



SZKOŁA MIEJSCEM WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA¹

Obfitość rodzi zuchwalstwo, a ignorancja w połączeniu z władzą rodzi szaleństwo. Dla tych bowiem, którzy są w duszy źle usposobieni, ani bogactwo, ani siła, ani piękno nie są dobrem; im więcej ich ktoś posiada, tym bardziej i w większym stopniu szkodzą mu one, a mądrości nie przysparzają.

Arystoteles, *Protreptikos*, 2,4

Die Schule als Ort der Erziehung und Bildung

Zusammenfassung

In der Kultur gibt es viele pädagogische Konzepte. Es werden unterschiedliche Sichtweisen, manchmal widersprüchlich und beliebig vorgestellt. In einigen Vorschlägen treten interessante Feststellungen auf, die sich aber nicht immer auf das Verhältnis zwischen dem Menschen und

¹ Niniejszy tekst jest uzupełnioną i poprawioną wersją wykładu *Ku mądrej i atrakcyjnej szkole* wygłoszonego jako wystąpienie wstępne do XI Białostockiego Forum Szkół organizowanego pod tym właśnie hasłem w dniach od 21 kwietnia 2010 roku w Białymstoku.

der Wahrheit, und dem Guten beziehen. Die Kompilationen dominieren, infolgedessen ist es nötig, die philosophischen Grundlagen der Pädagogik neu zu regeln. Erziehung und Bildung hängen davon ab, ob die pädagogischen, den Menschen betreffenden Aufgaben, aus der Perspektive der Wahrheit betrachtet, genannt werden. Diese Probleme sind schon in der Antike untersucht worden und werden bis heute entwickelt. Die Analyse der Realität, der Geschichte der Probleme und der Geschichte der Erziehung zeigt: der richtige Vorschlag wäre so eine Pädagogik, deren die Wahrheit über Personen und deren Aufgabe – das Gute des Menschen zugrunde liegt. In so einer Pädagogik kann man zwischen den Aufgaben für die Eltern, denen für Familie und die Schule unterscheiden. Um es richtig unterscheiden und ordnen zu können, müsste man über das Wissen darüber verfügen, was bei dem Menschen unveränderbar ist und was man im Bereich der Erziehung und Bildung noch vervollständigen sollte. Der Inhalt dieses Artikels ist ein Versuch die Unterschiede und Regelungen vorzustellen. Es ist ein Versuch die schulische Gemeinschaft zu behandeln.

1. Wstęp

Szkoła dla wielu uczniów to bardziej miejsce rozrywki, rewia mody, happening itp. Tak pojmowana szkoła wcześniej czy później prowadzi do sceptycyzmu. Ale – jak pisze E. Gilson: „człowiek nie jest jednak z natury skłonny do zwątpienia; gdy jego własne szaleństwo skazuje go na życie w niepewności co do najwyższego i najistotniejszego ze wszystkich zagadnień, może tak żyć przez pewien czas; wkrótce jednak przypomni sobie, że problemy te istnieją nadal i domagają się rozwiązania.”² Wydaje się, że owa „tymczasowość” przytoczona przez Gilsona znajduje przedłużenie w proponowanym stylu życia. Głównie „świat” zachęca do własnego aktywizmu, jako ucieczki od wspomnianych problemów. Specjaliści od reklamy i niekiedy naiwni wykonawcy manipulowania ludźmi proponują różne formy ucieczki przedstawiane w pozorach atrakcyjności lub dobra człowieka. Szansą dla człowieka jest porządna edukacja realizowana w rodzinie i następnie poszerzana w szerszej społeczności nazywanej szkołą. Współczesna szkoła nie spełnia zadań edukacyjnych z

² E. Gilson, *Jedność doświadczenia filozoficznego*, tłum. Z. Wrzeszcz, Warszawa 1968, s. 89.

powodu różnych błędów w odczytaniu człowieka i jego własnych zadań. Jeden z tych błędów przytacza E. Gilson. Píše, że: „człowiek, to nie myślący umysł, lecz byt poznający [dzięki usprawnieniom umysłowym – przyp. mój] inne byty jako prawdziwe, miłujący je jako dobre oraz radujący się ich pięknem”³. Dodać można, że jeśli w szkole troszczymy się o sam rozwój władz poznawczych tylko dla ich rozwoju, to popełniamy błąd wskazany przez Gilsona.

Należy przypomnieć, iż termin „szkoła” był stosowany w różnych znaczeniach od czasów starożytnych. Wskazuje na to hasło „szkoła” w obszernym dziele G. Realego⁴. Inne znaczenie tego terminu nadało chrześcijaństwo już w I wieku. O starożytnym rozumieniu szkoły i chrześcijańskim jej przekształceniu pisze również P. Jaroszyński⁵.

W potocznych opiniach rysuje się swoiste napięcie między szkołą i rodziną w obszarze edukacji rozumianej jako wychowanie i kształcenie⁶. Rodzina

³ Tamże, s. 218.

⁴ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej, t. 5, Słownik*, tłum. E. I. Zieliński, Lublin 2002, s.163-164: „SZKOŁA – Kiedy termin *szkoła* odnosi się do filozofów starożytnych, wówczas trzeba go rozumieć w znaczeniu *sekt*, *bractwa*, a także *kierunku*, i nie należy go koniecznie wiązać z organizacją zinstytucjonalizowaną, która ma własne reguły i ściśle określone struktury. - a) Szkoła milezyjczyków była najprawdopodobniej grupą przyjaciół, którzy nie musząc troszczyć się o dobra materialne, w wolności ducha postawili określone problemy i stosując określone kryteria, próbowali je rozwiązać. Czymś podobnym musiały być wszystkie szkoły przedsokratyczne. - b) Już jednak szkoła pitagorejska miała cechy bractwa, a pod pewnymi względami swego rodzaju zakonu religijnego, poświęconego uprawianiu nauki (...). - c) Inne oblicze miały szkoły sofistów, które wprowadziły także wynagrodzenie pieniężne (...). -d) Cechy zupełnie szczególne miała szkoła Sokratesa, całkowicie oparta na osobowości mistrza i jego przepowiadaniu moralnym (I, 303-393, *passim*). Było to jednak coś jedyne i niepowtarzalne; świadczą o tym same szkoły wywodzące się od Sokratesa, które nie mogąc powtórzyć modelu Sokratejskiego, przyjęły własne struktury, a np. szkoła cyrenaików Arystypa wprowadziła nawet pobieranie opłaty w pieniądzu (...). -e) Pierwszymi szkołami, które w jakiś sposób (aczkolwiek odległy) zbliżają się do tego, co obecnie określamy tą nazwą, były Akademia Platona (...) i Perypat Arystotelesa (...). -f) Nowego ducha i nowe rozumienie szkoły, pod wieloma względami antytetyczne w stosunku do Akademii i Perypatu, wprowadziły *Kepos*, czyli Ogród Epikura (...), oraz Portyk Zenona i jego naśladowców (...). -g) Szkoła sceptyczna, przynajmniej na początku, sprowadzała się w istocie do przepowiadania, w sposób wolny od jakiegokolwiek schematu, niezwykle osobliwego typu orędzia; (...) -h) W epoce Cesarstwa została utworzona katedra państwowa. -i) Wespazjan ustanowił w Rzymie katedrę retoryki łacińskiej i greckiej. «Polityka zapoczątkowana (...) przez Wespazjana została podjęta na nowo w Atenach przez Marka Aureliusza, który także ustanowił, subwencjonowane z kasy państwowej, katedrę retoryki i cztery katedry filozofii, jedną dla każdej z czterech wielkich sekt: platońskiej, arystotelesowskiej, epikurejskiej i stoickiej. Wyboru pierwszych ich piastunów miał dokonać były wychowawca cesarza, Herodes Atticus, a ich następców komitet wybitnych osobistości (...)”.

⁵ P. Jaroszyński, *Paideia*, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, red. A. Maryniarczyk, t. 7, Lublin 2006.

⁶ Szerzej omawiam to zagadnienie w artykule *Matka i ojciec pierwszymi profesorami dziecka. Pomocnicza rola nauczycieli* opublikowanym w książce *Nauki humanistyczne i socjologia*, red. J. Czartoszewski, Warszawa 2010, s. 629- 642.

także jest szkołą i w zakresie edukacji jest pierwotna przed jej zinstytucjonalizowaną formą dzisiaj określaną terminem szkoła. Pierwszeństwo rodziny wynika też z tego, czym jest edukacja. Próbuję w wielkim skrócie omówić to w pierwszym punkcie wystąpienia. Całość artykułu dotyczy jednak szkoły, bo takie ramy wyznaczała tematyka Forum Edukacyjnego. Szczególnie ważne wydało się podjęcie roli nauczyciela w społeczności osób stanowiących szkołę. Podejmuje się wiele trudu w polepszaniu wyposażenia w sprzęty i tzw. pomoce naukowe, co jest słuszne. Nie zawsze jednak docenia się rolę nauczyciela i jego usprawnienia. W kryteriach oceny pracy nauczycielskiej bardziej ceni się jego dyspozycyjność wobec przepisów administracyjnych niż kompetencje pedagogiczne. Zniechęceniu nauczycieli sprzyja niedocenywanie przez nich samych doniosłych zadań wynikających z ich powołania. Wydaje się, że tendencje kryzysowe niektórych szkół polegają na pomijaniu osób i skupianiu się na dążeniu do nie zawsze czytelnych celów. Ważne jest więc uporządkowanie podstawowych wyjaśnień z pozycji osób tworzących szkołę.

2. Podstawowe odróżnienia dotyczące edukacji człowieka

Wydaje się konieczne odróżnienie i uporządkowanie podstawowej wiedzy o człowieku, gdyż on jest podmiotem edukacji zarówno w rodzinie jak i w szkole⁷.

Człowiek jest osobą od poczęcia. Dusza i ciało są pełne w swych wyznaczających je początkach nazywanych pryncypiami. 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. Te wszystkie oddziałujące substancje nazywamy przyczynami celowymi. Najważniejszymi z nich są rodzice, bo oni poczynają i rodzą dziecko, choć go nie stwarzają.

⁷ Korzystam z filozoficznych podstaw pedagogiki wypracowanych przez prof. Mieczysława Gogacza i jego uczniów, do których mam zaszczyt się zaliczać.

Poczęty człowiek, każdy człowiek jest zarazem osobą. Znaczy to, że jest podmiotem życia, że współtworzy z innymi osobami więź wiary, że reaguje na miłość i może odnieść się z miłością do innych osób, że ufa i oczekuje miłości i wiary, że przejawia rozumność i wolność, gdy dzięki tym odniesieniom z naszej strony uzyska i rozwinię przypadłościowe uzupełnienia, stanowiące w duszy intelekt i wolę, a w ciele właściwe kompozycje organów, ich ruch, wzrost i jakości, właściwą harmonię i funkcjonowanie.

Ze względu na te przypadłościowe uzupełnienia mówimy o edukacji człowieka.

Chodzi o to, żeby człowiek wyposażony w swoje władze zmysłowe i umysłowe umiał tak je rozwijać i doskonalić, aby coraz pełniej być podmiotem relacji osobowych aktualizujących się dzięki prawidłowemu poznaniu i postępowaniu⁸. Tych wszystkich relacji nie osiągamy bez pomocy i udziału nauczycieli, którzy są zarazem wychowawcami.

Wymaga więc uporządkowania zespół kompetencji, ról i funkcji rodziny i szkoły zamiast podsycania napięcia między nimi i wprowadzania swoistej rywalizacji.

Pierwotne wobec aktywności człowieka są relacje osobowe miłości wiary i nadziei. One się zapoczątkowują i kształtują w rodzinie jako wspólnocie osób.

Edukacja jest pomocą dziecku w jego rozwoju do pełnego człowieczeństwa. Dziecko jest podmiotem koniecznych uzupełnień, ale nie wie, że musi się rozwijać i jak to osiągać. Jest więc potrzebne kształcenie jako uzyskanie rozpoznawania prawdy i dobra oraz wychowanie jako wiązanie z prawdą i dobrem. Nie z czymkolwiek spotkanym w rozwoju, ale z prawdą i dobrem, które są w osobach⁹.

Matka i ojciec są niezastąpieni w edukacji dziecka zwłaszcza w jego pierwszym okresie życia. Wynika to z tego, czym jest rodzina i kim jest człowiek. Powszechnie funkcjonuje przekonanie, że wychowanie polega na

⁸ Szeroko omawia to zagadnienie M. Gogacz w książce *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985 oraz w książce *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1998.

⁹ Korzystam z książki M. Gogacza *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993. Wiem, że są różne koncepcje filozoficznych podstaw wychowania omówione na przykład w obszernej rozprawie M. Krasnodębskiego *Człowiek i paideia*, Warszawa 2009, ale propozycja Gogacza wydaje się być wersją dotyczącą realnego człowieka.

dobrej opiece i podporządkowaniu sobie dziecka zespołem nakazów i zakazów. Owszem, stanowi to pewien element wychowania, ale nie wystarczający, bo wychowują osoby, nie zaś „instrumenty” wychowawcze. Podobnie sądzi się, że kształcenie polega na oddziaływaniu znaków zewnętrznych, jaką jest np. mowa zewnętrzna. Z tego wynika pogląd, że lepiej kształci wyuczony specjalista od matki i ojca w rodzinie. Takim argumentem uzasadniano wcześniejszy obowiązek szkolny.

3. Szkoła jako społeczność osób

Szkoła jest przede wszystkim społecznością osób. Jest taką społecznością, w której realizuje się wychowanie i kształcenie. To stwierdzenie wymaga rozważenia czym jest pedagogika jako kształcenie i wychowanie.

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

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 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 za podstawę wszelkich wyjaśnień

przeżycia, a opiniowanie cech lub sensów utożsamiono z rozpoznaniem tego, co istotne¹⁰.

4. Dominujące zagrożenia pedagogiczne

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. Tymczasem nie zawsze chronimy to dobro. Kierujemy się troską o własne dobro lub o iluzję dobra, gdy uwierzyliśmy, że dobro usytuowane jest w wytworach.

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

Pierwsza przeszkoda to nieopanowane w nas dominowanie zmysłowej władzy osądu. 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

¹⁰ Sprzyja temu stanowisku pomijanie dużego dorobku epoki średniowiecznej nawiązującego do starożytności. Głosi się opinię, że dopiero w okresie renesansu nastąpiło „nawrócenie” do zdrowej myśli. Obecnie wiele studiów potwierdza wkład średniowiecza w kształtowanie się europejskiej kultury i wielu uczonych odrzuca mit o tzw. „ciemnym średniowieczu”. Lapidarnie określił ten problem E. Gilson, w cytowanej książce *Jedność doświadczenia filozoficznego*, s. 89, gdzie mówi o bohaterze [aktywiście rewolucyjnym – przyp. mój] zaczynającym wszystko od początku. Pogląd ten bywa przytaczany w zdaniu, że „niewiedza o tym, co było, umożliwia złudzenia, że myślimy coś całkiem nowego”. Zob. także np. E. Gilson, *Bóg i ateizm*, tłum. M. Kochanowska, P. Murzyński, Kraków 1996, *Duch filozofii średniowiecznej*, tłum. J. Rybałt, Warszawa 1959 oraz S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006, s. 139nn. Ważnym omówieniem tego zagadnienia jest opracowanie A. Andrzejuka *Zagadnienie kształcenia i wychowania obywateli w Europie ojczyzn* zamieszczonym w książce *Europa ojczyzn*, red. P. Bromski, Warszawa 2000, s. 33-45. Por. też J. Wójcik, *Osoba w ujęciu Mieczysława Gogacza na przykładzie nowej teorii pracy ludzkiej*, maszynopis 2010 oraz J. Wójcik, *Genealogia osoby w Liście Ojca Świętego Jana Pawła II do rodzin*, maszynopis 1994, w materiałach pomocniczych dla studentów ISnaR i wydrukowany w biuletynie *Tak-życiu, tak-prawdzie*, z.3, wyd. Instytutu Studiów nad Rodziną w Łomiankach.

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 tej władzy osądu, to uznamy za zgodne z naturą człowieka tylko nieustanne doznawanie nowych bodźców 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 złym¹¹.

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

Owszem, potrzebna jest rozrywka dla zdrowia psychicznego, ale nie może ona uzyskać rangi atrakcyjności. Atrakcyjność polega bowiem na swoistym zatrzymaniu się. Jest umiejętnością skupienia uwagi na tym, co najważniejsze. Stąd nie może ona zastąpić życia religijnego oraz duchowego i w nim intelektualnego¹². A z taką tendencją mamy właśnie

¹¹ Wielu pedagogów powołuje się na myśl Epikura. Dlatego ważnym opracowaniem tego tematu jest tekst M. Krasnodębskiego *Epikura filozofia wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna on-line” 1 (4) 2010, s. 64-83: http://www.pedagogika-filozoficzna.edu.pl/images/pfonline/pf_1_10.pdf [stan z dn. 19.08.2010]. Wydaje się, że Epikur mieszał przyjemność w poziomie zmysłowym z radością, którą rozważamy w poziomie duchowym człowieka.

¹² Odróżnienie tych obszarów wymaga osobnego opracowania. Aktualnie wracają tendencje eliminowania religii z wychowania i kształcenia. Człowiek ze swej natury ma odniesienia do Boga. (Wyjaśnienie znajdujemy w wielu tekstach św. Tomasza z Akwinu. Zob. m. in. S.Th. I, 60, 5 co; II-II, 23, 1, ad2; II-II, 26, 3 s.c; II-II, 26, 3 co; II-II, 27, 3 s.c; II-II, 27, 4, co.) Jeśli te odniesienia zostaną pominięte w wychowaniu i kształceniu z jakąś motywacją ideologiczną, to człowiek czyni życiem religijnym odniesienia do swoich wyobrażeń o Bogu i czyni bożkiem jakiś wytwór (niekiedy pozór szlachetnej idei) lub siebie. Skupienie uwagi na sobie i własnym myśleniu jest poważnym zagrożeniem. Mówi się wtedy o kryzysie wiary. Ale to nie jest kryzys wiary, lecz kryzys rozumienia

do czynienia pod wpływem postmodernizmu promowanego przez tzw. kulturę masową.

5. Droga do atrakcyjności

Zauważmy, że okres dzieciństwa jest zdominowany właśnie zabawą, co nie może być utożsamione z brakiem uczenia się odpowiedzialności. Odpowiedzialność pojmuję tu jako umiejętność podjęcia skutków działań własnych i cudzych. Okres dzieciństwa musi być na tyle długi, aby w rodzinie utrwałała się wrażliwość na chronienie najbliższych osób i relacji osobowych ich wiążących.

Ważnym etapem w życiu dziecka jest podjęcie nowych obowiązków i poszerzenie odniesień uzyskanych w rodzinie na szerszą społeczność szkolną. Wynikają z tego ważne zadania szkoły jako nowej dla dziecka społeczności.

W tej sytuacji pierwszą czynnością wychowawczą jest – obok trenowania władz zmysłowych – powodowanie usprawnienia 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.

Doświadczeni pedagodzy wiedzą, że to otwarcie się na dobro i prawdę w osobach jest od strony dziecka czymś naturalnym i atrakcyjnym dla uczniów. Bywa jednak niszczone przez stosowanie złej pedagogiki oraz ideologie. Raczej dominuje w szkole pedagogika dotycząca zbiorowości i struktur instytucjonalnych. Raczej pomijana jest pedagogika osób.

wiary. Nie ufamy Bogu (w konsekwencji – żadnym osobom), bo ufamy tylko sobie. Zdarza się to też ludziom deklarującym swoją religijność, np. z motywu tradycji. Załamuje się także rozwój duchowy, który polega na usprawnianiu władz umysłowych. Wyszkolone tylko władze umysłowe bez usprawnień zamiast rozpoznawać prawdę i dobro, stają się źródłem zaufania tylko do siebie. Następuje tzw. absolutyzacja władz umysłowych, co jest zniekształceniem ich roli w człowieku. Motywujemy to zaufanie do siebie zasłyszczanymi opiniami, często traktowanymi jako własne przekonania. Nie dostrzegliśmy, że są one tylko przyjęte jako własne i są prywatnym i dowolnym myśleniem często pomijającym prawdę i dobro. Mimo pozorów naukowości są właśnie subiektywnym światopoglądem. Gdy do światopoglądu dołączymy cele (najczęściej narzucone przez sytuację lub okoliczności) pojawia się ideologia. Eliminuje to motywację do wychowania i kształcenia, bo w ideologii nie działają argumenty, lecz funkcjonuje głównie lęk przed karą lub brakiem nagrody.

Wyjaśnienia tej naturalnej atrakcyjności należy szukać w teorii transcendentaliów jako przejawów istnienia¹³. Atrakcyjność polega bowiem na skupieniu uwagi na danym przedmiocie. Siłą przyciągającą naszą uwagę jest piękno. Od strony bytu oddziałującego piękno jest scaleniem prawdy i dobra¹⁴. Od naszej strony scalenie prawdy i dobra jest mądrością, o czym dalej będzie mówione. Tak więc widać wyraźny związek między atrakcyjnością i mądrością.

6. Określenie pedagogiki dotyczącej człowieka

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 nim¹⁵. Jest też zarazem teorią zasad wyboru czynności wychowujących fascynacje zmysłowe i uczucia.

¹³ Transcendentalia *odrębność, jedność, realność, prawda, dobro i piękno* szeroko omawia M. Gogacz w książce *Elementarz metafizyki*, Warszawa, 1987. Zagadnienie powiązania atrakcyjności i mądrości omawia też J. Maritain w książce *Sztuka i mądrość*, tłum. K., K. Górscy, Warszawa 2001.

¹⁴ Zagadnienie piękna w ujęciu św. Tomasza omawia precyzyjnie E. Gilson w książce *Elementy filozofii chrześcijańskiej*, tłum. T. Górski, Warszawa 1965, s. 146-151. Z omówienia Gilsona wynika przedstawione tu ujęcie piękna.

¹⁵ Zasady te omawiam – korzystając z ujęć prof. Gogacza – w tekście *Zasady pedagogiki wobec zagrożeń fałgą pornografii*, który od 1991 roku był dostępny studentom Instytutu Studiów Nad Rodziną w Łomiankach jako maszynopis w zeszytach pomocniczych. Jest nadal dostępny na stronie internetowej [www.tomizm.pl](http://tomizm.pl/index.php?q=node/21) (<http://tomizm.pl/index.php?q=node/21>) [z dn. 12.08.2010].

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 rozstrzygnięcia 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 w rozpoznawaniu prawdy, by wybierać raczej osoby niż rzeczy, gdyż one są odpowiadającym człowiekowi dobrem. Trzeba więc starać się o wywoływanie w człowieku zachowań roztropnych, sprawiedliwych, męźnych, 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 teorię cnót, zarówno wolitywnych, jak i intelektualnych, o której chyba zapomniano we współczesnej pedagogice¹⁶. 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.

¹⁶ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1999, t. 1, s. 329. Cnoty intelektualne i wolitywne w wersji św. Tomasza z Akwinu przypominam w tekście *W trosce o wychowywanie sumienia* wygłoszonym na sympozjum naukowym *Wychowywać – ale jak?* w Łomiankach 13 maja 2008 roku. Otrzymałem informację, że będzie wydrukowany w drugim półroczu 2010 r. w numerze 24-25 „Studiów nad Rodziną”. Szeroko omawia zagadnienie cnót A. Andrzejuk w książce *Uczucia i sprawności*, Warszawa 2006.

7. Podstawowe zadania szkoły

Z działaniem władz poznawczych człowieka 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 działaniami pożądanymi człowieka wiąże się pomijanie tego, co nie jest dobrem. Pomijanie to jest ćwiczeniem, w którym kierujemy się radą mądrych, dobrych i kochających nas osób. Z kolei wywołuje w nas skutek 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 pomijania 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, 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 w szkole. 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 umiejętność 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 daru¹⁷. 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

¹⁷ Por. przypis 12. Są to dziś odróżnienia bardzo istotne. Często w imię tzw. „miłości” rezygnujemy właśnie z posłuszeństwa lub odwrotnie; pomijając miłość poczuwamy się do „urabiania” zamiast wychowania i domagamy się źle pojętego posłuszeństwa wobec otaczających nas osób i w rezultacie postępujemy jak mający nad nimi władzę we wszystkich aspektach życia. Brak tych odróżnień doprowadza do modnych dziś sformułowań, że miłość jest troską o rozwój drugiej osoby. Coś z tego jest. Ale miłość nie jest tym samym, co wychowanie. Choćby dlatego, że miłość jest pierwotna przed wychowaniem i nie może być pominięta – stanowi swoisty warunek w wychowaniu. Ponadto miłość jest relacją dwukierunkową, a wychowanie i związane z nim nauczanie – zawsze jednokierunkową, choć niekiedy wzajemnie się uzupełniającą. Gdy ponadto w tym wszystkim nie odróżnimy Boga od człowieka, to może się zdarzyć, że w życiu religijnym bezwiednie pouczamy Pana Boga i sami zajmujemy Jego pozycję w stosunku do innych. „Chcemy dobrze”, a uzurpowaliśmy sobie prawo do manipulowania ludźmi. Manipulujemy wtedy graniem obietnicą nagrody lub kary. Nie umiemy wskazać na zależność przyczynowo-skutkową, co wymaga mądrości, wiedzy i rozumień. Gubimy się w działaniach pedagogicznych. Zdarza się, że apelujemy o ignorancję i zarazem wychowanie zastępujemy pogadankami pedagogicznymi. Często stosujemy przemoc psychiczną w postaci np. obraźliwości. Jest to zresztą przejaw nieumiejętności rozwiązywania konfliktów. Są to fakty do zaobserwowania na co dzień. Niektóre konflikty są nie do rozwiązania (np. bezradność wobec głupoty lub nihilizmu duchowego) i stają się naszym Krzyżem, a niektóre możemy rozwiązać tylko przez wybaczenie. Znowu problem polega na tym, że często skrzywdzony bardziej poczuwa się do winy, co jest znakiem ułomności ludzkiej, wymagającej wzajemnej wyrozumiałości. Wyrozumiałość jest ważnym zagadnieniem pedagogicznym, ale są próby zastąpienia jej płytszym i źle interpretowanym tematem tolerancji.

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.

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, wyzwalaają uczucia. Tych połączeń dokonuje władza konkretnego osądu tak mocna, że jej działania dominują w człowieku dość długo.

Trzeba więc poddać wyobrażenia działaniu usprawnionym władzom poznawczym. Chodzi o to, aby uczyć wrażliwości nie tylko na dominanty kultury, lecz także na rozumienia i słowa serca¹⁸. 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 wyzwala odnoszenie się 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.

¹⁸ Zagadnienie rozumień i słowa serca omawiam w artykule *Słowo wewnętrzne w ujęciu św. Tomasza z Akwinu jako zagadnienie pedagogiki rodziny*, „Studia nad Rodziną”, 22-23 (2008), s. 39-46.

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 współprzebywaniem, 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, słucho zwierzeń, 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 ¹⁹.

¹⁹ Por. ponownie przypis 12. Należy dopowiedzieć, że nie chodzi o rezygnację ze stosowania kar i nagród w wychowaniu. Chodzi jednak o to, aby nie zredukować wychowania do systemu kar i nagród. Dobrze ilustruje to ewangeliczna przypowieść o synu marnotrawnym. Starszy brat nie był zdolny do miłości, bo jego bożkiem stało się wysłużenie nagrody od ojca. Dlatego jest niezdrowa tzw. „pogoń” za dobrymi stopniami w szkole, zamiast radości z uzyskanych dobrych ocen. Zdarza się, że popełniamy ten błąd w relacjach z Panem Bogiem. Deklarujemy miłość do Niego, ale na pierwszym miejscu stawiamy „buchalterię” zasług na Niebo. Z kary lub nagrody czynimy swoistego bożka dla siebie. Owszem, będziemy rozliczani z uczynków, ale na pierwszym miejscu musimy postawić Boga i ze względu na Niego swoich braci. Niekiedy chcemy być dla braci bardzo „dobrzy”, a nie zauważamy, że nieświadomie wciągamy ich w swoją służbę jakiemś bożkowi, co nie ma nic wspólnego z miłością bliźniego. Czym innym natomiast jest domaganie się np. posłuszeństwa przełożonego od podwładnego lub mistrza od ucznia. W tym przypadku nie ma mowy o „wciąganiu”, lecz o pomocy w

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 – wspomnianego wyżej – nadprzyrodzonego wychowania religijnego. W świetle realistycznej pedagogiki zrozumiała jest więc troska wychowawców o kulturę katolicką w edukacji narodu²⁰.

8. Wychowanie a wykształcenie

Trzeba tu dodać, że poznanie i decyzje²¹, fascynacje zmysłowe i uczucia²², 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 polega na usprawnieniu człowieka aż do poziomu mądrości. Mądrość jest ujmowaniem wszystkiego z pozycji zarazem prawdy i dobra, co odpowiada prawidłowemu wiązaniu przyczyny ze skutkiem.

Wychowanie władz poznawczych, to usprawnienie ich w wierności prawdzie i dobru.

wypełnieniu celów powierzonych całemu zespołowi dla osiągnięcia wspólnego dobra. Bywa, że nieudolny przełożony – w szkole jest nim nauczyciel – gotów jest dla bożka pt. „święty spokój” zrezygnować z powinności bycia przełożonym albo podwładny sprzeniewierza się powinności moralnej szacunku wobec przełożonego. Takie problemy występują w relacjach wychowawca – wychowanek, zarówno w rodzinie jak i w szkole oraz w miejscu pracy. Uczeń, który nie potrafi przyjąć zaleceń nauczyciela, przestaje być uczniem. Relacja mistrz – uczeń jest często zaniedbywana i zastępowana postulowaniem swoistego partnerstwa.

²⁰ Szerzej omawia to zagadnienie F. Bednarski w rozdziale 9 książki *Wychowanie młodzieży dorastającej (wstępem rekomendował kard. K. Wojtyła)*, Warszawa 2000.

²¹ Związek między poznaniem i decyzjami wnikliwie omawia A. Andrzejuk w książce *Człowiek i decyzja*, Warszawa 1996 oraz drugie wydanie zmienione Warszawa 2007.

²² Związek uczuć i sprawności szeroko omawia A. Andrzejuk w książce *Uczucia i sprawności*, Warszawa 2006.

Wykształcenie woli jest nauczaniem jej wyboru tego, co rozpoznaliśmy jako prawdę i ukazaliśmy woli jako dobro.

Wychowanie woli polega na wierności nie tyle temu, co rozpoznaliśmy jako prawdę i ukazaliśmy woli jako dobro, ile raczej na wierności temu, przy czym trwamy ze względu na prawdę, wywołującą dobre skutki. Polega więc na kierowaniu się woli mądrością.

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 władz umysłowych. Dobrze wykształcone władze umysłowe skłonią 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 pożądlivosti na dobro fizyczne, fascynujące poznawcze władze zmysłowe, i na nie uleganiu sfery pożądlivosti wyobrażeniu sobie tego dobra. Uczucia bowiem są zarówno skutkiem podlegania sfery pożądlivosti 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 uwyrażnienia, ważne dla pedagogiki ogólnej i szczegółowej, a zarazem ascetyki, są zagadnieniami budowanymi na filozofii człowieka i etyce chronienia osób. Pedagogiką, jako teorią 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 jakkolwiek 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.

Z tego względu pełnym i głównym pryncypium wychowania jest osoba²³. 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.

9. Zakończenie

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 osób oraz tak ważnych relacji, jak życie, miłość, wiara i nadzieja.

²³ Szerzej omawia to M. Gogacz w książce *Podstawy wychowania*, dz. cyt. Z tej książki korzystałem też przypominając różnice między kształceniem i wychowywaniem władz człowieka.

Nie docenia się dzisiaj roli kształcenia i wychowania²⁴. A przecież ważnym elementem formacyjnym jest właśnie nabywanie rozumień i tworzenie wiedzy, które usprawnia w trwaniu przy prawdzie i jest etapem usprawniania w mądrości. Według św. Tomasza z Akwinu wiedza jest jedynym sposobem wydobycia się z zakłętego kręgu kierowania się opiniami, najczęściej cudzymi. 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 trwamy i rozpoznajemy skutki dobre. Ta nieustanna więź intelektu i woli jest ujętym filozoficznie sumieniem. Akwinata nazwał sumienie łacińskim terminem *conscientia* dla uwyrażnienia ważnej roli wiedzy w jego kształtowaniu. Dzisiaj pojmowanie tego stanowi dla nas trudność, ponieważ utożsamiono wiedzę z erudycją lub gnozą. Są to wyzwania i trudności, przed którymi stoi obecna szkoła.

Pomijając nauczanie szkolne jako relację między osobami, skazuje się wielu ludzi na nieprzezwyciężalne trudności w odbiorze prawdy i dobra²⁵. Trudności te nie wynikają tylko z językowego użycia nieznanych terminów²⁶, bowiem nazwy można wyjaśnić w słowniku. Encyklopedia natomiast nie zastąpi wychowania i wykształcenia oraz umiejętności tworzenia wiedzy, która jest ważnym etapem nabywania mądrości jako głównej zasady wychowania.

²⁴ Jest wiele publikacji z dziedziny pedagogiki. Wydaje się, że w tych publikacjach sam proces wychowawczy stanowi pryncypium pedagogiki. Interesujące jest więc ujęcie M. Gogacza, według którego wychowanie jest relacją wiążącą wychowanka z prawdą i dobrem, sam proces tego wiązania jest wtórny i uwarunkowany podmiotami relacji.

²⁵ Utrwaliło się błędne przekonanie, że dydaktyka zaczyna się od wyjaśniania pojęć. Owszem, w naszym myśleniu i wzajemnej komunikacji posługujemy się pojęciami, zdaniami i rozumowaniami i należy ich uczyć. Ale dydaktycznie wcześniejsze jest nabywanie rozumień, wiedzy i mądrości, co wyrażamy w nazwach i zdaniach oraz poprawnym rozumowaniu. Nauczanie jest więc wypełnianiem treściami relacji osobowych. Inaczej mówiąc nauczanie szkolne „dzieje się” w wychowaniu.

²⁶ Nazwy utrwalają się przez ich stopniowe wprowadzanie i właściwe stosowanie. Zapamiętujemy lepiej wyobrażenia związane z nazwami. Obserwuje się wprowadzanie dzieciom zbyt trudnych do zapamiętania terminów, które bardziej służą erudycji niż kształceniu. Także zaniedbuje się odróżnienie znaczenia terminów od tego, co oznaczają.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejuk A., Człowiek i decyzja, Warszawa 1996, wyd. 2, 2007.
- Andrzejuk A., Człowiek i dobro, Warszawa 2002.
- Andrzejuk A., Elementarz filozofii, Warszawa 2007.
- Andrzejuk A., Istnienie i istota, Warszawa 2003.
- Andrzejuk A., Uczucia i sprawności, Warszawa 2006.
- Andrzejuk A., Zagadnienie kształcenia i wychowania obywateli w Europie Ojczyzn, w: Europa ojczyzn, red. P. Bromski, Warszawa 2000, s. 33-45.
- Andrzejuk I., Filozofia przyjaźni, Warszawa 2007.
- Bednarski F., Wychowanie młodzieży dorastającej (wstępem rekomendował kard. K. Wojtyła), Warszawa 2000.
- Gilson E., Bóg i ateizm, tłum. M. Kochanowska, P. Murzyński, Kraków 1996.
- Gilson E., Byt i istota, tłum. P. Lubicz i J. Nowak, Warszawa 1963.
- Gilson E., Duch filozofii średniowiecznej, tłum. J. Rybałt, Warszawa 1959.
- Gilson E., Elementy filozofii chrześcijańskiej, tłum. T. Górski, Warszawa 1965.
- Gilson E., Jedność doświadczenia filozoficznego, tłum. Z. Wrzeszcz, Warszawa 1968.
- Gogacz M., Chrześcijańska koncepcja życia, "Zeszyty Naukowe KUL" 32 (1989) 1-4, s.3-12 oraz w: „Tak-życiu, tak-prawdzie”, z. 1, Łomianki-Szczecin 1990, s. 54-67.
- Gogacz M., Człowiek i jego relacje, Warszawa 1985.
- Gogacz M., Elementarz metafizyki, Warszawa 1987.
- Gogacz M., Filozoficzna identyfikacja godności osoby, „Studia Philosophiae Christianae” 25(1989)1, s. 181-207.
- Gogacz M., Filozoficzne ujęcie śmierci, „Roczniki Filozoficzne” 37-38 (1989-1990) 1, s. 223-237.

- Gogacz M., Filozoficzne aspekty mistyki, Warszawa 1985.
- Gogacz M., Ku etyce chronienia osób, Warszawa 1991.
- Gogacz M., Modlitwa i mistyka, Kraków 1987.
- Gogacz M., Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie, Bydgoszcz 1997.
- Gogacz M., Podstawy odmian koncepcji Boga, „Studia Philosophiae Christianae” 27 (1991) 2, s. 7-18.
- Gogacz M., Podstawy wychowania, Niepokalanów 1993.
- Gogacz M., Szkice o kulturze, Warszawa 1985.
- Gogacz M., Światopogląd afirmujący Boga, w: O filozoficznym poznaniu Boga dziś, red. B. Bejze Warszawa 1992, s. 149-189.
- Gogacz M., Wokół problemu osoby, Warszawa 1974.
- Gogacz M., Wprowadzenie do etyki chronienia osób, Warszawa 1998.
- Jaroszyński P., Edukacja na rozdrożu cywilizacji, w: Filozofia i edukacja, red. P. Jaroszyński, Lublin 2005.
- Jaroszyński P., Paideia, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, red. A. Maryniarczyk, t. 7, Lublin 2006.
- Kalka K., Filozoficzna antropologia tomistyczna okresu międzywojennego jako podstawa kształtowania charakteru, Elbląg 2000.
- Kalka K., Od rozumienia do postępowania. Człowiek, filozofia, etyka, Elbląg 2000.
- Kalka K., Sprawiedliwość i cnoty społeczne, Bydgoszcz 1994.
- Kalka K., Wykształcenie i wychowanie w antropologii filozoficznej i pedagogice, Bydgoszcz 1999.
- Klimski W., Świętość Chrystusa, maszynopis 2008.
- Krasnodębski M., Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania, wyd. 2, Warszawa 2009.
- Krasnodębski M., Dusza i ciało. Zagadnienie zjednoczenia duszy i ciała w wybranych tekstach Tomasza z Akwinu oraz w filozofii tomistycznej, Warszawa 2004.

Krasnodębski M., Epikura filozofia wychowania „Pedagogika Filozoficzna on-line” 1 (4) 2010, s. 64-83: http://www.pedagogika-filozoficzna.edu.pl/images/pfonline/pf_1_10.pdf [stan z dn. 19.08.2010].

Krasnodębski M., O realistyczną filozofię wychowania. Idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice, W: *Studia Philosophiae Christianae*, 42 (2006), s. 45-64.

Krapiec M. A., *Ja - człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, wyd. 4, Lublin 1991.

Krapiec M. A., *Psychologia racjonalna*, Lublin 1996.

Kreutz M., *Kształcenie charakteru*, wyd. 2, Warszawa 1982.

Maritain J., *Człowiek i państwo*, Warszawa 1993.

Maritain J., *Nauka i mądrość*, tłum. M Reutt, Warszawa 2005.

Maritain J., *Pisma filozoficzne*, tłum. J. Fendrychowa, Warszawa 1988.

Maritain J., *Sztuka i mądrość*, tłum. K., K. Górcy, Warszawa 2001.

Milcarek P., *Teoria ciała ludzkiego w pismach św. Tomasza z Akwinu*, Warszawa 1994.

Możdżeń S. I., *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006.

Muszyńska R., *Przyczyny duszy. Metafizyczne ujęcie duszy w Komentarzu św. Tomasza do traktatu „O duszy” Arystotelesa*, Warszawa 2003.

Pełka D., *Pedagogika jako dyscyplina filozoficzna w ujęciu Mieczysława Gogacza*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, 42 (2006) 2, s. 87-94.

Pieper J., *O sprawiedliwości*, tłum. A. Czukowski, Warszawa 1967.

Pieper J., *O miłości, nadziei i wierze*, tłum. I. Gano i K. Michalski, Warszawa 2000.

Rodziński A., *Osoba i kultura*, Warszawa 1985.

Reale G., *Słownik, Indeksy i Bibliografie*, w: *Historia filozofii starożytnej*, tłum. E. I. Zieliński, Lublin 2002.

Sobczak S., *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Warszawa 2000.

Stępień T., *Podstawy tomistycznego rozumienia człowieka*, 2003

Wojcieszek K., Na początku była rozpacz... Antropologiczne podstawy profilaktyki, Kraków 2005.

Wojcieszek K., Stworzony i zrodzony..., Warszawa 2000.

Woroniecki J., Katolicka etyka wychowawcza, Lublin 1999.

Wójcik J., Genealogia osoby w Liście Ojca Świętego Jana Pawła II do rodzin, w: zeszyty pomocnicze dla studentów ISnaR oraz w „Tak-życiu, tak-prawdzie” z. 3, Łomianki-Szczecin 1994.

Wójcik J., Maryja i Józef uczniami Chrystusa, maszynopis 2008.

Wójcik J., Matka i ojciec pierwszymi profesorami dziecka. Pomocnicza rola nauczycieli, w: Nauki humanistyczne i socjologia, red. ks. J. Czartoszewski, Warszawa 2010, s. 629-642.

Wójcik J., Mowa wewnętrzna ucznia jako zagadnienie pracy edukacyjnej nauczyciela, maszynopis 2007.

Wójcik J., Możliwość i konieczność filozofii w naukach o rodzinie, „Studia nad Rodziną”, 18-19 (2006), s. 157-162.

Wójcik J., Osoba w ujęciu Mieczysława Gogacza na przykładzie nowej teorii pracy ludzkiej, maszynopis 2010.

Wójcik J., Prawo do ochrony życia ludzkiego w świetle filozofii człowieka, „Studia nad Rodziną”, 22-23 (2008), s. 125-132.

Wójcik J., Słowo wewnętrzne w ujęciu św. Tomasza z Akwinu jako zagadnienie pedagogiki rodziny, „Studia nad Rodziną”, 22-23 (2008), s. 39-46.

Wójcik J., Upowszechnianie i popularyzacja wiedzy niezbędnej do przygotowania ról w rodzinie, maszynopis 2007.

Wójcik J., W trosce o wychowywanie sumienia, maszynopis 2008.

Wójcik J., Wygrać szacunek i autorytet, maszynopis 2008.

Wójcik J., Zasady Pedagogiki wobec zagrożeń falą pornografii, maszynopis 1991.