https://doi.org/10.18778/7525-690-1.04

Mikołaj Krasnodębski
Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Białymstoku

Współczesne inspiracje klasyczną paideią
Próba sformułowania realistycznej filozofii wychowania

1. Uzasadnienie podjęcia tematu

Czymś zrozumiałym jest, że teorie wychowania zależą od założeń (przedzałożeń) filozoficznych lub ideologicznych, które stanowią ich punkt wyjścia[1]. Tradycyjnie filozofię dzieli się na realizm i idealizm (K. Ajdukiewicz[2]), stąd też przedzałożenia mają właśnie taki charakter, są idealistyczne lub realistyczne (wydaje się, że niniejszy podział nie jest do końca czytelny, ponieważ często potoczne bądź ideologiczne użycie tych terminów jest dalekie od ich właściwego znaczenia, np. marksizm uznaje się za realizm). Wyróżnia się realizm poznawczy i metafizyczny. Realizm teoriopoznawczy zakłada, że pierwszoplanowo poznajemy rzeczywistość, a dopiero wtórnie sam proces myślenia i własną świadomość przeżycia. Rzeczywistość oddziałuje na poznającego człowieka, „odciska" się bez wątpienia w jego zmysłowo-umysłowych władzach poznawczych. Realizm metafizyczny głosi zaś, że istnienie bytu jest niezależne od myślenia[3]. Tak ujęty realizm jest przeciwieństwem teoriopoznawczego i metafizycznego idealizmu[4]. Idealizm epistemologiczny głosi pierwszeństwo myślenia przed poznaniem, idealizm ontologiczny zaś – pierwszeństwo myśli, idei przed tym, co realne. Idealizm redukuje więc realną rzeczywistość do przeżyć umysłu poznającego lub jego konstrukcji.

---

[1] Już W. Kaczyńska w pracy *Przedzałożeniowość myślenia pedagogicznego*, Warszawa 1992 podjęła to zagadnienie. Por. też G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk 2003.

[2] *Zagadnienia i kierunki filozofii*, Warszawa–Kęty 2004.

[3] Za K. Ajdukiewiczem wyróżnia się realizm naiwny i krytyczny. Realizm krytyczny (w przeciwieństwie do naiwnego) po dokonaniu refleksji epistemologicznej i rozważeniu stanowiska idealistycznego, dokonuje jego krytyki, przyjmując niezależne od myślenia istnienie bytu. Problem omawia też szeroko A. B. Stępień we *Wstępie do filozofii* (Lublin 2001). Realizm krytyczny stanowi punkt wyjścia rozważań niniejszego opracowania.

[4] Idealizm epistemologiczny dzieli się na immanentny (G. Berkeley, D. Hume) i transcendentny (I. Kant), natomiast idealizm metafizyczny na subiektywny (G. Berkeley) i obiektywny (G. W. F. Hegel, K. Marks). Por. M. Krasnodębski, *Idealizm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, *Suplement*, Warszawa 2010.

Obecnie upowszechnia się filozofię postmodernistyczną, zapoczątkowaną przez szkołę frankfurcką. Głosi ona sprzeciw wobec klasycznie rozumianej filozofii, uznając ją za „nieaktualną", zbyt metafizyczną, *etc*. Obserwuje się wpływ poglądów postmodernistycznych nie tylko w filozofii, ale także w naukach humanistycznych i społecznych. Współczesne pedagogika i teoria wychowania nie są tu wyjątkiem.

Mimo to w polskiej myśli pedagogicznej po roku 1989 obecne są także inne nurty filozoficzne, które w mniejszym lub większym stopniu odwołują się do przedzałożeń filozofii klasycznej. W ostatnich latach powstało wiele prac poświęconych filozofii wychowania. W pierwszej części książki pt. *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy wychowania*[5] próbowałem je scharakteryzować i usystematyzować. Wydaje się, że nasze badania zmierzają w co najmniej czterech kierunkach, w których obecne są wątki klasycznej filozofii. Wyróżniam przedłożenia: 1) aretologiczne, 2) personalistyczne, 3) realistyczne i 4) aksjologiczne. Podejmuje je m. in. pedagogika realistyczna Mieczysława Gogacza.

Zasadniczym mianownikiem mojego tekstu jest stosunek do filozofii klasycznej. Przez filozofię klasyczną rozumiem filozofię od presokratyków do Kartezjusza[6]. Francuski filozof i mediewista É. Gilson uważał, że „bieg historii ukazał nam uderzająco podobne przedsięwzięcia, które dały w wyniku uderzająco podobne rezultaty"[7]. Oznacza, to że filozofia klasyczna nie powinna być rozumiana przez pryzmat historyczny, ale problemowy. Okazuje się bowiem, że podobne trudności metafizyczne i moralne nurtowały starożytnych Greków i Rzymian, średniowiecznych mieszkańców Francji czy Wysp Brytyjskich. Analogiczne aporie stawiają sobie współcześni Europejczycy i Amerykanie (różnią nas odpowiedzi i sposób, w jaki do niech dochodzimy). To właśnie nazywa Gilson jednością doświadczenia filozoficznego. Dlatego, jego zdaniem, filozofia klasyczna ma swój uniwersalny i ponadczasowy wymiar. Odejście od tego klasycznego rozumienia filozofii ma też swoje konsekwencje, wyrażające się w negacji samej filozofii. Pisze on, że „filozofia zawsze grzebie własnych grabarzy"[8]. W związku z tym uważam, że jej klasyczne rozumienia i oparta na niej współczesna pedagogika stanowią swego rodzaju alternatywę w stosunku do postmodernizmu. Niniejszy tekst sytuuję w aspekcie klasycznej antropologii i epistemologii.

Klasycznie ujęta filozofia w naturalny sposób koresponduje zatem z klasyczną paideią (*educatio, humanitas, cultura*). W. Jaeger[9] uznał, że dopiero w kulturze

---

[5] Zob. wyd. pierwsze: Warszawa 2008, rec.: A. Drdzeń, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna" 2009, nr 1; wyd. drugie poprawione: Warszawa 2009, rec.: P. Manelski, „Polish Daily News" (Chicago) z dn. 15.07.2010; rec.: J. Wójcik, „Studia nad Rodziną" [w druku].

[6] S. Swieżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa–Wrocław 2000.

[7] E. Gilson, *Jedność doświadczenia filozoficznego*, przekł. Z. Wrzeszcz, wyd. 2, Warszawa 2001, s. 206.

[8] Tamże, s. 210.

[9] W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przekł. M. Plezia, H. Bednarek, wyd. 2, Warszawa 2001.

greckiej wychowanie było świadomym ukierunkowaniem na „wiecznotrwały" i „uniwersalny" ideał człowieka, a nie tylko przygotowaniem do podjęcia zawodu lub działalności politycznej. Przez *paideię* rozumie on ponadczasowy „wzór" wszechstronnego wychowania i kształcenia, który wiąże się z *kalokagathią*, czyli ideałem dobra i piękna, szlachetności i doskonałości (także moralnej). Wykazuje się związek pomiędzy teorią wychowania a teorią sprawności i cnót, co nadaje *paidei* moralny wymiar. Stąd, jak zauważył S. Kunowski, *paideia* określa nie tylko formację duchową człowieka, związaną z jego kulturą narodową, ale ma uniwersalny, „najwyższy ideał humanistycznego kształcenia"[10].

W swojej wypowiedzi podejmę następujące zagadnienia, które moim zadaniem stanowią źródło inspiracji dla współczesnych ujęć wychowawczych. Są to:

- problematyka spotkania i obecności na tle teorii poznania niewyraźnego;
- problematyka humanizacji intelektu;
- problematyka filozoficznej kontemplacji jako przestrzeni działania pedagogicznego.

2. Spotkanie a obecność w wychowaniu (teorii poznania niewyraźnego *cognitio confusa*)

Problematykę spotkania i jej pedagogiczne konsekwencje poruszyli już w swoich tekstach J. Tischner i T. Gadacz. Jednak wydaje się, iż najpełniej problematykę tę opracował M. Gogacz, opierając się na epistemologii poznania niewyraźnego, wypracowanej przez Tomasza z Akwinu.

W celu omówienia realistycznej epistemologii M. Gogacza konieczne jest przybliżenie najważniejszych zagadnień czy kluczowych pojęć. Są to: intelekt możnościowy (*intellectus posibilis*), intelekt czynny (*intellectus agens*), władza konkretnego osądu (*vis cogitativa*), rozumienie (*intellectio*), rozumowanie (*ratiocinatio*), mowa serca (*sermo cordis*).

Spotkany byt oddziałuje na zmysłowo-intelektualne władze poznawcze bytu poznającego. Informacje o poznanym bycie otrzymuje intelekt możnościowy, a następnie intelekt czynny.

Intelekt możnościowy to duchowa władza poznawcza, która odbiera pryncypia bytów, ich wewnętrzne przyczyny, czyli istnienie i istotę. Na skutek tego *intellectus posibilis*, jako podmiot doznania pryncypiów, „rodzi" słowo serca (*verbum cordis*), a więc rozumienie poznanej rzeczywistości, do której skierowuje się jako do dobra. „Słowo serca" jest pierwszym ujęciem intelektualnym poznanej rzeczy[11]. Jest to jeden ze skutków odciśnięcia *species inteligibilis* w *intellectus posibilis*. Intelekt

---

[10] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 31.

[11] Thomae Aquinatis, *Summa theologica*, Ex Officina Libraria Marietti anno 1820 condita nunc Marii E. Marietti Sanctae Sedis Apostolicae, S. RR. Congr. necnon Archiepiepiscopi Taurinensis Typographi, Taurini Italiana 1932 (dalej: *STh*), I, 27, 1, resp.

możnościowy ujmuje więc transcendentalia poznawanego bytu, na których z kolei powstają osobowe relacje życzliwości (miłości), otwartości (wiary) i trwania (nadziei), co jest początkiem etyki. Dotychczas zbadano istnieniowe relacje osobowe, które powstają na właściwościach transcendentalnej prawdy, realności i dobra. Nie jest wykluczone, że na pozostałych transcendentaliach (odrębność, jedność, piękno) budują się inne osobowe relacje[12]. Na transcendentalnej właściwości prawdy powstaje relacja wiary, na realności – relacja miłości, na dobru zaś osobowa relacja nadziei[13]. Intelekt możnościowy nazywa się też intelektem biernym, co podkreśla jego specyfikę, która polega na doznawaniu poznawanych pryncypiów[14]. *Intellectus posibilis* nie tworzy wiedzy, działa w obszarze mowy wewnętrznej. Jego zadaniem jest zgodne z mową serca rozumienie rzeczywistości.

Intelekt czynny to władza duchowa człowieka, która wydobywa ze zmysłowej postaci poznawczej (*species sensibilis*) informacje na temat istoty, oraz z intelektu możnościowego jego rozumienie doznanego bytu. Intelekt czynny korzysta też ze zmysłowej władzy pamięci, tworząc z przejętych informacji umysłową postać poznawczą (*species intelligibilis*), która jest podstawą konstruowania wiedzy[15]. Intelekt czynny wytworzone przez siebie pojęcia i teorie odnosi do kultury, z którą je weryfikuje lub falsyfikuje. Działa na płaszczyźnie mowy zewnętrznej. Jego zadaniem jest rozumowanie.

Vis cogitativa (władza konkretnego osądu; rozum szczegółowy) to zmysłowa władza poznawcza, która łączy w dowolny sposób treści wydobyte z intelektu czynnego i możnościowego ze zmysłowymi wrażeniami zapisanymi w pamięci. Władza ta dokonuje mechanicznych połączeń bez rozumienia zespalanych treści. Zmysł konkretnego osądu łączy to, co podobne (rodzaje) i niepodobne (gatunki identyfikujące rzeczy). Jest w stanie tworzyć rodzajowe i gatunkowe scalenia podobnych i niepodobnych elementów rzeczy poznawanych. Zachowuje się tak jak intelekt czynny, nie daje jednak rozumień. To właśnie odróżnia *vis cogitativa* od intelektu. Istotna jest więc kontrola *vis cogitativa* ze strony intelektu czynnego, by jego „kompilacje" odpowiadały realnej rzeczywistości, w której żyje człowiek. Nie bez znaczenia jest to, czy *vis cogitativa* tworzy konstrukcje myślowe, które chronią i rozwijają osobę, czy też takie, które ją niszczą, deprawują, degradując

---

[12] Ustalenie tych relacji jest jednym z zadań nie tylko antropologii i etyki, ale również realistycznej filozofii wychowania. Wydaje się bowiem, iż w filozofii wychowania intuicyjnie wskazuje się na te relacji, mówiąc np. o integracji osoby w działaniu, jej *metanoi*. Możliwe, że źródeł tych relacji trzeba doszukiwać się w jedności, odrębności, a nawet pięknie. Może transcendantale jedności jest przyczyną integracji osoby, odrębność zaś – *metanoi*. Natomiast piękno podmiotuje relację zachwytu, co prowadzi do kontemplacji. Hipoteza ta wymaga oddzielnych badań poglądów Akwinaty i studiów jego testów, które wykraczają poza ramy tej rozprawy.

[13] Na temat osobowych relacji zob. M. Krasnodębski, *Antropologia i etyka podstawą filozofii wychowania*, „Pedagogika Społeczna" 2005, nr 3, s. 15–20.

[14] M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 160.

[15] Tamże, s. 159–160.

człowieka do poziomu zwierzęcia[16]. Władza konkretnej oceny działa w obszarze mowy wewnętrznej[17].

„Mowa serca" (*sermo cordis*) to zespół realnych skutków i realnych relacji wywołanych w bycie poznającym przez byt, który jest poznawany. Oddziaływanie to następuje na poziomie intelektu możnościowego człowieka. Intelekt doznaje skutków oddziaływania pryncypiów bytu, który poznaje. Rodzi się w nim „słowo serca", co nazywa się rozumieniem. *Sermo cordis* jest podstawą mowy wewnętrznej, wzbogaconej pojęciami rodzajowymi i gatunkowymi. Do uzyskania tych pojęć potrzebne są zewnętrzne i wewnętrzne władze poznawcze zmysłowe, głównie *vis cogitativa*. Tę wewnętrzną mowę wyrażamy w mowie zewnętrznej, która polega na znalezieniu dla mowy wewnętrznej wyobrażeń branych z określonej kultury i czytelnych w danej kulturze. „Mowa serca" należy do mowy wewnętrznej i jest poznaniem niewyraźnym[18].

Rozumienie[19] (*intellectio*) wiąże się „mową serca", z poznaniem niewyraźnym. Poznanie niewyraźne nie jest jakimś wyższym stopniem wtajemniczenia, wiedzy tajemnej czy doświadczenia mistycznego. *Intellectio* to nadal nieuświadomiony etap poznania ludzkiego, w którym człowiek rozumie otaczającą go rzeczywistość, ale jeszcze nie przekazuje swojego poznania na zewnątrz w postaci pojęć i znaków języka obecnego w kulturze, w której żyje. Rozumienie jest ujęciem w poznawanym bycie jedności tego, co istotne i realne. Nie jest więc ujęciem wszystkiego w rzeczy, lecz tylko pryncypiów. Ujęcie wszystkiego (*acceptio*) wymaga działania także zmysłowych władz poznawczych, w tym *vis cogitativa*. Ujęcie całej rzeczy *acceptio* lub pełne ujęcie rzeczy jest jej poznaniem w sensie *acceptio*, a nie w sensie *intellectio*[20]. *Ratiocinatio* (rozumowanie) to tworzenie przez intelekt czynny i zmysłowe władze poznawcze pojęć i nazw, sądów i zdań oraz rozumowań (np. dedukcja, indukcja, redukcja). *Ratiocinatio* wiąże się wobec tego z poznaniem wyraźnym, a jego skutkiem jest tworzenie wiedzy. Rozumienie polega więc na rozeznaniu relacji między skutkiem a jego bezpośrednią przyczyną.

Verbum cordis jest zatem pierwszym efektem recepcji poznanego bytu. Wywołuje to zachwyt, który wiąże się z kontemplacją filozoficzną, oraz odniesienia

---

[16] Z tego punktu widzenia wydaje się, że różnego rodzaju teorie nacjonalistyczne i rasistowskie (ale nie tylko!) są rezultatem niewłaściwego wychowania władzy *vis cogitativa*, która konstruuje koncepcje zagrażające osobie i jej godności.

[17] M. Gogacz, *Elementarz metafizyki…*, s. 179.

[18] Tamże, s. 164–165.

[19] Gogacz krytykuje „rozumienie" w ujęciu M. Heideggera, który jego zdaniem stosuje metodę apofatyki. Rozumienie (*Verstehen*) to odniesienie rzeczy do celów w horyzoncie sensów. Por. M. Heidegger, *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Warszawa 1994, s. 18, 206–218. Wydaje się, że autor dzieła *Bycie i czas* nie odróżnia *intellectio* od *ratiocinatio*, utożsamiając w konsekwencji rozumowanie z rozumieniem.

[20] M. Gogacz, *Bóg i słowo serca*, „Studia Philosophiae Christianae" 1988, t. 24, nr 2, s. 91 i n.

afirmujące poznaną osobę (humanizm, etyka, religia). Dlatego moment uświadomienia sobie spotkania jest granicą miedzy poznaniem niewyraźnym, czyli nieuświadomionym, a wyraźnym.

Właśnie fakt nieuświadomienia sobie stanowi cezurę pomiędzy tym, co nazwano poznaniem niewyraźnym (w języku Tomasza: *intellectio*) a poznaniem wyraźnym, jako uświadomieniem sobie doznanych faktów i przeprowadzeniem dotychczasowych ich rozumowań (*ratiocinatio*). To odróżnienie jest więc pierwszym efektem filozoficznej analizy spotkania[21].

Nie bez znaczenia są więc odróżnienia, które wprowadza się w epistemologii tomistycznej. Jak słusznie zauważa M. A. Krąpiec, teoria poznania Akwinaty jest niepomiernie głębsza w stosunku do późniejszych i współczesnych myślicieli[22]. Analizowany w niej proces poznania obejmuje zarówno poznanie zmysłowe, jak i intelektualne. Nie jest więc narażony m. in. na jednostronny sensualizm, racjonalizm, aposterioryzm, aprioryzm, idealizm[23], subiektywizm oraz materializm, monizm i dualizm[24]. Teoria poznania niewyraźnego uzasadnia realizm ludzkiego poznania i zarazem czyni epistemologię tomistyczną – realistyczną. Realistyczna teoria poznania jest wpisana ponadto w antropologię filozoficzną, która daje obraz tego, kim jest człowiek. Można powiedzieć, że antropologia realistyczna, wskazując na istnienie i istotę (duszę i ciało) jako na konieczne pryncypia bytu ma swoje uzasadnienie w poznaniu spotkanego człowieka. Ujęcie zaś człowieka jako zjednoczonego z duszy i ciała (*commensuratio animae ad hoc corpus*)[25] niesie za sobą konsekwencję nie tylko na płaszczyźnie poznania, ale przede wszystkim ma swój wymiar praktyczny na gruncie etyki i filozofii wychowania. Wskazuje na integralne, obejmujące duszę i ciało człowieka, wychowanie. Zanim jednak przejdę do rozpatrzenia tych konsekwencji muszę omówić niuanse poznania niewyraźnego.

M. Gogacz wiąże „mowę serca" z *intellectio*. *Intellectio* polega na doznaniu przez intelekt możnościowy pryncypiów istoty bytu wraz z ogarniającą te pryncypia jednością, stanowiącą przejaw istnienia bytu. *Intellectio* to realna relacja bytu, oddziałującego na intelekt możnościowy. Skutkiem *intellectio* jest rozumienie, czyli doznanie przez intelekt pryncypiów istoty oddziałującego na nas bytu. Rozumienie wyzwala odniesienie do oddziałującego bytu przez życzliwość, otwartość, zaufanie poza uświadomieniem sobie tego. Z tego powodu ów etap poznania nazywa się „mową serca" lub poznaniem niewyraźnym (*cognitio confusa*). Zatem rozumienie jako przyjęcie przez intelekt możnościowy podobieństwa

---

[21] A. Andrzejuk, *Istnienie i istota*, Warszawa 2003, s. 18.

[22] M. A. Krąpiec, *Język i świat realny*, Lublin 1985, s. 11.

[23] W idealizmie nie jest konieczne poznanie pryncypiów bytu, ponieważ zawartość bytową poznawanego bytu tworzy wprost myślenie osoby poznającej. Niepotrzebne jest tu poznanie niewyraźne, wystarczy poznanie wyraźne.

[24] K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii*..., s. 95–102.

[25] Dokładniej omawiam ten temat w pracy: *Dusza i ciało*, Warszawa 2004.

subsystencji jest swoistą przyczyną spowodowania przez ten intelekt takiego skutku, który wewnątrz intelektu jest „zrodzonym" „słowem serca". Powtórzę, termin „zrodzenie" wskazuje na to, że „słowo serca" nie zostało wytworzone, skonstruowane. Nie jest wytworem jak pojęcie czy nazwa[26].

Ratiocinatio wiąże się z mową wewnętrzną i zewnętrzną, co nazywamy poznaniem wyraźnym. *Ratiocinatio* jest „tworzeniem" przez intelekt czynny i zmysłowe władze poznawcze pojęć i nazw, sądów i zdań, rozumowań (np. dedukcji, indukcji, redukcji). *Ratiocinatio* jest więc zespołem relacji „myślnych", tworzonych przez człowieka z treści nabywanych w *intellectio* i z wyobrażeń. Ten zespół relacji stanowi wiedzę. Skutkiem *ratiocinatio* jest właśnie tworzona przez nas wiedza. Wiedza jest wynikiem uświadomień i dlatego nazywamy ją mową wewnętrzną i zewnętrzną[27] lub poznaniem wyraźnym (*cognitio distincta*). Mowa zewnętrzna (a raczej słowo zewnętrzne) jest wynikiem dostosowania słowa wewnętrznego do wymogów kultury.

Obecność, to spotkanie wyznaczone przez osobowe relacje. Pryncypia postępowania i wychowania (normy pedagogiki ogólnej) wynikają z obecności osób[28]. Obecność jest jej środkiem, który wsparty na osobowych relacjach kształtuje właściwe środowisko osób. W tak ujętym kształceniu i wychowaniu, punktem dojścia jest osoba, która jest szczególnym „zadaniem" pedagogiki oraz osobowe relacje, które chronią i rozwijają osobę na płaszczyźnie personalistycznego humanizmu. Ich brak „rekompensuje" się ucieczką od rzeczywistości, popadnięciem w świat wyobrażeń lub uczuć, mających być substytutem obecności, a nawet uzależnieniem się od wad i nałogów, które mają złudnie zapewnić brak osobowych relacji i osób. Należy doprecyzować, że nie każde spotkanie jest obecnością osób. Trudno zresztą, by każde spotkanie miało właśnie taki charakter. Obecność jest wyznaczona przez osobowe

---

[26] *STh*, I, 27, 1, resp: „Intelligere manet in intelligente […]. Ex hoc ipso quod intelligit, in eo procedit […] conceptio rei intellectae […] Quam quidem conceptionem… dicitur verbum cordis".

[27] „Znajdujemy potrójne słowo u tego, kto mówi: […] to, co jest ujęte przez intelekt, a co zewnętrznie mowa wypowiada ma za zadanie oznaczać i co jest mową wypowiadaną bezgłośnie w skrytości serca (*verbum cordis*); następnie model (*exemplar*) wyrazu zewnętrznego, który zowie się mową wewnętrzną czy słowem wewnętrznym i który jest na podobieństwo głosu; wreszcie słowo wypowiedziane na zewnątrz, które nazywają słowem głosu (*verbum vocis*)". E. Gilson, *Lingwistyka i filozofia*…, s. 128. Por. również Thomae Aquinatis, *De veritare*, [w:] tenże, *Opera omnia, cum hypertextu* in CD-ROM, auctore Roberto Busa, Editio secunda, 1996, 4, 1, resp.

[28] Jak zauważa K. A. Wojcieszek rodzice (a szczególnie matka) są pierwszym źródłem obecności dziecka. Teoria poznania niewyraźnego pozwala na wytłumaczenie relacji osobowych, które zachodzą między matką a dzieckiem w okresie prenatalnym. Por. K. A. Wojcieszek, *Być ojcem, być matką… odkrywanie natury rodzicielstwa w tomizmie konsekwentnym*, „Studia Philosophiae Christianae" 2006, t. 42, nr 2, s. 158–159. Problematyka ta na płaszczyźnie szkolnej została wyczerpująco opracowana przez J. Wójcika, zob. *Matka i ojciec pierwszymi profesorami dziecka. Pomocnicza rola nauczycieli*, [w:] *Nauki humanistyczne i sozologia*, red. J. Czartoszewski, Warszawa 2010, s. 629–642; tenże, *Szkoła miejscem wychowania i kształcenia,* „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna" [w druku].

relacje i przydaje spotkaniu osób tego właściwego i specyficznego charakteru, który jest wyznaczony przez *transcendentalia* spotkanej osoby. Znaczenie tego osobowego spotkania i w konsekwencji obecności w wychowaniu i kształceniu zauważyli już Sokrates, Platon, Arystoteles, Epikur i inni. Starożytna szkoła i średniowieczny uniwersytet były przede wszystkim wspólnotą nauczających i nauczanych[29].

Wychowanie człowieka nie może być oderwane od jego intelektu możnościowego, który skierowuje człowieka do świata humanizmu, wskazuje na osobowe relacje i kontemplacje jako na środowisko osób. A wreszcie na samą osobę jako na normę pedagogiki. Istota wychowania leży w tym, który z intelektów uzyska pierwszeństwo w konstruowanej teorii wychowania. Jeżeli przyjmie się prymat *intellectus possibilis* i wywołanych przez niego skutków, wówczas wychowanie jest skoncentrowane na budowaniu i ochronie osobowych relacji i wszystkich skutków, które z nich wynikają. Jeżeli zaś pierwszeństwo uzyska intelekt czynny i jego konstrukcje myślowe i aksjologiczne, to wtedy w wychowaniu dominuje idealizm i pojawia się niebezpieczeństwo poddania wychowania ideologii. Pedagogika oparta na intelekcie możnościowym ukierunkowuje wychowanie na skutki spotkania z istnieniem i istotą realnego bytu. Pedagogika zaś zbudowana na intelekcie czynnym odnosi się jedynie do treści istotowych, które nie dają pełnego obrazu rzeczywistości. Mogą być logicznie spójne, ale niekoniecznie chronić osobę i jej relacje, ponieważ jest „otwarta" na wszystkie ujęcia płynące z kultury. Pedagogika pierwszego typu opiera się na antropologii *esse*, na relacjach osobowych i normach ochrony. Nie oznacza to, że w wychowaniu należy pominąć efekty oddziaływania intelektu czynnego. Należy jednak podporządkować go działaniu intelektu możnościowego, tak by ten objął go swoją kontrolą. Wówczas w wychowaniu przestanie dominować idealizm, kompilujący dowolne rozumienia człowieka i jego postępowania. Teorie wychowania wyznaczone zaś przez rozumną naturę bytu wyznaczą zasady ochrony i rozwoju człowieka. Oznacza to, że „mowa serca" wywołuje w bycie poznającym takie konsekwencje, iż wychowanie nie jest już tresurą, ale osobową relacją, w której dąży się do harmonizowania władz człowieka, co wyraża się w wewnętrznej integracji i moralnym ładzie w działaniu. Wydaje się, że pedagogika wyznaczona przez skutek oddziaływania na *intellectus possibilis* bytu poznającego, jest skuteczniejsza od pedagogiki kar i nakazów, które opiera się na zewnętrznym nakazie, imperatywie. Jej działania są podejmowane z lęku przed sankcją, a nie z osobistego zaangażowania[30]. Z drugiej strony nie jest

---

[29] „Kiedy termin *szkoła* odnosi się do filozofów starożytnych, wówczas trzeba go rozumieć w znaczeniu *sekty*, *bractwa*, a także *kierunku*, i nie należy go koniecznie wiązać z organizacją instytucjonalizowaną, która ma własne reguły i ściśle określone struktury". Cyt. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, przekł. E. I. Zieliński, t. 5, *Słownik, indeksy, bibliografia*, Lublin 2002, s. 163.

[30] M. Krasnodębski, *O realistyczną filozofię wychowania. Idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice*, „Studia Philosophiae Christianae" 2006, t. 42, nr 2, s. 57–63.

wychowaniem pozbawionym zasad, ponieważ wyznacza normy wychowania, które obejmują zarówno wychowującego, jak i wychowanego.

Na płaszczyźnie edukacji jest ona ponadto wskazaniem na pierwszeństwo rozumienia przed zapamiętywaniem i powtarzaniem. Często stawia się zarzut, że obecne programy nauczania bardziej stawiają na zapamiętywanie, a nie rozumienie. Już Leonardo da Vinci mówił, że człowiekiem mądrym nie jest ta osoba, która ma rozległą erudycję, ale ta, która samodzielnie myśli.

3. Problematyka humanizacji intelektu i jej konsekwencje dla filozofii wychowania i edukacji

Intelekt pod wpływem recepcji pryncypiów oraz w następstwie zrodzonego „słowa serca", które daje rozumienie poznawanej rzeczywistości, zdobywa sprawności intelektualne[31]. Intelekt człowieka, gdy kieruje się ku prawdzie, usprawnia się w mądrości, wiedzy oraz w sprawności pierwszych zasad poznania. W poznaniu niewyraźnym ujawnia się związek intelektu i woli. Przejawia się ona w działaniu człowieka, np. przy podejmowaniu decyzji. Wola człowieka, gdy kieruje się do dobra, usprawnia się w prawości[32], co skutkuje mądrością, wolnością, roztropnością, męstwem, sprawiedliwością i umiarkowaniem. Już Platon widział w nich podstawę człowieczeństwa oraz ładu moralnego. Cnoty doskonalą wolną wolę człowieka (*liber arbitrium*), rezultatem usprawnienia intelektu i woli jest zaś słusznie podjęta decyzja. Szczególnie ważne jest umiarkowanie, gdyż pozwala ono zdystansować się od tego, co przeszkadza w kontemplacji.

„Słowo serca" nie tylko kieruje człowieka do spotkanego bytu jako do dobra, ale korzystając z rozumień intelektu możnościowego, zapoczątkowuje sposób ochrony poznanej osoby. W rezultacie odniesienia międzyosobowe wymagają sprawności intelektualnych i cnót woli. Bez nich nie jest możliwa ochrona i wychowanie oraz kształcenie. „Słowo serca" zatem wnosi do wychowania i kształcenia mądrość i miłość, które wyznaczają charakter współobecności osób. W normalnej sytuacji, w której nie ma czynników zakłócających osobowe relacje, właściwym sposobem ochrony są normy pedagogiki[33]. Uczą one jak chronić osobowe relacje i jak niwelować wpływ kultury, nie zawsze chroniącej osoby. *Intellectus possibilis*, zgodnie ze swoim biernym charakterem, nabiera cechy cierpliwości. Cierpliwość jest też sprawnością woli i, zdaniem specjalistów, zalicza

---

[31] M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Warszawa 1985, s. 84.

[32] M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 19.

[33] M. Gogacz wyróżnia ogólne i szczegółowe normy pedagogiki, które są pochodnymi osobowych relacji i norm ochrony osób. Niestety terminologia norm, którą posługuje się autor, nie jest dostatecznie klarowna dla współczesnego odbiorcy, a nawet wywołuje skojarzenia konfesyjne. Należy ją zatem „uwspółcześnić", by stała się bardziej czytelna.

się ją do cnoty męstwa oraz jest postacią osobowej relacji nadziei[34]. Stanowi ona jedną z głównych sprawności wychowawcy, wyrażającą się w dalekowzroczności i umiejętności czekania na rezultat wychowania i wykształcenia[35]. Pokora i umartwienie wskazują, jak dystansować oddziaływanie *vis cogitativa*, która może ulegać fascynacjom uczuć. Normy te bronią również przed małostkowością, będącą przeciwieństwem wielkoduszności (Arystoteles). Skutkiem umartwienia jest ubóstwo, które wskazuje pierwszeństwo osób przed kulturą[36]. Z kolei posłuszeństwo jest uznaniem autorytetu rodziców, nauczycieli i wychowawców, którzy jako mistrzowie świadczą o poznanej i doświadczonej przez siebie prawdzie i dobru. Autorytet nie jest autorytarnym narzuceniem sposobu rozumienia świata, gdy wynika z miłości do poznania prawdy i osób.

Jednak takie ujęcie filozofii wychowania wymaga kontemplacji oraz sprawności i cnót. Nie bez znaczenia jest więc w wychowaniu problematyka integracji. Nie wystarcza integracja bytowa osoby, jako zjednoczenie duszy i ciała (zagadnienie *commensuratio animae ad hoc corpus*), opisywana przez antropologię filozoficzną. Konieczna jest integracja działania człowieka, która jest zadaniem etyki i pedagogiki. W konsekwencji nie można odseparować wychowania i kształcenia, ponieważ ich zadaniem jest zdobywanie i rozwój sprawności intelektu i cnót woli. Zatem słuszny wydaje się postulat M. Schelera, który już w roku 1909 domagał się rehabilitacji cnoty (*Zur Rehabilitierung der Tugend*)[37].

Stąd wydaje się, że wciąż aktualny jest ideał wychowawczy greckiej kultury, który określa się terminem *kalokagathia* (od *kalós kai agathós* lub *kalós agathós*, czyli dobry i piękny). Jest on wskazaniem na znaczenie cnót moralnych i dobra godziwego, w odróżnieniu od dobra użytecznego i przyjemnego. *Kalokagathia* ma moralny charakter, dlatego Arystoteles określa ją jako zwieńczenie wszystkich cnót[38]. Człowiek osiąga ją wówczas, gdy już posiada cnoty szczegółowe, a więc sprawiedliwość, umiarkowanie, mądrość, *etc*. Odpowiada ona więc intelektualnej kontemplacji, kieruje człowieka do tego, co jest „dobre w prawdzie" oraz do wielkoduszności. Stagiryta stoi na stanowisku, iż bez *kalokagathii* nie ma wielkoduszności[39]. Pogląd ten podzielają też współcześni, którzy wiążą *kalokagathię* z problematyką

---

[34] A. Andrzejuk, *Prawda o dobru*, Warszawa 2000, s. 69.

[35] J. Woroniecki, *Długomyślność jako cecha wychowawcy*, [w:] tenże, *Wychowanie człowieka. Wybór pism*, Warszawa 1961.

[36] Zatem w realistycznej pedagogice nie ucieka się przed aksjologią, lecz wykazuje się jej wtórne znaczenie, po osobach i osobowych relacjach. Wartość bowiem jest skutkiem trwania osobowych powiązań.

[37] M. Scheler, *O rehabilitacji cnoty*, przekł. R. Ingarden, S. Kołaczkowski, Warszawa 1937.

[38] Arystoteles, *Etyka eudemejska*, przekł. W. Wróblewski, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996, 1248b – 1249b.

[39] Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przekł. D. Gromska, [w:] tamże, 1234a. Na temat teorii wielkoduszności i człowieka wielkodusznego (słusznie dumnego) zob. M. Krasnodębski, *Arystotelesa teoria wychowania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia" 2009, nr 1–2 (77–78), s. 21–23.

wychowania charakteru[40]. Ideał greckiego człowieka moralnie pięknego to wizja człowieka, który jest usprawniony intelektualnie i moralnie. To osoba o właściwym, ukształtowanym charakterze. W tym sensie jest ona doskonalsza, ponieważ „wspięła się" na wyższy poziom człowieczeństwa[41]. *Kalokagathii* nie należy jednak odczytywać poprzez pryzmat filozofii neoplatońskiej, w której wyznaczałaby kolejne stopnie gradacji i emanacji w hierarchii bytów. Jak argumentuje P. Jaroszyński nie można zgodzić się ze stanowiskiem H. I. Marrou[42], że *kalós* to piękno cielesne i jego harmonia oraz związana z nim sfera erotyczna człowieka[43].

Ta interpretacja jest wyrazem zabarwionego neoplatonizmem nowożytnego klasycyzmu, w ramach którego starano się dowartościować piękno zmysłowe (estetyczne, artystyczne) przez powiązanie go ze sferą duchową (G. W. Leibniz, A. A. C. Shaftesbury, J. J. Winckelmann). Z punktu widzenia filozoficznego καλός wśród różnych dóbr uwypukla dobro godziwe, cel sam w sobie, o czym świadczą teksty Ksenofonta, Platona, Arystotelesa i in., a nie dobro fizyczne (lub zmysłowe). Καλός skierowane jest na dobro moralne i to najwyższe, i nie odnosi się do porządku estetycznego jako pierwszej dla siebie sfery. Wyrażenie „kalokagathia" ma podkreślić, że wśród dóbr chodzi o dobro w różnych aspektach najwyższe (cel, charakter, postępowanie, itp.). W poglądach autorów greckich mamy do czynienia z prymatem porządku moralnego nad zmysłowym i estetycznym, a duchowego nad fizycznym. Wyrażenie „kalokagathia" ten prymat ma podkreślać[44].

Zagadnienie *kalokagathii* wprowadza do filozofii wychowania jeszcze jeden istotny akcent. Mianowicie jest ona cechą tych osób, których myślenie i charakter są właściwe ludziom wolnym. Przez wolność nie rozumie się tu braku zniewolenia zewnętrznego, lecz brak niewoli wewnętrznej, czyli intelektualno-moralnej. Osoba usprawniona w *kalokagathię* nie działa pod wpływem konformizmu, strachu lub kary[45]. Działania jej i reguły je wyznaczające (normy etyki chronienia osób) płyną z wychowanego intelektu i woli, z moralnie ukształtowanego charakteru. Takie ujęcie wolności człowieka i jego *paidei* koresponduje m. in. z poglądami K. Wojtyły i M. Gogacza. Zdaniem Wojtyły celem człowieka jest *kalokagathia*[46], która jest dobrem godziwym prowadzącym do szczęścia i intelektualnej kontemplacji.

Zmusza to do zrewidowania nowożytnego stanowiska wobec klasycznej filozofii moralnej i wynikającej z niej filozofii wychowania, w postaci teorii wychowania i kształcenia. Wciąż aktualna wydaje się aporia: czy wychowanie winno obejmować władze i sprawności człowieka, czy raczej wpływy zewnętrzne

---

[40] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1999, t. 1, s. 381–382.

[41] D. Zalewski, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003, s. 12 i n.; A. Białowąs, *Rola internetu w procesie kształcenia i samokształcenia*, „Cywilizacja" 2007, nr 22, s. 144.

[42] H. I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, przekł. S. Łoś, Warszawa 1969, s. 83.

[43] W. Jaeger, *Paideia…*, s. 758 i 844. Zob. też P. Jaroszyński, *Kalokagathia*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozoficzna*, t. 5, Lublin 2004.

[44] Tamże.

[45] Arystoteles, *Etyka nikomachejska…*, 1179b.

[46] K. Wojtyła, *Wykłady lubelskie*, Lublin 2006, s. 105–107.

i kulturę, w której człowiek żyje? Wydaje się, iż jest to zadanie humanizacji kultury (jako konsekwencja humanizacji intelektu), gdyż w nim zawiera się próba odpowiedzi na powyższe pytanie. Stąd kolejna aporia: czy wychowywać i kształtować sprawności i cnoty człowieka, ucząc go samodzielności intelektualnej i moralnej, czy oddziaływać na niego za pośrednictwem kary oraz różnego rodzaju metod socjotechnicznych? Wydaje się, że kwestia ta jest tak stara jak spór pomiędzy filozofią moralną Arystotelesa i Kanta, a zatem spór pomiędzy realistyczną a idealistyczną filozofią działania.

Arystotelesa filozofia moralna, jako eudajmonizm, od czasów Kanta stała się obiektem krytyki. Kant uważał, że życie moralne polega na ciągłym wewnętrznym rozdarciu i nieprzezwyciężalnym konflikcie pomiędzy przyjemnością a szczęściem i obowiązkiem a moralnością[47]. Kantowskie ujęcie człowieka jako wewnętrznie rozdartego i pogrążonego w konfliktach znalazło wielu naśladowców w nowożytnej filozofii człowieka[48], psychologii i pedagogice. Na tym gruncie narodziły się egzystencjalizm S. Kierkegaarda, a następnie Sartre'a i psychoanaliza Z. Freuda oraz psychologia humanistyczna.

Do obrońców poglądów Stagiryty należy m. in. T. Biesaga[49]. Jego zdaniem propozycja Arystotelesa jest „zbyt optymistyczna"[50], ale nie oznacza to, że jest błędna. Ujęcie Kanta zaś „bardziej płynie z prądem", jest sekularystyczne. Odpowiada kulturze, która straciła swe odniesienie do Transcendencji jako źródła bytu i dobra, oraz straciła wiarę w dobroć człowieka. Według Biesagi:

> Porównując dwie propozycje można stwierdzić, że kantowski człowiek moralnie najlepszy, jest dla Arystotelesa czymś drugorzędnym, czyli po prostu silną osobą. Dla Arystotelesa najlepszym człowiekiem jest ten, kto tak sobą kieruje, że musi walczyć z przeciwnościami w sobie (por. *Etyka nikomachejska,* 1166a, 10–29). W ten sposób realizowane dobro jest dla niego przyjemnością i szczęściem[51].

„Wiara w człowieka" i w to, że może być on dobry, że może osiągnąć doskonałość moralną stanowi istotę etyki Stagiryty. Przedstawia on wizję człowieka

---

[47] I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenburg, Kęty 2001; tenże, *Krytyka praktycznego rozumu*, przekł. B. Bornstein, Kęty 2002; T. Biesaga, *Spór o normę moralności*, Kraków 1988, s. 15–60.

[48] Zob. np. B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1967; tenże, *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1968.

[49] T. Biesaga, *Etyka obowiązku I. Kanta a etyka szczęścia Arystotelesa*, [w:] *Philosophiae vitam alere*, red. S. Ziemiański, Kraków 2005, s. 141–149.

[50] Nie można do końca zgodzić się z opinią T. Biesagi. Filozofia moralna Stagiryty jest pełna krytycznych opinii dotyczących człowieka i jego działań, wpisana w zdroworozsądkowe podejście do osoby i jej problemów. Arystoteles zastrzega, że nie zawsze człowiek działa zgodnie ze swoją rozumną naturą, pożądając za namiętnościami lub przyjemnością, o czym pisałem w książce *Człowiek i paideia.*

[51] T. Biesaga, *Etyka obowiązku I. Kanta…*, s. 143.

wewnętrznie zintegrowanego. Arystoteles również dostrzega rozdarcie człowieka, ale uważa, że człowiek może je przezwyciężyć. Czynnikiem integrującym jest dusza ludzka, która – wzbogacona o *arete* i *hexis* – prowadzi człowieka do moralnej doskonałości. Człowiek ów kieruje się w swoim działaniu wskazaniami intelektu, kontroluje swoje emocje i uczucia, jest moralnie silny (*enkrates*), jego pragnienia cielesne i duchowe są zaś zintegrowane z działaniami[52]. Mądrość i roztropność winny przewodniczyć w uczuciowym, emocjonalnym i wegetatywnym życiu człowieka. Dlatego Arystoteles nie niszczy sfery emocjonalnej człowieka – jak czyni to Kant – uważa, że wychowanie człowieka polega na osiągnięciu wewnętrznej harmonii pomiędzy intelektem a wolą oraz innymi władzami. „Pedagogiem" w jego *paidei* jest intelekt bogaty w sprawności i wola bogata w cnoty. Człowiek je posiadający jest zasadniczo przygotowany nie tylko do konfrontacji z tym, co zewnętrzne, ale także z tym, co wewnętrzne. Posiada bowiem wewnętrzną harmonię odróżniającą dobro godziwe od dobra użytecznego i przyjemnego. Nie utożsamia tych porządków i wie, gdzie leży ich złoty środek. Dlatego nie potrzebuje moralnego imperatywu w takim kształcie, w jakim zaproponował go Kant. Jest po prostu wielkoduszny, jako wychowawca zaś posiada cechę długomyślności.

Arystotelesa *paideia* wprowadza człowieka w jego własne człowieczeństwo[53]. Człowiek, dzięki własnemu wysiłkowi, może stać się mężny, umiarkowany, szczodrobliwy, wielkoduszny, łagodny, towarzyski, łagodny, skromny, wstydliwy, sprawiedliwy[54]. Twórca Likejonu nie zajmuje się ideą człowieka, lecz realnym jednostkowym bytem – osobą. Jego etyka i wynikająca z niej filozofia wychowania są zapisem ludzkich trosk i nadziei, są zapisem tego, jak zmaga się człowiek, by osiągnąć doskonałość moralną. A uczy się tego człowiek od najwcześniejszych lat, stąd Stagiryta zaleca, by już dzieci znały ból i przyjemność.

> Dlatego trzeba od wczesnej młodości być wdrażanym poniekąd […] do radości i zmartwienia z powodu tych rzeczy, którymi należy się cieszyć i martwić; na tym bowiem właśnie polega należyte wychowanie[55].

Według Arystotelesa oznaką posiadania cnoty jest przyjemność, która towarzyszy działaniu. Bo komu sprawia przyjemność wyrzeczenie się rozkoszy zmysłowych, ten posiada cnotę umiarkowania. Cnotę osiąga się przez działanie, a z każdym działaniem związana jest właściwa mu przyjemność[56]. Ponieważ miarą

---

[52] Tamże, s. 142.

[53] W tym też znaczeniu Stagirytę można uznać za personalistę, mimo iż nie badał on człowieka jako osoby ani nie posługiwał się terminem *osoba*, wypromowanym później przez Boecjusza.

[54] J. B. Korolec, *Perfekcjonizm kultury średniowiecza*, [w:] *Zagadnienie godności człowieka*, red. J. Czerkawski, Lublin 1994, s. 23.

[55] Arystoteles, *Etyka nikomachejska…*, 1104b.

[56] Tamże, 1105a i 1175a.

wszystkiego jest sprawność, to i przyjemność jest z nią zawiązana[57]. Przyjemność nie jest dobrem najwyższym, ale jest dobrem towarzyszącym ludzkiemu działaniu[58]. Przyjemność jest najbardziej właściwa ludzkiej naturze. Ludzie wybierają to, co przyjemne, unikają tego, co przykre. Ten fakt Arystoteles radził wykorzystać w wychowaniu młodzieży, kierując nią za pomocą przyjemności i przykrości, jak za pomocą steru. Dla cnót bowiem najważniejszą rzeczą jest cieszyć się tym, co na to zasługuje i nienawidzić tego, co jest „właściwe odrazy". W księdze II *Etyki nikomachejskiej* Stagiryta pisze o tym, że pragnienie przyjemności jest w człowieku zakorzenione od dzieciństwa. Dlatego trudno jest się go wyzbyć, gdyż jest nim przepojone ludzkie życie. Z tego powodu należy się nauczyć kierowania przyjemnością.

Można postawić jeszcze jedno pytanie. Czy pedagodzy i nauczyciele nie marzą o tym, by ich wychowankowie wykonywali powierzone im zadania nie z obowiązku, lecz z potrzeby poznania rzeczywistości, zasad, prawdy, wraz z towarzyszącą poznaniu przyjemnością, pasją poznawczą i szczęściem? Czy zatem etyka obowiązku Kanta nie jest przyznaniem się do porażki, do tego, że się nie potrafi zainteresować i zafascynować dzieci i młodzieży prawdą o rzeczywistości i zmobilizować ich do twórczego wysiłku? Z punktu widzenia nie tylko filozofii wychowania Arystotelesa, lecz filozofii i pedagogiki realistycznej w ogóle, wydaje się, że warto podjąć ten wysiłek, mając jednak na uwadze fakt, iż to, co jest marzeniem wielu, osiągają często nieliczni. Należy ponadto oprzeć się pokusie, by owo zjawisko interpretować w kategoriach statystycznych. Wiadomo, że z faktu, iż wybrane stanowisko popiera większość, niekoniecznie wynika to, że jest ono słuszne i właściwe, także w sensie moralnym. Proces i śmierć Sokratesa są tego najlepszym przykładem.

4. Kontemplacja filozoficzna jako przestrzeń działania wychowawczego

Współcześnie pod wpływem nurtów utylitarystycznych odrzuca się kontemplację. To samo można powiedzieć o obecnej kulturze. Nie jest to kultura kontemplacyjna, stąd mimo niepodważalnych sukcesów na polu techniki wciąż borykamy się z niewystarczającą ochroną osób i ich godności.

Arystoteles podkreślał osobowy charakter kontemplacji wiążąc ją z rozumnością[59], zdaniem Akwinaty zaś, kontemplacja to ujęcie i rozważanie prawdy[60]. Jak wskazuje A. Andrzejuk teoria szczęścia u Arystotelesa i teoria kontemplacji

[57] Tamże, 1176a.
[58] Tamże, 1172b.
[59] Tamże, 1177a, 12 – 1178a, 8, 1178b, 3 – 1179a, 32.
[60] *STh*, I–II, 35, 5, ad 3: „Contemplatio nihil aliud sit quam consideratio veri".

u Akwinaty są analogiczne[61]. Kontemplacja jest konsekwencją przyjęcia pierwszeństwa intelektu możnościowego przed czynnym. Intelekt czynny jest odpowiedzialny za wiedzę, erudycję, możnościowy zaś za rozumienie. Rozumienia są środowiskiem osób, które pozwala na rozwój osobowy i pedagogiczny człowieka. Jest podstawą roztropnego autorytetu epistemologicznego.

Zdaniem M. Gogacza kontemplacja to też norma etyki chronienia osób, która wyraża się we współobecności osób przez miłość, wiarę i nadzieję[62]. Kontemplacja jest zwieńczeniem poznania niewyraźnego, jest jego ostatnim etapem. Jest oglądem rzeczywistości, na poziomie „słowa serca", jeszcze przed utworzeniem przez intelekt czynny wiedzy. Nie jest więc tylko pochodną od intelektu, ale też od woli, co wyraża się w usytuowaniu jej w ramach etyki. Kontemplacja bowiem broni przed rozpaczą, wprowadzając człowieka we współobecność osób. Jest źródłem cnót moralnych. Jej skutkiem jest mądrość, która organizuje działania na płaszczyźnie etyki i pedagogiki.

Kontemplacja skłania do stosowania norm pedagogiki. Na skutek tego reaguje się na osoby nie za pośrednictwem wiedzy na ich temat, lecz osobowych relacji. Wiedza jest wtórna w stosunku do powiązań osobowych. W ten sposób źródłem odniesienia do osób i ich wychowania staje się miłość i obecność. Dlatego M. Gogacz za Ryszardem ze Świętego Wiktora powtarza, że jest rzeczą konieczną, by wzrastała miłość dzięki poznaniu i poznanie dzięki miłości[63]. Kontemplacja jest odpowiedzialna za uporządkowanie miłości, miłość zaś jest motorem ludzkiego działania[64]. Kontemplacja ujawnia więc rolę osobowych powiązań. Fascynacja Gogacza szkołą Wiktorynów nie jest przypadkowa. W szkole tej znajduje on intelektualne zaplecze pedagogiki realistycznej i jej norm. Wiktoryni podkreślali znaczenie kontemplacji i miłości, pokory i umartwienia oraz ćwiczenia intelektu i woli[65]. Pokorę uznawali za warunek wstępny kształcenia i wychowania. Kontemplacja uwyraźnia więc „mowę serca" w pedagogice.

Kontemplacja oznacza tu intelektualny zachwyt nad bytem. Nie jest więc zapisem doznanych informacji na temat rzeczywistości, nie jest poznaniem istoty bytu, ponieważ poznanie jest zwykłą i właściwą recepcją intelektu. Dlatego M. Gogacz, badający dorobek Akwinaty, dochodzi do wniosku, że:

> Kontemplacja jest zatrzymaniem uwagi z powodu podziwu, co przerywa proces poznania. Z tego względu kontemplacja jest świadczeniem. Nie jest jednak świadczeniem o istotach, gdyż

---

[61] A. Andrzejuk, *Prawda o dobru…*, s. 266.

[62] M. Gogacz, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995, s. 13.

[63] *Patrologia Latina Database*, J. P. Migne, CD – ROM, 1993–1995, 196, 145 C: „Debet itaque in nobis crescere semper et ex cognitione dilectio, et nihilominus ex dilectione cognition".

[64] Zgodnie z „intuicją" Arystotelesa z *Etyki nikomachejskiej*, że wszelkie działanie zdąża do celu, którym jest dobro.

[65] Zob. M. Gogacz, *Filozofia bytu w „Beniamin Major" Ryszarda ze Świętego Wiktora*, Lublin 1957.

informacja o istotach wymaga ciągłości recepcji, teraz przerwanej. W kontemplacji ujmujemy trwanie relacji, a trwają w sposób ciągły tylko relacje osobowe. Kontemplacja informuje o tym intelekt, który kierując się mądrością skłania wolę do działań chroniących te relacje[66].

Zatem kontemplacja jest radością intelektu i woli z obecności bytu. Dlatego zdobywaniu wiedzy, zdaniem Akwinaty, towarzysza radość i przyjemność. Można zadać pytanie, dlaczego we współczesnej szkole tak często uczniowie podchodzą z dużą niechęcią lub rezerwą do wielu przedmiotów szkolnych. A może jest to wina samych nauczycieli, którzy nie potrafią podzielić się z uczniami własną pasją poznania i radością kontemplacji, traktujących swoją pracę jedynie jako przekazywanie wiedzy? Nie potrafią zafascynować wiedzą, której doświadczyli, i którą intelektualnie kontemplują oraz emocjonalnie przeżywają. Aby w wychowaniu i nauczaniu następowała kontemplacja, konieczne jest nawiązanie osobowych relacji między mistrzem a uczniem. Bez tego nie ma poznania kontemplacyjnego ani uniwersytetu czy szkoły, którą klasycznie określa się jako wspólnotę nauczających i nauczanych[67].

Jeżeli składnikiem kontemplacji jest transcendentalna właściwość prawdy, to jest ona powiązana z osobową relacją otwartości na osobę, która opiera się na transcendentalnym *veritas*. Kontemplacja ma zatem swój wymiar etyczny, związany z filozofią działania i pośrednio z filozofią wychowania. Jest to intelektualny zachwyt nad spotkaną osobą, z jej działaniem. Wyzwala to działania chroniące osobę i osobowe powiązania, także na płaszczyźnie spotkania rodzica i dziecka, mistrza i ucznia, *etc*.

Kontemplacja ujawnia się w „pasji" dobrego wychowawcy czy nauczyciela, który żyje przekazywanymi treściami. Jest życzliwy i otwarty na swoich uczniów, jego deklaracje pokrywają się zaś z czynami, co jest ważne w wychowaniu, które w pewnym sensie polega na naśladowaniu pozytywnych postaw i sprawności. Niekiedy przykład jest bardziej „skuteczny" pedagogicznie niż słowa, zgodnie z powiedzeniem – *verba docent, exempla trahunt.*

Relacje osobowe wspomagają relacje istotowe (np. poznanie dzieje się w obszarze więzi otwartości na poznawany byt). Są pierwotne, zatem wychowanie polega na rozsądnym kontrolowaniu relacji istotowych, odrzuceniu tych, które nie chronią osoby i jej osobowych powiązań, oraz uwyraźnia rolę relacji istnieniowych opartych na realności, prawdzie i dobru bytu. Danie przewagi relacjom istotowym może prowadzić pedagogikę do idealizmu, ideologii lub wprost tresury. Spotkanie osób na płaszczyźnie osobowych relacji wyznacza inne, osobowe odniesienia, które

---

[66] M. Gogacz, *Sumienie, kontemplacja, mądrość*, „Studia Philosophiae Christianae" 1998, t. 25, nr 2, s. 69.

[67] A. Andrzejuk, *Uniwersytet wspólnotą osób poszukujących prawdy i dobra*, [w:] *Uniwersytet w Bydgoszczy – idea i konkrety*, praca zbiorowa, Bydgoszcz 1996, s. 11–16; M. A. Krąpiec, *Człowiek – kultura – uniwersytet*, oprac. A. Wawrzyniak, Lublin 1982. Na temat średniowiecznych uniwersytetów zob. J. Le Goff, *Inteligencja w wiekach średnich*, przekł. E. Bąkowska, Warszawa 1997.

organizują dom, rodzinę, szkołę, pracę. Wyznacza je „zachwyt" kontemplacji nad osobą i jej osobowymi relacjami. Jest to motyw do poznania i moralnego działania. Ma zatem rację K. A. Wojcieszek, zdaniem którego brak sukcesów ucznia i brak jego „pragnienia poznania" jest rezultatem odrzucenia kontemplacji z wychowania i wykształcenia. Powoduje to mylenie wiedzy z prawdą, mądrości z wiedzą, nadmiar wiedzy w procesie nauczania oraz bezosobowość relacji wychowawczych i edukacyjnych[68]. Istnieje też związek pomiędzy kontemplacją a *metanoią*. Ta pierwsza skłania do zmiany sposobu myślenia na poziomie intelektu czynnego oraz do zmiany postępowania. Towarzysząca jej radość z nawiązanych relacji osobowych ze spotkanym bytem na poziomie „mowy serca" wymaga ochrony. O konieczności utrwalania relacji oraz odrzucenia powiązań, które jej zagrażają, informuje sumienie (jako norma etyczna) i wychowany intelekt.

5. Wnioski i dalsze perspektywy badawcze

Wydaje się, że klasyczna *paideia* osadzona na klasycznej filozofii jest ciągle źródłem inspiracji pedagogicznych:

1) Wciąż inspiracje stanowią szczególnie antropologiczne i etyczne teksty Platona, Arystotelesa, Ewagriusza z Pontu, szkoły Wiktorynów (z Paryża), Tomasza z Akwinu. Echa ich poglądów spotykamy u autorów współczesnych zajmujących się filozofią wychowania, np. u M. Gogacza.

2) W aspekcie klasycznej filozofii pedagogika jest nauką filozoficzną, ponieważ jest nauką o zasadach odczytanych z rzeczywistości przy zastosowaniu realizmu filozoficznego. Wyróżnia się zasady ogólne i szczegółowe pedagogiki, które wyznaczają działania wychowujące i kształcące. Są to zasady wyboru tego, co udoskonala intelekt i wolę człowieka. Stąd konieczna jest wiedza filozoficzna na temat człowieka i jego działania. Dlatego antropologia filozoficzna i etyka winny być fundamentem pedagogiki. Filozoficzna wiedza dotycząca człowieka i jego działania pozwala nie tylko na pełniejsze nawiązanie relacji wychowawczych (teoria relacji osobowych), ale jest też powodem podjęcia ich ochrony i troski o rozwój osoby. Kształci się i wychowuje na płaszczyźnie osobowych relacji. Nie bez znaczenia więc jest wybór filozofii w punkcie wyjścia teorii wychowania.

Stąd słuszna wydaje się opinia, że filozofia to „miłość mądrości", pedagogika zaś to „mądrość miłości"[69].

3) Relacje osobowe są w spotkaniu bytu pierwotne w stosunku do wiedzy, ideologii, światopoglądu, teorii naukowej. Recepcja na poziomie intelektu

---

[68] K. A. Wojcieszek, *Na początku była rozpacz. Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Kraków 2005, s. 81.

[69] K. Kaczmarek, T. Gadacz, *Racje za personalistyczną filozofią wychowania*, [w:] *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 171.

możnościowego jest „pierwotna", prymarna. Negacja osobowych relacji, która często występuje, jest wtórna i jest następstwem działania intelektu czynnego lub władzy konkretnego osądu. Zagadnienie to jest nie tylko przedmiotem badań etyki oraz nauk społecznych, ale również filozofii wychowania.

4) Podejmowane są udane próby zastosowania realistycznej pedagogiki na płaszczyźnie terapii uzależnień (K. A. Wojcieszek).

5) Dalszych badań wymaga jeszcze np. problematyka *acedii*, którą tłumaczy się jako lenistwo, egoizm, egocentryzm, skupianie uwagi na sobie, brak „duchowej elegancji"[70]. Badania te podejmuje J. Wójcik z Wydziału Studiów nad Rodziną UKSW[71].

[70] Termin „duchowa elegancja" sformułował M. Gogacz. Zob. [wywiad] *Duchowa elegancja*, „Polityka" 1986, nr 30, z dn. 27 XII. Tekst ten był inspiracją dla autora niniejszego opracowania, który na łamach Polskiego Radia w Chicago wygłosił cykl audycji poświęconych filozofii wychowania, antropologii, etyce oraz filozofii społecznej goszcząc w programie „Poranny łyk kawy" redaktorów Krzysztofa Arsenowicza i Pawła Manelskiego.

[71] W druku artykuł na ten temat w: „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna".