

Henryk Kiereś¹

U PODSTAW WYCHOWANIA: ARETOLOGIA CZY AKSJOLOGIA²

W najnowszych monografiach i ontologiach poświęconych teorii wychowania dużo pisze się o radykalnej zmianie modelu pedagogiki. Nową pedagogikę wiąże się z tzw. postmodernizmem i określa mianem antypedagogiki lub postpedagogiki, ale częściej określa się ją mniej dosadnym i nie tak kłopotliwym (chodzi o „anty-”) mianem pedagogiki pluralistycznej bądź krytycznej czy też otwartej. Te znamienne i bliskoznaczne, jeśli nie synonimiczne nazwy jednoznacznie suponują, że odsyłają do lamusa historii model pedagogiki był związany z modernizmem (postmodernizm następuje „po” modernizmie) i że był to model monistyczny, bezkrytyczny i zamknięty.

1. Transformacja pedagogiki?

Zgodnie podkreśla się, że tradycyjna pedagogika była opresywna antropologicznie, „toksyczna” i „czarna”, zamieniła bowiem wychowanie na tre-

¹ Dr hab. em. Prof. KUL, filozof, Prof. WSKSiM w Toruniu, wieloletni kierownik Katedry Filozofii Sztuki, członek Towarzystwa Naukowego KUL, prezes Polskiego Towarzystwa Tomasza z Akwinu oddziału Societe Internazionale Tommaso d' Aquino, członek Komitetu Naukowego Powszechnej encyklopedii filozofii, Przewodniczący Komitetu Naukowego Encyklopedii „Białych Płam”, (polonista UMK Toruń). Autor m.in.: *Czy sztuka jest autonomiczna? W związku z tzw. antysztuką* (1994), *Spór o sztukę* (1996), *Sztuka wobec natury* (1997), *Służyć kulturze* (1998), *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu* (2000, wyd. II poszerzone 2015), *Człowiek i cywilizacja* (2007), *Osoba i społeczność* (2013), *Filozofia sztuki* (2020). Kwestie poruszone w niniejszym artykule omawiam szerzej w artykule: *Transcendentalia i wartości*, [w:] *Dydaktyka filozofii*, Tom VI, red. S. Janeczek: *Metafizyka, część II, Zarys teorii bytu* (2017), s. 197–218 oraz w monografii: *Filozofia sztuki* (2020), s. 245–276.

² Pierwodruk: „Cywilizacja” 22/2007, s. 10–20.

sure. Wyjaśnia się, że powodem tej zamiany był tzw. monizm aksjologiczny, czyli akceptacja „jedynie słusznego” systemu wartości jako podstawy teorii wychowania oraz kryterium oceny poczynań wychowawczych. Na kanwie tej krytyki deklaruje się, że nowa pedagogika bazuje na założeniu pluralizmu wartości oraz pluralizmu hierarchii wartości, co właśnie sprawia, iż jest ona otwarta na wszelkie ujęcia wychowania, a wszystkie traktuje jako równosilne i równoprawne wobec siebie. Na ewentualną wątpliwość, czy wspomniany pluralizm nie jest w istocie jawnym relatywizmem wychowawczym, a więc czymś niebezpiecznym dla życia społecznego, odpowiada się *tacito consensu*, że nie, bowiem — jak się argumentuje — każda wartość i każdy jej system jest *ex definitione* czymś pozytywnym i cennym, a więc niezależnie od tego, jaki system wartości legnie u podstaw wychowania, pedagog będzie zawsze realizował wartości i w ten sposób wypełniał swoją misję. Rzecz jasna, pedagog kierujący się dewizą „Wychowywać do wartości!” nie powinien absolutyzować jakiegoś określonego kanonu wartości i narzucać go wychowankowi, gdyż takie postępowanie grozi popadnięciem w tradycyjny monizm aksjologiczny, a w konsekwencji w totalitaryzm wychowawczy. Owszem, pedagog może mieć własny pogląd na wartości i wyznawać jakąś ich hierarchię, ale obowiązuje go tolerancja wobec — jak się mówi — odmiennych opcji aksjologicznych. Warto wspomnieć, że niektórzy postulują akceptację stałego punktu odniesienia dla wszelkich ujęć wartości, którym mają być tzw. wartości ogólnoludzkie (*resp.* humanistyczne, uniwersalne, nadwartości). Co prawda nie ma zgody, które wartości zasługują na taką rangę, ale zaleca się, aby pedagog wyławiał wartości ahistoryczne czy statystycznie powtarzające się i ukazywał ich znaczenie w życiu człowieka.

Przedstawiona w zasadniczych rysach wizja nowej pedagogiki budzi szereg pytań i wątpliwości. Zatrzymajmy się przy najważniejszych³.

Po pierwsze, w debacie nad postpedagogiką więcej jest mody, nadziei i postulatów (myślenia życzeniowego) niż rzeczowych argumentów. Można zatem podejrzewać, iż jej rzecznicy po prostu bezkrytycznie założyli, że tradycja pedagogiczna jest błędna i że pedagogikę należy zreformować

³ Por. H. Kiereś, *Pedagogika a sztuka*, [w:] tenże, *Sztuka wobec natury*, Warszawa 1997, s. 185–201, Radom 2001, s. 193–206; tenże, *Filozoficzne konteksty pedagogii społecznej*, „Horyzonty Wychowania” 1/2002, s. 153–163; tenże, *Dobro czy wartości. Problem kryterium wychowania*, „Zeszyty Edukacyjne” 3/2005. s. 21–34.

w opozycji do jej dotychczasowego dorobku poznawczego. Otóż nawet jeśli się zgodzimy, że krytyka pedagogiki modernistycznej jest słuszna i trafna (nadmieńmy, że wyłaniające się z tej krytyki oblicze modernizmu jest dość mgławicowe), to z tego nie wynika, że „jedynie słusznym” rozwiązaniem dylematu teorii wychowania jest prosta odwrotność modernizmu, jaką chce być pedagogika postmodernistyczna.

Po drugie, wyrokowanie, iż cała tradycja pedagogiczna Europy jest skażona modernizmem, należy zakwalifikować jako przypadek klinicznej ignorancji. Od historycznych początków kultury toczy się bowiem spór o wychowanie, a owocem tego sporu są trzy — konkurujące ze sobą do dziś — koncepcje pedagogiki, mianowicie, kolektywizm, indywidualizm oraz personalizm pedagogiczny. Kolektywizm oraz indywidualizm wyrastają z tradycji idealizmu filozoficznego, natomiast personalizm jest wizytówką tradycji realizmu. Zatrzymajmy się nad wyróżnionymi koncepcjami pedagogiki.

Kolektywizm pedagogiczny jednoznacznie opowiada się za koniecznością wychowania. Człowiek bowiem — jak się uzasadnia — jest jedynie tzw. jednostką: różni się od innych numerycznie i wespół z innymi ludźmi tworzy tzw. masy bądź, jak się mówi dziś, tzw. zasoby ludzkie, swoisty „surowiec”, który doznaje zróżnicowania, hierarchizuje się i porządkuje dopiero wówczas, kiedy stanie się funkcją nadrzędnej struktury, jaką jest państwo. Państwo tworzy kontekst życia jednostki, formę tego życia i jego treść, jest więc wartością najwyższą i celem bytowania jednostek, a wychowanie to nic innego, jak upaństwowienie jednostki. Przykładem kolektywizmu wychowawczego jest np. ustrój starożytnej Sparty, znajdziemy go w myśli Platona, który wyjaśnia, że w imię dobra państwa wolno kłamać, donosić czy eliminować jednostki nieprzydatne. Ideę kolektywizmu pedagogicznego podchwyci w XVI w. myślenie utopijne, a urzeczywistniać ją będą socjalizmy XX w.: komunizm, faszyzm oraz nazizm. Charakterystyczny wyraz tej idei znajdziemy w znanej strofie poety Majakowskiego: „Jednostka niczym, jednostka zerem!”.

Przeciwnym biegunem kolektywizmu jest indywidualizm wychowawczy, według którego człowiek to jednostka, ale jednostka-absolut czy jednostka-monada, której dziewiczym stanem bytowym jest tzw. stan natury. Rozmaicie się ów stan dookreśla, najczęściej akcentując przyrodzoną wolność jednostki i/lub jej naturalną dobroć oraz płynącą stąd jej autonomię wobec innych, a przede wszystkim wobec instytucji społecznych oraz państwa.

Człowiek „naturalnie dobry” czy „naturalnie wolny” nie potrzebuje wychowania. Wychowanie jest wymysłem kultury (cywilizacji) i jej restrykcyjnych i opresywnych antropologicznie ideologii, które manifestują się np. w idei rodziny, szkoły, religii czy też jakiegoś powszechnego prawa (jako obowiązku). Wymienione przykładowo struktury społeczne prowadzą nieuchronnie do uniformizacji (ros. „urawniłowki”) antropologicznej i kolektywizmu pedagogicznego. Skrajne, anarchistyczne odmiany indywidualizmu postulują likwidację instytucji wychowania, zaś jego wersje liberalne lansują wspomnianą antypedagogikę, której główne zadanie ma polegać na zabezpieczaniu wolności i autonomii jednostki. Choć indywidualizm wychowawczy znajdziemy już w starożytności, szczególnie w nurtach naturalistycznych i pesymistycznych, np. w szkole cyników lub sceptyków, to za jego twórców uchodzą J.J. Rousseau, J. Dewey, B. Russell czy H. von Schoenebeck. Nietrudno dostrzec, że nurt ten jest prostą odwrotnością kolektywizmu pedagogicznego, głosi on pochwałę człowieka–jednostki („Jednostka wszystkim!”), ale jednostki, która „sama sobie sterem, żeglarzem, okrętem”.

Natomiast według tradycji personalistycznej, wychowanie, czyli kształcenie rozumu i kształtowanie woli człowieka, jest faktem kulturowym, czymś przez nas zastanym i powszechnym dla rodzaju ludzkiego. Faktyczność i powszechność wychowania świadczą o tym, iż jest ono konieczne dla człowieka jako człowieka, gwarantuje bowiem każdemu określone i nieprzypadkowe (celowe!) uformowanie jego własnego życia, a także zabezpiecza poznawczy dorobek tradycji i historyczny pochod pokoleń. Doświadczenie i analiza filozoficzna pokazują, że człowiek nie jest bytem, by tak rzec, kompletnym i pełnym, czyli — jak chciałby indywidualizm — wsobnie zaktualizowanym, lecz że — jak się potocznie mówi — podlega on rozwojowi, a więc zdobywa wiedzę i rozmaite sprawności, które go doskonalą i zbliżają do celu jego życia. Człowiek nie jest również — jak głosi kolektywizm — bezjakościową jednostką, jest bowiem wyposażony w szereg możliwości–zdolności, które aktualizują się w nim od momentu poczęcia, z czego wynika, iż jest on bytem społecznym, że — inaczej mówiąc — społeczność jest nieodzowna dla realizacji jego życia, ale — podkreślmy to — to nie społeczność jest przyczyną człowieczeństwa człowieka, a tym bardziej nie jest nią państwo. Owszem, za sprawą błędów poznawczych i struktury społeczne, i państwo (jako forma życia społecznego) mogą zwyrodnieć, co wyrazi się w zawłaszczeniu

człowieka lub w jego społecznym osieroceniu. Do takich właśnie dewiacji prowadzą kolektywizm i indywidualizm pedagogiczny.

W świetle przywołanej prezentacji na miano modernizmu zasługuje z pewnością wszelki kolektywizm wychowawczy. Zauważmy także, iż w świetle przywołanej wiedzy historycznej lansowana dziś szumnie wizja pedagogiki to znany od dawna indywidualizm pedagogiczny. Mamy więc nie tyle do czynienia z transformacją, co z powrotem pod zmienioną nazwą i po porażce kolektywizmu na łono indywidualizmu wychowawczego. I wreszcie po trzecie, wbrew nadziejom rzeczników postpedagogiki, jej nieuniknioną konsekwencją jest relatywizm wychowawczy, a to stawia ją pod pręgierzem raczej retorycznego pytania: jeśli relatywizm, to po co pedagogika jako instytucja społeczna? Chyba że chodziłoby bądź o agitację na rzecz samego relatywizmu, bądź też o agitację na rzecz określonych opcji aksjologicznych. Jednakże relatywizm nie jest stanowiskiem neutralnym poznawczo, a ponadto jest poglądem wewnątrznie sprzecznym (absurdalnym), a rzekomy pluralizm nowej pedagogiki, jej krytycyzm czy otwartość to jedynie psychologiczny kamuflaż samego relatywizmu. Z kolei propagowanie tzw. opcji aksjologicznych to przypadłość potępionego przez indywidualizm kolektywizmu wychowawczego.

Skazanie postpedagogiki na relatywizm jest konsekwencją bezkrytycznej akceptacji i w związku z tym złudnej nadziei, jaką jej promotorzy pokładają w nurcie tzw. aksjologicznym. Jak zobaczymy, nurt ten wyrasta z tradycji idealizmu filozoficznego, ten zaś błędnie stawia kwestię wartości i dlatego kwestia ta jest nierozstrzygalna.

2. Dylematy aksjologii

Wpływ tradycji idealizmu filozoficznego sprawił, że słowo „wartość” (niem. *der Wert*) zrobiło karierę w języku literackim i naukowym, szczególnie zaś w naukach humanistycznych i społecznych. Zamiast o prawdzie, dobru i pięknie czy świętości mówi się o wartościach poznawczych, moralnych, estetycznych i religijnych, a także o wartościach różnych dziedzin życia, np. witalnych, wychowawczych, politycznych czy światopoglądowych, ekonomicznych. Mogłoby się wydawać, że słowo „wartość” jest poręcznym skrótem myślowym,

usprawniającym dyskurs, oznaczającym — jak podają encyklopedie oraz słowniki — to, co dobre i cenne, jakoś ważne w życiu ludzkim. I właśnie wspomniana *opinio communis* jest złudna, prowadzi bowiem do pomieszania dobra jako celu działania z dobrami, które są jedynie środkami do celu—dobra. Konsekwencją tego pomieszania, a dokładnie mówiąc nie odróżnienie dobra od wartości, jest subiektywizm i relatywizm we wszystkich sferach ludzkiej kultury.

Na karierę słowa „wartość” wpłynął wydatnie niemiecki myśliciel I. Kant (1724–1804), przedstawiciel tzw. filozofii krytycznej i idealizmu. Kant jest autorem tzw. przewrotu kopernikańskiego w filozofii, według którego nie świat (byt) jest warunkiem poznania, lecz ludzkie poznanie (świadomość) jest warunkiem bytu. Zdaniem Kanta, ludzka świadomość jest apriorycznie ustrukturowana i dlatego uczestniczy ona aktywnie w konstytucji, czyli ustanawianiu swojego przedmiotu, określaniu jego sensu i pozycji ontologicznej. Świadomość obcuje jedynie ze „światem dla nas”, czyli ze światem tzw. fenomenów: tego, co się świadomości naocznie jawi, natomiast świat „rzeczy samych w sobie” (noumenów) jest bezpośrednio niepoznawalny. Na kanwie apriorycznej analizy ludzkiej świadomości Kant stawia tezę, że pomiędzy bytem przyrodą (*die Sein*) a światem wartości, czyli tym, co powinno być (*sollen*) zachodzi przepaść. Bytem–naturą rządzi bezwzględny, mechaniczny determinizm, dlatego nie ma w nim miejsca na wartości. Sfera *sollen* zakłada wolność, a ponieważ wolność stanowi istotę człowieka — wyraża się w niej nasze człowieczeństwo — to z tego wynika, że wartości mają swoje źródło wyłącznie w człowieku i dotyczą tylko człowieka. Myśl tę wyraża znany aforyzm Kanta: „Niebo gwiazdziste nade mną, a prawo moralne we mnie”. Czym są wartości?

Ponieważ nie da się ich ugruntować w materialnych rzeczach, mogą one być jedynie postulatami rozumu praktycznego (woli), a dokładnie mówiąc, mogą być jedynie żywionymi przez człowieka ideałami życiowymi. Skąd się wartości biorą — tego Kant nie wie; głosi, że je zastajemy, że budzą one w nas powinność i że bez wartości nie da się „żyć po ludzku”. Jednakże wiążąc wartości z człowiekiem, czyniąc go — jak się dziś określa — podmiotem aksjologicznym, Kant stanął przed dylematem: skoro człowiek jest prawodawcą wartości, to z tego wynika, że każdy człowiek na swój sposób i według swej woli — bo każdy jest wolnością! — decyduje o tym, co jest wartością oraz jakie wartości należy urzeczywistniać we własnym życiu. Dylemat ten,

czyli zagrożenie subiektywizmem i relatywizmem, Kant „przewycięża” sięgając do wizji państwa: jest ono „uogólnionym” obywatelem i z tego tytułu suwerennym prawodawcą, na nim spoczywa zadanie określenia wartości i utworzenia ich systemu (hierarchii), czyli przeniesienia powinności moralnej w sferę obowiązku wobec prawa. Inaczej mówiąc, państwo kodyfikuje wartości i ustanawia prawo powszechne, obowiązujące wszystkich jego obywateli. Kolejny dylemat, a mianowicie niebezpieczeństwo państwowego totalitaryzmu (kolektywizmu), Kant „przewycięża” deklarując (!), że człowiek jest najwyższą wartością, dlatego należy go zawsze traktować jako cel, a nigdy jako środek do celu. Jednakże Kant jest nadal świadom, że państwo, tzw. Państwo Celów o ustroju liberalnym, prowadzi do konfliktu wartości i walki „wszystkich ze wszystkimi”, dlatego ostatecznie proklamuje tzw. Państwo Boże jako właściwy kontekst życia człowieka. W państwie tym rolę normatywną pełni idea Boga, która jest postulatem rozumu praktycznego i w której — jak Kant zakłada — zawiera się właściwa, uniwersalna aksjologia.

Inną wykładnię dylematu konfliktu wolności w ustanawianiu wartości z ich prawną kodyfikacją przyniósł ze sobą tzw. neokantyzm, który odrzucił myśl Kanta o istnieniu „rzeczy samych w sobie” (noumenów), uznając ją za nieprzewyciężony relikwyt tradycyjnej filozofii (metafizyki) głoszącej, że istnieje coś poza (gr. *meta*) świadomością, i ogłosił, że człowiek obcuje wyłącznie ze światem fenomenów, a więc jest niejako absolutnym prawodawcą wartości. To rozwiązanie odsłoniło nowy dylemat, a mianowicie, konflikt pomiędzy wolnymi jednostkami-absolutami w ustanawianiu wartości i ich hierarchii. Konflikt ten neokantysty „przewyciężają” głosząc, iż w istocie jest on nieusuwalny, ale można go, by tak rzec, rozładować, jeżeli wolne jednostki wykażą dobrą wolę (!) i w oparciu o umowę społeczną (konwencję) zaakceptują określoną hierarchię wartości jako obowiązującą w życiu publicznym. Nie pociąga to za sobą totalitaryzmu i kolektywizmu, bowiem konwencje podlegają zmianie w kontekście rozmaitych uwarunkowań życia, a poza tym każda jednostka ma zagwarantowaną sferę tzw. prywatności i możliwość manifestowania własnej opcji aksjologicznej.

W takim właśnie kontekście myślowym uprawia się tzw. aksjologię (gr. *aksios* — godny, cenny), a uprawia się ją zazwyczaj w nawiązaniu do jakiegoś nurtu tradycji idealizmu, np. egzystencjalizmu, hermeneutyki, pragmatyzmu, dialogizmu, fenomenologii, marksizmu, strukturalizmu, filozo-

fii analitycznej czy aktualnie postmodernizmu, a czasem chce się ją „unaukować” opierając o psychologię czy socjologię. Niezależnie od lokalnych różnic w sposobie uprawiania aksjologii, dyscyplina ta stoi przed następującymi pytaniami: Co to jest wartość? W jaki sposób wartość istnieje? Jak wartości poznajemy i uzasadniamy sądy o wartościach? Jaka jest pozycja wartości w świecie i w ludzkim życiu? Na czym polega problem hierarchii wartości?

Różne są aksjologie, a więc różne padają odpowiedzi, a są one rozpięte pomiędzy następującymi stanowiskami:

- (1) subiektywizm: wartość jest pochodna (zależna) w istnieniu i w swej treści od człowieka *versus* obiektywizm: wartość ma być przedmiotowy, zastajemy ją w świecie;
- (2) relatywizm: wartość jest względna, a więc zmienna, stopniowalna i uzależniona od człowieka i okoliczności jego życia *versus* absolutyzm: wartość jest bezwzględna (nierelatywna);
- (3) sceptycyzm, agnostycyzm: problem wartości jest nierozstrzygalny *versus* dogmatyzm: problem wartości jest racjonalnie rozstrzygalny;
- (4) racjonalizm: wartość i problem wartości leży w polu kompetencji ludzkiego rozumu *versus* irracjonalizm: wartość jest illogiczna, należy ona do sfery zmysłów (sensualizm), woli (woluntaryzm), intuicji pozaracjonalnej (intuicjonizm ekstatyczny), uczuć (sentymentalizm, emotywizm) lub wiary (fideizm);
- (5) kognitywizm: wartość jest poznawalna, a sądy o wartości są rozstrzygalne *versus* akognitywizm: wartość jest stanowiona aktem woli lub uczucia, jest sposobem widzenia czegoś, reakcją na coś;
- (6) naturalizm: wartość jest empiryczną cechą czegoś *versus* antynaturalizm: wartość nie jest ani cechą, ani własnością czy właściwością czegoś, a sądy o wartości są nieuzasadnialne;
- (7) monizm: w każdej dziedzinie istnieje (dominuje) jedna wartość, np. w sztuce wartość estetyczna czy w etyce wartość moralna *versus* pluralizm: w każdej dziedzinie istnieje wiele równorzędnych wartości, np. w sztuce śliczny, ładny, komiczny, tragiczny itd.;
- (8) autonomizm: wartość jest bytowo samoistna, tworzy odrębny świat, tzw. świat wartości *versus* heteronomizm: byt wartości zależy od człowieka lub od jej nosiciela czy też od relacji pomiędzy bytem i człowiekiem (relacjonizm).

Istnieją także aksjologie mieszane, na gruncie których głosi się, że niektóre rodzaje wartości są absolutne czy obiektywne, np. wartości poznawcze, moralne, ogólnoludzkie, humanistyczne, inne zaś ich rodzaje cechuje subiektywność, względność czy illogiczność (pozaracjonalność), np. wartości religijne czy estetyczne. Ponadto wartościom przeciwstawia się antywartości, a także obok wartości wyróżnia się tzw. nadwartości, a o tym, co jest, a co nie jest wartością, antywartością czy nadwartością rozstrzyga się w ramach własnych założeń systemowych danej aksjologii. Z tej racji, aksjologia przypomina dżunglę pomysłów, a jej myślowa kakofonia powoduje bałagan w humanistyce i naukach społecznych, także w pedagogice. Charakterystycznym rysem sporów aksjologicznych jest to, że każda ze stron debaty potrafi na zasadzie *vice versa* odpowiednim przykładem czy argumentem uchylić bądź przynajmniej osłabić tezę przeciwną, z czego płynie podejrzenie, że każda ze stron ma i zarazem nie ma racji. W tej sytuacji nietrudno o konkluzję, że spór o wartości jest ostatecznie sporem nierozstrzygalnym.

Dodajmy, że ta sceptyczna konkluzja jest słuszna jedynie w odniesieniu do tradycji idealizmu. Tradycja ta oderwała bowiem dobro od bytu, zamieniła dobro na wartości, zaś wartości — jako swoiste postulatory czy ideały — związała z człowiekiem i w ten sposób pozbawiła się realistycznego kryterium oceny (miary) wartości. W tradycji realizmu filozoficznego wartość jest doskonałością relacyjną czegoś, przydatnością czy służebnością tego czegoś pod jakimś określonym względem lub po prostu jest skutecznym środkiem realizacji jakiegoś dobra jako celu. Tak więc wartość czegoś poznajemy dzięki ocenie tego czegoś, a podstawą oceny jest zamierzone dobro. Brak realistycznego kryterium oceny wartości czegoś powoduje, że tradycja aksjologiczna bądź to dekretuje takie kryterium (modernizm i kolektywizm), bądź też głosi, że nie istnieje żadne uniwersalne i neutralne kryterium wartości (postmodernizm i indywidualizm), a tym samym staje na gruncie relatywizmu.

3. Aretologia — etyka wychowawcza

Już w okresie mitologicznym w starożytnej Grecji poeci i myśliciele dostrzegli, że człowiek posiada szereg zdolności i że zdolności te mogą stać się trwałymi sprawnościami, jeżeli podda się je ćwiczeniu i systematycznej uprawie.

Usprawnione zdolności określono mianem cnót (gr. *areté*, łac. *virtus* lub *habitus*) i w ten sposób rozwinął się dział filozofii związany z antropologią (teorią człowieka), a nazwany „aretologią” — teorią cnót. Przedmiotem aretologii są nie tylko cnoty, lecz także wady, które są przeciwieństwem cnót (gr. *kakia*, łac. *vitium*), człowiek bowiem może się usprawniać nie tylko w dobru, ale także w złu. Ta konstatacja powiązała aretologię z filozofią praktyczną, dotyczącą ludzkiego działania, a szczególnie z etyką, która jest teorią moralności; aretologii przyznano miano etyki wychowawczej.

Teoria cnót rozwinęła się w ramach filozofii realistycznej (Arystoteles, Tomasz z Akwinu). Jak już było sygnalizowane, tradycja realizmu podkreśla, że człowiek jest bytem spotencjalizowanym, dynamicznym i podlegającym wielorakiemu rozwojowi, dzięki któremu osiąga on cele, jakie sam poznał i jakie sam postanowił urzeczywistnić. Każdy taki cel jest dobrem, a jest dobrem, ponieważ doskonali człowieka, dopełnia go tym, czego człowiek aktualnie nie posiada, a co powinien posiadać na mocy własnej natury. Pozytkowanie dobra w jakiegokolwiek dziedzinie życia jest związane z działaniem, a działanie nie może być byle jakie czy przypadkowe, tylko bowiem działanie świadome i celowe oraz umiejętne gwarantuje realizację celu–dobra. Człowiek poznaje więc, że stoi przed koniecznością ciągłego usprawniania własnego dynamizmu, a świadom tej konieczności podejmuje trud nabywania stosownych cnót–doskonałości. Nabyte i utrwalone w postaci usprawnień dzielności są nie tylko środkami prowadzącymi do dobra, nie pełnią wyłącznie funkcji instrumentalnej, są bowiem tym, co realnie doskonali samego człowieka. Cnota jest więc sprawnością działania, ale jest także jakością (doskonałością) człowieka i przyczyną jego dobroci. Klasycy aretologii akcentują, iż cnota przemienia człowieka, czyni go wsobnie doskonalszym. Myśl tę wyraża w sposób zwięzły i jasny definicja cnoty podana przez Arystotelesa: „cnota człowieka będzie trwałą dyspozycją, dzięki której staje się on dobry i dzięki której spełnia on należycie właściwe sobie funkcje”⁴. Spytajmy, co to znaczy, że „dzięki cnotcie człowiek staje się dobry”? Po pierwsze, cnota nie dopuszcza wady i zła, jest jakby moralnym pancerzem, który chroni człowieka przed pokusą zlekceważenia dobra, a ponadto sprawia ona, że określoną czynność spełniamy chętnie, szybko i z przyjemnością.

⁴ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1982, 1106 a 15.

Człowiek jest z natury zdolny do nabywania cnót, a jedyną drogą ich nabywania jest ich nieustanne praktykowanie, co rzecz jasna wymaga zarówno wiedzy o cnotach — o istocie cnoty, o rodzajach cnót i ich hierarchii — jak i określonego wysiłku w ich pozyskiwaniu i utrwalaniu; cnota której nie podtrzymuje się, słabnie lub zanika⁵.

Inny podniesiony w aretologii wątek problemu cnoty wiąże się z tzw. zasadą środka, którą określa się także mianem zasady złotego środka (łac. *aurea mediocritas*). Otóż w działaniu ludzkim, a więc w poznaniu, postępowaniu, wytwarzaniu i sprawowaniu kultu religijnego — może się trafić nadmiar lub niedomiar. Skrajności te są czymś szkodliwym dla samego działania oraz dla działającego człowieka i są właściwie wadami, np. nadmiarem męstwa będzie zuchwałość, zaś jego niedomiarem — tchórzostwo. Rozpoznanie właściwej miary, czyli złotego środka, wymaga także cnoty–dzielności, którą jest sprawność słusznej oceny (gr. *orthos logos*, łac. *recta ratio*), czyli roztropność, a więc cnota namysłu nad środkami prowadzącymi do zamierzonego celu: „Namyślamy się, co leży w naszej mocy i co jest wykonalne”⁶.

Ważnym aspektem aretologii jest kwestia rozpoznania cnót i ich wyliczenia co do rodzajów i gatunków, a także problem hierarchii cnót, czyli ich pozycji i znaczenia w ludzkim życiu. Podkreśla się, że każda dziedzina ludzkiego dynamizmu jest powiązana z określonymi dzielnościami, a więc istnieją cnoty naturalne, np. zdrowie, i kulturowe, związane z poznaniem, postępowaniem, wytwarzaniem i religią. Jedne z nich są usprawnieniami rozumu teoretycznego, np. mądrość, intuicja pierwszych zasad, nauka, inne zaś praktycznego, np. roztropność czy sztuka. Są także cnoty woli, czyli cnoty etyczne, np. sprawiedliwość, umiarkowanie, męstwo. Wyróżnia się cnoty indywidualne oraz społeczne (kardynalne), cnoty przyrodzone oraz wlane (wiara, nadzieja, miłość). Akcentuje się wagę cnót teoretycznych, jako że wiedza jest fundamentem i rękojmą celowości ludzkiego działania, ale dodaje się, że samo działanie jest owocem usprawnień i samo usprawnia (doskonali) człowieka. Dzięki działaniu, człowiek nabywa doświadczenia, a doświadczenie staje się polem działania rozumu.

⁵ Zob. tamże, 1103 b 23; 1105 b 11.

⁶ Tamże, 1112 a 16.

Działanie ludzkie jest celowe, kiedy jest zgodne z naturą ludzką i prowadzi człowieka do ostatecznego celu jego bytowania. Spełnieniem ludzkiej natury jest stan szczęścia, czyli stan obcowania z dobrem, które jak było powiedziane — dopełnia człowieka o to, co się człowiekowi należy z natury. Jeśli dobro jest celem działania ludzkiego, to należy spytać, co jest dobrem człowieka? Tradycja realistyczna odpowiada, że dobrem tym jest ludzkie życie, jest ono człowiekowi dane i zarazem zadane, z czego wynika, że człowiek stoi przed powinnością rozpoznania własnego życia i rozstrzygnięcia, w jakim dobru jego życie spełnia się adekwatnie. Na pytanie to człowiek odpowiada w polu kultury: w nauce, moralności, sztuce i religii, a odpowiada na dwa sposoby, a mianowicie, w dyskursie społecznym, spełniającym konieczne warunki racjonalności i dorzeczności oraz we własnej osobowej decyzji, najwyższym akcie egzystencjalnym⁷. W akcie tym człowiek jest wolny, ale jego wolność nie manifestuje się w dowolności (widzimisie), lecz poprzez prawą wolę (*recta voluntas*), a więc przez wolę usprawnioną, zaktualizowaną przez cnoty i zdolną do kierowania się rozpoznaniem przez rozum dobrem rzeczy. Co więcej, życie jest dobrem każdego człowieka, a więc jest ono z tej racji dobrem wspólnym (*bonum communa*) i przyczyną życia społecznego. Inaczej mówiąc, życie społeczne wiąże troska o życie każdego człowieka, czego konsekwencją jest solidarna współpraca nad dobrem wspólnym. Jedną z ważnych form tej współpracy jest właśnie wychowanie i samowychowanie.

Podsumowując, w świetle aretologii wychowanie polega na społecznej aktualizacji cnót-dzielności w człowieku⁸. Cnoty nie tylko usprawniają człowieka w kluczowych sferach jego działalności kulturowej, lecz także przemieniają go, czynią go szlachetnym i dobrym (gr. *aristos*, *agathos*). Sens wychowania nie polega na tym, aby uczynić z człowieka sprawne narzędzie działania, lecz żeby go zmienić, czyli zaktualizować w nim człowieczeństwo (gr. *paideusis*, łac. *humanitas*). Dodać należy, że wychowanie — chodzi o jego stronę praktyczną (poetyczną) — jest sztuką, a każda sztuka działa celowo i dopełnia zastane w świecie i w człowieku braki. Każdy człowiek jest inny,

⁷ Zob. M.A. Krąpiec, *Człowiek w kulturze*, Warszawa 1996; P. Jaroszyński, *Etyka — dramat życia moralnego*, Warszawa 1996.

⁸ Zob. R. Bosley, *On Virtue and Vice*, New York 1991; D. Carr, *Educating the Virtues*, London 1991; J.W. Chapman, *Virtue*, New York 1992; M. Baur, *Virtues and Virtue Theories*, Washington 1998; A. MacIntyre, *Dependent Rational Animals. Why Human Beings need the Virtues*, London 1999.

a więc dla każdego należy znaleźć stosowną zasadę wychowawczą. Nie istnieją uniwersalne „recepty” wychowawcze, a ich poszukiwanie prowadzi do redukcjonizmu wychowawczego (*vide* kolektywizm i indywidualizm) i antypedagogiki.

Wykład wygłoszony podczas VI Ogólnopolskiej Konferencji Nauczycieli i Wychowawców pt. *Pedagogika klasyczna wobec wyzwań współczesności* (Lublin, 10 III 2007).