

MIECZYŚLAW GOGACZ

OSOBA ZADANIEM PEDAGOGIKI

WYKŁADY BYDGOSKIE

Przedmową opatrzył Andrzej M. Tchorzewski
Wybór i opracowanie Artur Andrzejuk i Krzysztof Kalka

Edycja internetowa wydania pierwszego

Warszawa 1997

© Mieczysław Gogacz

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA PROFESORA ANDRZEJA M. TCHORZEWSKIEGO	4
Z PROFESOREM MIECZYŚLAWEM GOGACZEM ROZMAWIA KRZYSZTOF KALKA	7
CZĘŚĆ PIERWSZA: PEDAGOGIKA I WYCHOWANIE.....	12
I. Pedagogika i filozofia	13
II. Podstawy i cechy relacji pedagogicznej	22
III. Problem zasad wychowania	30
IV. Wartości jako przeciwieństwo zasad mądrości.....	38
V. Nie aksjologia, lecz filozofia człowieka	42
VI. Antropologiczne podstawy pedagogiki.....	52
VII. Teoria osoby u podstaw realistycznej etyki i pedagogiki	67
VIII. Streszczenie problematyki filozoficznej służącej pedagogice.....	80
CZĘŚĆ DRUGA: WYCHOWANIE I KSZTAŁCENIE.....	89
I. Nauczyciel i wychowawca.....	90
II. Szkoła podstawowa i średnia.....	98
III. Szkoła katolicka	102
IV. Uniwersytet i inne szkoły wyższe	109
V. Seminarium duchowne.....	127
VI. Szkoła wojskowa	132
VII. Wychowanie i sport	137
VIII. Kobiety i wychowanie	142
IX. Wychowanie a choroba.....	148
CZĘŚĆ TRZECIA: DODATKI I DOPOWIEDZENIA	154
I. DOPOWIEDZENIA	155
1. Największe zagrożenia wychowania niesione przez współczesną kulturę w Polsce..	155
2. Wolność jako wierność prawdzie.....	161

3. Dobro i zło.....	165
II. DODATKI.....	178
ARTUR ANDRZEJUK: Sposoby bytowania jako wyznaczniki odniesień do osoby	178
JAKUB WÓJCIK: Teoria poznania niewyraźnego jako punkt wyjścia wyjaśnień pedagogicznej relacji <i>rodzina - szkoła</i>	185
ARTUR ANDRZEJUK: Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki.....	193
POSŁOWIE.....	222
ARTUR ANDRZEJUK: SYLWETKA NAUKOWA PROFESORA MIECZYŚŁAWA GOGACZA	224
BIBLIOGRAFIA PRAC AUTORA KSIĄŻKI DOTYCZĄCYCH WYKSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA.....	233

PRZEDMOWA

Do rąk czytelnika trafia książka prof. dra hab. Mieczysława Gogacza o znamienym tytule, „Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie”. Mieczysław Gogacz, profesor zwyczajny Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie, od kilku lat utrzymuje ścisłe związki z Katedrą Filozofii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, w której pracują m. in. Jego uczniowie. Kontakty Profesora w ostatnim czasie rozszerzyły się i objęły one różne formy na Wydziale Pedagogicznym tej uczelni, zwłaszcza z Katedrą Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej. W ich ramach Mieczysław Gogacz wygłosił szereg wykładów, w których uczestniczyli pracownicy naukowcy wspomnianych katedr a także studenci wydziałów Humanistycznego i Pedagogicznego. Ponadto Profesor M. Gogacz zapraszany był i jest na seminaria i konferencje naukowe organizowane przez bydgoskie środowisko akademickie. Z obecności Profesora w Bydgoszczy chętnie korzystają nie tylko filozofowie naszej uczelni ale również pedagodzy, zwłaszcza ci, którzy przedmiotem swych szczegółowych badań uczynili wychowanie ujmując je w kontekście filozoficzno-teoretycznym, nie zaś pragmatyczno-instrumentalnym.

Pedagogika, której obszarem badawczym jest wychowanie pojmowane jako fragment rzeczywistości społecznej, od kilku dziesięcioleci chętnie wykorzystuje wyniki badań wielu różnych nauk empirycznych, zwłaszcza socjologii, psychologii, biologii a także historii i innych. Szereg z nich stanowi podstawę dla konstruowania różnych teorii pedagogicznych, które mają służyć jako narzędzie poznawania wychowania rozumianego dość wieloznacznie. Powstają zatem teorie pretendujące do statusu subdyscyplin w ramach tzw. nauk pedagogicznych, o różnym stopniu ogólności (np.: teoria nauczania, teoria wychowania, teoria środowiska wychowawczego itp.) oraz teorie szczegółowe o charakterze prakseologicznym, związane z praktyką edukacyjną (np.: teoria nauczania wielopoziomowego, teoria nauczania problemowego, teoria systemu wychowania, teoria metod i środków oddziaływania wychowawczego itp.).

Taki stan rzeczy jawi się od czasów J. F. Herbarta (1776 -1841), którego z pewnością można uznać za twórcę naukowego systemu pedagogiki opartej na etyce i psychologii, odrywającego w ten sposób dotychczasową refleksję pedagogiczną od filozofii. Nie oznacza to, że pedagogika, jak wszystkie inne nauki empiryczne, utraciła swoje związki z szeroko rozumianą filozofią, w której jest ona w szczególny sposób zakorzeniona. Zakorzenie to

wynika z faktu iż, „Filozofia - jak powiada Profesor M. Gogacz - jest pierwszym zapisem rozumienia rzeczywistości”. W rzeczywistość tą wpisany jest człowiek jako osoba, czyli byt rozumny i wolny. Autor niniejszej książki powiada nam, że „...głównym pryncypium wychowania jest osoba wychowująca i zarazem osoba wychowanka. To osoby decydują o wychowaniu...”. Stąd nawołuje On do oparcia pedagogiki na realistycznej teorii osoby, którą wyprowadza z tomizmu. Mieczysław Gogacz uświadamia nam konieczność nie tylko wyprowadzenia pedagogiki z określonej filozofii, lecz osadzenia jej w konkretnym nurcie filozoficznym, w tym przypadku jest to tomizm konsekwentny, którego jest On twórcą i reprezentantem. Z przemyśleń Profesora wyraźnie wynika, że filozofia jest warsztatem pracy naukowej pedagoga - teoretyka i dzięki niej może on lepiej zrozumieć świat realny, do którego przynależy człowiek, jak i wychowanie będące w istocie rzeczy nawiązywaniem przez człowieka relacji z tym co prawdziwe i dobre.

Dlatego Autor niniejszej książki ukazując pedagogikę w ujęciu realizmu filozoficznego czyni metafizykę niezbędną podstawą myślenia poznawczego, dzięki któremu konstruuje teorię istnienia jako aktu bytu za pomocą której wyjaśnia rozumienie człowieka i jego relacje osobowe. Takie podejście pozwala Profesorowi na własną koncepcję pedagogiki opartej na filozofii realnego człowieka a zarazem odwołującej się do antropologii i etyki, bez których w żaden sposób nie można snuć refleksji o wychowaniu. Mieczysław Gogacz jako metafizyk bada pryncypia bytu jednostkowego (a więc tego, że byt jest i czym jest), którym jest człowiek, szuka jego natury nie tylko w umyśle i poznaniu, ale także w działaniu i postępowaniu. Stąd znamienne stwierdzenie Profesora, w którym ustosunkowuje się On do wychowania jako sumy czynności „...powodujących wiązanie się człowieka z prawdą i dobrem”.

Nic więc dziwnego, że takie podejście prowadzi M. Gogacza do traktowania pedagogiki jako swoistej teorii zasad wyboru czynności usprawniających intelekt (aż do poziomu mądrości) oraz usprawniających wolę (aż do poziomu prawości), dzięki którym człowiek rozpoznaje prawdy oraz trafnie wybiera dobro i trwa przy nich. To uszlachetnia jego odniesienia do innych osób.

Nie jest moim celem komentowanie „wykładów bydgoskich” Profesora M. Gogacza, a jedynie skromnym wprowadzeniem w nie. Bardzo uważna ich lektura, połączona z próbą refleksji krytycznej pozwala zrozumieć tytuł książki, który brzmi: „Osoba zadaniem pedagogiki”. Z tej treści wynika, że u podstaw realistycznej pedagogiki - w ujęciu Profesora - leży teoria osoby, która „...znajduje w akcie istnienia, zapoczątkowującym człowieka jako osobę, jedną zasadę urealniania dwu stanowiących człowieka możliwości: niematerialnej i

materialnej”. Dalej M. Gogacz stwierdza, że „teoria osoby jaśniej (...) ukazuje bytową strukturę człowieka. Porządkuje więź między osobami oraz odniesienia osób do innych bytów i wytworów”. Teorię osoby buduje Autor na tezie mówiącej, że „osobą jest taki realny byt jednostkowy, który zawiera w sobie intelekt, a pod wpływem swego istnienia wiąże się miłością z innymi osobami”.

Cieszy fakt, że książka Profesora M. Gogacza została opublikowana z inicjatywy Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Świadczy to o tym, że środowisko akademickie tej uczelni jest otwarte na różne szkoły naukowe, w tym przede wszystkim filozoficzne. Dzięki takiej postawie, korzysta ono, dynamicznie się rozwija, trafniej formułuje problemy badawcze i dojrzałej szuka na nie odpowiedzi.

Do lektury „wykładów bydgoskich” zachęcam nie tylko wykładowców filozofii i pedagogiki, ale również wszystkich tych, którzy uczestniczą w procesie formowania osobowości przyszłych nauczycieli - wychowawców, zaś przede wszystkim samych studentów. W oparciu o ich lekturę niechaj odważnie podejmują dyskusję nad zagadnieniami antropologicznymi i etycznymi, które stanowią fundament dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Książka M. Gogacz zatytułowana „Osoba zadaniem pedagogiki” z pewnością stanowi zachętę do pogłębionej refleksji nad sprawami wychowania człowieka.

Andrzej M. Tchorzewski

Z PROFESOREM MIECZYŚLAWEM GOGACZEM

ROZMAWIA KRZYSZTOF KALKA

- Zaproszono Pana Profesora do wygłoszenia wykładu w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy. Czy są jeszcze inne powody do publicznego spotkania się z mieszkańcami?

Zawsze te same: moje odnoszenie się z szacunkiem do ludzi. W tym przypadku wiąże się ono z prośbą o podzielenie się przemyśleniami o człowieku i jego wychowaniu. Ta kwestia wciąż mnie pasjonuje, a ponadto chciałbym, aby jej prawidłowe rozumienia, które wyznaczają właściwe działania były udziałem osób także z tego terenu, gdyż urodziłem się i aż do matury mieszkałem w dawnym województwie bydgoskim. Średnie wykształcenie uzyskałem bowiem w Rypinie. Zapamiętane przeze mnie problemy i pytania z tego okresu wyznaczały w dużym stopniu treść moich książek popularyzujących filozofię i teologię, głównie właśnie w temacie człowieka i Boga oraz więzi między ludźmi, a także człowieka z Bogiem. Prawidłowe odniesienia do ludzi i do Boga uważam za podstawę kształtowania się kultury wiernej rzeczywistości. Chciałbym aby mieszkańcy Bydgoszczy i rejonu bydgoskiego sytuowali się w kulturze godnej człowieka.

- Czy to znaczy, że mieszkańców Bydgoszczy i rejonu bydgoskiego zachęca Pan Profesor do zajmowania się także filozofią? Czym jest filozofia i czy jest potrzebna do budowania kultury?

Filozofia jest pierwszym zapisem rozumienia rzeczywistości. Rozumienie natomiast jest wiązaniem skutków z właściwymi przyczynami. Pozwala to na prawie bezbłędne rozstrzygnięcie trudności i problemów. Inaczej mówiąc, tak rozumiana filozofia pozwala na trwanie w kontakcie z realną rzeczywistością. Ten kontakt chroni nas przed oderwaniem się od rzeczywistości i przeniesieniem się w świat fikcji, marzeń, tylko wymyślonych struktur. Do tych struktur kieruje nas wiele filozofii współczesnych. Ich źródłem nie są realne byty i wierne tym bytom realne poznanie, lecz dowolnie wymyślane cele.

- Gdzie leży różnica między filozofią bytów i celów?

Uświadamiamy sobie dwa różne style filozofowania: styl klasyczny jako identyfikowanie realnych bytów przez wskazanie na zewnętrzną zawartość tych bytów i styl współczesny jako rozpoznawanie bytów przez ich cele. Dodajmy, że cele są treścią zaleceń prawnych. Filozofia celów nie różni się od prawa. Z tego powodu nie zawsze kieruje nas do

realnej rzeczywistości. Wprost zmusza nas do posługiwania się ideologią. Filozofia klasyczna skupia naszą uwagę najpierw na realności bytów. To pozwala na wierne rzeczywistości określanie naszych odniesień do wszystkiego, w czym się znajdujemy. Z tego względu zasadą naszych odniesień staje się prawda o bytach i ich dobro. Wprowadza nas to zarazem w etykę, która jest teorią zasad wyboru działań chroniących prawdę i dobro człowieka. Do takich właśnie odniesień zachęcam wszystkich ludzi. Tym samym zachęcam do uzyskiwania rozumień, a więc do filozofii, która polega na ustaleniu prawdy o człowieku i o jego powiązaniach z osobami. Te powiązania strzegą kultury przed budowaniem jej z wyobrażeń i fikcji. Szansą człowiek i kultury jest więź z realnymi bytami.

- Czy Pan Profesor chce powiedzieć, że dzisiaj prawo określa kim jest człowiek, a nie to, co go stanowi?

Dotyka Pan bolesnego zagadnienia wpływu dokumentów Rewolucji Francuskiej na filozofię i rozumienie człowieka. Właśnie od czasów Rewolucji Francuskiej określa się człowieka przez zespół jego uprawnień ustalonych na podstawie ich wcześniejszego wykluczania. Odczytano więc człowieka jako sumę odniesień do realizowania przysługujących mu celów. Cele ustalono na podstawie stanu kultury, a nie przez rozpoznanie, że człowiek jest np. duszą i ciałem, że ze względu na to jego uprawnienia mogą być szersze, że np. ma prawo do przyjacielskich więzi nie tylko z ludźmi, lecz także z Bogiem. Rewolucja Francuska wprowadziła np. ateizm i wynikający z niego laicyzm jako zasadniczą orientację kultury. Tymczasem prawidłowe odczytanie, kim jest człowiek, skłania do wiązania się z osobami życzliwością i zaufaniem, co stanowi naturę miłości i wiary. Cele dotyczą sposobów realizowania miłości i wiary. Są wtórne. Ustala je intelekt na podstawie bytowej zawartości osób. Filozofia współczesna skupia się na tym, co wtórne. Filozofia klasyczna sięga do najgłębszych i realnych podstaw celów i działania.

- Kultury są różne. Czy zdarza się, że kierujemy się kilkoma na raz?

Kultura jest zawsze usprawnieniem człowieka w myśleniu i podejmowaniu decyzji oraz zespołem dzieł, które nas wyrażają i często wychowują. Wśród tych usprawnień i dzieł niektóre dominują. Obecnie przeważa myślenie celami i dążenie do tworzenia rzeczy użytecznych. Stanowi to cechę kultury współczesnej, w której dominuje prawo. Były kultury, w których usprawniano się w rozumieniach i dążeniu do wiernej bytom ich identyfikacji, by z kolei umieć dystansować cele dowolne i tworzyć dzieła chroniące człowieka. W tej kulturze dominuje filozofia bytu i człowieka. Ta kultura rozumień i tworzenia dzieł chroniących ludzi jest trochę zaniedbywana. Powoduje to, że kultura współczesna w wielu swych działach

atakuje człowieka. Trzeba ją poprawiać. Drogą do tego jest wierna rzeczywistości filozofia i oparta na niej pedagogika.

- Jeżeli kierowanie się wyłącznie celami jest błędne i dominuje w kulturze współczesnej, to należy bać się tej współczesności. Czym więc jest współczesność?

Termin „współczesność” wiąże się z problematyką czasu i myśleniem chronologicznym. W tym, co nazywamy współczesnością, rzeczywiście nagromadziło się wiele błędów, które należy usunąć. Znaczy to, że trzeba dochodzić wciąż do tego, co realnie istnieje i zawsze jest zgodne z prawdą i dobrem. Współczesność w tym ujęciu oznacza wierność realnym bytom, rozstrzygnięcia zgodne z prawdą i dobrem osób, a nie to, co ze względu na dowolne cele nagromadzono w naszych czasach.

- Pan Profesor proponuje więc przekształcanie kultury. Do tych zadań trzeba ludzi wychować. Czy to oznacza ważną i specjalną rolę pedagogiki?

Wszędzie, gdzie są błędy i zaniedbania, pedagogika nabiera doniosłego znaczenia. Jako pedagogika ogólna jest ona teorią zasad wyboru czynności usprawnienia intelektu i woli w wierności bytom. Jako pedagogika szczegółowa - teorią zasad wyboru czynności chroniących przed błędami w kulturze i przed złem jako niewiernością dobru. Przyzwyczajenie ludzi do kierowania się zawsze miłością, gdyż miłość jest akceptacją istnienia osób i ich potrzeby odniesień życzliwych, jest trudnym, niezbędnym, właśnie doniosłym zadaniem pedagogiki. Nie jest ona naczelną dyscypliną w kulturze. Jest jednak pierwsza w naszych zachowaniach wychowawczych, wtedy jednak, gdy jest wierna rozumieniu człowieka w tym, co go stanowi. Gdy jednak rozumiemy pedagogikę, na pierwsze miejsce wysuwa się filozofia klasyczna, a dalsze miejsce lub wprost zbędność musimy przyznać filozofii współczesnej. Dodajmy zarazem, że coraz bardziej uwyrażnia się głęboka więź między pedagogiką i teorią człowieka. Nie ma wiernej człowiekowi pedagogiki bez jej antropologicznych podstaw. Po prostu wychowujemy człowieka.

- Tak dobitnie podkreślana przez Pana Profesora pozycja człowieka stawia nas wobec problemu aborcji. Pan Profesor brał udział w posiedzeniu Nadzwyczajnej Komisji powołanej do rozpatrzenia projektu ustawy o ochronie prawnej dziecka poczętego. Jakie stanowisko zajął Pan Profesor?

Człowiek jest osobą ludzką od momentu poczęcia. Jest pełnym człowiekiem w stanowiących go elementach strukturalnych, które w okresie przed urodzeniem są wzbogacane cechami drugorzędnymi, takimi jak wymiary, jakości i różne odmiany ruchu. Cały okres przygotowujący dziecko do samodzielnego życia po urodzeniu odbywa się w niezwykłych warunkach, które są organizmem matki. Dziecko przejmuje dzięki swej duszy miłość

rodziców, ich wiarę w człowieka i wiązanie z nim nadziei, a w swym ciele korzysta z dziedziczonych cech rodziców. Może się to odbywać dzięki temu, że osobne istnienie dziecka, różniące go od istnienia matki, ogarnia wszystkie elementy strukturalne, współstanowiące poczęte dziecko jako człowieka. Możemy powiedzieć, że osobne istnienie poczętego dziecka stworzone przez Boga powoduje zarazem tworzenie się duszy jako połączenie męskich i żeńskich kodów genetycznych. Taka kolejność wynika z filozoficznie ujętej zależności między elementami strukturalnymi człowieka, w identyfikowaniu człowieka dominuje dziś kolejność poznawcza, oparta na kartezjańskiej i empirystycznej tezie o pierwotności tego, co bezpośrednio poznane. Utożsamia się tu kolejność w poznaniu z kolejnością w bytowaniu. Rzeczywiście najpierw poznajemy łączenie się komórek męskich i żeńskich i sądzimy, że zaczął się proces tworzenia człowieka. Filozof wie jednak, że jakkolwiek proces musi mieć źródło w istnieniu, które tak zapoczątkowanej całości bytowej udziela realności. Nie ma człowieka bez istnienia duszy i ciała. Poczęcie więc polega na skomponowaniu się wszystkich głównych elementów strukturalnych człowieka. Mówimy krótko z pozycji poznawczych, że człowiek jest człowiekiem od chwili poczęcia. Dopominanie się prawa do aborcji jest dopominaniem się zgody na zabijanie ludzi w określanych przez matkę okolicznościach.

- Matki przerywające ciążę tak nie myślą. Uważają, że usuwają część organizmu, która nie jest jeszcze człowiekiem.

Tak. Brakuje im filozoficznej wiedzy o człowieku i często wiedzy biologicznej. Moje stwierdzenie może więc być uważane za przesadne i okrutne. Trzeba więc powiedzieć, że raczej okrutną jest aborcja. Uważam, że walka o prawo do aborcji ma źródło w kryzysie miłości. Początkiem tego kryzysu jest ateistyczne zalecenie wykluczenia miłości do Boga. Raz zniszczona miłość skłania do odmówienia miłości także innym osobom. Z niepokojem obserwowaliśmy zachęcanie do nienawiści wobec wrogów klasowych. Sądzę, że ateizm lub osłabienie miłości do Boga skłania do odmówienia miłości poczętemu człowiekowi.

- W rozważaniach nad aborcją na pierwsze miejsce wysuwa się prawo kobiety do wolności.

To prawda. Wydaje się jednak, że ten argument jest tylko dodatkowym usprawiedliwieniem zawężenia pola miłości. Uważa się bowiem, że wolność polega na pomijaniu powiązań z osobami. Tymczasem wolność jest działaniem, którego autorem jest człowiek, lecz działaniem skierowanym do istnienia, prawdy i dobra. Bez tego wolność byłaby odnoszeniem się do pustki i nicości. W ogóle by jej nie było. Jest więc zdecydowanym przeze mnie sposobem chronienia istnienia osób. Tak rozumiana wolność sytuuje nas w zachowaniach moralnych. Wolność nie polega więc na pomijaniu istnienia prawdy, dobra, a

tym samym moralności. Dobrze rozumiana wolność sprzyja ochronie poczętego człowieka. Wszystkie inne argumenty za aborcją są drugorzędne i mają moc tylko emocjonalną.

- Wyrażony tu pogląd na aborcję może narażać Pana Profesora na gwałtowną dyskusję.

Zapraszam więc do dyskusji. Sięgnijmy wtedy do tematu człowieka, odmian filozofii i kultury. Te podstawowe i centralne zagadnienia uczyniłem tematem wykładów w Bydgoszczy. Także na te wykłady zapraszam.

- Dziękuję za rozmowę.

CZEŚĆ PIERWSZA

PEDAGOGIKA I WYCHOWANIE

Wolność jako wierność prawdzie jest
przejawem sumienia i manifestacją mądrości.

I. PEDAGOGIKA I FILOZOFIA¹

1. Wychowanie jako powodowanie relacji człowieka do prawdy i dobra

Termin „wychowanie” wskazuje na czynności, które powodują nawiązywanie przez człowieka relacji z tym, co prawdziwe i dobre. To, co prawdziwe i dobre człowiek musi rozpoznać i uznać, gdyż tylko pod tym warunkiem takie relacje nawiąże. Gdy jeszcze nie rozpoznaje prawdy i dobra, i gdy jeszcze nie umie podejmować decyzji, nazwanej tu uznaniem za słuszne nawiązywanie relacji ze wskazanym przedmiotem, czyni to za niego wychowawca. Zresztą i wobec siebie człowiek jest wychowawcą, gdyż także siebie musi skłaniać do podjęcia relacji z tym, co prawdziwe i dobre.

Można więc poszerzyć znaczenie terminu „wychowanie” i przyjąć, że wychowanie jest oddziaływaniem wychowawcy na wychowanka, by nawiązywał relacje ze wskazanym mu przedmiotem.

Wychowywanie zawsze jest potrzebne, gdyż człowiek albo sam w sobie, albo w kimś drugim musi powodować zdystansowanie etapu dominacji władzy konkretnego osądu, nazywanej *vis cogitativa*, to znaczy etapu nawiązywania relacji z każdym spotkanym przedmiotem, do czego skłania ta zmysłowa władza wewnętrzna mechanicznie i bezmyślnie łącząca cokolwiek z czymkolwiek. Aby zdystansować dominowanie działań *vis cogitativa*, człowiek musi usprawnić działanie intelektu i działanie woli. Znaczy to, że musi rozpoznawać byty zgodnie z tym, czym są, a więc zgodnie z prawdą, i chcieć nawiązać relacje tylko z tymi bytami, które wywołują w nim skutki dobre. W tym sensie wychowanie jest nawiązywaniem relacji z tym, co prawdziwe i dobre, Wychowanie jako dystansowanie etapu nawiązywania relacji z każdym spotkanym przedmiotem nie musi dokonywać się w drodze „prób i błędów”. Może wynikać z umiejętności rozpoznawania prawdy i wyboru jej jako dobra. Ta umiejętność to mądrość wychowawcy. Mądrość jest w tym wypadku normą lub pryncypium wyboru

¹ Pedagogika i filozofia, w: *Krytyka rozumu pedagogicznego*, praca zbiorowa pod red. S.Sarnowskiego, Bydgoszcz 1993 WSP w Bydgoszczy, s. 73-83.

czynności, które powodują nawiązywanie przez człowieka relacji z tym, co prawdziwe i dobre.

2. Wiedza wychowawcy jako pedagogika i odróżnienie jej od filozofii człowieka oraz etyki.

Zauważmy tu, że wychowanie dotyczy człowieka i że dotyczy nawiązywanych przez niego relacji. To wychowanie jest sumą czynności wychowawcy skłaniających wychowanka, by nawiązywał właściwe relacje.

Człowiekiem zajmuje się antropologia filozoficzna, nazywana też filozofią lub metafizyką człowieka. Pryncypia wyboru relacji do prawdy i dobra ustala etyka. Aby człowiek kierował się tymi pryncypiami, musi go do tego skłaniać wychowanie. Gdy człowiek wie, jak wychowywać, jest wychowawcą, pedagogiem, a to, co wie, nazywamy pedagogiką. Charakter i skuteczność tej pedagogiki zależą od tego, co wychowawca wie o człowieku i pryncypiach wyboru relacji z prawdą i dobrem. Inaczej mówiąc, pedagogika zależy od antropologii filozoficznej i od etyki, Zależy w tym sensie, że „wprowadza w życie” to, co ustala metafizyka człowieka i metafizyka wyboru działań godnych człowieka.

Powiedzmy to wyraźniej: metafizyka człowieka ukazuje pryncypia, współstanowiące człowieka. Ukazuje go jako realny byt jednostkowy zbudowany z duszy i ciała, niepowtarzalny i będący osobą. W tym realnym bycie jednostkowym istnienie jest pryncypium lub powodem właśnie realności tego bytu i obok realności takich jeszcze swoich przejawów jak odrębność, jedność, prawda, dobro, piękno, Te przejawy istnienia są powodami wiązania się osób relacjami osobowymi takimi jak miłość, wiara, nadzieja. Pryncypium lub powodem identyczności człowieka jako właśnie jednego bytu jest forma, która wraz z możliwością niematerialną jako podmiotem intelektu i woli stanowi duszę. Pryncypium lub powodem jednostkowości człowieka jest w nim materia, która - jako podmiot przypadłości fizycznych - wraz w tymi przypadłościami stanowi ciało. Istnienie aktualizujące intelekt w człowieku wraz z tym intelektem czyni człowieka osobą. A gdy to głośimy, ukazujemy wyjątkową pozycję osoby wśród bytów. Ta pozycja osoby to jej godność.

Z kolei etyka ukazuje pryncypia wyboru działań chroniących osoby i relacje osobowe. Jeżeli są to pryncypia wyboru działań, to trzeba tych pryncypiów szukać w intelekcie, gdyż wiemy z antropologii filozoficznej, że intelekt mobilizuje wolę do decyzji otwarcia się na oddziałujące na nią dobro. Spojrzenie na byt z pozycji prawdy i zarazem dobra jest tą umiejętnością intelektu, którą nazywamy mądrością. Mądrość więc jest pryncypium działań

chroniących osoby. Wspomaga tę mądrość kontemplacja jako świadczenie intelektu akceptowane przez wolę, że trwają relacje łączące osoby. I wspomaga mądrość także sumienie, które jest motywowaniem woli przez intelekt, by kierowała się do dobra. Możemy tu dodać, że gdy człowiek odniesie te pryncypia do działań lub czynów ludzkich, które są punktem wyjścia etyki i dzięki tym pryncypiom wybierze działania wiążące nas z prawdą i dobrem, to posłuży się działaniami chroniącymi osoby, co jest punktem dojścia etyki, osiągniętym przez nią zadaniem.

Aby człowiek posłużył się działaniami chroniącymi, powodującymi dobro, trzeba go do tego skłaniać, trzeba go wychować. I tu uwyrażnia się pedagogika.

Pedagogika, najpierw ogólna, jest nauką, ustalającą pryncypia usprawnienia intelektu człowieka aż do poziomu mądrości i usprawnienia woli aż do poziomu prawości, to znaczy trafego wyboru dobra i trwania przy nim.

Pedagogika szczegółowa to ustalanie pryncypiów rozpoznawania i wyboru tego, co prawdziwe i dobre w aktualnej kulturze zewnętrznej oraz zmniejszenia złych skutków wpływu tego, co w tej kulturze złe i fałszywe, wprost niszczące wykształcenie i wychowanie.

Trzeba tu dodać, że zarówno intelekt, jak i wola, podlegają wykształceniu i wychowaniu. Podlegają temu także uczucia.

Wykształcenie jest umiejętnością rozpoznawania tego, co prawdziwe i dobre.

Wykształcenie intelektu to usprawnienie go w rozpoznawaniu pryncypiów, współstanowiących byty.

Wykształcenie woli jest nauczaniem jej wyboru dobra wskazanego jej przez intelekt.

Wykształcenie uczuć to nabycie przez nie wrażliwości na piękno. Dodajmy, że uczucia to relacja w nas sfery pożądlivosti dla dobra fizycznego lub relacja uczuciowości do wyobrażania sobie tego dobra.

Wychowanie jest sumą czynności powodujących wiązanie się człowieka z prawdą i dobrem.

Wychowanie intelektu to usprawnianie go w umiłowaniu prawdy, w trwaniu przy tym, co słuszne.

Wychowanie woli polega na wierności nie tyle temu, co intelekt rozpoznał jako prawdę i ukazał to woli jako dobro, ile raczej temu, przy czym trwa intelekt i ukazuje jako wywołujące dobre skutki.

Wychowanie uczuć to wycwiczenie ich w podleganiu intelektowi i woli.

3. Reagowania zmysłowe i intelektualne

Wszystko to odnosi się do filozoficznego wychowania człowieka. I niekiedy wydaje się, że nie ma innego humanistycznego wychowania człowieka. Każde wychowanie jest wychowaniem filozoficznym. Jest tylko wychowanie filozoficzne. Uwyraźnijmy więc tę tezę.

Dominuje w nas najpierw, a niekiedy bardzo długo, zachowanie wyznaczone przez *vis cogitativa*. Nawiązujemy relacje ze wszystkim, o czym poinformowały nas poznawcze i pożądawcze władze zmysłowe. *Vis cogitativa* mechanicznie, bez rozumienia, łączy w nas doznanie z pożądaniem, poznanie z decyzją. Pożądamy i chcemy tego, co zobaczyliśmy lub poznaliśmy. Trzeba zaraz usprawniać intelekt w rozpoznawaniu prawdy i wolę w otwieraniu się na dobro. Nie na każdą prawdę i nie na każde dobro, lecz na tę prawdę, która wywołuje w nas skutki dobre. Nie na każdy więc napój, lecz na zdrowy. Nie na każdą wiedzę, lecz na tę, która jest prawdziwa. Nie na zło, lecz na dobro.

Aby intelekt i wola tak reagowały, trzeba uzyskać w intelekcie sprawność mądrości, a w woli jej prawość. Trzeba więc pilnie, od zaraz, już dzieci nauczyć mądrości i skłonić do kierowania się nią na co dzień, w każdej decyzji. Lecz aby to uzyskać, trzeba stosować odpowiednią pedagogikę, skłaniać do działań powodujących nawiązywanie relacji z prawdą i dobrem. I trzeba wiązać pedagogikę nie z psychologią eksperymentalną, lecz z metafizyką człowieka, nie z jakąkolwiek etyką, lecz z etyką obronienia osób i relacji osobowych. Trzeba stosować pryncypia wykształcenia i wychowania, zarazem pryncypia zmniejszania złych skutków błędnych teorii w kulturze współczesnej.

4. Mądrość, wiara i cierpliwość jako pryncypia pedagogiki ogólnej.

Rozważmy teraz bliżej, jakie podjąć czynności w dziedzinie wykształcenia i wychowania filozoficznego, a raczej jakimi kierować się pryncypiami w pedagogice ogólnej wychowania filozoficznego.

Wciąż pamiętajmy, że wychowanie jest skłanianiem do nawiązywania przez człowieka relacji z tym, co prawdziwe i dobre. To, co prawdziwe, wymaga zrozumienia, a więc wykształcenia. Wychowanie wiąże się nierozdzielnie z wykształceniem. Trzeba więc zarazem wychowywać i kształcić. Dotyczy to intelektu, woli i tak samo uczuć.

Jeżeli wychowanie jest wiązaniem się z tym, co intelekt rozpoznał jako prawdziwe i dobre, to racją lub powodem, inaczej mówiąc pryncypium wychowania i wykształcenia filozoficznego jest mądrość.

Wiemy, że mądrości uczą nie programy lub instytucje, lecz człowiek mądry. Wychowawca więc powoduje wychowanie filozoficzne. Tym wychowawcą jest osoba wychowująca lub sam siebie wychowujący człowiek.

Podstawowym więc pryncypium wychowania i wykształcenia filozoficznego, wychowania jako czynności skłaniających do więzi z prawdą i dobrem jest mądrość.

Pojawia się pozorny paradoks: Celem wychowania filozoficznego jest mądrość i zarazem zasada tego wychowania, powodowania, aby kierować się do mądrości, jest także mądrość.

Kryje się w tym paradoksie głęboka prawda, że aby np. nauczyć się grać na fortepianie, trzeba na nim grać; aby nauczyć się czytać, trzeba czytać. Aby więc nauczyć się więzi z prawdą i dobrem, trzeba z nimi się wiązać, a jednocześnie ich stosowanie jest mądrością. Dotyczy to każdego wychowanka już od dzieciństwa. Uczenie filozofii dorosłych maturzystów wiąże się bardziej z pedagogiką szczegółową.

Trzeba też pamiętać, że mądrość jest sprawnością intelektu możliwościowego, to znaczy podmiotu poznania biernie recypującego bytowe pryncypia oddziałujących na nas przedmiotów. Tym pryncypiom towarzyszą przejawy istnienia, takie jak realność, odrębność, jedność, prawda, dobro, piękno. Intelekt je odbiera i ćwiczy się w ujmowaniu rzeczywistości jako odrębnych bytów, realnych, o wewnętrznej jedności, udostępniających swoje pryncypia, wywołujących pozytywne zareagowania i zachwyty. Treść tych przejawów istnienia, gdy je sobie uświadomimy, staje się pierwszymi zasadami lub sposobami filozoficznego ujmowania bytów. Same te przejawy usprawniają intelekt w ich ujmowaniu i kierowaniu się nimi w odniesieniach do realnych bytów jednostkowych.

Pragnę tu zauważyć, że kierowanie się w wychowaniu pierwszymi zasadami, zarazem samo uporządkowanie problemów pedagogiki ogólnej według przejawów istnienia, nazywanych transcendentiami, bliżej opracował dr Artur Andrzejuk. Jemu więc pozostawiam te dwa tematy.²

Tu chciałbym podjąć problem związku między działaniem *vis cogitativa* i „mową serca”, gdyż sam temat chronienia w człowieku „mowy serca” i skutków chronienia tej „mowy” w wychowaniu od dawna rozważa i głosi dr Jakub Wójcik. Pozostawiam mu ten temat.³

Vis cogitativa skłania do nawiązania relacji ze wszystkim, co spotykamy.

²Zob. Dodatek: Sposoby bytownia jako wyznaczniki odniesień do bytu.

³Zob. Dodatek: Teoria poznania niewyraźnego jako punkt wyjścia wyjaśnień pedagogicznej relacji *rodzina - szkoła*.

Mądrość skłania do wiązania się z tym, co prawdziwe, z tym jednak, co wywołuje w nas skutki dobre.

Wychowanek uczy się rozpoznawania prawdy i dobra, musi zarazem pokonywać mechanizm wiązania się z czymkolwiek. Pomaga mu wychowawca.

Wychowawcą jest ta osoba, której się ufa. Zaufanie to postać wiary, wyzwalanej między osobami przez bytową własność prawdy.

Drugim więc pryncypium wychowania i wykształcenia filozoficznego jest wiara, która w postaci zaufania wiąże wychowanka z wychowawcą i czyni wychowanie filozoficzne skutkiem międzyosobowej relacji wiary.

Dodajmy, że poznanie, a głównie rozumienie i cała mowa serca dzieją się między bytem a intelektem otwartym na działanie pryncypiów udostępniającego się nam bytu jednostkowego. To otwarcie lub udostępnianie się bytów jest metafizycznie ujętą prawdą. Prawda wyzwala poznanie, gdy oddziałuje na intelekt i wywołuje wiarę, gdy oddziałuje na podobną własność prawdy w osobie podlegającej oddziaływaniu.

Poznanie ludzkie dzieje się w obszarze wiary. Wiara więc, jako relacja osobowa wiążąca wychowanka z wychowawcą jest obszarem, na którym dzieje się poznanie i wychowanie filozoficzne.

W obu osobach: w uczniu i nauczycielu musi pojawić się zarazem cierpliwość. Jest ona w woli odpowiednikiem możliwościowej sytuacji intelektu. Trzeba doznawać dobra wielokrotnie, by nabyć sprawności łatwego wiązania się z nim, trzeba wielokrotnie, a więc cierpliwie go doznawać. Trzeba to doznawanie powtarzać.

Cierpliwość jest wkładem woli w wychowanie filozoficzne, tak jak wiara jest wkładem intelektu. Cierpliwość jest także pryncypium wychowania filozoficznego.

Możemy powtórzyć, że podstawowym pryncypium wychowania i wykształcenia filozoficznego jest mądrość scalająca działania intelektu i woli, prawdę i dobro. Drugim pryncypium, bardziej ze strony intelektu, jest wiara. Trzecim pryncypium, ze strony woli, jest cierpliwość.

Dodajmy, że problem wiary kojarzy także temat Boga.

Metafizyka bytu pozwala rozpoznać wszystkie byty, także Boga, jako Samoistne Istnienie i Pierwszy byt sprawiający istnienie bytów stworzonych. Z tym Samoistnym Istnieniem wiążą nas także relacje osobowe. Gdy je podejmiemy, gdy Bóg wniesie w ich istotową warstwę swoje życie wewnętrzne Trójcy Osób, powstaje religia.

5. Wychowujące przedmioty nauczania w pedagogice ogólnej

Temat metafizyki i religii wyrażanej w teologii dogmatycznej, wspartej w wyjaśnianiu prawd wiary na metafizyce, prowadzi do przedmiotów nauczania, do tego więc, z czym ma wiązać się uczeń filozofii.

Trzeba kontaktować intelekt i wolę z pryncypiami i własnościami transcendentalnymi bytów przez metafizykę bytu i przez teologię dogmatyczną, aby w utrwalaniu się relacji osobowych umacniał się humanizm i umacniała się religia.

Trzeba zarazem dobrymi wyobrażeniami wyzwalać dobre uczucia. Wartościowanie wyobrażeń kształtuje nauka języka ojczystego poprzez najszlachetniejsze i najpiękniejsze teksty. Nie powinno wśród tych tekstów zabraknąć Księgi Psalmów.

Piękno literatury i każde piękno usprawnia wolę w poszukiwaniu tego, co dobre, kształtując w niej prawość. Tak sądzi Tomasz Merton.

W ten sposób pryncypia wychowania filozoficznego ułatwiają intelektowi uzyskanie mądrości, a woli uzyskanie prawości.

6. Pokora i umartwienie jako pryncypia pedagogiki szczegółowej

Z kolei rozważmy, jakie podjąć czynności w dziedzinie korzystania z kultury, która tym, co w niej prawdziwe i dobre, wspomaga wykształcenie i wychowanie człowieka.

Zauważmy, że kultura w swym aspekcie podmiotowym jest sumą usprawnień intelektu i woli, tym więc, co uzyskujemy w wychowaniu; natomiast kultura w aspekcie przedmiotowym jest zespołem dzieł wyrażających mądrość i prawość, dobre uczucia i przeżycia, którymi chroni się mądrość i prawość. Może też kultura w swym aspekcie przedmiotowym być zespołem dzieł wnoszących fałsz i zło, nienawiść i zgorszenie, to znaczy negowanie prawdy i dobra.

Przed zagrożeniami płynącymi ze strony kultury chroni nas mądrość i prawość, Zanim je uzyskamy wspomaga nas mądry i prawy wychowawca, gdy dzięki zaufaniu i cierpliwości zechcemy korzystać z jego doświadczenia. Aby korzystać z jego rad, musimy uzyskać postawę pokory. A pomijanie tego, co może samo w sobie jest interesujące, lecz nie służy zbliżaniu się do prawdy i dobra, wymaga umartwienia, właśnie pomijania tego, co nie jest konieczne. Tego umartwienia uczy nas piękno oddziałujące harmonią całości, proporcją elementów koniecznych i przejrzystością treści, właśnie prawdą i dobrem dzieła.

Pokora i umartwienie to dwa pryncypia skłaniające intelekt i wolę do wyboru tego, co cenne w kulturze.

Pokora jest zgodą intelektu na przyjęcie prawdy.

Umartwienie jest zgodą woli na wybór, na przyjęcie tego, co słuszne, nawet gdy pomijanie tego, co fascynuje, sprawia cierpienie.

Z pokorą wiąże się posłuszeństwo wychowawcy wynikające z zaufania.

Z umartwieniem wiąże się postawa ubóstwa. Jest to nazwa z obszaru ascetyki, czyli teorii wychowania głównie religijnego, lecz wyraża kierowanie się raczej do osób niż do rzeczy, których nadmiar wyklucza ubóstwo. Nie chodzi tu o ubóstwo intelektualne, lecz o przestawienie się z erudycjonizmu, z nadmiaru informacji dosłownie na osoby, na ich własność prawdy i dobra, by przez te, pierwsze w wychowaniu przejawy istnienia, dojść do realnych bytów.

Pokora i umartwienie wraz z posłuszeństwem i postawą ubóstwa kierują do osób, do rodziców i wychowawców, do tych, którym można zaufać.

7. Wychowujące przedmioty nauczania w pedagogice szczegółowej

Nigdy nie wolno zawieść zaufania. Odnosząc się do wychowawców jako osób uczymy się od nich wyboru prawdy i dobra, gdy są wierni prawdzie i dobru. Od nich więc uczymy się posługiwania się mądrością. Zarazem poznając ich jako realne osoby, formułujemy sobie pierwsze ujęcia relacji osobowych, gdy tych relacji doznajemy. Z czasem dopowiemy sobie zdania stanowiące jakies elementy antropologii filozoficznej.

Nauczyciele i wychowawcy powinni pójść tym tropem zetknięcia się wychowanka z osobami. Powinni zalecić tę antropologię filozoficzną, zapisaną w kulturze i tę etykę, w których człowiek jest ujęty jako osoba i powiązany relacjami osobowymi. Powinni zalecić metafizykę człowieka i etykę sformułowaną przez św. Tomasza z Akwinu. Powinni zalecić zarazem tę teorię wychowania, która informuje o zespołach czynności wiążących z osobami poprzez wiarę, nadzieję i miłość. Tę wiarę, wiążącą ludzi z ludźmi, będą umieli odnieść także do osoby Boga.

8. Rola kontemplacji w wychowaniu

Wybór raczej relacji osobowych i osób niż rzeczy wymaga takiej odmiany poznania, która jest kontemplacją.

Kontemplacja jest świadczeniem intelektu i potwierdzeniem przez wolę, że są i trwają relacje osobowe, wiążące osoby.

Dobro, które sprawiają te relacje, takie dobro jak na przykład odmiany miłości, a więc zachwyty pięknem (concupiscentia), odpowiedniość wobec naszych tęsknot (connaturalitas), uszczęśliwiająca nas troska o dobro kochanej osoby (dilectio), bezinteresowność w obdarowywaniu miłością (caritas), radość trwania miłości, jej więc wierność jako przyjaźń (amicitia), doznawanie pomocy ze strony osób (amor), ukazują nam doniosłość więzi z osobami i ich wyjątkową pozycję wśród innych bytów i rzeczy, tę pozycję, która jest ich godnością.

Godność jest właśnie wyjątkową pozycją osób wśród bytów i rzeczy. Wykrywamy te pozycje porównując osoby z innymi bytami i rzeczami. Wyróżnia je ich istnienie, które wyzwoliło w nich intelekt i wolę. Rozumiemy, czym są te władze. Wiemy, że dzięki nim osoba uzyskuje mądrość.

Wychowanie filozoficzne, dzięki pedagogice szczegółowej, kierującej do tego, co w kulturze prawdziwe i dobre, jest rozpoznawaniem i decyzją przebywania wśród osób na etapie mądrości.

9. Osoba jako specyficzne pryncypium pedagogiki

Dodajmy już tylko, że pedagogika - w skłanianiu człowieka do wiązania się z osobami relacjami wspartymi na przejawach istnienia, a więc wiarą, nadzieją i miłością, o których mówi antropologia filozoficzna św. Tomasza - kieruje się mądrością i kontemplacją jako pryncypiami wyboru czynności, nazywanych wychowaniem. Te pryncypia nie różnią się od pryncypiów, stanowiących etykę. W etyce jednak są one pryncypiami bardziej rozpoznania działań, chroniących osoby. W pedagogice są powodami wykonania, a więc czynności, które sprawiają nawiązanie relacji osobowych.

Dodajmy ponadto, że pryncypia, którymi kieruje się pedagogika ogólna i szczegółowa, są skuteczne wtedy, gdy są wyposażeniem osób. Nie jest to konieczne w antropologii filozoficznej i w etyce. Jest konieczne w pedagogice.

Krótko możemy powiedzieć, że głównym pryncypium wychowania jest osoba wychowująca i zarazem osoba wychowanka. To osoby decydują o wychowaniu, także o wychowaniu filozoficznym. Ta rola osób kochających, mądrych i prawych, kierujących się wiarą i cierpliwością, zarazem pokornych i umiejących wybierać, co nazywamy umartwieniem, osób wiernych sobie przez posłuszeństwo i ceniących nie rzeczy, lecz osoby dla ich godności, jako zdolnych do uzyskania mądrości. Ta i taka rola osób w wychowaniu jest charakterystyczna dla pedagogiki, która szuka swych antropologicznych podstaw.

II. PODSTAWY I CECHY RELACJI PEDAGOGICZNEJ⁴

Kształtowanie się jakiegokolwiek relacji zależy od jej podmiotu i kresu. Relacja bowiem nie jest samodzielną strukturą bytową ani w sensie realnym, ani pojęciowym. Jest zawsze wpływem podmiotu na kres i recepcją tego wpływu przez naturę kresu. Relacja wyraża charakter podmiotu i kresu.

Aby więc określić pedagogiczną relację między rodziną i szkołą, trzeba najpierw ustalić rozumienie rodziny, szkoły, pedagogiki i etyki. Wszystkie te czynniki wyznaczą charakter i etyczne aspekty pedagogicznej relacji, która wzajemnie wiąże rodzinę i szkołę. Można też już dopowiedzieć, że treścią lub naturą relacji pedagogicznej jest wychowanie i nauczanie.

I. Rodzina

Rodzina jest stałą obecnością ojca, matki i dzieci. Obecność jest trwaniem podstawowych relacji, wyznaczonych przez elementy strukturalne ludzi jako osób, stanowiących rodzinę.

Te elementy strukturalne, to w każdym człowieku jego istnienie jako wewnętrzny powód realności oraz rozumna istota jako powód identyczności tego, kim jest człowiek jako osoba. Dopowiedzmy, że osobą jest byt o rozumnej istocie, który zarazem kocha, ufa i dąży do sytuowania się w miłości i wierze. Istnienie bowiem urealnijające człowieka wyzwala w jego istocie intelekt jako bezpośredni podmiot rozumnego poznania oraz wyzwala wolę jako podmiot rozumnej decyzji, a w całym człowieku jako bycie wyzwala przez swe przejawy powiązania, które są miłością, wiarą i nadzieją. Miłość, wsparta na realności jako przejawie istnienia, jest pierwszą relacją wiążącą osoby. Zawsze istnienie i realność są pierwsze, gdyż bez nich nie istnieje realna osoba. Także wobec tego miłość, wsparta na realności, jest pierwszą relacją wiążącą osoby. Do pierwszych relacji należy też wsparta na prawdzie wiara i sytuująca nas w obu tych relacjach nadzieja jako dążenie człowieka do realnej obecności,

⁴ Podstawy i cechy relacji pedagogicznej między rodziną i szkołą, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, pod red. A.W. Janke, Bydgoszcz 1995 Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, 34-40.

która z kolei tworzy rodzinę, gdy te relacje wiążą osoby już połączone małżeństwem lub rodzicielstwem.

Tak rozumiana rodzina wymaga odróżnienia aspektu jej genezy, trwania i granicy.

a) Geneza rodziny

Aspekt genezy lub powstania rodziny wyraża się w wyakcentowaniu małżeńskiej więzi między mężczyzną i kobietą, gdyż tylko w tej więzi poczyna się nowy człowiek. Samo małżeństwo jest uroczystym oświadczeniem mężczyzny i kobiety, że ślubują sobie miłość, wierność i uczciwość małżeńską, przez co rozumie się wyłączenie pożycia seksualnego, a w konsekwencji urodzenia i wychowania dzieci, o czym informuje zobowiązanie się do trwania we współobecności aż do śmierci. To oświadczenie składają sobie małżonkowie wobec świadków dwu wielkich społeczności, do których należą, a mianowicie państwowej i religijnej. W tych społecznościach chcą występować nie pojedynczo, lecz jako nowa wspólnota, która tym samym prosi o nowe uprawnienia (*ius*) i ich potwierdzenie (*lex*). Z tego względu zawarcie małżeństwa jest wejściem w nową sytuację społeczną i prawną. We wcześniejszej tradycji prawniczej rozumiało się małżeństwo głównie jako zobowiązanie do urodzenia potomstwa. W prawie kanonicznym zgodnie z naturą wspólnoty zawsze mówiło się o równorzędności powiązań przez miłość, wierność, uczciwość małżeńską oraz urodzenie dzieci. Wszystko to zabezpiecza przyrzeczenie trwania we współobecności aż do śmierci. Zauważmy, że małżeństwa nie stanowi więź, wykluczająca któreś z podjętych zobowiązań. Nie dokonuje się więc zawarcie małżeństwa, gdy ze względów organicznych lub z powodu umowy zostaje wykluczone poczęcie i narodzenie dziecka. Należy dodać, że poczęcie i urodzenie dziecka może nastąpić poza więzią małżeńską. Samo wtedy rodzicielstwo zapoczątkowuje rodzinę i wyznacza więź pokrewieństwa bardzo często bez obecności obojga rodziców.

b) Trwanie rodziny

Aspekt trwania rodziny jest jej manifestowaniem się jako właśnie realnej i aktualnej współobecności rodziców i dzieci. Jest to wspólnota osób, powiązanych relacjami osobowymi i istotowymi. Relacje osobowe mają podstawę w przejawach istnienia i wiążą ojca, matkę i dzieci miłością, wiarą i nadzieją. Relacje istotowe mają podstawę we własnościach duszy i ciała. Duchowy intelekt i wola wyznaczają poznanie i postępowanie, doskonałone mądrością, kontemplacją i sumieniem, kierującymi do prawdy i dobra. Własności cielesne, wsparte na rozciągłości, przejawiającej się w wymiarach, wyznaczają relację troski o życie i zdrowie

wszystkich osób, stanowiących rodzinę. Życie jest posiadaniem i przejawianiem wszystkich ludzkich działań na miarę natury człowieka jako ogarniętej istnieniem duszy i ciała. Zdrowie jest harmonią tych działań, spajanych relacjami osobowymi. Trwanie rodziny zależy głównie od relacji osobowych i w nich się wyraża. Jest to właśnie aktualne powiązanie przez miłość, wiarę i nadzieję. Miłość staje się wzajemną życzliwością. Wiara jest zaufaniem, wspartym na prawdzie. Nadzieja jest chronieniem miłości i wiary. Wymaga to poznania i odpowiedniego postępowania, zrealizowanych w wychowaniu i nauczaniu. Bez relacji osobowych i ich chronienia rozpadają się rodziny, głównie z powodu rozstania się ojca i matki jako małżeństwa. Dzieci zostają sierotami. Nie ma dalej rodziny. Trwa jedynie linia pokrewieństwa.

c) Granica rodziny

Aspekt granicy rodziny jest w niej właśnie linią pokrewieństwa, zapoczątkowanego małżeństwem lub rodzicielstwem. Wyjściową i podstawową granicę rodziny wyznacza małżeństwo. Rodziną są więc nawet bezdzietni małżonkowie. Rodziną jest także matka bez małżeństwa i jej dzieci. Małżeństwo i rodzicielstwo ustanawiając linię pokrewieństwa wprowadzają w granice rodziny teściów męża i żony jako krewnych. Bracia i siostry męża są dla żony kuzynami i podobnie bracia i siostry żony są kuzynami męża. Także kuzynami są dzieci braci i sióstr małżonków. Krewnych stanowią zawsze bezpośredni potomkowie małżeństw lub matek i ojców nie powiązanych małżeństwem. W tak szeroko pojętej rodzinie, a więc ze względu na jej granice, powiązania przez miłość, wiarę i nadzieję stają się słabsze. Pozostaje jedynie nieusuwalne pokrewieństwo. Nie usuwa ono jednak obcości. Nie zapobiega rozbiciu rodziny, gdyż nie powoduje jej trwania. Rodziną w jej trwaniu lub trwała rodziną jest pozostawanie osób aktualnie spokrewnionych przez małżeństwo lub rodzicielstwo w powiązaniach przez miłość, wiarę i nadzieję. Gdy trwają te powiązania, udziałem osób spokrewnionych staje się pogodne i szczęśliwe życie małżeństw i dzieci. Ojciec wnosi w rodzinę wartości, które powodują trwanie więzi osób. Matka na co dzień zabiega o ich chronienie. Dzieci poznają to, co prawdziwe i dobre. Rodzina osób, obdarowujących się miłością, wiarą i nadzieją jest szkołą szlachetności, a tym samym moralnego życia. Bez aktualnych powiązań przez miłość, wiarę i nadzieję powstaje dramat sieroctwa i samotności osób. Dzieci nie znają swych rodziców. Małżonkowie się rozstają. Nie ma aktualnie rodziny. Trwa jedynie linia pokrewieństwa.

2. Szkoła

a) Określenie szkoły

Szkoła jest wspólnotą osób, które scala relacja do dobra wspólnego tej wspólnoty oraz relacja do hierarchizujących ją systemów zarządzania jako przejawiającego się układu autorytetów. Wyjaśnijmy najpierw pojęcia, z których jest zbudowane to określenie. Wiemy już, kim jest osoba i czym jest relacja. Dobrem wspólnym osób, stanowiących każdą wspólnotę, jest nazywana mądrością umiejętność kierowania się we wszystkim prawdą i dobrem. Te dwie cechy bytu kierują bowiem do istnienia, które czyni wspólnotę czymś realnym. Mądrość jako dobro wspólne może zaakceptować każda wspólnota, nawet opierająca się na kłamstwie, gdyż dla utworzenia wspólnoty musi fałsz nazwać prawdą, a zło dobrem. Tylko te pozytywne akcenty scalają osoby we wspólnotę. Trzeba dopowiedzieć, że prawda wyzwala relację zaufania, a przejęta przez intelekt zapoczątkowuje relację poznania. Z kolei dobro budzi dążenie do wiązania się z osobami zaufaniem i życzliwością wspólnoty, a przejęta przez wolę wyzwala jej postępowanie. Poznanie owocujące wiedzą i kierowane nią postępowanie wnosi we wspólnotę ład działań jako ich plan lub program, którego realizacja jest kolejnością czynności, uruchomionych przez decyzję osoby o pozycji kogoś pierwszego. Ta osoba jako autorytet zarządza kolejność działań. Zarządzanie jest przejawianiem pozycji ojca, kogoś właśnie pierwszego we wspólnocie. Sam autorytet jest uprawnieniem do rozstrzygania spraw. Ma źródło w obdarowaniu jakiejś osoby zaufaniem i przyznaniem jej uprawnienia do zastępowania nas w podejmowaniu szczegółowych decyzji. Autorytet więc porządkuje działania wspólnoty. Jest ponadto zgodą na posłuszeństwo, które normalnie polega na podjęciu życzeń osoby kochanej. Trwanie autorytetu zależy od stałej życzliwości. Bez niej zarządzanie staje się stosowaniem siły przy pomocy nagrody lub kary. W działanie wspólnoty wkrada się wtedy prawo, które usuwa porządek chronienia relacji osobowych przez czynności poznania i postępowania. Stwierdźmy teraz, że dobrem wspólnym szkoły jest usprawnianie w wierności prawdzie i dobru, co w obszarze relacji osobowych jest wychowaniem, a w obszarze relacji poznania i postępowania jest wykształceniem. Krótko mówiąc, dobrem wspólnym szkoły jest doskonalenie wychowania i wykształcenia.

b) Wychowanie i wykształcenie

Wychowanie jest powodowaniem i utrwalaniem więzi osobowych, łączących osoby. Te więzi to miłość, wiara i nadzieja. Ich warstwę istnieniową wyznaczają przejawy istnienia wszystkich osób, takie przejawy jak realność, prawda i dobro. Warstwę istotową relacji osobowych stanowi to, co osoby sobie przekazują, a głównie pojęcia i wyobrażenia, decyzje i

uczucia. Wykształcenie jest usprawnianiem intelektu człowieka głównie w rozumieniu istnienia, prawdy i dobra realnych bytów. Jest zarazem usprawnianiem woli w tym, by dzięki rozumieniu, przekazanemu przez intelekt, wola skierowała nas do tego, co istnieje, także do prawdy i dobra. Wykształcenie, nabywane przez nauczanie jako usprawnianie intelektu i woli, wymaga posługiwania się wiedzą jako zespołem informacji, podawanych w postaci pojęć i teorii. Trzeba tylko pilnować, aby były to teorie zgodne z tym, co istnieje, co jest zarazem prawdziwe i dobre. Dotyczy to głównie filozofii i teologii, gdyż na ich terenie jest najwięcej zafałszowań i destrukcyjnych zaleceń.

Dopowiedzmy, że odróżnia się szkołę podstawową i średnią od szkoły wyższej, która jest politechniką lub uniwersytetem. W szkołach podstawowych i średnich dominuje lub powinno dominować utrwalanie i pogłębianie wyniesionych z rodziny relacji osobowych. Powinno więc dominować wychowanie, które wzbogaca się przynoszącymi wykształcenie relacjami poznania i postępowania. W szkołach wyższych zaczyna dominować wykształcenie. Polega ono w wyższych szkołach technicznych na nauczaniu wykonania wytworów wiernych dobru, a na uniwersytecie polega na nauczaniu rozumień wiernych prawdzie. Wyższą szkołą techniczną charakteryzuje więc dobro dzieła i działającego. Uniwersytet wyróżnia się poszukiwaniem i upowszechnianiem prawdy.

Rozważając wychowanie i wykształcenie należy uwyraźnić także to, że istnienie, zapoczątkowujące i urealnijające osobę jako byt, swymi przejawami odnosi człowieka do wszystkich osób, a więc do ludzi i do Boga, który jako Samoistne Istnienie jest zarazem rozumną osobą. Nie ma żadnej zasady wykluczającej relacje osobowe z Bogiem. Relacje osobowe ludzi z ludźmi tworzą humanizm. Relacje osobowe z Bogiem są religią. Więzy ludzi z ludźmi i więzi ludzi z Bogiem są pełnym zespołem warunków prawidłowego wychowania i wykształcenia człowieka. Bez tych warunków kształtują się osobowości niepełne, wręcz kalekie.

3. Etyka i pedagogika

Aby określić aspekty etyczne pedagogicznej relacji między rodziną i szkołą należy po omówieniu rodziny i szkoły krótko scharakteryzować etykę i pedagogikę oraz zachodzące między nimi zależności.

a) Etyka

Etyka skupia naszą uwagę na wyznaczonym przez rozumne poznanie ludzkie postępowaniu człowieka i bada w tym postępowaniu naszą wierność określone przez prawdę i dobro. Prawda i dobro usprawniają człowieka w mądrości, która wpływając na poznanie i postępowanie czyni te działania sposobem chronienia relacji osobowych i osób. Mądrość staje się przez to pierwszą normą moralnego postępowania. Drugą normą staje się kontemplacja jako świadczenie przez intelekt i wolę o wiążących człowieka relacjach osobowych. Trzecią normą jest sumienie jako utrwalone w nas jednoczesne działanie intelektu i woli chroniących prawdę i dobro osób. Etyka jest wobec tego propozycją chronienia osób.

Odróżnia się etykę ogólną i szczegółową. W etyce ogólnej rozważa się zasady usprawniania intelektu i woli. Te zasady to właśnie mądrość jako skutek wierności intelektu i woli prawdzie i dobru. Ta wierność kształtuje sumienie. Intelekt pobudza wolę, by zgodnie z prawdą kierowała do dobra. Towarzysząca działaniom intelektu i woli kontemplacja ułatwia dostrzeżenie relacji osobowych i skłania, by przez utrwalenie tych relacji chronić osoby. W etyce szczegółowej rozważa się zasady uniknięcia zagrożeń, kierujących w kulturze do fałszu i zła.

b) Pedagogika

Pedagogika, oparta na filozofii realnego człowieka, a nie na aksjologii, jako teorii cenionych przez nas pojęć i dlatego nazywanych wartościami, jest pedagogiką realistyczną. W takiej pedagogice określa się zasady wyboru szczegółowych czynności, dzięki którym człowiek realizuje działania chroniące osoby oraz relacje istnieniowe, takie jak miłość, wiara i nadzieja i relacje istotowe, takie jak poznanie i postępowanie.

Pedagogika przez swe zasady kieruje wychowaniem i wykształceniem człowieka.

Podobnie jak w etyce, także w pedagogice odróżnia się pedagogikę ogólną od szczegółowej. W pedagogice ogólnej wskazuje się na zasady wyboru czynności, które usprawniają intelekt i wolę w wierności prawdzie i dobru. W pedagogice szczegółowej chodzi o wskazanie na zasady wyboru czynności, które ułatwiają pomijanie w kulturze tego, co fałszywe lub złe oraz przejmowanie tego, co prawdziwe i dobre.

Zasady pedagogiki ogólnej to mądrość, wiara i cierpliwość. Mądrości nie może zabraknąć ani w etyce ani w pedagogice. Jest usprawnieniem realnej władzy poznania, a zasady wychowania i wykształcenia muszą być realne, gdyż tylko realnie istniejąca przyczyna może wywołać realny skutek. Ponieważ usprawniająca w mądrości prawda i dobro są przejawami istnienia, mądrość kieruje zarazem do istnienia osób i wyzwala przez realność

osobową relację miłości, która w postaci życzliwości i przyjaźni powinna łączyć nauczających z nauczonymi. W wychowaniu i nauczaniu nie może też zabraknąć wzajemnego zaufania jako relacji wiary. Ta relacja, ważna w wychowaniu, wiąże z sobą nauczanie, gdy prawdę jako podstawę relacji wiary odbiera intelekt i staje się podstawą relacji poznania. Potrzebna jest zarazem cierpliwość jako sprawność woli, która musi wielokrotnie doznać dobra, by utrwaliła się relacja nadziei jako dążenia do trwania w miłości i wierze.

Zasady pedagogiki szczegółowej to pokora wspomagana umartwieniem oraz posłuszeństwo wspomagane postawą ubóstwa. Pokora jest zgodą woli na przyjęcie prawdy i dobra oraz na odrzucenie fałszu i zła. To odrzucenie wymaga trudu, który nazywa się umartwieniem. Posłuszeństwo jest umiejętnością zaufania prawdzie i dobru oraz osobom, które wychowują i uczą. Wyzwala więc postawę ubóstwa jako wiązania się bardziej z osobami niż rzeczami.

Z osobami wiąże miłość. Czyni ona posłuszeństwo spełnieniem życzeń osób, które kochamy i czyni wychowanie oraz nauczanie czynnością radosną i wolną.

4. Treści relacji pedagogicznej

a) Treści wnoszone przez rodzinę i szkołę

Relacja pedagogiczna między rodziną i szkołą jest ze strony rodziny wnoszeniem przez ucznia we wspólnotę szkolną i społeczeństwo odniesień osobowych, a ze strony szkoły jest ich podjęciem i wypełnianiem relacjami poznania i postępowania. Rodzina chroni bardziej wychowanie, a szkoła podejmując je zarazem doskonali wiedzę jako nauczanie wykonywania tego, co wyznacza specjalizacja lub typ szkoły oraz doskonali nauczanie rozumienia, co głównie charakteryzuje orientację humanistyczną i uniwersytet.

Relacja pedagogiczna aktywizując i doskonaląc wychowanie oraz nauczanie usprawnia osoby w posługiwaniu się mądrością, zaufaniem i cierpliwością oraz pokorą jako wiernością prawdzie i posłuszeństwem jako wiernością osobom, gdy pokorę wspomaga umartwienie jako pomijanie fałszu i zła, a posłuszeństwo wspomagane jest postawą ubóstwa jako powiązanie bardziej z osobami niż rzeczami. Uniwersytet uczy zaufania osobom. Postawa ubóstwa uczy służenia z czcią osobom, co jest dostępną wszystkim wersją miłości.

Rodzina wyzwala i wychowuje relacje osobowe. Szkoła je utrwala i doskonali, gdy posługuje się realistyczną pedagogiką. Rodzina tworzy moralność jako stałą w osobach wierność istnieniu, prawdzie i dobru. Szkoła uczy przez etykę zasad rozpoznawania istnienia, prawdy i dobra oraz ich stosowania dzięki mądrości, kontemplacji i sumieniu.

b) Aspekty etyczne

Aspekty etyczne kształtowania się pedagogicznej relacji między rodziną i szkołą to wpływanie na wychowanie i nauczanie mądrością jako wiernością prawdzie i dobru, kontemplacją jako świadczeniem o doniosłości relacji osobowych oraz sumieniem jako poprzez prawdę kierowaniem do dobra. Jest to zarazem wpływanie, aby mądrość, kontemplacja i sumienie doskonalili i chronili w wychowaniu i nauczaniu jako czynnościach usprawniających i zabezpieczających przed fałszem i złem zawsze w każdej czynności potrzebną mądrość, wiarę i cierpliwość, także pokorę i posłuszeństwo, korzystanie z umartwienia i postawy ubóstwa. Wychowywany i nauczany człowiek odnosi się wtedy z czcią do osób, co staje się utrwalaniem powiązań przez miłość. I trzeba tylko pamiętać, że mądrości i miłości uczą wyłącznie osoby. Innych relacji może nauczyć natura bytów, a nawet wytworów. Gdy jednak tych relacji nie powiąże się z mądrością i miłością, wychowanie nie będzie pełne, a wykształcenie może wprowadzić w fałsz i zło.

Etyka więc i wspomagana przez etykę pedagogika realistyczna poprawnie kształtują współpracę między rodziną i szkołą.

Z kolei dzięki tej współpracy rodzina i szkoła poprawnie wychowują i kształcą człowieka jako osobę. Utrwalają w nim przez udoskonalenie poznania i postępowania wyróżniającą człowieka mądrość i miłość.

III. PROBLEM ZASAD WYCHOWANIA

1. Wykształcenie i wychowanie

Metoda stosowana w realistycznie uprawianych naukach filozoficznych polega na poszukiwaniu dla skutku jego bezpośredniej i właściwej przyczyny. Dotyczy to także pedagogiki. Aby więc wskazać na czynności, dzięki którym realizuje się wykształcenie i wychowanie jako główny skutek pedagogiki ogólnej, należy określić skutki wykształcenia i wychowania. Te skutki odsłonią czynności, dzięki którym człowiek osiągnął wykształcenie i wychowanie. Wskażą też na zasady jako swoiste przyczyny lub normy wyboru czynności, dzięki którym osiąga się wykształcenie i wychowanie. Określmy więc najpierw wykształcenie i wychowanie i z kolei ich skutki.

Wykształcenie wyraża się w nabytej sprawności trafnego rozpoznawania bytów w ich wewnętrznej strukturze oraz rozpoznawania przejawów istnienia i istoty, współstanowiących każdy byt. To wykształcenie wyraża się także w trafnym rozpoznawaniu prawdy i dobra jako przejawów każdego bytu.

Wychowanie wyraża się w sprawności trwałego wiązania się człowieka z prawdą i dobrem.

a) Wykształcenie jako nabyta sprawność dotyczy władz duchowych człowieka. Są nimi: intelekt możnościowy jako główna, o zachowaniach receptywnych władza poznawcza, kontaktująca nas z realnymi bytami; intelekt czynny jako władza poznawcza współtworzenia razem z władzami zmysłowymi wiedzy człowieka o otaczających nas bytach; wola jako władza decyzji, nazywana też władzą duchowego pożądania. Dodajmy, że wola nigdy nie pełni funkcji poznawczych, co przypisują jej orientacje woluntarystyczne. Jest tylko informowana i przez to swoiście pobudzana przez intelekt, aby wiązała nas z dobrem, które ukazuje jej intelekt zgodnie z prawdą. Można też mówić o wykształceniu poznawczych władz zmysłowych i pożądawczych władz zmysłowych człowieka. To wykształcenie jest w dużym stopniu wywoływaniem nawyku, lecz wiernego dobru fizycznemu. Ukażmy to wszystko bardziej szczegółowo.

Wykształcenie intelektu możnościowego jest usprawnieniem go poprzez wiedzę w mądrości. Drogą do tego usprawnienia jest właściwe temu intelektowi doznawanie

pryncypiów, współstanowiących każdy byt. Dodajmy, że intelekt możliwościowy reaguje wyłącznie na pryncypia, a więc na istnienie bytu i jego istotę, która jest formą jako zasadą identyczności bytu i materią jako zasadą podmiotowania przez byt jego przypadłości. Kontakt intelektu możliwościowego z pryncypiami bytów i jego wywoływania w woli naszych odniesień do oddziałujących na nas pryncypiów nazywamy „mową serca”. Znaczy to, że podobnie jak w mowie następuje odbiór i zareagowanie na odebrane informacje. Jest to zareagowanie relacjami istnieniowymi, gdyż na poziomie doznawania pryncypiów nie mamy jeszcze uświadomionej wiedzy o nich.

Wykształcenie intelektu czynnego, pracującego na treściach świadomości jest usprawnieniem go w kierowaniu się mądrością, gdy podlega wpływom kultury. Dodajmy, że intelekt czynny nie odbiera oddziałujących na nas wewnętrznych pryncypiów poznawanego bytu. Usprawnia go kultura. Jest więc ważne, aby zgodnie z mądrością wiązał się w kulturze z tym, co prawdziwe i dobre.

Wykształcenie woli jest usprawnieniem jej w wyborze bytu, ukazanego jej przez intelekt możliwościowy jako dobro i w wyborze z kultury tego, co dobre dla intelektu czynnego.

Wykształcenie poznawczych władz zmysłowych jest powodowaniem w nich nawyku wierności przedmiotowi ich doznań. Trzeba dodać, że poznawcze władze zmysłowe są zewnętrzne i wewnętrzne. Wewnętrzne są następujące: zmysł wspólny, wyobraźnia czynna, wyobraźnia bierna jako pamięć, władza konkretnego osądu, nazywana *vis cogitativa*. Nazywane tu kształceniem powodowanie nawyku w zewnętrznych władzach zmysłowych ich wierności recypowanemu przedmiotowi fizycznemu polega na wyćwiczeniu tych władz w dokładnej recepcji tego, co poznają. Chodzi np. o to, aby wzrok odbierał wszystkie dające się dostrzec elementy przedmiotu i nie mieszał swych doznań z wyobrażeniami. Podobnie należy wyćwiczyć inne zewnętrzne władze zmysłowe. Jest to ważne w procesach abstrahowania i w opisie istotowej relacji poznawania. To wyćwiczenie władz zewnętrznych spowoduje, że w proces zmysłowej recepcji poznawczej nie włączą się działania zmysłów wewnętrznych. Już wspomnieliśmy, że w recepcje wzrokowe może wniknąć wyobrażenie. Wykształcenie wewnętrznych władz zmysłowych polega także na wyćwiczeniu ich w wierności ich przedmiotowi. Zmysł wspólny ma tylko scalić wszystkie odebrane informacje, wywoływane przez oddziałujące na nas byty zewnętrzne. Z tego scalenia wyobraźnia ma wydobyć zespoły wrażeń dla pełnienia roli fizycznego znaku treści intelektualnych. Pamięć ma przechować kompozycje znaków i znaczeń. Te kompozycje ma utworzyć władza konkretnego osądu. Jest to władza zmysłowa, działająca więc mechanicznie, jednak zgodnie z nabytym przez ćwiczenie nawykiem. Wpływa jednak na nią intelekt w większym stopniu niż na inne zmysły

wewnętrzne, gdyż swoiście współpracuje z intelektem czynnym. Łączy bowiem ze znakiem wewnętrznym te treści intelektualne, które stawia wobec niej intelekt czynny. Ta władza swoiście naśladuje myślenie i dlatego nazywa się *vis cogitativa*. Łącząc ze sobą znaki i znaczenia tworzy także pojęcia powszechne gatunkowe i rodzajowe. Tworzenie ich polega na scalaniu elementów różnych występujących w bytach jednostkowych, lub na scalaniu elementów podobnych, branych z różnych bytów. *Vis cogitativa* może pomylić rodzaje, także gatunki. Wynikiem jej pomyłek jest np. pojęcie syreny jako połączenie gatunkowych elementów człowieka z elementami innego gatunku i uznanie tego rodzaju za gatunek, którym jest człowiek o kształcie ryby. Można dodać, że najtrudniej wykształcić, a więc wyćwiczyć w prawidłowym działaniu właśnie *vis cogitativa*. Ona powoduje nieprawidłowe łączenie w całości różnych wrażeń. Jest przede wszystkim władzą łączenia. Ona także wpływa na powstawanie różnorodnych relacji. Należy przy okazji zauważyć, że tworzenie relacji nie ujawnia duchowej natury człowieka, lecz część zmysłowej działalności poznawczej ludzi. O duchowości człowieka świadczy umiejętność identyfikowania pryncypiów współstanowiących byt, wyzwalający recepcję poznawczą. Powtórzmy, że tej recepcji dokonuje intelekt możliwościowy.

Wykształcenie pożądaných władz zmysłowych polega na uzyskaniu przez ćwiczenie nawyku reagowania w nas sfery pożądlności na faktyczne i konkretne dobro fizyczne, fascynujące zespół poznawczych władz zmysłowych.

Zgodnie ze strukturą poznawania jest to reagowanie na wyobrażenie dobra fizycznego. Chodzi jednak o to, aby wyobrażenie nie było dowolne, aby nie było dodaniem do wrażeń wyobrażenia wziętego z pamięci. Zareagowanie na taką kompozycję z wrażenia i dowolnego wyobrażenia może powodować, że kierujemy się uczuciem do czegoś, czego nie ma. Zareagowania sfery pożądlności na faktyczne dobro fizyczne nazywa się uczuciem. Inaczej mówiąc, uczucie jest relacją sfery pożądlności, nazywanej też uczuciowością, wiążącą tę sferę z wyobrażeniem dobra fizycznego.

Wykształcenie władz duchowych, a przede wszystkim nazywane tu wykształceniem powodowanie nawyków w zmysłowych władzach poznawczych i pożądaných staje się dla pedagogiki dziedziną specjalnej troski. Chodzi o to, aby nie dominowały w człowieku działania władz zmysłowych, a głównie *vis cogitativa*, gdyż uniemożliwia to zgodne z prawdą poznanie i zgodne z dobrem podejmowanie decyzji. Za znak osiągnięcia skutków wykształcenia i wychowania uważa się zmniejszenie działań *vis cogitativa*, przejawiającej się w nieopanowanej potrzebie łączenia z nami wszystkiego, co poznajemy. Opanowanie tej władzy

polega na poddaniu jej działań intelektowi i woli. Umiejętność wyboru zwykle wskazuje na to, że zaczyna w nas dominować intelekt i wola.

b) Wychowanie także dotyczy wszystkich władz duchowych i zmysłowych. Wychowanie intelektu możliwościowego polega na usprawnieniu go w wierności sytuowania wśród pryncypiów na pierwszym miejscu istnienia. Wyznacza to wierność prawdzie i dobru.

Wychowanie intelektu czynnego sprowadza się do wierności intelektowi możliwościowemu w jego sprawności mądrości i do tworzenia wiedzy zgodnej ze strukturą bytu jednostkowego, w którym zawsze pierwszym aktem jest istnienie urealnijające i aktualizujące wszystkie inne elementy strukturalne bytu. Jest to więc sprawność wierności najpierw metafizyce i zgodnie z realizmem oraz pluralizmem przyjmowanie z kultury tego, co prawdziwe i dobre.

Wychowanie woli polega na spowodowaniu jej wierności temu, przy czym trwa intelekt i ukazuje woli jako prawdę, która wywoła w nas dobre skutki. Krócej mówiąc, wychowanie woli polega na jej kierowaniu się mądrością intelektu.

Wychowanie wewnętrznych i zewnętrznych poznawczych władz zmysłowych polega na wywołaniu w nich nawyku podlegania kontroli ze strony intelektu czynnego, gdy kieruje się on mądrością intelektu możliwościowego. Dodajmy, że wychowanie tych władz sprawia w pedagogice wiele trudności.

Wychowanie uczuć jest powodowaniem ich nawyku poddania relacji do dobra fizycznego i wyobrażeń kontroli intelektu czynnego i woli, które dzięki mądrości odnoszą nas do prawdy i dobra. Wiąż z prawdą i dobrem powoduje szlachetność uczuć, którą niekiedy nazywa się kulturą uczuć.

c) Pedagogika głównie dotyczy wychowania i jest jego teorią. Nie znaczy to jednak, że można oderwać wychowanie od wykształcenia. Nie można bowiem wychować woli bez wykształcenia i wychowania intelektu, gdyż działania woli zależą od zgodnych z prawdą informacji przekazywanych woli przez intelekt. Jest to wymóg realistycznej pedagogiki. Wychowanie oderwane od wykształcenia głoszą nurty woluntarystyczne. Realistyczny nurt pedagogiki głosi otoczenie opieką w człowieku zarówno jego intelektu jak i woli zarazem zharmonizowanych z intelektem i wolą działań poznawczych i pożądanyczych władz zmysłowych.

W tak ujętej pedagogice uzasadnia się głoszony tu pogląd, że wychowanie jako kierowanie się do właściwych pedagogice skutków jest utrwalaniem więzi człowieka z prawdą przy pomocy czynności, które powodują zmianę relacji - przejście od tego, co gorsze,

do tego, co lepsze, by zatrzymać się na stałe przy prawdzie i dobru. Zasadą utrwalenia się skutków wychowania jest mądrość.

Temat mądrości kieruje do teorii zasad wyboru czynności wychowujących. Oznacza to zarazem, że w tym studium więcej uwagi poświęca się tak zwanej pedagogice ogólnej, a mniej pedagogice szczegółowej. Jest tu ona ujęta od strony także zasad. Rozważania o wychowaniu i wykształceniu ukazują jednak potrzebę wskazania na praktyczne sposoby otoczenia opieką całej działalności władz zmysłowych poznawczych i pożądawczych. Kultura fascynacji we władzach zmysłowych poznawczych i kultura uczuć we władzach zmysłowych pożądawczych stanowią warunek zintegrowania działań, wiernych w człowieku prawdzie i dobru. Inaczej można powiedzieć, że pedagogika jako teoria musi wyjść od zasad kształcenia i wychowywania. Jako praktyczne wychowywanie musi zacząć od skłaniania do czynności, które najpierw dotyczą fascynacji i uczuć, całej sfery zmysłowych działań człowieka w kierunku zharmonizowania tej sfery z działaniami intelektu i woli, co w porządku praktycznym owocuje roztropnością jako przejawianiem się w całym człowieku dominowania mądrości.

2. Zasady wychowania w pedagogice ogólnej

Określenie w pedagogice zasad, wyjście od nich i kierowanie się nimi w wychowaniu chroni wychowanie przed dowolnością i przypadkowym wyborem czynności wychowujących. Chroni też przed spowodowaniem dominacji działań, które nie sprzyjają integracji osobowości. Dodajmy też, że znajomość tych zasad jest potrzebna przede wszystkim wychowawcy. Nie może być zresztą wychowywania bez wychowawcy. Jeżeli wychowujemy się sami, to także pełnimy wobec siebie rolę wychowawcy. Wychowawca musi wybierać czynności wychowawcze zgodnie z planowanym skutkiem wychowania, a drogę do skutku określają zasady wyboru czynności wychowujących.

Zasady wykształcenia i wychowania w pedagogice ogólnej są następujące: mądrość jako kierowanie się prawdą i dobrem, wiara jako otwarcie się na prawdę i tym samym wkład intelektu w wychowanie, cierpliwość jako zdolność doznawania dobra i wkład woli w wychowanie. Określmy bliżej te zasady.

Mądrość jest umiejętnością intelektu możliwościowego odnoszenia się do realnych osób i wszystkich bytów jako prawdy i dobra. Jest zarazem umiejętnością wiązania się z osobami relacją miłości, wiary i nadziei. Jest też wskazówką dla intelektu czynnego, by podobnie reagował w usprawniających go dziełach kultury na to, co w nich kieruje do prawdy i dobra.

Dodajmy, że mądrość chroni intelekt i wolę wiążąc je z prawdą i dobrem, które są przejawami istnienia. Powoduje też chronienie przez nas istnienia.

Wiara jest relacją, która pojawia się dzięki wzajemnemu otwieraniu się na siebie osób. To otwieranie się na siebie jest metafizycznie ujętą prawdą. Wiara wobec tego wyraża się w zaufaniu, które mierzy się prawdą, wyzwalającą właśnie wiarę. W obszarze wiary jako udostępniania się sobie osób dokonuje się poznanie. Polega ono na wiązaniu się intelektu z prawdą. Bez relacji wiary nie można zetknąć się z prawdą i jej poznać, a tym samym dochodzić do mądrości.

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

Cierpliwość jest sprawnością woli i odpowiednikiem charakteru intelektu możliwościowego. Ten intelekt możliwościowy doznaje pryncypiów oddziałującej na niego osoby. Odbiera też cały byt w aspekcie prawdy. Wola odbiera byt w aspekcie dobra i musi wielokrotnie, a więc cierpliwie doznawać oddziałujących na nią osób jako dobra, by usprawnić się w wiązaniu się z osobami relacją nadziei.

Dodajmy, że wychowanie się w zaufaniu do osób i w cierpliwym odnoszeniu się do nich wymaga wielu wcześniej stosowanych czynności szczegółowych. Odkrywamy je badając cechy towarzyszące wierze i cierpliwości. Podobnie wielu czynności wymaga usprawnienie intelektu w wierności prawdzie, a woli w wierności dobru. W ustaleniu tych czynności pomaga bliższa analiza wiary i nadziei. Stosując wszystkie wykryte czynności będziemy zarazem usprawniali się w mądrości. Omówienie tych czynności przenieśmy do osobnego studium.

3. Zasady wychowania w pedagogice szczegółowej

W pedagogice szczegółowej chodzi o zasady wyboru czynności, ułatwiających korzystanie z kultury. Chodzi o przejmowanie tego, co w kulturze prawdziwe i dobre, co zarazem tworzy wykształcenie i wychowanie człowieka.

Możemy powiedzieć, że kultura w swym aspekcie podmiotowym jest sumą usprawnień intelektu i woli, osiągniętych przez wykształcenie i wychowanie. Kultura w swym aspekcie

przedmiotowym jest zespołem dzieł, które mogą wyrażać zarówno mądrość i prawość, szlachetne fascynacje i uczucia, jak i fałsz oraz zło, negujące prawdę i dobro.

Zanim nauczymy się przejmowania z kultury prawdy i dobra musi wspomagać nas mądry i prawy wychowawca. Wobec niego i wobec kultury musimy przyjąć postawę zgody na ich prawdziwe i dobre propozycje oraz postawę zgody na wybór tego, co nie jest fałszem i złem.

Zgoda na propozycję przyjęcia prawdy i dobra oraz zgoda na pomijanie fałszu i zła stanowią dwie podstawowe zasady wyboru czynności wychowujących. Zgoda na przyjęcie prawdy i dobra nazywa się w tradycji pedagogicznej postawą pokory. Zgoda na pomijanie fałszu i zła nazywa się w tradycji pedagogicznej umartwieniem. Używając tych tradycyjnych terminów możemy powiedzieć, że pokora i umartwienie są zasadami wychowania w pedagogice szczegółowej.

Z zasadą pokory jako zgody na wybór prawdy i dobra wiąże się zasada posłuszeństwa oparta na zaufaniu do wychowawcy i kultury. Przez zaufanie posłuszeństwo wiąże się z zasadą wiary. Jest ono radosnym wykonaniem polecenia, gdy rozumie się je jako życzenie osoby kochanej. Zgłasza więc wymóg stosowania w wychowaniu miłości, gdyż tylko powiązanie osób przez miłość czyni posłuszeństwo działaniem wnoszącym radość. Oderwanie od miłości wspiera się na stosowaniu sankcji w postaci nagrody lub kary. Posługiwanie się sankcją w wychowaniu jest przekreśleniem wychowania.

Z zasadą umartwienia jako zgody na pomijanie fałszu i zła wiąże się zasada kierowania się raczej do osób niż do rzeczy. Pomijanie rzeczy nazywało się w tradycyjnej pedagogice postawą ubóstwa. Nie polega ono na wyrzeczeniu się rzeczy w dziedzinie fizycznej, ani na wykluczeniu erudycji w dziedzinie intelektualnej. Chodzi tylko o to, aby rzeczy służyły osobom, a erudycja uzyskiwaniu uprawnień intelektu woli.

Także uzyskiwanie postawy pokory i umartwienia, zarazem postawy posłuszeństwa i ubóstwa wymaga wielu wcześniej stosowanych czynności szczegółowych. Drogą do ich odkrycia może stać się badanie sposobów zmniejszania dominacji w nas zmysłu wewnętrznego, nazywanego *vis cogitativa*.

Przypomnijmy tu teorię prof. W. Tatarkiewicza, że na ogół zwycięża w nas i dominuje tak zwane myślenie, które jest tylko marzeniem. Marzenie polega na wiązaniu aktualnie tworzonych wyobrażeń z wyobrazeniami, które pamiętamy. Wywołał je realny przedmiot doznań i wrażeń, lecz w marzeniu pomijamy tę realną genezę skomponowanych obrazów i tworzymy je właśnie z tego, co aktualnie jest wyobrażeniem oraz z wyobrażeń wydobywanych z pamięci.

Wyobrażenia, jako zmysłowe ujęcie fizycznej strony przedmiotu poznania, aktywizują w nas sferę uczuciowości i są powodem uczuć. Uczucia noszą nazwy, którymi oznaczamy relacje osobowe. Uczucie miłości, czy inne uczucia, mogą współwystępować z relacją miłości, nawet wiary i nadziei. Mogą nas mylić tak dalece, że uczucie miłości uważamy za relację miłości. Tymczasem może wiązać nas z kimś relacja miłości bez zespołu uczuć, gdyż miłość jest troską o dobro drugiej osoby, chronione działaniami intelektu i woli. Owszem, łatwiej chronić tę relację, gdy wspomagają nas uczucia. Nie od nich jednak zależy powiązanie osób przez miłość. Odróżnienie relacji osobowych od uczuć jest ważnym zadaniem w kształceniu i wychowywaniu. Należy uzyskiwać kulturę uczuć poprzez powodowanie wyobrażeń pozytywnych i szlachetnych. Drogą do tej kultury uczuć jest zmniejszenie dominowania w nas działań *vis cogitativa*, a przez to poddanie także wyobrażeń wpływowi intelektu. Działania intelektu uruchamia się przez wpływ jego informacji na wolę, która przejawia się w rozsądnym wyborze tego, co poznaliśmy i uczyniliśmy przedmiotem decyzji. Wiążąc od początku działalności wychowawczej intelekt człowieka z prawdą, a jego wolę z dobrem, powodujemy usprawnianie się tych władz w mądrości. Wynika z tego prawie szokujący wniosek, że już dzieci i już od pierwszych czynności wychowawczych należy usprawniać w mądrości.

IV. WARTOŚCI JAKO PRZECIWIENSTWO ZASADY MĄDROŚCI

Nie tylko w pedagogice, lecz także w wielu kierunkach współczesnej etyki stawia się człowieka wobec wartości, a nie wobec osób. Możemy już powiedzieć, zanim bliżej omówimy różne teorie wartości, że wartość jest celem, zadaniem, ideą, a więc konstrukcją intelektualną. Takie konstrukcje nie wychowują. Nie wychowują też teorie i ideologie. Wychowują osoby. Realistyczna pedagogika proponuje więc więzi z osobami. Ta więź ma postać wiary jako wzajemnego otwierania się osób na siebie, zarazem postać nadziei jako wspartego na dobru doznawania zaufania i życzliwości. Życzliwość jest naturą miłości, a wyznacza ją sama realność osób. Wierność prawdzie i dobru usprawnia nas w mądrości, a mądrość wspiera miłość. Mądrość zarazem przez wierność prawdzie i dobru kieruje do osób. Powiązanie z osobami przez miłość, wiarę i nadzieję w wierności istnieniu, prawdzie i dobru powodują uzyskanie prawidłowego wykształcenia i wychowania. Mądrość więc wynika z realizmu w kulturze i sytuuje nas w realizmie. Wartości jako kompozycje intelektualne wynikają z idealizmu w kulturze i sytuują nas w tym idealizmie, w samym więc myśleniu pomijającym realne osoby. Z tego względu przeciwstawiamy mądrość wartościom. Z tego też względu proponujemy postawienie na miejscu zasady wartości zasadę mądrości. W aktualnej kulturze jest to prawie trudna propozycja.

Zgodnie z dominacją idealizmu w kulturze współczesnej dominują też w niej teorie wartości. W publikacjach zachodnich pisze się nawet wprost, że etyka prowadzi nas do aksjologii, a aksjologia wprowadza w problematykę Boga. Bóg jednak uzyskuje tu pozycję idei lub ideału, a nie pozycję realnej osoby, której istnienie wykazuje realistyczna identyfikacja bytu.

Idealizm jest podstawą dwu aktualnie dominujących teorii wartości: platońsko-fenomenologicznej i materialistycznej.

a) Wartość jest obiektywnie bytującą zasadą organizowania życia, jego modelem i celem. Nie jest realnym bytem. Bytuje na sposób platońskiej idei. Aktywizuje myślenie i

działanie jako obiektywny wzór. Jest to właśnie koncepcja wartości platońsko-fenomenologiczna.

Ta koncepcja wywołuje zastrzeżenia filozoficzne i pedagogiczne. Wśród filozoficznych wymieńmy trudność, że według realizmu nie bytują samodzielnie lub obiektywnie konstrukcje myślowe. Tak rozumianych wartości po prostu nie ma. Wśród zastrzeżeń pedagogicznych zwróćmy uwagę na to, że nie może wychowywać to, czego nie ma. Idea, nawet idea Boga, może wypełniać myślenie. Myśl skłania wolę do decyzji podejmowania działań. Jednak idea jako model lub wzór skieruje do modelu człowieka. Model jako cel wychowawczy może wywoływać jedynie frustrację, gdyż sposobem wychowywania stanie się porównywanie siebie z wzorem, którego nikt w pełni realnie nie osiąga.

b) Wartość jest zmieniającym się zadaniem społecznym, wyznaczanym przez historię, stosunki społeczne, zmieniające się ideologie. Jest to koncepcja, proponowana przez materializm historyczny. Nie stanowi on już podstaw obowiązującej ideologii. Jego echem jest jednak w aktualnej kulturze intelektualnej przewaga celów ekonomicznych nad celami humanistycznymi. Obronę celów wyłącznie ekonomicznych wyznacza agnostycyzm i wsparty na nim ateizm, w związku z tym relatywizm i teoria wolności utożsamionej z dowolnością życzeń i przekonań pomijających prawdę. Akceptowanie prawdy broniłoby celów humanistycznych.

Ta koncepcja również wywołuje zastrzeżenia filozoficzne i pedagogiczne. Filozofa niepokoi podstawa tak rozumianej wartości. Tą podstawą jest wyłącznie myślenie, zarazem wyznaczone wcześniejszą teorią, a więc także tylko myśleniem. Pedagog widzi w tej teorii wartości podstawy zanegowania w ogóle wychowania. Jeżeli wartości zależą od zmieniających się sytuacji społecznych, to może należy nie podejmować realizowania tych wartości i poczekać, aż nowe stosunki społeczne wyznaczą trwalsze wartości i wtedy dopiero podejmie się wysiłek ich realizowania.

Idealizm pomieszany z realizmem jest podstawą jednej teorii wartości, także obecnej w aktualnej kulturze intelektualnej.

c) Wartość jest celem, wyznaczonym przez stałe cechy człowieka, takie jak jedność, prawda, dobro. Mówi się, że tak ujęta wartość ma fundament w rzeczach. Jest intelektualnym ujęciem cech rzeczy lub ludzi. Taką teorię wartości głosi tomizm tradycyjny, w którym właśnie miesza się ujęcia realistyczne z ujęciami idealistycznymi. Wartość bowiem także jest tu modelem, wzorem, ogólną propozycją, wypracowaną przez intelekt.

Zastrzeżenia filozoficzne skupiają się wokół bytowego statusu wartości. Jest ona w dalszym ciągu pojęciem, któremu przypisuje się jakieś bytowanie, niezależnie od realnej

rzeczy, mimo że z tej rzeczy wyabstrahowane. Zastrzeżenia pedagogiczne to trudność, że poleca się uzyskiwanie cech, które człowiek już posiada z racji bytowania. Ukazywane tu wartości są zresztą, jak wynika z realistycznej identyfikacji człowieka jako bytu, przejawami istnienia i nie stanowią przedmiotu wychowania. Wychowaniu podlegają przejawy istoty, takie jak intelekt.

Realizm jest podstawą także jednej teorii wartości, która zresztą nie dominuje w aktualnej kulturze intelektualnej. Jest jednak propozycją, dzięki której teoria wartości mogłaby pozostać w realistycznej etyce, także więc w pedagogice.

d) Wartość jest trwaniem relacji. Nie jest samą relacją, nie jest jej podmiotem lub kresem, nie jest człowiekiem, osobą, celem lub oceną. Jest dosłownie stanem relacji, jej właśnie trwaniem, gdy czynnościami intelektu i woli zabiegamy o powiązania z tym, co prawdziwe i dobre. Ze względu na to powiązanie uwyrażnia się w wartości aspekt doskonalenia człowieka. To bowiem, co dziś nazywamy wartością, w średniowieczu i w języku łacińskim nazywało się *perfectio*. Może się zdarzyć, że za doskonalące nas uznamy powiązania z tym, co złe i fałszywe. Mówi się o wyborze wartości negatywnych. Zgodnie jednak z intuicją językową wiążemy wartość z tym, co doskonali, co prawdziwe i dobre. Zbierając te akcenty możemy powiedzieć, że wartość jest trwaniem relacji z tym, co intelekt rozpoznał jako prawdę, a wola wybrała jako dobro. Tak określa się relację w identyfikacjach tomistycznych, które są wierne realizmowi teoriopoznawczemu i pluralizmowi bytów. To określenie wartości jest zarazem zgodne z realistyczną koncepcją człowieka.

Trudno wskazać na zastrzeżenia wobec tej teorii wartości. Wśród zalet filozoficznych można wymienić to, że wartość przysługuje relacjom, a nie bytom samodzielnym jako ich cecha. Łączy zawsze dwa byty, które wyznaczają naturę relacji, i bez tych bytów nie można jej zidentyfikować. Oderwana od swych podmiotów, rozważana sama w sobie, jest narażona na usamodzielnienie bytowe lub zobiektywizowanie. Zależy wtedy od tworzącego jej naturę intelektu. Staje się koncepcją i przechodzi w obszar ujęć idealistycznych. W ujęciach realistycznych jest zawsze trwaniem więzi między jednostkowymi bytami. Wśród zalet pedagogicznych najważniejsze jest to, że wartość jako trwanie relacji nie znajduje się poza człowiekiem, w świecie wzorów lub zobiektywizowanych konstrukcji myślowych. Wiąże osoby tu i teraz. Dzięki temu etyka realizuje się w codziennym życiu, a pedagogika dotyczy konkretnych ludzi. To oni swym myśleniem i decyzjami powodują trwanie powiązań. Trzeba tylko dodać, że chodzi tu o powiązania realne. Są one wtedy realne, gdy wyznaczają je przejawy realnego istnienia i urealnionej tym istnieniem istoty. Są także relacje myślnie, które trwają dzięki pamięci człowieka, a nie dzięki swej bytowej strukturze. Tę strukturę bytową

posiadają tylko relacje realne, zawsze niesamodzielne, zawsze oparte na własnościach lub cechach realnych bytów. Trwanie realnych relacji jest wobec tego realną wartością.

Realna wartość, gdy jest trwaniem realnej relacji, stawia nas wobec realnych osób. Wprost wiąże nas z osobami, często na zawsze. Nie jesteśmy więc skazani na powiązania wyłącznie z celami, zadaniami, czy jakąś ideą. One tylko mobilizują intelekt, a przez niego wolę, do podejmowania wychowujących nas więzi z osobami. Te podstawowe więzi to pełna życzliwość i pełne zaufanie. Nazywają się one inaczej miłością, wiarą i nadzieją, która polega na naszym wyborze życzliwości i zaufania, trwania w powiązaniach przez miłość i wiarę.

Ponieważ miłość wiąże się z osobami dzięki oddziaływaniu na siebie ich własności realności, stanowi zarazem chronienie istnienia osób. Wiarę wyznacza otwarcie się na siebie osób, które stanowi w osobach ich własność prawdy. Nadzieja wspiera się na powiązaniach w dobru. Prawda i dobro usprawniają intelekt i wolę w mądrości. Wartość jako trwanie realnej relacji miłości i wiary, zarazem nadziei, stawia nas wobec mądrości, gdyż te relacje wyznacza prawda i dobro.

Realnie wiążące nas relacje i ich realne trwanie, a więc realne wartości rozpoznajemy przez ich więź z mądrością. Mądrość jest zasadą wychowania. Powoduje ona, że trwają wartości. Oderwane od mądrości jako skutku naszej wierności prawdzie i dobru, stają się konstrukcjami myśli i przeciwieństwem mądrości. Wskazują na idealizm, a nie realizm ujęć. Zasada mądrości kieruje do osób i do trwania z nimi w realnych powiązaniach przez miłość, wiarę i nadzieję.

V. NIE AKSJOLOGIA, LECZ FILOZOFIA CZŁOWIEKA⁵

1. Problem podstaw pedagogiki

W długich dziejach pedagogiki podstawą wyznaczających ją zasad była zawsze filozofia człowieka. Od czasu wystąpienia Kanta źródłem zasad w postaci pytań pierwszych dla pedagogiki jest aksjologia. Filozofia człowieka kieruje do realnego człowieka. W tej więc filozofii pedagogika realistyczna szuka podstaw do zaproponowania sposobów wychowania i wykształcenia ludzi. Aksjologia kieruje do pojęć, nazywanych wartościami, to znaczy do pojęć, które ktoś ceni. W tych więc pojęciach pedagogika idealistyczna szuka podstaw programu wychowania i wykształcenia. Pedagogika realistyczna dotyczy każdego jednostkowego człowieka. Pedagogika idealistyczna, zgodnie z ogólną strukturą pojęć, kieruje do modelu człowieka.

Zauważmy, że zasady można ująć realistycznie i idealistycznie. Dodajmy zarazem, że w ujętych realistycznie trzeba odróżnić dwa ich aspekty: teoriopoznawczy i metafizyczny. Zasady w sensie teoriopoznawczym są tylko wskazaniem na bezpośrednie przyczyny działań człowieka. W sensie metafizycznym zasady są samymi tymi przyczynami.

Zasadą realnych działań mogą być tylko realne przyczyny. Wyznaczają one realne skutki wychowania i wykształcenia oraz sytuują w pedagogice realistycznej. Zasadą tylko myślnych działań są uzyskane dzięki teorii poznania pojęcia realnych zasad. Oderwane od tego, co oznaczają, gdy skupimy się tylko na znaczeniach pojęć, kształtują pedagogikę idealistyczną i nie mogą sprawiać realnych skutków, tym bardziej wtedy, gdy wychowanie i wykształcenie oprzemy na niektórych pojęciach, wskazanych przez aksjologię.

Filozofia człowieka przez swą realistyczną teorię poznania odsyła do metafizycznie ujętych realnych zasad. Aksjologia odsyła tylko do pojęć, głównie do pojęcia wartości, i sytuuje w tym idealizmie, w którym za Kartezjuszem teorię poznania utożsamia się z ustaleniami metafizyki. Utożsamia się tu poznanie z bytowaniem. A ponieważ poznanie jest cechą bytów żywych, utożsamia się zarazem cechą z podmiotem cechy.

⁵ *Nie aksjologia, lecz filozofia człowieka*, „Rocznik Pedagogiczny”, t.17 (1995), 31-39.

K. Ajdukiewicz odróżniając teorię poznania od metafizyki, uważa, że według idealizmu teoriopoznawczego poznaje się to, co skonstruowały władze poznawcze, i że według idealizmu w sensie metafizycznym istnieją wyłącznie wytwory wyobraźni i intelektu. Jeżeli więc aksjologia, tożsama z redukcją metafizyki do teorii poznania lub ograniczona do dowolnie wybranych pojęć, których znaczenia cenimy, sytuuje w idealizmie, to wobec tego nie aksjologia, lecz filozofia człowieka powinna stanowić podstawę pytań pierwszych dla pedagogiki.

Trzeba jednak wyraźnie odróżnić zasady od pytań pierwszych.

W realistycznie zorientowanej filozofii człowieka mówi się raczej o tym, że filozofia zaczyna od odpowiedzi, a nie od pytań. Przez odpowiedzi rozumie się wywołany we władzach poznawczych realny zespół informacji jako podobieństw przejawów istnienia i elementów strukturalnych istoty, podanych przez realny byt jednostkowy, oddziałujący na władze poznawcze. Teoria poznania opisuje sposób uzyskania i przekształcenia tych informacji w materiał, który daje się wyrazić w wyobrażeniach i pojęciach. Z punktu widzenia teoriopoznawczego zaczynamy więc poznanie od nadanych przez byt informacji, które są dla nas odpowiedzią, a nie pytaniem.

Pytanie przekształca teorię poznania w tworzenie hipotez jako układu pojęć lub teorii, które, gdy są początkiem metody badawczej nauk szczegółowych, sprawdza się eksperymentem i nim weryfikuje lub falsyfikuje wyjściowy układ twierdzeń. Zatrzymuje to w polu myślenia. Pytanie nie kontaktuje z realnymi bytami jednostkowymi, które stanowią rzeczywistość. Pytania, czerpane dla pedagogiki z aksjologii, nie kontaktują z realnym człowiekiem. Sytuują w abstrakcyjnej, wręcz fikcyjnej pedagogice.

Powtórzmy więc, że zgodnie z realistyczną teorią poznania i realistyczną metafizyką nie aksjologia, lecz filozofia człowieka może stać się podstawą zasad pedagogiki.

Rozważmy najpierw idealistyczne propozycje ze strony aksjologii i z kolei realistyczne propozycje filozofii człowieka.

2. Idealistycznie ujęte wartości i aksjologia

a) Geneza i treść wartości

Pojęcie wartości wypracował Kant, ośmielony myślą Jana Dunska Szkota, który odziedziczył wypracowaną przez filozofów arabskich teorię możliwości i konieczności, także myślą Kartezjusza, Suareza, Wolffa, a głównie Hume'a, radykalnie negującego w strukturze bytu i w odniesieniach między bytami przyczynę i skutek, uwyrażniające według Arystotelesa

akt i możność jako pierwsze elementy strukturalne realnego bytu jednostkowego. Kant uznał, że intelekt nie dociera do stanowiących byt jego wewnętrznych pryncypiów i że pozostaje nam oparcie się wyłącznie na wrażeniach zmysłowych, uzyskiwanych przez zmysłowe władze poznawcze. Wrażenia więc i komponowane przez intelekt i rozum pojęciowe możliwości są jedyną informacją o rzeczach. Wrażenia i możliwości występują wewnątrz człowieka. Nie wiemy, co wypełnia byty poza nami. To, czym są, nie jest poznawalne. Poznajemy jedynie tworzone w nas przez nas układy możliwości, które pozwalają na scalenie wrażeń. Poznajemy zarazem zawartą w nas sferę powinności, podlegających kategorycznemu imperatywowi, by je realizować.

Powinności nie są bytami, gdyż byt jest niepoznawalny. Są wartościami, czymś, co cenimy i co wyznacza naszą godność, a zarazem jest korelatem ustanawiającego wartość aktu woli. Ten akt więc konstruuje i poznaje.

Husserl dodał, że akty poznania i emocje transcendują podmiot. Są poza tym podmiotem korelatem, wprost wartością jako przedmiotem przeżyć poznawczych i emocjonalnych. Jednak doznania psychiczne nie warunkują istnienia tych wartości.

Scheler wykazywał, jakby nawiązując do stwierdzeń Husserla, że wartości są pierwotnie dane w aktach emocjonalnych. Są więc w nich swoiście zawarte. Nasze emocje, niezależnie od doświadczenia zmysłowego, wprost je chwytają jako jakości idealne. Scheler ponadto odróżnił wartość od dobra i uznał, że dobro „posiada” wartość.

Hartmann uznał wartość za samodzielny byt idealny, który nie jest w relacji ani do świata, ani do świadomości. Jest jednak w relacji do przeżyć emocjonalnych. Emocje apriorycznie ujmują wartość. To ujęcie jest oglądem refleksji jako analizy emocji.

Tak ukazywana wartość jest przekształceniem w samodzielną strukturę samej czynności poznania lub dodaniem do wyobrażeń i pojęć scalającej je oceny, która wyznacza naszą wewnętrzną godność i zewnętrzną powinność.

Wszystko to dzieje się wewnątrz podmiotu dzięki jego przeżyciom, które są emocjami i scalaniem pojęć. Nazywa się to filozofią podmiotu, którą Kant i jego kontynuatorzy wprowadzają na miejsce zanegowanej przez nich realistycznej teorii poznania i realistycznej filozofii bytu. Filozofia podmiotu stała się zarazem teorią wartości i powinności, a tym samym teorią moralności i religii. Jest ostatecznie wynikiem redukcji wszystkich nauk filozoficznych do idealistycznie ujętej teorii poznania. Do tej teorii należą wartości i przede wszystkim tę teorię wyróżniają.

b) Wartości z pozycji filozofii realistycznej

Wartości nie występują w realistycznej filozofii bytu. Nie są bowiem żadnym z elementów strukturalnych bytu, ani nie są realnymi bytami. Są wobec tego tylko nazwą fragmentu teorii poznania. Ta nazwa znaczy, lecz niczego nie oznacza. Wnika dziś jednak dość uporczywie w język filozofii realistycznej.

W filozofii realistycznej wartość może oznaczać jedynie naszą ocenę bytu, jego cechy lub relacji. Ocena jest wewnątrz podmiotu. Wskazuje na to, że coś cenimy lub że ma dla nas wartość.

Możemy więc powiedzieć, że cenimy realny byt, jego istnienie, prawdę, dobro, człowieka, duszę i ciało, intelekt i wolę, wszystko, co żyje, świat i Boga, relacje osobowe, rodzinę, naród. Cenimy także wytwory człowieka, takie jak państwo, szkołę, uniwersytet, ustroje społeczne i polityczne, instytucje, język, teorie, kulturę, w niej filozofię, teologię, aksjologię, technikę, sztukę. Katolicy mogą dopowiedzieć, że cenią Trójcę Świętą, Chrystusa i Kościół, Matkę Boską, sakramenty, a w człowieku - świętość.

Gdy coś cenimy, zabiegamy o to, aby trwały relacje wiążące nas z cenionymi bytami. Filozof bytu bez większego błędu może się zgodzić, że wartość jest trwaniem relacji.

Aksjologia, która jest teorią wartości, nie byłaby tak pusta i przenosząca w abstrakty, gdyby zwolennicy aksjologii włączyli do zespołu wartości choćby prawdę i dobro, treść dziesięciu przykazań, cnoty intelektu i woli.

Próbował tego Scheler i skupił swoją uwagę na etyce, z której usunął działania intelektu. Wyakcentował za Kantem rolę woli i emocji, które uzależnił od wpływu wartości. Inni myśliciele poszerzyli pole współczesnych refleksji. Trzeba wymienić tu poza Kartezjuszem i Kantem takie nazwiska jak Hegel, Nietzsche, Jung, Heidegger, Derrida, Levinas, Fromm i Whitehead. Uprawiają oni i rozwijają różne odmiany filozofii idealistycznej. Nadali filozofii i pedagogice wymiar idealistyczny, który odsuwa od realnego człowieka. I u tych samych autorów szuka się dziś pomocy w naprawieniu pedagogiki.

Nie naprawi pedagogiki, a tym samym wychowania i wykształcenia człowieka, szukanie podstaw w kulturze lub ideologii. Kultura jest tylko zespołem wytworów, które często usprawniają w odejściu od realnych bytów, gdy prezentują fałsz i zło. Ideologia jest światopoglądem jako zespołem dowolnie zestawionych twierdzeń, poszerzonych o program nie zawsze słusznych przemian politycznych i o program społeczny. Podstaw wychowania i wykształcenia człowieka należy szukać w bytowej strukturze człowieka. Trzeba ich więc szukać w realistycznie uprawianej filozofii człowieka.

3. Realistycznie ujęte zasady i filozofia człowieka

a) Pedagogika wśród innych nauk filozoficznych

Pedagogika, której punkty wyjścia wyznacza filozofia człowieka, właśnie w człowieku szuka zasad wychowania i wykształcenia ludzi. A wskazując na zasady, jest jedną z filozoficznych nauk o człowieku. Każda bowiem filozofia jest wskazywaniem na zasady jako bezpośrednie przyczyny skutków, proporcjonalnych do tych przyczyn. Chodzi tu o realne zasady jako strukturalne elementy bytu. Z tego względu każda realistycznie uprawiana filozofia jest metafizyką bytu, metafizyką człowieka, metafizyką poznania, metafizyką postępowania o nazwie etyka i pedagogiką jako metafizyką wychowania i wykształcenia realnych ludzi.

Należy tu dość szokująco stwierdzić, że filozofia pojęć i wartości nie tyle jest filozofią, ile raczej twórczością artystyczną jako kompozycją wyobrażeń i pojęć, utrwalonych w znakach formalnych i fizycznych. Gdy brakuje wytworom cechy piękna, wytworzone teorie przypisują sobie pozycję filozofii. Podobnie aksjologia, filozofia procesów, kosmosu, sztuki, także nie tyle są filozofią, ile raczej pogłębioną analizą właściwą metodom estetycznym, stosowanym w naukach przyrodniczych. Nie może bowiem być filozofią żadne badanie, w którym nie bierze się pod uwagę istnienia jako wewnętrznej w realnych bytach samodzielnych i niesamodzielnych przyczyny ich realności. Bez realności wszystko jest nicością lub wytworem wyobraźni i intelektu.

Pedagogika dotyczy realnego człowieka. Na jej zasady naprowadza filozofia człowieka, a także metafizyka bytu i etyka. Odróżniając przedmioty tych nauk filozoficznych, będziemy w stanie wyodrębnić przedmiot pedagogiki, co zapewni jej metodologiczną odrębność jako nauki.

Zauważmy więc, że metafizyka bytu jest wskazywaniem na udostępniające się w poznaniu, lecz zawarte w realnym bycie jednostkowym wewnętrzne w nim i stanowiące go pierwsze elementy strukturalne, które zarazem przez swe powiązania jawią się jako przyczyny i skutki. Przyczyna realności jest nazywana istnieniem. Przyczyna elementów identyfikujących, a więc cała urealniona zawartość bytu, jest nazywana istotą. Istnienie przejawia się w transcendentaliach, nazywanych też własnościami istnieniowymi, istota w cechach lub przypadłościach niematerialnych i materialnych.

Z kolei w metafizyce człowieka rozpoznając i akceptując istnienie jako wewnętrzną przyczynę urealniającą człowieka, bliżej ukazuje się bogatą strukturę jego istoty jako duszy rozumnej i materii, która podmiotuje oraz współstanowi ciało razem z przypadłościami fizycznymi. Wskazuje się też na ważne w człowieku transcendentalia jako podstawy

istnieniowych relacji osobowych oraz na władze duszy, podmiotujące poznanie i postępowanie jako relacje istotowe, a także wskazuje się na władze cielesne, które dzięki przypadłości rozciągłości podmiotują poznanie i pożądanie zmysłowe oraz podmiotują cechy fizyczne, takie jak wymiary i jakości. Poznanie zmysłowe wyraża się w wyobrażeniach. Pożądanie zmysłowe jest podstawą uczuć. Istnienie w tym bycie, w którym przez to istnienie jest wywołana w jego istocie rozumność, a w całym bycie powodowanie przez transcendentalia relacji istnieniowych, czyni ten byt osobą. Dotyczy to człowieka, który jest w swej istocie rozumny oraz zdolny do nawiązywania przez przejawy istnienia istnieniowych relacji osobowych.

Etyka skupiając się na wyznaczonym przez rozumne poznanie postępowaniu człowieka bada w działaniach ludzkich ich wierność określone przez prawdę i dobro. Prawda i dobro usprawniają człowieka w mądrości, która wpływając na poznanie i postępowanie czyni te działania sposobem chronienia relacji osobowych i osób. Etyka jest więc propozycją chronienia osób. W etyce ogólnej mówi się o usprawnieniu intelektu i woli, by przez mądrość jako skutek wierności prawdzie i dobru ukształtowało się sumienie, które jest jednoczesnym działaniem intelektu i woli. Intelekt pobudza wolę, by zgodnie z prawdą kierowała do dobra. Towarzysząca działaniom intelektu i woli kontemplacja ułatwia dostrzeżenie relacji osobowych i skłania, by przez utrwalenie tych relacji chronić osoby. W etyce szczegółowej mówi się o sposobach wybronienia prawdy i dobra, zagrożonych w aktualnej kulturze przez fałsz i zło.

Powtórzmy, że metafizyka bytu pomaga w rozpoznaniu pierwszych elementów strukturalnych realnego bytu jednostkowego. Metafizyka człowieka służy do identyfikowania urealnionych przez istnienie elementów strukturalnych istoty osoby, zarazem przejawów istnienia i istoty oraz wyznaczonych przez te przejawy relacji istnieniowych i istotowych.

Etyka bada w działaniach intelektu i woli ich wierność zgodnemu z prawdą i dobru osób. Korzystając z tej drogi myślenia, wyodrębniamy przedmiot pedagogiki.

Pedagogika realistyczna określa zasady wyboru szczegółowych czynności, dzięki którym człowiek realizuje działania chroniące osoby oraz ich relacje istnieniowe i istotowe. Podobnie jak w etyce, także w pedagogice odróżnia się pedagogikę ogólną od pedagogiki szczegółowej. Cała pedagogika kieruje wychowaniem i wykształceniem człowieka. W pedagogice ogólnej chodzi o wskazanie na zasady wyboru czynności, które usprawniają intelekt i wolę w wierności prawdzie i dobru. W pedagogice szczegółowej chodzi o wskazanie na zasady wyboru czynności, które ułatwiają przejmowanie z kultury tego, co prawdziwe i dobre oraz pomijanie tego, co złe i fałszywe.

b) Zasady pedagogiki

Zasady wychowania i wykształcenia nie mogą być w pedagogice realistycznej tylko pojęciami, gdyż pojęcia jako wytworzone przez myśl modele lub wzory nie powodują realnych skutków. Te zasady muszą być realne, gdyż tylko realnie istniejąca przyczyna może wywołać realny skutek.

Według realistycznej pedagogiki ogólnej wyborem czynności, które wychowują i kształcą człowieka kierują trzy zasady. Są to: mądrość, wiara i cierpliwość.

Mądrość jest w człowieku usprawnieniem jego intelektu w kierowaniu się do prawdy i dobra. Jest usprawnieniem realnej władzy poznawczej, zapodmiotowanej w duszy, która współstanowi z materią istotę człowieka. Mądrość czyni poznanie i decyzje ludzkie sposobem chronienia osób. Ponieważ prawda i dobro są przejawami istnienia każdego bytu, mądrość kieruje zarazem do istnienia bytów i do relacji istnieniowych, a głównie do istnieniowych relacji osobowych, takich jak oparta na realności stała życzliwość, nazywana miłością, jak oparte na prawdzie zaufanie, nazywane wiarą, i jak oparte na dobru dążenie do trwania w miłości i wierze, nazywane nadzieją. Mądrość chroni relacje osobowe relacjami istotowymi.

Wiara jest wyzwoloną przez prawdę relacją zaufania. Ta prawda jako przejaw istnienia bytów wiąże zaufaniem cały istniejący byt z drugim istniejącym bytem. Wiaże tym samym osoby, których istota przejawia się w intelekcie jako bezpośrednim podmiocie rozumienia. Także sam intelekt odbiera prawdę, co wyznacza relację poznania. Musimy stwierdzić, że poznanie prawdy dzieje się w obszarze osobowej relacji wiary. Zarówno bowiem wiara, jak i poznanie są wyzwalone przez prawdę. Ta bliskość wiary jako relacji istnieniowej i poznania jako relacji istotowej często wprowadza pewność w każde poznanie. Może dlatego idealizm już nie kontroluje przyjmowanych twierdzeń. Realizm je sprawdza, zestawiając prawdę teoriopoznawczą z bytem, który przez prawdę transcendentalną udostępnia intelektowi swoje istnienie i istotę. Tylko Kant, głosząc idealizm, uważa, że prawda jest zgodnością wszystkiego z intelektem. Wiara jako otwarcie nas na istnieniową własność prawdy, rozumianej przez intelekt, jest wkładem intelektu w wychowanie i wykształcenie.

Cierpliwość jako zdolność do powtarzania w człowieku doznawania przez niego dobra jest sprawnością woli i jej wkładem w wychowanie oraz wykształcenie. Wola musi wielokrotnie, a więc cierpliwie doznawać dobra, głównie osób, by utrwaliła się w nas relacja nadziei jako dążenia do trwania w miłości i wierze. Nadzieja nie jest marzeniem o nieokreślonych, tylko obmyślonych celach. Jest realną sprawnością, a tym samym zasadą pedagogiki.

Według realistycznej pedagogiki szczegółowej są z kolei dwie zasady, które wyznaczają czynności przejmowania z kultury prawdy i dobra oraz unikania fałszu i zła. Są to: pokora i posłuszeństwo. Pokorę wspomaga umartwienie. Posłuszeństwo wspiera się na ubóstwie jako na wiązaniu się z osobami, a nie z wytworami. Z osobami wiąże nobilitująca i uszczęśliwiająca ludzi miłość. Wytwory służą tylko użytecznością. Przekazują treść poznania, które ukierunkowuje postępowanie.

Pokora jest zgodą woli, informowanej przez intelekt, na przyjęcie prawdy i dobra. Jest w związku z tym zarazem zgodą na pomijanie fałszu i zła. To pomijanie, któremu może towarzyszyć cierpienie, jest umartwieniem. Muszę odejść, często z bólem, od tego, co mimo atrakcyjności jest przeciwne prawdzie i dobru. Pokora zawsze więc wiąże się w nas z umartwieniem, a wspomaga ją wiara. Jest zarazem realnym akceptowaniem wiary jako powiązania z osobami poprzez prawdę.

Posłuszeństwo jest umiejętnością zaufania prawdzie i dobru oraz osobom, które wychowują i kształcą. Jest manifestowaniem nadziei jako dążenia do tego, co się kocha i czemu się wierzy. To, co się kocha, lub ktoś, kogo się kocha, poprzez miłość czyni posłuszeństwo radością sprawiania dobra. Kocha się coś dla kogoś. Posłuszeństwo więc wynosi osoby na pierwsze miejsce. Na drugim sytuuje rzeczy. Wierność bardziej osobom niż rzeczom jest właśnie postawą ubóstwa. Nie chodzi o odrzucenie rzeczy fizycznych lub erudycji jako wytworów myśli, lecz sprawienie, aby służyły osobom kształcąc ich intelekt i wolę oraz wychowując te władze dla chronienia osób i relacji osobowych.

c) Humanizm i religia

Dopowiedzmy ponadto i przypomnijmy, że człowiek jako byt jest istnieniem i istotą. Istnienie urealnia istotę, a w niej intelekt. Pełni więc wobec istoty jako swego skutku rolę przyczyny realności i czyni człowieka osobą. Istnienie w całym urealnionym człowieku przez swe przejawy wyzwala zarazem relacje istnieniowe, takie jak miłość, wiara i nadzieja. Istota przez swe przejawy, którymi są intelekt i wola, jest podstawą relacji poznania i postępowania. Te relacje istotowe poprzez kształcenie i wychowanie pełnią w nas rolę chronienia relacji osobowych i osób, a tym samym ich istnienia, prawdy i dobra.

Relacje istnieniowe odnoszą do wszystkich osób, nie tylko więc do ludzi, lecz także do Boga, który jest osobą. Osobą bowiem jest każdy byt, w którego istocie jako skutku istnienie jako przyczyna wyzwoliło rozumność, a w całym bycie przez transcendentalia - relacje istnieniowe. Dotyczy to ludzi. Bóg jako Samoistne Istnienie jest wyłącznie przyczyną o charakterze pryncypium. Bóg więc jest rozumiejącym Istnieniem. Jest z tego względu osobą. I

nie ma żadnej bytowej zasady, która wykluczałaby rozumne powiązania istnieniowe z realną osobą Boga.

Istnienie wyzwalając w bytach rozumnych relacje istnieniowe, kieruje więc do wszystkich osób, zarówno do ludzi, jak i do Boga. Wynika z tego, że istnienie przez swe przejawy wiążąc ludzi sytuuje ich w humanizmie, a wiążąc przez te przejawy ludzi z Bogiem, sytuuje nas w religii, gdyż właśnie humanizmem są więzi osobowe ludzi z ludźmi, a religią są więzi osobowe ludzi z Bogiem. Humanizm i religia stają się naturalnym kontekstem wychowania i wykształcenia ludzi. Bez humanizmu i religii kształtują się osobowości kalekie.

4. Zakończenie

Aksjologia wyznacza pedagogikę, która kieruje do wytworów, a nie do osób. Przyzwyczajają do wierności ideom, teoriom, skonstruowanym rzeczom, a nie do trwania w powiązaniach z ludźmi przez stałą życzliwość i zaufanie. Uzasadnia swoje propozycje znaczeniami nazw jako koreletami emocji i nazywaną oglądem analizą czynności scalania pojęć. Jest teorią idealistyczną.

Filozofia człowieka wyznacza pedagogikę, która kieruje do osób, a nie do wytworów. Wychowuje do wierności prawdzie i dobru realnych bytów, a nie do powiązań z tezami wskazanych ideologii. Uzasadnia swoje propozycje realnymi zasadami nabywania usprawnień intelektu i woli, których działania chronią nasze trwanie w wyznaczonych przez przejawy istnienia relacjach osobowych. Ta filozofia sytuuje w realistycznej teorii poznania, metafizyce, etyce i pedagogice.

Pedagogika idealistyczna oparta na aksjologii przenosi człowieka w świat sztucznych kompozycji myślnych. Sytuuje w ideologiach i technice, które czyni głównym celem działań człowieka.

Pedagogika realistyczna, oparta na filozofii człowieka, doskonali działania duchowych władz człowieka i utrwala jego istnieniowe i istotowe więzi z realnymi osobami. Sytuuje wśród bytów w świecie osób, które tylko posługują się rozumieniami i techniką.

Aksjologia wymaga atrakcyjnej propagandy. Musi ukazać korzyści dążenia do celu, którym jest konstruowany obraz świata przyszłości. Sytuuje w marzeniu.

Filozofia człowieka wymaga zmuśnionego wysiłku rozumienia otaczających nas bytów i decyzji zgodnego z prawdą osiągnięcia dobra. Zachęca do uzyskiwania i stosowania mądrości, wiary, cierpliwości, pokory, posłuszeństwa, umartwienia i postawy ubóstwa jako odnoszenia się z czcią do osób. Tymi właśnie zasadami w swej pedagogice wychowuje i kształci ludzi

jako osoby. Tę pedagogikę wspomaga etyka, która służy człowiekowi trzema normami moralności. Są to: mądrość, kontemplacja i sumienie. Filozofia człowieka przez etykę i pedagogikę sytuuje w realnej teraźniejszość, w świecie osób i uszczęśliwia, gdyż szczęście jest skutkiem pozostawania w powiązaniach z osobami.

I dodajmy, że w człowieku jako osobie jego istnienie i istota, dusza i ciało, intelekt i wola, wyobrażenia i uczucia są realną podstawą istnieniowych relacji osobowych i relacji istotowych, które ujawniają szlachetność i godność ludzkich działań, ułatwiających utrwalanie miłości jako rozpoznawczego znaku świata osób.

VI. ANTROPOLOGICZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI⁶

1. Trzy interpretacje tematu

Rozważanie w pedagogice jej antropologicznych podstaw prowadzi do trzech zespołów zagadnień:

1) Współczesna pedagogika nie opiera się na teorii człowieka, trzeba więc przywrócić jej więź z antropologią filozoficzną.

2) Współczesna pedagogika wiąże się z błędną teorią człowieka, którą trzeba porzucić. Błędna teoria człowieka jest zawsze osadzona w idealistycznym nurcie filozofii.

3) Trzeba oprzeć pedagogikę na teorii człowieka zgodnej z jego bytową strukturą.

Tę zgodność zapewnia realistyczny nurt filozofii.

Skomentujmy krótko te trzy zespoły zagadnień:

ad 1) Publikacje z zakresu pedagogiki ukazują, że wiele wersji współczesnej pedagogiki opiera się głównie na psychologii eksperymentalnej, która jest dziś nauką szczegółową. W tej psychologii utożsamia się człowieka z zespołem jego działań, ujmowanych w sposób właściwy naukom przyrodniczym. W związku z tym podobnie pedagogika jest zredukowana do proponowania czynności wychowawczych, które mają wpływać na popędy i odruchy w celu uzyskania społecznie dopuszczalnego i zgodnego z aktualną kulturą zachowania w świecie. Wyczuwa się w tej pedagogice założenie, że człowiek jest wypadkową kultury, która ukierunkowała stanowiący człowieka układ popędów. Wyczuwa się zarazem założenie, że człowiek jest wyłącznie ciałem, w którym kultura tworzy tak zwaną osobowość na miarę popędów i swej aktualnej struktury.

ad 2) Wiązanie pedagogiki z naukami przyrodniczymi i aktualnie dominującą kulturą filozoficzną budzi niepokój, że niektóre wersje pedagogiki są oparte właśnie na błędnej lub niedokładnie sformułowanej teorii człowieka. Te wersje pedagogiki ujawniają, że wciąż jeszcze w aktualnej kulturze filozoficznej dominuje tradycja kartezjańska, w której utożsamia się teorię struktury człowieka z teorią poznania człowieka, a z kolei te teorie z psychologią. I

⁶*Antropologiczne podstawy pedagogiki*, w: *Krytyka rozumu pedagogicznego*, praca zbiorowa pod red. S. Sarnowskiego, Bydgoszcz 1993 WSP w Bydgoszczy, s. 85-112.

ta kartezjanizująca psychologia stała się podstawą wielu wersji pedagogiki. W tej psychologii głosi się, że człowiek jest wyłącznie świadomością.

Temat świadomości wyznacza nie tylko różnorodne wersje tej samej koncepcji człowieka, lecz także dominowanie tej samej tradycji kartezjańskiej.

Właśnie Kartezjusz utożsamiał świadomość z człowiekiem. Utożsamiał więc działania z istotą człowieka, którą nazwał substancją świadomą. W tej świadomości wyróżniał zachowania czynne, które nazywał wolą i zachowania bierne, nazywane intelektem. Te nazwy są jeszcze echem arystotelesowskiego, a nawet augustyńskiego ujęcia człowieka.

Freud pracował już na temacie świadomości. Odróżnił nieświadomość (*id*), podświadomość (*ego*), świadomość (*superego*). Świadomość jest naszym konfliktowym uwikłaniem się w otaczający nas świat. Podświadomość jest sferą stłumień, powodowanych przez świadomość. Nieświadomość to sfera popędów, których spełnianie napotyka w świecie na przeszkody, powodujące stłumienia. Odczytanie stłumień, różnicy między *id* i *superego* stanowi zabieg terapeutyczny. Pedagogika nie różni się tu od psychologii, a nawet wynikającej z tej psychologii terapii.

Husserl głosił, że ruch świadomości konstytuuje zarówno przedmiot, jak i podmiot, a więc świat i człowieka, tworząc ich sens. Nie istnieje bowiem sama świadomość i osobny od nas świat. Istnieje stawanie się świadomości i świata.

Wcześniej Kant wyjaśniał, że kategorie i idee tworzone przez podmiot, scalające doznania zmysłowe łączą świat z człowiekiem.

Według Heideggera podmiot ustanawia przedstawienia oraz ustawia je przed sobą i jednoczy w obraz świata. Z tego obrazu świata wyłania się człowiek jako ich podmiot i jako scena, na której rozgrywa się dramat świata i dramat człowieka: życie codzienne, sposoby poznawania, relacje z kimś drugim, głównie fakt śmierci. Człowieka można najwyraźniej określić w perspektywie śmierci. To określenie dokonuje się w słowie. Inaczej mówiąc, słowo tworzy człowieka, ustanawia go w mowie. Z tego względu tylko poezja daje odpowiedź na pytanie, kim jest człowiek.

W tej tradycji kartezjańskiej jeszcze Ricoeur, najczęściej dziś czytany, głosi, że człowiek jest podmiotem, ustanawiającym się w środku mowy przez odniesienie do celu. Jest polem egzystencjalnym, które wypełnia nasza refleksja zinterpretowaniami symboli. Stanowią one kulturę, która jest utrwaleniem w mowie historycznego doświadczenia świata przez wszystkich ludzi, przez człowieka więc jako gatunek. Człowiek jako podmiot jest procesem, który tworzy się i dojrzewa w kulturze, a kończy się w momencie śmierci.

Dopowiedzmy, że zgodnie z realistycznym nurtem w filozofii świadomość jest tylko zespołem działań człowieka, działań poznawczych i decyzyjnych. W tradycji kartezjańskiej, budowanej w idealistycznym nurcie filozofii, te działania podzielono na grupy lub sfery i utożsamiono je z człowiekiem. Przypisano im samodzielność bytową, konstytuowanie się w obszar człowieka i świata. Uznano wreszcie człowieka za produkt kultury lub za nieokreślony podmiot, wypełniany zinterpretowaniami dzieł stanowiących kulturę. W całej tej tradycji filozoficznej człowiek jest raczej procesem, wciąż się staje, nigdy nie jest osobnym i samodzielnym bytem jednostkowym.

ad 3) Jeżeli pedagogika dotyczy człowieka, to trzeba wiązać ją z dobrze rozpoznanym realnym człowiekiem. Wprowadza to w temat realizmu i idealizmu w kulturze oraz w temat drogi myślowej do zidentyfikowania człowieka.

a) Realizm i idealizm

Zauważmy najpierw, że pedagogika, zarazem psychologia i teorie człowieka, jako nauki należą do kultury. Są bowiem przez nas konstruowane. Są dziełem człowieka. Człowiek jednak wyprzedza swoje dzieła, tworzy je, wyprzedza kulturę. Kultura jedynie wyraża myślenie i decyzje ludzkie, a zarazem je kształtuje poprzez nauczanie i wychowanie. Rozważmy przez chwilę, jakimi nurtami oddziałuje na nas kultura. Czy otwiera nas na realne byty, nazywane realną rzeczywistością, czy raczej zatrzymuje nas przy stanowiących ją teoriach?

W kulturze zawsze tworzy się nurt realizmu i zarazem nurt idealizmu. I trzeba stwierdzić, że w kulturze nowożytnej i współczesnej spowodowano dominowanie nurtu idealistycznego, wykluczającego realizm.

Nurt realistyczny w kulturze wyraża się w zaakcentowaniu pierwszeństwa realnych bytów przed ujmującą je myślą. Skłania to do starannego rozpoznawania tych bytów i ujęcia wyników poznania w zespół zdań, które stanowią metafizykę. Jest ona właśnie informacją o pierwszych elementach strukturalnych każdego bytu jednostkowego. Wśród tych bytów jest człowiek. Rozpoznając pierwsze elementy strukturalne człowieka, metafizyk odkrywa, że człowiek jest osobą. Znaczy to, że wiąże się miłością z osobami i przejawia rozumienie. Rozumienie polega na rozpoznaniu powiązania między skutkiem i jego bezpośrednią przyczyną. Rozumiane zależności między skutkami i przyczynami ujawniają, że wśród przyczyn znajduje się Samoistne Istnienie, które sprawia istnienie każdego jednostkowego bytu, gdy temu bytowi nie możemy przypisać samoistności. Samoistne Istnienie jest jedyne i z

tego względu jest Bogiem-osobą. Osobę zawsze wyróżnia rozumienie i miłość. Wyróżnia to także Boga.

Powtórzmy krótko, że w nurcie realistycznym występują cztery główne akcenty: sam realizm, metafizyka, wyjątkowość osób, wspaniałość Boga.

Nurt idealistyczny w kulturze ma początek w tezie o pierwszeństwie świadomości lub myśli przed bytami. Dodaje się często, że ta myśl je tworzy, że więc poznanie ludzkie jest czynne. Wyklucza to metafizykę. Nie jest bowiem potrzebne poznanie pierwszych elementów strukturalnych bytu, skoro jego bytową zawartość wypełnia lub wprost tworzy nasza myśl. Brak metafizyki powoduje, że swoją myślą musimy formułować założenia dla każdego systemu wyjaśnień, dla każdej nauki. Myśl, zgodnie ze swą naturą, tworzy struktury ogólne. Maleje więc rola osób jako jednostkowych bytów. Pierwsze stają się takie konstrukcje myślowe, jak państwo, instytucje, administracja, ideologia, technika. Człowiek, a także Bóg, stają się częścią tych struktur. Z czasem neguje się przede wszystkim realność Boga. Dopuszcza się jedynie tworzenie przez myśl idei Boga. Często też głosi się, że pod koniec dziejów absolutem staje się tworzący się kosmos jako całość. Spotykamy też pogląd, że absolutem już u początków świata jest nieokreślona myśl, wyłaniająca z siebie ogólne struktury. Takie wyjaśnianie świata i absolutu nazywa się gnozą.

Powtórzmy także, że w nurcie idealistycznym również występują cztery główne akcenty: pierwotność myśli, tworzone przez myśl założenia wszelkich systemów wyjaśnień, dominacja instytucji i teorii, absolutyzm monistycznie pojętego wszechświata, ostatecznie tożsamego z kulturą.

b) Drogi myślowe do zidentyfikowania człowieka

Nawiążmy do stwierdzenia, że wiele wersji współczesnej pedagogiki wspiera się na kartezyjskiej teorii człowieka. Ta teoria dominuje w nowożytnej i współczesnej antropologii filozoficznej. Ma źródło w platońskiej propozycji sposobu identyfikowania człowieka.

Sposób identyfikowania człowieka polega zawsze na zinterpretowaniu dostępnych wszystkim informacji, uzyskiwanych przez każdego człowieka w bezpośrednim poznaniu. Te uzyskiwane informacje są zawsze te same i są następujące: człowiek jest sumą cech fizycznych, jest jednym obszarem doznań i oddziaływań, jest realny.

Ten sam uzyskany materiał poznawczy interpretuje Platon, Arystoteles, Tomasz z Akwinu. Każdy z tych filozofów uzyskuje inne odpowiedzi. Stosowany przez nich sposób interpretowania materiału poznawczego wyznacza trzy znaczące w historii filozofii drogi myślowe do zidentyfikowania człowieka. Te trzy drogi myślowe to zarazem trzy wielkie

tradycje w antropologii filozoficznej. Dodajmy zaraz, że Platon wyznacza tradycję idealistyczną. Arystotelesa odsunęły wielkie kontynuacje jego myśli, które są połączeniem nurtu realistycznego z idealistycznym. Tomasz z Akwinu wciąż wprowadza w nurt realistyczny.

Propozycja Platona

Według Platona i z kolei według całej tradycji platońskiej, która trwa do naszych czasów i dziś ma postać różnych odmian kartezjanizmu, człowiek jest tym, co bezpośrednio poznajemy. Jest więc albo sumą cech fizycznych, albo jednym obszarem doznań i oddziaływań, albo jest realnością. To “albo” wynika z tego, że według Platona istota człowieka znajduje się poza człowiekiem, i że wobec tego podmiot poznający sam ustala element dominujący w człowieku jako tak zwany sens człowieka. Dowolnie więc uznaje jakąś cechę za czynnik wyróżniający człowieka. W tradycji platońskiej ostatecznie umawiamy się, że dana struktura bytowa jest człowiekiem. Prawdę o człowieku, jako stanowiący człowieka sens, konstruuje poznający intelekt. Fenomenologowie dopowiedzą tu, że człowiek jest tym, czym jest dla mnie. W egzystencjalizmie człowieka stanowi aktualne przeżycie. Człowiek jako suma cech fizycznych jest typową odpowiedzią każdego materializmu.

Dodajmy, że tradycję platońską uzupełniono dwiema poprawkami:

Plotyn wprowadził liniowe uszeregowanie wszystkiego, co jest. Utworzył z tego hierarchiczny wszechświat, którego pierwszym punktem jest jednia, a końcem wielość. W tej całości człowiek jest środkową częścią kosmosu, oddzielającą świat duchów od świata struktur materialnych. Droga myślowa do zidentyfikowania człowieka polega tu na porównaniu go z całym wszechświatem. Jako część środkowa kosmosu człowiek jest dosłownie jego częścią.

Kant powtórzył Platona i dodał, że istota człowieka nie jest poznawalna. Można określić człowieka jedynie przez to, do czego się odnosi. Powstały więc teorie, według których człowiek jest odniesieniem do idei, do Boga, do człowieka, do świata, do społeczeństwa, do kultury, do wartości, do samego siebie. Człowiek jest relacją. Dziś dominuje, głównie w Polsce, określanie człowieka przez odnoszenie go do wartości.

Określanie człowieka jako relacji do wartości coraz silniej oddziałuje na pedagogikę. Stawia się w niej człowieka wobec dowolnie proponowanych celów, a nie wobec osób. Trzeba od razu zauważyć, że wychowujących człowieka osób nigdy nie wychowują idee i cele. Mogą one być jedynie motywem wiązania się z osobami. Chodzi zarazem o to, aby były to osoby mądre i kochające.

Propozycja Arystotelesa

Według Arystotelesa i arystotelików istota człowieka znajduje się w człowieku. Ta istota stanowi i wyraża to, kim jest człowiek. Nie konstytuuje jej nasze poznanie. Jest ona niezależnym od poznania podmiotem tego, co bezpośrednio poznajemy. Na tym podmiocie wspierają się cechy fizyczne człowieka, jedność obszaru doznań i oddziaływań, jego realność. Ponieważ cechy są różnorodne, nawet wykluczają się, ich podmiot musi być niezdeterminowany, nieokreślony. Arystoteles nazywa go nieokreśloną materią w obszarze określonego, a więc jednostkowego człowieka. Ponieważ człowiek jest określony mimo nieokreślonej w nim materii, jest w nim powód określenia, nazywany przez Arystotelesa formą. Człowieka więc w jego istocie stanowi forma i materia. Forma, nazywana też duszą, pochodzi z materii. Mimo tego pochodzenia dusza jest niezniszczalna, gdyż dołączył się do niej intelekt, wnikający w duszę ze sfery nadksiężycowej, zbudowanej z wiecznego tworzywa. Udzielił duszy cechy wiecznego trwania.

Koncepcja Arystotelesa nie jest dziś stosowana. Dziedziczymy ją w wersji trzynastowiecznego awerroizmu łacińskiego, w którym połączono tradycję arystotelesowską z tradycją platońską, tym samym nurt realistyczny z idealistycznym. Twórca tego awerroizmu, Siger z Brabancji uważa, że człowiek jest materią i pochodzącą z materii zniszczalną formą. Jest dosłownie zwierzęciem. Jednak oddziałuje na niego wspólna dusza ludzkości. Jej wpływ to zwierzę przejmując w tworzone przez siebie wyobrażenia. Ten wpływ myślącej duszy wspólnej i wyobrażenia zwierzęcia stanowią świadomość. Człowiekiem jest właśnie tak ukonstytuowana świadomość. W chwili śmierci ginie zwierzę i jego wyobrażenia. Ustaje wpływ duszy wspólnej, do której wracają wcześniej wysłane w obszary wyobraźni treści intelektualne. Trwa jedynie myślenie wspólnej duszy ludzkości.

Awerroistyczna koncepcja człowieka ma dziś postać tezy K. Rahnera i L. Borosa, że ciało i dusza człowieka po jego śmierci pozostają w kosmosie, że trwa myślenie zmarłego człowieka, nazywane świadomością, że naprawdę człowiekiem jest tylko świadomość.

W awerroistycznych ujęciach człowieka cecha uzyskała pozycję istoty. Utożsamiano świadomość z człowiekiem. To utożsamienie stanowi tradycję kartezjańską.

Analiza realizmu i idealizmu w kulturze oraz platońskiej i arystotelesowskiej drogi myślowej do zidentyfikowania człowieka prowadzi do wniosku, że należy wiązać pedagogikę z realistyczną koncepcją człowieka.

2. Realistyczna teoria człowieka i realistyczna pedagogika

Propozycja św. Tomasza

Tradycję platońską i arystotelesowską w antropologii filozoficznej, zarazem idealizm w filozofii dystansuje św. Tomasz. Wykazuje, że człowieka nie konstytuuje to, co bezpośrednio poznajemy, ani nie stanowi go podmiot bezpośrednio poznanych cech. Stanowią człowieka pierwsze elementy strukturalne, powodujące jego realność i istotową identyczność. Na tych pierwszych elementach strukturalnych wspierają się podmioty cech, doznań i oddziaływań, także jedność i realność. Poznajemy najpierw cechy fizyczne człowieka. Aby jednak człowiek posiadał te cechy, musi już istnieć. Pierwszy jest więc w nim powód realności, nazywany istnieniem. Wtórny jest podmiot cech, którym w człowieku jest materia i forma, stanowiąca podstawę duszy i ciała. Jednak ta kolejność w poznawaniu jest odwrotna do kolejności w bytowaniu.

Człowieka stanowi i zapoczątkowuje istnienie, a zarazem wywołana w nim przez to istnienie istota, która zawsze jako forma jest powodem identyczności człowieka, a jako materia jest podmiotem różnorodnych cech. Istnienie jest w człowieku powodem realności, zarazem jego jedności i odrębności. Forma, współstanowiąca istotę, jest niematerialną duszą, w której intelekt i wola są niematerialną podstawą recepcji innych bytów jako prawdy i dobra. Materia, współstanowiąca istotę, jest podstawą cech fizycznych i razem z układami tych cech jako przypadłościami stanowi ciało ludzkie.

Rozważając materiał poznawczy uzyskiwany przez każdego człowieka w bezpośrednim poznaniu, św. Tomasz ustalił pierwsze elementy bytowej struktury człowieka. Poszukiwał w poznawanym bycie powodów tego, co poznaliśmy. Z kolei wyjaśniał zależności między elementami struktury człowieka, stosując jeszcze wyraźniej więź między skutkiem i przyczyną. Chodziło mu o ustalenie, co od czego pochodzi.

Istnienie człowieka jako w nim zawarty powód jego realności jest głęboko związane z istotą. Jest od niej zależne w stanowieniu człowieka. Nie wynika z tego, że od tej istoty pochodzi. Wynika jedynie, że nasze istnienie jest od czegoś zależne, a więc nie jest w pełni samoistne. Jako niesamoistne, musi pochodzić od przyczyny zewnętrznej wobec człowieka. Tą zewnętrzną przyczyną może być albo niebyt, albo realny byt. Niebyt nie działa, gdyż jest wykluczeniem realności. Działa byt. Istnienie nie pochodzi z niebytu, którego nie ma, jego więc przyczyną jest byt. Ten byt powodując istnienie jest wyłącznie istnieniem. Jest Istnieniem Samoistnym, które stwarza zawarte w nas, urealnijające nas istnienie. Stwarza je, gdyż stwarzanie polega na powodowaniu lub sprawianiu istnienia w taki sposób, że to istnienie wyprzedza wszelkie inne tworzywa człowieka.

Stworzone istnienie urealnia całą zawartość istoty. Powoduje ją jako możność oraz dopuszcza wpływ otaczających substancji, dzięki którym istota konstytuuje się w duszę i ciało.

Dusza nie zawiera w sobie materii. Substancje więc, które wyznaczają jej ukonstytuowanie z formy i możności niematerialnej są także niematerialne.

Ciało konstytuuje się z trzech warstw elementów bytowych. Jest najpierw możnością niematerialną, w której dusza sprawia rozciągłość. Możliwość niematerialna i rozciągłość stanowią materię. Jest ona podstawą procesu rozwoju ciała. Ten proces polega na powodowanym przez otaczające substancje, zawierające materię, tworzeniu się przypadłości jako struktur niesamodzielnych, wymagających aktywizowania. Substancje otaczające przenikają ciało w jego warstwie przypadłości, aby je aktywizować. Występują razem z przypadłościami i materią w tak zwanym postaciowym ujęciu ciała. Kierowanie ich obecnością w ludzkim ciele nazywa się leczeniem.

Istnienie więc, aktualizujące w nas duszę, zarazem dopuszcza poprzez duszę łączenie się w organizmie matki naszych kodów genetycznych, dostarczonych przez rodziców. Dopuszcza zapłodnienie, które jest poczęciem się nas jako całej ludzkiej kompozycji z istnienia i istoty, będącej duszą i ciałem. Dusza i ciało są pełne w swych wyznaczających je pryncypiach. Są, niepełne w przypadłościowych uzupełnieniach. Aby dusza i ciało uzyskały te uzupełnienia, rodzice i inne substancje, które otaczają poczęte dziecko, muszą oddziaływać całą swą bytową zawartością. Dusza poczętego człowieka przejmuje miłość, naszą wiarę i nadzieję. Ciało przejmuje fizyczne bodźce ruchu, wzrostu, wymiarów, jakości.

Poczęty człowiek, każdy człowiek jest zarazem osobą. Znaczy to, że reaguje na miłość i z czasem odniesie się miłością do innych osób, zarazem ufa i oczekuje miłości i wiary, ponadto przejawia rozumność i wolność, gdy dzięki tym odniesieniom z naszej strony rozwinięte przypadłościowe uzupełnienia, stanowiące w duszy intelekt i wolę, a w ciele właściwą postać organów fizycznych, ich ruch, wzrost i jakości, właściwą harmonię i funkcjonowanie.

Uwyraźnijmy więc, że człowieka jako byt stanowi istnienie i istota, która jest duszą i ciałem. Istnienie przejawia się w człowieku jako jego realność, odrębność, jedność, zarazem otwartość nazywana prawdą i wywoływanie odniesień pozytywnych nazywane dobrem. Te przejawy istnienia są powodami nawiązywania relacji istnieniowych, takich jak miłość wyzwolana realnością, jak wiara wsparta na prawdzie, jak nadzieja, która jest wyzwolana przez dobro potrzebą wiązania się z osobami przez miłość i wiarę. Dusza współstanowiąc istotę człowieka przejawia się jako jego intelekt i wola. Intelekt jest podmiotem poznania.

Wola jest podmiotem decyzji. Ciało współstanowiąc istotę człowieka przejawia się zespołem poznawczych władz zmysłowych wewnętrznych i zewnętrznych oraz sferą uczuciowości, w której dobro fizyczne poznawanych bytów lub wyobrażenie tego dobra wyzwalają szczegółowe zareagowania, nazywane uczuciami.

Istnienie i istota człowieka nie podlegają wpływowi naszych działań. Nie podlegają temu wpływowi także przejawy istnienia. Jednak relacje istnieniowe, wyzwalone przez przejawy istnienia, już podlegają w swej warstwie istotowej oddziaływaniu innych osób. Mogą bowiem być chronione i utrwalane. Podobnie dusza i ciało w stanowiących je elementach strukturalnych nie podlegają wpływom naszych działań. Jednak przejawiające duszę władze, takie jak intelekt i wola, mogą być przez nas przy pomocy innych osób i kultury usprawniane i doskonalone. Podlega też naszemu wpływowi wsparta na intelekcie relacja poznania oraz wsparta na woli relacja decyzji. W obszarze ciała tylko wyznaczająca je materia nie podlega wpływowi człowieka. Budujące się na materii zespoły przypadłości zależą od wpływu substancji otaczających. Powodują one właśnie ruch organów fizycznych, ich wzrost, wymiary, jakości, a ponadto prawidłowe funkcjonowanie, jeżeli są to zmysłowe władze poznawcze i pożądcze.

To wszystko, co w człowieku podlega wpływowi ze strony otaczających go substancji, jest zarazem przedmiotem wychowania, wprost terenem działań pedagogicznych.

Dopowiedzmy już tylko, że sformułowana przez św. Tomasza propozycja rozumienia człowieka jest teorią realistyczną. Taką realistyczną teorię człowieka uzyskuje się przy pomocy odróżnienia tego, co kształtujemy swymi działaniami, od tego, co nie powstaje w wyniku działań ludzkich. Możemy wskazać na te niezależne od działań ludzkich elementy strukturalne człowieka, takie jak istnienie człowieka, stworzone przez Boga, jak istota przez to istnienie aktualizowana i we współpracy z substancjami otaczającymi ustrukturowana w duszę i ciało. Nie podlegają także działaniu ludzkiemu przejawy istnienia a także władze duszy i ciała. Występują w człowieku. Mają więc swe osobne przyczyny sprawcze i celowe. Realizm teorii człowieka polega na odnalezieniu dla tych realnych elementów strukturalnych człowieka realnych powodów, które są zewnętrznymi przyczynami skutków, współkomponujących bytową strukturę człowieka. Realizm ponadto polega na tym, że dla realnych skutków odnajdujemy realne przyczyny. Realistyczne bowiem myślenie i rozumienie jest zawsze wskazywaniem na przyczyny, powodujące istnienie i istotę skutku. Do takiego postępowania badawczego skłania bezpośrednio przez nas poznawana realność człowieka. Ta realność ma bytową pozycję właśnie przejawu istnienia. Wychodząc od istnienia człowieka

identyfikujemy kolejno współstanowiące człowieka inne elementy strukturalne. Zarazem jasno widzimy, które z tych elementów podlegają naszemu wychowującemu je wpływowi.

Realistyczne określenie wychowania

Intelekt człowieka, gdy kieruje się do prawdy, usprawnia się w wiedzy. Wola człowieka, gdy kieruje się do dobra, usprawnia się w prawości. Gdy tę prawość woli orientuje prawda, wola usprawnia się w wolności. Prawda wskazuje na powiązanie woli z intelektem, który kierując się prawdą i dobrem usprawnia się w mądrości.

Jeżeli takie są szanse władz duchowych człowieka, to w takim razie wychowanie człowieka jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, które utrwalają więź tych władz z prawdą i dobrem.

Tak określone wychowanie jawi się jako relacja, nazywana tu więzią, odnoszącą człowieka do tego, co prawdziwe i dobre. W tym określeniu zawiera się zarazem informacja, że tę relację wyznacza i utrwała zespół czynności, podejmowanych przez osobę, która się wychowuje lub którą wychowujemy. Można dodać, że jest to ujęcie wychowania z pozycji osiągniętego celu, a więc osoby już wychowanej. Ponieważ cel jest raczej pomysłem lub zamysłem utrwalenia relacji z prawdą i dobrem, możemy trafniej ocenić wychowanie mówiąc o jego skutku.

Wychowanie więc ujęte od strony skutku jest utrwaleniem relacji do wszystkiego, co prawdziwe i dobre. To utrwalenie wymaga powtarzania czynności utrwalających. Wyznacza to określenie wychowania jako procesu doskonalenia powiązań między człowiekiem oraz prawdą i dobrem. Wychowanie nie może być jednak doskonaleniem samej więzi. Jest raczej zmianą relacji, porzucaniem tego, co nie jest prawdziwe i dobre. Gdy już trafimy na dobro i prawdę, zostajemy przy nich. Wychowanie więc jako zespół nieustannie podejmowanych czynności jest raczej nieustanną zmianą relacji, gdy się okaże, że to, z czym się wiążemy, nie jest prawdą i dobrem. Informuje o tym intelekt, którego informacja skłania wolę do nieustannej zmiany odniesień.

Powtórzmy, że wychowanie ujęte od strony naszego kierowania się do słusznego skutku jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności. Ujęte od strony oczekiwanego skutku jest po okresie zmieniania więzi z różnorodnymi przedmiotami zatrzymaniem się przy prawdzie i dobru, a tym samym utrwaleniem tej jednej, już właściwej relacji. Podmiotem jest człowiek, który kieruje się do tego, z czym się wiąże. Właściwym i słusznym kresem tego skierowania jest prawda i dobro, na które reaguje w człowieku jego intelekt i wola. Właściwy więc skutek wychowania, którym jest utrwalenie więzi człowieka z prawdą i dobrem, kieruje

właśnie do problemu człowieka, prawdy i dobra, intelektu i woli. Skłania do posłużenia się wiedzą o człowieku, gdyż wychowanie dotyczy człowieka. Wychowanie wobec tego wymaga uważnego korzystania z antropologii filozoficznej, ponadto korzystania z filozofii bytu, w której określa się prawdę i dobro jako przejawy istnienia bytu. Filozofia człowieka i filozofia bytu skierują do etyki, która określa zasady wyboru działań chroniących prawdę i dobro. Te trzy dziedziny pomogą w wyborze czynności, które utrwalają więź człowieka z prawdą i dobrem.

Więź człowieka z prawdą i dobrem jako kierowanie się do nich i kierowanie się nimi wyzwała w człowieku umiejętność, która nazywa się mądrością. Jest to umiejętność sprawnego rozpoznawania prawdy i zarazem rozpoznawania wywoływanych przez tę prawdę dobrych skutków w człowieku. Ta umiejętność wskazuje na sprawne posługiwanie się przez nas intelektem i wolą w tym znaczeniu, że stajemy się wierni prawdzie i dobru. Ta wierność z kolei wskazuje, że współpraca w nas intelektu i woli dzieje się na poziomie mądrości. Mądrość staje się w nas wewnętrznym powodem zabiegania o trwanie więzi człowieka z prawdą i dobrem.

Do dwu podanych tu określeń wychowania możemy dodać trzecie określenie: wychowanie jest usprawnieniem człowieka w mądrości, która najpełniej utrwala więź człowieka z prawdą i dobrem, powoduje stałe zatrzymanie się przy tym, co prawdziwe i dobre.

Zagadnienie utrwalania przez człowieka więzi z prawdą i dobrem jest tu związane z wiernością prawdzie i dobru. Wierność jednak stanowi także określenie wolności. Jest wobec tego znamienne, że poprzez temat wolności wychowanie jawi się jako zespół czynności, które czynią nas osobami wolnymi. Inaczej mówiąc, wychowanie jako wierność prawdzie i dobru jest ujawnieniem się w nas i uwyrażeniem wolności.

Dopowiedzmy tu, że w klasycznej teorii człowieka określa się wolność przy pomocy dwóch akcentów: człowiek jest podmiotem wszystkich podejmowanych czynności, jego wolność polega na wierności prawdzie i dobru. Chodzi tu o to, że człowiek chroniąc prawdę i dobro nie podejmie relacji z tym, co jest złe i fałszywe, nawet gdy skłania go do tego atrakcyjność zachowań, pomijających prawdę i dobro. Jest wolny właśnie w tym, że jest wierny temu, co prawdziwe i dobre. Nie oznacza to zachowań bezmyślnych. Ujawnia właśnie kierowanie się już usprawnionym intelektem do prawdy i usprawnioną także wolą w jej otwieraniu się na dobro. Wolność wobec tego nie wyraża się w ilości decyzji, w nieustannym wiązaniu się relacjami z każdym napotkanym bytem. A wychowanie jest drogą do utrwalenia wierności prawdzie i dobru, a tym samym udoskonalenia swej wolności.

Wynika z tego uzupełniające, czwarte określenie wychowania: wychowanie jest utrwalaniem w człowieku jego wolności.

Uwyrażniane tu kolejno cztery określenia lub może aspekty wychowania dają się ująć w jedno pełniejsze określenie: wychowanie jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, powodujących zmianę relacji z tym, co fałszywe i złe, by przez uzyskiwanie mądrości i utrwalanie się w nas wolności pozostawać w stałej więzi z prawdą i dobrem.

Wynika z tego określenia, że wychowanie nie jest mechanicznym podejmowaniem czynności. Jest poprzez te czynności usprawnianiem w człowieku jego intelektu i woli. Usprawnia człowieka kontakt z prawdą i dobrem. Ten kontakt daje umiejętność mądrości, która staje się w nas zasadą uwyrażniania się naszej wolności, jej utrwalenia i zasadą chronienia prawdy i dobra, a tym samym chronienia intelektu i woli, przejawiających istotę człowieka. Chroniąc intelekt i wolę oraz ich więź z prawdą i dobrem, które są przejawami istnienia, mądrość zarazem chroni człowieka w jego istnieniu. Wyznacza swoistą równowagę działań, która polega na tym, że wszystkie bezpośrednie podmioty podejmowanych przez nas czynności podlegają poprzez wolę mądrym informacjom intelektu. Należy wyjaśnić, że usprawniają się w człowieku tylko jego duchowe władze. Władze zmysłowe podlegają mechanicznemu przyzwyczajeniu poprzez powtarzalne czynności. Chodzi o to, aby tym zmechanizowaniem ich działań także kierowała mądrość.

Można powiedzieć, tworząc jakby piąte określenie wychowania, że polega ono na uzyskaniu wewnętrznej integracji, swoistego ładu działania. Ten ład uzyskuje się wtedy, gdy działaniami wszystkich władz człowieka kieruje jego intelekt, usprawniony w mądrości.

Zbierając wszystkie akcenty raz jeszcze podajmy pełne określenie wychowania: wychowanie jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, powodujących zmianę relacji od fałszu do prawdy i od zła do dobra, by pozostać w stałej więzi z prawdą i dobrem, co usprawnia nas w mądrości i doskonali w nas wolność. Dominująca w nas mądrość i wolność, przejawiająca prawość woli, powodują integrację osobowości, swoisty ład w działaniach dzięki temu, że wszystkimi działaniami kieruje intelekt, usprawniony w mądrości, już wierny istnieniu, prawdzie i dobru osób.

Realistyczne określenie pedagogiki

Zgodnie z realistyczną teorią człowieka realistycznie ujęta pedagogika określa czynności chronienia oraz usprawniania intelektu i woli, zarazem wyćwiczenia władz zmysłowych w uważnych recepcjach i zareagowaniach na dobro fizyczne bytów. Ponadto pedagogika określa czynności rozpoznawania i przejmowania prawdy i dobra przez intelekt i

wolę oraz określa czynności zabezpieczania się przed wpływem fałszu i zła, nagromadzonych w kulturze czasów, w których człowiek żyje.

Tak określona pedagogika pozwala na tradycyjne odróżnienie w niej pedagogiki ogólnej i pedagogiki szczegółowej.

Pedagogika ogólna jest nauką, która ustala zasady wyboru czynności, usprawniających intelekt człowieka w wierności prawdzie poprzez wiedzę aż do poziomu mądrości i zarazem ustala zasady wyboru czynności usprawniających wolę człowieka w wierności dobru aż do poziomu prawości, to znaczy trafnego wyboru dobra i trwania przy nim przy pomocy kierowania się mądrą informacją intelektu. Skutkiem stosowania pedagogiki ogólnej jest uzyskiwanie przez człowieka mądrości, która jest właśnie powodem trwania więzi człowieka z prawdą i dobrem, a poprzez tę więź sytuowania się ludzi w powiązaniach ze wszystkimi osobami przez miłość, wiarę i nadzieję, które są normalnym i właściwym środowiskiem osób, wprost domem człowieka.

Pedagogika szczegółowa jest nauką, która ustala zasady wyboru czynności, wspierających rozpoznanie i więź z tym, co prawdziwe i dobre w aktualnej kulturze oraz ustala zasady wyboru czynności ułatwiających zmniejszanie złych skutków tego, co w tej kulturze złe i fałszywe. Złe i fałszywe jest to, co niszczy wychowanie odsuwając od dobra i niszczy wykształcenie odsuwając od prawdy.

Pedagogika, zajmując się zasadami wyboru czynności wychowujących, jest nauką filozoficzną, gdyż filozofię wyróżnia ten przedmiot badań, którym są zasady, inaczej nazywane pryncypiami. Trzeba też dopowiedzieć, że pedagogika nigdy nie utożsamia się z filozofią człowieka, z filozofią bytu, czy etyką. Pełni osobną, ważną rolę w odniesieniu do człowieka i wśród nauk o człowieku. Nie zajmuje się identyfikowaniem pryncypiów strukturalnych człowieka, co charakteryzuje antropologię filozoficzną. Nie ustala też pryncypiów strukturalnych każdego bytu, co wyróżnia filozofię bytu. Nie jest etyką, która ustala zasady wyboru działań chroniących osoby i relacje osobowe. Zajmuje się zasadami wyboru czynności, dzięki którym realizuje się działania chroniące osoby i ich relacje. Można to zilustrować przykładem: żeby zgodnie ze wskazaniem etyki intelekt wiązał się z prawdą, a wola z dobrem, gdyż w ten sposób chroni się osoby i relacje osobowe, pedagogika musi wskazać na czynności, które pozwalają na nabywanie sprawności wiązania się człowieka z prawdą i dobrem, musi zarazem wskazać na czynności, ułatwiające podporządkowanie działań zmysłowych działaniom intelektu, a ponadto kształtować sposoby pomijania fałszu i zła. Można powiedzieć, że filozofia bytu, antropologia filozoficzna i etyka określają swoje „co” jako przedmiot ich badań. Pedagogika dotyczy zasad określania najwłaściwszego „jak”

dochodzenia do wierności prawdzie i dobru w sumie do mądrości, oraz nie ulegania fałszowi i złu, często znajdującym się w aktualnej kulturze. Pedagogika jest więc sposobem uzyskiwania usprawnień zalecanych przez etykę. Dzięki osiągnięciu przez człowieka wykształcenia i wychowania przy pomocy czynności wskazanych przez pedagogikę, ta pedagogika powoduje, że człowiek dystansuje działania wyznaczone przez naturę w każdym człowieku, działania więc, których źródłem są popędy i uczucia. Pozwala na uzyskiwanie odrębnej osobowości, wiernej naturze, lecz wzbogacającej ją przez samodzielne poznawanie i decyzję jednostkowego człowieka jako osoby. Służy uzyskiwaniu przez człowieka jego własnej osobowości jako niepowtarzalnej podstawy charakteru powiązań z innymi osobami. Dzięki pedagogice wychowany człowiek kieruje się rozumnością i wolnością. Realnie osiąga mądrość i w sposób wolny chroni swoje powiązania przez miłość z osobami.

Pedagogika wyznacza sposoby osiągnięcia wewnętrznej integracji wszystkich działań człowieka, stawania się realnie osobą rozumną i wolną, która przez swoją mądrość współtworzy wspólnotę osób mądrych, szczególnie dziś potrzebnych narodom i kulturze.

4. Zakończenie

Realistyczna pedagogika oparta na realistycznej teorii człowieka, określa zasady wykształcenia i wychowania. Ustala więc zasady wyboru czynności, których skutkiem jest wykształcenie i wychowanie jako usprawnienie intelektu i woli w wierności prawdzie i dobru. Uzyskanie tej wierności wymaga swoistej kolejności czynności kształcenia i wychowania. Mówiąc prościej, należy wyjść od takich czynności, które zapoczątkują drogę do usprawnień. Ta droga czegoś dotyczy. Trzeba ją od czegoś zacząć. Ten początek nie jest jednak dowolny. Przedmiotem czynności zaczynających wykształcenie i wychowanie są w człowieku jego zmysłowe władze poznawcze i pożądawcze. Wśród władz poznawczych przedmiotem uwagi wychowawczej musi stać się *vis cogitativa* jako zmysłowa władza łączenia z nami jako podmiotem wszystkich zmysłowo poznawanych przedmiotów. Chodzi o to, aby jej opanowywanie dawało szansę intelektowi, przejawiającemu się w roztroprnym wyborze tego, co prawdziwe i dobre. Wśród tych zmysłowych władz poznawczych przedmiotem uwagi musi stać się zarazem władza wyobraźni, która z doznań i fascynacji zmysłowych tworzy kompozycje, swoiste i atrakcyjne syntezy o charakterze obrazów. Ludzą one tym, że są pełnym ujęciem świata.

Rysuje się program wykształcenia i wychowania osób mądrych, zarazem dzięki temu szlachetnych i uczciwych. Wspomaga w tej uczciwości i szlachetności kultura wyobrażeń i uczuć.

Wydaje się, że różne współczesne wersje pedagogiki skłaniają do wychowania osobowości, w których dominuje marzenie. Jest to osobowość przypisywana aktorom, którzy wyobrażone sytuacje i postacie czynią realnym przedmiotem doznań swych odbiorców. Często sami nie odróżniają wyobrażenia od rzeczywistości. Sytuują się w marzeniu. Nie chodzi tu o zespół osób, które pełnią zawód aktora. Chodzi o osobowość, w której dominuje marzenie. Naród, który jest zespołem osób, kierujących się głównie marzeniem, nie może osiągać wspólnego dobra. A dobrem narodu jest uzyskana przez wszystkie osoby, stanowiące naród, osobista mądrość każdego człowieka. Może ją uzyskiwać już od dzieciństwa każdy człowiek niezależnie od swych opcji światopoglądowych, ideologicznych, religijnych.

Pedagogika, która wyznacza zasady wyboru czynności, pozwalających na uzyskiwanie mądrości, nie powinna pominąć refleksji nad realistycznie sformułowaną antropologią. Ta antropologia stanowi właściwe podstawy pedagogiki.

VII. TEORIA OSOBY U PODSTAW REALISTYCZNEJ ETYKI I PEDAGOGIKI

1. Różnice między filozofią człowieka i filozofią osoby

a) Etyka i pedagogika dotyczą realnego człowieka. W nim należy szukać norm chronienia go przez realistycznie zorientowaną etykę i wychowania go przez realistycznie zorientowaną pedagogikę. Normy są powodami wyboru działań w etyce i pedagogice.

Nie mogą to być pojęcia lub aprioryczne oceny, nazywane za Kantem wartościami. Pojęcia i oceny jako normy każą szukać przyczyny działań w ustaleniach idealistycznych, a więc w możliwościach, które nie istnieją realnie. Są tylko wytworami myśli. Skutki pojęć i ocen są wtedy także tylko pomyślane.

Przyczyny realnych działań muszą być realne. Realne skutki każą szukać przyczyny działań w realnych usprawnieniach intelektu i woli oraz w realnych relacjach istnieniowych i istotowych. Realne więc podstawy działań muszą być normami realnych działań. Zachodzi wtedy bezpośrednia więź między realną przyczyną działań (intelekt, wola, relacje istnieniowe i istotowe) i realnym skutkiem (działania i czynności chroniące).

Uwyrażnia się zatem różnica między idealistycznymi i realistycznymi podstawami etyki i pedagogiki.

b) Od dawna zabiegam o antropologiczne podstawy etyki i pedagogiki. Proponuję, aby podstawę etyki i pedagogiki stanowiła teoria osoby. Wynika to z tego, że każdy człowiek jest zarazem osobą. Jednak inny zespół problemów i uzasadnień, a zarazem historycznych źródeł, wyznacza antropologia filozoficzna i inny teoria osoby.

Poszukiwanie jedynie antropologicznych podstaw etyki i pedagogiki kieruje do esencjalistycznej filozofii Arystotelesa. Skupia uwagę na istocie człowieka i na odróżnieniu w niej duszy od ciała, a zarazem na poszukiwaniu bytowych więzi między formą a materią. Zagadnieniem staje się realna różnica między duszą a ciałem, niezniszczalność i nieśmiertelność duszy, zniszczalność i śmiertelność ciała jako związanego możliwością materialną zespołu przypadłości fizycznych, zależność ciała od duszy, życie i śmierć,

wykluczenie paralelizmu duszy i ciała, preegzystencji duszy i przechodzenia dusz w inne ciała, substancjalna jedność człowieka. Uzasadnień wymaga też realność człowieka.

Poszukiwanie podstaw etyki i pedagogiki w teorii osoby kieruje do egzystencjalnej filozofii Tomasza z Akwinu. Skupia uwagę na istnieniu człowieka. Teoria osoby znajduje w akcie istnienia, zapoczątkowującym człowieka jako osobę, jedną zasadę urealnienia dwu stanowiących człowieka możliwości: niematerialnej i materialnej. Akt istnienia ogarnia więc i przenika zarazem duszę i ciało. Wyraźniejsza staje się jedność strukturalna człowieka. Istnienie przez swe przejawy wyzwala osobowe relacje miłości, wiary i nadziei. Te relacje wyznaczają wyjściowe powiązania osób. Istota przez swe przejawy powoduje działania które są poznaniem i decyzją. Te działania wtórnie kontaktują nas z bytami i służą tylko do uzyskania rozumień i wiedzy. Działania także muszą być ogarnięte istnieniem, jego przejawami i relacjami osobowymi. Poznanie i decyzje motywują chronienie osób i są zarazem chronione przez miłość jako relację różną od uczucia miłości. Uczucie jest zawsze zareagowaniem zmysłowej sfery pożądlivosti na wyobrażenie dobra fizycznego. Uczucie tylko wspomaga relację miłości. Istnieniowe relacje łącząc osoby, powiązane małżeństwem lub rodzicielstwem, tworzą rodziny. Wszystkie osoby i rodziny łączą w narody, gdy wzbogaci tę wspólnotę odniesienie do dobra wspólnego. Odniesienie osób do prawdy tworzy uniwersytet. Zawiązanie się wspólnoty osób układem autorytetów tworzy instytucję państwa.

Teoria osoby jaśniej więc ukazuje bytową strukturę człowieka. Porządkuje więc między osobami oraz odniesienia osób do innych bytów i wytworów. Pozwala przeprowadzić analizę w jednym obszarze ujęć przez odwołanie się w uzasadnieniach do realnych elementów strukturalnych bytu. Uwalnia od przywoływania idealistycznie konstruowanych pojęć i ocen, esencjalistycznej socjologii, tylko przyrodniczo zorientowanej psychologii i kompilacyjnie budowanych ideologii. Wprowadza ład w wiedzę o człowieku i jego bytowej strukturze.

c) Powtórzmy, że temat człowieka sytuuje w esencjalizmie Arystotelesa. Temat osoby przez problem istnienia kieruje do egzystencjalnych ujęć Tomasza z Akwinu i do pełnego realizmu filozoficznego. Relacje sprawiane przez duszę i ciało, głównie jako poznanie i postępowanie, nie stają się izolowanymi działaniami człowieka. Objęte relacjami osobowymi stają się ich ochroną. Razem wzięte wprowadzają nas w bogatszy zespół ludzkich powiązań i dokładniej ukazują bytową strukturę człowieka jako zarazem osoby.

2. Określenie osoby

Osobą jest taki realny byt jednostkowy, który zawiera w sobie intelekt, a pod wpływem swego istnienia wiąże się miłością z innymi osobami.

To wyjściowe określenie można wyrazić krócej: osobą jest taki istniejący byt rozumny, który zarazem kocha.

Jakiś byt czynią więc osobą trzy elementy konstytutywne: istnienie, intelekt, miłość. Istnienie jest w jednostkowym bycie pierwszym elementem strukturalnym, na który wskazuje bezpośrednie poznanie realności bytu. Rozumność poznania wskazuje na intelekt. Bezinteresowna troska o dobro osób jest w człowieku miłością. Istnienie, intelekt i miłość charakteryzują ludzi i Boga. Człowiek i Bóg są więc osobami.

Sygnalizowane tu wyjściowe określenie osoby ma swoje dwie wielkie podstawy i historyczne źródła w przemyśleniach Boecjusza i Tomasza z Akwinu.

1) Osoba według Boecjusza

Według Boecjusza osobą jest „rozumnej natury jednostkowa substancja” (*rationalis naturae individua substantia*). Jest to określenie oparte na metafizyce Arystotelesa. Termin „rozumna natura” oznacza istotę duchową jako podstawę działań intelektualnych. Termin „jednostkowa substancja” oznacza byt samodzielny, który nie jest pojęciem, lecz realną jednostką. Wyjaśnienia Arystotelesa dotyczą wyłącznie istoty, tożsamej z substancją.

2) Osoba według Tomasza z Akwinu

Tomasz z Akwinu zauważył, że w boecjańskim określeniu osoby brakuje wskazania na istnienie. Zaakcentował więc w jednostkowej substancji dwa elementy konstytuujące osobę: istnienie i rozumność natury. Powtarzając określenie Boecjusza dopowiadał, że pierwszym aktem bytu jest istnienie. Poszerzał w ten sposób i przekształcał ujęcie Arystotelesa. Uważał, że substancję jako samodzielny byt jednostkowy zapoczątkowuje istnienie. Ten strukturalny i pierwszy element substancji wyznacza także osobę razem z rozumnością natury jednostkowego bytu.

Metafizyka Tomasza z Akwinu dostarcza podstaw przeformułowania boecjańskiego określenia osoby w kierunku jej egzystencjalnego ujęcia. Należy tylko uwzględnić skutki funkcjonowania istnienia w bycie. To funkcjonowanie polega na przenikaniu bytu przejawami istnienia. W całym bycie istnienie przejawia się najpierw jako dostępna poznaniu realność bytu. Realność jest jego transcendentalną własnością. Nie należy jednak utożsamiać realności z istnieniem. Istnienie jest przyczyną realności jako swego przejawu w bycie. Realność całego bytu, gdy ogarnia istotę bytu, czyni tę istotę subsystemą, czymś wzbogacającym byt o przejaw lub wpływ jako swoisty skutek istnienia. I przypomnijmy, że rozumność natury wskazuje na intelekt jako bezpośredni podmiot ludzkiego poznania. Pojęcie intelektu i pojęcie

subsystemacji jako istoty przenikniętej realnością, dodane do boecjańskiego określenia osoby, zmieniają to określenie w formułę egzystencjalną.

Można tak określić osobę nie zmieniając jej boecjańskiej wersji, lecz tylko wzbogacając egzystencjalnym akcentem treść terminów: osobą jest „intelektualnej i przenikniętej realnością istoty jednostkowy byt” (*intellectualis subsistentiae individuum ens*).

W czytelniejszej formule językowej brzmi to następująco: osobą jest jednostkowy byt samodzielny, w którego istocie przenikniętej realnością akt istnienia wyzwala intelektualność.

Dopowiedzmy zaraz, że akt istnienia powoduje realność nie tylko istoty, lecz całego jednostkowego bytu. Ta realność bytu przez spotkanie z realnością innego bytu o intelektualnej subsystemacji staje się podstawą relacji miłości jako troski o dobro drugiej osoby. Możemy wobec tego, korzystając z dopowiedzeń, szerzej określić osobę.

Osobą jest jednostkowy byt samodzielny, w którego istocie przenikniętej realnością akt istnienia wyzwala intelektualność, a w całym bycie przez swe przejawy wyzwala relacje osobowe. Z tego względu możemy zgodnie z prawdą, choć krócej, określić osobę jako realnie istniejący byt rozumny, który zarazem kocha.

Miłość jest najdonioślejszą i pierwszą rozpoznawaną przez nas relacją osobową, która łączy osoby. Jest pierwszą relacją także z tego powodu, że realność naprowadza poznanie na swoje źródło, wprost na pierwszy w bycie akt istnienia i inne jego transcendentalia: oprócz realności na odrębność, jedność, prawdę, dobro, piękno, a więc na podstawową w bycie wewnętrzną przyczynę jego struktury i transcendentalnych przejawów, uzasadniających z kolei strukturę wspólnot, cech i relacji realnie istniejących bytów.

3. Uzasadnienie oparcia etyki i pedagogiki na teorii osoby

Podstawą i uzasadnieniem przejścia z esencjalistycznych ujęć antropologicznych na egzystencjalne (różne od tez egzystencjalizmu) ujęcia człowieka jako osoby jest uwyrażnienie sposobów dojścia do twierdzeń filozofii realistycznej oraz uwyrażnienie sposobów interpretowania przez Platona, Arystotelesa i Tomasza z Akwinu twierdzeń o człowieku, wciąż stosowanych w dziejach filozofii i powtarzanych do dziś w analizach filozofów.

1) Uzasadnienie przez uwyrażnienie sposobów dojścia do twierdzeń filozofii realistycznej.

Metodologicznie ujęta droga myślowa do twierdzeń filozofii realistycznej ma dwa etapy: nazywane etapem strukturalnym wykrycie dzięki poznaniu cech i przejawów bytu

stanowiących go przyczyn wewnątrzbytowych oraz nazywane etapem genetycznym wykrycie zależności między przyczynami.

a) Etap genetyczny

Jest to etap korzystania z poznania, naprowadzającego na przyczyny skutków wpływu poznawanego bytu. Ten wpływ zaznacza się w zmysłowych i umysłowych władzach poznawczych człowieka. Przyczyny wpływu są wewnątrz poznawanego bytu i stanowią w nim pierwsze elementy strukturalne. Należy też podkreślić, że kontakt poznawczy z bytem zaczynamy od bezpośredniego poznania cech fizycznych i przejawów bytu. To bezpośrednio poznanie jest bierną recepcją, której doznają władze zmysłowe. Poznane cechy fizyczne naprowadzają na podmiot cech. Jest nim możliwość przeniknięta rozciągłością, która wewnątrz istoty rzeczy stanowi materię. Z kolei realność naprowadza na istnienie jako przyczynę bytu jednostkowego i podstawę jego transcendentalnych przejawów.

Intelekt, który uświadamia człowiekowi przyczynę poznawania cech fizycznych i realności, wskazuje w bycie jednostkowym na materię i istnienie. Odkrywa więc wewnętrzne przyczyny bezpośrednio poznawanego bytu.

b) etap genetyczny

Jest to etap ustalania zależności między wewnętrznymi przyczynami bytu. Ujawniają się one jako coś urealnającego i urealnianego, a zarazem stanowiącego jedność dwu odrębnych elementów strukturalnych. Realność, jedność i odrębność uwyrażniają wewnętrzną strukturę bytu jednostkowego. Odczytujemy ją jako układ dwu związanych z sobą przyczyn wewnętrznych, które powodują przygodność jako niepełność i niedoskonałość, a zarazem odrębność jednostkowego bytu. Arystoteles nazwał wewnętrzne przyczyny bytu aktem i możliwością. Tomasz z Akwinu zauważył, że wśród zespołu aktów pierwszy jest urealnający bytu akt istnienia.

Ze względu na to, czym są pierwsze elementy strukturalne, nazywamy je aktem i możliwością. Ze względu na ich pozycję w bycie nazywamy je istnieniem i istotą. Właśnie realność wskazuje na wyjątkową rolę istnienia jako zapoczątkowującego strukturę realnego bytu. Ze względu na to, że te wewnętrzne przyczyny, stanowiące byt jednostkowy, wiążą się z sobą jak coś urealnającego i urealnianego, nazywamy je przyczyną i skutkiem.

Poznając realny byt jednostkowy na sposób recepcji odbieramy go jako układ przyczyny i skutku. Intelekt uczy się tego powiązania między istnieniem i istotą jako zarazem między aktem i możliwością.

W etapie genetycznym posługujemy się poznaniem pośrednim jako wskazywaniem na przyczynę skutku. Poznanie bezpośrednio cech fizycznych i realności naprowadziło na

materię i istnienie. Poznanie pośrednie pozwoliło na ustalenie zależności między istnieniem i materią. Ponieważ materia jest sama z siebie nieokreślona, akt istnienia jej nie urealnia. Nie ma bowiem realnych bytów nieokreślonych. Są określone i jednostkowe. Układ przyczyn i skutków ujawnia więc ponadto formę jako bezpośrednią przyczynę określenia materii i dopiero tę materię określoną przez formę urealnia akt istnienia.

Analiza w etapie genetycznym pełniej i dokładniej ukazuje wewnętrzną strukturę bytu jako istnienia i istoty, która jest formą i materią. Ta analiza odsłania też różnicę między istnieniem i istotą oraz między przejawami istnienia i przypadłościami istoty. Prowadzi ponadto do rozpoznania relacji istnieniowych i istotowych, a także do powiązań między bytami, które są samodzielne i nie tworzą substancjalnej jedności. Tworzą tylko wspólnoty, jeżeli są to osoby, albo tworzą przypadłościowe wytwory jako połączenie samodzielnych bytów ich cechami.

W etapie genetycznym rozpoznajemy więc także powiązania między samodzielnymi bytami, które Arystoteles nazywa substancjami. Są to powiązania przez przejawy istnienia lub przez cechy fizyczne. Odnajdujemy wśród przyczyn zewnętrzną dla bytów przyczynę sprawczą ich istnienia. Jest tą przyczyną Istnienie Samoistne. Odróżniamy od zewnętrznej przyczyny sprawczej istnienia przyczyny celowe jako substancje otaczające realny byt. Przyczyny celowe nie urealniają. Jedynie kształtują strukturę istoty bytów, gdy istnienie bytu dopuści ich wpływ na istotę.

Etap genetyczny jest drogą myślową, która prowadzi do utworzenia metafizyki bytu.

2) Uzasadnienie przez uwyrażnienie sposobów interpretowania twierdzeń o człowieku.

Przypomnijmy, że wszyscy ludzie uzyskują na ogół ten sam wyjściowy zespół informacji o człowieku. Dzięki poznaniu, którego bliżej nie precyzują, zestawiają cechy fizyczne człowieka, ujmują go jako jeden obszar doznań i oddziaływań, odbierają człowieka jako realną całość, która nie jest nicością, wytworzonym pojęciem, fikcją lub innym bytem. Wszyscy w swej wiedzy o człowieku zaczynają od twierdzeń o cechach fizycznych człowieka, od jego jedności i realności.

Ten zespół wyjściowych informacji uzyskał w dziejach filozofii trzy oddziałujące interpretacje. Ich autorzy to Platon, Arystoteles, Tomasz z Akwinu.

a) Ujęcie Platona

Platon zasugerował, że człowiekiem jest obszar cech fizycznych, uzyskujących jedność przez porównanie z przypominaną sobie ideą duszy, która w świecie idei jest dla człowieka jego realną istotą.

Platonicy powtarzają ujęcie Platona i tylko dodają ważne dla swych czasów uwyrażnienia. Wymieńmy tu tezę neoplatoników, że człowiek zajmuje środkowe miejsce w liniowym układzie bytów poniżej dusz i powyżej ciał. Wymieńmy też tezę kantystów, „Księgi o przyczynach”, wszystkich odmian gnozy, że człowieka tworzy czynność poznania, która przekształca możliwość w dające się porównywać mniejsze całości, odróżniane przy pomocy wartości lub sensu. Wartością jest ceniony cel, korelat przeżyć lub uczuć, sama zobiektywizowana część czynności poznania. Sens to dominująca cecha, której pozycję wyznacza pomyślany cel. Wymieńmy z kolei tezę monistów, według których człowiek jest częścią kosmosu, co głosi np. Hegel, albo jest częścią przyrody, co głosi np. pozytywizm, ideologia materialistyczna, współczesne nauki przyrodnicze i kompilacjonizm New Age, utożsamiający kosmos i przyrodę z człowiekiem i Bogiem.

b) Ujęcie Arystotelesa

Arystoteles głosił, że człowieka stanowią podmioty i przyczyny bezpośrednio poznawanych cech. Te podmioty i przyczyny określa się w poznaniu pośrednim jako istotę, zawartą wewnątrz scalonego w jedność obszaru cech fizycznych.

Utrwaliła się jednak tylko awerroistyczna interpretacja ujęć Arystotelesa w tezie, że człowiek jest wyłącznie ciałem, które przejmuje w wyobrażenia wpływ wspólnej duszy ludzkości. Trwa wyłącznie dusza wspólna. Dodane do awerroizmu wątki platońskie wyraziły się w tezie, że człowiek jest głównie świadomością. Głosi to cała tradycja kartezjańska, a w niej Freud i Jung oddziałujący na psychologię. Husserl i Heidegger redukujący filozofię do teorii poznania, z kolei Rahner pod wpływem Heideggera utożsamiający nadprzyrodzoność z przyrodzonością, ponadto Teilhard de Chardin, który wiąże monizm z ewolucją, Scheler, który przez wykluczenie intelektu sprowadza etykę wyłącznie do sfery uczuć, dziś także Whitehead, który przez zabieg kompilacji tworzy z monizmu i ewolucjonizmu teorię procesu.

c) Ujęcie Tomasza z Akwinu

Tomasz z Akwinu uważa, że akt istnienia przez urealnienie formy i materii, przez związanie ich jednością w istotę jako podmiot cech i przez związanie siebie z istotą w odrębny byt jednostkowy, zarazem przez wywołanie w istocie rozumności, a w całym bycie zdolności do podejmowania relacji miłości, wiary i nadziei, czyni ten zespół istnienia, istoty, formy i materii jako pierwszych elementów strukturalnych jednostkowego bytu człowiekiem i osobą. Człowieka wyróżnia dusza i ciało. Osobę konstituuje akt istnienia, wyzwolona w

duszy przez istnienie rozumność oraz zdolność całego bytu jako człowieka i osoby do wiązania się z osobami relacją miłości.

Istota człowieka przejawia się w poznaniu intelektualnym i rozumnym postępowaniu. Istnienie człowieka manifestuje się przez swe przejawy w relacjach osobowych, chronionych przez poznanie i postępowanie, które ogarnia zespół relacji osobowych.

Poznanie rozważa teoria poznania. Postępowanie jest przedmiotem badań etyki. Stosowanie wskazań etyki wspomaga pedagogika.

4. Rola filozofii bytu w etyce i pedagogice

1) Skutki interpretacji twierdzeń o człowieku

a) Platon nie wskazuje na elementy strukturalne człowieka, zresztą żadnego bytu. Raczej kieruje do idei jako podstawy działań skomponowanych w człowieka. Człowiek staje się zadana nam sumą działań, scalonych w jedność przez ideę jako cel działań.

Filozofia Platona nie jest więc wyjaśnieniem człowieka, lecz wezwaniem do działania. Wszystkie w związku z tym odmiany platonizmu nie wyjaśniają, kim jest człowiek. Tylko wzywają do działania i bez identyfikowania bytowej struktury człowieka stają się sumą zaleceń, a tym samym prawem lub ideologią. Jeżeli wszystko ma źródło w idei, znikają różnice między elementami strukturalnymi człowieka i między bytami. Umowne różnice mają źródło w ludzkim poznaniu cech fizycznych jako oprócz idei kształtujących nas celów. Tylko więc poznanie wyodrębnia i tworzy byty jako układy pojęć.

Dodajmy w dygresji, że przy tych akcentach także teologia staje się tylko wezwaniem do działań jako przeżyć i uczuć lub wprost staje się gnozą.

b) Arystoteles wskazuje na elementy strukturalne człowieka. Nie wykrywa jednak wśród nich aktu istnienia. W jego filozofii nie zawsze więc można odróżnić pojęcie istoty od realnej istoty, tym bardziej że już w średniowieczu arystotelizm został utożsamiony z awerroizmem jako tezą o wyobrażeniu jako jedynym skutku poznania, a od XVI wieku przez Kajetana i szkołę w Coimbrze był przeniknięty szkotyzyzm. Jan Duns Szkot wprost twierdził czerpiąc tezę z „Księgi o przyczynach”, że to, czym rzecz jest, jej „quidditas”, jest obecnością nazwy, wskazującej na pomyślaną możliwość. „Quidditas” jako istota jest tylko pomyślaną treścią nazwy i raczej należy do nazwy niż do rzeczy. Znika różnica między poznaniem i bytowaniem.

Zresztą sam Arystoteles dość niezręcznie utożsamiał substancję z bytem jednostkowym jako formą i materią, a przez istotę utożsamiał byt z naturą. Sprawilo to trudności już

średniowiecznym dialektykom, a także teologom, takim jak Ariusz i Nestoriusz, którzy elementy dochodzące do substancji, choć strukturalnie odrębne, utożsamiali z substancją.

c) Dopiero Tomasz z Akwinu przez rozpoznanie aktu istnienia wewnątrz bytu jednostkowego ułatwił odróżnienie istnienia od istoty, przejawów istnienia od duchowych i cielesnych cech istoty, relacji istnieniowych jako więzi wyzwalanych przez przejawy istnienia od relacji istotowych takich jak poznanie i postępowanie wyzwalanych przez istotę. Można dzięki temu określić zespoły bytów i wspólnoty osób.

2) Idealizm i realizm

a) Odmiany platonizmu, które powstają z uzupełnienia stanowiących człowieka działań bliższym określeniem idei jako celu przez dodanie celów epoki w wersji dominujących nurtów filozoficznych, wyznaczyły metodę odwoływania się w analizie do zespołu wprost pojęć, uznanych za wyjściowe na mocy ich zdefiniowania. Powstał idealizm filozoficzny.

Idealizm w jego metodologii polega na uzasadnianiu wszystkich twierdzeń filozofii przez odnoszenie ich do zespołu wybranych pojęć. Nazywa się to odwoływaniem się do metafizyki lub zacytowaniem badań, głównie przyrodniczych od hipotezy, którą sprawdza się eksperymentem i z kolei falsyfikuje.

Idealizm w jego zespole twierdzeń charakteryzuje się takimi założeniami, jak pierwszeństwo pojęć przed rzeczami, pierwszeństwo ogólności przed bytami jednostkowymi, pierwszeństwo społeczeństwa przed jednostkowym człowiekiem, uznanie sumy bytów za absolut.

b) Arystotelizm, a głównie metafizyka Tomasza z Akwinu są podstawą realizmu.

Realizm w jego metodologii polega na uzasadnianiu wszystkich twierdzeń filozofii przez odnoszenie ich do pierwszych elementów strukturalnych realnego bytu jednostkowego. Nazywa się to odróżnianiem przyczyn od skutków i odwołaniem się do metafizyki bytu.

Realizm w zespole swych twierdzeń nie posługuje się założeniami. Opierając się na poznaniu wskazuje na pierwszeństwo rzeczy przed pojęciami, na pierwszeństwo realnego bytu jednostkowego wykluczającego realność ogólności i możliwości, na wyjątkowość człowieka jako osoby i jego pierwszeństwo przed społeczeństwem, uznaje Samoistne Istnienie za Absolut i za pierwszą przyczynę sprawczą istnienia realnych bytów.

3. Realistyczna metafizyka

Dla dobra człowieka nie można pominąć realistycznej metafizyki bytu. Ta metafizyka jest podstawą realistycznej filozofii człowieka, teorii poznania i etyki, z kolei filozofii osoby i realistycznej pedagogiki. Nie można pominąć myśli Arystotelesa i Tomasza z Akwinu.

Powtórzmy, że realistyczna metafizyka bytu jest wskazywaniem na udostępniające się w poznaniu, lecz zawarte w realnym bycie jednostkowym i stanowiące go pierwsze elementy strukturalne, które zarazem przez swe powiązania jawią się intelektowi jako przyczyny i skutki. Realność naprowadza na istnienie bytu. Cechy fizyczne wskazują na materię, zawartą obok formy w istocie bytu jednostkowego. Poznajemy też przejawy istnienia oraz niematerialne i materialne przypadłości istoty. Prowadzi to do rozpoznania istnieniowych i istotowych relacji oraz wspólnot osób.

Powtórzmy zarazem, że w realistycznej filozofii człowieka rozpoznając i akceptując istnienie jako wewnętrzną przyczynę urealnijającą człowieka, bliżej ukazuje się złożoną strukturę jego istoty jako formy i materii. Forma jest zasadą bytowej kompozycji ciała i stanowi duszę człowieka. Materia jest podstawą przypadłości fizycznych i razem z przypadłościami jako ich podmiot stanowi ciało człowieka. Wskazuje się też na ważne w człowieku jako bycie przejawy istnienia, wyzwajające relacje osobowe, a także na przejawy istoty, takie jak intelekt i wolę w duszy, podmiotujące poznanie i postępowanie, oraz na takie jak zmysłowe władze poznania i pożądania, które w ciele człowieka pod wpływem duszy podmiotują wyobrażenia i uczucia. Istnienie i intelektualność oraz relacje osobowe wskazują na człowieka jako osobę.

5. Dochodzenie do twierdzeń etyki i pedagogiki

1) Etyka i normy moralności

Etyka jest nauką o normach wyboru działań chroniących zgodne z prawdą dobro osób. Te działania wyznacza intelekt swym rozumnym poznaniem prawdy i wyznacza je wola swą decyzją wierności dobru. Inaczej mówiąc, etyka bada w działaniach ludzkich ich wierność prawdzie rozpoznanej przez intelekt i zgodnemu z prawdą dobru wybranemu przez wolę. Takie ukierunkowanie działań zarazem chroni osoby przed skutkami wpływu fałszu i zła.

Z rozpoznania bytowej struktury człowieka jako osoby wynika, że normami etyki są sprawności jego rozumnej natury. Te sprawności to mądrość jako wierność prawdzie i dobru. To zarazem kontemplacja w wersji poznania przenikniętego zachwytem dla wiążących osoby relacji osobowych. Jest to z kolei sumienie jako stała zdolność woli do podejmowania decyzji pod wpływem przekazanej jej przez intelekt informacji o zgodnym z prawdą dobru. Sumienie

jest wobec tego jednoczesnym działaniem intelektu i woli, swoistym powodowaniem przez władzę poznania i władzę decyzji odniesień do prawdy i dobra.

Naukę o normach chronienia zgodnego z prawdą dobra osób nazywa się etyką ogólną. Mówi się też o etyce szczegółowej jako nauce o chronieniu osób przed skutkami wpływu fałszu i zła, przenikających kulturę. Jednak nie wskazuje się na osobne normy etyki szczegółowej. Wymienia się w niej tylko cnoty woli jako skutki etyki szczegółowej wiążąc sprawności intelektu z etyką ogólną. Należy wobec tego dopowiedzieć, że etyka szczegółowa jest już raczej pedagogiką szczegółową, która rozporządza osobnymi normami nauczania i wychowania. Tę etykę szczegółową niektórzy autorzy nazywają wprost etyką wychowawczą, a więc pedagogiką. Jednak błędem metodologicznym jest mieszanie lub utożsamianie etyki szczegółowej z pedagogiką.

Należy uwyraźnić i powtórzyć, że etyka ogólna rozpoznaje i stosuje trzy normy moralności, które są realnymi sprawnościami intelektu. Są to mądrość, kontemplacja i sumienie. Jako sprawności są realnymi ukierunkowaniami człowieka na osoby przez wpływ prawdy i dobra bytów na intelekt i wolę. Tylko w idealizmie normy są pojęciami, zadaniami, ocenami i celami. W etyce realistycznej są realnymi usprawnieniami, które wyznaczają działania wierne prawdzie i dobru osób. Etyka dotyczy zresztą tylko człowieka jako osoby.

Ład metodologiczny w etyce, a ponadto także w pedagogice, wynika, podobnie jak w strukturze realnych bytów, z powiązań między skutkiem i przyczyną. Przechodzenie od skutku do przyczyny jest kierunkiem poznania. Wskazywanie na przyczyny skutków jest uwyraźnianiem porządku bytowania i realnego sprawiania skutku przez przyczynę. Przyczyny wewnętrzne stanowią osobę i sprawiają przejawiania się jej istnienia i istoty. Te realne przejawy podlegają usprawnieniu. Z kolei te usprawnienia stają się przyczynami innych i bardziej szczegółowych usprawnień i czynności. Spełnia się ciąg zależności skutku od przyczyny. Jedne sprawności wywołują inne. Te wyjściowe jako cnoty główne wywołują cnoty pochodne.

Można więc powiedzieć, że cnoty intelektu i woli, rozważane w etyce jako główne, są normami wyboru szczegółowych czynności pochodnych jako nowych usprawnień lub cnót, które rozważa pedagogika. Cnoty pochodne głównych cnót intelektu i woli są przedmiotem i zadaniem pedagogiki szczegółowej, często właśnie utożsamianej z etyką szczegółową. Zauważmy też, że w etyce szczegółowej mówi się tylko o skutkach osiągnięcia cnót. Nie mówi się o normach jako przyczynie skutku. O normach mówi się tylko w etyce ogólnej. Odróżnienie w etyce szczegółowej przyczyn od skutków przekształca tę etykę szczegółową w pedagogikę. Trzeba w tej pedagogice odróżnić pedagogikę ogólną która uczy usprawnienia

intelektu i woli, od pedagogiki szczegółowej, która zabezpiecza przed fałszem i złem w kulturze. Zło przecież jest tylko funkcjonującą w kulturze oceną.

2) Pedagogika i jej normy

Pedagogika jest nauką o normach wyboru szczegółowych czynności, przy pomocy których człowiek realizuje działania chroniące zgodne z prawdą dobro osób. Pedagogika po prostu pomaga w stosowaniu wskazań etyki.

Także z rozpoznania bytowej struktury człowieka jako osoby wynika, że normami pedagogiki, wspomagającej człowieka w chronieniu dobra osób i zarazem broniącej go przed wpływami fałszu i zła w kulturze, są sprawności jego intelektu, cnoty jego woli, relacje osobowe i postawy jako wieloaspektowe skierowanie do osób. Także normy pedagogiki są realnymi ukierunkowaniami człowieka na osoby i uzdolnieniami jego władz duchowych.

Normy pedagogiki ogólnej, ułatwiającej wykształcenie oraz wychowanie duchowych i cielesnych władz człowieka, są następujące: ważna dla wszystkich działań i czynności ludzkich najpierw mądrość jako skierowanie do prawdy i dobra, z kolei relacja wiary jako realne powiązanie osoby z prawdą i dobrem przez zawierzenie tym przejawom istnienia, ponadto cierpliwość jako zdolność powtarzania czynności, które usprawniają w wierności istnieniu, prawdzie i dobru osób.

Normy pedagogiki szczegółowej, ułatwiającej bronienie osób przed skutkami wpływu fałszu i zła w kulturze, oddziałującej wytworami, które skłaniają intelekt i wolę do pominięcia prawdy i dobra, są następujące: pokora jako przyjęcie oraz wybór prawdy i dobra, a także posłuszeństwo jako uznanie życzeń osoby kochanej. Pokorę wspomaga umartwienie jako podjęcie trudu pomijania fałszu i zła, błędu i niedoskonałości. Posłuszeństwo znajduje pomoc w postawie ubóstwa jako kierowania się najpierw do osób, a wtórnie do rzeczy.

6. Zakończenie

W kulturze intelektualnej, głównie współczesnej, dominuje platonizm i wszystkie jego odmiany. Dominuje więc idealizm filozoficzny, zarówno teoriopoznawczy, jak i metafizyczny. Obserwujemy ponadto redukcję moralności i religii do etyki w propozycji Kanta oraz usunięcie z etyki intelektu w propozycji Hessena i Schelera. W pedagogice idealistycznej normą wykształcenia i wychowania stają się cele, które przez połączenie pojęcia z oceną nazywa się wartościami. Myślenie ludzkie zastępują wyobrażenia, a ich

liniowemu układowi wyznacza się rolę tłumaczenia genezy i struktury bytów oraz świata jako układu procesów.

Aby etyka i pedagogika stały się realistyczne oraz wyznaczały realne skutki kształcenia i wychowania, należy szukać ich podstaw w metafizyce człowieka jako realnego bytu jednostkowego i osoby. Bez tej metafizyki etyka i pedagogika staną się idealistycznie uzyskiwanymi normami działań i czynności, przekształcających ludzi w mechanicznie zachowujące się roboty. Uzasadnienia etyki i pedagogiki, a także i przede wszystkim metafizyki należy szukać w realnych sprawnościach człowieka jako osoby, a nie w metafizologii.

Przyszłością etyki i pedagogiki jest realistyczna teoria osoby, a wobec tego realistyczna metafizyka, wprowadzona do historii filozofii i kultury przez Arystotelesa i Tomasza z Akwinu.

VIII. STRESZCZENIE PROBLEMATYKI FILOZOFICZNEJ SŁUŻĄCEJ PEDAGOGICE

1. Zagadnienia antropologii filozoficznej

Na to, kim jest człowiek, naprowadza nas realistyczne poznanie. Poznajemy jednak najpierw tylko cechy fizyczne człowieka i jego realność. Te cechy i realność wskazują na podmioty cech i realności. Z kolei więc uświadamiamy sobie, że dopiero te podmioty stanowią człowieka i są tym, co uzasadnia cechy i chroni przed utożsamieniem cech z podmiotami jako przyczynami cech i realności. Przyczyny wewnętrzne, stanowiące człowieka, to jego istnienie, przejawiające się w realności, i istota, przejawiająca się w cechach fizycznych i psychicznych.

Poznanie więc naprowadza na układ stanowiących człowieka wewnętrznych przyczyn. Jest ich recepcją, a zarazem recepcją ich powiązań. Te powiązania są zawsze odniesieniem czegoś sprawiającego do sprawianego. Ujmując wewnątrz bytu coś sprawiającego jako akt i coś sprawianego jako możliwość, zarazem ujmujemy je w ich powiązaniach jako przyczyny i skutki, stanowiące jeden realny byt jednostkowy. Ujmowanie wewnętrznych przyczyn w ich powiązaniach staje się stałym sposobem ludzkiego poznania wszystkich bytów, a więc w tym, czym są, i że są oraz w tym, jak wiążą się z innymi bytami. Nie zawsze wiążą się jak akt z możliwością. Akt i możliwość wyznaczają wewnętrzną strukturę osobnego bytu jednostkowego. Gdy przyczyna ze skutkiem wiążą się jak dwa osobne byty jednostkowe, wtedy dostępnym aspektem poznania staje się ich powiązanie ze względu na sprawianie istnienia i ustrukturuwanie istoty. Te wszystkie powiązania dotyczą też człowieka.

Antropologię filozoficzną stanowią więc następujące zagadnienia: przez bezpośrednie poznanie cech i przejawów człowieka jako realnego bytu jednostkowego dojście do stanowiących go i powiązanych z sobą jego przyczyn wewnętrznych. Jest to ujęcie strukturalne. Z kolei w ujęciu genetycznym rozpoznanie zewnętrznych przyczyn sprawczych istnienia i zewnętrznych przyczyn, tak zwanych celowych, ustrukturujących istotę. Rozpoznajemy także przejawy istnienia jednostkowego człowieka jako bytu, takie jak realność, jedność, odrębność, prawdę, dobro, piękno oraz przejawy istoty na poziomie duszy

jako jej intelekt i wolę, a na poziomie ciała jako cechy fizyczne, rozciągłość i jakości. Przejawy istnienia pozwalają rozpoznać wyzwalane przez te przejawy relacje istnieniowe, które w człowieku jawią się jako miłość, wiara i nadzieja. Są to relacje osobowe i prowadzą do zagadnienia struktury osoby.

Osoba według Boecjusza, który stosuje ujęcia Arystotelesa, wskazującego tylko na istotę człowieka, jest jednostkową substancją o rozumnej naturze (*rationalis naturae individua substantia*).

Osoba według św. Tomasza, który poszerzając ujęcie Arystotelesa ujmuje człowieka jako istnienie i istotę, jest jednostkowym bytem rozumnym i kochającym. W istocie tego bytu właśnie akt istnienia wywołuje rozumność, a w całym bycie przez swe przejawy relacje miłości, wiary i nadziei. Miłość jest troską o dobro innych osób. Wiara jest wymianą przez prawdę wszystkich powiązań. Nadzieja jest dążeniem do trwania w życzliwości i zaufaniu jako miłości i wierze.

Przejawy istoty wyzwalają powiązania przez intelekt jako poznanie oraz przez wolę wspomaganą poznaniem jako decyzję o postępowaniu. Sprawności intelektu takie jak mądrość wiedza, rozpoznanie zasad, wspomagają postępowanie, a w powiązaniu ze sprawnościami roztropności i sztuki wspomagają wykonanie.

2. Pedagogika i etyka

Należy wyraźnie odróżnić pedagogikę od etyki szczegółowej. Często bowiem etyka szczegółowa ma już postać pedagogiki.

a) Pedagogika

Pedagogika jest nauką o zasadach wyboru szczegółowych czynności chronienia osób. Są to czynności, które usprawniają intelekt i wolę jako władze duszy oraz ćwiczą zmysłowe władze poznania i pożądania jako podstawę zachowań ciała i psychiki.

Czynności, wybrane zgodnie z zasadami pedagogiki, usprawniają intelekt w mądrości, wiedzy, rozpoznawaniu zasad, roztropności, sztuce i usprawniają wolę w prawości jako nabytej umiejętności trafiania na dobro. Ćwiczą też zmysłowe władze poznania, głównie wewnętrzne, takie jak zmysł wspólny, wyobraźnia, pamięć, zmysł oceny, w uzyskiwaniu szlachetnych wyobrażeń, utrwalania ich w pamięci oraz poddawania swych ocen intelektowi, usprawnionemu w roztropności i mądrości. Zarazem ćwiczą zmysłowe władze pożądania w

uzyskiwaniu szlachetnych uczuć, które są zareagowaniem sfery pożądlivości na szczegółowe wyobrażenia dobra fizycznego.

b) Etyka

Etyka jest nauką o zasadach chronienia osób, lecz w swej części szczegółowej staje się już wskazaniem na niektóre, dominujące w kulturze zniekształcenia w dziedzinie moralności. Wyjścia z tych zniekształceń szuka w zasadach etyki, a powinna ich szukać w zasadach pedagogiki szczegółowej. Te zasady są inne niż zasady etyki, są właśnie bardziej szczegółowe, wyprowadzone z ustaleń antropologii filozoficznej i etyki ogólnej.

Dla uporządkowania wskazań i ujęć odróżnia się właśnie etykę ogólną od etyki szczegółowej. Etyka ogólna szuka swych zasad w usprawnieniach intelektu. Te usprawnienia, stanowiące zasady, to mądrość, kontemplacja jako przeniknięta miłością wiedza oraz sumienie. W etyce szczegółowej nie wybiera się jej zasad. Propozycje uniknięcia zniekształceń w dziedzinie moralności nie zawsze więc przekonują, gdyż dotyczą uzyskiwania usprawnień, a nie unikania zniekształceń.

Etyka wymaga więc pedagogiki, która także jest ogólna i szczegółowa.

c) Różnice między pedagogiką i etyką

Aby zrozumieć różnice między pedagogiką i etyką, a także ich powiązania z antropologią filozoficzną i metafizyką bytu, wyjściową dla wszystkich nauk filozoficznych, należy uwyraźnić przedmiot każdej z tych nauk.

Trzeba najpierw odróżnić filozofię realistyczną od idealistycznej. Przedmiotem i punktem wyjścia filozofii realistycznej jest realny byt jednostkowy. W nim szuka się uzasadnienia każdej tezy filozoficznej. Przedmiotem i punktem wyjścia filozofii idealistycznej jest zespół pojęć. W nich szuka się uzasadnienia tez filozoficznych.

Metafizyka lub filozofia bytu jest wskazywaniem na pierwsze elementy strukturalne realnego bytu jednostkowego. Te pierwsze elementy i zarazem wewnętrzne przyczyny, na które wskazuje bezpośrednie poznanie cech fizycznych i realność bytu, to istnienie i istota. Są one z sobą powiązane jak przyczyna ze skutkiem. Przedmiotem metafizyki bytu są więc wewnętrznie stanowiące byt realne pryncypia.

Antropologia filozoficzna jest ujmowaniem w człowieku jako bycie jego istnienia i istoty, także przejawów istnienia, wyznaczających relacje istnieniowe oraz cech istoty, wyznaczających w poziomie duszy relacje poznania i postępowania, a w poziomie ciała poznanie i pożądanie zmysłowe. Przedmiotem antropologii filozoficznej są więc stanowiące

człowieka pryncypia, które czynią go osobą. Nie każdy byt jest osobą. Antropologia filozoficzna jest nauką o człowieku jako osobie.

Etyka jest uwyrażeniem w ludzkich działaniach ich skierowania do dobra zgodnie ze sprawnościami intelektu jako zasadami wyboru działań chroniących dobro osób. Przedmiotem etyki są więc zasady chronienia osób.

Pedagogika jest nauką o zasadach wyboru szczegółowych czynności, które usprawniają intelekt i wolę oraz chronią przed skutkami fałszu i zła w kulturze.

3. Zasady pedagogiki

Ponieważ pedagogika wskazuje na czynności jako sposoby usprawniania władz duszy i wyćwiczenia władz ciała, jej zasady wyboru tych czynności są inne niż zasady etyki. Etykę wyznaczają trzy zasady: mądrość, kontemplacja i sumienie. Zasady pedagogiki są szersze. Muszą ogarnąć przedmioty usprawnień i ćwiczeń oraz ich więzi ze wszystkim, co kształci i wychowuje.

Kształcenie polega na kierowaniu człowieka do tego, co prawdziwe i dobre. Sprowadza się w dziedzinie intelektu do rozumienia prawdy i dobra. W dziedzinie woli do powiązania z prawdą i dobrem, ukazanymi przez intelekt. W dziedzinie władz zmysłowych na wierności poznawanemu przedmiotowi wrażeń i wyobrażeniu jako pobudzającemu uczucia obrazowi dobra fizycznego.

Wychowanie polega na trwaniu intelektu i woli, także poznawczych i pożądanyczych władz zmysłowych, w powiązaniu z tym, co realne, prawdziwe i dobre. Intelekt trwa w powiązaniu z realnym bytem przez udostępnianie się prawdy i dobra jako przejawów jego istnienia, a znakiem tego trwania jest pogłębianie się rozumień. Wola trwa w tym powiązaniu, gdy dąży do tego, przy czym trwa intelekt. Poznanie zmysłowe trwa w powiązaniu z przedmiotem wrażeń, gdy precyzuje się i narasta obraz rzeczy. Pożądanie utrwała się korzystnie dla człowieka, gdy uczucia nie zmieniają kapryśnie wyobrażeń i owocują szlachetnością fizycznych zareagowań.

Zasady pedagogiki, wyznaczające kształcenie i wychowanie, są ogólne i szczegółowe odpowiednio do podziału pedagogiki na pedagogikę ogólną i pedagogikę szczegółową.

a) Zasady pedagogiki ogólnej

Zasady pedagogiki ogólnej są następujące: mądrość, wiara, cierpliwość. Zasady pedagogiki szczegółowej to pokora i posłuszeństwo. Pokorę wspomaga postawa umartwienia. Posłuszeństwo czerpie z postawy ubóstwa.

Mądrość, ujęta metafizycznie, jest sprawnością, odnoszącą skutek do właściwej przyczyny. W antropologii filozoficznej jest ogarnięciem relacjami istnieniowymi relacji istotowych, co oznacza podporządkowanie poznania i decydowania relacji miłości, wiary i nadziei. W etyce mądrość jest zasadą łączenia osób z tym bytem, który wywołuje skutki dobre. Nie wystarczy wiedza, która informuje tylko o strukturach bytowych. Musi być to wiedza, która jest kontemplacją, a więc reagowaniem na powiązania z poznawanym bytem. Wtedy sumienie stanie się zareagowaniem intelektu i woli zgodnie z mądrością. W pedagogice mądrość jest zasadą wyboru tych czynności, które każde działanie, nawet obojętne i odległe, kierują do prawdy i dobra realnie istniejącego bytu.

Wiara jest wywołaną przez prawdę, jako przejaw istnienia, relacją osobową, która pozwala z zaufaniem powierzyć się osobom i uznać za prawdziwe ich propozycje i życzenia. Wiara jest więc umocnionym przez prawdę i w prawdzie zawierzeniem. Jest rozumnym skierowaniem się intelektu człowieka do wybranych osób.

Cierpliwość jest stanem woli. Przejawia się w pobudzanej przez intelekt decyzji, by powtarzać próby trwania przy prawdzie i dobru realnie istniejących osób. Jest podstawą budowania stałych więzi z osobami przez wierne prawdzie poznanie, przez wierną dobru decyzję, przez chronienie realnego istnienia, które są przejawiającą się realnością, prawdą i dobrem wyzwoli w nas troskę o osoby na poziomie bezinteresowności, wierności, tęsknoty do radującej obecności. Bezinteresowność, wierność, tęsknota do radującej obecności to już odmiany ludzkiej miłości.

b) Zasady pedagogiki szczegółowej

Pokora jako zasada pedagogiki szczegółowej jest umiejętnością rozpoznania i uznania prawdy. Jest warunkiem uczenia się jako poszerzania wiedzy o nowe, lecz prawdziwe ujęcia. Jest też warunkiem wychowania jako trwania przy pomocy cierpliwego wysiłku po stronie prawdy, która pomaga w rozpoznaniu realnego dobra. Jest podstawą szlachetności wyobrażeń i wywołanych nimi uczuć jako przyłgnięcia do dobra, rozpoznanego zgodnie z prawdą, której podstawą jest realne istnienie tego, co budzi nasze przeżycie, marzenie, tęsknotę godną zachowań ludzkich.

Z pokorą wiąże się umartwienie. Jest ono umiejętnością pomijania fałszu jako przeciwieństwa prawdy i pomijania zła jako przeciwieństwa dobra. Jest konieczną

konsekwencją wierności prawdzie i dobru. Jest konsekwencją kierowania się pokorą. Towarzyszy pokorze, wzmacnia ją i oczyszcza z niedoskonałości. Jest przejawianiem się szlachetności i wewnętrznego trwania przy prawdzie i dobru.

Posłuszeństwo jako zasada pedagogiki szczegółowej jest umiejętnością rozpoznania pozytywnej treści przedstawianych nam wskazań i życzeń cenionej przez nas osoby oraz jest umiejętnością uznania i realizowania tych życzeń. Odnosi nas do osób kochanych. Tak trzeba je ujmować w pedagogice. Prawniczo ujęte posłuszeństwo jest zaleceniem, odwołującym się do sankcji jako nagrody lub kary. Nie powinno ono dominować w wychowaniu. Może występować w kształtowaniu ładu organizacyjnego, w propozycji zmechanizowania działań, potrzebnych do osiągnięcia celu technicznego. Nie wychowuje, lecz szkoli. Trzeba wyszkolić np. w równym marszu, w zestawianiu części wytworu. Szkolenie jednak musi korzystać z pedagogicznie ujętego posłuszeństwa. Tylko pod tym warunkiem nie jest niezrozumiałą lub zbyt dużą udręką.

Z posłuszeństwem wiąże się postawa ubóstwa jako zgody na pierwszeństwo w naszym życiu osób przed rzeczami. Postawa ubóstwa uzasadnia posłuszeństwo osobom, czyni czymś zrozumiałym umartwienie i przywraca pokorze oraz uwyrażnia w niej pozycję prawdy i dobra jako kierunku działań sumienia, kontemplacji i mądrości. Ubóstwo jest ponadto źródłem humanizmu i religii jako odniesień do osób przez miłość, wiarę i nadzieję. Jest źródłem szlachetnej kultury. Wyznacza kierunek wyobrażeniom i uczuciom, przeżyciom i ludzkiemu marzeniu. Wyciąga z idealizmu jako zaczynaniu poznania od pojęć i wytworów oraz wprowadza w realizm jako wyjście w poznaniu od pierwszych elementów strukturalnych realnego bytu jednostkowego. Zaczyna od istnienia i przez osoby prowadzi do osób.

4. Usprawnianie władz duszy

Wymienia się trzy władze duszy: intelekt możnościowy, intelekt czynny i wolę. Intelekt możnościowy jest w duszy sferą lub podmiotem recepcji wszystkich niematerialnych „części” bytu. Intelekt czynny jest przystosowaniem się tej możliwości przez jej kontakt z istnieniem poznawanego bytu do odbioru jego aspektu prawdy. Wola jest przystosowaniem się tej możliwości także przez jej kontakt z istnieniem poznawanego bytu do odbioru jego aspektu dobra. Intelekt możnościowy, wypełniony przez recepcję podobieństwami elementów istoty bytu i podobieństwami przejawów istnienia, gromadzi w sobie te podobieństwa, które wyzwalały w nim podstawę skierowania się do oddziałującego bytu przez realność, prawdę i dobro relacjami istnieniowymi. Ta podstawa skierowań jest nazywana słowem serca.

a) Usprawnienia intelektu

Intelekt czynny przez wpływ prawdy recypowanego bytu usprawnia się w przejściu z intelektu możliwościowego podobieństwa wszystkich przejawów istnienia, których ten intelekt później używa jako pierwszych zasad poznania. Realność staje się treścią zasady poznania bytowania, odrębność wyznacza treść zasady niesprzeczności. Jedność jest treścią zasady tożsamości.

Intelekt czynny przez wpływ zawartego w intelekcie możliwościowym „słowa serca” usprawnia się w nabywaniu wiedzy. Ta umiejętność nazywa się też cnotą wiedzy, do której ten intelekt dochodzi przez wytworzone słowo wewnętrzne jako obraz całego bytu, już zbudowany z podobieństwa elementów istoty i przejawów istnienia, poddanych uporządkowaniu przez pierwsze zasady i ujęty w znak pojęcia, z kolei w znak sądu i rozumowania. Te znaki są w porządku wiedzy podstawą wskazywania na bardziej złożone zależności między skutkami i przyczynami.

Intelekt czynny przez wpływ dobra, a głównie przez wpływ intelektu możliwościowego, usprawnia się w mądrości jako umiejętności trafnego wiązania skutku z jego bezpośrednią przyczyną. To właśnie najpierw intelekt możliwościowy receptywnie odbierał wpływ istnienia i istoty oraz ich powiązania. Intelekt czynny tworząc wiedzę określił te powiązania jako zależność skutku od przyczyny. Intelekt możliwościowy receptywnie odbierał akt i możliwość zarazem powiązane jednością i innymi przejawami istnienia. Intelekt czynny ułatwił nam ujęcie w wiedzę tego bytowego powiązania. Tak właśnie funkcjonuje mądrość w metafizyce. Z kolei w etyce i pedagogice mądrość jest umiejętnością naszego wiązania się przez prawdę z tym bytem lub jego cechami, które wywołują skutki dobre. Mądrość więc chroni przed fałszem i złem.

Intelekt czynny przez wpływ woli i dobra usprawnia się w roztropności jako umiejętności właściwego zareagowania na powiązania z innymi bytami, głównie z osobami. Jest właśnie umiejętnością rozpoznania skutków relacji. Jest podstawą kierowania życiem własnym i innych ludzi jako uwikłaniem w zależności od innych bytów.

Intelekt czynny przez wpływ wszystkich realnych bytów, innych naszych sprawności i utworzonych przez nas sztucznych całości, stanowiących kulturę, nabywa umiejętności lub cnoty sztuki. Przez wpływ osób i ich sprawności cnota sztuki staje się umiejętnością postępowania. Nazywamy ją trafną podstawą czynów. Przez wpływ kultury jako utworzonych przez nas rzeczy cnota sztuki staje się umiejętnością wytwarzania. Nazywamy ją trafną

podstawą właśnie wytwarzania dzieł artystycznych i technicznych. Jest podstawą rzemiosł, leczenia, kształcenia, wychowania, organizowania osób w społeczeństwa.

b) Usprawnienia woli

Wola ludzka przez wpływ dobra usprawnia się w stałych z nim powiązaniach, co staje się relacją decyzji. Wola jest źródłem i podstawą decyzji. Jednak nie rozpoznaje dobra. Odbiera jego wpływ, gdy intelekt ją poinformuje, że to, na co wskazuje, jest dobrem. Bez tej informacji wola może uznać za dobro coś złego. Wola ludzka przez wpływ intelektu, ukazującego dobro, nabywa cechy prawości jako wyćwiczonego trafiania na dobro. Prawość woli jest więc dopiero źródłem i podstawą decyzji, godnych człowieka.

Wola ludzka przez wpływ uczuć pożądlivych jako zareagowania władz zmysłowych na dobro lub zło, które chcemy uzyskać, usprawnia się w cnocie wstrzemięźliwości. Ta cnota porządkuje działania władzy odżywiania i rozmnażania.

Wola ludzka przez wpływ uczuć gniewliwych jako zareagowania władz zmysłowych na dobro lub zło, których chcemy uniknąć, usprawnia się w cnocie męstwa. To męstwo może mieć postać bohaterstwa; jego brak może, z kolei, owocować tchórzostwem. Tym aspektem przenosi nas w tematy pedagogiki.

Wola ludzka przez wpływ osób, a głównie relacji istnieniowych łączących ludzi, usprawnia się w powodowaniu ładu w istotowych powiązaniach między ludźmi. Jest swoistym wyrównaniem, wprost oddawaniem tego, co się komu należy. Jest to cnota, regulująca współzycie między ludźmi. Kształtuje zasady organizowania osób w społeczeństwa.

Szczególnym wypadkiem wspólnego działania intelektu czynnego i woli, intelektu usprawnionego w mądrości i woli usprawnionej w prawości, jest sumienie. Jest ono arbitrem, oceniającym czyn ludzki. W tym sumieniu intelekt uzasadnia prawdę i dobro przez odwołanie się do realnego bytu. Dystansuje więc racjonalizm i subiektywizm w etyce. Wola podejmuje decyzję zgodnie z informacją intelektu. Etyka odwołująca się do sumienia staje się rozumną troską o dobro osób. Staje się etyką chronienia dobra osób.

Zagadnienie usprawnienia władz duszy przeprowadza nas z antropologii filozoficznej przez etykę do pedagogiki. Na jej terenie przejmuje to zagadnienie teoria wykształcenia i wychowania. Wykształcenie powierzamy szkole, wychowanie pozostawiamy rodzinie. Znaczy to, że kierujemy ludzi do kompetentnych nauczycieli i wychowawców.

Przyjmuje się opinię, że wychowanie zaczyna się wcześniej niż wykształcenie. Wychowanie wiążemy z rodziną, która jest wcześniej niż szkoła. Wykształcenie przypisujemy

szkole. Jeżeli jednak przez wykształcenie rozumie się powiązanie człowieka z prawdą i dobrem, a przez wychowanie utrwalenie tego powiązania, to obydwie zespoły czynności pedagogicznych, stosowanych w rodzinie i szkole, są równoległe.

CZĘŚĆ DRUGA

WYCHOWANIE I KSZTAŁCENIE

Stając na barkach olbrzymów
wizimy więcej niż oni, dalej i dokładniej.

I. NAUCZYCIEL I WYCHOWAWCA

WARTOŚCI OSOBOWE W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI I WYCHOWAWCÓW⁷

1. Nauczyciel jako wychowawca sumień

Nauczyciel jest tą osobą która - przekazując wyznaczone programem nauczania zespoły informacji - wspomaga ucznia w nabywaniu przez niego usprawnień intelektu i w motywowaniu uzyskaną wiedzą jego woli. Nauczyciel więc aktywizuje w uczniu proces harmonizowania jego działań poznawczych z działaniami jego woli. Pomaga mu w ten sposób w uzyskaniu przez niego wewnętrznego scalenia psychiki i osobowości. Zarazem uczeń przez wierne prawdzie informacje, przekazywane woli przez intelekt, ćwiczy wolę w wierności dobru. Dobro i prawda są przejawami realnej rzeczywistości. Sytuując ucznia w więzi z prawdą i dobrem nauczyciel usprawnia go w pomijaniu fałszu i zła, a tym samym pomaga mu w uzyskiwaniu prawości sumienia.

Trzeba tu zauważyć, że nauczyciel zarazem naucza i wychowuje oraz że rezultat kształcenia i wychowania jest proporcjonalny do umiejętności łączenia przez nauczyciela i ucznia prawdy z dobrem. Należy też podkreślić, że wynikiem nauczania i wychowywania jest nie tylko nabycie wiedzy i usprawnienie w niej intelektu, lecz także i może przede wszystkim przez poddanie woli wpływowi intelektu ukształtowanie sumienia. Dodajmy zaraz, że sumienie jest nabytą umiejętnością stałego kierowania woli do dobra informacją intelektu o prawdzie.

Można więc mierzyć wyniki nauczania podstawowego i średniego właśnie poziomem ukształtowania sumienia jako zgodnej z prawdą wierności dobru, przejawiającej się w szlachetności działań. Wiedza, która nie pobudza do wierności dobru, ujawnia pomijanie prawdy, a to pomijanie jako raczej brak umiejętności jej rozpoznawania nie powoduje kształtowania się prawych sumień.

⁷Wartości osobowe w kształceniu świadomości zawodowej nauczycieli, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, Bydgoszcz 1994 Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, 41-45.

Szkoła więc jest przede wszystkim odpowiedzialna za ukształtowanie sumienia uczniów. I można wobec tego mierzyć poziom szkoły tym skutkiem, którym jest szlachetność uczniów jako scalenie w ich osobowości odniesień do prawdy i dobra.

Dopowiedzmy, że wynika z tego podobny obowiązek nauczyciela i ucznia: wysoki poziom wierności prawdzie, kształtującej wierność dobru. Prawda zawsze wyzwala dobro. Scalenie odniesień do prawdy i dobra jako dwóch aspektów realnej rzeczywistości wyznacza zgodne z prawym sumieniem szlachetne życie.

Szkoła podstawowa i średnia jest w tym sensie głównie szkołą życia. Dopiero na studiach wyższych uniwersytet uczy pogłębionych rozumień i ich wyrażania, a politechnika wykonywania dzieł o wysokiej technologii. Należy ponadto pamiętać, że pomysłowość techniczna ma źródło w sprawnościach intelektu i że tworzenie dzieł techniki dla wspomagania człowieka zależy od prawości sumienia.

Szkoła podstawowa i średnia jest więc doniosłym etapem przygotowywania do udziału w kulturze i do tworzenia jej dzieł dla dobra ludzi.

2. Współpraca nauczyciela z rodzicami ucznia jako droga do tworzenia środowiska osób

Zauważmy najpierw, że wiedza nie jest skutkiem mechanicznego przejmowania podawanych informacji. Jest skutkiem wypełniania informacją żywej więzi życzliwości i zaufania. Te więzi czynią informację jako naukę częścią życia ucznia. Stają się przez to czymś potrzebnym i oczekiwanym.

Te żywe więzi życzliwości i zaufania wyzwalają najpierw w dziecku jego rodzice. Nauczyciel wchodzi w te więzi, kontynuuje je, utrwała i pogłębia. Przejmuje oddziaływania rodziców. Uczy w ten sposób poszerzenia świata dziecka o więzi z innymi jeszcze osobami niż rodzice. Jest miarą i sposobem wchodzenia w więzi społeczne, które właśnie wymagają szerszej i pełniejszej wiedzy, przekazywanej w szkole. Nauczyciel jakby uzasadnia potrzebę wzbogacania się wiedzą o ludziach i o świecie. Jest uzasadnieniem kształcenia się i wychowywania. Należy więc pamiętać, że wyjściową wrażliwość na to, co prawdziwe i dobre kształtują w dziecku jego rodzice. Rodzina jest pierwszą szkołą dziecka. Uczniowie przechodzą z tej szkoły do zorganizowanych szkół podstawowych i średnich.

Szkoły przejmując kształcenie i wychowywanie, aby uzyskiwać właściwe skutki nauczania i wychowywania w postaci usprawnień intelektualnych i ukształtowania prawego sumienia, powinny w poczuciu troski o dobry wynik przygotowania do życia oddziaływać

także na rodziców ucznia propozycją skłaniania ich do jednolitego z programem szkoły kształtowania w uczniu wierności dobru i prawdzie. Wymaga to jedynie uwolnienia szkoły i rodzin od przewagi akcentów ideologicznych, zawsze częściowych i dowolnych, gdyż forsujących aspekt drugorzędny, wynikający z tendencji aksjologicznych, które są ugruntowane bardziej na decyzji niż na rozumieniu, a więc na aksjologii niż na rozsądku, kierowanym potrzebą wyboru tego, co prawdziwe i dobre, a tym samym zawsze przydatne w całym życiu.

Tym, co zawsze przydatne, są pozytywne odniesienia do osób. Te odniesienia to właśnie stała życzliwość, roztropne zaufanie oraz dążenie do sytuowania się w życzliwości i zaufaniu. Życzliwość jest skutkiem akceptowania realności i istnienia osób. Zaufanie jest skutkiem prawdy. Poszukiwanie życzliwości i zaufania jest potrzebą przebywania w ludzkim środowisku życia. Jest charakterystycznym dla ludzi dążeniem do sytuowania się wśród osób.

Sprzyjanie utrwalaniu się tego dążenia stanowi umacnianie intelektu i woli ucznia w więzi z prawdą i dobrem, a więc z tym, co wyprzedza późniejsze szczegółowe oceny, wyznaczone ideologią i odmianami aksjologii. Oceny lub preferencje ideologiczne i aksjologiczne nigdy zresztą nie powinny wykluczać właściwych ludziom odniesień życzliwych i ufnych, w sumie szlachetnych. Te oceny i preferencje należą do gry światopoglądowej i często politycznej, wtórnej wobec podstawowej wierności prawdzie i dobru osób. Są bowiem zabieganiem o szczegółowe, a tym samym częściowe osiągnięcia w danym czasie i okolicznościach. Tymczasem życie człowieka jest zawsze najpierw funkcją odniesienia do rzeczywistości, do tego, co realnie istnieje.

Z realistycznej antropologii filozoficznej wynika, że pierwotne i wyjściowe są powiązania osób przez życzliwość i zaufanie. Są one naturą miłości i wiary. Te odniesienia są wcześniej niż aksjologiczne ich zinterpretowania. W tym, co najwcześniejsze należy sytuować uczniów. Zasugerowana przez błędne aksjologie niechęć do osób i nieufność staną się z czasem zadaniem do przewyciężenia w codziennym życiu. Nie powinny być wyjściową aksjologią, która jest wtórna i wyznaczona układem szczegółowych celów, nie zawsze respektujących dobro osób. Szkoła musi chronić dobro osób. Nie może przez ideologię lub politykę przyzwyczajać do tego, co wtórne i zmienne. Utrwala się wtedy błąd, że to, co wtórne jest zarazem tym, co pierwsze i wyjściowe.

3. Rozpoznawanie dobra osób

Dobro jest zawsze przejawem lub aspektem tego, co realnie istnieje. Jest więc także właściwością lub cechą osób. Jest wobec tego rozpoznawane w identyfikacji człowieka jako osoby.

Uważne rozpoznawanie osób przez intelekt ludzki zatrzymuje uwagę najpierw na samym istnieniu człowieka. Człowiek istnieje. Jego istnienie jest ważnym, wprost wyjściowym elementem jego struktury. Sprawia realność człowieka. Dzięki istnieniu jest realna zawartość bytowa człowieka: jego ciało, ożywiająca to ciało dusza, przejawiający duszę intelekt ludzki i wola człowieka, władze zmysłowe poznawcze i pożądawcze, wyobrażenia i uczucia, cechy fizyczne i harmonijne funkcjonowanie wszystkich rozpoznanych przez intelekt elementów strukturalnych oraz ich przejawów. Wszystko to rozpoznaje i stwierdza uważnie poznający intelekt, który trzeba usprawnić w uporządkowanym identyfikowaniu tego, co istnieje.

Po zgodnym z prawdą stwierdzeniu przez intelekt ludzki realności elementów strukturalnych człowieka wola ludzka, wierna intelektowi, gdy nauczymy człowieka podejmowania decyzji w zgodzie ze słuszną informacją intelektu, podejmie decyzję chronienia wszystkiego, czym jest człowiek. Wola więc uzna te elementy strukturalne za niezbywalne dobro człowieka. Mówimy wtedy, że dobrem człowieka jest on sam, a w bardziej szczegółowym ujęciu stwierdzamy, że tym dobrem dla niego jest jego istnienie, tym istnieniem urealniona jest jego istota jako dusza i ciało, zarazem intelekt i wola, wyobrażenia i uczucia, harmonia działań jako zdrowie. Dobrem człowieka stają się też jego powiązania z osobami przez życzliwość i zaufanie oraz poszukiwanie tych powiązań nazywane nadzieją.

Inaczej mówiąc, wola zaleca chronienie tak rozpoznanych osób i podstawowych relacji życzliwości i zaufania, nazywanych miłością i wiarą. Te powiązania są wcześniej niż szczegółowe preferencje akcentów, wyznaczonych dominującymi aksjologiami.

I w tym, co wcześniejsze oraz wyjściowe szkoła ma sytuować uczniów. Tylko wtedy pełniej przygotowuje ich do życia. Chroni ich tym samym przed załamaniem i poczuciem przegranej. Nigdy bowiem nie zawodzi miłość, wiara i nadzieja. Zawodzą szczegółowe cele i oceny.

4. Problem wartości

Termin „wartość” w potocznym znaczeniu wskazuje na to, co cenimy. A gdy oznacza dobro osób, odnosi do realnych bytów, nie do konstruktów myśli.

Aktualnie termin „wartość” należy do filozofii podmiotu i oznacza pojęcie tego, o czym myślimy lub samo przeżycie. Zarazem filozofia podmiotu dopuszcza tak zwaną obiektywizację wartości. Znaczy to, że to, co myślimy lub przeżycie tego, o czym myślimy, czynimy naturą przedmiotów, do których się odnosimy. I w wyniku decyzji nasze odniesienie staje się treścią, wprost naturą przedmiotów. To więc, co wywołuje przedmiot, uznajemy za jego element strukturalny. Rzeczy stają się w naszym ujęciu tożsamością naszych działań jako skutków oddziaływania na nas przedmiotu z samą rzeczą jako przyczyną tych skutków. Jest to nieprecyzyjne ujęcie. Powoduje pomyłki.

Trzeba więc uznać różnicę między czynnością oceniania, a tym, co cenimy, gdy jest to realny byt. Przenosimy wtedy termin „wartość” z filozofii podmiotu w realistyczną filozofię bytu. W tej filozofii wartością, a więc tym, co cenimy, staje się człowiek, jego istnienie, istota jako dusza i ciało, intelekt i wola, wyobraźnia i uczucia, harmonia działań jako zdrowie, relacje miłości, wiary i nadziei, rodzina i małżeństwo jako stałe powiązanie osób tymi relacjami. Tym, co cenimy, staje się także Bóg jako przyczyna sprawcza realnego istnienia bytów. Cenimy też dzieła sztuki i techniki, których przyczyną jest ludzka działalność rozumna i wolna, wierna bytowej strukturze. Cenimy scalenia bytów realnych w ludzkie wytwory. Cenimy kulturę, czynność myślenia i decydowania, które usprawnia szkoła. Cenimy szkoły na wszystkich ich poziomach z uniwersytetem włącznie. Cenimy szkołę podstawową i średnią jako niezbędne przygotowanie do studiów uniwersyteckich, które są najwyższym etapem przygotowań do życia dla pełnej służby dobru osób.

Wartość staje się dodatkową nazwą tego zespołu bytów i relacji, które cenimy zgodnie z najlepszym rozpoznaniem rzeczywistości i decyzja jej chronienia.

5. Kształcenie i wychowanie jako sytuowanie w wartościach osobowych

Realistyczna identyfikacja filozoficzna ukazuje człowieka jako istnienie i przez to istnienie urealniony zespół tego, co w nim istotne. Ukazuje też przejawy istnienia i istoty. Istnienie przejawia się w realności, odrębności, w strukturalnej jedności osób, w ich dostępności, co nazywamy prawdą i w wywoływaniu zareagowań pozytywnych, co nazywamy dobrem. Istota przejawia się w intelektualnym charakterze duszy, co nazywamy rozumnością, i w wolności podejmowania decyzji podmiotowanych przez wolę. Przejawia się też w kształtowaniu przez duszę ciała człowieka i jego zachowań wegetatywnych, zmysłowych oraz harmonizujących z ciałem działań duchowych.

Przejawy istnienia wywołują relacje, właściwe całej strukturze bytowej. Gdy jest to osoba, wywołują relacje osobowe. Te relacje to właśnie miłość, wiara i nadzieja jako wsparte na rzeczywistości, prawdzie i dobru powiązania życzliwe i ufne, właściwe osobom. Te powiązania, nazywane relacjami osobowymi, chronimy działaniami intelektu i woli lub je niszczy. Gdy je chronimy, trwają i uszczęśliwiają. To ich trwanie jest dla nas czymś cennym, jest wartością.

Wartości osobowe są powodowanym przez wierne prawdzie i dobru działania intelektu i woli trwaniem relacji osobowych. Krótko mówiąc, wartością jest trwanie relacji. Same relacje są realnie istniejącymi powiązaniem osób. Ich realność ma źródło w istnieniu osób.

Nauczyciel uwrażliwiając uczniów na prawdę i dobro, które są przejawami istnienia osób, i skłaniając do wierności osobom zarazem skłania do sytuowania się uczniów w życzliwości i zaufaniu, co budzi potrzebę trwania w powiązaniach osobowych przez odpowiednie odmiany miłości, wiary i nadziei. Te odmiany są inne w małżeństwie, rodzinie, społeczeństwie lub państwie. Odmianę wyznacza sposób wyrażania relacji osobowych. Naturą tych relacji jest zawsze życzliwość, zaufanie i dążenie do sytuowania się wśród osób przez miłość i wiarę. To dążenie jest mocniejsze niż potrzeba posiadania wytwarzanych przez nas rzeczy, o ile nie zmieni tego przypadkowa aksjologia, na ogół myśląca, gdy uzasadnia ją ideologia i wsparta na ideologii polityka jako najsilniejsze dziś motywy działań ludzkich.

6. Właściwy kontekst kształcenia i wychowania

Powtórzmy najpierw, że wartości osobowe są trwaniem relacji osobowych. Powtórzmy także, że te relacje osobowe są odpowiednim i najwłaściwszym dla człowieka środowiskiem jego istnienia i działania jako osoby. Inaczej mówiąc, człowiekowi są potrzebne rozumne i wolne zareagowania na niego osób, ich życzliwość i zaufanie. Szuka tych powiązań. Jako wyznaczone przez istnienie są pierwotne i niezbywalne. Na nich dopiero budują się inne, szczegółowe odniesienia do rzeczy i celów.

a) Zauważmy też, że w obszarze relacji zaufania, które jest naturą wiary, buduje się relacja poznania. Wiarę wyznacza zdolność osób do otwierania się i nawiązywania kontaktów. Ta zdolność jest tym samym, co metafizyczna własność prawdy. Prawda jest zarazem przedmiotem poznania. Poznanie jest ujęciem prawdy jedynie przez intelekt. Wiara jest powiązaniem się z osobami przez zaufanie jako skutek jednoczesnego działania intelektu i woli, która czyni prawdę dobrem dla osób. Poznanie jest działaniem samego intelektu. Prawda poznana przez intelekt jest prawdą w sensie teoriopoznawczym.

Ze względu na spełnianie się poznania w obszarze wiary uzyskujemy dwa skutki: wiedzę o prawdzie i pewność.

Powtórzmy więc, że prawda jest metafizyczną własnością realnych bytów. Gdy zostaje poznana, staje się prawdą teoriopoznawczą. Wiedza o prawdzie jest jej poznawczym ujęciem.

Gdy tę wiedzę ze względu na prawdę teoriopoznawczą zaakceptuje wola, uzyskujemy stan pewności. Pewność jest więc skutkiem decyzji, dołączonej do poznania, by uzyskaną wiedzę uznać za słuszną.

Prawda teoriopoznawcza jest tylko zgodnością wiedzy z poznawanym bytem.

Pewność jest skutkiem decyzji uznania wiedzy za ujęcie zgodne z bytami. Zamyka proces dociekania i argumentacji. Naraża na błędy, gdy nie dotyczy niepowątpiewalnych argumentów.

Trzeba odróżnić pewność jako skutek decyzji opartej na własnym przekonaniu od decyzji opartej na dobrze zidentyfikowanej strukturze bytu.

Trzeba też odróżnić wiarę naturalną jako ufne odniesienie się do realnych bytów i nawiązanie z nimi realnego kontaktu od wiary religijnej, która jest powierzeniem się wprost Bogu z motywu Jego prawdomówności jako osoby i zaproszenia nas do nawiązania z Nim przyjaźni.

Dodajmy przy okazji, że osobą jest ten jednostkowy byt samodzielny, którego istnienie wyzwala w nim rozumność jego istoty i wyzwala wiążące go z innymi osobami relacje miłości, wiary i nadziei. Osobą więc jest zarówno człowiek, jak i Bóg.

b) Zauważmy ponadto, że w obszarze relacji nadziei jako dążenia osób do życzliwości i zaufania kształtuje się relacja postępowania. Nadzieję wyznacza zdolność osób do poszukiwania więzi przez życzliwość i zaufanie. Ta zdolność jest tym samym, co dobro jako przejaw istnienia osób. Dobro łącząc osoby wyzwala nadzieję, że będzie nam dana wzajemna życzliwość i zaufanie. Dobro oddziałujące wyłącznie na wolę powoduje postępowanie jako chronienie osób i relacji osobowych dzięki akceptowaniu przez osoby prawdy i dobra.

c) Jeżeli nadzieją osób jest ich poszukiwanie powiązań z osobami przez życzliwość i zaufanie, to powiązanie z każdą osobą jest umacnianiem wolności człowieka jako wiązania się z realną prawdą i realnym dobrem. Fikcyjna prawda i fikcyjne dobro raczej niszczą wolność. Kierując do fikcji kierują do nicości, która jest wykluczeniem osób. Wolność więc jako podmiotowanie działań i wiązanie się nimi z realnymi bytami jest realna tylko wtedy, gdy zarazem broni przed fikcją i nicością.

d) Poszukiwanie powiązań z osobami nie może być zarazem ograniczaniem wolnego wyboru osób. Nie można więc wprowadzać normy eliminacji niektórych osób. Z tego

względu nie można wprowadzać zakazu odnoszenia się z miłością do tych osób, które są wobec nas wrogiem. Nie można zakazać miłości do nieprzyjaciół. Nie można też zakazać miłości do Boga, który jest realną osobą. Wynika z tego, że więzi osób ze wszystkimi osobami, zarówno z ludźmi, jak i z Bogiem, są najpełniejszym kontekstem osób i ich prawidłowego wykształcenia oraz wychowania.

Niechęć do nieprzyjaciół jest cechą szczegółowej aksjologii. Niechęć do Boga jest skutkiem błędu agnostycyzmu, negującego zdolność intelektu do poznania prawdy o bytach. Teza o niezdolności do poznania prawdy podważa więc podstawy etyki i pedagogiki. Dopuszcza etykę opartą na niedokładności lub fałszu oraz dopuszcza niekonsekwentną pedagogikę, w której równą rangę wyznacza się osobom i rzeczom, realnym bytom i wytworom, prawdzie i fałszowi, rzeczywistości i nicości. Tymczasem wychowanie, kierujące do rzeczy lub fikcji jako przedmiotu miłości i wiary, jest negacją wychowania, gdyż rzeczy i fikcje nie usprawniają realnego w osobach intelektu i woli.

Humanizm jako stan powiązań ludzi z ludźmi i religia jako stan więzi ludzi z Bogiem są wobec tego pełnym i koniecznym kontekstem tworzenia scalonej osobowości i psychiki człowieka.

7. Zakończenie

Nauczanie i wychowywanie owocuje najpierw ukształtowaniem sumienia, która jest w człowieku jego stałą umiejętnością (habitus) wyboru dobra i unikania zła. Owocuje zarazem usprawnieniem intelektu w rozpoznaniu prawdy oraz usprawnieniem woli w wierności dobru. Uzyskanie stałego wpływu intelektu, wiernego prawdzie, na wolę, by stała się wierna dobru, skłania z kolei do trwania w relacjach osobowych na sposób humanizmu i na sposób religii. To trwanie jest znakiem kierowania się w działalności nauczycielskiej wartościami osobowymi.

Dla potrzeb świadomości zawodowej nauczycieli dopowiedzmy, że etap podstawowego oraz średniego nauczania i wychowania wymaga głównie i najpierw jednoczesnego stosowania etyki i pedagogiki, i z kolei w ich tle przekazywania wyznaczonych programem nauczania zespołów informacji. Nauczanie bowiem nie jest możliwe bez wcześniejszego wychowania lub jednoczesnego podejmowania czynności wychowywania i nauczania. Nauczanie na etapie szkoły podstawowej i średniej jest głównie wzbogacaniem treścią intelektualną realnych relacji osobowych, co powoduje ich trwanie. A trwanie tych relacji jest realistycznie pojętą wartością osobową.

II. SZKOŁA PODSTAWOWA I ŚREDNIA

SZKOŁA PODSTAWOWA I ŚREDNIA A UZYSKIWANIE DOJRZALEJ POSTAWY

1. Ukształtowanie osobowości maturzystów i uczniów

Kształcenie polega na dwu działaniach: po pierwsze jest usprawnianiem władz poznawczych i wolitywnych człowieka, po drugie jest wypełnianiem erudycją władz poznawczych i ćwiczeniem ich razem z władzami wolitywnymi w wykonaniu wytworów techniki i sztuki. Jest zarazem ćwiczeniem wyobraźni i uczuć.

Rozważmy przez chwilę jakie usprawnienia władz poznawczych i pożądanyczych wywołuje szkoła podstawowa i średnia. Inaczej mówiąc, czego uczą poszczególne przedmioty szkolne.

a) Język ojczysty (u nas język polski) usprawnia sferę uczuciową i uczy kultury uczuć jako zareagowań szlachetnych i wykluczających zareagowania naganne.

b) Historia usprawnia zmysł konkretnej oceny “vis cogitativa” i uczy porównywania, a więc oceniania dwu porównywanych rzeczy lub nastawień (uczy wartościowania: aksjologii). Zmysł konkretnej oceny jest władzą łączenia dwu rzeczy i władzą odróżniania. Historia uczy więc dialektyki jako metody rozpoznawania cech różniących lub podobnych oraz uczy apofatyki jako odnoszenia wszystkiego do całości lub pełni.

Tę władzę lub zmysł konkretnej oceny podobnie usprawniają nauki techniczne, które uczą wytwarzania wytworów przez łączenie części.

c) Matematyka, fizyka, nauki przyrodnicze usprawniają wyobraźnię i uczą tworzenia wyobrażeń, które są podstawą i napędem uczuć. Pośrednio więc sprzyjają sytuowaniu się w aksjologii, dialektyce i apofatyce.

d) Gramatyka, głównie języków klasycznych, uwrażliwia na różnicę między skutkiem a przyczyną.

Dopowiedzmy, że intelekt człowieka działa tylko wtedy, gdy odróżnia się skutek od przyczyny. Gramatyka więc skłania intelekt do aktywności. W programie szkoły podstawowej i średniej jest więc mało przedmiotów aktywizujących intelekt. Zauważmy też, że wychowanie szkolne, różne od nauczania, polega najczęściej na kierowaniu się prawem jako stosowaniem nagrody i kary. Taki zabieg wychowawczy nie przyzwyczajają do uczuć szlachetnych. W tak prowadzonym nauczaniu i wychowaniu ważną rolę pełni etyka.

e) Etyka usprawnia w łączeniu rozumień z decyzjami i uczy jednoczesnego posługiwania się działaniami intelektu i woli, wyobrażeń i uczuć, o ile w wykładzie etyki nie zostaną utożsamione normy prawne z normami moralnymi.

f) Dopiero nauczanie religii, która w programach szkół polskich jest zarysem filozoficznego i teologicznego ujęcia Boga, kieruje intelekt człowieka do pierwszej przyczyny sprawczej i przez akcenty filozoficzne uczy odróżniania tej Przyczyny od innych przyczyn. Wpływ pierwszej przyczyny sprawczej filozofia uwyrażnia przez ujęcie w zalecenia bytowej struktury człowieka. Te zalecenia stanowią prawo naturalne. Stanowi ono z kolei podstawę realistycznie ujętej etyki. Ujęcie teologiczne przybliża osobowe powiązania człowieka z Bogiem jako Ojcem. Podkreślmy, że religia jest zespołem osobowych powiązań człowieka z Bogiem. Wśród tych powiązań pierwsza jest miłość. Religia wobec tego jest w swym aspekcie teologicznym jako przedmiot nauczania w szkole uczeniem trwania w przyjaźni z Bogiem. Należy jedynie starać się, aby religia nie utożsamiła się z moralnością, do czego skłania myśl Kanta utożsamiającego moralność z religią i metafizyką. To utożsamienie Kant nazywa etyką. Zagrożeniem wobec tego jest w programach szkolnych utożsamianie etyki z religią.

Należy zwrócić uwagę że etyka jest nauką filozoficzną, to znaczy nauką o przyczynach skutków jako normach wyboru działań. Jest więc zasadne stwierdzenie, że etyka jest nauką o normach wyboru działań chroniących dobro osób.

Źródłem norm jest według św. Tomasza z Akwinu rozumna natura człowieka. Rozumność jest już usprawnieniem intelektu. Te usprawnienia więc stają się bezpośrednimi normami moralności. W etyce chronienia dobra osób wymienia się trzy normy: mądrość, kontemplacja, sumienie.

Mądrość zgodnie z więzią między przyczyną a skutkiem jest sprawnością kierowania człowieka do prawdy, która zawsze wyzwala dobro. Kontemplacja jest namysłem nad wiążącymi osoby relacjami osobowymi, które zarazem nasze ich poznanie przenikają radością. Sumienie jest stałą sprawnością (habitus) dążenia woli do dobra zgodnie z informacją intelektu o prawdzie.

Uzasadnieniem wyboru i rozumienia norm jest droga myślowa do etyki. Początkiem tej drogi jest filozofia bytu, w której rozpoznaje się każdy byt, a więc także człowieka, jako istnienie urealnijające istotę. Istnienie przejawia się jako realność, jedność odrębność, prawda, dobro, piękno. Te transcendentalia są podstawą osobowej relacji miłości, wiary i nadziei, które łączą osoby we wspólnoty naturalne. Istota przejawia się na poziomie duszy lub formy w czynności poznania i decydowania. Antropologia filozoficzna korzysta z tych ustaleń i szerzej ukazuje działania ludzkie jako poznanie intelektualne i wolne decyzje oraz na poziomie ciała wyobrażenia i uczucia szlachetne. Etyka jest zawsze nauką o normach wyboru działań. Pedagogika jest nauką o normach wyboru szczegółowych czynności, usprawniających intelekt i wolę człowieka, co pozwala na pomijanie w kulturze tendencji fałszujących prawdę i skłaniających do zła. Normami pedagogiki stają się mądrość, wiara, cierpliwość, pokora łącznie z posłuszeństwem i umartwienie z postawą ubóstwa jako wierności raczej osobom niż rzeczom.

Aktualnie w Polsce są stosowane dwie wersje etyki: 1) Etyka oparta na myśli Kartezjusza, Kanta, Hegla, Schelera. Jest to etyka oparta na systemach pojęć. 2) Etyka oparta na teorii człowieka w klasycznej wersji Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu, a bezpośrednio na rozpoznaniu prawa naturalnego. Należy uczyć tej etyki, gdyż tylko w oparciu o teorię człowieka etyka jest realną propozycją dotyczących człowieka norm, a także zalecenia - w realistycznej pedagogice - sposobów uzyskiwania usprawnień intelektu i woli oraz wyćwiczenia w szlachetnych zareagowaniach przy pomocy wyobrażeń i uczuć.

W wykładzie etyki należy też wyraźnie odróżnić rodzinę i szkołę. Rodzina jest naturalną wspólnotą i obecnością ojca, matki i dzieci, powiązanych osobowymi odniesieniami przez miłość wiarę i nadzieję, które są stałą życzliwością, zaufaniem i dążeniem do trwania w życzliwości i zaufaniu. Szkoła podstawowa i średnia jest wspólnotą, która dalej utrwała relacje osobowe, tworzące rodzinę, i przez te relacje wnosi informację oraz uczy umiejętności wykonywania dzieł kultury i techniki.

2. Dojrzałe postawy człowieka

a) Wierność prawdzie i dobru jako mądrość. Uzyskuje się ją przez ćwiczenie w cnotach intelektu i cnotach woli. Wymaga to nauczania antropologii filozoficznej, etyki i różnej od nich pedagogiki.

b) Prawość sumienia

Należy tu starannie podkreślać, że sumienie nie jest podstawą rozpoznania prawdy i dobra. Rozpoznaje je intelekt, a kieruje do nich wola. Sumienie tylko ocenia szczegółowe działanie. Ustala, czy to działanie jest wierne prawdzie, gdyż wtedy jest wierne dobru. Jednak nie człowiek rozstrzyga to własną decyzją. Prawdę i dobro ukazuje i uzasadnia realny byt jednostkowy, co pozwala przekroczyć radykalny racjonalizm i subiektywizm. Gdy nie umiemy posłużyć się tymi odróżnieniami, znajdujemy pomoc w objawionym prawie Boskim. Taką informację zawiera encyklika „Veritatis Splendor”.

c) Trwanie w relacjach osobowych

Naprowadza na to etyka, a chronienia relacji osobowych uczy pedagogika, wierna prawu naturalnemu.

Dojrzałe postawy człowieka mają źródło w usprawnionych działaniach intelektu i woli. Musi to więc być kierowanie się do prawdy i dobra oraz stała ich wierność tym transcendentaliom jako przejawom istnienia bytu. Ta wierność powoduje prawość sumienia. Transcendentalia są podstawą relacji osobowych. Należy je chronić, gdyż zarazem ogarniają poznanie i decydowanie, a tym samym wychowanie i nauczanie. Dojrzałość człowieka mierzymy przecież wychowaniem, przejawiającym się w szlachetności i wierności dobru, a wykształcenie poważną wiernością prawdzie.

III. SZKOŁA KATOLICKA

MĄDROŚĆ I CHRYSZTUS JAKO ZASADY SZKOŁY KATOLICKIEJ

1. Dwa konteksty tematu.

Wyrażenie „szkoła katolicka”, a zarazem stanowiąca szkołę wspólnota osób, kojarzą dwa zespoły prawd, które wyprzedzają i wyznaczają poszukiwanie zasad tożsamości szkoły katolickiej. Kojarzą prawdy samodzielnie odkryte przez ludzki intelekt i prawdy przekazane intelektowi w objawieniu chrześcijańskim. W kontekście tych prawd rozumiejący je intelekt dojdzie do wniosku, że charakter i tożsamość szkoły katolickiej wyznaczają dwa powody: mądrość i Chrystus.

Trzeba zarazem dodać, że mądrość i Chrystus zawsze kształtują pełną, godną ludzi, osobowość człowieka, przygotowanego więc do sytuowania się w rzeczywistości zgodnie z prawdą i dobrem osób. Jeżeli tak jest, to mądrość i Chrystus stają się też dobrem wspólnym narodów, które są wspólnotami osób i wspólnot. Z kolei mądrość i Chrystus to także zasady należących do wytworów kultur państw katolickich. Trzeba wobec tego zabiegać, aby tworzono kulturę licząc się z mądrością i Chrystusem. Chodzi o kulturę zarówno osobistą, jak i polską, ponadto w ogóle o kulturę europejską. Wyznacza je bowiem człowiek.

Teraz interesuje nas on jako osoba współstanowiąca szkołę katolicką.

a) Prawda o osobie

W zespole prawd, samodzielnie odkrytych przez ludzki intelekt, staje się ważna dla naszych rozważań prawda o osobie.

Zgodnie z realizmem teoriopoznawczym i pluralizmem bytów osobą jest ten byt, który odnosi się do innych i do siebie z miłością, wiarą i nadzieją, a zarazem w sposób nacechowany rozumnością i wolnością. Osobę bowiem stanowi istnienie, wyzwajające przez swe przejawy relacje osobowe, oraz istota, w której akt istnienia zaktualizował władzę intelektu i woli, przejawiające się w rozumności i wolności.

Osoba z racji współstanowiącego ją istnienia nawiązuje przez przejawy tego istnienia istnieniowe relacje osobowe ze wszystkimi osobami, a więc z ludźmi i z Bogiem, który także

jest osobą. Z kolei osoba z racji współstanowiącej ją obok istnienia rozumności i wolności chroni istnieniowe relacje osobowe działaniami intelektu i woli. I nie ma żadnej rozumnej racji, która wykluczałaby powiązania osób przez miłość, wiarę i nadzieję z Bogiem, a dopuszczałaby takie powiązania wyłącznie z ludźmi. Odwrotnie, są bytowe powody nawiązywania istnieniowych relacji osobowych zarówno z ludźmi, jak i z Bogiem.

Dodajmy, że powiązania osobowe ludzi z ludźmi wyznaczają humanizm, a powiązania osobowe ludzi z Bogiem stanowią religię. Czymś więc naturalnym dla człowieka, zgodnym z przejawami jego bytowej struktury, jest humanizm i religia.

Humanizm i religia to w powiązaniu z prawdą o osobie szerszy kontekst zagadnień, wyznaczających poszukiwanie zasad tożsamości szkoły katolickiej.

b) Objawiona prawda o Chrystusie

Drugi kontekst tematu tożsamości szkoły katolickiej stanowi prawda, przekazana intelektowi człowieka w Objawieniu chrześcijańskim. Wystarczy dla naszych rozważań objawiona informacja, ujęta we fragmencie „credo”, które wypowiadamy w niedzielnej Mszy świętej. Mówimy i słyszymy, że Jezus Chrystus, „który z Ojca jest zrodzony przed wszystkimi wiekami, Bóg z Boga, ...współistotny Ojcu, ...dla nas ludzi i dla naszego zbawienia zstąpił z nieba. I za sprawą Ducha Świętego przyjął ciało z Maryi Dziewicy i stał się człowiekiem.”

Jezus Chrystus dla nas stał się człowiekiem. Pełni więc w naszym życiu zasadniczą rolę. Po prostu jest swoistym, realnym „miejscem”, w którym Duch Święty wiąże naszą miłość do Boga kierowaną do nas miłością Bożą.

Objawiona prawda o Chrystusie i samodzielnie odkryta przez ludzi prawda o osobie wyprzedzają i wyznaczają drogi poszukiwania tożsamości szkoły katolickiej. Wprowadzają zarazem w obszar realizmu. Bóg bowiem, objawiający się w Chrystusie, jest realny. Także realny jest człowiek, każdy z nas. Tylko realizm filozoficzny i teologiczny ujawnia nam prawdziwość humanizmu i religii, podjętych w szkole katolickiej.

2. Kilka uwag o realizmie

Już możemy powiedzieć, że realizm filozoficzny i teologiczny jest orientacją intelektualną szkoły katolickiej. Zgodnie z jego ujęciami człowiek jest realnie istniejącą osobą ludzką. Zgodnie z ujęciami realizmu Chrystus jest realnie istniejącą osobą Boską o naturze Boskiej i ludzkiej. Istniał historycznie, teraz „siedzi po prawicy Ojca” w niebie i zarazem przebywa w Eucharystii, jednoczącej nas w Kościół, gdy ukochemy Chrystusa.

Realizm filozoficzny polega na tezie, że realnie istnieją wyłącznie byty jednostkowe.

To istnienie jest w bytach pierwszym elementem strukturalnym. Bez niego wszystko jest nicością. Dzięki istnieniu stanowi człowieka realna dusza i aktualizowane przez nią ciało. Dzięki istnieniu, gdy utworzy ono w duszy intelekt i wolę, człowiek jest osobą. Intelekt w czynności rozumienia identyfikuje skutki i przyczyny. Wśród przyczyn odkrywa Samoistne Istnienie jako filozoficznie ujętego Boga.

Rozumienie jest czynnością, a więc cechą człowieka jako osoby. Nie może być samodzielny bytem, co głosi idealizm. W idealizmie tylko zabieg abstrahowania jest podstawą tezy, że myśl wyprzedza realne byty. Idealizm przypisuje też myśli pozycję absolutu lub tworzywa liniowo rozwijającego się kosmosu. Prowadzi to do panteizmu, a nas czyni mało znaczącą częścią całości. Ta część nie może niczego poznać, gdyż poznanie i bytowanie są tym samym.

Tę tezę głosi Platon, także Plotyn, z kolei Descartes, wyraźnie Kant i Hegel, dziś Heidegger i wspierający się na jego myśli niektórzy teologowie, którzy po prostu „nie wiedzą, co czynią”.

Głosi się nawet, że nowoczesność, zalecana ludziom, wyraża się w agnostycyzmie, relatywizmie, woluntaryzmie. Tworzy się model laickiej elegancji, według której nie powinno się niczego wiedzieć o istnieniu Boga, wątpliwa powinna być prawda o istnieniu duszy w człowieku, właściwa jest dowolność rozstrzygnięć, nazywana wolnością, która nie może być krępowana prawdą.

Idealizm w tych aktualnych wersjach nie może stanowić orientacji intelektualnej szkoły katolickiej. Tę orientację, wspartą na prawdzie, może stanowić realizm.

3. Humanizm i uzyskiwanie mądrości

Humanizm to powiązania osobowe ludzi z ludźmi przez miłość, wiarę i nadzieję. Wyzwała te powiązania swymi przejawami nasze istnienie.

a) Gdy przejawia się jako realność osoby, powoduje w drugiej osobie jej odniesienie się do nas pełne życzliwości, upodabniającej, wyrażającej zarazem upodobanie. Tworzy się relacja miłości.

b) Gdy istnienie udostępnia osobę innej osobie, otwiera nas na innych, co nazywamy ujętą metafizycznie własnością prawdy, pojawia się wiara jako zaufanie, powierzanie siebie innym. Prawda, jako przejaw istnienia, wyzwała relację wiary.

Zarazem prawda może być udostępnieniem się bytu jedynie intelektowi osoby, a nie całej osobie. Jest to wtedy prawda teoriopoznawcza i powoduje relację poznania.

Odkrywamy ciekawą sytuację. Relacja poznania jako więź prawdy z intelektem tworzy się w szerszym od niej obszarze relacji wiary jako więzi prawdy w jednym bycie z prawdą, udostępniającą inny byt. Z tego względu wiara i poznanie wzajemnie się przenikają, choć się nie utożsamiają. Powoduje to tylko, że każdemu poznaniu gotowi jesteśmy wierzyć. Wiara owocuje pewnością. Poznanie dostarcza ujęć prawdziwych. I aby nie mylić wiary z poznaniem, wciąż jest nam potrzebna umiejętność metafizycznej identyfikacji bytu, przejawów jego istnienia, także relacji wspartych na przejawach istnienia. Jest nam potrzebne studium filozofii bytu. Jest nam potrzebne jej nauczanie.

c) Gdy z kolei istnienie jawi osobę jako coś dla kogoś cennego, jako dobro, wyzwala się relacja nadziei. Jest ona cierpliwym staraniem się, by wiązała nas z osobami miłością i wiara, by więc osoby wiązały się z nami życzliwością i zaufaniem oraz byśmy mogli je obdarować tymi samymi powiązaniem.

Zarazem dobro może oddziaływać wyłącznie na wolę człowieka, nie na całą osobę. Wywołuje wtedy relację postępowania.

I znowu odkrywamy ciekawą sytuację. Relacja postępowania jako więź dobra z wolą człowieka powstaje w szerszym od niej obszarze relacji nadziei jako zabieganiu o powiązania życzliwe i stanowiące zaufanie. W obszarze relacji nadziei tworzy się z racji postępowania cały proces wychowania.

d) Dopowiedzmy, że nauczanie jest wiązaniem intelektu z bytem, przejawiającym się jako prawda. Z kolei wychowanie jest wiązaniem woli z bytem, jawiącym się jako dobro.

Skłaniamy intelektu ludzi, by pozostawały w więzi z prawdą. Skłaniamy też wolę, by trwało powiązanie z dobrem. Spełniamy zadanie, właściwe szkole. Nauczamy i wychowujemy.

A gdy w jakiejś osobie utrwali się wierność zawsze prawdzie i wierność zawsze dobru, to osoba nabyła sprawności mądrości.

Mądrość jest umiejętnością wierności prawdzie i dobru. Jest nabytą sprawnością, wspierającą się na poznaniu i postępowaniu. Jest dojrzałością w nas intelektu i woli, ich stałą współpracą. I podkreślmy, że ta dojrzałość to wierność prawdzie i dobru. Nie jest tożsama z sumą przeżyć i doświadczeń. Mogą ją uzyskać już dzieci i może jej brakować starcom. Jest bowiem skutkiem kształcenia i wychowania osób. Jest jednak dostępna. Każdy człowiek może o nią zabiegać i ją uzyskać.

A w szkole katolickiej jest celem, zadaniem, znakiem rozpoznawczym. Jest zasadą jej tożsamości.

Powtórzmy: Mądrość jest zasadą szkoły katolickiej.

4. Religia i więź z Chrystusem

Religia jest zespołem realnych relacji osobowych, wiążących człowieka z Bogiem. Warstwę istnieniową relacji wyzwała realność człowieka i realność Boga. Warstwę istotową relacji wypełnia ze strony Boga wewnętrzne życie Boga, które jest Trójcą Osób, a ze strony człowieka wypełnia tę istotową warstwę wewnętrzne życie człowieka, które jest przypadłościowym obszarem doznań i działań, przenikanych relacjami osobowymi człowieka z ludźmi i miłością do Chrystusa.

Udostępnione nam wewnętrzne życie Boga i nasze życie, udostępniane przez nas Bogu, Bóg musi uzgodnić. Brak tego uzgodnienia wyzwała kryzys religijny, ciemną noc duszy. Z tego kryzysu wyprowadza Chrystus.

Gdy bowiem ukochamy Chrystusa, mieszka w nas Trójca Święta. Mieszkający w nas Bóg stwarza w nas łaskę. Łaska, według św. Tomasza, jest możliwością posłuszeństwa, a więc zdolnością otwarcia się, bierną gotowością przyjęcia powiązań z Bogiem. Chrystus Eucharystyczny, przyjęty w Komunii świętej, aktywizuje łaskę i dzięki Niemu rodzą się z niej cnoty wlane, kierujące nas do Boga, oraz Dary Ducha Świętego jako dane nam sprawności przyjmowania wpływu Boga i Osób Trójcy Świętej.

Mieszkający w nas razem z Ojcem i Synem Duch Święty darem mądrości wyzwała w nas i doskonalili miłość. Tą miłością wiąże nas z Bogiem w osobie Chrystusa.

Naszą miłość do Boga rozwija i utrwała dar mądrości. Rozwój tej miłości przejawia się w ukazujących tę miłość odmianach kształtowanej w nas przez Boga modlitwy. Odnajdujemy te odmiany w tworzonej przez nas modlitwie uwielbienia, dziękczynienia, prześlągania i błągania.

Modlitwa kształtowana w nas przez Boga jest inna w okresie oczyszczenia, oświecenia i zjednoczenia. Po prostu inaczej w tych okresach przejawia się i rozwija nasza miłość do Boga. W okresie oczyszczenia przejawia się jako modlitwa ustna, myślna, aktów strzelistych i nabytego skupienia. W okresie oświecenia jest wlanym skupieniem, z kolei ukojeniem, gdy wola uzna za swoje życzenia Chrystusa, wreszcie jest prostym zjednoczeniem, gdy dzięki darowi rozumu nie tylko uznajemy, lecz także rozumiemy to, czego Bóg od nas oczekuje.

A potem następuje okres zjednoczenia, w którym nasza miłość przejawia się w postaci modlitwy zjednoczenia bolesnego, ekstatycznego i przemieniającego.

Modlitwa prostego zjednoczenia, to ten etap w życiu religijnym człowieka, do którego powinno doprowadzić wykształcenie i wychowanie katolickie w rodzinie, w parafii, w

seminarium duchownym, w nowicjacie zakonnym, na uniwersytecie katolickim, w każdej szkole katolickiej.

Jest to etap w katolickim życiu religijnym, w którym ustają już wątpliwości przeciw wierze, intensywniej nadzieja i utrwala się miłość do Boga.

Tak wewnętrznie ukształtowani możemy realizować swoje obowiązki już wierni Bogu, już bez wątpliwości religijnych, już nieodwracalnie zaprzyjaźnieni z Bogiem, wspomagani przez Chrystusa Eucharystycznego, współstanowiący Kościół, którego Chrystus jest głową, a duszą Duch Święty.

Narzucają się wnioski: szkoła katolicka ma doprowadzać do modlitwy prostego zjednoczenia, przez co uwyraźni się i utrwali nasze współstanowienie Kościoła Powszechnego, który realizuje się w naszej parafii, gdyż na jej ołtarzu kapłan, posłany przez biskupa naszej diecezji jako nauczyciela wiary, ustanowionego dla nas przez papieża, przeistacza chleb i wino w Ciało i Krew Chrystusa. Eucharystia aktualizuje nasze więzi z Bogiem i jednoczy nas w Kościół. Mówiąc prościej, jednoczy nas Chrystus. A w szkole katolickiej, realizującej religię katolicką, Chrystus jest zasadą tożsamości szkoły.

Zauważmy tu, że osoby o myśleniu laickim, a takie myślenie mają też niektórzy katolicy, mogą uważać tak rysowane życie człowieka i życie szkoły za projekt oderwany od rzeczywistości, za fikcję. Mogą tak myśleć, gdyż dla nich realne są kompozycje pojęć, idee, instytucje. Dla realisty realny jest Bóg, człowiek, relacja miłości, jej etap utrwalenia w prostym zjednoczeniu, Chrystus, Eucharystia, modlitwa, Kościół. Dodajmy, że katolicyzm kieruje nie do idei, lecz do osoby Chrystusa. W związku z tym szkoła katolicka kieruje osoby do mądrości i do Chrystusa.

5. Nauczający i słuchacze

1) Nauczający to osoby, które ukazują rozumianą przez siebie prawdę. Ukazują ją w swym myśleniu, w które wprowadzają słuchacza. I razem idą ku prawdzie jako udostępnianiu się im realnych bytów. Dochodzą do wewnętrznych pryncypiów rzeczy, do urealnianego bytu istnienia, które według św. Tomasza wywołuje podziw i modlitwę. Podziw wyzwala sposoby identyfikowania bytów, modlitwa wiąże z Bogiem.

Nauczający w szkole katolickiej muszą charakteryzować się myśleniem, wiernym prawdzie, rozpoznawanej w realistycznych identyfikacjach. Tylko wtedy wyznaczą realistyczną orientację intelektualną szkoły. Muszą też trwać w powiązaniach przez miłość z Chrystusem.

2) Słuchacze to osoby, które wchodzą w myślenie nauczającego, by razem z nim iść w kierunku prawdy, aż do jej znalezienia w realnym bycie, udostępniającym się intelektowi człowieka. To zarazem osoby, które przejmując prawdę podejmują trud kierowania się prawdą, poprawiania myślenia i doskonalenia nim wyboru dobra. Wierność prawdzie i dobru usprawnia te osoby w mądrości. A mądrość wyzwala miłość, która odkrywa Chrystusa. Spełnia się rola i służba szkoły katolickiej.

3) Nauczających i słuchaczy, wspólnie poszukujących prawdy, więze wyzwala przez prawdę więz poznania i więz wiary. Ta więz czyni ich wspólnotą osób, rozumiejących prawdy samodzielnie odkryte przez ludzki intelekt i prawdy przekazane intelektowi w Objawieniu chrześcijańskim. A rozumienie tych prawd wyznacza im z kolei pozycję tych, którzy będą dzielili się tymi prawdami, głosili je, do nich kierowali. Tak czynią apostołowie dobrej nowiny.

6. Zestawienie cech szkoły katolickiej jako zakończenie

Cechą szkoły katolickiej jest najpierw ukazywanie osobom ich relacji ze wszystkimi osobami, a więc z ludźmi i z Bogiem. Jest to zarazem sytuowanie osób w humanizmie i w religii. Humanizm wyzwala wierność prawdzie i dobru, co usprawnia osoby w mądrości. Religia jest ich osobową więzią z Bogiem, spełniającą się w Chrystusie, w którym tę więz tworzy i doskonali Duch Święty. Z kolei cechą szkoły katolickiej jest tworzenie warunków, by osobowa więz z Bogiem uzyskała w szkole etap prostego zjednoczenia. Te warunki to realizm jako orientacja intelektualna szkoły i uwyrażnianie Kościoła jako realnych więzi osób z Chrystusem.

W tym wszystkim uwyrażniają się racje lub zasady tożsamości szkoły katolickiej: wprowadzanie osób w umiejętność mądrości i wspomaganie ich w wierności Chrystusowi. Po prostu te racje lub zasady to mądrość i Chrystus.

IV. UNIWERSYTET I INNE SZKOŁY WYŻSZE

1. Nauczanie uniwersyteckie

Według Jana z Salisbury, kiedyś, w XII wieku Bernard z Chartres powiedział, że my, zwykli ludzie, stając na barkach olbrzymów widzimy więcej niż oni, dalej i dokładniej.⁸

Korzystając z tej zachęty, rozważmy najpierw pogląd Tomasza z Akwinu na nauczanie uniwersyteckie. Posłużę się wersją, scalającą ten pogląd, dokonaną przez J. Piepera.

J. Pieper uważa, że dla Tomasza z Akwinu nauczanie nie jest głoszeniem rezultatów własnych przemyśleń, nie jest wywoływaniem onieśmielającego podziwu, nie jest dosięganiem słuchacza swoją wymową lub urokiem osobowości. Owszem, jest tym wszystkim, ale w taki sposób i w tym celu, żeby słuchacz rozumiał, że to, co słyszy, jest prawdziwe, i by pojął, dlaczego tak jest⁹.

Powtórzmy, powinniśmy tak przedstawić wykładany problem, by słuchacz nabył przekonania, że proponujemy mu ujęcie prawdziwe. Nawet więcej, słuchacz powinien zrozumieć argumenty, uzasadniające prawdziwość naszego ujęcia.

I według J. Piepera Tomasz z Akwinu dodaje, że nauczanie to po prostu ukazywanie prawdy, dosięganie słuchacza prawdą, jawiącą się w wykładzie. Nie jest to jednak tylko głoszenie prawdy i powodowanie, by słuchacz przyswoił ją sobie jako wiedzę. Jest to raczej przy pomocy nauczającego wrastanie słuchacza w myślenie orientowane prawdą. Jest to więc wrastanie w myślenie nauczającego, lecz jego myślenie nie jest celem nauczania. Jest pośredniczeniem. Jest przejściem i przekazywaniem prawdy. W związku z tym nauczanie jest dla Tomasza z Akwinu najwyższą formą życia umysłowego, gdyż stanowi połączenie życia kontemplacyjnego z życiem czynnym.

Nauczający wobec tego to ktoś kto poznał i pojął prawdę dzięki kontemplacyjnemu z nią kontaktowi, gdyż tylko na tej drodze w uważnym radującym poznaniu staje się ona bliska, cenna i własna. Z kolei nauczający dzieli się tym, czym żyje, właśnie umiłowaną prawdą.

⁸Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse nanos, gigantium humeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea. Joannis Saresberensis Metalogicus III, 4, PL 199, 900.

Ukazuje ją słuchaczowi wprowadzając ją w swoje myślenie, którym kieruje go do prawdy. Pośredniczy w zetknięciu się słuchacza z prawdą. Kieruje się do niego, staje na pozycjach jego myślenia i zabiega o to, aby przejął prawdę, uczynił ją czymś dla siebie cennym, czymś bliskim i własnym. Aby to uzyskać, nauczający musi cenić ucznia jako szansę przekazania mu prawdy i zwracać się do niego ze stałą przyjaźnią, gdyż tylko wtedy uczeń zaufa nauczającemu, jego myśleniu i jego umiłowaniu prawdy.

Słuchacz więc lub uczeń to ktoś, kto właśnie wrasta w myślenie nauczającego, w jego radość i miłość do prawdy, „w duchową rzeczywistość”, której jeszcze w pełni nie pojmuje, której jednak oczekuje ufając nauczającemu, jego intelektualnej dojrzałości i jego wierności prawdzie. To ktoś, kto ponadto nabywa przekonania, „że to, co jest istotnie ważne, nigdy nie jest samo przez się zrozumiałe, [i] że jest zdumiewające”. Pyta więc o to, co biernie przyjął, czyni to poprzez pytania i uzyskiwane odpowiedzi swym własnym życiem intelektualnym, swoją duchową zdumiewającą rzeczywistością.¹⁰

Ze względu na teorię słuchacza Tomasza z Akwinu dodaje, że nie można z góry założyć teorii nauczania. Teorię nauczania wyznacza dyspozycja ucznia, jego uzdolnienia, przygotowanie.

W szkole wiktorynów w XII wieku zwracano uwagę, że podstawową dyspozycją słuchacza, koniecznym przygotowaniem do studiów, jest jego kultura osobista, przez którą rozumiano pokorę jako zdolność przyjęcia czyjejs informacji i przez rozmyślanie zobaczenie jej słuszności, by ją z kolei jako prawdę kontemplować.

Dziś na ogół spotykamy się z tą otwartością młodych intelektów.

Trudnością w nauczaniu jest co innego, a mianowicie kształtowane od lat aksjologiczne myślenie słuchaczy. Nie są wrażliwi na to, co prawdziwe. Sprawdzają wszystko takimi wartościami jak użyteczność, moda, efekt artystyczny. Nie przemawia do nich trafność ujęcia, rozumowanie. Powoli do niego przywykają. Ratują się zaufaniem do wykładającego.

Niezwykle więc doniosłe w nauczaniu uniwersyteckim jest zaufanie do nauczającego.

2. Nauczanie uniwersyteckie jako osobowa relacja

Z tego, co w wersji J. Piepera głosił Tomasz z Akwinu, wybierzemy akcenty, charakteryzujące nauczanie uniwersyteckie. A może, kontynuując myśli tych olbrzymów zobaczymy coś więcej niż oni, dalej i dokładniej.

⁹ J. Pieper, *Tomasz z Akwinu*, tłum. Z. Włodkowska, Kraków 1966, s. 29.

¹⁰J. Pieper, 76 - 78, por. także 29 - 30.

Samo nauczanie Tomasz z Akwinu rozumie jako przekazanie prawdy, jawiącej się słuchaczowi w wykładzie nauczającego. Rola nauczającego sprowadza się do pośredniczenia w zetknięciu się słuchacza z prawdą. Drogą do tego zetknięcia jest jednak życie duchowe nauczającego, w które wrasta ufający nauczającemu słuchacz. Aby to życie intelektualne nauczającego i dominującą w nim prawdę słuchacz uczynił sam własnym życiem duchowym, musi przejść rozumowania, ukazujące, dlaczego coś jest prawdziwe, musi toczyć dialog poprzez pytania, gdy - oczywiście - darząc nauczającego zaufaniem doznaje jego troski, życzliwości, wprost trwałej, niezawodnej przyjaźni.

Tomasz z Akwinu akcentuje więc prawdę jako cel nauczania, jako wspólne dobro nauczającego i słuchacza. Warunkiem obdarowywania się prawdą jest w słuchaczu zaufanie, a w nauczającym życzliwość i wierna, nigdy nie zawodząca przyjaźń.

Te akcenty w poglądzie Tomasza z Akwinu na nauczanie uniwersyteckie pozwalają powiedzieć więcej i dokładniej na temat prawdy w nauczaniu i na temat samego nauczania.

Prawda nie tylko jest celem i treścią nauczania. Powiedzmy mocniej niż Tomasz z Akwinu. Prawda musi pozostać wprost jedynym, najwyższym i dominującym celem nauczania uniwersyteckiego, podstawowym zadaniem uniwersytetu. Nie użyteczność uprawianych nauk, moda, efekt artystyczny, tak zwana nowoczesność, postęp, aktualność. Właśnie to, co prawdziwe, jest zawsze aktualne, wyprzedzające, nowoczesne, modne, faktycznie użyteczne, gdyż aktywizuje ono w człowieku to, co typowo ludzkie: jego rozumność. Poprzez rozumienie, poprzez poddaną rozumności wiedzę, prowadzi aż do mądrości, do tej samodzielności i trafności myślenia, która jest chwałą człowieka, jawieniem się jego godności.

Dodajmy, że rozpoznanie prawdy, przyjęcie jej, wierne i konsekwentne kierowanie się prawdą, to z kolei ogromny trud moralny, ciągle poprawianie myślenia, korygowanie wiedzy, rozumień, wyznaczanych rozumieniami działań, to nieustanna metanoja, która jest dostosowywaniem tego, co wiemy i robimy, do miary prawdy. Wynika z tego, że dydaktyka uniwersytecka jest zarazem pedagogiką uniwersytecką, że dobrze realizowane nauczanie jest zarazem wychowaniem. Inaczej mówiąc, uniwersytet wychowuje przez to, że słuchacz właśnie wrasta w prawdę. Dzięki temu integruje się dydaktyczna i pedagogiczna działalność uniwersytetu, integruje się człowiek. Uczy się rozpoznawania prawdy w warunkach zaufania, troski i życzliwości, zarazem ucząc się wierności prawdzie, słuchacz kształtuje i doskonali swoje życie duchowe, rozwija je w nieustannej metanoi, otwierającej na całą rzeczywistość, na całą prawdę, także objawioną, na wszystkie relacje z tym, co prawdziwe i dobre, także więc na miłość Bożą. Nauczanie uniwersyteckie nie wymaga dodatkowej pedagogiki,

osobnych zabiegów wychowawczych, gdy słuchacze uniwersytetu wrastają w prawdę. I tylko uniwersytet tak naucza i wychowuje, gdy, oczywiście, widzi swoje zadania i cel w wierności prawdzie, w tej niezbywalnej, najgłębszej potrzebie intelektu. Jeżeli tego zadania nie realizuje, przestaje być uniwersytetem. Staje się inną szkołą, np. taką, w której przy pomocy nauk technicznych i artystycznych tylko odtwarza się przedmioty, lub taką, w której przy pomocy nauk przyrodniczych ujmuje się własności i zachowania przedmiotu, albo z kolei taką, w której obowiązuje poznanie reguł dążenia do przedmiotu i spotkania z nim w wersji etyki, teologii, prawa, jako dyscyplin praktycznych, pastoralnych, organizowanych tematem „jak”, modą, apologetyką, a nie tematem, „co”, wymagającym wciąż metafizyki i dogmatyki, kontaktujących z bytami, a nie tylko z kulturowym „jak”, czy wreszcie staje się taką szkołą, w której filozofia jest jakimkolwiek ujęciem i wyrażeniem przedmiotu.

Miarę uniwersytetu nadaje tu szkołom bezwzględna wierność prawdzie, a przez nią realnej rzeczywistości, wciąż pierwszej, zawsze poszukiwanej. Wierność rzeczywistości i prawdzie, otwiera nieskończoność ludzkich tęsknot w kierunku rozumienia prawdy; nie tylko potrzebę jej ujęcia, ale dalej - ku regułom etyki, teologii, prawa, nie usługowym, lecz prawdziwym, ku własnościom rzeczy, lecz zgodnym prawdziwie z tym, czym są byty, zgodnie więc z prawdą, nigdy nie zamkniętą w poznanej przez nas formule. Może te aspekty miał na myśli Guibert z Tournai z XIV wieku, gdy pisał, że „nigdy nie odnajdziemy prawdy, o ile zadowolimy się tym, co już zostało odkryte. Ci, którzy pisali przed nami nie są naszymi władcami, tylko przewodnikami. Prawda stoi otworem dla wszystkich, jej miejsce przez nikogo nie zostało jeszcze zajęte”.¹¹

Te uwagi o prawdzie, będącej celem nauczania uniwersyteckiego, i zadaniem uniwersytetu, ciekawie przybliżają nam problem nauczania.

Prawda wyznacza i stanowi treść nauczania, a stając się celem wspólnym ludzi powoduje, że nauczającego i słuchacza wiąże przekazywanie sobie swego duchowego życia. Nie tylko więc luźnych, nieważnych informacji, lecz właśnie tego, czym autentycznie człowiek żyje. Tylko bowiem wtedy jest to nauczanie, wtedy, gdy jest osobową relacją. Nie stanowiąc tej więzi jest publicystyką, spektaklem, denerwującym słuchacza, gdyż narusza jego schematy i stosowaną przez niego aksjologię. Zagadnienia te, właśnie prawda i nauczanie, ściśle się łączą. Tomasz z Akwinu ukazał prawdę jako cel i treść nauczania. Samo nauczanie uznał za pośredniczenie. Skoro jednak sposobem pośredniczenia jest wprowadzenie słuchacza w intelektualne i duchowe życie nauczającego, to trzeba dopowiedzieć więcej i dokładniej,

¹¹ Cytuję za M. D. Chenu, *Wstęp do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, tłum. H. Rosnerowa, Warszawa 1974, s. 78.

że nauczanie jest właśnie relacją osobową i że tę relację wyzwala prawda. Nie jest ona tylko treścią nauczania, tylko przedmiotem wiedzy. Jest czynnikiem tworzącym osobową więź między nauczającym i słuchaczem, gdyż uczynienie prawdy osobistym życiem intelektualnym wymaga osobowych odniesień zaufania, wiary, życzliwości, przyjaźni, troski, właśnie wielu osobowych więzi. Dopowiedzmy tu, że miarę uniwersytetu nadaje szkołom - obok wierności prawdzie i w niej bytom - także realizowanie nauczania jako osobowej relacji, jako więc wspólnego życia intelektualnego nauczających i słuchaczy, jako powiązanie ludzi wspólnie coś rozumiejących, a nie tylko osobno wypełnionych martwymi wiadomościami. Nauczanie uniwersyteckie ma tworzyć wspólnotę, a nie samotne wyspy erudyków.

Tak rozstrzygane zagadnienie nauczania, jako właśnie osobowej relacji, rozwiązuje konflikt między dwiema koncepcjami nauczania, rywalizującymi ze sobą w tradycji uniwersyteckiej.

Pierwsza koncepcja polega na tym, że nauczanie uniwersyteckie uznaje się za naczelną, samodzielną, dość abstrakcyjnie bytującą kategorię, której muszą podlegać osoby, podobnie jak podlegają dość często zarządzeniu, nie całkiem zgodnemu z rozumnością i godnością człowieka. Taka sytuacja wskazuje na to, że reguł nauczania nie wyznacza prawda jako treść i cel nauczania, lecz wyznaczona użytecznością erudycja, której zakres określa jakaś, typowa dla różnych czasów, teologia i jej apologetyka. Efektem tak pojętego i funkcjonującego nauczania jest werbalizm i zmechanizowane myślenia, uzyskanie wyłącznie zespołu działań, które produkują zamierzone idee, narzędzia, twory techniki, lecz nie stanowią własnego myślenia ludzi, ich duchowego życia. Tworząc wyspecjalizowane dzieła, ci ludzie żyją na codzień prymitywną problematyką np. egzystencjalizmu, zjawisk parapsychicznych, wschodnimi technikami medytacji i nie rzadko, proporcjonalnie do niskiego poziomu emocji i myślenia, aktywnością wyłącznie organizacyjną, administracyjną, intrygami personalnymi na miarę zakładu pracy, a często aż polityki, żyją gromadzeniem zbytecznych rzeczy wbrew dobru ludzi.

Taki efekt wykształcenia uniwersyteckiego jest nieszczęściem społeczeństwa i zaprzeczeniem uniwersytetu. Winę za to ponosi konkretny zespół nauczających, którzy nie dostrzegli, że akcentując nauczanie, jako kategorię wyniesioną ponad prawdę i wynikającą z rozumności człowieka jego niezbywalną potrzebę rozwoju intelektu i życia duchowego, popełnili błąd z zakresu metafizyki bytu traktując czynność nauczania, a więc własność człowieka, jako samodzielny byt. Samą też erudycję uznali za byt, któremu ma podlegać człowiek, jak gdyby to, co myślane, miało większą godność niż człowiek. Przyznanie pierwszeństwa teorii i myśleniu na niekorzyść rzeczywistości, nazywa się idealizmem. Typową

cechą idealizmu jest to, że punktem wyjścia wszelkich badań jest teoria, treść świadomości, sama czynność, usamodzielniona relacja. I wtedy abstrakcyjnie pojmowana relacja określa ludzi, ich zadania i cele. Modelowi przyporządkowuje się ludzi.

Według drugiej koncepcji nauczania powinno być odwrotnie. Człowiek wyznacza wiążące go relacje. Nauczający i słuchacz są autorami relacji, której celem i zadaniem jest prawda, nadająca tej relacji charakter nauczania. Rozumność słuchacza i jego ufność, z kolei głębokie, autentyczne życie przedmiotem badanej dziedziny u nauczającego i potrzeba życzliwego, troskliwego dzielenia się ze słuchaczem poznana prawda, wyznaczają charakter nauczania uniwersyteckiego. Typowy charakter tego nauczania, wyróżniające go cechy, to właśnie realizm, wyjście w koncepcji nauczania od faktu osób i wiążącej ich prawdy. Prawie drobne przesunięcie akcentu, lecz jakże zmieniające nauczanie: nie nauczanie na pierwszym miejscu, lecz człowiek nauczający i nauczany słuchacz.

Tak pojmowane nauczanie powoduje, że nauczający musi żyć swymi badaniami. Zaangażowaniem i entuzjazmem, swym przejęciem, musi obudzić aż zaufanie słuchacza. Obudzi je, gdy ukaże trafność i prawdziwość swych ujęć, gdy prawdę, organizującą jego życie duchowe, tak przedstawi, że słuchacz zechce wrastać w życie duchowe nauczającego, aby tam tę prawdę spotkać, przejąć i uczynić swym własnym życiem. Wtedy efektem wykształcenia uniwersyteckiego nie jest zmechanizowane myślenie, sprawność produkowania, lecz ukształtowana osobowo, usprawniona rozumność, umiejąca dojrzałe tworzyć i decydować, gdyż umie rozpoznawać prawdę, a w niej wybierać dobro. Umie żyć tym, co ludzkie, właśnie prawdą, słusznocią, dobrem, życzliwością, miłością, przyjaźnią, na tych faktach budowaną kulturą, wspomaganą dziełami techniki i tym wszystkim, co wyraża miarę i godność człowieka.

Prawda jako cel nauczania uniwersyteckiego oraz samo to nauczanie jako osobowa relacja, wiążąca nauczających i słuchaczy, wyzwalająca rozumienia i metanoję decyzji, aby wciąż zdążać do prawdy w międzyosobowym zaufaniu i przyjaźni, stanowi przeciw naturę humanizmu. Uniwersytet więc, tak realizujący nauczanie, jest siłą rzeczy ośrodkiem i środowiskiem humanizmu. Ten właśnie humanizm czyni go uniwersytetem, jako scalonym prawdą zespołem osobowych relacji, wiążących osoby dla wszystkich rozumień, dla trwania w prawdzie, zaufaniu i przyjaźni, w autentycznym ludzkim życiu.

Tomasz z Akwinu wyznaczył nauczaniu pozycję pośredniczenia. Wydaje się, że jednak należy przyznać nauczaniu pozycję właśnie osobowej relacji, wiążącej nauczającego i słuchacza poszukiwaniem prawdy, która w słuchaczu jest trafnym, z czasem samodzielnym, wreszcie twórczym ujmowaniem przedmiotu poznawanej dziedziny, gdy zaufa nauczającemu,

a w nauczającym jest jego życiem duchowym, przekazywanym słuchaczowi z troską, życzliwości i szczerą przyjaźnią.

Ta pozycja nauczania jako osobowej relacji wyznacza nie tylko ogromne obowiązki nauczającego i słuchacza, lecz także czyni to nauczanie uniwersyteckie żywym, ludzkim kontaktem osób. Uwalnia nauczanie od nudnych, mechanicznych sposobów gromadzenia wiadomości. Czyni je radosnym, wprost fascynującym procesem aktywizowania w słuchaczu jego rozumności, która, gdy owocuje wiedzą i mądrością, ujawnia niezwykłość i godność człowieka, jako właśnie wśród tego, co widzialne, jedynego bytu rozumnego. Ta rozumność jest przedmiotem dydaktycznej troski nauczającego. Jest bowiem szansą zetknięcia człowieka z prawdą we wspólnym poszukiwaniu, a nie w samotnej analizie pojęć.

3. Realizacja nauczania uniwersyteckiego

Przesunięcie akcentu z nauczania, oderwanego od osób i przez to narażonego na zagubienie prawdy, na koncepcję nauczania jako relacji wiążącej osoby, powoduje realizację nauczania uniwersyteckiego jako wyznaczonych celem, którym jest prawda i wspólnota, wymagań stawianych nauczającym, słuchaczom i samej relacji nauczania. Tych wymagań nie określa arbitralna decyzja różnorodnych administracji, lecz sama prawdziwość przedmiotu badanej dziedziny. Rozważmy w tej perspektywie kolejne elementy relacji nauczania uniwersyteckiego: nauczający, nauczanie, słuchacz.

a) Nauczający

Jeżeli nauczanie jest procesem wrastania słuchacza w życie intelektualne, nawet duchowe nauczającego, to wszyscy nauczający, zarówno samodzielni, jak i niesamodzielni, to życie, dominowane prawdą, której słuchacz poszukuje, muszą posiadać. Ponieważ prawdy nie zastaje się w teoriach i w wiedzy, lecz w nieustannym jej poszukiwaniu na drodze, wyznaczonej badaniami, rejestrowanymi przez historię poznawanej dziedziny, właśnie poszukiwania, prowadzenie badań tworzy to życie intelektualne nauczającego. Teorie i wiedza są tylko narzędziami badań.

Nauczający to ktoś uprawiający badania naukowe w zakresie poznawanej przez siebie dziedziny, badania, które tworzą jego życie intelektualne. W to życie ma wrastać słuchacz, gdyż tylko w ten sposób, przez myślenie nauczającego i w tym myśleniu rozpozna prawdę. To życie intelektualne nauczającego musi więc mieć tę rozległość i miarę, a zarazem tak wyraźnie wytyczone drogi rozumowań, by słuchacz poczuł się w nim wolnym wędrowcem, zmierzającym do wyraźnego celu. W innych warunkach słuchacz czuje się przymuszony do

powtarzania informacji, których nie czuje i nie rozumie, gdyż są martwymi pojęciami, a nie zespołem rozumowań, w które nauczający wprowadza słuchacza.

Miarą nauczającego nie zawsze więc jest zajmowane stanowisko uniwersyteckie, lecz - jak mówi już Jan z Salisbury - „zamiłowanie do poszukiwań”¹², właśnie pasja badawcza, realizowanie jej dzięki przygotowaniu i wrażliwej, uważnej inteligencji w warunkach budzenia zaufania słuchaczy oraz umiejętnego naprowadzania ich w te badania z troską, życzliwością, w postawie przyjacielskiej, ze sprawiedliwą kontrolą, pełną szacunku, lecz i wymań.

Nauczający na uniwersytecie to po prostu badacz, który naucza przez udział słuchacza w tych realizowanych badaniach. Są one poszukiwaniem i usamodzielnieniem w poszukiwaniu. Prawdy bowiem nie można przekazać, jak rzeczy. Znajduje się ją szukając. Słuchacz sam musi ją znaleźć, zrozumieć i przyjąć w obszarze poszukiwań i myślenia osób nauczających.

Sharmonizowane wysiłki badawcze profesorów i asystentów, samodzielnych i niesamodzielnich nauczających, udział w ich życiu intelektualnym słuchaczy, układ więc osobowych relacji, wyznaczonych poszukiwaniem prawdy, to uniwersytet w swej właściwej, osobowej strukturze. Wtórna jest struktura instytucjonalna.

Uniwersytet jako instytucja jest dla nauczających i dla nauczanych. Strzeże ich poszukiwań. Jest na to, aby swą administracją chronił i ułatwiał badania, wyznaczone pasjami i poszukiwaniami nauczających i nauczanych, aby scalał inicjatywy naukowe. Właściwe życie uniwersytetu dzieje się więc w dojrzewających badaniach i intelektach nauczających, inaczej mówiąc w seminariach naukowych, nie w jakiegokolwiek innej aktywności i nie w aktywności administracyjnej, często oderwanej od tego, czym żyją na swych seminariach nauczający i słuchacze. Powtórzmy, że administracja uniwersytecka jest potrzebna, wprost konieczna i pełni swą rolę, gdy jej program jest instytucjonalnym wyrazem życia intelektualnego nauczających i nauczanych, poszukujących prawdy w uprawianych przez siebie dziedzinach.

Nauczający więc to osoby, które poszukują coraz to trafniejszych ujęć, wierniejszych prawdzie, samej prawdy i w swe poszukiwania wprowadzają słuchaczy w ten sposób ich nauczając.

Badania, to dzięki erudycji zestawianej, konfrontowanej, wykrycie rozwijanym intelektem i tworzenie twierdzeń lub teorii, brakujących w poznawanej dziedzinie, zgodnie z przedmiotem badań i regułą prawdy.

¹² Cytuję za M. D. Chenu, *Wstęp*, 79.

b) Nauczanie

Realizowanie na codzień tego osobowego nauczania jest tylko pozornie trudne. Mieści się ono doskonale w stosowanych formach instytucjonalnych, takich jak wykład, seminarium, egzamin.

1) Wykład

Wykład jest prezentacją problemu w jego najnowszych wersjach i w wersjach klasycznych, najlepszych, najgłębszych, ujętych łącznie z przemyśleniami wykładającego, scalonych jego drogą ku rozwiązaniu problemu zgodnie z prawdą. Jest więc prezentacją doświadczonej refleksji, wprowadzeniem słuchacza w życie intelektualne nauczającego.

Wykład kursoryczny jest ukazywaniem historycznej kolejności rozwiązań, obrazem całej drogi myślowej ludzi w kierunku najtrafniejszych ujęć problemu, którym aktualnie żyją w poznawanej dziedzinie.

Wykład monograficzny jest wnikaniem intelektu nauczających w rejony problemu nie całkiem jasne, dopiero tropione, odkrywane. Jest formułowaniem problemu na nowo ze względu na stawiane pytania. Jest odbywaniem drogi myślowej ku temu, co w problemie prawdziwe.

Wykład więc jest propozycją drogi myślowej, którą ma odbyć słuchacz wraz z nauczającym. Jest wprowadzeniem słuchacza w dziedziny, których nie znał. Jest prezentacją rozumień i rozumowań, ukazywaniem argumentacji, modelem odkrywania prawdy.

2) Seminarium

Na seminarium już słuchacz prezentuje problem, ukazuje historyczną kolejność rozwiązań, identyfikuje formuły problemu, jego argumentację, stawia pytania, czyni czymś własnym ukazwane przez nauczającego zagadnienia. Czyni to na kolejnych etapach seminarium takich jak ćwiczenia, proseminarium, seminarium problemowe i dyplomowe.

Seminarium jest ważnym zabiegiem dydaktycznym. Właśnie tu słuchacz nabywa samodzielności badawczej, tu pod okiem nauczającego odbywa jego drogę myślową. Tu powinien realizować dwa cele każdego etapu seminaryjnego: badawczy i dydaktyczny.

Najpierw ćwiczenia. Powinien je prowadzić najdojrzały z zespołu nauczającego, sam profesor, gdyż jest to kształtowanie myślenia, spotkanie z rozwiązaniami, które wytyczą przyszłe zainteresowania słuchaczy. Jest to wprowadzenie na drogi, z których niekiedy się nie wraca. A właśnie za realizowanie przez słuchaczy drogi ku prawdzie odpowiada profesor. I chodzi o to, aby szli oni najlepszymi drogami.

Celem dydaktycznym ćwiczeń jest przyswojenie sobie języka poznawanej dziedziny, pierwszych identyfikacji problemów, granic badanego przedmiotu, pierwszych rozumowań,

pozwalających odkrywać to, co prawdziwe. Pomocą jest wybrany tekst, w którym zapisane myślenie, odtwarzane przez uczestników ćwiczeń, jest okazją do realizowania celów dydaktycznych.

Celem badawczym powinno być wspólne z prowadzącym ćwiczenia poszukiwanie tego, co niezbadane. Od razu, zaraz na pierwszym roku, aby słuchacz wchodził w prace ważne, potrzebne, rozwijające naukę. Będą go wspomagały dodatkowe lektury i doświadczenia nauczającego.

Dla zilustrowania tych celów chciałbym wyznać, że na prowadzonych przeze mnie ćwiczeniach dla pierwszego roku historii filozofii celem badawczym jest sprawdzenie filozoficznej poprawności przekładu tekstu, którego lektura służy realizowaniu celów dydaktycznych.

Z kolei proseminarium, którego tematem jest monografia problemu, zawartego w wybranym, studiowanym tekście.

Celem dydaktycznym, jest tu umiejętność sformułowania problemu, analiza argumentów, rozpoznawanie ich trafności, wiedza zebrana z opracowań i wybranie z niej tego, co stanowi rozwiązanie nieobalalne, wprost prawdziwe.

Celem badawczym jest recepcja, aktywność wewnętrzna, zetknięcie z treścią najdonioślejszych w danej dziedzinie tekstów, aby w kontakcie z myśleniem autorów wybitnych słuchacz wchodził na szczyty rozwiązań i trudności, w rejon odpowiedzi o najwyższym pułapie.

Zwykle jest to drugi rok studiów i studenci historii filozofii dyskutują np. z Arystotelesem, Tomaszem z Akwinu, Maritainem, Gilsonem.

Ponadto seminarium problemowe. Jego tematem, podobnie jak na proseminarium, jest monograficznie ujęty problem, zawarty w wybranym, studiowanym tekście, lecz problem i tekst doniosłe dla poznawanej dziedziny i zarazem mało zbadane.

Celem dydaktycznym jest tu próba budowania rozwiązań nigdzie nie proponowanych, budowanych zgodnie z regułami postępowania naukowego w danej dziedzinie, kierowanych zasadą stosowania tej samej teorii wyjaśniającej w każdym elemencie problemu, właśnie rozwiązywanie tego, co jeszcze nie rozwiązane, na co czeka nauka i co jest konieczne, aby daną dziedzinę uczynić pełną odpowiedzią na dociekliwe pytania.

Celem badawczym jest zbudowanie brakujących analiz i odpowiedzi lub przyswojenie kulturze mało znanych i niezbadanych tekstów oraz zawartych tam zagadnień, właśnie aktywność zewnętrzna.

Seminarium problemowe jest zazwyczaj na trzecim roku studiów i studenci historii filozofii wraz ze mną przyswoili polskiej kulturze filozoficznej zaniedbany w naszej mediewistyce tekst np. „Księgi o przyczynach”, jej problematykę ważną dla zrozumienia nurtów filozoficznych średniowiecza, czy np. tekst „Metafizyki” Awicenny i głoszone przez niego teorie, bez zrozumienia których nie można pojąć i wyodrębnić metafizyki Tomasza z Akwinu. Dokonałiśmy przekładu tych tekstów, wydało je drukiem Wydawnictwo ATK. Aktualnie pracujemy nad zaniedbanym w metafizyce problemem przyczyn zewnętrznych, głównie przyczyn celowych, które od dawna utożsamiane z celem były traktowane raz jako byty, raz jako zlecane im zadania, co powodowało, że metafizyka stawiała się mieszaniną idealizmu i realizmu, dwu więc wykluczających się ujęć. Konsekwentne stosowanie w analizie tezy, że przyczyny celowe są bytami, czyni metafizykę bytu ujęciem zwartym, metodologicznie jednolitym. I w sposób zupełnie zwyczajny tworzymy w ATK ujęcia, które zaczynają nazywać się w Polsce tomizmem konsekwentnym.

Tematyka seminariów problemowych, to znaczy drugi rok kontaktu z wybranym zagadnieniem, zwykle owocuje w danym pokoleniu studenckim tematami prac magisterskich. Jes to prawidłowe.

To pokolenie, tak rytmicznie nauczane, często właśnie już na trzecim roku osiągnące sprawność filozofowania, lecz wciąż jeszcze z erudycją za małą, może właśnie z tego powodu zwykle przeżywa kryzys. Jest to także prawidłowe. Kryzys ten polega na budzeniu się nieufności wobec nauczających. Ich propozycje wydają się słuchaczom nie do przyjęcia. Sami bowiem już rozwiązują sobie problemy filozoficzne dość sprawnie, lecz w erudycji właśnie zbyt ubogiej, nie we wszystkich aspektach, gdyż nie wszystkie poznali, co powoduje, że odpowiedź jest inna niż to, co głosi nauczający. Pojawia się kryzys. Ma on także taką wersję, że danego problemu nie można rozwiązać, że propozycja nauczających jest dowolna. Kryzys dotyczy zaufania wobec nauczających i wobec poznawanej dziedziny. Ileż trzeba cierpliwości, wyjaśniania, aby wyprowadzić studentów z tego kryzysu, aby nie porzucili dziedziny, którą tak świetnie studiują. Niektórych ratuje przyjaźń z nauczającym, tak więc jednak ważna w nauczaniu uniwersyteckim, podtrzymująca chorujące zaufanie. Niektórych znów ratuje autorytet przywódców koleżeńskich grup nieformalnych.

Może wykładający za mało cenią grupy koleżeńskie studentów. Jest w takiej grupie przywódca, spontanicznie uznany autorytet. To często on dyktuje odniesienie do przedmiotu, do problemu, do rozwiązania, do wykładowcy. On powoduje, że studenci się uczą, przychodzą na zajęcia lub właśnie poprzestają na minimach. Kilka razy taki studencki autorytet wielu moich studentów odsunął od filozofii. W jednym np. wypadku zasugerował

jako jedyną rzecz cenną opiekę nad chorymi i muzykę, w drugim wypadku, ambitna studentka prowadziła swój rok na peryferie filozofii, ku problematyce światopoglądowej i egzystencjalistycznej. Aby ich ratować, nie kwestionując tych samych w sobie dobrych celów, lecz przecież mijających się z programem specjalizacji, wprowadziłem np. naukowo uprawianą filozofię Wschodu, także filozofię arabską, pozwoliłem na oddalające od filozofii myślenie ujęciami Kanta i Husserla ustępując potrzebie mody i martwiąc się, że to, co miało być znajomością Kanta i Husserla, stało się wyznawaniem ich ujęć. Wiele jednak razy autorytet studenckiej grupy koleżeńskiej wyprowadził cały rok z kryzysu, nakazał uczenie się i trwanie przy filozofii. Ileż razy trzeba było tragicznie bronić tych aktywnych osobowości przed dziekanatem dla dobra studiów, dla uratowania osób, które kiedyś za późno zorientowałyby się, że brak filozofii niszczy ich życie. Trzeba więc zaprzyjaniać z sobą koniecznie tych, którzy przewodzą grupie koleżeńskiej, aby dzięki przyjaźni znając dobrze nasze myślenie i szczerą wierność prawdzie ufali nam i to zaufanie przelazywali. Trzeba. Nauczający, jak dobry pasterz z Ewangelii, musi szukać owcy porwanej przez wrogie idee, nastroje, kryzysy.

Głównie dla trzeciego i czwartego roku studiów zlecam zajęcia niesamodzielnym pracownikom naukowym. Na swych proseminariach mają wypełniać erudycją kształtowane przez profesora myślenie filozoficzne. Przeglądam prace roczne, pisane przez studentów na proseminariach, prowadzonych przez adiunktów. Kontroluję rozwój intelektualny studentów. Znam ich myślenie, ich intelektualne trudności, ich możliwości. Proporcjonalnie do uzyskanych efektów dydaktycznych razem ze współpracownikami naukowymi planujemy tematykę zajęć nowego roku akademickiego, aby tymi zajęciami, wyznaczonymi przez uzyskany poziom intelektualny studentów, przez potrzeby naukowe uprawianej dziedziny, zgodnie nawet z modnymi zagadnieniami, umocnić to, co uzyskane, lub osłabić to, co niszczy ich intelektualny rozwój, niekiedy w konsultacji także ze studentami. Dodatkowym sposobem mobilizowania intelektualnej aktywności studentów są opracowane przez nich wystąpienia na sympozjach studenckich, planowane przez nich, uzgodnione ze mną, wyrastające z ich działalności w Kole Naukowym. Na forum Koła Naukowego rozwija się inicjatywa naukowa studentów, przekształcająca myśl profesora, gdyż przecież nic nie powstaje z niczego, z pustki, z braku, zarazem często wzruszająca prezentacja tej myśli, już teraz wspólnie kontynuowanej z zachowaniem praw autorskich każdej z osób, wprowadzającej wypracowany przez siebie wątek we wspólne myślenie naukowe.

Wreszcie seminarium dyplomowe. Jego uczestnicy to przygotowujący prace magisterskie studenci piątego roku i doktoranci. Różnorodność tematów i wspólna, zespołowa

konsultacja. Przedstawione informacje o treści badanych tekstów, propozycje rozwiązania niepodjętych w nauce, a tylko zgłoszonych problemów, to prawie posiedzenie młodego, dynamicznego Towarzystwa Naukowego. Tkanką łączną całorocznej pracy jest uświadamiona sobie, stosowana, precyzowana metodyka badań i prac naukowych.

Tu i dopiero teraz uczestnicy seminarium dyplomowego rozpoznają i oceniają trafność i skuteczność metod, którymi od dawna operują. Tu nabywają przekonania, że w podobny sposób nadal trzeba pracować, że bez ich pracy, bez ich opieki, wprost bez nich, ważne problemy staną się martwą biblioteką. Może więc słusznie o takim seminarium napisał w „Kierunkach” jeden z uczestników tych spotkań, że prowadzone na posiedzeniach dyskusje „stwarzają atmosferę współodpowiedzialności za poprawność i jakość powstających rozpraw”¹³, a może nawet za los studiowanej dziedziny.

Dodając tu kilka uwag o prowadzeniu prac dyplomowych zauważmy, że prowadzenie to zawsze ma dwie wersje.

Jest to więc najpierw zespołowa konsultacja. Uczestnicy seminarium dyplomowego wsłuchują się w zgłaszane trudności metodyczne, w omawianie budowanej formuły badanego problemu, porównują to z własnymi trudnościami metodycznymi i merytorycznymi, radzą, jak rozwiązać trudności, jak wyrazić badany problem, aby praca mogła wygrać etap recenzji, a przede wszystkim stanowić wkład naukowy w obszar studiowanej dziedziny.

Jest to ponadto także jednak konsultacja prywatna, spotkanie tylko z profesorem, aby zwierzyć mu bezradność, załamanie, brak siły i pomysłów. I nie zawsze student o tym mówi, z tym jednak przychodzi. Konsultacja ta bowiem ma charakter psychologiczny. Zawsze. Każdy piszący, nawet najbardziej samodzielny przeżywa chwile wystraszenia, niewiary w sens swego wysiłku, zmęczenie długim okresem realizowania tematu. Trzeba mu pomóc przetrwać złe nastroje, na nowo zmobilizować, zachęcić, dodać siły. Potrzebę takiej konsultacji prowadzący prace rozpoznaje łatwo w obojętności słuchacza wobec żywej dyskusji na seminarium, w jego milczeniu, w unikaniu spotkania i w rysującym się w oczach oczekiwaniu, aby go przywołać, wyrwać z onieśmienia, zauważyć, pocieszyć. Najzwyczajniej pocieszyć. Konsultację prywatną trzeba więc powodować, wyznaczyć. Może na sali, na korytarzu trzeba podejść do słuchacza, do tego właśnie, który nie zbliżył się wraz z innymi, aby porozmawiać, który jednak wewnętrznie czeka na pytanie, pozwalające mu zwierzyć trudną do uniesienia sprawę. Te konsultacje, te spotkania są ważne. Tworzą postawę wierności nauce przez ciągłe przy niej trwanie, przez niedopuszczanie do długich okresów

¹³ K. Szempiński, *Z życia ATK*, „Kierunki” 23 (1978) nr 51, a dn. 17 XII.

zniechęcenia i odejścia, przez przywoływanie łagodne i stanowcze do obecności w tym, co staje się życiem duchowym nauczającego i słuchacza.

c) Egzamin

Obok wykładów i wielostopniowych seminariów także egzamin jest instytucjonalną formą osobowego nauczania.

W klasycznej, instytucjonalnej formie egzamin roczny, a nawet dyplomowy, jest spotkaniem nauczającego i słuchacza, lub grupy nauczających i słuchacza, w celu zadowalającego zaprezentowania przez studenta wymaganej na danym etapie studiów wiedzy i sprawności w rozumowaniach, właściwych poznawanej dziedzinie. Winno się właśnie wymagać i erudycji, i przeprowadzenia rozumowań.

Dla nauczającego, który z egzaminowanymi studentami nie prowadzi seminarium, egzamin jest dydaktycznie ważnym i trudnym wydarzeniem. Musi bowiem w krótkim czasie ocenić poziom wiadomości i sprawności operowania nimi w rozumowaniach studenta, co nie zawsze jest łatwe, a zarazem musi rozstrzygnąć poprzez ocenę, czy student rokuje nadzieję ukończenia studiów (dostateczny), pożytecznego udziału w prowadzonych badaniach (dobry), twórczego uprawiania studiowanej dziedziny (bardzo dobry). Z tego względu egzamin jest ważnym spotkaniem i dla nauczającego i dla studenta.

Dla nauczającego, który z egzaminowanymi studentami prowadzi różnostopniowe seminaria, egzamin ma kilka etapów lub postaci. Jest nim wypowiedź na ćwiczeniach, praca seminaryjna, referat na sympozjum studenckim, każda konsultacja, wreszcie uroczyste spotkanie, odnotowywane w indeksie i w karcie egzaminacyjnej. To ostatnie bywa dosłownie tylko uroczystością akademicką, gdy egzaminator już zna dokładnie myślenie studenta i jego wiedzę z innych spotkań, ze wspólnych rozważań na zajęciach naukowych.

Dodajmy tylko, że inna jest psychologia egzaminu i inna spotkań na ćwiczeniach. Zawsze jednak egzamin powinien być radością, że wreszcie lub znowu rozmawiamy na umiłowany temat. Tę radość egzaminator powinien wyzwolić. Wtedy nawet potknięcia i nieudane są dla zdającego mniej przykre lub może bardziej bolesne, gdy poważnie traktuje studia.

c) Słuchacz

Słuchacz Uniwersytetu, student, uczeń, to ten młody człowiek, który dzięki obudzonemu w nim zaufaniu przez uczelnię, a z kolei przez nauczającego wybranej dziedziny, ma najpierw intencję poznania tego, co proponuje mu studiowana przez niego specjalizacja.

To z kolei zarazem właśnie żywy człowiek, który ufa i przeżywa zwątpienia, mobilizuje się i traci siły, fascynuje się i dosłownie podlega pokusie zaniechania wysiłku, chce poznać to, co wybrał, i zraża się trudnościami. To także przecież nadzieja nauczającego, lecz i wymagający subtelnych ingerencji złożony mechanizm psychiczny. Trzeba go wciąż, jak dziecko, zasilać bodźcami, wyzwającymi energię do efektywnego trwania na wybranej drodze i więcej, do wrastania w życie intelektualne nauczającego. To ostatecznie właśnie dziecko kapryśne, odporne, często okrutne, nawet sprytne na swą naiwną miarę, niecierpliwe, wymuszające zabawkę w postaci nie oddania pracy na termin, przesunięcia egzaminu, i zawsze, jak każde dziecko, zamierające psychicznie, gdy nie jest zauważone, wybrane, obdarowane sprawiedliwą pochwałą jako zachętą, dziecko, gdyż przecież raczkujące i powoli uczące się chodzić po drogach myślenia profesora. Trzeba w nim podtrzymywać zaufanie, nie zlecać mu nudnych zabaw w postaci prac ćwiczeniowych, lecz dopuścić do udziału w badaniach profesora, tak jak w domu dopuszcza się dziecko do mycia naczyń czy naprawy samochodu. Tak wychowuje się ludzi. Tak wychowuje się także uczonych. Porównanie z dzieckiem nie jest zbagatelizowaniem problemu, lecz zwróceniem uwagi, że obowiązują nauczających bardzo poważne traktowanie studentów, aż takie jak dzieci, za których rodzice ponoszą pełną odpowiedzialność. Nauczający ponoszą odpowiedzialność za życie intelektualne słuchaczy, gdyż jest ono przejmowanym ich własnym życiem duchowym. Nie zawsze nam i rodzicom to wychowanie się udaje. Pocieszymy się chociaż tym, że król Dawid, wielki w swej myśli i działaniu, nie umiał dobrze wychować swych synów. Płakał tylko wołając w bólu: Absalomie, Absalomie.

Słuchacz to wreszcie ten uczeń, wrastający w nasze życie intelektualne, który w tym naszym myśleniu nie może pozostać, który musi je minąć i dojść do ukazywanej mu przez nas prawdy. Tam jego miejsce. Tam może pozostać. I w tym dojściu aż do prawdy musimy mu pomóc. Musimy mu pomóc w odchodzeniu od nas ku prawdzie. Jesteśmy, jak wszyscy rodzice, tylko drogą uczniów do samodzielności, nie kresem drogi. Nasze przejęte życie intelektualne muszą zdystansować. Muszą długo powtarzać nasze ujęcia i ukształtowani naszym myśleniem muszą je porzucić. To jest zarazem tragedia nauczających: utracić, wychować i utracić. Tylko wtedy zresztą będziemy mieli udział w dojrzałym i samodzielnym działaniu uczniów. Gdy, oczywiście, nauczymy ich myślenia problemami studiowanej dziedziny, nie werbalnego i mechanicznego przekształcania wiadomości. Gdy nauczymy samodzielności myślenia zachęcając dość wcześnie, już nawet od trzeciego roku studiów, do kierowanych przez nas prób takiego wyrażania wiedzy, że zasługującego aż na opublikowanie w postaci recenzji, komunikatu naukowego, gdy temat i wykonanie na to zasługują. To

bowiem jest przecież dosłownie udziałem studenta w naszej działalności intelektualnej, w tym, co robimy. Także publikujemy. I tym doznaniem musimy się dzielić: radością oglądania owoców pracy, własnych publikacji. Za coś zupełnie zwyczajnego uważam więc fakt, że wielu moich studentów przystępując do magisterium może dołączyć listę kilku swych publikacji.

4. Wyliczenie głównych cech nauczania uniwersyteckiego

Co tu jest główne, ważne, co drugorzędne, mniej ważne? Trudno rozstrzygnąć.

Wymieńmy więc tylko akcenty, hasła, przywołujące pełną problematykę: prawda jako pierwszy cel uniwersytetu i główna treść nauczania, zaufanie słuchaczy do nauczających, życzliwość i przyjaźń nauczających wobec uczniów, nauczanie jako osobowa relacja, gdyż stanowiąca wzajemny udział nauczających i słuchaczy w swym życiu intelektualnym, nieustanny rozwój duchowy przez wysiłek badawczy, wspólne badania, wspólne poszukiwania na drodze wprowadzania ucznia w myślenie nauczającego i wyjście z tego myślenia ku prawdzie, by odnaleźć się w niej po dydaktycznym rozstaniu, w kontynuowanym humanizmie.

Wprowadzając trochę inne kategorie możemy powiedzieć, że ta droga dydaktyczna, samo nauczanie, jest jakąś także odmianą kapłaństwa wspólnego, nie zatrzymywaniem niczego dla siebie, oddawaniem wszystkich i wszystkiego prawdzie, jeżeli to jest nauka. To ponadto jakaś odmiana spełniania przykazania miłości bliźniego.

Dzięki spotkaniu się ludzi w Bogu przez Chrystusa, tworzy się wspólnota Kościoła. Dzięki spotkaniu się ludzi w prawdzie - toute proportion gardée - przez nauczających, tworzy się wspólnota nauczających i nauczanych, właśnie uniwersytet.

Chrześcijaństwo nie jest ideologią, gdyż kieruje do osoby Chrystusa, nie do idei i teorii. Uniwersytet nie jest instytucją ideologiczną, gdyż uprawianych w nim nauk szuka się w osobistym życiu intelektualnym nauczających, nie w pojęciach, ideach, teoriach.

Nauczają i wychowują ludzie, nie idee i teorie, nie pojęcia i instytucje, właśnie ludzie, w których trwa prawda i mądrość. Nikt więc nigdy nie może zwolnić uniwersytetu jako wspólnoty osób, a głównie nauczających, z obowiązku wiedzy na poziomie merytorycznej i dydaktycznej mądrości, której poszukując w nauczających słuchacze odnajdują prawdę.

5. Dopowiedzenie: Uniwersytet a inne szkoły wyższe

Ustalmy najpierw roboczo, że przez szkołę wyższą będziemy rozumieli tę szkołę, której program zakłada ogólne przygotowanie intelektu w jego sprawnościach teoretycznych i praktycznych w stopniu, pozwalającym na poznanie (z racji uzdolnień i motywów) oraz twórcze uprawianie wybranej dziedziny, owocujące wewnętrznymi lub zewnętrznymi dziełami człowieka. Sądzę, że takie określenie szkoły wyższej jest zgodne z tym rozumieniem kultury, według którego kultura, ujęta podmiotowo, jest życiem duchowym człowieka, wyrażającym się w jego rozumieniach i proporcjonalnych do rozumień decyzjach. Decyzje zgodne z prawdą i dobrem stanowią swoiste dzieła wewnętrzne. Kultura ujęta przedmiotowo jest zespołem samych tych dzieł zewnętrznych wyrażających ludzkie życie duchowe i wpływających na to życie.

Nauczanie w szkole wyższej, które jest zawsze wywoływaniem rozumienia związku studiowanych informacji z samą rzeczywistością, może mieć dwa cele:

- Przygotowanie do produkowania wytworów użytecznych, zarówno wewnętrznych (np. cnoty), jak i zewnętrznych (np. dzieła sztuki, techniki, nauki), zgodnie z rozumieniem zależności między tworzywem, pracą i celem wytworu oraz proporcjonalnie do odkrywczosci i przewidywania twórcy. Takie cele nauczania wyznaczają szkołę techniczną.

- Przygotowanie do pogłębienia samego rozumienia tak dalece, by owocowało samodzielnym identyfikowaniem rzeczywistości, zarazem identyfikowaniem zgodności z nią wewnętrznych i zewnętrznych dzieł kultury oraz by owocowało proporcjonalnymi do tego rozumienia decyzjami sytuując człowieka w pełnej wierności prawdzie i dobru tego, co realnie istnieje. Takie cele nauczania wyznaczają uniwersytet.

Wynika z tego najpierw, że mechaniczne przyuczanie do wytwarzania, tresura, nawyki techniczne, wyłącznie erudycja i bierne naśladowanie, jednak nie są nauczaniem ani w wyższych szkołach technicznych, ani w uniwersytetach. Obu tym odmianom szkół mogą w każdym razie zagrażać.

Wynika też z kolei, że uniwersytety zawsze muszą być uczelniami humanistycznymi, gdyż wierność ich programu prawdzie i dobru sytuuje ludzi, stanowiących uniwersytet, właśnie w humanizmie. Ta wierność prawdzie i dobru powoduje humanizm tylko wtedy, gdy identyfikacja dobra i prawdy nie jest dowolna, lecz wyznaczona realnością bytów, a wśród nich człowieka. Sama realność w jej przyczynach wewnętrznych i zewnętrznych rozpoznaje metafizyka realnie istniejących bytów jednostkowych. Metafizyka więc, jako wyrażenie rozumienia i zidentyfikowania bytów realnych, w tym, że są i czym są, oraz teologia głównie dogmatyczna, jako podstawowe wyjaśnianie objawionej nam realnej rzeczywistości Boga, są

koniecznymi sposobami realizowania humanizmu i uzyskiwania wykształcenia uniwersyteckiego.

Uniwersytet - którym jest scalona poszukiwaniem prawdy wspólnota słuchaczy i nauczających, powiązanych przyjaźnią, wierzeniem siebie, nadzieją, jako potrzebą trwania w dobru i prawdzie - przez realizowane nauczanie kształci i wychowuje w taki sposób, że absolwent uniwersytetu nie tworzy werbalnie i mechanicznie zadanych idei, narzędzi, twórców techniki i sztuki, lecz dzięki rozwiniętej rozumności dojrzałe identyfikuje i decyduje, gdyż umie rozpoznać prawdę i wybrać dobro. I umie tym żyć, tym, co rozpoznał i wybrał.

Dodajmy, że w świetle dokonanych rozróżnień seminaria duchowne są szkołami wyższymi o charakterze uniwersyteckim. Nie są szkołami technicznymi, gdyż ich celem nie jest produkowanie użytecznych wytworów. Mają charakter uniwersytecki, gdyż ich celem jest połącznie rozumienia i decyzji. Od uniwersytetu różni seminaria to, że są zarazem Kościołem, gdyż są wspólnotą, scaloną miłością do Chrystusa. Uniwersytet jest wspólnotą, scaloną poszukiwaniem prawdy. Stawia to uniwersytet w zasięgu Chrystusa, lecz nie czyni Kościołem.

V. SEMINARIUM DUCHOWNE

SEMINARIUM DUCHOWNE OCHRONĄ W CIEMNEJ NOCY DUSZY

Odróżniam powołanie do kapłaństwa od powołania do seminarium.

Powołanie do kapłaństwa, oczywiście hierarchicznego, jest charyzmatycznym wezwaniem ze strony Ducha Świętego do udzielania sakramentów. Poprzez sakramenty Chrystus zbawczo uobecnia się w osobie ludzkiej. Musimy więc mieć nieomylny znak, że Chrystus w nas przebywa. Duch Święty troszczy się o to, aby byli ludzie udzielający w Kościele nieomylnych znaków spotkania Boga z człowiekiem.

Seminarium duchowne przygotowuje do pełnienia w Kościele roli kapłana. Miarodajnym jednak znakiem, że ktoś jest powołany do kapłaństwa, są udzielone przez biskupa święcenia kapłańskie. Wszystkie inne znaki są tylko psychologiczne i prywatne. Realizowane w seminarium przygotowywanie do kapłaństwa jest wobec tego prezentowaniem Bogu kandydatów, z których sam Duch Święty poprzez decyzję biskupa wybierze lub powoła kapłanów do duchowej posługi sakramentalnej i do naśladowania Chrystusa w Jego unii hipostatycznej z Trójcą Świętą.

Gdy tak rozumiemy powołanie do kapłaństwa, wtedy inaczej nam się rysuje powołanie do życia seminaryjnego.

Powołanie do seminarium jest wyróżnieniem ze strony Ducha Świętego. To wyróżnienie polega na udzieleniu pomocy w przetrwaniu ciemnej nocy duszy i na chronieniu człowieka w kryzysach życia religijnego. Gdy dzięki życiu seminaryjnemu uratujemy swoją tęsknotę do Boga, utrwala się nasze religijne powiązania z Bogiem. To utrwalenie uzyskujemy w modlitwie prostego zjednoczenia, to znaczy w tym etapie życia religijnego, w którym wola i intelekt są już na ogół nieodwracalnie powiązane z Bogiem. Od momentu modlitwy prostego zjednoczenia, kończącej ciemną noc duszy i wprowadzającej nas w odmianę modlitwy zjednoczenia, już na ogół nie odchodzimy od Boga. Chodzi o to, aby każdy człowiek od tego momentu zaczynał swą służbę ludziom. Chodzi też o to, aby kapłan podjął nauczanie wiary i posługę sakramentalną także od momentu, w którym jego życiu religijnemu już nie zagraża kryzys lub załamanie. Swoją rolę kapłana ma pełnić w okresie

modlitwy zjednoczenia bolesnego, a potem ekstatycznego. Po święceniach więc życie religijne księdza charakteryzuje się stałą wiernością Bogu, a zarazem śladami grzechów głównych, jak np. ambicją swej tak pełnej aktywności duszpasterskiej, że aż pomijającej udział Chrystusa. Towarzyszy temu swoiste łakomstwo liczenia sukcesów duszpasterskich. Gdy ich nie ma, a nie może ich być, gdyż uświęca ludzi Duch Święty a nie kapłan, ksiądz przeżywa stan załamań i oschłości, którymi Bóg w swym miłosierdziu kieruje jego uwagę na Chrystusa. Ratunkiem w tej sytuacji jest uzyskanie etapu modlitwy zjednoczenia ekstatycznego, to znaczy umiejętności dzięki darom Ducha Świętego trafiania na to, w czym Bóg chce pomóc człowiekowi. Wtedy dopiero skutecznie służymy ludziom zgodnie z życzeniami Boga. Przedtem jest tylko nasza aktywność społeczna, uszczęśliwiająca ludzi według naszych pomysłów, a nie według życzeń Bożych.

Powołanie do seminarium jest więc powołaniem do przetrwania ciemnej nocy duszy i uzyskania następujących po tej nocy etapów modlitwy. Życie w seminarium jest więc potrzebne tym, którzy są gotowi na przyjęcie wezwania do kapłaństwa. To powołanie do seminarium jest zarazem powołaniem do życia modlitwy. Jest ono potrzebne każdemu człowiekowi.

Nauczenie się modlitwy wymaga życia modlitwą, przebywania w niej i pogłębiającego się jej trwania. Wydaje się, że najlepszym studium modlitwy i samą modlitwą są psalmy. Zawiera się w nich bowiem bogata teologia ascetyczna i mistyczna, którą przejmujemy modląc się psalmami.

Zauważmy tylko, skoro psalmy zawierają szeroki obraz naszych związków z Bogiem, że w psalmach Bóg rysuje nam obraz człowieka przede wszystkim rozumnego, który będzie poznawał Boga, kochał i wielbił, że Bóg obdarzy człowieka swoją osobistą przyjaźnią i także go uwielbi, gdy człowiek będzie dążył w głębokiej tęsknocie do realnego, żywego Boga, gdy będzie Bogu wierzył i w pełni Mu ufał. To dziecięce zaufanie do Boga jest wzruszająco ukazane w tak zwanych psalmach złorzeczących. Zaufanie Bogu i wiara prowadzą do zachwyty wobec Boga, co ujawnia i pogłębia naszą miłość. Nie wiem czy bez wczytywania się w psalmy i modlenia się psalmami można nabyć głębokiej wiedzy o zaprzyjaźnianiu się z Bogiem, przebywaniu w tym domu, którym jest dla nas Bóg. A według św. Pawła mamy być „z Chrystusem w Bogu” (Kol. 3, 1-3).

Przebywanie w Bogu, w naszym domu, którym jest Bóg, to swoisty - według określeń ascetycznych - pobyt na pustyni.

Powołanie do seminarium, jeśli jest powołaniem do przebywania na pustyni, jest zarazem wprost powołaniem do wejścia w ciemną noc duszy, a tym samym do jej skutków, które stanowią utrwalenie się naszych więzi z Bogiem.

Pustynia to pełna samotność, oddalenie od ludzi, od ich pomocy i opieki. Jest pustynia przebywaniem sam na sam z Bogiem, korzystaniem z pomocy jedyne go nauczyciela i wychowawcy, którym jest Duch Święty, gdyż tylko On kształtuje nasze życie religijne. Pustynia to trudna sytuacja psychologiczna, która ma ponadto źródło w modlitwie myślniej, stosowanej słusznie w seminariach duchownych jako główny sposób wychowania religijnego. Skutkiem modlitwy myślniej jest, owszem, pogłębianie rozumienia prawd wiary, lecz przede wszystkim, jak sądzi Merton, uzyskiwanie dystansu wobec wszystkiego, co nie jest Bogiem. Ten dystans utrwała się i stanowi poważną trudność dla osób, które wycofają się z życia religijnego. Nie stanowi przeszkody dla tych, którzy opuszczą seminarium i będą kontynuowali życie modlitwy. Pogłębione rozumienie prawd wiary powoduje w nas dar rozumu, który wprowadza nas zarazem w modlitwę prostego zjednoczenia.

Ciemna noc duszy, pustynia, pobyt w seminarium to po odmianach modlitwy z okresu oczyszczenia czynnego, czyli modlitwy przez nas kształtowanej (ustnej, myślniej, afektywnej, nabytego skupienia) okres modlitwy skupienia wlanego i modlitwy ukojenia. Kończy się ten okres modlitwą prostego zjednoczenia. Po niej następuje modlitwa oschłego zjednoczenia, zjednoczenia ekstatycznego i zjednoczenia przemieniającego.

Modlitwa skupienia wlanego polega na tym, że Bóg powoduje, iż Go szukamy. Szukamy, to znaczy podejmujemy Jego życzenia, których jeszcze nie umiemy rozpoznać. Życzenia Boga są często inne niż nasz projekt życia religijnego. Bronimy tego projektu. Gdy pod wpływem Boga ten projekt jednak się załamuje, sądzimy, że załamuje się nasze życie religijne, że je tracimy. Przerażenie tym, prawie rozpacz, to w naszych przeżyciach właśnie ciemna noc duszy. Ratuje nas rozumna wiedza ascetyczna, zaufanie i tęsknota do Boga, o które Bóg prosi nas w psalmach. Wiedzą służą nam kierownicy duchowi. A tęsknotę i ufność sami musimy ochronić z pomocą Ducha Świętego. Nie zawsze wierzymy kierownikom duchowym, ich wyjaśnieniom. Bardziej wierzymy swemu poczuciu grzeszności i swemu projektowi życia religijnego. Spełnia się pustynia. Dokuczają nam pokusy przeciw wierze, gdyż dużo wiemy, a jeszcze nie wspomógł do końca naszej wiary dar rozumu. Męczą nas pokusy przeciw miłości do Boga, gdyż wydaje się nam, że Bóg nie chce ani naszej miłości, ani naszej służby. Bóg bowiem milczy. Nie daje nam tych znaków kontaktu, których oczekujemy. Daje nam inne, których nie umiemy jeszcze odczytać. Tym znakiem jest np. pobyt w seminarium czyli chronienie nas w ciemnej nocy przez ogołocenie z pociech, przez

regulamin dnia, przez milczenie, które sytuuje w samotności, przez samotność, w której ratunkiem jest tylko tęsknota do Boga, pogłębiająca cierpienie. Wyobraźnia podsuwa nam inne propozycje życia, a rozmyślanie dystansuje nas wobec wszystkiego, co nie jest Bogiem. Naszym stanem psychicznym jest pełne rozdarcie. Gdy zwierzamy ten stan wychowawcom, często radzą nam opuszczenie seminarium, gdyż nie widzą nas w kapłaństwie. Tymczasem seminarium nie jest etapem sprawdzania powołania do kapłaństwa. Jest pomocą w ciemnej nocy, okresem przechodzenia w odmiany modlitwy zjednoczenia.

Modlitwa ukojenia jest już zgodą na życzenia Boga, których jeszcze do końca nie rozumiemy. I nie wiemy, czy Bóg powołuje nas do kapłaństwa, czy do innych posług duchowych. Zrozumiemy to w etapie modlitwy prostego zjednoczenia. Teraz, w etapie modlitwy ukojenia, wahamy się, mierzymy siły. Może się zdarzyć, że mylimy powołanie do kapłaństwa z powołaniem do doskonałości religijnej. Aby to poznać, musimy dojść do modlitwy prostego zjednoczenia. A pomocą w tym dojściu jest pobyt w seminarium. Nigdy nie mylimy się podejmując powołanie do seminarium duchownego.

Życie w seminarium jest nasilaniem się tęsknoty do Boga i jest modlitwą. Nie jest niczym więcej z punktu widzenia teologii życia seminaryjnego. Studia to udział seminarzysty jako człowieka w kulturze swych czasów. Życie religijne nie wyłącza bowiem z kultury. Uwrażliwia nas jedynie na to, co prawdziwe i dobre ucząc nas w ten sposób odniesień kontemplacyjnych do wszystkiego, także do Boga.

Podstawowym, wychowującym nas umartwieniem w życiu seminaryjnym jest regulamin dnia. To umartwienie oczyszcza i uspokaja, wyrzywa z egoizmu, uczy harmonii i wyboru wartości przyrodzonych i nadprzyrodzonych. Wychowuje nas na tyle, na ile wychowuje każde umartwienie. Zasadniczym więc i głównym sposobem wychowania seminaryjnego jest modlitwa. W seminarium, w okresie ciemnej nocy duszy, na pustyni jest ona drogą krzyżową. Trzeba ten krzyż donieść na Golgotę. Czasem pomaga nam jakiś Szymon Cyrenejczyk. Na pustyni jednak trudno o pomoc ludzi. Jest z nami na ogół tylko Bóg. Tylko droga krzyżowa Chrystusa, przeżywana w naszej modlitwie, wychowuje nas w seminarium. A naprawdę wychowuje nas sam Bóg.

Wychowanie seminaryjne powinno być tak zorganizowane, by sprzyjało chronieniu alumnów w ciemnej nocy duszy, by więc ułatwiało pogłębianie się ich wiary, nadziei i miłości, owocowanie darów Ducha Świętego, by przeprowadzało do modlitwy prostego zjednoczenia. Reszta w życiu seminaryjnym jest kulturą.

Ta kultura jest także ważna. Stanowi ona źródło tak zwanych zmiennych środków ascetycznych. Nie jest więc obojętne, jakiej uczymy się teologii, wyjaśniającej objawienie i w

jakiej filozofii wyjaśnia się twierdzenia tej teologii. Należy też dodać, że wiedza oraz wszystkie związki poznawcze i decyzyjne stanowią naszą osobowość, która jest kulturowa. Ta osobowość wymaga przekształcenia, które polega na nawiązaniu relacji z tym, co prawdziwe i dobre. Miarą zmiany relacji kulturowych są relacje osobowe, wsparte na przejawach istnienia, stanowiącego wraz z rozumną istotą osobę. Te relacje osobowe wiążące nas z Bogiem stanowią właśnie życie religijne, którego przejawami są odmiany modlitwy. Seminarium jest właśnie szkołą tej modlitwy.

VI. SZKOŁA WOJSKOWA

PROBLEMY ETYCZNE W KSZTAŁCENIU DOJRZAŁYCH POSTAW ŻOŁNIERSKICH W SZKOŁACH WOJSKOWYCH

Szkoły wojskowe przejmują młodzież po maturze, a nawet przed maturą. Jest to młodzież ukształtowana przez program szkoły polskiej. W temacie wykładu można wyróżnić zatem cztery zagadnienia:

1. Jakie ukształtowanie osobowości przynosi do szkół wojskowych młodzież po maturze lub młodzież przedmaturalna.
2. Dojrzałe postawy człowieka.
3. Dojrzałe postawy żołnierzy.
4. Zadania i problemy etyczne w programach nauczania.

Dwa pierwsze zagadnienia już naświetlono. Skupmy się zatem na problemem dojrzałych postaw żołnierzy i sposobów ich uzyskiwania.

1. Dojrzałe postawy żołnierzy

a) Usprawnienia intelektu w cnotach intelektu, takich, w porządku teoretycznym, jak rozpoznanie pierwszych zasad, uzyskanie wiedzy i usprawnienie w mądrości, a także takich, w porządku praktycznym, jak kierowanie się pierwszymi zasadami postępowania (roztropność) oraz pierwszych zasad wytwarzania (sztuka).

b) Usprawnienia woli w cnotach moralnych, takich jak roztropność praktyczna, męstwo, umiarkowanie, sprawiedliwość.

c) Cnoty moralne, specyficzne dla żołnierzy: Jest to głównie bohaterstwo. W ascetyce katolickiej bohaterstwo nazywa się heroizmem.

Bohaterstwo jest stałą wiernością prawdzie i dobru.

Bohaterstwa trzeba nauczyć. Należy korzystać tu z cnoty męstwa, która w dążeniu do dobra kieruje się ładem rozumu. Męstwo kieruje uczuciem bojaźni i odwagi, a w dążeniu do

dobra wprowadza odwoływanie się do sumienia. Gdy męstwo pomoże w pokonaniu bojaźni jesteśmy wierni prawdzie i dobru. Gdy męstwo nie pokona bojaźni pojawia się tchórzostwo jako niewierność prawdzie i dobru, a więc zgoda na fałsz i zło. Gdy z kolei dzięki męstwu opanujemy i uporządkujemy odwagę, stajemy się rozsądni. Gdy cnota męstwa nie wprowadzi ładu w odwagę, nadużywamy jej lub ją pomijamy. Możemy wtedy zgodzić się na fałsz i popełnić zło.

Dojrzałe postawy żołnierzy uzyskuje się właśnie przez nauczanie ich bohaterstwa. I tylko powtórzmy, że jest to wyćwiczenie ich w stałej wierności prawdzie i dobru. Ze względu na tę wierność bohaterstwo staje się główną cnotą wojskową. Jej odmiany i cnoty od niej pochodne kształtują całe życie żołnierza.

Zauważmy, że stała wierność prawdzie i dobru jest mądrością.

Wynika z tego, że mądrość jest najgłębszą podstawą bohaterstwa. Mądrość wobec tego nie oznacza nabywania długich doświadczeń życiowych, lecz kierowania się we wszystkim prawdą i dobrem. I właśnie uczy tego etyka.

d) Relacje osobowe, takie jak wsparta na realności życzliwość, wsparte na prawdzie zaufanie i nadzieja jako dążenie do trwania w powiązaniach przez życzliwość i zaufanie.

Relacje osobowe są realnymi elementami powstawania i trwania różnych odmian wspólnoty osób. Taką naturalną wspólnotą jest rodzina, którą tworzy stała obecność ojca, matki i dzieci przez powiązanie miłością, wiarą i nadzieją. Naturalną wspólnotą jest także naród. Gdy te wspólnoty wzbogaci dobro wspólne, powstaje szkoła podstawowa, średnia i wyższa, a wśród wyższych uniwersytet jako zespół osób, poszukujących przede wszystkim więzi z prawdą. Wspólnotą naturalną, lecz wzbogaconą nadprzyrodzonym powołaniem ze strony Boga, jest także Kościół. Kościół jest więc zespołem osób, powiązanych wywołaną przez Boga, a więc nadprzyrodzoną, miłością do Chrystusa. Jest więc wspólnotą nadprzyrodzoną, wiążącą realnych ludzi z Bogiem i w tym tylko sensie nazywam ją wspólnotą naturalną. Jest taką wspólnotą nie w porządku pochodzenia, lecz w porządku trwania. Z tego względu Kościół nie jest ideą, ideologią, wyłącznie instytucją, lecz zespołem osób, kochających Chrystusa. W tym zespole przez kapłaństwo charyzmatyczne niektórych mężczyzn Chrystus udostępnia nam łaskę poprzez sakramenty. Dzięki łasce i z niej rodzą się w nas cnoty nadprzyrodzone i dary Ducha Świętego, a dzięki temu wszystkiemu stała więź z Osobami Trójcy Świętej.

Odsłania się tu cała perspektywa religijnego wychowania żołnierzy. Zaczyna się ono od przejścia z etyki do teologii moralnej, która jest etyką poszerzoną o wskazania poszczególnych religii. Katolicka teologia moralna jest dołączeniem do etyki życzeń

Chrystusa. Etyka i teologia moralna otworzą na przyjęcie religijnych powiązań przez Chrystusa z Osobami Trójcy Świętej. Ułatwia te powiązania wychowywanie do bohaterstwa jako zachowań heroicznych, które są stałą wiernością prawdzie i dobru osób, a więc także Osób Boskich. Możemy powiedzieć, że wychowanie poprzez kształcenie w etyce, wywołuje prawidłowe sytuowanie się w humanizmie, który otwiera na religię. Humanizm i religia są pełnym kontekstem pedagogicznym osób.

2. Zadania i problemy etyczne w kształceniu i wychowaniu żołnierzy

Kształceniu podlegają intelekt i wola. To kształcenie jest usprawnianiem tych duchowych władz człowieka. Wychowanie jest utrwalaniem relacji osobowych, których chronienie wymaga korzystania z cnót intelektu i woli, a także uzyskania kultury wyobrażeń i szlachetności uczuć.

Kształci, a więc usprawnia intelekt i tym samym zapewnia jego prawidłowy wpływ na wolę metafizyka realnych bytów jednostkowych. Ustalenia metafizyki uzyskuje się przez identyfikowanie oraz odróżnianie przyczyn od skutków. Jednak uzasadnienie tych ustaleń ma w Polsce dwie wersje:

- uzasadnia się wszystkie twierdzenia przez odwołanie się do wewnętrznej zawartości realnych bytów jednostkowych jako przyczyn tego, że byt istnieje i czym jest; taką propozycję uzasadniania sformułował Arystoteles i św. Tomasz z Akwinu. Na tej propozycji opiera się realistyczna etyka chronienia dobra osób

- uzasadnia się wszystkie twierdzenia przez odwołanie się do metafizologii, która jest zespołem apriorycznie przyjętych pojęć.

Daje to w wyniku filozofię idealistyczną, w której pojęcia lub zdania stawia się przed realnymi bytami jako podstawą uzyskiwania pojęć. W idealizmie więc nie tłumaczy się i nie rozpoznaje struktury realnych bytów, lecz tę strukturę tylko się zakłada. Filozofia idealistyczna staje się analizą wytworów, a nie bytów. Na tej filozofii wspiera się etyka idealistyczna w wersji Kartezjusza, Kanta, Schelera, których myśl zdominowała współczesną filozofię.

W wykształceniu i wychowaniu żołnierzy należy posługiwać się etyką realistyczną. Dzięki niej usprawniają się realne władze poznawcze i decyzyjne człowieka, porządkują się wyobrażenia i uczucia. Etyka w wojsku staje się więc bardzo ważnym przedmiotem. Musi stać się narzędziem zaniedbanego w szkołach podstawowych i średnich aktywizowania intelektu. Trzeba wyćwiczyć intelekt w odróżnianiu skutków od przyczyn, przyczyny

pierwszej od innych przyczyn i łączenia w jednym działaniu informacji intelektu o prawdzie z decyzją woli, kierującej się do dobra. Ze względu na te akcenty etyka staje się narzędziem wiernego prawdzie chronienia dobra osób. Należy wykładać etykę chronienia osób. Nabiera to szczególnego znaczenia w kształcących oficerów wyższych szkołach wojskowych. Oficerowie bowiem stają się nauczycielami i wychowawcami żołnierzy. Szkołę wyższą wyróżnia nauczanie przez poszukiwanie prawdy i stałą wierność prawdzie. Wyższe szkoły wojskowe, podobnie jak uniwersytety, musi więc charakteryzować dążenie do prawdy. A wierności prawdzie i dobru uczy właśnie etyka. Staje się z tego powodu doniosłym i niezastąpionym przedmiotem nauczania w tych szkołach.

5. Zakończenie

Zestawiając problemy i zadania w kształceniu i wychowaniu żołnierzy należy już tylko zaakcentować najważniejsze stwierdzenia.

a) Należy usprawniać intelekt i wolę w ich realnym działaniu przy pomocy nauk, które ich sprawności wywołują. Trzeba więc wyćwiczyć w odróżnianiu przyczyn od skutków przy pomocy etyki korzystającej z filozofii człowieka zgodnej z realistyczną metafizyką bytu.

b) Należy skłaniać do wierności prawdzie i dobru. Ta wierność kształtuje prawość sumienia i szlachetną osobowość.

c) Należy wpływać na uzyskiwanie i stosowanie przez żołnierzy cnót intelektu i woli.

d) Należy nauczyć bohaterstwa jako stałej wierności prawdzie i dobru. Ta wierność ma postać duchowej elegancji żołnierza.

Narzuca się tu przykład i porównanie: samolot musi osiągać odpowiednią wysokość lotu. Ta wysokość chroni go przed rozbiciem się o przeszkody.

Służbę w wojsku uważam za kształtowanie moralnej doskonałości, wprost świętości, jeżeli przez bohaterstwo będziemy rozumieli heroizm.

Nie uzyskując, jak samolot, odpowiedniej wysokości zadań i celów osobowość żołnierza rozbije się o przeszkody, których miejscem jest idealistycznie zorientowana kultura współczesna. Wybroni żołnierzy realizm myślenia i działania. Często uważam, że służba wojskowa jest ochroną realizmu, w którym pierwszą sprawą staje się bohaterska obrona dobra osób.

Niech nas także wspomaga myśl Ojca Świętego Jana Pawła II, który w swych wystąpieniach do żołnierzy w Zegrzu Pomorskim podczas pielgrzymki w roku 1991 formułuje jakby zarys duchowości wojska. Uważa, że „młody człowiek (...) poddany wojskowej

dyscyplinie, równocześnie bardziej odczuwa sprawy swego wnętrza i poniekąd spontanicznie szuka wewnętrznego uporządkowania i ładu, (...) okazuje się szczególnie otwarty na to wszystko, co wnosi posługa kapłańska i duszpasterska”. Właśnie w wojsku „istnieje szczególna możliwość ewangelizacji, katechizacji, zbliżenia do modlitwy i do życia sakramentalnego”. Według Ojca Świętego żołnierz, wezwany ze wspólnoty rodzinnej, chce trwać przy wartościach, które ceni. Otwiera się na Chrystusa, który realnie uobecnia się i udostępnia w sakramentach i chce z Nim rozmawiać. Zbliża się do modlitwy.

Wojsko ma bronić pokoju, „który daje Chrystus”. Podstawą tego pokoju, według encykliki Jana XXIII jest miłość, sprawiedliwość, wolność.

Zarysowuje się tu jakby eschaton wojska: miłość Ojczyzny, sprawiedliwość, troska o bezpieczeństwo ludzi i ich wolność. Eschaton wojska jest programem i znakiem jego powołania jako wspólnoty i jako sposobu świadczenia o Chrystusie.¹⁴

VII. WYCHOWANIE I SPORT

REALISTYCZNA PEDAGOGIKA SPORTU

1. Wyjściowy aspekt antropologiczny

Pedagogika sportu dotyczy realnego i jednostkowego człowieka. W nim więc, a nie w dowolnych propozycjach, nie w pojęciach aksjologii i psychologii, które sięgają do idealistycznych filozofii, trzeba szukać zasad pedagogiki. Trzeba ich szukać w człowieku poprzez realistyczną antropologię filozoficzną.

Sport jest nabywaniem poprzez ćwiczenie ciała i psychiki nawyku sprawniejszych zachowań fizycznych i psychicznych. Te ćwiczenia proponuje intelekt, a kieruje nimi wola, dla uzyskania harmonii działań ludzkich. Harmonia działań fizycznych i psychicznych jest zdrowiem fizycznym i psychicznym.

Zdrowie służy działaniu duszy w jej funkcjach wegetatywnych, zmysłowych i umysłowych, kierujących pełnym rozwojem człowieka. Funkcje wegetatywne i zmysłowe doskonalą ciało i psychikę. Funkcje umysłowe, które muszą być wspomagane wychowaniem i wykształceniem, prowadzą do funkcjonalnej jedności działań ciała, psychiki i duszy. Człowiek uzyskuje harmonię wszystkich swych działań, zarówno więc cielesnych (wegetatywnych i psychicznych), jak i duchowych.

Działania duchowe, to skutki sprawności intelektu i woli. Te władze są podmiotowane przez duszę, która wraz z ciałem należy do istoty człowieka. Oprócz istoty, człowiek jest także zapoczątkowującym go istnieniem. Istnienie przez swe przejawy wyzwala powiązania osobowe, które są życzliwością, zaufaniem i nadzieją jako dążeniem do trwania w życzliwości i zaufaniu.

Do harmonii działań człowieka należy też ogarnięcie działań fizycznych, psychicznych i duchowych powiązaniem istnieniowymi, które w człowieku jako osobie są powiązaniem osobowymi.

¹⁴ Por. M. Gogacz, *Okruszyny*, Niepokalanów 1993, s. 245-246.

Antropologiczny aspekt sportu to zarysowanie funkcji i powiązań fizycznych, psychicznych, duchowych istotowych i istnieniowych, które wynikają z rozpoznanej w antropologii filozoficznej bytowej struktury człowieka, jego cech i relacji.

Ćwiczenie cech ciała i psychiki, wpływ na nie intelektu i woli, oraz ogarnięcie ciała i duszy sprawnościami intelektu i woli, a także relacjami istotowymi, takimi jak poznanie i postępowanie, i relacjami osobowymi, jak życzliwość, zaufanie i nadzieja, są tematem pedagogiki sportu.

Pedagogika sportu dotyczy więc ćwiczeń ciała i psychiki, posłużenia się w wyborze ćwiczeń intelektem i wolą, relacjami istotowymi i istnieniowymi.

Dotycząc tych działań pedagogika sportu musi pozostać nauką filozoficzną, to znaczy określać zasady. W pedagogice chodzi o zasady wyboru czynności, które właśnie ćwiczą i kształtują człowieka przez wykształcenie i wychowanie.

2. Wychowanie duchowe i fizyczne w rodzinie

Rodzinę w jej aktualnym trwaniu stanowi ojciec, matka i dzieci. Zasadą trwania rodziny są powiązania przez miłość, wiarę i nadzieję. Te powiązania mają źródło w przejawach istnienia osób. Są więc, podobnie jak istnienie, pierwsze i podstawowe. Pierwotnie wiążą ojca i matkę, a więc te osoby, które zdecydowały się na małżeństwo i rodzicielstwo. Można dopowiedzieć, że małżeństwo i rodzicielstwo określają i wyznaczają genezę rodziny. U jej podstaw jest wybór relacji osobowych oraz relacji rodzenia i wychowania dzieci. Ten wybór wyznacza z kolei granice rodziny. Należą do niej oprócz ojca, matki i dzieci także rodzice małżonków, ich bracia i siostry. Granice rodziny wyznacza więc układ pokrewieństwa.

Wychowanie w rodzinie staje się utrwalaniem więzi osobowych między osobami, spokrewnionymi przez małżeństwo lub rodzicielstwo. Z kolei wykształcenie w rodzinie jest nabywaniem sprawności intelektu i woli, szlachetności wyobrażeń i uczuć jako skutków działania poznawczych i pożądawczych władz zmysłowych człowieka. Wychowawcami i nauczycielami są wszystkie osoby, objęte granicą rodziny.

Działanie w dziedzinie wychowania i wykształcenia warunkują się i przenikają. Ich skutkiem i znakiem jest zdrowie fizyczne i psychiczne jako harmonia wszystkich pozytywnych działań, objętych zarazem relacjami istotowymi i istnieniowymi.

Zdrowie staje się w rodzinie głównym zadaniem wychowania i wykształcenia wszystkich władz duszy i ciała dziecka. Tym ważnym zadaniem staje się zarazem sport jako

nabywanie nawyku sprawniejszych zachowań fizycznych i psychicznych poprzez ćwiczenie ciała i psychiki. Jednak sport w rodzinie nie jest świadomie wybranym zadaniem. Jest raczej skutkiem wspomagania dziecka w realizowaniu jego naturalnej potrzeby ruchu. Można powiedzieć, że sport jest w rodzinie aktywizowaniem lub podejmowaniem wszystkich funkcji wegetatywnych, zmysłowych i umysłowych dziecka. Inaczej mówiąc, cały organizm dziecka jest jakby autorem sportu w rodzinie. Ruch w postaci biegania, rzucania piłką, wchodzenia na drzewa lub wyższe przedmioty powoduje prawidłowe funkcjonowanie organizmu. Rodzice często powstrzymują nadmierną ruchliwość dziecka. Zawsze jednak powinni się martwić, gdy dziecko, prowadzone za rękę, nie przejawia potrzeby wchodzenia na mijane ławki lub wzniesienia. Potrzeba ruchu i potrzeba sportu jest zawsze znakiem zdrowia dziecka.

Pierwszym skutkiem wychowania i wykształcenia w rodzinie jako nabywania sprawniejszych zachowań fizycznych i psychicznych są ćwiczenia ciała i psychiki. Te właśnie ćwiczenia są nazywane sportem. Jest to właściwie realizowany sport, gdyż jeszcze nie objęty specjalizacją, wyznaczającą określone konkurencje. Ta specjalizacja jest cechą i programem szkoły.

3. Sport i szkoła

Szkoła jest wspólnotą osób scalonych tym dobrem wspólnym, którym jest wychowanie i wykształcenie. Uzyskuje ono kształt zadań pedagogicznych i dydaktycznych szkoły.

Należy odróżnić szkołę średnią i wyższą od uniwersytetu. Dopowiedzmy, że szkołę średnią poprzedza szkoła podstawowa. Obydwa typy szkoły, a więc podstawowa i średnia, są kontynuacją i rozwijaniem relacji osobowych, kształtowanych w rodzinie. Szkoła podstawowa i średnia wchodzi w układ relacji, który ukształtowała rodzina. W te relacje wprowadza treści, wyznaczone programem szkoły. Te treści pogłębiają wychowanie i wykształcenie, które dotyczyły samych relacji osobowych.

Zauważmy od razu, że uniwersytet jest wspólnotą osób, kierowanych przede wszystkim do prawdy. Nie dominują relacje osobowe. Sama prawda pełni rolę wychowania i wykształcenia. Relacje osobowe są jednak ważnym zespołem warunków, ułatwiających dochodzenie do prawdy.

Zdarza się, że w szkole podstawowej i średniej stosuje się uniwersytecki model wychowania i kształcenia. Polega on na wyakcentowaniu tematów programu nauczania i na zaniedbaniu rozwijania i utrwalania relacji osobowych. Owocuje to akcentowaniem erudycji przed usprawnieniami. Tymczasem nauczanie w szkole podstawowej i średniej ma sprzyjać

uzyskiwaniu usprawnień intelektu i woli w rozumieniu prawdy i wyborze dobra. Te usprawnienia ukształtują sumienie uczniów, potrzebne do kierowania postępowaniem. Nie można więc niczym zastąpić w szkole podstawowej i średniej utrwalania i pogłębiania relacji osobowych.

Relacje osobowe ogarniają wszystkie działania ucznia, głównie fizyczne i psychiczne, związane z funkcjami wegetatywnymi i zmysłowymi. Te funkcje tworzą warunki do prawidłowego posługiwania się działaniami umysłowymi. Inaczej mówiąc, niezastąpioną rolę w drodze do uzyskania usprawnień intelektu i woli pełni sport. W szkole podstawowej i średniej jest on w dalszym ciągu ćwiczeniem ruchu i przechodzeniem do różnorodnych specjalizacji, które są poprzez grupy i odmiany ruchu nabyciem zdolności realizowania danej konkurencji. Sport w tych szkołach jest więc udoskonaleniem wyćwiczonych grup ruchu.

Sport w szkole podstawowej i średniej jako ukierunkowany ruch jest podstawą pełniejszej radości. Jest bowiem drogą do osiągnięć bardziej czytelnych i angażujących sferę psychiczną człowieka. Nadaje też sens działaniom wegetatywnym i zmysłowym. Uczy ponadto skupienia uwagi na określonych zadaniach i cieszenia się nimi. Pośrednio więc przygotowuje do kontemplacji.

Przypomnijmy, że kontemplacja według określenia szkoły wiktorynów z XII wieku jest radością przenikniętą poznaniem i poznaniem przenikany radością. Mówi się nawet, że poznanie pogłębia radość, a radość powoduje wzrost poznania. Można te zależności odnieść do sportu i wobec tego powiedzieć, że sport jako harmonia działań ludzkich jest w szkole pierwszym etapem najpoważniejszych powiązań człowieka ze wszystkimi osobami. Odniesienie do nich jest określone w przykazaniu miłości. Sport więc przygotowuje do realizowania najpoważniejszych zadań człowieka. A zawsze najpoważniejsza jest relacja miłości do ludzi i do Boga. Aż tak wysoko trzeba usytuować sport w wychowaniu i w wykształceniu szkolnym. Jako uzyskiwanie usprawnienia jest zapowiedzią realizacji życia na poziomie najszlachetniejszych powiązań z osobami. daje fizyczną i duchową elegancję, która jest zawsze wiernością prawdzie i dobru, które są przejawami istnienia osób.

Należy przypomnieć, że intelekt ludzki uzyskuje sprawność poznania zasad, sprawność wiedzy i mądrości w dziedzinie rozumienia istniejących bytów, z kolei roztropność i sztukę w dziedzinie stosowania rozumień. Ponieważ sport jest zespołem najwcześniejszych ćwiczeń ciała i psychiki, to wobec tego roztropność i sztuka jako sprawności stosowania rozumień są najwcześniejszymi sprawnościami wspomagającymi sport. Wyznaczają ćwiczenie najpierw zewnętrznych władz zmysłowych, z kolei władz wewnętrznych, a tym samym psychiki ludzkiej. W tym wyćwiczonym zespole władz zmysłowych człowiek

znajduje wsparcie dla usprawnienia działań duszy. Te działania wyznacza intelekt i wola. Wszystkie więc działania człowieka wzajemnie się warunkują i przenikają.

Znakiem tego warunkowania się i przenikania jest harmonia działań ludzkich. Jest ona zarazem znakiem prawidłowo kształtującej się kultury. Można dopowiedzieć, że rozumnie realizowany sport jest zapowiedzią poprawnego kształtu kultury. Musi ją więc wypełniać zespół osiągnięć fizycznych i psychicznych, a więc gospodarczych i psychicznych o charakterze nabytych cnót moralnych, ponadto duchowych, które wyznaczają humanizm i są otwarte na religijny wpływ Boga. Religia jest zespołem osobowych relacji, wiążących człowieka z Bogiem. W wypadku religii te relacje zapoczątkowuje Bóg i wyznacza religii poziom nadprzyrodzony.

Należy dodać, że istnieniowe powiązania osobowe są wyzwalane przez dwie osoby. Jeżeli wyzwała je istnienie osoby, która jest człowiekiem, te powiązania są przyrodzone. Gdy w powiązaniach z człowiekiem oprócz człowieka autorem powiązań jest także Bóg, te powiązania wyzwalane przez Boga są nadprzyrodzone.

Antropologiczny aspekt sportu poszerza się o aspekt teologiczny. W związku z tym pedagogika humanistyczna jako teoria wychowania i wykształcenia człowieka przez człowieka poszerza się o pedagogikę religijną jako teorię wychowania człowieka przez Boga.

VIII. KOBIETY I WYCHOWANIE

PODSTAWY KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI KOBIETY

1. Widzę dwie niezastąpione i liczące się podstawy kształtowania osobowości kobiety. Pierwszą stanowi zgodna z człowiekiem filozoficzna identyfikacja jego bytowej struktury. Drugą podstawą jest kultura katolicka, wierna treści Ewangelii.

2. Człowieka zapoczątkowuje istnienie, stworzone przez Boga. To istnienie urealnia istotę i wiąże ją z sobą jako duszę i ciało. Człowiek jest więc istnieniem i istotą. Każdy z tych elementów strukturalnych człowieka inaczej się przejawia. Dusza przejawia się w zdolności rozumienia, nazywanej intelektem i w zdolności podejmowania decyzji, nazywanej wolą. Ciało ujawnia cechy fizyczne, a wśród nich zdolność do odbierania wrażeń władzami zmysłowymi oraz zdolność reagowania uczuciami na dobro zmysłowe. Przejawami swego istnienia każdy człowiek wiąże się z wszystkimi osobami relacją miłości, wiary i nadziei. Przejawianie rozumności oraz wiązanie się z osobami miłością, wiarą i nadzieją, wskazują, że każdy człowiek jest osobą. Intelekt i wola mogą być usprawnione aż do poziomu mądrości przez wierność prawdzie i dobru. Usprawnione działania tych władz chronią relacje osobowe w ich trwaniu, to znaczy chronią wiązanie się osób przez miłość, wiarę i nadzieję.

3. Ta bytowa struktura człowieka wyznacza jednakowy program wykształcenia i wychowania dla mężczyzn i kobiet. Różnica między mężczyzną i kobietą nie polega na innych zadaniach wobec siebie i ludzi, lecz na innej roli w małżeństwie i rodzinie. Zdarza się jednak, że dopuszcza się, aby w osobowości kobiety dominowały inne sprawności, a nawet uczucia niż w osobowości mężczyzn. Zwalnia się np. kobiety z pełnego usprawnienia myślenia, a tym samym wykształcenia. Pozwala się na nadmierne sytuowanie w uczuciach, a tym samym wyobrażeniach, które są zewnętrznymi przyczynami uczuć. W kulturze katolickiej chroni się równomierny rozwój wszystkich władz człowieka, zarazem powiązania małżeńskie i rodzinne.

4. W kulturze katolickiej obrazem osobowości kobiety, wiernym strukturze człowieka jako osoby, jest Matka Boska. Jej osobowość już wyraźnie rysuje się w treści opisanego w Ewangelii Zwiastowania.

Maryja ujawnia głęboką znajomość treści Starego Testamentu, a więc kultury swego narodu. Jej pytania, kierowane do anioła Gabriela, wskazują na staranne wykształcenie, właściwe Jej czasom. Swobodnie myśli, rozumie podane Jej racje i wyraża uzasadnioną decyzję w subtelnej formule językowej. W tej formule z szacunkiem akcentuje wolę Boga, którą zgadza się wypełnić. Jest bowiem zarazem głęboko religijna i życzenia Boże czyni swoimi życzeniami. Przejawia więc poważne realizowanie miłości do Boga i troskę o ludzi, godząc się na udział w realizowaniu przez Boga zbawienia. Osobowość Matki Boskiej jest pełna i dojrzała.

Można dodać na podstawie Ewangelii, że Maryja rozważa dotyczące Jej wydarzenia, zajmuje wobec nich właściwą postawę, świadomie decyduje, cieszy się, smuci, trwoży, nawet peszy. Taktownie posługuje się swymi przeżyciami. Rozumie już wydarzenia religijne Nowego Testamentu, rolę i drogę Chrystusa. Raz tylko strofuje Syna w poczuciu odpowiedzialności za dziecko. Gdy głębiej zrozumiała Syna, przyjmuje postawę milczenia. Zawsze towarzyszy Chrystusowi jako Synowi i Bogu, gdy nauczał, dźwigał krzyż, umierał, zmartwychwstał, wstąpił do nieba. Swoją pełną ludzką osobowość dostosowała do zadań matki.

5. Pełną osobowość ludzką, wzbogaconą treściami Ewangelii, przejawiały kobiety w średniowieczu. Zarazem dostosowywały swoją osobowość do zadań, wyznaczanych życiem małżeńskim lub zakonnym. Wielką kulturę intelektualną i religijną przejawia jako małżonka i matka np. Gertruda Mieszkówna w XI wieku. Wśród zakonnice możemy wymienić św. Hildegardę z Bingen w XII wieku.

6. Zaskakuje to, że osobowość kobiety zniekształca się w okresach, w których zaczyna dominować w kulturze ateizm lub religia pogańska. Wydaje się więc, że kultura katolicka sprzyja realizowaniu programu wykształcenia i wychowania kobiet, opartemu na dobrym odczytaniu bytowej struktury człowieka. Katolicyzm i wierna osobom filozofia człowieka skutecznie bowiem chronią przede wszystkim relację miłości. Jej prawidłowy rozwój i trwanie zależą od wiązania się nią ze wszystkimi osobami, z ludźmi i z Bogiem. Ateistyczny zakaz przyjaźnienia się z Bogiem otwiera drogę do zawężenia pola miłości, do odmówienia jej np. w naszych czasach poczętemu dziecku. Brak miłości sprawia, że decydujemy się na zabójstwa, wyrządzanie krzywdy, zamykanie się w egoizmie. W renesansie jeszcze trwa troska o właściwy poziom intelektualny i religijny kobiet, lecz już przejmowane tendencje

kultury greckiej przesuwają kobietę do zadań drugorzędnych. Barok proponuje kobiecie zajęcia wyłącznie artystyczne i rodzicielskie. Zgodnie z prawem rzymskim, prawie aż do XIX wieku kobieta nie ma praw obywatelskich. Miała je tylko w średniowieczu, gdyż właśnie Ewangelia, poważnie wtedy traktowana, przyznaje kobiecie wolność wyboru i udział w pełnym życiu ludzi. Św. Paweł ogłosił i podkreślił, że wobec Chrystusa nie ma już żyda i poganina, mężczyzny i kobiety. Są osoby. Uzyskiwane przez nie właściwe rozumienia, umiejętność posługiwania się wolnością w roztropnych decyzjach, ład uczuć i fascynacji zmysłowych, sprzyjają chronieniu i utrwalaniu wiary i nadziei, a przede wszystkim miłości, która odpowiednio kształtuje odniesienia do osób w małżeństwie i rodzinie, w społeczeństwie i narodzie. Ta miłość zarazem wyznacza w kulturze i kształtuje w niej zarówno humanizm jak i religię.

7. Także więc dzisiaj właściwą podstawą kształtowania osobowości kobiety powinno być liczenie się z jej bytową strukturą jako człowieka i osoby oraz korzystanie z kultury katolickiej, wiernej treści Ewangelii. Wyznaczy to osobowość kobiety, w której będzie dominowała rozumność wierna prawdzie i wolność w podejmowaniu dojrzałych decyzji, wiernych dobru, a przede wszystkim miłość, zawsze chroniąca ludzi i Boga.

PEDAGOGICZNE ZADANIA KOBIET WOBEC FILOZOFII

Informacje statystyczne i związane z nimi publikacje wskazują, że kobiety w stosunku do filozofii sytuują się na pozycji osób, które upowszechniają filozofię i budzą w swych rodzinach powołania filozoficzne. Zarazem statystycznie mniej kobiet znajduje się w grupie osób nauczających filozofii.

1. Filozofia współczesna buduje się na platońskim odróżnieniu całości od części. Uważa się, że myśl filozoficzna jest ideologią, to znaczy że jest tożsama z całą kulturą umysłową. Cała ta kultura wyznacza nasze codzienne życie, a poszczególne nurty filozoficzne stanowią tylko drobny akcent, który ma źródło w prywatnej emocji. Prowadzi to do tezy, że prawda dotyczy tylko całości kultury lub całości kosmosu, że nie funkcjonuje w stwierdzeniach o bezpośrednio otaczających nas bytach. Nasze odniesienia do otaczających nas bytów muszą wyznaczać cele, a nie prawda. Uwyrażnia się w tym wszystkim monizm myślenia i bytowania.

Badając źródła dominacji ujęć monistycznych uświadamiamy sobie, że filozofowie współcześni rozpoczynają analizy filozoficzne od bezpośrednio poznawanych relacji które jako procesy uznają za pierwotny stan bytowania. Wynikiem działania procesów są byty.

Filozofie wsparte na tezie o pierwotności procesów mijają, gdy zmieniają się dominujące w danych czasach zespoły procesów, które są relacjami. Obserwujemy z tego względu przemijanie modnych filozofii współczesnych.

Filozofia klasyczna buduje się na tezie o pierwotności bytów jednostkowych jako podmiotach relacji, a wśród nich i procesów. Zajmuje się w tych bytach stanowiącymi je pryncypiami, które wyznaczają to, że byt jest i czym jest. Prowadzi to do teorii bytu i osobno do teorii człowieka, jego relacji poznawania, relacji postępowania, a przede wszystkim do teorii relacji osobowych, które przejawiają istnienie i rozumność istoty, stanowiących osobę. Filozofia klasyczna wyjaśnia więc otaczające nas byty przez ich zidentyfikowanie i uzyskiwanie o nich zdań prawdziwych. Temat celów przenosi się z filozofii bytu do aksjologii. Sytuuje to więc w pluralizmie myślenia i bytowania, a zarazem w teoriopoznawczym realizmie. Po zakwestionowaniu filozofii języka w pracach Strawsona i w okresie kierowania naszej uwagi do metafizyki bytu w pracach Levinasa, filozofia klasyczna staje się drogą do pluralizmu i realizmu potrzebnych nam w codziennym życiu.

Jeżeli takie przemiany, a raczej tendencje i nadzieje ogarniają umysły, to właśnie należy pójść, głównie w filozofii w kierunku realizmu.

Kobiety często podkreślają, że charakteryzuje je realizm. Należy więc poprzez studia filozoficzne wprowadzać je w uporządkowane myślenie realistyczne. Wyszkolone w tym myśleniu, a tym samym w metafizyce klasycznej zaczną to myślenie i filozofię klasyczną upowszechniać. Wiemy, jak skutecznie kobiety przyczyniły się do upowszechnienia w świecie fenomenologii, kantyzmu, nauk szczegółowych. Należy kobietom powierzyć troskę o wyprowadzenie kultury z idealizmu ku realizmowi.

2. Kobiety charakteryzują się głęboką mocą macierzyństwa. Stanowi ono podstawowe piękno kobiety. Zarazem kobieta jako matka jest na zawsze dla swych dzieci domem i miarą wszelkiej czułości, troski o innych, dobroci i miłości. Zawsze dzięki temu oddziaływa na swoje dzieci. Jest częściej z dziećmi niż ojcowie. To ona czyni czymś codziennym ideały wniesione do rodziny przez ojca. Jeżeli kobieta jest wykształconym filozofem, ukazuje te ideały i wartości ludzkie w kontekstach i argumentach filozoficznych. Czyni czymś codziennym tematy filozoficzne, uczy filozoficznych identyfikacji, uwrażliwia na realizm. W takich warunkach może obudzić się i ukształtować powołanie filozoficzne. Chronione przez matkę, jako ważny kierunek zainteresowań dziecka, może uzyskać etap studiów i stać się dla dziecka jego drogą życiową i naukową.

Należy więc zabiegać o to, aby na wydziałach filozoficznych w równej mierze studiowali mężczyźni i kobiety. Kobiety są właśnie ważnym w kulturze pryncypium

upowszechniania filozofii i budzenia powołań filozoficznych. Bardziej z nimi niż z teoriami filozoficznymi należy wiązać nadzieje na upowszechnienie się w kulturze realizmu i wyrażającej go filozofii klasycznej.

3. Pełniąc tak ważną rolę w upowszechnianiu filozofii i budzeniu powołań filozoficznych, kobiety mają także otwartą drogę do zespołu osób nauczających filozofii i do stanowisk profesorskich. Należy zauważyć, że wbrew pozorom brakuje wciąż profesorów filozofii, tych, którzy nie z nominacji tylko, lecz na mocy intelektualnego przygotowania decydują o kulturze i faktycznie ją tworzą. Droga do stanowiska profesora jest jednak długa i żmudna. Nie wystarczy bowiem, aby być profesorem filozofii, wyłącznie duża erudycja. Potrzebna jest sprawność identyfikowania pryncypiów bytu jednostkowego i ukazania ich w tle innych identyfikacji, stanowiących historię filozofii. Tej sprawności nabywa się długo pod opieką mistrza, którego musi cechować wierność prawdzie i dobru. Scalenie się w kimś prawdy i dobra w postawę życiową nazywamy mądrością. Ta mądrość musi cechować mistrzów, a z kolei profesorów filozofii. Aby to uzyskać, trzeba najpierw nauczyć się cierpliwości, która na tym polega, że nie tyle kierujemy się sformułowanymi poglądami, ile raczej wynikami poddania się oczyszczającemu wpływowi rzeczywistości. To pierwszeństwo rzeczywistości jako bytów jednostkowych przed poglądami jest naturą realizmu.

Realizm i cierpliwość przeważają wśród kobiet. Wymaga ich bowiem macierzyństwo. Można się dziwić, że kobiety posiadając te ważne zalety tak rzadko zostają profesorami filozofii.

4. Dodajmy ponadto, że kobiety pełnią ważną rolę jako małżonki profesorów. Ta rola jest tym trudniejsza, gdy mąż jest profesorem filozofii. Trzeba bowiem wtedy umieć znosić długie godziny jego skupienia i wyłączenia się ze spraw domu. Żona profesora filozofii musi przede wszystkim opanować zazdrość wobec tego, co mąż rozważa, wobec całej pracy, którą wykonuje w domu pochylony nad biurkiem. Żona musi także zastąpić go w zajmowaniu się domem, często nawet dziećmi, a także odwiedzającymi go gośćmi. Musi ponadto przejawiać troskę o pożywienie i zdrowie męża, który zapomina o tych sprawach zajęty pisaniem. Najtrudniejsze dla żon profesorów jest przeżywanie miłości. Żona musi odróżniać wierność w miłości od znaków przejawiania wierności. Jeżeli utożsamia wierność z jej znakami, będzie czuła się nieszczęśliwa. Jeżeli odróżni wierność i jej znaki, i nie będzie mierzyła wierności znakami, w domu profesorskim będzie panowała pogoda, dobry nastrój, szczęśliwe życie, wypełniane wprost z pierwszej ręki odkryciami filozoficznymi. Trudno tylko ustalić, czy żona filozofa powinna być filozofem. Jeżeli będzie filozofem o innej niż mąż orientacji, w domu mogą być napięcia i nieporozumienia. Żona musi więc być albo zwolennikiem poglądów

filozoficznych męża, albo nie być filozofem. Pełni wtedy rolę kogoś, kto zawsze nas akceptuje i chroni w męce niepokoju, że książka lub wykład nie były najlepsze. Każdy człowiek jako człowiek, a także jako filozof, takiej akceptacji potrzebuje, nawet gdy jest ona wygórowanym kredytem. Akceptacja psychologiczna uwalnia od stresów, nie pełni bowiem roli recenzji. Tak widziana rola małżonki profesora filozofii jest domaganiem się od niej wprost heroizmu. Nie jest on trudny, gdy małżonków wiąże miłość.

IX. WYCHOWANIE A CHOROBA

TWÓRCZA OBECNOŚĆ CHORYCH

Temat twórczej obecności chorych w życiu rodzinnym i społecznym jest jakby wezwaniem do uwyrażnienia stałych zalet człowieka jako osoby oraz wpływu tych zalet na powstawanie i organizowanie działań wspólnoty rodzinnej i społecznej. Obydwa zagadnienia należą do filozofii człowieka i w tym humanistycznym aspekcie zostaną podjęte.

1. Stałe zalety człowieka jako osoby

Zaletą nazywamy cechy, które cenimy. Stałe zalety człowieka są cechami niezbywalnymi, albo przez to, że są wrodzone, wprost strukturalne, albo przez to, że są uzyskanym usprawnieniem. Cenimy je i ich oczekujemy jako podstawy dobrych dla nas skutków.

a) Zalety wrodzone

Jest to najpierw realność, która wyzwala miłość. Zarazem jest to jedność człowieka i jego odrębność, które sprzyjają powstawaniu wspólnoty rodzinnej i społecznej. Jest to także nazywana prawdą zdolność udostępniania się osób i podstawa wiary, a ponadto wywoływanie odniesień pozytywnych, nazywane dobrem, które mobilizuje do trwania w miłości i wierze. Nie można pominąć także piękna, które scala wyobrażenia i uczucia oraz wyzwala kontemplację z powodu naszego upodobania w proporcji, harmonii, jasności i blasku natury człowieka, który jest jeden, realny, odrębny, prawdziwy i stanowiący dobro dla każdego z nas.

b) Zalety jako usprawnienia

Usprawnienia dotyczą intelektu i woli człowieka. Intelekt nabywa usprawnienia w mądrości i wiedzy oraz w traktowaniu poważnie pierwszych zasad poznania, których treścią jest realność, jedność i odrębność bytów. Te nabyte usprawnienia są cnotami intelektu teoretycznego i wyznaczają poprawność ludzkiego poznania. Stosując te cnoty intelekt nabywa takich kolejnych sprawności jak roztropność, która jest umiejętnością postępowania,

zgodnego z prawdą i dobrem, oraz nabywa cnoty sztuki jako umiejętności wytwarzania dzieł pięknych i użytecznych. Ze względu na wierność prawdzie i dobru wspólne działanie intelektu i woli wzbogaca nas stałą umiejętnością motywowania woli informacją intelektu, co staje się naszym sumieniem jako stałym usprawnieniem w postępowaniu moralnym. Zdolność kontemplacji i sprawność mądrości nadają moralnemu postępowaniu i naszemu poznaniu wymiar wierności istnieniu oraz przejawiającej istnienie prawdzie, która zawsze kieruje do dobra. Pod wpływem mądrości nasze władze poznawcze zmysłowe ćwiczą się w tworzeniu szlachetnych wyobrażeń, które w zmysłowych władzach pożądanym wyzwalają szlachetne uczucia. Kieruje nimi wola przez sprawność umiarkowania, męstwa i sprawiedliwości oraz przejętej z intelektu roztropności.

c) Określenie obecności i osoby chorej.

Temat wykładu wymaga także określenia występujących w nim pojęć. Uwyraźni je treść dalszych rozważań.

Obecność jest powiązaniem osób przez miłość, wiarę i nadzieję. Jest więcej niż spotkaniem. Jest przebywaniem w życzliwym zasięgu osoby, która ujawnianą prawdą o sobie wiąże nas z sobą zaufaniem, a traktując nas jako osobiste i ważne dla niej dobro wyzwala w nas dążenie do trwania w życzliwości i zaufaniu, a więc w miłości i wierze. Wyzwolone przez dobro dążenie do trwania w miłości i wierze jest humanistycznie ujętą nadzieją. Gdy to dążenie wyzwala Bóg, powstaje religijnie ujęta nadzieja. Człowiek jako osoba sytuuje się wtedy w pełnym, humanistycznym i religijnym zespole powiązań, stanowiących pełny kontekst wychowawczy. Bez realnych powiązań z ludźmi i z Bogiem, a więc z realnymi osobami, które nas kochają i obdarowują zaufaniem, kształtują się osobowości chore i kalekie.

Chory to ta osoba, której naturalne działania zostały ograniczone przez uszkodzenie podstawy działań z tego powodu, że tej osoby nie ochroniła przed zagrożeniami nasza miłość i wiara. Brak zdrowia bowiem a więc choroba, jest brakiem harmonii działań, scalanych powiązaniem przez miłość, wiarę i nadzieję. Oznaczać to może, że teraz lub kiedyś jakieś osoby sprzeniewierzyły się wierności istnieniu, prawdzie i dobru osób. Choroba więc nie zawsze jest tylko skutkiem mechanicznego splotu oddziaływań. Jest często skutkiem zaniedbania mądrości jako wierności istnieniu, prawdzie i dobru przez dopuszczenie w obszar wiedzy błędu lub ignorancji, a w obszar decyzji fałszu i zła. Przed chorobą bronić więc może mądrość pokoleń i ich kultury.

2. Wpływ stałych zalet osoby na rodzinę i społeczeństwo

a) Rodzina i społeczeństwo

Osoba wzbogaca swymi zaletami inne osoby. Gdy wzbogaca osoby powiązane małżeństwem lub rodzicielstwem tworzy rodzinę. Gdy wzbogaca je pośrednio, a więc częściowo przez dołączenie do realnych powiązań istnieniowych powiązań myślnych, tworzy społeczeństwo. Rodzina w jej trwaniu to te osoby, powiązane małżeństwem lub tylko rodzicielstwem, które skupia i wprowadza w stałą obecność aktualna miłość, wiara i nadzieja.

Spółeczeństwo to wspólnota rodzin, które dla osiągnięcia dobra wspólnego dołączają do powiązań przez miłość, wiarę i nadzieję także powiązania myślnie jako wytwory o charakterze instytucji, stowarzyszenia, szkoły, państwa, dzieł sztuki lub techniki, słusznie wierząc, że są to narzędzia chronienia osób i rodziny.

b) Wpływ poczętego dziecka

Poczęte dziecko aktywizuje miłość ojca i matki. Skłania do ogarnięcia go obecnością. Jako poczęta osoba przywołuje wiedzę rodziców o stałych zaletach człowieka. Wzywa do służenia i wspomagania w nabywaniu usprawnień jako kolejnych zalet, które są cnotami. Przywołuje też wiedzę o poczęciu.

Zgodnie z tym, że o powstaniu każdego bytu decydują cztery główne przyczyny, zapoczątkowuje człowieka stworzone przez Przyczynę Sprawczą istnienie, które urealnia duszę w obszarze zaktualizowanych w człowieku przez to istnienie podstaw ustrukturowań, nazywanych istotą. W zespole tych podstaw dusza tworzy materię. Na tę zaczątkową materię zaczynają oddziaływać otaczające nas substancje, posiadające materię. Są to najpierw rodzice, którzy wniesionym do organizmu matki kodem genetycznym wyznaczają ludzki charakter ciała. Z kolei takie czynniki materialne, jak ogień - ciepło, woda, powietrze i ziemia w swych chemicznych konkretyzacjach powodują ukształtowanie się wszystkich cech fizycznych.

Poczęty człowiek to już pełna osoba utworzona z istnienia, z duszy i materii, bez rozwiniętych przypadłości duchowych i fizycznych, które ukształtują się do momentu urodzenia i rozwiną później przez wychowanie i kształcenie.

Rodzice oczekując dziecka zaczynają przygotowywać siebie i społeczeństwo. W instytucjach społecznych mają prawo uzyskiwać pomoc, gdy jej właśnie potrzebują. I trzeba powiedzieć, że to raczej poczęte dziecko aktywizuje rodzinę i społeczeństwo.

c) Zbrodnicość aborcji jako wykluczenie wpływu osoby na rodzinę i społeczeństwo

Aborcja jest wykluczeniem dziecka z rodziny i społeczeństwa przez zabicie go przed urodzeniem. Jest wobec tego zarazem zbrodnią zabójstwa.

Ze strony rodziców jako osób jest zerwaniem przez nich więzi miłości zaufania, zarazem rezygnacją ze wszystkich stałych zalet, którymi poczęte dziecko wzbogaci po urodzeniu wszystkie osoby, stanowiące rodzinę. Aborcja jest w rodzinie zastopowaniem rozwoju życzliwości i zaufania. Jest negacją humanizmu. Ogranicza radość i przyjaźń, wierność prawdzie i dobru.

W odniesieniu do społeczeństwa aborcja jest ryzykiem utraty ludzi zdolnych i wartościowych. Jest zubożeniem struktur społecznych. Ogranicza rozwój i potrzebę kultury. Jest zrywaniem więzi z ludźmi.

d) Dziecko chore lub kalekie

Źródłem chorób organicznych może być kod genetyczny rodziców, przenoszący dziedzictwo pokoleń, ich nabyte uczulenia i uszkodzenia ważnych organów ciała lub zmysłowych władz poznawczych i pożądawczych, takich jak wyobraźnia, pamięć, zmysł wspólny, zmysł łączenia, także wzrok, słuch, dotyk. Wady tych władz mogą utrudnić intelektowi czynnemu tworzenie wiedzy, a intelektowi możliwościowemu recepcję przejawów istnienia i pierwszych elementów strukturalnych istoty. Dziecko chore może stać się kalekie, gdy utrwali się uszkodzenie organów ciała lub władz zmysłowych, przez które dusza nie może przejawiać swych działań. Tym źródłem chorób organicznych może być także nieprzewidziana interwencja niszczących nas bytów otaczających. Źródłem chorób psychicznych jest według świadectwa lekarzy głównie zanegowanie dziecka poczętego przez jego matkę i ojca. Tym źródłem jest odmówienie miłości. Poczęte dziecko rozwija się w lęku, który się w nim utrwała. Miłość i wiara rodziców powodują bowiem nieświadome w dziecku, lecz realne wiązanie się go z rodzicami. Gdy odmówi się dziecku miłości, to powiązanie nie może się utrwalić.

Z choroby wyprowadza lekarz. Z kalectwa często organicznego, a zawsze z psychicznego wyprowadza wychowanie. Dobry lekarz i dobry pedagog powinni współpracować. Ochronią wtedy dziecko przed skutkami błędnej terapii i złego wychowania. Błędna terapia utrwali chorobę i kalectwo. Błędne wychowanie może utrwalić początki choroby psychicznej i przekształcić ją w kalectwo psychiczne.

e) Problem niepełnosprawności

Choroba i kalectwo, nazywane we współczesnej kulturze czasową lub stałą niepełnosprawnością, stają się często powodem wykluczania dzieci i dorosłych z rodziny i społeczeństwa. To wykluczanie czerpie podstawy z wyakcentowania w kulturze modelu produktywności. A przecież w kulturze ważne są też skutki więzi osobowych. Jest ważna miłość, wiara, nadzieja, mądrość i wiedza ludzi, sztuka i moralność, cnoty intelektu i woli.

Niepełnosprawność jest w kulturze apelem o miłość. Jest mobilizowaniem do nabywania cnót intelektu i woli. Jest w kulturze tylko zespołem innych działań. Jest normalnością w modelu pełnej kultury humanistycznej.

Niepełnosprawność, dziecko chore lub kalekie, pozytywnie wpływa na rodzinę i społeczeństwo. Przeciwnie ze względu na chorych i kalekich działa w społeczeństwie służba zdrowia, kształcą się pielęgniarki i lekarze, rozwijają się studia przyrodnicze, organizuje się przemysł farmaceutyczny, buduje się szpitale. Rozwija się aż tyle dziedzin nauki, techniki, architektury. Wzbogaca się kultura i życie społeczne.

f) Młodzież uzależniona

Zmartwieniem dorosłych jest w naszych czasach uzależnienie młodzieży od alkoholu i narkotyków. Narkomani nie przechodzą w grupę dorosłych, umierają. Alkoholicy wchodzą do społeczeństwa dorosłych jako stały powód nieszczęścia rodzin i obniżenia w społeczeństwie kulturalnej oraz moralnej aktywności wielu ludzi.

Cechą młodości jest poszukiwanie prawdy, wiązanie się z nią. Tą cechą jest także zaufanie do dobra, szlachetność uczuć, które wyzwają radość. Cechą młodości jest radość, przejawiająca się w roześmianiu, w zdobywaniu wiedzy, podejmowaniu studiów.

Z powodu alkoholu i narkotyków wszystko cichnie, umiera. Zamiera kultura i umiera młodzież. Są to smutne skutki wyniszczania stałych zalet człowieka jako osoby.

Trzeba chronić młodzież przed zawężeniem świata osób. W ten zawężony świat wprowadza rozpacz, która w naszych czasach dopada nawet dzieci, nawet młodzież. Głównym źródłem rozpaczki jest załamanie się miłości. Może w terapii kultury należy przede wszystkim pomyśleć o chronieniu w ludziach powiązań przez miłość.

g) Eutanazja jako podobna do aborcji zbrodnia zabójstwa

Eutanazja jest wykluczaniem z rodziny i społeczeństwa osób chorych, kalekich i starych, gdy taką decyzję podejmie sam zainteresowany lub ktoś z jego otoczenia, a czasem nawet lekarz. Do zbrodni zabójstwa dołącza się zbrodnia pośredniego samobójstwa.

Powodem eutanazji jest najpierw rozpacz osób, a wobec tego utrata miłości. Z kolei tym powodem jest bezradność, a także lęk przed bólem fizycznym i cierpieniem.

Ratuje przed eutanazją miłość, przewyciężenie lęku, poczucie oparcia w czyjejs realnej trosce i udzielanej pomocy. Ratuje także wysoki poziom cnót intelektualnych i moralnych osób z otoczenia chorego. Trzeba się starać, aby zagrożeni eutanazją „nie zostali sami”.

Samotność w sensie społecznym jest nienaturalnym stanem człowieka. W sensie ascetycznym jest sposobem wywoływania tęsknoty do Boga. I tylko Bóg ma prawo wprowadzić nas w tę samotność, która jest znakiem ciemnej nocy miłości ludzkiej.

3. Dygresja religijna

Ascetyczny aspekt samotności otwiera na religijną perspektywę człowieka. Ta perspektywa jest ważna w równym stopniu dla osób zdrowych i chorych. Sytuuje bowiem w powiązaniach przez miłość do ludzi i do Boga, który jest jeden w swym istnieniu, a Trójosobowy w swej istocie.

Bóg przez przejawy stanowiącego go Samoistnego Istnienia wiąże się z ludźmi miłością, wiarą i nadzieją. Przez te relacje staje się osobowo w nas obecny i wypełnia je stworzoną dla nas łaską dzięki odkupieniu nas przez Chrystusa. Udzielanie łaski Chrystus powierzył Kościołowi. Udostępniają nam łaskę przyjmowane sakramenty w posłudze kapłańskiej. W Eucharystii udostępnia się nam sam Chrystus, który aktywizuje łaskę i powoduje, że rodzą się z niej cnoty nadprzyrodzone i dary Ducha Świętego.

Cnoty nadprzyrodzone i owoce darów Ducha Świętego są w nas naszym dojrzałym katolicyzmem.

4. Zakończenie

Osoby chore i kalekie przyspieszają powstawanie w nas oraz utrwalanie się więzi osobowych, łączących osoby w rodzinę, a rodziny w społeczeństwo. Skłaniają nas swym stanem do usprawniania intelektu i woli oraz doskonalenia się w cnotach, tak potrzebnych rodzinom i społeczeństwu, jak mądrość i wiedza, roztropność i sztuka, męstwo, umiarkowanie i sprawiedliwość. Powodują szlachetność ludzkich działań.

Tym właśnie jest wśród nas twórcza obecność chorych.

CZEŚĆ TRZECIA

DODATKI I DOPOWIEDZENIA

Wszędzie, gdzie są błędy i zaniedbania
pedagogika, nabiera doniosłego znaczenia.

I. DOPOWIEDZENIA

1. NAJWIĘKSZE ZAGROŻENIA WYCHOWANIA NIESIONE PRZEZ WSPÓŁCZESNĄ KULTURĘ W POLSCE

Deformowanie roli rodziny

Człowiek powstaje i przebywa w rodzinie. Z tego względu rodzina jest przede wszystkim wzajemną obecnością ojca, matki i dziecka. I właśnie w środkach przekazu najpierw atakuje się tę obecność.

1. Program izolowania osób

Odpowiednie ideologie, także głoszone przez środki przekazu, dopuszczając teorię zaniżenia dochodów rodziny zarazem utrwalają społeczny i ekonomiczny program dominacji zamożności, co skłania do podejmowania pracy zarówno przez ojca, jak i przez matkę, a w Stanach Zjednoczonych nawet przez dzieci. Pochwala się to, że dzieci roznoszą gazety i świadczą usługi, nawet gdy nie muszą tego robić z racji zamożności rodziców. Proponuje się więc model wychowania i nauczania głównie przez przebywanie człowieka wśród rzeczy, a nie wśród osób. Nie mówi się o powodowaniu i utwalaniu więzi osobowych. Zaleca się przewagę nieobecności osób, stanowiących rodzinę.

Atakuje się z kolei główne cele kształcenia i wychowania. Pomija się bowiem zalecanie nabywania usprawnień intelektu i woli. Całe szkolnictwo podporządkowuje się sposobom uzyskiwania wyłącznie erudycji. Pomija się zarazem zachęcanie do troski o bezinteresowną życzliwość, przyjaźń i dobroć. Całe wychowanie sprowadza się do nabycia umiejętności przestrzegania celów instytucji, realizowania programów i ideologii grup politycznych, wybronięcia wolności, która utożsamia się z dowolnością jako uprawnieniem do osiągnięcia wszystkiego, co ukaże wyobraźnia i niekontrolowane przeżycie.

Milcząco dopuszcza się przewagę człowieka nad człowiekiem, a jawnie prawo do zabijania nienarodzonych. I znowu milcząco przyjmuję się program małżeństwa i rodziny bez dzieci, co często wyklucza dostosowanie do oczekiwań innych osób w rodzinie.

2. Powodujący izolację osób model mężczyzny

Nie mówi się o roli męża, ojca, który ma wносить w małżeństwo wartość troski o innych, czułość i mądrość. Mówi się o specjalistcie, który współtworzy produkcję, ujmuje się mężczyznę z pozycji potrzeb państwa, a nie z pozycji małżeństwa i rodziny, które państwo ma wspomagać i chronić.

Nie podkreśla się rozumności, wierności prawdzie i dobru, zdolności reagowania na cierpienie, chorobę, śmierć osób bliskich, na ich wątpliwości religijne. Podkreśla się spryt, udział w działalności publicznej, zredukowanej do laicyzmu i tolerancji jako obrony agnostycyzmu i ateizmu. Ujmuje się mężczyznę z pozycji jego przydatności w realizowaniu ideologii, a nie z pozycji potrzeb kultury, ważnej dla osób.

Izoluje to mężczyznę, oddziela od osób stanowiących rodzinę.

Dodajmy, że każdy mężczyzna pełni wobec ludzi rolę ojca. Ta rola polega na tym, że u niego szuka się rady, pomocy, wyjaśnień. Mężczyzna wyznacza klimat domu, wspólnoty. Powinien znać swoje humanistyczne i religijne zobowiązania. Powinien bronić prawdy, dobra i istnienia, a tym samym życia. To on uzasadnia wartość miłości, zaufania i dobroci.

Środki przekazu nie proponują takiego modelu mężczyzny.

3. Powodujący izolację osób model kobiety

Nie mówi się o roli żony i matki, która ma chronić wniesione przez męża i ojca wartości, chronić zdrowie i życie dzieci, a przede wszystkim miłość spajającą rodzinę. Mówi się o jej zawodowych kwalifikacjach i roli w życiu publicznym. Ujmuje się kobietę z pozycji także potrzeb państwa, a nie z pozycji małżeństwa i rodziny.

Nie podkreśla się powagi macierzyństwa, urodzenia dziecka, umiejętności pielęgnowania kogoś chorego i wspomagania w chwili śmierci. Podkreśla się prawo kobiety do wywoływania wzruszeń estetycznych, do stawania się jakby dziełem sztuki, a więc rzeczą, którą mężczyzna zdobi swoje auto i mieszkanie. Ujmuje się kobietę z pozycji jej drugorzędnych zadań, a nie z pozycji jej roli żony i matki.

Izoluje to kobietę, oddziela głównie od dzieci, co pozbawia ją jej naturalnej pozycji matki, a tym samym piękna macierzyństwa.

Dodajmy, że zadaniem kobiety jest pełnienie roli matki, służby ludziom przez macierzyństwo. Żona i matka czyni rodzinę domem miłości. Ma chronić w nim miłość, prawdę, dobro, aby każdy człowiek, wychowany w tym domu, mógł wyznaczać kulturze wymiar humanizmu ogarniającego ludzi i Boga.

Środki przekazu nie proponują takiego modelu kobiety.

4. Akceptowanie zniekształconego modelu kultury

Nie zachęca się dziś do nabywania usprawnień intelektu i woli, szlachetności wyobrażeń i uczuć. Tworzone wytwory nie przekazują wewnętrznej elegancji człowieka, nie uczą wierności prawdzie i dobru. Z tych powodów współtworzą kulturę dowolne, nie odnoszące się do realnych bytów, oparte na pomysłach, a nie na rzeczywistości, różnorodne teorie filozoficzne i teologiczne, które kierują do wątpliwych eschatonów jako tego, co najważniejsze. Zagubiło się rozumienie spraw najważniejszych. Dopuszcza się utożsamienie pojęć z realnymi bytami, tego, co przyrodzone, z tym, co nadprzyrodzone, tego, co prawdziwe, z tym, co fałszywe. Nawet nazywa się wymyślone teorie realnymi bytami, rzeczy i idee Bogiem, fałsz prawdą, zło dobrem.

A oto przykłady: kosmos czyni się Bogiem, powodzenie ekonomiczne utożsamia się z ostatecznym uszczęśliwieniem, zachowania aksjologiczne z rozpoznaniem realności, zabicie nienarodzonych z prawem do wolności, filozoficzną niekompetencją z podstawą słusznych rozstrzygnięć, przewagę administracyjną ze słusnością. Głosi się agnostycyzm i w nim względność prawdy, teorię procesu i w niej negację jednostkowych bytów realnych, metodę kompilacji i wspartą na niej ideologię New Age.

5. Zawężony program wychowania religijnego

Odnosi się wrażenie, że parafie skupiają uwagę na chronieniu ludzi tylko przed grzechem ciężkim. Nie wspomagają w pogłębianiu i rozwoju życia religijnego, które wymaga światłej rady, wspartej na znajomości filozofii człowieka, teologii dogmatycznej, teologii Trójcy Świętej, chrystologii, eklezjologii i teologii życia religijnego. Księża nie są wrażliwi na tę problematykę. Uczą raczej miejsca ludzi wierzących w społeczeństwie laickim i w instytucjach społecznych oraz wyjścia ludzi z niewierności prawu kanonicznemu.

Owszem, kierują się wskazaniem, związanym z darem bojaźni Bożej, tym darem Ducha Świętego, który wspomaga w początkach życia religijnego. Modlitwę oceniają z pozycji psychologicznego przeżycia, a nie z pozycji znaku poziomego zaprzyjaźnienia z Bogiem. Bronią ludzi teorią nagrody i kary, a ten akcent stosuje się jedynie przy stwierdzeniu

zagrożenia rozpaczą. Spowiadając z grzechów nie dociekają stopnia potrzeby Boga, a ta potrzeba wskazuje na prawidłowość życia religijnego.

Programy religijne w środkach przekazu wskazują na zdominowanie teologii perspektywą socjologiczną. Brakuje perspektywy właśnie trynitarniej, chrystologicznej, eklezjologicznej. Sama ascetyka została oderwana od problemu relacji z Bogiem i związana z teorią przeżyć, które myślą w wychowaniu religijnym.

6. Dominacja propozycji łamania przykazań

Kultura współczesna jest zniekształcona. Jest bowiem oderwana od osób i kierowana przez ideologie do instytucji, a więc do struktur sztucznych oraz do procesów, czego uczy myśl Hegla i Whiteheada. W Polsce zaczynają przeważać w kulturze wątki zwyczajnie pogańskie. Ich pierwszym skutkiem jest łamanie chrześcijańskich przykazań.

Może więc jest słuszne, że parafie chcą chronić katolików głównie przed grzechem ciężkim. Jest jednak także słuszne, aby to była ochrona przez pogłębienie i rozwój więzi człowieka z Chrystusem, a w Nim z Osobami Trójcy Świętej, wspomagającej w uzyskiwaniu świętość.

Do sposobów uzyskiwania świętości należy także porzucenie grzechu, co wyznacza znaną w ascetyce drogę oczyszczenia. W naszych czasach jest to niełatwy sposób, gdyż właśnie kultura współczesna skłania przez środki przekazu do łamania przykazań.

1. Łamane jest przede wszystkim pierwsze przykazanie: „nie będziesz miał bogów cudzych przede mną”. Tych bogów cudzych jest wielu. Wprowadzają je w kulturę polską aktywne środowiska ateistyczne i pogańskie. Poprzez marksizm, wciąż jeszcze aktualny np. na uniwersytetach i w centrach lewicy politycznej upowszechnia się nie tylko negację Boga, lecz także, według wyrażenia M. Eliadego, bóstwa współczesnego pogaństwa. M. Eliade wskazuje na dwa takie bóstwa: na postęp i mesjanizm pracy. Dodajmy, że takim bóstwem jest dla marksizmu dialektyka i sama materia o atrybutach absolutu. Hegel i Whitehead absolutyzują proces i czynią go pierwszą przyczyną zarówno Boga, jak i świata. Współczesne odmiany filozofii uczą więc łamania pierwszego przykazania.

Dodajmy, że swoiste pogaństwo upowszechnia współczesne religioznawstwo w wersji funkcjonalistycznej. Według np. omawianego w Polsce Drewermanna i publikowanych u nas prac L. Kołakowskiego bogiem jest to, czego ktoś potrzebuje. L. Kołakowski ponadto czyni nasze przeżycie Boga wprost naturą Boga. To my swoim przeżyciem i myśleniem tworzymy Boga.

Nie można pominąć wpływów ideologii New Age. Głosi się tam tożsamość Boga i człowieka. Czymś ponadludzkim i ponadboskim jest natura kosmiczna. Tę naturę kiedyś przyjmie Chrystus i ponownie przyjdzie, aby ogłosić religię światła. Tym światłem od wieków opiekuje się Lucyfer. New Age jest wyraźnie bluźnierczym satanizmem. Satanizm upowszechniają też niektóre zespoły muzyczne, często prezentowane w polskiej telewizji.

Wśród środowisk, upowszechniających pogaństwo jest zespół teatru „Gardzienice, Gardzienice”. Stwierdzam to ze smutkiem. Programem tego zespołu teatralnego jest odszukanie w kulturze polskiej podchrześcijańskich wątków celtyckich, zarazem uwyrażnienie ich i właśnie upowszechnienie.

Aż nadto tych propozycji łamania pierwszego przykazania.

2. Łamane jest także drugie przykazanie: „nie będziesz brał imienia Pana Boga swego nadaremno”. Dziś najmocniejszą zachętą do łamania tego przykazania jest ideologia New Age. Uczy ona utożsamiania Boga ze światem, Chrystusa z każdym człowiekiem, ukrzyżowania z cierpieniem Matki Ziemi, Eucharystii z każdym naszym posiłkiem, gdyż świat i Chrystus, człowiek oraz Bóg są tym samym. Imieniem Boga nazywa się wszystko. A skoro wszystko jest Bogiem, to nie ma osobnego, osobowego Boga.

3. Dodajmy, że łamanie pierwszego i drugiego przykazania łączy się z wykroczeniem przeciw ósmemu przykazaniu: „nie mów fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu twemu”. To przykazanie zobowiązuje do wierności prawdzie, a tym samym do szacunku wobec człowieka. Tymczasem właśnie ateizm i inne błędy w filozofii i religioznawstwie, także tezy New Age, są upowszechnianiem kłamstwa. Przykazanie głoszenia prawdy jest ze strony Boga jakby obroną filozofii bytu i teologii dogmatycznej, zarazem własności transcendentalnych osoby i relacji osobowych. Ósme przykazanie wiąże się ponadto z przykazaniem miłości Boga i bliźniego: „będziesz miłował”. Te więzi są atakowane. Jesteśmy zobowiązani do rozpoznania, kim jest Bóg i kim jest człowiek, aby z kolei odnieść się do tych osób z miłością. Ta miłość jest właśnie atakowana.

4. Atak zaczyna się od negowania pozycji rodziców. Nie mówi się o zabezpieczonej czwartym przykazaniem czci wobec ojca i matki. Raczej mówi się o ich prawie do zabicia poczętego przez nich człowieka. Nie mówi się o ich obowiązku dawania przykładu, może nie wprost, lecz przez akceptowanie przeciążenia pracą i konieczności zwiększania dochodów. Ten akcent dopuszcza pożądanie rzeczy, zakazane dziesiątym przykazaniem: nie pożądaj „żadnej rzeczy, która jego jest”. Skłania się do łamania tego przykazania nadmierną reklamą rzeczy, których nie powinniśmy pragnąć.

5. Wszystko to otwiera na rzeczy cudze, które za wszelką cenę chcemy posiadać nawet wbrew przykazaniu „nie kradnij”. To przykazanie staje w obronie cudzej własności, a także w obronie czci drugiego człowieka, korzystania z szacunku i miłości, zaufania i dobrej opinii. Tymczasem problem cudzej rzeczy powierza się sprytowi, zawyżaniu cen, zmniejszaniu dochodów, konieczności produkowania kosztownych i tajnych broni. Wprost dopuszcza się zaniedbanie obowiązków społecznych. Chcemy także złamać nietykalność osób. Wbrew zakazowi „nie kradnij” sięga się po cudze żony lub cudzych mężów. Środki przekazu przyzwyczajają nas, głównie przez filmy, do łamania przykazania „nie cudzołóż” i przykazania „nie pożądaj żony bliźniego swego”. Filmy uczą wkraczania swymi uczuciami w nietykalny związek małżeński. Uczą technik rozbijania małżeństw, a tym samym pozbawiania dzieci ich rodziców.

6. Ta złowroga edukacja otwiera na przykazanie „nie zabijaj”. Środki przekazów ukazują zabójstwa, głoszą prawo do aborcji, eutanazji jako prawo do tak zwanej godnej śmierci, nie głoszą zdecydowanie zakazu wywoływania wojen. Zaniedbuje się troskę o wyżywienie ludzi, o dobre budownictwo, o ubrania chroniące zdrowie i życie. Nie ma nic świętego i nie ma dni świętych, w których nie popełnia się zła. A przecież każdego z nas Bóg prosi: „pamiętaj, abyś dzień święty święcił”.

Do wykroczeń przeciw przykazaniu „nie zabijaj” i „pamiętaj, abyś dzień święty święcił” należy grzech używania narkotyków. Jest to grzech, gdyż narkotyk niszczy zdrowie, a nie odrzucony powoduje śmierć. Ponadto niszczy świadomość i miłość do osób, pamięć o Bogu i szacunek do ludzi.

Zauważmy wobec tego, że przed bolesnym dla nas uzależnieniem młodych ludzi od używek i narkotyków może ochronić człowieka zgodne z prawdą rozumienie świata i wierne dobru osób postępowanie, które ma źródło w sumieniu jako utrwalonej zdolności do podejmowania przez wolę ludzką decyzji, motywowanej wierną prawdzie informacją intelektu. Chroni więc normalnie funkcjonujący intelekt i dobrze ukształtowane sumienie. Dodajmy, że przed uzależnieniem i w ogóle przed używaniem narkotyków zawsze chroni katolickie życie religijne. W niektórych przypadkach tylko to, tylko poważnie realizowane życie religijne obroni przed uzależnieniem.

A gdy już człowiek jest uzależniony, może go wyprowadzić z tego nieszczęścia raczej jedynie Chrystus. Mocy Chrystusa udziela Kościół przez sakramenty, do których kieruje głosząc Ewangelię. A stały kontakt z Chrystusem w pełnej wierności prawdzie, dobru i miłości do Boga i do ludzi jest świętością. Najpełniej ratuje świętość i zawsze Chrystus.

Do tego zasygnalizowania zorganizowanej propozycji łamania przykazań trzeba dodać, że wciąż nie tylko przez audycje telewizyjne i radiowe, lecz także przez publikacje prasowe i książki głosi się w Polsce ateizm, ateizujące religioznawstwo w wersji Eliadego, Drewermanna, Kołakowskiego, ideologie New Age, błędne poglądy Hegla i Whiteheada. Wszystko to uczy negacji Boga i negacji człowieka, a zarazem negacji miłości. Należy wobec tego przede wszystkim ratować miłość.

Zakończenie

Gdy środki przekazu i publikację głoszą atak na osobę - trzeba te propozycje umieć zdystansować, nie można im się poddać, pozwolić zasugerować dopuszczalność ataku na osoby i ich najbardziej podstawowe relacje. Należy właśnie wyzwolić się ze swoistych więzów mody, źle rozumianej współczesności i tak zwanego postępu. Trzeba więc skorzystać z mądrości i zdystansować błędne propozycje pedagogiczne. Trzeba też skorzystać z wolności i je odrzucić.

2. WOLNOŚĆ JAKO WIERNOŚĆ PRAWDZIE

1. Określenie wolności

Określając wolność należy uwyraźnić dwa akcenty. Pierwszy polega na podkreśleniu, że człowiek jest podmiotem, a tym samym autorem wszystkich swych czynów. Drugi akcent jest uwyraźnieniem rozumności człowieka i jego rozumnego kierowania się do prawdy i dobra. Kierując się do prawdy i dobra, a tym samym chroniąc je człowiek nie podejmuje relacji z tym, co złe i fałszywe. Fałsz i zło jako odwrotność prawdy i dobra kierują człowieka do nicości. Rozumny człowiek nie może kierować swych działań do pustki i nicości. Zgodnie z rozumem sytuuje się wśród bytów, a więc nawiązuje z nimi kontakt ze względu na ich istnienie, które przejawia się w transcendentalnej własności prawdy i dobra. Wolność jawi się więc jako rozumne kierowanie się człowieka do istnienia bytu, a tym samym do prawdy i dobra jako rozumienia bytu i wyboru go jako dobra. Człowiek jest wolny ze względu na to, że jest wierny istnieniu bytu i przejawom istnienia. Z istnieniem wiąże się przez prawdę i dobro.

2. Struktura sumienia

Ponieważ decyzje człowieka są wyznaczone rozpoznaniem bytu, z tego względu intelekt i wola stają się podstawą i miarą wolności. Z kolei, ponieważ byt przejawia swoje istnienie jako prawdę i dobro, człowiek reaguje na byt intelektem i wolą. Te dwa zareagowania współtworzą ludzkie sumienie. Sumienie jest w człowieku stałą i utrwaloną zdolnością do kierowania się pod wpływem intelektu do prawdy i dobra, a tym samym do unikania fałszu i zła.

Sumienie jako stała skłonność człowieka do dobra i stała niechęć do zła nosi łacińską nazwę *habitus*. To słowo wyraża właśnie stałe, utrwalone w nas kierowanie przez intelekt woli właśnie do dobra. Zło jest brakiem dobra. Intelekt ludzki nie kieruje do braku, który jest tożsamy z nicością. Intelekt nie kieruje do nicości, lecz do bytu. Nie kieruje do zła, lecz do dobra.

Należy uwyraźnić to, że sumienie tworzą dwa ludzkie działania: sąd intelektu i wyznaczona rozumieniem bytu decyzja woli. Wolność jest wobec tego przejawem wspólnego działania intelektu i woli. Jest właśnie przejawem sumienia.

3. Więź wolności z mądrością

Wolność jest głęboko poddana prawdzie. Sam bowiem intelekt jest aktywizowany przez prawdę. Intelekt zmobilizowany przez prawdę wyzwala rozsądną decyzję woli skierowania się człowieka poprzez prawdę do dobra. Można powiedzieć, że wobec tego prawda kształtuje sumienie, gdy skierowuje go do dobra wiernego prawdzie. Sumienie wyraża się w wierności prawdzie i dobru. Ta wierność wyklucza fałsz i zło. Trzeba także powtórzyć, że wierność prawdzie i dobru odnosi do istnienia bytu. Z kolei wierność istnieniu wyznacza i tworzy wolność. Jest ona przebywaniem człowieka w obszarze istnienia. Tylko istnienie jest zasadą natury rzeczywistości i samą rzeczywistością. Istnienie czyni więc wolność kontaktem człowieka z rzeczywistością.

Wierność prawdzie i dobru jest naturą mądrości. Wolność więc przejawia mądrość człowieka. Stanowi udział człowieka w mądrości. Wolność staje się z kolei manifestowaniem sumienia jako usprawnionej i utrwalonej wierności prawdzie i dobru. Jest to wierność intelektu i woli. Jest to zarazem manifestowanie sumienia jako powiązania intelektu i woli z mądrością. To manifestowanie jest ujawnianiem najdoskonalszej sprawności intelektu, a tym samym najtrafniejszego wyboru dobra.

Wolność jest zarazem ukazywaniem człowieka jako osoby mądrej i prawej, gdyż prawością jest rozumna wierność dobru. Jest tym samym ukazywaniem człowieka jako

wiernego realnej rzeczywistości. Można dopowiedzieć, że wierność mądrości, a tym samym wolność, która jest manifestowaniem się wierności prawdzie i dobru na poziomie stałej sprawności już jako mądrości, jest chwałą człowieka.

4. Zakwestionowanie błędnych koncepcji wolności

Wolność wobec tego nie wyraża się w niezależności od czegokolwiek, w ilości decyzji i nieustannym wiązaniu się relacjami z każdym napotkanym bytem. Nie jest także istotą człowieka. Jako wierność prawdzie i dobru na poziomie mądrości ujawnia sumienie i staje się jego przejawem. Jest przejawem wspólnego działania intelektu i woli. Realistycznie rozumiana wolność wyklucza więc wymienione błędne określenia wolności.

a) Wolność nie jest niezależnością od czegokolwiek. Jako całkowita niezależność byłaby raczej dowolnością. Nabywa cech marzenia i oderwania od rzeczywistości. Bez więzi z przejawiającą istnienie rzeczywistością staje się fikcją i nicością. Nie może być poważną propozycją dla człowieka.

b) Wolność nie jest z kolei ilością podejmowanych decyzji. Jako ilość decyzji byłaby cząstkowa. Nie można bowiem wskazać na podjęcie wszystkich bytów. Wymagałoby to nieskończonych działań. Nieskończoność nie przysługuje działaniom. Błędem jest więc nazywanie wolnością czynności podejmowania decyzji. Wolność jest raczej trwaniem w powiązaniu z istnieniem.

c) Wolność nie może być ponadto istotą człowieka, gdyż żadna czynność, nawet gdy jest to właściwe intelektowi rozumienie bytu i wybór dobra, nie mogą stać się elementami istoty. Żadna bowiem przypadłość, a czynności są przypadłościami, nie jest elementem istoty, a więc stanowiącym istotę zespołem pryncypiów. Wolność jest wobec tego odniesieniem do prawdy i dobra, a jako odniesienie jest raczej relacją, wspartą na intelekcie i woli, ogarniętych osobowymi relacjami istnieniowymi.

5. Dominujące skutki błędnych koncepcji wolności

Z tych trzech błędnych koncepcji wolności wynikają trzy dominujące dziś skutki. Są one następujące: niedokładne określenie tolerancji, relatywizm i woluntaryzm.

a) Przez tolerancję rozumie się akceptowanie wszystkich zgłaszanych przekonań i poglądów. W tej akceptacji jest ukryta zgoda nie tylko na prawdę i dobro, lecz także na fałsz i

zło. Ta zgoda wprowadza nieład w myślenie i postępowanie. Jest zarazem przekraczaniem granicy między istnieniem i nicością.

b) Relatywizm zawsze polega na dopuszczeniu dowolnych rozstrzygnięć. Zależy więc od agnostycyzmu i go ujawnia jako przekonanie, że intelekt ludzki nie jest zdolny do poznania prawdy i że prawda nie może ujawnić się i udostępnić intelektowi. Agnostycyzm, a tym samym relatywizm są arbitralną tezą filozoficzną, opartą więc raczej na decyzji woli niż na właściwym intelektowi rozumieniu, uzyskanym w ludzkim poznaniu.

c) Woluntaryzm jest skutkiem przypisania woli człowieka pozycji jedynej władzy ludzkiej. Wyklucza intelekt i zależność decyzji od właściwych intelektowi rozumień. Woluntaryzm wyklucza sumienie jako jedność lub przenikanie się działań intelektu i woli. Jest przypisaniem wolności wyłącznie woli, co czyni wolę jedyną podstawą ludzkich decyzji. Wyklucza kierowanie się człowieka do prawdy i dobra. Dopuszcza wobec tego akceptowanie fałszu i zła oraz utożsamienie ich z realną prawdą i realnym dobrem.

6. Intelekt i wolność poddane Bogu

Zakwestionowanie błędnego rozumienia tolerancji, relatywizmu i woluntaryzmu uwalnia od dowolności w określaniu bytów i od dowolności decyzji. Uwalnia wobec tego od sytuowania się w racjonalizmie, który polega na absolutyzacji intelektu oraz na pominięciu służebnej, a więc możliwościowej jego pozycji - zawsze wiernego poznaniu i rozumieniu bytów. Byt przez swą prawdę i dobro czyni nasze rozumienia i wiedzę oraz wyznaczone nimi decyzje zgodnością poznania i decyzji z realnymi bytami, pośrednio także ze Stwórcą istnienia bytów. Istnienie, które współstanowi z istotą realny byt jednostkowy, nie jest samoistne, nie może pochodzić z nicości i nie jest sprawiane przez istotę i przypadłości. Jest realne, a więc wskazuje na przyczynę realności, wprost na Stwórcę istnienia. Nie można zaakceptować racjonalizmu jako niezależności intelektu od istoty bytu i jego istnienia. Nie można także uniezależnić woli od intelektu. Intelekt i wola wskazują na prawdę i dobro, a tym samym na realny byt. Istnienie bytu jest stworzone przez Boga. Wiąż człowieka z prawdą i dobrem, a tym samym z istnieniem realnego bytu wskazują na więź człowieka z Bogiem. Ta więź istnieniowa i osobowa uwyrażnia wolność. Jawi się ona w całym blasku prawdy i dobra oraz akceptowania Boga. Ta wolność zarazem ujawnia sumienie człowieka. Staje się wprost przejawem sumienia.

7. Metafizyka bytu, człowieka i postępowania u podstaw rozumienia wolności

Należy dopowiedzieć, że podstawą poprawnego rozumienia wolności jest realistyczna metafizyka człowieka. Jej źródłem jest realistycznie ujęta metafizyka bytu. Wydaje się, że rozumienie wolności wynika aż z trzech dziedzin lub dyscyplin filozoficznych: z metafizyki realistycznie rozpoznanego bytu, z realistycznej metafizyki człowieka i z realistycznej etyki. I tylko sprawą akcentu jest wiązanie rozumienia wolności z koncepcją człowieka lub z etyką.

Zauważmy, że etyka w swym punkcie wyjścia rozważa wszystkie działania człowieka. Odnosząc do nich zasady wyboru działań, nazywane też normami moralnymi, etyka w swym punkcie dojścia wskazuje na działania chroniące osoby i relacje osobowe. Ponieważ wolność dotyczy działań ludzkich, a głównie postępowania, uznanie wolności za temat z zakresu etyki, wzbogaca etykę o aspekt szlachetności i piękna. Sprawiają one, że można mówić o duchowej elegancji człowieka.

3. DOBRO I ZŁO

1. Określenie dobra

Arystoteles nazywa dobrem to, czego wszyscy pragną. Św. Tomasz z Akwinu powtarzając ujęcie Arystotelesa dodaje, że dobro jest przejawem istnienia realnego bytu i wywołuje odniesienia pozytywne. Jest wtedy ujęte metafizycznie, a więc ze względu na pytanie, czym jest. Gdy z kolei jest ujęte fizycznie, to znaczy ze względu na rolę, jaką pełni w realnym bycie, stanowi wskazanie na zawartą w bycie właściwą mu naturę, która jest podstawą cech i działań. Ujęte jako dobro moralne jest powodem chronienia bytów zgodnie z rozumną naturą człowieka.

Dobro, ujęte w tych trzech aspektach, jako dobro metafizyczne, fizyczne i moralne staje się przedmiotem metafizyki bytu, badania natury bytów i podstawą etyki.

Możemy szerzej powiedzieć, że dobrem bezpośrednio poznawanych bytów jest wszystko, co stanowi realne byty. Dobrem bytu jest więc jego istnienie, jego istota ukonstytuowana z zasady identyczności (forma) i zasady szczegółowości (materia), przejawy istnienia takie jak realność, jedność, odrębność, prawda, wymienione już dobro, piękno oraz przejawy istoty, które są jej działaniami nazywanymi życiem. Dobrem jest także życie, ponadto zdrowie jako harmonia działań. Gdy bytem jest człowiek, dobrem staje się także intelekt człowieka i jego wola jako podstawy rozumienia bytów i podejmowania decyzji.

Dobrem staje się też poznanie i postępowanie, które skłaniają do chronienia osób i relacji, wiążących osoby przez miłość, wiarę i nadzieję. Te relacje wiążące osoby mają podstawę w przejawach istnienia, głównie w rzeczywistości, prawdzie i metafizycznie ujętym dobru.

Ze względu na moralny skutek dobra Arystoteles odróżnia dobro szlachetne, użyteczne i przyjemne. Dobro szlachetne jest dobrem samym w sobie bez uwikłania w dodatkowe cechy i motyw. Dobro użyteczne jest środkiem do osiągnięcia dobra jako głównego celu działań. Dobro przyjemne jest tym osiągniętym dobrem, które wywołuje radość.

2. Określenie dobra

Zło ujęte metafizycznie, ze względu więc na pytanie o jego naturę, jest brakiem dobra. Nie jest realnym bytem. Nie jest częścią ani cechą bytu. Nie jest przejawianiem się istnienia. Nie jest czymś, czego ludzie pragną. Jest dosłownie brakiem dobra w porządku istnienia i natury bytów oraz w dziedzinie moralności.

Można jednak i trzeba mówić o skutkach braku dobra w strukturze bytu, w porządku natury bytów i w dziedzinie moralności. Te skutki są różne.

Zło w ujęciu metafizycznym jako brak bytu, jego części lub realnej cechy, w ogóle nie istnieje. Nie jest przejawem istnienia i struktury bytu. W tej dziedzinie nie ma zła. Brak bowiem oznacza negację bytu, a jego negacja wyklucza jakiegokolwiek skutki. Jesteśmy postawieni wobec nicości.

Zło w ujęciu fizycznym już zaznacza swoje skutki. Gdyby było całkowitym brakiem natury bytu, wykluczałoby byt i nie różniłoby się od negacji bytu, gdyż istnieje jedynie realny byt jednostkowy o określonej naturze. Brak natury wyklucza strukturę bytową.

Trzeba jednak odróżnić zło od braku. Zło zawsze dotyczy realnych skutków. Brak jest nieobecnością czegoś realnego i ma pozycję raczej nazwy. Występuje w języku i pomaga w określeniu struktur bytowych przez wskazanie na to, czego brakuje danemu bytowi. Ten brak ujmuje się dzięki porównaniu bytów. Wskazuje więc na skutki porównania jako nabywania informacji o elementach strukturalnych tego, co istnieje.

Używając terminu „brak” możemy uwyraźnić to, że Boga stanowi wyłącznie Samoistne Istnienie. Wynika z tego, że nie ma w Bogu zdwojenia na istnienie i istotę. Nie ma w Bogu możliwości i cech wspartych na możliwości. Wypełnia Boga jedynie istnienie. Takie stwierdzenie uzyskujemy porównując Boga z innymi bytami. Porównanie więc jako zabieg badawczy, który jest tylko językowym wskazywaniem na realną zawartość bytu, ułatwia zrozumienie, czym coś jest. Przy pomocy terminu „brak” możemy wskazywać na różne byty.

Mówimy właśnie, że Bóg jest Samoistnym Istnieniem i wyłącznie istnieniem, które jest zarazem istotą Boga. Anioł jest istnieniem i istotą ukonstytuowaną tylko z duchowej oraz rozumnej formy. Człowieka stanowi istnienie i istota, która jest duchową oraz rozumną formą, a także materią jako podstawą fizycznych przypadłości. Zwierzę jest kompozycją istnienia i istoty, którą stanowi forma, lecz wyłącznie zmysłowa, a oprócz formy ciało. Roślina jest istnieniem i istotą, którą jest forma wyzwalająca działania wyłącznie wegetatywne. Cząstki materii spaja istnienie i forma wywołująca wyłącznie ruch.

Mówimy nawet, że Boga charakteryzuje brak jakiejkolwiek możności. W aniołach nie ma możności materialnej i cech fizycznych, jest w nich wyłącznie forma duchowa i rozumna. W człowieku akt istnienia urealnia wszystkie odmiany możności, zarówno niematerialnej, jak i materialnej oraz cech duchowych i fizycznych. W zwierzętach stwierdzamy brak duszy rozumnej. W roślinach nie ma duszy rozumnej i zmysłowej. Jest tylko dusza wegetatywna. Cząstki materii mają oprócz istnienia także formę, którą wypełnia tylko zdolność ruchu.

Także zło może stać się nazwą, gdy posługując się porównaniem będziemy zarazem oceniali skutki braku jakiegoś elementu strukturalnego w bycie lub skutki braku części bytu. Porównanie połączone z oceną wyznacza aksjologię. Zło więc staje się nazwą w obszarze aksjologii.

3. Zło dzieje się w myśleniu i decyzji

Skutki braku są brakami. Braki nie bytują realnie. Nie bytują także realnie skutki braku. Te skutki są jedynie rozpoznane i nazwane oraz oceniane. Poprzez rozpoznanie nazwy i oceny tylko ujmujemy i przeżywamy byty.

Często jednak mówimy o skutkach braku. Za taki skutek najczęściej uważamy ból i cierpienie, niedoskonałość fizyczną i duchową, niezdolność psychiczną, kłopoty ekonomiczne i techniczne.

Trzeba wobec tego dodać, że ból jest zareagowaniem na zakłócenie harmonii działań fizycznych i wynikającą z tego niedogodność. Cierpienie jest uświadomieniem sobie ograniczeń i dążeniem do ich przewyciężenia. Chcemy pokonać niedoskonałość fizyczną i duchową, niezdolność psychiczną, kłopoty ekonomiczne i techniczne. Drogą do przewyciężenia jest użycie działań intelektu i woli oraz uzyskanie ich usprawnień. Ból i cierpienie są więc podstawą tylko dążenia do cnót intelektu i woli oraz uzyskania wywyciężenia władz cielesnych, wprost części ciała.

Dominowanie ocen w naszym myśleniu i decyzjach przenosi nas właśnie w obszar aksjologii. Gdy do ocen dołączy się zespół przeżyć i uczuć, wtedy braki i skutki uzyskują w naszym myśleniu i decyzjach pozycję czegoś realnego. Zaczynamy traktować zło jako realną strukturę bytową.

Trzeba podkreślić, że przebywamy tylko w istnieniu, prawdzie i dobru, wśród realnych bytów, w relacjach przez miłość, wiarę i nadzieję, wspomaganych w trwaniu przez nasze poznanie i decyzje jako działania intelektu i woli osób.

Nie przebywamy w złu. Często jedynie przebywamy w uszkodzonych zespołach cech bytów. Zawsze działa istnienie i istota. Zawsze przejawia się istnienie. Zawsze jego przejawy są podstawą relacji istnieniowych, a między osobami relacji osobowych. Zawsze jest w człowieku intelekt i wola. Jedynie działania intelektu i woli oraz działania władz cielesnych lub części ciała mogą być zakłócone. Gdy przeżywamy i oceniamy te zakłócenia, możemy zacząć je uważać za samodzielne byty. Uważając je za byty posługujemy się zabiegiem hypostazowania, antropomorfizowania, substancjalizowania rozpoznanych i nazywanych oraz ocenianych braków i ich skutków. Skutki przeżywania i oceny nabywają pozycji realnego zła.

Zło jest jedynie kategorią aksjologiczną i dzieje się w poziomie aksjologii, w ocenach, z którymi łączymy wyobrażenia i uczucia. Takie łączenie ocen, wyobrażeń i uczuć nazywa się marzeniem. Zło jest urealnionym marzeniem jako odwrotnością tego, co realne. Marzeniem nazwał profesor Wł. Tatarkiewicz łączenie ocen, wyobrażeń i uczuć, głównie łączenie wyobrażeń z niedokładnie zauważoną cechą bytu. Marzenie nie jest więc dociekaniem. Jest łączeniem cząstkowego poznania z dowolnymi wyobrażeniami. Jest konstruowaniem opinii.

Zło jest opinią. Jest skierowaniem marzenia na to, czego nie chcemy. Zło więc usytuowane w aksjologii jako ocenie przez dołączenie do niej wyobrażeń i uczuć staje się pomyślaną kompozycją, mylnie uznaną za coś realnego. Jest raczej odwrotnością istnienia, prawdy i dobra. Jest hybrydą, karykaturą rzeczywistości, skutkiem zastąpienia poznania i decyzji lękiem, który przez wpływ na wyobraźnię tworzy koszmary. Myślne urealnianie zła jest sytuowaniem się człowieka w koszmarach.

4. Skutki myślenia i decyzji jako stan kultury

Kultura jest zespołem wytworów człowieka, zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych. Wytwory zewnętrzne to dzieła sztuki i techniki, także pojęcia i teorie utrwalone w materiale fizycznym, w dźwiękach, farbach, rzeczach, łączonych w nowe całości przez rozpoznanie cechy rzeczy. Wytwory wewnętrzne to osobowość, którą tworzą skutki

uzyskanych cnót intelektu i woli oraz odniesień osobowych przez miłość, wiarę i nadzieję. To także połączenie ze skutkami cnót oraz odniesień osobowych wpływu wytworów zewnętrznych.

Ta kultura, ujęta w tym, co ją stanowi (w sensie strukturalnym), jest zespołem dzieł przez nas zastanych. Wpływają one na nas, kształcą nas i wychowują. Mówi się nieraz błędnie, że wprost człowiek jest częścią kultury. Tymczasem jest on tylko ukształtowany przez kulturę w swej osobowości.

Kultura ujęta w jej powstawaniu (w sensie genetycznym), jest zespołem dzieł wytworzonych przez człowieka. Pochodzi z działalności ludzkiej. Jest zespołem uzyskanych rozumień i decyzji oraz wyrażeniem ich wersji wytworów, takich jak teorie i nauki, dzieła artystyczne (literackie, plastyczne, muzyczne), filozoficzne i teologiczne.

Można powiedzieć, że kulturę stanowi to wszystko, co ludzkość wytworzyła i co poszczególni ludzie dzięki rozumności i wolnej decyzji przyswoili sobie jako kształt swego życia duchowego, wyrażającego się najpełniej w mądrości i miłości. Mądrość jest wiernością prawdzie i dobru. Miłość jest relacją do osób jako troską o ich dobro. Bywa bezinteresowna, trwała lub pełna cierpienia.

Rolę wyjątkową w kulturze pełni filozofia i teologia. Te nauki kierują do rzeczywistości, albo od niej oddalają. Z rzeczywistością wiąże nas filozofia realistyczna i korzystająca z niej realistyczna teologia. Oddala od rzeczywistości filozofia idealistyczna, w której wychodzi się od pojęć, a nie od realnych bytów. Teologia oparta na pojęciach i ideach wprowadza w herezje i ideologie, które w naszych czasach są dotkliwym błędem i fałszem.

Należy odróżnić to, co wytworzone (wytwory), od tego, co realne (byty). Wytworem jest to, co ma początek w ludzkim pomysle, który staje się powodem scalenia w nową kompozycję samodzielnych bytów realnych przez ich cechy. Wytworem jest także kompozycja samych pojęć lub teorii. Z kolei bytem jest to, co ma w sobie nie pochodzącą z myślenia zasadę realności, a więc istnienie i wewnętrzną strukturę jedności realnych elementów konstytuujących byt. Byty to ludzie, zwierzęta, rośliny, cząstki materii, aniołowie, Bóg, cechy fizyczne i duchowe, relacje istnieniowe takie jak miłość, wiara i nadzieja, relacje istotowe takie jak poznanie wyjaśniane w teorii poznania i postępowanie wyjaśniane w etyce. Teorie i nauki to już wytwory.

Dodajmy, że kulturę wyrażają nauki o realnych bytach lub nauki o pojęciach. W kulturze zorientowanej realistycznie wykląda się filozofię i teologię realnego Boga, z kolei filozofię realnego człowieka i świata, następnie nauki o postępowaniu i wytwarzaniu, które zalicza się do zespołu sztuk. Do sztuk należy polityka, prawo i pedagogika jako umiejętności,

które kierujemy zasadami postępowania i wytwarzania. Codziennym problemem ludzi, korzystających z kultury realistycznej, jest intelektualna, moralna i religijna niedoskonałość, mobilizująca do doskonałości w postępowaniu humanistycznym i religijnym. Tym codziennym problemem jest także wierność prawdzie i dobru. W kulturze zorientowanej idealistycznie dominują nauki o wytworach. Na pierwszym miejscu sytuuje się prawo, które stało się ustanowioną miarą wykształcenia i wychowania, z kolei wyklada się nauki o powiązaniach osób z rzeczami bez uwzględniania powiązań z osobami, następnie nauki przyrodnicze jako sprawdzanie stosowania prawa w strukturach społecznych.

Trzeba zauważyć, że w kulturze współczesnej dominuje filozofia idealistyczna i wsparta na niej podobna teologia idealistyczna. Nie może ona wybronić treści prawd wiary o realnym Bogu. Kultura współczesna jest wypełniona głównie tym, czym żyli ludzie XVIII i XIX wieku. Stanowi ją więc ateizm i materializm programów encyklopedii francuskiej, hasła rewolucji francuskiej wzmocnione ideologią rewolucji październikowej, agnostycyzm Kanta i panteizm Hegla. Agnostycyzm jest tezą o niezdolności intelektu do poznania prawdy, co wskazuje na subiektywną pewność. Panteizm jest tezą o tożsamości Boga i świata. Agnostycyzm i panteizm są podstawą wyjaśniania świata i człowieka przy pomocy przemian technicznych i ewolucyjnych. Tymi nurtami wyjaśnia się dziś pochodzenie Boga i ludzi, zmiany społeczne i polityczne, wątpliwe przemijanie epoki ryb i nadejście epoki wodnika, dzieje religii i wspólnot ludzkich, głównie rodziny. Obserwujemy w filozofii nasilanie się teorii pierwotności mechanicznych procesów przed bytową odrębnością osób i rolą w kulturze mocy ich intelektu oraz wolnej decyzji. Obserwujemy też upowszechnianie się negacji Boga i człowieka przez uzasadnianie oraz powtarzanie ideologii materialistycznych i ideologii New Age. Zanika nastawienie realistyczne na rzecz filozoficznego idealizmu. Teologia jako myślenie osób, wyjaśniające realne istnienie i naturę Boga oraz jego życzenia, ulega presji idealistycznej filozofii. Pojawiają się błędy w wersji sekt religijnych, które ostatecznie prowadzą do pogaństwa i dominacji fałszu. Załamuje się moralność, która jest zawsze trudną wiernością prawdzie i dobru osób.

W kulturze współczesnej jest na szczęście filozofia realistyczna i na niej oparta teologia katolicka. A ludzi wiąże sam katolicyzm. Jest on więzią osób z Chrystusem, w jednej Osobie Boskiej Bogiem i człowiekiem, w którym staje się nam dostępny realny Bóg przez sakramenty Kościoła. Otwiera to na więź ze wszystkim, co szlachetne, prawdziwe i dobre, chronione miłością.

Uwyrażniając te różnice między wytworami i realnymi bytami dodajmy, że religia katolicka jest objętym znakami kulturowymi zespołem realnych relacji istnieniowych,

wiążących osoby, które są ludźmi, z Osobami Trójcy Świętej, stanowiącymi Jednego Boga. I powtórzmy, że te realne relacje z Bogiem dokonują się w Chrystusie, który jest Osobą Boską o naturze boskiej i ludzkiej. Powiązani z Chrystusem przez miłość stanowimy Kościół katolicki, w którym Chrystus przez sakramenty w posłudze kapłańskiej daje nam udział w zbawiającej człowieka jego męce krzyżowej, udział w łasce i życiu wiecznym.

Realne relacje z Bogiem jako religia wspomagają nas w powiązaniach osobowych z ludźmi, które wyznaczają humanizm. Humanizm chroni realistyczną kulturę. Broni przed dominacją aksjologii i uznaniu wytworów za realne byty.

5. Dobro i zło z pozycji etyki

Etyka jako nauka należy do kultury. Jej przedmiotem są normy moralności. Szuka się tych norm albo w realnych bytach, albo w kulturze jako zespole myśli. Problem dobra i zła daje się rozumnie wyjaśnić tylko w etyce realistycznej, która korzysta z informacji o człowieku, sformułowanych przez Arystotelesa i św. Tomasza. Etyka idealistyczna czerpie z propozycji głównie Kanta i Schelera.

Precyzując myśl Arystotelesa św. Tomasz czyni normą moralności rozumną naturę człowieka. Gdy skupimy uwagę na rozumności, musimy sięgnąć do usprawnień intelektu. Wymienia się trzy usprawnienia intelektu teoretycznego jako dokonującego poznania i dwa usprawnienia intelektu praktycznego jako posługującego się rozumieniami. Usprawnienia intelektu teoretycznego to mądrość i wiedza oraz umiejętność ujęcia pierwszych przejawów istnienia i wyrażenia ich w zasadach poznania takich jak zasada niesprzeczności, tożsamości i racji bytu. Odrębność wyznacza niesprzeczność, jedność wyznacza tożsamość, a realność jest treścią zasady racji bytu. Usprawnienia intelektu praktycznego to sprawność roztropności jako stosowania rozumień w działaniach praktycznych i sprawność sztuki jako umiejętność kierowania się właściwymi zasadami w postępowaniu i wytwarzaniu. Postępowanie jest tematem etyki. Kierując się roztropnie postępowaniem intelekt teoretyczny człowieka sięga do sprawności mądrości jako wiązania wierności prawdzie z wiernością dobru. To wiązanie jest sposobem działania sumienia, które jest stałą zdolnością do wyboru dobra i unikania zła. Wspomaga nas w tym kontemplacja jako zareagowanie miłością i wiarą, a więc życzliwością i zaufaniem na poznane przez nas osoby. Odkrywamy też w kontemplacji jako poznaniu przenikniętym miłością, że osobowe relacje miłości i wiary faktycznie wiążą osoby. Wyzwała to troskę także o te relacje. Etyka staje się chronieniem osób i ich relacji osobowych. Normą tego chronienia jest wobec tego mądrość, kontemplacja i sumienie.

Kierując się normami moralności człowiek jest w stanie ocenić swoje postępowanie. Bada więc, czy jego czyn chroni dobro osób. To dobro zestawia z prawdą o dobru. Nie szuka uzasadnienia wyłącznie w swoim poznaniu, lecz w realnym bycie. Istnienie tych bytów przejawia się jako prawda i dobro osób. Człowiek oceniający postępowanie przekracza subiektywizm i racjonalizm. Wyzwala go z nich metafizyka bytu. Kierując się z kolei mądrością, kontemplacją i sumieniem postępuje zgodnie ze swą rozumną naturą. Używa intelektu w jego usprawnieniach. Może dzięki temu uniknąć kierowania się błędem i fałszem. Jest w stanie nie popełnić zła, a więc uznania za coś realnego fałszu i błędu, fikcji i lęku, które przez błędną ocenę i uczucia przyznają wyobrażeniom pozycję uwikłania w zło jako skutku wyłącznie utożsamienia niedoskonałości fizycznej i duchowej z realnym i zagrażającym człowiekowi przeciwnikiem. Ten przeciwnik nie jest realnym bytem. Realnym przeciwnikiem jest wyłącznie upadły anioł, ten więc, który odrzucił miłość Boga.

Etyka realistyczna uczy norm moralności i unikania zła jako stanów o genezie aksjologicznej. Jest bowiem nauką filozoficzną, identyfikującą realne byty i realne relacje osobowe oraz istotowe relacje poznania i postępowania. Uczy poznania. Nie zabezpiecza przed bytami. Mogą się im przeciwstawić tylko byty. Można więc powiedzieć, że nie tyle etyka chroni człowieka, ile raczej człowiek chroni etykę. Człowieka przede wszystkim chroni Bóg. Pełne posłużenie się etyką wymaga dopowiedzeń ze strony teologii moralnej.

6. Dobro i zło z pozycji teologii

Teologia jest ujmowaniem realnie istniejącego Boga w relacji do świata i ludzi. W teologii więc nie rozstrzyga się, że Bóg istnieje. Rozstrzyga się to w metafizyce realnych bytów. Teologia wyjaśnia treść objawionych prawd jako podanych nam informacji istniejącego Boga o szansach i losie człowieka, który dzięki osobowym relacjom z Bogiem jest zbawiony, kochany, przeniesiony w życie wieczne. To życie jest utrwalaniem więzi z Bogiem. Udostępnia człowiekowi uszczęśliwiającą wizję jako oglądanie przez intelekt Boga na miarę samej istoty Boga wspomagającej intelekt w jego poznaniu.

Według objawienia chrześcijańskiego czymś dobrym jest dla człowieka miłość do osób, zbawienie jako uszczęśliwiające widzenie Boga, sam Bóg.

Czymś złym jest niszczenie miłości do ludzi i do Boga, odrzucenie Boga i zbawiających nas relacji z Bogiem, nawiązanych dla nas z Bogiem przez Chrystusa, który swym cierpieniem, śmiercią i zmartwychwstaniem usunął konflikt między człowiekiem i

Bogiem, konflikt nazywany grzechem pierworodnym i umożliwił nam stały udział w wewnętrznym życiu Boga. To życie Boga jest Trzema Osobami Trójcy Świętej.

Złem w sensie teologicznym jest grzech jako odrzucenie kierowanej do nas i udostępnionej nam miłości Boga. Nie popełniamy grzechu poza naszą świadomością i decyzją. Jednak na kierowane rozumem nasze rozumienia i decyzje mogą wpływać osoby motywowane nienawiścią, zazdrością, gniewem, pychą. Taki wpływ wywiera na nas głównie szatan, który będąc aniołem podjął kiedyś jasną i nieodwracalną decyzję odrzucenia przyjaźni z Bogiem. Ta decyzja jest jego stałym teraz działaniem i tylko tym działaniem z nami się kontaktuje. Człowiek nie myśli tak jasno jak anioł. Jest więc nieustannie zagrożony, gdyż musi długo rozważać argumenty, nie zawsze w porę uczyni je motywem swych decyzji.

Bóg wiedząc to wszystko postanowił w Osobie Chrystusa pomóc człowiekowi i dać mu szansę podjęcia zbawiającej miłości. Bóg postanowił w Osobie Chrystusa zbawić człowieka w czytelny sposób przez ból i cierpienie, śmierć i zmartwychwstanie. Postanowił nawiązać z człowiekiem trwałe, sakramentalne relacje, dzięki którym Chrystus staje się w nas realnie obecny, gdy przyjmujemy Jego Ciało. Umacnia nas to i chroni przed wpływem także szatana. A wybierając ból i cierpienie jako sposób przywrócenia zerwanej przyjaźni Bóg delikatnie i uprzejmie, zarazem przekonująco nawiązał do ludzkiej sytuacji bytu, posiadającego braki i niedoskonałości. Te braki i niedoskonałości są naszym losem. Do tego losu człowieka Bóg nawiązuje wybierając w osobie Chrystusa ból i cierpienie oraz śmierć jako sposób porozumienia się z ludźmi i przekonaniach o swej miłości, która może trwać wiecznie uszczęśliwiając nas przez powiązanie z wiecznym istnieniem Boga.

Teologicznie ujęte dobro i zło to stany ludzkich relacji jako doskonałość i niedoskonałość osób. Wyjściem ze zła jako bytowej niedoskonałości jest wybór dobra. Człowiek ma szansę dokonania takiego wyboru, gdy rozpozna prawdę i dobro, skieruje się do nich, a w nich do osób, także więc do Boga, który jest Osobą. Gdy nie kieruje się do Boga i odrzuca wiążącą z Bogiem miłość, popełnia grzech. Zło w sensie teologicznym ma postać grzechu. Podjęcie miłości do Boga uwalnia od grzechu.

Gdy wzbogacamy etykę życzeniami Chrystusa, ta etyka staje się teologią moralną. Etyka określa normy naszego odnoszenia się z miłością do ludzi. Teologia moralna czyni życzenia Chrystusa normą naszego odnoszenia się z miłością do Boga. Dzięki etyce i teologii moralnej postępowanie człowieka staje się uporządkowane, zawsze skierowane do dobra.

7. Obszar bytu i obszar kultury

W obszarze bytu i dobra nie występuje zło. Nawet tam, gdzie są braki, umownie nazywane złem, jest tylko nieobecność bytu. Nie pojawi się zło w sensie bytowym, gdyż nie istnieje. Nie musi pojawić się w sensie aksjologicznym, gdyż zależy od tego, co cenimy. I jeżeli cenimy dobro, istnienie i prawdę ludzi i Boga pozostajemy w obszarze bytu, w więzi z ludźmi i Bogiem.

W obszarze kultury nie tylko są braki i niedoskonałości. Występują one wtedy, gdy podejmiemy działania niedoskonałe. Kultura jednak wspomaga realne byty. I nie może przywrócić im brakujących części ciała. Może jednak przez nasze wykształcenie i umiejętność wytwarzania pomóc nam przez uzupełnienie np. brakujących rąk skonstruowaną protezą. Kultura pomaga więc w podejmowaniu relacji fizycznych. Może też brak wiedzy filozoficznej i teologicznej uzupełniać wytwarzanym światopoglądem jako zespołem twierdzeń z różnych dziedzin, rysujących obraz rzeczywistości. Dominowanie danych twierdzeń czyni światopogląd naszym odniesieniem do rzeczywistości np. przyrodniczym, artystycznym, społecznym, filozoficznym, teologicznym, religijnym. Światopogląd często wystarczy do naprawienia zaniedbań społecznych, ekonomicznych, emocjonalnych, psychicznych. Może częściowo uwalniać od wątpliwości, cierpienia, smutku, lęku. Może zachęcić do nabywania wiedzy filozoficznej i teologicznej. Jako element kultury może chronić przed zaniedbaniem pracy, pogardą nauki, negacją sztuki, niszczeniem zdrowia i życia ludzi, łamaniem praw, ładu społecznego, rozbiciem rodzin, niszczeniem narodu. Może wyzwolić z próżności, pychy, kłamstwa, kradzieży, lenistwa, gniewu, kłótni, oszustwa, zabójstw, niszczenie tego, co prawdziwe i dobre.

W perspektywie aksjologicznej zło może szkodzić jedynie wtedy, gdy ludzie, całkowicie wolni w poznaniu i decyzjach, nie wezmą pod uwagę obszaru bytu i dobra, gdy nie opowiedzą się po stronie tego, co realne, prawdziwe i dobre.

Rzeczywistość nie jest wroga człowiekowi. Nie hodzi w sobie braku i niedoskonałości. Właśnie w swym przejawie prawdy i dobra przewycięża brak i niedoskonałość. Wyzwała potrzebę usprawniania intelektu i woli. Dzięki temu uczy pomijania niedoskonałych metod porównywania. Pomaga w rozumieniu bytów, ich struktury i ich relacji. Ujawnia relacje osobowe, które uszczęśliwiają, gdy wiążemy się z osobami miłością, wiarą i nadzieją jako dążeniem do trwania w powiązaniach przez miłość i wiarę jako życzliwość i zaufanie.

Doniosłymi dziedzinami kultury staje się filozofia i teologia, gdyż są w stanie uczynić przedmiotem rozumień i decyzji nie tyle zespół wytworów, ile same realne byty. Te realne byty stają się czynnikiem poprawiającym filozofię i teologię, całą kulturę. Pierwsze są realne

byty, wtórne są wytwory. Najdoskonalsze wśród bytów są osoby, zdolne do odrzucenia zła i wyboru dobra.

Dopowiedzmy już tylko, że osobą jest realny byt jednostkowy, w którego istocie akt istnienia wyzwala rozumność, a w całym bycie miłość, wiążącą go z innymi osobami.

8. Pedagogika wierna dobru

Dobro jest przejawem realnego istnienia bytu. Zło jest brakiem odniesień do dobra. Sytuuje się w ludzkim myśleniu, języku i ocenach. Należy je przewycięzać przez nauczanie się kierowania do dobra. I znowu trzeba powiedzieć, że nie dobro chroni człowieka, lecz człowiek chroni dobro, gdy korzysta z wyzwolonej przez dobro jako przejaw istnienia relacji nadziei. Także powtórzmy, że nadzieja jest dążeniem do trwania w powiązaniach z osobami przez życzliwość i zaufanie, które są miłością i wiarą.

Wierności dobru uczy nas pedagogika. Można powiedzieć, że kieruje ona wykształceniem i wychowaniem człowieka. Pedagogika w wersji realistycznej określa zasady wyboru szczegółowych czynności, dzięki którym człowiek realizuje działania chroniące osoby oraz ich relacje istnieniowe i istotowe. Odróżnia się pedagogikę ogólną i szczegółową. W pedagogice ogólnej chodzi o wskazanie na zasady wyboru czynności, które usprawniają intelekt i wolę właśnie w wierności prawdzie i dobru. W pedagogice szczegółowej chodzi o wskazanie na zasady wyboru czynności, które ułatwiają pomijanie w kulturze tego, co złe i fałszywe.

Zasady wychowania i wykształcenia, utrwalające wierność dobru, nie mogą być w pedagogice realistycznej tylko pojęciami, gdyż pojęcia jako wytworzone przez myśl modele lub wzory nie powodują realnych skutków. Te zasady muszą być realne, gdyż tylko realnie istniejąca przyczyna może wywołać realny skutek wychowawczy.

Według realistycznej pedagogiki ogólnej wyborem czynności, które wychowują i kształcą człowieka, kierują trzy zasady: mądrość, wiara i cierpliwość.

Mądrość jest w człowieku realnym usprawnieniem jego intelektu w kierowaniu się do prawdy i dobra. Jest usprawnieniem realnej władzy poznawczej, zapodmiotowanej w duszy, która współstanowi z materią istotę człowieka. Mądrość czyni poznanie i decyzje ludzkie sposobem chronienia osób i relacji osobowych. Ponieważ prawda i dobro są przejawami istnienia każdego bytu, mądrość kieruje zarazem do istnienia bytów i do relacji istnieniowych, a głównie do istnieniowych relacji osobowych, takich jak oparta na realności stała życzliwość nazywana miłością, jak oparte na prawdzie zaufanie nazywane wiarą i jak oparte na dobru

dążenie do trwania w miłości i wierze nazywane nadzieją. Mądrość chroni relacje osobowe relacjami istotowymi, które są poznaniem i podejmowaniem decyzji. Mądrość więc sytuuje nas w obszarze bytu i dobra.

Wiara jest wywołaną przez prawdę relacją zaufania, Ta prawda jako przejaw istnienia bytów wiąże zaufaniem cały istniejący byt z drugim istniejącym bytem. Wiąże przede wszystkim i najwyraźniej osoby, których istota przejawia się w intelekcie jako bezpośrednim podmiocie rozumienia. Także sam intelekt odbiera prawdę, co wyznacza relację poznania. Musimy stwierdzić, że poznanie prawdy dzieje się w obszarze osobowej relacji wiary. Zarówno bowiem wiara, jak i poznanie są wyzwane przez prawdę. Ta bliskość wiary jako relacji istnieniowej i poznania jako relacji istotowej wprowadza w każde poznanie pewność utrwalającą nas w wierności prawdzie. Wiara jako otwarcie nas na istnieniową relację prawdy, rozumianej przez intelekt, jest wkładem intelektu w wychowanie i wykształcenie człowieka.

Cierpliwość jako zdolność do powtarzania odniesień człowieka do dobra jest sprawnością woli i jej wkładem w wychowanie i wykształcenie. Wola musi wielokrotnie, a więc cierpliwie doznawać dobra, by utrwaliła się w nas relacja nadziei jako dążenia do trwania w miłości i wierze. Nadzieja nie jest marzeniem o nieokreślonych, tylko obmyślonych celach. Nie jest kierowaniem się do wyobrażeń i formułowaniem ocen. Jest realną sprawnością woli, a tym samym zasadą pedagogiki. Należy dodać, że właśnie nadzieja kieruje nas wprost do dobra i na stałe z nim wiąże.

Według realistycznej pedagogiki szczegółowej dwie zasady wyznaczają czynności przejmowania z kultury prawdy i dobra oraz unikania fałszu i zła. Są to pokora i posłuszeństwo. Pokorę wspomaga umartwienie. Posłuszeństwo wspiera się na podstawie ubóstwa jako kierowania się do osób, a na drugim miejscu do wytworów. Z osobami wiąże nas nobilitująca i uszczęśliwiająca ludzi miłość. Wytwory służą tylko użytecznością. Przekazują przez pojęcia i teorie treść poznania i decyzji, które ukierunkowują postępowanie.

Pokora jest zgodą woli, uformowanej przez intelekt, na przyjęcie prawdy i dobra. Jest w związku z tym zarazem zgodą na pomijanie fałszu i zła jako braku prawdy i dobra. to pomijanie jest umartwieniem, gdy temu pomijaniu towarzyszy cierpienie. Muszę odejść, często z bólem, od tego, co mimo atrakcyjności jest przeciwne prawdzie i dobru. Pokora zawsze więc wiąże się w nas z umartwieniem, a wspomaga ją wiara. Jest zarazem realnym akceptowaniem wiary jako powiązania z osobami poprzez prawdę.

Posłuszeństwo jest umiejętnością zaufania prawdzie i dobru oraz osobom, które wychowują i kształcą. Jest manifestowaniem nadziei jako realnego dążenia do osób, które się kocha i którym się wierzy. To, co się kocha, lub ktoś, kogo się kocha, poprzez miłość czyni

posłuszeństwo radością sprawiania dobra. Posłuszeństwo więc wynosi osoby na pierwsze miejsce. Na drugim sytuuje rzeczy. Wierność bardziej osobom niż rzeczom jest właśnie postawą ubóstwa. Nie chodzi o odrzucenie rzeczy fizycznych lub erudycji jako wytworów myśli, lecz aby służyły osobom, kształcąc ich intelekt i wolę oraz wychowując te władze do chronienia osób i relacji osobowych.

Wierności dobru trzeba się więc nauczyć i w tej wierności usprawnić czyli wychować. Kierowanie się do dobra i trwanie w tym skierowaniu nie jest mechaniczną czynnością. Jest skutkiem więzi z realnymi osobami i od nich uczeniem się utrwalania powiązań osobowych. Jest tym elementem życia, który polega na przebywaniu w obszarze bytu i dobra.

II. DODATKI

ARTUR ANDRZEJUK

SPOSOBY BYTOWANIA JAKO WYZNACZNIKI ODNIESIEŃ DO OSOBY

Wprowadzenie

Wychowanie człowieka to zespół działań podjętych w celu uzyskania postawy odpowiedzialnego chronienia dobra osób.

Przedmiotem nauki o wychowaniu jest więc sposób uzyskania w człowieku postawy chroniącej owo dobro. Tak rozumiany przedmiot wyodrębnia tę naukę. Jednakże pracować ona musi w ciągłym kontakcie z etyką i antropologią filozoficzną gdyż:

- 1) Etyka określa cel działań wychowawczych: zasady chronienia dobra osób
- 2) Antropologia filozoficzna określa metody działań wychowawczych w tym aspekcie, że wskazuje co w człowieku można usprawnić (władze) i w jakich działaniach (sprawności i cnoty).

Filozofowie bowiem już w starożytności sformułowali tzw. pierwsze zasady, które narzuca poznającemu sama rzeczywistość. Filozofowie ci zastosowali te pierwsze zasady w wielu dyscyplinach filozoficznych: metafizyce, logice, teorii poznania. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby zbadać, jakie odniesienia do osoby wyznaczają jej sposoby bytowania. Wynikające z nich zalecenia są *conditio sine qua non* pedagogiki.

Wychowanie stanowi zespół odniesień między osobami. Zasady odnoszenia się do jakiegokolwiek bytu swoiście wyznacza sam ten byt przez swoją strukturę. Czymś pierwszym w tej strukturze jest akt istnienia, który określa jego sposoby bytowania, czyli tzw. własności istnieniowe. Akt istnienia wewnętrzną zawartość bytu czyni czymś rzeczywistym, co nazwano

urealnianiem, zatem to, co urealnione, wiąże z sobą w jeden byt, co nazywa się aktualizowaniem .

Akt istnienia bytu urealnając i aktualizując jego istotową zawartość przejawia się w tym bycie sześcioma, wyznaczonymi przez istotę, sposobami bytowania tego bytu. Nazywa się te sposoby bytowania transcendentaliami, co wskazuje, że przekraczają one własności wyznaczone przez samą istotę oraz konwertibiliami w związku z tym, że byt jest zmienny ze swoimi sposobami bytowania. Sposoby bytowania wyznaczają najbardziej pierwotne sposoby kontaktowania się, które są potem podstawą wszystkich innych powiązań i całej działalności człowieka w ogóle. Wymieńmy, zidentyfikowane przez metafizyków, sposoby bytowania i zastanówmy się jakie każdy z tych sposobów wyznacza odniesienia etyczne.

1. Realność (*res*) jest w bycie przejawianiem się aktu istnienia głównie w jego funkcji urealniania, czyli czynienia wszystkiego w bycie bytem, czymś realnie istniejącym. Realność wyklucza niebyt z obszaru ontycznego bytu.

Spotkanie dwu bytów w fakcie realności wyznacza najbardziej pierwotną relację, której naturę określa właśnie realność dwu spotykających się bytów (*complacentia*). Tę naturę opisuje się następująco: współzyczliwość, współodpowiedniość, współupodobanie, akceptacja. Wszystko to określamy, bardzo obciążonym dziś słowem miłość.

Realność nie podmiotuje żadnych relacji kategoryalnych wprost, mimo że wszystkie je warunkuje, gdyż niebyt nie podmiotuje żadnych relacji. Może dlatego tak trudno określić to, co miłość wywołuje w porządku uświadczeń i może dlatego tak często utożsamiano miłość z uczuciami, odpowiedzialnością, poznaniem lub postępowaniem. Miłość często wyznacza to wszystko, ale nigdy z tym się nie utożsamia.

Miłość w porządku „mowy serca”, nie jest niczym zagrożona, po prostu zachodzi, gdy spotykają się dwie realności. W porządku „*raticinatio*” możemy to zaakceptować i chronić utrwalając miłość lub sprzeniewierzyć się tej relacji, co jest atakiem na realność i istnienie, i co stanowi zachowanie nieetyczne. Dopowiedzmy już tylko, że miłość może się realizować w kilku odmianach i że należy tu bardzo starannie odróżniać samą miłość od sposobów jej wyrażania, które są wtórne wobec miłości (jak cecha wobec podmiotu) i często wyznaczone przez kulturę. Należą więc do porządku „*ratiocinatio*”, podczas gdy sama miłość „dzieje” się wyłącznie w porządku „mowy serca”.

2. Odrębność (*aliquid*) jest przejawianiem się w bycie aktu istnienia jednocześnie w jego funkcji urealniania i aktualizowania. Oznacza to, że akt istnienia wyznacza ontyczny obszar bytu jednostkowego, który wypełniają niepowtarzalne pryncypia, stanowiące wewnętrzne przyczyny bytu właśnie urealnione i zaktualizowane przez ten akt istnienia.

Spotkanie dwu bytów ze względu na swą własność odrębności nie zostało dotychczas przez filozofów opisane.

Odrębność, podobnie jak realność, nie podmiotuje wprost żadnych relacji kategoryalnych. Wszystkie jednak relacje możliwe są dzięki temu, że łączone przez nie pryncypia lub byty są odrębne od siebie.

Wydaje się, że odrębność, spotkana w drugim bycie, wywołuje postawę afirmacji, postawę czci wobec osobności spotykanego bytu. Ta postawa to szacunek wobec wolności i niezależności osoby, gdyż podejrzewać należy, że wolność i niezależność osoby jest wyznaczana w głównej mierze przez odrębność i nieprzekazywalność (*incommunicabilitas*) wewnętrznych przyczyn bytu jednostkowego.

3. Jedność (*unum*) jest przejawianiem się w bycie aktu istnienia głównie w jego funkcji aktualizowania, czyli wiązania z sobą wszystkich urealnianych pryncypiów bytu. Czyni ona ten byt strukturą wzajemnie podporządkowanych sobie przyczyn wewnętrznych, wśród których akt istnienia dominuje i wyznacza charakter bytu.

Nie znamy jednak relacji istnieniowej, wyznaczonej przez własność jedności.

Jedność także nie podmiotuje relacji kategoryalnych.

Wydaje się, że jedność, spotykana w innym bycie, wywołuje postawę szacunku wobec tego bytu jako całości. Jest to zarazem uznanie naturalnych potrzeb drugiego bytu, których spełnienie gwarantuje jego całość i wprost istnienie.

4. Prawda (*verum*) jest, dzięki istnieniu, odsłanianiem się przyczyn bytu, ich dostępnością. Własność ta umożliwia poznawanie.

Spotkanie dwu bytów w ich własności prawdy stanowi istnieniową relację wiary. Naturą tej relacji jest zaufanie (*passio*) i informowanie zawsze prawdziwościami (*actio*). Jest to zatem przekazywanie prawdy i otwartość na prawdę.

Prawda podmiotuje kategoryalną relację poznania. Jest to realna relacja nadawania przez byt poznawany i odbioru przez intelekt możliwościowy bytu poznającego informacji o pryncypiach tego poznawanego bytu. Poznanie jest ponadto zespołem relacji myślnych w obrębie poznawczych władz człowieka, zarówno zmysłowych jak i intelektualnych.

Wiara, jako relacja istnieniowa, dokonuje się wyłącznie w poziomie mowy serca jako relacja łącząca własności istnieniowe prawdy w dwu bytach. Także w poziomie mowy serca dokonuje się relacja poznawania jako relacja podmiotowana przez prawdę bytu poznawanego, odsłaniająca jego wewnętrzne pryncypia i przez intelekt możliwościowy, odbierający nadawane informacje o pryncypiach. Relacja poznania należy więc do obszaru istnieniowej relacji wiary. Jest swoistą konkretyzacją w poziomie istot bytów powiązanych - fundującej się na istnieniu -

osobowej relacji wiary. Chronienie relacji wiary polega na jej doskonaleniu. Doskonalenie jakiegokolwiek relacji to doskonalenie jej kresów, które ją ostatecznie wyjaśniają. Relacje istnieniowe nie podlegają doskonaleniu, gdyż nie podlega mu akt istnienia i przejawiające go własności. Doskonać jednak możemy relację poznania, w przypadku uświadamiania i przekazywania jej skutków. Skutki te mogą chronić relację wiary w jej trwaniu. Doskonalenie podmiotów relacji poznania, polega na usprawnianiu władz poznawczych. Nabycie więc sprawności poznawczych warunkuje chronienie trwania osobowej relacji wiary.

5. Dobro (*bonum*) jest udostępnianiem się, dzięki istnieniu, bytów, głównie w wywoływanych przez siebie skutkach. Własność ta warunkuje wybieranie bytu.

Spotkanie dwu bytów, wywołane transcendentną własnością dobra, stanowi istnieniową relację nadziei. Naturą tej relacji jest wymiana właśnie dobra. Wnoszenie dobra polega na podejmowaniu tylko działań etycznych, to znaczy chroniących (*actio*). Odbieranie lub przejmowanie dobra to po prostu otwartość na nie, zwyczajne, ufne oczekiwanie dobra (*passio*).

Dobro podmiotuje kategorialną relację postępowania jako odniesienie pomiędzy dobrem bytu i wolą w bycie podmiotującym postępowanie. Postępowanie w bycie jednostkowym uwarunkowane jest ponadto szeregiem relacji realnych i myślnych, zachodzących w obrębie zmysłowych i intelektualnych władz poznawczych i dążeńiowych.

Do drugiego bytu jako dobra, ale wyobrażonego w zmysłowych władzach poznawczych, a nie ujętego intelektualne, mogą odnosić nas także uczucia, czyli zareagowania zmysłowych władz dążeńiowych na wyobrażenia dobra lub zła. Wola może wobec uczuć zachowywać się w rozmaity sposób: 1) może dopuścić, by postępowanie człowieka wynikało z uczuć, 2) może przejąć swoiście uczucia i poprzeć je swoją decyzją, co św. Tomasz nazywa „*affectiones*”, a Profesor Mieczysław Gogacz „emocjami”, 3) może uczucia tłumić, 4) może także je pobudzać. Uczucia zatem można uważać za jakiś przejaw istnieniowej relacji nadziei w poziomie zmysłów.

Nadzieja, jako relacja istnieniowa „dzieje się” wyłącznie w poziomie mowy serca, łącząc istnieniowe własności dobra w dwu bytach. Postępowanie jako relacja kategorialna, wyznaczana jakąś decyzją woli, należy do obszaru istnieniowej relacji nadziei. Doskonalenie relacji nadziei to doskonalenie jej kategorialnych skutków przez usprawnienia ich podmiotu, czyli woli, nabywanie więc sprawności woliowych, nazywanych też sprawnościami moralnymi, stanowi chronienie trwania osobowej relacji nadziei.

6. Piękno (*pulchrum*) jest łącznym przejawianiem się wszystkich transcendentaliów. Jest zatem takim skutkiem aktu istnienia, jako urealnającego i aktualizującego, a także wyznaczającego formę bytu, że przejawia istnienie bytu głównie w jego formie.

Pięknu przypisuje się ogromną rolę w kształceniu uczuć i kształtowaniu całej osobowości człowieka.

Dla potrzeb tej prezentacji możemy skorzystać z tradycyjnego podziału na wykształcenie i wychowanie. Nie można się jednak zgodzić z tą tradycją, która wiąże wykształcenie wyłącznie z intelektem, a wychowanie wyłącznie z wolą i ewentualnie uczuciami. Prof. M. Gogacz uważa, że wykształceniu i wychowaniu podlegają uczucia, intelekt i wola. Zbadajmy na czym polega wykształcenie i wychowanie tych władz. Wykształcenie uczuć to uzyskanie harmonii w ich wewnętrznym działaniu. To zarazem scalenie uczuć wokół ich przedmiotu i ich uwrażliwienie. Głównie za T. Mertonem przyjmuje się, że tego wykształcenia uczuć dokonuje kontakt z pięknem zarówno natury jak i sztuki.

Piękno opisuje się trzema terminami, które wskazują kolejno na transcendentalia, oddziałujące na intelekt możliwościowy wraz z quidditas bytu poznawanego. Te terminy to:

Integritas - całość bytu, wskazująca na jego własność jedności,

Perfectio - jest wyrazem wewnętrznej doskonałości bytu, posiadania wszystkiego, co go stanowi; wskazuje na istnieniową własność realności,

Claritas - wskazuje na fakt przejawiania się tego, czym byt jest. Dotyczy więc odrębności oraz wyznaczonej przez formę tożsamości bytu, dlatego tę własność piękna nazywa się też *splendor formae*.

Zauważmy tu, że tak ujęty byt oddziałuje na intelekt możliwościowy w poziomie „mowy serca”. Wtórnie, skutek odniesienia się pod wpływem „słowa serca” relacjami istnieniowymi byt jawi nam się w swych własnościach prawdy i dobra. Wydaje się zatem, że prawda i dobro jako uczestniczące w tym, co nazywamy pięknem, stanowią o naszych odniesieniach się do tego piękna.

Nie znamy istnieniowej relacji, podmiotowanej przez transcendentalną własność piękna. Wydaje się, że skoro „*pulchrum est quod visum placet* [pięknem jest to, co poznawane podoba się]”, to relacją tą powinno być jakieś współpodobanie, ale termin „*complacentia*” związane z istnieniową relacją, podmiotowaną przez własność realności w dwu bytach.

Piękno, w osobowościowej warstwie człowieka, wywołuje wiele rozmaitych skutków, które znane są teoretykom wychowania, głównie religijnego. Wymieńmy główne z tych skutków:

1) scala uczucia i emocje wywołując w nich fascynację,

2) uwrażliwia na dobro, przez co jest najskuteczniejszym sposobem wychowania prawości sumienia.

Zauważmy, iż wyrażono tu głęboki związek piękna z dobrem oraz jego wpływ na uczucia, a także na wolę oraz intelekt.

Wydaje się, że piękno oddziałując na władze poznawcze i decyzyjne człowieka wiąże się z dobrem lub prawdą, albo z prawdą i dobrem jednocześnie. I zauważmy od razu, że ujęcie piękna jako dobrego, jako prawdziwego, bądź jako dobrego i prawdziwego zarazem, wiąże się z intelektem i wolą jako podmiotami, które, jak pamiętamy, muszą być do właściwych sobie czynności przysposobione, czyli usprawnione. Związek piękna z dobrem, a co za tym idzie, także z nadzieją, jest dość powszechnie znany i rozmaicie ujmowany: „Piękno ma moc przywoływania, nie ma mocy spełniania tęsknot”¹⁵, (...) „wprowadza w nadzieję, nigdy w rozpacz i nigdy w miłość... budząc jednak oczekiwanie, które jest nadzieją, kieruje do prawdy i dobra, wiary i miłości...”¹⁶. Związek piękna z prawdą jest mniej jasny, musi jednak jakoś zachodzić, skoro piękno chroni miłość, a tym, co chroni miłość, jest jej związek z prawdą i dobrem. Wiąże się jednak piękno z kontemplacją. Można zaryzykować stwierdzenie, że na różnych odmianach związku piękna z prawdą i dobrem fundują się odmiany piękna, mówi się bowiem o pięknie cielesnym, duchowym itd.

Zakończenie

Odwołanie się w wychowaniu człowieka aż do poziomu transcendentaliów jest niewątpliwie próbą ugruntowania pedagogiki na znacznie głębszych podstawach niż wynika to z uprawianej esencjalistycznie antropologii filozoficznej, różnych odmian psychologii, nie wspominając już o ideologiach i scientystycznie traktowanych naukach przyrodniczych. Głębsza analiza problemu wskazuje na konieczność rozpoczynania studium pedagogiki jednak aż od metafizyki bytu, aby drogą poprzez teorię osoby i antropologię filozoficzną dojść

¹⁵ M. Gogacz, *Ciemna noc miłości*, Warszawa 1985 s. 49

¹⁶ M. Gogacz, *Ciemna noc miłości*, s. 128. „Rozważmy tu te odmiany piękna, które w swoich pracach sugeruje Profesor Mieczysław Gogacz. Podstawowym odróżnieniem jest piękno „zaprzyjaźnione z nami” oraz „piękno nie zaprzyjaźnione z nami”, które „jest zimne i groźne”. Przyjaźń oznacza taką odmianę obecności, w której współwystępują równorzędnie miłość, wiara i nadzieja, zatem piękno „zaprzyjaźnione z nami” musi mieć w naszym jego odbiorze w równym stopniu oba te aspekty. Piękno pozbawione aspektu prawdy może być dla człowieka „odrębną siłą”..., która „podbija go”. Jest to więc piękno „groźne”. Piękno pozbawione aspektu dobra nie może być „apelem, przywołaniem miłości” nie wprowadza więc w „oczekiwanie, które jest nadzieją”. Jest to zatem piękno „zimne”. I wciąż należy pamiętać, aby ujmować zagadnienie piękna, podobnie jak prawdy i dobra, w problemie obecności: „Piękno ludzi kieruje do nich, lecz nie zaprzyjaźnia. Dopiero miłość przystosowuje, zaprzyjaźnia i poza pięknem spełnia tęsknotę do obecności. Piękno obecnej przy nas osoby zaprzyjaźnia się z nami w taki sposób, że przestaje być zimne i groźne. A raczej w obszarze osoby traci pozycję odrębnej siły: służy człowiekowi, a nie podbija go”. *Ciemna noc miłości*, s. 49 - 50.

do etyki i jej najbliższego „sąsiedztwa” w postaci pedagogiki ogólnej i pedagogiki szczegółowej.

Propozycja, ponadto, uporządkowania zagadnień pedagogiki - obejmujących przecież znacznie więcej zagadnień, niż te, które wynikają wprost z analizy transcendentaliów - właśnie według przejawów istnienia, oprócz - jak się wydaje - przejrzystego kryterium porządkującego, daje także możliwość niemal natychmiastowego sprawdzenia proponowanych działań pedagogicznych czy dydaktycznych wprost najpierwotniejszymi własnościami bytu. Można być tu pewnym, że propozycje niezgodne z tymi własnościami są po prostu błędne, właśnie skażone wadą nie liczenia się z naturą człowieka jako bytu i jako osoby. Można je wtedy wykluczyć jeszcze na etapie propozycji. Zastosowane w kształceniu i wychowywaniu ludzi, okażą swe wady dopiero w skutkach, takich jak uszkodzona osobowość człowieka, pomijanie zachowań chroniących, atak na miłość, przyjaźń, życie ludzi.

Nie liczące się z naturą człowieka oddziaływania na niego zawsze ponadto stanowią krzywdzenie go.

JAKUB WÓJCIK

TEORIA POZNANIA NIEWYRAŻNEGO JAKO PUNKT WYJŚCIA WYJAŚNIENIE PEDAGOGICZNEJ RELACJI *RODZINA – SZKOŁA*¹⁷

Przedmiotem rozważań tutejszej konferencji są „Aspekty etyczne kształtowania się pedagogicznej relacji „rodzina - szkoła”. Zauważmy najpierw, że ten zespół zagadnień odsyła nas do wspólnej podstawy etyki i pedagogiki. Otóż zarówno w pedagogice jak i etyce głównie chodzi o mądrość.

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

Z kolei w wychowaniu jako stosowaniu zasad, wskazanych przez pedagogikę ogólną i szczegółową, chodzi o skłanianie do nawiązywania relacji osobowych z osobami. To skłanianie jest skuteczne wtedy, gdy zasady pedagogiki ogólnej i szczegółowej stają się wyposażeniem osób, zarówno wychowujących, jak i wychowywanych. W pedagogice więc także podstawowym pryncypium jest mądrość. Wynika z niej - i w pedagogice ogólnej wspiera tę mądrość - wzajemne otwarcie się osób jako wkład rozumności w wychowanie oraz cierpliwość jako wkład woli w wychowanie. Pedagogika ukazuje te pryncypia.

Z tego względu pełnym i głównym pryncypium wychowania jest osoba. Osoby bowiem uczą mądrości. Chodzi więc o osoby mądre i prawe, kierujące się wzajemną otwartością i cierpliwością, umiejące wybierać to, co prawdziwe i słuszne oraz umiejące bardziej cenić nie rzeczy, lecz osoby dla ich godności.

¹⁷Referat wygłoszony na konferencji naukowej organizowanej w dniach 18-20 października 1994r. przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Bydgoszczy na temat: *Aspekty etyczne kształtowania się pedagogicznej relacji „Rodzina- Szkoła”*.

Pedagogika osób jest więc podstawą wyjaśnień aspektów etycznych kształtowania się pedagogicznej relacji „rodzina - szkoła”. Pedagogika jest bowiem - powtórzmy to jeszcze raz - teorią zasad wyboru czynności, uszlachetniających nasze odniesienia do osób.

Trzeba też dopowiedzieć, że odróżnia się pedagogikę ogólną od wynikającej z niej pedagogiki szczegółowej.

Pedagogika ogólna jest teorią zasad wyboru czynności usprawniających intelekt aż do poziomu mądrości, a woli aż do poziomu prawości, to znaczy rozpoznania prawdy oraz trafnego wyboru dobra i trwania przy nich. Choć też jest zarazem teorią zasad wyboru czynności wychowujących fascynacje zmysłowe i uczucia.

Pedagogika szczegółowa jest teorią zasad wyboru tych czynności, które pozwalają na rozpoznanie i wybór tego, co prawdziwe i dobre w aktualnej kulturze, zarazem na uchronienie przed skutkami wpływów tego, co w tej kulturze złe i fałszywe, wprost niszczące dobre usprawnienia intelektu i woli, wyrażające się w wykształceniu i wychowaniu. Zaprzeczeniem więc pedagogiki jest postulowane dziś powszechnie ukazywanie wszystkiego, co występuje w kulturze. Nie wszystko bowiem wywołuje skutki dobre w wychowywanym człowieku.

Zauważmy najpierw, że wychowanie w ogóle polega na stosowaniu czynności, skłaniających do wiązania ludzi z osobami poprzez te więzi, które są wsparte na rzeczywistości, prawdzie i dobru osób.

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

Mówiąc o związku pedagogiki z etyką trzeba dodać, że pryncypia wychowania pełnią swą rolę wtedy, gdy dajemy miejsce kontemplacji. Przypomnijmy, że kontemplacja jest jednym z pryncypiów etyki. Jest ona świadczeniem intelektu przy aprobachie woli, że zachodzą relacje, wiążące osoby. Skłania to do nawiązywania tych więzi przy pomocy mądrości, zaufania, pokory, posłuszeństwa, cierpliwości, umartwienia, ubóstwa jako pomijania tego, co nie jest dla nas najlepsze.

Te uwyrażnienia, ważne dla pedagogiki ogólnej i szczegółowej, a zarazem ascetyki, są zagadnieniami budowanymi na filozofii człowieka i etyce chronienia osób. Pedagogika, jako teoria zasad wyboru czynności powodujących pogłębianie się więzi łączących osoby, tych więzi nie odkrywa. Odkrywa je natomiast filozofia człowieka. Etyka z kolei ustala zasady

wyboru więzi, najkorzystniejszych dla człowieka, chroniących go w jego istnieniu. Pedagogika tylko wskazuje, jak te więzi utrwalac, a tym samym pogłębiać. Wszystkie te nauki musi znać pedagog, by nie mieszać ich przedmiotu, co pozwala wychowywać człowieka. Sposób więc budowania pedagogiki nie może być wyznaczony jakakolwiek filozofią i etyką i nie może być utożsamiony z tymi naukami. Zmusza więc do ukazywania zaleceń wychowawczych w całym kontekście źródeł, które je tłumaczą, uzasadniają i wyznaczają.

Wychowanie nie może więc być dowolne. Powinno być usprawnianiem realnych władz człowieka, by swymi działaniami chroniły relacje osobowe, oparte wprost na przejawach istnienia osób. Usprawniamy te władze wybranymi czynnościami, które powinny kierować nas przez nasze władze do otaczających nas osób, gdyż te osoby, a nie wymyślone teorie, oddziałują na nas tym, że są i czym są. Trzeba więc dobrze rozpoznać człowieka, by wiedzieć, co w nim i jak kontaktować z realnymi osobami.

Wyjaśnieniem i uzasadnieniem powyższych stwierdzeń jest - tak sędzę - teoria poznania niewyraźnego opisana przez św. Tomasza z Akwinu. Teoria ta ukazuje głębsze podstawy nierozdzielności wychowania i kształcenia. Dominujące we współczesnych teoriach wyjaśnienia budowane na koncepcji człowieka redukującej go do zespołu władz zmysłowych lub ujmującej intelekt tylko w aspekcie jego funkcji nazywanej rozumowaniem, raczej zaciemniają związek między nauczaniem i wychowaniem. W teoriach wychowania najczęściej przedstawia się człowieka jako zespół zaregowań zmysłowych na sytuację, natomiast w teoriach dydaktycznych nadmiernie akcentuje się samą w sobie rolę intelektu czynnego. Podaje się więc w rezultacie propozycję tylko wyszkolenia człowieka w operowaniu zapamiętanymi pojęciami. Często pomija się w wyjaśnieniach rolę intelektu możliwościowego i woli człowieka, mimo deklaracji o uwzględnianiu występowania tych władz. Należy więc przypomnieć, że według Akwinaty oprócz intelektu czynnego posiadamy także intelekt bierny.

Przypomnijmy więc choć w skrócie teorię poznania niewyraźnego. Otóż św. Tomasz z Akwinu wymienia dwa poziomy poznania. Oprócz tzw. poznania wyraźnego nazywanego współcześnie poznaniem świadomym, występuje tzw. poznanie niewyraźne. Dodajmy zaraz, że nie jest ono poznaniem niedokładnym. Jest natomiast poznaniem nieuświadomionym. Ponadto św. Tomasz odróżnia porządek właśnie poznania od porządku tworzenia wiedzy, które w później powstałych teoriach pomieszano i utożsamiono.

Przede wszystkim chodzi o to, że w spotkaniu drugiej osoby dochodzi do nas informacja o całej zawartości bytowej tej osoby. Dochodzące poprzez władze zmysłowe zewnętrzne informacje są scalane przez wewnętrzną władzę zmysłową, nazywaną zmysłem wspólnym, w

jedną postać nazywaną postacią zmysłową. Dodajmy w tym miejscu, że późniejsze koncepcje poznania utrwaliły przekonanie, że w postaci zmysłowej są tylko informacje o wrażeniach będących przedmiotem poznania zmysłowego. E. Gilson wyjaśnia w swoich badaniach tekstów św. Tomasza, że w postaci zmysłowej muszą być według Akwinaty także informacje istotowe, łącznie z odrębnością, jednością i realnością tej istoty. Informacje te nie są natomiast uświadomione i bywa tak, że uświadamiamy sobie tylko cechy poznawanej osoby. Dopowiedzmy, że uświadomienie informacji istotowych jest trudne i wymaga pomocy właśnie nauczyciela. Ponadto uświadomienie to będzie należało do porządku tworzenia wiedzy, nie zaś do porządku poznania, z którym tworzenie wiedzy wzajemnie się przenika i uzupełnia.

Poznanie niewyraźne polega więc na tym, że intelekt możnościowy o zachowaniach biernych odbiera wpływ pryncypiów istotowych osoby, razem z przenikającą istotą realnością, jednością i odrębnością. Odbiera więc oddziałującą osobę jako subsystemę. Te doznane pryncypia subsystemy wywołują pojawienie się w intelekcie możnościowym powodu skierowania się do oddziałującej osoby. Ten pojawiający się bytowy powód, nie skonstruowany więc, lecz przez ten intelekt „zrodzony” św. Tomasz z Akwinu nazywa „słowem serca”. Chce przez tę nazwę wyrazić to, że intelekt możnościowy reaguje na doznane pryncypia. „Słowo serca” bowiem oddziałuje w poznającym człowieku na jego wolę, która aktywizuje nas do skierowania się do oddziałującej na nas realnej osoby jako prawdy i dobra. To skierowanie się do realności, prawdy i dobra jako kontaktującej się z nami realności oddziałującej osoby, jej prawdy i dobra, jest relacją miłości, wiary i nadziei. Na doznane pryncypia subsystemy reagujemy właśnie miłością, wiarą i nadzieją. Powstaje koło oddziaływań: pryncypia subsystemy oddziałują na nas, my odpowiadamy życzliwością (miłość), otwarciem się (wiara) i potrzebą doznawania życzliwości oraz zaufania (nadzieja). Doznawanie i reagowanie, to swoista mowa. Św. Tomasz z Akwinu nazywa ją „mową serca”. W tej mowie, gdy osoby oddziałają na nas swoimi pryncypiami, „słowo serca” jest powodem zwrócenia się do osób naszą miłością, wiarą i nadzieją. Nasze reagowanie na osoby, których pryncypiów doznaliśmy, nie polega na użyciu wiedzy. Reagujemy relacjami osobowymi. Wiedza pojawi się później, gdy pobudzony kulturą intelekt czynny zacznie tworzyć tę wiedzę.

Na istotę osoby, oddziałującej na nas, reagujemy - powtórzmy - pełną miłością, wiarą i nadzieją, bezdyskusyjnie tę osobę akceptując, wierząc jej i pragnąc trwania w kontakcie z nią przez miłość, wiarę i nadzieję. Jest to zareagowanie w poziomie intelektu możnościowego, posługującego się mową serca jako wzajemnym, życzliwym i ufnym kontaktowaniem się osób. To zareagowanie wywołuje w intelekcie biernym rozumienia, które są ujęciem przez

intelekt pryncypiów istotowych bytu. Zauważmy, że rozumienia nie są jeszcze uświadomione. Często doświadczamy takiego faktu, że rozumiejąc istotę nie uświadamiamy jej sobie, co wyraża się w braku umiejętności wyrażenia tej istoty. Uświadomienia są więc późniejsze od rozumień i dokonywania ich trzeba się nauczyć. Z czasem jednak intelekt czynny, który odnosi się do niematerialnej zawartości intelektu możliwościowego i zarazem do doznanych przez zmysły wrażeń przypadłości materialnych, zacznie tworzyć wiedzę, pobudzony przez kulturę. Z powodu tej kultury może się zdarzyć, że nie będzie tworzył informacji, zachęcającej wolę do chronienia relacji osobowych. A właśnie zdarza się to w kulturze, w której np. dziś nie podejmuje się problematyki „słowa serca”.

Gdy relacjami osobowymi odnosimy się do subsystemy oddziałujących na nas osób, zastajemy w tych osobach, obok ich subsystemy, urealnijające je istnienie. Wywołuje to podziw, zachwyt, zdumienie, zdziwienie. Nasze więc zareagowanie na osoby w poziomie mowy serca jest kontemplacyjne, gdyż kontemplacja polega na poznaniu przenikniętym podziwem i na podziwie przenikniętym poznaniem.

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

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

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

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

Mądrość jest umiejętnością intelektu możliwościowego odnoszenia się do realnych osób jako prawdy i dobra oraz - pod wpływem „słowa serca” - wiązania się z nimi relacją miłości, wiary i nadziei. Jest też wskazówką dla intelektu czynnego, by podobnie reagował w usprawniających go dziełach kultury na to, co w nich kieruje do prawdy i dobra.

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

Pojawia się pozorny paradoks: celem wykształcenia i wychowania jest mądrość, a zarazem jest ona zasadą kształcenia i wychowania, pobudką, aby nabywać mądrości. Pozorność tego paradoksu wyjaśnia fakt, że np. aby nauczyć się czytać, trzeba czytać; aby nauczyć się wybierać, trzeba dokonywać wyborów; aby więc nauczyć się więzi z prawdą i dobrem, trzeba się z nimi wiązać, a jednocześnie ich stosowanie jest mądrością.

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

Dodajmy, że jest wiara jako naturalna relacja wiążąca nas z ludźmi z powodu prawdy i jest wiara religijna. Wiara naturalna z powodu prawdy w sposób przyrodzony wiąże nas także z Bogiem. Gdy w tę przyrodzoną relację wiary, w jej warstwę istotową, Bóg wniesie swoje wewnętrzne życie Trójcy Osób, powstaje wiara nadprzyrodzona nazywana też wiarą religijną.

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

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

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

Należy zauważyć, że uzyskiwanie skutków stosowania zasad pedagogiki nie jest ciągłym procesem. Zdarzają się potknięcia, przerwy, zniechęcający brak wyników. Dzieci lub młodzież muszą mieć odwagę zwierzenia tego kochającym je wychowawcom, co pozwala na orientowanie się przy ich pomocy w stopniu zaniedbań. Dzięki temu kształtuje się w nich potrzeba doznawania wybaczenia i obdarzania wybaczeniem. W tych wszystkich działaniach wychowawczych wzajemnie współpracują rodzice, nauczyciele i także inne zaprzyjaźnione osoby ze środowiska wychowanka.

Widać więc, że problematyka wychowania, to złożony zespół trudnych zagadnień. Wydaje się, że proponowane w literaturze pedagogicznej rozwiązania pokazujące relację „rodzina - szkoła” w perspektywie celów, prowadzą do utożsamienia pedagogiki z prawem. Trzeba raczej budować pedagogikę osób niż pedagogikę celów. Wiąże się to także z przekazem tzw. kultury zewnętrznej, co jest zadaniem szkoły.

Tzw. kultura zewnętrzna przekazywana w szkole jest po prostu zmysłowo poznawalną postacią osobowości nauczyciela. Stąd słusznie uważa się, że do wyposażenia osobowego nauczyciela należy wiedza z zakresu nauczanego przedmiotu. Niekiedy zapomina się jednak, że nauczyciel oddziałuje nie tylko całą swoją osobowością, ale przede wszystkim swoją osobą przez relacje osobowe.

Zbyt wiele teorii pedagogicznych akcentuje tylko fascynacje i uczucia w działaniach wychowawczych zarówno rodziny jak i szkoły. Owszem, posiadamy też fascynacje i uczucia jako skutki poznania i pożądania dobra fizycznego. Jednak poznanie zmysłowe przybiera w nas najpierw postać wyobrażeń, a pożądanie zmysłowe przybiera postać pragnień. Bezpośrednio więc wyobrażenia, dodane do wrażeń, powodują fascynację. Podobnie pragnienia, związane z wyobrażeniami, wyzwalały uczucia. Tych połączeń dokonuje władza konkretnego osądu (*vis cogitativa*) tak mocna, że jej działania dominują w człowieku dość długo. Trzeba więc wiązać się z wyobrażeniami, wiernymi wrażeniom zmysłów, ale poddanych jako postać zmysłowa działaniu usprawnionego aż do poziomu mądrości intelektu, to znaczy wrażliwego nie tylko na dominanty kultury, lecz także na rozumienia i „słowo serca” oddziałujące na wolę.

Dlatego nauczanie szkolne jest wypełnianiem treściami relacji osobowych wiążących nauczyciela z uczniem. Powtórzmy w tym miejscu, że nie należy tych relacji mylić z fascynacjami i uczuciami. Nauczyciel nie może kierować się sympatiami wobec uczniów, natomiast musi być powiązany z każdym uczniem relacjami osobowymi. Tylko w ten sposób daje się stosować postulowana dość powszechnie podmiotowość ucznia i nauczyciela.

Znamy wszyscy negatywne doświadczenie pedagogiczne, że nawet najlepszy specjalista nauczanego przedmiotu, ale mający wrogie nastawienia do uczniów, nie wywoła w nich pożądanych rozumień. Uzyska najwyżej przymusowe zapamiętanie wybranych informacji i sądów.

Kultura nauczyciela - powtórzmy - jest w nim jego osobowością łącznie z wiedzą i umiejętnościami, którą ujawnia, przyciągając i zatrzymując uwagę swoich uczniów. Kultura zewnętrzna z kolei jest tylko zespołem znaków fizycznych, które odsyłają ucznia do kryjącej się za nimi treści myślniej, wprost kierują w myślenie nauczyciela i następnie do nauczyciela.

Taką rolę znaku (lub - w innej terminologii - symbolu) rozważali już w wieku XII uczeni z klasztoru św. Wiktora. Warto zauważyć, że czytelność kultury zewnętrznej jako środka przekazu osobowości zależna jest od użycia przez autora znaków umownych, na które składają się różnego rodzaju alfabety, znaki malarskie lub dźwiękowe, mimika, gesty itp. Nie zawsze autor zna dostatecznie wybrany język i alfabet - znajomość ta jest kwestią jego kultury

wewnętrznej. Nie zawsze z kolei potrafi „wyprodukować” stosowne znaki. I nie zawsze te znaki są jednoznaczne. Wszystko to może więc niekiedy utrudniać zaplanowany przekaz osobowości.

Ze względu na zamierzone przez nauczyciela trwanie wytworzonego znaku, który zawsze, przynajmniej ze strony swego fizycznego tworzywa, narażony jest na destrukcję, wyróżniamy znaki jednorazowego przekazu i znaki przekazu wielokrotnego. Te pierwsze to przede wszystkim gest oraz słowo lub np. muzyka, używane przez nas w rozmowie, wykładzie, spektaklu, albo koncercie. Są to znaki dostępne odbiorowi jedynie naszych rozmówców, słuchaczy, albo widzów. Giną dość szybko po ich wytworzeniu. Rozważając znaki przekazu jednorazowego i wielokrotnego ze względu na ich skutki informacyjne stwierdzić możemy, że znaki jednorazowe są na ogół bezpieczniejsze i bardziej czytelne. Ich użycie pozwala autorowi znaku na natychmiastowe zareagowania wobec trudności odbiorców, a odbiorcom umożliwia szybsze dotarcie do autentycznego sensu podanego im znaku, a więc bezbłędne ujęcie myśli autora. Z tego właśnie względu szkoła, a zwłaszcza uniwersytet, gdzie szczególnie ważna jest precyzja ujęć, zachować muszą lekcję, wykład, seminarium i ćwiczenia jako główny środek pracy. Znaki wielokrotne, nawet najlepszy podręcznik, są stosowane jako środek pomocniczy, zresztą używany także pod kierunkiem nauczyciela. Jest to praktyczne stosowanie tezy wyjściowej tego wystąpienia, że pełnym i głównym pryncypium wychowania i nierozdzielnego z nim nauczania jest osoba. Teza ta jest zresztą powszechnie deklarowana. Zdumiewa więc budowanie wyjaśnień teoretycznych z pominięciem realistycznej filozofii uwzględniającej teorię osoby i relacji osobowych, etykę chronienia osób i pedagogikę szukającą zasad wyboru czynności chroniących osoby.

Może więc szukając wyjaśnień i podstaw aspektów etycznych kształtowania się pedagogicznej relacji „rodzina - szkoła” i dominującej w tej relacji roli osoby, trzeba nawiązywać do zapomnianych teorii, w tym teorii poznania niewyraźnego nazywanego przez św. Tomasza z Akwinu „mową serca”.

ARTUR ANDRZEJUK

MIECZYŚŁAWA GOGACZA DOCHODZENIE DO
PEDAGOGIKI

CZĘŚĆ PIERWSZA: POZNANIE I POSTĘPOWANIE

Karol Wojtyła pisząc recenzję książki F. W. Bednarskiego „Przedmiot etyki w świetle zasad św. Tomasza z Akwinu” napisał w niej między innymi tak: „Autor niedostatecznie zakorzenił etykę Tomasza w jego filozofii bytu. Natomiast wiele - być może zbyt wiele - miejsca poświęca Bednarski aksjologizacji etyki Akwinaty, a nie to przecież istotnie stanowi jej naukowy charakter”¹⁸. Brak metafizycznych podstaw jest bolączką nie tylko współczesnej etyki tomistycznej, ale także pedagogiki, a nawet nauki o człowieku. Dlatego usiłuje się w tej pracy szukać przedmiotu pedagogiki tropem myśli Mieczysława Gogacza, gdyż jest on - jako filozof - głównie metafizykiem. A sama metafizyka w jego ujęciu jest badaniem pryncypiów bytu jednostkowego, tego że byt jest i czym jest¹⁹.

Dochodzić do pedagogiki będziemy swoiście dwoma torami:

1) przez temat osoby i relacji osobowych do etyki,

¹⁸ Podaję za bibliografią prac K. Wojtyły, ogłoszonych na KUL, opracowaną przez A. Szostka i opublikowaną w pracy pt. *Obecność*. Karol Wojtyła na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, Lublin 1987, s. 65.

¹⁹ Mieczysław Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 5. Zob. też *Słownik terminów*, w: *Elementarz metafizyki*, hasło: *Metafizyka*, s. 163.

Uwaga 1: Wszystkie następane przypisy do 16 włącznie odnoszą się do *Elementarza metafizyki*. Będę podawał zatem jedynie numer strony, a po średniku hasło w słowniku i także numer strony.

Uwaga 2: Wskazując strony w *Elementarzu metafizyki* odsyłam do całego wykładu danej teorii lub tezy. Śledzenie za odsyłaczami tekstów publikacji Profesora pomyślałem jako sposób opanowania zagadnień filozoficznych, doprowadzających do pedagogiki. Odnosiłki do *Słownika terminów* zawartego w *Elementarzu* przeznaczyłem zasadniczo dla osób znających klasyczną filozofię bytu. Służą one mają zorientowaniu się w wykładzie tej filozofii w wersji Autora książki. Układ tych odsyłaczy został jednak tak pomyślany, aby obraz metafizyki według Mieczysława Gogacza był w miarę pełny i aby hasła słownika coraz precyzyjniej i pełniej ukazywały referowane zagadnienie.

2) w antropologii filozoficznej przez temat podmiotowania relacji istotowych. W wyniku tych dociekań uda się wyodrębnić pedagogikę jako odrębną naukę, charakteryzującą się własnym przedmiotem, metodami i celem, mimo iż wynikającą z etyki i antropologii.

I. Źródła poznawcze metafizyki - *intellectio* i *ratiocinatio*

1. *Intellectio* (poznanie niewyraźne)

Gdy uświadamiam sobie, że coś poznaję, to uświadamiam sobie coś, co już się we mnie znalazło. Gdy będę badał to uświadomienie to będę analizował poznanie wyraźne - *ratiocinatio*. Gdy natomiast zapytam o to, jak przedmiot uświadomienia znalazł się we mnie, to zapytam właśnie o poznanie niewyraźne - *intellectio*.

Poznanie niewyraźne stanowi poziom pierwszych zetknięć z poznawanym bytem, których skutkiem jest realne zwrócenie się do bytu, który oddziałwał. Przed uświadomieniami bowiem nie obserwujemy powstawania pojęć i wiedzy. Zauważamy jedynie życzliwe, otwarte i ufne zwrócenie się do bytu, który dał się nam poznać²⁰. Gdy zapytamy o naturę tych faktów, o powód życzliwego odniesienia się do spotkanego bytu, pytamy - według św. Tomasza - o zagadnienie „mowy serca”, a w nim o „słowo serca”. Otóż spotykany byt oddziałuje na poznawcze receptory człowieka pryncypiami swojej istoty ogarniętymi jednością. Informacją o tym wypełnia się intelekt możliwościowy (doznający). Pierwszym skutkiem tego wypełnienia jest „zrodzenie” przez ten intelekt bytowego powodu, aktywizującego wolę do skorzystania z transcendentaliów w realnym dotarciu do oddziałującego bytu²¹. Ten bytowy powód Tomasz nazywa „słowem serca”, natomiast sumę wszystkich opisanych tu wydarzeń - „mową serca”. Wola, aktywizując własności istnieniowe, wywołuje zetknięcie poznającego z istnieniem poznawanego poprzez własności transcendentalne. Jest to zetknięcie życzliwością, gdy stanowi spotkanie w samej realności i nazywa się je wtedy miłością. Jest otwartością, gdy spotykają się dwa byty jako prawda i nazywa się to wtedy wiarą. Jest oczekiwaniem, gdy motywem spotkania jest istnieniowa własność dobra i jest to wtedy istnieniowa relacja nadziei. Relacje te docierają do istnienia poznawanego bytu. Doznanie istnienia wywołuje zachwyty i podziwy. Zachwyty jest podstawą naturalnej religii. Wywołujący refleksję podziwy jest początkiem metafizyki²².

²⁰ 13 - 15; Mowa serca 164, Poznanie niewyraźne 169.

²¹ 14; Słowo serca 174.

²² 62 - 64; Relacje istnieniowe, Relacje osobowe 172.

2. *Ratiocinatio* (poznanie wyraźne)

Uświadamianie sobie doznań z poziomu „mowy serca” jest dziełem intelektu czynnego i władz zmysłowych. Przy odpowiednich usprawnieniach powstaje wiedza i nauka. Poznanie wyraźne ze względu na to dzieli się na dwa etapy, które nazywa się mową wewnętrzną i zewnętrzną.

1) *Mowa wewnętrzna*

Mowę wewnętrzną stanowi łączenie doznań i rozumień z poziomu „mowy serca” z wyobrażeniami we władzach zmysłowych. Daje to w sumie rozumienia i sądy oraz nazwy wewnętrzne zrozumiałe tylko dla tworzącego je człowieka²³.

2) *Mowa zewnętrzna*

Mowa zewnętrzna jest połączeniem rozumień i sądów z mowy wewnętrznej z przyjętymi w danej kulturze znakami komunikowania wiedzy dzięki usprawnieniom, objętym wspólną nazwą wykształcenia. W tym poziomie poznania wyraźnego powstają nauki. Metafizyka jako nauka powstaje też w obrębie mowy zewnętrznej, jako opisanie i wyjaśnienie doznań bytu z poziomu „mowy serca”²⁴.

II. Metafizyka - byt, subsystemacja, Bóg, osoba i relacje osobowe

Odebrane w poziomie poznania niewyraźnego istotowe pryncypia bytu jednostkowego ogarnięte, dzięki urealnianemu je istnieniu, jednością zostały nazwane w historii filozofii formą i materią (*quidditas*). Doznajemy ich jednak w ich jedności, a zarazem, skoro doznajemy ich, oddziałuje na nas realność tej kompozycji. Nazwano to subsystemacją. Gdy teraz postawi się pytanie o źródło realności, a także jedności odebranej w poznaniu istoty, to najpierw należy zauważyć, że ich źródłem na pewno nie jest sama istota, gdyż będąc przyczyną tożsamości bytu nie może być zarazem przyczyną jego realności. Tą przyczyną musi być akt istnienia, stanowiący razem z istotą, którą urealnia i aktualizuje, byt jednostkowy.

Wewnętrzne przyczyny bytu jednostkowego są więc następujące: 1) akt istnienia, który stanowi o tym, że byt jest, 2) istota, która stanowi w bycie to, czym on jest, 3) w istocie forma jest pryncypium jej stałej tożsamości, 4) natomiast możność jest podstawą podmiotowania przypadłości; możność materialna podmiotuje własności fizyczne, możność duchowa - własności niematerialne (np. intelekt). Dopowiedzmy ponadto, że aktem bytu jest istnienie, a

²³ 113 - 116; Mowa wewnętrzna 165.

²⁴ 116; Mowa zewnętrzna 165.

istota wobec niego zachowuje się w bycie jak możliwość, natomiast aktem w obrębie istoty jest forma aktualizująca właściwą bytowi postać możliwości²⁵.

Wśród zewnętrznych przyczyn bytu jednostkowego wyróżniamy przyczyny celowe i przyczynę sprawczą istnienia bytu. Przyczyny celowe są jednostkowymi bytami, które swą budową modelują istotę powstającego bytu, wywołując w niej określony typ możliwości. Np. w człowieku ciało kształtują kody genetyczne, słońce, tlen, węgiel, woda itd., psychikę ludzką kształtują rodzice, natomiast istotę duszy ludzkiej muszą wywołać byty jednostkowe nie zawierające w swej strukturze materii, ponieważ sama dusza ludzka ma charakter samodzielnego bytu jednostkowego²⁶. Przyczynę sprawczą wykrywamy szukając przyczyny aktu istnienia w bycie. Akt ten nie może być samoistny, bo jego związek z istotą jest stały, nie może jednak pochodzić z istoty, bo by się od niej nie różnił, nie może też pochodzić z niebytu, gdyż niebyt niczego nie wywołuje. Musi więc pochodzić z innego bytu, który jest w stanie wywołać (stworzyć) akt istnienia. Byt ten nazywamy Bogiem²⁷. Analizując istnienie stworzone możemy ustalić, że Bóg jest jeden, jest ponadto bytem jednoelementowym, stanowi Go bowiem samo istnienie, dzięki któremu jest „zdolny” do relacji istnieniowych²⁸.

Między bytami, stanowiącymi rzeczywistość, identyfikujemy byty, które dzięki intelektowi ujmują pryncypia innych bytów. Są przez to swoiście samodzielne i niezależne. Byty te w tradycji filozoficznej nazwano osobami. Do osób zaliczamy człowieka, wykrywanych przy temacie przyczyn celowych ludzkiej duszy aniołów, Boga, który w ujęciu teologicznym, czyli opartym na Objawieniu, jest trzema osobami w porządku istotowym, a jednym bytem w porządku istnieniowym²⁹.

Zauważyć też należy, iż wśród osób szczególnego znaczenia nabierają relacje istnieniowe, zwane zresztą w tym wypadku relacjami osobowymi, stanowiącymi swym trwaniem obecność. Łącząc osoby ludzkie stanowią humanizm, łącząc natomiast człowieka z Bogiem są religią. Religia i humanizm stają się przez to podstawowym, naturalnym środowiskiem osób, które to środowisko chroni i wspomaga osoby.

III. Etyka - przejście ze spotkania do obecności

²⁵ 19 - 30; Akt 153, Możliwość 165, Byt 154, Akt istnienia 153, Istota, Istota pełna, Istota w swych głównych pryncypiach 160, Forma 157, Materia 162.

²⁶ 38 - 43, 94 - 100; Przyczyny celowe, Przyczyny zewnętrzne 170, Dusza 156.

²⁷ 78 - 79; Akt istnienia samoistny 153.

²⁸ 80 - 84; Bóg 154.

²⁹ 100 - 101; Osobność 167, Osoba 166.

Etyka zajmuje się postępowaniem, które stanowi swoiste przejście od spotkania do obecności. Nie jest bowiem postępowanie jedynie relacją istotową podmiotowaną przez wolę, gdyż wola, aktywowana nawet przez „słowo serca”, nie jest w stanie wykroczyć poza bytowy obszar człowieka. Postępowanie, odnosząc nas do dobra drugiej osoby, sytuuje się w istnieniowej relacji nadziei. Postępowanie przenosi więc ze spotkania (relacje istotowe) do obecności (relacje istnieniowe i osobowe)³⁰.

Fakt ten stanowi o przedmiocie etyki, którym w tej perspektywie staje się chronienie relacji osobowych i przez to samych osób³¹. Sama etyka, będąc nauką filozoficzną, a więc badającą pryncypia, zajmuje się także pryncypiami. Wyprecyzowany w ten sposób przedmiot etyki stanowią pryncypia wyboru działań chroniących. Wobec tego „żadne zdanie etyki nie jest zdaniem z obszaru metafizyki lub religii”³².

Punktem wyjścia analizy etycznej są wszystkie relacje istotowe, gdyż to ich zadaniem jest chronienie obecności. Sama ta analiza polega na „przyłożeniu” do tych relacji pryncypiów wyboru relacji chroniących. Punktem dojścia więc jest określenie relacji chroniących miłość, wiarę i nadzieję.

Takie sformułowanie etyki wymaga też określenia aksjologii, czyli teorii wartości. Otóż, skoro osoby chronią osoby poprzez trwanie z nimi we współobecności, czyli w miłości, wierze i nadziei, to wartością jest właśnie owo trwanie tych chroniących powiązań.

W związku z tym temat powinności należy przesunąć z etyki do prawa. Powinność bowiem jest umówieniem się ludzi na jakieś dorzeczne dobro wspólne. Ma więc, jak każda umowa ludzka, źródło w myśleniu. Postępowanie, przenoszące w obecność, podmiotuje się w bytujących - niezależnie od poznania - podmiotach, stąd obecność nie ma charakteru umownego³³.

IV. Antropologia filozoficzna - teoria władz i sprawności

Etyka wywołuje pytanie: skoro podmiotem działań etycznych jest człowiek, to co w człowieku stanowi podstawę działań chroniących, czyli działań etycznych? Odpowiedzi na to pytanie należy, rzecz jasna, szukać w antropologii filozoficznej, a dokładniej w teorii władz i ich usprawnień.

³⁰ 120 - 122; Spotkanie 174, Obecność 166, Postępowanie 168, Etyka 157.

³¹ Tamże; Relacje istotowe, Relacje osobowe 172.

³² 120.

³³ 128 -129.

1. Władze człowieka

Władze są zdolnościami do określonych działań. Metafizycznie ujęte są ogarniętymi przez formę „częściami” możliwości, w których forma dopuszcza podmiotowanie się określonych przypadłości. Ze względu na przedmiot (prawda lub dobro) dzielimy władze na poznawcze i pożądawcze (dążeniowe, decyzyjne). Ze względu na podmiot (sama dusza lub dusza wraz z ciałem) dzielimy władze na umysłowe i zmysłowe.

I tak, zmysłowe władze poznawcze to najpierw tak zwane zmysły zewnętrzne. Według tradycji filozoficznej, pochodzącej od Arystotelesa, wymienia się ich pięć: wzrok, słuch, smak, powonienie, dotyk. Zmysły wewnętrzne to: pamięć, wyobraźnia, zmysł wspólny, władza konkretnego osądu (*vis cogitativa*).

Zmysłowe władze dążeniowe to władza pożądliva (tzw. pierwsza) i władza gniewliwa (tzw. druga). Ich działaniami są uczucia. Do pierwszej z tych władz należą: miłość i nienawiść, pragnienie i niechęć, przyjemność i przykrość, do drugiej zaś: nadzieja i rozpacz, odwaga i strach oraz gniew³⁴.

Do władz duchowych zalicza się intelekt możliwościowy i intelekt czynny, jako władze poznawcze oraz wolę, jako władzę pożądawczą. Wyjaśnić tu tylko należy, że pożądanie w ogóle, a w przypadku woli szczególnie, polega na wybieraniu dobra. Jest to zarazem istota decydowania, stąd często nazywa się wolę, jak już wspomniano, władzą decydowania³⁵.

2. Sprawności władz człowieka

Sprawności definiuje się jako stałe ukierunkowania (lub przysposobienia) władz do właściwych im czynności. Sprawności dotyczą jedynie władz umysłowych, gdyż udziałem zmysłów są tylko nawyki, będące mechanicznymi przyzwyczajeniami do określonych czynności. Sprawności dzielimy ze względu na podmiot (intelekt, wola) na intelektualne i wolitywne oraz ze względu na przedmiot na praktyczne i teoretyczne.

I tak, intelektu możliwościowego dotyczy sprawność pierwszych zasad poznania. Jest to uzdolnienie, dzięki kontaktowi poznawczemu z bytami, w odbieraniu bytu jako odrębnego od innych, mającego w sobie wszystko i realnego, skoro realnie oddziałuje. Intelktu czynnego dotyczy najpierw sprawność wiedzy. Nie utożsamia się ta sprawność z erudycją czy jakimś innym nagromadzeniem informacji. Jest sprawność wiedzy umiejętnością ujęcia w poznawanej rzeczy tego, co istotne, pierwszoplanowe. Jest zdolnością zbudowania informacji

³⁴ M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Kraków - Warszawa/Struga 1985, s. 81 - 82. Słownik terminów w *Elementarzu metafizyki*: Zmysłowe władze poznawcze 180, Zmysłowa władza konkretnego osądu 179, Uczucia 177 - 178.

³⁵ *Szkice...*, 77 - 81. *Słownik w Elementarzu*: Intelekt możliwościowy 160, Intelekt czynny 159 - 160.

istotnie mówiącej, czym poznawana rzecz jest. Także częściowo intelektu czynnego dotyczy sprawność mądrości. Opisuje się ją jako zdolność jednoczesnego ujęcia przyczyn i skutków, konfrontowania poznawanej prawdy z dobrem bytu (także z dobrem dla mnie). Są to sprawności teoretyczne intelektu.

Sprawności praktyczne intelektu to prąsumienie, sztuka i roztropność. Podstawą i źródłem wszystkich sprawności praktycznych jest prąsumienie (*syndereza*) - sprawność pierwszych zasad postępowania. Polega ona po prostu na tym, że każdy pragnie dla siebie dobra, a unika tego, co sprawia mu przykrość i co jest dla niego złem³⁶. Sztuka jest sprawnością wytwarzania, które polega na utrwalaniu rozumień i wiedzy w materiale fizycznym. Sztuki wymaga każde przekazywanie rozumień i wiedzy, gdyż każde to przekazywanie dzieje się za pośrednictwem znaków fizycznych. Roztropność jest sprawnością postępowania. Otóż dobro - będące celem jakiegoś działania - powinno być osiągnięte dzięki zastosowaniu właściwych środków. Wybór tych środków należy do roztropności. „Dobro moralne wymaga bowiem, aby cel był mądrze wybrany i roztropnie osiągnięty”³⁷.

Wola nabywa szeregu sprawności. Najważniejsze z nich, to - znane od Sokratesa i Platona - tzw. sprawności główne. Wśród nich jako pierwszą wlicza się roztropność. Zadania

³⁶ *Szkice...*, 86 - 87. Ponieważ M. Gogacz jedynie wymienia sprawności woli, to w celu bliższego zapoznania się ze związaną z nimi problematyką należy skorzystać wprost z *Sumy Teologii* św. Tomasza. Można użyć do tego polskiego przekładu *Sumy Teologicznej*, wydanego według tzw. traktatów w osobnych tomach. Poniższe cytowania podaję według tomów (a w nich stron) polskiego wydania.

1) Sprawności w ogóle omawia św. Tomasz w traktacie zawartym w: I - II, q. 49 - 70. W wydaniu polskim: Św. Tomasz z Akwinu, *Suma Teologiczna*, t. 11, *O sprawnościach*, przełożył i objaśnieniami zaopatrzył O. Feliks Wojciech Bednarski OP, Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, London, 1965, s. 343.

2) Wady i grzechy omawia św. Tomasz w: I - II, q. 71 - 89. W wydaniu polskim: Św. Tomasz..., *Suma...*, t. 12, *O wadach i grzechach*, przełożył i objaśnił F. W. Bednarski, s. 309.

3) Roztropność omawia św. Tomasz w osobnym traktaciku w: I - II, q. 47 - 56. Po polsku: Św. Tomasz..., *Suma...*, t. 17, *Roztropność*, przełożył i objaśnił ks. dr Stanisław Bełch, s. 204.

4) Sprawiedliwości poświęca Akwinata traktat w: II - II, q. 57 - 80. W wydaniu polskim: Św. Tomasz..., *Suma...*, t. 18, *Sprawiedliwość*, przetłumaczył i objaśnił F. W. Bednarski, słowo wstępne napisał kard. K. Wojtyła, s. 369.

5) Szereg cnót spokrewnionych ze sprawiedliwością omawia Tomasz razem. Np. religijność, II - II, 81 - 100. Po polsku: Św. Tomasz..., *Suma...*, t. 19, *Religijność* przetłumaczył i opracował F. W. Bednarski, wstęp napisał kard. S. Wyszyński, s. 350.

6) Cnoty społeczne, czyli pietyzm, szacunek, cześć, posłuszeństwo, wdzięczność, prawdomówność, przyjaźń, hojność, epikleję, czyli „nadprawość” oraz przeciwne im wady omawia Akwinata w: II - II, q. 101 - 102 (Podaj według Tumacza terminu polskiego). W polskim wydaniu: Św. Tomasz..., *Suma...*, t. 20, *Cnoty społeczne*, pokrewne sprawiedliwości, przetłumaczył i objaśnił F. W. Bednarski, wstęp napisał kard. S. Wyszyński, s. 297.

7) Męstwo omawia Tomasz w: II - II, q. 123 - 140. Po polsku: Św. Tomasz..., *Suma...*, t. 21, *Męstwo*, przełożył i objaśnił S. Bełch, s. 209.

8) Umiarkowaniu, jego częściom oraz przeciwnym mu wadom poświęcił Tomasz traktat w: II - II, q. 141 - 170. Po polsku: Św. Tomasz..., *Suma...*, t. 22, *Umiarkowanie*, przełożył i objaśnił S. Bełch, s. 381.

³⁷ S. Thomae de Aquino, *Summa Theologiae*, Editiones Paulinae, Alba-Roma 1962, I-II, 57, 5c. (Polski przekład: *Suma teologiczna*, t. 1 - 34, KOW „Veritas”, London 1962 - 86). Dalej będę cytował to dzieło w wyżej ustalony sposób, powszechnie zresztą przyjmowany.

Zob. też *Szkice*, 84 - 87.

roztropności jako usprawienia woli są takie same jak wtedy, gdy jest ona sprawnością intelektu czynnego. Wola nabywa tej sprawności przez kontakt właśnie z intelektem. Sprawiedliwość jest umiejętnością oddania każdemu tego, co mu się słusznie należy. Platon uważał, że sprawiedliwość jest jednoczesnym działaniem pozostałych trzech sprawności. Wynikałoby z tego może, że mamy być wobec innych roztropni, umiarkowani i mężni w tych postawach. Umiarkowanie i męstwo odnoszą się zasadniczo do uczuć. Umiarkowanie porządkuje uczucia pożądliwe, które stanowią proste dążenie do dobra. Męstwo natomiast odnosi się do uczuć gniewliwych, które swój przedmiot zdobywają pokonując rozmaite trudności i przeszkody.

V. Pedagogika - przedmiot, cel, metody

Antropologia kończy się na zdefiniowaniu i ukazaniu władz oraz ich sprawności. Wskazuje więc, co w człowieku podlega usprawieniu i jakie sprawności można uzyskać. Etyka wskazuje ku jakim postawom należy człowieka usprawiać, jakie zachowania ma człowiek realizować. Pedagogika musi ustalić, w jaki sposób i jakimi metodami uzyskuje się usprawienia władz człowieka, by spełniał on zachowania etyczne, czyli aby w swoim postępowaniu nie sprzeniewierzał się zasadzie chronienia osób i ich istnieniowych powiązań.

Zestawmy to raz jeszcze:

1) Przedmiotem pedagogiki są metody uzyskiwania usprawnień człowieka do działań chroniących, czyli zachowań etycznych.

2) Metody, które pedagogika wypracowuje samodzielnie, pozostając jednak w stałym kontakcie z antropologią i etyką, składają się na teorie wykształcenia i wychowania.

3) Celem pedagogiki jest uzyskanie w człowieku metamorfozy - przemiany myślenia i postępowania. Główne momenty tej przemiany to zwrot od rzeczy w kierunku osób, a w związku z tym przejście od powiązań z rzeczami do powiązań z osobami.

Otwartość wobec osób, co stanowi naturę wiary oraz poznawczy kontakt z tym, co prawdziwe dzięki rozważaniom i mądrości wywołuje dystans wobec kultury, wprowadza w humanizm i z kolei jest podstawą tworzenia kultury humanistycznej, uwzględniającej podstawowe dobro osób, którymi są więzi osobowe sprawiające obecność osób.

Może brak powiązań pedagogiki z etyką spowodował, co wiemy z historii pedagogiki, że zapomniano o celu, dla którego wychowuje się człowieka i wtedy sprawności i cnoty stawały się celem samym w sobie, a nie środkiem do uzyskiwania celów. Ten brak kontaktu

pedagogiki z etyką powodować mógł także, iż w wychowaniu człowieka nie liczone się z nim samym, człowiek stawał się wręcz środkiem do uzyskiwania jakiś celów.

A jeśli sama etyka wyznaczała pedagogikę, to w takim razie wychowanie dla cnót jako celu samego w sobie wywoływała etyka aretorologiczna, natomiast etyka zorientowana prawniczo była podstawą zbudowania pedagogiki nagród i kar.

Może było jeszcze inaczej: to antropologia wyznaczała pedagogikę. I tak, optymizm antropologiczny wyznaczał łagodne pedagogiki, natomiast protestancki, a przedtem augustyński pogląd na zepsucie natury ludzkiej wyznaczał pedagogiki rygorystyczne.

CZEŚĆ DRUGA: METAFIZYKA CZŁOWIEKA

Mowa serca jest źródłem wszystkich dyscyplin filozoficznych. Gdy analizujemy wydarzenie w porządku mowy serca pytając, jak zbudowany jest byt, który nadaje o sobie informacje, to zaczynamy budować metafizykę. Gdy z kolei, zapytamy o sposób, w jaki byt nadaje o sobie informacje i zarazem o sposób, w jaki my odbieramy, to jest to analiza relacji poznania. Gdy natomiast zapytamy o to, co jest w nas, że odebraliśmy to, co nadał nam oddziałujący na nas byt, to jest to początek antropologii filozoficznej, nazwanej w tytule metafizyką człowieka.

Mówiliśmy już poprzednio o sposobie filozofowania Mieczysława Gogacza, a także o antropologii filozoficznej, ale tylko w temacie władz i sprawności. Zatem, prezentowaną teraz metafizykę człowieka potraktować można jako przykład konkretnego zastosowania filozofii bytu w analizie rzeczywistości. Antropologia filozoficzna należy bowiem do metafizyki, gdyż zawsze odpowiada na pytanie: „czy coś jest?” oraz: „czym to jest?” stanowią metafizykę, bez względu na to, jakiej rzeczy te pytania dotyczą. I zawsze metafizyka jest analizą, dokonującą się - rzecz jasna - w poznaniu wyraźnym (*ratiocinatio*), ale dotyczącą faktów z porządku poznania niewyraźnego (*intellectio*, mowy serca).

Sama „mowa serca” jest relacją nadawania przez byt informacji o swoich istotowych pryncypiach wraz z ogarniającą te pryncypia jednością, odrębnością i realnością, i zarazem odbierania tych informacji przez władze poznawcze człowieka. Wypełnia się tymi informacjami intelekt, zwany możliwościovym, i rodzi on, ciągle dzięki oddziałaniu tamtego bytu, tzw. „słowo serca”, czyli motyw do życzliwego, otwartego i ufego zwrócenia się do bytu, który oddziałał.

I. Wewnętrzne pryncypia człowieka

1. Porządek poznawania

„Uświadamiamy sobie, że poprzez władze zmysłowe dotarła do nas informacja o istotowych pryncypiach bytu i jego własnościach transcendentálnych. Są to treści niematerialne. Musiał je więc odebrać w nas niematerialny podmiot poznania. Stwierdzając to odwracamy uwagę od bytu, który na nas oddziałał i zatrzymujemy ją na sobie, podejmując w ten sposób refleksję, która daje początek metafizyce człowieka”³⁸. Już w poziomie *intelectio* dowiadujemy się, że są w nas władze zmysłowe i niematerialny intelekt. Posługując się dalej nazwami z obszaru mowy zewnętrznej musimy zauważyć, że ani zmysły, ani intelekt nie są samodzielnymi i odrębnymi od nas bytami. Są one czymś w nas. Są zatem bytami niesamodzielnymi, czyli przypadłościami, zapodmiotowanymi w jakimś bycie samodzielnym. Wiemy już zatem, że człowiek jest bytem samodzielnym, substancją i że poznawcze władze zmysłowe oraz intelekt są przypadłościami człowieka³⁹.

„Jeżeli są w nas przypadłości, to wobec tego jest w nas ich podmiot”⁴⁰.

1) Te przypadłości są w nas „czymś”, stanowi więc człowieka istota, jako pryncypium podmiotujące przypadłości i decydujące o tym, czym jest człowiek.

2) Przypadłości właśnie wymagają podmiotu, w którym mogłyby tkwić. Podmiot ten musi być swoiście elastyczny, aby rozmaite przypadłości mogły się w nim zakotwiczyć. Nie może więc ten podmiot być aktem. Jest więc w obrębie istoty człowieka możność, jako podmiot przypadłości.

3) „Ponieważ są to przypadłości materialne i niematerialne (...) w naszej istocie znajduje się możność materialna i niematerialna”⁴¹.

4) Możliwość nigdy nie bytuje bez aktu, gdyż byłaby to wtedy rzeczywistość nieokreślona, która jest wewnętrznie sprzeczna i jako taka nie istnieje. Jest więc w istocie człowieka forma jako akt tej istoty. Ta forma jest w istocie człowieka i w samym człowieku pryncypium jego z sobą identyczności i stałej tożsamości⁴².

³⁸ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, s. 94.

³⁹ Tamże oraz M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, s. 130-131 (3. 1. 2. Myślenie identyfikujące); s. 133-134 (3. 1. 2. 2. Myślenie substancjami).

⁴⁰ *Elementarz*, 95.

⁴¹ Tamże oraz *Człowiek*, 8-10 (1. 1. 4. 1. Wewnętrzne przyczyny człowieka jako bytu).

⁴² Tamże. Identyczność oznacza, że istota jest tym, czym jest i że jest właśnie sama z sobą identyczna. Tożsamość oznacza, że istota jest niezmienna, mimo, że zmieniają się zapodmiotowane w niej przypadłości. Ten oto człowiek jest zawsze tym człowiekiem i nie może przestać nim być - to właśnie oznacza identyczność i tożsamość.

5) Istota jest pryncypium tego, czym byt jest. Pytając o realność całej tej kompozycji musimy wskazać na współstanowiący człowieka wraz z istotą akt istnienia.

2. Porządek bytowania

Przedstawiona tu analiza polega na ukazywaniu kolejności uświadamiania sobie wewnętrznych pryncypiów człowieka. Porządek ich bytowania jest zwykle odwrotny⁴³.

Ad 5. Akt istnienia jest w każdym bycie, także więc i w człowieku, zapoczątkującym go i podstawowym pryncypium. Całą zawartość bytu akt istnienia urealnia i aktualizuje. Termin urealnia oznacza, że akt istnienia wszystko w bycie czyni bytem, czyli czymś właśnie realnym. Termin aktualizowanie oznacza, że akt istnienia wszystko to, co urealnia, zarazem z sobą wiąże powodując indywidualność bytu, którego ujednostkowanie gwarantuje możliwość⁴⁴.

Urealnianie i aktualizowanie ujawnia się w tym bycie sześcioma własnościami istnieniowymi. Są to: realność będąca podstawą życzliwości i miłości, odrębność, jedność, prawda, podmiotująca otwartość i wiarę, dobro, będące podstawą oczekiwania i nadziei oraz piękno.

Akt istnienia, będąc aktem bytu nie jest tożsamy z jego istotą, nie stanowi jej własności o charakterze przypadłości, nie może więc być relacją np. do Boga, nie może polegać na wewnętrznej budowie istoty. Nie może też być jej stanem, trwaniem, sposobem zachowania się, gdyż nie utożsamia się z własnościami transcendentalnymi. Będąc aktem bytu jest pierwszym jego współtworzywem⁴⁵.

Ad 4. Akt istnienia, zapoczątkując człowieka, wywołuje proporcjonalny do siebie akt formy. Cała bowiem sfera możliwościowa bytu jest swoistym rozwinięciem cechy pochodności stworzonego aktu istnienia⁴⁶. Forma wyznacza tożsamość człowieka i jego identyczność. Ponadto udziela swego charakteru innym tworzywom bytu. Pozwala to zaliczyć dany byt do jakiegoś gatunku, np. tego oto człowieka do gatunku „człowiek”⁴⁷. Forma

⁴³ Struktura podrozdziału ma odzwierciedlać tę odwrotność, dlatego jego poszczególne punkty - odnosząc się do punktów poprzedniego podrozdziału - zaczynają się dokładnie od tematu, na którym tamten się skończył.

⁴⁴ *Elementarz*, 26-27 (2. 4. Wewnętrzny w bycie akt istnienia); 95-96. *Człowiek*, 32-34 (1. 2. 3. 3. 1. i 1. 2. 3. 3. 2.).

⁴⁵ Na temat istnienia, zob. rozdz. 6 *Elementarza metafizyki*, 66-67 oraz M. Gogacz, *Akt istnienia (ipsum esse) według tomizmu konsekwentnego*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, 22 1986), s.25-39.

⁴⁶ *Elementarz*, 35-36. *Człowiek*, 34.

⁴⁷ *Elementarz*, 21-22.

człowieka bowiem jest pryncypium poznania zmysłowo-intelektualnego, jest zatem podstawą duchowo-cieleśnej budowy człowieka⁴⁸.

Ad 3. Forma jest więc bezpośrednim powodem tego, że możność człowieka podmiotuje zarówno własności duchowe jak i fizyczne. Forma, dzięki tzw. przyczynom celowym wywołuje w człowieku możność niematerialną, która jest w nim podstawą tego, co duchowe, a więc intelektu możliwościowego, intelektu czynnego i woli oraz pośrednio wszystkich ich czynności i sprawności. Z powodu innych przyczyn celowych forma pozwala, aby „część” możności nabyła rozciągłości, co stanowi już możność materialną, nazywaną krótko materią. Materia jest podstawą przestrzenności człowieka i całej jego fizyczności⁴⁹.

Ad 2. Sama możność jest koniecznym, obok aktu, czynnikiem w człowieku, gdyż właśnie ten akt ogranicza, czyniąc go aktem tego bytu. Gdyby nie było w bycie możności, akt istnienia będąc pochodny byłby niezależny, a więc sprzeczny i nie istniałby realnie⁵⁰. Możliwością wobec aktu istnienia jest istota. W istocie, wobec formy jako jej aktu znajduje się możność materialna i niematerialna.

Ad 1. Istota w bycie stanowi możność wobec jego aktu, którym jest istnienie. Sama istota - jak pamiętamy - nie jest jednorodna. Stanowi ją bowiem forma, będąca aktem i właśnie możność. W przypadku człowieka mamy do czynienia z dwiema odmianami tej możliwości⁵¹.

Opisuje się istotę dwojako: albo ujmując w niej tylko to, co konieczne, aby być człowiekiem, czyli jedynie formę i materię. Takie ujęcie nazywamy quidditas, czyli tzw. istotą niepełną. Nie wynika z tego ujęcia ani to, czy owa istota rzeczywiście jest oraz czy ma jakieś przypadłości. Ujęciem pełnej istoty jest subsystemacja. Oprócz formy i materii stanowi subsystemację realność i gotowość do podmiotowania przypadłości. Możemy zatem powiedzieć, że subsystemacja jest istotą bytu, który rzeczywiście istnieje⁵².

Dopowiedzieć tu warto, że analizując subsystemację odkrywamy w poziomie wyraźnym akt istnienia. Szukając bowiem powodu realności subsystemacji nie znajdujemy go w niej samej, gdyż stanowi ją tylko forma, możność i realność⁵³.

Istota człowieka wraz z jego aktem istnienia stanowi człowieka. Oba te pryncypia są wzajemnie powiązane. Istnienie pod względem bytowym wyprzedza istotę, gdyż ją urealnia i

⁴⁸ *Elementarz*, 36-37.

⁴⁹ *Elementarz*, 22-37, 95-97.

⁵⁰ *Elementarz*, 34-36. *Człowiek*, 9-11.

⁵¹ *Elementarz*, 33-38. *Człowiek*, 34-35 (1. 2. 3. 3. 3.).

⁵² *Elementarz*, 24-25.

⁵³ *Elementarz*, 27-30.

zapoczątkowuje. Jest jednak od niej zależne, gdyż to ona wnosi w nie jednostkowość i odrębność⁵⁴.

Dopowiedzenie: Dusza i ciało człowieka

Najczęściej mówiąc o bytowej strukturze człowieka stwierdza się, iż stanowi go dusza i ciało. Jest to prawda. Zastanówmy się, czym jest dusza człowieka i czym jest jego ciało.

1) Dusza człowieka⁵⁵ jest w jego istocie wszystkim tym, co niematerialne. Jest zatem - gdy ujmemy istotę jako subsystemę - ogarniętą przez realność formą wraz z możliwością niematerialną. Zauważmy po pierwsze, że tak ukonstytuowana struktura może istnieć, gdyż stanowią ją wszystkie konieczne pryncypia bytu jednostkowego: akt istnienia, forma i możliwość. Po drugie, dusza - mając możliwość niematerialną, a w niej intelekt i wolę - dysponuje poznaniem intelektualnym i może w sposób wolny decydować. Po trzecie, dusza ludzka nie jest pełnym człowiekiem. Jest człowiekiem okaleczonym, nie jest samodzielna co do gatunku, nie może poznawać w zwykły ludzki sposób, gdyż jest to poznanie zmysłowo-intelektualne.

2) Ciało człowieka⁵⁶ stanowi możliwość materialna wraz z zapodmiotowanym w niej zespołem przypadłości fizycznych. Przypadłości te nabywają fizyczności dzięki temu, że wchodzą w ich budowę substancje zawierające w swej strukturze tylko możliwość materialną i tylko przypadłości fizyczne. Są to np. węgiel, tlen, wodór, azot, wapń i inne. Przyczyn ciała należy więc szukać zarówno w formie, gdyż to ona dopuszcza oddziaływanie określonych substancji, jak i w samych tych substancjach.

II. Zewnętrzne przyczyny człowieka

1. Ujęcie genetyczne

W ujęciu tym, w odróżnieniu od ujęcia strukturalnego, chodzi o opisanie wzajemnych powiązań i zależności opisywanych pryncypiów.

1) Przyczyna sprawcza

Rozważając zależności różnych pryncypiów człowieka zauważamy, że niektóre z nich mają przyczynę poza człowiekiem. Jasne jest to w przypadku ciała, ale także ludzki akt istnienia nie wyjaśnia sam siebie. Nie jest bowiem samoistny, bo zależy od istoty. Nie

⁵⁴ *Człowiek*, 34-35 (1. 2. 3. 3. 3.).

⁵⁵ *Elementarz*, 97-98. *Człowiek*, 31-32.

pochodzi sam od siebie, bo nic nie jest przyczyną siebie. Nie pochodzi też z nicości, gdyż ona nie działa, bo jej nie ma. Nie pochodzi też z istoty, gdyż wtedy - jako jej skutek - nie różniłby się od niej. Jest zatem akt istnienia skutkiem innego bytu, takiego, którego struktura pozwala na urealnianie aktów istnienia na zewnątrz siebie⁵⁷. Tym bytem sprawczym jest Samoistny Akt Istnienia.

2) Przyczyny celowe

„Dużą trudność - mówi profesor Mieczysław Gogacz - sprawia metafizykom identyfikowanie przyczyn celowych”⁵⁸. Wiadomo jednak, że nie są to cele człowieka i nie jest to Bóg. Są to substancje otaczające człowieka i wraz z formą wyznaczające jego istotowy charakter.

A) Przyczyny celowe duszy

Wiemy już, że dusza ludzka ma charakter substancji. Musi więc ukształtować ją na swój wzór rozumna substancja duchowa. Nie czyni tego Bóg, gdyż On tylko stwarza istnienie. Skoro więc istnieją realni ludzie, zatem muszą istnieć takie byty, które są przyczynami celowymi ludzkich dusz⁵⁹.

B) Przyczyny celowe ciała

Ciało człowieka w swych genetycznych powiązaniach widoczne jest dosłownie gołym okiem. Stwierdzamy w nim zależność od białka, wapnia, a także - mówiąc słowami Arystotelesa - od rodziców i słońca⁶⁰.

2. Ujęcie strukturalne

1) Przyczyna sprawcza

Zewnętrzną przyczyną (sprawczą) aktu istnienia człowieka jest Bóg, który jest istnieniem samoistnym, a więc bytem niezłożonym, jednoelementowym, prostym, posiadającym wszystko na pozycji pryncypium, a nie mającym możliwości, a co a tym idzie - przypadłości, ani jakichkolwiek w sobie skutków. Urealnia On tylko na zewnątrz siebie i nazywamy to stwarzaniem⁶¹.

⁵⁶ *Elementarz*, 98-99. *Człowiek*, 31-32.

⁵⁷ *Elementarz*, 38-41. *Człowiek*, 10-11, 35-36 (1. 2. 3. 3. 4.).

⁵⁸ *Człowiek*, 36. Zob też 46-50 (1. 3.).

⁵⁹ *Elementarz*, 41-43, 97-98. *Człowiek*, 11-12, (1. 1. 4. 3.), 39-41 (1. 2. 4. 2.).

⁶⁰ *Elementarz*, 41-43, 98-99. *Człowiek* 11-12, 36-39 (1. 2. 4. 1.)

⁶¹ *Elementarz*, 38-41. *Człowiek*, 10-11, 33-34 (1. 2. 3. 3. 2.). Na temat Boga zob. rozdz. 7 w *Elementarzu metafizyki*, s. 78-93 oraz M. Gogacz, *Poszukiwanie Boga*, Warszawa 1976, stron 172, a także: M. Gogacz, *Filozoficzne koncepcje istoty Boga*, w: *W kierunku Boga*, praca zbiorowa pod red. bpa B. Bejzego, Warszawa 1982, s. 21-49.

2) Przyczyny celowe

A) Przyczyny celowe duszy

Byty, o których była mowa w ujęciu genetycznym, stanowi więc akt istnienia wraz z formą i możliwością niematerialną. Nie mają więc byty te ani cech fizycznych, dysponują natomiast poznaniem intelektualnym. Za tradycją więc możemy nazwać te byty aniołami⁶².

B) Przyczyny celowe ciała

Podzielić możemy je na wewnętrzne, czyli te, które wchodzą w wewnętrzną budowę organów zmysłowych oraz zewnętrzne, czyli te, które te organy kształtują od zewnątrz: są to np. kody genetyczne rodziców, klimat, żywność itp.

III. Człowiek jako osoba. Relacje osobowe

Rozważając jeszcze więź istnienia z istotą, co najwyraźniej manifestuje subsystencja, zauważamy, że akt istnienia człowieka urealnia i aktualizuje w nim pryncypium intelektualności. Dzięki niemu jest człowiek „bytem osobnym i samodzielny, w wysokim stopniu samowystarczalny”⁶³. Jest osobą. Osobą bowiem jest każdy byt, w którym akt istnienia wywołuje intelektualność. Gdy byt ten ma ponadto ciało - jest osobą ludzką⁶⁴.

Gdy intelekt ludzki to ujmie, gdy porówna to z wyposażeniem innych bytów, gdy uzna, że istnieć i mieć intelekt jest dla człowieka czymś dobrym i gdy w związku z tym usytuje człowieka na „godnej dla niego pozycji osoby”, to wskazuje na taką jego pozycję, którą nazywamy godnością człowieka⁶⁵.

Między innymi dlatego, że człowiek jest osobą, wspomniane przy temacie transcendentaliów relacje istnieniowe nabierają w przypadku człowieka znaczenia szczególnego i nazywa się je wtedy relacjami osobowymi.

Relacje te, zbudowane na przejawach w bycie jego istnienia, są pierwotnymi, wyjściowymi i najbardziej naturalnymi odniesieniami między osobami, tak jak najpierwotniejsze i wyjściowe jest w bytach istnienie⁶⁶.

⁶² Człowiek, 43-46 (1. 2. 5.). Zob. też M. Gogacz, *Filozoficzna konieczność istnienia aniołów jako celowych przyczyn dusz ludzkich*, w: *Człowiek we wspólnocie Kościoła*, dzieło zbiorowe pod red. L. Baltera Warszawa 1979, 87- 116.

⁶³ *Elementarz*, 101.

⁶⁴ *Elementarz*, 100-101, Zob. też M. Gogacz, *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974; M. Gogacz, *Zagadnienie osoby ludzkiej*, *Novum* 7 (1975), s. 35-111; M. Gogacz, *Kim jest osoba*, w: *Kalendarz Caritas* 1981, s. 124-131.

⁶⁵ *Elementarz*, 101-103. Zob. ponadto: *Godność osoby ludzkiej*, *Więź* 17 (1974), s. 11-24. *Filozoficzna identyfikacja godności osoby*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 25 (1989) 1, s. 181 - 207.

1. Miłość

Miłość buduje się na istnieniowej własności realności i jest, tak jak realność, pierwotna i wyjściowa wobec pozostałych relacji istnieniowych. Polega na „życzliwym współprzebywaniu osób”⁶⁷. Opisuje się miłość poprzez skutki, które wywołuje w osobach. Jest to spotkanie w fakcie ich realności: współpodobanie, współżyczliwość, akceptacja, współodpowiedniość, otwartość⁶⁸.

Profesor Mieczysław Gogacz wymienia - za św. Tomaszem - kilka odmian miłości.

1) Podstawowa życzliwość (*complacentia, connaturalitas*)

Stanowi jej naturę upodobanie (*complacentia*), wywołująca akceptację i właśnie jakąś postawę życzliwości. Wywołuje tę odmianę miłości odpowiedniość w dwu bytach tego, że są i zarazem tego, że są właśnie osobami. Jest to zatem relacja o charakterze odpowiednich natur (*connaturalitas*)⁶⁹.

2) Uczucia (*concupiscentia, concupiscibilitas*)

Ta odmiana miłości - poprzez uczucia - ogarnia w szczególny sposób także ciało człowieka. Jej najgłębszym motywem jest piękno, wywołujące właśnie zachwyty, uwielbienie, czułość, a niekiedy zazdrość, a nawet gniew. Jest to zatem miłość bogatsza o dobro zmysłowe, ale dobro to jeszcze traktujemy jako coś dla nas, co nazywa się pożądaniem (*concupiscentia*)⁷⁰.

3) Miłość osobowa (*dilectio*)

Pełną osobową miłością jest *dilectio*. Ogarniamy w niej, dzięki intelektowi, całą osobę wraz z jej rozumieniami i decyzjami. Pragnąc zatem dobra, pragniemy tego, czego pragnie kochana osoba. Miłość osobowa ma kilka poziomów⁷¹.

a) Przyjaźń (*amicitia*) jest pełną wiernością (tzn. trwaniem miłości) i pełnym zaufaniem. Nie wywołuje niepokoju, lęku. Charakteryzuje ją pełna wzajemność⁷².

b) Miłość nie oczekująca wzajemności (*caritas*) ma postać bezinteresownej, pełnej troski, ochrony naszego dobra. Jest wybacząca, dyskretna, ofiarna. Dopowiedzieć warto, że to o niej mówi św. Paweł w swym „Hymnie o miłości”⁷³.

⁶⁶ *Elementarz*, 102-103. *Człowiek*, 12-13 (1. 1. 5.)

⁶⁷ *Elementarz*, 103.

⁶⁸ *Elementarz*, 63. *Człowiek*, 163.

⁶⁹ *Elementarz*, 104. *Człowiek*, 13.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ *Elementarz*, 104-105. *Człowiek*, 13.

⁷² *Elementarz*, 105. *Człowiek*, 14.

⁷³ 1 Kor. 13. *Elementarz*, 105. *Człowiek*, 14.

c) Miłość powiązana z cierpieniem (*amor*) polega na stałym pragnieniu obecności kochanej osoby. Nieobecność wywołuje tęsknotę sprawiając cierpienie. Jest to typowa miłość ludzka. Jest to też zwykła miłość człowieka do Boga. Wydaje się, że to tę odmianę miłości opisuje „Pieśń nad Pieśniami”⁷⁴.

d) Miłość Boga do człowieka (*agape*) charakteryzuje się - według Objawienia chrześcijańskiego - absolutną bezinteresownością. Jest ona swoistym połączeniem przyjaźni i *caritas*⁷⁵.

2. Wiara

Wiara jest relacją, budującą się na własności prawdy. Jest więc wzajemną otwartością osób i zaufaniem. Nie utożsamia się z poznaniem i wiedzą. W ujęciu podmiotowym, a więc ze względu na nas, jest wiara ufnym i otwartym odniesieniem się do drugiej osoby. W sensie przedmiotowym jest otwartością na wszystko, co ta druga osoba wnosi w tę relację.

Jeśli chodzi o relację wiary, odniesioną do Boga, jest wiara nadprzyrodzonym, właściwym Bogu, sposobem udzielania nam siebie. W aspekcie podmiotowym jest zaufaniem Bogu dla Jego prawdomówności, czyli ze względu na Niego samego⁷⁶. W tym więc aspekcie wiary mieści się uznanie prawd objawionych.

3. Nadzieja

Nadzieję podmiotuje w osobie dobro jako przejaw jej istnienia. Jest zatem nadzieja wszystkim tym, co wywołuje dobro. Stanowi ją więc oczekiwanie, że osoba, do której odnieśliśmy się z wiarą i miłością, podejmie te relacje i je odwzajemni oraz będzie je chroniła⁷⁷.

4. Humanizm i religia

⁷⁴ *Elementarz*, 105-106. *Człowiek*, 14.

⁷⁵ *Elementarz*, 106. *Człowiek*, 14. Miłość ta najbardziej czytelna jest w psalmach.

⁷⁶ *Elementarz*, 106-108. *Człowiek*, 14-15 (1. 1. 5. 2.). Odróżnienie wiary, wiedzy, poznania można znaleźć w: M. Gogacz, *Rola wiary i nauki w życiu chrześcijanina*, w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, t. 12, Warszawa 1980, s. 223-288, a także w moich pracach publikowanych na łamach: „Młodzieży Katolickiej” i „Wierzę...” (1988 nr 1,2/137, 138 R. XVI) oraz „Wiara, wiedza, poznanie”, 3/139, s. 15-17.

⁷⁷ *Elementarz*, 108. *Człowiek*, 15 (1. 1. 5. 3.), 162 (4. 5. 5. 2.).

Relacje osobowe - jak powiedziano - stanowią najbardziej podstawowe odniesienia osób do siebie. Są dla osób po prostu domem⁷⁸. Dom ten, gdy stanowią go powiązania człowieka z osobami ludzkimi, jest humanizmem. Gdy miłość, wiara i nadzieja łączą człowieka z Osobami Boskimi - jest to religia.

Humanizm i religia, jako podstawowe środowisko człowieka, wymaga troski i ochrony. Polega ona najpierw na tym, aby człowiek zrozumiał, że są one cenne. Należy więc kształcić ludzi dla humanizmu i religii w prawidłowych rozumieniach człowieka, świata i Boga. Aby człowiek umiejętnie chronił trwanie relacji osobowych, musi umieć to robić. Ważne są więc rozmaite sprawności i umiejętności. Ważne też jest wychowanie do humanizmu i religii. Warunkuje ono trwanie człowieka w tych odniesieniach, trwanie wśród osób, bez których człowiek zamiera i ginie.

CZEŚĆ TRZECIA: WYODRĘBNIANIE PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

Profesora Mieczysława Gogacza, będąc jego uczniami, znamy jako historyka filozofii i metafizyka oraz znakomitego nauczyciela i wrażliwego wychowawcę. I studiujemy głównie jego filozoficzne książki i artykuły. Dla większości czytelników jednak jest profesor Gogacz „pisarzem spraw ducha”⁷⁹. Jest to, jak sam mówi, jego sposób służenia bliźnim miłością, wiarą i nadzieją oraz sposób świadczenia o Chrystusie⁸⁰. Już dawno zauważono, że religijne książki Profesora są na wskroś pedagogiczne, wprost postulatyczne, przez co narażają się na zarzut idealizowania rzeczywistości stosunków międzyludzkich. Tak szczęśliwie się jednak składa, że pedagogika zawarta jest zarówno w książkach filozoficznych, głównie z zakresu antropologii; mamy tam to, co można by nazwać pedagogiką ogólną, zaś w książkach religijnych znajdujemy szereg praktycznych wskazań wychowawczych.

Pedagogikę ogólną wyznacza w myśli Profesora antropologia i etyka, jako nauka filozoficzna o zasadach działań chroniących. Pedagogika szczegółowa powstaje w ten sposób, że wskazania wychowawcze, w które bogata jest katolicka ascetyka, sprawdzane są właśnie kryterium antropologicznym lub etycznym. Wiele zatem z tej tradycji Profesor jest zmuszony odrzucić, gdy u podstaw pedagogiki leżał albo antropologiczny neoplatonizm św. Augustyna, albo deontologiczna etyka Kanta. Wiele rzeczy skorygował. Wykazał ponadto ponadczasowy

⁷⁸ Jest to ulubione określenie profesora Gogacza, zob. M. Gogacz, *Modlitwa i mistyka*, Kraków - Warszawa/Struga 1985, s. 51 oraz *Kościół moim domem*, *Przegląd Katolicki*, 72 (1984) 15, z dn. 30.IX, *Osoby domem człowieka*, „Myśl Społeczna”, 23, (1987) 11, z dn. 15.III.

⁷⁹ Jest to określenie Jacka Moskwy. Zob. J. Moskwa, *Pisarz spraw ducha*, „Królowa Apostołów” 2 (72), luty 1988, s. 17.

charakter myśli takich geniuszy, jak Ewagriusz z Pontu, Ryszard ze św. Wiktora, św. Tomasz z Akwinu, św. Teresa z Avila, św. Jan od Krzyża, św. Wincenty a Paulo, św. Maksymilian Kolbe, czy Aleksander Żychliński, Reginald Garrigou-Lagrange, Jacek Woroniecki, Tomasz Merton.

W pracy tej korzystam jedynie z dwu książek profesora M. Gogacza, mianowicie: „Człowiek i jego relacje⁸¹” oraz „Modlitwa i mistyka”⁸². Redukcjonizm ten podyktowany jest z jednej strony rozmiarami tej wypowiedzi, a z drugiej zaś - nastawieniem na rzeczy najważniejsze, same zasady myśli pedagogicznej Profesora, wprost na wyznaczające ją pryncypia. Dlatego pominięto teorię kształcenia filozoficznego i teologicznego, zawartą w książce „Poszukiwanie Boga”⁸³, wspaniałą pedagogikę miłości z książek „Ciemna noc miłości”⁸⁴, „Jak traci się miłość”⁸⁵ i „Największa jest miłość”⁸⁶, a także pedagogikę życia religijnego z „On ma wzrastać”⁸⁷, „Idę śpiewając Ciebie”⁸⁸ i „Błędy brata Ryszarda”⁸⁹. Pominięto także wiele zagadnień szczegółowych ze „Szkiców o kulturze”⁹⁰. Wypowiedź ta stanowi zatem jedynie zasygnalizowanie zagadnienia niż jego ostateczne rozwiązanie, zwłaszcza, że otrzymamy z pewnością jeszcze nie jedną książkę spod pióra Profesora.

I. Krytyka pedagogiki zorientowanej idealistycznie

Inaczej jawi się pedagogika, gdy człowieka ujmujemy jako zespół procesów, a inaczej, gdy rozumiemy człowieka jako osobę o wewnętrznej zawartości bytowej. W przypadku pierwszym wychowanie musi stać się procesem, liniowo uporządkowanym, we wzajemnych zależnościach przyczynowych, szeregiem przemian zmierzających ku określonemu celowi. W przypadku drugim wychowanie staje się zmianą relacji, zawsze ku temu, co lepsze, prawdziwe i słuszniejsze⁹¹. Zauważyć należy, że aktualne kształcenie ogólne i podstawowe skłania ku opowiedzeniu się za idealistyczną teorią człowieka, a zatem i pedagogiki.

⁸⁰ M. Gogacz, *Dziesiątek różańca refleksji*, Warszawa 1984, s. 5.

⁸¹ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1984

⁸² Zob. przypis 61.

⁸³ M. Gogacz, *Poszukiwanie Boga. Wykłady z metafizyki absolutnego istnienia*, Warszawa 1976.

⁸⁴ M. Gogacz, *Ciemna noc miłości*, Warszawa 1985.

⁸⁵ M. Gogacz, *Jak traci się miłość. Esej ascetyczny*, Warszawa 1982.

⁸⁶ M. Gogacz, *Największa jest miłość. Rozważania rekolekcyjne*, Warszawa (Struga) - Kraków 1988.

⁸⁷ M. Gogacz, *On ma wzrastać*, wyd.IV, Warszawa 1990.

⁸⁸ M. Gogacz, *Idę śpiewając Ciebie*, Warszawa 1977.

⁸⁹ M. Gogacz, *Błędy brata Ryszarda*, Warszawa 1975.

⁹⁰ M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Kraków - Warszawa/Struga 1985. Z innych także powodów nie uwzględniono najnowszych publikacji Profesora, także i książki pt. *Podstawy wychowania* (Niepokalanów 1993), lecz myśl w nich zawarta dostępna była wcześniej autorowi opracowania w maszynopisie.

Przeważa w tym kształceniu bowiem matematyka i logika, które uczą myślenia zbiorami i całościami, a nie jednostkowymi bytami. Skłaniają one do nastawień idealistycznych, w których intelekt podporządkowuje sobie byty, manipuluje nimi i ceni bardziej całość niż realny byt jednostkowy⁹². I zdaniem profesora Gogacza „to wyznaczenie pierwszeństwa myśleniu przed realnym istnieniem... jest wyjątkowo dotkliwie w pedagogice i etyce”⁹³. W etyce, która - jak pamiętamy - wraz z antropologią wyznacza pedagogikę, prowadzi do perfekcjonizmu i dominującym zagadnieniem musi się stać subiektywnie pojęte szczęście i autorytatywnie wyznaczona aksjologia⁹⁴. W idealistycznie formułowanej pedagogice celem wychowania, jego zadaniem i wartością, której człowiek ma służyć, jest idea, ideał, model, wzór, zawsze ogólny i odległy, przez co nigdy do końca nieosiągalny. Wychowanie zatem polega na dążeniu do ideałów i wzorów, nigdy na ich osiągnięciu, gdyż konkretna i jednostkowa osoba ludzka nie jest w stanie realizować ogólnego modelu⁹⁵.

Celem staje się realizowanie poglądu, czegoś myślanego. Nawet wzór, którym jest inny człowiek, jest zawsze tylko myślanym wzorem. Czyjeś zachowania są organicznie wbudowane w jego osobowość. Nigdy, wiernie do końca, nie może ich skopiować inny człowiek, posiadający inną osobowość i psychikę. Ponadto wychowanie nastawione na cel, jako efekt działań wychowawczych, gdy tym celem jest model np. ucznia, gentelmena, chrześcijanina, może ograniczyć się do cech psychicznych i fizycznych i wtedy człowiek nabiera swoistego „savoir-vivre’u” ucznia, gentelmena, chrześcijanina. Pojawia się zarzut tylko zewnętrznej układności ucznia, nieszczerzej uprzejmości gentelmena, płytkiego chrześcijanina. I mimo niekiedy słusznej tendencji tej pedagogiki, polegającej na kierowaniu do osób, jednak - gdy te osoby są tylko wzorem cnót i zachowań - nominuje się je na pozycje wzoru i modelu, a mówiąc o cnotach i sprawnościach jakże często zapomina się, że osoby przede wszystkim obdarowują nas życzliwością, wierzą nam i pokładają w nas nadzieję⁹⁶.

Kończąc te rozważania w książce „Człowiek i jego relacje” profesor Gogacz surowo ocenia pedagogikę ideałów: „Pedagogika idealistyczna, kierując ludzi do ideałów i wzorów przestaje różnić się od światopoglądów i ideologii. Kierując właśnie do ideałów i wzorów nie

⁹¹ M. Gogacz, *Modlitwa i mistyka*, s. 139.

⁹² *Modlitwa*, 142.

⁹³ *Człowiek*, 85.

⁹⁴ Tamże.

⁹⁵ Tamże.

⁹⁶ M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Kraków - Warszawa/Struga 1985, s. 200 - 201.

kieruje do osób. Wtedy ideał nawet miłości, wiary czy nadziei nie ułatwia spotkania z ludźmi. Wyznacza tylko nigdy nie spełnione dążenia⁹⁷.

Ponieważ pedagogika to zarówno teoria wychowania jak i samo wychowanie⁹⁸, to idealizm w tym drugim aspekcie, a więc w sposobach uzyskiwania modelu, wzoru, ideału, stanowi zwykle pedagogikę nagrody i kary. Nagradzanie i karanie staje się dosłownie jedyną metodą pedagogiki, zbudowanej na kantowskiej, redukcjonistycznej etyce powinności. Zagadnieniem niezwykle ważnym staje się wtedy autorytet, jako stróż prawa. Zdaniem profesora Gogacza ład stosunków między osobami zastąpić musi w takim wypadku administracyjny porządek, będący ładem tylko pozornym⁹⁹. Rządzenie administracyjne wymaga egzekucji zarządzeń, zatem w sposób konieczny wyzwała siłę. „A odniesieniem między władzą i siłą - dodaje Profesor - staje się tylko przemoc. (...) Ginie miłość, dobroć, mądrość i pokora¹⁰⁰. A siła i przemoc zawsze wywołują sprzeciw¹⁰¹.

II. Propozycja pedagogiki realistycznej

Etyka realistyczna wyklucza perfekcjonizm. Celem przestaje być dążenie, a staje się nim umiejętne chronienie relacji osobowych. Wobec teorii wartości jako trwania skutku relacji osobowych zmienia się przede wszystkim pedagogika. „Nie polega ona na dążeniu do ideałów... Człowiek nie wychowuje się tu przez naginanie do nieobecnych w nim wzorów, ciągle pozbawiony zrealizowań, zawsze gorszy od tego, do czego zdąża. Ta pedagogika polega na podtrzymywaniu wiążącej nas z ludźmi miłości i wiary, na trwaniu w nich dzięki wzajemnemu zaufaniu. Polega na budowaniu rozumienia i decyzji...¹⁰². Doskonalenie więc nie polega więc na jakiejś wewnętrznej ewolucji natury człowieka, lecz na pozostawaniu w życzliwych, nacechowanych otwartością i ufnych odniesieniach do osób¹⁰³.

⁹⁷ *Człowiek*, 85.

⁹⁸ *Szkice*, 200.

⁹⁹ *Człowiek*, 152.

¹⁰⁰ Tamże.

¹⁰¹ *Człowiek*, 171.

¹⁰² *Człowiek*, 89.

¹⁰³ *Człowiek*, 90. Gdy autor wygłaszał ten tekst na Seminarium Katolickiej Myśli Wychowawczej, burzliwą dyskusję wywołał temat natury. Pojawiły się bowiem kontrowersje co do rozumienia Tomaszowego określenia natury jako istoty ze względu na to, że jest ona podmiotem relacji. („Naturą jest istota rzeczy ze względu na to, że ma przyporządkowanie do właściwych rzeczy operacji”, *De ente et essentia*, c. 1, podaję w tłumaczeniu Stanisława Krajskiego.) Określenie to rozumie się rozmaicie:

1. Można naturę rozumieć jako istotę wraz z relacjami lub innymi przypadłościami np. usprawnieniami podmiotów relacji. Wtedy natura człowieka zmienia się wraz z nawiązywaniem nowych relacji lub nabywaniem jakichś nowych sprawności.

Trudności, jakie powoduje takie rozumienie natury, jest kilka. Najpierw wymaga odróżnienia części w naturze niezmiennych (mówi się bowiem o naturze ludzkiej, zwierzęcej) od części zmiennych (mówi się np. że

W sposób szczególny jawi się tu nauczyciel i wychowawca, bowiem „miłości nie uczą instytucje, lecz człowiek kochający i dobry”¹⁰⁴. Wymaga to „rodzin, małżeństw, przyjaciół, społeczeństw, narodów” - dopowiada profesor Gogacz¹⁰⁵. Także, niezbędnej do tego wszystkiego, mądrości nie uczą instytucje, choćby najlepsze, ale „człowiek mądry i dobry”¹⁰⁶.

Istotą wychowania w aspekcie jego dokonywania się jest zmiana relacji. Zrywamy, po prostu, relację z tym, co dla nas niekorzystne, a nawiązujemy z tym, co „prawdziwe i dobre, słuszne i właściwe”¹⁰⁷. Pozwala to na uzyskanie harmonii w osobowości człowieka. Nie może ona jednak nigdy przysłonić samego człowieka. Nawyk mijania osób i rzeczywistości na rzecz teorii, poglądów, emocji należy przez mądrość ujawniać i przewyżczać przez rozważanie pierwszeństwa i godności osób.¹⁰⁸

Przechodząc do mniej ogólnych zagadnień należy zauważyć, że pedagogikę profesora Gogacza stanowi zarówno wykształcenie jak i wychowanie. Wykształcenie jest w niej „uzyskiwaniem sprawności trafiania na to, co prawdziwe i dobre, słuszne i właściwe”¹⁰⁹. Wychowaniem jest zaś „uzyskanie harmonii i wewnętrznego ładu”¹¹⁰. Ten wewnętrzny ład

przyzwyczajenie jest drugą naturą, lub że natura kobiet jest zmienna). Jest więc utożsamienie natury z substancją wraz z jej przypadłościami. Część niezmienna natury można wyodrębnić, za Boecjuszem, jako intelektualne ujęcie istoty. Zmienna natura zaś zmieniałaby się często i nie można by o niej nic szczególnego powiedzieć.

2. Można też rozumieć naturę - tak jak profesor M. Gogacz - jako istotę „przystosowaną przez wpływ pryncypiów zewnętrznych do właściwych jej działań” (Słownik, w: *Elementarz*, 166). Pryncypiami zewnętrznymi istoty nie są relacje. Relacjami bowiem są działania, które natura podmiotuje. Tymi zewnętrznymi pryncypiami istoty są przyczyny celowe i to one kształtują naturę ludzką. (Wśród tych przyczyn celowych wymienia Profesor aniołów w odniesieniu do duszy ludzkiej, rodziców w odniesieniu do duszy wraz z ciałem i środowisko przyrodnicze w stosunku do ciała). I jeszcze raz podkreślmy, że nie chodzi tu o przypadłości, które przyczyny celowe wywołują, lecz o wnoszone przez nie skutki w istotę bytu. Zatem po pierwsze, substancje rozumne i niematerialne (aniołowie) wpływają na ukonstytuowanie się w człowieku pryncypium intelektualności - możliwości intelektualnej, czyli intelektu możliwościowego. Wiemy, że ten intelekt możliwościowy, powoduje samodzielność substancjalną duszy ludzkiej. Jest bowiem dusza samodzielna w istnieniu, lecz nie samodzielna co do gatunku, tzn. jest człowiekiem „okaleczonym”. Po drugie, substancje, zawierające w swej strukturze materię, a co za tym idzie posiadające też przypadłości fizyczne, dzięki formie, powodują „rozciągnięcie” się „części” możliwości tak, że nabywa ona struktury „szczelinowej”. W te „szczeliny” wchodzi przyczyny celowe stanowiąc organa ciała człowieka. Są to węgiel, azot, tlen, wodór, żelazo, wapń, itp. Dodajmy tylko, że taką „rozciągniętą” możliwość nazywamy materią. I tak ukonstytuowana istota ujawnia charakter bytu, wynikający właśnie z wzajemnych więzi wewnętrznych pryncypiów bytu i ich powiązań z pryncypiami zewnętrznymi. I to jest właśnie ludzka natura. Unikamy w ten sposób zgłoszonych wyżej trudności. Do natury należą bowiem podmioty, a nie podmiotowane przez nie przypadłości. Np. do natury człowieka należy intelekt możliwościowy, a nie należą rozumienia, które podmiotuje, nawet sprawności, których nabywa, gdyż one także są przypadłościami, które doskonałą wprawdzie działania podmiotu, lecz go nie zmieniają.

¹⁰⁴ *Człowiek*, 110.

¹⁰⁵ Tamże.

¹⁰⁶ *Modlitwa*, 143.

¹⁰⁷ *Modlitwa*, 139

¹⁰⁸ *Modlitwa*, 152.

¹⁰⁹ *Modlitwa*, 139.

¹¹⁰ Tamże.

lub harmonia polegają na podporządkowaniu woli intelektowi, a uczuć i ambicji temu, co wskazuje intelekt jako prawdziwe, a wola odbiera jako właściwe dla siebie dobro¹¹¹.

Wykształceniu i wychowaniu zatem podlega intelekt, wola i uczucia.

1. Wykształcenie

Wykształcenie - powtórzmy - to nabywanie sprawności trafiania na to, co prawdziwe i dobre, słuszne i właściwe. Zatem wykształcenie intelektu to nauczenie go rozpoznawania prawdy. Inaczej uzyskuje się to w przypadku intelektu możliwościowego, a inaczej w przypadku intelektu czynnego.

Intelekt możliwościowy kształci się w kontakcie z samą rzeczywistością. Nabywając rozumień pryncypiów bytu i jego własności istnieniowych usprawnia się w tym. Nazwano tę sprawność sprawnością pierwszych zasad. Wyróżnia się dwie takie sprawności, mianowicie sprawność pierwszych zasad teoretycznych oraz sprawność pierwszych zasad postępowania¹¹².

Intelekt czynny uzyskuje wykształcenie przez stopniowe poznawanie dzieł, stanowiących kulturę. Oczywiście, nie cała kultura kształci intelekt. Ponieważ przedmiotem rozumień są tylko wewnętrzne i zewnętrzne przyczyny tego, co rzeczywiste, więc wykształcenie intelektu czynnego wymaga usytuowania go w realizmie i pluralizmie, pozwalającym ujmować wielość bytów. „Realizm w teoriach poznania i pluralizm w filozofii bytu to warunki sprzyjające rozpoznawaniu prawdy” - podkreśla profesor Gogacz¹¹³ - i dodaje, głównie za É. Gilsonem, że przygotowuje do tego nauka języka ojczystego, języków klasycznych oraz teorii rzeczywistości, nazwanej filozofią bytu. Natomiast matematyka i logika ucząc myślenia całościami i zbiorami nie uwrażliwiają na przyczyny rzeczy, lecz na nieistotne w tych rzeczach elementy, te mianowicie, które dają się łączyć w całość, do czego wystarcza zmysłowa władza konkretnego osądu¹¹⁴.

Wykształcenie woli polega na uczeniu ją wyboru dobra. Skutek wykształcenia woli to, po pierwsze, wybór tego, czemu intelekt jest wierny, po drugie, wierność wobec wskazań intelektu. Są to - podkreślmy - konieczne warunki wyboru dobra, natomiast wierność ze strony woli wobec wybranego dobra jest już skutkiem jej wychowania¹¹⁵. Kształcenie woli jest nierozzerwalnie związane z kształceniem intelektu i polega na tym, że wola - zależąc od

¹¹¹ Tamże.

¹¹² *Szkice*, 85.

¹¹³ *Modlitwa*, 142.

¹¹⁴ Tamże.

¹¹⁵ *Modlitwa*, 142 - 143.

informacji intelektu - musi uzyskać wobec tej informacji swoisty dystans. Nie może to być oczywiście dystans poznawczy, bo wola niczego nie rozpoznaje. Owa, konieczna samodzielność woli polega na tym, że wola nie będzie wybierała każdej, wskazywanej jej przez intelekt, prawdy, lecz tylko tę prawdę, przy której intelekt trwa, której jest wierny¹¹⁶.

Wykształcenie uczuć i emocji polega na nabywaniu wrażliwości estetycznej na piękno, zawarte w bytach oraz dziełach sztuki. Ten smak estetyczny, będący celem wychowania uczuć, stanowi ich kierunkowanie ku temu, w czym najmniej braków i niedoskonałości¹¹⁷. Uczuć bowiem nie porządkuje ani decyzja woli, ani informacja intelektu. Scala je i chroni piękno, co wiąże się niewątpliwie ze zmysłowym aspektem zarówno uczuć jak i piękna. Piękno ma nie tylko wobec uczuć siłę wprost zniewalającą, gdy je skupia i zatrzymuje przy sobie, ponadto także integruje całą osobowość, a więc także intelekt i wolę, co wiązać należy z aspektem prawdy i dobra zawartym w pięknie¹¹⁸. Dlatego profesor Gogacz sądzi za T. Mertonem, że nie rachunki sumienia wychowują prawe sumienie, lecz kontakt z pięknem¹¹⁹.

2. Wychowanie

Wychowanie - przypomnijmy - polega na nawiązaniu relacji z tym, co prawdziwe i dobre, słuszne i właściwe.

Wychowanie intelektu polega na wierności prawdzie. Chodzi o takie usprawnienie intelektu, aby wbrew trudnościom nie rezygnował z trwania przy rozpoznanej prawdzie¹²⁰. Zauważmy, że celem wychowania intelektu jest zatem wolność w jej klasycznym rozumieniu. Przypomnijmy to rozumienie we wersji profesora Gogacza: „wolność jest wiernością prawdzie, uznawanej za dobro”¹²¹.

Wychowanie woli polega na usprawnieniu jej w trwaniu przy dobru, do którego na mocy wykształcenia się kieruje. Wychowuje się wolę poprzez ćwiczenia, polegające na podejmowaniu trudu¹²². I zauważmy od razu, że tak sformułowane wychowanie woli owocuje męstwem. Męstwo bowiem jest stałą wiernością temu, co prawdziwe i dobre¹²³. Wychowanie

¹¹⁶ *Modlitwa*, 143.

¹¹⁷ Tamże.

¹¹⁸ *Modlitwa*, 47 - 48.

¹¹⁹ *Modlitwa*, 105.

¹²⁰ *Modlitwa*, 140.

¹²¹ Tamże. Zauważmy zatem, że wolność nie jest niezależnością od czegokolwiek, jak chcą egzystencjaliści, gdyż tak pojęta stoi w jawnej sprzeczności z samym człowiekiem, jako właśnie strukturą wzajemnie podporządkowanych sobie pryncypiów. Wolność nie jest także prawem do czegoś lub od czegoś, jak chcą marksiści, gdyż wtedy utożsamiałaby się z wychowaniem, które polega na zmienianiu relacji.

¹²² *Modlitwa*, 140.

¹²³ Tamże. Należy odróżnić męstwo od odwagi, która jest uczuciem i jako taka nie musi być zawsze opowiedzeniem się po stronie dobra.

uczucie i emocji to zwyczajne panowanie nad nimi przez wolę i intelekt. Skutkiem wychowania uczuć jest także ich funkcjonowanie, że fascynacje, którym podlegają, nie dominują w człowieku wbrew rozsądkowi i prawości, lecz uzgadniane z intelektem i wolą służą miłości, otwarciu i zaufaniu wobec drugiego człowieka¹²⁴.

3. Metanoia

Skutkami kształcenia i wychowania człowieka jest jego wewnętrzna przemiana. Przemiana ta, nazywana metanoją, oznacza najpierw przemianę myślenia, czyli nabywanie zdolności trwania przy najcenniejszej prawdzie. Pociąga to za sobą przemianę postępowania, gdyż jest ono wyznaczone przez dobro. Metanoia bowiem w samej swej istocie polega na „łączeniu w sobie skierowania do prawdy ze skierowaniem do dobra”¹²⁵.

Składa się na metanoję najpierw zdystansowanie rzeczy i skierowanie się do osób. Następnie stanowi ją otwarcie się wobec osób, aby zobaczyć dobro w nich i powiązaniach z nimi przez miłość, wiarę i nadzieję¹²⁶.

Metanoia więc w swoim skutku oderwania od rzeczy i skierowania do osób wprowadza w humanizm. Zarazem chronimy ten humanizm, gdyż chronimy osoby, ich istnienie i nasze z nimi powiązania. To chronienie stanowi kulturę. Metanoia więc wymagając w punkcie wyjścia zdystansowania kultury zastanej powoduje tworzenie kultury humanistycznej, zorientowanej na osoby, istnienie, prawdę, dobro, relacje osobowe¹²⁷.

Warto na zakończenie rozdziału o wychowaniu, wykształceniu i metanoi powiedzieć krótko, czym owocuje ich brak. Ten brak profesor Gogacz nazywa pychą. Stanowi ją „upór woli bez jej związku z intelektem i uczuciami”¹²⁸. Naturą pychy jest absurd. Stanowi go pominięcie słuszności i argumentu, czyli prawdy i dobra. Pycha ujawnia się zwykle jako przypisanie sobie czegoś poza porządkiem prawdy i dobra, czyli wbrew lub poza refleksją intelektu¹²⁹.

Dopowiedzenie (zamiast zakończenia)

W związku z tak zarysowaną problematyką pedagogiczną wiele tradycyjnych zagadnień zostało przeformułowanych, ukazanych w innym świetle lub uwyraźnionych.

¹²⁴ *Modlitwa*, 143.

¹²⁵ *Modlitwa*, 143.

¹²⁶ *Elementarz*, 127.

¹²⁷ *Elementarz*, 127 - 128.

¹²⁸ *Modlitwa*, 153.

Przytoczmy kilka takich problemów:

Sens życia to trwanie we wspólnocie z osobami i chronienie tej wspólnoty przez zabezpieczanie trwania relacji osobowych. „Życie sensowne jest więc trwaniem we współobecności”¹³⁰.

Szczęście jest skutkiem, towarzyszącym powiązaniu osób¹³¹.

Trwanie, głównie relacji miłości, jest wiernością. Ta miłość może ogarniać wiele osób. Dlatego należy koniecznie odróżnić wierność od wyłączności, która dotyczy tylko porządku znaków miłości¹³².

Pokorą nie nazywa się w miarę maksymalnego pomniejszania siebie, lecz właśnie zgodne z prawdą widzenie świata, ludzi i przede wszystkim siebie¹³³.

Posłuszeństwo nie jest głównie uznawaniem autorytetu. Jest raczej podjęciem czyichś życzeń z motywu miłości. Posłuszeństwo jest zatem wiernością osobie kochanej i sprawia radość, gdyż zwykle raduje nas spełnienie życzeń osób kochanych¹³⁴.

W związku z tym sam autorytet jawi się jako osoba, której się ufa, gdyż jest psychicznie i moralnie dojrzała, ponadto pokorna, dobra, mądra i życzliwa. „Autorytet wtedy jest argumentem w kwestiach wątpliwych i trudnych, gdy niejasność spraw można pokonać tylko zaufaniem”. Jest więc czynnikiem ładu, pokoju i jedności, uwalnia od sporów i kłótni, przekonuje nie na drodze argumentu lecz zaufania¹³⁵.

Kończąc tę prezentację trudno nie spostrzec, że przyjęcie tego wykładu pedagogiki wymaga radykalnej przemiany stosowanych obecnie metod wychowawczych. Dominuje bowiem niepodzielnie pedagogika ideałów i wzorów, których realizowanie lub nie, obwarowane jest sankcjami. I aż dziwi, że identyczną strukturę ma np. kodeks ucznia w naszej świeckiej szkole i popularny wykład moralności w Kościele. W jednym i drugim wypadku zespół ideałów stanowi katalog cnót np. ucznia lub chrześcijanina, następnie jest grupa osób, która ma być naśladowana, gdyż opanowała owe cnoty, są to np. wzorowi uczniowie i święci. W jednym i drugim wypadku realizowanie cnót jest nagradzane, a sprzeciwianie się im - karane np. usunięciem ze szkoły lub ze wspólnoty zbawionych.

Zmiana tego modelu jest jednak konieczna. Już nawet w tych lapidarnie zarysowanych przykładach widać, że gubi się gdzieś istota wychowania w szkole, czy zagadnienie osobistej

¹²⁹ Tamże.

¹³⁰ *Człowiek*, 147.

¹³¹ *Człowiek*, 89.

¹³² *Człowiek*, 141.

¹³³ *Modlitwa*, 24.

¹³⁴ *Modlitwa*, 154.

¹³⁵ *Człowiek*, 151.

przyjaźni z Bogiem w Kościele. Nie chodzi oczywiście o skasowanie kodeksu ucznia, katalogu cnót, czy spisu świętych. Chodzi jednak o to, aby cnoty pomagały żyć we współobecności z ludźmi i Bogiem, święci i wzorowi uczniowie nie byli modelem do naśladowania, lecz jedynie przykładem, że człowiek może opanować program nauczania lub ukochać ponad wszystko Boga i ludzi. A ocena, jakiegoś faktu żeby była jego właśnie oceną i nie utożsamiała się z sankcją. Sankcja bowiem należy do innego porządku.

MIECZYSLAW GOGACZ'S COMING TO PEDAGOGIC'S

(Summary)

The pedagogics appears in a different light when human being is seen as a set of processes and yet different, when we take human being as a person of an internal content of existence. In the first case, upbringing has to become a linear settled process of causal interdependancies, a line of transformations leading towards strictly defined target. In the second case, however, an upbringing becomes the gradual diversification of relations, leading towards some better, more truthfull and fairer solutions.

The realistic ethics rules out perfectionism. Pursuing is no longer the only purpose. It is replaced by skillful cherishing of personal relationships. The pedagogics transforms, facing the theory of value being the effect of personal relationships.

It is clearly seen in the view of antropological and ethical grounds of pedagogics. The philosophy of man outlines the object of upbringing activities, points out at "what" we in fact educate in an individual person. The ethics outlines purposes of upbringing. It says "for what" do we educate and rear . The pedagogics alone is in that case the theory, which compiles together rules of manners - telling us "how" to affect the man in order to achieve certain moral standards, outlined and defined by the ethics.

1) The subject of pedagogics are methods of achieving improvements of human's nature leading him towards sheltering activities, in other words - moral behaviour .

2) Methods, which are worked by pedagogics on its own, but being in a constant touch with antropology and ethics comprise on theories of education and upbringing.

3) The aim of pedagogics is reaching in human being the state of "metanoia" - the transformation of thinking and conducting. The major elements of this transformation make for the turning from objects towards persons, namely switching from relations with objects towards relations with people.

The results of upbringing and educating of a man is his internal transformation. Such transformation, called “metanoia” firstly should be understood as a change of thinking process, in other words - acquiring of abilities allowing for maintaining by humans the most precious truth. Then, it entails the transformation of conducting and behaviour as being guided by the right. Metanoia , in its nature , is based on combining in each human direction towards the truth with direction towards the right.

Translated by Grzegorz Frankiewicz

POSŁOWIE

Pedagogikę zawsze, bez względu na to czy się tego chce czy nie, buduje się w oparciu o rozumienie człowieka oraz na jakiejś koncepcji moralności. Trzeba bowiem znać podmiot wychowania, którym jest człowiek, a także uświadamiać sobie cel tego wychowania, czyli wiedzieć dlaczego wychowujemy człowieka. Chodzi więc o to, aby oprzeć pedagogikę na pełnej teorii człowieka i na takiej etyce, która jest do zaakceptowania dla większości ludzi a zarazem nikogo nie atakuje.

Prof. Mieczysław Gogacz proponuje przyjąć za podstawę etyki i pedagogiki rozumienie człowieka jako osoby, czyli bytu rozumego i wolnego. Czyni to osobę bytem, który kocha i jest obdarowywany miłością. Ta formuła od razu przenosi nas do etyki, której pierwszą i postawową normą jest nakaz chronienia osób i ich wzajemnych powiązań. Pedagogika więc ma uczyć afirmacji osoby, wychowywać w postawie chronienia relacji z innymi osobami i całym otoczeniem człowieka. Odpowiedzi na pytanie, jak to uzyskać, szukać musimy w teorii człowieka. I tu znów pomocą jest rozumienie człowieka jako osoby. Kształcimy i wychowujemy rozumność człowieka i jego wolność. Człowiek jednak jest osobą posiadającą ciało. Powoduje to cały szereg zagadnień także pedagogicznych jak np. kształcenie wyobrażeń i wychowywanie uczuć. W ten sposób powoli buduje się koncepcja wychowania, która kierując do osób nie eliminuje żadnej z nich. Jest tu więc miejsce na chronienie powiązań przez przyjaźń i miłość z innymi ludźmi jak i na budowanie powiązań z Bogiem w religii. Stąd tytuł książki: „Osoba zadaniem pedagogiki”

Tytuł wskazuje na treść książki. Podtytuł zapowiada jej strukturę, o której w tym miejscu kilka słów. Książkę stanowią - w pierwszej jej części - wykłady o podstawach pedagogiki, wygłoszone w Wyższej Szkole Pedagogicznej i innych miejscach Bydgoszczy. Teksty wykładów były zazwyczaj publikowane w materiałach pokonferencyjnych, co sygnalizowano w przypisach. Każdy więc wykład jest osobną całością, prezentującą swój przedmiot w określonych programem ramach czasowych, niekiedy „nachylony” do tematu konferencji lub sympozjum. Spaja jednak te wykłady motyw przewodni - troska o właściwe wychowanie człowieka - i postawowa myśl, iż to osoba jest zadaniem pedagogiki. Dlatego dało się połączyć w jednej publikacji wykłady bydgoskie. Nie uniknięto przy tym pewnych powtórzeń i swobodnego rozrzucenia poszczególnych tematów w różne zagadnienia, jednakże - jak się wydaje - to właśnie sprawia, iż książkę czyta się dobrze, a główne myśli Autora

uzyskują naświetlenia w różnych aspektach poruszanego zagadnienia. Tak zresztą budowano dwie pierwsze części książki, aby pierwsza z nich ukazywała podstawy pedagogiki, a druga prezentowała filozoficzne spojrzenie na poszczególne problemy kształcenia i wychowywania. Zasadą więc porządkującą w części pierwszej jest filozofia - w drugiej tę zasadę swoiście stanowi pedagogika. Część trzecia wydała się potrzebna właśnie z punktu widzenia struktury książki. Zawarte w niej „dopowiedzenia” uzupełniają obraz problematyki poprzez wskazanie na najpilniejsze dziś zadania pedagogiki szczegółowej w Polsce, widziane oczami filozofa, analizującego kulturę i płynące z niej zagrożenia. „Dodatki” stanowią prace innych autorów - uczniów prof. M. Gogacza - najpierw te, na które Profesor powołuje się w trakcie swoich wykładów, a całość rozważań zamyka streszczające zaprezentowanie drogi myślowej do sformułowania pedagogiki, wyposażone w aparat naukowy, umożliwiające samodzielne - tropem publikacji prof. M. Gogacza - studium zagadnień filozoficznych, doprowadzających do pedagogiki.

Na końcu książki zaprezentowano sylwetkę naukową Autora oraz dołączono bibliografię Jego prac związanych z kształceniem i wychowaniem.

Podtytuł wskazuje na okoliczność miejsca: WSP i Bydgoszcz. Wskazanie na miejsce byłoby jednak zbyt ubogie. Zarówno Uczelnię jak i miasto stanowią bowiem osoby. One były słuchaczami wykładów i one są adresatami książki. Wśród tych osób niektóre są przyczynami sprawczymi i wykładów i ich publikacji. W imieniu Czytelników książki serdecznie im za to dziękujemy. Czytelników natomiast - zachęcając do uważnej lektury publikacji - prosimy, aby jej zalety przypisywać wyłącznie Autorowi a niedociągnięcia zaś i usterki ałożyli na karb Redakcji.

Artur Andrzejuk

Krzysztof Kalka

ARTUR ANDRZEJUK

SYLWETKA NAUKOWA PROFESORA MIECZYŚŁAWA GOGACZA¹³⁶

Profesor zwyczaj. dr hab. Mieczysław Gogacz jest jednym z najwybitniejszych i najbardziej znanych polskich filozofów. Jego największym osiągnięciem naukowym jest zapoczątkowanie nowej, bardziej wiernej tekstom, odmiany tomizmu zwanej tomizmem konsekwentnym. Jednak nie tylko filozofia jest przedmiotem zainteresowań Profesora: z pośród 32 opublikowanych dotychczas książek kilkanaście podejmuje inne tematy, wśród których znajdziemy pedagogikę humanistyczną i religijną, teorię i diagnozę współczesnej kultury, filozofię polityki, a nawet modlitewnik maryjny. Bliżej ukażmy te zagadnienia.

Mieczysław Gogacz od samego początku swej przygody z filozofią związał się z myślą św. Tomasza z Akwinu, największego myśliciela katolickiego. Trafił na studia w okresie, gdy J. Maritain i É. Gilson odkryli w tekstach św. Tomasza, że czymś najważniejszym i wyjściowym dla Akwinaty jako filozofa jest istnienie bytu. Jako już samodzielny uczony, na podstawie badań wszystkich tekstów św. Tomasza, prof. M. Gogacz uwyraźnił teorię istnienia jako aktu bytu i wyprowadził z tego znaczące konsekwencje. Zanim to jednak nastąpiło przez wiele lat Mieczysław Gogacz studiował historię filozofii. Warto zwrócić uwagę, że prace dyplomowe: doktorska i habilitacyjna dotyczą raczej dziejów neoplatonizmu w filozoficznej warstwie kultury średniowiecznej. Jest to być może ślad nauczycielskiego wpływu prof. Stefana Swieżawskiego, głoszącego, iż historia filozofii jest warsztatem pracy filozofa, albo też chęć dogłębnego poznania tych kierunków myślowych, który arystotelizm i tomizm radykalnie przeciwstawiają się. Wyrazem tego przekonania są też opracowania i przekłady znaczących dla kultury nie tylko średniowiecza dzieł filozoficznych: „Księgi o przyczynach” - „*Liber de causis*” (1970) i Awicenny „Metafizyki” ze zbioru pt. „Księga wiedzy” (1973). Zauważmy znów, iż prace te dotyczą klasycznego neoplatonizmu oraz filozofii arabskiej, a nie tomizmu. Jednakże właśnie te badania zaowocowały wykryciem w obszarze tomizmu egzystencjalnego też arabskich. Pozwoliły zatem na sformułowanie tomizmu konsekwentnego, a więc - wspomnianej już - teorii aktu istnienia jako aktu bytu, który

¹³⁶Referat wygłoszony na uroczystym posiedzeniu Rady Miasta Rypina w dniu 12 czerwca 1995 roku z okazji nadania prof. M. Gogaczowi honorowego obywatelstwa Rypina i województwa bydgoskiego.

urealniam i aktualizuje jego całą istotową zawartość, teorii mowy serca i poznania niewyraźnego jako zgodnego z tekstami św. Tomasza i zasadą niesprzeczności wyjaśnienia ludzkiego poznania, wyraźnie zarysowane metafizyczne dojścia do etyki chronienia osób. W przejrzysty sposób jawi się to w „Elementarzu metafizyki”, opublikowanym w ATK w 1987 r.

Sama metafizyka rozumiana jest jako filozofia bytu realnego. Pierwsze zdania tej filozoficznej nauki są opisem przejawiających akt istnienia własności transcendentalnych odrębności, jedności, realności. Z tego wynika struktura metafizyki i jej metody, polegające na identyfikowaniu pryncypiów przy starannym odróżnianiu przyczyn od skutków i stosowaniu istotowego układu przyczyn. Wyklucza się zarazem z zespołu metod filozofowania dialektykę, apofatykę, analogię, liniowy układ przyczyn i skutków, teorię *reditio*, czyli krążenia wiedzy i pryncypiów pomiędzy bytem poznawanym i poznającym intelektem, co - z kolei - kwestionuje idealizm jako pomylenie wiedzy i bytu oraz gnozę jako utożsamienie wiedzy z bytem. Realizm metafizyki polega właśnie na konsekwentnym stosowaniu zasady zgodności naszych ujęć z bytem, który w relacji poznania ujawnia nam swoje pryncypia. Profesor w „Przedmowie” do „Elementarza” podkreśla, że książka przekazuje wyniki przemyśleń historyków filozofii, studiujących pod jego kierunkiem w ATK, którzy „w myśli św. Tomasza z Akwinu znajdują wskazówki dotyczące realnego kontaktowania się z pryncypiami istniejącego bytu jednostkowego”¹³⁷. „Życzliwości i uwadze Czytelników polecamy wynik naszej wspólnej pracy - dodaje Prof. M. Gogacz - prosząc, aby stawali się przyjaciółmi rzeczywistości, która tym, że jest i czym jest, staje się pięknem metafizyki, szczęściem intelektu, biernym oczyszczeniem go i sytuowaniem nas wśród realnych bytów, a głównie wśród osób, dzięki wierności istnieniu, z którym kontaktują nas relacje istnieniowe, oparte na realności, prawdzie i dobru jako przejawach istnienia”¹³⁸.

Filozofia człowieka, nazywana też antropologią filozoficzną, stanowi dla Prof. M. Gogacza praktyczne odniesienie do bytu ludzkiego teorii aktu istnienia i jego przejawów, na których z kolei budują się najbardziej podstawowe relacje: miłość, wiara i ludzka nadzieja. Refleksję Profesora wyznaczają dwa tematy: *człowiek* oraz *jego relacje*. Tomistyczna analiza struktury bytu ludzkiego wskazuje na akt istnienia jako pierwsze pryncypium każdego bytu, także więc i człowieka. Istota człowieka, czyli to, czym on jest, skomponowana jest z właściwej człowiekowi formy jako pryncypium o charakterze aktu, wyznaczającego stałą tożsamość człowieka. Obok formy w istocie człowieka znajduje się uszczegóławiającego możliwość. Jest ona podstawą nabywania przypadłości, np. poznania, decyzji. „Część” tej

¹³⁷*Elementarz metafizyki*, s. 8.

¹³⁸*Elementarz metafizyki*, s. 9.

możności staje się materią poprzez nabycie rozciągłości i zapodmiotowanie przypadłości fizycznych. Z punktu widzenia właśnie podmiotowanych przypadłości wyróżniamy w człowieku możność duchową i możność materialną. Są one podstawą tego, co tradycyjnie nazywamy duszą i ciałem. Wymienione tworzywa bytu ludzkiego nie biorą się z nikąd. Odsyłają nas do swych przyczyn zewnętrznych. Przyczyną zewnętrzną ludzkiego aktu istnienia jest Samoistny Akt Istnienia, czyli taki byt, którego struktura umożliwia urealnianie na zewnątrz siebie pochodnych aktów istnienia. Byt ten w języku religijnym nazywamy Bogiem. Także pryncypia istoty domagają się swego wyjaśnienia przez przyczyny zewnętrzne, które w tradycji filozoficznej nazywa się przyczynami celowymi. Te przyczyny wyznaczają strukturę bytu, swoiście odciskają w istocie swój wzór (stąd ich inna nazwa: przyczyny wzorcze). W odniesieniu do naszej fizycznej warstwy tymi przyczynami są przede wszystkim rodzice wnoszący w nas swoje kody genetyczne i oddziałujący na nas całym swym człowieczeństwem. Wymienić dalej trzeba warunki klimatyczne i pożywienie. Dlatego właśnie Arystoteles powiedział, że człowieka rodzi człowiek i słońce. W odniesieniu do duszy ludzkiej tymi przyczynami muszą być byty, które nie zawierają w swojej strukturze materii. Dusza bowiem człowieka, nawet po utracie ciała ma charakter substancji, czyli bytu samodzielnego. Taki charakter duszy ludzkiej musiały wyznaczyć przyczyny celowe nie zawierające w sobie materii. W tradycji oraz Objawieniu takie byty nazywa się aniołami. W antropologii więc znajduje się filozoficzny dowód na istnienie aniołów jako właśnie celowych przyczyn istoty dusz ludzkich. Ta teza Prof. M. Gogacza wywołała szczególną falę sprzeciwów laicko nastawionych środowisk; i to niekoniecznie marksistowskich, które już wtedy - mamy rok 1985 - straciły wyraźnie swój ideologiczny charakter. Więcej akceptacji wzbudziła teoria relacji osobowych, podmiotowanych wprost przez przejawy istnienia, najpierwotniejszych wzajemnych odniesień do siebie osób. Miłość podmiotowana przez własności realności jest podstawową życzliwością i akceptacją. Wiara, budująca się na własności prawdy, jest najpierw zaufaniem i otwartością. Nadzieja jest oczekiwaniem, by trwały między ludźmi życzliwość i zaufanie. Na podstawie tak rozumianej teorii relacji osobowych lepiej można określić najważniejsze dla ludzi wspólnoty: rodzinę i naród. Jasno jawi się też etyka jako nauka o zasadach chronienia osób i ich wzajemnych powiązań.

Ogłoszenie w 1991 r. książki „Ku etyce chronienia osób” merytorycznie rzecz biorąc nie powinno stanowić wydarzenia różniącego się w jakiś istotny sposób od inauguracji innych publikacji. Zwłaszcza, że książka została - jak już kilka innych - zbudowana w większości z wcześniej opublikowanych materiałów, które, jak pisze Autor we wstępie „rozrzucone w postaci artykułów po różnych czasopismach nie głośzą z wystarczającą mocą piękna etyki i

godności osób”¹³⁹. A jednak właśnie do tej pozycji można w pełni odnieść zapisane gdzie indziej słowa, że „materiały... rozrzucone w czasopiśmie naukowych... były światłami, które nie ukazywały kierunku analizy. Zebrane razem wytyczają, jak na lotnisku, kierunek startu refleksji lub jej lądowanie na bezpiecznym obszarze realnie istniejącego bytu”¹⁴⁰. Dlatego może w jednej z dedykacji Autor napisał: „Przyjmuję tę książkę z lękiem wobec gwałtownie dominujących w Polsce orientacji w etyce”. Od tego jednakże czasu zaczyna się swoista kariera etyki chronienia osób. Wiąże się to niewątpliwie z upadkiem marksizmu i jego rzekomo jedynie słusznej i naukowej etyki walki klasowej. W 1991 r. rozpoczyna się seria zaproszeń do innych uczelni wyższych w celu zaprogramowania wykładu filozoficznie zorientowanej etyki. Trzeba tu wymienić przede wszystkim Akademię Medyczną w Warszawie i Wojskową Akademię Techniczną, w której w 1984 r. powstał skrypt zatytułowany „Wprowadzenie do etyki chronienia osób”, będący dalszym ciągiem refleksji etycznej Prof. M. Gogacza.

Z antropologią i etyką wiąże się nierozzerwalnie refleksja pedagogiczna. Punktem wyjścia tych rozważań jest koncepcja człowieka. Swoje ujęcie pedagogiki Prof. M. Gogacz uzasadnia pisząc, że „istnienie współstanowiące człowieka jako osobę przejawia się w postaci takich własności jak realność, prawda, dobro, jedność, odrębność, piękno. [...] Realność wyznacza osobową relację miłości, prawda jest podstawą relacji wiary, dobro wyznacza relację nadziei jako zabieganie o trwanie w powiązaniach z osobami przez miłość i wiarę. Dobro skłania do takich powiązań ze wszystkimi osobami, także więc z Bogiem, który jest osobą. Powiązanie relacjami osobowymi z Bogiem stanowi religię. W pełnym wychowaniu człowieka nie może więc zabraknąć utrwalania religijnych powiązań człowieka z Bogiem”¹⁴¹. Istotnym *novum* propozycji prof. M. Gogacza jest oparcie pedagogiki na szerszej, niż psychologiczna, podstawie.

W tej perspektywie wyjaśniana modlitwa okazuje się być środkiem ascetycznym ujawniającym i upraszającym nasze powiązania z Bogiem. A zatem poziom życia religijnego, jego przebieg i kryzysy można śledzić przez pryzmat modlitwy. Samo życie religijne człowieka, będąc relacją z Bogiem, ma przebieg dynamiczny, opisywany za św. Janem od Krzyża jako oczyszczenia czynne (nasza inicjatywa) i oczyszczenia bierne (działania Boga w naszym życiu religijnym). Okres nakładania się na siebie tych oczyszczeń jest „ciemną nocą”, gdyż stanowi pełne przeżywanego przez człowieka niepokoju uzgadnianie swoich propozycji

¹³⁹*Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Warszawa 1991 s. 6.

¹⁴⁰*Człowiek i jego relacje*, s. 3 - 4.

¹⁴¹*Podstawy wychowania*, s. 5.

z - nie zawsze do końca czytelnymi w znakach czasu - planami Boga. Z pomocą człowiekowi przychodzi Bóg udzielając cnót i darów. Człowiek też musi sam - w ramach czynnego oczyszczenia - podjąć właściwe działania w kierunku pogłębiania swego życia religijnego, które - jeszcze raz przypomnijmy - polega na więzi miłości, wiary i nadziei z Bogiem. Wszystkie te tematy podejmuje i przekonująco uczy książka „Modlitwa i mistyka”, a sam Autor życzy Czytelnikom w „Przedmowie”, „aby ich modlitwę kształtował raczej wprost Duch Święty, poprzez swoje dary. A moja książka niech będzie już nie tyle ukazywaniem życia religijnego jako relacji człowieka do Boga i w tych relacjach miejsca modlitwy, ile tylko sygnałem, że modlitwa jest najdonioślejszym działaniem człowieka jako osoby, która kocha i jest obdarowywana miłością ze strony osób ludzkich i osób Trójcy Świętej”¹⁴².

Podjęte w 1983 r. zagadnienia polityczne i społeczne, zostały osnute wokół hasła: *człowiek i polityka*. Istota propozycji Profesora polega na rozpatrywaniu zagadnień politycznych z punktu widzenia człowieka, który jest twórcą polityki. Uzasadnienie takiego stanowiska wymaga przede wszystkim zakwestionowania neoplatońskiej tezy, najmocniej ostatnio wniesionej przez heglizm, że człowiek nie jest podmiotem dziejów, lecz jego przedmiotem, pionkiem w grze obcych mu, obiektywnych sił lub bezwolnym uczestnikiem z góry ustalonego „dziania się” historii. Prof. M. Gogacz kwestionuje ustawienie polityki na pierwszym co do ważności miejscu wśród dziedzin stanowiących współczesną kulturę. Sugestywnie przedstawia historię tego problemu od średniowiecza poprzez renesans do czasów nam współczesnych. Ukazuje zakłócenia i błędne teorie filozoficzne, które doprowadziły do wyniesienia polityki przed nauki, religię i same osoby. Dystansuje zarazem sam kształt współcześnie uprawianej polityki jako jedynie zagadnienia władzy i gospodarki. Uważa, że jest to dziedziczenie awerroistycznej koncepcji polityki zaproponowanej w określonych warunkach politycznych (walka władców świeckich z Kościołem) przez Marsyliusza z Padwy uważanego niekiedy za ojca nowożytnych nauk politycznych. To od jego czasów obserwujemy nie liczenie się władców z konkretnym człowiekiem, który według Marsyliusza nie wchodził nawet w skład państwa. Był dla niego tylko wymiennym producentem dóbr, które wraz z władcą stanowiły państwo. Losem człowieka była użyteczność w procesie wytwarzania dóbr, a zadaniem Kościoła - takie wychowanie ludzi, by ten wyznaczony przez Marsyliusza los chętnie znosili. Tę koncepcję państwa władcy usilnie wcielali w życie, co nazywa się w historii absolutyzmem oświeconym. Utrwaleniem laickiej koncepcji władzy była rewolucja francuska. Profesor, po wnikliwej analizie głównych pojęć

¹⁴²*Modlitwa i mistyka*, s. 4 - 5.

politycznych występujących w polityce europejskiej i światowej oraz ich odpowiedników w polityce polskiej, dochodzi do wniosku, że trzeba na nowo przemyśleć rolę i miejsce polityki wśród dziedzin kultury. Ustala np. stosunek polityki do religii i stwierdza, że nie ma żadnej odpowiedniości pomiędzy polityką i religią, gdyż religia to realne więzi człowieka z Bogiem, a polityka to zespół teorii, wymyślonych i realizowanych przez ludzi. Nie ma więc podstaw do porównywania, a tym bardziej przeciwstawiania religii i polityki. Ponieważ jednak więzi człowieka z Bogiem i innymi osobami są czymś naturalnym i pierwotnym to wszelkie wytwory ludzkie, materialne i duchowe, muszą akceptować i chronić to, co w człowieku naturalne. Także więc polityka ma chronić człowieka, a nie niszczyć go i pomagać mu w utrwalaniu pokojowych relacji z osobami, z ludźmi i z Bogiem. Taki program polityki został zarysowany w książce „Mądrość buduje państwo”, a jej tytuł stanowi najkrótsze streszczenie proponowanych rozwiązań. Cała książka stanowi tropienie filozoficznych zapleczy dla konkretnych propozycji politycznych. Wnioski Autora - jako historyka filozofii - są często zaskakujące, lecz przekonujące swą oczywistością, logicznością i zgodą ze zdrowym rozsądkiem. Takie potraktowanie polityki jest wywoływaniem w czytelniku dystansu wobec niej, jest zrzucaniem polityki w świadomości odbiorcy książki z „pierwszego i najważniejszego miejsca” wśród dziedzin kultury. Autor proponuje postawienie na pierwszym miejscu osób i w oparciu o ich realne powiązania budowanie struktur społecznych i politycznych. Wśród osób znajdują się także trzy Osoby Boskie, z którymi ludzie wiążą się relacjami religijnymi i fakt ten nie może zostać usunięty poza margines życia, podobnie jak nie można sprowadzić ludzkiej miłości jedynie do sfery powiązań fizycznych. Książka jest ciekawym i pocieszającym szarego człowieka ukazaniem dziedzin kultury i problemu ich ważności. Demaskuje historyczne i filozoficzne zaplecza doktryn politycznych. Jest zarazem propozycją takiego kształtowania kultury, a w niej polityki, aby służyła ona ludziom zamiast być narzędziem ich zniewolenia w imię nieprecyzyjnie formułowanej racji stanu.

Uzasadniając zajmowanie się innymi niż filozofia dziedzinami i swoje w nich kompetencje Profesor pisze: „Zajmuję się historią filozofii i badam dzieje głównie metafizyki. Znaczący to, że w obrębie kultury identyfikuję dla każdej epoki zespół twierdzeń, określających, czym jest rzeczywistość. Ten zespół twierdzeń uważam za wyjściowy i podstawowy w strukturze kultury. Od tego bowiem, jak rozumie się rzeczywistość, zależą w kulturze wszystkie stanowiące ją dalsze warstwy ujęć, takich jak przyrodnicze, socjologiczne, artystyczne, pedagogiczne, światopoglądowe, ideologiczne, nawet teologiczne, gdyż teologia jest zawsze prezentacją i wyjaśnianiem Objawienia w jakimś rozumieniu rzeczywistości. ... W tej kulturze Objawienie chrześcijańskie jest propozycją ze strony Boga Jego realnych

kontaktów osobowych z człowiekiem. Kontakty osobowe zawsze polegają na przyjaźni, zaufaniu i miłości. Są dla człowieka czymś korzystnym, gdyż wiążą go z ludźmi. Ich brak jest nieszczęściem. Kontakty osobowe z Bogiem to także przyjaźń, zaufanie, miłość, wzmacnianie naszych przemyśleń nieskończoną mądrością Boga”¹⁴³.

Osobną dziedziną prac Profesora jest ogłaszanie tekstów religijnych. Już w 1965 r. wychodzi w Wydawnictwie Sióstr Loretanek pierwsza i niezwykła książka religijna o wiele znaczącym tytule zaczerpniętym z ewangelii św. Jana, w którym św. Jan Chrzciciel powiedział w odniesieniu do Chrystusa: „On ma wzrastać - ja zaś umniejszać się” (J 3,30)¹⁴⁴. Jest to pierwsza książka religijna nie tylko w pisarstwie Mieczysława Gogacza, lecz w ogóle pierwsza książka religijna napisana i wydrukowana w PRL. Opublikowanie jej utrwala - widoczną już wcześniej tendencję - równoległego pisania tekstów naukowych i religijnych. Nie oznacza to jednak jakiegoś rozziwmu myśli, gdyż filozofia św. Tomasza staje się u Prof. M. Gogacza zarówno przedmiotem naukowej analizy jak i podstawą rozwiązywania problemów życiowych, z którymi za najważniejsze uważa On zawsze problemy religijne, gdyż zawsze najważniejsze są osoby, a wśród nich Osoby Trójcy Świętej. Gdy kiedyś zarzucano Profesorowi, iż zamiast poświęcić się w pełni filozofii marnuje czas na pisanie esejów religijnych odpowiedział, że jej to jego prywatne hobby, tak jak prywatnym hobby innych filozofów polskich jest działka, samochód, podróże. Jeśli jest to hobby to zauważmy, iż jest ono traktowane wyjątkowo poważnie. Inna książka religijna, opublikowana w 1982 r. została oskarżona o brak obiektywizmu i realizmu, gdyż ukazywała fikcyjne - zdaniem krytyków - problemy ludzi, np. aby barwa zasłon harmonizowała z bielą ścian i beżem mebli¹⁴⁵. Autor bronił się we wstępie mówiąc, że jego książki są na wskroś pedagogiczne, że postulują właściwe postawy, zachowania, sytuacje. Dziś, po kilkunastu latach książka nadal może być czytana bez konieczności wyjaśniania młodym czytelnikom np. systemu kartkowego, kolejek społecznych itp. realiów stanu wojennego nazywanych realizmem przez ówczesnych krytyków.

Książka *On ma wzrastać* jest książką wyjątkową; sam Autor w przedmowie do jej czwartego, jubileuszowego wydania w 1990 r. podaje, „że niektórzy Czytelnicy w bezpośrednich rozmowach z autorem, albo w swych listach, zwierają, że książce „*On ma wzrastać*” zawdzięczają swoje nawrócenie. I ze zdumieniem dodaje: „Ta książka nawraca

¹⁴³*Szkice o kulturze*, s. 5.

¹⁴⁴Podaję w tłumaczeniu E. Dąbrowskiego, [w:] *Pismo święte Nowego Testamentu*, wyd.II, Warszawa 1949.

¹⁴⁵Zob. *Ponad rozpacz*, wywiad dotyczący książki pt. *Jak traci się miłość (esej ascetyczny)*, Warszawa 1982. „Przegląd katolicki” 25(1984) z dnia 9 grudnia.

ludzi”¹⁴⁶. Pomysł przygotowania książki „On ma wzrastać” pochodził od Bohdana Bejze, dzisiaj biskupa i profesora filozofii. Jednak wydrukowanie jakiegokolwiek książki katolickiej graniczyło wówczas z cudem. Takim cudem była niewątpliwie wizyta w centrali cenzury przy ul. Mysiej w Warszawie i przedziwna rozmowa z jej dyrektorem panią Kupraszwili. W wyniku tej rozmowy wydano zgodę na opublikowanie doktoratu. Od tamtej pory zawsze książki wychodziły po jakiejś interwencji. Gdy nie zatwierdzono do druku książki „On ma wzrastać” o taką interwencję został poproszony Jerzy Zawieyski. Przywiózł on do Lublina odpowiedź z KC partii, iż przeszkodą w druku książki jest jej autentyczność. Ów autentyzm wyznaczył los tej książki; jest ona przez Czytelników wciąż „wyróżniana, wymieniana, studiowana, zauważana”¹⁴⁷, podczas gdy inne książki - jak podaje sam ich Autor - nie wywołują takiej reakcji Czytelników.

Z pisarstwem religijnym Profesora wiąże się głoszenie rekolekcji. Książka pt. „Największa jest miłość” to pierwsza z serii wydrukowanych rekolekcji Prof. M. Gogacza. Odbyły się one w Wielkim Poście 1987 r. w kaplicy wydawnictwa *Michalineum*, które potem wydało drukiem rozważania rekolekcyjne dla uczczenia Kongresu Eucharystycznego w Polsce, Roku Maryjnego w Kościele Powszechnym oraz Trzeciej pielgrzymki Jana Pawła II do Ojczyzny. Od tamtej pory, zwykle co roku, organizowane są rekolekcje, na których konferencje wygłasza Prof. M. Gogacz. W bieżącym roku, zagadnieniem *rzeczy ostatecznych* zakończyła się właśnie kilkuletnia seria rekolekcji poświęconych wyjaśnianiu i komentowaniu mszalnego *credo* - wyznania wiary Kościoła katolickiego. Przykładem innych wydanych rekolekcji jest książka „*Niepełnosprawność*” stanowiąca zapis rozważań wygłoszonych dla osób niepełnosprawnych i ich opiekunów w Ustroniu-Polanie w dniach 6 i 7 sierpnia 1987 r.

Należy podkreślić, że omówiono tu tylko niektóre i tylko najważniejsze prace i publikacje Prof. Mieczysława Gogacza. Niech tę prezentację podsumują słowa samego Profesora, który w dedykacji jednej z nich oświadczył: „Pisanie książek uważam za mój sposób świadczenia o Chrystusie”¹⁴⁸, mój sposób służenia osobom miłością, wiarą i nadzieją, a pisząc w 1985 r. o eschatonie pracownika nauki¹⁴⁹ powiedział: „My pracownicy nauki jesteśmy świadkami prawdy, każdej prawdy, którą mamy głosić w obszarze przedmiotu naszej

¹⁴⁶*On ma wzrastać*, wyd.IV, Warszawa 1990 s. 6.

¹⁴⁷*On ma wzrastać*, wyd.IV, Warszawa 1990 s. 6.

¹⁴⁸*Ona ma wzrastać*, wyd. IV, Warszawa 1990 s. 8. Zob. też: *Dziesiątek różańca refleksji. Obecność i nauczanie Ojca Świętego Jana Pawła II*, Warszawa 1984 s. 5.

¹⁴⁹*Szkice o kulturze*, Kraków-Warszawa/Struga 1985 s. 208 - 221. Dla pełnego obrazu poglądów Prof. M. Gogacza na temat eschatonu pracownika nauki podaję też określenie samego eschatonu: „Eschaton człowieka to ... zespół tego, co podstawowe i najważniejsze, by żyć na miarę godności człowieka dla dobra osób poprzez pełnienie zadań, wyznaczonych powołaniem do służenia wybraną przez nas pracą”. Tamże s. 208.

specjalizacji. Tą prawdą mamy służyć sobie, kształcącej się młodzieży, całemu społeczeństwu, całej kulturze dla dobra osób. Prawda i dobro, połączone w jedną, życiową postawę, są mądrością człowieka. Pracownicy nauki będąc świadkami prawdy dla dobra osób, muszą być zarazem świadkami i nauczycielami mądrości osób, społeczeństw, narodów. Muszą, gdyż mądrości nie uczy instytucja, politechnika, uniwersytet, lecz człowiek mądry, pracownik nauki kierujący się prawdą i dobrem”¹⁵⁰.

¹⁵⁰Tamże s.208 - 209.

BIBLIOGRAFIA PRAC AUTORA KSIĄŻKI DOTYCZĄCYCH WYKSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Książki

- 1) *On ma wzrastać*, Warszawa 1965, stron 204; wyd. 2, Warszawa 1973, stron 278; wyd.3, Warszawa 1975, stron 416; wyd.4, Warszawa 1990, stron 277.
- 2) *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974, stron 232.
- 3) *Błędy brata Ryszarda*, Warszawa 1975, stron 223.
- 4) *Idę śpiewając Ciebie*, Warszawa 1977, stron 247.
- 5) *Jak traci się miłość (Esej ascetyczny)*, Warszawa 1982, stron 280.
- 6) *Człowiek i jego relacje (Materiały do filozofii człowieka)*, Warszawa 1985, stron 200.
- 7) *Ciemna noc miłości*, Warszawa 1985, stron 159.
- 8) *Szkice o kulturze*, Kraków-Warszawa/Struga 1985, stron 240.
- 9) *Modlitwa i mistyka*, Kraków-Warszawa/Struga 1987, stron 180.
- 10) *Ku etyce chronienia osób (Wokół podstaw etyki)*, Warszawa 1991, stron 183
- 11) *Niepelnosprawność (Aspekty teologiczne)*, Warszawa 1991, stron 134 [współautor A.Andrzejuk].
- 12) *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, stron 128.
- 13) *Mądrość buduje państwo. Człowiek i polityka - Rozważania filozoficzne i religijne*, Niepokalanów 1993, stron 272.
- 14) *Okruszyny*, Niepokalanów 1993, stron 270.
- 15) *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995, stron 153.

Artykuły – wychowanie humanistyczne

- 1) *Wobec cierpienia*, „Przewodnik Katolicki” (1962) 8 z dn. 25.II.
- 2) *Cierpienie narzędziem miłości*, „Przewodnik Katolicki” (1962) 30 z dn. 29.VIII.
- 3) *Zagadnienie wolności woli w marksizmie*, „Roczniki Filozoficzne” 12 (1964) 1, s.65-75.
- 4) *W trosce o drugiego człowieka*, „Przewodnik Katolicki” (1967) 13 z dn. 26.III.

- 5) *O pracy seminarium historii filozofii ATK i o komentarzu Tomasza z Akwinu do „Liber de causis”*, „Roczniki Filozoficzne” 16 (1968) 1, s.93-104.
- 6) *Spoleczna wartosc zakochania*, „Nasza Rodzina”[Paryż], (1968) 9.
- 7) *Pokoj jest konsekwencja mądrości*, „Studia Filozoficzne” (1972) 5, s.28-35; *Peace as a consequence of wisdom*, „Dialectics and Humanism” 4 (1983), s.55-62.
- 8) *Odpowiedzialnosc osobowa i wspólnotowa*, „Collectanea Theologica” 42 (1972) 4, s.39-51.
- 9) *Godnosc pracy ludzkiej*, „Chrześcijanin w Świecie” 20/6/1972, s.20-26.
- 10) *Zagadnienie wspólnoty*, „Studia Theologica Varsaviensia” 10 (1972) 2, s.291-305.
- 11) *Miec wzgląd na godnosc człowieka*, „Za i Przeciw” (1973) 9 z dn. 4.III.
- 12) *Godnosc osoby ludzkiej*, „Więź” 17 (1974) 6, s.11-24.
- 13) *Filozoficzne koncepcje wspólnoty osób*, „Studia Theologica Varsaviensia” 12 (1974) 1, s.224-228.
- 14) *Człowiek, filozofia, przyroda*, „Życie i Myśl” 26 (1976) 5, s.17-32.
- 15) *Rola metafizyki w życiu codziennym*, „Studia Philosophiae Christianae” 13 (1977) 2, s.207-212.
- 16) *Służyc człowiekowi*, „Kierunki” 23 (1978) 5 z dn. 29.I.
- 17) *Rozpoznanie dobra i zła*, „Biuletyn Wewnętrzny... PAX” 1-2/154 (1978), s.30-40.
- 18) *Zło i dobro*, „Studia Philosophiae Christianae” 14 (1978) 2, s.21-41.
- 19) *Pokoj konsekwencja miłości i mądrości*, „Słowo Powszechne” 34 (1980) 105 z dn. 9 - 11.V.
- 20) *The meaning of life and community*, „Dialectics and Humanism” 4 (1980) s.41-47; *Sens życia i wspólnota*, „Studia Filozoficzne” (1981) 4, s.109-114.
- 21) *Nauczanie uniwersyteckie*, „Studia Philosophiae Christianae” 17 (1981) 1, s.235-248.
- 22) *Wiedza i świadczenie*, „Myśl Społeczna” 17 (1981) 27 z dn. 5.VII.
- 23) *Największe potrzeby człowieka*, „Za i Przeciw” (1981) 32 z dn. 9.VIII.
- 24) *Wartosci osobowe w kulturze*, „Za i Przeciw” (1981) 43 z dn. 25.X.
- 25) *Człowiek i jego relacje*, „Studia Philosophiae Christianae” 17 (1981) 2, s.185-198.
- 26) *O wierność prawdzie*, „Słowo Powszechne” 35 (1981) 233 wyd.B z dn. 20-22.XI.
- 27) *Filozofia i nauki społeczne w procesie nauczania*, „Życie Szkoły Wyższej” 29 (1981) 9, s.3-7.
- 28) *Metafizyczne ujęcie rodziny [w:] Spojrzenia na współczesną rodzinę w Polsce*, Warszawa 1981, s.307-325.
- 29) *Wartosci osobowe w kulturze*, „Studia Philosophiae Christianae” 18 (1982) 2, s.203-212.

- 30) *Prawdziwy świat człowieka*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 19 (1983) 1, s.43-51.
- 31) *Dialog dydaktyczny w szkole wyższej*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 19 (1983) 1, s.235-246.
- 32) *Filozoficzne rozważania o rozpacz i nadziei*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 19 (1983) 2, s.151-182.
- 33) *Eschaton pracownika nauki*, „*Życie Katolickie*” 3 (1984) 6, s.27-44.
- 34) *Miłość przekraczająca sprawiedliwość*, „*Słowo Powszechne*” 38 (1985) 4, wyd.A z dn. 4-6.I.
- 35) *Osoba i kultura*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 22 (1986) 1, s.75-90.
- 36) *Osoby domem człowieka*, „*Myśl Społeczna*” 23 (1987) 11 z dn. 15.III.
- 37) *Komputer i humanizm*, „*Głos Katolicki*” Paryż, 29 (1987) 19 z dn. 10.V.
- 38) *Miłość sposobem służenia osobom*, „*Człowiek*” 2 (1989) 8/10 z dn. 29.IV.
- 39) *Różne ujęcia niepełnosprawności*, „*Człowiek*” 2 (1989) 9/11 z dn. 13.V.
- 40) *Niepełnosprawność apelem o humanizm*, „*Człowiek*” 2 (1989) 13/15 z dn. 15.VII.
- 41) *Nasze odniesienia do niepełnosprawności*, „*Człowiek*” 2 (1989) 14/16 z dn. 31.VII.
- 42) *Niepełnosprawność jako eschaton i powołanie*, „*Człowiek*” 2 (1989) 17/19 z dn. 20.IX.
- 43) *Sumienie, kontemplacja, mądrość*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 25 (1989) 2, s.65-71.
- 44) *Dialog owocuje szczęściem osób i narodów*, „*Głos Katolicki*” Paryż 29 (1987) 43 z dn. 23-29.XI.
- 45) *Jak rozumieć ojczyznę*, „*Gazeta Niedzielną*” 42 (1990) 31 z dn. 5.VIII.
- 46) *Demokracja*, „*Gazeta Niedzielną*” 42 (1990) 36 z dn. 9.IX.
- 47) *Wolność*, „*Być Sobą*” (1990) 10/11, s.14.
- 48) *Tolerancja*, „*Gazeta Niedzielną*” 42 (1990) 37 z dn. 16.IX.
- 49) *Moralność i polityka*, „*Gazeta Niedzielną*” 42 (1990) 38 z dn. 23.IX.
- 50) *Sposoby pełnienia władzy jako wyrażenie ojcostwa Boga*, „*Pro Fide, Rege et Lege*” (1994) 2, 34-37.
- 51) *Odpowiedzialność*, „*Gazeta Niedzielną*” 43 (1991) 24 z dn. 16.VI.
- 52) *Ateizm jest stanowiskiem politycznym*, „*Magazyn Słowo - Dziennik Katolicki*” 2 (1994) 42 z 14-16.X.
- 53) *Kultura osobista*, „*Gazeta Niedzielną*” 43 (1991) 49 z dn. 8.XII.
- 54) *Rodzina*, „*Gazeta Niedzielną*” 42 (1990) 39 z dn. 30.IX.
- 55) *Uniwersytet*, „*Gazeta Niedzielną*” 42 (1990) 41 z dn. 14.X.
- 56) *Uniwersytet i nauki polityczne*, „*Pro Fide, Rege et Lege*” (1993) 1, s.40-42.

- 57) *Szlachetny sposób życia*, „Gazeta Niedzielną” 43 (1991) 2 z dn. 13.I.
- 58) *Wiara*, „Gazeta Niedzielną” 44 (1992) 5 z dn. 2.II.
- 59) *Miłość*, „Gazeta Niedzielną” 44 (1992) 6 z dn. 9.II
- 60) *Muzyka i mistyka*, „Trzeźwymi Bądźcie” 3 (1991) 1-2, s.5-7.
- 61) *Ten skarb powierzony jest matce z najgłębszym zaufaniem*, „Słowo Powszechne” 44 (1990) 232/233, wyd.I z dn. 16-18.XI.
- 62) *Miłość i mądrość chronią życie*, „Słowo Powszechne” 45 (1991) 79/80, wyd.I z dn. 5-7.IV.
- 63) *Naczelną troską lekarzy - chronić dobro człowieka*, „Słowo Powszechne” 45 (1991) 5 z dn. 31.I-2.II.
- 64) *Podstawy kształtowania osobowości kobiety*, „Gazeta Niedzielną” 43 (1991) 16 z dn. 21.IV.
- 65) *Liczy się pasja służenia dobru Polski*, „Słowo Powszechne” 44 (1990) 236, wyd.I z dn. 21.XI.
- 66) *Wychowanie filozoficzne*, „Studia Philosophiae Christianae” 27 (1991) 1, s.159-165.
- 67) *Określenie wychowania*, „Gazeta Niedzielną” 44 (1992) 1 z dn. 5.I.
- 68) *Co to jest wychowanie*, „Odpowiedzialność” (1992) 14, s.18.
- 69) *Co stanowi o wielkości i godności człowieka*, „Gazeta Niedzielną” 44 (1992) 3 z dn. 19.I.
- 70) *Relacje osobowe a kultura*, w: *Zadania filozofii we współczesnej kulturze*, red. S. Zofia J. Zdybicka, Lublin 1992 RW KUL, s.130-135.
- 71) *Prawda u podstaw przekonań moralnych*, w: *Prawda moralna - dobro moralne*. Księga Jubileuszowa dedykowana Pani Profesor Ilji Lazari-Pawłowskiej, Łódź 1993 UŁ, s.46-47.
- 72) *Ku etyce przedsiębiorcy*, „Gazeta Niedzielną” 45 (1993) 24 z 13.VI.
- 73) *Dobro osób jako zadanie dla etyki*, „Gazeta Niedzielną” 46 (1994) 12 z 20.III.
- 74) *Filozoficzne określenie rodziny*, „Głos Katolicki” Tygodnik Diecezji Łomżyńskiej, (1994) 8 z 27.II.
- 75) *Deformowanie roli rodziny*, „Magazyn Słowo - Dziennik Katolicki” 2 (1994) 34 z 19-21.VIII.
- 76) *Bohaterstwo i tchórzostwo*, „Gazeta Niedzielną” 46 (1994) 35 z 28.VIII.
- 77) *O bohaterstwie i tchórzostwie*, „Królowa Apostołów” 58 (1994) 10, 12.
- 78) *Problemy etyczne w kształceniu dojrzałych postaw żołnierskich w szkołach wojskowych*, w: *Wartości i postawy w procesie wychowania wojskowego. Materiały z konferencji naukowej*, Koszalin 1995 Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Obrony Przeciwlotniczej im. R.Traugutta w Koszalinie, 115-126.

Artykuły – wychowanie religijne

- 1) *Co to znaczy z Chrystusem żyć, umierać i zmartwychwstać?*, „Przewodnik Katolicki” (1961) 14 z dn. 2.IV.
- 2) *Syn wychowuje Matkę pełną łaski*, „Przewodnik Katolicki” (1961) 20 z dn. 14.V.
- 3) *Film o Jacku i Marcelino czyli sprawa modlitwy*, „Przewodnik Katolicki” (1961) 33 z dn. 13.VIII.
- 4) *Czy św. Stanisław Kostka może być jeszcze wzorem naszej młodzieży?*, „Przewodnik Katolicki” (1961) 46 z dn. 12.XI.
- 5) *Katolik piętnastoletni*, „Przewodnik Katolicki” (1964) 10 z dn. 8.III.
- 6) *O pogłębienie religijnego życia naszych dzieci*, „Przewodnik Katolicki” (1964) 19 z dn. 10.V.
- 7) *Andrzej Milliot lat 16 ukochał Boga nade wszystko*, „Przewodnik Katolicki” (1962) 45 z dn. 11.XI.
- 8) *Cierpienie Marii w radosnej tajemnicy Zwiastowania*, „Przewodnik Katolicki” (1963) 12 z dn. 24.III.
- 9) *Droga świeckich i duchownych w życiu religijnym*, „Przewodnik Katolicki” (1963) 18 z dn. 5.V.
- 10) *Człowiek samotny*, „Przewodnik Katolicki” (1963) 27 z dn. 7.VII.
- 11) *Pozdrawiam starców*, „Przewodnik Katolicki” (1963) 28 z dn. 14.VII.
- 12) *Odchodząc do Boga*, „Przewodnik Katolicki” (1964) 44 z dn. 1.XI.
- 13) *Odstłaniać w sobie oblicze Chrystusa*, „Przewodnik Katolicki” (1965) 11 z dn. 14.III.
- 14) *Panie naucz nas modlić się*, „Przewodnik Katolicki” (1965) 21 z dn. 23.V.
- 15) *Kilka myśli o grzechu*, „Przewodnik Katolicki” (1965) 39 z dn. 26.IX.
- 16) *Życie zakonne w świecie współczesnym*, „Przewodnik Katolicki” (1965) 48 z dn. 28.XI.
- 17) *Jezus wybrał cierpienie*, „Przewodnik Katolicki” (1966) 24 z dn. 12.VI.
- 18) *Duchowość ludzi świeckich*, „Przewodnik Katolicki” (1970) 45 z dn. 8.XI.
- 19) *Katolik i kultura*, „Przewodnik Katolicki” (1971) 30 z dn. 25.VII.
- 20) *Zagadnienie uniwersalnego franciszkanizmu jako drogi do świętości*, „Ateneum Kapłańskie” 63 (1971) 2, s.244-255.
- 21) *Nadprzyrodzone spotkanie człowieka z Bogiem [w:] W kierunku człowieka, dzieło zbiorowe pod red. bp B.Bejze, Warszawa 1971 ATK, s.151-185.*
- 22) *Problem środków masowego przekazu w religijnej kulturze rodziny*, „Collectanea Theologica” 42 (1972) 3, s.101-12.

- 23) *Nasza świętość jest wolą Boga*, [w:] *W nurcie zagadnień posoborowych*, t.6, Warszawa 1972 Wydawnictwo Sióstr Loretanek, s.467-482.
- 24) *Praca duszpasterska czynnikiem kształtowania etyki zawodowej*, „Materiały Problemowe” (zeszyt specjalny) 7 (1973) z.2, s.53-56 [na okładce mylnie podano r. 1972].
- 25) *O większy wymiar chrześcijaństwa*, „W drodze” 2 (1974) 5, s.32-40.
- 26) *Czym jest pobożność*, „W drodze” 2 (1974) 10, s.53-57.
- 27) *Różnica między relacją człowieka do człowieka i relacją człowieka do Boga*, „Studia Theologica Varsaviensia” 12 (1974) 1, s.258-263.
- 28) *Katolicy wobec kultury*, „Kierunki” 22 (1977) 25 z dn. 19.VI.
- 29) *Człowiek przyjacielem Boga*, „Życie i Myśl” 28 (1978) 3, s.24-32.
- 30) *Droga świeckich do świętości*, „Życie i Myśl” 29 (1979) 6, s.75-87.
- 31) *Zaufanie do własnej wiary*, „Kierunki” 25 (1979) 44 z dn. 4.XI.
- 32) *Rola filozofii w życiu chrześcijanina* [w:] *kalendarz Caritas*, Warszawa 1980, s.152-159.
- 33) *Rola Jana Pawła II w kształtowaniu codziennego życia religijnego*, „Życie i Myśl” 30 (1980) 6, s.19-25
- 34) *Rola wiary i nauki w życiu chrześcijanina* [w:] *W nurcie zagadnień posoborowych*, t.12: *Być człowiekiem i chrześcijaninem*, Warszawa 1980 Wyd. Sióstr Loretanek, s.223-288.
- 35) *Humanizm - drogą chrześcijaństwa*, „Za i Przeciw” (1980) 51-52.
- 36) *Przeżywanie Eucharystii*, „Myśl Społeczna” 17 (1981) 29 z dn. 19.VII.
- 37) *Warunki skuteczności apostołstwa świeckich*, „Communio” 1 (1981) 6, s.119-131.
- 38) *Kontemplacja czy działanie* [w:] *W nurcie zagadnień posoborowych*, t.14: *Chrześcijańska duchowość*, Warszawa 1981 Wyd. Sióstr Loretanek, s.164-195.
- 39) *Kontemplacja i działanie*, „Kierunki” 26 (1981) 14 z dn. 5.IV.
- 40) *Pedagogika chrześcijaństwa jako religii Krzyża i zmartwychwstania*, „Communio” 2 (1982) 5, s.41-50.
- 41) *Dydaktyczne aspekty podziału koncepcji Boga* [w:] *W kierunku Boga*, praca zbiorowa pod red. B.Bejze, Warszawa 1982 ATK, s.373-378.
- 42) *Aktualność ascetyki św. Wincentego a Paulo* [w:] *W nurcie zagadnień posoborowych* t.15, *Kontemplacja i działanie*. Warszawa 1983 Wyd. Sióstr Loretanek, s.275-288.
- 43) *Człowiek współczesny w obliczu Krzyża*, „Życie Katolickie” 3 (1984) 3, s.82-90.
- 44) *Być sobą wobec Boga*, „Pielgrzym” Toronto (1985) 4
- 44b) *Oblicza miłosierdzia*, „Wiara i Odpowiedzialność” (1986) 3 s.57-67.
- 45) *Człowiek świecki w Kościele i świecie*, „Życie Katolickie” 5 (1986) 7-8, s.90-92.

- 46) *Ascetyczne wątki pojednania i pokuty* [w:] *W nurcie zagadnień posoborowych*, t.17: *Wezwani do prawdy i miłosierdzia*, praca zbiorowa pod red. B.Bejze, Warszawa 1987 Wydawnictwo Sióstr Loretanek, s.343-350.
- 47) *Rekolekcje z niepełnosprawnymi*, „Myśl Społeczna” 23 (1987) 42 z dn. 18.X.
- 48) *Niepełnosprawność jako posługa duchowa w Kościele*, „Człowiek” 2 (1989) 15/17 z dn. 21.VIII.
- 49) *Wychowanie religijne*, „Universitas Gedanensis” 1 (1989) 2 s.55-62.
- 50) *Chrześcijańska koncepcja życia*, „Zeszyty Naukowe KUL” 32 (1989) 1-4, s.3-12.
- 51) *Czy jeszcze potrzebny jest dekalog*, „Gazeta Niedzielną” 42 (1990) 11 z dn. 18.III.
- 52) *Rola świeckich w parafii*, „Królowa Apostołów” 54 (1990) 7-8, s.1-2.
- 53) *Droga krzyżowa Chrystusa programem naszego życia*, „Gazeta Niedzielną” 43 (1991) 7 z dn. 17.II.
- 54) *Droga do uczciwości i Chrystusa*, „Królowa Apostołów” 55 (1991) 3-4, s.28-29.
- 55) *Jak rozumieć wartości chrześcijańskie*, „Słowo - Dziennik Katolicki” 1 (1993) 51, wyd.2 z 2-4.IV.
- 56) *Filozofia podstawą rozumnej wiary*, „Gazeta Niedzielną” 45 (1993) 37 z 12.IX.
- 57) *Kultura współczesna skłania do łamania przykazań*, „Gazeta Niedzielną” 46 (1994) 42 z 16.X.
- 58) *Rola świeckich w parafii*, „Życie Parafii” (1994) 1, 2-3.
- 59) *Joga i ascetyka katolicka*, „Magazyn Słowo - Dziennik Katolicki” 3 (1995) 44 z dn. 3-5.XI., 20.