PAIDEIA

Παιδεία

Nr 4/2022

Paideia

Παιδεία

ISBN 978–83–61140–93–1
ISSN 2657–8670
Unikatowy Identyfikator Czasopisma: 201493

Paideia

Παιδεία

Nr 4/2022

Wydawnictwo Collegium Verum
Warszawa 2022

Wydawnictwo Collegium Verum
ul. Marii Grzegorzewskiej 10
02–778 Warszawa
Tel. (+48) 22 644 07 97

REDAKTOR NACZELNY
Dr hab. Mikołaj Krasnodębski, prof. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie (historia filozofii i edukacji, filozofia wychowania, redakcja językowa: j. niemiecki, j. rosyjski, j. ukraiński).

REDAKCJA
Dr Teresa Stankiewicz (zastępca redaktora naczelnego, filozofia, pedagogika, teologia, redakcja językowa: j. polski)
Dr Stefan Szary (filozofia współczesna, redakcja językowa: j. niemiecki)
Dr Marek Stankiewicz (antropologia kulturowa, redakcja językowa: j. angielski)
Dr Grzegorz Baczewski (etyka, bioetyka, redakcja językowa: greka, łacina, j. angielski, j. francuski, j. włoski, j. hiszpański)

RADA NAUKOWA
Prof. dr hab. Artur Andrzejuk, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Filozoficzno–Pedagogiczna „Ignatianum" w Krakowie
Prof. dr hab. Mieczysław Gogacz, emerytowany prof. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego (członek honorowy)
Prof. dr hab. Henryk Kiereś, Katolicki Uniwersytet Lubelski
Prof. dr hab. Maria Kultaieva, Państwowy Uniwersytet w Charkowie (Ukraina)
Prof. dr hab. Nataliya Losyeva, Państwowy Uniwersytet Mikołaja Gogola w Niżynie (Ukraina)
Prof. dr hab. Władysław Misiak, Uniwersytet Warszawski
Prof. dr hab. Eva Naništová, Pan–European University w Bratysławie (Słowacja)
Ks. prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski
Ks. prof. dr hab. Tomasz Stępień, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Prof. dr hab. Adam A. Zych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Dr hab. Marek Budajczak, prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. dr hab. Tomasz Rudowski, emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego
Dr hab. Mariusz Gizowski, prof. Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni
Dr hab. Godoń, prof. Uniwersytetu Warszawskiego

Ks. dr hab. Kazimierz Gryżenia SDB, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Dr hab. Barbara Kiereś, emerytowana profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
S. dr hab. Maria Loyola Opiela BDNP, prof. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
Doc dr hab. Andrej Rajský, prof. Trnavska Univerzita (Słowacja)
Dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. Akademii Techniczno–Humanistyczna w Bielsko–Białej
Dr hab. Marcin Wasilewski, prof. Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim
Dr hab. Alicja Żywczok, prof. Uniwersystetu Śląskiego w Katowicach
Dr Sławomira Lisewska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie
Dr Izabela Rutkowska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie
Dr Anna Szudra–Barszcz, Katolicki Uniwersytet Lubelski
Dr Krzysztof Knyżewski, European Association for Security w Gdyni
Dr Joanna Wolf, Uniwersytet Wiedeński (Austria)
Mgr Imre Polgár, Meggen (Szwajcaria) — absolwent Uniwersytetu w Zagrzebiu

Czasopismo recenzowane
RECENZENCI TOMU
Dr hab. Robert Tomasz Ptaszek, prof. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
Dr hab. Ryszard Polak, prof. Akademii Wychowania Fizycznego, Biała Podlaska

PAIDEIA w wykazie czasopism naukowych dn. 21.12.2021 pod pozycją nr 32677 (Unikatowy Identyfikator Czasopisma 201493) posiada 40 punktów. Rocznik przypisany jest do dyscyplin naukowych: FILOZOFIA, PEDAGOGIKA i indeksowany w: PBN, POL–index, POLONA, Index Copernicus, ERIH+
Czasopismo jest dostępne online na stronie: https://collegiumverum.pl/paideia/

Poprzedni tytuł periodyku, wydawanego w latach 2009–2018
„Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin — Seria Pedagogiczna"
ISSN 2082–2944

Przygotowanie okładki: von borowiecky s.c.
Na okładce Szkoła Ateńska Rafaela: Wikipedia, domena publiczna.

SKŁAD I ŁAMANIE: von borowiecky s.c.
DRUK I OPRAWA: ELPIL, Siedlce

† 8 lutego 2022 roku zmarł
dr hab. MARIUSZ GIZOWSKI
(ur. 28 stycznia 1966 w Gdańsku)

profesor nadzwyczajny, doktor habilitowany nauk społecznych
w zakresie pedagogiki i pracy socjalnej
specjalista ds. filozofii wychowania, pracy socjalnej, patologii
i bezpieczeństwa społecznego, zagadnień penitencjarnych
i resocjalizacji,
ekspert ds. destrukcyjnych sekt i nowych ruchów religijnych,
heraldyk,
autor około 170 publikacji naukowych,
ceniony nauczyciel akademicki,
wielokrotnie odznaczony za zasługi na rzecz nauki i kultury

oraz
członek Rady Naukowej rocznika „PAIDEIA".

Rodzinie, Przyjaciołom i współpracownikom Pana Profesora
Redakcja periodyku składa kondolencje, łącząc się w cierpieniu
po stracie nie tylko wybitnego uczonego, ale i człowieka.

REQUIEM AETERNAM DONA EIS, DOMINE,
ET LUX PERPETUA LUCEAT EIS.

Epitafium ku czci
śp. profesora Władysława Misiaka

Z ogromnym żalem i smutkiem przyjąłem wiadomość o odejściu mojego uniwersyteckiego kolegi, wspaniałego człowieka i uczonego. W ostatniej przysłudze pragnę zamieścić poniżej kilka słów o Tobie, Przyjacielu. Władku, w mojej i mojego najbliższego koleżeństwa świadomości i pamięci pozostałeś jako osoba bezpretensjonalna, pełna skromności wobec wyzwań z jakimi przyszło Ci się zmierzyć w rzeczywistości pełnej burzliwych przemian społeczno-politycznych, gospodarczych i edukacyjnych w naszym kraju. Myślę, że wielu z nas nie potrafiłoby uporać się z trudnościami, jakie musiałeś pokonać. Takim Ciebie zapamiętamy. Choć życie Cię nie oszczędzało, dokonałeś w nim bardzo dużo czynów chwalebnych. Patrząc z perspektywy osiągnięć w sferze naukowej, uzyskałeś najwyższe kwalifikacje formalne. Będąc profesorem zwyczajnym Uniwersytetu Wrocławskiego i Warszawskiego, pozostawiłeś kilkanaście wartościowych, autorskich książek i dużą liczbę artykułów w języku polskim i obcym, a także mnóstwo recenzji prac naukowych, zawierających trafne uwagi badacza wykazującego szerokie zainteresowania licznymi dyscyplinami naukowymi, korespondującymi z uprawianą przez Ciebie socjologią. W swoim dorobku naukowym dałeś innym przykład determinacji i odwagi w kwestiach konieczności głoszenia prawdy o relacjach społecznych nacechowanych polaryzacją motywacji ludzkich decyzji i czynów. W dziedzinie organizacji i zarządzania nie uchylałeś się od pełnienia wielu zaszczytnych funkcji kierowniczych w strukturach życia akademickiego oraz stowarzyszeniach naukowych.

Będąc człowiekiem czynu, w swoich publikacjach naukowo-badawczych przedstawiłeś zachodzące przemiany społeczne wielkich miast

i wsi w okresie transformacji współczesnej rzeczywistości. Ich wyrazem był udział i zarazem ogromna aktywność w wielu programach autorskich własnych i zespołowych w przestrzeni społecznej, skupiając się, między innymi, na procesach patologii społecznej występującej w obszarach przygranicznych Polski, Niemiec i Czech. Pod koniec XX wieku dokonałeś cennych analiz i opisu przemian społeczno-ekonomicznych i przestrzennych w miastach portowych Bałtyku. Z kolei na początku XXI wieku opublikowałeś naukową, poprzedzoną badaniami analizę życia społeczno-kulturalnego parafian Kościołów w Monachium i Norymberdze. W ostatnim okresie wydałeś także pracę pt: *Smutek enklaw biedy a blichtr osiedli rezydencjalnych w badaniach metodą fotograficzną*. Dodam, iż będąc wyróżniającym się dydaktykiem, zawsze w sposób zajmujący i zarazem inspirujący prowadziłeś wykłady, ćwiczenia, fakultety i seminaria.

Jestem przekonany, iż Twoja misja na ziemi miała głęboki sens tworzenia wartości duchowych i materialnych. Z najwyższą uwagą czytałem Twoje prace naukowe, także recenzje, które napisałeś. Nie było w nich dowolności głoszonych tez ani kąśliwych uwag, a rzetelność Twojego warsztatu naukowo-badawczego odpowiadała najwyższym kryteriom.

Drogi Władku, byłeś lubiany przez wszystkich studentów i pracowników IPSiR-u. Ci, którzy oczekiwali wsparcia od Ciebie, zawsze mogli liczyć na Twoją pomoc. Myślę, że takim pozostaniesz w pamięci osób, które miały zaszczyt stanąć na drodze Twego życia. Wszyscy będziemy pamiętali o Twoich życzeniach, trwania w nadziei i pogodzie ducha, zdobywania i przeżywania wartości, dla dobra osobistego i społecznego.

Żegnaj Przyjacielu. Będziemy o Tobie pamiętali w modlitwie.

Stara Miłosna, 09.02. 2021 r.

Tomasz Rudowski, emerytowany prof. UW

Spis treści

PRZEDMOWA **15**

ROZPRAWY **23**

Tomasz Stępień, *Anioł jako pedagog. Św. Tomasz z Akwinu o wychowaniu ludzi przez aniołów* 25

Alicja Żywczok, *Gratyfikacje płynące z życia dobrego. Refleksje inspirowane poglądami etycznymi Arnolda Geulincxa (1624–1669)* 43

Kazimierz Mikucki, *Filozoficzne i pedagogiczne aspekty zjawiska pokusy w ujęciu ks. Piotra Semenenki CR (1814–1886)* 67

Piotr Szyszkowski, *Cnota kardynalna męstwa i wady jej przeciwne w klasycznym ujęciu o. Jacka Woronieckiego (1878–1949)* 87

Stefan Szary, *Aksjologia w pedagogice i ekonomii Janusza Korczaka (1878–1942). Patron paidei współczesnych pedagogów* 109

Agnieszka Gondek, *Projekty programowe filozofów dwudziestolecia międzywojennego jako przykład naprawy nauczania propedeutyki filozofii* 127

Mikołaj Krasnodębski, *Filozofia wychowania i uniwertsytetu w ujęciu Andrzeja Maryniarczyka SDB (1950–2020)* 149

Anna Breś, *Rola nauczyciela opowiedziana trójgłosem w koncepcji nauczania Arystotelesa, św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu* 169

Anna Suska, *Rola ojca w rozwoju i wychowaniu dziecka* 199

Ewa Kołogryw, *Tożsamość narodowa i jej znaczenie w wychowaniu i kształtowaniu współczesnego człowieka* 217

Małgorzata Gawle–Wiernasz, *Cyprian Kamil Norwid (1821–1883) — sztukmistrz zapatrzony w przyszłość* 241

Urszula Wolska, *Problemy rzeczywiste i pozorne — jak je rozwiązujemy na bazie filozofii praktycznej?* 257

Aleksander Posacki SJ, *Pseudopsychologia, czyli nowe formy zniewolenia* 277

Hanna Nawrot, Leszek Wanat, *Las i coaching — moda czy innowacja?* 293

***VADEMECUM* FILOZOFII WYCHOWANIA, KULTURY I EDUKACJI 315**

Jacek Woroniecki OP, *Nawyk czy sprawność* 317

Mieczysław Gogacz, *Wychowanie intelektu jako warunek wewnętrznej kultury osoby* 343

RECENZJE, SPRAWOZDANIA, *VARIA* **379**

Grzegorz Baczewski, *Aneta Szlama, Terapeutyczne aspekty filozofii stoickiej w „Rozmyślaniach" Marka Aureliusza i „Diatrybach" Epikteta z Hierapolis* 381

Mikołaj Krasnodębski, *Sprawozdanie z wręczenia mgr Weronice Pełce Złotej Nagrody imienia Profesora Mieczysława Gogacza w Katedrze Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej na Wydziale Filozofii UKSW w Warszawie* 389

Weronika Pełka, *Referat dotyczący pracy „Antropologiczne i etyczne podstawy socjoterapii w ujęciu Mieczysława Gogacza", napisanej pod kierunkiem dr. hab. Mikołaja Krasnodębskiego, prof. uczelni, w Instytucie Humanistycznym w PWSZ w Głogowie* 391

INFORMACJE DLA AUTORÓW 399

WYDAWNICTWO COLLEGIUM VERUM 403

TABLE OF CONTENTS

Foreword 15

Dissertations 23

Ks. Tomasz Stępień, *An angel as a pedagogue. St Thomas Aquinas on how angels educate men* 25

Alicja Żywczok, *The gratifications of living well. Reflections inspired by the ethical views of Arnold Geulincx (1624–1669)* 43

Kazimierz Mikucki CR, *Philosophical and pedagogical aspects of the phenomenon of temptation in the view of Piotr Semenenko CR (1814–1886)* 67

Piotr Szyszkowski, *Cardinal virtue of bravery and disadvantages to the contrary in the classic approach of Fr Jacek Woroniecki OP (1878–1949)* 87

Stefan Szary, *Axiology in the pedagogy and economics of Janusz Korczak (1878–1942). The patron of pedagogues in hard times* 109

Anna Gondek, *Program projects of philosophers of two decades of interwars period as an example of propaedeutics of philosophical education rectification* 127

Mikołaj Krasnodębski, Philosophy of education and university according to Andrzej Maryniarczyk SDB (1950–2020) 149

Anna Breś, *The role of a teacher in the concepts of education of Aristotle, Saint Augustine and Saint Thomas Aquinas* 169

Anna Suska, *The role of the father in the development and education of a child* 199

Ewa Kołogryw, *National identity and its role in upbringing and education of the modern man* 217

Małgorzata Gawle-Wiernasz, *Cyprian Kamil Norwid (1821–1883) — a word master focused on future* 241

Urszula Wolska, *Real and apparent problems — how do we solve them?* 257

Aleksander Posacki SJ, *Pseudopsychology, or new forms of enslavement* 277

Hanna Nawrot, Leszek Wanat, *Forest and coaching — fashion or innovation?* 293

Vademecum of philosophy of education, culture and education 315

Jacek Woroniecki OP, *Habit or efficiency* 317

Mieczysław Gogacz, *Education of intellect as the condition of external culture of a person* 343

Book reviews, reports, varia 379

Grzegorz Baczewski, *Aneta Szlama, Therapeutic Aspects of Stoic Philosophy in the „Meditations" of Marcus Aurelius and in the „Discourses" of Epictetus* 381

Mikołaj Krasnodębski, *The report from delivering „The Professor Mieczysław Gogacz Golden Prize" to mgr Weronika Pełka in the Chair of History of Ancient and Medieval Philosophy in the Faculty of Philosophy UKSW in Warsaw* 389

Weronika Pełka, *The lecture on the master's thesis entitled „Anthropological and Ethical Principles of Socioteraphy Formulated by Mieczysław Gogacz" written under the patronage of dr. hab Mikołaj Krasnodębski, the university professor in the Institute of Humanities in PWSZ in* Głogów 391

Information for authors **399**

PRZEDMOWA

Po zakończeniu prac nad numerem trzecim i podczas prac redakcyjnych nad numerem czwartym rocznika „Paideia" zmarli:
śp. prof. zw. dr hab. Władysław Misiak
śp. prof. uczelni dr hab. Mariusz Gizowski
— członkowie Rady Naukowej naszego pisma, wybitni uczeni, nauczyciele akademiccy, autorzy wielu interdyscyplinarnych publikacji naukowych, w tym artykułów opublikowanych na łamach rocznika[1]. Im dedykujemy niniejszy numer, składając kondolencje Ich Rodzinie, Bliskim i Współpracownikom.

† ***Requiem aeternam dona eis, Domine: et lux perpetua luceat eis*** †

Pod koniec grudnia 2021 roku rocznik „Paideia" został wpisany na listę ministerialną, otrzymując 40 punktów. Jest przypisany do dyscyplin: filozofia i pedagogika[2]. W związku z tym, pragnę podziękować członkom Redakcji, Rady Naukowej, Autorom i Recenzentom oraz wszystkim innym współpracownikom za trud włożony w prowadzenie czasopisma (na początku

---

1 M. Gizowski, *Kategoria procesów transnarodowych w płaszczyźnie filozoficzno–edukacyjnej i securitologicznej*, „Paideia" 1/2019, s. 109–131; tenże, *Bezdroża i meandry ideowe antypedagogiki, czyli o rozkładzie myśli pedagogicznej i procesu wychowania — rozważania filozoficzno–etyczne*, „Paideia" 2/2020, s. 107–160; tenże, *„Towarzystwo Szubrawców" jako asumpt w procesie kształtowania myśli filozoficzno–pedagogicznej XIX wieku*, „Paideia" 3/2021, s. 117–179 (współautorem tekstów jest Krzysztof Knyżewski). Ponadto w roczniku została zamieszczona recenzja książki Pana Profesora: *Mariusz Gizowski, Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno–pedagogiczne w XX wieku*, Wyd. Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015, s. 296, „Paideia" 1/2019, s. 311–327.

2 https://www.gov.pl/web/edukacja–i–nauka/komunikat–ministra–edukacji–i–nauki–z–dnia–21–grudnia–2021–r–o–zmianie–i–sprostowaniu–komunikatu–w–sprawie–wykazu–czasopism–naukowych–i–recenzowanych–materialow–z–konferencji–miedzynarodowych [stan z dn. 25.02.2022].

„Zeszytów Naukowych Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie — Seria Pedagogiczna", a następnie „Paidei"). Od 2008 roku, kiedy prof. zw. dr hab. Elżbieta Mycielska–Dowgiałło zaproponowała mi prowadzenie pisma, wydaliśmy dziesięć numerów „Zeszytów"[3] i cztery numery „Paidei". Dziękuję Państwu za współpracę! Jest to nasz wspólny sukces!

Rocznik otwiera rozprawa ks. prof. zw. dr hab. Tomasza Stępnia (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego), zatytułowany *Anioł jako pedagog. Św. Tomasz z Akwinu o wychowaniu ludzi przez aniołów*, omawiający wpływ substancji oddzielonych (aniołów) na poznanie i działanie człowieka. Jak zauważa sam autor zajmowanie się angelologią nie należy do pedagogiki. Obecnie angelologia jest postrzegana raczej jako literatura fantastyczna, w przeciwieństwie do kultury starożytnej (szczególnie platonizmu, medio– i neoplatonizmu a następnie chrześcijaństwa) i średniowiecznej, w których należała do jednego z ważnych zagadnień, mając swoje konsekwencje w wymiarze pedagogicznym. Artykuł T. Stępnia nie jest tylko przypomnieniem tych zagadnień, ale inspirującym wprowadzeniem do tomistycznej angelologii[4] i wynikającej z niej *paidei*.

Z kolei prof. Uniwersytetu Śląskiego dr hab. Alicja Żywczok w artykule *Gratyfikacje płynące z życia cnotliwego. Refleksje inspirowane poglądami etycznymi Arnolda Geulincxa (1624–1669)* wprowadza Czytelników w refleksję nad areteologiczną filozofią moralną i filozofią wychowania flamandzko–niderlandzkiego filozofa i lekarza Arnolda Geulincxa, zmarłego podczas zarazy. Choć jego filozofia była zdominowana przez idee wypływające z filozofii Kartezjusza i Nicolasa Malebranche'a, to nie była mu obca starożytna i chrześcijańska nauka o *areté* (sprawnościach, cnotach). Stanowiła ona zachętę i pochwałę życia cnotliwego. Niniejszy tekst obrazuje, jak od starożytności do rewolucji francuskiej na gruncie wychowania i edukacji podejmowano problematykę uprawy intelektu i woli człowieka, jak była ona uniwersalna. Dopiero w wieku XIX stopniowo ją wygaszano i zastępowano dydaktyką, która jest oczywiście potrzeba, ale nie zawsze, z powodu braku odpowiednich filozoficznych „narzędzi", może poradzić sobie w przedstawieniu integralnego obrazu człowieka, którego się naucza.

---

[3] Ponieważ niektóre numery były podwójne, powstało 7 tomów periodyku.

[4] Warto tu nadmienić inną prace autora: T. Stępień, *Doktor Anielski o aniołach*, wyd. II, Marki 2020.

Prof. Instytutu Teologicznego im. J. Bilczewskiego we Lwowie (powstałego z byłego Uniwersytetu Jana Kazimierza) dr hab. Kazimierz Mikucki CR w artykule *Filozoficzne i pedagogiczne aspekty zjawiska pokuty w ujęciu ks. Piotra Semenenki CR (1814–1886)* przypomina postać uczonego i działacza emigracyjnego (współpracującego z Bogdanem Jańskim), wskazując na aktualność podejmowanych przez niego wątków filozoficzno–pedagogicznych. Wydaje się, że warto kontynuować badania nad spuścizną filozoficzną Semenenki, gdyż wpłynęła ona na wielu wybitnych przedstawicieli epoki, w tym na pedagogów, na przykład na założyciela ochronek wiejskich i następnie Zgromadzenia Sióstr Służebniczek — zakonu powołanego do kontynuowania dzieła opieki — bł. Edmunda Bojanowskiego.

Mgr Piotr Szyszkowski — nauczyciel liceum, trener i sportowiec w artykule pt. *Cnota kardynalna męstwa i wady jej przeciwstawne w klasycznym ujęciu Jacka Woronieckiego OP (1878–1949)* omawia cnotę męstwa w ujęciu tego dominikanina. Wskazuje, że męstwo nie tylko jest potrzebne w zmaganiach obronnych ojczyzny (aspekt ten w obliczu agresji Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 r. nabiera jeszcze donioślejszego znaczenia i przesłania), ale także kształtowania charakteru człowieka w codziennych zmaganiach z losem i życiowymi trudnościami. Sprawność męstwa polega „na przetrzymaniu zła", z którym zmaga się człowieka i ostatecznie na osiągnięciu dobra, będącego celem działania człowieka w rozumieniu etyki eudajmonistycznej Arystotelesa [5].

Dr Stefan Szary z Collegium da Vinci w Poznaniu wskazuje w tekście *Aksjologia w pedagogice i ekonomii Janusza Korczaka (1878–1942). Patron pedagogów w trudnych czasach* na aktualność myśli pedagogicznej Korczaka w perspektywie pandemii i problemów nauczania z nią związanych. Szary przypomina nam pozornie oczywisty fakt, że nauczanie w dobie pandemii COVID–19 było nieporównanie łatwiejsze niż edukacja i przede wszystkim życie w niemieckim getcie podczas II wojny światowej. Obok J. Korczaka przywołuje heroiczną pomoc Żydom Ireny Sendlerowej oraz cenne refleksje wybitnego psychiatry i filozofa — więźnia niemieckich obozów koncentracyjnych w Dachau, Teresienstadt i Auschwitz — Wiktora Frankla.

[5] „Wszelkie sztuki i wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie zarówno działanie jak i postanowienie zdają się zdążać do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia". Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1996, ks. I.

Jak zawsze, tekst dr Szarego pobudza nas do myślenia, do egzystencjalnej refleksji nad życiem.

Dr Anna Gondek (członek Naukowego Towarzystwa Tomistycznego, urzędnik państwowy) w tekście *Projekty programowe filozofów dwudziestolecia międzywojennego jako przykład naprawy nauczania propedeutyki filozofii* kontynuuje swoje rozważania dotyczące dydaktyki filozofii w szkole lwowsko–warszawskiej, rozpoczęte w poprzednim numerze rocznika [6]. W bieżącym artykule Gondek omawia trzy programy nauczania filozofii, opracowane przez Reginę Rajchman–Ettingerową, Bohdana Kieszkowskiego oraz Salomona Igla. Refleksje zawarte w artykule wykraczają poza filozofię międzywojenną i wydają się być aktualnie, gdyż wciąż (z mniejszym lub większym natężeniem) toczy się debata dotycząca obecności filozofii w szkole średniej i jej charakteru. Szczególnie na tym ostatnim poziomie nie ma zgodność co do tego, jaki nurt i jaka dyscyplina filozoficzna powinny być wykładane młodzieży.

W swoim artykule piszę o filozofii edukacji w ujęciu przedwcześnie zmarłego prof. Andrzeja Maryniarczyka SDB, wskazując na wkład tego filozofia bytu w kształtowanie się współczesnej filozofii wychowania, uniwersytetu i pedeutologii (*Filozofia wychowania i uniwersytetu w ujęciu Andrzeja Maryniarczyka SDB (1950–2020)*). Dorobek naukowy i redakcyjny A. Maryniarczyka jest gigantyczny i należałoby go zbadać pod kontem filozofii wychowania i edukacji, które były również uprawiane przez tego filozofa. Ponadczasowa i odnosząca się nie tylko do pedagogiki jest jego koncepcja „małego błędu na początku" (Arystoteles), uniwersytetu oraz nauczania, które warto wykorzystać w praktyce.

Dr Anna Breś — pracownik Katedry Psychologii i Pedagogiki Akademii Humanistyczno–Ekonomicznej w Łodzi — w tekście *Rola nauczyciela opowiedziana trójgłosem w koncepcji nauczania Arystotelesa, św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu* przedstawia filozofię nauczania i nauczyciela w ujęciu tych trzech uczonych. Rekonstrukcja ich poglądów nie należy do łatwych, chociażby z powodu objętości dzieł, które po sobie pozostawili. Wprawdzie tematyka nauczania i zadań stojących przed nauczycielem stanowi w pewnym sensie „margines" ich naukowych rozważań (św. Augustyn i św. Tomasz

[6] A. Gondek, *Propedeutyka filozofii w dwudziestoleciu międzywojennym. Przegląd stanowisk w szkole lwowsko–warszawskiej*, „Paideia" 3/2021, s. 181–206.

poświęcili im drobne traktaty naukowe), to należy je odczytać w świetle ich bogatej filozofii bytu, człowieka i etyki, co nie jest łatwe. A. Breś wskazuje na aktualność tych trzech filozofii nauczania i pedeutologii, przekonując o możliwości ich adaptacji oraz atrakcyjności w formowaniu współczesnych nauczycieli, tym bardziej że obejmują aretologię.

Mgr Anna Suska (doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego) w artykule *Znaczenie ojca w rozwoju i wychowaniu dziecka* pisze o roli ojca w rodzinie, o kryzysie ojcostwa oraz o tym, że brak ojca w życiu i rozwoju dziecka (lub dzieci) nie może w pełni zrekompensować jedynie obecność matki. Niniejszy tekst ujmuje rodzinę w sposób bliski refleksji Mieczysława Gogacza[7], mimo iż rozważania prowadzone są na polu pedagogiki, psychologii i socjologii.

Mgr Ewa Kołogryw (absolwentka Pedagogiki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Głogowie) w artykule *Tożsamość narodowa i jej znaczenie w wychowaniu i kształtowaniu współczesnego człowieka* wskazuje na zagrożenia czyhające na tożsamość kulturową i narodową ze strony ideologii i utopii w perspektywie wychowania. Autorka nie tylko pisze o potrzebie pielęgnowania tożsamości narodowej, ale również diagnozuje różne zagrożenia kulturowe, z którymi zmaga się rodzina i szkoła. Proponuje remedium, polegające na powrocie do źródeł polskiej i łacińskiej tożsamości, leżącej w greckiej filozofii, rzymskim prawie i religii chrześcijańskiej.

Dr Małgorzata Gawle–Wiernasz z Wyższej Szkoły Bogdana Jańskiego w Krakowie w artykule *Cyprian Kamil Norwid (1821–1883) — sztukmistrz zapatrzony w przyszłość*, pokazuje ponadczasowy wymiar poezji czwartego Wieszcza narodowego. Norwid był profetą, jego twórczość wykracza poza romantyzm. Zarysowując wizję zmartwychwstania Polski, chętnie sięgał w swojej twórczości do wątków filozoficznych, w tym do filozofii antycznej i chrześcijańskiej. Pod wpływem Augusta Cieszkowskiego, krytykując rewolucję, sformułował „chrześcijańską filozofię czynu". Jej celem nie było tylko i wyłącznie odzyskanie niepodległości Polski, ale odbudowanie jej moralności[8]. Poszukiwał Prawdy, Dobra i Piękna, wskazywał na rolę cierpienia i umartwienia zarówno w wymiarze osobistym, jak i społeczno–narodowym.

---

[7] M. Gogacz, *Metafizyczne ujęcie rodziny*, [w:] *Spojrzenia na współczesną rodzinę w Polsce*, red. A. Podsiad, A. Szafrańska, Warszawa 1981, s. 307–325; tenże, *Człowiek i jego relacje (Materiały do filozofii człowieka)*, Warszawa 1985, s. 148–171.

[8] J. Bartyzel, *Zboże polskiego myślenia*, Radzymin–Warszawa 2020, s. 183–185.

Dr Wiernasz przekonuje, że twórczość Norwida może być wzorem dla współczesnego młodego pokolenia Polaków, niekiedy konformistycznego, acedycznego i konsumpcyjnego.

Dr Urszula Wolska (Gabinet Terapii Filozoficznej w Warszawie) kontynuuje swoje rozważania dotyczące terapii filozoficznej, zawarte w poprzednich numerach rocznika „Paideia" oraz swoich monografiach [9]. W artykule *Problemy rzeczywiste i pozorne — jak je rozwiązujemy na bazie filozofii praktycznej?* w duchu *Listów moralnych do Lucyliusza* Seneki, pisze o tych problemach w terapii filozoficznej. Nie jest ona terapią w sensie terapii psychologicznej, stosuje nie tylko inne metody, ale także inaczej podchodzi do osoby objętej troską. W terapii filozoficznej nie ma pacjenta (ani klienta) [10]. Za to jest sokratejska rozmowa–dialog [11], która leczy, zgodnie z mottem Epikura, że „filozofia, która nie leczy ran duszy, nie jest filozofią" [12]. Terapia filozoficzna stanowi więc próbę sanacji zerwanych relacji osobowych.

Dr hab. Aleksander Posacki SJ — specjalista zajmujący się filozofią rosyjską, gnozą, okultyzmem i ruchami religijnymi — w tekście *Pseudopsychologia, czyli nowe formy zniewolenia* przestrzega przed „szkołami" psychologicznymi, które nie spełniają wymogów naukowości, ale mimo to są wykładane na niektórych uczelniach w Polsce. Autor wskazuje na zniewalające ich skutki, mające negatywne wpływ na rozwój intelektualny, moralny i duchowy człowieka. Należy dodać, że jest to drugi tekst opublikowany w roczniku przez A. Posackiego [13].

Mgr Hanna Nawrot (Collegium da Vinci w Poznaniu) i dr Leszek Wanat (Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu) w pracy *Las i coaching — moda czy innowacja?* analizują trudności związane ze zdefiniowaniem *coachingu*, wskazując na zjawisko nadużywania terapii pod pretekstem zajęć perso-

---

[9] Zob. „Paideia" nr 1–3 oraz U. Wolska, *Człowiek rzeczy czy osoba? Filozoficzne ujęcie człowieka jako osoby terapią dla zagubionych w płynnej ponowoczesności*, Warszawa–Radzymin 2017; taże, *Terapeutyczne aspekty filozofii Sokratesa i Epikura*, Radzymin 2017; taże, *Terapia filozoficzna. Od umiłowania mądrości do dobrego i spełnionego życia*, t. 1–4, Warszawa 2019–2020.

[10] L. Ostasz, *Psychoterapia filozoficzna. O usprawnianiu rozumu i leczeniu duszy*, Warszawa 2011.

[11] P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Warszawa 2003; tenże, *Czym jest historia starożytna?*, tłum. P. Domański, Warszawa 200, s. 49–88.

[12] Cytat ten wg Voelke brzmi: „Dla epikurejczyków filozofia posiada funkcje terapeutyczne i ta funkcja jest najważniejsza. Filozofia, która nie leczy dusz, jest bowiem filozofią fałszywą, a dokładnie mówiąc «pustą»". A. J. Voelke, *La philosophie comme thérapie de l'âme*, Fribourg 1993, s. 36.

[13] A. Posacki, *Pedagogika waldorfska — edukacja czy ideologia?*, „Paideia" 3/2021, s. 207–220.

nalnych. Następnie piszą o terapeutycznym znaczeniu lasu, roli aktywności fizycznej na łonie przyrody. Warto wziąć pod uwagę propozycje autorów w ramach aktywizacji ruchowo–fizycznej i zdrowotnej.

W części *Rozprawy* zostały zatem opublikowane cztery artykuły o problematyce areteologicznej, trzy dotyczące filozofii nauczania i pedeutologii, trzy o tematyce terapeutyczno–psychologicznej i po jednym: z kształtowania tożsamości kulturowo–narodowej, familiologii, filozofii poezji i sztuki. Motywem wspinającym wszystkie jest *paideia* jako ideał integralnej i uniwersalnej uprawy człowieka.

W części *Vademecum filozofii wychowania, kultury i edukacji*, w którym publikowane są przedruki ważnych prac z filozofii i pedagogiki, zamieszczono dwa dziełka: Jacka Woronieckiego OP — *Nawyk czy sprawność* i Mieczysława Gogacza (honorowego członka Rady Naukowej rocznika) *Wychowanie intelektu jako warunek zewnętrznej kultury osoby*. Pierwszy jest ważny ze względu na jego aretologiczne znaczenie, istotne nie tylko na gruncie antropologii i etyki, ale może jeszcze bardziej psychologii i pedagogiki. Pragnę podziękować s. dr Gabrieli Wisztubie OP za udostępnienie kopii tekstu J. Woronieckiego z jego pierwszego wydania (1939) w dwumiesięczniku „Ku szczytom". Drugi tekst jest poświęcony zagadnieniu uprawy intelektu. Stanowi cenne uzupełnienie rozprawy Woronieckiego z perspektywy filozofii tomizmu egzystencjalnego i konsekwentnego. Tu dziękuję prof. Arturowi Andrzejukowi za zgodę na przedruk tekstu Mieczysława Gogacza. Zatem w *Vademecum* (łaciński termin *vademecum* od *vade* i *mecum* oznacza „pójdź za mną" [14]) dominuje problematyka aretelogiczna.

Numer zamykają: recenzja autorstwa dr. Grzegorza Baczewskiego (Collegium Verum) książki Anety Szlamy, zatytułowanej *Terapeutyczne aspekty filozofii stoickiej w „Rozmyślaniach" Marka Aureliusza i „Diatrybach" Epikteta z Hierapolis* (Wyd. von borowiecky, 2021), *Sprawozdanie z wręczenia mgr Weronice Pełce „Złotej nagrody imienia profesora Mieczysława Gogacza" w Katedrze Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej na Wydziale Filozofii UKSW w Warszawie* oraz referat W. Pełki, wygłoszony podczas uroczystości wręczenia nagrody. A. Szlama i W. Pełka są absolwentkami PWSZ w Głogowie.

[14] Zob. J. Sondel, *Słownik łacińsko–polski dla prawników i historyków*, Kraków 2003 (CD–Rom).

Na zakończenie składam podziękowanie Recenzentom niniejszego tomu: dr hab. Robertowi Tomaszowi Ptaszkowi, prof. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i dr hab. Ryszardowi Polakowi, prof. Akademii Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej, za zrecenzowanie tomu i za ich cenne uwagi oraz Wydawnictwu von borowiecky za skład i łamanie periodyku. Dziękuję również prorektor Collegium Verum dr Teresie Stankiewicz za jej cenne uwagi, które zgłosiła po przejrzeniu niniejszego numeru oraz dr. Grzegorzowi Baczewskiemu za fachową korektę angielskich tłumaczeń.

luty–marzec 2022

Mikołaj Krasnodębski
Redaktor naczelny

ROZPRAWY

Tomasz Stępień[1]

ANIOŁ JAKO PEDAGOG. ŚW. TOMASZ Z AKWINU O WYCHOWANIU LUDZI PRZEZ ANIOŁÓW

1. Wstęp. 2. Opieka aniołów nad ludźmi — anioł stróż. 3. Aniołowie oświecają człowieka. 4. Działanie aniołów na wolę człowieka. 5. Współpraca aniołów z Bożą Opatrznością. 6. Podsumowanie.

Abstrakt

Zgodnie z przekonaniem panującym w jego czasach, św. Tomasz z Akwinu traktował aniołów jako naturalną część kosmosu. Dlatego też uważał, iż posiadanie przez człowieka anioła stróża jest czymś, co przysługuje ludziom w porządku naturalnym, zgodnie z którym byty doskonalsze kierują i opiekują się mniej doskonałymi. Z tej racji można uznać, że anioł stróż pełni rolę pedagoga wychowującego człowieka. Jego podstawową rolą jest pomóc człowiekowi, aby swoje postępowanie, które jest zmienne i niepewne, podporządkował uniwersalnym i niezmiennym zasadom. Omawiając bardziej szczegółowo, w jaki sposób aniołowie wpływają na ludzi, Akwinata pisze o ich oddziaływaniu na ludzki intelekt i wolę. Działanie na intelekt, które tradycyjnie jest nazywane „oświeceniem", polega na ukazywaniu człowiekowi dobra w taki sposób, aby nabrał przekonania, że jest to faktycznie dobro warte wybrania. Św. Tomasz zaznacza, że aniołowie nie mogą przekazywać żadnych treści bezpośrednio do intelektu człowieka, ale w celu umożliwienia ludziom poznania dobra, muszą posługiwać się wyobrażeniami. Podobnie nie jest

[1] Prof. dr hab.; Wydział Teologiczny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e–mail: t.stepien@uksw.edu.pl.

możliwe bezpośrednie działanie anioła na ludzką wolę. Tutaj rola anioła przypomina rolę pedagoga, który musi przekonywać wychowanka do tego, co jest warte wybrania. Pisząc o relacji aniołów stróżów do ludzi, Akwinata zwraca także uwagę na to, że widzą oni zawsze porażki i cierpienia, jakich doznaje człowiek w kontekście jego całej drogi do Boga. W tym sensie, choć nie chcą, aby człowiek cierpiał, jednak rozumieją, że trud, cierpienie, a nawet upadki mogą być ważnymi elementami w procesie dążenia człowieka do Boga.

Słowa kluczowe: św. Tomasz z Akwinu, anioł stróż, oświecenie, wychowanie

1. Wstęp

Próba ujęcia zagadnienia anioła w perspektywie pedagogiki na pewno może wzbudzać kontrowersje. Nie tylko dlatego, że aniołowie należą do porządku teologii, a więc ich istnienie uważa się powszechnie za przedmiot wiary, ale przede wszystkim z tej racji, iż dzisiejsza kultura traktuje aniołów jako postaci bardziej baśniowe niż rzeczywiste, a to sprawia, że zajmowanie się nimi w sposób systematyczny trzeba by raczej zaliczyć do historii literatury fantastycznej niż do pedagogiki. Jednak patrząc w perspektywie historycznej możemy zauważyć, że było to zagadnienie jak najbardziej poważne tak dla starożytnych (i to nie tylko chrześcijańskich), jak i średniowiecznych myślicieli. W tamtych epokach duchowe byty były tratowane jako integralna część całego kosmosu i to do tego stopnia, że rozważania na temat ich istnienia i działania nie były wcale częścią teologii, ale raczej filozofii. Widzimy to już w filozofii starożytnej. Choć u Platona można by traktować opowieści o istotach pośrednich jako warstwę mityczną [2], służącą jedynie innemu naświetleniu przedstawianych rozumowań, to już u Arystotelesa znajdujemy systematyczne dowodzenie istnienia substancji oddzielonych, których istnienie i działanie ma badać nauka o bycie [3]. Dokładnie tak samo traktowano aniołów w kulturze średniowiecza. Nie tylko ich obecność przenikała w zasadzie wszystkie obszary ludzkiego życia [4], ale także stała się przedmiotem

[2] Por. np. charakterystyka Erosa w *Uczcie*, 202 E.

[3] Zob. Arystoteles, *Metafizyka*, XII, 8, 1073a–1074b.

[4] Zob. D. Keck, *Angels and Angelology in the Middle Ages*, Oxford 1998, s.155–188.

systematycznych badań. Jak to niżej zobaczymy, św. Tomasz z Akwinu nie tylko w kwestii istnienia aniołów, ale także np. ich opiekuńczej roli, najczęściej przywołuje naturalne uzasadnienia i tylko w niektórych przypadkach powołuje się na autorytet Pisma Świętego.

Wydaje się więc, że można podjąć próbę przyjrzenia się temu, jak w chrześcijańskiej tradycji, która jest tutaj w dużej mierze spadkobierczynią myśli antycznej, traktowano relację aniołów do ludzi, a w szczególności, w jakim sensie można mówić o pedagogicznym wymiarze tej relacji. Jako materiał do analiz posłużą nam teksty św. Tomasza z Akwinu, którego z racji jego niezwykle wnikliwego opisywania świata substancji oddzielonych, tradycja nazwała przydomkiem *Doktora anielskiego.*

2. Opieka aniołów nad ludźmi — anioł stróż

Pierwsze zagadnienie, które najczęściej kojarzy się z relacją aniołów do ludzi, to ich opieka, która w tradycji chrześcijańskiej najpełniej wyraża się w przekonaniu, że każdy człowiek posiada swojego anioła stróża. Warto w tym miejscu zauważyć, że według św. Tomasza to, że aniołowie się ludźmi opiekują, wynika z logiki działania całego kosmosu. Kiedy Akwinata odpowiada na bardziej ogólne pytanie, czy aniołowie zarządzają stworzeniem materialnym, odwołuje się do wizji kosmosu, w którym doskonalsze stworzenia zarządzają stworzeniami mniej doskonałymi. Tak jest pomiędzy samymi aniołami, gdzie również zachodzi stopniowanie doskonałości; tym bardziej więc aniołowie jako istoty całkowicie duchowe rządzą stworzeniami materialnymi. Św. Tomasz dodaje tutaj, że „to jest zdanie nie tylko świętych doktorów chrześcijaństwa, lecz także wszystkich filozofów, którzy uznawali istnienie niecielesnych istot" [5]. Nic więc dziwnego, że kiedy przechodzi on do uzasadnienia tego, iż aniołowie strzegą człowieka, argumentuje w bardzo podobny sposób odwołując się do porządku kosmosu, który został ustanowiony przez Boga. Jednak w tym miejscu znajdziemy już bardzo wyraźne

[5] ST I, q. 110, a. 1, co: *hoc non solum a sanctis doctoribus ponitur, sed etiam ab omnibus philosophis qui incorporeas substantias posuerunt* [Wszystkie teksty św. Tomasza w niniejszym artykule są przetłumaczone przez autora]. Zob. także, ST I, q. 110, a. 1, ad 3, gdzie Akwinata komentuje poglądy filozofów w tej kwestii.

zaznaczenie, że jest to wynik zamysłu Boga, który rządzi światem dzięki swej opatrzności. Opatrzność zaś rządzi w taki sposób, że:

> rzeczy nieporuszające i niezmieniające się poruszają i regulują rzeczy ruchome i zmieniające się; tak jak wszystkie rzeczy cielesne są poruszane i regulowane przez nieporuszalne substancje duchowe, a ciała niższe przez ciała wyższe, które są niezmienne w swej substancji [6].

Choć widzimy tutaj odwołanie do dawnej arystotelesowskiej fizyki, w której ruch ciał ziemskich pochodził od ruchu ciał niebieskich, to właśnie taki sposób argumentacji św. Tomasza pokazuje, że posiadanie przez człowieka anioła stróża wpisuje się w sposób działania całego kosmosu. Dlatego właśnie dla Akwinaty opieka aniołów należy do porządku natury, a nie do porządku łaski i z tej racji, choć w *sed contra* mamy zacytowany psalm (Ps 91, 11), to argumentacja w odpowiedzi artykułu wcale nie opiera się na autorytecie Pisma Świętego, ale na zasadach działania wszechświata (zgodnie z jego ówczesnym rozumieniem). Jest to o tyle istotne, że w dalszej części swojej odpowiedzi św. Tomasz może przejść od porządku fizyki do porządku etyki, a działanie kosmosu, dokładnie tak jak to miało miejsce jeszcze w greckich systemach filozoficznych, przekłada się bezpośrednio na zasady moralne [7]. Sama struktura wszechświata podpowiada, że aniołowie powinni opiekować się ludźmi i dlatego też Akwinata będzie bronił stanowiska, iż przydzielenie człowiekowi anioła stróża nie dotyczy jedynie ochrzczonych, ale wszystkich ludzi [8], czyli jest to coś, co można by nazwać darem naturalnym, a nie nadprzyrodzonym.

Kosmos działa więc tak, że to, co wieczne, reguluje to, co zmienne i tak jest także w dziedzinie ludzkiego postępowania:

---

[6] I, q. 113, a. 1, co: *quod mobilia et variabilia per immobilia et invariabilia moventur et regulantur; sicut omnia corporalia per substantias spirituales immobiles, et corpora inferiora per corpora superiora, quae sunt invariabilia secundum substantiam*.

[7] Bardzo zwięźle wyraża to fragment platońskiego *Gorgiasza*, gdzie Platon odwołuje się do Pitagorejczyków, którzy byli uważani za pierwszych rozumiejących wszechświat jako kosmos łączący w sobie ład natury i ład moralny. Platon, *Gorgiasz* 507E–508A, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1958, s. 131–132: „Powiadają mędrcy [...], że i niebo, i ziemię, i bogów, i ludzi wspólność utrzymuje w związku i przyjaźń, i porządek, i rozum, i sprawiedliwość. Dlatego się to wszystko razem układem świata nazywa [kosmosem], przyjacielu, a nie rozkładem ani rozpustą".

[8] Zob. ST I, q. 113, a. 5, co.

> Lecz i my sami, gdy chodzi o wnioski, co do których mogą istnieć różne opinie, odwołujemy się do zasad, które uznajemy za niezmienne. Jasne jest, że w dziedzinie postępowania poznanie i uczucia człowieka mogą się wielokrotnie zmieniać i mogą odejść od tego, co dobre. I dlatego okazało się konieczne wyznaczyć ludziom aniołów dla ich stróżowania, przez których są oni kierowani i poruszani ku dobru[9].

Nie sposób nie zauważyć, że w tym fragmencie widzimy coś, co można by uznać za uniwersalną zasadę pedagogiczną św. Tomasza. Skoro aniołowie są naturalnie doskonalsi od ludzi, ich rolą jest prowadzenie człowieka ku dobru. To zaś odbywa się zawsze w ten sposób, że rzeczy zmienne są podporządkowywane niezmiennym zasadom. W tym przypadku zmienne są ludzkie poznanie i uczucia, a tym, co pozostaje zawsze takie samo, jest dobro moralne. W poznaniu bowiem człowiek nie ma pewności co do wydawanych przez siebie sądów odnośnie do postępowania. Jednak nawet wtedy, kiedy wnioski są poprawne, ciągle może nie być przekonany, czy tak należy postępować, a więc może wahać się w swojej decyzji.

Tutaj należy wyjaśnić, że w powyższym fragmencie, w miejscu gdzie pojawia się zmienność uczuć, św. Tomasz używa terminu *affectiones*, który nie do końca odpowiada polskiemu terminowi „uczucia". Uczucie w znaczeniu miłości czy pożądania oddaje się po łacinie terminem *passio,* natomiast termin *affectio* jest raczej używany na określenie tego, co dziś nazwalibyśmy „uczuciem wyższym", a dokładnie jest tu mowa o pewnym nastawieniu woli w stosunku do dobra[10]. Oczywiście nastawienie to zawiera w sobie sumę działań władz uczuciowych i woli, która jednak zawsze jest ostateczną władzą podejmującą decyzję o wyborze dobra[11]. Jeżeli więc odczytalibyśmy powyższy fragment w tym kontekście, nie chodzi w nim tyle o zmienność uczuć, ale raczej o zmienność woli, która wobec tego, że intelekt nie jest w stanie

---

[9] ST I, q. 113, a. 1, co: *Sed et nos ipsi regulamur circa conclusiones in quibus possumus diversimode opinari, per principia quae invariabiliter tenemus. Manifestum est autem quod in rebus agendis cognitio et affectus hominis multipliciter variari et deficere possunt a bono. Et ideo necessarium fuit quod hominibus Angeli ad custodiam deputarentur, per quos regularentur et moverentur ad bonum.*

[10] Widać to świetnie w miejscu, gdzie św. Tomasz pisze o dążeniu człowieka do Boga, które nie odbywa się w sposób cielesny (co łączyłoby się właśnie z *passiones*), ale przy pomocy *affectibus mentis*, które nie są już zmysłowe, tylko intelektualne. Zob. ST I, q.3, a.1, ad 5. Więcej o różnicy pomiędzy *passiones* i *affectiones*, zob. R. Miner, *Thomas Aquinas on the Passions*, Cambridge 2009, s. 35–38.

[11] Zob. ST I, q. 82, a. 4, co; ST I/II, q. 9, a. 1, co.

ukazać jej dobra w sposób pewny (jako że wysnuwane wnioski i osądy są niepewne), nie jest w stanie w sposób jednoznaczny wybrać dobra [12]. Jest to ważna różnica, jako że władze odpowiedzialne za to, co Tomasz nazywa *passiones,* to władze zmysłowe, odnoszące się do dobra zmysłowego, podczas gdy wola jest władzą duchową, która może wybierać dobro moralne. Oczywiście wobec niejednoznaczności poznania wola również jest bardziej skłonna do ulegania uczuciom, zwłaszcza wtedy, kiedy są one szczególnie silne i przyjmują postać namiętności [13]. Stróżowanie aniołów polegałoby więc na tym, że pomagają oni człowiekowi upewnić się, że jego poznanie dobra moralnego jest słuszne, oraz wspierają ludzką wolę, aby mogła przylgnąć do rozpoznanego dobra, mimo uczuć, które skłaniają ją ku temu, co nie jest obiektywnie dobre. W ten właśnie sposób dokonuje się podporządkowanie zmiennego poznania i dążenia niezmiennym zasadom moralnym.

Z powyższych rozważań można już na tym etapie wyciągnąć dwa wnioski. Według św. Tomasza, rola pedagoga polega na tym, że oddziałuje na poznanie i dążenia wychowanka, aby skierować go ku temu, co jest obiektywnie dobre. Oczywiście w tym miejscu można by zapytać, jak aniołowie mogą oddziaływać na ludzkie poznanie i dążenie. Zanim przyjrzymy się temu zagadnieniu bardziej szczegółowo, chciałbym zwrócić uwagę na jeszcze jeden bardzo ważny wniosek. Nauka o aniołach jako stróżach ludzi niejako personalizuje

---

[12] W takich przypadkach sąd rozumu jest przygodny, a nie konieczny, zob. ST I, q. 82, a. 2, co: „Są bowiem takie rzeczy poznawalne intelektualnie, które nie mają koniecznego połączenia z pierwszymi zasadami; tak jak zdania przygodne, których odrzucenie nie pociąga za sobą odrzucenia pierwszych zasad. I takich intelekt nie uznaje z konieczności. Niektóre zaś zdania są konieczne, jako że posiadają konieczne połączenie z pierwszymi zasadami, jak wnioski, które dają się dowieść, których odrzucenie pociąga za sobą odrzucenie pierwszych zasad. I te intelekt uznaje z konieczności, jeżeli pozna konieczne połączenie wniosków z zasadami przez rozumowanie dedukcyjne, ale nie uznaje ich z konieczności zanim pozna takie konieczne połączenie przy pomocy dowodzenia". (*Sunt autem quaedam intelligibilia quae non habent necessariam connexionem ad prima principia; sicut contingentes propositiones, ad quarum remotionem non sequitur remotio primorum principiorum. Et talibus non ex necessitate assentit intellectus. Quaedam autem propositiones sunt necessariae, quae habent connexionem necessariam cum primis principiis; sicut conclusiones demonstrabiles, ad quarum remotionem sequitur remotio primorum principiorum. Et his intellectus ex necessitate assentit, cognita connexione necessaria conclusionum ad principia per demonstrationis deductionem, non autem ex necessitate assentit antequam huiusmodi necessitatem connexionis per demonstrationem cognoscat*).

[13] Zob. ST I, q. 113, a. 1, ad 3.

relacje aniołów do ludzi. Już nie chodzi o aniołów opiekujących się ludźmi w ogóle, ale o to, że jest jakiś konkretny anioł, który opiekuje się konkretnym człowiekiem. Zatem można powiedzieć, że anioł stróż szczególnie odnosi się do powierzonego mu człowieka, przebywa z nim, poucza go i zachęca. Można by więc uznać, że jest wychowawcą danym człowiekowi przez Boga, i to takim, który z racji swojej doskonałej natury wie, co jest dobre i jak należy postępować w każdej sytuacji.

3. Aniołowie oświecają człowieka

Wiemy już, że według św. Tomasza działanie anioła stróża polega na tym, iż wpływa on na poznanie i dążenie człowieka; możemy teraz zastanowić się bardziej szczegółowo, na czym ten wpływ dokładnie polega. Skoro dla Akwinaty poznanie zawsze poprzedza decyzję[14], najpierw należy zastanowić się nad wpływem aniołów na ludzkie poznanie. Św. Tomasz przyjmuje tu tradycyjną nazwę tego wpływu, jaką jest „oświecenie" (*illuminatio*). Wyjaśnia, że w porządku opatrzności Bożej wyższe stworzenia wpływają na niższe, co dotyczy nie tylko wpływania aniołów na ludzi, ale także przekazywania treści intelektualnych pomiędzy samymi aniołami[15]. Aby jednak lepiej zrozumieć, co św. Tomasz ma na myśli, warto najpierw przyjrzeć się znaczeniu używanego tu terminu *illuminatio.* Znów bowiem, choć wydaje się on odwoływać przede wszystkim do teologii, jego rozumienie sięga głęboko w tradycję filozoficzną.

W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że od czasów Platona poznanie intelektualne jest rozumiane analogicznie do poznania zmysłowego, w którym, aby cokolwiek zobaczyć, potrzebne jest fizyczne światło. Dopiero światło odbijające się od widzianego przedmiotu umożliwia jego zobaczenie. Podobnie w przypadku człowieka przedmioty poznania intelektualnego nie są widziane same przez się, ale potrzeba jest czegoś, co spełnia rolę analogiczną do widzialnego światła, aby móc „zobaczyć" treści poznania

[14] W przypadku aniołów nawet uzasadnienie istnienia w ich naturze władzy dążeniowej — woli jest przez św. Tomasza wyprowadzane z tego, że posiadają oni intelekt. Por. ST I, q. 59, a. 1, co.: *Unde, cum angeli per intellectum cognoscant ipsam universalem rationem boni, manifestum est quod in eis sit voluntas*.

[15] Por. ST I, q. 111, a. 1. co.

intelektualnego. Dlatego też mówiąc o świetle Akwinata krótko stwierdza, że „światło, jeżeli chodzi o światło intelektualne, nie jest niczym innym jak jakimś ujawnieniem prawdy (*manifestatio veritatis*)" [16]. W tradycji, z której korzysta św. Tomasz bardzo często pojmowano to intelektualne światło jako jakiś podobny do słońca byt, który oświeca wszystkie przedmioty intelektualne, czyniąc je widzialnymi dla człowieka. Tak było w przypadku Platońskiego słońca, a w wersji chrześcijańskiej, do której popularyzacji przyczynił się najbardziej św. Augustyn, podobną funkcję spełniał *Logos* — Syn Boży. Poglądy te, które dodatkowo zostały wzmocnione arabskimi interpretacjami Arystotelesa, były w XIII w. ściśle związane ze sporem na temat jedności nie tylko intelektu czynnego, ale nawet możnościowego [17]. Św. Tomasz, który uważa za Arystotelesem, że człowiek zawsze czerpie dane poznawcze z danych zmysłowych, twierdzi również, iż każdy człowiek ma nie tylko swój własny intelekt możnościowy, ale także intelekt czynny [18]. Treści intelektualne, które są niejako ukryte w danych zmysłowych, nie mogą być same z siebie widziane przez intelekt możnościowy i potrzeba właśnie intelektu czynnego, aby to, co jest intelektualnie poznawalne w możności, stało się poznawalne aktualnie. Tradycyjnie zwykło nazywać się to działanie intelektu czynnego abstrakcją, zaś sam intelekt czynny jest tu porównywany do światła, które „oświeca wyobrażenia" (*illustrat phantasmata*). Zaznaczmy, że św. Tomasz sam podkreśla, iż porównanie intelektu czynnego do światła zawdzięcza Arystotelesowi. Warto dla naszych rozważań zacytować tutaj tekst Akwinaty w całości:

> Stąd też należy uznać, że w niej samej [duszy ludzkiej] tkwi jakaś władza pochodząca od wyższego intelektu, za pomocą której może oświetlać wyobrażenia. Poznajemy to zresztą i doświadczalnie, kiedy pojmujemy, że to my abstrahujemy formy powszechne ze szczegółowych uwarunkowań, czym jest właśnie sprawianie, że są aktualnie poznawalnymi intelektualnie. Otóż wszelkie przysługujące danej rzeczy działanie może być dokonane nie inaczej jak tylko przez jakiś początek formalnie w niej tkwiący, jak wyżej było powiedziane, gdy omawiano intelekt

[16] ST I, q. 106, a. 1, co: *lumen, secundum quod ad intellectum pertinet, nihil est aliud quam quaedam manifestatio veritatis*.

[17] Por. F. van Steenberghen, *Filozofia w wieku XIII*, tłum. E. I. Zieliński, Lublin 2006, s. 311–320.

[18] Zob. Zob. ST I, q. 79, a. 3, co; a. 5, co.

możnościowy. A więc i władza, która jest początkiem tej czynności, musi być czymś, co tkwi w duszy. I dlatego Arystoteles przyrównał intelekt czynny do światła, które jest czymś, co zostało przyjęte przez powietrze. Platon zaś — jak podaje Temistiusz — intelekt oddzielony, wyciskający ślad w naszych duszach, przyrównał do słońca [19].

Jak więc widzimy zagadnienie oświecania ściśle łączy się z poznaniem intelektualnym w rozumieniu ogólnym; można je rozumieć jako umożliwienie widzenia treści poznania intelektualnego. Jednak od razu należy zaznaczyć, że analogia do zmysłowego wzroku sięga jeszcze głębiej. Podobnie jak samo zobaczenie nie oznacza jeszcze rozpoznania tego, co się widzi, tak samo „widzenie" treści intelektualnych nie oznacza ich rozumienia. Św. Tomasz twierdzi nawet, że tylko bardzo nieliczne treści intelektualne są dla nas zrozumiałe same przez się i dlatego najczęściej „widzenie" jakiejś treści jest jedynie początkiem procesu rozumowania, który doprowadza do lepszego lub gorszego rozumienia tego, co się widzi [20].

Powyższe rozważania prowadzą nas więc do dwóch aspektów intelektualnego oświecenia, które także pojawią się w temacie oświecania ludzi przez aniołów. Po pierwsze, od sprawności (czy siły) ludzkiego intelektu zależy, czy będzie w stanie w ogóle zobaczyć to, co nie jest intelektualnie widziane samo przez się [21]. Po drugie, sprawność ta jest potrzebna, aby czynić zrozumiałym to, co się już poznało. Mówiąc o oświecaniu ludzi przez aniołów św. Tomasz pisze zatem o tym w dwóch aspektach:

---

19 ST I, q. 79, a. 4, co.: *Unde oportet dicere quod in ipsa sit aliqua virtus derivata a superiori intellectu, per quam possit phantasmata illustrare. Et hoc experimento cognoscimus, dum percipimus nos abstrahere formas universales a conditionibus particularibus, quod est facere actu intelligibilia. Nulla autem actio convenit alicui rei, nisi per aliquod principium formaliter ei inhaerens; ut supra dictum est, cum de intellectu possibili ageretur. Ergo oportet virtutem quae est principium huius actionis, esse aliquid in anima. Et ideo Aristoteles comparavit intellectum agentem lumini, quod est aliquid receptum in aere. Plato autem intellectum separatum imprimentem in animas nostras, comparavit soli; ut Themistius dicit in commentario tertii de anima*.

20 Por. *Questiones disputate de veritate*, q. 18, a.1, co.

21 Por. ST II/II, q. 8, a.1, co.: „Skoro jednak poznanie ludzkie zaczyna się od zmysłu, jakby od zewnątrz, jasne jest, że im mocniejsze jest światło intelektu, tym bardziej może on wnikać w [rzeczy] wewnętrzne" (*Sed cum cognitio hominis a sensu incipiat, quasi ab exteriori, manifestum est quod quanto lumen intellectus est fortius, tanto potest magis ad intima penetrare*).

> Pierwszym jest to, że intelekt niższy jest wzmacniany na skutek działania na niego wyższego intelektu; drugim jest to, że formy intelektualne, które są w intelekcie wyższym, są tak podawane niższemu, żeby mógł je pojąć [22].

Powyższe stwierdzenia św. Tomasza wymagają komentarza. Odnośnie pierwszego sposobu oświecania Akwinata niewiele nam tu niestety wyjaśnia poza przytoczonym wyżej fragmentem. Kiedy wcześniej mówi o wzajemnym oświecaniu aniołów, traktuje to jak naturalne zjawisko, co pokazuje jego odwołanie do zjawisk fizycznych. Wzmacnianie słabszego intelektu dokonuje się tak, jak w przypadku ciała, które staje się gorętsze, kiedy położy się je koło ciała cieplejszego od niego [23]. Można by jednak pokusić się o pewną analogię do działania nauczyciela i ucznia. Wydaje mi się, że czasem sama obecność nauczyciela pozwala uczniowi lepiej pojmować trudne zagadnienie i być może na tym miałoby polegać owo wzmocnienie (*confortatio*) intelektu człowieka w obecności doskonalszego intelektu anioła. Dla św. Tomasza podobne działanie anioła jest skuteczne, ponieważ jako bezcielesny nie posiada ograniczeń wymiarów. Nie oznacza to jednak, że może on bezpośrednio wpływać na ludzki intelekt. Akwinata wyjaśnia nam to opisując drugi aspekt oświecania.

Posługuje się przykładem nauczyciela i ucznia, kiedy pisząc o oświecaniu anioła wyższego przez niższego zauważa: „Podobnie jest i u nas, doktorzy, którzy pojmują coś syntetycznie rozmaicie to dzielą, aby dostosować do możliwości innych" [24]. Zatem rolą nauczyciela jest umiejętne dzielenie posiadanego syntetycznego rozumienia rzeczy na mniejsze zagadnienia, w zależności od tego, na jakim poziomie są uczniowie. Jednak w przypadku oświecania aniołów przez ludzi rzecz się komplikuje, jako że występuje tu przejście pomiędzy tym, co duchowe i cielesne.

---

[22] ST I, q. 111, a. 1. co.: *scilicet secundum quod intellectus inferior confortatur per actionem intellectus superioris; et secundum quod proponuntur intellectui inferiori species intelligibiles quae sunt in superiori, ut capi possint ab inferiori.*

[23] Zob. ST I, q. 106, a. 1, co.: *Sicut enim virtus imperfectioris corporis confortatur ex situali propinquitate perfectioris corporis, ut minus calidum crescit in calore ex praesentia magis calidi; ita virtus intellectiva inferioris Angeli confortatur ex conversione superioris Angeli ad ipsum.*

[24] Tamże: *Sicut etiam apud nos, doctores, quod in summa capiunt, multipliciter distinguunt, providentes capacitati aliorum.*

> Lecz ludzki intelekt nie może chwytać czystej prawdy intelektualnej, ponieważ zgodnie ze swoją ludzką naturą pojmuje poprzez zwracanie się do wyobrażeń, jak wyżej zostało powiedziane. I dlatego aniołowie podają ludziom intelektualną prawdę pod podobieństwem rzeczy zmysłowych [25].

Akwinata dopowiada także, że dla aniołów, zarówno dobrych, jak i złych, jest to jedyny sposób wpływania na ludzki intelekt. Nie mogą oni bezpośrednio powodować powstania myśli w intelekcie, ponieważ „używanie władzy myślenia jest podporządkowane woli" (*cogitativae virtutis subiaceat voluntati*) [26], a jak zobaczymy poniżej, nie mogą oni kierować bezpośrednio wolą człowieka. Skoro zaś anioł działa tylko w ten sposób, że poddaje człowiekowi wyobrażenia, intelekt ludzki musi z nich wyabstrahować intelektualną treść, a z tego z kolei wynika, iż wzmocnienie intelektu jest niezwykle istotne, aby człowiek zdołał wniknąć w to, co anioł chce pokazać. Dlatego „anioł powodujący widzenie wyobrażeń niekiedy równocześnie oświeca intelekt, by poznał to, co te podobieństwa oznaczają; w tym wypadku nie ma mowy o złudzeniu czy myleniu" [27]. Brak wzmocnienia intelektu może powodować, że człowiek nie będzie rozumiał tego, co anioł chce przekazać, albo nawet zostanie wprowadzony w błąd, jak to bywa w przypadku działania złych duchów. Jednak widzimy, że dzięki takiemu pojmowaniu anielskiego oświecenia rozumienie rzeczy nie narzuca się człowiekowi w sposób oczywisty, ale raczej dokonuje się naturalnie, czyli nie odbiegając od zwykłego ludzkiego sposobu poznania. Być może dlatego św. Tomasz będzie dalej twierdził, że nie w każdej sytuacji człowiek musi wiedzieć, że został oświecony przez anioła, który czasem może robić to tak, że oświecany o tym nie wie [28].

Jednak pozostaje jeszcze jeden problem, który wymaga wyjaśnienia. Skoro anioł oświeca człowieka poddając mu jakieś wyobrażenia, to czy aniołowie w ogóle mogą działać na ludzkie zmysły, a zwłaszcza na wyobraźnię,

---

[25] ST I, q. 111, a. 1. co.: *Sed intellectus humanus non potest ipsam intelligibilem veritatem nudam capere, quia connaturale est ei ut intelligat per conversionem ad phantasmata, ut supra dictum est. Et ideo intelligibilem veritatem proponunt Angeli hominibus sub similitudinibus sensibilium*.

[26] ST I, q.111, a. 2, ad 2.

[27] ST I, q. 111, a. 3, ad 4: *Angelus causans aliquam imaginariam visionem, quandoque quidem simul intellectum illuminat, ut cognoscat quid per huiusmodi similitudines significetur, et tunc nulla est deceptio.*

[28] Por. ST I, q. 111, a. 1, ad 3.

która w Tomaszowym katalogu jest zaliczana do zmysłów wewnętrznych, pozyskujących przetwarzane przez siebie dane ze zmysłów zewnętrznych? Św. Tomasz daje na to pytanie odpowiedź twierdzącą i to taką, którą moglibyśmy uznać za niezwykle naturalistyczną. Choć Akwinata, zgodnie ze średniowieczną znajomością anatomii, nie mógł wiedzieć o działaniu ludzkiego mózgu, to jednak uważa, że oddziaływanie na zmysły powinno odbywać się zgodnie z ogólną zasadą ich działania. Każdy z nich ma swój organ cielesny i to właśnie w tym organie jakieś poruszenie materii powoduje powstanie wrażenia czy wyobrażenia. Aniołowie zaś, jak dowodził tego wcześniej, mogą poruszać materię z niezwykłą precyzją, a zatem mogą także oddziaływać na ludzką wyobraźnię poprzez poruszanie cząstek materii [29], które są w ludzkim organizmie. Dla św. Tomasza jest to poruszanie w ciele pewnych fluidów, które nazywa *spirita* i *humora*, a które dziś nazwalibyśmy ruchem elektronów w mózgu. Takie działanie aniołów wydaje się Akwinacie tym bardziej prawdopodobne, że podobnie zdarza się u chorych umysłowo (*phreneticis*) czy nawet u ludzi, którzy potrafią przeżywać coś w wyobraźni [30]. Jednak to także oznacza, że anioł oświecając człowieka przez cielesne wyobrażenia, nie może tworzyć nowych wyobrażeń, a jedynie posługuje się tymi, które człowiek już ma, czyli na przykład nie może sprawić, żeby człowiek niewidomy wyobraził sobie barwy, których nigdy wcześniej nie widział [31].

W świetle powyższych wyjaśnień jasne się staje, że aniołowie mogą oświecać człowieka w prostszy sposób, a mianowicie mogą powodować powstanie w świecie zewnętrznym jakichś zmysłowych obrazów, które zostaną dostrzeżone przez ludzki wzrok [32].

4. Działanie aniołów na wolę człowieka

Zagadnienie wywierania wpływu przez aniołów na wolę człowieka jest w zasadzie kontynuacją rozważań dotyczących ich wpływu na ludzki intelekt. Św. Tomasz bardzo mocno zaznacza, że tylko Bóg może bezpośrednio

[29] Por. ST I, q. 110, a. 2–3.

[30] Zob. ST I, q. 111, a. 3, co.

[31] Zob. ST I, q. 111, a. 3, co.

[32] Por. ST I, q. 111, a. 4, co.

wpływać na wolną wolę jako taką i ją wewnętrznie poruszać[33]. W taki sposób nie może działać żadne stworzenie, obojętnie, czy mówimy o wpływie anioła na wolę innego anioła czy człowieka[34]. Anioł może więc działać na wolę tylko z zewnątrz, wpływając na to, co ją naturalnie pociąga. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że w przypadku anioła, jego wola może być kierowana jedynie przez intelekt ukazujący jej dobro, ale w przypadku człowieka dochodzi jeszcze dobro, które podsuwają woli uczucia. Może ona wtedy zignorować osąd rozumu i wybrać to, ku czemu skłaniają się uczucia.

Anioł może zatem oddziaływać w ten sposób, że wpłynie na intelekt człowieka, który z kolei ukaże woli coś jako dobro warte pożądania. Dlatego właśnie Akwinata uważa, że dokonuje się to na dokładnie tej samej zasadzie w przypadku działania anioła na człowieka i człowieka na człowieka, a mianowicie *per modum suadensis*, czyli na sposób przekonywania[35]. Skoro chodzi o przekonywanie kogoś do wybrania jakiegoś dobra, to oznacza, że takie działanie może mieć różną skuteczność. Oczywiście skuteczność anioła, który nie tylko pokazuje intelektowi jakąś prawdę przez wyobrażenia, ale także wzmacnia intelekt, aby lepiej widział dobro, będzie większa niż skuteczność innego człowieka. Jednak nigdy takie przekonywanie nie będzie miało skuteczności całkowitej; św. Tomasz zaznacza, iż w pełni skuteczne przekonanie człowieka jest możliwe tylko wtedy, kiedy w taki sposób zechce działać Bóg[36].

Wpływanie na wolę przez pośrednictwo uczuć może się dokonać przez poruszenie władz odpowiedzialnych za nie, a więc władzy pożądliwej i gniewliwej. Tutaj jednak św. Tomasz czyni dwa zastrzeżenia. Po pierwsze, nie jest on wcale pewien, czy aniołowie mogą działać w ten sposób. Zatem takie wpływanie na wolę jest możliwe tylko, „o ile są oni w stanie wzbudzać tego typu uczucia (*inquantum possunt concitare huiusmodi passiones*)" [37]. Drugie zastrzeżenie dotyczy tego, że dokładnie tak samo jak w przypadku przekonywania, wola nie podąża za wzbudzonymi uczuciami w sposób konieczny. Może ona skłaniać się do tego, bądź nie, jako że uczucia nie odbierają woli jej wol-

[33] Zob. ST I/II, q. 9, a. 6. co.

[34] Por. ST I, q. 106, a. 2, co.; q. 111, a. 2, co.

[35] ST I, q. 111, a. 2, co.

[36] Tamże: *Unde secundum quod aliquis est causa quod aliquid apprehendatur ut bonum ad appetendum, secundum hoc movet voluntatem. Et sic etiam solus Deus efficaciter potest movere voluntatem*.

[37] Tamże.

ności, czyli znów nakłanianie nie oznacza zmuszania [38], ale oczywiście zależy to od ogólnego stanu sprawności woli i tego, czy ma ona odpowiednie cnoty.

5. Współpraca aniołów z Bożą Opatrznością

Powyższe rozważania pokazują jasno, że nawet aniołowie nie mogą być całkowicie skuteczni w swoich wysiłkach na rzecz prowadzenia człowieka ku dobru. W tym również są podobni do ludzkich pedagogów, którzy muszą liczyć się z porażką. Mimo nakłaniania do tego, co dobre, człowiek może robić to, co sam wybierze. Dla aniołów stróżów faktyczną porażką byłaby sytuacja, w której człowiek nie dostąpiłby zbawienia. Jednak w drodze do ostatecznego celu zawsze zdarzają się mniejsze upadki. W tym kontekście bardzo ciekawe jest to, co św. Tomasz pisze na temat reakcji aniołów stróżów na zło, jakie popełniają bądź jakiego doznają ich podopieczni.

Otóż człowiek może popełniać grzechy, ale także doznawać skutków zła, jakimi są dopuszczane przez Boga kary. W obydwu przypadkach aniołowie nie doznają bólu (*dolor*), kiedy widzą taką sytuację u podlegającego im człowieka [39]. Nie znaczy to jednak, że chcą, aby człowiek grzeszył czy cierpiał. Aby to wyjaśnić, św. Tomasz tłumaczy, na czym polega ból, którego mogą doznawać aniołowie. Ból, o którym tu mowa, powstaje w woli tylko wtedy, kiedy dzieje się coś przeciwnego temu, czego wola chce [40]. Jak jednak zło, które czynią ludzie, może nie sprzeciwiać się woli dobrych aniołów? Cały problem polega na tym, jak dokładnie może się coś sprzeciwiać woli. Akwinata podaje

[38] Tamże: *Et sic etiam Angeli, inquantum possunt concitare huiusmodi passiones, possunt voluntatem movere. Non tamen ex necessitate, quia voluntas semper remanet libera ad consentiendum vel resistendum passioni*.

[39] Zob. ST I, q. 113, a. 7, co.

[40] Św. Tomasz pisze o tym dokładniej, przedstawiając, na czym polega kara złych duchów (ST I, q. 64, a. 3, co). Ból, o jaki w tym przypadku chodzi, nie jest uczuciem, ale aktem woli i jest definiowany następująco: „ból, jeżeli chodzi od prosty akt woli, nie jest niczym innym jak sprzeciwem woli odnośnie do tego, co jest bądź nie jest" (*dolor, secundum quod significat simplicem actum voluntatis, nihil est aliud quam renisus voluntatis ad id quod est vel non est*). Złe duchy nie mogą czynić tego, co chcą, jako że napotykają sprzeciw woli Bożej, która jest silniejsza. Dlatego właśnie doznają bólu. Choć niekiedy Bóg dopuszcza, aby szkodzili ludziom, to czyni to tylko wtedy, kiedy może z tego wyniknąć jeszcze większe dobro.

tutaj przykład kapitana, który wyrzuca za burtę towary, aby ocalić okręt podczas sztormu. Choć nie chce ich wyrzucić, bo przecież nie po to załadował okręt, żeby wyrzucać towar do morza, jednak w danych okolicznościach to, że tak czyni dla uratowania okrętu, traktuje się jako dobrowolną decyzję, czyli w tym przypadku on tego chce, a raczej, jak pisze św. Tomasz, jest to „bardziej dobrowolne niż niedobrowolne" (*magis est hoc voluntariam quam involuntariam*). Podobnie jest w przypadku aniołów stróżów, którzy jako zbawieni, podporządkowali całkowicie swoją wolę woli Bożej i dlatego nic nie może sprzeciwić się ich woli, tak jak nic nie może sprzeciwić się woli Bożej. Z tej racji wiedzą oni, że jeżeli Bóg dopuszcza grzech lub cierpienie człowieka, to dzieje się tak tylko dlatego, że opatrzność wyprowadzi z tego jeszcze większe dobro, co ostatecznie doprowadzi do zbawienia człowieka. Zatem:

> Tak też aniołowie w sensie absolutnym i ogólnym nie chcą grzechów i kar, których doznają ludzie, chcą jednak, aby w tych sprawach był zachowany porządek Bożej sprawiedliwości, według którego niektórzy podlegają karom i dopuszczają się grzechów [41].

Możemy więc powiedzieć, że rola anioła stróża jako pedagoga obejmuje także konieczność patrzenia na porażki człowieka i jego cierpienie. Ważne w tym tekście jest także, że aniołowie w takim przypadku nie traktują porażki człowieka jako swojej osobistej porażki, ponieważ widzą szczegółowe zdarzenie w szerszej perspektywie Bożej sprawiedliwości i opatrzności. Można by uznać, że nie jest to sytuacja obca ludzkim opiekunom i pedagogom, jednak jest tu istotna różnica. Aniołowie zbawieni, jako że mają kontakt z Bogiem, wiedzą z pewnością, że dopuszczone zło i cierpienie może ostatecznie wyjść na dobre człowiekowi, co oczywiście będzie zależało także od jego woli. Widzą oni najlepszą możliwą drogę do dobra, która zawsze musi wieść przez upadki i cierpienia. Jeżeli w tej roli znajdzie się człowiek, który musi brać pod uwagę porażki i upadki wychowanka, to nigdy nie może on wiedzieć, czy z tego konkretnego trudu i cierpienia może wyniknąć dobro. Potrzebna

---

[41] Zob. ST I, q. 113, a. 7, co.: *Sic igitur Angeli peccata et poenas hominum, universaliter et absolute loquendo, non volunt, volunt tamen quod circa hoc ordo divinae iustitiae servetur, secundum quem quidam poenis subduntur, et peccare permittuntur*.

jest tu taka mądra anielska perspektywa, w której widzi się raczej końcowy rezultat procesu wychowawczego, a nie porażki ponoszone po drodze.

6. Podsumowanie

Gdybyśmy na koniec chcieli zapytać, co na podstawie powyższych rozważań należałoby uznać za najważniejsze zadanie pedagoga, trzeba by odpowiedzieć, że ujawnia się tu wyraźnie intelektualizm św. Tomasza z Akwinu. Człowiek przede wszystkim powinien być w stanie zobaczyć dobro moralne na tyle dobrze, aby przylgnęła do niego wola. Oznacza to, jak to zauważyliśmy, że trzeba człowiekowi pomóc zobaczyć to ogólne dobro w przyjmowanych przez zmysły wyobrażeniach, a następnie pomóc mu upewnić się, że to właśnie jest prawdziwe dobro, a nie tylko jego pozór. Takim pozornym dobrem może być dobro dostrzeżone przez uczucia, które wywołuje pożądanie bądź gniew. Jeżeli wola będzie usprawniona, to będzie w stanie oprzeć się uczuciom, które nie są zgodne z dobrem rozumu, i postępować zgodnie z rozumem. Być może odbija się w tym charakter samego św. Tomasza, który nie wyobrażał sobie, że wola może nie pójść za czymś, co rozum z pewnością oceni jako dobre i warte wybrania. Taka więc byłaby podstawowa rola pedagoga: uczyć człowieka widzieć prawdziwe dobro i to widzieć je w taki sposób, aby być przekonanym, że należy do niego dążyć. Skoro upewnienie człowieka o tym, co należy wybrać, dokonuje się drogą przekonywania, oznacza to, że bardzo rzadko anioł może ukazać człowiekowi dobro jako warte wybrania poprzez jakiś jeden akt. Wydaje się, że św. Tomasz ma świadomość, iż przekonywanie jest procesem, który nawet w przypadku dziania anioła może być czasochłonny.

Na koniec naszych rozważań należałoby podkreślić, że św. Tomasz traktuje anioła stróża jako idealnego wychowawcę człowieka, ponieważ jest on kimś, kto sam osiągnął już swoją doskonałość. Anioł zbawiony zawsze chce dobra człowieka, którym ostatecznie jest oglądanie najwyższego dobra, jakim jest Bóg, czyli zbawienia. Ponieważ jest zawsze podporządkowany woli Boga i sam już Boga ogląda, nie ma nic, czego mógłby pragnąć dla swojej własnej wielkości czy chwały. Wszystko, co robi, jest zatem wypełnianiem polecenia, które wyznaczyła mu Boża opatrzność. Poza tym, skoro anioł nie ma ciała i nie ma

uczuć w ludzkim sensie, i istnieje poza czasem, nie męczy się i nie zniechęca nawet wtedy, kiedy na drodze do dobra zdarzy się porażka.

Bibliografia

Arystoteles *Metafizyka*; *Aristotelis Opera*, ed. I. Bekker, wyd. II, vol. 1–2, Berlin 1960;
Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 2, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1990, s. 615–857.
Keck D.*, Angels and Angelology in the Middle Ages*, Oxford 1998.
Miner R., *Thomas Aquinas on the Passions*, Cambridge 2009.
Platon, *Gorgiasz, Platonis opera*, ed. J. Burnet, t. 3, Oxford 1902, 447a–527e;
Platon, *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, t. 1, Kęty 1999, s. 340–452.
Platon, *Uczta*: *Platonis opera*, ed. J. Burnet, t. 2, Oxford 1901 (repr. 1967), 172a–223d;
Platon, *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, t. 2, Kęty 1999, s. 31–89.
Steenberghen F. van, *Filozofia w wieku XIII*, tłum. E. I. Zieliński, Lublin 2006.
Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane O prawdzie*: *Sancti Thomae Aquinatis Doctoris Angelici Opera Omnia Iussu Impensaque Leonis XIII P.M. edita*, t. 22, vol.2: *Questiones disputate De veritate* (q. 13–20), Romae 1972.
Tomasz z Akwinu, *Sancti Thomae Aquinatis Doctoris Angelici Opera Omnia Iussu Impensaque Leonis XIII P.M. edita*, t. 6: *Prima secundae Summae Theologiae* (q. I–LXX) (=ST), Romae: Typographia Polyglotta S. C. de Propaganda Fide, 1891.
Tomasz z Akwinu, *Suma Teologii*: *Sancti Thomae Aquinatis Doctoris Angelici Opera Omnia Iussu Impensaque Leonis XIII P.M. edita*, t. 5: Pars prima Summae theologiae (q. L–CXIX) (=ST), Romae: Typographia Polyglotta S. C. de Propaganda Fide, 1889.

AN ANGEL AS A PEDAGOGUE. ST THOMAS AQUINAS ON HOW ANGELS EDUCATE MEN

Summary

In line with the convictions common in his times, St Thomas Aquinas treated angels as a natural element of the cosmos. He claimed that having a guardian angel is also something that God grants naturally and according to the cosmic order. The main rule of this order is that more perfect beings guard and care for lesser ones. Therefore, such an angel appointed by God as a guardian can be seen as a pedagogue who educates man under his care. Describing the role of guardian angels Aquinas explains that they primarily help men to subordinate their various and uncertain actions to universal and

invariable rules and this happens by angelic influence on human intellect and will. Influencing human intellect is traditionally called "enlightenment" but in fact it is an action of showing objective good to man in such a manner that he becomes convinced of the true value of this good as being apt to be chosen. Aquinas underlines that angels cannot do it by acting directly on human intellect, but they must use sensual imaginations. Similarly, the angelic action on human will either can be only indirect. In this case, an angel is like a human tutor who must work to convince man that he should choose the recognized good. St Thomas also points out that angels can see all human failures and suffering with regard to the goal of man, which is his salvation. Therefore, although they do not want men to suffer, they acknowledge that failures and even sin allowed by God can be seen as a necessary step leading to ultimate happiness in the afterlife.

Keywords: St Thomas Aquinas, guardian angel, enlightenment, education.

Alicja Żywczok[1]

GRATYFIKACJE PŁYNĄCE Z ŻYCIA DOBREGO. REFLEKSJE INSPIROWANE POGLĄDAMI ETYCZNYMI ARNOLDA GEULINCXA (1624–1669)

1. Wprowadzenie. 2. Arnold Geulincx — przedstawiciel środowiska uniwersyteckiego siedemnastowiecznych Niderlandów. 3. Cnota — pojęcie, cechy i typy. 4. Korzyści duchowe wypływające z uosabiania cnoty. 5. „Dyskurs cnoty z jej przeciwieństwem". O nieuzasadnionej niechęci do ludzi dobrych. 6. Analiza korzyści płynących z życia cnotliwego praktykowana w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży. 7. Podsumowanie

Abstrakt

Treść artykułu stanowi rekonstrukcję oraz oryginalną interpretację dziedzictwa kulturowego Arnolda Geulincxa — XVII–wiecznego filozofa pochodzącego z Niderlandów. Jego poglądy etyczne dotyczące nagród płynących z uosabiania cnoty zasługują dziś na przypomnienie. Za przedmiot badań przyjęto więc Arnolda Geulincxa postrzeganie korzyści płynących z życia cnotliwego (inaczej: życia dobrego). Zaprezentowaniu wyników badań hermeneutycznych, a tym samym rozwiązaniu problemów badawczych, służyła odpowiednia struktura artykułu. W części początkowej zawarto główne fakty historyczne związane z biografią Arnolda Geulincxa i jego dorobkiem, a także z szerszym kontekstem: dziejami Niderlandów XVII wieku. Następnie

[1] Dr hab. prof. UŚ, pedagog i filozof. Pracuje w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego (ul. M. Grażyńskiego 53, 40–126 Katowice). Jest również liderką zespołu badawczego z zakresu aksjologii pedagogicznej i rozwoju teorii naukowych oraz członkinią Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej przy KNP PAN. E–mail: alicja.zywczok@us.edu.pl ORCID: 0000–0003–3994–9558.

ukazano jego pojmowanie człowieka, etyki, cnoty oraz nagrody duchowej. Opisano skonstruowaną przez filozofa klasyfikację cnót, a także warunki osiągania cnoty i jej właściwości. W zasadniczej części artykułu dokonano deskrypcji korzyści duchowych wypływających z uosabiania cnoty. Przekaz ten wzbogacono wskazówkami, jakie myśliciel usiłował zasugerować odbiorcom jego dzieł oraz dopełniono współczesnymi treściami pedagogicznymi, które umożliwią sięganie w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży do analizy gratyfikacji płynących z życia cnotliwego.

Słowa kluczowe: człowiek, etyka, cnota, nagroda duchowa, aretologia, życie dobre/cnotliwe, proces edukacyjny.

1. Wprowadzenie

Rekonstrukcja poglądów renesansowego myśliciela Arnolda Geulincxa skłania do interpretacji i pozyskania jego cennego przesłania, by zastosować je w edukacji etycznej, przede wszystkim zaś — w procesie wychowania moralnego. Dziedzictwo etyczne, a zwłaszcza jego rozważania dotyczące nagrody płynącej z uosabiania cnoty, zasługuje współcześnie na przypomnienie z wielu powodów. Nierzadko obserwuje się bowiem postępowanie ludzi świadczące o przeciwieństwie cnoty [2] oraz narażające ich, lub kogoś z otoczenia, na dotkliwe skutki wad moralnych. Zawarte w spuściźnie kulturowej Geulincxa uzasadnienia dotyczące takich kwestii etycznych, jak: dlaczego warto pozostać człowiekiem uczciwym, niż korzystać z dóbr nabytych nieuczciwie; dlaczego warto zabiegać o przyjaźń ludzi prawych, a nie warto starać się „zaprzyjaźnić" z nieprawymi, a także dlaczego usiłowanie zbliże-

[2] Cnota (łac. *virtus*) to cecha osobowa człowieka; czynnik wewnętrzny usprawniający do realizacji dobra moralnego; trwałe usprawnienie podmiotu działania do wykonywania aktów ukierunkowanych na urzeczywistnienie dobra; skłonność i sprawność woli do spełniania aktów moralnie dobrych. Cnota to inaczej dyspozycja pozytywna. Zob. *Słownik przewodnik filozoficzny. Osoby — problemy — terminy*, red. A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, H. Kiereś, Z.J. Zdybicka, Lublin 2012, s. 373; A. Lekka–Kowalik, Cnota, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016, s. 168, 169; A. MacIntyre: *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996; J. Jaśtal, *Etyka i czas. Wariacje aretologiczne*, Kraków 2015, s. 20, 25.

nia się ludzi dobrych do nieprawych można uznać za niegodne, wydają się dziś niezwykle cenne. Osobom wątpiącym w atrakcyjność życia cnotliwego warto przedłożyć do przemyślenia niniejsze argumentacje i refleksje.

Za **przedmiot badań** zaprezentowanych w tym artykule przyjęto Arnolda Geulincxa postrzeganie nagród płynących z życia dobrego (inaczej: cnotliwego). Tekst stanowi również propozycję rozwiązania kilku **problemów badawczych**: jak Arnold Geulincx postrzega człowieka, etykę, cnotę oraz nagrody duchowe? Jakie właściwości cnoty i warunki jej osiągania filozof wyodrębnił? Jakie typy nagród uznaje za rezultaty prowadzenia życia cnotliwego? Jakich trudności doświadcza człowiek dobry i jak filozof proponuje je wyjaśniać? Jakie wskazówki w tym zakresie myśliciel przekazuje współczesnym ludziom? W jaki sposób z dziedzictwa etycznego Geulincxa mogą skorzystać pedagodzy w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży?

Pytania te wyznaczają zarazem teoretyczne i praktyczne **cele** niniejszych badań. Zatem cel teoretyczny stanowi dokładne poznanie tej części dziedzictwa Arnolda Geulincxa, która dotyczy problematyki nagród duchowych, a przede wszystkim próba rozpoznania myśli w tym zakresie najbardziej oryginalnej. Z kolei cel praktyczny (utylitarny) to choćby skorzystanie przez potomnych z dojrzałości postrzegania przez myśliciela gratyfikacji etycznych, by wzmacniać się nim psychicznie i w ten sposób lepiej radzić sobie z zagrożeniami indywidualnymi bądź społeczno–wychowawczymi. W badaniu niniejszej problematyki, rozpoznanej w dorobku XVII–wiecznego myśliciela, posłużono się **metodami** hermeneutycznymi: pól semantycznych oraz interpretacji kontekstowej [3]. Wybór metod wydaje się uzasadniony znaczeniem kognitywnym i noetycznym tej międzygeneracyjnej transmisji.

Próba usytuowania problematyki artykułu wśród dziedzin, dyscyplin i subdyscyplin naukowych prowadzi do dostrzeżenia jej interdyscyplinarności. Treść adresowana jest bowiem do reprezentantów dziedzin: humanistycznej (zwłaszcza filozofów i historyków) oraz społecznej (zwłaszcza

[3] Zob. J. Grondin, *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, tłum. L. Łysień, Kraków 2007; W. Lorenc, *Filozofia hermeneutyczna. Inspiracje, klasycy, radykalizacje*, Warszawa 2019; A. Przyłębski, *Hermeneutyka. Od sztuki interpretacji do teorii i filozofii rozumienia*, Poznań 2019; W.G. Jeanrond, *Hermeneutyka teologiczna. Rozwój i znaczenie*, tłum. M. Borowska, Kraków 1999; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011; *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. A. Tyszczyk, E. Fiała, R. Zajączkowski, Lublin 2003.

pedagogów, psychologów i socjologów). Z zawartości merytorycznej mogą skorzystać również teolodzy. Zagadnienia podjęte w tekście daje się zakwalifikować do rdzennych w pedagogice ogólnej: teorii wychowania, pedagogice kultury, historii wychowania (i historii myśli pedagogicznej). Zakres pedagogiki filozoficznej, filozofii wychowania, aretologii (jako teorii cnót) oraz biografistyki to także uwidocznione w nim obszary poznania.

Zaprezentowaniu wyników badań służy odpowiednia **struktura** artykułu. W części początkowej nakreślono wizerunek Arnolda Geulincxa i jego dorobek, aby fakty biograficzne usytuować w szerszym kontekście historycznym: dziejach Niderlandów XVII wieku. Następnie dokonano uściśleń, w wyniku których ukazano jego pojmowanie człowieka, etyki, cnoty oraz nagrody duchowej. Opisano skonstruowaną przez filozofa potoczną klasyfikację cnót głównych i szczegółowych, a także warunki osiągania cnoty i jej właściwości. W zasadniczej części tekstu scharakteryzowano typy korzyści wypływających z uosabiania cnoty. Przekaz ten wzbogacono wskazówkami, które można uznać za sugestie myśliciela skierowane do współczesnych ludzi. Wiedzę teoretyczną uzupełniono aktualnymi treściami pedagogicznymi umożliwiającymi sięganie w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży do analizy korzyści płynących według Geulincxa z życia cnotliwego.

2. Arnold Geulincx — przedstawiciel środowiska uniwersyteckiego XVII–wiecznych Niderlandów

Filozof Arnold Geulincx urodził się 31 stycznia 1624 roku w Antwerpii [4] jako najstarszy syn Jana Geulincxa i jego żony Marii Strickers. Arnold miał czworo młodszego rodzeństwa — siostrę Cecylię oraz braci: Jana, Egidiusza i Józefa. Próbując nakreślić tło historyczne tego okresu, warto zaznaczyć, że znamionowała go wojna między władcami Hiszpanii a prowincjami Niderlandów, zapoczątkowana w połowie XVI wieku, a zakończona dopiero pokojem wersalskim w 1648 roku. Hiszpańskie wpływy sięgnęły na północ od Antwerpii. Niderlandy zostały trwale podzielone na część południową (znajdującą się pod panowaniem Hiszpanii i z obowiązującą religią katolic-

[4] Zob. *Słownik przewodnik filozoficzny. Osoby — problemy — terminy*, dz. cyt., s. 97.

ką) oraz część północną: Republikę Zjednoczonych Prowincji Niderlandów (mającą wspólną religię protestancką oraz język) [5].

Pierwsze nauki Arnold pobierał u augustianów, którzy (podobnie jak jezuici) prowadzili w południowych Niderlandach najwięcej szkół. W roku 1640 lub 1641 rozpoczął studia na najstarszej uczelni Niderlandów: *pedagogium* Uniwersytetu w Louvain (inaczej: Leuven lub Lowanium) uznawanej wówczas za ostoję scholastyki i katolicyzmu. Od jej założenia w 1425 roku miała już wszystkie fakultety (włącznie z teologią od 1432 roku). Związany z tym ośrodkiem naukowym filozof należał do zwolenników kartezjanizmu [6], a przede wszystkim był twórcą okazjonalizmu [7]. We wzmiankach na temat Geulincxa daje się wychwycić postrzeganie go jako sympatyka nowych metod badań naukowych. W 1643 roku otrzymał licencjat w zakresie sztuk (takich, jak logika, fizyka, metafizyka), a następnie licencjat w zakresie teologii, jednak jako swą profesję wybrał ostatecznie filozofię. Wykładał między innymi pisma Porfiriusza i Arystotelesa. W 1652 roku został mianowany: *professor primarius* i w tym samym roku pełnił już funkcję egzaminatora na stopień bakałarza. W roku 1654 został dziekanem *pedagogium* na tym uniwersytecie, a w 1657 został jednym z czterech egzaminatorów na stopień licencjata [8].

Ze względu na fascynację kartezjanizmem, a także powody osobiste, Geulincx, gdy senat Uniwersytetu w Louvain potępił naukę Rena Descartes'a, opuścił miasto i udał się na młodszy i mniej konserwatywny Uniwersytet w Lejdzie. Profesorowie byli tam dobrze opłacani, a studenci cieszyli się licznymi przywilejami. Zarówno nad profesorami, jak i studiującymi jurysdykcję cywilną i karną sprawowały władze uniwersyteckie. Choć środowisko uczonych tej uczelni przyjęło Geulincxa z dystansem, w 1658 roku otrzymał stopień doktora medycyny (w wyniku wygłoszenia wykładu na temat gorączek). W rok później uzyskał pozwolenie uczelnianego senatu na nauczanie filozofii, wpierw prywatnie, a następnie publicznie. Od 1662 mógł też wydawać swoje pisma. Pierwszym z nich okazało się dzieło: *Logica suis fundamentis restituta*, dedykowane kuratorom uniwersytetu. W tym czasie otrzymał również

---

5 Zob. J. Usakiewicz, *Wstęp* tłumaczki, [w:] A. Geulincx, *Etyka*, tłum. J. Usakiewicz, Kęty 2007, s. 6. Zob. też J. Balicki, M. Bogucka, *Historia Holandii*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1989.

6 Zob. B. Rousset, *Geulincx entre Descartes et Spinoza*, Paris 1999.

7 Zob. L. Chmaj, *Okazjonalizm. Geneza i rozwój*, Warszawa 1937.

8 Zob. J. Usakiewicz, dz. cyt., s. 6, 7.

stanowisko wykładowcy logiki. W roku 1663 opublikował kolejne dzieło: *Methodum inveniendi argumenta*. Rok 1664 przyniósł Geulincxowi zaszczytne stanowisko *professor extraordinarius*, z którym wiązało się zapewnienie darmowego mieszkania i systematycznego wynagrodzenia. W roku 1667 otrzymał też kolejne pozwolenie, tym razem na nauczanie etyki. Rok później wydał dwa dzieła: *Physica vera* oraz *Annotata praecurrentia ad R. Cartesii Principia*[9].

Filozof zmarł prawdopodobnie w 1669 roku, z powodu epidemii zarazy, która objęła Lejdę; miejsce jego pochówku jest nieznane. Wiele pism opublikowano dopiero po jego śmierci, na przykład *Metaphysica vera et ad mentem perypateticam* (1691), *Collegium Oratorium* (1696) oraz pełną wersję *Etyki*, którą wydał w 1675 roku jego uczeń Cornelius Bontekoe. Wydanie pism, którym i dziś czytelnicy się posługują sporządził Jan Pieter Nicolaas Land. Opublikował je w Hadze w latach 1891–1893[10].

3. Cnota — pojęcie, cechy i typy

Przyjęcie określonej definicji człowieka i etyki pozwoliło Geulincxowi sformułować odpowiadające im pojęcie cnoty. Postrzeganie **człowieka** jako istoty złożonej z ducha i ciała, odrębnych substancjalnie i jednocześnie związanych, umożliwiło również wyjaśnienie ich związku, dzięki dostrzeżeniu istnienia i działania przyczyny pierwszej, jedynej i ostatecznej — Boga. Jako najdoskonalszy byt jest On stworzycielem substancji duchowej i cielesnej, sprawcą wszelkiego ruchu. Ciało jako „narzędzie" Boga staje się sposobnością (*occasio*) do tego, by duch odbierał wrażenia z zewnątrz, duch zaś tworzy sposobność do poruszeń ciała. Według Geulincxa, ludzki rozum stanowi obraz Boga, a jednocześnie wyrocznię, ponieważ w nim umiejscowione zostały boskie prawa. **Etyka** natomiast jako ukoronowanie rozważań filozoficznych wspiera człowieka w prowadzeniu życia cnotliwego. Stanowi również konsekwencję koncepcji metafizycznych, dzięki którym od właściwego poznania przechodzi się do odpowiedniego postępowania[11].

---

9 Zob. tamże, s. 8–14.

10 Zob. tamże, s. 13–14.

11 Zob. tamże, s. 15, 16.

Cnotę utożsamia filozof z postanowieniem słuchania rozumu i wypełniania jego woli. Pisze sugestywnie:

> Cnota jest wyłączną miłością prawego rozumu. Albowiem kochanie rozumu znieprawionego nie należy do cnoty [...]. Dlatego widoczne jest, że rozum znieprawiony nie jest rozumem, tak jak [...] zanieczyszczone złoto nie jest złotem, lecz złotem z domieszkami [...], z uprzedzeniami, oszustwami, pożądliwościami, afektami [12].

Cnota, w jego przekonaniu, zawiera pewne konieczne właściwości, bez których postępowanie człowieka nie będzie ani dobre, ani należyte. Do **właściwości cnoty** należą następujące:

— Cnota jest obligatoryjna (stanowi przedmiot ludzkiego posłuszeństwa).

— Cnota jest niepodzielna.

> [...] żadna cnota od innej cnoty nie może zostać oderwana [...], gdzie jedna jest, tam wszystkie, a gdzie jednej jakiejś nie ma, tam żadnej [13].

— Cnota jest jedna.

> Chociaż więc cnota jest tylko jedna, mamy zwyczaj [...] mówić, że cnót jest wiele; lecz wtedy umysł zwracamy do zadań cnoty i do rozmaitych okoliczności, w których cnota może się ukazać [14].

— Cnota jest równa.

> [...] wszystkie cnoty [...] są równe; żadna nie jest od innej większa lub mniejsza. Ogromny paradoks dla ludu; jakby zaiste (powiadają) nie było większą cnotą ojca uratować niż sługę; wyzwolić państwo z niewoli niż jednego obywatela. Lecz błądzą tu ponownie [...], mianowicie mieszają zadanie cnoty z cnotą [...]. Chociaż zadania cnoty jedne są większe i bardziej pilne jest ich wykonanie od innych, to [...] jedna cnota od drugiej nie jest większa; gdyby bowiem tak było, mniejsza cnota nie byłaby cnotą, lecz wadą [15].

---

12 A. Geulincx, *Etyka*, tłum. J. Usakiewicz, Kęty 2007, s. 33, 38.

13 Tamże, s. 87, 86.

14 Tamże, s. 90.

15 Tamże, s. 88.

Oprócz wyróżnienia cech cnoty, filozof wyodrębnił również cztery **cnoty główne** (które uznaje on raczej za właściwości cnoty, niż jej typy) [16]:

— Przezorność (wyraża się w zwróceniu się ku rozumowi i wsłuchiwaniu się weń za pośrednictwem rozważań).

— Posłuszeństwo (polega na tym, że człowiek, wypełniając zalecenia rozumu osiąga wolność).

— Sprawiedliwość (umożliwia dopilnowanie, by działania powzięte z nakazu rozumu były odpowiednie, czyli ani nadmierne, ani niedostateczne).

— Pokorę (przejawia się zarówno w badaniu swej natury, jak i w eliminowaniu egoizmu jako najczęstszej przyczyny działań, a przede wszystkim w podejmowaniu wszelkich starań ze względu na miłość do Boga i związane z nią powinności, w tym wymogi rozumu).

Geulincx uważa, że powyższe cnoty nazywa się tylko potocznie cnotami głównymi, w rzeczywistości są one właściwościami cnoty. Ujęcie to odbiega znacznie od klasycznej klasyfikacji cnót obejmującej roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie [17]. Cnotą, która łączy ujęcie Geulincxa z niektórymi wcześniejszymi klasyfikacjami cnót okazuje się jedynie cnota sprawiedliwości. Roztropność ujmował nie jako cnotę, lecz środek pomocny w jej osiąganiu. Natomiast męstwo i umiarkowanie, jego zdaniem, nie zawsze są konieczne, by czyjeś postępowanie uznać za cnotliwe, dlatego też nie włączył ich do zaproponowanej klasyfikacji.

Z kolei wśród **cnót** (i odpowiedników negatywnych w postaci wad) powszechnie nazywanych **szczegółowymi** Geulincx wyliczył następujące ich typy/klasy:

— Cnoty mające odniesienie do zadań, które dotyczą nas samych (należą do nich umiarkowanie i męstwo; przeciwieństwami są nieumiarkowanie i zapalczywość).

---

[16] Zob. J. Usakiewicz, dz. cyt., s. 17, 18.

[17] Por. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2007; Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 22: *Umiarkowanie*, tłum. S. Bełch, P. Bełch, London 1962; Tenże, *Suma teologiczna*, t. 18: *Sprawiedliwość*, tłum. P. Bełch, F. Bednarski, London 1970; Tenże, *Suma teologiczna*, t. 17: *Roztropność*, tłum. S. Bełch, P. Bełch, A. Głażewski, London 1964; Tenże, *Suma teologiczna*, t. 21: *Męstwo*, tłum. S. Bełch, P. Bełch, London 1962. Zob. też J. Zabielski, *Roztropność, męstwo, umiarkowanie i sprawiedliwość jako wyznaczniki chrześcijańskiej moralności. Studium tomistyczno–aksjologiczne*, Warszawa 2014; P. Machura, *Wokół koncepcji dobra we współczesnym neoarystotelizmie anglosaskim: normatywność, działanie, praktyki*, Katowice 2019.

— Cnoty mające odniesienie do zadań względem Boga (zalicza się do nich pobożność i religijność; przeciwieństwa stanowią bezbożność i zabobonność).

— Cnoty mające odniesienie do zadań wobec innych ludzi (należą do nich między innymi szczodrość, oszczędność, odwaga, uprzejmość, łagodność; przeciwieństwami są chciwość, rozrzutność, tchórzostwo, nieuprzejmość, surowość)[18].

Klasyfikacja cnót szczegółowych jest bardzo staranna pod względem logicznym, kompletna, a przede wszystkim funkcjonalna prakseologicznie, ułatwia bowiem samopoznanie, sprzyja samoocenie i autokorekcie. Warto polecać ją czynnym zawodowo pedagogom, by stosowali ją w procesie edukacyjnym, kierując się na co dzień zawartymi w niej sugestiami odnośnie kształtowania w dzieciach i młodzieży określonych cnót, a unikania ich przeciwieństw.

4. Korzyści duchowe wypływające z uosabiania cnoty

W ujęciu Geulincxa, nagrodą za cnotę pozostaje cel samej cnoty, czyli to, czemu cnota służy i do czego prowadzi, nie zaś cel działającego. Ludzie dobrzy (to znaczy ci, którzy mają na względzie nie tyle dobro użyteczne czy sprawiające przyjemność, ile dobro godziwe) postępują bowiem prawidłowo nie z powodu swej przewidywanej nagrody. By gratyfikacja duchowa wypływająca z cnoty była optymalna wymagane okazuje się spełnienie pewnych warunków, o których wspomina filozof. Oto zaakcentowane przez niego **warunki**:

— Cnoty nie należy postrzegać jak środka do realizacji indywidualnych, niezwiązanych z nią celów, ponieważ ona stanowi rodzaj zapłaty za odpowiednie postępowanie. Przypadkowe korzyści, takie jak obdarowanie kogoś honorami czy opływanie w bogactwa, nie należy zaliczać do nagród wynikających z realizowania cnoty.

— Cnoty nie powinno się utożsamiać z wypełnianiem jedynie nałożonych na kogoś obowiązków. Nagroda następuje zazwyczaj nieco później i nie łączy się z poczuciem obowiązku, lecz z wyborem Boga i cnoty w życiu określonego człowieka.

— Czyny będące przedmiotem cnoty powinny sprawiać przyjemność (choćby budzić radość) postępującemu w ten sposób. Zachowanie

[18] Zob. A. Geulincx, dz. cyt., s. 91–107.

pozbawione tych odczuć staje się wątpliwe pod względem etycznym i duchowym.

Spełnienie tych warunków, mających mym zdaniem przede wszystkim znaczenie ukierunkowujące ludzkie motywacje oraz postępowanie, staje się pomocne w doświadczaniu często dziś niedocenianych gratyfikacji, jakie otrzymuje człowiek cnotliwy, a raczej jakie się w nim rodzą. Postawa szlachetności niejako sama się wynagradza, zakładając oczywiście określone postrzeganie nagrody. Geulincx opisał aż osiem nagród wypływających z realizowania cnoty. Ich układ nie jest przypadkowy, zatem zaprezentuję je zgodnie z pierwotnym ujęciem kolejności. Oto analizowana **typologia nagród związanych z życiem cnotliwym**:

— Przyjaźń (*amicitia*) z Bogiem. Między Bogiem a człowiekiem dobrym zachodzi jako konieczna relacja miłości wzajemnej. Geulincx zaznacza jednak, że ich miłość nie jest

> miłością tego samego rodzaju. Albowiem dobry człowiek kocha Boga miłością posłuszeństwa i z pewnością nie wznoszącą się do samego Boga [...] ograniczającą się i poprzestającą na prawie Boga, czyli rozumu [...]. Bóg zaś kocha dobrego człowieka miłością życzliwości, przez którą chce czynić dobro dla niego, udzielać mu dóbr sprawiających przyjemność. Jego miłość z pewnością dąży i rozciąga się aż do samego dobrego człowieka, lecz nie wydaje się w nim pozostawać, lecz przechodzić i dążyć dalej do samego Boga jako celu, na korzyść którego dokonuje się działanie [...]. To, że takie są z obu stron te miłości [...] i że nie może być jakichś innych miłości między nimi, jest z pewnością wystarczająco jasne na podstawie natury miłości i jej rodzajów [19].

Filozof wyjaśnia ponadto:

> [...] nie mówię jednak, że nasza miłość wobec Boga zasługuje na to, aby Bóg kochał nas wzajemnie; lecz mówię tylko, że jest argumentem najpewniejszym i najniezawodniejszym, że jeśli będziemy kochali Boga, On tak samo będzie kochał nas. Inaczej mówiąc [...] najpierw Bóg kocha dobrego człowieka i że wśród pierwszych skutków tej miłości jest miłość wzajemna dobrego człowieka [...] którą to miłość Bóg mu wpoił [20].

[19] Tamże, s. 138–139. Zob. też A. Geulincx, *Metaphysics*, transl. M. Wilson, A. Christoffel, London 1999.

[20] A. Geulincx, *Etyka*, dz. cyt., s. 138.

Zasygnalizowana tu przyjaźń człowieka z Bogiem opiera się w gruncie rzeczy na wzajemnej, choć różniącej się miłości.

— Szczęście (*felicitas*). Uzasadniając ten rodzaj nagrody przytoczę kilka fragmentów dzieła filozofa. Oto pierwsze reprezentatywne słowa:

> Dobry człowiek kocha Boga (oczywiście odpowiednią miłością, to znaczy miłością posłuszeństwa), ile może [...]. Stąd zaś wynika, że Bóg także kocha dobrego człowieka (znowu miłością odpowiednią, to znaczy tu miłością życzliwości), ile Bóg może [...]. Kiedy więc dobry człowiek jest kochany przez Boga [...] miłością życzliwości taką, że większa nie może być ani wyobrażona, ani pomyślana, konieczne jest, aby najszczęśliwszym był człowiek dobry i miał wszystkie te rzeczy, które z prawdziwej życzliwości mogą zostać komuś przydzielone lub dla kogoś wybrane. Nie ma tu bowiem niczego, co przeszkadzałoby; ten, kto chce dobrze jest wszechmocny [...]; Bóg dobrze zechciał [...] da więc niezmierzone dobrodziejstwa [21].

Geulincx przekonuje, że człowiek, który poznał swe liczne i prawdziwe nagrody duchowe odczuwa niewysłowioną wesołość ducha i chętnie też sprawia radość innym.

— Pokój (*pax*). W przekonaniu Geulincxa pokój wyraża się w stanie wytchnienia i uwolnienia się od dominacji uczuć oraz w stanie nieobecności silnych bodźców pobudzających uczucia i zakłócających równowagę ducha. Nie chodzi naturalnie o działanie wbrew uczuciom, lecz o niepoddawanie się im, niekierowanie się wyłącznie uczuciami. Jak ów dylemat, polegający na wyciszaniu reaktywności uczuciowej dzięki opanowaniu typowemu dla rozumu i jego czynności: rozumowania, proponuje Geulincx rozwiązać? Oto charakterystyczna wypowiedź:

> Ludzie prości sądzą z pewnością, że uśmierzają uczucie, kiedy są mu powolni; na przykład, że uśmierza się smutek, jeśli oddaje się żalom, jeśli oddaje się łzom; że gniew, jeśli karci i łaja; że strach, jeśli opuszcza stanowisko i ucieka. I to także jest prawdziwe, jeśli zwrócimy uwagę na ten moment, w którym podlega się uczuciu [...]. Lecz jeśli zwrócimy uwagę także poza ten moment, zobaczymy, że wszelkie uczucia dzięki uległości nie ustępują, nie są pomniejszane, nie są uśmierzane, lecz

[21] Tamże, s. 139.

> nasilają się, wzrastają i wzmagają. Albowiem ten, kto często płacze i żali się, w końcu z najmniejszych przyczyn [...] będzie oddawał się płaczom i żalowi; ten, kto często łaje i mści skrupulatnie niesprawiedliwości wobec siebie, w końcu także przy najmniejszych sposobnościach będzie unosił się gniewem [...] i tak co do innych [...]. Dla tych więc płomieni (nazywam tak uczucia) uległość jest niczym oliwa [...], dobrzy ludzie, którzy swoje uczucia szczęśliwie przezwyciężają [...] słuchając rozumu, ani nie są ulegli, ani nie opierają się swoim uczuciom; zabierają im pożywkę (to znaczy uległość), powstrzymują [...] wszelkie środki pobudzające [22].

Nie tylko ekstremalne stany uczuciowe (przejawiające się zwłaszcza w emocjach negatywnych) stają się przyczyną odczuwania dziś niepokoju [23]. Wiele jest powodów braku pokoju zewnętrznego i wewnętrznego [24].

— Nauczanie (*doctrina*) i wiedza (*disciplina*). Nauczaniem nazywa filozof mądrość wyrażoną w mowie. Uważa również, że człowiekowi dobremu nietrudno w ten sposób nauczać, ponieważ czyni to naturalnie (niejako odzwierciedla swoją osobowość), a wtedy jego objaśnienia inni sprawnie pojmują. Twierdzi wprost i przekonuje:

> Wiedza nie jest niczym innym niż mądrością wpojoną innym przez nauczanie. Tak bowiem przez naturę zostaliśmy przygotowani, że to, co ktoś mądry przez długotrwałe rozważanie, bystre słuchanie rozumu pojął o prawdach wiecznych, to przekazuje innym przez naukę; i tu znowu w ten sposób przekazane przez innych o wiele łatwiej jest przyswajane i w krótszym czasie rozumiane, niż gdyby musieli wydobyć owe [prawdy] sami na własną rękę, własnym staraniem [25].

Dotyczy to zarówno przekazu wiedzy filozoficznej, jak i nabywania umiejętności praktycznych (tu określonych jako rzemieślnicze). Dzięki przyswojeniu wiedzy, uczniowie stają się nauczającymi, czyli tymi, którzy są już wystarczająco przygotowani do tego, by mieć swoich uczniów. Nie tylko więc

---

22 Tamże, s. 142–143.

23 Zob. B. Kuśmierczyk, *Wybrane idee sprawiedliwości i pokoju. Od Kanta do współczesności*, Olsztyn 2004.

24 Zob. A. Żywczok, *Spokój wewnętrzny — wyznacznik bezpieczeństwa zbiorowego*, „Colloquium" 4 (2012).

25 A. Geulincx, *Etyka*, dz. cyt., s. 143.

sam proces nauczania i jego rezultat: wiedza stanowią gratyfikacje człowieka dobrego, lecz także realizowanie się w profesji nauczyciela bądź w roli ucznia.

— Godność (*dignitas*). Niderlandzki filozof zaznacza:

> [...] po pierwsze, dobry człowiek zasługuje na kochanie, czyli jest godny miłości wszystkich ludzi. Po drugie, ponieważ jest mądry [...], czyli godny panowania i władzy. Po trzecie, ponieważ jest uczony [...], czyli [...] godny pochwały i podziwu. Po czwarte, ponieważ [...] jest nauczycielem, a nadto zasłużył się bardzo, dlatego także zasługuje na sławę, czyli godny jest sławy [26].

Filozof wyraźnie zachęca do zaufania ludziom dobrym jako zwiastunom obwieszczającym prawo Boga, a nie jako ustanawiającym je na mocy swego chwiejnego autorytetu. Nie chodzi także o to, by o owe godności (choćby zaszczyty, poważanie, sławę, pochwałę, podziw) ubiegać się czy zabiegać, a nawet nie o to, by je osiągać, lecz aby na nie całożyciowo zasługiwać. W tym wyraża się kwintesencja pouczenia etycznego XVII–wiecznego filozofa, wciąż aktualna i inspirująca.

— Przyjaźń z dobrymi. Słowom Geulincxa trudno odmówić słuszności, gdy twierdzi stanowczo:

> Między dobrymi i to jako jedynymi występuje właściwie rozumiana przyjaźń. Oni bowiem [...] między sobą najbardziej są podobni (podobieństwo zaś sprawczynią przyjaźni), jako jedyni tego samego chcą i tego samego nie chcą; albowiem wszyscy dobrzy niczego innego nie chcą, niż być posłusznymi rozumowi [...] jakiegokolwiek są losu, kondycji, rodzaju, narodu, płci i wieku, wszyscy jednak [...] są podobni [...] cel zaś dla wszystkich dobrych jest ten sam, chociaż niekiedy nie zgadzają się między sobą co do środków [...]. Wszyscy źli zaś są bardzo różni [...] bowiem chcą czego innego, jako że każdy chce siebie [...]. Różnią się więc co do celów ci, którzy zgadzają się co do środków; każdy myśli o sobie i ze względu na siebie robi, cokolwiek robią; więc bezwzględnie różnią się [27].

[26] Tamże, s. 144.

[27] Tamże, s. 146, 147.

Za konieczne myśliciel uważa także, by wszyscy ludzie dobrzy (ze względu na jednomyślność swojej woli) łączyli się w przyjaźni i w ten sposób obdarowywali się nagrodami płynącymi z własnej cnoty. Porównanie przyjaźni między ludźmi dobrymi i przyjaźni między tzw. złymi, na jakie zdobył się filozof, przypomina refleksję średniowiecznego myśliciela Elreda z Rievaulx[28], który chwalił przyjaźń między ludźmi prawymi i uważał, że ta wyjątkowa więź zachodzi wyłącznie między nimi, ponieważ znajduje w nich odpowiednie warunki do rozwoju. Wśród ludzi nieprawych spotyka się jedynie namiastki, substytuty przyjaźni (dziś powiedzielibyśmy: przyjaźń rzekomą lub pseudoprzyjaźń). Z przemyśleń tych daje się wysnuć konkluzję, że godna wszelkich wysiłków i starań jest wyłącznie przyjaźń z ludźmi dobrymi (inaczej: prawymi, szlachetnymi), zaś próby i usiłowania „zaprzyjaźnienia się" człowieka zasadniczo dobrego z nieprawymi można uznać za postępowanie niegodne.

— Nagroda przypadkowa. Na czym polega ta forma nagrody Geulincx wyjaśnia następująco:

> [...] być kochanym, być uhonorowanym, być chwalonym, być czczonym, panować, czyli być królem, doznawać podziwu i życzliwości, być wielbionym, do tego opływać w radości i zadowolenie niewysłowione. Te, powiadam, kiedy dobremu człowiekowi dostają się w udziale, są przypadkowymi nagrodami jego uczciwości[29].

W opinii Geulincxa, gdy nagród tych udzielają sobie ludzie uczciwi, zazwyczaj uzyskują oni porozumienie i słusznie zawiązuje się między nimi przyjaźń. W innym miejscu swego dzieła filozof ostrzega:

> Przypadkowe nagrody cnoty czasem [...] gwałtownie zwracają się ku nieuczciwym (albowiem i ci często są honorowani) [...]. Oni nie są ich godni; od godności zaś i odpowiedniości zależy wszelka ich dobroć [...] i cała podstawa nagród; czy bowiem cieszy bycie uhonorowanym, gdy wiesz, że nie jesteś godny zaszczytu? To nie jest już bycie uhonorowanym, lecz raczej wykpionym albo wyśmianym [...]. Albo jeśliby uznali cię za uczciwego, to ów zaszczyt już nie na ciebie spada, lecz na inną jakąś osobę, za którą cię uważali[30].

[28] Zob. Elred z Rievaulx, *Przyjaźń duchowa*, tłum. M. Wylęgała OP, Kęty 2013.

[29] A. Geulincx, *Etyka*, dz. cyt., s. 148.

[30] Tamże, s. 149, 150.

Respektowanie tego ostrzeżenia wymaga jednak osiągnięcia przez człowieka znacznej wrażliwości sumienia.

— Sama cnota. Filozof uważa ją za najlepsze wynagrodzenie człowieka postępującego zgodnie z nakazami sumienia. Wiernie oddaje to pisząc:

> [...] sama cnota jest wśród swoich nagród [...] najpiękniejszą i największą [...] nagrodą i zapłatą [...]. Podąża się zatem naprzód po boskim i wiecznym kole od cnoty do cnoty. Szczęśliwy ten, kto siebie samego i wszystkie swoje pragnienia zamknął w tym kole i kto dlatego tylko chce być uczciwy, żeby zawsze coraz bardziej być uczciwym[31].

Niezwykle fascynujący to fragment i jakże ponadczasowy. Filozof wiele w nim przekazuje kolejnym pokoleniom, które oby tylko zechciały skorzystać z cennego przesłania skierowanego między innymi do decydentów: ludzi sprawujących władzę, piastujących urzędy i najwyższe stanowiska. Apel o krystaliczną wręcz uczciwość przywódców i prowadzenie życia cnotliwego jest podyktowany powszechnym wzorowaniem się na tej grupie.

5. „Dyskurs cnoty z jej przeciwieństwem". O nieuzasadnionej niechęci do ludzi dobrych

W związku z opisanymi przez filozofa nagrodami wypływającymi z życia cnotliwego, które można postrzegać jako swoiste obietnice złożone ludziom dobrym, rodzą się uzasadnione pytania: dlaczego zatem ludzie dobrzy i kochający Boga doświadczają tak licznych problemów? Dlaczego ludzie nieprzyzwoici z wyjątkową niechęcią traktują ludzi dobrej woli? Geulincx znajduje interesujące odpowiedzi na te pytanie. Przytoczmy stosowne, wyjaśniające te kwestie, wersety:

> Widzimy bowiem, że dobrzy ludzie walczą często z wieloma niepowodzeniami, że są biedni, że do tego często cierpią z powodu niesławy, często są trapieni chorobami, często srogością i okrucieństwem innych ludzi, a nawet przez tysiąc rodzajów śmierci są zabijani. Lecz [...] odejdźmy od tych uprzedzeń naszych zmysłów; zoba-

[31] Tamże, s. 150.

> czymy jasno, że nie są one niepowodzeniami, kiedy przydarzają się człowiekowi dobremu. Czy naprawdę bowiem ze strony Boga one mu zagrażają? […] człowiek jest najszczęśliwszy, także kiedy w falaryjskim byku został umieszczony i znajduje się wśród wszystkich […] przeklętych nieszczęść. Lecz gdy tego doświadcza, martwi się dobry człowiek. Odpowiadam, że nie jest zmartwieniem to, co nie dzieje się przeciw życzeniu ducha, czyli postanowieniu; zmartwieniem jednak potocznie nazywa się, ponieważ jest czymś takim, co […] wbrew woli oraz z niechęcią znoszą […] jeden zmysł nie może spowodować niepowodzenia, ponieważ często miłe nam jest to […], co przykre jest dla zmysłu; jak liczni cieszą się i radują z powodu ćwiczeń, a także trudów walki i niebezpieczeństw. Tak więc jedynie opór ducha […] mogą powodować niepowodzenie i nieszczęście [32].

Według Geulincxa, niepowodzenie i nieszczęście nie należą do zewnątrzpochodnych, lecz wynikają zawsze z problemów wewnętrznych, duchowych. Trudności zewnętrzne nie powinny więc stać się powodem większych zmartwień, a tym bardziej rozpaczy człowieka.

Uzmysławia to również inny fragment dzieła filozofa:

> Albowiem dobry człowiek z konieczności zasługuje na kochanie, często jednak nie jest kochany, lecz nienawidzony; zasługuje na zaszczyty, często jednak doznaje nie poważania, a wyszydzenia. Tak często przykrą posługę pełni […] chociaż godny jest władzy; tak i jest wyśmiewany nieraz, chociaż z powodu swojego nauczania zasługuje na pochwały, a to dlatego, że nauczanie jego wydaje się głupotą i błazeństwem ([…] niegdyś przydarzyło się Demokrytowi); i chociaż godny jest sławy, często jednak cierpi z powodu niesławy, dlatego że wiedza jego wydaje się przypominać bezbożność (co […] przydarzyło się Sokratesowi). Wreszcie, chociaż urodził się, żeby cieszyć się, jednak często smuci się i walczy ze zgrozą, smutkiem, obrzydzeniem i podobnymi afektami źle usposabiającymi ducha [33].

Biorąc pod uwagę osiągnięcia współczesnej psychologii i etyki, moglibyśmy doszukać się przyczyny wspomnianej niechęci w pewnej odmianie zazdrości — zazdrości o zalety, jakimi wyróżnia się człowiek dobry w swym otoczeniu społecznym. Naturalnie wskazanie przyczyn nie oznacza jeszcze

[32] Tamże, s. 140–141.

[33] Tamże, s. 148, 149.

rozwiązania problemu, lecz stanowi już zapoczątkowanie odpowiedniego postrzegania skomplikowanych sytuacji i zdarzeń interpersonalnych w życiu zbiorowym. To z pewnością pierwszy krok do ich odpowiedniego, to znaczy sprawiedliwego i uczciwego rozstrzygnięcia.

Filozof, kontynuując myśl, wyraża jednak swe zrozumienie dla ludzkiej natury. Pisze następująco:

> Ale wolałby dobry człowiek być pozbawiony tych zmartwień pochodzących od zmysłów [...] rozum zaś nakazuje [...], że należy je brać na siebie, że nie należy sprzeciwiać się ani opierać, nie należy jednego zamiast drugiego wybierać lub życzyć sobie. Albowiem [...] zadanie do wykonania aż do najmniejszych szczegółów i zostało nam wyznaczone, i [...] jest wymagane [34].

Współczesny czytelnik dzieł Geulincxa otrzymuje zatem interesującą poradę w zakresie optymalnego rozwiązania wyżej wskazanych dylematów moralnych i duchowych. Zalecenie, choć niektórym może wydawać się mało instruktywne, z pewnością dla wielu, po starannym jego przemyśleniu, staje się najlepszą ofertą pomocy bądź samopomocy.

6. Analiza korzyści płynących z życia cnotliwego praktykowana w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży

Zadanie etyków sprowadza się do promowania określonych wartości, natomiast zadaniem pedagogów pozostaje sprawna introcepcja wartości [35], a zatem nieco trudniejsze przekładanie ich na wzorce postępowania. W odniesieniu do procesu wychowania wciąż podkreśla się w tym zakresie znaczenie metody modelowania (inaczej: osobistego wpływu wychowawcy), metody nadawania znaczenia (określonym sytuacjom, zdarzeniom, faktom i artefaktom) oraz metody treningu (czyli ćwiczenia określonych umiejętności, sprawności, w tym przypadku zwłaszcza sprawności moralnych). W kształceniu dzieci i młodzieży nie sprawdza się stosowanie wyłącznie

[34] Tamże, s. 141, 142.

[35] Zob. S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.

metod podawania wiedzy, metod poszukiwania jej czy łączących podawanie wiedzy z jej poszukiwaniem. Dyskusja czy rozmowa powinny stanowić rodzaj wprowadzenia do posłużenia się metodami aktywizującymi, jak metoda symulacyjna. Chcąc zagwarantować trwałość opanowanej w ten sposób wiedzy i umiejętności nie proponuje się jednak poprzestawać na powszechnie znanych metodach aktywizujących. Dotyczy to zarówno zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych czy pozaszkolnych.

Nie tylko na lekcji wychowawczej, lekcji religii czy etyki, lecz na wszystkich lekcjach należących do bloku przedmiotów humanistycznych oraz społecznych można, stosownie do wieku uczniów, wychowanków czy podopiecznych, poruszyć analizowaną w niniejszym artykule problematykę. Można skoncentrować uwagę uczestników zajęć na rozwiązaniu przystępnie sformułowanych pytań problemowych:

— Dlaczego warto być człowiekiem dobrym (tzn. cnotliwym, postępującym zgodnie z własnym sumieniem)?

— Jakie korzyści wewnętrzne (nazywane tu „nagrodami" płynącymi z uosabiania cnoty) zyskuje człowiek dobry?

— Które z wyliczonych korzyści należą do zasadniczych, które zaś są poboczne?

Argumenty, refleksje i skojarzenia uczniów, podawane wpierw w formie werbalnej, mogą zostać wzmocnione dzięki zastosowaniu metod niekonwencjonalnych, takich, jak:

— Ogłoszenie konkursu na wykonanie najlepszej pracy artystycznej (literackiej, muzycznej, plastycznej, fotograficznej) na jeden z podanych wyżej tematów (tu pytań problemowych).

— Przygotowanie przez młodzież sztuki teatralnej lub wyreżyserowanie filmu amatorskiego.

— Przygotowanie szkolnego lub międzyszkolnego festiwalu piosenki tematycznej, to znaczy związanej z proponowanym zagadnieniem, najlepiej — samodzielnie skomponowanej.

— Zorganizowanie festynu lub pikniku poświęconego wspomnianej problematyce.

— Zaplanowanie klasowej wycieczki, wyjazdu integracyjnego czy warsztatu plenerowego przebiegających zgodnie z wybranym tematem nadrzęd-

nym (który staje się inspiracją do refleksji, rozmów i podejmowania innych wspólnych inicjatyw w tym obszarze).

— Przygotowanie wieczoru czytelnictwa (na przykład biografii ludzi powszechnie uznanych za godnych naśladowania, takich jak Jerzy Popiełuszko[36] czy Edith Stein[37]) połączonego ze słuchaniem bądź wykonywaniem utworów muzycznych na różnych instrumentach. Nie należy zapominać przy tym o zachęcaniu uczniów do podejmowania prób samodzielnego pisania czyjejś biografii lub tworzenia autobiografii, wspomnień, pamiętników, dzienników itp.

Dopuszczalne są w takim wypadku najbardziej nietypowe propozycje, włącznie z tworzeniem jednej gigantycznej pracy artystycznej przez uczniów całej klasy lub określonej jej części. Pożądane wydaje się również konstruowanie prac należących do sztuk łączonych (na przykład plastyczno–muzycznych czy muzyczno–ruchowych, a nawet literacko–plastyczno–muzycznych itp.). Warto też pamiętać, że każda z propozycji powinna zostać zwieńczona określonym zdarzeniem finalnym, na przykład galerią prac artystycznych wyeksponowanych (w dłuższym okresie) w budynku szkolnym, urzędzie miasta, domu kultury, pałacu młodzieży, w budynku dworca kolejowego, w centrum przesiadkowym, świetlicy socjoterapeutycznej itp.

Docenienie wysiłku i kreatywności młodych twórców to nieodzowny element profesjonalnej pracy edukacyjnej. Owo docenienie bywa przez nauczycieli utożsamiane wyłącznie z wręczeniem nagród za najlepsze wykonania. Chodzi raczej o wzmacnianie wykonawców za pośrednictwem ekspozycji prac w środowisku szkolnym oraz środowisku lokalnym. Inicjatywom tym przyświeca bowiem jako cel zasadniczy: rozwój moralny uczniów, więc ich rozwój intelektualny, budzenie zainteresowań, rozpoznawanie uzdolnień czy talentów stają się wtórne wobec dojrzałości aksjologicznej człowieka. W każdym razie tak pojmowana edukacja okazuje się zarówno dla wychowanków, jak i wychowawców nie ciężarem psychicznym, trudnym do przezwyciężenia, lecz przygodą intelektualną, inspirującym przeżyciem emocjonalnym, a przede wszystkim doświadczeniem duchowym.

---

[36] Zob. M. Wójtowicz, *Błogosławiony Jerzy — dojrzewanie do świętości*, Warszawa 2010.

[37] Zob. A. MacIntyre, *Edyta Stein. Prolog filozoficzny 1913–1922*, tłum. J. Guerrero van der Meijden, Kraków 2019.

7. Podsumowanie

Dziedzictwo kulturowe Arnolda Geulincxa, mniej znanego filozofa niderlandzkiego XVII wieku, zasługuje na docenienie z wielu względów. Oryginalna treść etyczna jego dzieł może doskonale sprawdzić się w procesie edukacyjnym jako propozycja namysłu nad dylematami wewnętrznymi i możliwościami ich konstruktywnego rozwiązania, a także jako rodzaj autorefleksji dotyczącej rozwoju moralnego i duchowego wychowanków. Analiza podjętej problematyki gratyfikacji, wypływających dla człowieka z prowadzenia życia dobrego, umożliwiła sformułowanie konkluzji stanowiącej jednocześnie rozwiązanie zawartych we wprowadzeniu problemów badawczych.

Geulincx postrzega człowieka jako istotę złożoną z ducha i ciała, które są zarazem odrębne substancjalnie i z sobą związane. W tym złożeniu ducha i ciała filozof dostrzega istnienie i działanie przyczyny pierwszej, jedynej i ostatecznej — Boga, który jako najdoskonalszy byt jest stworzycielem substancji duchowej i cielesnej, sprawcą wszelkiego ruchu. Ciało jako „narzędzie" Boga staje się sposobnością do tego, by duch odbierał wrażenia z zewnątrz, duch zaś rodzi sposobność do poruszeń ciała. Z kolei etyka jako ukoronowanie rozważań filozoficznych wspiera człowieka w prowadzeniu życia cnotliwego. Stanowi też konsekwencję koncepcji metafizycznych, dzięki którym od właściwego poznania przechodzi się do odpowiedniego postępowania. Cnotę natomiast filozof utożsamia z postanowieniem słuchania rozumu i wypełniania jego woli. Ostatni termin: „nagroda duchowa" to w ujęciu Geulincxa korzyść, jaka płynie dla człowieka z uosabiania cnoty.

W przekonaniu myśliciela, cnota zawiera pewne konieczne właściwości, bez których postępowanie człowieka nie będzie należyte. Właściwościami cnoty są więc:

— obligatoryjność (cnota stanowi przedmiot ludzkiego posłuszeństwa);

— niepodzielność (jedna cnota nie może zostać odłączona od innej);

— jedyność (chociaż cnota jest tylko jedna, ludzie uważają, że cnót jest wiele; wtedy jednak mają na myśli zadania i okoliczności, w których cnota może się ujawnić);

— równość (wszystkie cnoty są równe; żadna nie jest bardziej znacząca od innej).

By gratyfikacja duchowa wypływająca z cnoty była optymalna wymagane okazuje się spełnienie pewnych warunków:

— Cnoty nie należy postrzegać jak środka do realizacji niezwiązanych z nią celów, ponieważ ona stanowi zapłatę za odpowiednie postępowanie.

— Cnoty nie powinno się utożsamiać z wypełnianiem jedynie nałożonych na kogoś obowiązków. Nagroda duchowa wynika nie z realizacji określonego obowiązku, lecz z dawania pierwszeństwa Bogu i cnocie w ludzkim życiu.

— Czyny, które są przedmiotem cnoty powinny sprawiać przyjemność, budzić radość postępującego w ten sposób. Zachowanie pozbawione tych odczuć staje się wątpliwe pod względem etycznym i duchowym.

Geulincx wyodrębnił typy nagród duchowych, które uznał za rezultaty prowadzenia życia cnotliwego. Należą do nich: przyjaźń z Bogiem, szczęście, pokój, nauczanie i wiedza, godność, przyjaźń z dobrymi, sama cnota. Wspomina także o nagrodzie przypadkowej, takiej jak obdarowanie kogoś honorami czy bogactwem. Filozof proponuje nie zaliczać jej do nagród wynikających z realizowania cnoty, ponieważ może zostać udzielona niezależnie od cnoty, nawet ludziom niezasługującym na nią. Siedem wyliczonych nagród duchowych można z pewnością uznać za obietnice zbawienia człowieka i tym samym życia wiecznego.

W przekonaniu filozofa, człowiek dobry doświadcza wielu przeciwności losu, zwłaszcza zaś doznaje od innych ludzi niechęci i czasem krzywdzącego traktowania, jednak nie stanowią one jego porażek czy niepowodzeń, a tym bardziej — jego nieszczęść. Jedynym nieszczęściem człowieka pozostaje zerwanie łączności z Bogiem i zażyłej z nim przyjaźni, co stanowi największą przeszkodę w prowadzeniu życia cnotliwego. Współczesny czytelnik dzieł Geulincxa otrzymuje zatem interesujące porady w zakresie rozwiązania wskazanych w artykule dylematów. Jego zalecenia oraz wskazówki mogą okazać się i dziś atrakcyjną, a przede wszystkim wartościową ofertą pomocy bądź samopomocy.

Z dziedzictwa etycznego Geulincxa z powodzeniem mogą skorzystać współcześni pedagodzy. Zastosowanie w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży analizy korzyści płynących z życia dobrego stanowi godną uwagi ofertę, którą można włączyć choćby do programu wychowawczo–profilaktycznego szkoły. Nie tylko jednak na lekcji wychowawczej, lekcji religii czy etyki, lecz na wszystkich lekcjach należących do bloku przedmiotów humanistycz-

nych oraz społecznych można, stosownie do wieku uczniów, wychowanków czy podopiecznych, poruszać analizowaną w niniejszym artykule problematykę. Jest ona również zasługującą na uwzględnienie propozycją aktywizacji wychowanków, skierowaną do wychowawców, animatorów bądź opiekunów pracujących w domu kultury, pałacu młodzieży, świetlicy socjoterapeutycznej, domu dziecka, młodzieżowym ośrodku szkolno–wychowawczym, młodzieżowym ośrodku socjoterapii itd. Wspólne poszukiwanie argumentów i budzenie refleksyjności podopiecznych okazuje się często kluczem do ich wewnętrznej przemiany.

Bibliografia

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2007.

Balicki J., Bogucka M., *Historia Holandii*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1989.

Chmaj L., *Okazjonalizm. Geneza i rozwój*, Warszawa 1937.

Elred z Rievaulx, *Przyjaźń duchowa*, tłum. M. Wylęgała OP, Kęty 2013.

Geulincx A., *Etyka*, tłum. J. Usakiewicz, Kęty 2007.

Geulincx A., *Metaphysics*, transl. M. Wilson, A. Christoffel, London 1999.

Grondin J., *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, tłum. L. Łysień, Kraków 2007.

Jaśtal J., *Etyka i czas. Wariacje aretologiczne*, Kraków 2015.

Jeanrond W.G., *Hermeneutyka teologiczna. Rozwój i znaczenie*, tłum. M. Borowska, Kraków 1999.

Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.

Kuśmierczyk B., *Wybrane idee sprawiedliwości i pokoju. Od Kanta do współczesności*, Olsztyn 2004.

Lekka–Kowalik A., *Cnota*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016, s. 168–169.

Lorenc W., *Filozofia hermeneutyczna. Inspiracje, klasycy, radykalizacje*, Warszawa 2019.

Machura P., *Wokół koncepcji dobra we współczesnym neoarystotelizmie anglosaskim: normatywność, działanie, praktyki*, Katowice 2019.

MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty*. *Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996.

MacIntyre A., *Edyta Stein. Prolog filozoficzny 1913–1922*, tłum. J. Guerrero van der Meijden, Kraków 2019.

Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011.
Przyłębski A., *Hermeneutyka. Od sztuki interpretacji do teorii i filozofii rozumienia*, Poznań 2019.
Rousset B., *Geulincx entre Descartes et Spinoza*, Paris 1999.
Słownik przewodnik filozoficzny. Osoby — problemy — terminy, red. A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, H. Kiereś, Z.J. Zdybicka, Lublin 2012, s. 97.
Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 21: *Męstwo*, tłum. S. Bełch, P. Bełch, London 1962.
Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 22: *Umiarkowanie*, tłum. S. Bełch, P. Bełch, London 1962.
Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 17: *Roztropność*, tłum. S. Bełch, P. Bełch, A. Głażewski, London 1964.
Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 18: *Sprawiedliwość*, tłum. P. Bełch, F. Bednarski, London 1970.
Usakiewicz J., *Wstęp tłumaczki*, [w:] A. Geulincx, *Etyka*, tłum. J. Usakiewicz, Kęty 2007, s. 5–23.
Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji, red. A. Tyszczyk, E. Fiała, R. Zajączkowski, Lublin 2003.
Wójtowicz M., *Błogosławiony Jerzy — dojrzewanie do świętości*, Warszawa 2010.
Zabielski J., *Roztropność, męstwo, umiarkowanie i sprawiedliwość jako wyznaczniki chrześcijańskiej moralności. Studium tomistyczno–aksjologiczne*, Warszawa 2014.
Żywczok A., *Spokój wewnętrzny — wyznacznik bezpieczeństwa zbiorowego*, „Colloquium" 4 (2012), s. 171–188.

THE GRATIFICATIONS OF LIVING WELL. REFLECTIONS INSPIRED BY THE ETHICAL VIEWS OF ARNOLD GEULINCX (1624–1669)

Summary

The content of this paper is a reconstruction and original interpretation of the cultural heritage of Arnold Geulincx, a seventeenth–century philosopher from the Netherlands. His ethical views on the rewards of embodying virtue deserve to be recalled today. Thus, Arnold Geulincx's perception of the rewards of living a virtuous life (a.k.a. living a good life) was taken as the object of study. The presentation of the results of the hermeneutical research, and thus the solution of the research problems, was served by the appropriate

structure of the article. The opening section contains the main historical facts related to Arnold Geulincx's biography and his work, as well as to a broader context: the history of the Netherlands in the 17th century. Then his understanding of man, ethics, virtue, and spiritual reward is presented. The classification of virtues constructed by the philosopher is described, as well as the conditions of achieving virtue and its characteristics. In the main part of the article a descriptive account of the spiritual benefits derived from the embodiment of virtue was made. The message is enriched with the hints that the thinker tried to suggest to the recipients of his works and complemented with the contemporary pedagogical content that will make it possible to reach in the process of educating children and adolescents to the analysis of the gratifications flowing from a virtuous life.

Key words: human being, ethics, virtue, spiritual reward, arethology, good/virtuous life, educational process.

Kazimierz Mikucki [1]

FILOZOFICZNE I PEDAGOGICZNE ASPEKTY ZJAWISKA POKUSY W UJĘCIU KS. PIOTRA SEMENENKI CR (1814–1886)

1. Wstęp. 2. Istnienie świata wartości. 3. Obecność Boga. 4. Rola złych duchów. 5. Udział człowieka. 6. Zakończenie.

Abstrakt

Artykuł jest próbą ujęcia podstawowych aspektów filozoficznych i pedagogicznych zjawiska pokusy w ujęciu Piotra Semenenki. Pierwsze — z niektórymi elementami teologicznymi — omawia w ramach metafizyki, aksjologii, filozofii Boga, angelologii oraz antropologii filozoficznej. Drugie natomiast umieszcza w perspektywie procesu formacji, rozwoju osobowego człowieka w podstawowych wymiarach jego życia.

Słowa kluczowe: pokusa, dobro, zło, Bóg, zły duch, człowiek

1. Wstęp

O związkach filozofii Piotra Semenenki z pedagogiką świadczy wiele źródeł historycznych, wśród których na pierwsze miejsce wysuwa się *Dziennik*[2]. Z tegoż dokumentu wiadomo, że podczas pobytu w Paryżu w 1851 roku

[1] Dr hab. — Instytut Teologiczny im. Św. Józefa Bilczewskiego we Lwowie; e–mail: kazimierzmikucki9@gmail.com; ORCID: 0000–0001–5589–2681.

[2] Por. P. Semenenko, *Listy*, t. III, Rzym 1986, s. 2–23, 55–58; tenże, *Dziennik (1851–1886)*, t. I–IV, red. W. Mleczko, Rzym–Kraków 2013.

spotykał się z młodzieżą polską na tzw. „schadzkach" lub „biesiadach", podczas których w „familijnej" atmosferze prowadził poważne rozmowy na wspólnie ustalone wcześniej tematy, dla „oświecania się" zwłaszcza w kwestiach światopoglądowych (religijnych i moralnych) [3]. Są tam informacje, że wysyłał wielokrotnie do matki Marceliny Darowskiej w Jazłowcu prace — m.in. ze wstępu do filozofii oraz z historiozofii — które miały służyć kształceniu młodzieży w prowadzonej przez nią placówce edukacyjnej i wychowawczej [4]. Odnotowuje się w nim, że dorobek myśli filozoficznej prezentował w celach formacyjnych siostrom zakonnym z wielu zgromadzeń zakonnych (niepokalanki, reparatki) oraz w procesie kształcenia i wychowania młodzieży własnego zgromadzenia zakonnego, m.in. Stefan Pawlicki (1839–1916) i Walerian Kalinka (1826–1886) [5]. Jest tam w końcu ważna wzmianka, że prowadził wykłady z filozofii w założonym przez siebie Papieskim Kolegium Polskim, w którym jako pierwszy rektor miał wpływ na formację wielu wybitnych kapłanów, jak Wincenty Granat (1900–1979), Adam Stefan Sapieha (1867–1951), Józef Sebastian Pelczar (1842–1924) czy Józef Bilczewski (1860–1923) [6]. Nie bez powodu więc jest uważany niekiedy w kręgu współczesnych pedagogów za wychowawcę ponadczasowego, za klasyka, który udowodnił swoimi ideami i metodami wychowawczymi, że można skutecznie oddziaływać na życie młodego pokolenia [7].

Filozofia — jako przydatny instrument w procesie edukacji i wychowania — pojawiła się u Semenenki w kontekście pokusy jako istotnego elementu życia duchowego człowieka, który obrał za szczególny przedmiot swych badań. Pokusa stanowiła dla niego podstawowy typ doświadczenia egzystencjalnego; rodzaj próby życiowej, którą musi przejść człowiek od momentu stworzenia; wydarzenie, które decyduje zasadniczo o jego losach obecnych i ostatecznych; ważny element życia w kontekście mistyki, która w jego

---

3 Por. tenże, *Dziennik*, dz. cyt., 18 XI 1851.

4 Por. tamże, 5 VIII 1866; 13 VIII 1866; 17 VIII 1866; 21 VIII 1866; 1 I 1867; 10 VI 1867.

5 Por. tamże, 5 XI 1856, 02 II 1861, 6 XII 1863, 2 II 1874, 17 II 1874.; P. Smolikowski, *Ks. Piotr Semenenko jako filozof, teolog, asceta i mistyk*, Chicago 1921, s. 3, 4, 23–50.

6 Por. P. Semenenko, *Dziennik*, dz. cyt., 13 VIII 1866.

7 Por. J. Mastalski, *Zasady wychowawcze w świetle twórczości ks. Piotra Semenenki*, [w:] *Sługa Boży o. Piotr Semenenko CR i zmartwychwstańcza szkoła duchowości. Materiały z sympozjum w Centrum Resurrectionis* (Kraków 15 marca 2011 r.), red. W. Misztal i W. Mleczko CR, Kraków 2011, s. 66.

rozumieniu jest nauką umożliwiającą zjednoczenie każdego bytu ludzkiego z Bogiem na drodze oczyszczenia, oświecenia i zjednoczenia; wreszcie to nieodzowny aspekt procesu wychowania młodego człowieka, narażonego na pokusy. Jako typowe zjawisko dla wszystkich pokoleń ludzkich składa się na proces, na historię życia pojedynczej osoby i narodów, na powszechne dzieje opisane przez św. Augustyna. Dzieje te — idąc za owym myślicielem — przyrównywał do wojny, walki, boju, który trzeba koniecznie stoczyć z przeciwnikiem o zwycięstwo dobra. Traktując więc te doświadczenia w takich kategoriach, zachęcał nie tylko do walki, ale przede wszystkim do zwycięstw; apelował o dotrzymanie kroku pokusom, abyśmy pod ich naporem nie upadli, nie zginęli, ale odnieśli tryumf. Triumf ten jest istotnie związany z naszym interesem życiowym, a poza tym jest możliwy do osiągnięcia z racji wystarczających środków, jakimi dysponujemy. Przy tej okazji nie zapominał zaznaczać, że element obrony pewnych wartości, jaki tu wchodzi w grę, stanowi tylko negatywną stronę ludzkiego życia, ponieważ jeszcze innym jego celem jest aspekt pozytywny — nie tylko strzeżenie pewnych dóbr, ale też ich tworzenie, rozwijanie [8].

W swej analizie tego zjawiska dostrzegał i poruszał wiele tematów i problemów należących do zakresu filozofii. Są tu mianowicie odniesienia do metafizycznej wizji rzeczywistości oraz do danych z zakresu bardziej szczegółowych dyscyplin, czyli z filozofii Boga, angelologii, antropologii filozoficznej, etyki i aksjologii. Jest to bowiem zjawisko uwikłane w szeroki kontekst bytowy, w którym uczestniczy najszerzej pojęta rzeczywistość realna, a więc świat rzeczy i osób. Dla jej pełnego i adekwatnego opisu uwzględniał niektóre dane teologiczne, dzięki którym jego myśl przybiera postać tzw. filozofii chrześcijańskiej, tzn. takiej, w której naturalny rozum ludzki jest jednocześnie otwarty na prawdę zawartą w Objawieniu, czerpiąc z niego pewne idee w celu swego dopełnienia. Wiara bowiem i wiedza ludzka, różniąc się pod względem metody i treści poznania, nie wchodzą w konflikt, ale są dwoma sposobami ujęcia prawdy, koniecznymi do stworzenia syntezy na temat rzeczywistości realnej [9].

---

[8] Por. P. Semenenko, *Mistyka ułożona według nauk konferencyjnych ks. Piotra Semenenki* (dalej: *Mistyka*), Kraków 1904, s. 98, 157–321; tenże, *Ojcze nasz*, Kraków 1896, s. 15, 47–48, 61; tenże, *Credo. Chrześcijańskie prawdy wiary* (dalej: *Credo*), Lwów 1885, s. 217–218.

[9] Por. tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 93–97; tenże, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 70; tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 7, 14–66.

W niniejszym artykule uwzględni się właśnie treści z zakresu filozofii chrześcijańskiej, jakie odkrywał i postulował Semenenko w trakcie analizy zjawiska pokusy, przydatne w kontekście duchowego życia ludzkiego i celów pedagogicznych.

2. Istnienie świata wartości

Cechą charakterystyczną dla fenomenu pokusy jest jej kontekst aksjologiczny, rozpatrywany przez Semenenkę w perspektywie metafizyki ogólnej. Takaż aksjologia ogólna rozróżnia dobro i zło, prawdę i fałsz, coś nakazane i zakazane; odpowiednią hierarchię wartości, w myśl której nie wszystko jest równie prawdziwe, równie dobre, równie święte, równie konieczne. Swoista zaś logika pokusy polega na tym, aby zanegować taki stan rzeczy, a więc rozróżnianie dobra i zła, prawdy i fałszu, wartości niższych i wyższych, opartych na strukturze rzeczywistości i na ustanowionym przez Boga porządku, odpowiednim do celu i przeznaczenia człowieka. Zmierza ona do tego, aby odejść od tego, co najważniejsze, w pełni uszczęśliwiające w postaci wiecznego zbawienia; by skłonić osobę ludzką do zdobywania dóbr tylko cząstkowych, doczesnych, przemijających, użytecznych i przyjemnych. Takąż aksjologię ogólną uwzględnia Semenenko w analizie dwóch podstawowych sfer bytu: natury i nadnatury, jakby dwóch różnych światów, mających odniesienia do typu ludzkiej egzystencji. Pierwszy z nich, a więc świat natury, związany jest głównie z materialnym wymiarem istoty człowieka i jego sytuacją w świecie przyrody, z koniecznymi wymogami i potrzebami życia doczesnego, biologicznego, z czysto ludzkimi możliwościami i siłami, z pominięciem wartości najwyższych, absolutnych, przede wszystkim etycznych i religijnych w rozumieniu chrześcijańskim. Drugi natomiast ze światów stanowi sfera transcendentna wobec przyrody, dziedzina życia odniesionego do Boga, koniecznego dla człowieka, danego jedynie dzięki inicjatywie Boga i Jego łasce wspomagającej naturalne możliwości i siły ludzkie, wprowadzającej byt ludzki w egzystencjalną relację z Bogiem, najpełniej wyrażającą się w zjednoczeniu mistycznym z Nim jako swym celem ostatecznym. Oba istotne dla człowieka wymiary, związane z jego przeznaczeniem są też przedmiotem pokusy, z których jedne zdążają do osłabienia i dezorganizacji obszaru

natury, a drugie — jako ich główny cel — do osłabienia lub wyeliminowania sfery nadnatury jako najważniejszej dla człowieka w perspektywie realizacji podstawowego celu życia. Chodzi tu więc o skłonienie go do negacji tej sfery rzeczywistości, do ograniczania swojej aktywności do spełniania wymogów życia przyrodzonego, do lekceważenia i pomniejszania dóbr, jakie są właściwe dla życia nadprzyrodzonego, w postawie właściwej dla naturalizmu [10].

W świecie wartości Semenenki występują więc kategorie dobra i zła, z którymi istotnie związana jest pokusa. Ona jest początkiem zła, występującego u niego w pojęciu grzechu. On stanowi bowiem cel każdej pokusy, ona też jest jego źródłem. Zło tego rodzaju jest dla niego jedyną formą zła prawdziwego, rzeczywistego. Nie jest nim np. ból, cierpienie, ubóstwo, nędza, niewola, więzienie, choroba czy nawet śmierć; nie jest nim żadna strata, nawet najdroższych nam istot, ponieważ towarzyszy jej tylko ból, z którego może wyniknąć dobro. Ponadto grzech jest pierwotną postacią zła, ponieważ wszelkie inne jego postaci są tylko następstwem, skutkiem grzechu. O jego znaczeniu świadczy fakt, że wszelkie inne formy zła na świecie są przejściowe, czasowe, same przeminą, natomiast grzech sam z siebie się nie skończy, nie przeminie dobrowolnie, ale musi być zabity, bo inaczej zabije człowieka. Tę formę zła traktował jako przegraną człowieka, śmierć duszy, nasze prawdziwe ubóstwo, naszą nędzę, hańbę, chorobę, karę, mękę, nasze piekło, którego jedynie należy się bać, jako prawdziwą stratę i prawdziwe osierocenie, bo osierocenie po Bogu. Stąd też, jeśli pokusom powinna towarzyszyć jakaś obawa, trwoga, jakiś strach, to jedynie ze względu na konsekwencje, jakie wynikają z uległości im, z racji stanowienia jedynych wrót, przez które wchodzi grzech [11].

We wrotach tych — podobnie jak to postrzegał później Józef Tischner (1931–2000) — zachodzi swoisty dialog, sytuacja dialogiczna, w której uczestniczą dwie strony: kusiciel i kuszony. Strategią działania pierwszej

[10] Por. tenże, *Wyższy pogląd na historyę Polski. Myśl Boża w jej dziejach* (dalej: *Wyższy pogląd*), Kraków 1892, s. 9–11, 13–24, 30–31, 46–48, 56–57, 81–82, 86–93; tenże, *Życie wewnętrzne*, Lwów 1931, s. 8–20; tenże, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 15, 19, 23–24, 47, 49; tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 8, 12–30, 99–102, 116–127; tenże, *Listy duchowne*, dz. cyt., s. 2–8, 14, 64–65, 85–97; tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 243–256; tenże, *Męka i śmierć naszego Pana Jezusa Chrystusa*, Kraków 1934, s. 15–16; J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, opr. J. Kołątaj, Kraków 1961, s. 88–92; P. Jaroszyński, *Etyka. Dramat życia moralnego*, Mikołów 2000, s. 21–38; J. Winkowski, *Zarys etyki i ascetyki katolickiej*, Kraków 1947, s. 13–31, 96–98.

[11] Por. P. Semenenko, *Ojcze nasz*, dz. cyt., 7–8, 21–32; tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 104.

ze stron — którą mogą być osoby lub rzeczy — jest pociąganie różnymi sposobami do złego, przedstawianie drugiej stronie jakiegoś motywu, który ma ją nakłonić do wyboru przedmiotu życia, który wydaje się prawdziwy i dający szczęście, a w rzeczywistości jest znikomy, ułudny i fałszywy, choć powabny i ponętny. Druga zaś strona, poddawana próbie kuszenia, ma możliwość trafnego rozpoznania proponowanego dobra, jego odrzucenia lub akceptacji. W tym miejscu Semenenko radzi osobom kuszonym, by w takiej relacji długo nie pozostawać, by proponowanej oferty długo nie rozważać. Należy ją natychmiast odrzucić, zerwać w początkowej fazie ten dialog, czyniąc to dla własnego dobra i ze względu na wielkość dobra, które zostaje zakwestionowane w trakcie kuszenia. Trzeba też mieć w pamięci katastrofalny w skutkach błąd popełniony w raju, którego początkiem było nawiązanie rozmowy z kusicielem i jej kontynuowanie, a także wzorować się na doskonałym przykładzie zwycięstwa Chrystusa odniesionego w sposób szybki i pełny dzięki stanowczej postawie wobec propozycji złego ducha [12].

3. Obecność Boga

W zjawisku pokusy — w bliższym lub w dalszym kontekście — zawsze pojawia się u Semenenki Bóg, rozumiany zgodnie z wizją filozofii chrześcijańskiej, uwzględniającą przymioty odkrywane drogą naturalnego poznania oraz na podstawie informacji teologicznych. Obecność tak pojętego Boga rozważał zaś w dwóch dość różnych kontekstach, a mianowicie jako uczestnika czynnego oraz biernego.

Czynne uczestnictwo Boga w pokusie — jako źródła tej próby — było wykluczone. Odpowiada to tradycji filozofii chrześcijańskiej na Jego temat, reprezentantowanej m.in. przez św. Tomasza z Akwinu, w której określa się Go jako Najwyższe Dobro, któremu obce są kuszenie, pragnienie zła i branie odpowiedzialności za nie. Uczynienie z Boga odpowiedzialnego za zjawisko pokusy, prowadzącej często do zła, stoi w jawnej sprzeczności z Jego obrazem, jaki się pojawia w tekstach Semenenki. Ukazuje Go bowiem jako miłość

[12] Por. tenże, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 23–24, 27, 40, 47, 49; tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 243; J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998, s. 187–188.

obecną w relacjach wewnętrznych pomiędzy Trójcą Świętą oraz w obrębie relacji zewnętrznych, łączących Boga z ludźmi. Ta miłość wyraża się w Jego nieustanej trosce o ludzkość, w pragnieniu jej zbawiania, w ofierze za nią, w wyzwalaniu jej ze zła, z niedoskonałości, z ograniczoności, w poszerzaniu zdolności i możliwości osoby ludzkiej, w obdarzaniu jej doskonałą wolnością. To dla miłości, dla osiągnięcia i posiadania Boga oraz dóbr z Nim związanych została stworzona osoba ludzka, której treścią i sensem życia jest pozostawanie w żywej relacji z Bogiem, koniecznej z powodu przygodności człowieka i jego niedoskonałości [13]. Bóg więc — sam nie kusząc — daje jedynie przyzwolenie na taki fakt, będący następstwem stworzenia rozumnych i wolnych bytów. To przyzwolenie traktował Semenenko jako plan Boga, który został wpisany w samą istotę życia tychże istot. Jest on nie tylko koniecznością, ale szansą rozwoju osobowego, świadomego i wolnego życia wewnętrznego, z czego należy się nawet cieszyć. Bez pokus ogarnąłby człowieka pewien bezwład, bezruch; stałby on na tym samym miejscu, na którym postawił go Bóg na początku stworzenia; bez ich obecności człowiek nigdy by „nie urósł". Dotyczy to szczególnie dziedziny życia moralnego i religijnego, której istotnym elementem jest cnota, którą można wypracować, w niej się udoskonalać, umacniać dzięki takim próbom, kształtując w sobie jakby drugą naturę, *quasi*–substancję usprawniającą człowieka w działaniu na rzecz dobra i walki ze złem. Sens pokusy usprawiedliwiony jest wreszcie tym, że towarzyszy ona w drodze ku osiąganiu najwyższej wartości w życiu osobowym człowieka — miłości Boga i bliźniego, osiąganej za cenę dobrowolnego i świadomego wyboru, ofiary, zmagania z przeciwnościami [14].

Czynny udział Boga w zjawisku pokusy polega jedynie na tym, że gotów jest On wesprzeć wysiłki człowieka w takiej próbie, co z perspektywy katolickiej dokonuje się przez Syna Bożego, Odkupiciela żyjącego i działającego w Kościele przez Ducha Świętego. Współdziałanie z Nim jest fundamentem życia duchowego i źródłem potrzebnych człowiekowi sił w walce z poku-

[13] Por. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 12 (*O grzechach i wadach*), tłum. F. W. Bednarski, London 1965, q. 79, a. 1–3; P. Semenenko, *Credo*, dz. cyt., s. 22, 59, 64–69, 79, 85–89, 95, 173–174, 203, 241–249; tenże, *Ćwiczenia duchowne*, dz. cyt., s. 93, 256–260, 341–342, 349; Tenże, *Życie wewnętrzne*, dz. cyt., s. 11, 14, 19–20, 39, 230–232, 316–318, 352–355.

[14] Por. P. Semenenko, Mistyka, s. 87, 90–92; tenże, Ojcze nasz, dz. cyt., s. 47, 49; tenże, Credo, dz. cyt., s. 243.

są, gwarancją ratunku od zła. Poza tym osoba ludzka otrzymuje przykład do naśladowania, ponieważ sam Chrystus przeszedł przez tę próbę i wyszedł z niej zwycięsko. Przy okazji ukazuje ona dla siebie cenną wiedzę na temat strategii działania pokusy i jej celu, zmierzającego do odwrócenie się od Boga i do zwrotu ku samemu sobie, ku dobrom i przyjemnościom świata stworzonego, do oddanie czci nie Bogu, ale złemu duchowi [15].

Obecność Boga w fenomenie pokus występuje u Semenenki zasadniczo w kontekście biernego uczestnictwa — jest On tym, przeciwko któremu są one wymierzone. Nie wchodzi więc tu w grę jedynie kontestacja ludzkich planów, ich przekonań, określonych ustaleń instytucji społecznych ustanowionych przez człowieka, nie o próby podważania jedynie jakichś ludzkich idei, nawet ogólnych ludzkich norm moralnych czy nawet jakiegoś prawa natury. W kontekście pokusy pojawia się więc zawsze Bóg jako Osoba miłująca i Najwyższy Prawodawca, ustanawiający swoją mądrością, i wolą, słuszne i obowiązujące prawo, z myślą o dobru człowieka. Pokusa zaś zmierza do negacji istnienia i natury Boga lub wytyczonego przez Niego porządku rzeczy w postaci przykazań i obowiązków [16].

Formy tego rodzaju pokus są rozliczne. Jedną z typowych — występujących często jako pokusy ukryte — jest chęć spełniania tzw. czynności własnej, w której sam człowiek, bez odniesienia do Boga, projektuje swoje przyszłe działania, kieruje ich przebiegiem oraz osiąga końcowe efekty. Stoi on więc u początku wszelkich swoich czynności i realizuje je przy pomocy naturalnych sił, gdy tymczasem powołany jest do wyboru celu zgodnego z wolą Boga (Chrystusa) oraz współdziałania z Nim we wszystkich fazach swej aktywności [17].

Charakterystyczną pokusą wobec Boga, stojącą u źródeł zła jako grzechu, była dla Semenenki postawa powątpiewania w najbardziej istotne przymioty związane z Jego egzystencjalną relacją do człowieka, mającą ostatecznie prowadzić ludzi do zbawienia. Zwątpienie, na jakie jest wystawiony człowiek, dotyczy Boga jako Najwyższego Prawodawcy oraz Kogoś nieskończenie

[15] Por. tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 13, 112–119; tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 45–90, 252; tenże, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 26, 47, 50, 51, 55–60, 65, 68, 80, 105–113; P. Smolikowski, *Ks. Piotr Semenenko jako filozof, teolog, asceta i mistyk*, dz. cyt., s. 47–48, 52, 56–57, 60–63, 66–67, 73.

[16] Por. P. Semenenko, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 22–23, 40, 47.

[17] Por. tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 14–15, 20–30, 127–149; tenże, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 62–63; tenże, *Listy duchowne*, dz. cyt., s. 64.

dobrego, świętego, Ojca pragnącego dla ludzi dobra i obdarowującego nim; odmawiającego człowiekowi tylko jednej rzeczy, która tylko Jemu przynależy, tzn. decydowania o dobru i złu. Ta postawa wątpienia wyrażana jest przy pomocy charakterystycznego słowa „dlaczego", dobrze znanego z przekazu biblijnego na temat najwcześniejszej historii ludzkości. W pytaniu zawierającym to słowo chodzi zaś o zasianie wątpliwości co do dobroci Boga i słuszności Jego nakazu, jego wartości, znaczenia, konieczności przestrzegania w życiu ludzkim. Poddanie się zaś takiemu zwątpieniu jest początkiem zła, kolejnych aktów grzesznych. Dodajmy, że źródła tego zwątpienia odnajdywał on we współczesnej mu filozofii, konkretnie w modernizmie, w którym treści wiary nie mają absolutnego znaczenia, są nawet pozbawione wartości w stosunku do społecznego zaangażowania człowieka. Dziedzina sumienia zaś, która ma stać na straży życia moralnego człowieka i być głosem Boga, Jego prawa, została zakwestionowana w prawie do wątpliwości, do odrzucenia kategoryczności nakazu, obowiązku [18].

Przykładem pokusy, która uderza w obraz Boga ukazywany w filozofii chrześcijańskiej, której poświęcił Semenenko dużo uwagi w swym nauczaniu i działalności, była próba, przed jaką stanęła Wielka Emigracja, skupiona we Francji po upadku powstania listopadowego. Tym, który złożył kuszącą propozycję temu środowisku, był Andrzej Towiański (1799–1878), obiecujący szybkie zakończenie niewoli narodu polskiego i początek nowego rozdziału w dziejach świata. Ceną jednak, jaką trzeba było zapłacić za tę wymarzoną perspektywę, była pełna akceptacja jego nauki, akces do grona jego uczniów i spełnianie wszystkich jego dyrektyw. W tej kuszącej propozycji, na którą zgodziło się wielu wybitnych Polaków, zawarte były jednak błędne elementy doktrynalne na temat m.in. natury Boga i człowieka, nawiązujące generalnie do filozofii neoplatońskiej, z elementami panteizmu, emanacji, determinizmu, apokatastazy. Czyniły one tym samym taką wizję nie tylko fałszywą, ale i nieskuteczną, nie rokującą żadnych nadziei na realizację [19].

Największą zaś z pokus przeciwko Bogu jest realizacja postulatu wnoszonego szczególnie w czasach współczesnych na gruncie liberalizmu

[18] Por. tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 112–116; tenże, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 48, 49, 105–113; tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 252; Jan Paweł II, *Veritatis splendor*, Watykan 1993, par. 35, 54, 62–66.

[19] Por. P. Semenenko, *Do różnowierców między nami. Kazanie z powodu ostatnich pism i czynów zwolenników Towiańskiego*, Poznań 1858, s. 3–20.

i tzw. ateizmu postulatywnego, w którym rozpatruje się egzystencję człowieka w stosunku do Boga w kategorii alternatywy: albo Bóg, albo ja. Zależność od Boga — to niewolnictwo, niezależność — to warunek wolności. Takie postawienie sprawy i rozstrzygnięcie znalazł Semenenko u Michaiła Bakunina (1841–1876), nihilisty, a także w idei socjalizmu, będącej podstawową pokusą w XIX wieku; pokusą, która wszystkie inne pokusy w sobie zamyka i zadaje duszy ludzkiej śmiertelny cios. Zakłada ona bowiem projekt nowych stosunków społecznych, nowych praw, zasad, konstytucji, które miały być piękne, cudowne, mądre i zbawienne, zdolne uczynić ze świata raj w sposób o wiele mądrzejszy i lepszy, niż chce to uczynić Bóg i Kościół. W związku z tym pojawiła się dalsza pokusa — usunięcia Kościoła jako przeszkody do zrealizowania tego celu, jakim jest ów raj na ziemi, wizja nowego społeczeństwa. Tego rodzaju pokusę traktował jako powszechną, obecną w świecie, która jak rzeka występująca ze swego koryta wzmaga się i rośnie, zalewa powoli, ale coraz wyżej i dalej, grożąc niebawem powodzią. W pokusie tej dostrzegał w rzeczywistości propozycję szatana, aby pokłonić się jemu, aby wyrzec się prawdy, moralności, Boga; aby w ich miejsce wybrać człowieka, ludzką władzę jako źródło prawdy i rozumienia cnoty, otrzymując w nagrodę dobry byt, sławę, popularność. Daje ta pokusa jednak obietnice bez pokrycia w rzeczywistości, a dopiero po poddaniu się jej zdejmuje swoją maskę, ukazując swe złowrogie oblicze. Postawienie się więc człowieka w miejsce Boga traktował Semenenko jako ostateczną pokusę ludzkości, charakterystyczną dla Antychrysta. Uważał zatem, że na tej pokusie skończy się świat, dobiegnie ludzka historia. Jej finał nastąpi wtedy, kiedy przyjdzie Sędzia żywych i umarłych na swój straszny sąd i osądzi tę pokusę jako pierwszą i ostatnią w świecie [20].

4. Rola złych duchów

W zjawisku pokusy uwzględnia Semenenko bardzo często obecność stworzonych substancji duchowych. Jakkolwiek są u niego również odniesienia do aniołów dobrych, życzliwych człowiekowi, wspomagających go w takiej

[20] Por. tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 87–90, 103; P. Smolikowski, *Ks. Piotr Semenenko jako filozof, teolog, asceta i mistyk*, dz. cyt., s. 49–51.

próbie, to główna jego uwaga skupiona jest na istnieniu duchów złych, kusicieli. W ich naturze dostrzega zło, jakie jest im właściwe od czasu buntu przeciwko Bogu. Na pewnym etapie historii, po przegranej z Nim batalii, złość ich skierowała się przeciwko człowiekowi i wyraża się w skłanianiu go do zła. W pośredni więc sposób ponoszą w znacznym stopniu odpowiedzialność za czynione przez osobę ludzką zło jako czynniki zewnętrzne, chociaż nie jedyne, ponieważ źródłem pokus i zła mogą być tzw. nędza ludzka, inni ludzie, świat rzeczy i dóbr skończonych. Biorąc pod uwagę udział tego czynnika w złu, wpisuje się Semenenko w tradycję filozofii chrześcijańskiej, która traktowała obecność tych duchów jako prawdę bardzo ważną nie tylko ze względów czysto poznawczych, ale też egzystencjalnych, dającą możliwość wyzwolenia się spod ich wpływu [21].

Byt złych duchów łączył bezpośrednio z przekazem biblijnym, z teologią, wiarą. Wyrażał natomiast sceptycyzm co do możliwości potwierdzenia lub zaprzeczenia tej prawdzie ze strony filozofii, co nie wydaje się w pełni uzasadnione nawet w kontekście sposobu myślenia samego Semenenki. Otóż uzasadniał on czasem istnienie i naturę tych bytów, wychodząc od specyficznego doświadczenia ludzkiego w postaci takich zjawisk, jak: opętanie, wróżbiarstwo, kręcące się stoliki, stanowiących dla niego racjonalny argument za działaniem duchów złych, będących uczestnikami lub sprawcami tych zjawisk [22]. Na tym przykładzie widać więc, że problematykę związaną z tą klasą duchowych istot stworzonych można włączyć w obręb poznania filozoficznego. Analogicznie postępuje się zresztą w filozofii Boga i antropologii filozoficznej przy poznaniu istnienia i natury Boga oraz duszy ludzkiej, gdzie tego rodzaju prawdy rozumie się jako typ implikacji ontologicznych typu redukcyjnego, w których poszukuje się adekwatnych przyczyn dla określonych następstw, empirycznych skutków, m.in. o charakterze duchowym [23].

---

[21] Por. Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, dz. cyt., q. 80, a 1–4; J. Tischner, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 187–188, 219; P. Semenenko, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 20.

[22] Por. Św. Tomasz z Akwinu, *O substancjach czystych*, [w:] *Dzieła wybrane*, tłum. i red. J. Salij, Poznań 1984, s. 295–337; P. Semenenko, *O magii, a w szczególności o stolikach, nauk dwie*, Poznań 1857, s. 1–28.

[23] Por. K. Mikucki, *Odkrywanie implikacji ontologicznych w koncepcji filozoficznej Ks. Prof. Kazimierza Kłósaka*, [w:] *Myśl filozoficzna Księdza Profesora Kazimierza Kłósaka*, red. A. Latawiec, G. Bugajak, Warszawa 2004, s. 117–138; tenże, *Zagadnienie zjawiska opętania i sposobów jego filozoficznej interpretacji*, „Studia Philosophiae Christianae" 46 (2010) 1, s. 125–158.

Semenenko rozumiał te byty nie tyle jako złe i przeciwne człowiekowi siły, ale przede wszystkim jako substancjalne stworzenia osobowe, duchowe, rozumne i wolne, posiadające ogromną wiedzę i inteligencję, przebiegle obmyślające plany działania, posiłkujące się podstępem i kłamstwem. Na bazie doskonałej znajomości człowieka, jego słabych stron, przedstawiają mu fałszywy obraz rzeczy, Boga, wielkości człowieka oraz pojęcia dobra i zła. Pierwszym i największym zaś ich kłamstwem, mającym najdalej idące konsekwencje w historii ludzkości, było stwierdzenie, że ludzie mogą stać się bogami. Szatan, który był pierwszym autorem takiego błędnego obrazu rzeczywistości, którym zwiódł człowieka w raju, kontynuuje tego typu działalność w dalszej historii człowieka jako „ojciec" pokusy i kłamstwa. Negując pozycję Boga, Jego autentyczny obraz, składa fałszywe obietnice szczęścia, radości, nakłania człowieka do złego, o ile ten oczywiście wchodzi z nim w dialog. Jego wolę charakteryzuje zaś zwrot i miłość ku sobie, nieustanny bunt przeciwko Bogu i ustanowionemu przez Niego porządkowi, nienawiść wobec Boga i tego, co do Niego należy [24].

Strategię, jaką posługuje się szatan, rozpatrywał Semenenko w zależności od stanu egzystencjalnego człowieka: sprzed upadku w raju i po nim. Ma ona jednak zawsze ten sam zasadniczy cel, czyli wybór samego siebie, zamiast Boga, przeszkodzić we wspólnym życiu z Bogiem, w osiągnięciu celu ostatecznego i najważniejszego w życiu człowieka — zbawienia wiecznego, by człowiek swojego życia nie wygrał, ale je przegrał. W obu sytuacjach różniła się jedynie kolejność poszczególnych aktów i sfer życia ludzkiego, zaangażowanych w proces pokusy. Jeśli chodzi o pierwszych ludzi, to pokusa uderzyła najpierw w wolę człowieka, aby ten ostatecznie postawił własne „ja" na miejscu Boga, by człowiek został bogiem, by potem zostać zdradzonym i strąconym do pozycji niemalże nicestwa. Po upadku zaś pierwszych ludzi, który najbardziej Semenenkę interesował, pokusa zaczyna się od ataku na sferę cielesną, na potrzeby ciała, następnie uderza w sferę rozumu i jego aspiracji, a na koniec atakuje wolę i jej dążenia. Schemat ten — obecny też w kuszeniu Chrystusa — zawsze jest ten sam, a zmienny jest jedynie język, jakiego kusiciel używa. Będąc bowiem „wielkim filozofem historii", znawcą każdej epoki, dostosowuje swój język do aktualnego czasu, wieku, miejsca,

[24] Por. P. Semenenko, *O magii, a w szczególności o stolikach, nauk dwie*, dz. cyt., s. 7; tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 152, 157; tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 107; tenże, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 50–53, 61, 65.

ludzkich potrzeb. Zawsze jednak chodzi mu o tę samą rzecz, tylko realizowaną na tysiące sposobów, kształtów, postaci [25].

5. Udział człowieka

W centrum zjawiska pokusy stoi człowiek, postrzegany z reguły jako ten, który jest kuszony i ma z tej próby wyjść zwycięsko. Jakkolwiek w procesie kuszenia bierze udział cała osoba ludzka, to jednak występuje ona jako całość strukturalnie i funkcjonalnie złożona, co nie pozostaje bez wpływu na strategię pokusy i walki z nią. Pod uwagę bierze zaś Semenenko dwa podstawowe aspekty bytu ludzkiego: złożenie z elementów duszy i ciała oraz z trzech władz duszy.

W kontekście pokusy występują często u Semenenki kategorie ciała i duszy, wskazujące dwa podstawowe elementy strukturalne człowieka, tworzące pełną istotę, jedną naturę ludzką, jako właściwą dla człowieka zasadę życia, działania i postępowania. Chociaż tworzą razem jedność substancjalną, to jednak są jakościowo różne, niesprowadzalne do siebie jako rzeczywistości o wymiarze materialnym i duchowym, immanentnym i transcendentnym. Odpowiednio też do tego rodzaju struktury człowieka istnieją jego dwie specyficzne formy potrzeb, aktywności i dóbr, dwa kierunki działań — „w górę" i „w dół", czyli w stronę jego immanencji i transcendencji w świecie. Dziedzina immanencji — odpowiednia dla ciała — jest przez Semenenkę szeroko rozumiana i stanowi podstawowy dla człowieka poziom jego ziemskiego życia, dla którego czymś koniecznym jest nieustanna relacja do przedmiotów materialnych jako dóbr godziwych, o ile się z nich w sposób rozumny korzysta jako środki do wyższych celów człowieka. W przeciwnym razie, w przypadku przywiązania do nich, mogą uczynić z ludzi nie ich panów, ale niewolników, doprowadzając do różnych form zła w świecie. Z cielesnością wiążą się w ścisłym sensie czynności witalne, następnie akty poznawcze o charakterze zmysłowym, pożądania i uczucia zmysłowe. Czymś dla nich typowym jest samorzutny, spontaniczny sposób działania poza ludzką kontrolą, a jako „ślepe" co do kierunku właściwego postępowania człowieka, zdolne są opanować serce człowieka i pociągać

[25] Por. tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 154; tenże, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 61–69; tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 107–110; P. Smolikowski, *Ks. Piotr Semenenko jako filozof, teolog, asceta i mistyk*, dz. cyt., s. 52–57.

za sobą jego wolę. Wymiar transcendencji, najściślej związany ze specyfiką osoby ludzkiej, istnieje dzięki duszy, czyli substancji intelektualnej, duchowej, nieśmiertelnej, posiadającej tzw. władze duchowe, za sprawą których osoba ludzka prowadzi życie wewnętrzne, transcenduje świat przyrody i jest zdolna wejść w żywe relacje z bytami duchowymi. Ponieważ czymś specyficznym i absolutnie podstawowym dla człowieka jest sfera duchowości, „wyższa", kierująca go „w górę", stąd też i cechą charakterystyczną pokus, jakie się w związku z tym pojawiają, jest próba pociągnięcia „w dół", odwrócenia właściwej hierarchii dóbr i celów człowieka, skoncentrowania się na potrzebach i rzeczach związanych z szeroko pojętą cielesnością, osiągania dóbr obecnych w świecie przyrody, z pominięciem duchowych, o wymiarze nadprzyrodzonym. Odpowiedzią na tego rodzaju pokusę jest konsekwentne ukierunkowanie człowieka na życie „wyższe", tzn. duchowe, opanowanie przez ducha sfery materialnej, cielesnej, zmysłowej i pożądliwej, traktowanie świata materialnego i potrzeb z nim związanych nie jako celu samego w sobie, ostatecznego, ale jako środka. W konsekwencji osiąga się harmonię w życiu ludzkim, taką formę życia duchowego, która jest wyrazem doskonałości człowieka [26].

U Semenenki pojawia się następnie najbardziej zasadnicze — jak się wydaje — odniesienie do struktury człowieka, w której wyróżnia się trzy władze duszy ludzkiej jako formy ciała. Są to serce, rozum i wola, stanowiące trzy podstawowe elementy natury ludzkiej, wrodzony zasób dyspozycji, zdolności i sił człowieka. Władze te posiadają sobie właściwe przedmioty, cele — dobra, które należy właściwie rozpoznać, strzec, oczyszczać i rozwijać (aspekt negatywny i pozytywny). Jednocześnie każda z nich jest przedmiotem pokus, które zmierzają do zanegowania właściwych funkcji tych władz oraz współpracy pomiędzy nimi [27].

Władzy serca poświęcił Semenenko szczególnie dużo miejsca w swych pracach, ponieważ jest ona podstawowym miejscem kuszenia w historii czło-

[26] Por. P. Semenenko, *Historiosofia. Ogólny rzut oka na całe Dzieje*, „Przegląd Poznański" 35 (1863) 1, s. 365, 370, 372; tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 9–30, 159; tenże, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 40–42, 45–46, 49; tenże, *Życie wewnętrzne*, dz. cyt., s. 3–20, 241–245; tenże, *Logika*, red. T. Kaszuba, tłum. A. Wójcik, Kraków 2004, s. 164–170; tenże, *Estetyka, Archiwum Polskiej Prowincji Zmartwychwstańców w Krakowie. Materiały dotyczące ks. P. Semenenki*, brak sygn., s. 6–19; Tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 64–69, 79, 86–89, 165–167, 210–236; J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, cz. 1, Poznań–Warszawa–Lublin 1925, s. 38–42.

[27] Por. P. Semenenko, *Mistyka*, dz. cyt., s. 11–13; 111–112; 153–157; tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 165–167; Tenże, *Życie wewnętrzne*, dz. cyt., s. 331–337.

wieka. Jest to siedlisko pożądliwości zmysłowej, namiętności, uczuć płynących z poznania zmysłowego (wzroku) oraz z naturalnych potrzeb człowieka, biologicznych, cielesnych, psychicznych, z którymi serce pozostaje w ścisłych związkach. Pokusy związane z tą władzą uważał Semenenko za typowe dla ludzi XIX wieku — w dobie panowania materializmu i sentymentalizmu. Ich siła tkwi w naturalnych potrzebach oraz w ich ukazywaniu się często w atrakcyjnym wyglądzie zewnętrznym, w estetycznej „masce", w dostarczaniu pięknych, rozkosznych, wrażeń, którymi wola chce się delektować jako autentycznym dobrem oraz ich pożądać poza porządkiem racjonalnym, moralnym czy religijnym. Ponieważ cała ta sfera ma jednocześnie charakter irracjonalny, „ślepy", to pokusy związane z sercem mogą zaszkodzić dobru człowieka, doprowadzać go do zniewolenia i upadku, uwodząc pięknem zmysłowym, zaciemniając zdolności spostrzegania, ukazując zafałszowany obraz rzeczywistości. Uległość tej pokusie powoduje też obrazę Boga jako Najwyższego Dobra, pełnego słodyczy, rozkoszy, piękna, pomijanego w wyborze przedmiotu życia, źródła szczęścia. Sposobem zaś, dzięki któremu można uniknąć niebezpieczeństwa stania się ofiarą tej pokusy, zwycięstwa ułudy, sfery irracjonalności, jest natychmiastowe jej rozpoznanie, jej właściwa ocena dokonana przez rozum, sumienie i wierę, która pozbawia serce możliwości samodzielnego, niezależnego działania. Wprowadzony w tę sferę czynnik racjonalności odpowiednio kieruje wówczas wolą, a zracjonalizowane i poddane woli uczucia zmysłowe nabierają charakteru duchowego, odpowiedniego dla poziomu życia ludzkiego, czego typowym przykładem jest piękno połączone w jednej idei z prawdą i dobrem. Podstawowa zaś rola serca w życiu człowieka skłaniała Semenenkę nie do jego odrzucenia czy lekceważenia, ale oczyszczenia w taki sposób, aby całe życie uczuciowe było zgodne z rozumem i wolą Boga, który jest Prawdą, Dobrem i Pięknem [28].

[28] Por. tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 11–19, 83, 84, 87–93, 107–110, 116–121, 153–159, 163, 277; tenże, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 24–25, 49–51, 64–65, 69–70, 73; tenże, *Estetyka*, dz. cyt., s. 2–3, 6, 13–14; tenże, *Życie wewnętrzne*, dz. cyt., s. 8, 10, 83–107, 157–159, 169–171; tenże, *Wyższy pogląd*, dz. cyt., s. 26–39, 57— 64, 87–90; tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 210–211, 217–218, 243–256; tenże, *Ćwiczenia duchowne*, dz. cyt., s. 357–359; tenże, *Listy duchowne*, dz. cyt., s. 133, 243–249; S. Kierkegaard, *Albo–albo*, t. 1, tłum. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1976, s. 27, 30–33, 104–116, 464; E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1975, s. 83–92; taż, *Życie jako zadanie*, Warszawa 1989, s. 143–145; J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, dz. cyt., s. 15, 302–309.

Kolejną władzą osoby ludzkiej uwzględnianą przez Semenenkę w kontekście pokusy jest rozum — podmiot myślenia, związany z dziedziną ducha jako istotną właściwością duszy ludzkiej, a także — jeśli chodzi o źródła poznania — połączony ze sferą zmysłów. Wychodząc z tych źródeł władza ta dysponuje swoistym światłem prowadzącym do wyższej formy poznania, obecnej m.in. w filozofii, w której uwzględnia się ostateczne przyczyny i skutki widziane w perspektywie prawdy w stosunku do istnienia i istoty Boga, kategorii dobra i zła, adekwatnych praw i celów życia ludzkiego. Oprócz więc wspomnianej wyżej funkcji racjonalizowania pragnień, emocji, kontroli serca, jest on w ogóle władzą odpowiedzialną za to, by ukazać osobie ludzkiej prawdziwe dobro i jego stopnie. W obrębie rozumu umieszcza Semenenko sumienie, które łącznie stanowią „oczy duszy", pokazujące prawdę o dobru i złu, są swoistą warownią człowieka w walce z pokusami. W zakresie rozumienia dobra wspomagane są przez wiarę, która jako forma łaski wzmacnia i ubogaca rozum i sumienie światłem danym przez Boga, ponieważ racje rozumu i sumienia mogą być czasem błędne, subiektywne, nieodniesione do prawdy. Dzięki zaś więzi rozumu, sumienia i wiary człowiek dysponuje odpowiednią logiką mądrości, przydatną w walce z pokusami, zaopatruje się w pryncypium działań moralnie dobrych, jako antidotum na obecną w pokusach irracjonalną logikę pragnienia i woli, zbyt często nie będącą logiką rozumu, logiką prawdy wspartej przez wiarę. Pokusy związane ze sferą rozumu są liczne. Jedna z podstawowych to pokusa zwątpienia w możliwość poznania prawdy, w wartość rozumu i wiary. Inna zmierza do zakłamania obrazu Boga i człowieka, ukazania fałszywego obrazu rzeczywistości, czego przykładem jest takie wyolbrzymienie treści zakazu Boga, jakby wszystko było przez Niego zakazane, jakby pozbawił On człowieka wszystkiego, co dla niego najważniejsze. Kolejna to niechęć, lekceważenie, obojętność wobec poznania prawdy, zdobywania wiedzy, czytania rzeczy mądrych, aby poznać wolę Boga. Jeszcze inna związana jest z pychą, która stawia własne rozumienie, własny sąd ponad wszelkie inne sposoby rozumienia, która wyraża się w buncie rozumu ludzkiego względem mądrości Boga. Uległość tej pokusie to, zdaniem Semenenki, obraza Boga jako prawdy, światła, a także porażka człowieka. Takiemu stanowi rzeczy sprzyja zaś określona postać filozofii, którą zauważał na gruncie modernizmu, a także w szerszym kontekście kulturowym, w którym człowiek żyje, gdzie rozum ludzki i jego prawa zostają wyniesione ponad mądrość

i prawa Boga, gdzie poleca się wierzyć w to, w co chce się wierzyć, a nauczać tego, co chce się nauczać. Wpływ tego sposobu myślenia dostrzegł we współczesnym mu sposobie wychowania, które jego zdaniem uległo zepsuciu i wymaga od rodziców chrześcijańskich większej troski o dzieci i młodzież [29].

W zjawisku pokusy pojawia się w końcu wola człowieka, stanowiąca istotną właściwość duszy ludzkiej jako rozumne narzędzie nieprzymuszonego pożądania, wyboru i osiągania przedmiotu życia w ogólności i w poszczególnych przypadkach, prawdziwego lub fałszywego. Odrzucając idee determinizmu, panteizmu, sprzeczne z wolnością woli, uważał ją zgodnie z poglądem Akwinaty za wyróżnik człowieka, dzięki któremu (wraz z rozumem) osoba ludzka działa w sposób właściwy dla siebie, a nie jak zaprojektowany automat czy skonstruowana maszyna. Stąd była ona uważana przez Semenenkę za najważniejszą władzę duszy, jej środek, centrum osobowe uczestniczące w próbie pokusy, odpowiedzialne ostatecznie za charakter życia moralnego, za nieprzymuszony wybór dobra i zła, za odpowiedni stosunek do drugiego człowieka i do Boga, za próbę, jaką musi przejść miłość. Obdarzona zdolnością rozkazywania w swych aktach rozumowi, sercu, podejmowania ostatecznej decyzji, wymaga też kształcenia w aspekcie swej siły oraz prawdy, szczególnie norm moralno–religijnych. Dzięki temu uzyskuje dla siebie „żagle i ster" w realizacji dobra, nie ulega fałszywym prądom myślowym lub namiętnościom. Gdy zaś pozbawia się wodzy rozumu żyjącego wiarą, ulega ślepocie, staje się łupem ułudy, pożąda i wybiera samowolnie fałszywy przedmiot życia. Wola, jak uważał, została najpierw zaatakowana w przypadku pierwszego człowieka, gdy jeszcze nie podlegał tzw. nędzy, a zdecydował się samowolnie na wybór fałszywej wizji świata i własnej osoby, zwątpiwszy jednocześnie w słuszność nakazu Boga. Do pokus związanych z wolą Semenenko nawiązywał, wymieniając jej różne formy. Jest to pokusa miłości własnej, egoizmu, dążenia wszelkimi sposobami do władzy, nieodpowiedniego kierowania innymi ludźmi i ich sprawami; przesadnego szacunku dla siebie ze strony

[29] Por. P. Semenenko *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 5, 19, 26, 28, 50; 51–52, 63, 65, 67, 70, 73–74; tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 250; tenże, *Mistyka*, dz. cyt., s. 104–105, 107–110, 116–121; tenże, *Męka i śmierć naszego Pana Jezusa Chrystusa*, dz. cyt., s. 14, 25, 49; tenże, *Wyższy pogląd*, dz. cyt., s. 9–10, 54–60, 93; tenże, *O magii, a w szczególności o stolikach, nauk dwie*, dz. cyt., s. 3; Jan Paweł II, *Veritatis splendor*, dz. cyt., par. 54, 62–66; P. Smolikowski, *Ks. Piotr Semenenko jako filozof, teolog, asceta i mistyk*, dz. cyt., s. 49, 57–60.

innych ludzi, posiadania niezwykłego znaczenia. Inne zmierzają do lenistwa, chęci odpoczywania, zabawy, strachu przed ofiarą, pracą, krzyżem, podejmowaniem ostatecznych decyzji. W formie maksymalistycznej wyraża się w tym, ażeby samemu stać się bogiem, być panem i prawodawcą. Jej ślady — często ukryte — dostrzegał w każdej pokusie woli, ponieważ każda z nich zmierza generalnie do osiągnięcia nieograniczonej wolności, jest wyrazem buntu woli człowieka wobec woli Boga. Takiż charakter pokusy ujawnił się w historii Adama, tego rodzaju pokusę uważał też za charakterystyczną dla czasów sobie współczesnych. Stąd zwracał się z apelem szczególnie do ludzi młodych, szlachetnych i niedoświadczonych, aby sprzeciwiali się tej pokusie, a pomocą miała służyć asceza i formacja chrześcijańska, prowadząca do osiągnięcia doskonałości ludzkiej na miarę natury i powołania człowieka [30].

6. Zakończenie

Pokusa w ujęciu Semenenki stanowi jedno z najważniejszych zjawisk duchowego życia ludzkiego, które ma wpływ na jego stan obecny i przyszły. Nie pomija on również jej związków z procesem edukacji i wychowania, ze wszechstronną formacją młodego człowieka. Może ona bowiem prowadzić do rozwoju osobowego w zakresie życia uczuciowego, intelektualnego i wolitywnego, czyli w trzech podstawowych wymiarach ludzkiej egzystencji.

Za ważne narzędzie interpretacyjne tego zjawiska służy filozofia jako podstawowa dziedzina racjonalnego poznania, będąca sposobem interpretacji świata we wszystkich jego zasadniczych elementach, obejmująca rozważania z zakresu metafizyki, aksjologii, filozofii Boga, angelologii oraz antropologii filozoficznej. Jest to jednocześnie tzw. filozofia chrześcijańska, czyli otwarta na informacje zawarte w Biblii, szukająca w niej swojego dopełnienia, czerpiąca z niej pewne idee jako przedmiot interpretacji filozoficznej.

---

[30] Por. P. Semenenko, *Mistyka*, dz. cyt., 12, 103–104, 107 110, 116–121; tenże, *Ojcze nasz*, dz. cyt., s. 22–26, 47, 70–71, 73–74; tenże, *Credo*, dz. cyt., s. 223–238; tenże, *Estetyka*, dz. cyt., s. 13–14; tenże, *Męka i śmierć naszego Pana Jezusa Chrystusa*, dz. cyt., s. 7, 13, 16; P. Smolikowski, *Ks. Piotr Semenenko jako filozof, teolog, asceta i mistyk*, dz. cyt., s. 19–47; J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., s. 71–72, 147; J. Winkowski, *Zarys etyki i ascetyki katolickiej*, dz. cyt., s. 50–80; Jan Paweł II, *Veritatis splendor*, dz. cyt., par. 35.

Takiż charakter filozofii tłumaczy też stosunkowo rzadkie nawiązywanie we współczesnej myśli do zjawiska pokusy. Wymaga ono bowiem dla swej interpretacji podjęcia klasycznych problemów i rozwiązań związanych przede wszystkim z Bogiem, ze światem wartości i z naturą ludzką, które nierzadko pomija się, lekceważy lub rozwiązuje wbrew perspektywie filozofii chrześcijańskiej. Samo zaś zjawisko pokusy warte jest szerszych i głębszych zainteresowań, ponieważ — zgodnie z intencją Semenenki — można je włączyć w obręb podstawowych egzystencjałów, fundamentalnych aspektów ludzkiego życia.

Bibliografia

Jan Paweł II, *Veritatis splendor*, Watykan 1993.

Jaroszyński P., *Etyka. Dramat życia moralnego*, Mikołów 2000.

Kierkegaard S., *Albo–albo*, t. 1, tłum. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1976.

Mastalski J., *Zasady wychowawcze w świetle twórczości ks. Piotra Semenenki*, [w:] *Sługa Boży o. Piotr Semenenko CR i zmartwychwstańcza szkoła duchowości. Materiały z sympozjum w Centrum Resurrectionis* (Kraków 15 marca 2011 r,), red. W. Misztal i W. Mleczko CR, Kraków 2011, s. 65–78.

Mikucki K., *Odkrywanie implikacji ontologicznych w koncepcji filozoficznej Ks. Prof. Kazimierza Kłósaka*, [w:] *Myśl filozoficzna Księdza Profesora Kazimierza Kłósaka*, red. A. Latawiec, G. Bugajak, Warszawa 2004, s. 117–138.

Mikucki K., *Zagadnienie zjawiska opętania i sposobów jego filozoficznej interpretacji,* „Studia Philosophiae Christianae" 46 (2010) 1, s. 125–158.

Semenenko P., *O magii, a w szczególności o stolikach, nauk dwie*, Poznań 1857.

Semenenko P., *Do różnowierców między nami. Kazanie z powodu ostatnich pism i czynów zwolenników Towiańskiego*, Poznań 1858.

Semenenko P., *Historiosofia. Ogólny rzut oka na całe Dzieje*, „Przegląd Poznański" 35 (1863) 1, s. 365–394.

Semenenko P., *Wyższy pogląd na historyę Polski. Myśl Boża w jej dziejach*, Kraków 1892.

Semenenko P., *Credo. Chrześcijańskie prawdy wiary*, Lwów 1885.

Semenenko P., *Listy*, t. III, Rzym 1986.

Semenenko P., *Ojcze nasz*, Kraków 1896.

Semenenko P., Ćwiczenia duchowne, Kraków 1904.

Semenenko P., *Mistyka ułożona według nauk konferencyjnych ks. Piotra Semenenki*, Kraków 1904.
Semenenko P., *Estetyka*, Archiwum Polskiej Prowincji Zmartwychwstańców w Krakowie. Materiały dotyczące ks. P. Semenenki, brak sygn.
Semenenkjo P., *Listy duchowne*, Kraków 1924.
Semenenko P., Życie wewnętrzne, Lwów 1931.
Semenenko P., *Męka i śmierć naszego Pana Jezusa Chrystusa*, Kraków 1934.
Semenenko P., *Logika*, red.. T. Kaszuba, tłum. A. Wójcik, Kraków 2004.
Semenenko P., *Dziennik* (1851–1886), t. I–IV, red. W. Mleczko, Rzym–Kraków 2013.
Smolikowski P., *Ks. Piotr Semenenko jako filozof, teolog, asceta i mistyk*, Chicago 1921.
Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1975.
Sujak E., Życie jako zadanie, Warszawa 1989.
Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 1998.
Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 12 (*O grzechach i wadach*), tłum. F. W. Bednarski, London 1965.
Tomasz z Akwinu, *O substancjach czystych*, [w:] *Dzieła wybrane*, tłum. i red. J. Salij, Poznań 1984, s. 295–337.
Winkowski J., *Zarys etyki i ascetyki katolickiej*, Kraków 1947.
Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, cz. 1, Poznań–Warszawa–Lublin 1925.
Woroniecki J., *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, opr. J. Kołątaj, Kraków 1961.

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PHENOMENON OF TEMPTATION IN THE VIEW OF PIOTR SEMENENKO CR (1814–1886)

Summary

The article is an attempt to present the basic philosophical and pedagogical aspects of the phenomenon of temptation as defined by Piotr Semenenko. The philosophical aspect — with some theological elements — is discussed in the context of metaphysics, axiology, philosophy of God, angelology and philosophical anthropology. The pedagogical approach is discussed in the perspective of the process of formation and the personal development of man in the basic dimensions of his life.

Keywords: temptation, good, evil, God, evil spirit, man

Piotr Szyszkowski [1]

CNOTA KARDYNALNA MĘSTWA I WADY JEJ PRZECIWNE W KLASYCZNYM UJĘCIU O. JACKA WORONIECKIEGO (1878–1949)

1. Wstęp. 2. Greckie źródła męstwa. 3. Analiza męstwa, 4. Męczeństwo jako szczyt męstwa, 5. Tchórzostwo i zuchwalstwo jako wady przeciwne męstwu, 6. Wychowanie męstwa, 7. Zakończenie.

Abstrakt

W artykule na podstawie myśli o. Jacka Woronieckiego [2], zawartej w jego *Katolickiej etyce wychowawczej*, zostanie wyjaśnione, czym jest cnota kardynalna męstwa i jaką rolę pełni ona w ludzkim życiu, a następnie omówione będą wady przeciwne tej sprawności moralnej. Na tym fundamencie filozofii klasycznej zostanie przedstawione wychowanie tejże cnoty. Wskaże się,

[1] Mgr wychowania fizycznego, nauczyciel tego przedmiotu w I Liceum Ogólnokształcącym im. B. Prusa w Siedlcach. Autor książek popularyzujących edukację klasyczną, tenis, koszykówkę, jeździectwo; e–mail: p.szyszkowski@wp.pl.

[2] O. Jacek Woroniecki OP, Adam Korybut Woroniecki pochodził z arystokratycznej rodziny, z bardzo starego rodu książąt Woronieckich, który był gałęzią kniaziów Nieświckich. Sługa Boży Kościoła katolickiego, dominikanin, rektor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w latach 1922–1924, profesor tej uczelni, teolog, filozof, etyk, tomista. 22 sierpnia 1929 r. został mianowany profesorem teologii moralnej i pedagogiki na Papieskim Uniwersytecie świętego Tomasza z Akwinu (Angelicum) w Rzymie. W 1932 r. założył Zgromadzenie Sióstr Dominikanek Misjonarek Jezusa i Maryi. Autor trzytomowego dzieła *Katolicka etyka wychowawcza*, a także książek: *Macierzyńskie serce Maryi*, *Tajemnica miłosierdzia Bożego*, *Katolickość tomizmu*, *Około kultu mowy ojczystej*, *Pełnia modlitwy*, *U podstaw kultury katolickiej*, *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, *Raport niebieski*, *Gawęda o gawędzeniu*, *Myśli wybrane*.

że cnota powyższa zajmowała myślicieli od starożytności, a w czasach współczesnych, gdy dokonuje się świadomej, jakże barbarzyńskiej i powszechnej manipulacji słowem i jego definicją, ta klasyczna definicja męstwa jest szczególnie warta przypomnienia. Jak określił jeden z największych filozofów przełomu XX i XXI o. Mieczysław A. Krąpiec: „Może właśnie to męstwo najpełniej określa człowieka z charakterem" [3].

Słowa kluczowe: cnota, wada, męstwo, wychowanie, wola, miłość, charakter, Jacek Woroniecki OP

1. Wstęp

Naród polski na przestrzeni dziejów swego istnienia wykazywał ogromne męstwo. Charakteryzowało ono przedstawicieli wszystkich stanów i profesji.

O męstwie i jego potrzebie pisali m.in. Platon, Arystoteles i stoicy.

W obecnej sytuacji społeczno–politycznej na świecie i wokół polskich granic musimy szczególnie zadbać o cnotę męstwa. Zauważamy tymczasem, że choć cnota męstwa odnosi się nie tylko do mężczyzn, to właśnie coraz więcej mężczyzn ulega współczesnym trendom antykulturowym i antycywilizacyjnym, ulegając swoistemu zniewieścieniu już na poziomie stylizacji ciała czy ubioru. Jak cnota męstwa dotyczy zarówno mężczyzn i kobiet, tak też potrzebujemy jej nie tylko na polu bitwy, ale w codziennym życiu. Wydaje się, że jako taka ma wymiar terapeutyczny, chroniący przez załamaniem, a nawet depresją.

2. Greckie źródła męstwa

Warto przywołać żywe i wciąż aktualne myśli na temat męstwa jako cnoty kardynalnej wielkiego polskiego etyka i moralisty o. prof. Jacka Woronieckiego. Nasze rozważania rozpocznijmy od definicji cnoty i wady. Cnota z gr. *ἀρετή* [*areté*], łac. *virtus*; wada z gr. *χαχία* [*kakía*], łac. *vitium*, są to cechy osobowe człowieka; jakości władz duszy; czynniki wewnętrzne usprawnia-

[3] M. A. Krąpiec, *Rozważania o wychowaniu*, Lublin 2018, s. 43.

jące w realizacji dobra lub zła moralnego; kwalifikacje moralnego działania ludzkiego; sprawności (usprawnienia) do działania w kierunku dobra albo zła. Każdy wysiłek i działanie człowieka zostawiają w nim ślad. Podobnie jak ciało człowieka, jego władze cielesne, noszą na sobie ślady wszystkich doznań i oddziaływań, tak i władze duchowe człowieka mają swoją historię i przechowują całą jego przeszłość. Doświadczenia te z biegiem czasu zaczynają stanowić coraz wyraźniejsze i coraz ważniejsze uposażenie wewnętrzne każdego człowieka, swego rodzaju mienie z gr. *heksis*, z łac. *habitus*, przybierając formę różnorodnych dyspozycji. Zadaniem cnoty męstwa (*ἀνδρεία* [*andreia*]; *fortitudo*), jest usuwanie, pokonywanie przeszkód woli w podążaniu za rozumem i podtrzymywanie wysiłków i dążeń do dóbr oraz walka ze złem [4]. Warto nadmienić, że wśród składowych męstwa św. Tomasz wymieniał wielkoduszność (łac. *magnanimitas* [5]), z którą Arystoteles wiązał wielkość i siłę duszy, odnoszoną do rzeczy wielkich. To właśnie posiadanie cnoty wielkoduszności jest niezbędnym warunkiem dzielności etycznej, prawidłowej oceny wielkich i małych dóbr, pomaga ponadto w pokonywaniu trudności związanych z dążeniem do tego rodzaju dóbr [6].

3. Analiza męstwa

Św. Tomasz zaznaczał, że cnota może składać się z trojakiego rodzaju części: subiektywnych, integralnych i potencjalnych [7]. Męstwo — rozważane jako cnota specjalna — nie ma części subiektywnych. Ma natomiast części integralne, czyli składniki, których współdziałanie jest potrzebne do wykonania aktu męstwa, oraz części potencjalne, czyli cnoty, które są cnotami pomocniczymi i łączą się z męstwem jako cnotą naczelną. Są to cnoty, które spełniają wobec mniejszych trudności funkcję tę samą, jaką męstwo spełnia wobec

[4] Z. Pańpuch, *Cnoty i wady*, [w]: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 2, Lublin 2001, s. 216–231.

[5] Wielkoduszność rozumiana jako wielkość serca, wielkomyślność, wielkość i moc duszy. Zob. S. B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 6, Lwów 1855, 296 a.

[6] I. Chłodna–Błach, *Od paidéi do kultury wysokiej*, Lublin 2016, s. 112.

[7] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 21, II–II, q. 128.

trudności wielkich (wobec niebezpieczeństwa grożącego nam śmiercią) [8]. Akwinata oparł się na rozróżnieniu czterech składowych męstwa, którego dokonał Cyceron w swoim dziele *De invetione* (*O inwencji retorycznej*). Cyceron wskazał na: ufność (łac. *confidio*), wielmożność (łac. *magnificentia*), cierpliwość (łac. *patientia*) i wytrwałość (łac. *perseverantia*). Zaznaczył, że do tych składników dołączyły jeszcze trzy dalsze, a to za sprawą Makrobiusza, który wymienił je w swoim komentarzu do dzieła Cycerona pt. *Sen Scypiona*. Makrobiusz w miejsce cyceroniańskiej cierpliwości przyjął wytrzymałość, w miejsce wytrwałości — nieugiętość, a ponadto dodał następujące trzy elementy: wielkoduszność (łac. *magnanimitas*), pewność siebie (łac. *fiducia*) oraz stałość (łac. *constantia*). Cyceron wielkoduszność i pewność siebie umieszczał w ufności, zaś św. Tomasz wyjaśniał, iż ufność odnosi się do pierwiastka rzeczy spodziewanej [9]. Jak zaznaczył, Makrobiusz dodał tutaj jeszcze pewność siebie, która wyklucza bojaźń, ponieważ bojaźń jest przeciwnością nadziei.

Męstwo jest jedną z cnót kardynalnych, tj. głównych [10] (obok roztropności, sprawiedliwości i umiarkowania), ponieważ zawiera w sobie moc działania — cechę, która jest wspólnym warunkiem każdej cnoty. Charakterystyka „męstwa wykazuje w nim dwa czynniki: jeden to samo niecofanie się i wytrzymanie na stanowisku wobec grożącego zła, drugie to atakowanie tego zła. Pierwsze winno wytworzyć w duszy pewien nastrój zaufania w swe siły, a drugie — poczucie bezpieczeństwa. I jedno, i drugie winno być robione z umiarem, zależnie od okoliczności. Raz bowiem rozum wskaże, że nie należy zła atakować, ale że nawet należy się przed nim cofnąć, innym razem tenże rozum powie, iż nie tylko nie wolno się cofać, ale że należy energicznie na zło uderzyć i starać się je przemóc" [11]. Na pierwszy plan wysuwa się tu cnota, której przedmiot sprawia największe trudności w opanowaniu odnośnych poruszeń duszy, w dziedzinie męstwa będą to największe zła, które nam w życiu zagrażają, ze śmiercią na czele. Słusznie jest ona uważana za zło, skoro nas pozbawia największego dobra doczesnego, jakim jest życie, a z nim i wszystkich innych dóbr doczesnych.

---

8 I. Chłodna–Błach, *Od paidéi do kultury wysokiej*, dz. cyt., s. 113.

9 Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 21, II–II, q. 128, a. 1.

10 Cyceron zredukował wszystkie cnoty do czterech, zwanych kardynalnymi. Zob. Z. Pańpuch, *Męstwo*, [w]: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 7, Lublin 2006, s. 140–143.

11 J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, Lublin 2013, s. 421–422.

„Bywają takie położenia w życiu człowieka, w których jest on wprost obowiązany narazić się na śmierć. Takimi są wojny w najszerszym tego słowa znaczeniu, obejmującym wszelkie walki między ludźmi, a więc wojny między narodami, rewolucje wewnętrzne, walki religijne i społeczne. W takich chwilach śmierć częściej zagląda człowiekowi w oczy i nieraz nie wolno mu się zupełnie uchylać od narażenia się na nią" [12]. Moralny nakaz podejmowania obrony wynika z prawa naturalnego i ochrony osób, ich życia, zdrowia, a także mienia. Pacyfizm stanowi ideologię, która, wraz religiami dalekiego Wschodu, *New Age*, a nawet samym marksizmem — który w swojej istocie jest ideologią podboju, ale od przeciwników żądał spolegliwości — przeniknęła do mentalności współczesnego Europejczyka. „Toteż we wszystkich tego rodzaju walkach męstwo odgrywa naczelną rolę. Ale i w czasach największego spokoju śmierć też wciąż koło nas krąży, czy to zagrażając nam od wewnątrz przez choroby, czy od zewnątrz ze strony różnych sił fizycznych lub wrogich ludzi. W tych wypadkach jednak, kiedy niebezpieczeństwo śmierci nie jest związane bezpośrednio ze spełnieniem jakiegoś obowiązku, wolno nam zawsze starać się go unikać i nawet mamy obowiązek tak postąpić, nie wolno bowiem narażać życia bez rozumnej racji. Poza tym grożą nam też w życiu i mniejsze niebezpieczeństwa, nieprowadzące nawet bezpośrednio do śmierci, a jednak zdolne nas wytrącić z równowagi, szczególnie gdy przychodzą niespodziewanie i zastają nas nieprzygotowanych. Jedne będą zagrażać zdrowiu i całości ciała, inne sławie, inne majątkowi lub też osobom z nami związanym. Stąd, jak pisze J. Woroniecki, wszystkie one będą zawsze wymagać od nas umiejętności pełnego panowania nad budzącymi się uczuciami, na to, aby móc nad grożącymi niebezpieczeństwami zapanować. Kto wobec zagrażającego mu niebezpieczeństwa traci głowę, traci też możność obrony" [13].

Woroniecki w sposób realistyczny opisuje rzeczywistość dotyczącą każdego człowieka w relacji do cnoty kardynalnej męstwa, uwzględnia zmaganie się o tę cnotę w naszej codzienności życia w czasie pokoju i rozpatruje różne aspekty oddziaływania tejże cnoty. Podążając dalej za rozumowaniem Woronieckiego, „konieczne jest tedy nabranie sprawności w opanowaniu tych uczuć, które budzą w nas zbliżające się niebezpieczeństwa, a którymi są

[12] J . Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 422.

[13] Tamże, s. 422–423.

strach[14] i **bojaźń** oraz **śmiałość** lub **odwaga**. Same przez się nie są one ani czymś złym, ani czymś dobrym, dopiero użytek, jaki z nich robimy, nadaje im ich wartość moralna. Ani strach nie jest z konieczności zawsze zły, ani śmiałość zawsze dobra. Strach jest wrodzonym odruchem, którym natura każdej istoty obdarzonej poznaniem broni się przed czymś, co może mu przynieść zagładę czy choćby jakąś szkodę. Jest on ostrzeżeniem do cofnięcia się, tam, gdzie poznanie sygnalizuje grożące zło. Śmiałość tak samo jest wrodzonym odruchem niecofania się przed byle czym, co zagraża, przy włączeniu jednocześnie silniejszego prądu sił żywotnych, które pozwolą przeciwstawić się niebezpieczeństwu. Oba uczucia są dla naszego postępowania niezmiernie cenne, dają nam bowiem wrodzone popędy, które ujęte przez rozum i wolę w karby mocnej cnoty, uzbrajają nas wobec niebezpieczeństw nieuniknionych w tym życiu"[15]. Ojciec Woroniecki zaznacza, że zarówno strach, jak i śmiałość są wrodzonymi, bardzo cennymi odruchami, które to, opanowane przez władze duchowe rozumu i woli, stanowią zabezpieczenie przed różnymi, zagrażającymi niebezpieczeństwami.

„Wynika z tego, że cnota męstwa, dająca nam sprawność należytego zachowywania się wobec niebezpieczeństw, szczególnie tych, które zagrażają życiu, ma za zadanie ująć w karby umiaru nie tylko uczucie strachu, ale też uczucia śmiałości i odwagi. Oba one bowiem potrzebują wychowania, aby móc służyć jak należy celom moralnym życia ludzkiego. Nie polega ona przeto bynajmniej na wyłącznym tłumieniu strachu, jak to się zwykle mniema, ale również na umiarkowaniu porywów śmiałości i odwagi, które nabierają cech aktu męstwa, gdy są rozumnie pokierowane. Odruch strachu jest pierwszy i silniejszy niż odruch śmiałości, a to dla tej prostej racji, że przedmiotem tego jest zło, które samo przez się odtrąca i dopiero wtórnie budzi otuchę, iż da się je przezwyciężyć. Tym się też tłumaczy, że konieczność panowania nad strachem jest bardziej oczywista i że tę czynność przypisuje się przede wszystkim męstwu. Zobaczymy to dokładniej, gdy po omówieniu samej tej cnoty przyjrzymy się z kolei obu wadom, które się jej przeciwstawiają, tchórzostwu z niedostatku i zuchwalstwu z nadmiaru[16].

---

[14] Wszystkie pogrubienia czcionki w niniejszym artykule pochodzą od autora.

[15] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 423.

[16] Tamże, s. 423–424.

Męstwo polega bardziej na opanowaniu bojaźni, niż na pohamowaniu odwagi. Opanowanie lęku jest bowiem trudniejsze. Wytrzymywanie trudności jest aktem męstwa wynikającym z opanowaniu lęku. Dlatego niewzruszone trwanie wśród niebezpieczeństw jest najgłówniejszym aktem męstwa [17].

Męstwo, gdy jest mocno ugruntowane w duszy, sprawia, że w decydujących chwilach, kiedy „człowiekowi coś zagraża, nie ulega on strachowi ani się daje bezmyślnie porwać odruchom odwagi, ale zależnie od okoliczności i wymagań chwili i prawa moralnego cofa się przed tym, co mu zagraża, albo trwa na swym stanowisku i nawet uderzy w stojącą mu na drodze przeszkodę. Widzieliśmy, że nie zawsze jesteśmy obowiązani narazić się na utratę życia, zdrowia lub innych dóbr doczesnych. Owszem, nieraz możemy być ściśle obowiązani starać się o zachowanie tych dóbr, tak iż byłoby lekkomyślnością nie cofać się przed niebezpieczeństwami, które im zagrażają. I nie jest to bynajmniej uleganie strachowi, nad którym męstwo winno zawsze panować, nawet gdy cofamy się przed grożącym nam złem. Możemy to nazwać obawą, rozumiejąc przez to rozumną bojaźń wszystkiego, co zawiera w sobie coś złego [...]

O stopniu ugruntowania męstwa w duszy świadczy sprawność w opanowaniu strachu i odwagi, szczególnie w tych wypadkach, kiedy jakieś niebezpieczeństwo zupełnie niespodziewanie człowiekowi zagrozi. Na to jednak, aby dojść do takiego panowania nad sobą, nie wystarczy wyczekiwać podobnych rzadkich okazji, ale należy zawczasu przygotować w duszy to stałe usposobienie trwania i niecofania się o byle co przed niebezpieczeństwami, a nawet gotowość narażenia się na najgorsze z nich, grożące utratą życia, gdyby tego wymagały względy moralne. Przygotowanie gruntu pod męstwo, wtedy kiedy nie ma do niego okazji, ułatwia nam ćwiczenie się w innych, najbliżej spokrewnionych z nim cnót, jak cierpliwość, wytrwałość i stałość, które dają należytą podporę samemu męstwu, jak i bez nich może ono nas nieraz zawieść" [18].

W cnocie męstwa winniśmy systematycznie i wytrwale usposabiać się, tak byśmy nie byli zaskoczeni różnymi zagrożeniami. Do takiego właściwego kształtowania i nabycia cnoty męstwa potrzebne jest usprawnianie w cnotach pokrewnych, takich jak cierpliwość, wytrwałość oraz stałość, które stanowią stabilny fundament męstwa, bez których męstwo może nie wytrzymać próby.

---

[17] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 21, II–II, q. 123, a. 6.

[18] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 424.

4. Męczeństwo jako szczyt męstwa

Jak zaznaczył św. Tomasz, pełnię swej prawdziwości cnota męstwa ukazuje w obliczu najbardziej krańcowego spośród niebezpieczeństw fizycznych, a mianowicie wobec śmierci [19]. Istotą cnoty jest dążenie ku dobru, dlatego człowiek mężny, aby osiągnąć dobro, nie uchyla się od niebezpieczeństwa śmierci [20]. Właściwości wrodzone pomagają lub przeszkadzają w nabyciu i praktyce cnoty męstwa. Te właściwości (dyspozycje, usposobienia) są albo fizyczne (silny organizm, nerwy), albo psychiczne (zwartość, bystrość, szybkość i jasność sądu i decyzji, siła woli). Przez należyte ich pielęgnowanie tworzy się naturalny podkład pod cnotę męstwa. Ważną rolę spełnia tu wychowanie wyobraźni, która utrudnia lub uniemożliwia trzeźwy sąd o rzeczywistości, przesadzając lub nie doceniając niebezpieczeństwa [21]

„Za szczyt męstwa uważane jest **męczeństwo**, przez co rozumiemy przyjęcie gwałtownej śmierci w obronie jakiegoś ideału prawdy i dobra. Tradycja chrześcijańska zaraz od pierwszych swych lat szczególną czcią otaczała tych, którzy swe życie oddawali za wiarę i zwała ich jej świadkami — *martyres*. Pojęcie to należy jednak nieco rozszerzyć i nie ograniczać tylko do samych prawd wiary. Także w walce o zasady moralności można ponieść śmierć męczeńską, jak tego daje nam przykład św. Jan Chrzciciel. Jasne jest bowiem, że zasady moralności wypływają z prawd wiary i że te ostatnie na to nam zostały objawione, aby przyświecać naszemu życiu moralnemu" [22]. Woroniecki za wielowiekową nauką Kościoła widzi w męczeństwie oddania życia najwyższy dowód miłości.

„Św. Tomasz z Akwinu gotów jest nawet pójść dalej i uznać za męczeństwo śmierć za ojczyznę, gdy jest natchniona nadprzyrodzonymi pobudkami obrony tej ostoi życia nadprzyrodzonego, jaką jest ład społeczny. Dobrowolne narażanie się na śmierć dla ratowania tego, co jest tak koniecznym warunkiem życia religijnego, świadczy o wysokim stopniu miłości Boga i bliźniego. Wielkim dowodem męstwa jest też niewątpliwie narażenie się na śmierć dla ratowania bliźnich, gdy im śmierć zagraża, jak to ma miejsce w różnych nieszczęśliwych wypadkach: tonięcia, pożaru, zarazy itp. Nie uważa się jednak takiej śmierci

[19] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, II–II, q. 123, a. 2.

[20] Tamże, II–II, q. 123, a. 5.

[21] Tamże, objaśnienia tekstu, s. 173.

[22] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 425.

za męczeństwo, gdyż nie ma charakteru śmierci gwałtownej, poniesionej z rąk wrogich, w obronie wartości idealnych prawdy i dobra. Dodajmy jednocześnie, że ta szczególna cześć, jaką tradycja chrześcijańska otacza męczeństwo, stawia daleko idące wymagania odnośnie do samego sposobu przyjęcia śmierci. Za przykład służy tu wzór samego Chrystusa, który bez buntu i nawet bez słowa skargi składał ofiarę swego życia za zbawienie świata, modląc się jeszcze za swych oprawców, a *Dzieje Apostolskie* świadczą nam, jak pierwszy męczennik chrześcijański św. Szczepan cudownie naśladował ten Boski przykład. I dziś przeto, gdy idzie o kanonizowanie męczenników, Kościół zawsze dokładnie bada ich zachowanie się w obliczu zbliżającej się śmierci i tylko takich wynosi na ołtarze, którzy w tych groźnych chwilach wykazali pełną moc ducha w opanowaniu tak naturalnych w podobnych chwilach odruchów trwogi, buntu, gniewu, smutku, zniechęcenia lub małoduszności" [23].

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że na chlubnych kartach historii Kościoła znajdziemy polskich męczenników, jak św. biskup Stanisław, św. Andrzej Bobola, św. Maksymilian Maria Kolbe czy bł. ks. Jerzy Popiełuszko.

„Podobne przykłady hartu ducha w obliczu śmierci spotykamy i w środowiskach niechrześcijańskich, co świadczy, że samymi siłami przyrodzonymi można zajść bardzo daleko w opanowaniu tej obawy i odrazy, jaką wzbudzają zbliżająca się śmierć i cierpienia mogące jej przy tym towarzyszyć. Ale męczeństwo chrześcijańskie dodaje do tego wartości, których gdzie indziej nie znajdziemy, a które wypływają z głębokiej wiary w doniosłość cierpienia, gdy się łączy z cierpieniem Chrystusowym. Zamiast samego stoickiego hartu, przenika ją głęboka miłość bliźniego, przejawiająca się nawet wobec oprawców, a obok niej spokój, pogoda ducha, nieraz nawet radość, że ma się możność dać Chrystusowi ten najwyższy dowód miłości" [24]. Arystoteles uczył, że do dojrzałości cnoty należy zadowolenie jej aktów, ale rozumiał, że gdy idzie o męstwo, nie może być mowy o jakimś zadowoleniu zmysłowym, będącym nie do pogodzenia z cierpieniem towarzyszącym śmierci, sądził przeto, że więcej niż opanowania smutku spodziewać się tu nie można [25]. I dalej ojciec Woroniecki pisze: „Możność doświadczania przy tym zadowolenia w postaci głębokiej radości duchowej dało nam dopiero podniesienie

[23] Tamże, s. 425.

[24] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 426.

[25] Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2007.

rodu ludzkiego do porządku nadprzyrodzonego i uprzystępnienie mu przez cnoty teologiczne udziału w cierpieniu Chrystusowym.

Specjalną pomoc pod tym względem ma nam dać Duch Święty poprzez **dar męstwa** [26]. On to udziela duszy szczególnej powolności w uleganiu poruszeniom i natchnieniom Bożym tam, gdzie idzie o te wielkie zmagania się około spraw Bożych na świecie. Gdy człowiek mu się podda całkowicie, nawet najcięższe doświadczenia i próby napawają go radością. Wyraża to liturgia w oficjum św. Szczepana, mówiąc, że kamienie z potoku słodkimi mu się stały. W tragedii pierwszego męczennika, który przelał swą krew za wiarę, mamy dowód, jak wierny był Chrystus swej obietnicy podtrzymywania w szczególny sposób swych uczniów, gdy przyjdzie im oświadczać się za nim wobec wrogiego mu świata (Mt 10,19–20; Mk 13, 11; Łk 12, 11–12). Tym się też tłumaczy, dlaczego św. Augustyn do daru męstwa przydzielił błogosławieństwo obiecujące nasycenie tym, którzy łakną i pragną sprawiedliwości. Jasne jest bowiem, że najwięcej potrzeba człowiekowi podtrzymania, gdy znajdzie się pośród walk, które świat prowadzi przeciw zapanowaniu na nim sprawiedliwości Bożej. Wszakże na pomoc daru męstwa winniśmy liczyć nie tylko w tych wyjątkowo trudnych okolicznościach, kiedy życiu naszemu zagraża niebezpieczeństwo. W wielu innych położeniach życiowych człowiek potrzebuje też męstwa, aby nie stchórzyć przed cierpieniem, przed opinią ludzką lub innymi przeciwnościami. Wtedy zwrócenia się wewnętrzne o pomoc do Boga zamieszkującego w duszy zawsze oświeci rozum i doda hartu woli [27].

5. Tchórzostwo i zuchwalstwo jako wady przeciwne męstwu

Z wad przeciwnych męstwu najpierw zajmie nas **tchórzostwo**, będące jej brakiem, a potem dopiero **zuchwalstwo**, które jest nadużyciem odwagi i fałszywym nadmiarem męstwa. Pierwsze jest gorsze, bo wprost przeciwstawia się męstwu i świadczy o nieopanowaniu uczucia strachu, które przede wszystkim winno być ujęte w karby cnoty. Zuchwalstwo mniej się przeciwstawia męstwu, idzie bowiem po jego linii, a tylko nie panuje nad odwagą,

[26] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 426.

[27] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 21, II–II, q. 124 i 139.

potrzebującą też umiaru. Stąd środek, którym męstwo winno kroczyć, bliższy jest nieco zuchwalstwu niż tchórzostwu.

„O tchórzostwie bynajmniej nie świadczy jeszcze samo odczuwanie strachu, a dopiero niepanowanie nad nim albo, co gorsza, całkowite mu uleganie. Strach, jak widzieliśmy, jest wrodzonym odruchem naszej natury zmysłowej, bardzo cennym, gdyż sygnalizującym grożące nam niebezpieczeństwa; toteż bynajmniej nie należy się go wstydzić ani zapierać, a tym bardziej starać się wyrwać go z duszy, co jest niemożliwe. Jeśli w *Katechizmie kadeckim* księcia Adama K. Czartoryskiego na pytanie, co to jest strach, odpowiedź brzmiała: »nie rozumiem nawet, co to słowo znaczy« — to należy to uważać za czcze słowa i być przekonanym, że nie takim frazesom zawdzięcza Szkoła Kadetów wychowanie zastępu mężnych żołnierzy. Strach, jak każde uczucie, ma swój własny współczynnik fizjologiczny, przejawiający się w działalności serca, w oddechu, we wzroku i nawet w członkach ciała, które nieraz opanowuje drżenie. Zależnie od osobistej konstytucji, objawy te przybierają rozmaite stopnie nasilenia i nie zawsze, ani też od razu, dadzą się opanować. Same przez się nie świadczą one bynajmniej o tchórzostwie, o ile nie wpływają na postępowanie moralne. Opowiadają, że wielki wódz francuski Connétable Du Guesclin, idąc do boju, nie mógł opanować pewnego drżenia ciała, które było i dla innych widoczne, co nie przeszkadza, że był mężnym żołnierzem i dzielnym wodzem" [28]. Jacek Woroniecki podaje w swojej pracy przykłady postaci historycznych, które podlegały pewnym procesom, odruchom fizjologicznym w obliczu walki żołnierskiej, lecz umiały przezwyciężyć te słabości organizmu a zarazem wykazać się wielkim hartem ducha i dzielnością dając przykład do naśladowania dla swoich podkomendnych, ale i dla nas współczesnych.

O tchórzostwie wtedy może być mowa, gdy „strach tak opanuje rozum i wolę, że człowiek pod jego wpływem gotów będzie podeptać prawo moralne. Gdy nie jest jeszcze głęboko zakorzenione w duszy, tchórzostwo sprawia, że człowiek przejściowo cofnie się tam, gdzie miał obowiązek wytrwać, ale później otrząśnie się z niego i powróci do panowania nad sobą. Gorzej jest, gdy głębiej przeniknie i stanie się wadą, wywierającą stały wpływ na postępowanie. Nada ono wtedy charakterowi tę cechę bojaźliwości, która sprawi, że człowiek wszędzie będzie wietrzył niebezpieczeństwa i zawsze

[28] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 427–428.

gotów będzie do ucieczki, do wycofania z tego, co powinien robić. W wielkich walkach, gdzie o życie idzie, będzie to jeśli nie ucieczką przed wrogiem, to może nieraz niegodnym uchylaniem się od obowiązku bronienia ojczyzny. W innych zmaganiach ludzkich tchórzostwo będzie się przejawiać w formie braku odwagi cywilnej, w niestałości przekonań i ustępliwości przed każdym naciskiem, byle się na coś nie narazić. Ludzie o takim tchórzowskim nastawieniu duszy szerzą przy tym wokoło siebie nastrój bojaźliwości, który w pewnych chwilach może się przekształcić w panikę. Jakby chcąc się usprawiedliwić we własnych oczach, pragną oni, aby i inni poddawali się tym samym obawom, co oni, i stają się rozsadnikami strachu wokoło siebie. Są oni szczególnie szkodliwi w chwilach, kiedy społeczeństwo potrzebuje męstwa, pełnego zimnej krwi i rozwagi, i nieraz wypadnie działalność takich wiecznych strachajłów piętnować i nie pozwalać im na szerzenie wokoło siebie zarazków strachu, osłabiających hart ducha" [29].

Także przeciwna wada, **zuchwalstwo**, jest bardzo szkodliwa w życiu moralnym tak jednostek, jak i społeczeństwa. „Źródłem zuchwalstwa może być pewna wrodzona śmiałość i brak strachu, sprawiające, że człowiek na oślep idzie tam, gdzie mu grozi niebezpieczeństwo, bo nie zdaje sobie z niego sprawy i nie przywiązuje dostatecznej wagi do dóbr, na których utratę ono go naraża. Arystoteles [30] widział w tym brak rozumu i jako przykład ludu, który z braku rozeznania nie doświadcza strachu, przytaczał Celtów. Na dnie tego twierdzenia kryje się dobra obserwacja faktu, który wciąż sprawdza się w dziejach, że ludy prymitywne mniej ulegają strachowi i więcej mają wrodzonej odwagi niż ludy kulturalne, które już mają pewne wymagania dobrobytu, a z nimi i większe przywiązanie do życia i dóbr doczesnych. Najlepszą ilustrację tego znaleźć możemy w ostatniej wojnie, gdzie wojska mniej kulturalnych narodów okazywały się o wiele bitniejsze i odważniejsze w walce, niż wojska narodów kulturalnych, zbyt zaufanych w swe pancerne uzbrojenie. Dla tych ostatnich trzeba było ustanawiać osobne odznaczenia za odwagę okazywaną w bezpośrednim boju oko w oko. Taka wrodzona odwaga to jeszcze, rzecz prosta, nie męstwo i można do niego nigdy nie dorosnąć, jeśli nie zostanie przeniknięta pierwiastkiem rozumu, który jej nada umiar. Przeciwnie, nawet

[29] Tamże, s. 428.

[30] Św. Tomasz z Akwinu, dz. cyt., II-II, q. 125.

tam, gdzie jej jest niewiele, można dojść do prawdziwego męstwa, opanowawszy wrodzone odruchy strachu i umocniwszy wrodzoną skłonność do odwagi, której zaczątku w duszy nigdy zupełnie zabraknąć nie może.

Gorsze znacznie jest zuchwalstwo pochodzące ze źródeł duchowych, z pychy, pragnącej się wynieść ponad to, co świadczy o niemocy człowieka, a jeszcze bardziej z próżności łaknącej tego blasku, jakim w oczach ludzkich cieszą się odwaga i męstwo. Szczególnie **próżność** jest bardzo silnym rozsadnikiem fałszywego męstwa, które może w pewnych chwilach wyrządzać społeczeństwu więcej szkód niż tchórzostwo"[31]. Tchórzostwo, zuchwalstwo, pycha i próżność stanowią wady przeciwne cnocie męstwa w jej prawidłowym kształtowaniu (rzeźbieniu) w każdym człowieku i społeczeństwie.

6. Wychowanie cnoty męstwa

Cnota męstwa umacnia sumienie, aby nie cofało się przed przeszkodami na drodze moralności, aby walczyło, zamiast poddawać się im, aby duch ludzki na drodze do celu nie słabnął, lecz podejmował się tego, co trudne. Jako cnotę, a więc sprawność ducha, męstwo można i trzeba w sobie wyrabiać (wychowywać) sposobami, jakie wskazuje chrześcijańska roztropność[32].

J. Woroniecki zauważa, że „męstwo doprowadzające do ofiary życia za wielką jakąś sprawę słusznie otaczane jest w naszym życiu społecznym szczególną sławą, nic przeto dziwnego, że ma ono szczególną moc podniecania miłości własnej i rodzącej się z niej próżności. Powstaje stąd dążność do szukania okazji, aby się męstwem wykazać, do prowokowania ich nawet bez potrzeby, a może ze szkodą dla siebie i innych. Takiej odwagi na pokaz, napiętnowanej tak mocno przez Friedricha Schillera w jego *Rękawiczce*, nie można w żaden sposób zaliczyć do czynów męstwa. Nie daje ona żadnej gwarancji, że jej starczy na te chwile, kiedy trzeba będzie w ukryciu przed okiem ludzkim okazać się mężnym i wytrwać w tym męstwie do końca, nie zyskując oklasków. Prawdziwe męstwo winno działać z głębszych pobudek umiłowania sprawy, jakiej służy, i z poczucia osobistej godności, czyli honoru, który nie pozwala

[31] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 429.

[32] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 21, II–II, objaśnienie tekstu s. 172.

poświęcać najwyższych dóbr niższym, doczesnym, choćby i ratowania życia, jeśli ono ma być ich ceną. Pewne rachowanie się z czcią, jaka otacza męstwo, nie jest bynajmniej czymś złym, ale nie należy dopuszczać, aby ten motyw wysuwał się na pierwszy plan i kierował postępowaniem. Zanieczyszczanie męstwa przez próżność z konieczności musi osłabić jego sprężyny i nawet sfałszować sąd o wartości czynów moralnych. Jakże łatwo powstaje, szczególnie w młodych umysłach, to przekonanie, że jedynie wielkie czyny męstwa świadczą o dzielnym charakterze, a wraz z nim i to pewne lekceważenie sobie wszystkich innych sposobów spełniania obowiązku, szarej pracy codziennej, wytrwania na najcięższych placówkach, których żaden blask sławy nie otacza itp. Dla takich jedynym bohaterstwem w życiu są wielkie bohaterstwa, spełniane w wyjątkowych warunkach: Trembowla, Samosierra, Alkazar, żywa torpeda itp. Fantazja snuje sobie obrazy, w których człowiek podziwia siebie samego w podobnych sytuacjach i już naprzód lubuje się sławą, która stąd na niego spływa. Można mieć poważną obawę, czy ludzie wciąż tylko śniący o sławie wielkich czynów męstwa zdobędą się na nie, gdy ich okoliczności postawią wobec obowiązku spełniania ich. Tym bardziej wypadnie się tego obawiać, gdy ich spełnienie nie będzie otoczone blaskiem, gdy ich wypadnie dokonać gdzieś w ukryciu, z tym że może wielkość ofiary nigdy nie dojdzie do uszu ludzkich [33].

Jakże słusznie zauważa Woroniecki, wielu ludziom męstwo kojarzy się z czynem wielkim na miarę rozgłosu medialnego; nie zauważa się natomiast czynów męstwa w codziennym znoju życia osobistego, rodzinnego, zawodowego, społecznego, religijnego, naukowego *etc*. Widzimy z tego, że **wychowanie męstwa**[34] wymaga, aby mieć oczy szeroko otwarte na obie wady, które mu z obu stron zagrażają. „Niejedno bowiem tylko tchórzostwo jest jego wrogiem, ale i zuchwalstwo. To ostatnie zaś jest tym szczególnie szkodliwe, że ubiera się w pozory męstwa, ale go bynajmniej nie daje, dzięki czemu i samego zuchwalca, i jego otoczenie w błąd wprowadza.

Gdy idzie o opanowanie strachu i obawy, to już od lat dziecinnych wypadnie dzieci pouczać, jakie są rzeczy, których należy rozumnie się obawiać, a jakich nie. Niech się nauczą obawiać sił żywiołowych, jak ogień, woda, prąd elektryczny i inne, i niech zrozumieją, jak mądre są zakazy starszych, aby się

[33] Zob. tamże, II–II, q. 126 i 127; J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 433–434.

[34] Tamże, s. 434 i nn.

zapałkami nie bawić, do wody nie leźć itp. Ale niech nauczą się też, że nie ma racji obawiać się każdego obcego człowieka, zwierząt domowych, ciemnego pokoju itp. Co się tyczy strachu, który może wywołać niespodziewanie zagrażające niebezpieczeństwo, to nonsensem pedagogicznym byłoby sztucznie takie zdarzenia wywoływać i straszyć dzieci dla ćwiczenia w męstwie. Wystarczy umiejętnie wyzyskać okazje, jakie samo życie ześle, pochwalić za mężne zachowanie się w niebezpieczeństwie, a zganić i szczególnie zawstydzić, gdy go zabrakło. W miarę dorastania wypadnie następnie czuwać nad mężnym zachowywaniem się przy rozmaitych zajęciach, które mogą być związane z pewnymi niebezpieczeństwami, a więc zarówno nad opanowaniem budzących się odruchów strachu, jak i nad nielekceważeniem sobie koniecznych środków ostrożności, podyktowanych przez roztropność. Kto się boi niesfornego konia, nigdy go nie ujeździ; dopiero gdy sam bojaźń opanuje, uzyska, że koń zacznie się go bać i ulegać jego woli" [35]. Tak roztropny wychowawca kilku pokoleń Polaków jak o. Woroniecki przybliża naszemu pokoleniu, aby od najmłodszych lat wdrażać u dzieci opanowanie strachu i przekuwanie go w męstwo. Pomocnicze w tym kształtowaniu cnoty męstwa będą takie instytucje jak : harcerstwo, kluby sportowe, Strzelec.

„W ostatnich czasach w wielu krajach o wyższym uprzemysłowieniu podjęto poważne zabiegi, aby już naprzód uświadomić robotników o niebezpieczeństwach grożących przy ich zawodowych pracach. Nawet do szkół, szczególnie zawodowych, wprowadzono tam naukę o zapewnieniu bezpieczeństwa pracy. Nie jest to niczym innym, jak wychowywaniem do rozumnej obawy przed tym wszystkim, co może zagrażać zdrowiu i życiu przy rozmaitego rodzaju zajęciach i pracach" [36]. Obecnie w zakładach pracy wraz ze wzrostem uprzemysłowienia, komputeryzacji, rozwoju technologii, linii produkcji ważną rolę odgrywa bezpieczeństwo i higiena pracy personelu. Chodzi o zminimalizowanie utraty zdrowia i życia oraz o przedłużenie okresu efektywności osób pracujących.

„Wychowanie męstwa wobec niebezpieczeństw fizycznych wypadnie postawić na pierwszym miejscu, bo jest najważniejsze i zrozumienie konieczności cnoty w tej dziedzinie wcześniej staje się dla dziecka dostępne. Dorastającej jednak młodzieży trzeba będzie otworzyć oczy na dalsze horyzonty, jakie się

[35] Tamże, s. 431.

[36] Tamże, s. 431.

przed męstwem otwierają, i na wymagania, jakie inne dziedziny życia moralnego stawiają tej cnocie. Nieraz łatwiej jest o odwagę wobec niebezpieczeństw fizycznych, niż o **odwagę cywilną** wobec przesądów opinii publicznej. Najlepszą ilustracją tego są pojedynki, w których się zwykło widzieć męstwo, a nie dostrzega się najgłupszego tchórzostwa wobec przesądów swego środowiska. Wiemy dobrze, że w większości wypadków ciężki ten grzech godzenia w cudze życie popełniany bywa tylko ze strachu, aby nie uchodzić za tchórza w oczach ludzi żyjących przesądami kastowymi. W społeczeństwach o wyższej kulturze dziki ten obyczaj znikł już zupełnie [37]. Przed II wojną światową istniał Polski Kodeks Honorowy napisany przez Władysława Boziewicza w 1919 roku, w którym opisane były zasady pojedynkowania się. Woroniecki nawiązuje do tej sytuacji i zaznacza, że jest to ciężki grzech, który godzi w cudze życie.

„Czuwając nad ugruntowaniem w młodych duszach zdrowej odwagi, baczyć wszakże wypadnie, aby nie dopuszczać do jej przerostów, tak łatwo prowadzących do tego fałszywego męstwa, które zwiemy zuchwalstwem. Pochwaliwszy objawy odwagi, nie trzeba będzie pozwalać na chwalenie się nimi ani na szukanie okazji do okazania jej bez potrzeby ponownie. Wypadnie dać do zrozumienia, że samochwalstwo obniża wartość męstwa, świadczy bowiem, że pobudką nie był tu może sam odważny czyn, ale chęć popisania się nim. Była to raczej fanfaronada zuchwalca niż odwaga mężnego człowieka.

Punkt ten jest wielkiej doniosłości w naszej pedagogice polskiej, a to z dwóch względów: najpierw przewaga u nas temperamentu sangwinicznego sprawia, że takie pojedyncze akty odwagi przychodzą nam łatwo. Stąd mamy skłonność do nich sprowadzać wszystkie zadania męstwa i nie dbać o to stałe opanowanie przez nie duszy, które by nie tylko w wyjątkowych czynach bohaterskich się ujawniało. Ponadto skłonność ta była w ostatnim pokoleniu silnie rozdmuchiwana niestety nawet w sferach pedagogicznych i popierana przez czynniki rządowe. Wszak na którymś ze zjazdów pedagogicznych uchwalono, iż młodzież należy wychowywać w postawie bohaterskiej! Zaś przed samym wybuchem wojny ogłoszono w »Monitorze« nazwiska chłopców i dziewcząt zgłaszających się na żywe torpedy, aczkolwiek wiedziano dobrze, że takowe wcale nie istnieją. Ze smutkiem należy stwierdzić, że przeciw takiemu wychowaniu męstwa na pokaz nie podniósł się u nas żaden poważny głos protestu.

[37] Tamże, s. 431-432.

Tymczasem zagadnienie to od dawna zaprzątało u nas umysły głębiej sięgające w tajniki psychiki ludzkiej. Zrozumiał to już Adam Mickiewicz, i to w młodych latach, gdy pisał: »U nas bohaterstwem jest spełnienie wszystkich obowiązków pomimo wszystkich trudności«. A i później, jak świadczą wykłady o literaturze słowiańskiej, wracał w rozmowach ze Stefanem Garczyńskim do tego centralnego zagadnienia pedagogiki polskiej: jak pogodzić entuzjazm z rozumem? Bliżej nas Stanisław Szczepanowski, który tak głęboko przejęty był koniecznością skierowania wychowania naszej młodzieży na inne tory, także stwierdzał ze smutkiem, że »Polaka łatwo jest wychować na bohatera, ale trudno na porządnego człowieka«. Można by takich głosów więcej przytoczyć, ale niestety nie znajdowały one posłuchu; ogół był raczej zdania Stanisława Witkiewicza, że podporucznik Andrzej Niegolewski ze swymi szwoleżerami pod Samosierrą więcej dla Polski zrobił niż Franciszek Ksawery Drucki–Lubecki zakładając Bank Polski, i wszyscy inni ludzie realni i trzeźwi.

Temu fałszywemu ustosunkowaniu się do męstwa zawdzięczamy niestety bardzo poważny odsetek strat poniesionych w czasie ostatniej wojny. Mniemanie, że w takich chwilach każdy winien się wykazać jakimś bohaterstwem, pchało naszą młodzież do czynów odwagi niewspółmiernych zupełnie z celami, jakim służyły, i stratom, które kosztowały. Weźmy np. prasę podziemną, w ogromnej swej większości niedającą wiele i pozostającą na usługach walk między partiami, które nawet w tych czasach grozy o jednym tylko myślały, jakby się po wojnie dostać do władzy. Ile ona kosztowała ofiar wśród młodzieży! Nie myślimy bynajmniej pomawiać tu nikogo o męstwo na popis! Za wielka tu była stawka! Ale bezcelowość i bezpożyteczność wielu poczynań tego rodzaju z wielkim męstwem dokonanych była oczywista i dlatego musimy zaliczyć takie objawy do zuchwalstwa, które na tym właśnie polega, że odwaga nie jest rozumnie pokierowana, że się nią szafuje lekkomyślnie dla celów niezasługujących na takie ofiary. Starsze pokolenie z czasów przedwojennych i to z czasów wojny będzie miało ciężki rachunek do zdania przed społeczeństwem z tego nadużycia zapału i entuzjazmu naszej młodzieży i zmarnowania tak licznych jej zastępów!

Zagadnienie wychowania męstwa powinno przeto po wojnie być bardzo głęboko u nas przemyślane i przedyskutowane. Wypadnie poddać rewizji dotychczasowe hasła lekkomyślnego bohaterstwa i przeciwstawiać im inne, głębsze, ale też i wymagające większych i bardziej wytrwałych wysiłków,

aby zdobyć męstwo nie tylko na wypadek jakichś wyjątkowych czynów odwagi, ale na co dzień, dla codziennej szarej pracy życiowej" [38]. Niezwykle mądra konstatacja Woronieckiego, aby osoby odpowiedzialne za wychowanie dzieci i młodzieży starały się w sposób roztropny i cierpliwy kształtować postawy charakteryzujące się męstwem w różnych przejawach naszego codziennego życia, a nie tylko wychowywać na bohaterów w czasie zrywów niepodległościowych. Dzisiejsza sytuacja społeczno-polityczna w Europie, a zwłaszcza u wschodnich granic Polski, pokazuje, że należy dbać harmonijnie o wychowanie męstwa w tych dwóch wspomnianych przejawach, zarówno życia codziennego, jak i do walki w obronie ojczyzny.

„Bardzo tu ważne będzie zdawać sobie sprawę, że tak pojęte męstwo potrzebuje współdziałania kilku innych pokrewnych sobie cnót, bez których na dalszą metę obyć się nie może: są to w szczególności **cierpliwość i wytrwałość oraz długomyślność**" [39].

W kształtowaniu męstwa i naszego charakteru pomocna jest silna wola i miłość. I w tej kwestii o. Woroniecki swój wywód myślowy wyprowadza w sposób następujący: „Wola nadaje jedność wewnętrzną działalności człowieka, czy to pojedynczo, czy też społecznie wziętego i jakeśmy to już zapowiedzieli, od jej kierunku i napięcia zależy, czy potrafi swą siłą pobudzić innych do czynu. Jasnych i konkretnych wskazań wychowawczych wypadnie szukać drogą obserwacji otaczającego nas życia w jego najważniejszych przejawach. Ona nas pouczy, że wola jest tą głęboka mocą duchową człowieka, którą trzeba starannie wychowywać i usprawnić do działania, że słowem, jak to doskonale Henryk Sienkiewicz zauważył, »trzeba umieć chcieć«. Nabranie umiejętności chcenia nie jest bynajmniej niemożliwe, bo ta moc duchowa ma możność refleksji nad własną swą czynnością, co znowu zauważył drugi dobry obserwator życia — Stanisław Wyspiański, gdy nam stawiał zarzut, że »nie chcemy chcieć«.

Umiejętność stałego, równego, jednolitego chcenia jest dla osobistego życia każdego człowieka rzeczą pierwszorzędnej wagi, znacznie przewyższającą swą wartością zasób wiedzy, które wykształcenie mu dać może, choćby tylko dlatego, że i samo to wykształcenie o tyle tylko będzie płodne dla życia, o ile wola się przyłoży do systematycznego ułożenia go w umyśle,

[38] Tamże, s. 432–434.

[39] Tamże, s. 434.

i o ile następnie będzie się nim dobrze umiała posługiwać. Ale umiejętność ta jest jeszcze ważniejsza dla życia społecznego, szczególnie u tych, którzy nie tylko własnym postępowaniem, ale i postępowaniem innych winni kierować do wspólnego dobra. Od nich należy wymagać, aby »umieli chcieć« to dobro wspólne i aby tej umiejętności umieli swym podwładnym udzielać. Do tego bowiem sprowadza się całe to zagadnienie dyskutowane niegdyś między Adamem Mickiewiczem a Stefanem Garczyńskim o dawaniu siły rozkazem. Nie jest ono niczym innym jak wzbudzaniem w woli porywów do tego dobra, które się pragnie wspólnymi siłami uzyskać, i utrwaleniem ich w podwładnych, tak iżby samorzutnie działały za każdym razem, gdy wypadnie podporządkować swe dobro osobiste dobru wspólnemu.

Określimy jednak dokładniej, na czym ma polegać to chcenie, ten poryw woli do dobra wspólnego. Otóż jedna tylko nasuwa się tu odpowiedź, na umiłowaniu wspólnego celu i wspólnych ideałów. Chcenie, jako najogólniejszy termin potoczny do oznaczenia czynności woli, obejmuje całą skalę objawów, a wśród nich naczelną rolę odgrywa to zasadnicze upodobanie woli w czymś, co jej odpowiada, zwane miłością. Materializm i sentymentalizm ostatniego wieku znacznie obniżył i zwęził wartość tego wyrazu, sprowadzając go, jeśli nie wyłącznie, to w każdym razie w przeważnej mierze, do gry pierwiastków uczuciowych, i to najniższej kategorii.

Otóż dla każdego — który uznaje, że ponad światem materialnym istnieje o wiele donioślejszy, bogatszy i nawet bardziej rzeczywisty, bo o cechach wieczności, świat ducha — miłość jest przede wszystkim upodobaniem wartości duchowych, którymi w tym życiu winna ona kierować. Od niej bowiem zaczyna się wszelkie chcenie i ona je zasila i podtrzymuje we wszystkich dalszych przejawach [40]. Myśl o. Jacka Woronieckiego skupia się na bardzo ważnym aspekcie, jakim jest chcenie, które jest porywem woli do dobra wspólnego. Wola jest głęboką mocą duchowa, którą należy starannie wychowywać i usprawniać w działaniu. Chcenie jest upodobaniem woli w czymś, co jej odpowiada, zwane miłością, od której rozpoczyna się wszelkie chcenie, a które ta miłość rozpala i daje siłę rozwoju we wszystkich jej przejawach.

[40] J. Woroniecki, *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2016, s. 52–54.

7. Zakończenie

Warto w tym miejscu przytoczyć wypowiedź najwybitniejszego ucznia ojca Jacka Woronieckiego, jakim niewątpliwie był o. prof. Mieczysław A. Krąpiec: „Istotą męstwa jest, jak w starożytności rzymskiej mówiono: *sustinere malum* — «przetrzymać zło». Zło ciągle jest obecne w naszym życiu i istotą męstwa jest przetrzymać zło. Sprawą drugą jest *agredi bonum* — «czynić dobro». W stosunku do zła trzeba stawiać opór i to zło przetrzymać. Otóż *sustinere malum* — samo przetrzymanie zła już jest czymś dobrym, już wyrabia charakter, już wyrabia siłę i moc w człowieku, który nie ulega złu. Żeby nie było tak, jak Kasprowicz pisał: «Wsparłszy się na krokwiach dziadowskiego ducha, pokusa była za mocna, podpora zasię za krucha». Otóż trzeba, żeby nasza podpora nie była za krucha. Przetrzymanie zła jest niezwykle cenną rzeczą, wtedy tylko możemy polegać na sobie i drugim człowieku, jeśli jest on zdolny napór zła przetrzymać i dojść do dobra w różny sposób. Może właśnie to **męstwo najpełniej określa człowieka z charakterem**: że nie ulega złu, że jest wierny dobru, że kieruje się rozumem. Cztery cnoty: roztropność, która jest dziełem rozumu i wprowadza porządek w całe nasze życie, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie, charakteryzują człowieka z charakterem!”[41].

Wyjątkowym, heroicznym męstwem, które na przestrzeni wieków towarzyszyło naszemu narodowi w walce o prawdę, wolność, dobro, sprawiedliwość, piękno, charakteryzowali się wybitni, wielcy, mądrzy i bogobojni Polacy, święci, błogosławieni, bohaterowie, rycerze, żołnierze, policjanci, strażacy, uczeni, ludzie sztuki i kultury, synowie i córki polskiej ziemi, jak: Zawisza Czarny, hetman Stanisław Żółkiewski, św. Andrzej Bobola, król Jan III Sobieski, Emilia Plater, ks. Stanisław Brzóska, Romuald Traugutt, ks. Ignacy Skorupka, św. Maksymilian Maria Kolbe, bł. ks. Jerzy Popiełuszko, gen. August Emil Fieldorf ps. „Nil”, płk Łukasz Ciepliński ps. „Pług”, rotmistrz Witold Pilecki ps. „Witold”, „Druh”, Danuta Siedzikówna ps. „Inka”, bł. kard. Stefan Wyszyński, Anna Walentynowicz, prof. Jan Szyszko, i wielu, wielu innych mężnych Polaków!

Niech ten piękny i szlachetny przykład życia wspomnianych Polaków ustawicznie oraz trwale pobudza świadomość rodziców, nauczycieli, księży, wszystkich osób odpowiedzialnych za wychowanie dzieci i młodzieży

[41] M. A. Krąpiec, *Rozważania o wychowaniu*, dz. cyt., s. 42–44.

do przekuwania cnoty męstwa w codzienny czyn na chwałę Pana Boga oraz pożytek umiłowanej Ojczyzny i nasz!

Bibliografia

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2007.

Chłodna–Błach I., *Od paidéi do kultury wysokiej*, Lublin 2016.

Krąpiec M. A., *Rozważania o wychowaniu*, Lublin 2010.

Pańpuch, Z., *Cnoty i wady*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 2, Lublin 2001, s. 216–231.

Pańpuch Z., *Męstwo*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 7, Lublin 2006, s. 140–143.

Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, tłum. zbior. pod red. S. Bełcha, t. 1–35, Londyn 1963–1998.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, Lublin 2013.

Woroniecki J., *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2016.

CARDINAL VIRTUE OF BRAVERY AND DISADVANTAGES TO THE CONTRARY IN THE CLASSIC APPROACH OF FR JACEK WORONIECKI

Summary

Based on the thoughts of Father Jacek Woroniecki, the article will explain what the cardinal virtue of bravery is and what role it plays in human life, and then discuss the flaws contrary to this moral prowess. On this foundation of classical philosophy, the education of this virtue will be presented. It will be pointed out that the above virtue has occupied thinkers since antiquity, and in modern times, where the word and its definition are deliberately barbaric and universal, this classic definition of bravery is a particularly important reminder. As one of the greatest philosophers of the twentieth and twenty–first century, Father Mieczysław A. Krąpiec put it: „Perhaps it is this bravery that best defines a person with character".

Keywords: *virtue, vice, bravery, education, will, love, character, Jacek Woroniecki OP.*

Stefan Szary[1]

AKSJOLOGIA W PEDAGOGICE I EKONOMII JANUSZA KORCZAKA (1878–1942) *PATRON PAIDEI WSPÓŁCZESNYCH PEDAGOGÓW*

1. Wstęp. 2. Ekonomia — troska o dom. 3. Paradoks liczb i liczba najważniejsza. 4. Pedagogika w czasie pandemii. 5. Korczak — patron paidei współczesnych pedagogów. 6. Zamiast zakończenia.

Abstrakt

Poznawanie przeszłości umożliwia głębsze rozumienie teraźniejszości. Rzymski historyk Tytus Liwiusz (59 p.n.e. — 17 n.e) przypominał: *verba docent, exempla trahunt.* Zmagając się w trzeciej dekadzie XXI wieku ze skutkami pandemii, przed wieloma nieoczekiwanymi wyzwaniami zostali postawieni pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy, uczniowie, studenci. Inny, również bardzo trudny czas w edukacji prowadzonej w warunkach II wojny światowej i okupacji, przeżywał Janusz Korczak, dyrektor Domu dla żydowskich sierot. W przykładzie Korczaka zawarte są ważne ponadczasowe odpowiedzi, stanowiące istotę powołania pedagogicznego. Celem pracy było z jednej strony ponowne wydobycie i uświadomienie wartości fundamentalnych w pedagogice, z drugiej dostrzeżenie w osobie Janusza Korczaka patrona wartości zagrożonych w edukacji i wychowaniu.

Słowa kluczowe: aksjologia, edukacja, paideia, pandemia, Korczak

[1] Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie filozofia, profesor Wyższej Szkoły Edukacji i Terapii im. prof. Kazimiery Milanowskiej w Poznaniu, e–mail: st.szary@gmail.com; strona internetowa: www.stefan–szary.pl.tl, ORCID: 0000-0003-0990-0796.

1. Wstęp

Życie i działalność Janusza Korczaka (1878–1942) doczekały się nie tylko wielu polskich i zagranicznych opracowań naukowych, ale wciąż inspirują naukowców, poetów, pisarzy, reżyserów i artystów. Korczak wybierany jest na patrona szkół, przedszkoli, szpitali, ośrodków wychowawczych i pedagogicznych. Jaki zatem argument przemawia za tym, by po raz kolejny sięgnąć do Korczaka? Czy przesłanie Korczaka — lekarza, pedagoga, publicysty, prozaika — jest aktualne, a jeśli tak, dlaczego warto do niego powracać?

Podejmując wyzwanie poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania: w jaki sposób Korczak uwzględniał aksjologię w ekonomii? Na czym polega paradoks liczb? Która liczba była dla Korczaka najważniejsza? Jakie skutki spowodowała pandemia w edukacji? Dlaczego warto uznać Korczaka za patrona pedagogów w trudnym czasie pandemii?

Chociaż temat może sugerować odniesienia do ekonomii, artykuł ma przede wszystkim charakter refleksji filozoficznej, prowadzonej w kontekście szeroko rozumianej *paidei*, w której poprzez stawianie kolejnych pytań, dąży się do odkrywania zasad podstawowych i uniwersalnych: jasnych, wyraźnych, oczywistych i koniecznych. Zaproszenie do tej refleksji nie jest przypadkowe, ponieważ filozofowanie nie było sposobem myślenia obcym Januszowi Korczakowi. W *Pamiętniku* pisanym w getcie warszawskim w okresie od maja do początku sierpnia 1942 roku Korczak wyznał: „mam umysł badawczy, nie wynalazczy. Badać, by wiedzieć? Nie. Badać, by znaleźć, dotrzeć do dna? I to nie. Chyba badać, by zadawać coraz dalsze i dalsze pytania. Pytania stawiam ludziom, niemowlętom, starcom, faktom, zdarzeniom, losom. Nie ponosi mnie ambicja odpowiedzi, chcę przejść do innych pytań — niekoniecznie o tym samym” [2]. Ten sokratejski sposób myślenia, polegający na zadawaniu pytań i poszukiwaniu odpowiedzi odsłaniających nowe, istotne problemy, towarzyszył Korczakowi przez całe życie. Wspominając okres dzieciństwa pisał: „pytałem się swoich cegiełek, dzieci, dorosłych, czym oni są. Zabawek nie psułem, nie obchodziło mnie, dlaczego lalka leżąc, ma zamknięte oczy. Nie mechanizm, ale istota rzeczy — rzecz sama w sobie” [3].

[2] J. Korczak, *Pamiętnik*, Wrocław 2020, s. 81.

[3] Tamże.

Intelektualno–egzystencjalna postawa Korczaka to nieustanne «bycie w drodze», *in statu nascendi.* Dokąd? Ku Źródłu, które w głębi siebie skrywa Prawdę.

Pamiętnik Korczaka, jak już wspomniano, powstawał w trudnym okresie życia w getcie warszawskim. W niniejszej pracy uwzględniono ten właśnie okres jego działalności, odwołując się zarazem do wybranych tekstów–świadectw zawartych w antologii *Archiwum Ringelbluma* [4].

2. Ekonomia — troska o dom

Ekonomia nawiązuje do dwóch słów zaczerpniętych z języka greckiego: *oíkος* — dom i *vómος* — prawo, reguła, ale także troska, wynikająca z ochronnej funkcji prawa. W IV wieku p.n.e. grecki generał, pisarz i filozof Ksenofont (ok. 430 p.n.e. — ok. 355 p.n.e.) napisał dzieło pt. *Οἰκονομικός — O gospodarstwie domowym i jego zarządzaniu* [5]. W 21. rozdziałach Ksenofont wskazywał, jak zarządzać gospodarstwem rolnym, nie marginalizując przy tym etyki i potrzeby kształtowania wartości moralnych. W takim ujęciu *paideia* wpisuje się w nurt rozważań o ekonomii, sformułowanych przez Ksenofonta.

Myśląc o ekonomii, zwłaszcza w dobie pandemii oraz dramatu toczących się konfliktów zbrojnych, dostrzega się zwykle dwa jej wymiary: finansów i zarządzania. Równocześnie w tle obecny jest horyzont aksjologiczny, który przyjmuje formę pytania o kondycję współczesnej myśli ekonomicznej. „Wyłania się tu więc pytanie o dobrą ekonomię, czyli taką, która będzie z jednej strony odzwierciedlać realne zjawiska i procesy gospodarcze, a z drugiej w sposób obiektywny odnosić je do konkretnych wartości, respektując do-

[4] *Archiwum Ringelbluma. Antologia*, oprac. M. Janczewska, J. Leociak, Wrocław 2020. Może pojawić się wątpliwość, czy powoływanie się w analizie myśli filozoficznej Janusza Korczaka na wybrane teksty z Archiwum Ringelbluma jest uzasadnione. Wątpliwość ta ustępuje, gdy uważny czytelnik zawartych tamże świadectw naocznych świadków, dostrzeże nie tylko bestialstwo Niemców, ale również warunki życia w getcie warszawskim, w którym mieszkał, pracował i trwał ze swoimi podopiecznymi Janusz Korczak. Ponadto Archiwum… zawiera także świadectwo samego Korczaka (strony 335–341). Wreszcie zaś przywołane obrazy pozwalają uchwycić realny kontekst, w świetle którego działalność i postawa Doktora Korczaka, wynikająca z realizowanej przez niego aksjologii, ma — zdaniem autora — wymiar heroiczny.

[5] Zob. M. Bochenek, *Początki ekonomii akademickiej w Europie*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny", Rok LXIV, zeszyt 1, 2002, s. 155.

bro osoby ludzkiej i społeczeństwa”[6]. Ekonomia klasyczna wskazuje także na wartość dobra wspólnego[7], proponując przywództwo[8] oparte nie na władzy totalnej czy dyktaturze większości, lecz na współpracy[9].

Jak zatem ekonomię rozumiał Korczak? Na pierwszym miejscu bezwzględnie stawiał *oíkoς* — dom, a zatem perspektywę aksjologiczną, która stanowi fundament wszelkiej *paidei*. Korczakowskie rozumienie ekonomii odczytuje się jako troskę, więcej, walkę o zachowanie domu dla żydowskich sierot. Realizację tej idei odzwierciedla w praktyce rzeczywistość getta warszawskiego. Dom to miejsce, w którym miłość zapewnia poczucie bezpieczeństwa i tworzy warunki niezbędne dla właściwego rozwoju człowieka. Korczak pisał: „Jest piękny wyraz polski: wychowywać, chować. Nie niemieckie: *erziehen* — ciągnąć, wlec, wyciągać. Chować to chronić, osłaniać, zabezpieczyć przed chłodem, poniewierką, cierpieniem”[10]. Takie warunki bezpieczeństwa i rozwoju gwarantuje dziecku prawdziwy dom. Warto w tym miejscu przywołać późniejszą refleksję Paula Ricoeura, wypowiedzianą podczas Wykładów z filozofii współczesnej im. ks. prof. Konstantego Michalskiego CM w październiku 1992 roku w Krakowie[11]. Można ją odczytać jako filozoficzny komentarz do tego, co czynił między innymi Korczak, choć sam Ricoeur nie wymienił nazwiska Doktora[12]. Zawiera ona wskazanie, nawet imperatyw aksjologiczny ważny w każdych warunkach i w każdym czasie. Ricoeur pisał:

---

6 Zob. M. A. Michalski, *Ekonomia dobra czy zła? Ekonomiczno–gospodarcze paradoksy współczesności*, „Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein — Fenomen Dobra”, Nr 13–14, Poznań 2005, s. 309.

7 Zob. M. Słodowa–Hełpa, *Odkrywanie na nowo dobra wspólnego. Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, 2015, (43), s. 7–24.

8 Zob. T. Potkański, L. Wanat, J. Chudobiecki, *Leadership in time of crisis or crisis of leadership? Implications for regional development*. Intercathedra, 2011, 27 (4), s. 45–52.

9 Zob. S. Klus, L. Wanat, T. Potkański, R. Czarnecki, V. Kaputa, W. Kusiak, J. Sikora, K. Smętkiewicz, *Selected Mesoeconomic Indicators of Regional Development in Poland Based on Intermunicipal Cooperation*, European Research Studies Journal, 2021, Volume XXIV Special Issue 4, s. 704–715.

10 *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, wybór M. Falkowska, Warszawa 1983, s. 108.

11 Autor uczestniczył w tym wydarzeniu, które miało miejsce w Krakowie w dniach 26–29.10.1992 r.

12 Może się wydawać, że przywołanie w tekście stanowisk Paula Ricoeura czy Viktora E. Frankla, jest przypadkowe. Bynajmniej. Zarówno Ricoeur, jak i Frankl byli więźniami i ofiarami prześladowań niemieckich podczas II wojny światowej. Ponadto obaj są autorami aksjologii, zawierającej dokładnie te wartości, które w warunkach getta warszawskiego realizował Korczak. Wreszcie

popatrzmy, jak rodzi się dziecko: przez sam fakt, że jest, nakłada obowiązek. To, co słabe, czyni nas odpowiedzialnymi. Lecz co to znaczy: czyni nas odpowiedzialnymi? Otóż kiedy to, co słabe, nie jest czymś, ale kimś, jak to będzie w przypadku wszystkich branych pod uwagę sytuacji — jednostek, grup, wspólnot, samej ludzkości — ten ktoś okaże się zdany na naszą troskę, złożony na nasze barki. Jesteśmy nim obarczeni. Ale, uwaga, obraz brzemienia, ciężaru, który ktoś na siebie bierze, nie powinien odwracać uwagi od drugiego składnika, na który kładzie akcent wyrażenie «zdany na naszą troskę». To coś słabego, które jest kimś, liczy na nas, oczekuje naszej pomocy i naszych starań, ma zaufanie, że będziemy działać. Ta więź zaufania jest podstawowa. Ważne, abyśmy je przyjęli bez podejrzeń jako bliskie pokrewieństwo prośby, nakazu, rozkazu. Wynika stąd, że w poczuciu odpowiedzialności czujemy, iż jesteśmy uczynieni odpowiedzialnymi za... przez... [13].

Przypomnijmy, w jaki sposób Korczak realizował *oíκος* — ideę Domu dla żydowskich sierot w Warszawie. Założony przez niego wspólnie ze Stefanią Wilczyńską w 1912 roku Dom Sierot, musiał w 1940 roku zostać przeniesiony z ul. Krochmalnej 92 na teren getta, na ul. Chłodną 33. Rok później, w związku z zarządzeniem o zacieśnieniu granic getta, nastąpiło kolejne przeniesienie na ul. Sienną 16, z drugim wejściem od ul. Śliskiej 9. Prowadzenie Domu Sierot w warunkach getta wiązało się z jednej strony z umiejętnością zarządzania w tych szczególnie trudnych okolicznościach, z drugiej z pozyskiwaniem funduszy i środków niezbędnych do jego funkcjonowania.

W tym miejscu warto wspomnieć, że już jako pięcioletnie dziecko Korczak snuł odważne plany ulepszenia świata.

Podobno już wtedy — napisał w *Pamiętniku* — zwierzyłem babuni w intymnej rozmowie mój śmiały plan przebudowy świata. Ni mniej, ni więcej, tylko wyrzucić wszystkie pieniądze. Jak i dokąd wyrzucić i co potem robić, zapewne nie wiedziałem. Nie należy sądzić zbyt surowo. Liczyłem wówczas pięć lat, a zagadnienie żenująco trudne: co robić, żeby nie było dzieci brudnych, obdartych i głodnych, z którymi nie wolno mi się bawić na podwórku, gdzie pod kasztanem pochowany był w wacie

mówią oni o wartościach uniwersalnych, jak: odpowiedzialność, troska, wybór — których waga i znaczenie obowiązują w każdym czasie i są powiązane z analizowanym tematem.

13 P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Kraków 1992, s. 46–47.

w blaszanym pudełku od landrynek pierwszy mój zmarły bliski i kochany, na razie tylko kanarek [14].

To dziecięce marzenie ulepszenia świata realizowane było między innymi w skrajnie trudnych warunkach getta warszawskiego poprzez organizację życia w Domu Sierot.

Począwszy od roku 1933 w polityce światowej nastąpił radykalny zwrot. Zgodnie z wolą nowego kanclerza Rzeszy Niemieckiej Adolfa Hitlera zaczęto przygotowywać „naukowe opracowania" ideologii nazistowskiej. Uzasadniano w nich wyższość narodu niemieckiego nad innymi rasami i narodami, a zwłaszcza nad Żydami, Cyganami i Słowianami. W ten sposób Hitler konsekwentnie realizował ideę, wyrażoną już w 1919 roku w liście skierowanym do Adolfa Gemlicha, w którym pisał: „«ostatecznym celem» każdego niemieckiego rządu musi być «bezwzględne i całkowite usunięcie Żydów»" [15]. Po aneksji Austrii (12.03.1938), a następnie rozbiorze Czechosłowacji (na mocy układu z Monachium 29/30.09.1938), 1 września 1939 roku Hitler rozpoczął wojnę od napaści na Polskę. Zgodnie z nazistowską ideologią nienawiści rasowej, Żydów pozbawiono wszelkich praw. Na terenach okupowanej Polski powstało łącznie około 400 gett. Największe z nich utworzono w Warszawie — w 1941 roku zgromadzono w nim około 450 tys. osób [16]. W getcie „uczyniono próbę wymordowania społeczności, korzystając z osiągnięć współczesnej techniki" [17]. W jakim celu wykorzystywano naukę, potencjał intelektualny i zdolności umysłowe uczonych? W kolejnym zachowanym świadectwie czytamy m.in., iż „całej zdobytej na przestrzeni dziesiątków stuleci wiedzy — używa człowiek w celu wydoskonalenia maszyny okrucieństwa" [18]. Inżynierowie, profesorowie biologii, fizyki, prawa, ekonomii, medycyny, filozofii, literatury, teologii i każdej innej dziedziny własnym autorytetem aprobowali i uwierzytelniali przyjętą ideologię, opartą na nienawiści, pogardzie, śmierci i okrucieństwie. Nie dopuszczali do swoich uszu, ani tym bardziej do własnych

[14] J. Korczak, *Pamiętnik*, dz. cyt., s. 15–16.

[15] Cyt. za: L. Rees, *Holokaust. Nowa historia*, tłum. Ł. Praski, Warszawa 2018, s. 13.

[16] *Getta żydowskie 1939–1945*, https://sztetl.org.pl/pl/slownik/getta–zydowskie–1939–1945 [dostęp: 10.02.2021]

[17] *Archiwum Ringelbluma. Antologia*, dz. cyt., s. 365.

[18] Tamże, s. 616.

sumień, pytań spisanych w getcie: „czyż istnieją słowa, które by potrafiły oddać cichy, bo bezsilny płacz dzieci konających z głodu na ulicy i żywcem pożeranych przez robactwo? Czyż istnieją słowa, które by potrafiły przedstawić choć w minimalnych stopniu nieprawdopodobne wręcz okrucieństwo?" [19]. Nie ma takich słów. Zamiast nich jest bolesna rana, która nie może się zabliźnić, jest cierpienie, jest wyrwa, której niczym nie da się wypełnić…

Można tylko wyobrazić sobie zmęczoną postać Doktora Korczaka, który kroczył ulicami getta, by wyżebrać jakieś pieniądze, produkty, usłyszeć wiadomość, radę, wskazówkę, cokolwiek, co mogłoby wspomóc funkcjonowanie Domu Sierot [20]. Jaki obraz przyszłości mógł mieć wówczas przed swoimi oczami Korczak? Głód i śmierć. Nie oszczędzały one nikogo, w tym także dzieci. Brytyjski historyk Laurence Ress, w pracy *Holokaust. Nowa historia* napisał, że „dla SS dzieci były pierwsze na liście ofiar — jako najbardziej zbyteczne darmozjady" [21].

W świadectwie pochodzącym z *Archiwum Ringelbluma* zapisano obraz głodnych żydowskich dzieci, który Korczakowi znany był z autopsji.

> Dzieci okupowały chodnik. Chude ciała. Szkielety. Wysuszone twarze. Tylko jedno dziecko miało tłuściutką twarz, nabrzmiałą jak ciasto. Twarz była kwadratowa, nienaturalnie duża i nieruchoma. Dziecko to wyglądało jak stary zegar kurantowy, który w swojej monotonności nieprzerwanie wydaje z siebie tylko jeden dźwięk: «Chleb, chleb, chleb!». Magiczne słowo «chleb» jest dla nich tylko wspomnieniem i przeczuciem. «Chleb». — Ich dziecięce paluszki już dawno go nie dotykały, już nigdy go nie dotkną [22].

Co mógł czuć Korczak, widząc umierające z głodu dzieci, dorosłych, starców? Czy jakiekolwiek słowa mogą to adekwatnie wyrazić, opisać, przekazać? W dzieciństwie Doktor snuł marzenia o lepszym świecie… Przyszło mu żyć i działać w warunkach przekazanych w świadectwach.

Jak wyglądała codzienność w warunkach getta? Czego wówczas dotyczyć mogła nadzieja? Może tym razem uda się zdobyć jakieś pieniądze, może ziemniaki, może marchew, może nawet chleb. W *Pamiętniku* czytamy:

---

[19] Tamże, s. 617.

[20] Por. J. Korczak, *Pamiętnik*, dz. cyt., s. 66.

[21] L. Rees, *Holokaust. Nowa historia*, dz. cyt., s. 347.

[22] *Archiwum Ringelbluma. Antologia*, dz. cyt., s. 705.

wróciłem zdruzgotany z «obchodu». Siedem wizyt, rozmów, schodów, pytań. Wyniki: pięćdziesiąt złotych i deklaracje na składkę pięć złotych miesięcznie. Można utrzymać dwieście ludzi [23].

Troska o Dom Sierot w getcie oznaczała oprócz najróżniejszych podejmowanych działań także staranie o każdy grosz, bo każdy zdobyty pieniądz oznaczał konkretną pomoc dla potrzebującego dziecka.

Przed oczami wyłania się kolejny obraz żydowskich dzieci, tym razem drżących z zimna, z głodu, przerażonych w obliczu śmierci. Z *Archiwum Ringelbluma*:

na ulicach bezskutecznie wydzierają się umierające z głodu dzieci. Wyją, błagają, śpiewają, zawodzą, drżą z zimna, bez bielizny, bez odzieży, bez obuwia, w łachmanach, workach, szmatach obwiązanych sznurem wokół nędznego szkieletu, spuchnięte z głodu, zniekształcone, na pół przytomne, w piątym roku życia zupełnie dojrzałe, ponure i zniechęcone, jak starcy. «Zimno mi» — jedno wiedzą, «głodno mi» [—] jedno znają i tak prędko poznały sedno życia. Te małe żebraki — a jest ich tysiące, tysiące — najbardziej w swej bezwinnej ofierze i zatrważającej bezradności oskarżają dumną współczesną cywilizację. To już 10% nowego pokolenia wyginęło, codziennie i co noc dosłownie na ulicy giną setki dzieci i nie ma nadziei, aby ktoś temu kres położył [24].

Ekonomia oznacza troskę o dom. A co z tymi, zwłaszcza dziećmi, starcami, schorowanymi, którzy tego domu zostali pozbawieni? Dla których jedynym miejscem egzystencji była ulica getta żydowskiego? Czy jakikolwiek dom w warunkach getta mógł być miejscem bezpiecznego schronienia? Niemcy nie znali żadnych granic zbrodni. Kolejne świadectwo z *Archiwum Ringelbluma*:

...kaci wdarli się do pewnego sierocińca. Nauczycielom rozkazali wykopać rów w kształcie półkola i zmusili wychowawców włożyć do rowu dzieci główki w dół i potem zalać wapnem. Dzieci zostały żywcem pogrzebane, następnie rozstrzelały bestie wychowawców i służbę sierocińca [25].

[23] Tamże, s. 44.

[24] Tamże, s. 751.

[25] Tamże, s. 617.

„Ekonomiczny rachunek", a raczej wyrachowanie dokumentowane zgodnie z wyznawaną ideologią, odzwierciedlając saldo zbrodniczej aktywności, miał zbliżyć się do zera. *Endlösung der Judenfrage*. Pozostał co najmniej jeszcze jeden dom, dom z dziećmi, Dom Sierot przy Siennej 16.

W 1946 roku więzień niemieckich obozów koncentracyjnych: Theresienstadt, Auschwitz, Dachau, noszący numer 119104, Viktor Frankl (1905–1997) wypowiedział słowa, które można odnieść także do sytuacji Doktora Korczaka:

> ...straszliwą jest rzeczą wiedzieć, że w każdej chwili ponoszę odpowiedzialność za drugiego człowieka, że każda decyzja, zarówno ta najbłahsza, jak i najpoważniejsza, jest decyzją «na wieki», że w każdej chwili urzeczywistniam lub zaprzepaszczam pewną możliwość, możliwość tej jednej chwili. Każda bowiem chwila kryje w sobie tysiące możliwości — a ja mogę wybrać tylko tę jedną, by ją urzeczywistnić, wszystkie pozostałe już przez to niejako przekląłem i skazałem na nie–bycie — i to także — «na wieczność»![26].

Dom Sierot, tj. doktor Korczak, dziesięcioro wychowawców, 192 żydowskich dzieci, 5 lub 6 sierpnia 1942 został wygnany na *Umschlagplatz*. Zachowało się wspomnienie Ireny Sendlerowej (1910–2008):

> ...był już wtedy bardzo chory, a mimo to szedł wyprostowany, z twarzą przypominającą maskę, pozornie opanowany. Szedł przodem tego tragicznego pochodu. Najmłodsze dziecko trzymał na ręku, a drugie maleństwo prowadził za rączkę. We wspomnieniach różnych osób jest tak, a w innych inaczej, co nie znaczy, że ktoś się myli. Trzeba tylko pamiętać, że droga z Domu Sierot na *Umschlagplatz* była długa. Trwała cztery godziny. Widziałam ich, kiedy z ulicy Żelaznej skręcali w Leszno[27].

Stamtąd przetransportowano ich do obozu zagłady w Treblince, gdzie zginęli. Irena Sendlerowa, nazywana «Matką Dzieci Holocaustu», wraz z innymi współpracownicami uratowała z getta warszawskiego około 2500 żydowskich dzieci, ukrywając je w polskich rodzinach, klasztorach i sierocińcach.

---

[26] V. E. Frankl, *O sensie życia*, tłum. E. Kochanowska, Warszawa 2021, s. 135.

[27] A. Mieszkowska, *Matka dzieci Holokaustu. Historia Ireny Sendlerowej*, Warszawa 2004, s. 144.

Czy to ostatnie słowo ukazanego dramatu? Czy z Domu Sierot nie zostało nic więcej? „Coraz bardziej pojmuję — mówił Frankl — że życie jest tak nieskończenie sensowne, że także w cierpieniu i nawet w klęsce musi tkwić sens" [28]. Z *Pamiętnika* Korczaka: „powiedział mi chłopiec opuszczając Dom Sierot: — Gdyby nie ten dom, nie wiedziałbym, że są na świecie ludzie uczciwi, którzy nie kradną. Nie wiedziałbym, że można mówić prawdę. Nie wiedziałbym, że są na świecie sprawiedliwe prawa" [29]. Chłopiec, wychowanek Korczaka, wiedział coś, co wyparli ze swojej świadomości i swojego sumienia władcy, uczeni, twórcy ówczesnego i nowych porządków świata.

3. Paradoks liczb i liczba najważniejsza

„Ekonomia Korczaka" nie koncentrowała się na liczbach. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że nie znała liczb. Rozpoznawała zaś i szanowała podmiotowość każdego człowieka, wyrażając ją miarą potrzeb głodnych, opuszczonych dzieci. To przeciwieństwo „ekonomii totalitarnej" [30]. Gdy Niemiec zainfekowany antysemicką ideologią patrzył w twarz żydowskiego dziecka, widział „zbytecznego darmozjada", widział zero, które nie stanowiło dla niego żadnej wartości. Kiedy w twarz dziecka spoglądał Korczak, widział w niej Jedyność, Wyjątkowość, Niepowtarzalność, Bezcenność, Świętość. Życiem swoim potwierdził, że czuł w sobie zobowiązanie absolutne, imperatyw aksjologiczny, powinność wzywającą „do samego końca".

> To, co słabe czyni nas odpowiedzialnymi. [...] To coś słabego, które jest kimś, liczy na nas, oczekuje naszej pomocy i naszych starań, ma zaufanie, że będziemy działać. Ta więź zaufania jest podstawowa [31].

Współczesnemu światu Korczak przypomina, że ekonomia i aksjologia stanowią komplementarną całość. Próba ich rozdzielenia prowadzić musi

---

28 V. E. Frankl, *O sensie życia*, dz. cyt., s. 143.

29 J. Korczak, *Pamiętnik*, dz. cyt., s. 59.

30 Oczywiście, nie należy dokonywać jakiegokolwiek zestawienia klasycznego pojęcia ekonomii z totalitaryzmem; byłoby to całkowitym nieporozumieniem.

31 P. Ricoeur, dz. cyt. Zobacz także przypis 9.

do fałszywego wyniku. Ekonomię w czasach totalitarnych odzwierciedlają skrupulatnie prowadzone rejestry, pełne narastających liczb w księgach, oznaczających „kolejny balast do unicestwienia". Ekonomia Korczaka to doniosłość «Jedynki», która mówi konkretnemu człowiekowi: Ty jesteś najważniejszy, niepowtarzalny, wyjątkowy. Nie ma, nie było i nigdy nie będzie drugiego takiego człowieka jak Ty. Stąd owo poczucie zobowiązania absolutnego, stąd troska Korczaka o los dziecka zagrożonego w getcie.

Czy więc ekonomia to przede wszystkim finanse, sprawne zarządzanie i potęga liczb? Czy wyłącznie interes biznesowy, wyznaczony miarą zysku i chłodne wyrachowanie? Krocząc śladami Korczaka należy stwierdzić, że nie ma ekonomii bez aksjologii, to znaczy bez odpowiedzialności i troski o człowieka.

Która z liczb jest zatem najważniejsza? To pytanie, pozostając wciąż w duchu myślenia Korczakowskiego, domaga się jednej tylko odpowiedzi: najważniejszą z liczb jest Nieskończoność. Podstawowym kryterium w ekonomii Korczaka były nie liczby, lecz serce, a w nim, jak pisał Søren Kierkegaard (1813–1855): „nic nie jest tak Nieskończone jak Miłość" [32].

Odpowiedzi te pozornie mogą wydawać się trywialne. Paradoks polega na tym, że gdyby o tych banalnych sprawach pamiętano, gdyby nie wyparto ich ze świadomości, nigdy nie wydarzyłoby się to, co niestety wciąż ma miejsce, także teraz, w wieku XXI: pogarda, nienawiść, znieczulica, zaślepienie i obojętność.

Historia Janusza Korczaka, dyrektora Domu Sierot w warszawskim getcie, nie ma zakończenia. O *Endlösung* mogą myśleć jedynie ci, którzy swoje życie opierają na nienawiści sądząc, że śmierć definitywnie kończy wszystko. Ale to złudzenie. Jest coś, co silniejsze jest niż śmierć. To świadectwa spisywane w murach gett, tego warszawskiego i każdego innego, które nie mogą pozostać nieusłyszane — pełnią bowiem rolę imperatywów aksjologicznych, o których w pedagogice nie wolno nigdy zapomnieć.

[32] S. Kierkegaard, *Gesammelte Werke und Tagebücher. 38. Abteilung. Die Tagebücher. Erster Band*, Grevenberg Verlag Dr. Ruff & Co. OHG — Simmerath, 2003, s. 265.

4. Pedagogika w czasie pandemii

Od stycznia 2020 świat uległ radykalnej przemianie. Według *John Hopkins University* oraz *Our World in Data*, w wyniku pandemii wywołanej przez wirusa SARS–CoV–2 zmarło w świecie 5 673 860 osób, z czego 105 194 w Polsce — dane z 31.01.2022 [33]. Wydawać by się mogło, że to już wystarczające, ogromne wyzwania. Tymczasem od 24 lutego 2022 roku, tj. od napaści zbrojnej Rosji na Ukrainę i rozpoczęcia w Europie barbarzyńskiej wojny, miary radykalnych zmian w świecie, a także skali dramatu i cierpienia nie da się już w zasadzie oszacować.

Pandemia, a właściwie choroba koronawirusowa, stała się problemem medycznym, ekonomicznym, teologicznym, prawnym, językowym, politycznym, informacyjnym, edukacyjnym, transportowym, społecznym. Naukowcy nadal prowadzą liczne badania, których wyniki publikują w czasopismach naukowych na całym świecie. Zmieniła się również pedagogika [34]. Przeobrażeniu uległa praca wychowawców, pedagogów, nauczycieli. Koniecznością stało się tak zwane nauczanie zdalne, w którym kontakt uczniów zarówno z pedagogiem, jak i z rówieśnikami został mocno ograniczony. Nie poznano jeszcze wszystkich skutków spowodowanych pandemią, ale na portalu internetowym Rzecznika Praw Dziecka opublikowano „alarmujące wyniki badania", z których wynika, że:

> co siódme dziecko w Polsce odczuwa niezadowolenie ze swojego życia w stopniu zagrażającym jego zdrowiu psychicznemu. Gorsze samopoczucie mają starsze dziewczęta i młodzież z dużych miast. Połowa młodych ludzi nie akceptuje samych

[33] Dane o dramatycznych konsekwencjach pandemii w ujęciu globalnym opublikował serwis: Koronawirus (Covid–19), zob.: https://news.google.com/covid19/map?hl=pl&mid=%2Fm%2F05qhw&gl=PL&ceid=PL%3Apl [dostęp: 01.02.2022].

[34] Czy analogia do zmian w pedagogice, będących konsekwencją czasu pandemii, jest w tym miejscu nieuprawniona lub zbędna? Autor celowo wprowadza owe „tło", podejmując refleksję nad myślą Janusza Korczaka. Wartość nauki zawiera bowiem dwie perspektywy: poznawczą oraz praktyczną. Działalność naukowa nie odbywa się przecież w warunkach odizolowanych od aktualnej sytuacji świata. Przeciwnie, stawia problemy i poszukuje rozwiązań kwestii aktualnych. Autor świadomie odnosi się do sytuacji pedagogów realizujących swoją misję w szczególnych uwarunkowaniach spowodowanych pandemią, a sygnalizuje także te, które będą, a nawet już stanowią, nieuchronną konsekwencję wojny.

siebie. Wyniki ogólnopolskiego naukowego badania jakości życia dzieci i młodzieży, zleconego przez Rzecznika Praw Dziecka, wskazują także na bardzo niepokojący stan psychiczny młodych z rodzin o niższym statusie majątkowym [35].

Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF) alarmuje, że „aż 630 tysięcy dzieci w Polsce wymaga specjalistycznej pomocy psychologicznej i psychiatrycznej" [36]. Do resortu edukacji wpływają apele o wprowadzenie opieki psychologicznej w szkołach [37]. Podczas spotkań w środowiskach akademickich podejmowany jest temat pomocy psychologicznej dla studentów.

W okresie pandemii, mimo większych czy mniejszych ograniczeń wszelkich spotkań, wielu nauczycieli, uczniów, studentów, słuchaczy studiów podyplomowych zdobyło nowe umiejętności — zwłaszcza w zakresie komunikacji zdalnej, co nie przeszkodziło w realizacji programów kształcenia. Ceną izolacji jest jednak zwiększone poczucie osamotnienia, lęk przed niepewną przyszłością, a nawet zwiększona liczba prób samobójczych u dzieci i młodzieży [38].

Warto przyjrzeć się uwarunkowaniom pracy nauczyciela w okresie pandemii, odwołując się do wniosków *Raportu o statusie nauczycielek i nauczycieli w Polsce w 2021* [39]. Wynika z niego między innymi, że:

1) nauczyciele pracują więcej, niż się zwykle uważa; niesprawiedliwym jest stereotyp, według którego „nauczyciele przez cztery miesiące w roku mają wakacje";

2) pośrednia forma kształcenia powoduje obawę, że prowadzone zajęcia zostaną przez uczniów zarejestrowane i opublikowane w Internecie;

---

[35] Strona Internetowa Rzecznika Praw Dziecka: Młodzi potrzebują pilnej pomocy psychologicznej — alarmujące wyniki badania Rzecznika Praw Dziecka — Rzecznik Praw Dziecka (brpd.gov.pl) [dostęp 08.02.2022].

[36] Strona Internetowa UNICEF: https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/az-630-tysiecy-dzieci-w-polsce-wymaga-specjalistycznej-pomocy-psychologicznej-i-psychiatrycznej [dostęp 08.02.2022].

[37] Zob. Strona Internetowa — Puls Medycyny: https://pulsmedycyny.pl/fundacja-na-rzecz-praw-ucznia-apeluje-do-resortu-edukacji-o-wprowadzenie-opieki-psychologicznej-w-szkolach-1113305 [dostęp 08.02.2022].

[38] Zob. Strona Internetowa — Puls Medycyny — https://pulsmedycyny.pl/w-roku-2021-wsrod-dzieci-i-mlodziezy-prawie-500-prob-samobojczych-wiecej-1138735 [dostęp 08.02.2022].

[39] Strona Internetowa FORSAL.PL: https://forsal.pl/praca/artykuly/8192320,pandemia-odbila-sie-negatywnie-spolecznym-odbiorze-nauczycieli.html [dostęp 08.02.2022].

3) obawy spowodowane są także brakiem kontaktu z rodzicami, którzy nierzadko z uwagami krytycznymi udają się bezpośrednio do dyrekcji szkoły lub kuratorium.

4) w sytuacjach trudnych brakuje nauczycielom wsparcia i pomocy eksperckiej oraz rozwiązań systemowych, a nauczyciel pozostawiony jest często sam sobie.

Niepokojącymi uwarunkowaniami pracy nauczyciela, wzmożonymi w okresie pandemii, są zatem:

1) brak wzajemnego zaufania — uczniów oraz rodziców do nauczyciela i odwrotnie,

2) postawa nadmiernie wzmożonej ostrożności, dystansu, a nawet podejrzliwości,

3) praca obciążona lękiem, obawami, stresem,

4) poczucie osamotnienia spowodowane brakiem wsparcia i profesjonalnej pomocy,

5) niebezpieczeństwo wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego.

Sytuacja uczniów, studentów oraz nauczycieli wciąż ulega zmianie. Na bieżąco poszukuje się rozwiązań licznych problemów. Efekt bywa różny, a gotowych rozwiązań nie ma. Sprawa jest bardzo ważna, ponieważ chodzi o przygotowanie intelektualne, emocjonalne, duchowe oraz społeczne, a zatem o *paidei*ę dzieci i młodzieży do dojrzałego, odpowiedzialnego życia we współczesnym świecie.

5. Korczak — patron *paidei* współczesnych pedagogów

W świetle dwóch powyżej przedstawionych obrazów: okresu II wojny światowej i czasu pandemii oraz dramatycznych zmian, zachodzących aktualnie w świecie — stawiamy ważne dla edukacji pytanie: Dlaczego potrzebujemy przykładu Korczaka w warunkach niepewności, spowodowanych pandemią, a także dramatem wojny, w którym barbarzyństwo połączone jest z bezdomnością i cierpieniem uchodźców, a także powszechnym lękiem o przyszłość?

Jeśli uznamy, że patron nie stanowi jedynie inspiracji do budowania legend i fantastycznych opowieści, lecz jest konkretną osobą, której przykład wzmacnia nadzieję i wskazuje możliwości właściwego postępowania

poprzez urzeczywistnianie fundamentalnych wartości, wówczas okaże się, że postać Korczaka potrzebna jest pedagogom, nauczycielom, wychowawcom, a także uczniom i studentom. Jakie argumenty przemawiają na korzyść takiego stanowiska? Przede wszystkim te, które wynikają z jego osobistego doświadczenia. W okresie niewyobrażalnie trudnym Korczak:

1) nie zwątpił w sens swojego powołania jako wychowawca, pedagog, dyrektor Domu dla żydowskich sierot,

2) własnym przykładem budował fundamenty zaufania swoich wychowanków i współpracowników,

3) do końca stawał w obronie słabych i zagrożonych, swoich podopiecznych,

4) w najtrudniejszych momentach umacniał nadzieję,

5) pozostawił wymowny przykład bycia wiernym — sobie i swoim wychowankom — w każdych warunkach, pomimo wszystko;

6) nie zawahał się towarzyszyć powierzonym jego trosce dzieciom w każdym czasie, a zwłaszcza w doświadczeniu męczeńskiej śmierci.

Już choćby z tych powodów, a przecież można by ich wskazać więcej, można zaproponować nauczycielom, wychowawcom, a także uczniom i studentom postać Janusza Korczaka, dyrektora Domu dla żydowskich sierot w warunkach getta warszawskiego, jako Patrona kształcenia i wychowania przez całe życie, a właściwie szczególnego towarzyszenia w rozwoju, „bycia dla…". Korczak miał swoje słabości i wady, przeżywał jak każdy człowiek chwile wahań i zwątpień, ale żadne z nich nie umniejszają tego, że podstawowym kryterium jego działalności były nie liczby, lecz serce wypełnione troską o los dziecka w warszawskim getcie. Żaden interes ekonomiczny nie ma prawa redukować aksjologii, którą w pedagogice określa się nie sloganem, lecz konkretnym wyrażeniem: dobro dziecka — dobro ucznia, dobro studenta. Co to oznacza dla *paidei*? Aksjologia w pedagogice może być zbudowana wyłącznie na wartości: być «dla» — dla drugiego: dla niego, dla niej.

6. Zamiast zakończenia

W perspektywie postawionych na wstępie pytań: Czy warto sięgnąć po lekturę prac Korczaka? Czy przesłanie lekarza, pedagoga, publicysty jest wciąż aktualne? Czy Doktor Korczak inspiruje dziś — w obliczu pandemii

oraz wojny w Ukrainie — mocniej? Warto wskazać nie tylko możliwości praktycznej aplikacji *paidei* odczytanej u Korczaka, ale także mocno przemawiające świadectwa zaczerpnięte z *Archiwum Ringelbluma* oraz przesłanie Viktora Frankla. Myśli te zawierają ponadczasowe wskazania, które można — i skromnym zdaniem autora, należy — uznać za fundamentalne imperatywy aksjologiczne, zadane wszystkim ludziom dobrej woli, ale w szczególności pedagogom, nauczycielom i wychowawcom:

1) Janusz Korczak: „Jestem nie po to, aby mnie kochali i podziwiali, ale po to, abym ja działał i kochał. Nie obowiązkiem otoczenia pomagać mnie, ale ja mam obowiązek troszczenia się o świat, o człowieka" [40].

2) Moris Landau, zmarł z głodu w getcie warszawskim w pierwszej połowie 1942 roku. Z listu napisanego w języku jidysz: „Ten, kto szanuje swoje własne życie, ma również szacunek dla życia drugiego człowieka" [41].

3) Icchak Berensztajn, zmarł w 1942 roku. Z eseju pt. *W obliczu śmierci* napisanym w języku jidysz: „uratowanie życia jest największą świętością" [42].

4) Viktor E. Frankl: „[…] człowiek pomimo wszystko — pomimo nędzy i śmierci, pomimo cierpienia z racji fizycznej lub psychicznej choroby lub losu więźnia obozu koncentracyjnego — może powiedzieć życiu «tak»!" [43].

Przykład Janusza Korczaka inspiruje, by w jego osobie i dziełach dostrzec patrona wartości fundamentalnych, zagrożonych zwłaszcza w okresie pandemii i toczących się wojen.

Bibliografia

Archiwum Ringelbluma. Antologia, oprac. Marta Janczewska, Jacek Leociak, Wrocław 2020.

Bochenek M., *Początki ekonomii akademickiej w Europie*, [w:] „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny", Rok LXIV, zeszyt 1, 2002.

Frankl V. E., *O sensie życia*, tłum. E. Kochanowska, Warszawa 2021.

Getta żydowskie 1939–1945, [w:] https://sztetl.org.pl/pl/slownik/getta–zydowskie–1939–1945 [dostęp: 10.02.2021]

[40] J. Korczak, *Pamiętnik*, dz. cyt., s. 61.

[41] *Archiwum Ringelbluma. Antologia*, dz. cyt., s. 602.

[42] Tamże, s. 696.

[43] V. E. Frankl, *O sensie życia*, dz. cyt., s. 137.

Kierkegaard S., *Gesammelte Werke und Tagebücher. 38. Abteilung. Die Tagebücher. Erster Band*, Grevenberg Verlag Dr. Ruff & Co. OHG — Simmerath, 2003.

Klus S., Wanat L., Potkański T., Czarnecki R., Kaputa V., Kusiak V., Sikora J., Smętkiewicz K., *Selected Mesoeconomic Indicators of Regional Development in Poland Based on Intermunicipal Cooperation*, European Research Studies Journal, 2021, Volume XXIV Special Issue 4, s. 704–715.

Korczak J., *Pamiętnik*, Wrocław 2020.

Strona Internetowa: Koronawirus (Covid–19), [w:] https://news.google.com/covid19/map?hl=pl&mid=%2Fm%2F05qhw&gl=PL&ceid=PL%3Apl — dostęp: 01.02.2022.

Michalski M. A., *Ekonomia dobra czy zła? Ekonomiczno–gospodarcze paradoksy współczesności*, „Zeszyty Naukowe Centrum badań im. Edyty Stein — Fenomen Dobra", Nr 13–14, Poznań 2005.

Mieszkowska A., *Matka dzieci Holokaustu. Historia Ireny Sendlerowej*, Warszawa 2004.

Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła, wybór M. Falkowska, Warszawa 1983.

Potkański T., Wanat L., Chudobiecki J., *Leadership in time of crisis or crisis of leadership? Implications for regional development*. Intercathedra, 2011, 27 (4), s. 45–52.

Rees L., *Holokaust. Nowa historia*, tłum. Ł. Praski, Warszawa 2018.

Ricoeur P., *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Kraków 1992.

Słodowa–Hełpa M., *Odkrywanie na nowo dobra wspólnego*. Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy, 2015, (43), s. 7–24.

Strona Internetowa Rzecznika Praw Dziecka: Młodzi potrzebują pilnej pomocy psychologicznej — alarmujące wyniki badania Rzecznika Praw Dziecka — Rzecznik Praw Dziecka (brpd.gov.pl) [dostęp 08.02.2022].

Strona Internetowa UNICEF: https://unicef.pl/co–robimy/aktualnosci/dla–mediow/az–630–tysiecy–dzieci–w–polsce–wymaga–specjalistycznej–pomocy–psychologicznej–i–psychiatrycznej [dostęp 08.02.2022].

Strona Internetowa — Puls Medycyny: https://pulsmedycyny.pl/fundacja–na–rzecz–praw–ucznia–apeluje–do–resortu–edukacji–o–wprowadzenie–opieki–psychologicznej–w–szkolach–1113305 [dostęp 08.02.2022].

Strona Internetowa — Puls Medycyny — https://pulsmedycyny.pl/w–roku–2021–wsrod–dzieci–i–mlodziezy–prawie–500–prob–samobojczych–wiecej–1138735 [dostęp 08.02.2022].

Strona Internetowa FORSAL.PL: https://forsal.pl/praca/artykuly/8192320,pandemia–odbila–sie–negatywnie–spolecznym–odbiorze–nauczycieli.html [dostęp 08.02.2022].

AXIOLOGY IN THE PEDAGOGY AND ECONOMICS OF JANUSZ KORCZAK (1878–1942) *PATRON OF PAIDEIA OF PRESENT–DAY PEDAGOGUES*

Summary

Getting to know the past enables deeper understanding of the present. The Roman historian Titus Livius said: *Verba docent, exempla trahunt* (*Words instruct, illustrations lead*). The outbreak of the COVID–19 pandemic posed a lot of unexpected challenges to pedagogues, teachers, educators, pupils and university students, who have to struggle with its numerous consequences. Janusz Korczak, who was the director of the Home for Jewish Orphans, experienced a hard time for education during World War II. The paradigm of Janusz Korczak provides important and timeless answers to questions about the essence of being a pedagogue. The aim of the study was, on the one hand, to extract the fundamental values in pedagogy and make people aware of them, and on the other hand, to perceive Korczak as the patron of educational values, which are endangered during the current times.

Keywords: axiology, education, *paideia*, pandemic, Korczak.

Agnieszka Gondek[1]

PROJEKTY PROGRAMOWE FILOZOFÓW DWUDZIESTOLECIA MIĘDZYWOJENNEGO JAKO PRZYKŁAD NAPRAWY NAUCZANIA PROPEDEUTYKI FILOZOFII[2]

1. Projekt programowy Reginy Rajchman–Ettingerowej. 2. Projekt programowy propedeutyki filozofii w ujęciu Bohdana Kieszkowskiego. 3. Program nauczania propedeutyki filozofii proponowany przez Salomona Igla. 4. Wnioski na zakończenie.

Abstrakt

Artykuł prezentuje koncepcje nauczania propedeutyki filozofii w szkole średniej, a ściślej projekty programowe filozofów okresu międzywojnia, którym nieobce i nieobojętne były losy tego przedmiotu. Środowisko uczonych szkoły lwowsko–warszawskiej, zgromadzone wokół Kazimierza Twardowskiego, toczyło liczne dyskusje między innymi na łamach *Przeglądu Filozoficznego*, *Ruchu Filozoficznego* czy *Kwartalnika Filozoficznego.*

Brak spójnego programu nauczania propedeutyki filozofii był powodem tego, że filozofowie usiłowali wpłynąć na programową i merytoryczną jakość nauczania tego przedmiotu w szkole średniej, a także na poziom kształcenia ogólnego w Polsce. Uczeni pomimo licznych różnic w poglądach byli zgodni co do tego, by zachęcać młodych ludzi do filozofii, by rozwijać w nich umiejętność logicznego i ścisłego myślenia, wnioskowania i analizowania. Dokonując

[1] Dr filozofii, członek Naukowego Towarzystwa Tomistycznego, urzędnik państwowy, e–mail: agnieszka.gondek0@gmail.com: ORCID: 0000–0003–1308–6424.

[2] Tytuł artykułu zawarty jest w pracy doktorskiej A. Gondek, *Filozofia jako podstawa wykształcenia ogólnego w szkole średniej*, Warszawa 2019.

krytycznej analizy swoich czasów myśliciele starali się obronić nauczanie przedmiotu filozofii w szkole średniej. Formułowano problemy praktycznej realizacji programu propedeutyki filozofii, wskazywano na przykład na brak wykwalifikowanych nauczycieli tego przedmiotu oraz niewłaściwą organizację nauczania. Krytycznie oceniano obowiązujący w szkołach program nauczania, wskazując na jego fragmentaryczność, niespójność i niesystematyczność przekazu. Toczono liczne dyskusje, którym warto przyjrzeć się dokładniej.

Na szczególną uwagę zasługują wypowiedzi i poglądy dotyczące nauczania propedeutyki filozofii w szkole średniej Reginy Rajchman–Ettingerowej, filozofki i tłumaczki, Bohdana Kieszkowskiego, członka Komisji doradczej przy Instruktoriacie Ministerialnym propedeutyki filozofii, której przewodniczył Bolesław Gawecki oraz Salomona Igla, przedstawiciela szkoły lwowsko–warszawskiej, filozofa, psychologa i pedagoga. Warto zwrócić uwagę na praktyczne propozycje wyżej wymienionych autorów, dotyczące projektów programowych, zakresu i sposobu nauczania propedeutyki filozofii w szkole.

Regina Rajchman–Ettingerowa na łamach *Przeglądu Filozoficznego* propagowała, między innymi, wydawanie pism, organizowanie dyskusji, utworzenie Towarzystwa Nauczania Filozofii w ramach współpracy środowiska nauczycieli, aktywizację uczniów, tworzenie kółek filozoficznych, pracę z tekstem.

Bohdan Kieszkowski w referacie *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii* wygłoszonym na posiedzeniu Sekcji dydaktycznej Warszawskiego Towarzystwa Filozoficznego (16 lutego 1931 r.) dokonał analizy już istniejącego programu propedeutyki filozofii w szkole średniej i zaproponował uporządkowanie go i uzupełnienie na fundamencie ówczesnego stanu nauk filozoficznych.

Salomon Igel proponował między innymi korelację międzyprzedmiotową, by lekcje propedeutyki filozofii odwoływały się do zagadnień, tematów i wiedzy uczniów z innych przedmiotów szkolnych. W projekcie programowym podkreślał zarówno wychowawczą, jak i społeczną doniosłość propedeutyki filozofii. Postulował, by nauczanie tego przedmiotu zmierzało do pełnego rozwoju młodych ludzi w szkole średniej.

Słowa klucze: propedeutyka filozofii, dwudziestolecie międzywojenne, szkoła lwowsko–warszawska, projekty programowe, nauczanie filozofii w szkole średniej, Regina Rajchman–Ettingerowa, Bohdan Kieszkowski, Salomon Igel.

1. Projekt programowy Reginy Rajchman–Ettingerowej

Regina Rajchman–Ettingerowa (1879–1931) apelowała o stworzenie nowego programu nauczania propedeutyki filozofii w szkole średniej. Proponowała możliwie szeroko rozwiniętą akcję, która powinna być poprowadzona w dwóch kierunkach. Z jednej strony należałoby przyciągnąć do dyskusji fachowców z wielu dziedzin, zarówno na posiedzeniach wspólnych, jak i na łamach *Przeglądu Filozoficznego*[3]. Z drugiej zaś strony należałoby, mając jasno obrany cel (wyraźny program propedeutyki filozofii dla przyszłej szkoły średniej), wpłynąć miarodajną, fachową opinią na przebieg i wyniki prac programowych[4]. Rajchman–Ettingerowa proponowała wydawanie pism i powołanie do życia Towarzystwa Nauczania Filozofii, które mogłoby stać się placówką wzajemnej wymiany myśli, służyć celowemu zorganizowaniu współpracy filozoficznej wśród nauczycieli–zawodowców, jak również pożądanemu pogłębianiu filozoficznemu poszczególnych przedmiotów w szkole[5].

Utworzenie Towarzystwa zapowiadałoby również organizowanie kursów nauczania filozofii i wspólnot pracy, które mogłyby służyć nauczycielom potrzebującym wsparcia i dokształcenia się. Rajchman–Ettingerowa nawoływała do akcji na rzecz krzewienia propedeutyki filozofii w szkole średniej i do dyskusji. Odwołując się do akcji na rzecz propedeutyki filozofii, ustosunkowywała się do ówczesnych głosów dyskusyjnych zamieszczonych na łamach *Przeglądu Filozoficznego*[6]. Podobnie jak Stanisław Ossowski i Bogdan

---

[3] Zdaniem Rajchman–Ettingerowej, takiego typu dyskusje ustne mogłyby posłużyć zarówno wymianie zdań, jak i skrystalizowaniu, i uzgodnieniu swoich poglądów.

[4] Zob. R. Rajchman–Ettingerowa, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny" XXXIII (1930) 1–2, s. 131.

[5] Rajchman–Ettingerowa zwracała uwagę na akcję zainicjowaną już przez Sekcję Propedeutyki Filozofii przy oddziale Warszawskiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego Szkół Średnich oraz szeroki ruch w Niemczech. Podkreślała działalność ruchu rozwijanego zbiorowymi siłami w porozumieniu z Centralnym Instytutem Wychowania i Nauczania w Berlinie z Towarzystwem Filozoficznym im. Kanta, gdzie przedstawiciele różnych przedmiotów omawiali stosunek swego przedmiotu do propedeutyki filozofii. Proponowała, by tego typu akcję przenieść również na swój grunt i wszcząć dyskusje na rzecz propedeutyki filozofii w szkole. R. Rajchman–Ettingerowa, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, dz. cyt., s. 131–132.

[6] R. Rajchman–Ettingerowa odnosiła się do dyskusji S. Ossowskiego i B. Zawadzkiego w sprawie propedeutyki filozofii w roczniku 29 i 30, i przedstawiała swoje uwagi.

Zawadzki, popierała ona konieczność wyodrębnienia dwóch oddzielnych kursów psychologii [7] i logiki oraz potrzebę zmodyfikowania ówczesnego programu logiki. Ponadto zwracała uwagę na konieczność uświadomienia sobie wyraźnego celu zamierzeń i poczynań. Wskazywała metodykę naprawy programu. Uważała, że mając zapewnioną podstawę, należy rozwinąć zagadnienie propedeutyki filozofii w szkole średniej w całej jego rozciągłości i dopiero wówczas ułożyć postulaty, choćby początkowo udało się osiągnąć tylko część zakładanego programu. Rajchman–Ettingerowa twierdziła, że: „należyte postawienie propedeutyki filozofii w programie średniej szkoły ogólnokształcącej jest sprawą pierwszorzędnej wagi nie tylko z punktu nauczania i wychowania, lecz również z punktu widzenia podniesienia kultury umysłowej kraju i skoordynowania rozbieżnych jej stron" [8]. Uważała ona, że celem propedeutyki filozofii w szkole średniej powinno być przede wszystkim zsyntetyzowanie i uzgodnienie całokształtu wiedzy, którą młodzi ludzie mają przyswoić podczas nauki [9]. Rajchman–Ettingerowa twierdziła, że przed propedeutyką stoi olbrzymie zadanie stworzenie pewnego rodzaju mostu, który mógłby połączyć ze sobą daleko idącą specjalizację i „zwężenie indywidualnego pola działania" z najogólniejszymi oraz najistotniejszymi składnikami kultury [10]. Celem propedeutyki filozofii w szkole średniej powinno być wychowanie i wykształcenie młodego człowieka, nauczenie go kry-

[7] Należy dodać, że postulowano o psychologię eksperymentalną uprawianą w duchu W. Wundta, a nie psychologię racjonalną, czyli antropologię filozoficzną. Ta pierwsza miała wyraźnie materialistyczny i mechanicystyczny charakter. Jej braki wykazał np. Franciszek Gabryl w swojej dwutomowej *Psychologii*. Na uwagę zasługuje publikacja M. Krasnodębskiego, *W obronie człowieka. Zarys antropologii filozoficznej Franciszka Gabryla (1866–1914)*, Warszawa–Radzymin 2020. Dodatkową zaletą tej książki jest Aneks, który wskazuje na korespondencję między ks. Gabrylem a ówczesnym dziekanem Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Lwowskiego Kazimierzem Twardowskim. Godna krytycznej uwagi jest również praca, pokazująca negatywne skutki oparcia edukacji na psychologii eksperymentalnej: P. Lionni, *Szkoła lipska i systematyczna destrukcja edukacji*, tłum. J. Białek, Warszawa 2020.

[8] R. Rajchman–Ettingerowa, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, dz. cyt., s. 132.

[9] Zob. tamże, s. 132–133.

[10] Rajchman–Ettingerowa wskazywała na potrzebę połączenia fragmentów z całością. Pisała: „chodzi o stworzenie, urobienie „całego" człowieka w celu zespolenia odmiennych, rozbieżnych stron kultury i umożliwienia wzajemnego oddziaływania. Któraż gałąź wiedzy ludzkiej powołana jest bardziej do spełnienia tego ważnego zadania, aniżeli filozofia, ta nauka o wszechbycie? Jedną zaś z najważniejszych placówek w naszym społeczeństwie, na której można i należy to olbrzymie

tycznego, ścisłego i rzeczowego myślenia, logicznego wyciągania wniosków, dokonywania analizy i syntezy. Rajchman–Ettingerowa, biorąc pod uwagę zadania, jakie stawiała przed propedeutyką filozofii, poddawała krytyce ówczesny program. Zwracała uwagę na to, że kondycja polskiej szkoły średniej pozostawia wiele do życzenia, między innymi z powodu braku dobrego programu. Pisała: „wąskość programu zredukowanego do psychologii i logiki oraz skąpa ilość 3 godzin tygodniowo, umieszczonych w jednej klasie i to w klasie 8–ej, maturalnej, nie może pod żadnym warunkiem podołać zadaniu, jakie filozofia ma tu do spełnienia”[11]. Zwracała uwagę na to, że młodzi ludzie, pochłonięci ogromem licznych zadań przed maturą, nie mają odpowiedniego „nastawienia psychicznego”. Według niej, w takich warunkach trudno jest rozbudzić w młodzieży zainteresowanie do zagadnień filozoficznych i wykrzesać iskrę prawdziwego zapału do pracy[12]. Z uwagi na to Rajchman–Ettingerowa postulowała gruntowną zmianę w programie nauczania propedeutyki filozofii i usunięcie zasadniczych wad. W ramach jego ulepszenia proponowała ona "odchudzenie" programu przez zmniejszenie i okrojenie materiału faktograficznego poszczególnych przedmiotów oraz rozszerzenie programu propedeutyki filozofii poza psychologię i logikę. Twierdziła, że dyscyplinami, które dostarczyć mogą najistotniejszych, najgłówniejszych i najważniejszych elementów filozofii w szkole średniej powinny być wstęp do filozofii[13] oraz etyka z pedagogiką[14]. Według Rajchman–Ettingerowej, wstęp do historii filozofii, który obejmowałby zagadnienia i kierunki epistemologiczne, ontologiczne oraz socjologiczne, mógłby zapoznać młodzież w szkole średniej z podstawowymi problemami filozofii oraz z głównymi, typowymi próbami

i doniosłe zadanie choć częściowo urzeczywistnić, jest bezsprzecznie ogólnokształcąca szkoła średnia”. Tamże, s. 133.

11 Tamże, s. 133–134.

12 Zob. tamże.

13 Rajchmann–Ettingerowa polecała bardziej wprowadzenie wstępu do filozofii niż historię filozofii, ponieważ uważała, że w szkole średniej, z uwagi na brak czasu, metoda rzeczowo–logiczna, jaką posługuje się wstęp do filozofii, osiąga swój cel przy mniejszym nakładzie pracy. Natomiast metoda historyczna, jaką posługuje się historia filozofii, wymaga większego nakładu pracy i wymiaru czasu. Według Rajchman–Ettingerowej, istnieje zagrożenie, że stosując ją w szkole średniej z konieczności i pośpiechu można upraszczać zagadnienia i przedstawiać je w sposób powierzchowny, co mogłoby prowadzić do werbalizmu.

14 Tamże, s. 134.

ich rozwiązania. Z kolei etyka połączona z pedagogiką mogłaby dać nie tylko mocne, teoretyczne podstawy wychowaniu moralnemu, ale również mieć doniosłe znaczenie w samowychowaniu. Mogłaby między innymi pomóc dorastającym młodym ludziom przygotować ich do późniejszego życia [15]. Według tej autorki, poza wymienionymi dyscyplinami w nowym programie propedeutyki filozofii powinna znaleźć się również lektura jednego z autorów filozoficznych. Rajchman–Ettingerowa proponowała, by w klasie siódmej nauczać psychologii i logiki, natomiast w klasie ósmej wstępu do filozofii oraz etyki z pedagogiką. Według niej, program, w skład którego wchodziłyby: psychologia, logika, wstęp do filozofii oraz etyka z pedagogiką, mógłby dawać rękojmię, że nauczyciele będą uwzględniać w nauczaniu najistotniejsze, najogólniejsze i najważniejsze elementy filozofii. Program ten mógłby również posłużyć jako drogowskaz i wytyczna dla młodszych nauczycieli mających mniejsze doświadczenie w nauczaniu.

Aby wyjść naprzeciw indywidualnym zainteresowaniom filozoficznym młodzieży, Rajchman–Ettingerowa proponowała dalsze modyfikacje programu nauczania propedeutyki filozofii — wprowadzenie programu poszerzonego, uzupełniającego, złożonego dodatkowo z trzech przedmiotów: historia filozofii, socjologia i estetyka. Uważała, że można by było wybrać dobrowolnie jeden z nich i opracowywać go na kółku filozoficznym, na które uczęszczałaby młodzież szczególnie zainteresowana [16]. Według niej, nowy program miałby wówczas również na względzie rozwijanie dodatkowych zainteresowań filozoficznych młodzieży w szkole średniej.

Odnosząc się do metodyki propedeutyki filozofii w szkole średniej, Rajchman–Ettingerowa stwierdzała, że powinna być ona w zgodzie zarówno z ogólnymi postulatami dydaktycznymi, jak również uwzględniać specjalny charakter przedmiotu [17]. Z uwagi na to metodyka propedeutyki filozofii w szkole średniej powinna: „polegać zarówno na wykładzie i przerabianiu odpowiednich doświadczeń i ćwiczeń praktycznych, jak na szerzeniu stosowania heurezy i metody samodzielnego wysiłku" [18]. Rajchman–Ettingerowa proponowała również, by nauczyciele propedeutyki filozofii zadawali mło-

[15] Zob. tamże.

[16] Tamże, s. 134–135.

[17] Zob. tamże, s. 135.

[18] Tamże.

dzieży do przeczytania wybrane teksty filozoficzne z podręczników oraz kontrolowali na bieżąco wiadomości uczniów. Projekt programowy Rajchman–Ettingerowej zakładał przede wszystkim, aby młodzież w szkole średniej nauczyć poprawnego, krytycznego myślenia, wyciągania wniosków, analizowania, pogłębiania zainteresowań oraz poszerzania horyzontów. Wyrobienie filozoficzne wyniesione ze szkoły miało pomóc młodzieży w dorosłym życiu. Rajchman–Ettingerowa wielokrotnie podkreślała, że nauczanie i zarazem wychowywanie młodzieży w szkole średniej polega przede wszystkim na omawianiu i dyskutowaniu z młodzieżą zagadnień filozoficznych. Istotne było dla niej, by nauczyciele, podejmując zagadnienia, opierali się na codziennych doświadczeniach, tak by uczniowie mieli świadomość, że propedeutyka filozoficzna ma ścisły związek z życiem. Wydaje się zatem, że nauczanie propedeutyki filozofii w szkole średniej powinno zmierzać do tego, by uświadomić i przekonać młodzież, że wiedza filozoficzna może być zarówno teoretyczna, jak i praktyczna. Uczniowie powinni dostrzec, że wykształcenie filozoficzne może być pomocne w codziennym życiu, że filozofia nie jest oderwana od rzeczywistości, lecz w pełni jej dotyczy.

2. Projekt programowy propedeutyki filozofii w ujęciu Bohdana Kieszkowskiego

Punktem wyjścia dla jego rozważań był obowiązujący wówczas program propedeutyki filozofii dla gimnazjum państwowego typu humanistycznego. Kieszkowski zakładał, że podobnie jak program każdego wykładanego w szkole średniej przedmiotu, również i program propedeutyki filozofii powinien spełniać trzy podstawowe warunki, mianowicie*:* „1) odpowiadać przyjętym celom nauczania filozofii w szkole średniej, 2) być w zgodzie z obecnym stanem nauk filozoficznych, 3) formułować w sposób jasny i niebudzący wątpliwości poszczególne zagadnienia, które mają dostarczyć młodzieży podstawowych wiadomości z dziedziny nauk filozoficznych” [19]. Kieszkowski dokonał analizy programu już istniejącego i stwierdził, że pro-

[19] B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, „Przegląd Filozoficzny” XXXIV/1931, s. 53.

gram nie odpowiada celom, jakie stawia się ówcześnie przed nauczaniem propedeutyki filozofii [20]. Podkreślił on, że program dla propedeutyki filozofii jest za wąski, brak w nim jakichkolwiek wskazówek w sprawie pogłębiania i rozwijania pierwiastków filozoficznych oraz dostarczenia młodzieży potrzebnych wiadomości. Apelował o to, by poważnie zastanowić się, w jaki sposób można byłoby istniejący program uzupełnić, by czynił on zadość postulatom dydaktycznym. Zaznaczał, że błędny program przynosi jedynie wiele szkód i naraża naukę propedeutyki filozofii na pewną chaotyczność [21]. Kieszkowski wysunął kilka propozycji, zmierzających do modyfikacji i uzupełnienia obecnego programu. Zaproponował, by wziąć pod uwagę braki w nauczaniu propedeutyki filozofii, sprawę ilości godzin oraz kursów dokształcających dla nauczycieli. Według niego, nauczanie filozofii nie powinno odbywać się fragmentarycznie i niesystematycznie. W programie, który jest często przypadkowy i źle sformułowany (szczególnie program logiki), należy przede wszystkim zwrócić uwagę na dobór zagadnień. Kieszkowski podkreślał, że program logiki jest chaotyczny, zawarto w nim przypadkowe zestawienia, bez określonego porządku, nieprecyzyjnie sformułowane [22]. Jego zdaniem, taki stan rzeczy stał w sprzeczności z postulatem, który zakładał, że: „nauka propedeutyka filozofii ma dać uczniowi pogląd na całość o zwartych konturach, systematycznie ujętą" [23]. Ponadto brak uwzględnienia w programie logiki elementów semantyki i logiki matematycznej świadczył też o tym, że współczesny mu program propedeutyki filozofii nie był w zgodzie z ówczesnym stanem nauk filozoficznych [24]. Z uwagi na to Kieszkowski zaproponował, by program logiki uzupełnić o zasadnicze pojęcia semantyki (na przykład wyrażanie, oznaczanie, znaczenie) czy podział wyrazów pod względem semantycznym (na przykład nazwy i ich podział). Uważał on,

[20] Cele, jakie stawiano przed nauczaniem propedeutyki filozofii w szkole, były następujące: „1) wyćwiczenie młodzieży w myśleniu jasnym, ścisłym i krytycznym, 2) dostarczenie podstawowych wiadomości z dziedziny logiki i psychologii, 3) pogłębienie i rozwinięcie pierwiastków filozoficznych, tkwiących w innych przedmiotach nauczania, 4) rozbudzenie wśród młodzieży zainteresowania filozoficznego". B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 54.

[21] Zastrzeżenia te zostały wypowiedziane również przez samego Kazimierza Twardowskiego.

[22] Zob. B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 54–55.

[23] Tamże, s. 57.

[24] Z uwagi na ograniczanie się do logiki tradycyjnej bez podania krytyki jej form rozumowania.

że zagadnienia semantyczne mogą nauczyć młodych ludzi umiejętnego formułowania myśli, bez używania „mętnych wyrazów", niejasnych i wieloznacznych [25]. Odwołując się do zagadnień semantyki, Kieszkowski proponował łącznie z nimi omawiać definicję, kładąc nacisk na definiowanie nazw (nie pojęć i rzeczy) [26]. Za wskazane uważał również uwzględnienie głównych zagadnień teorii poznania [27], z takimi zagadnieniami, jak prawdziwość, fałszywość czy rzeczywistość. Ponadto Kieszkowski proponował wyjaśnianie takich pojęć, jak: idealizm, realizm, krytycyzm, dogmatyzm, sceptycyzm, racjonalizm czy konwencjonalizm. Postulował również, by w programie logiki nawiązywać do logiki matematycznej [28].

Kieszkowski poddał również analizie ówczesny program psychologii [29]. Miał tu na uwadze powstałe wówczas nowe stanowiska i metody w psychologii, na przykład psychoanalizę, behawioryzm czy teorię Adlera. Twierdził, że program ten, w porównaniu z programem logiki, posiada nieco lepsze sformułowanie, jednakże, jak pisał: „należałoby dążyć do bardziej dokładnego a czasem i poprawniejszego określenia poszczególnych zagadnień, które mają stanowić podstawę wiadomości psychologicznych młodzieży" [30]. Uważał, że należałoby również rozwiązać problem, w jakim stopniu współczesne

---

[25] B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 57.

[26] Zob. tamże.

[27] Kieszkowski uważał, że uwzględnienie głównych zagadnień teorii poznania sprawi, iż nawiązanie do poszczególnych nauk nie będzie dorywcze i przypadkowe.

[28] Kieszkowski pisał: „Nauczanie logiki formalnej, które obok teoretycznego stawia sobie praktyczny cel wyćwiczenia młodzieży w umiejętności poprawnego rozumowania i wykrywania błędów, nie powinno się ograniczać do nauki wnioskowania bezpośredniego i sylogistyki, lecz uwzględniać zasadnie wiadomości z dziedziny teorii dedukcji. […] Sylogizm hipotetyczny, hipotetyczno–kategoryczny i dysjunktywny daje okazję do nawiązywania do logiki matematycznej. Można by zatem zachować w kursie naukę sylogistyki, uzupełniając ją krytyką form rozumowania logiki tradycyjnej i ograniczając jej zakres na rzecz elementarnych wiadomości z teorii dedukcji". B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 57–58.

[29] Na program psychologii składały się następujące zagadnienia: „1) Zjawiska fizyczne i psychiczne. Ich charakterystyka. (Życie psychiczne i fizyczne. Wzajemny stosunek życia psychicznego i fizycznego). Dyspozycje psychiczne i psychofizyczne w odróżnieniu od zjawiska aktualnych. 2) Krótki przegląd i najogólniejsza charakterystyka głównych rodzajów i najważniejszych gatunków zjawisk i dyspozycji psychicznych, oraz rządzących nimi praw z uwzględnieniem zastosowania praktycznych wiadomości psychologicznych". Tamże, s. 55.

[30] Tamże, s. 58.

prądy psychologiczne powinny być brane pod uwagę przy wyjaśnianiu faktów psychicznych. Proponował, by starać się systematycznie wykładać uczniom szereg faktów psychicznych, podawać ich opis, analizę i wyjaśnienia bez odwoływania się do najogólniejszych ówczesnych stanowisk w psychologii [31]. Ponadto zwracał uwagę na to, że eksperyment w nauczaniu psychologii może być traktowany jedynie jako uzupełnienie teoretycznie sformułowanych wiadomości. Podkreślał tym samym, że sprawa teoretycznego czy eksperymentalnego nauczania psychologii została rozwiązana zarówno przez sam program, jak również przez opinię wykładających.

Kieszkowski zwrócił uwagę również na to, że obok wyboru zagadnień, program nie powinien pozostawiać bez odpowiedzi zagadnień filozoficznych. Zwracał uwagę na dwa możliwe rozwiązania, które mogłyby być uwzględnione. Pierwsze z nich zakładało, by logikę i psychologię traktować jako dwa różne przedmioty nauczania szkolnego, objęte ewentualnie wspólną nazwą propedeutyki filozofii. Drugie rozwiązanie zakładało, by z zagadnień różnych dziedzin filozofii, głównie logiki, psychologii, teorii poznania i metodologii stworzyć pewną całość, która obejmowałaby podstawowe problemy filozoficzne.

Według Kieszkowskiego, za wyborem pierwszego rozwiązania przemawiałby fakt, że logika i psychologia zarówno pod względem przedmiotu, jak i metody znacznie się różnią. Z kolei uważał, że drugie rozwiązanie: „ma swoje uzasadnienie w tym, że dawałoby większe możliwości wyboru najważniejszych tylko zagadnień filozoficznych i dostosowania się do tych założonych celów, którym nauka propedeutyki filozofii ma służyć" [32]. Wysunięcie postulatów zmierzających do rozwinięcia ówczesnego programu w czasie mogło budzić zastrzeżenia, jednak Kieszkowski podkreślał, że: „nie chodzi tu o przeładowywanie programu różnymi wiadomościami szczegółowymi, lecz o właściwy wybór spośród zagadnień filozoficznych" [33].

---

[31] B. Kieszkowski pisał: „jest w prawdzie rzeczą zrozumiałą, że omawiając wzajemny stosunek życia psychicznego i fizycznego nauczyciel, chcąc zająć w tej sprawie jakieś stanowisko, natrafi na duże trudności, jednakże nie zdaje się być rzeczą konieczną przeprowadzanie analizy założeń zwolenników interakcjonizmu, paralelizmu, czy behawioryzmu w szkole średniej". B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 56.

[32] Tamże, s. 58.

[33] Tamże, s. 58–59.

Zdaniem Kieszkowskiego, powodem trudności, na jakie napotykała propedeutyka filozofii w szkole, była nie tylko niedoskonałość programu, ale i brak wskazówek metodycznych. Dlatego też, po opracowaniu programu, jedną z najważniejszych spraw powinno być opracowanie metodyki propedeutyki filozofii. Kieszkowski postulował zarówno przeredagowanie programu, jak i opracowanie wskazówek metodycznych. Twierdził, że metodyka mogłaby pomóc w uwzględnieniu pierwiastków filozoficznych, tkwiących w innych przedmiotach nauczanych w szkole. Podkreślał przy tym, że współczesny mu program pod tym względem nie dawał niemal żadnej wyraźnej wskazówki [34]. Nawoływał do wspólnych dyskusji nauczycieli różnych przedmiotów nad programem propedeutyki filozofii. Kieszkowski promował korelację przedmiotów w szkole średniej. Uważał, że odpowiedni projekt programowy propedeutyki filozofii powinien uwzględniać wszystkie przedmioty szkolne [35]. Podkreślał, że nauczanie propedeutyki filozofii może stanowić pogłębianie i uzupełnianie zdobytej przez uczniów wiedzy [36].

Zdaniem Kieszkowskiego, aby zrealizować omówione projekty i osiągnąć założone cele, warto powołać dla propedeutyki filozofii instruktora [37]. Mógłby on czuwać nad opracowaniem projektów zmian programowych, wizytować szkoły, organizować konferencje lub kursy [38]. Według Kieszkowskiego, projekty programowe powinny być przedkładane wydziałowi programowemu, który miałby decydującą rolę. Opracowywanie projektów i ich uzasadnianie powin-

[34] Tamże, s. 59.

[35] Kieszkowski, podobnie jak Salomon Igel, opowiadał się za tym, by program propedeutyki filozofii w szkole średniej obejmował wszystkie przedmioty szkolne. Korelacja przedmiotów w szkole wydaje się niezwykle istotna, a młodzież powinna mieć możliwość spojrzenia na wiedzę całościowo a nie fragmentarycznie.

[36] Kieszkowski stwierdzał na przykład: „nauka semantyki mogłaby stanowić pogłębianie i uzupełnienie zdobytej w szkole wiedzy filologicznej, teoria dedukcji sprecyzowałaby znane młodzieży z nauki matematyki wiadomości o aksjomatyzacji i metodach dowodzenia, nauka metodologii nawiązałaby do nauk przyrodniczych i humanistycznych". B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 59.

[37] Kieszkowski uważał, że praca instruktora ministerialnego wespół z komisją doradczą mogą przynieść w szybkim czasie pewne rezultaty w postaci na przykład projektu biblioteki podręcznej dla nauczycieli i spisu pomocy naukowych.

[38] Kieszkowski uzasadniał, że powołanie instruktora może dać: „podstawy do przypuszczeń, że propedeutyka filozofii uzyska wśród wykładanych przedmiotów należne jej miejsce i stanie na odpowiednim poziomie". B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 59.

no również należeć do towarzystw filozoficznych. Kieszkowski podkreślał, że zadaniem towarzystw filozoficznych, profesorów wyższych uczelni i nauczycieli propedeutyki filozofii powinna być współpraca z ministerstwem [39].

Dokonując analizy ówczesnego programu propedeutyki filozofii, Kieszkowski dążył do odpowiedzi na kilka pytań, mianowicie: a) czy program odpowiada założonym celom nauczania propedeutyki filozofii w szkole średniej; b) czy program obejmuje istotnie najważniejsze zagadnienia, biorąc pod uwagę obecny stan nauk filozoficznych; c) jeśli nie, to w jaki sposób należałoby program ten zmodyfikować i ewentualnie dokładniej go opracować; d) do kogo należą zadania zreformowania obecnego programu i jakie one powinny być. Kieszkowski zwracał więc uwagę na braki w programie propedeutyki filozofii w szkole średniej. Podkreślał, że należy go uzupełnić, by czynił zadość postulatom dydaktycznym, wyrażonym w dotychczas obowiązującym programie i był w zgodzie z ówczesnym stanem nauk filozoficznych.

3. Program nauczania propedeutyki filozofii proponowany przez Salomona Igla

Salomon Igel (1889–1942) zwrócił uwagę na pięć ówczesnych projektów programów nauczania propedeutyki filozofii i poddał je ocenie: „1) program uwzględniający tylko psychologię i logikę, 2) wszystkie działy filozofii z wyjątkiem psychologii i logiki, 3) program uwzględniający wszystkie działy filozofii wraz z logiką i psychologią, 4) tylko historię filozofii oraz 5) projekt opierający nauczanie filozofii na lekturze dzieła filozoficznego” [40]. Odwołując się do pierwszego projektu, Igel przyznawał, że za nauczaniem logiki i psychologii przemawia kilka ważnych argumentów. Po pierwsze, logika

[39] Kieszkowski pisał: „byłoby rzeczą bardzo pożądaną, gdyby w obrębie każdego towarzystwa filozoficznego rozpoczęły się dyskusje na temat propedeutyki filozofii celem przedłożenia ich ostatecznych wyników Ministerstwu. Byłoby również rzeczą ze wszystkich miar pożyteczną, gdyby poszczególni specjaliści różnych dziedzin nauk filozoficznych wypowiedzieli się w sprawie: co z zakresu ich specjalności powinno być uwzględnione w nauce propedeutyki filozofii; wypowiedzi te byłyby specjalnie pożądane ze strony specjalistów semantyki, logiki matematycznej i metodologii nauk”. Tamże, s. 60.

[40] S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, [w:] *Encyklopedia wychowania. Nauczanie*, red. S. Łempicki, t. 2, Warszawa 1937, s. 433.

i psychologia są naukami, których wyniki dostarczają uczniom solidnych wiadomości, po drugie, wyłączenie nauczania logiki i psychologii przyczyniłoby się do pozbawienia całego kursu filozofii solidnej podbudowy naukowej. Kolejny argument wskazuje na to, że znajomość zasadniczych elementów logiki i psychologii (o czym pisał również Kazimierz Twardowski [41]) jest niezbędnym składnikiem wykształcenia ogólnego. Igel zwracał uwagę, że nic nie przemawia za usunięciem zarówno psychologii, jak i logiki z programu szkoły średniej. Podkreślał jednak, że nie należy ograniczać propedeutyki filozofii do logiki i psychologii. Według niego, logika i psychologia nie zadowalają w pełni potrzeb młodych ludzi w szkole średniej, ponieważ ich zainteresowania sięgają w dziedzinę metafizyki, etyki i filozofii kultury [42]. Przyrównując za Arturem Schopenhauerem młodzież do *animal metaphysicum*, Igel zwracał uwagę, że umysły młodych ludzi w okresie dojrzewania zaprzątają zagadnienia dotyczące wieczności, nieskończoności, miłości, zła, szczęścia czy celowości ludzkich wysiłków. Ponadto nauczanie propedeutyki filozofii, zdaniem Igla, ograniczone jedynie do logiki i psychologii nie spełniłoby jednego z najważniejszych zadań filozofii w szkole średniej. Propedeutyka filozofii: „nie dostarczyłaby młodzieży syntetycznego poglądu na nauki specjalne i nie wskazałaby dróg wiodących do urobienia sobie poglądu na świat i życie" [43]. Według Igla, ograniczając propedeutykę filozofii do logiki i psychologii, oferowano by młodzieży fałszywy obraz filozofii, ponieważ między innymi ukrywano by przed nią wspaniałe wysiłki wielkich myślicieli ludzkości [44]. Tym samym, jak zaznaczał, pozbawiano by młodych ludzi możliwości trafnego ustosunkowania się do zjawisk kulturalnych, ekonomicznych, społecznych czy politycznych [45].

---

41 Zob. K. Twardowski, *Filozofia w szkole*, [w:] *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów 1927; tenże, *Kilka uwag o ministerialnym projekcie nauki filozofii w szkole średniej*, [w:] *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów 1927.

42 Igel uważał, że: „wzburzone […] dojrzewaniem życie emocjonalne, odkrycie świata wewnętrznego i świata wartości, uświadomienie sobie rozbieżności między obowiązkiem a skłonnością, stawiają młodego człowieka wobec nowej i bogatej problematyki". Tamże, s. 433.

43 Tamże, s. 434.

44 Zob. tamże.

45 Igel podkreślał, że wielcy myśliciele mogą wywierać wpływ na pogląd na świat i życie. Pisał: „wpływem swoim sięgają daleko poza filozofię, wyciskając swoje piętno na nauce, sztuce, życiu prywatnym, społecznym czy politycznym". Tamże, s. 434.

Igel opowiadał się również za tym, by nie ograniczać propedeutyki filozofii do historii filozofii i czytania dzieł filozoficznych [46]. Mając na uwadze historię filozofii podkreślał, że może ją studiować osoba, która posiada odpowiednią wiedzę, najlepiej mająca wykształcenie filozoficzne. Podobnie jak historię matematyki czy fizyki powinna studiować osoba, która ma odpowiednią wiedzę z tego zakresu. Według Igla, młodzież w szkole średniej nie jest przygotowana do tego, by rozpoczynać studium filozofii od historii filozofii [47]. Jak zaznaczał, to jednak nie przemawia za tym, aby omijać wiadomości z zakresu historii filozofii w ogóle. Z kolei ograniczenie propedeutyki filozofii do czytania dzieł filozoficznych nie było wskazane, ponieważ źródłem wiedzy powinien być nie nauczyciel czy podręcznik, lecz doświadczenie i eksperyment [48]. Według Igla, czytanie dzieł filozoficznych jako metoda i program budzi wiele zastrzeżeń. Podkreślał, że młodzież w szkole średniej nie jest ani duchowo dojrzała, ani naukowo przygotowana [49] do takiej metody. Igel zwrócił uwagę, że z samego czytania dzieł filozoficznych młodzi ludzie nie są w stanie przyswoić sobie najniezbędniejszych dla wykształcenia ogólnego pojęć filozoficznych oraz bez wcześniejszego przygotowania z filozofii rozwinąć zmysłu krytycznego i samodzielności czy swojej aktywności.

Igel opowiadał się za tym, by program propedeutyki filozofii uwzględniał wszystkie dyscypliny filozoficzne, tak by nie ograniczać nauczania ani do psychologii i logiki, ani do historii filozofii czy do czytania dzieł filozo-

[46] Sam K. Twardowski i jego uczniowie odrzucają realistyczną metafizykę, uznając ją za nienaukową. W konsekwencji filozofia zostaje pozbawiona swojego kręgosłupa, a antropologia (psychologia), etyka i historia filozofii tracą kontakt z tym, co realne. Analogicznie historia filozofii nie rozwiązuje problemu braku metafizyki. Jako nauka pomocnicza nie naucza wprost filozofii, tak jak historia fizyki nie uczy fizyki. Ponadto nauka samej historii filozofii może rodzić u młodych ludzi postawę sceptycyzmu i relatywizmu.

[47] Tego samego zdania był również Bohdan Kieszkowski, który podkreślał, że nauka historii filozofii w szkole średniej nie jest możliwa z uwagi między innymi na brak wystarczającej ilości godzin. Uważał, że nie powinno się uczyć młodzieży pobieżnie i byle jak. Jeśli nie ma warunków ku temu, wówczas należy zrezygnować, a nie narażać uczniów na powierzchowność.

[48] Igel podkreślał, że: „źródłem zagadnień filozoficznych są nie dzieła filozofów, lecz rzeczywistość sama. Czytanie «źródeł filozoficznych» byłoby w szkole średniej uzasadnione, gdyby propedeutyką filozofii była historia filozofii. Lecz i w tym ostatnim nawet wypadku źródła filozoficzne nie usunęłyby ze szkoły ani wykładów nauczyciela, ani też podręcznika, podobnie jak nie udało się to tekstom źródłowym z historii". S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 435.

[49] Tamże, s. 435.

ficznych. Zaproponował, by materiał naukowy rozbić na szereg zagadnień filozoficznych. Uważał, że najodpowiedniejszym programem jest program uwzględniający wszystkie dyscypliny filozoficzne[50]. Dokonał podziału materiału naukowego z filozofii na dwie grupy zagadnień: zagadnienia z filozofii poznania i zagadnienia z filozofii wartości. Twierdził, że do pierwszej grupy powinny wejść zagadnienia: „1. Subiektywności i obiektywności poznania zmysłowego, 2. realizmu i dualizmu, 3. prawdy formalnej i 4. zagadnienie nauki" [51]. Natomiast do grupy drugiej powinny wejść: „5. zagadnienie osobowości ludzkiej, 6. społeczeństwa, 7. zagadnienie dobra, 8. piękna, 9. pracy, 10. zagadnienie kultury i 11. państwa" [52]. Igel proponował, by w dziale filozofii poznania znajdowała się psychologia poznania, logika, metodologia i teoria poznania. Natomiast w skład filozofii wartości, weszłaby psychologia uczuć, życia popędowego, woli i charakterologia oraz najważniejsze zagadnienia z socjologii, estetyki, etyki i filozofii kultury [53].

Igel twierdził, że cały kurs filozofii należy przeplatać ważniejszymi wiadomościami z historii zagadnień, by w toku nauczania uczniowie mogli zapoznać się z najważniejszymi nazwiskami filozofów i ich poglądami [54]. Postulował, by nauczanie w szkole zmierzało do poszerzania horyzontów młodych ludzi. Uważał, że przy okazji nauki filozofii należy stwarzać młodzieży okazję i sposobność do przyswajania sobie nowych pojęć i poglądów wybitnych myślicieli. Poza tym Igel proponował, by lekcje propedeutyki filozofii odwoływały się do zagadnień, tematów i wiedzy uczniów z innych przedmiotów szkolnych, tak by mogły ze sobą korelować [55]. Twierdził, że tematyka poruszana na lekcjach powinna płynnie przechodzić i nawiązywać do kolejnych zagadnień [56]. Igel polecał, by prowadzić z młodzieżą dyskusje,

---

50 Zob. tamże, s. 435–437.

51 Tamże, s. 436.

52 Tamże.

53 Zob. tamże.

54 Zob. tamże, s. 436.

55 Wydaje się ważne, by nauczyciele różnych przedmiotów współpracowali ze sobą, dyskutowali i śledzili tematykę oraz poruszane przez siebie zagadnienia. Wszystkie te zabiegi powinny prowadzić do wspólnego i wzajemnego nawiązywania do innych przedmiotów szkolnych. Nauczyciele winni przede wszystkim mieć na uwadze dobro uczniów i rzetelne nabywanie przez nich wiedzy. Ważne zatem wydaje się promowane nauczania zintegrowanego — holistycznego.

56 S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 436–437.

wspólnie z uczniami zastanawiać się nad tym, jakie można wysnuć z poznanych faktów konsekwencje dla omawianego zagadnienia.

Podkreślał też, że filozofii należy uczyć przez ostatnie dwa lata szkoły średniej trzy godziny tygodniowo. Proponował, by pierwszy rok poświęcić w całości filozofii poznania, natomiast drugi filozofii wartości [57]. W ostatnich dwóch miesiącach nauki zalecał zajęcie się powtarzaniem materiału, proponował dyskusje na temat roli nauki, moralności, piękna i pracy w życiu czy religii. Uważał, że należy zobowiązać uczniów do przeczytania przynajmniej jednej rozprawy filozoficznej, której treść powinna pozostawać w ścisłym związku z omawianą tematyką [58]. Podkreślał, że rozprawy te należy szczegółowo omawiać z młodzieżą na lekcjach szkolnych. Poza tym uważał, że nauczyciel powinien wygłosić poza godzinami lekcyjnymi, ale w związku z omawianym materiałem, wykład o życiu i poglądach jednego z myślicieli [59] lub o wpływowej szkole filozoficznej. Igel podkreślał, że młodzież powinna mieć świadomość i orientację, że żyli kiedyś wielcy ludzie, którzy w uporządkowany sposób zastanawiali się nad najważniejszymi problemami [60].

Igel zwrócił uwagę, że nauczanie filozofii jako przedmiotu odrębnego tylko w dwóch najwyższych klasach szkoły średniej nie oznacza, że młodzież nie powinna mieć styczności z zagadnieniami filozoficznymi wcześniej. Polecał, by już w gimnazjum, na lekcjach języka polskiego, historii czy matematyki, zapoznawać uczniów z filozofią. Twierdził, że: „filozofia zbyt poważną stanowi pozycję w dziejach myśli ludzkiej, by człowiek z ukończonym gimnazjum […] ani razu […] nie słyszał wyrazu „filozofia" i nie łączył z nim prymitywnych chociażby wiadomości" [61]. Igel uważał, że uczniowie gimnazjum powinni posiadać chociaż elementarne wiadomości z filozofii. Zwrócił uwagę, że elementarne wiadomości z logiki pojęć młodzież mogłaby przyswoić so-

---

[57] Igel dokładnie przedstawia, jakie zagadnienia powinny wejść w skład filozofii poznania, a jakie w skład filozofii wartości, Zob. S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki*…, s. 436.

[58] Tamże, s. 437.

[59] Igel proponował, by uwzględnić przede wszystkim Platona, stoików, św. Augustyna, Kartezjusza, Milla, Spinozę, Nietzschego i Spencera. Lista raczej osadzona w filozoficznym idealizmie: spirytualizm, materializm, nihilizm (postmodernizm).

[60] Zob. S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 437.

[61] Tamże, s. 437.

bie na lekcjach języka polskiego [62], z zasadami podziału mógłby zaznajomić uczniów biolog, a geograf mógłby uczestniczyć w procesie precyzacji pojęć.

4. Wnioski na zakończenie

Dyskusje nad propedeutyką filozofii prowadzone w okresie dwudziestolecia międzywojennego koncentrowały się przede wszystkim na celach, z którymi wiązały się proponowane później programy i metody nauczania. Środowisko akademickie skupione wokół Kazimierza Twardowskiego (1866–1938) usiłowało wpłynąć zarówno na programową i merytoryczną wartość nauczania filozofii, jasny i odpowiedzialny sposób filozofowania. Głoszono między innymi intelektualizm, ethos nauczyciela–fachowca. Prowadzono rozmowy na temat niedostatecznie wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, przygotowania podręczników i pomocy dydaktycznych, zadań szkoły oraz roli nauczyciela filozofii.

Dla środowiska szkoły lwowsko–warszawskiej istotne były również podstawy programowe oraz sposoby prowadzenia zajęć w postaci wykładów, wymiany poglądów, samouctwa uczniów i wspólnej pracy z nauczycielem. Poszczególni myśliciele międzywojnia przedstawiali konkretne postulaty i prezentowali programy nauczania propedeutyki filozofii w szkole średniej. Ich celem była naprawa sposobu nauczania tego przedmiotu, dlatego też filozofowie podkreślali oraz wskazywali, że nauczanie filozofii jest chaotyczne, program nauczania tego przedmiotu jest zbyt powierzchowny, brak w nim jakichkolwiek wskazówek w sprawie pogłębiania i rozwijania pierwiastków filozoficznych oraz dostarczenia młodzieży potrzebnej wiedzy. Ponadto ograniczone do historii filozofii i czytania dzieł filozoficznych, a tym samym niezrozumiałe dla młodzieży, bądź zbyt wąskie, tj. zredukowane do psychologii i logiki. Proponowali oni rozszerzenie programu nauczania o wstęp do filozofii, etykę i pedagogikę. Tego typu program w skład, którego wchodziłyby:

[62] Igel pisał: „czytanki polskie zawierać powinny zajmujące i popularnie napisane ustępy o pamięci, fantazji, afektach i mimice, o kształceniu charakteru, altruizmie i egoizmie, o psychologii masy i reklamy oraz o różnych formach życia społecznego. Należałoby również uwzględnić w nich ustępy o życiu i poglądach niektórych myślicieli, które przyczyniłyby się niewątpliwie do głębszego zrozumienia niejednej epoki historycznej". Tamże, s. 438.

psychologia, logika, wstęp do filozofii oraz etyka z pedagogiką, miał dawać rękojmię, że nauczyciele będą uwzględniać w nauczaniu najistotniejsze, najogólniejsze i najważniejsze elementy filozofii. Postulowali też, by logika zawierała elementy semantyki i logiki matematycznej i byli za opracowaniem metodyki propedeutyki filozofii, jako koniecznego elementu dobrego nauczania. Opowiadali się za tym, by program propedeutyki filozofii uwzględniał wszystkie dyscypliny filozoficzne, tak by nie ograniczać nauczania ani do psychologii i logiki, ani do historii filozofii czy do czytania dzieł filozoficznych. Autorzy zaproponowali, żeby materiał naukowy rozbić na szereg zagadnień filozoficznych z uwzględnieniem w nim wszystkich dyscyplin filozoficznych. Nie wszyscy filozofowie byli zgodni, co do programu nauczania propedeutyki filozofii. Twardowski był za logiką i psychologią, inni przedstawiali własne projekty.

Projekt programowy Reginy Rajchman Ettingerowej:

— organizowanie wspólnych posiedzeń fachowców;
— wyodrębnienie dwóch oddzielnych kursów psychologii i logiki oraz zmodyfikowanie programu logiki;
— zmniejszenie materiału faktograficznego poszczególnych przedmiotów;
— rozszerzenie programu propedeutyki filozofii poza ramy psychologii i logiki o wstęp do filozofii (zagadnienia epistomologiczne, ontologiczne, socjologiczne w klasie siódmej) oraz etykę z pedagogiką (podstawy wychowania — w klasie ósmej);
— uzupełnienie programu nauczania o możliwość wyboru jednego z trzech przedmiotów, (historia filozofii, socjologia lub etyka);
— omawianie lektury autorów filozoficznych.

Projekt programowy Bohdana Kieszkowskiego:

— zwiększenie liczby godzin nauczania propedeutyki filozofii;
— prowadzenie kursów doszkalających dla nauczycieli;
— uzupełnienie programu logiki o zasadnicze pojęcia semantyki;
— połączenie semantyki z definiowaniem nazw;
— uwzględnienie głównych zagadnień teorii poznania;
— wyjaśnianie pojęć (idealizm, realizm, krytycyzm, itp.);
— uwzględnienie w programie logiki matematycznej;
— uwzględnienie w programie psychologii, omawiania faktów psychicznych;

— traktowanie logiki i psychologii jako dwóch różnych przedmiotów nauczania, objętych ewentualnie wspólną nazwą propedeutyki filozofii, (pierwsze rozwiązanie);
— wprowadzenie podstawowych problemów filozoficznych obejmujących logikę, psychologię, teorię poznania i metodologię, (drugie rozwiązanie);
— powołanie dla propedeutyki filozofii instruktora czuwającego nad opracowywaniem projektów zmian programowych, wizytowaniem szkół, organizowaniem konferencji;
— przedkładanie projektów programowych wydziałowi programowemu;
— udział towarzystw filozoficznych w opracowywaniu projektów programowych;
— współpracowanie profesorów wyższych uczelni i nauczycieli propedeutyki filozofii z ministerstwem.

Projekt programowy Salomona Igla:

— uwzględnienie logiki i psychologii jako niezbędnych składników wykształcenia ogólnego;
— poszerzenie programu nauczania propedeutyki filozofii o metafizykę, etykę i filozofię kultury;
— uwzględnienie w programie propedeutyki filozofii wszystkich dyscyplin filozoficznych;
— rozbicie materiału naukowego na dwie grupy zagadnień: zagadnienia z filozofii poznania, (psychologia poznania, logika, metodologia i teoria poznania) i zagadnienia z filozofii wartości, (psychologia uczuć, życia popędowego, woli, charakterologia oraz najważniejsze zagadnienia z socjologii, estetyki, etyki i filozofii kultury);
— nauczanie filozofii przez ostatnie dwa lata szkoły średniej (3 godziny tygodniowo);
— nauczanie filozofii poznania przez pierwszy rok nauki;
— nauczanie filozofii wartości przez drugi rok nauki;
— powtarzanie materiału, dyskusje na temat roli nauki, moralności, piękna w ostatnich dwóch miesiącach nauki;
— odwoływanie się w trakcie nauczania propedeutyki filozofii do zagadnień i wiedzy uczniów z innych przedmiotów szkolnych (korelacja międzyprzedmiotowa).

Główny kierunek rozważań filozofów prowadził do zmiany i polepszenia pozycji „królowej nauk" w polskiej szkole średniej w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Starano się, by przedmiot szkolny o nazwie „propedeutyka filozofii" traktowany był jako jeden z najbardziej istotnych w szkole, a wykształcenie filozoficzne było uznane za niezbędne. Niezależnie niekiedy od różnicy poglądów, celem było krzewienie nauczania tego przedmiotu w szkole. Należy zaznaczyć, że szkołę lwowsko–warszawską charakteryzowało dość duże zróżnicowanie pod względem formacji intelektualnej oraz pod względem politycznym [63]. Filozofów nie łączyła jakaś wspólna doktryna, jednolity pogląd na świat czy treść nauki tylko sposób, metoda filozofowania i wspólny język naukowy. Pomimo różnic, byli oni zgodni co do tego, by jednym z priorytetów było rozbudzanie zainteresowań zagadnieniami filozoficznymi, zachęcanie młodych ludzi do poszerzania horyzontów oraz wyrabianie w nich ścisłego i krytycznego myślenia.

Bibliografia

Igel S., *Dydaktyka propedeutyki filozofii,* [w:] *Encyklopedia wychowania. Nauczanie*, red. S. Łempicki, t. 2, Warszawa 1937, s. 427–459.

Kieszkowski B., *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, „Przegląd Filozoficzny" XXXIV/1931, s. 53–60.

Krasnodębski M., *W obronie człowieka. Zarys antropologii filozoficznej Franciszka Gabryla (1866–1914)*, Warszawa–Radzymin 2020.

Leleszówna H., *Cel nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich*, „Przegląd Filozoficzny" XXXIV/1931, s. 51–52.

Lionni P., *Szkoła lipska i systematyczna destrukcja edukacji*, tłum. J. Białek, Warszawa 2020.

Rajchman–Ettingerowa R., *Propedeutyka filozofii w szkole średniej,* „Przegląd Filozoficzny" XXXIII (1930) 1–2, s. 131–135.

Twardowski K.*, Filozofia w szkole średniej*, [w:] tegoż: *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów 1927.

[63] Zob. J. Woleński, *Szkoła Lwowsko–Warszawska z perspektywy historycznej*, [w:] „Przegląd Pedagogiczny" nr 1, 2014, s. 9–18.

Twardowski K., *Filozofia w szkole średniej. Sześć przykładów na znaczenie propedeutyki filozofii*, „Ruch Filozoficzny" 5 (1919–1920) 1, s. 5–7.

Twardowski K., *Kilka uwag o ministerialnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej*, [w:] tegoż: *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów 1927.

Woleński J., *Filozoficzna szkoła lwowsko–warszawska*, Warszawa 1985.,

Woleński, J.; *Szkoła Lwowsko–Warszawska z perspektywy historycznej*, [w:] „Przegląd Pedagogiczny" 1 (2014), s. 9–18.

PROGRAM PROJECTS OF PHILOSOPHERS OF TWO DECADES OF INTERWARS PERIOD AS AN EXAMPLE OF RECTIFICATION OF PROPAEDEUTICS OF PHILOSOPHICAL EDUCATION

Summary

The article presents concepts of propaedeutics of philosophy education in high school, specifically project programms presented by philosophers of the interwars period, who were aware of importance of education and its upbringing issues. In the academic environment of Lvov–Varsovian education scholars gathered around Kazimierz Twardowski there were many discussions on this topic, among others in *Przegląd Filozoficzny, Ruch Filozoficzny* or *Kwartalnik Filozoficzny.*

Lack of a coherent education program of philosophy was the reason which lead to efforts made by philosophers to create and improve such a program. They also wanted to perfect the substantive quality of education of this subject in high schools and quality of general education in Poland. Scholars, despite of many different opinions, agreed on encouraging young people to interest in philosophy and developing their ability for logic and precise thinking, analizing and conclusive thinking. Thanks to critical analysis of the educational system of their times philosophers tried to defend education of philosophy in high schools. Problems of practical realisation of propaedeutics of philosophical education were formulated by them. They included lack of qualified teachers of this subject, as well as unproper organization of education. Existing education program was criticized for its deficiencies, inconsistency and lack of systematic relay. There were many discussions worth to analyze. Some philosophers, including Regina Rajchman–Ettingerowa, Bohdan Kieszkowski, and Salomon Igel (among others), gave their opinions on the propaedeutics of philosophy education.

Keywords: propaedeutics of philosophy, interwars period, the Lvov–Varsovian school, program projects, education of philosophy in high school, Regina Rajchman–Ettingerowa, Bohdan Kieszkowski, Salomon Igel.

Mikołaj Krasnodębski[1]

FILOZOFIA WYCHOWANIA I UNIWERTSYTETU W UJĘCIU ANDRZEJA MARYNIARCZYKA SDB (1950–2020)

Śp. ks. prof. Andrzejowi Maryniarczykowi SDB
z wyrazami wdzięczności
Autor

1. Wprowadzenie: Osoba i dzieło ks. Andrzeja Maryniarczyka w perspektywie Lubelskiej Szkoły Filozoficznej. 2. Metafizyczno–antropologiczne podstawy wychowania i nauczania — „mały błąd na początku". 3. Rola uniwersytetu. 4. Filozofia pedeutologii i nauczania. 5. Wnioski końcowe.

Abstrakt

Przedwcześnie zmarły Andrzej Maryniarczyk SDB, współtworzący Lubelską Szkołę Filozoficzną, był nie tylko wybitnym filozofem–metafizykiem i antropologiem, ale z powodzeniem zajmował się również filozofią praktyczną, czyli etyką, filozofią polityki oraz filozofią wychowania. Ta ostatnia wydaje się inspirująca i wymaga gruntownego opracowania na podstawie licznych prac ks. Profesora, głównie artykułów naukowych oraz wypromowanych przez niego prac dyplomowych z zakresu filozofii nauczania i pedeutologii. Dużo miejsca w swojej pracy naukowej poświęcił on też uniwersytetowi, wskazując na zagrożenia i wyzwania, przed którymi on stoi. Nie ograniczał się tylko

[1] Dr hab., prof. Instytutu Humanistycznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie, e–mail: mikolajkrasnodebski@gmail.com; ORCID: 0000–0002–3622–1185.

do ich diagnozy, kreślając *remedium* prowadzące do sanacji uniwersytetu, jakim jego zdaniem jest realistyczna metafizyka. Pisząc o uniwersytecie wskazywał na jego istotę, na pozycję filozofii (metafizyki) w hierarchii dyscyplin naukowych i samym procesie dydaktycznym.

Słowa kluczowe: Andrzej Maryniarczyk SDB, Lubelska Szkoła Filozoficzna, realistyczna filozofia (metafizyka), uniwersytet, edukacja, wychowanie, pedeutologia.

1. Wprowadzenie: osoba i dzieło ks. Andrzeja Maryniarczyka realizowane w Lubelskiej Szkole Filozoficznej

Andrzej Maryniarczyk SDB, obok Mieczysława Alberta Krąpca OP (1921–2008) i Mieczysława Gogacza (ur. 1926) należał do grona najwybitniejszych filozofów–metafizyków przełomu XX i XXI wieku. Jego uczniowie i współpracownicy podkreślają, że był „tytanem pracy", a jego dorobek obejmuje głównie filozofię bytu i antropologię filozoficzną [2]. Pomimo tego, jako salezjanin ks. Maryniarczyk nie stronił od tematyki wychowawczej i pedagogicznej. Wydaje się zatem, że nie tylko jego dorobek filozoficzny jest cenny, ale również rozważania o charakterze praktycznym (etyka, filozofia polityki, filozofia wychowania, pedeutologia), gdyż są one głęboko osadzone w realistycznej metafizyce św. Tomasza. Akwinata i M. A. Krąpiec [3] bez wąt-

[2] A. Andrzejuk, *Rekomendacja wniosku o nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za całokształt dorobku dla ks. prof. dra hab. Andrzeja Maryniarczyka SDB*, [w:] *Filozof wpatrzony w naturę i to, co boskie. Księga pamiątkowa z okazji Jubileuszu urodzin i pracy naukowej na KUL Księdza Profesora Andrzeja Maryniarczyka SDB*, red. ks. T. Duma, A. Gudaniec, Z. Pańpuch, K. Stępień, P. Sulenta, Lublin 2020, s. 21–25; K. Stępień, *Heroizm pracy. Ksiądz Profesor Andrzej Maryniarczyk SDB*, „Człowiek w kulturze" 30/2020, s. 391–420; także, *Wielkość człowieka w filozofii*, [w:] *Filozof wpatrzony w naturę…*, dz. cyt., s. 33–64.

Chciałbym nadmienić, że w prywatnej rozmowie po wręczeniu dyplomu doktora habilitowanego i po uroczystym obiedzie, ks. A. Maryniarczyk zachęcił mnie do zajmowania się właśnie metafizyką.

[3] M. A. Krąpiec oraz jego współpracownicy — ks. Stanisław Kamiński, Stefan Swieżawski, ks. Karol Wojtyła, s. Zofia Zdybicka, Antoni B. Stępień — współtworzyli Lubelskiej Szkołę Filozoficzną. Więcej na jej temat oraz wkładu A. Maryniarczyka w rozwój tej szkoły zob. M. Krasnodębski,

pienia stanowią metafizycznych „przewodników" ks. Maryniarczyka, choć zaznaczał on, że uprawianie filozofii nie polega tylko i wyłącznie na wierności poglądom danego filozofa, na ich koherentności jako systemu naukowego, ale przede wszystkim na wierności realnej rzeczywistości, gdyż realizm to „sztuka czytania realnie istniejących bytów" [4].

A. Maryniarczyk był metafizykiem osadzonym w realnej rzeczywistości, uprawiającym również filozofię praktyczną, będącą konsekwencją filozofii bytu. Stąd nie sposób nie zgodzić się z Katarzyną Stępień, która pisze, że:

> do oryginalnych osiągnięć naukowych ks. Maryniarczyka należy: opracowanie systemowości metafizyki jako całościowej odpowiedzi poznawczej na istnienie rzeczywistości, które metafizyka uwyraźnia w poznaniu transcendentalno–analogicznym, rozwój i aplikacja metody separacji metafizycznej do wyodrębnienia złożeń bytowych i naczelnych przyczyn, rozwinięcie teorii transcendentaliów jako sposobów istnienia bytu, opracowanie teorii kreacjonizmu metafizycznego (argumentacja za *creatio ex nihilo* i ukazanie konsekwencji teoretycznych i praktycznych przyjęcia lub odrzucenia teorii), aplikacja instrumentarium metafizyki ogólnej do wyjaśniania nowych problemów formułowanych przez metafizyki szczegółowe (np. antropologię filozoficzną — problem płciowości duszy, filozofię prawa — problem natury bytu jako źródła i normy prawa) [5].

Właśnie wierność realnej rzeczywistości stanowi cechę charakterystyczną filozofii tego filozofa. Można nawet wskazać, że metafizyka ks. Maryniarczyka jest metafizyką afirmującą osobę — metafizyką obecności.

Umiłowanie rzeczywistości u Andrzeja Maryniarczyka wyrastało z jego osobistego doświadczenia życiowego i było wyznaczone poszczególnymi

---

Księdza Profesora Andrzeja Maryniarczyka apologia realistycznej filozofii, [w:] *Filozof wpatrzony w naturę...*, dz. cyt., s. 267–290.

[4] A. Maryniarczyk, *Antropologiczno–metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców filozoficznej Szkoły Lubelskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna" II (2016) 2, s. 103. Gdzie indziej dodaje: „[...] jedynym autorytetem i gwarancją zachowania wolności w poznaniu jest «słuchanie bardziej rzeczy i rozumu» niż teorii i hipotez. Nie ma bowiem takiej teorii, która by w jakimś fragmencie nie przylegała do rzeczywistości. Ale przecież sam fakt, że jakaś teoria gdzieś «przylega», nie rozstrzyga, że taka jest ostateczna prawda o rzeczywistości i że taka jest rzeczywistość". Tenże, *Autorytet metafizyki realistycznej*, „Człowiek w Kulturze" 22/2011–2012, s. 39.

[5] K. Stępień, *Heroizm pracy*, dz. cyt., s. 404–405.

etapami jego edukacji. Ksiądz Profesor urodził się w podhalańskim Witowie — wiosce położonej około 15 kilometrów od Zakopanego. Od dziecka poznawał etos ciężkiej pracy na roli. (Uprawa roli inspirowała Marka Tulliusza Cycerona, ujmującego termin „kultura" i jego związek z filozofią [6] — od uprawy roli po uprawę intelektu.) Po ukończeniu szkoły podstawowej w Witowie uczęszczał do salezjańskiej Szkoły Zawodowej, a następnie do Liceum Ogólnokształcącego im. S. Konarskiego w Oświęcimiu, gdzie zdał egzamin maturalny. Następnie podjął formację zakonną w nowicjacie salezjańskim w Kopcu koło Częstochowy i studia filozoficzno–teologiczne w Wyższym Seminarium Duchownym Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie. Od 1976 roku kontynuował studia filozoficzne na Wydziale Filozofii KUL, uzyskując w kolejnych latach stopnie i tytuły naukowe i wiążąc się z tą uczelnią. Ks. Maryniarczyk jako student a następnie pracownik naukowo–dydaktyczny Wydziału Filozofii KUL był uczniem, a później współpracownikiem wielu wybitnych uczonych z o. M. A. Krąpcem na czele. Poszczególne etapy edukacji (również zawodowej), jak również dzieciństwo w środowisku wiejskim ukształtowały w nim etos pracy oraz wizję uniwersytetu jako wspólnoty służącej prawdzie.

Maryniarczyka charakteryzowała łatwość integrowania środowiska naukowego. Od 1997 roku był współzałożycielem, wiceprezesem, a następnie prezesem *Polskiego Towarzystwa Tomasza z Akwinu* (polski oddział *Societa Internazionale Tommaso d' Aquino*), w ramach którego działa wydawnictwo publikujące monografie naukowe, tłumaczenia dzieł autorów klasycznych i przedstawicieli Lubelskiej Szkoły Filozoficznej, encyklopedie, w tym dziesięciotomowa *Powszechna Encyklopedia Filozofii.* Sam Andrzej Maryniarczyk był autorem 23 książek naukowych, 300 artykułów, 38 haseł encyklopedycznych, 24 recenzji doktorskich i habilitacyjnych, licznych promocji prac magisterskich oraz recenzji, redakcji i wstępów do prac naukowych.

W swej pracy Ksiądz Profesor był obrońcą realistycznej metafizyki. Jak pisze K. Stępień: „[…] obrona tożsamości i specyfika rodzimego środowiska filozoficznego wobec administracyjnej próby unifikacji środowisk naukowych;

[6] „I podobnie jak pole, posługując się tym porównaniem, nie może być bez uprawy, również i dusza bez nauki. Jedna rzecz bez drugiej jest więc bezsilna. Uprawą duszy jest zaś filozofia: ona wyrywa z korzeniami wady i przygotowuje dusze do przyjęcia ziarna, powierza im je i, że tak powiem, zasiewa, aby dojrzawszy przyniosły jak najbardziej obfite owoce". M. T. Cyceron, *Rozmowy tuskulańskie*, tłum. J. Śmigaj, Warszawa 1961, 11, 5.

obrona metafizyki — jej nazwy jako zajęć dydaktycznych wobec próby zmiany nazwy zajęć z «metafizyki» na «ontologię», jak i obrona specyfiki metafizyki realistycznej uprawianej w szkole lubelskiej" [7].

Z bardzo bogatego dorobku A. Maryniarczyka wyłania się oryginalna wizja wychowania (filozofia wychowania) oraz nauczania i uniwersytetu, wyrastająca z tradycji realizmu tomistycznego i personalizmu Lubelskiej Szkoły Filozoficznej. Jej zarysowanie stanowi cel niniejszego artykułu. Ponadto wydaje się być ona konsekwencją drogi osobistej i edukacji księdza profesora, stąd potrzeba zarysowywania tego zagadnienia.

2. Metafizyczno–antropologiczne podstawy wychowania i nauczania — „mały błąd na początku"

Dla Andrzeja Maryniarczyka filozofia bytu (metafizyka, filozofa pierwsza) to przede wszystkim sztuka czytania realnej rzeczywistości, czytania prawdy o świecie i człowieku. Metafizyka jako filozofia bytu uprawiana w duchu realizmu filozoficznego umożliwia odczytanie jej, wskazuje na „ostateczne źródło jego [człowieka — uzup. MK] istnienia oraz ostateczny cel życia" [8]. Stąd jego zdaniem, nie należy rugować filozofii bytu z nauczania uniwersyteckiego, co programowo ma miejsce od drugiej połowy XVIII wieku, zastępując ją idealistyczną ontologią (idealizm niemiecki), scjentystycznym pozytywizmem a następnie w wieku XIX i XX ideologią (marksizm, neomarksizm), a nawet irracjonalizmem (postmodernizm) oraz utopią (socjalizm [9]). Współczesna szkoła i uniwersytet są antymetafizyczne, przez to często nie uczą swoich podopiecznym kontaktu z realną rzeczywistością.

Wychodząc od wypracowanego przez metafizykę obrazu realnej rzeczywistości, antropologia filozoficzna odpowiada na pytanie, kim jest człowiek. Odpowiedź na to pytanie jest wiążące dla teorii i praktyki wychowania

---

7 K. Stępień, *Heroizm pracy*, dz. cyt., s. 418.

8 A. Maryniarczyk, *Antropologiczno–metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców filozoficznej Szkoły Lubelskiej*, dz. cyt., s. 104.

9 H. Kiereś, *U podstaw życia społecznego. Personalizm czy socjalizm?*, Radom 2001; tenże, *Człowiek i cywilizacja*, Lublin 2007; tenże, *Osoba i społeczność*, Lublin 2013; tenże, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska przeciwko modernizmowi i postmodernizmowi*, wyd. 2, Lublin 2015.

i kształcenia, ponieważ je determinuje. Jaką w punkcie wyjścia przyjmie się filozofię człowieka (i metafizykę), taką otrzyma się w konsekwencji pedagogikę. Dlatego ks. Maryniarczyk powołując się na Arystotelesa, pisał że: *parvus error in principio magnus est in fine* — „mały błąd na początku jest wielkim na końcu" [10]. Ostrzegał przed przyjęciem w punkcie wyjścia antropologii materialistycznej, platońsko–spirytualistycznej, a nawet arystotelesowskiej. W materializmie widział niebezpieczeństwo materialistycznego i mechanicystycznego podejścia do człowieka, jego kształtowania, często redukującego człowieka do poziomu procesów biologicznych, nawyków i popędów (Kartezjusz, Julien Offray de La Mettrie, Gustav Theodor Fechner, Wilhelm Wundt [11], Sigmund Freud). Z kolei platonizm wyrastający z orfizmu redukuje człowieka do poziomu duchowego, apriorycznie zakładając natywizm i pomijając kształtowanie człowieka na poziomie cielesnym. Zamyka poznanie człowieka do świata idei. Pozytywnym aspektem platońskiego spirytualizmu jest na pewno nacisk na rozwój sprawności intelektualnych i cnót moralnych (*arete*), ale nie powinny być one kształtowane w oderwaniu od realnej rzeczywistości i teorii wspólnot, służąc ich ochronie. W platońskiej wizji państwa uwyraźnia się niebezpieczeństwo podporządkowania rodziny państwu [12]. Ponadto należy rozważyć, czy sam natywizm nie neguje istoty nauczania i wychowania człowieka? Zdaniem Platona, dusza ludzka nabyła wiedzę w świecie idei i po jej strąceniu w świat podksiężycowy ją zapomniała (*anamneza*). Stąd proces nauczania (w i pewnym sensie wychowania człowieka) polega na przypominaniu sobie tego, co dusza ludzka już wie, gdyż wiedza jest wrodzona. Zatem w jaki sposób można ukształtować człowieka już ukształtowanego? Metodą aktywizującą duszę w procesie przypominania jest sokratejska *majeutyka* i *elenktyka*. To one pozwalają duszy przypomnieć sobie nabytą wcześniej wiedzę. Ten piękny w literackim sensie mit na gruncie

[10] A. Maryniarczyk, *Antropologiczno–metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców filozoficznej Szkoły Lubelskiej*, dz. cyt., s. 105.

[11] Krytyczną i wciąż aktualną analizę psychologii eksperymentalnej drugiej połowy XIX i początku XX wieku przeprowadza Franciszek Gabryl. Por. *Nieśmiertelność duszy ludzkiej w świetle rozumu i nowoczesnej nauki*, Kraków 1895; *Psychologia*, t. 1–2, Kraków 1906. Zob. również: P. Lionni, *Szkoła lipska i systematyczna destrukcja edukacji*, tłum. J. Białek, Warszawa 2020.

[12] M. Krasnodębski, *Spór o rodzinę. Filozoficzno–cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*, Warszawa 2019, s. 51–55.

metafizycznym wskazuje, że człowiek odczytuje swoją istotę nie poprzez poznawanie swojej bytowej struktury, lecz relacji do czegoś, dokładnie świata idei. Człowiek jest zatem bytem relacyjnym, staje się człowiekiem poprzez odniesienie do idei lub wartości. A. Maryniarczyk wskazuje, że takie redukcjonistyczne ujęcie człowieka znajdujemy u Immanuela Kanta [13] i za jego pośrednictwem jest ono obecne w kulturze współczesnej.

Antropologia Arystotelesa stanowi próbę przełamania materializmu filozofów presokratejskich i platońskiego idealizmu oraz spirytualizmu i jako taka jest ważna na gruncie realizmu. Zakłada hylemorfizm zbudowany na teorii aktu i możności. Arystotelesa ujęcie człowieka jako „zwierzęcia rozumnego", które łączy w sobie „boski" intelekt ze zniszczalnym ciałem organicznym, ma jednak swoje ograniczenia, na które wskazywał Andrzej Maryniarczyk. Brak lub zanik życia intelektualnego jest równoczesny z utratą człowieczeństwa [14]. Jest to konsekwencja tego, że Stagiryta uznaje, że człowiek jest wyłącznie dziełem natury. Niesie to ze sobą szereg *aporii* o charakterze moralnym (aborcja, eutanazja) i wychowawczym (naturalizm pedagogiczny). Należy dodać, że A. Maryniarczyk przestrzegał również przed trashumanizmem, w jednej z ostatnich swoich prac krytyczne omawia to zjawisko [15].

Filozofia św. Tomasza z Akwinu wypracowana na akcie istnienia (*esse*) bytu jednostkowego oraz teorii osoby (*persona*), stanowi przełom na gruncie metafizyki i antropologii oraz innych dyscyplin w tym filozofii wychowania. Ujęcie człowieka jako osoby umożliwia zbudowanie adekwatnej do bytowej struktury człowieka, integralnej teorii wychowania i kształcenia, pozwalającej na poznanie prawdy o ludzkiej osobie i doświadczeniu osoby przez samą siebie we własnym działaniu — w czynie. Ks. Maryniarczyk na gruncie swojej filozofii wychowania wskazywał, że:

— człowiek jest osobą, bytem niepodzielnym w sobie;

---

[13] „[…] człowiek nie tyle jest osobą, co staje się nią poprzez urzeczywistnienie wartości. Człowiek jest «nosicielem wartości»". A. Maryniarczyk, *Antropologiczno–metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców filozoficznej Szkoły Lubelskiej*, dz. cyt., s. 106 oraz tenże, *O posłudze i zadaniach Uniwersytetu na dzisiaj*, „Człowiek w Kulturze" 27/2017, s. 71.

[14] Tenże, *Koncepcje bytu a rozumienie człowieka*, [w:] *Błąd antropologiczny* (*Zadania współczesnej metafizyki*, t. 5), red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003, s. 101.

[15] Zob. *Kim jestem? Współczesne debaty antropologiczne* (*Zadania współczesnej metafizyki*, t. 22), red. A. Maryniarczyk, N. Gondek, Lublin 2020.

— człowiek jako byt (podmiot) jest złożony z aktu i możności. Możność (potencjalność) winna być uprawiana, kształtowana i jest przestrzenią *paidei*;
— człowiek nie jest bytem doskonałym w sensie moralno–paidetycznym. Wymaga uprawy, sprawności–cnót [16];
— uprawa człowieka (*cultura*, *paideia*) polega na realizacji człowieczeństwa człowieka (należy odróżnić ujęcie statyczno–metafizyczne, wskazujące na strukturę bytową człowieka, która jest stała i niezmienna w swojej istocie, od dynamicznej uprawy człowieka, którą zajmuje się m.in. etyka i pedagogika);
— dusza człowieka pochodzi od Boga, jest indywidualna, a nie ogólna;
— dusza jest przyporządkowana do ciała (*commensuratio animae ad hoc corpus*);
— człowiek jest bytem działającym celowo (teleologicznie), mającym odniesienie do prawa naturalnego („dobro należy czynić");
— osoba ludzka transcenduje w stosunku do własnego ciała i świata przyrody oraz społeczeństwa, posiadając zdolność do poznania, zdolność do miłości, zdolność do wolności, zdolność do religijności, godność, zupełność i podmiotowość wobec prawa, suwerenność;
— osoba doświadcza siebie inaczej niż inne osoby, jako podmiot i źródło zdeterminowanego działania[17].

Reasumując, jeżeli pedagog–wychowawca (lub rodzic) kierując się modą, ideologią lub nieświadomością (ignorancją) wybierze redukcjonistyczną filozofię człowieka, wówczas jego teoria i praktyka wychowania oraz kształcenia będą skazane na niepowodzenie i błędy. Jeżeli natomiast jego troską zostanie objęta cała struktura duchowo–cielesna człowieka i jego egzystencja (akt istnienia), wówczas będzie miała miejsce integralna filozofia wychowania [18].

---

[16] Doskonałość natury człowieka głoszą pelagianizm i liberalizm, uniemożliwiając w konsekwencji moralno–paidetyczną uprawę człowieka. W tej koncepcji sprawności–cnoty są nieuprawiane, (pseudo)wychowanie zaś sprowadza się do egoizmu.

[17] A. Maryniarczyk, *Antropologiczno–metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców filozoficznej Szkoły Lubelskiej*, dz. cyt., s. 107–113.

[18] Na gruncie aktu istnienia inny tomista — Mieczysław Gogacz — sformułował teorię osobowych relacji istnieniowych, będącą podstawą realistycznej i integralnej filozofii wychowania. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 103–109; tenże, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.

3. Rola uniwersytetu

W latach 90. XX–wieku, kiedy ukazało się polskie tłumaczenie *Umysłu zamkniętego* Allana Blooma [19], można było sądzić, że katastroficzna wizja upadku wysoko jeszcze notowanych w różnych rankingach uczelni amerykańskich jest przerysowana oraz bardzo odległa od polskiego uniwersytetu. Patrząc z optymizmem w przyszłość w pierwszych latach transformacji postkomunistycznej, część elit uniwersyteckich nie zdawała sobie sprawy, że uczelnie zachodnie w większości są zdominowane nie tylko przez pozytywistyczny scjentyzm, ale przede wszystkim przez irracjonalizm (postmodernizm) i pseudofilozofię neomarksistowską i nowej lewicy. Ks. Maryniarczyk w tekście opublikowanym w roczniku „Człowiek w kulturze", odnosząc się w 2004 roku do *Umysłu zamkniętego*, wskazywał na problem ideologizacji i dehumanizacji uniwersytetów, zarazem diagnozował kondycję polskich uczelni wskazując na możliwość ich naprawy w oparciu o realistyczną (klasyczną) filozofię.

Zdaniem A. Maryniarczyka, współczesny uniwersytet, boryka się z: 1) strachem przed własnym etosem (widocznym chociażby w upadku swojego autorytetu); 2) ucieczką przed *universitas* (wyraża się ona w braku hierarchii dyscyplin naukowych wyznaczonych przez filozofię–metafizykę, w „demokratycznym chaosie", w którym każda dyscyplina naukowa jest równie ważna w sensie poznawczo–metodologicznym) oraz 3) lękiem przed docieraniem do prawdy [20]. Współczesny uniwersytet nie poszukuje już prawdy. W ten sposób odcina się on od swojej istoty i celu, wyznaczonej mu w platońskiej Akademii, arystotelesowskim Likejonie i na uniwersytetach w wiekach średnich. Czy bez poszukiwania prawdy uniwersytet jest jeszcze uniwersytetem?

Maryniarczyk pisał, że uniwersytet nie jest już „polem bitwy" o prawdę, ale „składowiskiem idei", co prowadzi często do relatywizmu i pseudo–pluralizmu, stąd problem „małego błędu na początku" nabiera jeszcze innego wymiaru. Salezjanin stara się więc znaleźć przyczyny „choroby" drążącej nauczanie uniwersyteckie i sam uniwersytet. Diagnozując kondycję współczesnych uniwersytetów zauważył, że zmaga się on z dwoma niepokojącymi tendencjami: „[…] jedna to rugowanie filozofii z programów

[19] A. Bloom, *Umysł zamknięty*, tłum. T. Biedroń, Poznań 1997. Zob. recenzje wydania drugiego z 2012 r.: E. Kołogryw, „Paideia" 3/2021, s. 337–341.

[20] A. Maryniarczyk, *O zapomnianej misji uniwersytetów*, „Człowiek w Kulturze" 16/2004, s. 50–53.

kształcenia uniwersyteckiego, a druga to włączanie filozofii do kształcenia uniwersyteckiego, ale równoczesne redukowanie jej do uczenia historii filozofii [21]. Pierwszy trend jest związany z „technicyzacją" i praktycyzmem nauczania akademickiego, zmierzającymi do wyłączenia lub zredukowania humanistyki w nauczaniu akademickim. Drugi, związany ze sporami toczącymi się wewnątrz samej filozofii — jaka filozofia winna być wykładana? Nauczanie filozofii ogranicza się do wykładu jej historii, co jest procederem o tyle niebezpiecznym, że przedstawia filozofię w aspekcie erudycyjnym, a nie rozumiejącym (sapiencjalnym). Z referowania wielości różnych doktryn i szkół filozoficznych student nie dowie się, czym jest filozofia i sama realna rzeczywistość. Ponadto z nauki historii filozofii nie można nauczyć się samej filozofii — metafizyki, tak jak z nauki historii fizyki uczeń nie nauczy się fizyki, czy z historii matematyki — matematyki. Nauczanie historii filozofii bez wskazania na jej metafizyczny wymiar może powodować u studentów relatywizm poznaczy i moralny (każdy z filozofów mówi o czymś innym, stąd nie ma obiektywnej prawdy i dobra) lub zniechęcenie i nudę. Zarówno postawa pierwsza, jak i druga podważa zasadność takiego wykładania filozofii.

Problemem, o którym nie można zapomnieć, jest ideologizacja filozofii, która miała miejsce po 1948 roku w Polsce [22]. Wówczas, poza nielicznymi ośrodkami (np. KUL, ATK/UKSW, seminaria duchowne), wykład filozofii był zredukowany do materializmu dialektycznego.

Zarówno marksizm, jak i postmodernizm (oraz wcześniejsze nowożytne redukcjonizmy) przyczyniły się do dehumanizacji kultury, praktycyzmu i utylitaryzmu, pierwszeństwa techniki przed osobą, upowszechnienia racjonalizmu kartezjańskiego, promującego podział pomiędzy tym, co duchowe (*res cogitans*) a tym, co materialne (*res extensa*), ubóstwienia idei postępu i ewolucji, ostatnio zaś prób uformowania „nowego wspaniałego człowieka", „osoby elektronicznej", praw zwierząt i trashumanizmu [23].

---

21 Tenże, *Filozofia (metafizyka) w kształceniu uniwersyteckim*, „Człowiek w Kulturze" 21/2009–2010, s. 59.

22 W. Mackiewicz, *Wprowadzenie*, [w:] *Polska filozofia powojenna*, red. W. Mackiewicz, t. 1, Warszawa 2001, s. 121–135.

23 A. Maryniarczyk, *O posłudze i zadaniach Uniwersytetu na dzisiaj*, „Człowiek w Kulturze" 27/2017, s. 72–73.

Czy można temu zaradzić? Remedium stanowi powrót do metafizyki realistycznej. Nie może być to przypadkowa filozofia lub, co gorzej, filozofia uwikłana w idealizm, ideologię lub utopie społeczne.

Duchowy gmach uniwersytetu, rozumiany jako wspólnota nauczających i nauczanych (*universitas magistrorum et scholarium*), powinien być otwarty na prawdę dotyczącą natury i tego, co Boskie. Powinien być wspólnotą rozwijającą zarówno mistrza, jak i jego ucznia, tworzącą środowisko humanizacji człowieka [24]. Dlatego właśnie Imelda Chłodna zauważa, że szansą dla współczesnego uniwersytetu jest klasyczny personalizm, w którym integralnie rozwija się kulturę duchową i materialną, *humanitas* i *sanctitas* [25]. Wobec tego współczesny uniwersytet powinien krytycznie odnieść się do postmodernizmu i marksizmu kulturowego, sięgając do klasycznej filozofii realistycznej, reprezentowanej właśnie przez Lubelską Szkołę Filozoficzną oraz do klasycznej *paidei* (Jacek Woroniecki OP, Wojciech Feliks Bednarski OP i inni).

Andrzej Maryniarczyk za Mieczysławem A. Krąpcem stwierdza, że głównym źródłem dehumanizacji kultury jest sam człowiek „zanieczyszczony w swoim wnętrzu" [26]. Stąd potrzeba *paidei* — wszechstronnej uprawy intelektu i woli człowieka, wychowania jego uczuć i władz zmysłowych do poznania prawdy i wyboru dobra. Słowem powrót do uprawy aretologicznej, obejmującej sprawności intelektu teoretycznego (sprawność pierwszych zasad poznania, wiedzy i mądrości) i praktycznego (prasumienie, roztropność, sprawność sztuki) oraz cnoty woli (roztropność, sprawiedliwość, męstwo, umiarkowanie). Brak sprawności i cnót rodzi wady, w tym postawę ignorancji, bezkrytycyzmu, zuchwalstwa [27], pychy i lenistwa oraz *acedii*. Nie należy również wykluczać wychowania religijnego oraz wkładu samego Kościoła katolickiego w powstanie średniowiecznych uniwersytetów oraz rozwój

---

[24] Zob. M. Krasnodębski, *Kultura klasyczna podstawą suwerenności duchowej uniwersytetu*, „Człowiek w Kulturze" 24 (2014), s. 345–359.

[25] I. Chłodna, *Rola uniwersytetu w kulturze w ujęciu Mieczysława A. Krąpca OP*, „Człowiek w Kulturze" 19/2007, s. 229; taże, *Od paidei do kultury wysokiej. Filozoficzno–antropologiczne podstawy sporu o kulturę*, Lublin 2016.

[26] A. Maryniarczyk, *Filozofia (metafizyka) w kształceniu uniwersyteckim*, „Człowiek w Kulturze" 21/2009–2010, s. 67.

[27] Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1988, frg. 4.

filozofii i nauki [28]. Uniwersytet ma stać na straży prawdy o człowieku. W konsekwencji A. Maryniarczyk postuluje, następujące zadania uniwersytetu:

— dostarczenie wiedzy mądrościowej, opartej na poszukiwaniu prawdy i wyborze dobra, będącej „mądrością rzeczy";
— doprowadzenie do rozumienia świata i człowieka, opartego na pluralistycznej i realistycznej metafizyce;
— odniesienie humanistyki, teologii i techniki do metafizyki jako filozofii pierwszej;
— obronę kultury przed ideologią, poprawnością polityczną, utopią;
— wprowadzenie ładu w porządku poznania (nauki) i działania (etyka, polityka) [29];
— rozwój religijny, gdyż człowiek jest „pielgrzymem do życia wiecznego" [30].

Nie ma uniwersytetu bez poznania mądrościowego i logicznego, czyli sprawności pierwszych zasad poznania, należącej do teoretycznych sprawności intelektu. Zasada w j. greckim to *archái*, po łacinie zaś — *principium*. Zarówno grecki, jak i łaciński termin jest nam znany i zadomowił się w języku polskim. *Arche* jest obecne w rzeczownikach: *archeologia*, *architektura*, *archiwum*, *archaizm*. Termin ten oznacza zatem uporządkowanie, dojście do źródła, do tego, co pierwotne, stanowiące naturę rzeczy. Jej łaciński odpowiednik znany w formach: *pryncypał*, *pryncypium*, *pryncypialny*, etc. wskazuje na pierwszeństwo w pochodzeniu i działaniu. Taki właśnie charakter mają pierwsze zasady poznania. Są one czymś zasadniczym, źródłowym i chciałoby się powiedzieć — najważniejszym w ludzkim poznaniu. Na tym jednak nie koniec. Przekładają się na ludzkie działania. Uczą się ich już niemowlęta, które rozpoznają najbliższych członków swojej rodziny. Gdyż są one niejako wpisane w naturę człowieka, jego bytowanie i poznanie. Parmenides, Platon i Arystoteles, a następnie filozofowie nowożytni wyróżnili cztery pierwsze zasady:

— zasadę niesprzeczności;
— zasadę tożsamości;

---

[28] A. Maryniarczyk, *O posłudze i zadaniach Uniwersytetu na dzisiaj*, „Człowiek w Kulturze" 27/2017, s. 74–75.

[29] Tenże, *Filozofia (metafizyka) w kształceniu uniwersyteckim*, „Człowiek w Kulturze" 21/2009–2010, s. 71–82.

[30] Tenże, *O posłudze i zadaniach Uniwersytetu na dziś. Mieczysława A. Krąpca koncepcja uniwersytetu*, „Człowiek w Kulturze" 27/2017, s. 76.

— zasadę wyłączonego środka;
— zasadę racji dostatecznej.

Zasada niesprzeczności (Arystoteles) głosi, że „jeden byt nie jest drugim bytem". Mama nie jest tatą, kobieta nie jest mężczyzną i na odwrót. Dobrze to wie niemowle, które głodne szuka piersi swojej mamy. Zasada ta — tak podstawowa — jest ważna w życiu człowieka, gdyż pozwala odróżnić prawdę od fałszu, dobro od zła, realność od fikcji. Posługujemy się nią w sposób „spontaniczny" (naturalny) w dzieciństwie, w życiu dorosłym zaś należy się jej „świadomie" nauczyć i przestrzegać. Jest ona szczególnie ważna, gdyż obecnie antykultura, oparta na postmodernizmie i marksizmie kulturowym, nie zachowuje zasady niesprzeczności. Jej brak jest widoczny w różnych nowożytnych i współczesnych ideologiach i utopiach. Zasada tożsamości (Parmenides, Platon) głosi, że „byt jest bytem". Oznacza to, że musi on posiadać wszystkie właściwe sobie elementy strukturalne. W przypadku człowieka jest to istnienie i istota, na którą składa się dusza i ciało. Tożsamość wskazuje czym, coś jest. Nie tworzy się jej, lecz odczytuje z samej natury bytu, w której jest zapisana. Jest to ważne w wychowaniu, które polega na integralnym rozwoju człowieka zgodnie z prawdą i dobrem. Zasada wyłączonego środka (Arystoteles) — „nie ma części wspólnych pomiędzy tym, co realne, a tym co nierealne". Wskazuje na odrębność bytu, zatem na jego niepowtarzalność i wyjątkowość. Nie można na tym samym poziomie zestawić tego, co realne z tym, co jest wymyślone, czyli pojęć i idei. Należy nauczyć się odróżniać te dwa porządki: realny i fikcyjny. Ostatnia zasada — zasada racji dostatecznej (Gottfried Wilhelm Leibniz) głosi, że „przyczyną bytu może być tylko byt". Zasada ta nakierowuje nas n a przyczyny poczęcia człowieka: Boga jako przyczynę sprawczą i Rodziców jako przyczyny celowe. Człowiek nie powstaje zatem z nicości. Musi mieć swoją przyczynę: materialną, formalną, sprawczą i celową. Zasada ta wskazuje ponadto na odpowiedzialność przyczyn za to, co powołały. Uczy więc odpowiedzialności za podjęte działanie. Pierwsze zasady poznania mają nie tylko wymiar poznawczy i logiczny, ale również metafizyczny, czyli sięgający bytowości człowieka.

Podsumowując należy oddać głos ks. Maryniarczykowi, zdaniem którego: „naczelnym […] celem poznania metafizycznego jest dążenie wpierw do zrozumienia faktu bytowania rzeczy (procesu czy zdarzenia), co osiągamy przez dodarcie do ostatecznych i koniecznych przyczyn, a następnie ujęcie tego poznania

w ramach odpowiedniej teorii. Całe dzieje metafizyki można potraktować jako niezmienne dążenie do ustalenia rozumienia, czym jest byt (to, co jest) i jakie są pierwsze i ostateczne przyczyny jego istnienia"[31]. Taki typ myślenia (poznania) winien być przedmiotem troski uniwersytetu, czyli mistrzów i studentów.

4. Filozofia pedeutologii i nauczania

Skutki filozofii nauczania i pedeutologii ks. Andrzeja Maryniarczyka znajdujemy w pracy doktorskiej Anna Szudry–Barszcz, której ksiądz Profesor był promotorem[32]. Zadaniem nauczyciela nie jest tylko „przekazywanie uczniowi gotowej wiedzy", ale „pobudzenie go do myślenia, samodzielnego poszukiwania prawdy, pobudzanie jego umysłu do poznania"[33]. Od strony nauczyciela nauczanie jest skutkiem poznania przez niego prawdy, którą w akcie miłości i miłosierdzia chce się podzielić z innymi. Właśnie Akwinata określa nauczanie jako akt miłosierdzia. Praca nauczyciela (jej etos) polega właśnie na poświęceniu, wyrażającym się w tym, że w jego ręce jest powierzony los młodego człowieka — ucznia. To od wiedzy i mądrości nauczyciela zależy, czy osiągnie on mądrość, sprawności i cnoty. Praca nauczyciela w tej perspektywie staje się nie tylko wykonywanym zawodem, ale powołaniem. Można je realizować pozostając w osobowych relacjach z uczniami (studentami). Osobowe relacje są domem, który pozwala wspólnie wzrastać, poznając prawdę i kierując się do dobra, co stanowi mądrość osób.

Ks. Maryniarczyk pisząc o etosie nauczyciela wskazuje na pytania, stanowiące o istocie filozofii pedeutologii[34]:

1) Kim jest i powinien być nauczyciel?
2) Kim jest uczeń jako cel jego działania?
3) Czym jest sam proces nauczania i oceniania?

---

31 Tenże, *Autorytet metafizyki realistycznej*, „Człowiek w Kulturze" 22/2011–2012, s. 42.

32 A. Szudra–Barszcz, *Elementy pedeutologii scholastycznej czyli o Tomasza z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania*, Lublin 2011.

33 Taże, *Tomasza z Akwinu koncepcja nauczyciela i jej aktualność na podstawie traktatu „De magistro"*, [w:] *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, red. M. Rojek, S. Sztobryn, M. Wasilewski (seria: *Pedagogika Filozoficzna*, t. IV), Łódź 2012, s. 79.

34 A. Maryniarczyk, *O etosie polskiego nauczyciela*, „Forum Nauczycieli" 1/2007, s. 3–14.

Na te pytania otrzymujemy następujące odpowiedzi:

Ad. 1.: Nauczyciel jest osobą, która wciąż powinna pracować nad aktualizacją swojej potencjalności (poznania, mądrości, decyzji, miłości, religijności, oceniania), osiągając mistrzostwo w swojej dziedzinie oraz w uprawie własnego człowieczeństwa. Jest to mistrzostwo posiadania sprawności i cnót, również umiejętność oceny pracy innych, ponieważ mistrzostwo rozumiane jako znajomość rzeczy wymaga wypracowania *arete*. Ażeby je wypracować (nie jest ono automatyczne i łatwe, wymaga ciężkiej pracy) trzeba zgodnie w zaleceniem Sokratesa „poznać samego siebie" — *gnothi seauton* (z architrawu świątynia Apollina w Delfach). Wypracowane mistrzostwo pozwala mu na samodzielne prowadzenie drugiej osoby — nauczania. Nauczyciel nie jest zatem tylko i wyłącznie „funkcjonariuszem czy realizatorem anonimowego programu ministerialnego". Etos nauczyciela wyraża się w poszukiwaniu prawdy i wyborze dobra, w mądrości, pokorze, życiu kontemplacyjnym i czynnym [35] oraz ubóstwie [36] rozumianym jako wybór osób przed rzeczami, dystansowaniu tego, co w życia człowieka jest mniej ważne w sensie egzystencjalno–transcendentalnym.

Ad. 2. Uczeń jest osobą, która wymaga aktualizacji swojej potencjalności. Przychodząc do mistrza decyduje się, tak jak on, przejść drogę trudnego nabywania sprawności intelektualnych i cnót woli, uzyskania wiedzy i doświadczenia. Uczeń powinien nabywać sprawności wiedzy, mądrości, sztuki, pierwszych zasad poznania, roztropności, *prasumienia* oraz sprawiedliwości, umiaru i męstwa. Aktualizacja potencjalności ucznia to uprawa zarówno jego duszy, jak i ciała. To uprawa intelektu, woli, władz zmysłowych i uczuć oraz ciała (jako władzy wegetatywnej i władzy ruchu). Uprawa ta jest możliwa, jeżeli odbywa się w środowisku osobowych relacji istnieniowych (miłości, wiary i nadziei). Nie jest wówczas ani tresurą (behawioryzm, totalizm), ani samowolą (liberalizm, „wychowanie bezstresowe", antypedagogika, pajdocentryzm).

Ad. 3. Proces nauczania jest nie tylko procesem dydaktycznym, ale również moralnym, gdyż pedagogika stanowi integralną część pedagogiki (J. Woroniecki). Proces oceniania obejmuje zaś: rozwój poznawczy i moralny nauczy-

[35] A. Szudra–Barszcz, *Tomasza z Akwinu koncepcja nauczyciela i jej aktualność na podstawie traktatu „De magistro"*, dz. cyt., s. 75–76.

[36] Godne uwagi są normy wychowania ogólnego i szczegółowego w ujęciu M. Gogacza. Zob. *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 36.

ciela oraz ucznia, dobro ucznia oraz praktykę samego nauczyciela, który nabył sprawności sprawiedliwego, czyli zgodnego z prawdą i dobrem, orzekania o pracy ucznia, jego pracy i zaangażowaniu. Ocenienie nie jest łatwe, ale wskazuje na mistrzostwo oceniającego. Niekiedy wymaga ono odwagi, determinacji, niepoprawności politycznej, odrzucenia nacisków grupy zawodowej, stereotypów i uprzedzeń, *etc.* (ks. Profesor tę, jak i inne sprawności miał opanowane na najwyższym poziomie). Był człowiekiem mądrym i dobrym. Jako duchowy syn św. Jana Bosko nie zapomniał o zasadzie asystencji i miłości do uczniów–studentów i swoich podopiecznych. Był osobą pełną pokory i życzliwości, w osobistych kontaktach był bardzo autentyczny i otwarty na drugą osobę.

5. Wnioski końcowe

Życie i dzieło Andrzeja Maryniarczyka SDB charakteryzuje etos pracy, wyznaczony przez poszukiwanie prawdy i wierność realnej rzeczywistości.

Zdanie wypowiedziane przez Arystotelesa jest wciąż aktualne — „mały błąd na początku jest wielkim na końcu". Stąd nie można wychowania i kształcenia człowieka opierać na przypadkowej antropologii i etyce. Nie może być to filozofia, która nie ujmuje realnie istniejącej rzeczywistości, lecz wytwory myśli lub ideologii, utopii. Kierując się troską o dobro osoby, nie można uwikłać teorii wychowania i kształcenia w „błąd antropologiczny", gdyż jego skutki mają praktyczny wymiar, przekładający się na ludzkie życia. Można dodać, że „mały błąd" nie determinuje tylko pedagogiki. Dotyczy on niemal każdej dyscypliny naukowej dotyczącej człowieka (psychologii, socjologii, politologii, ekonomi i innych) oraz techniki.

Filozofia wychowania i uniwersytetu Maryniarczyka wyrasta z metafizycznego realizmu, będąc kontynuacją *paidei* osadzonej w realistyczno–metafizycznym rozumieniu bytów: Boga i człowieka. Im wierny był profesor, nauczyciel i badacz, do końca służąc prawdzie, pełen życzliwości i dobra. Zarysowana przez niego teoria wychowania przestrzega nas przed redukcjonizmem „małego błędu", uczy mądrości i roztropności, wciąż zmusza do refleksji i myślenia.

Zadaniem uczonego jest również wprowadzanie ładu (Tomasz z Akwinu), czego przykładem są działania naukowe i prace podejmowane przez A. Maryniarczyka.

Jego filozofii wychowania jest pomocna na gruncie pedagogiki. Warto ją kontynuować, gdyż jest zasadna na płaszczyźnie teorii i skuteczna w swojej praktyce, o czym świadczy chociażby życie śp. ks. Profesora.

Pytanie o obecność filozofii na uniwersytecie wydaje się oczywiste. Nie może być to jednak jakakolwiek filozofia. „Uniwersyteckość" uniwersytetu powinna być mierzona filozoficzną wiernością prawdzie, a przez nią realnej rzeczywistości. Wobec tego należy rozważyć *aporie*: czy uniwersytet nie służący prawdzie jest jeszcze w swojej istocie uczelnią wyższą? Odpowiedź w świetle poglądów przedwcześnie zmarłego A. Maryniarczyka wydaje się być przecząca — uniwersytet nie służący prawdzie nie jest uniwersytetem!

Bibliografia

Andrzejuk A., *Rekomendacja wniosku o nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za całokształt dorobku dla ks. prof. dra hab. Andrzeja Maryniarczyka SDB*, [w:] *Filozof wpatrzony w naturę i to co boskie. Księga pamiątkowa z okazji Jubileuszu urodzin i pracy naukowej na KUL Księdza Profesora Andrzeja Maryniarczyka SDB,* red. ks. T. Duma, A. Gudaniec, Z. Pańpuch, K. Stępień, P. Sulenta, Lublin 2020, s. 21–25.

Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1988.

Chłodna I., *Od paidei do kultury wysokiej. Filozoficzno–antropologiczne podstawy sporu o kulturę*, Lublin 2016.

Chłodna I., *Rola uniwersytetu w kulturze w ujeciu Mieczysława A. Krąpca OP*, „Człowiek w Kulturze" 19/2007, s. 227–242.

Cyceron M. T., *Rozmowy tuskulańskie*, tłum. J. Śmigaj, Warszawa 1961.

Gabryl F., *Nieśmiertelność duszy ludzkiej w świetle rozumu i nowoczesnej nauki*, Kraków 1895.

Gabryl F., *Psychologia*, t.1–2, Kraków 1906.

Gogacz M., *Elementarz metafizyki,* Warszawa 1987.

Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.

Kiereś H., *Człowiek i cywilizacja*, Lublin 2007.

Kiereś H., *Osoba i społeczność,* Lublin 2013.

Kiereś H., *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska przeciwko modernizmowi i postmodernizmowi*, wyd. 2, Lublin 2015.

Kiereś H., *U podstaw życia społecznego. Personalizm czy socjalizm?* Radom 2001.

Kim jestem? Współczesne debaty antropologiczne (Zadania współczesnej metafizyki, t. 22), red. A. Maryniarczyk, N. Gondek, Lublin 2020.

Kołogryw E., *Allan Bloom, Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Bieroń, wyd. 2, Wyd. Zysk i S–ka, Poznań 2012, s. 512, ISBN 978–83–7506–766–8, „Paideia" 3/2021, s. 337–341.

Krasnodębski M., *Księdza Profesora Andrzeja Maryniarczyka apologia realistycznej filozofii,* [w:] *Filozof wpatrzony w naturę i to co boskie. Księga pamiątkowa z okazji Jubileuszu urodzin i pracy naukowej na KUL Księdza Profesora Andrzeja Maryniarczyka SDB,* red. ks. T. Duma, A. Gudaniec, Z. Pańpuch, K. Stępień, P. Sulenta, Lublin 2020, s. 267–290.

Krasnodębski M., *Kultura klasyczna podstawą suwerenności duchowej uniwersytetu,* „Człowiek w Kulturze" 24 (2014), s. 345–359.

Krasnodębski M., *Spór o rodzinę. Filozoficzno–cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie,* Warszawa 2019, s. 51–55.

Lionni P., *Szkoła lipska i systematyczna destrukcja edukacji*, tłum. J. Białek, Warszawa 2020.

Maryniarczyk A., *Antropologiczno–metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców filozoficznej Szkoły Lubelskiej,* „Polska Myśl Pedagogiczna" II (2016) 2, s. 103–115.

Maryniarczyk A., *Autorytet metafizyki realistycznej,* „Człowiek w Kulturze" 22/2011–2012, s. 33–44.

Maryniarczyk A., *Filozofia (metafizyka) w kształceniu uniwersyteckim*, „Człowiek w Kulturze" 21/ 2009–2010), s. 57–82.

Maryniarczyk A., *O etosie polskiego nauczyciela,* „Forum Nauczycieli" 1/2007, s. 3–14.

Maryniarczyk A., *O posłudze i zadaniach Uniwersytetu na dziś. Mieczysława A. Krąpca koncepcja uniwersytetu,* „Człowiek w Kulturze" 27/2017, s. 67–80.

Maryniarczyk A., *O zapomnianej misji uniwersytetów europejskich,* „Człowiek w Kulturze" 16/2004, s. 49–57.

Polska filozofia powojenna, red. W. Mackiewicz, t. 1, Warszawa 2001.

Stępień K., *Heroizm pracy. Ksiądz Profesor Andrzej Maryniarczyk SDB,* „Człowiek w Kulturze" 30/2020, s. 391–420.

Stępień K., *Wielkość człowieka w filozofii,* [w:] *Filozof wpatrzony w naturę i to co boskie. Księga pamiątkowa z okazji Jubileuszu urodzin i pracy naukowej na KUL Księdza Profesora Andrzeja Maryniarczyka SDB,* red. ks. T. Duma, A. Gudaniec, Z. Pańpuch, K. Stępień, P. Sulenta, Lublin 2020, s. 33–64.

Szudra–Barszcz A., *Elementy pedeutologii scholastycznej czyli o Tomasza z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania,* Lublin 2011.

Szudra–Barszcz A., *Tomasza z Akwinu koncepcja nauczyciela i jej aktualność na podstawie traktatu „De magistro",* [w:] *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, red. M. Rojek, S. Sztobryn, M. Wasilewski (seria: *Pedagogika Filozoficzna*, t. IV), Łódź 2012, s. 71–82.

PHILOSOPHY OF EDUCATION AND UNIVERSITY ACCORDING TO ANDRZEJ MARYNIARCZYK SDB (1950–2020)

Summary

Father Andrzej Maryniarczyk SDB, who died prematurely, was one of organizers of the Lublin Philosophical School. He was not only a great theoretical philosopher, metaphysician and anthropologist but also a practical philosopher who succesfully worked on ethics, philosophy of politics and philosophy of education. This last one seems to be very inspiring but needs profond studying as it is included in his prolific works especially scientific papers and dissertations of his student on philosophy of education and pedeutology. Father Maryniarczyk also wrote a lot on the role of universities and problems and challenges they face in the modern world. He rightly diagnosed these problems and showed the remedium which can help to deal with them. He emphasized the essential role of realistic metaphycics in this task. In his opinion philosophy, especially realistic metaphysics, should be on the top of the hierarchy of academic disciplines at univerities. It should have a very important role in the didactic process too.

Keywords: Andrzej Maryniarczyk SDB, Lublin Philosophical School, realistic metaphysics, university, education, upbringing, pedeutology.

Anna Breś [1]

ROLA NAUCZYCIELA OPOWIEDZIANA TRÓJGŁOSEM W KONCEPCJI NAUCZANIA ARYSTOTELESA, ŚW. AUGUSTYNA I ŚW. TOMASZA Z AKWINU

1. Wstęp. 2. Wątki pedagogiczno–dydaktyczne w filozofii Arystotelesa. 3. Wątki pedagogiczno–dydaktyczne w filozofii św. Augustyna. 4. Wątki pedagogiczno–dydaktyczne w filozofii św. Tomasza z Akwinu. 5. Aktualność koncepcji pedagogicznych Arystotelesa i doktorów kościoła — św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu. 6. Zakończenie.

Abstrakt

Artykuł jest próbą ukazania aktualności myśli Arystotelesa, św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu w zakresie pedeutologii. Najpierw powiemy, że filozofia bytu Arystotelesa utrzymała się przez długie wieki ze względu na cechę uniwersalizmu. Człowiek wyraża swoją istotę poprzez to, że kieruje się wiedzą, moralnością i działaniem. Poznaje świat przy pomocy indukcji i intuicji intelektualnej, zaś w kwestii etyki Stagiryta głosi umiar w życiu uczuciowym, co jest cechą sprawności moralnych. Idąc dalej uznajemy, że warto kształtować w sobie niepowszedni charakter moralny. Następnie św. Augustyn wskazuje, że to Chrystus jest jedynym nauczycielem i wychowawcą, gdyż tylko On stwarza w człowieku te zdolności, które się stopniowo rozwijają. Na tym fundamencie zostajemy pouczeni, że bez umiłowania prawdy i wy-

[1] Dr, Katedra Pedagogiki i Psychologii Akademii Humanistyczno–Ekonomicznej w Łodzi; email: annabres@op.pl, ORCID 0000–0002–1551–7382.

trwałej pracy w dziedzinie wiedzy nie dojdzie się do rzetelnych wyników. Na podbudowie powyższych poglądów pedeutologicznych powstają oryginalne myśli św. Tomasza z Akwinu, które dowodzą, że zdolności człowiek otrzymał od Boga, mają one służyć raczej dobru publicznemu, aniżeli celom osobistym i torować drogę do dalszej służby bliźniemu. W nawiązaniu do myśli tomistycznych można sięgać aż do współczesnych zagadnień mając na celu pracę z przyszłym pokoleniem.

Słowa kluczowe: pedeutologia, koncepcja nauczania, średniowieczna myśl filozoficzna

1. Wstęp

Od najdawniejszych czasów nauczanie i wychowanie, pomimo różnego ich postrzegania na przestrzeni minionych epok i kultur, pozostaje w kręgu nieustannego zainteresowania człowieka. Zagadnienie rozumienia, czym jest nauczanie oraz kim jest nauczyciel w tym procesie, podejmuje św. Augustyn w traktacie *O nauczycielu*. Filozof po mistrzowsku połączył w nim średniowieczne ujęcie problemu z eudajmonistyczną etyką, zaczerpniętą od Arystotelesa. Myśl filozoficzna św. Augustyna, lokująca się w okresie patrystycznym średniowiecza, wywarła znaczny wpływ na poglądy dotyczące pedeutologii tak wielkiej miary scholastyka, jak św. Tomasza z Akwinu.

Pedagogiczne aspekty poglądów Arystotelesa, św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu stanowią nieprzemijający głos w myśli pedeutologicznej. Otaczają blaskiem prawdy w czasie dla nas szczególnym, pandemicznym, dając ukojenie, służąc refleksją i przypomnieniem o głębi ideału duchowej harmonii człowieka.

Siła słowa zawarta w dziełach tych wybitnych myślicieli zdaje się przekraczać miarę zwykłej mowy, ale warto podążać za jej przesłaniem. Artykuł zatytułowany *Rola nauczyciela opowiedziana trójgłosem w koncepcji nauczania Arystotelesa, św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu,* został napisany w odniesieniu do pokory, uczciwości i odpowiedzialności wobec zawodu nauczyciela. W obecnie trudnym dla edukacji okresie wzrasta znaczenie refleksji nad rolą nauczyciela, nad uczniem i jego problemami, sposobem

pobierania nauki i uczenia się. Zaczyna pojawiać się obawa, czy aby ktoś lub coś nie „ginie" nam w procesie kształcenia i wychowania? Przywoływany jest coraz częściej temat posłannictwa, misji zawodu nauczyciela, jak również daje się usłyszeć głos, by nie ustawać w wysiłkach samodoskonalenia nauczycieli.

2. Wątki pedagogiczno–dydaktyczne w filozofii Arystotelesa

Dla Arystotelesa (384–322 p.n.e.) idea nauki zawiera się w poprawności formalnej wnioskowania i prawdziwości przesłanek. Filozof opisuje w *Analitykach wtórych*, czym jest wiedza, mówiąc, „Jeżeli przeto wiedza jest taka, jak ustaliliśmy, to i przesłanki wiedzy demonstratywnej muszą być prawdziwe, pierwotne, bezpośrednie, lepiej znane, wcześniejsze [od wniosku] i muszą być jego przyczyną" [2]. Celem nauki o charakterze dyskursywnym jest odpowiedź na pytanie *dlaczego,* a zatem poszukiwanie *przyczyny* lub *istoty* będzie podstawą dla powiązania jakiś właściwości z danym podmiotem.

Ogólne pojęcia zarówno w nienaukowym, jak i naukowym poznaniu są bytami myślowymi, bo wytworzonymi przez ludzki intelekt. Jak stwierdził Arystoteles, „wszelka wiedza naukowa jest — jak się zdaje — czymś, czego można nauczyć, a jej treść — czymś, czego można nauczyć się. Wszelkie zaś nauczanie nawiązuje do poprzednio już zdobytych wiadomości" [3]. W tym twierdzeniu arystotelesowa koncepcja wyróżnia człowieka od świata zwierząt poprzez jego intelekt, czyli zdolność myślenia.

Do ustalenia przesłanek człowiek dochodzi poprzez indukcję oraz intuicję intelektualną. Zdaniem Arystotelesa, „skoro więc te spośród stanów myślowych, dzięki którym poznajemy prawdę, jedne są zawsze prawdziwe, inne dopuszczają fałsz–mniemanie i myślenie dyskursywne, podczas gdy wiedza naukowa i *intuicja rozumowa* są zawsze prawdziwe; dalej skoro żaden rodzaj myśli, z wyjątkiem intuicji rozumowej, nie jest bardziej ścisły niż wiedza naukowa, i ponieważ zasady dowodów są lepiej znane niż wnioski z nich wypływające, a wszelka wiedza naukowa polega na wyciąganiu wniosków, wobec

[2] Arystoteles, *Kategorie*, *Analityki Pierwsze*, *Analityki wtóre*, tłum. K. Leśniak , Warszawa 2021, 71b 9–25.

[3] Tenże, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2012, 1139 b.

tego nie może być wiedzy o zasadach; a skoro, z wyjątkiem intuicji rozumowej nic nie może być bardziej prawdziwe od wiedzy naukowej, wobec tego intuicja rozumowa będzie zdolna do poznawania zasad […] wobec tego intuicja rozumowa będzie zasadą wiedzy naukowej" [4]. Zatem Arystoteles przyjmuje intuicję intelektualną jako czystą zasadę, dzięki której poznajemy prawdę.

Aby człowiek był w stanie czerpać wiedzę z zasad pierwszych, musi posiąść tę umiejętność. Rozum człowieka jest zdolny do poznania rzeczy, ale nierzadko potrzebuje wsparcia od kogoś z zewnątrz, od nauczyciela.

W *Etyce nikomachejskiej* Arystoteles poucza nas, iż „zaczynać trzeba od rzeczy znanych, te zaś są dwojakie: jedne bowiem są znane *nam,* inne zaś są znane w bezwzględnym tego słowa znaczeniu. Oczywiście, że *my* musimy zaczynać od tego, co jest nam znane. Dlatego trzeba, by ktoś, kto ma z korzyścią słuchać wykładów o tym, co moralnie piękne, sprawiedliwe i w ogóle o sprawach państwowych, był już wdrożony w dobre zwyczaje. Punktem wyjścia [zasadą] bowiem jest to, że [coś zachodzi], jeśli zaś ten będzie dostatecznie jasny, nie trzeba będzie wcale dodawać uzasadnienia „dlaczego". Bo tak przygotowany słuchacz albo zna już zasady, albo z łatwością może je sobie przyswoić" [5].

Wobec tego można przyjąć, że naukę człowiek zaczyna od tego, co jest mu znane, czyli z doświadczenia i w swoim dociekaniu podąża ku temu, co nieznane. Owocem nauki jest rozwinięcie w człowieku zalet dianoetycznych, czyli mądrości teoretycznej, zdolności rozumienia i rozsądku, które wymagają doświadczenia i czasu. W odniesieniu do zalet etycznych, zwanych cnotami, Arystoteles twierdzi, że „żadna z cnót nie jest nam z natury wrodzona; nic bowiem z tego, co jest wrodzone, nie daje się zmienić dzięki przyzwyczajeniu […]. Więc cnoty nie stają się udziałem naszym ani dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy tylko zdolni do ich nabywania, a rozwijamy je w sobie dzięki przyzwyczajeniu" [6]. Wynika z tego, że cnoty człowiek nabywa poprzez uprzednie wykonywanie różnych czynności. Innymi słowy, czego się ma nauczyć, uczy się poprzez wykonywanie rzeczy. Do tego potrzebny jest nauczyciel. Dzięki nauce tych czynności, następuje ich utrwalenie i powstają trwałe dyspozycje.

---

4 Tenże, *Analityki wtóre*, dz. cyt., 100 b 5–17.

5 Tenże, *Etyka nikomachejska*, dz. cyt., 1095 b.

6 Tamże, 1103 a.

I tu Arystoteles podaje nam praktyczną wskazówkę pedagogiczną w zakresie kształtowania postawy młodzieży, mówiąc, że „dlatego trzeba czynności swe ukształtować w pewien sposób, jako że za rozmaitymi czynnościami idą rozmaite dyspozycje. Niemałą więc stanowi różnicę przyzwyczajenie się od wczesnej młodości do takiego lub innego sposobu postępowania, lecz zależy od tego bardzo wiele, a raczej wszystko" [7].

W dalszych rozważaniach Filozof dowodzi, że cnoty zanikają z powodu niedostatku lub nadmiaru. Czynnościom, które wykonuje człowiek towarzyszy przyjemność lub przykrość i „dlatego trzeba od wczesnej młodości być wdrażanym poniekąd, jak mówi Platon, do radości i zmartwienia z powodu tych rzeczy, którymi należy się cieszyć i martwić; na tym bowiem właśnie polega należyte wychowanie" [8].

W myśl filozoficzną Stagiryty tchnął ducha chrześcijańskiego św. Augustyn, a na tor religijny sprowadził św. Tomasz z Akwinu.

3. Wątki pedagogiczno–dydaktyczne w filozofii św. Augustyna

Echem platońskiej koncepcji pojęć wrodzonych staje się koncepcja św. Augustyna. W 389 r. n.e. Augustyn napisał słynny dialog *De magistro,* który pod względem sposobu jego prowadzenia przypomina dialog sokratejski.

W dialogu *O nauczycielu (De magistro)* [9] Augustyn omawia zagadnienia pedagogiczno–dydaktyczne wraz ze swym synem Adeodatem, jednocześnie młodym uczniem. Wybrana przez Augustyna metoda dialogu wskazuje nam, że w kwestii nauczania to rozmowa jest środkiem przekazu wiedzy i dochodzenia do prawdy. Augustyn nie był tylko nauczycielem, profesorem retoryki i dialektyki, ale mistrzem nauczania, prowadzenia z wielkim kunsztem dialogu i wyłonienia ważnej tezy epistemologicznej, że nauczycielem jest Chrystus.

Już w punkcie wyjścia rozmowy z synem Augustyn pyta, co jest celem rozmowy. Prowadzi Adeodata do konkluzji, że celem rozmowy jest naucza-

[7] Tamże, 1103 b.

[8] Tamże, 1104 a — 1104 b.

[9] Św. Augustyn, *O nauczycielu* (*De magistro*), tłum. J. Modrzejewski; tenże, *O wolnej woli* (*De libero arbitrio*), tłum. A. Trombala, [w:] *Dialogi filozoficzne*, t. 3, Warszawa 1953.

nie: „Poznanie nasze opiera się nie na usłyszanych na zewnątrz dźwiękach, lecz na pouczaniu wewnętrznej Prawdy” [10]. Filozof dowodzi, że słowa mają wartość dydaktyczną wtedy, gdy są znakami określającymi daną rzecz. Na tym opiera się specyfika poznania rzeczy i na tym polega nauka. Augustyn tłumaczy synowi i nam wszystkim, że „rację mają ci, którzy mówią, że gdy słyszymy słowa, to albo wiemy, co one oznaczają, albo nie wiemy: jeżeli wiemy — to raczej przypominamy sobie, niż uczymy się; jeżeli nie wiemy — nie możemy sobie nawet przypomnieć, tylko najwyżej może nas to pobudzić do poszukiwań” [11]. W ten sposób filozof wyjaśnia podstawy dydaktyki, które widoczne są w zasadach przekazywania prawdy, zaś proces uczenia się jest przedstawiony jako czynność intelektualna, podobnie jak pojmowanie znaczenia słów.

Św. Augustyn zwraca uwagę na niedoskonałości nauczania wynikające z jednej strony z ciekawości poznawczej człowieka, z drugiej zaś z możliwości dopuszczenia interpretacji prawdy. W Księdze XII *Wyznań* filozof z właściwą sobie gorejącą miłością do Boga dowodzi: „Jak źródło, choć wytryskujące z wąskiej szczeliny, zasobniejsze jest w wodę, rozprowadzaną wieloma wijącymi się w dal strugami, niźli którakolwiek z owych strug, przepływająca wiele różnych miejsc, tak samo z opowieści wybranego przez Ciebie szafarza Twoich słów, bardzo zwięzłej a mającej służyć wielu nauczycielom, tryska świetlistość prawdy, z której każdy nauczyciel — w dłuższych i nieprosto rozwiniętych wyjaśnieniach — wydobywa taką o tych sprawach prawdę, jaką może dostrzec, jeden tę, drugi inną”[12]. Wyznaniem tym Augustyn zwraca naszą uwagę na stoickie podejście do Dobra i Piękna jako absolutnych fundamentów Bożych, natomiast człowieka jako nauczyciela ocenia powściągliwie, ze względu na jego ubóstwo rozumienia i interpretacji wiedzy.

W związku z tym, w dalszej części prowadzonych dociekań, dowiadujemy się o różnym postrzeganiu prawdy. W Księdze XIII *Wyznań* Augustyn mówi: „Wiem, że prawda, którą umysł pojmuje tylko w jeden sposób, może mieć wiele różnych wyrazów materialnych, jak też wiem, że to, co ma tylko jeden wyraz zewnętrzny, umysł może rozumieć w różny sposób” [13]. Zatem zachowując skromność i nie narzucając swoich poglądów, Autor wyjaśnia,

[10] *De magistro*, dz. cyt., X 35.

[11] *De magistro*, dz. cyt., XI 36.

[12] Św. Augustyn, *Wyznania* (*Confessiones*), tłum. Z. Kubiak, Kraków 2018, s. 401.

[13] Tamże, s. 440.

że jedną wypowiedź można interpretować na wiele sposobów. To, wydaje się, przekreśla wartość mowy człowieczej, bowiem nie zawsze jest zrozumiały symbol zasłyszany lub widziany.

Można się o tym przekonać z następnego fragmentu *Wyznań,* gdzie filozof polemizując z oponentami [14] tłumaczy: „Jeśli obaj widzimy, że zgodne z prawdą jest to, co mówisz i obaj widzimy, że zgodne prawdą jest to, co ja mówię, to zastanówmy się: gdzie my to widzimy? Ani ja tego nie widzę w tobie, ani ty we mnie, lecz obaj to widzimy w niezmiennej prawdzie, która jest ponad naszymi umysłami" [15]. Nie należy więc być zanadto zarozumiałym z powodu tego, że coś się wie więcej, a nie wiadomo, czy lepiej. Nieskromnie zatem przedstawia się skuteczność działań nauczyciela, który nauczając przekonuje do swoich racji i przy okazji koncentruje uwagę ucznia na sobie samym.

W dialogu *De magistro* Augustyn źle mówi o tych nauczycielach, którzy „mają na celu, żeby uczeń poznał i zapamiętał ich myśli, a nie same nauki, które — jak im się zdaje — podają mu w słowach? Czy znajdzie się ktoś tak nierozsądnie ciekawy, kto posłałby syna do szkoły po to, aby nauczył się tego, co myśli nauczyciel?" [16]. To stwierdzenie implikuje następne, że nauczyciel nie może niczego nauczyć. To wprawi dzisiaj niejedną osobę w osłupienie lub wywoła sprzeciw. Ale to przekonanie wyda nam się jasne, gdy zapoznamy się z najważniejszym stanowiskiem filozofa, że naszym jedynym Nauczycielem jest Chrystus w niebie. „A ten, kogo się radzimy, jest nauczycielem: jest to Chrystus, o którym powiedziano, że mieszka w wewnętrznym człowieku" [17]. Lepiej to zdanie można zrozumieć czytając następne: „Chrystus poucza nas wewnątrz duszy, a człowiek tylko upomina słowami na zewnątrz" [18]. Taka jest różnica między nauczycielem–Chrystusem, a nauczycielem–człowiekiem, zdaje się mówić do nas filozof. Gdy zwrócimy się ku Niemu, rozpoznamy prawdę, gdy Go pokochamy, osiągniemy szczęśliwe życie. Wszystkie nasze dziedziny działania są zależne od Stwórcy.

---

[14] Augustyn prowadził polemiki z manichejczykami i z donatystami (schizmą antyrzymską), z akademikami, z pelagianami, co utworzyło wielką liczbę pism, zob. J. Bocheński, *Zarys historii filozofii*, Kraków 1993, s. 101.

[15] Św. Augustyn, *Wyznania*, dz. cyt., s. 399.

[16] *De magistro*, dz. cyt., XIV 45.

[17] Tamże, XI 38.

[18] Tamże, XIII 44.

Zadaniem nauczyciela–człowieka jest pobudzanie słowami, mówienie prawdy, powstrzymywanie się od wygłaszania własnych osądów, odsyłanie do rzeczywistości, naprowadzanie na byt, który jest nośnikiem prawdy. Uczeń poznaje byt dzięki własnej kontemplacji, nie dzięki słowom nauczyciela, a to dlatego, że nikt za nikogo nie może zrozumieć prawdy. Nie jest bowiem możliwe *przelanie* wiedzy z umysłu nauczyciela do umysłu ucznia. Wątek ten podchwyci i poszerzy później św. Tomasz z Akwinu.

Nauczyciel powinien natomiast proponować swemu uczniowi „pisma filozoficzne, a nie jakieś inne, pełne fałszów i czczych urojeń, opartych na żywiołach tego świata" [19]. I tu jawi się istotna rola nauczyciela, który właśnie poprzez książki kieruje uczniem w stronę prawdziwej wiedzy. Nauczyciel jest przewodnikiem po świecie nauki, ma ożywiać zdolność ucznia do poszukiwań prawdy, zaś uczeń ma wsłuchać się w swój wewnętrzny głos, mający swe źródło w Chrystusie.

Poglądy Arystotelesa i św. Augustyna miały istotny wpływ na myśl filozoficzną Tomasza z Akwinu, byli to jego wielcy nauczyciele i *auctoritas*, którzy wyznaczali kierunek i uzasadnienie jego koncepcji.

4. Wątki pedagogiczno–dydaktyczne w filozofii św. Tomasza z Akwinu

Kwestie dyskutowane o prawdzie mieszczą się w XXIX omawianych kwestiach [20]. Najsłynniejsza jest kwestia I *O prawdzie,* natomiast mnie zainteresowała również kwestia XI, którą Tomasz nazwał tak samo jak św. Augustyn, *O nauczycielu (De magistro).* Jest to dialog filozofa z wielkimi poprzednikami, nawiązuje w niej również do Pisma Świętego omawiając rolę nauczyciela

[19] Św. Augustyn, *Wyznania*, dz. cyt., s. 213.

[20] Św. Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie* (*Quaestiones disputatae de veritate*), tłum. A. Aduszkiewicz (kwestie X–XV), L. Kuczyński (kwestie I–IX, XVIII), J. Ruszczyński (kwestie XVI, XVII, XIX–XXIX), Kęty 1998. Tomasz pisał kwestie od roku 1256 do 1272, jest to seria *Kwestii dyskutowanych* (*Quaestones disputatae*), co właściwe przypada na cały okres jego działalności intelektualnej jako profesora na Uniwersytecie Paryskim. Cykl ten znany jest pod nazwą *De veritate*, mieści w sobie dyskusje uwzględniające w jak najszerszym zakresie kontekst polemiczny i wysiłek analityczny problemu. Kwestie zostały przetłumaczone na język angielski, niemiecki i kompletny polski przekład.

względem siebie i ucznia. W kwestii *O nauczycielu* Tomasz zapytuje zatem: *Czy człowiek może nauczać i być nazywany nauczycielem, czy też przysługuje to tylko Bogu?* Filozof tak odpowiada:

> Mówimy zatem, że ktoś uczy kogoś, gdy ten proces, przez który przechodzi rozum naturalny, przedstawia mu poprzez znaki. Wówczas rozum naturalny ucznia za pomocą tego, co mu przedstawiono, jakby za pomocą jakiegoś narzędzia, dochodzi do poznania tego, co nieznane. Jak więc mówimy, że lekarz powoduje uzdrowienie dzięki działaniu natury chorego, tak samo człowiek sprawia wiedzę w drugim poprzez działanie rozumu naturalnego tego drugiego i na tym polega nauczanie. Dlatego mówimy, że jeden człowiek naucza drugiego i jest jego nauczycielem [21].

Należy zauważyć, że nauczanie polega na wspomaganiu rozumu naturalnego ucznia z zewnątrz. Omawianą kwestię oraz jeszcze całe bogactwo tematyczne, dopełniające to zagadnienie, podjął i rozwinął filozof w największym swoim dziele *Summie Theologiae* [22], co sprawiło, że został uznany za jednego z najwybitniejszych teologów i filozofów chrześcijańskich, Doktora Kościoła.

Tekstem pełniej traktującym o problemie nauczania jest tom VIII *Sumy Teologicznej* [23], zatytułowany *Rządy Boże,* gdzie w Zagadnieniu 117. Tomasz stawia pytanie: *Czy jeden człowiek może uczyć drugiego?* Odpowiadając, pisze:

> Nauczyciel nie powoduje w uczniu światła myśli, ani też wprost form myślowych: on tylko swoim nauczaniem pobudza ucznia do tego, żeby on sam siłą swojej myśli urabiał sobie pojęcia umysłowe, których znaki z zewnątrz mu podsuwa [24].

Zatem ciekawe się staje, w jaki sposób nauczyciel „podsuwa" wiedzę uczniowi? O tym filozof mówi:

---

[21] Św. Tomasz z Akwinu, *O nauczycielu*, [w:] *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. 1, dz. cyt., s. 511.

[22] *Summa Theologiae* to najważniejsze dzieło świętego, napisana w latach 1268–1273, była w zamyśle filozofa podręcznikiem dla studentów. Jest dziełem teologicznym, niedokończonym, zawiera syntezę poglądów autora, zob. J. Bocheński, *Zarys historii filozofii*, dz. cyt., 126, 128.

[23] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 1–34, tłum. zbior. pod red. S. Bełcha, Londyn 1963–1998; A. Andrzejuk, *Słownik terminów*, [w:] *Suma teologiczna*, t. 35, Londyn–Warszawa 1998.

[24] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 8, *Rządy Boże*, tłum. P. Bełch, Londyn 1981, s. 116.

> W dwojaki zaś sposób nauczyciel prowadzi ucznia z wiadomości już znanych do poznawania nieznanych. Pierwszy, podając mu jakieś pomoce i narzędzia, którymi by jego myśl posłużyła się do nabycia wiedzy [...]. Drugi sposób, wzmacniając myśl ucznia nie przez udzielanie mu jakiejś mocy czynnej jakby wyższej natury [...] ale wyjaśniając uczniowi związek zachodzący między wnioskami a zasadami, bo nie zawsze uczeń sam przez się wykazuje na tyle umiejętności wnioskowania, żeby zdołał wyprowadzać wnioski z zasad [25].

Tomasz dodaje na końcu tej myśli, że poprzez dowodzenie (udowadnianie) czegoś uczniowi, rodzi się w jego umyśle wiedza. Docieka, czym jest wiedza i jak się rodzi w umyśle mówiąc:

> Otóż wiedza nabyta w człowieku pochodzi zarówno od czynnika wewnętrznego (jak widać u tego, który doszedł do niej swoim własnym odkrywczym wysiłkiem umysłu), jak i od czynnika zewnętrznego (jak to widać u tego, który się jej uczy od innego). Bowiem wewnątrz każdego człowieka istnieje jakiś czynnik czy pierwiastek, na którym wiedza może się zasadzać; jest nim światło myśli czynnej [26].

W „świetle myśli czynnej" poznajemy zasady wiedzy, a następuje to w swoistym procesie rozumowania, gdy człowiek przy pomocy zmysłów doświadcza i zapamiętuje jakieś zdarzenia

> idąc od tego, co zna, do tego, czego nie zna, nabywa własnym dochodzeniem i odkrywaniem wiedzę tego, czego przedtem nie znał. Stąd też i każdy uczący, opierając się na wiadomościach już znanych uczniowi, prowadzi go do poznania tych wiadomości, których nie znał [27].

W tomie XXVI *Sumy Teologicznej* w części II *Życie czynne i kontemplatywne* Tomasz dokonuje najpierw podziału życia ludzkiego na czynne i kontemplatywne wyjaśniając, że

---

25 Tamże, s. 115.

26 Tamże.

27 Tamże.

podział dotyczy życia ludzkiego, w którym czołowe miejsce ma umysł. Otóż umysł czy myśl dzieli się na czynny i kontemplatywny w zależności od celu. Celem zaś umysłowego poznania jest albo samo poznanie prawdy: co należy do umysłu kontemplatywnego, albo jest nim jakaś zewnętrzna działalność: co należy do umysłu praktycznego czyli czynnego. Stąd też i życie wyczerpująco dzieli się na czynne i kontemplatywne [28].

Następnym krokiem filozofa jest odpowiedź na pytanie dotyczące specyfiki procesu nauczania: *Czy nauczanie należy do życia czynnego, czy też kontemplatywnego?*

Czynność nauczania ma dwojaki przedmiot. Bo trzeba wiedzieć, że nauczanie posługuje się mową, zaś mowa jest słyszalnym znakiem wewnętrznego pojęcia. Tak więc pierwszym przedmiotem nauczania jest to, co stanowi treść czyli przedmiot wewnętrznego pojmowania. Jeśli chodzi o ten przedmiot, nauczanie niekiedy należy do życia czynnego, a niekiedy do kontemplatywnego. Do życia czynnego należy wtedy, gdy człowiek doszedł do jakiejś prawdy i żywi ją wewnątrz po to, by nią kierować się w zewnętrznej działalności, a do życia kontemplatywnego należy wtedy, gdy człowiek dochodzi do jakiejś umysłowej prawdy i żywi ją w sobie, bo samo jej rozważanie i miłość ku niej sprawia mu przyjemność [29].

Zatem „nauczanie jest czynnością życia kontemplatywnego" [30], które niesie ze sobą walor przyjemności. W odniesieniu do nauczyciela można stwierdzić, że przekazuje on swoją wizję wiedzy o widzianych rzeczach, więc jest to kontemplacja. A kontemplacja ma służyć człowiekowi, by przy pomocy umysłu umiał wieźć życie aktywne [31].

---

[28] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma Teologiczna*, t. 23, *Charyzmaty*, cz. II, *Życie czynne i kontemplatywne*, tłum. P. Bełch, Londyn 1982, s. 93–94.

[29] Tamże, s. 111.

[30] Tamże.

[31] Również w *Kwestiach dyskutowanych o prawdzie*, w kwestii XI *O nauczycielu*, s. 526, Tomasz zapytuje „Czy nauczanie jest aktem życia kontemplacyjnego, czy czynnego?" Filozof dowodzi, że „życie aktywne zwraca się ku rzeczom doczesnym. Natomiast nauczanie przede wszystkim zwraca się ku rzeczom wiecznym, ponieważ nauczanie ich jest wspanialsze i doskonalsze. A więc nauczanie nie należy do życia czynnego, ale kontemplacyjnego".

Dogłębność i wielostronność analiz Tomaszowych prowadzi nas do zrozumienia jego oryginalnej koncepcji życia kontemplatywnego — „celem życia kontemplatywnego jest rozważanie prawdy" [32]. Filozof twierdzi, że

> Człowiek dochodzi do poznania prawdy w dwojaki sposób: pierwszy, przy pomocy tego, co pobiera od kogoś innego. I tak, gdy chodzi o to, co człowiek pobiera od Boga, konieczna jest «modlitwa» [...]. Gdy chodzi o to, co pobiera od innego człowieka, konieczne jest «słuchanie», jeśli nauka jest ustnie podawana, oraz «czytanie» jeśli pobiera ją z tego, co zostało przekazane pisemnie. Drugi sposób, to konieczność osobistego wysiłku poszukiwawczego. I do tego nieodzowne jest «rozmyślanie» [33].

Wobec tego wywodu można stwierdzić, że do zrozumienia prawdy potrzebna jest człowiekowi modlitwa skierowana do Boga, a ponadto słuchanie, czytanie i rozmyślanie nad tematem. Zatem powinnością nauczyciela jest ukierunkowanie ucznia na prawdę [34].

Natomiast w odniesieniu do materii rzeczy doczesnych człowiek potrzebuje nauczyciela, który skieruje cel nauczania na życie aktywne. Św. Tomasz w *Sumie Teologicznej,* we wcześniej przywoływanym już tomie VIII głosi, że

> człowiek uczący kogoś świadczy jedynie usługę od zewnątrz, tak jak lekarz, który leczy. Ale jak wewnętrzna siła natury jest główną przyczyną wyzdrowienia, tak i naturalne światło myśli jest główną przyczyną wiedzy; jedno zaś i drugie jest od Boga [35].

Tę myśl św. Tomasz kontynuuje w tomie XI, zatytułowanym *O sprawnościach,* przywołuje stanowisko swojego mentora św. Augustyna mówiąc:

> Podług św. Augustyna, do zdobycia cnoty potrzeba naśladowania jakiegoś wzoru, a wzorem takim jest Bóg. Jeśli za nim idziemy, dobrze żyjemy. Tak więc wzór

---

[32] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 23, *Charyzmaty*, cz. II, *Życie czynne i kontemplatywne*, dz. cyt., s. 96.

[33] Tamże, s. 98.

[34] Tenże, *O nauczycielu*, dz. cyt., s. 526 „celem życia kontemplacyjnego jest bowiem badanie prawdy". Jednakowoż prawdy w życiu doczesnym nie dostrzegamy całkowicie i w pełni, za to w przyszłym życiu, po śmierci, dostrzeżemy ją doskonale.

[35] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 8, *Rządy Boże*, dz. cyt., s. 115.

> cnoty ludzkiej musi naprzód istnieć w Bogu, w którym także istnieją wprzód idee wszelkich rzeczy [...]. Ponieważ zaś człowiek jest z natury jestestwem społecznym, tego rodzaju cnoty istnieją w nim zgodnie z jego naturą, przyjmując miano cnót obywatelskich, gdyż one właśnie usprawniają człowieka, by należycie ustosunkował się do spraw ludzkich [36].

W *De magistro* św. Tomasz twierdzi, że

> człowiek rzeczywiście może być nazwany prawdziwym nauczycielem oraz uczącym prawdy i oświecającym umysł nie jako ktoś, kto wlewa światło rozumu, lecz jako ktoś, kto przez to, co przedstawia z zewnątrz, wspomaga światło rozumu w osiąganiu wiedzy [37].

Dlatego słowa nauczyciela są bardzo ważne, ponieważ są znakami intelektualnymi i wpisują się w intelekt czynny ucznia. Innymi słowy można to ująć w ten sposób, że nauczyciel może się mienić nauczycielem, gdy umożliwia uczniowi pobudzenie do działania jego najważniejszej władzy, czyli intelektu.

Teolog dominikański prowadzi nas dalej w swoim myśleniu i mówi, że

> nauczanie zakłada doskonałe działanie wiedzy w profesorze czy nauczycielu. Nauczyciel musi więc posiadać w sposób doskonały i wyraźny wiedzę, którą sprawia w kimś innym, tak jak uczący się zdobywa ją dzięki nauczaniu [38].

Tomasz dodaje też, że „człowiek uczy się dzięki Niemu", bo „Bóg w pełni zna to wszystko". Wobec tego nauczycielstwo jest zawodem znamienitym, wiążącym się z posiadaniem dużej wiedzy, umiejętnością jej przekazywania oraz łaski Bożej.

W odniesieniu do zawodu nauczyciela zapoznajemy się ze stanowiskiem św. Tomasza zamieszczonym w tomie XX *Sumy Teologicznej*, zatytułowanym *Cnoty społeczne pokrewne sprawiedliwości,* gdzie filozof mówi:

> Osoba piastująca jakąś godność jest jakby ośrodkiem zarządzania w pewnych sprawach, np. naczelnik państwa w sprawach obywatelskich, wódz naczelny

[36] Tamże, *Suma teologiczna*, t. 11, *O sprawnościach*, tłum. F. W. Bednarski, Londyn 1965, s. 93.

[37] Tenże, *O nauczycielu*, dz. cyt., s. 513.

[38] Tamże, s. 517.

> w sprawach odnoszących się do wojny, nauczyciel w sprawach nauki itp. [...]. Podobnie więc jak religijność polega na oddawaniu czci Bogu, pietyzm doskonali nas w oddawaniu czci rodzicom, a również i w okazywaniu czci i poważania osobom piastującym jakieś godności [39].

Zatem o nauczycielu i jego zawodzie można mówić w kategorii misji i posłannictwa unoszącego się na fali szacunku, godności, estymy.

Św. Tomasz wykorzystuje nasze dopiero co zbudowane pozytywne postrzeganie zawodu nauczyciela do rozważenia kolejnych kwestii. W tomie XIX *Sumy Teologicznej,* noszącym tytuł *Religijność*, teolog dominikański poucza, że człowiekowi potrzebna jest inteligencja, by umiał odróżnić dobro od zła i dokonał właściwego wyboru w życiu:

> Skoro więc pobożność jest nastawieniem woli człowieka, by oddać siebie samego na służbę Bogu jako ostatecznemu celowi, tym samym narzuca czynnościom ludzkim sposób działania, zarówno gdy chodzi o czynności woli odnoszące się do środków, jak i o czynności innych władz psychicznych, podlegających wpływowi woli [40].

Człowiek potrzebuje inteligentnych wniosków, by odróżnić dobro od zła i dokonać prawidłowych wyborów. W dalszych fragmentach tomu XIX autor stwierdza:

> Niestety wskutek słabości naszego umysłu, potrzebujemy przewodnika w poznawaniu Bóstwa oraz w miłowaniu Go [41].
>
> (...) wiedza, jak i wszystko co tchnie wielkością, bywa pokusą do takiego zaufania do siebie samego, że człowiek nie poddaje się całkowicie Bogu i dlatego niekiedy staje się przeszkodą nabożności [42].

Można z tych słów wnioskować odniesienie do takiego człowieka, który mieni się prawym i religijnym, ze względu na znajomość zasad wiary,

---

[39] Tenże, *Suma teologiczna*, t. 20, *Cnoty społeczne pokrewne sprawiedliwości*, tłum. F. W. Bednarski, Londyn 1972, s. 14.

[40] Tenże, *Suma teologiczna*, t. 19, *Religijność*, tłum. F. W. Bednarski, Londyn 1971, s. 20.

[41] Tamże, s. 22.

[42] Tamże.

ale nie oznacza to wcale, że jest on dobry. Tak samo posiadanie wiedzy i głoszenie jej uczniom nie zawsze idzie w parze z moralnością osoby nauczyciela.

5. Aktualność koncepcji pedagogicznych Arystotelesa i doktorów Kościoła — św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu

W *Etyce nikomachejskiej* Arystoteles zwraca naszą uwagę na trzy sposoby życia człowieka: oddanego przyjemności, działalności obywatelskiej i kontemplacji [43]. Zawód nauczyciela zalicza się do działalności obywatelskiej, zatem ten sposób życia przynależy „ludziom o wyższej kulturze". W dalszej części *Księgi I* Filozof twierdzi, że z życiem poświęconym działalności obywatelskiej wiążą się zaszczyty. Ten, kto dostąpi zaszczytów, jest dzielny, a zaszczyty otrzymuje w wyniku swojej działalności od ludzi rozsądnych (autorytetów).

Można tu mówić o cnocie rozumianej w znaczeniu dzielności, zalety, czy przymiotu danej osoby. We *Wstępie* do *Etyki nikomachejskiej* D. Gromska tłumaczy, jak należy rozumieć ową „dzielność" i podaje, że „dzielny to ten, kto dobrze spełnia swoje dzieło, swą funkcję" [...], „wartość i *dobroć* jego tkwi w spełnianiu owej funkcji" [44]. Zatem gdy człowiek osiąga zaszczyty, staje się wzorem, a jego życie o charakterze czynnym podąża ku szczęściu. Jednak Arystoteles nie poprzestaje na tych wnioskach, lecz dodaje, że o wiele bardziej potrzebne jest upatrywanie szczęścia w poszukiwaniu dobra w życiu niż w zaszczytach [45]. O poszukiwaniu dobra w życiu Filozof pisze:

> jeśli za swoistą funkcję człowieka uważamy pewien rodzaj życia, a mianowicie działanie duszy i postępowanie zgodne z rozumem, za swoistą zaś funkcję człowieka dzielnego to samo działanie wykonywane w sposób szczególnie dobry; jeśli wreszcie w ogóle wykonywana jest dobrze każda rzecz, która jest wykonywana w sposób zgodny z wymogami swej swoistej dzielności; jeśli tedy to wszystko tak się ma, to najwyższym dobrem człowieka jest działanie duszy zgodne z wymogami tej

[43] Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, dz. cyt., 1095 b.

[44] D. Gromska, *Wstęp*, [w:] *Etyka nikomachejska*, dz. cyt., s. 57.

[45] Tamże, 1096 a.

> dzielności, o ile zaś istnieje więcej rodzajów tej dzielności, to zgodnie z wymogami najlepszego i najwyższego jej rodzaju. I to w życiu, które osiągnęło pewną długość. Jedna bowiem jaskółka nie stanowi o wiośnie ani jeden dzień [46].

W tych słowach Arystoteles przekonuje o potrzebie nieustannego dążenia człowieka do samorealizacji, doskonalenia się, by wykonywać wszystko w sposób szczególnie dobry, szczegółowo, trafnie uchwyciwszy istotę dobra, zaś „czas bywa wynalazcą lub dobrym współpracownikiem w tego rodzaju poczynaniach" [47].

Zgodnie bowiem z ustanowionym przez Filozofa podziałem dzielności na dianoetyczne i etyczne, człowiek może wykształcić je w sobie jako trwałe dyspozycje zasługujące na pochwałę, czyli zalety. Do zalet dianoetycznych zalicza się zdolność rozumienia i rozsądek, a szczodrość i umiarkowanie do etycznych [48].

Zatem ten, kto chce zasłużyć na pochwałę, powinien się doskonalić poprzez zdobywanie owoców nauki, co wymaga czasu i doświadczenia oraz kształtowania w sobie niepowszedniego charakteru moralnego, górującego ponad średnią miarę, ponad przeciętność. Odbycie takiej drogi życiowej świadczy o osobie, że jest wielka sama w sobie i może kształtować wolę, charakter ucznia.

W odniesieniu do arystotelesowej eudajmonii inspirujący jest dla nas augustiański pogląd o „drodze wzwyż" opisany w traktacie *O wolnej woli* (*De libero arbitrio*) [49]. Jest to optymistyczna koncepcja doskonalenia się człowieka wyrażona metafizycznym pojęciem pokonywania drogi wzwyż, tj. od bytów niższych ku wyższym. Św. Augustyn przedstawia rozumowe istnienie kolejnych stopni doskonałości bytów, na które składają się różne przedmioty doznań zmysłowych, następnie przedmioty poznania rozumowego oraz Bóg, którego nic i nikt nie przewyższy.

---

[46] Tamże, 1098 a.

[47] Tamże.

[48] Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, dz. cyt., 1103a.

[49] Św. Augustyn, *O wolnej woli* (*De libero arbitrio*) napisany został pięć lat później niż *De magistro*, bo w latach 367–395, gdy filozof był już po święceniach kapłańskich. Dzieło to zostało ujęte w tom III *Dialogów filozoficznych — O wolnej woli* (*De libero arbitrio*), tłum. Anna Trombala, Warszawa 1953.

Trzeba żyć mądrze, a do tego potrzebne są pewne zdolności, bo jak twierdzi Św. Augustyn,

> te wszystkie zasady, które nazwaliśmy regułami i drogowskazami cnotliwego życia, są częścią mądrości, ponieważ tym mądrzejsze jest nasze życie i postępowanie, im bardziej stosujemy je do tych zasad [50].

Autor dodaje, że zasady mądrości „są prawdziwe i oczywiste, i zgadzasz się także, że mogą je wspólnie oglądać wszyscy, którzy mają odpowiednie zdolności" [51]. Te „niezmienne zasady" są prawdami wiecznymi, „jaśniejącymi cnotami", do których człowiek dąży poprzez naśladowanie, „cnoty zaś żyją wewnątrz samej prawdy i mądrości i nie ulegają skażeniu" [52].

Spostrzeżenia św. Augustyna uświadamiają nam, że „jesteśmy jeszcze w drodze" i w związku z tym porządkują nasze myślenie, uczucia i działanie, zachęcają do bycia mądrym. Umacniają nas w przekonaniu, że warto „iść w górę", pomimo późnego nad nimi zachwytu. Zdaniem wielkiego uczonego,

> ktokolwiek więc idzie do mądrości i przypatruje się z rozwagą całości stworzenia, dostrzega, że w drodze mądrość pokazuje się mu z twarzą radosną i wybiega naprzeciw niego pełna opatrzności. Toteż tym goręcej pragnie dojść do kresu tej drogi, im więcej piękna rozsiała na niej mądrość, do której rwie się jego dusza [53].

Zatem należy naśladować człowieka cnotliwego, żyjącego w prawdzie i mądrości. Tym, co służy nam pomocą w osiągnięciu tego stanu, jest wolna wola. Człowiek ma daną wolną wolę od Boga, ale powinien z niej korzystać umiejętnie, wolna wola pomaga nam żyć moralnie [54].

Człowiek podąża wzwyż, gdy docieka prawdy i poprzez to dociekanie doświadcza wolności. Jak pisze Św. Augustyn o prawdzie, „upatrujmy w niej najwyższe dobro, uchwyćmy je, napawajmy się nim. Przecież ona jest naj-

---

50 Św. Augustyn, *O wolnej woli*, X 29.

51 Tamże.

52 Tamże, XIX 52.

53 Tamże, XVII 45.

54 Tamże, XVIII 47.

wyższym dobrem z tych, które znamy i posiadamy, ona jest mądrością" [55]. Z dalszych słów Doktora Kościoła dowiadujemy się, że prawda jest jedna i stoi ponad rozumem, ponieważ jest niezmienna, a rozum ludzki zmienny. Prawda jest jednakowa zarówno jako podstawa prawd matematycznych, jak i moralnych, góruje nad rozumem „umysł nasz bowiem raz widzi ją w większym stopniu, raz w mniejszym […]. Tymczasem ona, trwając w samej sobie, nie zwiększa się, kiedy ją więcej widzimy, ani nie zmniejsza się, gdy ją mniej widzimy, lecz nietykalna i niezniszczalna raduje blaskiem ludzi, którzy zwracają się ku niej, a karze ślepotą tych, co się od niej odwracają" [56].

W recepcji myśli św. Augustyna, w nawiązaniu do edukacji, warto skłonić się ku stwierdzeniu, że nauczyciel powinien zawsze głosić prawdę, zachęcać do niej swoich uczniów, by zawsze dążyli do uzyskania prawdy o rzeczywistości społecznej, by „tropili" prawdę, jeżeli została uwikłana w demagogię, czy ideologię.

Aktualność koncepcji pedagogicznej św. Tomasza z Akwinu odczytujemy między innymi z kontynuacji twierdzenia św. Augustyna o „drodze wzwyż". W Zagadnieniu 28 *Sumy Teologicznej* tomu X *Uczucia,* w artykule 3 św. Tomasz mówi o „wznoszeniu się do wyższego poznania" wynikającego z uczucia miłości obejmującej myśli i wolę człowieka tak, że daje on z siebie więcej niż to zwykle było wcześniej. Św. Tomasz pisze:

> Mówi się o kimś, że popadł w zachwyt, jeśli znajduje się niejako poza sobą. To zaś może zachodzić zarówno w dziedzinie poznania, jak i pożądania. W dziedzinie poznawania ktoś jest poza sobą, gdy wychodzi poza właściwe sobie poznanie już to dlatego, że wznosi się do wyższego poznania (np. gdy człowiek wzniesie się do zrozumienia rzeczy niedostępnych dla zmysłów i rozumu, ulega zachwytowi, gdyż wychodzi poza naturalne dla siebie poznanie zmysłowe i umysłowe) — już to wtedy, gdy spadnie poniżej stanu ludzkiego, np. popadając w obłąkanie lub szaleństwo. W dziedzinie pożądania zaś ktoś popada w zachwyt, gdy pożądanie jego działa na rzecz drugiej osoby, wychodząc niejako z siebie [57].

---

55 Tamże, XIII 36.

56 Tamże, XII 34.

57 Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 10, *Uczucia*, tłum. F. W. Bednarski, Londyn 1968, s. 42.

Św. Tomasz miał na myśli, jak tłumaczy to nam o. prof. Wojciech Feliks Bednarski, „wyjście poza siebie", czyli poza ciasny krąg zainteresowania wyłącznie sobą, swoimi sprawami, uczuciami i dążeniami, co nazywamy egocentryzmem. Ten „zachwyt" (z łac. *extasia*) stanowi przeciwieństwo braku wczucia się w położenie i stanowisko innej osoby i jest istotną cechą prawdziwej miłości, jej esencją, niezbędnym warunkiem [58].

Jest to nauka o pielęgnowaniu w sobie cnoty miłości, miłosierdzia, roztropności. Autor pokazuje nam również drogę w dół, drogę rozkładu sił psychicznych, wynikającą z braku umiaru i ładu osoby.

Od wewnętrznego rozkładu broni nas cnota moralna, jak również stopień inteligencji, talent, genialność. Nauka Doktora Anielskiego [59] ma dla nas bardzo dalekosiężne znaczenie, również edukacyjne, a jej wskazówek należy szukać w wielu miejscach spuścizny filozofa.

W związku z ostatnią myślą i w odniesieniu do istoty wychowania jako procesu (łac. *processio* — posuwanie się naprzód), S. Kunowski mówi o trzech zasadniczych możliwościach rozwoju; jest to kierunek wzwyż do ideału nowego człowieka (łac. *progresio*), który w swoim rozwoju posuwa się po stopniach cnoty w górę, następnie rozwój utrzymujący się na pewnym poziomie swoich potencjalności (łac. *degressio*) osoby oraz kierunek w dół, określający stan wykolejenia, postępujący do wynaturzenia, a nawet bestialstwa osoby ludzkiej (łac. *regressus*) [60].

Progresja wychowawcza określa stan doskonalenia się człowieka, aż do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, przy udziale władz rozumu skłaniających do postępowania moralnego. Wobec tego zadaniem nauczycieli jest wzbudzanie ciekawości poznawczej uczniów, by chcieli stawać się coraz lepszymi ludźmi, i kształtowanie ich charakterów na poziomie godnym istoty ludzkiej. Od św. Tomasza z Akwinu dostajemy wskazówkę w zakresie kształtowania charakteru:

> umysł praktyczny zwraca się ku dobru, które jest poza nim; natomiast umysł teoretyczny posiada dobro w sobie, a mianowicie kontemplację prawdy. A gdy ta kon-

---

58 W. F. Bednarski, *Objaśnienia*, [w:] *Suma teologiczna*, t. 10, *Uczucia*, dz. cyt., s. 195.

59 Tomasz został ogłoszony świętym przez Jana XXII 18 VII 1323, a w 1567 Doktorem Kościoła — przez Piusa V. W średniowieczu był nazywany Doktorem Anielskim i Doktorem Powszechnym (*Doctor Angelicus*, *Doctor Communis*).

60 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 181–182.

> templacja jest dobrem doskonałym, wówczas doskonali całego człowieka i sprawia, że ów staje się dobry [61].

Nie będzie dobrym ten, kto nie jest miłosierny. O miłosierdziu św. Tomasz mówi w tomie XVI zatytułowanym *Miłość*, iż jest

> największą cnotą pomiędzy wszystkimi cnotami odnoszącymi się do bliźniego; ważniejsza jest też jej działalność, wyrównywanie braków u swych bliźnich, co jako takie jest czymś z rodzaju rzeczy wyższych i lepszych [62].

Nie może nam zniknąć z oczu dalsza wypowiedź Tomasza, który tłumaczy, że „szczytem religii chrześcijańskiej jest miłosierdzie ze względu na dzieła zewnętrzne", przy czym „Miłość czyni nas podobnymi do Boga przez poruszenie jednoczące nas z Bogiem; dlatego ma większą wagę niż miłosierdzie, poprzez które upodabniamy się do Boga pod względem podobnej działalności" [63]. Zatem „dzieła miłosierdzia należą do życia czynnego" ze względu na to, że miłosierdzie „odnosi się bezpośrednio do potrzeb bliźnich" [64].

Jak twierdzi A. Szudra–Barszcz, miłosierdzie nie sprowadza się tylko do udzielenia czegoś drugiej osobie, na przykład wiedzy, tylko wynika z miłości do bliźniego nieznającego mądrości [65]. Dziełem, „pobudką wzniecającą" czy też objawem miłosierdzia jest jałmużna. Nauczanie, jak twierdzi św. Tomasz w *De magistro*, zalicza się do jałmużny duchowej [66], której celem jest wyrównanie braków umysłowych wśród potrzebujących.

Uwznioślająca jest rola miłosierdzia (*misericordia*). Ponieważ każda cnota ma swój własny cel, to w odniesieniu do zawodu nauczyciela ten, kto „schodzi w dół" i widzi niedostatek natury duchowej, powinien czynić dobrze, pod różnymi postaciami. Jak już powiedzieliśmy poprzednio, aktów pomocy dokonuje nauczyciel ze względu na swoje charyzmaty naturalne.

---

61 Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 9, *Cel ostateczny czyli szczęście oraz Uczynki ludzkie*, tłum. F. W. Bednarski, Londyn 1963, s. 37.

62 Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 16, *Miłość*, tłum. A. Głażewski, Londyn 1967, s. 88.

63 Tamże, s. 89

64 Tamże.

65 A. Szudra–Barszcz, *Elementy pedeutologii scholastycznej czyli o Tomasza z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania*, Lublin 2011, s. 59

66 Św. Tomasz z Akwinu, *O nauczycielu*, dz. cyt., s. 524.

Zdaniem K. Chałas, jakość relacji nauczyciel–uczeń uwarunkowana jest urzeczywistnianiem aktu miłosierdzia. W wychowaniu miłosierdzie wiąże się z inteligencją duchową człowieka, inteligencją serca. Zatem urzeczywistnianie wartości miłosierdzia stanowi cel wychowania, treść i osiągnięcie wychowawcze w postaci ukształtowania w młodej osobie postawy bycia miłosiernym w całym życiu [67].

Wraz z rozwijaniem wartości miłosierdzia, jak twierdzi autorka, dokonuje się podmiotowe ustalenie zadań i celów, wyzwala się dialog w relacji wychowawczej, kultura dawania, służenie drugiej osobie. Wartość miłosierdzia wzmacnia cały proces wychowania, bez niego w relacjach społecznych może dochodzić do aktów okrucieństwa, nienawiści, przemocy, gniewu, braku nadziei i ufności, poczucia samotności. Dlatego miłosierdzie w funkcji opiekuńczej objawia się gotowością przychodzenia drugiej osobie z pomocą poprzez uczynienie czegoś dla niej, również poprzez słowo, współczucie, poświęcenie uwagi i czasu, a nawet modlitwę. To także zdolność do przyznania się do winy i przebaczenia [68].

Zdawać by się mogło, że obecnie miłosierdzie uległo zapomnieniu w środowisku nauczycielskim. Gdy wychowawca patrzy oczami miłości (*caritas*) na swoich uczniów, wtedy znika wiele obiekcji, złości i przychodzi siła do podjęcia nowych działań pomocowych.

Wychowanie jest procesem trwającym niemal całe życie człowieka, staje się domeną leżącą w gestii rodziców i nauczycieli. Dla obu podmiotów edukacji ważne jest dobro dziecka, jego integralny rozwój. Doktor Anielski poucza nas, że dobro oraz osiągnięcie i używanie tego dobra stanowi dla człowieka ostateczny cel, który zwie się szczęśliwością [69].

Jak dowiadujemy się dalej, „ludzie osiągają szczęśliwość przy pomocy licznych czynności, zwanych zasługami. Dlatego też […] szczęśliwość jest nagrodą za postępowanie cnotliwe” [70]. Człowiek może ten cel osiągnąć przy

---

67 K. Chałas, *Miłosierdzie (aspekt pedagogiczny)*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016, s. 589.

68 Tamże, s. 590–591.

69 Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 9, dz. cyt., s. 57.

70 Tamże, s. 65.

udziale umysłu i woli, ponieważ umysł „może poznać powszechne i doskonałe dobro", zaś wola, której umysł podlega, pożąda dobra [71].

W dążeniu do szczęśliwości potrzebna jest nadzieja, miłość, ujęcie i radość [72]. Wielkość człowieka zależy od wytrwałej pracy jego ducha, intelektu i woli. Można stwierdzić, że doskonaląc się wyznaczamy sobie cele, ujmujemy je jako swoiste szczeble, po których chcemy się wspinać. Zatem rolę nauczyciela w procesie edukacji można porównać do lokomotywy, a uczniów do wagoników, które poruszają się siłą przejętą od lokomotywy.

Św. Tomasz zwraca naszą uwagę na różnorodne uczucia czy też doznania, wzruszenia (*passio*), które towarzyszą nam w życiu, przy czym

> przyjemności umysłowe są o wiele większe niż zmysłowe. Człowiek bowiem więcej cieszy się z tego, że poznał coś umysłowo, niż gdy poznaje coś zmysłami, skoro poznanie umysłowe jest doskonalsze, a także rozleglejsze; umysł bowiem bardziej przez refleksję zwraca się do swego przedmiotu niż przez zmysły. Poznanie umysłowe jest również bardziej umiłowane. Niejeden bowiem wolałby być pozbawiony cielesnego wzroku aniżeli światła umysłowego, którego brak zwierzętom nierozumnym oraz głupim, jak zauważył Augustyn [73].

Można zatem założyć, że doznania tego rodzaju jak przyjemności umysłowe, nie są obce nauczycielom, jak również oni sami powinni wzbudzać je wśród uczniów. Są wynikiem pasji zawodowej nauczających i nauczanych. Bo ten, kto sięga daleko i wysoko, musi wziąć na siebie ciężar obowiązku za wielkie sprawy i misję kształtowania wzorców wartości uczniów, rozciągniętą na przyszłość.

Zdaniem M. Gogacza, człowiek w filozofii św. Tomasza z Akwinu wchodzi w relacje z innymi osobami poprzez miłość, wiarę i nadzieję. Swoje istnienie aktualizuje intelektualnie, stanowi to jego wartość nadrzędną, co czyni go osobą wyjątkową wśród wszystkich bytów i nadaje jej godność [74]. Intelekt określa i utrwala ze skutków to wszystko, co prawdziwe i dobre, a odrzuca wszystko to, co nieprawdziwe i niedobre. Dlatego, zdaniem M. Gogacza,

---

71 Tamże, s. 59, 56.

72 Tamże, s. 46.

73 Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 10, dz. cyt., s. 63–64.

74 M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 93.

trzeba usprawniać intelekt w rozpoznawaniu prawdy i wolę w otwieraniu się na dobro. Nie na każdą prawdę i nie na każde dobro, lecz na tę prawdę, która wywołuje w nas skutki dobre. Nie na każdy więc napój, lecz na zdrowy. Nie na każdą wiedzę, lecz na tę, która jest prawdziwa. Nie na zło, lecz na dobro [75].

W *Sumie* św. Tomasza, w *Charyzmatach* czytamy z kolei:

Prawda zaś poznania jest ta sama w uczniu, co i w nauczycielu, jako że poznanie w uczącym się jest podobizną lub odbiciem poznania, które jest w nauczycielu; podobnie jak w rzeczach naturalnych forma zrodzonego jest jakąś podobizną formy rodziciela [76].

Tymi, którzy wychowują, są zatem realne osoby, mądrze kształtujące intelekt i wolę wychowanka. Wychowawcy się ufa, więc relacja między nim a uczniem opiera się na wierze, że uczący mówi prawdę. W takim ujęciu

wartość jest trwaniem relacji [...] jest dosłownie stanem relacji [...], gdy czynnościami intelektu i woli zabiegamy o powiązania z tym, co prawdziwe i dobre. Ze względu na to powiązanie uwyraźnia się w wartości aspekt doskonalenia człowieka [77].

Dana wartość jest realna wtedy, gdy w stosunku do danej osoby wiąże się z nią na zasadzie życzliwości i pełnego zaufania. Zachodzi tu relacja miłości i wiary zbudowana na prawdzie i dobru. Jak rozpoznać realną wartość? Autor odpowiada, że poprzez mądrość. To „mądrość powoduje, że trwają wartości" [78]. Dlatego należy budować prawdziwe relacje z osobami, które będą trwać w miłości, wierze i nadziei. Potrzebna jest do tego cierpliwość, by umieć doświadczać tego dobra wielokrotnie. Cierpliwość stanowi również podbudowę dla relacji wychowanek — wychowawca [79]. To ważne zagadnienie uzupełnia M. Gogacz dodatkowymi pryncypiami. Aby wychować potrzebne są pokora i posłuszeństwo, umartwianie i postawa ubóstwa. Pokora jest po-

[75] Tamże, s. 95.

[76] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 23, cz. I, *Charyzmaty*, dz. cyt., s. 13.

[77] M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 40.

[78] Tamże, s. 41.

[79] Tamże, s. 98.

trzebna do tego, by intelekt miał możność przyjęcia prawdy. Posłuszeństwo wynika z obopólnego zaufania. Umartwianie jest rodzajem umiejętności wyboru tego, co konieczne i słuszne, a nie tego, co można lub trzeba pominąć. Z umartwianiem wiąże się postawa ubóstwa rozumiana jako prostota obecna w relacjach międzyludzkich, gdzie warto zrezygnować z intelektualizowania i postawić na bezpośredniość osoby i dojrzeć w niej realną istotę. Rodzi się wtedy kontemplacja, jako ludzka umiejętność poznania drugiej osoby za pomocą intelektu i woli. Stanowi powód do nawiązywania relacji osobowych [80].

Poprzez myśl M. Gogacza dochodzimy do wyłonionych przez autora uczuć w relacjach osobowych, którymi są życzliwość i akceptacja (miłość), otwartość (wiara) oraz zaufanie (nadzieja).

W relacjach osoby realnie oddziałują na siebie. Tworzy się więź łącząca dwie osoby, pomimo jeszcze niepełnej wiedzy o sobie. Ale w momentach spotkania z drugim relacja oparta na akceptacji przechodzi przez kolejne poziomy. Relacja ta może się zbudować na upodobaniu (*complacentii*), z czasem może przejść w pożądanie (*consupiscentia*) wraz z jej całym kolorytem uczuć pozytywnych i negatywnych, by przejść na poziom najwyższy, duchowej miłości (*dilectio*) [81].

Osobowa relacja otwartości (wiary) opiera się na prawdzie, wierzeniu sobie nawzajem. W środowiskach wychowawczych, jakimi są dom rodzinny czy szkoła, relacja ta wnosi dobroć, wiarę w drugą osobę, nadzieję, motywację do dalszych działań w sferze rozwoju, decyzji młodej osoby. Natomiast osobowa relacja zaufania (nadziei) wskazuje na działanie wychowawcy dostrzegającego dobro w uczniu. W związku z tym troszczy się o niego i chroni go [82].

Tak zbudowanej relacji nie zburzy nieufność, zawiedzenie się, oszustwo. Prawda i dobro są podstawowymi kryteriami ochraniającymi podopiecznego, przy czym zachodzi potrzeba ciągłego trwania przy nich, doskonalenia ich na co dzień przy pomocy intelektu i woli obu podmiotów [83].

J. Wójcik z kolei otwiera nasze spojrzenie na piękno relacji osobowych opisanych przez M. Gogacza. Wykazuje, że w tych relacjach może zaistnieć

---

80 Tamże, s. 101.

81 M. Krasnodębski, *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny" 3/2014, s. 49–50.

82 Tamże, s. 52–53.

83 Tamże, s. 54.

podziw, zachwyt, zdumienie, zdziwienie. Są to uczucia wszystkim nam dobrze znane, odczuwane sercem, kontemplacyjnie. Gdy oddziaływanie nauczyciela jest prawdziwe i dobre, uczeń reaguje życzliwością, otwarciem się i zaufaniem (miłością, wiarą i nadzieją) [84].

Nauczyciel daje wzór do naśladowania, jak prawidłowo budować relacje oparte na zaufaniu, przyjaźni, empatii. W swojej pracy wychowawczej są nauczyciele, którzy nastawiają się na wielkie zadania. Nie trzeba dużej wnikliwości umysłu, by się przekonać, że ilekroć pojawiają się przed nimi zadania natury wychowawczej, osoby te działają wielkodusznie, usiłując swą pracą zbliżyć się do dobroci Boga. Otrzymali bowiem od Boga naturalne charyzmaty. W oczach uczniów cieszą się szacunkiem i autorytetem.

O szacunku, jak również pokorze ludzkiej Tomasz z Akwinu pisał:

> cześć jest szacunkiem okazywanym komuś jako zaświadczenie jego wyższości. Otóż co do wyższości ludzkiej należy zauważyć, że: 1) tego, czym człowiek się wybija, nie ma ze siebie, lecz jest mu to dane od Boga; dlatego nie jemu, lecz głównie Bogu należy się stąd cześć, 2) to, czym człowiek się wybija, dane mu jest od Boga, by tego używał dla pożytku innych; dlatego człowiek o tyle tylko może chcieć, by ludzie okazywali świadectwo jego wyższości, o ile to pomaga mu do pomagania innym [85].

Naukę św. Tomasza wobec szacunku i pokory człowieka odnajdujemy w wielu fragmentach *Sumy Teologicznej*, na przykład w tomie XIV, *Nowe prawo* i *Łaska,* gdzie dostajemy pouczenie, że wszelkie naturalne charyzmaty otrzymał człowiek nie dla siebie, lecz po to, by przez nie służyć społeczeństwu. Charyzmaty są to „łaski darmo dane", do których można zaliczyć m.in. sławę, zaszczyty, przyjaźń ludzką czy wiedzę. Zadaniem tych charyzmatów jest wpływanie na innych, aby im pomóc, stąd mają charakter społeczny [86].

Charyzmatem jest każda niezwykła zdolność badawcza lub inna, każdy talent czy umiejętność prowadzenia wychowanka. Zdolności te mają pracować dla społeczeństwa. W myśli Tomaszowej zawarta jest duża mądrość i swym

---

[84] J. Wójcik, *Pryncypia pedagogiki: wokół filozoficznych podstaw wychowania w ujęciu Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny" 3/2014, s. 149–150.

[85] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 21, *Męstwo*, tłum. S. Bełch, Londyn 1963, s. 51.

[86] R. Kostecki, *Objaśnienia i skorowidze*, [w:] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 14, *Nowe prawo i łaska*, Londyn 1973, s. 166.

zakresem obejmuje wykonywanie zawodu nauczycielskiego. Zrozumienie, że nauczanie wiąże się z powołaniem w życiu, powinno znaleźć oddźwięk w postępowaniu nauczyciela.

6. Zakończenie

Przedstawienie poglądów trzech wielkich filozofów dotyczących roli, znaczenia zawodu nauczyciela było celem tego artykułu. Zestawiając je w pewną całość, „uczyniłam to tak, jak mi pozwoliły moje słabe siły i wielkość zagadnienia" [87].

Człowiek tworzy różnorodne dzieła kultury, zatem możemy stwierdzić, że świat dóbr kulturowych zawiera przekaz, który chcemy zrozumieć. Rozważane w tym artykule teksty Arystotelesa, św. Augustyna czy św. Tomasza z Akwinu stanowią źródło zarówno jednostkowych przeżyć duchowych, jak i obiektywnej wiedzy o znamionach kodu ludzkiej duchowości. Nie chodzi tu o powrót do form dawniejszych, lecz dążenie do form nowych, doskonalszych ze względu na niewyczerpaną wiedzę bijącą z treści nauczania tych wielkich myślicieli. Dlatego nieustannie dokonują się próby naukowych powrotów do tych filozoficznych myśli, refleksji nad zrozumieniem cennych sformułowań, syntez ogromnych wytworów kulturowych, które upewniają nas, że pewien porządek wyższych i niższych rzeczy w hierarchii aksjologicznego ładu człowieka pozostaje nienaruszony.

Św. Augustyn podpowiada nam, jakimi czynami cnotliwymi ma się wyróżniać nasze życie. Otóż wielkoduszność jest cnotą, która daje nam siłę moralną, potęgę i moc do czynienia dobra. Filozof daje szerokie uzasadnienie w swoim dziele *De quantitate animae* (*O wielkości duszy*) [88] podkreślając różnicę między byciem „większym" (*maius*), a „lepszym" (*melius*). Mówiąc o „wielkości duszy" autor zachęca nas, byśmy dążyli do zwiększania swojej mocy, siły działania, czyli

[87] Parafraza do słów św. Augustyna, gdy tłumaczył Ewodiuszowi w dialogu *O wolnej woli*, że wolna wola należy do dóbr otrzymanych od Boga, [w:] *O wolnej woli*, XVIII 47.

[88] Św. Augustyn, *Solilokwia* (*Soliloquia*), tłum. A. Świderkówna, *O nieśmiertelności duszy* (*De immortalitate animae*), tłum. M. Tomaszewski, *O wielkości duszy* (*De quantitate animae*), tłum. D. Turkowska, [w:] *Dialogi filozoficzne*, t. 2, Warszawa 1953.

woli i tym sposobem stawali się lepszymi [89]. Zwłaszcza jeden szczegół tego wywodu jest ciekawy — określenie „wzrost duszy", które rozumiemy przenośnie, a

> oznacza to jedynie, że człowiek biegły w wielu sztukach ma w porównaniu z człowiekiem mniej wykształconym jakby większą siłę do działania [...], w duszy następuje pewien jakby naturalny wzrost, kiedy, jak mówią, rozwija ją wiedza szlachetna, służąca dobremu i szczęśliwemu życiu [90].

Część *Sumy Teologicznej* (od IX do XXII tomu) poucza nas w kwestii prawidłowego przysposobienia do życia, realizacji siebie na przestrzeni czasu, który wszyscy otrzymaliśmy do wykorzystania. Gigantyczna praca naukowa, wykonana przez św. Tomasza z Akwinu, została osiągnięta żelazną wolą i dyscypliną, co na zawsze pozostanie dla nas wzorem czystego, otwartego poglądu na świat. Zdaniem J. Bocheńskiego „jesteśmy wszyscy jego uczniami" [91].

Bibliografia

Arystoteles, *Kategorie, Analityki Pierwsze, Analityki wtóre,* tłum. K. Leśniak, Warszawa 2021.

Arystoteles, *Etyka nikomachejska,* tłum. D. Gromska, Warszawa 2012.

Św. Augustyn, *O nauczycielu* (*De magistro*), tłum. J. Modrzejewski, *O wolnej woli* (*De libero arbitrio*, tłum. A. Trombala), [w:] *Dialogi filozoficzne,* t. 3, Warszawa 1953.

Św. Augustyn, *Solilokwia* (*Soliloquia*), tłum. A. Świderkówna, *O nieśmiertelności duszy* (*De immortalitate animae*), tłum. M. Tomaszewski, *O wielkości duszy* (*De quantitate animae*), tłum. D. Turkowska, [w:] *Dialogi filozoficzne,* t. 2, Warszawa 1953.

Św. Augustyn, *Wyznania,* tłum. Z. Kubiak, Kraków 2018.

Św. Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie* (*Quaestiones disputatae de veritate*), tłum. A. Aduszkiewicz (kwestie X–XV), L. Kuczyński (kwestie I–IX, XVIII), J. Ruszczyński (kwestie XVI, XVII, XIX–XXIX), t. 1–2, Kęty 1998.

Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna* (*Summa Theologiae*), tłum. zbior. pod red. S. Bełcha, t. 1–34, Londyn 1962–1998.

[89] Św. Augustyn, *O wielkości duszy*, XVII 30.

[90] Tamże, XIX 33.

[91] J. Bocheński, *Zarys historii filozofii*, dz. cyt., s. 125.

Andrzejuk A., *Słownik terminów,* [w:] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna,* t. 35, Londyn–Warszawa 1998.

Bednarski W. F., *Objaśnienia*, [w:] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna,* t. 10, *Uczucia,* tłum. J. Bardan, Londyn 1967.

Bocheński J., *Zarys historii filozofii,* Kraków 1993.

Chałas K., *Miłosierdzie (aspekt pedagogiczny),* [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016.

Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.

Gutek G. L., *Filozofia dla pedagogów,* tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk 2003.

Kostecki R., *Objaśnienia*, [w:] Św. Tomasz z Akwinu, *Suma Teologiczna,* t. 14, *Nowe prawo* i *łaska,* Londyn 1973.

Krasnodębski M., *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza,* „Rocznik Tomistyczny" 3/2014, s. 45–59.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

Szudra–Barszcz A., *Elementy pedeutologii scholastycznej czyli o Tomasza z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania*, Lublin 2011.

Wójcik J., *Pryncypia pedagogiki: wokół filozoficznych podstaw wychowania w ujęciu Mieczysława Gogacza,* „Rocznik Tomistyczny" 3/2014, s. 139–156.

THE ROLE OF A TEACHER IN THE CONCEPTS OF EDUCATION OF ARISTOTLE, SAINT AUGUSTINE AND SAINT THOMAS AQUINAS

Summary

This paper shows validity of the teaching of Aristotle, Saint Augustine and Saint Thomas Aquinas in modern pedeutology. First it proves that philosophy of Aristotle has been popular for centuries because of its universalism. Human beings express themselves through their knowledge, morality and free acts. They perceive and understand the world with their senses, logical induction and intellectual intuition. Aristotle showed the importance of balance in emotional life for ethical issues. It helps to form good moral habits. According to him it is worthwile to form good, moral character. Saint Augustine showed that the real teacher of human beings is Jesus who creates in their souls intellectual potential and helps to fulfil it. Without love of truth and hard, intellectual work

people cannot achieve success in their life. On the basis of pedeutology of Aristotle and Saint Augustine a very original pedeutology of Saint Thomas Aquinas was built. His pedeutological doctrine proves that human potentialities come from God and they should be used rather for the public than for induvidual good and always in the service of our neighbours. This thomistic doctrine can be fruitfully used in our times and in the future.

Keywords: pedeutology, medieval philosophy, the concepts of education.

Anna Suska [1]

ROLA OJCA W ROZWOJU I WYCHOWANIU DZIECKA

1. Wstęp 2. Pojęcie ojca i ojcostwa 3. Rola ojca w rozwoju dziecka 4. Rola ojca w procesie wychowania 5. Ojcostwo wobec współczesnych zagrożeń i trudności 6. Wnioski końcowe

Abstrakt

Mężczyzna został powołany przez Boga do ojcostwa i wspólnie z żoną–matką powinni dbać o rozwój i wychowanie swojego potomstwa; pomóc może im w tym wzajemna miłość i współdziałanie. Model patriarchalny nie stanowi obecnie podstawowego modelu rodziny, a jej funkcje w takim samym stopniu może realizować zarówno ojciec, jak i matka. Mimo zachodzących zmian, rolą ojca jest wnoszenie wartości, dzięki którym trwają więzi osób, a rolą matki jest ich ochrona. Obecność ojca, jego zachowanie oraz sposób postępowania już od chwili poczęcia rzutują na dalsze życie potomka. Nawiązując silne relacje, dziecko ma zaspokojone potrzeby, dzięki którym może rozwijać się prawidłowo. W procesie wychowawczym ojciec inaczej oddziałuje na córki, a inaczej na synów, jednakże ta obecność pozwala im kreować obraz mężczyzny spełniającego się w życiu rodzinnym, zawodowym i społecznym. W sytuacji trwających przemian, coraz częściej można dostrzec różne oblicza kryzysu ojcostwa, dlatego powinno wskazywać się, jak istotną rolę ogrywa obecność ojca w rozwoju i procesie wychowawczym jego dziecka.

Słowa kluczowe: ojciec, ojcostwo, rola, dziecko, rozwój, wychowanie.

[1] Mgr pedagogiki i nauk o rodzinie — doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; e–mail: annasuska1994@wp.pl; ORCID: 0000–0002–0334–0807.

1. Wstęp

Dokonujące się przeobrażenia społeczne, kulturowe i ekonomiczne przyczyniły się do zmiany postrzegania tradycyjnego modelu rodziny. Jeszcze niedawno ojciec traktowany był jako głowa rodziny i to na jego barkach spoczywała odpowiedzialność zapewnienia jej członkom środków materialnych. Z kolei matka była osobą dbającą o ognisko domowe, wychowanie i opiekę nad dziećmi. W literaturze bardzo dużo pisze się o rodzinie, podkreśla się rolę kobiety–matki w życiu dziecka, a często pomija się lub umniejsza znaczenie ojca w rozwoju i wychowaniu potomstwa. Zarówno Ojciec Święty Jan Paweł II, jak i kard. Stefan Wyszyński podkreślali, iż ojciec i matka w takim samym stopniu są odpowiedzialni za wychowanie swoich dzieci, gdyż dzięki ich obecności dziecko ma możliwość wszechstronnego i integralnego rozwoju na wszystkich płaszczyznach jego życia.

Ojciec, obok matki, jest najważniejszą osobą w życiu każdego człowieka. Oddziałuje na jego rozwój poprzez to kim jest i jaki jest, co sobą prezentuje, w jaki sposób zwraca się do swojego potomstwa, jakie ma z nim relacje oraz jakie wartości i cele życiowe przekazuje dziecku swoim postępowaniem. Ponadto ojciec jest osobą ważną w życiu dziecka przez więź, która łączy go (bądź nie) z jego matką, a także przez wszelkie relacje z drugim człowiekiem, ponieważ dziecko dostrzega wówczas pewien model relacji międzyludzkich, pozostający z nim na całe jego życie. W sytuacji, gdy ojciec jest nieobecny, dziecko samo tworzy sobie jego wizję i z tym obrazem wchodzi w dorosłe życie [2].

Współcześnie mass media, programy telewizyjne czy nawet bajki dla dzieci coraz częściej przedstawiają obraz ojca w sposób negatywny (np. ojciec jako nieudacznik, „fajtłapa", osoba nieodpowiedzialna i niezdarna), przez co uwidacznia się kryzys ojcostwa. Środki masowego przekazu ukazują sprzeczny model ojcostwa, który z jednej strony zachęca mężczyzn do korzystania z urlopów tacierzyńskich, większego zaangażowania się w spędzanie czasu z dzieckiem, a z drugiej strony mężczyzna prezentowany jest jako ten, który nadużywa alkoholu, zdradza czy stosuje przemoc. Oprócz tego podkreśla się błędy i niedoskonałości popełniane przez ojców, a zapomina się o pokonywanych przez nich trudnościach, ich sukcesach, roli, jaką ogrywają w życiu każdego dziecka.

[2] D. Kornas–Biela, *Wprowadzenie*, [w:] *Ojcostwo dzisiaj*, red. D. Kornas–Biela, Lublin 2010, s. 6.

Przedstawiając rolę ojca w rozwoju i wychowaniu dziecka, poruszę różne ujęcia argumentacyjne z wielu dziedzin naukowych, co wskazuje na interdyscyplinarność zagadnienia. Wielość porządku argumentacji zostanie zestawiona i pokaże istotę problemu z perspektywy różnych dyscyplin, by w konsekwencji wskazać na to, co najważniejsze.

2. Pojęcie ojca i ojcostwa

W dostępnej literaturze przedmiotu można spotkać się z różnymi definicjami ojca i ojcostwa. W zależności od przyjętej dyscypliny naukowej (pedagogicznej, psychologicznej, prawnej, medycznej, filozoficznej) termin ten będzie inaczej precyzowany. Teoretycznie rzecz ujmując, każdy mężczyzna może być ojcem, co potwierdza *Słownik Języka Polskiego*, który określa ojca jako: mężczyznę posiadającego swoje dziecko/dzieci; samca zwierząt mającego potomstwo; tytuł zakonny; Boga, a także osobę będącą inicjatorem, autorem jakiegoś wynalazku (dzieła). Oprócz wymienionych określeń, stosuje się również pojęcia ojciec: święty (papież), biologiczny (czyli ten, który spłodził potomstwo), chrzestny (mężczyzna, który przedstawiał osobę do sakramentu chrztu), duchowy (spowiednik) oraz ojcowie np. jezuici i Ojcowie Kościoła [3]. Z kolei zgodnie z Ustawą z 25 lutego 1964 r. — Kodeks rodzinny i opiekuńczy [4], ojcem jest mężczyzna, który: jest mężem matki „dziecka urodzonego w czasie trwania małżeństwa albo przed upływem trzystu dni od jego ustania lub unieważnienia"; z własnej i nieprzymuszonej woli uznał dziecko; został uznany przez sąd oraz przysposobił dziecko.

Ojcostwo, podobnie jak macierzyństwo, jest wartością, wspólnie kreują jeden wspaniały akt, jakim jest rodzicielstwo. Mężczyzna jest powołany do tego, by być ojcem; można to ujmować w aspekcie biologicznym (wiąże się z biologicznym poczęciem dziecka) [5], duchowym (odnosi się do osobowego spojrzenia na człowieka, a więc uprzejme i serdeczne relacje z żoną i dzieckiem),

---

[3] *Słownik Języka Polskiego*, https://sjp.pwn.pl/sjp/szukaj/ojciec (dostęp: 29.10.2021); Ł. P. Ratajczak, *Ojcostwo w doświadczeniach niepełnoletnich chłopców*, Poznań 2016, s. 13.

[4] Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. — Kodeks rodzinny i opiekuńczy, (Dz. U. 1964 nr 9, poz. 59).

[5] W. Wesoły, *Wychowawcza rola ojca w rodzinie*, „Studia Koszalińsko–Kołobrzeskie" 20/2013, z. 1–2, s. 319.

prawnym (za ojca uważa się tego, któremu dziecko jest prawnie przypisane), a także psychologicznym [6]. Ojcostwo w aspekcie psychologicznym wiąże się z istotnymi mechanizmami, takimi jak: naśladownictwo, identyfikacja i modelowanie, dzięki którym dziecko poznaje wzorce zachowań, uczy się sposobów rozwiązywania konfliktów, a także podziwia ojca, co sprawia, że chce się z nim utożsamiać. Ojcostwo, w przeciwieństwie do macierzyństwa, wymaga od mężczyzny wypracowania w sobie potrzeby i poczucia związku z dzieckiem, co wiąże się z dojrzałością tak emocjonalną, jak i społeczną [7]. Oprócz wyżej wymienionych aspektów, Tomasz Sosnowski wyróżnia również ujęcie pedagogiczne, zwracając uwagę na konieczność uczestnictwa ojca w opiece, wychowaniu, przygotowaniu do życia społecznego i kulturalnego oraz zapewnienie odpowiednich warunków materialnych i wypracowanie właściwych relacji między ojcem a dzieckiem, a także ojcem a matką [8]. Z kolei Seneka uważa, iż „ojcostwo to odpowiedzialne wnoszenie wartości zarówno fizycznych, jak i duchowych, to zarazem ich ochrona i realizacja" [9]. Wymienione aspekty ojcostwa mogą wskazywać, iż polega ono nie tylko na poczęciu dziecka i utrzymaniu finansowym rodziny, lecz także na aktywnym udziale w życiu potomka i pozostałych członków rodziny, a także wpajaniu wartości duchowych.

Jerzy Witczak zaobserwował, że ojcostwo to proces, który jest tak samo istotny, jak macierzyństwo. Jego zdaniem, dojrzałym ojcem jest ten, który opanuje umiejętności, dzięki którym przeorganizuje swoje dotychczasowe życie oraz będzie nieustannie dbał o to, by towarzysząc swoim dzieciom w rozwoju i wzrastaniu, pamiętał o obowiązku własnego dorastania [10]. Mieczysław Gogacz dostrzega, iż ojciec jako odrębny byt stanowi względem dziecka celowe źródło i realizuje swoją rolę w kilku etapach. Pierwszym jest wytworzenie w swym ciele niepełnego kodu ludzkiego ciała, który wnoszony jest w kod matki. Drugi etap charakteryzuje się tym, że ojciec swoim istnieniem, dobrem, prawdą, psychiką oraz osobowością wpływa na matkę,

---

6 W. Ośkiewicz, *Rola ojca w oddziaływaniach wychowawczych dziecka w rodzinie*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy" 2(3)/2012, s. 99.

7 M. Oleś, P. Oleś, *Z psychologicznych aspektów ojcostwa*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, red. D. Kornas–Biela, Lublin 2001, s. 255–258, 267.

8 T. Sosnowski, *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Warszawa 2011, s. 23.

9 K. Plutecka, *Ojcostwo wobec osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego*, Kraków 2013, s. 23.

10 J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, Warszawa 1987, s. 26.

która zdobywając te odniesienia i uzupełniając nimi swoje życie psychiczne, swoją osobowość, w kompletny sposób wytycza ludzki wymiar duszy i ciała swojego potomka. Gdy dziecko urodzi się, matka wraz z innymi przyczynami celowymi kształtuje jego osobowość, a także rozwój psychiczny i fizyczny [11]. Potwierdza to ważność zarówno ojca, jak i matki w życiu dziecka.

3. Rola ojca w rozwoju dziecka

Zdecydowana większość badań i pozycji bibliograficznych przedstawia i skupia się na zagadnieniu nieobecności ojca w rodzinie i życiu dziecka, ale nie docenia się jego roli w rozwoju psychiki i osobowości dziecka. Ojciec oddziałuje na rozwój potomka poprzez systematyczny i trwały kontakt z nim, bliskość w relacjach pomiędzy ojcem a dzieckiem, gotowość wsparcia i pomocy w każdej sytuacji oraz aktywne uczestniczenie w różnych formach jego wychowania. By rozwój dziecka zachodził prawidłowo, istotny jest udział ojca od chwili poczęcia do momentu osiągnięcia pełnej dorosłości [12]. Choć w okresie prenatalnym to matka pełni główną rolę w rozwoju dziecka, to udział ojca jest równie ważny. Angażując się i towarzysząc żonie podczas ciąży i porodu, a także rozmowy z dzieckiem oraz nawiązanie z nim kontaktu dotykowego przez brzuch matki sprawia, że dziecko czuje się bezpiecznie i łatwiej nawiązać jest im kontakt po urodzeniu [13].

Wiek niemowlęcy jest czasem, w którym ojciec winien budować relacje ze swoim dzieckiem, gdyż dzięki temu w późniejszych okresach więź ta będzie głębsza i bardziej świadoma. Wczesne zaangażowanie się ojca, będzie oddziaływało na jakość rozwoju społecznego i intelektualnego dziecka. Zagwarantowanie bezpieczeństwa i stworzenie atmosfery rodzinnej, wypełnionej miłością i troską, umożliwi dziecku płynne i bezproblemowe nawiązanie relacji ze swoimi rówieśnikami oraz osobami dorosłymi, a także sprawi, że będzie przejawiało większe umiejętności językowe. Prawidłowy rozwój dziecka na płaszczyźnie emocjonalnej wymaga, by ojciec poświęcał swojemu

[11] M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, Warszawa 1985, s. 161.

[12] M. Świderska, *Ojciec w opiece i wychowaniu dziecka*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy" 1(3/4)/2011, s. 46.

[13] D. Kornas–Biela, *Ojciec w prenatalnym okresie życia dziecka*, [w:] *Ojcostwo dzisiaj*, s. 163–166.

potomstwu jak najwięcej czasu, gdyż brak kontaktu z nim i niedostatek więzi emocjonalnej mogą być źródłem poczucia niskiej wartości, lęków, postawy aspołecznej, problemów w szkole. Czas wspólnie spędzany daje ojcu możliwość przedstawiania istotnych postaw i wartości duchowych. Nawiązanie bliskości fizycznej, przytulanie, okazywanie dziecku czułości sprawią, że będzie ono akceptowało swoje ciało i znacznie łatwiej będzie mu nawiązywać relacje z drugim człowiekiem [14]. Innym, równie ważnym zadaniem ojca jest wspólna zabawa z dzieckiem, oddziałująca na rozwój psychiczny i pozwalająca budować pozytywną relację i przywiązanie dziecka do swojego ojca [15]. Jego zaangażowanie i obecność w życiu dziecka wpływają na podejmowane decyzje, ocenę własnej wartości, relacje z innymi ludźmi, a także przyjęcie ról społecznych oraz spełnianie się w roli matki–żony i ojca–męża.

Wiek przedszkolny jest czasem, w którym dochodzi do rozwoju fizycznego, psychicznego, duchowego, emocjonalnego oraz społecznego. Dlatego też istotne jest, by ojciec zaangażował się w życie swojego dziecka, np. za pomocą wspólnych zabaw, które pobudzają jego rozwój [16], czytanie książek, które pozytywnie oddziałują na rozwój intelektualny [17]. Obecność ojca oddziałuje na rozwój moralny dziecka, ponieważ pokazuje mu, co jest dobre, a co złe, uczy go wytrwałości i radości pracy, miłości braterskiej, przebaczania, oddawania czci Bogu poprzez modlitwę i uczestniczenie w sakramentach. Zadbanie o rozwój religijno–moralny jest bardzo ważnym zadaniem, powierzonym mężczyźnie przez Chrystusa [18].

Aktywna obecność ojca w życiu dziecka jest istotna także dlatego, że ułatwia prawidłową identyfikację płciową potomstwa, przez co dziecko uczy się poprawnie identyfikować własną płeć. Ojciec inaczej odnosi się do córek, inaczej do synów. Warto dodać, iż odpowiednie oddziaływanie ojca na potomstwo wymaga od niego, by wraz z cechami męskimi uze-

---

[14] A. Piskorowska, *Rola ojca w wychowaniu i socjalizacji dziecka*, [w:] *Ojcostwo — powołanie czy zadanie?*, red. J. Zimny, Stalowa Wola 2013, s. 276–277.

[15] Cz. Walesa, *Rola ojca w psychicznym rozwoju dziecka*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, s. 299.

[16] T. Olearczyk, *Znaczenie ojca w życiu dziecka*, [w:] *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*, red. D. Kornas–Biela, Lublin 2006, s. 86.

[17] K. Canfield, *Serce ojca. Jak być dobrym ojcem*, Warszawa 2007, s. 222.

[18] M. L. Opiela, *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2019, s. 128.

wnętrzniał cechy uznawane na ogół za żeńskie, np. czułość, opiekuńczość oraz wrażliwość [19].

Gdy dziecko wkracza w wiek szkolny, rolą ojca jest pomoc i wsparcie w zrozumieniu i poznawaniu świata, tak by chętnie go odkrywało, czując się przy tym bezpiecznie. Omawiany okres jest czasem, w którym ojciec powinien uczestniczyć w życiu potomka jako pośrednik pomiędzy środowiskiem rodzinnym, a światem zewnętrznym. Towarzyszenie dziecku w odkrywaniu świata, opanowanie zarówno krytyki, jak i pochwały dziecka, pozwolą dostrzec nieprawidłowości w jego rozwoju [20]. Obecność ojca oddziałuje rzecz jasna na rozwój umysłowy oraz intelektualny dziecka. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy znajdujący oparcie w ojcu mają dużo lepsze wyniki w nauce, inaczej niż narażeni na jego nadmierną surowość lub pozbawieni jego obecności. Rzadziej też ujawniają postawy lękowe i zachowania przestępcze czy agresywne [21]. Ojciec kształtuje też w dziecku zdolność oceniania czynów własnych i obcych, uznając je za dobre bądź złe [22].

Z kolei w okresie dorastania ojciec realizuje funkcje regulacyjną, a więc kontroluje, dyscyplinuje oraz egzekwuje. Jego działania oparte są na autorytecie. Mimo, iż jest to czas buntu i częstych konfliktów pomiędzy ojcem a dzieckiem, to młodzi ludzie przejmują właśnie od ojców motywy, pomysły, motywacje i wzorce zwalczania pojawiających się trudności. Przyjmują również reguły moralne i żywe świadectwo prezentowane przez ojca, można dostrzec podobny sposób zachowania, oceniania i przeżywania [23]. Okres ten jest szczególnie trudny, ponieważ relacje pomiędzy ojcem a dzieckiem mogą ulec osłabieniu, jednak rolą ojca pozostaje ofiarowanie swojej obecności oraz aktywne słuchanie nastoletniego, dojrzewającego dziecka.

W okresie młodzieńczym ojciec zachęca do odpowiedniego wchodzenia w intymność, jest naśladowany, zdarza się, że staje się modelem, według którego kształtowany jest styl i struktury życia dorastającego potomka. Na tym etapie rola ojca polega na wpojeniu zasad właściwego podejmowania

---

19 Cz. Walesa, *Rola ojca w psychicznym*, dz. cyt., s. 299.

20 K. Canfield, *Serce ojca*, dz. cyt., s. 234–235, 246–250.

21 K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa 2007, s. 141–143.

22 Cz. Walesa, *Rola ojca w psychicznym*, dz. cyt., s. 302.

23 Tamże, s. 302–303; T. Olearczyk, *Znaczenie ojca*, dz. cyt., s. 87.

decyzji życiowych. Szczególnego znaczenia nabiera jego autorytet, wsparty na więzi emocjonalnej [24].

Roli ojca w rozwoju dziecka nie sposób przecenić. W każdym okresie tego rozwoju jego obecność i zaangażowanie oddziałuje na potomka, co przekłada się na późniejsze dorosłe życie. Współdziałając z matką, zapewnia odpowiednie warunki umożliwiające dziecku wszechstronny rozwój. To właśnie ojciec poprzez swoje działania pozytywnie oddziałuje na dzieci, będąc dla nich autorytetem postępującym zgodnie z głoszonymi i prezentowanymi normami i wartościami.

4. Rola ojca w procesie wychowania

Jan Paweł II w swoim nauczaniu podkreślał, iż małżeństwo to nie tylko realizacja funkcji prokreacyjnej, czyli przekazywanie życia, lecz przede wszystkim to instytucja miłości, która ma wymiar duchowy, moralny i osobowy. Otrzymując od Boga dar macierzyństwa i ojcostwa rodzice otrzymali znamię szczególnej doskonałości duchowej, która polega na „rodzeniu" w sensie duchowym, a także kształtowaniu dusz [25]. W *Familiaris Consortio* [26] Jan Paweł II wskazał, że jednym z fundamentalnych zadań ojca jest troskliwe realizowanie obowiązku wychowania, a także przypomniał, iż według Soboru Watykańskiego II, rodzice dając dziecku życie zobowiązani są wychować swoje potomstwo, przez co należy traktować ich, jako pierwszych i głównych jego wychowawców. Miłość ojca jest zupełnie inna niż miłość matki, gdyż nie cechuje jej bezwarunkowość. Dziecko powinno na tę miłość zasłużyć, ponieważ jest ona poza miłością wrodzoną, w następstwie której pojawia się instynkt macierzyński. Miłość ojcowska jest efektem społecznego uczenia się, warunkuje ją zachowanie dziecka. Miłość ojcowska i macierzyńska spełnia warunki, dzięki którym dziecko ma możliwość harmonijnego i integralnego rozwoju [27].

---

[24] Tamże, s. 303–304.

[25] K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 210, 232; M. Krasnodębski, *Spór o rodzinę: filozoficzno–cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*, Warszawa 2019, s. 141.

[26] Jan Paweł II, *Familiaris Consortio. Adhortacja Apostolska o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, Watykan 1981.

[27] M. Świderska, *Ojciec w opiece*, dz. cyt., s. 46.

W procesie wychowawczym ojciec powinien wykazywać zainteresowanie sprawami dziecka. Dzieci ucząc się za pomocą obserwacji i naśladowania, przyjmują w ten sposób pewien schemat własnego postępowania. Dlatego też, ojciec nie powinien lekceważyć nawet najmniejszych sygnałów od dziecka [28], lecz wpajać mu życiową mądrość, opartą na pracy i odpowiedzialności. Wychowując, ojciec uczy swoje potomstwo, by w życiu kierowało się zarówno sercem, jak i rozumiem. Wpajanie umiejętności kochania i jednocześnie mądrego podejmowania decyzji kształci syna na dojrzałego mężczyznę, córki na dojrzałą kobietę. Ojciec realizuje rolę mistrza, ponieważ „z jednej strony kształtuje osobowość dziecka: uwrażliwia jego sumienie, uczy uczciwości, odpowiedzialności, rozeznania wewnętrznego, sprawiedliwego i prawego traktowania ludzi; a z drugiej strony zaś, uczy sztuki życia w świecie: wyprowadza dziecko z domu, otwiera przed nim świat, uczy sztuki rozeznania i orientacji w świecie" [29]. Ojcostwo to również odpowiedzialne wpajanie wartości fizycznych i duchowych oraz zdolność zafascynowania wartościami gwarantująca powodzenie w wychowaniu dziecka, a więc w kształtowaniu jego postaw i zachowań. Ojciec uczy wiary, nadziei i miłości [30], które stanowią fundamenty w trwaniu więzi osób [31], a tym samym sprawiają, iż rodzina jest szkołą szlachetności i życia moralnego [32].

W wychowaniu inną potrzebę obecności ojca odczuwają córki, a inną synowie. Rolą ojca w wychowaniu córki jest ukazanie struktury świata i pokazanie kierunku. Ojciec zapoznaje córkę z nowym światem oraz wspiera w kontaktach społecznych. To często ojciec motywuje swoje córki, inspiruje je, udziela rady, wspiera i poprawia, a także swoim zaangażowaniem i obecnością sprawia, że mają one poczucie, iż ojciec darzy je szacunkiem. Zdarza się również tak, że ojcowie bywają bardziej wyrozumiali wobec dziewczynek niż matki, co powoduje, że mają one lepszy kontakt z ojcem, aniżeli z matką, która często jest bardziej wymagająca. Córka obserwując ojca kształtuje w sobie obraz mężczyzny, gdyż to ojciec jest pierwszym mężczyzną w jej życiu i na tej pod-

[28] Tamże, s. 47.

[29] J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Kraków 1999, s. 301.

[30] M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, dz. cyt., s. 166.

[31] M. Krasnodębski, *Spór o rodzinę*, dz. cyt., s. 131.

[32] Tenże, *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny" 3/2014, s. 56.

stawie uczy się relacji z mężczyznami oraz tworzy wzorzec swojego męża, ojca swoich dzieci [33]. Brak ojca w życiu dziewcząt jest źródłem częstszych zachowań agresywnych i zaburzeń depresyjnych, a także zwiększa prawdopodobieństwo wcześniejszego rozpoczęcia życia seksualnego oraz nawiązywania relacji ze starszym mężczyzną. Ponadto, dziewczęta przejawiają skłonności braku akceptacji swojego wyglądu i szukają partnera, który je przyjmie, przez co mogą zawierać i trwać w toksycznych związkach [34]. Z kolei relacje syna z ojcem, zapewniają mu „pełną tożsamość jako mężczyzny" [35]. Chłopiec ma możliwość poznania i zobaczenia, jaki powinien być mężczyzna, w jaki sposób powinien przeżywać męskość, odnosić się do swojej żony i dzieci. Gdy synowie utożsamiają się ze swoim ojcem, starają się w pełni naśladować jego postawy i zachowanie [36]. Mając dobry kontakt i relacje z ojcem chłopcy pragną być podobni, a nawet tacy sami jak ich ojcowie, mogą uczyć się, jak być silnym mężczyzną, tj. opiekować się osobami słabszymi, zwracać uwagę na ich potrzeby oraz okazywać im szacunek (bez względu na pozycję społeczną) [37]. Nieobecność ojca w wychowaniu syna może sprawić, iż będzie on borykał się z trudnością identyfikacji płciowej i przejawiał zachowania agresywne oraz dysfunkcyjne [38].

Zadaniem ojca w procesie wychowawczym jest wychowanie potomstwa do odpowiedzialności, przede wszystkim odpowiedzialności za życie poczęte. Ojciec powinien dawać świadectwo życia chrześcijańskiego przykładem swojego życia [39], wpajać wartości i zasady molarne. Postawa, którą prezentuje ojciec, powinna oddziaływać na postawę dziecka, ale będzie to możliwe tylko wtedy, gdy będzie on autorytetem dla dziecka i wzorem do naśladowania [40], ponieważ jak pisał M. Gogacz „wychowują człowieka osoby" [41].

Wychowanie człowieka trwa przez całe jego życie, a więc od narodzin aż po śmierć. Na początku to rodzice są wychowawcami swoich dzieci, później nauczyciele, a z czasem, jako dorośli, sami przejmujemy rolę swoich wycho-

33 M. Pietrycha, *Ojciec w procesie wychowania córki*, „Pedagogia Ojcostwa" 2/2017, s. 157–158.

34 W. Czeronko, *Skutki braku ojca*, [w:] *Ojcostwo dzisiaj*, dz. cyt., s. 177.

35 J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 90.

36 Tamże.

37 W. Wesoły, *Wychowawcza rola ojca*, dz. cyt., s. 325.

38 W. Ośkiewicz, *Rola ojca w oddziaływaniach*, dz. cyt., s. 101.

39 J. Pulikowski, *Czy w dzisiejszych czasach warto być ojcem?*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, dz. cyt., s. 100.

40 W. Półtawska, *Wychowanie do ojcostwa*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, dz. cyt., s. 235.

41 M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 13.

wawców. Wychowanie to przede wszystkim uczenie się człowieczeństwa, bycia osobą piękną i dobrą [42] oraz wypracowywanie sprawności (nazwane przez św. Tomasza cnotami), dzięki którym dziecko pozyska samodzielność i autonomię intelektualno–moralną [43]. Człowiek ze swej natury jest zdolny do nabywania cnót poprzez ciągłe ich praktykowanie [44]. Rodzina zatem jest odpowiednim środowiskiem kształtowania osoby, to w niej człowiek ma możliwość wzrastania w cnotach, które są podbudowane miłością. Postępowanie rodziców, ich czyny oraz żywy przykład są lepszą metodą rozwijania cnót u dzieci niż słowa [45], gdyż, jak mawiał Tytus Liwiusz, słowa uczą, przykłady pociągają. To, w jaki sposób ojciec i matka wpoją (lub też nie) cnoty i przedstawią ich hierarchię wartości będzie oddziaływało na późniejsze życie potomstwa. Od najmłodszych lat [46] winny być kształtowane cnoty kardynalne (roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie), cnoty wlane (wiara, nadzieja i miłość) oraz indywidualne. Aretologia (teoria cnót) w wychowaniu opiera się na społecznym odnawianiu cnót — dzielności w osobie. Warto podkreślić, iż każdy człowiek jest inny, co oznacza, że nie ma uniwersalnej metody wychowawczej, a więc rolą rodziców jest tworzenie dzieciom warunków do tego, by mogły samodzielnie wybierać to, co dobre i prawdziwe [47]. Role matki i ojca w procesie wychowania, wpajania cnót są komplementarne. Dzięki cnotom, człowiek kształtuje swoje zachowanie i postawy oraz umie odróżnić dobro od zła, zająć odpowiednie stanowisko w danej sprawie, ma poczucie własnej wartości, siłę woli, a także wierzy we własne siły.

5. Ojcostwo wobec współczesnych zagrożeń i trudności

Szybki rozwój cywilizacji i intensywne zmiany w społeczeństwie sprawiają, że zmienia się obraz i postrzeganie współczesnej rodziny. Dotychczasowy,

[42] A. Robaczewski, *O cnotach i wychowaniu*, Lublin 1999, s. 17–21.

[43] M. Krasnodębski, *Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki tomizmu tradycyjnego*, „Studia Ełckie" 11/2009, s. 38–39.

[44] H. Kiereś, *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia*, „Paideia" 3/2021, s. 297.

[45] J. A. Alcázar, F. Corominas, *Wychowywać do wartości*, Ząbki 2016, s. 6–7.

[46] Tamże, s. 11–15.

[47] H. Kiereś, *U podstaw wychowania*, dz. cyt., s. 297–299.

patriarchalny model rodziny, w którym ojciec uznawany i traktowany był za głowę rodziny, podejmował wszelkie decyzje oraz zapewniał jej członkom bezpieczeństwo na gruncie materialnym i ekonomicznym, uległ zneutralizowaniu. Współcześnie role te realizują również kobiety, przez co coraz częściej daje się zauważyć kryzys ojcostwa, powstają liczne bariery, z którymi przychodzi zmierzyć się mężczyznom.

Jednym z przejawów kryzysu ojcostwa jest zakwestionowanie autorytetu ojcowskiego. Kiedyś autorytet ten wynikał z tradycji, norm molarnych, a także pozycji społecznej. Obecnie mężczyzna sam musi wypracować i dbać o swój autorytet wśród członków rodziny. Zmiany postrzegania ojcowskiego autorytetu mogą wynikać z demokratyzacji życia społecznego, która zaznaczała, że wszyscy są wobec siebie równi. Inną, równie istotną przyczyną zakwestionowania autorytetu był ruch emancypacyjny kobiet, który w doniosły sposób podważył władzę ojca w rodzinie, piętnując jej bezwzględność oraz stosowanie siły. Chcąc zbudować i stać się autorytetem dla swoich dzieci, ojciec musi wykazać się staraniami, nawiązywać z żoną relacje oparte na miłości i szacunku, które gwarantują, iż dziecko będzie miało poczucie bezpieczeństwa, niezbędne do prawidłowego rozwoju [48]. Na kryzys autorytetu może też oddziaływać postmodernistyczna filozofia życia [49], a także kryzys religijny. Odrzucając wiarę w Boga Ojca, człowiek nie rozumie siebie i swojego powołania do miłości oraz przekazywania życia, nie posiada zdolności kształtowania zasad i praw miłości zarówno małżeńskiej, jak i rodzicielskiej [50]. Jan Paweł II zaobserwował, iż mamy do czynienia z „cywilizacją rzeczy a nie osób" [51].

Kolejnym źródłem kryzysu ojcostwa są zmiany relacji międzypłciowych, które wiążą się z podjęciem przez kobiety pracy i edukacji, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, niezwiązanych bezpośrednio z rodziną. Podjęcie aktywności zawodowej sprawia, że kobieta uzyskuje niezależność finansową, niejednokrotnie też obniża pozycję i znaczenie ojca w rodzinie. Gdy żona, matka realizuje się na gruncie zawodowym, mąż dzieli z nią dotychczasowe

---

48 J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 293–296.

49 D. Kornas–Biela, *Kulturowo–społeczne przyczyny kryzysu ojcostwa*, [w:] Ojcostwo wobec, dz. cyt., s. 39.

50 J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 48–49.

51 Jan Paweł II, *List do Rodzin Gratissmam sane*, Watykan 1994.

zadania i obowiązki, przez co zanikają wykreowane w przeszłości role [52]. Bywa również tak, że matka otrzymuje dużo większe wynagrodzenie i to ona zaczyna utrzymywać gospodarstwo domowe i członków rodziny. W takiej sytuacji bardzo często mężczyzna częściej przejmuje obowiązki związane z opieką nad dzieckiem [53]. Jednakże tzw. partnerski styl życia może zaburzyć obraz ojca w oczach dzieci, gdyż realizuje on zarówno ojcowskie, jak i macierzyńskie aktywności. Dziecko ma trudności z dostrzeżeniem cech charakterystycznych dla matki i ojca, który przecież nigdy nie stanie się matką. Warto dodać, iż nie każdy mężczyzna będzie umiał odnaleźć się w takiej roli uciekając w pracę zawodową lub, co gorsze, sięgać po używki i tracąc szacunek w oczach swojego potomstwa [54]. Pogoń za sukcesem zawodowym i nieustanna rywalizacja sprawiają, iż zanikają więzi emocjonalne oraz uczuciowe w życiu mężczyzny — ojca i męża. Niejednokrotnie, ojcostwo pochłonięte rywalizacją i chęcią sukcesu, szuka swego spełnienia wymagając od dziecka sukcesów, wskazując za wzór inne dzieci i powodując w ten sposób u dziecka kompleks niższości. Chcąc sprostać stawianym wymaganiom, dziecko dąży do zdobycia sukcesu życiowego rywalizując z innymi [55].

Kryzys ojcostwa może wiązać się również z rozwojem alternatywnych form życia rodzinnego, które zaburzają tradycyjny obraz małżeństwa, rodzicielstwa i rodziny. Doprowadziło to do sytuacji, w której prawa ojca są łamane i redukowane do minimum. Dzieci wychowujące się w takich związkach/rodzinach nie mają możliwości przejęcia od ojców wzorców zachowań, wartości, poglądów, postaw. Współcześni ojcowie są też często dyskryminowani, pozbawiani praw. Można to dostrzec na przykład w sytuacji, gdy rodzice rozwodzą się, a dziecko przyznawane jest matce [56].

Mówiąc o kryzysie ojcostwa, nie sposób pominąć kryzysu męskości, który można opisać w następujący sposób: „to, co kiedyś było zaletą mężczyzn

---

52 D. Kornas–Biela, *Kulturowo–społeczne przyczyny*, dz. cyt., s. 43–44.

53 W. Ośkiewicz, *Rola ojca w oddziaływaniach*, dz. cyt., s. 104.

54 D. Kornas–Biela, *Kulturowo–społeczne przyczyny*, dz. cyt., s. 44.

55 J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 42, A. Powojewska, *Mężczyzna wobec życiowych wyzwań*, „Kwartalnik Naukowy Fides et ratio" 1(13)/2013, s. 79.

56 M. Gębka, *Trzy pytania o kryzys ojcostwa*, [w:] *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*, red. A. Michalska, Poznań 2006, s. 122; W. Ośkiewicz, *Rola ojca w oddziaływaniach*, dz. cyt., s. 104.

(np. siła), jest teraz wadą”[57]. Współcześnie mężczyzna poddał się feminizacji i wszedł w role kobiece, nie jest już tą osobą, która realizuje funkcję ekonomiczne[58]; może to być skutkiem systemu totalitarnego, w którym wymagano bezwzględnej uległości mężczyzn.

Józef Augustyn wyróżnił współczesne mity męskości. Zaliczył do nich mit silnego i atrakcyjnego mężczyzny (uznaje się, że taki mężczyzna w łatwy i szybki sposób osiąga sukces zawodowy i ma bogate życie seksualne), „małego księcia” lub inaczej Piotrusia Pana (charakteryzuje mężczyznę, który nie jest dojrzały emocjonalnie i duchowo, bawi się życiem, nie chce budować trwałych relacji i związków oraz nie chce brać odpowiedzialności za swoje zachowanie i czyny), a także Don Juana (mężczyzna podejmujący aktywność seksualną z wieloma partnerkami, nie przejawiający zdolności do trwałej relacji z płcią przeciwną)[59]. Urszula Wolska dostrzega, iż przyczyną powyższego zjawiska jest problem ponowoczesnego człowieka, a więc proces umasowienia, globalizacja, konsumpcjonizm, indywidualizacja, a także proces autonomizacji, który jest coraz częściej przyjmowany — mężczyzna woli życie w pojedynkę, gdyż jest wolny od trwałych i formalnych zobowiązań małżeńsko–rodzinnych[60].

Do kryzysu ojcostwa przyczyniają się również środki masowego przekazu, które kreują i przedstawiają negatywny obraz ojca, np. znacznie częściej pokazują ojca dopuszczającego się przestępstwa, zdradzającego swoją żonę, pracoholika itp. Nie oddziałuje to pozytywnie na młodych ludzi, gdyż umacnia w nich przekonanie, że kochające się rodziny są nudne i przestarzałe. Media wzmagają też konsumpcjonizm. Dziecko, chcąc posiadać te same dobra co jego rówieśnicy czy idole, wywiera na ojcu presję otrzymania swojej zachcianki. Spełniając roszczenia dziecka, ojciec uczy je łatwego i szybkiego zaspokajania zachcianek i do tego tylko redukuje swoją rolę[61].

Innym czynnikiem przyczyniającym się do kryzysu ojcostwa są przemiany cywilizacyjne oraz rozwój cywilizacji technicznej. W czasach kultury rolniczej

---

57 Tamże, s. 123.

58 Tamże.

59 J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 45, 52–54, 56–57, 60.

60 U. Wolska, *Człowiek — rzecz czy osoba? Filozoficzne ujęcie człowieka jako osoby terapią dla zagubionych w płynnej ponowoczesności*, Warszawa–Radzymin 2017, s. 61–62.

61 Z. Hofman, D. Cupiał, *Jakie są największe bariery i wyzwania współczesnych ojców?*, [w:] *Ojcostwo dzisiaj*, dz. cyt., s. 283–284.

praca ojca skupiała się na obowiązkach wokół domu, przez co dzieci mogły towarzyszyć mu w każdej chwili. Obecnie ojciec wykonuje swoją pracę poza domem i spędza w nim coraz mniej czasu, a dzieci nawet nie wiedzą, czym on zajmuje się zawodowo. Mężczyzna działający w środowisku rodzinnym, będący głową rodziny, został przeniesiony do środowiska zawodowego (do fabryki, biura) stając się podwładnym[62].

Serwis tato.net przeprowadził sondę internetową, w której zbierał opinie na temat barier i trudności, które przeszkadzają współczesnemu ojcu stać się lepszym tatą. Z dostępnych danych wynika, że 31,5% badanych uważa, że główną przeszkodą jest konflikt pomiędzy pracą a rodziną. Nieco mniej (30,1%) osób wskazuje, iż zagrożeniem są media i wzorce kultury masowej. Innymi wymienionymi barierami są: problemy finansowe (17,8%), brak materiałów i narzędzi wsparcia (12,1%) oraz kwestie prawne (8,6%) [63]. Przytoczone wyniki badań wskazują, iż ojcowie muszą zmagać się z trudnościami na gruncie zawodowym, ekonomicznym, prawnym i psychologicznym. Zanika też patriarchalny model rodziny, dlatego powinno się propagować działania na rzecz wzmocnienia ojcostwa.

6. Wnioski końcowe

Rola mężczyzny w życiu rodziny uległa zmianie, ale nie ulega wątpliwości, iż jego obecność w rozwoju i wychowaniu dziecka jest ważna i niezastąpiona. Swoim zachowaniem, postawą, cechami charakteru ojciec inaczej oddziałuje na dziecko niż matka. Kobieta nie jest w stanie zastąpić dziecku ojca. Potwierdzają to również przeprowadzone przeze mnie badania, z których wynika, że 71,6% badanych uważa, że nie jest możliwe, by samotna matka zastąpiła nieobecnego ojca, ponieważ każdy z nich przekazuje inne wzorce, sposób myślenia, patrzenia na świat i daje inny przykład. Respondenci jednoznacznie i jednogłośnie uznali też, iż za rozwój i wychowanie dziecka odpowiedzialni są oboje rodzice, czyli matka i ojciec. Kryzys ojcostwa nie sprzyja spełnianiu się mężczyzny w roli ojca, powinno się zatem podejmować działania

[62] J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 40–41.

[63] Z. Hofman, D. Cupiał, *Jakie są największe*, dz. cyt., s. 282.

mające na celu przygotowanie ojców, wsparcie ich w rolach, które narzuciły im współczesne uwarunkowania.

Bibliografia

Alcázar J. A., Corominas F., *Wychowywać do wartości*, Ząbki 2016.

Augustyn J., *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe,* Kraków 1999.

Canfield K., *Serce ojca. Jak być dobrym ojcem,* Warszawa 2007.

Czeronko W., *Skutki braku ojca,* [w:] *Ojcostwo dzisiaj*, red. D. Kornas–Biela, Lublin 2010, s. 171–182.

Gębka M., *Trzy pytania o kryzys ojcostwa,* [w:] *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej,* red. A. Michalska, Poznań 2006, s. 117–137.

Gogacz M., *Człowiek i jego relacje* (*materiały do filozofii człowieka*), Warszawa 1985.

Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.

Hofman Z., Cupiał D., *Jakie są największe bariery i wyzwania współczesnych ojców?* [w:] *Ojcostwo dzisiaj*, red. D. Kornas–Biela, Lublin 2010, s. 281–286.

Jan Paweł II, *Familiaris Consortio. Adhortacja Apostolska o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, Watykan 1981.

Jan Paweł II, *List do Rodzin Gratissmam sane*, Watykan 1994.

Kiereś H., *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia*, „Paideia" 3/2021, s. 287–299.

Kornas–Biela D., *Ojciec w prenatalnym okresie życia dziecka,* [w:] *Ojcostwo dzisiaj*, red. D. Kornas–Biela, Lublin 2010, s. 155–169.

Kornas–Biela D., *Kulturowo–społeczne przyczyny kryzysu ojcostwa*, [w:] *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności,* red. D. Kornas–Biela, Lublin 2006, s. 35–48.

Kornas–Biela D., *Wprowadzenie*, [w:] *Ojcostwo dzisiaj*, red. D. Kornas–Biela, Lublin 2010, s. 6–14.

Krasnodębski M., *Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki tomizmu tradycyjnego,* „Studia Ełckie" 11/2009, s. 29–58.

Krasnodębski M., *Spór o rodzinę: filozoficzno–cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*, Warszawa 2019.

Krasnodębski M., *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny" 3/2014, s. 45–60.

Olearczyk T., *Znaczenie ojca w życiu dziecka,* [w:] *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności,* red. D. Kornas–Biela, Lublin 2006, s. 83–88.

Oleś M., Oleś P., *Z psychologicznych aspektów ojcostwa,* [w:] *Oblicza ojcostwa*, red. D. Kornas–Biela, Lublin 2001, s. 255–268.

Opiela M. L., *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2019.

Ośkiewicz W., *Rola ojca w oddziaływaniach wychowawczych dziecka w rodzinie*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy" 2(3)/2012, s. 99–106.

Pietrycha M., *Ojciec w procesie wychowania córki*, „Pedagogia Ojcostwa" 2/2017, s. 154– 163.

Piskorowska A., *Rola ojca w wychowaniu i socjalizacji dziecka,* [w:] *Ojcostwo — powołanie czy zadanie?*, red. J. Zimny, Stalowa Wola 2013, s. 275–285.

Plutecka K., *Ojcostwo wobec osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego,* Kraków 2013.

Pospiszyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka,* Warszawa 2007.

Powojewska A., *Mężczyzna wobec życiowych wyzwań*, „Kwartalnik Naukowy Fides et ratio" 1(13)/2013, s. 74–86.

Półtawska W., *Wychowanie do ojcostwa,* [w:] *Oblicza ojcostwa*, red. D. Kornas–Biela, Lublin 2001, s. 225–237.

Pulikowski J., *Czy w dzisiejszych czasach warto być ojcem?,* [w:] *Oblicza ojcostwa*, red. D. Kornas–Biela, Lublin 2001, s. 95–124.

Ratajczak Ł.P., *Ojcostwo w doświadczeniach niepełnoletnich chłopców*, Poznań 2016.

Robaczewski A., *O cnotach i wychowaniu*, Lublin 1999.

Słownik Języka Polskiego, https://sjp.pwn.pl/sjp/szukaj/ojciec (dostęp: 29.10.2021).

Sosnowski T., *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny,* Warszawa 2011.

Świderska M., *Ojciec w opiece i wychowaniu dziecka,* „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy" 1(3/4)/2011, s. 43–57.

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. — Kodeks rodzinny i opiekuńczy, (Dz. U. 1964 nr 9, poz. 59).

Walesa Cz., *Rola ojca w psychicznym rozwoju dziecka,* [w:] *Oblicza ojcostwa*, red. D. Kornas–Biela, Lublin 2001, s. 291–320.

Wesoły W., *Wychowawcza rola ojca w rodzinie,* „Studia Koszalińsko–Kołobrzeskie" 20/2013, z. 1–2, s. 319–330.

Witczak J., *Ojcostwo bez tajemnic,* Warszawa 1987.

Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.

Wolska U., *Człowiek — rzecz czy osoba? Filozoficzne ujęcie człowieka jako osoby terapią dla zagubionych w płynnej ponowoczesności*, Warszawa–Radzymin 2017.

THE ROLE OF THE FATHER IN THE DEVELOPMENT AND EDUCATION OF A CHILD

Summary

The man was called by God to fatherhood and, together with his wife — mother, they should take care of the development and upbringing of their offspring. Their mutual love and cooperation can help them in this task. Nowadays, the patriarchal model is not the basic model of the family, and its functions can be performed to the same extent by both the father and the mother. Despite the changes taking place, the role of the father is to contribute values thanks to which the bonds of persons last, and the role of the mother is to protect them. The presence of the father, his behaviour and the course of action from the moment of conception affect the child's further life. By establishing strong relationships, the needs of the child are met, thanks to which they can develop properly. In the educational process, the father influences the daughters differently than the sons, but this presence allows them to create the image of a man who fulfills himself in family, professional and social life. In the situation of ongoing changes, one can more and more often see different faces of the paternity crisis, therefore it should be pointed out that the presence of the father plays an important role in the development and upbringing process of his child.

Keywords: father, fatherhood, role, child, development, education

Ewa Kołogryw [1]

TOŻSAMOŚĆ NARODOWA I JEJ ZNACZENIE W WYCHOWANIU I KSZTAŁTOWANIU WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA [2]

1. Wstęp. 2. Naród w swojej genezie. 2.1. Czynniki tworzące państwo — co konstytuuje naród? 3. Człowiek i naród w wymiarze duchowym. 3.1. Wychowanie w cywilizacji miłości czy nienawiści? 3.2. Wychowanie w rodzinie, a budowanie tożsamości. 4. Niebezpieczeństwo uwikłania życia narodowego w utopizm. 5. Wnioski końcowe.

Abstrakt

W artykule podjęto próbę wyjaśnienia, czym jest naród i tożsamość narodowa i jakie czynniki tworzą polską tożsamość narodową. Przedstawiono rolę religii oraz wychowania w kształtowaniu tożsamości narodowej, a także zagrożenia stojące przed tożsamością narodową w obliczu nieustannych zmian i przemian cywilizacyjnych, w tym narzucanych przez ideologie, które w swojej naturze są antypersonalistyczne. Ideologie oraz utopie nie tylko zagospodarowują życie polityczne, ale również są aktywne na gruncie wychowania i kształcenia, zmierzając do „stworzenia" nowego człowieka, pozbawionego swojej tożsamości. W konsekwencji człowiek ma być osobą zmienną (wariabilityczną), niczym postmodernistyczna kultura (a może raczej antykultura), często pozbawioną logicznego myślenia (*logosu*), zasad moralnych i celowości oraz osobowych powiązań. W zamian ma być ideal-

[1] Mgr pedagogiki, absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie. Nauczyciel w Szkole Podstawowej im. Św. Floriana w Brzegu Głogowskim; email: ekologryw@gmail.com.

[2] Artykuł stanowi przeredagowaną i uzupełnioną wersję pracy magisterskiej pt. *Kształtowanie tożsamości człowieka w aspekcie kulturowym, religijnym i narodowym* (Głogów 2021).

nym konsumentem, najlepiej w wymiarze globalnym i *multikulturowym*. W artykule wskazuje się na potrzebę powrotu do historycznych korzeni stanowiących polski naród, w tym do religii katolickiej, która obroniła polską kulturę podczas zawirowań dziejowych (np. rozbiory, okupacja).

Słowa kluczowe: naród, tożsamość narodowa, religia, wychowanie, edukacja, utopizm, ideologia.

1. Wstęp

Współcześnie „obywatel świata" czuje się zagubiony w wielości i nijakości systemów, koncepcji politycznych, ideologii, a przede wszystkim pośród wartości i zasad na ogół bliżej nieokreślonych. Dlatego obywatel państwa lub członek narodu nie wie, z kim i z czym można i należy się identyfikować, aby zachować swoje człowieczeństwo. Powstaje zagubienie i międzypokoleniowy dysonans poznawczy i moralny. Niekiedy zakorzeniony w dzieciństwie system wartości jest postrzegany jako anachroniczny, a nawet „autorytarny" (marksizm kulturowy), promowany zaś *multikulturalizm* stoi w opozycji do tradycyjnych wartości [3], wdziera się siłą na salony i do ławek szkolnych, będąc obcym rodzimej tradycji i kulturze.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie na znaczenie tożsamości narodowej w wychowaniu i kształceniu współczesnego człowieka. Należy doprecyzować również, czym jest naród oraz jak nie powinien być rozumiany. Od tego zależy właśnie wychowanie i kształcenie człowieka, szczególnie młodego. Nie bez znaczenia jest, czy młody człowiek zachowa swoją narodową (i kulturową) tożsamość, czy rozpłynie się w kosmopolitycznym tyglu, stając się klientem różnych ideologii. Wyzwaniem dla współczesnej edukacji i wychowania stają się różne ideologie i utopie, które roszczą sobie prawo do „rządu dusz" [4].

Punktem wyjścia moich rozważań jest naród, a także czynniki go konstytuujące. Następnie omówiłam konsekwencje pedagogiczne, związane

[3] Zob. „Człowiek w kulturze" nr 24/2014 (*Cywilizacja wobec multikulturalizmu*).

[4] Por. H. Kiereś, *Personalizm czy socjalizm? U podstaw życia społecznego*, Radom 2001; tenże, *Człowiek i cywilizacja*, Lublin 2007; tenże, *Osoba i społeczność*, Lublin 2013; tenże, *Trzy socjalizmy*, wyd. 3, Lublin 2015.

z tożsamością narodową i kulturową oraz niebezpieczeństwa i wyzwania, przed którymi one stoją.

2. Naród w swojej genezie

„Naród (łac. *natio*, *gens*) — naturalny społeczny związek ludzi żyjących przez pokolenia we wspólnej kulturze, z którą się utożsamiają" [5]. Począwszy od starożytności pojawiają się różne poglądy i także próby definiowania tego, w jaki sposób kształtował się naród. Poglądy owe i definicje dosyć szeroko omawia Mieczysław Albert Krąpiec. Jak pisał, zarówno Platon, jak i Arystoteles nie ujmuje narodu jako swoistej społeczności, lecz traktuje jako podrzędny względem państwa, nie jest on wtedy określany jako swoista grupa. Bo owe grupy tworzyły najpierw rodziny, później gminy i państwo, bez nazywania ich mianem narodu. W starożytności zatem formowały się społeczności rodzinne i miasto–państwowe (*polis*). Zdaniem M.A. Krąpca, „w tym duchu redukującym społeczności narodowe do społeczności państwa, ukierunkowały się, zwłaszcza po rewolucji francuskiej dociekania socjologów i polityków" [6].

Z biegiem czasu pojawiają się nowe poglądy na temat rozumienia pojęcia narodu. O narodzie mówi się dziś jako o owocu umowy społecznej (pod wpływem poglądów Jana Jakuba Rousseau), łączącej ludzi w dobrowolny sposób. Stąd pojawiają się społeczności państwowe, które stanowią jednocześnie wspólnoty narodowe, oparte na dobrowolnej chęci współżycia ludzi. Lektura *Umowy społecznej* Rousseau budzi jednak wiele aporii. Czy można przymusić grupę ludzi do tworzenia wspólnoty? Wydaje się, że zdaniem filozofa oświecenia jest to dopuszczalne, ale czy wówczas jest to jeszcze społeczeństwo demokratyczne? A może przeciwnie, zakamuflowany totalitaryzm?

Próba znalezienia istoty narodu okazuje się niełatwa. Niektórzy zwracają uwagę na to, że jest to wspólnota o charakterze duchowym, inni zaś uważają, że naród konstytuuje rasa, krew, czyli czynniki biologiczne. Formują się także liczne poglądy na to, jak kształtuje się naród. Ernest Renan uważa na przykład, że naród budują elementy „języ-

[5] M. A. Krąpiec, *Naród*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t.7, Lublin 2006, s. 510; P. Tarasiewicz, *Spór o naród. Próba typologii stanowisk*, Tarnowskie Góry 2018.

[6] M. A. Krapiec, *Naród*, dz. cyt., s. 510.

ka, religii, terytorium, rasy, dynastii" [7]. Tak postrzegał naród również Bennito Mussolini, który „w 1939 r., po zajęciu Polski przez Niemców i Sowietów twierdził, że skoro nie ma państwa, nie ma też narodu" [8].

Po okresie walk napoleońskich, w Niemczech tworzą się poglądy na określenie narodu jako „nieświadomego" i „uświadamiającego się", odnosząc się tym samym do „ducha narodu" tworzącego się w wyniku ewolucji społecznej, której podlegają jednostki ludzkie. Konsekwencją tak redukcjonistycznego rozumienia narodu będzie pseudonauka ideologów III Rzeszy Niemieckiej, która głosiła istnienie „nadludzi" — panów i „podludzi" — niewolników. Adolf Hitler twierdził, że fundamentem narodu nie jest język, lecz wyłącznie krew czyli rasa, bo „to nie naród składa się z osób, lecz społeczność narodowo–rasowa „rozkłada się" na jednostki" [9]. Zatem rasa może stać się fundamentem budowania państwa, które narzucając prawa, podporządkowuje sobie jednostki.

Podobne poglądy na temat narodu prezentował wcześniej Georg Wilhelm Hegel. Uważał on, że najwyższym duchem obiektywnym jest właśnie państwo, będące Bogiem przejawiającym się w narodzie. Natomiast neoheglista Giovanni Gentile uważał, że państwo „jest etyczne nie dlatego, by miało jakieś cele moralne poza sobą, ale samo jest wcieleniem moralności" [10]. Zatem człowiek i naród zdominowani są nieustannie przez nadrzędną rolę państwa w życiu społeczeństw. Takie rozumienie narodu może prowadzić (i często prowadzi) do błędnego rozumienia narodu, nacjonalizmu oraz patriotyzmu.

Jak wynika z powyższych prezentacji, opierają się one bardziej na politycznych aspektach rozumienia pojęcia narodu. Warto więc zwrócić uwagę na koncepcje narodu z punku widzenia jego filozofii, która może być podstawą analizy na przykładzie narodu żydowskiego, określającego się jako „Naród Przymierza". Twórczość religijna Żydów Starego Testamentu stała się prekursorska w rozumieniu tego, jak wiara w jedynego Boga i Jego Mesjasza może jednoczyć naród i pozwala mu przetrwać nawet w wielkim rozproszeniu. Koncepcja narodu żydowskiego i jego Przymierza stała się podstawą Nowego Przymierza, które św. Paweł przyjął w Kościele innego ludu, uznając boskość Jezusa i pojednanie człowieka z Bogiem. Stare Przymierze i jego lud

7 Tamże.

8 Tamże.

9 Tamże, s. 511.

10 Tamże.

żydowski pomógł zbudować fundamenty wiary poganom i w taki sposób przetrwały narody zjednoczone w wierze, która stała się podstawą „filozofii życia" człowieka w społecznościach. Za Waldemarem Chrostowskim należy dodać, że proces ten nie odbywał się bez napięć i konfliktów religijnych [11].

Przyjęcie wiary chrześcijańskiej miało fundamentalne znaczenie w budowaniu tożsamości narodowej Polaków. Bowiem tożsamość religijna narodu, zakorzeniona w nowym porządku wiary i religii chrześcijańskiej (dokładnie katolickiej), tworzyła nowe ramy życia społecznego. Polska weszła w orbitę cywilizacji łacińskiej [12], stopniowo ukonstytuowała własną tożsamość narodową, wyraźnie nadając jej wymiar personalistyczny, obecny na gruncie moralności [13]. Tworzono więc nowy porządek prawny, administracje kościelną, ale także państwową, organizowano szkoły, budowano kościoły, a wszystko to łączył wspólny język (łacina), wzmacniał on poczucie jedności narodowej, jednocząc lud w obronie przed wrogami, choćby wszechogarniającym islamem, który nieustannie stanowi zagrożenie dla ludów Europy (bitwy pod Poitiers [732], Lepanto [1571], Wiedniem [1683]).

W odniesieniu do naszego narodu budowanie świadomości narodowej wzmogło się szczególnie w okresie rozbicia dzielnicowego, determinowały ją zagrożenia zewnętrzne ze strony sąsiadujących nacji, a więc germańskiej, czeskiej, litewskiej i ruskiej. Były też wewnętrzne determinanty budowania poczucia świadomości narodowej, a więc jednolita kultura, ten sam język, wspólny sposób życia, a przede wszystkim niedawno przyjęta przez plemiona polskie, które w konsekwencji utworzyły państwo Piastów, wiara chrześcijańska. Szczególnie wzmocniło naród polski „utworzenie wspólnej dla plemion polskich prowincji kościelnej w Gnieźnie, z arcybiskupem, który mógł dokonywać aktu koronacji króla — symbolu jedności państwowej" [14]. Mocne utożsa-

[11] W. Chrostowski, *Między synagogą a Kościołem. Dzieje św. Pawła*, Kraków–Ząbki 2015.

[12] F. Koneczny, *Prawa dziejowe*, Komorów 1997, tenże, *Różne typy cywilizacji*, [w:] *Kultura i cywilizacja. Wykłady*, Komorów 2011, s. 117–136, tenże, *O wielości cywilizacji*, Komorów 2002.

[13] W Polsce po przyjęciu chrześcijaństwa zaniechano sprzedaży rodaków jako niewolników do państw arabskich. Jak informuje m. in. Andrzej Nowak, polscy niewolnicy byli wykorzystywani w pracach budowlanych, np. przy budowie Kairu (*Dzieje Polski*, t. 1, Kraków 2014, s. 74–75). Może nie bez znaczenia jest fakt, że pierwszą świecką książką czytaną na dworze Mieszka I (przywiezioną przez Dobrawę vel Dąbrówkę) było *De consolacionae de philosophiae — O pocieszeniach filozofii* Boecjusza.

[14] M. A. Krąpiec, *Naród*, dz. cyt., s. 512.

mianie się z religijną kulturą chrześcijańską plemion zachodniosłowiańskich ugruntowało polskie korzenie tożsamościowe w obrębie Kościoła katolickiego.

M. A. Krąpiec pisze, że „Kościół katolicki, wiara, moralność i obyczajowość utrzymały jedność narodową w okresie rozbiorów. W drugiej poł. XX w. Kościół — symbolizowany przez Prymasa Tysiąclecia i przez Papieża–Polaka — pozwolił przetrwać narodowi i zwyciężyć jarzmo totalitaryzmów niemieckiego i sowieckiego" [15]. Wiara i głęboka duchowość narodu polskiego, z jego kulturą i edukacją na fundamencie religii chrześcijańskiej, jej uniwersalnych wartościach, przekazywanych z pokolenia na pokolenie, stanowi filozofię życia rodaków. Pozwoliła przez wieki trwać narodowi polskiemu i nieustannie buduje poczucie tożsamości narodowej w Ojczyźnie i po za jej granicami, nawet gdy ideologia odbiera godność i odmawia człowieczeństwa naszemu narodowi. Religia zatem, a więc wiara i duchowość, stała się w życiu człowieka kamieniem węgielnym budowy tożsamości narodowej. Granice polityczne państwa narodowego nie stanowią tak mocnych fundamentów narodu jak wiara i religia, które stanowią o „filozofii życia" Polaków, jednostek i społeczności narodowej. Religia jest „filozofią życia", której żadna ideologia nie jest w stanie zastąpić. Współcześnie jednak pojawiają się próby podporządkowania jej doktrynom i ideologiom. Powodują zepchnięcie wiary i uniwersalnych wartości chrześcijańskich, relacji z Bogiem i drugim człowiekiem na margines życia. Duchowość człowieka oparta na religii stanowi o tym, co zakorzenia nas we wspólnocie i utożsamia z rodakami, mimo różnic w innych sferach funkcjonowania, niezależnie od miejsca i warunków, w których przyszło nam żyć, a przede wszystkim niezależnie od różniących nas ideologii.

2.1. Czynniki tworzące naród — co konstytuuje naród?

W budowaniu tożsamości narodu polskiego na uwagę zasługuje też taki czynnik jak wspólnota plemienna, określana też jako wspólnota krwi. Na obszarze Polski właśnie plemiona posługujące się jednym i tym samym językiem, a także chroniące się przed tym samym wrogiem, oraz identyfikujące się z jedną religią — rzymskie chrześcijaństwo wraz z łacińską cywilizacją, sprzyjały

[15] Tamże, s. 513.

formowaniu się jedności kulturowej i narodowej plemion słowiańskich. Innym czynnikiem jest rasa choć ona nie ma już takiego znaczącego wpływu na kształtowanie się tożsamości narodowej, bowiem obszar Europy zamieszkują różne rasy, nie stanowiąc silnej determinanty ugruntowania się jedności narodowej.

Istotnym natomiast wydaje się być kolejny czynnik, jakim jest terytorium określające „nasz" charakterystyczny sposób życia, odgrywający niebagatelną rolę w budowaniu tożsamości narodowej. M. A. Krąpiec pisze, że „antyludzkie systemy społeczne powodowały wykorzenianie się dużych grup ludności pod pozorami urbanizacji czy cywilizacji. Zamiast ziemi ojczystej wskazywano na nową podstawę życia, którą stanowiły pieniądz lub ideologia" [16].

Bardzo ważnym czynnikiem łączącym i tworzącym fundamenty silnego narodu jest jego historia, która jednoczy przeszłość i teraźniejszość pokoleniową rodaków. Dzieje pokoleń to dusza narodu i jego siła, bo wzmacniają i potęgują poczucie godności narodowej, bronią tożsamej wiary i honoru Ojczyzny.

Obok historii istotnym czynnikiem jest literatura piękna i naukowa oraz muzyka. Nie sposób zrozumieć polskiego ducha bez Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, Krasińskiego, Chopina, ale również Homera, Hezjoda, Platona, Arystotelesa, Cycerona, Seneki, św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu, gdyż kultura polska jest bardzo mocno zakorzeniona w kulturze grecko–rzymskiej, odziedziczonej właśnie za pośrednictwem chrześcijaństwa.

Współcześnie w narodach dominuje kosmopolityzm, *multikulturalizm*, który człowieka podporządkowuje ideologii, wynaradawia i pozbawia poczucia tożsamości kulturowej i religijnej. W konsekwencji człowiek nie wie, kim jest oraz czemu i komu służy. „W takiej sytuacji uwidacznia się rola kultury jako duchowej więzi tworzącej naród" [17]. Kultura w narodzie opiera się na czterech zasadniczych obszarach życia. Podstawowym jest poznanie naukowe, jak i teoretyczno–praktyczne. Drugim obszarem jest moralność i obyczaje. Stanowią one o duchowości kulturowej człowieka, ściśle łączy się z tym wychowanie, bo moralność i obyczajność członków społeczności stanowią o jego specyficznym, narodowym wychowaniu.

Trzecim obszarem wymiaru duchowego kultury narodowej jest twórczość i język, a więc literatura, malarstwo, architektura, rzeźba, muzyka.

[16] Tamże, s. 513.

[17] Tamże, s. 514.

Język to łącznik kulturotwórczy, którego można użyć także jako sposobu wynaradawiania i zepsucia duchowego członków społeczności narodowej.

Kulturę, wychowanie w niej, a przede wszystkim sferę duchową w życiu człowieka, stabilizuje, wzmacnia i zakorzenia wyznawana przez naród religia. Duch narodu, jego poczucie tożsamości kształtuje się poprzez umacnianie duchowości człowieka wspartej właśnie na religii, kulturze i scalającej ją w jedność filozofii klasycznej, wyrosłej z tradycji realizmu filozoficznego. Przekazywana jest ona przez edukację, w tym szczególnie wychowanie w rodzinie, budowana na uniwersalnych wartościach wiary i rozumu (*fides et ratio*), poprzez relacje osobowe z Bogiem i drugim człowiekiem.

Jak zauważył M. A. Krąpiec, na ukształtowanie polskiej tożsamości narodowej wpłynęła łacińska kultura i cywilizacja, będąca „swoistym wypromieniowaniem ducha" [18]. Stąd uważa on, że Polacy są „bardziej łacińscy, aniżeli wszystkie narody europejskie" [19].

3.Człowiek i naród w wymiarze duchowym

Piotr Jaroszyński pisze, że „w oparciu o samą naturę człowiek ani nie przetrwa, ani tym bardziej się nie rozwinie. Potrzebuje wobec tego jakiejś dodatkowej pomocy, dodatkowego wzmocnienia własnej natury, czegoś co braki ludzkiej natury uzupełni" [20]. Człowiek w swojej naturze rodzi się więc słaby, nieporadny, wymaga wsparcia, uprawy duchowej, a czasem naprawy poprzez kulturę, w jakiej żyje i jest wychowywany, ale także w oparciu o „religię, a ta odsłania (...) przed człowiekiem ostateczny i realny sens życia, jakim jest Bóg i wiara w najwyższe uniwersalne wartości, czyli Prawdę, Dobro, Piękno" [21]. Kultura, a więc uprawa duchowa człowieka, winna uwzględniać jego naturę, ale zakładać przede wszystkim wychowanie w duchu wiary chrześcijańskiej, w której człowiek dąży do osiągnięcia więzi duchowej jednoczącej człowieka z Bogiem, a tym samym trwania w tym, co ludzkie oparte na transcedentalnych, uniwersalnych wartościach. Człowiek bowiem

[18] Tamże, s. 513.

[19] M. A. Krąpiec, *Rozważania o narodzie*, Lublin 1997, s. 58.

[20] P. Jaroszyński, *Kultura. Dramat natury i osoby*, Lublin 2020, s. 67.

[21] Tamże, s. 94.

nie jest w stanie stworzyć bardziej jednoznacznych wartości moralnych niż te, które odnajdujemy w wierze chrześcijańskiej. Dziś jesteśmy bardzo pogubieni w systemach wartości, czasem sponiewierani przez ich jakość i ilość, bo nie tak stabilnych jak idee wiary katolickiej. P. Jaroszyński pisze, że „tylko harmonijne powiązanie natury, kultury i łaski tworzy przestrzeń cywilizacji umożliwiającej życie na miarę bytu osobowego" [22].

3.1.Wychowanie w cywilizacji miłości czy nienawiści?

M. A. Krąpiec wskazuje na przyczyny osłabienia życia narodowego w postaci nacjonalizmu (rozumianego jako szowinizmu) oraz „bezojcowizny", czyli kolektywnego kosmopolityzmu. Zarówno jedna, jak i druga postać jest skrajna i nie ma nic wspólnego z umiłowaniem narodu. Właściwe rozumienie narodu jest związane z teorią osobowych relacji [23], mając charakter personalistyczny [24].

Relacje osobowe człowieka rozumiane w kontekście cywilizacji miłości mają swoje uzasadnienie w czwórmianie omawianym przez P. Jaroszyńskiego [25]. Czwórmian ów uwzględnia prymat osoby nad rzeczą, czyli podmiotowość człowieka, gdzie rozwój jego oparty jest na osobowym „ja", ale przy udziale drugiego, osobowego „ty", bo sam z siebie człowiek nie jest w stanie rozwinąć się w pełni, potrzebuje wsparcia w duchu miłości, szacunku i oddania. Człowiek jednak, korzystając ze wsparcia i oddania innych osób, nie powinien drugiego człowieka sprowadzać do poziomu przedmiotu, rzeczy, dzięki której osiąga zamierzony cel, bo najważniejsze są właśnie relacje z osobą jako podmiotem, a nie uprzedmiotowianie, czasem wręcz wyzyskiwanie, mani-

[22] Tamże, s. 95.

[23] M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985; tenże, *Ciemna noc miłości*, Warszawa 1986; M. Krasnodębski, *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny" 3/2014, s. 45–58.

[24] B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017; taże, *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009; taże, *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin — Seria Pedagogiczna", 2–3 (2010–2011) 5–6, s. 49–78; taże, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.

[25] Por. P. Jaroszyński, *Rozumieć człowieka*, „Człowiek w Kulturze" 1/1993, s. 111–128.

pulowanie, a niekiedy pogarda. Bycie z drugim człowiekiem oparte winno być na relacji współuczestniczenia osobowego w działaniach, duchowym i moralnym wsparciu, czasem wskazywaniu drogi, kierunku, w którym należy iść, by nie upaść, zagubiwszy swe człowieczeństwo. Relacje człowieka, gdzie prymatem jest osoba, tworzą perspektywę współuczestnictwa w cywilizacji miłości, przy jednoczesnym zachowaniu stabilnej, niezachwianej tożsamości osobowego „ja", usytuowanego także w religii, przedkładającej moralność nad technikę. Moralność osoby to także formowanie samego siebie, jest ważniejsza od tworzenia, doskonalenia narzędzi, przedmiotów. Najpierw należy prawidłowo uformować człowieka, poprzez wychowanie i religię, dopiero później rozwijać technikę, której rola nie może być decydująca i dominować nad człowiekiem, jego etyką i moralnością. Przede wszystkim w relacjach międzyludzkich człowiek winien być postrzegany jako osoba, której rozwój oparty jest na etyce i moralności. Osoba ludzka powinna być chroniona, aby rozwój techniki nie sprowadził jej do poziomu maszyn, narzędzi, których jest przecież wynalazcą i twórcą. Człowieczeństwo dane jest tylko człowiekowi, winno być w nim dominujące względem wszystkiego tego, co sam ów człowiek potrafi wytworzyć i udoskonalić. Osobowe „ja" powinno więc wyznaczać wartości moralne na bazie uprawy ducha, czyli wychowanie i religię, bo zawarte w nich wartości mają wymiar tego, co osobowe i tego, co duchowe w człowieku. Religia i tożsamość religijna tworzy fundamenty takiego rozumienia bytu chrześcijanina [26].

Cywilizacja miłości zawiera w sobie także prymat bycia nad posiadaniem [27]. To przede wszystkim praca nad sobą, nad własną osobowością, a nie nad powierzchownością, czyli tym, co materialne, zmienne, nierzadko podlegające upadkowi, dewaluacji, bądź zniszczeniu czy przemijaniu z upływem czasu. Współczesne bycie człowieka zepchnięte zostało na margines życia, bo „cywilizacja" kultu pieniądza nie uznaje wartości, których nie przeliczymy na gotówkę czy dobra materialne. Obecnie, aby być, trzeba przede wszystkim dużo mieć. Nie tyle zalety charakteru, życie zgodne z Dekalogiem, bogactwo duchowe, ale właśnie dobra materialne świadczą dziś o człowieku. Dlatego

[26] Z. Zdybicka, *Religia*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t, 8, Lublin 2007, s. 720–732.

[27] Por. P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 2, Lublin 2001, s. 339–348.

pracować nad sobą, by być możliwie najlepszym, to zadanie dla osobowego „ja" współczesnego chrześcijanina, a przede wszystkim zadanie wychowawców młodego pokolenia. W cywilizacji miłości istotne jest zrozumienie potrzeby przedłożenia miłosierdzia nad sprawiedliwość. To tworzy i stabilizuje relacje międzyludzkie.

3.2. Wychowanie w rodzinie, a budowanie tożsamości

Osobowe „ja", podmiotowość osoby i relacje z drugim człowiekiem budowane są w rodzinie poprzez odpowiednie wychowanie, także w duchu wiary i narodowych wartości, przykazywanych następnym pokoleniom. Rodzina zatem odgrywa zasadniczą rolę w budowaniu tożsamości religijnej człowieka i kultury, w której wzrastamy, dojrzewamy, z nią się identyfikujemy.

O rodzinie, jej tożsamości, a także wychowaniu w duchu i poszanowaniu chrześcijańskich wartości, pisze Mikołaj Krasnodębski, twierdząc, że „dom jest pierwszą szkołą dziecka, rodzice zaś pierwszymi nauczycielami" [28]. Wychowanie, czyli uprawa duchowa, kształtowanie charakteru, to również, a może przede wszystkim, uświadomienie, nauczenie i pokazanie tego, co jest dobrem, a co złem w życiu człowieka. To zaznajomienie z Dekalogiem, systematyczne mądre wprowadzanie dziecka w jego zrozumienie i respektowanie. Tożsamość religijna rodziny to pierwszy stopień wtajemniczenia i wzrastania w *sacrum* wiary, jej obrzędy i tradycje. M. Krasnodębski pisze, iż „w walce o tożsamość osoby nie zawsze warto stawiać na próżną oryginalność. Bogactwo tkwi w sprawdzonej tradycji" [29].

Współcześnie mamy jednak różne koncepcje i wizje dotyczące tożsamości rodziny i rozumienia roli, jaką powinna ona pełnić. Idealizm, jak pisze M. Krasnodębski [30], zakłada, że człowiek może dowolnie kreować rzeczywistość, co sprzyja podporządkowaniu się totalnemu państwu lub prowadzi do indywidualnej anarchii jednostki. Zatem osoba nie jest podmiotem i rodzina nie jest suwerenem. Wychowanie więc nie służy relacjom osobowym

[28] M. Krasnodębski, *Spór o rodzinę. Filozoficzno–cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*, Warszawa 2019, s. 12.

[29] Tamże, s. 13.

[30] Por. tamże, s. 18.

ani rozwojowi rodziny, tylko jest uprzedmiotowieniem człowieka. Inaczej rozumiane i postrzegane są relacje osobowe zarówno małżeństwa, jak i rodziny w realizmie. M. Krasnodębski zwraca uwagę, że małżeństwo i rodzina postrzegane są wyjątkowo jako pierwotne w stosunku do państwa, a istotą ich jest nieustanny rozwój oraz ochrona. Jak pisze autor książki *Spór o rodzinę*, „dzisiejszy kryzys rodziny i małżeństwa to napór idealizmu na realizm oraz cywilizacji, które nie są personalistyczne" [31]. Dlatego tak ważne jest wychowanie młodego pokolenia i przyszłych w duchu religii chrześcijańskiej, bo na fundamencie wiary człowiek tworzy relacje osobowe zarówno w odniesieniu do Boga, jak i do samego siebie, i drugiego człowieka. Aby jednak ukształtować osobowość dziecka i w efekcie dorosłego odpowiedzialnego człowieka, trzeba zadbać o zdrowe, prawidłowe relacje w rodzinie, społeczeństwie i narodzie, uwzględniając przy tym potencjał natury człowieka, która właśnie przez edukację, wychowanie, kulturę i religię powinna być formowana i stanowić fundament człowieczeństwa oraz tożsamości osoby odniesionej do kultury narodowej i Ojczyzny. Jak ujmuje to M. Krasnodębski, „człowiek jest (...) dzieckiem Boga i stąd jego uprzywilejowana pozycja i godność, ale zarazem obowiązek związany z uprawą własnej potencjalności duszy i ciała" [32]. Uprawiać duszę to doskonalić człowieczeństwo, którego miejscem zasadniczego rozwoju jest przede wszystkim dom rodzinny z własnym *sacrum* wartości i ideałów, a celem życia, do jakiego dąży każda rodzina, jest osiągnięcie pełni szczęścia tej rodziny jako grupy i indywidualnie każdego z osobna.

Człowiek osiąga szczęście przede wszystkim w kontakcie z dobrem, którym sam obdarowuje i jest także z wzajemnością i miłością obdarzany. Rodzina zatem to pierwsze najbliższe miejsce, które pokazuje i uczy rozumieć dobro, pozwala na pierwsze z nim kontakty i wpływa na to, że jakość życia, wpływa na systematyczny rozwój prawidłowych relacji osobowych. Bo jakość ich zależy właśnie od poznania, zrozumienia i solidnej wiedzy o tym, czym jest dobro w wymiarze etycznym, moralnym, a przede wszystkim duchowym. M. Krasnodębski pisząc o rozwoju i warunkach bytu rodziny stwierdza, że rodzina i jej „integralne realistyczne ujecie zakłada, że *paideia* obejmująca

[31] Tamże.

[32] Tamże, s. 44.

wychowanie i kształcenie dotyczy całego człowieka, jego wymiaru egzystencjonalnego (istnienia) oraz istoty czyli duszy i ciała”[33].

Współcześnie wychowanie i kształcenie podejmuje trudne zadanie, by w młodym pokoleniu ukorzenić poczucie tożsamości. Postęp cywilizacyjny i zagubienie w ekonomiczno–politycznym chaosie, a przede wszystkim błędne i oddalone od człowieka i jego potrzeb ideologie oraz zatracenie duchowości, moralności, a także relacji podmiotowych i człowieczeństwa w relacjach między ludźmi, prowadzi do utraty tożsamości. Wychowanie więc, szczególnie religijne, ma przestrzeń do działania, a także zamiany tego, co próżne i często nijakie w człowieku, na to, co wypełnione wartościami moralnymi oraz duchowymi.

M. Krasnodębski w książce *Spór o rodzinę* opisuje konsekwencje wynikające ze sporu o tożsamość rodziny na gruncie idealizmu Platona i realizmu Arystotelesa, w kontekście relacji osoby do wspólnoty. Idealizm Platona przyjmuje dominującą rolę państwa względem jednostki–osoby. Państwo oparte jest na idei sprawiedliwości, a władca to mądry wręcz doskonały, poświęcający się dla wspólnoty filozof. Natomiast obywatel musi dobrowolnie albo pod przymusem czynić dobro, którego wymiar określa władca. Platon dzieli ludzi na trzy grupy, których usytuowanie w hierarchii wyznaczał rodzaj posiadanej duszy. Rodzinę traktował Platon jako kastę wojowników, bo jak opisuje myśl Platona M. Krasnodębski, „intencją Platona jest przeniesienie więzi rodzinnych na społeczeństwo. Tak, ażeby radość i cierpienie każdego z osobna były zarazem radością i cierpieniem wszystkich”[34].

Inaczej traktuje rodzinę Arystoteles. Uznał, że człowiek jest w istocie ugruntowany społecznie, ale w swojej koncepcji zniósł dominację państwa nad osobą, bo fundamentem państwa jest przede wszystkim rodzina, a rola państwa winna sprowadzać się do pomocy, by ta rodzina mądrze i roztropnie odnalazła się i realizowała własne życiowe wybory w otaczającej ją rzeczywistości. Rodzina to wspólnota, która w efekcie tworzenia się licznych wspólnot tworzy grupę wiejską, a ta z kolei, łącząc większą liczbę tych grup, tworzy państwo. Rodzina zatem jest pierwotna wobec państwa. Istnieje w niej podział ról, a ojciec jest głową rodziny analogicznie do władzy królewskiej. M. Kra-

[33] Tamże, s. 32–33.

[34] Tamże, s. 57.

snodębski ujmuje to następująco: „Władza królewska jest oparta na mądrości, roztropności, które prowadzą do realizacji dobra wspólnego i wobec tego nie jest władzą despotyczną (tyrania). Winna wyrażać się w służbie, a nie panowaniu" [35].

4. Niebezpieczeństwo uwikłania życia narodowego w utopizm

Zdaniem Mieczysława Gogacza, naród to wspólnota rodów i rodzin, która winna być powiązana ze sobą osobowymi relacjami. Jej celem jest dobro wspólne zespolonych w niej osób. W państwie zaś, przeciwnie, dominują relacje o charakterze prawnym (instytucjonalnym), a następnie dopiero relacje osobowe [36].

Jacek Grzybowski dodaje, że „konstrukcja narodu, wpisana w proces dostosowania danej ludności do ideologicznej wizji społeczeństwa, przebiega według apriorycznego projektu" [37]. Naród zatem tworzy się w wyniku przyjęcia określonej idei, która poprzez swoją odgórnie narzuconą wizje społeczeństwa, ukonstytuowana prawnie, tworzy społeczność określonego państwa. Kultura narodowa zostaje tu podporządkowana ideologii państwowej, mimo swojej odrębności i różnic w społecznościach danego narodu. Świadomość narodową z kolei buduje aktualnie postulowana wizja państwa i narodu, który musi być lojalny wobec ideologii, a nie wobec swojego tożsamościowego związku z tradycją, wyznawanymi wartościami, religią czy kulturą.

Tworzy się w ten sposób utopijne ujęcie narodu, bo „granice narodu pokrywają się z zakresem przyjętej społecznej umowy. Odrzucając umowę, jednostka traci jednocześnie dotychczasowe członkowstwo w narodzie" [38]. Naród jest więc traktowany przede wszystkim jako organizacja państwowa — określonej wizji państwa winien być podporządkowany. Może wiązać się to z niebezpieczeństwem ideologizacji państwa i prowadzonej przez niego polityki.

---

35 Tamże, s. 60.

36 M Gogacz, *Mądrość buduje państwo*, Niepokalanów 1993; tenże, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995, s. 86–99.

37 J. Grzybowski, *Byt, Tożsamość, Naród. Próba wyjaśnienia formuły „tożsamość narodowa" w perspektywie metafizyki*, Kęty 2012, s. 584.

38 Tamże, s. 585.

W idealistycznej wizji narodu jest on ujednolicony na fundamencie kultury. Proces ujednolicania realizuje się powoli, ale nieustannie, wprowadzany jest stopniowo. W taki sposób kształtuje się tożsamość narodową, która oparta jest na identyfikacji jednostki z narodem. Wyraża się głównie ambiwalencją kulturową.

Naród jest więc ideą z podporządkowaną sobie kulturą i tradycją. „Istotą narodowości jest tu solidarność, która dobrowolnie jednoczy ludzi w dobru wspólnym, którego istotą jest kultura duchowa. […] Podstawą duchowej siły narodu jest wysoki poziom moralny, cnota obywatelska, poczucie obowiązku wobec Ojczyzny" [39].

W idealistycznym ujęciu narodu funkcjonuje on także jako wspólnota wyobrażona. Oznaczają go tu pewne praktyki i zachowania, odczuwane i przeżywane w wyobrażonym „my", określającym dumę z narodu. Czasem łączy się także ze wstydem, ale jednocześnie nie stanowi to odniesienia do jednostkowych rzeczywistych spraw i problemów. Naród jest jakby ponad jednostkami, oparty głównie na symbolach, które przede wszystkim go budują, na przykład: godło narodowe, flaga, czy widokówka z Wawelem.

J. Grzybowski, przytaczając słowa Wojciecha Burszty, pisze, iż „do narodu przylega się jako do obszaru metonimicznie (...), a nie jedynie metaforycznie. W ten sposób nacjonalizm jako wyraz pokrewieństwa krwi i kulturowej jedności jest bardzo szczególną figurą myślową, swoistym tropem językowym, opartym głównie na skojarzeniach o charakterze metonimicznym" [40]. Zatem do wyobrażeniowo–abstrakcyjnej idei narodu można należeć przede wszystkim przez własny świadomy wybór.

Naród rozumiany jest także jako idea polityczna. Ona tworzy społeczeństwa narodowe, upolitycznijąc świadomość zbiorową poprzez organizację narodu w instytucjach politycznych, scalając je aktami prawnymi. Tożsamościowe więzi buduje się w sferze życia publicznego, a więzi etniczne, religijne bądź kulturowe mogą być traktowane jako osłabienie idei politycznej. J. Grzybowski cytując słowa J. Niżnika pisze, „że naród i poczucie narodowej przynależności jest dziełem intelektualistów, prawników, polityków bądź artystów — i dzięki ich wysiłkom zapewnia przeżyciom jednostek wymiar

[39] Tamże, s. 605.

[40] Tamże, s. 612.

społeczny”[41]. Natomiast obywatelstwo w narodzie jest prawem, które ustanawia się, można je zbyć i jest także dobrowolne, niekonieczne.

Zatem w ujęciu idealistycznym idea narodu budowana jest na kulturze tworzonej intencjonalnie, także na określonych ideach prawnych wraz z określonym porządkiem politycznym, który służy realizowaniu wizji idealnego państwa. Utopizm nie tylko wyrasta z platońskiego państwa idealnego i jego spirytualistycznej antropologii czy materializmu historycznego K. Marksa i F. Engelsa, i ich materialistycznej i mechanicystycznej antropologii, ale również ze współczesnego postmodernizmu (wariabilizmu). Zatem na fundamencie filozoficznego idealizmu powstają utopie, mające swoje źródło [w:] materializmie (marksizm i neomarksizm), platonizmie (totalitaryzm) i postmodernizmie (anarchizm). M. Krasnodębski pisze natomiast, że „człowieka nie określa jego natura, ale kultura wyrosła na idealizmie i na myśleniu mitologicznym. W ten sposób kultura tak ujęta sprzeniewierza się swojemu powołaniu, którym jest *paideia*, *humanistas*, a zatem rozwój człowieczeństwa człowieka”[42].

W koncepcji postmodernistycznej, wspartej na relatywizmie interpretowanym jako przyzwolenie na życie bez zasad, człowiek może być w sposób dowolny i subiektywy kształtowany, można go traktować jak przedmiot, narzędzie do realizacji utopijnych wizji społecznych, opartych na ideologii. Dlatego w utopijnych idealistycznych wizjach człowieka i narodu można jednostkę i naród, z jednej strony, bezwarunkowo podporządkować państwu, a drugiej strony, dać mu nieograniczoną niczym wolność. Człowiek jest materiałem obrabianym według ideologicznego szkicu, schematu, określoną formę nadają mu irracjonalne ideologie. To skutkuje egocentryzmem i antypersonalistyczną postawą.

Takie traktowanie człowieka i narodu nie ma nic wspólnego z suwerennością osoby, zaspokajaniem jej potrzeb. Człowiek bowiem nie ma tu wpływu na to, jak żyje i nie wie, czemu służy jego życie w społeczeństwie. Dobro jednostki wyznacza ideologia, a nie sam człowiek. Także dobro narodu jest determinowane przez ideologię. Człowiek nie jest więc w idealistycznych utopijnych ideologiach suwerenem i także nie jest nim naród, choć czasem żyje w takim przekonaniu. Człowiek idealizmu realizuje dobro wspólne,

[41] Tamże, s. 616–617.

[42] M. Krasnodębski, *Spór o rodzinę*, dz. cyt., s. 49.

ale nie zawsze łączy się to z jego indywidualnym, suwerennym dobrem, często jest ono narzucone odgórnie, oderwane od realnych potrzeb i potencjału jednostki zepchniętej na margines. Wizja ideologiczna decyduje zatem o tym, co jest dobre dla jednostki i narodu.

M. Krasnodębski cytując słowa Karola Wojtyły pisze, że istnieją dwie przeciwne postawy. Jedna to indywidualizm, gdzie najważniejsze jest dobro jednostki, a druga to postawa antyindywidualistyczna, w której osoba jest zależna, poddana bezwzględnie społeczeństwu [43]. Skutkiem tego jest niszczenie relacji osobowych najpierw w rodzinie, później w społecznościach i wreszcie w narodzie. Prowadzi to do rozkładu i upadku życia społecznego i skutkuje rozpadem utopijnych wizji ideologicznych. Często towarzyszy temu konformizm. Człowiek pozornie akceptuje sytuację i reprezentującą ją większość, albo unika zaangażowania, żyjąc w izolacji, odosobnieniu. Mimo że jest członkiem narodu, nie integruje i nie utożsamia się z narodem.

M. Krasnodębski ukazuje przyczyny zła tkwiącego w utopijnych wizjach narodu, gdzie „totalitarny kult jednostki w komunizmie i nazizmie w pełni podporządkował sobie życie i śmierć własnych obywateli […] a wychowanie i kształcenie zmierza do funkcjonalnego i instrumentalnego przystosowania człowieka do zadań i celów wyznaczonych przez państwo" [44]. Utopie zatem tworzą teorie polityczne, które traktują człowieka jako złego i zepsutego, wymagającego więc bezwzględnego posłuszeństwa, podporządkowania państwu, traktowanego przedmiotowo, a nie jako osoba.

W utopijnych ideologiach mamy do czynienia także z zupełnie odwrotnym podejściem do narodu. Bywa on traktowany porzez ideologię liberalną jako rezultat umowy społecznej. Według Rousseau, umowa ta oparta była przede wszystkim na pewnych wartościach moralnych, a ustrój polityczny budowano na wolności i suwerenności jednostki. W istocie wymagało to identyfikacji każdego z członków społeczeństwa, wraz z jego uprawnieniami, z tą społecznością. Ponieważ „człowiek urodził się wolny, a wszędzie jest w okowach" [45], celem umowy społecznej jest przede wszystkim umocnienie roli jednostki poprzez oddanie się jej społeczności, przy zachowaniu własnych suwerennych praw, ale jednoczesnej identyfikacji z grupą i w konsekwencji

[43] Tamże, s. 50.

[44] Tamże, s. 69–70.

[45] Cz. Porębski, *Umowa społeczna według Jana Jakuba Rousseau*, „Etyka" 22/1986, s. 216.

z narodem. Teoretycznie umowa społeczna pozawala na takie identyfikowanie się, aby w harmonii ze społecznością realizować własne, indywidualne cele. Czy zatem nie istnieje tu sprzeczność uniemożliwiającą wypracowania dobra wspólnego? Czy ostatecznie genewski filozof nie pozwala na samowolę jednostki — zgodnie z intuicją Jacques'a Maritaina — „świętego egoisty" [46], a z drugiej na totalizm państwa?

M. Krasnodębski cytując słowa prof. Kieresia pisze, że XX wiek charakteryzuje dominacja socjalizmu w kulturze europejskiej, walczącego z kulturą łacińską. W celu utrzymania władzy, ideologia socjalizmu posługuje się manipulacją lub terrorem. Aby jednak odeprzeć napór socjalizmu i liberalizmu, a także cywilizacji antypersonalistycznych na rodzinę polską i w konsekwencji na cały naród, trzeba budować tożsamość narodową poprzez katolicyzm. M. Krasnodębski uważa, że w ochronie polskiej rodziny należy sięgnąć do filozoficznego realizmu, etyki normatywnej i łacińskiej cywilizacji" [47].

Fundamentem utopii socjalistycznych stał się marksizm, który narzucony poprzez systematyczne obalanie norm kulturowych i niszczenia chrześcijaństwa, narodu, a przede wszystkim rodziny, doprowadza w konsekwencji do braku poczucia bezpieczeństwa i jedności w społeczeństwie. Marksizm współczesny odrzucił socjalizm w jego klasycznej koncepcji, wybierając liberalizm. Ludzie niepasujący do klasycznej koncepcji socjalizmu, określani przezeń mianem lumpenproletariatu, w liberalizmie stanowią ideał społeczny. Odmienność zatem, czasem patologiczna, wchodzi na salony soc–liberalizmu. Tak rozumiana transformacja społeczna, budowana poprzez kulturę, a raczej jej zanik, stała się także bronią przeciwko społeczeństwu tradycyjnemu.

Marksizm zamienił więc jedną utopię, czyli demokracje socjalistyczną, na inną, nazywaną dziś demokracją liberalną. Jako narzędzi do jej budowania użyto postmodernizmu oraz marksizmu kulturowego. Jordan Peterson uważa, że „postmodernizm to wyjątkowo podłe przedsięwzięcie, a ludzie w nie zaangażowani tkwią po uszy w oszustwie" [48], ponieważ nie posiada on ja-

---

[46] Por. J. Maritain, *Trzej reformatorzy. Luter — Kartezjusz — Rousseau*, tłum. K. Michalski, Warszawa–Ząbki 2005, s. 151.

[47] M. Krasnodębski, *Spór o rodzinę*, dz. cyt., s. 72–73.

[48] K. Zuber, *Postmodernizm: definicja i krytyka (wraz komentarzem odnośnie do jego związku marksizmem)*: https://jordanbpeterson.pl/postmodernizm–definicja–krytyka–wraz–komentarzem–odnośnie–zwiazku–marksizmem/ [stan z dn.17.04.2021r.].

kichkolwiek ram etycznych. Tworzony w trzech sferach życia człowieka, czyli nauce, moralności i sztuce, pozbawiony całkowicie religii i metafizyki, wyznacza nowoczesną, kulturowo–cywilizacyjną strukturę. Rozum postrzegany jest tu jako samodoskonalenie się, natomiast nauka to tylko wzmocnienie techniki i racjonalizacja życia społecznego, opartego głównie na innowacjach.

Postmodernizm opiera się także na konsumpcji. Ponadnarodowe i globalne korporacje wchodzą w rolę rządów. Wydaje się, że państwo stopniowo traci swoją suwerenność na ich rzecz. Wobec tego nie może zapewnić ochrony swoim obywatelom. Według Allana Blooma, „nowoczesna zasada ekonomiczna, która mówi, że prywatne zło jest publicznym dobrem, w takim stopniu przeniknęła wszystkie aspekty codzienności, że trudno dostrzec powód, dla którego warto by wziąć świadomy udział w życiu obywatelskim" [49]. Demokracja liberalna, budowana na postmodernizmie i marksizmie kulturowym, wspiera się dziś na zakładaniu masek w teatrze życia, aby poprzez intrygi na publicznej scenie integrować społeczeństwa w grach politycznych, niekoniecznie służących budowaniu jedności narodowej i rozwiązywaniu rzeczywistych problemów i potrzeb społeczeństwa. Demokracja masek przyciąga tłumy, choć nie służy im, lecz aktorom przedstawień. Oni czerpią zyski, intrygując i zniewalając umysły tych tłumów.

Zmienia się więc sposób postrzegania stosunków międzyludzkich, kultury, wartości, religii i edukacji. Demokratyczny kraj oczekuje od obywatela bardzo niewiele, choć zapewnia mu dobrobyt. Nie ma więc wspólnych interesów i nie ma też więzi między ludźmi, w konsekwencji pojawia się brak wzajemnego zaufania. Dlatego tak trudno utrzymać prawidłowe relacje zarówno w rodzinie, jak i społeczeństwie demokratycznym. Allan Bloom pisze, że „Ojczyzna, religia, rodzina, cywilizacja — wszystkie czynniki uczuciowe i historyczne, które stały pomiędzy jednostką a nieskończonością kosmosu, dając jej poczucie umiejscowienia w całości — zostały zracjonalizowane i utraciły siłę przyciągania" [50].

Indywidualizm człowieka w demokracji liberalnej rozwija i pogłębia upadek rodziny. Rozpad rodziny powoduje rozpad społeczeństwa i w konsekwencji upadek narodu. Obywatel w demokracji jest zainteresowany

[49] A. Bloom, *Umysł zamknięty*, tłum T. Bieroń , Poznań 1997, s. 98. Książkę recenzuję [w:] „Paideia" 3/2021, s. 337–342.

[50] A. Bloom, *Umysł zamknięty*, dz. cyt., s. 98.

przede wszystkim sobą. Jak ujmuje to Bloom, „nie ma już, jak dawniej, szkół myślenia, które podważałyby demokracje i równość[51].

5. Wnioski końcowe

Narodem zatem określa się dużą grupę ludzi, która ma nie tylko wspólne pochodzenie, ale stanowi też wspólnotę duchową. Naród pojmowany jest także kolektywistycznie — człowiek jest tu częścią społecznej całości. Istnieją też koncepcje indywidualistyczne, gdzie naród identyfikowany jest przez odniesienie do idei narodowotwórczej. Mamy także koncepcje społeczeństwa narodowego, które wypierane jest z kolei przez *multikulturalizm*.

Dla narodu polskiego istotną rolę w tworzeniu społeczeństwa, z którym się utożsamiamy, powinna mieć koncepcja personalistyczna, gdzie człowiek jest suwerenem, a dzięki relacjom osobowym może rozwinąć swój osobowy potencjał tak, by integrując się z rodakami współtworzyć naród. Suwerenny naród budować można tylko poprzez integralne wychowanie człowieka. Utopijne koncepcje tworzenia narodu kwestionują tak pojmowany personalizm. Niszcząc kulturę, utopie traktują ją jako bazę wyjściową realizowania antypersonalistycznych wizji człowieka, niszcząc w konsekwencji wszystko to, co miało służyć człowiekowi. Zabijają w nim człowieczeństwo i tworzą anarchię, nieład, chaos dezorganizujący naród. Ma to swoje negatywne konsekwencje na gruncie edukacji i wychowania.

Współcześnie gubimy się w ilości i jakości systemów, ideologii i wartości. Ich wielość nie daje poczucia bezpieczeństwa. Tymczasem osobowe „Ja" winno być tożsame przede wszystkim z wartościami moralnymi, a to możliwe jest poprzez doskonalenie siebie w uprawie duchowej, więc w wychowaniu i religii, które najpełniej oddają człowiekowi to, co ludzkie.

Zasadnicza rola wychowania przynależy przede wszystkim rodzinie i jej systemowi wartości. Od rodziny w szczególny sposób zależy to, jakie społeczeństwo będzie tworzyć naród polski. Relacje osobowe, których doświadczamy i uczymy się w rodzinie, decydują o tym, jak będziemy funkcjonować w społeczności i w konsekwencji, jaki będziemy tworzyć naród. Aby *Bóg*

[51] Tamże, s. 105.

— *Honor — Ojczyzna*[52] były nieustannie wśród nas, trzeba zatem wychować i przygotować młodego człowieka do zrozumienia i trwania w takim systemie wartości, który nigdy się nie zdewaluował, a więc na fundamencie wiary chrześcijańskiej. Wydaje się, że właśnie wychowanie w rodzinie i społeczności, do której przynależymy, stabilizuje i zakorzenia w nas to, co najlepsze, czyli relacje osobowe i człowieczeństwo, które zawsze trzeba w sobie rozwijać.

Bibliografia

„Człowiek w kulturze" nr 24/2014 (*Cywilizacja wobec multikulturalizmu*).

Bloom A., *Umysł zamknięty*, tłum T. Bieroń , Poznań 1997.

Chrostowski W., *Między synagogą a Kościołem. Dzieje św. Pawła*, Kraków–Ząbki 2015.

Gogacz M., *Ciemna noc miłości,* Warszawa 1986.

Gogacz M., *Człowiek i jego relacje,* Warszawa 1985.

Gogacz M., *Mądrość buduje państwo*, Niepokalanów 1993.

Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób,* Warszawa 1995.

Grzybowski J., *Byt, Tożsamość, Naród. Próba wyjaśnienia formuły „tożsamość narodowa" w perspektywie metafizyki*, Kęty 2012.

Jaroszyński P., *Kultura. Dramat natury i osoby*, Lublin 2020.

Jaroszyński P., *Rozumieć człowieka*, „Człowiek w Kulturze" 1/1993, s. 111–128.

Kiereś B., *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017.

Kiereś B., *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009.

Kiereś B., *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin — Seria Pedagogiczna", 2–3 (2010–2011) 5–6, s. 49–78.

Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.

Kiereś H., *Człowiek i cywilizacja,* Lublin 2007.

Kiereś H., *Osoba i społeczność,* Lublin 2013.

Kiereś H., *Personalizm czy socjalizm? U podstaw życia społecznego,* Radom 2001.

Kiereś H., *Trzy socjalizmy.* Lublin 2015.

Kołogryw E., [rec.] *A. Bloom, Umysł zamknięty,* „Paideia" 3/2021, s. 337–342.

Koneczny F., *O wielości cywilizacji*, Komorów 2002.

[52] Jest to dewiza Wojska Polskiego wprowadzona dekretem Prezydenta RP z dn. 15.10.1943.

Koneczny F., *Prawa dziejowe,* Komorów 1997.
Koneczny F., *Różne typy cywilizacji,* [w:] *Kultura i cywilizacja. Wykłady,* Komorów 2011, s. 117–136.
Krasnodębski M., *Spór o rodzinę. Filozoficzno–cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie,* Warszawa 2019.
Krasnodębski M., *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza,* „Rocznik Tomistyczny" 3/2014, s. 45–58.
Krąpiec M. A., *Naród*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 7, Lublin 2006, s. 510–514.
Krąpiec M. A., *Rozważania o narodzie,* Lublin 1997.
Maritain J., *Trzej reformatorzy. Kartezjusz — Luter — Rousseau,* Warszawa–Ząbki 2005.
Nowak A., *Dzieje Polski*, t. 1, Kraków 2014.
Porębski Cz., *Umowa społeczna według Jana Jakuba Rousseau*, „Etyka" 22/1986, s. 215–230.
Skrzydlewski P., *Cywilizacja*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 2, Lublin 2001, s. 339–348.
Tarasiewicz P., *Spór o naród. Próba typologii stanowisk*, Tarnowskie Góry 2018.
Zdybicka Z., *Religia*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 8, Lublin 2007, s. 720–732.
Zuber K., *Postmodernizm: definicja i krytyka (wraz komentarzem odnośnie do jego związku marksizmem*): https://jordanbpeterson.pl/postmodernizm–definicja–krytyka–wraz–komentarzem–odnośnie–zwiazku–marksizmem/ [stan z dn.17.04.2021r.]

NATIONAL IDENTITY AND ITS ROLE IN UPBRINGING AND EDUCATION OF THE MODERN MAN

Summary

In this article the problems of national identity and elements of Polish national identity have been analysed. The role of religion and upbringing in the process of shaping of Polish national identity has been shown. Dangers for national identity caused by civilisational changes and antipersonalistic ideologies also have been analysed in the article. Ideologies and utopias organize political life and they are active in the sphere of upbringing and education. They aim at creating a new man who lacks his personal identity. As a consequence of this process human beings are going to be always changing

entities (variabilistic) just like postmodern culture (or rather anticulture) without ability of logical thinking (logos), moral rules, aims (teleology) and personal relations with others. They are going to become perfect global and multicultural consumers instead. In the article the need of return to historical roots of the Polish nation has been pointed out. The need of return to the catholic religion which helped to protect Polish culture during difficult times of wars or partitions also has been shown.

Keywords: nation, national identity, religion, upbringing, education.

Małgorzata Gawle–Wiernasz[1]

CYPRIAN KAMIL NORWID (1821–1883) – SZTUKMISTRZ ZAPATRZONY W PRZYSZŁOŚĆ

1. 200 rocznica urodzin Cypriana Kamila Norwida. 2. Twórczość Norwida — oryginalność myślenia. 3. Emigracja Sztukmistrza. 4. Piękno i prawda w twórczości. 5. Chrześcijańska moc krzyża. 6. Ojczyzna — zbiorowy obowiązek. 7. Mistycyzm poety.

Rok 2021 Sejm i Senat ustanowiły Rokiem Norwida

Abstrakt

Cyprian Kamil Norwid to jeden z najbardziej oryginalnych i chrześcijańskich poetów, myślicieli, nadto malarz, rzeźbiarz epoki romantyzmu. Urodził się 24 sierpnia 1821 roku w Laskowo–Głuchych k. Warszawy w szlacheckiej rodzinie; spokrewniony z królem Janem III Sobieskim. Wcześnie osierocony; twórczość Norwida wyrosła z trudnego życia, a fundamentem i siłą zarazem stał się dla niego krzyż. Ważnym rysem jego myśli jest personalizm chrześcijański. W młodości wyemigrował z kraju, najpierw do Europy, potem do USA. Pisał tęskniąc za krajem, do którego już nie wrócił... „do kraju tego, gdzie kruszynę chleba podnoszą z ziemi przez uszanowanie dla darów Nieba — tęskno mi Panie". Za swe przekonania, solidarność z polskimi rewolucjonistami, wierność ideałom był więziony, ośmieszany, żył w ubóstwie. Na Emigracji przyjaźnił się z J. Słowackim, J. B. Zaleskim, F. Chopinem,

[1] Doktor nauk humanistycznych, wykładowca Wyższej Szkoły im. Bogdana Jańskiego w Krakowie; pedagog szkolny I Liceum Ogólnokształcącego w Dębicy; e–mail: m.gawle507@gmail.com

M. Trębicką. Każdego z nich wyróżniało przekonanie, że „Ojczyzna to wielki zbiorowy obowiązek". Norwida określono też mianem mistyka. Potwierdzają to takie utwory, jak: *Pielgrzym*, *Psalm wigilii*, *Cisza*, *Litania do Matki Bożej*. Sztukmistrz zmarł w osamotnieniu, po długiej chorobie, 23 maja 1883 roku w Domu Św. Kazimierza k. Paryża ale Jego twórczość żyje.

Twórczość Norwida, hierarchia wartości, jaką przekazuje w swych utworach, jest aktualna również współcześnie, także na gruncie filozofii wychowania.

Słowa klucz: oryginalność myślenia, prawda i piękno w twórczości, personalizm chrześcijański, mistycyzm poety.

1. 200. rocznica urodzin Cypriana Kamila Norwida

Czcimy jednego z najoryginalniejszych poetów, pisarzy i myślicieli XIX wieku. Święty Jan Paweł II podkreślał ongiś, iż „mamy wielki dług w stosunku do tego poety, bo to jeden z najbardziej oryginalnych i chrześcijańskich myślicieli, jakich wydała Europa" [2]. Nasuwa się zatem pytanie, czy ten oryginalny poeta, który za życia nie doczekał się uznania, sławy otrzymuje dziś, „od późnego wnuka" [3] należną cześć? Powinien, gdyż żyje wśród nas, bo jednak zwyciężył — wspaniale dokumentując słuszność swoich słów o Przyszłości — „Korektorce wiecznej" [4].

Wielki poeta, artysta „Sztukmistrz", jak sam o sobie powie, przyszedł na świat 24 września 1821 roku na Mazowszu w miejscowości Laskowo–Głuchy. Dworek Norwidów należał wówczas do matki poety Ludwiki Zdzieborskiej, spokrewnionej z królem Janem III Sobieskim. Ojciec Jan Norwid herbu Topór był plenipotentem rodu Radziwiłłów.

Cyprian urodził się w epoce romantyzmu, można by rzec, że w tzw. drugim pokoleniu romantyków. Więzi rodzinne przerwała śmierć matki już w 1825 r.

---

[2] *Przemówienie Papieża Jana Pawła II do przedstawicieli Instytutu Dziedzictwa Narodowego i Norwidologów w 180 rocz. urodzin C. K. Norwida w Rzymie i w Watykanie dnia 01.07.2001 r.* w czasie błogosławieństwa urny z ziemią ze zbiorowej mogiły, a która to została później złożona na Wawelu,www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/audiencje/norwid_01072001.html

[3] Por. C. K. Norwid *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1968, s. 500.

[4] Tamże, s. 8.

Dzieci zostały pod opieką prababki, miecznikowej Hilarii Sobieskiej. Dziesięć lat później, w 1835 r. zmarł ojciec. Norwid zatem został sierota mając zaledwie 14 lat, opiekę nad rodziną przejął Ksawery Dybowski, bowiem prababka Hilaria zmarła 5 lat po śmierci matki. Doświadczenie samotności, cierpienia towarzyszyć zaczęło Norwidowi już w dzieciństwie. Później nołożyły się na to sprawy rówieśników, nazywanych przez samego poetę pokoleniem o młodości „przemienionej w rozpacz" [5]. Lata te bowiem to lata krytyczne w naszych dziejach — okres represji popowstaniowych, czarnej „paskiewiczowskiej nocy" [6], gdy zsyłki na Syberię za próby oporu wobec władzy stały się codziennością. Jako kilkunastolatek poeta przeżywał aresztowania, wywózki młodych, często swych rówieśników z Gimnazjum. „Uwięzienia, sądy, kajdany, wywozy na Sybir, niesłychane odwagi i męczeństwa — opowiadał Norwid — a wszystko w ciemnocie odbywane, wszystko przez instynkt czegoś przez zmysł polski, ale niepewny swej drogi i aż do komunizmu zachodzący, by znaleźć światełko zbawienia" [7]. Juz wówczas poeta w oryginalny sposób próbował wyrazić swe uczucia, niejako szyfrem pisząc wiersze, *Wspomnienie wioski*, *Noc*, *Do piszących*.

> Chmurne niebios sklepienie ...rozjaśnia się, a księżyc niby pająk złoty
> Wypełznął z pajęczyny, i spłoszył ciemnoty.
> Ej pająku złocony, wstąpże przecie do mnie
> Bo mówią ludzie, żeś jest pociechy zwiastunem [8].

2. Twórczość Norwida — oryginalność myślenia

Idąc za myślą Gomulickiego wolno powiedzieć, że właśnie Norwid był pierwszym poetą warszawskim, który tak umiejętnie omijał mikołajowską cenzurę, za pomocą „skomplikowanego aparatu rozmaitych niedopowiedzeń, napomknięć, aluzji, masek, kostiumów, symboli i przenośni" [9].

---

5 A. Witkowska, *Cyprian Norwid*, [w:] *Literatura romantyzmu*, J. Ziomek Warszawa 1989, s. 206.

6 Por. C. K. Norwid, *Pisma wybrane*, t. 1. , dz. cyt., s. 12.

7 Tamże, s. 13.

8 Tamże, s. 157.

9 C. K. Norwid, *„Gorzki to chleb jest polskość". Wybór myśli politycznych i społecznych*, red. J. R. Nowak i K. Krzemuska, Kraków–Wrocław 1984, s. 8.

Młody Norwid, utalentowany nie tylko literacko, uczył się malarstwa i rysunku w prywatnej Szkole u Jana Klemensa Minasowicza. Malował, szkicował, a jednocześnie tworzył poezję. Debiutował w czasopiśmie „Piśmiennictwo Krajowe" w 1840 r., wierszem *Mój ostatni Sonet. S*łowa uznania zdobył też utwór *Samotność.* Sonet ten zaczyna się od słowa „cisza", słowa — klucza, które bezustannie pojawiało się, czy raczej pulsowało w twórczości poety, trafiając też i do jego poglądów filozoficznych.

Jednym z ważnych składników „ciszy" było dla poety milczenie, którego pochwałę zawarł w drugiej zwrotce właśnie sonetu *Samotność* [10].

> Jak niewolnik, co ciężkie siłą więzy skruszy
> I zgasłe życie w sercu na nowo poczuje
> Tak ja na chwilę zwolnion z natrętnych katuszy,
> Wdzięk i urok milczenia czuję i pojmuję…
> U mnie rozkosz i życie, gdy moja myśl wolna [11].

Jak podkreślają norwidolodzy, milczenie, przemilczanie to niejako zasada twórcza Norwida, która swój wyraz znajduje w *Białych kwiatach* (1857), w pięknym aforyzmie „Cisza jest głosów zbieraniem" [12]. Opowiadając się za wiarą w mistyczną analogie dwóch światów pisał:

> Lecz mnie ci więcej drożsi, co w rzeczach potocznych
> Trzeźwi będąc, są przecież w wieczne zachwyceni,
> Treść niewidzialną z onych zgadując widocznych [13].

Takiemu skojarzeniu sprzyjała lektura *Pisma Świętego*, ale i Tertuliana, Szekspira, połączone z przeżyciem różnorakich cierpień od sieroctwa począwszy, poprzez niezrozumienie współczesnych intelektualistów, biedę, choroby tak w kraju, jak i za granicą, i dlatego też twórczość Norwida ema-

[10] Por. C. K. Norwid, *Białe kwiaty*, opr. i studium wstępne J. W. Gomulicki, Warszawa 1977, s. 5.

[11] C. K. Norwid, *Pisma wybrane*, dz. cyt., s. 153.

[12] C. K. Norwid, *Białe kwiaty*, dz. cyt., s. 55.

[13] Tamże, s. 26.

nowała „światłem pozwalającym wejść głębiej w prawdę naszego bycia, człowiekiem, chrześcijaninem, Europejczykiem i Polakiem” [14].

3. Emigracja Sztukmistrza

Norwid to też niestrudzony pielgrzym. Wcześnie rozpoczął tułaczkę z rodzinnych stron, bo w 1842 r. (nie przypuszczając, że nigdy już do nich nie powróci). Najpierw z przyjacielem, zamożnym pisarzem Władysławem Wężykiem, wyruszył z Warszawy do Krakowa, skąd wyjechał na studia artystyczne do Drezna i Monachium. W Krakowie jako jedyny polski wieszcz narodowy zatrzymał się kilka dni; uczestniczył m.in. w procesji Bożego Ciała, o której pisał:

> świątnicy z Męką Pańską na długich pelerynach […] cech z chorągwiami, bractwo i lud krakowski. Zatrzymali się przed ołtarzem ustrojonym w zieloność, kotły ustały, zewsząd cisza, a pięćdziesiąt chorągwi kościelnych i cechowych, na podobieństwo masztów pochyla się ku ziemi, i lud jak fala niżej, a całe miasto głuche [15].

Szczególnie owocna była wyprawa do Mogiły, do opactwie oo. cystersów, do Cudownego Krzyża Mogilskiego. Z wyprawą związane są dwa wspaniałe dramaty *Krakus* i *Wanda* — misterium poświęcone legendarnej bohaterce nadwiślańskich Słowian. Męstwo bohaterki, podobnie jak i bohatera tytułowego *Zwolona*, objawia się w cnocie, w poświęceniu oraz wyrzeczeniu się nagrody. Czynienie dobra nawet poprzez ofiarę staje się siłą biorącą początek z mądrości krzyża chrześcijańskiego.

> Nie za sobą z krzyżem Zbawiciela,
> Ale za Zbawicielem z krzyżem swoim:
> Ta jest zasada wszech–harmonii społecznej w Chrześcijaństwie [16].

---

[14] *Przemówienie Papieża Jana Pawła II w 180 rocznicę urodzin C. K. Norwida*, www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/audiencje/norwid_01072001.html [stan z dn. 22.03.2022].

[15] K. Wyka, *Norwid w Krakowie*, Kraków 1967.

[16] C. K. Norwid, *Promethidion*, Konin 2019, s. 37.

Ważnym zatem rysem Norwidowskiego świata wartości jest personalizm chrześcijański, kształtowany w głębokiej wierze w Boga oraz w nasze człowieczeństwo Boże.

> Sakrament jest lekarstwem nie tylko duszy, ale i ciała — dla duszy samej wystarczyłoby Słowo — ale dlatego właśnie w Sakramencie jest nie tylko słowo, ale i chleb, ażeby [...] wszystko było poddanym prawdzie Bożej [17].

Kolejne stacje podróży Artysty po Europie to Wenecja, Florencja — studiował tu rzeźbę i rytownictwo. Potem udał się do Rzymu i Neapolu, następnie został wolnym słuchaczem uniwersytetu w Berlinie. Lata studiów na zachodzie Europy to dla Artysty również lata przeżycia miłosnego i zarazem zawodu, którtego przyczyną była Maria Kalergis.

W 1846 r. za kontakty i zrazem solidarność z polskimi rewolucjonistami, m.in. z Władysławem Wężykiem, został uwięziony. Będąc już na wolności w kolejnym roku, Norwid zaprzyjaźnił się w Rzymie z postaciami niezwykłymi, tj. Józefem Bohdanem Zaleskim i Juliuszem Słowackim oraz Marią Trębicką i Fryderykiem Chopinem, o którym napisał:

> — Co do mnie, polski ja w nim zamach cenię,
> Nie melancholię romantyczno–mglistą.
> I — chociaż małe mam wyobrażenie
> O sztuce — przecież wiem, co jest muzyka,
> Jeśli mi serce bierze i odmyka [18].

4. Piękno i prawda w twórczości

Muzykę Norwid włączył w zakres „najwyższego z rzemiosł". Muzyka dla poety to związek natchnienia i pracy nad formą. Do niej się odwoływał, gdy chciał „odsłonić tajemnicę pochodzenia sztuki" [19]. Muzyka za sprawą jednego, za to „naczelnego u nas" [20] artysty — Fryderyka Chopina, była niejako

[17] C. K. Norwid, *Ku prawdzie pierwowzoru. Myśli religijne*, red A. Merdas RSCJ, Warszawa 1997, s. 21.

[18] C.K Norwid, *Promethidion*, dz. cyt., s. 181.

[19] Por. W. Stróżewski, *Cyprian Norwid o muzyce*, Warszawa 1997, s. 9.

[20] Por. C. K. Norwid, *Promethidion*, dz. cyt., s. 180.

ideałem tego, czym jest w swej istocie; a raczej czym ma być sztuka w ogóle. W słynnym utworze *Fortepian Chopina* uwidacznia się to piękno:

O Ty! co jesteś Miłości — profilem
Któremu na imię Dopełnienie;
Te co w sztuce mianują Stylem
Iż przenika pieśń, kształci kamienie...
O! Ty — co się w dziejach zowiesz Erą...
O! Ty — doskonałe — wypełnienie
Jakikolwiek jest Twój, i gdzie?... znak
Czy w Fidiasu? Dawidzie? czy Chopinie...
Lecz Ty? — lecz ja? — uderzmy w sądne pienie,
Nawołując: „Ciesz się późny wnuku!"...
Jękły — głuche kamienie:
Ideał sięgnął bruku [21].

Norwid zacieśniał przyjaźń z Chopinem zwłaszcza w latach emigracji, obaj w swoich utworach pokazywali transcendencję piękna muzyki.

Muzyka Chopina jest przedstawiana przez Norwida jako ziemskie dopełnienie piękna doskonałego, właściwego tylko niewielu artystom. Ma ona siłę podnoszenia rzeczywistości do ideału, przemieniania jej w byt doskonały [22].

Długą wędrówką Artysty była droga z Europy do USA na statku Margarita (trwająca kilka miesięcy), w 1845 r. Wędrówkę opisał w wierszu *Pielgrzym*:

Przecież ja aż w nieba łonie trwam
Gdy ono duszę mą porywa,
Jak piramidę
Przecież i ja — ziemi tyle mam, ile stopa ma pokrywa
Dopokąd idę [23].

---

21 C.K. Norwid, *Fortepian Chopina*, [w:] *Pisma wybrane*, Warszawa 1968, s. 498–500.

22 A. Witkowska, *Cyprian Norwid*, dz. cyt., s. 231.

23 C. K. Norwid, *Pisma wybrane*, dz. cyt., s. 376.

Tęsknota, kolejne rozczarowania i problemy zdrowotne, jak gruźlica, postępująca głuchota, której się nabawił w więzieniu, ponadto wciąż piętrzące się problemy materialne — spowodowały powrót Norwida do Europy. Do Polski, mimo pragnienia, już nigdy nie powrócił. Tym bardziej wymownym jest *Moja piosnka II*, zrodzona na emigracji w Nowym Jorku, gdzie przebywał poeta zarabiając na życie głównie pracami plastycznymi.

Do kraju tego, gdzie kruszynę chleba,
Podnoszą z ziemi przez uszanowanie
Dla darów Nieba...
Tęskno mi, Panie...
Do kraju tego, gdzie pierwsze ukłony
Są — jak odwieczne Chrystusa wyznanie:
„Bądź pochwalony!"
Tęskno mi, Panie... [24]

Wiara w Miłość, która łączy się z pięknem, prawdą i wolnością, przewija się przez całe życie i twórczość Artysty. Nader pięknie ujął to w *Promethidionie* — poemacie w dwóch dialogach.

Kształtem miłości piękno jest — i tyle
Ile ją człowiek oglądał na świecie,
W ogromnym Bogu albo w sobie — pyle.
Tyle o pięknem człowiek wie i głosi —
Choć każdy w sobie cień pięknego nosi [25].

Następne lata wypełnia praca, powstają dramaty, listy, eseje filozoficzne. Twórczość ta wyrasta z głębokich przemyśleń, starających się uchwycić transcendencję bytu człowieka. W *Promethidionie* wysławia sztukę:

O! sztuko — wiecznej tęczo Jeruzalem
Tyś, jest przymierza łukiem — po potopach...

[24] Tamże, s. 200.

[25] C.K. Norwid, *Promethidion*, dz. cyt., s.183.

Tak jesteś — czasu ciszy; czasu burzy
Ty się zamieniasz w ton — czekasz w trybunie
Aż się sumienie kształtem wymarmurzy,
Podniesie czoło [26].

W swoim *Vade–mecum,* testamencie poetyckim, zdołał Norwid w sposób najbardziej konsekwentny połączyć, zespolić ze sobą język pojęciowy i język poetycki, pięknoduchom pozostawiając puch łabędzi „wdzięczących się słów" [27].

Klaskaniem mając obrzękłe prawice,
Znudzony pieśnią, lud wołał o czyny;
(...)
Było w Ojczyźnie laurowo i ciemno
I już ni miejsca dawano, ni godzin
Dla nieczekanych powić i narodzin,
Gdy Boży palec zaświtał nade mną;
(...)
Żyć mi rozkazał w żywota pustyni [28].

Testament ów, starając się uchwycić transcendentny horyzont bytu człowieka, odsyła nas m.in. do takich utwrów, jak *Fatum*, *Śmierć*, *Krzyż i dziecko*

Jak dziki zwierz przyszło nieszczęście do człowieka
I zatopiło weń fatalne oczy...
— Czeka — —
Czy człowiek zboczy

W liryku *Śmierć*

Prócz chwili, w której wzięła, nic nie wzięła —
— Człek od niej starszy!

[26] Tamże, s. 281–282

[27] A. Kowalska, *Wiersze Cypriana Norwida*, Warszawa 1978, s. 21.

[28] C.K. Norwid, *Pisma wybrane*, dz. cyt, s.151.

5. Chrześcijańska moc krzyża

> Fatum Norwidowskie przez oświecenie stając się krzyżem, zostaje przełamane nie drogą przyjęcia postawy stoickiej, lecz przez moc pochodząca z góry, przez Transcendencję [29].

W wierszu *Krzyż i dziecko* szczególnie uwidacznia się chrześcijańska moc krzyża:

> *Oto wszerz i wzwyż*
> *Wszystko toż samo.*
> *„Gdzież się podział krzyż?"*
> *„Stał się nam bramą"* [30].

W wierszu poeta nawiązuje do słów św. Pawła z *Listu do Koryntian*: „nauka bowiem krzyża głupstwem jest dla tych, co idą na zatracenie, mocą Bożą zaś dla nas, którzy dostępujemy zbawienia" [31]. Krzyż w świecie wartości Norwida stanowi centrum wszechświata dla człowieka wiary stąd też nawiązanie do naśladowania krzyża Chrystusa.

Wielkość człowieka widział Norwid w mądrości rozważnej, roztropnej, sięgającej zawsze do prawego sumienia. Etyczny ład Norwida to ład czynienia dobra — owszem z ofiarą, ale niekoniecznie z kulą armatnią czy szablą. Artysta bowiem miał odmienne zdanie o romantycznym czynie; orzekał, iż jest to czyn bezrefleksyjny, a w dodatku mający charakter zbrojny. Dlatego stawiał opór popularnemu romantycznemu wzorcowi zachowań, gdzie poświęcenie było równoznaczne z ofiarą z własnego życia. W Liście do J. Koźmiana w 1852 r. ironizował:

> trzeba jest, ażebyś żołniersko zasługując się, kulą armatnią na wylot był przebity, inaczej albowiem, tchórzem nazwany będąc, usługiwać sprawie nie możesz.

---

[29] M. Maciejewski, *Fatum ukrzyżowane*, „Studia Norwidiana" 1/1983, s. 42–43.

[30] C. K. Norwid, *Pisma wybrane*, t. 5, dz. cyt., s. 227.

[31] 1Kor 1,18 (*Biblia Tysiąclecia*, Pallotinum, Poznań 1987).

Norwid wyżej cenił refleksje, życie zaś traktował serio. Troszczył się o niepodległość ojczyzny, oddawał Jej cześć w swojej twórczości, odrodzenie zaś widział w zapanowaniu Bożej prawdy na ziemi. Wyżej stawiał sprawę służenia Ojczyźnie „przez byt, który równocześnie i bliźnięco z Chrześcijaństwem się rozpoczął" [32]. Doświadczenie swego pokolenia, zwanego „pokoleniem rozpaczy", ujął w przejmujący niezwykle fragment *Zarysów obyczajowych Pięciu* pt. *Rzeczywistość*:

> I cała młodość nasza przeszła na czytaniu
> Telegraficznych depesz o różnem powstaniu —
> I mawia się wśród sinej krwi, jak wśród bławatków:
> O d o s t a t n i c h d o t y l k o c o z a s z ł y c h w y p a d k ó w — [33]

Negowanie zatem czynów zbrojnych, stosów ofiar, romantycznego aktywizmu oraz buntu przeciwko tyranowi, jak to uwidocznił w nędznej postaci Króla w *Zwolonie*, należy wiązać z reakcją na Wiosnę Ludów oraz falę ruchów rewolucyjnych, których poeta był świadkiem we Włoszech. Przebywał tam bowiem w latach 1843–1845 r. oraz 1847–1849 r., przestając z polską arystokracją, m.in. z Zygmuntem Krasińskim, Władysławem Zamoyskim i pośrednio z Hotelem Lambert oraz kręgami watykańskimi [34].

6. Ojczyzna — zbiorowy obowiązek

W wierszu *Wielkość* pisał:

> Wielkim jest człowiek, któremu wystarczy
> Pochylić czoła,
> Żeby bez włóczni w ręku i bez tarczy
> Zwyciężył zgoła! [35].

---

[32] C.K. Norwid, *Ku prawdzie pierwowzoru*, wybór A. Merdas, Warszawa 1997, s. 113.

[33] A. Witkowska, *Cyprian Norwid*, dz. cyt., s.208

[34] Por. tamże, s. 209–210.

[35] C.K. Norwid, *Pisma wybrane*, s. 312.

Dobro jednostki i dobro społeczeństwa, Narodu, chciał Artysta złączyć tak, by dopełniało się razem. Dlatego widząc rozdźwięk w tej rzeczy podkreślał z pewną dozą goryczy w *Liście do Michaliny Zaleskiej* w 1862 r.:

> Oto jest społeczność polska! społeczność narodu, który, nie zaprzeczam, iż o tyle jako patriotyzm wielki jest, o ile jako społeczeństwo jest żaden. Polska jest ostatnie na globie społeczeństwo, a pierwszy na planecie naród. Słońce nad Polakiem wstawa, ale zasłania swe oczy nad człowiekiem [36]

Do przyjaciela Józefa Bohdana Zaleskiego pisał zaś:

> naród, któremu zapłacić musi kto inny jego własnych pracowników myśli, któremu Język wydzierają z gardła, nie tylko, że walczyć [...] ale godności czuć dostatecznie nie umie [37].

Norwid podjął się niejako diagnozy polskiego społeczeństwa, ale i krytyki polskich wad narodowych, wad i zaniechań zarówno stanu szlacheckiego, z którego się wywodził, jak i pozostałych, wskazując jednocześnie na odbudowanie w społeczeństwie hierarchii wartości, w tym piękna, prawdy, miłości.

> Prawda nie tylko jest ideą, ale i mocą— a mocą jest dlatego, że jest cała. Człowiek na to przychodzi na planetę, ażeby dać świadectwo prawdzie. Trzeba przeto wiedzieć i pamiętać, że cywilizacja każda uważana być winna jako środek, nie jako cel [38].

Równie wymowny akcent tej troski uwypukla się w pięknym wspomnianym już poemacie *Promethidion*, który tytułem nawiązuje do imienia Prometeusza. Norwid podjął się tu trudu ukształtowania społeczeństwa, w którym hierarchia wartości dobra, piękna i pracy byłby wcielana w życie.

> Piękno na to jest, by zachwycało
> Do pracy — praca, by się zmartwychwstało [39].

---

[36] Tenże, *„Gorzki to chleb jest polskość"*, dz. cyt., s. 52–53.

[37] Tamże, s. 33.

[38] Tenże, *Ku prawdzie pierwowzoru*, dz. cyt., s. 40.

[39] Tenże, *Pisma wybrane*, t. 2, dz. cyt., s. 239.

Piękno, o którym wiele Sztukmistrz mówi w poemacie, ma związek z dobrem jest nierozerwalnie z nim związane, „kształtem jest Miłości” [40]. Szczególna troską otaczał kulturę, pragnął, by dotarła do wszystkich, a nie tylko do salonów, „wszak Ojczyzna jest to wielki — zbiorowy obowiązek” [41]. Każdym niemalże swym utworem Norwid wyznacza postawy, hierarchię wartości, istotną w życiu jednostki, jak i społeczeństwa.

7. Mistycyzm poety

Lecz mnie, ci więcej drożsi co w rzeczach potocznych
Trzeźwi będąc, są przecież w wieczne zachwyceni,
Treść niewidzialną z onych zgadując widocznych [42]

Z Jego mistycyzmem wiąże się również milczenie, niedopowiedzenie, ściszenie. „Znana jest ogromnie rozbudowana przez Norwida «teoria przemilczeń i przybliżeń»” [43]. Godny przypomnienia jest chociażby fragment patetycznego tekstu *Promethidiona*, w którym zwraca uwagę na istotę miłości Bożej, jak i tej ludzkiej, która jest zarazem sensem życia.

Kto kocha, widzieć chce choć cień postaci,
I tak się kocha matkę, ojca, braci,
[…]
Kto kocha, widzieć chce choć cień obrazu,
Choć ślad, do lubej wiodący mieszkania,
Choć rozłożone ręce drogowskazu,
Choć krzyż […]
[…]
Kto kocha, widzieć chce oczyma w oczy,
Czuć choćby powiew jedwabnych warkoczy,
Kto kocha, małe temu ogromnieje,

[40] Tamże, s. 290.

[41] Tamże, s. 6.

[42] Tenże, *Białe kwiaty*, dz. cyt., s. 26.

[43] D. Zamącińska, *Poznawanie poezji Norwida*, „Studia Norwidiana” 1/1983, s. 14.

I lada promyk zolbrzymia nadzieje [44].

Mistyczny jest m.in. *Psalm Wigilii* napisany w 1848 r.:

O, dzięki Tobie, Ojcze ludów, Boże,
Że ziemię wolną dałeś nam i nagą;
Ani oprawna w nieprzebyte morze,
Ni przeciążoną gór dzikich powagą,
Lecz jako piersi otworzona boże... [45].

Pięknym i jakże głębokim wierszem jest *Modlitwa*:

Przez wszystko do mnie przemawiałeś — Panie,
Przez ciemność burzy, grom i przez świtanie;
Przez przyjacielską dłoń w zapasach z światem...
(...)
Panie! — ! ja nie miałem głosu
Do odpowiedzi godnej — i — milczałem
(...)
Jestem znamię!...
Sam głosu nie mam, Panie — dałeś słowo,
Lecz wypowiedzieć któż ustami zdoła?" [46]

Litania do Matki Bożej poeta napoisał po rekolekcjach u oo. zmartwychwstańców, dedykując utwór ks. Aleksandrowi Jełowickiemu w kwietniu 1852 r.

Norwid przypomina o godności człowieka, istocie człowieczeństwa, o Bożej Opatrzności, nieustannej opiece Maryi — Matki Boga i nas, ludzi.

Duch, co każdemu dany współżywotnie
Przez dobroć Marji, jak łaska codzienna,
Żeby tu całkiem nie było samotnie... [47].

[44] C. K. Norwid, *Promethidion*, dz. cyt., s. 294.

[45] Tenże, *Pisma wybrane*, dz. cyt., s. 415.

[46] Tamże, s. 186.

[47] Tamże, s. 357.

Poeta jasno wyrażał prawdę o niezniszczalności, wręcz mistycyzmie rzeczy małych, cichych.

> Bo nie zginęło żadne utęsknienie,
> I żadna boleść nie przewiała marnie,
> I żaden uśmiech błahy nieskończenie -
> Jest taki anioł, co skrzydłami garnie
> I śmiech, i boleść, i to niedotkliwe
> Człowieka chaos bierze w dłoń jak żywe [48].

Te mistyczne, doczesne doświadczenia Norwida stanowiły zapowiedź przyszłych, w wieczność zapatrzonych. „To, co jest na niebiosach, wydaje mi się jaśniejszym w przygodach rzeczy poziomych, gdy poziome odnosi się przed oczyma moimi na niebiosa" [49].

Mimo iż ziemskie życie zakończył w bólu i samotności w Przytułku Św. Kazimierza, 23 maja 1883 r. pod Paryżem, Norwid był człowiekiem NADZIEI.

„Nic nowego nie rodzi się bez oporu: takie są prawa wieczne… — podkreślał Norwid i dodawał, wierząc, że ...Współczesność minie niestateczna, Lecz nie ominie Przyszłość : Korektorka-Wieczna!..." [50].

Bibliografia

Biblia Tysiąclecia, Poznań 1987.

Kowalska A., *Wiersze Cypriana Norwida*, Warszawa 1978.

Maciejewski M., *Fatum ukrzyżowane*, „Studia Norwidiana" 1/1983.

Norwid C. K. , *Białe kwiaty*, opr. i studium wstępne J. W. Gomulicki, Warszawa 1977.

Norwid C. K., *„Gorzki to chleb jest polskość". Wybór myśli politycznych i społecznych*, red. J. R. Nowak i K. Krzemuska, Kraków— Wrocław 1984.

Norwid C. K., *Ku prawdzie pierwowzoru. Myśli religijne*, red A. Merdas RSCJ, Warszawa 1997.

Norwid C. K., *Pisma wybrane*, t. 1–2, Warszawa 1968, s. 500.

Norwid C. K., *Promethidion,* Konin 2019.

[48] C. K. Norwid, *Białe kwiaty*, dz. cyt., s. 29.

[49] Tamże, s. 23.

[50] Tenże, *Pisma wybrane*, dz. cyt., s. 8–9.

Norwid C.K., *Fortepian Chopina*, [w:] *Pisma wybrane*, Warszawa 1968.

Przemówienie Papieża Jana Pawła II do przedstawicieli Instytutu Dziedzictwa Narodowego i Norwidologów w 180 rocz. urodzin C. K. Norwida w Rzymie i w Watykanie dnia 01.07.2001 r. www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/audiencje/norwid_01072001.html

Przemówienie Papieża Jana Pawła II w 180 rocznicę urodzin C. K. Norwida, www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/audiencje/norwid_01072001.html

Stróżewski W., *Cyprian Norwid o muzyce*, Warszawa 1997.

Witkowska A., *Cyprian Norwid*, [w:] *Literatura romantyzmu*, red. J.Ziomek Warszawa 1989.

Wyka K., *Norwid w Krakowie*, Kraków 1967.

Zamącińska D., *Poznawanie poezji Norwida*, „Studia Norwidiana" 1/1983.

CYPRIAN KAMIL NORWID (1821–1883) — A WORD MASTER FOCUSED ON FUTURE

Summary

C. K. Norwid was one of the most original Christian poets, thinkers, painters and sculptors in the era of romanticism. He was born on the 24th of August 1821 in Laskowo–Głuchy near Warsaw in a noble family, which was related to the king Jan III Sobieski. He was early orphaned. His work grew out of his difficult life. Suffering and the symbol of the cross became in his life and art the foundation and strength at the same time. The important trait of his work is the Christian personalism based on the Gospel. In his youth, he emigrated to France. He also spent some time in the USA. He was longing for Poland to which he could not return. At emigration, he was friends with other Polish artists such as: J. Słowacki, J. B. Zaleski, F. Chopin and M. Trebicka. They cultivated the Polish national culture. Norwid believed that: "Homeland is a great collective duty". He was called a mystic by some critics. Elements of mysticism are included in: Songs of the Pilgrim, Psalm of the Eve, Silence, Litany to the Mother of God. Norwid died alone after a long illness on the 23rd of May 1883 in the Care House of Saint Casimir near Paris.

Keywords: *unique thinking, truth and beauty in creativity, Christian personalism, mysticism*

Urszula Wolska [1]

PROBLEMY RZECZYWISTE I POZORNE – JAK JE ROZWIĄZUJEMY NA BAZIE FILOZOFII PRAKTYCZNEJ?

Nie ma innego dobra niż realne.
Arystoteles [2]

Problemy prawdziwe, realne z powagą rozwiązujemy.
Czasem, by oddalić problem, wystarczy przestać w nim uczestniczyć…

Wprowadzenie. 1. Wstęp. 2. Rzeczywisty czy urojony? Czy rola stawiania mądrych pytań. 3. Poszukiwanie prawdy jako wierność realnej rzeczywistości. 4. Poznanie „problemowe". 5. Terapia filozoficzna jako szkoła rzetelnego poznania. 6. Uprawa intelektu. 7. Wnioski końcowe

Abstrakt

Artykuł *Problemy rzeczywiste i pozorne — jak je rozwiązujemy*? przedstawia propozycję rozróżnienia problemów rzeczywistych, które należy rozwiązywać i problemów pozornych, które należy oddalać i nie tracić na ich rozwiązywanie życia, bo próba ich rozwiązywania będzie nieskuteczna. Pojawianie się problemów w życiu każdego człowieka jest naturalne, są w codzienną jego egzystencję wpisane i wręcz nieuniknione.

[1] Dr filozofii, filmowiec, terapeutka. Prowadzi Gabinet Terapii Filozoficznej; www.gabinetfilozoficzny.com; e–mail: urszula.wolska@gmail.com; ORCID: 0000–0003–0881–4706.

[2] W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 2004, s. 118.

Uświadomienie i przyjęcie tego jest pierwszym dobrym krokiem w procesie rozwiązywania tych problemów. Początkiem zawsze jest nieokreślony niepokój, który domaga się określenia pojawiającego się problemu, a nie skupiania się na szukaniu środków uzyskania dobrostanu „tu i teraz". Nierozwiązane problemy rzeczywiste same nie znikną, a pozorne, urojone, fikcyjne i właściwie nierozpoznane oraz nieoddalone mogą eskalować i nas pokonać.

Współczesny człowiek, głównie w życiu zawodowym, zobowiązany jest postępować zgodnie z powszechnie wprowadzanymi wytycznymi, instrukcjami, zasadami, procedurami, formalnościami, co faktycznie zwalnia go poniekąd z myślenia i odpowiedzialności. Taki zautomatyzowany, w pewnym sensie zniewolony człowiek przestaje sobie radzić w życiu prywatnym, gdzie gloryfikuje się źle pojęty indywidualizm, nieograniczoną wolność z hasłem „wszystko wolno".

Ważne jest zatem zrozumienie, że pojawiające się problemy należy właściwie rozpoznać i rzeczywiste rozwiązywać, a pozorne oddalać, zanim będzie za późno.

Słowa kluczowe: filozofia praktyczna, problem rzeczywisty, problem fikcyjny, rozpoznanie problemu, rozwiązywanie problemu

1. Wprowadzenie

Temat problemów rzeczywistych i pozornych związany jest z filozofią praktyczną, a głównie z zagadnieniem filozoficznych pytań dotyczących życia człowieka w świecie. Chodzi tu o ujęcie związane z filozofią rozumianą jako umiłowanie mądrości, czyli mądrościowe rozumienie bytowania człowieka w realnie istniejącej rzeczywistości, dokonujące się w zdroworozsądkowym poznaniu, które zawsze charakteryzowało człowieka i pozwalało mu na przetrwanie, doskonalenie się i rozwój.

Filozoficznej obrony zdrowego rozsądku podjął się żyjący w latach 1883–1958 brytyjski filozof Georg Edward Moore w znanym dziele *Obrona zdrowego rozsądku* [3]. Zdrowy rozsądek z łacińskiego *sensus communis* ma

[3] Tutaj mamy pełny polski tekst w tłumaczeniu W. Sady: http://sady.up.krakow.pl/antfil.moore.obrona.htm

bezpośredni związek z realizmem. Poniższy tekst należy postrzegać tylko i wyłącznie w tym obszarze, bowiem w żadnym wypadku nie dotyczy on rozwiązywania problemów natury psychologicznej, a zwłaszcza wszelkiego rodzaju zaburzeń. Proponuję ten temat jako bazę do autoterapii filozoficznej i też terapii filozoficznej [4] ludzi zdrowych, zdroworozsądkowo myślących, którzy zostali wrzuceni w wir życia codziennego, gdzie spotykają na każdym kroku różne problemy, które wymagają uświadomienia ich sobie, rozróżnienia, a potem rozwiązywania poprzez określone czyny i działania, bez niekończących się analiz psychologicznych. Tak jak człowiek nie żyje w przestrzeni wirtualnej, tak samo nie żyje tylko w umyśle. Jego życie toczy się w realnej rzeczywistości, w domu, w pracy, w przestrzeni publicznej i w wielu innych miejscach. Rozwiązywanie problemów rzeczywistych i pozornych na bazie filozofii praktycznej wymaga przede wszystkim podejmowania konkretnych decyzji prowadzących do określonych działań i czynów je niwelujących. O tym jest ten tekst. Należy dodać, że terapia filozoficzna — należąca do filozofii — nie jest terapią w sensie psychologicznym.

1. Wstęp

Na początek mądre słowa duńskiego filozofa egzystencjalnego Sørena Kierkegaarda: „Życie nie jest problemem do rozwiązania, tylko rzeczywistością do doświadczenia". Dodam, że życie dane i zadane nam jest jako niepojęty dar, by o nie o dbać, chronić i godnie przeżyć.

Pojawianie się problemów w danym nam życiu, w codziennej egzystencji jest naturalne, a człowiek doświadcza tego całe swoje życie. Problemy są częścią życia, naturalnie w nie wpisane i nieuniknione. „Tylko umarli nie mają problemów" [5]. Ziemskich problemów. Dobrze to wiedzieć i nieustannie sobie przypominać. Kiedy problem ukazuje nam się w postaci nieokreślonego wewnętrznego, odkrywczego niepokoju, to jest ten moment, gdy trzeba siebie

[4] Terapię filozoficzną w znaczeniu opisanym [w:] M. Krasnodębski, *Terapia Filozoficzna w publikacjach i praktyce Urszuli Wolskiej*, „Paideia" 2/2020, s. 195–210; K. Kalka, [rec.] *Urszula Wolska, Terapia filozoficzna — od umiłowania mądrości do dobrego i spełnionego życia, t. 4*, „Paideia" 3/2021, s. 321–327; U. Wolska, *Filozofia terapią? — zdecydowanie tak!*, „Paideia" 1/2019, s. 133.

[5] J. Nehru [w:] T. Mende, *Rozmowy z Nehru*, tłum. Z. Jaremko–Pytowska, Warszawa 1957, s. 106.

zapytać o jego przyczynę, o to, jaki problem się nam jawi do rozwiązania i starać się go określić oraz rozwiązać, zanim będzie za późno. Skupianie się w tym momencie na tym, jak się czujemy i szukanie środków na dobrostan „tu i teraz" nie jest dobrym kierunkiem, bo nie prowadzi do rozwiązania problemu, tylko do jego eskalowania, a przy tym powstawania nowego „nieskończonego" problemu mentalnego. To jest pułapka, którą trzeba sobie uświadomić i za wszelką cenę jej unikać.

Przyjmuje się w tych rozważaniach, że wartością w życiu są dobre relacje ze sobą, osobami współistniejącymi i ze światem [6]. Wybierając tę wartość, czyli dobre relacje oraz kultywując je, człowiek nigdy nie będzie sam w świecie — drugi człowiek jest mu potrzebny do szczęścia. Wzięcie świadomej odpowiedzialności za swoje życie, bycie sobą i nie oddawanie nikomu decydowania o naszym życiu, jest punktem wyjściowym rozwiązywania problemów życiowych. Bez tego prędzej czy później polegniemy.

Nawiązując do *motta*, ważne jest, by nie kreować problemów, które potem są bez końca roztrząsane, eskalują swoją mocą, tworząc negatywne uczucia, lęki, by w końcu nas pokonać. Ważne jest, by dobrze rozpoznawać problemy i pseudoproblemy, czyli inaczej mówiąc problemy rzeczywiste i pozorne. Za Arystotelesem potwierdźmy, że dobro jest realne i nie może być pozorne. W ślad za rozwiązaniem realnych problemów pojawia się realne dobro.

2. Rzeczywisty czy urojony? Rola stawiania mądrych pytań

Zajmujemy się tutaj rozważaniami na temat rozpoznawania prawdziwych, rzeczywistych problemów i pseudoproblemów, by fikcyjne, urojone, wymyślone, te wszystkie pozorne problemy [7] oddalać i nie poddawać żadnemu dalszemu procesowi myślenia. Na temat rozwiązywania problemów rzeczywistych jest bardzo dużo literatury. Tutaj skoncentrujemy się na kilku ważnych sygnałach.

Żeby rozpocząć proces rozpoznawania, musimy stwierdzić, że mamy problem oraz nie możemy z nim żyć i dlatego nie możemy wyrazić zgody

[6] Szczegóły tu: *Wartość jest jedna*, [w:] U. Wolska, *Terapia filozoficzna — od umiłowania mądrości do dobrego i spełnionego życia*, t. 4, Warszawa 2020, s. 85.

[7] Pisze o tym Z. Cackowski [w:] *Problemy i pseudoproblemy*, Warszawa 1964.

na to, by ten problem trwał. Na początku drogi do sukcesu stoi dobrze zadane pytanie i dobrze sformułowany problem w odpowiedzi.

Rozpoznanie prawdziwego problemu nie jest wcale proste. Wyjątkiem może być bezpośrednie zagrożenie zdrowia, kiedy nie dyskutujemy, tylko natychmiast staramy się taki problem rozwiązywać.

W każdym innym wypadku rozpoznanie prawdziwego problemu wymaga od nas podejmowania rygorystycznych wysiłków intelektualnych i poznawczych oraz myślenia refleksyjnego. Ważne jest, byśmy zadawali sobie w każdym wypadku pytanie, jaki problem rozwiązujemy? Rzeczywisty czy urojony? Najważniejsze jest pytanie i za nim określenie prawdziwego problemu oraz podjęcie decyzji o jego rozwiązaniu. „Świadomość odkrycia, gdy jest ona […] tylko projektem odkrycia, jest świadomością problemu i decyzji jego rozwiązania" [8]. Każdy proces poznawania jest łańcuchem właściwych pytań i odpowiedzi. Za dobrze postawionym pytaniem kroczy właściwa odpowiedź, twierdzenie lub sąd. Pytanie wynikać może ze świadomości niewiedzy, bo raczej nie zadajemy pytań, na które znamy odpowiedź. Pytamy po to, by niewiedzę usunąć i zastąpić wiedzą. To jest kluczowe w podejściu do określenia, rozpoznania i rozwiązywania problemów.

Rozpoznanie właściwego problemu wiąże się zatem ze świadomym postawieniem właściwego pytania. Źle postawione pytania wynikają z braku wiedzy, czy też z braku ścisłości w myśleniu i rozumowaniu. Więcej uwagi i czasu poświęca się szukaniu poprawnej odpowiedzi, niż zadawaniu właściwego pytania. Nie jest sztuką pytać, sztuką jest pytać dobrze i nie jest sztuką odpowiadać, sztuką jest odpowiadać dobrze. Gwarancją dobrego skutku jest zawsze dobrze postawione pytanie, które lepiej pomaga we właściwym określeniu problemu oraz w sposób zasadniczy decyduje o szybkim jego rozwiązaniu.

W tekstach będących bazą terapii filozoficznej pokazuję często, jak bardzo dużo mądrości życiowych zawartych jest w potocznym języku. Mamy tu kilka dobrych przykładów: „Jakie pytanie, taka odpowiedź", „Kiedy słyszysz niemądre pytanie, nie odpowiadaj na nie", „Jak pytają, tak odpowiadają", „Niemądre pytania i takie odpowiedzi" i tak dalej. Ważne jest, by wyrobić sobie krytyczną postawę wobec stawianych pytań i w pierwszym rzędzie zdać sobie sprawę

[8] B. Boirel, *Theorie gènèral de l'interpretation*, Paryż 1961, s. 17, za: Z. Cackowski *Problemy i pseudoproblemy*, dz. cyt., s. 16.

z tego, czy pytanie jest dobrze zadane i czy dotyczy określenia problemu, który wymaga rozwiązania. W ten sposób ukaże nam się słabość pytającego i wadliwość zadanego pytania, zanim spotkamy się z wadliwą odpowiedzią.

Bardzo pomocne we wszystkich początkowych stanach nieokreślonego, a bardzo komplikującego życie w codziennej egzystencji napięcia, jest ciągłe zadawanie sobie pytań: O co tu chodzi? Jaka jest prawda? Co się dzieje? Czy to się dzieje tylko w umyśle, czy dotyczy jakieś prawdy, faktu zaistniałego w rzeczywistości? Dobrze jest przy tym wiedzieć, że prawie wszystkie prawdziwe problemy mają swoje źródło w realnie istniejącej rzeczywistości, a problemy wymyślone, urojone, fikcyjnie, pozorne, zawsze powstają i eskalują w umyśle człowieka. Szukanie odpowiedzi na pytanie, jaka jest prawda? — najszybciej ukierunkuje nas na szukanie jej w realnie istniejącej rzeczywistości, bowiem trzeba wszystkie myśli konfrontować z tym, co naprawdę się dzieje ze mną i wokół mnie, z konkretnym, a nie wymyślonym faktem.

3. Poszukiwanie prawdy jako wierność realnej rzeczywistości

Szukanie prawdy, zgodnie z klasyczną jej definicją, to ciągłe konfrontowanie tego, co w umyśle, z tym, co realnie zachodzi. Nie można sobie rujnować życia na szukanie odpowiedzi na pytania i problemy nieustająco powstające w umyśle, na które rozum nigdy nie znajdzie odpowiedzi i rozwiązania. Nauczmy się takie urojone w umyśle pytania i problemy oddalać. Nie traćmy energii życiowej na analizowanie i roztrząsanie w umyśle spraw abstrakcyjnych i nierozwiązywanych. Tym bardziej, że grozi nam to popadnięciem w stany patologiczne. Najlepsza jest ich konfrontacja z rzeczywistością i posiadaną wiedzą pewną (*epistemé*). Taka postawa natychmiast skieruje nasze myślenie do twórczego aktu naprawczego, czyli właściwego określenia problemu, co będzie pierwszym sukcesem na drodze rozładowania napięcia poprzez szukanie sposobu rozwiązania jego przyczyny.

Oczywiście nie wyeliminujemy całkowicie zjawiska zadawania wadliwych pytań, bo nie zawsze jesteśmy w stanie je od razu rozpoznać, ale poprzez krytyczną postawę zdecydowanie je ograniczymy i nie będziemy tracili czasu na szukanie odpowiedzi na takie, źle postawione pytania. Przyjmując

źle postawione pytanie, przyjmiemy też wadliwą odpowiedź. Staram się tu pokazać, że tej drogi możemy uniknąć.

Najpierw trzeba sobie zdać sprawę, że w naszej codziennej egzystencji prawdziwe problemy w dużej mierze związane są z naszym funkcjonowaniem w realnie istniejącej rzeczywistości, a pseudoproblemy przeważnie zawsze wykreowane są przez umysł. Podobnie jest, kiedy chcemy rozróżnić kłamstwo i prawdę. Kłamstwo zawsze rodzi się w czyjeś głowie, a prawda przeważnie ma źródło i odniesienie w realne istniejącej rzeczywistości. Wszystkie wymyślone pseudoproblemy ocierają się właśnie o kłamstwo, a wszystkie prawdziwe problemy mają ścisły związek z prawdą. Dlatego zawsze warto zapytać o źródło problemu i nieustannie do niego wracać oraz ciągle z tym źródłem korygować nasz proces myślenia. Winien on być logiczny, ale żelazna logika umysłu jest najbardziej zwodnicza. Często powołujemy się na logikę, twierdząc, że to, co logiczne, jest racjonalne i prawdziwe. W logice jednak logiczny jest zarówno fałsz, jak i prawda. Prawdę rozpoznajemy poprzez konfrontację myśli z realnym faktem, z rzeczywistością poza umysłem [9].

Nie chodzi tu bynajmniej o automatyczne negowanie czy odrzucenie niewłaściwie postawionego pytania. Chodzi przede wszystkim o to, by źle postawione pytanie rozpoznać, zanim zaczniemy szukać na nie odpowiedzi. Świadomość niewłaściwie postawionego pytania domaga się rozwiązania. Niepokoi, wprowadza chaos, dysharmonię, rodzi napięcia, lęki i przez to prowadzi na drogę korygowania tego niewłaściwie postawionego pytania i zaraz potem na drogę wiodącą ku dobrze postawionemu pytaniu. Często zwracam uwagę na to, że lepiej jest szukać *via positiva* niż *via negatiwa*. Zamiast negować, odrzucać, lepiej szukać drogi pozytywnej i w tym kierunku wszystko korygować.

Jak rozpoznać dobrze postawione pytanie? Łatwiej jest rozpoznać jednoznacznie niepoprawne, błędne, źle postawione pytania, pytania błahe, pochopne, czy nierozstrzygalne. Już z treści pytania wynika, że odpowiedź jest oczywista lub bezsensowna, że takie pytanie jest czystą stratą czasu. Na przykład: Czy Mount Everest jest z cukru? Czy mrówka jest większa od słonia? Pytania te zawierają w sobie sąd, z którego jednoznacznie wynika fałsz. Na tak postawione pytania nie powinno się odpowiadać, chyba że pyta nas o to małe dziecko.

---

[9] Szerzej o prawdzie piszę tu: U. Wolska, *Prawda i co z tą postprawdą?*, [w:] *Terapia filozoficzna — od umiłowania mądrości do dobrego i spełnionego życia*, t. 3, Radzymin 2017, s. 77.

Dobre rozpoznanie właściwie postawionego pytania o określenie problemu do rozwiązania, mamy wtedy, gdy odpowiedź jest prawidłowa i problem dało się pozytywnie rozwiązać. Ale to jest zawsze po fakcie, a nie o to nam chodzi. Chodzi nam o rozpoznanie właściwego pytania zaraz po jego postawieniu.

W tej pracy interesuje nas głównie określanie i pozytywne rozwiązywanie problemów związanych z codzienną egzystencją człowieka zdrowego. Pojawianie się tych problemów jest naturalne i normalne. Natomiast pozwalanie, by one trwały, nierozwiązywanie ich prowadzi w pierwszym rzędzie do zakłóceń w podejmowaniu obowiązków i odpowiedzialności życiowych, a w dalszym etapie do zaburzeń psychicznych, depresji i w końcu do rezygnacji z życia. Dlatego tak ważne jest skupienie się na pojawiających się problemach i podjęcie decyzji o ich właściwym określeniu i potem rozwiązywaniu. Często nie zdajemy sobie sprawy, jak bardzo ważne jest skupienie się na stronie formułowania problemu, dlatego temu zagadnieniu poświęcam dużo uwagi w tym tekście. Do tego potrzebna jest określona wiedza i doświadczenie.

4. Poznanie „problemowe"

Już u Heraklita czytamy, iż „każdy człowiek ma zdolność poznawania samego siebie i rozumnego myślenia" [10]. Także Arystoteles uważał, że człowiek chce poznawać i ma naturalną zdolność do poznawania, ciekawości, zdumienia, zachwytu, w tym wobec samego siebie. „Wszyscy ludzie z natury dążą do poznania" [11]. Z tą chęcią związane jest pytanie. Pytanie leży w naturze człowieka, doświadczamy tego u dzieci. Pytanie staje się nieustanną potrzebą życiową. Stawianie pytań jest zatem naturalną skłonnością i jest nierozerwalnie związane z myśleniem. W języku potocznym spotykamy sentencje to potwierdzające, np.: „Kto pyta, nie błądzi", „Koniec języka za przewodnika", „Szukajcie, a znajdziecie", „Jak nie wiesz — zapytaj!". Podkreślenia wymaga tu waga pytania samego siebie, głównie o siebie. W ten sposób dajemy sobie czas na refleksję, na myślenie, rozumowanie i zrozumienie. Nikt nie zna nas tak

[10] *Filozofia starożytna Grecji i Rzymu* pod red. J. Legowicza, Warszawa 1968, s. 79.

[11] Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1983, 980 a.

dobrze, jak my sami. Prawda o nas samych jest w nas, trzeba ją tylko chcieć wydobyć i przyjąć. To jest dobry sposób na rozwiązanie wielu problemów.

O pojawiających się pytaniach i problemach pisał już Arystoteles:

> zawsze, jak i w matematyce, problem odnosi się do pytania konkretnego, ograniczonego, określonego, którego samo postawienie zakłada uprzednie istnienie wiedzy, w granicach której został on postawiony, wiedzy, która dostarczy środków jego rozwiązania. Problem posiada zawsze określone miejsce [12].

Arystoteles za pytanie właściwe uznaje tylko takie, które zakłada dwie możliwe odpowiedzi, spośród których tylko jedną możemy wybrać. Arystoteles i inni starożytni myśliciele idą dalej twierdząc, że tam, gdzie nie ma takiej uświadomionej alternatywy dwóch odpowiedzi, tam też nie ma problemu [13].

W naszych rozważaniach o problemach prawdziwych i urojonych chodzi o takie pytania z dwoma możliwymi odpowiedziami, gdzie oczekiwaną odpowiedzią byłaby informacja, czy problem, który chcemy rozwiązać, jest problemem prawdziwym, czy pseudoproblemem, który jest pułapką dla umysłu i którym nie powinniśmy sobie zaprzątać głowy. Jeżeli mamy problem prawdziwy, to jest to problem do rozwiązania, a jeżeli mamy do czynienia z pseudoproblemem, to nie mamy żadnego problemu do rozwiązania, tylko problem z oddaleniem myśli z nim związanych. Ma to związek z pojęciem *aporii*, sprzeczności, z uświadomieniem sobie dwóch przeciwstawnych przekonań. W tym wypadku — o istnieniu problemu i o nieistnieniu problemu do rozwiązania. Poszukiwanie właściwych pytań i właściwych odpowiedzi w celu konkretnego określenia pojawiającego się problemu, a potem rozwiązywanie go jest procesem ciągłym, ale nie nieskończonym. Każdy rozwiązywalny problem powinien być rozwiązany i tym samym proces ten powinien być zakończony.

Nieoddalenie pseudoproblemów skutkować może eskalacją niepotrzebnych emocji, lęków i zaburzeń umysłowych. Zostanie nam rozwiązywanie nowych problemów, związanych z psychicznymi zaburzeniami chorobowymi.

Treścią i warunkiem życia ludzkiego jest działanie. Żyjemy w realnej rzeczywistości i w niej działamy. Trzeba sobie uzmysłowić, że rozwiązywanie

---

[12] E. Brèhier, *La notion de problème en philosophie*, „Theoria", t. XIV/1943, za: Z. Cackowski, *Problemy i pseudoproblemy*, dz. cyt., s. 28.

[13] Z. Cackowski, *Problemy i pseudoproblemy*, dz. cyt., s. 31–32.

prawdziwych problemów związane jest z życiem w realnie istniejącej rzeczywistości, bo w niej działamy, by trwać w istnieniu, by żyć. Nie istniejemy ani nie żyjemy w umyśle i dlatego nie da się rozwiązywania problemów egzystencjalnych sprowadzić tylko do niekończących się analiz tego, co w umyśle. Większość problemów wymaga obowiązkowości, odpowiedzialności i świadomego rozwiązywania poprzez konkretne czyny i działania poza umysłem, w realnej rzeczywistości.

Żeby było to skuteczne, trzeba konkretnie określić problem, który należy rozwiązać, przemyśleć sposoby jego rozwiązywania i podjąć decyzje o określonym działaniu, zmierzającym do usunięcia problemu. Działań tych trzeba się z wielkim trudem podjąć, wykonać sumiennie wszelkie czynności praktyczne z tym związane.

Działania te mogą być skuteczne, bo człowiek posiada niepojętą wręcz zdolność uczenia się, myślenia, rozumowania oraz przewidywania skutków swoich czynów i to zarówno w sferze materialnej, jak i duchowej. Jest też w stanie dobrze rozróżniać obrazy powstające w jego umyśle, czyli obrazy psychiczne i te, których źródłem jest realnie istniejąca rzeczywistości. Za tego typu rozróżnianie odpowiada świadomość — świadome *JA* każdego człowieka. Oczywiście do dokładnego rozróżnienia potrzebna jest odpowiednia wiedza i doświadczenie. Im większa wiedza, umiejętności i doświadczenie, tym dokładniejsze jest to rozeznanie. One pozwalają stwierdzić, że człowiek utonął nie dlatego, że wpadł do wody, ala dlatego, że nie umiał pływać, jeżeli rzeczywiście nie umiał pływać. Warto podkreślić, że mówimy o osobach zdrowych, prawidłowo, zdroworozsądkowo rozumujących. Nie wchodzimy tutaj w obszar psychiczno–mentalnych zaburzeń chorobowych.

Zdolność rozumowania i zrozumienia prowadzą człowieka do konieczności rozwiązywania problemów powstających w codziennej egzystencji, do niezgody na to, by trwały i prowadziły do zakłócenia relacji ze sobą i współistniejącymi. Pierwszym ogniwem wszelkiego rozumowania jest właściwe rozpoznanie w obszarze problem — pytanie. Właściwie postawione pytanie daje szansę na właściwą odpowiedź, a właściwa odpowiedź prowadzi do konkretnego określenia problemu oraz uruchomienia woli do podjęcia właściwych decyzji w celu rozwiązania tego problemu, a za nimi już prosto do działań i czynów, które skutkują niezwłocznym rozwiązaniem problemów. Nie jest to operacja jednorazowa, w naszym życiu wciąż pojawiają się mniejsze lub większe problemy.

Na temat myślenia problemowego, pytającego, refleksyjnego i właściwego pisał John Dewey w książce *Jak myślimy?*[14]. Podjęcie się tego procesu jest ciągłym porządkowaniem życia, ciągłym wychodzeniem z tworzącego się chaosu, skutkującym odczuwaniem harmonii ze sobą, z współistniejącymi i otaczającym człowieka światem i w końcu odczuwaniem sensu zaistnienia i trwania w istnieniu oraz odczuwaniem tego, że życie może być dobre i szczęśliwe.

Wstępnym etapem rozumowania problemowego jest myślenie przedrozumowe, refleksyjne, wymagające cierpliwości, spokoju, namysłu. Mówi nam o tym filozofia zdrowego rozsądku. Najpierw pytamy zatem, czy w ogóle mamy jakiś problem. W tej perspektywie od razu będziemy pewni, że przysłowiowa „nitka na podłodze" nie jest problemem do rozwiązywania, a tym bardziej do omawiania. Dobrze zadane pytanie i dobra odpowiedź „poprawną tworzą postać. Samo pytanie tworzy postać otwartą, którą poprawna odpowiedź zamyka"[15]. W problemowym rozumowaniu pytamy, czy mamy problem rzeczywisty, czy pozorny. W ten sposób uzyskujemy konkretną wiedzę i nie poddajemy się torturom niewiedzy. Chodzi o to, by zlikwidować wszelkie stany niejasności w umyśle. Nie analizujemy automatycznie każdej myśli, którą produkuje umysł. Świadomie przyglądamy się nieustannie napływającym myślom, a do rozmyślania wybieramy tylko te, które potrzebne nam są do rozumowania problemowego[16]. Zadanie właściwego pytania i uzyskanie właściwej odpowiedzi wymaga wysiłku powstrzymania się od odruchowych twierdzeń oraz trudu zdobywania wiedzy, co daje nam radość jej odkrywania i użycia.

Dobra odpowiedź i właściwe zdiagnozowanie problemu wiąże się z dalszym procesem szukania rozwiązania, bowiem określony problem może funkcjonować jako część szerszego problemu. Stając przed właściwie określonym, rzeczywistym problemem możemy spokojnie pytać dalej i pogłębiać proces związany z rozwiązaniem złożonego problemu. Dobrze postawione pytanie pozwala nam pojąć, jakiej wiedzy możemy użyć, by odpowiedzieć. Świadomość wiedzy i niewiedzy jest tu kluczowa. Proces ten często uzmysławia nam brak wiedzy właściwej do rozwiązania problemu. Zamiast jednak poddawać się tragizmowi niewiedzy, należy natychmiast poddać się potrzebie

[14] J. Dewey, *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, Warszawa 1957, s. 3.

[15] W. Szewczyk, *Psychologia postaci*, Warszawa 1937, s. 213.

[16] O fenomenie myślenia szczegółowo piszę [w:] U. Wolska, *Fenomen myślenia*, [w:] *Terapia filozoficzna — od umiłowania mądrości do dobrego i spełnionego życia*, t. 1, Warszawa 2019, s. 39.

przezwyciężenia tej niewiedzy i zdobywać potrzebną wiedzę. By uzyskać dobrą odpowiedź, prowadzącą do rozwiązania konkretnego problemu, dobrze jest oprzeć się na wiedzy pewnej *epistemé*, a nie domniemanej *doksa*[17]. Chodzi tu o dokładne odróżnianie opinii od prawdy, mniemań od faktów. Ze zdobytą wiedzą, kontynuując proces, wspomagamy się kolejnymi dobrze postawionymi pytaniami, by dobrze na nie odpowiedzieć. Nie jest to proces łatwy, ale podjęcie tego trudu skutkuje dojściem do pozytywnego rozwiązania określonego problemu.

5. Terapia filozoficzna jako szkoła rzetelnego poznania

Terapia filozoficzna wskazuje nam, że przy każdym dobrze rozeznanym problemie, trzeba samemu podjąć decyzję o jego rozwiązaniu[18]. Możemy zdobywać i posiłkować się wiedzą z bardzo różnych źródeł, korzystać z rady różnych osób, ale decyzja o sposobach rozwiązania powinna być autonomiczna i w pełni odpowiedzialna. Nikt nie zna nas tak jak my sami. Historia naszego życia zapisana jest tylko w nas. Inni mogą nam pomagać właściwie odczytywać ten zapis, być naszym lustrem, w którym możemy siebie wyraźniej zobaczyć, ale końcowa decyzja powinna być nasza. W ten sposób nigdy nie zrezygnujemy z siebie i nie poddamy się czyjeś woli. Autonomiczne podjęcie decyzji i podjęcie odpowiedzialności za jej skutki uwolni nas od tego, że ktoś będzie sobie przypisywał zasługi, kiedy rozwiązanie problemu będzie pozytywne, ale też od tego, że to my kogoś będziemy obciążali negatywnymi skutkami źle rozwiązanego problemu, a co za tym idzie tracić czas oraz niszczyć siebie i drugiego, zamiast natychmiast korygować złe rozwiązanie.

Pojawiający się problem jest przyczyną rodzącego się w człowieku napięcia, a za nim bliżej nieokreślonego niepokoju, jeszcze niewyraźnej udręki. Niepokój sygnalizuje, że coś nam nie pasuje, coś tu się nie zgadza, na coś wewnętrznie nie wyrażamy zgody, nie chcemy tak dalej żyć. Dalszym skutkiem

---

[17] Opisuję to tutaj: U. Wolska, *Jak poznajemy? Episteme i doksa — wiedza pewna i domniemana*, [w:] *Terapia filozoficzna — od umiłowania mądrości do dobrego i spełnionego życia*, t. 4, Warszawa 2020, s. 15.

[18] Więcej na ten temat: U. Wolska, *Podejmowanie decyzji — ujęcie filozoficzne*, [w:] *Terapia filozoficzna*, t. 1, dz. cyt., s. s. 91.

jest dysharmonia i rodzące się uczucia negatywne, lęki, włącznie z depresją. Wszystko to znaczy, że mamy problem do rozwiązania. Jeżeli w pierwszym odruchu zajmiemy się sformułowaniem pytania o to, jaki mamy problem, a zaraz potem szukaniem sposobu jego rozwiązania, jeśli jest rzeczywisty, albo oddaleniem, jeśli jest pseudoproblemem, to unikniemy eskalacji negatywnych uczuć i lęków, które mogą nas pokonać.

Granica pomiędzy początkowym niepokojem, który jest twórczy, prowadzi zaangażowania, a następującą po nim falą negatywnych emocji, pożerających wręcz psychikę ludzką, jest bardzo cienka i bardzo łatwo jest ją przekroczyć, wpaść w rujnującą, bezsilną rozpacz. Dlatego za wszelką cenę starajmy się jak najszybciej zająć przyczyną zaistniałego napięcia, problemem, który te niepotrzebne napięcia wywołał, zanim trzeba będzie leczyć zagrażające życiu psychiczne skutki urojonych problemów i skutki uboczne farmaceutyków.

Rozwiązanie poważniejszych problemów będzie wymagało zmiany w dotychczasowym funkcjonowaniu. Człowiek jednak nie lubi zmian, zwłaszcza tych, o których wie, że musi ich dokonać. Poważna zmiana wymaga podjęcia zdecydowanej decyzji i czasem trudnych ćwiczeń duchowych, prowadzących do wewnętrznej przemiany, do *metanoi.* Pomocna jest tu filozofia. Pierre Hadot pisze nam o tym w swojej książce *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*[19]. Proces przemiany może trwać długo, ale samo uruchomienie myśli w tym kierunku daje siłę, by doprowadzić ten proces do pozytywnego końca. Dopiero po takiej przemianie może być możliwe rozwiązywanie najtrudniejszych problemów.

Zauważmy, że są etapy, na których człowiek może sam rozpoznać problemy rzeczywiste i urojone. Potrzebuje odpowiedniej wiedzy i doświadczenia. Są jednak etapy, kiedy człowiek sam już nie da rady, potrzebuje pomocy najbliższych, przyjaciół, dobrych znajomych, terapii czy, w ostateczności, wspomagania farmakologicznego. Chodzi o to, żeby do tych dalszych etapów nie dopuścić. Natomiast problemy, których nie da się rozwiązać, trzeba przyjąć. Rozpoznanie i oddalenie problemów pozornych jest ich rozwiązaniem, podobnie jak i przyjęcie problemów nierozwiązywalnych. Owszem, nie zawsze jest to proste (życie też nie jest proste), jest sytuacją intelektualną wymagającą trudu i wysiłku, by osiągnąć racjonalne rozwiązanie. Skupiamy się zatem na realnej przyczynie, jej rozpoznaniu i następnie działaniu.

[19] P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Warszawa 1992.

Problemem nie jest i nie może być sytuacja abstrakcyjna. Nie ma problemów samych w sobie, bez żadnego odniesienia [20]. Są one zawsze intencjonalne, czyli skierowane na coś lub wynikających z czegoś realnego.

Do rozwiązania trudnych problemów, bardzo często potrzebna jest konkretna wiedza. Wiedzę taką czerpiemy ze wszystkich wiarygodnych źródeł, doświadczenia swojego i współistniejących. Warto sięgać po wiedzę nauk szczegółowych, jak i filozoficzną. Nie warto sprzeczać się o to, czy racja ta przynależy do nauki, czy do filozofii. Nie ma granicy absolutnej między nimi, ponieważ jedna orzeka o wszystkim, a druga o cząstkowych aspektach realności. Nie można więc nigdy rozstrzygnąć *a priori*, czy dany problem jest naukowy, czy też filozoficzny. Filozofia tam, gdzie jest to możliwe, czerpie z całego dorobku nauk szczegółowych. Racja naukowa jest często podłożem racji filozoficznej, kiedy idziemy od szczegółu do ogółu. Postuluję sięgnąć do osiągnięć naukowych i sprawdzić wyniki tych badań w intersującym nas zakresie i potem z tą wiedzą sięgnąć do filozoficznej wiedzy obejmującej całość problemu. Filozofia jest silniejsza, bowiem bada całość i dostarcza wiedzy w takich obszarach, którymi nauka się nie zajmuje z tej przyczyny, że metodą naukową nie da ich się badać. Głównie dotyczy to całego obszaru życia duchowego człowieka, z którym mamy codziennie do czynienia. Znajdziemy to w filozofii życia duchowego, między innymi u Witolda Rubczyńskiego, w jego książce o tym tytule [21]. Należy tu przy tym, rozróżnić problemy życia psychicznego i duchowego. Życiem psychicznym zajmują się między innymi psychologia i psychiatria. Życiem duchowym zajmuje się głównie filozofia i religia. W terapii filozoficznej w tym obszarze zajmujemy się filozofią życia duchowego.

6. Uprawa intelektu

Pośród potrzeb człowieka znajdujemy potrzeby fizyczne, psychiczne i duchowe. Zatrzymamy się tutaj na potrzebach duchowych, bo one są najtrudniejsze do rozpoznania, a związane z nimi problemy duchowe są najtrudniejsze do rozwiązywania, zwłaszcza dzisiaj, w epoce gloryfikowania scjen-

[20] R. Verneaux, *La notion de problème*, „Revue Philosophique de Louvain", 1951, vol. 49, serie 3, nr 21, II, za: Z. Cackowski [w:] *Problemy i pseudoproblemy*, dz. cyt., s. 93–96.

[21] W. Rubczyński, *Filozofia życia duchowego*, Poznań 1925.

tyzmu, który pomija duchowość. Życie duchowe jest niewątpliwie wpisane w obszar naturalnych potrzeb ludzkich, jest dla człowieka istotowe. Jego brak czyni pustkę, bezsens życia i skutkuje często chęcią niebycia. Potrzeba życia duchowego objawia się w momencie stawiania sobie istotowych metafizycznych pytań o swoje i świata bycie oraz szukania na nie odpowiedzi. Pytanie te mogą być różnie zadane, ale zawsze oscylują wokół tego, kim jesteśmy?, po co żyjemy?, dokąd to wszystko, i w tym JA, zmierzamy? Wynikają one z potrzeby poznania i zapoczątkowują myślenie transcendujące. W tradycji realizmu filozoficznego na bazie filozofii klasycznej, którą uprawiam, właśnie doświadczenie poznania spontanicznego, przedrefleksyjnego ma charakter transcedentalny; od tego momentu budzimy się do życia duchowego.

Dla rozwoju życia duchowego kluczowa jest kultura, bowiem: „Kultura uprawą ducha jest! Dlaczego? Bo dobry wybór najlepszych stworzonych przez człowieka dzieł, myśli i ich kontemplacja wznosi nas na wyżyny doświadczenia piękna i blasku, dla którego po prostu warto żyć. Taki przekaz drugiego człowieka jest dobrym tchnieniem ust, odbiciem myśli, uczuć i piękna duszy. Kultura bez uprawy ducha jest bezduszna i prowadzi do degeneracji człowieka, do umniejszania istoty człowieczeństwa, do wygodnego i bezmyślnego wegetowania” [22]. Bez uprawy ducha nie damy sobie rady w codziennej egzystencji, gdy często w desperacji szukamy sensu naszego zaistnienia i trwania w nim. Zanim dopadną nas problemy, które już nie pozwolą nam żyć spokojnie, także pytania o sens życia, kierujmy siebie do nabycia elegancji duchowej poprzez kulturę, by już tej drogi nie opuścić. Na tej drodze ryzyko popadnięcia w niepokojące stany jest dużo mniejsze, a jeżeli w nie popadniemy, to szansa wyjścia z nich jest dużo większa.

Kulturę, a w tym szczególnie sztukę i muzykę, bardzo trudno wyobrazić sobie bez duchowego w niej czynnika. Kultura uprawą ducha jest! [23]. Ważne jest, by rozróżnić dzieła ubogacające ducha, od tych, które ducha zubażają i należą do antykultury. Dbajmy o to, by chodzić na koncerty, wystawy, do księgarń, by nauczyć się odczuwać i doświadczać zawarte w dziełach piękno duszy ich twórców. Dbajmy też o to, by w naszych domach rozbrzmiewała dobra muzyka, wisiały piękne, oryginalne obrazy, by pod ręka były zawsze dobre książki.

---

[22] *Kultura uprawą ducha jest!*, [w:] U. Wolska, *Terapia Filozoficzna*, t. 4, dz. cyt., s. 48.

[23] Zob. tamże, s. 47.

Bez tworzenia i percepcji dzieł sztuki czy muzyki, trudno jest doświadczać i odczuwać zawarte w tych dziełach piękno. To jest nam tak samo niezbędne do harmonijnego życia w zgodzie ze sobą jak powietrze, woda i pożywienie.

Zadbanie o zaspokojenie naturalnych potrzeb duchowych człowieka skutkuje tym, że człowiek lepiej radzi sobie z trudem istnienia i z rozwiązywaniem pojawiających się problemów. To poprzez życie duchowe człowiek doświadcza radości istnienia i blasku piękna, nadających jego życiu sens.

7. Wnioski końcowe

Najważniejsze jest rozpoznanie pseudoproblemów i ich oddalenie, wyeliminowanie oraz dobre rozpoznanie problemów rzeczywistych i ich rozwiązywanie. Można wyróżnić następujące etapy w procesie odczuwania powstawania i rozwiązywania problemów rzeczywistych:

— Odczuwanie nieokreślonego jeszcze niepokoju, a za nim pogarszanie się samopoczucia. Na tym etapie nie zajmujemy się tym, jak się czujemy, samopoczuciem i wprowadzania się w dobrostan, tylko uświadamiamy sobie, że musi być jakaś przyczyna tego stanu.

— Kierujemy się ku określeniu problemu, który jest przyczyną naszych niepokojów, jak również uświadamiamy sobie pewną niewiedzę z tym stanem związaną. Problemy nie tylko tworzą niepokoje, one barykadują nam drogę do określonej wiedzy; musimy ją oczyścić.

— Staramy się poznać przyczynę naszego nieakceptowalnego stanu i stawiamy właściwe pytania oraz szukamy właściwych odpowiedzi. Poszukujemy też odpowiedniej, potrzebnej nam wiedzy.

— Określamy przyczynę, czyli problem, który spowodował zamieszanie i szukamy wiedzy i sposobu rozwiązania tego problemu. Dobrze rozpoznane pseudoproblemy eliminujemy, a realne rozwiązujemy. Ważne jest, by dobrze rozpoznany problem realny przyjąć radykalnie i bez żadnych wątpliwości rozwiązać.

— Dobrze rozpoznany problem przeważnie pociąga za sobą pewne określone zmiany w naszym życiu, wymaga przemiany — *metanoi*. Tylko radykalna akceptacja, czy przyjęcie oraz rozwiązanie problemu, połączone ze zmianą w naszym życiu, gwarantują nam likwidację wszelkich niepokojów oraz skutkują uzyskaniem spokoju i harmonii.

Jest wiele dobrych i sprawdzonych metod rozwiązywania problemów pojawiających się w codziennej egzystencji. Większość nawiązuje do klasycznej logiki Arystotelesa — skupiamy się na przyczynie jego powstania i na usuwaniu tej przyczyny.

Do wszystkich pojawiających się i właściwie rozpoznanych problemów podchodzimy ze spokojem, cierpliwością i rozwiązujemy je techniką małych kroków, zaczynając od tych najłatwiejszych. Przyjęcie całej prawdy o sytuacji stwarzającej problemy nie jest zgodą na nią, poddaniem się, tylko wzmacnia nas i daje siłę do zmiany stanu rzeczy, którego nie akceptujemy.

Największym problemem dzisiejszego człowieka jest to, że we wszystkich aspektach jego życia, a zwłaszcza w pracy zawodowej, wprowadza się powszechnie wytyczne, instrukcje, zasady, procedury, formalności, według których człowiek zobowiązany jest postępować. Dotyczy to też wszelkich kodeksów i przepisów prawa. W ten sposób automatyzuje się człowieka i zwalnia go z wszelkiej odpowiedzialności, jeżeli działa on zgodnie z tymi zasadami.

Zautomatyzowany człowiek, zwolniony z myślenia, z odpowiedzialności, rozumowania, nie daje sobie rady z rozwiązywaniem rzeczywistych problemów w codziennej egzystencji, dotyczących jego funkcjonowania poza miejscem pracy. W pierwszym odruchu szuka tych zasad, metod, szuka ekspertów, ale w życiu prywatnym, rodzinnym nie da się zastosować tej samej zasady do wszystkich ludzi i ich problemów. Eksperci często nie są profesjonalistami, przekazują wyuczoną wiedzę, którą stosują do wszystkich ludzi.

Tak powstaje problem nieradzenia sobie w życiu. Najbardziej potrzebne jest tu zaplecze w postaci zasad moralnych, wpajanych od pokoleń i w pierwszym rzędzie pomoc najbliższych, rodziny, przyjaciół, dających poczucie bezpieczeństwa. Dopiero gdy tego zabraknie, trzeba się wspomagać terapią. Wspomaganie farmaceutykami jest ostatecznością. Z przykrością obserwujemy jednak, że coraz więcej ludzi sięga po leki, bo chce dobrostanu, poprawy samopoczucia tu i teraz, natychmiast, zanim problem zostanie rozpoznany i poprzez właściwe działania rozwiązany. W dużej mierze dotyczy to zmagania się z problemami urojonymi, pozornymi, których nie da się rozwiązać inaczej, jak poprzez wielki wysiłek ich rozpoznania i w odpowiednim czasie eliminacji, oddalenia, likwidacji.

Życie człowieka, to głównie podejmowanie decyzji i działanie. A działanie to też rozwiązywanie nieustannie pojawiających się problemów. Poza dzia-

łaniem, dajmy sobie czas na momenty wyciszenia, kontemplacji, medytacji i modlitwy oraz na momenty uprawy ducha przez kulturę, bardzo potrzebne momenty zabawy i radowania się ze współistniejącymi. Bardzo ważne jest, by dokładnie rozróżnić między świadomie podjętą decyzję o wyciszeniu, kontemplacji medytacji i modlitwy a acedią, czy stanem bezsensownego trwania w nicnierobieniu, w beznadziejnym bezruchu. Stan *acedii* jest szkodliwy i podlega konieczności rozwiązania, bowiem skutecznie hamuje każdą próbę rozwiązywania pojawiających się w życiu człowieka problemów. Jak sobie z tym radzić piszę w tekście *Acedia. Życie to nieustanne wychodzenie z acedii*[24].

Bibliografia

Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1983.

Boirel B., *Theorie gènèral de l'interpretation,* Paryż 1961.

Brèhier E., *La notion de problème en philosophie,* „Theoria", t. XIV/ 1943.

Cackowski Z., *Problemy i pseudoproblemy,* Warszawa 1964.

Dewey J., *Jak myślimy?* tłum. Z. Bastgenówna, Warszawa 1957.

Filozofia starożytna Grecji i Rzymu, red. J. Legowicz, Warszawa 1968.

Hadot P., *Filozofia jako ćwiczenie duchowe,* tłum. P. Domański, Warszawa 1992.

Kalka K., [rec.] *Urszula Wolska, Terapia filozoficzna — od umiłowania mądrości do dobrego i spełnionego życia,* t. 4, „Paideia" 3/2021, s. 321–327.

Krasnodębski M., *Terapia Filozoficzna w publikacjach i praktyce Urszuli Wolskiej,* „Paideia" 2/2020, s. 195–210.

Mende T., *Rozmowy z Nehru,* tłum. Z. Jaremko–Pytowska, Warszawa 1957.

Rubczyński W., *Filozofia życia duchowego,* Poznań 1925.

Szewczyk W., *Psychologia postaci,* Warszawa 1937.

Tatarkiewicz W., *Historia filozofii,* t. 1, Warszawa 2004.

Verneaux R., *La notion de problème,* „Revue Philosophique de Louvain", 1951, vol. 49, serie 3, nr 21, II.

Wolska U., *Filozofia terapią? — zdecydowanie tak!* „Paideia" 1/2019, s. 133–157.

[24] U. Wolska, *Acedia. Życie, to nieustanne wychodzenie z acedii*, [w:] *Terapia filozoficzna — od umiłowania mądrości do dobrego i spełnionego życia*, t. 2. Warszawa 2019, s. 91.

Wolska U., *Terapia filozoficzna — od umiłowania mądrości do dobrego i spełnionego życia,* t. 1–4, Warszawa 2019–2020.

REAL AND APPARENT PROBLEMS — HOW DO WE SOLVE THEM?

Summary

The article *Real and apparent problems — how do we solve them?* presents a proposal to distinguish between real problems that should be solved and apparent problems that should be dismissed, because the attempt to solve them will be ineffective and waste of time and the life. The appearance of problems in every person's life is natural. They are inherent in everyday existence and even inevitable. Becoming aware of and embracing this is the first good step in the troubleshooting process. The beginning is always an undefined anxiety that calls for the identification of the emerging problem, and not a focus on looking for resources for well–being "here and now".

Unresolved real problems will not disappear by themselves, and apparent, imaginary, fictional and properly unrecognized and undone problems can escalate and defeat us.

Modern man, mainly in his professional life, is obliged to follow commonly introduced guidelines, instructions, rules, procedures and formalities, which actually free him from thinking and responsibility. Such an automated, in a sense enslaved person ceases not to cope with private life, where the wrongly understood individualism, unlimited freedom with the slogan "everything is allowed" is glorified.

That is why it is so important to understand and acknowledge it that emerging problems should be properly identified, and the real ones solved, and the apparent ones should be removed before it is too late.

Keywords: practical philosophy, real problem, fictional problem, problem recognition, problem solving.

Aleksander Posacki SJ[1]

PSEUDOPSYCHOLOGIA, CZYLI NOWE FORMY ZNIEWOLENIA

1. Wstęp: Niedozwolone przekraczanie granic i pomieszanie pojęć. 2. Pseudopsychologia jako pseudonauka lub ideologizacja nauki. 3. Znaczenie historii idei. 4. Redukcja duchowości do energii w pseudopsychologii. 5. Podwójny aspekt przedefiniowania duchowości w pseudopsychologii. 6. Pseudopsychologia jako „psychologizacja" religii oraz inicjacji. 7. Popularyzacja pseudopsychologii w obszarze współczesnej kultury wysokiej. 8. Wnioski końcowe: zagrożenia duchowe wynikające z pseudopsychologii

Abstrakt

Artykuł dotyczy zjawiska pseudopsychologii, która przekraczając granice psychologii sytuuje się w sferze duchowości, choć tego faktu jasno nie deklaruje. Badanie tego tematu jest szczególnie ważne w dobie wzmożonego autorytetu, a nawet popularności psychologii, a zwłaszcza pseudopsychologii. Wielu ludzi rozumie rolę psychologii niekompetentnie, dopuszczając do mylenia psychologii z duchowością, co jest istotnym błędem. Duchowość traci wtedy na rzecz psychologii, która ponadto nie jest psychologią, ale pseudopsychologią. Traci więc na tym pomieszaniu pojęć także sama psychologia. Jest to przyczyną zamętu pojęciowego, kiedy duchowość staje się psychologią,

[1] Dr filozofii, dr hab. teologii — wykładał m. in. w Akademii Filozoficzno–Pedagogicznej „Ignatianum" w Krakowie, w Wyższym Seminarium Duchownym w Karagandzie (Kazachstan), współpracował z wieloma Uniwersytetami kazachskimi (w tym z Akademią Nauk w Almaty), a także z Państwowym Uniwersytetem w Woroneżu (Rosja); współpracuje także z polskimi uczelniami jak KUL (Lublin), Polska Akademia Umiejętności (Kraków) i UPJPII (Kraków) — e–mail: posacki@wp.pl. ORCID 0000–0003–4482–4549.

a to, co prezentowane jest jako psychologia jest w istocie duchowe. Dlatego właśnie mówimy o pseudopsychologii jako o zagrożeniu duchowym, które ostatecznie prowadzi do różnych zniewoleń psychologicznych i duchowych. Istotna jest tu manipulacja semantyczna i światopoglądowa, będąca także owocem pomieszania pojęć.

Słowa klucze: pseudopsychologia, psychologizm, psychokulty, redukcjonizm, nihilizm, monizm, panemegetyzm, duchowość, świat duchów, psychobiznes.

1. Wstęp: Niedozwolone przekraczanie granic i pomieszanie pojęć

Zanim powiemy o zagrożeniach duchowych, zacznijmy od pseudopsychologii, która jest typowa dla wielu sekt i ruchów religijnych. Chodzi tu o tzw. psychosekty, psychokulty czy sekty terapeutyczne [2]. Istotą jest tu arbitralny „redukcjonizm ontologiczny" o charakterze profanicznym i blasfemicznym (zwłaszcza z teologicznego punktu widzenia). Jednym z przejawów tego redukcjonizmu ontologicznego, którego niebezpieczeństwo przed laty odkrył wielki psychiatra i filozof Victor Frankl, jest redukcja duchowości do psychologii [3].

Taki redukcjonizm jest typowy dla *New Age* (jak zauważył to katolicki *Dokument watykański* nt. *New Age* z 2003 roku) [4]. Ten błąd *Dokument watykański* powiązał także z osobą Carla Gustava Junga, o którym jeszcze powiemy [5]. Podobny redukcjonizm w obszarze antropologii występuje dziś także w różnych formach tzw. *coachingu* czy teoriach tzw. „rozwoju osobistego", które

---

2 Por. H. Platta, *New Age Therapien — Pro und Kontra*, Reinbeck 1997; E. Meckelburg, *Agenci psi. Manipulacja naszą świadomością*, tłum. J. Korpanty, Gdynia 1997.

3 Ważne jest czy chodzi o sceptycyzm metodologiczny, który jest uprawniony naukowo, czy o nieuprawniony sceptycyzm ontologiczny. Ten ostatni stanie się „redukcjonizmem ontologicznym", na który zwracał uwagę Viktor Frankl, nazywając go „nihilizmem" (a w kontekście psychologii — „psychologizmem"). Por. V. E. Frankl, *Homo patiens*, tłum. R. Czernewski, J. Morawski, Warszawa 1986, s. 86n.

4 Por. *Dokument Watykański „Jezus Chrystus dawcą wody żywej" — chrześcijańska refleksja na temat New Age*, Kraków 2003, s. 79n.

5 Na temat roli ideologii C.G. Junga w ruchu *New Age* por: D. Tacey, *Jung and the New Age*, New York 2001, s. 74n. Zob. też na ten sam temat *Dokument Watykański „Jezus Chrystus dawcą wody żywej"*, dz. cyt., s.41–42.

stały się formą tzw. „psychobiznesu” [6]. Okazuje się jednak, że tego rodzaju pomniejszanie godności człowieka i jego powołania do świętości i zbawienia jest na korzyść panującej dziś w świecie neoliberalnej ideologii. Jest jasne, że neoliberalizm redefiniuje personalistyczną wizję człowieka, obecną zarówno w filozofii greckiej, jak w filozofii chrześcijańskiej, ponieważ chodzi o pewnego rodzaju totalną instrumentalizację człowieka, w celach ekonomicznych [7].

Dlatego właśnie mówię o pseudopsychologii, która przekraczając granice psychologii sytuuje się w sferze duchowości, choć jasno tego faktu nie deklaruje [8]. Jest to szczególnie ważne w dobie wzmożonego autorytetu, a nawet popularności psychologii, a zwłaszcza pseudopsychologii [9]. Wielu księży podejmuje to niekompetentnie, dopuszczając do mylenia psychologii z duchowością, co jest istotnym błędem. Duchowość traci wtedy na rzecz psychologii, która ponadto nie jest psychologią, ale pseudopsychologią. Traci więc na tym pomieszaniu pojęć także sama psychologia. Jest to przyczyną zamętu pojęciowego, kiedy duchowość staje się psychologią, a to, co prezentowane jest jako psychologia, jest w istocie duchowe [10]. Dlatego właśnie mówimy o pseudopsychologii jako o zagrożeniu duchowym, które ostatecznie prowadzi do różnych zniewoleń psychologicznych i duchowych. Istotna jest tu manipulacja semantyczna i światopoglądowa, będąca także owocem pomieszania pojęć.

---

6 Por. T. Witkowski, *Zakazana psychologia*, t. I, Taszów 2009, s. 259n. Wiele z tych ideologii i praktyk terapeutycznych to niebezpieczne psychokulty, pomimo faktu, że działają legalnie i w majestacie prawa. Wynika to zarówno z ignorancji, jak i chęci zysku.

7 Por. P. J. Deneen, *Dlaczego liberalizm zawiódł?*, tłum. M.J. Czarnecki, Warszawa 2021, s. 74–77.

8 Granice między psychologią a pseudopsychologią nie są do końca ustalone czy jasne, co wynika także z wielości koncepcji psychologicznych. To samo dotyczy granic pomiędzy nauką i pseudonauką, a zwłaszcza protonauką. Zamiarem autora artykułu, który dostrzega złożoność problemu, jest ogólne zarysowanie schematu metodologicznego dla bardziej konkretnych, interdyscyplinarnych badań. Por. J. Zon (red,), *Pogranicza nauki. Protonauka–paranauka–pseudonauka*, Lublin 2009, s. 5–9.

9 Nadmierny autorytet psychologii w kulturze współczesnej jest też kwestią problematyczną, zwłaszcza że każda koncepcja psychologiczna stosuje jawne lub ukryte założenia antropologiczne czy aksjologiczne, które mogą być redukcyjne czy błędne. Jest to jednak osobna kwestia do dyskusji.

10 W ramach psychologii istnieją wewnętrzne spory dotyczące rozmaicie pojmowanej duchowości, gdzie dyskutuje się, czy duchowość jest niezależnym wymiarem, czy też częścią psychologii. Ten problem występuje w teorii V. E. Frankla, gdzie duchowość jest względnie autonomiczna w strukturze człowieka i należy ją ontologicznie odróżniać, nawet jeśli to nie jest proste. Por. V. E. Frankl *Bóg ukryty*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2019, s. 44–51.

W obszar tak pojętej sfery duchowości, pomieszanej zwykle z psychologią, należy zaliczyć także doświadczenia spirytystyczne, które łatwo wchodzą w tego rodzaju szczeliny braku jasności metodologicznej. Doświadczenia te w wielu sytuacjach są czy przynajmniej mogą być doświadczeniami demonicznymi. W takim przypadku możemy mówić o zagrożeniu duchowym z punktu widzenia duchowości chrześcijańskiej, zaś z punktu widzenia psychologii klinicznej o zagrożeniu zdrowia psychicznego. Zagrożenie duchowe często kończy się duchowym zniewoleniem [11].

2. Pseudopsychologia jako pseudonauka lub ideologizacja nauki

Problem pseudopsychologii, wiąże się więc z pseudonauką, która jest dwojakiego rodzaju:

1) zła, czyli niewłaściwa metodologia, różna od uznanej przez nauki psychologiczne.
2) metoda, która przekracza swoje granice i poznawcze kompetencje, czego owocem jest:
   a) redukcjonizm ontologiczny (monizm materialistyczny i energetyczny), różny od uprawnionego w naukach empirycznych redukcjonizmu metodologicznego.
   b) ukryty światopogląd (determinizm, fatalizm), ukrywający się za metodą empiryczna, czyli ideologizacja nauki, która jest nadużyciem autorytetu nauki.

Psychologie „materialistyczne" (Zygmunt Freud) ograniczają wolność człowieka w imię materialistycznego (biologicznego) determinizmu, psychologie „energetyczne" (C.G. Jung i psychologia transpersonalna) w imię energetycznego (kosmicznego) fatalizmu (co uderza także w obraz Boga, z racji panteizmu).

W obu przypadkach jest to arbitralna i dogmatyczna negacja transcendencji (immanentyzm) i nadprzyrodzoności (naturalizm). Jest to gnostycki zamach na Tajemnicę (epistemologia) oraz na kategorię Świętości (ontolo-

[11] Por. A. Posacki, *Apostolat miłosierdzia wobec współczesnych zniewoleń człowieka*, [w:] *Tajemnica Bożego Miłosierdzia w charyzmacie mariańskim*, red. J. Kumala, Licheń 2004, s. 157–178.

gia/aksjologia) [12]. Problem ontologii to redukcjonizm ontologiczny, który jest jednocześnie profaniczny i dotyczy duchowości, która jest nieobecna lub przedefiniowana. Redukcyjny obraz człowieka sprzeciwia się chrześcijaństwu. Chodzi tu o redukcjonizm ontologiczny, któremu przeciwstawia się chrześcijańska antropologia [13].

Redukcjonizm ontologiczny propagowany w szacie nauki oznacza w istocie ideologizację nauki. Nie chodzi więc o ogólnikową sympatię wobec psychologii, ale o żelazną logikę, której odrzucenie posiada ogromne religijne i kulturowe konsekwencje. Brak znajomości historii idei przyczynia się do ideologicznego zamętu i pomieszania pojęć. Jest to szerszy problem odejścia nauki od metafizyki czy ontologii, co analizuje wyraźnie Mieczysław A. Krąpiec, Piotr Jaroszyński czy Wojciech Chudy [14]. Psychologia w ten sposób zawieszona w powietrzu niejako automatycznie skłania ku materializmowi. Oznacza to wspomnianą ideologizację nauki, co jest przyczyną tolerancji także pseudonauki.

3. Znaczenie historii idei

Ważna jest tu więc historia idei, która ukazuje bezprawną filozoficznie dezontologizację psychologii, która pojawia się w okresie Oświecenia, szczególnie za sprawą empiryków angielskich [15]. Jest to zarazem uporczywa subiektywizacja, która często nie zatrzymuje się na opisie zjawisk, ale je bezprawnie „ontologizuje", jakby zawieszając w powietrzu i pozbawiając prawdziwych przyczyn, co jest błędem filozoficznym *pars pro toto* oraz

[12] O gnostyckim charakterze nowożytnej kultury pisał wnikliwie E. Voegelin, według którego intelektualna walka pozytywizmu z transcendencją doprowadziła do gnostyckiej „immanentyzacji eschatonu". Voegelin ostatecznie dochodzi do wniosku, nowożytność i współczesność zawiera w sobie wszystkie główne elementy myślenia gnostyckiego, takie jak samoubóstwienie, samozbawienie czy poszukiwanie Królestwa Bożego na ziemi. Por. E. Voegelin, *Nowa nauka polityki*, Warszawa 1992, s.68–60.

[13] Por. C. Tresmontant, *Problem duszy*, tłum. J. Kowalczyk, Warszawa 1973.

[14] Por. M.A Krąpiec, *O ludzką politykę*, Warszawa 1996; P. Jaroszyński, *Nauka w kulturze*, Radom 2002; W Chudy., *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji"*, Lublin 1995.

[15] Chodzi tu o radykalne, dogmatyczne odrzucenie kategorii substancji, co łączy się także z arbitralnym odrzuceniem metafizyki i jej znaczenia. Por. E. Coreth, H. Schöndorf, *Filozofia XVII i XVIII wieku*, tłum. P. Gwiazdecki, Kęty 2006, s. 106–136.

pogwałceniem zasad przyczynowości (M. Krąpiec). Jeszcze częściej, wbrew deklaracjom, nie odpowiada się na pytanie „jak", ale na pytanie „dlaczego", przyjmując w ukryciu — i całkowicie arbitralnie oraz dogmatycznie — przesłanki materialistyczne, immanentystyczne czy naturalistyczne. Oto przykład **redukcjonizmu ontologicznego**. Psychologia — niejako sama w sobie jako owoc określonej historii idei — narażona na liczne błędy filozoficzne sprzyja z tych właśnie racji ekspansji pseudopsychologii [16]. Krytyka „psychologizmu" u Edmunda Husserla jest w tym względzie wielce pouczająca [17].

Nadużycie nauki prowadzi do pseudonauki. Nie wypowiadam się tu jednak ostatecznie na temat złożonej kwestii psychologii wobec duchowości, podejmowanej wielokrotnie w różnych kontekstach [18]. Chodzi mi o stosunek pseudopsychologii do duchowości. Tu mamy właśnie ów podwójny rys pseudonauki, który polega na przekroczeniu kompetencji metodologii nauk, czyli:

1) na dogmatycznym redukcjonizmie ontologicznym, który przekracza granice metody naukowej czy empirycznej. Polega on tu na redukcji duchowości do energii.
2) na nieuprawnionej naukowo ekstrapolacji pojęcia energii na wszelkie wymiary bytu (błąd monistyczny, błąd *pars pro toto*).

Stąd mówimy o pseudopsychologii, która w takiej formie — z racji błędu filozoficznego (1), jakim ideologia panenegetycznego monizmu czy holizmu oraz błędu teologicznego (2), jakim jest ideologia panteizmu — automatycznie wchodzi na teren duchowości, arbitralnie i bezprawnie ją przedefiniowując.

---

[16] Nie wypowiadam się ostatecznie na temat wartości poznawczej psychologii. Więcej na temat zob. bardzo cenną pozycję w omawianym temacie: T. Paszowska, *Psychologia w kierownictwie duchowym*, Lublin 2007, s. 14–16.

[17] Por. E. Husserl, *Filozofia jako ścisła nauka*, tłum. W. Galewicz, Warszawa 1992, s. 51–53. Husserl podkreśla między innymi problem „naturalizmu", który pojawia się już w Oświeceniu.

[18] Duchowość, tak jak mistyka, jest jakby z istoty apofatyczna (nie do końca wymierna), co kusi człowieka do zastąpienia jej psychologią. Zob. problemy metodologiczne „apofatyzmu": P. Sikora, *Logos niepojęty*, Kraków 2010, s. 5–22.

4. Redukcja duchowości do energii w pseudopsychologii

Ważne jest w tym momencie zwrócenie uwagi na dwa aspekty omawianego problemu związku pseudopsychologii z duchowością.

1) Redukcja duchowości do psychologii opartej na ideologii panenergetyzmu nie oznacza jednak realnego porzucenia sfery duchowości. Wręcz przeciwnie obszar duchowy nie jest wyeliminowany, ale przedefiniowany. Zagrożenie duchowe wynikające stąd pozostaje, a nawet jest jeszcze większe wskutek owego przedefiniowania, które jest formą ukrycia prawdziwego stanu rzeczy, a także ukrycia lub przeoczenia prawdziwych zagrożeń duchowych, które mogą prowadzić do zniewoleń duchowych.
2) Istota człowieka jest tu odniesiona do teorii opartych na koncepcji energii uniwersalnych, witalnych czy kosmicznych, jakby przekraczających granice ludzkiej osobowości i z tego powodu często „deifikowanych" czy to:
   a) w formie energii nieświadomości (archetypy C. G. Junga [19]) lub
   b) w formie teorii energii kosmicznych rozwijanych w psychologii transpersonalnej i w koncepcjach ezoterycznych, z których ona korzysta [20].

Teoretyczną istotą problemu jest tu panenergetyzm, a praktyka opiera się na „pracy z energiami". Podobne zasady występują w teoriach holistycznych.

---

[19] Teoria archetypów C.G. Junga — forma filozoficznego idealizmu — nie posiada podstaw naukowych i jest pełna sprzeczności. Tę sprzeczność ujawnia B. Grom, który stwierdza, że Jung „z jednej strony opisuje archetypy (...) jako uniwersalne, z drugiej zaś jako sygnały, które ujawniają konieczne korekty i mogą dokładnie odnosić się do określonej sytuacji konkretnej jednostki". Cyt. B. Grom, *Psychologia religii*, tłum. H. Machoń, Kraków 2009, s. 320.

[20] Por. A. Posacki, *Psychologia transpersonalna*, [w:] A. Posacki, *Encyklopedia Zagrożeń Duchowych. Mistyka, Ezoteryzm, Okultyzm*, t. II, Radom 2009, s. 215–219.

5. Podwójny aspekt przedefiniowania duchowości w pseudopsychologii

Jak już mówiłem, duchowość jest tu utożsamiona z energią, stąd psychotechniki i techniki holistyczne są w istocie technikami duchowymi, które można interpretować z punktu widzenia teologii duchowości chrześcijańskiej, opartej o zasady filozoficzno–teologiczne. Mamy tu jednak do czynienia z przedefiniowaniem duchowości w podwójnym znaczeniu:

1) Przedefiniowane jest **pojęcie ducha** — redukcjonizm ontologiczny o charakterze profanicznym („błąd antropologiczny" — określenie Jana Pawła II — łatwo przywołuje grzech idolatrii) [21]. Tak pojętym duchem można manipulować, stąd możemy mówić o **manipulacji sacrum**, *czyli magii* (definicja M. Introvigne) [22]. Mamy tu więc do czynienia z pseudopsychologią, jako ukrytą formą gnostycko–magicznej duchowości, która propaguje ideologię fatalizmu, uderzając w ludzką wolność [1] [23].
2) Przedefiniowane jest pojęcie **świata duchów**, które w swojej filozoficzno–teologicznej istocie mogą być personalnymi bezcielesnymi bytami, które jedynie manifestują się w energetyczny sposób. To nie oznacza jednak bezosobowego monizmu. Koncepcje spirytystyczne są jednak przeważnie monistyczne. Sprzyja to usypianiu ewangelicznej czujności. Duchy to rzekomo nieszkodliwe manifestacje bezosobowego energetycznego pola Nieświadomości czy Kosmosu (C.G. Jung, Bert Hellinger, Kinezjologia Edukacyjna, Metoda Silvy) [24]. Tego rodzaju

---

[21] Por. *Błąd antropologiczny*, A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003.

[22] Por. M. Introvigne, *Powrót magii*, tłum. A. Wałęcki, Kraków 2005, s. 136n.

[23] Taką sytuację zniewolenia wytwarza wobec wolności człowieka „Nieświadomość zbiorowa" w ujęciu Carla Gustawa Junga. Jak pisze B. Grom SJ, wybitny niemiecki psycholog religii, według Junga, „rozwój psychiczny jednostki i społeczeństwa powinien w dużej mierze zmierzać w kierunku wyznaczonym przez nieświadomość zbiorową, stanowiąc część jej historii stawania się świadomością. Interpretacja ta nie ocenia adekwatnie samookreślania się człowieka i jego subiektywności. Zakłada ona także mało przekonywującą koncepcję metafizyki nieświadomości". Cyt., B. Grom, dz. cyt., s. 322).

[24] Tak to występuje u Junga, którego jednak związki ze spirytyzmem — arbitralnie przez niego przedefiniowanego na rzecz koncepcji Nieświadomości — są niezaprzeczalne. Por. więcej na ten temat: F. X. Charet, *Spiritualism and the foundations of C. G. Jung's Psychology*, New York 1993.

„energie" nie mogą być rzekomo złe i niebezpieczne, jak głosi tradycja chrześcijańska, gdyż człowiek może na nimi zapanować [25].

Tak naiwnie i optymistycznie pojęty monizm panenergetyczny ściśle współpracuje — na gruncie ideologicznym i praktycznym — z mediumizmem czy *channelingiem* [26]. W rzeczywistości jednak zagrożenie duchowe istnieje, gdyż mediumiczne otwarcie, niezależnie od istnienia wspomnianych energii, może jednak sprzyjać ingerencji demonicznej, z opętaniem włącznie. Podkreślają ten fakt badacze chrześcijańscy wszystkich wyznań: katolicy, prawosławni, protestanci [27].

Także w samej teorii *channelingu* byty zachowujące się racjonalnie i osobowo, także definiowane są jako bezosobowe energie. Traktuje się je arbitralnie jako „personifikacje", a nie jako „persony". W pseudopsychologii, np. takiej jak Metoda Silvy, natomiast często aktywnie stwarza się podobne personifikacje, który mają służyć jako „wewnętrzni przewodnicy", co przecież bardzo przypomina strukturę spirytyzmu i może oznaczać otwarcie na świat duchów [28]. Mamy tu więc do czynienia z pseudopsychologią, ale tym razem jako ukrytą formą *channelingu*, otwierającego na opętanie demoniczne [2] [29].

6. Pseudopsychologia jako „psychologizacja" religii oraz inicjacji

Znany jest fakt, że wiele sekt, jak Transcendentalna Medytacja czy Wyznawcy Kryszny, posługuje się terminologią psychologiczną, jak: „umysł",

---

[25] Na temat demonologii chrześcijańskiej zob. A. Posacki, *Egzorcyzmy, opętanie, demony*, Radom 2005, s. 35–44.

[26] Zob. definicję channelligu [w:] A. Posacki, *Encyklopedia*, dz. cyt., t. I, s. 113–116.

[27] Por. D. Hunt, *Occult invasion*, Oregon 1998; S. Rose, *Prawosławie a religia przyszłości*, Tesaloniki 2006.

[28] Por. A. Posacki, *Dlaczego nie Metoda Silvy*, Kraków 1998. Różne inne nurty pseudopsychologii odwołują się do „wewnętrznych przewodników", chociaż Metoda Silvy jest tu klasycznym przykładem. Na ten temat więcej: A. Posacki, *Neospirytyzm i pseudopsychologie*, Kraków 2012, s. 117–122.

[29] Więcej na temat opętania w sensie teologicznym zob. A. Posacki, *Wprowadzenie do wydania polskiego* [w:] U. Niemann, M. Wagner, *Egzorcyzmy czy terapia?*, Kraków 2008, s. 5–26.

„potencjał umysłowy", „świadomość" czy „samorealizacja" [30]. Czasami jest to świadomy sposób zdobycia zaufania (manipulacji), jak widzimy to także w Scjentologii [31]. Podobnie dwuznaczny, filozoficzno–psychologiczny język (dotyczący „umysłu" czy „świadomości") spotykamy u propagatorów buddyzmu [32]. Często jest to jednak coś więcej niż semantyczna dwuznaczność. W przypadku dogmatycznej „sakralizacji jaźni" mamy utożsamienie religii i psychologii na gruncie religijnym [33]. Tak pojęta „psychologizacja religii" sprzyja „synkretyzmowi religijnemu" (Louis Bouyer) [34]. Sprzyja także swoistemu łagodnemu i ukrytemu religijnemu prozelityzmowi, czyli ekspansji tych religii orientalnych w szatach języka psychologii.

Wiele nowych terapii wyrosło na myśli orientalnej, jak *gestalt* czy *rebirthing* [35]. Mandala, mudra i mantra — to **rytuały inicjacyjne**, które ulegają powszechnie bezprawnej „psychologizacji" [36]. Jest to „orientalizacja psychologii", a zwłaszcza orientalizacja psychoterapii, o której mówił szczerze Tadeusz Doktór, psycholog i ezoteryk, zwolennik tego rodzaju projektów „przekraczania granic" [37]. Jeszcze bardziej wpływom orientalnym i ezoterycznym ulega pseudopsychologia [38].

W tym kontekście w obszarze pseudopsychologii pojawia się wieloznaczne pojęcie *medytacji*, (raz powołujące się na religię, raz na psychologię), które wypiera *modlitwę*, na gruncie wspomnianej już monistycznej dogmatyki

---

30 Por. Maharishi Mahesh Yogi, *Nauka o bycie a sztuka życia. Transcendentalna medytacja*, tłum. E. A. Skweres, Konstancin–Jeziorna 2003, s. 359n.

31 Scjentologia raz wystawia maskę religii, innym razem maskę psychologii. Więcej na ten temat zob. A. Posacki, *Psychologia i New Age*, Gdańsk 2007, s. 196–202.

32 Por. B. Scherer, *Buddyzm*, tłum. G. Kuśmierz, Kęty 2009, s. 93n.

33 Więcej o tym zob. A. Posacki, *Ezoteryzm i okultyzm — formy dawne i nowe. Aspekty filozoficzno–teologiczne i praktyczno–duszpasterskie*, Radom 2009. s. 140n.

34 Por. L. Bouyer, *Wprowadzenie do życia duchowego. Zarys teologii ascetycznej i mistycznej*, Warszawa 1982, s. 20–24.

35 Por. hasło *rebirthing*, [w:] A. Posacki, *Encyklopedia*, t. II, dz. cyt., s. 224–226.

36 Por. hasła *mandala*, *mantra*, *mudra*, [w:] A. Posacki, *Encyklopedia*, t. II, dz. cyt., s. 33–36, 36–39, 113–114.

37 Por. T. Doktór, *Orientalne techniki relaksu i medytacji*, Warszawa 1993.

38 Widać to szczególnie w pseudonaukowym i jednocześnie ezoterycznym czasopiśmie „Forum psychologiczne", bezprawnie nadużywającym nazwy „psychologia".

(M. A. Krąpiec) [39]. Pojęcie medytacji pojawia się w kontekście religijnym (w tym orientalnym), ezoterycznym, psychologicznym i pseudopsychologicznym jednocześnie, Podobnie wielowymiarowo oddziałuje ezoteryzm — podobnych do siebie — ideologii C. G. Junga czy Rudolfa Steinera (psychognoza), także propagujących ideologie monistyczne, a zarazem spirytystyczne [40]. W każdym przypadku mówimy o pseudopsychologii, nawet jeśli ona w tym przypadku ujawnia także swoistą inicjacyjną duchowość.

7. Popularyzacja pseudopsychologii w obszarze współczesnej kultury wysokiej

Pseudopsychologia jest sprzedawana dziś w księgarniach pod szyldem psychologii, szerzona w psychologicznych czasopismach, na kursach dokształceniowych dla nauczycieli, a nawet na uniwersytetach czy wyższych uczelniach. Jest więc propagowana nie tylko w sferze popkultury (głównie w pismach kobiecych i ezoterycznych). Pseudopsychologia wykładana jest na wielu uniwersytetach polskich (na wydziałach psychologii czy pedagogiki), co wykazują najnowsze badania dr. Tomasza Witkowskiego. W wydanej w 2009 roku książce *Zakazana psychologia* ukazuje on te błędy z metodyczną dokładnością [41]. Kinezjologia Edukacyjna, NLP czy terapia Hellingera — te ideologie słusznie oznaczone przez T. Witkowskiego piętnem pseudonauki, są tam nauczane [42].

---

[39] Jak pisze M. A. Krąpiec — opierając się także na moich tekstach — na temat medytacji orientalnej, „kontekst doktrynalny myśli kosmiczno–panteistycznej czyni modlitwę zbędną [...]. Dostrzegając te niebezpieczeństwa dla rozwoju człowieczeństwa, Kościół katolicki wydał przez swe urzędy nauczycielskie pisma przestrzegające przed pochopnym stosowaniem metod medytacyjnych opartych na błędnych przesłankach monizujących, prowadzących do przekreślenia życia religijnego wywodzącego się z objawienia Bożego". Cyt. M. A. Krąpiec, *Medytacja*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*: http://www.ptta.pl/pef/pdf/m/medytacja.pdf [stan z dn. 13.02.2022].

[40] Por. G. Wehr, *C.G. Jung und Rudolf Steiner. Konfrontation und Synopse*, Stuttgart 1972.

[41] Por. T. Witkowski, dz. cyt., s. 263–267. Witkowski zwracając uwagę na element pseudonaukowy, pomija aspekt ezoteryczny tych koncepcji — stwarzający bezpośrednio zagrożenie duchowe, który został dokładnie omówiony w książce *Psychologia i New Age*, Gdańsk 2007.

[42] Por. A. Posacki, *Podstawy antropologiczne i światopoglądowe Kinezjologii Edukacyjnej*, [w:] *Kinezjologia Edukacyjna — nauka, pseudonauka czy manipulacja?*, red. K. Korab, Warszawa 2008, s. 95–115.

Jak pisze T. Witkowski, „obojętność polskich przedstawicieli psychologii naukowej w stosunku do *psychobiznesu* [być może są w niego zaangażowani — wtedy to już nie będzie obojętność, ale namiętność — AP] stwarza mu wręcz idealne warunki do rozwoju, również na wyższych uczelniach lub pod naukowymi szyldami”[43]. Dalej cytowany badacz zamieszcza tabelę 12 najlepszych (według rankingu tygodnika „Polityka” z 2007 roku) polskich uczelni, gdzie można studiować psychologię. Rzecz dotyczy tylko państwowych uczelni, utrzymywanych z naszych podatków. Tylko w czterech z nich nie udało się znaleźć pseudonaukowych koncepcji w oficjalnych sylabusach, takich jak NLP, terapia Hellingera czy Kinezjologia Edukacyjna[44].

Z tego powodu z taką łatwością rozwija się aktualnie *coaching* i teorie *rozwoju osobistego*, często niebezpiecznie przepojone pseudopsychologią, i to w najgorszej postaci. Jeśli wyższe uczelnie szerzą pseudonaukę, to tym bardziej niektórzy terapeuci czy *coachowie*, których działalność — pomimo legalności — zbliża się do oddziaływania destrukcyjnych sekt. Pojęcie samorozwoju i samorealizacji w epoce indywidualizmu, który może być różnie interpretowany, to najmodniejsze dziś słowa. Jest to związane ze swoiście pojmowaną ideologią samodoskonalenia czy poszukiwania prawdziwego ja. Pojawia się w tym kontekście niezliczona liczba propozycji „rozwoju osobistego” czy tzw. „coachingu” (zwykle za duże pieniądze). W czasach Internetu jest to możliwe nie tylko bezpośrednio na różnych warsztatach czy szkoleniach, lecz także pośrednio, poprzez rozmaite formy oddziaływania typu *online* (‚kursy, webinar’y, live’y, podcasty, blogi, itp.)[45].

Wspomniane teorie i praktyki nie są jednak neutralne, ale zapośredniczone światopoglądowo[46]. Liczne z nich propagują bezkrytycznie **zdolności paranormalne** lub chętnie współpracują z teoriami okultystycznymi, co jest nie tylko zagrożeniem duchowym, ale też psychicznym czy nawet psycho–biologicznym[47]. Jest to więc przykład „ideologizacji nauki”, a nie tylko pseudonauki. Także w *Charakterach*, gdzie w stopce redakcyjnej występują

[43] T. Witkowski, dz. cyt., s. 265

[44] Tamże.

[45] Por. K. Mudyń, *Miejsce nauki i psychologii w kulturze zdominowanej ideologią wolnego rynku*, [w:] „Psychologia Społeczna” 4/9 (2008) 3, 353–361.

[46] Por. A. Posacki, *Psychologia i New Age*, dz. cyt., s. 145n.

[47] Por. tamże, s. 267–272.

profesorowie psychologii, są reklamowane NLP i ideologia Berta Hellingera, co jest pewnym wskaźnikiem upadku czy ideologizacji psychologii, być może także z powodów komercyjnych [48].

Pseudopsychologia jest też propagowana przez niektóre osoby duchowne, co sprzyja dezorientacji w omawianym temacie. Jungizm jest bezkrytycznie (i przez to niebezpiecznie) propagowany przez Anselma Grüna OSB [49]. Są tacy duchowni co propagują NLP, Metodę Silvy czy Enneagram. Nie wspomnę już o wydawnictwach katolickich, propagujących tematykę Transcendentalnej medytacji, jednej z bardziej niebezpiecznych duchowych sekt [50].

8. Wnioski końcowe: zagrożenia duchowe wynikające z pseudopsychologii

Podsumowując najważniejsze wnioski należy stanowczo stwierdzić, iż pseudopsychologia sprzyja rozmaitym formom duchowego „otwarcia" **osoby** czy też jednocześnie „rozwarcia" granic **osobowości** (w pierwszym przypadku istnieje zagrożenie opętaniem diabelskim — czyli zniewoleniem osoby, w drugim zagrożenie psychozą — rozpad osobowości). Sprzyjają temu:

1) Wynikająca ze wspomnianej gnostycko–magicznej wizji człowieka postawa pychy czy nawet idolatrii (irracjonalna i grzeszna wiara we „własne możliwości" geniusza/boga) oraz otwarcie się na zdolności paranormalne (zakazane przez religie, czyli traktowane przez nie jako fałszywa duchowość) — oparte na zasadzie duchowej wolności.
2) Techniki sprzyjające zniewoleniu duchowemu osoby i rozpadowi osobowości, będące często rytuałami ewokacji duchów lub technikami mediumicznymi czy parapsychologicznymi (relaks–hipnoza–trans; relaks–hipnoza–medytacja — oparte na osłabieniu **praw koniecz-**

---

[48] Por. A. Posacki, *Neospirytyzm i pseudopsychologie*, dz. cyt, s. 128–132.

[49] Więcej na ten temat zob. A. Posacki, *Psychologia i New Age*, dz. cyt., s. 88–106. Wzorem Junga, A. Grün przekracza także kompetencje psychologa w innych miejscach interpretacji tekstów teologicznych niż tylko pisma Ojców Kościoła, np. w obszarze interpretacji Pisma Św. Na ten ważny temat por. M. Rosik, *O Anselma Grüna czytaniu Biblii*, [w:] *Manipulacja Biblią*, red. W. M. Stabryła, Lublin 2011, s. 157–167.

[50] Więcej na ten temat bardziej szczegółowo (także gdy chodzi o krytykę teorii A. Grüna). Zob. A. Posacki SJ, *Tendencje ezoteryczno–gnostyckie w duchowości katolickiej* „Duchowość w Polsce" 2010, nr 12, s. 52–63.

ności osobowości oraz prowokowaniu **obszaru wolności** do grzechu idolatrii i pychy w wymiarze decyzyjnym ludzkiej osoby.

Niebezpieczna jest też obecność psychodelików, które ułatwiają czy nawet umożliwią powyższe formy otwarcia osoby (postawy, wybory) i rozwarcia osobowości (rytuały, techniki)[51]. Psychodeliki, niestety, stają się częścią różnych terapii, związanych np. z psychologią transpersonalną, gdzie szamanizm czy okultyzm są integralną częścią tej koncepcji[52].

We współczesnych badaniach nad psedopsychologią, należy uwzględnić nowe konteksty światopoglądowe, także z kręgu filozofii politycznej, takie jak liberalizm czy neoliberalizm, który zmierza nie tylko w kierunku redukcyjnego humanizmu, ale także w kierunku posthumanizmu czy nawet transhumanizmu[53]. Jest to próba swoistego kreowania „nowego człowieka" jako kolejnej wersji *homo oekonomicus*, który jest pewną inwersją personalizmu chrześcijańskiego, ze wszystkimi zagrożeniami tego rodzaju redukcjonizmu czy nawet nihilizmu, o których czytamy w tym artykule[54].

Bibliografia

Bouyer L., *Wprowadzenie do życia duchowego. Zarys teologii ascetycznej i mistyczne*j, Warszawa 1982.

Burszta W. J., Rydzewski M., *Narcyzm–autentyczność–atopia. Cyfrowe twarze „nowego człowieka"* „Przegląd kulturoznawczy" 3 (45) 2020, s. 174–194.

Charet F. X., *Spiritualism and the foundations of C. G. Jung's Psychology*, New York 1993.

Chudy W., *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji"*, Lublin 1995.

Coreth E., Schöndorf H., *Filozofia XVII i XVIII wieku*, tłum. P. Gwiazdecki, Kęty 2006.

Deneen P. J., *Dlaczego liberalizm zawiódł?* tłum. M. J. Czarnecki, Warszawa 2021.

Doktór T., *Orientalne techniki relaksu i medytacji*, Warszawa 1993.

---

51 Zob. hasło *szamanizm* [w:] A. Posacki, *Encyklopedia…*, t. II, dz. cyt,. s. 293–297.

52 Por. A. Posacki, *Neosprityzm i pseudopsychologie*, dz. cyt, s. 90m.

53 Por. P. J. Deneen, dz, cyt., s. 74n.

54 Por. W. J. Burszta, M. Rydzewski, *Narcyzm — autentyczność — atopia. Cyfrowe twarze „nowego człowieka"*, „Przegląd kulturoznawczy" 3 (45) 2020, s. 174–194. Tego rodzaju ewolucja była wcześniej zwiastowana przez tzw. sekty ekonomiczne, które zresztą dalej są aktywne.

Dokument Watykański „Jezus Chrystus dawcą wody żywej", Kraków 2003.
Frankl V. E., *Bóg ukryty,* tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2019.
Frankl V. E. *Homo patiens*, tłum. R. Czernewski, J. Morawski, Warszawa 1986.
Grom B., *Psychologia religii,* tłum. H. Machoń, Kraków 2009.
Hunt D., *Occult invasion*, Oregon 1998.
Husserl E., *Filozofia jako ścisła nauka,* tłum. W. Galewicz, Warszawa 1992.
Introvigne M., *Powrót magii,* tłum. A. Wałęcki, Kraków 2005.
Jaroszyński P., *Nauka w kulturze*, Radom 2002;
Krąpiec M. A, *O ludzką politykę*, Warszawa 1996.
Krąpiec M. A., *Medytacja,* [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*: http://www.ptta.pl/pef/pdf/m/medytacja.pdf [stan z dn. 13.02.2022].
Maryniarczyk A.,Stępień K.(red.) *Błąd antropologiczny*, red., Lublin 2003.
Maharishi Mahesh Yogi, *Nauka o bycie a sztuka życia. Transcendentalna medytacja*, tłum. E. A. Skweres, Konstancin–Jeziorna 2003.
Meckelburg E., *Agenci psi. Manipulacja naszą świadomością*, tłum. J. Korpanty, Gdynia 1997.
Mudyń K., *Miejsce nauki i psychologii w kulturze zdominowanej ideologią wolnego rynku*, „Psychologia Społeczna" 3–4(2008) 9, s. 353–361.
Paszowska T., *Psychologia w kierownictwie duchowym*, Lublin 2007..
Platta H., *New Age Therapien — Pro und Contra*, Reinbeck 1997.
Pogranicza nauki. Protonauka — paranauka — pseudonauka, red. J. Zon, Lublin 2009.
Posacki A, *Neospirytyzm i pseudopsychologie*, Kraków 2012.
Posacki A,. *Wprowadzenie do wydania polskiego* [w:] U. Niemann,, M. Wagner, *Egzorcyzmy czy terapia?*, Kraków 2008, s. 5–26.
Posacki A., *Apostolat miłosierdzia wobec współczesnych zniewoleń człowieka*, [w:] *Tajemnica Bożego Miłosierdzia w charyzmacie mariańskim*, red. J. Kumala, Licheń 2004, s. 157–178.
Posacki A., *Dlaczego nie Metoda Silvy,* Kraków 1998
Posacki A., *Egzorcyzmy, opętanie, demony*, Radom 2005.
Posacki A., *Encyklopedia Zagrożeń Duchowych. Mistyka, Ezoteryzm, Okultyzm*, t. I i t. II, Radom 2009.
Posacki A., *Ezoteryzm i okultyzm — formy dawne i nowe. Aspekty filozoficzno–teologiczne i praktyczno–duszpasterskie*, Radom 2009.
Posacki A., *Psychologia i New Age*, Gdańsk 2007.
Posacki A., *Tendencje ezoteryczno–gnostyckie w duchowości katolickiej*, „Duchowość w Polsce" (12) 2010, s. 52–63.

Posacki, A. *Podstawy antropologiczne i światopoglądowe Kinezjologii Edukacyjnej*, [w:] *Kinezjologia Edukacyjna — nauka, pseudonauka czy manipulacja?,* red. K. Korab, Warszawa 2008, s. 95–115.

Rose S., *Prawosławie a religia przyszłości*, Tesaloniki 2006.

Rosik M., *O Anselma Grüna czytaniu Biblii,* [w:] *Manipulacja Biblią*, red. W. M. Stabryła, Lublin 2011, s. 157–167.

Scherer B., *Buddyzm*, tłum. G. Kuśmierz, Kęty 2009.

Sikora P., *Logos niepojęty*, Kraków 2010.

Tacey D., *Jung and the New Age,* New York 2001,

Tresmontant C., *Problem duszy*, tłum. J. Kowalczyk, Warszawa 1973.

Voegelin E.,*Nowa nauka polityki*, tłum. P. Śpiewak, Warszawa 1992.

Wehr G., *C.G. Jung und Rudolf Steiner. Konfrontation und Synopse*, Stuttgart 1972.

Witkowski T., *Zakazana psychologia*, t. I, Taszów 2009.

PSEUDOPSYCHOLOGY, OR NEW FORMS OF ENSLAVEMENT

Summary

The article concerns the phenomenon of pseudo–psychology, which, when crossing the boundaries of psychology, places itself in the sphere of spirituality, although it does not clearly declare this fact. The study of this topic is particularly important in the era of increased authority, and even popularity of psychology, especially pseudo–psychology. Many people understand the role of psychology incompetently, allowing psychology to be confused with spirituality, which is a significant mistake. Spirituality then loses to psychology, which, moreover, is not psychology, but pseudo–psychology. Thus, psychology itself loses from this confusion of concepts. This is the cause of conceptual confusion when spirituality becomes psychology and what is presented as psychology is essentially spiritual. This is why we speak of pseudo–psychology as a spiritual threat that ultimately leads to various psychological and spiritual enslavements. What is important here is semantic and worldview manipulation, which is also the result of confusion of concepts.

Keywords: pseudopsychology, psychologism, psychocult, reductionism, nihilism, monism, panenergetism, spirituality, spirit world, psychobusiness,

Hanna Nawrot [1], Leszek Wanat [2]

LAS I *COACHING* – MODA CZY INNOWACJA?

1. Punkt wyjścia. 2. Dlaczego coaching? 3. Las, człowiek i coaching. 4. Wnioski i rekomendacje. 5. Zamiast podsumowania.

Abstrakt

W pracy podjęto próbę identyfikacji relacji między środowiskiem leśnym a *coachingiem*. Przyjęto perspektywę interdyscyplinarną, czerpiąc inspirację z wyzwań stawianych przez pedagogikę i antropologię. Analizę krytyczną przeprowadzono na tle definicji *coachingu* stosowanej w naukach o zarządzaniu i w branżowej literaturze profesjonalnej. Weryfikowano potencjalny udział *coachingu* w leśnictwie, stawiając pytanie, czy ta relatywnie nowa dyscyplina stanowić może propozycję dla leśników, podejmujących profesjonalne zadania w kontekście przyrodniczych, gospodarczych i społecznych funkcji lasu. W losowo dobranej społeczności pracowników leśnictwa przeprowadzono badanie opinii (sondaż diagnostyczny), posługując się techniką ankiety oraz indywidualnego wywiadu pogłębionego. Wykorzystano również doświadczenia i obserwacje własne. W konkluzji sformułowano rekomendacje dotyczące praktycznych możliwości zastosowania *coachingu* w leśnictwie, edukacji leśnej, sylwaturystyce i nie tylko.

Słowa kluczowe: *coaching, las, leśnictwo, edukacja leśna, antropologia leśna, innowacje, uniwersytet przyszłości*

---

[1] Collegium Da Vinci w Poznaniu, Wydział Nauk Społecznych, Poznań; magister nauk o zarządzaniu, absolwentka kierunku „Doradztwo i coaching" (ukończonych pod nazwiskiem panieńskim, jako Hanna Dymek), e–mail: hawedym@gmail.com;

[2] Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu, Wydział Ekonomiczny, Poznań; doktor nauk ekonomicznych w dyscyplinie ekonomia, e–mail: leszek.wanat@up.poznan.pl; ORCID: 0000–0002–1166–9258.

1. Punkt wyjścia

Moda i naśladownictwo to zjawiska determinujące postawy społeczne, a także zachowania i decyzje człowieka: osobiste, ekonomiczne, niekiedy nawet moralne wybory. Z kolei innowacja niekoniecznie oznaczać musi zjawisko lub działanie całkowicie nowe, dotąd nieznane. To raczej wykorzystanie dostępnych zasobów w sposób nowy, dotychczas niestosowany, prowadzący przede wszystkim do uproszczenia i ułatwienia czynności, procesów, a nawet sposobów myślenia i działania. Wydaje się, że o sukcesie i popularności innowacji świadczy nie tyle stopień „nowoczesności" czy miara zaawansowania, bądź też skomplikowania patentu okrytego zasłoną tajemniczości, ale... prostota. Peter Drucker, austriacki ekonomista i profesor zarządzania określił innowację bez zbędnego patosu: *this is obvious* (takie to oczywiste)[3]. To z pozoru kontrowersyjne ujęcie odsłania fundamentalną cechę innowacji uwolnionej od marketingowego profilowania, jaką jest odkryta oczywistość rozwiązania nieoczywistego problemu[4].

Niekiedy innowacji towarzyszy amplifikacja, która może być rozumiana jako rozszerzenie, a nawet swoiste dopełnienie analizowanego zjawiska. W takiej perspektywie wkradło się do komunikacji społecznej i praktyki życia pojęcie *coachingu*[5]. Jak je rozumieć? Czy jest ono precyzyjne i jednoznaczne? Z analizy dostępnych źródeł wyłania się konstatacja, iż dotychczasowe próby naukowego definiowania *coachingu* nie okazały się w pełni satysfakcjonujące[6]. Można przekonać się o tym podejmując lekturę wybranych „podręczników" *coachingu*, by zamiast odpowiedzi sporządzić listę niekończących się wątpliwości. Warto zauważyć, że popularnym słowem zwykle towarzyszącym *coachingowi* jest „zmiana" (*change*, a nawet: *coaching for change*). „Poprzez swoją osobistą zmianę naucz się, jak zapraszać do zmiany innych", wskazuje

---

3 P. Drucker, *Innovation and entrepreneurship*, London 2014 [first published 1985].

4 L. Wanat, T. Potkański, *Effective leadership as one of the pillars of development of knowledge–based economy*, „Intercathedra", 26 (2010), s. 182–185.

5 Choć pierwszym skojarzeniem towarzyszącym pojęciu *coaching* jest zwykle odniesienie do anglojęzycznego *coach*, można niekiedy spotkać i używać spolszczenie: „kołczing", pozostawiając jednak nierozstrzygnięty dylemat ewentualnej równoważności terminu „trener".

6 J. Żukowska, *Naukowe ujęcie coachingu*, [w:] *Człowiek w organizacji. Teoria i Praktyka*, red. P. Wachowiak, Warszawa 2012.

przyszłym adeptom sztuki zespół autorów *Life coachingu w nurcie serca*[7]. Katalog definicyjnych różnorodności tworzą między innymi: Wilhelm Backhausen, Jean–Paul Thommen[8] (2006), Jim Knight[9] (2009), Eric Lippmann[10] (2009), Frank Bresser i Carol Wilson[11] (2010), James Flaherty[12] (2010), Jane Rogers[13] (2010), Christopher Rauen[14] (2014), Frederic Laloux[15] (2015), Jenny Bird i Sarah Gornall[16] (2017), Polly Parker[17] (2018), Maciej Świeży[18] (2020) i inni. Nie koncentrując się na samym pojęciu, mniej lub bardziej świadomie uczestniczymy w kreowaniu mody na *coaching* obecny w mediach, publikacjach, języku potocznym i profesjonalnym. Moda ta kształtuje aktywność gospodarczą i społeczną, które to działania bez *coachingu* wydają się być wybrakowane. Równocześnie, gdyby zapytać, jak w praktyce rozumiany jest *coaching*, pojawia się trudność, która na tym etapie nie znajduje rozstrzygnięcia.

Tymczasem zaproponowana w pracy refleksja otwiera alternatywną arenę aktywności *coachingowej*, jaką stanowi środowisko leśne. Zakres przestrzenny (las) wybrano celowo, mając na uwadze możliwe kontrowersje. To zamierzona „prowokacja". Jak zatem ma się *coaching* do lasu, leśnictwa i „ludzi lasu", leśników? Może takie zestawienie jest nieporozumieniem, przypadkowo łączącym *coaching* z profesjonalną działalnością człowieka? Pytanie to w pierwszym rzędzie dotyczy leśników, którym powierzono troskę o zachowanie i rozwój przyrodniczej, gospodarczej i społecznej funkcji lasów.

---

7 I. Kubiak, K. Kozłowska, G. Pawłowski, S. Adamczuk, *Life coaching w nurcie serca. Pomysły i wskazówki w pracy coacha*, Tarnów 2017.

8 W. Backhausen, J. P. Thommen. *Coaching*, Wiesbaden 2006.

9 J. Knight, *Coaching*, „ Journal of Staff Development", 30 (2009), 1, s. 18–22.

10 E. Lippmann, E. D. Lippmann, *Coaching*, Berlin–Heidelberg 2009.

11 F. Bresser, C. Wilson, *What is coaching?*, [w:] *Excellence in coaching: The industry guide*, ed. J. Passmore, Association for Coaching, London 2010, 2 ed., s. 9–20.

12 J. Flaherty, *Coaching*, London 2010.

13 J. Rogers, *Coaching. Podstawy umiejętności*, Gdańsk 2010.

14 C. Rauen. *Coaching*, (Vol. 2), Göttingen 2014.

15 F. Laloux, *Pracować inaczej. Nowatorski model organizacji inspirowany kolejnym etapem rozwoju ludzkiej świadomości*, Warszawa 2015.

16 J. Bird, S. Gornall. *Sztuka coachingu. Zbiór narzędzi i wskazówek*. Łódź 2017.

17 P. Parker, D. T. T. Hall, K. E. Kram, I. C. Wasserman, *Peer coaching at work: Principles and practices*, Stanford 2018.

18 M. Świeży, *Psychologia dla coachów*, Warszawa 2020.

Czy jednak „moda na *coaching*" odnosi się również do aktywności w świecie natury i relacji człowieka ze środowiskiem przyrodniczym? Czy w epoce informacji cyfrowej las także jest w modzie? Czy między leśnictwem a *coachingiem* można zidentyfikować trwałe relacje, a jeśli tak, to jakie? Czy *coaching* może zaproponować leśnictwu implikację praktyczną, czy raczej stanowi figurę retoryczną, amplifikację, mniej lub bardziej użyteczną innowację?

W takim kontekście, zbudowanym w sieci sygnalizowanych wątpliwości, poszukiwano kluczowych odpowiedzi, pytając: kim jest *coach*, jak rozumieć *coaching* i dla kogo jest on przeznaczony. Kwestie te przywołują zarówno implikacje pedagogiczne, jak i antropologiczne. Jednak postawione w tytule wyzwanie osadzono w specyficznym obszarze, który w zakresie podmiotowym obejmuje integralnie środowisko leśne, a w nim leśników i las. W tym celu poddano analizie wybrane dane wtórne, dostępne w literaturze naukowej i branżowej. Ponadto, w ramach zaprojektowanego badania opinii, pozyskano dane pierwotne. Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego i techniką ankiety oraz indywidualnego wywiadu pogłębionego. W pracy wykorzystano również doświadczenia i obserwacje własne.

2. Dlaczego *coaching*?

Gdy poszukuje się informacji na temat rozwoju osobistego, nieuniknione staje się zderzenie z terminem *coaching*, oraz zwolennikami, jak i przeciwnikami tej koncepcji. O czym mowa? Czym jest *coaching*? Poszukując odpowiedzi badacz zostaje najpierw przeniesiony „na rynek", do „świata usług", a słowem kluczem okazuje się „klient". Jak podaje kodeks etyczny International Coach Federation (2021) „*coaching* to partnerska relacja z klientami, oparta na prowokującym do myślenia i kreatywnym procesie, który inspiruje klientów do osiągania i wykorzystania najwyższego osobistego potencjału" [19]. Tak rozumiany *coaching*, oparty na relacji *coacha* (lidera) i jego podopiecznego (klienta) oraz odpowiedzialności obu stron, pomaga osiągnąć zamierzony

[19] Por. *Kodeks Etyczny International Coach Federation* (ICF), [w:] https://icf.org.pl/kodeks–etyczny/ (dostęp 31.12.2021).

cel, doprowadzić do zmiany lub przyspieszyć tempo rozwoju [20]. Mówi się o odpowiedzialności *coacha*, polegającej na zastosowaniu się do obowiązujących w *coachingu* zasad oraz towarzyszeniu zainteresowanemu klientowi w tym procesie, a zarazem o odpowiedzialności podopiecznego (klienta), polegającej na realizowaniu wyznaczonego scenariusza, czyli poszczególnych kroków przyczyniających się do osiągania zamierzonego celu. Kto jednak miałby być odpowiedzialnym za ewentualne niepowodzenia? Nie wiadomo.

Czy ta krótka refleksja wyjaśnia wątpliwości? Bynajmniej. Pojawiają się raczej dodatkowe, nowe pytania. Być może rozbudowana dla potrzeb marketingowych perspektywa *coachingu* potrzebuje uproszczenia, uporządkowania, spojrzenia z innej, bardziej praktycznej strony. Jednym z prekursorów *coachingu* był trener futbolu amerykańskiego Vince Lombardi, stosujący w latach 70. XX wieku nowatorskie wówczas metody treningowe. Swoją misję określił jako „sens przekazywania odpowiedzialności uczącym się, aby pomóc im sformułować ich własne odpowiedzi" [21]. Warto zauważyć, że nie ma tu mowy wyłącznie o perspektywie „rynkowej" (którą wyraża zwykle transakcyjna wymiana dóbr). Lombardi praktykując *coaching*, odsłonił w trenerskiej przygodzie przestrzeń „towarzyszenia w rozwoju", której nie sposób zrozumieć i odczytać inaczej, jak tylko pozytywnie.

Skąd w takim razie wątpliwości i opinie negujące *coaching*? Źródłem dylematów wydają się być przede wszystkim nieuporządkowane założenia tej specyficznej subdyscypliny [22], swoboda interpretacji pojęć, często upraszczanych, traktowanych instrumentalnie oraz adaptowanych do własnych potrzeb, niekiedy wyłącznie komercyjnych. Nic dziwnego, że towarzyszy temu deficyt *coachów*, którzy stosują się do zasad i wartości, choćby tych,

[20] Por.: www.ecocoach.pl (dostęp 31.12.2021). Kluczowym założeniem jest przyjęcie tak zwanej „prawidłowej" relacji coacha i jego podopiecznego. Pojawia się jednak problem z jednoznacznym definiowaniem tego, co miałaby oznaczać owa „prawidłowość".

[21] T. Dowling, *Coach: A Season with Lombardi*, London 1970, s. 11.

[22] Próbując usytuować *coaching* w systemie nauk, badacz napotka kolejna trudność. Z pewnością nie można mówić o dyscyplinie samodzielnej, a raczej o subdyscyplinie, nadto określonej interdyscyplinarnie. „Prawo" do badań nad *coachingiem* chcą bowiem zachować: psychologia, pedagogika, nauki o zarządzaniu, filozofia, socjologia, a może nawet medycyna i teologia. To niekończąca się debata, którą warto chyba w takiej, interdyscyplinarnej przestrzeni niepewności pozostawić, by mogła swobodnie, nie poddając się jakiejkolwiek dominacji, w klimacie wolności badań kształtować swoją tożsamość.

proponowanych przez kodeks ICF. Popularność szybkich kursów, studiów podyplomowych czy akademickich studiów wyższych lub tych o profilu reklamowanym jako praktyczny, pozwala na wykazanie się dokumentem kwalifikacyjnym nawet osobom bez ugruntowanej wiedzy i niezbędnego doświadczenia. Balansowanie na styku psychologii, socjologii, zarządzania, a nawet medycyny — skutkuje niekiedy uzurpacją autorytetu. Jak daleko może sięgnąć uzurpacja? W skrajnych przypadkach reklamujący swoje usługi *coach* bywa „porównywany" nawet ze specjalizacją lekarską [23].

Zawód *coacha* nie jest w Polsce uregulowany prawnie, nie trzeba zatem poświadczać go żadnym dokumentem. Ukończenie kursów czy studiów jest dobrowolne. Każda forma kształcenia pomaga absolwentom w budowaniu marki przyszłego *coacha*, ale nie stanowi gwarancji jakości usług. W zasadzie każdy może nazywać się *coachem* (dla siebie). Czy to jednak wystarczy, aby nim faktycznie (dla innych) być?

Próbę regulacji profesjonalnej działalności *coachów* podejmują organizacje zrzeszające specjalistów *coachingu*, takie jak wspomniana International Coach Federation (ICF) [24]. Poszukując *coacha* można zatroszczyć się, by posiadał on akredytację tej „izby branżowej" (certyfikat ICF). Nie zmienia to faktu, że w przestrzeni publicznej funkcjonują przynajmniej dwa „oblicza" *coachingu*. Pierwsze, aspirujące do miana profesjonalnego, bazujące na normach i zasadach proponowanych w kodeksie etycznym ICF, a także drugie, spontaniczne i określane indywidualnie, „modnie", które nikomu nie zabrania przedstawiać się jako *coach*. Można zatem postrzegać *coaching* z perspektywy pozytywnej i normatywnej, żadna z tych perspektyw nie stanowi jednak tak ważnej w budowaniu relacji — gwarancji zaufania.

Równocześnie *coaching* przyjmując różne formy jest dostępny dla wszystkich. Może być realizowany indywidualnie lub zespołowo, jako *lifecoaching* czy też *coaching* kariery. Zależnie od określenia celu dobiera się elementy, które najbardziej odpowiadają zainteresowanym stronom, podmiotom

[23] Próba „nadania" coachingowi statusu zawodu medycznego spotyka się z opozycją ze strony praktykujących psychiatrów, psychologów, czy też szerzej — środowiska lekarskiego. Trudno się temu dziwić. W języku staropolskim taki samozwańczy „kołcz" zostałby zapewne w najlepszym wypadku określony terminem: znachor. Czy jest zatem możliwe poszukiwanie przez *coaching* własnej, profesjonalnej tożsamości?

[24] Zob. ICF Poland, [w:] https://icf.org.pl/ (dostęp 31.12.2021).

uczestniczącym w *coachingu*. Ewentualne różnice dotyczą przede wszystkim stosowanych technik i narzędzi. Funkcjonujące „w obiegu" pojęcie *coachingu*, choć aspiruje do bycia monolitem, jest w praktyce bardzo pojemne.

W większych przedsiębiorstwach, zwłaszcza zaś w firmach działających w strukturach korporacyjnych, *coaching* stał się bardzo popularny, a ponadto relatywnie łatwo dostępny dla pracowników. Z założenia ma on usprawniać pracę zespołów, budować trwałe relacje między współpracownikami, a zarazem wspierać rozwój osobisty i zawodowy poszczególnych osób. Bywa jednak, że służy przede wszystkim kreowaniu programowanej kultury organizacyjnej (pejoratywnie zwanej „korpokulturą"), promując najczęściej model całkowitej identyfikacji pracownika z firmą, gloryfikując zasadę „nie wychylaj się". Podejście to, budząc zdumienie młodych, przypomina postawę, którą niektórzy z nas pamiętają jeszcze z poprzedniej epoki. Tymczasem paradygmat współpracy, stanowiąc szansę przełamania pułapki walki konkurencyjnej — na rzecz dążenia do zintegrowanego rozwoju [25], wciąż pozostaje niewykorzystanym zasobem [26].

Warto zauważyć, że usługi *coachingowe* uznawane są za „towar" luksusowy, wymagający dużych nakładów finansowych. Moda i związany z nią „prestiż" musi zatem kosztować. Równocześnie w organizacjach mniej uzależnionych od wpływów korporacyjnych, w małych i średnich firmach prowadzonych przez prywatnych właścicieli, dostrzega się inną perspektywę. Stosując indywidualny model zarządzania, ukierunkowany wprawdzie na zysk, ale zarazem na wartość, użyteczność i sens, przedsiębiorcy uważają *coaching* za działanie bezskuteczne, a zatem w takiej formie zbędne.

3. Las, człowiek i *coaching*

Wydaje się, że w lesie był i las widział każdy. Nie można zaprzeczyć, że środowisko leśne jest nierozerwalnie związane z życiem i rozwojem człowieka. Obserwacja ta, choć nie poparta dodatkową analizą, nie wymaga odrębnego

[25] M. Słodowa–Hełpa, *Rozwój zintegrowany: warunki, wymiary, wyzwania*, Warszawa 2013.

[26] L. Wanat, T. Potkański, J. Chudobiecki, E. Mikołajczak, K. Mydlarz, *Intersectoral and Intermunicipal Cooperation as a Tool for Supporting Local Economic Development: Prospects for the Forest and Wood–Based Sector in Poland*, „Forests" 9 (2018), 531, 1.

dowodzenia. Zważywszy na pełnione funkcje las stanowi dla człowieka zarówno istotną część świata przyrody — naturalnego środowiska życia i rozwoju (funkcja przyrodnicza), jak też środowisko pracy i „magazyn" zasobów (funkcja gospodarcza), wreszcie jest miejscem spotkania człowieka z przyrodą (funkcja społeczna i rekreacyjna).

Co może oznaczać próba poszukiwania łączności *coachingu* z lasem, a nawet identyfikacji szczególnych powiązań symbiotycznych [27]? Przede wszystkim pytanie to dotyczy „ludzi lasu": leśników, myśliwych, drzewiarzy [28]. Wystarczy pomyśleć, z jakimi wyzwaniami wiąże się praca w lesie, jakie są jej słabe i mocne strony, jakie problemy pokonują leśnicy i inni pracownicy sektora leśno–drzewnego na różnych szczeblach kariery, by rozwiać ewentualne wątpliwości. W tym celu, oprócz studium literatury przedmiotu, zebrano dane wtórne, których źródłem był zbiór opinii pracowników Lasów Państwowych dostępnych na internetowym forum „Goldenline" [29] (30 respondentów). Ponadto przeprowadzono indywidualne wywiady pogłębione z wybranymi osobami pracującymi w leśnictwie (15 respondentów), mającymi profesjonalne doświadczenie na różnych stanowiskach, a zarazem zróżnicowany staż pracy (od emeryta do stażysty). W ten sposób zgromadzono dane pierwotne, które poddano analizie. Uwzględniając pozyskane dane położono nacisk nie tyle na ich ilość (rezygnacja ze statystycznej reprezentacyjności próby), ile na jakość i wiarygodność informacji (uwzględniono rzetelność opinii wyrażonych przez profesjonalistów, aktywnych zawodowo przedstawicieli sektora leśno–drzewnego w Polsce).

Z opinii młodych pracowników i stażystów wynika, że praca w leśnictwie otwiera możliwości rozwoju, zapewniając relatywnie dobre wynagrodzenie. Jednak znalezienie odpowiedniej pracy wymaga zaangażowania i determinacji. Pracownicy Państwowego Gospodarstwa Leśnego „Lasy Państwowe" kierowa-

[27] J. Chudobiecki, L. Wanat, *Industrial symbiosis and green business parks in the wood–based sector in Poland*, [w:] *Wood Processing and Furniture Manufacturing Challenges on the World Market*, ed. D. Jelačić, Zagreb 2015, s. 221–228.

[28] Błędnie byłoby sądzić, że technologia drewna „zaczyna się" dopiero po ścięciu drzewa. To tak samo, gdyby uznać, że rolnik nie interesuje się ziemią, siewem, wzrostem, a jedynie tym, co już wyrosło. Ten z pozoru neutralny proces wzrostu stanowi przecież cząstkę „naturalnej technologii" w przyrodniczym łańcuchu wartości. Odrzucenie perspektywy integralnej prowadzić może w najlepszym przypadku do pułapki „użycia", która zamyka takiego „fachowca" na środowisko życia.

[29] Zob. www.goldenline.pl (dostęp 31.12.2021).

ni są zwykle „planową" drogą awansu zawodowego [30], choć i ta uzależniona jest coraz częściej od czynników pozamerytorycznych. Jak zauważyli ankietowani, ten „plan" — z czasem, wraz z pojawiającą się monotonią — prowadzi do wypalenia zawodowego. Leśnicy zatrudnieni w „Lasach Państwowych" pełnią swego rodzaju służbę, zazwyczaj więc nie muszą zmieniać i faktycznie nie zmieniają pracy na inną. Stała praca zapewnia stabilizację i poczucie bezpieczeństwa. Jednak brak zmian może zniechęcać do aktywności, prowadząc do monotonii, apatii, rezygnacji. Czy takiej „przyszłości" leśników może zaradzić *coaching*?

Pracownicy „Lasów Państwowych" mogą być uczestnikami *coachingu* korporacyjnego. Wprawdzie monopolista [31] podąża w tym zakresie własną drogą, niemniej elementy profesjonalnego *coachingu* są przez różne struktury Państwowego Gospodarstwa Leśnego „Lasy Państwowe" — z różnym skutkiem — wykorzystywane. Oprócz tego każdy leśnik może skorzystać z *coachingu* we własnym zakresie, uwzględniając nie tylko potrzeby zawodowe, ale również osobiste. Nawiązując do zebranych opinii leśników zauważono, że zastosowanie elementów *coachingu* mogłoby sprawdzić się w pięciu podstawowych obszarach: poszukiwanie pracy, rozwój zawodowy, walka ze stresem, trening motywacji oraz ćwiczenie umiejętności oddzielania życia zawodowego od osobistego (*work–life balance*). Kto zatem miałby towarzyszyć leśnikom w drodze przez te obszary? Przede wszystkim od *coacha* oczekuje się autorytetu, dzięki któremu mógłby on skutecznie inspirować swoich podopiecznych do zmiany. Trudno także wyobrazić sobie *coacha* bez wiedzy fachowej (także branżowej), znajomości metod, narzędzi, zasad komunikacji, przynajmniej podstaw zarządzania ludźmi oraz sposobów motywowania [32]. W konsekwencji oczekiwania te sprowadzają się do umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce, bez której *coach* okaże się zbędny, gdyż sam może potrzebować „usług *coachingowych*".

Przyjmując perspektywę proponowaną przez *coaching*, podjęto próbę identyfikacji wyzwań związanych z wykonywaniem zawodu leśnika. Katalog ten otwierają, mimo pozornie oczywistej ścieżki kariery w leśnictwie, obiektywne trudności w poszukiwaniu pracy. Trudności te generują stres, skutkujący znie-

[30] Por. https://www.lasy.gov.pl/pl/nasza–praca/pgl–lasy–panstwowe (dostęp:31.12.2021).

[31] Niemal 80% powierzchni leśnej w Polsce pozostaje w zarządzie Państwowego Gospodarstwa Leśnego Lasy Państwowe.

[32] M. Bennewicz, A. Prelewicz, *Coaching. Zestaw narzędzi*, Gliwice 2018, s. 23.

chęceniem, brakiem motywacji, bezsilnością czy też poczuciem bycia gorszym od innych, bezużytecznym, a nawet wykluczonym. Kolejne wyzwania towarzyszą poszczególnym etapom rozwoju zawodowego w sektorze leśno–drzewnym. Jak wskazują leśnicy, droga do kariery prowadzi od euforii i motywacji do działania, poprzez ogromną presję, niekiedy aż po stan całkowitej rezygnacji [33].

Techniki i narzędzia *coachingowe* mogą być wykorzystywane do pokonywania własnych ograniczeń, ćwiczenia i wypracowania gotowości do zmiany, adaptacji w nowym środowisku, do wartościowania i wyznaczania celów, nabywania umiejętności subiektywnej oceny sytuacji, do odkrywania własnych talentów, dostrzegania, a następnie weryfikowania mocnych i słabych stron. *Coaching* może być również pomocny w walce ze stresem, redukcji napięcia wewnętrznego, a przede wszystkim w trafnej identyfikacji emocji towarzyszących codziennej pracy. Niektóre umiejętności *coachingowe* mogą okazać się przydatne w terapii wypalenia zawodowego, pojawiającego się coraz częściej na różnych szczeblach kariery. Zrozumienie tego, co się czuje, co odbiera człowiekowi sens i utrudnia funkcjonowanie, stanowi punkt wyjścia do znalezienia właściwego rozwiązania, czy to poprzez wprowadzenie zmian w obecnym zawodzie i miejscu pracy, czy też przez wprowadzenie zmian bardziej radykalnych. Wymaga to jednak czasu i cierpliwości, zajmując, jak wyrazili to w swoich opiniach leśnicy, niekiedy nawet wiele lat.

Monotonia i zmęczenie codzienną pracą skutkują brakiem motywacji. Jak ją odzyskać? *Coaching* może zaproponować zastosowanie narzędzia zwanego „złotą triadą" [34] i podjęcie próby odbudowania indywidualnej motywacji bazując na: pozytywnym nastawieniu, odnowionym poczuciu pewności i świadomości osobistych możliwości. Doświadczenie psychologii pozytywnej skłania, by odwołać się do „zasobów" ludzkiej natury: poczucia sensu podejmowanych działań — w tym własnej pracy, oparcia aktywności życiowej na naturalnych predyspozycjach oraz do optymizmu [35]. Nie można jednak nikogo nauczyć, czy zmusić do optymizmu, jeśli najpierw nie przywróci mu się poczucia godności, które otwiera człowieka na perspektywę wolności i nadziei.

---

[33] O różnych aspektach aktywności zawodowej leśników pisał wielokrotnie „Przegląd Leśniczy". Warto skorzystać z dostępnego online katalogu publikacji, w tym z: http://przegladlesniczy.com.pl/ (dostęp 31.12.2021).

[34] M. Bennewicz, A. Prelewicz, *Coaching*, dz. cyt., s. 173.

[35] Tamże, s. 173–175.

Wydaje się, że przygoda z *coachingiem* — jeśli miałaby się wydarzyć — nie będzie dla leśnika tylko jednorazowym incydentem, ale drogą. Czy potrafimy nakreślić modną „mapę drogową" (*road map*)? Może być to droga poszukiwania sensu, budowania wewnętrznego szczęścia, którego każdy jest reżyserem, o ile nie podporządkuje swojego wnętrza wyłącznie doświadczeniom zewnętrznym, w tym modzie i „odgórnie" narzucanym trendom. W badaniach opinii pracowników leśnictwa, które wprawdzie miały zakres ograniczony, zauważono ważną prawidłowość. To potrzeba troski o integralny rozwój człowieka. Nie można lekceważyć indywidualnej perspektywy profesjonalisty w swojej branży, która „na zewnątrz" ukazuje fachowca, równocześnie zaś stawia wyzwania skierowane „do wewnątrz", mierzone realnymi trudnościami w łączeniu życia zawodowego z osobistym.

Służba i zaangażowanie zawodowe nie zawsze pozostawiają leśnikom wystarczającą ilość czasu, którą należałoby poświęcić trosce o własny dom. Rodziny leśników przypominają rodziny wojskowe, podążające co pewien czas do kolejnych miejsc oddelegowania. Z pewnym zaskoczeniem zauważono, że w wymiarze odpowiedzialności za rodzinę [36] skuteczniej niż *coach*–człowiek przemawia *coach*–las. Wyrazili to w swoich opiniach leśnicy, którzy w lesie, choć nie zawsze od razu — odkryli wartość, sens, poczucie spełnienia i szczęścia, przeżywanego w oddaleniu od pośpiechu, przesytu informacji, niezdrowej konkurencji, przeróżnych absurdów. W spotkaniu, w osobistej relacji z lasem zrozumieli, że faktycznym miejscem, „do którego chce się wracać", jest dom. Efekt *coachingu*?

Warto spojrzeć na relację środowiska leśnego i *coachingu* dwukierunkowo, wymiennie. Skoro *coaching* chciałby budować „partnerską relację z klientami [podopiecznymi], opartą na prowokującym do myślenia i kreatywnym procesie, który inspiruje klientów do osiągania i wykorzystania najwyższego osobistego potencjału" [37], to jak odczytać relację człowiek — las? Kim jest człowiek w lesie? Wydaje się, że bardziej niż gospodarzem, jest jednak gościem, a może nawet „klientem". Kto zatem jest *coachem*? W lesie ma miejsce wyjątkowe „spotkanie" człowieka i drzewa. W tym szczególnym środowisku,

[36] H. Dymek, *Ekonomiczne i społeczne czynniki trwałości małżeństwa w opinii mieszkańców Powiatu Czarnkowsko–Trzcianeckiego*, praca magisterska, maszynopis, Wydział Nauk Społecznych, Collegium Da Vinci, Poznań 2020.

[37] M. Bennewicz, A. Prelewicz, *Coaching*, dz. cyt., s. 175.

jak podkreśla Adam Adamski, człowiek próbuje odczytać i zrozumieć „duszę przyrody" [38]. Metafora ta wyzwala refleksję, inspiracje filozoficzne, otwiera przestrzeń do pogłębionych badań nad antropologią leśną [39]. Może zaskakiwać i zdumiewać przekonanie, że zarówno drzewo, jak i człowiek, żyją i wzrastają w tym samym świecie, a zatem mają prawo do należnego im szacunku [40].

Fascynacja przyrodą, pięknem natury — jest zrozumiała, ale czy można zachwycić się drzewem? Owszem, wystarczy odwołać się do świadectwa, które w nauce przyjmuje formułę studium przypadku. Wspomnianego zachwytu doświadczył Jan Góra, dominikanin, duszpasterz młodzieży, w wyjątkowym „spotkaniu" z kasztanem, który to przyglądał się dramatycznym wypadkom płynącego czasu, uczestniczył w historii warszawskiego domu Braci Kaznodziejów, a mimo to „nie skarżył się" [41]. To było wydarzenie, wielokrotne, złożone, a zarazem bardzo proste. W ten sposób można określić naturalne doświadczenie antropologiczne [42]. Życie ludzkie nie jest i nie może być oderwane od natury. Niekiedy dzieje się w sąsiedztwie drzewa, czasem wielu drzew. Człowiek uczestnicząc w różnych sytuacjach egzystencjalnych potrzebuje poskarżyć się, podzielić swoimi przeżyciami. Oczekuje wysłuchania, wsparcia i pomocy, zwykle od drugiego człowieka, ale… od drzewa? Tymczasem okazuje się, że w spotkaniu z lasem człowiek potrafi z powodzeniem przekraczać granice bólu, cierpienia, nawet uwięzienia, odkrywając przestrzeń wolności. Takie doświadczenie antropologii leśnej można odczytać w *Zapiskach więziennych* Stefana Kardynała Wyszyńskiego [43], odkrywając ze zdumieniem jego aktualność [44].

---

38 A. Adamski, *Dusza przyrody w kontekście encykliki „Laudato si"*, „Przegląd Leśniczy", 10 (2017), s. 12–14.

39 S. Szary, *Las i jego nie–zastępowalność w integralnym rozwoju człowieka*, „Przegląd Leśniczy" 10 (2020), s. 18–20.

40 Franciszek, *Encyklika Laudato Si' Ojca Świętego Franciszka poświęcona trosce o wspólny dom*, Città del Vaticano 2015.

41 W. Kusiak, *Kasztan Ojca Góry*, „Przegląd Leśniczy" 2 (2016), s. 15.

42 L. Wanat, *Góra i las. Jana Wojciecha Góry studium przypadku antropologii leśnej*, „Przegląd Leśniczy" 11 (2020), s. 20–22.

43 S. Wyszyński, *Zapiski więzienne* (1956), Ząbki 2001.

44 L. Wanat, *Będzie las. Drogowskazy antropologii leśnej w „Zapiskach więziennych" Stefana Kardynała Wyszyńskiego*, „Przegląd Leśniczy" 1–12 (2021), s. 17–21.

W lesie, jak wskazuje Janusz Nawrot, ma miejsce spotkanie z „duchem natury" [45], które dzieje się w wymiarze przyrodniczym, a zarazem antropologicznym. Natura człowieka i lasu, a także ich silny, symbiotyczny związek sprzyjają nawiązaniu relacji *coachingowej*, w której rolę *coacha* przejmuje las. Staje się partnerem, który towarzyszy. Potrafi cierpliwie słuchać, pozwala wypłakać żale. Równie chętnie uczestniczy w radości, wypoczynku i zabawie, nie narzuca się, nie daje bezpośrednich wskazówek, las po prostu JEST.

Jak zrozumieć relację człowieka i lasu, a zatem „wspólnoty" drzew, które „przyjęły" wiele ludzkich emocji, radości i łez? Czy człowiek jest dobrym dzierżawcą, który stara się zachować las dla przyszłych pokoleń, nie eksploatując go ponad to, co zdoła odnowić? Odpowiedzi poszukiwał Hans Carl von Carlovitz (1713), od którego (co za paradoks innowacji), nowoczesne społeczeństwa zaczerpnęły ideę zrównoważonego rozwoju (*sustainability*) sformułowaną w *Sylvicultura Oeconomica* [46].

Analizując wyniki badań ankietowych zauważono, że sposób, w jaki człowiek traktuje samego siebie, przekłada się na jego relację do natury, do lasu. Niekiedy potrafi uznać „nie–zastępowalność natury" [47], innym razem skłania się ku rzekomej tolerancji, która, jeśli wyrażana jest bez miłości, staje się w konsekwencji najwyższym stopniem obojętności [48]. Nie jest nadzwyczajnym odkryciem spostrzeżenie, że człowiek pragnie przede wszystkim mieć. Zatraca się w konsumpcjonizmie, gubi sens, a nawet wprost niszczy środowisko życia, naturę, w tym także las. Potrafi przekreślić świat przyrody, który „towarzysząc" człowiekowi w rozwoju wspiera go także wtedy, gdy pieniądze i inni ludzie zawodzą. Co zatem stanowi rzeczywistą barierę w tworzeniu relacji, przestrzeni spotkania, budowaniu wspólnoty [49]? Czy człowiek rzeczywiście potrzebuje *coacha*, a może to tylko złudzenie, styl życia, moda?

---

45 J. Nawrot, *Duch natury i zaproszenie do szczęścia*, „Przegląd Leśniczy" 11 (2017), s. 13–15.

46 H. C. von Carlovitz, *Sylvicultura Oeconomica*, Leipzig 1713 (wyd. 2: München 2013).

47 S. Szary, *Las i jego nie–zastępowalność*, dz. cyt., s. 18–20.

48 Swoboda interpretacji pojęcia tolerancja jest w zasadzie nieograniczona, co prowadzi do nieporozumień. W przedstawionym kontekście ujęcie to przypisuje się Krzysztofowi Zanussiemu, który miał powiedzieć» „Tolerancja bez miłości — to obojętność". Por.: K. Dróżdż–Łuszczyk, *Wobec bliźniego. Pojęcia postawa, tolerancja, obojętność, w analizie semantycznej*, Warszawa 2013.

49 K. Grabijas, L. Wanat, *Budować miasto miłości. Świętego Augustyna i współczesne refleksje o budowaniu wspólnoty, która tworzy miasto*, Międzynarodowy Przegląd Teologiczny „Communio", MIASTO, tom XXVI, nr 5 (2006), [w:] *Miasto jako wyzwanie dla chrześcijanina*, s. XXVI–XXXIX.

4. Wnioski i rekomendacje

Coaching, choć niekiedy bywa uznawany za zbiór bezcelowych usług świadczonych przez przypadkowych mówców motywacyjnych, nastawionych na łatwy zysk, zwraca uwagę na potrzebę kształtowania wartości, o których na co dzień się zapomina. Warto zauważyć, że środowiskiem sprzyjającym *coachingowi* jest las. Przestrzeń leśna pozwala na zachowanie równowagi, do utrzymania której niezbędny jest odpoczynek. Nie chodzi bynajmniej o „nicnierobienie", lecz naturalną aktywność, która stanowi szansę na zbudowanie dystansu do codziennych spraw, pozbieranie rozbieganych myśli. Niekiedy leśna „sesja *coachingowa*", która w zasadzie nic nie kosztuje, pozwala na rozwiązanie nierozwiązywalnych dotąd problemów. Czy można w lesie podnieść się z apatii, depresji, z przysłowiowego dna? Można. Człowiek wśród drzew, jak one, „pnie się ku górze" [50].

Co więcej, doświadczenie spotkania z lasem chętnie zabiera się do domu. Wiosną warto zaprosić do wnętrza domów zapach lasu, przystroić je leśnymi kwiatami, szanując oczywiście te przyrodniczo cenne, chronione. W jesienne dni na stołach pojawiają się świece z zapachem drzew, wielokolorowe liście oraz gorąca herbata w kubku z motywem wiewiórki, szyszki, dębowych liści. Trudno wyobrazić sobie święta Bożego Narodzenia bez świerkowego czy jodłowego drzewka, symbolizującego tęsknotę człowieka za utraconym rajem. W czasie pandemii las pozostał jedną z niewielu przestrzeni wolności, w której można spędzić czas bez ochronnej maseczki. Nie odwołując się formalnie do filozofii *coachingu*, chętnie korzystamy z przestrzeni leśnych, poszukując okazji do rewitalizacji ciała i ducha, której towarzyszy (*coach*) las. Praktyka życia nie daje się łatwo okiełznać formalizmowi.

Czy zatem las i *coaching* to dobre połączenie? Las jako *coach* może zmienić oblicze *coachingu*. Las jest bezinteresowny, w zasadzie dostępny dla każdego, pełen życia, a zarazem ciszy, harmonii i choć wraz z kalendarzem przyrody zmienia się, to zawsze pozostaje ten sam. Pozwala usłyszeć myśli, inspiruje do porządkowania życia i poszukiwania sensu podejmowanych działań. Z perspektywy leśników tak rozumiany *coaching*, a nawet *autocoaching*, wymaga zwrócenia uwagi na rzeczy i sprawy na co dzień niezauważalne. Dotyczy to

[50] L. Wanat, *Góra i las*, dz. cyt., s. 20–22.

zarówno leśników „biurowych", jak i leśników „terenowych", a obie te grupy mogą wymieniać się doświadczeniami. To szczególny „dialog", a niekiedy spór *coachingu* kariery z *coachingiem* natury, której mistrzem jest las. Owszem, zapewne z „klasycznego" *coachingu* korzystać będą częściej pracownicy umysłowi, doskonaląc warsztat pracy na kolejnych etapach awansu zawodowego. Jednak spotkanie z naturą, której wyjątkowym reprezentantem jest las, stanowi dla obu „grup" leśników, „biurowych" i „terenowych", szansę osobistego rozwoju.

Skoro „symbioza" lasu z *coachingiem* wydaje się możliwa, gdzie tkwią jej przyczyny: w modzie czy innowacji? Próba odpowiedzi może wydawać się zaskoczeniem; o ile wypada uznać swoistą dominację mody na *coaching*, byłoby pewnym nadużyciem odwołać się w tym wypadku do pojęcia innowacji, nawet analizując wprost symbiotyczne odniesienie *coachingu* do środowiska leśnego. Równocześnie jednak, jeśli rozumieć innowację jako nieoczywiste rozwiązanie z pozoru oczywistego problemu, las jako *coach* wciąż wymaga odkrycia „na nowo", poprzez powrót do „Księgi Natury" (*magnum librum naturae rerum*) [51].

5. Zamiast podsumowania

Dokąd właściwie prowadzi antropologiczna refleksja nad relacją człowieka i lasu w kontekście mody na *coaching*? Czy do uznania nowej formuły pedagogicznej albo innowacyjnej techniki edukacji permanentnej, a może stylu życia? Li tylko do odkrycia na nowo tego, co jest bardzo blisko [52], co takie oczywiste? Niektórzy uznają *coaching* natury za dobrą okazję do osobistego wysiłku, do poznawania i odkrywania siebie wciąż na nowo. To także wyzwanie dla miłośni-

[51] To nawiązanie do polemiki Augustyna z Hipoony z Faustusem: „Gdybyś całe stworzenie tak od początku pojmował, by przypisać jego autorstwo Bogu, byłbyś niczym czytelnik wielkiej księgi natury (*magnum librum naturae rerum*)". Por. Augustyn z Hippony, *Przeciw Faustusowi* [księgi I–XXI], tłum. J. Sulowski, Warszawa 1991, PSP 55 oraz kontynuacja tej pracy: Augustyn z Hippony, *Przeciw Faustusowi* [księgi XXII–XXXIII], tłum. J. Sulowski, Warszawa 1991, PSP 56.

[52] Zob. K. Makuszyński, M. Walentynowicz, *Przygody Koziołka Matołka*, Poznań 2010. W tym miejscu trzeba podkreślić, że bynajmniej nie jest to żart, ale faktyczna inspiracja poszukiwania sensu, której Kornel Makuszyński stał się propagatorem, a jego bohater praktycznym ambasadorem, a może nawet *coachem*? Odkryciem Makuszyńskiego jest wskazanie celu, który „jest bardzo blisko". Kto wątpi, niech przeczyta!

ków *coachingu*, by poprzez refleksję na łonie natury (las), zaprosić do towarzyszenia w rozwoju świadomie wybranego *coacha*. Wybór ten obejmuje nie tylko człowieka, choć oczywiście bez relacji międzyludzkich nasze życie byłoby puste. Próbując wskazać pierwotne źródło *coachingu* nie warto sięgać nigdzie indziej, jak tylko do korzeni, które stanowi rodzina [53]. Równocześnie dotyczy to świata przyrody, którego istotną częścią jest środowisko leśne. Spróbujcie, Drodzy Czytelnicy, odsłonić znane przecież fundamenty filozofii wychowania i na ich bazie „zatrudnić" odpowiedniego *coacha*. Być może będzie to odkrycie źródła „na nowo" (innowacja) i rewitalizacja przyjaźni z wyjątkowym *coachem*, jakim był, jest i będzie LAS. Owszem, może pojawić się pokusa poszukiwania doświadczeń popularnych, szybkich, „bardziej" praktycznych. Wówczas nie pozostaje nic innego, jak pozwolić zainteresowanym samodzielnie przeżyć biznesowe, marketingowo „przyprawione" spotkanie *coachingowe*. Zaryzykujmy jednak hipotezę, że i oni wrócą do lasu. Po co? By odważyć się „być sobą".

W latach stalinowskiego terroru z dość specyficznym podejściem „*coachingowym*" ówczesnego systemu zmierzył się Stefan Wyszyński, Prymas Polski. Swoje doświadczenia zebrał we wspominanych już zapiskach, szczególnych, bo… więziennych [54]. Dziś przemawiają one mocniej i wyraźniej niż niejedna sesja *coachingow*a. Warto wraz z Prymasem Tysiąclecia przeżyć na nowo spotkanie, w którym rolę *coacha* przejęła jodła z lasów bieszczadzkich, a być może z samej Komańczy:

> Siadła wrona na czole wyniosłej jodły. Spojrzała władczo wokół i wydała okrzyk zwycięstwa. Tej wrzaskliwej zjawie wydaje się prawdziwie, że jodła zawdzięcza jej wszystko: swój byt, wysmukłą piękność, trwałą zieleń, siłę w walce z wichrami. Godny podziwu jest ten tupet wrony. Wielka dobrodziejka stojącej cicho jodły. A jodła ani drgnie; zda się nie dostrzegać wrony; pogrążona w zadumie, wyciąga gałązki ramion swoich ku niebu. Znosi spokojnie wrzaskliwego gościa. Nic nie zmąci jej myśli, jej powagi, spokoju. Wszak tyle chmur już przeszło nad jej czołem, tyle ptaków przelotnych tu się zatrzymało. Poszły, jak ty pójdziesz. Nie twoje to miejsce,

[53] H. Dymek, L. Wanat, *Aspekty zarządzania rozwojem rodziny w perspektywie ekonomicznych i społecznych czynników trwałości małżeństwa*. 61st Student Scientific International Conference, 25 May 2021, Faculty of Wood Sciences and Technology, Technical University in Zvolen, Slovak Republic, Zvolen 2021, s. 182–206.

[54] S. Wyszyński, *Zapiski więzienne*, dz. cyt.

> nie czujesz się pewna i dlatego krzykiem nadrabiasz brak męstwa. To ja wyrosłam z ziemi i trwam korzeniami w jej sercu. A ty, wędrowna chmuro, co rzucasz cień smutku na złociste me czoło, jesteś igraszką wichrów. Trzeba cię spokojnie wycierpieć. Wykraczesz swoją nudną, bezduszną, jakże ubogą pieśń i odpłyniesz. Cóż zdołasz krzykiem zdziałać? Ja pozostanę, by trwać w skupieniu, by budować swoją cierpliwością, by przetrwać wichry i naloty, by spokojnie piąć się wzwyż. Słońca mi nie przysłonisz, sobą nie zachwycisz, celu mej wspinaczki nie zmienisz. Był las, nie było was, i nie będzie was, będzie las. Bajka? Nie bajka!
>
> S. Wyszyński, *Zapiski więzienne*, 17.I.1954 [55].

Jeśli zatem uwzględnić kontekst *paidei*, czy w tej perspektywie jest miejsce na dyskusję o *coachingu* natury? Czy trzeba odwoływać się do pytań o modę lub innowację? Może wystarczy prościej — sięgnąć do źródeł, pochylić się nad retrospektywną refleksją i przełożyć ją na język praktyki. Kiedyś nie było *coachów*. Byli za to znakomici nauczyciele, mistrzowie, których nam, wciąż uczniom (uczymy się przez całe życie), coraz bardziej dziś brakuje. Który ze współczesnych belfrów mógłby szczerze powiedzieć swoim podopiecznym: „z wami jestem studentem, dla was nauczycielem" [56]? Czy więc las mógłby stać się nie tylko *coachem*, ale „żywą przestrzenią" budowania wspólnoty akademickiej, uniwersytetu przyszłości [57], a nawet zdecydować o jego konkurencyjności [58]? Owszem, jeśli nie zaakceptuje się błędu eliminacji „Księgi Natury" [59], a także, już w konkretnych odniesieniach, pominięcia praktycznego znaczenia środowiska leśnego w dyskusji o kolejnych generacjach uniwersytetu [60].

[55] Tamże.

[56] L. Wanat, *Perspektywa Sylvicultura oeconomica w poszukiwaniu modelu rozwoju leśnictwa i technologii drewna*, „Przegląd Leśniczy" 8 (2020), s. 27.

[57] M. Rosa, L. Wanat, *Paradoks uniwersytetu nowej generacji — instytucja versus wspólnota akademicka?*, [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji — stan i pespektywy rozwoju*, red. D. Burawski, Poznań 2013, s. 13–23.

[58] S. Klus, L. Wanat, *Konkurencyjność uniwersytetu przyszłości*, [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji — stan i pespektywy rozwoju*, red. D. Burawski, Poznań 2013, s. 40–58.

[59] Jak już wspomniano, polemika Augustyna z Hipoony z Faustusem zdaje się nie mieć końca. Niekiedy inspirowana jest modą, innym razem użyteczną innowacją, gdy numeruje się kolejne generacje uniwersytetu „przyszłości", obawiając się niejako przyjęcia postawy ucznia (czytelnika) wielkiej księgi natury (*magnum librum naturae rerum*)". Por. Augustyn z Hippony, *Przeciw Faustusowi*..., dz. cyt.

[60] J. Chudobiecki, L. Wanat, *Uniwersytet nowej generacji w modelu edukacji permanentnej*, [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji — stan i pespektywy rozwoju*, red. D. Burawski, Poznań 2013, s. 125–136.

Gdzie szukać inspiracji w tej niekończącej się debacie? Jeśli zabraknie Państwu motywacji *coachingowej*, warto sięgnąć po sprawdzoną metodę stosowaną przez poznańskiego leśnika Wiesława Nowakowskiego (1954–2016), wieloletniego Naczelnika Wydziału Gospodarki Drewnem w Regionalnej Dyrekcji Lasów Państwowych w Poznaniu [61]. Ten skromny, wyjątkowy Człowiek złapałby się za głowę, gdyby nazwać go *coachem*. Prawdopodobnie poleciłby jednak autorską „pigułkę", rekomendując osobiste spotkanie z otwartą księgą natury w przestrzeni leśnej, które oczywiście można przeżyć nawet w ramach „sesji *coachingowej*":

Nie daj mi, Panie, tak spierniczeć
Tak się postarzeć i tak skostnieć
Bym poza czubkiem swego nosa
Niczego więcej nie chciał dostrzec.

Nie daj mi, Panie, tak skapcanieć
Tak zobojętnieć i tak zszarzeć
Bym jak w wyblakłe fotografie
Spoglądał co dzień w ludzkie twarze.

Nie daj mi, Panie, tak obrosnąć
W złociste pióra czczej próżności
Bym w zaślepieniu swego serca
Nic nie rozumiał z Twej miłości.

Nie daj mi, Panie, tak ogłupieć
Jak tylu mędrców naokoło
Przyjdź i Twym mądrym palcem, Panie
Stuknij mnie mocno w głupie czoło.

W. Nowakowski, *Modlitwa*

[61] W. Kusiak, *Nie daj mi, Panie, tak spierniczeć... Wspomnienie o śp. Wiesiu Nowakowskim*, „Przegląd Leśniczy" 4 (2017), s. 17.

Bibliografia

Adamski A. *Dusza przyrody w kontekście encykliki „Laudato si"*, „Przegląd Leśniczy", 10 (2017), s. 12–14.

Augustyn z Hippony, *Przeciw Faustusowi [księgi I–XXI]*, tłum. J. Sulowski, Warszawa 1991, PSP 55.

Augustyn z Hippony, *Przeciw Faustusowi [księgi XXII–XXXIII],* tłum. J. Sulowski, Warszawa 1991, PSP 56.

Backhausen W., Thommen J. P., *Coaching*, Wiesbaden 2006.

Bennewicz M., Prelewicz A., *Coaching. Zestaw narzędzi*, Gliwice 2018.

Bird J., Gornall S.. *Sztuka coachingu. Zbiór narzędzi i wskazówek*. Łódź 2017.

Bresser F., Wilson C., *What is coaching?,* [w:] *Excellence in coaching: The industry guide*, ed. J. Passmore, London 2010, 2 ed., s. 9–20.

von Carlovitz H. C., *Sylvicultura Oeconomica*, Leipzig 1713, München 2013.

Chudobiecki J., Wanat L., *Uniwersytet nowej generacji w modelu edukacji permanentnej*, [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji — stan i pespektywy rozwoju*, red. D. Burawski, Poznań 2013, s. 125–136.

Chudobiecki J., Wanat L., *Industrial symbiosis and green business parks in the wood–based sector in Poland*, [w:] *Wood Processing and Furniture Manufacturing Challenges on the World Market*, ed. D. Jelačić, WoodEMA, Zagreb 2015, s. 221–228.

Dowling T., *Coach: A Season with Lombardi*, London 1970.

Dróżdż–Łuszczyk K., *Wobec bliźniego. Pojęcia postawa, tolerancja, obojętność, w analizie semantycznej*, Warszawa 2013.

Drucker P., *Innovation and entrepreneurship*, London 2014 [first published 1985].

Dymek H., *Ekonomiczne i społeczne czynniki trwałości małżeństwa w opinii mieszkańców Powiatu Czarnkowsko–Trzcianeckiego*. Praca magisterska. Maszynopis. Wydział Nauk Społecznych, Collegium Da Vinci, Poznań 2020.

Dymek H., Wanat L., *Aspekty zarządzania rozwojem rodziny w perspektywie ekonomicznych i społecznych czynników trwałości małżeństwa*. 61st Student Scientific International Conference, 25 May 2021, Faculty of Wood Sciences and Technology, Technical University in Zvolen, Slovak Republic, Zvolen 2021, s. 182–206.

Flaherty J. *Coaching*, London 2010.

Franciszek, *Encyklika Laudato Si' Ojca Świętego Franciszka poświęcona trosce o wspólny dom*, Città del Vaticano 2015.

Grabijas K., Wanat L., *Budować miasto miłości. Świętego Augustyna i współczesne refleksje o budowaniu wspólnoty, która tworzy miasto*, Międzynarodowy Przegląd Teologiczny „Communio", MIASTO, tom XXVI, nr 5 (2006), [w:] *Miasto jako wyzwanie dla chrześcijanina*, s. XXVI–XXXIX.

Klus S., Wanat L., *Konkurencyjność uniwersytetu przyszłości*, [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji — stan i pespektywy rozwoju*, red. D. Burawski, Poznań 2013, s. 40–58.

Knight J., *Coaching*, „Journal of Staff Development", 30 (2009), 1, s. 18–22.

Kodeks Etyczny International Coach Federation (ICF), https://icf.org.pl/kodeks–etyczny/ (dostęp 31.12.2021).

Kubiak I., Kozłowska K., Pawłowski G., Adamczuk S., *Life coaching w nurcie serca. Pomysły i wskazówki w pracy coacha*, Tarnów 2017.

Kusiak W., *Kasztan Ojca Góry*. „Przegląd Leśniczy" 2 (2016), s. 15.

Kusiak W., *Nie daj mi, Panie, tak spierniczeć... Wspomnienie o śp. Wiesiu Nowakowskim*, „Przegląd Leśniczy" 4 (2017), s. 17.

Laloux F., *Pracować inaczej. Nowatorski model organizacji inspirowany kolejnym etapem rozwoju ludzkiej świadomości*, Warszawa 2015.

Lippmann E., Lippmann E. D., *Coaching*, Berlin–Heidelberg 2009.

Makuszyński K., Walentynowicz M., *Przygody Koziołka Matołka*, Poznań 2010.

Nawrot J., *Duch natury i zaproszenie do szczęścia*, „Przegląd Leśniczy" 11 (2017), s. 13–15.

Parker P., Hall D. T. T., Kram K. E., Wasserman I. C., *Peer coaching at work: Principles and practices*, Stanford 2018.

Rauen C., *Coaching* (Vol. 2), Göttingen 2014.

Rogers J., *Coaching. Podstawy umiejętności*, Gdańsk 2010.

Rosa M., Wanat L. *Paradoks uniwersytetu nowej generacji — instytucja versus wspólnota akademicka?*, [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji — stan i pespektywy rozwoju*, red. D. Burawski, Poznań 2013, s. 13–23.

Słodowa–Hełpa M., *Rozwój zintegrowany: warunki, wymiary, wyzwania,* Warszawa 2013.

Szary S., *Las i jego nie–zastępowalność w integralnym rozwoju człowieka*, „Przegląd Leśniczy" 10 (2020), s. 18–20.

Świeży M., *Psychologia dla coachów*, Warszawa 2020.

Wanat L., *Perspektywa Sylvicultura oeconomica w poszukiwaniu modelu rozwoju leśnictwa i technologii drewna*, „Przegląd Leśniczy" 8 (2020), s. 26–28.

Wanat L., *Góra i las. Jana Wojciecha Góry studium przypadku antropologii leśnej*. „Przegląd Leśniczy" 11 (2020), s. 20–22.

Wanat L., *Będzie las. Drogowskazy antropologii leśnej w „Zapiskach więziennych" Stefana Kardynała Wyszyńskiego*, „Przegląd Leśniczy" 1–12 (2021), s. 17–21.

Wanat L., Potkański T., *Effective leadership as one of the pillars of development of knowledge–based economy*, „Intercathedra" 26 (2010), s. 182–185.

Wanat L., Potkański T., Chudobiecki J., Mikołajczak E., Mydlarz K*., Intersectoral and Intermunicipal Cooperation as a Tool for Supporting Local Economic Development: Prospects for the Forest and Wood–Based Sector in Poland*, „Forests" 9 (2018), 531, 1; https://doi.org/10.3390/f9090531.

Wyszyński S., *Zapiski więzienne (1956)*, Ząbki 2001.

Żukowska J., *Naukowe ujęcie coachingu*, [w:] *Człowiek w organizacji. Teoria i Praktyka*, red. P. Wachowiak, Warszawa 2012.

FOREST AND *COACHING* — FASHION OR INNOVATION?

Summary

The study attempts to identify the relationship between forestry and coaching. An interdisciplinary perspective was applied, inspired by the pedagogical and anthropological sources. The critical analysis was carried out based on the coaching definition employed in management sciences and professional literature. The potential function of coaching in forestry was verified, posing the question, whether this sub–discipline can be a proposal for the forestry–based environment. The research was attempted against the background of the professional work of foresters, that is, the natural, economic and social responsibilities of forest management. In a randomly selected population of forest professionals, a diagnostic survey was conducted using the questionnaire technique and individual in–depth interview. Finally, some conclusions and recommendations were formulated — regarding practical opportunities in forest–based coaching, forest education, silviculture, tourism and more.

Keywords: coaching, forest, forestry, forest education, forest anthropology, innovation, future university.

VADEMECUM
FILOZOFII WYCHOWANIA, KULTURY I EDUKACJI

Jacek Woroniecki OP

NAWYK CZY SPRAWNOŚĆ[1]

I

Gdybyśmy chcieli wyrazić w najprostszych i dla wszystkich zrozumiałych słowach, na czym polega wychowanie, musielibyśmy powiedzieć, że na przyzwyczajaniu się lub też nawykaniu do dobrego. Znane jest powiedzenie marszałka Wellingtona, zwycięzcy spod Waterloo, który, gdy mu mówiono, że przyzwyczajenie jest drugą naturą, odpowiadał: to nie druga natura, to dziesięć natur.

W samej rzeczy, aby być dobrze wychowanym człowiekiem, nie wystarcza od czasu do czasu zdobyć się na czyny dobre, odpowiadające w zupełności wymaganiom moralności, nie wystarcza nawet spełniać je często, ale z wahaniem się i zmaganiem, z trudem i walką wewnętrzną, aby się oprzeć skłonnościom przeciwnym, popychającym do złego. Do pojęcia dobrze wychowanego człowieka, jakie wszyscy mamy, należy ta sprawność wewnętrzna, dzięki której postępowanie nasze nie tylko odpowiada wymaganiom moralności, ale jest w pewnym stopniu, przynajmniej w normalnych warunkach życia, wolne od wahań i zmagań wewnętrznych. Gruntowne wychowanie sprawia, że dobro robimy z łatwością, bez długich namysłów, słowem, jakby z przyrzutu, a jednocześnie i z pewnym zadowoleniem.

I tak, nie uważalibyśmy za dobrze wychowanego w dziedzinie uczciwości człowieka, o którym byśmy się dowiedzieli, że za każdym razem, gdy ma

---

[1] Tekst pierwotnie został opublikowany w dwumiesięczniku „Ku szczytom" II (1939) 4/5, s. 319–347. Przedruk: *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, wyb. J. K. Szymański, opr. J. Kołątaj, Kraków 1961, s. 33–58 i 321–326; *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 140–176. Niniejszy tekst został przedrukowany w wersji pierwotnej i pełnej w stosunku do edycji „Znaku", w której pominięto kilka niepoprawnych politycznie fragmentów, krytykujących m.in. materializm, wydanie pracy M.L. Szirwindla oraz J. Piłsudskiego. Podtytuł artykułu brzmi: *Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*.

z cudzymi pieniędzmi do czynienia, musi walkę z sobą staczać, aby czegoś sobie nie zatrzymać i że czasami udaje mu się opanować swą chciwość, a czasami nie. Nie powierzylibyśmy takiemu naszych pieniędzy i naszych interesów. Przeciwnie, z całą ufnością odnieślibyśmy się do człowieka, o którym byśmy wiedzieli, że żadnych w tej dziedzinie nie ma wahań i że zatrzymanie cudzej własności nie należy w jego psychice do rzeczy, które by go nęciły, że przeciwnie — lubi się ze wszystkiego sumiennie i rzetelnie wyrachować.

Przyzwyczajenie się do postępowania we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego zgodnie z wymaganiami moralności jest tedy głównym zadaniem wychowania.

Stąd wynika, że pedagogika, jako nauka o wychowaniu, winna uważać za główne swoje zadanie dokładne poznanie tego procesu przyzwyczajania się, nabierania nawyków czy też sprawności, a to zarówno dodatnich (cnót), które należy zaszczepiać, jak i ujemnych (wad), z którymi należy walczyć, aby je opanować i wykorzenić.

Pedagogika ostatniego okresu coraz bardziej zdaje sobie sprawę, że centralnym jej zagadnieniem jest nawykanie do dobrego [2], i jest to niewątpliwie bardzo pocieszającym objawem, wobec zapomnienia, w jakim się to zagadnienie znajdowało w ostatnich wiekach.

Dawniejsze wieki — zarówno starożytność, jak i średniowiecze — rozumiały bardzo dobrze, że około tego usprawnienia się w dobrym całe zagadnienie wychowania się obraca. Dopiero intelektualizm moralny, który stopniowo opanował myśl nowożytną od XVII w., odsunął to zagadnienie na drugi plan i sprawił, że o nim zapomniano. Coraz bardziej przestawano rozróżniać dziedzinę czynu od dziedziny myśli, aby w następstwie tego sprowadzać wychowanie do wykształcenia, tak jakby sama wiedza mogła wystarczyć do czynu, i to do czynu sprawnie spełnianego. Cała pedagogika ostatnich pokoleń była pod znakiem intelektualizmu moralnego, identyfikowania wychowania z wykształceniem i zapoznawania zagadnienia nawykania do dobra.

Jest to szczególnie uderzające w Niemczech, gdzie w środowiskach katolickich tak intensywnie zajmowano się w ostatnich czasach pedagogiką. Oto na przykład taki *Lexikon der Padagogik der Gegenwart*, wydany przez gro-

[2] Doskonale to wyraził Jacques Chevalier w swym ciekawym, aczkolwiek pod ujemnym wpływem Bergsona powstałym studium *L'habitude* (Paris 1929): „Pédagogiquement toute l'education consiste dans la formation des habitudes", s. 1.

no najwybitniejszych katolickich pedagogów niemieckich w latach 1931–34, zupełnie niemal się tym zagadnieniem nie zajmuje. Znalazło się tam miejsce na różne drobiazgi z dziedziny pedagogiki, na zagadnienia dziesiątorzędnej doniosłości, ale o tym, aby opracować i przedstawić ten centralny problem wychowania, jakim jest usprawnienie do czynu, nikt nie pomyślał[3]. Dla takiego czołowego pedagoga katolickiego, jakim jest Eggersdorfer, centralnym zadaniem wykształcenia jest *Bildung*, ale wychowania tylko *Führung*[4]; nie rozumie on tego, że wychowanie nie może się ograniczać do ciągłego tylko kierowania wychowankiem, co przez całe życie jest niemożliwe, lecz że winno ono w tym wychowanku utworzyć, ukształtować, zbudować (*bilden*) stałą skłonność do postępowania po linii tego kierownictwa, nawet wtedy, gdy kierownika już zabraknie i wraz z nim zabraknie tych zewnętrznych impulsów do postępowania wedle zasad moralności. I wychowanie przeto, nie mniej od wykształcenia, ma być *eine Bildung*; wszak winno ono w duszy wychowanka zostawić stałe sprawności do czynu, a więc coś tam zbudować, co by życiem kierowało. Ma się rozumieć — i tego nie można dość silnie podkreślić — że prawa rozwoju tych sprawności w obu tych dziedzinach — umysłowej, wykształcenia i moralnej, wychowania — są bardzo różne i dlatego trzeba obie te dziedziny badać osobno[5].

Należy przeto uważać za nader pomyślne zjawisko to zainteresowanie się zagadnieniem nawyków, które się daje zauważyć w pedagogice najnowszej doby. Można w nim dopatrywać się pewnego przezwyciężenia intelektualizmu moralnego, który tak fatalnie zaciążył nad doktrynami wychowawczymi ostatnich pokoleń, i choć nie jest ono jeszcze ostateczne, jednak stanowi niewątpliwie bardzo ważny postęp, który na dalszy rozwój pedagogiki może wywrzeć doniosły wpływ.

Oczywiście nie wszystko, co w tej dziedzinie uczyniono, możemy zaakceptować, a nawet — powiedzmy to otwarcie — z nowoczesnych studiów nad istotą i powstawaniem nawyków bardzo mało co ma dla pedagogiki głębszą wartość, a to z powodu zanieczyszczenia jej założeniami nowożytnej psycho-

---

3 Patrz na ten temat moje uwagi: *Nova et vetera. W drodze do syntezy pedagogicznej,* „Miesięcznik Katechetyczno–Wychowawczy" (Warszawa 1931).

4 *Handbuch der Erziehungswissenschaft.* I Teil: *Allgemeine Erziehungslehre* Bd. III *Jugendbildung* (München 1929), s. 9–10.

5 Myśl tę rozwinąłem dawniej w artykule: *Paedagogia perennis,* „Przegląd Tomistyczny" (Lwów 1925).

logii. Ale samo już wysunięcie tego zagadnienia na pierwszy plan jest bardzo doniosłe. Otwarte zostało nowe pole do badań (albo raczej odkryto na nowo stare, zapomniane przez ostatnie wieki pole) i na nim będziemy musieli teraz stoczyć spór zarówno z materializmem jawnym i świadomym, jak i z kryptomaterializmem, polegającym na nieświadomym uleganiu poglądom materialistycznym, tak często niestety spotykanym i u katolików. Za każdym razem przeto, gdy będę któremu z pisarzy katolickich zarzucał stanowisko materialistyczne, ten kryptomaterializm nie uświadomiony będę miał na myśli.

II

Spór z materializmem wszelkich odcieni w sprawie centralnego zagadnienia wychowania da się sprowadzić do tego prostego pytania: nawyk czy sprawność? Z umysłu wybrałem te dwa proste terminy i nim zacznę dokładniejsze ich porównywanie, pragnę się odwołać do językowego poczucia czytelników, którzy zgodzą się niewątpliwie na to, że dwa te wyrazy nie są równoznaczne, lecz że oznaczają w potocznej naszej mowie dwa zjawiska psychiczne dość różne.

„Nawyk" zawiera w sobie pojęcie czegoś, co działa automatycznie, bez każdorazowego udziału naszej świadomości, a więc i niezależnie od naszej woli; oznacza on przeto pewne zmechanizowanie działalności, będące wynikiem dłuższego powtarzania tej samej czynności. Co innego „sprawność". Nie tylko nie ma ona w sobie tej cechy zmechanizowania, ale przeciwnie, oznacza wzmożenie zdolności świadomego spełniania jakiejś czynności, dokonywania jej lepiej, szybciej, bez wahania, namysłu, ale nie bez zastanowienia i udziału wyższych funkcji psychicznych — rozumu i woli. Sprawność przeto nie zawiera w sobie pojęcia zautomatyzowania lub zmechanizowania, i to ją różni od nawyku. Bezmyślne kiwanie nogą nazwiemy nawykiem — nie sprawnością, natomiast technikę w palcach pianisty nazwiemy sprawnością — a nie nawykiem.

Mają one z sobą między innymi to wspólne, że tak jedno, jak i drugie powstaje z powtarzania tych samych czynności; przy tym łączy się nieraz z sobą i przenika tak, że często trudno jedno od drugiego odróżnić. Nawyk nie wytwarza sprawności, natomiast sprawność wytwarza zawsze pewne nawyki, które potem mogą same działać już nie jako sprawności, ale jako nawyki; tak na przykład pianista, zamyśliwszy się nieraz nad sprawami nic wspólnego z muzyką niemającymi, zacznie bębnić palcami po stole: będzie to przejawem nawyku zakorzenionego w jego władzach motorycznych.

Tym się tłumaczy to tak częste mieszanie nawyków ze sprawnościami i albo pragnienie zmechanizowania całego naszego życia psychicznego, a nawet moralnego za pomocą nawyków, albo też obawę przed tym zmechanizowaniem dochodzącą do tego, że się odrzuca nawet i sprawności, nie widząc w nich nic innego jak nawyki mechanizujące nasze życie psychiczne.

Nader charakterystycznym przejawem pierwszej tendencji jest stanowisko Pascala, który sądził, że nawet nasze życie religijne można sprowadzić do nawyków. Niewierzącym, którzy by chcieli dojść do wiary, radził on zacząć spełniać akty religijne i tą drogą dojść do trwałych nawyków. Zdawał sobie sprawę, że to zmechanizowanie obniża wartość życia religijnego, ale godził się z tym i najspokojniej polecał drogą nawyków dojść do wiary, choć to musi ogłupić! Dobrze zreferował nam tę cudaczną doktrynę Pascala ks. Burzyński, aczkolwiek nie potrafił zająć wobec niej krytycznego stanowiska [6].

Drugą tendencję spotykamy u Kanta w jego obawie przed zmechanizowaniem życia moralnego przez cnoty. Dla Kanta właściwie istnieje jedna cnota, a jest nią stałe napięcie woli, aby wypełnić obowiązek. W dawnych doktrynach o cnotach widzi on niebezpieczeństwo zautomatyzowania i ostrzega przed tą łatwością, jaką one dają, tak łatwo mogącą się przerodzić w nawyk działający mechanicznie z konieczności [7].

Widzimy więc, że zagadnienie, które nas tu interesuje, od dawna już zajmuje umysły. I dziś powraca ono wciąż w różnych pracach z dziedziny czy to psychologii, czy pedagogiki, niestety jednak, bardzo często nawet u pisarzy katolickich można się spotkać z tym pomieszaniem nawyku ze sprawnością. Źródłem jego jest nierozróżnianie, albo nie dość ścisłe rozróżnianie w naszej psychice poziomu umysłowego i zmysłowego, nierozróżnianie ich właściwych praw działania i rozwoju, i mniej lub więcej świadome sprowadzanie życia umysłowego, a więc działalności rozumu i woli, do niższych czynności poznania i pożądania zmysłowego. W tych warunkach uwydatnienie istotnej różnicy między sprawnością a nawykiem staje się niemożliwością. Wobec tego albo, podobnie

---

6 Ks. I. Burzyński, *Przyzwyczajenie i jego rola w religii według „Myśli" Pascala,* Warszawa 1937.

7 Najcharakterystyczniejszy jest może ten ustęp w *Antropologii* (część I, ks. I, § 12): „Daher kann man die Tugend nicht so erklären: sie sei die Fertigkeit in freien rechtmässingen Handlungen; denn da wäre sie bloss Mechanizm der Kraftanwendung; sondern die Tugend ist die moralische Stärke in Befolgung seiner Pflicht, die niemals zur Gewohnheit werden, sondern immer ganz neu und ursprüglich aus der Denkeungsart hervorgehen soll". Patrz także *Tugendlehre*: *Einleitung*, XV.

jak to chciał Pascal, wychowanie pójdzie po linii zmechanizowania za pomocą nawyków, albo też, podobnie do Kanta, z obawy przed tym zmechanizowaniem i z przekonania o jego bezcelowości, ograniczy się ono do nauczania wzniosłych zasad moralnych, nie kusząc się o to, aby przeniknęły one do głębi nasze funkcje pożądawcze i aby im nadały stałą sprawność do czynów moralnych.

Po linii nawyków idą wszyscy mniej lub bardziej świadomi materialiści: taki na przykład William James w ciekawym rozdziale pod tytułem *Habit*[8] w swym *Textbook of Psychology*, jak również cała szkoła behawiorystów odgrywająca w pedagogice anglosaskiej tak wielką rolę[9]. Jakże charakterystyczny jest pod tym względem rozdział pod tytułem *Powstawanie nawyków i ich wytwarzanie* w przełożonej na język polski pracy J. B. Saxby o *Kształceniu postępowania*[10].

U nas podobne stanowisko zajął ks. Dworak w swym *Zarysie psychologii doświadczalnej*, gdzie bez wahania mówi o zmechanizowaniu czynności samej woli i o ujęciu jej w karby rutyny[11].

I Jacques Chevalier w swej wyżej wymienionej pracy *Habitude* sprowadza wychowanie do ujęcia w karby nawyków tylko zmysłowych czynników naszej psychiki, twierdząc bardzo wyraźnie, że nawyki są możliwe tylko w dziedzinie materii; całe wychowanie — podług niego — polega na tym, aby usprawnić nawykami nasze funkcje zmysłowe do słuchania się funkcji duchowych, ale te

---

8 *Précis de psychologie.* Przekład francuski Baudin–Bertier (Paris 1924), rozdz. X: „La philosophie de l'habitude est donc essentiellement un chapitre de la physique beaucoup plus qu'un chapitre de la physiologie ou de la psychologie. C'est l'avis de tous les ecrivains de valeur qui se sont occupé du sujet en ces derniers temps" (s. 175).

9 Patrz bibliografię polskich prac o behawioryzmie we wstępie pracy M. L. Szirwindta: *Nowe kierunki w psychologii — Bahawioryzm Watsona* (Lwów 1936). Trudno zrozumieć, po co przetłumaczono z rosyjskiego to studium bez wszelkiej wartości naukowej, a o silnej tendencji politycznej. Bardziej rażące ustępy komunistyczne redakcja Lwowskiej Biblioteczki przekładów dzieł psychologicznych uznała za właściwe pominąć!

10 J. B. Saxby, *Kształcenie postępowania* (przekład Ireny Pannenkowej, Lwów 1928), rozdz. VI: *Powstanie nawyków i ich wytwarzanie.*

11 Ks. Kazimierz Dworak, *Zarys psychologii doświadczalnej* (Kielce 1933), rozdz. IX *O zjawiskach woli,* § 6 *Czynności nawykowe*: „W tym wypadku więc decyzja następuje bez namysłu, bez jakiegoś wyraźnego zastanowienia się. Czynność, która następuje po takiej decyzji, nazywa się czynnością nawykową (albo psychomotoryczną, machinalną lub zautomatyzowaną)… Działanie wyborcze uproszczone, nawykowe jest istotą tzw. cnoty; cnota — psychologicznie — jest niczym innym jak silnym przyzwyczajeniem, nałogiem (?) decydowania się zawsze (?) na stronę czynności etycznie dobrej…" (s. 211).

ostatnie usprawnieniu za pomocą nawyków nie podlegają. W stanowisku Chevaliera znać wpływy Bergsona, a jeszcze bardziej Kartezjusza, którego jednostronny spirytualizm — jak to doskonale kard. Mercier wykazał — musiał z konieczności doprowadzić do mechanicyzmu i materializmu [12]. Ten kryptomaterializm, o którym wyżej wspomniałem, z tego właśnie źródła pochodzi: gdy się nie uznaje ścisłego, organicznego lub — aby się ściślej wyrazić — substancjalnego związku duszy z ciałem, nie sposób o czynnościach duchowych nic wiedzieć i cała psychologia ogranicza się wtedy do jednej tylko dziedziny zmysłowej.

Nie brak nam jednak i wprost przeciwnych tendencji, żeby wymienić o. Lindworsky'ego TJ [13] i ks. Salamuchę [14], który raczej w roli referenta przedstawił nam poglądy swego profesora na zbędność nawyków. Aczkolwiek, wysnuta jakoby z doświadczenia, doktryna ta jest bardzo wyraźnie kantowskiego pochodzenia, i jeśli o. Lindworsky znalazł ją w laboratorium psychologicznym, to tylko dlatego, że ją tam sam wniósł, przejąwszy się nieświadomie poglądami kantowskimi, którymi przesiąknięta jest atmosfera umysłowa Niemiec. U o. Lindworsky'ego stanowisko to łączy się zresztą z jego tendencją do pomniejszania roli i znaczenia woli w naszym życiu psychicznym, co już samo, jak zobaczymy, uniemożliwia przeprowadzenie ścisłego rozróżnienia między nawykiem i sprawnością. Wola dla niego nie jest siłą i dlatego nie można mówić o wzmożeniu tej siły przez wychowanie; to ostatnie sprowadza się więc właściwie tylko do należytej motywacji naszych czynów [15]. Oprócz wpływów Kanta, mamy tu bardzo wyraźny przykład tego

[12] J. Mercier, *Historia psychologii nowożytnej* (Warszawa 1900), rozdz. II *Rozwój psychologii Kartezjańskiej.*

[13] O. Lindworsky T. J., *Willensschule* (Paderborn 1923), *Willenskraft,* s. 32–40. Autor stanowczo przeciwstawia się dawnej nauce o sprawnościach powstających przez ćwiczenie się w cnocie, której — jak przykłady wskazują — nie zna dostatecznie.

[14] Ks. J. Salamucha, *Uwagi na temat kształcenia charakteru.* „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy" (Warszawa 1933), nr 1.

[15] Doktryna o. Lindworsky'ego, podkopująca podstawy tradycyjnej ascetyki chrześcijańskiej, spotkała się z gruntowną krytyką o F. Hatheyera S. J. w „Zeitschrift für Katholische Theologie" (Innsbruck 1919): *Neues und altes zum Problem der Willensstärkung und Willenserziehung* (s. 474–760). Autor doskonale streszcza w trzech punktach różnice między stanowiskiem o. Lindworsky'ego a tradycyjną nauką o wychowaniu woli, i po stwierdzeniu konieczności poznawania starych doktryn i jednocześnie prowadzenia badań doświadczalnych, pisze: „Allein wenn die Frage aufgeworfen wird, ob es nach den Ergebnissen der experimentalle Methode notwendig ist das Problem der Willenstarkung — dieses wichtigste, ja geradezu fundamentale Problem

kryptomaterializmu, tak częsty u tych, którym do badań wystarcza laboratorium psychologiczne.

Nie znaczy to, ma się rozumieć, aby nikt z nam współczesnych nie dostrzegał i nie doceniał różnicy między nawykiem a sprawnością. Owszem, przekonanie, że tu znajduje się centralny punkt wszystkich zagadnień wychowawczych, budzi się coraz silniej, aby wskazać, na przykład we Francji; bardzo ciekawe studia takich autorów, jak de Roton [16] Peillaube [17] i Dwelshauwers [18]. W Anglii na przykład MacCunn w swej pracy o kształceniu charakteru [19] cały rozdz. VII cz. I poświęca na wykazanie, że nawyk (nie nałóg — jak chce polski przekład) nie wystarcza dla ugruntowania wychowania, a w rozdz. I i II cz. III porusza, nie zdając sobie może dostatecznie z tego sprawy, całe zagadnienie wychowania sprawności moralnych. Najciekawsze może jednak i najdonioślejsze jest to, co pisze w tej sprawie T. Steinbuchel w Tillmanna *Handbuch der katholischen Sittenlehre* [20], gdzie przeprowadza całą rehabilitację zapoznanego w ostatnich wiekach pojęcia cnoty i doskonale uwydatnia w historycznym rozwoju jej charakter sprawności duchowej.

Co jednak uderza we wszystkich pracach i co świadczy, do jakiego stopnia zagadnieniem tym ostatnie wieki się nie zajmowały, to zupełny brak w zachodnioeuropejskich językach ustalonych terminów dla oznaczenia tych dwóch zjawisk psychicznych, jakimi są nawyk i sprawność. Widać, że gdy rozbudowywały one tak intensywnie w ostatnich wiekach swą terminologię filozoficzną, pojęcie sprawności jako specjalnej formy przyzwyczajenia

---

der Willenserziehung — auf einem in Vergleich zur alten scholastischen Anschauung «Neuen Boden» zu stellen, muss mit einem entschiedenem Nein geantwortet werden".

16 P. de Roton O.S.B., *Les habitus. Leur caractère spirituel* (Paris 1935). Mamy tam rozdz. VII (*Habitus et habitudes*) dobre zestawienie nowożytnych doktryn na ten temat, natomiast samo porównanie sprawności i nawyku nie jest wystarczające i wymagałoby pogłębienia.

17 Peillaube, *Caractère te personnalité* (Paris 1935), rozdz. IV *L'habitude.* Praca wydania po śmierci autora przez Ch. Eyselé.

18 G. Dwelshauvers, *L'exercice de la volonté* (Paris 1935), rozdz. II *L'habitude*: 1. *Considérations générales*, 2. *Les habitus,* 3. *Les habitu des*, 4. *La question pratique: L'éducation des habitudes*.

19 J. Mac Cunn, *Kształcenie charakteru. Zagadnienia etyczno–pedagogiczne.* Polski przekład Z. Jętkiewiczowej (Lwów, „Książnica Atlas"). Cz. I, rozdz. VII *Nałóg i jego niewystarczalność,* cz. III, rozdz. I *Zdrowy sąd moralny* i rozdz. II *Wychowanie sądu moralnego.*

20 T. Steinbüchel, *Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre,* t. I, cz. II, rozdz. 10, § 3 *Selbsttreue und Tugend.*

nie znajdowało się zupełnie w polu ich zainteresowań. Tak więc dziś wyżej wymienieni autorowie francuscy dla oznaczenia sprawności w odróżnieniu od nawyku (*habitude*), posługują się wciąż łacińskim terminem *habitus*, niezrozumiałym dla ogółu. I język niemiecki nie ma ogólnie przyjętego terminu dla oznaczenia sprawności. Kant, a później i Schleiermacher oddawali arystotelesowskie *hexis proairetike*, czyli łaciński *habitus operativus*, przez *Fertigkeit*, ale termin ten się nie utarł; Lasson w swym przekładzie *Etyki Nikomachejskiej* [21] zachował go częściowo, natomiast Rolfes, któremu zawdzięczamy też dobry przekład tejże *Etyki* [22], zrezygnował z terminu niemieckiego i posługuje się łacińskim *Habitus des Wählens*. I Steinbüchel go nie przejął, choć go zna z Kanta i Schleiermachera; w sławnym określeniu Arystotelesowskim cnoty (*Et. Nic*. 11,6) używa on terminu *bleibende Zuständlichkeit*, raz po raz jednak posługuje się też łacińskim *habitus*.

Jesteśmy więc w stosunkowo lepszym położeniu niż pedagodzy niemieccy i francuscy, mając doskonale ukute dwa terminy: nawyk i sprawność, które w świadomości językowej ogółu oznaczają odrębne zjawiska psychiczne. Zapewne, że ten ogół nie zdaje sobie sprawy, na czym ściśle biorąc ta odrębność polega, i to właśnie powinno być zadaniem współczesnych pedagogów polskich, aby nadać tym terminom ściśle określone znaczenie przez dokładne zbadanie zarówno istotnych cech, jak i procesu powstawania tak nawyków, jak i sprawności. Bardzo ważne tu będzie ustalenie terminu nawyk dla ogólnego oznaczenia zmechanizowanych przyzwyczajeń w dziedzinie funkcji zmysłowych, a nie posługiwanie się w tym celu terminem „nałóg", który w zwykłym poczuciu językowym nie ma tak ogólnego znaczenia, a raczej oznacza tylko pewne silniejsze i raczej ujemne nawyki lub nawet i sprawności, to jest wady. Nie nazwiemy nałogiem kiwania nogą albo powtarzania pewnych słów, nazwiemy nim natomiast pijaństwo, narkomanię, kłamstwo, rozpustę w rozmaitych jej postaciach itp.

III

Zatrzymajmy się teraz nad samą sprawnością i spróbujmy ją poznać bliżej, porównując dla lepszego wyodrębnienia jej cech własnych — z nawykiem. Obejmuje ona bardzo szeroki zakres zjawisk i nawet dość różnych. Sprawno-

[21] Aristoteles, *Nikomachische Ethik*. Ins deutsche übertragen von Adolf Lasson, Jena 1909.

[22] Aristoteles, *Nikomachische Ethik*. Übersetzt von E. Rolfes, Leipzig 1912.

ścią jest bowiem z jednej strony każda dobrze posiadana umiejętność czy to teoretyczna — a więc wiedza, czyli nauka — czy to praktyczna, jak sztuka, rzemiosło, a nawet roztropność — ta umiejętność pokierowania życiem; z drugiej strony, należą też do jej zakresu i cnoty moralne, niemniej jak i wady, z których pierwsze wzmagają nasze uzdolnienie do czynów zgodnych z prawem moralnym i naczelnym celem człowieka, drugie zaś — do czynów odchylających się od prawa moralnego i tego celu, ale dostosowanych do jakiegoś celu poszczególnego, który dana jednostka wysunęła na czoło swych zainteresowań moralnych, jak na przykład bogactwo, rozkosze zmysłowe, sława, władza, własna wielkość itp. Pierwsze z nich, to jest umiejętności, usprawniają funkcje poznawcze, podczas gdy drugie, to jest cnoty i wady, obejmują dziedzinę funkcji dążenia czy też pożądania; stąd istnieją między nimi, przy silnej wzajemnej zależności, i głębokie różnice tak pod względem powstawania i rozwoju, jak i pod względem funkcjonowania i zamierania. Na razie jednak nie będziemy się tymi różnicami zajmować, ale raczej zatrzymamy się nad tym, co w tych sprawnościach jest wspólnego i co je tak różni od nawyków.

Punktem wyjścia naszych rozważań będzie silne podkreślenie różnicy między duszą a ciałem, przy nie mniej silnym stwierdzeniu, że między tymi dwoma pierwiastkami, z jakich się nasza natura składa, jest ścisły, organiczny albo — powiedzmy poprawniej — substancjalny związek, który nam pozwala w całokształcie naszego życia psychicznego odkryć działalność funkcji czysto duchowych i wyodrębnić je od funkcji duchowo–zmysłowych.

Poznanie przeto dokładnie, czym jest sprawność i czym się różni od nawyku, będzie koniecznie wymagało walnej rozprawy z materializmem nie tylko tym jawnym, ale i tym ukrytym, nieuświadomionym, który wobec zagadnienia duszy tak często zajmuje stanowisko agnostyczne: uznaje jej istnienie, ale nie sądzi, aby można było o niej coś [po]wiedzieć.

Streśćmy w kilku słowach starą doktrynę o duszy i jej stosunku do ciała, znajdującą się już w zasadniczym ujęciu u Arystotelesa, a następnie tak głęboko rozwiniętą przez św. Tomasza, co tak zajadłe walki około jego osoby i za życia, i po śmierci wywoływało [23].

[23] Wiadomo, że ten punkt doktryny św. Tomasza był najbardziej atakowany przez współczesnych, przeciwstawiał się bowiem z jednej strony awerroizującym artystom, czyli filozofom, z drugiej — augustynizującym teologom. Duns S[z]kot opowiada, iż słyszał z ust swoich rodaków, którzy za czasów św. Tomasza studiowali w Paryżu, do jakiego stropnia jego doktryna o związku

Dusza, jako pierwiastek ożywiający ciało, czyli dający mu zdolność do tego, co życiem nazywamy, posiada różne specyficznie odrębne uzdolnienia do czynów. Niektóre z nich wykonywa za pomocą organów cielesnych: takimi są funkcje motoryczne, fizjologiczne i nawet poznawcze i pożądawcze z dziedziny zmysłowej. Inne natomiast zdolna jest spełniać bez pomocy organów cielesnych, a jednak nie bez pewnego ich udziału: oto bowiem, póki jest w związku organicznym z ciałem, nie może wejść w kontakt z rzeczywistością inaczej jak tylko przez zmysły, toteż i czysto duchowa jej praca poznawcza i pożądawcza operuje zawsze danymi dostarczonymi jej przez zmysły. Nie ogranicza się ona jednak tylko do tego, co w tych danych jest materialnego, ale odkrywa w nich składniki niematerialne, których zmysły dostrzec nie mogą. W poznaniu tych pierwiastków niematerialnych, pomimo całej niedoskonałości człowieka, może ona dojść daleko; tak więc może dojść do poznania własnej swej natury duchowej i jej własności, może nawet wznieść się jeszcze wyżej i poznać istnienie naczelnego pierwiastka duchowego świata, to jest Boga, zawierającego w sobie pełnię doskonałości, a więc bytu, prawdy i dobra.

Otóż zagadnienie, które nas tu zajmuje, da się sprowadzić do pytania, czy temu usprawnieniu, o które nam idzie, podlegają tylko te uzdolnienia niższe, zmysłowe, naszej duszy, czy też i wyższe, duchowe. Albo może jeszcze ściślej: czy nawet w uzdolnieniach zmysłowych usprawnieniu podlegają tylko same organy zmysłowe, którymi się odnośne uzdolnienia duszy posługują, czy też także i same te uzdolnienia duchowe, jak niemniej, czy podlegają mu i te, które mają charakter czysto duchowy i nie są związane z organami zmysłowymi.

Że odpowiedź czystych materialistów będzie negatywna, nikogo dziwić nie może, skoro istnienia czynników duchowych nie uznają. Ale negatywna jest też i odpowiedź kryptomaterialistów wyrosłych ze spirytualizmu Kartezjusza, którzy nie sądzą, abyśmy mogli w poznaniu naszej psychiki dotrzeć do sfer ducha. I oni powiedzą nam: nie, albo przynajmniej: nie wiemy.

substancjalnym duszy z ciałem skandalizowała ówczesny świat teologiczny. Patrz: Mandonnet, *Siger de Brabant.* Wyd. I, s. CCLIII, 2.

Takie właśnie stanowisko zajmuje Jacques Chevalier, który widząc w procesie usprawnienia tylko nawyk, dochodzi do wniosku, że jest on możliwy tylko w dziedzinie materii: *L'habitude implique la materialite* [24].

Św. Tomasz nader jasno postawił to zagadnienie, i chcąc ująć jego odpowiedź w tę samą krótką formę, co i powyższe słowa J. Chevaliera, powiemy: *L'habitude implique la potentialite* [25], czyli innymi słowy: gdziekolwiek jest potencjalność, a więc możność bycia inaczej albo działania rozmaicie, tam wszędzie możliwe jest przekształcenie przez takie lub inne usposobienia lub usprawnienia do czynu. Otóż potencjalność nie tylko jest właściwością materii, ale wszystkiego, co jest stworzone i co nie ma w sobie samym racji swego bytu ani pełni doskonałości.

Dochodzimy tu do podstawowych zagadnień metafizyki, a jednocześnie i do zagadnienia ducha. Wpływ materializmu, jaki przeniknął do umysłowości nowoczesnej, sprawił, że przestano się tym ostatnim zajmować, i poza małą grupką zwolenników filozofii chrześcijańskiej mało który filozof przyznający się do spirytualizmu byłby w stanie zdać sprawę, co przez termin „duch" albo „dusza" rozumie. Jedni, przyciśnięci do muru, musieliby dojść do uznania, że w gruncie [rzeczy] są materialistami, inni zasłanialiby się agnostycyzmem lub odsyłaliby o rozwiązanie tego zagadnienia do wiary i teologii, przyznając się w tym punkcie do fideizmu.

Otóż każdy duch czy to nie stworzony i nieskończony, to jest Bóg, czy też stworzony i skończony, jak dusza ludzka lub też duch czysty nie przeznaczony do ożywiania jakiegoś ciała (i w filozofii możemy o nim mówić, ale tylko jako o czymś możliwym), na skutek swej niematerialności, a więc

---

[24] „Dans l'ordre de la volonté morale il y a sans doute des habitudes bonnes, il y a des habitudes du bien, qui sont des habitudes organiques, voulues par l'esprit et montées dans le corps, ou du moins dans cette partie de notre esprit qiu est le plus proche du corps, parce que penchée vers lui, elle participe déjà de sa division dans le temps et l'espace… A la question de savoir s'il existe chez l'homme des habitudes purement sprituelles, nous sommes contraints de répondre: non … L'habitude implique donc la matérialité". Dz. cyt., s. 226–227.

[25] *Ex professo* św. Tomasza porusza to zagadnienie w I–II q. 50, art. 6, c, gdzie stawia pytanie, czy czyste duchy podlegają usposobieniom i usprawnieniom. Odpowiada na to pytanie twierdząco, o ile idzie nie o dziedzinę bytu, ale o dziedzinę czynu, i uzasadnia to potencjalnością stworzenia. Silnie jednak podkreśla różnicę między potencjalnością materii i potencjalnością ducha, dzięki czemu i sprawność w obu dziedzinach ma inny charakter: „Sed quia potentia materiae et potentia intellectualis substantiae non ets unius rationis, ideo per consequens nec habitus unius rationis est utrobique".

niezłożoności fizycznej, ma tę przejrzystość, która sprawia, że odbija w sobie inne od siebie rzeczy, a przede wszystkim, że sam siebie jest świadom. Niematerialność i niezłożoność z konieczności pociągają za sobą intelektualność — tę zdolność odtwarzania w sobie czegoś odrębnego od siebie, którą nazywamy poznaniem. Ze zdolności poznania wypływa następnie z konieczności drugie uzdolnienie każdego ducha, a mianowicie uzdolnienie do chcenia. Polega ono zasadniczo na tym, że poznanie wskazuje nam, czy to, co się poznało, odpowiada nam, czy stanowi coś dla nas dodatniego czy też ujemnego; na skutek tego powstaje w duszy jakby pewne napięcie *do* albo *od* poznanego przedmiotu, które nazywamy chceniem czy niechceniem lub też upodobaniem albo nieupodobaniem [26]. Z tego zasadniczego ustosunkowania się do przedmiotu rozwijają się następnie inne przejawy chcenia lub niechcenia, jak pożądanie lub odraza, radość lub smutek i inne.

Te dwa uzdolnienia do poznania i do chcenia są istotnymi cechami ducha, dzięki którym rozwija on całą swą działalność. Gdy je rozważamy w Bogu, winniśmy usunąć z nich to wszystko, co zawiera jakąkolwiek niedoskonałość w poznaniu lub chceniu u stworzeń, a więc wszelką potencjalność. A jednak nie możemy odmówić Bogu tych atrybutów niematerialnego bytu substancjalnego, jakimi są poznanie i chcenie. Tam, u szczytu drabiny bytu, stanowią one jedno z samą substancją Boga i przedstawiają się nam jako najwyższa wiedza i mądrość, miłość i wszechmoc, które już żadnemu rozwojowi i usprawnieniu nie podlegają, będąc w stanie odwiecznego czynu, w którym nic nie pozostaje w możności jeszcze niezaktualizowanej.

Co innego u ducha stworzonego, szczególnie w duszy ludzkiej, która nas tu zajmuje. Nie mając w sobie źródła swego bytu, lecz otrzymując byt spoza siebie, ma ona na dnie swej istoty głęboką potencjalność, która sprawia, że jest zawsze zdolna do rozwoju, jakby do dalszego zaktualizowania i to zarówno w sferze samego bytu, jak i w sferze czynu. W sferze bytu ta zdolność rozwoju znajduje swe zastosowanie, gdy duch zostaje podniesiony do poziomu nadprzyrodzonego i przez łaskę uświęcającą otrzymuje tajemny dla naszego rozumu udział we własnej naturze Boga. W dziedzinie przyrodzonej dusza w sferze bytu nie podlega rozwojowi, będąc jako pierwiastek życia zawsze w czynie, czyli w pełni aktualności.

---

[26] Patrz głębokie rozróżnienie chcenia od poznania: *Disp. De veritate* q. 22, art. 12.

Inaczej rzecz się ma w sferze czynu, gdzie potencjalność duszy jest najbardziej uderzającą cechą jej natury. Ogólna potencjalność, wspólna każdemu stworzeniu, zostaje tu spotęgowana związkiem z ciałem, o wiele bardziej jeszcze potencjalnym. Potencjalność ducha, aczkolwiek z natury swej odrębna od potencjalności ciała, jest tu jednak silnie od tej ostatniej uzależniona przez to, że zawsze rozwija się w związku z działalnością i rozwojem funkcji zmysłowych.

Powyższe wywody pozwolą nam ściślej określić istotę wychowania człowieka i wskazać centralny punkt sporu między dawną doktryną tradycyjną, a nowszymi tendencjami zawsze mniej lub bardziej zabarwionymi materializmem.

Idzie o to, żeby uznać, że te dwa wyższe uzdolnienia duszy — poznawcze, rozum i pożądawcze, wola — podlegają same w sobie (a nie tylko w swych organach wykonawczych) rozwojowi, że ich potencjalność też potrzebuje usprawnienia na to, aby mogły łatwo, szybko i nawet z zadowoleniem rozwijać swą działalność. Idzie następnie o to, aby uznać, że ten proces usprawniania funkcji duchowych podlega innym prawom, niż to ma miejsce, gdy idzie o niższe funkcje zmysłowe, a to dla tej racji, że potencjalność ducha i potencjalność materii jest istotnie różna i innymi prawami rozwoju się rządzi. Na tym właśnie polega różnica między nawykiem a sprawnością, i tu leży sedno sporu.

A jednak, i to bardzo ważne, trzeba będzie pamiętać, że dwa te procesy w umysłowym i moralnym rozwoju człowieka są z sobą silnie związane i wciąż nawzajem się przenikają. Konieczności analityczne naszego poznania zmuszają nas do oddzielania ich i rozważania osobno, ale nie wolno nam zapominać, że w rzeczywistości rozwijają się one razem i że jednego bez drugiego poznać i zrozumieć nie można. Podobnie rzecz się ma i w innych zagadnieniach: można osobno rozważać zagadnienie woli, a osobno rozumu, ale nie należy zapominać, że obie te funkcje umysłu działają zawsze w ścisłym ze sobą związku, niczego bowiem nie jesteśmy w stanie chcieć, nie pomyślawszy o tym uprzednio, i odwrotnie.

Jasne jest, że tu tkwi źródło wielu trudności, że wiele nieporozumień stąd wynika, iż niejeden umysł nie potrafi objąć obu sfer — czysto duchowej i zmysłowej — i ogranicza się do jednej z nich, zaniedbując drugą, lub też narzucając jej metody, które w swojej sferze ustalił, a które do drugiej nie pasują. Na tym polega właśnie niedostateczność psychologii eksperymentalnej, szczególnie gdy się ją zbyt wyłącznie zamyka w laboratorium. Dla pedagogiki obejmującej całość życia, a szczególnie te jego objawy duchowe, których się

nie da w laboratorium zmierzyć, to zacieśnienie się w jego murach jest fatalne; ona koniecznie potrzebuje oparcia na bogatszym i różnorodniejszym materiale obserwacyjnym zaczerpniętym z pełni codziennego życia.

IV

Nie sposób rozwijać w ramach jednego artykułu całej nauki o usprawnieniu duchowych funkcji naszej jaźni psychicznej, rozumu i woli. Będzie zadaniem pedagogiki chrześcijańskiej przyszłej doby ponownie przemyśleć tę głęboką doktrynę dawnych wieków, zapoznaną przez ostatnie pokolenia, pogłębiając ją, ma się rozumieć, uzupełniając i nawet w miarę potrzeby korygując w świetle tego wszystkiego, co jest cenne i trwałe w wynikach badań pedagogiki naszych czasów.

Niech wystarczy tu tylko wskazanie głównych cech, które różnią sprawność od nawyku, bo do tego cały spór nasz z nowożytną pedagogiką się sprowadza.

Zaczniemy od czynnika poznawczego, który jest tu najważniejszy, a jednocześnie nie zawsze łatwy do spostrzeżenia. W samej rzeczy mieszanie nawyku ze sprawnością między innymi tym się tłumaczy, że i w tej ostatniej czynnik poznawczy zostaje znacznie zmniejszony; nieraz nawet może on się ukryć, tak że powierzchowny obserwator go nie spostrzeże i odniesie wrażenie, że ma do czynienia z czynnością zautomatyzowaną, w której zastanowienie się i świadomość nie odgrywają żadnej roli.

Już św. Tomasz musiał się spotkać z tym nieporozumieniem, którego Kant nie potrafił rozwiązać, skoro tak wyraźnie zaznacza, że im bardziej czyn wypływa z ugruntowanej sprawności, tym mniej potrzebuje namysłu; dodaje on jednak zaraz, że nie należy tego tak pojmować, jakoby czyn wynikający ze sprawności mógł się zupełnie obejść bez zastanowienia, skoro idzie tu właśnie o sprawność stanowienia. Ponieważ jednak w każdej sprawności jest już stale nastawienie do jakiegoś celu raz na zawsze wybranego, przeto jak tylko coś się trafi odpowiadającego temu celowi, zaraz następuje decyzja, chyba że została wstrzymana na mocy nowego i głębszego zastanowienia [27].

Niewątpliwie, sprawność bardzo skraca proces myślowy i w tych codziennych drobiazgach, które życie wypełniają, sprowadza go do minimum. A jednak jakiś przebłysk zastanowienia zawsze zostaje, jest bowiem ko-

[27] *Disp. De veritate* q. 24, art., 12.

nieczny do uregulowania naszego czynu w stosunku do zamierzonego celu i towarzyszących mu okoliczności. Jako dowód *a contrario* może nam tu służyć roztargnienie, które na tym właśnie polega, że tego mgnienia zastanowienia zabrakło i czyn nie został należycie dostosowany do celu i do okoliczności, w jakich miał miejsce.

W tym tkwi doniosłość sprawności, że przyśpiesza i ułatwia nasze postępowanie i niejako oszczędza energii życiowej. Jest ona jakby skondensowanym albo skapitalizowanym doświadczeniem, które daje możność, bez wahań i długich poszukiwań, szybko dojść do powzięcia tego postanowienia, które w danym położeniu najlepiej odpowiada i celowi, i warunkom, w jakich ma być osiągnięte. Sprawności organizują w nas jakby pewien zespół kompleksów duchowych, do których możemy sięgnąć w każdej potrzebie i w których znajdziemy już przemyślane i pewną mocą napięcia obdarzone sądy praktyczne, zdolne nagiąć się i przystosować do wciąż zmiennych warunków otaczającego nas świata.

Pewne opowiadanie z życia wojennego najlepiej nam zilustruje ten proces powstawania w naszej psychice sprawności do szybkiego powzięcia ważnych postanowień.

Jedno znajdujemy w studium o powstaniu [18]63 r. pióra Marszałka Piłsudskiego, gdzie autor doskonale nam przedstawia to błędne mniemanie, że sprawność nabytą doświadczeniem można zastąpić wiedzą zaczerpniętą z książek, z której za każdym razem świadomym aktem zastanowienia należy wysnuć wskazówki, co czynić wypada. Oto naczelnik powstania na powiat radzyński, mianowany *ad hoc* majorem, pomimo uprzednich studiów zupełnie nie wiedział, jak się zabrać do nocnego napadu na Radzyń. „Umiem *expedite*, mówił on w rozterce, regulamin kawalerii, czytałem coś niecoś o taktyce i strategii, ale niech mnie kule biją, jeśli wiem, co z tego wszystkiego wziąć do ataku na Radzyń. Widocznie coś nie doczytałem. Bardziejby się tu przydał prawdziwy podporucznik niż taki malowany major”[28]. Sądził on, że powinien znaleźć w książkach ścisłe wskazówki, jak sobie postąpić w każdej sytuacji, która się może w toku działań wojennych wydarzyć, i że jemu nie pozostaje nic innego do zrobienia jak sobie je w danym momencie przypomnieć, uświadomić i na nich oprzeć swą decyzję.

[28] Józef Piłsudski. *Pisma Zbiorowe — 23 stycznia 1863,* s. 212.

A jednak rzecz ma się zupełnie inaczej. Oto opowiada Gabriel Hannotaux, że zapytał kiedyś marszałka Focha, czy gdy ma powziąć jakąś decyzję, od której los bitwy a nawet całego narodu zależy, zwraca się wtedy myślą do nauk strategii, którym tyle czasu poświęcił. A ten mu na to odpowiedział: *Jamais, mais cela me donne confiance* („Nigdy, lecz to mi daje pewność siebie") [29]. Ta cała wiedza czy też umiejętność zdobyta przez studium nauk wojskowych i przez własne doświadczenie, i obserwację życia, dawała mu tę ufność, że i w tych ważnych decyzjach wnet znajdzie właściwe rozwiązanie bieżących zagadnień, bez długich poszukiwań i namysłów, że same okoliczności, w których będzie miał rozwinąć działalność, wydobędą z tego składu podświadomości, zawierającego w stanie skondensowanym całe jego doświadczenie wojskowe, te właśnie dane, które w owym momencie będą najpotrzebniejsze.

W pierwszym przykładzie sprawności nie było i być nie mogło, bo przeczytanie paru dzieł z dziedziny wojskowości dać jej nie było w stanie. Było tam też może błędne mniemanie, że zdobytą umiejętność ma się za każdym razem, gdy przyjdzie ją w czym wprowadzać, w całości *„neu und ursprünglisch"*, uprzytamniać sobie na to, aby wysnuć z niej wskazówki postępowania w danych przez życie warunkach. W drugim przykładzie mamy prawdziwą sprawność zdobytą latami myślenia i doświadczenia i przez to zwalniającą od długich zastanowień przed decyzją, która samorzutnie się budzi w umyśle, bez świadomych wysiłków, aby ją sobie zbudować z elementów przechowywanych w pamięci. Jakże dalecy tu jesteśmy od zmechanizowanego nawyku i jak powierzchownym trzeba być obserwatorem, aby pomieszać te dwa zjawiska tylko dlatego, że ten pierwiastek zastanowienia zostaje tu skrócony i uproszczony tak, iż staje się nieraz na pierwszy rzut oka niedostrzegalny. Kto się Jednak głębiej zastanowi nad tym krótkim samorzutnym momentem świadomego stanowienia (*proairezis*), będącym kulminacyjnym punktem w działalności wypływającej z ugruntowanej sprawności, ten nie będzie mógł zaprzeczyć, że jest ono czymś bardzo duchowym, czego się jednak nie posiada od urodzenia, lecz nabywa długim wysiłkiem samowychowawczym.

Doprowadza nas to do drugiej cechy sprawności: oto w niczym nie krępuje ona w nas wolności, ale raczej ją utrwala w kierunku raz dokonanego przez nas wyboru. Sprawność ma niewątpliwie to do siebie, że daje skłonność

[29] Gabriel Hannotaux, *Mon temps.* — „Rev. Des deux mondes" 1936, I, s. 107.

do pewnych czynów, do pewnego jednolitego postępowania, bynajmniej jednak nie narzuca konieczności i nie wyklucza możliwości czynów przeciwnych. Człowiek cnotliwy zawsze zachowuje możliwość popełnienia czynu przeciwnego danej cnocie, podobnie jak człowiek opanowany przez jakąś wadę ma zawsze możliwość postąpić przeciw niej i popełnić czyn przeciwnej jej cnoty. Mamy tego wciąż w życiu codziennym przykłady. Każdy, kto dochodzi do silnie ugruntowanej w swym charakterze cnoty lub wady, niewątpliwie nakłada sobie pewne ograniczenie w tym sensie, że daje przewagę jakiejś jednej skłonności — do dobrego albo do złego. Można więc powiedzieć, że się umacnia w jednym albo drugim kierunku i utrudnia sobie przez to postępowanie przeciwne. Cnotliwy przeto sam sobie nakłada jakby stały hamulec wrodzonym skłonnościom w kierunku niezgodnym z moralnością, a jednocześnie wzmacnia je w kierunku dobra. Wolność jego pozostaje nietknięta i nawet wzmożona względem dobra, w którego granicach tym swobodniej się obraca, im bardziej opanował swe skłonności ujemne. Dziedzina ducha ma niezmierzoną sferę działania, ale żeby móc właśnie z całą swobodą się w niej obracać, należy ująć w karby wszystkie te tendencje naszej natury, które nas ciągną w dół albo zatrzymują na nas samych, i przez to hamują pęd ducha do nieskończoności. Jakże często te myśli wyrażone są w objawieniu Nowego Testamentu. Chrystus nam oświadcza, że prawda nas oswobodzi [30], a św. Paweł, wciąż powracając do tej myśli w swych listach, przypomina nam, że zostaliśmy powołani do wolności chwały synów Bożych [31], że tam, gdzie jest duch Pański, tam jest wolność [32].

To właśnie wzmożenie wolności już w dziedzinie przyrodzonej daje nam duchowe usprawnienie naszych naczelnych funkcji umysłowych, które nazywamy cnotami. Je tu mamy przede wszystkim na myśli, gdyż należą do dziedziny moralnej i biorą czynny udział w wykonywaniu wolnych naszych czynów. Sprawności intelektualne, czyli umiejętności, w samym swym działaniu nie są wolne, lecz uzależnione od obiektywnych, mniej lub bardziej określonych norm własnej dziedziny. A jednak i w nich sprawność jest całkowicie w naszej dyspozycji, tak iż możemy się nią posługiwać, jak i kiedy zechcemy. Filozof nie odczuwa żadnej konieczności czy też przymusu filo-

[30] *Jan* 8, 12 i 36

[31] *Gal*. 5, 13

[32] *II Kor*. 3, 17

zofowania, ale czyni to w miarę, jak chce, i sam wybiera sobie temat swych rozważań; a to samo można powiedzieć i o artyście lub o rzemieślniku.

Doskonale to ujęli starożytni w różnych definicjach sprawności; św. Augustyn określił ją: *quo aliquid agitur cum opus fuerit*[33], a Averroes jeszcze lepiej uwydatnił ten pierwiastek wolności w tych słowach: *quo quis utitur cum voluerit*[34]. Obejmują one wszelką sprawność, zarówno umiejętność, jak i cnotę, a nawet i wadę, która — aczkolwiek silnie krępuje wolę człowieka pożądaniem jakiegoś dobra skończonego — jednak zostawia mu w granicach tego dobra swobodę korzystania z jej impulsów w mniejszym lub większym stopniu.

Ten pierwiastek wolności jest niezmiernie charakterystyczny dla wszelkiej sprawności i on to ją tak zasadniczo odróżnia od nawyku.

Z niego też bezpośrednio wynika i inna cecha sprawności, mianowicie: umiar; ten umiar, który tak głęboko pojął Arystoteles w swej *Etyce Nikomachejskiej*. Nigdzie może jego geniusz obserwacyjny moralisty nie przejawił się w tym stopniu, co w tej sławnej formułce: *mesotes akrotes pos*[35], środek jest poniekąd szczytem, czyli innymi słowy szczytem doskonałości jest umieć zachować umiar we wszystkim, co się robi. To właśnie mają zapewnić naszemu postępowaniu sprawności. Jakże daleko jesteśmy od sztywnego nawyku działającego automatycznie i jednostajnie, bez względu na potrzebę i okoliczności.

Sprawność ma w sobie zawsze pewną plastyczność czy też elastyczność, która sprawia, że człowiek umie wymierzyć swój czyn i przystosować go do okoliczności, do warunków, wśród których ma działać. Na tym polega umiar, który w potocznej mowie nazywamy taktem. On to właśnie świadczy, że w sprawności zawsze działa i rozum, i wola — że jest w niej zawsze i świadomość, i wolność.

Do tych trzech cech charakteryzujących sprawności dodajmy jeszcze czwartą — zadowolenie. Spotykamy ją nieraz i w nawykach, które też dają pewne zadowolenie w swym wykonywaniu, ale jest to zadowolenie czysto funkcjonalne, wynikające z przezwyciężenia oporów i uzyskania łatwości w danej czynności. Tak dziecko, jak się czegoś po pewnych trudnościach nauczy, na przykład wymawiać jakąś literę, wciąż będzie to samo powtarzać.

---

[33] *De Bono conjugali,* c. 21.

[34] *De anima*, lib. III, c. 18. Obie te definicje św. Augustyna i Averroesa przytacza św. Tomasz I–II, q. 49, art. 3, sed contra.

[35] *Etyka Nikomachejska,* II, c. 6, 1.

I w sprawnościach też będzie coś z tego zadowolenia funkcjonalnego, czysto subiektywnego, ale wzmocnione ono zostanie zadowoleniem obiektywnym, wynikającym z samego przedmiotu, którego osiągnięcie powinno sprawiać radość. Wiadomo, jaki nacisk kładł Arystoteles na to zadowolenie, które powinno towarzyszyć sprawnościom i które ma świadczyć, że są one mocno ugruntowane w duszy [36]. Tam, gdzie go nie ma, sprawność nie doszła snadź jeszcze do pełni dojrzałości, nie opanowała bowiem widocznie wszystkich oporów, które jej stały na przeszkodzie i nie doszła do stałego umiłowania przedmiotu.

Dodajmy wreszcie, że i te pomoce nadprzyrodzone, które Bóg daje duszy czy to jako cnoty teologiczne, czy też jako moralne, wlane wraz z łaską, a nadto i dary Ducha św., wszystko to są *sui generis* sprawności, choć bardzo odrębne od tych, które w porządku przyrodzonym nabywamy drogą ćwiczenia się w nich. Pomimo daleko idących różnic w funkcjonowaniu, są one też wzmożeniem uzdolnień psychicznych do pewnej kategorii czynów przekraczających nasze siły przyrodzone. Cnoty nadprzyrodzone, podobnie jak i przyrodzone, nie przymuszają nas do czynów, a jedynie dają pewną do nich skłonność, która jest do naszej dyspozycji, tak iż możemy się jej poddawać, kiedy zechcemy, i w tej mierze, w jakiej zechcemy. I w porządku przeto nadprzyrodzonym sprawności udzielane nam wraz z łaską w niczym nie krępują naszej woli, ale ją tylko utwierdzają w dobrym i dają jej takie możności, o jakich w porządku przyrodzonym nie mogła marzyć.

V

Nieraz się zdarza, że podstawowe zagadnienia życia ludzkiego jaśniej bywają zrozumiane przez myślicieli niepoświęcających się *ex professo* nauce, niż przez uczonych, którym jednostronne nastawienie umysłu przeszkadza w bezpośrednim obserwowaniu świata i tego, co nas w nim najbardziej interesuje — to jest człowieka i jego postępowania moralnego.

Tak więc u nas znajdujemy u dwóch myślicieli niepośledniej miary bardzo ciekawe uwagi odnoszące się do zajmującego nas zagadnienia i rzucające na nie bardzo znamienne światło. Oto Sienkiewicz robi w *Bez dogmatu* tę

[36] Tamże, II, c. 3, 1. Patrz u św. Tomasza to rozróżnienie między zadowoleniem, wynikającym z upodobania w przedmiocie, a zadowoleniem funkcjonalnym, wynikającym z uzyskanej sprawności. „Delectatio operis est signum habitus generali, ut dicitur. Potest enim aliquis actus esse delectabilis, vel propter finem, vel propter convenientiam habitus" I–II, q. 100, art. 9, ad. 3.

prostą uwagę, że „ludzie nie dość sobie zdają sprawy z tego, iż trzeba umieć chcieć", a Wyspiański rzuca w *Weselu* swemu pokoleniu w twarz ten ciężki zarzut że „nie chce chcieć, boby mogło wszystko mieć".

Pierwszy stwierdza, że chcenie, podobnie jak każda nasza czynność przyrodzona, podlega rozwojowi i że przez ćwiczenia powinno być podniesione na wyższy poziom i ujęte w formę umiejętności czy też cnoty. Każdy człowiek ma przyrodzoną zdolność chodzenia, mówienia, myślenia i w pewnych granicach sam ją sobie przez ćwiczenia rozwija i udoskonala. A jednak, gdy pójdzie do wojska lub zapisze się do szkoły dramatycznej lub na filozofię, wnet się dowie, że nie umie chodzić jak należy, mówić jak należy, myśleć jak należy. I przekonywa się wtedy, że te codzienne czynności przyrodzone mogą być jeszcze bardziej rozwinięte, udoskonalone i usprawnione, i że można z nich wyciągnąć o wiele więcej, niż się myślało. Są one jak dziczki, które pozostawione sobie przynoszą mały i niesmaczny owoc, ale które przez szczepienie mogą być uszlachetnione i wtedy dają owoc piękny i soczysty.

To samo jest i z wolą. Ona też działa w nas na mocy przyrodzonej skłonności, jak dziczka, a dopiero starannie wychowana staje się tym potężnym motorem duszy, który nieraz nawet w bardzo słabym ciele umie wielkich czynów dokazywać.

Dobrze, ale jak nabyć tej umiejętności chcenia, do której Sienkiewicz przywiązywał takie znaczenie? Odpowiedź na to daje nam wymówka Wyspiańskiego: aby umieć chcieć, trzeba chcieć chcieć. Wypowiadając te gorzkie słowa, Wyspiański nie zdawał sobie sprawy z tego, że porusza niezmiernie ważne zagadnienie, którego niejeden filozof nie zdołał pojąć. Taki na przykład Leibniz wręcz zaprzecza, aby człowiek mógł chcieć swoje własne chcenie, co ma się rozumieć, logicznie się wiąże z jego intelektualnym determinizmem [37].

Nic tak nie świadczy o duchowym charakterze naszego umysłu, jak ta zdolność do refleksji naczelnych jego funkcji — rozumu i woli. Zmysły nie są do tego zdolne: oko nie może siebie widzieć ani się przyglądać swemu widzeniu, podobnie ucho nie może słyszeć swego słyszenia. Inaczej jest w sferze ducha: tak rozum, jak i wola mogą zająć się sobą i własną swą działalnością; nie bezpośrednio, ale jedno za pomocą drugiego: ściśle związane z sobą w swej działalności są one w stanie tą drogą zwrócić się, *reflectere*, czyli niejako za-

[37] *Theodicea*, I, n. 51.

łamać się tak, iżby wrócić do źródła swej działalności jako do swego przedmiotu. Rozum może myśleć o chceniu — i to nie tylko spekulatywnie, jako o jakimś procesie psychologicznym, ale i praktycznie o chceniu tego lub owego przedmiotu. Podobnie wola może chcieć myśleć, i to nie tylko w ogólności, ale o każdej poszczególnej rzeczy; może ona skłonić rozum do myślenia o tym, co w danej chwili wzbudza nasze upodobanie i nawet może w pewnych granicach wywrzeć wpływ na sam tok myślenia, na sąd rozumu, na jego decyzję praktyczną. Tym się tłumaczy, że wola poprzez rozum może dotrzeć i do własnej swej działalności i wpływając na sądy i decyzje rozumu, nakazać sobie takie lub inne wysiłki, że może regulować niejako ich napięcie i trwanie, dostosowując do okoliczności, w jakich wypada działalność rozwinąć[38].

Dzięki tej zdolności funkcji umysłowych naszej jaźni do refleksji nad własnymi swymi czynami, człowiek ma możność świadomie wpływać na ich potencjalność i potencjalność tę ćwiczyć, kształtować, nadawać jej te lub inne skłonności, którymi następnie będzie się mógł posługiwać wedle swojej woli, gdy zajdzie potrzeba. Na tym — jakeśmy widzieli — polega sprawność. Nadanie jej sobie jest możliwe jedynie dlatego, że funkcje nasze umysłowe mają te dwie właściwości: jako duchowe, są zdolne do refleksji nad własnymi czynnościami, a jako stworzone i związane z ciałem, są w małym stopniu zaktualizowane i przez to mają w sobie głęboką potencjalność wymagającą usprawnienia. Przez to, że możemy chcieć chcieć, jesteśmy w stanie chcenie nasze wychować, utrwalić w obranym przez nas kierunku i wzmocnić. Wyrażenie „siła woli" nie jest czczym frazesem, jak chcą niektórzy psychologowie, ani też nie jest łudzeniem się, że tę siłę można w pewnych granicach wzmóc przez usprawnienie.

Czeka nas tu cały szereg zagadnień, które będą wymagały dokładnego przemyślenia. Oto najpierw wypadnie powrócić do psychologii dyferencjalnej dawnych wieków i zapytać się, czy dusze ludzkie są sobie równe,

[38] Doskonale streścił św. Tomasz to wzajemne oddziaływanie na siebie rozumu i woli: I, q. 82, art. 4 c. i ad. 1. Patrz także I–II, q. 17, art. 1 i 5. *Disp. de verit.,* q. 10, art. 9, ad. 3 in contra. Warto ten ostatni tekst przytoczyć: „Poznanie, właściwie mówiąc, nie jest sprawą rozumu, ale duszy za pomocą rozumu… nie należy też tak sobie rzeczy przedstawiać, jakoby te dwa składniki, rozum i wola, położeniem się różniły, podobnie jak to ma miejsce z wzrokiem i słuchem, które są czynnościami organów zmysłowych. Stąd też i to , w czym wola ma upodobanie, jest obecne duszy obdarzonej poznaniem. A zatem dusza przez rozum zwraca się do siebie dla poznania nie tylko czynności tegoż rozumu, ale i afektów woli; podobnie jak zresztą afektami woli zwraca się, aby pożądać i miłować nie tylko czynności afektywne, ale i czynności poznawcze".

czy przychodząc na świat, przynoszą z sobą ilościowo takie same zdolności do poznania, raczej poznawania i chcenia, czy też różnią się od siebie pod tym względem, i to nie tylko od strony ciała, co jest jasne, ale i od strony samej duszy i jej uzdolnień [39]. Zagadnienie to będzie musiało być zbadane najpierw analitycznie od swej strony metafizycznej, jak to znajdujemy u scholastyków XIII–XVI w., ale następnie wypadnie je uzupełnić danymi obserwacyjnymi w świetle wyników, do których doszły późniejsze wieki.

Następnie wypadnie głębiej opracować sam proces wzmagania przez sprawności naszych uzdolnień duchowych — poznania i chcenia. Dobre wyodrębnienie tych dwóch procesów, jakimi są wykształcenie i wychowanie, będzie tu wielkiej doniosłości, gdyż nowożytna pedagogika w tym punkcie najbardziej niedomaga. I tu znajdziemy u św. Tomasza bardzo głęboko przemyślaną doktrynę o rozwoju i zaniku sprawności zarówno moralnych, jak i poznawczych, którą dziś należałoby wydobyć z zapomnienia, aby ją pogłębić i dalej rozwinąć, i rozbudować przy pomocy danych uzyskanych w naszych czasach [40].

Nie będzie to tak trudna praca i nie należy się spodziewać zbyt wielu sprzeczności w tym punkcie między myślą starożytną i średniowieczną, a nowożytną. Przeciwnie, poszukiwania tych epok szły w innych kierunkach i nadają się doskonale do wzajemnego uzupełnienia. W dawniejszych wiekach zajmowano się przede wszystkim sprawnością duchową, na nawyki w dziedzinie zmysłowej mniej zwracano uwagi [41]. Psychologia nowszych

---

[39] Oto parę wskazówek bibliograficznych do tego zagadnienia: Klingseiss, Ruppert O.S.B., *Eine metaphysische Frage zur differentiellen Psychologie bei den mittelalterlischen Scholastikern. Beiträge zur Geschichte der Philosophie des Mittelalters.* Suppl. II (Münstern 1923), s. 147–159. Thiel Matthias OSB, *Die Thomistische Philosophie und die Erkennbarkeit des Einzelmenschen*, Freiburg im Breisgau 1929. Marcos Venantius OMI, *De animarium humanarum inaequalitate,* „Angelicum" 1932, s. 449–468. Manser Gallius OSB, *Das Wessen des Thomismus. Divinus Thomas*, Frib. 1928, s. 391–397. Dotknął też tego zagadnienia Mausbach J. w swym *Grundlage und Ausbildung des Charakters nach dem Thomas von Aquin*. II Aufl., Freiburg 1929, s. 13–15.

[40] Zrąb tego zagadnienia mamy już doskonale zarysowany u św. Tomasza z *Summie*: I–II, q. 51–53, q. 66, art. 1; II–II, q. 24, art. 3–7.

[41] Samo zjawisko było aż nadto znane, gdyż odgrywa w życiu codziennym zbyt wielką rolę, aby mogło przejść niepostrzeżenie. Znane i wciąż używane w teologii moralnej rozróżnienie miedzy czynnościami, które się wykonywa *habitualiter* i *virtualiter* opiera się na różnicy między nawykiem i sprawnością. Zwróćmy jednak uwagę, że św. Tomasz raz używa terminu *habitualiter* w znaczeniu szerszym, rodzajowym, i wtedy znaczy on to samo co *virtualiter*, to znowu bierze ten termin w znaczeniu węższym, gatunkowym i przeciwstawia czynności virtualnej. Kard. Van Roy w swym dziele

czasów na te ostatnie szczególnie zwróciła uwagę, co i dla głębszego poznania sprawności duchowych nie jest bynajmniej bez znaczenia.

Jakeśmy już wyżej wspomnieli, sprawności duchowe zawsze mają pewne obramowanie w formie nawyków, i dlatego ich znajomość nie może być dla całości pedagogiki obojętna. Czymże są pewne charakterystyczne sposoby zachowania się, ruszania, mówienia, po których poznajemy zawody poszczególnych ludzi, nawet wtedy, gdy zewnętrznie stroju swego zawodu nie mają, jeśli nie takimi kompleksami nawyków w niższych władzach zmysłowych, nabytych w ścisłym związku z rozwijaniem się i utrwalaniem sprawności duchowych. U wojskowych będzie to pewna stanowczość w sposobie bycia, którą nazywamy miną marsową, u księży pewne skupienie i dobrotliwość itp. Wiedzą o tym dobrze aktorzy i gdy im wypadnie odtworzyć na scenie wojskowego lub kapłana, starają się oddać ten zewnętrzny ich sposób bycia, który zwykł towarzyszyć ich zawodowej kulturze duchowej.

Weźmy jeden konkretny przykład tej konieczności badania sprawności duchowych w związku z rozwojem czynników zmysłowych: oto zagadnienie wychowania roztropności.

Nikt nie zaprzeczy, że jest ona sprawnością duchową, co jednak nie przeszkadza, że jest w wysokim stopniu uzależniona od prawidłowego funkcjonowania wewnętrznych zmysłów poznawczych: wyobraźni, pamięci i tego rozsądku zmysłowego, zwanego u zwierząt instynktem, bez których udziału rozum nasz żadnego sądu praktycznego powziąć nie może. W tej dziedzinie wiele znaczą nawyki działające automatycznie, ale i na sprawności jest tam miejsce i należyte odróżnienie jednych od drugich będzie dla sprawy wychowania roztropności ogromnie doniosłe [42].

Nie sposób dalej wymieniać poszczególne zagadnienia, którymi wypadnie się zająć. Cała pedagogika, zarówno intelektualna, to jest nauka o wykształceniu, jak i moralna, to jest nauka o wychowaniu, będzie musiała być na nowo przemyślana pod kątem widzenia tych dwóch zjawisk — sprawności i nawy-

De virtute charitatis (Mechliniae 1929) daje szereg cytat, w którym termin *habitualiter* ma jedno albo drugie znaczenie (s. 241–242). Listę tę, ma się rozumieć, można by znaczenie przedłużyć.

[42] Niezłym studium z dziedziny wychowania roztropności jest broszura A. Lecensiera *Comment développer le bon sens* (de Lannoy, Bruxelles 1924). Brak tam jednak głębszej analizy składników roztropności. Doskonale ma też na ten temat uwagi Mac Cunn w wyżej przytoczonym dziele: *Kształtowanie charakteru,* cz. III, rozdz. I–II *Zdrowy są moralny i jego kształcenie.*

ku. Wyzwoli się ona tą drogą od więzów materializmu, którymi była przez tak długi czas krępowana, a jednak nie wpadnie w przeciwny kraniec, który by polegał na zapoznawaniu udziału czynnika materialnego w naszym życiu duchowym i niezrozumieniu, że winien on być także ujęty w karby sprawności i nawyków, i to w ścisłym związku z wychowaniem czynników duchowych.

Jak we wszystkich innych dziedzinach wiedzy, tak i tutaj, w tej doniosłej dziedzinie wychowania należy się wystrzegać jednostronnych partykularystycznych doktryn, rozwiązujących najdonioślejsze zagadnienia na podstawie tylko kilku ich składników, i to nie najważniejszych, a zapominających inne, nieraz najbardziej istotne. I tu trzeba umieć się wznieść na stanowisko uniwersalistyczne, które by świadomie postawiło sobie za cel dążyć do rozwiązań integralnych, obejmujących wszystkie dane zagadnienia i uwzględniających je wszystkie w ich hierarchicznej doniosłości.

Nic nam nie da lepszych ram do takiej pracy, jak doktryna pedagogiczna św. Tomasza, której punkt centralny, to jest naukę o sprawności, tu pokrótce zarysowaliśmy. Zdolna dzięki swemu uniwersalizmowi do ciągłego rozwoju, bez trudności wchłonie ona w harmonijnej syntezie to wszystko, co się utrzyma jako trwały nabytek w dorobku pedagogicznym ostatnich wieków.

Mieczysław Gogacz[1]

WYCHOWANIE INTELEKTU JAKO WARUNEK WEWNĘTRZNEJ KULTURY OSOBY[2]

Problematyka wychowania intelektu

Intelekt możnościowy i intelekt czynny są właściwym, kompetentnym i ostatecznym w człowieku podmiotem poznania. Są prawdziwie ludzkimi władzami poznawczymi duszy, przebywają w człowieku i sprawiają, że sam on poznaje rzeczywistość, a nie inny byt poza nim. Intelekty poznają przy pomocy zmysłowych władz poznawczych. Są funkcjonalnie z nimi powiązane. To funkcjonalne powiązanie, a więc zależność w działaniu poznawczym nie zmienia duchowej natury intelektów. Wskazuje tylko na to, że proces poznania jest jednolity, że władze zmysłowe rozpoczynają poznanie odbierając szczegółowe treści poznawcze przedmiotu, aby z nich intelekt czynny wydobył dla intelektu możnościowego treści poznawane umysłowo.

Tak przebiegający proces poznania pozwala zorientować się, że poznanie zmysłowe nie jest samodzielne, że nie ma w człowieku sfery czystego doświadczenia zmysłowego, samego dla siebie, że każde doznanie poznawcze w porządku zmysłów jest tylko dostarczeniem materiałów intelektowi czynnemu. Poznanie ludzkie wobec tego jest w skutkach i w ostatecznym etapie poznaniem umysłowym, z tej racji zawsze ujmującym przede wszystkim istotę każdego przedmiotu i każdego szczegółu tego przedmiotu. Można więc

---

[1] Prof. zw. dr hab., emerytowany Kierownik Katedry Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Twórca tomizmu konsekwentnego, etyki chronienia osób i wyrosłej z niej pedagogiki realistycznej. Autor m. in.: *Podstawy wychowania* (Niepokalanów 1993) i *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie* (Warszawa 1997). Publikacje Mieczysława Gogacza są dostępne na: http://katedra.uksw.edu.pl/katedra.htm.

[2] Przedruk: M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Kraków–Warszawa/Struga 1985, s. 74–99.

dodać, że intelekt możnościowy, odbierający poznawczo istotę i istnienie rzeczy poznawanej, jest nie tylko właściwym, kompetentnym i ostatecznym w człowieku źródłem poznania, lecz jest także jedynym źródłem poznania. W tym receptywnym poznaniu kontroluje go rzeczywistość i ona rozstrzyga o prawdziwości i pewności poznania ludzkiego. Mówiąc o wychowaniu intelektu mamy na myśli działanie intelektu możnościowego, ponieważ on jest właściwą władzą poznawczą. Intelekt czynny i zmysłowe władze poznawcze tylko go wspomagają w działaniu.

Jeżeli intelekt jest najwyższą w człowieku instancją poznawczą, to pod tym względem mają rację scjentyści i racjonaliści, że przyznają intelektowi pierwsze miejsce w rzeczywistości. Gdy się jednak zauważy, że intelekt stanowi w swej naturze możnościowy byt duchowy, niezależny od materii, lecz w działaniu z nią powiązany, trzeba przyjąć tak zwany intelektualizm, który mówi tylko o hegemonii intelektu wśród innych władz człowieka.

Obecność tych władz w człowieku i bardzo ścisłe powiązanie obu intelektów z duszą nie jest bez znaczenia dla problemu wychowania intelektu. Ontycznie rzecz biorąc, a więc ze względu na to, czym jest intelekt, możemy mówić o jego niezależności, ze względu jednak na funkcjonalne powiązanie intelektów z duszą i innymi władzami człowieka, możemy mówić tylko o hegemonii intelektu.

Problem hegemonii intelektu wobec zmysłowych władz poznawczych był już wielokrotnie omawiany, mimo że tego powiązania intelektów ze zmysłami nie nazywało się dotychczas powiązaniem na zasadzie hegemonii. Nie był natomiast omawiany problem hegemonii intelektu wobec innych władz człowieka, mianowicie wobec władz pożądawczych. Władze pożądawcze normalnie biorąc nie mają wpływu wprost na poznanie, dokonywane przez intelekt. Mogą jednak ubocznie wpływać na poznawcze działanie intelektów, czyli po prostu przeszkadzać swymi sugestiami i żądaniami.

Wychowanie intelektu musi więc dotyczyć praktycznego uregulowania wpływu zmysłowych władz poznawczych na intelekty i wpływu władz pożądawczych, tak umysłowej woli, jak i uczuć, będących zmysłowymi władzami pożądawczymi. Po uregulowaniu tego wpływu, czy uświadomieniu sobie zależności i zakresu działań poszczególnych władz, można mówić o ćwiczeniu człowieka w posługiwaniu się intelektem. To posługiwanie się intelektem winno być właśnie takie, aby intelekt znając swe uprawnienia i rolę, wy-

znaczoną mu przez jego naturę, umiał właśnie kierować człowiekiem, a to znaczy działaniem jego władz w ramach ich kompetencji.

Kierując działaniem różnych władz, intelekt spełnia już czynności praktyczne. Należy więc zorientować się w różnicy między intelektem, który poznaje, a intelektem, posługującym się w działaniu swym dorobkiem poznawczym. I trzeba nauczyć intelekt tego działania. Nie łatwo bowiem intelektowi przestawić się na działanie praktyczne. Trzeba mu w tym pomóc, trzeba go usprawnić. Jak usprawnić intelekt, by właściwie postępował i wytwarzał?

I znowu wychowanie intelektu obejmuje sprawę uzdolnienia intelektu do kierowania postępowaniem i wytwarzaniem.

A gdy intelekt nauczy się kierowania władzami człowieka tak, aby działały w ramach swych kompetencji, aby nie brały na siebie funkcji innych władz i dobrze spełniały swoje zadania, gdy poza tym intelekt opanuje sposób wpływania na postępowanie i wytwarzanie człowieka, pozostanie problem równowagi między intelektem i innymi władzami, i problem kontroli działania intelektu. Władze pożądawcze lub zmysłowe władze poznawcze równoważą i organizują działanie intelektu w tym sensie, że nie pozwalają intelektowi, zgodnie zresztą z naturą jego działania, dokonywać czynności teoretycznych i praktycznych, niezależnie od całego bytu ludzkiego. Czy mogą jednak kontrolować intelekt? Czy może go kontrolować czynność postępowania i wytwarzania? Czy tę kontrolę spełnia człowiek, czy może spełnia ją obiektywna rzeczywistość? Tymi pytaniami dotykamy istotnego problemu, którego rozwiązanie stanowi zasadniczą sprawę w problematyce wychowania intelektu: czy istnieje czynnik kontrolujący intelekt, i co to znaczy kontrola intelektu? W pewnym stopniu działania intelektu kontroluje sama rzeczywistość, a o typie tego działania rozstrzyga natura intelektu zależnego od duszy i powiązania z człowiekiem. Czy jednak ten typ kontroli wystarcza, aby intelekt działał właściwie?

Intelekt i kompetencje poznawczych władz zmysłowych

Analizując poznawcze działanie intelektów uświadamiamy sobie, że intelekt możnościowy nie jest w stanie ująć wprost istotowych treści rzeczy i że muszą mu w tym pomagać zmysłowe władze poznawcze za pośrednic-

twem intelektu czynnego. Proces poznania normalnie i faktycznie przebiega w zwykłych warunkach relacji między podmiotem poznania, a przedmiotem poznawczym. Zasadniczą czynność poznawania spełnia oczywiście intelekt możnościowy, jest źródłem poznania, ale nie jest ostatecznym odbiorcą wyników poznania. Jest przecież władzą duszy. Dusza więc jest właściwym odbiorcą poznania, ale dusza powiązana z ciałem. W sumie więc odbiorcą wyników poznania umysłowego, właściwego człowiekowi, wyróżniającego go spośród innych bytów, jest cały człowiek, w którym wszystkie czynniki składowe stanowiące całość działają jednak zgodnie ze swą naturą, poddaną jednej formie rozumnej, czyli duszy ludzkiej.

Każdy czynnik składowy człowieka i każda jego władza spełnia określone działania, do których jest zdolna na mocy swej natury. Istnienie „działa" w ten sposób, że udziela bytowi realności, istota wyznacza tożsamość i odrębność bytu, forma i materia powodują całość istoty, duchowe intelekty ujmują treści istotowe poznawanej rzeczy, zmysłowe władze poznawcze odbierają szczegółowe treści, w których reprezentowany jest cały, poznawany byt. Każda z władz działa zawsze zgodnie ze swą naturą, ale nie zawsze zgodnie ze swymi kompetencjami.

To nie jest tylko tak, że Platon przyznał duszy funkcje poznawcze i pominął rolę ciała ludzkiego. Nie jest też tylko tak, że Descartes wyznaczył duszy zadanie spełnienia wszystkich funkcji człowieka, a Awerroes oderwał intelekt od duszy ludzkiej. Często może być tak, że człowiek swoją wolną decyzją pominął głos zmysłowych władz poznawczych lub, jak to jest w sensualizmie Macha czy empiryzmie Hume'a, wziął pod uwagę tylko informacje władz zmysłowych. Sam człowiek przyznał wszystkie kompetencje poznawcze zmysłom i tylko ich świadectwu zaufał. Nie chciał wziąć pod uwagę poznawczej roli intelektu, nie uznał faktu dwu intelektów w duszy ludzkiej, nie przyjął tezy o istnieniu duszy rozumnej w człowieku. Nie zawsze wiadomo, dlaczego człowiek tak zdecydował. Najczęściej jednak jest tak, że nie poznał dokładnie całej duszy ludzkiej, nie odkrył struktury człowieka, nie umiał wybrać właściwych punktów wyjścia przystępując do filozoficznej analizy rzeczywistości, nie trafił na pluralistyczny realizm egzystencjalny lub nie chciał trafić. Wybrał monizm, zaufał intuicji lub sympatii dla typu myślenia naukowego. Mogły go pomylić źle przeprowadzone studia, brak wyczulenia na prawdziwość, a nawet niecierpliwość, która poszukuje jakichkolwiek wyników, byle mieć

już za sobą trud poznawania, a mimo wszystko szeroką lub względnie pełną informację. Nie bez znaczenia jest tu wpływ obiegowych postaw, prądów umysłowych, teorii i filozoficznych kierunków, różnych koncepcji nauki, warunków i kryteriów prawdziwości, różnych potrzeb poznawczych, stopnia uwagi, zdolności do refleksji, dociekliwość, krytycyzm, wprost wiedza i tysiące innych, dodatkowych powodów.

Człowiek, niestety, może zdecydować, że weźmie pod uwagę tylko dane zmysłowe. Wtedy poznawcze władze zmysłowe, zgodnie — podkreślmy to — ze swą naturą odbiorą dane szczegółowe przedmiotu, jego materialne własności, w których uwikłane jest istnienie rzeczy i jej istota. Człowiek nie korzysta z całej, skomplikowanej czynności intelektów, nastawia swą uwagę tylko na zmysłowe jakości rzeczy i uznaje, że właśnie one wyczerpująco tę rzecz prezentują. Zmysłowym władzom poznawczym człowiek przypisuje wtedy rolę ostatecznego źródła poznania, mimo że takiej funkcji z samej natury swych czynności nie mogą pełnić. I to, co jest tylko fragmentem procesu poznawczego, zostaje uznane za cały proces poznania. Człowiek został częściowo poinformowany o rzeczy, lecz bierze tę informację za pełne poznanie. Jest w sumie błędnie poinformowany. Nie poznał przedmiotu poznawczego. Jest jednak przekonany, że uzyskał pełne i pewne poznanie tego, co poznawał. W oparciu o to poznanie tworzy sądy. Nic dziwnego, że są to sądy sensualistyczne, empirystyczne i monistyczne. Za tym idzie podobnego typu filozofia, często błędna.

Człowiek więc zdecydował, że przesunęły się kompetencje poznawcze władz, że hegemonia, którą spełnia w poznaniu intelekt możnościowy, przeszła na zmysłowe władze poznawcze. Wpływ tych władz na proces poznania stał się tak duży, że ich informację wzięto za jedyną i odpowiedzialną. Władze zmysłowe, które równoważą działanie intelektów i nie pozwalają im poznawać bez powiązania z nimi, teraz same tego poznania dokonały.

W problemie wychowania intelektu nie bez znaczenia jest więc kompetencja zmysłowych władz poznawczych. Władze zmysłowe, których działanie określa ich strukturę, nie sięgają same po te uzurpowane uprawnienia. Przyznaje im je człowiek swoją wolną decyzją. Problem wolności i jej źródła staje się więc zagadnieniem pierwszoplanowym w dziedzinie wychowania intelektu. Rozumiemy przy tym, że decyzja poprzestania na informacji zmysłów wynika z nieznajomości struktury człowieka, po prostu jest ignorancją

w zakresie nie tylko zagadnień poznania i filozofii, lecz także w zakresie kryteriów, motywów i problemu niesprzecznych racji, wyznaczających naturę rzeczy, jej władz i działania.

Utrzymanie równowagi między działaniem intelektów i zmysłowych władz poznawczych, to przede wszystkim więc problem wiedzy o naturze intelektu i jego działaniu oraz o naturze władz zmysłowych i zakresie ich działania. Usunięcie ignorancji w tym punkcie, a przez to dostarczenie właściwych informacji o procesie poznania ludzkiego człowiekowi decydującemu swą wolą o tym, które wyniki poznawcze i których władz weźmie pod uwagę, staje się pierwszym zadaniem przy wychowaniu intelektu.

Może właśnie w tym miejscu najbardziej widać, że obrona i wychowanie intelektu bardzo zależą od uświadomienia sobie natury intelektu. Znajomość tej natury, uprawnień i zdolności poznawczych intelektu, pozwala zabiegać o utrzymanie równowagi między działaniem poszczególnych władz, co z kolei pozwala uwolnić się od błędów w poznaniu rzeczywistości.

Intelekt i wola

Jeżeli człowiek, niezależnie od wiedzy o swej naturze i procesie poznania, może podjąć decyzję uznania zmysłowych władz poznawczych za jedyne źródło poznania, wynika z tego, że intelekt nie jest przyczyną tych decyzji. Źródłem więc decyzji, niezależnych od intelektu, jest inna władza w człowieku. Władzę tę nazywamy wolą.

Obok więc intelektu możnościowego i czynnego jest w duszy, jako jej przypadłość, duchowa władza, której działanie polega na wyborze tego, co jej intelekt ukaże jako odpowiedni dla niej przedmiot chcenia. Intelekt poznaje całą, dostępną mu poznawczo rzeczywistość. Posiada w sobie treści poznawcze. Wola „widzi" je w intelekcie. I z doświadczenia wiemy, że nie idzie za każdą treścią. Wola właśnie wybiera. Jest więc niezależna od intelektu, a może być niezależna tylko wtedy, gdy jest odrębną od intelektu władzą. Gdyby była częścią intelektu lub jedną z jego funkcji, czyli swoistym działaniem intelektu, musiałaby akceptować i wybierać każdą treść, ujętą w rzeczy przez intelekt. Skoro tak nie jest, skoro człowiek nie wszystko akceptuje i wybiera dla siebie, znaczy to, że wola jest niezależna od intelektu, a tym samym wolna w swym wyborze.

Wybiera na zasadzie własnej decyzji, lecz z tego, co jej intelekt zaprezentuje. Wynikają więc z tego faktu dwie własności woli: właśnie jej wolność, czyli niezależność od intelektu w istnieniu i działaniu, a z drugiej strony jej swoista zależność od informacji, której o rzeczach dostarcza jej intelekt. Wola nie poznaje. Musi więc korzystać z wiedzy intelektu. Ale wśród wielu treści sama wybiera to, co zechce. Wola wybiera. A ten wybór świadczy o jej wolności.

Wolność jednak nie polega tylko na samym wyborze. Wybór świadczy o wolności, lecz nie wyczerpuje wolności. Gdyby wolność polegała tylko na wyborze, mogłaby się rozwijać tylko wtedy, gdyby rosła możliwość wyboru, a więc ilość treści, które intelekt proponuje woli. Wolność w takim ujęciu sprowadzałaby się do ilości aktów wyboru. Byłaby ograniczona oddolnie, gdyby człowiek wadliwie poznawał lub z powodu nacisku czynników materialnych i poznania zmysłowego uzyskał mało treści intelektualnych, których wola może pożądać. Byłaby znów nieograniczona odgórnie, gdyby rosła w intelekcie ilość treści poznawczych i wola mogłaby spośród nich wybierać w nieskończonej ilości aktów. Tę nieograniczoność woli głosili Descartes i Sartre.

Descartes twierdził, że wolność woli jest równa wolności Bożej, a różnią się one tylko innymi podmiotami: wola ludzka jest w skończonym podmiocie, wola Boża jest zapodmiotowana w nieskończonej substancji.

Sartre znowu tak dalece podkreślił niezależność decyzji ludzkiej i wolność, że odrzucił istnienie Boga, który, gdyby istniał, ograniczałby wolność ludzką. Fakt wolności nie ulega wątpliwości, a więc dla Sartre'a Bóg nie istnieje.

Tomasz z Akwinu uzależniając wolny wybór ludzki od intelektu, usunął niebezpieczeństwo woluntaryzmu, czyli tezy o absolutnej niezależności woli i o jej samodzielnym kierowaniu się do Boga bez informacji ze strony intelektu. Tomasz podkreślił co innego, jako naturę wolności. Wolność woli polega według niego nie tyle na samodzielnym dokonywaniu aktów wyboru, ile na coraz pełniejszym uzyskiwaniu prawdy i dobra. Wolność jest wyborem, lecz wyborem zmierzającym do doskonalszego dobra. Nie jest więc wyborem czegokolwiek, lecz tego, co daje człowiekowi takie wartości, jak mądrość (prawda) i miłość (dobro). Można to ująć w ten sposób, że wolność polega na uzyskiwaniu pełni umysłowego życia ludzkiego[3]. Nie jest to więc tylko wol-

[3] Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku — Summa Teologiczna I*, 75–89, opracował S. Swieżawski, Poznań 1956, s. 426.

ność od przymusu. Jest to wolność, która prowadzi przez coraz doskonalszy, a więc sprawniejszy wybór, do coraz pełniejszego życia umysłowego ludzi, życia więc duchowego tak w porządku przyrodzonym, jak i nadprzyrodzonym. Wolność więc, mówiąc krótko, to rozwój w człowieku mądrości i miłości.

Wynika z tego, że rozwój wolności nie idzie w kierunku coraz większej ilości aktów wyboru, lecz w kierunku coraz rozumniejszych decyzji. Gdy intelekt będzie poznawał rzeczywistość coraz dokładniej, gdy zobaczymy różne wartości tego, co poznał, wola, usprawniona w wyborze tego, co wartościowsze, będzie wybierała dobra o realnej wartości, coraz wartościowsze. Tych aktów wyboru może więc być coraz mniej, gdy będą trafniejsze. A gdy mądrość i miłość uzyskują poziom bardzo wysoki, wybór woli może się sprowadzić do aktu wyboru najdoskonalszego bytu.

Wolność więc, według Tomasza, nie powiększa się przez ilość aktów, lecz przez ich trafność w stosunku do najwłaściwszego dobra, odpowiedniego dla człowieka. To wszystko daje się zrealizować pod warunkiem, że wola, która jest sama dla siebie źródłem swych decyzji, będzie współpracowała z intelektem dobrze usprawnionym. Gdy po prostu przyjmie hegemonię intelektu. Gdy nie opowie się za impulsem uczuć, czy wynikami poznawczymi zmysłów, lecz za mądrościową informacją intelektu. Gdy rośnie w człowieku mądrościowa wiedza, akty chcenia stają się ilościowo mniejsze, lecz właściwsze. Wolność przez to nie maleje, lecz staje się pełniejsza, prostsza i bardziej zorientowana na realne, prawdziwe wartości.

Wola więc jest w bardzo swoistej relacji do intelektu. Jest przez intelekt należycie informowana o wartości rzeczy, których może pożądać. Tomasz powie nawet, że intelekt jest korzeniem wolności, rozumianej wciąż jako trafność wolnego wyboru. Tak pojęta wolność służy człowiekowi. Nie jest bezmyślną ilością aktów wyboru, jak u Descartesa, lecz wyborem coraz doskonalszego dobra. I z tej racji zależność woli od intelektu jest faktem, jeżeli człowiek coraz świadomiej i doskonalej wybiera. A taką umiejętność wyboru stwierdzamy w działaniu ludzkim. Wola więc współpracuje z intelektem. Jest z nim powiązana, wciąż śledzi lub reaguje na jego działania.

Gdy intelekt ujmie przedmiot jako dobry lub zły (pomysł), wola zaraz wyraża swoją akceptację lub sprzeciw (upodobanie). Gdy intelekt pomyśli ten przedmiot jako cel (zamysł), wola reaguje na to chęcią osiągnięcia tego przedmiotu (zamiar). Intelekt rozważa więc różne środki do osiągnięcia

poznanego przedmiotu jako celu (namysł), wola zaraz przyzwala, godzi się na te środki (przyzwolenie). Intelekt podaje wartość najwłaściwszego środka (rozmysł), wola decyduje się na ten środek, wybiera go spośród wielu idąc za radą intelektu (wybór). Sama o tym rozstrzyga, mimo że bierze pod uwagę sugestie intelektu. Intelekt wobec tego decyduje się na czyn (rozkaz), wola wykonuje to postanowienie (wykonanie). Intelekt potem ocenia pozytywnie lub negatywnie przebieg czynności poznawczej (osąd), wola akceptuje (zadowolenie) lub odrzuca swoją decyzję.

Intelekt więc, który dokonał prawdziwych sądów intelektualnych, te sądy dał do dyspozycji woli. Gdyby intelekt nigdy się nie mylił, wola byłaby zbyteczna, jako władza przesądzająca o zrealizowaniu danego sądu. Wola więc decyduje i ryzykuje. Trafność jej wyboru zależy od intelektu, od prawdziwości jego sądów. Ale fakt tej wielości sądów i możliwość niedokładnego lub błędnego poznania warunkuje wybór. Sprawia, że wola decyduje się na jeden z sądów. W takim ujęciu wolność nie jest zaletą i korzyścią człowieka, jest w pewnym sensie ludzką słabością, związaną z ryzykiem. Gdyby człowiek nigdy się nie mylił, znaczyłoby to, że nie jest wolny, że deterministycznie podlega intelektowi, prawom przyrody lub Bogu. Deterministycznie myślał Descartes, Spinoza, Pearson.

Człowiek z tej racji, że jest rozumny, jest wolny w swych decyzjach. Jest rozumny, to znaczy odkrywa prawdę w żmudnym trudzie przechodzenia z przesłanek do wniosku. Jest wolny, ponieważ akceptuje wynik swego poznania, a potem zmienia decyzję i wybór, gdy dojdzie do sądów bardziej prawdziwych. Intelekt więc nie determinuje aktów woli. Intelekt tylko informuje. Roztacza swą hegemonię także nad wolą, o ile wola zechce ją uznać.

Może tak się zdarzyć, że wola nie uzna tej hegemonii, że nie zechce współpracować z intelektem nad wyborem najwłaściwszego dobra, że przyjmie sugestie uczuć, czy zmysłowych władz poznawczych, że zadecyduje niezależnie od całego poznania ludzkiego w oparciu o motywy, płynące z jakichś dodatkowych źródeł. Może się tak zdarzyć. Taka decyzja woli może być dla człowieka dobra lub zła. Niektórzy mistycy mówią o wpływie Boga wprost na wolę ludzką, jakkolwiek, zauważmy, musi temu towarzyszyć akt wiary, dokonywany przecież razem przez intelekt i wolę. Egzystencjaliści mówią o wolności niczym nie zdeterminowanej, samej w sobie, będącej dla siebie źródłem decyzji. Ale w każdym wypadku jest jakiś motyw, wyznaczający de-

cyzję. Jeżeli ta decyzja obraca się przeciw człowiekowi, to najczęściej z tego powodu, że wola nie oparła swej decyzji na sądzie intelektu.

W normalnych więc warunkach wola winna korzystać z opinii intelektu. Wychowanie intelektu polega więc i na tym, aby intelekt umiał korzystać z prawa informacji w stosunku do woli, aby umiał jej działanie sharmonizować z własnym działaniem. Wychowanie intelektu postuluje też usprawnienie woli w tym sensie, aby umiała podejmować decyzje rozumne, oparte na coraz doskonalszym poznaniu i na pełniejszej, pogłębiającej się mądrości, która jest, jak zobaczymy, sprawnością intelektu do poznawczego ujmowania rzeczy w całym jej przyczynowym uwarunkowaniu.

Wola wybiera różne dobra w tym celu, aby uzyskać szczęście. Gdyby szczęście polegało na posiadaniu wszystkich dóbr, wola chciałaby ich w nieskończoność i dokonywałaby nieskończonej ilości aktów wyboru. Ponieważ jednak szczęście nie polega na ilości dobra, lecz na jego jakości i pełni, wola szuka takiego dobra, które spełni jej potrzebę szczęścia. Wynika z tego dodatkowo wniosek, że wolność i działanie woli nie rozwija się przez ilość aktów, lecz przez ich trafność. Wynika też i to, że wola jest wolna, ponieważ pomija dobra szczegółowe i mniej wartościowe, a szuka najwłaściwszego i pełnego. Wola więc nie chce wszystkiego, co może być przedmiotem jej pożądania. Chce tego, co najlepsze. I z tej racji, że chce dobra, porusza intelekt, zmusza go do wykonywania aktów poznania, a sformułowane przez niego sądy akceptuje lub odrzuca. Jest władzą duszy, zapodmiotowaną wprost w duszy i tak samo jak intelekt samodzielną w swym działaniu. Jest jednak tak związana z intelektem, że bez niego nie może dokonać rozumnych aktów wyboru. I jest jedna. Intelekty są dwa. Wola jest jedna, ponieważ jej decyzje dotyczą dobra, ujętego umysłowo. Współpracuje wprost z intelektem. Gdyby nie korzystała z pomocy intelektu, musiałaby mieć swoje władze pożądawcze zmysłowe, dzięki którym kontaktowałaby się z rzeczami materialnymi. Lecz wtedy jej działanie byłoby całkowicie poza poznaniem, jej decyzje nie byłyby orientowane poznawczo i w ogóle nie byłyby możliwe. Wola nie wiedziałaby, czego pożądać. Akty woli byłyby bezprzedmiotowe. Ponieważ jednak są przedmiotowe, znaczy to, że wola korzysta z poznania i to intelektualnego, ponieważ sama jest władzą duchową.

Wykład tych spraw, związanych z wolą ludzką, może sugerować, że dokonano w jakimś stopniu hipostazowania, to znaczy potraktowano wolę jako byt samodzielny, który dość kapryśnie gospodaruje w człowieku. Wydaje się

jednak, że błąd nie jest aż tak duży. Pamiętamy wciąż przecież, że wola jest władzą, a więc przypadłością duszy. Jest źródłem wolnych decyzji i doskonali duszę właściwym działaniem. Istnienie woli jako władzy musimy uznać, bo inaczej trzeba by przyjąć, że dusza nasza wykonuje akty wyboru. Wtedy jednak wpadlibyśmy w trudność, że dusza zmieniając decyzje sama się zmienia w swej istocie, co jest absurdalne. Dusza pozostaje duszą w swej istocie, podejmuje różne decyzje, zmienia je, a więc nie dokonuje tego sama swą istotą, lecz przy pomocy władzy, realnie od niej różnej, mimo że przypadłościowo zależnej od siebie.

Wola jest więc przypadłością. Jest bytem, który istnieje zależnie od duszy, ale jako byt ma sobie właściwą strukturę. Jest złożona z istnienia, ponieważ jest realną przypadłością i jest złożona z istoty, gdyż jest czymś określonym. W swej naturze jest bytem duchowym, którego istotę wypełnia forma zależna od formy duszy, swoiście więc *commensurata* w stosunku do duszy. Obok tej duchowości na miarę duszy, formę woli charakteryzuje wolność, czyli niezależność w działaniu od intelektu i innych władz człowieka oraz zdolność do decyzji, która polega na coraz doskonalszym i trafniejszym wyborze wartościowego dobra. Poza tym dodatkową cechą woli jest jej relacja do intelektu, relacja oczywiście wybrana w sposób wolny, wynikająca jednak ze swoistego powiązania wolności z sądami intelektu.

W istniejącej istocie woli stwierdzamy więc formę, której charakter wyznaczają cztery czynniki: duchowość, *commensuratio*, czyli zależność od duszy, wolność, podejmowanie decyzji w oparciu o sądy intelektu.

Tak skonstruowana wola, jako przypadłość, jest powiązana z duszą (podobnie jak intelekt) transcendentalną relacją realną, istotną i jednostronną, w porządku szeroko pojętego przyczynowania sprawczego.

Intelekt i uczucia

Obok umysłowych władz poznawczych (intelekt możnościowy i intelekt czynny) i umysłowej władzy pożądawczej (wola) działają w człowieku zmysłowe władze poznawcze (zewnętrzne: wzrok, słuch, dotyk, powonienie i smak; oraz wewnętrzne: pamięć, wyobrażenia, zmysł wspólny, władza konkretnego osądu) i zmysłowe władze pożądawcze (uczucia). Praktycznie

działanie każdej władzy jest powiązane z działaniem innej władzy. Poznanie umysłowe dokonuje się przy współudziale poznania zmysłowego. Działania uczuciowe są powiązane z działaniem poznawczych władz zmysłowych, z rozumem szczegółowym, a także z intelektem, dokonującym ocen i rozumowań. Analizując jednak wszystkie te działania można dokonać ich pogrupowania, wykryć zależności, kompetencje i przedmiot. Uczucia podlegają woli i intelektowi, ale mogą też działać niezależnie. I często tak się zdarza, że uczucia dominują w człowieku, nie idą za sądem intelektu, nie podporządkowują się decyzjom woli. Często bowiem orientują się ku przedmiotowi pożądania w oparciu o informację zmysłowych władz poznawczych.

Wychowanie intelektu w odniesieniu do uczuć musi polegać na takim usprawnieniu go, aby umiał wpłynąć na działanie uczuciowe i zrealizować słuszny sąd umysłowy.

Uczucia lub uczuciowość są tym samym, co pożądanie zmysłowe, działające obok pożądania umysłowego. Każde pożądanie polega na tym, że podmiot dąży do przedmiotu pożądanego. W poznaniu jest odwrotnie. Władza poznawcza umysłowa, czy zmysłowa, przyjmując treści przedmiotu poznawanego, doznają ich, nie dążą do nich. Wola i uczucia dążą do swego przedmiotu. Ich wybór czy decyzje mają charakter ruchu, czynnego dążenia do przedmiotów pożądanych. To dążenie może być dwojakie.

W tradycji arystotelesowskiej przyjmuje się, że uczucia poinformowane przez intelekt czy zmysły o rzeczy nastawiają się na te rzeczy: chcą ich lub unikają. Uczucia, które tak działają, są nazywane uczuciami pożądawczymi lub pożądliwością. Człowiek po prostu chce lub nie chce pewnych przedmiotów, do których dąży. Może być tak, że pewne przedmioty nacierają na człowieka. Uczucia nie chcą się na nie nastawić. Stawiają im opór, albo odwrotnie: chcą pewnych przedmiotów, lecz nie mogą ich zdobyć. Przezwyciężają więc przeszkody. Ta grupa uczuć jest nazywana gniewliwością lub uczuciami gniewliwymi, a nawet gniewliwo–bojowymi.

Zmysłowe władze pożądawcze, czyli uczucia, dzielą się więc na dwie grupy: na pożądliwe i gniewliwe. Tomasz wymienia sześć uczuć pożądliwych: miłość i nienawiść, pragnienie i niechęć, przyjemność (rozkosz, radość) i przykrość (ból, smutek). Wymienia też pięć uczuć gniewliwych: nadzieja i rozpacz, odwaga i strach, oraz gniew. Uczucia więc występują parami i tylko gniew jest takim uczuciem, które nie ma pary. Oczywiście uczucia te mogą

się mieszać. Nienawiść bowiem może występować jako uczucie pożądliwe, lecz także jako uczucie gniewliwe. Zależy to od powiązania z poznaniem zmysłowym, z wolą, z intelektem.

Oprócz tych uczuć, czyli uczuć zmysłowych, istnieją też uczucia duchowe, których źródłem jest wola, wychowująca całą sferę życia zmysłowego przy pomocy swoich sprawności, takich jak męstwo, umiarkowanie, sprawiedliwość i przy pomocy powiązanej z tymi sprawnościami cnoty intelektu praktycznego, mianowicie roztropności. Granica między uczuciami zmysłowymi i umysłowymi praktycznie jest trudna do ujęcia, a wszystkie uczucia stanowią bardzo subtelną dziedzinę, ważną i niezastąpioną w całym życiu człowieka.

Intelekt ma trudne zadania wobec uczuć. Nie ma na nie bezpośredniego wpływu. Są niezależne w działaniu. Mogą podjąć jego opinię, ale mogą też za nią nie pójść. I trzeba wielkiego nawet „taktu" ze strony intelektu, swoistej dyplomacji, aby hegemonia rozsądku i rozumności dała się zrealizować. Intelekt zresztą nie zawsze właściwie kieruje uczuciami. Niekiedy myli się w poznaniu i błędnie informuje uczucia, kierując je do nierealnego dobra. Ale kierując wraz z wolą całym działaniem człowieka powoduje, że człowiek jest odpowiedzialny za swoje uczucia. I tylko człowiek jest za nie odpowiedzialny.

Wiąże się z tym problem zwierząt, które także mają poznanie zmysłowe i zmysłowe pożądanie. Zwierzęta są obdarzone uczuciami, reagują gniewem, przywiązaniem, niechęcią, pragną, tęsknią, spodziewają się. Ale ich uczucia są zdeterminowane. Podlegają władzy konkretnego osądu i nie stanowią przedmiotu odpowiedzialności. Odpowiadać bowiem można tylko za czyny wolne. A wolność jest w sposób konieczny związana tylko z intelektem. Zwierzęta nie posiadają duchowej władzy poznawczej. Nie działają więc w sposób wolny. Nie odpowiadają za swoje działanie i nie odnosi się do nich pojęcie moralności. Działają instynktownie, to znaczy w oparciu o zmysłową władzę konkretnego osądu, która jest w nich najwyższą instancją poznawczą. Nie reagują na wartości niecielesne. Jeżeli odczuwają coś, jako np. przyjemne i pożądają tego, smucą się tym lub radują, to zawsze tylko ze względu na dobro ciała lub gatunku. Nie mają działań niezależnych od ciała i na podstawie tego twierdzimy, że nie mają duszy samoistnej, a więc duchowej. Mają duszę czyli formę niematerialną, ale śmiertelną, genetycznie pochodzącą z materii.

Człowiek natomiast czyni wszystko w powiązaniu z duchowym intelektem. Intelekt spełniający funkcję wnioskowania, a więc rozum, ostatecznie

kieruje działaniem ludzkim i sprawia, że te działania są dokonane przez wolę w sposób wolny. Z tej racji człowiek jest odpowiedzialny za swoje czyny i to w sensie moralnym. Czyn ludzki jest więc zawsze dobry albo zły, zależnie od tego, czy jest zgodny z normą moralną, której źródłem jest rozumna natura ludzka, a w ostatecznej instancji Bóg, jako stwórca tej natury.

Człowiek więc i tylko człowiek ze względu na swą rozumną i wolną naturę, ze względu na dążenie do szczęścia i obowiązek osiągnięcia najwyższego dla siebie celu, musi panować nad nienawiścią i niechęcią, nad przeżywaniem radości i smutku, nad rozpaczą, strachem i gniewem. Musi rozwijać miłość i pragnienie dobra, nadzieję i odwagę. Musi dążyć do równowagi między uczuciami, kierować uczucia negatywne do dobrych celów, a przez to uszlachetniać je i doskonalić. Musi to wszystko realizować, jeżeli chce być w pełni tym, kim jest ze swej natury, to znaczy bytem rozumnym. Posiadanie intelektu zobowiązuje więc człowieka. Zobowiązuje go właśnie do moralności i rozumności.

Intelekt ludzki ma więc zadania, których realizacji musi się uczyć. Musi więc tak usprawnić swoje działanie teoretyczne i praktyczne, aby dominować w człowieku. Musi czuwać, aby tej dominacji nie zdobyły zmysłowe władze poznawcze, ani umysłowa wola, ani zmysłowe władze pożądawcze. Za to zakłócenie dominacji i kompetencji władz odpowiada moralnie. Odpowiada za to cały człowiek, ale tylko z tego powodu, że posiada intelekt. Wychowanie więc intelektu lub wprost usprawnianie go w działaniu teoretycznym i praktycznym jest podstawowym zadaniem człowieka, jeżeli człowiek chce odpowiadać swemu losowi, swej naturze i swemu powołaniu bytu rozumnego.

Intelekt teoretyczny i intelekt praktyczny

Jeżeli mówi się o tym, że intelekt jest źródłem i twórcą kultury, że dominuje w stosunku do woli, poznania zmysłowego i uczuć, to chodzi o problem wykorzystania przez człowieka doświadczeń poznawczych w porządku wykonania jakichś dóbr kulturowych. Te dobra mogą stanowić porządek postępowania i porządek wytwarzania. Wytwory znów mogą być tylko użyteczne, albo tylko piękne, lub użyteczne i piękne. Działanie intelektu może więc mieć cele tylko poznawcze, lecz także może mieć cele praktyczne, osiągane na drodze wykorzystania dorobku poznawczego do działań prak-

tycznych. Jedne i drugie działania wykonuje człowiek. Jedne są teoretyczne, drugie praktyczne. Aby krócej to wyrażać, filozofowie mówią o intelekcie teoretycznym i o intelekcie praktycznym.

Wykonując działania teoretyczne lub praktyczne, intelekt, co jest zupełnie zrozumiale, usprawnia się w tych działaniach. Umie je wykonywać. Po prostu człowiek po szeregu takich czynności łatwiej poprzez swe władze wykonuje działania teoretyczne lub praktyczne. Te usprawnienia pozostają we władzy, która spełnia daną czynność. Ta czynność więc doskonali władzę. Usprawnienie, czyli doskonalenie, polega na łatwiejszym wykonywaniu przez daną władzę jej działań. Usprawnienie więc rozpoznajemy po tym, że czynność jest łatwiej wykonana, z mniejszym trudem, z większą pewnością, trafnością i skutecznością. To w sumie mniej męczy i daje swoistą przyjemność. Sprawność jest więc łatwym i przyjemnym działaniem. Po szeregu takich łatwych i dających przyjemność działań dana władza umysłowa tę sprawność zachowuje. Sprawności wobec tego są takie, jakie są działania danych władz. Jeżeli samodzielne działanie wykonują właściwie tylko intelekt i wola, to można mówić jedynie o sprawnościach intelektu i woli. Zmysły nie mają swych sprawności, ponieważ nie gromadzą się w nich wyniki ich działań. Zmysły nie pracują dla siebie, lecz dla intelektu. Można tylko mówić o właściwej, poszerzonej lub zmniejszonej wrażliwości zmysłów na odbierany bodziec. Wrażliwość nie jest usprawnieniem, które ma cechę doskonalenia, czyli przypadłościowego wzbogacenia władzy umysłowej. Zmysły nigdy inne nie będą, nigdy nie rozwiną swej receptywności tak dalece, by inaczej działać. Tymczasem władze umysłowe człowieka pod wpływem posiadanych sprawności działają inaczej, lepiej, większym polem receptywności, a przede wszystkim z większą refleksją, czyli uwagą, wykorzystującą dotychczasowe doświadczenie i stan usprawnień. Można więc mówić o sprawnościach tylko w odniesieniu do władz umysłowych. Jeżeli intelekt wykonuje działania teoretyczne, nabywa usprawnień teoretycznych, jeżeli działa praktycznie, nabywa usprawnień praktycznych.

Sprawności teoretyczne

Jeżeli intelekt wykonuje działania poznawcze, to usprawnia się w rozpoznawaniu rzeczy, wie o niej, po prostu nabywa sprawności wiedzy o rzeczach.

Tę sprawność możemy nazwać sprawnością wiedzy, ponieważ intelekt nabywając wiadomości o rzeczach, jest taki, że ma wiedzę na ich temat. Sprawność wiedzy nie jest tym samym, co nauka, czyli wiedza zobiektywizowana, jako suma wiadomości. Jest to tylko wyćwiczona zdolność intelektu do poznawania w świetle już dokonywanych działań. Sprawność wiedzy jest więc różna od pamięci umysłowej, która zresztą nie jest odrębną władzą, lecz intelektem możnościowym, przechowującym odebrane treści istotne rzeczy. Pamięć więc jest intelektem, a sprawność jest właściwością intelektu. Sprawność wiedzy jest więc tylko łatwiejszym, mniej narażonym na błąd, bardziej uważnym ujęciem istotnej treści rzeczy. Dzięki tej sprawności człowiek może się uczyć, to znaczy intelekt może zapamiętywać i gromadzić wiadomości o rzeczy, zestawiać je, układać w rozumowania, wykrywać nowe, nieznane dotąd prawdy, stanowiące treść wniosków. Bez sprawności wiedzy nie byłoby pamięci i nauki.

Intelekt nie tylko usprawnia się w ujmowaniu treści istotnych ze względu na relację do wykonywanych już ujęć poznawczych. Nie tylko ma sprawność wiedzy. Intelekt umie poznawać przedmiot w całym jego ostatecznym uwarunkowaniu, a więc od strony przyczyn rzeczy. Widzi treść przedmiotu, ale jednocześnie chwyta związki tego przedmiotu z najgłębszymi racjami jego istnienia. Umie je wyodrębnić, odkryć, dojrzeć wynikającą z natury przedmiotu perspektywę jego wpływu na inne przedmioty i wpływ innych na przedmiot poznawany. Ujmuje całą sieć powiązań, uzależnień, przyczyn i umie wytłumaczyć w świetle tych przyczyn naturę rzeczy. Intelekt więc nie tylko wie. Intelekt wie trafnie, wie, jak rzeczywiście rzecz poznawana bytuje, to znaczy zna to, czego w zwykłym pierwszym ujęciu człowiek od razu nie chwyta. Takie działanie intelektu, tak usprawnione, nazywamy sprawnością mądrości. Wiedza o rzeczy w jej relacjach do przyczyn i w jej konsekwencjach to właśnie jest mądrość.

Intelekt nabywa sprawności wiedzy, i sprawności mądrości dzięki temu, że zaraz w pierwszym kontakcie z rzeczą poznawaną stwierdza jej istnienie, jako czegoś odrębnego, różnego od innych rzeczy, samego w sobie, nie będącego nicością, tłumaczącego swoje istnienie realną przyczyną, której intelekt w pierwszej chwili nie chwyta, lecz którą później, dzięki wiedzy i mądrości, znajdzie jako rację realności rzeczy. Intelekt więc ma sam z siebie sprawność odczytania w świecie pierwszych zasad, pierwszych praw i warunków istnie-

nia. Ujmuje rzeczy tak, jak go o sobie informują i ma zdolność przyjęcia tej informacji. Ma zdolność nie zniekształcenia tego, czym rzecz jest, zdolność odebrania jej od tej strony i w takim stanie, które rzecz ujawni. Tę właśnie zdolność nazywamy sprawnością pierwszych zasad, sprawnością więc ujęcia rzeczy takiej, jaka jest, to znaczy jej treści i istnienia, uwarunkowanych prawami istnienia.

Wydaje się, że te trzy sprawności wyczerpują możność rozwoju intelektu teoretycznego, rozwoju doskonalącego jego działanie, gdyż właśnie sprawności dotyczą działania, a nie natury intelektu.

Sprawności inaczej nazywają się cnotami. Cnoty intelektu teoretycznego, czyli działającego dla celów poznawczych, są więc środkami, a nie celem działania intelektu. Dzięki nim dusza zdąża sprawniej do celu, którym jest prawda, czyli byt pozostający w relacji do intelektu. Wszystkie trzy sprawności ułatwiają też intelektowi wykrycie najwyższej i ostatecznej prawdy, samego Boga. Kto wie, czy bez wiedzy i mądrości intelekt w ogóle odkryłby Boga.

Sprawności praktyczne

Intelekt, jak już wiemy, nie tylko poznaje, lecz także posługując się swym poznaniem działa praktycznie. Po prostu kieruje postępowaniem i wytwarzaniem ludzkim. Może kierować lepiej lub gorzej. Gdy po wielu działaniach, które polegają na regulowaniu postępowania, intelekt umie właściwie nastawić człowieka na osiągnięcie celu praktycznego, który orientuje postępowanie, mówimy, że intelekt posiada sprawność roztropności. Jest to sprawność trafienia na właściwy cel praktyczny, sprawność uniknięcia pomyłki, sprawność takiego postępowania, które jest właściwe. Intelekt praktyczny bez roztropności myli się, popełnia błędy. Sprawność roztropności jest więc wręcz konieczna. Bez niej intelekt gubi się, człowiek postępuje źle, jego czyny nie są regulowane normą, sensem, po prostu celem postępowania.

Z wytwarzaniem jest podobnie. Intelekt praktyczny musi wiedzieć, co i jak wytwarzać, musi umieć wytwarzać. Musi się nauczyć wielu szczegółowych sposobów wytwarzania. Nauczy się ich jednak tylko wtedy, gdy będzie zdolny do opanowania i przyswojenia sobie reguł i sposobów wytwarzania. Zdolność intelektu do wytwarzania nazywa się sprawnością sztuki. Nie jest

to sam wytwór użytkowy, czy piękny. Jest to po prostu źródło wytwarzania, praktyczna zdolność intelektu, właśnie sprawność sztuki.

Żeby jednak intelekt mógł usprawnić się we właściwym postępowaniu i wytwarzaniu, żeby mógł nabyć sprawności roztropności i sztuki, musi być zdolny do ujęcia pierwszych zasad postępowania i wytwarzania: ze swej natury musi chcieć tego, co dobre, a unikać zła. Inaczej nie potrafi ulepszać postępowania i wytwarzania. Sprawność ujmowania pierwszych zasad praktycznego działania i operowania nimi jest warunkiem rozwoju sprawności roztropnego postępowania i sprawności sztuki, warunkującej sensowne wytwarzanie.

Sprawność ujmowania pierwszych zasad działania praktycznego wyraża się w szukaniu dobra, a unikaniu zła. Człowiek zawsze z natury swej chce dobra. Może się mylić co do tego, czym jest dobro. Może coś złego uważać za dobro. Zawsze jednak pragnie czegoś, ze względu na dobro. Człowiek chce dobra i to dobra najpełniejszego, najwartościowszego. Te wymagania potęguje w nim wiedza i mądrość. A chce dobra, ze względu na pragnienie szczęścia. Szczęście bowiem jest stanem, wywołanym dobrami, które człowiek osiągnie. Pośrednio więc szczęście jest celem ludzkim. Szczęście jednak nie jest rzeczą, nie jest samodzielnym bytem, lecz stanem intelektu i woli, które osiągnęły właściwe dobro. Szczęście jest więc stanem posiadania bytu — dobra. Jest konsekwencją zdobycia dobra. Jeżeli człowiek zdobędzie dobro najwyższe i najpełniejsze, jego szczęście będzie także pełne i ostateczne.

Dla uzyskania takiej pełni człowiek musi zmobilizować wszystkie swe władze. Winien nie tylko rozwijać sprawności teoretyczne i praktyczne intelektu, lecz także sprawności woli. Wola, jako władza duchowa, działając może uzyskiwać usprawnienia. Nabywa męstwa, umiarkowania, sprawiedliwości, a w powiązaniu z intelektem praktycznym roztropności w decyzjach i wyborze. Cnoty te z kolei pomagają jej w opanowaniu uczuć i w skierowaniu ich ku właściwemu dobru, którego człowiek winien pragnąć. Wychowane uczucia nie pójdą za każdą informacją zmysłowych władz poznawczych i nie za każdą treścią poznaną przez intelekt możnościowy. Mogą wpłynąć także na wolę, aby wybierała to, co jest najszlachetniejsze. Ten sam wpływ może wywierać wola na uczucia i intelekt. Także intelekt może kierować innymi władzami. I właśnie chodzi o to, aby kierował działaniem ludzkim dzięki wiedzy i mądrości, dzięki roztropności i sztuce, i dzięki rozpoznaniu zasad poznawania i zasad postępowania.

Wychowanie więc wszystkich władz, a tym samym właściwe ukształtowanie człowieka, wpływa na jego poznanie. I odwrotnie, wychowanie intelektu ułatwia wychowanie całego człowieka.

Równowaga między intelektem, a innymi władzami i działaniami człowieka

Człowiek jest wprawdzie złożony z wielu czynników, ale stanowi dzięki duszy jeden byt o wewnętrznej jedności. Istnieje jako jeden byt i działa też jako coś jednego. Ta wewnętrzna jedność, to podporządkowanie formie wszystkich czynników, składających się na człowieka, jest podstawą równowagi między intelektem, a innymi władzami i działaniami człowieka. Często jest tak, że akty woli ludzkiej nie idą za poznaniem intelektu, że działanie praktyczne człowieka nie wynika z jego ujęć teoretycznych, że uczucia opanowują wolę lub że poznanie tylko zmysłowe dominuje nad wolą i uczuciami.

Problem równowagi jest więc związany ze sprawą wychowania poszczególnych władz człowieka. Dotyczy także bardzo istotnej sprawy jedności działania ludzkiego. Ta jedność jest zachwiana, gdy któraś z władz zdominuje inne. Taka dominacja narusza też porządek kompetencji władz i utrudnia lub wyklucza efektywność działań ludzkich. Każda władza człowieka spełnia swoje zadania tylko wtedy, gdy podlega intelektowi. Taki układ zależności wynika z poprzednich rozważań. Nie chodzi tu o intelektualizm w sensie Sokratesa. Nie znaczy to, że samo poznanie intelektualne rozstrzyga o poprawności decyzji woli czy uczuć. W każdym razie, gdyby zdecydowały o działaniu ludzkim same uczucia lub sama wola, działanie to mogłoby nie być skierowane ku właściwym, dobrze rozpoznanym w rzeczywistości przedmiotom. Tę równowagę więc władz i działań ludzkich uzyskuje człowiek przez przyzwyczajenie się do zestawienia aktów woli z wynikami poznania, przez poddawanie uczuć wrażeń poznawczych kontroli intelektu. Takie zestawienie staje się właśnie przyzwyczajeniami, ale też i sprawnością.

Problem równowagi władz i działań ludzkich staje się więc problemem sprawności. Wola, informowana przez intelekt coraz dokładniej i lepiej, działa roztropnie i w tej roztropności się usprawnia. Ćwiczy się też w męstwie wobec trudności i w zdobywaniu dobra. Pogłębia swoje wyczucie sprawie-

dliwości, uczy się umiarkowania. A dochodzi do tego dzięki temu, że intelekt praktyczny, czyli intelekt stosujący w działaniu wiedzę i mądrość intelektu teoretycznego, coraz doskonalej umie rozpoznawać zasady postępowania i wytwarzania, coraz roztropniej, wciąż z mniejszymi błędami kieruje wolą i uczuciami człowieka. Intelekt praktyczny czerpie z wiedzy i mądrości intelektu teoretycznego. Wiedza i mądrość ludzka stają się więc miarą słusznego postępowania i działania człowieka. Można z tego wyciągnąć wniosek, że brak wiedzy i mądrości jest głównym powodem nieskuteczności postępowania i wytwarzania błędów w decyzjach woli i w zdezorientowaniu uczuć. Rozważmy więc najpierw ignorancję.

Niebezpieczeństwo ignorancji

Brak wiedzy, bo tak trzeba rozumieć ignorancję, stanowi zasadnicze zagrożenie intelektu tak teoretycznego, jak i praktycznego. Intelekt bez wiedzy pozostaje na etapie braku kontaktu z rzeczywistością. I albo nie ma wiedzy w ogóle, co jest praktycznie niemożliwe, albo posiada wiedzę błędną. Na tej wiedzy opiera potem swe decyzje wola, według niej orientują się w swym przedmiocie dążeń uczucia i ustala się swoista sprawność, która jest antyroztropnością. Na szczęście broni człowieka od katastrof władza konkretnego osądu, która jednak w człowieku nie ma siły instynktu, nieomylnie kierującego działaniem. Władza konkretnego osądu w człowieku myli się, czeka na informację intelektu albo bierze za tę informację coś innego, na przykład dane poznania zmysłowego lub reakcje uczuć. W wyniku takiej sytuacji mylą się wartości, mieszają porządki, działanie ludzkie jest wręcz błędne i nieskuteczne. Ignorancja jest wielkim niebezpieczeństwem dla człowieka. Jest błędem, wykluczeniem rozumnego kontaktu z rzeczywistością tak w poznaniu, jak i działaniu ludzkim. Dotyczy to jednak w dużym stopniu tak zwanej ignorancji całkowitej. Niebezpieczna jest jednak także ignorancja częściowa.

Ignorancję częściową, a więc niepełną, niedoskonałą wiedzę uzyskuje człowiek wtedy, gdy uczenie się nie daje mu sprawności wiedzy, sprawności samodzielnego poznawania, a potem działania, lecz tylko jakąś ilość encyklopedycznie pomyślanych wiadomości. Intelekt nie rozwinął się, nie wyćwiczył w działaniu poznawczym, zapamiętał tylko sformułowania, określoną sumę

twierdzeń, w których nie widzi problemów, a poprzez nie, sygnalizowanej tymi problemami rzeczywistości. Wie dużo, lecz wie tylko pobieżnie i w ramach skończonej ilości pojęć, których nie umie odnieść do rzeczywistości i z niej wyprowadzić. W dalszym ciągu nie kontaktuje się z rzeczywistością, lecz tylko z martwym jej zapisem w pojęciach. Może właśnie Bergson tak zrozumiał intelekt. Może przypuszczał, że intelekt nie odczytuje rzeczywistości, lecz tylko swoje o niej pojęcia. Jeżeli tak, to słusznie wystąpił przeciw tak pojętemu intelektowi. Taki intelekt to klisza, notująca dane o świecie i czytająca tylko te dane. Bergson nie doszedł do stwierdzenia, że intelekt jest żywą władzą realnie istniejącej duszy, że wnika w rzeczywistość, że poznając ją usprawnia się w mądrości, w takim więc ujęciu, które całościowo, we wszystkich powiązaniach przyczynowych chwyta istotne czynniki bytu. Chodzi więc o rozumienie rzeczywistości, a nie o martwe, encyklopedyczne przykładanie do niej zapamiętanych pojęć. Poznawanie świata poprzez gotowe formuły wyłącznie erudycyjnego nauczania nie jest poznawaniem rzeczywistości. Jest bezpośrednim kontaktem intelektu tylko z tymi formułami. Jest w dalszym ciągu sytuacją ignorancji. Jest to ignorancja wprawdzie częściowa, lecz także powodująca błędy, pomyłki, brak realnego kontaktu ze światem, a więc myląca, utrudniająca skuteczność działania.

Ignorancja całkowita, a nawet częściowa, jest groźna także z tej racji, że nie pozwala intelektowi dojść do bardzo ważnej sprawności, którą jest mądrość. Bez mądrości intelekt ludzki nie pokieruje działaniem ludzkim właściwie. Mądrość bowiem jest orientacją w całej rzeczywistości, we wszystkich jej powiązaniach i prawach. Intelekt, który nie ma kontaktu z rzeczywistością z powodu całkowitej ignorancji, lub kontaktuje się tylko z pojęciami o niej, a nie z samymi rzeczami, nie może nauczyć się rzeczywistości, ani sprawnego poruszania się w niej. Może nauczyć się wyłącznie przestawiania pojęć, konstruowania z nich całości, które nie są wiedzą o tym, jak naprawdę jest. Często spotyka się ludzi, którzy wiele wiedzą o teoriach, a nic nie wiedzą o realnym bycie. I można ukończyć szkołę, odbyć studia uniwersyteckie i nie uzyskać nawet najmniejszego stopnia usprawnień intelektu w samodzielnym ujmowaniu rzeczywistości. Można spędzić całe swe życie w kręgu martwych pojęć.

Wychowanie intelektu wyklucza więc uczenie się czysto werbalne, encyklopedyczne i tylko erudycyjne. Intelekt rozwija się i usamodzielnia w poznaniu i działaniu, gdy w wielu ćwiczeniach sam powoli dochodzi do coraz

sprawniejszego odkrywania natury rzeczy i ich przyczyn, gdy przy pomocy tak uzyskiwanej wiedzy przedrze się przez sferę erudycji do samej rzeczywistości i przy pomocy erudycji, lecz samodzielnie, zacznie ją odczytywać. Wtedy odkryje różnice między bytami, ich rolę, zależność, całą skomplikowaną sytuację bytu przygodnego, który istnieje dzięki uzyskanemu istnieniu od pierwszej, realnie istniejącej przyczyny. Intelekt musi być usamodzielniony i usprawniony. Inaczej człowiek nie uniknie ignorancji.

Odpowiedzialność

Działanie ludzkie, kierowane wiedzą i mądrością, staje się roztropne i rozumne, wskazuje na przemyślane motywy i wynika z nich. Świadczy o poważnym traktowaniu spraw i ludzi, prowadzi do celów odpowiadających naturze ludzkiej. Jest mniej narażone na błędy, jest konsekwentne, trafne i skuteczne. W sumie jest odpowiedzialne. Działać odpowiedzialnie to znaczy coś realnie wykonywać, trafnie, skutecznie, świadomie i z przekonaniem, że wybrało się najwłaściwsze środki do najwłaściwszego celu. Odpowiedzialność więc ma swe źródło w sprawnościach i intelektu, i woli. I jest zorientowaniem działania ludzkiego w kierunku autentycznej prawdy i najwłaściwszego dobra. Aby taki kierunek nadać działaniu, człowiek musi dobrze wyszkolić intelekt, który by umiał wartościowszą prawdę i realne dobro odróżnić od rzeczy, i spraw pozornie prawdziwych i pozornie dobrych. Człowiek musi także usprawnić wolę, aby chciała pójść za realnym i najwłaściwszym dobrem, aby umiała skierować ku niemu sferę uczuć i nie dać się odciągnąć w kierunku czasem bardziej atrakcyjnych, lecz cząstkowych, nietrwałych, mniej realnych, nawet zubożających człowieka wartości.

Sprawa więc nie jest prosta. Odpowiedzialność, jako odwrotna strona mądrości i jej odpowiednik w porządku woli, jest czymś koniecznym, jeżeli człowiek chce, aby jego działanie nie było bezcelowe i na próżno.

Odpowiedzialność wnosi nowy problem, mianowicie problem czegoś, czy kogoś, kto sprawdza działanie ludzkie, wyciąga wnioski i ocenia. Odpowiedzialność jest bowiem zawsze odpowiedzialnością wobec kogoś.

Chodzi więc tylko o stwierdzenie, że jeżeli nie ma odpowiedzialności bez wiedzy i mądrości, a wiedzy i mądrości nie ma bez intelektu, to nie ma

w ogóle dobrego i skutecznego działania, nie ma trafnych decyzji woli i uczuć bez kontroli ze strony intelektu. Hegemonia dobrze wychowanego intelektu jest w człowieku warunkiem równowagi między władzami i działaniami ludzkimi.

Problem kontroli intelektu

Odpowiedzialność za działanie zmusza człowieka do postawienia pytania o kogoś, przed kim się odpowiada. Czy więc za swe rozumne działanie człowiek odpowiada tylko przed sobą? Czy może odpowiada przed swym intelektem? Czy wobec tego intelekt, który kieruje całym działaniem człowieka, jest odpowiedzialny sam przed sobą? A może jest odpowiedzialny przed rzeczywistością, która powoduje poznanie, wpływające potem na wolę, dążącą do poznanego dobra?

Człowiek, owszem, odpowiada przed sobą za swe czyny, ale nie tylko przed sobą. Jako byt przygodny, otrzymujący istnienie, swój intelekt i wolę od Boga, odpowiada także przed Przyczyną swego bytu. Z tej racji intelekt nie jest odpowiedzialny tylko przed sobą. Taką odpowiedzialność można by przyjąć tylko wtedy, gdyby intelekt, jak twierdzą pozytywiści czy scjentyści, był jedyną, najwyższą instancją w rzeczywistości. Ponieważ nie jest jedynym, najdoskonalszym bytem, ma wobec tego nad sobą byt doskonalszy, od którego zależy, jako swej przyczyny. A gdy się w filozofii realistycznej wykryło istnienie bytu koniecznego, będącego samym istnieniem i pierwszą przyczyną rzeczywistości, to zależna od swej pierwszej przyczyny rzeczywistość też nie jest najwyższą instancją i jedynym początkiem wszystkiego. Nie ma więc też kompetencji autorytetu oceniającego i sądzącego działanie ludzkie. Rzeczywistość staje na równi z człowiekiem i razem podlegają Bogu. Podlega mu także intelekt.

Czy tak pozostawione zagadnienie wnosi coś nowego w problematykę wychowania intelektu? Wnosi bardzo dużo. Pozwala najpierw podjąć sprawę kontroli nad intelektem. Intelekt jest jedynym i najwyższym źródłem poznania ludzkiego, lecz nie jest źródłem, które byłoby absolutnie niepodlegające kontroli i odpowiedzialności.

Sprawa kontroli intelektu ze strony Boga pozwala uniknąć tragicznej tezy Sartre'a, że człowiek nigdy nie jest pewny swego wolnego wyboru. Ponieważ według Sartre'a nie ma natury ludzkiej, analogicznie tej samej we wszystkich

ludziach i ponieważ nie istnieje Bóg, człowiek nie ma kryterium, pozwalającego sprawdzić słuszność decyzji ludzkich.

Bóg istnieje, jak to wynika z analiz dokonanych w pluralistycznej filozofii realistycznej typu egzystencjalnego. Intelekt nie tylko wykrywa istnienie Boga, a Bóg jest nie tylko przedmiotem poznania. Bóg jest realnym bytem, realną Pierwszą Przyczyną, realnym sprawcą wszystkich bytów, które z tej racji bezwzględnie mu podlegają. Bóg z wielką miłością traktuje stworzenia, jak wiemy z teologii, lecz nie zwalnia ich pobłażliwie z odpowiedzialności za działanie. W aspekcie czysto filozoficznym sprawa wygląda podobnie. Intelekt wiedząc o Bogu i kierując się mądrością, czyli ujęciem rzeczywistości w jej przyczynach, uwzględnia to, że każdy czyn ludzki ma jakąś relację do Boga. Jest zgodny lub niezgodny z rozumną naturą człowieka, przez którą i w której Bóg wyraża swe postulaty, określając prawość czynów ludzkich. Intelekt więc odpowiada za swe działanie wobec Boga. Problem jednak jest dość subtelny i rozważmy go najpierw przy pomocy ujęć Swieżawskiego i Gilsona.

Pogląd S. Swieżawskiego

Według Swieżawskiego, kultura dnia codziennego zwraca się coraz bardziej ku rzeczom zewnętrznym. Dzieje się tak zawsze wtedy, gdy zostanie odrzucony intelekt, a tym samym podstawa wytycznych światopoglądowych. Życie ludzkie jest wtedy orientowane popędami i namiętnościami, a człowiek oddala się od tego, co jest stałe i pewne. Należy więc dopuścić intelekt do głosu. I „nie tylko dopuszczenie intelektu do głosu, ale jak najrzetelniejsza jego uprawa, czyli usprawnianie jego funkcjonowania, jest pierwszym zadaniem człowieka w dziedzinie przyrodzonej — w każdym czasie i we wszystkich warunkach”[4].

Przez uprawę intelektu Swieżawski rozumie „dociekanie dotyczące istoty i celu pracy intelektualnej” oraz wychowanie intelektu według zasad, wyznaczających jego uprawę.

Niepowodzenie czy nawet odrzucenie intelektu jest według Swieżawskiego proporcjonalne do kryzysu kultury umysłowej. Kryzys ten zaczął się

[4] S. Swieżawski, *Rozum i tajemnica*, Kraków 1960, s. 14. Dalsze cytaty w omówieniu poglądów S. Swieżawskiego są wzięte ze s. 15, 18, 20–21, 25–30, 33.

w renesansie, w okresie więc formowania się humanizmu antropocentrycznego, podkreślającego autonomię i całkowitą niezależność człowieka nawet od Boga. Niezależny od niczego człowiek stał się miarą wszystkich swych dążeń, ale jednocześnie utracił uniwersalistyczną perspektywę. I w wiekach nowożytnych kierując się ku zagadnieniom tylko szczegółowym coraz bardziej człowiek, odchodził od powszechnego i obiektywnego poglądu na całość spraw we wszechświecie. Powoli i systematycznie budował kulturę opartą — jak by powiedział św. Augustyn — na „miłości samego siebie sięgającej aż do pogardy Boga".

Pogłębiający się partykularyzm wywołuje najpierw kryzys metafizyki, to znaczy odrzucenie możliwości poznania rzeczywistego świata, jego natury i przyczyn. Niektórzy myśliciele przyjmują możliwość poznania niektórych aspektów bytu i w oparciu o tych kilka danych szczegółowych budują powszechny pogląd na rzeczywistość. W związku z tym z konieczności podają „fałszywe poglądy na człowieka, na jego rolę w świecie i na naturę oraz na zadanie jego intelektu". Oderwane od rzeczywistości myślenie dało okazję do rozwinięcia się idealizmu, który programowo stawia „znak zapytania... wobec istnienia otaczającej nas rzeczywistości". Praktycznie nikt na serio nie bierze takich poglądów. Oddziałują one jednak na filozofów, artystów, ekonomistów, polityków i wpływają na teoretyczne, i praktyczne życie ludzkie. Rocznica między życiem praktycznym jednostek i społeczeństwa, a życiem teoretycznym, odciętym od kontaktu z rzeczywistością, prowadzi do uniezależnienia się życia praktycznego od wskazań intelektu. Miarą działania musiała stać się użyteczność, uczucie czy popędy. Dziedziny teoretyczne pozostały na uboczu. Zaczęto uprawiać „naukę dla nauki", „sztukę dla sztuki". Myśl ludzka przestała kierować działaniem. Zrodziły się wprawdzie kierunki krytykujące ten stan rzeczy, ale znowu realizowały indywidualizm i partykularyzm, które nie umiały określić właściwych zadań życia umysłowego.

Swieżawski uważa, że „spaczenia w poglądach na naturę i zadania intelektu wpływają potężnie na sposób i rodzaj wychowania umysłu". Wczasach nowożytnych zastosowano przekonanie Sokratesa, że wystarczy dobrze myśleć, aby dobrze czynić. Powstały kierunki, które sądząc, „że wystarczy dobrze myśleć o myśleniu, aby już rzeczywiście dobrze myśleć", zastosowały to przekonanie także w odniesieniu do uprawy intelektu. Sądzono, że znajomość zasad myślenia kieruje myśleniem. Nie zwrócono uwagi na potrzebę przyzwycza-

jenia intelektu do myślenia, na wytworzenie w nim sprawności umysłowych, dzięki którym byłby w kontakcie z realnym światem i resztą życia psychicznego w człowieku. Koncepcja indywidualistyczna i liberalno–scjentystyczna przeznaczała myślenie tylko nielicznej grupie genialnych ludzi. Dla reszty pozostawała tylko popularyzacja i encyklopedyczne nauczanie, dające wiedzę pobieżną, cząstkową i płytką, często łatwą i nawet błyskotliwą. Osobom pytającym o całościowy pogląd na świat, radzono zwrócenie się do geniuszy lub odrzucenie dręczących myśli przez oddanie się „wąskiej dziedzinie fachowej".

Ale właśnie każdy człowiek stawia pytania o naturę bytu, cel i przyczynę rzeczy, i sam musi dać na nie odpowiedź. Ma zresztą prawo szukania samodzielnie odpowiedzi, ponieważ jest bytem rozumnym, zdolnym do tworzenia ogólnych pojęć i sądów oraz do wolnych decyzji. Dzięki intelektowi może człowiek poznać więcej niż tylko „zakamarki swej własnej jaźni". Może stwierdzić „w sposób naturalny istnienie porządku duchowego", a nawet nadprzyrodzonego. Może uwolnić się od agnostycyzmu, jak i od skrajnego racjonalizmu. Intelekt, wprawdzie „ograniczony materiałem dostarczonym nam przez zmysły, może jednak dosięgnąć swym naturalnym lotem istnienia Boga, ale cofnąć się już musi przed krokiem dalszym; nie ma dość siły, by zbadać tajnie Bóstwa i losy świata".

Człowiek jednak uzyskuje pełnię swego rozwoju tylko wtedy, gdy przekroczy granice swych możliwości. Intelekt, który nie może sam rozwiązać wszystkich tajemnic bytu, sięga po światło, które jest poza nim i które wyjaśnia zagadki bytu, celu i przyczyny.

Swieżawski uważa, że w tym punkcie „dochodzimy do tajemnicy stanowiącej może najistotniejszą wielkość naszego intelektu. Rozum nasz na to, aby poznać pełniej i doskonalej, musi się upokorzyć i przyjąć objawienie tego autorytetu, który uzna za autorytet najwyższy". Tym autorytetem jest Prawda. „W Prawdzie jedynej, osobowej i żyjącej (intelekt) znaleźć może dopiero odpoczynek — i ona jest jego powołaniem... Pokarmem rozumu nie jest oryginalność i nowość, ale prawdziwość". Swieżawski dodaje, że ideałem intelektu nie jest służba „genialności czy postępowi społecznemu — lecz świętości. To są nieubłagane prawa, których przekroczenie mści się zawsze w swoisty, najbardziej tragiczny sposób... Czysto naturalne poznanie to tylko pierwszy krok w życiu naszego intelektu, krok niezmiernie ważny, ale nie wyczerpujący... To naturalne poznanie (filozoficzne czy przednaukowe) ma oczyszczać

i przygotować drogę do poznania innego, które opierając się na wierze, poprzez mądrość i inne dary Ducha Świętego, już tu na ziemi prowadzi intelekt nasz do szczytów dostępnych człowiekowi: do kontemplacji mistycznej będącej zadatkiem widzenia Boga «twarzą w twarz», co nierozerwalnie spojone z najwyższą miłością będzie stanowić istotę naszej wiecznej szczęśliwości. Oto prawdziwie królewskie powołanie naszego intelektu".

Intelekt wyraża więc godność człowieka i jego powołanie. Ma obowiązek i możliwość odszukania prawdy oraz dostarczenie człowiekowi „obiektywnego, żywego i powszechnego poglądu na świat". Intelekt jednak musi być wychowany do takich zadań, musi być usprawniony w czynności nabywania wiedzy i mądrości. I najpierw musi nabyć poczucia odpowiedzialności wobec autorytetu, którym jest prawda. „Ale prawda nie jest płynna i bezkształtna; nie ma tylu prawd, ile umysłów... Prawda jest jedna, a tylko dróg do niej prowadzących tyle, ile jest ludzi i jestestw myślących we wszechświecie. Ta zaś prawda jest też prawdą osobową i najwyższą — jest Bogiem. Stąd więc stwierdzić musimy, że nie ma dla intelektu innego autorytetu, nie ma innej, wyższej, obowiązującej go celowości jak powaga Boga i że tylko z uznania tej powagi płynąć może rzeczywista i rzetelna świadomość odpowiedzialności w pracy umysłowej".

Aby intelekt poznawał odpowiedzialnie i doszedł do prawdziwego poglądu na świat, musi się tak usprawnić, aby ujmować rzeczywistość realistycznie, obiektywnie i uniwersalistycznie. Według Swieżawskiego, „nastawienie realistyczne można by scharakteryzować jako: uznanie poza swoim „ja" otaczającej mnie rzeczywistości. Obiektywizm, łączący się ściśle z realizmem — to ta głęboko wryta zasada i przeświadczenie, że w zdobywaniu poznawczym rzeczywistości ja jestem od niej zależny i muszę ją z trudem zdobywać, że nie jestem miarą i ośrodkiem świata. Uniwersalizm wreszcie intelektu objawia się w tym, że umysł celowo nie eliminuje ze swej świadomości, ze swego pola obserwacji i badań żadnego odłamu tej rzeczywistości; stara się jednym słowem uwzględnić wszystkie dane, nie przymykać oczu na żadne dziedziny".

Jeżeli te trzy cechy, jak realizm, obiektywizm i uniwersalizm, uzupełnią odpowiedzialność intelektu, intelekt dojdzie do prawdy. W uprawie bowiem intelektu nie chodzi o „ładowanie zasobów wszelkiej wiedzy, ale właśnie o kształtowanie tego nastawienia, o jakim teraz mówimy". Chodzi nie o nabywanie abstraktów, lecz właściwe zachowanie się usprawnionego intelektu w teoretycznych i praktycznych okolicznościach. Nabywanie usprawnień burzy zapo-

ry między intelektem, a rzeczywistością przyrodzoną i nadprzyrodzoną, broni przed czystym teoretyzowaniem przed niekierowaną rozumnie praktyką.

Dla indywidualizmu czy pozytywistycznych kultów zbiorowości, dla subiektywizmu i partykularyzmu afirmacja porządku nadprzyrodzonego bywa „kamieniem obrazy". Jeżeli jednak człowiek nie zdobędzie się „na to nastawienie, w którym porządek nadprzyrodzony jest dla nas rzeczywistością najrealniejszą i najszlachetniejszą..., będziemy szli po linii partykularyzmu i nie zdobędziemy nigdy prawdziwie uniwersalistycznego nastawienia intelektu... Uniwersalizm nie wyczerpuje się w uznaniu społecznej czy duchowej strony natury ludzkiej i naszego intelektu; niezbędnym i podstawowym warunkiem jest tu ponadto uznanie porządku Bożego, uznanie Boga jako maksymum realności i jako centrum wszystkich spraw i wysiłków".

Podkreślając konieczność uniwersalistycznego ujęcia całej rzeczywistości, Swieżawski widzi miejsce także dla szczegółowej fachowości, dla filozofii i teologii. To nie znaczy, że każdy człowiek ma być filozofem lub teologiem. Każdy jednak ma obowiązek usprawniać swój intelekt, aby przy jego pomocy mógł dotrzeć do Prawdy.

Pogląd E. Gilsona

Rola intelektu w człowieku i w świecie jest bardzo trudnym problemem, gdy się na serio traktuje wypowiedź św. Jana Apostoła, który mówił, że „jeżeli kto miłuje świat, nie masz w nim miłości Ojca. Nie miłujcie świata, ani tego, co jest na świecie" (1 J 2, 15). Podejmując ten problem Gilson najpierw stwierdza, że nasz pobyt na świecie nie zależy od nas. Po prostu jesteśmy na świecie. Nie wolno nam jednak należeć do świata. Nie ma w tym zresztą sprzeczności, ponieważ „chrystianizm potępia świat, lecz zarazem aprobuje naturę. Świat bowiem to nie to samo, co natura: to natura, która chce się uorganizować bez Boga, sama dla siebie" [5]. Gilson więc rozróżnia świat odrzucający Boga i świat nastawiony na Boga. Człowiek nastawiony na Boga musi odrzucić świat przeciwny Bogu. Są ludzie, którzy to czynią w sposób

[5] E. Gilson, *Chrystianizm a filozofia*, tłum. A. Więckowski, Warszawa 1958, s. 81. Dalsze cytaty: s. 83, 88, 91, 94.

radykalny, odchodząc do klasztoru. Czynią to jednak w tym celu, aby świat, odwrócony od Boga, zbawić. Świat oczywiście nie pozwala się zbawić i nie pozwala ludziom, aby go porzucali. Takie porzucenie jest dla świata dotkliwą zniewagą. I Gilson dodaje, że „tego rodzaju zniewagę, raniąc go wówczas najgłębiej, wyrządzamy... (światu) wtedy, gdy w sposób chrześcijański posługujemy się naszym intelektem. Im wyraźniej bowiem świat zdaje sobie sprawę z tego, że intelekt jest tym, co człowiek ma najszlachetniejszego, tym bardziej pragnie uczynić go swoim jedynie czcicielem i niewolnikiem. Odmówić mu tej czci — to pierwszy obowiązek chrześcijanina".

Argumenty takie, że gardząc światem, człowiek gardzi właściwymi naturze wartościami, takimi jak dobroć, piękno, rozumność nie są słuszne, ponieważ chrześcijanin nie gardzi naturą poddawaną Bogu, a tylko nie godzi się na to, aby natura nie była poddana Bogu. Tak samo rzecz ma się z intelektem. Chrześcijanin widzi właśnie w intelekcie swoje podobieństwo do Boga, a uczeni chrześcijańscy, choćby św. Augustyn, polecają, aby miłować intelekt. Chrześcijanie miłują go, lecz inaczej niż świat przeciwny Bogu. „Można miłując rozum kierować go ku rzeczom widzialnym i przemijającym. Tak czyni świat. Można jednak również miłując rozum kierować go ku rzeczom niewidzialnym i wiecznym. Tak czynią chrześcijanie". I miłując intelekt w sposób chrześcijański człowiek zyskuje, ponieważ otrzymuje od intelektu nie tylko to, co otrzymuje świat przeciwny Bogu, lecz otrzymuje także to wszystko, czego poddany Bogu intelekt nie może dać światu. Chrześcijaństwo więc nie umniejsza człowieka, lecz zgodnie z prawdą określa jego miejsce wśród bytów, a ukazując Boga odkrywa przed człowiekiem perspektywy uzyskania pełni człowieczeństwa przez wejście człowieka w realną rzeczywistość nadprzyrodzoną.

Takie perspektywy otwiera nam Wcielenie Chrystusa, który z racji Wcielenia jest jednocześnie Bogiem i Człowiekiem. Z tej racji Chrystus jest władcą świata i duchowego i doczesnego. Wcielenie ukazuje też nam drogę do zrozumienia człowieka i do zrozumienia roli intelektu. „Intelekt chrześcijanina w odróżnieniu od intelektu człowieka, który nie zna Jezusa Chrystusa, ma świadomość grzechu i odkupienia, a zatem również świadomość tego, że nie mógłby osiągnąć całkowitej sprawności bez pomocy Łaski". W związku z tym intelekt ludzki i „natura, której jest uwieńczeniem", tylko wtedy działa zgodnie z prawdą, gdy dąży do Boga. Intelekt, który siebie stawia za cel dążeń, odwraca się od Boga i tym samym odwraca od Boga naturę. To odwrócenie

się od Boga, to „uchylenie się od uczestnictwa w Łasce (...) stwarza przedział pomiędzy naturą, a Bogiem". I świat jest właśnie tym „uchyleniem się od uczestnictwa w Łasce". Intelekt, jeżeli odrzuca łaskę, należy do świata, jeżeli przyjmuje łaskę, nie należy do świata zgodnie z nakazem Jana Apostoła.

Świat tym się charakteryzuje, że nie ma świadomości grzechu i świadomości łaski, grzechu, przez który człowiek się potępia, i łaski, która zbawia. Świat twierdzi, że jest zdrowy, sprawiedliwy i dobry, lub że zepsucie jest jego naturą. Kościół natomiast, przeciwstawiając się takiemu naturalizmowi, przypomina światu, że natura ludzka została zepsuta przez grzech, że intelekt ludzki nie pozna całej rzeczywistości bez Objawienia i że wola bez pomocy łaski nie jest zdolna do czynienia dobra. Nie wynika z tego, że natura ludzka jest zniszczona w takim stopniu, aby nie było możliwe jej uzdrowienie. Uzdrowienia tego nie może dokonać sama natura ludzka, ale może tego dokonać łaska. I intelekt jest tu potrzebny do zrozumienia tych różnic i prawd. Po prostu ani wiara, ani pobożność nie zastąpią intelektu. Można powiedzieć, że na przykład „wiara wzniosła średniowieczne katedry". Owszem, katedra jest wzlotem duszy do Boga, lecz jest również dziełem geometrii. „Trzeba znać geometrię, by wznieść budowlę, która będzie aktem miłości. Pobożność nie zwalnia od umiejętności. Bez umiejętności bowiem najgorętsza nawet pobożność nie zdoła zużytkować natury dla sprawy Bożej". Aby dobrze służyć Bogu, trzeba dobrze spełniać swoje ludzkie zadanie. Wszystko bowiem, co jest godne „ofiarowania Bogu, godne jest też tego, aby to dobrze czynić". Swoje zadania ludzkie trzeba tak spełniać, jak gdyby one były celem, a jednocześnie nie wolno ich uczynić celem. Trzeba uznać wszystkie prawa intelektu, ale trzeba też uznać wszystkie prawa Boga. Nie jest tak, że „intelektowi, który chce się oddać Bogu, pobożność zastąpić może umiejętności". Ani też umiejętności nie mogą zastąpić pobożności.

Należy po prostu rozróżnić porządki i zorientować się we właściwej hierarchii wartości. Intelekt może nam dać wiedzę o rzeczywistości i wykryć Boga, jako przyczynę świata, lecz teologia wskazuje na „ostateczny cel natury i intelektu, kierując naszą myśl ku tym prawdom, które sam Bóg nam objawił, a dzięki którym bezgranicznie poszerzają się te widnokręgi, jakie zawdzięczamy wiedzy". Katolik więc musi umieć szanować naturę i intelekt, umiejętności i wiarę. Winien doskonalić się w nauce i w wierze. Nauka jest oczywiście wolna w obrębie swych granic. Jeżeli mówi się o tym, że teologia

określa cel natury i intelektu, to chodzi tylko o to, aby nauki określiły swoje granice i pozostały tym, czym są, właśnie naukami, które nie mogą stać się wiarą lub Objawieniem ani wiary i Objawienia zastąpić.

I Gilson dodaje, że „poznać prawdę tu na ziemi z pomocą intelektu, choćby nawet w sposób niejasny i częściowy, w nadziei, że ujrzymy ją kiedyś w całym jej blasku — oto jakie jest, wedle chrystianizmu, przeznaczenie człowieka. A więc chrystianizm nie tylko nie gardzi poznaniem, lecz przeciwnie — miłuje je". A oddać intelekt w służbę Chrystusa, „to przyczyniać się do tego, by nastało Jego królestwo, przyczyniając się do odrodzenia natury pod użyźniającym działaniem Jego łaski i w świetle Jego prawdy". Myśl Gilsona jest więc taka, że intelekt nie zna całej rzeczywistości i pełnej prawdy, jeżeli nie podda się autorytetowi Boga w osobie Chrystusa, który ucząc o grzechu i o zbawiającej łasce informuje o możliwościach natury i intelektu, o ich roli, zadaniach i miejscu wśród bytów.

Dodajmy od siebie, idąc za myślą Gilsona, że jeżeli intelekt nie podda się Bogu, staje się nie tylko sam dla siebie celem, lecz także staje się jedynym, najwyższym autorytetem, który niczemu nie podlega, a wszystko podlega jemu. Ponieważ jest jednak tylko jednym z bytów, a więc czymś skończonym i ograniczonym, zawsze może się pomylić. Realizując mylne, błędne ujęcia, intelekt nie poddany Bogu może kierować naturą przeciw naturze. Przed takim niebezpieczeństwem chroni człowieka fakt, że nad intelektem jest Bóg, najdoskonalsza miara prawdy, ponieważ Prawda sama w sobie.

Ewentualne trudności w przyjęciu rozwiązań Swieżawskiego i Gilsona

Problem kontroli intelektu jest chyba najtrudniejszym problemem, omawianym w tej książce. Jest najtrudniejszy z tego względu, że jego rozwiązanie wiąże się z uznaniem porządku nadprzyrodzonego.

O istnieniu Boga rozum ludzki wie oczywiście także dzięki własnemu przyrodzonemu poznaniu. Wie, że racjonalność bytu i racjonalne tłumaczenie rzeczywistości domagają się istnienia pierwszej przyczyny, która ze swej strony jest bytem koniecznym, różnym od wszystkich innych bytów i która jest osobowym, samoistnym istnieniem. Osobowym to znaczy także

rozumnym. Kryterium prawdy to nietożsamość bytu i niebytu, ujmowana przez człowieka w jego poznaniu. Intelekt wykrywa Boga szukając rozumnego wytłumaczenia przygodności rzeczy i ich nietożsamości z niebytem. Gdy intelekt wykryje Boga w żmudnym rozumowaniu stosując kryterium nietożsamości bytu i niebytu, umie prawdziwiej i pełniej tłumaczyć rzeczywistość. W swej interpretacji świata nie może pominąć faktu istnienia Boga, jeżeli chce być w zgodzie z wynikami poznania.

Z tego wszystkiego nie wynika jednak jeszcze pełna światopoglądowa wiedza o świecie i o człowieku. Dopiero teologia tłumacząc Objawienie poszerza tę wiedzę. Tajemnica grzechu i łaski, jak twierdzi Gilson, pozwala intelektowi właściwie rozumieć naturę świata, także naturę ludzką. Inny więc i pełniejszy jest obraz świata i człowieka, gdy się uwzględni prawdy objawione. Filozoficzny obraz rzeczywistości jest prawdziwy, lecz nie jest pełny. I opierając się tylko na nim, intelekt ludzki nie działa dla pełnego dobra człowieka, ponieważ nie bierze pod uwagę wszystkich potrzeb ludzkich, to znaczy także tych, które wynikają z teologicznej analizy osoby ludzkiej. Porządek nadprzyrodzony, w którym człowiek także się znajduje, pozwala człowiekowi posiadać Boga wewnątrz swej osoby. Bóg, realnie obecny w człowieku przez łaskę, kształtuje także intelekt w ten sposób, że człowiek usprawniając swoje władze liczy się z prawdą o obecności Boga w duszy, Boga, który jest prawdą, autorytetem, sędzią i osobą, ostatecznie kontrolującą i oceniającą działanie ludzkie.

Nie chodzi więc o to, że filozofia musi się metodologicznie łączyć z teologią. Obie są odrębnymi naukami. Chodzi tylko o to, że człowiek nie może poprzestać na filozofii, że filozofia doprowadza go do teologii, i że bez danych teologicznych człowiek nie zna w pełni siebie i świata, a wobec tego nie działa skutecznie. Skuteczne działanie jest konsekwencją pełnej wiedzy filozoficznej i teologicznej, całej zresztą wiedzy, dostarczanej także przez inne nauki, komponującej się w światopogląd.

Praktycznie jest tak, że ludzie akceptują wyniki nauk szczegółowych i filozoficznych, a z trudem przyjmują wyniki nauk teologicznych, które są przybliżeniem człowiekowi Objawienia. Pominięcie jednak teologii pozostawia człowiekowi tylko „autorytet" filozofii. W porządku filozoficznym człowiek wie o istnieniu Boga, ale nie zna Boga dokładnie. Bóg objawiając, kim jest, udostępnił wiedzę o sobie. I w oparciu o tę wiedzę intelekt ludzki dopiero właściwie działa.

Trudność więc, którą sygnalizuje tytuł paragrafu, polega na praktycznej trudności zaakceptowania Objawienia. Jest to trudność uwarunkowana przede wszystkim koncepcją nauki. Jeżeli przez naukę pojmie się tylko taki zespół twierdzeń, których dostarczają nauki szczegółowe, albo taki zespół, który jest uzyskany wyłącznie dzięki intelektowi, przyjęcie twierdzeń teologii i prawd objawionych jest prawie niemożliwe. Oczywiście taka koncepcja nauki nie jest jedyna. Gdy się naukę pojmie inaczej, trudności znikają. Wiedza naukowa może mieć różne źródła. I nie tylko intelekt ludzki jest jej źródłem. Tym źródłem może być także Objawienie. Stosunek do teologii wyznacza także koncepcja filozofii. Jeżeli przez filozofię pojmie się uogólnienie wyników nauk szczegółowych, to w takiej filozofii nawet nie dojdzie się do wykrycia istnienia Boga. Problem więc polega na tym, czy to jest właściwa i jedyna koncepcja filozofii. Oczywiście są także inne koncepcje filozofii. W ramach tych koncepcji może być filozofia bytu, która uzasadni istnienie Boga. Jeżeli więc wyniki badań tak bardzo zależą od koncepcji nauki czy koncepcji filozofii, to rozsądek nakazuje, żeby nie zatrzymać się przy jednej koncepcji, lecz patrzeć na rzeczywistość przy pomocy wielu ujęć i wielu metod. Człowiek trafi wtedy także na teologię i zobaczy sens jej wyników poszerzających perspektywę.

Trudności więc w przyjęciu rozwiązań Swieżawskiego i Gilsona nie polegają na tym, że sam problem mógłby budzić wątpliwości, lecz że aktualne w kulturze prądy umysłowe, teorie nauki i filozofii wywołują sprzeciw wobec teologii i w ogóle wobec objawionego ludziom przez Boga porządku nadprzyrodzonego.

Należy pamiętać, że gdy filozof mówi o Bogu jako filozof, to jeszcze nie jest na terenie teologii czy religii. Bóg jest także bytem, ujmowanym poznawczo bez sugestii religijnej przez intelekt ludzki jako realna przyczyna realnie, lecz nie dzięki sobie, istniejących bytów przygodnych, to znaczy nie będących z racji ujawnionej nam swej struktury ontycznej bytami koniecznymi, czyli niezależnymi od wszelkich przyczyn. Filozof czerpie swoje przesłanki z poznania zmysłowo–intelektualnego. Tylko w teologii przesłanki są prawdami objawionymi. Trzeba tę różnicę specjalnie podkreślić, ponieważ nawet prof. Ajdukiewicz każdą problematykę Boga i duszy, rozwiązywaną filozoficznie, a więc przy pomocy tylko rozumu albo wyprowadza z religii, albo wprost uważa za teologię. Można jednak zgodzić się, że Objawienie religijne jest negatywnym kryterium filozoficznej koncepcji Boga i duszy, to znaczy, że filozofowi, który się z tym liczy, może podsuwać wątpliwości, czy jego wyniki badań

są prawdziwe, jeżeli ewentualnie odbiegają od koncepcji Boga, nakreślonej przez Objawienie. Filozofia i teologia są odrębnymi naukami. Gdy je uprawia jeden człowiek, nie znaczy to, że z konieczności miesza ich przedmiot i metody. Gdy jednak zna obie nauki, wie o rzeczywistości więcej i zna ją pełniej.

Myśl Swieżawskiego i Gilsona jest właśnie taka, że człowiek wzbogacony wiedzą teologiczną i prawdami Objawienia lepiej zna intelekt i bardziej uniwersalistycznie formułuje twierdzenia, a przede wszystkim ma świadomość ograniczonej działalności intelektu, jakkolwiek prowadzącej do prawdziwych, pełnych, obiektywnych, realistycznych, odpowiedzialnych wyników. Intelekt podporządkowany Bogu, przestaje być ośrodkiem i celem działalności ludzkiej, a staje się jednym z bytów, spełniających swoje zadania. Ta swoista degradacja intelektu jest jednak korzystna dla człowieka, ponieważ pozwala mu być, zresztą zgodnie z prawdą, tym, czym jest, a więc jednym z bytów, mimo że jest to byt świadomy, rozumny, będący osobą. Być osobą, to wielka kwalifikacja. Ta prawda nie degraduje, ponieważ tylko prawda jest podstawą poczucia godności.

Wnioski

Wychowanie więc intelektu, to tyle co uzyskiwanie sprawności, których intelekt może nabyć zgodnie ze swą naturą, aby znowu zgodnie ze swą naturą mógł dominować wśród władz poznawczych, kierować nimi i regulując ich kompetencja wpływać na całe działanie człowieka. Chodzi bowiem o to, aby działanie to zmierzało do najwłaściwszych celów i przedmiotów zawsze realistycznie, uniwersalistycznie, obiektywnie i odpowiedzialnie. Ta odpowiedzialność z kolei jest związana z uznaniem przez intelekt przyrodzonej i objawionej prawdy o Bogu. Wydaje się, że uznanie porządku nadprzyrodzonego ratuje intelekt przed uzurpowaniem sobie kompetencji, do których nie ma prawa, jeżeli w świetle filozofii i teologii, a więc rozumu i Objawienia, odczyta dokładnie to, czym jest.

Przy wychowaniu intelektu ważne jest bowiem to, aby intelekt nie nabywał takich sprawności, jak umiejętność bycia jedynym arbitrem w porządku prawdy, jedynym sędzią postępowania ludzkiego, jedynym autorytetem, jedynym i wprost najdoskonalszym bytem. Intelekt winien nabywać sprawności

na miarę swej natury. Winien więc bogacić wiedzę, pogłębiać ją i nabywać mądrości, dzięki której będzie właściwie odczytywał rzeczywistość i kierował działaniem w taki sposób, aby było roztropne, wynikające z zasad właściwego człowiekowi postępowania i wytwarzania; aby przez usprawnianie także woli, idącej za mądrościowymi wskazaniami intelektu, człowiek stawał się mężny, sprawiedliwy, umiarkowany w realizacji poglądów i uczuć, które winien nastawiać nie na jakiekolwiek, lecz na najwłaściwsze dla siebie dobro.

Wydaje się więc, że człowiek usprawnia i wychowuje swój intelekt właściwie, gdy obserwujemy w nim wzrost wiedzy, lecz idący nie tyle w kierunku martwej erudycji, ile w kierunku roztropnej mądrości, a więc takiego wyrobienia, dzięki któremu samodzielnie i z coraz większą sprawnością rozumie rzeczywistość i umie kierować swoim teoretycznym oraz praktycznym działaniem. W tym praktycznym działaniu mieści się cała dziedzina woli i uczuć, postępowania i szeroko rozumianego wytwarzania. Intelekt usprawniając siebie wpływa też na usprawnienie się woli, sumienia ludzkiego i wpływa na doskonalenie umiejętności stosowania zasad, kierujących wytwarzaniem artystycznym i użytkowym. Wpływa na charakter, jakość i wartość dzieł, które stanowią kulturę.

Można więc powiedzieć, że warunkiem dobrej kultury jest roztropna mądrość człowieka. Mądrość też stanowi tę sprawność, od której zależy stopień i wartość innych sprawności człowieka. Ostatecznie więc wychowanie intelektu sprowadza się do nabycia mądrości. Mądrość jest miarą tego wychowania, miarą człowieka, tym, co sprawia, że człowiek jest sensownie twórczy w kulturze, kulturalny i wartościowy. A mądrość to z kolei szerokość spojrzenia, realizm, obiektywność, uniwersalność, odpowiedzialność, wiedza, która opiera się na prawdzie, roztropność i skuteczność w działaniu, umiejętność wyboru wartości, ujmowanie konsekwencji, tworzenie sensownej i właśnie wartościowej kultury.

RECENZJE,
SPRAWOZDANIA,
VARIA

Aneta Szlama, Terapeutyczne aspekty filozofii stoickiej w „Rozmyślaniach" Marka Aureliusza i „Diatrybach" Epikteta z Hierapolis, Wydawnictwo von borowiecky, Warszawa 2021, s. 150, ISBN 978-83-66480-40-7

Aneta Szlama, Therapeutic Aspects of Stoic Philosophy in the „Meditations" of Marcus Aurelius and in the „Discourses" of Epictetus, Von borowiecky Publishing House, Warszawa 2021, pp.150, ISBN 978-83-66480-40-7

Na początku mojej przygody z filozofią napotkałem dwa wspaniałe dzieła stoików — *Rozmyślania* Marka Aureliusza i *Diatryby* Epikteta[1]. Urzekły mnie one nie tylko stylem literackim, lecz także praktycznym wymiarem zawartych w nich poglądów. Wielokrotnie wracałem do ich lektury, zwłaszcza w chwilach gorszego samopoczucia lub gdy miałem różnego rodzaju problemy życiowe. Czułem, iż są to nie tylko książki filozoficzne, ale także znakomite poradniki psychologiczne (to znaczy pewne nauki dla duszy — zgodnie z greckim źródłosłowem tej nazwy: *psyche* — dusza i *logos* — nauka). Po jakimś czasie natknąłem się na dzieła Pierre'a Hadota, w których znalazłem potwierdzenie moich poglądów związanych z terapeutyczną mocą twórczości Epikteta i Marka Aureliusza. Francuski filolog i historyk filozofii w swoich książkach udowodnił, iż filozofia starożytna, w szczególności stoicka, miała charakter ćwiczeń duchowych spełniających rolę terapeutyczną bądź autoterapeutyczną[2]. Od tamtej pory datuje się moje zainteresowanie problematyką terapeutycznego wymiaru filozofii. Niezmiernie więc ucieszyła mnie otrzymana od przyjaciela książka pani Anety Szlamy, w której przedstawiony został terapeutyczny wymiar filozofii stoickiej Epikteta i Marka Aureliusza.

---

1 Epiktet, *Diatryby i Encheiridion z dodatkiem Fragmentów oraz Gnomologium Epiktetowego*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa 1961 lub nowe tłumaczenie: Epiktet, *Wybrane Diatryby i Enchiridion*, tłum. K. Krzyżanowski, Gliwice 2021; Marek Aureliusz, *Rozmyślania*, tłum. T. Reiter, Warszawa 1937 — wielokrotnie wznawiane lub nowe tłumaczenie; tenże, *Rozmyślania*, tłum. K. Łapiński, Warszawa 2011.

2 Por. P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Warszawa 1992; tenże, *Twierdza wewnętrzna. Wprowadzenie do „Rozmyślań" Marka Aureliusza*, tłum. P. Domański, Kęty 2004.

Książka składa się z obszernego wstępu, trzech rozdziałów oraz zakończenia i bogatej bibliografii. We wstępie autorka zauważa najpierw potrzebę propagowania terapii filozoficznej oraz zmiany postrzegania filozofii jako nieużytecznego teoretyzowania. Słowo „terapia" pochodzi z języka greckiego. *Therapein* oznacza m.in. opiekować się, służyć. Terapeuta zatem, to ktoś, kto pielęgnuje chorych i pomaga im wyzdrowieć. W przypadku filozoficznego terapeuty chodzi o pomoc w wyzdrowieniu duszy, a nie ciała. Taka koncepcja filozofii jako terapii duchowej ma źródła w nauce Sokratesa, który rozwinął filozofię skoncentrowaną na człowieku. Mottem jej było zdanie z architrawu świątyni apollińskiej w Delfach: „Poznaj samego siebie" (*gnoti seauton*). Sokrates pojmował swoją filozofię jako troskę o własną duszę (*epimeleja seautu*), którą określał mianem *dajmoniona*. Zdaniem historyków filozofii, *dajmonion* oznaczał ducha opiekuńczego lub sumienie obecne w ludzkiej duszy. Naukę Sokratesa w tym wymiarze rozwinęli jego uczniowie, zwłaszcza Platon i Antystenes — założyciel szkoły cynickiej. Uczniem cyników był twórca stoicyzmu Zenon z Kition. To od nich przejął praktykę ascezy (*askesiz*), czyli ograniczania potrzeb i dbania o rozwój duszy i cnót moralnych.

Autorka następnie stwierdza fakt coraz większej popularności terapii filozoficznej, zwłaszcza poza granicami naszego kraju. Popularność ta ma swoje źródła głównie w pracach Pierre'a Hadota, który w drugiej połowie XX wieku na nowo odkrył praktyczno–terapeutyczny sens filozofii. W latach osiemdziesiątych XX wieku zaczęły powstawać filozoficzne poradnie terapeutyczne, a do pionierów w tej działalności zalicza się Seymona Hersha i Gerdę Aschenbacha. Z czasem powstały różnorodne nurty terapii filozoficznej, opierające swoją działalność praktyczną na poglądach różnych filozofów. Wyróżnić można wśród nich m.in. terapię egzystencjalną, opartą na egzystencjalizmie Sørena Kierkegaarda, Karla Jaspersa lub Martina Heideggera, logoterapię, czyli terapię nastawioną na sens, stworzoną przez Wiktora Frankla, terapię klasyczną, czerpiącą z filozofii klasycznej zwłaszcza z Platona i Arystotelesa, nurt realistyczno–personalistyczny mocno związany z filozofią chrześcijańską, podkreślający kluczową rolę osoby i relacji osobowych, terapię stoicką opartą na stoicyzmie, związaną z rozwijaniem aretologii, czyli kształtowaniem cnót (stanowiącą z kolei fundament filozoficzny dla psychologicznej terapii poznawczo–behawioralnej). Również w Polsce powstają coraz to nowe inicjatywy związane z terapią filozoficzną. Wśród nich należy wymienić: Gabinet Terapii Filozoficznej

Urszuli Wolskiej, Centrum Praktyki Stoickiej Tomasza Mazura czy Pracownię Terapii Filozoficznej profesora PWSZ w Głogowie Mikołaja Krasnodębskiego. Oprócz nurtu terapeutycznego istnieje prężnie rozwijający się nurt różnego rodzaju doradztwa filozoficznego dla instytucji, firm i osób prywatnych.

W dalszej części wstępu autorka zauważa dużą rolę terapii filozoficznej w procesie kształtowania tożsamości dzieci i młodzieży oraz w ich wychowaniu. Dorośli także z powodzeniem mogą z niej korzystać w celu poprawy jakości swojego życia. Jest to szczególnie ważne w dzisiejszej epoce ponowoczesnej, w świecie określanym przez Zygmunta Baumana mianem płynnej rzeczywistości — nihilistycznej, hedonistycznej, relatywistycznej i utylitarystycznej. Taka postawa życiowa często wiedzie do znudzenia życiem i czegoś, co zwie się *noosemą*, czyli chorobą pospolitej świadomości. Jej najczęstszymi symptomami są: wypalenie w życiu rodzinnym i zawodowym, utrata radości życia i sensu istnienia. Osoba owładnięta *noosemą* zachowuje się tak jak wszyscy, kupuje to, co wszyscy, ogląda filmy lub czyta książki te same co wszyscy. Przypomina to analizy dokonane przez Heideggera w *Byciu i czasie*, gdzie niemiecki filozof określił taki stan mianem *upadku w się* (*das Man*). Z czasem może to prowadzić do *acedii*, to znaczy duchowego smutku i melancholii, a nawet do głębokiej depresji. Autorka zwraca uwagę na plagę depresji we współczesnym świecie, w którym choruje na nią około 330 milionów ludzi, co czyni ją drugą pod względem liczebności, a wkrótce ma ona stać się najliczniejszą na świecie. Autorka przedstawia elementy terapeutyczne zawarte w stoicyzmie jako remedium na te dolegliwości psychiczne. Stwierdza też, że filozofia stoicka to dobry fundament dla budowania na nim własnej tożsamości. Pomaga ona bowiem kształtować myślenie, które właściwie prowadzone pozwala podejmować dobre decyzje życiowe, a poprzez nie kształtować swoją tożsamość. Zdaniem autorki, stoicyzm może być właściwym elementem światopoglądu i dawać odpowiedzi na ważne pytania egzystencjalne: Jak dobrze żyć? Jak pozbyć się lęku przed cierpieniem i śmiercią? Jak osiągnąć szczęście? Raz zdobyta umiejętność osiągania spokoju wewnętrznego — *ataraksji*, utożsamianej przez myślicieli stoickich ze szczęściem — *eudajmonia* — musi być stale ćwiczona. Regularnie powtarzane ćwiczenia duchowe, czyli *askesis*, pozwalają na utrzymanie lub przywracanie spokoju ducha. Prowadzi to w efekcie do rozwijania cnót etycznych, zwłaszcza cnót kardynalnych — mądrości, sprawiedliwości,

umiarkowania i męstwa. Aretologia stoicka traktuje cnoty jako przejaw jednej cnoty, którą utożsamia z właściwie funkcjonującym rozumem — *logosem*. W tłumaczeniu Cycerona — filozofa eklektycznego — ów właściwie działający rozum (*horton logos*) będzie określany łacińskim terminem *recta ratio* i zostanie przejęty przez chrześcijaństwo. Proces kształtowania cnót łączy się w stoicyzmie z osiąganiem *apatei*, czyli niepoddawania się złym i nadmiernym emocjom, zwłaszcza gniewowi, pożądliwości. Myśliciele stoiccy wyodrębnili także dobre emocje, jak radość, lecz je również należy poddawać panowaniu rozumu, aby nie stały się nazbyt gwałtowne lub zbyt słabe. Autorka zwraca uwagę na jedność rozumu w człowieku z rozumem kosmicznym, przenikającym cały wszechświat. To właśnie ów *logos* stanowi źródło porządku i harmonii we wszechświecie, i w człowieku, będąc zasadą kierującą wszystkim (*hegemonike*). Autorka zauważa, iż stoickie ćwiczenia duchowe prowadzą także do ukształtowania własnej, niepowtarzalnej osobowości, czyli czegoś co na przykład psychologia analityczna Carla Junga określa mianem indywiduacji.

W kolejnych rozdziałach książki autorka przedstawia najpierw biogramy Epikteta i Marka Aureliusza. Obaj ci myśliciele to przedstawiciele późnego stoicyzmu epoki Cesarstwa Rzymskiego, skoncentrowanego na etyce i antropologii oraz czerpiącego z poglądów innych filozofów, na przykład Heraklita i Demokryta. Epiktet był wyzwolonym niewolnikiem, który około roku 90. po Chrystusie założył w Rzymie własną szkołę filozoficzną, w której wykładał poglądy stoickie swoich mistrzów: Chryzypa, Kleantesa, Antypatra, Archedemona, Posejdoniosa i Panecjusza — przedstawicieli tzw. wczesnego oraz średniego stoicyzmu. Wkrótce, wraz z innymi filozofami, został wypędzony z Rzymu. Jego poglądy przetrwały dzięki notatkom z wykładów, które sporządzał Arrian — jeden z jego uczniów. Marek Aureliusz został cesarzem Rzymu wbrew własnej woli już jako w pełni ukształtowany filozof stoicki. Uznawany jest przez historyków za ostatniego wielkiego monarchę Imperium Rzymskiego. Ten filozof na tronie spisywał własne przemyślenia, które stanowiły formę ćwiczeń stoickich i rodzaj autoterapii filozoficznej. Zbiory podobnych myśli, które należało sobie regularnie przypominać, określano mianem *apoftegmata*. Musiały one zawierać najważniejsze prawdy stoicyzmu, czyli dogmaty. Powtarzanie ich stanowiło również swoistą formę rachunku sumienia, zalecaną przez stoicyzm każdego dnia przed snem. To, co przetrwało

jako dzieło Marka Aureliusza, to właściwie niewielki zbiór takich myśli dla siebie samego (*ta eis seauton*), nazwanych w przyszłości *Rozmyślaniami*. Cesarz–filozof nigdy nie planował ich nikomu przedstawiać, a tym bardziej publikować. Była to, powtórzmy, forma ćwiczenia duchowego, pomocnego w autoterapii, której nauczył się od swojego stoickiego nauczyciela Rusticusa. Pomagały mu one mężnie znosić niedogodności wykonywania władzy i mądrze sprawować cesarskie rządy w Rzymie.

Część rozdziałów drugiego i trzeciego autorka poświęca na przedstawienie istoty poglądów filozoficznych każdego z referowanych myślicieli, tj. Epikteta i Marka Aureliusza. Skupia się szczególnie na ich wizji świata (fizyce) i człowieka (antropologii) oraz na znaczeniu stoickiej filozofii moralnej (etyce) jako centralnej w stoicyzmie. Podkreśla również wagę relacji człowieka do boga, noszącego w stoicyzmie cechy panteistyczne, czyli utożsamionego z całą rzeczywistością. Przedstawiając założenia stoicyzmu w ujęciu Epikteta autorka wskazuje na źródła oraz cechy charakterystyczne jego poglądów. Jej zdaniem, szczególnie charakterystycznym rysem stoicyzmu Epikteta było podkreślanie ważnej roli wolności. Jest to zrozumiałe, skoro Epiktet przez wiele lat był niewolnikiem i po wyzwoleniu bardzo cenił odzyskaną wolność. Miał on jednak na myśli specyficznie pojętą wolność, bo oprócz wolności zewnętrznej (związanej z prowadzeniem życia takiego, jak się chce), wyróżnił wolność wewnętrzną, której nikt nigdy nie może człowiekowi odebrać — nawet gdy pozbawi go wolności zewnętrznej, Co więcej, taka wolność wewnętrzna stanowi zgodę na determinizm przyrody oraz przeznaczenie, które kieruje naszym losem. Jest to rozumna zgoda, a nawet miłość do własnego przeznaczenia (*amor fati*). Autorka zwraca uwagę na Epiktetowe wysunięcie na pierwszy plan poglądów etycznych, co stanie się także charakterystyczną cechą jego następców, w tym Marka Aureliusza. Wreszcie autorka podkreśla wagę nauki Epikteta o braterstwie ludzi i bogów z racji dzielenia przez nich wspólnego *logosu* — rozumu. Człowiek to dziecko boże, które w wyniku ćwiczeń duchowych może osiągnąć moralną doskonałość i stać się mędrcem oraz żyć niczym bóg w tym świecie.

Ukazując podstawowe założenia stoicyzmu w ujęciu Marka Aureliusza autorka zwraca uwagę na pewne *novum* jego poglądów, mianowicie na wyodrębnienie w antropologii, oprócz ciała i duszy, trzeciej sfery człowieka, czyli ducha, umysłu — *nous*. Kolejnym charakterystycznym rysem poglądów

filozofa na tronie cesarskim jest jego nacisk na więź człowieka z naturą i na prawo naturalne jako na instrukcję postępowania dla człowieka. Autorka zauważa także liczne zapożyczenia od Epikteta obecne w dziele Marka Aureliusza. Wśród nich trzeba umieścić chociażby nacisk na aretologię, to znaczy doktrynę pracy nad kształtowaniem cnót moralnych, jako centralną w jego filozofii oraz o rozumie — *logosie* jako źródle cnót. Autorka bardzo ciekawie analizuje naukę Marka Aureliusza o twierdzy wewnętrznej, to znaczy o swoistym miejscu w duszy człowieka, w którym może on zawsze schronić się przed złem i zamętem świata. To bowiem nie rzeczy zewnętrzne burzą nasz spokój i wzbudzają w nas lęki i nieszczęście, ale to, co o nich myślimy. Wystarczy więc zmienić swoje myśli o rzeczach zewnętrznych, a zmienią się uczucia względem nich. Rzeczy są od nas niezależne, ale nasze myśli i wyobrażenia o nich są w pełni zależne od nas. Trzeba zatem ćwiczyć swoją wyobraźnię i myśli. Zamiast próbować podporządkowywać zdarzenia zewnętrzne własnej woli, co jest niemożliwe, należy raczej podporządkować swoją wolę rzeczywistości. Ćwiczenia stoickie podkreślają więc także pracę nad wzmacnianiem siły woli, która nie powinna dawać przyzwolenia popędom ani fałszywym wyobrażeniom. Zresztą to, co na zewnątrz nas, nie jest ani dobre ani złe, lecz obojętne, a to, co dobre lub złe, dotyczy jedynie sfery wewnętrznej człowieka. Jest to przestrzeń naszej wolności, szczęścia i cnót moralnych oraz nasza twierdza wewnętrzna. Poza tym cesarz–filozof zaleca koncentrowanie uwagi (*prosoche*) na chwili obecnej, zamiast na przeszłości lub przyszłości. Żyjemy bowiem zawsze tylko w teraźniejszości.

Ostatni rozdział książki poświęcony jest analizie możliwości zaadaptowania terapii filozoficznej w ujęciu Epikteta i Marka Aureliusza do współczesnej kultury i psychoterapii. Autorka dokonuje analizy sytuacji kulturowej człowieka Zachodu w epoce płynnej ponowoczesności. Podkreśla najpierw stałość norm stoickich w porównaniu z ciągłą zmiennością zasad moralnych i społecznych w świecie współczesnym, którego mottem jest hasło: zmienność, względność, pluralizm. Stoicyzm pomaga, jej zdaniem, zakotwiczyć człowieka w świecie, który filozofowie tego nurtu filozoficznego traktują jako nasz dom i ojczyznę, w czym przejawia się ich kosmopolityzm. Stoicy uznawali wręcz cały wszechświat za swoją ojczyznę. Płynna ponowoczesność odrzuca trwałe zakotwiczenie w świecie oraz w stałych zasadach tożsamości, aksjologii i głosi ciągłą transgresję wszelkich granic. Taka zmienność

rzeczywistości wymaga od człowieka psychiki gotowej zawsze na zmiany, zwanej przez filozofów postmodernistycznych *floating self*, czyli dryfującą świadomością. Zdaniem autorki książki, wiedzie to często do kryzysu tożsamości, utraty poczucia sensu i szczęścia. Mass media, internet, reklamy bombardują nas ciągle nowymi informacjami i przedstawiają nam często złe wzorce osobowe. W ten sposób wywołują w nas kompleksy dotyczące wyglądu, sukcesów w różnych dziedzinach itp. Autorka zauważa, iż stoicyzm może przyjść z pomocą zabieganemu i zagubionemu człowiekowi współczesnemu. Jej zdaniem, szczególnie popularne może być stoickie hasło życia zgodnego z naturą, przy czym chodzi tu nie tylko o naturę pojętą jako środowisko przyrodnicze, lecz jako rozumność. Może to stanowić skuteczny lek na pleniące się w naszej kulturze różnego rodzaju irracjonalizmy i idealizmy. Terapeutyczne ćwiczenia duchowe stoików, zwłaszcza te zaczerpnięte z nauk Epikteta i Marka Aureliusza, nawet w tak skomplikowanym świecie jak nasz, stanowią bezcenną pomoc w kształtowaniu kręgosłupa moralnego oraz w rozwinięciu psychicznej odporności na stres i zdolności przystosowania do zmiennych warunków życia. W opinii autorki systematyczne ćwiczenia (*askesis*) są skuteczną metodą do osiągnięcia stoickiego spokoju ducha (*ataraksji*), a wraz z nią prawdziwego szczęścia. Autorka ukazuje stoicki rachunek sumienia i metodę patrzenia niejako z lotu ptaka na swoje życie jako dobre przykłady owych ćwiczeń. Zrozumienie, że świat jest całością rozumną i ożywioną, której człowiek jest znikomą cząstką, uczy pokory. Zarazem jednak prawda o tym, że pomimo swej znikomości stanowi on cząstkę niezbędną wszechświatowi w realizacji jego boskiej woli, podkreśla wielką godność człowieka. W zakończeniu książki autorka zaznacza, iż przedstawiony przez Epikteta i Marka Aureliusza ideał szczęśliwego mędrca jest możliwy do osiągnięcia, chociaż wymaga to wiele trudu i systematycznej pracy nad sobą. Jest to, jej zdaniem, skuteczna terapia wiodąca ku zdrowiu duszy.

Książka niniejsza to bardzo potrzebna i ciekawa publikacja, która zainteresuje nie tylko filozofów lub terapeutów, lecz także osoby niezainteresowane taką tematyką. Napisana jest stylem przystępnym i klarownym, a dodatkowo zawiera wiele odniesień do sytuacji egzystencjalnej współczesnego człowieka, co ułatwia jej lekturę. O ile istnieją opracowania elementów terapeutycznych obecnych w filozofii Marka Aureliusza, zwłaszcza zagraniczne, o tyle brak jest takich analiz dotyczących wymiaru terapeutycznego

poglądów Epikteta. Niniejsza publikacja uzupełnia tę lukę i stanowi to jej wkład w naukę. Jeśli miałbym jakiekolwiek uwagi krytyczne to tylko do tego, iż brak w niej argumentu z cyklicznego pożaru wszechświata (*ekpyrosis*) jako terapeutycznej metody niosącej pocieszenie w kwestii lęku przed śmiercią. Po spłonięciu następuje odrodzenie identycznego wszechświata i wszystko w nim powtarza się tak samo od nowa w nieskończoność. Śmierć zatem nigdy nie odnosi zwycięstwa, gdyż żyjemy nieskończoną liczbę razy. Stąd zresztą wzięło się słynne stoickie powiedzenie — *nihil novi sub sole*, czyli „nic nowego pod słońcem", gdyż wszystko już kiedyś było i znów się będzie powtarzać, bez końca. Ta myśl o wiecznym powrocie tego samego stała się ulgą w cierpieniu dla Fryderyka Nietzschego, a być może mogłaby pomóc także innym ludziom w przezwyciężeniu lęku przed śmiercią. Moja krytyka w tym względzie nie odnosi się tylko do niniejszej publikacji, gdyż nie znalazłem powyższego argumentu w żadnych innych opracowaniach problematyki terapeutycznej w stoicyzmie. Na koniec chciałbym polecić wszystkim lekturę tej interesującej książki, jak również, w ślad za autorką publikacji, korzystanie z dostępnych terapii filozoficznych bądź prowadzenia własnej stoickiej autoterapii.

Dr Grzegorz Baczewski
Collegium Verum, Warszawa
e–mail: gregorius74@wp.pl

Sprawozdanie z wręczenia mgr Weronice Pełce ZŁOTEJ NAGRODY IMIENIA PROFESORA MIECZYSŁAWA GOGACZA w Katedrze Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej na Wydziale Filozofii UKSW w Warszawie

The report from delivering THE PROFESSOR MIECZYSŁAW GOGACZ GOLDEN PRIZE to mgr Weronika Pełka in the Chair of History of Ancient and Medieval Philosophy in the Faculty of Philosophy UKSW in Warsaw

13 listopada 2021 roku w Katedrze Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej na Wydziale Filozofii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie odbyło się uroczyste wręczenie dyplomów tegorocznej nagrody imienia prof. Mieczysława Gogacza, od 15 lat przyznawanej za najlepsze prace magisterskie, odnoszące się do dorobku nestora polskiej historii filozofii, etyka i pedagoga — prof. zw. dr hab. Mieczysława Gogacza.

Za rok akademicki 2020/21 została wyróżniona praca Weroniki Pełki, absolwentki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie, zatytułowana *Antropologiczne i etyczne podstawy socjoterapii w ujęciu Mieczysława Gogacza.* Kapituła nagrody przyznała Pani W. Pełce złoty medal (przyznaje się medal złoty i srebrny).

W imieniu Kapituły nagrodę wręczyli: prof. zw. dr hab. Artur Andrzejuk, Kierownik Katedry Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej, przewodniczący Kapituły, oraz prof. zw. dr hab. Jerzy Nitychoruk, rektor Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, gość honorowy. Praca magisterska Weroniki Pełki powstała pod kierunkiem dra hab. Mikołaja Krasnodębskiego, prof. PWSZ w Głogowie.

Dodać wypada, że nagrody są wręczane w dniu imienin Profesora Mieczysława Gogacza. Profesor urodził się 11 listopada 1926 roku. W tym roku przypada więc 95. rocznica Jego urodziny. Jubilat był nieobecny, w powodu choroby i pandemii. Oprócz dyplomu laureaci otrzymują nagrodę pieniężną.

Mgr W. Pełka wygłosiła referat, dotyczący jej pracy dyplomowej, który spotkał się z bardzo żywym i życzliwym zainteresowaniem zebranych. W uroczystości uczestniczyło 50 osób — nie tylko związanych z Filozofią UKSW,

ale reprezentujących różne środowiska w tym Rypiński Dom Kultury (Rypin jest miejscem urodzenia Mieczysława Gogacza, profesor zaś jest honorowym obywatelem miasta).

Po spotkaniu odbyła się część nieoficjalna, spotkania i rozmowy przy kawie, herbacie, owocach i słodyczach.

Dr hab. Mikołaj Krasnodębski,
prof. PWSZ w Głogowie
e–mail: mikolajkrasnodebski@gmail.com

Referat dotyczący pracy „Antropologiczne i etyczne podstawy socjoterapii w ujęciu Mieczysława Gogacza", napisanej pod kierunkiem dr. hab. Mikołaja Krasnodębskiego, prof. uczelni, w Instytucie Humanistycznym w PWSZ w Głogowie

The lecture on the master's thesis entitled Anthropological and Ethical Principles of Socioteraphy Formulated by Mieczysław Gogacz written under the patronage of dr. hab Mikołaj Krasnodębski– the university professor in the Institute of Humanities in PWSZ in Głogów

Napisana przeze mnie praca jest teoretyczną analizą socjoterapii na gruncie antropologii i etyki. Wybrałam ten temat, ponieważ interesuje mnie ten rodzaj pracy terapeutycznej z grupą, co więcej analiza opierająca się na antropologicznych koncepcjach człowieka, etyce ochrony osób i teorii relacji osobowych Mieczysława Gogacza okazała się dla mnie wyjątkowo fascynująca. Punkt widzenia, który przedstawiłam, jest nowym spojrzeniem na socjoterapię, jako na metodę pracy terapeutycznej. Pozwoli to szerzej spojrzeć na pracę socjoterapeutów i głębiej analizować cele i skutki ich pracy, ujmując człowieka jako integralną całość, zwracając uwagę na potrzebę chronienia jego osoby oraz na relacje istnieniowe wiary, nadziei i miłości. Uważam także, że moja praca może być przydatna dla samych terapeutów, aby inaczej spojrzeli na swoich pacjentów, mogli łatwiej zrozumieć mechanizmy ich postępowania oraz odnajdywali najlepsze rozwiązania wpływające na wszystkie strefy życia i funkcjonowania danej osoby.

Pracę zatytułowałam *Antropologiczne i etyczne podstawy socjoterapii w ujęciu Mieczysława Gogacza*, ponieważ podejmuję próbę przeanalizowania tej metody badawczej na gruncie określonych nauk, zagłębiając się w sferę filozoficzną, szukając wszelkich powiązań pomiędzy socjoterapią a antropologią i etyką. Wskazuję w ten sposób na wiodący aspekt antropologii i etyki M. Gogacza.

W pierwszym rozdziale przybliżyłam zagadnienie socjoterapii, ujmując jej aspekty teoretyczne. Drugi rozdział to poszukiwanie antropologicznych podstaw socjoterapii, zaczynając od wyjaśnienia pojęcia filozofii i antropologii, nawiązując do pięciu koncepcji człowieka, kończąc na odnalezieniu koncepcji, która jest najpełniejszym ujęciem człowieka jako uczestnika terapii. W trzecim a zarazem ostatnim rozdziale starałam się odnaleźć etyczne

podstawy socjoterapii, zaczynając oczywiście od rozróżnienia pojęć etyka i moralność. Następnie poruszyłam zagadnienie etyki ochrony osób Mieczysława Gogacza oraz teorię osobowych relacji tego samego autora. Nawiązałam również do teorii rozpaczy i nadziei. Rozdział zakończyłam opisem etycznych uwarunkowań socjoterapii, starając się odnaleźć powiązania pomiędzy wspomnianymi zagadnieniami a wybraną przeze mnie metodą terapii.

W pracy posłużyłam się metodą analityczno–syntetyczną, ponieważ analizowałam określone teksty i dokonałam pewnej syntezy. Jednocześnie prowadziłam badania w sensie historycznym, co określa się mianem historycyzmu, gdyż odwoływałam się do tekstów i poglądów, można powiedzieć, historycznych. Poszukuję i krytykuję literaturę przedmiotu, odnajdując i weryfikując dzieła, które zostały napisane na dany temat. Sięgam również do metody integralnej o holistycznym charakterze, bowiem problemy badawcze muszę rozpatrywać w różnych aspektach. Uważam, że moje działania opierały się także na metodzie doświadczalno–racjonalnej, inaczej zwanej przez S. Kamińskiego indukcyjno–dedukcyjną, którą szczególnie posługuje się filozofia. Obejmuje ona aspekt przyczynowo–skutkowy, rozpoznanie pryncypiów bytu, czyli istnienie, istotę, formę, materię oraz opiera się na zasadach: niesprzeczności, racji dostatecznej, tożsamości i wyłączonego środka, czyli musi tutaj występować koherencja (spójność) i zgodność z rzeczywistością.

Za cel początkowy mojej pracy obrałam wskazanie antropologiczno–etycznych podstaw socjoterapii. Chciałam również określić, czy wizja człowieka może być adekwatna do wizji socjoterapii. Ponadto starałam się udowodnić, że etyka ochrony osób i teoria osobowych relacji Mieczysława Gogacza może być przyjęta na płaszczyźnie socjoterapii. A w konsekwencji tego, chciałam sprawdzić, czy stosując ją obejmiemy całego człowieka, ponieważ nie powinniśmy traktować go jako istnienie tylko biologiczne, lecz integralną całość. Dlatego też moje hipotezy badawcze brzmiały:

Jaka wizja człowieka, taka wizja socjoterapii?

Czy etyka ochrony osób i teoria osobowych relacji Mieczysława Gogacza może być zaadoptowana na gruncie socjoterapii?

Filozofia człowieka jest dosłownie nauką o nas, za jej pośrednictwem człowiek ma możliwość przybliżyć wiedzę o samym sobie. Zatem to właśnie człowiek jest podmiotem i przedmiotem tej filozofii. Antropologia to dyscyplina filozoficzna, która odpowiadając na pytanie, „kim jest człowiek?",

analizuje jego strukturę ontyczną, naturę oraz właściwości. Bada strukturę bytową człowieka, jej przyczyny, problem miejsca i roli ludzi w świecie przyrody, ukazuje sens życia, cierpienia, śmierci oraz określa relacje, które zachodzą między ludźmi.

Z filozofii człowieka wyłania się co najmniej pięć koncepcji jego istnienia. Pierwsza z nich, materialistyczna, ogranicza istotę osoby do wymiaru fizykalnego i określa ją jako agregat części, które można wymieniać, redukuje zatem człowieka do poziomu popędów i nawyków. Druga, platońsko–spirytualistyczna ukazuje człowieka jako istotę duchową, połączenie duszy i ciała. Ma charakter instrumentalny i pokazuje, że człowiek to faktycznie dusza–duch. W koncepcji tej nie tylko redukuje się człowieka do tego, co duchowe, ale odcina się go od realnego i empirycznego świata, promując różnego typu metody, pozwalające na kontakt ze światem. I materializm, i spirytualizm przyjmują determinizm człowieka, odbierając mu w ten sposób jego wolność i podmiotowość. Trzecia koncepcja, wariabilistyczno–postmodernistyczna, zwraca uwagę na ciągłe zmiany, stawanie się. Człowiek nie jest w niej autorem własnego życia, lecz spełnia pewne warunki i narzucone prawa. Jest w niej pozbawiony swojej tożsamości, gdyż wciąż podlega permanentnej zmianie. Czwarta, arystotelesowska, wskazuje, że ludzie są wyłącznym dziełem natury, bytem duchowo–cielesnym i określa ich „zwierzętami rozumnymi". Piąta koncepcja, tomistyczna, określa człowieka jako jedność duchowo–cielesną. Św. Tomasz z Akwinu, w przeciwieństwie do Platona, uważał, że dusza i ciało to dwie niekompletne substancje i dopiero z ich połączenia powstaje człowiek. Takie stwierdzenie sugeruje rozwój potencjalności i istoty człowieka oraz nawiązuje do teorii osoby, osobowych relacji, humanizacji, kultury, kontemplacji oraz nawrócenia — *metanoi*.

W swojej pracy dowodzę, że *metanoia* pełni znaczącą rolę w gruncie socjoterapii. Otóż *metanoia* dotyczy zmiany myślenia, wyboru tego, co prawdziwsze, lepsze oraz jest kierowaniem się ku prawdzie i dobru. Co więcej, koncepcja tomistyczna zwraca uwagę na poznanie, pragnienia, uczucia, podejmowanie decyzji i wszelkie działania, które mają na celu osiągnięcie harmonii. W tej koncepcji swoje podstawy ma właśnie socjoterapia, ponieważ traktuje ona człowieka jako integralną całość. Podobieństwem jest tutaj nawiązanie do poznania intelektualnego, podejmowania decyzji, pragnień i uczuć. Socjoterapia ma na celu wytworzenie zmian w człowieku, które

najpierw musi poznać, a następnie dążyć do ich osiągnięcia — to właśnie można utożsamić ze wspomnianą wcześniej *metanoią*. Dlatego tak ważne jest poznanie struktury bytowej człowieka, by później w prawidłowy sposób prowadzić terapię. Sądzę, że tylko na gruncie tomistycznej antropologii i etyki jest możliwa integralna, obejmująca pełnię człowieczeństwa socjoterapia.

Analizując koncepcje człowieka wywnioskowałam, że bardzo istotna w pracy socjoterapeuty jest ich znajomość. Tak samo, jak posiadanie wiedzy na temat filozofii czy antropologii. Wszystko po to, by móc spojrzeć całościowo na pacjenta i znać możliwie wszystkie determinanty jego działań i zachowań oraz dobrać odpowiednie metody pracy terapeutycznej.

W ten sposób uzasadniłam swoją pierwszą hipotezę badawczą, ponieważ wizja socjoterapii jest zależna od wizji człowieka. A nawet można by to doprecyzować w ten sposób, że aby socjoterapia traktowała człowieka jako integralną całość, należy opierać się na tomistycznej koncepcji człowieka.

Zagłębiając się w etykę ochrony osób Mieczysława Gogacza, zauważyłam, że zwraca on szczególną uwagę na aspekt chronienia relacji osobowych i ich podmiotów oraz ich środowiska. Należy chronić je poprzez działanie i wytwory intelektu oraz woli. Skutkuje to trwaniem relacji osobowych, czyli po prostu spełnianiem wartości rozumianych jako trwanie przy skutkach tych relacji. Etyka chronienia osób dąży do trwania osobowych relacji i umieszcza nas we współobecności z osobami, a ona właśnie, spełniając się w miłości, wierze i nadziei, jest, możliwym do osiągnięcia, sensem życia.

Sięgnęłam również do teorii osobowych relacji Mieczysława Gogacza, ponieważ ochrona osób wspierana jest właśnie poprzez relacje osobowe. Relacja miłości, czyli życzliwości i akceptacji tworzy się poprzez realność drugiej osoby, relacja wiary — otwartości — tworzy się dzięki prawdzie, a relacja nadziei, czyli zaufania, powstaje poprzez dobro. Trwanie przy nich, podtrzymywanie poprzez decyzje i sprawności człowieka określa się mianem wartości. Chroniąc relacje dążymy do humanizmu i *metanoi*. Jeśli chcemy, by nasze działania były skuteczne, musimy dbać o każdego człowieka, zapewnić mu kształcenie jego rozumności i odpowiednie wychowanie, aby zawsze wybierał to, co najlepsze i dążył do ulepszania samego siebie oraz odkrywał i czynił dobro.

W swojej pracy postanowiłam nawiązać również do teorii rozpaczy i nadziei. Sama rozpacz jest procesem psychicznym, rozpadem życia emocjonalnego i składa się z trzech etapów: poczucie zagrożenia, utrata celu życia i wy-

gasanie motywów samoobrony. W takim beznadziejnym już postępie losu najważniejsze jest budowanie nadziei, by dosłownie nie poddawać się rozpaczy. Tutaj wyróżniamy dwa etapy. Najpierw dążymy do przezwyciężania poczucia zagrożenia, a następnie do ożywiania motywów samoobrony. Takimi działaniami znowu dążymy do *metanoi*, czyli oczyszczenia z tego, co przeminęło oraz wybrania innej, lepszej perspektywy. Takie przezwyciężenie stanu rozpaczy wprowadza w nadzieję. To właśnie ona jest swoistą równowagą wewnętrzną.

Analizując te wszystkie zagadnienia stwierdziłam, że etyka ochrony osób i teoria relacji osobowych Mieczysława Gogacza może być zaadoptowana na gruncie socjoterapii, co byłoby potwierdzeniem mojej drugiej hipotezy badawczej.

Otóż ich głównym celem jest dążenie do takich zmian w człowieku, aby kierować go ku dobru, moralności, wierze i miłości. Kształtują sumienie, wspierają kontemplację i bazują na mądrości, by człowiek zauważył i zrozumiał swoje problemy, co więcej, starał się je przezwyciężać. Jednakowo też superwizja opiera się na wartościach i zasadach etycznych. Co najważniejsze, chronienie dobra osób, czyli podstawowe zagadnienie etyki ochrony osób profesora Gogacza, powinno być podstawowym celem socjoterapeuty, ponieważ to on wychowuje i kształci swoich pacjentów, z jednoczesnym zachowaniem wszelkich zasad etycznych. Obejmuje swoimi działaniami różne płaszczyzny, czyli odczucia, emocje, myślenie, procesy poznawcze, zachowania i działania. Ważną rolę odgrywa tutaj również społeczeństwo, które powinno wspierać proces terapeutyczny, ponieważ osoba, jej ochrona oraz wsparcie w zmianie postępowania i sposobie postrzegania rzeczywistości, jest dobrem wspólnym. Bardzo często wspominana jest *metanoia*, czyli oczyszczenie, zmiana myślenia i przyjęcie tego, co lepsze. Można ją porównać z *katharsis*, również tłumaczonym jako oczyszczenie, które jest czynnikiem leczniczym w socjoterapii, odreagowaniem, nauką skutecznych umiejętności psychologicznych. Etyka ochrony osób ma swoje odzwierciedlenie również w celach terapeutycznych socjoterapii, które wspierają skuteczne uczenie się nowych umiejętności, czyli pomagają w ciągłym nawróceniu i przechodzeniu od niedoskonałości do dobra.

Osobowe relacje wiary, nadziei i miłości są podstawą związku pomiędzy socjoterapeutą a pacjentem, tak samo jak otwartość, prawdomówność i zaufanie. To otwarcie się na terapeutę jest pożądanym momentem w całej terapii. Skutki wiary — myślenie i podejmowanie decyzji — są jak najbardziej wskazane w procesie terapeutycznym, ponieważ pacjent musi nauczyć się

analizować swoje życie i postępowanie. Nadzieja to inaczej okazywanie dobra — utożsamiamy to z socjoterapeutą, oraz otwartość na dobro i umiejętność jego przyjęcia — widać tu postawę pacjenta. Z kolei samo wzbudzanie nadziei jest jednym z czynników uniwersalnych socjoterapii. Aby chronić osobowe relacje, należy zapewnić każdemu człowiekowi kształcenie jego rozumności i wychowanie do wolności, żeby posiadał umiejętności wyboru tego, co najlepsze. Takie działania wymagają osób, w tym przypadku socjoterapeutów. Porównać to można z celami edukacyjnymi socjoterapii, które obejmują poznawanie rzeczywistości i nabywanie wiedzy o sobie samym oraz pozostałymi czynnikami uniwersalnymi.

Podobnie jest w przypadku teorii rozpaczy i nadziei. Ona również ma swoje odzwierciedlenie w socjoterapii. Otóż pomoc osobie zrozpaczonej polega na zmianie sposobu postrzegania rzeczywistości, przywróceniu jej wiary, nadziei, miłości, podstawowych relacji i umiejętności ich podtrzymywania oraz kierowaniu ku prawdzie i dobru. I na tym właśnie polega rola socjoterapeuty. To on winien pomóc zrozpaczonemu w przezwyciężeniu tego stanu i wspierać w procesie budowania nadziei.

Po tak szczegółowej analizie literatury doszłam do wniosku, że stosując etykę ochrony osób i teorię relacji osobowych Mieczysława Gogacza można objąć swoim działaniem całego człowieka. Jest to ważne, ponieważ nie należy go traktować jako istnienie tylko biologiczne, lecz integralną całość. Etyka wyszczególnia mądrość i kontemplację w postępowaniu człowieka, kierowanie się ku prawdzie i dobru oraz wyróżnia istotę środowiska społecznego człowieka czy też pacjenta w całym procesie terapeutycznym. Z kolei relacje istnieniowe są podstawą związku pomiędzy socjoterapeutą a pacjentem, dlatego równie ważne jest, aby ten drugi otworzył się na swojego terapeutę. To właśnie obecność i wsparcie drugiego człowieka leczy oraz wspomaga, dzięki temu człowiek może zyskać wewnętrzne uzdrowienie, a także naprawić relacje międzyludzkie w których uczestniczy. Co więcej, relacja na zasadzie partnerstwa i poszanowanie godności ludzkiej przekłada się na dalsze funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie. Takie działania wspomagają przeciwdziałanie depresji, samobójstwom i nieradzeniu sobie z wszelkimi problemami.

Wydaje mi się, że pisząc pracę magisterską osiągnęłam wszystkie cele postawione przed jej rozpoczęciem. Pogłębiłam swoją wiedzę z zakresu socjoterapii, filozofii, antropologii oraz etyki, a co najważniejsze potwier-

działam wskazane przeze mnie hipotezy badawcze. Według mnie, równie ważne jest to, że moja praca może być pomocna dla terapeutów, by szerzej patrzyli na swojego pacjenta, potrafili widzieć wszystkie obszary zaburzeń jego funkcjonowania, a także dobierali odpowiednie metody pracy. Przecież istotą socjoterapii jest właśnie rozpoznanie determinantów i przejawów zaburzeń zachowania oraz zaplanowanie adekwatnych oddziaływań korekcyjnych. Pozwoli to skutecznie prowadzić terapię, trwać w osobowych relacjach wiary, nadziei, miłości i dbać o ochronę osób, poszanowanie ich godności i kierowanie ku prawdzie oraz dobru.

Mgr Weronika Pełka
Absolwentka Pedagogiki w PWSZ w Głogowie
e-mail: weronikapelka@o2.pl

INFORMACJE DLA AUTORÓW

INFORMATION FOR AUTHORS

PAIDEIA

ROCZNIK

Rocznik „Paideia" stanowi kontynuację ZESZYTÓW NAUKOWYCH SZKOŁY WYŻSZEJ PRZYMIERZA RODZIN W WARSZAWIE — SERIA PEDAGOGICZNA. Jest pismem naukowym poświęconym problematyce filozofii wychowania i kształcenia.

Celem periodyku jest dyskusja na temat realistycznego wychowania, filozofii i teorii wychowania. Tym samym jego zadaniem jest próba polemiki ze współczesną myślą pedagogiczną. W periodyku porusza się tematy dotyczące wyzwań stojących przed współczesnym wychowaniem, ale również sięga do „skarbca" wiedzy i doświadczenia jakim jest grecka, rzymska i chrześcijańska *paideia.* Omawia się zatem zarówno problematykę założeń filozoficznych teorii wychowania oraz podejmuje się interpretacji procesu kształtowania potencjalności człowieka, jego fizyczno–duchowego, egzystencjalnego i religijnego rozwoju, także na gruncie praktycznej edukacji.

Periodyk rozsyła się do wydawnictw bibliograficznych w Polsce, Biblioteki Narodowej oraz do ważniejszych bibliotek i ośrodków naukowych, które zajmują się badaniami z zakresu wychowania człowieka.

Autor przeprowadza jedną korektę swojego tekstu, zwykle pierwszą.

Autor otrzymuje jeden egzemplarz autorski pisma.

Rocznik „Paideia" jest również dostępny w wersji elektronicznej (e–book).

Materiałów nie zamówionych Redakcja nie zwraca.

Redakcja zastrzega sobie prawo do odrzucenia tekstu lub umieszczenia go w innym numerze.

Periodyk jest recenzowany przez dwóch samodzielnych pracowników naukowych, rekrutujących się spoza środowiska CV. Recenzje są wykonywane zgodne z treścią Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

z dn. 2 grudnia 2015 (Dz.U. 2015, poz. 2015) oraz wytycznymi dotyczącymi recenzowania przygotowanymi przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w broszurze *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*, z uwzględnieniem etycznych reguł recenzowania.

Sposób przygotowania tekstu:

1. W „Paideia" publikuje się teksty nie przekraczające 20 str. znormalizowanego maszynopisu, w edytorze WORD MS Office (zaleca się Word 2007). Wielkość czcionki: 12 pkt.; odstęp pomiędzy wierszami: 1,5; zaleca się stosowanie znormalizowanych marginesów, po 2,5cm.
2. Artykuł winien otwierać abstrakt (do pół strony znormalizowanego maszynopisu) oraz słowa kluczowe.
3. Tekst należy opatrzyć krótkim streszczeniem w jednym z języków kongresowych (do pół strony maszynopisu). Przetłumaczyć należy również tytuł artykułu oraz słowa kluczowe.
4. Do redakcji można dostarczyć tekst w wersji elektronicznej (mail podany jest poniżej). Istnieje możliwość przesłania tekstu w wersji tradycyjnej. Ewentualny wydruk winien być jednostronny, czytelny na białym papierze formatu A4. W wydruku nie dopuszcza się odręcznych uzupełnień.
5. Pierwszą stronę należy rozpocząć od imienia i nazwiska Autora. W przypisie dolnym korzystając z odsyłacza w formie „1" należy podać jednostkę afiliacyjną; ewentualnie: e–mail lub stronę WWW oraz nr ORCID. Od nowego wiersza, wyśrodkowany i pogrubiony tytuł pracy.
6. Pod tytułem artykułu należy wypisać śródtytuły umieszczone w tekście.
7. Autorzy proszeni są o podanie swoich danych do wiadomości Redakcji (adres do korespondencji, telefon, e–mail).

Sposób cytowania:

1. Zaleca się stosowanie przypisów na dole strony.
2. W przypadku cytowania książki: inicjał imienia, nazwisko, nazwę pracy, wraz w podtytułem, miejsce i rok wydania (bez nazwy wydawnictwa), strony. Np. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej,* Lublin 1999, s. 55.
3. W przypadku cytowania artykuły z czasopisma: inicjał imienia, nazwisko, tytuł artykuły kursywą, nazwa czasopisma w cudzysłowie, rocznik, numer oraz rok wydania w nawiasie, numery stron. Np. A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki,* „Studia Philosophiae Christianae" 32 (1996) 2, s. 77–104.
4. W przypadku cytowania z pracy zbiorowej: inicjał imienia, nazwisko, tytuł artykułu kursywą, znak 'w:', nazwa pracy zbiorowej, pod skrócie 'red.' inicjał imienia i nazwisko redaktora lub redaktorów, miejsce i rok wydania (bez nazwy wydawnictwa), strona. Np. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób,* w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 213–221.
5. W przypadku cytowania pracy tłumaczonej na język polski: podać po skrócie 'tłum.' inicjał imienia i nazwisko tłumacza. Np. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych,* tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2005.
6. W przypadku kolejnego cytowania tej samej pozycji należy stosować skrót 'dz. cyt.' umieszczony po inicjale imienia i nazwisku autora.
7. Odwołanie do pozycji stosowanej w przypisie bezpośrednio poprzedzającym stosuje się słowo: „Tamże".
8. W przypadku następujących bezpośrednio po sobie odwołań do różnych prac tego samego autora stosuje się słowo: „Tenże".
9. Na końcu artykułu należy umieścić bibliografię.

REDAKCJA PAIDEIA

Redaktor naczelny:
Prof. uczelni dr hab. Mikołaj Krasnodębski
e–mail: mikolajkrasnodebski@gmail.com

Adres redakcji:
Collegium Verum
ul. M. Grzegorzewskiej 10
PL 02–778 Warszawa
tel. +48 22 644 07 97; +48 22 644 04 55

Rocznik jest dostępny na stronie:
http://www.swpr.edu.pl/paideia/

Strona internetowa z archiwalnymi numerami „Zeszytów Naukowych Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin — Seria Pedagogiczna”:

http://collegiumverum.pl/seria–pedagogiczna/

Wydawnictwo Collegium Verum
(wcześniej)
Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie
Ul. Marii Grzegorzewskiej 10 02–778 Warszawa
Strona http://collegiumverum.pl/; Tel. (48) 22 644–07–97

Wydawnictwo Collegium Verum (wcześniej SWPR) wydaje zarówno książki, jak i wydawnictwa ciągłe i seryjne. Pełen spis wydanych pozycji znajduje się na stronie internetowej. Książki można zamawiać drogą internetową. Poniżej znajdują się tylko wybrane pozycje.

Z zakresu pamiętników i wspomnień:

— *Kucem na Ursynów* — Izabela Dzieduszycka (2011)
— *Spotkani na drodze* — Leszek Starkel (2011)
— *Chwile czasu minionego* — Andrzej Mycielski (2012 — wydanie trzecie, rozszerzone)
— *Ci, o których powinniśmy pamiętać. Fascynujące życiorysy Polaków rozsianych po świecie*, tom I, II i III — pod red. Elżbiety Mycielskiej–Dowgiałło (2010, 2011, 2012)
— *50 lat Wspólnoty Parafialnej Opatrzności Bożej na Rakowcu w Warszawie, 1962–2012* — pod red. Elżbiety Mycielskiej–Dowgiałło (2012)
— *Chleb stał się granicą* — Leon Kowalski (2013)
— *Ballada marcowa* — Jan Białek, Jan Cichy, Klaudia Dawidko, Michał Dudek (2013)
— *Polscy pianiści* — Jan Sierpiński (2014)
— *Od Uralu po Brazylię i nie tylko...* — Alina M. Lenczewska (2014)
— *Kocham twą urodę złą, najdroższe miasto na świecie. Wspomnienia z getta łódzkiego* — Salomea Kape (2014)
— *Na drogach czasu i przestrzeni. Saga rodziny kresowej XIX–XXI wiek, wspomnienia nauczycielki* — Barbara Majewska–Luft i Maria Borsuk–Majewska (2014)

— *Wojenne dzieciństwo. Losy mojej rodziny (maj 1939 — marzec 1945)* — Elżbieta Wichrzycka–Lancaster (2014)
— *Rozmowa z Umarłymi* — Jean Clair. Tłumaczenie Maria Żurawska (2015)
— *A jednak przeżyłem... Losy pilota dywizjonu 305 Stefana Zygnerskiego* — Krystyna Kenig (2016)
— *Przez Chiny — kraj przyjaznych ludzi, śmieci i dymu* — Aleksander Ciepiela (2017)

Z zakresu podręczników i monografii:
— *Okolice Zarzecza. Przyroda, człowiek, czas* — Piotr Szwarczewski, Maciej Dąbski, Magdalena Blok (2017)
— *Podstawy meteorologii i klimatologii* — Urszula Kossowska–Cezak (2007)
— *Badania cech tekstualnych osadów czwartorzędowych i wybrane metody oznaczania ich wieku* — pod red. Elżbiety Mycielskiej— Dowgiałło (2007)
— *Chemia dla przyrodników* (wyd. II) — Hanna Rembertowicz (2010)
— *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania* (wyd. III) — Mikołaj Krasnodębski (2019)

Z zakresu wiedzy historycznej:
— *Opactwo Czerwińskie w średniowieczu* — Marek Stawski (2007)
— *Kościół i Państwo w dziejach, źródłach i studiach nad przeszłością* — pod red. Marka Stawskiego (2008)
— *Duchowieństwo i laicy* — pod red. Andrzeja Wałkówskiego (2010)
— *Kościół i społeczeństwo* — pod red. Janusza Grabowskiego (2013)
— *Ksiądz Bolesław Stefański, żołnierz bezdomny* — Jacek Żurek (2014)

Z zakresu publicystyki społecznej i pedagogicznej:
— *Odpowiedzi na trudne pytania dzisiejszego świata — pod red. Elżbiety Mycielskiej–Dowgiałło, tom I — XV (2006–2020)*
— *Nowy Nauczyciel — Nowa Edukacja — pod red. Magdy Lejzerowicz, Teresy Stankiewicz, Mikołaja Krasnodębskiego (2014)*
— *Myśl pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu — pod red. Andrzeja Murzyna i Mikołaja Krasnodębskiego (2014)*
— *Gender — spojrzenie z różnych perspektyw — pod red. Włodzimierza Wieczorka (2015)*

— *Życie i Płodność — praca zbiorowa (2016)*
— *Spór o rodzinę. Filozoficzno–cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie.* Mikołaj Krasnodębski (2019). Publikacja dostępna w wersji papierowej i elektronicznej.

Z zakresu poezji:
— *Kiedy będę do Ciebie szedł* — Marek Antoni Wasilewski (2010)
— *Na geograficznych ścieżkach życia (eseje geograficzne)* — Joanna Angiel (2012)
— *Rozmowy z Panem* — Bona (2012)
— *Odrobina Pana Boga* — Bona (2013)
— *Stabat Mater. W cieniu krzyża* — Bona (2014)
— *Tchnienie Ewangelii* — Bona (Bożena Fabiani) (2014)
— *Bliżej Boga* — Bona (2015)
— *Geograficzne wędrówki myślowe* — Joanna Angiel (2015)
— *Szkicownik A* — Krystyna Wojtyna–Drouet (2017)
— *Szkicownik B* — Krystyna Wojtyna–Drouet (2017)

Z zakresu terapii:
— *Odpowiedzi na trudne pytania dzisiejszego świata* — pod red. Elżbiety Mycielskiej–Dowgiałło, tom XIII (2018)
— *Baśnie terapeutyczne dla młodzieży i dorosłych* — Jadwiga Glińska (2018)
— *Baśnie terapeutyczne dla dzieci* — Jadwiga Glińska (2019)

Z zakresu wydawnictw ciągłych recenzowanych:
— *Zeszyty Naukowe SWPR* trzech serii: geograficzno–turystycznej, pedagogicznej i humanistycznej (Zeszyty naukowe serii geograficzno–turystycznej i pedagogicznej są na liście czasopism punktowanych).
— *Paideia* — Παιδεία. Rocznik — Pismo naukowe SWPR poświęcone tematyce pedagogicznej (dotychczas ukazały się cztery numery).

Publikacje pokonferencyjne:

Odpowiedzi na trudne pytania dzisiejszego świata, t. I–XV, red. E. Mycielska –Dowgiałło, Warszawa: Wydawnictwo Collegium Verum (wcześniej Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie) 2006–2020.

...artykuły zamieszczone w tomie mają oryginalny, naukowy i twórczy charakter. Opracowane zostały zgodnie z obowiązującą metodologią [...]. *Problematyka omawiana w tekstach ściśle wiąże się z profilem czasopisma, a na uwagę zasługuje fakt, że autorzy wykazują się dużą znajomością nie tylko pedagogiki, ale również dyscyplin i dziedzin z nią bezpośrednio lub pośrednio związanych (filozofia, teologia, literaturoznawstwo, łacina, psychologia, historia szkolnictwa i oświaty)* [...]. *Analiza tekstów zawartych w „Paidei" świadczy o profesjonalizmie osób zajmujących się różnymi problemami nurtującymi pedagogów (światopoglądowymi, dydaktycznymi itp.).*

Z recenzji wydawniczej dr hab. Ryszarda Polaka,
prof. Akademii Wychowania Fizycznego, Biała Podlaska

Recenzowany numer rocznika „PAIDEIA" składa się z trzech części. Pierwsza [...] *zawiera 14 artykułów naukowych. Część drugą, zatytułowaną* Vademecum filozofii wychowania, kultury i edukacji *stanowią przedruki ważnych tekstów z zakresu filozofii wychowania: Jacka Woronieckiego OP,* Nawyk czy sprawność, *oraz Mieczysława Gogacza,* Wychowanie intelektu jako warunek zewnętrznej kultury osoby. *Tom kończy część zatytułowana* Recenzje, sprawozdania, varia. [...] *recenzowany numer czasopisma* [...] *korzystnie prezentuje się na tle innych wydawanych ostatnio publikacji na ten temat.*

Z recenzji wydawniczej Dr hab. Roberta Tomasza Ptaszka,
prof. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin

Wydawnictwo Collegium Verum
ul. Marii Grzegorzewskiej 10, 02–778 Warszawa
tel. (48) 22 644–07–97
http://collegiumverum.pl/paideia/
collegium@verum.edu.pl

ISBN 978–83–61140–93–1

ISSN 2657–8670

COLLEGIUM VERUM
Warszawa 2022