



ZASADY PEDAGOGIKI WOBEC ZAGROŻEŃ FAŁĄ PORNOGRAFII

1. Wprowadzenie

Rozważenie pedagogicznych aspektów pornografii wymaga wyjaśnienia samego wychowania oraz roli kultury w wychowaniu człowieka.¹ Rola kultury w wychowaniu z kolei jest związana z zagadnieniem znaku kulturowego. Jesteśmy świadkami wkraczającej pornografii właśnie do kultury. Z ogromną siłą proponuje się dzisiaj nastawienia wrogie człowiekowi. Jest to zauważane dość powszechnie. Nie zawsze jednak potrafimy przeciwstawić się głoszeniu pogardy osób, zarówno Osoby Boga jak i osoby człowieka. Dominujący styl konsumpcyjności wyznaczył nawet prawdzie pozycję użyteczności. Sprzyja temu stylowi wyciszenie wrażliwości intelektualnej na to, co prawdziwe, na potrzebę rozumienia realnej rzeczywistości. Rozbudzając nadmiernie w człowieku tylko sferę wyobrażeń i wrażeń doprowadzono do nawyku oglądania samych obrazków. Dociekanie i rozpoznawanie wprost rzeczywistości uznano jako zbyt trudne, a studiowanie realizmu jako prowadzące do znużenia lub mało praktyczne. Przyjęto więc jako podstawę wszelkich wyjaśnień przeżycia, a opiniowanie, wynikające z porównywania przejawiającego się cechy oglądanego przedmiotu, utożsamiono z poznaniem tego, co istotne w rzeczywistości.

Wydaje się więc szczególnie ważna problematyka pedagogiczna budowana zgodnie z prawdą o człowieku, nie zaś w kontekście jego osobistych zareagowań opisywanych w dominujących dziś naukach szczegółowych.

¹ W wyjaśnianiu wychowania korzystam także z rozprawy Profesora M.Gogacza napisanej dla Instytutu Studiów nad Rodziną pt. *Podstawy wychowania religijnego*, maszynopis, 1989.

Chodzi o to, aby odpowiedzialny wychowawca umiał pomóc człowiekowi zdystansować podpowiadane przez kulturę złudzenia fałszujące prawdę, choć "przystające" do naszych wyobrażeń. Wymaga to wyjaśnień opartych na realizmie filozoficznym, często dziś uznawanych za niepotrzebne lub zbyt teoretyzujące. Wyjaśnienia te musi znać pedagog, aby rozumieć i wiedzieć jak zapobiec błędom niszczącym pogłębianie i utrwalanie więzi wychowanka z osobami, co jest najważniejszym zadaniem w wychowywaniu człowieka.

2. Dominujące zagrożenia pedagogiczne

Zasady wychowania człowieka są zespołem wyjściowych i naszymi siłami nabytych usprawnień intelektu i woli człowieka, wyznaczających szczegółowe czynności, którymi chroni się i pogłębia więzi wzajemnie łączące osoby, ludzi z ludźmi i ludzi z Bogiem. Ponieważ wychowanie polega na wiązaniu realnych osób z realnymi osobami poprzez ich realność, prawdę i dobro, które wyzwalają miłość, wiarę i nadzieję, zasady wychowania jako podstawa usprawnień intelektu i woli muszą wyznaczać zarazem czynności, dystansujące i opanowujące to, co niszczy realność, prawdę, dobro, więzi miłości, wiary i nadziei, łączące osoby.

Miłość, która ze swej natury jest akceptacją osób, jest zarazem troską o ich dobro. Pojawia się ona od razu na swym najwyższym poziomie właśnie pełnej troski o dobro drugiej osoby.² Tymczasem nie zawsze chronimy to dobro. Kierujemy się troską o własne dobro lub o iluzję dobra, gdy uwierzyliśmy, że dobro usytuowane jest w wytworach.

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

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

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

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

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

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

3. Określenie wychowania

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

Pedagogika jest więc teorią zasad wyboru czynności, uszlachetniających nasze odniesienia do osób. Ze względu na dominowanie laickiej orientacji w kulturze, pomija się w dziś wykładanej pedagogice, formułowanej, jak wszystkie nauki, dopiero od XVIII wieku, teorię zasad odnoszenia się ludzi do osoby Boga. Ta pedagogika odnoszenia się ludzi do ludzi i ludzi do Boga była jednak uprawiana już wcześniej: jest nią w tekstach ascetycznych, a także w podręcznikach ascetyki to wszystko, co nazywa się oczyszczeniem czynnym.

Odróżnia się pedagogikę ogólną od szczegółowej.

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

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

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

Aby ustalić te czynności, trzeba powodować w człowieku usprawnienie intelektu w rozpoznawaniu prawdy, by kierowana nią wola wybierała raczej osoby niż rzeczy jako odpowiadające jej dobro. Trzeba więc starać się o wywoływanie w człowieku zachowań roztropnych, sprawiedliwych, mężnych, opanowanych, zgodnych z wiedzą

i mądrością w prawidłowo realizowanej miłości, wierze i nadziei. Trzeba też powodować usprawnienie intelektu w mądrości i usprawnienie woli w prawości.

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

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

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

Nabywanie mądrości wymaga szeregu działań wychowawczych. Jest także ich skutkiem. Organizuje cały proces wychowawczy. Zestawmy te działania: Odróżnianie prawdy od fałszu wbrew lękowi, który skłania do fałszu przy pomocy kłamstwa. Unikanie kłamstwa, co usprawnia w męstwie. Uczenie się zaufania, które jest naturą wiary. Uczenie się wiedzy o osobach, o ich bytowej strukturze, o ich relacjach. Aby tę wiedzę uzyskać, trzeba zdobywać się na **cierpliwość**. Trzeba ćwiczyć się w cierpliwości. Aby uzyskiwać tę sprawność, trzeba starać się o pokorę jako warunek przyjmowania wiedzy. Trzeba z kolei być posłusznym temu, co prawdziwe i dobre. Wymaga to umartwienia, które jest pomijaniem głównie tego, co błędne i niszczące, a z powodu mylących nas wyobrażeń uznawane za coś atrakcyjnego. Trwanie przy tym, co trafne i szlachetne, jest miarą postawy ubóstwa, wiążącej nas z tym, co konieczne.

Wymienione działania, doprowadzające do mądrości, składają się na strukturę procesu wychowawczego. Jednak kolejność psychologiczna

poszczególnych działań wychowawczych może być inna, gdyż wynika ona z warunkowania się tych działań.

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

Efekty wychowawcze sprawdzamy więc stopniem posłuszeństwa, podejmowanego z motywu nie sprawiania bólu osobom kochającym.

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

Narzędziem usprawniania intelektu w poznawaniu prawdy jest kontakt z wewnętrznymi pryncypiami³ bytu. Tego kontaktu uczy filozofia bytu i filozofia człowieka. Narzędziem usprawniania woli w jej otwieraniu się na dobro jest kierowanie się do realnych bytów zgodnie z informacją intelektu. Tego kontaktu uczy historia filozofii, w której porównując rozwiązania filozoficzne nabywamy sprawności w wyborze tego, co słuszniejsze.⁴

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, wiązane z wyobrażeniami, wyzwalają **uczucia**. Tych połączeń dokonuje władza konkretnego osądu (*vis cogitativa*) tak mocna, że jej działania dominują w człowieku dość długo. Trzeba więc wiązać się z wyobrażeniami, wiernymi wrażeniom zmysłów, poddanych jako postać zmysłowa (*species sensibilis*) działaniu usprawnionego intelektu czynnego, to znaczy wrażliwego nie tylko na dominanty kultury, lecz także na rozumienia i słowo serca w intelekcie możliwościowym. Dobrych wyobrażeń uczy studiowanie języka ojczystego i literatury pięknej. Piękno zresztą wychowuje fascynacje i uczucia. Sądzi się też, że studium gramatyki języków klasycznych (np. łaciny), jako poznawanie zasad mowy, budzi zainteresowanie wszystkimi zasadami, także pryncypiami bytowania.

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

Miłość przyrodzona, jako życzliwe odnoszenie się do bytów, jest drogą do doznania zachwyty wobec istnienia. Ten zachwyty wyzwała odnoszenie się

³ Termin łaciński *pryncypium* nie jest zazwyczaj akceptowany, gdyż był nadużywany w języku ideologicznym w innym znaczeniu, jako zasada myślana. W średniowieczu stosowano ten termin dla wyrażenia realnego powodu ostatecznego w bycie, odróżniając powód ostateczny od powodów bezpośrednich. W filozofii klasycznej trzeba stosować ten termin, gdyż polskie tłumaczenia nie oddają w pełni jego znaczenia.

⁴ Nawiązuję tu do postulatu kształcenia filozoficznego już dzieci i młodzież. Chodzi oczywiście o filozofię realistyczną. Szerzej omawiam to zagadnienie w artykule pt. *Filozofia a teologia*, maszynopis, 1991.

do istnienia z czcią i uwielbieniem. Zachwyty istnieniem i odnoszenie się do niego z czcią jest z kolei drogą do chronienia istnienia, osób, przyjaźni, wszystkiego, co cenne.

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

Miłość, wiara i nadzieja są spełnianiem się obecności osób. Św. Tomasz z Akwinu uważa, że obecność jest współprzeżywaniem, współotwartością, współoczekiwaniem. Są to skutki realności, prawdy i dobra, które wywołują miłość jako współprzebywanie, wiarę jako współotwartość, nadzieję jako współoczekiwanie na trwanie w miłości i wierze.

Powiązanie tymi relacjami jest obecnością.

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

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

Wprowadza nas to w problem nadprzyrodzonego wychowania religijnego. W świetle realistycznej pedagogiki rozumiała jest więc troska wychowawców o kulturę katolicką w edukacji narodu.

4. Wychowanie a wykształcenie

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

Wykształcenie jest nabytą sprawnością trafnego rozpoznawania tego, co prawdziwe i dobre. Wychowanie natomiast jest - powtórzmy - sumą czynności, powodujące wiązanie się z prawdą i dobrem.

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

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

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

Wychowanie woli polega na wierności nie tyle temu, co intelekt rozpoznał jako prawdę i ukazał woli jako dobro, ile raczej na wierności temu, przy czym trwa intelekt i ukazuje jako prawdę, wywołującą dobre skutki. Polega więc na kierowaniu się woli mądrością intelektu.

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

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

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

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

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

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

Człowieka jako byt jednostkowy stanowi istnienie i istota.

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

Istota jest w człowieku duszą i ciałem. W tej duszy forma jest bytowym powodem tożsamości człowieka, a przez tę formę aktualizowana w duszy możliwość niematerialna jest podstawą intelektu, jako władzy poznania, oraz woli jako władzy decyzji. Forma jest także bytowym powodem pojawienia się w istocie człowieka możliwości materialnej, która jednostkuje formę. Ta materia stanowi podstawę przypadłości fizycznych, które razem z tą możliwością materialną współstanowią niesamodzielne w bytowaniu ciało ludzkie.⁵

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

Dopowiedzmy zaraz, że Bóg, gdy jest obecny w człowieku, tworzy w nim przypadłościowy organizm nadprzyrodzony. Bóg staje się osobowo obecny w istocie człowieka, gdy ukochamy Chrystusa. Skutkiem tej obecności jest łaska, stworzona dla nas w naszej istocie i wspierająca się w niej na obecności w nas Boga jako nadprzyrodzona, lecz dana nam do dyspozycji, przypadłość zależności od Boga całego naszego życia religijnego. Z łaski wyłaniają się, swoicie się rodzą cnoty wlane, jako wniesione przez Boga w naszą przyrodzoną relację miłości, wiary i nadziei, nadprzyrodzone sposoby kierowania się do Boga. Rodzą się z niej także w nas dary Ducha Świętego jako dane nam do dyspozycji nadprzyrodzone sposoby odbierania tego, co Bóg w nas wnosi. Dary sytuują się i w relacjach, i we władzach człowieka.

Łaska uświęcająca dzięki obecności w nas Boga, cnoty wlane i dary Ducha Świętego, stanowią więc w człowieku przypadłościowy organizm nadprzyrodzony.⁶

⁵ Wnikliwe omówienie ciała ludzkiego podejmuje P. Milcarek w rozprawie pt. *Teoria ciała ludzkiego*, maszynopis, 1990.

⁶ Szerzej omawia to zagadnienie M. Gogacz w referacie pt. *Chrześcijańska koncepcja życia*, w: "Tak - Życiu - Tak - Prawdzie", 1990, nr 1, Instytut Studiów nad Rodziną - ATK, Łomianki-Szczecin 1990, s.58.

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

Należy ponadto odróżnić łaskę uświęcającą od łaski uczynkowej.

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

Dopowiedzieć trzeba, że ta wspomagająca nas łaska uczynkowa nie wystarczy jednak do zbawienia człowieka. Do zbawienia konieczna jest łaska uświęcająca oraz pochodzące z niej cnoty wlane i dary.

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

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

Wiemy też, że istota człowieka jest duszą i ciałem. W tej duszy forma aktualizuje możliwość intelektualną (duchową, więc niematerialną) i zarazem możliwość materialną. Możliwość niematerialna przejawia się w naszych czynnościach myślenia. Podstawą tych czynności jest intelekt możliwościowy, biernie odbierający wpływ otaczających nas bytów. I tą podstawą jest intelekt czynny, przetwarzający to, co przejął intelekt możliwościowy i zmysłowe władze poznawcze. Intelekt możliwościowy jako przypadłość istoty jest więc władzą kontaktowania się z istotą otaczających nas bytów, a zarazem jako przypadłość istniejącego bytu

kontaktuje nas z własnościami, przejawiającymi istnienie bytu. Oprócz intelektu, władzami kontaktującymi nas z przypadłościami fizycznymi bytów są zmysły, reagujące fascynacją. Zarazem wola doznaje bytu jako istniejącego dobra. Uczucia są doznaniem bytu jako dobra fizycznego, przejawiającego się w przypadłościach fizycznych.

Intelekt możliwościowy o zachowaniach biernych odbiera wpływ pryncypiów istotowych osoby, razem z przenikającą istotę realnością, jednością i odrębnością. Odbiera więc oddziałującą osobę jako subsystemę. Te doznane pryncypia subsystemy wywołują pojawienie się w intelekcie możliwościowym 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 możliwościowy 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 miłością, wiarą i nadzieją. Powstaje koło oddziaływań: pryncypia subsystemy oddziałują na nas, my odpowiadamy życzliwością (miłość), otwarciem się (wiarą) 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 pełną miłością, wiarą i nadzieją, bezdyskusyjnie ją akceptując, wierząc jej i pragnąc trwania w kontakcie z nią przez miłość, wiarę i nadzieję. Jest to zareagowanie w poziomie intelektu możliwościowego, posługującego się mową serca jako wzajemnym, życzliwym i ufny kontaktowaniem się osób. Z czasem 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.

5. Określenie kultury⁷

a) Potoczne ujęcie kultury jako sumy wytworów człowieka

W powszechnym ujęciu kulturą jest ogół dzieł wytworzonych przez człowieka. Dzieła te są więc skutkami ludzkiego myślenia, oraz towarzyszących mu decyzji, wyobrażeń, uczuć i emocji. Nie stanowią realnych bytów, gdyż nie mają w sobie realnych przyczyn właściwych bytom. Są kompozycjami, wyprzedzonymi przez myślenie autora, które jest ich główną przyczyną ("*formą*", naśladującą realną formę bytową). To myślenie o charakterze projektu autorskiego jest zdominowane ujęciem celu, któremu ma służyć komponowany wytwór, i dla którego wytwór jest komponowany i podtrzymywany w trwaniu.

b) Kultura wewnętrzna jako osobowość człowieka

Kulturę tworzą realne osoby ludzkie. Przypomnijmy, że osobą jest ten z realnych bytów, w którego istocie zawarta jest intelektualność (rozumność). Na mocy tej intelektualności są osoby zdolne do identyfikowania rzeczywistości w świetle prawdy oraz do tworzenia wiedzy zgodnej z rzeczywistością. Z kolei dzięki towarzyszącej intelektowi woli, osoby mogą podejmować decyzje na miarę dobra osób oraz podmiotować

⁷ W omówieniu kultury i znaku kulturowego korzystam także z artykułu P. Milcarka pt. *Czym jest kultura katolicka?*, maszynopis, 1992.

relację postępowania, której towarzyszyć muszą czyny chroniące te osoby. Zarówno działania intelektu, jak i woli mają zawsze określoną klasę wierności prawdzie i dobru, która zależy od poziomu usprawnień tych władz.

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

Każdy człowiek na codzień posługuje się w swych działaniach głównie własną kulturą wewnętrzną czyli osobowością. W poznaniu intelektualnym pomaga więc sobie przyswojonymi teoriami, które - dodajmy - mogą być prawdziwe, albo fałszywe. W decydowaniu pomaga sobie wytworzonymi zachowaniami i reakcjami, które oczywiście też mogą być dobre lub złe. W kulturze wewnętrznej zawsze będzie chodziło o to, by była ona zbudowana na miarę prawdy i dobra bytów, w których strukturze nie ma fałszu i zła.

c) Kultura zewnętrzna jako środek przekazu osobowości

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

Podejmijmy więc próbę ustalenia budowy znaku materialnego. Ponieważ jego zasadą jest pełnienie funkcji, to oczywiście ma budowę wytworu. Zasadą tej kompozycji jest więc myślenie, które zawsze jest jakby "*sztuczną formą*", czyli swoistą "*zasadą tożsamości*". Jednak w odróżnieniu od osobowości, która strukturalnie jest "*czystym myśleniem*" (a więc jakby "*czystą formą*", po prostu platońską ideą rzeczy), znak materialny wymaga fizycznego "*materiału*", swoistego dopełnienia. Można więc powiedzieć, że w tym dopełnieniu dokonuje się ukształtowanie "*zapożyczonej materii*" wcześniejszej od znaku, dostosowanej w zamiarze autora tego znaku do jego osobowości jako właściwej "*formy*" (idei). Można dopowiedzieć jeszcze, że ta "*materia*", stanowiąca razem z "*formą*" znak materialny, jest platońską odbitką.

Tak ujęta kultura zewnętrzna jest po prostu zmysłowo poznawalną postacią (*species*) osobowości autora. Postać ta swoiście przechowuje tę osobowość, a raczej ją ujawnia, przyciągając i zatrzymując uwagę innych ludzi. Kultura zewnętrzna jest więc zespołem znaków fizycznych, które odsyłają ich czytelnika (w szerokim tego słowa znaczeniu) do kryjącej się za nimi treści myślanej, wprost kierują w myślenie autora. Tę rolę znaku (lub - w innej terminologii - symbolu) rozważali już w wieku XII uczeni z klasztoru św. Wiktora, czyli tak zwani wiktoryni.

Warto zauważyć, że czytelność kultury zewnętrznej jako środka przekazu osobowości zależna jest od użycia przez autora znaków umownych, które składają się na różnego rodzaju alfabety pisarskie, malarskie, dźwiękowe 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. Mówiąc najkrócej i podsumowując zarazem, trzeba powiedzieć, że czytelnik musi być poinformowany o treści znaku, co uzyskuje się przez nauczanie. Symbol więc nie tyle "**daje do myślenia**", ile jest skrótowym wyrażeniem treści wcześniej nauczonych. Język symboli nie może wyprzedzać ani zastępować nauczania, gdyż powoduje wtedy dowolne skojarzenia z posiadanymi treściami.

Ze względu na zamierzone przez autora trwanie wytworzonego znaku, który zawsze, przynajmniej ze strony swego fizycznego tworzywa, narażony jest na destrukcję, wyróżniamy znaki jednorazowego przekazu i znaki przekazu wielokrotnego. Te pierwsze to przede wszystkim gest oraz słowo i muzyka, używane przez nas w rozmowie, wykładzie, spektaklu, albo koncercie. Są to znaki dostępne odbiorowi jedynie naszych

rozmówców, słuchaczy, albo widzów. Gina dość szybko po ich wytworzeniu. Zdarza się jednak, że chcemy je utrwalić, gdyż są nam potrzebne jako przechowalnia łatwo zapomnianych informacji, wrażeń i wyobrażeń. Dlatego szukamy trwalszych struktur, wiążących tworzywa wygodniejsze do przekazu treści myślnych. Powstają obrazy, zdjęcia, nagrania, książki. Znaki te działają już poza zasięgiem twarzy i głosu autora. Mogą być wywoływane i eksponowane oraz interpretowane bez jego obecności.

Rozważając znaki przekazu jednorazowego i wielokrotnego ze względu na ich skutki informacyjne, a więc ze względu na główny ich cel, stwierdzić możemy, że znaki jednorazowe są na ogół bezpieczniejsze i bardziej czytelne. Ich użycie pozwala autorowi na natychmiastowe 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 uniwersytet i szkoła, gdzie szczególnie ważna jest precyzja ujęć, zachować muszą lekcję, wykład, seminarium i ćwiczenia jako główny środek pracy. Znaki wielokrotne, nawet najlepszy podręcznik, powinny być stosowane jako środek pomocniczy, zresztą używany także pod kierunkiem nauczyciela.

d) Mądrość jako zasada kultury

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

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

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

usprawnienia intelektu w sztuce, aby wytwór ujawniał swoją przyczynę jako myślenie autora.

Zauważmy na koniec, że atakowana w dzisiejszych czasach kultura katolicka - zgodnie ze strukturą kultury i ze swoją specyfiką katolicką - jest najpierw i przede wszystkim uporządkowaną według mądrości ludzką osobowością Chrystusa, a w obszarze kultury zewnętrznej jest zapisem utrwalonym w Ewangeliach i innych księgach Pisma Świętego, które przecież całe opowiada o Chrystusie i Jego Kościele.

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

5. Zasady czynności wychowawczych wobec zagrożeń pornografii

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

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

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

Trzeba tak usprawniać intelekt, by rozpoznając prawdę, nie zalecał woli każdego bytu, lecz ten, który wywołuje skutki dobre. Nie każdą wiedzę, lecz prawdziwą. Nie każdy napój, lecz zdrowy. Nie zło, lecz dobro.

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

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

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

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

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

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

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

Pojawia się pozorny paradoks: celem wykształcenia i wychowania jest mądrość, a zarazem jest ona zasadą kształcenia i wychowania, pobudką, aby nabywać mądrości. Pozorność tego paradoksu wyjaśnia fakt, że np. aby nauczyć się czytać, trzeba czytać; aby nauczyć się gry na fortepianie, trzeba na nim grać; aby więc nauczyć się więzi z prawdą i dobrem, trzeba się z nimi wiązać, a jednoczesne ich stosowanie jest mądrością. Kierując się rozpoznaną prawdą i wybranym dobrem osłabiamy dominowanie w nas działań *vis cogitativa* i uwalniamy się od jej zgubnych skutków sięgania po wszystkie poznane rzeczy.

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

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

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

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

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

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

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

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

Z tego względu pełnym i głównym pryncypium wychowania jest osoba. Osoby bowiem uczą mądrości i miłości. Rola osób w wychowaniu jest charakterystyczna dla pedagogiki, która szuka

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

6. Dopowiedzenie wyjaśnień zamiast zakończenia

Chodzi więc o to, abyśmy potrafili zdystansować same deklaracje broniącej prawdy i czynienia dobra. Aby tak było, trzeba odróżnić prawdę od naszych sądów o niej. Nie można też zgodzić się na gnozę lub sceptycyzm w kształceniu. W wychowaniu z kolei trzeba umieć odróżnić wiązanie z prawdą i dobrem od nietaktu i próżności wychowawcy zrywającego podstawowe w pedagogice więzi osobowe z wychowankiem. Dzieje się to w preferowanej dzisiaj pedagogice funkcjonalistycznej akcentującej cele i zadania na pierwszym miejscu, co prowadzi do pominięcia tak ważnych relacji, jak życie, miłość, wiara i nadzieja.⁸

Nie docenia się dzisiaj roli kształcenia i wychowania. A przecież ważnym elementem formacyjnym jest właśnie tworzenie wiedzy, które usprawnia intelekt w trwaniu przy prawdzie i jest etapem usprawniania w mądrości. Ponadto formacja przez tworzenie wiedzy jest konieczna w wychowywaniu woli człowieka. Wychowywanie woli skłaniającej nas do tworzenia wiedzy polega bowiem - powtórzmy - na tym, aby wola nie akceptowała każdego wyniku poznania, lecz tylko prawdę, przy której intelekt trwa. Ta nieustanna więź intelektu i woli jest ujętym filozoficznie sumieniem. Sumienie więc nie tylko nie jest instancją ustalającą prawdę, ale nawet nie wystarcza do jej odczytywania bez pomocy nauczyciela-wychowawcy.

Pomijając nauczanie skazuje się wielu ludzi na nieprzezwyciężalne trudności w odbiorze prawdy. Trudności te nie wynikają tylko z językowego użycia nieznanymi terminów, bowiem nazwy można wyjaśnić w słowniku. Encyklopedia natomiast nie zastąpi wykształcenia i umiejętności tworzenia wiedzy, która jest potrzebna do odbierania prawdy i nabywania mądrości jako głównej zasady wychowania.

⁸ Korzystam tu ze swojego artykułu pt. *Filozofia a teologia*, maszynopis, 1991.