CZŁOWIEK W KULTURZE

PISMO POŚWIĘCONE FILOZOFII I KULTURZE

Pedagogika – nauka czy ideologia?

ISSN: 1230-4492 **29 (2019)**

Człowiek w Kulturze
Pismo poświęcone filozofii i kulturze

29 (2019)

Pedagogika – nauka czy ideologia?

Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii”
Lublin 2019

Skład Rady Naukowej:
ks. prof. dr hab. Andrzej Maryniarczyk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)
prof. Bogdan Piotrowski (La Sabana, Bogota, Kolumbia)
prof. Peter A. Redpath (Rector, Adler-Aquinas Institute, USA)
prof. Robert Delfino (St. Johns University, USA)
prof. Vittorio Possenti (Uniwersytet Ca'Foscari, Wenecja)

Redaguje zespół:
Piotr Jaroszyński (redaktor naczelny),
Krzysztof Wroczyński (z-ca red. naczelnego),
Imelda Chłodna-Błach (sekretarz redakcji), Henryk Gut,
Jolanta Wroczyńska (redaktor tekstów w języku polskim)
Prof. Jānis Tālivaldis Ozoliņš (Australian Catholic University) (redaktor
tekstów w języku angielskim)
Enrique Martínez (Universitat Abat Oliba CEU) (redaktor tekstów w języku hiszpańskim)

Recenzenci:
Ks. prof. dr hab. Jan Sochoń (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego)
Prof. dr hab. Henryk Kiereś (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Skład komputerowy i projekt okładki: Drukarnia G-print Artur Gnatowski
Na okładce: „The Lesson" (1892) autorstwa George'a Goodwina Kilburne
Źródło: https://fineartamerica.com/featured/the-lesson-george-goodwin-kilburne.html

ISSN 1230-4492

Wydawca:
Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii"

Adres Redakcji:
Katedra Filozofii Kultury i Sztuki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin
tel. (81) 445-40-38, e-mail: imeldach@kul.lublin.pl

Wersja papierowa jest pierwotną wersją czasopisma.
Wersja online: http://czlowiekwkulturze.pl/

Wspomnienia

Podczas składania do druku 29 numeru „Człowieka w Kulturze" dotarła do nas wiadomość o śmierci wybitnego aktora polskiego, Pana Czesława Jaroszyńskiego. Był on miłośnikiem i propagatorem naszego pisma i jego wiernym czytelnikiem. Niepostrzeżenie, jako surowy krytyk, wywarł wpływ na poziom językowy zawartych w nim tekstów. Pisząc to wspomnienie składamy serdeczne kondolencje jego synowi, Piotrowi Jaroszyńskiemu, redaktorowi naczelnemu „Człowieka w Kulturze".

Członkowie Fundacji „Lubelska Szkoła Filozofii",
kolegium i zespół redakcyjny

Kardynał **Zenon Grocholewski** nie żyje.

W piątek, 19 lipca 2020, otrzymaliśmy wiadomość o śmierci wybitnego Polaka i hierarchy Kościoła katolickiego, ks. kard. Zenona Grocholewskiego (1939-2020). Wiadomość ta poruszyła redakcję naszego pisma, tym bardziej, że było ono Księdzu Kardynałowi znane, a my zawsze kierowaliśmy się jego wskazaniami, jako prefekta Kongregacji Wychowania Katolickiego. Funkcję tę – tak istotną dla kultury świata – powołany przez papieża Jana Pawła II pełnił Ksiądz Kardynał w latach 1999-2015. Był jednym z tych Wielkich Polaków, którzy większość życia spędzili na obczyźnie, ale nigdy nie zapominali o kraju swego pochodzenia i zadaniach, jakie stawia przed nimi wiara.

Tymi słowami chcemy pożegnać Księdza Kardynała, którego działalność na stałe zapewniła Mu miejsce w obrębie kultury katolickiej i polskiej.

Zespół redakcyjny i członkowie Fundacji „Lubelska Szkoła Filozofii"

Od Redakcji

Pedagogika stanowi kierunek uniwersytecki, który przede wszystkim zwraca się do przyszłych nauczycieli i wychowawców, poczynając od przedszkola a kończąc na uniwersytecie. Główne założenie pedagogiki jest takie – i wydaje się ono całkiem oczywiste – że każdy człowiek przychodząc na świat sam siebie nie rozwinie, nie wychowa, nie wykształci, dlatego potrzebuje wychowawcy i nauczyciela. Mogą nimi być rodzice, zwłaszcza matka, albo też specjalne instytucje takie jak przedszkole czy szkoła, które zastępują nie tylko dom, ale również rodziców i krewnych. Miejsce rodziny zajmują wówczas specjalnie wykształceni fachowcy, którzy nie tylko posiadają jakąś wiedzę szczegółową, ale również wiedzę pedagogiczną, i to zaczerpniętą z nauki. Dzięki takiemu osadzeniu w strukturze uniwersytetu, pedagogika nabiera wysokiej rangi i cieszy się ogólnym poważaniem.

Rodzi się jednak podstawowe pytanie: czy pedagogika jest wiedzą autonomiczną? Jest oczywiste, że nie. Przecież pedagogika korzysta z wielu innych dziedzin takich jak psychologia, socjologia, ale także biologia i filozofia. Co innego pedagogika pojęta jako system reguł praktycznych, a co innego pedagogika jako nauka, w skład której wchodzi wiele innych nauk.

Ale to nie wszystko, bo przecież można mówić o związku pedagogiki z religią (pedagogika chrześcijańska), albo z kolei o związku pedagogiki z ideologią (pedagogika marksistowska). Ostatnimi laty pojawiła się też postpedagogika wywodząca się z postmodernizmu, która nosząc miano pedagogiki przybiera postać antypedagogiki, co jest odwróceniem pedagogiki pojętej klasycznie. Oznacza to, z czego mało osób zdaje sobie sprawę, że nie ma jednej pedagogiki, że jest wiele pedagogik i to nawet takich, które się wykluczają. I nie byłoby w tym nic dziwnego czy wręcz podejrzanego, gdyby pedagogika była skierowana tylko na aspekty teoretyczne. Tymczasem ma ona na oku przede wszystkim cele praktyczne i to skierowane nie na świat rzeczy, lecz na świat osób, czyli takich bytów, które obdarzone są godnością i są podmiotem prawa, a w ramach prawa mają prawo do życia i prawidłowego rozwoju. I tu rodzi się podstawowe pytanie: czy każda pedagogi-

ka jest autentycznie pedagogiką, czyli służy zabezpieczeniu podstawowych praw ludzkich, czy też traktuje człowieka instrumentalnie, jak to ma miejsce choćby w systemach totalitarnych?

„Pedagogika" to słowo tylko pozornie jasne. Kryją się za nim liczne spory i kontrowersje, i to o znaczeniu fundamentalnym. Warto się z nimi zapoznać, by lepiej i skuteczniej korzystać z pomocy pedagogiki, ale też bronić się, gdy stanowi ona zagrożenie, zwłaszcza dla młodego człowieka. Temu właśnie tematowi i różnym jego aspektom poświęcony jest kolejny numer periodyku „Człowiek w Kulturze", do którego lektury serdecznie zapraszamy.

Prof. dr hab. Piotr Jaroszyński
Kierownik Katedry Filozofii Kultury i Sztuki KUL

Piotr Jaroszyński
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Pedagogika: w służbie człowieka czy Nowego Porządku Świata?

Przy zdroworozsądkowym i intuicyjnym podejściu pedagogika jawi się nam zazwyczaj jako nauka, która zajmuje się prawidłowym wychowaniem dzieci i młodzieży. Jednak gdy przyjrzymy się różnym definicjom pedagogiki oraz panującym w niej trendom, to ze zdumieniem stwierdzamy, że pedagogika wcale nie musi mieć na celu prawidłowego wychowania młodego człowieka, a przynajmniej nie każda pedagogika.

Wśród różnych aspektów czy elementów, jakie dziś odnajdujemy w słowie „pedagogika" i jakie zawarte są we współczesnych definicjach, bardzo często brakuje określenia, co należy do jej istoty i co jest jej celem. Podaje się wprawdzie, że pedagogika ma cele i ma przedmiot, ale nie podaje się, jaki to konkretnie jest przedmiot i jaki cel. A przecież to nie jest oczywiste i świadczyłoby raczej o tym, że albo są to definicje niepełne, albo że coś tu jest „ukryte", i dopiero na jakimś etapie rozwoju teorii ten główny motyw bywa odsłaniany. W zbyt wielu definicjach takiego odniesienia do przedmiotu i celu brakuje. Weźmy jako przykład kilka definicji pedagogiki, mniej lub bardziej specjalistycznych.

Czytamy więc, że pedagogika to „świadoma działalność wychowawcza" (PWN)[1]. Definicja ta jest wyjątkowo ogólnikowa, a nawet obciążona błędnym kołem, wskutek odwołania się do tej samej treści przy pomocy słów zaczerpniętych z różnych języków: polskiego (wychowanie) i greckiego

1 Hasło „pedagogika" PWN, wydanie Internetowe, https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/pedagogika;3955414.html [dostęp: 20.02.2020].

(pedagogika). Brakuje w tej definicji aspektów bardzo ważnych, na jakie kierowane są pytania: wychowanie kogo, po co, dla kogo, na kogo? A ponadto nie jest w ogóle określony status naukowy pedagogiki, zwłaszcza że wyrażenie „świadoma działalność" takiej roli pełnić nie może, bo jest za szerokie.

Z innej definicji dowiadujemy się, że pedagogika to „dyscyplina nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych" (PWN)[2]. Definicja ta jest również dość ogólnikowa, a przy tym pomija to, co ważne, bo brakuje wskazania podmiotu, przedmiotu i celu. Dowiadujemy się, że pedagogika bada procesy edukacyjne – ale co to są za procesy?

W popularnej encyklopedii internetowej twierdzi się, że pedagogika to zespół nauk o wychowaniu, istocie, celach, treściach, metodach, środkach i formach organizacji (*Wikipedia* pol.)[3]. Jest to definicja metaprzedmiotowa, bo chociaż wskazuje się na to, co ważne (istota, cel, metody), to jednak w dalszym ciągu nie wiemy, co należy do istoty pedagogiki, jakie są jej środki, cele i metody. Jakieś są, ale jakie? Dodatkowo rodzi się pytanie o charakterze metodologicznym: jeśli pedagogika jest zespołem nauk, to czy sama jest w ogóle nauką, czy właśnie tylko takim zespołem różnych nauk bez własnego statusu metodologicznego. W takiej sytuacji nazwa „pedagogika" byłaby tylko nazwą opisową i metaprzedmiotową, ale pozbawioną własnego przedmiotu, celu i metody, co jest wymogiem zakwalifikowania jakiejś wiedzy jako naukowej.

Dla porównania możemy jeszcze sięgnąć do prestiżowej *Encyclopedia Britannica*. „Pedagogy, study of teaching methods, including the aims of education and the ways in which such goals may be achieved. The field relies heavily on educational psychology, which encompasses scientific theories of learning, and to some extent on the philosophy of education, which considers the aims and value of education from a philosophical perspective"[4].

2 Hasło „pedagogika" PWN, wydanie Internetowe, http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/index.php?id=9&od=348 [dostęp: 20.02.2020].

3 Hasło „pedagogika" Wikipedia, wydanie Internetowe, http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/index.php?id=9&od=348 [dostęp: 20.02.2020].

4 „Pedagogika: studium metod nauczania, zawierające cele edukacji i sposoby, w jaki

Jest to kolejna definicja metaprzedmiotowa, opisowa i niekonkretna. Nie wiadomo, jakie metody stosuje pedagogika, dlaczego bazuje na psychologii, a wreszcie na jakim systemie filozoficznym się opiera, bo przecież systemów jest wiele, a one wpływają nawet na radykalnie inną koncepcję pedagogiki. Systemy Platona, Arystotelesa, Hegla czy Marksa zawierają zupełnie różne obrazy nie tylko rzeczywistości, ale i samego człowieka, a co za tym idzie i pedagogiki. Z uwagi na te różnice pedagogika Platona prowadziła do systemu totalitarnego, podobnie jak pedagogika Marksa, ale nie jak pedagogika Arystotelesa czy św. Tomasza z Akwinu. Można zostać przy definicji opisowej i nieoceniającej pedagogiki, ale w jakimś momencie pojawi się pytanie zasadnicze: na jakiego człowieka „wychowa" dziecko pedagogika Platona, a na jakiego Arystotelesa? Na jakiego pedagogika Marksa, a na jakiego chciałby wychować kogoś O. Woroniecki? Przecież to będą przeciwstawni sobie ludzie, z których jeden będzie z założenia nienawidził drugiego. Przecież w systemach komunistycznych od początku „wychowywano" dziecko na kogoś, kto nienawidzi swojego przeciwnika klasowego w takim stopniu, że jest gotów go okraść i zniszczyć.

Wspólną cechą różnych definicji pedagogiki jest to, że formułowane są na poziomie metajęzyka: dowiadujemy się, że pedagogika jest o istocie, celach lub metodach wychowania, ale nie wiemy, czym jest ta istota, jakie to są cele, jakie metody specyficzne właśnie dla pedagogiki, a wreszcie czy jest jedna pedagogika czy też jest wiele pedagogik. A jeśli wiele, to czy każdą można równorzędnie określić mianem pedagogiki, łącznie z antypedagogiką.

Wobec tego, chcąc problem pogłębić, musimy wiedzieć, dla kogo jest lub była ta właśnie pedagogika, pedagogika Platona lub Arystotelesa, św. Augustyna lub św. Tomasza, pedagogika Deweya lub Steinera, a dalej pedagogika klasyczna i pedagogika chrześcijańska, pedagogika liberalna i pedagogika marksistowska. Każda z tych pedagogik może być inna, a nawet jedna może być przeciwieństwem

te cele mogą być osiągnięte. To pole bardzo zależy od edukacyjnej psychologii, która zawiera teorie naukowe uczenia się, która rozważa cele i wartości edukacji z perspektywy filozoficznej." Hasło „Pedagogy", https://www.britannica.com/science/pedagogy [dostęp: 20.02.2020].

drugiej. Klasyczna pedagogika cnót to przeciwieństwo pedagogiki naturalistycznej Rousseau, a pedagogika chrześcijańska to przeciwieństwo pedagogiki sowieckiej. Ma to więc kluczowe znaczenie, by sobie uświadomić, że dana pedagogika nie jest aksjologicznie neutralna, że może być pedagogiką w państwie demokratycznym albo w jakimś systemie totalitarnym, który chętnie korzysta ze zdobyczy nauki, w tym również z pedagogiki, nie po to, by otwierać przed człowiekiem coraz szersze pole wolności, lecz by wykorzystać pedagogikę i szereg innych nauk do jeszcze większego zniewolenia. Proponowane dziś definicje pedagogiki zazwyczaj nie zabezpieczają przed jej skierowaniem w stronę czy to systemów totalitarnych czy również antypedagogiki.

Mając na względzie zarysowane tu problemy, w tym przede wszystkim, czy pedagogika jest nauką, czy też ideologią, warto na samym początku wrócić jednak do źródeł. Pierwszym takim źródłem jest samo słowo „pedagogika". Pochodzi z greki, ale jak wiele słów greckich i łacińskich zasymilowanych przez języki europejskie ulegało z biegiem czasu modyfikacji, a także kompilacji, gdy tworzono neologizmy z ich udziałem, zwłaszcza od czasów renesansu.

Oryginalne słowo greckie to „pedagog" – nie był nim ani naukowiec, ani wychowawca, ale po prostu służący, który odprowadzał dziecko do szkoły. Takie znaczenie zawiera słowo „pedagog" – *pais* – dziecko, *agein* – prowadzić. Z tego kontekstu powstało znaczenie szersze: *paidagogía* to wychowanie dzieci.[5] Mamy następnie słowo łacińskie jako formę zlatynizowania słowa greckiego: *paedagogus*.[6] W językach narodowych europejskich obecne jest słowo francuskie *pédagogie* (1580, XVI w.), za którym pójdą inne języki europejskie[7]. Linde proponuje dosłowny polski odpowiednik jako *dzieciowódz*, ale ten się nie przyjął, jak też nie przyjął się „stróż dziecinny"[8].

5 *Słownik grecko-łaciński*, pod red. Z. Abramowiczówny, Warszawa PWN, 1962, t. 3, s. 362.

6 *Słownik łacińsko-polski*, pod red. M. Plezi, Warszawa PWN 1974, t. 4, s. 7.

7 *Online Etymology Dictionary*, Pedagogy, https://www.etymonline.com/search?q=pdagogy [dostęp: 20.02.2020].

8 M. S. B. Linde, *Słownik Języka Polskiego*, Lwów 1858, t. 4, s. 71.

Słowo greckie było u swych źródeł dość konkretne. Dotyczyło pewnego zjawiska kulturowego: wysyłanie dzieci do szkoły pod opieką służącego. Znaczenie tego słowa nie było metaprzedmiotowe, nie była to jakaś nauka o wychowaniu, ani też nauka o naukach o wychowaniu czy studium metod nauczania czy o nauczaniu. Dopiero w czasach nowożytnych ma miejsce przejście na poziom bardziej abstrakcyjny, gdy pedagogika oznacza pewien typ wiedzy związany z edukacją.

Musimy jednak zatrzymać się na fazie greckiej pedagogiki, ponieważ jest ona częścią greckiej kultury odwołującej się do konkretnej rzeczywistości. Tą konkretną rzeczywistością jest młody człowiek, który zgodnie z obserwacjami sam nie jest w stanie się rozwinąć, czyli opanować samemu różne umiejętności. Do tego potrzebna jest szkoła, nie domowa, ale jako odrębna instytucja, która może mieć charakter prywatny. Szkoła, do której dziecko prowadzi pedagog, oferuje pewien typ edukacji, który rozłożony jest na kilka etapów.

Zacznijmy od etapu pierwszego i tego, co najważniejsze: szkoła jest wynalazkiem greckim. W innych cywilizacjach, zaczynając od Egiptu, edukacja była rodzinna o nastawieniu praktycznym, związanym z tym samym zawodem wykonywanym przez pokolenia w obrębie danej rodziny[9]. Oddzielny pedagog był niepotrzebny, tak jak nie zastanawiano się nad pedagogiką w wymiarze teoretycznym, bo również metodyczna refleksja i typ poznania naukowego należy do dziedzictwa kultury greckiej.

Aby więc zrozumieć źródłowy sens pedagogiki, musimy skupić się na kulturze greckiej, w której pojawia się szkoła, pedagog i pedagogika. Czym była szkoła grecka? Szkoła pojawia się najpierw jako instytucja, która ma na celu wychowanie dziecka pochodzącego z warstwy wolnych Ateńczyków. Nie jest to przysposobienie zawodowe, ale wychowanie ku zdobyciu charakterystycznych tylko dla człowieka jako człowieka umiejętności. Wychowanie takie ma swój początek w procesie demokratyzacji ideałów i wartości wypracowanych wcześniej w środowisku starogreckiej arystokracji[10]. Są to więc ideały nie tylko greckie, ale na dalszą metę

9 J. Vial, *Histoire de l'éducation*, Paris 1995, s. 8-9.

10 W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa Fundacja Aletheia 2001, s. 29-43.

ogólnoludzkie, a jako ogólnoludzkie zostają poddane procesowi demokratyzacji. W tym procesie istotną rolę odgrywa właśnie szkoła.

Wielki znawcza pedagogiki antycznej, Henri-Irénée Marrou, pisał: „Instytucję szkoły, i sposoby nauczania wypracowano w ostatnim trzydziestoleciu VII wieku [przed Chr.], bo wtedy właśnie (w Olimpii dokładnie z rokiem 632) pojawiają się na wielkich igrzyskach wszechhelleńskich zawody dziecięce”[11]. Od tego się zaczęło, od kultury fizycznej, od kultury panowania nad ciałem i jakby rzeźbienia ciała wedle przyjętego wzoru doskonałości. Następnie formowaniu podlegały inne aspekty człowieczeństwa obejmujące poziom działania zmysłów jak i władz wyższych (wolai rozum). A więc najpierw w procesie edukacji pojawiało się wychowanie fizyczne, a następnie wychowanie muzyczne, poetyckie, literackie, zwieńczone ideałem *kalokagathia*, piękna i dobra, w którym te różne wartości były zharmonizowane, zaczynając od piękna fizycznego, a kończąc na pięknie duchowym[12].

Program ten został rozbudowany i uszczegółowiony. Objął wychowanie moralne oparte na 4 cnotach kardynalnych: męstwo, umiarkowanie, sprawiedliwość i roztropność (Platon), oraz wychowanie intelektualne (*enkyklos paideia*) zwane encyklopedycznym, na bazie programu Isokratesa, retora i humanisty, rówieśnika i Platona, i Arystotelesa. Program Isokratesa przetrwał do końca XIX wieku. To wychowanie intelektualne, czyli wychowanie naszego intelektu przybrało w kulturze łacińskiej postać tzw. siedmiu sztuk wyzwolonych (*septem artes liberales*). Chodziło tu o kulturę intelektualną jako niezbędny składnik formacji człowieka wolnego, stąd umiejętności te zwane były wolnymi, bo czyniły człowieka wolnym[13]. Nie będzie wolnym ten, kto nie potrafi prawidłowo myśleć, mówić,

11 H. I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, tłum. S. Łoś, Warszawa PIW 1969, s. 78.

12 Tamże, s. 79-85.

13 „zowią się zaś wyzwolonymi, bo godne są wolnego człowieka”, Linde, dz. cyt., t. 6, s. 661. Inne określenie to „nadobne sztuki i nauki”. Współcześnie słowo „wyzwolony” nie oddaje sensu pierwotnego, w którym chodziło o to, że umiejętności te pomagają człowiekowi wyrwać się z niewoli niewiedzy. Nie są to więc umiejętności wolne same w sobie jako coś abstrakcyjnego, lecz konkretnie mają tak dobroczynny wpływ na kogoś, kto poświęca

pisać i liczyć.

Od razu widać, że ta grecka pedagogika była w służbie człowieka: miała pomóc człowiekowi wyzwolić się z niewiedzy w zakresie jak najbardziej ludzkich umiejętności i na najwyższym poziomie. Podkreślmy raz jeszcze, że geneza tej koncepcji szkoły jest arystokratyczna, a nie demokratyczna, a jej źródła znajdujemy u Homera: *aien aristeuein kai hypeirochon emmenai allon* – αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων (*aien aristeuein kai hypeirohon emmenai allon*) „bądź zawsze najlepszy i innych przenoś wysoko”[14]. I choć jako ideał podlega w Grecji demokratyzacji, to jednak nie zapomina o jego początkach, bo hasłem wywoławczym jest równać w górę, a nie jak w przypadku różnych socjalistycznych rewolucji czy dominującej dziś demokracji: równać w dół.

Mamy więc taki obraz: pedagogika grecka pozostaje w służbie człowieka, który ma opanować umiejętności swoiście ludzkie na najwyższym osiągalnym dla niego poziomie. Dzieje się to za pomocą systemu szkolnictwa, który dzięki demokracji nie jest ograniczony tylko do arystokracji i nie tylko do Greków, jest bowiem otwarty na człowieka, pod warunkiem, że jest on zainteresowany własnym rozwojem. Grecka edukacja liberalna nie jest edukacją przymusową. Gdyby była przymusowa, to zniweczyłaby te ideały, jakie jej przyświecają: wychować człowieka wolnego.

Model ten będzie trwałym dziedzictwem kultury europejskiej poza Grecją i poza Europą. Przetrwa w Europie przynajmniej do końca XIX wieku, choć w ramach gimnazjów klasycznych trwa nawet po dziś dzień[15].Była to pedagogi-

się studiom. W wypadku terminologii angielskiej nie można tłumaczyć wyrażenia „liberal arts” jako „sztuki liberalne”, ponieważ pochodzące z łaciny słowo „liberal” ma w języku angielskim znaczenie polityczno-ideologiczne. Liberalny to należący do partii liberalnej albo głoszący poglądy liberalne, czyli takie, które opierają się na permisywizmie moralnym, dalekie od zasad i cnót aprobowanych przez etykę klasyczną.

14 C. Wąs, *Pomniki w periegezie Pauzaniasza* https://www.researchgate.net/profile/Cezary_Ws/publication/234167743_Pomniki_w_periegezie_Pauzaniasza/links/09e4150fc33442aee8000000/Pomniki-w-periegezie-Pauzaniasza.pdf [dostęp: 20.02.2020].

15 Do uniwersalnej roli edukacji klasycznej (zawierającej grekę i łacinę) nawiązywała reforma edukacji Wilhelma Humboldta. W niemieckiej Bawarii funkcjonuje po dziś dzień

ka w służbie człowieka, żeby go ogarnąć całościowo i harmonijnie rozwinąć ku temu, co w nim najlepsze. Opierała się na prawdzie, dobru i pięknie jako ideałach stanowiących podstawę kultury właśnie humanistycznej (stąd cykl ten nosił miano *humaniora*).

Jako obiektywnie prawdziwe, ideały te nie były konfliktowe wobec wiary i porządku nadprzyrodzonego, przeciwnie religia chrześcijańska wspierała to, co w człowieku najlepsze, a staje się najlepsze dzięki prawidłowemu wychowaniu. Religia wspierała i dopełniała rozwój człowieka. Tym sposobem była to edukacja w służbie człowieka: religia chrześcijańska brała to co prawdziwe i dobre z innych kultur, ale nie za cenę negacji w nas człowieczeństwa integralnego, w imię jakiegoś eklektyzmu, który współcześnie jako multi-kulti doprowadził do kryzysu całą kulturę europejską.

Artes liberales to były różne nauki skierowane na człowieka jako ich podmiot, a nie na przedmiot w postaci materii, którą poddaje się obróbce technicznej. *Techne* u Greków odnosiło się do tego, co jednostkowe i zmienne, a co można odpowiednio uformować. Natomiast nauka dotyczyła tego, co stałe i konieczne, nie mogło więc obejmować pedagogiki, bo jej przedmiot – człowiek – był zmienny i konkretny.

Co stało się w dziejach pedagogiki, że zaczęła ona ulegać istotnym zmianom gubiąc przede wszystkim swój przedmiot, który miał być równocześnie podmiotem? W grę wchodzą tu dwa momenty: a) zmiana obrazu człowieka, b) odejście od sztuki na rzecz techniki.

Podporządkowanie człowieka państwu znane było starożytnym, z klasycznym przykładem Sparty. Wychowanie spartańskie miało na celu uformowanie spartańskiego żołnierza. W wieku od 7 do 10 lat wychowanie to obejmowało: umiejętności łowieckie, ćwiczenia fizyczne i wojskowe. Temu też była podporządkowana kultura: duch podporządkowany był ćwiczeniu ciała, muzyka walce w czasie wojny, literatura zawierała ilustracje scen wojennych (z Homera), muzyka religijna zachęcała do boju. Dziewczęta przechodziły takie samo wychowanie jak

bez mała 60 gimnazjów klasycznych z greką i łaciną na czele.

chłopcy, tyle że będąc kobietami rodziły dzieci nie dla rodziny, ale dla państwa[16].

Model wychowania spartańskiego został przez Greków odrzucony, ponieważ gubił to, co najważniejsze: wolność opartą na kulturze wysokiej. Tyle że później elementy edukacji spartańskiej były wszczepiane w systemy totalitarne, których istotę stanowi bezwzględne podporządkowanie każdego większej całości, jaką jest miasto, państwo czy imperium.

Chrześcijaństwo, zwłaszcza w wersji katolickiej, nie tylko nie odrzuciło klasycznego modelu wychowania, ale włączyło je do całego systemu, na którego szczycie stoi teologia. Odczytanie sensu Objawienia wymaga bowiem nie tylko pomocy nadprzyrodzonej w postaci łaski, ale również dobrego wykształcenia. Podkreślał to szczególnie mocno św. Augustyn[17].

Istotna zmiana w podejściu do pedagogiki dokonuje się wówczas, gdy miejsce Kościoła jako wychowawcy narodów, zajmuje państwo. Jest to okres Rewolucji Francuskiej. Wówczas to zachodzi kilka istotnych zmian w podejściu do pedagogiki. Po pierwsze, rewolucja niszczy wyższe warstwy społeczne, by przeprowadzić zasadę „równania w dół". Ma to przyczynić się do zniszczenia tradycji, a więc i tradycyjnej edukacji. Priorytetem i wzorem do studiowania i naśladowania nie są poeci czy historycy, ale inżynierowie, rolnicy, ekonomiści, technicy (Diderot). A dzieci? Dzieci są własnością państwa (Danton)[18]. To nic, że Rousseau powie, że w centrum edukacji jest dziecko. Bo jakie dziecko? Dziecko uspołecznione. W centrum edukacji, ale nie jako podmiot, jest dziecko, które jest uspołeczniane, czyli takie, które jest własnością państwa. To dziecko jest potem edukowane w kierunku określonego zawodu praktycznego, jak inżynier

16 J. Vial, *Histoire de l'education*, Paris 1995, s. 15.

17 „Chociaż słusznie radują się wielkim darem Bożym [potrzebnym do rozumienia Pisma św.], jednak niech nie zapominają, że przynajmniej czytania nauczyli się dzięki pomocy ludzkiej", Św. Augustyn, *De doctrina christiana. O nauce chrześcijańskiej*, tłum. J. Sulowski, Warszawa PAX 1989, Wstęp, 4. W dziele tym św. Augustyn podaje przykłady z Pisma św., których rozumienie i działanie opiera się na znajomości kontekstu zarówno realiów jak i sztuki oratorskiej.

18 Vial, dz. cyt., s. 55.

czy ekonomista[19].

15 września 1793 została we Francji przyjęta ustawa, która znosiła kolegia. W ich miejsce wprowadzono edukację trzystopniową. Jej owocem miał być oświecony obywatel i wykształcony fachowiec. Edukacja stawała się rzeczą państwa, a nie Kościoła czy prywatnej inicjatywy obywateli[20]. Mówiono o doskonaleniu człowieka, ale w ramach społeczeństwa. A to otwierało drogę do socjalizmu, czyli dominacji społeczeństwa nad jednostką, wartościowaniu jednostki tylko z racji społecznych.

Wzorem Francji poszło wiele innych państw, a choć tylko w obrębie systemu komunistycznego udało się upaństwowić nieomal w całości system edukacyjny, to jednak państwa w coraz większym stopniu miały wpływ na edukację państwową[21]. Następnie pojawił się kolejny etap, który polegał na tym, by zmarginalizować kontrolę państwa jako państwa nad systemem edukacji na rzecz instytucji i organizacji międzynarodowych z aspiracjami do kontroli globalnej. To mogło sprawiać wrażenie uwolnienia systemu edukacji dzięki niezależności od państw, ale same państwa włączały się w system edukacji globalnej, wskutek czego kontrola mogła być jeszcze większa niż na poziomie edukacji państwowej.

Kolejny etap, w którym obecnie się znajdujemy, to przejście od kształcenia państwowego do kształcenia globalnego. Edukacja państwowa jest umiejętnie zasysana przez modele edukacji opracowywane w ramach instytucji kontynentalnych (Unia Europejska) i globalnych takich jak OECD czy UNESCO. Co organizacje te wysuwają na plan pierwszy, a co pomijają? Na plan pierwszy wysuwa się tzw. rynek pracy oraz utylitaryzm. Do słów kluczy obecnego systemu edukacji należą takie słowa jak „rynek pracy", a kierunek akademicki musi być ozdobiony koniecznie przymiotnikiem „stosowany". Ma miejsce podniesienie do rangi kierunku uniwersyteckiego tych specjalności zawodowych, które koń-

19 Tamże.

20 Tamże, s. 56.

21 KUL był jedynym uniwersytetem prywatnym w obrębie Bloku Komunistycznego. M. Ryba, *Katolicki Uniwersytet Lubelski : korzenie, początki, źródła tożsamości*, Warszawa-Radzymin 2018.

czyły się na poziomie szkoły średniej lub doszkoleniem na poziomie dwuletnich studiów pomaturalnych.

Restrukturyzacja systemu edukacji dokonuje się wedle zasad nowej pedagogiki, dla której punktem odniesienia nie jest człowiek pojęty jako podmiot-osoba, ale człowiek jako element globalnego systemu. System ten bywa nazywany Nowym Porządkiem Świata. A choć idea takiego systemu pojawiła się już u Dantego, to dopiero na przełomie XX i XXI w. zachodzą warunki techniczne na jego wcielenie w życie[22]. System ten musi mieć pod swoją kontrolą właśnie system edukacji i to na każdym szczeblu. Odwołując się do terminologii klasycznej możemy zaobserwować następujące zjawiska. Spadek poziomu wykształcenia podstawowego i ogólnego w ramach *Trivium*. Upadek *Trivium* (kultura literacka i logiczna). *Dominanta quadrivium* (matematyzacja) na wszystkich poziomach kształcenia, co jeszcze bardziej osłabia znaczenie *Trivium* i jego rolę w zdobyciu kultury ogólnej. Eliminacja filozofii jako zwieńczenia edukacji (specjalista zanurzony w dziedzinie bez wizji i dystansu do całości). Sprowadzenie filozofa do inżyniera pojęć i rachunków. Merkantylizacja kultury. Bezpośrednio globalne programy edukacji zabiegają o korelowanie rynku pracy pod kątem ekonomii. Nie ma wartości, nie ma sensu, nie ma celu. Takim właśnie pojęciem pedagogiki operuje Nowy Porządek Świata. A ponieważ stanowi on głębokie zagrożenie dla człowieka jako osoby, to kluczem jest odzyskanie podmiotowości w edukacji skoncentrowanej wokół człowieka osoby – to jest główne przesłanie pedagogiki klasycznej, która jest pedagogiką personalistyczną. Dlatego też ma znaczenie, jakim przymiotnikiem zaopatrzymy słowo „pedagogika". Słowo samo w sobie wskazywało dawniej na określoną sytuację kulturową charakterystyczną dla starożytnej Grecji. Współcześnie natomiast jest ono oderwane od konkretnego kontekstu kulturowego, jest terminem z zakresu metajęzyka. Stąd właśnie może być aplikowane do różnych „pedagogik", również takich, które z kulturą grecką nie mają wiele wspólnego, a nawet odnosić się mogą do skierowanej przeciwko kulturze zachodniej antypedagogice. Dlatego wydawało się zasadne podjęcie takiego właśnie tematu, w któ-

22 P. Jaroszyński, *Człowiek i nauka*, Lublin 2008, s. 305-315.

rym ostrzej widać różnice między odmiennymi pedagogikami, do tego stopnia, że w świetle źródłowych kryteriów (genezy greckiej pedagogiki), niektóre pedagogiki nie powinny być nazywane pedagogikami. Jeśli natomiast polityczna poprawność zmusza do bardzo szerokiego posługiwania się słowem „pedagogika", to warto przynajmniej mieć świadomość, czym jest a czym nie jest pedagogika klasyczna, nie ulegając pozornej samozrozumiałości pojęcia „pedagogika" używanego w znaczeniach daleko odbiegających od pedagogiki klasycznej.

Bibliografia:

Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa Fundacja Aletheia 2001.

Jaroszyński P., *Człowiek i nauka*, Lublin 2008.

Marrou H. I., *Historia wychowania w starożytności*, tłum. S. Łoś, Warszawa PIW 1969.

Ryba M., *Katolicki Uniwersytet Lubelski : korzenie, początki, źródła tożsamości*, Warszawa-Radzymin 2018.

Św. Augustyn, *De doctrina christiana. O nauce chrześcijańskiej*, tłum. J. Sulowski, Warszawa PAX 1989.

Vial J., *Histoire de l'éducation*, Paris 1995.

Słownik grecko-łaciński, pod red. Z. Abramowiczówny, Warszawa PWN, 1962, t. 3.

Słownik Języka Polskiego, red. M. S. B. Linde Lwów 1858, t. 4.

Słownik łacińsko-polski, pod red. M. Plezi, Warszawa PWN 1974, t. 4.

Strony internetowe:

Hasło „pedagogika" PWN, wydanie Internetowe, https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/pedagogika;3955414.html [dostęp: 20.02.2020].

Hasło „Pedagogy", https://www.britannica.com/science/pedagogy [dostęp: 20.02.2020].

Online Etymology Dictionary, Pedagogy, https://www.etymonline.com/search?q=pedagogy [dostęp: 20.02.2020].

Wąs C., *Pomniki w periegezie Pauzaniasza*, https://www.researchgate.net/profile/Cezary_Ws/publication/234167743_Pomniki_w_periegezie_Pauzaniasza/links/09e4150fc33442aee8000000/Pomniki-w-periegezie-Pauzaniasza.pdf [dostęp: 20.02.2020].

Pedagogy: in the service of man or the New World Order?

Summary

The word "pedagogy" is the word commonly known today, which is most often read as the science of upbringing. This was the meaning of the word in Greek

culture, which promoted a certain type of culture, which was directed towards the integral development of the young person, that is to say, encompassing both the physical, moral, artistic, philosophical and religious aspects. In modern times, the meaning of this word has changed because the word was isolated from the context of classical culture to denote very different models of upbringing, including those that were anti-pedagogical (postmodernism) and were also taken over by the ideology of different totalitarian systems (Bolshevism, socialism, communism). In such a situation, it is easy to abuse the word "pedagogy", especially when various, partial, achievements derived from specific sciences (psychology, sociology) are used. However, bearing in mind the great role of classical pedagogy, it is worth returning to its principles and ideals, which can still be an inspiration for a truly humanistic culture.

Key words: pedagogy, ideology, totalitarianism, humanities, education

Człowiek w Kulturze 29

Andrzej Maryniarczyk SDB
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Paedagogia perennis

Tytuł wykładu *paedagogia perennis*, czyli pedagogia „wieczysta" lub „nieustanna" nawiązuje do znanego na terenie filozofii wyrażenia *philosophia perennis* (filozofia wieczysta). Na arenie polskiej pedagogiki prawdopodobnie jako pierwszy użył takiego określenia o. Jacek Woroniecki, który tytułem: *Paedagogia perennis* opatrzył niewielką broszurkę, wydaną w 1924 roku we Lwowie z podtytułem: *Św. Tomasza pedagogika nowożytna*[1]. Aby dobrze ująć sens tego wyrażenia przywołajmy jego „pierwowzór" jakim jest sformułowanie *philosophia perennis*, gdyż to ono pozwoli nam uchwycić przesłanie określenia *paedagogia perennis*"[2].

Czym jest *paedagogia perennis?*

Wyrażenie „*philosophia perennis*" – jak wyjaśnia S. Wielgus w haśle zamieszczonym w *Powszechnej encyklopedii filozofii*[3] – zostało utworzone przez Augustyna Steuchusa (Agostino Steuco) z Gubbio w XVI wieku i użyte w tytule jego dzieła: *De perenni philosophia libri X* (1540). Autor użycie wyrażenia *philosophia perennis* uzasadniał takimi argumentami, które chcemy przez analogię uczynić

1 Na ojca Jacka Woronieckiego, jako autora tego wyrażenia, wskazuje hiszpański filozof Enrique Martinez (2003). Na terenie polskiej filozofii wychowania i pedagogiki do tytułu tego nawiązują m.in. J. Horowski, J. Bagrowicz, M. Krasnodębski i inni.

2 Wyrażenie *philosophia perennis* wskazuje na ciągłość problematyki filozoficznej, wyrastającej z jedności doświadczenia filozoficznego oraz wskazanie na progresywny charakter filozofii.

3 S. Wielgus, *Philosophia perennis*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. nacz. A. Maryniarczyk, t. 10, Lublin 2009, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 333.

argumentami na rzecz używania wyrażenia *paedagogia perennis*:

1) Tak jak istnieje tylko jedna zasada istnienia wszelkich rzeczy (*ut unum est omnium rerum principium*), to tak samo istniała i istnieje przez wieki wiedza o niej u wszystkich ludzi (*sic unam atque eandem de eo scientiam semper apud omnes fuisse*). A zatem na podstawie analogii, także na rzecz *paedagogia perennis* przemawia fakt, że kieruje nią jedna zasada – uznawana przez wszystkich – a jest nią zasada realizacji dobra osoby ludzkiej.

2) Wyrażenie *philosophia perennis* miało wskazywać na jedność wiedzy mądrościowej, którą spotykamy u wszystkich filozofów, a jest ona w pełni zgodna z religią chrześcijańską (*in veram religionem cunctos philosophos consensisse*) i jest jej kontynuacją. Podobnie, także wyrażenie *paedagogia perennis* wskazuje na jedność wiedzy wychowawczej jaką spotykamy u starożytnych filozofów i etyków z mistrzami i nauczycielami chrześcijańskiego wychowania i jest jej kontynuacją.

3) Określenie *philosophia perennis* wskazuje, że mądrość filozoficzna i mądrość chrześcijańska stanowią pewną ciągłość i jedność w dziejach ich rozwoju. Podobnie możemy powiedzieć o *paedagogia perennis*, która także łączy i jednoczy w sobie starożytną paideję i chrześcijańską teorię wychowania. Dzieje się tak dlatego – jak dowodził Leibniz – gdyż „prawda jest bardziej rozpowszechniona, niż się to powszechnie przyjmuje, jednak często ukazuje się „uszminkowana", zamaskowana, zniekształcona przez obce dodatki, które pomniejszają jej wartość i znaczenie. Gdyby z dorobku myślicieli starożytnych i następnych wydobyto ślady prawdy, to jakby wydobyto złoto z błota, diamenty z kopalni i światło z ciemności, i to byłaby w istocie rzeczy *perennis quaedam philosophia*"[4], a my dodajmy *perennis quaedam paedagogia*.

4) *Philosophia perennis*, a także i *paedagogia perennis,* wskazuje, że „ślady prawdy muszą zostać wzajemnie połączone, ponieważ poznanie prawdy w jakimś czasie możliwe jest tylko perspektywicznie [...] jako efekt historycznego procesu, który prowadzi do zdobycia prawdy. W tym procesie, obok niezliczonych

4 Cyt. za: S. Wielgus, dz. cyt., s. 332.

błędów występujących w dziejach filozofii [a także pedagogiki], narasta powoli, ale nieustannie, pewien zasób prawd niewątpliwych i absolutnych, który stanowi konkretną, dającą się wyrazić i utrwalić na piśmie *philosophia perennis* [a także i *paedagogia perennis*], istniejącą rzeczywiście, choć cząstkowo, w każdym momencie historycznym"[5].

Dwa ujęcia *paedagogia perennis*

We współczesnej historii filozofii spotykamy się z dwoma podejściami do wyrażenia *philosophia perennis,* a zatem i analogicznie tak możemy podchodzić do określania *paedagogia perennis*. Jedni chcą odnosić określenie *philosophia perennis* wyłącznie do filozofii arystotelesowskiej, rozwijanej systematycznie w średniowieczu przez św. Tomasza z Akwinu, a dziś kontynuowanej w ramach filozofii realistycznej (J. Maritain, E. Gilson, M.A. Krąpiec).

Przy takim ujęciu *philosophia perennis*, a zatem *i paedagogia perennis* „jest jedna i niezmienna, osiągnęła już prawdę, a jej postęp może polegać tylko na formalnych korektach, na większej klarowności, na podawaniu lepszych uzasadnień oraz na stosowaniu zasad tej filozofii do rozwiązywania nowych problemów, jakie niesie ze sobą mijający czas"[6].

Drugie podejście charakterystyczne również dla chrześcijańsko zorientowanych filozofów i pedagogów, charakteryzuje się tym, że odrzucają oni traktowanie *philosophia perennis*, a także i *paedagogia perennis,* jako określony system filozoficzny czy pedagogiczny, ale przyjmują jego najwyższe zasady poznania bytu i działania, istnienie Boga, osobowy wymiar człowieka i jego nieśmiertelność oraz podstawowe zasady etyki. Różnią się przy tym co do zakresu i sformułowań tych podstawowych zasad i prawd. Dla tych ujęć *philosophia perennis*, a także *paedagogia perennis,* wspólne jest to, że określenia te wiążą się z określonym typem filozofii i pedagogiki, a nie z wszystkimi typami filozofii czy pedagogiki[7].

Ponadto, według S. Swieżawskiego, filozofia wieczysta, a zatem i *paedagogia*

5 Tamże.
6 Tamże, s. 333.
7 Tamże.

perennis, rodzi się w bólu i trudzie sporów między uczonymi, a wyśledzenie jej trudno dostrzegalnego oblicza jest jednym z głównych, jeżeli nie najważniejszym zadaniem dziejów filozofii, a także pedagogiki[8].

A zatem *paedagogia perennis* wskazuje na dwa aspekty związane z wychowaniem człowieka. Pierwszy dotyczy tego, że problem wychowania człowieka jest „wiecznym problemem", gdyż na stałe związany z jego dziejami, które traktowano jako *animi cultura*. Najpierw rolę tę pełniły mity i mitologiczne bóstwa. W dziejach Izraela czynił to Bóg. Później rolę tę przejmowali mędrcy i filozofowie, którzy – jak mówił Platon w *Państwie* – , dali się kierować w swoim życiu duszą rozumną. Z czasem zaś uformował się oddzielny zawód, a właściwie powołanie, którym był edukator, wychowawca, mistrz i nauczyciel.

Drugi aspekt, na który wskazuje owo wyrażenie *paedagogia perennis,* to fakt odkrycia potencjalności bytu ludzkiego, która wymaga nieustannej aktualizacji, a która dotyczy sfery cielesno-uczuciowej, wolitywnej i rozumnej. Najlepiej oddaje to greckie wyrażenie *en kyklo paideia* (*en kyklo* – koło; *paideia* – wychowanie), które wprawdzie związane zostało z nazwą encyklopedii, a które najbardziej właściwie wskazuje na nieustanne wychowywanie człowieka, dokonujące się „na okrągło" przez całe jego życie (*en kyklo paideia*).

Od początku istnienia człowiek był poddawany wychowaniu, którego metody determinowały dwa czynniki: rozumienie tego kim jest człowiek oraz jasna świadomość jaki jest cel wychowania. Jasna wizja przedmiotu (podmiotu) i cel wychowania były wyznacznikami metod i tworzonych teorii wychowania. Zwróćmy uwagę na tę triadę: przedmiot-cel-metoda, jako wyznaczniki *paedagogia perennis*. Jeśli tu popełnimy „mały błąd na początku" – to stanie się on wielkim na końcu. A to oznacza sukces lub porażkę wychowawcy, a dla wychowanka szczęście lub nieszczęście. Grecy takie przedsięwzięcia jak wychowanie człowieka nazywali „gigantomachia" – przedsięwzięciem bardzo wielkim a zarazem bardzo trudnym.

Po wyjaśnieniu rozumienia wyrażenia *paedagogia perennis*, zostanie zwrócona uwaga na trzy zagadnienia bezpośrednio związane z wychowaniem pro-

8 Tamże, s. 334.

ponowanym w ramach *paedagogia perennis*. Pierwszym z nich jest wskazanie na fakt ludzkich potencjalności, które winne być odpowiednio aktualizowane w procesie wychowania. Drugim zagadnieniem jest określenie „narzędzi", dzięki którym możemy te potencjalności aktualizować, a którymi są według *paedagogia perennis* odpowiednie usprawnienia czyli cnoty (moralne, intelektualne, wytwórcze czy społeczne). Trzecim zaś zagadnieniem będzie zwrócenie uwagi na status bytowy wychowawcy-nauczyciela-mistrza oraz wynikające z niego specyficzne role i zadania.

Odkrycie ludzkich potencjalności – *Gnoti se'auton*

Wydawałoby się, że współczesna wiedza o człowieku czerpana z medycyny, genetyki, psychologii, antropologii, etyki, pedagogiki i innych dyscyplin, jest na tyle pełna i wystarczająca, że każdy wysiłek wychowawczy powinien przynieść sukces. Tymczasem dzieje się coś wręcz odwrotnego. Tworzone modele wychowania, opracowywane metody zamiast prowadzić do pełni rozwoju osobowego człowieka albo pozostawiają go samemu sobie, albo ugruntowują jego biologiczne determinacje, a nierzadko i dewiacje, albo wprost deformują go. Przyczyna tego tkwi w błędnym rozumieniu człowieka[9]. W delfickiej świątyni na architrawie – czyli belce nośnej nad wejściem do świątyni – widniał napis, który musiał przeczytać każdy wchodzący do niej: GNOTI SE'AUTON – „człowiecze poznaj samego siebie". Od tej bowiem wiedzy zależy wiele, a może nawet i wszystko, co będziemy robić. Stąd zlekceważenie tego zawsze obracało się przeciw człowiekowi. Dlatego już Arystoteles, żyjący w IV wieku przed Chrystusem, przestrzegał, by uważać, gdyż *parvus error in principio magnus est in fine* – mały błąd uczyniony na początku może okazać się wielkim na końcu. A tym początkiem wszelkiego ludzkiego świadomego działania jest właśnie wiedza o tym: kim jestem?

Należy zatem na początku uświadomić sobie, że nie można prowadzić sku-

9 Zob. A. Maryniarczyk, *Filozoficzne „obrazy" człowieka a psychologia*, w: „Człowiek w kulturze" 6–7 (1995), s. 77-99; K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, tłum. A. D. Tauszyńska, Warszawa 1986; W. Pannenberg, *Kim jest człowiek. Współczesna antropologia w świetle teologii*, tłum. E. Zwolski, D. Szumska, Paryż 1978.

tecznego i odpowiedzialnego wychowania, tworzyć dobrych systemów wychowawczych, opracowywać metod, formułować zasad – nie wiedząc jasno, kim jest człowiek, który ma być wychowywany i kształcony. Rozumienie zaś człowieka może być budowane na bazie religii, ale i nauk humanistycznych, przyrodniczych oraz filozofii.

W dziejach myśli europejskiej możemy spotkać się z różnymi obrazami człowieka i odpowiednio do nich z różnymi propozycjami wychowania. By zatem ocenić jakikolwiek system wychowawczy, program edukacyjny czy szkolny, należy odpowiedzieć na pytanie w jakiej relacji stoi on do człowieka. Czy przyczynia się do jego pełni rozwoju osobowego czy nie? Człowiek i jego pełnia osobowego rozwoju stanowi jedyne kryterium wartościowania i oceniania systemów wychowawczych, szkolnych i programów edukacyjnych.

Dla *paedagogia perennis* człowiek nie jest ani agregatem materialnych organów czy elementów, jak utrzymywali starożytni przyrodnicy, a dziś robią to współcześni naturaliści, ani bóstwem, jak mniemał Platon, czy umysłem uwięzionym w „maszynie", jak postulują współcześni dualiści. Człowiek to jedność ciała i duchowej duszy.

Na bazie Arystotelesa koncepcji człowieka jako *animal rationale*, będącego *compositum* ciała i duszy, stanowiącego jedność i obdarzonego potencjalnościami[10], rozpoczyna się formowanie na przełomie III i IV wieku koncepcji człowieka jako osoby, będącej bazą dla *paedagogia perennis*. Obraz człowieka, jako osoby, został nadbudowany na Boecjusza definicji osoby, jako *rationalis naturae individua substantia.* Termin „osoba" wskazuje na tego typu byt, który jest podmiotem jednostkowym i rozumnym, zdolnym do istnienia w sobie i wyłaniania z siebie (podmiotowania) aktów specyficznie ludzkich: świadomych i wolnych, poprzez które człowiek ujawnia swoje osobowe oblicze, a także się spełnia. Działania wskazują na przestrzeń ludzkich potencjalności. To po działaniach można rozpoznać naturę osoby. Rozpoznanie typów tych działań stanowi podstawę do tworze-

10 Arystoteles, *O duszy*, tłum P. Siwek, Warszawa: PWN 1988, 414 a-b.

nia teorii formacji i rozwoju osoby ludzkiej[11].

Grecki termin PROSOPON oznaczał maskę. Maska zaś w teatrach greckich miała funkcję nie tyle zakrywania i utajniania prawdziwego oblicza aktora, co odsłaniania istoty przesłania, które było niesione przez aktora. Maska ujawniała, czy podstawą przesłania jest tragedia czy komedia. Innymi słowy, maska miała wyrażać istotę sztuki. Treść zaś tego przesłania będzie wyrażana poprzez akcję, poprzez słowa, gesty, a także całe ciało aktora.

Tego typu intuicja stoi u podstaw rozumienia terminu „osoba" (łac. persona). Osoba oznacza więc w człowieku to wszystko, co wyraża go, jako autonomiczny podmiot działań i doznań. A zatem obraz człowieka jako osoby ukazuje go jako suwerennego autora swoich działań. Człowiek jako osoba odsłania się w działaniu i poprzez to działanie się spełnia (aktualizuje). Naturę bytu osobowego poznajemy w ramach analizy ludzkiego działania. Działania, które dane nam jest w bezpośrednim doświadczeniu istnienia „ja" działającego. Jednak bliższą treść tego „ja" odkrywam w aktach „moich".

W ramach uwyraźniania specyfiki „ja" działającego w aktach „moich" formułuje się filozoficzny obraz człowieka jako osoby oraz uzyskujemy odpowiedź na pytanie: kim jest człowiek jako osoba? Jako istota potencjalno-aktualna staje się „(o)sobą" poprzez realizację złożonych w nim potencjalności[12].

W realistycznej i zarazem klasycznej antropologii filozoficznej, do której odwołuje się *paedagogia perennis*, wyróżniono siedem specyficznych cech, w których i poprzez które odsłania się potencjalność osoby ludzkiej, a których realizacja jest gwarantem pełni rozwoju osobowego. W całokształcie procesu wychowania, jakie proponuje *paedagogia perennis,* nie można o tych cechach zapomnieć ani ich zlekceważyć, lecz należy je odpowiednio zagospodarować, rozwijając je i aktualizując.

---

11 M. A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1982, s. 15 nn.

12 M. A. Krąpiec, *Ja-człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 19915, s. 401 nn; Tenże, *Człowiek jako osoba*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005.

Wśród tych potencjalności wymienia się: zdolność do poznania, zdolność do miłości, zdolność do wolności, zdolność do religijności. Wyróżnione cechy bytu osobowego stanowią bardzo ważne źródło wiedzy o człowieku, na którym bazuje *paedagogia perennis*., Ukazują człowieka jako istotę, która – choć żyje w świecie przyrody i ze światem tym dziedziczy wiele wspólnych cech poprzez swe ciało, prawa, którym ciało to jest poddane, –to jednak jest nieredukowalna do świata przyrody. Człowiek bowiem przyrodę tę przekracza (transcenduje) tak w poznaniu, jak i działaniu oraz wytwarzaniu i ostatecznym dążeniu. Wynika to stąd, że nie może on być do końca zdeterminowany przyrodą i bezwzględnie poddany jej prawom. Człowiek poprzez rozwój swego życia poznawczego, wolitywno-amabilnego, religijnego, poprzez proces kształcenia intelektu i woli, sublimowania uczuć, naprawiania braków w różnych dziedzinach życia i przy mądrej pomocy wychowawców może stawać się w pełni osobą ludzką.

Kolejne cechy, charakteryzujące osobę ludzką, ukazują transcendencję człowieka zarówno do innych osób, jak i całych społeczności ludzkich. Są to: godność, podmiotowość wobec prawa oraz zupełność. Także wiedza o tych właściwościach jest ważna dla wszelkich nauk zajmujących się człowiekiem, a szczególnie dla pedagogiki. Ukazują one, że człowiek, choć jest bytem społecznym i wchodzi w różnorodne relacje, to jednak do pełni swego istnienia nie potrzebuje niczego z zewnątrz, co by go czyniło dopiero człowiekiem jako takim. Wszystkie instytucje wychowawczo-pedagogiczne, wszelkie działania mają charakter pomocniczy i nie mogą redukować człowieka do roli środka, gdyż ona zawsze musi pozostać celem. Wraz z tymi cechami charakterystycznymi dla osoby, odkrywamy jej transcendencję. To owa transcendencja bytu osobowego w stosunku do świata natury (biologii) odsłania ostateczny cel wychowania. Ten cel nie może się zamknąć tylko w jakości życia biologicznego, ale wskazuje on na życie duchowe[13].

Cnoty jako „narzędzia" wspierające wychowanie

13 Zob. szerzej Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, dz. cyt., s. 129–132; A. Maryniarczyk, *Realistyczna interpretacja rzeczywistości*. „Zeszyty z metafizyki" Nr 3, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005, s. 105-119.

Odkrycie dynamicznej natury bytu ludzkiego dla *paedagogia perennis* jest bardzo istotne, gdyż uświadamia nam, że człowiek inaczej się formuje niż klocek drewna, brązu czy marmuru. Inaczej też przedstawia się efekt dojrzałości człowieka. Człowiek dojrzały – wychowany to nie tyle człowiek „utworzony", „zrealizowany", co człowiek usprawniony, czyli wyposażony w stałe sprawności, pozwalające mu odpowiednio postępować i działać „z niesłabnącą siłą", od razu i przyjemnie (*firmiter*, *prompte*, *delectabiliter*)[14]. A to nic innego jak działać właśnie według cnoty, która „czyni samego człowieka dobrym, a jego czyn szlachetnym".

Greckie słowo *arete*, łacińskie *virtus* miało oznaczać „lepszość", „doskonałość". Owa „lepszość" i „doskonałość" miała być celem wychowania i nauczania. Jednak ani cnót, ani wad nie można absolutyzować. Możemy je wartościować tylko pod kątem dobra osoby. Jeśli pozwalają nam dobrze działać są cnotami, jeśli utrudniają są wadami. Jednak wszelkie ludzkie działanie, które jest działaniem świadomym i wolnym, jest i musi być zawsze związane z cnotą lub wadą. Nie ma działania poza cnotą lub wadą. Tak jak nie ma ludzkiego działania poza dobrem lub złem. Stąd nie da się oderwać wychowania i nauczania od „życia cnotliwego", choć dziś może brzmi to „niemodnie"[15].

Celem zatem edukacji i wychowania człowieka jest wyposażenie go w cnoty, czyli sprawności. Dziś mówi się o nauce krytycznego myślenia, umiejętności zdobywania wiedzy itp., a więc o nabywaniu sprawności. Ludzkie działanie osobowe, zakładające świadome używanie rozumu i woli, wymaga usprawnień. Człowiek musi uczyć się i wychowywać siebie przez całe życie. Dopiero wtedy, gdy zdolno-

14 Zob. szerzej H. Majkrzak SCJ, *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Człowiek w kulturze 17 (2005), s. 201-212; Tenże, *Cnoty i wady. Zarys tomistycznej aretologii*, Kraków: Stowarzyszenie „Klub Fides et Ratio" 2008.

15 Zob. szerzej św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, tłum. S. Bełch, Londyn: Veritas, 1960, II–II q. 49-54; J. Woroniecki, *Etyka wychowawcza*, t. I, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej i Wydawnictwo KUL, 2013, s. 386-460; P. Jaroszyński, *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Most" 1993; Z. Pańpuch, *Cnoty i wady*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, red. nacz. A. Maryniarczyk, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2001, s. 216-231.

ści ludzkie zostaną w odpowiednim stopniu i odpowiednio usprawnione, działanie człowieka jako człowieka odbywa się z łatwością, przyjemnie i natychmiastowo (*firmiter*, *prompte*, *delectabiliter*).

Ludzkie działanie dotyczy przede wszystkim sfery poznawczej, wytwórczej i moralnej. W takich też dziedzinach naszego działania posiadamy odpowiednie usprawnienia czyli cnoty. Stąd możemy wyróżnić cnoty (usprawnienia) intelektualne, wytwórcze czy moralne. Usprawnienia te nie prowadzą do mechanizacji naszego działania, lecz do samodzielnego postępowania zgodnego z dobrem i prawdą rzeczy.

Wśród cnót intelektualnych i wytwórczych, których celem jest usprawnienie naszej działalności poznawczej tak teoretycznej, jak i praktycznej, wyróżnia się pięć stałych dyspozycji (cnót intelektualnych). Są to: *cnota poznania naukowego* (*docilitas*), doprowadzająca do umiejętności skupiania się na tym, co istotne, i ciągłego studiowania, dokształcania; *cnota rozumienia (inteligentia*), usprawniająca w umiejętności całościowego ujmowania złożonej rzeczy, zjawiska czy zdarzenia. Niezbędną rolę odgrywa tu intuicja (*pojętność*), czyli sztuka czytania wewnętrznej natury zjawisk, która jest ukryta (*intus legere*, czytanie wewnątrz bytu); *cnota mądrości* (*sapientia*) – jest to umiejętność odczytywania ostatecznych przyczyn dla zdarzeń, zjawisk czy rzeczy; *cnota rozumnego wytwarzania (ars–sztuka*) – jest to sprawność, która wyraża się w tym, że twórca umie kierować się pięknem rzeczy, na które składa się dobro i prawda (*recta ratio factibilium*, *recta ratio agibilium*); tu także znajduje się *cnota roztropności* (*prudentia*) jako jedna z najważniejszych cnót intelektualnych. Polega ona na harmonijnym połączeniu poznania teoretycznego z praktycznym; rozważeniu środków prowadzących do celu, rozsądzeniu ich, zaplanowaniu działania i kierowaniu tym działaniem. Roztropność polega nie tylko na dopasowaniu działania do jednostkowej sytuacji, ale na samopoznaniu podmiotu i dopasowaniu działań do jego indywidualności. Roztropność rozciąga się na życie rodzinne, społeczne i gospodarcze. Roztropność czyni nie tylko poszczególne czynności dobrymi, ale także ich użycie

i zastosowanie[16]. Jest ona określana jako „woźnica cnót" – *auriga virtutum*. Jest ona szczególnie potrzebna w pracy wychowawczej. *Cnota roztropności* odgrywa istotną rolę w procesie podejmowania decyzji, a więc w tym, co stanowi istotę życia osobowego człowieka, które aktualizuje się właśnie w procesie podejmowania decyzji. Roztropność wiąże się z a) rozważeniem środków prowadzących do celu; b) ocenieniem tych środków; c) zaplanowaniem działania i d) kierowaniem działaniem. Roztropność to dyspozycja związana z prawdziwym osądem, który pozwala nam trafnie działać dla dobra człowieka.

Podstawowym aktem roztropności jest nakaz (rozkaz). To jednak wymaga szczególnych sprawności. Stąd mówi się o częściach roztropności. Wymienia się tradycyjnie części integralne, subiektywne, potencjalne. Do części integralnych, dotyczących porządku zamierzenia należą: *pamięć przeszłości* (*memoria praeteritorum*); *zmysł rzeczywistości* (*intellectus*); *zdolność przyjęcia pouczenia* (*docilitas*), czyli umiejętność korzystania z mądrości starszych, autorytetów, nauczycieli, a więc korzystanie z cudzych doświadczeń; *domyślność, bystrość* (*solertia*), czyli trafne odgadnięcie brakujących, nie danych wprost elementów działania, umiejętność określenia tego, co stosowne; *zdrowy sąd* (*ratio*), czyli prawidłowe rozumowanie w kwestiach praktycznych.

Do dalszych integralnych części, dotyczących porządku wykonania należą: *przewidywanie* (*providentia*), czyli planowanie i wpływanie na rzeczy przyszłe będące w mocy człowieka*; oględność* (*circumspectio*) – dosłownie rozglądanie się, czyli uwzględnienie w działaniu warunków; *zapobiegliwość* (*occurrentia*) czyli widzenie tego, co może szkodzić wykonaniu i rozpoznanie zła oraz pozorów dobra i unikanie ich.

Ponadto wyróżnia się też roztropność rządzącą, polityczną, ekonomiczną i wojskową, która przejawia się w dobrym namyśle, właściwym osądzie w prawdach praktycznych oraz przemyślności[17].

Cnoty etyczne dotyczą dziedziny moralnych usprawnień (cnót). To cnota mo-

16 Zob. szerzej Pańpuch, dz. cyt., s. 218-223.

17 Zob. szerzej Woroniecki, *Etyka wychowawcza*, dz. cyt., t. II, s. 32-46.

ralna „czyni samego człowieka dobrym, a jego czyn szlachetnym". Jednak nie wyczerpują one całości życia osobowego człowieka i nie stanowią one jedyne o jego *arete*, czyli „lepszości". Zauważył to już Owidiusz i przekazał swe doświadczenie w słynnej maksymie: *video meliora proboque deteriora sequor* – „widzę i pochwalam lepsze, postępuję za złem".

Z tej racji celem cnót etycznych jest usprawnienie władz pożądawczych człowieka i uzdolnienie go do właściwego odnoszenia się do doznawanych namiętności i właściwego działania. To w ramach tych cnót odsłania się „dzielność" etyczna człowieka, jego charakter, jego *arete* (dobroć, lepszość). Każdej namiętności i wszelkiemu postępowaniu – jak pisał Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej* – „towarzyszy przyjemność lub przykrość, więc i z tego względu tyczyłaby się dzielność etyczna przyjemności i przykrości"[18]. Z tej racji cnoty te są podstawą właściwego wychowania, a to dlatego, że często przyjemność bywa przyczyną złych czynów, a przykrość powodem powstrzymywania się od czynów pięknych i wspaniałych. „Dlatego trzeba od wczesnej młodości być wdrażanym poniekąd, jak mówił Platon, do radości i zmartwienia z powodu tych rzeczy, którymi należy się cieszyć i martwić"[19]. Bo jak przestrzegał Arystoteles przed jednostronnością rozwoju (a więc tylko w aspekcie intelektualnym) w *Polityce* „najgorsza jest bowiem nieprawość uzbrojona, człowiek zaś rodzi się wyposażony w broń, jaką są jego zdolności umysłowe i moralne, które, jak żadne inne, mogą być niewłaściwie nadużywane. Dlatego człowiek bez poczucia moralnego jest najniegodziwszym i najdzikszym stworzeniem, najpodlejszym w pożądliwości zmysłowej i żarłoczności"[20].

Cnota etyczna to trwała dyspozycja do wyborów, podejmowania właściwych decyzji, polegająca na zachowaniu środka pomiędzy dwoma skrajnościami: nadmiarem i niedomiarem, określanego przez rozum. Wśród cnót tych znajdu-

18 Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa: PWN 1982, 1104 b 14.

19 Tamże, 1104 b 11.

20 Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, *Dzieła Wszystkie,* t. 6, Warszawa: PWN 2001, 1253 a.

je się: *cnota umiarkowania* (*temperantia*), która polega na panowaniu rozumu w celu dokonania słusznego sądu i wprowadzeniu go w działanie przez władze pożądawcze oraz na niewzruszonym trwaniu przy nim. Integralnymi częściami tej cnoty są: wstydliwość, godność, wstrzemięźliwość, trzeźwość i czystość; *cnota męstwa* (*fortitudo*), zadaniem której jest usuwanie przeszkód woli w dążeniu za rozumem i podtrzymywanie wysiłków i dążeń do dóbr oraz walka ze złem. Cnota ta uczy nas wytrzymać napór zła; *cnota sprawiedliwości* (*iustitia*), której przedmiotem jest właściwa „należność" jaka przysługuje innym ludziom, a także Bogu od nas. Sprawiedliwość polega na usprawnieniu woli do liczenia się w postępowaniu z uprawnieniami innych względem nas oraz na wykonywaniu czynów sprawiedliwych. Cnota ta usprawnia nas do oddawania każdemu tego, co mu się należy. Bogu należna jest: *religijność i pobożność*. Innym ludziom, na przykład rodzicom: *szacunek, wdzięczność (pietas), prawdomówność* itp.[21] Integralnymi częściami cnoty sprawiedliwości jest: *sprawiedliwość rozdzielcza* (proporcjonalna) – przejawia się ona w zachowaniu środka pomiędzy skrajnościami. Tym środkiem jest równość. Równość powinna dotyczyć zarówno osób, jak i rzeczy. Przykładem braku równości jest sytuacja, kiedy równi ludzie otrzymują różne udziały, a różni jednakowe; *sprawiedliwość wyrównująca (prawna*) – dotyczy zobowiązań powstałych zależnie od woli zainteresowanych stron lub wbrew woli jednej z nich; *sprawiedliwość wymienna* – ma miejsce w zobowiązaniach dobrowolnie nawiązanych przez strony. Będzie się wyrażała w umowie stron odnośnie do tego, co będzie dla nich zyskiem, a co stratą. W aspekcie społecznym można mówić o sprawiedliwości współdzielczej, rozdzielczej i wymiennej. Sprawiedliwość współdzielcza polega na respektowaniu uprawnień wspólnoty czy grupy przez jednostkę. Sprawiedliwość rozdzielcza, zwana też społeczną, dotyczy uprawnień jednostki względem grupy, której jednostka jest częścią. Sprawiedliwość wymienna ma za przedmiot uprawnienia jednostek względem siebie lub grup. Potocznie bywa nazywana uczciwością; *cnota przyjaźni* (*amicitia*) – jest konieczna do życia, bo jak

21 Zob. szerzej H. Majkrzak SCJ, *Katalog cnót i wad*, Kraków: Stowarzyszenie „Klub Fides et Ratio" 2008, s. 59-120.

pisał Arystoteles – bez przyjaciół nikt nie pragnąłby żyć. Doskonała przyjaźń ma miejsce tylko pomiędzy ludźmi etycznie dzielnymi. Ci bowiem podobnie sobie życzą. Przyjaźń zachodzi tam, gdzie można ją odwzajemnić[22].

Status bytowy wychowawcy – nauczyciela – mistrza

Praca wychowawcy-mistrza i nauczyciela – jak uczy *paedagogia perennis* jest nieporównywalna do żadnej innej, jaką wykonuje człowiek. Stąd przysposobienie do niej, to coś więcej niż zdobycie określonych sprawności czy uprawnień. Praca ta określana bywa jako służba człowiekowi i postrzegana jest w kategoriach powołania. Z tej racji należy mówić nie tylko o wykształceniu nauczyciela i jego kompetencji, czyli o jego *logosie*, ale również o jego moralnej postawie, postępowaniu i charakterze, czyli o jego *ethosie*.

Warto tu przywołać Tomasza z Akwinu traktat *De magistro*, w którym zwraca uwagę, na to kim jest nauczyciel i czym jest nauczanie, a co dla *paedagogia perennis* winno stanowić ważny punkt odniesienia[23].

Sam traktat jest stosunkowo krótki. Na pytanie: czy człowiek może nauczać kogoś i czy można go nazywać nauczycielem, odwołuje się do struktury bytowej człowieka i zwraca uwagę, że i formy, i sprawności, a także zarodki wiedzy nie preegzystują w sposób aktualny w bytach (w ludzkim intelekcie) lecz są złożone w możności. Możność zaś może być czynna i bierna. W przypadku możności czynnej wystarczy zasada wewnętrzna, by coś przeprowadzić do aktu, „jak to widać na przykładzie zdrowia: dzięki sile naturalnej [...], która jest w chorym, chory dochodzi do zdrowia”[24]. W przypadku zaś możności biernej, zasada wewnętrzna nie wystarcza, by przeprowadzić ją do aktu, lecz potrzebny jest czynnik zewnętrzny. A zatem jak sprawa ma się z nauczaniem? Tomasz, zatrzymując

22 Zob. szerzej Pańpuch, *Cnoty i wady*, dz. cyt., s. 218-230.

23 S. Thomae Aquinatis, *De magistro*, w: *Quaestione disputatae de veritate*, Taurini–Romae: Marietti, 1964, q. 11. Traktat powstał w Paryżu w ramach Dysput problemowych (*Quaestiones disputate*) i jest zamieszczony w zbiorze tychże dysput pod wspólnym tytułem*: De veritate*, jako 11 kwestia; zob. szerzej H. Majkrzak SCJ, *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Człowiek w kulturze” 17 (2005), s. 201-212; polski przekład, na którym tu bazujemy: A. Białek, *O nauczycielu*, „Człowiek w kulturze” 17 (2005).

24 *O nauczycielu*, q. 11, a.1, resp.

ową analogię zdrowia i zdrowienia, daje wyjaśnienie nauczania: „ktoś dwojako dochodzi do zdrowia: po pierwsze tylko przez działanie natury, po drugie przez naturę z pomocą lekarstwa, tak również istnieje dwojaki sposób nabywania wiedzy: pierwszy, gdy rozum naturalny sam przez się dochodzi do poznania tego, co nieznane, i ten sposób nazywa się odkryciem, drugi, gdy rozumowi naturalnemu ktoś pomaga z zewnątrz, i ten sposób nazywa się nauczaniem”[25].

Tak więc można powiedzieć, że nauczyciel w nauczaniu – tak jak sztuka – naśladuje naturę i „*działa w taki sam sposób, i za pomocą takich samych środków jak natura [....] Podobnie również dzieje się w nabywaniu wiedzy: nauczający doprowadza drugiego do wiedzy o tym, co nieznane, w taki sam sposób, w jaki ktoś odkrywając doprowadza samego siebie do poznania tego, co nieznane.*

Odkrywając zaś rozum dochodzi do poznania tego, co nieznane, w ten sposób, że oczywiste same przez się zasady ogólne stosuje do określonej materii i dzięki temu dochodzi do jakichś szczegółowych wniosków, a od nich do innych. Stąd również nauczanie drugiego polega na tym, że ktoś przedstawia mu za pomocą znaków ów dyskurs rozumu, który w nim samym dokonuje się dzięki rozumowi naturalnemu, i w ten sposób rozum naturalny ucznia, dzięki temu, co mu przedstawiono, jako dzięki pewnym narzędziom, dochodzi do poznania tego, co nieznane.

Jak więc mówi się, iż lekarz sprawia w chorym zdrowie przez działanie natury, tak również mówi się, iż człowiek sprawia w drugim wiedzę przez działanie rozumu naturalnego tegoż – i to jest nauczanie”[26].

Należy jeszcze dopowiedzieć na temat treści nauczanych i samego rozumu, dzięki któremu człowiek sam odkrywa prawdę, a także jest nauczany. Tu już sięgnąć musimy poza tekst traktatu i odwołać się do kwestii *De veritate*, z tego samego zbioru, gdzie Tomasz zwraca uwagę, że „rzeczy naturalne, od których nasz intelekt przyjmuje wiedzę mierzą nasz intelekt [...] lecz są mierzone przez intelekt boski, w którym wszystko zostało stworzone, tak jak wszystkie dzieła sztuki w intelekcie twórcy. Tak więc intelekt boski jest mierzącym (*mensurans)*,

25 Tamże.
26 Tamże.

nie mierzonym (*non mensuratus*), rzecz naturalna – mierząca i mierzona (*mensurans et mensurata)*, lecz nasz intelekt jest mierzonym (*mensuratus*), mierzącym wprawdzie nie rzeczy naturalne, a tylko wytworzone przez sztukę”[27].

A zatem gdyby nie było rzeczy realnych, w których złożona jest prawda (miara), nie byłoby możliwe zdobywanie przez nauczanie wiedzy o świecie i samym sobie. Bowiem treści naszej wiedzy zdobywamy z rzeczy, a znaki (słowa, rozumowanie itp.), którymi posługuje się nauczyciel w nauczaniu, naprowadzają nas na widzenie rzeczy. Wiedza więc nauczyciela, którą on przekazuje uczniowi, nie jest w sensie ścisłym celem uczenia, ale jest znakiem, który ma ucznia naprowadzać na widzenie rzeczy. Zatem prawdziwy nauczyciel nie uczy swoich myśli (poglądów), ale swoimi myślami naprowadza ucznia na czytanie rzeczy.

Pojawił się jednak inny problem przed Tomaszem, że skoro człowiek własnym naturalnym rozumem może zdobywać wiedzę, a także przy pomocy nauczyciela, to jak rozumieć słowa Pisma św., że tylko Bóg jest jedynym i prawdziwym nauczycielem? Światło rozumu – wyjaśnia Tomasz – dzięki któremu odczytujemy pierwsze zasady i prawdy oczywiste, „jest nam dane przez Boga jako pewne podobieństwo prawdy nie stworzonej odbijającej się w nas. Ponieważ więc wszelkie ludzkie nauczanie zawdzięcza swoją skuteczność nie czemu innemu niż mocy owego światła, jest jasne, iż sam Bóg jest tym, który naucza od wewnątrz, tak jak od wewnątrz uzdrawia natura; niemniej jednak i o uzdrawianiu, i o nauczaniu mówi się w sensie właściwym w sposób wyżej przedstawiony”[28].

A czy kogoś można nazwać nauczycielem samego siebie? – stawia takie pytanie Tomasz. W odpowiedzi wyjaśnia, że człowiek uczy się dzięki światłu rozumu, i bez pomocy nauczyciela od zewnątrz. W tym sensie można powiedzieć, że człowiek jest sam dla siebie przyczyną wiedzy. Nie można jednak powiedzieć, że jest nauczycielem samego siebie, lub że sam siebie naucza. Nauczyciel wyraża relację nadrzędności, lecz nikt nie może być w relacji tego typu do samego siebie, tak jak nikt nie może być ojcem samego siebie, czy panem. Ponadto nauczający musi

27 Św. Tomasz z Akwinu*, Dysputa o prawdzie*, przeł. A. Białek*,* Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2018, q.1, a.2, resp.

28 *O nauczycielu*, q. 11, a.1, resp.

posiadać wiedzę, uczący się zaś jej nie posiada[29].

Na zakończenie przejdźmy do odpowiedzi na pytanie: czym jest nauczanie? Tomasz pyta czy nauczanie jest „aktem życia kontemplacyjnego czy czynnego"? – zatem czy należy do działalności teoretycznej czy praktycznej człowieka. Także i tu w odpowiedzi Tomasz odcina się od skrajności. A zatem nie może sprowadzić pracy nauczyciela (mistrza) do działalności czysto teoretycznej ani do czysto praktycznej, a także życia nauczyciela do życia kontemplacyjnego lub czynnego.

Tomasz zwraca uwagę, że życie kontemplacyjne i czynne różnią się wzajemnie materią (przedmiotem) i celem. „Materią życia czynnego są rzeczy doczesne, których dotyczy ludzki czyn; materią życia kontemplacyjnego zaś są poznawalne racje rzeczy, którymi zajmuje się kontemplatyk"[30]. Z kolei celem życia kontemplacyjnego jest oglądanie prawdy i to prawdy ostatecznej, natomiast celem życia czynnego jest pożytek bliźnich (dobro).

Sam jednak akt nauczania, czyli działalność nauczycielska jest specyficzna. Łączy bowiem w sobie obie te formy działalności człowieka; teoretyczną i praktyczną, życie kontemplacyjne i życie czynne. A dzieje się tak ze względu na materię nauczania. Materią bowiem nauczania jest sama rzecz, o której się naucza, oraz uczeń, którego się uczy. Z racji więc „materii akt nauczania należy do życia kontemplacyjnego"[31]. Uczy bowiem ten, kto zna rzecz. A zna ją ten, kto poznał jej ostateczne przyczyny. Tymi zaś „są poznawalne racje rzeczy, którymi zaj-

29 Ciekawe są analizy na temat nauczania przez anioła. Tomasz zwraca uwagę, że anioł może nauczać człowieka na dwa sposoby: przyjmując postać cielesną i wówczas uczy tak jak nauczyciel uczy ucznia lub jako anioł poprzez wzmacnianie w człowieku światła intelektu (nie może tego światła wlać jak to czyni Bóg) dla doskonalszego wglądu. Może także uczyć anioł człowieka ze strony zasad, jednak przez udzielanie mu znajomości tych zasad (tak czyni Bóg) „ani przedstawiając za pomocą znaków zmysłowych wynikanie wniosków z zasad, jak czyni człowiek, ale formułując w wyobraźni pewne obrazy, które mogą być uformowane wskutek poruszenia narządu cielesnego [...] Tak więc wskutek wmieszania się obcego obrazu może dojść do tego, że to, co wie sam anioł, zostaje za pomocą takich wyobrażeń ukazane temu, z kim anioł się styka", *O nauczycielu*, q. 11, a. 3, resp.

30 Tamże, q. 11, a. 4, resp.

31 Tamże.

muje się kontemplatyk”[32]. Ale z racji ucznia, który jest uczony nauczanie należy do życia czynnego. Lecz od strony „celu nauczanie wydaje się należeć tylko do życia czynnego, ponieważ ostateczną jego materią, w której osiąga zamierzony cel, jest materia życia czynnego. Stąd bardziej należy ono do życia czynnego niż kontemplacyjnego, chociaż jakoś należy także do kontemplacyjnego, jak widać z tego, co powiedziano”[33].

Widzimy zatem, że nauczyciel łączy w sobie życie kontemplatyka i działacza, zaś samo jego działanie jest dziełem miłości i miłosierdzia. Dzieło zaś miłości i miłosierdzia płynie z rozpoznanej (kontemplowanej) prawdy o dobru, którym jest dobro ucznia, jak i prawdy o nauczanej rzeczy, która jest dobrem dla ludzkiego intelektu.

Podsumowanie

Paedagogia perennis odwołuje się do człowieka jako osoby. Człowiek jako osoba, jego dobro, ma być punktem odniesienia dla formowania programów edukacyjno-wychowawczych, ale także i kryterium wartościowania tychże systemów edukacyjnych, tworzonych programów szkolnych i wychowawczych.

W obrazie człowieka jako osoby zostało ukazane bogactwo możliwości i zadań edykacyjno-wychowawczych. Człowiek, choć dzieli wspólnotę bytowania ze światem przyrody, to jednak świat ten przekracza (transcenduje) i żyjąc wychyla się ku wieczności i nieśmiertelności. To dzięki działaniu duchowej duszy, która nie tylko organizuje ciało, ale i ciało to poddaje prawom ducha w aktach poznania, miłości i wolności, w pełni ukazuje się człowieka jako osobę.

Paedagogia perennis, przejmując ten obraz człowieka, jako podstawę dla swego teoretycznego namysłu, może dyscyplinę tę dopiero w pełni uczynić humanistyczną, to znaczy taką, która jest w służbie człowieka i jego dobra. Obraz człowieka jako osoby ukazuje szerokie pole pracy pedagoga i nauczyciela i podpowiada mu drogi dojścia do ucznia i wychowanka. Pokazuje, jak pomóc człowieko-

32 Tamże.
33 Tamże.

wi, by mógł „należeć do siebie", a nie, co dziś często się zdarza, jak wydawać go na pastwę jego nabytych czy nawet wrodzonych determinacji (instynktów, nabytych nałogów, zaburzeń i psychicznych deformacji). W obrazie tym podkreśla się przede wszystkim transcendencję człowieka nad światem przyrody. Znaczy to, że człowiek poprzez rozum, wolę, miłość, a także przez religię – potrafi zapanować nad swoim życiem biologicznym. Przede wszystkim potrafi korygować nabyte determinacje czy różnego typu dewiacje (nałogi, zaburzenia psychiczne, zaburzenia tożsamości itp.). Jest to ponadto realistyczny obraz człowieka, w którym wskazując na jego element duchowy, wskazuje się równocześnie i na jego cielesność, która jest także elementem konstytutywnym dla bytu ludzkiego[34]. Jest to także najbardziej optymistyczny obraz człowieka. Nie przesądza się w nim o jego „niemocy" czy ostatecznej „determinacji". W obrazie tym pedagog, wychowawca czy psycholog odnajduje szerokie pole poznawania człowieka (tak od strony ciała, jak i ducha) oraz odkrywa szeroki wachlarz możliwości niesienia mu pomocy. Obraz ten czyni sensownym zarówno wysiłek pedagoga, wychowawcy oraz nauczyciela w edukacji i wychowaniu, jak i samej osoby w pracy nad sobą. Równocześnie ukazuje realne elementy bytowej struktury człowieka, które stanowią o jego podmiotowości i transcendencji w odniesieniu do świata przyrody. Poznanie to nie pozwala skazać człowieka (a także i pedagoga) na pastwę przypadkowych teorii i ideologii, które zamiast odsłaniać prawdę o uczniu – wychowanku, prawdę tę przysłaniają i deformują.

Paedagogia perennis koncentruje się w wychowaniu na bogactwie osobowości bytu ludzkiego i na jego „lepszości". Bogactwo to wyraża się w bogactwie życia osobowego. Człowiek dojrzały to nie tyle człowiek „wykształcony", „utworzony", „zrealizowany", lecz to człowiek usprawniony, czyli wyposażony w stałe sprawności, pozwalające mu odpowiednio postępować i działać, a mianowicie

34 Ciało ludzkie nie jest jak u Platona czymś złym, czy jak u Arystotelesa czymś obojętnym, lecz jest współelementem bytu osobowego. Poprzez ciało i w ciele człowiek wyraża siebie jako osobę. Stąd ciało ludzkie domaga się szacunku i godnego traktowania. Poznając je, odkrywamy jego prawa i możliwości, a zarazem ograniczenia, co pozwala nam także lepiej poznawać człowieka, by wiedzieć więcej, jak mu pomóc.

„z niesłabnącą siłą", od razu i przyjemnie (*firmiter*, *prompte*, *delectabiliter*). A to nic innego, jak działać właśnie według cnót, które „czynią samego człowieka dobrym, a jego czyn szlachetnym".

Ethos zaś wychowawcy-nauczyciela przejawia się w ciągłym usprawnianiu siebie, by w ten sposób być dla innych „mistrzem" i nauczycielem. Owa „lepszość"– *arete* i doskonałość miałaby być celem wychowania i nauczania. Dlaczego? Dlatego, że – jak pisał św. Tomasz z Akwinu – *omnes scientiae et artes ordinantur ad unum sicilcet hominis perfectionem, quae est eius beatitudo* („wszystkie nauki i sztuki prowadzą do jednego, a mianowicie do doskonalenia człowieka, a co jest ostatecznie jego szczęściem")[35].

Bibliografia:

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa: PWN 1982.
Arystoteles, *O duszy*, tłum P. Siwek, Warszawa: PWN 1988.
Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, *Dzieła Wszystkie,* t. 6, Warszawa: PWN 2001.
Białek A., *O nauczycielu*, „Człowiek w kulturze" 17 (2005).
Jaroszyński P., *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Most" 1993.
Krąpiec M. A., *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1982.
Krąpiec M. A., *Człowiek jako osoba*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005.
Krąpiec M. A., *Ja-człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1991.
Lorenz K., *Regres człowieczeństwa*, tłum. A. D. Tauszyńska, Warszawa 1986.
Majkrzak H. SCJ, *Cnoty i wady. Zarys tomistycznej aretologii*, Kraków: Stowarzyszenie „Klub Fides et Ratio" 2008.
Majkrzak H. SCJ, *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Człowiek w kulturze 17 (2005), s. 201-212.
Majkrzak H. SCJ, *Katalog cnót i wad*, Kraków: Stowarzyszenie „Klub Fides et Ratio" 2008.
Maryniarczyk A., *Filozoficzne „obrazy" człowieka a psychologia*, w: „Człowiek w kulturze" 6–7 (1995), s. 77-99.
Maryniarczyk A., *Realistyczna interpretacja rzeczywistości*. „Zeszyty z metafizyki" Nr 3, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005, s. 105-119.

35 S. Thomae Aquinatis, *In duodecim libros metaphysicorum Aristotelis expositio*, Taurini–Romae: M.R. Cathala OP, R.M. Spiazzi OP 1965, Prooemium.

Pannenberg W., *Kim jest człowiek. Współczesna antropologia w świetle teologii*, tłum. E. Zwolski, D. Szumska, Paryż 1978.
Pańpuch Z., *Cnoty i wady*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, red. nacz. A. Maryniarczyk, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2001, s. 216-231.
S. Thomae Aquinatis, *De magistro*, w: *Quaestione disputatae de veritate*, Taurini–Romae: Marietti, 1964.
S. Thomae Aquinatis, *In duodecim libros metaphysicorum Aristotelis expositio*, Taurini–Romae: M.R. Cathala OP, R.M. Spiazzi OP 1965.
Św. Tomasz z Akwinu*, Dysputa o prawdzie*, przeł. A. Białek*,* Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2018.
Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, tłum. S. Bełch, Londyn: Veritas, 1960.
Wielgus S., *Philosophia perennis*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. nacz. A. Maryniarczyk, t. 10, Lublin 2009, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 333.
Woroniecki J., *Etyka wychowawcza*, t. I, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej i Wydawnictwo KUL, 2013.

Paedagogia perennis

Summary

In the first part of the article, the context of using the expression *paedagogia perennis* is explained. Next, it discusses such issues as: the fact of human potentiality, which should be appropriately updated in the process of upbringing; it indicates the "tools" with which we can update these potentials, which according to *paedagogia perennis* are appropriate improvements, i.e. virtues (moral, intellectual, productive or social). The article closes with a discussion of the status of the tutor – teacher – master, which is defined by *paedagogia perennis*, and the resulting specific roles and tasks for the teacher.

Key words: upbringing, person, philosophical anthropology, *paedagogia perennis*, teacher, tomism

Zdzisław Klafka CSsR
WSKSiM, Toruń

Pedagogika przez media – szanse i zagrożenia

Wyzwanie „kryzysu edukacyjnego”

We współczesnym zglobalizowanym świecie epokowych przemian z zadziwieniem obserwujemy galopujący rozwój nowoczesnych technologii i ich wpływ na sposób naszego życia. Na własnej skórze doświadczamy wielkich dobrodziejstw współczesnych zdobyczy techniki, które czynią nasze życie – najzwyczajniej mówiąc – wygodniejszym. Dzięki nim na przykład łatwiej się komunikujemy, szybciej przenosimy się z miejsca na miejsce. W sposób szczególny dużo naszego czasu pochłaniają nowe media, łączące świat wirtualny z rzeczywistym. Ludzie, szczególnie młodzi, prześcigają się w nabywaniu najnowocześniejszych „zabawek”, mających – oczywiście – zastosowanie również praktyczne.

Osiągnięcia technologiczne wzbudzają autentyczny podziw dla wielkości samego człowieka – ich autora. Ludzkie możliwości przekraczają kolejne granice, co z jednej strony napawa optymizmem, z drugiej jednak rodzi pewien niepokój: dokąd dojdziemy? Czy każdą granicę warto i trzeba pokonać? Zauważmy, że wraz z rozwojem techniki – mającej ułatwiać nam życie – niejednokrotnie człowiek nie radzi sobie z problemami dnia codziennego. Wielu ludzi szuka pomocy u psychologów i psychiatrów. Naocznie doświadczamy, że „mieć wszystko” nie znaczy czuć się zrealizowanym. To, co ma bowiem służyć dobru człowieka, nierzadko staje się dla niego wielkim zagrożeniem. Trafnie ujmuje to Benedykt XVI:

Wszyscy staliśmy się świadkami, jak postęp w niewłaściwych rękach może stać się, i stał się faktycznie, straszliwym postępem na drodze zła. Jeśli wraz

z postępem technicznym nie dokonuje się postęp w formacji etycznej człowieka, we wzrastaniu człowieka wewnętrznego (por. Rz 7,22; 2 Kor 4,16), wówczas nie jest on postępem, ale zagrożeniem dla człowieka i dla świata[1].

Dlatego rozlega się coraz częściej wołanie o ludzi odpowiedzialnych. Nie wszyscy mają odwagę zadać sobie pytanie, co znaczy być w pełni odpowiedzialnym za siebie i za innych. Jedną z wielu osób, która ośmieliła się wskazać na przyczynę wielu współczesnych problemów, był Ojciec Święty Benedykt XVI. W roku 2008 w *Liście do miasta Rzymu* wspomniał on o panującym dziś „kryzysie edukacyjnym" i – co za tym idzie – o „pilnej potrzebie edukacji"[2]. Za kryzys edukacji odpowiadają przede wszystkim – jak przekonuje –współczesna mentalność i kultura, które „podają w wątpliwość wartość osoby ludzkiej, znaczenie samej prawdy i dobra, a w konsekwencji wartości życia. Trudno jest wówczas przekazywać z pokolenia na pokolenie coś ważnego i pewnego, zasady postępowania, wiarygodne cele, wokół których buduje się życie"[3]. Wobec tego potrzeba w pierwszym rzędzie wychowawców, którzy byliby autentycznymi świadkami prawdy i dobra[4], wychowawców, którzy swoją postawą i działaniem skutecznie kształtowaliby w podopiecznych cechę nieodzowną, jaką jest właśnie odpowiedzialność:

Odpowiedzialność wychowawcy, oczywiście, ale także – w miarę dorastania – odpowiedzialność dziecka, ucznia, młodego człowieka, który wkracza w świat pracy. [...] Odpowiedzialność jest na pierwszym miejscu osobista, ale istnieje również odpowiedzialność, którą współdzielimy jako obywatele tego samego miasta i narodu, jako członkowie ludzkiej rodziny, a jeśli jesteśmy wierzący – jako dzieci jednego Boga i członkowie Kościoła. W rzeczywistości idee, style życia, prawa, różnorodne nastawienia w społeczeństwie, w którym żyjemy, oraz obraz,

1 Benedykt XVI, Encyklika *Spe Salvi*, n. 22.

2 Benedykt XVI, *Lettera alla città di Roma*, 21 gennaio 2008. O tym wielkim wyzwaniu edukacyjnym mówi również papież Franciszek w Konstytucji apostolskiej *Veritatis gaudium*, por. n 6.

3 *Lettera alla città di Roma*, tłum. własne.

4 Tamże.

jaki otrzymujemy za pośrednictwem mediów, mają ogromny wpływ na formację nowych pokoleń w kierunku dobra, ale często też w kierunku zła[5].

W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę, że medialny obraz rzeczywistości, jaki do nas dociera, wywiera ogromny wpływ na wychowanie nie tylko pojedynczego człowieka, ale i całych narodów. Potwierdzeniem tego są słowa Papieża zawarte w jego encyklice *Caritas in veritate*:

Biorąc pod uwagę ich [mediów] podstawową rolę w określaniu zmian w sposobie postrzegania i poznawania rzeczywistości oraz samej osoby ludzkiej, rzeczą konieczną staje się uważna refleksja nad ich wpływem, zwłaszcza w odniesieniu do etyczno-kulturowego wymiaru globalizacji i solidarnego rozwoju narodów. Podobnie do tego, czego się oczekuje od poprawnego zarządzania globalizacją i rozwojem, trzeba doszukiwać się sensu i celowości mediów w fundamentach antropologicznych[6].

Zatroskani o przyszłość rodziny ludzkiej, dochodzimy do wniosku, że faktycznie mamy dzisiaj do czynienia z pilną potrzebą – na co zwrócił uwagę Benedykt XVI – powrotu do tematu fundamentalnego w ludzkiej kulturze, jakim jest edukacja rozumiana nie tylko jako przekaz wiedzy, ale także jako mozolna i cierpliwa formacja człowieka w jego integralności. Ciekawi jednak, dlaczego Benedykt XVI z taką siłą mówi o istniejącym kryzysie edukacyjnym, gdzie należy szukać jego przyczyn i jakie stawia on przed nami wyzwania. Papież sam spieszy z odpowiedzią, wyjaśniając, że źródło tego tkwi nade wszystko w fałszywej autonomii człowieka. Według niej:

człowiek powinien rozwijać się tylko o swoich siłach, bez narzucania się przez innych, którzy ewentualnie mogliby towarzyszyć jego samorozwojowi, ale nie ingerując w ten rozwój. W rzeczywistości konstytutywny dla osoby jest fakt, że staje się ona sobą tylko dzięki drugiemu, „ja" staje się sobą tylko dzięki „ty" i „my", jest stworzone do dialogu, do komunii synchronicznej i diachronicznej. I tylko

5 Tamże.

6 Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate*, n. 73; por. Congregazione per l'Educazione Cattolica, *Educare all'umanesimo solidale. Per costruire una "civiltà dell'amore" a 50 anni dalla* Populorum Progressio, 16 aprile 2017.

spotkanie z „ty" i „my" otwiera „ja" na siebie samego[7].

Ów kryzys edukacyjny to zatem nic innego jak kryzys relacji. Człowiek od momentu pojawienia się w świecie stworzonym zaczyna swoje bytowanie nie od działania, ale od wejścia w relację osobową z rodzicami, a w miarę uzyskiwanej świadomości – z samym Panem Bogiem. A jakość jego moralnego postępowania wyznaczana jest nie tyle przez samo działanie, ile raczej przez trwanie w relacji osobowej ze Stwórcą, którego człowiek odkrywa jako najważniejszy i najpiękniejszy dar swojego życia. Potwierdzenie tej prawdy odnajdujemy w innej encyklice Benedykta XVI *Deus caritas est*: „[u] początku bycia chrześcijaninem nie ma decyzji etycznej czy jakiejś wielkiej idei, ale natomiast spotkanie z wydarzeniem, z Osobą, która nadaje życiu nową perspektywę, a tym samym decydujące ukierunkowanie"[8]. W innym miejscu ten sam Papież powie: „ludzkie stworzenie, jako posiadające naturę duchową, realizuje się w relacjach międzyosobowych. Im bardziej je przeżywa w sposób autentyczny, tym bardziej dojrzewa jego tożsamość osobista. Człowiek dowartościowuje siebie, nie izolując się, lecz nawiązując relacje z innymi oraz z Bogiem"[9].

Nie dziwi nas fakt, że wielu współczesnych za jedno z największych cierpień

7 Benedetto XVI, *Discorso alla 61.ma Assemblea Generale della CEI*, 27 maggio 2010, tłum. ks. M. Oleksowicz. Tematykę tę podobnie ujęła Konferencja Episkopatu Włoch w jednym z dokumentów: „Ludziom coraz trudniej przychodzi zrozumieć głęboki sens istnienia. [...] Odzwierciedla się to także w utracie autentycznego znaczenia edukacji i jej nieuniknionej konieczności. Mit człowieka, który „stwarza siebie samego", kończy się ostatecznie odseparowaniem osoby od jej własnych korzeni i od innych osób, pozbawiając ją ostatecznie nawet miłości do siebie i do życia. W ten sposób dochodzimy do korzeni „kryzysu edukacyjnego", którego kluczowym punktem jest przezwyciężenie tej fałszywej idei autonomii, która prowadzi człowieka do rozumienia siebie jako kompletnego „ja", podczas gdy człowiek staje się »ja« w relacji z »ty« i »my«"; w: CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Roma 2010, n. 9, tłum. ks. M. Oleksowicz, https://www.chiesacattolica.it/documenti-segreteria/educare-alla-vita-buona-del-vangelo-orientamenti-pastorali-dellepiscopato-italiano-per-il--decennio-2010-2020/ [dostęp 2.07.2020].

8 Benedykt XVI, *Deus caritas est*, n. 1.

9 *Caritas in veritate*, n. 53.

uznaje samotność. W dobie wszechobecnych mediów, które w oka mgnieniu potrafią połączyć wszystkich ludzi na całym świecie, wydaje się to szczególnym paradoksem. Potwierdza to tym bardziej prawdę o człowieku będącym nie samotną wyspą, ale istotą z natury swej w pełni relacyjną. Stąd bardzo trafne i piękne są słowa encykliki o nadziei:

żaden człowiek nie jest monadą zamkniętą w sobie samej. Istnieje głęboka komunia między naszymi istnieniami, poprzez wielorakie współzależności są ze sobą powiązane. Nikt nie żyje sam. Nikt nie grzeszy sam. Nikt nie będzie zbawiony sam. Nieustannie w moje życie wkracza życie innych: w to, co myślę, mówię, robię, działam. I na odwrót, moje życie wkracza w życie innych: w złym, jak i w dobrym[10].

Chcąc przywrócić ludziom nadzieję utraconą wskutek samotności, trzeba nam naprawić zerwane relacje. Jeśli zostały one zranione, to uleczyć je może jedyny lekarz dusz ludzkich – Jezus Chrystus, Odkupiciel człowieka, nasz prawdziwy Mistrz i Pedagog, Ten, który wie, co kryje się w sercu człowieka. Udawajmy się do Jezusa i ufnie poddawajmy się wychowaniu w Jego szkole. Tylko On nas może nauczyć prawdziwej mądrości. Autentyczne i pełne wychowanie człowieka może zaistnieć dopiero w pełnej komunii z Bogiem. Dlatego ma rację Papież, kiedy powiada, że:

wychowanie, które nie jest wychowaniem z Bogiem i w obecności Boga, wychowanie, które nie przekazuje wielkich wartości etycznych, które Chrystus oświecił swoim światłem, nie jest wychowaniem. Nigdy nie wystarczy wykształcenie zawodowe bez formacji serca, a serce nie może się uformować bez obecności Boga, będącej co najmniej wyzwaniem. Wiemy, że wielu młodych ludzi żyje w środowiskach czy sytuacjach, które nie pozwalają im zbliżyć się do światła i do słowa Bożego, ich życie jest formą autentycznej niewoli, nie tylko zewnętrznej, bo zniewala ona intelekt, zaciemnia serce i umysł. Starajmy się użyć wszystkich środków, którymi dysponuje Kościół, by im także dać perspektywę wyzwolenia[11].

10 Benedykt XVI, Encyklika *Spe salvi*, n 48.

11 Benedykt XVI, *Spotkanie z duchowieństwem diecezji rzymskiej*, 7 lutego 2008 r. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/odpowiedzi_ks_07022008.html [dostęp: 2.07.2020].

Nowoczesne wychowanie przez media – wizja soborowa

Gremia międzynarodowe ogłosiły pandemię koronawirusa, proces edukacji (i relacji) przeniósł się właściwie całkowicie w świat wirtualny. Przy tej okazji okazało się, że w wielu rodzinach członkowie ich doświadczają niemałych trudności w nawiązywaniu dialogu międzyosobowego. Często wynika to z uzależnienia od nowych mediów, które zaczynają rodziców wręcz zastępować. Ks. kard. Tarcisio Bertone, były sekretarz Stanu Stolicy Apostolskiej, jednemu z rozdziałów swojej książki nadał ciekawy i niepokojący tytuł: *Nowi rodzice: komputer i internet*[12]. Nim jednak przyjrzymy się zagrożeniu zasygnalizowanemu w przywołanym tytule, warto w wielkim skrócie przypomnieć bardzo istotny zamysł Kościoła – wypracowany przez Sobór Watykański – względem świata społecznej komunikacji i jego wykorzystania w służbie ewangelizacji i wychowania w duchu Chrystusowej Ewangelii.

We wstępie do ogromnie ważnego Dekretu soborowego o środkach społecznego przekazywania myśli *Inter mirifica*, autorstwa ks. prałata Andrzeja Marii Deskura, bliskiego przyjaciela Jana Pawła II, dowiadujemy się, że dokument ten był redagowany z myślą przede wszystkim o przyszłości. Powinien on „otwierać szerokie horyzonty na ideał życia, by pozytywnie kształtować sumienia pokoleń i w ten sposób przygotowywać lepsze jutro”[13]. Podstawowym jego celem stał się zatem aspekt wychowania ludzi na nowe czasy. Wyrażone to zostało bezpośrednio w tekście Dekretu: „Kościołowi więc przysługuje naturalne prawo używania i posiadania wszelkiego rodzaju owych środków, o ile są one konieczne lub pomocne w chrześcijańskiej działalności wychowawczej i w każdej jego pracy, podejmowanej dla zbawienia dusz”[14]. Z myślą o wszystkich, a szczególnie o tych najmniejszych, Kościół pragnie „uczyć ludzi właściwego korzystania” z tego narzędzia, jakim są media. Potwierdzają to słowa: „aby właściwie posługiwać się tymi środkami, jest rzeczą zgoła konieczną, by wszyscy, którzy ich używają,

12 Por. kard. T. Bertone, *Wiara a dobro wspólne. Chrześcijańska oferta – dla współczesnego świata*, tłum. K. Kozak, Warszawa 2016.

13 Dekret o środkach społecznego przekazu *Inter mirifica*, n. 3.

14 *Inter mirifica,* n. 3.

znali zasady porządku moralnego i ściśle je w tej dziedzinie wcielali w życie”[15]. Kościół ma więc świadomość, że tylko dobrze uformowane sumienia wiernych pozwolą im na właściwe korzystanie ze środków społecznej komunikacji[16]. Jednym z podstawowych elementów procesu wychowawczego ludzkich sumień – zdaniem ojców soboru – jest uświadomienie wiernym ich prawa do posiadania rzetelnej informacji, która powinna być „zawsze prawdziwa i pełna, przy zachowaniu sprawiedliwości i miłości; poza tym, aby co do sposobu była godziwa i odpowiednia, to znaczy przestrzegała święcie zasad moralnych oraz słusznych praw i godności człowieka tak przy zbieraniu wiadomości, jak i przy ogłaszaniu ich. Nie każda bowiem wiadomość jest pożyteczna, »a miłość buduje« (1 Kor 8,1)”[17].

Autor wstępu zauważa, że Dekret ten „podkreśla bardzo sprawę właściwego kształtowania świadomości moralnej, że problemy naszej epoki nie są przede wszystkim problemami intelektualnymi... lecz moralnymi”[18]. Dla późniejszego kardynała Deskura na doniosłość tego soborowego dokumentu, uwypuklającego prymat obiektywnego porządku moralnego, wpływają „wskazania o stosunku między sztuką a moralnością oraz o stosunku do zła moralnego”[19]. Kościół bowiem – jego zdaniem – dostrzega poważne problemy „między światem informacji i widowiska, które jest lennem niewielu, a światem odbiorców, często bezbronnym i biernym”[20]. Media – w ocenie Kościoła – winny służyć w wychowaniu ludzi ku najwyższym wartościom, jakimi są dobro i prawda, dlatego kryteria moralne są nie bez znaczenia. Czytamy dalej w Dekrecie, że „przy użyciu odpowiednich form dramatycznych można przez te środki ukazać i uwypuklić wspaniałość prawdy i dobra. By jednak środki te nie przyniosły duszom szkody raczej niż pożytku, niech będą jak najściślej podporządkowane zasadom moralnym”[21]. Jeszcze w in-

15 Tamże, n. 4. Por. P. Drzewiecki, *Ks. prof. Antoni Lewek jako pedagog mediów i praktyki edukacji medialnej*, w: Kultura-Media-Teologia, 2(2) 2010, s. 78-85.

16 Por. *Inter mirifica*, n. 5.

17 Tamże, n. 6.

18 Tamże.

19 Tamże.

20 Tamże.

21 Tamże, n. 7.

nym miejscu dokument soborowy podkreśla, że odbiorcy mediów powinni być świadomi obowiązku odpowiedniego wyboru, „by pełnego poparcia udzielali oni temu wszystkiemu, co wyróżnia się wartościami moralnymi, naukowymi i artystycznymi, a unikali tego, co byłoby dla nich przyczyną i okazją szkody duchowej albo mogłoby innych przez zły przykład narazić na niebezpieczeństwo”[22]. Obok rodziców i wychowawców szczególna moralna odpowiedzialność „ciąży na dziennikarzach, pisarzach, aktorach, reżyserach, producentach, nakładcach, dystrybutorach, wynajmujących lokale, agentach i sprzedawcach, na krytykach i w ogóle na wszystkich, którzy w jakikolwiek sposób uczestniczą w przygotowywaniu i przekazywaniu programów”[23]. Godne podkreślenia jest też to, że Dekret, kiedy mówi o odbiorcach mediów, na pierwszym miejscu ma na myśli młodzież, którą należy obdarowywać treściami stanowiącymi dla nich godziwą rozrywkę, a równocześnie pociągającymi do wyższych rzeczy[24]. Gdy zaś jest mowa o programach o treściach religijnych, ich realizacja winna być zlecana „osobom godnym i doświadczonym”. Przypomniane zostały również w tym dokumencie obowiązki ciążące na władzy świeckiej, która niejako z urzędu powinna dbać, aby w imię postępu społeczeństwa i ochrony dobrych obyczajów używano mediów dla celów godziwych, mając szczególnie na uwadze ludzi młodych[25]. Cała aktywność ludzka wykorzystująca media ściśle łączy się ze zwyczajnym nauczaniem pasterzy, którzy wraz ze świeckimi, za pośrednictwem mediów, obowiązani są dawać świadectwo Chrystusowi[26].

W duchu działalności apostolskiej Kościół powinien popierać dobrą prasę, produkcję i rozpowszechnianie filmów służących godziwej rozrywce, kulturze i sztuce, szczególnie zaś przeznaczonych dla młodzieży, godziwe transmisje radiowo-telewizyjne, szczególnie cenne dla rodzin, transmisje katolickie pociągające do uczestnictwa w życiu Kościoła i ubogacające prawdami religijnymi.

22 Tamże, n. 9.
23 Tamże, n. 11.
24 Por. tamże.
25 Por. tamże, n. 12.
26 Por. tamże, n. 13.

W dokumentach soborowych widać głęboką wrażliwość ojców soboru wobec naglącej potrzeby zakładania katolickich stacji nadawczych[27]. A wszystko to w konsekwencji domagało się podjęcia natychmiastowych działań zmierzających do przygotowania całych zastępów osób duchownych i świeckich wykształconych „w dziedzinie sztuki, nauki i obyczajowości". W omawianym przez nas dokumencie podkreślona została także potrzeba formacji chrześcijańskiej we wszystkich możliwych dziedzinach związanych z przekazem medialnym. Sobór miał bowiem pełną świadomość, że Kościół, by mógł sprostać nowym wyzwaniom ewangelizacyjnym w przestrzeni medialnej, powinien wychować w duchu Ewangelii i nauki społecznej Kościoła m.in. dziennikarzy, reżyserów, aktorów, krytyków teatru i sztuki filmowej, którzy w swojej pracy kierowaliby się moralnością katolicką.

Zdumiewające może się wydać, że bezczynność katolików w zakresie przepowiadania Ewangelii za pośrednictwem mediów z powodów ekonomicznych nazwana została w tym Dekrecie jako coś wręcz niegodnego „synów Kościoła"[28]. Z tej racji dla wsparcia apostolskiej działalności na polu medialnym redaktorzy tego dokumentu skierowali do pasterzy Kościoła apel, aby ci wyznaczyli jeden dzień w roku dla pouczania wiernych o obowiązku modlitwy w intencji mediów kościelnych i dla zbierania potrzebnych funduszy na ten cel[29]. Uważna lektura tego dokumentu pozwala odkryć, że do fundamentalnych zadań Kościoła na polu medialnym należy rozpowszechnianie i obrona prawdy oraz troska o chrześcijańskie wychowanie ludzkiej społeczności[30]. Działalność ta jest tak znacząca, że Sobór ośmielił się zwrócić z apelem do wszystkich ludzi dobrej woli, żeby używać mediów jedynie dla dobra społeczności ludzkiej, bo od tego uzależniony jest wręcz los całej ludzkości[31].

Pedagogika medialna dla ewangelizacji

27 Por. tamże, n. 14.
28 Tamże, n. 17.
29 Por. tamże, n. 18.
30 Por. tamże, n. 17.
31 Por. tamże, n. 24.

Podstawową misją i zadaniem Kościoła – z woli samego Chrystusa – jest głoszenie Dobrej Nowiny o zbawieniu aż po krańce świata wszystkim narodom. Ewangelista Mateusz zanotował: „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody [...]. Uczcie je zachowywać wszystko, co wam przykazałem. A oto Ja jestem z wami przez wszystkie dni, aż do skończenia świata" (Mt 28,19-20). Kościół od początku nieustannie czynił wszystko, aby ewangelizacja, która jest racją jego bytu, była dostosowana do ludzi danej epoki. To dalekowzroczne myślenie wyraził św. Paweł VI w *Evangelii nuntiandi*:

Oczywista doniosłość treści zawartej w ewangelizacji nie może przesłonić wielkiego znaczenia sposobów i środków, jakimi się posługuje. Problem, jak ewangelizować, pozostaje stale aktualny, ponieważ sposoby ewangelizowania zmieniają się w zależności od czasu, miejsca i kultury ludzi i dlatego stanowią one wyzwanie dla naszej zdolności odkrywania i przystosowania[32].

Po papieżu Pawle VI wyzwanie dostosowania sposobu ewangelizacji do szybko zmieniających się warunków w świecie odważnie podjął Jan Paweł II, który stwierdził, że dla Kościoła „stosowanie nowoczesnych technik i technologii komunikacji społecznej stanowi integralną część jego misji w trzecim tysiącleciu"[33]. Zadanie ewangelizacji, które „dotyczy poznania Chrystusa i ofiarowanej przez Niego drogi zbawienia", jest tak naglące dla Kościoła, że „powinien skorzystać z nowych możliwości, które otworzył postęp w dziedzinie techniki komputerowej i satelitarnej"[34]. Jan Paweł II swoim pielgrzymowaniem po całym świecie i za pomocą wszystkich dostępnych nośników medialnych czynił wszystko, co możliwe, aby tylko słowo Boże było słyszalne. Napisał, że należy:

koniecznie zadbać o to, aby pośród wielorakich przekazów słyszalne było też słowo Boże. Rozgłaszać wiarę z dachów znaczy dziś rozpowszechniać słowo Jezusa w dynamicznym świecie mediów i za ich pośrednictwem. [...] Głos chrześcijan nigdy nie może zamilknąć, ponieważ Chrystus powierzył nam słowo zbawienia,

32 Paweł VI, Adhortacja apostolska *Evangelii nuntiandi*, n. 40.

33 Jan Paweł II, List apostolski *Il rapido sviluppo (Szybki rozwój)*, n. 2.

34 Jan Paweł II, *Misja Kościoła w erze komputerów,* Orędzie na 24. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.1990.

którego pragnie każde ludzkie serce. Ewangelia ofiarowuje nam bezcenną perłę, której wszyscy szukają (zob. Mt 13,45-46)[35].

Media katolickie były dla Jana Pawła II tym szczególnym „miejscem", gdzie pasterze Kościoła mogą współpracować ze świeckimi dla sprawy ewangelizacji. Praktyka potwierdza, że osoby świeckie odgrywają w tej przestrzeni rolę wyjątkową. Fenomenem w tej perspektywie jest ewangelizacyjna działalność słuchaczy Radia Maryja w Polsce i poza jej granicami. W krótkim czasie po jego powstaniu spontanicznie zawiązali oni wspólnotę ducha, którą zaczęli nazywać *Rodziną Radia Maryja*. Nie jest sprawą przypadkową, że ta katolicka rozgłośnia i zbudowana wokół niej rodzina, za patronkę objęła sobie Maryję, Matkę Słowa. To Ona jest wzorem wszelkiej ludzkiej komunikacji[36]. Tę niezwykłą rodzinę wraz z pasterzami i odpowiedzialnymi wielokrotnie przyjmował Jan Paweł II w Rzymie na audiencjach i nie ukrywał radości z jej odwiedzin. Widok tylu ludzi czujących osobistą odpowiedzialność i zaangażowanie w ewangelizację przez media był zapewne dla niego konkretną odpowiedzią na jego wskazania zawarte w Adhortacji apostolskiej *Christifideles laici*:

U progu trzeciego millenium cały Kościół – Pasterze i wierni – musi bardziej uświadomić sobie własną odpowiedzialność wobec nakazu Chrystusa: „Idźcie na cały świat i głoście Ewangelię wszelkiemu stworzeniu" (Mk 16,15). Kościołowi zostało powierzone wielkie, wymagające zaangażowania, wspaniałe zadanie ewangelizacji, ewangelizacji nowej – zwłaszcza w tym momencie dziejowym, u progu trzeciego millenium – ewangelizacji, której świat tak bardzo potrzebuje. Świeccy katolicy muszą się czuć uczestnikami aktywnymi tego dzieła, będąc wezwani do głoszenia Ewangelii i życia według niej w służbie wartości oraz potrzeb osób i społeczeństw[37].

Papież, kierując pasterskie słowo do tej rodziny podczas jednej z jej piel-

35 Jan Paweł II, *Rozgłaszajcie to na dachach: Ewangelia w epoce globalnej komunikacji,* Orędzie na 35. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2001.

36 Por. Michele Zanzucchi (red.), *Tutta rivestita di Parola. Il mondo della comunicazione si specchia in Maria*, Roma 2004.

37 Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Christifideles laici*, n. 64.

grzymek do Rzymu, potwierdził jej zasadniczą misję. Powiedział, że „zadaniem Radia Maryja jest ewangelizacja, to znaczy rozprzestrzenianie Bożego Orędzia Zbawienia, głoszenie Dobrej Nowiny i dzielenie się nią z każdym człowiekiem dobrej woli”[38].

Wielką zasługą Jana Pawła II jest to, że wprowadził Kościół w trzecie tysiąclecie. Uczynił to z wielką śmiałością – ufny Temu, który go powołał. Wyznaczył mu też dalsze kierunki rozwoju. Wspólnotę uczniów Chrystusa na całym świecie zaprosił do wypłynięcia „na głębię”. Jego zdaniem, szczególną misję w realizacji tego zadania ma świat cyberprzestrzeni:

Dla Kościoła nowy świat cyberprzestrzeni jest wezwaniem do wielkiej przygody w posługiwaniu się jej potencjałem dla głoszenia orędzia ewangelicznego. To wyzwanie jest u początku tego tysiąclecia istotą znaczenia naśladowania Chrystusa i jego nakazu: „Duc in altum!” (Łk 5,4)[39].

Papież – świadom wielu niebezpieczeństw czyhających w przestrzeni nowych mediów, a szczególnie w świecie Internetu – zachęca, by jednak nie zmarnować owoców rewolucji świata informacji i komunikacji. Mogą one bowiem posłużyć katolickiemu wychowaniu przede wszystkim jako przestrzeń dla głoszenia Chrystusa – doskonałego wzoru człowieka do naśladowania, który siebie samego nazwał Nauczycielem: „Jeżeli więc Ja, Pan i Nauczyciel, umyłem wam nogi, to i wyście powinni sobie nawzajem umywać nogi. Dałem wam bowiem przykład, abyście i wy tak czynili, jak Ja wam uczyniłem” (J 13,13). Troska o rozwój człowieka ściśle łączy się z ewangelizacyjną powinnością Kościoła. Dostrzec możemy wielkie zaufanie Jana Pawła II do świata cyberprzestrzeni, który – jego zdaniem – za pomocą obrazu i głosu jest w stanie przybliżyć wszystkim ludziom osobę Jezusa Chrystusa. Szlachetny cel, jakiemu mogą posłużyć media, ukazują te oto słowa:

38 Jan Paweł II, *Przemówienie do Rodziny Radia Maryja*, 29.01.1995, w: *Docieracie do ludzkich serc!* Ojciec święty Jan Paweł II do Radia Maryja, Szczecinek 2005; por. O. Tadeusz Rydzyk CSsR, *W służbie Bogu i Ojczyźnie. Apostolski wymiar Radia Maryja*, Warszawa 2011.

39 Jan Paweł II, *Internet: nowe forum głoszenia Ewangelii,* Orędzie na 36. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2002.

Czy z tej galaktyki obrazów i dźwięków wyłoni się oblicze Chrystusa? Czy będzie słychać Jego głos? Tylko wtedy, kiedy będzie można widzieć Jego oblicze i słyszeć Jego głos, świat pozna „dobrą nowinę" naszego odkupienia. To jest celem ewangelizacji i to uczyni Internet prawdziwie ludzką przestrzenią, gdyż jeżeli nie ma miejsca dla Chrystusa, to nie ma go także dla człowieka[40].

Nauczanie Jana Pawła II, uwypuklające ewangelizacyjną misję tradycyjnych i nowych mediów, kontynuował jego następca Benedykt XVI. W jednym z jego orędzi wydanych na Światowy Dzień Środków Społecznej Komunikacji czytamy:

W pierwszych latach Kościoła apostołowie wraz z uczniami szerzyli Dobrą Nowinę w świecie grecko-rzymskim. W tamtych czasach, aby ewangelizacja mogła być skuteczna, należało wnikliwie zrozumieć kulturę i obyczaje ówczesnych ludów pogańskich, żeby móc dotrzeć do ich serc i umysłów. Podobnie i dziś głoszenie Chrystusa w świecie nowych technologii wymaga dogłębnego ich poznania, aby móc je potem odpowiednio wykorzystać[41].

W społeczeństwie sieciowych relacji, sugeruje Benedykt XVI, potrzebna jest kreatywna i odpowiedzialna obecność chrześcijan, gdzie „jesteśmy powołani do głoszenia naszej wiary, że Chrystus jest Bogiem, Zbawicielem człowieka i historii, Tym, w którym wszystkie rzeczy osiągają swoją pełnię (por. Ef 1,10)"[42]. Dodaje zarazem, że owo głoszenie Ewangelii:

musi być nacechowane szacunkiem i wrażliwością, pobudzać serce i poruszać sumienie; musi wzorować się na Jezusie zmartwychwstałym, który jako towarzysz drogi dołączył do uczniów z Emaus (por. Łk 24,13-35) i stopniowo prowadził ich do zrozumienia tajemnicy poprzez rozmowę, łagodne wydobywanie tego, co kryło się w ich sercu[43].

Dzięki posłudze ludzi mediów Bóg dla wielu może stać się Kimś prawdzi-

40 Tamże.

41 Benedykt XVI, *Portale społecznościowe: bramy prawdy i wiary; nowe przestrzenie dla ewangelizacji,* Orędzie na 47. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2013.

42 Benedykt XVI, *Prawda, przepowiadanie i autentyczność życia w erze cyfrowej,* Orędzie na 45. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2011.

43 Tamże.

wie bliskim:

Także w świecie cyfrowym trzeba ukazać, że pełna miłości Boża troska o nas w Chrystusie to nie przeszłość ani też uczona teoria, lecz bardzo konkretna i aktualna rzeczywistość. Duszpasterstwo w świecie cyfrowym musi umieć pokazać ludziom naszych czasów i zagubionej współczesnej ludzkości, że „Bóg jest blisko, że w Chrystusie nawzajem do siebie należymy"[44].

Kościół zawsze był świadomy, że otrzymał wielki skarb, którego nie tylko ma strzec, ale również dzielić się nim w myśl słów: „darmo otrzymaliście, darmo dawajcie". Dlatego też – jak pisze Jan Paweł II – potrzeba mu odwagi i mądrości w zespalaniu „zbawczego orędzia z »nową kulturą«, którą potężne środki przekazu tworzą i rozpowszechniają"[45]. Benedykt XVI natomiast dopowie, że:

Kościół powinien urzeczywistniać „diakonię kultury" na dzisiejszym „kontynencie cyfrowym". Z Ewangelią w dłoniach i w sercu należy powtarzać, że jest to także czas, w którym wciąż trzeba torować drogi prowadzące do Słowa Bożego, nie tylko nie zapominając o konieczności poświęcania szczególnej uwagi tym, którzy poszukują, lecz traktując to jako pierwszy krok ewangelizacji. Nowe środki umożliwiają nawiązanie kontaktu z wyznawcami wszystkich religii, z niewierzącymi i przedstawicielami różnych kultur, toteż duszpasterstwo w świecie cyfrowym musi pamiętać także o tych, którzy nie wierzą, są zniechęceni, a w sercu mają pragnienie absolutu i nieprzemijającej prawdy. Podobnie jak prorok Izajasz, który zdołał wyobrazić sobie dom modlitwy dla wszystkich narodów (por. Iz 56,7), czy i my nie możemy uznać, że w Sieci – podobnie jak na „dziedzińcu pogan" w Świątyni Jerozolimskiej – może znaleźć się miejsce również dla tych, którzy Boga jeszcze nie znają?[46].

Dostrzegamy w tych słowach Papieża, że Kościół traktuje „kontynent cyfrowy" nie tylko jako narzędzie, ale jako środowisko życia, w którym powinno

44 Benedykt XVI, *Nowe technologie, nowe relacje*, Orędzie na 43. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2009.

45 *Il rapido sviluppo*, n. 2.

46 Benedykt XVI, *Kapłan i duszpasterstwo w cyfrowym świecie: nowe media w służbie Słowa*, Orędzie na 44. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2010.

się głosić Chrystusa i prowadzić dialog z wszystkimi ludźmi dobrej woli. Świat mediów jest tą przestrzenią, w której istnieje wielka potrzeba przesłania Dobrej Nowiny. Każdy więc powinien się poczuć odpowiedzialny za ewangelizację tego wirtualnego świata, który dla niektórych stał się domem, a w sposób szczególny młodzi, którzy są najbardziej zaprzyjaźnieni z nowoczesną technologią. Nie dziwi więc apel Papieża do młodych:

Szczególnie do was, młodych, którzy z naturalną niemal łatwością posługujecie się tymi nowymi środkami komunikacji, należy zadanie ewangelizacji tego „cyfrowego kontynentu". Z entuzjazmem głoście Ewangelię waszym rówieśnikom! Znacie ich lęki i nadzieje, ich zapał i rozczarowania. Najcenniejszym darem, jaki możecie im ofiarować, jest dzielenie się z nimi Dobrą Nowiną o Bogu, który stał się człowiekiem, cierpiał, umarł i zmartwychwstał, by zbawić ludzkość[47].

Pedagogika mediów na służbie „mistyki spotkania"

Sługa Boży kard. Stefan Wyszyński tuż po wyborze arcybiskupa z Krakowa Karola Wojtyły na Stolicę Piotrową w kilku osobistych słowach skierowanych do Papieża niejako nakreślił najważniejszą misję jego pontyfikatu, jaką będzie wprowadzenie Kościoła w trzecie tysiąclecie. Zapewne ta myśl głęboko zapadła w serce Jana Pawła II. By godnie wejść w to nowe tysiąclecie, ogłosił on dla Kościoła Rok Jubileuszowy. Na zakończenie tego wspaniałego Jubileuszu Roku 2000 papież Jan Paweł II wydał List apostolski *Novo millennio ineunte*, który z perspektywy kilkudziesięciu już lat można nazwać rodzajem szczególnego testamentu tego największego z rodu Słowian. W tym ważnym liście postawił on całemu Kościołowi ważne zadanie do wypełnienia: aby stał się on „domem i szkołą komunii"[48]. Komunia bowiem jest ucieleśnieniem samej istoty tajemnicy Kościoła, który jest znakiem i narzędziem „wewnętrznego zjednoczenia z Bogiem i jedności całego rodzaju ludzkiego"[49]. To zjednoczenie całej ludzkości było największym pragnieniem Jezusa wyrażonym w kulminacyjnym momencie Jego życia. W ob-

47 Benedykt XVI, *Nowe technologie, nowe relacje.*
48 Jan Paweł II, List apostolski *Novo millennio ineunte*, n. 43.
49 Konstytucja dogmatyczna o Kościele, *Lumen gentium*, n.1.

liczu swojej śmierci i zmartwychwstania wypowiada On modlitwę: „Nie tylko za nimi proszę, ale i za tymi, którzy dzięki ich słowu będą wierzyć we Mnie; aby wszyscy stanowili jedno jak Ty, Ojcze, we Mnie, a Ja w Tobie, aby i oni stanowili w Nas jedno, aby świat uwierzył, żeś Ty Mnie posłał" (J 21,20-21)[50].

Podstawowym celem środków społecznej komunikacji jest właśnie łączenie wszystkich ludzi. Dla chrześcijan – zdaniem Jana Pawła II – „środki społecznego przekazu to wspaniałe narzędzia, które człowiek może wykorzystać – pod opieką Opatrzności Bożej – do budowania ściślejszych i rozumniejszych więzi łączących jednostki oraz całą rodzinę ludzką"[51]. Benedykt XVI zaś dostrzeże w mediach doskonałe narzędzie pomocne do spotkania i dialogu:

Rozwój nowych technologii i, ogólnie, cały świat cyfrowy stanowią wielkie bogactwo dla wszystkich ludzi razem oraz dla człowieka jako bytu indywidualnego, a także są bodźcem do spotkania i dialogu. Stanowią one jednak również wielką szansę dla wierzących. Żadna droga nie może bowiem i nie powinna być zamknięta dla tych, którzy w imię Chrystusa Zmartwychwstałego starają się w coraz większym stopniu zbliżać do drugiego człowieka[52].

Media rzeczywiście mogą przyjść z pomocą i wspierać Kościół w tej szczególnej jego misji bycia „szkołą komunii", co w praktyce Jan Paweł II rozumiał jako krzewienie „duchowości komunii" pojętej jako zasady wychowawczej kształtującej chrześcijan we wszystkich możliwych powołaniach[53]. Do jej istoty nale-

50 Por. Ch. Lubich, *Charyzmat Jedności i środki społecznego przekazu*, w: *Chiara Lubich i charyzmat jedności*, Kraków 2007, s. 413-424;por. M. T. Kozubek, *Media w pedagogii jedności jako narzędzia w wychowaniu do powszechnego braterstwa. Przykład z trzech kręgów kulturowych: Europy, Afryki i Ameryki Południowej*, w: Media w wychowaniu chrześcijańskim, red. Dorota Bis, Alina Rynio, Lublin 2010, s. 337-353.

51 Jan Paweł II, *Środki społecznego przekazu w służbie jedności i postępu rodziny ludzkiej*, Orędzie na 25. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.1991.

52 Benedykt XVI, *Kapłan i duszpasterstwo w cyfrowym świecie: nowe media w służbie Słowa.*

53 Por. Jan Paweł II, List apostolski *Novo millennio ineunte*, n. 43. Por. M.T. Kozubek, *Wspólnototwórczy wymiar wychowania integralnego według pedagogiki jedności*, w: *Jaka Rodzina takie społeczeństwo.* Wspólnototwórczy wymiar wychowania integralnego (red. M.T. Kozubek), Katowice 2012, s. 276-296.

ży umiejętność „odczuwania więzi z bratem w wierze dzięki głębokiej jedności mistycznego Ciała", jak też „zdolność dostrzegania w drugim człowieku przede wszystkim tego, co jest w nim pozytywne, a co należy przyjąć i cenić jako dar Boży" oraz „umiejętność czynienia miejsca bratu, wzajemnego noszenia brzemion i odrzucania pokus egoizmu"[54].

Papież Franciszek tę umiejętność życia z drugim na fundamencie przykazania miłości wzajemnej lubi nazywać „mistyką spotkania", „mistyką życia razem":

Dzisiaj, gdy sieci i narzędzia komunikacji ludzkiej osiągnęły niesłychany rozwój, stajemy przed wyzwaniem, by odkryć i przekazać „mistykę" życia razem, wymieszania się, spotkania, wzięcia za rękę, wzajemnego oparcia, uczestnictwa w tej nieco chaotycznej masie, która może zamienić się w prawdziwe doświadczenie braterstwa, w solidną karawanę, w święte pielgrzymowanie. [...] Ewangelia zachęca nas zawsze, by podejmować ryzyko spotkania z twarzą drugiego człowieka, z jego fizyczną obecnością stawiającą pytania, z jego bólem i jego prośbami, z jego zaraźliwą radością, stale ramię w ramię. Prawdziwa wiara w Syna Bożego, który przyjął ciało, jest nieodłączna od daru z siebie, od przynależności do wspólnoty, od służby, od pojednania z ciałem innych. Syn Boży przez swoje wcielenie zachęcił nas do rewolucji czułości[55].

Słowa Papieża Franciszka, skierowane do osób konsekrowanych, z całą pewnością odnoszą się również do wszystkich wiernych biorących żywy udział na forum cyfrowym, dla których mogą stać się one pewnym też drogowskazem na drodze ku doskonałości:

*Bądźcie więc kobietami i mężczyznami komunii, bądźcie mężnie obecni tam, gdzie występują różnice i napięcia, i bądźcie wiarygodnym znakiem obecności Ducha Świętego, który wzbudza w sercach pasję, aby wszyscy byli jedno (*J *17,21). Żyjcie mistyką spotkania*, *„zdolnością odczucia, wysłuchania innych ludzi. Zdolnością wspólnego poszukiwania drogi, metody", pozwalając się oświecić relacją miłości, która ma miejsce między Trzema Osobami Boskimi (*1 J *4,8) jako wzór*

54 Por. *Novo millennio ineunte*, n. 43.

55 Franciszek, Adhortacja apostolska *Evangelii gaudium*, n. 87-88.

wszelkich relacji międzyosobowych[56].

W nauczaniu Kościoła dotyczącym ewangelizacji przez nowoczesne media często spotykamy stwierdzenia, że aby ewangelizować, nie wystarczy wprowadzać za ich pośrednictwem mnóstwa treści religijnych. Sprawą zasadniczą jest, aby przez sposób komunikowania, wyrażania opinii, odnoszenia się do bliźnich dawać świadectwo, które byłoby spójne z przekazem Ewangelii. Nie dziwi więc prośba papieża Franciszka skierowana do chrześcijan:

Pragnę szczególnie poprosić chrześcijan ze wszystkich wspólnot całego świata o świadectwo braterskiej komunii, które stanie się pociągające i oświecające. Oby wszyscy mogli podziwiać, jak troszczycie się jedni o drugich, jak nawzajem dodajecie sobie odwagi i jak sobie towarzyszycie: „Po tym wszyscy poznają, żeście uczniami moimi, jeśli będziecie się wzajemnie miłowali" (J 13,35)[57].

Gdy mowa o pedagogicznej roli mediów i ich służebnej roli w tworzeniu „kultury spotkania", pragnę przytoczyć głęboką myśl Benedykta XVI o tym, że człowiek bez prawdziwego spotykania się z drugim człowiekiem nie jest w stanie się w pełni rozwinąć jako osoba:

Pragnienie łączności i instynkt komunikowania się, tak oczywiste we współczesnej kulturze, w rzeczywistości nie są niczym innym jak nowoczesnym wyrazem podstawowej i stałej skłonności człowieka do przekraczania samego siebie, by nawiązywać relacje z innymi ludźmi. Kiedy bowiem otwieramy się na innych, zaspokajamy nasze najgłębsze potrzeby i osiągamy pełnię człowieczeństwa. Bóg stworzył nas przecież do miłości[58].

Ojciec Święty Franciszek natomiast dla ukazania wielkiej roli mediów w promowaniu „kultury spotkania" stawia najpierw potrójne pytanie: „Jak więc przekaz może służyć autentycznej kulturze spotkania? A dla nas, uczniów Pana, co znaczy spotkanie z innymi w świetle Ewangelii? Jak możemy, mimo wszystkich naszych

56 Franciszek, *Świadkowie radości*, List apostolski do osób konsekrowanych z okazji Roku Życia Konsekrowanego, 21.11.2014.

57 *Evangelii gaudium*, n. 99.

58 Benedykt XVI, *Nowe technologie, nowe relacje.*

ograniczeń i grzechów, naprawdę być sobie bliscy?”[59]. By na nie odpowiedzieć, Papież posługuje się przypowieścią o Miłosiernym Samarytaninie. Media mogą być z jednej strony jak ów Samarytanin, który staje się „bliźnim”, czyli „bliskim” dla ciężko rannego człowieka porzuconego przy drodze, i troszczy się o jego powrót do zdrowia. Z drugiej strony jednak mogą też być podobne do owych zbójców, którzy napadli na owego człowieka i porzucili przy drodze na wpół umarłego. Media są jak zbójcy wówczas, kiedy ich „głównym celem przekazu jest nakłanianie do konsumpcji lub manipulowanie osobami”[60].

Przy innej okazji Franciszek stwierdził, że dzisiaj „media mogą nam pomóc poczuć się bliżsi jedni drugich, tworząc odnowione poczucie jedności ludzkiej rodziny, które pobudza do solidarności i do poważnego zaangażowania na rzecz bardziej godnego życia”[61]. Przy czym warunkiem budowania wspólnoty i burzenia murów jest rzetelny, pozytywny przekaz:

Dobry przekaz pomaga nam zbliżać się do siebie i lepiej poznawać się wzajemnie, coraz bardziej jednoczyć. Dzielące nas mury mogą zostać obalone jedynie wówczas, gdy jesteśmy gotowi słuchać siebie nawzajem i uczyć się jedni od drugich. Potrzebujemy przezwyciężyć różnice przez takie formy dialogu, które pozwolą nam wzrastać we wzajemnym zrozumieniu i szacunku. Kultura spotkania wymaga, byśmy byli gotowi nie tylko dawać, ale również przyjmować od innych. Media mogą nam w tym pomóc, zwłaszcza dzisiaj, kiedy sieci komunikacji międzyludzkiej osiągnęły niezwykle wysoki poziom rozwoju[62].

Edukacyjna rola mediów na rzecz prawdziwego humanizmu

Trzeba sobie w pełni uświadomić, że w epoce cyfrowej nie zaistnieje żadna prawdziwa „kultura spotkania” czy „mistyka spotkania”, jeśli pominięta zostanie centralna rola, jaką odgrywa w niej osoba ludzka ze swoją godnością i transcen-

59 Franciszek, *Przekaz w służbie autentycznej kultury spotkania*, Orędzie na 48. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2014.

60 Tamże.

61 Tamże.

62 Tamże.

dencją[63]. Kościół zawsze bronił godności człowieka, stał na straży jego praw. Jan Paweł II w swojej pierwszej encyklice, właśnie człowiekowi poświęconej, wyjaśnia, co jest tego powodem: „przedmiotem tej troski jest człowiek w swojej jedynej i niepowtarzalnej rzeczywistości człowieczej, w której trwa niczym nienaruszony »obraz i podobieństwo« Boga samego"[64].

Stąd słusznie Kościół, który nie jest rzeczywistością wyalienowaną, gdy chodzi o środki społecznej komunikacji, wielką wagę przykłada do kwestii antropologicznej. Papież Benedykt XVI wyraził się jednoznacznie, że:

[w] taki sam sposób jak w kwestii życia ludzkiego, małżeństwa i rodziny, a także wielkich spraw współczesnych związanych z pokojem, sprawiedliwością i ochroną stworzenia, również w dziedzinie społecznego przekazu stawką w grze są podstawowe wymiary człowieka i prawdy o nim. Kiedy przekaz zostaje oderwany od zasad etycznych i wymyka się kontroli społecznej, przestają się dla niego liczyć centralne miejsce i nienaruszalna godność człowieka, a z tym łączy się niebezpieczeństwo, że będzie wywierać negatywny wpływ na jego sumienie, na jego wybory, a w ostatecznym rozrachunku warunkować wolność i samo życie osób. Dlatego właśnie jest konieczne, by przekaz społeczny zazdrośnie strzegł osoby i w pełni szanował jej godność[65].

Wiele dla rozwoju chrześcijańskiej antropologii wniosła myśl soborowa akcentująca, że to sam Chrystus „objawia w pełni człowieka samemu człowiekowi" i On też przywraca „synom Adama podobieństwo Boże zniekształcone od czasu pierwszego grzechu"[66]. Dla wychowania nowej ludzkości potrzeba nowego zaangażowania i odpowiednich miejsc i struktur formacyjnych. Troskę o to wyraża papież Franciszek:

Trzeba formować, jak tego wymaga Ewangelia, nowych ludzi, a w tym celu po-

63 Por. E.Aceti, J. Morán, *Verso l`uomo. Una risposta alla povertà educativa contemporanea*, Roma 2019.

64 Jan Paweł II, Encyklika *Redemptor hominis*, 13.

65 Benedykt XVI, *Środki społecznego przekazu na rozdrożu między gwiazdorstwem a służbą. Szukać prawdy, by się nią dzielić*, Orędzie na 42 Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2008.

66 Por. *Gaudium et spes,* n. 22.

trzebna jest szkoła człowieczeństwa na miarę człowieczeństwa Jezusa. To bowiem On jest nowym Człowiekiem, na którego w każdym czasie mogą patrzeć młodzi ludzie, w którym mogą się rozmiłować, którego drogą mogą iść, aby stawiać czoło wyzwaniom, jakie stają przed nami. Bez odpowiedniego dzieła formowania nowych pokoleń złudne jest myślenie, że można zrealizować poważny i trwały projekt w służbie nowej ludzkości[67].

Może zrodzić się naturalne pytanie, czy taką strukturą formującą nowe pokolenia może stać się świat cyfrowy[68]. Skoro – jak mówi Papież – ten „świat środków przekazu może nam pomóc się rozwijać lub, przeciwnie, może nas dezorientować. [...] Co zatem pomaga nam w środowisku cyfrowym wzrastać w człowieczeństwie i coraz lepiej wzajemnie się rozumieć?"[69]. Papież zapewnia jednocześnie, że w świecie cyfrowym jest miejsce na ludzkie wartości, których przekaz może pomóc ludziom we wzajemnym spotkaniu:

Nie wystarcza przechadzać się po cyfrowych „drogach", a więc po prostu połączyć się: trzeba, aby temu połączeniu towarzyszyło prawdziwe spotkanie. Nie możemy żyć sami, zamknięci w sobie. Potrzebujemy kochać i być kochanymi. Potrzebujemy czułości. Strategie komunikacyjne nie zapewniają piękna, dobroci i prawdy przekazu. Również świat mediów musi troszczyć się o ludzkość, powinien wyrażać czułość. Sieć cyfrowa może być miejscem bogatym w wartości ludzkie, nie siecią przewodów, lecz ludzkich osób. Neutralność mediów jest tylko pozorna: tylko ten, kto przekazuje w sposób odpowiedzialny, może być punktem odniesienia. Osobiste zaangażowanie jest podstawą wiarygodności człowieka przekazu. Właśnie dlatego chrześcijańskie świadectwo dzięki sieci może dotrzeć na egzystencjalne peryferie[70].

Ludzkie pragnienie komunikacji i przyjaźni, zdaniem Papieża Benedykta XVI,

67 Franciszek, *Przemówienie do uczestników zgromadzenia ogólnego Ruchu Focolari – Dzieła Maryi*, Castel Gandolfo, 26 IX 2014.

68 M.R. Logozzo, *Generazione Z. La sfida educativa nell'epoca Youtube*, w: Ekklesia, n.5 – anno 2 (2019/4), s. 25-28.

69 Franciszek, *Przekaz w służbie autentycznej kultury spotkania*, Orędzie na 48 Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2014.

70 Tamże.

jest: odzwierciedleniem naszego udziału w komunikatywnej i jednoczącej miłości Boga, który pragnie zgromadzić całą ludzkość w jednej rodzinie. Kiedy odczuwamy potrzebę zbliżenia się do innych ludzi, kiedy chcemy ich lepiej poznać i dać się im poznać, odpowiadamy na powołanie Boże – powołanie wpisane w naszą naturę istot stworzonych na obraz i podobieństwo Boga, Boga komunikacji i komunii[71].

Na podstawie dotychczasowych rozważań dochodzimy do wniosku, że ludzka komunikacja jest istotnym elementem dla budowania komunii między ludźmi. Dla pełnej komunikacji, szanującej godność każdego człowieka, konieczny jest przekaz prawdy, jak to czytamy w Liście św. Pawła do Efezjan: „Niech każdy z was mówi prawdę swemu bliźniemu, bo jesteście nawzajem dla siebie członkami" (4,25).

Jan Paweł II, odnosząc się do tych słów Pawłowych, stwierdził, że one „trafnie ujmują dwa podstawowe cele, którym powinny służyć współczesne środki społecznej komunikacji: głoszenie prawdy oraz umacnianie solidarności w rodzinie ludzkiej"[72]. Podkreślił dalej, że:

to właśnie prawda i solidarność najskuteczniej przyczyniają się do przezwyciężenia nienawiści, rozwiązania konfliktów i położenia kresu przemocy. Są one również niezbędne do przywrócenia i umocnienia wzajemnych więzi porozumienia, zaufania oraz współczucia, które jednoczą wszystkie osoby, ludy i narody, bez względu na ich przynależność etniczną bądź kulturową. A zatem prawda i solidarność są konieczne, aby ludzkość zdołała wytworzyć kulturę życia i zbudować cywilizację miłości oraz by świat żył w pokoju[73].

Reasumując temat centralnej pozycji osoby ludzkiej w świecie nowoczesnych technologii na usługach międzyludzkiej komunikacji, pragniemy wskazać kilka wniosków praktycznych. Zatem winniśmy wyzwolić się z myślenia, jakoby to współczesne technologie cyfrowe czyniły człowieka wielkim. To nie technologia

71 Benedykt XVI, *Nowe technologie, nowe relacje.*

72 Jan Paweł II, *Do uczestników zgromadzenia plenarnego Papieskiej Rady ds. Środków Społecznego Przekazu*, 25.03.2003, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/massmedia_25032003.html [dostęp 2.07.2020].

73 Tamże.

czyni nas inteligentniejszymi czy głupszymi. Przypisywanie im takiej mocy wykluczałoby ludzką wolność i odpowiedzialność. To nie technologia jest przyczyną rewolucyjnych zmian i to nie ona odpowiada za osłabianie ludzkich więzi. Siłą sprawczą jest sam człowiek – wyposażony w rozum i żyjący w społeczeństwie coraz bardziej stechnicyzowanym. Nowoczesne media z jednej strony są dobrodziejstwem, ale z drugiej mogą być przyczyną różnych negatywnych zjawisk. Stąd i szanse, i zagrożenia. Papież Franciszek, jak wspomnieliśmy, wyraźnie podkreśla, że nie wystarczy być połączonym w sieci cyfrowej, ale trzeba się spotkać. Pomiędzy połączeniem w sieci a więzią między ludźmi są ludzka wolność i odpowiedzialność. Tych dwóch wartości technologia nie może nam ani dać, ani odebrać.

Trzeba się nam wyzbyć przeciwstawiania tego, co realne, temu, co wirtualne, gdzie za realny uznajemy świat materialny, a za nierealny – ten wirtualny. Takie „opozycyjne" postrzeganie rzeczywistości sprawia, że wirtualny świat sieci może być źle rozumiany, bo np. dla współczesnych młodych ludzi staje się on miejscem budowania realnych więzi między nimi. Również i tutaj mamy do czynienia z faktem, że to człowiek podejmuje decyzje, nadaje określone nazwy i wartości tak światu materialnemu, jak i wirtualnemu. W jednym i drugim świecie można być online albo też offline! Człowiek może być autentyczny w sieci, a nieprawdziwy (fałszywy) w bezpośrednich relacjach. Z tego też powodu współcześnie dla uniknięcia kontrapozycji między światem realnym i wirtualnym używa się terminu „cyfrowy" (dygitalny)[74]. Potwierdzeniem tej tezy jest wypowiedź papieża Benedykta XVI:

Świat cyfrowy nie jest światem paralelnym ani czysto wirtualnym, lecz dla wielu ludzi, zwłaszcza młodych, stanowi część codziennej rzeczywistości. Serwisy społecznościowe są owocem wzajemnego oddziaływania ludzi, ale same też kształtują nową dynamikę komunikacji tworzącej relacje: uważne zrozumienie tego środowiska jest zatem warunkiem wstępnym znaczącej w nim obecności[75].

74 Por. Ch. Giaccardi, *Giovani, media digitali e sfide educative*, w: V. Orlando (ed.), *Con Don Bosco educatore dei giovani del nostro tempo*, Roma 2015, s. 70-76.

75 Benedykt XVI, *Portale społecznościowe: bramy prawdy i wiary; nowe przestrzenie dla ewangelizacji ,* Orędzie na 47. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.

Najdoskonalszą szkołą komunikacji dla człowieka jest rodzina, gdzie „więź jest fundamentem słowa, które z kolei umacnia więź”[76]. Zdaniem papieża Franciszka, media mogą stać się przeszkodą w komunikacji, jeśli za ich przyczyną człowiek unika postawy słuchania, jeśli mimo obecności fizycznej izoluje się i jeśli wypełniają one każdą chwilę ciszy i oczekiwania. Co do tego ostatniego, warto pamiętać, że „milczenie jest integralną częścią komunikacji i nie istnieją bez niego słowa bogate w treść” (Benedykt XVI)[77]. Media mogą natomiast pomóc w komunikacji, jeśli sprzyjają postawie dzielenia się i opowiadania, a nie zwyczajnego wytwarzania i konsumowania informacji; jeśli ułatwiają kontakt z tymi, którzy są daleko; jeśli sprzyjają postawie wdzięczności i proszenia o przebaczenie; jeśli wciąż na nowo doprowadzają do nowego spotkania, które jest prawdziwym centrum życiowym, „żywym początkiem”. Można powiedzieć, że ludzie żyjący „kulturą spotkania” zawsze będą mieć właściwy stosunek do technologii i nie pozwolą, aby one nad nimi zapanowały[78].

Szanse i zagrożenia

Na zakończenie pragniemy powrócić do tytułu podjętego zagadnienia: *Pedagogika przez media – szanse i zagrożenia*. Z analizy znaczenia współczesnych nowych i tradycyjnych mediów w przestrzeni Kościoła katolickiego na służbie wychowania ich ogromne możliwości zdają się wybrzmiewać raczej bardzo pozytywnie. Nie chcemy jednak naiwnie zamykać oczu na wiążące się z nimi zagrożenia. Pokazaliśmy już chyba w sposób dostateczny, że „W Bożym zamyśle ludzka komunikacja jest istotnym sposobem, aby żyć w komunii. Istota ludzka, będąca obrazem i podobieństwem Stwórcy, zdolna jest do wyrażenia i dzielenia

2013.

76 Franciszek, *Przekaz ukazujący rodzinę jako sprzyjające środowisko spotkania w bezinteresownej miłości* Orędzie na 49. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 23.01.2015.

77 Por. tamże.

78 Por. tamże.

się tym, co prawdziwe, dobre i piękne”[79]. Ale człowiek w swoim egoizmie nie zawsze dobrze wykorzystuje swoje zdolności komunikacji, „jak to ukazują od samego początku wydarzenia biblijne Kaina i Abla oraz wieży Babel (por. Rdz 4,1-16;11,1-9). Wypaczenie prawdy jest typowym objawem tego zakłócenia zarówno w płaszczyźnie indywidualnej, jak i zbiorowej”[80]. Jesteśmy dzisiaj świadkami zalewu fałszywych wiadomości, które niemalże na całym świecie zwykło się nazywać *fake newsami*. I właśnie na tym przykładzie pragniemy tylko zaanonsować, gdzie znajdują się największe współczesne zagrożenia ludzkiej komunikacji. Papież Franciszek w jednym ze swoich orędzi opisuje, czym jest ów *fake news*:

Wyrażenie to odnosi się zatem do bezpodstawnej informacji, opartej na nieistniejących lub zniekształconych danych i zmierzającej do oszukania, a nawet manipulowania czytelnikiem. Ich rozpowszechnianie może odpowiadać pożądanym celom, wpływać na decyzje polityczne i sprzyjać korzyściom ekonomicznym[81].

Stwierdza Papież, że te fałszywe wiadomości, niestety, przyciągają uwagę adresatów i żerują na ich emocjach. Zyskują one w sieci wielkie zainteresowanie, „że nawet wiarygodnym zaprzeczeniom z trudem udaje się zredukować ich szkody”. *Fake newsy* szerzą dezinformację, która poprzez dyskredytowanie bliźnich bardzo często wprowadza podział między ludźmi i najczęściej prowadzi do nienawiści. Walka z tą współczesną plagą nie jest sprawą prostą. W papieskim orędziu czytamy m.in.:

zapobieganie i wskazanie mechanizmów dezinformacji wymaga również głębokiego i starannego rozeznania. Trzeba bowiem zdemaskować to, co można określić jako „logikę węża”, zdolnego wszędzie do maskowania się i ukąszenia. Jest to strategia stosowana przez węża „podstępnego”, o którym mowa w Księdze Rodzaju, a który u zarania ludzkości stał się twórcą pierwszego fake newsa (por. Rdz 3,1-15) Doprowadził on do tragicznych konsekwencji grzechu, którego wynikiem było następnie pierwsze bratobójstwo (por. Rdz 4), a także inne niezliczone formy

79 Franciszek, *Prawda was wyzwoli (J 8, 32). Fake news a dziennikarstwo pokoju*, Orędzie na 52. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2018.

80 Tamże.

81 Tamże, n. 1.

zła przeciwko Bogu, bliźniemu, społeczeństwu i stworzeniu[82].

Fake newsy można porównać do wirusów, które „rozprzestrzeniają się w szybki i trudny do powstrzymania sposób". Przyczyną tworzenia tych fałszywych wiadomości najczęściej jest „żądza władzy, posiadania i używania życia, która w ostatecznym rachunku czyni nas ofiarami oszustwa znacznie bardziej tragicznego niż każdy jego pojedynczy przejaw: zła, które przechodzi od fałszu do fałszu, aby nam skraść wolność serca"[83]. A czy możliwa jest obrona przed tym współczesnym „wirusem" dezinformacji? Z papieskiego orędzia poświęconego w całości temu zagadnieniu możemy wyciągnąć kilka wniosków. Otóż prawdziwym lekarstwem, które może wyleczyć ludzkość z tej choroby, jest prawda rozumiana w sensie nie tylko pojęciowym, ale też życiowym. W sensie relacyjnym zaś:

jedynym prawdziwie wiarygodnym i godnym zaufania, na którego można liczyć, czyli „prawdziwym", jest Bóg żyjący. Oto stwierdzenie Jezusa: „Ja jestem prawdą" (J 14,6). Zatem człowiek znajduje i odkrywa na nowo prawdę, kiedy doświadcza jej w sobie jako wierność i niezawodność Tego, kto go kocha. Tylko to wyzwala człowieka: „Prawda was wyzwoli" (J 8,32)[84].

Prawdy należy zawsze szukać i trzeba umieć ją rozpoznać. Prawdą jest to, co wspiera komunię między ludźmi i promuje dobro. Stąd przed nami wciąż aktualne wyzwanie, jakim jest wychowanie do prawdy, które oznacza wychowanie do rozeznawania i krytycznego oceniania. Potrzeba nam ukształtowanych w duchu Ewangelii ludzi, którzy we wspólnocie Kościoła razem poczynią starania, aby zapobiec rozpowszechnianiu się fałszywych wiadomości. Potrzeba przywrócenia etosu dziennikarskiego i utraconego zaufania do ludzi mediów, którzy przyczynią się do jednoczenia ludzi, a nie do ich dzielenia. Niezmiennie aktualne są słowa Papieskiej Rady ds. Środków Społecznego Przekazu, wzywające do przygotowania ludzi sumienia:

Dzisiaj wszyscy potrzebują ustawicznej formy wychowania do mediów – czy to przez studia osobiste, czy to uczestnicząc w odpowiednio zorganizowanym progra-

82 Tamże, n. 2
83 Tamże.
84 Tamże, n. 3.

mie lub przez obie formy naraz. Wychowanie do mediów – bardziej niż poznanie samych technik – pomaga w rozbudzaniu u ludzi dobrego smaku i prawdziwego osądu moralnego. Chodzi tu o swego rodzaju kształtowanie sumień[85].

W świetle tych rozważań nie dziwi zatem, że kolejno po sobie następujący Papieże, a w sposób szczególny Jan Paweł II[86], doceniali wszelkie inicjatywy edukacyjne na polu mediów, które służyły pomocą w odczytywaniu i ocenianiu kontekstów komunikacyjnych, tak aby wszyscy wierni stawali się odpowiedzialni za przeciwdziałanie dezinformacji. Pośród nich zapewne jest funkcjonowanie Wyższej Szkoły Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu, która przy współpracy z Telewizją Trwam i rozgłośnią Radia Maryja wychowuje liczne zastępy ludzi – szczególnie młodych, budzi i pogłębia wrażliwość na przekazywanie prawdy w mass mediach i kształtuje postawy sprzeciwu wobec jej zniekształcania.

Bibliografia:

Conferenza Episcopale Italiana, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Roma 2010, w: https://www.chiesacattolica.it/documenti-segreteria/educare-alla-vita-buona-del-vangelo-orientamenti-pastorali-dellepiscopato-italiano-per-il-decennio-2010-2020/ [dostęp 2.07.2020].

Congregazione per l'Educazione Cattolica, *Educare all'umanesimo solidale. Per costruire una "civiltà dell'amore" a 50 anni dalla* Populorum Progressio, 16 aprile 2017.

Dokumenty papieskie:

Benedykt XVI, *Deus caritas est*, 25 grudnia 2005.

Benedykt XVI, Encyklika *Spe Salvi*, 30 listopada 2007.

Benedykt XVI, *Lettera alla città di Roma*, 21 gennaio 2008.

Benedykt XVI, *Środki społecznego przekazu na rozdrożu między gwiazdorstwem a służbą. Szukać prawdy, by się nią dzielić*, Orędzie na 42 Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2008.

Benedykt XVI, *Spotkanie z duchowieństwem diecezji rzymskiej*, 7 lutego 2008 r. [dostęp:

85 Papieska Rada do spraw Środków Społecznego Przekazu, *Etyka w środkach społecznego przekazu*, 25.

86 Św. Jan Paweł II swoim długim pontyfikatem otworzył drzwi nowoczesnemu komunikowaniu w Kościele. Ostatni swój dokument, dotyczący świata komunikacji, w formie Listu apostolskiego *Il rapido sviluppo* (Szybki rozwój) ogłosił na kilka tygodni przed swoją śmiercią.

2.07.2020].
Benedykt XVI, *Nowe technologie, nowe relacje Orędzie na 43 Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 24.01.2009.
Benedetto XVI , Encyklkia, *Caritas in veritate*, 29 czerwca 2009.
Benedykt XVI, *Kapłan i duszpasterstwo w cyfrowym świecie: nowe media w służbie Słowa* Orędzie na 44. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2010.
Benedetto XVI, *Discorso alla 61.ma Assemblea Generale della CEI*, 27 maggio 2010.
Benedykt XVI, *Prawda, przepowiadanie i autentyczność życia w erze cyfrowe*, *Orędzie na 45 Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 24.01.2011
Benedykt XVI, *Portale społecznościowe: bramy prawdy i wiary; nowe przestrzenie dla ewangelizacji*, Orędzie na 47. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2013.
Franciszek, *Przekaz w służbie autentycznej kultury spotkania*, Orędzie na 48. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2014.
Franciszek, *Przemówienie do uczestników zgromadzenia ogólnego Ruchu Focolari – Dzieła Maryi*, Castel Gandolfo, 26 IX 2014.
Franciszek, *List apostolski do osób konsekrowanych z okazji Roku Życia Konsekrowanego*, 21.11.2014.
Franciszek, *Przekaz ukazujący rodzinę jako sprzyjające środowisko spotkania w bezinteresownej miłości,* Orędzie na 49. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 23.01.2015.
Franciszek, Konstytucja apostolska, *Veritatis gaudium*, 27 grudnia 2017.
Franciszek, *Prawda was wyzwoli" (J 8, 32). Fake news a dziennikarstwo pokoju*, Orędzie na 52. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2018.
Jan Paweł II, Encyklika, *Redemptor hominis*, 4 marca 1979.
Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Christifideles laici*, 30 grudnia 1988.
Jan Paweł II, *Misja Kościoła w erze komputerów*, Orędzie na 24. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.1990.
Jan Paweł II, *Środki społecznego przekazu w służbie jedności i postępu rodziny ludzkiej,* Orędzie na 25. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.1991.
Jan Paweł II, *Rozgłaszajcie to na dachach: Ewangelia w epoce globalnej komunikacji,* Orędzie na 35. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2001.
Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 24.01.2000.
Jan Paweł II, List apostolski *Novo millennio ineunte*, 6 stycznia 2001.
Jan Paweł II, *Internet: nowe forum głoszenia Ewangelii,* Orędzie na 36. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, 24.01.2002.
Jan Paweł II, *Do uczestników zgromadzenia plenarnego Papieskiej Rady ds. Środków Społecznego Przekazu*, 25.03.2003.
Jan Paweł II, List apostolski *Il rapido sviluppo (Szybki rozwój)*, 24 stycznia 2005.

Jan Paweł II, *Przemówienie do Rodziny Radia Maryja*, 29.01.1995 w: *Docieracie do ludzkich serc! Ojciec święty Jan Paweł II do Radia Maryja*, Szczecinek 2005.
Paweł VI, Adhortacja apostolska, *Evangelii nuntiandi*, 8 grudnia 1975.
Dokumenty Magisterium Kościoła zaczerpnięte ze strony: www.vatican.va. Teksty z przesłań na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu zaczerpnięte ze strony: https://www.paulus.org.pl/210,oredzia-na-dni-srodkow-spolecznego-przekazu
Dokumenty soborowe:
Konstytucja dogmatyczna o Kościele, *Lumen gentium*; Konstytucja duszpasterska o Kościele, *Gaudium et spes*; Dekret o środkach społecznego przekazu, *Inter mirifica*; w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań 1968.
Literatura pomocnicza:
Aceti E., Morán J., *Verso l`uomo. Una risposta alla povertà educativa contemporanea*, Roma 2019.
Bertone T., *Wiara a dobro wspólne. Chrześcijańska oferta – dla współczesnego świata*, (tłum. K. Kozak), Warszawa 2016.
Drzewiecki P., *Ks. prof. Antoni Lewek jako pedagog mediów i praktyki edukacji medialnej*, w: Kultura-Media-Teologia, 2(2) 2010, s. 78-85.
Kozubek M. T., *Media w pedagogii jedności jako narzędzia w wychowaniu do powszechnego braterstwa. Przykład z trzech kręgów kulturowych: Europy, Afryki i Ameryki Południowej*, w: *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, red. D. Bis, A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2010, s. 337-353.
Kozubek M.T., *Wspólnototwórczy wymiar wychowania integralnego według pedagogiki jedności*, w: *Jaka Rodzina takie społeczeństwo. Wspólnototwórczy wymiar wychowania integralnego* (red. M.T. Kozubek), Katowice 2012, s. 276-296.
Giaccardi, *Giovani, media digitali e sfide educative*, w: V. Orlando (ed.), *Con Don Bosco educatore dei giovani del nostro tempo*, Roma 2015.
Logozzo M.R., *Generazione Z. La sfida educativa nell'epoca Youtube*, w: Ekklesia, n.5 – anno 2 (2019/4), s. 25-28.
Lubich Ch., *Charyzmat Jedności i środki społecznego przekazu*, w: *Chiara Lubich i charyzmat jedności*, Kraków 2007, s. 413-424.
Rydzyk T., *W służbie Bogu i Ojczyźnie. Apostolski wymiar Radia Maryja*, Warszawa 2011.
Zanzucchi M. (red.), *Tutta rivestita di Parola. Il mondo della comunicazione si specchia in Maria*, Roma 2004.

Pedagogy through media – opportunities and threats

Summary

The article deals with the topic of formation of the human person, as expressed in post-Conciliar Church teachings, with reference to the world of media. The core point is the modern education crisis, whose dilemma dwells within the modern mentality and culture of serving in doubt the value of the human person and relativizing the notion of truth and goodness. Based on recent experience, we can see how serious difficulties occur in establishing interpersonal communication between human subjects, especially within families. This is often due to the addiction to new social media, which – in the case of the youngest – is starting to replace parents. According to the post-Conciliar Church's teaching, the modern world of media should be positively managed with the service of evangelization and education in the spirit of Christ's Gospel. The Church treats the "digital continent" not only as a tool, but also as a living environment in which to build the unity of the human community. In the digital age, however, there will be no real "culture of encounter" or "mysticism of meeting" if the central role played by the person with one's human dignity and capacity of transcendence is ignored. Unfortunately, today there are serious threats to human communication that destroy the network of interpersonal relationships. In particular, the unfortunate "fake news" spreading disinformation, by discrediting others, divides people and most often leads to hatred. The real cure for this disease is the education for the truth in love, which in practice means an education for discernment and critical assessment of reality.

Key words: pedagogy, education, formation, media, digital continent, communication, evangelism, true humanism, mysticism of encounter, fake news

Peter A. Redpath
President, International Etienne Gilson Society
CEO Aquinas School of Leadership
Rector, Adler-Aquinas Institute, USA

Główna przyczyna powszechnego zaniku współczesnych szkół katolickich i uniwersytetów na Zachodzie i sposoby naprawy

Wprowadzenie

Jak sugeruje tytuł tego referatu, moim głównym celem jest przedstawienie w sposób jak najbardziej zrozumiały głównej przyczyny powszechnego zaniku katolickich szkół wyższych i uniwersytetów współcześnie na Zachodzie. Mówiąc „powszechne zanikanie" takich szkół i uniwersytetów nie mam na myśli współczesnego, powszechnego zamykania katolickich uczelni wyższych. Instytucje, do których się odwołuję zazwyczaj świetnie się rozwijają pod względem ekonomicznym i często zapisuje się do nich wielu studentów. Podkreślam ten punkt, aby od samego początku wyjaśnić, że kieruję ten referat głównie do określonej grupy docelowej, która najprawdopodobniej na tym skorzysta: mówiąc wprost do tych, którzy zrozumieją, że większość „sławnych" katolickich szkół wyższych i uniwersytetów na współczesnym Zachodzie to „uczelnie katolickie tylko z nazwy".

Mówiąc wprost, że żadna z tych szkół wyższych czy uniwersytetów nie jest katolicka, nie mam na myśli tego, że dobrzy katolicy nie uczą na tamtejszych wydziałach ani nie pracują w tamtejszej administracji. Wielu wspaniałych katolików uczy tam, pracuje jako personel administracyjny czy pracownicy ochrony.

Niemniej jednak, ściśle mówiąc, myślę, że (1) żadna z tych szkół wyższych i uniwersytetów nie jest katolicka, a (2) niewiele katolickich szkół wyższych we współczesnym świecie może obecnie zapewnić większości swoich studentów doskonałe katolickie wykształcenie, ponieważ niewiele katolickich szkół wyższych posiada [masę krytyczną] odpowiednią ilość wydziałów i administrację, która rozumie, że z natury program nauczania i metody nauczania katolickiej szkoły wyższej lub uniwersytetu chcącego stanowić organizacyjną całość, zasadniczo muszą być katolickie.

Obrona mojej głównej tezy i rozpoczęcie analiz

Zatem postaram się obronić to główne twierdzenie i rozpocznę analizy od zidentyfikowania dwóch spostrzeżeń na temat pierwszych zasad, punktu wyjścia, podjętych tu rozumowań. Pierwsza z nich powstała kilka tysięcy lat temu. Jej autorem jest Arystoteles. Znajdziemy ją w 1 księdze, 5 rozdziale jego księgi *O niebie*. Stwierdził w niej, że drobne błędy (to znaczy dotyczące pierwszych zasad) poczynione na początku poszukiwań intelektualnych mają tendencję do przekształcania się w poważne błędy później. Drugą zasadą jest twierdzenie wielkiego dwudziestowiecznego francuskiego intelektualisty Étienne Gilsona, do którego często się odwołuję: My, ludzie, myślimy tak, jak możemy, a nie tak, jak byśmy sobie tego życzyli!

Krótko mówiąc, główną tezą tego referatu jest to, że ów żałosny charakter większości współczesnych „katolickich" szkół wyższych i uniwersytetów na Zachodzie nie jest (głównie) wynikiem spisku niezadowolonych pedagogów i/lub administratorów, który dokonał się niedawno po Soborze Watykańskim II. Jest to między innymi efekt złej psychologii edukacyjnej zakorzenionej w błędnych uogólnieniach odnośnie do pierwszych zasad, które stanowią naturę edukacji w ogóle, a edukacji katolickiej w szczególności.

Analizując rozwój współczesnej edukacji katolickiej w oparciu o dwie pierwsze wyżej wymienione zasady oraz te, które leżały u podstaw pierwszych prób tworzenia formalnej edukacji katolickiej, myślę, że można łatwo postawić pre-

cyzyjną diagnozę, że *wieki nieporozumień / sporów co do natury duszy ludzkiej, a ostatecznie wyrugowanie jej z edukacji zachodniej, wygenerowały obecny stan współczesnych instytucji szkolnictwa wyższego CINO* [*Catholic in Name Only* – katolickie tylko z nazwy].

Rozpocznę swoje analizy od stwierdzenia, że edukacja katolicka na Zachodzie, wiele wieków przed rozwojem katolickich uniwersytetów, polegała głównie na próbach zapoczątkowanych przez pierwszych Ojców Kościoła (a wśród nich głównie przez św. Aureliusza Augustyna), aby opracować główny cel chrześcijańskiej edukacji, jakim było wykorzystanie sztuk wyzwolonych (które ci myśliciele mylnie uznawali za konfliktowe w stosunku do „filozofii"), i przez to wzbudzić w duszy katolickich studentów „chrześcijańską mądrość".

Głównym celem wychowania chrześcijańskiego, w momencie jego powstania, była analogiczna, chrześcijańska wersja twierdzenia Sokratesa, że głównym celem „filozofii" (umiłowania mądrości: która oznacza wiedzieć, co człowiek wie, a nie twierdzić, że wie, czego nie wie) jest doskonałość ludzkiej duszy (mądrość). To rozumienie mądrości transponowane na zasadzie analogii do ówczesnej psychologii chrześcijańskiej przełożyło się na często cytowane stwierdzenie augustiańskie, że filozofia polega na „wierze szukającej zrozumienia" (wiedzieć dzięki światłu rozumu to, w co pierwotnie wierzymy), a dusza doskonalona przez owo światło rozumu jest analogiczną transpozycją do kultury chrześcijańskiej sokratyczno-platońskiego rozumienia duszy ludzkiej: *intelektu czy też ducha, istniejącego oddzielnie od ciała ludzkiego.*

Mimo błyskotliwości św. Augustyna, ściśle mówiąc, filozofia nie jest „wiarą szukającą zrozumienia". Nic podobnego do takiego pojęcia (jak oświecająca inspiracja bogów) nie było w tym, co starożytni filozofowie greccy, zwłaszcza Sokrates, Platon, Arystoteles i pogańscy neoplatonicy greccy, rozumieli przez „filozofię" (którą utożsamiali z „nauką").

Mimo to, podążając za przykładem św. Augustyna, Ojcowie Kościoła zaczęli popularyzować przekonanie, że chrześcijańska mądrość polega na praktykowaniu filozofii chrześcijańskiej (której natury dokładnie nie rozumieli) poprzez jedno-

czącą zasadę (duszę ludzką), której również dokładnie nie rozumieli. W związku z tym nigdy nie mogli odpowiednio zastosować filozofii do ludzkiej duszy, jako pierwszej zasady, w celu rozwijania chrześcijańskiej mądrości.

Właśnie dlatego, że na wieki przed narodzeniem św. Augustyna starożytni Grecy w dużej mierze utracili rozumienie natury filozofii, jakie mieli Sokrates, Platon i Arystoteles, wcześni Ojcowie Kościoła nie byli w stanie uzyskać formalnego wykształcenia i dokładnego rozumienia natury starożytnej greckiej filozofii. Ogólnie rzecz biorąc, mieli tendencję do pojmowania filozofii jako zastosowania trivium: gramatyki, retoryki i logiki w służbie wiary.

Dopiero w XIII wieku, głównie dzięki nauczaniu św. Tomasza z Akwinu, to, co starożytni Grecy rozumieli przez filozofię, nie było jedną lub kilkoma sztukami wyzwolonymi, ale uporządkowaną psychologią, sprawnością ludzkiej duszy, której głównym zainteresowaniem dla greckich filozofów starożytnych nie była chęć zrozumienia, co sprawiało istnienie materialnego wszechświata, ale głównie chodziło o zrozumienie jak jakościowo różne przyczyny w jakościowo różnych całościach sprawiają, że te zorganizowane całości działają w ten a nie inny sposób. A ludzka dusza nie jest jakąś nieśmiertelną przyczyną istniejącą poza ludzkim ciałem ani też duszą śmiertelną, która byłaby zasadą rodzącą zorganizowane życie i działanie ciała. Jest ona czymś niematerialnym zdolnym do rodzenia ciała i życia oraz organicznego rozwoju i przetrwania mimo dekompozycji cielesnych części organicznych.

Jedna z najbardziej niszczycielskich przeszkód dla wszelkich ludzkich przedsięwzięć organizacyjnych, jeden z najbardziej niezdrowych warunków, w jakich może narodzić się ludzka organizacja, polega na organizacyjnym samo-niezrozumieniu: nie rozumiejąc dokładnie od samego początku natury organizacji grupa stara się przede wszystkim stać się dojrzałą. Jest to jednak właśnie ten błąd, w który wpadł Kościół katolicki przed wiekami, kiedy po raz pierwszy formułował swoją psychologię osoby ludzkiej, na bazie której ustanowił psychologię edukacyjną dla swoich instytucji edukacyjnych.

Podczas gdy organizacja może podupadać w wyniku ataków z zewnątrz i wro-

giego otoczenia dla jej przetrwania i rozwoju, bardziej powszechną przyczyną jej upadku jest to, że rodzi się niezdrowa, szczególnie w odniesieniu do jej pierwszych zasad, które przede wszystkim obejmują dokładne zrozumienie samej siebie i dokładne zrozumienie jej głównego celu jako organizacji lub przedsiębiorstwa.

Pomimo iż pojęcie to jest od wieków i dziś wyśmiewane (nawet przez wielu czołowych zachodnich filozofów i naukowców „fałszywie tak nazywanych"), jedynym sposobem na zjednoczenie wielości lub pluralizmu jest organizowanie lub porządkowanie, a jedynym sposobem na zorganizowanie wielości lub pluralizmu jest nierównomierne przyporządkowanie cech posiadanych przez wiele jednostek do wspólnego celu. Doskonała organizacja ludzka wyrasta z *wewnętrznej zasady organizującej części (nierówne talenty) pozostające w relacjach do siebie nawzajem i do siebie samych, które istnieją w organizacji.*

Organizacje ludzkie wyrastają z początkowej wielości wykwalifikowanych, ale nierówno uzdolnionych osób w dojrzałą harmonię utalentowanych części organizacyjnych, poprzez istotne powiązanie umiejętności tych osób z jednym głównym celem: jedno doskonałe działanie organizacyjne, doskonałość organizacyjna.

Organizacyjne zdrowie i doskonałość wynikają przede wszystkim z koordynacji, harmonii działań organizacyjnych. Koordynacja działalności organizacyjnej polega na harmonijnej funkcjonalności części organizacyjnych. Rzeczywiście, *organizacja zasadniczo istnieje właśnie w i poprzez harmonijne funkcjonowanie jej części*. Części, które nie funkcjonują harmonijnie, nie są częścią organizacji; części, które nie są częścią organizacji, w ogóle nie są częściami; a chaotyczna, anarchiczna, organizacja (składająca się z anarchicznego pluralizmu), jak większość współczesnych uczelni i uniwersytetów zachodnich, nie jest w ogóle organizacją.

Osoby indywidualne stają się częścią organizacji tylko dzięki posiadaniu odpowiednich cech, które umożliwiają takim osobom wchodzenie w *harmonijne relacje* z innymi osobami. Te harmonijne relacje mogą zostać zawiązane jedynie przez nierówne i komplementarne relacje co najmniej dwóch przeciwstawnych jednostek (osób o nieco nierównych i przeciwstawnych zdolnościach lub talentach), które działają harmonijnie razem (jak orkiestra symfoniczna) w celu stwo-

rzenia jedności nazywanej „całością" lub „organizacją".

Organizacje wyrastają z początkowej zasady jedności nakierowanej na rozwój perfekcyjnego działania, poprzez osiągnięcie jednego aktu końcowego lub celu (jak generalny wykonawca kończący budowę *tego jednego domu*). Zasada generowania powodująca relację, która rozdziela ten jednoczący akt współpracy na całą organizację jest tym, co Arystoteles i Tomasz z Akwinu nazywali „formą". W człowieku św. Tomasz określił tę formę „duszą intelektualną".

W zorganizowanej całości pozbawionej intelektu działanie doskonalące zmierza do tego, co nazywane jest celem. W istotach intelektualnych kres nazywa się „celem": idealną harmonią działania, dla której organizacja jest od początku i głównie *tworzona*. Żadna organizacja w tym utworzonym porządku, bez głównego celu, nie może działać jako organizacja, operacyjna całość. Organizacja istnieje w i poprzez harmonię jej części.

Co więcej. Organizacja, której główny cel nie jest określony, która nie ma jednego celu, numerycznie jednego, nie może istnieć, ponieważ organizacja bez określonego, jednego celu jest (jak większość współczesnych zachodnich instytucji szkolnictwa wyższego) bezcelowa, chaotyczna, nieokreślona; nie może w ogóle działać, działa o wiele mniej harmonijnie lub organizacyjnie. Dziś często nazywamy agentów moralnych rozwiniętych w tak doskonały sposób, ludźmi z „charakterem" lub z powagą.

Z prostego powodu, że w „organizacji" bez określonego celu nie mogą istnieć określone relacje, taka organizacja nigdy nie może wygenerować żadnej określonej działalności, żadnego harmonijnego, skończonego działania. Taki nieokreślony konglomerat nie mógłby mieć skończonej, wewnętrznej jedności, nigdy nie mógłby stać się organizacyjną całością składającą się ze skończonych części, które mogłyby spowodować działanie.

W konsekwencji, na przestrzeni wieków, po śmierci św. Tomasza z Akwinu, pseudofilozofowie, pseudonaukowcy, którzy paradowali w zachodniej kulturze jak dumne pawie w majestacie swojej wielkości intelektualnej, głosząc zasadniczo irracjonalne twierdzenie, że cele (prawdziwe substancje, takie jak rozumiał je

Arystoteles i św. Tomasz z Akwinu) nie istnieją w rzeczach, w efekcie utrzymywali, że organizacje (prawdziwe złożone całości, które generują działania poprzez harmonijne relacje i działania ich wewnętrznych części: takie jak to, co ludzie na Zachodzie tradycyjnie nazywali „przedsiębiorstwami", „korporacjami" lub „sieciami komunikacyjnymi", a nawet „szkołami wyższymi" i „uniwersytetami" oraz „żywymi istotami"), nie istnieją i nie mogą istnieć. Takie jednostki nie są filozofami, naukowcami, a nawet intelektualistami. *Są to głupcy, pseudo-intelektualiści*. Jak ktokolwiek może przeczyć istnieniu operacyjnych / działających całości składających się zasadniczo z określonych, wewnętrznych, zorganizowanych części i twierdzić, że jest filozofem, naukowcem lub nauczycielem?

Nawet przy pomocy Ducha Świętego, żadna organizacja ludzka nie rozpoczyna swojego istnienia będąc doskonała pod względem organizacyjnym. Wszystko zaczyna się jakoś bez „powagi". Nie powinno więc być zaskoczeniem ani szokiem, że katolickie instytucje edukacyjne zaczynały w ten sposób. Nie powinno być też niespodzianki, że funkcjonowały one w tym stanie niepełnego rozwoju do czasów św. Tomasza i później.

To, co musimy zrozumieć z wcześniejszej obrony i analizy

Dla naszych celów musimy zrozumieć, że *wszystkie nasze współczesne zachodnie instytucje edukacyjne, w tym katolickie uczelnie wyższe i uniwersytety*, są przede wszystkim wynikiem zastosowania w praktyce anarchicznych zasad edukacyjnych oświecenia dotyczących natury filozofii i nauki. Te zasady oświecenia dały początek naszym nowoczesnym szkołom publicznym i uniwersytetom jako instytucjom nieposiadającym właściwej psychologii organizacyjnej, zdolnej do uchwycenia natury całości organizacyjnych i ich podstawowych działań.

Programy edukacyjne dla studentów i absolwentów tych uniwersytetów, a także popularyzowane na nich poglądy dotyczące natury ludzkiej oraz poglądy głoszone w ramach psychologii, socjologii, filozofii, biologii i innych nauk, zaatakowały nasze katolickie instytucje edukacyjne, w tym nasze wydziały filozofii i teologii. Zagrażają one tożsamości tych instytucji oraz zdrowiu i przyszłemu

dobrobytowi republikańskich rządów na Zachodzie.

Te edukacyjne fałszywe „filozofie" zaprzeczają realności całości organizacyjnych zdolnych do generowania działań poprzez własne wewnętrzne przyczyny (co Arystoteles i Tomasz nazywali „substancją") i zaprzeczają, że takie całości organizacyjne mogą być czymś naturalnie znanym władzom ludzkiej duszy.

Wielu współczesnych krytyków tych instytucji słusznie identyfikuje zasady leżące u ich podstaw jako neo-gnostycyzm religijny. Z tego względu, iż przypominają one świecki humanizm włoskiego renesansu, krytycy ci słusznie określają zasady tych szkół wyższych i uniwersytetów jako „świecki humanizm". Błędnie nazywają je „filozofią".

Pod koniec Platońskiego dialogu *Gorgiasz*, Sokrates mówi politykowi sofiście Kaliksowi, że istnieje zasadnicza różnica między życiem filozofa a życiem sofisty. Sofista zaprzecza rzeczywistości dobra i zła, prawdy i fałszu. Dla sofisty człowiek jest miarą wszystkich rzeczy, a dobro jest w najlepszym razie utożsamiane z przyjemnością cielesną. Jeśli tak jest, to nie istnieje żadna prawdziwa umiejętność, a na pewno nie ma żadnej hierarchii umiejętności.

Sokrates mówi nam, że aby żyć życiem sofisty lub filozofa, potrzebujemy czegoś więcej niż tylko istnienia. Musimy działać. Musimy mieć moc, ludzkie zdolności, aby prowadzić życie, którego celem jest cielesna przyjemność lub mądrość. Aby to zrobić sofista musi poznać metodę osiągania długotrwałej przyjemności, siłę do osiągania niezakłóconej przyjemności. Krótko mówiąc, musi stać się despotą lub stręczycielem, przyjacielem despotów.

W mojej ocenie to, o czym Sokrates mówi nam, że jest prawdziwe w odniesieniu do poszczególnych sofistów, jest również prawdziwe w odniesieniu do sofistycznych instytucji, w tym instytucji nauki, które są katolickie tylko z nazwy. W coraz większym stopniu, od czasów Oświecenia, mając na celu uczynienie nauki bezdusznym systemem jasnych i wyraźnych idei oraz stworzenie nowego ładu światowego opartego na tym wyrafinowanym marzeniu, my na Zachodzie tworzymy instytucje edukacyjne i wychowawcze bez kręgosłupa, a także duchownych i instytucje religijne przystosowane do realizacji tego projektu: *instytuty*

propagandowe, które przetrwały i rozkwitły zdecydowanie dzięki oszczerstwom skorumpowanych polityków, bardzo często absolwentów (produktów) edukacyjnych tych instytucji edukacyjnych, którzy pomagają tym instytutom w uzyskaniu kredytów studenckich, dolarów na badania naukowe i studentów zagranicznych, których potrzebują, aby przeżyć. Tego rodzaju „instytucja edukacyjna" jest aberracją „fałszywie zwanego oświeceniem" „oświecenia", naturalnym efektem prawa metafizycznego: *agere sequitur esse*. Rzeczy działają zgodnie z ich istotą.

Co dokładnie należy teraz zrobić, aby zapobiec kryzysowi współczesnego katolickiego szkolnictwa wyższego na Zachodzie i na świecie?

W takim razie, filozoficznie rzecz biorąc, jaka powinna być natura współczesnego katolickiego college'u czy uniwersytetu, który mógłby pomóc wydobyć Zachód i świat z tego edukacyjnego koszmaru i przywrócić katolicką naukę na właściwe tory? Jest to college lub uniwersytet, który przywraca wydziałom i administracji „poważnych edukatorów", prawdziwych liderów edukacyjnych: roztropnie i metafizycznie wykształconych przywódców, którzy rozumieją naturę racjonalnej istoty ludzkiej, rolę, jaką wcielona dusza i jej władze zasadniczo odgrywają w generowaniu ludzkiego działania właściwego dla ucieleśnionej duszy intelektualnej, a nie aniołów czy istot dzikich; rozwijając w uczniach przywódcze cechy moralnej roztropności i metafizycznej mądrości, które w coraz większym stopniu znikają z Zachodu: tak rodzi się na nowo tomizm, wierny prawdziwej nauce św. Tomasza z Akwinu.

Taki college lub uniwersytet potrafi rozpoznać, że jak wszystkie ludzkie organizacje, college katolickie i uniwersytety nie mogą się odgrodzić od podstaw moralnych i intelektualnych, dzięki którym w istocie powstały i na których nadal muszą się opierać, aby przetrwać.

Wszystkie kultury moralne powstały dzięki moralnej psychologii, która istotnie opiera się na koncepcji ludzkiego bytu posiadającego ludzką duszę zdolną do generowania moralnych cnót kardynalnych roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i odwagi i intelektualnych cnót mądrości, rozumienia i nauki.

Jak wszystkie organizacje kulturalne, college i uniwersytety nie wyłaniają się nagle z ludzkich aktywności jak Atena wyskoczyła z głowy Zeusa. One potrzebują odpowiedniej gleby psychologicznej odpowiednio zaludnionej po to by wzrosnąć.

Jak przed wiekami zauważył Platon, że nawet banda złodziei nie mogłaby harmonijnie współpracować, aby działać niesprawiedliwie przeciwko niewinnym ludziom, jeśli złodzieje byliby całkowicie niesprawiedliwi w stosunku do siebie. Ani nie mogliby być całkowitymi głupcami, całkowitymi tchórzami, nieopanowanymi idiotami. Sprawiedliwość nie jest niczym innym jak roztropnym praktykowaniem odwagi i umiarkowania w stosunku do ludzi, we właściwym czasie, właściwym miejscu i we właściwy sposób.

Przed wiekami nowożytne oświecenie ogołociło kulturę zachodnią z tego, że wszystkie rzeczy we wszechświecie, w którym mieszkamy, posiadają natury, formy, cele (wewnętrzne przyczyny rzeczy skończonych pozwalającym nam być zorganizowanymi całościami, które generują zorganizowane działania. Wśród tych form były też ludzkie dusze, pierwsze zasady moralnych i intelektualnych cnót – istotnej psychologicznej ożywczej krwi i główne cele, które potrzebowały być karmionymi dla pokoju i harmonii wszystkich ludzkich organizacji, łącznie z organizacjami kulturalnymi jak college i uniwersytety, również istotnie potrzebują narodzin i rozkwitu.

Aby usprawiedliwić to, co robią, bezczelnie oznajmili, że administracyjne świeckie biurokracje (które są jednymi z wielu samoorganzujących się narzędzi, którymi posługują się agenci do zharmonizowania organizacji politycznych), a nie sami agenci (zarówno religijni jak i niereligijni), są częścią państwa. Rządowe agendy na Zachodzie": (1) uznają siebie za istotnie organizacje świeckie, (2) zadeklarowały, że są jedynymi bytami upoważnionymi do bycia członkami Państwa. W takim razie każdy indywidualny człowiek lub organizacja kulturalna, która starała się przynależeć do państwa, musiała uznać świecki sposób myślenia, które zabraniało wejścia do swego oświeconego wnętrza ludzkiej duszy i jej władz, łącznie z jej intelektualnymi i moralnymi cnotami.

Podczas gdy starożytni Grecy jako pierwsi zrozumieli, co to znaczy być zasadą fizyczną, zasadą generującą życie, wzrost i rozwój (łącznie z rozumnością człowieka) wewnątrz ciała organicznego, być zasadą "religijną", nie naukową, nie filozoficzną, to ideologowie oświecenia zakazali z nowożytnego, oświeconego, zsekularyzowanego państwa całej tradycyjnej moralności i nauki. Czyniąc to, zaczęli wyrzucać z zachodnich instytucji edukacyjnych i kulturalnych wszystkie zasady, na których moralna i intelektualna kultura Zachodu istotnie zależała dla swego istnienia i przetrwania.

Aby odrzucić to szaleństwo i wiele problemów, jakie obecnie powoduje i powodowało przez wieki, my, na Zachodzie, nie mamy wyboru jak tylko powrócić do ludzkiej duszy tak jak rozumiał ją św. Tomasz z Akwinu, a więc jako główną pierwszą zasadę edukacyjną dla wszystkich kulturowych instytucji, łącznie z pozostałymi nominalnie i aktualnie katolickimi college'ami i uniwersytetami, które ciągle możemy ocalić.

Understanding the chief cause of the widespread disappearance of contemporary catholic colleges and universities from the West and how to reverse it

Understanding the chief cause of the widespread disappearance of contemporary catholic colleges and universities from the West and how to reverse it

Summary

The main aim in writing of this article is to make precisely intelligible the chief cause of the widespread disappearance of Catholic colleges and universities from the contemporary West. By "widespread disappearance" of such colleges and universities, the author not referring to a contemporary, widespread closing of Catholic institutions of higher learning. The institutions to which he refers tend to be economically-flourishing, household names with often large student enrollments. He emphasizes this point to make clear from the outset that he writes this article chiefly for a target audience most likely to benefit from it: those who recognize that, *strictly speaking*, most of the "big name" Catholic colleges and

universities in the contemporary West are “Catholic in Name Only.”

Key words: college, university, West, philosophy, Catholicism

Richard Fafara
Adler-Aquinas Institute, USA

Ideology and Aristotelian Philosophy

I think we can all agree that we are living in a strange time, one in which there resides a widely prevalent tendency both inside and outside of the university to view human aspirations and activity as a struggle between rival ideologies. A number of emotionally-laden examples come to mind. The attractiveness of socialism especially among youth; a universal right to healthcare; doomsday predictions resulting from global warming or climate change; sex or gender having no relation to biology; human nature and human acts having only temporary, utilitarian value; human nature, marriage, and family postulated as merely social constructs; meaning, if attached to any particular phenomena, seen as only subjective; and, religion being so violent that it must be kept safely away from politics. To get a basic understanding of ideology, I will sketch briefly its philosophical underpinning as conceived by its founder. Then I will compare ideology to an alternative way of philosophizing by examining Aristotle's philosophy which will include one of the most important philosophers in the Aristotelian tradition, St. Thomas Aquinas. In conclusion, I will determine what pedagogical benefits flow from such a comparison.

We owe the term "ideology" to Antoine-Louis-Claude, Comte Destutt de Tracy (1754 – 1836) a French philosopher, soldier, and chief *idéologue*, so called because of the philosophical school of *idéologie*, which he founded.[1] Imprisoned

1 See Antoine-Louis-Claude, Comte Destutt de Tracy, *Éléments d'idéologie*, 3rd ed. (Paris: Courcier, 1817; Reprint, Paris: Vrin, 1970), I, pp. 11-13 of Henri Gouhier's "Introduction historique. "

as a nobleman during the Reign of Terror, he narrowly escaped being guillotined thanks to the downfall of Robespierre and went on to be involved in the reorganization of French public education under The Directory. This project attempted to change the world, to perfect society by shaping morality and social order, not on arbitrary experience or religious traditions, but on carefully thought-out human ideas. If ideas could be analyzed and men's motives and passions be unraveled, social relations could be arranged on the most exact knowledge of human nature to materially reflect real human aspirations, desires, and needs. Consequently, ideology would reconstruct politics, economics, and ethics from the ground up beginning with the simplest processes of sensations. A full-blown program of social engineering would remake the environment, thus altering our sensations and changing our ideas. Convinced he had found the truth, Tracy explained before the Class of Moral and Political Sciences of the French Institute in 1796: "It is above all in setting the moral sciences on a firm and stable basis that you will meet the expectations of an enlightened Europe….It is this motive which leads me to bring to your attention the science of the formation of ideas."[2]

Influenced by the work of John Locke who argued that the mind has no other immediate object than its ideas which come through the senses or are the product of sensations, Tracy accepted the sensism of Étienne Bonnot de Condillac (1715–80) who likewise maintained that human sensations are the basis of all knowledge. For Tracy, thinking consists of receiving impressions or modifications or ways of being of which we are aware. They can all be categorized under the heading of

2 Antoine-Louis-Claude, Comte Destutt de Tracy, "Mémoire sur la faculté de penser, lu le 2 floréal an IV (1796) à l'Institut," *Mémoires de l'Institut national des sciences et des arts, pour l'an IV de la République*, (Paris: Baudouin, 1798-1804) I, p. 285. "[P]our le fond des idées, j'avoue sincèrement que je crois être arrive à la vérité, et qu'il ne me reste aucun louche ni aucun embarrass dans l'esprit sur les questions que j'ai traitées. Mes reflexions postérieures, mes travaux subséquens et les conséquences que j'ai tirées des premières données, ont également confirmé mes opinions; et c'est avec une sécurité entière que je me crois assuré de la solidité des principes que j'ai établis après beaucoup d'hésitations et d'incertitudes "(Tracy, *Éléments d'idéologie*, "Avertissement de l'édition de 1804," I, pp. v-vi). Tracy's pedagogical preoccupations are evident throughout his writings.

ideas or perceptions and, since we feel them, they can also be called sensations or feelings. Tracy also emphasized the physiological nature of sensation. Since ideas were to be observed and analyzed and systematized like properties of a mineral, or plant, or animal, Tracy classified them as a part of zoology, an area within a more general science of the human animal.[3] On this view, human thought is nothing but an elaboration of sensations, an activity of the nervous system. All thinking which is based on four principal realms of conscious behavior—sensibility or perception, memory, judgment, and will—employs various combinations of sensations.[4] Tracy's fundamentally reductionist, materialistic naturalism approach in philosophy, pedagogy, and the other humanistic disciplines stood in direct opposition to the metaphysical, theological, and authoritarian approaches of his time. Because of its extreme dependence on the human senses for verification of knowledge, ideology was used as a weapon against not only religious doctrine but against secular authority as well. Politically, the movement was suppressed by Napoleon who dismissed ideology as being out of touch with reality and used the term pejoratively against his liberal foes who supported his coup d'état in 1799.[5] Philosophically, Louis Gabriel Ambroise, viscount de Bonald (1754-1840) defined ideology as "a sterile study of thought working upon itself, never producing anything."[6] Bonald criticized the entire undertaking of ideology as self-defeating to human thought.

The term "ideology" is notoriously difficult to pin down as a single, determi-

3 Tracy, *Éléments d'idéologie*, "Préface de l'édition de 1801," pp. xiii-xv.

4 Tracy, *Éléments d'idéologie*, pp. 21-73; Etienne Gilson; Thomas Langan; Armand A. Maurer, *Recent Philosophy: Hegel to the Present* (New York: Random House, 1966), pp. 177-80.

5 "It is to the doctrine of ideologies—to this diffuse metaphysics, which in a contrived manner seeks to find the primary causes and on this foundation would erect the legislation of peoples, instead of adapting the laws to a knowledge of the human heart and of the lessons of history—to which one must attribute all the misfortunes which have befallen our beloved France" (quoted by Arne Naess et al., *Democracy, Ideology and Objectivity* (Oslo: Oslo University Press, 1956), p. 131).

6 Pierre Larousse, *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle* (Paris: Administration du Grand dictionnaire universel, 1866-1877) 9: p. 549. For a discussion of Bonald, see Gilson, Langan, Maurer, *Recent Philosophy*, pp. 209-214.

nate concept. By a process of broadening from Napoleon's attack, the term came to denote a sense of abstract, impractical, or fanatical theory. In the 19th and 20th century, the term ideology shifted back and forth between positive and negative connotations. It has been applied loosely to systems as diverse as Tracy's own science of ideas, the positivism of Auguste Comte, communism and several other types of socialism, fascism, Nazism, Maoism, and certain kinds of nationalism. The current usage of the term ideology suggests that its importance is causal rather than cognitive. Ideology in this sense is meant to change attitudes rather than inform. In extreme cases, ideologies are completely devoid of, or have only minimal, cognitive content and are designed solely for manipulation to advance specific political and social agendas. [7] For the purposes of this paper, "ideology" will be taken in the stricter sense that stays fairly close to Destutt de Tracy's original conception, "a science of ideas."

While the evolution of Tracy's ideology includes Locke and Condillac in the forefront, behind and supporting them stands the Cartesian revolution in epistemology which located the direct and immediate object of human cognition in the mind itself and its ideas. Using a systematic doubt to rid the mind of its trust in sense cognition, Descartes called the mind to focus attention on itself and its ideas instead of being focused on the sensible world. Although Descartes' revolution had been well established by the time of Tracy, Bonald in his criticism of ideology harkened back to an older conception of mind as the instrument rather than the object of human cognition and used a vivid and profound metaphor to make his point. Bonald considered ideology making the hammer itself an object to be pounded upon instead of a tool used for constructing something else.[8] Closer to our own time, when comparing ideology and Aristotelian philosophy, Fr. Joseph Owens cited Bonald's metaphor as posing the fundamental question in such a comparison, namely, whether reality or human ideas come first, "whether the human mind in

7 Naess, *Democracy, Ideology, and Objectivity*, pp. 16-21, 144, 147.

8 " ... labeur ingrat, et sans résultat possible, qui n'est autre chose que frapper sur le marteau" (Louis Gabriel Ambroise Bonald, *Recherches philosophiques, Œuvres*, 4th ed. (Brussels: Societé Nationale, 1845), V, pp. 40-41).

some way provides the content of its ideas or whether it itself and its concepts have rather the role of instruments for directly knowing things external to itself."[9]

Aristotle's division of the sciences, which Aquinas generally adopted, was not the modern one based on a qualitative and quantitative procedure, but rather one based on the starting points in which the sciences originate. For Aristotle, there are two basic types of knowledge or science: those which originate or find their first principles in things independent of the mind as in theoretical science, or those whose starting points are a result of the activity of the mind's engagement with things as in practical science and productive science.[10]

Aristotelian theoretical science investigates things, or what exists. This includes both nature and mental phenomena and mathematics and metaphysics. For Aristotle, human knowledge originates not in sensations as the ideologues maintain, but in sensible things, and human cognition—both perception and intellection—is always of something other than itself.[11] Using his metaphysical principles of matter and form Aristotle is able to explain how in knowing something, the knower becomes, and is identical with, a real sensible thing.[12] Aquinas' refinement

9 Joseph Owens, "Ideology and Aquinas," *Thomistic Papers I*, ed. Victor B. Brezik, C.S.B. (Houston: Center for Thomistic Studies, 1984), p. 138.

10 Joseph Owens, "Is Philosophy in Aristotle an Ideology?" *Ideology, Philosophy and Poltics*, ed. Anthony Parel (Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press, 1983), pp. 163-178. For a thorough discussion of Aristotle's conception of the sciences, see Joseph Owens, *Cognition: An Epistemological Inquiry* (Houston: Center for Thomistic Studies, 1992), pp. 293-316.

11 Aristotle, *Metaphysics*, Lamda 9, 1074b-36-36.

12 Aristotle, *On the Soul*, 3.8.431b-20-30. See Joseph Owens, "Aristotle—Cognition a Way of Being," *Aristotle: The Collected Papers of Joseph Owens*, ed. John R. Catan (Albany: State University of New York Press, 1981) pp. 74-80. While Owens finds in Aristotle's epistemology a number of issues not adequately addressed in the texts, "loose ends left dangling," he concluded that "[t]ogether they provide globally an insight into human knowledge that would be difficult to match in any other philosophy.…The philosophical principles they involve are unmatched in the explanation of our immediate awareness of the sensible world" (See Joseph Owens, "Aristotelian Soul as Cognitive of Sensibles, Intelligibles, and Self," *The Collected Papers of Joseph Owens*, pp. 97-98).

in terms of a thing and its existence went further in explaining how one and the same thing can exist in the external world of things and also exist cognitionally in the human mind.[13] In all cases, concepts and sensations always serve as instruments for grasping things other than themselves. Moreover, only by first becoming other things cogntionally is the human mind aware of its perceptions and intellections. This priority is metaphysical not temporal. The moment a knower knows a sensible thing he also is concomitantly aware of himself, his activity, and his concepts. And even though these concepts, in turn, can become the objects of reflexive cognitional acts, these mental objects also are other than the acts by which they are known.[14] In other words, in the Aristotelian philosophical tradition, the real world of sensible things, not human ideas, is fundamental to all subsequent thinking and reasoning. The real world as present in the human knower is the basis for correct thinking. Ideas can be made the object of reflexive thought, but if set up as independent starting points, as they are in ideology, such starting points are detached from the real sensible things existent in the external world required for their control. Thus, there is little surprise that ideologies can be very unrealistic because of their being out of touch with reality.[15] Unlike ideology, any positing of an idea or sensation as an intermediate object between itself and the really existing thing is impossible within the Aristotelian tradition.

Not only is there a fundamental difference between the ideologues and Aristotle regarding the direct object of human thought, the two also differ in how

13 Aquinas, *De Veritate*, II, 5, ad 15m; ed. Leonine, XXII, 64, pp. 421-424; Owens, "Ideology and Aquinas," pp. 139-140.

14 Owens, "Ideology and Aquinas," pp. 138-139.

15 Meta-ideology, the study of the structure, form, and manifestation of ideologies, "posits that ideology is a *coherent system of ideas,* relying upon a few basic assumptions about reality that may or may not have any factual basis, but are subjective choices that serve as the seeds from which further thought grows. According to this perspective, ideologies are neither right nor wrong, but only a relativistic intellectual strategy for categorizing the world. The positive and negative effects of ideology range from the vigor and fervor of true believers to ideological infallibility" ("Ideology," *New World Encyclopedia*, http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Ideology, accessed 12 March 2019).

human thought relates to moral, social, and political action. As the various forms of ideology throughout the 19th and 20th centuries have made clear, its thought always is aimed at action, whereas for Aristotelians, thought, man's highest activity, is not undertaken for the sake of something else. It is meant for intellectual contemplation. It has no other end. We undertake political life and activity to make possible conditions needed for thinking, for contemplating truth.[16] While Aristotle did not go beyond his philosophical premises and specify what the mind's highest object of thought was, Aquinas, did. By availing himself of Christian theology, he specified that object as the beatific vision of God. Everything else, all practical and contemplative activity, is undertaken to arrive at contemplating ultimate truth, a vision of the divine which is available to all and results in its possession since the knower and known are identical.[17]

In addition to theoretical knowledge which is supreme, both Aristotle and Aquinas acknowledge two other types of knowledge or science that result in activity outside of the mind: practical science, or the type of knowledge which governs human conduct, and productive science commonly referred to as the arts and crafts. Practical or moral philosophy has its source in lived, deliberate, human choice as guided by "right reason," i.e., reason in conformity with prudence or the habit developed by the lifelong experience of acting correctly in the constantly changing situations which arise in everyday life.[18] For Aristotelians, the criterion

16 Aristotle, *Nicomachean Ethics*, X,7,1177a12-1178a8,1177b4-6; *Metaphysics*, A2,982a-30-b10. For a discussion of whether the distinction between the theoretical orientation of thought and the practical orientation of thought is adequate for distinguishing philosophy and ideology, see Frederick C. Copleston, "Philosophy and Ideology," *Ideology, Philosophy and Poltics*, pp. 17-36.

17 Aquinas, *In Sent*, Prol., q. 1, a.1, Solut; ed. Mandonnet, I, pp. 7-8; *Summa Contra Gentiles*, Bk.3, Chap. 25. For a discussion of Aquinas' situating man's ultimate end within the Aristotelian philosophical framework and the resulting issues he had to address within his existential metaphysics, see Joseph Owens, *Human Destiny: Some Problems for Catholic Philosophy* (Washington, D.C.: Catholic University of America Press, 1985), pp. 31-50.

18 Because of the doctrine of eternal cosmic successions Aristotle did not seem bothered by any charge of circularity. Prior to every generation was a preceding one to hand down correct moral habituation. Aquinas, with his theory of natural law, avoids circularity by

of moral goodness is not some rigid, fixed plan or preconceived idea, but rather individual judgments made in each instance by the morally good individual. From these judgments moral philosophy gathers its premises and from these premises it draws conclusions that correspond to them in nature.[19] Because Aristotelian moral philosophy is grounded not in pre-established plans or ideas conceived independently of human decisions but in individual moral judgments, it is more strongly linked with action than ideology. Moreover, precisely because Aristotelians do not locate the origin, standard, and moral criterion of moral philosophy in preconceived ideas, there is no room for any ideology to override the prudent judgments of a good person.[20]

Aristotelian productive knowledge or science is based on a fixed design or plan worked out in the human mind that governs the activity that takes place outside of the mind. The goal of such science is a work or product which is faithful to the maker's plan or design.[21] On the surface, this type of knowledge seems to resemble closely and parallel the workings of ideology. But arts and crafts require that the plan or design be worked or molded into something serving as matter for it—for example, wood or stone for the design of the sculpture, canvas for the inspiration of the painting. Here the similarity with ideology breaks down since it is impossible to regard the free choice of human agents as matter in this way. Human free choice has no set plan to be worked out. In moral philosophy, the will is guided by reason and reason's conclusion is action which, because of changing circumstances, is always new and unique with each conclusion. Human moral action does not result in an identical, repetitive product such as the printing of

locating starting points that express basic goods embedded and implicit in human actions, certain undeniable truths about what we ought and ought not do. See Owens, *Cognition: An Epistemological Inquiry*, pp. 299-300 and Ralph McInerny, "Ethics," *The Cambridge Companion to Aquinas*, ed. Norman Kretzmznn & Elenore Stump (New York: Cambridge University Press, 1993), pp. 196-216.

19 Owens, "Ideology and Aquinas," p. 145; Aristotle, *Nicomachean Ethics*, 1.2.1103a31-b25; 1,3,1094b14-22; 2,2,1104a1-10.

20 Owens, "Ideology and Aquinas," pp. 145-146.

21 Aristotle, *Metaphysics*, 6.1.1025b22-23

name cards from one basic template or design. Rather action is based on goodness as seen in the particular action envisaged. Although it is true that some arts involve much adaptation in working out the set plan (e.g., medical surgery, a goal in soccer), regardless of how flexible such plans might be, ideology does not have a blueprint or plan for social engineering, for molding human behavior in the way a plan operates in arts and crafts. If it did, such a plan for social reform or political education and reform would seem naïve, unrealistic. In brief, even though ideology and Aristotelian productive knowledge both strive to model an effect on a pattern already thought out in the human mind, there is only a remote parallelism between the two.[22]

At this point, one might well raise the question: What does all this really mean in the concrete, in discussions inside or outside of the classroom? What, if any, are the benefits of understanding that because of radically different ways of philosophizing, ideology has no place within any of the three types of Aristotelian knowledge or science?

First of all, this general conclusion points out radical differences and key areas of disagreement. Because of their different philosophical starting points, ideas versus real things, differences in philosophizing will be great in metaphysics: for example, the difference between adopting an ontological approach to demonstrating the existence of God based on the idea of God (Descartes), or undertaking an approach grounded in explaining the existential actuality that sensible beings receive from something else (Aquinas). Nor will there be agreement in moral and political philosophy because one side bases practical reason on ideas whereas the other bases it on the freedom of the individual person. In these areas, differences run deep and passions can be very strong. Some like Fr. Owens have remained optimistic and think that much patience and good will along with sufficient areas of common objectives and interests can result in common ground being achieved without relinquishing genuine incompatibilities. There certainly is merit to such an optimistic and generous approach to reaching practical harmony by right

22 Owens, “Ideology and Aquinas,” pp. 146-147.

reason, but such optimism may well be overly-optimistic and overly-generous.[23]

On the positive side, both Aristotelians and ideologues share a common ground that allows for profitable discussion. Because the content of the ideological idea and the Aristotelian idea are the same, both sides can discuss man, society, family, nation, etc. Both consider the same things and draw conclusions from the same intelligible content. For the Aristotelians, the common nature of a thing which really exists in things has intentional existence in the knower, and reflexively the concept in the human mind can become the object of a new act of cognition. As such, it becomes an idea detached from its basis in reality and functions as an immediate object of human thought. This allows for both sides to draw identical conclusions in the natural, life, and social sciences, for example.

The comparison between ideology and Aristotelian philosophizing also provides a means for assessing various ideologies from a perspective outside of themselves. For example, if Professor Paul Ricoeur is correct in maintaining that the real is irreducibly ideological, it seems that one can never escape one's own ideology and arrive at an objective judgment in treating others. And if Michael Freeden is correct in stressing the impossibility of ideological-free moral concepts, this would eliminate any critique of ideology that proceeds on moral or ethical grounds since our sense of the moral and ethical is mediated by concepts that are already always ideological.[24]

The comparison of ideology and Aristotelian philosophy also makes clear the real danger of ideology, of developing grand projects based on ideas and expecting reality to conform to them. One may try to disregard reality and use ideas for a role they were never meant to play, but reality always has the final say. Stalinism in Poland, for example, took on a powerful ideological facade as the legitimate heir to socialist dreams and values and, with the skillful manipulation of words, it attracted many intellectuals despite its horrors and oppressive and terrorist aspects.

23 Owens, *Human Destiny*, pp. 82-83; Robert J. Henle, review of *Human Destiny. The Modern Schoolman*, 65 (January, 1988), pp.143-45.

24 Robert Porter, *Ideology: Contemporary Social, Political and Cultural Theory* (Cardiff: University of Wales Press, 2006), pp. 131-133.

But even those who took the facade seriously and developed the art of seeing all events and facts positively through the lens of ideology sooner or later had to confront the doctrine with reality.[25]

Since Aristotelian philosophy is based not on ideas but on a realism, teachers with an appreciation of such philosophy have an advantage in the classroom and can equip students to cope in a world rife with ideologues. Aristotelians can identify weaknesses in various moral and political ideologies by showing how they rest on a misunderstanding of the nature of ideas and, as a result, are not based in reality or solidly rooted in a proper understanding of the human being and society. Aristotelians also can strive for agreement with ideologues regarding conclusions in the natural, life, and social sciences and even, perhaps, in moral and political philosophy.[26] But the battle will be painstakingly difficult given the rigid, strident, dictatorial nature of many current ideologies seeking to transform society into a harmonious secular paradise—in other words, heaven on earth. It is not uncommon today to encounter ideologues who claim to have absolute creeds that supersede practical experience while rejecting societal norms, values, traditions, and folkways as obstructions in their quest for power. And many share a strong commitment to stamping out religion because it preaches that terrestrial paradise can only come from God at the end of time, not from us.

One cannot refute philosophies since each philosophy makes claims based on its stating points. But one can question starting points. That is why it is important to get clear on what they are at the outset of a discussion. At the age of 79, Etienne Gilson, the great philosopher and historian of philosophy, discussed the question "What do you want to philosophize about?" He reminded us to start with a real object and a real knowledge of that object: "Let your metaphysics always bear on the physical—'physical' in the sense that St. Thomas used it: 'sensate reality'—and

25 Leszek Kolakowski, "Genocide and Ideology," *My Correct Views on Everything*, ed. Zbigniew Janowski (South Bend, Ind. : St Augustine's Press, 2010), pp. 112, 118.

26 Imelda Chlodna, *Edukacja amerykanska. Drogi i bezdroża* (American Education: On and off the Road (Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008).

see that it aims at being its highest elucidation." I can think of no better advice.[27]

Bibliography:

Aquinas, *De Veritate*, II, 5, ad 15m; ed. Leonine, XXII, 64.
Aristotle, *Metaphysics*, Lamda 9, 1074b-36-36.
Aristotle, *Nicomachean Ethics*, X,7,1177a12-1178a8,1177b4-6.
Aristotle, *On the Soul*, 3.8.431b-20-30.
Bonald L. G. A., *Recherches philosophiques, Œuvres*, 4th ed. (Brussels: Societé Nationale, 1845).
Chlodna I., *Edukacja amerykanska. Drogi i bezdroża* (American Education: On and off the Road (Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008).
Destutt de Tracy, *Éléments d'idéologie*, 3rd ed. (Paris: Courcier, 1817; Reprint, Paris: Vrin, 1970).
Destutt de Tracy, "Mémoire sur la faculté de penser, lu le 2 floréal an IV (1796) à l'Institut," *Mémoires de l'Institut national des sciences et des arts, pour l'an IV de la République*, (Paris: Baudouin, 1798-1804).
Gilson E., Langan Th., Maurer A. A., *Recent Philosophy: Hegel to the Present* (New York: Random House, 1966).
Gilson E., "The Education of a Philosopher," *Thee Quests in Philosophy*, ed. Armand Maurer (Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 2008).
Kolakowski L., "Genocide and Ideology," *My Correct Views on Everything*, ed. Zbigniew Janowski (South Bend, Ind. : St Augustine's Press, 2010).
Larousse P., *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle* (Paris: Administration du Grand dictionnaire universel, 1866-1877).
McInerny R., "Ethics," *The Cambridge Companion to Aquinas*, ed. Norman Kretzmznn & Elenore Stump (New York: Cambridge University Press, 1993).
Naess A. et al., *Democracy, Ideology and Objectivity* (Oslo: Oslo University Press, 1956).
Owens J., "Aristotle—Cognition a Way of Being," *Aristotle: The Collected Papers of Joseph Owens*, ed. John R. Catan (Albany: State University of New York Press, 1981).
Owens J., *Cognition: An Epistemological Inquiry* (Houston: Center for Thomistic Studies, 1992).
Owens J., *Human Destiny: Some Problems for Catholic Philosophy* (Washington, D.C.: Catholic University of America Press, 1985).
Owens J., "Ideology and Aquinas," *Thomistic Papers I*, ed. Victor B. Brezik, C.S.B. (Houston:

27 Etienne Gilson, "The Education of a Philosopher," *Thee Quests in Philosophy*, ed. Armand Maurer (Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 2008), pp. 23-24.

Center for Thomistic Studies, 1984).
Owens J., "Is Philosophy in Aristotle an Ideology?" *Ideology, Philosophy and Poltics*, ed. Anthony Parel (Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press, 1983).
Porter R., *Ideology: Contemporary Social, Political and Cultural Theory* (Cardiff: University of Wales Press, 2006).

Ideology and Aristotelian Philosophy

Summary

To get a basic understanding of ideology, the author sketches briefly its philosophical underpinning as conceived by its founder. Then he compares ideology to an alternative way of philosophizing by examining Aristotle's philosophy which will include one of the most important philosophers in the Aristotelian tradition, St. Thomas Aquinas. In conclusion, he determines what pedagogical benefits flow from such a comparison.

Key words: ideology, philosophy, Aristotle, Thomas Aquinas, Destutt de Tracy

Człowiek w Kulturze 29

Barbara Kiereś
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Ideologizacja pedagogiki. Współczesne tendencje

Tytułem niezbędnego wstępu odnotujmy, że ideologię (gr. *idea*; *logos*) współtworzą jakaś „profetyczna" wizja świata i człowieka, której osnową jest tzw. idea przewodnia, np. sprawiedliwość społeczna, pokój, dobrobyt, równość, wolność itp., według której proklamuje się jakąś strategię działania, zazwyczaj działania rewolucyjnego, czyli technologię radykalnej przebudowy świata i – jak się fanatycznie wieszczy – wyzwolenia (uszczęśliwienia) człowieka. Ściśle rzecz biorąc „ideologia to system leżący u podłoża doktryny politycznej, której celem jest realizacja jakiejś utopii"[1]. Jakie są źródła ideologii, a przede wszystkim jakie współczesne ideologie zainfekowały *logos* i *ethos* kultury europejskiej?

Kontekstem myślowym każdej ideologii jest tradycja idealizmu (gr. *idea)* i jej pseudofilozofie rozpięte od racjonalizmu po irracjonalizm. Idealizm odrywa poznanie (wyjaśnianie) od realnego świata i zastępuje je „myśleniem", czyli operacją na ideach (wyobrażeniach, pojęciach). Z tych idei projektuje się różne modele (ontologie) i związane z nimi utopie, czyli wizje „prawdziwego świata" i celu ludzkiego życia. Nowożytny racjonalizm, spadkobierca myśli ojca idealizmu – Platona, zaowocował ideologią tzw. modernizmu (łac. *modernus* – nowoczesny). Jego wizytówką są tzw. „wielkie narracje", czyli właśnie myślowe „recepty" na uszczęśliwianie człowieka według apriorycznie założonej jego idei. Wspomniane „recepty" skonkretyzowały się w Europie pod postacią następujących utopii: faszyzmu, komunizmu i nazizmu. Po ich upadku do głosu dochodzi dziś najstarsza

1 Zob. P. Jaroszyński, *Ideologia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin 2003, s. 731.

utopia modernizmu – liberalizm, który swe podstawy myślowe określa mianem tzw. postmodernizmu (ponowoczesności). Odnotujmy, że wspomniany postmodernizm oraz utopia liberalizmu mają u swych podstaw drugi nurt idealizmu: irracjonalizm. Z tej racji postmodernizm dystansuje się do „wielkich narracji" racjonalizmu w imię „małych narracji", potępia ideę „niewzruszonych zasad" i obiektywnej prawdy i propagandowo promuje subiektywizm i relatywizm, czyli tzw. pluralizm prawd i postaw życiowych (tzw. opcji). Za tą deklaracją idzie woluntaryzm – ideologia wolności jako dowolności, czyli działania według „widzimisię" człowieka[2].

Tytułem podsumowania odnotujmy, że irracjonalizm, czyli postmodernizm i liberalizm to kryptoracjonalizmy, są one przecież także dziełem rozumu ludzkiego, zatem są dwoma aspektami tej samej „wielkiej narracji", tyle że jest to narracja *a rebours* wobec racjonalizmu, czyli faszyzmu, komunizmu i nazizmu. Z ich krytyki postmodernizm czerpie argumenty na rzecz „jedynej słuszności" własnej utopii.

Przeciwieństwem tradycji idealizmu – jego obu wersji, jest realizm filozoficzny (łac. *res*), który wyjaśnia realny świat w świetle jego ostatecznych przyczyn, dzięki czemu buduje realistyczną filozofię człowieka (antropologię) oraz realistyczną teorię kultury i cywilizacji (metody życia społecznego). Realizm jest fundamentem poznawczym kultury europejskiej i wypracowanej na jej gruncie cywilizacji tzw. łacińskiej, której kryterium samooceny jest personalizm (łac. *persona* – osoba). Według tego kryterium jedynym celem życia społecznego jest dobro realnego i konkretnego człowieka. Kryterium to podkreśla „autonomiczną wartość człowieka jako osoby" oraz niesie z sobą „programy działań wspierających integralny rozwój osoby ludzkiej"[3].

2 Zob. H. Kiereś, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2015; zob. syntetycznie: *Postmodernizm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin 2007, s. 387-391.

3 Zob. M. A. Krąpiec, *Realizm poznawczy*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, dz. cyt., s. 666-669; I. Dec, *Personalizm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, dz. cyt., s. 122-127.

Przywołany pokrótce kontekst myślowy i związane z nim przyczyny ideologizacji kultury europejskiej należy znać i rozumieć, jest to bowiem konieczny warunek odpowiedzialnego rozważenia problemu pedagogiki, a zwłaszcza procesu jej dzisiejszej ideologizacji. Kluczową cechą ideologii jest „apetyt" na wszelkie przejawy życia ludzkiego, a zwłaszcza na te dziedziny kultury, na których spoczywa powinność i obowiązek wprowadzania młodego człowieka w życie, a szczególnie w życie społeczne. Dlatego zarówno modernizm (racjonalizm), jak i postmodernizm (irracjonalizm) posiadają własne „projekty antropologiczne" i im podporządkowują własne koncepcje pedagogiki. Jak się współcześnie słusznie podkreśla, ideologia modernizmu to czas pedagogiki totalitarnej, realizowanej według ściśle określonego (partyjnego) wzorca. Polska pedagogika poddana presji utopii komunistycznej nosiła miano „pedagogiki socjalistycznej", a jej jedyny cel polegał na służalczej realizacji celów monopartyjnego państwa. Wielu pedagogów, zarówno teoretyków, jak i praktyków wykazywało duże zaangażowanie polityczne, czym przyczyniło się do podtrzymywania komunistycznej utopii. Przede wszystkim odrzucono dorobek pedagogiki klasycznej wyrosłej z realizmu filozoficznego i personalizmu. Pedagogikę tę propagandowo utożsamiono z kulturą chrześcijańską, pomawiano ją o obskurantyzm i indoktrynację religijną, co było elementem walki przeciwko Kościołowi katolickiemu. Ograniczano również poważnie wychowawczą rolę rodziny na rzecz instytucji i zrzeszeń kontrolowanych i sterowanych przez wszechwładne państwo i jego aparat represji. Charakterystyczne, że wraz z tzw. transformacją ustrojową w Polsce, u podstaw której legły idee postmodernizmu i liberalizmu, wielu pedagogów zmodyfikowało swoje poglądy i stanęło na gruncie tzw. uniwersalizmu pedagogicznego i wychowywania w duchu tzw. wartości ogólnoludzkich. Za tymi „humanistycznymi" postulatami kryją się idee respektowania wolności i godności wychowanka, tolerancji i postawy dialogu w procesie wychowywania, co ma służyć idei ogólnoludzkiego braterstwa i konieczności wychowywania obywatela świata[4].

4 Zob. B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947; tenże, *O pedagogikę naszych czasów*, Warszawa 1958; tenże, P*odstawy wychowania socjalistycznego,*

Przemiany zachodzące w Polsce na niwie pedagogiki są do pewnego stopnia zrozumiałe. Po administracyjnej dominacji pedagogiki marksistowskiej pedagodzy zwrócili się z nadzieją ku zachodnim liberalnym ujęciom problemu wychowania, które opierały się na woluntaryzmie antropologicznym, czyli z wolności człowieka czyniły kolejną „ideę przewodnią", a więc miały z konieczności charakter ideologiczny. Co więcej, zwrot ku liberalizmowi stanowi istotę ideologii postmodernizmu, który w miejsce jednej ideologii promuje kolejną, tym razem opartą na irracjonalizmie. Ideologia modernizmu stała na gruncie racjonalistycznego determinizmu i likwidowała lub poważnie ograniczała wolność ludzką, natomiast postmodernizm w imię nieograniczonej wolności unieważnia rozum ludzki. Zatem obie pedagogiki, modernistyczna i postmodernistyczna, wyrastają z ideologii – są więc w istocie antypedagogikami.

Spójrzmy na kluczowe tezy antypedagogiki liberalnej. Jej antropologicznym założeniem jest teza, według której dziecko już od chwili narodzin jest samostanowiącym o sobie podmiotem, niezdeterminowanym koniecznością zmierzania do jakiegoś z góry określonego celu. Jej promotorzy głoszą, że tradycyjna pedagogika (a znają jedynie pedagogikę modernizmu!) taki cel apriorycznie narzucała, była więc zamachem na wolność dziecka. Twierdzą w związku z tym, że dziecko powinno samo kształtować własną drogę życiową, ma ono bowiem prawo do autonomicznych i w pełni kompetentnych decyzji. W imię podmiotowości i wolności dziecka w miejsce tradycyjnego (modernistycznego) wychowania zalecają tzw. wspierające towarzyszenie dziecku, nie ingerujące w jego decyzje oraz nie ponoszące za te decyzje odpowiedzialności. Krótko mówiąc, liberalizm promuje tzw. pajdokrację (*pais, kratos*), a tym samym zwalnia pedagoga z odpowiedzialności za dziecko. Jego zwolennicy głoszą, iż taka postawa nie rości pretensji do „modelowania" psychiki i decyzji dziecka, pozwala mu – jak się argumentuje – doświadczyć jego własnej, niepowtarzalnej podmiotowości i rozmaitych możliwości

Warszawa 1967; tenże, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990; Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964.

kształtowania samego siebie. Dzięki temu wychowankowie doświadczają świata jako czegoś, co zostało im zaoferowane i pozostawione do ich własnej oceny.

Główny i modny w Polsce piewca tego rodzaju antypedagogiki H. von Schoenebeck pisał: „We współczesnym świecie pojawiła się nowa generacja rodziców(…), którzy uwalniają się od tradycyjnie pojmowanej odpowiedzialności za wychowanie swoich dzieci, którzy pragną być ich przyjaciółmi, lojalnymi towarzyszami. Ich filozofia życia opiera się na przekonaniu, że każdy człowiek, również dziecko, odpowiada za swoje życie i od chwili narodzin posiada zdolność decydowania o sobie.(…) Absurdalna wydaje się im myśl, że mogliby pozbawić swoje dzieci osobistej odpowiedzialności, wychowywać je lub zmuszać do realizacji swoich celów”[5].

Spójrzmy na postmodernistyczno-liberalną antypedagogikę pod kątem jej założeń filozoficznych, a więc irracjonalizmu. Jedną z cech charakterystycznych tradycji idealizmu filozoficznego, odziedziczonych przez jego pedagogiki, jest zmiana znaczenia kluczowych terminów, tzw. terminów technicznych wypracowanych na gruncie realistycznej antropologii. Konsekwencją tej swoistej kradzieży jest osobliwy bałagan terminologiczno-pojęciowy we współczesnej debacie nad kwestią wychowania. W debacie tej przywołuje się te same terminy, ale wiąże się z nimi odmienne znaczenia. Sięgnijmy po przykłady takiej wieloznaczności, przywołajmy takie terminy jak: godność, wolność, podmiotowość i tolerancja.

I tak, w postmodernistycznej antypedagogice, której podstawą jest woluntaryzm antropologiczny, głosi się, że wolność stanowi istotę człowieczeństwa i że każde naruszenie wolności wychowanka uderza w jego godność. Jednakże, co warto powtórzyć, woluntaryzm i jego pokłosie indywidualizm określają wolność negatywnie, a więc jako brak jakichkolwiek zewnętrznych ograniczeń w działal-

5 Zob. H. von Schoenebeck, *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 5; zob. także T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991; B. Śliwerski, *Antypedagogika – „romantyczny” przewrót w teorii wychowania*, w: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania,* red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1992; B. Kiereś, *Antypedagogika*, w: *Encyklopedia „Białych plam”*, Radom 2000, s. 146-148.

ności wychowanka. Wolność zatem to dowolność, rezultat własnego „widzimisię", czyli paradoksalnie „wolność do wolności". Wynika z tego, że wychowawca stoi przed koniecznością akceptacji każdego wyboru i każdej decyzji podejmowanej autonomicznie przez wychowanka, nawet takiej decyzji, która prowadzi go na manowce bezsensu i zła, i uderza w niego samego, a więc – znowu paradoksalnie – narusza jego godność! Warto odnotować, że tezy antypedagogiki prowadzą do tzw. błędnego koła, czyli koncepcja ta neguje samą siebie, bowiem wolność-dowolność to w istocie samozniewolenie.

W klasycznej antropologii podkreśla się, że wolność oraz godność to cechy życia osobowego człowieka, ale zaznacza się, że godność nie jest konsekwencją wolności, wolność bowiem może być urzeczywistniona w sposób niegodny człowieka, a dzieje się tak, jeśli człowiek w imię zabsolutyzowanej wolności świadomie realizuje zło. Wynika z tego, że jednym z podstawowych obowiązków wychowawcy jest uczenie dobra, czyli przekazywanie wiedzy o dobru i pomoc w jego realizacji. Pedagogika personalistyczna podkreśla, że takie właśnie postępowanie wychowawcy chroni godność osobową wychowanka, uczy się on dzięki temu spełniać dobro, a więc jego działanie jest dobre i on sam staje się dobrym człowiekiem, co ma ogromne znaczenie społeczne. W ten sposób wychowanek włącza się odpowiedzialnie w życie społeczne. Dodajmy, że personalizm filozoficzny i jego pedagogika, a zwłaszcza związane z nią pojęcie „godności osobowej" człowieka znajduje ostateczne uzasadnienie na gruncie antropologii chrześcijańskiej, w której godność człowieka płynie z faktu dziecięctwa Bożego: „człowiek został stworzony na Obraz i Podobieństwo Boże".

Można więc ostatecznie stwierdzić, że dzisiejsza antypedagogika zakłamuje pojęcie wolności, a godność to jedynie pusty postulat[6]. Wolność jako cecha życia

6 Zob. M.A. Krąpiec, *Spełniać dobro*, Lublin 2000; B. Stańkowski, *Godność osoby – implikacje na polu wychowawczym*, „Seminare" 25 (2008), s. 341-352; J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999; B. Kiereś, *Współczesna pedagogika a problem godności człowieka*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009, s. 183-189.

osobowego jest bowiem człowiekowi dana i jednocześnie zadana (jest możnością) i dlatego wymaga rozumnej (celowej) aktualizacji. Wolność ludzka jako ludzka jest zawsze „wolnością do realizowania dobra, a nigdy zła". Wyraża się ona w rozumnym dążeniu do dobra. Takie rozumienie wolności pokazuje, że wychowanie to konieczny etap życia człowieka. Dlaczego? Ponieważ z racji niedoskonałości intelektu i woli młody człowiek nie zawsze potrafi sam rozpoznać dobro właściwe oraz napotyka na przeszkody w jego realizacji, wynikające ze słabości woli. Wychowanie można określić jako „formację człowieka do wolnego wyboru", jest ono „pracą na rzecz dobrowolności ludzkiej wolności"[7].

Kolejny problem, z którym zmaga się liberalna antypedagogika, dotyczy pojęcia podmiotowości. Na jej gruncie dużo mówi się o podmiotowości, np. o poczuciu podmiotowości, o uznaniu podmiotowości, o relacjach podmiotowych, o podmiotowym traktowaniu wychowanka, a wreszcie o – co poniekąd zaskakuje – dwupodmiotowości w wychowaniu. Zauważmy wpierw, że podobnie jak w przypadku godności również postulowana w antypedagogice podmiotowość wiąże się ściśle z wolnością, czyli z wolnością – dowolnością rozumianą negatywnie, a więc jej kontekstem jest woluntarystyczna i indywidualistyczna koncepcja człowieka. Samą podmiotowość sprowadza się do spontanicznej, nieomalże „ślepej" aktywności sprawczej wychowanka, wychowanek (jeśli w tej sytuacji użycie słowa „wychowanek" jest prawomocne) w imię własnej podmiotowości sam dochodzi do pewnych prawd i żyje według nich, sam programuje swoje życie i sam ponosi za nie odpowiedzialność. Charakterystyczne, że antypedagodzy, jakby w obawie przed unieważnieniem samych siebie, czyli instytucji wychowawcy, podkreślają, iż w wychowaniu ma miejsce dwupodmiotowość, co według nich oznacza, że wychowanek jest równorzędnym podmiotem w relacji wychowawczej. W związku z tym dopowiedzeniem wypada spytać, co to znaczy „być równorzędnym pod-

7 Zob. M.A. Krąpiec, *Natura ludzkiej wolności,* „Człowiek w kulturze" 9 (1997), s. 31; K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność,* Lublin 1986; A. Maryniarczyk, *Czym jest ludzka wolność?*, „Paedagogia Christiana" 3 (1999), s. 11; S. Kowalczyk, *Liberalizm i jego filozofia*, Katowice 1995; B. Kiereś, *Czy tradycyjne wychowanie niweczy wolność?*, w: *W służbie rodziny*, red. R. Bieleń, Warszawa 2000, s. 73-81.

miotem w relacji wychowawczej", a inaczej – i raczej czysto retorycznie – czy zachodzi wobec tego jakaś różnica (i jaka?) pomiędzy tym, kto wychowuje, a tym, kto jest wychowywany?

W pedagogice realistycznej oczywiste jest, że w procesie wychowania biorą udział dwa podmioty, które dzielą tę samą osobową – rozumną i wolną – naturę, ale, jak się podkreśla, podmioty posiadające różny stopień aktualizacji własnej sprawczości, z czego wynika, że ten kto wychowuje ponosi odpowiedzialność za wychowanka. Podmiotowość to osobowe centrum działania, którego doświadczamy jako „ja" i które poprzez podejmowane działania urzeczywistnia siebie, zatem budowanie podmiotowości w procesie wychowania polega na aktualizowaniu świadomości (rozumności) i wolności wychowanka. Usprawnianie jego rozumu w rozpoznawaniu dobra oraz jego woli w roztropnym dobieraniu środków, które zaprowadzą go do dobra rozpoznanego przez rozum. Antypedagog skazuje wychowanka na osamotnienie i błądzenie, na stosowanie metody „prób i błędów", z czego wynika, że świadomie odcina się od tradycji wychowawczej, od nagromadzonego przez nią doświadczenia, a zwłaszcza wiedzy. Dodajmy, że klasyczna pedagogika respektuje zasadę historyzmu, czyli konieczności przywołania wiedzy o koncepcjach wychowania i o ich realnych konsekwencjach, a także o ich błędach, dzięki czemu może korygować i doskonalić wiedzę na temat wychowania i jego kontekstów cywilizacyjnych i kulturowych[8].

Można sądzić, że jednym z kluczowych haseł, które towarzyszy liberalnej pedagogice jest hasło pluralizmu światopoglądowego i tolerancji. Nad tymi hasłami „czuwa" kryterium tzw. politycznej poprawności, która jawnie cenzuruje wszystko co jest niezgodne z wymienionymi hasłami. Należy się zgodzić, że pluralizm światopoglądowy jest faktem, ale z tego nie wynika – wbrew kryterium „politycznej poprawności" – że wszystkie światopoglądy są „równosilne" poznawczo i że wszystkie mają rację bytu w życiu społecznym. Gdybyśmy uznali „równosil-

8 Zob. A. Popławska, *Szkoła społeczna a podmiotowość uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Białystok-Warszawa 2003; T. Kukołowicz, E. Całka, *Podmiotowość wychowanka*, w: *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola 1997, s. 72-79.

ność" istniejących poglądów na świat, to wówczas nie należy mówić o tolerancji, lecz o ideologii tolerancjonizmu, czyli przymusowej akceptacji wszelkich, nawet absurdalnych i groteskowych poglądów na świat i ludzkie życie. Czym jest tolerancja? Jest ona cnotą wyrozumiałości wobec błędu poznawczego, a jest nią z tej racji, ponieważ błąd jest czymś niezawinionym (nikt nie błądzi dla samego błądzenia). Wynika z tego, że nie ma tolerancji dla fałszu i zła, także dla fałszywych wizji świata i osobliwych koncepcji człowieka i jego wychowania. Ideologia tolerancjonizmu prowadzi z konieczności do unieważnienia prawdy i fałszu, i kłamstwa, a w konsekwencji zła moralnego i zawinionej brzydoty. Absolutyzacja pluralizmu światopoglądowego i ideologia tolerancjonizmu sprawiają, że kluczowe dla ludzkiej kultury pojęcia prawdy, dobra i piękna eliminuje się z dyskursu kulturowego lub wypełnia się je zmienną, indywidualnie lub grupowo kreowaną treścią lub konwencją[9].

Zauważmy, że ideologia tolerancjonizmu zniekształca także pojęcie miłości, które oznacza akt afirmacji drugiej osoby w imię jej dobra, miłości, która jest koniecznym warunkiem bycia wychowawcą. Troska o dobro wychowanka jest troską o to, aby wzrastał on w swoim człowieczeństwie. Wychowawca, który toleruje wszystko i jest obojętny na to, co wychowanek postanowi, jaką postawę przyjmie wobec siebie i wobec innych ludzi, nawet jeśli prowadzi to do niepożądanych konsekwencji, czyli do zła – dyskwalifikuje siebie jako wychowawcę. Prawda o dobru zakreśla granice tolerancji wobec opinii, poglądów, postaw czy zachowań wychowanka. Kto zna prawdę, ten rozumie na czym polega błąd poznawczy, a dzięki temu wie, czym jest fałsz i jakie są jego konsekwencje antropologiczne.

Nietrudno zauważyć, że ideologia tolerancjonizmu jest z konieczności nietolerancyjna, o czym świadczy jej umowne hasło – „Zabrania się zabraniać!", a w kontekście wychowania sprawia, że wychowanek zostaje pozbawiony oparcia społecznego. Konsekwencją tego jest puszczenie młodego człowieka samopas, narażenie na presję rozmaitych idoli i „mód" – alkoholizm, narkotyki, tatuaże, dopa-

9 Zob. J. Bartyzel, *Tolerancja*, w: *Encyklopedia „Białych plam"*, t. XVII, s. 158-164.

lacze – które korzystając z jego niewiedzy i naiwności mamią go tymi „dobrami”[10].

Jakie są skutki świadomie lub nieświadomie wdrażanej dziś ideologii pedagogiki liberalnej? Nie tylko badania socjologiczne, ale też doświadczenie wychowawcze dowodzą, że zdezorientowani rodzice wątpią w ważność i celowość swojego wpływu na własne dzieci, nie wiedzą czy i jak mają wychowywać, niejednokrotnie zastanawiają się czy np. mogą dziecku zabronić czegoś bądź nakazać coś. Wiąże się z tym traktowanie dziecka nieadekwatnie do wieku, jak dorosłego. Konsekwencją takiej postawy rodziców jest osłabienie ich wpływu na własne dziecko, zachwianie ich autorytetem, a nawet zanik naturalnej więzi pomiędzy nimi a dzieckiem. Dziecko „wyzwolone”, pozostawione samo sobie staje się łatwym łupem ideologicznej manipulacji, czego konsekwencją jest jego chaos i niepokój, co znajduje ujście w agresji i autoagresji. Reasumując: krzywda dzieje się dzieciom i ich rodzicom.

Na zakończenie podkreślmy rzecz znamienną, mianowicie obie antypedagogiki, zarówno kolektywistyczna, jak i indywidualistyczna, piętnują pedagogikę personalistyczną, antycypowaną w Europie już od starożytnej Grecji i jej realistycznej teorii wychowania (*paidei*). Pedagogika ta wypracowana na gruncie tradycji realizmu filozoficznego i dopełniona przez kulturę chrześcijańską opiera swoje tezy na rozpoznaniu tego, kim jest człowiek i czym jest jego wychowanie w kontekście ostatecznego celu życia ludzkiego. W świetle tej tradycji rozumiemy, że cechą obu antypedagogik jest poważny redukcjonizm antropologiczny i jego destrukcyjne konsekwencje[11].

Warto jeszcze raz podkreślić, że lansowana współcześnie pedagogika liberal-

10 Zob. J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, oprac. J. Kołątaj, Kraków 1961; R. Legutko, *Nie lubię tolerancji. Szkice i felietony*; Warszawa 1992; B. Kiereś, *Tolerancja w wychowaniu dzieci i młodzieży*, w: *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*, Warszawa-Białystok, s. 199-2003.

11 Zasygnalizowane kwestie omawiam szczegółowo w monografii: B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015; zob. także W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001; M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania,* Warszawa 2009.

na pojawiła się jako opozycja – jak twierdzą jej piewcy – wobec pedagogiki tzw. tradycyjnej, a więc także pedagogiki personalistycznej. Nie znajdziemy jednakże w ich wywodach żadnego rzeczowego argumentu przeciw personalizmowi, a jedynie jego tzw. pryncypialną (aprioryczną) i ignorancką negację[12]. Ostrze jej krytyki jest skierowane w stronę pedagogiki minionego systemu – pedagogiki socjalistycznej, jawnie totalitarnej, a ona sama stanowi jedynie proste odwrócenie antypedagogiki modernizmu: w miejsce tresury głosi dowolność jako receptę na „wychowanie", a więc wbrew własnym deklaracjom systemowym jej „metanarracja" zakłada także apriorycznie „uniwersalną" zasadę wychowawczą jako zasadę „jedynie słuszną". Ponadto popełnia się błąd rzeczowy i historyczny: pedagogika modernizmu (faszyzmu, komunizmu, nazizmu) nie stanowi europejskiej tradycji pedagogicznej, jest ona konsekwencją racjonalizmu i ideologii kolektywistycznych, i jego utopii. Tradycja bowiem jest tam, gdzie jest rozpoznana tożsamość bytowa człowieka, kryterium celowego działania społecznego podejmowanego dla jego dobra. W obliczu zarysowanej powyżej sytuacji pilnym zadaniem jest powrót do rodzimej tradycji, do pedagogiki personalistycznej i konsekwentne wdrażanie jej w praktykę wychowawczą.

Bibliografia:

Bagrowicz J., *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.

Bartyzel J., *Tolerancja,* w: *Encyklopedia „Białych plam"*, t. XVII, s. 158-164.

Dec I., *Personalizm,* w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin 2007, s. 122-127.

Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001.

Jaroszyński P., *Ideologia,* w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin 2003, s. 731-734.

Kiereś B., *Antypedagogika*, w: *Encyklopedia „Białych plam"*, Radom 2000, s. 146-148.

Kiereś B., *Czy tradycyjne wychowanie niweczy wolność?*, w: *W służbie rodziny*, red. R. Bieleń, Warszawa 2000, s. 73-81.

Kiereś B., *Tolerancja w wychowaniu dzieci i młodzieży*, w: *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Warszawa-Białystok , s. 199-203.

Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowania*, Lublin 2015.

12 Zob. A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Poznań 1980.

Kiereś B., *Współczesna pedagogika a problem godności człowiek*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009, s. 183-189.
Kiereś H., *Postmodernizm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin 2007, s. 387-391.
Kiereś H., *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2015.
Kowalczyk S., *Liberalizm i jego filozofia,* Katowice 1995.
Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2009;
Krąpiec M.A., *Natura ludzkiej wolności,* „Człowiek w kulturze" 9 (1997), s. 21-31.
Krąpiec M.A., *Realizm poznawczy*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin 2007, s. 666-669.
Krąpiec M.A., *Spełniać dobro*, Lublin 2000.
Kukołowicz T., Całka E., *Podmiotowość wychowanka,* w: *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia,* red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola 1997, s. 72-79.
Legutko R., *Nie lubię tolerancji. Szkice i felietony,* Warszawa 1992;
Maryniarczyk A., *Czym jest ludzka wolność?*, „Paedagogia Christiana" 3 (1999), s. 5-18.
Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Poznań 1980.
Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964.
Popławska A., *Szkoła społeczna a podmiotowość uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Białystok-Warszawa 2003.
Schoenebeck H. von, *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994.
Skrzydlewski P., *Kolektywizm, indywidualizm a osobowa wizja człowieka,* w: *Spór o osobę w świetle klasycznej koncepcji człowieka. Studia i rozprawy*, red. nauk. P.S. Mazur, Kraków 2012, s. 123-176.
Stańkowski B., *Godność osoby – implikacje na polu wychowawczym*, „Seminare" 25 (2008), s. 341-352.
Suchodolski B., *O pedagogikę naszych czasów*, Warszawa 1958.
Suchodolski B., P*odstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967.
Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947.
Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991.
Śliwerski B., *Antypedagogika – „romantyczny" przewrót w teorii wychowania*, w: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1992.
Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.
Woroniecki J., *Wychowanie człowieka*. *Pisma wybrane*, oprac. J. Kołątaj, Kraków 1961.

Ideologization of pedagogy. Contemporary trends

Summary

The article explains the concept of ideology and its context, which is the tradition of philosophical idealism, in its two opposing currents: rationalism (modernism) and irrationalism (postmodernism). The consequence of idealism are two a priori anti-pedagogies, respectively: collectivist (fascism, communism, nazism) and individualistic (liberalism). In their context, such traditional concepts present in personalistic (realistic) pedagogy as: dignity, freedom, subjectivity, tolerance are distorted and identified with each other, which leads to a vicious circle of argumentation and absurd anti-pedagogical consequences in educational practice.

Key words: pedagogy, ideology, anti-pedagogy

Artur Andrzejuk
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Wychowanie filozoficzne w ujęciu Mieczysława Gogacza

Wychowaniem filozoficznym Mieczysław Gogacz określa każde wychowanie, którego celem jest kierowanie do osób przez nawiązywanie, rozwijanie i chronienie relacji osobowych[1]. Oczywiście takie postawienie problemu sytuuje go w filozofii tomistycznej. Można je też nazwać wychowaniem personalistycznym, ale mogłoby to nas wikłać w spór o sam personalizm[2], tymczasem wychowanie stawiające osobę ludzką i relacje osobowe w centrum zainteresowania powstało na długo przed personalizmem, gdyż już Sokrates głosił pochwałę przyjaźni i krytykował swoich współczesnych za stawianie przed przyjaźnią dóbr materialnych[3]. Z tej perspektywy wychowanie religijne jest częścią wychowania filozoficznego lub też jego rozszerzeniem na Osobę Boga[4]. Wychowanie tak rozumiane można odróżnić od wychowania socjologicznego, którego głównym celem jest umiejętność dostosowania się do warunków społecznych i dobrego w nich funkcjonowa-

1 M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 91-92.

2 Zob. A. Andrzejuk, *Jaki personalizm? Szerokie i wąskie rozumienie personalizmu*, w: *Personalizmus a súčasnosť. Zborík príspevkov z medzinárodnej vedeckiej konferencie*, red. zbior., Prešov 2010, s. 19-25.

3 Sokrates miał mawiać nieraz: „Jak dziwną jest rzeczą, że ludzie zawsze umieją odpowiedzieć na pytanie, ile posiadają owiec, nie umieją natomiast podać liczby swoich przyjaciół ani ich wymienić – tak nisko widać ich cenią". Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. zbior., wyd. 3, Warszawa 1984, II, 30; s. 93. Powiedzenie to znajdziemy także u Ksenofonta i Platona.

4 Gogacz, dz. cyt., s. 90.

nia, przede wszystkim materialnego. Możemy też wychowanie filozoficzne odróżnić od wychowania prawniczego, którego głównym celem jest wdrożenie do przestrzegania prawa, przede wszystkim stanowionego. Można pewnie wyróżnić jeszcze kilka innych modeli wychowania, jak np. artystyczne, sportowe i inne, w których główne cele wychowania wyznacza przyjęta aksjologia[5].

W ramach podjętego tematu chcemy się najpierw odnieść do filozoficznie ujętej struktury wychowania i w niej wskazać na jego zasady, tak jak określa się je w tomizmie. Z tej perspektywy bowiem pedagogika jest nauką o zasadach wychowania i jako taka, tzn. nauka o zasadach, należy do szeroko pojętej filozofii. Takie postawienie zagadnienia wymaga odróżnienia pedagogiki ogólnej od pedagogiki szczegółowej i określenia zasad, kierujących każdą z nich[6].

Struktura wychowania

Jeśli pedagogika jest nauką o zasadach wychowania to opiera się na dwóch filarach. Pierwszym z nich jest koncepcja podmiotu wychowania, swoistej jego materii, czyli koncepcja człowieka. Może być ona brana z różnych nauk, np. z filozofii lub psychologii. Drugi filar stanową cele wychowania. Formułuje je etyka, teologia moralna lub jakaś aksjologia. Sama pedagogika określa zasady wychowania człowieka, realizującego wybrane cele. Wynika z tego dalej, że treść („materia") zależy w pedagogice od koncepcji celów wychowania zaś forma (metody wychowawcze) zależy od koncepcji człowieka.

W propozycji tomistycznej, którą tu chcemy przedstawić, podmiotem wychowania jest człowiek, rozumiany jako osoba i duchowo-cielesna jedność. Etyka tomistyczna, formułująca cele wychowania, jest – w ujęciu Mieczysława Gogacza – filozoficzną nauką o chronieniu osób i relacji osobowych[7]. Wobec tego pedagogika

5 M. Gogacz, *Nie aksjologia, lecz filozofia człowieka*, „Rocznik Pedagogiczny" 17 (1995), s. 31-39; przedruk w książce: M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 43-51.

6 Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 96-100.

7 Zob. M. Gogacz, *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Warszawa 1991, s. 170-171; Tenże, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, wyd. 2, Warszawa 1998, s. 7-8; A.

jest filozoficzną nauką o zasadach wychowania człowieka do relacji osobowych, aby umiał i chciał je nawiązywać i w nich trwać. Samo wychowanie zaś oznacza zespół działań owocujący usprawnieniami władz człowieka w mądrości i prawości, które zawsze służą osobom i relacjom z osobami. Można też powiedzieć, że pedagogika jest teorią tych działań[8].

Przechodząc do bliższych określeń przedmiotu wychowania, wskazuje się w tomizmie, że wychowaniu podlega w człowieku intelekt, który jest jego władzą poznawczą, wola, jako władza decyzyjna oraz uczucia i emocje, które są w człowieku skutkiem jego duchowo-cielesnej struktury. Intelekt ma szczególne znaczenie, gdyż w tej tradycji filozoficznej jest „hegemonem" wśród władz człowieka (intelektualizm). To on ujmuje poznawczo otaczającą człowieka rzeczywistość przez co ma zasadniczy wpływ także na postępowanie człowieka. Oczywiście samo poznanie obejmuje szerszy zakres zagadnień niż tylko funkcjonowanie intelektu. Uzależnione jest ono bowiem od zewnętrznych, a przede wszystkim wewnętrznych zmysłowych władz poznawczych. Sam intelekt zresztą w tradycji arystotelesowskiej i tomistycznej to właściwie dwie osobne władze poznawcze: intelekt czynny i intelekt możnościowy. Generuje to cały szereg zagadnień tak edukacyjnych (wykształcenie) jak i wychowawczych. W tradycji tomistycznej sprowadza się to do zagadnienia sprawności i cnót poznawczych. Pomimo wspominanej hegemonii intelektu, to wola ostatecznie decyduje o naszym postępowaniu, czyli jak napisał Mieczysław Gogacz, „decyduje i ryzykuje"[9]. Oznacza to, że od niej ostatecznie zależy dobro lub zło moralne ludzkiego postępowania. Intelekt bowiem dostarcza jej danych do podejmowania decyzji, lecz sam nie decyduje; wola niczego nie rozpoznaje, opiera się na danych intelektu, ale samodzielnie wybiera z tego, co intelekt jej proponuje. Wymaga się więc od niej właściwych

Andrzejuk, *Etyka chronienia osób. Zarys problematyki*, „Rocznik Tomistyczny" 3(2014), s. 23-41.

8 Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 23-24. Zob. też: D. Pełka, *Relacje z prawdą i dobrem jako cel pedagogiki tomizmu konsekwentnego*, w: *Filozofia i mistyka. Wokół myśli Mieczysława Gogacza*, red. T. Klimski, I. Andrzejuk, Warszawa 2012, s. 173-181.

9 M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Kraków-Warszawa/Struga 1985, s. 79.

relacji z intelektem (roztropność), właściwego stosunku do dobra (umiarkowanie), właściwego stosunku do zła (męstwo) i zachowania równości w relacjach społecznych (sprawiedliwość). W ten sposób właściwie płynnie przechodzimy do zagadnienia celów wychowania. Widzimy wyraźnie, że nie są to jakieś cele zewnętrzne, jakieś ideały, plany czy marzenia, lecz wewnętrzne w człowieku usprawnienia jego władz, które stanowią po prostu zalety moralne człowieka. Warto też dodać, że według Gogacza, cele wychowania skupiają się wokół trzech tematów. Są to: sumienie, kontemplacja i mądrość[10].

Pedagogika ogólna i szczegółowa

W wychowaniu człowieka mamy do czynienia z pewnymi stałymi oraz pewnymi zmiennymi. Stała jest struktura człowieka i jego władze: intelekt, wola, uczuciowość. Stałe są także cele wychowania: relacje osobowe. Zmienne jest całe kulturowe otoczenie człowieka, które niekiedy wchodzi bardzo głęboko nawet w jego osobowość. Fakt ten wzięto pod uwagę, odróżniając pedagogikę ogólną od szczegółowej[11]. Pedagogika ogólna mówi o zasadach wychowania człowieka jako takiego do relacji z innymi osobami. Bierze więc pod uwagę podmiot i cel wychowania. Aktualna jest zatem w każdym miejscu i czasie, w odniesieniu do wszystkich ludzi. Pedagogika szczegółowa uzupełnia pedagogikę ogólną o zasady wychowania, które nakierowane są na sytuację (tak pozytywną jak i negatywną) danego środowiska wychowawczego. Przede wszystkim zaś pedagogika szczegółowa reaguje na bieżące zagrożenia wychowawcze.

Zasady wychowania w pedagogice ogólnej są trzy: mądrość, wiara i cierpliwość[12]. Mądrość polega na jednoczesnym ujmowaniu prawdy i dobra, co polega na tym, że z pozycji prawdy o jakiejś osobie potrafimy wskazać na jej dobro. Jest

10 J. Wójcik, *Pryncypia pedagogiki. Wokół filozoficznych podstaw wychowania w ujęciu Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny" 3(2014), s. 139-156.

11 A. Gondek, *Pedagogika Mieczysława Gogacza – propozycja realistycznego wychowania i wykształcenia na tle współczesnej pedagogiki zorientowanej idealistycznie*, „Rocznik Tomistyczny" 5(2016), s. 91-112.

12 Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, dz. cyt., s. 31-37.

to więc taka postać mądrości, gdzie z pozycji przyczyny (prawda) wskazujemy na skutki (dobro)[13]. Tak pojęta mądrość jest w filozofii Mieczysława Gogacza zasadniczym pryncypium etycznym i wychowawczym. Można powiedzieć, że jest ona tym, co Karol Wojtyła określał mianem „prawdy o dobru"[14].

Wiara w tym ujęciu to po prostu zaufanie. Przyczyną zaufania wychowanka jest prawdomówność wychowawcy. Gdy tak pojmiemy osobową relację wiary, to jawi się nam ona jako podstawowe środowisko wychowawcze – swoisty fundament zarówno kształcenia jak i wychowywania. Tylko bowiem w atmosferze prawdomówności i zaufania można przekazywać prawdę, na czym ostatecznie polegają edukacja i wychowanie.

Kształcenie, a jeszcze bardziej wychowanie, polegają nie tyle na przekazywaniu informacji – pojęć i sądów, ale przede wszystkim na uzyskiwaniu sprawności (umiejętności), także sprawności uzyskiwania pojęć i budowania sądów. Sprawności zaś uzyskuje się przez powtarzanie czynności, które mają być usprawnione. Dlatego pierwszy, drugi i jeszcze któryś kolejny raz musimy korzystać z czyjegoś instruktażu. W prostych sprawach – jak obsługa pralki lub aparatu fotograficznego – wystarczy instrukcja obsługi. W sprawach bardziej skomplikowanych – jak sprawność wiedzy, mądrości czy cnoty, np. sprawiedliwość – człowieka kształci i wychowuje drugi człowiek. Mądrości może nauczyć tylko człowiek mądry, wychować w kimś dobroć tylko człowiek dobry. Jednakże wychowując kogoś nigdy nie wiemy, jak wiele razy musimy z nim wspólnie powtarzać czynności, które mają być usprawnione. Z doświadczenia wiemy, że niekiedy ktoś bardzo szybko się czegoś uczy, innemu zaś przychodzi to z trudem. Wychowawca zaś lub nauczyciel nie wie, kiedy uzyska skutek w postaci utrwalenia jakieś umiejętności. Wymaga to właśnie cierpliwości, która w odniesieniu do nauczycieli i wychowaw-

13 Możemy nazwać to „mądrością terapeutyczną" w odróżnieniu od „mądrości diagnostycznej", która polega na identyfikowaniu przyczyn z pozycji poznanych skutków.

14 K. Wojtyła, *O kierowniczej lub służebnej roli rozumu w etyce: na tle poglądów Tomasza z Akwinu, Hume'a i Kanta*, „Roczniki Filozoficzne" 6(1958)2, s. 13-31. Zob. też: E. Kaczyński, *„Prawda dobru" w koncepcji moralności kard. K. Wojtyły*, „Roczniki Filozoficzne" 28(1980)2, s. 47-71.

ców ma swoją osobną postać – *longanimitas*, którą Jacek Woroniecki nazwał po polsku „długomyślnością”[15].

Zasady wychowania w pedagogice szczegółowej M. Gogacz wymienia dwie, nawiązując do tradycyjnych określeń związanych z ascetyką chrześcijańską. Są to pokora i umartwienie.

Pokora w tradycji tomistycznej, do której Gogacz odwołuje się, oznacza zgodną z prawdą ocenę siebie, swoich zachowań, swojego postępowania. Kluczowym pryncypium jest tu prawda. Pokora więc nie polega wyłącznie na pomniejszaniu lub poniżaniu siebie wbrew prawdzie o sobie. Tylko prawda pozwala nam trzeźwo ocenić, co w sobie musimy zmienić, poprawić, ulepszyć. I tym właśnie powinna skutkować pokora. Pokora stanowi zatem umiejętność przyjęcia poglądu prawdziwszego, korekty własnych ujęć, przyznania się do błędu i gotowość naprawienia go. Cnotę tę, wiążąc się z posłuszeństwem, wymieniano już w XII wieku jako warunek kształcenia i wychowania. Właśnie posłuszeństwo w kontekście wychowania stanowi od dawna temat dyskusji. Często sytuuje się je w kontekście prawniczym, wiążąc z władzą, nagradzaniem i karaniem. Owszem, posłuszeństwo ma aspekt prawniczy, jednakże nawet tak ujmowane powinno mieć za punkt wyjścia przekonanie zarówno podwładnego jak i przełożonego o wspólnym zmierzaniu do określonego celu, jak np. przestrzeganie przepisów drogowych ma na celu przede wszystkim bezpieczeństwo uczestników ruchu drogowego, a nie wyłącznie uniknięcie mandatu. W kontekście wychowania posłuszeństwo, według Mieczysława Gogacza, powinno sytuować się w obszarze relacji osobowych. Polega ono wtedy na tym, że z radością wykonujemy życzenia osób kochanych. Gdy wychowaniu brakuje miłości, wtedy posłuszeństwo bywa wymuszane.

Umartwienie jako zasada wychowania oznacza po prostu zdolność do wyrzeczeń i umiejętność podejmowania trudu. Gdy tak je pojmiemy, wtedy okaże się, że stoi ono za każdym poważniejszym celem lub zadaniem. Wiadomo przecież, ile wysiłku i wyrzeczeń wymaga osiągnięcie sukcesu chociażby w sporcie czy nauce.

15 J. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, w: *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane,* wybór W. K. Szymański; oprac. J. Kołątaj, Kraków 1961.

Z umartwieniem tradycyjnie wiąże się ubóstwo, rozumiane tu jako wyrzeczenie się rzeczy mniej ważnych, mniej potrzebnych, stojących na przeszkodzie do jakiegoś ważnego celu. Nie można bowiem mieć wszystkiego na raz – jeśli pracuję to nie odpoczywam, jeśli robię jedno nie mogę zarazem robić czegoś zupełnie przeciwnego. Ubóstwo tego rodzaju ostatecznie, według Gogacza, polega na postawie afirmacji osób i sytuowaniu ich przed rzeczami. Nie oznacza więc ono biedy, która polega na tym, że brakuje komuś rzeczy potrzebnych mu do życia, normalnego funkcjonowania czy realizacji podjętych celów.

Chcąc jakoś podsumować propozycję wychowania filozoficznego w ujęciu Mieczysława Gogacza można pokusić się o wskazanie na jego najważniejsze cechy[16]. Przede wszystkim jest to wychowanie osobowe – bierze za podstawę rozumienie człowieka jako osoby i kieruje go do innych osób (Boga i ludzi). Z tym wiąże się realizm wychowawczy, który wynika z tego, że podmiotem wychowania jest realny człowiek, a jego celem – realne relacje wiążące człowieka z Bogiem i innymi ludźmi. Odsuwa to na dalszy plan ideały wychowawcze, koncepcji których upatruje Gogacz w *paidei* Platona. Warszawski tomista uważa, że cele wychowania tkwią w samym człowieku – są nimi jego sprawności (umiejętności) i cnoty (zalety moralne). Nie są zaś nimi ideały, rozumiane jako odległe cele, których nigdy ostatecznie nie osiągamy, do których się tylko zbliżamy, zawsze gorsi od tego, do czego dążymy. Wychowanie realistyczne musi być zarazem integralne, czyli brać pod uwagę wszystkie sfery bytu ludzkiego – jego duchowość i jego cielesność. Tak rozumiane wychowanie nie ogranicza się li tylko do jakiegoś początkowego okresu życia ludzkiego, lecz jest realizowane permanentnie, wymaga bowiem ciągłego doskonalenia siebie i innych, poprawiania myślenia, wyborów, postępowania.

Bibliografia:

Andrzejuk A., *Etyka chronienia osób. Zarys problematyki*, „Rocznik Tomistyczny" 3(2014),

16 Propozycję pedagogiki filozoficznej Mieczysława Gogacza na szerokim tle historycznym i problemowym ukazuje ciekawie i wyczerpująco Mikołaj Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, wyd. 2, Warszawa 2009.

s. 23-41.
Andrzejuk A., *Jaki personalizm? Szerokie i wąskie rozumienie personalizmu*, w: *Personalizmus a súčasnosť. Zborík príspevkov z medzinárodnej vedeckiej konferencie*, red. zbior., Prešov 2010, s. 19 – 25.
Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. zbior., wyd. 3, Warszawa 1984.
Gogacz M., *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Warszawa 1991.
Gogacz M., *Nie aksjologia, lecz filozofia człowieka*, „Rocznik Pedagogiczny" 17 (1995), s. 31-39.
Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
Gogacz M., *Szkice o kulturze*, Kraków – Warszawa/Struga 1985.
Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, wyd. 2, Warszawa 1998.
Gondek A., *Pedagogika Mieczysława Gogacza – propozycja realistycznego wychowania i wykształcenia na tle współczesnej pedagogiki zorientowanej idealistycznie*, „Rocznik Tomistyczny" 5(2016), s. 91-112.
Kaczyński E., *„Prawda dobru" w koncepcji moralności kard. K. Wojtyły*, „Roczniki Filozoficzne" 28(1980)2, s. 47-71.
Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, wyd. 2, Warszawa 2009.
Pełka D., *Relacje z prawdą i dobrem jako cel pedagogiki tomizmu konsekwentnego*, w: *Filozofia i mistyka. Wokół myśli Mieczysława Gogacza*, red. T. Klimski, I. Andrzejuk, Warszawa 2012, s. 173-181.
Wojtyła K., *O kierowniczej lub służebnej roli rozumu w etyce: na tle poglądów Tomasza z Akwinu, Hume'a i Kanta*, „Roczniki Filozoficzne" 6(1958)2, s. 13-31.
Woroniecki J., *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, w: *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane,* wybór W. K. Szymański; oprac. J. Kołątaj, Kraków 1961.
Wójcik J., *Pryncypia pedagogiki. Wokół filozoficznych podstaw wychowania w ujęciu Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny" 3(2014), s. 139-156.

Philosophical upbringing. Mieczysław Gogacz's account

Summary

I define every upbringing as a philosophical education, which aims to direct people through establishing, developing and protecting personal relationships. Of course, this attitude puts it in Thomistic philosophy. From this perspective, religious education is part of philosophical education or its extension to the person of God. As part of the present topic, the philosophical structure of education is first

pointed out, because pedagogy is a science about the principles of education and as such, i.e. the study of principles, belongs to the broadly understood philosophy. Such an approach requires distinguishing general pedagogy from particular pedagogy and defining the principles that guide each of them. Education understood in this way is primarily education of persons – it is based on understanding man as a person and directs him to other persons (God and people). This is connected with educational realism, which results from the fact that a real man is the subject of education, and real relationships binding man with God and other people are his goals. It follows that the goals of education lie in man himself – these are his abilities (skills) and virtues (moral virtues). They are not ideals, understood as distant goals that we never reach, which we only approach, always worse than what we strive for. Realistic education must also be integral, that is, take into account all spheres of human existence – his spirituality and his corporeality. This understanding of upbringing is not limited only to some initial period of human life, but it is implemented permanently, because it requires constant improvement of ourselves and others, improvement of thinking, choices and behavior.

Key words: philosophy of education, general pedagogy, particular pedagogy, Thomism, Mieczysław Gogacz

Mariusz Gizowski
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu
im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni
Mikołaj Krasnodębski
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie

Ideologizacja pedagogiki. Destrukcja etycznego i racjonalnego myślenia o wychowaniu

„Rzeczpospolite zawsze takie będą, jak ich młodzieży chowanie"

Jan Zamoyski

Wstęp – meandry filozofii i edukacji

Edukacja (od łac. *educo, – ere*) oznacza wyprowadzenie człowieka ze stanu niższego do wyższego, bardziej szlachetnego i doskonałego[1]. Ten stan oddaje też niemiecki rzeczownik, oznaczający edukację – *die Erziehung* (od *ziehen* – ciągnąć). Stąd edukacja to „wyciąganie", kształtowanie charakteru dziecka[2]. Edukację określa się również terminem *paidea* (od gr. *pais* – dziecko) oraz kultura (od łac. *colo, – ere*). Pierwsza oznacza ideał wszechstronnego wykształcenia człowieka, jak i również jego wychowanie moralne (aretologiczne), które obejmuje całego człowieka na płaszczyźnie jego egzystencji i duchowo-cielesnej istoty[3]. Tak ujęta

1 Na temat doskonałości jako celu wychowania człowieka zob. A. Robaczewski, *Doskonałość celem wychowania,* „Człowiek w kulturze", nr 12/1999, s. 31-35.

2 Por. hasła „erziehen" i „Erziehung" w: *Das Bedeutungswörterbuch,* Duden, t. 10, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich, s. 343.

3 Por. W. Jaeger, *Paideia,* tłum. M. Plezia, t. 1-2, Warszawa 1962 i 1964; P. Jaroszyński, Paideia, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, pod red. A. Maryniarczyka, t. 7, Lublin 2006; Z. Pańpuch, Paideia jako ideał wychowawczy, „Cywilizacja", nr 7/2003, s. 47-67;

paideia dotyczy nie tylko kształcenia, ale i wychowania: wychowania do poznania, wychowania do miłości, wychowania do wolności, wychowania religijnego, wychowania do suwerenności i podmiotowości wobec prawa.

Jak zauważył Mieczysław Albert Krąpiec: „każdy człowiek – osoba jest bytem suwerennym: nie ma na ziemi żadnego bytu ważniejszego i godniejszego od człowieka. Człowiek to suweren, który decyduje o swoim celu. Tym celem jest poznanie prawdy o świecie i osobie, współżycie – wyzwolenie dobra przez rozumne decyzje, twórczość – przetwarzanie świata wedle najlepszych ideałów i ogólnoludzkich zasad aż po cel ostateczny – nawiązanie kontaktu z Absolutem, Bogiem”[4]. Zatem właściwie pojęta edukacja to rozwój ludzkiej potencjalności, rozumiany jako sztuka uzupełniania braków ludzkiej natury. Jest to zatem edukacja o charakterze integralnym i zarazem wyznaczonym przez rozumną naturę człowieka.

Kultura (*cultura*)[5] zaś, to uprawa człowieczeństwa, które jest tożsame z grecką *paideią.* Ponadto łaciński termin *humanitas,* będący odpowiednikiem *paidei,* wskazuje na konieczność rozwoju człowieczeństwa człowieka, zgodnie z rozumieniem, które na forum UNESCO przedstawił św. Jan Paweł II: „człowiek, który w widzialnym świecie jest jedynym ontycznym podmiotem kultury, jest też jedynym właściwym jej przedmiotem i celem. Kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej «jest». Na tym także opiera się owo kapitalne rozróżnienie pomiędzy tym, czym człowiek jest, a tym

M. Krasnodębski, Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania, wyd. 2, Warszawa 2009, s. 21 i nn; tenże, Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej, Głogów 2018, s. 41, 62-64 i nn.

4 M. A. Krąpiec, *Wychowanie narodu przez wychowanie człowieka w cywilizacji osobowej,* „Cywilizacja”, nr 22/2007, s. 23.

5 W *Rozmowach Tuskulańskich* czytamy: „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, 8a, 11, 5.

co posiada, pomiędzy «być» a «posiadać». Kultura pozostaje zawsze w istotnym i koniecznym związku z tym, czym (raczej kim) człowiek «jest», natomiast związek jej z tym, co człowiek «ma» (posiada), jest nie tylko wtórny, ale i całkowicie względny. Wszystko, co człowiek «ma» (posiada), o tyle jest ważne dla kultury, o ile jest kulturo-twórcze, o ile człowiek poprzez to, co posiada może pełniej być jako człowiek, pełniej stać się człowiekiem we wszystkich właściwych dla człowieczeństwa wymiarach swego bytowania"[6].

Nie chodzi tu o metafizyczny wymiar „stawania się" człowiekiem, który w ujęciu Karola Wojtyły spotkał się z uwagami m.in. Mieczysława Gogacza[7] i Tomasza Stępnia[8]. Powszechnie wiadomo, że człowiek w sensie bytowym nie może stać się osobą, jest nią lub nie jest, nie ma stanu pośredniego. Interpretatorzy dynamicznej antropologii osoby w ujęciu K. Wojtyły wskazują, że antropologia „stawania się" człowiekiem, nie jest stanowiskiem filozoficznym – tomistycznym, lecz teologicznym oraz fenomenologicznym, gdyż fenomenologia Wojtyły jest analogiczna do teorii Trójcy Świętej[9]. Nie chodzi tu jednak o strukturę bytu, lecz o wymiar uprawy ludzkiej potencjalności, czyli aretologiczno-paidetyczny. Na nim właśnie człowiek musi dojrzeć do własnego człowieczeństwa, wypracować je na płaszczyźnie integralnej uprawy własnej potencjalności, szczególnie intelektu jako najważniejszej władzy poznawczej człowieka.

Paideia ma jeszcze jeden ważny aspekt. Jak pisze Giovanni Reale, grecka *paideia* jako ideał zmierzający do osiągnięcia przez człowieka jego duchowej doskonałości, od czasów Sokratesa i Platona przestał był domeną poetów. Wcześniej należała do wielkich mistrzów pióra (Homer, Hezjod, Sofokles, Ajschylos), gdyż

6 *Przemówienie Papieża Jana Pawła II podczas wizyty w siedzibie ONZ do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż, 2 czerwca 1980*, Kraków 1980, s. 6-7.

7 Por. M. Gogacz, *Hermeneutyka osoby i czynu. Recenzja książki Księdza Kardynała Karola Wojtyły „Osoba i czyn",* „Analecta Cracoviensia", nr 5-6 (1973-1974), s. 125-138; [przedruk] *Wokół problemu osoby,* Warszawa 1974, s. 106-122.

8 Por. T. Stępień, *Dwie koncepcje osoby Karola Wojtyły i Mieczysława Gogacza – analiza porównawcza,* w: *O antropologii Jana Pawła II,* pod red. M. Grabowskiego, Toruń 2006, s. 163-188; Por. Krasnodębski, *Człowiek i paideia,* dz. cyt., s. 80-81.

9 Por. Stępień, dz. cyt., s. 174.

ich dzieła były dla starożytnych Greków zespołem zasad moralnego postępowania i dobrych obyczajów. Grecka *paideia* ponadto przestała być tylko nauką zawodu lub jakiejś innej umiejętności. Poza wymiarem moralnym powierzono jej zadanie prowadzenia do filozoficznej kontemplacji (gr. *theoria*) rzeczywistości[10]. Celem *paidei* jest zrozumienie otaczającej człowieka rzeczywistości i stąd jej związek z filozofią jako poszukiwaniem mądrości nie jest przypadkowy.

Tak ujęta edukacja jest podstawą cywilizacji łacińskiej (Feliks Koneczny). Znajdujemy w niej odniesienie do realizmu filozoficznego oraz do teistycznego personalizmu tomistycznego (*pedagogia perrennis*)[11]. Jak zauważył Jan Paweł II: „wychowywać znaczy pomagać człowiekowi otwierać się na całkowitą rzeczywistość, czyli rozwijać wszystkie swoje potencjalne zdolności w odniesieniu do wielorakich aspektów rzeczywistości, doprowadzając go w ten sposób do aktywnej postawy wobec siebie samego i tego wszystkiego, co należy do jego doświadczenia: osób, rzeczy, wydarzeń. Wychowywać znaczy w szczególności otwierać młodego człowieka na radość osobistego spotkania z jedynym Nauczycielem, wzywającym człowieka do prawdy i do przeznaczenia, które warunki społeczno-kulturalne mogą wprawdzie zaciemniać, ale na pewno nie mogą ich wykrzywić i zlikwidować”[12].

Należy jeszcze zdefiniować czym jest ideologia. Według Józefa Marii Bocheńskiego: „wyraz «ideologia» ukuł Destutt de Tracy (1754-1836) na oznaczanie ogólnej wiedzy o ideach (…). Potem termin ten służył jako nazwa systemów myślowych, w których każdorazowo jakaś grupa społeczna prokuruje sobie pewną wykładnię świata, historii, a zwłaszcza własnej sytuacji i własnego zadania

10 Por. *Paideia,* w: G. Reale, *Historia filozofii starożytnej,* t. 5 (*Słownik, indeksy i bibliografia*), tłum. E. I. Zieliński, Lublin 2002, s. 163-164; Krasnodębski, *Antropologia edukacji,* dz. cyt., s. 13-22.

11 Zob. B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie,* Lublin 2015; tenże, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości,* Lublin 2017; tenże, *Problem personalizmu a pedagogika,* „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna”, nr 2-3 (2010-2011) 5-6, s. 49-78.

12 Jan Paweł II, *Audiencja dla uczniów szkół prowadzonych przez Barnabitów (26.11.1983).*

w dziejach. Nierzadko rozumie się też przez słowo «ideologia» zamierzoną, a naukowo wątpliwą konstrukcję myślową, która służy usprawiedliwieniu przyjętych celów i zamierzonych działań”[13]. W pewnym uroszczeniu można zatem przyjąć, że ideologia to światopogląd oraz program społeczny. Ideologia przedstawia zatem subiektywny obraz rzeczywistości, który dodatkowo jest podatny na różne wpływy polityczne, które próbują na własny użytek i własne podobieństwo, zawłaszczyć sobie edukację.

Proces „ulegania” pedagogiki ideologii historycznie sięga czasów renesansu. Nasilił się w XIX wieku i wydaje się, że wciąż mocno odciska się na gruncie edukacji. Niekiedy ideologia w edukacji przybiera postać utopizmu. Według Mariusza Gizowskiego: „pedagogika winna odpowiadać na określone potrzeby społeczne i przede wszystkim egzemplifikować wymiar etyczny przyjazny człowiekowi, a nie promować treści prowadzące do jego deregulacji i autodestrukcji, w imię chorych i wydumanych ideologii, będących udziałem rządzących mniejszości”[14]. Na proces ideologizacji pedagogiki miała wpływ recepcja *Państwa* Platona, które było źródłem i inspiracją do myślenia utopijnego w renesansie. Początkowe utopie renesansowe miały charakter dzieł literackich (Tomasz Morus, Tomasz Campanella, Franciszek Bacon), następnie moralitetów społecznych (John Lock, ks. Jean Meslier, Étienne-Gabriel Morelly, Gabriel Bounot de Mably). W wiekach XIX i XX przybrały one postać społecznych lub politycznych ideologii, które forsowały socjalizm, totalitaryzm, kontrolę umysłu, inwigilację, a nawet klonowanie i narkomanię (Henri de Saint-Simon, Charles Fourier, Robert Owen, Karol Marks, Fryderyk Engels, Herbert George Wells, Eugeniusz Zamiatin, Aldous Huxley, Georg Orwell, Nowa Lewica). Doprowadziło to do szeregu rewolucji, które począwszy od XVIII wieku przetoczyły się nie tylko przez Europę, wciąż infekując myśleniem utopijnym (rewolucja francuska, październikowa, kubańska, kulturowa

13 J. M. Bocheński, *Lewica, religia, sowietologia,* opr. J. Parys, Warszawa 1996, s. 82-83.

14 M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku,* Koszalin 2015, s. 12; Por. S. Sztobryn, B. Śliwerski, *Wstęp,* w: *Idee pedagogiki filozoficznej,* pod red. S. Sztobryna, B. Śliwerskiego, Łódź 2003, s. 5.

w Chinach i zachodniej Europie, naukowa, seksualna)[15]. Stąd Henryk Kiereś zauważył, że utopizm polega na ideologicznym zubożeniu człowieka, uprzedmiotowieniu go, podporządkowaniu celom państwa lub organizacji[16]. Należy też dodać, za Mieczysławem Albertem Krąpcem, że Nicolo Macciavelli „przeniósł politykę z płaszczyzny poznania praktycznego do poznania «pojetycznego» – wytwórczego"[17], co spowodowało oderwanie jej od moralności. W konsekwencji przyczyniło się to do ideologizacji polityki, a pośrednio i do ideologizacji pedagogiki.

Źródła błędów prowadzących do ideologizacji pedagogiki

Nie każda filozofia chroni i rozwija człowieka. Pedagog musi zatem posiadać elementarną wiedzę z zakresu filozofii człowieka i etyki, by mógł krytycznie odnieść się do koncepcji człowieka, stanowiących podstawę edukacji. Nie można ulegać modzie, ignorancji lub poprawności politycznej. Stawka jest zbyt duża, ponieważ „mały błąd na początku jest wielkim na końcu". Wybór błędnej (redukcjonistycznej) antropologii i etyki przełoży się na teorię i praktykę edukacji. Może nawet uwikłać je w ideologie oraz utopie. Współczesna pedagogika forsuje teorię i praktykę wychowania zdecydowanie opartą na błędnych koncepcjach: materialistycznej, pragmatycznej, spirytualistycznej, czy postmodernistycznej. Należy je ograniczać, tudzież niwelować.

Źródeł ideologizacji pedagogiki można doszukiwać się w:

• Dominacji epistemologicznego i ontologicznego idealizmu w teorii wychowania, przekładających się na *praxis* wychowania i kształcenia;

• W błędzie antropologicznym – „mały błąd na początku jest wielkim na końcu" (św. Tomasz z Akwinu);

• Relatywizacji prawdy na gruncie poznania i relatywizacji dobra na gruncie

15 Por. Ł. Stefaniak, *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne,* Lublin 2011.

16 Więcej na temat socjalizmów i utopizmu zob. H. Kiereś, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu,* Lublin 2000.

17 M. A. Krąpiec, *O ludzką politykę,* Warszawa 1996, s. 21.

postępowania[18], które skutkują subiektywizmem i woluntaryzmem oraz ignorancją i kłamstwem.

Ad a. Pedagogika dzieli losy filozofii (swojej starszej siostry), jej wzloty i upadki. Zdecydowana większość pedagogik jest uwikłana w filozofię idealizmu[19]. Na podstawie monografii Piotra Jaroszyńskiego pt. *Metafizyka czy ontologia?*[20] można przyjąć, że ontologia jest związana z tradycją idealizmu, zaś metafizyka z realizmem. Filozoficzny idealizm zarówno na gruncie ontologicznym, jak i epistemologicznym, jest procesem myślenia, tworzenia, a nie odczytywania zawartości bytu i zmysłowo-umysłowym poznaniem. Na płaszczyźnie edukacji idealizm jest źródłem pedagogiki idealistycznej, która często skłania do realizacji aprioryczny-nych celów, które nie wychowują, lecz mogą tresować lub deprawować, niekiedy są nieosiągalne, ale przede wszystkim, niezgodne z ludzką rozumną naturą. Pedagogika idealistyczna wprowadza także myślenie wartościujące, w którym ocenianiu i wartościowaniu daje się pierwszeństwo przed człowiekiem. W konsekwencji aksjologia zastępuje antropologię i normatywną etykę.

Zarówno filozofia, jak i pedagogika idealizmu ma wiele odmian i nurtów, które wobec siebie nawet są opozycyjne. Wynika to, po pierwsze, z natury samego idealizmu, który opiera się na monizmie lub dualizmie, racjonalizmie lub irracjonalizmie (fideizmie). W konsekwencji Barbara Kiereś dzieli pedagogikę idealizmu na kolektywną (faszyzm, nazizm i komunizm) i indywidualną (liberalizm i anarchizm), uzyskując w ten sposób pedagogikę nie przystającą do właściwych potrzeb i prawdy o człowieku[21]. Wspólną cechą takiego modelu pedagogiki jest

18 Zagadnienie to na gruncie antropologii i bioetyki porusza V. Possenti, *Osoba nową zasadą,* tłum. J. Merecki, Lublin 2017, s. 96 i n.

19 Podział na idealizm i realizm omawiam w licznych swoich pracach, zob. Krasnodębski, *Antropologia edukacji,* dz. cyt., s. 24-26.

20 Zob. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?*, Lublin 2011. Szczegółowo w artykule M Krasnodębski, *Metafizyka czy ontologia edukacji?,* w: Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej (Pedagogika Filozoficzna, t. VIII), red. S. Sztobryn, K. Dworakowska, Warszawa 2020, s. 43-63., omówiono konsekwencje związane z edukacją ontologiczną (idealizmem) i metafizyczną (realizmem).

21 Por. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej,* dz. cyt., s. 65-72.

zredukowanie metafizyki i antropologii (w tym aretologii) wychowania i dostosowanie ich do głoszonego przez dany nurt światopoglądu i ideologii. Takie „wychowanie" nabiera cech urabiania człowieka do zadań i celów wyznaczanych przez utopie, konstruujące idylliczne, ale oderwane od rzeczywistości i prawdy o człowieku, wizje uszczęśliwienia, a nawet „zbawienia" człowieka – utopie. Pedagogika kolektywna ujmuje człowieka jako „surowiec", który można dowolnie urabiać na potrzeby państwa. Z kolei pedagogika indywidualistyczna zakłada, że człowiek jest absolutną monadą-jednostką, która sama w sobie jest doskonała i należy zostawić ją w stanie natury. Wyrasta ona z platońskiego natywizmu, błędnie zakładającego, że człowiek jest duszą, która wszystkiego nauczyła się, przebywając w świecie idei. Wobec tego człowiek jest bytem już ukształtowanym i doskonałym. Zadaniem zaś pedagoga jest uświadomienie dziecku tego stanu oraz towarzyszenie mu.

Ad b. Aby uzyskać odpowiedź na pytanie jak wychowywać i jak kształcić, wcześniej należy odpowiedzieć na pytanie – kim jestem? (antropologia filozoficzna), a następnie: jak żyć? jak uprawiać potencjalność człowieka? (etyka). Pedagogika, czy szerzej edukacja w punkcie wyjścia potrzebuje filozofii, która zgodnie z prawdą odczytuje zawartość bytową osoby. By pełniej odpowiedzieć na pytanie kim jestem, roztropnie jest sięgnąć do historii tego zagadnienia. W dziejach antropologii filozoficznej – jednej z najstarszych nauk o człowieku – sformułowano bardzo dużo różnych koncepcji człowieka. Czy oznacza to, że wszystkie z nich są poprawne, odpowiadają w sposób pełny i satysfakcjonujący na wyżej postawione pytania? Raczej nie! Nie znaczy to, że poszukiwanie istoty człowieka nie ma sensu. Nasze poznanie jest aspektowe, czyli koncentruje się na pewnym fragmencie poznawanego świata. Może dlatego koncepcji człowieka jest tak wiele, może dlatego niekiedy się wykluczają, lub uzupełniają. Z drugiej strony nie możemy pozwolić na propagowanie błędnych koncepcji człowieka, czyli takich, które na skutek filozoficznego błędu redukcjonizmu, odczytują go niepełnie, lub niezgodnie z jego bytową zawartością. Możemy wyróżnić pięć najważniejszych koncepcji człowieka: materialistyczną, spirytualistyczną (platońską), hylemorficzną (ary-

stotelesowską), integralną (tomistyczną) i wariabilistyczno-postmodernistyczną.

Pierwsza zakłada, że człowiek jest tylko materią, ciałem, układem popędów, agregatem części. Jest to „mechaniczne" podejście do człowieka, w którym nie można w pełni wytłumaczyć fenomenu życia duchowego człowieka. Ponadto koncepcję tą cechuje utylitarne i instrumentalne podejście do człowieka. Błąd ten próbuje przełamać druga koncepcja, przyjmująca orficką wizję człowieka jako duszy – bytu uduchowionego, niemal anielskiego, który za karę został zamknięty w ciele. W konsekwencji naiwnie pomija się tu znaczenie tego co w człowieku cielesne. Niejako syntezą dwóch pierwszych koncepcji jest antropologia Arystotelesa. Stagiryta przyjmuje, że człowiek jest jednością tego co duchowe i tego co cielesne. Najważniejszą władzą w człowieku jest jego intelekt i stąd działanie człowieka winno być przeniknięte rozumnością. Nie sposób się z tym nie zgodzić. Czy jednak utrata lub brak rozumności oznacza zarazem, że przestajemy być ludźmi? Jest to jeden z problemów, wskazujących że stanowisko Arystotelesa, nie zostało do końca dopracowane. Problem ten wydaje się przełamywać integralna koncepcja człowieka. Zakłada ona, że człowiek nie jest tylko jakąś funkcją lub czynnością. Jako podmiot działania przekracza on swoje akty poznawcze i wolitywne. Jest swoim „suwerenem". Oznacza to, że może w pełni osiągnąć swoje człowieczeństwo, odkrywając i rozwijając (uprawiając) swoją naturę oraz decydując, nawiązywać osobowe relacje. Koncepcja ostatnia głosi, że człowiek jest zjawiskiem nieuchwytnym, zasadniczo irracjonalnym. Pomimo że ostatnio cieszy się ona pewną popularnością, to jednak nie odpowiada na postawione powyżej pytanie. Jej następstwem jest relatywizm jako zgoda na brak zasad oraz woluntaryzm – stanowisko filozoficzne negujące racjonalność człowieka i jego poznania. Człowieka w tej koncepcji można dowolnie, subiektywnie kształtować, urabiając na dowolny sposób[22]. Ponadto istnieje tu niebezpieczeństwo użycia człowieka, ponieważ nawiązuje się w niej do ideologii i utopii.

Zadaniem pedagoga jest poszukiwanie zgodnych z rozumną naturą człowieka i prawem naturalnym (oraz Bożym) ujęć człowieka i jego moralnego postępowa-

22 Szerzej zob. Krasnodębski, *Antropologia edukacji,* dz. cyt., s. 27-44.

nia. Znajdujemy je w filozofii klasycznej, osadzanej na tomizmie i teistycznym personalizmie tomistycznym[23]. W konsekwencji na tej filozofii można zbudować realistyczną i integralną pedagogikę[24].

Ad c. Błąd relatywizmu neguje poznanie prawdy i wybór obiektywnego dobra. Konsekwencją przyjęcia tego stanowiska jest subiektywizm i woluntaryzm. Subiektywizm daje pierwszeństwo emocjom, zaś woluntaryzm – woli przed intelektem. Jest to zanegowanie uprawy intelektu, jego „hegemonii", polegającej na pierwszeństwie wśród innych władz. W realistycznej antropologii poznanie wyprzedza pożądanie człowieka, ponieważ najpierw trzeba poznać dobro, które jest przedmiotem wyboru. Intelekt winien być tak usprawniony, by umiał kierować wolą i uczuciami, co chroni człowieka przed woluntaryzmem i subiektywizmem.

Jak pisze Mieczysław Gogacz: „intelekt ma trudne zadanie wobec uczuć. Nie mam na nie bezpośredniego wpływu. Są niezależne w działaniu. Mogą podjąć jego opinię, ale mogą też za nią nie pójść. I trzeba wielkiego niestety «taktu» ze strony intelektu, swoistej dyplomacji, by hegemonię rozsądku i rozumności dało się realizować. Intelekt zresztą nie zawsze właściwie kieruje uczuciami. Niekiedy się myli 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"[25]. Istnieje potrzeba uprawy intelektu, by mógł on sprostać temu trudnemu zadaniu. Musi on nabyć sprawności teoretyczne i praktyczne[26], nauczyć się kontaktu z realną rzeczywistością. Intelekt bez sprawności (w tym sprawności wiedzy)

23 Jak słusznie wykazuje B. Kiereś, nie każdy personalizm jest sformułowany na gruncie boecjańskiej koncepcji osoby i jest zgodny z chrześcijańskim rozumieniem osoby i jej „uprawy".

24 W praktyczny sposób adoptuje filozofię realistyczną na grunt pedagogiki m.in. M. L. Opiela w najnowszej książce pt. *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2019.

25 M. Gogacz, *Obrona intelektu,* Warszawa 1969, s. 174.

26 Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza,* t. 1-2, Lublin 1999; Krasnodębski, *Człowiek i paideia,* dz. cyt., s. 245-254.

traci z nią kontakt. Następstwem jest ignorancja, która jest brakiem wiedzy, lub posiadaniem wiedzy błędnej[27]. Ignorancja może wynikać z dominacji w człowieku władzy konkretnego osądu (*vis cogitativa*), która jest przecież władzą zmysłową. To właśnie ta władza może się mylić w swojej ocenie, posiłkując się dominującymi w sferze zmysłowej, ale nieuporządkowanymi uczuciami. Konieczne jest zatem wychowanie uczuć[28] i opanowanie dominującej w człowieku *vis cogitativa*[29]. Ponadto poważnym problemem współczesnej edukacji jest dominacja erudycji nad sprawnością wiedzy oraz mądrością. Jest to częste źródło ignorancji. Intelekt musi być autarkiczny w stosunku do władz pożądawczych oraz usprawniony w mądrość. Autonomia intelektu nie oznacza jego niezależności od władz zmysłowych w poznaniu, które jest zmysłowo-umysłowe (Arystoteles). „Posiadanie intelektu zobowiązuje więc człowieka. Zobowiązuje go właśnie do moralności i rozumności"[30].

Palącym problemem jest również wychowanie człowieka do wierności prawdzie oraz przełamaniu kłamstwa, które, jak wydaje się, dominuje w relacjach osobistych i społecznych[31].

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że proces ideologizacji pedagogiki (jeżeli chodzi o fenomen ideologii, to kojarzymy go również z takimi cechami, jak: ten-

27 Por. Gogacz, *Obrona intelektu,* dz. cyt. s. 182.

28 Uczucia rozumiemy jako psychiczne zareagowanie na wyobrażenie dobra lub zła fizycznego (nie moralnego!). Uczucia podobnie się nazywają jak osobowe relacje. Np. uczucie miłości nie jest tym samym co miłość jako osobowa relacja. Ich utożsamienie ma nie tylko pedagogiczne konsekwencje.

29 Nieuporządkowana władza konkretnego osądu pożąda wszystko, co zobaczy. Bezkrytyczne podchodzi do tego co oferuje człowiekowi kultura (por. Gogacz, *Podstawy wychowania,* dz. cyt., s. 67). Konieczna jest więc cnota umiaru i roztropności. Do takiego samego wniosku dochodzą A. Terruwe i C. Baars w *Integracji psychicznej. O nerwicach i ich leczeniu,* tłum. W. Unolt, Poznań 1989, s. 51. Uważają, iż przyczyną nerwic jest źle ukształtowana *vis cogitativa*. To głównie ta władza „zastępując" intelekt prowadzi człowieka do konsumpcjonizmu i relatywizmu.

30 Gogacz, *Obrona intelektu,* dz. cyt. s. 175.

31 Zob. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw,* Warszawa 2003.

dencyjność, zniekształcanie, czy zgoła zakłamywanie rzeczywistości, apologetyka i fałsz, posługiwanie się językiem emocjonalnym i manipulacją)[32], a zarazem jej degradacji, z punktu widzenia poszanowania podmiotowości człowieka oraz wierności prawdzie ma w zasadzie swoje głębokie podłoże w rozwoju i charakterze myśli filozoficznej, która narzuca swoją wykładnię pedagogice, edukacji i wychowaniu. O ile do czasu reformacji edukacja i wychowanie w kulturze europejskiej były podporządkowane wartościom dobra, piękna i prawdy, o tyleż po 1517 r. ewolucja myśli filozoficznej niesie ze sobą wiele zagrożeń i niebezpieczeństw dla właściwie pojętego wymiaru człowieka w płaszczyźnie tomistycznej, co miało swoje źródło w pojawieniu się protestantyzmu oraz nurtów intelektualnych, sprzyjających omnipotencji państwa, a także opatrznie pojętego indywidualizmu, czy liberalizmu, na gruncie którego obecnie jest wszystko wolno. Zanim jednak przejdziemy do kwestii kluczowych, pozwólmy sobie na stwierdzenie, że w grę wchodzi ścisły związek między filozofią a pedagogiką, a co najmniej zauważalny jest szczególny wpływ materii filozoficznej na treści pedagogiczne. Pedagogika jest niejako skazana na korzystanie z filozofii w aspekcie samej definicji wartości oraz na kanwie prowadzonych badań pedagogicznych, nie wspominając już o kwestii realizacji i wcielania w życie określonych idei; dlatego też sfera pedagogiki, edukacji, wychowania, czy kształcenia jest „oczkiem w głowie" państwa, tudzież użytecznym narzędziem różnej maści ideologów, czy dekonstruktorów istniejącego ładu, przy czym dotyczy to w szczególności odniesień do przeszłości,

32 Dosyć złożoną definicję ideologii podaje G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji,* tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, posłowie B. Śliwerski, Gdańsk 2003; w której istotnymi motywami są: interpretacja przeszłości i nadanie grupie określonej perspektywy czasowej i przestrzennej; eksplikacja obecnej sytuacji społecznej, ekonomicznej, politycznej i edukacyjnej; sformułowanie koncepcji przemiany społecznej z wyodrębnieniem pewnych wzorców, według których układały się przeszłe wydarzenia i które mają powtórzyć się w przyszłości; określenie strategii działania, aby dana grupa osiągnęła swoje cele. Por. M. Starnawski, P. Rudnicki, M. Nowak-Dziemianowicz, *Odtrucie zamiast uniku: kilka wstępnych refleksji o ideologii i edukacji*, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/242/1/Odtrucie_zamiast_uniku.pdf, stan z 16.11.2018, s. 9-10; R. Skawiński, *W kręgu ideologii edukacyjnych*, „Studia Ełckie", nr 10/2008, s. 442-443.

tradycji i religii. Jednakowoż, związek między filozofią a pedagogiką wydaje się być wieloaspektowy, aczkolwiek zależny od przyjętych definicji tychże dyscyplin. Bynajmniej, filozofia jest traktowana najczęściej jako źródło twierdzeń dla pedagogiki, zarówno opisowych, jak i normatywnych. Filozofia określana jest również jako swoiste źródło celów wychowania, czy – jak to się dzieje w wypadku filozofii wychowania – jako ogólna refleksja nad wychowaniem. Jest to oczywiście model, który może – w sytuacji „ideologizacji" filozofii, co stanowi zaprzeczenie jej istoty – stać się źródłem wielu patologii i nadużyć, przy czym mają w tym swój udział różne wywrotowe i *quasi* rewolucyjne idee, które zakłamują prawdę o człowieku i społeczeństwie, w tym dotyczy to również instytucji rodziny, czy wychowania potomstwa[33].

Skutki ideologizacji pedagogiki w praktyce

W tym miejscu należy zaznaczyć, że ideologia jest w gruncie rzeczy fałszywie stworzoną konstrukcją, której zadaniem wydaje się być realizacja, tudzież uzasadnienie interesów określonych grup, warstw, klas czy odłamów społecznych, jeżeli nie wspomnieć o partiach politycznych, stronnictwach, czy grupach nacisku, a nawet organizacji serwisowych. Jest i tak, że określona filozofia, czy system filozoficzny może posługiwać się ideologią jako użytecznym narzędziem, służącym do wcielenia określonych norm, czy zasad, bądź urzeczywistnienia takiego, czy innego ładu społecznego i politycznego. Transformacja istniejącego porządku jest zawsze poważnym wyzwaniem dla rewolucjonistów, którzy mogą realizować swoje cele poprzez przemoc, bądź przebudowę świadomości. Dla marksistów rewolucyjnych, czy kulturowych dziedzina pedagogiki i edukacji jest, czy też powinna być, użyteczna względem realizacji określonych priorytetów, przy czym istotne znaczenie ma tutaj zamówienie ideologiczne, które posługując się dezinformacją, kłamstwem czy półprawdą, ma przyczyniać się do indoktrynacji jednostki i mas, w imię wydumanych utopii. Jeżeli chodzi o samą pedagogikę, to nigdy nie będzie

33 Por. T. Leś, *Filozofia a pedagogika. Czy możliwa jest pedagogika bez norm?*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja", nr 2(54)2011, s. 47.

ona obojętna względem kwestii aksjologicznych, nie wspominając o zagadnieniu logiki przemian, przekształceń, czy transformacji społecznych, które to „z brudnymi butami" wkraczają w sferę edukacji, czy kształcenia. A swoją drogą, jeżeli pedagog chce formułować jakiekolwiek zalecenia wychowawcze, to musi się po prostu opowiedzieć po stronie którejś z koncepcji normatywnych (etycznych), przy czym nie ma tu możliwości wypowiedzenia zalecenia wychowawczego, przy jednoczesnym odrzuceniu jego normatywności, zważywszy na fakt, że każda decyzja co do działania jest decyzją co do pewnych norm. Na pedagogice spoczywa zatem nad wyraz duża odpowiedzialność, gdyż musi ona wybrać, który z systemów normatywnych będzie stanowił koncepcję wychowania[34]. Jest rzeczą pożądaną, a także nieobojętną z punktu widzenia poszanowania praw jednostki, gdy dana teoria pedagogiczna opowiada się za prawdą i niezakłamanym obrazem człowieka, który nie mieści się w rozmaitych sofizmatach ideologicznych, lecz jest osobą i kimś niepowtarzalnym, który dokonuje wolnych wyborów.

Oczywiście, pedagogika nie jest możliwa bez norm (które w najpełniejszym i właściwym wymiarze zdaje się odzwierciedlać tomizm i neotomizm), ale jest możliwa bez ideologii, którą chce narzucać państwo i luminarze destruktywnych idei filozoficznych. Należy zauważyć z drugiej strony, że filozofia, czy nawet logika może spełniać funkcję analityczno-krytyczną względem pedagogiki, która z racji na wielość społecznych, politycznych i intelektualnych oddziaływań może ulegać pokusie ideologizacji. Nabiera to szczególnego znaczenia w okresie przemian, czy w epoce postmodernizmu, gdy dekonstrukcji ulegają podstawowe pojęcia i kategorie, stając się niejednokrotnie swoim zaprzeczeniem, co ma swoje przełożenie na współczesne rozumienie równości, wolności, czy niedyskryminacji. Ich właściwa semantyka została przedefiniowana w obliczu presji rozmaitych mniejszości, w tym seksualnych, czy religijnych, którym obca jest tradycja klasycznego sposobu rozumowania, wypracowanego przez tradycję chrześcijańską, przy czym należy mieć tu również na względzie spuściznę greckiej filozofii i rzymskiego prawa. Jednakowoż, ustawodawstwo Unii Europejskiej, czy Organi-

34 Tamże, s. 56.

zacji Narodów Zjednoczonych jawi się jako szczególnie dynamiczna jakość, także w zakresie transformacji klasycznie rozumianych praw i obowiązków, które stają się płynne i nieokreślone w myśl założeń inżynierów społecznych, ulegających presji „poprawności politycznej", negującej rzeczywistość i wybierającej idealistyczną „nierzeczywistość", zgodnie z nakazem skrajnego subiektywizmu.

Tymczasem właściwie pojęta filozofia jest szczególnym typem refleksji posiadającym pewne odrębne własności, które w naukach szczegółowych ani łącznie, ani w takim natężeniu nie występują. W. Marciszewski zalicza do tych osobliwości m.in. niezależność od danych doświadczenia, wielość i wielopostaciowość konstrukcji filozoficznych i ich nieredukowalność z racji na istnienie tzw. sprawdzianów immanentnych, wreszcie w grę wchodzi indywidualny charakter filozofowania, który w pewnej mierze może być przeciwieństwem niektórych tendencji w nauce, dążącej do kompromisowego opisu zjawisk, co nie zawsze musi służyć, czy sprzyjać prawdzie, szczególnie na gruncie nauk społecznych[35]. Jednakowoż, ważkim źródłem nierozerwalnego związku filozofii z pedagogiką jest fakt, że człowiek jest istotą żyjącą jednocześnie w porządku naturalnym, społecznym, moralnym i kulturowym[36]; jest więc kimś, kto powinien być pojmowany na sposób integralny. Tymczasem ideologia (ta wychwalająca totalitaryzm, tudzież absolutną wolność jednostki), która wkracza w sferę czy to filozofii, czy pedagogiki je deformując i zniekształcając, ma skłonność do ujmowania jednostki w kategoriach redukcjonistycznych, a nie całościowych, przykładowo jako niewolnika popędów (Freud), refleks procesów ekonomicznych (Marks) czy emanację woli mocy (Nietzsche), tudzież jednostki sytuującej się ponad prawdą i wszelkim obiektywizmem (Feyerabend), bądź sprowadzonej do performatywności płci (Butler)[37].

35 Por. S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, http://tpf.lh.pl/witryna/pliki/pedagogika_a_filozofia.pdf, stan z 14.11.2018, s. 3.

36 Tamże, s. 6.

37 P. Feyerabend, *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, London 1975; J. Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York 1999.

Ideologie, które mogą wydatnie wpływać na kształt pedagogiki w kierunku zniekształcenia i zdeformowania tożsamości oraz powołania człowieka, są wytworem nurtów filozoficznych, które wyłoniły się na kanwie kontestacji, tudzież odejścia, czy zaprzeczenia właściwej wykładni chrześcijaństwa, poczynając od okresu reformacji, poprzez redukcjonistyczny wymiar epoki oświecenia, a kończąc na wieku ideologii, jakim było XIX stulecie, które to miało swoje przełożenie na kształt ideowy XX i XXI wieku. Upadek komunizmu w 1989 roku zainicjował narodziny Nowej Globalnej Etyki, będącej apoteozą nowoczesnego kolektywizmu i totalitaryzmu, w której jednostka pozbawiana jest swoich stałych atrybutów i fundamentów na rzecz swoistego niebytu, z którego mają powstać nowe jakości, będące wytworem oświeconych elit. Szczególnymi akuszerami Nowego Wspaniałego Świata zdają się być psychologowie i pedagodzy, którzy zastępując kapłanów, sytuują się najbliżej człowieka od kołyski aż po grób (specyficzną funkcję spełnia tu kształcenie ustawiczne, nadzorowane przez państwo, wsparte przez elektroniczne mechanizmy kontroli nauczyciela i ucznia). Sama zaś pedagogika, traktowana instrumentalnie, wikła się w dyskurs postmodernistyczny, genderowy czy antypedagogiczny, przedstawiając człowieka w sposób cząstkowy, zdeformowany, a nade wszystko zakłamany.

Kluczem do zrozumienia współczesnych przemian wydaje się być odrzucenie Stwórcy jako Prawodawcy i Normodawcy w imię skrajnie konstruktywistycznej i subiektywistycznej wizji „nierzeczywistości", w której dominującym elementem jest negacja i dekonstrukcja zastanego ładu, przy czym fakty zastępowane są przez ideologię. Właściwy zaczyn negacji człowieka jako bytu osobowego, któremu przypisana jest szczególna godność, stanowi złożony konglomerat nurtów i idei filozoficznych, na który składają się m.in.: deizm, naturalizm, utylitaryzm, empiryzm, kantyzm, pozytywizm, heglizm, marksizm, nietzscheanizm, freudyzm, pragmatyzm, hedonizm, indywidualizm, liberalizm, strukturalizm, ateizm, imperializm, egzystencjalizm, subiektywizm, scjentyzm, freudomarksizm, funkcjonalizm, konstruktywizm, radykalny feminizm, postmodernizm, czy genderyzm, z których to niektóre wyabstrahowane treści sprzeciwiają się rzeczywistej naturze

ludzkiej jednostki. Owe filozofie czy nurty ideowe na nowo interpretowane w swoistej „nierzeczywistości" muszą być zgodne z ideą „poprawności politycznej", negującą sferę faktów, które przeczą odgórnie przyjętym założeniom. Jednakowoż, wszechobowiązującą „poprawność polityczną" można potraktować m.in. jako odprysk prymitywnego rozumienia kartezjanizmu, według którego istnieją tylko dwa byty, a więc rzecz zewnętrzna i rzecz myśląca, przy czym człowiek zredukowany jest tu do subiektywnego bytu znajdującego się w jakimś ciele i może on działać według własnych partykularnych i niczym nieograniczonych dążeń, nawet za cenę zakłamywania rzeczywistości[38]. Na tym tle nie może dziwić fakt, że XIX-wieczny nietzscheanizm, negujący jakąkolwiek prawdę czy wartości, stał się jedną z głównych inspiracji dla XX-wiecznego postmodernizmu. Przy czym ta transformacja idei może być doskonale zrozumiała w płaszczyźnie przełożenia się „śmierci Boga" na „śmierć człowieka", tudzież podmiotu, któremu przypisana jest niezbywalna godność. Nie przypadkiem postmodernistyczni sceptycy twierdzą, że podmiot jest li tylko wyłącznie „lingwistyczną konwencją" (tak jak płeć u genderystów jest gramatycznym, społecznym konstruktem, obiektywnie nie istniejącym, co zakrawa na jawne szyderstwo, którym chętnie posługuje się postmodernizm). Oczywiście postmodernizm propaguje częstokroć ideę „śmierci podmiotu", przy czym w grę wchodzi założenie, że podmiot jako taki jest wytworem oświecenia i racjonalizmu, prezentując się jako „maska", „ofiara" czy „konstrukt ideologiczny". W miejsce dotychczasowego podmiotu proponuje się koncepcję „podmiotu decentrowanego", tudzież relacji, czy napięć[39]. W tym kontekście pojawia się gdzieś postulat autokreacji, które to pojęcie nie jest tożsame z terminem samodoskonalenia się, z powodzeniem funkcjonującym na gruncie etyki chrześcijańskiej. To właśnie zasługą Fryderyka Nietzschego (który zakwestionował Boga i pojęcie prawdy) jest podważenie istnienia osobowego podmiotu w naturze człowieka, przy czym wątek ów podjął Jacques Derrida, lansując kon-

38 *Ostatni wywiad z kard. Gerhardem Müllerem jako prefektem Kongregacji Nauki Wiary. Rozmawia Adam Sosnowski*, „Wiara, Patriotyzm i Sztuka", nr 7-8/2017, s. 31.

39 Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogik*a, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2004, t. I, s. 455.

cepcję gramatologii i głosząc tezę, że nie istnieje nic poza tekstem – pismo w jego interpretacji pozbawione jest właściwie autora, a tym bardziej lektora. Wpływ strukturalizmu Claude Lévi-Straussa miał zbliżony efekt, sprowadzalny do zanegowania podmiotowości człowieka i trwałego sensu życia[40].

Dosadnie w kwestii śmierci podmiotu na gruncie postmodernizmu wypowiada się L. Nowak, którego warto tu zacytować: „Spróbujmy zidentyfikować (...) ideę kluczową postmodernizmu. Wydaje się, że jest nią bezkompromisowy atak na paradygmat antropocentryczny. Człowiek nie może stanowić centrum bytu, bo jest tylko luką w porządku rzeczy (Foucault), zaś miejsca mają priorytet przed tym, co je wypełnia (Deluze). Te znane postulaty mogą być rozumiane jak następuje: człowiek nie jest bytem bazowym, który jedynie może uprawomocnić pozostałe – wtórnie bytowo – istnienia; całkiem przeciwnie, człowiek jest bytem pochodnym, który wymaga jakiejś legitymacji metafizycznej przez jakieś byty prima facie. Postmodernizm deklaruje więc «śmierć człowieka», przełamując ostatecznie starą tradycję, zgodnie z którą jedynym samo przez się zrozumiałym istnieniem jest istnienie podmiotu, zaś horyzont bytu jest określony przez to, co tak czy inaczej – przez relację myślenia o, doświadczania, kategoryzowania itd. – odnoszone jest do podmiotu. Pasja z jaką postmodernizm atakuje antropocentryzm wydaje się świadczyć, że tu właśnie leży punkt ciężkości tej filozofii”[41]. Tak więc mamy tu do czynienia ze swoistym antyhumanizmem postmodernizmu, który nie znajduje poczesnego miejsca dla człowieka w świecie (nad wyraz inspiruje to skrajnie ekologiczne koncepcje odwracające właściwy porządek stworzenia). Naczelne miejsce zajmują struktury, relacje, współzależności, ale nie człowiek – parafrazując, wska-

40 Por. Z. Pietrasiński, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i odżywcza autokreacja*, Warszawa 2008; H. Gajdamowicz, *Liberalizm – szansa czy zagrożenie dla wychowania*, http://www.retsat1.com.pl/wzoremJezus/prace_przyjaciol/HGajdamowicz_liberalizm.html, stan z 17.07.2010, s. 1-3; S. Kowalczyk, *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004, s. 17.

41 L. Nowak*, Postmodernizm – pewna próba wykładni metafizycznej i wyjaśniania historycznego*, w: *Wobec kryzysu kultury. Z filozoficznych rozważań nad kulturą współczesną*, pod red. L. Grudzińskiego, Gdańsk 1993, s. 44.

zać należy, że ekosystem jawi się jako coś nieporównywalnie ważniejszego niż ludzka jednostka. To co występuje między ludźmi, a więc rozmaita sieć relacji, ma pierwszeństwo nad samymi ludźmi, a człowiek umiera kiedy te związki i *quasi* relacje przestają istnieć. To co jest międzyludzkie wydaje się być ontologicznie pierwotne w stosunku do tego, co ludzkie. Rzeczywistość natomiast (jeżeli takowa istnieje) stanowi kolekcję struktur pozbawionych jakiejkolwiek świadomości i nie odnoszących się do jakichkolwiek wartości[42].

Co z tego wynika dla pedagogiki? Otóż to, że ulegając wpływom postmodernizmu, neguje ona wartość jednostki jako takiej, przy czym dehumanizuje relacje między nauczycielem i uczniem, których jako osób, podmiotów właściwie nie ma. Jeżeli nie istnieje podmiot, to nie ma i żadnej prawdy, ani tym bardziej wartości. Przy takim założeniu możliwy jest tylko skręt w kierunku genderyzmu i antypedagogiki, natomiast lukę, jaka wytworzyła się po usunięciu wartości, z powodzeniem mogą wypełniać rozmaitej maści ideolodzy, sekciarze, czy guru w myśl postulatu radosnej twórczości, ironii, żartu, zabawy, czy eksperymentu i performance'u, do którego odwołuje się postmodernizm. W tym postmodernistycznym szaleństwie nie sposób jest zdefiniować różnicę między dorosłym a dzieckiem, co siłą rzeczy uruchamia destrukcję procesu wychowania, w imię nieskrępowanej wolności. Mamy tu do czynienia z kulturowym marksizmem, który w imię bliżej nieokreślonego wyzwolenia burzy zastany porządek, na który składają się jednostka, rodzina, społeczeństwo, religia i wartości, przy czym niszcząc tradycyjny ład, dekretuje chaos, z którego może pomóc wyjść oświecona klasa zawodowych rewolucjonistów, a więc elita, która sytuuje się ponad klasycznie pojętą moralnością[43].

42 Tamże, s. 45.

43 Nie przypadkiem Zbigniew Brzeziński, znany ze swojej sympatii do globalizmu, w książce pt. *Between Two Ages. America's Role in the Technetronic Era* z 1970 r. bierze pod uwagę ewentualność upadku liberalnej demokracji, wskazując, iż decydującym czynnikiem w tej materii stanowi rozwój technologii, która ma stworzyć szerokie możliwości w zakresie kontroli i sterowania społeczeństwem, przy czym istotną rolę ma odegrać tutaj elita, wykorzystująca swoją naukową wiedzę w celach politycznych i społecznych. Ta wła-

śnie elita, nie związana z tradycyjnymi liberalnymi wartościami, nie zawaha się osiągać swoje cele poprzez użycie nowoczesnych technik wpływania na publiczne zachowanie, przy czym społeczeństwo ma być w znacznym stopniu nadzorowane i kontrolowane. Użytecznym narzędziem kontroli społeczeństwa ma być nauka i technologia. Kwestia ta, wg Autora, łączy się z automatyzacją i cybernetyzacją procesu produkcji, co ma mieć swoje przełożenie na szerokie możliwości kontrolowania i wpływania na społeczności ze strony plutokratycznej elity. Lektura nasuwa wniosek, że tradycyjne wartości zostaną zastąpione w nowym systemie społeczno-politycznym zasadniczo odmiennymi typami oceniania i wartościowania, generowanymi przez postęp naukowo-technologiczny (jak się można domyśleć w tej materii decydującą rolę ma odgrywać wybrana elita). W społeczeństwie (nowego typu) możliwe jest manipulowanie społecznymi preferencjami i emocjami. To społeczeństwo, dzięki mass mediom, ma stać się bardziej kosmopolityczne i zaangażowane w globalne sprawy. Postindustrialne społeczeństwo „technetroniczne" będzie kształtowane pod względem kulturalnym, psychologicznym i ekonomicznym, przez oddziaływanie technologii i elektroniki, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia komputerów i komunikacji, a także medialnych konstrukcji i wizji. Autor sygnalizuje możliwość wpływania za pomocą środków chemicznych i leków na kwestię inteligencji człowieka, przy czym w grę wchodzi zagadnienie modyfikowania i kontrolowania jego osobowości, a także prognozuje on, iż w przyszłości pojawią się środki, umożliwiające kształtowanie ludzkiego zachowania i intelektualnego funkcjonowania poprzez biochemiczne manipulacje dokonywane na mózgu. Wspomina o niebezpieczeństwie chemicznej kontroli umysłu (*chemical mind control*), wpływania na strukturę genów, a także zatracenia indywidualności. W książce pojawia się częstokroć tematyka rozkładu tradycyjnych więzi i wartości. Obecne jest także przeświadczenie, że z rewolucją technetroniczną wiąże się wyzwanie globalizacji świata oraz kategoria „planetarnej świadomości", jak i pojęcie „transnarodowych elit". Brzeziński przewiduje rozdźwięk tudzież napięcie pomiędzy międzynarodowymi „profesjonalnymi" elitami a masami w okresie przemian. Stawia tezę, że technologia tworzy nową definicję racjonalności i nowy sposób myślenia, dobiegający od przeszłości. Omawia szeroko niebezpieczeństwa związane z zatruciem środowiska naturalnego i przeludnieniem, wskazując na konieczność przedsięwzięcia określonych działań o charakterze proekologicznym. Niemniej istotą kwestią jest sprawa emancypacji kobiet (tudzież zagadnienie równości płci), czy nawet możliwość ich rebelii, intensyfikowanej przez edukację i nową seksualną obyczajowość. Autor podejmuje też zagadnienie roli i znaczenia chrześcijaństwa w cywilizacji zachodniej, odnosząc się z sympatią do koncepcji Theilharda de Chardina. Generalnie, wizja przyszłości świata i zagrożeń dla ludzkości, wg Brzezińskiego, rodzi wiele pytań i wątpliwości co do kwestii charakteru obecnie realizowanych scenariuszy politycznych

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że wiek XX i XXI jest wiekiem ideologii, przy czym to właśnie myślenie na sposób ideologiczny odciska swoje szczególne piętno na kształcie współczesnej pedagogiki, która zdaje się dystansować od tradycji i przeszłości, a nade wszystko od prawdy i rozumu, przy czym należy zauważyć, że w wielu środowiskach opiniotwórczych tomizm, neotomizm, czy personalizm chrześcijański jawią się jako *démodé*, nie wspominając o krytycznej ocenie ich propozycji w zakresie pedagogiki czy wychowania. Na marginesie należy wspomnieć o szczególnej wartości tomizmu w zakresie prezentacji logicznych i racjonalnych argumentów na rzecz istnienia Boga, których szczególnym wyrazem były wywody św. Tomasza z Akwinu[44]. Tymczasem Leszek Kołakowski zakwestionował ich zasadność w książce pt. *Jeśli Boga nie ma*[45], a jednocześnie ten skądinąd znaczący intelektualista, znany z krytycznej i rzeczowej oceny marksizmu[46], trochę nie docenił szczególnego znaczenia i doniosłości tomizmu w historii filozofii, który to nurt przetrwał w doprecyzowanej formie (neotomizmu) aż do czasów współczesnych, a więc ponad siedemset lat, co świadczy o jego szczególnej atrakcyjności i przydatności w sensie filozoficznym, logicznym, jak i wychowawczym.

Szczególną przydatność tomizmu w procesie wychowania dostrzega Mikołaj Krasnodębski, który wskazuje na szczególne znaczenie w tej materii tomizmu tradycyjnego, egzystencjalnego i konsekwentnego. Krasnodębski podkreśla, że *paideia* tomizmu tradycyjnego, ściśle związana z filozofią neoscholastyczną,

---

i społecznych. Z. Brzeziński, *Between Two Ages. America's Role in the Technetronic Era*, New York 1970, s. 10-12, 26, 28-29, 80-81, 97, 103-104.

44 Por. Tomasz z Akwinu, *Summa theologica*, Ex Officina Libraria Marietti, Taurini 1932, I, q. 2. Jan Paweł II w ecyklice *Fides et ratio* (1998) nawołując do studiowania Tomasza, podkreśla że właściwie zrozumiane rozum i wiara wzajemnie się nie wykluczają.

45 L. Kołakowski, *Jeśli Boga nie ma... O Bogu, diable, grzechu i innych zmartwieniach tak zwanej filozofii religii*, Kraków 1988, s. 16, 26, 62-102. Należy dodać, że zdaniem M. Gogacza, Kołakowski promuje agnostycyzm. Zob. *Prof. Leszek Kołakowski zaleca agnostycyzm*, „Słowo Powszechne", 45 (1992) 6 z 7-9 II.

46 L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu.: powstanie – rozwój – rozkład*, Londyn 1988.

reprezentowana m.in. przez J. Woronieckiego, K. Michalskiego i M. Klepacza, wskazuje na konieczność integralnego wychowania i kształcenia możnościowej sfery człowieka. *Paideia* tomizmu tradycyjnego i scholastyki, sięgając filozofii antycznej, głosi konieczność wychowania aretologicznego, obejmującego uprawę intelektu i woli człowieka. Z kolei „Paideia tomizmu egzystencjalnego wprowadzając do wychowania problematykę aktu istnienia i personalistyczną teorię osoby, wskazuje na indywidualność i niepowtarzalność osoby, jej godność, miłość, wolność, prawdę i dobro"[47]. Natomiast tomizm konsekwentny, wypracowany przez Gogacza, analizuje problematykę osobowych relacji, obecności i ochrony osób, uprawy intelektu, humanizacji wychowania oraz aretologii wychowania[48]. Nawet pobieżny ogląd zaprezentowanej problematyki wyraźnie egzemplifikuje szacunek autorów względem ludzkiej jednostki, oparcie się na fundamencie wartości w procesie wychowania, a także poszanowanie godności i podmiotowości człowieka, który nie jest intelektualną konstrukcją, czy konwencją, ale realnym bytem. Wychowanie i edukacja w tym właśnie duchu wydaje się być swoistym antidotum na manipulacyjne zabiegi ideologów.

Generalnie rzecz ujmując, poprzednie stulecie było czasem narodzin niezwykle niebezpiecznych nurtów i idei filozoficzno-pedagogicznych, które w sensie duchowym, psychologicznym i edukacyjnym są nad wyraz destruktywne względem jednostki, nawet wkraczając w sferę jej bytowości, czy samej definicji, w kierunku przekraczania granic i rozmaitych transgresji. Jednakowoż, państwo wydaje się być albo nadmiernie opresywne, albo też przez swoją nieobecność sprzyja pewnym negatywnym fenomenom (totalitaryzm *versus* skrajny liberalizm). Na gruncie pedagogicznym obecny jest stygmat antropologicznego błędu, który należy pojmować w płaszczyźnie promowania fałszywej koncepcji człowieka, abstrahującej od jego właściwości. Mamy tu do czynienia z rozmaitymi nurtami intelektualnymi, czy filozoficznymi, przy czym w grę wchodzi tutaj chociażby:

47 M. Krasnodębski, *Wstęp*, w: *Myśl pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu*, IX tom serii wydawniczej „Filozofia i Pedagogika", red. nauk. serii: A. Murzyn, red. nauk. t. IX: M. Krasnodębski, Warszawa 2014, s. 11-12.

48 Tamże.

kolektywizm, skrajny liberalizm, indyferentyzm, permisywizm, irracjonalizm, nihilizm, czy relatywizm, które wypaczają rzeczywistą naturę człowieka, jego naturalne dążenie do prawdy, dobra i piękna. To właśnie błędne koncepcje człowieka w znacznej mierze prowadzą do tworzenia niewłaściwych teorii i koncepcji (także filozoficzno-pedagogicznych), które skutkują oderwaniem jednostki od jej właściwego wymiaru etycznego i duchowego, otwierając ją na rozmaite utopie i ideologie. Jednakowoż w nauce, zamiast odkrywania prawdy tworzy się teorie ją negujące, w etyce zamiast prawdy o moralności promuje się wszelkie dewiacje, parafilie i wynaturzenia, zaś w religii gubi się transcendencję na rzecz gloryfikacji własnej pseudoboskości[49]. We współczesnej pedagogice wydaje się być już niestety ugruntowany nurt postmodernizmu, neoliberalizmu, multikulturalizmu, ekologizmu, antypedagogiki i genderyzmu oraz – wcale nie tak marginalnej – antropozofii[50]. Wspomniane nurty służą konkretnym ideologiom i zapotrzebowaniu na wprowadzenie określonych rozwiązań w sferze społeczno-politycznej, w myśl interesów wąskich grup, organizacji i grup nacisku, przy czym idzie tutaj m.in. o takie kwestie, jak: osłabienie czy likwidacja substancji narodowej, ustanowienie omnipotencji państwa, transformację demograficzną obecnych społeczeństw, redefinicję rodziny i jednostkowej tożsamości, zmianę semantyki praw i obowiązków, w kierunku ich dekonstrukcji, zbudowanie globalnego społeczeństwa i kultury, zapewnienie dominacji wąskich grup kapitału i elit władzy, wprowadzenie mechanizmów powszechnej kontroli niemal wszystkich sfer ludzkiej aktywności, tudzież postawienie świata natury nad człowiekiem. Nie przypadkiem wpływowe grupy władzy czy nacisku finansują i lobbują określone przedsięwzięcia edukacyjne, które w przypadku ich realizacji i powodzenia, gwarantują wypełnienie wąskich preferencji i interesów. Tymczasem pedagogika winna odpowiadać na określone potrzeby społeczne i przede wszystkim egzemplifikować wymiar etyczny, przyjazny człowiekowi, a nie propagować treści prowadzące do jego deregulacji i autodestrukcji, w imię wydumanych ideologii, będących wytworem

49 Gizowski, *Niebezpieczne*, dz. cyt., s. 5-6.

50 Por. M. Gizowski, K. Knyżewski, *Wybrane zagrożenia stanu bezpieczeństwa współczesnej pedagogiki i edukacji*, Gdynia 2017, s. 155-223.

mniejszości[51].

W tym miejscu wypada zauważyć, że o ile idealizmu filozoficznego nie da się pogodzić w żaden sposób z realizmem filozoficznym, o tyleż taka sytuacja jest możliwa w przypadku materializmu i idealizmu, czego przekładem jest obecny marksizm kulturowy oraz genderyzm, odnoszący triumfy na Zachodzie. Jeżeli chodzi o marksizm, to nurt ten nie mógłby się w ogóle pojawić, gdyby nie zaistniał niemiecki idealizm filozoficzny, uosabiany m.in. przez Johanna G. Fichtego, Friedricha W.J. von Schellinga i Georga W.F. Hegla, których sposób rozumowania został w znacznej mierze zainspirowany myślą Kantowską (metoda transcendentalna Immanuela Kanta została uzupełniona, czy wzbogacona w idealizmie niemieckim o metodę dialektyczną, akcentującą znaczenie rozwoju rozumu przez zawarte w nim sprzeczności)[52]. Sam Karol Marks był ściśle związany z lewicą heglowską i heglowskie inspiracje marksizmu wydają się tu być oczywiste. Nie ulega kwestii, że materializm marksizmu jest nieco umowny, gdyż wykracza poza klasyczną opozycję filozoficznego materializmu i idealizmu. Marksizm jest w pewnej mierze filozofią idealistyczną, bowiem zakłada *de facto* ustanowienie społecznej utopii, która – co prawda – ma być rezultatem determinizmu dziejowego (materializm dialektyczny), konsekwencją nieuniknionych procesów ekonomicznych, lecz klucza do zrozumienia kierunku transformacji (a bardziej rewolucji) dostarcza świadomość[53]. Nie ma wątpliwości, że komunizm z przełomu XIX i XX wieku, a także nazizm (wzbogacony rodzimym pogaństwem, okultyzmem i ezoteryzmem) tak naprawdę stanowiąc wytwór lewicowych ideologii (które posługiwały się totalitarnymi metodami wychowania) nie zaistniałyby, gdyby nie idealistyczna filozofia XIX wieku, aczkolwiek silnie je łączy i spaja myśl platońska.

Co do postmodernizmu, to bez wątpienia jest on płodnym gruntem, z którego zdają się wyrastać utopie i ideologie XXI wieku, wśród których poczesne miejsce

51 Gizowski, *Niebezpieczne*, dz. cyt., s. 12.

52 H. Jakuszko, *Niemiecka filozofia klasyczna*, http://www.ptta.pl/pef/pdf/n/nfk.pdf, stan z 19.11.2018, s. 1.

53 Por. J. Dobieszewski, *Marka Siemka filozofowanie wokół marksizmu*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria", nr 1(89)2014, s. 185-193.

zajmuje „zrównoważony rozwój", odmieniany przez wszystkie przypadki przez rządzących tego świata. W zestawieniu z radykalnym ekologizmem, maltuzjanizmem i genderyzmem tworzy on ideologiczny produkt o zasięgu globalnym, unieważniając zasady dekalogu w imię potrzeby utworzenia, odgórnie zarządzanego, jednolitego społeczeństwa światowego. Jedną z podstawowych cech postmodernistycznej kultury jest powszechny relatywizm, wynikający z podważenia pięciu absolutnych wartości: piękna, dobra, prawdy, świętości i rozumu, którym cywilizacja zachodnia zawdzięcza swój rozkwit[54]. Pogarda dla prawdy i rozumu owocuje chociażby akceptacją dla neomaltuzjanizmu i przekonaniem, że płeć jest kwestią umowną, czemu zdają się przyklaskiwać autorytety oficjalnego nurtu.

Jak pisze A. Dróżdż: „W postmodernistycznym modelu kultury daje się zauważyć zacieranie się granicy między nauką, mitem i utopią, co powoduje, że przeszłość, niemalże pozbawiona tajemnic, odarta z «sacrum», ale scalona obecnością wyłaniających się z niej mitów, przemieszcza się z przewidywalną przyszłością, a jednocześnie wszystko jest zamknięte ramą teraźniejszości, odczuwanej jako swego rodzaju «continuum» utopii, realizowanej dzięki bajecznym możliwościom nauki. Szkolnictwo działające w takim klimacie kulturowym narażone jest na utratę swej tożsamości i ulega w odpowiednich proporcjach takim samym pierwiastkom mitu, nauki i utopii, jakie zawiera postmodernistyczna kultura"[55].

Niezwykle szkodliwą utopią jest antypedagogika, która obficie korzysta z treści postmodernizmu. Nie różnicuje ona między dorosłym a dzieckiem, czy dobrem a złem, a także jest gotowa uznać prawo dziecka do aktywności seksualnej, nie uwzględniając niebezpieczeństwa pedofilii[56]. Antypedagogika zdaje się uzupełniać z genderową edukacją seksualną, która obowiązuje w wielu państwach zachodnich (Niemcy, Szwecja, Szwajcaria Wielka Brytania, Kanada, Holandia czy Hiszpania, jeżeli wymienić tylko niektóre)[57].

54 A. Dróżdż, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 10.

55 Tamże, s. 14.

56 Gizowski, *Niebezpieczne,* dz. cyt., s. 181-188.

57 Gwoli przypomnienia należy zaznaczyć, że pedagogika i edukacja seksualna odwołują się do rzekomego prawa dziecka do seksualnej aktywności i ekspresji, przy czym w grę

Jak pisze J. Dobrzyńska: „Antypedagogika to nieingerowanie w życie dziecka, poza zapewnieniem mu podstawowych warunków bezpieczeństwa i opieki, przy założeniu, że ono samo najlepiej wie, co jest dla niego dobre. To oddalanie się od dziecka w przekonaniu, że jest to konieczne dla jego rozwoju. To pozostawienie dziecka samemu sobie wobec wszelkich wyborów – zakaz wartościowania, doradzania, motywowania, wspierania, oceniania, czy nagradzania. To, w końcu,

wchodzi odpowiednie wsparcie ze strony agend ONZ i UE. Seksualizacja wychowania dzieci i młodzieży na Zachodzie, determinowana jest przez międzynarodowe standardy edukacji seksualnej WHO (Międzynarodowa Organizacja Zdrowia), a oznacza to wspieranie następujących fenomenów i działań, do których należy: wspieranie masturbacji od wczesnego dzieciństwa, ukazywanie homoseksualizmu jako normalnej opcji już w przedszkolu, aprobowanie i wspieranie seksualnych zabaw w przedszkolu, przygotowanie na „pierwszy raz" już w wieku dojrzewania, ćwiczenia zakładania prezerwatyw na plastikowe modele penisów podczas zajęć szkolnych, zachęcanie do eksperymentowania z seksem, sprzedawanie pigułek antykoncepcyjnych jako produktów kosmetycznych, wprowadzanie w wyrafinowane techniki seksualne, przedstawianie hetero – homo – i biseksualizmu jako równorzędnych opcji, agitacja homoseksualna w szkołach, oferowanie aborcji jako czegoś bezproblemowego z gwarancją dyskrecji wobec rodziców oraz pogrzebanie autorytetu wychowawczego rodziców. Jest zaskakujące i porażające zarazem, że WHO zdaje się sugerować, że nawet kilkuletnie dziecko ma „prawo" do czynności seksualnych, przy czym obliguje się dorosłych do stymulowania „potrzeb seksualnych" dzieci w każdym wieku. Propagowane techniki seksualne, przedstawianie w atrakcyjnej formie słownej i graficznej, powodują zablokowanie sumienia, zniszczenie poczucia wstydu oraz aktywizację pożądania seksualnego, a także uchylenie wszelkich norm obyczajowych. Przerażającym skutkiem takiej edukacji są seksualne nadużycia między dziećmi i młodzieżą, a także narażenie się na agresję seksualną ze strony dorosłych, co wypełnia znamiona pedofilii. Wypada zauważyć, że wszystkie skargi rodziców na szkolne zajęcia z edukacji seksualnej zostały przykładowo w Niemczech odrzucone, a w kilku przypadkach zostało rodzicom odebrane prawo do opieki nad dziećmi (dotyczyło to tych rodziców, którzy zdecydowali się nie posyłać dzieci na takie zajęcia ze względu na przekonania religijne i nakaz sumienia); G. Kuby, *Ideologia gender w Europie Zachodniej w odniesieniu do rodziców*, http://www.miejmyodwage.pl/G_Kuby_Ideologia_Gender.pdf, stan z 2.01.2014, s. 10-12; G. Kuby, *Obowiązkowa edukacja seksualna w szkołach pewną drogą do zniszczenia rodziny i chrześcijaństwa*, http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/GabrieleKuby.pdf, stan z dn. 17.11.2018, s. 1-25.

w skrajnym ujęciu... zakaz ujawniania rodzicielskiej miłości, uznanej również za formę zniewolenia. Brak przesłanek naukowych skrywa antypedagogika w nieprzejrzystych wywodach i hermetycznym języku publikacji, przepełnionych niewybrednymi oskarżeniami wobec tych, którzy ośmielają się wychowywać"[58]. Związek między pedagogiką a utopią, którą uzasadnia ideologia, kojarzy się z bezwzględną indoktrynacją na gruncie edukacyjnym, a wszelka obrona przed nią może skończyć się sankcjami natury karnej, co może spotkać rodziców w niektórych krajach zachodnich za odmowę posyłania dzieci na zajęcia z edukacji seksualnej (w końcu można użyć argumentu, że dzieci mają do niej prawo).

W utopiach społecznych (także tych najbardziej „wolnościowych") nadzieja na pokonanie wszelkiego zła wiązana jest na ogół z państwem i wychowaniem, przy czym dąży się do stworzenia „nowego człowieka", w czym szczególnie pomocna jest szkoła, realizująca program przemiany świadomości[59]. Cechą współczesnej demokracji zachodniej, kierującej się etycznym relatywizmem, zdaje się być miękki totalitaryzm, przy czym jest on zakamuflowany i wydaje się być dla większości dobrem, nie tak jak sowiecki komunizm, który grzeszył nadmierną brutalnością i nie był w stanie skutecznie przebudować sfery etyki i moralności. Marsz zrewoltowanego pokolenia 1968 przez instytucje i szeroka internalizacja rewolucji seksualnej, przy złożonych oddziaływaniach „wychowawczo-edukacyjnych" Nowej Lewicy, spowodowały w przeciągu trzech pokoleń to, że utopia społeczna bez rodziny, tradycji, przeszłości i religii stała się czymś bardzo prawdopodobnym.

Szczególnym zagrożeniem dla społeczeństw Zachodu jawi się bez wątpienia marksizm kulturowy, którego jednym z odprysków wydaje się pedagogika krytyczna, stanowiąca refleks „teorii krytycznej" w wydaniu „szkoły frankfurckiej", przy czym w grę wchodzi tutaj sprzeciw wobec współczesnej kultury o korzeniach chrześcijańskich[60]. W gruncie rzeczy idzie tu o anarchistyczno-marksowsko-

58 J. Dobrzyńska, *Ideologie nie-wychowania. Antypedagogika uderza w autorytet rodziców i niszczy młode pokolenie*, „Nasz Dziennik" z 29.10.2018, s. 11-12.

59 Por. Dróżdż, *Mity*, dz. cyt., s. 83.

60 G. Siezieniewska-Chromy, *Pedagogika krytyczna jako wyraz sprzeciwu wobec tra-*

-freudowskie nastawienie do sfery ludzkiej seksualności i moralności, przesiąknięte ideologią zdystansowania się do tradycji i przeszłości w imię ustanowienia lepszego świata. Teoria krytyczna określa siebie jako materialistyczną w tym znaczeniu, iż nie uznaje dualizmu świata materialnego i duchowego, zajmując się przede wszystkim doczesnością człowieka, którego należy zmienić, m.in. przez oddziaływanie w sferze kultury i edukacji. Przedstawiciele szkoły frankfurckiej, zgadzając się z materializmem dialektycznym, chętnie wykazują, że sytuacja ekonomiczna przetwarza się w ideologię, to znaczy racjonalizację popędów, interesów i potrzeb. Jednakowoż, dla marksizmu kulturowego nowym proletariatem, który doprowadzi do „wyzwolenia" człowieka są m.in. mniejszości seksualne, grupy wykluczone, studenci, lumpenproletariat, imigranci, czy nawet społeczny margines. W szerokim wachlarzu środków, mających zmienić społeczeństwo, poczesne miejsce zajmuje permisywizm i rewolucja seksualna. Kluczowe miejsce (choćby u Herberta Marcusego) zajmuje „zasada przyjemności", która winna stać się fundamentem „cywilizacji nierepresywnej". Niektórzy rzecznicy pedagogiki krytycznej postulują dążenie do jedności w sferze pedagogicznej praktyki, z jej roszczeniami do społecznej transformacji ze zmarginalizowanymi grupami. W grę wchodzi dostarczenie nauczycielom i uczniom wykładni w materii „lepszego" zrozumienia roli szkoły w ramach podzielonego społeczeństwa, w oparciu o kryterium klasy i gender. Niemniej pedagogika krytyczna działa na rzecz zniesienia hierarchii, presji autorytetu, czy nieuprawnionych zróżnicowań, tudzież dyskryminacji (ze względu na płeć, rasę, wyznanie, czy orientację seksualną)[61].

Wnioski końcowe

dycyjnej szkoły i nauczania, w: *Meandry i transgresje myśli pedagogicznej i edukacyjnej*, pod red. M. Gizowskiego, Koszalin 2014, s. 41 i n. Por. W. Kruszelnicki, *Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji (cz. I) (lata 1970-1980: aplikacja pojęć reprodukcji, hegemonii i ideologii w socjologii edukacji – rys historyczny)*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja", t. 19, nr 1 (73)/2016, s. 8-11; T. Rynkiewicz, *Od „proletariatu" do „człowieka masowego"*, „Człowiek w kulturze" 20/2008, s. 277-288.

61 Kruszelnicki, *Neomarksizm*, dz. cyt., s. 42-55.

Nie ulega kwestii, że ideologizacja pedagogiki jest rakiem, który toczy współczesną sferę wychowania i edukacji, przy czym wypływa ona z nurtów filozoficznych, dotkniętych stygmatem antropologicznego błędu i zafałszowaną wizją rzeczywistości.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że właściwym remedium na ideologizację pedagogiki stanowi pedagogika integralna (w pedagogice tej czerpie się z dorobku filozofii klasycznej – tomizmu oraz teistycznego personalizmu). Łacińskie słowo *integritas* oznacza całość. Jest to zatem pedagogika obejmująca całego człowieka, jego rozum, sprawności, ciało, uczucia, relacje i istnienie. Trzeba wychować i kształcić – powtórzmy – całego człowieka, zgodnie ze specyfiką każdej z jego władz. Czy każda z nich jest równie ważna? Nie! Każda z władz spełnia właściwe, wyznaczone jej przez rozumną naturę zadanie. By właściwe wychować człowieka, muszą one zostać poddane „hegemonii" intelektu, który jest najważniejszą z nich. Inaczej zatem wychowujemy i kształcimy władze intelektualne, inaczej wolitywne, uczuciowe i zmysłowe człowieka. Istnieje tu harmonia i hierarchia. W konsekwencji uzyskamy jeden zintegrowany byt wierny prawdzie i dobru. Najpełniej ujął to św. Jan Paweł II: „Wychowawca musi odznaczać się szczególną wrażliwością na wartości i instytucje kulturalne oraz pogłębiać znajomość nauk humanistycznych. Uzyskane w ten sposób kwalifikacje staną się ważnym narzędziem wspierającym program skutecznej ewangelizacji. Po wtóre, wychowawca musi trzymać się specyficznej drogi pedagogicznej, która z jednej strony precyzuje dynamikę rozwojową ludzkich sprawności, z drugiej zaś kształtuje w młodzieży warunki do udzielenia swobodnej i stopniowej na nią odpowiedzi. Będzie się on nadto troszczył o to, aby proces wychowawczy podporządkować religijnemu celowi zbawczemu. Wszystko to wymaga nie tylko włączenia w proces wychowawczy pewnych momentów z zakresu nauczania religii i przeżyć związanych z kultem, lecz stawia żądania idące daleko głębiej – żądania udzielenia wychowankom pomocy w otwarciu się na wartości absolutne oraz wyjaśnienia życia i historii w świetle wielkości i bogactw Misterium. Wychowawca więc powinien mieć wyraźną świadomość celu ostatecznego, ponieważ w sztuce wychowania cele pełnią

funkcję decydującą. Ich widzenie niepełne lub błędne bądź też zapominanie o nich jest dowodem niekompetencji i staje się przyczyną jednostronności i wypaczeń"[62].

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne są przesiąknięte antropologicznym błędem, przed którym musimy się bronić. Pedagogika integralna, nawiązująca do tomizmu i personalizmu stwarza nadzieję na perspektywę poprawy stanu dotychczasowego wychowania i edukacji.

Bibliografia:

Bocheński J. M., *Lewica, religia, sowietologia,* opr. J. Parys, Warszawa 1996.
Brzeziński Z., *Between Two Ages. America's Role in the Technetronic Era*, New York 1970.
Butler J., *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York 1999.
Chudy W., *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw,* Warszawa 2003.
Cyceron M. T., *Rozmowy tuskulańskie*, tłum. J. Śmigaj, Warszawa 1961.
Das Bedeutungswörterbuch, Duden, t. 10, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich.
Dobieszewski J., *Marka Siemka filozofowanie wokół marksizmu*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria", nr 1(89)/2014.
Dobrzyńska J., *Ideologie nie-wychowania. Antypedagogika uderza w autorytet rodziców i niszczy młode pokolenie*, „Nasz Dziennik" z dn. 29 października 2018.
Dróżdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000.
Feyerabend P., *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, London 1975.
Gajdamowicz H., *Liberalizm – szansa czy zagrożenie dla wychowania*, http://www.retsat1.com.pl/wzoremJezus/prace_przyjaciol/HGajdamowicz_liberalizm.html, stan z dn. 17 lipca 2010.
Gizowski M., Knyżewski K., *Wybrane zagrożenia stanu bezpieczeństwa współczesnej pedagogiki*
Gizowski M., *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku,* Koszalin 2015.
Gogacz M., *Hermeneutyka osoby i czynu. Recenzja książki Księdza Kardynała Karola Wojtyły „Osoba i czyn",* „Analecta Cracoviensia", nr 5-6 (1973-1974), s. 125-138; [przedruk] *Wokół problemu osoby,* Warszawa 1974, s. 106-122.
Gogacz M., *Obrona intelektu,* Warszawa 1969.
Gogacz M., *Podstawy wychowania,* Niepokalanów 1993.
Gogacz M., *Prof. Leszek Kołakowski zaleca agnostycyzm*, „Słowo Powszechne", 45 (1992) 6

62 *List Apostolski Jana Pawła II IUVENUM PATRIS w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko.*

z dn. 7-9 II.
Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji,* tłum. Anna Kacmajor, Agata Sulak, z posłowiem B. Śliwerskiego, Gdańsk 2003.
Jaeger W., *Paideia,* tłum. M. Plezia, t. 1-2, Warszawa 1962 i 1964.
Jakuszko H., *Niemiecka filozofia klasyczna*, http://www.ptta.pl/pef/pdf/n/nfk.pdf, stan z dn. 19 listopada 2018.
Jan Paweł II, *Audiencja dla uczniów szkół prowadzonych przez Barnabitów (26.11.1983).*
Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Warszawa-Ząbki 1998.
Jaroszyński P., *Metafizyka czy ontologia?*, Lublin 2011.
Jaroszyński P., *Paideia,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* pod red. A. Maryniarczyka, t. 7, Lublin 2006.
Kiereś B., *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości,* Lublin 2017.
Kiereś B., *Problem personalizmu a pedagogika,* „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna", nr 2-3 (2010-2011) 5-6, s. 49-78.
Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie,* Lublin 2015
Kiereś H., *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu,* Lublin 2000.
Kołakowski L., *Główne nurty marksizmu.: powstanie – rozwój – rozkład*, Londyn 1988.
Kołakowski L., *Jeśli Boga nie ma..O Bogu, diable, grzechu i innych zmartwieniach tak zwanej filozofii religii*, Kraków 1988.
Kowalczyk S., *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004.
Krasnodębski M., *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej,* Głogów 2018.
Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania,* wyd. 2, Warszawa 2009.
Krasnodębski M., *Metafizyka czy ontologia edukacji?,* „Paideia" nr 1/2019, s. 15-45.
Krasnodębski M., *Wstęp*, (w:) *Myśl pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu*, IX tom serii wydawniczej „Filozofia i Pedagogika", red. nauk. serii: A. Murzyn, red. nauk. t. IX: M. Krasnodębski, Warszawa 2014.
Krąpiec M. A., *O ludzką politykę,* Warszawa 1996.
Krąpiec M. A., *Wychowanie narodu przez wychowanie człowieka w cywilizacji osobowej,* „Cywilizacja", nr 22/2007.
Kruszelnicki W., *Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji (cz. I) (lata 1970-1980: aplikacja pojęć reprodukcji, hegemonii i ideologii w socjologii edukacji – rys historyczny)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", t. 19, nr 1(73) 2016.
Kuby G., *Ideologia gender w Europie Zachodniej w odniesieniu do rodziców*, http://www.

miejmyodwage.pl/G_Kuby_Ideologia_Gender.pdf, stan z dn. 2 stycznia 2014, s. 10-12.
Kuby G., *Obowiązkowa edukacja seksualna w szkołach pewną drogą do zniszczenia rodziny i chrześcijaństwa*, http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/GabrieleKuby.pdf, stan z dn. 17 listopada 2018.
Leś T., *Filozofia a pedagogika. Czy możliwa jest pedagogika bez norm?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 2(54)2011.
List Apostolski Jana Pawła II IUVENUM PATRIS w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko.
Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, (w): *Pedagogik*a, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, t. I, Warszawa 2004.
Nowak L.*, Postmodernizm – pewna próba wykładni metafizycznej i wyjaśniania historycznego*, (w:) *Wobec kryzysu kultury. Z filozoficznych rozważań nad kulturą współczesną*, pod red. L. Grudzińskiego, Gdańsk 1993.
Opiela M. L., *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2019.
Ostatni wywiad z kard. Gerhardem Müllerem jako prefektem Kongregacji Nauki Wiary. Rozmawia Adam Sosnowski, „Wiara, Patriotyzm i Sztuka", nr 7-8/2017.
Paideia (w:) G. Reale, *Historia filozofii starożytnej,* t. 5 (*Słownik, indeksy i bibliografia*), tłum. E. I. Zieliński, Lublin 2002, s. 163-164
Pańpuch Z., *Paideia jako ideał wychowawczy,* „Cywilizacja", nr 7/2003, s. 47-67.
Pietrasiński Z., *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i odżywcza autokreacja*, Warszawa 2008.
Possenti V., *Osoba nową zasadą,* tłum. J. Merecki, Lublin 2017.
Przemówienie Papieża Jana Pawła II podczas wizyty w siedzibie ONZ do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż, 2 czerwca 1980, Kraków 1980.
Robaczewski A., *Doskonałość celem wychowania,* „Człowiek w Kulturze", nr 12/1999, s. 31-35.
Rynkiewicz T., *Od „proletariatu" do „człowieka masowego",* „Człowiek w kulturze" 20/2008.
Siezieniewska-Chromy G., *Pedagogika krytyczna jako wyraz sprzeciwu wobec tradycyjnej szkoły i nauczania*, w: *Meandry i transgresje myśli pedagogicznej i edukacyjnej*, pod red. M. Gizowskiego, Koszalin 2014.
Skawiński R., *W kręgu ideologii edukacyjnych*, „Studia Ełckie", nr 10/2008.
Starnawski M., Rudnicki P., Nowak-Dziemianowicz M., *Odtrucie zamiast uniku: kilka wstępnych refleksji o ideologii i edukacji*, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/242/1/Odtrucie_zamiast_uniku.pdf, stan z dn. 16 listopada 2018, s. 9-10.
Stefaniak Ł., *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne,* Lublin 2011.
Stępień T., *Dwie koncepcje osoby Karola Wojtyły i Mieczysława Gogacza – analiza porównawcza,* (w): *O antropologii Jana Pawła II,* pod red. M. Grabowskiego, Toruń 2006, s. 163-188.
Sztobryn S., *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu między-*

wojennego w świetle literatury czasopiśmiennej, http://tpf.lh.pl/witryna/pliki/pedagogika_a_filozofia.pdf, stan z dn. 14 listopada 2018.

Sztobryn S., Śliwerski B., *Wstęp* (w:) *Idee pedagogiki filozoficznej,* pod red. S. Sztobryna, B. Śliwerskiego, Łódź 2003, s. 5.

Terruwe A., Baars C. *Integracji psychicznej. O nerwicach i ich leczeniu,* tłum. W. Unolt, Poznań 1989.

Tomasz z Akwinu, *Summa theologica*, Ex Officina Libraria Marietti, Taurini 1932.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza,* t. 1-2, Lublin 1999.

Ideologization of pedagogy. The destruction of ethical and rational thinking about upbringing.

Summary.

Contemporary pedagogical theories and the growing upbringing parctices seem to be based on posmodernism, neoliberalism, multiculturalism, environmentalism, anty-pedagogy, gender and antroposophy. They arise from the traditions of philosophical idealism and utopia, proclaiming the reductionist vision of man as well subjective and relativistic morality. The article outlines the theoretical sources of ideologisation of pedagogy and their practical consequences.

Key words: ideology, ideologization of pedagogy, classical philosophy, postmodernism

Marek Czachorowski
Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

Pedagogika wobec żądań środowisk LGBT

Jesteśmy adresatami swoistych żądań politycznie zorganizowanego środowiska homoseksualistów (określającego się jako LGBTQ), żądań adresowanych także do świata nauki, w tym również pedagogiki. Niektórzy ubolewają, że polska pedagogika jest głucha na te żądania i problem homoseksualizmu jest w niej „wielkim nieobecnym”[1]. Czy z tą opinią należy się zgodzić? W jaki też sposób pedagogika miałaby zająć się tym tematem?

Z pewnością był on obecny w pedagogice starożytnej Grecji (Sokrates, Platon, Arystoteles) i średniowiecza (św. Tomasz z Akwinu), a powrócił w innej odsłonie w nowożytności, wpierw w renesansie, pod wpływem inwazji cywilizacji bizantyjskiej (orientalnej) na Europę (Jerzy z Trapezuntu, Bessarion, M. Ficino, M. Montaigne). Kolejny etap tego zainteresowania widzimy w epoce oświecenia, bo poświęcili mu uwagę zwłaszcza encyklopedyści (Monteskiusz, Diderot, Wolter), wynikiem czego były wprowadzone zmiany prawne (w Kodeksie Napoleona). Powrócił ten temat w XIX i XX wieku, co niekoniecznie odzwierciedliło się w akademickiej pedagogice, zlecającej tę sprawę powstałej psychiatrii i psychologii. Część nurtów współczesnej pedagogiki omija temat homoseksualizmu lub też łatwo ulega w tym zakresie jakiejś ideologizacji. Skoro jednak wychowanie prowadzone jest zawsze w konkretnych okolicznościach,

1 P. Skuza, *O jednym nieobecnym dyskursie – homoseksualizm w pedagogice*, „Kultura i Edukacja” 2004 nr 4. Por. tenże, *Recepcja teorii „queer” a tekstualizacja odmieńców w pedagogice,* „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2009 nr 4 (48), 69-86.

to współczesna pedagogika powinna ten temat podjąć, między innymi z racji gwałtownego rozszerzania się obyczajów homoseksualnych, ale oczywiście w sposób naukowy, bez ulegania jakiejkolwiek ideologii.

Wpierw trzeba ustalić: jaka jest sama istota żądań stawianych przez środowiska LGBT? Słyszymy wszyscy te żądania, bo nagłaśnia się je za pośrednictwem mediów[2], a utrwala pod naszymi oknami podczas „marszów równości". Wiele jest takich żądań, a zazwyczaj określa się je jako „równe traktowanie", „niedyskryminację", bo „miłość nie wyklucza". Ale takie hasła dopiero otwierają dyskusję, bo w każdym ubolewaniu na „nierówność" i w postulacie „równości" kryje się przecież odniesienie do prawdy na temat konkretnej sytuacji. Jeśli zgadzamy się chyba wszyscy, że np. zarobki nie powinny być równe, to na gruncie założenia, iż obiektywnie różna praca wymaga różnej zapłaty. Tak samo należy myśleć odnośnie praw małżeńskich. Sam brak instytucji „małżeństwa homoseksualnego", czy prawa do adopcji jeszcze nie oznacza dyskryminacji homoseksualistów, ale kieruje uwagę ku obiektywnym powodom wykluczenia takich związków w polskim systemie prawnym. Tym powodem jest obiektywna różnica pomiędzy związkiem małżeńskim mężczyzny i kobiety a związkiem homoseksualnym. Dyskusja powinna przejść zatem ku wyjaśnieniu tej właśnie różnicy. Zamiast tego zazwyczaj jedni poprzestają na pokrzykiwaniu o „nierówności", a drudzy odwołują się do już istniejących zapisów konstytucyjnych. Trzeba się jednak wpierw zapytać: z jakich obiektywnych powodów należy ich bronić? Prawo stanowione przecież jest normatywną konstrukcją społeczną, która swoje uprawomocnienie czerpie z obiektywnej rzeczywistości, którą powinna respektować i chronić.

Drugie pytanie dotyczy żądania środowisk LGBT odnośnie do pedagogiki? Najpierw jednak konieczne będzie wyjaśnienie, co to jest pedagogika?[3]

2 Socjologowie twierdzą, że zaangażowanie mediów w promocję homoseksualizmu nie jest bezinteresowne, bo uwzględniają one także własny materialny interes, ponieważ osoby samotne, niezwiązane rodziną, chętniej wydają posiadane pieniądze.

3 Zdaniem A. Bronka „w porównaniu z innymi naukami społecznymi (psychologią, socjologią) pedagogika nie należy do metodologicznie rozwiniętych", bo „wśród teoretyków pedagogiki nie ma zgody co do żadnej niemal ważniejszej kwestii: definicji pedago-

Odróżnić należy trzy jej koncepcje: klasyczną, nowożytną i ponowoczesną (postmodernistyczną, akognitywistyczną). Kryterium podziału tych koncepcji jest systematyzujące[4], bo u jej podstaw znajdują się wpierw odmienne koncepcje przedmiotu pedagogiki, wyznaczone przez odmienne koncepcje nauki. Prowadzi to do zmian w pojmowaniu „wychowania" człowieka (jego rozwoju) jako przedmiotu pedagogiki, oraz zmiany jej celów i metody. Na gruncie tych trzech różnych koncepcji pedagogiki w odmienny sposób podejmuje się żądania środowisk LGBT.

Spór esencjalistów z antyesencjalistami

Zwróćmy uwagę, że rzecznicy „równości" wobec homoseksualistów prowadzą ze sobą jednak spór, który zwykło się określać mianem: „esencjalizm kontra antyesencjalizm"[5]. „Esencjaliści" posługują się w argumentacji pojęciem jakiejś niezmiennej istoty człowieka, w tym także jakiejś jej m.in. „heteroseksualnej", „homoseksualnej", „biseksualnej" odmiany. Twierdzą także, że heteroseksualiści są traktowani bezpodstawnie jako uprzywilejowani, co nazywa się „heteronormatywizacją" sfery seksualnej. Postuluje się zatem „niedyskryminację" homoseksualistów, równe ich traktowanie wobec heteroseksualistów, bo „miłość nie wyklucza", a homoseksualizm to jakoby jedna z opcji ludzkiej natury, co jakoby

giki, określenia jej przedmiotu, celu, metody, kluczowych pytań, danych wyjściowych, typów pedagogiki". A. Bronk, Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?". W: W trosce o integralne wychowanie, red. Marian Nowak, Tomasz Ożóg, Alina Rynio, 47-76. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003. Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej,* Lublin 2000, s. 149.

4 Inni autorzy posługują się różnymi podziałami koncepcji pedagogiki, czy też kierunków pedagogiki. I tak odróżnia się np. pedagogikę chrześcijańską, personalistyczną, humanistyczną, pozytywistyczną, pragmatyzmu, postherbartowską, emanacyjną, krytyczną, antyautorytarną, postmodernizmu. Zob. hasło „pedagogika" w: Encyklopedia Katolicka , T. XV Lublin 2011.

5 Na temat tej kontrowersji zob. Edward Stein (ed.) Forms Of Desire: Sexual Orientation And The Social Constructionist Controversy, New York 1990, 133-73; por. Daniel R. Ortiz, Creating Controversy: Essentialism, Constructivism and the Politics of Gay Identity, Virginia Law Review. Vol. 79, 1833, 1843-50(1993).

dowodzą badania naukowe. Za kompetentną w tym zakresie wielu uważa psychiatrię, skoro jedni uznają werdykt Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego – wykreślającego homoseksualizm z listy chorób i zaburzeń psychicznych – a drudzy krytykują go jako przejaw dyktatury politycznej poprawności. Jedni i drudzy wspólnie jednak ulegają temu, co socjologia nazywa „medykalizacją" współczesności, czyli sprowadzaniu problemów moralnych do problemów zdrowotnych. Tymczasem, oprócz traktowania homoseksualizmu jako problemu zdrowotnego jest wpierw konieczność traktowania go jako problemu moralnego. Traktowanie homoseksualizmu jako „choroby" wyklucza jego moralną ocenę, tak samo jak przyjęcie istnienia jakiejś osobnej „homoseksualnej" natury człowieka, i to rozpoznawalnej przy pomocy nauk biologicznych.

Pod wpływem współczesnej atmosfery intelektualnej, a zwłaszcza panującego w humanistyce postmodernizmu, przeciwnego wszelakim „esencjalizmom", część środowisk LGBT+ utrzymuje, że nie ma jakiejś wspólnej wszystkim ludziom ludzkiej istoty, możliwej do intelektualnego uchwycenia, w tym także nie ma jakiejś odrębnej homoseksualnej istoty człowieka (czy biseksualnej)[6]. Wszyscy jesteśmy ludźmi, ale mamy tylko różne seksualne pragnienia, które należy zaspokajać, a nie uzgadniać z obiektywną rzeczywistością. Można tylko mówić o rozmaitych „odmieńcach" seksualnych (zwanych z angielska „queers"), mających inne seksualne pragnienia niż społeczna większość. W imię ich „niedyskryminowania" i sprawiedliwego traktowania wszystkich, należy udzielić także im tych wszystkich swobód, którymi cieszy się heteroseksualna większość. To stanowisko określa się jako „teorię queer"[7], będącą odmianą „teorii gender", odróżniającą płeć biologiczną od

6 Za czołowych przedstawicieli antyesencjalizmu uważa się: Judith Butler, *Gender Trouble*, Feminism And The Subversion Of Identity 91-96 (1990); David M. Halperin, *Saint Foucault*, Towards A Gay Hagiography 38-48 (1995); Ladelle McWhorter, *Bodies And Pleasures*,: Foucault And The Politics Of Sexual Normalization 9-33 (1999); Momin Rahman, *Sexuality And Democracy*, Identities And Strategies In Lesbian And Gay Politics 17-47 (2000); Jeffrey Weeks, *Against Nature*, Essays On History, Sexuality And Identity 33-37 (1991). Za prekursorską uważa się „Historię seksualności" M. Foucaulta.

7 J. Kochanowski, *Od teorii dewiacji do teorii queer*, w: *Homoseksualizm. Perspektywa interdyscyplinarna*, red. K. Slany, B. Kowalska, M. Śmietana, Nomos, Kraków 2005;

płci kulturowej (gender), a ta ostatnia to społeczny konstrukt, wymagający identyfikacji i odrzucenia w miarę możności (chociażby w formie wyśmiania), bo związany z „dyskursem władzy", czyli podporządkowania jednych wobec drugich[8].

Jednak od „esencjalizmu" w myśleniu nie da się uciec nawet „antyesencjalistom". Wprawdzie zgodzić się należy, że nie ma jakiejś homoseksualnej, biseksualnej, czy aseksualnej ludzkiej natury (chociaż jesteśmy z natury albo mężczyzną albo kobietą), to jakże negować powszechną istotę człowieka, równocześnie postulując równe traktowanie wszystkich? Uzasadnienie tego ogólnie ważnego postulatu odwołuje się właśnie do niezmiennej i powszechnej ludzkiej natury, którą zawsze i wszędzie należy uszanować, m.in. poprzez niedyskryminujące kogokolwiek postępowanie. Jakże inaczej bronić postulat niedyskryminacji?

Normatywnym postulatem „antyesencjalistów" jest denormatywizacja w tym deheteronormatywizacja sfery seksualnej, czyli zakwestionowanie sensowności jej moralnej oceny przy pomocy obiektywnego kryterium moralnego dobra i zła[9]. Ma to być sfera „poza dobrem i złem", a zatem filozoficznym patronem tego sposobu myślenia jest F. Nietzsche. Wszelkie moralne normy, dotyczące seksualności uznaje się za społeczny konstrukt i dyktat, co ma obnażać „teoria queer", dążąca „do destabilizacji tych znaczeń „seksualności" i „płciowości", które „zostały im" przypisane kulturowo. Teoria queer zmierza do wykazania wieloznaczności takich pojęć, jak płeć, seksualność, a mówiąc zupełnie szczerze: do wykazania ich bez-znaczności. Teoria queer wskazuje, że wszelkie stabilne „wzorce kobiecości", „męskości" i wszelkie „wzorce seksualne" są kulturowym konstruktem, a ich stabilność jest wynikiem pewnych procesów przemocy: opisanych przez Foucaulta mechanizmów ujarzmienia (czyli wytworzenia w nas „ja" podporządkowanego

por. A. Jodko, red., *Tabu seksuologii. Wątpliwości, trudne tematy, dylematy w seksuologii i edukacji seksualnej*, Warszawa 2008; por. A. Rejter, *Płeć – język – kultura*; Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

8 Zob. M. Czachorowski, *Gendermania. Spór o godność ciała*, Szczecinek 2013.

9 Niektórzy uważają, że jedyną zasadą etyki dla homoseksualistów jest zasada wzajemnej zgody. Zob. S. Seidman, *Embattled Eros*, Sexual Politics And Ethics In Contemporary America 146 (1992), s. 172.

Normie kulturowej, będącego narzędziem autorepresji i samokontroli), blokowania (czyli zacementowania naszego sposobu myślenia w ramkach ustalonych pojęć, np. z zakresu tzw. „tożsamości seksualnej" czy „płciowej", ramach ukazanych i implantowanych jako naturalne) i parcelacji (czyli „rozparcelowania" naszego życia na kawałki i poddania każdego z nich kontroli „eksperta")"[10].

Niestety, nie podaje się uzasadnienia tego „antynormatywizmu" w sferze seksualnej, a uzasadnienie w nauce ma pierwszorzędne znaczenie. Zazwyczaj tylko tłumaczy się, że rozmaici „odmieńcy" (w wersji gay, lesb, trans oraz pedo) to jak najbardziej „normalni" ludzie. Miałaby to wykazać, wspomniana już decyzja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, wykreślająca w 1973 roku homoseksualizm z grona „zaburzeń psychicznych"[11]. Powtórzę raz jeszcze: przypisanie psychiatrii kompetencji w sprawie określania istoty człowieka jest poważnym metodologicznym błędem[12]. Nie tylko medycyna (w tym także biologicznie rozumiana psychiatria), ale wszystkie nauki szczegółowe, posługujące się tylko procedurą uogólniania wyników poznania zmysłowego, nie są w stanie rozstrzygnąć, czy homoseksualizm jest – czy też nie jest – praktyką seksualną na ludzkim poziomie. Wyrażane także przez niektórych przeciwników postulatów LGBT oczekiwanie od którejkolwiek z nauk szczegółowych, iż jest w stanie rozstrzygnąć problem moralnej oceny homoseksualizmu, jego źródeł, itd. świadczy o zainfekowaniu zideologizowaną koncepcją nauki, która zawładnęła nowożytną i współczesną umysłowością. Problem oceny homoseksualizmu to wpierw zagadnienie etyczne, czyli zagadnienie zgodności ludzkiego działania z człowieczeństwem człowieka. Ono zaś jest czytelne tylko na gruncie klasycznie rozumianej antro-

10 Kochanowski, dz. cyt.

11 R. Bayer, *Homosexuality And American Psychiatry*, The Politics Of Diagnosis 101-54 (1981).

12 Współczesna tzw. seksuologia rozwinęła się wpierw w ramach psychiatrii, ale do dzisiaj jej rzecznicy uważają się za kompetentnych w sprawie istoty sfery seksualnej, a zatem także normatywnych jej wymagań. Zob. B. Grabski, Psychiatria a seksualność, w: *Konteksty psychiatrii*, red. B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014. Por. G. Iniewicz, M. Mijas , B. Grabski *Wprowadzenie do psychologii LGB*, Wrocław 2012.

pologii filozoficznej, której przedmiotem jest istota człowieka i jego konieczne uwarunkowania. Jeśli zatem pedagogika ma poprawnie podjąć problem homoseksualizmu, to wpierw musi pozostawać w związku z klasyczną filozofią. Tak jest nie zawsze, bo mamy trzy modele pedagogiki, a dwa z nich zrywają ten związek: pedagogika nowożytna i pedagogika postnowoczesna. Ale jest jeszcze „pedagogia perennis", klasyczna pedagogika, która pozostaje w nierozłącznym związku właśnie z klasyczną antropologią filozoficzną. Zobaczmy to w szczegółach.

Pedagogika klasyczna a postulat denormatywizacji sfery seksualnej

Denormatywizacja i deheteroseksualizacja sfery seksualnej wykluczona jest w pedagogice klasycznej, istotowo związanej z filozofią moralności (a zatem także z filozofią człowieka), będącą nauką normatywną, oceniającą ludzkie czyny w aspekcie dobra i zła moralnego[13]. Zajmując się wychowaniem człowieka, pedagogika musi opierać się na wiedzy, kim jest człowiek w swojej istocie, a zatem posługiwać się normą rozwoju tego człowieczeństwa, czyli normą moralności. Tylko ona dotyczy człowieka w jego istocie, bo dobro i zło moralne są kwalifikacjami człowieka w jego człowieczeństwie.

Klasyczna pedagogika uprawiana jest zatem w ramach klasycznie pojmowa-

13 Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, T. I, Lublin 1986, s. 22-24, 329. Por. tenże, *Pedagogia perennis,* „Przegląd pedagogiczny" 1924. Woroniecki ubolewał nad tym, że słabe jest zrozumienie związku pedagogiki z etyką. Będąc w jednym z katolickich instytutów pedagogicznych w USA zauważył, iż etyka nie jest wykładana w tym instytucie. Pytając o przyczyny tego stanu rzeczy, usłyszał w odpowiedzi: „przecież etyka nie należy do zakresu pedagogiki" (tamże, s. 33). Woroniecki twierdził, że w przedwojennej Polsce myślano tak samo: jest „dość częstym zjawiskiem naszych czasów, że katolicy (…) biorą się do naukowych badań z dziedziny wychowania tak, jakby ta dziedzina z filozofią chrześcijańską (…) nie miała żadnej styczności. Ulegając bezwiednie wpływom nowożytnej pedagogiki świeckiej, dzielą oni z nią to przekonanie, że całe zagadnienie wychowania należy do zakresu psychologii i to psychologii doświadczalnej, nie zdając sobie jednocześnie dość jasno sprawy z błędnych kierunków filozoficznych, którym ta dziedzina wiedzy dziś hołduje" (tamże, s. 19). Czy ta diagnoza jest dzisiaj już nieaktualna?

nej filozofii[14] (posiłkując się także rozmaitymi naukami szczegółowymi), ale zakwestionowanej na początku epoki nowożytnej, formującej nowy model filozofii, w wyniku zmiany w rozumieniu nauki. Natomiast filozofia klasyczna to wiedza o autonomicznym przedmiocie – niesprowadzalnym do przedmiotu nauk tzw. szczegółowych – którym jest istota rzeczywistości i jej konieczne uwarunkowania[15]. U podstaw tego rozumienia filozofii znajdujemy klasyczny ideał nauki „episteme", której celem jest poznanie rzeczywistości, mające wartość samą w sobie, niezależnie od wszelakich korzyści, których może dostarczyć[16]. To pojęcie nauki i filozofii koresponduje z traktowaniem człowieka jako wpierw istoty rozumnej, czyli zdolnej i zobowiązanej do poznania obiektywnej rzeczywistości i zobowiązanej do jej uszanowania.

Etyka w ramach filozofii klasycznej traktowana jest jako mająca aspekt pedagogiczny, ponieważ musi określać metody zdobywania pozytywnych sprawności moralnych (cnót moralnych), dzięki którym zawsze i wszędzie działamy i żyjemy na w pełni ludzkim poziomie. Refleksja pedagogiczna wpisana jest zatem zwłaszcza w teorię sprawności moralnych (aretologię etyczną), traktującą moralny rozwój człowieka jako rozwój jego człowi czeństwa[17]. Moralnie dobry człowiek

14 Nie wystarczy zatem wskazać na konieczny związek pedagogiki z filozofią, a nawet traktować ją jako nauki filozoficznej, bez czego nie może ona określić pojęcia wychowania, ale konieczne jest dookreślenie koncepcji filozofii. Są to bowiem niejednokrotnie przeciwstawne jej koncepcje, jak w przypadku z jednej strony filozofii Arystotelesa i Tomasza z Akwinu, a filozofii J. Herbarta. Por. *Filozofia a pedagogika: studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław 2005; *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii,* red. M. Dudzikowa, „Colloquia Communia" 2(2003); J. P. Hudzik, *Filozofia a pedagogika, czyli o relacjach między kulturą i wychowaniem w warunkach współczesności,* „Edukacja Filozoficzna" 28 (1999), s. 144-159. Rozmaite koncepcje filozofii rzutują na koncepcję wychowania.

15 Por. M. A. Krąpiec, *Koncepcje nauki i filozofia*, w: tenże i in., *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1992, s. 17-33. Por. A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii,* Lublin 1976, s. 20-23.

16 Por. P. Jaroszyński, *Nauka w kulturze,* Radom 2002.

17 Stąd też Tomasz z Akwinu definiuje wychowanie jako „prowadzenie potomstwa ku szczytom doskonałości właściwej dla człowieka jako człowieka, czyli ograniczonego zespołu wszystkich sprawności" (Sth, Supp. 41. 1), lub też: „rozwój człowieka", czyli „pełna

to człowiek dobry jako człowiek[18]. Ponieważ jednak moralna wartość działania zależy także od jego zmieniających się okoliczności, działalność pedagogiczna powinna się liczyć także z konkretnymi okolicznościami działania. Stąd też klasycznej pedagogice potrzeba wiedzy na temat okoliczności procesu wychowawczego, którą dostarczają rozmaite nauki szczegółowe. W tym aspekcie klasyczna pedagogika jest zależna m.in. od socjologii, psychologii empirycznej, psychiatrii, rozmaitych „nauk humanistycznych", zwanych „naukami współpracującymi z pedagogiką" (S. Kunowski).

Jak widzimy, klasyczna pedagogika jest ze swojej istoty dyscypliną normatywną etycznie, a zatem określa także normy zachowań seksualnych, w tym również homoseksualnych. Zakłada się zatem, że w sferze seksualnej podmiot jest zdolny do samostanowienia (dokonywania czynów i rozeznawania prawdy o dobru), a zatem podlega także tutaj odpowiedzialności moralnej. Stąd wyróżnia się osobną cnotę moralną (cnotę czystości, jako jeden z gatunków cnoty kardynalnej umiarkowania), będącą stałą sprawnością kierowania dziedziną seksualną w świetle prawdy o dobru tej dziedziny. Nie widać bowiem powodów, aby przyjąć, że w tej dziedzinie człowiek przestawał być człowiekiem. Co więcej, ranga ontyczno-aksjologiczna sfery seksualnej wskazuje, że zwłaszcza tutaj wszelkie działania powinny być na osobowym poziomie, czyli na poziomie zaangażowania rozumności i wolności podmiotu. Do istoty tej sfery należy bowiem osobowotwórczy jej wymiar. Po pierwsze, dzięki aktywizacji sfery seksualnej może zacząć istnieć osoba ludzka, a nie egzemplarz jakiegoś gatunku zwierząt. Po drugie, płciowość człowieka stanowi osobowe medium najgłębszych zaangażowań międzyosobowych, bo wpierw środek komunikacji oddania siebie drugiej osobie. Po trzecie, z racji

dojrzałość człowieka jako człowieka, polegająca na usprawnieniu się w cnotach" (Tomasz, Sth, Suppl. q. 41, a. 1, resp.). Por. S. Kunowski, *Tomistyczne studia w dziedzinie pedagogiki*, „Pastori et Magistra" Lublin 1966, s. 469-488; F. Bednarski, *Postulaty nowoczesnej pedagogiki w świetle zasad św. Tomasza z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola (brw), s. 91-107.

18 Por. K. Wojtyła, *Problem teorii moralności*, w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, t. 3, Warszawa 1969, s. 217-249.

prokreacyjnego wymiaru sfery seksualnej (służeniu osobowemu istnieniu osoby ludzkiej) sfera seksualna ma sens także sakralny, bo zaistnienie osoby ludzkiej, bytu przygodnego, jest dziełem Absolutu Istnienia. Stąd też klasyczna pedagogika nierespektowanie osobowego sensu sfery seksualnej traktuje jako poważny moralny występek.

Wśród nich wymienia się także zachowania homoseksualne, zaliczane do „czynów wbrew naturze”[19]. Ta terminologia pojawia się już u Sokratesa[20], Platona[21] i Arystotelesa[22], którzy podejmowali temat homoseksualizmu, wskazując na niezgodność tych praktyk wpierw z prokreacyjną naturą (istotą) sfery seksualnej. Ta niezgodność wyklucza możliwość przyjaźni w homoseksualnych związkach (co podkreślał Sokrates[23]), bo każda przyjaźń oparta musi być na respektowaniu obiektywnej rzeczywistości. Jakże być czyimś przyjacielem bez respektowania jego obiektywnego dobra, np. jego życia czy jego płciowości? Ten brak obiektywizmu to wpierw respektowanie w zachowaniu seksualnym własnej i cudzej możliwości prokreacyjnej, a przez to także własnej i cudzej rozumności, jako zdolności odczytania obiektywnego sensu sfery seksualnej. Platon i Arystoteles podjęli również problem źródeł homoseksualizmu, ale poszukując koniecznościowych zależności, czyli traktując to zagadnienie filozoficznie. Zdaniem Platona, istotą homoseksualizmu jest konsumpcyjne traktowanie sfery seksualnej (poszukiwanie subiektywnej przyjemności a nie obiektywnego dobra), w wyniku czego pojawia się lęk wobec tego wszystkiego, co może przeszkodzić tej konsumpcji. Lęk ten dotyczy także obiektu konsumpcji, bo odmienność płciowa rodzi poczucie zagrożenia. Homoseksualizm to zatem heterofobia z powodu braku obiektywizmu w sferze seksualnej, konsumpcyjne jej traktowanie. Arystoteles wskazał dodatkowo na rolę homoseksualnej deprawacji w pojawieniu się

19 Zob. Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae*, II-II q. 154, art. 11.

20 Zob. Ksenofont, *Uczta*, tłum. Rapaport, w: tenże, *Wybór pism*, Wrocław 1966 (VIII).

21 Zob. Platon, *Prawa*, tłum. M. Majkowska, Warszawa 1960 (I, 838 b).

22 Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: tenże, *Pisma wszystkie*, t. 5, tłum. D. Gromska, Warszawa 2000 (VII, 5 (11148 b-1149 a).

23 Zob. Ksenofont, dz. cyt. VIII, 13.

homoseksualnego pragnienia[24].

Klasyczna pedagogika jest wpisana w kontekst greckiej (attyckiej) cywilizacji, przejętej przez Rzymian i stanowiącej jeden z filarów późniejszej „cywilizacji łacińskiej". Zarówno Sokrates, Platon jak i Arystoteles sygnalizowali obcość kulturową zjawiska homoseksualizmu[25]. Wyrażał to grecki mit, przypisując „wynalazek" homoseksualizmu Lajosowi, ojcu Edypa[26]. Za ten występek ciążyła na nim klątwa bogów. Dzieła Homera nie znają problemu homoseksualizmu, a – jak świadczy chociażby staroattycka komedia (*Chmury* Arystofanesa) – pojawił się on po wojnach z Persami, na skutek wpływu doryckiej Sparty. Skoszarowanie wszystkich mężczyzn i rozwiązłość ich kobiet (na co zwrócił uwagę Arystoteles[27]) były przyczyną obecności homoseksualizmu wśród Spartan, na co zwrócił uwagę Platon, jako na – obcą dobrym obyczajom – specyfikę doryckiej obyczajowości[28]. Ale w prawach Likurga mamy wyraźny zakaz – z sankcją kary śmierci – podejmowania kontaktów homoseksualnych w ramach obowiązującej wszystkich dorosłych mężczyzn działalności pedagogicznej. Sens takiego zakazu wyjaśnił Platon. Rozwój człowieka w jego człowieczeństwie dokonuje się albo na drodze małżeństwa, płodnego związku mężczyzny i kobiety, albo całkowicie poza seksualnym związku wychowawczym dorosłego i młodzieńca dopiero wkraczającego w dorosłość.

Takie rozwiązanie znajdujemy w ateńskim prawie, którego interesujący tu fragment zachowany został w mowie sądowej Ajschinesa przeciwko Timarchosowi: karano śmiercią za homoseksualną deprawację nieletnich. Nic zatem dziwnego, że Pauzaniasz – komentujący wyjątkowo oględnie w *Uczcie* Platona to prawo – przypisuje mu niejasność, a nawet sprzeczność, a w każdym razie poważne konsekwencje dla pederasty. Zwróćmy uwagę, że pierwszą ofiarą narastającego

24 Arystoteles, dz. cyt., VII, 5.

25 Widać to dobrze np. zaraz na początku *Praw* Platona.

26 Tego mitu dotyczy tragedia Eurypidesa *Chryzippos* (tylko częściowo zachowana) przedstawiająca zbrodniczy czyn Lajosa, „wynalazcy" homoseksualizmu, a Chryzippos był jego ofiarą, i z powodu tego pohańbienia popełnił samobójstwo.

27 Arystoteles, *Polityka*, II, 5 1269 b – 1270 a.

28 Platon, *Prawa*, dz. cyt. I, s. 31.

w cywilizacji attyckiej wewnętrznego konfliktu był Sokrates. W obliczu homoseksualnej deprawacji nieletnich zabierał głos, jak to widzimy w przekazie Ksenofonta. W surowych słowach upomniał za to Kritiasa, za co później ten przywódca Trzydziestu Tyranów próbował zamordować swojego nauczyciela. Ale jego plan dokończyli Likon i Anytos, dwaj późniejsi sądowi oskarżyciele: Likon zajmował się sutenerstwem, handlując nie tylko swoją żoną (Rodią), ale także synem – Autolikosem. Ksenofontowa *Uczta* opowiada o subtelnym, ale jednoznacznym upomnieniu Likona przez Sokraetesa podczas przyjęcia u Kaliasza (znanego ateńskiego pederasty). Z kolei Antyos był znanym pederastą, żywiącym do Sokratesa śmiertelną nienawiść za odrzucenie przez Alkibiadesa homoseksualnej oferty. Wbrew tym faktom do dzisiaj spotwarza się twórcę etyki, co rozpoczął już w starożytności Arystoksenos z Tarentu, oczerniający swoich mistrzów z racji przekazania Teofrastowi zadania kierowania Likejonu.

To oblicze greckiej cywilizacji było jednak wielokrotnie zniekształcane, czemu drogę otworzyli w XX wieku K. Dover i M. Foucault[29]. Całkowicie bezpodstawnie, wbrew faktom twierdzi się, że wybitne postacie greckiej cywilizacji praktykowały pozytywnie homoseksualizm, stawiając co najwyżej zakazy o charakterze ambicjonalnym, związane z ówczesną rycerską obyczajowością.

Jak zatem widzimy, postulat „denormatywizacji" sfery seksualnej wykluczony jest w ramach pedagogiki klasycznej, bo oznacza on postulat odczłowieczenia człowieka w sferze osobowej jego życia.

Pedagogika nowożytna a postulat denormatywizacji sfery seksualnej

Dokonana na progu nowożytności zmiana koncepcji nauki i koncepcji filozofii doprowadziła do pojawienia się nowej koncepcji pedagogiki i jej usamodzielnienia wobec etyki[30]. Jeśli nawet ten związek jeszcze utrzymano, to na gruncie odmien-

29 K. Dover, *Homoseksualizm grecki*, tłum. J. Margoński, Kraków 2004 (I wyd. ang. 1978). Por. M. Foucault, *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak i in, Warszawa 1995. Krytyka ich stanowiska zob. M. Czachorowski, *Heterofobia? Homoseksualizm a greckie korzenie Europy*, Tychy 2005.

30 Por. Woroniecki, dz. cyt., s. 22-23.

nego pojmowania etyki. Za twórców nowożytnej pedagogiki uważa się zazwyczaj albo J. J. Rousseau[31], albo J. Herbarta,[32] a obydwaj posługują się odmiennymi, nowymi modelami etyki, mającymi jednak wspólny mianownik.

Problem możliwości etyki na gruncie nowożytnych założeń epistemologicznych

Zmiana celu koncepcji poznania naukowego, którym przestaje być prawda dla niej samej, ale wymierna korzyść, prowadzi do uznana jej za nadrzędne dobro, do którego redukuje się dobro moralne. Z racji tego, że takich korzyści dostarczają nauki szczegółowe, zostają one uznane za model wartościowej wiedzy, ale wtedy pojawia się trudność zbudowania etyki jako koniecznościowej wiedzy o specyficznym, bo moralnym dobru i złu. Nauki szczegółowe oferować mogą wiedzę tylko prawdopodobną, a nie konieczną, bo dokonuje się w nich uogólnianie danych spostrzeżenia zmysłowego. Nauki te gubią także swoistość moralności, bo w spostrzeżeniu zmysłowym ujawnia się tylko dobro przyjemne (i pożytek jako środek do dobra przyjemnego). Nowożytna etyka albo zatem zostaje zakwestionowana, a jej miano przypisuje się etologii (czyli psychologiczno-socjologicznej teorii przekonań moralnych jakiejś społeczności), albo sprowadzona zostaje do prakseologicznej teorii dobra przyjemnego. Jest jeszcze trzecia droga, którą poszedł skrajnie aprioryczny nurt etyki nowożytnej: traktuje się ją jako dedukcyjną „logikę norm", dotyczących nie realnej rzeczywistości, ale poczucia własnej autonomii wobec determinacji świata przyrody.

Wersja hedonizmu etycznego

31 Zob. J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, T. I-II, Wrocław 1955, tłum. W. Husarski, Wstęp i komentarz J. Legowicza. Na Rousseau oddziałały sceptyckie eseje M. Montaigne'a, ale znał także dzieło pedagogiczne J. Locke'a, *Myśli o wychowaniu.* Na temat lektur pedagogicznych autora *Emila* zob. komentarz J. Legowicza, LXVIII.

32 Zob. M. Nowak, dz. cyt. A. Komensky zajmował się raczej tylko dydaktyką. Herbarta uważa się niekiedy za ucznia Kanta, który także zajmował się pedagogiką i niezwykle cenił sobie Rousseau, w tym i jego dzieło pedagogiczne (zob. I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999).

Pierwszy model nowożytnej etyki to zatem teoria przyjemności i przykrości, czyli hedonizm etyczny w rozmaitych wersjach (np. etyka Hobbesa, Locke'a, Hume'a, Rousseau, Helwecjusza, Holbacha, Benthama, Comte'a, J. S. Milla), bo tylko dobro i zło są ujmowane w spostrzeżeniu zmysłowym. Drugi model to nowożytny autonomizm etyczny, wykluczający oparcie etyki na doświadczeniu, w ramach którego dokonywałoby się intelektualne ujęcie moralności. W obydwu odmianach nowożytnej etyki odrzuca się naczelną zasadę etyki klasycznej, którą jest zasada realizmu, czyli obowiązek uzgadniania podejmowanego działania z realną rzeczywistością. Na gruncie hedonizmu etycznego naczelną zasadą postępowania jest dostosowanie własnych działań do subiektywnego pragnienia przyjemności, co jednak wymaga – jak utrzymuje większość hedonistów etycznych (np. J. Locke) – liczenia się także z pragnieniami innych ludzi, aby osiągnąć oczekiwaną własną przyjemność. Na założeniach tej hedonistycznej etyki opiera się program pedagogiczny np. J. J. Rousseau, mający na celu rozwój człowieka w kierunku jak najlepszego „używania", czyli rozkoszowania się życiem[33]. Ponieważ zależy to nie tylko od subiektywnych pragnień podmiotu, ale także od zmieniających się warunków przyrodniczych i społecznych, to nowożytna pedagogika, związana z hedonizmem etycznym (i odpowiadającej mu koncepcji człowieka[34]) różni się w szczegółowych wskazówkach wychowawczych, bo przyjemność jest dobrem tylko subiektywnym i aktualnym, czyli dobrem związanym z subiektywnymi

33 Te hedonistyczne założenia wkroczyły też do współczesnej psychologii, na której wielokrotnie opiera się programy pedagogiczne. Krytykuje te założenia E. Fromm, mówiąc że w takich stanowiskach psychologicznych „kładzie się akcent raczej na 'przystosowanie' niż na 'dobro' i skłania się w stronę etycznego relatywizmu" (E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 2005, s. 17). U podstaw tego relatywizmu znajdujemy zakwestionowanie możliwości wiedzy o istocie rzeczywistości, gdy tymczasem „wielcy humanistyczni etycy przeszłości (…) byli filozofami i psychologami. Wierzyli, iż poznanie natury ludzkiej oraz rozumienie wartości i norm rządzących człowiekiem są nierozerwalne" (tamże s. 18).

34 Tę koncepcję człowieka odsłania K. Wojtyła, (*Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 37-38). Rozum potraktowany zostaje tylko instrumentalnie wobec pragnienia przyjemności (czyli „uczuć" jako appetitus sensitivus), a nie ma miejsca na wolę jako władzę dążenia umysłowego (appetitus rationalis).

i aktualnymi przeżyciami podmiotu, a nie dobrem obiektywnym i transsubiektywnym[35].

Na tym samym założeniu nowożytności, iż niemożliwe jest poznanie koniecznej struktury rzeczywistości (istot rzeczy), oparty jest drugi nurt nowożytnej etyki („autonomizm etyczny"). Kwestionując trafnie hedonistyczną etykę (sprowadzenie dobra moralnego do przyjemności), rezygnuje jednak z zasady realizmu w życiu moralnym, bo realna rzeczywistość jakoby jest poznawczo niedostępna w swojej istotnej strukturze. Postuluje się więc uzgadnianie działania z własnym rozumem, ale pojętym nie jako odczytujący obiektywną rzeczywistość dobra i zła, tylko jako tworzący granicę pomiędzy nimi. Sprowadza się w ten sposób etykę do „apriorycznej logiki norm"[36], czyli „nauki o myśleniu związanym ze zjawiskami działania, nie zaś nauką o dobru samego działania rozumnego bytu"[37]. W ten też sposób Kant utorował drogę współczesnym obrońcom „zasady autentyczności" (J. P. Sartre), czyli koniec końców jednej z wersji subiektywizmu etycznego[38].

Wspomniałem, że za ojca nowożytnej pedagogiki uważa się Rousseau, albo Herbarta. Pierwszy z nich zajmował pozycje hedonizmu etycznego, bo opierał etykę na doświadczeniu, ale pojmowanym sensualistycznie[39], czyli jako spostrzeżenie zmysłowe. Stąd też pierwszą regułą wychowawczą jego pedagogiki była zasada „obserwować naturę i kroczyć drogami przez nią tyczonymi"[40]. Nie chodzi jednak o „naturę" w sensie używanym w filozofii klasycznej, czyli istotę rzeczy, wziętą jako źródło specyficznego dla tej rzeczy działania. Przez „naturę" rozumie Rousseau porządek przyrodniczy, porządek uchwytywany w spostrzeżeniu zmy-

35 Tamże, s. 40.

36 Zob. Wojtyła, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Lublin-Rzym 1991, s. 55. Por. tenże, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 1991, s. 177.

37 K. Wojtyła, *Wykłady lubelskie*, Lublin 1986, s. 155.

38 Por. A. Szostek, *Natura-rozum-wolność*, Rzym 1990, s. 44. Por. T. Styczeń, *Etyka niezależna*?, Lublin 1980, s. 42-44.

39 Zdaniem J. Legowicza „nie ulega wątpliwości, że przy pisaniu *Emila* jego autor w szerokim zakresie korzystał z naukowych danych czerpanych z *Traite des sensatins* Condillaca (Komentarz Legowicza, dz. cyt., s. LXVI).

40 Rousseau, *Emil*, dz. cyt., ks. I.

słowym. Cała działalność wychowawcza miałaby polegać na czuwaniu nad tym, aby wyeliminować to wszystko, co ewentualnie przeszkadza w spontanicznym uzgadnianiu się wychowanka ze światem przyrody, którego częścią jest człowiek. Pedagogika Rousseau traktuje człowieka jako istotę ukierunkowaną na jego własne dobro (przyjemność): troska o własną pomyślność jest u człowieka jedynym motorem działania[41], a postulowane życzliwe odnoszenie się do innych jest ostatecznie ukierunkowane na własne dobro podmiotu, bo służy poprawieniu własnego samopoczucia: „przez miłość samych siebie trzeba litować się nad rodzajem ludzkim bardziej jeszcze niż nad bliźnim"[42].

Program etyczny Rousseau zawarł już w pierwszym swoim dziele[43]. Jego zdaniem, żeby określić, co jest dobre a co jest złe „dość wejść w siebie (…) wsłuchać się w głos własnego sumienia", czyli żadna refleksja nie jest potrzebna, bo własne „samopoczucie" jest tu miarą dobra i zła moralnego[44]. Rozum miałby być głównym zagrożeniem dla prowadzenia moralnie dobrego życia, a w „stanie natury" sam instynkt człowiekowi wystarcza[45].

Etyka nowożytnego racjonalizmu

41 Tamże, II, s. 189.

42 Tamże, II, s. 69.

43 J. J. Rousseau, *Rozprawa o naukach i sztukach,* w: tenże, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej,* tłum. H. Elzenberg, Warszawa 1956, s. 3-44.

44 Ilustruje to Wprowadzenie do *Wyznań* (J. J. Rousseau, Wyznania, T. I-II, tłum. Tadeusz Boy-Żeleński, Warszawa 1978). J. J. Rousseau, gdzie autor przedstawia siebie jako człowieka najlepszego ze wszystkich ludzi. Założeniem sensowności takiej moralnej oceny samego siebie – i porównania z innymi – jest związanie oceny moralnej nie ze spełnianymi czynami, ale z własnym samopoczuciem. Wtedy też można sensownie powiedzieć: Jestem lepszy o wszystkich innych, ale pod warunkiem, że tak właśnie się czuję. Z tego powodu Maritain uznał Rousseau za twórcę nowożytnej etyki (zob. J. Maritain, *Trzej reformatorzy*, tłum. K. Michalski, Warszawa 2005), odpowiadającej nowożytnej „reformie" chrześcijaństwa dokonanej przez Lutra i przebudowie filozofii przez Kartezjusza.

45 Rousseau, *Trzy rozprawy*, dz. cyt., s. 170.

Drugi pretendent do miana ojca pedagogiki[46] (nowożytnej) to J. Herbart[47], który oparł ją na etyce i psychologii. Etyka miałaby wskazać cel wychowania, a psychologia – traktowana matematycznie – środki wychowania. Etyka to jednak część „estetyki", rozumianej jako teoria sądów aksjologicznych[48]. Moralne doskonalenie traktował Herbart jako jedyny cel wychowania: „Jedyne i pełne zadanie wychowania można wyrazić tylko za pomocą pojęcia moralności"[49]. Pedagogika była dla Herbarta nauką filozoficzną[50] („filozofią stosowaną"). Ten ścisły związek pedagogiki z etyką jeszcze nie przesądza o profilu pedagogiki, ponieważ konieczna jest rekonstrukcja zakładanej koncepcji etyki. Zalicza ją do nauk filozoficznych, posługując się stoickim podziałem filozofii na fizykę, logikę i etykę, ale nawet traktuje ją jako refleksję ukierunkowaną nie na prawdę, ale na niesprzeczność[51].

46 Z racji tego, że niektórzy pedagodzy życzyliby sobie uwolnienia pedagogiki od filozofii, to krytycznie zapatrują się na tezę, iż Herbart jest twórcą pedagogiki jako nauki, w sensie nauk empirycznych. Takie jest stanowisko B. Nawroczyńskiego: „słuszniej (…) byłoby nazwać pedagogikę Herbarta filozoficzną niż naukową" (tenże, *Zasady nauczania,* Wrocław 1957, s. 20).

47 F.J.F. Herbart, *Dwa wykłady o pedagogice*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Pedagogiczny" nr 2009, s. 17-26; tenże, *Wychowanie przy publicznym współudziale*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Historyczno-Oświatowy", 2008, 3-4, s. 151-155; tenże, *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski. „Pedagogika Kultury", 2008, 4, s. 13-27; Herbart J. F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007; D. Stępkowski, *Filozofia praktyczna Herbarta*, Studia Philosophica Wratislaviensia vol. III, fasc. 3 (2008); tenże, *Herbarta afirmacja codzienności*, Roczniki Społeczne KUL Zeszyt 2: „Pedagogika" 36 (2008), s. 81-84; Por. D. Stępkowski, red., Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej", Wydawnictwo Salezjańskie Warszawa 2006. 14-38; por. A. Murzyn, *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta*, Kraków 2010.

48 F.J. Herbart, *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski, „Pedagogika Kultury" 2008. Zdaniem Stępkowskiego do dzisiaj nie odczytano poglądów Herbarta na temat „estetyki".

49 Herbart, *Estetyczne przedstawienie*, dz. cyt.

50 J. Herbart, *Padagogische Schriften, Osterwieck-Hartz-Leipzig* 1913, s. 173 (cyt. za: Stępkowski, *Między pedagogiką*, dz. cyt., s. 76). Herbart przyjmował wówczas stosowany podział filozofii (stoickiego źródła) na logikę, fizykę i etykę.

51 J. Herbart, *Podręcznik do wprowadzenia do filozofii* [*Lehrbuch zur Einleitung in die*

Zakłada także nowożytny dogmat o niemożności poznania istoty rzeczywistości, przyjmując kantowską różnicę pomiędzy światem zmysłowym a światem rzeczy samej w sobie[52]. Ten sam punkt wyjścia mamy w etyce Kanta, przenoszącego moralność w świat noumenalny, bo świat empiryczny (dostępny poznaniu zmysłowemu) pozbawiony jest wolności. Moralność zatem polegałaby na uwalnianiu się podmiotu od przyrodniczych determinacji, czyli na aktualizacji autonomii człowieka rozumianej jako niezależność od przyrody (w tym jej przejawów, którymi są uczucia). Stąd istota cnoty (dobra moralnego) to – zdaniem Herbarta – „idea wolności, która w istocie ludzkiej dojrzała do trwałej rzeczywistości".

Herbart nie poświęcił większej uwagi innym etykom, odrzucając je wszystkie, w tym także etykę Kanta (nazwaną „etyką obowiązku"), bo zawierają one ten sam błąd, niedookreślenia nadrzędnej zasady ludzkiego chcenia (woli)[53]. Polega ten błąd na tym, że „nie znają niczego oprócz woli i chcą za wszelką cenę zrobić z niej zasadę regulatywną"[54]. Nie dochodzi się jednak w ten sposób do „godności woli"[55], czyli jej wewnętrznej (wsobnej, czyli nieinstrumentalnej) wartości (moralnej wartości). Dla określenia tej wsobnej wartości woli (ludzkiego czynu) konieczny ma być „osąd woli", a ten ma być oparty na „smaku etycznym"[56]. Owo źródło moralnych sądów[57] „nie rożni się wcale od smaku poetyckiego, muzycznego, plastycznego"[58]. Koniec końców tym źródłem jest „delikatne poczucie, któremu przypisuje się zdolność oceny oddalenia tego, co rzeczywiste od idei"[59]. W oparciu o to źródło rozpoznań moralnych formułuje kilka podstawowych „idei moralnych",

Philosophie. Hg. W. Henckmann. Hamburg: Verlag Meiner 1993, s. 36-45].

52 Twierdzi czołowy polski znawca twórczości Herbarta, że przyjmował on tezę o „niepoznawalności rzeczy samych w sobie" (por. Stępkowski, *Między pedagogiką,* dz. cyt*.,* s. 80).

53 J. Herbart, *Ogólna filozofia praktyczna*, tłum. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia", 2008, nr 3, s. 121-148. (121-122).

54 Tamże, s. 122.

55 Tamże, s. 123.

56 Tamże, s. 123.

57 „smak przygotowuje osąd" (tamże, s. 127).

58 Tamże, s. 125.

59 Tamże, s. 127.

na czele z „ideą wolności wewnętrznej", która polega na zgodności pomiędzy wolą a osądem: „wola i osąd zgodnie coś afirmują, lub (…) zgodnie czemuś przeczą"[60], ale jest to „posłuszeństwo w harmonii z jego smakiem"[61].

Mamy zatem w etyce Herbarta odejście od centralnej zasady etyki klasycznej, czyli zasady realizmu: postulatu uzgadniania swoich chceń z rzeczywistością, na rzecz zasady konsekwencji wobec „smaku etycznego"[62]. Rzutuje to na pojmowanie pedagogiki, na gruncie której działanie wychowawcze „ma pomóc w realizacji stosunku odpowiedniości między wglądem a dążeniami woli"[63], bo „Herbartowska definicja cnoty oznacza uzgodnienie wglądu z chceniem i odwrotnie"[64].

Nowożytna pedagogika a sposób podejścia do homoseksualizmu

Z racji tych epistemologicznych, antropologicznych i etycznych założeń nowożytności inaczej ustawia się w jej pedagogice zagadnienie homoseksualizmu, podejmowane zazwyczaj przy okazji innych problemów. Jego istotę określa się jako wypaczenie prawidłowości biologicznej (nazywanej „porządkiem natury") z powodu albo braku możliwości zaspokojenia pożądania seksualnego (Voltaire, Diderot), albo z powodu nadmiernego dostępu do takiej konsumpcji seksualnej (w sytuacji poligamii w krajach muzułmańskich, z tylko instrumentalnym traktowaniem kobiet, jak twierdził np. Monteskiusz). Jest to nowe ujęcie homoseksualizmu, bo – przypomnę – w klasycznej pedagogice homoseksualizm to wypaczenie istoty sfery seksualnej z racji konsumpcyjnego nastawienia. W nowożytnej pedagogice problem homoseksualizmu traktowany jest jako dotyczący zatem sytuacji zewnętrznej i niezależnej wobec samego podmiotu. Jeśli powszechnie w dalszym ciągu piętnuje się w tej epoce homoseksualizm, to z powodu ewentualnych szkód

60 Tamże, s. 127.

61 Tamże, s. 128.

62 Cnota nie jest zatem niczym innym, jak tylko „daniem posłuchu ocenie estetycznej" (Stępkowski, *Między pedagogiką,* dz. cyt., s. 93). Zdaniem Stępkowskiego „system etyczny Herbarta nie tylko w Polsce nie został właściwie opracowany (*Filozofia praktyczna Herbarta*, dz. cyt., s. 115).

63 Stępkowski, *Miedzy pedagogiką*, dz. cyt., s. 92.

64 Tamże, s. 93.

demograficznych dla całej ludzkości lub państwa. Ponieważ oświeceniowi władcy dbali bardzo o wzrost liczby swoich poddanych i żołnierzy, jakakolwiek aprobata dla homoseksualizmu w oświeceniowych dziełach była nie do pomyślenia. Stąd np. Diderot w „*Przyczynku do podróży Bougenvilla*"[65] wprawdzie zachwala krainę heteroseksualnej swobody, ale wykluczającej jakąkolwiek formę praktyk antykoncepcyjnych. Z tego samego powodu nie mogła się tu znaleźć pochwała bezpłodnego homoseksualizmu.

Niezależnie od tych „zakulisowych" wpływów na poglądy nowożytnych pedagogów, stawiają oni zagadnienie praktyk homoseksualnych w perspektywie albo hedonistycznych albo autonomicznych założeń. Dla pierwszego rozwiązania właściwa jest kalkulacja przyjemności i przykrości, w tym także związanych z oczekiwaniami społecznymi. Kalkulacja ta wypadała zazwyczaj negatywnie. Wyjątkiem byli w tym względzie M. de Montaigne[66] oraz J. Bentham[67].

Natomiast na gruncie nowożytnego autonomizmu etycznego, którego czołowym przedstawicielem jest I. Kant, negatywna ocena homoseksualizmu wypada z innego powodu niż w etyce klasycznej. Wprawdzie Kant nie rozważał wprost zagadnienia homoseksualizmu, ale jego analiza występków seksualnych, które nazywał „przeciwko naturze"[68], obejmuje i tę kwestię. Przez „naturę" rozumiał jednak porządek przyrodniczy, ukierunkowany na podtrzymanie istnienia gatunku. Sferze seksualnej przypisuje sens służenia „zachowaniu gatunku"[69], czyli porządkowi biologicznemu, gatunkowi ludzkiemu, Ludzkości. Ale sfera seksualna

65 D. Diderot, *Przyczynek do podróży Bougainville`a, czyli dialog pomiędzy A. i B. o niewłaściwości wiązania pojęć moralnych z pewnymi czynnościami fizycznymi, które ich nie znoszą*, w: tenże: *To nie bajka*, tłum. T. Boy-Żeleński, Kraków 1949.

66 M. De Montaigne, Próby, tłum. T. B. Żeleński, Warszawa 2002 (ks. I, r. XXII).

67 J. Bentham, *Offences Against One's Self*, „Journal of Homosexuality", 1978, 3-4. To pierwsze wydanie pracy Benthama, bo on sam nie zechciał się podzielić z nią ze współczesnymi. Zdaniem Benthama, negatywnie oceniający homoseksualizm błędnie taką kalkulację przeprowadzili i rachunek przyjemności i przykrości wcale nie prowadzi do bezwarunkowo negatywnej oceny homoseksualizmu.

68 I. Kant, *Metafizyka moralności*, tłum. E. Nowak, Warszawa 2005.

69 I. Kant, *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*, tłum. W. Galewicz, Kęty 2004, s. 95 (to fragment *Metafizyki moralności*).

dla Kanta to także egoistyczne dążenie do własnej przyjemności, a małżeństwo to instytucja, która ma wyrównywać wzajemne instrumentalne poszukiwanie przyjemności[70]. Stąd też „nienaturalne pożądanie" definiuje jako „niezgodne z celem natury", czyli poszukiwanie własnej przyjemności bez uwzględniania dobra całego gatunku ludzkiego. Uleganie takiemu „ubezpłodnionemu" pożądaniu byłoby zatem „czynieniem z siebie przez to rzeczy, z której można czerpać rozkosz (...) i w rezultacie pozbawia się wszelkiego szacunku dla samego siebie"[71]. Te przesłanki muszą zatem prowadzić do negatywnej oceny homoseksualizmu jako także czynu „wbrew naturze".

Istotowy cel sfery seksualnej widzi się w służeniu istnieniu konkretnej osoby ludzkiej (a nie tylko gatunku ludzkiego[72]), co jest możliwe dopiero w obrębie szczególnego związku międzyosobowego, czyli związku mężczyzny i kobiety. Związku, który ma służyć nie gatunkowi ludzkiemu i wyrównanej obustronnej konsumpcji, ale obiektywnemu dobru wszystkich konkretnych osób tutaj zaangażowanych. „Grzechy wbrew naturze" uderzają w ten międzyosobowy wymiar sfery seksualnej. Małżeństwo to zatem nie jakieś legalne, obustronne instrumentalne „używanie się" przez małżonków, usprawiedliwione ponadindywidualnym gatunkowym dobrem ludzkości, ale instytucja służąca realizacji szczególnej miłości mężczyzny i kobiety.

Znawców etyki Kanta zaskakuje jego etyka seksualna, która zdaje się łamać fundamenty „krytycznej" etyki. Z jakiego powodu osoba ludzka miałaby się liczyć bezwarunkowo z porządkiem prokreacyjnym, skoro Kant traktuje go jako mający sens tylko przyrodniczy? Tego on sam nie wyjaśnił, a nawet nie da się wyjaśnić na gruncie jego etyki, programowo odrzucającej zasadę realizmu (obowiązek uzgadniania działania z obiektywną rzeczywistością), a postulującej poszukiwanie poczucia autonomii. Próba zabezpieczenia przed subiektywizmem przy pomocy tzw. zasady uniwersalizacji jest daremna, jak zwracano uwagę wielokrotnie, począwszy od Hegla. „Zuniwersalizować" da się każdą własną zbrodnię

70 Kant, *Metafizyka moralności*, dz. cyt., s. 108-109.
71 Kant, *Metafizyczne podstawy*, dz. cyt., s. 97.
72 Zob. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 52.

i występek, jeśli tylko nie brakuje nam wyobraźni[73].

Pedagogika ponowoczesna

Trzecie, współczesne ujęcie pedagogiki („postpedagogika")[74], wiąże się z szerokim nurtem postmodernizmu, w rozmaitych jego odmianach[75]. Pomijając tę rozmaitość i wielokrotnie wyrażane trudności w zdefiniowaniu tego nurtu myślowego – skoro nawet niektórzy „postmoderniści" nie chcą tak być klasyfikowani[76] – za powszechnie przyjęte przez postmodernistów i najistotniejsze tezy uważa się wpierw akceptację agnostycyzmu lub sceptycyzmu poznawczego[77], przejawiające

73 Zob. A. MacIntyre, *Krótka historia etyki*, Warszawa 2000.

74 W obrębie postmodernizmu mieszczą się też idee tzw. antypedagogiki (m.in. H. Von Schoenebecka). Zob. H. Schonebeck., Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać, Warszawa 1994, tłum. N. Szymańska. Por. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.

75 Por. Z. Baumana charakterystyka „ponowoczesności": "the widespread aversion to grand social designs, the loss of interest in absolute truths, the privatization of redemptive urges [e.g., self as opposed to social transforma-tion], the reconciliation with the relative--merely heuristic--value of all life techniques, the acceptance of the irredeemable plurality of the world" (tenże, *Strangers: The social construction of universality and particularity,* Telos, 78: 7-42. 1988-89, s. 39). Por. W. Cichorz, *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji*, w: *Wiara i rozum*, red. W. Deptuła, Szczecin 1999, s. 119-143; por. B. Śliwerski, *Kontestacja pedagogiki u końca XX wieku*, w: T. Szkudlarek, B. Świderski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2009. Por. B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna" 2003, 1, 9-18.

76 Zob. A. Szahaj, *Co to jest postmodernizm?*, „Ethos", 1996, nr 33-34. Por. *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*, red. S. Czerniak, A. Szahaj, Warszawa 1996;.

77 Por. I. Ziemiński, *Postmodernizm a dylematy człowieka*, „Ethos", 1996, nr 33-34, s. 142. Zdaniem P. Jaroszyńskiego, dekonstrukcja jako metoda filozofii (Derridy) to „permanentne wewnętrzne 'luzowanie', 'roznicestwianie' funkcjonujących w filozoficznym dyskursie słów/pojęć" przez co „dekonstrukcja odcina nas od świata realnego (….) by następnie uderzyć w ważność racjonalnego myślenia, czyli rozumowania. Ludzka myśl ma być 'niekonkluzywna', czyli niezdolna do przeprowadzania rozumowań (…) Znajdujemy się tu na antypodach theor/ia, a dokładnie w centrum, które ma na celu jej całkowite zniszczenie. Nie jest to polemika, ale próba wpuszczenia wirusa do języka, by przez język sparaliżować myśl" (P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*? Lublin 2011, s. 203).

się w zanegowaniu możliwości istnienia lub rozpoznania obiektywnej prawdy. Zadaniem zatem nauk praktycznych, określających zasady postępowania (w tym etyki i pedagogiki) nie jest odkrywanie jakiejś obiektywnie ważnej prawdy, ale „dekonstrukcja zasad postępowania, niszczenie ich struktury i rozbieranie ich budowli, próbując zejść aż do ukrytych fundamentów obowiązku”[78]. Negacja możliwości poznania obiektywnej prawdy oznacza odrzucenie klasycznej koncepcji nauki, a relatywizm postmodernistyczny w nauce stawia na „wyobraźnię, inwencję, kreatywność”[79]. Stąd też R. Rorty (neopragmatysta, zaliczany także do postmodernistów[80]) twierdzi, że w pojmowaniu człowieka nie należy stawiać wymagania prawdy, ale „każdemu wolno zmontować taki model ‘ja’, jaki mu odpowiada, przykrawać go do własnej polityki, religii, osobistego poczucia sensu życia”[81].

Na płaszczyźnie antropologicznej w postmodernizmie mamy zatem odrzucenie ujęcia człowieka jako istoty rozumnej, zdolnej do odczytania obiektywnej prawdy, również na własny temat. Człowiek to „konsument”, czyli istota ukierunkowana na przyjemność, a ponowoczesność[82] – w którą postmodernizm ma się wpisywać – to epoka konsumpcji[83]. Prowadzi to do negacji także wolności człowieka (mimo

78 J. Russ, *Współczesna myśl etyczna*, Warszawa 2006, s. 8.

79 A. Bronk, dz. cyt., s. 8.

80 Zdaniem Z. Melosika, R. Rorty „zaproponował bardzo dojrzałą próbę recepcji postmodernistycznej teorii społecznej. Umieszcza on swój projekt w kontekście lokalnym: rezygnując z uniwersalnej metanarracji, akceptuje ‘małą’, wyrosłą z tradycji, narrację demokracji amerykańskiej, co pozwala na konstruowanie projektów politycznych i pedagogicznych bez odwoływania się do uniwersalnych i absolutnych wartości” (Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń 1995, s. 279).

81 R. Rorty, *Pierwszeństwo demokracji wobec filozofii* ,w: tenże, *Obiektywność, relatywizm, prawda*, przeł. J. Margański, Warszawa 1999, s. 273.

82 Zygmunt Bauman przyjął, że bardziej prawidłowe jest używanie pojęcia „płynnej nowoczesności” niż ponowoczesności. Z. Bauman, *Wszystko co stałe, wyparowało*, w: *Idee z pierwszej ręki: antologia najważniejszych tekstów „Europy”* – sobotniego dodatku do „Dziennika”, wybór tekstów C. Michalski, M. Nowicki, Axel Springer Polska, Warszawa 2008, s. 183.

83 Zob. Z. Bauman, *Wolność*, Kraków 1995, s. 91.

że deklaratywnie przypisuje się jej priorytetowy charakter), bo ma on podlegać nieświadomym mechanizmom przymusu[84]. Uwolnienie człowieka od związania człowieka jakąś obiektywną prawdą o nim samym prowadzi do przypisania mu mocy „tworzenia świata, w którym żyje. Rozumie bowiem, że to, co wydawało mu się naturalne i stąd uniwersalne de facto ma charakter lokalny i historyczny"[85].

Na tym fundamencie epistemologicznym i antropologicznym oparty jest model postmodernistycznej „etyki"[86], broniącej wpierw subiektywizmu etycznego, bo konsekwencją negacji możliwości ujęcia obiektywnej prawdy jest zakwestionowanie obiektywności i powszechnej ważności ocen i norm moralnych[87]. Wprawdzie postmoderniści przypisują swojej teorii szczególną wrażliwość etyczną, wrażliwość na Innego (Drugiego)[88], postulują życzliwość i nieinstrumentalne traktowa-

84 Zob. A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos" 1:83-84 (1996).

85 Z. Melosik, Pedagogika postmodernizmu, w: Pedagogika (red.). Z. Kwieciński i B. Śliwerski T. I, Warszawa 2019, s. 452-464 (s. 462). Twierdzi Z. Bauman, iż „jaźń moralna nie 'odkrywa' swych fundamentów etycznych, lecz (na podobieństwo nowoczesnych artystów, którzy dostarczyć muszą nie tylko dzieł sztuki, ale i klucza interpretacyjnego dla ich odczytania i oceny) wznosi owe fundamenty w toku samo-konstrukcji" (Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 53). Zob. G. Hołub, Od antropologii do etyki postmodernistycznej: w stronę Autentyczności czy dowolności?, w: *W labiryncie wychowania. Wyzwania edukacyjne w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. B. Stańkowski, M. Szpringer, WAM, Kraków 2013, s. 29-44.

86 Z. Bauman, *Moralne obowiązki, etyczne zasady*, „Etyka" 27 (1994). Na temat postmodernistycznej etyki Z. Baumana zob. G. Hołub, *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sareło, Wyd. Akademii Teologii Katolickiej Warszawa 1996.

87 Zdaniem Z. Baumana „W kontekście pluralizmu u zasad (a nasze czasy są czasami pluralizmu) wybory moralne (i sumienie moralne, które podąża ich tropem) jawią się jako zasadniczo i nieusuwalnie ambiwalentne" (Z. Bauman, Moralne obowiązki, etyczne zasady, „Etyka" 27 (1994) s. 13. Por. tamże, s. 1 („Teraz wiemy, że zawsze już będziemy mierzyć się z moralnymi dylematami, nie znajdując jednoznacznie dobrych (to znaczy powszechnie akceptowanych, niekwestionowanych) rozwiązań i że nigdy nie będziemy pewni, gdzie mamy takich rozwiązań poszukiwać; nigdy też nie będziemy wiedzieć, czy dobrze by było je znaleźć"; tamże, s. 23). Autor miesza tutaj powszechną ważność niektórych norm moralnych z powszechnym ich uznaniem. Etyka nie oczekuje powszechnego uznania formułowanych uniwersalnie ważnych norm moralnych.

88 Według Baumana „być-dla-Drugiego Człowieka to tyle, co wsłuchiwać się czujnie

nie innych, to jednak są to tylko deklaracje sprzeczne zresztą z przyjętym agnostycyzmem i relatywizmem epistemologicznym i etycznym.

Co do pedagogiki[89], to niekiedy wyraża się wręcz entuzjazm wobec oparcia jej na założeniach postmodernizmu, bo „trudno przecenić możliwości, jakie wyzwanie postmodernistyczne otwiera przed współczesną teorią pedagogiczną i edukacją"[90]. Natomiast „potencjał edukacyjny tradycyjnych pedagogik wydaje się być wyczerpany. Są to bowiem pedagogiki dla świata, który odchodzi w przeszłość", a „alternatywą może stać się jeden z wariantów pedagogiki ponowoczesnej"[91]. Wyraża się w związku z tym pewność, że to postmodernistyczna pedagogika otwiera drogę do „dialogu i tolerancji", prowadzi do „zniesienia niesprawiedliwości"[92], rezygnując z narzucania innym własnych pragnień, czyli służąc szacunkowi wobec każdego człowieka, nawet o odmiennych poglądach. Skoro bowiem nie ma obiektywnej prawdy, to własne przekonania i pragnienia wcale nie są lepsze niż cudze i „różnice nie powinny być represjonowane ale tolerowane"[93]. Zakłada się

w Jego nakazy (…) i to moje bycie-dla wymaga, bym uczynił nakaz dla siebie słyszalny". Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN Warszawa 1996, s. 121.

89 Zdaniem B. Śliwerskiego pedagogika postmodernistyczna „nie da się (...) zdefiniować ani w kategoriach stylu wychowania, ani jako jednoznacznie określonego celu wychowania, ani jako planu kształcenia, ani jako pożądanej wartościowo formy interakcji." (B. Śliwerski, Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków 1998, s. 138). A jeszcze w innym miejscu przypisuje się postomodernizmowi tezę, iż „żadna na ze współczesnych teorii wychowania nie ma monopolu na prawdę" (tamże, s. 18).

90 Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu,* dz. cyt., s. 459. Por. tenże, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 276; por. T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993. Por. tenże, *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1994.

91 Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, dz. cyt., s. 461.

92 Tamże, s. 460.

93 Tamże, s. 460. W pedagogikach ponowoczesnych „walka o kształt tożsamości nie jest związana z kwestią 'autentyczności' czy 'zniekształcenia', lecz przede wszystkim z problemami różnicy i reprezentacji" (tamże, s. 461).

jednak w ten sposób, że ów „dialog", „tolerancja", „nienarzucanie czegoś innym" (elementy szacunku dla każdego człowieka) są jednak obiektywnie ogólnie ważne, a co na gruncie postmodernizmu jest wykluczone[94]. Akceptacja relatywności i subiektywności własnych przekonań automatycznie nie prowadzi do szacunku dla cudzej odmienności („różnicy"), bo zakładałoby to przedustawną harmonię ludzkich pragnień, harmonię wykluczoną jakoby tylko przez przekonania o możliwości uchwycenia obiektywnej prawdy. Przykładem dziedziny, w której jest wręcz zderzenie ludzkich pragnień i przekonań, jest dziedzina erotyki, bo zakwestionowanie tutaj przekonania o obiektywnej prawdzie otwiera możliwe konflikty. Czy postmodernistyczne przekonania powstrzymają egoistyczne apetyty i przekonania np. wpływowych rekinów z branży filmowej przed korzystaniem z okazji „zaliczenia" kolejnych łupów? Czy rzeczywiście postmodernistyczna „dekonstrukcja" własnych przekonań (uświadomienie sobie „wewnętrznych arbitralnych hierarchii") poskramia własne apetyty i zabezpiecza przed cudzymi?

Całkiem zatem trafnie twierdzi się, że to postmodernizm otwiera drogę tylko siłowym rozwiązaniom, nawet wobec tych, których dzisiaj postmoderniści bronią, poddając krytyce instytucje nowoczesnego państwa, pokazując że służą zawsze interesowi jakiejś grupy osób i są naturalnym produktem swoich czasów i ograniczeń. Problem bowiem w tym, „że nikt nie przypuszczał", że „po wnioski wszystkich Foucaultów, Butler i Wacquantów sięgną faceci, którzy mają odwrotny do większości autorek i autorów wektor poglądów, a przy władzy aplikują je z subtelnością kowalskiego młota. […] Jeśli rzeczywistość jest tworzona przez wiedzę, a wiedza przez władzę, to ergo cała rzeczywistość jest tworzona przez władzę. Wracamy do nagiej polityki […]..Wczorajsi konserwatyści dziś dekonstruują tak, że Judith Butler w tandemie z Jacquesem Derridą płoną ze wstydu. […] Straszna to zemsta"[95]. W obliczu perspektywy koniecznej przemocy niektórzy

94 Tutaj Melosik zauważa zagrożenie ze strony postmodernizmu, bo „możliwość zakwestionowania projektu emancypacji jako takiego, (…) swoistą 'śmierć' pedagogiki" (tamże, s. 460).

95 J. Dymek, *Zemsta postmodernizmu*, http://krytykapolityczna.pl/kraj/dymek-zemsta-postmodernizmu.

jednak uważają – za T. Hobbesem – że musi zwyciężyć co najmniej tzw. zdrowy rozsądek związany z instynktem samozachowawczym[96]. Niestety, i tego oczekiwania nie potwierdzają fakty: zbrodni i szaleństwa nigdy nie zahamował sam instynkt samozachowawczy.

Widzimy zatem, że na gruncie postmodernizmu nie ma też sensu pedagogika formułująca jakiś ogólnie ważny cel wychowania, bo wzory życia konsumpcyjnego – ideał etyczny „ponowoczesności" – są różne i nie ma narzędzi do ich nadrzędnej oceny[97].

Zdaniem niektórych badaczy, także postmodernistyczna polska pedagogika jednak unika zagadnienia homoseksualizmu[98]. Ale żądania LGBT wpisują się w logikę myślową postmodernizmu i postmodernistycznej pedagogiki, wpierw denormatywizując sferę seksualną – traktując ją poza obiektywnym dobrem i złem moralnym. Pedagogika postmodernistyczna jest zatem zbieżna z subiektywizacją normy moralności na gruncie pedagogiki nowożytnej[99]. Jedna i druga nie przyjmuje jakiegoś obiektywnego rozwoju lub niedorozwoju człowieka, postulując tylko konsekwencję wobec własnych chęci i „dekonstrukcję" własnych i cudzych

96 J. Oniszczuk, *Ponowoczesność: państwo w ujęciu postnowoczesnym: kilka zagadnień szczegółowych*,
„Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace", Szkoła Główna Handlowa 2012, nr 1, s. 11-41 (s. 40).

97 W swojej *Etyce ponowoczesnej* (2012) Z. Bauman wyróżnia następujące „etyczne" ideały współczesnego człowieka: wędrowca, turysty, przechodnia, gracza. Wszystkie są do wyboru, bo moralnie właściwe działanie według tego autora polega na zgodności z samym sobą. Por. Z. Bauman, *Socjologiczna teoria postmoderny*, w: *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, Warszawa 1991.

98 Twierdzi P. Skuza, że „Zastanawiające jest, dlaczego pedagodzy powtarzają formuły pluralizmu kulturologicznego przyswojone z anglojęzycznej humanistyki, ale nie odważą się problematyzować trudności praktykowania owego pluralizmu w obrębie polskiej akademii" (P. Skuza, *O pedagogikę odmienności seksualnej teoria QUEER*, „Kultura i Edukacja" 2006, nr 2–3/2006, s. 44.

99 Sam Lyotard uważał postmodernizm za ciąg dalszy modernizmu. Zob. J.-F. Lyotard, *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm?* tłum. M. P. Markowski, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Wyd. Baran i Suszyński Kraków 1998, s. 60.

chęci. Sfera seksualna miałaby być uwolniona od wszelakich, w tym i heteroseksualnych ograniczeń, co najwyżej pozostawiając tylko prakseologiczne zakazy i nakazy (np. służące ochronie zdrowia).

Postmodernizm postuluje zinstytucjonalizowanie denormatywizacji i deheteroseksualizacji sfery seksualnej, gdy natomiast nowożytność zazwyczaj radziła respektować istniejący układ sił społecznych, dopuszczając co najwyżej homoseksualizm nie manifestowany społecznie. Nie podejmują postmoderniści jednak „dekonstrukcji" postulatów instytucjonalizacji homoseksualizmu, w tym tworzenia np. instytucji małżeństwa homoseksualnego, czy penalizacji „homofobii" i „mowy nienawiści". Wygląda to na sprzeczność z wyjściowym postulatem dekonstrukcji wszystkich ukrytych interesów podmiotów, mających władzę (siłę), a nawet jeszcze umacnia się własną konstrukcję, wykluczając jej krytykę. Zamiast „logocentryzmu" czy „heterocentryzmu" za bezdyskusyjny uważa się homocentryzm. W postmodernistycznym dyskursie traktuje się homocentryzm jako „lepszy" z racji jego większej niezależności od jakichkolwiek obiektywnych ram, a zatem jakoby odczłowieczających człowieka. Heteroświat liczy się z prokreacyjnym, obiektywnym ukierunkowaniem sfery seksualnej, a homoświat – już nie[100].

Zakończenie

Rozszerzające się coraz szybciej zjawisko homoseksualizmu i jego aprobata powinny budzić zainteresowanie pedagogiki, co jednak nie zawsze ma miejsce. Na współczesnej pedagogice ciążą bowiem rozmaite ideologie, w tym wpierw związane z samą koncepcją nauki. Stąd też mamy dzisiaj trzy modele pedagogiki, wyznaczone przez odmienne koncepcje nauki, na gruncie których odmiennie

100 Zdaniem A. Giddensa (antropologa kulturowego o orientacji postmodernistycznej) heteroseksualiści muszą więc brać przykład z homoseksualistów, przejmować ich zachowania i w oparciu o ich doświadczenia tworzyć własną tożsamość seksualną. To właśnie homoseksualiści od lat zmagają się z negatywnymi konsekwencjami posiadania tożsamości „otwartej", którą heteroseksualiści dopiero poznają (A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przeł. Alina Sulżycka, PWN Warszawa 2006).

traktuje się zagadnienie homoseksualizmu. I tak, pedagogika postmodernistyczna, uznając wszystkie obiektywne prawdy za społeczny konstrukt i odrzucając jakiekolwiek obiektywne wymagania moralne dotyczące sfery seksualnej – ale zazwyczaj „zapomina" „zdekonstruować" polityczne żądania środowisk LGBT – proces wychowawczy sprowadza do eliminacji tego wszystkiego, co przeszkadza uleganiu własnym chęciom, czyli –eliminacji wpierw obiektywnych norm moralnych. Stąd postulat zaspokajania własnych pragnień seksualnych i akceptacja obowiązkowej edukacji seksualnej od najmłodszych lat, jako przyuczanie do „bezpiecznego" zaspokajania własnych pragnień. Odmienność płciowa nie jest wymagana.

Widzieliśmy, że pedagogika nowożytna zbieżna jest z ponowoczesną pedagogiką, umieszczając sferę seksualną w polu tylko subiektywnych chęci podmiotu i odrzucając obiektywną normatywność. Wymagania heteroseksualne uznawała jednak za korzystniejsze, bo zgodne ze społecznymi oczekiwaniami.

Zupełnie inaczej traktuje zagadnienie homoseksualizmu pedagogika klasyczna. Proces wychowania to rozwój człowieka w jego obiektywnym człowieczeństwie, a nie rozwój w kierunku skutecznego korzystania z życiowych przyjemności. Wymaganiem respektowania własnego człowieczeństwa objęta jest także sfera seksualna, z racji jej osobowego znaczenia, zarówno wewnątrzosobowego jak i międzyosobowego. Postulat denormatywizacji sfery seksualnej zatem odczłowiecza człowieka w tym, co jest do głębi osobowe. Stąd też naczelna norma klasycznej pedagogiki seksualnej, to nie heteronormatywność, tylko ustawienie dziedziny seksualnej na osobowym poziomie, czyli na poziomie – rozumnego i wolnego – miłowania, a nie używania samego siebie i innej osoby w celu osiągnięcia przyjemności. Proces wychowania człowieka to więc moralna praca nad odnoszeniem się do sfery seksualnej jako sfery miłowania, a nie używania. Ale „leczenie", czy jakiekolwiek inne medykalizowanie homoseksualizmu sprowadza ludzką płciowość na poziom poniżej osobowy, gdzie właściwa jest manipulacja techniczna. Stawiając problem homoseksualizmu, umieszcza się go w polu obiektywnych wymagań naszego człowieczeństwa, a wpierw wymagania obiektywnej

zgodności własnych działań z odczytywaną przez rozum obiektywną prawdą na temat człowieka. Wszelkie pragnienia seksualne powinny się zatem liczyć z tą obiektywną prawdą.

Bibliografia:

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: tenże, *Pisma wszystkie*, t. 5, tłum. D. Gromska, Warszawa 2000.

Arystoteles, *Polityka*, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, t. VI, Warszawa 2001.

Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994,

– *Moralne obowiązki, etyczne zasady*, „Etyka" 27 (1994).

– *Socjologiczna teoria postmoderny*, w: *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, Warszawa 1991.

– *Wszystko co stałe, wyparowało*, w: *Idee z pierwszej ręki: antologia najważniejszych tekstów „Europy" – sobotniego dodatku do „Dziennika"*, wybór tekstów C. Michalski, M. Nowicki, Axel Springer Polska, Warszawa 2008.

– *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN Warszawa 1996.

– *Wolność*, Kraków 1995.

– *Strangers: The social construction of universality and particularity*, "Telos", 78: 7-42. 1988-89.

Bayer R., *Homosexuality And American Psychiatry*, "The Politics Of Diagnosis" 101-54 (1981).

Bentham J., *Offences Against One's Self*, "Journal of Homosexuality", 1978, 3-4.

Bednarski F., *Postulaty nowoczesnej pedagogiki w świetle zasad św. Tomasza z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola (brw), s. 91-107.

Bronk A., *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. Marian Nowak, Tomasz Ożóg, Alina Rynio, 47-76, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.

– *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos" 1:83-84 (1996).

Butler J., *Gender Trouble, Feminism And The Subversion Of Identity*, New York: Routledge, 1999.

Cichorz W., *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji*, w: *Wiara i rozum*, red. W. Deptuła, Szczecin 1999, s. 119-143.

Czachorowski M., *Gendermania. Spór o godność ciała*, Szczecinek 2013.

– *Heterofobia? Homoseksualizm a greckie korzenie Europy*, Tychy 2005.

Diderot D., *Przyczynek do podróży Bougainville'a, czyli dialog pomiędzy A. i B. o niewłaściwości wiązania pojęć moralnych z pewnymi czynnościami fizycznymi, które ich nie znoszą*, w: tenże: *To nie bajka*, tłum. T. Boy-Żeleński, Kraków 1949.

Dover K., *Homoseksualizm grecki*, tłum. J. Margoński, Kraków 2004 (I wyd. ang. 1978).

Dymek J., *Zemsta postmodernizmu*, http://krytykapolityczna.pl/kraj/dymek-zemsta-postmodernizmu.
Foucault M., *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak i in, Warszawa 1995.
Fromm E., *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 2005.
Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przeł. Alina Sulżycka, Warszawa 2006.
Grabski B., *Psychiatria a seksualność*, w: *Konteksty psychiatrii*, red. B. de Barbaro, Kraków 2014.
Halperin D. M., *Saint Foucault*, "Towards A Gay Hagiography" 38-48 (1995).
Herbart J. F., *Dwa wykłady o pedagogice*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Pedagogiczny" nr 2009, s. 17-26.
– *Wychowanie przy publicznym współudziale*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2008, 3-4, s. 151-155.
– *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski. „Pedagogika Kultury", 2008, 4, s. 13-27.
– *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007.
– *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*. Hg. W. Henckmann. Hamburg: Verlag Meiner 1993.
– *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski, „Pedagogika Kultury" 2008.
– *Ogólna filozofia praktyczna*, tłum. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia", 2008 nr 3, s. 121–148.
Hołub G., *Od antropologii do etyki postmodernistycznej: w stronę Autentyczności czy dowolności?*, w: *W labiryncie wychowania. Wyzwania edukacyjne w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. B. Stańkowski, M. Szpringer, WAM, Kraków 2013, s. 29-44.
– *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sareło, Wyd. Akademii Teologii Katolickiej Warszawa 1996.
Hudzik J. P., *Filozofia a pedagogika, czyli o relacjach między kulturą i wychowaniem w warunkach współczesności*, „Edukacja Filozoficzna" 28 (1999), s. 144-159.
Iniewicz G., Mijas M., Grabski B., *Wprowadzenie do psychologii LGBT*, Wrocław 2012.
Jaroszyński P., *Metafizyka czy ontologia?*, Lublin 2011.
Jaroszyński P., *Nauka w kulturze*, Radom 2002.
Jodko A., red., *Tabu seksuologii. Wątpliwości, trudne tematy, dylematy w seksuologii i edukacji seksualnej*, Warszawa 2008.
Kant I., *Metafizyka moralności*, tłum. E. Nowak, Warszawa 2005.
– *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*, tłum. W. Galewicz, Kęty 2004.

– *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999.
Kochanowski J., *Od teorii dewiacji do teorii queer*, w: *Homoseksualizm. Perspektywa interdyscyplinarna*, red. K. Slany, B. Kowalska, M. Śmietana, Nomos, Kraków 2005.
Krąpiec M. A., *Koncepcje nauki i filozofia*, w: tenże i in., *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1992, s. 17-33.
Ksenofont, *Uczta*, tłum. Rapaport, w: tenże, *Wybór pism*, Wrocław 1966.
Kunowski S., *Tomistyczne studia w dziedzinie pedagogiki*, „Pastori et Magistra" Lublin 1966, s. 469-488.
Lyotard J.-F., *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm?*, tłum. M. P. Markowski, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Wyd. Baran i Suszyński, Kraków 1998.
MacIntyre A., *Krótka historia etyki*, Warszawa 2000.
McWhorter L., *Bodies And Pleasures: Foucault And The Politics Of Sexual Normalization* 9-33 (1999).
Maritain J., *Trzej reformatorzy*, tłum. K. Michalski, Warszawa 2005.
Montaigne De M., *Próby*, tłum. T. B. Żeleński, Warszawa 2002.
Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń 1995.
– *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, T. I, Warszawa 2019, s. 452-464.
– *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
Murzyn A., *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta*, Kraków 2010.
Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000.
Oniszczuk J., *Ponowoczesność: państwo w ujęciu postnowoczesnym: kilka zagadnień szczegółowych*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace", Szkoła Główna Handlowa 2012 , nr 1, s. 11-41.
Ortiz D. R., *Creating Controversy: Essentialism, Constructivism and the Politics of Gay Identity*, "Virginia Law Review", Vol. 79, 1833, 1843-50 1993.
Platon, *Prawa*, tłum. M. Majkowska, Warszawa 1960.
Rahman M., *Sexuality And Democracy*, "Identities And Strategies In Lesbian And Gay Politics" 17-47 (2000).
Russ J., *Współczesna myśl etyczna*, Warszawa 2006.
Rorty R., *Pierwszeństwo demokracji wobec filozofii*, w: tenże, *Obiektywność, relatywizm, prawda*, przeł. J. Margański, Warszawa 1999.
Rousseau J. J., *Wyznania*, T. I-II, tłum. Tadeusz Boy-Żeleński, Warszawa 1978.
– *Rozprawa o naukach i sztukach*, w: tenże, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, tłum. H. Elzenberg, Warszawa 1956.
– *Emil, czyli o wychowaniu*, T. I-II, Wrocław 1955, tłum. W. Husarski, Wstęp i komentarz J.

Legowicza.
Rejter A., *Płeć – język – kultura*; Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
Skuza P., *O pedagogikę odmienności seksualnej teoria QUEER*, „Kultura i Edukacja" 2006, nr 2–3/2006.
– *O jednym nieobecnym dyskursie – homoseksualizm w pedagogice*, „Kultura i Edukacja" 2004 nr 4.
– *Recepcja teorii „queer" a tekstualizacja odmieńców w pedagogice*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2009 nr 4 (48), 69-86.
Stein E. (ed.), *Forms Of Desire: Sexual Orientation And The Social Constructionist Controversy*, New York 1990, 133-73.
Seidman S., *Embattled Eros*, "Sexual Politics And Ethics In Contemporary America" 146 (1992).
Stępień A. B., *Wstęp do filozofii*, Lublin 1976.
Stępkowski D., *Filozofia praktyczna Herbarta*, „Studia Philosophica Wratislaviensia", vol. III, fasc. 3 (2008).
– *Herbarta afirmacja codzienności*, „Roczniki Społeczne KUL", Zeszyt 2: „Pedagogika" 36 (2008), s. 81-84.
– (red.), *Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej"*, Wydawnictwo Salezjańskie Warszawa 2006, 14-38.
Schonebeck H., *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, tłum. N. Szymańska.
Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.
Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.
Śliwerski B., *Kontestacja pedagogiki u końca XX wieku*, w: T. Szkudlarek, B. Świderski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2009.
– *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna" 2003, 1, 9-18.
– *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
Szahaj A., *Co to jest postmodernizm?*, „Ethos", 1996, nr 33-34.
Szostek A., *Natura-rozum-wolność*, Rzym 1990.
Styczeń T., *Etyka niezależna?*, Lublin 1980.
Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001.
– *Problem teorii moralności*, w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, t. 3, Warszawa 1969, s. 217-249.
– *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Lublin-Rzym 1991.
– *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 1991.
– *Wykłady lubelskie*, Lublin 1986.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, T. I, Lublin 1986, s. 22-24, 329.
– *Pedagogia perennis*, „Przegląd pedagogiczny" 1924.
Weeks J., *Against Nature*, "Essays On History, Sexuality And Identity" 33-37 (1991).
Ziemiński I., *Postmodernizm a dylematy człowieka*, „Ethos", 1996, nr 33-34.

Pedagogy and the demands of LGBT community

Summary

Pedagogy is the object of specific demands of LGBT community. The first of them is the denial of <heteronormativity>. Due to different concepts of pedagogy there are differences between responses to the request.

Classical pedagogy is based on the principle of reality which includes a duty of fidelity to the objective truth about man. Man is a rational being, capable and obligated to discover the objective truth (animal rationale), and with the power of self-determination. The duty to shape one`s sexuality according to the objective truth is based on these roots. The objective meaning of sexuality, man`s masculinity and feminity, embraces the procreative power which is linked with a particular capacity of expressing love between man and woman, in which man becomes a gift. Sexual relationship is therefore considered as heterosexual.

Modern pedagogy – having many different forms – refuse „the reality principle" and departs from „heteronormativity", because of subjectivisation of sexual education directed to satisfying desires. Postmodern pedagogy denies any form of essentialism and therefore heteronormativisation is considered a social construct.

Key words: pedagogy, postmodernism, heteronormativity, homosexuality, LGBT

Joanna Kiereś-Łach
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Kluczowe kompetencje interpersonalne, a skuteczne porozumiewanie się z uczniem

Uwagi wstępne

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie umiejętności i cech, które ułatwią skuteczne porozumiewanie się nauczyciela z uczniem, a zwłaszcza z tzw. uczniem opornym. Pierwszym krokiem jaki podejmę jest zdefiniowanie zjawiska, który nazywamy komunikacją interpersonalną. Zgodnie z encyklopedyczną definicją, komunikacja interpersonalna to „proces wymiany wiadomości między dwiema osobami”[1]. Jest to jeden ze sposobów porozumiewania się ludzi. Obok tej komunikacji, należy wymienić również komunikację grupową (zachodzi między większą liczbą ludzi pozostających w bezpośrednim kontakcie) oraz komunikację zbiorową – zachodzi w dużo szerszej społeczności i ma charakter zapośredniczony (np. poprzez prasę, telewizję, Internet).

Komunikacja interpersonalna nabudowana jest na przekazywaniu sygnałów. Sygnałem „jest każde zachowanie, które zostało spostrzeżone przez drugą osobę”[2]. W myśl tej bardzo szerokiej definicji sygnałem może być niemal wszystko, nawet coś, co pojawia się wbrew woli człowieka, jak np. zmiana koloru skóry, pocenie się, albo płacz. Komunikacja interpersonalna jest skuteczna dlatego, że sygnałom nadawanym przez nadawcę i adresata, przypisane jest określone znaczenie, które

1 Zob. E. Trzebińska, *Komunikacja interpersonalna*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja: Warszawa 1997, s. 279.

2 Tamże.

może zostać odczytane i zinterpretowane przez drugą osobę[3]. W tym kontekście należy przytoczyć rozróżnienie na dwie podstawowe kategorie komunikatów: werbalne (czyli słowa) i niewerbalne (tj. ton głosu, mimika, gesty, postawa ciała). Sygnały werbalne cechują się większą precyzją i są bardziej jednoznaczne niż te niewerbalne.

Doskonalenie umiejętności komunikacyjnych owocuje poprawą jakości nawiązywanych relacji społecznych. Coraz częściej w ramach szkolenia zawodowego dla wielu różnych branż organizowane są zajęcia, których celem jest zwiększenie umiejętności komunikacyjnych. Sprawdzenie takich umiejętności stanowi również ważne kryterium w ocenie przydatności pracownika dla danej firmy. Zasadniczo wiele osób zdaje sobie sprawę z tego, że ci którzy mają łatwość porozumiewania się, szybciej osiągają swoje cele a ich jakość życia stoi na wyższym poziomie. Natomiast dysfunkcje na poziomie umiejętności interpersonalnych mogą przejawiać się na przykład w sytuacji, gdy wyzwaniem staje się zadzwonienie do urzędu i załatwienie jakiejś sprawy. Towarzyszy temu strach przed rozmową z drugim człowiekiem.

Czy osoby, które odczuwają barierę przed kontaktem z innymi ludźmi mają szanse na wyjście ze swoich ograniczeń? Odpowiedź na powyższe pytanie jest twierdząca, gdyż umiejętności interpersonalnych można się po prostu nauczyć, można je kształtować, rozwijać i doskonalić. Umiejętności interpersonalne można określić jako sposoby postępowania z innymi ludźmi, które sprzyjają budowaniu wzajemnych związków[4]. Wśród podstawowych umiejętności interpersonalnych wymienia się następujące cztery: 1) wzajemne poznanie i zaufanie; 2) wzajemne zrozumienie; 3) wpływanie na siebie nawzajem; 4) konstruktywne rozwiązywanie problemów[5].

Zdolności interpersonalne zaliczamy do grupy kompetencji miękkich, psychospołecznych. I choć bywają niewymierne i trudne do precyzyjnego oszacowania,

3 Tamże, s. 280.

4 D. Johnson, *Podaj dłoń*, tłum. B. Czarnecka, wyd. II, Polskie Towarzystwo Psychologiczne: Warszawa 1992, cz. 1, s. 5.

5 Tamże, s. 4-5.

stanowią kluczowy element kompetencji, które z pewnością pomagają kandydatom odnaleźć się w życiu społecznym, związkach, w kontakcie z innymi ludźmi, a także na rynku pracy. By dobrze zrozumieć, w czym mogą pomóc nam umiejętności interpersonalne, w pierwszej kolejności przedstawię filozoficzne odniesienia do zjawiska komunikowania się. W trzecim punkcie szerzej wymienię te umiejętności, które moim zdaniem są najbardziej istotne. W punkcie czwartym przedstawię w jaki sposób należy uczyć się tych umiejętności.

Filozoficzno-etyczne warunki komunikacji

Na przestrzeni swojego życia kontaktujemy się z różnymi ludźmi, nawiązując z nimi różne relacje, bądź prywatne, bądź zawodowe. Przy poznawaniu nowych osób nasze zachowanie może mieć charakter trojaki: 1) nasze nastawienie jest przyjazne, a samoocena dobrze ugruntowana – relacje z innymi są zazwyczaj pozytywne; 2) nasze nastawienie wobec nowych osób jest lękowe lub zachowawcze wtedy konieczność wypowiedzenia nawet kilku słów staje się dla nas trudnym zadaniem; 3) możemy również traktować swoich rozmówców protekcjonalnie, w przekonaniu o własnej wyższości, wtedy przekreślamy możliwość nawiązania sympatycznych, przyjaznych stosunków.

W jaki sposób modelować swoje zachowanie, by można było zakwalifikować je w ramach wymienionego wyżej punktu pierwszego? W ramach wykładów z zakresu sztuki dyskusji studenci takich kierunków jak retoryka, dziennikarstwo i komunikacja społeczna otrzymują pewne podstawowe zasady, których należy przestrzegać w kontakcie z ludźmi[6]. Zasady te określane są jako etyczne warunki porozumiewania się. Są to: a) respektowanie wolności i racjonalności wszystkich uczestników komunikacji; b) rzetelność w przedstawianiu swojego stanowiska (przedstawiam racje za swoim poglądem i nie posługuje się manipulacją); c)

6 Przedstawię w tym miejscu jedynie ogólne warunki, które prezentowane są w ramach takich dyscyplin jak retoryka oraz logika praktyczna. W niniejszym punkcie pominę zaawansowane teoretycznie rozważania z zakresu semiotyki oraz filozofii języka i umysłu. Mimo iż są interesujące z teoretycznego punktu widzenia, dla praktyki i samorozwoju nie są przydatne.

otwartość na modyfikację swojego stanowiska, a nawet na zmianę poglądów; d) uwzględnianie i kontrolowanie swoich emocji[7]. Przedstawione warunki w sposób szczególny uwidaczniają się w dyskusji, która jest ustrukturyzowaną wymianą poglądów. Jednakże sądzę, że można je odnieść do całokształtu ludzkiej komunikacji. Tym bardziej, że korespondują z kompetencjami interpersonalnymi wymienianymi na gruncie psychologii.

Proponowane kompetencje

Pierwszą z kompetencji wybranych przeze mnie na potrzeby niniejszego artykułu jest otwartość. Cecha ta jest powiązana z samoakceptacją, która prowadzi do otworzenia się na innych ludzi. Bez otwartości nie można stworzyć bliskiej relacji. Otwartość można określić jako ujawnienie tego, jak człowiek reaguje na bieżącą sytuację i przekazanie takich informacji z przeszłości, które są ważne dla zrozumienia obecnych reakcji[8]. Poza byciem otwartym wobec innych ludzi, należy być otwartym również na innych. Chodzi o pokazanie, że interesuję się tym, co czuje druga osoba. Wiąże się to z tym, że nie tylko prezentujemy swoje odczucia, ale również jesteśmy gotowi do wysłuchania informacji o reakcjach. Ponadto, bycie otwartym oznacza również to, że jest się gotowym by podjąć „ryzyko odrzucenia"[9]. Ryzyko odrzucenia jest obecne dlatego, że nasza postawa wystawiana jest na próbę – niektórzy ludzie mogą nie być gotowi do wejścia w bliższą relację. Dlatego otwartość musi być adekwatna do charakteru relacji – jeśli ktoś nie zasługuje na zaufanie, nie mam obowiązku, ani nie jest to mądre by być wobec niego szczerym i otwartym.

Drugą umiejętnością interpersonalną jest zdolność tworzenia klimatu zaufania. Można przyjąć, że osoba wykazuje zaufanie w sytuacji, gdy: 1) obdarzenie kogoś zaufaniem może spowodować dobre lub złe konsekwencje (z obdarzeniem kogoś zaufaniem wiąże się ryzyko); 2) zdaje sobie sprawę z tego, że to, czy kon-

7 Por. Z. Ziembiński, *Logika praktyczna*, wyd. XXVI, Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa 2009, s. 211-215.

8 D. Johnson, *Podaj…*, dz. cyt., cz. 1, s. 9-10.

9 Tamże, cz. 1, s.11.

sekwencje będą dobre lub złe zależy od przyszłego zachowania osoby obdarzanej zaufaniem; 3) spodziewa się, że cierpienie (jeśli konsekwencje będą złe) będzie większe niż korzyści (gdyby konsekwencje były dobre); 4) jest jednak względnie pewna tego, że z zachowania tej drugiej osoby wynikną dobre skutki[10]. W pewnym sensie zaufanie można traktować jako samospełniającą się przepowiednię. Związane jest to z tym, że zwykle dostosowujemy się do oczekiwań, jakie inni wobec nas mają. Jeśli czujemy, że nam nie ufają i spodziewają się, że ich zaufanie zawiedlibyśmy, to często tak właśnie robimy (być może mamy małą motywację by sprostać oczekiwaniom). Kiedy wiemy, że ktoś nam ufa i zakłada, że na to zasługujemy, to często staramy się sprostać takim oczekiwaniom[11]. Zaufanie jest bardzo ważnym elementem tworzenia więzi, ponieważ dzięki temu możliwa jest otwartość oraz pogłębienie relacji. Zaufanie wpływa na jakość komunikacji oraz pozwala na korygowanie nieporozumień, na przykład poprzez bardziej bezpośrednie odczytywanie intencji.

Skuteczna komunikacja zachodzi między dwiema osobami wtedy, kiedy odbiorca rozumie sytuację tak, jak zamierzył nadawca. Natomiast trudności w komunikacji są różnego rodzaju. Pierwszym powodem może być to, że obiorca mógł źle zrozumieć intencję nadawcy. Innym powodem zaburzeń w komunikacji może być to, że ludzie słuchają się nieuważnie lub też to, że słuchają tylko po to, by samemu coś powiedzieć. Kolejnym czynnikiem, który zakłóca porozumiewanie się, jest to, że ludziom wydaje się, że doskonale wiedzą, co ich rozmówca powie. Są do tego stopnia przekonani o swojej wiedzy, że przeinaczają wypowiedź rozmówcy[12]. Bardzo silnym czynnikiem, którym może wpływać negatywnie na skuteczność porozumiewania się, są uczucia. Ludzie bardzo często mają problem z werbalnym wyrażaniem uczuć. Dlatego trzecią kompetencją, którą chciałabym zaproponować jest umiejętność wyrażania uczuć.

Emocje i uczucia są zdrowe. Doznawanie ich i okazywanie jest pożądane – jest niezbędne dla zdrowia psychicznego. Jednak sposób w jaki wyrażamy uczucia

10 Tamże, cz. 1, s. 36.
11 Tamże, cz. 1, s. 38-39.
12 Tamże, cz.2, s. 6.

i emocje jest chyba najczęstszym źródłem kłopotów w interpersonalnych stosunkach. Każdy doświadcza uczuć, ale nie każdy potrafi je akceptować i twórczo wykorzystać[13]. Twórcze wyrażanie uczuć niesie ze sobą kilka trudności: 1) ludzie wypierają się, ignorują nie tylko swoje uczucia, ale i uczucia innych; 2) im uczucia są bliższe tym trudniej się o nich rozmawia; 3) wiele osób też nie potrafi precyzyjnie nazwać tego co czuje (Johnson 1992, Część 2, s. 23-24). Jasne komunikowanie zależy od tego, czy zdajemy sobie z tych uczuć sprawę, czy je akceptujemy i czy potrafimy okazywać je konstruktywnie. Pokonanie wymienionych wcześniej trudności może zostać osiągnięte poprzez nabycie umiejętności werbalnego okazywania uczuć. Dlatego warto stosować następujące cztery sposoby werbalnego wyrażania uczuć: 1) określenie albo nazwanie swoich uczuć, np. czuję złość; 2) użycie porównań, np. czuję się przydeptany, albo czuję się jak zwiędły liść; 3) wypowiedzenie, do jakich działań skłaniają te uczucia, np. chciałbym cię przytulić; 4) różne zwroty występujące w mowie[14].

Czwartą kompetencją jest modelowanie umiejętności interpersonalnych. Inaczej mówiąc, jest to uczenie się od innych ludzi poprzez naśladowanie[15]. Chodzi po prostu o to, by odwzorowywać dobre wzorce zachowań. Modelowanie umiejętności składa się z dwóch głównych etapów. Pierwszy etap to spostrzeganie, jak po czyimś zachowaniu następują pozytywne skutki. Na przykład, obserwujemy w swoim otoczeniu ludzi, których zachowanie wywołuje pozytywne konsekwencje. Drugi etap polega na wyzwalaniu podobnych zachowań u siebie. Ten drugi etap dla niektórych osób jest bardzo ważny, ponieważ często ktoś posiada pewne umiejętności, ale nie ma pewności kiedy i gdzie powinny zostać użyte[16]. Dzięki „podglądaniu" innych, możemy zatem kształtować swoje zachowania w oparciu o pozytywne wzorce.

Sposoby wdrażania kompetencji interpersonalnych

13 Tamże, cz. 2, s. 21-22.
14 Tamże, cz. 2, s. 25-26.
15 Tamże, cz. 3, s. 13.
16 Tamże, cz. 4, s. 14.

Proces nabywania kompetencji interpersonalnych jest długi. Nie polega on na przeczytaniu informacji o tym, jak należy się zachowywać, lecz wymaga wyćwiczenia określonych zachowań w realnych sytuacjach. Proces uczenia się nowej umiejętności składa się z kilku etapów: 1) zdania sobie sprawy z użyteczności danej umiejętności; 2) ustalenia jakich zachowań wymaga ta umiejętność; 3) ćwiczenia tych zachowań; 4) uzyskania informacji zwrotnej jak dobrze się je wykonuje; 5) wprowadzenia tych zachowań do stałego zasobu sposobów bycia"[17].

Wykształcenie umiejętności interpersonalnych może wiązać się również z koniecznością pokonania własnej niepewności. Poniższy przykład przedstawia szerzej ten problem. W nawiązywaniu kontaktów dużą rolę odgrywa poczucie własnej wartości. Przykładowo pan X został poproszony o wygłoszenie jakiegoś przemówienia w gronie mało znanych sobie osób (może to być np. złożenie życzeń w imieniu grupy). Powiedzmy, że publiczne występy nie są najmocniejszą stroną pana X, a do tego ma przed sobą słuchaczy, co sprawia, że dochodzi dodatkowo czynnik stresowy: lęk przed ośmieszeniem, czy nieżyczliwym komentarzem. W takiej sytuacji cała energia pana X zostaje zużyta na możliwie wyraźne wypowiedzenie kilku zdań oraz pokonanie lęku przed oceną audytorium. Zupełnie inaczej będzie przebiegała ta sama sytuacja, jeśli pan X ma wprawę w przemawianiu i obecność przy tym innych wcale go nie peszy. Podłożem niepewności siebie – braku zaufania do własnej osoby – mogą być niekorzystne przeświadczenia na swój temat, wyrażane za pomocą takich myśli, jak: *ośmieszę się*, *jestem naiwny*, *nie nadaję się*. Takie przekonania mogą mieć źródło w przykrych doświadczeniach z przeszłości. Od razu należy zaznaczyć, że nie ma takiego cudownego środka, który byłby w stanie natychmiast przekształcić nieśmiałą i charakteryzującą się niską samooceną osobę w „duszę towarzystwa". Można jednak walczyć z własną nieśmiałością i niekorzystnymi przekonaniami na własny temat. Pierwszym krokiem tej przemiany, jest poświęcenie czasu na ustalenie, jakie doświadczenia z przeszłości nadal wpływają na nasze bieżące zachowania, utrudniając kontaktowanie się z innymi.

17 Tamże, cz. 1, s. 7.

Warto pamiętać, że przy każdym kontakcie występują trzy elementy, które stanowią podstawę komunikacji. Są to: słowa, ton głosu i język ciała, nastawienie wobec rozmówcy. Miły, życzliwy uśmiech wyraża pozytywne nastawienie i skłania do odwzajemnienia. Dlatego w takich sytuacjach jak ta z przykładu, dobrym sposobem podnoszenia własnej pewności siebie jest poprzedzenie swojej wypowiedzi uśmiechem. W trakcie pierwszego kontaktu zapamiętuje się przede wszystkim wrażenie, jakie robią na sobie poznające się dopiero osoby. Sądzę, że to jest pierwszy krok który należy wykonać, a za nim pójdą pozostałe, czyli otwartość, klimat zaufania, umiejętność wyrażania uczuć, modelowanie.

O ile jednak praca nad samym sobą przynosi dość szybkie efekty uwidaczniające się choćby w zwiększonym poczuciu pewności siebie, o tyle nie zawsze przekłada się na pozytywne reakcje ze strony odbiorców. Zdarza się, że pomimo starań i postawy otwartości, natrafiamy w kontakcie z drugą osobą na mur, który w literaturze psychologicznej nosi nazwę „oporu". Opór pojedynczej osoby ma zazwyczaj konkretne przyczyny. Wówczas ich zdiagnozowanie pozwala ów opór przełamać. Tymczasem opór grupy osób, bywa często oporem dla zasady, a więc pozbawionym wyraźnych przyczyn, za to wzmocnionym lękiem członków grupy przed „wyłamaniem się".

Charakterystyka oporu w grupie

Zjawisko oporu jest tematem złożonym i trudnym do analizy. Podstawową trudnością jest to, że kategoria oporu ma dość złożony rodowód. Pierwotnie właściwym miejscem zajmowania się oporem była psychoanaliza, gdzie opór rozumiany jest jako mechanizm obronny. Będzie to mechanizm obronny pacjenta wobec terapeuty w trakcie trwania terapii. Można powiedzieć, że jest to tradycyjne ujęcie, które wraz z rozwojem dyscypliny i przyjętym paradygmatem ulegało modyfikacjom. W szerszy ujęciu – wykraczającym poza psychoanalizę – z jednej strony opór jest postrzegany jako zjawisko negatywne, które przeszkadza w transformacji osoby lub systemu społecznego, a z drugiej jako pozytywne, ponieważ

na gruncie życia społecznego minimalizuje ryzyko degeneracji władzy[18].

We współczesnej psychologii najpopularniejszym stanowiskiem dotyczącym oporu jest teoria reaktancji J. Brehma, w której opór traktowany jest jako odpowiedź na zagrożenie swobody i wolności[19]. Zgodnie z definicją Brehma opór to „stan motywacyjny wzbudzony w kierunku odzyskania eliminowanej lub zagrożonej eliminacją wolności"[20]. Przytoczona definicja wskazuje, że opór jest zjawiskiem o charakterze poznawczo-emocjonalnym. Spowodowane jest to tym, że najpierw musi dojść do rozpoznania czegoś, co wywołuje negatywne odczucia i emocje. W ujęciu teorii reaktancji, każda osoba posiada jakąś grupę zachowań lub myśli, które uznaje za wyjątkowe, nadrzędne, szczególnie jej przynależne i ważne. W sytuacji zagrożenia lub eliminowania tych zachowań lub myśli, osoba odczuwa silne, negatywne emocje. Człowiek w stanie reaktancji sprzeciwia się zewnętrznym naciskom, wytycznym, zaleceniom i angażuje się w działania zakazane[21].

Człowiek doświadcza siebie jako istoty, która działa. To doświadczenie wiąże się z poczuciem autonomii, której źródłem jest poczucie wolności i wyboru. Szansę rozwoju osobowości ma ten, kto ma przeświadczenie o kontroli nad sobą samym. Wolność wyboru stanowi dla ludzi istotny element ich życia, natomiast pozbawienie jej lub ograniczenie, w sposób naturalny generuje opór i przeciwstawienie się. Wyeliminowanie wolności uruchamia proces motywacyjny,

18 S. Pasikowski, *Opór indywidualny. Teorie, klasyfikacje i diagnozowanie w ujęciu psychologicznym,* w: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", Nr 68(4), s. 39-40.

19 Tamże, s. 43.

20 J.W. Brehm, *A theory of psychological reactance*, w: *Organization change: a comprehensive reader*, red. W.W. Burke, D.G. Lake, J.W. Paine, San Francisco 2009, s. 9; cyt. za A. Rokowska, *Opór psychologiczny młodzieży: rola źródła i kierunku presji społecznej w kwestii ujednolicenia ubioru w szkole*, w: „Psychologia rozwojowa" tom 13, nr 2 (2008), s. 47.

21 A. Rokowska, *Opór psychologiczny młodzieży: rola źródła i kierunku presji społecznej w kwestii ujednolicenia ubioru w szkole*, w: „Psychologia rozwojowa" tom 13, nr 2, s. 48.

który zmierza do przywrócenia pierwotnego stanu[22]. Dlatego akt oporu należy rozpatrywać jako formę protestu, który uwidacznia potrzebę przeciwstawiania się dominacji i przemocy.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że nie jest to zachowanie cechujące jedynie ludzi słabych lub ludzi dorosłych. Częstym zjawiskiem jest opór grupy uczniów, którzy pomimo braku wyraźnego powodu, nie chcą przyjąć tego, co przekazuje im osoba dorosła. Z czego ów opór może wynikać? Bilińska-Suchanek w książce *Opór wobec szkoły...* wskazuje, że niektórzy badacze ujmują opór uczniów wobec scholaryzacji jako przejaw spontanicznej świadomości klasowej, która wynika z instynktu i polega na ucieczce ze szkoły, buntach, wulgaryzmach itp. Inni uczeni podkreślają, że opór oznacza walkę przeciwko represjonowaniu i wymazywaniu indywidualności. W tym ujęciu opór uczniów kieruje się przeciwko przekształcaniu ich w posłuszne przedmioty i zastąpieniu spontaniczności przez wydajność i produktywność[23].

Niezależnie od teoretycznych podstaw, licznych grup rozróżnień i typologii, na szczególną uwagę zasługuje wyróżnienie oporu czynnego i biernego. Opór czynny to świadome próby przekreślenia nauczania lub zasad i norm ustalonych przez władze szkolne. Sprzeciw przejawia się w niepodejmowaniu nakazanej czynności. W sposób szczególny zaznacza się to przez protest, sabotaż, a nawet ucieczkę[24]. Opór bierny nieświadomie lub milcząco przekreśla zasady porządku szkolnego. Opór bierny jest mniej jawny i demonstracyjny. Charakteryzuje się brakiem reakcji ucznia w początkowej fazie nacisku. Później uczeń stwarza pozory działania, ale nie podejmuje wykonania zadań i poleceń. Naruszenie reguł i protest odbywa się przez żargon, postawę i gesty. Przykłady takiego zachowania to: odchylanie się na krześle, buntownicze pozy, wyzywająca odzież, powolne wykonywanie poleceń, pozorowanie pracy, demonstrowanie znudzenia, etc.[25].

22 E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2011, s. 67.
23 Tamże, s. 72-73.
24 Tamże, s.76.
25 Tamże, s. 79.

Autorka monografii *Opór wobec szkoły...* wyróżnia cztery główne typy oporu, są to: opór transformatywny, opór akomodacyjny, opór bierny i opór agresywny[26].

Cechą oporu transformatywnego jest zaangażowanie w działanie oporne, którego celem jest zmiana określonej sytuacji. To zaangażowanie wynika z krytycznego stosunku ucznia względem szkoły. Przy czym zachowania zewnętrzne takiego ucznia są poprawne i nie powodują konfliktu, a raczej zmierzają do konsensusu. Opór transformatywny wynika z postawy aktywnej, twórczej. Jest to działanie, którego celem jest wychodzenie poza swoje granice poprzez zdobywanie i tworzenie nowych wartości. Wiąże się to z podejmowaniem prób samorozwoju, zwiększania siły woli czy też wzbogacaniu osobistego doświadczenia. Opór transformatywny, który ujawnia się przez zaangażowanie intelektualne i emocjonalne w formy i treści kształcenia, wiąże się z potrzebą realizacji autentycznej postawy, w ramach której uczeń chce łączyć zdobywaną wiedzę ze swoimi doświadczeniami i pasjami[27].

Opór akomodacyjny jest postawą dość szeroką, która rozciąga się pomiędzy konformizmem a zachowaniami opozycyjnymi. Uczeń charakteryzuje się małym zaangażowaniem w opór, w zależności od sytuacji w jakiej się znajduje. Jego stosunek wobec szkoły jest chwiejny a reakcje dostosowawcze. Opór akomodacyjny polega na akceptacji norm, zasad i wszystkich struktur panujących w instytucji, ale bez uczestnictwa i zaangażowania. Postawa taka zamyka możliwości twórcze ucznia, ponieważ biernie akceptuje on istniejący stan rzeczy, a jego zaangażowanie podyktowane jest indywidualnym interesem[28].

Opór bierny charakteryzuje się bardzo małym zaangażowaniem w działania oporne. Uczeń taki przyjmuje postawę bierną, obojętną. Uczeń bierny charakteryzuje się brakiem zaufania do ludzi i nowych sytuacji. Nie podejmuje inicjatywy, jest skłonny do izolacji i wycofania się. Bierność może występować w dwóch formach: jako bierność społeczna, która jest względnie trwałym składnikiem osobowości oraz bierność sytuacyjna, która dotyczy uczniów zdolnych do współpracy,

26 Tamże, s. 85.
27 Tamże, s. 86-88.
28 Tamże, s. 88-90.

ale z uwagi na okoliczności, zamkniętych. Opór bierny najczęściej przejawia się w bierności sytuacyjnej. Do zachowań takich zalicza się wycofanie, ucieczkę, unikanie zadań. Wycofanie może polegać również na byciu cierpliwym – w takim przypadku uczeń uczęszcza na lekcję, lecz traktuje ją jako stratę czasu. Szkoła jest dla niego nudna, więc stara się spędzić w niej czas tak, by zabić nudę[29].

Opór agresywny jest typem silnego zaangażowania się w opór przeciwko szkole. Jest to typowy opór czynny. Przez agresję należy w tym przypadku rozumieć wszelkie zamierzone działania, które mają na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody. Uczniowie w szkole mogą stosować agresję fizyczną (która przejawia się poprzez pobicie, uderzenie, zniszczenie mienia) lub agresję słowną (skierowaną w stronę nauczyciela, lub innych uczniów). Opór agresywny może powstać w wyniku naśladowania modeli agresywnych[30].

Niezależnie od formy, którą przybiera, opór zawsze jest pewnego rodzaju wyzwaniem dla nauczyciela. Próba jego przełamania lub twórczego wykorzystania wymaga sporo energii i cennego czasu, a także wspomnianych wyżej umiejętności interpersonalnych.

Techniki radzenia sobie z oporem

Szukanie sposobów radzenia sobie z oporem w grupie uczniów można rozpocząć od przygotowania fizycznego otoczenia lub inaczej mówiąc, od aranżacji przestrzeni. Wydaje się, że jest to banalne działanie, ale należy pamiętać o tym, że otoczenie, przestrzeń, układ mebli w pomieszczeniu, wpływa na zachowanie człowieka. Z tego powodu należy zadbać aby: a) były szerokie przejścia pomiędzy ławkami w klasie; b) zorganizować przestrzeń tak, aby nauczyciel mógł w sposób łatwy obserwować uczniów; c) nauczyciel powinien mieć łatwy dostęp do używanych materiałów; d) należy się upewnić, że uczniowie będą mogli ze swoich miejsc łatwo zobaczyć prezentacje, eksperymenty itp.[31].

29 Tamże, s. 90-91.

30 Tamże, s. 92-94.

31 M. Dembo, *Kierowanie klasą i dyscyplina*, tłum. Ewa Czerniawska, w: Tenże, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 254.

Radzenie sobie z niewłaściwym zachowaniem powinno opierać się na prostych i bezpośrednich komunikatach. Nauczyciel w takim przypadku formułuje jasne prośby określające oczekiwane zachowanie (bez zbyt emocjonalnego reagowania). Mogą to być następujące sposoby postępowania: a) proszenie ucznia o zaprzestanie niewłaściwego zachowania; b) utrzymywanie kontaktu wzrokowego do momentu aż uczeń zacznie zachowywać się właściwie; c) przypominanie uczniom zasad dotyczących właściwego zachowania; d) proszenie, aby uczeń sam przypomniał zasadę właściwego zachowywania się; e) nakładanie konsekwencji lub kar za naruszenie zasad[32].

Szczególnej uwagi wymagają natomiast sytuacje ukrytej konfrontacji, czyli takiej, gdy uczeń w „wyrafinowany" sposób przejawia niechęć do nauczyciela. W efekcie uczeń może doprowadzić do utarczki słownej z nauczycielem. Proponowany sposób radzenia sobie z tym jest następujący. Po pierwsze, nauczyciel nie może tracić kontroli nad sobą. By zachować „zimną krew", prowadzący lekcję może stosować dwie techniki. Pierwsza z nich polega na oddziaływaniu na swój organizm i opiera się wzięciu kilku głębokich oddechów; policzeniu do pięciu, lub innych zabiegach, które wprowadzają przerwę w prowadzeniu sporu i samoopanowaniu. Druga grupa technik polega na wypowiadaniu w myślach zdań o uspokajającej treści, np. „On/ona mnie nie zdenerwuje", „Za chwilę dzwonek" itp. Innym sposobem, który można zastosować jest zdystansowanie się do ucznia. Nie chodzi jednak o zignorowanie jego zachowania, lecz o przeniesienie ciężaru rozmowy na temat niewłaściwego zachowania, na czas po lekcji. W takiej rozmowie w cztery oczy można uzyskać znacznie więcej niż w czasie zgiełku lekcyjnego, ponieważ uczeń nie ma już publiczności i traci animusz[33].

Z perspektywy pracy z grupą, opór może być traktowany jako problem komunikacyjny. W publikacji *Kompetencje coachingowe nauczycieli...* pojawia się sformułowanie, że „opór jest wynikiem braku wzajemnego zrozumienia"[34]. Au-

32 Tamże, s. 258.

33 J. Kołodziejczyk, *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*, Kraków 2005, s. 34-35.

34 L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał*

torzy tej publikacji wskazują, że jeśli jakiś uczeń nie współpracuje z nauczycielem to tym samym daje mu znak, że czegoś nie akceptuje. Autorzy wspomnianej publikacji sugerują, że w sytuacji, gdy nauczyciel obserwuje opór u ucznia, to nie powinien ignorować tego zjawiska, lecz powinien starać się najpierw wyjaśnić sytuację. Najlepiej zapytać wprost, co powoduje dyskomfort ucznia[35].

Zdaniem autorów, ważne jest również by unikać sytuacji, w których opór może wystąpić. Wśród różnych zaleceń, warte odnotowania są cztery: 1) należy unikać rozkazywania; 2) należy unikać ostrzegania i formułowania gróźb; 3) należy unikać moralizowania i głoszenia kazań; 4) należy unikać podawania gotowych rozwiązań[36].

Odnośnie do pierwszego zalecenia, należy unikać rozkazywania czy nakazywania w sposób autorytarny, bez podawania sensownego uzasadnienia. Przykładem takiego rozkazywania może być sformułowanie „przestań biadolić i weź się do pracy". Tego typu sformułowania z dużym prawdopodobieństwem wywołają opór, wprowadzą pasywność, a nawet mogą powodować agresywne przeciwdziałanie.

W drugim zaleceniu chodzi o to, by unikać straszenia, np. poprzez mówienie, że „jeżeli tego nie zrobisz, to nie masz co marzyć o dobrym świadectwie". Generalnie lepiej skupić się na motywowaniu pozytywnym, zachęcaniu, wydobywaniu motywacji z ucznia.

W trzecim przypadku chodzi o to, by nie doprowadzić do blokady komunikacyjnej i oporu. Tzw. prawienie kazań może obniżać morale i wywołać poczucie winy. Może też w pewnym stopniu prowadzić do obniżenia samooceny u ucznia. Nie chodzi o to, by uczniowi nie zwracać uwagi, lecz by robić to w odpowiedni sposób.

W czwartym przypadku ważne jest to, by nie dawać gotowych rozwiązań dla omawianych problemów. Podawanie na tacy rozwiązań – jeśli nie jest to konieczne – może być odebrane jako pokazanie uczniowi, że nie posiada własnych

ucznia w szkole, Warszawa 2014, s. 49.

35 Tamże, s. 50 .

36 Tamże, s. 52.

zdolności do radzenia sobie z trudnościami. W ten sposób można „wepchnąć" ucznia w bierność.

Podsumowanie

Powyższe techniki mają dość ogólny charakter. Praca z ludźmi zawsze cechuje się pewną dozą nieprzewidywalności, ponieważ żywego człowieka nie da się ująć w schematy ze stu procentową dokładnością. Niemniej jednak przy odrobinie doświadczenia i pomysłowości, każda z wymienionych technik wykorzystująca kluczowe kompetencje interpersonalne może być dobrym narzędziem dotarcia do opornych ludzi, zwłaszcza, gdy znajdują się oni w wieku, w którym opór wobec podporządkowania się jest mimo wszystko czymś naturalnym.

Na zakończenie warto przywołać Arystotelesa, który opisał poszczególne okresy życia człowieka z uwagi na jego charakter. Jak czytamy w *Retoryce*, młoda osoba charakteryzuje się skłonnością do rozmaitych namiętności, jej działanie jest silnie przyporządkowane uczuciom, jakich doświadcza; uczucia te uzewnętrzniają się często w skrajnej formie, są zatem gwałtowne i zmieniają się niezwykle szybko, co daje Arystotelesowi powód by nazywać je ostrymi i płytkimi; młody człowiek jest zatem nadpobudliwy, porywczy i skory do gniewu, a przy tym nadwrażliwy, ambitny i próżny; jest mieszanką skrajności, ponieważ z uwagi na małą ilość doświadczeń jest beztroski i łatwowierny; reaguje niezwykle gwałtownie na doznawane krzywdy i posiada opory przez uznaniem czyjejś racji; charakteryzują go odwaga, duma, a także wiara w dobro i ufność we własne siły; woli zajmować się tym, co piękne, a nie tym, co pożyteczne, jednak zawsze kieruje się pewnym naturalnym zmysłem moralnym. Arystoteles dodaje, że młodzi ludzie czerpią największą przyjemność wówczas, gdy mogą przebywać wśród przyjaciół, a zatem równorzędnych wobec siebie ludzi, którzy przyjmują tę samą postawę wobec świata. Ta swoista bezpretensjonalność, naiwność i gwałtowność przejawia się także w nadgorliwości. Młody człowiek zawsze nadmiernie kocha i nadmiernie nienawidzi; wydaje mu się że wie wszystko, przez co bywa nieposłuszny i hardy; wszelkie uczynki, jakich podejmuje się osoba młoda nastawione są z reguły na

czynienie dobra oraz nacechowane altruizmem, choć często sprowadzają na nią samą cierpienie[37].

Praca z młodym człowiekiem powinna uwzględniać jego wiek oraz naturalne skłonności. Nie powinno się więc nigdy lekceważyć ucznia, ani stosować wobec niego nieuczciwych chwytów, nie powinno się dyskredytować go z uwagi na rozmaite braki, czy ze względu na wiek, w jakim się znajduje. Ewentualny opór ucznia powinno się traktować jako naturalną tendencję, która potrzebuje właściwego ukierunkowania, by móc zmienić się w postawę nakazującą przeciwstawiać się złym zachowaniom i fałszywym wzorcom.

Bibliografia:

Arystoteles, *Retoryka*, przeł. H. Podbielski, Warszawa 1988.

Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2011.

Brehm J. W., *A theory of psychological reactance*, w: *Organization change: a comprehensive reader*, red. W.W. Burke, D.G. Lake, J.W. Paine, San Francisco 2009.

Dembo M., *Kierowanie klasą i dyscyplina*, tłum. Ewa Czerniawska, w: Tenże, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997.

Johnson D., *Podaj dłoń*, tłum. B. Czarnecka, wyd. II, Polskie Towarzystwo Psychologiczne: Warszawa 1992.

Kołodziejczyk J., *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*, Kraków 2005.

Kupaj L., Krysa Wiesława, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Warszawa 2014.

Pasikowski S., *Opór indywidualny. Teorie, klasyfikacje i diagnozowanie w ujęciu psychologicznym,* w: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", Nr 68(4), 2014.

Rokowska A., *Opór psychologiczny młodzieży: rola źródła i kierunku presji społecznej w kwestii ujednolicenia ubioru w szkole*, w: „Psychologia rozwojowa" tom 13, nr 2, 2008.

Trzebińska E., *Komunikacja interpersonalna*, w: Encyklopedia Pedagogiczna, Fundacja Innowacja: Warszawa 1997.

Ziembiński Z., *Logika praktyczna*, wyd. XXVI, Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa 2009.

37 Zob. Arystoteles, *Retoryka*, 1389 a 5 – 1389 b 10, przeł. H. Podbielski, Warszawa 1988.

Key interpersonal competences and effective communication with the student

Summary

The purpose of this article is to present skills and traits that facilitate effective communication between the teacher and the student, especially the so-called resistant student. The first step I take is to define a phenomenon that we call interpersonal communication. Next, I will indicate the philosophical and ethical conditions of communication and propose competences that the teachers (broadly understood educators) should have in order for their communication with a young person to be effective. These are: openness as revealing how a person reacts to the current situation and providing information from the past that is important for understanding current reactions; ability to create a climate of trust; ability to express feelings; modeling interpersonal skills, i.e. learning from other people through imitation. The next step is to outline how teachers can implement the abovementioned competences. Then – against the background of previous considerations – I will characterize the so-called group resistance, which is often a challenge for the teacher. The next step will be to propose methods of dealing with resistance. For this purpose I will recall Aristotle and his characteristics of young age.

Key words: interpersonal competences, communication, teaching, educating, group resistance, resistant student, Aristotle, philosophy of communication, rhetoric

Człowiek w Kulturze 29

Marian Kryk
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Elementy kultury arystokratycznej w myśli o. Jacka Woronieckiego

Kultura arystokratyczna – etymologia i geneza wyrażenia

Habent sua fata libelli – mawiali starożytni. Maksyma ta wydaje się być nie mniej trafna w odniesieniu do dziejów terminu „kultura". Pochodzi on od łacińskiego słowa *cultura*, swój źródłosłów czerpie zaś od czasownika *colo*, *colere*, oznaczającego uprawę roli, pielęgnowanie, doskonalenie. W tym też kontekście używane było pierwotnie w starożytnym Rzymie. Z czasem uprawa roli określona została mianem *agri-cultura*, gdyż od I wieku przed Chr. za sprawą Cycerona termin *cultura* zaczęto odnosić do innego rodzaju uprawy w postaci kultury ducha. W swoich *Rozmowach tuskulańskich* sprecyzował on ten nowy sposób ujęcia kultury, która rozumiana była jako uszlachetnienie ludzkiego umysłu zasadniczo przez filozofię: *Cultura animi philosophia est)*[1].

Ten sposób rozumienia kultury pozwala zauważyć, iż termin ten, aczkolwiek nowy, odnosi się do zagadnienia, które znalazło się w centrum uwagi już u zarania dziejów cywilizacji zachodniej. Palma pierwszeństwa na tym polu przynależy Grekom, uważanym za twórców pojęcia kultury – *paidei*. To bowiem starożytni Hellenowie, dzięki specyfice swego ducha, przejawiającej się skłonnością do wnikania w prawa rządzące rzeczywistością, jako pierwsi

1 Zob. M. Krapiec, *Kultura*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2005, t. 6, s. 132.

wprowadzili termin „natura”[2]. Umiejętność jasnego dostrzegania niezmiennego ładu leżącego u podstaw świata ludzi i przyrody znalazła swe odzwierciedlenie w najwspanialszym osiągnięciu geniuszu greckiego, w filozofii, która najdobitniej ukazuje jego specyficzną konstrukcję duchową[3]. Ten filozoficzny zmysł pozwolił Grekom wniknąć w istotę ludzkiej natury, odkryć prawa nią rządzące oraz normy jakie z tych praw wynikają, tak dla sfery postępowania osobistego, jaki i dla dziedziny organizacji społecznej.

Oni też w sposób oryginalny na tle ówczesnego świata pojęli stosunek jednostki do społeczeństwa, sukcesywnie odkrywając prymat człowieka, akcentując tym samym kategorię ludzkiej godności[4]. Tak pozyskaną wiedzę na temat wynikających z natury zasad życia ludzkiego oraz immanentnych praw, w oparciu o które działają jego pierwiastki fizyczne i duchowe, wykorzystali Grecy w swej refleksji nad problemem kultury i wychowania. Co ciekawe, oba te zagadnienia miały dla nich podobne znaczenie[5].

Uświadomienie sobie praw, które kierują cielesno-duchową naturą ludzką, w ramach której pierwiastek duchowy ujawnia nieskończone wręcz bogactwo możliwości rozwoju kierowało ku podjęciu określonych działań. Grecy jako pierwsi zauważyli, że człowiek zdolny do poznania, do działania i wytwarzania, nie przychodzi na świat w stanie pełnej aktualizacji. Przeciwnie, potrzebuje w tych obszarach pomocy, usprawnienia w rozwinięciu swych potencjalności.

2 Co, podkreśla Jaeger, jest specyficznym walorem ich sposobu patrzenia na świat w którym żaden element nie występował sam w sobie i w odosobnieniu lecz zawsze jako część organicznej całości. Ten organiczny sposób widzenia pozostaje w związku z ich zmysłem co do naturalnej, samorodnej, organicznej struktury bytu. Por. W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 35.

3 Takie ujęcie, uważa Jaeger, „stanowi o istocie greckiej sztuki i greckiego myślenia”, tamże, s. 36.

4 Zob. tamże, s. 34.

5 Grecy odróżniali jednak „przekazywanie kultury” pojmowanej jako świadomie pielęgnowany ideał ludzkiej doskonałości, od czysto praktycznego wymiaru wychowania ujmowanego tylko w wymiarze *techné* (fachowe umiejętności i sprawności, kunszt rzemieślniczy). Zob. szerzej na ten temat I. Chłodna-Błach, *Od paidei do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę*, Lublin 2016, s. 16.

Fakt ten ujawnia społeczny charakter natury ludzkiej, która tylko w tym szerszym, przekraczającym indywidualizm, kontekście może się doskonalić. Pomoc ta przybrała formę celowego, metodycznego działania określonego mianem wychowania, które ukierunkowane było na wprowadzenie do natury ładu i harmonii.

Jakkolwiek procesy wychowawcze były elementem każdej kultury, to swoistym *novum* w dziedzinie wychowania na gruncie helleńskim było świadome ukierunkowanie na określony – wiecznotrwały i uniwersalny ideał człowieka, a nie tylko na przygotowanie do zawodu czy formowanie jednej warstwy społecznej w obrębie jednego narodu[6]. Osiągnięcie tego ideału możliwe było na drodze doskonalenia wszystkich sfer ludzkiego życia (poznanie, działanie, wytwarzanie) właśnie poprzez kulturę. Tę zaś rozumiano jako świadomie pielęgnowany ideał doskonałości ludzkiej, który ujawniał się w całym charakterze człowieka, tak w jego postawie wewnętrznej jak też jego zewnętrznym zachowaniu się i działaniu. Głównym motywem tej kultury było doskonalenie ludzkiej natury.

Ukształtowanie doskonałego człowieka w oparciu o wzorce kulturowe, w sposób celowy kształtujące życie społeczeństwa, stanowiło dla Greków przyczynek do utożsamiania wychowania z procesem przypominającym wznoszenie budowli. Najwspanialszym zaś owocem tych świadomych działań był żywy człowiek. Stąd ideał wychowania helleńskiego od swego zarania miał charakter antropocentryczny i jako specyficzny owoc ducha greckiego, stał się z czasem dziedzictwem całej kultury zachodniej[7].

Wypada również podkreślić, że Grecy podeszli do problemu kultury w sposób integralny, wyodrębniając zarówno jej podmiot – człowieka, jak i wskazując na jej przedmiot: dziedziny, które doskonalone, przyczyniają się do osobowego rozwoju[8]. Doniosłość i waga tego problemu wymagały tego, aby w to dzieło włączyć

6 P. Jaroszyński, *Paideia,* w: *Powszechna encyklopedia*, dz. cyt., Lublin 2006, t. 7, s. 948.

7 Idea wychowania zaczęła w oczach Greków wyrażać najpełniej sens wszystkich ludzkich wysiłków, stając się ostatecznym usprawiedliwieniem egzystencji, tak na poziomie jednostki jak i społeczeństwa, por. Jaeger, dz. cyt., s. 32.

8 Zob. P. Jaroszyński, *Spór o Europę. Zderzenia cywilizacji*, Lublin 2017, s. 26.

cały wymiar greckiej rzeczywistości. Stąd ludzkie wyobrażenia bogów, stąd też prymat motywu człowieka w greckiej sztuce. Literatura od czasów Homera przez następne stulecia odgrywa kluczową rolę wychowawczą, wznosząc się ponad sferę kategorii czysto estetycznych[9]. To także filozofia, która od kosmologii przechodzi do problemu człowieka, to wreszcie grecka *polis*, której wychowawczy charakter podkreśla T. Zieliński: „wszelkie inne państwa w starożytności mają w założeniu ideę bądź militarną, bądź finansową; w samej tylko Grecji powstała myśl, że państwo jest środkiem ku wychowaniu moralnemu i udoskonaleniu człowieka, że polityka jest koroną etyki"[10].

Przechodząc z kolei do drugiego członu interesującego nas zagadnienia w postaci arystokratycznego wymiaru kultury, podkreślić należy, iż ten całościowo ujęty ideał człowieczeństwa rozwijał się u swego zarania w obrębie jednej, szlacheckiej warstwy społecznej. Elita ówczesnego społeczeństwa, *áristoi (gr. najlepsi, najszlachetniejsi)* żyli w znakomitych rodzinach pod przewodnictwem miejscowego oligarchy, określanego mianem *agathós* (*gr. dobry*). Członkowie tej warstwy stanowili grupę zdolnych do walki, skutecznych wojowników, których status społeczny opierał się na urodzeniu oraz na określonym, wysokim statusie majątkowym. Swoisty kodeks postępowania jakim *áristoi* dobrowolnie się wiązali i w czasie pokoju, i na wojnie, obejmował pewne zasady postępowania, które nie obowiązywały niżej urodzonych. Umiejętności bojowe, siła, odwaga, a na polu walki heroiczne męstwo; w życiu codziennym wyrafinowane obyczaje, uprzejmość, gościnność, cierpliwość w stosunku do niegodziwie postępujących, która nakazywała wezwanie do opamiętania przed wymierzeniem sprawiedliwej kary – to przymioty tych, którzy stali u szczytu starohelleńskiego społeczeństwa[11].

9 Wszędzie tam, zaznacza Jaeger, gdzie chodzi o wychowanie człowieka decydująca rola przypada elementowi czynnemu. Dlatego też walor wychowawczy nie przysługuje biernej kontemplacji dzieł sztuki, lecz dopiero temu kto kształtuje żywego człowieka. Por. Jaeger, dz. cyt., s. 41.

10 T. Zieliński, *Po co Homer? Świat antyczny a my*, Kraków 1970, s. 93.

11 Por. Z. Pańpuch, *Areté*, w: *Powszechna encyklopedia*, dz. cyt., Lublin 2000, t. 1, s. 318.

Nakreślona pokrótce historia terminu „kultura arystokratyczna" wymaga kontynuacji. Pozostawiona bowiem na swym początkowym etapie mogłaby sugerować, że dotyczy problematyki kultury jakiejś zamkniętej grupy, której poznanie ma walor czysto partykularny, ukazującym li tylko charakter i tryb życia najwyższej warstwy społecznej na danym etapie dziejów. Przyczynkiem do obalenia takiego sposobu myślenia są dalsze losy tego zagadnienia. Właśnie ten obraz świata, w którym niejako na piedestale umieszczony został ideał kultury szlacheckiej, a który utrwalił Homer na kartach swych eposów *Iliada* i *Odyseja,* zajął na stałe swe kluczowe miejsce w świadomości Hellenów. O roli Homera w dziejach Grecji dobitnie wypowiedział się Platon: „ten poeta Helladę wykształcił i wychował jeżeli chodzi o ustrój i o kulturę i we wszystkich sprawach ludzkich"[12].

Powyższa konstatacja wskazuje więc na pierwszorzędną rolę arystokratycznych ideałów dla dalszych losów kultury zachodu, co suponuje konieczność wnikliwszego przyjrzenia się temu zagadnieniu i przybliżenia dróg jego rozwoju.

Oblicza kultury arystokratycznej na przestrzeni dziejów

Charakterystyczną cechą wszystkich późniejszych form kultury, bez względu na zakres i głębię przeobrażeń jakim podlegały[13], stanowił fakt, że nosiły one na sobie znamię swego pochodzenia. Ideał, który wyszedł z określonego szlacheckiego kręgu społecznego, był na tyle żywotny, że stawał się stopniowo ideałem kultury całego społeczeństwa[14]. Było to możliwe dzięki kilku istotnym czynni-

12 Mickiewicz zaś stwierdził, że „żaden z poetów nie doszedł jeszcze do Homera w znajomości wielkich tajemnic człowieczeństwa" (Literatura słowiańska, III rok, wykład XVI), cytaty za: P. Jaroszyński, *Rola Homera w kulturze śródziemnomorskiej*, w: *Powszechna encyklopedia*, dz. cyt., Lublin 2003, t. 4, s. 562.

13 „Nie można tu mówić o ewolucji w na wpół przyrodniczym znaczeniu tego słowa (…) jest to raczej stopniowe rozwijanie się istotnych elementów pierwotnej greckiej umysłowości, która w swych podstawowych rysach pozostaje niezmienna poprzez wszystkie kolejne etapy swych dziejów" zob. Jaeger, dz. cyt., s. 89.

14 „Najpowszechniejszy wzór, jakim jest filozoficzna idea dobra (…)stanowi bezpośrednią kontynuacje myśli, która ma swój punkt wyjścia w koncepcji wzoru wykształconej przez dawną szlachecką etykę, opartą na pojęciu areté", zob. tamże, s. 89.

kom. Z jednej strony wiązało się z celowym ukształtowaniem w człowieku, na bazie fundamentalnych praw rządzących ludzką naturą, jego właściwego charakteru. Postawienie w centrum prawdziwego człowieczeństwa, tej starożytnej wersji *humanitas* skutkowało przezwyciężeniem niebezpieczeństwa indywidualizmu. Czymś o jeszcze bardziej fundamentalnym znaczeniu dla tej kultury, na drodze do poszerzania pola jej promieniowania stanowiły obecne w niej od samego początku: uniwersalizm i racjonalizm. Uniwersalizm kultury szlacheckiej przejawiał się w tym, że jako zbudowana na prawdzie o człowieku i jego naturze mogła przybrać z czasem, w sposób naturalny, wymiar panhelleński, a docelowo także ogólnoludzki i nie utracić nic ze swej istoty. Racjonalizm natomiast polegał na przejściu w drodze refleksji od szlachectwa wynikającego z urodzenia do szlachectwa ducha wynikającego z przynależnej człowiekowi naturze istoty rozumnej. „Dzięki temu – podkreśla Jaeger – zamiast doprowadzić do zwulgaryzowania tego, co było szlachetne w kulturze greckiej, potrafiła ona uszlachetnić cały rodzaj ludzki, dając mu program i wzór wyższej formy życia, życia zgodnego z rozumem”[15].

Szlachecka, a więc wywodząca się z wyżyn społecznych, proweniencja wzorca kulturowego wskazywała niezmienny kierunek „ku górze” dla zmagań o doskonalenie rozumnej natury. Przekazała też późniejszym formom kultury jedną z naczelnych cnót w postaci męstwa, stanowiącego źródło wszystkich wyższych norm szlachetnego postępowania[16].

Wspomniana wcześniej poezja Homera stanowiła niewyczerpany skarbiec, z którego czerpały kolejne pokolenia. Nieprzemijająca aktualność jego myśli zasadza się na obiektywnym realizmie z jakim przedstawia on świat. Konsekwentnie unika on subiektywnych wizji na rzecz obiektywizmu (braku stronniczości)[17]. Z kart jego utworów wyłania się podziw dla człowieka i przyrody,

15 Zob. tamże, s. 51.

16 Por. tamże, s. 54, zob. również P. Jaroszyński, *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa 1993, s. 49.

17 Wyakcentowany przez Homera obiektywizm patronował później greckiej twórczości artystycznej i naukowej stając się z biegiem czasu postulatem kultury zachodniej, por. Jaroszyński, *Rola Homera*, dz. cyt., s. 562.

która stanowi nieodłączny kontekst ludzkiego życia. Człowieka widzi on zawsze integralnie, podkreśla związki pomiędzy światem ludzi i bogów. Rysowane przez niego postacie zachowują swoją naturalność, ich postępowanie i sposób myślenia są konsekwentne, w każdym momencie swej egzystencji odzwierciedlają swój charakter i istotę[18].

Homer na kanwie obrazu realnego człowieka egzystującego w ścisłym związku z otaczającym go światem ukazywał na kartach swych eposów świat wysokiej kultury arystokratycznej. Centralnym zagadnieniem swoich rozważań uczynił pojęcie *areté*, tłumaczone na język polski jako cnota. Pochodzący od przymiotnika *áristos*, który stanowi superlatyw przymiotnika *agathós* (gr. dobry), rzeczownik *areté* można, jak się wydaje, najwierniej oddać określeniem „najlepszość", co stanowiłoby w interesującym nas kontekście szlachectwo czynu[19]. Jako taka była właściwym określeniem przynależnym wyłącznie członkowi warstwy szlacheckiej, związana z jej sposobem życia, opartym na wysokim urodzeniu i statusie posiadacza majątku ziemskiego. Kategoria tej cnoty obejmowała męstwo i roztropność oraz ambicję, aby w ramach szlachetnej rywalizacji, zdobyć palmę pierwszeństwa wśród równych sobie. Koncepcja *areté* wyrażała ideały etyki bohaterskiej – nieprzeciętnej, mierzącej wysoko i bezinteresownie[20]. Jej posiadanie, choć początkowo stanowiło przyrodzony przywilej *aristoi*, stopniowo zaczęło opierać się na wychowywaniu w ramach tradycji i pod kierunkiem osoby szanowanej, o prawym charakterze, posiadającej doświadczenie życiowe. Taki przewodnik życiowy służył wychowankowi radą, którą, dla wzmocnienia siły przekonywania, potrafił zilustrować celnym przykładem. „Odwoływanie się do wzoru sławnych bohaterów i do przykładów z podań było nieodłączną częścią szlacheckiej etyki i wychowania"[21]. To na drodze wychowania człowiek nabywa umiejętności i cech niezbędnych do osiągnięcia *optimum* człowieczeństwa. Być mówcą słów i równocześnie działaczem czynów to najważniejsze, wg Homera,

18 Por. Jaeger, dz. cyt., s. 112-113.
19 Zob. Pańpuch, *Areté*, dz. cyt., s. 318.
20 Szerzej Jaroszyński, *Rola Homera*, dz. cyt., s. 562.
21 Jaeger, dz. cyt., s. 89.

przymioty składające się na ideał obejmujący całą ludzką naturę[22]. Tak pojęta *areté* jako źródło zdrowej miłości własnej (gr. *philautía*) stawała się tytułem do sprawiedliwego szacunku i czci ze strony równych sobie. Cześć, gr. *time* była swoistą miarą określającą stopień przybliżenia się do *areté*. Jako przynależna w pierwszym rzędzie bogom, wskazywała na jakiś rodzaj przebóstwienia tego, który posiadając *areté,* zyskiwał nieśmiertelną sławę i stawał się w pewien sposób równy *Theoi Athanatoi*[23]. Odmowa zaś należnej czci, *a contrario,* urastała do miana największej tragedii i to nie tylko w wymiarze osobistym. Jej społeczny wymiar stanowi osnowę *Iliady* – podważenie należnej *time* było równoznaczne z nieuznawaniem żadnej *areté,* co burzyło porządek ówczesnego świata[24].

Dalsze losy greckiego wzorca kulturowego i w konsekwencji przeobrażenia w zakresie pojęcia *areté* wiązały się ze zmianami w wymiarze społeczno-politycznym Grecji, których owocem było pojawienie się *polis.* Liczne państwa-miasta, które powstały na terenie Hellady stały się centrami życia społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturalnego. W tych ośrodkach na pierwszy plan wybijał się związek jednostki i społeczeństwa jako wspólnoty łączącej wszystkich obywateli. Pojawiające się w ten sposób zręby greckiej państwowości zrodziły potrzebę przemiany, swoistego poszerzenia pola oddziaływania starogreckiej kultury arystokratycznej w jej drodze do osiągnięcia wymiaru ogólnogreckiego[25].

Wyłaniający się w związku z tym nowy ideał człowieka obejmował już nie tylko arystokratyczne szlachectwo czynu, którego przejaw stanowiły heroiczne męstwo i siła na polu walki. Nowe *theatrum*, jakie wyznaczyło pojawienie się greckiej *polis* i fakt, że stanowiła ona społeczne ramy dla całokształtu form życia

22 Tamże, s. 56. Na ten temat zob. również Jaroszyński, *Rola Homera,* dz. cyt., s. 562, który podkreśla, iż „z biegiem czasu umiejętności te przybrały wymiar uniwersalny, wyrażający pełnię nie tylko cech szlacheckich, ale ludzkiej natury, gdyż każdy człowiek winien umieć wyrazić słowem roztropną myśl i realizować słuszne zamierzenia".

23 Prawdziwa treść kultu greckiego i greckiej pobożności wyraża się w czci oddawanej bogom: być pobożnym znaczy „czcić bóstwo", zob. Jaeger, dz. cyt., s. 59.

24 Tamże, s. 59.

25 Por. Chłodna-Błach, dz. cyt., s. 24.

kulturalnego pociągał za sobą demokratyzację kultury greckiej[26]. Co więcej, to życie w państwie rozumiano jako wypływające z ludzkiej natury[27]. Jak natura wymaga pomocy w doskonaleniu swych możliwości, tak też życie społeczne zakłada właściwe przygotowanie obywateli w kierunku szlachectwa ducha. Urzeczywistnieniem tego zadania był proces kulturowy, którego początków można się dopatrywać w V wieku przed Chr., uważany jednocześnie za klasyczną postać greckiej kultury. *Paideia*, o której tu mowa (od gr. *pais* – chłopiec, dziecko), oznaczała formowanie człowieka od najmłodszych lat przez edukację i wychowanie. W kształtowaniu tym kładziono nacisk na integralne, zorientowane na ludzki wymiar duchowy i fizyczny wychowanie, ukierunkowane na określony wiecznotrwały i uniwersalny ideał człowieka. Jako wnikliwi obserwatorzy życia, Grecy zdali sobie sprawę z faktu swoistego pęknięcia w człowieku między naturą a pełnią życia osobowego w aspekcie działania. *Antidotum* na ten nieporządek stanowiły rozpoznane przez rozum odpowiednie środki wychowawcze, nakierowane na wypracowanie trwałych dyspozycji – cnót (gr. *aretai*), do właściwego działania. Cel tej drogi możliwy był do osiągnięcia poprzez doskonalenie wszystkich sfer ludzkiego życia. Porządkowanie rozumu umożliwiała cnota roztropności, ład w sferze uczuć pożądliwych wprowadzała cnota umiarkowania, a popędliwych – cnota męstwa. Na płaszczyźnie społecznej czynnikiem harmonizującym stosunki międzyludzkie była z kolei cnota sprawiedliwości w swej trojakiej postaci: sprawiedliwości wymiennej, współdzielczej i rozdzielczej.

26 Ustrój demokratyczny, w szczególności w wydaniu ateńskim, gwarantował ogółowi wolnych obywateli potrójną równość: wobec prawa (gr. *isonomia*), w obejmowaniu godności państwowych (*isotimia*) oraz przemawiania na zgromadzeniach ludowych (*isogeria*). Zdobycze ustrojowe w połączeniu z fundamentalną wolnością słowa (*parrhesia*) otwierały obywatelom szeroki dostęp do udziału w życiu publicznym. Por. M Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998, s. 174.

27 To przekonanie podkreślił później Arystoteles: „Okazuje się z tego, że państwo należy do tworów natury, że człowiek jest z natury stworzony do życia w państwie, taki zaś, który z natury, a nie przez przypadek żyje poza państwem, jest albo nędznikiem, albo nadludzką istotą", por. Arystoteles, *Polityka*, przekł. i koment. L. Piotrowicz, wstęp M. Szymański, Warszawa 2010, 1253a 9.

Odczytanie ludzkiej natury w aspekcie jej podatności na wychowanie nakierowane było na nadrzędny cel – uaktywnienie najwyższej władzy – rozumu, w odniesieniu do najwyższego przedmiotu – integralnego rozwoju człowieka[28].

Z biegiem czasu, w wyniku pogłębionej refleksji nad zagadnieniem *paidei*, zaczęto podkreślać jej wielorakie wymiary. Z jednej strony, ze względu na potrzebę praktycznego przygotowania do życia w *polis,* zaczęto ją utożsamiać z wszechstronnym encyklopedycznym wykształceniem – *enkyklos paideia* (Tukidydes, Arystofanes, sofiści)[29]. Inni myśliciele (Isokrates, Sokrates, Platon i Arystoteles) najskuteczniejsze narzędzie formacyjne ludzkiej natury w kontekście osiągnięcia ideału, upatrywali w edukacji etycznej i filozoficznej[30].

Celem wszystkich zabiegów wychowawczych było doskonalenie człowieka, jego natury i jako takie znajdowało się w centrum zainteresowania kultury greckiej od samych jej początków. Sformułowany w ten sposób swoisty punkt dojścia, stanowiący kolejny z rozdziałów wychowawczego dzieła Hellenów, określano terminem *kalokagathia* od *kalos kai agathos* lub *kalos kagathos* (gr. piękno i dobro, szlachetność, doskonałość). Słowo to, stanowiące ideał wychowawczy i w końcu symbol greckiej kultury, zaznacza swą obecność, choć zrazu w formie wyrażeń rozdzielonych, już w twórczości Homera. *Kalos*, na kartach *Iliady* i *Odysei*, to dobro najwyższe w porządku moralnym, dobro samo w sobie, dobro godziwe[31].

28 Zob. szerzej Chłodna-Błach, dz. cyt., s. 32-46.

29 Sofistów podejście do wychowania i edukacji przełamało ostatecznie bariery uwarunkowań opartych na pokrewieństwie, przynależności do wąskiej grupy społecznej czy narodowości, a zastąpione zasadą wspólnoty kultury – *paidei*. Postulowali powszechną dostępność do możliwości rozwoju zarówno fizycznego, jak i duchowego; w ich ujęciu *paideia* miała wymiar uniwersalny i opierała się na optymistycznym przekonaniu, iż dzięki niej każdy człowiek może się rozwinąć. Naczelną rolę w tym procesie przypisywali retoryce jako narzędziu sprawnego posługiwania się intelektem i słowem, co wskazywało na żywą obecność homeryckiego ideału człowieka nie tylko jako sprawnego w działaniu, lecz także roztropnego użytkownika słów, por. Jaroszyński, *Paideia*, dz. cyt., s. 948-949.

30 Por. Chłodna-Błach, dz. cyt., s. 34.

31 Takie dobro w odróżnieniu od dobra przyjemnego i użytecznego, które są dobrami ze względu na dobro godziwe, zasługuje na miano dobra pięknego. W ten sposób w obręb porządku moralnego, ludzkiego postępowania włączone zostaje piękno, co staje się

Fakt ten dowodzi, że nie mamy tu do czynienia z jakimś sztucznym konstruktem myślicieli greckich lecz, przeciwnie, z kolejnym wymiarem realnego, żywotnego ideału wychowawczego organicznie związanego z kulturą grecką.

W pełnej formie, po raz pierwszy termin *kalokagathia* pojawia się u Ksenofonta jako ideał moralny, odzwierciedlający postawę jego mistrza Sokratesa, dla którego droga dobra i piękna to jedyny gwarant prawdziwego szczęścia. Postęp na tej drodze osiąga się poprzez doskonalenie moralne, w szczególności przez zdobycie cnoty sprawiedliwości. Ta zaś jako umiejętność stosownego odnoszenia się do wszystkich ludzi oraz, poprzez kult religijny, do bogów jest oznaką kultury ogólnej i jako taka zapewnia trwałą woń szlachectwa duszy[32].

W ujęciu Platona *kalos kai agathos* nie ogranicza się li tylko do wymiaru moralnego, lecz ma również wydźwięk kulturowy. Oznacza ideał wychowawczy, który poprzez wszczepiane od najmłodszych lat rytm i harmonię wyczula na to, co piękne, uczy unikać brzydoty, sprawiając, że człowiek staje się piękny i dobry[33]. To wyczulenie na harmonię, eurytmię, wprowadzenie w klimat proporcji, granicy i miary ma swoje źródła w poezji Homera[34]. Tak rozumiany ideał jest w refleksji Platona celem *paidei*, którą objęta ma być klasa przywódcza. Stąd *kalos kai agathos* to przymiot jakim, w podwójnym znaczeniu, obdarza on filozofa. Po pierwsze jako tego, któremu w najwyższym stopniu przysługuje prawdziwe poznanie i prawdziwa wiedza, jako że nosi we własnej duszy Ideę – Dobro. Po

charakterystycznym rysem greckiej kultury; piękno-dobro zaś, podkreśla P. Jaroszyński, zawiera w sobie nie tylko twardy wymóg moralny (dei – należy), ale też coś, co olśniewa i co jest warte do naśladowania przez najlepszych. Zob. P. Jaroszyński, *Kalokagathia,* w: *Powszechna encyklopedia*, dz. cyt., Lublin 2004, t. 5, s. 445.

32 Por. tamże, s. 445.

33 W węższym sensie *kalos kai agathos* oznacza otwartość na prawdę jak życiowy drogowskaz, oraz umiejętność intuicyjnego rozpoznania tego, co jako moralnie dobre posiada walor zgodności z prawem oraz tego, co z prawem się kłóci, bez konieczności ustanawiania prawa i ciągłej jego nowelizacji. Por. tamże, s. 446.

34 W poematach Homera, określonych mianem Biblii Greków, pośród bogactwa przedstawianych sytuacji i zdarzeń nie ma prawie miejsca dla opisu tego co „odrażające i szpetne". Por. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, Lublin 2008, s. 44.

wtóre zaś z racji tego, że piękno i dobro to cechy myśli wznoszącej się ku tej idei[35]. W formowaniu filozofa Platon kładzie nacisk na wychowanie i doświadczenie jako czynniki kluczowe dla równowagi sfery intelektualnej i moralnej, gdyż procesowi poznania ma zawsze towarzyszyć kształtowanie charakteru (najpierw własnego, aby następnie przyjść z pomocą w tej materii innym). Warunki dla realizacji pełnego rozwoju na tak nakreślonej drodze ma zapewnić zaprojektowane przez Platona państwo. Ono to umożliwia przejście od kontemplacji do czynu. Tym samym dawny szlachecki ideał wychowania stanowi podwaliny, na których Platon buduje nową arystokrację ducha[36]. Swoistą dystynkcją duchowego szlachectwa było zupełnie odmienne pojęcie życia w postaci *bios*[37].

Arystotelesa *kalokagathia,* jako zwieńczenie wszystkich cnót, odnosi się do dobra samego w sobie, które to tradycja łacińska określa mianem *bonum honestum*. Takie dobro jest godziwe i piękne zarazem, gdyż istnieje jako cel sam w sobie. Na miano to, zdaniem Stagiryty, zasługują cnoty sprawiedliwości czy też umiarkowania wraz z wypływającymi z nich działaniami, gdyż moralnie pięknym, jest działanie zgodne z wymogami cnoty[38]. Mianem pięknych i dobrych obdarza też Arystoteles członków znakomitych rodów[39]. Wskazuje też na wymiar społeczny cnoty. Jest to o tyle zrozumiałe, że społeczność ludzka musi być zorganizowana w oparciu o przyjęty porządek. Ten zaś suponuje nie tylko jakiś typ jedności, ale i hierarchię dóbr z jakimś dobrem naczelnym, dobrem wspólnym będącym

35 Por. Chłodna-Błach, dz. cyt., s. 53-54.

36 Ta filozofia wychowania, podkreśla I. Chłodna-Błach, wpisała się w nurt humanizmu swoistego dla całej kultury greckiej, którego celem było podporządkowanie wszystkiego co stanowi człowieka jego części rozumnej. Por. tamże, s. 55.

37 Na określenie życia Grecy używali terminów *aion* – w odniesieniu do trwania i całości rozciągniętej w czasie egzystencji oraz *zoe* w postaci procesu życia, faktu bycia istotą żyjącą. Słowo *bios* oznacza zaś życie w kontekście postawy duchowej *ethos.* Mamy tu do czynienia z integralnym ujęciem życia człowieka (obejmujące jedno indywidualne życie z wyraźnie oznaczonym jego kresem w postaci śmierci jak również środki do życia) ujęte w aspekcie czynników wyróżniających życie jednostki od życia innych ludzi. Zob. Jaeger, dz. cyt., s. 937.

38 Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, 1099a 22.

39 Arystoteles, *Polityka*, dz. cyt., 1270b 15.

tej społeczności spoiwem[40]. Dla Arystotelesa, urzeczywistnienie piękna to urzeczywistnienie pięknych moralnie czynów. Te zaś umożliwiają z jednej strony zaistnienie społeczności ludzi wzajemnie życzliwych, z drugiej zaś uaktywnienie w człowieku najwyższych aktów, w postaci aktów o charakterze duchowym[41]. Co istotne *kalokagathia* osiągana jest dopiero po zdobyciu cnót szczegółowych, stanowi więc zwieńczenie *areté*.

Myliłby się jednak ten, kto uważałby ten etap za finał greckiej drogi ku szczytom ludzkiej doskonałości. *Kalokagathia* bowiem uważana była nie za kres lecz za warunek *sine qua non* wielkoduszności (gr. *megalopsychia*), jako prawdziwego poczucia własnej wartości, uzasadnionej dumy. To zaś jest dla człowieka czymś najtrudniejszym do osiągnięcia[42].

Pierwowzór wielkoduszności spotykamy już u Homera pod postacią arystokratycznej dumy przedstawianych bohaterów. Ci ludzie o wielkim sercu, jak ich określa, w swych heroicznych zmaganiach o laur pierwszeństwa, w szlachetnej rywalizacji zdobywają sławę i cześć. Poczucie dumy pełni w tym procesie dwojaką rolę. Z jednej strony jest jakby mocą pobudzającą do coraz większego wysiłku w drodze ku ideałowi dzielności. Z drugiej zaś gwarancją doskonałości moralnej *aristoi* świadomych, że niegodziwość w jakiejkolwiek dziedzinie niweczy cześć[43].

Megalopsychia u Arystotelesa jako synonim wielkości i siły duszy stanowi cnotę etyczną. Człowiek mający poczucie swej wartości, słusznie dumny (*megalopsychos*) tworzy swój duchowy konterfekt na fundamencie trafnej samooceny. Ta zaś jako następstwo starej mądrościowej zasady *gnothi seauton* raz jeszcze podkreśla ciągłość greckiej kultury. W procesie tym istotną rolę pełni pokora jako warunek prawdy o sobie; prawda natomiast daje możliwość

40 „Celem państwa jest życie szczęśliwe, a reszta to środki do tego celu wiodące. Państwo zaś jest wspólnotą rodów i miejscowości dla doskonałego i samowystarczalnego bytowania. To znów polega (…) na życiu szczęśliwym i pięknym. Trzeba tedy przyjąć, że wspólnota państwowa ma na celu nie współżycie, lecz piękne uczynki" tamże 1281a, cytat za P. Jaroszyński, *Kalokagathia*, „Człowiek w Kulturze", Lublin 1994, nr 2, s. 40.

41 Zob. tamże.

42 Por. Jaeger, dz. cyt., s. 61.

43 Por. Chłodna-Błach, dz. cyt., s. 57-58.

rzeczywistego rozwoju. Tym zaś co rozwija, prawdziwie doskonali duszę jest to, co moralnie piękne i jako takie stoi na szczycie hierarchii dóbr Stagiryty, w postaci dobra godziwego. Poczesne miejsce tego dobra wynika z faktu, że najbardziej odpowiada ono rozumnej naturze człowieka. Do takiego zaś wielkiego dobra, zdaniem Filozofa, dąży ten, kto posiada do niego najlepszą dyspozycję w postaci cnoty wielkoduszności[44]. Dobro wielkie jest jednocześnie trudne do zdobycia. Według Arystotelesa, jest nim właśnie cnota, która doskonali daną władzę w działaniu odznaczającym się wielkością lub trudnością[45]. Co więcej, wielkoduszność pojęta jako dążenie do wielkości w postępowaniu, ufundowana na doskonałości moralnej, jest warunkiem jedności wszystkich cnót i jako taka krystalizuje charakter. Udoskonalony tą drogą charakter, nakierowany niejako na stałe dążenie do rzeczy wielkich, nadaje cechę doskonałości każdemu działaniu[46]. Pragnienie doskonałości w postaci pełni *areté* rozumie Arystoteles jako przejaw właściwie pojętej miłości własnej (*philautia*). Pragnąć dla siebie tego co piękne i stawiając sobie wymagania najwyższej *areté*, to owoc filozoficznej refleksji nad tym, co stanowi kwintesencję etyki szlacheckiej. Warte podkreślenia jest to, że ta postawa nie łączy się bynajmniej z indywidualizmem. Zdobyć dla siebie cnotę, to – w rozumieniu Arystotelesa – zaktualizować noszony w sobie ideał, który staje się niejako *alter ego*[47]. Poświęcenie siebie dla osiągnięcia ideału jest zaś przejawem heroizmu jako typowo greckiej postawy wobec życia. Ofiara z siebie na ołtarzu tego, co piękne zdawała się być manifestacją rozumnej natury ludzkiej; podporządkowanie tego co cielesne, temu co wyższe – przejawem naturalnego

44 Por. Arystoteles, *Etyka Eudemejska*, 1232a, cyt. za Chłodna-Błach, dz. cyt., s. 59.

45 Por. Arystoteles, *Etyka Nikomachejska,* 1103a 31-35, cyt. za Chłodna-Błach, dz. cyt., s. 59.

46 Por. Chłodna-Błach, dz. cyt., s. 62.

47 *Philautia,* podkreśla Jaeger, jest jednym z najpierwotniejszych wątków greckiej myśli etycznej. Tym zaś co piękne (w tradycji greckiej jest zawsze równoznaczne z tym, co szlachetne i doskonałe) i co wynika z miłości własnej były dla Stagiryty czyny płynące z etycznego bohaterstwa: obrona przyjaciół, poświęcenie za ojczyznę, nie szczędzenie pieniędzy, majątku czy ambicji osobistej dla zdobycia sobie tego co piękne. Por. Jaeger, dz. cyt., s. 62.

pragnienia nieśmiertelności[48]. Tęsknota ta, choć niemożliwa do zaspokojenia w pełni w realiach świata greckiego, znalazła swój częściowy ekwiwalent w nagrodzie za życie piękne i dobre.

Zapłatą bowiem za najszlachetniejsze czyny jest cześć, gr. *time*, która jako należna bogom suponuje osiągnięcie najwyższego stopnia doskonałości etycznej (*optimum potentiae).*

W ten sposób dopełnia się niejako droga greckiej idei człowieka i jednocześnie uwyraźnia podstawowe znaczenie starogreckiej etyki szlacheckiej w procesie jej kształtowania. Choć na przestrzeni wieków, począwszy od poematów homerowych aż do myśli Platona i Arystotelesa, refleksja nad człowiekiem i doskonalącą go *areté* przechodziła okresy przeobrażeń, doznawała wzbogacenia, to dzieliła niezmiennie wspólnotę losów Hellenów. Zawsze też zachowywała swoje arystokratyczne oblicze nadane w dobie starej etyki szlacheckiej, ujawniając tym samym swój żywotny, uniwersalistyczny charakter[49].

Gdy Grecja w wymiarze geopolitycznym zmuszona była ustąpić miejsca potędze Rzymu, raz jeszcze doszła do głosu wielkość jej uniwersalnej kultury. Oto bowiem *Graecia capta ferum victorem cepit et artis intulit agresti Latio*[50]. Największa z greckich sztuk *paideia*, której przedmiotem było kształtowanie i doskonalenie człowieka w oparciu o określony wzorzec, znalazła podatny grunt w Rzymie, gdzie zawitała pod koniec IV w. przed Chr. Dopiero jednak za sprawą Cycerona grecki ideał racjonalnego wychowania człowieka, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym doczekał się oryginalnego kontynuatora. Arpinata jako pierwszy użył dla tej sztuki określenia organicznie związanego z rolniczym charakterem starożytnego Rzymu – *cultura* (łac.

48 Por. tamże, s. 63.

49 Na takim pojęciu *areté*, podkreśla Jaeger, polega arystokratyczny charakter greckiego ideału wychowawczego, tamże, s. 62.

50 *Podbita Grecja dzikich zwycięzców podbija; chłopskiemu Lacjum daje sztukę* (Hor. Ep. II 1, 156 n.) Kwintus Horacjusz Flakkus, *Dzieła wszystkie*, t. II gawędy, listy, sztuka poetycka, opr. Oktawiusz Jurewicz, przeł. Jan Sękowski „Ossolineum", Wrocław 1988, cyt. za Alicja Szastyńska-Siemion, *Poeci greccy w służbie Rzymu* Wratislaviensium Studia Classica Olim Classica Wratislaviensia I (XXXII) Wrocław 2012, s. 108.

uprawa). Za jego przyczyną przyjęło się określenie *animi cultura*, kultura ducha, oznaczające uszlachetnienie ludzkiego umysłu poprzez filozofię[51]. Od Greków przejął Cyceron zasadę doskonalenia ludzkiej natury poprzez cnoty. Ideałem było osiągnięcie *humanitas*, (łac. *homo* – człowiek, *humanus* – ludzki), łączące w sobie zarówno wewnętrzną kulturę duchową (zwłaszcza grecką), jak i piękne ułożenie kontaktów z innymi ludźmi poprzez przyjaźń i filantropię.[52] Grecka *philanthropia*, oznaczająca umiłowanie tego co czyni nas ludźmi, jest bliska znaczeniowo rzymskiej *humanitas.* Terminy *humanum*, *humanitas* określały istotę człowieczeństwa, które jest nie tyle dane co zadane przez naturę, jako przedmiot nieustannego rozwoju i doskonalenia oraz jako ideał, do którego należy dążyć, korzystając z całego danego przez naturę ludzkiego uposażenia[53].

Obecne już w kulturze ideały grecko-rzymskie, znajdujące oparcie w ludzkiej naturze i przez to niezbędne do formowania człowieka, przejęło chrześcijaństwo. Nadało im jednak o wiele głębszą, transcendentną perspektywę. Grecy i Rzymianie, choć w swojej drodze do doskonałości za przedmiot tych wysiłków przyjmowali człowieka jako człowieka, przeczuwali jakoś konieczność perspektywy wykraczającej poza doczesność[54]. Utknęli jednak w miejscu, gdzie pojawiało się pytanie o to, kim jest Bóg i jak do niego dojść. Dopiero Objawienie chrześcijańskie przesunęło horyzont kultury z doskonałości człowieka samego w sobie na otwartość na Boga, jako cel ostateczny ludzkiego życia w postaci zbawienia. Tym samym nastąpił zwrot od perspektywy antropocentrycznej

51 Wyakcentowane zostały w ten sposób ludzkie wysiłki, praca niezbędne dla doskonalenia oraz wskazany przedmiot tych zabiegów: duch, umysł, kult bogów lub przodków, por. Chłodna-Błach, dz. cyt., s. 65.

52 Por. P. Jaroszyński, *Cyceron*, w: *Powszechna encyklopedia*, dz. cyt., Lublin 2001, t. 2, s. 332.

53 Por. Chłodna-Błach, dz. cyt., s. 71.

54 Już Arystoteles zauważył, podkreśla J. Maritain, „że stawiać człowiekowi za cel tylko człowieka(…) to zdrada człowieka i jego nieszczęście, gdyż ze względu na wyższą część swojej natury, którą jest duch, człowiek jest powołany do czegoś lepszego niż życie czysto ludzkie". Zob. J. Maritain, *Humanizm integralny. Zagadnienia doczesne i duchowe nowego świata chrześcijańskiego,* Londyn 1960, s. 9.

ku teocentrycznej. W tradycji chrześcijańskiej *paideia* posłużyła do zdobycia podstaw kultury ogólnej *enkyklia paideia,* obejmującej *septem artes liberales,* stanowiących niezbędny etap do dalszej edukacji w zakresie filozofii jak i teologii. Właściwy myśli starożytnej optymizm edukacyjny, bazujący na greckiej koncepcji boga, stał na stanowisku całkowitego dopełnienia natury przez kulturę. W myśl tego poglądu, dzięki zdobytym w procesie wychowania cnotom, człowiek usprawniając swoje władze osiąga pełnię doskonałości[55]. Chrześcijaństwo na gruncie odmiennego, w stosunku do religii starożytnych, obrazu Boga, wypracowało zupełnie nową wizję człowieka. W oparciu o arystotelesowski obraz człowieka (*animal rationale*) powstała w V/VI w. (w wyniku sporów chrystologicznych i trynitologicznych), dopełniona ostatecznie w XIII wieku przez Tomasza z Akwinu koncepcja człowieka jako osoby.

Św. Tomasz zwrócił uwagę na istotne czynniki, decydujące o sposobie działania człowieka w postaci przygodności, spotencjalizowania i transcendencji oraz na inklinacje ludzkiej natury (możności): poznanie, miłość, wolność i zdolność do aktów religijnych. Inklinacje te, nie będąc dziełem natury ani kultury, suponują konieczność istnienia specyficznego źródła tych działań-osoby. Inne czynniki: podmiotowość prawna, odrębność bytowa i godność wskazują na transcendencję człowieka w stosunku do świata przyrody, co z kolei suponuje istnienie Stwórcy, jako ostatecznej racji jego bytowania[56]. Wyakcentowanie tych charakterystycznych momentów osobowych tłumaczy ludzkie działanie, czyniąc je sensownymi. Wskazanie na możności zaś określa pole zadanej człowiekowi aktualizacji życia osobowego, spełniającej się przez kulturę i stanowiącą właściwe środowisko dla rozwijania cnót. Życie zaś według cnót najpełniej odsłania naturę bytu osobowego. Kultura jednak, jeśli chodzi o byt osobowy, tylko częściowo dopełnia naturę; spotencjalizowana natura do pełni doskonałości potrzebuje nadprzyrodzonej łaski[57].

55 Por. P. Jaroszyński, *Filozoficzne koncepcje kultury*, w: *Powszechna encyklopedia*, dz. cyt., Lublin 2005, t. 6, s. 138.

56 Por. Z. Pańpuch, *Aretologia*, w: *Powszechna encyklopedia*, dz. cyt., Lublin 2000, t. 1, s. 328.

57 W perspektywie religijnej włącza się w to dogmat o grzechu pierworodnym, skut-

Pośród cnót moralnych wskazuje Akwinata na męstwo i jego składnik w postaci wielkoduszności jako warunek niezbędny dzielności etycznej. Św. Tomasz, podkreśla I. Chłodna-Błach, dopełniając Arystotelesa koncepcję wielkoduszności, przeniósł punkt ciężkości z podmiotu na przedmiot *magnanimitas*, którym jest dobro szlachetne, będące wielkim i trudnym. Tego rodzaju dobrami są dobra duchowe. Posiadanie tej cnoty ułatwia prawidłową ocenę dóbr wielkich i małych, pomaga w pokonywaniu trudności związanych z dążeniem do dóbr tego rodzaju. To zaś jest oznaką istnienia kultury wysokiej w człowieku. To w odniesieniu do przedmiotu wielkoduszności można wskazać istotę uniwersalnie pojętej kultury wysokiej: człowiek dzięki posiadanym cnotom i otwarciu na łaskę, podejmuje odpowiedzialne zadania, mierzy się z dobrami wielkimi, mężnie pokonuje trudności. Posłuszny nakazom rozumu, podejmuje trud doskonalenia posiadanych zdolności aż do osiągnięcia *optimum potentiae*. Maksymalną aktualizację duchowej aktywności człowieka, zwłaszcza poznawczej i wolitywnej, stanowi doskonałość osoby ludzkiej. Jeśli poznanie i miłość w stopniu najwyższym skierowane są na Boga, człowiek osiąga doskonałość w postaci świętości, docierając tym samym na najwyższy poziom kultury[58].

Po nakreśleniu historii rozwoju ideału kultury wysokiej, która czerpiąc ze swych arystokratycznych źródeł miała zawsze na względzie doskonalenie człowieka w jego osobowym wymiarze, przychodzi czas na próbę odpowiedzi na pytanie o miejsce w tej rzeczywistości postaci i myśli o. Jacka Woronieckiego.

Miejsce o. Jacka Woronieckiego w kulturze arystokratycznej

kami którego obarczona natura ludzka potrzebuje łaski (sakramenty) dla ich pokonania i wzniesienia się ku transcendentnemu celowi życia. Natura, według św. Tomasza, nie jest całkowicie zepsuta przez grzech; oprócz kultury potrzebuje nadprzyrodzonej pomocy łaski, która nie niweczy ani nie zastępuje natury, ale ją doskonali; z tej perspektywy kultura musi zakładać otwartość na religię, jako że natura ludzka skierowana na pełnię prawdy, dobra i piękna nie osiągnie tych celów wyłącznie dzięki kulturze czy też naturze. Por. Jaroszyński, *Filozoficzne koncepcje kultury*, dz. cyt., s. 139.

58 Por Chłodna Błach, dz. cyt., s. 229.

W odniesieniu do o. Woronieckiego i jego myśli daje się zauważyć pewna redukcjonistyczna tendencja, aby w klasyfikowaniu jego dorobku ograniczyć się do haseł: etyk, pedagog, tomista. Tymczasem, jak się wydaje, motyw przewodni jego jakże bogatych naukowych zainteresowań stanowi istota kultury wysokiej, sięgającej do swych arystokratycznych źródeł. Jej naczelne zadanie to integralne doskonalenie człowieka, w wielorako pojętym kontekście społecznym oraz w perspektywie jego celu ostatecznego. Dodatkowy zaś tytuł do łączenia go ze sferą kultury arystokratycznej stanowi jego książęce pochodzenie. Do niedawna wśród historyków dominował pogląd, że początki rodu Woronieckich sięgają XIV wieku. Ród ten miał się wywodzić od Korybuta Dymitra Olgierdowicza, syna wielkiego księcia litewskiego Olgierda, a wnuka Gedymina. Jednak pogląd ten zdaje się ustępować pola nowym odkryciom. Oto w świetle badań genetycznych przeprowadzonych na początku obecnego stuleciu pojawia się hipoteza, iż Woronieccy jako potomkowie Nieświckich są Rurykowiczami[59]. Oznaczałoby to, że ród Woronieckich sięgał znaczenie głębiej, bo do dynastii, która wywodziła się od skandynawskich Waregów, założycieli Rusi Kijowskiej. Natomiast samo nazwisko Woroniecki ma pochodzić od nazwy posiadłości ziemskiej Woronczyn w powiecie łuckim. Właściciele tego majątku, będący przodkami Woronieckich, Jurij i Wojna, tytułowali się na przemian, już to książętami Woronieckimi, już to Zbaraskimi[60].

Warstwa arystokratyczna, z której wywodził się o. Woroniecki zapewniła mu możliwość integralnego rozwoju, swoistej sublimacji podporządkowującej cały wymiar egzystencji wymiarowi duchowemu. Jego pochodzenie otwierało zarazem drogi do kontaktu z elitami intelektualnymi, kulturalnymi, politycznymi, towarzyskimi ówczesnej Europy. Wszystkie te możliwości wykorzystał, nie poprzestając jednak na tym co dawała mu jego pozycja społeczna. Począwszy bowiem od okresu wychowania i edukacji, jakie otrzymał w domu rodzinnym[61], przez gim-

59 Szerzej na ten temat zob. M. Kowalski, *Pochodzenie Fiodora Nieświckiego w świetle badań genetycznych*, „Przegląd Wschodni", Warszawa 2015 t. XIV, z.1 (53), s. 151-166.

60 M.L. Niedziela OP, *Sługa Boży ojciec Jacek Woroniecki uczy*, Warszawa 2006, s. 13.

61 Bardzo ciekawe studium, dotyczące atmosfery panującej w domu Woronieckich, stanowią wspomnienia angielskiej guwernantki Gertrudy E. Dziewickiej. W swej książce

nazjum, czas studiów w szwajcarskim Fryburgu, seminarium, kapłaństwo, pracę uniwersytecką w kraju i za granicą aż po kres swego życia, o. Jacek poczuwał się do podjęcia osobistego wysiłku doskonalenia na wzór kodeksu starożytnych *áristoi.* Pojmował go jako zobowiązanie do stałego rozwoju intelektualnego, moralnego i duchowego, który prowadzi do prawdziwego skarbu w postaci mądrości. Tego rodzaju „fortuna" oddana przez niego na służbę społeczeństwu stała się jego dobrem wspólnym.

Motyw doskonalenia ludzkiej natury, stojący w samym centrum myśli greckiej, przejęty następnie przez chrześcijaństwo, ubogacony koncepcją osoby i poszerzony, w wyniku Objawienia, o perspektywę wieczną jest zwornikiem jakże bogatej myśli o. Jacka Woronieckiego. Kwintesencję i sens tego procesu celnie ujął św. Tomasz podkreślając, że cel ostateczny stanowiący jednocześnie doskonałość końcową człowieka – zjednoczenie z osobowym Bogiem, zakłada osiągnięcie doskonałości pierwszej. Tę zaś zdobywa się poprzez doskonalenie natury[62]. Stanowi to, zdaniem o. Woronieckiego, podstawę wychowania personalistycznego. Personalizm o. Jacka i to w pierwszorzędnym integralnym wydaniu jako osnowa jego twórczości zdaje się, poza kilkoma wyjątkami, umykać badaczom jego spuścizny[63]. Stanowisko o. Woronieckiego osadzone jest w tradycji

wydanej po latach w Anglii podkreśla postępowe wychowanie dzieci książąt, które obok wolności i radości jakie im zapewniano, wpajało od najmłodszych lat obowiązkowość, pilność w nauce, odpowiedzialność za siebie i innych. Gruntowne wykształcenie (w domu mówiono w czterech językach), które ułatwiała obficie zaopatrzona biblioteka, klimat religijności (ukryta kaplica domowa), duch patriotyzmu i solidarności z włościanami (tajne nauczanie chłopskich dzieci języka polskiego), to obraz środowiska z jakiego wyszedł o. Jacek, por. G. E. Dziewicki, *Glimpses of Polish Life in Town and Country. Pre-war to 1918*, Wydawnictwo Stanford, Londyn 1937, s. 17-24.

62 Por. Św. Tomasz z Akwinu, *Compendium theologiae*, q. 151, w: *Dzieła wybrane*, Poznań 1984.

63 Cz. Bartnik wymienia o. Woronieckiego jako przedstawiciela nurtu personalizmu neotomistycznego, zob. *Personalizm,* Lublin 1995, s. 125; S. Gałkowski podkreśla, że model pedagogiki postulowany przez tego myśliciela pod pewnym względem najbliższy jest pedagogice personalistycznej, zob. *Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, „Człowiek w kulturze" nr 12, Lublin 1999, s. 38; autorzy monografii poświęconej o. Wo-

arystotelesowsko-tomistycznej z centralną pozycją etyki cnót. Etyka bowiem, ograniczając się jedynie do wskazania dobrych zasad postępowania czy pouczania o pojedynczych czynach dobrych lub złych, osuwa się na pozycję moralizatorstwa. Dopiero ubogacona przez wskazanie środków prowadzących do stałego usposobienia do dobrych czynów, w postaci cnót (wtórnie zaś unikania tego, co od takiego działania odwodzi czyli wad), co stanowi podstawę wychowania, w pełni odpowiada potrzebom realnie odczytanej natury ludzkiej. Ten walor integralności zapewnia postulowane przez o. Woronieckiego połączenie etyki i pedagogiki, których rozdzielenie w XVI wieku przyniosło, jego zdaniem, fatalne skutki[64].

Potrzeba pracy wychowawczej oraz samowychowawczej, jako zadania na całe życie, ma swoje źródło, podkreśla o. Jacek, w potencjalności natury ludzkiej. Można tu zauważyć pewną paralelę do rzymskiej *humanitas* i jej perspektywy czasowej. Centralne zagadnienie w dziedzinie rozwoju tych potencjalności w poszczególnych jednostkach tkwi w konieczności udziału w tym procesie władz umysłowych: rozumu i woli. Zapewnia to tym działaniom świadomy i dobrowolny charakter i chroni je przed zmechanizowaniem właściwym nawykowi czy przyzwyczajeniu[65]. W modelu cnót brak jakiegoś „uniwersalnego" wymiaru każdej cnoty w stosunku do ogółu ludzi, lecz przeciwnie, cnota jest zawsze dostosowana do konkretnej osoby, niejako „relacjonalna" w zależności od indywidualnych możliwości oraz funkcji spełnianych przez daną jednostkę w społeczności[66].

---

ronieckiemu, uprawianą przez niego filozofię człowieka plasują w nurcie tomistycznego personalizmu, zob. P. S. Mazur, B. Kiereś, R. Skrzyniarz, A. Płazińska, *Jacek Woroniecki*, Kraków 2019, s. 41, 61.

64 Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza,* t. 1, Lublin 2013, s. 387.

65 Zob. szerzej J. Woroniecki, *Nawyk czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, „Ku szczytom" nr 2, Wilno 1939, s. 319-347.

66 Por. Gałkowski, dz. cyt., s. 42, zob. także tekst o. Jacka: „Dusze ludzkie są same w sobie nierówno uzdolnione; chodzi tu o nierówność jakościową tak w dziedzinie poznania jak i chcenia. To zróżnicowanie potencjalności dotyczy nie tylko czynników umysłowych lecz również czynników zmysłowych i wspólnie z nimi stanowi podstawę psychicznej odrębności między ludźmi". J. Woroniecki, *Rozwój osobistości człowieka*, w: *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane,* wybór W. K. Szymański OP, opr. J. Kołątaj, Kraków 1961, s. 68.

Dwa kluczowe zagadnienia, stanowiące prolog i epilog dramatu doskonalenia osobowego, to według o. Woronieckiego osobowość i osobistość. Ten pierwszy stanowi swoisty „materiał" do wychowawczego ukształtowania i jest darem od Stwórcy w postaci właściwego każdemu usposobienia określanego mianem temperamentu. Poznanie temperamentu jest kluczowym zadaniem dla rozpoczęcia świadomego procesu kształtowania moralnego. I tu po raz kolejny widzimy wagę i aktualność starożytnego wezwania przypisywanego Talesowi „poznaj samego siebie". Stopień poznania materiału poddanego wewnętrznej uprawie odbije się bowiem na wyższym stopniu jej racjonalności i celowości Wiele bowiem wrodzonych skłonności, podkreśla o. Woroniecki, należycie wychowanych, może się przekształcić w silne cnoty[67]. „Wychowanie personalistyczne na tym właśnie polega, aby nieświadomą swych celów i zadań jednostkę ludzką czyli indywiduum, przetworzyć w samodzielną osobistość, umiejącą sprawnie władać w pełni świadomości wszystkimi swymi uzdolnieniami. Osobowość ludzka winna się skrystalizować w postaci charakteru, gdyż on jeden może jej dać dosyć mocy, zarówno aby się oddać ofiarnie na usługi społeczeństwa, jak i aby nie pozwolić się przez nie pochłonąć i zniszczyć"[68].

Kształtowanie charakteru jako zespołu cnót moralnych, które nadają postępowaniu człowieka przymioty stałości, umiaru i jednolitości moralnej jest, jak wskazuje o. Woroniecki, obecne już w kulturze greckiej; w języku Hellenów samo słowo „charakter" nie występowało, zaś pojęcie określane było za pomocą terminów: piętno, odbicie, cecha własna. Przejawy pojęcia charakteru widzi o. Jacek w *kalokagathii,* oddającej bardziej charakter towarzyski i społeczny takich wymagań moralnych. Również terminy *areté* (cnota) i *ethos* (obyczaj) spotykane u Platona i Arystotelesa oznaczają niejednokrotnie zespół moralnych sprawności człowieka, powiązanych wewnętrznymi więzami w jedną całość, co jak podkreśla, wyczerpuje definicję charakteru[69].

Którędy zatem wiedzie droga do ukształtowania w sobie tak pożądanej

67 Por. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 243.
68 Tamże, s. 443.
69 Tamże, s. 441.

osobistości? Odpowiedź już od zarania dziejów kultury może być tylko jedna i taką też daje nasz uczony: poprzez usprawnienie poszczególnych władz psychicznych w dziedzinie postępowania moralnego, które zapewniają odpowiadające im cnoty kardynalne: rozum doskonalony jest przez roztropność, wola przez sprawiedliwość. W sferze zmysłowej musi zaś dokonać się proces sublimacji, uduchowienia uczuć popędliwo-bojowych przez męstwo, a uczuć pożądliwych przez umiarkowanie. W ten sposób powstaje charakter moralny. On to zawiera najistotniejszy wyraz swoistej osobistości każdego człowieka[70].

Ta wznoszona ku wyżynom ducha ludzka budowla wymaga wewnętrznych wiązadeł wszystkich cnót. Jako roztropny budowniczy, wskazuje o. Jacek na konieczność solidnego fundamentu, który ma nadać pewną organiczną jednolitość wszystkim czynnikom sprawczym, aby własne swe cele podporządkowały naczelnym celom życia. Rolę tę pełni roztropność zapewniająca innym cnotom sprawne działanie poprzez przydanie im należytego umiaru. Drogę ku górze w kierunku naczelnych celów życia, które mają swój wymiar zarówno doczesny jak i nadprzyrodzony, scalają dwie inne cnoty. W dziedzinie doczesnej swoją rolę pełni sprawiedliwość integrująca wspólne dobro społeczeństwa. Perspektywa transcendentna osoby ludzkiej, którą objawiło chrześcijaństwo suponuje udział nadzwyczajnych środków w postaci łaski, której przejawem są cnoty teologiczne wiary, nadziei i miłości. Stąd w dziedzinie nadprzyrodzonej, w której celem jest Bóg jako wspólne dobro świata, rolę zwornika cnót pełni właśnie miłość[71].

Kształtowanie osobistości na drodze wychowania personalistycznego ma charakter dynamiczny i jako zadanie ludzkiego życia jest dziełem trudnym. Dlatego też wymaga ono usprawnienia woli ze strony cnoty wielkoduszności przynależą-

70 Por. Woroniecki, *Rozwój osobistości człowieka*, dz. cyt., s. 74-75.

71 Pełny rozwój osobowości chrześcijanina wymaga z jednej strony, jako środka koniecznego, mocnego podłoża w cnotach przyrodzonych stanowiących podstawę charakteru. W perspektywie jednak, którą jest Bóg, i z uwagi na rozstrój w naturze spowodowany grzechem pierworodnym, środki przyrodzone nie wystarczają i konieczne jest „przebóstwienie" natury nadprzyrodzonymi pierwiastkami łaski, która nie znosi natury, lecz budując na niej ją udoskonala, por. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 464-469.

cej do grupy męstwa. Zadaniem tej cnoty jest podtrzymywanie w duszy dążenia do właściwej jej wielkości i zapobieganie przed cofaniem się przed właściwymi tej drodze trudnościami. Korektę nadmiernego wychylenia się ku temu dobru zapewnia cnota pokory. W swej strukturze wielkoduszność ma charakter cnoty ogólnej, obejmującej ogół innych cnót, stanowiąc ich zwieńczenie i kolejny zwornik charakteru. Pożądanie prawdziwej wielkości, podkreśla o. Woroniecki, to konieczne następstwo godności osobistej, będącej wewnętrzną czcią okazywaną własnej, otrzymanej od Boga, rozumnej naturze ludzkiej. Prawo do podzielania tej czci przez innych nabywa się na drodze doskonalenia wewnętrznego (jej miarą czasową jest długość ludzkiego życia), poprzez pielęgnowanie cnót i ciągłe mierzenie wzwyż ku prawdziwej wielkości duchowej[72].

Tak jak starożytni, odkrywając społeczny wymiar ludzkiej natury widzieli konieczność pomocy w procesie jej doskonalenia ze strony właściwego przykładu gr. *paradeigma,* który siłą swego promieniowania pociągał do naśladowania gr. *mimesis*, tak też o. Woroniecki wskazywał na potrzebę przewodników w tej dziedzinie. W poszerzonej, transcendentnej perspektywie ludzkiej egzystencji greckich herosów zastąpili święci, którzy na drodze heroiczności cnót zdobyli palmę duchowej doskonałości[73].

Inną postacią społecznego oddziaływania na proces krystalizowania się osobistości są tzw. jednostki zbiorowe[74]. One to, zdaniem o. Woronieckiego, mają decydującą rolę w niwelowaniu zagrożeń dla rozwoju osobowego ze strony destrukcyjnego indywidualizmu, który to stara się zawrócić zmagania zmierzające do poddania całego wymiaru osobowego władzom umysłowym i poddać je wpływom niższych czynników natury ludzkiej. Dopiero „ujęty w mocne karby jedno-

72 Por. J. Woroniecki, *Katolicka* etyka *wychowawcza*, t. 2, Lublin 2013, s. 448.

73 Jako przykłady duchowych przewodników wskazuje o. Woroniecki m.in. św. Jacka, św. Tomasza, bł. Czesława, św. Andrzeja Bobolę czy św. Teresę od Jezusa. Podkreśla jednocześnie konieczność zapewnienia odpowiednich standardów badaniom hagiograficznym, czemu wyraz daje w swojej pracy: *Hagiografia. Jej przedmiot, zadania i trudności w Polsce. Rzecz o świętych polskich*, Kraków 1940.

74 Określenie jednostek zbiorowych w postaci *unitas ordinis* wprowadza Św. Tomasz w *Summa teologiczna*, I-II, q. 17, a 4.

stek zbiorowych człowiek uczy się powoli opanowywać swe indywidualistyczne popędy, skupia się w sobie i krystalizuje w mocną osobę moralną obdarzona jednolitym charakterem, dającym jej stałe uzdolnienie do czynu"[75]. Ramy społeczne, które obejmują cały wymiar ludzkiej egzystencji począwszy od rodziny, przez szkołę, organizacje młodzieżowe, społeczne, zakłady pracy, armię, uniwersytet, państwo, naród, a w wymiarze nadprzyrodzonym Kościół, podporządkowane naczelnej sprawie budowania silnej osobistości człowieka zdają się nawiązywać do starożytnej greckiej *polis.* Między czynnikiem społecznym a osobistym istnieje bowiem swoista synergia – społeczeństwo bogaci się i żyje wartościami osobistymi swych członków; ład zaś, który w ten sposób osiąga, zapewnia każdej jednostce możliwość rozwoju i kształtowania jej osobistości, ułatwiając tym samym osiągnięcie osobistego nadprzyrodzonego celu[76].

Doniosłość tego wychowawczego zadania, do którego wzorem Homera angażuje o. Woroniecki cały wymiar ludzkiego *hic et nunc* i który nawiązuje do największej ze sztuk, do której czuli się powołani Grecy, polega na tym, że „piękny charakter moralny dojrzałego człowieka, świadomego swego celu i umiejącego sprawnie rządzić sobą w jego urzeczywistnieniu, jest szczytem tego podobieństwa do Boga, do jakiego możemy dojść w tym życiu. Słusznie winien on być uważany za największe doczesne dobro, o które ponad wszystkie inne winniśmy zabiegać"[77].

Zakończenie

Myśl o. Jacka Woronieckiego stanowi syntezę ideału kultury greckiej i tradycji chrześcijańskiej. Jako kontynuacja starożytnej *paidei,* ubogaconej dorobkiem chrześcijańskiej koncepcji osoby i jej transcendentnej perspektywy, posiada walor uniwersalności i jako taka może bez wątpienia stanowić podstawę refleksji i działania na polu odrodzenia kultury arystokratycznej (wysokiej). Niewątpliwym walorem tego dzieła jest fakt, że nie stanowi ono jedynie ujęcia teoretycznego. Obcu-

75 J. Woroniecki, *U podstaw kultury katolickiej*, Lublin 2002, s. 49.
76 Por. Woroniecki, *Rozwój osobistości człowieka*, dz. cyt., s. 85.
77 Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., t. 1, s. 444.

jąc z nim doświadczamy tego, że jego autor karmi nas tym czym sam żyje. Łącząc w sobie arystokratyczne pochodzenie z arystokracją ducha w zgodzie z maksymą *noblesse oblige*, o. Woroniecki podejmuje odpowiedzialność za duchowe i intelektualne przewodnictwo społeczeństwa. To zarazem droga najtrudniejsza, wymagająca heroizmu, stawiająca największe wymagania tym, którzy na nią wchodzą, gdyż *ars artium est regimen animarum.* Podjęcie myśli wielkiego dominikanina to, jak się wydaje, najwłaściwszy sposób do odbudowania elit społecznych, żyjących kulturą wysoką i propagujących ją jako wzorczą formę życia narodowego.

Bibliografia:

Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przeł. D. Gromska, w tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, wyd. 3, Warszawa 2002.

Arystoteles, *Polityka*, przeł. sł. wst. i koment. op. L. Piotrowicz, wst. poprzedził M. Szymański, Warszawa 2010.

Bartnik Cz., *Personalizm,* Lublin 1995.

Chłodna-Błach I., *Od paidei do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę*, Lublin 2016.

Dziewicki G. E., *Glimpses of Polish Life in Town and Country. Pre-war to 1918*. Wydawnictwo Stanford, Londyn 1937.

Gałkowski S., *Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze" nr 12, Lublin 1999, s. 37-43.

Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001.

Jaroszyński P., *Cyceron*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 2, Lublin 2001, s. 331-333.

Jaroszyński P., *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa 1993.

Jaroszyński P., *Filozoficzne koncepcje kultury*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 6, Lublin 2005, s. 138-140.

Jaroszyński. P, *Kalokagathia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 5, Lublin 2004, s. 444-447.

Jaroszyński P., *Kalokagathia*, „Człowiek w Kulturze" nr 2, Lublin 1994, s. 31-42.

Jaroszyński P., *Paideia,* w: *Powszechna encyklopedia filozofii,* red. A. Maryniarczyk, t. 7, Lublin 2006, s. 948-949.

Jaroszyński P., *Rola Homera w kulturze śródziemnomorskiej*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 4, Lublin 2003, s. 562-563.

Jaroszyński P., *Spór o Europę. Zderzenia cywilizacji,* Lublin 2017.
Korolko M., *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998.
Kowalski M., *Pochodzenie Fiodora Nieświckiego w świetle badań genetycznych*, „Przegląd Wschodni", t. XIV, z. 1 (53),Warszawa 2015, s. 151-166.
Krąpiec M., *Kultura*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 6, Lublin 2005, s. 132-138.
Maritain J., *Humanizm integralny. Zagadnienia doczesne i duchowe nowego świata chrześcijańskiego,* Londyn 1960.
Mazur S. P., Kiereś B., Skrzyniarz R., Płazińska A., *Polska filozofia chrześcijańska XX w. Jacek Woroniecki*, Kraków 2019.
Niedziela M. L. OP, *Jacek Woroniecki i jego troska o nową świadomość chrześcijaństwa w Polsce*, w: *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, red. J. Gałkowski, M. L. Niedziela OP, Lublin 2000, s. 59-80.
Niedziela M. L. OP, *Sługa Boży ojciec Jacek Woroniecki uczy*, Warszawa 2006.
Pańpuch Z., *Areté,* w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 1, Lublin 2000, s. 318-325.
Pańpuch Z., *Aretologia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 1, Lublin 2000, s. 328.
Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, Lublin 2008.
Szastyńska-Siemion A., *Poeci greccy w służbie Rzymu*, Wratislaviensium Studia Classica Olim Classica Wratislaviensia I (XXXII), Wrocław 2012.
Św. Tomasz *Summa teologiczna*, I-II, q. 17, a 4, Warszawa 2001.
Św. Tomasz z Akwinu, *Compendium theologiae*, w: *Dzieła wybrane*, Poznań 1984, s. 9-131.
Woroniecki J., *Hagiografia. Jej przedmiot, zadania i trudności w Polsce. Rzecz o świętych polskich*, Kraków 1940.
Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1-2, Lublin 2013.
Woroniecki J., *Nawyk czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, „Ku szczytom" nr 2, Wilno 1939.
Woroniecki J., *Rozwój osobistości człowieka*, w: tenże, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, wybór W. K. Szymański OP, opr. J. Kołątaj, Kraków1961, s. 59-92.
Woroniecki J., *Upodstaw kultury katolickiej*, Lublin 2002.
Zieliński T., *Po co Homer? Świat antyczny a my*, Kraków 1970.

Elements of aristocratic culture in the thought of Father Jacek Woroniecki.

Summary

The article is an attempt to outline the relationship between the thoughts of Father Jacek Woroniecki and the classical patterns of aristocratic culture dating back to ancient Greece. Reaching into the genesis of the problem, the author presents individual stages of the shaping of the ideal of humanity, from the poems of Homer and *arete* of the nobility, through the classical form of Greek culture p*aideia* to *kalokagathia* as the culmination of all virtues and the most difficult moment of *megalopsychia* as a true self-esteem by those who desire true greatness. The Greek model and its Roman continuation in the form of *humanitas* come into contact with Christianity. Here they find their perfection in the form of the concept of a person and the discovery of a transcendent, theocentric perspective. On the historical background, the thought of Father Woroniecki appears as a kind of synthesis combining both elements of the classical model of Greek *paideia* and Christian universalism. Father Woroniecki's conception is based on the classical ethics of virtues, which having crystallized, constitute the basis of personality in the form of a strong character. The beautiful moral character as a result of the process of human improvement is at the peak of his similarity to God in a natural perspective and is the greatest temporal common good.

Key words: Jacek Woroniecki, high culture, person, moral character, *arete*, *paideia*, *kalokagathia*, *megalopsychia*

Tomasz Mitraszewski
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

O. Jacek Woroniecki a Jean-Jacques Rousseau: spór o naturę

Wstęp

Kwestią fundamentalną, podstawowym dylematem i filozoficznym wyzwaniem od najdawniejszych czasów są podejmowane przez filozofów próby ujęcia problemu człowieka jako bytu należącego do świata natury i zarazem człowieka jako istoty społecznej. Nasuwa się w związku z tym szereg pytań: czy ta dualna sytuacja człowieka rodzi w sposób nieunikniony nieusuwalny konflikt wartości, w których filozofowie próbują określić istotę człowieka? Czy przynależność społeczna człowieka jest tylko jego naturalną determinacją, czy może też sytuuje go w porządku jakichś powinności? Co decyduje o byciu człowieka jako podmiotu w świecie, który ma charakter społeczny właśnie? Czy sama natura wystarczająco kształtuje człowieka, czy może stanowi ona dopiero „materiał" do formowania człowieka z pełnią jego potencjalnych możliwości funkcjonowania w świecie?

Szczegółowe metafizyczne rozważania na temat natury pominiemy, ograniczając się jedynie do wskazania na złożoność tego pojęcia, zasadzającego się na starożytnym – choćby u sofistów – przeciwstawieniu porządków *physis* i *nomós*. U Cycerona i w średniowieczu pojawia się przeciwstawny porządek *natura – voluntas*; św. Tomasz wskazuje zaś subtelny filozoficznie moment obecności natury w samej woli człowieka i odróżnia *liberum arbitrium* jako formalne dążenie woli

do dobra, od *beatitudo* konstytuującego wolę jako wolę[1]. M. A. Krąpiec zwraca uwagę, że różne znaczenia pojęcia „natura" powstają w zależności od tego, czy na „naturę" patrzymy jako na jakiś (wewnętrzny lub zewnętrzny) czynnik rzeczy, czy jako na samą rzecz-przedmiot[2].

Pozostańmy więc przy najogólniejszym, słownikowym rozumieniu pojęcia natury, jako całokształtu rzeczy i zjawisk tworzących wszechświat; natury także, jako stanu pierwotnego i prymitywnego, nie zmienionego przez cywilizację; wreszcie natury, jako organizmu wraz z jego zasobem sił fizycznych, właściwości wrodzonych oraz cech charakteru[3].Tak zarysowane ogólne pojęcie natury implikuje sposób rozumienia prawa natury, a więc czy można je w ogóle zdefiniować, jaka jest jego istota oraz relacja do prawa pozytywnego – porządków więc ściśle związanych z ludzką egzystencją.

M. Baranowska, odwołując się do przemyśleń niemieckiego filozofa prawa Erika Wolfa , proponuje uznać prawo natury za: „stały, wieczny, obiektywnie istniejący system wartości wspólny wszystkim ludziom, który stanowi lub stanowić powinien fundament ładu społecznego. Istotą prawa natury są powinności, które są tak oczywiste, że każdy człowiek je sobie uświadamia. Ze względu na fakt, że są to podstawowe i uniwersalne wartości, które powinny regulować stosunki międzyludzkie, to są one nadrzędne względem prawa stanowionego"[4].

Dwuznaczność pojęcia natury zyskuje nowy problematyczny wymiar w XVIII wieku. Natura staje się bowiem wtedy z jednej strony indywidualnym, zdeter-

1 Zob. R. Spaemann, *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*, Warszawa 2011, s. 85–86. Spaemann zwraca uwagę, że Platon w swojej nauce przezwyciężył opozycję porządków *physis* i *nomós* modyfikując pojęcie *physis*. *Nomós* jest u niego spełnieniem natury człowieka w porządku celu, jakim jest idea dobra-piękna i dążenie do prawdy.

2 Zob. M. A. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne*, TN KUL, Lublin 1986, s. 54–55.

3 Zob. M. Baranowska, *Jana Jakuba Rousseau refleksja o naturze człowieka*, E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego 2015, s. 64.

4 M. Baranowska, *Marzenie o szczęściu, czyli idea prawa natury w filozofii Jana Jakuba Rousseau*, „Czasopismo prawno-historyczne", t. LXV, z. 2, UAM Poznań 2013, s. 56.

minowanym wyposażeniem człowieka, pozwalającym mu na realizację jego gatunkowych potrzeb, z drugiej zaś – jest hipotetycznym, poprzedzającym dzieje początkowym stanem człowieka. W zakresie obu tych znaczeń natury pojawia się więc dwoista relacja, w której człowiek może opisać swój stosunek do dotychczasowego przebiegu dziejów. W zależności od tego, czy pojmujemy je jako odejście od początkowej natury, czy odwrotnie – pozostawanie w jej obrębie – drogą emancypacji możemy do niej powrócić, bądź też się z niej wyzwolić[5].

Jest to dylemat, który wprowadza nas w świat intelektualnych rozterek J. J. Rousseau, który przeciwstawiając swą czysto intelektualną konstrukcję „stanu natury" jak najbardziej realnej, empirycznej rzeczywistości „stanu społecznego", realizację szczęścia człowieka widział poza strukturami społecznymi. Skonfrontowanie jego przemyśleń, silnie uwarunkowanych jego indywidualistyczną postawą, z reprezentowaną przez J. Woronieckiego realistyczną koncepcją człowieka jako osoby, która z samej swojej natury dokonuje rozumnych i wolnych decyzji, działa wreszcie w naturalnej i funkcjonalnej wspólnocie – przyniesie istotne konkluzje w kwestii kluczowej, jaką jest sama natura procesu wychowania człowieka. Niewątpliwe różnice między obu myślicielami w tej kwestii poprzedzić jednak warto szerszym spojrzeniem na obraz człowieka przez nich wypracowany.

Człowiek – paradoks uwikłania w naturę

J. J. Rousseau kształtował swoje poglądy przede wszystkim na podstawie własnych doświadczeń, przeżyć i marzeń, bazując na silnym przekonaniu o własnej wartości, bogactwie swoich doznań emocjonalnych. Odrzucał badania naukowe, spekulacje teoretyczne. Na takiej podstawie wypowiadał się o naturze człowieka w ogóle – co wskazuje na ich filozoficzny charakter. „Imam się przedsięwzięcia, które nie miało przykładu i nie będzie miało naśladowcy. Chcę pokazać moim bliźnim człowieka w całej prawdzie jego natury; a tym człowiekiem będę ja. Ja sam. (…) Zacząłem wcześniej czuć, niż myśleć – to wspólna dola dla ludzkości"[6]

5 Zob. Spaemann, dz. cyt., s. 89–90.

6 J. J. Rousseau, *Wyznania*, t. I, Warszawa 1956, s. 65–66.

– napisał.

Rousseau ujmował naturę w kategoriach etycznych, w których ogniskował się jego wymarzony ideał społeczno-moralny. Jego rozważanie natury miało zresztą charakter wieloznaczny i ulegało zmianom. Początkowo, w pismach takich, jak *Rozważania o naukach i sztukach*, czy *Rozważania o nierówności* pojmował ją jako „stan natury" odnoszony do hipotetycznej przeszłości historycznej człowieka, później w *Umowie społecznej*, mówił o naturalnym człowieku w stanie społecznym, o kulturze naturalnej odpowiadającej ogólnym warunkom życia; o koniecznej „denaturalizacji" życia, wyzwalającej go z naturalnych (jednak) uwarunkowań społecznych. Ostatecznie myśliciel porzucił tę kategorię jako punkt odniesienia swych rozważań[7].

Problem ten, jak się wydaje powstał dlatego, że Rousseau pomieszał dwa rozumienia natury: jej sensu metafizycznego istoty i zawartej w niej celowości i jej sensu empirycznego, w którym dostrzec można jej zagrożenia wynikające z ludzkich namiętności, które nie poddane kontroli rozumu mogą prowadzić do konfliktu ludzkich egoizmów. Doprowadziło to szwajcarskiego myśliciela do przyjęcia prymitywnego, przedkulturalnego pojęcia „natury" jako stanu pierwotnego, który ze względu na bezradność ludzkiego rozumu do jego zdefiniowania nabrał cech dwuznacznych, często sprzecznych[8].

Rousseau postrzegał człowieczeństwo jako pełne wewnętrznych sprzeczności[9], a ich identyfikacja i natura zaważyły na postulowanych przez niego koncepcjach wychowawczych. Aż do XVIII wieku naturę sprzeczności tkwiących w każdym

7 Zob. Baranowska, *Jana Jakuba Rousseau*, dz. cyt., s. 64–65.

8 Zob. J. Maritain, *Trzej reformatorzy*, Verbum Warszawa 1939, s. 131.

9 „Nigdy żaden człowiek, mniej się nie rządził zasadami i regułami, a nie podążał bardziej na ślepo za swymi skłonnościami. Roztropność, rozum, ostrożność, przewidywanie, wszystko to są dla niego tylko słowa bez skutku. Kiedy przychodzi pokusa, ulega jej, kiedy jej nie ma tkwi w swej tęsknocie. Stąd widzicie, że jego postępowanie musi być nierówne i pełne skoków, chwilami gwałtowne, a prawie zawsze miękkie lub żadne. (…) jego działanie dąży do tego, aby sprowadzić go z powrotem do stanu, z którego został wyrwany siłą rzeczy.(…) nigdy nie istniała istota bardziej wrażliwa na wzruszenie, a mniej zdatna do czynu" – J. J. Rousseau, *Drugi Dialog*, cyt. za: Maritain, dz. cyt., s. 212.

bycie – także więc w człowieku – rozwiązywano w duchu filozofii platońskiej, a później filozofów chrześcijańskich, przypisując bytom ich stan optymalny, rozpoznanie którego dostarczało wiedzy na temat tego czym dana rzecz jest „z natury". Człowiek więc, jako istota rozumna, może realizować optymalny sposób swojego życia kierując się rozumnym poznaniem dobra. Rozum ponadto, koordynując pożądawczą sferę człowieka pozwala mu żyć w przyjaźni ze samym sobą. Konieczna jest więc harmonia pomiędzy sferami rozumną i zmysłową człowieka, która jest funkcją zarówno jego wrodzonych dyspozycji, jak i zabiegów wychowawczych, którym musi być poddawany.Jednak natura skończonego ludzkiego rozumu sama w sobie jest także ambiwalentna: rozum może ujmować sam siebie jako organ bezwarunkowego dobra (którym nie jest, jest nim Bóg), bądź jako jednostkowy punkt odniesienia poznawczego wszystkich innych rzeczy.

Tu też pojawia się Rousseau koncepcja człowieka w stanie pierwotnym, wyposażonego w narzędzie wolnej od społecznych i kulturowych wpływów decyzji[10]. W szerszym wymiarze, odejście Rousseau od celowościowej wizji natury przynosi też skutek dla jego antropologii filozoficznej. Porzuca on arystotelesowską definicję człowieka jako istoty rozumnej posługującej się mową, która jest elementem komunikacji w naturalnym społecznym środowisku człowieka, jako warunku jego rozwoju i osiągnięcia szczęścia. Szwajcarski myśliciel uznaje więc, że człowiek naturalny to istota nie mówiąca i aspołeczna, produkt wyabstrahowany ze wszelkich społecznych kontekstów, i co ważne, kierowany naturalnymi popędami niezakłóconymi poprzez pośrednictwo komunikacji językowej. Jedynym wobec tego, zdaniem Rousseau, odruchem społecznym człowieka jest współczucie, wrażliwość na cierpienie innych, tyle że ten emocjonalny odruch nie rodzi impulsu aktywnej pomocy drugiemu, a jedynie chęć ucieczki od obcowania z realnym cudzym cierpieniem[11].

Zagadnieniem centralnym w swojej refleksji Rousseau uczynił realizację szczęścia człowieka, uznał zarazem, że celem poznawczym człowieka w drodze

10 Zob. Spaemann, dz. cyt., s. 121–122.
11 Zob. tamże, s. 124–125.

do osiągnięcia szczęścia jest dotarcie do siebie. Za metodę najskuteczniejszą dotarcia do siebie przyjął introspekcję, wejrzenie we własną duszę, odkrywając w niej spontaniczne porywy serca i wrażliwość – czynniki pierwotne wobec rozumu. Te naturalne impulsy są dobre, więc dobra jest też ludzka natura. Sprawiedliwość i moralność to nie moralne pojęcia wyprowadzone z rozumu, ale prawdziwe wzruszenia duszy oświeconej przez rozsądek – co jest prawidłowym postępem na drodze naszych pierwotnych wzruszeń[12].Sam rozum, bez zależności sumienia, który jest wrodzoną potrzebą ludzkiego serca, nie może ustalić żadnego prawa naturalnego ani praw przyrody, które stają się jakimiś roszczeniami rozumu. Co więcej, nie jest w tanie tego celu przybliżyć filozofia, operuje ona bowiem porządkującymi wiedzę kategoriami logicznymi, przynoszącymi tylko abstrakcyjne rozważania i przesądy. Rozum, jako wynik rozwoju ludzkiej refleksyjności jest wtórny, ponadto jest odpowiedzialny za podejmowanie wynikających z ludzkich namiętności złych, egoistycznych i zakłamanych czynów. Konflikt tych dwóch tendencji, rozdzierających duszę człowieka jest nieuchronny i powoduje ludzkie wyobcowanie. Remedium dla rozwiązania tego egzystencjalnego problemu widział Rousseau w odwołaniu się do wyidealizowanej rzeczywistości, w której, jak przekonywał, sprawdza się efektownie wyrażona zasada: „Dziki sądzi nas zdrowiej niż filozof”[13].

Z obserwacji pierwotnych emocji człowieka Rousseau wyciąga wniosek, że ludzka istota w sposób naturalny skupiona jest na samej sobie, a jej podstawowym uczuciem jest miłość własna, dążenie do uzyskania czystego „poczucia istnienia” oraz umiejętności prostego cieszenia się sobą. Myśliciel kreuje tutaj pewną analogię do istoty Boskiej doskonałości, wszechmocy i samowystarczalności, które są konieczną konsekwencją Jego Dobroci. Egzystencjalna sytuacja człowieka sprawia jednak, że jego „Niewinny egocentryzm, *amour de soi*, staje się egoizmem, *amour propre*, który zawsze potrzebuje innych, by zadowolić siebie. (…) Sprawia ona, że człowiek jest istotą słabą. (…) Tylko istota słaba próbuje podporządkować

12 Zob. Baranowska, *Jana Jakuba Rousseau*, dz. cyt., s. 66.

13 Zob. J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 2, Wrocław 1955, s. 54.

sobie innych, kompensując w ten sposób swoją słabość”[14].

Rousseau deklarował się jako człowiek wierzący w Boga, Stwórcę natury i człowieka, wyrażał wdzięczność dla Jego opieki i miłości, jaką nas obdarzył. Wysnuł jednak z tego wniosek, że cześć jaką Mu okazujemy, jako sile pragnącej dla nas dobra, jest naturalną konsekwencją miłości samych siebie, co więcej, „To, co odczuwam jako dobro, jest dobrem, a co odczuwam jako zło, jest złem.(…) Sumienie jest głosem duszy, namiętność głosem ciała. (…) Zbyt często rozum myli nas (…) Natomiast sumienie nigdy nie zwodzi. Charakter moralny naszych czynów zależy od naszej własnej oceny tych czynów[15].

J. Maritain rozwinął tę myśl pisząc, że Rousseau zabsolutyzował pojęcie „miłości własnej” człowieka, uznając ją za produkt życia społecznego odpowiedzialnego też za uczucia nienawistne. Przeciwstawił ją „miłości siebie”, która dotyczy: „tylko nas samych, w samotności naszego absolutnego Ja i która jest źródłem wszelkiej dobroci. Słowem, z miłości siebie zrobił on jakąś namiastkę miłości Boga”[16].

Psychologizujący, oparty na samoobserwacji obraz człowieka, którego Rousseau umiejscawia w hipotetycznej, wprost utopijnej rzeczywistości zaowocował licznymi konsekwencjami dla jego sposobu ujmowania klasycznych pojęć ważnych dla analizy duchowej struktury człowieka. W *Wyznaniach* tak pisze o cnocie: „Do tej pory byłem dobry, odtąd stałem się cnotliwym, albo przynajmniej upojonym cnotą”[17].

Człowiek – osoba rozumna i jej integralność

Przyjrzyjmy się innej, całkowicie odmiennej koncepcji człowieka, którą prezentuje drugi z autorów wymienionych w tytule niniejszego artykułu.

14 Spaemann, dz. cyt., s. 126.

15 Rousseau, *Emil*, s. 117–118. Cyt. za: Baranowska, *Jana Jakuba Rousseau*, dz. cyt., s. 71.

16 Maritain, dz. cyt., s. 215.

17 J. J. Rousseau, *Wyznania*, ks. IX, cyt. za: Maritain, dz. cyt., s. 213.

Antropologia o. Woronieckiego[18] ma swój głęboki fundament w filozofii orientacji metafizycznej w jej klasycznej wersji. Jest zdroworozsądkową afirmacją realnie istniejącej rzeczywistości, identyfikowanej i rozumianej jako pluralistyczny zespół istniejących i różniących się jednostkowych bytów. Dziedzictwo arystotelesowskie, twórczo wzbogacone przemyśleniami św. Tomasza przejawia się w jego antropologii w trzech porządkach:

1) bytu osobowego, charakteryzującego się substancjalną jednością ciała i duszy.

2) wyróżniających się władz poznawczych i pożądawczych, których nie należy sprowadzać do ogólnie dziś przyjmowanej świadomości, lecz pojmowanych jako realnie odrębne własności umiejscowione w duszy. Władze umysłowe to: intelekt, wola i sumienie; władze poznawcze zmysłowe: pamięć, wyobraźnia, instynkt; wreszcie – uczucia, jako zmysłowe władze pożądawcze.

3) potencjalności, jako pierwotnego i podstawowego charakteru bytu osobowego, wszelkich jego dyspozycji i uzdolnień, które wskazują zarazem na plastyczny, rozwojowy charakter natury ludzkiej, realizującej się w naturalnych relacjach społecznych.

Obiektywne i uniwersalistyczne ujęcie filozoficzne, uwalnia Woronieckiego od pułapek pomieszania porządków metafizycznego i poznawczego, którego skutkiem było nie tylko stworzenie mitu natury jako stanu pierwotnie idealnego, ale też chroni przed absolutyzacją którejkolwiek z cech człowieka, prowadzącą ostatecznie do utopijnych i ambiwalentnych koncepcji społecznych ustrojów czy doktryn wychowawczych.

W punkcie wyjścia swojej analizy dominikanin przyjmuje naturę, jako istotę i podstawę działalności człowieka, będącego jednością substancjalną duszy i ciała. Akty ludzkie są aktami całego człowieka. Trzy cechy, dzięki którym człowiek może się doskonalić to:

Potencjalność – następstwo charakteru stworzenia. Funkcje życiowe jako

18 Antropologię filozoficzną J. Woronieckiego prezentuję w oparciu o: KEW Lublin 2013, t. I, III (przyp. T. M).

potencjalne potrzebują usprawnienia, aby dojść do biegłości w wykonywaniu własnych czynności. Inna jest potencjalność dla duchowości, inna dla cielesności człowieka.

Odrębność – w stosunku do innych stworzeń i w stosunku do innych ludzi. Wyższość człowieka nad innymi stworzeniami zasadza się na jego racjonalności. Odrębność to też indywidualność i niepowtarzalność każdego człowieka wobec innych ludzi.

Celowość – wskazuje wyznaczony obiektywny, ostateczny i naczelny cel człowieka. Charakteryzuje ona wszelkie jego postępowanie i dążenia. Jeśli każdy czyn jest skierowany na określony cel, to człowiek, dopełniając swoją potencjalność, dopełnia ją w sposób celowy. Cel główny człowieka to **pragnienie szczęścia,** decydujące o dynamizmie człowieka. Jest to cel subiektywny, któremu odpowiada cel obiektywny – dobro, które można szanować dla niego samego, bez odnoszenia do żadnego innego celu (dla którego byłoby środkiem). Takim celem obiektywnym i ostatecznym jest Bóg: pełnia bytu, dobra, prawdy i miłości. Cele obiektywny i subiektywny to silne przesłanki filozoficzne Woronieckiego integralnej koncepcji człowieka jako osoby.

Fundamentalne jest jego rozumienie osoby ludzkiej jako podmiotu działającego za pośrednictwem duchowych władz rozumu i woli, często mylnie – ze względu na antropomorfizującą skłonność duchowych władz rozumu i woli podmiotu poznającego w procesie analitycznym – ujmowanych jako odrębne od integralnego bytu osobowego substancje. Za św. Tomaszem, Woroniecki przypisuje rozumowi rolę wiodącą w życiu moralnym – przed aktami woli, poprzedzonymi przez procesy poznawcze rozumu. Odróżniona funkcja rozumu teoretycznego, odpowiedzialnego za rozpoznanie ogólnych praw naszego postępowania, od funkcji rozumu praktycznego decydującego o wyborze przez wolę określonych celów, pozwoliła rozstrzygnąć ważną dla antropologii filozoficznej kwestię sumienia moralnego: jest ono sądem rozumu praktycznego, odrębną czynnością (nie zaś władzą) tej samej duchowej władzy poznawczej.

Kluczowym zagadnieniem tej filozofii jest potencjalność (zasada rządząca

zresztą wszelkim stworzeniem), rozpatrywana ze strony rzeczywistości potencjalnej człowieka, w sensie ukrytych możliwości realizowania jego potrzeb i aspiracji, stanowiąca zarazem jego naczelne prawo rozwoju, zarówno w dziedzinie zmysłowości, jak i – zresztą głównie – duchowości. Tak jak rozwój potencjalności człowieka w dziedzinie poznawczej oznacza stopniową aktualizację jego receptywnych zdolności poznawczych, wypełnianie ich informacjami o świecie zewnętrznym i wewnętrznym, tak realizacja potencjalności w dziedzinie działania, czynu, to stopniowe usprawnianie jego wszystkich władz. Szczególnie ważna jest, zdaniem dominikanina, potencjalność pierwiastka duchowego w człowieku, duszy oraz jej władz – rozumu i woli. Mają one zdolność do autorefleksji, zarazem jako stworzone i przygodne, związane z cielesnością, stale się aktualizują – zawierają więc w sobie potencjalność, która domaga się usprawniania. Osobowość potencjalna oznacza dążenie rozumu i woli człowieka do zbudowania w nim wewnętrznej harmonii, nadania działalności wszystkich jego władz umiaru i ujęcia ich w karby dodatnich sprawności moralnych. Sfera duchowa człowieka, tak początkowo trudno wyodrębniająca się z cielesnej, jeszcze tu, w życiu doczesnym odpowiednio wychowywana umożliwia człowiekowi dzieło realizacji podobieństwa do Boga – nasze największe dobro.

J. Woroniecki wskazuje na trzy podstawowe grupy sprawności: sprawności poznawcze teoretyczne – intelektualne; sprawności poznawcze praktyczne – techniczne; sprawności moralne – cnoty i wady. Przedmiotem jego szczególnego zainteresowania są dwie ostatnie grupy, wiążą się one bowiem z dziedziną czynu zewnętrznego i wewnętrznego, dotyczą więc ściśle zagadnień postępowania moralnego człowieka. Wola, ze względu na to, że nie wkracza w dziedzinę sądów poznania teoretycznego nie podlega procesowi usprawniania, poza usprawnieniem jakim jest jej wytrwałość warunkująca każdy wysiłek poznawczy. Wszystkich tych sprawności nabywa człowiek w procesie wytrwałych ćwiczeń, uzupełnionych przez usposobienia i sprawności wrodzone. Składają się one na jego program integralnej doktryny wychowawczej.

Potencjalność człowieka, wyrażająca się w procesie usprawniania poszczegól-

nych jego władz i prowadząca do wykształcenia się w nim sprawności intelektualnych, praktycznych i moralnych, powinna nadawać jego postępowaniu moralnemu cechę jednolitości, która z kolei stanowi o jego tzw. charakterze moralnym. Jednolitość ta zasadza się na wielości cnót ściśle ze sobą związanych, wśród nich cnót kardynalnych: roztropności, sprawiedliwości, męstwa i umiarkowania. J. Woroniecki podkreśla konieczność praktykowania cnót w życiu moralnym człowieka – stają się one celem podejmowanych działań wychowawczych, a świat sprawności i cnót jest dla myśliciela fundamentem teorii i praktyki rozwoju osobowego człowieka.

Wychowanie w służbie rozwoju ludzkiej potencjalności

Antropologia filozoficzna J. Woronieckiego, spójny i kompletny obraz człowieka jaki w niej znajdujemy, dopełnia jego filozofia praktyczna – etyka wychowawcza, której przyznawał rolę pierwszorzędną w doktrynie katolickiej, a w jej ramach wychowaniu wyznaczył status jednej z głównych części składowych tej gałęzi filozofii. Co więcej, pedagogice jako nauce o wychowaniu odmawiał samodzielności wobec etyki. Pedagogika zarazem, jakkolwiek jest dziedziną nauki nie mającą własnej wewnętrznej jedności, dysponuje narzędziami weryfikującymi ogólne rozważania etyczne. Ostatecznie więc etykę i pedagogikę łączy organiczna więź, pozwalająca wypełniać analizę ogólnych zasad moralnych konkretną, wynikającą z obserwacji treścią, by następnie wysnuwać z niej praktyczne nakazy dla życia[19].

Woroniecki przyjmuje zasadę indywidualizacji w wychowaniu, czyniąc jej koniecznym elementem analizę temperamentu ludzkiego, w znacznej mierze odpowiedzialnego za różnice zachodzące między ludźmi i ich charakterami. Uznał, że niezależnie od ustaleń psychologii, opisującej zasadnicze podobieństwo ludzkich zjawisk psychicznych, nie można lekceważyć znaczących między nimi różnic szczegółowych. Dominikanin traktuje temperament za pewien element fundujący charakter ludzki, kształtujący się pod wpływem rozlicznych warunków zewnętrz-

19 Zob. J. Woroniecki, KEW, Lublin 2013, t. I, s. 9–11.

nych i wewnętrznych: klimatu, otoczenia, trybu życia, dziedziczności, wreszcie zjawisk psychicznych i ich wzajemnych oddziaływań. Wychodzi od klasycznej teorii temperamentów Hipokratesa i Galenusa, ale pozostaje w zgodzie z powszechnymi już w jego czasach ustaleniami nauk szczegółowych[20].

W perspektywie wychowania indywidualnego, Woroniecki akcentuje taki sposób kształtowania woli człowieka, aby pozwoliła mu ona na przełamywanie ograniczeń narzucanych przez naturę, a istotą procesu wychowawczego powinno być kształcenie charakteru uzgodnione z typem temperamentu wychowanka. Skuteczność i pozytywny efekt tego procesu to, w jego początkowej fazie umiejętność dostrzeżenia dodatnich i ujemnych cech temperamentu, następnie zaś rozwijanie tych pierwszych i eliminowanie drugich[21]. Wychowanie charakteru musi być, według niego, nieustannym procesem, u początku którego leży praca nad sobą, potem, stosownie do potrzeb i okoliczności, aplikowana innym.

Woroniecki formułuje szereg prawideł, mających uniwersalne znaczenie dla efektywnego procesu wychowawczego. Mają one walor intelektualny – poprzez kontekst filozoficzny, w jakim są przez niego prezentowane – jak i czysto praktyczny, wskazujący pola ich zastosowania. Krytykuje więc dominikanin w pierwszym rzędzie odziedziczony po Sokratesie, Baconie czy Kartezjuszu intelektualizm moralny, który przejawia się w nadmiernej wierze w siłę sprawczą wiedzy o istocie zła, świadomości obowiązku, jako czynnikach wystarczająco wpływających na kształt postępowania moralnego. Jego zdaniem, myśliciele ci przeceniali rolę władz poznawczych kosztem władz pożądawczych, które dopiero właściwie wychowywane prowadzą rozumną myśl do urzeczywistnienia w czynie. Ta błędna perspektywa rodzi w wychowaniu nawyk jałowego gadulstwa. Jednak zasadniczym problemem jest, według Woronieckiego, brak rozróżnienia między kształceniem a wychowaniem. Takie instytucje jak rodzina, szkoła, Kościół czy państwo mają w tych dziedzinach swoje odrębne role do spełnienia, przy czym wyraźnie rodzinie przypisuje on główną rolę wychowawczą, bez której kształce-

20 Zob. J. Woroniecki, *Wstęp do nauki o charakterze polskim*, w: *Z zagadnień wychowania narodowego*, red. J. Saloni, Lwów 1918, s. 51–53.

21 Zob. tamże, s. 78.

nie – w pierwszym rzędzie należące do szkoły – nie przyniesie dobrego efektu[22]. Woroniecki precyzuje w tym miejscu, że w środowisku rodzinnym realizują się zarówno dobra osobiste jego członków, jak też wspólne dobro tej małej społeczności, którą stworzyli. Niezrozumienie tej współzależności może doprowadzić do dezintegracji rodziny, zachwiania czy spaczenia równowagi między interesami indywidualnymi a wspólnymi jej członków. Stąd wyprowadza dominikanin argument o doniosłości procesu wychowywania dziecka w poczuciu odpowiedzialności za wspólne dobro jakim jest ład, porządek i dobrobyt rodziny.

Środowisko szkolne z kolei wyznacza nieco inny rodzaj wrażliwości na dobro wspólne, ponieważ szkoła jako organizm bardziej obcy i oderwany od podstawowego i naturalnego środowiska jakim jest rodzina, wyraźniej wprowadza element dyscypliny, ukazując w pełni społeczny wymiar procesu wychowawczego[23]. Niezwykle istotna dla Woronieckiego jest też wychowawcza rola religii, stanowiącej niezbędny czynnik utrwalenia panowania Bożego w duszy ludzkiej.

Niemniej istotnym elementem, wskazywanym przez dominikanina, jest zachowanie równowagi między czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi kształtującymi charakter. Same tylko zewnętrzne czynniki mają postać eliminującego samodzielność człowieka przymusu, uniemożliwiającego spełnienie czynu – zawsze poprzedzonego rozpoznaniem rozumu kierującego wolą. Woroniecki nawiązuje tu do liberalizmu wychowawczego, hołdującego zasadzie pozostawiającej wychowankowi pełną samodzielność wyboru, co jego zdaniem jest szkodliwe, bowiem zaniedbuje właściwe kształtowanie woli podopiecznego. Jak w wielu innych sprawach zaleca tu dominikanin zasadę umiaru i wyboru pedagogicznego „złotego środka", choć ostatecznie przychyla się do stanowiska oceniającego liberalizm wychowawczy jako bardziej szkodliwy niż zasada bezwzględnej przymusowości[24].

Z uwagi na społeczny charakter człowieka, proces wychowawczy powinien rozpocząć się już od najmłodszych lat – w rodzinie. Ten proces socjalizacji prze-

22 Zob. tamże, s. 80.

23 Zob. J. Woroniecki, *Wychowanie społeczne i praca społeczna*, „Prąd" 9 (1921) nr 3–4, s. 60–61.

24 Zob. tamże, s. 82.

biega w różnych etapach naszego życia i na różnych szczeblach organizacji społecznej, począwszy od szkoły, poprzez różne organizacje pozaszkolne, harcerstwo, uniwersytet, wreszcie państwo i Kościół. Każda z tych organizacji stwarza inne warunki dla rozwoju ludzkiej potencjalności, usprawnia do działania na rzecz dobra wspólnego i ostatecznie – pozwala osiągnąć szczęście wieczne. Dominikanin podkreśla zawsze fundamentalną rolę wychowawców i ich odpowiedzialność za wybór ideałów podsuwanych wychowankom, którzy już od wczesnego dzieciństwa poszukują autorytetów, na których mogliby się wzorować.

Woroniecki ze szczególną troską odnosił się do kwestii wychowania narodowego, ważnego dla kształtowania społecznej natury człowieka, które powinno uwzględniać nie tylko jego wrodzone cechy temperamentu, ale też te nabyte drogą tradycji historycznych. Wychowanie narodowe musi być zorientowane na własne narodowe dobro, nie zaś na jakiś abstrakcyjny ogólnoświatowy cel humanitarny[25]. Także w wychowaniu narodowym osiągnięciu celu sprzyjać będzie zdefiniowanie, a następnie eliminowanie wad narodowych, takich jak: próżność narodowa, wrażliwość na pochlebstwa, czy zarozumiałość i lenistwo. Dominikanin podkreśla wagę kształtowania wrażliwości na kulturę narodową, której fundamentem jest atmosfera życia rodzinnego. W tym bowiem środowisku dziecko, poprzez nabywaną świadomość pokoleniowej łączności, autorytet rodziców, może przenosić wzory jedności w obrębie rodziny w szerszą skalę poczucia więzi narodowych[26].

Woroniecki potrzebę wychowania społecznego adresował przede wszystkim do inteligencji i młodzieży akademickiej, zarazem jednak jego cel to idea, która powinna: „sięgać dalej niż wykształcenie społeczne, bo dająca zdolność do czynnej i twórczej pracy społecznej, (…). Ten proces wewnętrznego krystalizowania się społeczeństwa musi być kierowany i natchniony jakąś myślą przewodnią, a żadna nie da mu tyle jedności i harmonii, co ta, która głosi, że cząstka musi się podporządkowywać całości, o tę całość dbać ponad wszystko bo i sama w niej tylko i przez nią tylko może dojść do najpełniejszego rozkwitu swej

25 Zob. tamże, s. 83.

26 Zob. J. Woroniecki, *Doniosłość tradycji rodzinnych w życiu rodziny*, (rękopis), APD, Ao 948/f10.

wartości duchowej”[27].

Rousseau i jego projekt wychowania naturalnego

Projekt wychowawczy J. J. Rousseau jest ściśle uwarunkowany jego koncepcją natury człowieka i został przez niego nazwany „wychowaniem naturalnym”. Pamiętając jednak, że człowiek bytujący w „stanie natury” realizował też swoją swoistą samowystarczalność, funkcjonował poza relacjami społecznymi zagrażającymi jego poczuciu istnienia i szczęścia, wychowanie naturalne jawi się jako pojęcie ambiwalentne. Z jednej strony było bowiem działaniem zbędnym, ingerującym w ten optymalny dla człowieka stan naturalny, z drugiej jednak proces wychowawczy może mieć wpływ stymulujący dla rozwoju nieuświadomionych sił rozwojowych człowieka, jego zdolności, wrażliwości, i co za tym idzie, bardziej intensywnego doświadczania szczęścia[28].

Ta ambiwalencja to skutek zderzenia hipotetycznej, przyjętej *a priori* rzeczywistości stanu natury, z realną rzeczywistością społeczną, w której przecież Rousseau na co dzień funkcjonował. Myśliciel konstatował, że choćby rozwój kultury w jego epoce dostarczał człowiekowi wartościowych doznań, jednak społeczny kontekst funkcjonowania kultury zarazem rozpraszał i zagrażał indywidualnemu ludzkiemu poszukiwaniu samego siebie.

Kontestując obowiązujący w jego czasach system edukacyjny szwajcarski, myśliciel próbował stworzyć własny, który nakreślił w dziele *Emil, czyli o wychowaniu*. Znajdujemy tam m.in. taką myśl: „Nauczyłem Emila żyć z samym sobą, a ponadto zarabiać na chleb. To jednak nie wystarcza. Ażeby żyć wśród ludzi, trzeba umieć obchodzić się z nimi, znać narzędzia, które się ich imają; trzeba obliczać działanie i przeciwdziałanie osobistych korzyści w społeczeństwie”[29].

Paradoks egzystencji Emila polega więc na tym, że jakkolwiek jego pierwotny status jako człowieka natury jest gwałcony przez jego podporządkowanie procesowi tradycyjnej burżuazyjnej edukacji, to do pewnego stopnia kulturowy pro-

27 Woroniecki, *Wychowanie społeczne*, dz. cyt., s. 72.
28 Zob. Spaemann, dz. cyt., s. 130.
29 Rousseau, *Emil*, dz. cyt., t. 2, s. 63–64.

ces uspołecznienia jakiemu człowiek podlega jest nieunikniony. „Cel natury", pojęcie jakim Rousseau się posługuje w *Emilu*, oznacza osiągnięcie pierwotnego „poczucia istnienia" realizowane w procesie edukacji naturalnej, w której Emil wychowywany jest dla samego siebie i uwalnia go od zobowiązań społecznych. Edukacja naturalna zarazem dyskontuje korzyści płynące z zanurzenia człowieka w rozwiniętej kulturowo społeczności, umożliwiając mu uzyskanie pełniejszego rozwoju, a tym samym cel natury czyli „poczucie istnienia" człowiek osiąga w doskonalszym stopniu niż w swoim stanie naturalnym. W tym nieco przewrotnie przebiegającym procesie, zdaniem Rousseau, możliwy staje się powrót człowieka do wyższego stanu samowystarczalności, w której człowiek potrafi cieszyć się po prostu sobą[30].

W swojej koncepcji wychowania naturalnego, Rousseau odwołuje się do niewinności właściwej fazie dziecięcej rozwoju człowieka. W stadium niemowlęctwa zaspokajanie potrzeb człowieka ma charakter procesu naturalnego, jest słaby, rolą zaś wychowawcy (optymalne byłoby rozwiązanie, w którym każdy wychowanek podlegałby wyłącznej opiece swojego wychowawcy) jest pokierowanie procesem wychowawczym zapobiegającym przemianie naturalnej słabości człowieka w postać tyranizowania swojego otoczenia. Ten proces pozwoli nie tylko uniknąć przemiany słabości w pożądanie władzy, ale także uchroni człowieka przed pożądaniem zbędnych dóbr i zachcianek, ostatecznie też pozwoli mu doświadczyć własnych realnych możliwości oraz stanie się podstawowym doświadczeniem i fundamentem jego wolności.

Rousseau podkreśla specyfikę świata dziecięcych przeżyć, w którym nie ma miejsca na suflowane mu przez świat dorosłych kryteria ocen moralnych; dziecko nie doświadcza tych kryteriów jako własnych, wyobcowuje je to z doświadczania jego własnej rzeczywistości, powoduje rozchwianie jego poczucia bezpieczeństwa. W fazie dojrzewania, uważa Rousseau, skala zagrożeń wynikających z funkcjonowania w cywilizacji narasta, szczęśliwie jednak młody człowiek, którego uosabia Emil, znajduje w osobie wychowawcy swojego przyjaciela i autorytet, którego

30 Zob. Spaemann, dz. cyt., s. 114–115.

roztropna opieka stymuluje kolejne życiowe posunięcia wychowanka i pozwala mu uciec przed degenerującym wpływem cywilizacji[31]. Wiek dziecięcy jest szczególnie wdzięcznym polem dla analiz szwajcarskiego myśliciela, bowiem na tym etapie rozwoju człowiek pozbawiony jest zgubnej refleksyjności co do swej przyszłości, przejawia naturalną spontaniczność i realizm, tendencję do życia chwilą, a jego ocena rzeczy jest uwarunkowana ich wartością własną i użytecznością. Kluczowy dla tej fazy życia człowieka jest brak społecznych odniesień, w których dziecięca naturalna aspołeczność potwierdza tylko przyjętą przez Rousseau aspołeczność człowieka natury. W swojej metodzie wychowawczej, która ma dziecku uświadamiać granice jego własnych możliwości, zalecał on więc „karę naturalną", polegającą na postawie całkowitej bierności wychowawcy wobec nierozważnych działań podopiecznego skazywanego w ten sposób na doświadczanie wszelkich, nawet groźnego dla jego życia postępowania[32].

Rousseau uświadamia dojrzewającemu Emilowi, że wynikający z konieczności funkcjonowania w społeczeństwie status człowieka i obywatela jest sprzeczny i niemożliwy do osiągnięcia. Obywatel wpada bowiem w pułapkę rozpłynięcia się w jakimś kolektywnym „Ja", co daje mu tylko złudzenie postawy patriotycznej; mieszczanin nieuchronnie grzęźnie w postawie społecznego egoizmu, żyje pozorem troski o innych, dba wyłącznie o społeczny poklask. Obie postawy oddalają oczywiście człowieka od jego naturalnej potrzeby poczucia prawdziwego istnienia, szczęścia i naturalnej samowystarczalności.

Ratunek dla tak rozdartej egzystencji człowieka leży w podporządkowaniu się woli powszechnej wypływającej z rozumnej ludzkiej natury, uznającej życie we wspólnocie jako gwarancję dla wolności. Warunkiem jest zinterioryzowanie woli powszechnej w naszym indywidualnym sumieniu – wtedy pozwala człowiekowi odzyskać samowystarczalność i stać się ponownie „człowiekiem naturalnym"[33].

Zakończenie

31 Zob. Spaemann, dz. cyt., s. 132–133.

32 Zob. tamże, s. 137–139.

33 Zob. tamże, s. 135. Zob. także: Baranowska, *Marzenie o szczęściu*, dz. cyt., s. 66.

Koncepcje wychowania J. J. Rousseau i J. Woronieckiego w pełni oddają charakter ich odrębnego rozumienia natury. Różnice w pojmowaniu człowieka, jako jednostkowego bytu rozumnego, kierującego się zarazem determinującymi jego postępowanie decyzjami woli, uczuciami i pożądaniami wynikającymi z jego zmysłowo-cielesnej sfery, wreszcie z ludzkim funkcjonowaniem społecznym, znajdują swój pełny wyraz właśnie w naturze i roli wychowania człowieka. Trudno nie zgodzić się z taką konstatacją szwajcarskiego myśliciela: „To przejście ze stanu natury do stanu społecznego wywołuje w człowieku ogromną zmianę, zastępuje bowiem w jego postępowaniu instynkt sprawiedliwością i nadaje jego czynom charakter moralny, którego im przedtem brakło. Wówczas dopiero głos obowiązku zastępuje popęd fizyczny, prawo zastępuje pożądanie zmysłowe, a człowiek, który dotychczas brał pod uwagę tylko samego siebie, czuje się zmuszony działać według innych zasad i radzić się rozumu, zanim posłucha skłonności. Jakkolwiek pozbawia się w tym stanie niektórych korzyści, które zapewnia mu natura, zyskuje za to inne (…); zdolności jego ćwiczą się i rozwijają , idee rozszerzają się, uczucia szlachetnieją”[34]. Ale już takie jego stwierdzenia: „ musimy wybrać jedno z dwojga – urabiać albo człowieka, albo obywatela, nie można bowiem urabiać jednego i drugiego naraz”, (…) najlepsze są te urządzenia społeczne, które najlepiej umieją wypaczyć człowieka”[35], (ponieważ odbierają mu własną egzystencję i czynią częścią politycznej całości) – muszą budzić sprzeciw. Wynikają one z przyjętej przez Rousseau indywidualistycznej perspektywy analitycznej nasyconej postawą sentymentalną oraz z jego osobistej drogi życiowej. Jej rezultatem stają się paradoksalne wnioski dotyczące sfery wychowania, skazujące człowieka na samotniczą egzystencję wypełnioną jałową kontemplacją własnej odrębności – w wyidealizowanej, utopijnej naturze.

Woroniecki i jego *paideia*, czerpiąc z dorobku myśli chrześcijańskiej i klasycznej myśli greckiej łączy w harmonijną całość to, co w innych systemach jest często sobie przeciwstawiane: jednostkę i społeczeństwo; twórczy rozwój i szacunek do

34 J. J. Rousseau, *Umowa społeczna*, Warszawa 1966, s. 27.

35 Rousseau, *Emil*, dz. cyt., s. 11.

uniwersalnych norm. Jego pedagogika jest etyką praktyczną, określającą sposób realizacji celów wychowania. Bez ryzyka błędu, czy nadmiernego patosu można przyjąć, że koncepcja wychowawcza Woronieckiego, jej doniosłość, aktualność i nieprzemijalność, stanowi system otwarty – także na dyskusje toczące się współcześnie wokół problematyki filozoficznie rozumianej pedagogiki[36].

Bibliografia:

Baranowska M., *Jana Jakuba Rousseau refleksja o naturze człowieka*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego 2015.

Baranowska M., *Marzenie o szczęściu, czyli idea prawa natury w filozofii Jana Jakuba Rousseau*, „Czasopismo prawno-historyczne", Tom LXV zeszyt 2, UAM Poznań 2013.

Gałkowski S., *Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze" 12 (1999).

Kalinowska K., *Jacek Woroniecki o społeczeństwie i państwie*, IEN, Lublin 2005.

Krąpiec M. A., *Człowiek i prawo naturalne*, TN KUL, Lublin 1986.

Maritain J., *Trzej reformatorzy*, Verbum Warszawa 1939.

Rousseau J. J., *Wyznania*, t. I, Warszawa 1956.

Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 2, Wrocław 1955.

Rousseau J. J., *Umowa społeczna*, Warszawa 1966.

Spaemann R., *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*, Warszawa 2011.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 2013, t. I, III.

Woroniecki J., *Wstęp do nauki o charakterze polskim. Z zagadnień wychowania narodowego*, red. J. Saloni, Lwów 1918.

Woroniecki J., *Wychowanie społeczne i praca społeczna*, „Prąd" 9 (1921).

Woroniecki J., *Doniosłość tradycji rodzinnych w życiu rodziny*, (rękopis), APD, Ao 948/f10.

Woroniecki J., *Quaestio disputata de natione et statu civili – O narodzie i państwie*, przekł. z jęz. łac. R. Maliszewski, Lublin 2004.

Jacek Woroniecki and Jean-Jacques Rousseau: a dispute over a nature.

Summary

36 Zob. S. Gałkowski, *Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze" 12 (1999), s. 37–43.

J. J. Rousseau introduced and described an idea of a human life and its universal happiness that may be achieved only by living in compliance with nature. But firstly human nature must be understood. He therefore suggested an introspective way of self-cognition as the most effective and reliable. Individualistic analytical perspective adopted by Rousseau, saturated with sentimental attitude, as well as his personal life path resulted in paradoxical conclusions regarding the sphere of education. Emil, an important figure of Rousseau's concepts of human condition returns to his natural state and is finally doomed to a life of loneliness filled with sterile contemplation of his own separateness – in an idealized, utopian nature. The upbringing concepts of J. J. Rousseau and J. Woroniecki fully reflect the essence of their separate understanding of nature.

J. Woroniecki shows a different concept of man as an individual rational being, guided by the decisions of the will, feelings and desires resulting from his sensual-corporeal sphere that determines his behavior. He derived human social functioning straight from his nature. Human potentiality demands attentive care from the very childhood and finds its full expression in the essence and role of man's process of upbringing and education – integrated and complementary ways of human development. Woroniecki and his paideia combine in a harmonious whole what is often contrasted in other systems: the individual and society; creative development and respect for universal standards. His practical ethics defines how to achieve the goals of education. The Woroniecki's concept of upbringing, its importance, timeliness and permanence, seems to be an open system – also for discussions taking place today around the problems of philosophically understood pedagogy.

Key words: civil education, child, happiness, human potentiality, natural education, natural man, man-citizen, upbringing, rational being, state of nature

Iwona Brzozowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Ksiądz Piotr Skarga i ojciec Jacek Woroniecki – próba porównania ideałów moralnych

Na początku napotkamy na pewne trudności, jak dokonać próby porównania tych dwóch osób i głoszonych przez nich poglądów. Pierwsza trudność to przedział czasowy, jaki dzielił obie sylwetki, to kilka wieków, pomiędzy działalnością i pisarstwem księdza Piotra Skargi a ojca Jacka Woronieckiego. Przedział drugi to inny język polski, jakim posługiwali się ci twórcy. Jeden pisał językiem staropolskim a w początkowych dziełach językiem łacińskim, a drugi językiem współczesnym – językiem inteligencji katolickiej. Zarówno ksiądz Piotr Skarga i ojciec Jacek Woroniecki uosabiali ideał kapłana, erudyty i wybitnego wychowawcy. Spróbujemy podjąć się próby porównania i przedstawienia ich spojrzenia na ideały moralne, ściślej kilka wybranych aspektów, które przedstawiali w swoich dziełach. Ideały moralne, wzorce doskonałości. W swojej pedagogice wychowania człowieka zarówno ksiądz Piotr Skarga i ojciec Jacek Woroniecki powoływali się na te same lub podobne źródła i odwoływali się do przeszłości, doceniając wartość tradycji.

Dwie osobowości – wzory osobowe

Sługa Boży, **Piotr Skarga SJ** (1536-1612), żył na przełomie wieków XVI i XVII, pochodził z rodu szlacheckiego, służbę Bożą pełnił w zakonie misyjnym Jezuitów. Był teologiem, pedagogiem, etykiem, moralistą, nauczycielem akademickim i wychowawcą w szkołach jezuickich, był rektorem Akademii Wileńskiej. Ukończył Akademię Krakowską na wydziale artium i filozoficznym

oraz studia teologiczne na Kolegium Romanum w Rzymie. Odznaczał się wszechstronnym rozwojem intelektualnym, z tego względu skrócono mu nowicjat w Rzymie. Znał łacinę i grekę. Założył wiele kolegiów w ówczesnej Rzeczpospolitej, stworzył wiele dzieł charytatywnych i filantropijnych. Jako kapelan wojskowy towarzyszył królowi i żołnierzom podczas licznych wypraw wojennych na terenie Rzeczpospolitej Obojga Narodów[1].

Liczna działalność pisarska, w tym jego dzieło hagiograficzne *Żywoty Świętych Pańskich* trwale wpisało się w rozpowszechnianie sylwetek świętych, wychowanie wielu pokoleń Polaków na pięknej polszczyźnie, a jego *Kazania sejmowe* to obok traktatu społeczno-politycznego wyliczenie katalogu cnót i napiętnowanie wad, które toczyły ówczesną Rzeczpospolitą. Filozofia moralna księdza Skargi oparta była na głębokiej znajomości Pisma świętego, dziełach Ojców Kościoła, dużym zainteresowaniem myślą św. Tomasza z Akwinu i św. Augustyna (*Państwo Boże*)[2]. Skarga był uważany za doskonałego mówcę i wytrawnego stylistę. Jego kazania ułożone były według reguł retorycznych. Kazania, pobudki, pisma polemiczne, modlitwy, listy do rządzących i polityków uważane były za podwaliny przyszłej kultury języka polskiego. To były wzorce językowo-stylistyczne dla pisarzy, poetów języka polskiego w wiekach przyszłych (Słowacki, Mickiewicz, Krasiński, Norwid, Sienkiewicz, Kossak-Szczucka)[3].

To postać aktywna społeczno-politycznie, jego liczne przymioty charakteru, jakimi się wyróżniał, a nade wszystko gorliwa wiara, życie pełne cnót i świętości sprawiło, że „odszedł w powszechnej opinii świętości"[4]. Ksiądz Piotr Skarga był wierny poglądom ówczesnych jezuitów: życie publiczne opierać się musi na cnocie i roztropności, przy jednoczesnym poszanowaniu suwerenności

1 Zob. I. Brzozowska, Piotr Skarga SJ (1536-1612), w: „Człowiek w Kulturze" 28 (2018), s. 483-492.

2 S. Wyszyński, *Kazania i przemówienia autoryzowane Prymasa Polski*, KPA, XVIII, Warszawa, 24 XII 1964, s. 147.

3 M. Treter, *Matejko. Osobowość Artysty. Twórczość. Forma i styl. Sztuka orężem w ręku*, Lwów 1939, s. 84.

4 P. Doerre, *Wielkość i świętość*, (red): M. Balon, J. Bartyzel, G. Kucharczyk, K. Koehler, w: „Kaznodzieja Narodu", Kraków 2012, s. 17.

państwa i Kościoła[5]. Życie społeczne i polityczne opierał na etyce katolickiej. Można odnieść wrażenie, że poprzez takie pisma, jak *Żywoty Świętych, Kazania na niedziele i święta, O Bogarodzicy, O Sakramentach Świętych, O jedności Kościoła Bożego*, ksiądz Skarga omówił całokształt ludzkiego życia duchowego[6].

Ojciec Jacek Woroniecki OP (1878-1949), sługa Boży, żył na przełomie wieków XIX i XX. Pochodził ze starego rodu książęcego. Duchowny, w zakonie kaznodziejskim św. Dominika. Był również tak jak ksiądz Skarga teologiem, pedagogiem, etykiem, moralistą, nauczycielem akademickim. Został rektorem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Był bardzo dobrze wykształcony: uzyskał licencjat z nauk przyrodniczych i doktorat z teologii. Odznaczał się wszechstronnym rozwojem intelektualnym, był znawcą łaciny i greki. Wychowawca młodzieży, wykładowca teologii moralnej, patrologii i historii Kościoła. Etykę łączył z pedagogiką. Wykładowca Pisma świętego i katechetyki w seminarium duchownym w Lublinie, wykładał w kolegium „Angelikum" w Rzymie, w kolegium Filozoficzno-Teologicznym Ojców Dominikanów. Reorganizował prowincje dominikanów na ziemiach polskich, m.in. zakładając domy zakonne w centrach uniwersyteckich Poznania i Warszawy. Był założycielem zgromadzenia zakonnego Sióstr Dominikanek Misjonarek Jezusa i Maryi. W Lublinie zaangażował się w działalność charytatywną. Został także na pewien okres kapelanem wojskowym podczas wojny polsko-bolszewickiej w 1920 roku. Dobrze znał wojsko, bowiem wcześniej odbył służbę wojskową w pułku huzarów grodzieńskich. To twórca wielu dzieł pisarskich. W wychowaniu przywiązywał wielką wagę do nauki mowy ojczystej i pisania w języku polskim, na co zwrócił uwagę w dziele *Około kultu mowy ojczystej*. Dzieło, *Katolicka etyka wychowawcza* stanowiło podstawy wychowania katolickiego wielu pokoleń. Pozostawił po sobie publikacje z zakresu socjologii, filozofii tomistycznej, pedagogiki, teologii moralnej, dogmatycznej, mistycznej,

5 A. Bruździński, Czy ksiądz Skarga wdawał się w politykę?, w: „Acta Universitatis Lodziensis Folia Litteraria Polonica" 3 (21) 2013, s. 60.

6 A. E. Balicki, Skarga pośród nas, Kraków 1936, s. 19.

teorii modlitwy, hagiografii, myśli politycznej konserwatywnej[7].

W swojej pracy naukowej ojciec Woroniecki opierał się na myśli św. Tomasza z Akwinu, głosząc pogląd, iż „naukowe badania należy oprzeć na zasadach doktryny tomistycznej"[8]. Według ojca Woronieckiego: „ Za przedmiot etyki uważamy nie tylko same czynniki wewnętrzne życia moralnego i normy postepowania, ale całe życie moralne człowieka, w pełni jego rozwoju i ze wszystkimi jego przejawami, czy to osobistymi, czy też społecznymi"[9]. Etykę katolicką opierał na aretologii (nauce o cnotach). Cenił hagiografie (dział piśmiennictwa religijnego, obejmujący żywoty świętych, legendy z nimi związane oraz opisy cudów) – miał szczególny stosunek do żywotów świętych polskich.

Porównując te dwa rysy biograficzne: księdza Piotra Skargi i ojca Jacka Woronieckiego, można odnotować pewne podobieństwa w wykształceniu obojga kapłanów i sprawowanych funkcji.

Próba porównania poglądów

Pismo Święte wpływało decydująco na formowanie się stylu pisarskiego **księdza Piotra Skargi**. Biblia była dla niego zawsze księgą żywą, pełną treści, znaczenia i najwyższej powagi. Z niej czerpał swoje natchnienie, najważniejsze dowody i siłę własnego przekonania. W pisarstwie i wygłaszanych kazaniach ksiądz Skarga posługiwał się Biblią we własnym przekładzie[10]. Z Ksiąg Natchnionych, najbardziej cenił księgi proroków, ulubionym był Izajasz[11]. Oceniał

7 Zob. M. Miławicki, *W poszukiwaniu mistrza i autorytetu duchowego. Ojciec Jacek Woroniecki OP we wspomnieniach współbraci zakonnych, uczniów i przyjaciół*, red. B. Jędrychowska, w: „Wychowawca, nauczyciel, mistrz o potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty", Wrocław 2017, s. 64-65.

8 S. Bareła, O. Jacek Woroniecki OP, w: „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne", t. VI, z. 1-2 (1959), s. 9.

9 J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 2013, s. 89.

10 Por. S. Okoniewski, *Pismo święte w dziełach X. P. Skargi*, Poznań 1912, s. 716.

11 Por. P. Skarga, *Kazanie Ósme o szóstej chorobie Rzeczypospolitej, która jest dla grzechów jawnych i niekarności ich, w: Kazania sejmowe i wzywanie do pokuty,* Warszawa 1985, s. 90.

na podstawie etyki chrześcijańskiej, a głównym źródłem argumentów były dla niego – Pismo Święte i dzieła Ojców Kościoła[12]. Na podstawie dostępnych dzieł można stwierdzić, że cechowała go głęboka kultura biblijna i patrystyczna, a jednocześnie głoszenie słowa zakorzenione było w doświadczeniach realnego społeczeństwa[13]. Bowiem ksiądz Skarga był dobrym obserwatorem otaczającej go rzeczywistości. Mocno zakorzeniony w swojej epoce, jednocześnie wyrażał dezaprobatę dla tego świata. Uważał, że najważniejsze jest w życiu to co być, dziać się powinno[14]. Interesowała go metafizyka losu ludzkiego, charakterystyczna dla czasów potrydenckich. Według Skargi życie chrześcijańskie jest walką, „bojowaniem", a niebezpieczeństwa czyhające na człowieka ze strony świata, szatana i ciała – wymagają jego bezustannej czujności i gotowości do walki z tymi wrogami. Stąd wyznawał strategię walki w wojnie duchowej. Opisywał wymiennie hierarchię kościelną ze stopniami wojskowymi w swoich kazaniach. Militarną koncepcję życia zaczerpnął z *Ćwiczeń duchowych* Ignacego Loyoli[15].

Skarga uważał, że władze poznawcze człowieka: rozum, wola i uczucia nie są w stanie wygrać tej walki duchowej, jednostka nie jest w stanie uwolnić się w tym „chrześcijańskim boju" od wewnętrznych sprzeczności.[16] W *Kazaniach Przygodnych* czytamy: „Kochaj to, czego nie widzisz; opuść to, co w ręku masz, za to, czego ci się spodziewać każą; wzgardzi sam sobą, rozdaj ubogim majętność; wróć cudze, zaniechaj zwyczajów, w którycheś urósł; nieprzyjaciela kochaj i czyn mu dobrze. Bardzo trudna i ciężka namowa"[17]. Wewnętrzne sprzeczności i związane

12 I. Bobicz, *Skarga wzorem namaszczenia kaznodziejskiego*, w: „Przegląd Homiletyczny", (1925), Nr 1, s. 22-29, s. 36-37.

13 S. Obirek, *Wizja Kościoła i państwa w kazaniach ks. Piotra Skargi*, Kraków 1994, s.147-148.

14 K. Maliszewski, *Krzyż i orzeł*, Lublin 2017, s. 46.

15 Była to stara koncepcja rycerza Chrystusowego, spopularyzowana na początku XVI w. w podręczniku Enchiridion militis Christiani Erazma z Rotterdamu. M. Korolko, *O prozie Kazań sejmowych Piotra Skargi*, Warszawa 1971, s. 72.

16 Korolko, dz. cyt., s. 72.

17 Tamże.

z nimi niepokoje, wynikają ze świadomości tego, że religia chrześcijańska proponuje dylematy. Należy więc – według Skargi – wybrać mocne oparcie, fundament dla ludzkiego ducha, żeby umieć dokonywać dobrego wyboru. Fundamentem tym były autorytety: intelektualny, moralny i społeczny. W kształtowaniu umysłowości Skargi wielką rolę odegrał autorytet doktrynalny Kościoła[18].

Mirosław Korolko, zajmujący się analizą *Kazań sejmowych* księdza Piotra Skargi stwierdził: „Skarga był pisarzem-realistą.[…] Ponadto jako teolog-praktyk interesował się […] egzystencjalnym […] aspektem chrześcijaństwa. Toteż postulat odbudowania autorytetu doktrynalnego Kościoła przeniósł na płaszczyznę rozważań o modelu społecznym państwa. Zajął się specjalnie w swojej twórczości konstruowaniem wzorów osobowych, wzorców heroizmu i bohaterstwa chrześcijańskiego”[19].

Dzieło *Żywoty Świętych* odcisnęły znaczący wpływ na całą twórczość pisarską Skargi. W każdym niemal kazaniu Skargi został ukazany jakiś wzór, ideał do naśladowania, a szczególnie interesowały go wzorce osobowe Starego Testamentu. Wykazywał ich niezwykłą atrakcyjność i ciągłą aktualność. W głównej mierze ukazane przykłady w pismach Skargi służyły do realizacji retorycznego *movere*, poruszenia uczuć, nakłonienia do naśladowania[20]. Także prezentowane wzorce herosów, wcielających chrześcijańskie ideały w walce z „dusznymi wrogami”, prowadzą przemyślaną strategię chrześcijańskiego boju[21].

W czasach Piotra Skargi w Europie religia była wyznacznikiem, za pomocą którego dokonywano wyboru politycznych i kulturalnych systemów. Skarga nawoływał do wzmocnienia autorytetu w dziedzinie religijno-etycznej, łącząc to nawoływanie z odbudową i umocnieniem autorytetu władzy politycznej[22]. Był zwolennikiem koncepcji interwencjonizmu Boga w historii[23]. Zgodnie z tradycją

18 Korolko, dz. cyt., s. 73-74
19 Korolko, dz. cyt., s. 75.
20 Tamże.
21 Tamże.
22 Tamże, s. 76
23 Inaczej teoria prowidencjalizmu. Zob. Hasło: Opatrzność http://www.ptta.pl/pef/pdf/o/opatrznosc.pdf [dostęp 12.03.2019].

kościelną historię traktował jako miejsce ścierania się *civitas Dei* z *civitas terrena*. Czasy reformacji były okresem odrzucenia autorytetu rzymskiego Kościoła, to było też odrzucenie wiekowej tradycji, na którą Kościół się powoływał. Skarga, rozumiejąc ten problem, w kazaniach i publikacjach występował w obronie autorytetu Kościoła i jego doktryny. Tomizm był kierunkiem myślenia, który wówczas obowiązywał w Kościele, a z myśli św. Tomasza korzystał ksiądz Skarga w teologii polemicznej[24].

Kilka wieków później do renesansu myśli św. Tomasza w znacznym stopniu przyczynił się **ojciec Jacek Woroniecki**, dostrzegając aktualność i uniwersalizm jego poglądów. Ważne jest, że ojciec Woroniecki uznał tradycję chrześcijańską za niezwykle cenny dar i skarbiec, z którego należy wydobyć i wykorzystać dokonania z zakresu szeroko pojętej humanistyki, w tym filozofii i teologii. Zatem budował na płaszczyźnie wielopokoleniowego dorobku całej ludzkości. Sprzeciwiał się indywidualizmowi i subiektywizmowi poznawczemu, które zaprzepaszczały dorobek wielu pokoleń, a szerzyły postawy egoizmu i osłabiały religijność. Ojciec Woroniecki krytykował partykularyzm poznawczy jako absolutyzujący wolność myślenia, odcinający się od tradycji i lekceważący dokonania w dziedzinie humanizmu, zwłaszcza w filozofii i teologii. Odrzucał indywidualizm i intelektualizm etyczny oraz naturalizm. Przedmiotem krytyki uczynił też sentymentalizm i fideizm. Uznawał obiektywizm i uniwersalizm. Woroniecki głosił, że człowiek jest osobą, która w pełni bytowej realizuje się w społeczności: rodzinie, Kościele i państwie. Wychowanie polega na kształtowaniu człowieka przez formowanie jego władz poznawczych (uczucia i woli) oraz kształceniu intelektu. Kształtowanie charakteru człowieka dobrego moralnie polega na usprawnianiu jego cnót i eliminowaniu wad. Wobec wielu doktryn sprzecznych z nauczaniem katolickim, ojciec Woroniecki występował w obronie tradycyjnej nauki Kościoła[25].

24 Korolko, dz. cyt., s. 73-74.

25 Zob. I. Chłodna, *Uniwersalizm tomizmu a uniwersalizm etyczny i pedagogiczny Jacka Woronieckiego OP*, w: „Studia z Filozofii Polskiej", Tom 2 (2007), s. 121-125. Zob. R. Polak, Jacek Adam Woroniecki http://www.ptta.pl/pef/pdf/w/woroniecki.pdf [dostęp: 6.03.2019]. Zob. P. Tarasiewicz, *Sylwetki wielkich Polaków: Jacek Woroniecki OP*, w:

Jednym z ideałów moralnych, na jakie ksiądz Piotr Skarga i ojciec Jacek Woroniecki zgodnie wskazywali i zachęcali do naśladowania byli święci Kościoła.

Odbudowanie autorytetu doktrynalnego Kościoła stało się zadaniem dla **księdza Piotra Skargi**, co wyrażał w swojej twórczości, wzmacniając te starania o konstruowanie wzorców osobowych, pełnych heroizmu i bohaterstwa chrześcijańskiego. Szczególnie zaznaczyło się to w jego kazaniach. Ideały do naśladowania znalazły się w *Żywotach Świętych*, które wykazują ciągłą aktualność i wzorzec do dobrego postępowania dla chrześcijanina. Czytamy w nich bowiem: „Patrzajże na święte, czytając ich żywoty: rozmiłujesz się cnoty ich i zatem się u tego ognia rozgrzejesz i do takiej się roboty, w jakiej oni pracowali, puścisz. Nie słowy cię namawiają, ale działaniem i czynieniem. Rychlej się uczeń u tego mistrza nauczy, na którego robotę patrzy, niźli u tego, który tylko o robocie mówi”[26].

W *Żywotach Świętych* Skarga był m.in. promotorem kultu św. Kazimierza. Jak napisał prof. Okoń, znawca literatury staropolskiej: „Jednostkowy i historyczny żywot królewicza Kazimierza nabrał, jak widać, cech *exemplum*, jak naśladować Chrystusa poprzez całkowite zaparcie się siebie. Chodziło zaś o naśladowanie przez władców – realizowane w stopniu wręcz heroicznym, bo w najgłębszych pokładach własnego człowieczeństwa, z uniżeniem czy nawet zaparciem się siebie, poprzez całkowitą rezygnację z godności i władzy”. […] „Postać królewicza Kazimierza kreuje Skarga na swój własny wzór, dostosowując do programu wychowawczego, jaki zaproponował ‘ośmioletniemu’ synowi Zygmunta III, królewiczowi Władysławowi […]. Skarga najwyraźniej poczuwał się względem niego do roli wychowawcy”[27].

Tymczasem **ojciec Jacek Woroniecki**, podobnie jak ksiądz Skarga, szczególną uwagę w wychowaniu człowieka przykładał do upowszechniania bogatych w cnoty żywotów świętych. W studium rozważań o potrzebie hagiografii i warsztacie

„Studia ełckie”, 9 (2007), s. 365-366. Zob. R. Polak, Jacek Woroniecki – życie i twórczość, w: „Człowiek w Kulturze”, 12 (1999), s. 219-240.

26 Fragment przedmowy autora. P. Skarga, *Żywoty Świętych*, Kraków 1612.

27 J. Okoń, Ks. *Piotr Skarga jako promotor kultu św. Kazimierza*, w: „Senoji Lietuvos Literatūra”, 35-36 Knyga, 2013, s. 251.

pracy hagiografa, zatytułowanym: *Hagiografia: jej przedmiot trudności i zadania w Polsce*, ojciec Woroniecki ściśle określił, co powinno być przedmiotem hagiografii i co należy do jej zadań. Zwrócił uwagę, że kult przodków występuje we wszystkich społeczeństwach, posiadających pewien stopień rozwoju kultury, jest to żywa tradycja narodu. Święty to przeszłość, ale i teraźniejszość. W swoich rozważaniach powołał się na tradycję i Pismo święte.

Ważną rzeczą, według Woronieckiego, jest praca hagiografa, który zbierając dane historyczne powinien dokonać prawidłowej analizy i rozświetlenia, nie zapominając uwypuklić tych ważnych cech środowiska, w których święty żył i działał. Święty bowiem jest wzięty z ludu i dla ludu. Chodzi bowiem o świętość, jaką posiadał we wnętrzu i jej duchowe promieniowanie na innych. Jednak ważne jest, żeby hagiograf oczyścił życiorys świętego z legendy i ostatecznie dotarł do prawdy. W takim wypadku może przejść dalej, do opracowania kultu pośmiertnego świętego.

Jak zaznaczył ojciec Woroniecki: „Nie mniej i zdarzyć się może, że legenda świętego jest bardziej prawdziwa od historii. Przy głębokim życiu mistycznym świętego, potrzebne jest hagiografowi posiadanie wykształcenia teologicznego”[28]. W dalszej części studium o potrzebie hagiografii ojciec Woroniecki ubolewał nad brakiem polskich opracowań hagiograficznych w czasach jemu współczesnych. Powołując się na pracę ojca Franciszka Świątka *Z dziejów polskiego żywotopisarstwa świętych*, wymienił m.in. żywotopisarstwo i spuściznę Skargi jako istotny wkład w rozwój kultury religijnej. Na koniec wskazywał trzy warunki potrzebne do owocnej pracy dobrego hagiografa: wykształcenie historyczne, praktyczna osobista dobra znajomość życia religijnego, staranne oczytanie i znajomość żywotów świętych nowożytnych.

Hagiografia jako dział piśmiennictwa kościelnego, obejmujący żywoty świętych, to – według ojca Woronieckiego – żywy obraz Kościoła w ciągu wieków, poznanie dogmatów i etyki, Pisma świętego oraz liturgii z najważniejszą

28 Na marginesie należy przypomnieć, że takie wykształcenie posiadali i Skarga, i ojciec Woroniecki (co było istotne przy pisaniu żywotopisarstwa).

Eucharystią[29].

W studium o modlitwie, zatytułowanym *Pełnia modlitwy*, kolejnym dziele Woronieckiego znajdujemy słowa zachęty do czytania żywotów świętych i praktycznego ich naśladowania: „W żywotach świętych Pańskich i w pismach, przekazanych przez nich potomności, znajdziemy najlepszy, bo tryskający życiem i miłością komentarz do odwiecznej nauki Kościoła o tym obcowaniu duchowym z Panem Zastępów, jakim jest modlitwa”[30]. Zatem hagiografia była umiłowana przez ojca Woronieckiego, a zwłaszcza żywot św. Jacka: *Św. Jacek Odrowąż i wprowadzenie zakonu kaznodziejskiego do Polski*, którego był autorem.

Ideał praktykowania cnoty miłości ojczyzny – wyrazem umiłowania mowy ojczystej

Dla **księdza Skargi**, wytrawnego retora bardzo ważne było używanie języka polskiego w swoich dziełach. W początkach twórczości pisał po łacinie, którą szybko zamienił na język polski. W świadectwie Szymona Starowolskiego (współczesnego Skardze) czytamy o używaniu języka polskiego przez Skargę w swoich dziełach: „Zapytany [Skarga], dlaczego nie chce pozostawić ich potomności także w języku łacińskim, odpowiedział, że czyni to z miłości do mowy ojczystej, aby ją w ten sposób coraz bardziej kształcić i wygładzać. Język łaciński bowiem dosyć jest już wygładzony i inni, bardziej uczeni, stale go uprawiają”[31].

Do cnoty miłości ojczyzny zaliczał Skarga umiłowanie języka ojczystego i troskę o jego prawidłowe używanie, wielokrotnie podkreślając wartość języka polskiego w swoich pismach. Znamienne jest, że wymienił jako groźbę utratę mowy ojczystej w przypadku straty niepodległości Rzeczpospolitej. Przytoczmy ten fragment nawoływania księdza Skargi: „Język swój, w którym samym to królestwo między onymi słowiańskimi wolne zostało, i naród swój pogubicie, i ostatki tego narodu, tak starego i po świecie tak szeroko rozkwitnionego, potra-

29 J. Woroniecki, *Hagiografia: jej przedmiot trudności i zadania w Polsce*, Kraków 1938, s. 52.

30 J. Woroniecki, *Pełnia modlitwy*, Poznań 1982, s. 7.

31 S. Starowolski, *Setnik pisarzów polskich…*, przeł. J. Starnawski, Kraków 1970, s. 222.

ficie i w obcy naród, który was nienawidzi, obrócicie, jako się inszym przydało”[32].

Można powiedzieć, że **ojciec Jacek Woroniecki** do cnoty miłości ojczyzny także zaliczał umiłowanie języka polskiego i posługiwanie się nim w walce o zachowanie ducha narodu, bowiem mówił: „jak bardzo ta mowa ojczysta jest nam droga”[33]. Wykład taki dał w studium *Około kultu mowy ojczystej*. Według Woronieckiego, od poprawnego opanowania mowy ojczystej zależy „całe opanowanie świata myśli, całe wyrobienie umysłowe, a co za tym idzie i zdolność oddziaływania na innych, […] koło którego winna się krystalizować cała kultura każdego narodu, nie może być co innego, jak kult mowy ojczystej […] abyśmy władali mową ojczystą ‘fortiter’ – z mocą! Na języku bowiem […] opiera się cała kultura duchowa narodu, […] a jego nauczanie ma podłoże filozoficzne, stanowi opanowanie samego myślenia i pokierowanie całym wewnętrznym rozwojem psychicznym umysłu człowieka”[34].

Język ojczysty wychowuje człowieka, uczy poprawnie myśleć, przy jego coraz lepszym doskonaleniu rozwijać się będzie myślenie, nierozłącznie z nim związane, „powoli rozwijać się będą i doskonalić wszystkie władze duchowe, które biorą udział w życiu umysłowym”[35]. Mowa staje się bogatsza i barwniejsza, jeśli pracuje się nad powolnym wzbogacaniem pamięci. Ojciec Woroniecki zwrócił uwagę, że nauka języka ojczystego posiada wyjątkowe własności ogólnokształcące, ma też wybitne własności wychowawcze, daje wewnętrzne wyrobienie charakteru[36].

Wśród zachęt, związanych z mową ojczystą, Woroniecki zachęcał do powrotu do retoryki, która prowadzi do dalszego rozwoju umysłowego człowieka. Warto zauważyć, że ojciec Woroniecki zaznaczył: „w stosunku do języka ojczystego, czas zacząć zamieniać wartości uczuciowe na wartości rozumowe. Czas już zrozumieć, że od tego czem będzie dla nas język polski, zależnym się stanie cały

32 P. Skarga, *Kazanie Trzecie o drugiej chorobie Rzeczypospolitej, która jest z niezgody domowej*, w: „Kazania sejmowe i wzywanie do pokuty”, Warszawa 1985, s. 30-31.

33 J. Woroniecki, *Około kultu mowy ojczystej*, Komorów 2010, s. 1.

34 Tamże, s. 1, 2, 9, 11.

35 Tamże, s. 22.

36 Tamże, s. 26.

poziom naszej kultury umysłowej”[37].

Można zakończyć słowami ojca Woronieckiego: „nasz język ojczysty – on jest pierwszym i głównym instrumentem wiedzy, bez niego żaden naród nie może stworzyć własnej samodzielnej kultury”[38].

Wzór rycerza i wzór wychowawcy

Ksiądz Piotr Skarga, towarzysząc królowi na wojnie i głosząc kazania obozowe przy okazji zwycięstw wojennych, obserwował stan rycerski, który mocno krytykował: „Owoż Eques Polonus, baba stara na wozie, owóż pacholcy jako niewiasty na kądziele, na konia wsiąść i osiodłać go i do potrzeby przyprawić nie umieją. Owóż Eques Polonus, w pieprzu i poduszkach jedwabnych uwiniony, wozownik nie jezdnik, piechota uboga, nie ozdobny na koniu szlachcic. Daj Boże poprawę, a oko na przyszłe czasy i nędze i trwogi wojenne”[39]. Jednak tej krytyce ksiądz Skarga przeciwstawił wzór tradycyjnego rycerza polskiego. Żołnierz zapomina o sobie i ma dobro ojczyzny na względzie: „Dla czci Boga swego, dla wiary świętej, dla podwyższenia krzyża Chrystusowego, dla miłości ku sąsiadom i bracie naszej, dla ojczyzny złotej, i matki waszej, wzgardzajcie domami, majętnościami, żonami i wszystkim co świat ma”[40]. Prawdopodobnie Skarga po raz pierwszy przedstawił ideał: Bóg, honor, ojczyzna: „Nabożny chrześcijański żołnierz bierze przed się w służbie swej trzy rzeczy: naprzód aby ojczyźnie swej Rzeczpospolitej […] dobrze służył, a one szarpać i gubić, ile go staje i przemoże, nie dopuścił. […] I to jest drugie przedsięwzięcie żołnierskie: aby wiary i Ewangeliej i Kościoła św. bronił, a upaść mu nie dał. […] Trzecia jest myśl dobrego żołnierza aby na wojnie sławy nabywał i wysługi sobie u swego króla i Rzeczpospolitej i pożytki

37 Tamże, s. 36, 38.

38 Tamże, s. 40.

39 P. Skarga, *Kazania przygodne, z inemi drobnieyszemi pracámi, o roznych rzeczák wszelákim stanom należących*, Kraków 1610, s. 498. https://play.google.com/books/reader?id=jtwpdRSV5aQC&hl=pl&printsec=frontcover&pg=GBS.PP1 [dostęp: 6.03.2019].

40 S. Obirek, dz. cyt., s. 188-189.

świeckie jednał”[41].

Ks. Skarga sławił etos żołnierza za jego udział w wojnie sprawiedliwej, w obronie Rzeczpospolitej i Kościoła – uważał, że – moralnie żołnierz wzbogaca się zaprawiony w trudach życia codziennego, wtedy „łatwiej pokona nieprzyjaciela duchowego i zyska zbawienie”[42]. W dziele *Żołnierskie nabożeństwo* Skarga starał się ukazać ideał żołnierza chrześcijańskiego. Utwór zawierał opis przedniejszych cnót rycerskich, jakimi są sprawiedliwość, męstwo, posłuszeństwo. Wskazywał na walkę duchową, którą żołnierz wygrywa, i odnosi zwycięstwo, jakim jest zbawienie: „Pierwej tedy żołnierz jako chrześcijanin wojnę duchowną odprawuje i sam z swemi pożądliwościami i złemi skłonnościami i grzechami bitwę staczając i zbawienie swoje pozyskując szkody od stanu żołnierskiego nie odnosi”[43].

Tymczasem **ojciec Jacek Woroniecki** w swojej *Katolickiej etyce wychowawczej* przypomniał o księdzu Skardze i jego nauce o cnocie: „I nasz P. Skarga ma też w jednym ze swych kazań piękne te słowa, że cnotę należy miłować nie tylko dla korzyści, jakie daje, ale także dla własnej jej dostojności”[44]. Nie trudno się domyślić, że ojciec Woroniecki studiował pisma księdza Piotra Skargi.

Z kolei o cnocie męstwa już nie w odniesieniu do rycerstwa jak u księdza Skargi, ale do wychowawcy, który powinien tą cnotą się odznaczać, pisał ojciec Woroniecki. W kontekście omawianych cnót, w *Katolickiej etyce wychowawczej* oraz *W szkole wychowania*, przy cnocie długomyślności (wywodzącej się z cnoty męstwa), zwrócił uwagę na ideał wychowawcy młodzieży. Cnota długomyślności, leżąca blisko cierpliwości, wymieniana jest w *Listach św. Pawła*, później została

41 P. Skarga, *Kazania przygodne, z inemi drobnieyszemi pracámi, o roznych rzeczák wszelákim stanom należących* , Kraków 1610, s. 492. https://play.google.com/books/reader?id=jtwpdRSV5aQC&hl=pl&printsec=frontcover&pg=GBS.PA492 [dostęp: 6.03.2019]. Zob. S. Obirek, dz. cyt., s. 189.

42 K. Panuś, *Wielcy mówcy kościoła w Polsce*, Karaków 2007, s. 67.

43 P. Skarga, *Kazania przygodne, z inemi drobnieyszemi pracámi, o roznych rzeczák wszelákim stanom należących*, Kraków 1610, s. 491. https://play.google.com/books/reader?id=jtwpdRSV5aQC&hl=pl&printsec=frontcover&pg=GBS.PA491 [dostęp: 6.03.2019].

44 J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, dz. cyt., s. 431.

zanalizowana przez św. Tomasza. Cnota długomyślności – jak pisał Woroniecki w *Katolickiej etyce wychowawczej* – zachęca do czynu, podtrzymuje wolę wobec przeszkód, żeby się nie cofnąć, pomaga uzbroić się w cierpliwość w przypadku nieobecności jakiegoś dobra, którego bardzo się pragnie, którego człowiek się spodziewa, ale nie może się jeszcze doczekać[45].

Tak właśnie często jest w przypadku pracy wychowawczej i cnota długomyślności – jak pisał Woroniecki – stanowi właściwą cnotę wychowawcy. I tak jak z uprawą roli przez rolnika, który dzięki swojej pracy oczekuje cierpliwie jej efektów, tak podobnie w pracy wychowawczej, pomimo przeszkód dokonuje się uprawa charakterów młodych ludzi, nauczenie chcenia, mocnego i głębokiego napinania woli, wytwarzanie w niej pewnego stałego usposobienia do regularnego wysiłku zdążającego konsekwentnie do celu. Dalej u wychowanka dokonuje się proces samowychowania. Według cnoty długomyślności wychowawca cierpliwie oczekuje rezultatów wychowania, w myśl słów Woronieckiego: „iż mocne charaktery krystalizują się powoli, tak jak i wielkie kryształy". Praca wychowawcza powinna opierać się na chrześcijańskiej nauce o życiu moralnym i jego wymaganiach[46].

Zakończenie

Ksiądz Piotr Skarga SJ i ojciec Jacek Woroniecki OP wywarli niebywały wpływ na pokolenia przekazując najważniejsze ideały. Porywali i brali w niewolę słuchaczy dzięki jasności i wszechstronności myśli, logiczności wywodów, sile argumentacji i niezachwianemu rozumowaniu. Uczyli i wychowywali, a więc łączyli pedagogikę i wychowanie. Z jednej strony występowali w roli niezmordowanego pedagoga-nauczyciela, opatrznościowego wprost wychowawcy – z drugiej byli nieustraszonymi bojownikami o dobro, prawdę i piękno.

Jako nauczyciele gromadzili wokół siebie zastępy ludzi różnego wieku i stanu.

45 J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, Lublin 2013, s. 437. J. Woroniecki, *W szkole wychowania*, Lublin 2008, s. 242.

46 J. Woroniecki, *W szkole wychowania*, dz. cyt., s. 248-254

W najprzystępniejszej formie, w pięknym języku ojczystym omawiali w naukach i wykładach swoich prawdy odwieczne dotyczące Boga i Jego istoty, wyjaśniali ostateczny cel życia ludzkiego, tłumaczyli niewzruszone podstawy i boską działalność Kościoła katolickiego, zakładali w duszach ludzkich podwaliny najczystszej etyki chrześcijańskiej, rozniecali żywe uczucia bezinteresownej miłości własnej ojczyzny i bliźniego, uczyli sprawiedliwości, obdarzając słuchaczy i czytelników darem bezcennym – pełnią człowieczeństwa[47].

W ich nauczaniu widoczne jest wielkie znawstwo i umiłowanie wykładanego przedmiotu, zdobyte i pomnażane nieustającą pracą i studiami (kultury antycznej, Ojców i Doktorów Kościoła i Pisma świętego). Obaj o wszystkich jednakowe mieli starania, dla wszystkich wyrozumiałość, w nauczaniu odznaczali się cnotami długomyślności i cierpliwości. Rys to zresztą znamienny dla wytrawnych pedagogów. Cnoty to według nich zawiasy, na których obraca się życie moralne. Zarówno ksiądz Piotr Skarga, jak i ojciec Jacek Woroniecki występowali w służbie Boga i ojczyzny, stawali w obronie wartości moralnych, prawdy i dobra. Ich nauka i myśl jest ciągle aktualna.

Bibliografia:

Balicki A. E., *Skarga pośród nas*, Kraków 1936.
Bareła S., *O. Jacek Woroniecki OP*, w: „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne", t. VI, z. 1-2 (1959), s.9-32.
Bobicz I., *Skarga wzorem namaszczenia kaznodziejskiego*, w: „Przegląd Homiletycz ny", (1925), Nr 1, s. 22-29, s. 36-37.
Brzozowska I., *Piotr Skarga SJ (1536-1612)*, w: „Człowiek w Kulturze" 28 (2018), s. 483-492.
Bruździński A., *Czy ksiądz Skarga wdawał się w politykę?*, w: „Acta Universitatis Lodziensis Folia Litteraria Polonica" 3 (21) 2013, s. 43-66.
Chłodna I., *Uniwersalizm tomizmu a uniwersalizm etyczny i pedagogiczny Jacka Woroniec kiego OP*, w: „Studia z Filozofii Polskiej", Tom 2 (2007), s. 117-132.
Doerre P., *Wielkość i świętość*, (red): M. Balon, J. Bartyzel, G. Kucharczyk, K. Ko ehler, w: „Kaznodzieja Narodu", Kraków 2012, s. 7-17.
Korolko M., *O prozie Kazań sejmowych Piotra Skargi*, Warszawa 1971

47 Por. A. E. Balicki, *Skarga pośród nas*, Kraków 1936, s. 9-10.

Maliszewski K., *Krzyż i orzeł*, Lublin 2017.
M. Miławicki, *W poszukiwaniu mistrza i autorytetu duchowego. Ojciec Jacek Woroniecki OP we wspomnieniach współbraci zakonnych, uczniów i przyjaciół*, (red.) Barbara Jędrychowska, w: „Wychowawca, nauczyciel, mistrz o potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty", Wrocław 2017, s. 61-84.
Mazur P. S., Opatrzność, http://www.ptta.pl/pef/pdf/o/opatrznosc.pdf, [dostęp 12. 03. 2019].
Obirek S., *Wizja Kościoła i państwa w kazaniach ks. Piotra Skargi*, Kraków 1994.
Okoniewski S, *Pismo święte w dziełach X. P. Skargi*, Poznań 1912.
Okoń J., *Ks. Piotr Skarga jako promotor kultu św. Kazimierza*, w: „Senoji Lietuvos Lite ratūra", 35-36 Knyga, 2013, s. 251.
Panuś K., *Wielcy mówcy kościoła w Polsce*, Kraków 2007.
Polak R., *Jacek Adam Woroniecki*, http://www.ptta.pl/pef/pdf/w/woroniecki.pdf, [do stęp: 6. 03. 2019].
Polak R., *Jacek Woroniecki – życie i twórczość*, w: „Człowiek w Kulturze", 12 (1999), s. 219-240.
Skarga P., *Kazania przygodne, z inemi drobnieyszemi pracámi, o roznych rzeczák wszelákim stanom należących*, Kraków 1610, https://play.google.com/books/reader?id=j twpdRSV5aQC&hl=pl&printsec=frontcover&pg=GBS.PA492, [dostęp: 6.03.2019].
Skarga P., *Kazania sejmowe i wzywanie do pokuty,* Warszawa 1985.
Skarga P., *Żołnierskie nabożeństwo*, cz. 1, Kraków 1606.
Skarga P., *Żywoty świętych*, Kraków 1612.
Starowolski S., *Setnik pisarzów polskich…*, przeł. J. Starnawski, Kraków 1970.
Tarasiewicz P., *Sylwetki wielkich Polaków*: *Jacek Woroniecki OP*, w: „Studia ełc kie", 9 (2007), s. 365-366.
Treter M., Matejko. *Osobowość Artysty. Twórczość. Forma i styl. Sztuka orężem w ręku*, Lwów 1939.
Woroniecki J., *Hagiografia: jej przedmiot trudności i zadania w Polsce*, Kraków 1938.
Woroniecki J, *Pełnia modlitwy*, Poznań 1982.
Woroniecki J., *W szkole wychowania*, Lublin 2008.
Woroniecki J., *Około kultu mowy ojczystej*, Komorów 2010.
Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 2013a.
Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, Lublin 2013b.
Wyszyński S., *Kazania i przemówienia autoryzowane Prymasa Polski*, KPA, XVIII, Warszawa, 24 XII 1964, s. 147.

Father Piotr Skarga and Father Jacek Woroniecki – an attempt to compare moral ideals

Summary

The article presents the moral views of two Polish Catholic monks, the most eminent thinkers: Fr Piotr Skarga and Fr Jacek Woroniecki, who had a significant impact on various areas of Polish culture. They lived in different epochs in the history of Poland, however, the presented views of both are very convergent and their moral ideas stem from the teachings of the Catholic Church and are based on the faith, the writings of the Fathers of the Church and a deep knowledge of the Holy Scriptures. The literary, scientific and spiritual heritage left after them, despite the passage of time, can and should invariably influence the education and formation of the young generations. The works of Father Piotr Skarga and Father Jacek Woroniecki are an unheard of cultural heritage and a lasting scientific legacy, and for many they are and will remain authorities.

Key words: Fr Piotr Skarga, Fr Jacek Woroniecki, moral ideals, virtues, hagiography, patriotism, mother tongue

Varia

Fr. Michael Nnamdi Konye[1]
The John Paul II Catholic University of Lublin

Moral life as a journey towards human transcendence[2]

Introduction

The moral life as a journey, the end of which is human transcendence. This can be shown from the perspective of aretology[3], whereby 'virtues' can be metaphorically described in terms of the German word 'Verkehrsmittel' (English: 'means of transportation') by which the moral voyage towards human transcendence is accomplished. Seen in this metaphorical light, the need to board the ship of classical virtue ethics in view of attaining the destination, human transcendence, is indispensable. Expressed in a more lucid language, one could say that in order to attain human transcendence in practical moral behaviour, the human person must develop moral skills.

It is however reassuring to note that this requirement for skills of excellence is not exclusive to morality alone but obtains in every dimension of human acti-

1 Fr Dr. Michael Nnamdi Konye, e-mail: knamdi2002@gmail.com. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7289-4865.

2 This article is originally written as part of my dissertation thesis: "The Basis of Human Transcendence According to Mieczysław Albert Krąpiec" which was defended in the Faculty of Philosophy of The John Paul II Catholic University of Lublin on Wednesday, 11th December, 2019.

3 Aretology is the theory of moral virtues. It focuses on the understanding of the nature, acquisition, and loss of skills for excelling in moral behavior. Central to aretology is the study of the four cardinal virtues of prudence, justice, temperance and justice.

vities, broadly grouped by classical tradition into theoretical (θεωρια), practical/moral (πραξις), productive (ποιησις), and artistic creativity/craftmanship (τεχνη)] activities. Consequently, as Piotr Jaroszynski had noted, "We should not be afraid that the theory of virtues would mechanize man's moral life. Virtues are moral skills and habits. Just as we must develop skills in art, science, and other parts of our lives, we must also develop moral skills. The philosophical theory of virtues is not intended to make us into trained animals. A trained animal does what we want, but an educated man with a solid ethical formation knows best how to do what he wants"[4].

With the aid of moral virtues, the human person is equipped to perform the fundamental moral act of decision to realize in each practical situation, the moral principle of choosing to 'do good and avoid evil'. When this moral principle is actualized, thanks to the personal decision of the human moral agent, the result is the orientation of man to the perfection of his nature, hence towards attaining the full realization of his being as a person. This orientation towards personhood, towards the end which perfects human nature is meant here as the moral journey towards human transcendence.

This article attempts the exposition of the unfolding dynamics of this journey, which begins precisely with the act of moral decision, and gradually orients the potencies in human nature towards their end, which the good of man as a person. I shall proceed in the following order: First I shall attempt to situate moral actions withing its social context with the aim of demonstrating the necessity of the society (e.g. family) as an objective source for the acquisition of seminal sensitivities to moral values (e.g. good, bad), otherwise the human being falls into the danger of moral relativism, to which the individual conscience can be easily drawn. Second, I shall discuss the understanding of moral perfection as a realization of human transcendence. Third, I shall turn my attention to the realization of human transcendence in the experience of moral correction. Finally, I shall consider decision

4 P. Jaroszyński, M. Anderson, *Ethics: The Drama of the Moral Life*, Colorado: Socratic Press, 2013, p. xxvii.

as the ultimate moral act of human transcendence in overcoming evil.

The social context of the moral journey towards human transcendence

Mieczysław Albert Krąpiec has argued that several values which implicate man's personal transcendence require the necessity of the society, since these are values which individuals alone are not able to achieve on their own. As a justification for this claim, he went on to demonstrate that this claim is manifestly evident in cognitive, emotional and volitive spheres of our theoretical and practical life:

Values which surpass the possibility of particular human individuals are, undoubtedly, cognitive values, values in the sphere of human volitional, emotional acts, as well as values in the area of productive-creative activity. The first one stands at the basis of a science, understood in a sociological sense, and hence of various social arrangements which are ordered to a scientific knowledge and an objective development of scientific thought, not merely for the use of one person, but for the use of a great number of people, even for generations of people. … In like manner, the good will of an individual man is not enough for the realization of a good – even if a purely moral good – as for example, of a communal justice, living in peace…Only a society can effectively guarantee the realization of an interhuman moral good. Finally, the entire area of creativity, which is linked with industry and technology, clearly exceeds the possibility of an individual…. [So also], the development of the personal "I" [for instance in friendship, marriage/family and religion] takes place through the relations, "I-Thou", which presuppose a personal "openness" of a [human] person [to other human or divine persons respectively][5].

The above presentation of the context of human transcendence in relation to society coincides with our common-sense expectations that the social goal of theoretical activities (e.g. science) and practical activities (e.g. technology) ought to be the realization of common good. It is however significant that this social context serves as a field of opportunity which enables the human person to experience the

5 M. A. Krąpiec, *I-Man: An Outline of Philosophical Anthropology*, Connecticut: Mariel Publications, 1983, p. 244.

personal transcendence (i.e. perfection, fulfillment) of his natural capacities much more than he could have attained on his own. In the moral sphere this is true of the acquisition of the moral sensitivity, given that on its own, the conscience of each individual human being is not sufficient to work out all the moral truths. For this reasons, individual human beings need the social context of the acquisition of moral values, otherwise it will be impossible to avoid the danger of relativism (often associated with the otherwise correct appeal to the dictate of conscience).

Of course, it has to be stated that the ethical appeal to individual conscience is in itself a buffer to the other extreme danger of absolutism, arising from the overt enthronement of social conformity to norms and duties to the detriment of the personal subjective source of morality which is the conscience. The moral values are therefore formed from the amalgam of subjective sources (conscience) and the objective sources (norms) of the moral life. As much as moral responsibility lies with the subjective character of the fundamental moral act – decision, it has to be underscored that the role played by the social context in the acquisition of moral values is indispensable. This is because the basic moral principle of synderesis 'doing good and avoiding evil' requires that the individual learns first which moral values are 'good' and which moral values are 'evil'.

This moral sensitivity belongs to the initial stages of conscience formation as well as to the continuous adjustment of the rule of conscience to the objective sources of morality. It is through the personal communion and participation of individual members of the society in the search for what constitutes the common-good for the society, that the seminal consciousness of moral values are inculcated in the individual, beginning from the very first experience of social life in the family. As the individual grows up, the acquired seminal consciousness of moral values is then gradually re-assessed in the light of a practical answer to the question of how the good of each being (i.e. nature of being) is perfected in the context of the actions which pertain to the moral sphere.

In a sense, morality is a journey in search of the good of being such that when we speak of the being of the society, we search for the good of the society which

we understand as the 'common-good' and when we speak of the being of man, we search for the good of human person. Significantly, since the society is populated by human beings, we underscore that the **values** of both goods, i.e. the end towards which 'common-good' (society) and 'good of man' (individual) coincide as the human value, which we can call by its more appropriate name "personal good". It is so-called because as Immanuel Kant reminds the 'person' is an 'end-good', and as such we can say that the moral journey has as its destination, human transcendence which is the realization of the good of man, precisely as a person.

The above considerations bring us to the moral question of the 'autonomo-us-heteronomous 'sources' of the moral law (subjective and objective), which is focused on the legitimate sources of morality. To be sure, conscience is the autonomous subjective source of the moral law, but this autonomy of the conscience is in principle subject to the assumption of a formed conscience. So the appeal to the right to conscience has to be made with the conscious acknowledgment of the moral responsibility to form one's conscience.

So also if we speak of the heteronomous source of the moral as outside the human subject, it still remains a practical question as to how these objective sources are reflective of the moral good of man in accordance with man's nature as a person. In formulating heteronomous social norms, which are morally relevant, the heteronomous law-giver is equally bound to take into account the moral transcendence of the human subjects to whom these norms apply. The human beings in the society are persons composed of body and soul and whose good as persons is realized to the extend the social norms promote the perfection of their composite nature as persons. This is because, "man is not a mere part of society or state…. Society is not something that exists in and of itself; its existence is rooted in people who are subjects or substances".[6]

As a substance, man's nature is not linked to the nature of another being (i.e. even if we speak of the 'being of society' or state), the human being has a specific nature or principle of operation, which as substance does not originate from the

6 Jaroszyński, *Ethics: The Drama of Moral Life*, p. XXV.

society, and hence transcends the society in this sense. For this reason, the objective source of the moral life which orients him to his personal transcendence must respect his own nature rather than his social situatedness. Any heteronomous norm which denies or suffocates this personalistic measure of the 'telos' of human nature, cannot be said to be an objective source of morality suitable for human transcendence.

Moral perfection of man as a realization of human transcendence

The goal of morality is the realization of the good in practical action. Being a metaphysician, Albert Krapiec readily accepts the metaphysical understanding of the good as a transcendental property of beings. Given that the transcendentals are convertible to being, it can thus be said that it is only when we connect good to being that we can ask: what is the good of this particular being or that particular being? Such a question leads us to the consideration of the nature or principle of operation of the said being.

In the case of the human being, it can be said that the perfection of human nature constitutes the good for man just as the perfect realization of the nature of any other being (e.g. the perfect realization of 'sharpness', which is the nature of a knife, makes us speak of a 'good' knife). And as we have noted in the preceding section, such a realization of man's moral nature (of making decisions for doing good and avoiding evil) is human transcendence in moral life.

In other words, the man who has acquired the necessary moral skills to make decisions which orients him to habitually perform good actions is the one who has realized human transcendence in the moral domain. Conversely, human transcendence is not realized when the human person takes a decision that dis-orients him from doing good, and so retrogressively directs him away from avoiding evil.

From our experience, it is not always the case that we are able to realize this moral transcendence but since our nature is oriented towards being a person, we can either affirm this nature by our decision for good or we fail to affirm this personal nature by decisions for evil. As P. Jaroszynski puts it, "Morality is per-

manently and essentially inscribed into human life. Each person is the author of his own decisions, and these decisions are either good or evil".[7]

In fact, for each human being, the moral life is a journey either towards *trans*cendence or a journey of *retro*scendence, depending on our particular decisions in the moral sphere. Of course, as expected the ability to make the good moral decisions is facilitated in proportion to our habitual dispositions – i.e. according to the moral virtues we have acquired. Moral virtues are essentially related to our rational faculties of the intellect and the will, both of which help us to generally *know* the good to be done and the evil to be avoided, as well as help us to *decide (choose or will)* to do the known good as well as avoid the known evil in concrete practical circumstances.

The experience of human transcendence in moral correction

Moral correction is a specific experience of human transcendence given that moral transcendence consists of the perfection of human nature as person. Moral correction can be understood as a *return* to the path towards the perfection of human nature, which perfection is what is referred to as human transcendence in the moral domain. If this is the case, then it becomes important, to consider whether we know exactly this nature towards which a journey of return is being made.

Krąpiec's understanding human nature, is wholistic as it does not only focus on the rational nature of the human soul but subscribes to the compostite unity of man from body and soul principles. He takes into consideration not only the experience of rational acts related to the soul, which of course highlights the intellectual and volitive core of moral actions, but he goes further to demonstrate that it is reductive to consider only the soul as *the* human nature in much the same way it is equally reductive to speak of human nature as constituted only by the body. The one reduction is characteristic of Platonic anthropology which is spiritualistic and makes the human being an angelic person; whereas the other reduction which is materialistic is prevalent amongst naturalists. He argues that the reductionist

7 Jaroszyński, *Ethics: The Drama of the Moral Life*, p. xxiv.

conception of human nature has consequences for the understanding of human transcendence especially in relation to the way of demonstrating the human experience of moral autonomy.

If one takes the materialistic reductionist standpoint which denies the existence of the soul, what is left is the materialistic determination of the body which leads to moral determinism and thus the loss of moral autonomy and moral freedom. Such reductionism will also absolutize Freudian psychologism of the moral life as grounded in unconscious drives of the libido, which jettisons the traditional safeguards for moral correction as well as makes non-sense of the striving for virtues as anti-dote to overcoming moral evil.

The more correct standpoint which aligns with the truth of human transcendence is the understanding of human nature as constituted from the composite structure of unity of the body and soul. Given that human transcendence is the perfection of man's nature (as person), if we misunderstand this nature, then we will equally misunderstand human transcendence – either as the perfection of the nature of human soul or the perfection of the human body, rather than correctly as the perfection of the composite nature of man as a person.

The Krapiec's view thus leads us to the consideration of such manifestations of human nature as emotions, which are based on the bodily constituent of human nature. This broadened consideration of human nature also raises the question of the influence of human emotions in moral decisions. In a sense the drama of morality becomes even more interesting especially from the point of view of the role of such virtues as temperance. I do not intend to engage in a wider discussion of these additional issues (i.e. role of emotion in moral decision or the question of moral virtues associated with the training of bodily aspects of human nature), but it suffices to highlight Matthew Anderson's common examples from our lived experience that Krapiec's vision of human transcendence in moral domain is in tandem with our common experience of the moral drama: "A soldier who faces an enemy, a teenager who resists the temptation to drugs or pre-marital sex or

a business person who is honest in his dealings".[8]

It is obvious from these examples that the virtues needed for training our nature for moral transcendence are not only those connected with the rational faculties of intellect and will (e.g. prudence and justice) but also those virtues which are relevant for training the psychological and bodily aspects of our nature (e.g. courage and temperance). It is thus evident that Krapiec's theory of human nature which takes into account the composite unity of body and soul is better suited for the discussion of human transcendence in the moral domain.

The above determination of human nature which is reflects our experience of this nature in the moral domain is significant if we are to consider moral correction as a return to the path that orients man towards moral transcendence. This is so because what we aim to achieve in moral correction is to galvanize our decisions for good and evil into a habitual disposition for the moral choices in consonant with our nature. In other words, to acquire the habit of disposing the potentials of our composite nature to "firmly, promptly and with pleasure (*firmiter, prompte, delectabiliter*)"[9] become part of us, hence we are said to be good persons (moral persons) or evil persons (immoral persons), thanks to the facility with which are inclined to decide to do good and/or avoid evil. Corroborating Krapiec's views Karol Wojtyła notes, that "good and evil manifest themselves in actions, and by actions they become a part of man".[10]

Following the above considerations, the ultimate practical *telos*[11]of moral cor-

8 M. Anderson, Preface to the English edition of *Ethics: The Drama of the Moral Life*, p. xiii.

9 Krapiec, Foreward to *Ethics: The Drama of Moral Life*, p. xxi.

10 K. Wojtyła, *Osoba i czyn: oraz inne studia antropologiczne*, p. 60.

11 The ultimate subjective *telos* of moral action is the *actor's personal good* which is a "good of the moral subject" or as contradistinguished from the "the good in the moral object" or *ethical good of the action*. The personal good is not the good intention of the human person but rather the *wholistic* good of the human substance as a person. It is common to speak of good "in" the object from its two aspects: revealed subjectively (intention) or objectively (action) hence the ethical source-principles (arche) of the evaluation of moral good "of action" implicates two aspects of 'object' of moral act as relevant source-princiiples

rection can be described as man's moral freedom from the constraints which make his decisions to realize his good as person or to avoid evil. Freed from these constraints the human person is thus said to have the experience of moral transcendence. Put in another way, moral correction aims at removing the constraints towards the practical actualization of the personal (rational) potencies for moral behaviour. In this sense, it consists in the overcoming of moral evil plaguing the individual for the purposes of promoting the flourishing of the moral good of man as person.

Moral transcendence therefore entails the actualization of the faculties of the personal principle of moral life, namely the soul – not only with respect to the core moral habitus[12] of the intellect and will, but also other ancilliary habitus associated with the emotional life in so far these are capable of constituting constraints for moral decision.

In the light of Krapiec's insistence on the composite understanding of human nature, we already noted that the discussion on moral transcendence should take into account those bodily-based virtue skills for self-control in addition to the consideration of the moral habitus of the intellect and will. Nonetheless, the moral habitus of the intellect and will are central to moral behavior, hence it will be quite helpful to consider how the experience of moral correction implicates the re-orientation of these two faculties towards the path to human transcendence in the moral sphere.

Accordingly, we underscore that in our experience, volition as an act of the will which desires the good as its proper object, can sometimes go contrary to the truth-value of the being which the intellect presents but this is even more worrisome when the theory of moral values of the person is itself defective, hence the

(arche) for imputing responsibility to the moral subject but ultimately, it has to be underscored that the good in the object (action) is not the same with the good of the subject-actor (person).

12 See M. K. Spencer, "The Category of Habitus: Accidents, Artifacts and Human Nature" in: *The Thomist: A Speculative Quarterly Review*, volume 79, no. 1, (January 2015): 113-154, doi: https://doi.org/10.1353/tho.2015.0023

practical consequences which this defective vision of moral values entails becomes even more fundamental than a mere moral mistake. This more fundamental discrepancy between the truth-value and the good-value of moral acts describes why moral evil in the human person persists irrespective of whether the evil-doer is rationally well-informed or not. Knowing good and evil helps to shape our moral decisions but in the long-run, the decision to do good or evil does not spring directly from our knowledge. Instead, our personal decisions to act spring from the moral autonomy of the will[13], which if in accord with the metaphysical good (*telos*) of the human person is called 'right desire' (*rectitude voluntatis*).

In other words, human transcendence is actualized in practical terms to the extent that the human being experiences this *recta voluntatis,* which aligns free acts of decisions to the existential contingency of human nature whose teleological flourishing is the actualization of the full potencies of man as a personal being. Moral autonomy achieves *recta voluntatis* also when it is in accord with the transcendent heteronomy of the moral law, derived from the transcendental property of the good in the objective action which decisions eventual execute. Thus, both from the subjective perspective of personal flourishing and the objective perspective of the moral law, *recta voluntatis* is the alignment of moral good to the metaphysical good. Ignatius Dec has succinctly presented Krąpiec's argument in this regard as follows:

Zdaniem Krąpca wyjaśnienie faktu wolności winno uwzględniać ontyczne aspekty ludzkiego bytowania i działania, precyzację pojęcia wolnośc i analizę mechanizmu wolnego działania… Byt ludzki jest nie tylko kruchy, niestały – jednym słowem: przygodny w swoim istnieniu, ale także w swoim działaniu. …. Skoro istnienie człowieka jest przygodne, to i działanie jest przygodne. O działaniu ludzkim Krąpiec mówi, więc, że „nosi na sobie piętno przemijania i dążenia

13 Moral autonomy of the will is the subjective pole of decisions which is contrasted from the objective pole good which the will desires. For Krapiec, such a difference can be accentuated by distinguishing the "I" who wills from the "not I" that is willed. Whereas the "I" is the subject that wills, the object that I will is "in statu obiectali" or/and "Gegenstand welcher intendiert ist" Cf. M. A. Krąpiec, *I-Man,* 173/7.

ku śmierci, a więc przygodności, która w intelektualnym poznaniu przejawia się w możliwości zarówno prawdziwego, jak i błędnego poznania, a w dążeniach wolitywnych przybiera postać skutecznych i nieskutecznych pragnień, pragnień dobrych i złych, pragnień spontanicznych i wolnych, a także i dążności niewolnych, nacechowanych koniecznością[14].

It is important to note that in considering human transcendence in the moral dimension, Krąpiec accepts that freedom is realized in deliberate attempts of personal efficacy in spite of moral constrainst (e.g. erroneous knowledge, circumstantial contingency) to realize the intended 'object' of moral action.[15] Moral transcen-

14 I. Dec, *Transcendencja człowieka w przyrodzie: ujęcie Mieczysława A. Krąpca OP i kard. Karola Wojtyły,* (Wroclaw: Papieski Wydział Teologiczny, 2011), 190. [According to Krąpiec, the explanation of the fact of [moral] freedom should take into account, the ontic aspects of human existence and action precisely the concept of freedom and analysis of the dynamism of free actions ... Being human is not only fragile, unstable – in one word: casual in their existence, but also in its action. .... Since human existence is contingent, and his action is contingent, the human action, says Krąpiec, bears the mark of transience and the pursuit of death, such that through contingency, the [human] intellectual knowledge manifests itself in possibilities of both real and erroneous knowledge, and so also the volitional efforts takes the forms of effective and ineffective desires, desires that can be good or bad, desires that can be spontaneous and free, or determined and necessary]. See also M. A. Krąpiec, *O wolności woli*, „Znak", 16 (1964) nr 119 (5), s. 597-601; *Ja-Człowiek,* s. 226, 241-242; and J. Tischner, *W poszukiwaniu istoty wolności,* „Znak", 22 (1970) nr 193-194 (7-8), s. 821-838.

15 Moral philosophy usually focuses on nature of the object-action (good in the object) rather than on the experience of the subject-actor (*good of the actor).* In his 2017 Jacek Woroniecki Memorial Lectures, Dr Fulvio Di Blasi summarized the traditional Thomistic view on sources of moral evaluation as a theory of *action*, attempting answers to such questions as: What is a human *action*? What makes *action* good or evil? Accordingly, the contemporary debate has been focused mostly on intention (finis operantis) and on the object (finis operis) of the human *action*, which supposedly is the element that embodies the very substance or essence of the *action*. Saint John Paul II's encyclical The Splendor of Truth calls it "the doctrine of the object as a source of morality" (§82). When this letter clarifies that "the morality of the human act depends primarily and fundamentally on the 'object' rationally chosen by the deliberate will" it refers to the "insightful analysis, still valid today, made by Saint Thomas" (§78). Yet, the debate is far from being over. It is my aim in this

dence is therefore a journey made on the expense of free acts, the actualization of each moment of which is marked by the dynamism of personal decisions through which we transcend the determinate contingencies of physical nature.

Each free act of personal decision is therefore a transcendence over the determinations of our fragile and contingent nature in the moral domain. Freedom as an act of transcendence is therefore not understood as an absence of determinations but rather as an *internal* (i.e. efficient causality of the acting person) act of overcoming or transcending the boundaries of the causal determinations set by natural contingencies. The unique moment of transcendence is notably that moment of the efficient act of decision, which is the free choice made from practical judgement, irrespective of the theoretical judgement of truth about the chosen being. This free choice is a practical act of the will, which is specifically transcendent in relation to the theoretical nature of the alternatives presented to the will by the intellect.

This new insight from Krąpiec allows us to highlight practical consequences for moral autonomy implicated by an affirmation and/or a rejection of the thesis on human transcendence in the moral domain which highlights the specifically practical moment of moral freedom and 'self-determination' for a choice, irrespective of what the intellect presents, hence as the very moment of transcendence in which the human person as subject of his actions is immersed in every moral act. Whe-

part of the dissertation to supply the missing link in the panoply of controversial debates on how to make *actions* good and even better, which is a near absence of theories on how to make *actors* good, which is the ultimate personal *telos* of human moral life. I acknowledge that traditional virtue ethics has already laid the groundwork for the acquisition of moral virtues (how to make actors good) but there is yet to be developed complementary theories of moral evaluation that also accounts for the subjective transcendence in moral life. Traditional moral evaluation still remains entrapped with the object as revealed in action (finis operis) or in intention (finis operantis) and the correspondence between these two aspects of the object of morality as may be attenuated by context (circumstance). A complementary theory of moral evaluation which accounts for human transcendence from the aspects of the personal subject-actor is needed to account for what becomes of the actor as a result of the moral action. This subjective modification of the moral actor is a meta-ethical question with respect to moral actions.

reas autonomy of the personal subject of decision safeguards "self-determination", heteronomy of the moral law guarantees a teleological "transcendence" beyond the limited contingencies of auto-determination since no one human person has complete insight about the good. In other words, a moral transcendence is realized when a free decision arises from the harmony of free acts and the transcendental property of idea of the good in being (i.e. moral act) is actualized by the relational agreement between autonomy and heteronomy.

Decision as the ultimate act of human transcendence in overcoming moral evil

The ultimate source of moral transcendence is the decisive self-determination *to act* or *not to act*; and more so, to actualize *this* moral act or *that* moral act accounts for personal transcendence in relation to human nature, otherwise referred to as moral autonomy. This subjective source of moral autonomy is however aligned to its *teleological* end-purpose, which is the actualization of the good of man as a personal being. The good of man as person to be chosen is however transcending in relation to either autonomy (moral subject) or heteronomy (moral law) taken exclusively. Krapiec discusses this autonomy-heteronomy dimensions as subjectively grounded in both the desire for the particular concrete good and the desire for the transcendent Good as rooted in the eternal law, whose measure is synderesis – first moral principle to do good and avoid evil (to actualize the good for human person and avoid its opposite, which is the evil for man).

Focusing more closely on the practical purposes of overcoming of moral evil, we note that the affirmation of human transcendence engages the whole personal substance-subject through the cognitive and volitive moral powers in relation to the acts which are said to be evil. In his work *Dlaczego zło*[16] Albert Krapiec writes as follows:

The first and fundamental area of moral good and evil is linked with man, his structure, his capacities of both cognitive and volitional acts directing a rational

16 M. A. Krąpiec, *Dlaczego zło? Rozważania filozoficzne* (Lublin: RW KUL, 1995).

conduct….In his consciousness, man "recognizes" himself as the author of his actions. He feels himself as a single "I", a single distinct subject responsible for his own actions….Through acts of decision, man becomes the author, the creator equally of his own personality as also of the object of his activity. Consciousness and freedom and hence autonomy of the human person are not "given" in a ready and changeless form. Rather, they are 'pre-given' it, and through it they carry the stamp of potentiality…they form and concretize themselves in activity and thereby, activities take on improvements and a permanence … The ordering of being to activity and through it to a commensurate realization for a given nature of good is a foundation of a natural law of particular beings…Strictly speaking, moral evil as evil does not fulfil a function of transcendence…Moral evil, as every evil, does not exist through its own existence but through the existence of the subject in which it resides…Evil can be "fought" through a healing of the subject and by providing it with goods which it does not possess[17].

Significantly, Karol Wojtyła, who is a close-collaborate with Krapiec in developing the moral dimension of human transcendence reaches the same conclusion when he writes that:

The basic intuition of the transcendence of the person in action allows us to perceive simultaneously that moment of the integration of the person in action which is complementary in relation to transcendence…. In the structure of "man--acts" we also have what may be defined as the immanence of man in his own acting and at the same time what has to be regarded as his transcendence relatively to this acting… Man is not only the agent of his acting, he is also the creator of it…. The efficacy of the human ego ['I'] pertaining to action reveals the transcendence of the person, without, however, separating the person from nature... It indicates the forces [potencies] that constitutes the being and the acting of man at the level of person….acting also consists in the dynamization of the subject. The dynamic transcendence of the person is itself based on freedom, which is lacking in the causation of nature …The performance itself of the action by the person is

17 M. A. Krąpiec, *I-Man*, p. 220.

a value. If we call this value "personalistic", it is because the person performing the action also fulfills himself in it, that is acquires a personal feature…, however, this fulfilment is reached only through the good, while moral evil leads or amounts to, nonfulfillment of the self in acting[18].

In laying the arguments of Albert Krąpiec side by side with those of Karol Wojtyła, we underscore the convergence of the Lublin scholars on the personalistic consequences of moral actions. Their views also coincide on the considerations of the object of moral actions, i.e. the dynamic *medium*, through which these consequences are realized to the effect that the human subject of moral action transcends nature of the moral actions (as evil or as good) and fulfills his being as a person. In this respect, they argue that whereas in evil moral actions, the human subject loses the opportunity to transcend his nature as a person being since what we refer to as the objective evil moral action is rather a *diminution* or lack of actualization of the potency for good in the subject of moral action which weakens the personal appetency or drive towards moral flourishing of the human person.

For Albert Krąpiec it was clear that moral evil impedes the flourishing of the being of man as person hence he insists that "Strictly speaking, however, moral evil as evil does not fulfil a function of transcendence"[19]. In other words, we can only speak of existence of evil in relation to a "lack of the ultimate good of man as person" or as is traditionally rendered by St. Augustine – a moral "privation of the good of man as a personal being". However, this privation, if of a moral sort (moral privation) is fused with the personal subject and affects the human person most intimately as Krapiec observes:

Moral good and evil are a particular instance of good and evil existing in the world and which affect us [human persons] directly. If, however, considerations about good and evil in an analogical generality have an impersonal character which is somewhat "detached", investigations which concern morality from the

18 Cf. The Polish Edition of K. J. Wojtyła, *Osoba i czyn: oraz inne studia antropologiczne*, Redacted by Einsiedel, E. et al. (Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolicki Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2011), pp. 68, 133, 306.

19 M. A. Krąpiec, *I-Man*, p. 235.

aspect of good and evil are, from the nature of things, closer to us, since they are "fused" with the subject.[20]

Krapiec thus attempts to combine the Augustinian reading of the moral evil as a privation of an expected moral good with the personal effects of this privation in relation to the human *subject* in order to draw out practical consequences for human transcendence in the moral domain. He intends by so doing to show that moral evil (as a privation) can be overcome more efficiently by supplying the good that is lacking in the human *subject* rather than by focusing on the subject which itself as a substance-subject bears simultaneously both the transcendental property of good and moral lack which it only bears as a subject of an accidental lack/privation. Krąpiec explains this view of moral transcendence, which is accessible for the morally evil person as follows:

The subject himself as the bearer of evil [subject of lack] is the object equally [cognizable as a bearer of the transcendental property of good as a substance--being] and, …, we cannot directly fight evil without simultaneously fighting, in some measure, the subject itself of this evil. For if evil is not a good, then it is also not a being [i.e. since good and being/substance are metaphysically convertible], then only the subject-bearer of evil exists as being [i.e. as a human substance]. Accordingly, a positive battle with a moral subject of evil, is, above all, a battle with an already *weakened* good-being-subject otherwise a weakened being-subject or weakened substance-subject who carries deficiencies within himself – namely evil… As long as the subject exists composed in his (moral) structure [i.e. subject-accident, hence actor-act], there can always appear deficiencies in him. Hence a direct and immediate battle with a moral subject of evil is an unsuccessful trial of the hypostasizing of evil, and it really strikes, above all, at the subject as the bearer of evil. Meanwhile the subject of evil is being and thus, good….Hence from the philosophical point of view, it is proper not so much to remove evil (for only that which exists as a substance can be removed and not that which does not exist) as to strive for good …. Evil can be "fought" through a healing of the subject and

20 Krąpiec, *I-Man*, p. 219.

by providing it with the deficient moral good which it does not possess.[21]

From the above expositions, we underscore that the affirmation of human transcendence attempts a resuscitation of the moral capacities of the human subject of moral evil (person) rather than the unfruitful denial of the object of moral evil (action). From the metaphysical understanding of the human subject of evil, the evil-doer is an existing personal substance, imbued with the inherently moral capacity to actualize the good (which capacity was not fully actualized, hence the moral evil). Since evil, unlike good, requires a good (an existing substance, a being) subject for its existence, we can only speak of moral evil as the failure of the human subject of evil to actualize the potency to attain the personal transcendence due to the failure attain a *recta voluntatis,* which is the failure of the free act of decision to align its object with the metaphysical good of man as person. Moral evil as a failure to attain *recta voluntatis* results therefore in the 'non-existence of the proper objects of *recta voluntatis'* in volition of the human subject, which proper object is precisely the good of man as a person, that *telos* of human transcendence realizable in the volitive domain. Thus, moral goodness is the attainment of *recta voluntatis* which is the alignment of the desired good to the actual good which perfects man as a moral being.

From the foregoing it is evident that the specific moment of personal transcendence is the practical moment of rectification of the disposition of the ultimate source of morality, namely the personal agent, who becomes a good person (or a bad person) thanks to his free moral decision, hence he is not only the subject (agent) of the moral act (or moral fact) but also he is the *ultimate good* or the ultimate end of the moral act to the extent that we speak of him or her as the moral actor and so as a 'good' or 'evil' actor, thanks to his or her personal subjectivity in relation to the moral act that he or she has brought into being (existence).

This assertion is supported by the fact that morality is a dimension of personal transcendence expressed in the free act of decisions. Only persons are said to be subjects of decision – i.e. only persons make decisions in spite of whatsoever

21 Krąpiec, *I-Man*, p. 236.

determinate nature is presented. Only persons can say "No" even when a "Yes" is rationally expected and vice versa. That is why we do not speak of morality, (understood as a practical reality which is essentially a product of decision) in relation to activities of non-personal beings such as the rising and setting of the sun, the volcanic eruptions of rocks, the bleating of goats or the singing of birds, or the photosynthetic activities of plants.

Moreover, we not only deny moral subjectivity of decisions to non-personal agents but we also do not accord them any *moral* objectivity of culpability (e.g. the *evil* goat, the *evil* stone, this *good* computer or any of such objective description/qualification literally but metaphorically) with respect to their activities hence non--personal actors are not "objectively" described as culpable or praiseworthy in any 'ontological' relationship between the elements of a moral universe (i.e. between actors and acts, morally considered). In specifically ethical terminology, actions or activities of non-personal actors do not bring about the moral designation of their subjects (agentive sources) as virtuous or vicious – e.g. *virtuous* sun, *vicious* rocks, *virtuous* goats, or *vicious* birds etc. – as it is the case with human personal actors.

The above considerations are plausible since the affirmation of human transcendence as grounded in the subjective identity of the "I" which transcendence all 'acts of the I', entails that personal subjectivity of the human moral agent is incommunicable in all acts of human decisions (both moral or otherwise). For this reason we can always analyze human decisions in terms of principles of morality hence the free 'religious' decision to perform an act of prayer, despites its theological context, can be analyzed in terms of justice as the moral duty of *gratitude* to a supreme being whom the one who prays acknowledges as the benefactor of the favours he or she has received supernaturally. In this sense, gratitude as a moral virtue can become morally evaluable even in such context of a religious act of prayer[22].

22 Roger Scruton describes the rational ground of the religious obligations of piety as flowing from an "ontological predicament" necessitated by the contingent dependency of the human creature to the Divine Creator. Cf. R. Scruton, "Sacred Obligations" in: R. Scruton, *On Human Nature*, (Princeton: Princeton University Press, 2017), 125.

So also, the free 'scientific' decision to manufacture a technological artefact or even to draw or paint, despite its economic context, can be analyzed in terms of fortitude as the moral act of magnanimity (generous disposition for the good of others) – using of one's talents for the improvement of the welfare/worth/dignity of human person, who as Kant would remind us, is an end in relation of which other goods (talents/skills inclusive) stand as means. These examples go to show that from the personalistic[23] perspective of the ultimate *telos* of free subjectively decisive acts, all free acts of human decisions are morally implicative not necessarily in terms of their evaluative sources (*finis operis, finis operantis* or *accidens*) but essentially in relation to human transcendence in the moral domain. In other words, at the center of all practical (moral and productive) as well as creative acts, is always the human person. Krapiec was thus right when he insists that the personal I-subject transcends all "I-acts", which can be considered as 'mine'.[24]

Conclusion

In the foregoing considerations of the moral life as a journey towards human transcendence, we are able to demonstrate that the affirmation of human transcendence in the moral domain has practical consequences in the moral behavior. The description of morality as a journey is instructive on the role of virtues which can be shown metaphorically to be analogous to the means of transportation employed by the moral traveler whose destination is human transcendence. Moral transcendence is a journey which begins precisely when the capacity for moral decision has been acquired and the experience of the acts of decision manifests as an experience of moral freedom from the constraints to actualize moral good and avoiding moral evil.

The earlier sections of the article did discuss the social context of the moral life wherein, the need to transcend the limits of relativism in the acquisition of moral

23 M. Konye, Person as subject of human action in Karol Wojtyla. (MA Thesis, Department of Philosophy, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2016).

24 Krapiec, *I-Man*, pp. 320-322.

values was emphasized with respect to the formation of conscience as a subjective source of morality. Following these earlier sections was the determination of the adequate theory of human nature which suits the discussion of moral transcendence as well as the determination of the ultimate act which initiates the journey of moral transcendence as the act of decision.

In the latter section of the article, the discussion of moral correction was taken up and analyzed as an experience of moral transcendence; and amongst other interesting themes, moral freedom was considered equally in this latter sections to be conceptually synonymous with moral self-transcendence since it is a crossing of the previous moral limitations experienced by the one who efficaciously achieves such a moral correction. This same experience in a slightly different manner also applies to the experience of overcoming moral evil, since it equally manifests an experience of crossing of constraints towards the realization of moral transcendence, constraints which when removed facilitates the habitual (virtuous) match towards the destination of moral transcendence.

References:

Dec I., *Transcendencja człowieka w przyrodzie: ujęcie Mieczysława A. Krąpca OP i kard. Karola Wojtyły*, Wrocław: Papieski Wydział Teologiczny, 2011.

Jaroszyński P., Anderson M., *Ethics: The Drama of the Moral Life*, Colorado: Socratic Press, 2013.

Konye M., *Person as subject of human action in Karol Wojtyla*, MA Thesis, Department of Philosophy, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2016.

Krąpiec M. A., *Dlaczego zlo? Rozwazania filozoficzne*, Lublin: RW KUL, 1995.

Krąpiec M. A., *O wolności woli*, „Znak" 16 (1964) nr 119 (5), s. 597-601.

Krąpiec M. A., *I-Man: An Outline of Philosophical Anthropology*, Connecticut: Mariel Publications, 1983.

Scruton R., *Sacred Obligations*, w: tenże, *On Human Nature*, Princeton: Princeton University Press, 2017.

Spencer M., *The Category of Habitus: Accidents, Artifacts and Human Nature*, w: "The Thomist: A Speculative Quarterly Review", t. 79, nr 1, (styczeń 2015): 113-154, doi: https://doi.org/10.1353/tho.2015.0023

Tischner J., *W poszukiwaniu istoty wolności,* „Znak" 22 (1970), nr 193-194 (7-8), s. 821-838.

Wojtyła K., *Osoba i czyn: oraz inne studia antropologiczne*, red. Einsiedel E. et al., Lublin:

Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 1969.

Moral life as a journey towards human transcendence

Summary

Personalism in the Lublin School of Philosophy is developed on the foundation of metaphysics of being. One of the most prominent names associated with this school is Mieczysław Albert Krąpiec. I devoted my doctoral dissertation to the search for the basis of human transcendence in the light of Krapiec's metaphysics of man. This article is originally part of that doctoral research work.

The basic thrust of the article centers on the moral life, which is one of the dimensions in which context human transcendence is realized. In order to demonstrate this, I presented moral life metaphorically as a journey towards a destination, namely human transcendence. Given that moral virtues are indispensable for moral transcendence, I considered them to be the very means of transportation which brings the human being to this destination so described. Besides the introductory and concluding parts, the article consists of four segments, viz: a consideration of the social context of morality, a discourse on the moral journey towards human transcendence, and the discussion of two co-related examples of human transcendence in the moral domain – moral correction and overcoming moral evil.

Key words: personalism, morality, person, metaphysics, Mieczysław Albert Krąpiec, transcendence, virtue

Mikołaj Krasnodębski
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie

Dokonania filozofii polskiej od Witelona do Karola Wojtyły

W zeszłym roku obchodziliśmy 100. rocznicę odzyskania niepodległości. Był to czas radości i zadumy nie tylko nad dziejami ostatniego stulecia, ale naszą ponad tysiącletnią historią i tożsamością w ogóle. Często chwalimy cudze, zaś swojego nie znamy – jak mawiał Stanisław Jachowicz. Dotyczy to również rodzimej myśli filozoficznej, która chyba wciąż jest mało znana i popularyzowana. Niewystarczająco są zbadani nie tylko autorzy drugo, czy trzecioplanowi, ale również czołowi, których prace wciąż nie mają wydań krytycznych (np. Mikołaja Kopernika), dostępne są tylko w łacińskich inkunabułach, lub rękopisach (np. Bronisława Ferdynanda Trentowskiego). Godni uwagi są również mniej znani uczeni, na przykład ks. prof. Franciszek Gabryl (1866-1914) – rektor UJ, dziekan Filozofii tejże uczelni, autor wielu podręczników akademickich, z których korzystali nie tylko studenci polscy, ale również czescy i amerykańscy w polskim Seminarium Orchard Lake (filozofii F. Gabryla poświęciłem swoją rozprawę doktorską oraz kilka artykułów naukowych, popularyzując poglądy i dorobek tego zapomnianego filozofa)[1]. Po przedwczesnej śmierci neotomisty z Krakowa wydano tłumaczenie

1 A. Banaszek, Gabryl Franciszek, w: *Słownik polskich teologów katolickich*, pod red. H.E. Wyczawskiego, Warszawa 1981, t. 1, s. 496-498; S. Borzym, *Rzecznicy metafizyki w filozofii profesjonalnej*, w: S. Borzym, H. Floryńska, B. Skarga, A. Walicki, *Zarys dziejów filozofii polskiej 1818-1918*, red. A. Walicki, Warszawa 1983, s. 250-252, 345-347; B. Dembowski, *Spór o metafizykę. Główne poglądy na metafizykę w Polsce na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1969; Gabryl F., w: Enciclopedia Filosofica. Centro di Studia Filosofici di

jego *Noetyki* na język czeski, w przekładzie Jana Snižeka[2]. Na uwagę zasługuje również fakt, że ks. prof. Stefan Wyszyński w swoim programie napisanym dla „Ósemek" wśród podręczników z zakresu filozofii zalecał lekturę *Polskiej filozofii religijnej* F. Gabryla, którą znał i posiadał w swoich zbiorach[3].

Gallarate, t. 2, Firenze 1967, s. 1556; Cz. Głombik, *Początki neoscholastyki polskiej*, Katowice 1991; M. Gogacz, *Tomizm w polskich środowiskach uniwersyteckich*, w: Studia z dziejów myśli świętego Tomasza z Akwinu, Lublin 1978, s. 335-351; J. Iwanicki, P*roblematyka filozoficzna w ciągu ostatniego 50-lecia w Polsce*, „Ateneum Kapłańskie", t. 58/1959, s. 255-593; Z. J. Kępa, *Stanowisko Franciszka Gabryla wobec ewolucjonizmu. Szkic z historii filozofii przyrody*, „Ełckie Studia Teologiczne", 1/2000, s. 129-140; M. Krasnodębski, *Dusza i ciało. Zagadnienie zjednoczenia duszy i ciała w wybranych tekstach Tomasza z Akwinu oraz w filozofii tomistycznej,* Warszawa 2004, s. 67-78; tenże, *Franciszka Gabryla antropologia i teoria poznania*, „Forum Philosophicum", 8/2003, s. 207-236 [w rozszerzonej wersji] *Franciszek Gabryl (1866-1914)*, w: Tomizm polski. Słownik filozofów, t. 1, red. B. Listkowska, A. Andrzejuk, Radzymin 2014, s. 29-60; tenże, *Prawda i pewność w Noetyce Franciszka Gabryla (1866-1914)*, w: Philosophia vitam alere. Prace dedykowane Profesorowi R. Darowskiemu, red. S. Ziemiański, Kraków 2005, s. 261-277; tenże, *Zagadnienie pożądania w antropologii Franciszka Gabryla (1866-1914)*, „Studia Philosophiae Christianae", 39 (2003) 2, s. 328-349; tenże, *Człowiek, jego poznanie i pożądanie w antropologii Franciszka Gabryla, rozprawa doktorska*, Biblioteka UKSW, Warszawa 2003, ss. 236; K. Michalski, *Stanowisko księdza Gabryla w ruchu neoscholastycznym*, „Ateneum Kapłańskie", t. 13/1917, s. 46-56; A. Przymusiała, Gabryl F. (1866-1914), w: Filozofia w Polsce. Słownik Pisarzy, Warszawa 1971; A. Przymusiała, Ks. Franciszek Gabryl (1866-1914), „Studia Philosophiae Christianae", 1 (1966), s. 259-264; A. B. Stępień, *Wartość poznawcza współczesnej filozofii tomistycznej*, „Studia Filozoficzne" 206-207 (1983) 1-2, s. 51-84; A. Śródka, *Uczeni Polscy XIX-XX stulecia*, Warszawa 1995; J. Tupikowski, *Franciszek Gabryl*, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, red. A. Maryniarczyk, t. 3, Lublin 2002; A. Usowicz, *Gabryl Franciszek*, w: Polski Słownik Biograficzny, t. VII, PAU, Kraków 1948-1958, s. 193-194; F. Węgier, *Dyalektyka*, Orchard Lake, Michigan 1925; F. Węgier, *Kryteryologia*, Orchard Lake, Michigan 1926; U. Żegleń, *Gabryl Franciszek*, w: Encyklopedia Katolicka, t. 5, red. L. Bieńkowski i in., Lublin 1989, s. 796. tenże, *Wspomnienie: Rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego: Ks. prof. Franciszek Gabryl (1866-1914)*, „Paideia" 2/2020, s. 311-320; tenże, *W obronie człowieka. Zarys antropologii filozoficznej Franciszka Gabryla (1866-1914)*, Warszawa-Radzymin 2020.

2 F. Gabryl, *Noetica*, Olomouc 1921.

3 S. Wyszyński, *Program studiów teologicznych dla Ósemki*, Laski 1943-1944,

Nie sposób w krótkim artykule przestawić wszystkich wybitnych polskich filozofów, którzy nie tylko nie odstawali od swoich zachodnich kolegów, ale często wyprzedzali ich poglądy. Na potrzeby niniejszego tekstu trzeba dokonać wyboru, najbardziej reprezentatywnych przedstawicieli rodzimej filozofii, co wcale nie jest takie łatwe. Powszechnie za najważniejsze szkoły filozoficzne – chyba i słusznie – uważa się szkołę lwowsko-warszawską z Kazimierzem Twardowskim (1866-1938) na czele i drugą, fenomenologię Romana Ingardena (1893-1970), rozsławioną na świecie przez jego wierną uczennicę Teresę Marię Tymieniecką (1923-2014). Szkoła lwowsko-warszawska i fenomenologia są raczej rozpoznawane na świecie, stanowiąc chyba wyjątek, stąd pominiemy je w niniejszym tekście. Na uwagę zasługuje polski neotomizm w różnych jego odmianach. Nurt ten, wbrew krytyce ks. Józefa Tischnera, jest wciąż żywy i naukowo twórczy[4]. To tylko XX wiek. Wcześniej mamy mesjanizm, ale na tym przecież nie koniec. W wiekach średnich możemy poszczycić się Witelonem, Mateuszem z Krakowa, Janem z Głogowa, Pawłem Włodkowicem, zaś w renesansie – Sebastianem Petrycym z Pilzna.

Jak zauważył wybitny badacz polskiej historii filozofii prof. Wiktor Wąsik (1883-1963), cechą charakterystyczną polskiej filozofii przed oświeceniowej jest jej arystotelizm[5]. Arystoteles (394-322 przed Chr.) głosił realizm na gruncie poznania i bytowania. Oznacza to, że zadaniem realizmu jest odczytanie, jaka jest otaczająca człowieka rzeczywistość i on sam. Realizm nie neguje ani doświadczenia, ani rozumu, przyjmując ich współdziałanie. Można go określić mianem „intelektualizmu". Przeciwieństwem realizmu jest idealizm, który przyjmuje, że można „kreować" rzeczywistość, nie liczyć się z nią. Ma on bardzo rozbudowaną tradycję. Należy do niego platońsko-heglowski spirytualizm, kartezjański racjonalizm (*cogito*), materializm w różnych jego odmianach (w tym marksizm klasyczny i neomarksizm) oraz irracjonalizm w postaci postmodernizmu. Generalnie idealizm nie liczy się z realnie istniejącym światem, dowolnie kreuje go na swój „obraz i podobieństwo", tworząc w ten

maszynopis, w: „Instytut Prymasowski Ślubów Narodu", s. 3, kopia w zbiorach autora.

4 J. Tichner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 215-378.

5 W. Wąsik, *Arystoteles w Polsce*, „Collectanea Theologica" 23 (1952) 3-4, s. 275

sposób ideologie i utopie. W idealizmie nie tylko „kreuje się" rzeczywistości, ale także człowieka i wspólnoty, arbitralnie podporządkowujące sobie osobę. Państwo staje się boskie (Hegel), jest ponad prawem naturalnym, a niekiedy nawet zdrowym rozsądkiem. Człowiek zaś zostaje zepchnięty do roli towaru lub tworzywa – Marsyliusz z Padwy (1275-1342), Niccolo Machiavelli (1469-1527) – które może być instrumentalnie traktowane, ma użyźnić pola bitewne, spolegliwie służyć, lub ulegać dezintegracji moralnej i społecznej. Oznacza to, że idealizm (ostatnio w odsłonie marksizmu kulturowego) uzurpuje sobie prawo do określania dobra i zła, wyznaczania ludzkiej moralności. Idealizm promuje nawet błędne rozumienie duchowości i relacji do Boga w postaci panteizmu (wszystko jest bogiem lub jego częścią) oraz gnozy (człowiek przez wiedzę, często tajemną, może sam osiągnąć zbawienie)[6].

Od czasów oświecenia filozofia polska popada w różne „izmy"[7], które obecnie pokutują w naszej rodzimej kulturze. W 1810 roku ks. Feliks Jaroński, profesor filozofii UJ, ogłosił rozprawę pt. *Jakiey filozofji Polacy potrzebuią?*, przestrzegając przed błędnymi filozofiami idealizmu oraz obecnymi wówczas ideologiami[8]. Tylko nieliczni przedstawiciele polskiej inteligencji obronili się przed zgubnym wpływem filozofii: Kanta (1724-1804), Schellinga (1775-1854), Hegla (1770-1831), a następnie Marksa (1818-1883) i Engelsa (1820-1895). Chlubnym przykładem jest m.in. bł. Edmund Bojanowski (1814-1871), który odrzucił idealizm niemiecki i inne „izmy". Studiował w Berlinie i Wrocławiu oraz korespondował z najwybitniejszymi uczonymi i twórcami kultury swoich czasów i nie uległ utopijnemu czarowi idealizmu. Problem wyboru filozofii jest wciąż aktualny! Nie możemy kierować się modą lub promowaną ideologią.

Pierwszym polskim uczonym, obok historyka i filozofa społecznego

6 Więcej na temat idealizmu i realizmu zob. M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Głogów 2018.

7 H. Struve, *Historya filozofii w Polsce na tle ogólnego rozwoju życia umysłowego*, Warszawa 1900.

8 F. Gabryl, *Polska filozofia katolicka w przełomie XIX wieku*, w: „Polska filozofia narodowa", red. M. Straszewski, Kraków 1921, s. 460-487.

Wincentego Kadłubka, był Ślązak urodzony w 1230 roku niedaleko Legnicy Witelon (Vitelo). Był prawdopodobnie księdzem diecezjalnym, synem Polki i niemieckiego kolonisty z Turyngii. Sam mówił o sobie: *filius Thuringorum et Polonorum,* identyfikując się z Polską i jej kulturą – *in nostra terra, scilicet Polonia* (w naszej ziemi, mianowicie Polsce). Studiował filozofię (sztuki wyzwolone) w Paryżu i prawo w Padwie. Podczas studiów nawiązał kontakty naukowe z wybitnymi uczonymi swoich czasów, m.in. z tłumaczem dzieł Arystotelesa Wilhelmem z Moerbecke (1215-1286), może nawet z samym Tomaszem z Akwinu (1224/1225-1274), którego dorobek znał. Pozostawił po sobie traktat *De perspectiva* (1269-1274), poświęcony optyce i filozofii przyrody. Traktat ten był bardzo ceniony i wydawany jeszcze w XVII wieku. Korzystał z niego Mikołaj Kopernik (1473-1543) i Leonardo da Vinci (1452-1519). Ponadto Vitelon był autorem pisma z 1268 roku o charakterze społeczno-duszpasterskim: *Epistola de causa primaria poenitaentiae in hominibus et de natura daemonum* (*List o podstawowych przyczynach pokuty u ludzi i o naturze demonów*)[9]. Od 1271 do swojej śmierci w 1314 roku Witelo działał w Legnicy, gdzie prawdopodobnie zajmował się reformą miejscowej szkoły, którą chciał przekształcić w pierwszą w Polsce uczelnię wyższą. Należy zaznaczyć, że Śląsk (od Opola do Legnicy) w owym czasie znacznie górował swoim poziomem oświaty. Zdaniem Jana Woleńskiego: „stamtąd pochodziła największa liczba studentów polskich uczących się za granicą, tam było więcej wykształconych ludzi niż w innych dzielnicach, tam były najlepsze szkoły. Nie powinno to dziwić, zważywszy, że miasta śląskie otrzymały przywileje lokacyjne wcześniej niż te położone dalej na wschód i że ze Śląska było bliżej do Włoch czy Francji, a więc do krajów, gdzie były uniwersytety”[10].

Mateusz z Krakowa (1345-1410), reorganizator Akademii Krakowskiej, dziekan wydziału nauk wyzwolonych w Pradze, od 1396 rektor uniwersytetu w Heidelbergu, biskup Wormacji – uczył się w Krakowie, a następnie studiował w Pradze,

9 S. Wielgus, Witelo, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 9, Lublin 2008, s. 793-796.

10 J. Skoczyński, J. Woleński, *Historia filozofii polskiej*, Kraków 2010, s. 25.

gdzie później został profesorem. Opowiadał się za reformą ówczesnego Kościoła, targanego wewnętrznym rozdarciem, spowodowanym niewolą awiniońską papiestwa oraz konfliktem z cesarstwem. Mateusz w dziele pt. *De praxi Romanae curie* (*O praktykach kurii rzymskiej*) opowiada się za wyższością soboru nad papieżem, decentralizacją władzy papieskiej i pozbawieniem Kościoła jakiejkolwiek władzy świeckiej, co być może spowodowało, że uczony z Krakowa nie otrzymał profesury na pierwszym polskim uniwersytecie.

Jan z Głogowa (1445-1507) studiował w Krakowie filozofię i teologię. Interesował się filozofią przyrody i logiką, a jego filozofia była eklektyczna. Głogowczyk łączył w niej elementy filozofii albertyńskiej, szkotystycznej i tomistycznej. Był autorem komentarzy do dzieł Stagiryty i wielu oryginalnych prac z zakresu logiki i astronomii. Był nauczycielem Mikołaja Kopernika[11].

Stanisław ze Skarbimierza (?-1431) – absolwent uniwersytetu praskiego, organizator i pierwszy rektor odrodzonego UJ, zajmował się filozofią społeczną i prawem kanonicznym. Był ekspertem królewskim w sporze z Zakonem Krzyżackim. Razem z Pawłem Włodkowicem rozwijał poglądy Mateusza z Krakowa. Stał na stanowisku, że prawo powinno chronić wolności pogan, że nie można nawracać ich przy pomocy siły, okupować ich ziem. Był rzecznikiem sprawiedliwości i równości oraz wojny sprawiedliwej. Uważał, że nie mogą w niej uczestniczyć osoby duchowne, a walki nie mogą odbywać się w niedziele i święta. Wojna winna prowadzić do przywrócenia pokoju, nie może być prowadzona z innych pobudek, np. chciwości, zemsty, ani w imię wiary (dlatego Kościół powinien popierać jedynie wojnę sprawiedliwą). Jego poglądy były wymierzone w działalność „misyjną" Zakonu Krzyżackiego i ostatecznie przyczyniły się do polskiego sukcesu dyplomatycznego, pogrążając przeciwnika spod Grunwaldu. Był autorem kazania *De bello iusto* (*O wojnie sprawiedliwej*).

Paweł Włodkowic (1370-1435/1443) studiował w Pradze i Padwie. Profesor i rektor Akademii Krakowskiej. Uczestniczył w Soborze w Konstancji, podczas którego zajmował się sporem polsko-krzyżackim. Był autorem traktatu *De*

11 S. Wielgus, *Z badań nad średniowieczem*, Lublin 1995, s. 90-91.

potestate papae et imperatoris respectu infidelium (*O władzy papieża i cesarza w stosunku do pogan*). Wykazywał w nim, że działanie ludzkie powinno wyznaczać prawo naturalne, które jest takie samo dla chrześcijan i pogan. Wobec tego nie można nawracać siłą, poganie zaś mają prawo do własnego bytu państwowego oraz do wolności sumienia. Roztaczał on zatem ochronę moralną i prawną nad poganami, co stanowi ewenement w ówczesnej filozofii moralnej i politycznej. Ponadto w ramach koncepcji wojny sprawiedliwej, w celu otrzymania pokoju uznawał, że można korzystać z pomocy pogan, którymi jak wiadomo posiłkował się Władysław Jagiełło na polach Grunwaldu (w bitwie uczestniczyli też Tatarzy). Ponad 570 lat później o. prof. Mieczysław A. Krąpiec, nawiązując do Pawła Włodkowica, wygłosił przemówienie skierowane do pierwszego sekretarza ZSRR, Michaiła Gorbaczowa: „współczesna, żywo dyskutowana, problematyka praw człowieka, suwerenności narodów i państw, ma swe historyczne i merytoryczne sformułowania w polskiej kulturze, tak w okresie średniowiecza, jak i dzisiaj. Sam problem ograniczenia suwerenności państwowej i narodowej, powiązany ostatnio ze słynną doktryną Breżniewa, pojawił się w historii Polski i Europy już w średniowieczu w postaci słynnego sporu z Zakonem Krzyżackim, którego ideologią było nawracanie nawet siłą i mieczem ludów pogańskich na chrześcijaństwo. Krzyżacy, sprowadzeni na ziemie polskie dla obrony przed najazdami plemion pruskich, zmienili doktrynę obrony w doktrynę agresji. I wówczas rektor Akademii Krakowskiej, Paweł Włodkowic, na Soborze w Konstancji w XV wieku opracował i uzasadnił doktrynę o suwerenności narodów i państw. Jako niemoralną i błędną ogłosił doktrynę ograniczającą suwerenność narodów, nawet w imię najważniejszych wówczas ideałów szerzenia chrześcijaństwa i nawracania nań mieczem i siłą. Od tego czasu w świadomości Polaków zawsze budziła sprzeciw doktryna ograniczania suwerenności narodów w imię jakichkolwiek, nawet najcenniejszych ideałów. (…) To osoba ludzka jest pierwszym suwerenem, pierwszym podmiotem praw ludzkich i obowiązków przez to, że tylko człowiek swoim poznaniem i swoją miłością może ogarniać siebie, świat i wszystko to, co go otacza i dokonać aktów decyzji. Suwerenna

decyzja człowieka jest ostateczną podstawą suwerennej decyzji państwa. Tak jak ludzka osoba nie może stać się tylko rzeczą i traktowaną być tylko jako rzecz i przedmiot decyzji silniejszego, bo zawsze jest żywym podmiotem i suwerenem w stosunku do własnych decyzji i praw. Tak tę sprawę widzieliśmy w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, gdzie przed laty dyskutowaliśmy o tym z kolegami, w tym także profesorem Karolem Wojtyłą, naszym dawnym kolegą, dzisiaj papieżem Janem Pawłem II. I właśnie dzisiaj Jan Paweł II w swym powszechnym nauczaniu nieustannie podkreśla suwerenność i podmiotowość osoby ludzkiej, prawa człowieka, jego godność jako podmiotu, a nie przedmiotu, jako celu a nie środka wszystkich ludzkich działań”[12].

Sebastian Petrycy z Pilzna (1554-1626) filozof, tłumacz dzieł Arystotelesa, pedagog, lekarz, poeta, uczestnik Dymitriady. Studiował na Wydziale Artium Krakowskiej Akademii. Następnie wykładał poetykę i literaturę starożytną (Cyceron, Wergiliusz), filozofię Alberta Wielkiego i filozofię przyrody Arystotelesa. W Padwie podjął studia medyczne, które zakończył doktoratem (nie nostryfikowanym w Krakowie), który był poświęcony diagnozowaniu i leczeniu kiły. Na skutek trudności z uznaniem stopnia w Krakowie, przeniósł się do Lwowa, gdzie rozpoczął praktykę lekarską. Po przedwczesnej śmierci żony i córki wrócił do Krakowa, gdzie podjął służbę lekarza u biskupa krakowskiego kardynała Bernarda Maciejowskiego. W 1606 roku udał się do Moskwy jako przyboczny lekarz wojewody Jerzego Mniszka. Po śmierci Dymitra Samozwańca został uwięziony. W więzieniu dokonał luźnego przekładu z łaciny na język polski pieśni Horacego (*Horacius Flacus w trudach więzienia moskiewskiego*). Zwolniony z więzienia pod koniec 1607 roku wrócił do Krakowa, gdzie rozpoczął wykłady na Wydziale Lekarskim, który opuścił na skutek konfliktu dogmatycznego z innymi uczonymi. W ostatnich latach życia praktykował jako ceniony lekarz w Krakowie. Petrycy był tłumaczem *Etyki nikomachejskiej*, *Polityki* i *Ekonomii* Stagiryty. Jego przekład został opatrzony obszernymi komentarzami (przestrogami i przydatkami). Tłumaczenie Pilzneńczyka było pierwszym w Polsce i trzecim przekładem na języki

12 M. A. Krąpiec, *Rozważania o narodzie*, Lublin 1997, s. 53-55.

nowożytne, po tłumaczeniu włoskim i francuskim. Było to dzieło pionierskie również z tego powodu, że przecierało szlaki polskiej terminologii naukowej. Petrycy w swoich poglądach filozoficzno-pedagogicznych kompilował ujęcia Stagiryty, stoików i Tomasza z Akwinu. Podkreślał rolę wychowania moralnego opartego na uprawie cnoty (aretologia). Wskazywał ma moralny wymiar wychowania i polityki. Na gruncie epistemologii (nauki o poznaniu) wyprzedził poglądy Johna Locke'a (1632-1704)[13].

Eleonora Ziemięcka (1815/1817-1869) to pierwsza polska filozof, pedagog, redaktor, tłumacz. W swoich pracach promowała filozofię katolicką (*Zarys filozofii katolickiej w czterech poglądach zawarte*, Warszawa 1857) oraz edukację kobiet (*Myśl o wychowaniu kobiet*, Warszawa 1843; *Kurs nauk wyższych dla kobiet obejmujący: psychologię, estetykę, pedagogikę i moralność*, Warszawa 1863-1864), nawiązując do filozofii Augustyna i Akwinaty oraz ówczesnych teologów. Pisała też bajki dla dzieci. Pierwotnie była zwolenniczką niemieckiego idealizmu, a następnie jego zdecydowanym krytykiem. Wskazywała na możliwość uzgodnienia wiary i rozumu, utrzymania tradycyjnego porządku moralnego i społecznego[14]. „Dzielnie odpierała personalne ataki ze strony ówczesnych

13 K. Wójcik, Petrycy Sebastian z Pilzna, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*: http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/petrycy.pdf [4.06.2019]; W. Rubczyński, *O filozoficznych poglądach Sebastiana Petrycego z Pilzna w jego „Przestrogach" i „Przydatkach"*, Kraków 1908; W. Wąsik, *Sebastian Petrycy z Pilzna i jego epoka. Ze studiów nad dziejami filozofii w Polsce i recepcją Arystotelesa, cz. 1-3*, Warszawa 1923-1935; tenże, *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna*, Warszawa 1968; A. Budzyńska-Daca, *„Horatius Flaccus" kontra Horatius Flaccus. Ody Sebstiana Petrycego wobec klasycznego wzorca,* „Pamiętnik Literacki" 95 (2004) 1, s. 65-76; T. Knapik, *Wiktor Wąsik jako filozof i nauczyciel filozofii*, w: „Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać?", red. M. Woźniczka, M. Rembierz, Częstochowa 2013, s. 181-195; R. Matsili, *Człowiek i twórczość Petrycego z Pilzna*, Łódź 2008.

14 J. R. Błachnio, *Idealizm niemiecki i filozofia narodowa w polskiej myśli chrześcijańskiej lat 1831-1863*, Bydgoszcz 1994, s. 33-50; tenże, *Poglądy filozoficzne Eleonory Ziemięckiej na tle sporów ideowych połowy XIX wieku*, Bydgoszcz 1997; *Bronisława Zalewskiego i Kajetana Cieszkowskiego nieznane relacje o powstaniu styczniowym*, opr. W. Caban, R. Matura, Kielce 1997, s. 121-123; W. Chełmońska, Eleonora Ziemięcka, w: „Album biogra-

filozofów, krytykujących jej tradycjonalizm. Jednym z nich był Bronisław Ferdynand Trentowski (1808-1869), filozof, pedagog i wolnomularz, który głosił panteizm i mesjanizm[15]. W traktacie pedagogicznym *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętność wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształceni naszej młodzieży* (Poznań 1942) – uznał potrzebę sformułowania polskiej filozofii narodowej i wypływających z niej filozofii wychowania i filozofii polityki. Ziemięcka, pracując w osamotnieniu nie ustrzegła się pewnych błędów teologicznych, co może tłumaczyć dystans do jej dorobku ze strony przedstawicieli Kościoła katolickiego (jej poglądy krytycznie omówił Franciszek Gabryl w *Polskiej filozofii religijnej w XIX wieku,* Poznań 1914, t. 2, s. 108-130). Niezależnie od tego E. Ziemięcka należy do ważniejszych i inspirujących przedstawicieli filozofii religijnej w XIX wieku.

August hr. Cieszkowski (1814-1894), polski filozof nurtu heglowskiego, mesjanista, działacz społeczny i polityczny, ekonomista, ziemianin. W swojej filozofii, nawiązując do panteizmu, wskazywał na szczególną rolę Słowian

ficzny zasłużonych Polaków i Polek XIX w", Warszawa 1903, t. 2, s. 479-483; P. Chmielowski, Eleonora z Gagatkiewiczów Ziemięcka, w: „Autorki polskie wieku XIX", Warszawa 1885; F. SłoGabryl, *Polska filozofia religijna w XIX wieku*, dz. cyt., t. 2, s. 108-130; W. Kaczmarek, Eleonora Ziemięcka. *Pierwsza Polka w todze filozofa, rozprawa doktorska, Biblioteka Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu*, Poznań 1980; S. Krajski, *Powołanie artysty*, „Nasz Dziennik" z 16.07.2009, nr 165 (3486); Eleonora Ziemięcka, w: „Powszechna Encyklopedia Filozofii", red. A. Maryniarczyk, t. 9, Lublin 2008; L. Słowiński, *Tradycja i postęp. Studia z dziejów edukacji narodowej pod zaborem rosyjskim*, Poznań 2000, s. 9-21; Z. Szeląg, Eleonora Ziemięcka, w: „Słownik wiedzy o Grójeckiem", red. Z. Szeląg, Zeszyt 1, Grójec 1993, s. 94-97; A. Walicki, *700 lat myśli polskiej*, w: „Filozofia i myśl społeczna w latach 1831-1864", t. 5, Warszawa 1971, s. 674-775; A. Walicki, E. Ziemięcka, w: „Filozofia w Polsce. Słownik Pisarzy", Wrocław 1971, s. 445.E. Witkowska-Urban, *Filozoficzne konteksty twórczości pedagogicznej Eleonory Ziemięckiej*, w: „Tradycja i współczesność filozofii wychowania. Pedagogika filozoficzna", t. 2, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Kraków 2007, s. 73-81.

15 W. Horodyski, Bronisław Trentowski 1808-1869, Kraków 1913; E. Starzyńska-Kościuszko, *Koncepcja człowieka rzeczywistego. Z antropologii filozoficznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego*, Olsztyn 2004.

(w tym Polaków) oraz na nadejście trzeciej epoki w dziejach chrześcijaństwa, epoki Ducha Świętego (*Ojcze Nasz*, 1848). W jego poglądach można doszukiwać się elementów *New Age*. Praca *O ochronkach wiejskich* (1845) zainspirowała działalność społeczną bł. E. Bojanowskiego. Cieszkowski wywarł wpływ na polskich przedstawicieli romantyzmu oraz, według niektórych badaczy, na poglądy Karola Marksa i innych socjalistów.

Karol Libelt (1807-1875), polski filozof nurtu heglowskiego, mesjanista, działacz polityczny i społeczny, uczestnik powstania listopadowego. Uczeń Hegla w swojej filozofii narodowej głosił nadejście filozofii Słowian, opartej na wierze i intuicji (w przeciwieństwie do filozofii niemieckiej opartej na rozumie), będących według niego bliżej spraw życia codziennego. Jest to filozofia czynu, mająca służyć celom narodowym. Posługiwał się rosyjskim terminem *um* (rozum), który zawarł w pracy *System umnictwa, czyli filozofii umysłowej* (Poznań 1874). Nie tylko wpłynął na twórców romantyzmu, ale i na wybranych przedstawicieli filozofii rosyjskiej.

Wśród wybitnych przedstawicieli filozofii tomistycznej (tomizm tradycyjny), obok wspomnianego powyżej F. Gabryla, należy wymienić jeszcze kilku uczonych, jak: ks. Piotr Semenenko (1814-1886), ks. Marian Morawski (1845-1901), Stefan Pawlicki (1839-1916), którzy jeszcze przed ogłoszeniem encykliki *Aeterni Patris* przez Leona XIII, podjęli badania nad dorobkiem Akwinaty. Na uwagę zasługuje ks. Kazimierz Wajs (1861-1934) ze Lwowa, filozof przyrody, nawiązujący do badań kardynała Dezyderego Józefa Merciera (1851-1926), przedstawiciela tomizmu lowańskiego.

Ojciec Mieczysław Albert Krąpiec OP (1921-2008) urodził się Berezowicy Małej nieopodal Zbaraża na Podolu. Podczas okupacji niemieckiej studiował w dominikańskim Instytucie Filozoficzno-Teologicznym w Krakowie, a następnie w Papieskim Uniwersytecie św. Tomasza z Akwinu „Angelicum" w Rzymie i Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Był dziekanem wydziału Filozofii Chrześcijańskiej KUL (1958-1961, 1969-1970) i rektorem tejże uczelni (1970-1983). Krąpiec był twórcą Lubelskiej Szkoły Filozoficznej, wybitnym

filozofem i humanistą, autorem kilkudziesięciu dzieł filozoficznych oraz pomysłodawcą i redaktorem dziesięciotomowej *Powszechnej Encyklopedii Filozofii.* Był członkiem wielu polskich i zagranicznych towarzystw naukowych. Dzięki jego zapobiegliwości KUL nie tylko nie został zlikwidowany przez władze komunistyczne, które opodatkowując uczelnie, planowały przejęcie jej nieruchomości, ale również został rozbudowany. Powstały nowe wydziały. KUL stał się jednym ze znaczących ośrodków naukowo-dydaktycznych w Polsce i na świecie. Jako jedna z nielicznych uczelni w bloku komunistycznym nie była uwikłana w ideologię marksistowską, stąd studenci KUL z dumą powtarzali, że: „od Berlina do Seulu filozofia tylko na KUL-u". Podczas swoich licznych podróży zagranicznych promował lubelską katolicką uczelnię oraz filozofię klasyczną – neotomistyczną, której był liderem. Lubelska Szkoła Filozoficzna zwana również Lubelską Szkołą Filozofii Klasycznej skupiła obok o. Krąpca tak wybitnych przedstawicieli jak: Stefan Swieżawski (1907-2004), historyk filozofii, ks. Marian Kurdziałek (1920-1997), historyk filozofii, ks. Stanisław Kamiński (1919-1986), metodolog nauki, ks. Karol Wojtyła, etyk. Do bliskich współpracowników i uczniów M. A. Krąpca należą: ks. Andrzej Maryniarczyk, Piotr Jaroszyński, Barbara i Henryk Kieresiowie i wielu innych. Lubelska Szkoła Filozoficzna przekroczyła ramy historyczne filozofii Arystotelesa i Tomasza z Akwinu, podejmując polemikę z filozofią nowożytną i współczesną. W konsekwencji o. Krąpiec ze swoimi współpracownikami i uczniami stworzył oryginalną i wszechstronną syntezę filozoficzną, która obejmuje filozofię bytu, antropologię, teorię poznania, etykę, filozofię kultury, filozofię społeczną i polityczną, filozofię prawa, filozofię języka i metodologię oraz teorię wychowania[16]. Jak zauważył ks. A. Maryniarczyk: „Krąpiec przez ponad pół wieku konsekwentnej i wiernej realizmowi pracy filozoficznej stworzył koherentny system, ogarniający wyjaśnieniem metafizycznym całą rzeczywistość dostępną poznaniu ludzkiemu.

16 W. Chudy, Mieczysław Albert Krąpiec, w: „Powszechna Encyklopedia Filozofii", red. A. Maryniarczyk: http://www.ptta.pl/pef/pdf/k/krapiecm.pdf [4.06.2019]. Zob. „Strona Ojca Profesora Mieczysława Alberta Krąpca": http://www.ptta.pl/krapiec/ [4.06.2019].

Filozofia jego jest – zarówno ze względu na swą wszechstronność, jak i doniosłość merytoryczną – największym dokonaniem filozofii realistycznej (klasycznej) w Polsce i na świecie w XX wieku. Wizja świata przez nią odsłaniana ukazuje jedność i harmonię człowieka z otaczającą go rzeczywistością, otwierając równocześnie osobę ludzką na związek z transcendentnym Absolutem”[17].

Mieczysław Szczepan Gogacz urodził się 11 listopada 1926 roku (w oficjalnych dokumentach podaje się datę 17 listopada) w Nadrożu koła Rypina. Podczas okupacji niemieckiej był świadkiem represji wobec polskiej inteligencji, o czym wspomina w jednym z wywiadów: „przyszli Niemcy, najpierw rozstrzelali wszystkich nauczycieli, ludzi z wyższym wykształceniem. Moją koleżankę, studiowała, też aresztowano, ale po sprawdzeniu okazało się, że nie ma magisterium. Uniknęła w ten sposób śmierci. Kiedyś przyjechał pewien niemiecki urzędnik kwalifikować młodzież do wywózki na roboty. Mnie zastał nad podręcznikiem od łaciny, starannie odpytał i kazał uczyć się dalej (…) moja matka potraktowała to jako ostrzeżenie”[18]. Aby uniknąć przymusowej wywózki na roboty do Niemiec, podjął pracę w charakterze młodszego listonosza na niemieckiej poczcie (*Deutsche Post*). Na terenach wcielonych do III Rzeszy Niemieckiej obowiązywał zakaz posługiwania się językiem polskim. Nawet przy sakramencie pokuty penitenci byli zobowiązani do używania języka niemieckiego. W języku ojczystym mówiono tylko w domu rodzinnym, a istotnym źródłem podtrzymywania jego znajomości była lektura przedwojennej prasy i literatury religijnej. Na podstawie tych lektur, szczególnie *Psalmów* i *Rycerza Niepokalanej*, Gogacz kształtował swoją intelektualną i religijną wrażliwość. Po

17 A. Maryniarczyk, *Rola filozofii w kształceniu humanistycznym w ujęciu Mieczysława* A. Krąpca, w: „Myśl pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu”, red. nauk. tomu M. Krasnodębski, red. nauk. serii A. Murzyn, Warszawa 2014, s. 151.

18 *Posyłam ci swego Anioła. Z prof. M. Gogaczem rozmawiają A. Dylik i P. Sypniewski*, „Poczta Polska” 15/16 (289/290) 2001, s. 10. Więcej na temat osoby i dzieła Mieczysława Gogacza zob. Aneks: *Hołd złożony mistrzowi. Profesor Mieczysław Gogacz i jego dzieło*, w: „M. Krasnodębski, W poszukiwaniu duchowej elegancji. W Polskim Radio w Chicago z dr. Mikołajem Krasnodębskim rozmawiają Krzysztof Arsenowicz i Paweł Manelski”, Chicago-Warszawa 2011, s. 179-207 i 216-218.

wojnie podjął naukę w biskupim gimnazjum, a następnie na Wydziale Filozofii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, gdzie studiował pod kierunkiem: Stefana Swieżawskiego, Stanisława Adamczyka, Antoniego Kordzika, Wojciecha Feliksa Bednarskiego, Stanisława Kamińskiego oraz Mieczysława A. Krąpca. Podczas studiów, a następnie pracy naukowo-dydaktycznej w lubelskiej uczelni Gogacz nawiązał osobiste kontakty z docentem etyki ks. Karolem Wojtyłą. W latach 1957-58 był stypendystą Bibliotheque Nationale w Paryżu, a następnie studiował u É. Gilsona w Pontifical Institute of Mediaeval Studies w Toronto. Po powrocie do Polski pracował jako asystent na Wydziale Filozofii KUL, a następnie został zatrudniony na Wydziale Filozofii Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (obecnie: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego). Należy dodać, iż cenzura komunistyczna PRL blokowała publikacje wielu prac Profesora, stąd do dziś powtarza się „anegdoty" o jego interwencjach u pani Kupraszwili w Urzędzie Cenzury przy ulicy Mysiej w Warszawie. W roku 1996 Ojciec Święty Jan Paweł II w uznaniu zasług profesora Gogacza przyznał mu Komandorię z Gwiazdą Orderu św. Sylwestra Papieża. W roku 1997, w wieku 70. lat Profesor przeszedł na emeryturę, ale do 2001 prowadził seminarium magisterskie i doktoranckie oraz wykład kursoryczny zatytułowany: *Wstęp do tomizmu.* Po 2001 roku, na skutek choroby stopniowo wyłączył się z życia akademickiego, a w grudniu 2008 roku zamieszkał w Domu Opieki Ojców Bonifratrów przy ulicy Sapieżyńskiej w Warszawie.

Dorobek naukowy Gogacza obejmuje badania z zakresu historii filozofii, metafizyki, antropologii, etyki, filozofii społecznej, pedagogiki, ascetyki i mistyki. Jego filozofia, stanowiąc próbę odczytania filozofii Akwinaty, jest czymś więcej niż tylko kolejną „odmianą" interpretacji jego filozofii. Jest oryginalną i opartą na tekstach źródłowych współczesną filozofią realistyczną, która stanowi intelektualną inspirację nie tylko dla dalszych badań filozoficznych, ale również pedagogicznych, społecznych i teologicznych. Nowe ujęcia, które zaproponował Gogacz na płaszczyźnie metafizyki bytu (*subsystencja*), teorii poznania (poznanie niewyraźne), antropologii (zagadnienie przyczyn celowych w ujęciu

genetycznym), etyki i pedagogiki (teoria osobowych relacji oraz wynikające z niej normy wychowania), pozwalają uznać poglądy tego autora za nowatorskie, nie tylko w historii polskiego neotomizmu, ale w filozofii polskiej w ogóle. Gogacz nie tylko zdystansował w swoich pracach przedstawicieli polskiego tomizmu tradycyjnego, ale również zaproponował alternatywne ujęcie w stosunku do Lubelskiej Szkoły Filozoficznej. Obecnie tomizm konsekwentny M. Gogacza razem z tomizmem egzystencjalnym (E. Gilson, J. Maritain, M. A. Krąpiec) stanowią znaczący głos w filozofii współczesnej.

Osoba i dzieło Karola Wojtyły (1920-2005) są powszechnie znane, ale nie można tego powiedzieć o jego etyce, która uchodzi za hermetyczną i raczej trudną. Wojtyła w filozofii moralnej twórczo łączył filozofię klasyczną z fenomenologią, a nawet personalizmem, co chyba najbardziej było widoczne w jego pracach: *Miłość i odpowiedzialność* i *Osoba i czyn*. Z kolei opublikowane już po wyborze Karola Wojtyły na stolicę apostolską książki *Wykłady lubelskie* czy *Elementarz etyczny* wskazują na wątki klasyczne jego etyki. Polemiki na temat „przynależności" filozoficznej tego wybitnego intelektualisty są zrozumiałe. Wydaje się, że w swojej genialności potrafił wydobyć z tych nurtów to wszystko, co można było z nich ująć najlepszego, aby skarbiec klasycznej antropologii i etyki najpełniej przekazać współczesnemu człowiekowi, który zasadniczo jest daleki od tych zagadnień; człowiekowi, który został okłamany i „skażony" przez XIX – i XX-wieczne ideologie i systemy zniewolenia osób i narodów. Intelektualny geniusz Karola Wojtyły polegał właśnie na filozoficznej syntezie filozofii klasycznej z fenomenologią i personalizmem. Kluczowym zagadnieniem antropologii i etyki Wojtyły jest problematyka integracji człowieka w czynie, jego wolność oparta na prawdzie i dobru, godności i odpowiedzialności. Integracja człowieka polega na osiągnięciu jedności działania osoby, na płaszczyźnie ducha, uczuć, popędów i ciała. Człowiek odkrywa nie tylko, że jest sprawcą swoich czynów, ale również odkrywa „dynamizmy" wyznaczone przez swoją duchowo-cielesną naturę. Tu właśnie odkrywa napięcie pomiędzy swoją władzą samostanowienia (wolą) a potencjalnością ciała, uczuciami i popędami człowieka.

Ostatecznie sferę uczuć i emocji należy podporządkować władzom wyższym – intelektowi i woli. Kontrolę nad wolą sprawuje sumienie, które określa „prawdę w dobru" z pomocą, wspomnianej wyżej normy personalistycznej. Jest ona zasadą, według której osoba nigdy nie może być dla drugiej osoby środkiem do celu, może być i musi być właśnie osobą[19]. Norma ta gwarantuje równość pomiędzy osobami. Jest realizowana dzięki miłości, która ją gwarantuje.

Na zakończenie chciałbym wspomnieć o przyjaźni Karola Wojtyły i Mieczysława Gogacza. W czasach gdy ks. Karol Wojtyła dojeżdżał do Lublina z Krakowa, zatrzymywał się w mieszkaniu u państwa Gogaczów i stąd młody pracownik naukowy miał sposobność osobistego kontaktu z przyszłym Ojcem Świętym. Podczas osobistych rozmów poruszano tematy nie tylko z zakresu filozofii, ale również teologii duchowości i ascetyki katolickiej. Mieczysław Gogacz, nawiązując do tych rozważań opublikował książki: *Idę śpiewając do Ciebie* (1977), *Błędy brata Ryszarda* (1975), *On ma wzrastać* (1965, 1973, 1975, 1990), *Ciemna noc miłości* (1985), *Modlitwa i mistyka* (1987) oraz powieść ascetyczną *Jak traci się miłość* (1982). Wydaje się, iż ta intelektualna fascynacja Wojtyły i Gogacza, która łączyła tych wybitnych intelektualistów, miała wzajemny charakter. Kardynał Wojtyła podczas obchodów Millennium (1966) w wolnym czasie czytał *On ma wzra*stać i niejednokrotnie w swoich listach do profesora Gogacza, wyrażał zainteresowanie jego badaniami i publikacjami. Echa tej wzajemnej relacji można odnaleźć w książkach: *Obecność. Karol Wojtyła w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, red. M. Filipiak, A. Szostek, Lublin 1989, *Dziesiątek różańca refleksji. Obecność i nauczanie Ojca Świętego Jana Pawła II* (1984), *Kościół moim domem. Zareagowania na wydarzenia religijne i teologiczne pontyfikatu Jana Pawła II* (1999)[20]. Z kolei Gogacz w swoich tekstach dyskretnie ujawniał przebieg tych osobistych spotkań. *W Dziesiątek różańca refleksji* „relacjonuje" swoje osobiste spotkania z Ojcem Świętym (s. 192-205), zaś nieformalne spotkania profesorów i studentów na KUL wspomina następująco:

19 K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 49, 109-112.

20 Strona z publikacjami Mieczysława Gogacza: http://katedra.uksw.edu.pl/katedra.htm [4.06.2019].

„Prof. Swieżawski i ks. doc. Wojtyła spędzali w Lublinie dziesięć dni, a czas ten obejmował także niedzielę. Prof. Swieżawski zarządzał w niedzielę spacer na Poczekajkę, do znajdujących się tam domów akademickich KUL. W którąś niedzielę poszedł z nami na Poczekajkę ks. doc. Wojtyła. Studenci urządzili ognisko i prosili swych gości, by wzięli w nim udział. Prof. Swieżawski wygłosił im wtedy pogadankę o filozoficznych teoriach ognia i wody, ks. doc. Wojtyła zaś zaśpiewał znaną żartobliwą piosenkę o trzech krasnalach: «Byli sobie trzej krasnale nie górale. Nie bili się, nie kłócili z sobą wcale. Trzech ich było, trzech z fasonem, dwóch wesołych, jeden smutny, bo miał żonę. A ta żona była jędza, no i basta. Miała ona taki wałek, jak do ciasta, i tym wałkiem, kiedy chciała, swego męża krasnoludka wałkowała. A on był już taki chudy, chudziusieńki jak niteczka. Taki blady, bladziusieńki, jak karteczka, ale ona wciąż myślała, że jest gruby, więc go wałkiem wałkowała»”[21].

Z kolei Ojciec Święty, znany z tego, że odpowiadał na przesłaną mu korespondencję, w jednym z listów do Gogacza napisał: „Drogi Panie Mieczysławie! Już dziękowałem za publikacje, które Pan zechciał mi przesłać wraz z pięknymi dedykacjami. Choć trudno mi wszystko przeczytać, pragnę przynajmniej zorientować się w tych oryginalnych tekstach. Naprawdę podziwiam duchową owocność Autora, który dotyka tych dziedzin i łączy je. Prawdziwy «dom filozofii i teologii», w którym Autor «mieszka» i «stara się rozmawiać z Bogiem». Właśnie te Pańskie prace z teologii mistycznej zdążyłem lepiej poznać. Ale może będzie trzeba też zabrać się do powtórki z metafizyki (Elementarz). Raz jeszcze dziękuję i – szczęść Boże. J[an] P[aweł] II”[22]. *Elementarz metafizyki* (cztery wydania) stanowił jedno z najważniejszych dzieł Gogacza. Dedykacja Jana Pawła II nie tylko jest wyrazem życzliwości do autora *Elementarza*, ale również lekcją pokory oraz duchowej elegancji, zachęcającą nas do studiowania rodzimej myśli filozoficznej.

21 M. Gogacz, *O spotkaniach z Ojcem Świętym. Największe wyróżnienie*, „Niedziela” 46 (2003) 42, z dn. 19 X, s. 12.

22 *List Ojca Św. Jana Pawła II do Mieczysława Gogacza*. Zob. „W poszukiwaniu duchowej elegancji”, dz. cyt., s. 217.

Bibliografia:

Banaszek A., *Gabryl Franciszek*, w: *Słownik polskich teologów katolickich*, pod red. H. E. Wyczawskiego, Warszawa 1981, t. 1, s. 496-498.

Błachnio J. R., *Poglądy filozoficzne Eleonory Ziemięckiej na tle sporów ideowych połowy XIX wieku*, Bydgoszcz 1997.

Borzym S., *Rzecznicy metafizyki w filozofii profesjonalnej*, w: S. Borzym, H. Floryńska, B. Skarga, A. Walicki, *Zarys dziejów filozofii polskiej 1818-1918*, red. A. Walicki, Warszawa 1983.

Bronisława Zalewskiego i Kajetana Cieszkowskiego nieznane relacje o powstaniu styczniowym, opr. W. Caban, R. Matura, Kielce 1997.

Budzyńska-Daca A., *„Horatius Flaccus" kontra Horatius Flaccus. Ody Sebastiana Petrycego wobec klasycznego wzorca,* „Pamiętnik Literacki" 95 (2004) 1, s. 65-76.

Chełmońska W., *Eleonora Ziemięcka*, w: *Album biograficzny zasłużonych Polaków i Polek XIX w.*, Warszawa 1903.

Chmielowski P., *Eleonora z Gagatkiewiczów Ziemięcka*, w: *Autorki polskie wieku XIX,* Warszawa 1885.

Dembowski B., *Spór o metafizykę. Główne poglądy na metafizykę w Polsce na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1969.

Eleonora Ziemięcka, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 9, Lublin 2008.

F. Gabryl, *Polska filozofja religijna w wieku dziewiętnastym*, t. 2, Poznań-Warszawa 1914.

Gabryl F., *Noetica,* Olomouc 1921.

Gabryl F., *Polska filozofia katolicka w przełomie XIX wieku,* w: *Polska filozofia narodowa,* red. M. Straszewski, Kraków 1921, s. 460-487.

Gabryl F., w: *Enciclopedia Filosofica. Centro di Studia Filosofici di Gallarate*, t. 2, Firenze 1967, s. 1556.

Głombik Cz., *Początki neoscholastyki polskiej*, Katowice 1991.

Gogacz M., *O spotkaniach z Ojcem Świętym. Największe wyróżnienie*, „Niedziela" 46 (2003) 42, z dn. 19 X, s. 12.

Gogacz M., *Tomizm w polskich środowiskach uniwersyteckich*, w: *Studia z dziejów myśli świętego Tomasza z Akwinu*, Lublin 1978.

Horodyski W., *Bronisław Trentowski 1808-1869*, Kraków 1913.

Idealizm niemiecki i filozofia narodowa w polskiej myśli chrześcijańskiej lat 1831-1863, Bydgoszcz 1994.

Iwanicki J., *Problematyka filozoficzna w ciągu ostatniego 50-lecia w Polsce*, „Ateneum Kapłańskie", t. 58/1959, s. 255-593.

Kaczmarek W., *Eleonora Ziemięcka. Pierwsza Polka w todze filozofa*, rozprawa doktorska, Biblioteka Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1980.

Kępa Z. J., *Stanowisko Franciszka Gabryla wobec ewolucjonizmu. Szkic z historii filozofii przyrody*, „Ełckie Studia Teologiczne", 1/2000, s. 129-140.
Knapik T., *Wiktor Wąsik jako filozof i nauczyciel filozofii,* w: *Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać?*, red. M. Woźniczka, M. Rembierz, Częstochowa 2013.
Krajski S., *Powołanie artysty*, „Nasz Dziennik" z 16.07.2009, nr 165 (3486).
Krasnodębski M., *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej,* Głogów 2018.
Krasnodębski M., *Franciszek Gabryl (1866-1914)*, w: *Tomizm polski. Słownik filozofów*, t. 1, red. B. Listkowska, A. Andrzejuk, Radzymin 2014, s. 29-60.
Krasnodębski M., *W poszukiwaniu duchowej elegancji. W Polskim Radio w Chicago z dr. Mikołajem Krasnodębskim rozmawiają Krzysztof Arsenowicz i Paweł Manelski*, Chicago-Warszawa 2011.
Krasnodębski M., *Dusza i ciało. Zagadnienie zjednoczenia duszy i ciała w wybranych tekstach Tomasza z Akwinu oraz w filozofii tomistycznej*, Warszawa 2004.
Krasnodębski M., *Franciszka Gabryla antropologia i teoria poznania*, „Forum Philosophicum", 8/2003, s. 207-236.
Krasnodębski M., *Prawda i pewność w Noetyce Franciszka Gabryla (1866-1914)*, w: *Philosophia vitam alere. Prace dedykowane Profesorowi R. Darowskiemu*, red. S. Ziemiański, Kraków 2005, s. 261-277.
Krasnodębski M., *Zagadnienie pożądania w antropologii Franciszka Gabryla (1866-1914)*, „Studia Philosophiae Christianae", 39 (2003) 2, s. 328-349.
Krasnodębski, *Człowiek, jego poznanie i pożądanie w antropologii Franciszka Gabryla*, rozprawa doktorska, Biblioteka UKSW, Warszawa 2003, ss. 236.
Krąpiec M. A., *Rozważania o narodzie*, Lublin 1997.
Maryniarczyk A., *Rola filozofii w kształceniu humanistycznym w ujęciu Mieczysława A. Krąpca*, w: *Myśl pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu,* red. naukowa tomu M. Krasnodębski, red. naukowa serii A. Murzyn, Warszawa 2014.
Matsili R., *Człowiek i twórczość Petrycego z Pilzna*, Łódź 2008.
Michalski K., *Stanowisko księdza Gabryla w ruchu neoscholastycznym*, „Ateneum Kapłańskie", t. 13/1917, s. 46-56.
Posyłam ci swego Anioła. Z prof. M. Gogaczem rozmawiają A. Dylik i P. Sypniewski, „Poczta Polska" 15/16 (289/290) 2001, s. 10.
Przymusiała A., *Gabryl F.* (1866-1914), w: *Filozofia w Polsce. Słownik Pisarzy*, Warszawa 1971.
Przymusiała A., *Ks. Franciszek Gabryl (1866-1914*), „Studia Philosophiae Christianae", 1 (1966), s. 259-264.
Rubczyński W., *O filozoficznych poglądach Sebstoiana Petrycego z Pilzna w jego „Przestrogach" i „Przydatkach"*, Kraków 1908.

Skoczyński J., Woleński J., *Historia filozofii polskiej*, Kraków 2010.
Słowiński L., *Tradycja i postęp. Studia z dziejów edukacji narodowej pod zaborem rosyjskim*, Poznań 2000.
Starzyńska-Kościuszko E., *Koncepcja człowieka rzeczywistego. Z antropologii filozoficznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego*, Olsztyn 2004.
Stępień A. B., *Wartość poznawcza współczesnej filozofii tomistycznej*, „Studia Filozoficzne" 206-207 (1983) 1-2, s. 51-84.
Struve H., *Historya filozofii w Polsce na tle ogólnego rozwoju życia umysłowego*, Warszawa 1900.
Szeląg Z., *Eleonora Ziemięcka*, w: *Słownik wiedzy o Grójeckiem*, red. Z. Szeląg, Zeszyt 1, Grójec 1993.
Śródka A., *Uczeni Polscy XIX-XX stulecia*, Warszawa 1995.
Tichner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.
Tupikowski J., *Franciszek Gabryl*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 3, Lublin 2002.
Usowicz A., *Gabryl Franciszek*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. VII, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1948-1958, s. 193-194.
Walicki A., *700 lat myśli polskiej*, w: *Filozofia i myśl społeczna w latach 1831-1864*, t. 5, Warszawa 1971.
Walicki A., *E. Ziemięcka*, w: *Filozofia w Polsce. Słownik Pisarzy*, Wrocław 1971.
Wąsik W., *Arystoteles w Polsce,* „Collectanea Theologica" 23 (1952) 3-4, s. 275-317.
Wąsik W., *Sebastian Petrycy z Pilzna i jego epoka. Ze studiów nad dziejami filozofii w Polsce i recepcją Arystotelesa,* cz. 1-3, Warszawa 1923-1935.
Wąsik W., *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna,* Warszawa 1968.
Węgier F., *Dyalektyka*, Orchard Lake, Michigan 1925.
Węgier F., *Kryteryologia*, Orchard Lake, Michigan 1926.
Wielgus S., *Witelo,* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* red. A. Maryniarczyk, t. 9, Lublin 2008.
Wielgus S., *Z badań nad średniowieczem,* Lublin 1995.
Witkowska-Urban E., *Filozoficzne konteksty twórczości pedagogicznej Eleonory Ziemięckiej*, w: *Tradycja i współczesność filozofii wychowania. Pedagogika filozoficzna,* t. 2*,* red. S. Sztobryn, M. Miksza, Kraków 2007.
Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność,* Lublin 1986.
Wyszyński S., *Program studiów teologicznych dla Ósemki,* Laski 1943-1944, maszynopis, w: „Instytut Prymasowski Ślubów Narodu", s. 3, kopia w zbiorach autora.
Żegleń U., *Gabryl Franciszek*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 5, red. L. Bieńkowski i inni, Lublin 1989, s. 796.

Netografia:
Chudy W., *Mieczysław Albert Krąpiec*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk: http://www.ptta.pl/pef/pdf/k/krapiecm.pdf [stan z 4.06.2019].
Strona Ojca Profesora Mieczysława Alberta Krąpca: http://www.ptta.pl/krapiec/ [stan z 4.06.2019].
Strona z publikacjami Mieczysława Gogacza: http://katedra.uksw.edu.pl/katedra.htm [stan z 4.06.2019].
Wójcik K., *Petrycy Sebstian z Pilzna*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk: http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/petrycy.pdf [stan z 4.06.2019].

Achievements of Polish philosophy from Vitelo to Karol Wojtyła

Summary

This text is a lecture prepared for high school students as part of the Głogów Science Days. The main purpose of this text is to popularize Polish philosophy focusing on the achievements of the realistic philosophy. Most studies in the field of Polish philosophy present the achievement of the Lviv-Warsaw school of thought and on the „second" phenomenology. Although the merits of these schools deserve recognition, it would be a misunderstanding to limit the rich achievements of Polish philosophers to just these two schools. According to Wiktor Wąsik's research, medieval philosophy in Poland was firmly rooted in Aristotelianism. Despite the significant influence of various types of idealisms on the Polish culture (Platonism, Neoplatonism, Kantianism, Hegelianism and others). This culture evolved the original realistic philosophy (M. A. Krąpiec, M. Gogacz, K. Wojtyła) which deserves attention and international recognition.

Key words: Polish philosophy, Vitelo, Karol Wojtyła, realism, Thomism

Człowiek w Kulturze 29

Tomasz Szendzielarz

Filozoficzna analiza relacji między pojęciem opisującym rzeczywistość fizyczną a jej realnym istnieniem na tle osiągnięć współczesnej fizyki

Fizyk Albert Einstein nie zyskał światowej sławy i rozgłosu z chwilą opublikowania 20 marca 1916 r. swojej *Ogólnej teorii względności*, której równania matematyczne pokazują w jaki sposób geometria obszaru przestrzeni wyznaczana jest przez rozkład zawartej w niej masy i energii. Chodzi o to, że masa i energia zakrzywiają czasoprzestrzeń, mówiąc jej gdzie i jak bardzo ma się zakrzywiać – co językiem matematycznym wyrażone jest właśnie poprzez równania.

Jednak eksplozja sławy Einsteina na światową skalę nastąpiła dopiero trzy lata później. Na 29 maja 1919 r. przewidywane było zaćmienie Słońca dla niektórych regionów na półkuli południowej. Stworzyło to brytyjskiemu astronomowi Arthurowi Eddingtonowi doskonałą sposobność dla pomiaru odchylenia grawitacyjnego światła, a tym samym dla weryfikacji nowej teorii Einsteina, według której grawitacja miałaby zdolność zakrzywiania czasoprzestrzeni. Przypuszczano, że grawitacja Słońca mogłaby powodować takie odchylenie światła innych gwiazd biegnącego w bezpośrednim sąsiedztwie Słońca w kierunku obserwatora na Ziemi. Stąd celem Eddingtona było zmierzenie kąta ewentualnego przesunięcia światła tych gwiazd, biegnącego po linii: obserwator na Ziemi – Słońce – gwiazdy widoczne za Słońcem, względem innej, w stosunku do tego samego obserwatora, ustalonej ich pozycji, to jest linii światła tych gwiazd, biegnącej już w oddaleniu od Słońca. Wyniki swoich obserwacji, poczynionych jednocześnie w kilku miejscach na półkuli południowej, brytyjski astronom ogłosił 6 listopada 1919 r. i przedstawił je na posiedzeniu Towarzystwa Królewskiego triumfalnie

oznajmiając, że wartości pomiarowe zaobserwowanych odchyleń kątowych są bardzo bliskie wartości przewidywanej przez *Ogólną teorię względności* Einsteina, znacznie przewyższając o połowę mniejszą wartość oszacowaną na gruncie teorii Newtona[1].

Dla świata naukowego nowa teoria, znajdująca swoje potwierdzenie w empirii, była wydarzeniem epokowym, ze wszech miar rewolucjonizującym ówczesny naukowy światopogląd, czego wyrazem może być oświadczenie w tamtym czasie jednego z naukowców – Thomsona: „To nie są izolowane wyniki. (…) To nie jest odkrycie pojedynczej wyspy, lecz całego kontynentu nowych idei naukowych o olbrzymim znaczeniu dla niektórych z najbardziej fundamentalnych kwestii fizycznych. Jest to największe odkrycie dotyczące grawitacji odkąd Newton sformułował swoje prawo [powszechnego ciążenia]"[2].

Od chwili sformułowania „Prawa powszechnego ciążenia" przez sir Isaaca Newtona w pracy pt. *Philosophiae naturalis principia mathematica*, opublikowanej po raz pierwszy 5 lipca 1687 r., do momentu ogłoszenia „Ogólnej teorii względności" musiało minąć 229 lat. A więc ponad dwa wieki rozwoju naukowej myśli i technologii, ponad dwa stulecia nowych spostrzeżeń i pomiarów, dokonywanych w oparciu o coraz doskonalsze metody obserwacji makroświata. Kolejne pokolenia uczonych wznosiły mozolnie ten gmach wiedzy, z którego wierzchołka stopniowo widać było coraz więcej i więcej. Nabywana wiedza stanowi bowiem sprawność intelektu, usprawniającą go do coraz doskonalszego poznawania jawiącej się w zmysłach rzeczy. Gdyby Einstein nie odkrył konkretnej zależności w przyrodzie, którą opisał w *Ogólnej teorii względności*, to z pewnością prędzej czy później, z wyżyn tego wznoszącego się nieustannie gmachu wiedzy, wypatrzyłby ją ktoś inny. Ileż to razy w historii nauki niewiedzący jeden o drugim uczeni, w różnych częściach świata, ogłaszali podobne sobie odkrycia, zbiegające

1 P. Harpern, *Gra w kości Einsteina i kot Schroedingera. Zmagania dwóch wielkich uczonych z nieoznaczonością kwantową*, tłum. Marek Krośniak, Prószyński i S-ka, Warszawa 2016, s. 99.

2 *Eclipse Showed Gravity Variation*, „New York Times", 8 listopada 1919r., s. 6, w: Harpern, dz. cyt., s. 99.

się ze sobą niemalże w tym samym czasie. Ale to właśnie Einstein okazał się mieć wtedy ze wszystkich na tym polu najlepszy intelektualny wzrok.

Otaczający nas materialny wszechświat jest rzeczywistością inteligibilną, ponieważ pozwala człowiekowi wnikać intelektem w panujący w nim porządek rzeczy i odczytywać go. Ale odczytanie tych praw to już konstrukt pojęciowy samego człowieka, myślowy twór w obrębie umysłu poznającego, który na zewnątrz można wyrazić najściślej właśnie poprzez język matematycznych równań. I jedynie taka teoria fizyczna może być w stu procentach potwierdzona przez dane pomiarowe, to jest przez daną rzeczywistość obserwowalną (empiryczną), która jest uprzednim właściwym tej rzeczywistości odczytaniem. Podobnie było i jest z „Ogólną teorią względności", której prawdziwość została wtedy potwierdzona i nadal jest potwierdzana przez najnowocześniejsze przyrządy pomiarowe penetrujące coraz odleglejsze zakątki wszechświata[3]. Einstein potrafił więc dobrze odczytać w przyrodzie występującą tam prawidłowość, dlatego też potem jego teoria mogła zostać ostatecznie zweryfikowana i potwierdzona przez zgodność z danymi empirycznymi, choć na tę możliwość musiał zaczekać jeszcze trzy lata od opublikowania swojego odkrycia.

Ale jest jeszcze coś. Wystarczy odwrócić człony poprzedniego zdania, by zobaczyć, że mechanizm powstawania danej teorii jest jak kij o dwóch końcach, to znaczy działa w dwie strony: „I jedynie takie dane pomiarowe, to jest taka rzeczywistość obserwowalna może potwierdzić prawdziwość danej teorii fizycznej, której to rzeczywistości jest ona wcześniejszym właściwym odczytaniem" (poznaniem), wyrażonym poprzez język matematycznych równań. Stąd wniosek, że dana teoria sprawdza się tylko i wyłącznie w odniesieniu do zakresu tej rzeczywistości, którą opisuje, a która to rzeczywistość jest w stanie teorię tę ostatecznie pozytywnie zweryfikować.

W ten właśnie sposób teoria Newtona, która opisywała odczytywaną przez niego rzeczywistość była i jest dalej weryfikowana i potwierdzana w odniesieniu do tej poznanej rzeczywistości. Jednak dana nam badana rzeczywistość może

3 Harpern, dz. cyt., s. 300.

okazać się tylko częścią jakiejś większej rzeczywistości. A rzeczywistość obserwowana już w tej szerszej perspektywie uwidacznia porządkujące ją prawa właściwe dla niej. Odkrycie szerszej perspektywy otaczającej nas rzeczywistości fizycznej, która nie mieści się już w ciasnych bukłakach newtonowskich ujęć, wymaga właściwego odczytania jej praw, a więc panującego w niej porządku, a zatem także nowej struktury pojęciowej – nowej teorii, by ten nowy dla badacza stan rzeczy ogarnąć. „Wszystkie istniejące obecnie pojęcia naukowe dotyczą tylko bardzo ograniczonego wycinka rzeczywistości, a jej reszta, której jeszcze nie poznano jest nieskończona”[4] – powie Heisenberg – jeden z twórców „Mechaniki kwantowej” (autor *Teorii nieoznaczoności*), współczesny Einsteinowi uczony.

Chcąc jakoś analogicznie zobrazować tę sytuację, można przywołać w tym miejscu dwie różne perspektywy właściwe dla dwóch różnych obserwatorów. Jedna to perspektywa obserwatora stojącego gdzieś na południowej półkuli Ziemi i podziwiającego piękno jakiegoś wiejskiego krajobrazu. Druga to perspektywa obserwatora przebywającego na stacji kosmicznej i podziwiającego piękno całej południowej półkuli naszej planety. Ten pierwszy, starszy, dajmy na to Isaak, jest rolnikiem i nigdy nie był w kosmosie. Drugi natomiast, dajmy na to Albert, jest kosmonautą, chociaż również zaczynał jako rolnik. Obaj widzieli tę samą rzeczywistość, lecz ten drugi miał możliwość zobaczyć ją w jeszcze szerszej perspektywie. A jedynie mając taką sposobność mógł dostrzec, w czym jest różnica między jednym a drugim ujęciem.

„W niektórych przypadkach nowo zaobserwowane zjawiska można zrozumieć dopiero po wprowadzeniu nowych pojęć adekwatnych w stosunku do tych zjawisk w tej samej mierze, w jakiej pojęcia mechaniki Newtona były adekwatne w stosunku do zjawisk mechanicznych”[5] – pisał Heisenberg. Zatem, mając na uwadze opisaną wyżej relację między obserwowaną zmysłami przyrodą a pojęciem intelektu, który w treściach szczegółowych (zmysłowych) dostrzega to, co ogólne, a więc inteligibilny porządek wszechświata, staje się nad wyraz oczywiste, że

4 W.C. Heisenberg, *Fizyka a filozofia*, tłum. S. Amsterdamski, Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 127.

5 Tamże, s. 55.

znane pojęcia mogą być już treściowo niewystarczające dla kompletnego opisu nowych zaobserwowanych zjawisk. – „Okazało się, że nauka nie zawsze może czynić postępy jedynie dzięki wyjaśnianiu nowych zjawisk za pomocą znanych już praw przyrody”[6]. Jednak niełatwo zwłaszcza w nauce: w fizyce, czy w filozofii, odchodzi się od sprawdzonego systemu pojęć opisujących jakąś znaną rzeczywistość. Doprawdy, niektórym niezmiernie trudno jest ruszyć stopy z bezpiecznego, wygodnego i dobrze znanego sobie gruntu, ku nowo odkrytym terenom, które póki co naukowcy ci nie są w stanie ogarnąć swoim intelektem. Takie postępowanie, z racji ostrożności, jest być może jeszcze do pewnego momentu uzasadnione, lecz na dalszą metę może stać się nieusprawiedliwione i krzywdzące, kiedy jakiś naukowiec przez własną ograniczoność umysłu – *mente captus* oraz brak pokory, czy co gorsza ze względu na jakąś panującą polityczną poprawność, hamuje nie tylko własny postęp naukowy, ale także rozwój innych ludzi.

Stary system pojęć kontra nowa kwantowa rzeczywistość

Nie byłoby naukowego postępu bez Arystotelesa, Galileusza, Kopernika czy Einsteina oraz wielu innych pionierów nauki, ale wszyscy oni musieli się mierzyć z zastanymi, skostniałymi już nieco systemami naukowych pojęć, które rozbudowywano nieraz do granic absurdu, celem dostosowania nowo zaobserwowanych zjawisk do istniejącego już systemu. Zastane fakty usiłowano podporządkowywać pod przyjęty z góry system, próbowano nieraz na siłę oplatać jawiącą się w coraz to nowych odsłonach rzeczywistość siecią starych pojęć i wyobrażeń o niej. Przypominało to nieustanne naprawianie starych bukłaków, które co rusz rozrywało wlewane weń nowe wino. „Dlatego też przez długi czas uznawano system Newtona za ostateczny. Wydawało się, że zadanie uczonych ma polegać po prostu na stosowaniu mechaniki Newtona w coraz szerszym zakresie, w coraz nowszych dziedzinach. I rzeczywiście – przez niemal dwa stulecia fizyka rozwijała się w ten właśnie sposób”[7]. Jednak z upływem czasu oraz ze wzrostem naukowych odkryć

6 Tamże.
7 Tamże, s. 52.

wśród uczonych-fizyków coraz wyraźniej przebijała się świadomość, że przejrzysty matematyczny formalizm wcale nie musi stanowić już opisu realnego istnienia badanej rzeczywistości, a jedynie stanowi on opis wiedzy na jej temat[8], która to wiedza o rzeczywistości – a więc system logicznie splecionych wirtualnych pojęć, okazywała się coraz mniej sprawdzalna przez sam jej realny przedmiot, dostępny dla tych, którzy zdobywali się na poznawczy trud, mając do dyspozycji najnowocześniejszą aparaturę oraz metody pomiarowe.

Autor książki *Fizyka a filozofia* powyższą sytuację odnosi do opisu zachowania się cząstek elementarnych w ramach tzw. „Mechaniki kwantowej". Okazało się bowiem, że nie tylko w makroskali, tak jak to było w przypadku „Ogólnej teorii względności", ale także w mikroskali, obserwowana przyroda mówi o wiele więcej o sobie niż dotychczas zakładano. I podobnie jak czas i przestrzeń, obserwowane w perspektywie kosmicznej, bezpowrotnie straciły swój absolutny charakter, tak również na przeciwległym krańcu perspektywa świata mikrocząstek odsłoniła panujący w nim jakże zupełnie odmienny porządek w stosunku do dotychczas poznanych obowiązujących w przyrodzie prawideł. Okazało się, że dotychczasowa wiedza na temat zachowania się cząstek w atomie jest niekompletna, a w konsekwencji także nieadekwatna w stosunku do tego, co zostało wykazane już na podstawie nowych doświadczeń przeprowadzonych z poziomu mechaniki kwantowej. Pionierem tego nowego kierunku badań był Max Planck, który odkrył zależność między ciepłem a promieniowaniem, formułując tzw. „Prawo promieniowania cieplnego". Na podstawie obserwacji swoich oraz innych fizyków sformułował on twierdzenie o „promieniującym atomie", czyli tzw. Oscylatorze[9]. „Pogląd, który głosił [Planck], że energia może być pochłaniana i emitowana jedynie kwantami, w sposób nieciągły, był całkowicie nowy i zupełnie się nie mieścił w ramach tradycyjnych koncepcji fizycznych"[10]. Wniosek ten był zaskakujący i różnił się od wszystkiego co dotychczas wiedziano z fizyki klasycznej. Planck podjął próbę

8 Por. tenże, w: *Filozofia Kwantowa*, Rafał Demkowicz-Dobrzański, „Fizyka w Szkole" 4/2015, s. 5.

9 Heisenberg, *Fizyka a filozofia*, dz. cyt., s. 5.

10 Tamże, s. 6.

zdążającą do pogodzenia nowo odkrytej hipotezy z poprzednio odkrytymi prawami promieniowania, ale jego wysiłki spełzły na niczym, ponieważ nie udało mu się usunąć niektórych sprzeczności o charakterze zasadniczym[11]. Zatem odkrycie Plancka, choć wynikało z najnowszych doświadczeń, nie mieściło się już w zbyt ciasnych ramach dotychczasowego systemu pojęć, opisującego rzeczywistość fizyczną. Ten wielkiego formatu uczony, pomimo że jego teoria była sprawdzalna przez rzeczywistość empiryczną, czuł się jednak w trudnym położeniu, ale jego naukowa uczciwość nakazywała mu ostatecznie stanąć w prawdzie. Jak pisze Heisenberg: „Tak więc musiał on już wówczas zdawać sobie sprawę, że jego wzór dotyczy podstaw naszego sposobu opisywania przyrody i że pewnego dnia podstawy te ulegną modyfikacji i przybiorą nową, dotychczas nie znaną postać. Planck – uczony o konserwatywnych poglądach, bynajmniej nie był zadowolony z takich konsekwencji swego odkrycia; niemniej w grudniu 1900 roku opublikował swą hipotezę kwantową”[12].

W 1926 roku w Kopenhadze grupa fizyków, stanowiących światowy autorytet w swojej dziedzinie, wśród których można wymienić takie nazwiska jak Schrödinger, Bohr, czy Heisenberg, poczyniła pewne ustalenia, na bazie których uzyskano następnie spójną interpretację teorii kwantów. Ogłoszono ją jako tzw. „Interpretację kopenhaską” wiosną 1927 roku, czyli ponad ćwierć wieku od odkrycia Plancka, zapoczątkowującego ten nowy rozdział w fizyce – tj. nowe ujęcie rzeczywistości z perspektywy cząstek elementarnych. W toku dyskusji nad możliwymi rozwiązaniami pewnych trudnych do rozwikłania, wynikłych z doświadczeń, dylematów mechaniki kwantowej, (chodziło głównie o to, czy obiekty kwantowe, takie jak elektrony i fotony mają charakter korpuskularny, czy też falowy, czy też może w niektórych sytuacjach są falą, a w innych cząstkami) zaproponowano dwa sposoby dojścia do ostatecznego rozwiązania spornej kwestii. Jeden z nich dotyczył analizowanego na łamach niniejszego artykułu problemu, jakim jest relacja między pojęciem rzeczywistości a jej realnym istnieniem. (Już

11 Heisenberg, *Fizyka a filozofia*, dz. cyt., s. 6.

12 Tamże.

sam ten fakt potwierdza rangę ważności podejmowanego tutaj tematu.) Ten jeden ze sposobów rozwiązania polegał na odwróceniu zagadnienia: „Zamiast pytać: Jak opisać daną sytuację doświadczalną, posługując się znanym schematem matematycznym? – postawiono pytanie: 'Czy prawdą jest, że w przyrodzie mogą się zdarzać tylko takie sytuacje doświadczalne, które można opisać matematycznie?' Założenie, że tak jest rzeczywiście, prowadzi do tezy o ograniczonej stosowalności pewnych pojęć, które od czasów Newtona były podstawą fizyki klasycznej. „Można mówić o położeniu i o prędkości elektronu oraz – tak jak w mechanice klasycznej – obserwować je i mierzyć. Ale jednoczesne, dowolnie dokładne określenie obydwu jest niemożliwe. Iloczyn niedokładności tych dwóch pomiarów okazuje się nie mniejszy niż stała Plancka podzielona przez masę cząstki. Podobne zależności można wyprowadzić również dla innych sytuacji doświadczalnych. Nazywa się je zazwyczaj relacjami nieoznaczoności bądź stosuje się termin 'zasada nieokreśloności'. Przekonano się, że stare pojęcia 'pasują' do przyrody jedynie w przybliżeniu"[13].

Konieczność otwarcia na nowe zdefiniowanie

Zatem coś może być dobrze zdefiniowane ze względu na jego miejsce w systemie, natomiast to samo może być źle zdefiniowane ze względu na jego stosunek do poznawanej przyrody, to jest do realnego istnienia rzeczywistości świata. W systemie newtonowskim, zdefiniowanie położenia i prędkości elektronu jest prawidłowe i weryfikowalne przez tę część przyrody, której to pojęcie dotyczy, tymczasem dalsze poznawanie przyrody powoduje stwierdzenie niewystarczalności tego systemu i otwarcie się na nowe zdefiniowanie w oparciu o stosunek do poznawanej przyrody: „Takie terminy, jak np. 'położenie' i 'prędkość' elektronu – wydawały się doskonale zdefiniowane zarówno pod względem sensu, jak i możliwych związków z innymi terminami; okazało się, że były one dobrze zdefiniowane jedynie w ramach aparatu matematycznego mechaniki Newtona. Z punktu widzenia fizyki współczesnej nie są one dobrze zdefiniowane, o czym świadczy

13 Tamże, s. 13.

zasada nieokreśloności. (…) Z tego wynika, że nigdy nie możemy wiedzieć z góry, w jaki sposób i w jakiej mierze prawomocność stosowania tych lub innych pojęć zostanie ograniczona wskutek rozszerzania się zakresu naszej wiedzy, uzyskiwania wiadomości o odległych obszarach przyrody, do których można przeniknąć jedynie za pomocą niezwykle skomplikowanych przyrządów”[14].

Pojęcia naukowe są ścisłymi definicjami, które tworzy się w ten sposób, że pojęcie, które jest pierwotnym odczytaniem (pierwotną abstrakcją), za pomocą udoskonalonych przyrządów, jakiejś rzeczywistości fizycznej, wynosi się na najwyższy poziom abstrakcji poprzez to, że redukuje się je do czegoś możliwie najbardziej ogólnego i podstawowego, a co daje się już zapisać w schemacie matematycznym. I tak naukowiec w zależności od rodzaju i możliwości zastosowanej aparatury badawczo-pomiarowej wyodrębnia z badanej rzeczywistości fizycznej jedynie jakieś pojedyncze jej aspekty, a więc odkrywa jedynie pewne pojedyncze obszary działań. Utworzone na tej drodze definicje naukowe zapisuje dalej w postaci matematycznej. Zaobserwowane obszary podobnych oddziaływań stanowią jakąś jedną dziedzinę, a różniące się od siebie tworzą osobne dziedziny. I teraz fizyk-teoretyk podejmuje próbę unifikacyjną, polegającą na tym, że pojęcia utworzone w drodze odkrywania jakiegoś obszaru fizycznych oddziaływań, a więc z zakresu pewnej dziedziny, usiłuje doprowadzić (uściślić) za pomocą operacji myślowych do takiego stopnia ogólności i powiązać je z takim matematycznym schematem, który jednocześnie stanowiłby podstawę wynikania dla innego matematycznego zapisu naukowych pojęć definiujących już zgoła odrębny obszar odziaływań, a więc stanowiących osobną dziedzinę. Jednak przy tego rodzaju poszukiwaniu wspólnego mianownika (podstawy) dla różniących się od siebie pojęć, tworzących osobne dziedziny, istnieje niebezpieczeństwo, że wraz z tworzeniem kolejnego uogólnienia, czyli wraz z coraz większym uściślaniem pierwotnych ujęć-pojęć, sprowadzi się wszystko do takiej postaci ogólnej, która nie będzie już adekwatnym w stosunku do swojego realnego przedmiotu (tj. do istnienia konkretnej rzeczywistości fizycznej) pojęciem, a zatem nie będzie już stanowić jego

14 Por. tamże, s. 45.

wirtualnego odzwierciedlenia w zakresie treści ogólnych, istotowych. Heisenberg tak rzecz ujmuje: „Jedynie te ścisłe definicje umożliwiają powiązanie owych pojęć ze schematem matematycznym i matematyczne wyprowadzenie nieskończonej różnorodności zjawisk możliwych w danej dziedzinie. Jednakże w toku tego procesu idealizacji i precyzyjnego definiowania pojęć zerwany zostaje bezpośredni związek z rzeczywistością. Wprawdzie istnieje jeszcze ścisła odpowiedniość między owymi pojęciami a tym fragmentem rzeczywistości, który jest przedmiotem badań, jednakże w innych dziedzinach odpowiedniość ta może zniknąć”[15].

To wszystko pokazuje, że nie można wciąż tylko koncentrować się na doskonaleniu danego systemu myślowego, ponieważ jest to działanie w oderwaniu od bezpośredniego poznawczego kontaktu z przyrodą i poszukiwanie na siłę, w oparciu o logikę matematyczną, związku między nowymi i starymi pojęciami. Jest to poruszanie się w obrębie jakiejś jednej wypracowanej już idei, do której usiłuje się jedynie rzeczywistość dopasowywać. I w konsekwencji może prowadzić w ślepy zaułek sprzeczności o charakterze fundamentalnym. Podobnie mechaniki Newtona nie można było udoskonalić, ale, można ją było tylko zastąpić teorią różniącą się od niej w sposób istotny[16]. Nie ma przejścia od systemu myślowego do rzeczywistości, ale zawsze odwrotnie – jak głosi stara zasada obecna w metafizyce tomistycznej[17]. Analogicznie sytuacja wygląda również w odniesieniu do życia codziennego. Człowiek nieraz porządkuje sobie wszystko naokoło, układa relacje z innymi według jakiejś własnej zakorzenionej w nim głęboko wypracowanej idei. Oczywiście po drodze przyjmuje pewne korekty o tyle, o ile w jakiś sposób potrafi je do tej własnej wizji swojego życia dopasować. Normalnie jednak boi się i unika negacji tej przewodniej idei, która leży u podstaw jego postępowania, ponieważ tak mu łatwiej, wygodniej, tak się już nauczył, czy to w życiu małżeńskim, rodzinnym, czy zawodowym. I tak to często trwa dopóty, dopóki coraz mocniej napierająca i niewygodna dla niego zewnętrzna rzeczywistość nie dokona jakiegoś bolesnego wymuszenia na nim i nie otworzy mu oczy na swoje realne istnienie.

15 Tamże, s. 126.
16 Por. tamże, s. 54.
17 Por. M.A. Krąpiec, *Poznawać czy myśleć*, Lublin 2000, s. 295.

Dlatego tak w życiu, jak i w nauce trzeba powrócić do rzeczywistości i w oparciu o poznawczy z nią kontakt otworzyć się na nowe zdefiniowanie.

Idealizm i realizm w dążeniu do unifikacji

W tym miejscu warto raz jeszcze powrócić do postaci Alberta Einsteina, ponieważ dopiero w oparciu o dotychczasowe analizy łatwiej jest zrozumieć jego ówczesne oświadczenie dla prasy, będące ripostą na artykuł innego noblisty z dziedziny fizyki – Erwina Schroedingera. Otóż odkrywca słynnego równania, zwanego „Równaniem Schroedingera", modelującego fale materii i pokazującego ich rozwój w czasie i przestrzeni, które unifikowało w sobie szczególną teorię względności Einsteina[18], zimą 1947 roku ponownie dokonał czegoś, co uznał za kolejny ważny przełom we współczesnej fizyce. „Znalazł oto prosty langrażjan, który był zgodny z jego ogólną teorią unitarną i prowadził do równań pola dla grawitacji, elektromagnetyzmu i pola mezonowego – a przynajmniej tak mu się wydawało"[19]. Schroedinger, który w tej dziedzinie współpracował ściśle z Einsteinem, było nie było, swoim wieloletnim przyjacielem i „bratnią duszą", łącząc z nim swoje wysiłki w celu osiągnięcia wymarzonej unifikacji, wyszedł teraz przed szereg, ulegając pokusie udowodnienia wyższości swojego geniuszu nad starszym kolegą i ogłosił wobec całego świata, że znalazł rozwiązanie, nad którym Einstein głowił się bezskutecznie przez długie lata. Tamten choć urażony takim niestosownym i niezrozumiałym do końca zachowaniem przyjaciela, początkowo stronił od jednoznacznej oficjalnej oceny artykułu Schroedingera, ale rozsierdzony kolejnymi prasowymi komentarzami, jakoby „Ogólna teoria względności" została uogólniona w „Nowej teorii pola" Schroedingera, czyli doprowadzona do takiej ogólnej postaci, z której w prosty sposób wynikają już równania zarówno dla grawitacji, jak i dla elektromagnetyzmu, postanowił dać ostatecznie odpór kłamstwom i osobiście wystosował następującej treści oświadczenie dla prasy. Warto przeczytać go w kluczu dotychczas poczynionych tutaj rozważań nt.

18 Por. Harpern, dz. cyt., s. 135.
19 Tamże, s. 254.

relacji: pojęcie – rzeczywistość fizyczna (przyroda). Einstein tak pisał: „Fundamenty fizyki teoretycznej nie są na razie ustalone. Dążymy do tego, aby znaleźć najpierw użyteczną (logicznie prostą) jej podstawę. Laik naturalnie skłonny jest sądzić, że podstawa ta wyprowadzana jest z faktów empirycznych drogą kolejnych uogólnień (abstrahowania). Tak jednak wcale nie jest”[20].

Jak to już wcześniej zostało wyrażone kolejne uogólnienia, to nic innego jak rozbudowywanie struktury pojęć, czytaj: doskonalenie jakiegoś systemu, i coraz słabsza styczność z rzeczywistością, a co za tym idzie coraz większe prawdopodobieństwo rozminięcia się z adekwatnym ujęciem-odczytaniem realnie istniejącego w niej porządku. Einstein pisał tamto oświadczenie, mając już za sobą – jak zauważył Schroedinger – wiele lat nieudanych prób unifikacji, czyli ustalenia takiej teorii, która łączyłaby w sobie wszystkie z dotychczas poznanych w przyrodzie oddziaływań. Po tym jak udało mu się już połączyć grawitację z czasem i przestrzenią, marzył by w jednej unitarnej teorii, tj. w ramach jednej struktury pojęciowej, połączyć swoją „Ogólną teorię względności” z „Teorią pola elektromagnetycznego” Maxwella i Faradaya, która to ostatnia łączyła ze sobą elektryczność i magnetyzm, a więc siły, które wcześniej również uważano za nie powiązane ze sobą. Einstein uważał, że jego „Ogólna teoria względności” jest teorią niekompletną, dopóki po stronie geometrycznej nie zostanie uwzględniony elektromagnetyzm. Ten pogląd podzielał również Schroedinger[21]. W celu zadośćuczynienia swemu pragnieniu, Einstein rzucił się w wir pracy naukowej. Bywało, że w tamtym czasie uczony ten, cieszący się już wielką naukową sławą i medialną popularnością, co rusz ogłaszał światu jakąś nową teorię unifikacyjną, którą uważał za ostateczną, by po chwili zastąpić ją kolejną, jeszcze doskonalszą, którą też uważał już za „ostateczne rozwiązanie”[22]. Teorie, które wtedy powstały to m.in.: teorie pola typu afinicznego, teoria zwana „odległym paralelizmem”, czy próba osiągnięcia unifikacji przez dodanie piątego wymiaru, czy to o charakterze matematycznym, bądź fizycznym.

20 Tamże, s. 263.
21 Tamże, s. 100.
22 Tamże, s. 162.

Jego kolejne próby unifikacyjne, wypuszczane w tempie karabinu maszynowego, a które nie wydawały się przybliżać go do obranego celu, stały się przedmiotem kpin wśród młodego pokolenia fizyków, którzy drwili sobie z usiłowań tego ogólnie szanowanego uczonego, np. wystawiając, satyryczne inscenizacje. Fakt ten nie pozostał również bez odzewu ze strony zasłużonych naukowców-fizyków, znajdujących się w ścisłej światowej czołówce. Jeden z nich – Wolfgang Pauli odważył się wylać Einsteinowi wiadro zimnej wody prosto na twarz, pisząc w liście do pewnej redakcji te słowa: „Doprawdy odważnym posunięciem ze strony redakcji jest wydrukowanie eseju Einsteina o jego kolejnej teorii pola w dziale 'Osiągnięcia nauk ścisłych'. Jego nieustająca inwencja, energia, jaką w ostatnich latach uporczywie wkłada w dążenie do wytyczonego celu, zaskakują nas, średnio biorąc, jedną taką teorią rocznie. Interesujące jest pod względem psychologicznym, że autor za każdym razem uważa swoją aktualną teorię przez jakiś czas za 'ostateczne rozwiązanie'. Zatem (…) wypadałoby wznieść okrzyk: 'Nowa teoria pola Einsteina jest martwa. Niech żyje nowa teoria pola Einsteina!'"[23].

A zatem Einstein, pisząc ripostę na publikację Schrödingera miał już za sobą doświadczenie swoich wcześniejszych nieudanych prób unifikacji, z których zdążył wyciągnąć odpowiednie wnioski. Stąd zapewne w jego oświadczeniu znalazło się takie, a nie inne stwierdzenie, że droga do jakiegoś następnego rewolucyjnego odkrycia w „Fizyce" nie prowadzi poprzez kolejne uogólnienia (abstrakcje), jak byliby skłonni sądzić nieznający się na rzeczy laicy. Albowiem potrzeba tu czegoś więcej, czegoś co wykracza poza ciasne struktury pojęciowe we wnętrzu naszego umysłu. Mianowicie potrzeba informacji radykalnie nowej, którą jest w stanie dostarczyć jedynie zewnętrzna rzeczywistość oraz w oparciu o nią otwarcia się na nowe zdefiniowanie, które poszerzy ograniczony zakres naszych dotychczasowych pojęć. Dotychczasowe pojęcia nie są bowiem w stanie, niezależnie od dokonywanych na nich operacji umysłowych, dostarczać nam nowej wiedzy o wszech-

23 W. Pauli, *[Besprechung von] Band 10 der Ergebnisse der exakten Naturwissenschaften,* „Ergebnisse der exakten Naturwissenschaften" 1931, nr 11, s. 186, cyt. i przeł. w: H. Goenner, *On the History of Unified Field Theories*, w: Harpern, dz. cyt., s. 162.

świecie i o naszym miejscu w nim. Dane świadomości same z siebie jeszcze nie utworzą rzeczy, jakkolwiek eksperymenty myślowe, to jest operacje na pojęciach, byłyby w wysokim stopniu logicznie zaawansowane (logika matematyczna). Gdyby przedmiotem poznania były wyłącznie wytwarzane przez człowieka pojęcia i znaki, doprowadziłoby to do całkowitej subiektywizacji naukowego poznania, co już z samego tylko naukowego punktu widzenia jest totalnym absurdem. Nadto konieczna jest tutaj cierpliwość rozumu, który stopniowo, szczegół po szczególe, ujmuje z poznawanego przedmiotu, to co rzeczywiste. Unifikacyjne tendencje zdradzają bowiem często niecierpliwość umysłu, który chciałby ująć od razu całą doświadczaną rzeczywistość, jak ujmuje się wodę w zaciśniętej dłoni, podczas gdy wodzie można przyglądać się swobodnie, kiedy pozostaje jeszcze w otwartej dłoni. Jest to różnica między realizmem, który postać ogólną próbuje wyprowadzać z postaci szczegółowej, a idealizmem, który daną postać szczegółową usiłuje dopasować do wydedukowanej wcześniej postaci ogólnej. Gilson tak o tym pisze: „U źródeł realizmu leży zatem rezygnacja intelektu, który godzi się na zależność od rzeczywistości, będącej przyczyną poznania. U źródeł idealizmu leży niecierpliwość rozumu, który chce sprowadzić rzeczywistość do poznania, aby osiągnąć pewność, że jego poznanie niczemu nie pozwoli się wymknąć”[24].

Zakończenie

Dzisiaj minęło już grubo ponad pół wieku od kiedy Einstein, a potem Schroedinger rozstali się z tym światem. W świetle tego, co już wiemy dzisiaj, tj., z perspektywy obrazu rzeczywistości, jaki ukształtował się w ciągu ostatnich dziesięcioleci, „zabawne jest pomyśleć sobie o tych wszystkich sensacyjnych doniesieniach prasowych proklamujących, jakoby jednolite teorie pola, proponowane przez Einsteina i Schroedingera, stanowiły ostateczny opis wszechświata”[25]. Obraz ten bowiem od tamtego czasu zmienił się w sposób radykalny. Szczególnie wziąwszy pod uwagę w jaki sposób „Model Standardowy”, a więc najnowsza teo-

24 E. Gilson, *Realizm tomistyczny*, Warszawa 1968, s. 55.

25 Harpern, dz. cyt., s. 300.

ria unitarna, opisuje całą znaną rzeczywistość fizyczną, poza grawitacją: „Przez lata przewidywania Modelu Standardowego były testowane raz po raz z coraz większą precyzją. Pod tym względem jest to nadzwyczaj skuteczna teoria wyjaśniająca wszystko, od magnesów na lodówkę po dynamo słoneczne. Oferuje ona bezprecedensową, jak dotychczas unifikację, łącząc w ramach jednolitego opisu trzy z czterech znanych odziaływań fizycznych. Jedynie grawitacja wciąż pozostaje osobno”[26].

Poza „Ogólną teorią względności”, będącą mistrzowską teorią grawitacji i „Modelem Standardowym” istnieją oczywiście inne znane teorie jak np.: „Teoria super strun”, „M-teoria”, czy „Teoria dodatkowych wymiarów”, dla których jednak dotychczas nie znaleziono potwierdzenia empirycznego, lecz ich matematyczne piękno, symetria i kompletność pociągają naukowców w podobny sposób jak kryteria te przemawiały niegdyś do Einsteina.

Na podstawie najnowszych oszacowań astronomicznych podaje się, że poznana rzeczywistość, której właściwym odczytaniem są tamte dwie sprawdzone w boju teorie, to tylko 5% tej rzeczywistości fizycznej, którą do tej pory zdołano zaobserwować[27]. Ponieważ dzisiaj naukowcy, obserwując rzeczywistość w jeszcze szerszej perspektywie, aniżeli mogli to uczynić Newton, czy następnie Einstein, dostrzegają, że pozostałe jej 95% to „ciemna materia” (pełne 27%) – jej istnienie zdradzają jedynie wywierane przez nią efekty grawitacyjne, oraz „ciemna energia” (68%), które to nowo odkrywane zjawiska nie mieszczą się już w istniejącym aparacie pojęciowym, tj. w starych bukłakach ujęć „Ogólnej teorii względności” i „Modelu Standardowego”. I w związku z tym zajdzie być może niedługo taka konieczność, by te „stare teorie”, ten stary system, do którego już naukowcy zdążyli przywyknąć, zastąpić zupełnie nowym zdefiniowaniem, nową strukturą pojęciową, która na jakiś czas znowu wystarczy, by ogarnąć ten nowo obserwowany dziś porządek we wszechświecie, i to zarówno w jego makro, jak i w mikro skali.

26 Tamże, s. 300.

27 Harpern, dz. cyt., s. 302.

Pozostaje tylko jeszcze jedna ważna kwestia, którą Heisenberg poruszył w swojej książce *Fizyka a filozofia*. A mianowicie kwestia uświadomienia sobie, że tym, co jest obserwowane za pomocą skomplikowanych przyrządów, skonstruowanych przez człowieka-obserwatora, nie jest przyroda, jaka sama w sobie istnieje w pełni, to znaczy w pełni swego istnienia, ale jest to przyroda, która jawi się człowiekowi w takiej mierze i w takiej, a nie innej odsłonie, kiedy ten zadaje jej pytanie we właściwy mu sposób[28], to jest gdy poprzez użycie takich, a nie innych narzędzi badawczo-pomiarowych człowiek determinuje przyrodę do ukazania mu jedynie tego, a nie innego jej aspektu wyabstrahowanego z całej reszty. Właściwie człowiek nie ma innego wyjścia, by móc postąpić inaczej. Albowiem jak dalej pisze Heisenberg: „Praca naukowa w dziedzinie fizyki polega na formułowaniu pytań dotyczących przyrody, formułowaniu ich w tym języku, którym umiemy się posługiwać, i na szukaniu na nie odpowiedzi w toku doświadczeń dokonywanych za pomocą środków, którymi dysponujemy”[29].

Bibliografia:

Gilson E., *Realizm tomistyczny*, Warszawa 1968.

Harpern P., *Gra w kości Einsteina i kot Schroedingera. Zmagania dwóch wielkich uczonych z nieoznaczonością kwantową.*, tłum. Marek Krośniak, Prószyński i S-ka, Warszawa 2016.

Heisenberg W.C., *Fizyka a filozofia*, tłum. S. Amsterdamski, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.

Krąpiec M. A., *Poznawać czy myśleć*, Lublin 2000.

Philosophical analysis of the relationship between the term describing the physical reality and its real existence, in the context of the achievements of modern physics

Philosophical analysis of the relationship between the term describing the physical reality and its real existence, in the context of the achievements of modern physics

Summary

Based on the greatest modern physics discoveries and theories, this article indicate the relation between discovered and observed nature, both micro and

28 Heisenberg, dz. cyt., s. 24.

29 Tamże.

macro, and terms which are defining it.

The key to explore this relations is to structure it from the perspective of realistic philosophy. By looking at it from this angle, exposes the structure how the, so called, unification theories were created by theoretical physicists. How they had to squeeze the nature into traditional terms and available back then physics measurement. It, as well, point out very basic dilemma accompanying them: Whether the exact definition, expressed in the mathematical scheme, still remains as an adequate description of its subject, i.e. reality of the external world. Whether, it does not have much in common with it anymore.

Thus, this article by going through the history of modern physics, highlights the fundamental difference between a realistic and idealistic approach in science.

Key words: concept, theory, physics, reality, nature, knowledge, system, unification, define

Człowiek w Kulturze 29

Karolina Falba
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Próby wyjaśnienia zjawiska przestępczości i kary

Wprowadzenie – ku naukowym próbom wyjaśnienia

Zjawisko przestępczości, jak również kary, będącej reakcją społeczeństwa na zaistniałą anomalię prawno-moralną, jest kwestią nurtującą pokolenia filozofów, socjologów oraz prawników. Przestępczość była i nadal stanowi pewnego rodzaju problem w kulturze. Jakie są jego źródła? Odpowiedzi możemy szukać na terenie wielu dziedzin naukowych, a także w mnogości ludzkich zdroworozsądkowych spostrzeżeń. Trudno mówić o możliwości przeprowadzenia jednolitej i pewnej klasyfikacji przedmiotu niniejszych rozważań. Próbując przybliżyć ten problematyczny aspekt, skupić należy się wstępnie na niezbędnych definicjach i zakresie terminologicznym.

Geneza kryminologii

Termin „kryminologia" pochodzi od łacińskiego słowa *crimen*, oznaczającego zbrodnię oraz od greckiego *logos*, które oznacza naukę. Skupiając się na analizie etymologicznej słowa „kryminologia", naukę tę można by w sposób nieścisły opisać jako „naukę o zbrodni". W sensie ścisłym natomiast jest ona dyscypliną badawczą, która we wszechstronny sposób analizuje przestępstwo, przestępczość oraz przestępcę, a także bada działanie środków zapobiegających przestępczości[1]. Specyfikę omawianej nauki oddaje definicja B. Hołysta: „Kryminologia jest nauką

1 L. Tyszkiewicz, *Kryminologia (Zarys systemu). Skrypt dla studentów studiów dziennych i zaocznych kierunku prawa i innych*, Katowice 1986, s. 11, 14.

o przestępstwie i przestępcy, o objawach i przyczynach przestępczości i innych związanych z nią zjawiskach patologii społecznej oraz o ich zapobieganiu, a także o funkcjonowaniu systemu sprawiedliwości karnej”[2]. Kryminologia nazywana jest inaczej etiologią kryminalną i zajmuje się badaniem przyczyn przestępczości. Wyodrębnia się zasadniczo dwa jej nurty. Zgodnie z ujęciem antropologicznym, powody przestępczości znajdują się w samym sprawcy, natomiast według ujęcia socjologicznego mają one związek z warunkami, w jakich sprawca egzystuje[3].

Termin „kryminologia” zdaniem W. Bongera użyty został po raz pierwszy przez lekarza (francuskiego antropologa) – P. Topinarda w 1879 roku. Odmienne źródła dowodzą, iż nazwa ta wprowadzona została przez R. Garofalo, prawnika włoskiego, który był współtwórcą antropologicznej szkoły prawa karnego. Praca, którą wydał w 1885 roku, nosiła tytuł *Criminologia*. Natomiast T. Sellin za pierwszego kryminologa uważa włoskiego lekarza i fizjonomistę J. Babtiste Della Porte (1536-1616). Ukazał on bowiem w swoim dziele *De Humana physiognomia* współzależność pomiędzy cechami fizycznymi a odpowiadającymi im właściwościami psychicznymi[4].

Historia kryminologii rozpoczyna się zasadniczo w drugiej połowie XIX wieku i powiązana jest ściśle z publikacją pracy Cesare Lombroso *L'uomo delinquente in rapporto all'antropologia, alla giurisprudenza ed alle discipline carcerarie* w 1876 roku, a także z pojawieniem się tzw. szkoły pozytywnej prawa karnego. Idea kryminologii jako naukowej refleksji nad zjawiskiem przestępczości, od tamtego czasu pokonała długą drogę, wyłaniając zupełnie nowe koncepcje, kierunki i systemy, w związku z tym nauka ta stała się wewnętrznie zróżnicowana[5].

Kryminologia jako dyscyplina badawcza, która w drodze swojego rozwoju odkrywa i formułuje prawidła objaśniania, opisywania i prognozowania działań przestępczych oraz pozostałych zachowań dewiacyjnych, wykorzystuje dorobek

2 B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 2009, s. 50.

3 *Encyklopedia prawa*, red. U. Kalina-Prasznic, Warszawa 2007, s. 341.

4 *Wielka encyklopedia prawa*, red. B. Hołyst, E. Smoktunowicz, Warszawa 2005, s. 387.

5 K. Krajewski, *Teorie kryminologiczne a prawo karne*, Warszawa 1994, s. 9.

socjologii, psychologii, medycyny, ekonomii, pedagogiki i biologii. W związku z tym w kryminologii uwidoczniają się wszelkie luki, dysonanse, nieścisłości, rozbieżności opinii oraz inne niedopracowania koncepcji i empirycznych uogólnień nauk wymienionych powyżej[6].

Z punktu widzenia metody eksperymentalnej, konkretyzowanej w ramach tej nauki, kryminologia jest doktryną społeczną, a przedmiot jej badań jest szeroki, gdyż obejmuje przestępcę, ofiarę przestępstwa, przestępstwo, przestępczość, inne zjawiska z obszaru społecznej patologii (narkomania, prostytucja, samobójstwo, alkoholizm, bezrobocie, bezdomność, społeczne niedostosowanie dzieci oraz młodzieży), przeciwdziałanie przestępczości, jak również pozostałym zjawiskom patologii społecznej[7].

Patologia społeczna jest z kolei charakteryzowana jako eklektyczny zbiór „problemów dotyczących rozmaitych typów dewiacji społecznych wraz z ich społecznymi determinantami i funkcjami. *Pathos* – to cierpienie*, logos* – to nauka. Nauka o cierpieniu społecznym jest zatem […] uzależniona od tego, co wedle oceny subiektywnej lub wedle generalizacji rozmaitych ocen subiektywnych jest uznawane za negatywną kategorię zjawisk społecznych”[8]. Zjawisko, które określane jest jako „patologiczne”, będzie związane z aktualnym dla danego miejsca i czasu zasięgiem normy społecznej. W związku z tym wszystko to, co będzie ujawniać pewne nieprawidłowości i dewiacje od tejże normy, uznane będzie za objaw patologii społecznej[9].

Dla kryminologii istotne są także analizy, których celem jest odpowiedź na pytanie – co decyduje o tym, iż konkretny czyn uznany jest za przestępstwo? To właśnie stanowi drogę do odkrywania aksjologicznego wymiaru tej nauki. Ze względu na ten wymiar proponowana jest następująca systematyzacja omawianej dziedziny badawczej: kryminologia aksjologiczna, której celem jest analizowanie natury uwarunkowań restrykcji karnych; kryminologia behawioralna, obejmują-

6 K. Ostrowska, D. Wójcik, *Teorie kryminologiczne*, Warszawa 1986, s. 7.
7 M. Kuć, *Kryminologia*, Warszawa 2010, s. 1.
8 A. Podgórecki, *Patologia życia społecznego*, Warszawa 1969, s. 9.
9 Kuć, dz. cyt., s. 2.

ca standardową dyscyplinę kryminologiczną, odpowiadającą fenomenologii oraz etiologii kryminalnej; kryminologia wiktymologiczna, która trudni się analizami sytuacji ofiary przestępstwa; kryminologia organizacyjna, obejmująca prace badawcze dotyczące działania instytucji, które mają styczność ze stosowaniem ustawodawstwa karnego[10].

W ramach kryminologii, wyróżnia się trzy działy. Pierwszy to etiologia kryminalna, teoretycznie zajmująca się analizowaniem poglądów na genezę przestępczości, w praktyce natomiast trudniąca się badaniami nad osobowością sprawcy, jak również podłożem i uwarunkowaniami przestępczości będącej zjawiskiem społecznym[11]. Następny dział stanowi fenomenologia (symptomatologia) kryminalna, która trudni się analizą objawowych form zjawiska przestępczości, czyli strukturą oraz dynamiką przestępczości, geografią kryminalną, metodami popełniania czynów przestępczych, pewnymi składnikami struktury przestępczego świata, np. posługiwaniem się pseudonimami, środkami porozumiewania się przestępców. Trzecią dziedziną kryminologii jest profilaktyka kryminalna, której celem jest przygotowywanie instrumentów służących zapobieganiu przestępczości[12].

Dzięki scharakteryzowaniu przedmiotu analiz kryminologicznych można wskazać zadania kryminologii: poznanie powodów zjawiska przestępczości, jak i samego przestępstwa; dostarczenie instrumentów służących do opisania tychże zdarzeń, wskazania ich przejawów; zgłębienie osobowości przestępcy; badanie przebiegu procesów kryminalizacji oraz dekryminalizacji; analizowanie działania poszczególnych sektorów wymiaru sprawiedliwości, jak również innych form kontroli społecznej formalnej i nieformalnej; gromadzenie informacji na temat profilaktyki przestępczości oraz pozostałych zdarzeń z dziedziny społecznej patologii[13].

10 L. Tyszkiewicz, *Od naturalizmu do humanizmu w kryminologii*, Katowice 1991, s. 111-113.

11 J. W. Wójcik, *Kryminologia. Współczesne aspekty*, Warszawa 2014, s. 69.

12 B. Hołyst, *Kryminologia na świecie*, Warszawa 1979, s. 26-27.

13 J. Jasiński, *Kryminologia czy kryminologie? Refleksje nad warunkami i sposobami*

Relacja kryminologia – prawo karne. Od pozytywizmu poprzez naturalizm do humanizmu

Kryminologia stanowi naukę pomocniczą dla prawa karnego, efekty analiz kryminologicznych są wykorzystywane dla jego potrzeb. Ten typ powiązania wynika głównie ze wspólnych płaszczyzn doświadczalnych obu dziedzin (dotyczy to głównie zagadnień przestępstwa oraz przestępczości). Kryminologia dostarczać ma badawczych, eksperymentalnych fundamentów do funkcjonowania wymiaru sprawiedliwości[14].

W odniesieniu do analizy opisanych powyżej relacji rozpocząć należy od zależności prawa karnego i pozytywistycznego modelu kryminologii. Ukształtowanie się tego wzorca kryminologii ma swoje podłoże w światopoglądzie scjentystycznym oraz w naturalistycznej metodologii nauk społecznych, jak również w deterministycznym obrazie człowieka i świata społecznego. W takim ujęciu omawiana dziedzina postrzegana jest jako nauka szczegółowa, dotycząca przyczyn zjawiska przestępczości, a jej główny dział stanowi etiologia kryminalna[15]. Tak rozumiana kryminologia pozytywistyczna z jej najważniejszą specjalnością – etiologią kryminalną, zajmuje się analizą przyczynowych czynników, w tym również osobowości sprawcy oraz zagłębia się w materię wiktymologiczną (ofiary przestępstwa)[16]. Jest to więc nauka behawioralna, odnosząca się do swoistego rodzaju postępowania określanego jako przestępstwo, a także skupiająca się na ofierze i przede wszystkim na samym przestępcy.

Nadzwyczajnie doniosłą właściwością pozytywizmu stało się upatrywanie istoty analiz kryminologicznych w dostarczaniu scjentystycznych i eksperymentalnych fundamentów (zwłaszcza w postaci wiadomości o przestępcy) do kreowania i wykorzystywania prawa karnego, tak by było w stanie spełniać ambicje pozytywistycznej polityki karnej. Tak rozumiana kryminologia jest głównie dyscypliną badawczą stosowaną na usługach prawodawstwa karnego oraz praktyki

uprawiania kryminologii, *Kościół i Prawo*, t. 7, Lublin 1990, s. 221-222.

14 Kuć, dz. cyt., s. 5.

15 Krajewski, dz. cyt., s. 9.

16 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 27.

wymiaru sprawiedliwości. Dane dotyczące sprawców i mechanizmów kierujących ich postępowaniem, wykorzystane w toku formułowania oraz stosowania prawa karnego, mają ułatwić rozstrzyganie trudności związanych ze zjawiskiem przestępczości sposobami naukowymi[17]. Cechą kryminologii pozytywistycznej i jej relacji do prawa karnego jest również konsensualizm. Stanowi on odpowiedź na pytanie tyczące się norm organizacji społeczeństwa. Zgodnie z pozytywistyczną perspektywą ład społeczny jest efektem szerokiego konsensusu, gdzie większa część społeczeństwa bez przymusu aprobuje jego istnienie. Zatem przestępca to ktoś odmienny oraz marginalny jednocześnie, a prawodawstwo karne wyraża przekonania i interesy większości obywateli[18].

Tak postrzegana kryminologia spotkała się z krytyką w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku. Pierwszy z trendów krytyki pozytywizmu kryminologicznego stanowił następstwo pojawienia się i rozwoju koncepcji naznaczenia społecznego[19]. Teoria ta jest uznawana za najważniejszą spośród tych, które w swoich założeniach dopatrują się przyczyny patogennej w reakcji społeczeństwa na postępowanie dewiacyjne. Koncepcja ta kwalifikowana jest do nurtu tzw. interakcjonizmu w psychologii społecznej, który kładł nacisk na znaczenie dla egzystencji społecznej i egzystencji jednostki obustronnej interakcji jednostki i zbiorowości społecznej[20]. Teoria naznaczenia (stygmatyzacji) E. Lemerta ma na celu wyjaśnienie zjawiska przestępczości wtórnej, z której to przyczyny człowiek tkwi w przestępstwie. Odwołuje się ona do przewodniej funkcji reakcji społecznej na przestępcze zachowanie (*social reaction*), pochodzącej zwłaszcza od tzw. „znaczących innych" oraz grupy odniesienia[21]. Najprościej ujmując sens omawianej koncepcji stwierdzić można, iż zachowanie dewiacyjne to zachowanie, które społeczeństwo tak naznacza.

Krytycznym dla pozytywizmu kryminologicznego nastrojom towarzy-

17 Krajewski, dz. cyt., s. 10.

18 *Kryminologia i kara kryminalna. Wybrane zagadnienia*, red. A. Jaworska, Kraków 2008, s. 68.

19 Krajewski, dz. cyt., s. 10.

20 Tyszkiewicz, *Kryminologia (Zarys systemu)*, dz. cyt., s. 246.

21 Kuć, dz. cyt., s. 42.

szył również sceptyczny stosunek wobec konsensualnej natury społecznego ładu, mający swe źródło w rozwoju socjologicznej koncepcji konfliktu społecznego. Wszechobecna stała się wówczas krytyka tego, co można generalnie określić jako scjentyzm oraz naturalizm pozytywistycznej kryminologii. Zwolennicy tego nurtu uważali najczęściej, iż swoistość przedmiotu nauk społecznych rodzi konieczność specjalnej ich metodologii. Wymienione tendencje skutkowały wyłonieniem się nowego wzorca dyscypliny kryminologicznej, który nazwać można antynaturalistycznym. Nurt ten kontynuowany jest obecnie m.in. przez radykalną kryminologię.

Sednem kryminologicznego antynaturalizmu jest odrzucenie kryminologii jako nauki dotyczącej przestępcy, a także motywów jego postępowania i skonkretyzowanie nowego przedmiotu analiz. Powinno być nim źródło zasad prawa karnego i ich działanie w społeczeństwie, mechanizmy kierujące instytucjami nadzoru społecznego, głównie wymiaru sprawiedliwości. Nieodłączną częścią tak rozumianej koncepcji kryminologicznej jest zatem badanie funkcjonowania państwa jako struktury organizacji społecznej, a kryminologia jako doktryna ulega upolitycznieniu. Antynaturalizm zajmuje sceptyczne stanowisko w stosunku do ustawodawstwa karnego, wymiaru sprawiedliwości oraz formalnej kontroli społecznej. Zgodnie z jego założeniami realne problemy społeczne to nie tyle przestępczość czy przestępca, ile występujące postaci kontroli społecznej i organizacji społecznej. Prowadzi to do konkluzji, iż to właśnie powyższe instytucje, a nie osoba sprawcy, powinny zostać przekształcone[22].

Drugim trendem krytycznie nastawionym wobec kryminologii pozytywistycznej był neoklasycyzm. Kryminologia neoklasyczna pojawiła się w latach siedemdziesiątych XX wieku na terenie Stanów Zjednoczonych. Była ona odzewem wobec socjologicznych koncepcji przestępczości przeważających w amerykańskiej kryminologii, które determinowały następstwa kryminalno-polityczne. Ich rezultatem był tzw. prymat teorii resocjalizacji sprawcy przestępstwa oraz

22 Krajewski, dz. cyt., s. 10-12.

przejaskrawienie wpływu polityki społecznej na kryminalną politykę państwa[23].

Kierunek ten czerpał z tzw. szkoły klasycznej. Na podstawie jej założeń formułował pewne teorie oraz pojęcia odnoszące się do norm odpowiedzialności karnej, a także racji i istoty kary kryminalnej, które to zapoczątkował pierwotny nurt klasyczny, tak istotny dla nowoczesnego ustawodawstwa karnego ze względu na stworzenie jego podwalin. Szkoła klasyczna głosiła indeterminizm, czyli model psychologiczny jednostki, która w sposób racjonalny podejmuje decyzje za sprawą posiadania wolnej woli (poglądy takie głosili m.in. Cesare Beccaria, Jeremy Bentham, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Anzelm Feuerbach). Założenie takie było nie do przyjęcia dla zwolenników pozytywizmu[24]. Polemika pomiędzy determinizmem a indeterminizmem w nauce kryminologii stanowi jeden z głównych sporów naukowych (a ściślej antropologiczno-filozoficznych), zaś jego rezultaty w sposób twórczy wpływają na proponowany model kryminologii[25].

Szkoła klasyczna akcentowała w swoich poglądach takie pojęcia, jak „sprawiedliwa odpłata" oraz „odstraszanie". Neoklasycyzm w kryminologii również liczył się z powyższym, więc zdecydowano się na odstąpienie od poszukiwań etiologicznych na rzecz spekulatywnego i eksperymentalnego analizowania warunków i perspektyw efektywnego oddziaływania, przy pomocy właściwego operowania sankcjami karnymi, na rozstrzygnięcia podejmowane przez swobodnie decydujące i rozumne jednostki, co miało związek z wpływaniem na masowe zjawisko przestępczości. Kierunek ten skupia się na optymalizacji efektywności funkcjonowania wymiaru sprawiedliwości i ustawodawstwa karnego, czego głównym wyznacznikiem jest produktywność w minimalizowaniu natężenia przestępczości[26].

Wśród przywołanych głównych wzorców kryminologii, nie można pominąć ujęcia humanistycznego. Koncepcja ta wpływa także w pewien sposób na prawo karne, na wymiar sprawiedliwości. W kryminologii humanistycznej istotny

23 J. Dworzecki, J. Szymczyk, *Kryminologia. Wybrane zagadnienia*, Gliwice 2010, s. 26-27.

24 Krajewski, dz. cyt., s. 12.

25 L. Tyszkiewicz, *Od naturalizmu do humanizmu w kryminologii*, Katowice 1991, s. 57.

26 Krajewski, dz. cyt., s. 12-13.

punkt zajmują analizy dotyczące działania aparatu ścigania oraz wspomnianego wymiaru sprawiedliwości. W kręgu zainteresowań tej dziedziny znajduje się również śledzenie wszelkich poczynań mających związek z różnymi postaciami przeciwdziałania przestępczości oraz innymi zjawiskami z kręgu patologii społecznej. Właśnie tam najistotniejszy jest założony filozoficzny obraz człowieka[27]. Zaznaczyć należy, iż paradygmat humanistyczny nosi w sobie cechy opisanych wcześniej trzech koncepcji. Oparcie się na idei jednostki w ujęciu indeterministycznym zbliża go zdecydowanie do klasycznego paradygmatu. Odniesienie się do teorii psychologii i socjologii humanistycznej, jak również fenomenologii, spaja go z koncepcją antynaturalistyczną. Pogląd kryminologii humanistycznej na przedmiot analiz kryminologicznych nie jest w wyraźny sposób odmienny od pozytywistycznego stanowiska: zagadnieniem tym jest bowiem nadal sprawca czynu przestępczego, a paradygmat humanistyczny cechuje bez wątpienia postrzeganie w sposób behawioralny[28].

Biologiczne próby wyjaśnienia przestępstwa

Teorie kryminologiczne o podstawie biologicznej opierają się na poglądzie, że za przestępcze zachowanie są odpowiedzialne konkretne struktury biologiczne w organizmie ludzkim. Za inspiratora analiz naukowych w przedmiocie skłonności do popełnienia przestępstwa w aspekcie biologicznym uznaje się C. Lombroso[29]. Włoska szkoła pozytywna (szkoła antropologiczna) zapoczątkowała proces badań psychopatologicznych oraz biopsychicznych sprawców. Reprezentatywną cechę eksperymentalnego podejścia tej szkoły stanowiło deterministyczne pojmowanie postępowania ludzkiego. Przedstawicielami tejże szkoły byli, oprócz C. Lombroso, także E. Ferri i R. Garofalo[30].

27 L. Tyszkiewicz, *O niektórych ogólnych problemach kryminologii i znaczeniu paradygmatu humanistycznego*, w: *Archiwum kryminologii tom XXXI*, red. Z. Hołda, Bydgoszcz 2009, s. 68.

28 Krajewski, dz. cyt., s. 14.

29 Dworzecki, Szymczyk, dz. cyt., s. 28.

30 Kuć, dz. cyt., s. 13-14.

Historycznie pierwszym dziełem, mającym na celu opisanie czynników kryminogennych przy pomocy eksperymentalnych i analitycznych dociekań, jest wspomniana już wyżej publikacja Lombroso (1835-1909), włoskiego lekarza i antropologa, *Człowiek – zbrodniarz w stosunku do antropologii, jurysprudencji i dyscypliny więziennej*, wydana w 1876 roku. Był to przełomowy moment, w którym nastąpił dynamiczny rozwój kryminologii, zmierzający do ukształtowania się jej jako osobnej dyscypliny badawczej. Na bazie przeprowadzonych analiz antropologicznych (aspekt przyrodniczy) i psychiatrycznych, Lombroso doszedł do konkluzji, że czyn przestępczy jest faktem biologicznym, uwarunkowanym cechami psychicznymi i fizycznymi przestępcy. Pewne właściwości fizyczne, szczególnie dotyczące budowy ludzkiej czaszki, łączył on z konkretnymi kategoriami sprawców[31]. Lombroso twierdził, iż przestępstwo jest uwarunkowane dziedzicznie, oraz że występuje typ tzw. urodzonego przestępcy, którym jest osoba posiadająca cechy atawistyczne, zbliżające ją do pierwotnego człowieka, takie jak np. zanik „uczuć" moralnych czy okrucieństwo, co popycha do popełnienia czynu przestępczego. Włoski badacz przyjął nawet założenie, iż przestępca to odmienny typ człowieka – *homo delinquens*, który ma właściwości psychiczne i fizyczne jednostki, będącej na niższym stopniu ewolucyjnego rozwoju. Swoją uwagę badawczą skupiał wyłącznie na cechach psychicznych i fizycznych sprawców przestępstw. Lombroso w swoich rozważaniach ukazał także typologię przestępców, która obejmowała przestępców z afektu, przypadkowych, urodzonych, moralnie obłąkanych i z epilepsją[32]. Próba wytłumaczenia podstawy przestępczych zachowań, której implikację stanowiło przyjęcie teorii determinizmu przestępczego, głoszącej iż „urodzony przestępca" jest „skazany na przestępstwo", a więc kiedyś na pewno je popełni, wkrótce została zanegowana i obecnie ma charakter historyczny.

Drugim przedstawicielem szkoły antropologicznej był E. Ferri (1856-1929), prawnik, profesor prawa karnego na Uniwersytecie w Rzymie, który oprócz analiz

31 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 917.

32 Kuć, dz. cyt., s. 14-15.

kryminologicznych obejmował swą refleksją problemy polityki karnej oraz prawa karnego. Jego praca, *Socjologia kryminalna*, miała szczególny udział w rozwoju kryminologii. Socjologię kryminalną opisywał jako dyscyplinę badawczą, dotyczącą przestępczości oraz społecznej obrony przed tym zjawiskiem. Ferri uważał, iż czyn przestępczy, analogicznie do innych zachowań, jest efektem szeregu motywów (podejście wieloczynnikowe), pośród których wyodrębnił następujące typy: przyczyny społeczne, jak np. sytuacja rodzinna, obyczaje; przyczyny fizyczne (telluryczne), a więc klimat, rasa oraz antropologiczne (indywidualne) – płeć, wiek. Ferri upatrywał motywów czynu przestępczego w antyspołecznych tendencjach jednostki, które mają biologiczne pochodzenie – psychiczne albo organiczne[33]. Popierając założenia Lombroso, głosił on, iż jednym z przestępczych typów jest przestępca z urodzenia, przejawiający nieprawidłowości organiczne[34]. Typologia przestępców zaproponowana przez Ferriego obejmowała ponadto przestępców działających nieumyślnie (pseudoprzestępców), z nawyknienia, przypadkowych, z namiętności oraz obłąkanych[35]. Stał on na stanowisku, iż wszelka działalność jednostki jest symptomem jej specyficznych osobistych właściwości[36].

Ostatnim reprezentantem opisywanej szkoły był R. Garofalo (1851-1934), autor *Kryminologii*. Zgodnie z jego przekonaniami, przestępcę od nieprzestępcy odróżniają nie właściwości anatomiczne, lecz występowanie psychicznych anomalii. Cechuje je deficyt niektórych odczuć czy „powściągów", które standardowo występują u jednostek należących do tej samej społeczności, w tym samym czasie[37]. Garofalo uważany jest za twórcę koncepcji przestępstwa „naturalnego" oraz „sztucznego", a także niezmienności ludzkiej natury. Ideę naturalnego przestępstwa łączył z pogwałceniem jednego z dwóch głównych odczuć: wstrętu do zadawania bólu innym ludziom (*pieta*) i szacunku wobec cudzego prawa własności (*probita*). Zgadzał się z twierdzeniem Lombroso na temat istnienia prze-

33 Tyszkiewicz, *Od naturalizmu*, dz. cyt., s. 26-27.
34 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 919.
35 Tyszkiewicz, *Od naturalizmu*, dz. cyt., s. 28.
36 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 919.
37 Tyszkiewicz, *Od naturalizmu*, dz. cyt., s. 38-39.

stępców z urodzenia, którzy wykazują właściwości jednostek „dzikich" oraz niedorozwój umysłowy[38].

Współcześnie, wśród biologicznych koncepcji godne uwagi są analizy prowadzone w zakresie genetycznych uwarunkowań przestępczości. Tej problematyki dotyczą badania nad bliźniętami, analizy dotyczące zaburzeń struktury chromosomów i badania adopcyjne[39].

Badania nad bliźniętami dotyczą analiz zgodności występowania konkretnej cechy lub zachowania (np. przestępczości, choroby psychicznej) wśród bliźniąt mono – i dyzygotycznych. Monozygotyczne bliźnięta mają jednakowe wyposażenie pod względem genetycznym. Formułuje się konkluzję, że o uwarunkowaniu genetycznym określonej cechy czy konkretnego zaburzenia świadczy większe prawdopodobieństwo jego występowania wśród monozygotycznych bliźniąt niż u dyzygotycznych albo rodzeństwa nie będącego bliźniętami[40].

W ostatnich latach duże zainteresowanie wzbudziło odkrycie u niektórych jednostek jednego bądź dwóch dodatkowych chromosomów. Komórka przeciętnego mężczyzny posiada chromosom X po matce oraz chromosom Y odziedziczony po ojcu. U niektórych mężczyzn, ujawniających zaburzenia umysłowe, znaleziono dodatkowy chromosom Y, a w wyjątkowych przypadkach – aż dwa takie chromosomy. Odnotowano, iż osobnicy posiadający dodatkowy chromosom przejawiają m.in. następujące cechy osobowości: agresywność, afektywność, niestałość oraz aspołeczność[41].

Głównym założeniem badań adopcyjnych jest koncepcja, że w ramach tych analiz można rozdzielić oddziaływanie czynników genetycznych od środowiskowych. Wymóg trafności analiz stanowi objęcie nimi adopcji odnoszących się do dzieci, które zostały przysposobione w niedługim czasie od urodzenia. Utrzymuje się, iż uwarunkowania dziedzicznego przestępczości dowodzi wyższa współzależność między karalnością rodziców i ich potomstwa niż pomiędzy karalnością

38 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 918.
39 Kuć, dz. cyt., s. 17.
40 K. Ostrowska, D. Wójcik, *Teorie kryminologiczne*, Warszawa 1986, s. 23.
41 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 923.

tegoż potomstwa a rodziców, którzy je przysposobili.

Główny zarzut w stosunku do genetycznych uwarunkowań przestępczości formułuje się w oparciu o stwierdzenie, iż nie można mówić o dziedziczeniu pewnych właściwości psychicznych oraz zachowań, w tym także zachowań uznawanych za przestępcze, które nieprzerwanie kształtują się poprzez oddziaływanie impulsów środowiskowych i biologicznych[42].

Psychologiczne interpretacje zachowań agresywnych

Założenie, które przyjęli reprezentanci tego nurtu, to udowodnienie istnienia związku pomiędzy zdefiniowanymi zmiennymi psychologicznymi a zachowaniami uznawanymi za bezprawne[43]. Z tego względu pomocne będzie sięgnięcie zarówno do twierdzeń behawiorystów, jak i do stanowisk przedstawicieli psychoanalizy. Sposobności sięgania do rozmaitych zespołów poglądów w przedmiocie psychologicznego obrazu jednostki są jednakże ograniczone. Limit jest w tym przypadku wyznaczany z jednej strony przez wiedzę na temat biologicznych podwalin działania ludzkiej psychiki, z drugiej natomiast konieczność integralności obrazu psychologicznego i obrazu człowieka funkcjonującego jako społeczna istota[44].

Z. Freud w swoich obserwacjach skupił się na istotnej roli środowiska dla rozwoju osobowości, który następuje poprzez oddziaływanie następujących czynników: stanów zagrożenia, konfliktów, frustracji i procesów fizjologicznych, które towarzyszą dojrzewaniu. Wystąpienie jakiegokolwiek z wymienionych impulsów zmusza jednostkę do szukania nowych metod zaspokojenia potrzeby czy rozładowania psychicznego wzburzenia. W wyjaśnianiu skomplikowanych sytuacji życiowych najistotniejszą rolę pełnią identyfikacje oraz przeniesienie. Identyfikacja to proces, dzięki któremu jednostka przejmuje właściwości osobowości pochodzące od innej osoby. Nabywa umiejętności redukowania psychicznego napięcia poprzez modelowanie sposobu egzystencji na wzór innej jednostki (np. osoby znaczącej):

42 Ostrowska, Wójcik, dz. cyt., s. 18, 24, 30.
43 Dworzecki, Szymczyk, dz. cyt., s. 29.
44 A. Gaberle, *Patologia społeczna*, Warszawa 1993, s. 109-110.

członka rodziny, przyjaciela itp. Natomiast przeniesienie następuje wtedy, gdy przedmiot, który przyczyniłby się do zredukowania napięcia, będącego efektem niezaspokojenia pewnej potrzeby, zostanie utracony. Skutkiem powyższego jest szukanie innego obiektu, który mógłby zaspokoić określoną potrzebę. Samo dążenie jest niezmienne, zmianie ulega tylko jego przedmiot i sposób w jaki zostanie zaspokojona potrzeba[45]. Psychoanalityczna teoria Freuda opierała się na założeniu, iż istotną rolę w postępowaniu ludzkim odgrywają nieuświadomione instynkty i popędy. Ludzkie zachowanie jest zależne od dominacji jednego z dwóch instynktów – instynktu życia i miłości (*Eros*) oraz instynktu śmierci (*Thanatos*). Zachowanie, mające związek z pierwszym instynktem, ukazuje się jako dbanie o bezpieczeństwo, zdrowie, natomiast postępowanie pozostające w korelacji z instynktem śmierci przejawia się w destrukcyjnym działaniu, które zmierza do unicestwienia jednostki. Freud właśnie w tym instynkcie widział podłoże agresywnych zachowań ludzkich[46].

Istotnymi elementami jego koncepcji, które zmierzają do objaśnienia postępowania człowieka są trzy sfery ludzkiej psychiki: *Id* – jako podświadoma sfera instynktów, *Ego* – będące uświadomioną osobowością jednostki, i *Superego* (sumienie) – nieświadoma sfera zinternalizowanych reguł, która tworzy się w procesie socjalizacji. *Id* i *Superego* są wobec siebie w pewien sposób antagonistyczne, hedonistyczna natura *Id*, dążąca do szybkiego zaspokojenia popędów, jest powstrzymywana przez kontrolujący mechanizm postępowania *Superego*. Ta dysharmonia stanowi źródło poczucia lęku, winy. Przejawem zewnętrznym owej konfrontacji są zachowania substytucyjne, ich celem jest rozładowanie nieświadomych konfliktów. Przykład takich zachowań – zdaniem Freuda – stanowi zachowanie przestępcze. Jego celem jest podświadoma chęć ukarania siebie, a nie celowe wyrządzenie zła. Intencją takiego zachowanie jest rozładowanie kompleksów, jest to więc zachowanie o charakterze kompensacyjnym[47].

45 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 41-42.
46 Kuć, dz. cyt., s. 19.
47 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 946-947.

Kolejną koncepcją psychologiczną jest teoria agresji K. Lorenza, która zakłada istnienie wrodzonej skłonności do agresji. Według niego, energię napędową gatunków przyrodniczych stanowią następujące instynkty: ucieczki, agresji, głodu, seksualności. Popęd do agresji ma charakter wrodzony i jest odpowiedzialny za pojawianie się zachowań agresywnych, czego dowodem były wyniki badań prowadzonych na zwierzętach[48]. Zaznacza się, że zarówno koncepcja Z. Freuda, jak i K. Lorenza odwołuje się do modelu hydraulicznego, czyli posługuje się porównaniem do ciśnienia, które wywiera sprężona woda albo para, znajdujące się w zbiorniku, który jest zamknięty. Wystarczy delikatny impuls (na wzór „niewielkiego otworu"), by wywołana została nagła reakcja agresywna[49].

Teoria frustracji-agresji J. Dollarda i N. E. Millera usiłuje wyjaśniać agresywne zachowanie jednostki doznawaną przez nią frustracją[50]. Frustracja jest stanem emocjonalnym, który wzbudzany jest poprzez zaistnienie przeszkody na drodze do osiągnięcia konkretnego celu[51], poprzedza ona wszystkie agresywne zachowania, jednak nie zawsze musi do agresji zmierzać. Reasumując, frustracja nie zawsze będzie prowadziła do agresji, natomiast agresja zawsze będzie z niej wynikać. Agresywne zachowanie jest efektem tzw. pobudzenia pierwotnego – pragnienia osiągnięcia przez człowieka określonego celu. Bariera na drodze do zrealizowania celu skutkuje wystąpieniem tzw. pobudzenia wtórnego – stymulacji do agresywnego zachowania. Takie postępowanie może zostać powstrzymane poprzez uświadomienie wymierzenia za nie kary[52]. Występowanie frustracji jako efektu zablokowania drogi do zrealizowania wyznaczonego celu może zmierzać również do innych niewłaściwych reakcji, jak np. regresja – polegająca na prymitywizacji pewnych postaci zachowań, czy fiksacja – zmierzająca do usztywnienia reakcji[53].

W świetle koncepcji E. Fromma postępowanie agresywne jednostki moż-

48 Kuć, dz. cyt., s. 20.
49 E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 1999, s. 27.
50 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 948.
51 A. Gaberle, *Patologia społeczna*, Warszawa 1993, s. 229.
52 Kuć, dz. cyt., s. 21.
53 Gaberle, dz. cyt., s. 229.

na sklasyfikować jako: obronne zachowania agresywne i dezadaptacyjne zachowania agresywne. Pierwsze z wymienionych są przejawem adaptacji biologicznej, która prowadzi do obrony istotnych dla człowieka wartości. Zachowania te stanowią reakcję wobec pojawiającego się niebezpieczeństwa, które zagraża tym wartościom. Tak postrzegane mają dziedziczny charakter, jednakże nie uruchamiają się w sposób spontaniczny, gdyż, aby zaistniały, muszą wystąpić okoliczności niebezpieczne. Zadaniem tych zachowań jest wyeliminowanie zagrożenia. Natomiast dezadaptacyjne zachowania agresywne są oznaką okrucieństwa i destrukcyjności. Dochodzą do głosu wtedy, gdy sytuacja życiowa jednostki udaremnia jej zaspokojenie potrzeb – np. zrozumienia, miłości, władzy. Aby zostały one zaspokojone niezbędna jest kontrola, która wymaga posłużenia się okrucieństwem, siłą. Brak możliwości zaspokojenia potrzeby miłości w postaci dobrych relacji międzyludzkich powoduje nienawiść oraz rodzi reakcję destrukcji. Taki sposób działania zmierza do utrwalenia niektórych właściwości charakterologicznych, które Fromm nazywa charakterologiczną destrukcyjnością i okrucieństwem. Takie właściwości postępowania prowadzą do niszczenia innych jednostek (ofiar), a także do autodestrukcji sprawcy. Fromm zauważa, iż agresja obronna i dezadaptacyjna wywoływane są okolicznościami zewnętrznymi[54].

Socjologiczne próby ujęcia zjawiska przestępczości

Główne założenie teorii socjologicznych w pozytywistycznej kryminologii stanowiło stwierdzenie, iż zachowanie każdej jednostki uwarunkowane jest oddziaływaniem czynników natury społecznej. Istniejące niewłaściwe okoliczności społeczne stanowią w pewnym sensie zapowiedź przestępczych działań. Złagodzenie tych możliwych do określenia kontekstów (powodujących przestępcze zachowania) pozwoli na efektywne zapobieganie zjawisku przestępczości[55].

Jednym z pierwszych uczonych, którzy systematycznie określali przestępczość jako zjawisko w najwyższym stopniu społeczne, był socjolog francuski

54 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 949-950.

55 Dworzecki, Szymczyk, dz. cyt., s. 30.

E. Durkheim. Uważany za jednego z twórców europejskiej socjologii oraz socjologizmu kryminologicznego, objaśniał pochodzenie zjawiska przestępczości w społecznych kategoriach z uwzględnieniem punktu widzenia społecznej świadomości[56]. Jego zdaniem, społecznych zjawisk nie powinno się tłumaczyć w biologicznych lub psychologicznych kategoriach, gdyż są to tzw. fakty społeczne i jako takie winny stanowić przedmiot socjologicznych objaśnień[57].

W zbiorze koncepcji socjologicznych wymienić należy także teorię R. K. Mertona. W teorii anomii zauważał on, iż przestępcze zachowanie stanowi implikację napięć, które występują w strukturze kulturowej oraz społecznej pomiędzy powszechnie przyjętymi celami, do których zrealizowania powinien dążyć człowiek, a uznawanymi za dozwolone środkami mającymi służyć ich osiągnięciu[58]. W przypadku, kiedy presja społeczna na zdobywanie kulturowo wytyczonych celów (takich jak np. władza lub pieniądze) jest wyjątkowo silna, natomiast środki ich realizacji są dla niektórych grup niedostępne (np. w przypadku jednostek słabo wykształconych – brak legalnej pracy za godziwe wynagrodzenie), standardy regulujące metody osiągania celów schodzą na dalszy plan, społeczność staje się niestabilna, wtedy właśnie uwidocznia się anomia, będąca brakiem norm[59].

R. K. Merton, badając sytuację rozbieżności między częściami struktury kulturowej oraz między tą strukturą a strukturą społeczną, wyeksponował pięć typów przystosowania się człowieka do opisywanej sytuacji, a mianowicie: bunt, wycofanie, rytualizm, innowacja oraz konformizm.

W jego koncepcji najistotniejsze są następujące pojęcia: „struktury społecznej" oraz „struktury kulturowej"[60]. Struktura społeczna jest to „zorganizowany zespół społecznych zależności, w które uwikłani są w różny sposób członkowie

56 P. Fabiś, *Emile Durkheim jako teoretyk kultury*, Poznań 2008, s. 176.
57 Dworzecki, Szymczyk, dz. cyt., s. 32.
58 P. Ostaszewski, *Lęk przed przestępczością*, Warszawa 2014, s. 48.
59 A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, s. 23-24.
60 *Kryminologia i kara kryminalna. Wybrane zagadnienia*, red. A. Jaworska, Kraków 2008, s. 80.

społeczeństwa lub grupy"[61]. W przypadku drugiej z wymienionych struktur, Merton wyodrębnia dwa zasadnicze elementy składowe: kulturowo zdefiniowane cele (rzeczy warte zabiegów) oraz usankcjonowane środki, które mają służyć do zrealizowania tych celów[62].

W obrębie teorii socjologicznych wyróżniamy teorię konfliktu kultur T. Sellina. Jest ona próbą hipotetycznego uogólnienia pracy szkoły chicagowskiej, opierającej się na analizowaniu społecznych problemów, zawartej w dziele *Culture Conflict and Crime*. Sellin zaproponował nowatorskie podejście do prób definiowania normy zachowania. Twierdził, iż przestępstwo stanowi kategorię niejednostajną w przestrzeni oraz czasie – to, co w przeszłości było uznawane za przestępstwo, obecnie może stanowić legalne zachowanie; to, za co można zostać ukaranym w jednym kraju, jest dozwolone w innym. Normą zachowania jest, według Sellina, reguła określająca, jakie ludzkie reakcje są akceptowane, a jakie nie, przez grupę normatywną. Stanowi ona rezultat urzeczywistniania się postaw społecznych w stosunku do konkretnych sposobów postępowania. Pogwałcenie danej reguły powoduje reakcję grupy. Norma poparta jest sankcją, która tworzy barierę chroniącą przed złamaniem konkretnej zasady[63]. Sellin stał na stanowisku, iż zjawisko przestępczości jest efektem konfliktu norm z wartościami pomiędzy odmiennymi warstwami społecznymi. Jednostki w tychże warstwach przyswajają pewne normy postępowania, które – według jego koncepcji – nawzajem wchodzą w konfliktowe sytuacje[64].

W kontekście opisywanego nurtu w kryminologii, znaczące miejsce zajmuje także teoria zróżnicowanych powiązań (asocjacji dyferencyjnej) E.H. Sutherlanda. Stanowi ona pierwszą współczesną próbę skonstruowania powszechnej teorii wyjaśniającej przestępczość na podstawie koncepcji, którą scharakteryzować można jako opartą na współzależności od pozostałych. Ważną rolę objaśniającą spełnia tutaj metoda szkolenia się, wdrażania się do różnych nowych sposobów

61 R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 225.
62 *Kryminologia i kara*, dz. cyt., s. 80.
63 Kuć, dz. cyt., s. 30.
64 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 989.

postępowania[65]. Fundament zróżnicowanych powiązań rozstrzygających o przestępczym zachowaniu stanowi konflikt kultur. Zdaniem Sutherlanda, funkcjonują trzy rodzaje kultur zróżnicowane pod kątem ich relacji wobec prawa, a mianowicie kultura całkowicie przestępcza, całkowicie nieprzestępcza oraz typ pośredni – konfliktowy[66]. Zaznaczyć należy, iż kultura przestępcza obejmuje, poza wzorami zachowań, których istotę stanowi naruszenie porządku prawnego, również i inne wzory postępowania, które wprawdzie nie mają swoich ścisłych analogii pod postacią zakazów albo nakazów przedstawionych w zasadach prawnych, jednakże w swej treści oraz rezultacie z takimi zachowaniami są zbieżne. Człowiek ma kontakt zarówno z kulturą przestępczą, jak również nieprzestępczą, w związku z tym i z dwoma typami zachowań – przestępczymi oraz nieprzestępczymi. Proces stykania się z odmiennymi wariantami wzorów, Sutherland nazwał właśnie zróżnicowanymi powiązaniami[67]. Twierdził on, iż przestępcze zachowanie jest wyuczone. Owo uczenie się takiego zachowania następuje poprzez interakcję z innymi jednostkami na drodze komunikacji i obejmuje takie same mechanizmy, jakie występują w momencie uczenia się każdego innego zachowania. Najważniejszy fragment procesu uczenia się zachodzi w grupach pierwotnych. Przyuczanie się do takiego postępowania obejmuje techniki przestępcze, a także dążenia, motywacje oraz racjonalizacje przestępczych zachowań. Uczenie się dróg dążeń i motywacji następuje poprzez takie opisanie zasad prawnych, które służy lub nie służy łamaniu ich. Zatem człowiek staje się przestępcą za sprawą nadwyżki takich określeń, które sprzyjają przekraczaniu norm prawnych. Zgodnie z założeniami Sutherlanda, zróżnicowane powiązania wyróżniają się między sobą intensywnością, uprzedniością, czasem trwania oraz częstotliwością występowania. Twierdził on, że przestępcze zachowanie stanowi wyraz ogólnych wartości oraz potrzeb,

65 J. W. Wójcik, *Kryminologia. Współczesne aspekty*, Warszawa 2014, s. 71-72.

66 A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, s. 88-90.

67 A. Siemaszko, *Społeczna geneza przestępczości. Wokół teorii zróżnicowanych powiązań*, Warszawa 1979, s. 88.

tożsamych z tymi, które występują w przypadku nieprzestępczego zachowania[68].

Istotne w zakresie omawianych rozważań są teorie podkultur. Pojęcie „podkultury" podkreśla obecność podsystemów, które występują w zbiorowości społecznej. Za jego pomocą opisuje się niektóre odmienności w przyjmowanym sposobie egzystencji, wartościach, postawach oraz normach uznawanych za istotne. Wyróżnia się podkultury dewiacyjne, które stanowią ewidentną opozycję w stosunku do uznanych wartości, norm kultury przeważającej oraz podkultury niedewiacyjne, będące propozycją aksjonormatywną paralelną, niepozostającą w konflikcie z wartościami i zasadami dominującej obyczajowości[69].

Klasyczna teoria przestępczej podkultury zdefiniowana została przez F. Thrashera, reprezentanta chicagowskiej szkoły socjologicznej. W swojej wybitnej pracy, dotyczącej gangów młodzieżowych, odwoływał się on do terminu dezorganizacji społecznej, którego używali badacze prowadzący analizy ekologiczne rozmieszczenia terytorialnego przestępczości na obszarze metropolii. Stan społecznej dezorganizacji to rozluźnienie społecznej więzi oraz załamanie się nadzoru społecznego na terenach zamieszkiwanych przez niektóre grupy ludności – np. mniejszości narodowych, emigrantów. Wywołuje to „chaos normatywny". Ludzie żyjący w takich miejscach nie mają jednoznacznie określonych reguł wyznaczających ich postępowanie, gdyż „stare" zasady nie są adekwatne do nowych okoliczności życiowych, które obowiązują w danej metropolii. Stan względnego deficytu norm potęguje ewentualność zachowań niezgodnych z prawem[70].

Z kolei teoria podkultur w ujęciu A. K. Cohena uznaje, iż kulturowy system zbiorowości społecznej nie jest jednorodną formą oraz, że obok dominującej kultury współistnieją również mniejsze podsystemy, podkultury będące odzwierciedleniem odmienności konkretnych grup. Podkultura uznaje reprezentatywne sposoby egzystencji, postawy, wartości czy reguły zachowania przy utrzymaniu jednak wszechstronnego zakresu harmonijności z dominującą kulturą. Zdaniem Cohena, wszelkie zachowanie człowieka przebiega z jednej strony w konkretnych

68 Kuć, dz. cyt., s. 31-32.
69 Siemaszko, *Granice tolerancji,* dz. cyt., s. 136-137.
70 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 965.

ramach odniesienia, a z drugiej w konkretnych okolicznościach działania. Rozmaite grupy społeczne oraz role społeczne, dla których reprezentantów typowa jest zbieżność przejawianych problemów, tworzą pewne ramy odniesienia, tj. różne możliwości ich rozstrzygania. Odmiennie do Mertona, Cohen uważał, iż człowiek – przez system oddziaływania grup odniesienia – jest nadzwyczaj silnie mobilizowany do podejmowania takich właśnie sprecyzowanych kulturowo albo podkulturowo metod wyjaśniania swoich dylematów[71]. Cohenowi zarzuca się jednak, iż frustracja, będąca rezultatem niemożności realizowania wymagań dyktowanych przez warstwę średnią, to jednak za mało, by doprowadziło to do ukształtowania się osobnej, „negatywistycznej" grupowej subkultury[72].

W. B. Miller zajmował się analizami, dotyczącymi sposobu egzystencji reprezentantów niższych warstw. Uważał on, iż przestępczość wśród młodocianych pojawia się w strukturze społecznej w jej niezorganizowanych dziedzinach, co może także stanowić powód późniejszego uczestnictwa w zorganizowanej przestępczości[73]. Ukrytą koncepcją Millera jest kategoryzacja globalnej zbiorowości społecznej na warstwy zróżnicowane pod względem kulturowym, które nie oddziaływają na siebie wzajemnie, ale jakby „otorbiają się" w otoczce swojego półświatka. Taki obraz społeczeństwa, złożonego z niezrośniętych ze sobą klas, nie jest możliwy do zaakceptowania, chociaż niemało drobiazgowych spostrzeżeń Millera pokazuje nadzwyczajną zdolność odnotowywania oraz analizy pewnych zagadnień[74].

Z syntezy koncepcji Mertona i Sutherlanda powstała kolejna teoria dotycząca podkultur przestępczych, nosząca nazwę teorii zróżnicowanych możliwości. Autorami tej koncepcji byli R. Cloward oraz C. Ohlin. Nawiązywali oni do Mertona w kwestii spojrzenia strukturalnego na przedmiot dewiacji, zaś do Sutherlanda w sferze dostępu do wzorów zachowań przestępczych na danym szczeblu społecznej struktury. W odróżnieniu od Cohena nie postrzegali oni zjawiska prze-

71 P. Ostaszewski, *Lęk przed przestępczością*, Warszawa 2014, s. 49.
72 Gaberle, *Patologia*, dz. cyt., s. 94.
73 Wójcik, dz. cyt., s. 71.
74 Gaberle, *Patologia*, dz. cyt., s. 94-95.

stępczości gangów młodzieżowych jako wyrazu zanegowania wartości istotnych dla warstw średnich. Zmierzanie do zdobycia wyższej pozycji w społeczeństwie oraz bogactwa jest w ich ujęciu właściwością każdej warstwy społecznej. Kształtowanie się zaś przestępczych podkultur jest efektem niemożności zrealizowania tych ambicji legalnie – zatem cel się nie zmienia, a jedynie środki[75].

Ważne miejsce w próbach hipotetycznego objaśnienia przestępczej podkultury zajmuje koncepcja „dryfu" D. Matzy. Wprawdzie autorstwo tejże koncepcji przypisywane jest Matzie, jednak mówi się także o doniosłym wkładzie w jej wykreowanie G. M. Sykesa[76]. Na podstawie prowadzonych analiz Matza dostrzegł, iż młodzi chłopcy nierzadko w wyniku krótkotrwałego zrywania powiązań z aktualnymi zasadami społecznymi nawiązują stosunki z grupami przestępczymi, środowiskiem przestępczym, na zasadzie tzw. dryfu w kierunku przestępczości[77]. Matza w swoich założeniach uważał, iż popełnianie przestępstw następuje tylko wtedy, kiedy człowiek „zracjonalizuje" sobie swoje karygodne postępowanie w taki sposób, by zdawało się ono wytłumaczone. Wyróżnił tzw. techniki neutralizacji, racjonalizacji. Pierwszą z nich było zaprzeczenie odpowiedzialności polegające na tym, iż człowiek oddaje się dewiacji w przekonaniu wpływu na nią zewnętrznych sił, nad którymi zapanować nie można. Przeświadczenie takie zmniejsza poczucie winy oraz służy popełnianiu czynów przestępczych[78]. Kolejną technikę stanowiło zaprzeczenie krzywdy, które polegało na zmniejszeniu albo zanegowaniu potencjalnej szkody, którą spowodował dewiant, co redukowałoby patologiczny charakter danego postępowania. Następne było zaprzeczenie ofiary, które miało na celu przedefiniowanie pokrzywdzonego przestępstwem w taki sposób, aby był kimś, kogo ukarać trzeba. Technika potępienia potępiających odwoływała się do postępowania, polegającego na takim zdefiniowaniu sytuacji, którego konsekwencją będzie to, że inni także będą postrzegani jako

75 Hołyst, *Kryminologia na świecie*, dz. cyt., s. 968.

76 Kuć, dz. cyt., s. 38.

77 H. Kołakowska-Przełomiec, *Zapobieganie przestępczości. Studium kryminologiczne*, Wrocław 1984, s. 144-145.

78 Dworzecki, Szymczyk, dz. cyt., s. 39.

źli, zepsuci. Ostatnią z technik stanowiło odwoływanie się do wyższych racji, będące metodą neutralizacji oddziaływań moralnych kultury dominującej w przypadku konfrontacji dwóch powszechnie uznawanych wartości. Technika ta może być również stosowana przez jednostki, mające problemy dotyczące pełnienia ról w społeczeństwie[79].

W nurcie socjologicznym kryminologii ważne miejsce zajmują teorie kontroli. T. Hirschi nie jest jedynym reprezentantem tegoż kierunku. A. Siemaszko do przedstawicieli tej teorii zalicza m.in. także Neya, Reissa, Traslera, Eysencka i Recklessa. Zgodnie ze wskazówką Siemaszki, na szersze omówienie zasługuje właśnie koncepcja Hirschiego, ponieważ to właśnie w niej w najzupełniejszy sposób uwidoczniają się zalety oraz wady omawianego kierunku[80].

Najważniejsze założenie teorii kontroli Hirschiego odnosi się do tego, że człowiek jest wolny w dokonywaniu przestępstw, gdyż jego więzi z konformistycznym ładem zostały w pewien sposób zerwane. Hirschi wyróżnia cztery rodzaje komponentów łączących człowieka ze wspólnotą, które – mimo że pozostają w ścisłym związku ze sobą – mogą swobodnie oddziaływać na dewiacyjne zachowanie[81], a mianowicie: przywiązanie (*attachment*), zobowiązanie (*commitment*), zaangażowanie (*involvement*), przekonania (*beliefs*). Przywiązanie stanowi więź emocjonalną człowieka z jego najbliższym otoczeniem. Jednostka uwzględnia w swoim postępowaniu zdanie „znaczących innych" – reprezentantów zbiorowości więzi, czego efektem są konformistyczne zachowania. Rozluźnienie więzi potęguje możliwość przestępczych zachowań, gdyż człowiek nie jest już zmuszony do respektowania społecznych zasad, nie odczuwa również konieczności wykazywania troski o zdanie „znaczących innych". Zobowiązanie to typ więzi człowieka ze społeczeństwem, która polega na strachu przed ujemnymi następstwami nonkonformistycznych zachowań. Zachowanie zgodne z oczekiwaniami społeczeństwa, aby zostało przez człowieka wybrane, powinno wiązać się z zyskami,

79 Z. Ziomka, *Przyczyny zachowań przestępczych oraz zjawisk patologicznych w świetle teorii socjologicznych*, Katowice 2008, s. 25-26.

80 Siemaszko, *Granice tolerancji*, dz. cyt., s. 235-251.

81 Hołyst, *Kryminalistyka na świecie*, dz. cyt., s. 971.

natomiast przestępcze zachowania mają mieć zgodnie z tymi założeniami, związek z deficytem, stratami[82]. Zaangażowanie oznacza w opisywanym zagadnieniu aktywność, oddanie działalności będącej w zgodzie z normami. Sfera związania z działalnością normatywnie właściwą eliminuje poniekąd w naturalny sposób prawdopodobieństwo odmiennej działalności (w tym działań przestępczych). Przekonania będące komponentem więzi człowieka ze zbiorowością społeczną oznaczają, że mocą zatrzymującą jednostkę przed postępowaniem naruszającym społeczny ład jest przeświadczenie o obowiązku respektowania społecznych zasad. Im człowiek jest mniej przekonany o słuszności przestrzegania norm, tym większe jest prawdopodobieństwo, że będzie on postępował niezgodnie z prawem. W teorii tej akcentowane jest zerwanie więzi jednostki ze społeczeństwem jako przyczyna zjawiska przestępczości[83].

Ostatnią z najistotniejszych teorii o podłożu socjologicznym jest koncepcja autorstwa A. Bandury, która dotyczy uczenia się zachowań agresywnych i zwraca uwagę na właściwości tego procesu. Przyuczanie się w kwestii zachowań przestępczych jest wynikiem doświadczenia bezpośredniego albo naśladownictwa. W tym procesie ważną rolę pełnią zachowania wzmacniane dodatnio, czyli nagradzane. Bandura w swoich badaniach dostrzegł, iż takie zachowania agresywne podlegają modyfikacji i mogą być kontrolowane. Człowiek, by nauczyć się danego zachowania, musi: zetknąć się z konkretnym zachowaniem, zaobserwować je, a także nabyć pewne umiejętności[84]. Zachowanie wyuczone może jednakże nie zostać podjęte, ponieważ wyzwalają go jedynie adekwatne bodźce (*instigators*). Dzielą się one na następujące grupy: awersyjne (*aversive treatment*), wywołujące ujemne emocje; instrumentalne (*incentive inducement*), zmierzające do pozyskania konkretnej korzyści; modelujące (*modeling influences*), mające związek z pobudzającym albo wstrzymującym oddziaływaniem otoczenia na postępowanie; instrukcyjne (*instructional instigators*), pochodzące od autorytetów oraz bodźce mające związek z chorobą albo zaburzonym stanem psychicznym (*delusional in-*

82 Kuć, dz. cyt., s. 41-42.
83 Siemaszko, *Granice tolerancji*, dz. cyt., s. 245-251.
84 Kuć, dz. cyt., s. 43.

stigators), mające swe podłoże w dysfunkcji wewnętrznej organizmu, która spowodowana jest chorobą lub zaburzeniami stanu psychicznego. Koncepcja Bandury bez wątpienia wpłynęła na rozwój świadomości na temat wymowy obrazów okrucieństwa i przemocy, które pokazywane są przez środki masowego przekazu[85].

* * *

Konkludując zagadnienie teorii kryminologicznych opisane w niniejszym artykule, zaakcentować należy ich różnorodność oraz odmienność w ujmowaniu pobudek przestępczych rodzących się w jednostce. Na przestrzeni lat powstało wiele koncepcji mających na celu opis i próby wyjaśnienia, jak również w dalszej perspektywie, praktyczne cele jakim jest przeciwdziałanie zjawisku przestępczości. Kryminologia podlega ciągłemu rozwojowi, prowadzone są coraz to nowsze badania, bazujące na drobiazgowych analizach. Rola tej dziedziny w całościowym ujęciu zjawiska przestępczości ma bez wątpienia istotne znaczenie ze względu na możliwość społecznego oddziaływania na nie, a co za tym idzie przysłużenie się społeczeństwu i racjonalnemu prawodawcy w zwalczaniu przestępczości. Przegląd powyższych teorii, zaczerpniętych z nauk szczegółowych o człowieku, mimo bogactwa szczegółu w opisie zachowań przestępczych, wskazuje jednak ich niewystarczalność w poszukiwaniu przyczyn zła w życiu ludzkim oraz redukcyjność w ujęciu struktury bytu ludzkiego (naturalizm i determinizm biologiczny lub społeczny). Po pełniejsze wyjaśnienia należy udać się do antropologii filozoficznej i etyki wychowawczej (np. w ujęciu J. Woronieckiego) ujmujących integralnie duchowo-cielesną bytowość i działanie człowieka, oraz w większym stopniu uwzględnić filozoficzne interpretacje sprawiedliwości karnej.

Bibliografia:

Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Gdańsk 2007.
Dworzecki J., Szymczyk J., *Kryminologia. Wybrane zagadnienia*, Gliwice 2010.
Fabiś P., *Emile Durkheim jako teoretyk kultury*, Poznań 2008.
Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 1999.
Gaberle A., *Patologia społeczna*, Warszawa 1993.

85 J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Gdańsk 2007, s. 123-124.

Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 2009.
Hołyst B., *Kryminologia na świecie*, Warszawa 1979.
Hołyst B., Smoktunowicz E. (red.), *Wielka encyklopedia prawa*, Warszawa 2005.
Jasiński J., *Kryminologia czy kryminologie? Refleksje nad warunkami i sposobami uprawiania kryminologii*, Kościół i Prawo, t. 7, Lublin 1990.
Jaworska A. (red.), *Kryminologia i kara kryminalna. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2008.
Kalina-Prasznic U. (red.), *Encyklopedia prawa*, Warszawa 2007.
Kołakowska-Przełomiec H., *Zapobieganie przestępczości. Studium kryminologiczne*, Wrocław 1984.
Krajewski K., *Teorie kryminologiczne a prawo karne*, Warszawa 1994.
Kuć M., *Kryminologia*, Warszawa 2010.
Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
Ostaszewski P., *Lęk przed przestępczością*, Warszawa 2014.
Ostrowska K., Wójcik D., *Teorie kryminologiczne*, Warszawa 1986.
Podgórecki A., *Patologia życia społecznego*, Warszawa 1969.
Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993.
Siemaszko A., *Społeczna geneza przestępczości. Wokół teorii zróżnicowanych powiązań*, Warszawa 1979.
Tyszkiewicz L., *Kryminologia (Zarys systemu). Skrypt dla studentów studiów dziennych i zaocznych kierunku prawa i innych*, Katowice 1986.
Tyszkiewicz L., *O niektórych ogólnych problemach kryminologii i znaczeniu paradygmatu humanistycznego*, w: *Archiwum kryminologii tom XXXI*, red. Z. Hołda, Bydgoszcz 2009.
Tyszkiewicz L., *Od naturalizmu do humanizmu w kryminologii*, Katowice 1991.
Wójcik J. W., *Kryminologia. Współczesne aspekty*, Warszawa 2014.
Ziomka Z., *Przyczyny zachowań przestępczych oraz zjawisk patologicznych w świetle teorii socjologicznych*, Katowice 2008.

Attempts to explain crime and punishment

Summary

The subject of the article is an attempt to explain the phenomenon of crime and punishment. Crime is a social phenomenon that poses a significant cultural problem. At the beginning, the genesis of criminology was discussed in order to show the basics of the described issue. Two approaches have been distinguished: anthropological and sociological. Within the framework of criminology, there are three sections: criminal etiology, phenomenology (symptomatology) and crime

prevention. Then, the relationship between criminology and criminal law is discussed – from positivism through naturalism to humanism, to show the changes in this relationship over time. Another discussed issue is biological attempts to explain the crime. Biological criminological theories are based on the notion that specific biological structures in the human body are responsible for criminal behavior. Another assumption was made by representatives of psychological interpretations of aggressive behavior, which consist in proving the existence of a relationship between the defined psychological variables and behaviors considered to be unlawful. For this reason, we should refer both to the claims of behaviorists and to the positions of representatives of psychoanalysis. On the other hand, sociological attempts to describe the phenomenon of crime are based on the assumption that the behavior of each individual is conditioned by the influence of social factors. In concluding the issue of criminological theories described in this article, it is necessary to emphasize their diversity and differences in the approach to criminal motives arising in an individual.

Key words: crime, punishment, criminology, criminal law, criminological theories

Sylwetki słynnych myślicieli

Álvaro Berrocal Sarnelli
Universidad Católica Murcia
Departamento de Ciencias Humanas y Religiosas

La biografía intelectual de Tomás de Aquino

Es interesante recopilar el recorrido vital de Tomás de Aquino para comprender la relación con el aristotelismo en su pensamiento. Ya desde la edición en 1911 del compendio realizado por Dominic Prümmer, a partir de las tres primeras biografías: la de Pedro Calo, la de Guillermo de Tocco y la de Bernardo Guidonis, poseemos una idea bastante aproximada de lo que debió de ser su vida[1]. Tenemos, además, las grandes biografías de Weisheipl y Torrell a las que, en los últimos años, se ha unido un buen trabajo realizado por el profesor Eudaldo Forment.

Sería vano y quedaría lejos de la intención de este trabajo, por tanto, escribir de nuevo una biografía de Tomás de Aquino. En estas páginas, sin embargo, intentaremos desarrollar una biografía intelectual de nuestro autor, centrada en los pasos formativos que le llevaron a comentar y desarrollar el pensamiento de Aristóteles en general, y la *Metafísica* en particular. Nos centraremos, por lo tanto, en las influencias y motivaciones que pudieron ir conduciendo sus planteamientos hacia la necesidad de comentar la *Metafísica* de Aristóteles.

Primeros años

La formación religiosa e intelectual de Tomás comenzó en Montecassino, tras el tratado de San Germano[2], cuando él contaba cinco años. Permanecería allí

1 Forment, *Santo Tomás*, p. XIII.

2 Dicho tratado pone fin a algunos de los conflictos entre el Papa Gregorio IX y Federico II. A través del mismo, las fuerzas imperiales abandonaron los Estados Pontificios y

desde 1230 hasta 1239. El abad del monasterio era en aquella época Landolfo Sinibaldi[3]. Su primer aprendizaje lo constituyó, probablemente, el espíritu benedictino, la lectura, la escritura del napolitano y la gramática y el latín. En la abadía de Montecassino, lo más probable es que la gramática se aprendiera con el *Prisciliano menor*, junto con los *Barbarismos* de Donato[4]. Debió aprender, además, los rudimentos de las matemáticas, armonía y partes de la Biblia como los Salmos[5]. Es posible que algunos aspectos fundamentales de la metodología de Tomás quedasen constituidos en este primer acercamiento al estudio. Es también razonable pensar que algunos rasgos constitutivos del carácter del Aquinate se formaron al calor de Montecassino. Tolomeo de Lucca[6] sostiene, además, que Tomás salió de la abadía con un notable dominio de la lógica y las ciencias naturales, pero probablemente está adelantando acontecimientos que, en realidad, se producirán algo después, durante su estancia en Nápoles.

En 1236 muere el abad Sinibaldi, y no se elige uno nuevo hasta inicios de 1239. Por consejo de éste, los padres de Tomás deciden enviarlo a Nápoles para que amplíe sus estudios. Allí se inscribe en el *studium generale* en otoño del mismo año. Esta institución había sido fundada por el Emperador Federico II (*Stupor Mundi*), con el fin de formar funcionarios imperiales. Fue fundado para competir con el Estudio Pontificio de Bolonia, y fue la primera universidad estatal erigida en beneficio del Estado y fue por eso, fundamentalmente, una escuela de derecho con otras pequeñas escuelas anejas. En esta nueva institución, Tomás estudiaría Artes y Filosofía, como condición previa para estudiar teología[7]. En Nápoles estudió, pues, la filosofía natural de Aristóteles, en un momento en que los estudiantes lo

devolvieron los teritorios de Sicilia.

3 Torrell, Jean-Pierre, *Iniciación a Tomás de Aquino: su persona y su obra*, Eunsa, Pamplona, 2002, p. 23.

4 Weisheipl, James A., *Tomás de Aquino, vida, obras y doctrina*, Eunsa, Pamplona, 1994, p.31.

5 Forment, *Santo Tomás*, p. 40.

6 Tolomeo de Lucca, *Historia ecclesiastica*, Muratori, Milano, 1724, lib. 22 cap. 20.

7 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 24.

tenían prohibido[8]. Así podemos decir que, con toda probabilidad, estudió los *Libri naturales* y también la *Metafísica*, que en el siglo XIII aún se agrupaba dentro de las teorías naturales. Guillermo de Tocco[9] nos ha transmitido el nombre de dos de los maestros de Tomás en Nápoles: el Maestro Martín le habría enseñado la gramática y la lógica[10], y el Maestro Pedro de Hibernia, las Ciencias Naturales.

Es cierto que el ambiente general de la ciudad de Nápoles en el ámbito de la filosofía probablemente se movía dentro de lo que podemos llamar el agustinismo avicenizado. Esto es, en esencia, una filosofía de corte agustiniano, matizada con lo que se consideraba en ese momento la lectura canónica de Aristóteles, que es la que obtenemos a través de Avicena. Sin embargo, la presencia de Pedro de Hibernia pudo haber sido bastante relevante para el joven Tomás. La corte de Federico II fue un centro importante para los estudios aristotélicos y especialmente averroístas, favoreciendo las traducciones de los comentaristas griegos y árabes.

De Pedro de Hibernia sabemos que escribió un comentario de la *Isagoge* de Porfirio y del *Peri hermeneias*[11], así como del *De logitudine et brevitate vitae*[12]. Puede decirse que Tomás estuvo sometido más directamente a una influencia aristotélica de la que habría constituido el solo influjo de san Alberto. Así Tomás podría haber desarrollado un gusto filosófico por el comentario literal de Aristóteles al modo averroísta en lugar de la mera perífrasis propia de Avicena. Sabemos que la forma de argumentar de Pedro provenía de una visión típicamente aristotélica, como se hace patente en la disputa que tuvo lugar entre 1258 y 1266 ante el Rey Manfredo de Sicilia[13].

8 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 35.

9 Tocco, Guillermo de, *Vita S. Thomae Aquinatis*, apud Prümmer, D. (ed.), *Fontes vitae S. Thomae Aquinatis*, E. Privat, Tolosa, 1911-1924; fasc. 3, p. 70.

10 Probablemente Martinus Dacus, según señala Heinrich Roos en 1952 en *Die Modi Significandi des Martinus de Dacia*. Parece que sería un maestro que dejó un fuerte recuerdo en Tomás pues en su comentario a las *Sentencias* recurrirá a él como ejemplo. Utilizará en los ejemplos *Martinus* donde la Tradición ha solido escribir Sócrates o Tulio.

11 Tocco, *Vita S. Thomae*, p. 70.

12 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 38.

13 Crowe M. B., "Peter of Ireland Teacher of St Thomas Aquinas" on *Studies: An Irish Quarterly Review*, Vol. 45, No. 180, (Winter, 1956) pp. 443-456.

Es desde luego relevante si el joven Tomás percibió esa inclinación hacia el averroismo y si la recibió en algún sentido de Pedro de Hibernia. Sin embargo, también es importante que podamos apercibirnos de que se trataba de temas que ya estaban en discusión y ya estaban en boga entre las personas que empezaron a rodear a Tomás.

Es también en Nápoles donde Tomás contactó por primera vez con los dos únicos Dominicos que Federico II permitía permanecer en la ciudad en ese momento: Juan de San Giuliano, y el prior del convento de San Domenico Maggiore, Tomás de Lentini, que será quien le impondría el hábito tras su decisión de unirse a la Orden. A principios de 1244, con 18 años Tomás solicita el ingreso en la Orden Dominicana. Dado el reciente fallecimiento de su padre, el día de Nochebuena del año anterior, y la escasa influencia de la Orden, pide su admisión sin que su familia se entere. Aunque su formación exigía que se quedase un año estudiando en Nápoles, los dominicos, escarmentados por un precedente en el que su convento había sido saqueado tras la toma de hábitos de un joven noble, envían a Tomás de viaje a Santa Sabina en Roma[14] en compañía de Juan el Teutónico, general de la orden, y otros tres acompañantes. Allí se encontrará con fray Humberto de Romans que sería, en 1255, el quinto maestro general[15]. Su madre, Teodora, instituida en cabeza de familia, parte en su persecución. Cuando ésta llega a Roma, la comitiva encabezada por Juan el Teutónico ha salido camino de Bolonia para participar en el Capítulo de Pentecostés de 1244.

El episodio del secuestro por parte de sus hermanos es bien conocido. Doña Teodora escribe a sus hijos, que están al servicio del emperador en Aquapendente, cerca de Orvieto, pidiéndoles que lo intercepten y lo traigan de vuelta. Así, su hermano Reinaldo y Pedro de la Viña[16], consejero de Federico II, lo capturan y lo trasladan al castillo de Montesangiovanni, e inmediatamente a Montecassino. El objetivo de la reclusión es intentar persuadirle de abandonar la Orden Dominicana.

No se trató de una privación absoluta de la libertad de movimiento, sino más

14 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 28.
15 Forment, *Santo Tomás de Aquino*, p. 142.
16 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 29.

bien una suerte de residencia forzosa, pues tenía libertad para entrar, salir, recibir vistas, etc. Sabemos que Tomás aprovechó este tiempo para rezar, leer la Biblia y estudiar profundamente las *Sentencias* de Pedro Lombardo[17]. Durante la reclusión, entre mayo de 1244 y otoño de 1245, Tomás habría escrito una pequeña obra sobre las *Refutaciones sofísticas* de Aristóteles, que le había proporcionado fray Juan de San Julián.

Universitario en Colonia

La huida del castillo descolgándose por la ventana es probablemente un paralelismo poético con San Pablo[18], más probable es, como señala Tocco, que viendo la fuerte resolución de Tomás, la familia lo dejase volver al convento de Nápoles después de poco más de un año o al menos permitiera la huida paulina[19].

Una vez reincorporado a la actividad de la Orden, es enviado a Roma para reunirse con Juan el Teutónico al que acompaña al Capítulo General de la Orden que se celebraba en París en 1246. Tomás permanecería en París para terminar sus estudios de noviciado y comenzar sus estudios de Teología, hasta inicios de 1248. Probablemente es en estos años cuando Tomás entra en contacto con los cursos de Teología de Alberto Magno[20], al que acompañará a Colonia como ayudante a finales de junio de 1248. La Orden de Predicadores decidió establecer un Estudio General en Colonia a cargo de Alberto[21]. Santo Tomás tomó lecciones

17 Tocco, *Vita S. Thomae*, p. 74: "Deus miserator illuxit; quod ibi Bibliam perlegit, et textum Sententiarum didicit; et tractatum fallaciarum Aristotelis, ut dicitur, compilavit, atque sorores suas sacras litteras pro praesagio sui magistratus instruxit".

18 2 Cor 11, 32 ss.

19 Tocco, *Vita S. Thomae*, p. 77: "Cuius dum provida mater sua vidit, quod deberet impleri in filio, quod per heremitam praedictum fuerat, Spiritu revelante divino; ne videretur juvenis constantiam, sed Dei providentiam impugnare, dissimulata prudenter custodia, permisit ipsum de fenestra castri per funem deponi".

20 Guidonis B., *Legenda* apud Prümmer, D. (ed.), *Fontes vitae S. Thomae Aquinatis*, E. Privat, Tolosa, 1911-1924, p. 176: "Deinde mittitur in coloniam ubi sub Domino fratre Alberto theutonico ordinis predicatorum magno doctore tam in philosophicis quam in divinis florebat studium generale".

21 Forment, *Santo Tomás de Aquino*, p. 207.

de Alberto sobre *Los nombres divinos* de Dionisio Aeropagita, de gran contenido neoplatónico, así como de la *Ética a Nicómaco*, pese a que no tenía obligación, al haber terminado su formación filosófica. En este momento, bajo la dirección de San Alberto, Tomás comienza a despuntar claramente en cuanto a sus capacidades intelectuales y disciplina en el estudio[22]. De esta época son la mayoría de anécdotas que acabarían valiéndole el apodo de *Buey mudo*, sobrenombre que recibió no sólo por su complexión física, sino también por su actitud callada e introvertida.

Alberto Magno es una influencia de vital importancia en la formación intelectual de Tomás. San Alberto es un convencido aviceniano, así como un lector crítico de Averroes (precisamente en 1252 escribe su *De unitate intellectus contra Averroem*). Podríamos caracterizar su pensamiento como un agustinismo avicenizante, cuya principal característica sería la "ausencia de una distinción formal entre el ámbito de la teología y el de la filosofía, es decir, entre el orden de las verdades racionales y el de las verdades reveladas[23]". Se trata de una síntesis de pensamiento agustiniano influenciada fuertemente por lo que podríamos llamar "peripatetismo", esto es, la lectura de Aristóteles transformada por los intérpretes griegos, árabes y latinos conocidos hasta el momento. Este agustinismo avicenizante se sustenta fundamentalmente en una preeminencia de la noción de bien sobre la noción de verdad, pareja a una preeminencia de la voluntad sobre la inteligencia. Así como una completa individualidad del alma de manera independiente a su unión al cuerpo[24]. En teología acepta, en general, los puntos de vista platónicos filtrados por san Agustín, Pseudo Dionisio, Avicena, etc[25]. Cuando Tomás entra en contacto con él, Alberto se encuentra dando clase de filosofía moral, pese a ser Doctor en Teología, ya que ningún maestro en teología se habría dignado

22 Guidonis, *Legenda*, p. 177: "De quo admirans predictus studens, magistro studentium ait: Iste thomas de regno magnus est in scientia, nam hodie tam sufficienter mihi repetiit lectionem, quod ex ore ejus melius intellexi, quam cum eam ex magistri ore suscepi".

23 Mandonnet P., O. P., *Siger de Brabant et l'averroïsme latin du XIIIe siècle*, Fribourg, Librairie de l'Université, 1899, p. 65.

24 Wulf, Maurice de «Augustinisme et aristotélisme au XIIIe siècle. Contribution à la classification des écoles scolastiques», *Revue néo-scolastique*, 8e année, 30, 1901, pp. 157.

25 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 67.

a dar clase de filosofía, pues la minusvaloraban considerándola un saber menor.

El primer magisterio en París

Hacia finales de 1251, el Maestro General de los Dominicos, Juan el Teutónico, pide a Alberto que le recomiende un teólogo joven y capacitado para enseñar como bachiller en París[26]. Tomás es elegido para esa labor, pese a que su juventud, 27 años, era considerada por el propio Maestro General como un obstáculo. En septiembre de 1252, Tomás comienza la enseñanza de las *Sentencias* como bachiller bíblico, bajo la responsabilidad del maestro Elías Brunet de Bergerac, que ocupaba la plaza que Alberto Magno había dejado vacante. Ante este reto, Tomás estaba temeroso, se sentía intimidado y convencido de su propia insuficiencia[27]. A pesar de ese temor inicial, Tomás leyó las *Sentencias* de Pedro Lombardo durante 4 años en París, que resultaron de gran turbulencia y vicisitud.

Las *Sentencias* constituyen una equilibrada combinación de las autoridades patrísticas y bíblicas (Teología positiva), a la que se añade un razonamiento especulativo propio de la nueva generación de filósofos y teólogos escolásticos. Para su docencia, Santo Tomás se apoya en los cursos de Alberto que había recibido y en los que había colaborado. Fruto de esta enseñanza es su *Scriptum super Sententiis*, que terminará ya siendo maestro en teología. Weisheipl Señala que el *Scriptum* es una obra con la que se culmina su etapa formativa[28]. Se trata de una gran obra, pero no representa el pensamiento definitivo y maduro del autor. Más tarde de

26 Tocco, *Vita S. Thomae Aquinatis*, p. 80: "Post haec autem cum Frater Thomas sic mirabiliter in scientia et in vita proficeret, et Magistro Alberto ex commissione Reverendi Patris, Fratris Joannis, Magistri Ordinis incumberet ut Parisiensi studio de sufficienti bachallario provideret, Magister predicti sui discipuli praevidens velocem in doctrina profectum, persuasit per litteras praedicto Magistro, ut de Fr. Thoma de Aquino pro bachallario in praedicto studio provideret, describens ejus sufficientiam in scientia et vita".

27 Guidonis, *Legenda*, p. 179: "Qui ut vere humilis cepit se humiliter excusare pretendens insufficientiam scientie et etatis. Erat enim tunc etatis incipiens quasi annorum triginta. Sed prevaluit virtus obedientie et humilitatis, dum non refragatur mandato, ex utraque meritum acquiritur copiosum".

28 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, 1994, p. 96.

hecho, abandonará algunas de sus posiciones generando discrepancias entre el *Scriptum* y la *Summa Theologiae*. La principal virtud del comentario es, sin duda, la gran capacidad de síntesis y sistematización de la que hace gala el Aquinate, elaborando una brillantísima *divisio textus* y organizando después la materia en *quaestiones*, divididas algunas de ellas a su vez en *quaestiunculae*. Esta labor con el texto de Lombardo marcará una forma de trabajar que encontraremos en los comentarios a las obras de Aristóteles.

Entre finales de 1255 y comienzos de 1256, en el punto álgido de la polémica contra los dominicos, Santo Tomás recibe la orden de sus superiores de obtener su título de maestro en teología. Entre el 3 de marzo y el 17 de junio de 1256, promociona a maestro en teología o *Magister in Sacra Pagina*, cuyas funciones habían sido enunciadas a finales del siglo XII por Pedro le Chantre: *legere*, *disputare*, *praedicare* [29].

Con *legere*, Pedro le Chantre se refiere a leer la Santa Escritura y comentarla versículo a versículo de manera detallada y profunda, menos superficial que la lectura cursiva de los bachilleres. *Disputare,* se refiere a una forma de enseñar del maestro consistente en la proposición de un tema, al que se aportaban objeciones y respuestas de manera ordenada. Representa un estadio posterior y más perfecto que la mera lectura. Acerca de la predicación, *praedicare*, Pedro le Chantre afirma: "Después de la lectura de la Escritura, y después del examen de los puntos dudosos advertidos gracias a la disputa, es cuando hay que predicar, y no antes" [30]. Así pues, la predicación se considera el culmen de la labor del maestro en teología, y las otras partes obran como propedéutica para ella.

Fruto de toda esta labor, Santo Tomás produce obras destacables de corte escriturístico como la *Expositio super Isaiam* o la que escribe acerca del Evangelio de San Mateo[31]. En este período culmina también el comentario a las *Sentencias,* así como obras filosóficas como *Sobre el ente y la esencia*, en el que ya se encuentran

29 Pedro le Chantre, *Verbum abbreviatum*, apud Migne, Jaques-Paul, *Patrologia Latina*, 205, 25.

30 Pedro le Chantre, *Verbum abbreviatum*, 205, 25 A-B.

31 Forment, *Santo Tomás de Aquino*, p. 327.

las líneas generales de lo que será su visión metafísica. Un hito importante de este momento es el inicio de la *Summa contra gentiles*, que también posee un fuerte contenido apologético, lo que se pone en relación con los tres deberes del maestro en teología antes mencionados.

La corte Pontificia de Orvieto y Roma

En 1259, Tomás ha cumplido 34 años y lleva siete en París (4 como Bachiller y 3 como Maestro). En junio de ese mismo año, se celebra el capítulo general de los dominicos en Valenciennes[32], al que Tomás asiste junto con Alberto Magno y otros destacados dominicos como Bonhomme el Bretón o Pedro de Tarantasia. El objeto del capítulo era favorecer la vida intelectual dentro de la Orden, conforme a la primera intención de Santo Domingo.

Tras el capítulo, probablemente Tomás regresara a París y es posible que aún impartiese clase hasta el 29 de junio, pero es ya el final de su período parisino. En este momento, se le pide que regrese a Italia. La razón no está del todo clara y el destino exacto tampoco, aunque parece que lo más lógico es que regresara a su primer convento en Nápoles. Sin embargo, se puede asegurar que en este momento Fray Reginaldo de Piperno, cuyo convento asignado era, precisamente, el de Nápoles, ya obraba como su secretario (*socius*) [33]. Reginaldo se convirtió, no obstante, en mucho más que su asistente administrativo, llegó a ser su confidente, confesor y amigo.

Fue entonces nombrado Predicador General, lo que convertía a Tomás en miembro de pleno derecho de los Capítulos Provinciales y le imponía la obligación de participar en sus sesiones. Por esta razón, y por las actas de dichos capítulos[34], sabemos que, entre 1261 y 1265, se desplazó con bastante asiduidad. También sabemos, a través de Tocco, que prefería quedarse en contemplación a realizar tantos viajes, pero estuvo siempre a disposición de la Orden[35]. El 14 de septiembre de

32 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 115.
33 Forment, *Santo Tomás de Aquino*, p. 337.
34 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 135.
35 Tocco , *Vita S. Thomae Aquinatis*, p. 98.

1261, Santo Tomás es nombrado por el capítulo de la provincia romana, lector en el convento de Orvieto. Ese cargo se instituía para asegurar la formación permanente de los frailes según la recomendación del Capítulo General de Valenciennes de dos años antes.

Al papa Urbano IV le complacía rodearse de religiosos intelectuales[36]. En la corte de Orvieto, además de San Alberto y Santo Tomás, se encontrará también el matemático Juan Campano de Novara y, aunque no hay información que lo pruebe, es posible que también Guillermo de Moerbeke estuviera allí. En este momento, Guillermo debía encontrarse ya sumido en los trabajos de traducción de los textos de Aristóteles, cuyo uso será fundamental para los comentarios de Tomás.

En paralelo a la enseñanza, Tomás comenta también algunas obras de contenido escriturístico. El *Comentario al libro de Job*, realizado en el cuarto trimestre de 1261, es uno de los más importantes. En él trata acerca del misterio de la Providencia, tema que comparte con el tercer libro de la *Suma contra gentiles*, escrito más o menos al mismo tiempo. Fueron años de mucho y rápido trabajo para Tomás. En tan solo cinco años desde que dejó París, compuso la *Suma contra gentiles*, el *Comentario del libro de Job*, una buena parte de la llamada *Catena aurea*, y toda una serie de opúsculos teológicos y otros encargos que intentaban resolver problemas y polémicas de su tiempo[37].

En 1265, con 40 años, recibe el encargo de abrir un *studium generale* en Roma, eligiendo él mismo el lugar que considerase adecuado: en este caso, el Convento de Santa Sabina en Roma. Allí formaría a religiosos elegidos para ese fin en toda la provincia. Tomás tenía, no obstante, la autoridad de enviarlos de vuelta a sus respectivos conventos si no estaba satisfecho con sus estudios. Este *studium* era bastante modesto y no se podía comparar con otros centros europeos de gran renombre, tanto dentro como fuera del ámbito de la Orden[38]. Boyle señala que se le podría llamar más bien *studium personale*, puesto que se constituyó como un medio de dar libertad a Tomás para organizar la formación de los religiosos según

36 Forment, *Santo Tomás de Aquino*, p. 347.
37 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 159.
38 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 163.

estimase oportuno[39].

Este momento, se produjo una situación fundamental para el desarrollo del pensamiento y la obra de Santo Tomás. En este nuevo contexto, probablemente el Aquinate comenzara enseñando por medio de las *Sentencias*, tal como él mismo había aprendido y enseñado con anterioridad. Se sostiene también que, probablemente, comenzara entonces a preparar un segundo comentario a las *Sentencias*[40]. Sin embargo, viendo la insuficiencia de las *Sentencias* para poder cumplir la labor formativa propuesta, Tomás intenta colmar la laguna dogmática que existía en la teología moral; para ello comienza la redacción de la que será su obra cumbre: la *Summa Theologiae*. Se trata de superar, de algún modo, el método excesivamente escriturístico y basado en la autoridad, propio de las *Sentencias*, para buscar un método que se apoye, sobre todo, en la razón.

El fin didáctico y sistematizador de la obra queda claro en el propio prólogo de Santo Tomás, en el que la presenta como una herramienta para el estudio y formación de los religiosos:

"[…] en la presente obra nos hemos propuesto ofrecer todo lo concerniente a la religión cristiana del modo más adecuado posible para que pueda ser asimilado por los que están empezando.

Hemos detectado, en efecto, que los novicios en esta doctrina se encuentran con serias dificultades a la hora de enfrentarse a la comprensión de lo que algunos han escrito hasta hoy"[41].

No es este lugar para analizar la importancia y profundidad de la *Summa*, explicar su estructura y discutir sus temas fundamentales. Nos interesa, sin embargo, destacar que es precisamente la redacción de esta obra la que empuja a Tomás hacia las obras de Aristóteles. Pronto, Tomás se da cuenta de que necesita mejorar el estudio y conocimiento filosófico. Por eso se embarca en leer en profundidad a Aristóteles desde el comienzo.

---

39 Boyle, Leonard E., *The setting of the Summa Theologiae of St. Thomas*, Pontifical Institute of Mediaeval Studies, Ontario, 1982, p. 15-18.

40 Forment, *Santo Tomás de Aquino*, p. 401.

41 Tomás de Aquino, *Summa theologiae*, pr.

Precisamente, antes de acabar su estancia en Roma, desarrolla uno de los trabajos que sus biógrafos han considerado menos interesante, pero que reviste gran importancia desde nuestro punto de vista[42]. Se trata del comentario al *De anima* de Aristóteles, que lleva a cabo a través de la lectura de los comentarios de Averroes como apoyo a la redacción del tratado del hombre de la *Summa* (cuestiones 75 a 89 de la *prima pars*). Se trata probablemente, además, de la primera vez que el Aquinate usa la llamada *translatio nova*, es decir, la revisión de Guillermo de Moerbeke de la *translatio vetus*. Este escrito le ayudó a refinar su comprensión teológica y filosófica. Además, Tomás se apercibirá del buen resultado de esta fórmula y volverá a utilizarla cuando se sirva del comentario a la *Ética* para enriquecer la *secunda pars* de la *Summa*.

Segundo magisterio en París

Mientras Tomás estaba en Roma, tres situaciones sumían a la Universidad de París en una enorme crisis. En primer lugar, comenzaba el preludio de un nuevo ataque contra las ordenes mendicantes, esta vez por parte de maestro secular Gerardo de Abbeville, cercano a Guillermo de Saint-Amour[43]. Abbeville atacó explícitamente a los mendicantes en varias cuestiones *quodlibetales* a lo largo de 1268.

En segundo lugar, a este nuevo ataque antimendicante, hay que unir lo que podríamos llamar, con Edualdo Forment, "el frente averroísta" [44]. La proliferación de las doctrinas pertenecientes al averroísmo latino ponía en peligro la solidez de la síntesis escolástica desarrollada hasta el momento. Probablemente, Tomás era la persona más adecuada para enfrentarse a ellos dado su notorio conocimiento de la doctrina aristotélica.

Además, como tercer frente, Verbeke[45] añade la necesidad de frenar a los con-

42 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 190.

43 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 277.

44 Forment, *Santo Tomás de Aquino*, p. 474.

45 Moraux Paul. Gérard Verbeke, *Jean Philopon. Commentaire sur le De anima d'Aristote*. Traduction de Guillaume de Moerbeke. Édition critique. L'antiquité classique, Tome

servadores en la facultad de Artes. Se trataba de agustinistas[46] que reaccionaban contra el averroísmo latino y rechazaban cualquier uso de lo pagano en la teología, para no diluir la fuerza que de por sí tiene la escritura. Las filas de los agustinistas estaban compuestas sobre todo por los franciscanos, pues existía una fuerte afinidad entre estas posiciones y el mensaje de San Francisco[47]. Estas tres razones tuvieron, sin duda, que ver con el envío a París por parte de la Orden. Los comentadores han discutido cuál de las tres cuestiones resultó la fundamental para que los dominicos tomaran esa decisión. Sin embargo, basta decir que Tomás jugó un papel relevante en todas ellas durante su estancia en la ciudad del Sena. A esto hay que sumar que San Alberto pudo, por las razones citadas o por otras, haber recomendado el regreso de Santo Tomás a París en este segundo período[48].

Así, en noviembre de 1268, Juan de Vercelli comunica a Tomás que debe regresar a París. Éste parte de manera casi inmediata a pie con Fray Reginaldo, llegando alrededor de enero de 1269. Cabe destacar que se trata del único viaje que Tomás realizará en invierno, lo que nos debería hacer suponer la urgencia o importancia del mismo. Encuentran en París una universidad y un convento de Saint-Jacques muy cambiados en esos diez años de ausencia. La Facultad de Artes había crecido mucho en número de profesores y alumnos, pero también en importancia. Con la llegada de Santo Tomás a París se encuentra a los profesores de la universidad en huelga, una vez más por la oposición a los mendicantes. Tomás, sin embargo, no participará en la huelga y comenzará a dar clase desde su llegada.

En la Facultad de Artes de París se da en este momento una fuerte influencia del averroísmo latino. Podríamos resumirlo como una serie de desarrollos temáticos de matriz aristotélica contrarios a la fe católica. Básicamente, consideraban que el Estagirita monopolizaba toda la verdad asequible a la razón humana[49]. El mayor representante del averroísmo latino es Siger de Brabante, unido a Boecio

38, fasc. 1, 1969, p. LXXIV.

46 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 328.

47 Forment, *Santo Tomás de Aquino*, p. 501.

48 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 277.

49 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 314.

de Dacia[50]. Las cuatro tesis principales que defienden, a partir de la interpretación de Aristóteles son las siguientes: la eternidad del mundo, la negación de la Providencia universal de Dios, la unicidad del alma intelectiva para todos los hombres (monopsiquismo), y el determinismo. La posición de Tomás es siempre que ningún argumento presentado contra la Fe es una demostración, sino sólo un sofisma[51]. Fe y razón tienen que estar en armonía, pues ambas proceden de Dios y éste no puede contradecirse. En esta época, Tomás escribe su opúsculo *De aeternitate mundi*, en el que sostiene que ninguna de las ramas concluye, al desarrollar racionalmente el argumento para sostener la eternidad del mundo o la posición contraria. De manera que, desde el punto de vista meramente racional, no podemos afirmar ninguna de las posiciones.

El 10 de diciembre de 1270 el obispo de París, Esteban Tempier publica una lista condenando 13 proposiciones que constituyen el corazón del averroísmo. Es seguro que contenía dos proposiciones más que algunos autores han considerado que estaban referidas a Tomás de Aquino y que finalmente, fueron omitidas. Sin embargo, otros autores como Steenberghen descartan que tales proposiciones tuvieran algo que ver con Tomás[52]. Antes de la condena de 1270 Santo Tomás había escrito una razonada refutación a las posiciones monopsiquistas de Siger: *De unitate intellectu contra averroistas*. El texto no convenció a Siger[53], como tampoco lo hizo la condena del obispo parisino. El averroísmo siguió creciendo con fuerza y aún era una doctrina muy relevante en las condenas de 1277. Parece claro, sin embargo, que al menos una de las proposiciones eliminadas en 1270 es típicamente tomista. La proposición XIV que dice: «quod corpus Christi iacens in sepulchro et positum in cruce non est vel non fuit idem numero simpliciter, sed secundum quid»[54]. Santo Tomás, en el artículo primero de la *quodlibetum II*: «utrum Christus

50 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 209.

51 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 317.

52 Van Steenberghen, Fernand, "Le *De quindecim problematibus* d'Albert Le Grand" in Mélanges Auguste Pelzer (Louvain, 1947) pp. 415-439.

53 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 322.

54 Alberto Magno, *De quindecim problematibus*, 1270, Opera Omnia, XVII, Editio Coloniensis, ed. Albertus-Magnus-Institut Bonn, Münster 1951.

in triduo mortis fuerit idem homo numero», discute la misma cuestión desde el mismo punto de vista[55]. Por otra parte, la decimoquinta proposición, que discute acerca de la simplicidad o la composición de los ángeles y del alma, si bien no tan claramente, se encuentra enmarcada en el pensamiento general del Aquinate. Parece, por tanto, razonable afirmar que ambas proposiciones estaban asociadas al pensamiento tomista de manera muy reconocible y habrían puesto a su autor en dificultades.

Todos los comentaristas señalan que los años de la segunda regencia parisina fueron de una gran producción científica y literaria, con rapidez y precisión. De este período es precisamente la anécdota que reseña la capacidad de dictar de Tomás a tres secretarios a la vez, sobre materias distintas[56]. El Aquinate dedicaba su tiempo a rezar, escribir y enseñar. Para Torrell es un error de perspectiva, en cualquiera de los períodos de la vida de Tomás y especialmente en el que nos ocupa, pensar que las labores ajenas a la enseñanza absorbían todo su tiempo[57]. Debemos entender que la ocupación principal del Aquinate era, sin duda, ejercer la enseñanza de la *Sacra Pagina*. Podríamos decir quizá, que este período se caracteriza por una doble labor: en primer lugar, la enseñanza de los textos sagrados, y en segundo, su labor como comentador de Aristóteles, que había estado incipiente en su último año de estancia en Roma, donde había, al menos, iniciado el comentario al *De Anima*.

En lo tocante a las cuestiones teológicas y a la Sagrada Escritura, el trabajo más importante que lleva a cabo Tomás es, sin duda, la segunda parte de la *Suma de Teología*. Sabemos que terminó la primera sección de la segunda parte antes de

55 Tomás de Aquino, *Quodlibetum II*, q. 1, a. 1.

56 Tocco, *Vita S. Thomae Aquinatis*, p. 89: "Nam ut vera relatione sui socii et suorum studentium est compertum, praedictus Doctor de diversis materiis tribus scriptoribus et aliquando quatuor in sua camera eodem tempore, Spiritu revelante, dictabat, ut videretur Deus simul eius intellectui diversas veritates infundere, quas simul posset non absque miraculo manifesto dictare, ut non videretur Doctor iste mirabilis ignota perquirere, sed quasi collecta divinitus in eius memoria de thesauro spiritus multiplicis Sapientiae revelare".

57 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 215.

1270[58], y que también pudo completar en este período la *Secunda secundae*, que terminó en la primavera de 1272, el último año que estuvo en París. La mayoría de comentaristas y biógrafos contemporáneos señalan que en la elaboración de esta segunda parte se ha obrado un cambio en los puntos de vista del autor[59]. Se trata de una obra más humana, considerada y compleja que la primera. Se especula sobre si pudo haber algún acontecimiento personal que desencadenara un gran giro madurativo. Weisheipl sugiere que pudo tratarse de una experiencia de tipo místico o sencillamente el reconocimiento por parte de Tomás del carácter apostólico y evangelizador de su obra. A parte de la *Suma*, en esta época realiza tres comentarios escriturísticos de gran importancia: el comentario al Evangelio de San Juan, el de la Carta a los Romanos y el de la Primera epístola a los Corintios.

Últimos años y muerte

A principios de 1272, en el mes de marzo, se declara en París una nueva huelga general motivada, esta vez, por los conflictos para la elección de un nuevo rector para la Universidad, en la que había intentado intermediar el propio obispo de París[60]. Una vez más, Tomás no secunda la huelga y continúa con su ritmo habitual de clases. En ese momento el general de los dominicos, Juan de Vercelli, comunica a Tomás que debe abandonar París. Para que pudiera abandonar París era indispensable que su sustituto estuviera preparado para tomar el magisterio. Hacia final del curso de 1272 el propio Tomás preside la graduación de su alumno Romano Orsini[61] de Roma. Poco después de Pentecostés de ese mismo año, el Capítulo de la provincia romana de los dominicos decidía crear un *studium generale* de teología para la provincia. Dicha labor recayó en Tomás, al cual, de acuerdo con Weisheipl[62] y Forment[63], se le dio potestad para decidir el lugar, los maestros y los estudiantes. Desde el punto de vista de Torrell, sin embargo, no es correcto decir

58 Forment, *Santo Tomás de Aquino: Su vida, su obra y su época*, p. 522.
59 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 285.
60 Forment, *Santo Tomás de Aquino*, p. 551.
61 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 337.
62 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 339.
63 Forment, *Santo Tomás de Aquino*, p. 553.

que la elección de Nápoles recayó en el propio Tomás[64]. Según él, habría sido una decisión de un capítulo provincial anterior, propiciada por ser Nápoles el lugar de residencia de los príncipes italianos más poderosos. Señala además que es posible que el propio Rey de Nápoles, Carlos de Anjou hubiera presionado para que se eligiera su capital como sede y se instalara allí a un prestigioso maestro. De cualquier modo, ese *Studium* fue agregado a la Universidad de Nápoles, donde el Aquinate fue nombrado maestro regente de la facultad de teología, llegando a recibir incluso salario real de una onza de oro mensual. Carlos I podría considerarse como uno de los protectores de la orden con buenas relaciones con la Santa Sede[65].

Así, el 24 de abril de 1272, Tomás y Reginaldo se ponen en camino a la ciudad de Nápoles. En el trayecto se detuvo a visitar en Roma a su hermana Teodora[66] y, desde ese momento, les acompañó también camino de Nápoles Tolomeo de Lucca. Continuándo el viaje, visitaron también al cardenal Annibaldo de Annibaldi. En estos dos años y medio la salud de Santo Tomás se irá resintiendo por varios acontecimientos. Tras la visita al cardenal Annibaldi, Reginaldo y Tomás enfermaron de la llamada "fiebre terciana", paludismo, y Reginaldo de Piperno estuvo a punto de morir, a pesar de lo cual, pudieron llegar a Nápoles a principios de septiembre [67]. Según se cuenta, en esta ocasión Reginaldo fue sanado por Tomás gracias a unas reliquias de Santa Inés[68].

Entre los alumnos que encontrará en Nápoles se encuentra a Guillermo de Tocco, uno de los primeros biógrafos del Aquinate. Sin embargo, es poco probable que el biógrafo fuera un alumno en el sentido estricto, pues, a la llegada de Tomás, contaba ya con 30 años. Es posible que atendiese a las lecciones de manera informal y, según su propio testimonio, convivió de manera cercana con el maestro en todo este período. Se dio además la circunstancia de que a su llegada, Tomás fue informado de que su pariente, Roger de Aquila había fallecido el 26

64 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 268.
65 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 340.
66 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 341.
67 Forment, *Santo Tomás*, p. 555.
68 Tocco, Guillermo de, *Vita S. Thomae Aquinatis*, apud Prümmer, D. (ed.), *Fontes vitae S. Thomae Aquinatis*, E. Privat, Tolosa, 1911-1924; fasc. 3, p. 98.

de agosto y que él había sido nombrado una suerte de albacea testamentario. El Aquinate consideró que necesitaba una licencia real para restituir ciertos bienes "indebidamente apropiados" [69]. Su buena gestión al respecto le valió la positiva consideración del Rey de Nápoles que, a partir de entonces, siempre se referiría a él con cariño y trato cercano.

Ya instalado en Nápoles, su principal ocupación en lo referente a la docencia debió de ser, sobre todo, enseñar acerca de las epístolas paulinas[70]. No sabemos qué más pudo enseñar entre 1272 y 1273, pero algunos autores como Mandonet señalan que pudo dictar algún curso acerca del Salterio, al menos referente a los 54 primeros Salmos[71]. Sin embargo, Weisheipl sostiene que los Salmos habían sido comentados en París y que su abrupto corte no se debió a la enfermedad o la muerte del autor sino a su presurosa partida[72]. Puede afirmarse que Tomás llevó en Nápoles casi el mismo ritmo de trabajo que en París[73]: además de su labor en la *Summa* y su comentario a los Salmos y epístolas, escribió el *Comependio de Teología*, dedicado a Reginaldo. Además, atendió consultas y redactó oraciones para la Liturgia.

Sin embargo, lo que el propio Tomás probablemente pretendía de su estancia en Nápoles era acabar su proyecto de la *Summa*, cuya tercera parte era eminentemente cristológica y podría dividirse en una parte acerca del Salvador (*ingressus*, *progressus*, *exitus* y *exaltatio*), otra sobre los Sacramentos y una tercera sobre la Vida Inmortal. Tomás pretendía hacer, por decirlo de este modo, una teología de los misterios de la vida de Jesús. Cuando llegó a su nuevo destino, solamente habría escrito entre 20 y 25 cuestiones[74] y en Nápoles le dedicará a esta labor otros 14 meses, llegando hasta la cuestión 90[75]. Además, y en paralelo, dedicó estos me-

69 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 343.
70 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 270.
71 Mandonet, "Pierre, Chronologie des écrits scripturaires de Saint Thomas d'Aquin" in *Revue Thomiste*, 34 (55):132, Toulouse, 1929, pp. 50-70.
72 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 350.
73 Forment, *Santo Tomás*, p. 593.
74 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 281.
75 Forment, *Santo Tomás*, p. 579.

ses a terminar el *Comentario a la Metafisica* de Aristóteles. Para esta labor contó con de la ayuda de Reginaldo, así como con varios secretarios. De hecho, en los manuscritos del *In Metaphysicorum* los expertos identifican siete manos distintas, que corresponderían a los mencionados secretarios[76].

Toda esta enorme producción se acaba abruptamente el 6 de diciembre de 1273, día de San Nicolás. La mejor fuente de información para los últimos meses de la vida de Santo Tomás los encontramos en el informe para el proceso de canonización de Bartolomé de Capua, que afirma tener como fuente principal a Reginaldo de Piperno. Según este cronista, durante la celebración de la misa en la capilla del Santo, Tomás se sintió conmovido y sufrió un cambio[77], y que a partir de este momento, nunca volvió a escribir, colgando sus útiles de escritura en mitad del tratado sobre la penitencia de la *Summa*[78].

En cuanto a la explicación de lo sucedido, podemos dividir las posiciones en tres diferentes vertientes: aquellos que lo explican como un cambio espiritual sobrenatural, los que señalan que pudo deberse a un desmoronamiento físico y los que señalan que la causa pudo ser fruto del agotamiento psicológico. El profesor Forment sugiere que es posible pensar que Tomás recibió una sabiduría superior a la metafísica: el conocimiento místico que, por su propia naturaleza, resulta inefable[79]. Weisheipl, sin embargo, sugiere la hipótesis del decaimiento físico que se había ido manifestando, explicado por la intensidad de los últimos años del Aquinate[80]. Torrell, por su parte, sugiere una explicación que se basa en una combinación no excluyente de los tres elementos, físico, psicológico y sobrenatural[81].

76 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 345.

77 Capua, Bartolomé, *Processus canonizationis S. Thomae Aquinas*, apud Prümmer, D. (ed.), *Fontes vitae S. Thomae Aquinatis*, E. Privat, Tolosa, 1911-1924; p.318: "Item dixit idem testis quod, cum dictus frater Thomas celebraret missam in dicta capella sancti Nicolai Neapoli, fuit mira mutatione commotus, et post ipsam missam nunquam scripsit neque dictavit aliquid".

78 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 366.

79 Forment, *Santo Tomás*, p. 602.

80 Weisheipl, *Tomás de Aquino*, p. 367.

81 Torrell, *Iniciación a Tomás de Aquino*, p. 313.

Lo que es indudable es que a partir del 6 de diciembre Tomás aparece profundamente cambiado. Por esa razón, es enviado a reposar a casa de su hermana Teodora en el castillo de San Severino que se mostrará inquieta y preocupada por el aspecto de Tomás. Su salud debía de ser preocupante, pero no lo suficiente como para excusarse de asistir al concilio ecuménico de Lyon al que parte, acompañado de Reginaldo y Jacobo de Salerno, a finales de enero o principios de febrero de 1274. El objeto del concilio era el estudio acerca de la unión de las iglesias orientales. A pocos kilómetros de Borgonuovo, Tomás sufre un accidente. Por su debilidad no caminaba, sino que iba montado en burro, y se golpeó fuertemente la cabeza con la rama de un árbol. Sus acompañantes, preocupados intentan hablar con él y mantenerlo entretenido, Reginaldo le sugiere incluso que en el concilio podría ser nombrado Cardenal. Tomás se sigue mostrando lúcido y señala que no va a cambiar su estado al cardenalicio y que es mejor así, pues es lo que conviene y lo que él mismo prefiere[82].

Al pasar cerca de Cassino son requeridos por el abad para que suba a Montecassino y solucione unas dudas de los frailes. Sin embargo, Tomás no se siente con fuerzas de acometer la gran cuesta que sube al monasterio y prefiere mandar una respuesta escrita a la consulta, lo que nos muestra que su debilidad era mucho más física que intelectual. Se dirigieron así al castillo de Maenza, cerca de Fossanova, donde su debilidad aconsejó la visita de un médico. Fue en este trance donde se produjo la famosa anécdota de los arenques frescos.

Durante algunos días aún pudo celebrar misa pero, a finales de febrero fue trasladado a Fossanova, donde vivió unos 15 días, para ser cuidado por los monjes. El 4 de marzo empeoró gravemente, pidió el viático y se confesó con Fray Reginaldo. Al día siguiente pidió la extremaunción, se durmió y ya no abrió los ojos hasta el día 7, en el que expiró en paz.

Bibliografía:

Alberto Magno, *De quindecim problematibus*, 1270, Opera Omnia, XVII, Editio Coloniensis, ed. Albertus-Magnus-Institut Bonn, Münster 1951.

82 Tocco, *Vita S. Thomae Aquinatis*, p. 114.

Boyle, Leonard E., *The setting of the Summa Theologiae of St. Thomas*, Pontifical Institute of Mediaeval Studies, Ontario, 1982.

Capua, Bartolomé, *Processus canonizationis S. Thomae Aquinas*, apud Prümmer, D. (ed.), *Fontes vitae S. Thomae Aquinatis*, E. Privat, Tolosa, 1911-1924.

Cathala, M.R. et Spiazzi, R.M. "Introductio editoris" in Th. Aquinas, *In duodecim libros Metaphysicorum Arsitotelis*, Marietti, Taurini – Romae.

Crowe, M.B., "Peter of Ireland Teacher of St Thomas Aquinas" on *Studies: An Irish Quarterly Review*, Vol. 45, No. 180, (Winter, 1956).

Forment, Eudaldo, *Santo Tomás de Aquino: Su vida, su obra y su época*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2009.

Guidonis, Bernardo, *Legenda* apud Prümmer, D. (ed.), *Fontes vitae S. Thomae Aquinatis*, E. Privat, Tolosa, 1911-1924.

Mandonet, Pierre, "Chronologie des écrits scripturaires de Saint Thomas d'Aquin" in *Revue Thomiste*, 34 (55):132, Toulouse, 1929, pp. 50-70.

Mandonnet, Pierre, O. P., *Siger de Brabant et l'averroïsme latin du XIIIe siècle*, Fribourg, Librairie de l'Université, 1899.

Pedro le Chantre, *Verbum abbreviatum*, apud Migne, Jaques-Paul, *Patrologia Latina*, 205, 25.

Tocco, Guillermo de, *Vita S. Thomae Aquinatis*, apud Prümmer, D. (ed.), *Fontes vitae S. Thomae Aquinatis*, E. Privat, Tolosa, 1911-1924; fasc. 3.

Tolomeo de Lucca, *Historia ecclesiastica,* Muratori, Milano, 1724, lib. 22 cap. 20.

Tomás de Aquino, *Quodlibetum II*, ed. Marietti, Torino, 1955.

Torrell, Jean-Pierre, *Iniciación a Tomás de Aquino: Su persona y su obra*, Eunsa, Pamplona, 2002.

Van Steenberghen, Fernand, "Le *De quindecim problematibus* d'Albert Le Grand" in Mélanges Auguste Pelzer, Louvain, 1947.

Weisheipl, James A., "Preface" in *Expositio libri Posteriorum Analyticorum Commentary on the Posterior Analytics of Aristotle*, trad. Larcher, Fabian R., Magi Books, Nueva York, 1970.

Weisheipl, James A., "The Commentary of St. Thomas on the *De caelo* of Aristotle" in Davies, Brian (ed), *Thomas Aquinas, Contemporary Philosophical Perspectives*, Oxford University Press, Oxford, 2002.

Weisheipl, James A., *Tomás de Aquino, vida, obras y doctrina*, Eunsa, Pamplona, 1994.

Wippel, John F., *The Metaphysical Thought of Thomas Aquinas*, The Catholic University of America, Washington, 2000.

Wulf, Maurice de «Augustinisme et aristotélisme au XIIIe siècle. Contribution à la classification des écoles scolastiques», *Revue néo-scolastique*, 8e année, 30, 1901.

The intellectual biography of Thomas Aquinas

Summary

In these pages we will try to develop an intellectual biography of our author, not aiming to describe all the events in St. Thomas life, but trying to look for his main intellectual influences. Even if the strict chronological approach is also interesting, we consider that this "philosophical biography" is probably more clarifying and will help philosophical scholars to understand the author and its time. We will focus on the formative steps that led him to comment and develop the thought of Aristotle in general terms, and *Metaphysics* in particular. We will consider, therefore, the influences and motivations that probably drove him to comment Aristotle's *Metaphysics*. We decided to construct this biography around this Aristotelian treatise because we consider that it shows the main changes in St Thomas's though.

Key words: St. Thomas Aquinas, biography, intellectual journey, Aristotle, metaphysics

Krystyna Szawłowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Droga do powstania Roku 1984 – życiorys George'a Orwella

George Orwell był autorem dwóch ważnych powieści: *Folwarku zwierzęcego* i *Roku 1984*. Wszystkim znane jest pojęcie Wielkiego Brata lub historia o zwierzętach, które wszystkie są równe, ale niektóre równiejsze. Czytając *Rok 1984* można zadać pytania, jak to się stało, że powstała tak przenikliwa, dobitna wizja społeczeństwa zniewolonego przez państwo; skąd taki pomysł, jak autor do tego doszedł, kim był, że to wiedział? To nader ważna wizja, która dla wielu – niestety – nieomal dosłownie się spełnia.

Szukając odpowiedzi, warto zacząć od historii życia pisarza, która była wyraźnie koherentna z jego utworami. Orwell jest autorem kilku powieści, niezliczonych artykułów i esejów, a wszystkie poruszają tematy ważne, ponieważ pisanie widział jako misję. W eseju *Why I Write* wymienił cztery ważne powody pisania prozą: egoizm, entuzjazm estetyczny, impuls historyczny i cel polityczny. Ten ostatni powód wziął za swój, pisząc: „Cel polityczny – w możliwie najszerszym sensie słowa »polityczny«. Pragnienie popchnięcia świata w pewnym kierunku; zmiana wyobrażenia ludzi na temat tego, ku jakiemu rodzajowi społeczeństwa winni dążyć"[1].

George Orwell żył zaledwie 46 lat. *Rok 1984* był jego ostatnią powieścią, wydaną zaledwie parę miesięcy przez śmiercią. Bez przesady można powiedzieć, że jego życie było sumą doświadczeń i przemyśleń prowadzących do powstania tego

1 G. Orwell, *Why I Write*; w: "GangreI" No. 4, Summer 1946; I, 1., za: M. Broński: *George Orwell*, w: "Kultura" 10/313, 1973, s. 8.

ostatniego dzieła.

Dzieciństwo i edukacja – lata: 1903-1921

Zanim pojawił się George Orwell urodził się Eric Blair. Przyszedł na świat 25 czerwca 1903 roku w Indiach Brytyjskich (Motihari, Bihar). Jego ojciec, Richard Walmesley Blair, pracował w Departamencie ds Opium Indyjskiej Służby Cywilnej. Jego matka, Ida Mabel Blair (z domu Limouzin), była córką Francuza i Angielki, a wychowywała się w Birmie. Rodzina Blair miała niegdyś majątek, plantacje na Jamajce, ale z czasem zubożeli. Eric określał sytuację majątkową swojej rodziny jako niższa-wyższa-średnia klasa[2].

Kiedy Eric miał rok, jego matka wraz z dziećmi – Ericem i dwiema siostrami – przeniosła się do Anglii, a ojciec pozostał w Indiach do 1912 roku. Eric wychowywał się więc w domu z kobietami, praktyczne bez ojca. Właściwe wykształcenie młodemu człowiekowi miała zapewnić prestiżowa *public school*[3], a następnie studia na uniwersytecie.

Eric rozpoczął edukację w wieku pięciu lat w katolickiej szkole prowadzonej przez siostry Urszulanki. Następnie trafił do St Cyprian's School w Eastbourne. Była to *preparatory school*[4], której zadaniem było przygotowanie do college. Na zapłacenie wysokiego czesnego rodzina nie mogła sobie pozwolić, jednak dzięki znajomościom matki udało się pozyskać stypendium na połowę jego wysokości. Ten korzystny finansowo układ miał duży wpływ na bohatera.

O St Cyprian's Orwell, kiedy był już dorosłym człowiekiem, napisał esej *Such, Such Were the Joys*, opublikowany dopiero po śmierci pisarza. Gorzko wspomi-

2 G. Orwell, *The Road to Wigan Pier*, Londyn 1937.

3 W czasach Orwella *public school* w Anglii i Walli odnosiło się do jednej z 22 prywatnych szkół dla chłopców: w tym Eton College (za C. Shrosbree: *Public Schools and Private Education: the Clarendon Commission*, *1861–64, and the Public Schools Acts*, Manchester 1988).

4 Prywatna szkoła podstawowa, mająca przygotować ucznia do nauki w Brytyjskiej *public school*. Za https://www.merriam-webster.com/dictionary/preparatory%20school (dostęp: 8-12-2019).

na, że w szkole traktowano go gorzej niż chłopców płacących pełne czesne lub przynajmniej pochodzących z utytułowanych rodzin. Ci pierwsi przynosili szkole dochód, ci drudzy prestiż, zaś rolą pozostałych – jak Eric – było dostać się do *public college*, najlepiej do Eton.

Esej przedstawia szkołę jako ponurą instytucję zarządzaną przez małżeństwo tyranów. Na porządku dziennym było bicie. Nauczanie raczej było zapamiętywaniem faktów, które pozwolą rozwiązać testy kwalifikacyjne niż poznawaniem lub uczeniem rozumienia. Dyscyplina była utrzymywana za pomocą bicia, a lanie można było dostać zarówno za moczenie łóżka, za pomyłki w łacińskich formułkach i za wszelkie inne „przewinienia". Uczniowie byli traktowani lepiej, jeśli płacili pełne czesne lub pochodzili z utytułowanych rodzin: „Nie od razu zrozumiałem, że zostałem przyjęty za obniżoną opłatą; kiedy miałem jakieś jedenaście lat (wychowawcy) zaczęli rzucać mi to w twarz"[5].

W późniejszym autorze *Roku 1984* wzrastało poczucie niesprawiedliwości. Oto jednostka bezsilna wobec systemu. Był karany za przewinienia, na które nie miał wpływu, był upokarzany przez to, w jakiej sytuacji się znalazł. Zostało w nim zasiane ziarno buntu wobec władzy pieniędzy. Pojawiło się przeświadczenie, że tak nie powinno być.

Eric otrzymał stypendium do dwóch prestiżowych *public schools*: Wellington i Eton. Naukę w Eton rozpoczął maju 1917 roku. Wspominał ten czas jako interesujący i szczęśliwy. Współpracował przy tworzeniu publikacji: „College magazine", „The Election Times", „College Days" oraz „Bubble and Squeak"; uczestniczył w rywalizacji Eton Wall Game. Jednym z jego szkolnych kolegów był Steven Runciman, zaś jednym a nauczycieli Aldous Huxley[6].

Matka Erica oczekiwała, że syn po Eton ukończy Oxford, potem zostanie prawnikiem lub lekarzem i podniesie status rodziny. Ojciec z kolei widział syna jako oficera brytyjskiej służby cywilnej w Indian Imperial Police. Przyjaciółka Erica, Jacintha Buddicom w napisanych przez siebie wspomnieniach *Eric & Us*

5 G. Orwell, *Such, Such Were The Joys*, w: "Partisan Review" (wrzesień-październik 1952).

6 P. Stansky & W. Abrahams, *The unknown Orwell*, New York 1972, s. 61.

opowiada, że oboje chcieli studiować na Oxfordzie, że było to ich wspólne marzenie. Uznała, że Blair bez trudu zdobyłby kolejne stypendium, gdyby tylko zechciał[7]. Wyniki w nauce przyszłego pisarza nie były jednak zadowalające na tyle, aby otrzymał stypendium, a jego rodzina nie mogła pozwolić sobie na wysłanie go na studia.

Jakakolwiek byłaby tego przyczyna: pieniądze, decyzja zbuntowanego młodzieńca, wola ojca czy nieszczęśliwa miłość – Eric wybrał służbę ojczyźnie i wstąpił do imperialnej policji. Zanim został oficerem, zdał egzaminy wstępne z greki, łaciny, angielskiego, francuskiego i historii i zajął 7 miejsce na 26 kandydatów[8].

Birma 1922-1927

Birma weszła w skład Imperium Brytyjskiego w XIX w., jako część Indii Brytyjskich. Kraj ten, uprzednio najbogatszy w rejonie, pod rządami Brytyjczyków został doprowadzony do ruiny. Porządku pilnowała policja *Indian Imperial Police*, w której wyższe stopnie zajmowali Brytyjczycy, a niższe lokalni mieszkańcy. Praca w birmańskiej policji nie była szczególnie niebezpieczna, zaś wynagrodzenie było godziwe[9]. Do policji imperialnej Blair dołączył w październiku 1922 roku. Ze względu na pochodzenie swojej matki wybrał posadę w Birmie (mieszkała tam wciąż jego babka). Służył w wielu miejscach w kraju, był m.in. zastępcą kuratora okręgowego w Mandalay, w 1924 został oficerem dywizji i odpowiadał za bezpieczeństwo 200 000 osób.

Współcześni wspominali, że miał reputację osoby uczciwej i postronnej. Wykazywał wrażliwość i empatię, których to cech trudno było wówczas szukać u innych Anglików mieszkających w krajach kolonialnych. Nauczył się płynnie mówić w lokalnym języku, dużo czytał, chętnie rozmawiał z mieszkańcami i poznawał ich zwyczaje, a nawet je dzielił – zrobił sobie na kostkach tatuaże, krzywe kółecz-

7 J. Buddicom, *Eric & Us*, Londyn 1974, s. 74.
8 M. Shelden, *Orwell: the authorised biography*, New York 1991, s. 80.
9 Tamże.

ka, które zdaniem tubylców, chroniły przed ukąszeniem przez węża[10].

W 1927 przyszły pisarz zachorował na gorączkę denga, z tego względu otrzymał możliwość wyjazdu na urlop do Anglii celem podreperowania zdrowia. Blair do Birmy już nie wrócił – nie chciał już być policjantem, ale pisarzem, bo miał coś do powiedzenia. Dla wydawców amerykańskiej encyklopedii literackiej tak opisuje ten okres: „Od 1922 do 1927 służyłem w Indyjskiej Policji Imperialnej w Birmie. Porzuciłem ją częściowo dlatego, że klimat zniszczył mi zdrowie, częściowo dlatego, że już wtedy nosiłem się z mglistym zamiarem pisania książek, głównie zaś dlatego, że nie potrafiłem służyć dalej imperializmowi, który zacząłem uważać w dużej mierze za bandytyzm"[11].

Na bazie tych doświadczeń Orwell napisał powieść *Burmese Days* (1934), polski tytuł *Birmańskie dni* oraz eseje: *A hanging* (1931) i *Shooting an Elephant* (1936). Bohaterem *Birmańskich dni* jest John Flory, Brytyjczyk, mieszkający w Birmie. Człowiek zgorzkniały, zmęczony jałowością swojej egzystencji, otoczenia i towarzystwa. Nie zgadza się on z systemem, którego jest częścią, ale nie ma woli ani siły do walki z nim. Ten motyw – jednostki bezsilnej wobec systemu społecznego, podejmującej słabe próby buntu i przegrywającej, będzie się pojawiał w kolejnych książkach tego autora.

Londyn i Paryż 1927-1929

W 1927 roku, po powrocie do Anglii, Eric zamieszkał w domu rodzinnym w Southwold. Spotkał się tam z niezadowoleniem matki, że opuścił intratną posadę oraz ojca, że porzucił służbę ojczyźnie. Aby zrozumieć w pełni stratę finansową, odwołajmy się do wypowiedzi przyjaciółki Blaira z Southwold, Brendy Salkeld, która miała miejsce kilka lat później: „Mówił, że dzięki pisaniu zarobił sto funtów, jako nauczyciel zarabiał dwieście funtów, jako pomywacz dwadzieścia funtów, przy innych pracach dwadzieścia. (…) W policji indyjskiej zarabiał dwa

10 E. Larkin, *Burmese Days* (wstęp), Londyn 2009.

11 Twentieth Century Authors, eds. S. New York 1942; por. II, 7. J. Kunitz and H. Haycraft, za: M. Brośki: *George Orwell*, w: "Kultura" 10/313, 1973, s. 4.

tysiące, ale nienawidził tego i pomyślał, że jeśli znajdzie coś, czego nienawidzi jeszcze bardziej, mógłby stać się całkiem bogaty”[12].

W tym samym roku przeprowadził się do Londynu i zaczął współpracę z kilkoma czasopismami. Zbierał wówczas materiał do swojego pierwszego opublikowanego eseju *The Spike* (kolokwialna nazwa przytułku, noclegowni dla bezdomnych). Blair opisał noc i dzień w przybytku tego rodzaju. Aby poznać temat, sam stał się bezdomnym, jednym z włóczęgów błąkających się co dnia od jednego do drugiego schroniska. Postarał się o ubranie nie różniące się od ubrań innych bezdomnych i przybrał imię P. S. Burton. Zapuszczał się w biedniejsze części miasta, londyński East End, nocował w przytułkach dla bezdomnych i wraz z poznanymi w drodze włóczęgami, jak oni wędrował od noclegowni do noclegowni. Żebrał, podejmował się przygodnych prac, kradł jabłka z drzew i ziemniaki z pola. Sam będąc w odmiennej niż inni sytuacji (wszak mógł w każdej chwili wrócić do „normalnego” życia) obserwował wnikliwie ludzi z dna społecznego, widząc pułapki biedy i brak możliwości wydostania się z niej, a także iluzoryczność i nieskuteczność pomocy państwa dla tych ludzi.

Wiosną 1928 Blair przeniósł się do Paryża. Mieszkała tam jego ciotka Nellie Limouzin, która pomagała mu w razie potrzeby. Czas ten miał być przeznaczony na pisanie – autor pracował wówczas intensywnie nad dwiema powieściami, w tym wczesną wersją *Birmańskich dni*. Eric mieszkał w artystycznej dzielnicy, prowadził bogate życie towarzyskie i publikował artykuły w awangardowych czasopismach[13].

W marcu 1929 poważnie zachorował i znalazł się w darmowym szpitalu, w którym szkolono studentów medycyny. Doświadczenia z tego okresu były podstawą jego eseju *How the Poor Die* (1946). Po powrocie ze szpitala odkrył, że został okradziony, jego pieniądze i dobytek zniknęły z pensjonatu, w którym mieszkał. Będąc bez grosza przy duszy podjął się pierwszej dostępnej pracy – został pomywaczem w hotelach. Los pomywacza nie był wiele lepszy od doli

12 B. Salkeld, BBC interview for “George Orwell: A Programme of Recorded Reminiscences,” 1960, za: M. Shelden, *Orwell: the authorised biography*, Nowy Jork 1991.

13 Tamże, s. 127.

włóczęgi. Praca zajmowała 17 godzin dziennie, w dużym pośpiechu, w gorących kuchniach, w brudnych kuchennych zakamarkach, w piwnicach i komórkach hotelowych. Wynagrodzenie było marne i umożliwiało jedynie przeżycie, wystarczało na bardzo skromne utrzymanie, łóżko w nędznym pensjonacie i na papierosy. A były to hotele najdroższe i najbardziej luksusowe, gdzie uprzywilejowani bogacze spędzali wygodnie czas, delektując się wyszukanymi potrawami podawanymi na nieskazitelnej porcelanie. Kontrast między „górą", gdzie obsługiwano gości hotelowych a „dołem", gdzie pracowano w pocie, brudzie i bez odpoczynku, jest wprost przeraźliwy. Po dziesięciu tygodniach takiej pracy, a po dwóch latach w Paryżu, Blair wrócił do Anglii, do domu rodziców.

Życie żebraka w Anglii i pomywacza w Paryżu opisał w eseju *The Spike* (1931) oraz w powieści *Down and Out in Paris and London* (1933), polski tytuł *Na dnie w Paryżu i w Londynie*. Autor opisuje w pierwszej osobie poznany z doświadczenia rozpaczliwy los ludzi pozbawionych domu i źródła utrzymania, jak żebracy lub zarabiających tak niewiele, że z trudem starczało na pokrycie kosztów własnej egzystencji, jak pomywacze. W kolejnych latach ubóstwo miało być dominującym tematem jego utworów, aż do powieści *W hołdzie Katalonii*.

Anglia 1930-1935

Jego rodzina mieszkała wówczas w Southwold, w nadbrzeżnym miasteczku w hrabstwie Suffolk, a młodsza z sióstr, Avril, prowadziła tam herbaciarnię. Eric poznawał lokalnych mieszkańców, w tym Brendę Salkeld, córkę duchownego, pracującą jako nauczycielka w szkole dla dziewcząt. Zaprzyjaźnili się i pomimo, że Salkeld odrzuciła oświadczyny, pozostali przyjaciółmi. W 1930 roku mieszkał krótko w Bramley, Leeds, ze starszą siostrą Marjorie i jej mężem Humphreyem Dakinem. Zawiązał ważne przyjaźnie, które miały wpływ na jego późniejsze życie, m.in. z Mabel Fier, która skontaktowała go z Leonardem Moore. Został on później agentem literackim Blaira.

Blair pisał recenzje dla pisma i pracował jako prywatny nauczyciel niepełnosprawnego dziecka w Southwold, a potem jako nauczyciel trzech braci, z których

jeden, Richard Peters, został wybitnym naukowcem. Już regularnie pisywał do pisma „Adelphi", po tym, jak pismo wydrukowało eseje *The Spike* i *The Hanging* (1931). Oba ukazały się pod nazwiskiem Eric Blair. W roku 1931 próbował wydać powieść *Na dnie w Paryżu i w Londynie* (pierwsza wersja pod tytułem *A Scullion's Diary*). Wydawca, Jonathan Cape, odrzucił tę książkę. Również druga próba wydania w *Faber and Faber*, nie powiodła się (redaktorem naczelnym był T. S. Eliot).

Żył intensywnie i podwójnie. Pisał, utrzymywał kontakty towarzyskie jako Eric Blair, a jako P. S. Burton wciąż szukał doświadczeń wśród włóczęgów, w noclegowniach dla bezdomnych i jako zbieracz chmielu[14]. To ostatnie opisał w eseju *Hop Picking* (1931), polski tytuł *Dziennik z Chmielobrania*. W końcu roku 1931 nawet celowo dał się aresztować, aby doświadczyć Bożego Narodzenia w więzieniu. Jednak władze nie uznały przewinienia „pijaństwa i zakłócenia porządku" za wystarczająco poważne, więc po dwóch dniach w policyjnej celi wrócił do domu[15].

W 1932 roku Moore znalazł wydawcę *Victor Gollancz Ltd*, który chętnie publikował dzieła radykalne i socjalistyczne. Za *A Scullion's Diary* Victor Gollancz był gotów zapłacić 40 funtów. Ostatecznie książka ukazała się po poprawkach pod tytułem *Na dnie w Paryżu i w Londynie*. Blair pomyślał wówczas o przybraniu pseudonimu. Chciał oszczędzić rodzinie, a zwłaszcza ojcu, ujawnienia doświadczeń syna w roli pomywacza i włóczęgi. W liście do Moore'a Eric pisał, że rozważa następujące nazwiska: *P. S. Burton* (imię jego włóczęgowskiego *ja*), *Kenneth Miles*, *George Orwell* oraz *H. Lewis Allways*[16]. W końcu przyjął znane nam imię George Orwell[17].

14 P. Stansky, W. Abrahams, *The unknown Orwell*, Nowy Jork 1972, s. 230.

15 *Discovery of 'drunk and incapable' arrest record shows Orwell's 'honesty'* ze strony: https://www.ucl.ac.uk/news/2014/dec/discovery-drunk-and-incapable-arrest-record-shows-orwells-honesty (dostęp: 11-12-2019).

16 G. Orwell, *The Collected Essays, Journalism and Letters of George Orwell vol I: An Age Like This 1920-1940*, Nowy Jork 1968, s. 106.

17 Anthony Powell w 1941 tak pisał we wspomnieniach o Orwellu: „Orwell to rzeka w Suffolk, 'George' najbardziej charakterystyczne angielskie imię chrześcijańskie. Zapytałem go kiedyś, czy myślał o oficjalnej zmianie nazwiska na swój pseudonim. 'tak, owszem' – odpowiedział powoli 'wówczas oczywiście musiałbym pisać pod innym nazwi-

Na dnie w Paryżu i w Londynie zostało opublikowane 9 stycznia 1933 roku. Odniosło umiarkowany sukces. Później kiedy zostało wydane przez nowojorskie wydawnictwo Harper & Brothers, Orwell pracował już nad powieścią *Birmańskie dni*.

W roku 1932 Eric został nauczycielem w szkole dla chłopców w Hayes, w Londynie. Szkoła nauczała 14-16 chłopców, dzieci miejscowych kupców i rzemieślników; pracował w niej jeszcze jeden nauczyciel[18].

Doświadczenia związane z włóczęgostwem, zbieraniem chmielu i nauczaniem stanowią osnowę powieści *A Clergyman's Daughter* (1935), polski tytuł *Córka proboszcza*. To kolejna z autobiograficznych książek Orwella. Bohaterka, prowadząca stabilne życie w małym miasteczku, opiekująca się ojcem proboszczem i prowadząca jego gospodarstwo, nagle znajduje się w Londynie dosłownie na ulicy – bez domu, bez perspektyw. Poznaje życie bezdomnych – całonocne włóczęgi w poszukiwaniu ciepła i schronienia. Potem podejmuje pracę przy zbieraniu chmielu. Po fortunnej odmianie losu zostaje nauczycielką w małej prywatnej szkole dla dziewcząt. Do nauczania przystępuje pełna zapału i wkrótce osiąga znakomite wyniki, co okazuje się niezrozumiałe dla rodziców uczennic i źle widziane przez właścicielkę szkoły. Rodzice wymagają, aby wykształcona córka pięknie pisała i mówiła po francusku, lekcje więc sprowadzać się miały do przepisywania tekstu i uczenia francuskich zwrotów. Szkoła stała się udręką zarówno dla uczennic, jak i dla nauczycielki. Kolejny raz jednostka zostaje zduszona przez system, który ją dominuje.

W 1933 Eric został nauczycielem w znacznie większej niż poprzednio szkole Frays College, w Uxbridge (Middlesex). Szkoła miała 200 uczniów i pełny personel. Pisarz kupił wówczas motocykl i jeździł po okolicy, a w czasie jednej z tych wycieczek poważnie się przeziębił. Zachorował na zapalenie płuc, leczył się w szpitalu, zaś na rekonwalescencję powrócił do domu rodzinnego. Nigdy już nie wrócił do nauczania.

skiem'". Za: P. Stansky, W. Abrahams, *The unknown Orwell*, Nowy Jork 1972, s. 307.

18 M. Shelden, dz. cyt., s. 154.

Wydawca – Gollancz – odrzucił książkę *Birmańskie dni*, bojąc się pozwów o zniesławienie. Książka jednak została wydana przez Harper w USA. Wówczas Orwell pracował już nad *Córką proboszcza*. Po wysłaniu tej książki do agenta podjął kolejną pracę, którą otrzymał dzięki ciotce, Nellie Limouzin. Była to posada na część etatu w księgarni sprzedającej używane książki: *Booklovers' Corner* w Hampstead. Właściciele, Francis i Myfanwy Westrope, zapewnili mu też wygodne mieszkanie. Orwell pracował popołudniami w antykwariacie, a rano miał czas na pisanie. Tak powstała powieść *Keep the Aspidistra Flying* (1936), polski tytuł *Vivat Aspidistra*. Opowiada w niej – jakżeby inaczej – losy młodego człowieka, pracującego w księgarni. Pochodzi on ze zubożałej rodziny szlacheckiej i jako jedyny męski potomek, jest jej nadzieją na dźwigniecie się ponownie na wyżyny bogactwa i znaczenia. Rodzina dużym wysiłkiem zapewnia mu więc odpowiednie wykształcenie, właściwą, przynoszącą nie najgorszy zarobek i możliwość awansu posadę. On jednak buntuje się – przeciw wyznaczonej roli, przeciw oczekiwaniom rodziny, przeciw kultowi pieniądza, przeciw temu, że pieniądz jest bogiem, od którego zależy wszystko. Buntuje się, ale – jak każdy bohater jego książek – przegrywa i musi zaakceptować reguły.

Pracując w antykwariacie Orwell miał czas na życie towarzyskie – przyjaciele licznie go odwiedzali, często dyskutując do późna. Podczas jednego z takich spotkań poznał Eileen Maud O'Shaughnessy. Była bystrą, znakomicie wykształconą Irlandką z pochodzenia i okazała się prawdziwie bratnią duszą dla Orwella. Podczas jednego ze spotkań przegadali wiele godzin, później Blair odprowadził ją na przystanek, a po powrocie oświadczył swojej gospodyni, że taką kobietę chciałby poślubić[19].

W czerwcu 1935 roku Orwell przeprowadził się do mieszkania w Kentish Town, które dzielił z dwójką innych mężczyzn. Pisał wówczas *Keep the Aspidistra Flying* oraz pracował w telewizji BBC[20]. Mieszkanie po wyprowadzce przyjaciół stało się za drogie, pozostał w nim jednak do stycznia 1936, kiedy pojawił się

19 Shelden, dz. cyt., s. 207.

20 P. Davison, *A Kind of Compulsion*, Londyn 2000, s. 392

nowy temat i szansa na zakończenie pracy w antykwariacie.

Podróż na północ 1936

Victor Gollancz podsunął Orwellowi pomysł na zbadanie i opisanie sytuacji w północnej Anglii. Obszar ten, dotknięty kryzysem, był już wcześniej przedmiotem reportaży, interesował więc czytelników. Wpisywał się też w tematykę, którą Orwell już się zajmował, więc podjął wyzwanie i wyruszył na północ. Przez Manchester i Liverpool dotarł do Wigan, gdzie mieszkał w brudnych kwaterach nad sklepem rzeźnika. Badał warunki pracy w kopalniach węgla – a zrobił to po swojemu, czyli przebrał się, wziął narzędzia i wraz z górnikami zjechał do kopalni. Czytał w bibliotekach raporty na temat zdrowia publicznego, ale przede wszystkim odwiedzał ludzi i rozmawiał z nimi. Miał też styczność z partią komunistyczną – brał udział w spotkaniach z Oswaldem Mosleyem, przywódcą *British Union of Fascists*. Orwell nisko jednak ocenił zarówno ich dialektykę, jak i organizację: „jego (Oswalda Mosleya) przemowa to zwykła blaga – o wszystko obwinia tajemnicze międzynarodowe organizacje żydowskie”[21]. Po trzech miesiącach zbierania materiałów pisarz był gotów do pracy nad książką *The Road to Wigan Pier*, polski tytuł *Droga na molo w Wigan*.

Po powrocie z północy Eric zamieszkał na wsi, w domu ciotki w Wallington (Hertfordshire). Dom ten pełnił uprzednio funkcję wiejskiego sklepu i pisarz, który rozsmakował się w wiejskim życiu, rozpoczął starania, aby przywrócić mu tę rolę. Dzielił swój czas na zajmowanie się gospodarstwem i pisanie. Miał w końcu warunki do założenia rodziny, więc w czerwcu 1936 roku poślubił Eileen O’Shaughnessy.

Droga na molo w Wigan została wydana w 1937 roku. Orwell z reporterską dokładnością opisuje poznane warunki życia robotników w kopalniach węgla. Drugą jej część stanowi esej na temat wychowania i rozwoju sumienia politycznego, w którym autor argumentuje na rzecz socjalizmu, choć widzi związane z nim bariery i pobieżne zrozumienie jego ideologii przez „proletariackich” socjalistów.

21 Tamże, s. 457.

Gollancz obawiał się, że druga część książki obrazi czytelników, dlatego wydając ją dodał „objaśniający" wstęp. Badania prowadzone przez Orwella spowodowały objęcie go nadzorem służb specjalnych na następne 12 lat[22]. Niedługo potem rozpoczął się kryzys polityczny w Hiszpanii.

Hiszpania 1937

Wojna domowa o złożonym podłożu wybuchła bezpośrednio na skutek puczu generała Franco i trwała przez okres 1936-1939. Rząd Republiki Hiszpańskiej, wyłoniony przez siły liberałów, socjalistów, komunistów i anarchistów został zaatakowany przez prawicową opozycję, złożoną z nacjonalistów, monarchistów, konserwatystów i faszystów. Określana jako wojna domowa, była jednak wspierana przez obce siły wojskowe i obce kraje – była traktowana przez inne kraje jako poligon do testowania broni i taktyki wojskowej; stała się w zasadzie preludium II wojny światowej. Siły anarchistów były wspierane przez stalinowski Związek Radziecki, zaś faszystów wspierały zarówno faszystowskie Włochy, jak i nazistowskie Niemcy[23].

W centrum tego wszystkiego, w grudniu 1936 znalazł się George Orwell. Początkowo miał zamiar napisać artykuł o tym, ale szybko dał się porwać ideałom zwycięskiej, jak się wydawało, rewolucji. Barcelona bowiem wyglądała jak ucieleśnienie marzeń socjalisty, jak ziszczony sen bojownika o wolność i równość. Zredukowano podziały społeczne, nie zwracano się do nikogo per Pan, Pani, ale bardziej bezpośrednio: Towarzyszu. Sklepy i kawiarnie uspołeczniono. Zarekwirowano prywatne samochody, tramwaje pomalowano na czerwono-

22 Informacje na stronach The National Archives: https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/https://nationalarchives.gov.uk/releases/2005/highlights_july/july19/default.htm (dostęp:11-12-2019).

23 Opisanie skomplikowanej sytuacji Hiszpanii tego czasu i hiszpańskiej wojny domowej znacznie przekracza ramy tego artykułu. Z konieczności ograniczono się tu do epizodu związanego z udziałem w niej pisarza. Ramy rewolucji zakreślono za artykułem: K. Modrzyk, *Guerra Civil Española – hiszpańska wojna domowa (1936-39)*, dostępnym na stronie http://www.nowastrategia.org.pl/guerra-civil-espanola-hiszpanska-wojna-domowa-1936-39/ (dostęp: 12-12-2019).

czarno. Wszędzie wisiały plakaty rewolucyjne, każdy budynek był zajęty przez robotników i udekorowany flagami – czerwonymi lub czarno-czerwonymi barwami rewolucji. Prawnie zabroniono wręczania napiwków. Wyglądało, jakby klasa bogatych przestała istnieć – brak było osób dobrze ubranych, prawie wszyscy nosili proste robotnicze stroje lub niebieskie kombinezony[24]. Orwell opisuje to w następujących słowach: „Przyjechałem do Hiszpanii z zamiarem napisania artykułu do gazety, tymczasem prawie natychmiast wstąpiłem do milicji, ponieważ w tamtych dniach i w tamtej atmosferze wydawało się to jedyną rozsądną rzeczą, jaką można było zrobić. (...) Wiele w tym było czegoś, czego nie rozumiałem i co w pewnym sensie nawet mi się nie podobało, lecz szybko pojąłem, że ten stan rzeczy jest wart tego, by o niego walczyć"[25].

Orwell wstąpił do POUM[26] i po krótkim pobycie w koszarach Lenina w Barcelonie został wysłany na front aragoński. Wciąż pełen wiary w zwycięstwo rewolucji zderzył się z rzeczywistością niedoboru wszystkiego – żywności, amunicji, opału; wojna w części polegała na przekrzykiwaniu się ze stroną przeciwną przez megafony obraźliwymi i zachęcającymi do zmiany strony hasłami.

Po 115 dniach na froncie, w kwietniu 1937 r., Orwell wrócił do Barcelony na urlop – i zastał inne miasto. „Ludowość" rewolucji osłabła, co widać było na ulicach. Plakaty i hasła rewolucyjne znikły; wróciło wytworne towarzystwo Pań i Panów; windziarze i kelnerzy jak niegdyś oczekiwali napiwków. Frakcja stalinowska brała już powoli górę nad konkurentami politycznymi i rozpoczęła się „rewolucja w rewolucji". W Barcelonie dały temu wyraz walki uliczne znane jako „dni majowe", czyli walki między policją rządową a siłami POUM. Partii tej zarzucano trockizm, sabotowanie rewolucji, a nawet jej zdradę[27].

Po krótkim urlopie pisarz wrócił na front, niedługo potem został ranny. Kula

24 Zarówno cytaty, jak i opis uczestnictwa Orwella w wojnie pochodzi z książki G. Orwell, *W hołdzie Katalonii*, Gdańsk 1990.

25 Tamże, s. 3.

26 P.O.U.M. (Partido Obrero de Unificación Marxista). Była to partia komunistyczna, lecz nie stalinowska – stalinowcy wkrótce zaczęli ją zwalczać jako trockistowską.

27 M. Broński: *George Orwell*, w: „Kultura" 10/313, 1973, s. 8-9.

niemieckiego strzelca przestrzeliła mu gardło, cudem omijając krtań i najważniejsze naczynia krwionośne. Początkowo po postrzale pisarz w ogóle nie mógł mówić, ale po pewnym czasie odzyskał głos, choć mówił ciszej i wolniej niż przedtem. Jako niezdolny do walki, został skierowany najpierw do szpitala w Tarragonie, później do sanatorium w Barcelonie.

Kiedy przybył to Barcelony po raz trzeci, sytuacja w mieście znów była inna. POUM zostało zdelegalizowane i stało się przedmiotem ataków. Członkowie organizacji musieli się ukrywać, inni zostali aresztowani lub ginęli bez wieści, albo byli aresztowani bez oskarżenia i bez sądu. Orwell znalazł się wówczas w realiach totalitaryzmu; na porządku dziennym były denuncjacje, prowokacje policji, tortury; tajna policja i komisarze bezpieczeństwa faktycznie sprawowali rządy w mieście. Sam Blair był zagrożony i uciekł z Hiszpanii, jak tylko natrafiła się sposobność.

Książka, która opisuje doświadczenia z wojny domowej z Hiszpanii to *Homage to Catalonia* (1938) polski tytuł *W hołdzie Katalonii*. Na uwagę zasługują w niej zwłaszcza kolejne wizyty w Barcelonie, z których pierwsza wydawała się ziszczonym snem rewolucjonisty, druga pokazała restaurację sytuacji przedrewolucyjnej, trzecia obraz miasta pod rządami totalitaryzmu, terroru i strachu. Udział w hiszpańskiej wojnie domowej stanowił cezurę twórczości Orwella. Sam o tym pisze tak: „W spokojnych czasach pisałbym przypuszczalnie książki wyszukanie ozdobne lub wyłącznie opisowe i pozostałbym prawie nieświadomy własnych sympatii politycznych. Okoliczności zmusiły mnie jednak do stania się czymś w rodzaju autora traktatów propagandowych. Najpierw spędziłem pięć lat w nieodpowiednim zawodzie (Indyjska Policja Imperialna, Birma), a potem przeżyłem okres nędzy i poczucia klęski. Powiększyło to moją wrodzoną nienawiść do władzy, po raz pierwszy zdałem sobie naprawdę sprawę z istnienia klasy robotniczej, a stanowisko w Birmie dało mi pewien wgląd w naturę imperializmu: doświadczenia te jednak nie wystarczały dla uzyskania odpowiedniej orientacji politycznej... Wojna hiszpańska i inne wypadki w okresie 1936-1937 przeważyły szalę i odtąd wiedziałem, co robić. Każda linijka mych

utworów serio, powstałych po 1936, była pisana bezpośrednio lub pośrednio przeciw totalitaryzmowi i na rzecz demokratycznego socjalizmu, tak jak ja go rozumiem..."[28].

Maroko 1938-1939

Po krótkim pobycie w Greenwich Orwellowie wrócili do Wallington. W międzyczasie wydawca Orwella zmagał się z atakami na *The Road to Wigan Pier*. Jego poglądy na hiszpańską rewolucję też nie zostały dobrze przyjęte; Kingsley Martin, redaktor „New Statesman" odrzucił jego dwa teksty.

Zaczął pisać *W hołdzie Katalonii*, planował też wyjazd do Indii, aby włączyć się w prace nad gazetą, ale znacznie podupadł na zdrowiu i został przyjęty do sanatorium. Aby podreperować kondycję, wskazane było wyjechać do cieplejszego miejsca. Orwella nie było stać na wyjazd, ale pojawił się niespodziewany prezent – pisarz L. H. Myers ofiarował mu potajemnie na ten cel 300 funtów. Orwell nie poznał nigdy źródła pieniędzy, ale zgodził się je przyjąć pod warunkiem, że będą potraktowane jako pożyczka. Orwellowie wyjechali do francuskiego Maroka. Pieniądze zostały zwrócone osiem lat później, po sukcesie *Folwarku zwierzęcego*[29].

Wrócili do Anglii w marcu 1939. W czerwcu tego roku zmarł ojciec pisarza, Richard Blair. W czasie pobytu w Maroko Orwell napisał *Coming up for Air* (1939), polski tytuł *Brak tchu*. *W hołdzie Katalonii* zostało wydane Secker & Warburg, ale było finansową porażką.

II wojna światowa

W czasie II wojny światowej Eileen rozpoczęła pracę w Ministerstwie Informacji w Londynie i mieszkała ze swoją rodziną w Greenwich. Eric został w Wallington, pisał zbiór esejów *Inside the Wale* (1940), recenzje sztuk, książek i filmów; pisał także pamiętnik z czasów wojny. Wkrótce przeprowadził się do Londynu.

28 G. Orwell, *Why I Write*, w: "Gangre" I No. 4, Summer 1946; I, 1., za: M. Broński, *George Orwell*, w: "Kultura" 10/313, 1973, s. 8-9

29 M. Shelden, dz. cyt., s. 324.

Pisarz próbował przyłączyć się do wojska, ale został uznany za niezdolnego do służy wojskowej. Pomimo to angażował się w wojnę, dołączając do Home Guard, rekrutował i szkolił jej członków. Jednocześnie dużo pisał, brał udział w audycjach radiowych i pracował nad antologią Gollancz *The Betrayal of the left*. Była ona napisana w świetle paktu Ribbentrop-Mołotow, nazywanego przez Orwella paktem rosyjsko-niemieckim lub paktem Hitler-Stalin. W swoim dzienniku wojennym 3 lipca 1941 napisał: „Nie ma lepszego przykładu na moralne i emocjonalne spłycenie naszych czasów niż to, że teraz jesteśmy mniej lub bardziej za Stalinem. Ten odrażający morderca jest tymczasowo po naszej stronie, więc czystki i tym podobne są nagle zapomniane”[30].

Blair bezskutecznie starał się o prawdziwą pracę na rzecz wojny. Nie otrzymał posady w Ministerstwie Lotnictwa, o którą się starał, ale w końcu zaczął pracować w pełnym wymiarze godzin w BBC's Eastern Service. Pokój, w którym pracował miał numer 101 – będzie on ważny później w *Roku 1984*. Praca polegała na redagowaniu i prowadzeniu audycji informacyjnych dla kolonii, by przeciwdziałać nazistowskiej propagandzie na terenie Indii. To doświadczenie pozwoliło mu tworzyć programy kulturalne ze znaczącymi pisarzami, między innymi T. S. Eliotem, Dylanem Thomasem, H. G. Wellsem. Wkrótce przygotował własny program radiowy, *Voice*. Jednak, jak wynikało z badań, niewielu Hindusów słuchało programu – po dwóch latach Orwell zrezygnował z pracy w BBC[31]. W 1943 zrezygnował również – z powodów zdrowotnych – z pracy na rzecz Home Guard. Pisarz rozpoczął prace nad *Animal Farm*, polski tytuł *Folwark zwierzęcy*.

Został też redaktorem literackim w „Tribune” – pisał recenzje książek oraz prowadził kolumnę pt. *As I please*. Pisał również recenzje dla innych gazet, jak: „Partisan Review”, „Horizon” i „New York Nation”.

W maju 1944 roku Orwellowie adoptowali dziecko, które nazwali Richard

30 G. Orwell, *A Patriot After All*, w: „The Complete Works of George Orwell”, Vol. 12, 1940–1941, Londyn 1998, s. 522.

31 G. Orwell, *Two Wasted Years*, w: „The Complete Works of George Orwell”, Vol. 13, 1943, Londyn 2001, s. xxi.

Horatio Blair[32]. Przeprowadzili się, a Eileen zrezygnowała z pracy, aby zająć się rodziną.

Folwark zwierzęcy

Zgodnie z oczekiwaniami, nie było łatwo o wydanie *Folwarku zwierzęcego*. Orwell przewidywał trudności. W lutym 1944 pisał do znajomego: „Pracuję nad satyrycznym drobiazgiem, który mógłby pana zabawić, ale politycznie nie jest on na tyle w porządku, abym miał z góry pewność, że ktokolwiek zechce go wydać. Może to pozwoli panu odgadnąć temat"[33].

W kwietniu 1944 książka była gotowa do publikacji, ale Gollancz odmówił wydania go, uznając go za atak na wojennego sojusznika; podobnie zareagowali inni, jak T. S. Eliot w Faber i Faber. Tekst został przyjęty przez Cape, który wkrótce jednak go odrzucił, po osobistej wizycie u wydawcy Petera Smolletta, urzędnika Ministerstwa Informacji (Smollet później okazał się być sowieckim agentem)[34]. Wyjaśniając powody odmowy, napisał w liście do Orwella: „Napomknąłem o reakcji, jaką miałem od wysokiego urzędnika Ministerstwa Informacji odnośnie *Folwarku Zwierzęcego*. Muszę wyznać, że ta opinia dała mi sporo do myślenia… Rozumiem teraz, że książka mogłaby być uznana za coś wysoce niewskazanego do wydania w obecnym momencie. Gdyby bajka była skierowana ogólnie do dyktatorów i dyktatur, jej wydanie nie nastręczałoby żadnych problemów, ale trzyma się ona — jak teraz widzę — tak dokładnie historii Rosji sowieckiej i jej dwóch dyktatorów, że można ją odnieść jedynie do Rosji, z wyłączeniem innych dyktatur. I to jeszcze: byłaby mniej obraźliwa, gdyby kasta panująca nie składała się ze świń. *(Nie jest całkowicie jasne, czy ta sugerowana zmiana winna być przypisana panu X, czy też pochodzi z Ministerstwa Informacji; ale wydaje się posiadać pieczątkę urzędową — przypisek Orwella).* Myślę że wybór świń jako

32 Teresa Jeleńska, tłumaczka *Folwarku zwierzęcego*, wspomina, że Richard był dzieckiem sąsiadów, którzy zginęli w bombardowaniu. Za: T. Jeleńska, *Wspomnienie o Orwellu*, w: „Wiadomości", R. 23 nr 18 (1153), 1968, s. 4.

33 B. Crick, *Wstęp* do: G. Orwell: *O wolności prasy*, w: „Kultura" 5/308, 1973, s. 5.

34 D. Caute, *Politics and the Novel during the Cold War*, Nowy Jork 2009, s. 79.

kasty rządzącej dotknie wielu ludzi, zwłaszcza ludzi choć odrobinę drażliwych, a za takich niewątpliwie należy uważać Rosjan”[35].

W tym czasie Orwell został korespondentem wojennym dla „Observer”. Pojechał do wyzwolonej Francji i okupowanej (przez aliantów) Kolonii. W tym czasie Eileen poszła do szpitala na operację, o której nie uprzedziła męża, bagatelizując zabieg i zmarła w czasie znieczulenia. Pisarz w ciągu roku po śmierci żony opublikował 130 artykułów, pisał eseje, zajmował się lobbyingiem politycznym. Zatrudnił opiekunkę do opieki nad synem i bezskutecznie próbował znaleźć kolejną żonę.

Frederic Warburg z Secker & Warburg zdecydował się na publikację *Folwarku zwierzęcego*. Książka ukazała się w sierpniu 1945 (a rok później w USA) i niemal od razu odniosła spektakularny sukces. Dała Orwellowi sławę i pieniądze. Wydaje się, że *Folwark zwierzęcy* powstał na bazie własnych doświadczeń autora w czasie rewolucji hiszpańskiej. Inaczej jednak niż dotychczas, głównym bohaterem nie jest alter ego pisarza. Bohaterami są zwierzęta, a sama powieść posługując się alegorią, ostrzega przed totalitaryzmem. Zwierzęta gospodarskie przeprowadzają rewolucję, obalają gospodarza i zaczynają same rządzić folwarkiem, pracując co sił dla wspólnego dobra i ciesząc się wolnością i równością. Wkrótce niektóre z nich (świnie) zauważają, że nie muszą pracować, a mogą rządzić resztą, a potem stopniowo wprowadzają poprzednie porządki. Pomimo, że to nie człowiek wydaje polecenia i rozdziela zadania, wolność i równość odchodzą do przeszłości, a wspólne dobro staje się komunałem. Zwycięska rewolucja doprowadza do wykształcenia się nowej elity, a porządek społeczny wraca na dawne tory.

Jura

W 1945 Orwell przeniósł się na wyspę Jura na Hebrydach Wewnętrznych. Zamieszkał w Barnhill, wiejskim siedlisku w trudnych warunkach, gdzie pracował nad odbudową domu i założeniem ogrodu, aby mieszkać w surowym, ale i pięknym otoczeniu[36]. Tu Orwell rozpoczął pracę na powieścią, którą nazwał *Nineteen*

35 G. Orwell, *O wolności prasy*, w: „Kultura” 5/308, 1973, s. 7.

36 M. Broński, *George Orwell*, w: „Kultura” 10/313, 1973, s. 18-19.

eighty-four, polski tytuł: *Rok 1984*. Na podstawie doświadczeń: gorsze traktowanie biedniejszego dziecka w szkole; imperialny kolonializm; życie włóczęgi i pomywacza naczyń; życie robotników w Wigan doszedł do wniosku, że tak być nie powinno. Człowiek znajduje się w sztywnym systemie społecznym, a jego status materialny i społeczny nie zależy od niego. Po doświadczeniach z Hiszpanii wiedział już, że zwycięska rewolucja proletariatu może przeistoczyć się w ustrój totalitarny. Opowieść tę ubrał w kostium z gatunku fantastyki – mianowicie dzieje się ona w nieodległej przyszłości, gdzie technologia jest bardziej zaawansowana niż w czasach pisarza i jest wykorzystywana przeciw człowiekowi.

Był to wiek, kiedy ukazały się i zyskiwały popularność słynne dystopie, jak *Nowy wspaniały świat* Aldousa Huxleya czy *My* Zamiatina. Ta ostatnia mogła być inspiracją dla Orwella, choć ze wzmianek pochodzących z jego listów widać, że koncepcja książki formowała się od 1943 roku, zanim przeczytał *My*[37].

Na zimę 1946 roku Orwell wrócił do Londynu. Była to zima stulecia – aby ratować się przed zimnem, pisarz palił meble i zabawki dziecka. Był rozchwytywanym pisarzem i oprócz pisania i redagowania, musiał radzić sobie ze sporami wydawców o prawa do jego książek.

Na lato 1947 wyjechał ponownie do Jury i poczynił znaczące postępy w pracy nad *Rokiem 1984*. Niestety, wcześniej przebyta gruźlica, ciężka zima oraz wypadek na łódce, który spowodował przemoczenie i przemarznięcie, znacznie pogorszyły zdrowie pisarza i w grudniu stwierdzono u niego nawrót gruźlicy. Kuracja streptomycyną przyniosła pewną poprawę, więc w lipcu 1948 Orwell wrócił do Jury i do grudnia ukończył rękopis *Roku 1984*. W styczniu 1949 znalazł się w sanatorium w Cranham (Gloucestershire). Odwiedzający go przyjaciele byli zaszokowani jego złym stanem i brakiem postępów leczenia. Wówczas odnalazła go m.in. przyjaciółka z dzieciństwa, Jacintha Buddicom.

W czerwcu 1949 ukazał się *Rok 1984* i spotkał się z uznaniem.

Stan pisarza poprawił się nieco tak, że nawet oświadczył się Soni Brownell i został przyjęty. Ślub odbył się w sali szpitalnej 13 października 1949. Od tego

37 Tamże.

czasu pisarz nie opuścił już szpitala. Umarł 21 stycznia, wczesnym rankiem, na skutek pęknięcia tętnicy w płucach. Miał 46 lat.

Życzeniem Orwella było, aby pochować go zgodnie z obrządkiem anglikańskim, na cmentarzu przy najbliższym kościele. Na cmentarzach w Londynie nie było wówczas wolnych miejsc na pochówek, więc przyjaciele pisarza szukali miejsca w pobliskich hrabstwach; ostatecznie spoczął on w Sutton Courtenay (Oxfordshire). Na nagrobku – zgodnie z wolą pisarza – umieszczono jego prawdziwe imię i nazwisko:

„HERE LIES ERIC ARTHUR BLAIR

BORN JUNE 25TH 1903 DIED JANUARY 2IST 1950”[38]

Ten życiorys opiera się w znakomitej większości na książce Michaela Sheldena, *Orwell: the authorised biography*, New York 1991.

Bibliografia:

Buddicom J., *Eric & Us*, Londyn 1974.

Broński M., *George Orwell*, w: „Kultura” 10/313, 1973, ss. 3-27.

Christie W., *St Cyprians Days*, w: “Blackwoods Magazine”, maj 1971.

Caute D., *Politics and the Novel during the Cold War*, Nowy Jork 2009.

Davison P., *A Kind of Compulsion*, Londyn 2000.

Larkin E., *Burmese Days* (wstęp), Londyn 2009.

Jeleńska T., *Wspomnienie o Orwellu*, w: „Wiadomości”, r. 23 nr 18 (1153), 1968.

Orwell G., *A Patriot After All*, w: „The Complete Works of George Orwell”, Vol. 12, 1940–1941, Londyn, 1998.

Orwell G., *Two Wasted Years*, w: „The Complete Works of George Orwell”, Vol. 13, 1943, Londyn 2001.

Orwell G., *O wolności prasy*, w: „Kultura” 5/308, 1973.

Orwell G., *W hołdzie Katalonii*, Gdańsk 1990.

Orwell G., *Such, Such Were The Joys*, źródło: http://orwell.ru/library/essays/joys/english/e_joys (dostęp: 11-12-2019)

Orwell G., *The Road to Wigan Pier*, Londyn 1937.

Orwell G., *Why I Write*, źródło: http://orwell.ru/library/essays/wiw/english/e_wiw (dostęp: 11-12-2019).

Orwell G., *The Collected Essays, Journalism and Letters of George Orwell vol. I: An Age Like*

38 M. Shelden, dz. cyt., s. 444.

This 1920-1940, Nowy Jork 1968.
Shelden M., *Orwell: the authorised biography*, New York 1991.
Shrosbree C., *Public Schools and Private Education: the Clarendon Commission, 1861–64, and the Public Schools Acts*, Manchester 1988.
Stansky P., Abrahams W., *The unknown Orwell*, Nowy Jork 1972.
Strony www:
Twórczość Georga Orwella w języku angielskim znajduje się na stronach www: http://orwell.ru (dostęp: 11-12-2019).
O aresztowaniu i zwolnieniu Orwella: https://www.ucl.ac.uk/news/2014/dec/discovery-drunk--and-incapable-arrest-record-shows-orwells-honesty (dostęp: 11-12-2019).
O objęciu Orwella nadzorem służb: https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/https://nationalarchives.gov.uk/releases/2005/highlights_july/july19/default.htm (dostęp: 11-12-2019).
Modrzyk K., *Guerra Civil Española – hiszpańska wojna domowa (1936-39)*, ze strony http://www.nowastrategia.org.pl/guerra-civil-espanola-hiszpanska-wojna-domowa-1936-39/ (dostęp 12-12-2019).

Grażyna Grochowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Klemens Aleksandryjski. Życie i dzieło

Należy do najoryginalniejszych pisarzy antyku chrześcijańskiego, a także do tych, którzy jako pierwsi dokonywali syntezy myśli greckiej z treścią wiary chrześcijańskiej. Przez współczesnych określany był czasem jako „mistrz dyskusji", „oświecony literat"[1]. Odznaczał się niezwykłą pasją intelektualną, był obeznany nie tylko z Pismem Świętym, ale również z niemal całą dotychczasową literaturą chrześcijańską. Posiadał szeroką znajomość greckiej literatury klasycznej, w tym filozoficznej, o czym można się przekonać z lektury jego pism, w których cytuje on ponad trzystu sześćdziesięciu greckich pisarzy i filozofów[2].

Zapoznanie się z całym bogactwem greckiej kultury Klemens zawdzięczał swemu pochodzeniu, wrodzonej inteligencji i pasji poznawczej. Urodził się bowiem w zamożnej rodzinie greckiej, zamieszkałej prawdopodobnie w Atenach, około roku 150 po Chr. Jego rodzina była na tyle dobrze sytuowana, że zapewniła mu gruntowne wykształcenie[3]. Studiował filozofię i literaturę grecką. Odebrał również edukację religijną, zanurzoną w tradycji greckiej mitologii. Być może został nawet wtajemniczony w tamtejsze misteria eleuzyńskie[4].

Nie wiadomo w jakich okolicznościach Klemens nawrócił się na chrześcijaństwo, jednak po tym fakcie rozpoczął podróże, by uzyskać również gruntowne

1 H. Campenhausen, *Ojcowie Kościoła*, tłum. K. Wierszyłowski, Warszawa 1998, s. 28.
2 B. Altaner, A. Stuiber, *Patrologia*, tłum. P. Pachciarek, Warszawa 1990, s. 277.
3 Jundziłł, *Klemens Aleksandryjski*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003, s. 606.
4 Tamże.

wykształcenie w nowej wierze. Podróżował do Italii, Syrii, Palestyny i Egiptu, by czerpać wiedzę bezpośrednio od sławnych mistrzów. Podróżowanie w celu poszukiwania wiedzy było częste wśród zamożniejszej ludności Cesarstwa. Podróżowano po całym ówczesnym świecie kulturowym, poddając się naukom różnych mistrzów. Były to swoiste wędrówki do źródeł wiedzy, obecne już w okresie Grecji klasycznej, kiedy to podróżowali tacy filozofowie, jak Platon, Arystoteles czy Epikur.

Przebywając jeszcze w Grecji, Klemens słuchał nauk jednego z filozofów jońskich. Mógł to być nauczający tam wówczas Atenagoras. Gdy przebywał w Italii i na Sycylii przysłuchiwał się mądrości Syryjczyka i Egipcjanina[5]. Podczas podróży na Wschód do Asyrii i Palestyny, korzystał z nauk tamtejszych mistrzów, wśród których był prawdopodobnie Syryjczyk Tacjan[6]. Zdobył w ten sposób dogłębne przygotowanie religijne i kulturowe.

W swojej wędrówce w poszukiwaniu prawdy przybył również do Aleksandrii, gdzie spotkał kolejnego mędrca, Pantena – chrześcijanina pochodzenia żydowskiego[7]. Klemens pisze o tym tak: „Gdym spotkał jednego z nich, jako ostatniego, a co do wpływu na mnie – pierwszego, zaprzestałem dalszych poszukiwań, wytropiwszy go w Egipcie, gdzie się ukrył. Był on istotnie sycylijską pszczołą i z łąki proroczego i apostolskiego natchnienia kwiaty wysysając, w duszach swych słuchaczy krzewił czyste dzieło prawdziwego poznania”[8].

Panten nawrócił się na chrześcijaństwo pod wpływem któregoś z uczniów apostolskich, dlatego nauka, z której czerpał Klemens była zakorzeniona wprost w tradycji pierwszych Apostołów. Panten studiował z zapałem Pismo Święte, nie

5 Nie są znane imiona tych mędrców.

6 Hipotezy te przytacza J. Niemirska-Pliszczyńska, *Wstęp. Życie Klemenas Aleksandryjskiego*, w: Klemens Aleksandryjski, *Kobierce zapisków filozoficznych dotyczących prawdziwej wiedzy*, t. I, Warszawa 1994, s. VIII, red. R. Turzyński, tłum. J. Niemirska-Pliszczyńska.

7 Jego imię zapisywane jest w dwóch wersjach: Panten lub Pantainos; zob. S. Łucarz, *Inicjacja w ujęciu Klemensa Aleksandryjskiego,* w: „Christianitas antiqua. Commentationes” nr 1, 2005, s. 105.

8 Zob. Klemens Aleksandryjski, *Kobierce zapisków filozoficznych,* dz. cyt., s. 8.

zaniedbując również studiów filozoficznych, które pielęgnował od młodości. Należał on do nurtu stoickiego, a także być może pitagorejskiego. Około 179 roku został wykładowcą i przełożonym szkoły katechetycznej w Aleksandrii, gdzie zyskał rozgłos jako wybitny nauczyciel i wychowawca[9]. Panten był niewątpliwie natchnieniem dla Klemensa. Mistrz ten usiłował połączyć doktrynę stoicką z nauką chrześcijańską, a zajmując się objaśnianiem, zwłaszcza Starego Testamentu, posługiwał się metodą alegoryczną, uznając, że interpretacja historyczno-gramatyczna jest niemożliwa lub niegodna Boga. Szukał więc w słowach Biblii głębszego, tajemniczego i ukrytego znaczenia. Posługiwanie się tą metodą w interpretacji Biblii przejął również Klemens Aleksandryjski[10].

Klemens nie chcąc opuszczać swego mistrza osiadł w Aleksandrii ok. 180 roku i został jego uczniem i asystentem. Wykłady Pantena cieszyły się taką sławą, że został on zaproszony do Indii, by nauczać, a ponieważ biskup Aleksandrii Demetriusz wydał zgodę na jego kilkuletni wyjazd na misje, prawdopodobnie wtedy Klemens został jego następcą na stanowisku kierownika aleksandryjskiej szkoły katechetycznej. Wtedy też prawdopodobnie Klemens został wyświęcony na kapłana przez tegoż biskupa[11].

Powierzenie kierownictwa aleksandryjskiej szkoły katechetycznej było dużym zaszczytem, gdyż była ona najstarszą i najsłynniejszą ze szkół. Przed objęciem kierownictwa przez Pantena była to prawdopodobnie instytucja kościelna, służąca nauczaniu katechumenów[12]. Gdy na czele szkoły stawał Klemens, była to już szkoła uczonych, do której mieli dostęp wszyscy. Uprawiano tam bowiem również umiejętności świeckie, które były przygotowaniem do studiowania teologii.

9 Altaner, Stuiber, dz. cyt., s. 62.

10 Tamże, s. 61.

11 W pismach Klemensa znajdują się elementy dotyczące praktyki duszpasterskiej, dlatego przypuszcza się, że był on wyświęcony na kapłana, zob. J. Naumowicz, *Wstęp,* w: Klemens Aleksandryjsk, *Który człowiek bogaty może być zbawiony?,* oprac. J. Naumowicz, tłum. J. Czuj, Kraków 2012, s. 7; zob. też: Altaner, Stuiber, dz. cyt., s. 63.

12 Jest możliwe, że istniały dwie oddzielne instytucje: szkoła katechetyczna oraz instytut naukowy – centrum studiów biblijnych: *Didaskalion*, prowadzony przez Pantena; zob. S. Wielgus, *Badania nad Biblią w starożytności i w średniowieczu*, Lublin 1990, s. 39.

Nowy scholarcha wykazał się dużymi umiejętnościami na polu kościelnym, jak też naukowo-wychowawczym, gdyż wykształcił znakomitych uczonych, z których najbardziej znanym był Orygenes[13].

Lata pobytu w Aleksandrii były najbardziej twórcze w życiu Klemensa i zaważyły na jego znaczeniu dla potomnych. Dlatego nadano mu jeszcze w starożytności chrześcijańskiej przydomek „Aleksandryjski"[14], bowiem w metropolii tej napisał on swoje główne dzieła, na których powstanie miała ona duży kulturowy wpływ. Miasto cechował niepowtarzalny klimat zamożnego ekonomicznie, ruchliwego centrum o szerokich kontaktach morskich i wielkich tradycjach kulturalnych. Był to potężny ośrodek handlowy, naukowy, literacki, artystyczny i religijny. Aleksandria była drugim po Rzymie miastem Imperium Rzymskiego. Była zwłaszcza ważnym ośrodkiem życia intelektualnego i duchowego. Przenikały się tam bowiem liczne prądy kulturowe i religie. Towarzyszyła temu ożywiona działalność elit intelektualnych i duchowych reprezentujących te tradycje. Sprzyjało to zapewne twórczości Klemensa, który swoje dzieło adresował do czytelnika wykształconego[15].

Ożywczo na jego twórczość wpływały również nieortodoksyjne prądy gnostyckie, z którymi Klemens polemizował. Przypuszcza się bowiem, że na terenie Egiptu chrześcijaństwo zostało najpierw zaszczepione w formie gnostyckiej, czyli nieprawowiernej, w której dochodziło do różnego typu ezoterycznych praktyk. W konfrontacji z tym zjawiskiem, Klemens zaproponował gnozę prawdziwą, czyli prawdziwe poznanie Boga, oparte na Ewangelii Chrystusa i nauczaniu Apostołów. Było to poznanie właściwe miłości Boga, wypływające z niej, a jednocześnie ją powiększające[16].

13 Altaner, Stuiber, dz. cyt., s. 61.

14 Przydomek ten nadano mu jeszcze z innego powodu. Miał on bowiem swojego imiennika, również wielkiego pisarza Kościoła – Klemensa z Rzymu. Aby ich zróżnicować jednego nazwano Klemensem Aleksandryjskim, drugiego zaś – Rzymskim; zob. Niemirska-Pliszczyńska, *Wstęp*, dz. cyt., s. IX.

15 Tamże, s. X.

16 E. Kosowska, *O Klemensie Aleksandryjskim*, w: P. Kowalski, red., *Tabu, etykieta, dobre obyczaje*, Wrocław 2009, s. 30.

Okres ten był więc czasem ożywionej twórczości Klemensa, któremu towarzyszył względny spokój, sprzyjający twórczości intelektualnej. Był to też szczytowy moment pomyślności Cesarstwa, który jednak nie trwał długo. Skończył się on bowiem wraz ze śmiercią Marka Aureliusza. Rzym przeżył wtedy grozę panowania Kommodusa, zamieszki po jego śmierci, a także trudny okres panowania Karakalli. Jednakże najbardziej znaczący moment przyszedł dla Klemensa wraz z panowaniem cesarza Septymiusza Sewera, który zaczął prześladować zarówno chrześcijan, jak i wyznawców religii Mojżeszowej. Wówczas Klemens opuścił Aleksandrię i udał się do biskupa Aleksandra do Kapadocji, który był jego uczniem i przyjacielem[17].

Z tamtego czasu jest tylko jedna wzmianka u Euzebiusza z Cezarei, który wspomina Klemensa przewożącego list od biskupa Aleksandra z Cezarei Kapadockiej do wspólnoty w Antiochii w roku 211. Końcówka listu brzmiała: „Pismo to posyłam Wam (…) przez Klemensa, błogosławionego kapłana, męża cnotliwego i poważanego, którego już znacie i poznacie jeszcze bliżej. Był on tutaj za sprawą Opatrzności i Troskliwości Bożej, a skrzepił i powiększył Kościół Pański”[18].

Tenże Aleksander, już jako biskup Jerozolimy, pisząc list do Orygenesa w roku 215, wzmiankuje Klemensa jako osobę zmarłą. Pisze o nim z najwyższym uznaniem, jako o świętym: „Jako ojców bowiem uznajemy tych błogosławionych, którzy nas wyprzedzili, a z którymi się wkrótce połączymy, Pantena, męża naprawdę błogosławionego i pana, tudzież świętego Klemensa, który mi był panem i któremu tyle przysług pożytecznych zawdzięczam”[19]. Z treści listu wynika więc, że zmarł on najpóźniej w roku 215.

Klemens jest autorem pism dydaktycznych, głównie o charakterze wychowawczym, z których do dziś, w całości dotrwały jedynie trzy: rodzaj tryptyku odnoszącego się do kolejnych etapów dążenia do świętości. Pierwsze z tych dzieł, to *Zachęta* (gr. *Protreptikos*). Dotyczy ono pierwszego etapu drogi chrześcijanina,

17 Tamże.

18 Euzebiusz z Cezarei, *Historia kościelna* VI, 11, 6, t. III, tłum. A. Lisiecki, Poznań 1924, s. 264.

19 Tamże, VI, 14, 9, s. 268-269.

którym jest nawrócenie[20]. Pisząc to dzieło Klemens pragnął pomóc czytelnikowi odkryć drogę do doskonałej miłości, poprzez poszukiwanie prawdy i wiary. W ten sposób autor mógł pomóc każdemu zbliżyć się do zrozumienia chrześcijańskiej *paidei*[21].

„Zachęta" jako gatunek literatury dydaktycznej była znana już w Starożytności. W środowisku filozoficznym funkcjonowała jako forma dialogu lub mowy, w której przy pomocy odpowiedniej argumentacji zachęcano odbiorców do podejmowania wysiłku w celu doskonalenia intelektualnego i moralnego. Klemens najprawdopodobniej nawiązał tu do *Zachęty do filozofii* Arystotelesa, lub *Hortensjusza* Cycerona[22]. Nadał jednak swemu dziełu charakter chrześcijański.

Jego dzieło składa się z dwunastu rozdziałów i ma charakter apologetyczny, gdyż podejmuje próbę nawrócenia Greków na wiarę chrześcijańską poprzez wskazanie im jej piękna, ukazując jednocześnie niewystarczalność i słabość ich własnych wierzeń. Klemens zachęca do uznania błędów, porzucenia ich, a następnie – do zwrócenia się do tej religii, która jest prawdziwa, do religii duchowej objawionej przez proroków, a wypełnionej w Jezusie. Ukazuje przy tym dobrodziejstwa, którymi Chrystus obdarzył ludzkość, nazywając Go jedynym nauczycielem prawdy[23].

Klemens nawołuje w tym dziele do podjęcia refleksji nad swoim życiem, nad tym, co człowieka otacza, by móc dojść do odkrycia jedynego Boga, który objawił się w Jezusie Chrystusie, prawdziwym Logosie. Zagadnienie prawdy, które było ważnym tematem podejmowanym przez filozofów greckich, Klemens uczynił tu płaszczyzną dialogu pomiędzy światem pogańskim, a chrześcijańskim. Prawda jest jedna i pochodzi od Boga i do Niego prowadzi. W Nim zawiera się tajemnica prawdy o wszechświecie. Według niej zharmonizowany jest cały mikro i makro-

20 M. Finkielsztein, *Projekt wspólnoty chrześcijańskiej w Kobiercach Klemensa Aleksandryjskiego*, w: „Teologia i człowiek" nr 36, 2014, s. 199-200.

21 J. Duda, *Prawda jako fundament nauczania misyjnego w Protreptikos Klemensa Aleksandryjskiego*, w: „Annales Missiologici Posnanienses" nr 20, 2015, s. 137.

22 Tamże.

23 M. Kowalewska, *Klemens Aleksandryjski*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. V, Lublin 2004, s. 638.

kosmos. Objawia się ona wszystkim, którzy szczerze jej szukają. Odkrywając ją, człowiek może lepiej poznać świat natury, swoje miejsce w świecie i powołanie[24]. Prawda ujawnia zarówno błędne poglądy filozoficzne, jak i fałsz kultów pogańskich. Jej najpełniejsze objawienie miało miejsce we wcieleniu Chrystusa, poprzez które wezwał On wszystkich ludzi – potomków nieba – do swojej chwały. Odkrycie prawdy pomaga zwyciężyć zło i zmienić niewłaściwą drogę życia. Prowadzi do nawrócenia, oświecenia, a także umocnienia poprzez święte misteria i znamię synostwa Bożego[25].

Kolejnym pismem Klemensa w ramach tryptyku pedagogicznego jest *Wychowawca* (gr. *Paidagogos*). Dzieło to, składające się z trzech części, odnosi się do następnego etapu drogi chrześcijanina, którym jest wychowanie. Pierwsza część ukazuje Chrystusa, który jest Wychowawcą, Boskim Logosem, który pragnie przygotować uczniów do Królestwa Bożego, utwierdzić ich w miłości Boga i uczynić szczęśliwymi. Jest On nie tylko Nauczycielem, ale nade wszystko Wychowawcą. Nauczyciel bowiem oświeca jedynie umysły, wychowawca zaś doskonali całego człowieka. Zasadą wychowawczą Boskiego Logosu jest miłość, zaś celem wychowania jest podobieństwo do Boga i zjednoczenie z Nim[26].

W drugiej i trzeciej części dzieła Klemens zawarł szczegółowe wskazówki dotyczące zachowania się chrześcijan w życiu codziennym, a więc podczas pracy, wypoczynku, spożywania wspólnych posiłków, czy też pielęgnacji ciała. Nie głosił on jednak ascetycznego ideału życiowego, lecz jedynie chrześcijańską powściągliwość i umiar, aby przyjemności tego świata nie mogły zniewolić ludzkiej duszy. Powinna ona zachować wewnętrzną wolność tak, by zadowalać się życiem prostym i naturalnym[27].

Trzecie dzieło tryptyku Klemensa zatytułowane jest *Kobierce* (gr. *Stromata*). Odnosi się ono do kolejnego, trzeciego etapu drogi chrześcijanina, którym jest

24 Mikrokosmosem jest człowiek; zob. Duda, dz. cyt, s. 148.

25 Tamże, zob. też: Klemens Aleksandryjski, *Zachęta Greków*, w: *Apologie*, red. E. Stanula, oprac. i tłum. J. Sołowianiuk, Warszawa 1988, s. 194-196.

26 Altaner, Stuiber, dz. cyt., s. 278.

27 Tamże, s. 279.

przyjęcie i zgłębianie nauczania Chrystusa, a więc etapu nauki w celu pogłębienia cnót i ostatecznego ukształtowania świadomego chrześcijanina. Tytuł dzieła sugeruje pewien zbiór różnorodnych kwestii bez ścisłego planu. Klemens zwraca się tutaj do szerokich kręgów pogan, wykazujących zainteresowanie filozofią, ukazując chrześcijańską gnozę jako ideał przewyższający wszelkie inne poznanie. Stawia tu problem stosunku chrześcijaństwa do kultury świeckiej, a zwłaszcza do filozofii greckiej. Poruszając kwestie historyczne, próbuje dowodzić, że filozofia ta wiele zapożyczyła od proroków Starego Testamentu. Wiele fragmentów dzieła poświęca też zwalczaniu fałszywej gnozy, z jej nauką religijną i moralną, przeciwstawiając jej obraz prawdziwego, chrześcijańskiego gnostyka. Dzieło składa się z ośmiu ksiąg, z których ostatnia ma charakter szkiców przygotowawczych[28].

Klemens napisał wiele dzieł, również pomniejszych, z których większość zachowała się jedynie we fragmentach. Poprzez swoje pisma oddziaływał na te nurty we wczesnym chrześcijaństwie, które wypracowały doktrynę wiary w oparciu o pojęcia zaczerpnięte z filozofii greckiej. Poprzez podkreślanie walorów greckiej *paidei*, wpłynął też na zaszczepienie greckiego wzorca nauczania, pochodzącego m.in. od Izokratesa, a znajdującego swój wyraz w średniowiecznym *trivium* i *quadrivium*, a zatem stanowiącego podstawy ówczesnej edukacji młodzieży, aż po wiek XIX. Bez wątpienia był on pierwszym, który dokonał tak rozległej syntezy kultury greckiej z wiarą chrześcijańską w kontekście modelu wychowania i edukacji.

Klemens Aleksandryjski, który często określany jest jako filozof, teolog i apologeta chrześcijański, zaliczony został również w poczet świętych Ojców Kościoła, który nie tylko przykładem swojego życia, ale także poprzez swoją doktrynę, wniósł ważny wkład w rozwój i ugruntowanie wiary chrześcijańskiej.

Bibliografia:

Altaner B., Stuiber A., *Patrologia*, tłum. Pachciarek P., Warszawa 1990.

Campenhausen H., *Ojcowie Kościoła*, tłum. Wierszyłowski K., Warszawa 1998.

28 Tamże, s. 280.

Duda J., *Prawda jako fundament nauczania misyjnego w Protreptikos Klemensa Aleksandryjskiego*, w: „Annales Missiologici Posnanienses" nr 20, 2015.
Euzebiusz z Cezarei*, Historia kościelna*, t. III, tłum. Lisiecki A., Poznań 1924.
Finkielsztein M., *Projekt wspólnoty chrześcijańskiej w Kobiercach Klemensa Aleksandryjskiego*, w: „Teologia i człowiek" nr 36, 2014.
Jundziłł E., *Klemens Aleksandryjski*, w: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003.
Klemens Aleksandryjski, *Kobierce zapisków filozoficznych dotyczących prawdziwej wiedzy*, t. I, red. Turzyński R., tłum. Niemirska–Pliszczyńska J., Warszawa 1994.
Klemens Aleksandryjski, *Który człowiek bogaty może być zbawiony?,* oprac. J. Naumowicz, tłum. J. Czuj, Kraków 2012.
Klemens Aleksandryjski, *Zachęta Greków*, w: *Apologie*, red. Stanula E., oprac. i tłum. Sołowianiuk J., Warszawa 1988.
Kosowska E., *O Klemensie Aleksandryjskim*, w: red. Kowalski P., *Tabu, etykieta, dobre obyczaje*, Wrocław 2009.
Kowalewska M., *Klemens Aleksandryjski*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. Maryniarczyk A., t. V, Lublin 2004.
Łucarz S., *Inicjacja w ujęciu Klemensa Aleksandryjskiego*, w: „Christianitas antiqua. Commentationes" nr 1, 2005.
Naumowicz J., *Wstęp* w: Klemens Aleksandryjski, *Który człowiek bogaty może być zbawiony?*, oprac. Naumowicz J., tłum. Czuj J., Kraków 2012.
Niemirska – Pliszczyńska J., *Życie Klemensa Aleksandryjskiego*, w: Klemens Aleksandryjski, *Kobierce zapisków filozoficznych dotyczących prawdziwej wiedzy*, t. I, red. Turzyński R., tłum. Niemirska–Pliszczyńska J., Warszawa 1994.
Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003.
Wielgus S., *Badania nad Biblią w starożytności i w średniowieczu*, Lublin 1990.

Clemens of Alexandria. Life and work

Summary

The article describes an extraordinary figure of Christian antiquity, which is undoubtedly Clemens of Alexandria from the second century – philosopher, Christian theologian, holy father of the Church. He was an educated Greek who converted to Christianity. The article refers to his itinerary, connected with the desire to deepen his faith, in which Alexandria was a place of particular maturity of his doctrine, as well as sharing it with the intellectuals of his time. Within the

framework of the Alexandria catechism school, which he led by exploring Scripture, he developed a synthesis of the Christian faith with Greek philosophy. In his best known work *Stromata* referred to the formation of a conscious Christian gnostic, exploring the moral virtues and mysteries of Christ – the divine Logos. Thanks to his synthesis, he gave a solid foundation for the use of terms originating from classical Greek philosophy to conceptualize the Christian faith. He also contributed to the ingrafting in Europe of important elements of the Greek model of teaching, which found its realization in the form of the *trivium* and *quadrivium* system, and thus became a permanent part of the foundations of European culture.

Key words: Clement Alexandria, Alexandria catechetical school, Divine Logos, Christian gnosis, Stromata

Recenzje

Recenzja książki autorstwa Gertrude Elizabeth Dziewicki pt. *Glimpses of Polish Life in Town and Country. Pre-war to 191***8. Wydawnictwo Stanford, Londyn 1937, s. 75**

Spośród nielicznych jak się wydaje opracowań traktujących o polskiej rzeczywistości z przełomu XIX i XX w., a kreślonych niejako z zewnątrz, wyjątkowo cenna wydaje się być ta widziana oczyma autorki urodzonej na obczyźnie, pochodzącej z polsko-angielskiej rodziny.

Gertrude Elizabeth Dziewicki urodziła się w Hereford w Anglii w 1861 roku, jako najmłodsze z czwórki dzieci Seweryna Dziewickiego, powstańca listopadowego, który po jego upadku wyemigrował do Anglii oraz Jane Jones, Angielki pochodzącej z rodziny kwakrów. Około połowy lat osiemdziesiątych XIX w. odwiedziła po raz pierwszy kraj rodzinny swego ojca. Swą podróż rozpoczęła od Krakowa, gdzie od 1880 roku mieszkał jej brat Michał Henryk, lektor języka angielskiego na Uniwersytecie Jagiellońskim, propagator literatury polskiej w krajach anglojęzycznych (przetłumaczył na język angielski m.in. *Chłopów*, *Ziemię Obiecaną*, *Konrada Wallenroda*). W okresie konferencji pokojowej w Wersalu – orędownik sprawy polskiej w prasie angielskiej, gdzie publikował liczne artykuły o położeniu politycznym i gospodarczym Polski i jej żywotnych potrzebach. Około roku 1885 Gertruda rozpoczęła pracę guwernantki. Swą pierwszą posadę znalazła w posiadłości książąt Woronieckich w Kaniem, gdzie przez kilka lat uczyła języka angielskiego najstarsze z dzieci: dziewięcioletnią Marię i ośmioletniego Adama. Aż do wybuchu I wojny światowej nauka języka angielskiego w domach bogatej arystokracji w Polsce i w Rosji stanowiła źródło jej utrzymania. Jak podaje Maria Rostworowska w swojej książce *Portret za mgłą. Opowieść o Oldze Boznańskiej*, Dziewicka wraz z bratem utrzymywali serdeczne, przyjacielskie kontakty z poznaną wówczas Olgą Boznańską, czego dowodem jest jej bogata korespondencja z malarką z lat 1894-1916. Owocem tej przyjaźni są portrety rodzeństwa Dziewickich, namalowane przez Boznańską w 1897 r., znajdujące się obecnie w zbiorach Fundacji Książąt Czartoryskich w Krakowie. Gertruda opuściła Polskę w 1914 r. i wróciła do Anglii. W czasie wojny zaangażowała się

w międzynarodową akcję charytatywną na rzecz Polski i polskich ofiar wojny, którą w USA zainicjował Ignacy Jan Paderewski. Prawdopodobnie ponownie przebywała jakiś czas w Polsce roku 1922. Zmarła w Anglii w 1948 roku.

Wydane po bez mała ćwierćwieczu od wyjazdu z Polski wspomnienia miały być w zamyśle autorki wyrazem jej miłości i wdzięczności dla tych, których dobroć i wysoka kultura pozostały na zawsze w jej pamięci. Chciała również w ten sposób przybliżyć kraj przodków tym, których losy rzuciły z dala od rodzinnych stron, w sposób szczególny młodzieży, która urodziła się już na emigracji. W ten sposób spisane reminiscencje przybrały kształt swego rodzaju przewodnika kulturowego po Polsce.

Dwadzieścia cztery rozdziały, z których składa się książka, to seria krótkich obrazów przywołujących wspomnienia osób i miejsc, które zapadły w pamięci autorki. Na uwagę zasługuje ciekawie skonstruowane *dispositio*. Autorka zaczyna od krótkiego zarysowania historii swojej rodziny, wprowadza nas w atmosferę wstrząsu jaki był udziałem rodziny jej dziadków, szanownych członków wspólnoty angielskich kwakrów, gdy ich córka wyszła za obcokrajowca i do tego katolika. W dalszej części swej opowieści, pomiędzy fragmenty reporterskich opisów miejsc czy też postaci, wplata pisarka uwagi odnoszące się do realiów Polski z czasu zaborów. Całość uzupełnia licznymi podaniami, legendami, opisami zwyczajów religijnych i historiami rodzinnymi, nie bez elementów humorystycznych. W ten sposób opowieść nabiera dynamiki, swoistej barwności, realizując tym samym klasyczny wymóg *attentum parare*.

Godnym zauważenia jest również sposób w jaki prowadzona jest narracja. Z jednej strony jest to wizja przedstawiana z zewnątrz, widziana oczyma Angielki, choć o polskich korzeniach, która odkrywa kraj swoich przodków ze strony ojca. Jak sama przyznaje wszystko było dla niej nowe, nieznane, nieodkryte. Z drugiej jednak strony im dłużej była częścią tego świata, im głębiej on ją przenikał, zauważała, że jest w nim wszystko to, co podziwiała i kochała. Dla tej inteligentnej i wykształconej kobiety, podróżującej po całej Europie, to polskie życie, jego wysoka kultura była na tyle pociągająca, że choć sama nie opanowała

polskiej mowy, to przyznawała, że czuje się Polką. Wrażliwość z jaką autorka rysuje swe postacie, zawsze szukając najmniejszych choćby przejawów dobra, utwierdza czytelnika w przekonaniu, że oto stoi przed nim osoba nietuzinkowa. Erudycja w dziedzinie literatury, swoboda z jaką porusza zagadnienia związane z architekturą, malarstwem, muzyką, wreszcie wrażenie lekkości pióra jakie towarzyszy nam podczas lektury – oto krótka wizytówka autorki.

Spośród wielu miejsc, w których przyszło jej żyć i pracować, jeden dom zdawał się być wyjątkowy, może w jakiś sposób stanowił kwintesencję obrazu Polski, jaki pozostał w jej pamięci. Był to pałac w Kaniem, należący do rodziny książąt Marii i Mieczysława Woronieckich. I to właśnie w jego podwoje wprowadza nas autorka na początku swych wspomnień. Tu bowiem, po swej podróży do Krakowa i Wieliczki, rozpoczęła pracę jako nauczycielka angielskiego. Już sama kolejność opisywanych pomieszczeń w tym domu przywodzi na myśl hierarchię wartości jego domowników. Hierarchię, w której także odnajdywała się Gertruda. Oto zaraz przy wejściu, w korytarzu o oktagonalnym kształcie, odkrywamy ukrytą kaplicę, w której, wbrew oficjalnym zakazom zaborcy, sprawowane są Msze święte dla domowników i służby. Dalej widzimy bardzo bogatą bibliotekę, zaopatrzoną w wielojęzyczną literaturę (w domu tym mówiło się w czterech językach). To dzięki tej świątyni ducha Gertruda, jak sama przyznaje, nigdy już nie czuła się samotna i nie tęskniła za *dear old England*. Przez labirynt pałacowych pomieszczeń jesteśmy prowadzeni do miejsc, w których również ciało znajdzie swe pokrzepienie. Autorka wprowadza nas w kulinarne tajniki domu, czyniąc to w taki sposób jakbyśmy obcowali z płótnami niderlandzkich malarzy.

Wychowanie w domu Woronieckich, na co zwróciła uwagę obeznana z Europą autorka, było à l'Américaine, co, jak na owe czasy, było bardzo postępowe. Rodzice dawali dzieciom wiele swobody, chcąc zapewnić im życie radosne i pogodne, czuwali jednocześnie nad tym, aby rozrywki w niczym nie przeszkadzały kształceniu i wyrabianiu w nich poczucia obowiązkowości. Księżna Maria, poza regularnymi lekcjami, kultywowała tradycję głośnego czytania dzieciom, przybliżając im tym samym literaturę rodzimą jak i obcą, uzupełnioną o wiadomości

z mitologii i historii starożytnej. Jak w każdym dobrym domu nie mogło i tu zabraknąć muzyki. W tym domu, co z wdzięcznością podkreśla autorka, ci którzy pomagają w rozwoju duchowym dzieci, traktowani są na równi z rodziną.

Książe Mieczysław, jak zauważa Gertruda, cieszył się wielkim szacunkiem wśród okolicznych włościan. Służył często radą, pomocą, rozstrzygał spory. Czuwał też nad tym, by kontakty jego dzieci nie ograniczały się tylko do wspólnych zabaw z rówieśnikami z okolicznych wsi. Stąd młodzi Woronieccy, wbrew surowym zakazom władz carskich, uczyli ich potajemnie pisania i czytania w języku polskim. Kontynuacja wychowania w duchu patriotycznym ma miejsce w okresie nauki starszych synów w gimnazjum rosyjskim w Warszawie. Jest to czas wzmożonej tzw. apuchtinowskiej rusyfikacji. Poza oficjalnymi zajęciami młodzi Woronieccy uczęszczają na zakonspirowane wykłady języka polskiego i historii, a ich mieszkanie w Warszawie jest miejscem spotkań tajnej organizacji młodzieżowej.

Dziewicka, w jednym z kolejnych rozdziałów, kreśli historię zesłanego na Syberię księcia Seweryna Czetwertyńskiego. W czasie morderczej pieszej podróży, na jednym z etapów książę wraz z towarzyszami pomaga zostawionemu tam przez Kozaków na pewną śmierć choremu zesłańcowi. I chociaż nie mogą go uratować, to myjąc go, okrywając i karmiąc własnym chlebem, podkreślają jego osobową godność, zapoznaną na tej nieludzkiej ziemi. To wyczulenie na biedę innych, odpowiedzialność za ich los, walka o godność w każdej sytuacji wydaje się być, tak celnie wychwyconą przez Dziewicką, istotą polskiego szlachectwa. I chociaż Woronieccy nie podejmują otwartej walki z zaborcą, to zachowując zewnętrzne formy lojalizmu, prowadzą ją w innym, bardziej organicznym wymiarze. Wychowują swe dzieci w duchu tożsamości narodowej i religijnej, dają im najlepsze wykształcenie, wpajając od najmłodszych lat popartą własnym przykładem odpowiedzialność za społeczeństwo.

Aby nie pozbawiać czytelnika przyjemności płynącej z lektury przytoczę jeszcze tylko jeden wątek z ówczesnej rzeczywistości, na który wskazuje autorka. Jako uważnej obserwatorce życia nie uszły jej uwadze stosunki polsko-żydowskie. Podkreśla znaczenie tej grupy narodowościowej szczególnie w dziedzinie

ekonomicznej, wskazując na rywalizację w tej przestrzeni z Polakami. U progu XX wieku w wielu miastach ówczesnej Rosji dochodzi, nie bez aprobaty jak się wydaje władz carskich, do pogromów ludności żydowskiej. Kiedy widmo czarnej sotni siejącej spustoszenie przybliża się do bram Warszawy, młodzi Polacy spontanicznie organizują się do obrony dzielnic żydowskich. Ich rycerska postawa, tak charakterystyczna dla polskiego charakteru, jak zauważa Dziewicka, bierze górę nad animozjami, stając się ratunkiem dla żydowskiej ludności stolicy.

Ten wielobarwny obraz przywołany przez autorkę po latach jest cenny również dzisiaj. W kataklizmach XX wieku utraciliśmy znaczną część tej warstwy społecznej, która stanowiła kościec kulturowy narodu. W latach komunizmu dokończono dzieła spustoszenia, pozbawiając tę grupę materialnych podstaw egzystencji i planowo zniekształcając jej obraz w oczach społeczeństwa. Dzisiaj, gdy w zalewie multikulturalizmu, dla uchronienia tożsamości narodowej istnieje paląca potrzeba odbudowania warstw przywódczych, potrzebne są działania przywracające prawdziwe oblicze i rolę elit. Dzięki wspomnieniom Dziewickiej odzyskujemy obraz elity, która wbrew późniejszym mitom nie odgradzała się od reszty społeczeństwa, lecz żyła z nim w przyjacielskiej zażyłości, służąc mu radą, pomocą, biorąc za nie odpowiedzialność. Stare przyjaźnie są cenniejsze od złota – konstatuje autorka.

Pozostaje tylko mieć nadzieje, że wspomnienia te, po uregulowaniu spraw związanych z prawami autorskimi, doczekają się tłumaczenia i staną się dostępne dla szerszego grona odbiorców. Warto bowiem ocalić od zapomnienia te wszystkie fakty dotyczące naszej historii tak często zakłamywanej, szczególnie zaś okruchy prawdy o polskiej arystokracji i przybliżyć je jako formę wzorca kulturowego dla następnych pokoleń.

Marian Kryk

Z nowości wydawniczych

Wojciech Daszkiewicz, *Byt – człowiek – kultura. Studium z filozofii***, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2019, s. 511, ISBN 978-83-65792-17-4.**

Monografia *Byt – Człowiek – Kultura. Studium z filozofii kultury* podejmuje zagadnienie metafizycznych oraz antropologicznych podstaw kultury. Autor wykazuje, że filozoficzne rozumienie kultury wymaga odniesienia do metafizyki oraz antropologii filozoficznej. Pozwoliło to na uzasadnienie tezy, że u podstaw rozumienia kultury znajduje się określona wizja świata oraz koncepcja człowieka, szczególnie w aspekcie celowości jego życia. Teorie kultury z zakresu nauk szczegółowych należy dopełnić poprzez odniesienie do specyfiki wyjaśnienia filozoficznego, którego *signum specificum* stanowi wskazanie czynników bytowych, uniesprzeczniających fakt kultury: a) wewnętrznej struktury bytu ludzkiego, wyrażającej się w relacji możności i aktu; b) rozumienia człowieka jako jaźni natury rozumnej, a więc bytu wewnętrznie złożonego, aktualizującego swoje dyspozycje naturalne w zakresie poznania, działania oraz tworzenia. Właściwym polem dla podjęcia rozważań nad kulturą jest personalistyczna i realistyczna filozofia, która sięga do najbardziej fundamentalnych rozróżnień, a jednocześnie zachowuje wierność faktom. Taka filozofia jest kompetentna, gdy chodzi o wskazanie istoty wytworów względnie procesów kulturowych, czy też o ocenę ich „kulturalności", jest także zdolna wskazać ich sens i zasadniczy cel, unikając zarazem arbitralności.

Ks. Stanisław Kamiński, ***On the Methods of Contemporary Metaphysics – Metody współczesnej metafizyki,*** **transl. by Maciej B. Stępień, seria "The Lublin Philosophical School", Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin-Roma 2019, s. 387, ISBN 978-83-65792-14-3.**

Książka zawiera polsko-angielską wersję artykułów ks. Stanisława Kamińskiego z zakresu metodologii metafizyki. Pierwszy ukazuje współczesne metody filozofii realistycznej, drugi dotyczy metody stosowanej w filozofii klasycznej, trzeci charakteryzuje metody współczesnej metafizyki, zaś ostatni podejmuje problem aksjomatyzowalności klasycznej metafizyki ogólnej. Zbiór uzupełnia

wybrana bibliografia z zakresu metod metafizyki realistycznej, stanowiąca także zapis dyskusji w szkole lubelskiej wokół metodologicznego statusu uprawianej w niej filozofii, a także sprawozdanie z literatury światowej na ten temat. Książka zaświadcza o wysokim poziomie kultury logicznej i metodologicznej uprawianej w KUL filozofii.

Kazimierz Gryżenia SDB, *Analogia w scholastyce nowożytnej. Studium z metafizyki Franciszka Suareza,* Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2019, s. 298, ISBN 978-83-65792-18-1.

Monografia podejmuje niezwykle ważny dla rozumienia świata osób, Boga i rzeczy problem analogii. Autor ukazuje proces zmian, jakim podlegało rozumienie analogii w nowożytnej scholastyce, ze szczególnym uwzględnieniem stanowiska czołowego przedstawiciela tego okresu – Franciszka Suareza. Był to okres zawirowań doktrynalnych, w którym łacińska *Christianitas* stanęła przed wyzwaniem wyboru czy też wypracowania jednolitej doktryny filozoficznej. Wśród wielu orientacji myślowych dominującymi nurtami były arystotelizm tomistyczny i arystotelizm szkotystyczny. Suarez jako przedstawiciel nowo powstałego zakonu jezuickiego nie był związany z żadną dotychczasową tradycją filozoficzną. Usiłował wypracować „super system", możliwy do przyjęcia przez wszystkich. Deklaratywnie przyjął teorię analogii (tomizm), lecz w jej rozumieniu dokonał znaczących modyfikacji. Odstąpił od stanowiska Tomasza z Akwinu, Kajetana, Franciszka Sylwestra z Ferrary i Piotra Fonseki. Z rozważań metafizycznych wykluczył analogię proporcjonalności, wyróżnił zaś i opowiedział się za nieznaną dotąd analogią atrybucji wewnętrznej. Tak rozumiana analogia, budowana w oparciu o esencjalną koncepcję bytu, była mu pomocna w wyjaśnieniu zależności stworzeń od Boga, ale nie służyła dowodzeniu istnienia Boga. Suarez pomniejszył nie tylko rolę analogii, ale w prowadzonych dyskusjach na temat analogii i jednoznaczności skłaniał się wyraźnie ku jednoznaczności (szkotyzmowi). Obok deklaracji dotyczącej analogii jawi się druga deklaracja o przyjęciu jednoznaczności. Książka uświadamia duży stopień skomplikowania nowożytnej scholastyki oraz podkreśla, że filozofia Suareza jest znaczącym ogniwem umacniania się tenden-

cji esencjalistycznych i ontologicznych. Stawia też pytanie, czy tak pojmowana i uprawiana filozofia nie przyczyniła się do późniejszej niechęci wobec filozofii jako takiej, zwłaszcza metafizyki.

Św. Tomasz z Akwinu, *Dysputa o dobru. Dysputy problemowe o dobru. Kwestia 21-22,* przekł. [z jęz. łacińskiego] Aleksander Białek, tekst przekładu przejrzeli M. A. Krąpiec, A. Maryniarczyk, seria „Teksty-Przekłady-Komentarze" (8), Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2019, s. 434, ISBN 978-83-65792-16-7.

Książka obejmuje dwie kwestie, 21 i 22, ze zbioru Akwinaty *Quaestiones disputatae de veritate*, dotyczące dobra (*De bono*) i pożądania dobra oraz woli (*De appetitu boni et voluntate*), udostępnione w języku oryginału: łacińskim i w przekładzie polskim, oraz tematyczne studia i komentarze. Tom zawiera również bibliografię przedmiotową, indeks osobowy i rzeczowy.

Kwestie te powstały w Paryżu w latach 1257-1259. W kwestii 21 *De bono* św. Tomasz stara się wyjaśnić, dlaczego dobro jest powszechną właściwością wszystkich realnie istniejących bytów, dzięki czemu i w czym przejawia się dobro bytów, i jakie wynikają z tego konsekwencje dla rozumienia całej rzeczywistości. Kwestia 22 *De appetitu boni et voluntate* zawiera zagadnienia dotyczące pożądania dobra oraz woli. Chodzi o to, czy pożądanie dobra jest właściwe wszystkim bytom, czy tylko niektórym? Co jest przedmiotem właściwym pożądania? Czym jest owo pożądanie we wszystkich bytach, a w szczególności w bycie rozumnym, jakim jest człowiek? W jaki sposób konstytuuje się ów akt pożądania i co jest jego źródłem?

Książka zawiera oprócz kwestii o dobru studia i komentarze na temat powszechności dobra, decyzji jako źródła ludzkiego działania, wolności człowieka oraz miłości dobra jako podstawy dynamizmu bytowego. Choć dysputy problemowe były przeznaczone dla zaawansowanych filozofów, to jednak ze względu na egzystencjalnie ważną problematykę, która dotyka każdego człowieka, były i ciągle są szkołą właściwego rozumienia ludzkiego działania i źródłem wielu nowych inspiracji.

***W służbie uniwersytetu i Kościoła w 10. rocznicę śmierci,* red. tomu T. Duma, seria „Wykłady Otwarte imienia Ojca Profesora Mieczysława A. Krąpca OP" (10), Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2019, s. 204, ISBN 978-83-65792-21-1.**

Dziesiąty tomik „Wykładów Otwartych im. Ojca Profesora Mieczysława A. Krąpca OP" zorganizowanych z okazji X rocznicy śmierci Ojca Profesora zawiera obok okolicznościowej homilii ks. bp Henryka Tomasika pt. *Posługa zrodzona z miłości i darów Ducha Świętego*, wykład dr. hab. Mieczysława Ryby pt. *Mieczysław Albert Krąpiec – wielki naukowiec i polski patriota* dotyczący wkładu o. Krąpca w rozwój KUL. Książka zawiera także *Życiorys M. A. Krąpca* jako rektora najdłuższej kadencji autorstwa ks. prof. Mariana Kurdziałka, oraz ks. Andrzeja Wawrzyniaka *O filozofię uniwersytetu* na temat Krąpca koncepcji uniwersytetu katolickiego. W tomiku zostały zamieszczone wybrane teksty o. Krąpca na temat naukowego profilu uniwersytetu, roli Kardynała Stefana Wyszyńskiego w dziejach KUL oraz kulturotwórczej roli uniwersytetu. Kolejna część książki zawiera sprawozdanie z finałów VIII Ogólnopolskiego Konkursu Edukacyjnego pod hasłem „Wielcy Polacy XX wieku": *Ojciec Mieczysław A. Krąpiec OP w służbie filozofii, uniwersytetu, Kościoła i narodu* oraz relację z X rocznicy, a także omówienie okolicznościowej wystawy.

***Spór o metafizykę w 10. rocznicę śmierci o. Mieczysława A. Krąpca OP,* red. nauk. A. Maryniarczyk, N. Gondek, A. Mamcarz-Plisiecki, seria „Zadania współczesnej metafizyki" (21), Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2019, s. 509, ISBN 978-83-65792-20-4.**

Książka zawiera materiały z XXI Sympozjum Metafizycznego (6 XII 2018 r.) z cyklu „Zadania Współczesnej Metafizyki" poświęconego rozumieniu metafizyki w kontekście sporów i różnych tradycji filozoficznych. Celem dyskusji w ramach sympozjum była odpowiedź na pytanie: czym jest metafizyka, a także co jest jej przedmiotem. Okazją do podjęcia refleksji na ten temat była 10. rocznica śmierci o. M. A. Krąpca, jednego z najwybitniejszych współczesnych metafizyków, założyciela Filozoficznej Szkoły Lubelskiej. Publikacja składa się z czterech części.

W pierwszej znalazły miejsce rozważania o specyfice metafizyki. Druga część dotyczy przedmiotu metafizyki, trzecia – roli doświadczenia w punkcie wyjścia poznania metafizycznego. Czwarta część książki omawia wkład M. A. Krąpca we współczesną kulturę i filozofię. Zwrócono przede wszystkim uwagę na rolę o. Krąpca w budowaniu współczesnej wersji metafizyki realistycznej oraz wydobyciu specyfiki poznania metafizycznego; omówiono ponadto jego wkład w fundowanie podstaw metafizyk szczegółowych: antropologii filozoficznej, filozofii prawa, filozofii kultury, filozofii uniwersytetu. W książce zamieszczono wybrane artykuły o. Krąpca o metafizyce, doświadczeniu, zdrowym rozsądku, a także obszerną bibliografię tematyczną i indeks osobowy.

Artur Mamcarz-Plisiecki, *Filozofia i retoryka filmu. Perspektywa realizmu filozoficznego,* Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2019, s. 352, ISBN 978-83-65792-19-8.

Monografia jest oryginalną syntezą trzech obszarów badawczych – filozofii, filmoznawstwa oraz teorii retoryki. Wyrasta z przekonania, że każda z tych dziedzin – we właściwym dla danej dyscypliny aspekcie – wnosi istotny i cenny wkład do teorii dzieła filmowego. Właśnie na płaszczyźnie teorii można obecnie zaobserwować znaczące przewartościowania. Z jednej strony bardzo intensywnie – zwłaszcza na gruncie języka angielskiego – uprawiana jest „filozofia filmu". Rozciąga się ona od swobodnego, także amatorskiego „filozofowania" (w stylu późnego Wittgensteina), aż po tzw. „filmozofię". Podstawą tej ostatniej jest przekonanie, że film nie tylko „filozofuje", ale że jest samą filozofią. Z drugiej strony filmoznawstwo, jak cała dzisiaj humanistyka, przeżywa kryzys, który dotyczy przede wszystkim badań teoretycznych. Jedną z przyczyn tego zjawiska są próby „unaukowienia" badań humanistycznych (także filmoznawstwa) według zasad pozytywizmu logicznego (scjentyzmu). Obowiązuje dziś bardzo wąskie rozumienie tego, co naukowe. Ma to być wiedza oparta na metodach czerpanych z nauk przyrodniczych, w szczególności z matematyki i fizyki. Takie „unaukowienie" nie przynosi jednak oczekiwanych rezultatów. Nie tylko dlatego, że różne typy formalizacji scjentystycznej nie są adekwatne do dzieła sztuki,

jakim jest film. Także z tego powodu, że rozmaite nurty filmoznawcze kryją w sobie – nie zawsze przyjmowane przez filmoznawców – założenia filozoficzne, które konsekwentnie prowadzą myśl w określone koleiny intelektualne.

Autor dokonuje krytycznego przeglądu dominujących dzisiaj filozofii filmu. Ukazuje tło i przyczyny problemów w teorii dzieła filmowego. Proponuje dwojakie rozwiązanie: po pierwsze, przyjęcie realizmu filozoficznego jako najbardziej ogólnej podstawy badań filmoznawczych i w ogóle humanistycznych; po drugie, wykorzystanie teorii retoryki klasycznej do analizy i interpretacji przekazów audiowizualnych.

Zebrała dr hab. Katarzyna Stępień

Spis Treści

Wspomnienia 4
Od Redakcji 5
Piotr Jaroszyński
Pedagogika: w służbie człowieka czy Nowego Porządku Świata? 7
Andrzej Maryniarczyk SDB
Paedagogia perennis 20
Zdzisław Klafka CSsR
Pedagogika przez media – szanse i zagrożenia 41
Peter A. Redpath
Główna przyczyna powszechnego zaniku współczesnych szkół katolickich i uniwersytetów na Zachodzie i sposoby naprawy 71
Richard Fafara
Ideology and Aristotelian Philosophy 83
Barbara Kiereś
Ideologizacja pedagogiki. Współczesne tendencje 96
Artur Andrzejuk
Wychowanie filozoficzne w ujęciu Mieczysława Gogacza 109
Mariusz Gizowski, Mikołaj Krasnodębski
Ideologizacja pedagogiki. Destrukcja etycznego i racjonalnego myślenia o wychowaniu 117
Marek Czachorowski
Pedagogika wobec żądań środowisk LGBT 151
Joanna Kiereś-Łach
Kluczowe kompetencje interpersonalne, a skuteczne porozumiewanie się z uczniem 185
Marian Kryk
Elementy kultury arystokratycznej w myśli o. Jacka Woronieckiego 202
Tomasz Mitraszewski
O. Jacek Woroniecki a Jean-Jacques Rousseau: spór o naturę 230

Iwona Brzozowska
Ksiądz Piotr Skarga i ojciec Jacek Woroniecki – próba porównania ideałów moralnych 250

Varia

Fr. Michael Nnamdi Konye
Moral life as a journey towards human transcendenc 268
Mikołaj Krasnodębski
Dokonania filozofii polskiej od Witelona do Karola Wojtyły 290
Tomasz Szendzielarz
Filozoficzna analiza relacji między pojęciem opisującym rzeczywistość fizyczną a jej realnym istnieniem na tle osiągnięć współczesnej fizyki 311
Karolina Falba
Próby wyjaśnienia zjawiska przestępczości i kary 328

Sylwetki Słynnych Myślicieli

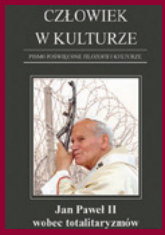
Álvaro Berrocal Sarnelli
La biografía intelectual de Tomás de Aquino 356
Krystyna Szawłowska
Droga do powstania Roku 1984 – życiorys George'a Orwella 378
Grażyna Grochowska
Klemens Aleksandryjski. Życie i dzieło 399

Recenzje

Marian Kryk
Recenzja książki autorstwa Gertrude Elizabeth Dziewicki pt. *Glimpses of Polish Life in Town and Country. Pre-war to 1918.* Wydawnictwo Stanford, Londyn 1937, s. 75 410

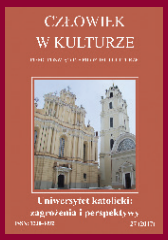
Z nowości wydawniczych

[Katarzyna Stępień] 416


CZŁOWIEK
W KULTURZE
Jan Paweł II
wobec totalitaryzmów

CZŁOWIEK
W KULTURZE
Cywilizacje wobec
multikulturalizmu

CZŁOWIEK
W KULTURZE
Emigracja i cywilizacje


CZŁOWIEK
W KULTURZE
Uniwersytet katolicki:
zagrożenia i perspektywy
27/2017

CZŁOWIEK
W KULTURZE
Filozofia i cywilizacje
28/2018