmy jeszcze raz te zasady lub pryncypia czynnego wychowania:

Mądrość (oczywiście naturalna, a nie nadprzyrodzona, która jest darem Ducha Świętego) jest umiejętnością intelektu możliwościowego odnoszenia się do realnych osób jako prawdy i dobra oraz – pod wpływem słowa serca – wiązania się z nimi relacją miłości, wiary i nadziei. Jest też wskazówką dla intelektu czynnego, by podobnie reagował w usprawniających go dziełach kultury na to, co w nich kieruje do prawdy i dobra.

Ponieważ mądrość jest sprawnością intelektu człowieka, może w niej kształcić i wychowywać jedynie człowiek mądry i dobry. Nie uczą jej programy i instytucje.

Pojawia się pozorny paradoks: celem wykształcenia i wychowania jest mądrość, a zarazem jest ona zasadą kształcenia i wychowania, pobudką, aby nabywać mądrości. Pozorność tego paradoksu wyjaśnia fakt, że np. aby nauczyć się czytać, trzeba czytać; aby nauczyć się gry na fortepianie, trzeba na nim grać; aby więc nauczyć się więzi z prawdą i dobrem, trzeba się z nimi wią-

zać, a jednocześnie ich stosowanie jest mądrością. Kierując się rozpoznaną prawdą i wybranym dobrem, osłabiamy dominowanie w nas działań *vis cogitativa* i uwalniamy się od jej zgubnych skutków sięgania po wszystkie poznane rzeczy.

Wiara jest relacją dzięki wzajemnemu otwarciu się na siebie osób. Jest z tego względu zaufaniem, które mierzy się prawdą, wyzwalającą wiarę. W obszarze wiary jako udostępniania się sobie osób dzieje się poznanie. Bez tej relacji nie można zetknąć się z prawdą, a więc dochodzić do mądrości.

Dodajmy, że wiara jest przyrodzona i nadprzyrodzona. Wiara przyrodzona wiąże nas z ludźmi z powodu prawdy. W sposób przyrodzony wiąże nas także z Bogiem. Gdy w tę przyrodzoną relację wiary, w jej warstwę istotową, Bóg wniesie swoje wewnętrzne życie Trójcy Osób, powstaje wiara nadprzyrodzona.

Z wiarą wiąże się pokora oraz posłuszeństwo jako zdolność przyjmowania czyjejś rady i wiedzy.

Cierpliwość jest w woli odpowiednikiem możliwościowego charakteru intelektu. Intelekt jako możliwościowy doznaje pryncypiów oddziałującej na niego osoby. Wola musi wielokrotnie, a więc cierpliwie doznawać osób jako dobra, by usprawniła się w wiązaniu się z nimi relacją nadziei.

Z cierpliwością wiąże się umartwienie i postawa ubóstwa jako zgoda woli na wybór dobra: raczej osób niż rzeczy, raczej rozumień niż wyłącznie erudycji.

Trzeba dodać, że pryncypia wychowania pełnią swą rolę wtedy, gdy dajemy miejsce kontemplacji. Jest ona świadectwem intelektu przy aprobacie woli,

że zachodzą relacje wiążące osoby. Skłaniania to do nawiązywania tych więzi przy pomocy mądrości, zaufania, pokory, posłuszeństwa, cierpliwości, umartwienia, ubóstwa jako pomijania tego, co nie jest dla nas najlepsze.

Zauważmy tu, że mądrość jest także podstawowym pryncypium w etyce. Wspiera w niej tę mądrość także kontemplacja i sumienie. W etyce te pryncypia są zasadami wyboru działań chroniących osoby i ich relacje osobowe. Etyka ukazuje te pryncypia.

W wychowaniu jako stosowaniu zasad wskazanych przez pedagogikę ogólną i szczegółową chodzi o skłanianie do nawiązywania relacji osobowych z osobami. To skłanianie jest skuteczne wtedy, gdy zasady pedagogiki ogólnej i szczegółowej stają się wyposażeniem osób, zarówno wychowujących, jak i wychowywanych.

Z tego względu pełnym i głównym pryncypium wychowania jest osoba. Osoby bowiem uczą mądrości i miłości. Rola osób w wychowaniu jest charakte-

rystyczna dla pedagogiki, która szuka swych antropologicznych podstaw. Chodzi o osoby kochające, mądre i prawe, kierujące się wiarą i cierpliwością, pokorne i umiejące wybierać, gdyż tym jest umartwienie, osoby wierne sobie przez posłuszeństwo i ceniące nie rzeczy, lecz osoby dla ich godności.

Chodzi więc o to, abyśmy potrafili zdystansować same deklaracje broniącej prawdy i czynienia dobra. Aby tak było, trzeba odróżnić prawdę od naszych sądów o niej. Nie można też zgodzić się na gnozę lub sceptycyzm w kształceniu. W wychowaniu z kolei trzeba umieć odróżnić wiązanie z realnością, prawdą i dobrem od nietaktu i próżności wychowawcy zrywającego podstawowe w pedagogice więzi osobowe z wychowaniem. Dzieje się to w preferowanej dzisiaj pedagogice funkcjonalistycznej, akcentującej cele i zadania na pierwszym miejscu, co prowadzi do pominięcia tak ważnych relacji, jak życie, miłość, wiara i nadzieja.

The principle of pedagogy. On the philosophical background of upbringing in Mieczysław Gogacz's account

Keywords: philosophy of education, education, Mieczysław Gogacz, person, culture

The title indicates the position of pedagogy from the view of philosophy of being and corresponding philosophical anthropology. The division between general and particular pedagogy results from the reference to the truth about man and the culture showing pedagogy as a set of relations between teacher (teacher) and the student.

The basic principle, and also the task of education is the wisdom of the merging truth and goodness. From the principle the faith and patience follow. Faith is the contribution of the intellect in education, and patience is the improvement of the will. The principles of particular pedagogy follow from these three principles.

In the area of faith relied on truth there are a humility and obedience, and in the area of patience relief on god there are mortification and poverty. These terms are explained in the article, because in the common usage they are misunderstood. Obedience and poverty which are mentioned at the end of the article are a measure of the degree of education.

These principles of pedagogy are the result of the research work of Professor Mieczysław Gogacz and his disciples. They constitute a proposal to build the pedagogy concerning a man.