

**Wychowanie
jako mądrość miłości**



Uniwersytet Szczeciński
ROZPRAWY I STUDIA T. (CMVII) 833

Wychowanie jako mądrość miłości

Redakcja naukowa
Iwona Jazukiewicz

Szczecin 2012

Rada Wydawnicza

Urszula Chęcińska, Inga Iwasiów, Danuta Kopycińska

Piotr Niedzielski, Ewa Szuszkiewicz, Dariusz Wysocki

Edward Włodarczyk – przewodniczący Rady Wydawniczej

Aleksander Panasiuk – przewodniczący Senackiej Komisji ds. Wydawnictw

Edyta Łongiewska-Wijas – redaktor naczelna Wydawnictwa Naukowego

Recenzent

prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa

Redakcja i korekta

Aleksandra Grzemska

Skład komputerowy

Agnieszka Kozioł

Projekt okładki

Paweł Kozioł

Rysunek na okładce

Zuzanna Kozioł

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2012

ISBN 978-83-7241-879-1

ISSN 0860-2751

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Wydanie I. Ark. wyd. 11,0. Ark. druk. 15,4. Format A5.

Spis treści

Wprowadzenie	7
Od tradycji personalizmu do współczesnego humanizmu w pedagogice	
Kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje? <i>Lucyna Dziaczkowska</i>	17
Miłość jako przyczyna wychowania <i>Andrzej M. de Tchorzewski</i>	41
Wychowanie jako mądrość miłości: uwagi na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach <i>Ks. Mirosław Mróz</i>	61
Relacja miłości podstawą w wychowaniu człowieka <i>Krzysztof Kalka</i>	95
Relacyjny wymiar osoby ludzkiej w procesie wychowawczym <i>Krzysztof Wojtkiewicz</i>	115
Personalistyczny wymiar filozofii wychowania <i>Ewa Kwiatkowska</i>	131
Miłość w wychowaniu nie jest pojedynczym wydarzeniem, nie jest też klimatem, w którym wychowujemy... <i>Wiesława Wołoszyn-Spirka</i>	153
Wybrane próby aplikacji personalizmu w pedagogii	
Dynamika relacji wychowawczych w pedagogii starości. Perspektywa personalistyczna <i>Katarzyna Uzar</i>	171

Mądrość miłości rodzicielskiej w wychowaniu dziecka niepełnosprawnego <i>Dorota Szarkowicz</i>	197
---	-----

Między wychowaniem „do wiedzy”
a wychowaniem „do mądrości”

Edukacja ku mądrości <i>Cezary Hendryk</i>	211
Zamiast zakończenia.....	243
Noty o autorach	245



Wprowadzenie

Refleksja o wychowaniu podejmowana jest w kontekście jego historycznych przemian oraz współczesnych przeobrażeń. W każdym okresie jest refleksją potrzebną i uzasadnioną dynamicznymi zmianami społeczno-politycznymi, które wyciskają piętno na postrzeganiu i rozumieniu istoty wychowania. Rozważenie jego specyfiki jest jakby „zawieszeniem” myśli pomiędzy przeszłością a przyszłością. Przeszłość to historia i tradycja oraz doświadczenie, natomiast przyszłość to nadzieja i nowe wzory. Myślenie w kontekście ciągłości bez zmiany lub zmiany bez ciągłości deformuje istotę procesu wychowania, a także podważa jego historyczną trwałość. Refleksja o wychowaniu współtworzy historyczny ciąg myśli ludzkiej, będąc jednocześnie propozycją terażniejszości i zapytaniem o przyszłość ludzkiego istnienia. Zatróśkanie o kształt dobrego życia jest przedmiotem teoretyków i praktyków różnych dyscyplin, których dziedzictwo i aktualność wypracowanej wiedzy i doświadczenia stanowią przesłanki dochodzenia do mądrości.

Bycie wychowawcą oznacza pozostawanie wobec drugiej osoby. Zakłada świadomość obecności i pierwszeństwo pojawienia się drugiej osoby: obecność wychowanka nadaje sens i potrzebę pracy wychowawcy, która jest odpowiedzią na los wychowanka oraz określonym sposobem odniesienia się wobec niego. Ta egzystencjalna odpowiedź może być wyznaczona różnymi intencjami wychowawcy, przybierać zróżnicowaną postać i mieć określone konsekwencje. Celem poznawczym przedłożonej monografii jest wzbudzenie refleksji nad wychowaniem, rozumianym jako wspomaganie rozwoju przez stwarzanie optymalnych warunków do wzrastania w prawdzie i ku dobru przy poszanowaniu godności jako cechy niezbywalnej człowieka, którego praprzyczyną oraz istotą jest miłość. Stanowi ją taki sposób odniesienia się wychowawcy wobec wychowanka, w którym rozwój wychowanka jako moralne dobro zostaje uczyniony priorytetem wychowawczych starań. W swojej życzliwości jest ono bezinteresowne. Charakteryzuje się bezwarunkową akceptacją człowieka w jego godności osoby, bez wyłączenia tych, których dotyczą ograniczenia fizyczne, intelektualne czy

moralne. Jest stałe w okazywaniu szacunku i świadczeniu przysług. Ten sposób bycia nie ma gotowych recept ani niezawodnych wskazówek, ale posiada przewidywalne prakseologiczne skutki w relacjach, w których realizowane są zadania wychowawcze. Ich urzeczywistnienie jest zakładaną praktyczną konsekwencją opublikowania poniższych tekstów.

Mądrość miłości jako praprzyczyna oraz istota wychowania jest pożądaną cnotą wychowawcy oraz zakładaną cnotą wychowanka. Zaistnienie w rzeczywistości wychowawczej mądrości wychowawcy warunkuje skuteczność urzeczywistnienia mądrości wychowanka jako efektu wychowania i samowychowania. Mądrość to znacznie więcej niż inteligencja, gdyż wymaga usprawniania wszystkich sfer poddających się zmianie, nie tylko rozumu, lecz także woli i uczuć. Jest trudem i radością rozwoju zarówno wychowawcy, jak i wychowanka, rozłożonymi na całe życie. Mądrość „to pójście za skłonnością ku dobru, pójście do kresu, do maksimum swoich możliwości. Zawiera więc w sobie ideę wyśmienitości i pełni, która pociąga za sobą rozwinięcie i wzrost”¹. Człowiek mądry nie pozostawia życia w przeciętności: mądry wychowawca doświadcza pełni wychowawczego bycia, stwarzając także wychowankowi warunki sprzyjające temu doświadczeniu. Wychowanie dotyczy osoby, czyli bytu o-sobnego, w znaczeniu indywidualnego i niepowtarzalnego. Pełnia bycia oznacza więc realizację swoich potencjalnych możliwości rozwojowych. Za maksymalizację urzeczywistniania potencjalności rozwojowej wychowanka odpowiedzialność ponosi wychowawca. Jeśli wychowanek doświadcza jej jako bezinteresowną, uprzedzającą, bezwarunkową życzliwość wychowawcy, to prawdopodobnie zechce na nią odpowiedzieć równie wartościowym sposobem wzajemnego odniesienia się. Doświadczenia z relacji wychowawczej może też skutecznie wykorzystywać w kolejnych relacjach interpersonalnych w swoim życiu. Wychowanie jako mądrość miłości jest poszukiwaniem, poznawaniem i godną odpowiedzią na obecność drugiego człowieka.

¹ *Mądrość życia*, M. Mróz (red.), Toruń 2003, s. 31.

Prezentacja wychowania w przestrzeni mądrości miłości jest przedmiotem rozważań Autorów współtworzących monografię. Wspólny obszar został jednak treściowo zróżnicowany, a jego merytoryczne bogactwo wynika z wiedzy, doświadczenia oraz umiejętności dzielenia się nimi przez Autorów reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Dzięki temu proponowane teksty mogą być źródłem namysłu nad przesłankami i sensem wychowania, ale też prakseologicznymi implikacjami rozumienia wychowania jako mądrości miłości, zróżnicowanych ze względu na umiejętności wychowawcy, wiek i możliwości wychowanka oraz miejsce wychowania.

Publikację rozpoczyna tekst Lucyny Działkowskiej pod tytułem *Kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje?* Antypedagogiczne hasło Autorka postawiła jako pytanie, przypominając w ten sposób szereg niepokojących zjawisk w praktyce i teorii wychowania, na które słusznie zwrócili uwagę reprezentanci antypedagogiki. Podała jednak w wątpliwość zasadność skrajnego wniosku wyrażonego tytułowym hasłem. Przekonania przeciwników wychowania uwrażliwiły pedagogów na pułapki „pedagogicznej wiktoriańskiej woli”, ale czy sami antypedagodzy – pyta Autorka – nie wpadli w pułapkę pragnienia i moralności intencji? Niezwykle wnikliwym i logicznym wywodem merytorycznym prowadzi Czytelnika przez różnice pomiędzy myśleniem antypedagogicznym i pedagogicznym, odczytując znaczenie wychowania jako pojęcia, faktu i zadania oraz intencjonalności jako atrybutu procesu wychowania. Nie każda bowiem intencja, w przekonaniu Autorki, jest ukierunkowana na miłość człowieka do człowieka. Tymczasem, właśnie intencjonalność wychowawcy oraz jego czyn jako wysiłek budowania miłości stają się dla wychowanka punktem odniesienia dla jego własnego myślenia i działania. Podążanie tokiem pedagogicznej refleksji Lucyny Działkowskiej niewątpliwie uwrażliwia na nieustanne pytanie samego siebie o praktyczne konsekwencje urzeczywistniania swoich intencji wychowawczych.

Wyjaśnieniem i uzasadnieniem *Miłości jako przyczyny wychowania* jest myśl pedagogiczna Andrzeja Michała de Tchorzewskiego. Miłość, która bywa określana na różne sposoby, jest zdecydowanie pozytywnym fenomenem, kieru-

jącym ku drugiej osobie. Można więc domniemywać, że wychowanie usytuowane w międzyludzkiej przestrzeni nie jest możliwe bez miłości. Warto zastanowić się wraz z Autorem, jakie są zależności między siłami procesu wychowania a różnymi postaciami miłości; na czym polega czynny charakter miłości; jakie są jej cechy konstytutywne, czyniące ją fundamentem kształtowania więzi osobowych jako niematerialnego kapitału ludzkiego. Interesującym wątkiem jest także związek miłości z pięknem, który w praktyce ma przede wszystkim chronić podmioty procesu wychowania od bylejakości życia. Co więcej, miłość i jej rola harmonijnego łączenia w całość wszystkich innych wartości czyni uczestników procesu wychowania owymi podmiotami. Gruntowna wiedza i bogate doświadczenie, którymi podzielił się Autor, mogą i powinny być wykorzystane do kształtowania własnej postawy miłości Czytelników. Okazana miłość jest bowiem praprzyczyną uczenia miłości innych osób, które ją odwzajemniają.

Zaproszeniem do refleksji jest tekst Mirosława Mroza pt. *Wychowanie jako mądrość miłości: uwagi na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach*. Rozumienie wychowania na podstawie etyki tomistycznej, jego charakterystyka w przestrzeni mądrości oraz usytuowanie kategorii cnoty u podłoża pracy wychowawczej są istotnymi zagadnieniami, które Autor proponuje do przemyślenia osobom zatroskanym jakością wychowania. Można mieć wątpliwości, czy i na ile myśli z odległego średniowiecza mogą być przydatne do rozwiązywania współczesnych dylematów. Tym bardziej że Tomaszowa nauka wymaga poruszania się w obszarze natury i łaski, czyli tego, co przyrodzone i nadprzyrodzone, a to nie jest do przyjęcia przez każdego człowieka. Autor artykułu, uzasadniając aktualność tez św. Tomasza, pozostawia jednak wątek łaski i nadprzyrodzoności na boku, choć dla niego samego jako teologa z pewnością jest on ważniejszy. Proponuje filozoficzną refleksję nad koncepcją wychowawczą Akwinaty każdemu, kto jest zainteresowany mądrością wychowania w kontekście przyrodzonym, racjonalnym.

Kontynuacją i pogłębieniem refleksji nad Tomaszową nauką oraz tezą, że bez miłości nie ma wychowania, jest merytoryczna propozycja Krzysztofa Kalki zatytułowana *Relacja miłości podstawą w wychowaniu człowieka*. Stanowi

ona filozoficzną interpretację miłości jako relacji międzyludzkiej, budowanej na rzeczywistości jako własności transcendentalnej człowieka. Wychowanie zawsze dotyczy realnych osób, a ich spotkanie jest początkiem kształtowania osobowej relacji miłości, która w swej istocie jest bezinteresowną życzliwością, upodobaniem, współprzeżywaniem. Spojrzenie z punktu widzenia filozofii realistycznej jest przesłanką wniosków dla aksjologii pedagogicznej. Niektóre z nich mogą zyskać miano niepowszechnych. Oto wartością nie jest człowiek ani relacje osobowe, nawet największa z nich – miłość, lecz trwanie w miłości, w dodatku wyłącznie w miłości wiążącej osoby. Konsekwencje prakseologiczne są jednak typowe dla praktyki wychowania, w której przecież nie przyjmuje się jako wartości cokolwiek, na przykład nie są nią zachowania sprawnie wykonane, ale niemoralne. Lektura tekstu może być źródłem namysłu nad powszechnymi i mniej powszechnymi przekonaniem aksjologicznymi pedagogów, przede wszystkim w zakresie miłości jako podstawy wychowania.

Relacyjny wymiar osoby ludzkiej w procesie wychowania znajduje kontynuację w myśleniu teologa Krzysztofa Wojtkiewicza. W swoim artykule Autor rozważa pełnię osobowego bytu człowieka z punktu widzenia personalizmu trynitologicznego, traktując proces wychowania jako przechodzenie od antropogenezy do personalizacji. Poznanie z zaproponowanej perspektywy rozumienia osoby oraz procesu spełniania się jej przez osiągnięcie swojej pełni osobowej, jako celu wychowania i podstawowego zadania życiowego, stanowi bogate źródło przesłanek dla teorii i praktyki wychowania. Respektowanie wspólnototwórczej cechy natury osoby oraz korelacyjności osoby i wspólnoty pozostaje warunkiem skutecznego realizowania celów wychowania, a artykuł Autora jest rozwinięciem i przekonującym uzasadnieniem tej tezy.

Filozoficzne inklinacje rozważań o wychowaniu wyraźne są także w zaproszeniu do refleksji skierowanym do Czytelnika przez pedagoga Ewę Kwiatkowską. W rzetelnej analizie personalizmu, zatytułowanej *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Autorka charakteryzuje atrybuty człowieka jako osoby na podstawie prac głównych przedstawicieli personalizmu w przekonaniu, że trud ten jest

użyteczny pełniejszemu rozumieniu sensu i istoty wychowania, które przecież jest spotkaniem osób. Wnikając w personalistyczną refleksję Autorki, można wywnioskować, że personalizm jest dla niej nie tylko teorią osoby czy też teoretyczną nauką o osobie, ale posiada w dużej mierze znaczenie praktyczne. W wymiarze wychowania można go potraktować jako „sumienie” pedagogów: na ile akcentowana jest w praktyce godność osoby ludzkiej i jej niezbywalne prawa, potrzeba epistemologicznej czujności wobec nowych trendów wychowawczych, gotowość do spotkania z drugim człowiekiem i nawiązania z nim relacji dzięki postawie otwartości, szczerości i bezinteresowności. Koncepcja wychowania w tej personalistycznej refleksji pedagoga jest niewątpliwie perspektywą pełnej miary człowieczeństwa.

Myśl o wychowaniu jest kształtowana w zależności od przyjętej koncepcji rzeczywistości oraz koncepcji człowieka. Związek ten potwierdza każdy artykuł przedłożonej monografii, ale wnikliwej naukowej interpretacji poddała go Wiesława Wołoszyn-Spirka w tekście zatytułowanym *Miłość w wychowaniu nie jest pojedynczym wydarzeniem, nie jest też klimatem, w którym wychowujemy...* Spośród trzech dróg myślowych: platońskiej, arystotelesowskiej i św. Tomasza z Akwinu, za najbardziej użyteczną dla pedagogiki Autorka uznaje Tomaszową realistyczną koncepcję człowieka, wzbogacając tym samym refleksję podjętą przez Mirosława Mroza oraz Krzysztofa Kalkę z tą różnicą, że tym razem jest to spojrzenie pedagoga. Zwraca więc uwagę na konsekwencje przyjmowanych teorii filozoficznych dla praktyki wychowawczej. Na przykład na to, że w rzeczywistości wychowawczej stawia się człowieka wobec ideałów i realizowanych celów. Tymczasem, nie idee ani cele wychowują, lecz osoby; cele mogą być jedynie motywami wiązania się osób. Miłość, w ocenie Autorki, jest relacją osobową, która tworzy najwłaściwsze środowisko istnienia i działania człowieka. Lektura tekstu nie pozostawia wątpliwości co do umiejętności korzystania Autorki z przesłanek filozoficznych – kompetencji niezwykle cennej u pedagoga.

Personalizm jako teoretyczną przesłankę pedagogicznych rozważań przyjęła także Katarzyna Uzar. W artykule pod tytułem *Dynamika relacji wychowawczych w pedagogii starożytności. Perspektywa personalistyczna* zaproponowała analizę wielowy-

miarowego dynamizmu zmian, jakie dokonują się w stosunku między wychowawcą i wychowankiem w ciągu całego życia. Mądrość miłości inaczej bowiem przejawia się w wychowaniu dziecka, osoby młodej, dorosłej i starszej. Przyjęta perspektywa pedagogii starości pozwala uchwycić i uwydatnić specyfikę procesu wychowania dotyczącego ostatniego etapu życia człowieka. Jest to jedyny tekst w monografii podejmujący problemy wychowania w perspektywie starości. Autorka ze znanstwem wyjaśnia pojęcie, cele, zasady wychowania w perspektywie starości; charakteryzuje źródła dynamiki relacji wychowawczej w pedagogii starości; wyraźnie wskazuje przemiany dokonujące się w proporcjach zachodzących między udziałem procesów wychowania i samowychowania. Poznając istotę dynamiki relacji wychowawczych oraz ich znaczenie w rozwoju osobowym człowieka, można uznać starość za „koronę okresów życia”. Takiego określenia użył Jan Paweł II, a rzeczowy tekst Katarzyny Uzar jest przekonującym argumentem takiego nazewnictwa.

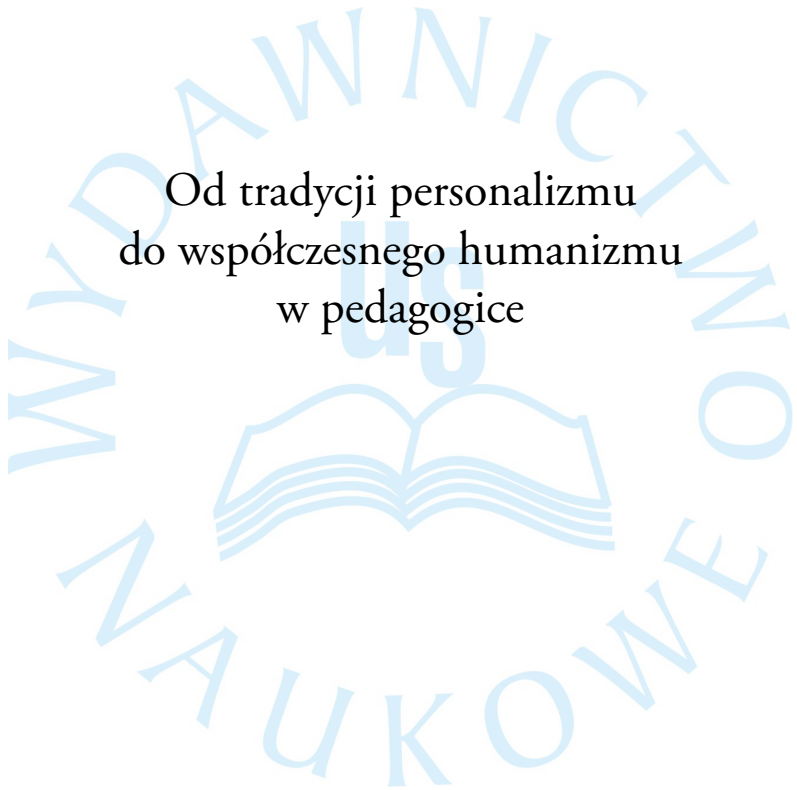
Kolejny obszar specyfiki wychowania jako mądrości miłości uwydatniła Dorota Szarkowicz, odnosząc ją do relacji rodziców z dzieckiem niepełnosprawnym w artykule pod tytułem *Mądrość miłości rodzicielskiej w wychowaniu dziecka niepełnosprawnego*. Uwagę Czytelnika zainteresowanego tą problematyką może zatrzymać analiza ewolucji przeżyć emocjonalnych doświadczanych przez rodziców w związku z niepełnosprawnością dziecka, która funkcjonuje we wszystkich rodzinach bez względu na rodzaj niepełnosprawności. Praktyczny wymiar może mieć refleksja nad właściwościami osobowości, wyłonionymi na podstawie analizy potrzeb dzieci z różnymi dysfunkcjami oraz możliwości oddziaływania wychowawczego ze strony rodziców. Ich kształtowanie u dzieci niepełnosprawnych jest istotnym zadaniem rodzicielskim. Znajomość tych właściwości pozwala skutecznie określić kierunki oddziaływań wychowawczych rodziców wobec dziecka, które są oparte na miłości rodzicielskiej. Zdaniem Autorki, mądrość zawiera się w takiej miłości rodziców, która pragnie rozwoju, dobra, szczęścia dziecka i która pomimo trudności oraz obciążeń dąży do ich osiągnięcia. Pedagogiczna interpretacja rodzicielskiej relacji wychowawczej, dokonana przez Autorkę, implikuje zasadę optymalizacji rozwoju, wspólną dla wychowania dziecka pełnosprawnego i niepełnosprawnego.

Monograficzną refleksję kończy mądrościowy tekst Cezarego Hendryka zatytułowany *Edukacja ku mądrości*. Na podstawie czterech współczesnych koncepcji mądrości Autor rozważa, czy mądrości można się nauczyć w celowo organizowanym procesie kształcenia, czyniąc ją osiągalną nie tylko przez wybranych. Przedmiotem wnikliwej analizy stały się założenia następujących koncepcji: berlińskiego paradygmatu mądrości opracowanego przez grupę badaczy pod kierunkiem Paula Baltesa, zrównoważonej teorii mądrości Roberta J. Sternberga, koncepcji mądrości Johna A. Meachama oraz Zbigniewa Pietrasińskiego. Zaletą rozważań podjętych przez Autora jest wskazanie edukacyjnych konsekwencji przyjęcia poszczególnych teorii mądrości, z uwzględnieniem między innymi prakseologicznych dyrektyw służących wspieraniu rozwoju mądrości. Odniesieniem jest przede wszystkim edukacja szkolna, ale pogłębione rozważania pozwolą wiele z nich przenieść do relacji wychowawczych nawiązywanych także w miejscach innych niż klasa szkolna. Przykładem są trzy sposoby dochodzenia do mądrości: przez refleksję, naśladowanie oraz doświadczenie, które mogą być skutecznie wykorzystane na przykład przez rodziców. Zachęcający do przeczytania tekstu jest optymizm wychowawczy, typowy dla pedagoga, dotyczący w tym przypadku potrzeby, znaczenia i możliwości świadomego wspierania rozwoju mądrości. Ten aspekt zadecydował o usytuowaniu artykułu na końcu monografii: kończy on książkę, ale otwiera myślenie o mądrości jako drodze uwolnienia się od ciasnego egoizmu i małostkowości we współczesnym świecie, również w dziedzinie wychowania.

Mądrość i miłość jako wymiary szczęśliwości człowieka od wieków są przedmiotem dyskusji filozofów i teologów. Słusznie, że coraz częściej uczestniczą w niej również pedagodzy, dostrzegając ich związek z wychowaniem. Nieustannej refleksji oraz zatroskania o wychowanie jako mądrość miłości bez względu na czas i miejsce oraz sprawność wychowanka życzą Czytelnikom, Autorom oraz sobie.

Iwona Jazukiewicz

Od tradycji personalizmu
do współczesnego humanizmu
w pedagogice



Lucyna Dziaczkowska

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Katedra Filozofii Wychowania

KTO KOCHA DZIECI, TEN ICH NIE WYCHOWUJE?

„Kto (...) kocha dzieci, ten ich nie wychowuje!”¹

Tymi słowami można podsumować antypedagogiczną analizę procesów wychowania dzieci i młodzieży. Reprezentanci antypedagogiki, a także bliscy im w rozumieniu świata badacze dziedziny ludzkiej egzystencji, zwrócili uwagę wielu społeczeństw, w których mieli okazję głoszenia własnych poglądów, na szereg niepokojących zjawisk w obszarze codziennej praktyki wychowania i pedagogicznej refleksji nad nią. Napiętnowali fakt istnienia tzw. czarnej pedagogiki – kreowanej przede wszystkim w postaci popularnych poradników skierowanych do rodziców, dopuszczających i propagujących przemyślnie formy przemocy psychicznej i fizycznej wobec wychowanka oraz manipulacji jego zachowaniami². Uważali na niebezpieczeństwa tłumienia autentycznego „ja” dziecka przez sprawowanie bezwzględnej władzy nad nim³. Przypominali przykłady wykorzystywania peda-

¹ B. Śliwerski, *Antypedagogika*, w: T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992, s. 131.

² Zob. np. A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, tłum. B. Przybyłowska, Poznań 2000. Cała praca ilustruje przejawy tzw. czarnej pedagogiki i przykłady jej urzeczywistniania w życiu konkretnych jednostek.

³ A. Miller, *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, tłum. N. Szymańska, Warszawa 1995.

gogiki jako narzędzia ideologicznego, pośredniczącego w aktach urabiania społeczeństwa w zgodzie z pryncypiami dominującego układu politycznego⁴. W dużej mierze zanegowali zasadność intencjonalnego kształtowania człowieka⁵.

Właśnie ta ostatnia kwestia wydaje się szczególnie istotna w dyskusji z pedagogami akceptującymi potrzebę badania i kreowania aksjologii oraz teleologii wychowania. Antypedagodzy przyjmując intencję wychowawcy (ukierunkowania rozwoju osobowości wychowanka na określone wartości, normy, kompetencje itp.) za istotną właściwość relacji wychowawczych, nie wyrażają zgody na urzeczywistnianie takiego intencjonalnego procesu, postrzegają go jako niszczący dla podmiotowości i praw dziecka. Dopuszczają natomiast spontaniczne działania wspierające naturalne akty uczenia się przez dziecko⁶.

Antypedagogika jako dynamiczny i zróżnicowany (co w niniejszym artykule nie będzie szczegółowo pokazane, gdyż jego treść nie jest ukierunkowana na dyskusję pedagogiki z samą antypedagogiką, ale z pewnym sposobem myślenia o wychowaniu) ruch społeczny, zapisuje się w pamięci historycznej powyższymi tezami. I choć owa pamięć bywa przemijająca, a swoista moda na antypedagogikę, także w Polsce, nieco przebrzmiała, impulsy antypedagogiczne przenikają rzeczywistość kulturową współczesnego świata. Stają się elementem jego kultury, ulegając nawet wzmocnieniu przez inne zjawiska społeczne. Zacytowane powyżej antypedagogiczne hasło: „Kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje!”, wyraźnie pobrzmięwa w realiach politycznych państw aspirujących do miana „rozwinętych” czy już uważanych za takie. Choćby we Francji można zauważyć tendencje społeczne do uciekania od wychowania uwzględniającego proces kształtowania moralnego⁷. Wskazuje się na bardzo szlachetne motywy takiej ucieczki: zasadniczym jest nie-

⁴ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 131.

⁵ Tamże.

⁶ G. Simons-Schneider, *Antypedagogika*, tłum. J.F. Materne, P.W. Materne, w: *Podstawowe pojęcia pedagogiczne. Agresja – Interdyscyplinarność*, D. Lenzen (red.), Berlin–Szczecin 2003, s. 35.

⁷ C. Delsol, *Jak dzisiaj przekazywać wartości?*, „Znak” 2005, nr 2 (597), s. 21–28.

chęć do powrotu rządów totalitarnych, takich jak faszyzm i komunizm, w imię których – powołując się na patetycznie i propagandowo brzmiące hasła, wartości i cele – pewna część ludzkości wyrządzała innej niewyobrażalne szkody⁸.

Z tym motywem łączy się również kolejne – jak się wydaje – bardzo szlachetne uzasadnienie niepodjęcia wysiłku wychowawczego. Jest nim argument nietolerancji – kiedy informuję swojego wychowanka o ważności dla mnie pewnych reguł życia, nadawaniu przeze mnie priorytetowego znaczenia określonym dążeniom, niejako daję mu też komunikat, że inne rozwiązania kwestii egzystencjalnych są dla mnie drugorzędne, mało znaczące albo wręcz niewłaściwe, a zatem gorsze. W ten sposób – wedle niektórych – dokonuję stygmatyzacji ludzi inaczej myślących, odseparowania się od nich, dopuszczam się aktu nietolerancji. Przyjmując taką logikę argumentacji, muszę odmówić sobie (jeśli chcę zachować przymiot tolerancji oraz akceptacji Innego) jawnego podążania w swoim życiu ku określonym trwałym wartościom, a przede wszystkim muszę porzucić tezę, że takowe istnieją i zrezygnować z dzielenia się tym przeświadczeniem z innymi, by nie upośledzać ich prawa do wyboru drogi życia, do swobodnego istnienia i aktywności⁹.

Wychowanie a pseudowychowanie

Z pewnością pod niektórymi (lecz nie wszystkimi) argumentami antypedagogiki podpisze się wielu pedagogów głoszących tezę przeciwną: „Kto kocha dzieci, ten je wychowuje”. Gdzie zatem tkwi istota różnic pomiędzy stanowiskiem antypedagogicznym a pedagogicznym? Niezwykle ważnym kluczem do zrozumienia wielu nieporozumień w relacjach antypedagogika–pedagogika jest odczytanie znaczenia wychowania jako pojęcia oraz jako faktu i zadania, które tym pojęciem są określane.

⁸ C. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2003, s. 93–118.

⁹ Tamże, s. 23.

Istotną pomoc w tej kwestii niesie historyczna i etymologiczna analiza terminu „wychowanie”, do której odwołują się niektórzy pedagodzy. Teresa Hejnicka-Bezwińska, a przed nią także Stefan Kunowski, przypomnieli, że przez długi okres historii Polski termin „wychowanie” równoznaczny był z terminami „żywienie” i „utrzymanie”. Dlatego też nie pojawił się on w nazwie powstałej w 1773 roku Komisji Edukacji Narodowej. Gdyby tak się stało, mielibyśmy do czynienia z Komisją Apropowizacji. Dopiero w XIX wieku słowo „wychowanie” wyparło z języka polskiego pochodzącą z łaciny (*ex-duco* – wyprowadzam) „edukację”¹⁰. W tym zmodyfikowanym znaczeniu wychowanie można rozumieć jako ludzką działalność ukierunkowaną na „wyprowadzanie rozwijającej się jednostki ze zwierzęcego stanu natury i podnoszenie jej do stanu kulturalnego człowieczeństwa”¹¹. W powszechnej komunikacji podążamy za takim rozumieniem, ujmując wychowanie jako aktywność prowadzącą do „stawania się mądrzejszym i lepszym człowiekiem”¹².

Analizując budowę słowotwórczą „wychowania”, niektórzy autorzy zwracają uwagę również na inną (niekoniecznie odrębną od poprzedniej) możliwość wyjaśnienia tego pojęcia. Mianowicie wskazują na jego pochodzenie od słowa „chowanie”, rozumianego jako „skrywanie” – „chowanie czegoś przed kims”. Po dodaniu prefiksu „wy-” słowo „wychowanie” można wówczas odczytywać jako nazwę dla takiej aktywności, której istotą jest – jak pisze Bogusław Śliwerski (odwołując się do argumentacji Adolfa E. Szołtyśka) – „wydobywanie na jaw:

- człowieczeństwa, manifestującego się przede wszystkim w miłości, ale i prawach naturalnych osoby ludzkiej, oraz
- osobowości, manifestującej się w harmonii przejawów rozumności, woli, aktywności, uczuciowości oraz wyobraźniowości”¹³.

¹⁰ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 184; T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1990, s. 216.

¹¹ S. Kunowski, dz. cyt., s. 184.

¹² Tamże.

¹³ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańsk 2007, s. 29.

W konkluzji etymologicznych poszukiwań cytowany autor pisze, że: „W wychowaniu chodzi (...) w pierwszym rzędzie o ruch dotykający Ja, o kształtowanie tożsamości jednostki”¹⁴ w taki sposób, że aktywność ta – jak podpowiada czeski filozof wychowania Radim Palouš – „zwraca się do głębi (jądra) istoty ludzkiej, aby ona sama stawiała się sobą, by szukała i odnalazła siebie”¹⁵. W tym rozumieniu nie można uznać za wychowanie działań, którym wprawdzie przyświeca jakaś zadeklarowana intencja, ale jednocześnie są one czynnościami przynoszącymi szkodę rzekomo wychowywanym podmiotom. Takie działania są przejawami pseudowychowania, niekiedy wyrazem pedagogicznego kiczu czy wychowawczej tandety. Jacek Filek pisał o nich jako o zjawiskach będących jedynie pozorem wychowania. Inicjują je pseudowychowawcy, wychowacy-szarlatani, u których motorem działania nie jest autentyczna troska o człowieka, ale pseudotroska, a efekty ich poczynań przynoszą zazwyczaj poddawanym im osobom duże szkody. Dlatego „jak zwykle bezpieczeństwo zdrowia ludzkiego wymaga zdemaskowania lekarza-szarlatana, który pozoruje leczenie, tak i interes społeczny wymaga zdemaskowania wychowawcy-szarlatana, który pozorując teorię czy praktykę wychowania, realizować może swoje partykularne interesy”¹⁶.

Zdemaskowanie pseudowychowania i pseudowychowawców przysparza jednak wielu trudności. Pseudowychowanie bowiem potrafi skutecznie skrywać to, czym jest w swojej istocie. Jednocześnie przybiera maskę wychowania, udając, że nim jest, pozorując istotne jego właściwości. Analizując zjawisko pseudowychowania Filek wskazuje następujące jego odmiany: wychowanie nieadekwatne, wychowanie fikcyjne, wychowanie wyobcowane, wychowanie zawładające. Pierwsza z nich zdaje się nieść najmniej złej woli pseudowychowawcy. Wychowanie nieadekwatne wynikać może z niezrozumienia sytuacji, w której żyje wychowywany podmiot, domaga się więc określonej odpowiedzi na nią ze strony podmiotu wychowującego. Ten ostatni może jednak błędnie rozpoznać indy-

¹⁴ Tamże, s. 30.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ J. Filek, *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 10, s. 166.

widualny oraz społeczno-kulturowy wymiar tej sytuacji, a w następstwie tego inicjować działania nieadekwatne do rzeczywistych potrzeb i możliwości podopiecznego oraz do bardziej ogólnego kontekstu czasu i miejsca, w którym mogłyby się one rozwijać¹⁷.

Inną odmianą pseudowychowania, choć niewątpliwie bardzo bliską wychowaniu nieadekwatnemu, jest wychowanie fikcyjne. Ma ono miejsce wtedy, gdy rozpada się jedność działania podmiotu wychowującego z doznawaniem podmiotu wychowywanego. Jedność ta staje się fikcją między innymi w takich sytuacjach, gdy ten pierwszy nie odnosi się do realnego wychowanka, ale do wyobrażonego o nim stereotypu. Fikcyjne wychowanie ma też miejsce wówczas, gdy podmiotom wychowującym i wychowywanym nie udaje się wypracować lub wyzwolić jedności „działania oraz doznawania”, gdy brakuje w tym względzie harmonii¹⁸.

Szczególną egzemplifikacją pseudowychowania jest wychowanie wyobcowane. Z takim fenomenem mamy do czynienia wówczas, gdy podmiot (z założenia) wychowujący, nie traktuje czynności wychowania jako istotnych dla swojego działania, ale czyni je drugorzędnymi – stają się one jedynie instrumentem w osiągnięciu celów mniej istotnych albo wręcz niepożądanych ze względu na dobro rozwoju podmiotu wychowywanego. Na przykład celem takim może być priorytetowe traktowanie przez wychowawcę kwestii własnego zarobkowania¹⁹. Wychowanie wyobcowane skutkuje depersonalizacją osoby wychowywanej. Wysiłki pseudowychowawcy są bowiem skierowane nie na nią (choć takie pozory usiłuje się zachować), ale związane są one z wywieraniem „dobrego wrażenia” na innych podmiotach zgłaszających swoje roszczenia do przebiegu procesów wychowawczych²⁰.

¹⁷ Tamże, s. 168–170.

¹⁸ Tamże, s. 170–172.

¹⁹ Tamże, s. 172–174.

²⁰ Tamże, s. 174.

Ostatnią, opisaną przez Jacka Filka, konkretyzacją pseudowychowania jest wychowanie zawładające, którego istotą jest dominacja podmiotu wychowującego nad podmiotem wychowywanym. Bezwzględne panowanie pseudowychowawcy nad podopiecznym przeczy istocie wychowania. Wprawdzie „samo pojęcie wychowania zakłada już nierówność zaangażowanych w wychowanie podmiotów. Sens tej nierówności jest jednak wyłącznie pedagogiczny, a wychowanie jest pomyślane jako jej znoszenie”²¹. Autentyczny wychowawca nie zabiega o władzę nad wychowankiem, ale usiłuje pomóc mu we wzrastaniu i dojrzewaniu do podjęcia poważnych wyzwań egzystencjalnych. W swoich wysiłkach nierzadko jest narażony na niechęć decydentów – tych, w których rękach są narzędzia przymusu społecznego i politycznego. „Dlatego – jak pisze Filek – wielki wychowawca to zwykle wychowawca prześladowany”²², taki, który potrafi „tracić swoje życie”, by jego podopieczny zyskał przestrzeń dla pomyślnego rozwoju osobowego.

Studiując rozważania Jacka Filka na temat pseudowychowania oraz refleksje antypedagogów na temat „czarnej pedagogiki”, można znaleźć w nich bardzo dużo wspólnych elementów. Zachowania i relacje, które wpisują się zdecydowanie w kategorię „pseudowychowanie” w ujęciu pierwszego autora, u antypedagogów mieszczą się nadal w kategorii „wychowanie”. Z powyższego wyraźnie wynika, iż antypedagogom przyświeca inne rozumienie wychowania niż wynika to z tradycji językowej wielu społeczeństw (akcentowanie aktu wydobywania z człowieka jego faktycznych możliwości, najgłębszych przejawów człowieczeństwa), a także z niejednej pedagogicznej koncepcji. Pomiędzy pedagogami i antypedagogami pozostaje jeszcze ta istotna różnica, która dotyczy obecności w obszarze wychowania intencji nadających określony kierunek temu procesowi oraz zasadności działań podejmowanych w imię tychże intencji.

²¹ Tamże, s. 176.

²² Tamże, s. 177.

Intencjonalność jako atrybut procesu wychowania

W wielu koncepcjach pedagogicznych podkreśla się wyraźnie konieczność świadomego ukierunkowania procesów wychowawczych, występującego w początkowym okresie, przynajmniej u wychowawców jako jednej ze stron uczestniczących w wychowaniu. Wraz z rozwojem i dojrzewaniem wychowanków świadomość ta powinna wystąpić wyraźnie również u nich. W następstwie tego wychowanie może przekształcać się w procesy samowychowania, gdzie wychowanek staje się wychowawcą samego siebie, ale też kształtuje swoją kompetencję oddziaływania na własnych wychowawców, stając się dla nich również wychowawcą. W tak rozumianych procesach wychowania nie ma ostrej linii podziału pomiędzy społecznościami wychowawców i wychowanków. Sytuacja wychowawcza może w krótkim odcinku czasu wymusić na uczestniczących w niej osobach wymianę tych ról, ich wzajemne przenikanie się, płynne przechodzenie od bycia przedmiotem (nie w sensie instrumentalnym, ale poznawczym i działaniowym) do bycia podmiotem wychowania.

Traktowanie świadomości jako atrybutu procesów wychowawczych skutecznie zawęży dziedzinę wychowania i pozwala ją wyodrębnić na tle szerokiego obszaru ludzkiej aktywności. Niemniej jednak w pedagogice znajdziemy wiele głosów sprzeciwiających się takiemu wąskiemu rozumieniu analizowanego pojęcia i rzeczywistości nim określanej. Niektórzy pedagodzy zwracają uwagę na sztuczność wyodrębnienia fenomenu uświadomionych czynności wychowawczych z całego kontekstu działań społecznych skierowanych na jednostki i grupy. Dlatego apelują o znaczące poszerzenie dziedziny badań pedagogicznych, także o „działanie prowadzone bez świadomości intencjonalnego oddziaływania wychowawczego lub kształcącego”²³. Uwrażliwiają one na fakt wykorzystania najwęższych ujęć procesów wychowawczych (określających wychowanie jako uświadomiony wpływ skierowany wyłącznie na emocjonalno-motywacyjny obszar

²³ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, s. 44–45.

osobowości jednostki²⁴) przez pedagogiki będące na usługach totalitarnych ideologii. Teresa Hejnicka-Bezwińska wysunęła przeciwko temu najwęższemu ujęciu następujące argumenty:

Jeżeli założymy podmiotowy charakter wychowania, to procesu (...) określanego mianem „wychowania w znaczeniu najwęższym” nie można nazwać wychowaniem, ponieważ wymaga ono integralnego traktowania jednostki ludzkiej, gdyż w innym przypadku jest raczej manipulacją, indoktrynacją, a nie wychowaniem²⁵.

Przyglądając się różnorodnym aktom ludzkiej aktywności, które spełniają wymóg postawiony wychowaniu przez tradycję językową – wymóg ujawniania tego, co w człowieku skryte, wydobywania jego człowieczeństwa, wyprowadzania ku stanom lepszym niż ten, w którym jednostka znajduje się aktualnie – można zauważyć, że nie wszystkie one mają miejsce przy znaczącym udziale świadomości wychowawców i wychowanków. Nierzadko są to akty spontaniczne, poruszane intuicją oraz szybko i żywą (nieprzemyslaną ze względu na nagłe pojawienie się sytuacji) reakcją na określone bodźce. Niemniej jednak mają one ten możliwy do uchwycenia wektor wskazujący ukierunkowanie działań na określone intencje, a te nie zawsze są przez człowieka uświadamiane. Intencjonalność to – zgodnie z propozycją Rolo Maya – całokształt zarówno uświadomionych, jak i nieświadomych intencji. Dla tych pierwszych dynamizmem je poruszającym jest ludzka wola, dla drugich – pragnienie. Odpowiedzialne działanie ludzkie łączy się z próbą ogarnięcia intencjonalności w jej różnorodności i bogactwie. Wysiłek integrowania woli i pragnienia jest integralnym elementem całego ludzkiego działania²⁶.

Bez tego wysiłku człowiek (także uczestnik wychowania) sam decyduje się na pewną redukcję swojego człowieczeństwa, o której pisze Rolo May w konclu-

²⁴ Por. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 10.

²⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 222.

²⁶ R. May, *Miłość i wola*, tłum. H. i P. Śpiewakowie, Poznań 1998, s. 251–252.

zji poniżej zacytowanej charakterystyki porównawczej tych dwóch dynamizmów aktywności jednostki:

Wola jest zdolnością do takiej organizacji ja, która umożliwi ruch w pewnym kierunku lub w kierunku pewnych celów. Pragnienie jest wyobrażeniem sobie możliwości pojawienia się pewnego działania lub sytuacji (...). „Wola” zakłada samoświadomość, a „pragnienie” – nie; „wola” wymaga wyboru typu „albo-albo”, „pragnienie” – wyboru takiego nie wymaga. „Pragnienie” nadaje woli ciepło, treść, wyobraźnię, świeżość i bogactwo. „Wola” nadaje pragnieniu kierunek i dojrzałość. Wola chroni pragnienie, pozwalając mu trwać bez narażania się na zbyt wielkie ryzyko. Ale bez pragnienia wola traci swą żywotność, jałowuje, ginie przytłoczona ciężarem sprzeczności. Człowiek obdarzony „wolą”, a pozbawiony „pragnienia” to człowiek wiktoriański czy raczej neopurytanin. Człowiek, który jedynie pragnie, a pozbawiony jest woli, to człowiek infantylny, obezwładniony popędami²⁷.

Rozumienie wychowania jako aktywności intencjonalnej nie oznacza zatem, że składają się nań jedynie działania w pełni uświadomione, ale również takie, które wynikają z mniej uświadomionych albo wręcz nieświadomych pragnień. Wychowawca, który nie jest pseudowychowawcą, zмага się, aby przełamać swoją refleksyjnością oba dynamizmy, nadać im kształt i zintegrować je w działaniu wychowawczym. Zapewne też będzie zmierzał do tego, by podobne zmaganie podejmował nieustannie wychowanek.

Sytuacje, w których mają miejsce relacje ludzkie o potencjale wychowawczym są zatem zróżnicowane. Czasem wiemy o nich z wyprzedzeniem, a nawet sami planujemy ich zaistnienie. Mamy wówczas okazję do długiego namysłu, uważnego przyjrzenia się możliwościom rozwojowym wychowanek, szansom na ich urzeczywistnienie przez podjęcie określonych działań. W takich sytuacjach zazwyczaj dominuje element woli człowieka. By jednak nie była to tylko wola

²⁷ Tamże, s. 227–228.

wiktoriańska, trzymająca się sztywnych reguł, zmuszająca do widzenia wychowanka w kategoriach wypracowanych standardów i norm, warto ją „ocieplić” pragnieniem. Pragnieniem nie tylko wychowawcy, ale również pragnieniem wychowanka. Niełatwa sztuka wypracowania consensusu pomiędzy wolą i pragnieniem zaangażowanych w wychowanie podmiotów może zaowocować działaniami, o których sensie i zasadności będą przekonane obie „strony” procesów wychowawczych. W takich sytuacjach pojawia się autentyczność uczestnictwa we wspólnym dziele, motywacja do dzielenia i współtworzenia dobra wspólnego.

Wiele sytuacji niosących potencjał wychowania przychodzi jednak nagle i nie ma w nich miejsca na długi namysł. Moment decyzyjny musi wówczas nastąpić szybko. Wydaje się, że największy swój udział mają w nim te dynamizmy ludzkiej aktywności, które związane są z pragnieniami – zanurzonymi w najbardziej niedookreślonych obszarach człowieczeństwa: nieświadomości, podświadomości, intuicji. Nie jest jednak tak, że nie ma tu w ogóle miejsca na świadomą wolę. Z jednej strony bowiem podmiot obdarzony szczególną zdolnością do natychmiastowego reagowania jest w stanie szybko wzbudzić w sobie strumień świadomości i skierować go na wolę. Z drugiej strony za wielce prawdopodobną można przyjąć tezę, że o wielu naszych aktach o charakterze intuicyjnym czy podświadomym decyduje szereg podjętych wcześniej aktów przenikniętych świadomą refleksją²⁸.

Wysiłek pogodzenia ze sobą tych dwóch rodzajów intencji w toku wychowania ma swój najgłębszy sens wówczas, gdy staje się on integralną częścią działania uczestników tego procesu. Próba nadania w czyn realnego kształtu intencji, odsłania egzystencjalną wartość tych ostatnich. To czyn wychowawczy przenika najgłębiej osobowość jednostki, która go doświadcza. Nie należy jednak go redukować do sfery zewnętrznej aktywności uczestnika wychowania, do czynności fizycznie wymiernych. Nieredukcyjne ujęcie człowieka wymaga również nieredukcyjnego ujęcia czynu, który zmierza ku integrowaniu zróżnicowanych

²⁸ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 190–191.

sił ludzkiej aktywności. Karol Wojtyła wymienia tu dwie zasadnicze siły nazwane obrazowo terminami: „coś dzieje się w człowieku” (jest to siła podmiotowości przeżyciowej) oraz „człowiek działa” (osobowa siła ludzkiego sprawstwa). I choć oba dynamizmy są istotowo różne, to właśnie w czynie dokonuje się ich integracja (stanowiąca jednocześnie o integracji osoby ludzkiej) i wzajemne przenikanie²⁹. Również poprzez czyn człowiek jako uczestnik wychowania może ujawniać przed sobą i własnym otoczeniem swoją wartość, czynić z niej dar dla budowania z innymi wspólnego dobra³⁰.

Moralność intencji jako przeszkoda w podjęciu wysiłku wychowania

Można zauważyć, że znacząca część krytyki intencjonalności wychowania we współczesnych krajach rozwiniętych poszła głównie jednotorowo, skierowana została przede wszystkim na intencję uświadomioną – wolę wychowawców jasno wyrażającą, w jakim kierunku zamierzają oni prowadzić swoich podopiecznych. W takiej sytuacji na polu wychowania pozostało jedynie pragnienie. Przedstawiciele współczesnej demokracji, a raczej liberalizmu, czy nawet neoliberalizmu (nieliczącego się z człowiekiem słabym na rynku pracy i konsumpcji), sformułowali jedną naczelną zasadę życia społecznego: „zabrania się zabraniać”. Czy jej realizacja stwarza odpowiednie warunki dla kształtowania się i rozwoju osobowości odpowiedzialnego i twórczego człowieka? Czy w takich warunkach można zrealizować Hessenowską propozycję wychowania: przeprowadzenia wychowanka od etapu anomii moralnej poprzez heteronomię ku moralności autonomicznej³¹? Przypomnijmy pytanie Chantal Delsol: „Czy osobista autonomia może się kształtować w kraju pragnienia?”³².

²⁹ Tamże, s. 111–124.

³⁰ Tamże, s. 221–222.

³¹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa 1997, s. 125.

³² C. Delsol, *Esej...*, s. 91.

Współczesny młody człowiek został niejako na siłę obdarowany wolnością. Nie musi jej wypracowywać w pocie czoła, pokonując trudne progi inicjacyjne. Zamiast inicjacji współczesna kultura, a w niej edukacja, proponuje młodzieży inicjatywę³³. Nie jest to zjawisko ostatnich lat. Jego przejawy doprowadziły do bardzo widocznego kryzysu wychowania po drugiej wojnie światowej, w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku. Karl Jaspers dokonując analizy ówczesnych realiów edukacji w odniesieniu do własnej ojczyzny, dostrzegł wyraźne społeczne zjawisko oczekiwania od młodych nadania sensu własnemu życiu, przy jednoczesnym wycofaniu się dorosłych (w tym nauczycieli) z pomocy przy jego szukaniu. Było skutkowało to utratą przez starsze pokolenia sensu własnej egzystencji, wiary w substancję świata. Jaspers w swoich *Uwagach o wychowaniu* argumentował, że młodzież pozostawiona sama sobie nie zdoła udźwignąć takich oczekiwań społecznych. Nie mając bowiem żywych przykładów nadawania znaczenia swojemu istnieniu i działaniu, nie ma też krytycznych punktów odniesienia dla budowania własnej sensownej aktywności³⁴. Trudno sensownie konstruować własne życie na podstawie wyabstrahowanych z doświadczenia wielu pokoleń dążeń własnych albo – dodatkowo – podobnych doświadczeń swoich rówieśników.

Dzisiaj młode pokolenie – niejako w dziedzictwie – otrzymuje w ramach edukacji formalnej i nieformalnej pewną niechęć do tradycji i przeszłości. Współczesna edukacja ma niemały kłopot z nauczaniem o bliższej i dalszej historii. Nierzadko dokonuje się poważnych redukcji historycznego materiału kształcenia, nie dostrzegając w nim możliwości osobotwórczych. Priorytetem w życiu społecznym, a także w proponowanych treściach programów edukacyjnych, staje się nie tyle krytycznie ujawniana prawda historyczna, ile możliwość zaspokajania

³³ Tamże, s. 93.

³⁴ K. Jaspers, *Uwagi o wychowaniu*, tłum. G. Sowiński, w: *Mysł pedagogiczna w XX stuleciu*, t. III, ks. 2, S. Wołoszyn (oprac.), Kielce 1998, s. 158–166.

własnych pragnień, przekraczania kolejnych granic w imię wolności (a właściwie swobody) osobistego myślenia i działania³⁵.

Młody człowiek w ramach wychowania oferowanego mu przez polityków i społeczeństwo otrzymuje oficjalną zachętę do „brania losu we własne ręce”, udziału w publicznym dyskursie na temat wielu kwestii. Jest to oferta bardzo cenna zważywszy na fakt, że w przestrzeni społecznej (tej najbliższej, jaką jest rodzina i dalszej, czyli w otoczeniu pozarodzinnym) nieustannie są obecne, obok zjawisk korzystnych rozwojowo, zjawiska dotkliwego krzywdzenia i hamowania rozwoju dzieci i młodzieży. Jest to jednak nierzadko oferta zredukowana tylko do sfery pragnień, z pewną wzdargą odnosząca się do projektów oraz realizacji związanych z jasno sformułowanymi pryncypiami aksjonormatywnymi, akcentujących wysiłek woli i działanie człowieka, które są konieczne dla odpowiedzialnego i twórczego urzeczywistniania tych pryncypiów.

Takie zjawisko wzmacniane jest społeczno-politycznymi uwarunkowaniami sprzyjającymi tworzeniu się moralności intencji. Probiezmem istnienia takiej moralności jest współczesna ocena totalitaryzmów, które wstrząsnęły dziejami Europy, a ich konsekwencje rozprzestrzeniły się na całym świecie. Chodzi tu oczywiście o faszyzm i komunizm. O ile pierwszy został potępiony wyraźnie, a jego twórców i wykonawców postawiono przed międzynarodowym trybunałem, o tyle drugi pozyskał o wiele łagodniejsze oceny. Faszyzm był ideologią rasistowską i bez ogródek formułował tezę o wyższości jednych ludzi nad drugimi. W imię tej wyższości pozwalał na masowe ludobójstwo. Zarówno główna intencja faszyzmu, jak i sposób jej realizacji, niosły ze sobą zamiar i fakt pozabawienia życia całych narodów i społeczności. Zróżnicowane światopoglądowo kręgi opinii społecznej dość radykalnie i jednoznacznie wyraziły historyczną ocenę tej ideologii. Inaczej rzecz ma się z komunizmem, który – podobnie jak faszyzm – pochłoniął liczne ofiary. Szacuje się, że przyniósł dużo poważniejsze straty ludzkie, gdyż trwał dłużej, był obecny w wielu krajach w postaci oficjalne-

³⁵ C. Delsol, *Esej...*, s. 101–102.

go ustroju państwowego, jego istnienie akceptowały społeczeństwa krajów rozwiniętych, sankcjonując dokonany przez mocarstwa powojenny podział świata. Komunizm niósł ze sobą utopię idealnej wspólnoty ludzkiej, w której nie ma ucisku klasowego i umacnianej prawem przemocy jednych wobec drugich. Idee komunizmu zawładnęły umysłami wielu humanistów w państwach spoza obozu socjalistycznego. Za sprawą „piękną” tej utopii подарowano jej wykonawcom i rzecznikom niedoskonałość w sferze realizacyjnej, a krytyków komunizmu nierzadko otacza się dziś swoistą anatema³⁶.

Pojęciem moralności intencji można określić sposób dynamizowania się współczesnych społeczeństw krajów rozwiniętych w kierunku prowadzenia burzliwej debaty na tematy moralne, która polega z jednej strony na wyrażaniu życzeń, co do doskonałego kształtu rzeczywistości, a z drugiej strony na wyrażaniu dezaprobaty dla tych, którzy mają odwagę podejmować konkretne działania na rzecz otoczenia w imię w miarę jasno określonego dobra człowieka. Moralność intencji nie akceptuje niedoskonałości takich działań, zgłasza liczne zastrzeżenia do podmiotu czynu. Sama zaś nieustannie moralizuje i poucza. Na forach internetowych roi się od wypowiedzi ilustrujących moralność intencji. Anonimowi autorzy pozwalają sobie na bezlitosną krytykę (czasem naruszającą godność konkretnej osoby w sposób dalece przekraczający prawo) tych, którzy mają odwagę działać na rzecz innych. W telewizji niejednen z zaproszonych polityków czy ekspertów, a także dziennikarzy, poucza społeczeństwo oraz swoich ideowych przeciwników, jak mają postępować, a czego nigdy nie powinni byli czynić, sztydzi z ich działań, sam zaś nierzadko poprzestaje tylko na moralizującej mowie albo posuwa się do aktywności sprzecznej z wygłaszanymi intencjami³⁷.

Moralność intencji jest zatem moralnością „gadającej głowy”, moralnością bez czynu albo moralnością zakłamaną – niosącą działania kontrastujące z głoszonymi przekonaniem (i to nie z powodu „niedoskonałości” człowieka, ale

³⁶ Tamże, s. 117–118.

³⁷ Tamże, s. 117–123.

wyływające z pewnej gry z innymi ludźmi, z dążenia do manipulowania otoczeniem ze względu na własne interesy). Obecność moralności intencji w przestrzeni wychowania – o czym przekonuje dobitnie doświadczenie minionej formacji politycznej w Polsce – przynosi następstwa w postaci różnych odmian pseudo-wychowania. Oznacza to, że przede wszystkim przynosi szkodę wychowankowi. Moralność ta może przejawiać się w postaci pragnienia wychowawcy, który dając sobie prawo moralizowania, upewniony co do jego zasadności, na przykład zjawiskami poprawności politycznej czy naciskami opinii otoczenia, wymaga od ucznia poglądów podobnych do własnych. Innym przykładem jej występowania jest też bezwarunkowe przyzwoleństwo na pragnienie wychowanka, jego oczekiwania i żądania zgłaszane wobec rzeczywistości.

W każdym z tych przypadków brakuje wysiłku woli i ukierunkowania jej na czyn. Tymczasem właśnie ostatecznie w czynie sprawdza się wartość moralna człowieka³⁸. Nie wynika ona przecież nawet z najbardziej intelektualnie dopracowanego przekonania o słuszności własnych intencji ani też z emocjonalnej ich afirmacji, choć oba te czynniki odgrywają niebagatelną rolę w jej budowaniu. W relacjach międzyludzkich – w tym relacjach wychowawczych – chodzi o to, by człowiek nie tylko myślał o moralności czy przeżywał jej słuszność, ale przede wszystkim by „był realnym sprawcą wartości etycznych”³⁹. Nie chodzi o to, by nauczyciel mówił o sprawiedliwości, ale by podjął rzetelny wysiłek bycia sprawiedliwym. Nie chodzi o to, by wychowawca pięknie opowiadał o ludzkiej wrażliwości i miłości, lecz by zmagał się z własnymi doraźnymi interesami oraz przełamywał własną niechęć wobec wychowanków trudnych, nieprzyjaznych mu czy wrogo do niego nastawionych, by wzbudzał w sobie autentyczną troskę o ich życie. W ten sposób ujawnia się moralność czynu, znosząca słabość moralności intencji. Intencje, których źródła nie zostały mocno osadzone w ludzkim doświadczeniu, bywają utopiami niemożliwymi do spełnienia albo też upior-

³⁸ K. Wojtyła, *Osoba...*, s. 119.

³⁹ K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001, s. 140.

nymi projektami kształtowania osobowości wychowanka przy wykorzystaniu mechanizmów bezwolnej tresury, niesprzyjającej kształtowaniu się dyscypliny wewnętrznej wychowanka⁴⁰.

W każdym z tych przypadków wychowanek pozbawiany jest wielu możliwości wzrastania ku moralnej autonomii – odpowiedzialnemu kreowaniu własnego czynu. Przymuszany jest bowiem poprzez swoisty szantaż emocjonalny, czy przymus psychiczny, do podążania za intencją wychowawcy. Warunków dla wypracowania autonomii nie stwarza mu również przyzwolenie ze strony tego ostatniego na realizację własnej wersji moralności intencji. Przestrzeń wychowawcza jest bowiem bombardowana wówczas jedynie pragnieniem wychowanka. Staje się rzeczywistością nieustannie kontestowaną, nieakceptowaną. Głównym przejawem zachowań wychowanka jest wtedy protest. W rozwoju człowieka – około drugiego, trzeciego roku życia – osiągnięcie zdolności protestowania oznacza poważny postęp. Zatrzymanie się jednak na tym etapie rozwojowym jest jednoznaczne z trwaniem w „woli zależnej”. W tym przypadku jest to zależność od woli przeciwnika, od jego narracji⁴¹. Nie można mówić w takich okolicznościach o kształtowaniu się autonomii człowieka.

Czyn wychowawcy jako wysiłek budowania miłości do wychowanków

Nie każda intencja jest ukierunkowana na miłość człowieka do człowieka. Wiele nieświadomych pragnień jednostki wymierzonych jest przeciwko innym ludziom. Także wiele intencji naznaczonych wysiłkiem świadomej woli, niepoddanych rzetelnej analizie z punktu widzenia autentycznej troski o człowieka, stanowiących wektor dynamizowania relacji międzyludzkich, również może sprowadzić uczestników rzeczywistości wychowawczej na manowce pseu-

⁴⁰ S. Hessen, dz. cyt., s. 100–108.

⁴¹ R. May, dz. cyt., s. 199.

dowychowania. Dojrzała intencjonalność – jako atrybut wychowania – wymaga bowiem, o czym była mowa wcześniej, wysiłku zintegrowania obu swoich odmian, a to z kolei zabezpiecza podjęcie sensownego działania, odsłaniającego osobę wychowawcy i czyniącego go autentycznym w obliczu spotkania z wychowankiem. Jednocześnie działanie wychowawcze, jeśli ma być takowym w swojej istocie, musi otwierać się na pełnię intencjonalności wychowanka i dynamikę jego czynu.

Antypedagogika uwrażliwiła wielu pedagogów-teoretyków oraz praktyków na pułapki „pedagogicznej wiktoriańskiej woli”, wyabstrahowanej z relacji do pragnienia i z kontekstu całokształtu ludzkiego doświadczenia. Pytanie jednak, czy sama nie wpadła w pułapkę pragnienia i moralności intencji? Zezwalając zarówno dorosłym, jak i dzieciom na współlistnienie „bez celowego oddziaływania”, w „poczuciu odpowiedzialności każdego za samego siebie”⁴². Czy są to wystarczające warunki dla okazania miłości do dziecka, które jest obdarowywane odpowiedzialnością zanim pojmie jej materię i zdobędzie doświadczenie w jej praktykowaniu? Stanisław Ruciński zarzuca jednemu z najbardziej uznanych twórców antypedagogiki – Hubertusowi von Schoenebeckowi – mylenie miłości do dziecka z upodobaniem lub fascynacją i redukcją człowieczeństwa do samej sfery przeżyciowej⁴³. Formułując argumenty przemawiające za powyższą tezę, wspomniany autor relacjonuje zdarzenia, w których brał udział sam Schoenebeck:

Pewnego razu Schoenebeck siedział nad brzegiem wody, w której beztrudno bawiły się przyprowadzone tu przez niego dzieci. Kiedy już przezwyciężył w sobie „głupie, dorosłe” obawy o to, że się mogą przeziębic i rodzice mogliby mieć do niego pretensje, odczuł głęboką ulgę. „Nagle znalazłem się poza wszelkimi normami i wątpliwościami świata doro-

⁴² B. Śliwerski, *Antypedagogika...*, s. 146.

⁴³ S. Ruciński, *Utożsamianie podmiotu z przeżyciami zagrożeniem dla wychowania (na przykładzie antypedagogiki Schoenebecka)*, w: *Podmiotowość w wychowaniu*, E. Kubiak-Szymborska (red.), Bydgoszcz 1999, s. 316.

szych. Zacząłem postrzegać całą sytuację tak, jak ją widziały dzieci. Byłem zafascynowany tym, co się działo, a jednocześnie czujny i uważny, by móc w razie potrzeby natychmiast udzielić pomocy. Zaufałem im i sobie i przepełniała mnie radość i poczucie bezpieczeństwa. Siedziałem na brzegu, rozkoszując się sobą, nimi, życiem. Czułem się wspaniale. Chodź do nas. Nie mam ochoty. No to nie wiesz jak tu fajnie⁴⁴.

Ale nie zawsze było tak fajnie i odpowiedzialnie („byłem czujny i uważny, by móc w razie potrzeby udzielić pomocy”). Kiedy dwunastoletnia Klaudia chciała obejrzeć konie i przejść do nich przez ogrodzenie, usiłował ją powstrzymać. Ale nie mógł przecież sprzeniewierzyć się swojej idei wolności i decydować za dziecko, czego ono nie powinno robić. Wolał odejść dalej i „nie patrzeć, jak będzie przełaził przez płot. Wie, co o tym myślę i jeśli się coś stanie, pozostałe dzieci potwierdzą to⁴⁵”. Czyżby Schoenebeck nie martwił się o Klaudię samą, a tylko dbał o to, by nie była zniewalana, by jej cieszenie się tym, co uważała za dobre dla siebie, nie było jej zakazane? Kim była dla niego Klaudia? Kimś, komu zagraża niebezpieczeństwo, czy pewnym momentem przeżyciowym, którego nie wolno zakłócać? Czy w ogóle miała dla niego jakiegokolwiek znaczenie, skoro się martwił raczej o to, by nie być odpowiedzialnym wobec prawa czy wobec rodziców, gdyby coś się stało?

Inna, tym razem sześcioletnia Klaudia w czasie wycieczki uparła się i nie chciała wsiąść do samochodu. Nie mogę jej zmuszać, myślał, bo byłoby to zniewolenie. Nie umiał też porozumieć się z nią. No tak, wygrała – myślał i czekał. Chyba pozostałe dzieci namówiły ją w końcu i pojechali.

Ale takich kłopotów Schoenebeck nie lubi i nie ma ochoty przeżywać takich sytuacji. Dlatego nie chce mu się zajmować Klaudią i dociekać, co się też w niej dzieje, jaka jest jej rodzina itd. „W takiej sytuacji potrzebuję poczucia wzajemnej sympatii – pisze – zanim będę mógł się głębiej zaangażować, inaczej nic z tego nie wyjdzie. Spostrzegam, że między mną a Klaudią nie ma tej nici sympatii i że nie staniemy się przyjaciółmi”. Na-

⁴⁴ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, tłum. N. Szymański, Warszawa 1994, s. 55–56, cyt. za: S. Ruciński, *Utożsamianie...*, s. 316.

⁴⁵ Tamże, s. 317.

stało ostateczne rozstanie: Czy mogę przyjść następnym razem? – zapytała Klaudia. Nie – odpowiedział Schoenebeck⁴⁶. Myślę, że gdyby była dla niego kimś, kto jest, a nie tylko elementem spotkania, którego wartość sprowadza się do chwilowej fajności, to mimo braku sympatii wzajemnej mógłby przejąć się losem tego dziecka wepchniętego – może przez rodziców – w głęboką przekorę⁴⁷.

Radykalna krytyka antypedagogicznego działania autorstwa Stanisława Rucińskiego dostarcza argumentów na to, że kto nie wychowuje dzieci, ten niekoniecznie je kocha, ale być może usiłuje przypodobać się im, pozwalając na realizację ich doraźnych pragnień, a innym razem próbując przeforsować własne pragnienia. Postępowanie antypedagogiczne jawi się tu jako nieustanne balansowanie pomiędzy pragnieniami dzieci a pragnieniami towarzyszących im dorosłych. Nie ma w nim, wymagającego wysiłku woli, ukierunkowania na działanie wspomagające rozwój całej osoby dziecka – nie tylko jego przeżyć, ale także sfery intelektualnej czy cielesnej oraz duchowej w ich wzajemnych relacjach. Jak się okazuje, może nie być w nim – niejako wbrew założeniom antypedagogiki – tego żywego dowodu na akceptację i miłość do dziecka, które ujawniałyby się w czynie miłości wobec niego.

Droga do tego czynu na pewno nie jest łatwa i wymaga nieustannego wrażliwego badania własnych intencji przez wychowawcę. Zderzenia ich oraz uzgadniania z pragnieniami oraz rzeczywistymi możliwościami wychowanka. Permanentnego zapytywania o wspólne dobro różnych podmiotów uczestniczących w rzeczywistości wychowawczej. Ta niedoskonała i wyboista droga wychowania przynieść może pokonującym ją wędrowcom cierpienie, ale może też dostarczyć satysfakcji i radości z powodu osiągniętych rezultatów. Na tej drodze spotykają się osoby o bardzo zróżnicowanym doświadczeniu życiowym, dlatego relacja wychowawcza jest na ogół asymetryczna. Nie oznacza to jednak, że zawsze wychowawcą jest dorosły czy starszy, a wychowankiem dziecko czy młodsza osoba. Czasem

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ S. Ruciński, *Utożsamianie...*, s. 317.

specyficzne doświadczenia egzystencjalne wymuszają odwrotny porządek w tej kwestii. Niemniej jednak w każdym przypadku relacji wychowawczej (jeśli ma ona być taką w swojej istocie) wychowawca przejęty losem swojego podopiecznego nie może znieczulać się na możliwe efekty swojego działania.

Dlatego musi wrażliwie pytać samego siebie o praktyczne konsekwencje urzeczywistniania swoich intencji wychowawczych. Musi dokonywać nieustannej rewizji czynów, które były dokonywane w ich imię, sprawdzać, czy były to czyny miłości wobec drugiego człowieka, a zatem takie, które umożliwiły temu drugiemu odkrywać własną wartość, budować samego siebie i wzrastać we wspólnocie z innymi. Przyjęcie intencji wychowawczej wymaga dużej dozy wrażliwości na innego, troski o jego losy, krytycyzmu wobec samego siebie oraz czujności w procesie urzeczywistniania intencji.

Wychowanie wymaga przede wszystkim świadectwa wychowawcy. Świadek ukazuje innym, że oto sam buduje swoje życie na podstawie wybranych wartości i celów. Chantal Delsol zauważa, że droga świadectwa to jednocześnie droga męczeńska. Nie chodzi tu o zachowania wpisujące się w kategorię „cierpiętnictwa”. Prawdziwy męczennik decyduje się na potwierdzenie swojej wiary działaniem i dokonuje tego z radością, gdyż doświadczenie jego życia przekonuje go o prawdziwości wyborów. Jednocześnie nie rości sobie prawa do wymagania od innych przebycia tej samej drogi. Przede wszystkim wypróbuje samego siebie, nie poprzestając na moralności intencji, ale dokonując czynów⁴⁸, w których uznane przez niego wartości zyskują wymiar realny i mają żywe odniesienie do innych ludzi⁴⁹. Inny człowiek nie jest mu obojętny, a miłość do niego wzywa świadka do odrzucenia masek i ukazania swojej autentycznej twarzy⁵⁰.

W ten sposób intencjonalność i czyn wychowawcy stają się dla wychowanka punktem odniesienia dla jego własnego myślenia i działania. Dostarczają niej-

⁴⁸ Ch. Delsol, *Jak dzisiaj...*, s. 28.

⁴⁹ Por. M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 39–42.

⁵⁰ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998, s. 27–30.

ko hipotezy roboczej⁵¹ dla jego czynu. Mniej dojrzałym mogą niejako stworzyć „miejsce schronienia” – okresowy azyl (zazwyczaj w domu rodzinnym), który upewnia jednostkę co do możliwości i potrzeby nadawania sensu własnemu istnieniu i działaniu⁵². Miłość do wychowanka wymaga odwagi ukazania siebie – w swoich intencjach i działaniu. Może to być i bywa początkiem egzystencjalnego sporu z nim. Zdaje się przeczyć tej miłości rzekoma postawa tolerancji wobec Innego – odstępianie od próby wejścia z nim w autentyczne relacje zmuszające do spotkania ukazującego zarówno twarz wychowawcy, jak i twarz wychowanka. Oto w imię współczesnego sloganu: „inny ma prawo do bycia sobą”, niejeden potencjalny wychowawca rezygnuje ze spotkania z innym i przyjmuje wobec niego postawę obojętności wyrażoną słowami: „inny niech sobie tam będzie”⁵³.

Miłość do wychowanka nie jest obojętna na Innego, na jego wybory. Nie posuwa się jednak do indoktrynacji. Ujawnianie wychowankowi swojego oblicza przede wszystkim stawia przed wychowawcą zadanie pracy nad samym sobą. Wprawdzie wychowanie w swojej istocie ukierunkowane jest na dynamikę życia wychowanka, ale prawem wychowania jest to, że „pobudzić kogoś do życia [mogę] tylko własnym życiem”⁵⁴. Stąd wiarygodność wychowawcy wzrasta wówczas, kiedy swoją motywację do wychowywania innych wiąże on przede wszystkim z trudem wychowywania samego siebie⁵⁵. Kto naprawdę kocha dzieci, nie ukrywa przed nimi swojej twarzy (w tym swojej niedoskonałości), ale dokłada wszelkich starań, by własne życie czynić pięknym i szlachetnym – otwartym na obecność Innego.

⁵¹ L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, tłum. A. Surdej, Kielce 2002, s. 14–151.

⁵² H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 90–95.

⁵³ H. Stępniewska-Gębik, *Inny i podmiot – dylematy edukacyjne*, w: *Podmioty opieki i wychowania*, Z. Brańka (red.), Kraków 2002, s. 14–15.

⁵⁴ R. Guardini, *Wiarygodność wychowawcy*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, A. Rynio (red.), Stalowa Wola 1998, s. 373.

⁵⁵ Tamże.

Bibliografia

- Delsol C., *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2003.
- Delsol C., *Jak dzisiaj przekazywać wartości?*, tłum. M. Kowalska, „Znak” 2005, nr 2 (597).
- Filek J., *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 10.
- Giussani L., *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, tłum. A. Surdej, Kielce 2002.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
- Guardini R., *Wiarygodność wychowawcy*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, A. Rynio (red.), Stalowa Wola 1998.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej. (Geneza i stan)*, Bydgoszcz 1990.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa 1997.
- Jaspers C., *Uwagi o wychowaniu*, tłum. G. Sowiński, w: *Mysł pedagogiczna w XX stuleciu*, t. III, ks. 2, S. Wołoszyn (oprac.), Kielce 1998.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- May R., *Miłość i wola*, tłum. H. i P. Śpiewakowie, Poznań 1998.
- Miller A., *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, tłum. N. Szymańska, Warszawa 1995.
- Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, tłum. B. Przybyłowska, Poznań 2000.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989.
- Ruciński S., *Utożsamianie podmiotu z przeżyciami zagrożeniem dla wychowania (na przykładzie antypedagogiki Schoenebecka)*, w: *Podmiotowość w wychowaniu*, E. Kubiak-Szymborska (red.), Bydgoszcz 1999.
- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, tłum. N. Szymański, Warszawa 1994.
- Simons-Schneider G., *Antypedagogika*, tłum. J.F. Materne, P.W. Materne, w: *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, D. Lenzen (red.), Berlin–Szczecin 2003.
- Stępniewska-Gębiak H., *Inny i podmiot – dylematy edukacyjne*, w: *Podmioty opieki i wychowania*, Z. Brańka (red.), Kraków 2002.

- Śliwerski B., *Antypedagogika*, w: T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.
- Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańsk 2007.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 1998.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000.
- Wojtyła K., *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001.



Andrzej M. de Tchorzewski

Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie

Zakład Pedagogiki

MIŁOŚĆ JAKO PRAPRZYCZYNA WYCHOWANIA

*Istotą wychowania jest umiłowanie prawdy i dobra
oraz wzajemna miłość i szacunek wychowawcy i wychowanka.*

Erazm z Rotterdamu¹

Jeśli przyjmiemy założenie mówiące, że wychowanie jest bytem społecznym, będącym wytworem przynajmniej dwóch osób, pomiędzy którymi zachodzi relacja wyrażająca się przekraczaniem przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą obranej formy kontaktu, w ramach którego podmiot wychowujący (działający) kieruje się powszechnie uznanym dobrem, umożliwiającym podmiotowi wychowywanemu (doznającemu) osiągać wzrost własnej tożsamości², to musimy zdać sobie sprawę z tego, że fundamentem tej relacji jest, a przynajmniej powinna być miłość. Rodzi się zatem odwieczne pytanie: czym jest miłość? Określa się ją bądź nawet definiuje na różne sposoby w zależności od dziedziny wiedzy. Można powiedzieć, że miłość jest z pewnością fenomenem pozytywnym, który kieruje nas zawsze ku drugiej osobie, drugiemu człowiekowi, a także innym ludziom. Istotą miłości jest więc relacja do rozumnej istoty, czyli do człowieka. Łacińskie słowo

¹ Erazm z Rotterdamu, *Pisma moralne. Wybór*, przeł. M. Cytowska, Warszawa 1970, s. 95.

² Por. A.M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, w: *Współczesne konteksty wychowania*, A.M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 2002, s. 30.

amor, czyli miłość, oznacza różne jej postacie. Z jednej strony będzie to miłość pożądliva, namiętna, przede wszystkim miłość płciowa, którą starożytni Grecy określali jako *eros*, z drugiej zaś – miłość uduchowiona, wyrażająca się w szczerzej życzliwości wobec drugiego człowieka, czyli *agape*, i wreszcie miłość rozumiana jako czynienie dobra, czyli *caritas*. Takie podejście nie wyklucza miłości człowieka do różnych innych istot oprócz człowieka, także do rzeczy czy zjawisk.

Warto się zastanowić nad tym, jak wspomniane wymiary miłości wiążą się z siłami czy czynnikami kształtującymi proces wychowawczy, do których Stefan Kunowski zalicza³:

1. *Bios* (od gr. *bios* – życie), czyli całą psychosomatyczną stronę każdego człowieka nabytą przez dziedziczenie i obejmującą siły fizyczne, popędy, instynkty, namiętności, a także wszelkie dyspozycje psychiczne, zdolności umysłowe, talenty itp. Wydaje się, że *bios* powiązany jest z *erosem*, który stanowi fundament miłości płciowej;
2. *Etos* (od gr. *ethos* – obyczaj, przyzwyczajenie), czyli przyswajanie obowiązujących norm moralnych i społecznych, związanych ze środowiskiem życia, które zmieniają się w zależności od czasu i miejsca. Ten czynnik można postrzegać w powiązaniu z *agape*, której istotą jest kierowanie się życzliwością wobec drugiego człowieka. Normy w postaci nakazów i zakazów, obowiązki i powinności etyczne zbliżają do siebie ludzi, ich respektowanie wpływa bowiem na swoiste zjednoczenie osób, a przynajmniej na ich wzajemne poszanowanie, zaufanie, bez którego nie może być mowy o zjednoczeniu się takiej bądź innej wspólnoty ludzkiej;
3. *Agos* (od gr. *ago* – prowadzę) jest czynnikiem ściśle pedagogicznym, oznacza działalność wychowawczą, której istotą jest wspieranie dzieci i młodzieży w jej rozwoju oraz wrastaniu w prawdzie, dobru i pięknie. To też *agos* ma pewien wyraźny związek z *caritas*, czyli z czynieniem dobra; wychowanie jako takie, z samej natury jest czynieniem dobra, które wyraża

³ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Lublin 1968, s. 137–148. Autor ten wymienia jeszcze czwartą siłę procesu wychowania, którą nazywa „losem”.

się czynnym zainteresowaniem życiem i rozwojem tego, kogo Kochamy. Kto zaniedbuje wychowanie dorastających, mimo że jest do tego powołany z racji macierzyństwa lub ojcostwa, bywa pozbawiony praw rodzicielskich, a nauczyciel może być wydalony z zawodu. Krótko mówiąc, nie można w sposób autentyczny być zaangażowanym w proces wychowania, jeśli nie darzy się pozytywnym uczuciem tych, za których wychowanie jest się odpowiedzialnym, jak i za tych, którzy są objęci wychowaniem.

Zależność między siłami procesu wychowania a różnymi postaciami miłości obrazuje poniższy schemat.

SILY PROCESU WYCHOWANIA	POSTACIE MIŁOŚCI
↓	↓
BIOS popędy, instynkty, namiętności	EROS miłość płciowa
ETOS zasady, normy, wzorce	AGAPE miłość uduchowiona, troska o drugiego człowieka i jego rozwój
AGOS prowadzenie ku prawdzie, dobru, pięknu	CARITAS miłość służąca rozwijaniu cnót i ich umacnianiu

Na podstawie powyższego zestawienia można wywnioskować, że siły procesu wychowania oraz różne postacie i przejawy miłości wzajemnie się przenikają. Objęcie kogoś procesem wychowania nie jest możliwe bez autentycznej miłości, a kiedy jej nie ma lub zabraknie, wychowanie staje się lub przekształca się co najwyżej w działalność opiekuńczą, dozorowanie czy nawet tresurę, która nigdy nie może być utożsamiana z wychowaniem. Przyjmuje ono wówczas postać

pseudowychowania, czyli wychowania nieadekwatnego, wychowania fikcyjnego, wychowania wyobcowanego czy wychowania zawładającego⁴.

Wspomniany Kunowski do sił procesu wychowania zaliczył także „los”, o którym Janusz Tarnawski mówi, że „(...) jest czynnikiem nie dającym się obliczyć i zmierzyć jak trzy poprzednie”⁵. Z kolei Tadeusz Gadacz twierdzi, że „(...) człowiek może przyjmować różnorodną postawę wobec wydarzeń swego losu i tym samym w rozmaity sposób go kształtować”⁶. Wydaje się, że zmierzyć się z losem można poprzez dojrzałość samowychowawczą podmiotu, czyli wówczas, gdy człowiek staje się podmiotem wychowującym i wychowywanym w jednej osobie, kiedy zaczyna być odpowiedzialny za samego siebie. Taka postawa nie ma nic wspólnego z samouwielbieniem, egoizmem, narcyzmem jednostki. Jest to raczej postawa człowieka zmierzającego do własnej dojrzałości, do „zjednoczenia się z samym sobą”, to postawa odzwierciedlająca przesłanie najważniejszego przykazania – miłości, mówiącego o miłowaniu drugiego jak siebie samego.

Miłość sama w sobie jest wartością, dlatego aksjologia pedagogiczna wskazuje na konieczność jej wyrażenia w procesie wychowania. Pedagogika zajmuje się zagadnieniem wychowania do miłości i wychowania w miłości. Zdaje ona sobie w pełni sprawę, że miłość jest niezbędnym warunkiem prawidłowego rozwoju człowieka. Celem wychowania do miłości i w miłości jest przewycięzanie własnego, głęboko zakorzonego egocentryzmu człowieka.

Miłość jest wartością, która wciąż konstrytuje się w człowieku. Czyni go odpowiedzialnym za wszystko, co jest jej obiektem, przede wszystkim za drugiego człowieka. Odpowiedzialność będąca elementem miłości wyraża się w aktach wynikających z chęci zaspokajania potrzeb drugiej osoby, zarówno tych, które ujawniają się na poziomie popędowo-biologicznym, czyli potrzeb konserwacyjnych, ekspansywnych czy identyfikacyjnych, jak i potrzeb duchowych, czyli tych, które związane są z pragnieniami przekroczenia zwierzęcości, do których należą potrzeby poznawcze,

⁴ Por. J. Filek, *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 10.

⁵ J. Tarnawski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982, s. 175.

⁶ T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Kraków 2002, s. 53.

kontemplacyjno-estetyczne, etyczne czy mistyczno-religijne⁷. Stąd wniosek, że miłość nie jest dana raz na zawsze nikomu w gotowej postaci, więc nigdy nie odczuwa jej człowiek w pełni. Co więcej, jest on przede wszystkim odpowiedzialny za jej kształt i siłę. Jako wartość uniwersalna, ale zarazem codzienna, nie odświętna, nie okazjonalna, musi być wciąż pogłębiana i kształtowana na nowo. Dlatego niezwykle ważne jest, aby ci, którym powierza się wychowanie, a więc przede wszystkim rodzice i nauczyciele byli gotowi na nią poprzez własną dojrzałość moralną, psychiczną oraz intelektualną. Dzięki własnej i pełnej dojrzałości uświadamiają sobie odpowiedzialność za nią i za jej jakość. Naturalną szkołą, która uczy miłości jest rodzina, ale powinien także być nim szkolny proces dydaktyczno-wychowawczy, w ramach którego uczeń uzyskuje elementarną wiedzę o znaczeniu i roli miłości w życiu człowieka. Zadaniem takiej wiedzy jest formacja postawy miłości.

Miłość rodzica/wychowawcy jest praprzyczyną uczenia miłości dziecka/ucznia, które ją odwzajemnia na różne sposoby. Jednakże ci, którzy w procesie wychowania stanowią podmioty wychowujące muszą pamiętać, że czynny charakter miłości polega na tym, że kochając innych, czynią to bezinteresownie. Cechami konstytutywnymi miłości są: 1) poszanowanie drugiej osoby, a nie panowanie nad nią czy poczucie posiadania jej. Idzie tu o godność osoby kochanej i traktowanie jej bez jakichkolwiek uprzedzeń, czyli pełne akceptowanie jej taką jaką jest w rzeczywistości; 2) uznanie autonomii drugiej osoby, czyli nieograniczanie jej wolności, bowiem miłość nakazuje przyjąć, uznać drugiego człowieka jako równego sobie, gdyż stanowi on jako osoba niekwestionowaną wartość absolutną. Dlatego musi ona być wolna od „ucisku zewnętrznego” na tyle, na ile pozwala na to jego poziom rozwoju biologicznego, psychicznego, moralnego, intelektualnego i duchowego; 3) poznanie drugiej osoby, które pozwala na dostrzeżenie jej w kontekście własnej indywidualności, co umożliwi pełniejsze zbliżenie podmiotów wychowujących i wychowywanych⁸. Dodajmy jeszcze i to,

⁷ Por. A. Grzegorzcyk, *Filozofia czasu próby*, Paryż 1979, s. 14–25.

⁸ Por. E. Fromm, *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Poznań 2000, s. 37.

że miłość jest doznaniem niezwykle osobistym, przeżywanym przez każdego inaczej, na swój sposób, co pozwala mówić o sztuce miłości, której Erich Fromm przypisuje określone właściwości: dyscyplinę, cierpliwość, pełne zaangażowanie, umiejętność koncentracji⁹.

Rodzina charakteryzuje się więzią osobową, która łączy wszystkich tych, którzy w tą wspólnotę się wpisują, bez względu na to, czy są to małżonkowie-rodzice, którzy zawarli związek cywilny, sakramentalny lub tworzą ją bez formalnego związku, czy jest to potomstwo lub rodzeństwo, czy dziadkowie, a nawet bliźsi i dalsi krewni.

Właściwościami, które opierają więź rodzinną na miłości jako wartości są: poczucie współprzynależności do jej wspólnoty, współuczestnictwo w codziennym życiu, świadomość współodpowiedzialności za tworzoną przez siebie wspólnotę oraz wzajemna wyrozumiałość. To one, za sprawą wszystkich członków rodziny, bliższych i dalszych krewnych, decydują o jakości więzi w rodzinie, tworzą jej niepowtarzalny klimat sprzyjający wychowaniu poprzez miłość i do miłości. Tymczasem taka wizja więzi charakterystycznych dla wspólnoty rodzinnej, oparta na chrześcijańskiej antropologii, która towarzyszyła zdecydowanej większości społeczeństw Europy przez setki minionych lat, zostaje coraz częściej wypierana nową wizją świata, którą określa się ideologią postmodernizmu zagrażającemu właściwie pojmowanej miłości, jej istocie i różnym jej postaciom.

Postmodernizm, trudny do jednoznacznego zdefiniowania, głosi z jednej strony całkowity relatywizm poznawczy i moralny, z drugiej zaś – neguje istnienie obiektywnej prawdy i dobra, promuje egoistyczny indywidualizm, nie liczy się z dobrem wspólnym, promuje praktyczny materializm, konsumpcyjny utylitaryzm, kosmopolityzm, hedonizm. Demonstruje brak zaufania do uniwersalnych i niezmiennych systemów wartości. Podważa znaczenie takich wartości, jak: prawda, wolność, tolerancja, a nawet racjonalność. Postmodernizm głosi program takich zachowań człowieka, aby ten mógł się czuć subiektywnie wol-

⁹ Por. E. Fromm, dz. cyt., s. 29–30.

nym i szczęśliwym¹⁰. Tym samym zmienia, poszukuje i nadaje nowe znaczenia miłości. Swoisty chaos aksjonormatywny, będący następstwem rozprzestrzeniającego się postmodernizmu, w jaki uwikłany jest współczesny człowiek, powoduje, że rodzina żyje w atmosferze wielkiego zamieszania i zagubienia. Traci orientację w otaczającym ją świecie, który ogarniają różnorodne kryzysy nie tylko polityczne, ustrojowe, militarne, gospodarcze, religijne, ale także procesy transformacji odnoszące się do wielu dotychczasowych wymiarów codziennego życia. Współczesna rodzina żyje w świecie coraz bardziej wielorakich potrzeb materialnych, przez które kształtuje swoje potrzeby intelektualne, aby odnaleźć swoje miejsce w uniformizującym się świecie. Na dalszy plan przesuwają się jej naturalne potrzeby kulturalne i duchowe, przez co w coraz mniejszym stopniu rozumie aksjologiczne wymiary swojego codziennego życia. Ztraca ona świadomość znaczenia i roli takich uniwersalnych cnót, jak: powściągliwość, mądrość, odwaga, sprawiedliwość, transcendentyzm czy człowieczeństwo¹¹.

Tymczasem miłość jest właśnie siłą jednej z najważniejszych cnót, jaką jest człowieczeństwo. Miłość jako siła i wyraz człowieczeństwa ma swój porządek, który określa rozliczne zadania wychowawcze, ukazujące drogę wspomagania wychowywanego w rozwoju i kształtowaniu jego tożsamości oraz w dojrzewaniu do roli podmiotu wychowującego. Na porządek ten składa się w znacznej mierze:

- a) gotowość do poświęceń dla drugiego człowieka, jego chronienia i obrony,
- b) dzielność w pokonywaniu przewidywanych i nieprzewidywanych trudności,
- c) szacunek dla tych, którzy mają odmienne zdanie,
- d) wyrozumiałość dla błędzących i upadających,
- e) niezachwiane poczucie obowiązku wobec całej wspólnoty rodzinnej,
- f) świadomość tego, że miłość mimo swego piękna może być bolesna.

¹⁰ Por. A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1989, s. 32–34.

¹¹ Por. K. Dahlsgaard, C. Peterson, M. Seligman, *Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths Across Culture and History*, „Review of General Psychology” 2005, No 9 (3), s. 203–213.

Doświadczając miłości to tyle, co uświadamiać sobie nieustannie własną odpowiedzialność za nią, za jej zaistnienie w relacjach między podmiotami procesu wychowawczego.

Wspólnota rodzinna, podobnie jak wspólnota szkolna, nie ma charakteru konsumenckiego, lecz kreatywny, a kluczem odnoszenia przez nie sukcesów jest zbiorowa zdolność do wzajemnego i bezinteresownego poświęcania się w imię wspólnie osiąganego dobra. Tym dobrem, które staje się naczelnym celem, do którego zmierza rodzina, jest ukazanie potomstwu sensu życia wraz z jego całym aksjologicznym kontekstem. Dobrem, którym kieruje się każdy segment edukacji szkolnej jest wspieranie uczniów w wielostronnym rozwoju ich osobowości, zwłaszcza w wymiarze intelektualnym i społecznym. Tym zabiegom pedagogicznym musi nieustannie towarzyszyć rodzicielska miłość do dzieci i nauczycielska predylekcja, czyli szczególnie rodzaj upodobania pracy z uczniami, którym nauczyciele-wychowawcy okazują szacunek oraz kształtują ich osobistą godność. Należy jednak postrzegać współczesną rodzinę, a także szkołę w świetle problemów egzystencjalnych i pedagogicznych, jakie im towarzyszą w codziennym zmaganiu się z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością. Przyczynami zmian w życiu i funkcjonowaniu tych jakże nadal ważnych środowisk wychowawczych są: wielopostaciowe procesy globalizacyjne, ruchliwość przestrzenna i społeczna na dotąd nie spotykaną skalę, procesy laicyzacyjne i sekularyzacyjne, które stały się trwałym elementem życia współczesnej Europy, wreszcie media wraz z wirtualnym obrazem świata. To one w dużej mierze przyczyniły się do tego, że tradycyjna rodzina, oparta na monogamicznym małżeństwie, przestaje być wspólnotą spełniającą w pełni swoje wielowiekowe funkcje: seksualno-prokreacyjną, gospodarczo-ekonomiczną oraz socjalizacyjno-wychowawczą. Na kondycję współczesnej rodziny mają wpływ także takie procesy, jak:

- mobilność człowieka, zwłaszcza w zakresie zmiany miejsca zamieszkania i pracy;
- ustawiczny rozwój nowych obszarów wiedzy, w tym nanotechnologii, biotechnologii, bioinformatyki czy nauk kognitywnych;

- osiągnięcia biologii komórki, inżynierii genetycznej, inżynierii medycznej oraz geriatrii.

Wymienione procesy w poważnym stopniu wpływają na zmianę form egzystencji współczesnych rodzin, na zmiany jakościowe w zakresie wypełniania przez nie dotychczasowych ról. Już blisko dziewięćdziesiąt lat temu ks. dr Franciszek Sawicki w książce zatytułowanej *Filozofia miłości* twierdził, że:

(...) wśród warstw szerokich zatraciło się pojęcie powagi małżeństwa, małżonkowie nie chcą potomstwa, zapominając o tym, że prawa małżeńskie ugruntowane są w pierwszej linii na utrzymaniu rodzaju. Małżonkowie – powiada autor – szukają dziś w małżeństwie czegoś całkiem innego – i niestety – tylko tego¹².

To stwierdzenie nie straciło na swojej aktualności, lecz lepiej je rozumiemy, kiedy obserwujemy następujące zjawiska, które lawinowo narastają w ostatnich dziesięcioleciach. Do nich można zaliczyć m.in. to, że:

- tradycyjna, wielopokoleniowa rodzina sukcesywnie przekształca się w rodzinę „nuklearną”, z minimalną liczbą osób;
- ujawniają się nowe formy życia wspólnotowego, które można nazwać „rodziną paciorkową”, czyli taką, w której każde z partnerów ma za sobą przynajmniej jeden, a nawet kilka związków małżeńskich obdarzonych potomstwem;
- spada ogólna liczba zawieranych małżeństw przez osoby pozostające w stałym związku partnerskim;
- współczesna rodzina zaniedbuje realizację swoich dotychczasowych funkcji i w coraz większym stopniu staje się rodziną dysfunkcjonalną, rośnie także odsetek rodzin patologicznych;
- narasta zjawisko nieudolności, a nawet niewydolności wychowawczych i braku kompetencji pedagogicznych oraz kwalifikacji moralnych wśród

¹² F. Sawicki, *Filozofia miłości*, Poznań 1937, s. 73.

- osób pełniących funkcje rodzicielskie, co skutkuje niepowodzeniami w procesie socjalizacji i edukacji dzieci i młodzieży, ale także przestępczością nieletnich i nieprzystosowaniem do życia dorastających;
- młodzi ludzie, zwłaszcza o wyższym poziomie wykształcenia i kwalifikacji zawodowych opóźniają decyzje o zawarciu związku małżeńskiego i założeniu rodziny, a tym samym o rodzeniu dzieci lub całkowitej rezygnacji z potomstwa;
 - narasta zjawisko bezpłodności;
 - powszechne staje się samotne rodzicielstwo jako forma zaspokojenia własnych potrzeb biopsychicznych;
 - rodzi się coraz więcej nieślubnych dzieci;
 - wzrasta liczba adopcji dzieci przez osoby samotne oraz pojawiają się dążenia osób żyjących w związkach homoseksualnych do uzyskania praw do adopcji;
 - pojawia się zjawisko „zastępczych” czy „biologicznych” matek;
 - narasta zjawisko łączenia się mężczyzn i kobiet tworzących związki partnerskie, które nie mieszkają razem, ale żyją razem we względnie trwałych relacjach, nawet z kilkoma partnerami równocześnie;
 - wzrasta liczba ludzi, którzy żyją „w pojedynkę”, czyli tzw. singli, ale nie oznacza to, że żyją oni samotnie;
 - upowszechniają się heteroseksualne związki kohabitacyjne, czyli świadomie rezygnujące z formalnego zawarcia związku małżeńskiego oraz związki partnerskie wśród osób homoseksualnych domagających się prawa zawarcia związków na zasadach małżeńskich;
 - wzrasta liczba rozwodów, separacji oraz unieważnień sakramentu małżeństwa.

Na ten ostatni problem zwrócił uwagę Benedykt XVI podczas spotkania z Rotą Rzymską 22 stycznia 2011 roku, stwierdzając, że lawinowo rośnie liczba unieważnień sakramentu małżeństwa¹³.

Wymienione zjawiska świadczą o braku właściwego przygotowania do życia małżeńskiego i rodzicielstwa. Są one następstwem zmian w rozumieniu miłości jako fundamentu życia wspólnoty rodzinnej oraz ograniczenia jej do wymiaru seksualnego, czyli miłości płciowej. Ta zaś nie jest wystarczającym warunkiem dla zaistnienia autentycznego procesu wychowawczego, jak i samowychowawczego, których istotą jest przyczynianie się do rozwoju człowieka i jego wspomaganie w rozwoju. Tymczasem wymiar seksualny miłości płciowej można co najwyżej uznać za naturalno-biologiczny punkt wyjścia przyczyniający się do zaistnienia procesu wychowawczego, pod warunkiem odpowiedniego poziomu dojrzałości jej partnerów (małżonków – przyszłych rodziców).

Miłość, którą można potraktować jako przyczynę wychowania człowieka, jest wartością racjonalną i realną. To na fundamencie tej wartości kształtują się więzi osobowe, które stają się niematerialnym kapitałem ludzkim, bez którego nie sposób funkcjonować w rzeczywistym, coraz bardziej skomplikowanym, odhumanizowanym świecie, gdzie więzi osobowe przekształcają się w związki osobiste pomiędzy ludźmi. Przyjmują one postać różnych układów, czasowych umów, a nawet interesów lub spraw do załatwienia czy rozwiązania. W takim klimacie toczy się także proces, który postrzegamy jako wychowanie odwołujące się bardziej do relacji międzyludzkich, związanych z wypełnieniem zadań wynikających z pełnionych w nim ról społecznych. Mówimy bowiem, nawet w mowie potocznej, o roli rodziców (matki, ojca), o roli dzieci w rodzinie (córką, syna), o roli krewnych i powinowatych (babcia, dziadek, ciocia, wujek itp.). Jedne z tych ról są wybierane, inne zaś przypisane człowiekowi. Od jakości realizacyjnej tych ról zależą więzi osobowe. Problem leży w tym, że człowiek uczy się ich przez „wcho-

¹³ W Polsce rocznie do diecezjalnych sądów biskupich trafia przeszło 3,5 tys. wniosków o stwierdzenie nieważności małżeństwa. Pod tym względem plasujemy się po Włochach na II miejscu w Europie.

dzenie” w nie. Nieprzydatne okazują się modele tych ról, które powstają w wyniku refleksji filozofów czy teologów lub badań socjologów, psychologów i innych reprezentantów nauk społecznych. Role te wypełnia się w życiu codziennym, podobnie jak role zawodowe, bowiem wyrastają one na bazie różnych zaleceń, powinności, a nawet obowiązków. Źródłem treści wspomnianych ról społecznych jest międzypokoleniowy przekaz, któremu zawsze towarzyszy społeczno-prawny osąd. Tymczasem wychowanie bywa często sprowadzane do kategorii czynności, oddziaływań, urabiania, a nawet do intencjonalnego kształtowania osobowości drugiego człowieka. Tak uproszczone rozumienie wychowania nie wiele ma wspólnego z budowaniem go na fundamencie miłości.

Wychowanie jako *sui genesis* byt społeczny, o którym można powiedzieć, co wcześniej wspomniano, że jest wytworem dwóch podmiotów, oparte jest na ich współdziałaniu zasadzającym się na wzajemnej miłości w przypadku samych rodziców zarówno względem siebie, jak i miłości do swojego potomstwa. Potrzeba miłości, która jest cechą konstytutywną każdego człowieka, stanowi fundament procesu wychowania. Bez poczucia tej potrzeby, a jeszcze bardziej – bez możliwości jej autentycznego zaspokajania fundament ten jest słaby. Małżeństwo i rodzina, którą tworzy mężczyzna i kobieta, wchodzi w strukturę szeroko pojętej rodziny, a więc krewnych i powinowatych w osobach dziadków i innych osób, a także wyrastają z potrzeby miłości, zarówno tej w formie *eros*, jak i tej o charakterze *agape* oraz tej, którą pojmujemy jako *caritas*.

Triada wymienionych form miłości oparta jest na wyraźnych procesach psychicznych, na które w pierwszym przypadku składają się: upodobanie, skłonność, namiętność, żądza posiadania, zmysłowość, a nawet tęsknota za kimś czy niedosyt czegoś. To one stanowią o jakości miłości płciowej, a więc erotycznej, która wyrasta z najsilniejszego popędu naturalnego człowieka. Ten typ miłości jest podstawą miłości rodzinnej, macierzyńskiej, ojcowskiej. Bez tych jej postaci trudno mówić o naturalnym procesie wychowania.

Jednakże miłość erotyczna nie jest formą wyczerpującą potencjał i możliwości człowieka. To, co go wyróżnia od innych istot biologicznych, wyraża się

w pragnieniu dobra drugiej osoby, w zdolności do dzielenia z nią radości i przeżywania niepowodzeń. Taka postawa jest potwierdzeniem jedności duchowej zachodzącej pomiędzy ludźmi, zwłaszcza gdy łączy ich relacja wychowawcza. To dzięki tej formie miłości człowiek uczy się zasad i norm moralnych, których celem jest zmierzanie ku obopólnemu dobru. Autor wspomnianej *Filozofii miłości* przytacza wypowiedź Laotsa, chińskiego myśliciela, który już w czasach przedchrześcijańskich głosił pogląd: „(...) jestem dobry dla tych, którzy dla mnie są dobrzy; zaś względem tych, którzy dla mnie dobrzy nie są, również jestem dobry. W ten sposób wszyscy staną się dobrymi”¹⁴. Wypowiedź ta może wydawać się w dzisiejszych czasach naiwna, ale jej głęboka myśl kieruje naszą uwagę na stosunek człowieka do drugiego człowieka, którego fundamentem jest miłość. Nie może on być jedynie formalny czy prawny, lecz moralny, czyli budowany na pozytywnym obowiązku miłości do drugiej osoby. Należy pamiętać, że miłość może być stopniowalna. Najgłębszymi uczuciami i gotowością do poświęceń obdarza się zawsze najbliższych, a więc dotyczą one relacji zarówno rodziców do dzieci, dzieci do rodziców, jak i rodzeństwa oraz bliskich krewnych, ale także nauczycieli-wychowawców do uczniów-wychowanków na zasadzie „sprzężenia zwrotnego”.

Wychowywać znaczy kierować drugiego ku wartościom, zwłaszcza tym uniwersalnym, które są źródłem wartości naczelnych i codziennych¹⁵. Idzie tu także o ich „odkrywanie” i nadawanie im właściwego sensu. Ukazanie takich wartości, jak prawda, dobro i piękno drugiemu człowiekowi, nauczenie go poszukiwania ich i kierowania się nimi w życiu, uwarunkowane jest miłością służącą rozwijaniu cnót i sprawności moralnych, dzięki którym podmiot wychowywany osiąga wzrost własnej tożsamości. Rodzic czy wychowawca, kierując się takim podejściem do wychowania, osiągać będzie w tym zakresie wyznaczone cele, jeśli jego działaniu towarzyszyć będzie autentyczna miłość do dziecka czy ucz-

¹⁴ F. Sawicki, dz. cyt., s. 67.

¹⁵ Por. A.M. de Tchorzewski, *Rudymentarne właściwości aksjologii pedagogicznej*, w: *Wartości w pedagogice*, W. Furmanek (red.), Rzeszów 2011, s. 53–68.

nia, która winna przyczyniać się do jego pomyślności. Innymi słowy, miłość jest składnikiem osobowości mającym wpływ na ludzkie zachowania, postępowanie i uczucia. Oprócz tego zatem, że jest wartością moralną, należy ją traktować jako postawę człowieka. Ukazywanie prawdy, dobra i piękna przez rodziców czy wychowawców wymaga od nich samych miłości do prawdy, dobra i piękna.

Prawda w kontekście pedagogicznym jest nazwą ogólną dla całego szeregu wartości szczegółowych, jak uczciwość, szczerłość, prawość, przyzwoitość, wiarygodność. Od podmiotu wychowującego, kierującego się miłością, do podmiotu wychowywanego należy oczekiwać postawy prawości, czyli wierności uznawanym ideałom, ale także szlachetności, sprawiedliwości, sumienności i rzetelności oraz prawdomówności. Jeśli podmiot wychowujący rozmija się z prawdą, wówczas przyczynia się do zakłamania obrazu rzeczywistości, jej fałszowania, ale także hipokryzji, czyli nieszczerości, dwulicowości, udawaniu czy wręcz obłudzie. Taka postawa wychowującego nie jest skierowana do wychowywanego miłością.

Dobro z kolei ma zawsze charakter etyczno-moralny, ukazuje bowiem co jest dobre, a co złe z punktu widzenia moralności. Moralny charakter dobra polega na ukazywaniu zgodności świadomego i dobrowolnego działania ludzkiego z naturą ludzką. Dlatego kochający podmiot wychowujący przyjmuje na siebie moralną odpowiedzialność za jakość procesów wychowawczych, głównie za wszystkich jego uczestników, czyli podmioty wychowywane. Zadaniem rodziców i wychowawców szkolnych, kierujących się miłością do dziecka bądź ucznia, jest kształtowanie jego wrażliwości i umiejętności rozpoznawania tego, co dobre, a co złe przez relacje z drugim człowiekiem.

Piękno to jedna z najtrudniejszych do zdefiniowania wartości, do której odwołują się zaangażowani uczuciowo w wychowanie młodego pokolenia rodzice i nauczyciele. Piękno jako wartość w kontekście rozważań pedagogicznych ma przede wszystkim chronić podmioty procesu wychowania od bylejakości. Niekoniecznie trzeba utożsamiać piękno ze sztuką, chociaż samo wychowywanie jest w jakiejś mierze sztuką, podobnie jak leczenie chorych, którym zajmuje się medycyna. Piękno jako wartość, dla tych którzy uczestniczą w procesie wycho-

wania, jest czymś, bez czego nie dostrzega się sensu i znaczenia wychowania, socjalizacji i edukacji. Tym co winno się w tych procesach poszukiwać i do czego w nich należy zmierzać jest wewnętrzna harmonia, często zakłócana przez bodźce i czynniki zewnętrzne. Z pewnością to jedno z najtrudniejszych zadań we współczesnych czasach, które osłabiły znaczenie i rolę miłości w relacjach międzypodmiotowych. Nie dysponując żadną przekonywującą intersubiektywną definicją piękna, można o nim powiedzieć, że jest wartością, która dzięki miłości odzwierciedla stan zaspokajania indywidualnych dążeń i odczuć w relacji z różnymi obiektami, które są źródłem wewnętrznej radości, satysfakcji czy chociażby zwykłego zadowolenia. Rodzice bądź nauczyciele doznają poczucia piękna swoich wysiłków wychowawczych, kiedy ich mozolny trud wyrasta z poczucia i potrzeby miłości do dorastających. Każde dziecko dostrzega piękno życia rodzinnego, kiedy odczuwa i współuczestniczy w harmonijnych relacjach interpersonalnych tej podstawowej wspólnoty, która borykając się z przeciwnościami losu, opiera się na wzajemnej miłości. Z kolei uczeń ma szansę przeżywać piękno procesu szkolnej edukacji nie tylko z racji dobrze urządzonej i sprawnie funkcjonującej szkoły, jej infrastruktury, ale przede wszystkim wtedy, kiedy dostrzega piękno w osobowościach swoich nauczycieli-wychowawców, którzy otaczają go życzliwością, serdecznością, szlachetnością, sprawiedliwością, mądrością, obiektywnością, prawdomównością, rzetelnością, przenikliwością, umiejętnością dobrej rady, czyli dzięki swym sprawnościom moralnym.

Z powyższego wynika, że miłość jako wartość sama w sobie nie jest wartością autoteliczną, lecz zawsze wiąże się i wchodzi w relacje z innymi wartościami. Miłość zatem jako praprzyczyna wychowania wszystkie prawdziwe, cenione przez ludzi wartości łączy w harmonijną całość, pozwala doświadczać istnienia samego siebie oraz drugiego człowieka, jest afirmacją istnienia osób uczestniczących w złożonym procesie wychowawczym, czyniąc je podmiotami tego procesu.

Chociaż wychowanie traktujemy jako specyficzny proces, który ma charakter ciągły, długotrwały i dynamiczny, zaś jego uczestników postrzegamy jako współrówne podmioty, to każdemu z nich przypisujemy inne zadania, których

realizacja zależy od własnych przymiotów i cech charakteru. Tym, co w dużej mierze decyduje o optymalizacji, a zarazem skuteczności wychowania jest miłość. Miłość rodzicielska i ta, którą upatrujemy we wspomaganiu wychowawczym nauczycieli winna być miłością rozumną, czyli taką, która zasadza się na poznaniu najpierw samego siebie i byciu sobą, a następnie na poznaniu i znaniu dzieci czy uczniów. Rodzice i nauczyciele muszą wiedzieć, kim sami są w rzeczywistości i kim mogą być w stosunku do swojego potomstwa i podopiecznych. Muszą umieć gospodarzyć zasobem własnych sił duchowych i stale doskonalić się wewnątrznie. Mamy tu na myśli konieczność kształtowania rodzicielskich i nauczycielskich predyspozycji wychowawczych, które wyrastają z miłości, z intensywności uczuć pozytywnych. W miłości rodziców do potomstwa nie chodzi o jej brak, lecz nierzadko problemem staje się jej nadmiar, który może powodować pewne wynaturzenia. Z reguły nie jest tak, że dziecko sprawiające kłopoty czy wręcz trudności wychowawcze zostaje pozbawione miłości rodzicielskiej. Jeśli dzieci, zwłaszcza dorosłe, nie krzywdzą swoich rodziców, to są przez nich obdarowywane miłością, na którą nie zawsze zasługują w pełni. Doskonałym przykładem może być tu biblijna przypowieść o synu marnotrawnym¹⁶.

Z miłości rodzicielskiej wyrastają specyficzne prawa dziecka, które jako podmiot wychowywany musi być nimi obdarzone w dowód pełnego zaufania dorosłych wobec dziecka. Na problem ten zwrócił uwagę jeden z najwybitniejszych pedagogów polskich XX wieku, Janusz Korczak (1878–1942). I chociaż sam nie był ojcem w sensie biologicznym, to łącząc praktykę lekarską z opieką nad sierotami żydowskiego pochodzenia, dał świadectwo bezgranicznej miłości do nich¹⁷. W kierowanym przez siebie domu sierot proklamował *Wielką Kartę Praw Dziecka*, w której znajdujemy takie m.in. prawa:

- prawo dziecka do szacunku;
- prawo dziecka do dialogu z dorosłymi;

¹⁶ Łk XV,11–32.

¹⁷ Zob. J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011, s. 478.

- prawo dziecka do własności osobistej;
- prawo dziecka do własnego budżetu;
- prawo dziecka do błędzenia i radosnego dążenia do poprawy¹⁸.

Fundamentem przykładowo wymienionych, ale także pominiętych tu praw, jest prawo dziecka do szacunku. Idzie w nim o szacunek dla dziecięcej niewiedzy, do pracy poznania, dla niepowodzeń i łez dziecięcych, dla tajemnic i wahań ciężkiej pracy nad sobą, dla bieżącej godziny, dnia dzisiejszego, dla każdej z osobna chwili¹⁹. Respektowanie przez dorosłych prawa do szacunku dziecka jest wyrazem ich bezwarunkowej miłości do niego.

Z powyższych rozważań wynika, że miłość, bez względu na to, jak ją zdefiniujemy, jest warunkiem koniecznym w procesie wychowania. Miłość jako postawa człowieka należy do najwyższych uczuć moralno-społecznych, których nie da się sprowadzić do zwykłych emocji. Jest ona także ważną cechą psychiczną wchodzącą w skład osobowości rodzica-wychowawcy, jak i dziecka-wychowanka. Wokół miłość, rozumianej jako wartość, ogniskują się i czerpią swą siłę odwieczne wartości ogólnoludzkie. Najwyższą miarą miłości w procesie wychowania, w warunkach pokojowej egzystencji, jest gotowość do pełnego poświęcenia się podmiotów wychowujących (rodzice, nauczyciele-wychowawcy) na rzecz podmiotów wychowywanych (dzieci-potomstwo, uczniowie-wychowankowie).

Miłość jest wartością, której najbardziej pragnie i pożąda każdy człowiek, bez względu na płeć, wiek, status społeczny i materialny czy wykształcenie oraz miejsce zamieszkania i środowisko. Wśród różnych wartości, jakie w procesie wychowania i dorastania odkrywa dziecko, najbardziej pożądaną jest miłość. Brak miłości wywołuje u niego rozczarowanie, sprzeciw, agresję, a nawet przemoc. Miłość jest gwarantem poczucia bezpieczeństwa każdego człowieka, nie tylko dorastającego, ale także dorosłego, a nawet starca. A jako przyczyna wychowania jest warunkiem nawiązywania autentycznych relacji między wychowu-

¹⁸ *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, A.M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1979, s. 8.

¹⁹ Tamże, s. 9.

jącymi a wychowywanymi. Dzięki niej każdy z podmiotów procesu wychowania otwiera się na świat i ludzi, na wartości, które w nich się mieszczą i które niosą ze sobą. Miłość pozwala nabywać wiedzę i doświadczenie życiowe, uczy ufności, optymizmu, czułości oraz czyni człowieka bardziej wrażliwym i zdolnym do dawania miłości innym.

Bibliografia

(nie zawiera pozycji cytowanych)

- Błasiak A., *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Kraków 2009.
- Buber M., *Między sobą a osobą*, w: *Filozofia dialogu*, B. Baran (oprac.), Kraków 1991.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Kielce 2003.
- Cichoń W., *Wartości: człowiek, wartości, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Coste R., *Miłość, która zmienia świat. Teologia miłości*, Lublin 1992.
- Furmanek W., *Miłość kategorią pedagogiczną*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice*, W. Furmanek (red.), Rzeszów 2009.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9 (436).
- Gajda J., *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997.
- Gołaszwska M., *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Wybrane problemy wychowania*, Lublin 2004.
- Miłość w postawie ludzkiej*, W. Słomka (red.), Lublin 1993.
- Nowak M., *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, w: *Człowiek – wartości – sens*, K. Popielski (red.), Lublin 2008.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Szabelska G., *Miłość – źródło poczucia sensu życia*, w: *Sens życia – sens wychowania: dylematy człowieka przełomu wieku*, A.M. de Tchorzewski, P. Zwierzchowski (red.), Bydgoszcz 2001.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.

- Śniegulska A., *Wychowanie do miłości drogą przezwyciężania przemocy w rodzinie*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice*, W. Furmanek (red.), Rzeszów 2009.
- Tchorzewski A.M. de, *Dialog jako forma wspomagania w odkrywaniu wartości moralnych*, w: *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła, dylematy czasu przemian*, A.W. Janke (red.), Bydgoszcz 1995.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.
- Turlejska B., *Wartości estetyczne w wychowaniu młodzieży*, w: *Wartości w procesie wychowania młodzieży*, M. Feiner, S. Szkotnicka-Lachowicz (red.), Kraków 1992.
- Wilk J., *Wychowanie do miłości*, w: *Wychowanie do życia w rodzinie*, G. Witaszek, R. Podpora (red.), Lublin 1996.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001.
- Zięba B., *O miłości ojcowskiej słów kilka*, w: *Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice*, W. Furmanek (red.), Rzeszów 2009.

Ks. Mirosław Mróz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Zakład Teologii Moralnej i Katolickiej Nauki Społecznej

**WYCHOWANIE JAKO MĄDROŚĆ MIŁOŚCI:
UWAGI NA KANWIE NAUKI ŚW. TOMASZA Z AKWINU
O SPRAWNOŚCIACH**

*Wychowanie nie jest żadnym tajemniczym procesem
czy zabiegiem zdolnego nauczyciela, ale miejscem,
w którym odkrywa się tajemnicę człowieka, tęsknoty jego rozumu i woli.*

Parafraza aforyzmu Gómeza Dávila

W kierunku definicji wychowania

Święty Tomasz z Akwinu, którego chcę przywołać jako „świadka” klasycznej metody wychowania, jest niewątpliwie tym, który rzeczywiście w sposób znaczący zaważył także na historii myśli pedagogicznej Zachodu. Pojęcie „wychowanie” ujmuję w sensie szerokim jako kształtowanie osoby ludzkiej, gdzie zakłada się jej pierwszeństwo w stosunku do wszelkich wtórnych działań pedagogicznych i gdzie zespół podjętych czynności wynika z poznania prawdy o dobru, jakim jest człowiek, oraz z tego, że można stać się lepszym człowiekiem. Rozum jako główna władza natury ludzkiej stwierdza, że jej możliwości są niewystarczające, dlatego mocą swojej woli człowiek podejmuje działania usprawniające, gdzie praktykowanie cnót ma za zadanie doprowadzić do pełnego zaktualizowania

natury i osiągnięcia pełni doskonałości osobowej. Takie określenie wychowania sformułowane na bazie etyki tomistycznej jest zbliżone, jak się wydaje, do tych realistycznych koncepcji pedagogiki ogólnej, które wskazują nie tylko na nauczanie wiedzy, ale także (a może przede wszystkim) na „rozwój twórczych sił” w człowieku¹. To tutaj bowiem wezwanie „stań się bardziej sobą” może wywołać dążenie do działania, które jako swój kres i powinność widzi swoją własną doskonałość etyczną, a co od strony podmiotu działającego gwarantuje osiągnięcie nie tylko poczucia dobrze spełnionego obowiązku, ale także wewnętrzną radość i satysfakcję.

Prezentacja wychowania w przestrzeni mądrości przyrodzonej

Trzeba jednak także zapytać wprost, jak to możliwe, że ów teolog ze średnio-wieczia miał i wciąż ma, mimo szumnych zapowiedzi schyłku jego myśli, wpływ na kształtowanie tego, co można nazwać *doctrina paedagogica*? Nie wchodząc w szczegóły, odpowiedź wydaje się prosta, gdy odnieść się do wypowiedzi Jana Pawła II zawartych w encyklice *Fides et ratio*, w której prezentuje on „nieprzemijającą nowość myśli św. Tomasza z Akwinu”². Przede wszystkim jego wielkie zdumienie dla możliwości rozumu, który poszukując prawdy, potwierdza podstawową harmonię pomiędzy poznaniem przyrodzonym i poznaniem wiary, oraz – osiągając szczyt swoich możliwości – uznaje konieczność tego, co ukazuje wiara. Jego myśl odegrała i nadal może odegrać szczególną rolę w dialogicznej relacji z myślą arabską i żydowską. Odkrywając zaś skarby jego myśli, zwłaszcza na polu filozofii cnót, istnieje możliwość inspiracji dla współczesnej twórczej konfrontacji z koncepcjami życia Dalekiego Wschodu, również na polu pedagogicznym, o czym był przekonany znany filozof niemiecki, należący do nurtu

¹ Por. M. Buber, *Wychowanie*, tłum. S. Grygiel, „Znak” 1968, nr 4(166), s. 442–461.

² Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, nr 43.

odnowy tomistycznej, Josef Pieper³. Jeżeli przedstawia się św. Tomasza z Akwinu jako „mistrza sztuki myślenia i wzór właściwego uprawiania teologii”⁴, to chciałbym w tym przedłożeniu pokusić się o zwięzłe i szkicowe zaprezentowanie jego wzorcowej, gdyż klasycznej, myśli w przestrzeni wychowania, używając klucza interpretacyjnego ustalonego przez słowa „mądrość miłości”. Nie zamierzam więc tutaj zaprezentować całego myślenia pedagogicznego św. Tomasza, a jedynie drobny wycinek, który wystarczy, aby podążać drogami tajni (duszy) natury ludzkiej i rozważać bogactwo jego personalistycznego podejścia do człowieka-ucznia. Pokazanie całości oczywiście przekroczyłoby ramy tej prezentacji, chociaż i ona zapewne nie uniknie uproszczeń.

Odwołując się do Akwinaty, trzeba być świadomym, że poruszamy się w kontekście komplementarnej podwójności, natury i łaski, tego, co przyrodzone i nadprzyrodzone. Mój wybór pada na odtworzenie jedynie jego etapu rozumowego w wychowaniu, pozostawiając ów wątek procesu wychowawczego łaski i nadprzyrodzoności na uboczu, chociaż dla samego Tomasza jest on ważniejszy. O tym, że istnieje u niego owa przestrzeń łaski, swoista pedagogika religijna (nadprzyrodzona), gdzie cnoty teologalne i dary Ducha Świętego odgrywają pierwszoplanową rolę, i gdzie przede wszystkim sam Bóg jest wychowawcą człowieka, nie trzeba zapewne nikogo, kto chociażby pobieżnie zapoznał się z myślą Akwinaty, przekonywać. Zajmuję się tutaj sytuacją wyjściową, aby uniknąć niebezpiecznych i zapewne błędnych wypowiedzi w stylu: „szkoła to nie kościół”, gdzie to, co teologiczne uważane jest za nienaukowe. Tak jakby proces wychowania nie obejmował także wychowania religijnego. Jesteśmy przekonani, że w myśleniu Akwinaty, chrześcijańska dobra nowina Ewangelii nie jest czymś dodanym do życia. Jak więc tę przestrzeń łaski i nadprzyrodzoności oddzielić od

³ Por. dzieła J. Piepera, jednego z głównych współczesnych propagatorów myśli Akwinaty w przestrzeni etologicznej, które były tłumaczone na języki Dalekiego Wschodu, a on sam zapraszany do różnych ośrodków akademickich również w tamtym obszarze kulturowym. Por. J. Pieper, *Autobiographische Schriften*, w: *Werke*, Hrsg. B. Wald, Band. 10, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2003.

⁴ Jan Paweł II, dz. cyt.

życia, czy to się da uczynić? Odpowiedź dają dzieje myśli tomistycznej, zwłaszcza po Soborze Trydenckim. Bezsprzecznie da się to zrobić. Ową warstwę przyrodzoną i racjonalną także w samej koncepcji wychowawczej Tomasza można oddzielić od pedagogiki łaski i wyłączyć z niej bez przeszkód, gdyż jest on w swoim myśleniu bardzo logiczny i uporządkowany. Należałoby tutaj postawić pytanie, czy jednak powinno się tak czynić? Jestem przekonany, że Akwinata byłby w pewnym sensie niezadowolony, a może nawet głośno by protestował, chociaż był łagodnego charakteru. Obawiałby się bowiem, jak sądzę, zbudowania na podstawie jego myśli jakiejś pedagogiki autonomicznej, samowystarczalnej, gdzie „natura czysta” posiadałaby swój własny cel, odmienny od celu porządku nadprzyrodzonego.

Świadomy tych trudności chcę jednak odnieść się przede wszystkim do tego, co dotyczy wychowania pojętego w kontekście przyrodzonym, racjonalnym. Aby jednak uniknąć błędu o podwójnej ostatecznej celowości, zbudowanej na hipotetycznym pojęciu „natury czystej”, co uważa się za jedną z przyczyn XVIII-wiecznego deizmu, a następnie ateizmu⁵, w odniesieniu do celowości natury, a tym samym także podjętego w tym obszarze procesu wychowawczego, będziemy używali terminu „kres”. Słusznie Karol Wojtyła w swoim artykule *Transcendencja osoby w czynie a autoteleologia człowieka* mówi: „(...) egzystencjalnie właściwa człowiekowi bytującemu i działającemu w świecie jest nade wszystkim «autoteleologia kresu». Kresem owym jest prawda czynów ludzkich”⁶. Jasne jest to, że w koncepcji, zarówno Wojtyły, jak i św. Tomasza, pod koniecznością „autoteleologii kresu”, związanej z sytuacją egzystencjalną człowieka bytującego i działającego, odsłania się, i to już w obszarze samej natury ludzkiej, bezsprzecznie z całą swoją wyrazistością także „autoteleologia celu”. Już myśliciele i filozofowie starożytni oraz mistrzowie wielkiej scholastyki z wydziału filozofii (*artes liberales*)

⁵ W. Giertych OP, *Komplementarność natury i łaski w życiu chrześcijańskim*, w: tenże, *Jak żyć łaską*, Kraków 2006, s. 24.

⁶ K. Wojtyła, *Osoba i czyn i inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 490.

związali cel ostateczny człowieka z pojęciem szczęścia⁷, teologowie zaś, w tym także Tomasz, nadali mu kształt zaczerpnięty z Objawienia, odnosząc go do Boga i mówiąc o „naturalnym pragnieniu widzenia Boga”. Nie oznacza to pomieszczenia porządków przyrodzonego i nadprzyrodzonego, ale zajęcie stanowiska realistycznego. Tomasz sam bowiem, kiedy mówi o istocie cnoty, tym podstawowym „narzędziu” jego systemu wychowania, używa określenia *virtus est ultimum potentiae*⁸ („cnota stanowi kres”). Nadaje jej tym samym możliwość osiągnięcia pewnej doskonałości, kiedy przyrodzone siły czynne władz psychicznych człowieka rozumu i woli idą za ich własnym impetem i mocą. Stąd także samo wychowanie, już w porządku przyrodzonym, może osiągnąć spełnienie i doskonałość, właśnie w tym dynamizmie idącym „do końca”, do „kresu”. Poprzez ciąg pewnych działań i czynności, nauczania i formacji, zmierza się jakby etapami do zbudowania „człowieka w człowieku”. Oznacza to, że cnota i jej otwarcie na dopełnienie, wychowanie w wymiarze bytowym, przyjmuje charakter owego ultimum, „kresu”, do którego może doprowadzić zdolność zarówno samego bytowania, jak i postępowania (działania). Jeżeli więc Akwinata mówi, że „cnota jest czymś ostatecznym we władzy psychicznej”, biorąc cnotę w znaczeniu jej przedmiotu, to w odniesieniu do rozumu i woli jako dwóch władz istotowo ludzkich, widzi on możliwość ich urzeczywistnienia, doprowadzenia „do końca”.

⁷ Por. zagadnienie szczęścia posiada bogatą treść, omawianą bardzo intensywnie praktycznie w każdej epoce dziejów myśli ludzkiej. Por. W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Kraków 1947.

⁸ S. Th., I–II, q. 55, a. 1, ad 1: „(...) *quandoque virtus dicitur id ad quod est virtus, scilicet vel obiectum virtutis, vel actus eius, sicut fides dicitur quandoque id quod creditur, quandoque vero ipsum credere, quandoque autem ipse habitus quo creditur. Unde quando dicitur quod virtus est ultimum potentiae, sumitur virtus pro obiecto virtutis. Id enim in quod ultimo potentia potest, est id ad quod dicitur virtus rei, sicut si aliquis potest ferre centum libras et non plus, virtus eius consideratur secundum centum libras, non autem secundum sexaginta*”.

Pojęcie cnoty u podłoża pracy wychowawczej

To właśnie nauka o cnotach jest wykładnią Tomaszowego systemu wychowania. Jasne jest bowiem, że to, co w człowieku wrodzone, jego skłonności czy też początkowy impet władz psychicznych i fizycznych, nie jest wystarczające, aby być „prawdziwym” człowiekiem, mieć ukształtowane człowieczeństwo, które sprosta życiu, ale także największej przeciwności, jaką stanowi biologiczny koniec i śmierć. Należy bezwzględnie temu, co wrodzone dać formę, to, co w naszej naturze szlachetne ugruntować i rozwinąć, a to, co szkodliwe usunąć i wyeliminować. Jak mówi przywołany już uprzednio filozof z Münster, Josef Pieper, człowiek nie jest bytem statycznym, lecz rzeczywistością dynamiczną, a cnota przyjmuje niejako założoną w nim dynamikę wewnętrzną. Dlatego w pojęciu samej cnoty jest także obecny element, który mówi, że „zanim człowiek wybierze się w drogę, faktycznie już na niej się znajduje”⁹. O wiele wcześniej zanim podejmie decyzję, i „[zanim] powie swoje «Tak» (lub «Nie») jest już «Tak»”¹⁰.

Można więc powiedzieć, że cnota, a z nią wychowanie, jest swoistego rodzaju dokończeniem tego, „czym człowiek z natury jest i w co został przez nią wyposażony”¹¹. Zrozumienie tej wewnętrznej jedności postępowania, chociaż dokonuje się w obrębie wielu cnót, jest procesem jakby wiązanym w jedną całość. Stąd można mówić o kształtowaniu się ludzkiej osobowości czy własnego charakteru. Trzeba jednak pamiętać, że ta cecha jednolitości obecna w działaniu wychowawczym kształtuje się właśnie na bazie wielości cnót, a także i o tym, że Akwinata nie formułuje nauki o cnocie, ale o wielu cnotach, dlatego że trzeba opanować rozliczne impulsy ludzkiej psychiki poprzez owe dwie naczelne siły ludzkiej psychiki, władze duszy (*potentiae animae*), jakimi są rozum i wola. Dlatego w ogólnym procesie wychowawczym trzeba mówić i uzasadnić podział cnót

⁹ J. Pieper, *Aktualność cnót kardynalnych. Mądrość, sprawiedliwość, mięstwo i umiarkowanie*, tłum. T. Wojtarowicz, „Roczniki filozoficzne” 24 (1976), nr 2, s. 103.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

na intelektualne: cnota sprawności pierwszych zasad (cnota wiedzy, cnota mądrości, cnota sztuki), oraz moralne (obyczajowe, kardynalne: roztropność, sprawiedliwość, męstwo, umiarkowanie). Oczywiście najważniejsze dla Tomasza są jednak teologalne: cnota wiary, cnota nadziei, cnota miłości, ale na ich temat nie podejmują teraz rozważań, gdyż interesuje mnie spojrzenie kresu przyrodzonego. Niemniej zakres ich wszystkich i oddziaływanie w człowieku sięga tak daleko, jak wpływ rozumu i woli. Najgłębszą bowiem podstawą podziału cnót jest rozróżnienie pomiędzy działalnością rozumu i woli, z których jedna i druga powinny być usprawniona. Prawidłowe rozumowanie, podobnie jak prawidłowe podejmowanie decyzji, które jest aktem woli, zależy od siły poszczególnych cnót. Jeżeli tutaj stosuje się dla zrozumienia procesu wychowawczego klucz hermeneutyki refleksyjnej opisany określeniem „mądrość miłości”, to właśnie z tego powodu, że plan usprawnień wszystkich kolejnych cnót obejmuje potencjalność właśnie dwóch sfer: poznawczej i pożądczej. Mądrość odnosi się do potencjalnej przestrzeni poznawczej, miłość zaś do pożądczo-wolitywnej.

Wychowanie jako *disciplina*: trwanie przy dobru tego, co twórczo ludzkie

Święty Tomasz z Akwinu sprawą wychowania zajmował się szeroko, nie tylko odnosząc się do tematu edukacji. Niezwykle cenny jest jego traktat *O nauczycielu (De maestro)*, umieszczony jako jedenasta kwestia w *Quaestiones disputate de veritate*. Niemniej jednak główna koncepcja wychowania, oparta na cnotach, została zaprezentowana w *Prima Secundae* i *Secunda Secundae* w jego *Summa Theologiae*. Jacek Woroniecki OP swój trzytomowy podręcznik do etyki pt. *Katolicka etyka wychowawcza* oparł właśnie na doktrynie Akwinaty, według której moralność przeplata się z systemem pedagogicznym. Jest on wyjaśniającym, więc swoistym, przedłożeniem tomistycznej pedagogiki opartej na strukturze sprawności, czyli cnót.

Czym jest zatem wychowanie, gdybyśmy chcieli uchwycić i wyrazić jego sens w najprostszych i zrozumiałych słowach? Idąc tropem próby sformułowanej na początku definicji wychowania, trzeba powiedzieć, że wychowanie jest niczym innym, jak uzyskaniem sprawności (*habitus*) w byciu dobrym człowiekiem w całej jego pełni, gdzie rzeczywistością stają się twórcze siły ludzkiego rozumu i woli. Aby jednak być dobrym człowiekiem, który nie pozawala dojść do głosu innym siłom niż twórczym, nie wystarczy raz zdobyć się na czyn odpowiadający w zupełności temu, kim się jest (a jest się osobą o indywidualnej naturze rozumnej), ani nawet wykonywać owe dobre czyny względnie często czy zawsze, ale z wahaniem, trudem i walką. Dobre wychowanie sprawia, że właściwe człowiekowi dobre czyny wykonujemy z łatwością, jakby spontanicznie, z pełnym zadowoleniem i radością.

Należy to odnieść już na początku do Tomaszowego terminu *disciplina*, który wprowadza nas we właściwą przestrzeń odniesień pedagogicznych omawianych przez Akwinatę w drugiej części *Summa Theologiae*. *Disciplina* to w języku Tomasza tyle, co greckie *paideia*¹², czyli pewna praca wychowawcza, a także dążenie do doskonałości, gdzie harmonijnie wiąże się siły i przymioty przynależne do ludzkiej natury. To właśnie harmonia, a można wręcz powiedzieć elegancja w naturze, stanowi o pięknie duchowym człowieka, gdyż natura jest zasadą, według której osoba ludzka żyje. To osoba napęlnia się tym, co bierze ze swej natury, ta zaś czerpie z zewnątrz od świata albo od Boga.

W *Nowym Testamencie* słowo *paideia* pojawia się również, chociaż często oznacza pewne ścisłe działanie wychowawcze, na przykład karcenie (1 Kor 11, 32; Ap 3, 19). Określa jednak także wychowanie dokonywane poprzez „narzędzie”, jakim jest Boża łaska (Łk 23, 22)¹³. Nie oznacza też samego wejścia w obszar jakiejś wiedzy, ale w przestrzeń łaski Bożej, gdzie to sam Bóg „wychowuje” człowieka do wypełniania Jego woli. W Chrystusie Bóg-Pedagog ukazuje się

¹² Znane jest wielkie dzieło na temat wychowania i formacji człowieka greckiego J. Jägera, *Paideia*, przeł. M. Plezia, Warszawa 2001.

¹³ A. Perzyński, *Z historii problemu łaski*, Warszawa 2010, s. 56–59.

jednak już nie tyle ze swoją karzącą mocną ręką, ile z obliczem przebaczonego Ojca, który z miłością odnosi się do swoich synów i córek. A jeżeli każe, to jedynie „pocałunkiem miłości”.

Tomasz z Akwinu podejmuje ów temat „narzędzia” edukacyjnego, obecnie w prezentowanej przez niego pracy wychowawczej. Są nimi cnoty, zarówno w wymiarze nadprzyrodzonym, jak i przyrodzonym. Nie ma tutaj odejścia od spojrzenia biblijnego, ale jego przejście w formie tematyzacji i rozwinięcia treści. Stąd cnota jest w duszy człowieka swoistym darem-łaską, na którą człowiek z utęsknieniem wyczekuje, jakby dusza sama, już ze swej natury, pragnęła być edukowana. To cnota-łaska, ów balsam dla duszy, jest w stanie przeprowadzić ją w adekwatny sposób od możliwości do urzeczywistnienia.

Przejdźcie, jakie czyni Akwinata, rozpoczynając od tej ogólnej wizji do konkretnej pracy wychowawczej, na poziomie przyrodzonym może nam dać bardzo ważny tekst z *Summa Theologiae*, określający, czym jest owa *disciplina*. Oto on:

Jest jasne, że w człowieku istnieje z natury jakaś podatność na cnotę (*aptitudo ad virtutem*). Ale sama podatność nie wystarcza jeszcze do osiągnięcia doskonałej cnoty (*homini naturaliter inest quaedam aptitudo ad virtutem*). Musi jeszcze dojść jakaś praca wychowawcza ze strony człowieka (*ipsa virtuti perfectio necesse est quod homini adveniat per aliquam disciplinam*). Podobnie też widzimy, jak to człowiek jakąś zapobiegliwością zaspokaja swoje potrzeby życiowe, takie jak wyżywienie i odzież, a zaczątki tego ma z natury, mianowicie rozum i ręce; nie ma zaś nic całkowicie gotowego. Inaczej niż nierozumne zwierzęta, które natura wystarczająco zaopatrzyła w odzież i pożywienie. Otóż doświadczenie uczy, że w tej pracy wychowawczej sam człowiek nie zdoła sobie wystarczająco i łatwo poradzić (*ad hanc autem disciplinam non de facili invenitur homo sibi sufficiens*). Doskonała bowiem cnota polega zwłaszcza na tym, żeby odwieść człowieka od używania niedozwolonych rozkoszy (*perfectio virtutis praecipue consistit in retrahendo hominem ab indebitis delectationibus*), do których nader ludzie są skłonni, a szczególnie młodzież. Ona też wymaga skuteczniejszego wysiłku wychowawczego. I dlatego to wychowanie, którego celem jest

doprowadzenie do cnoty, ludzie powinni otrzymywać od kogoś innego (*oportet quo huiusmodi disciplinam, per quam ad virtutem perveniat, homines ab alio sortiantur*). Gdy chodzi o tych młodych ludzi, którzy – czy to z dobrego usposobienia natury, czy to z przyzwyczajenia, czy zwłaszcza z Bożego daru – ochotnie spełniają uczynki cnotliwe (*ex bona dispositione naturae, vel consuetudine, vel magis divino munere, sufficit disciplina paterna*), to wystarczy im wychowanie otrzymywane drogą napomnienia (*per monitiones*). Niestety, spotyka się także ludzi krnąbrnych, skłonnych do złych nałogów, którzy niełatwo dają się poruszyć słowami. Dlatego zaistniała konieczność, żeby takich powstrzymać od złego drogą siły i strachu (*ut per vim et metum cohiberentur*). W ten przynajmniej sposób przestaną źle postępować, a innym pozwolą prowadzić życie w spokoju. Wreszcie, na skutek tego rodzaju środków wygrażających, doprowadzi się ich do tego, że sami z własnej chęci będą czynić to, co przedtem spełniali ze strachu. I tak staną się ludźmi cnotliwymi, tj. o dobrym charakterze (*et sic fierent virtuosii*). Właśnie to wychowanie, które zmusza przed grożącą karą, jest wychowawczą funkcją nadawanych praw. Dla spokoju więc ludzi i dla cnoty konieczne było uchwalenie praw, bo jak mówi Filozof: „Jak człowiek, jeśli ma doskonale wyrobioną cnotę, jest najlepszym z rodzaju zwierząt, tak jeśli zerwał z prawem i sprawiedliwością, staje się najgorszym ze wszystkich”. W przeciwieństwie bowiem do innych zwierząt człowiek ma broń rozumu do zaspokajania pożądliwości i szaleństw (*habet arma rationis ad explendas concupiscentias et saevitias*)¹⁴.

Przytoczony powyżej tekst Akwinaty doskonale pokazuje tok jego rozumowania. Sama *disciplina* ujęta jako praca wychowawcza podpowiada różnorodną gamę środków używanych w tej pracy. Ogólniej zaś *disciplina* jako wychowanie wprowadza uporządkowany tryb życia, owo „życie spokojne” (*vita quieta*), ułożone, czuwające nad właściwym szafarstwem tego, co się posiada, nad tym, co jest typowo ludzkie. Specyficznie ludzkie zaś jest życie umysłowe rozumu i woli. Stąd obiektywem pracy wychowawczej jest cnota, *perfectio virtutis*, która polega na ukształtowaniu człowieka do bycia w pełni osobą. A osobą staje się

¹⁴ S. Th., I–II, q. 95, a. 1c.

człowiek, kiedy – używając „dobra rozumu” – przekazuje swoje życie na prawdę, dobro i piękno, i przepoi nimi swoje wnętrze intelektu, woli i uczuć. Człowiek jako osoba nie spełnia się na poziomie czynów poznania zmysłowego, nie spełnia się też na poziomie czynów tyjących się czystych pożądań zmysłowych czy też tych preferencji, gdzie dostrzega się jedynie zewnętrzne i materialne przyjemności. Nie można bowiem zapominać, że bycie osobą jawi się u Tomasza wyraźnie w perspektywie ludzkiej, gdzie dwie władze, rozum i wola, a z nimi uczucia, dzięki swemu charakterowi duchowemu, otrzymują możliwość usprawnienia i wydobycia z siebie takiej potencjalności, która przemienia się w doskonałość. Ów klucz interpretacyjny, określający wychowanie jako „mądrość miłości”, bardzo dobrze tutaj pasuje. Wskazuje bowiem na odpowiedzialność wychowawczą za rozwój owej potencjalności osobowej, istotowo ludzkiej, gdzie rozum i wola, a z nimi uczucia, potrzebują usprawnienia, stając się cnotą mądrości i miłości tak, aby dojść do „kresu” wykorzystania swych własnych możliwości.

Wychowanie jako zdobywanie szlachectwa ducha

Zapewne Tomaszowego wyrażenia *disciplina* nie należy pojmować jako surowego rygoru i funkcjonalnego systemu wdrożeniowego jakichś nawyków. Nawet jeżeli Akwinata mówi o wychowaniu pod groźbą i karą, nie przekracza to działań racjonalnych. Wypaczeniem myśli Akwinaty jest prezentowanie jej jako czystych przyzwyczajzeń i rutyny. Wychowanie przez prawo jest także bezsprzecznie racjonalne, nigdy nie przyjmuje go jako wtłaczania nawyków, które powinny powstać na poziomie zmysłowo-pożądawczym. Już sama teoria jest tutaj szkodliwa, a wychowanie nie jest przecież abstrakcyjnym wywodem, ale przede wszystkim związane z ludzką *praxis*. Prezentowanie Tomaszowej cnoty przewartościowujące ją w nawyk, a potem aplikacja takich założeń w praktyce, jest postępowaniem niegodnym człowieka, który jest osobą¹⁵. Jak zawsze, św. To-

¹⁵ Por. J. Woroniecki OP, *Nawyk czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej* (odbitka z *Ku szczytom*, II, nr IV/V), Wilno 1939.

masz do uzmysłowienia potencjalności wychowania w sferze osobowo-duchowej z konieczności musi posługiwać się obrazami i porównaniami zaczerpniętymi ze świata materialnego.

Głębia jednak i doniosłość wysiłku wychowawczego polega na rzetelnej pracy nad rozwojem potencjalności natury ludzkiej, tak aby otrzymała ona wymiar osobowy¹⁶. Osoba napętnia się tym, czym żyje natura. Ta niejako osiąga w osobie swoje „wymierzanie”. Wymiar osobowy mierzy naturę, jej potencjalność. Człowiek przede wszystkim ma zostać odwiedziony od używania niegodnych osoby ludzkiej rozkoszy i przyzwyczajzeń, a bronią jest tutaj rozum. To właśnie rozwijanie i usprawnianie potencjalności władz umysłowych, które są *par excellence* ludzkie, prowadzi do splecenia ich wokół wymykających się, a szukających własnego zaspokojenia uczuć zmysłowych. A tutaj zarówno te ze sfery pożądawczej: miłość (*amor*), nienawiść (*odium*), pożądliwość (*concupiscentia*), odraza (*fuga*), przyjemność (*delectatio*), przykrość (*tristitia*), jak i sfery popędliwej: nadzieja (*spes*), rozpacz (*desperatio*), odwaga (*audacia*), bojaźń (*timor*), gniew (*ira*), wyrwyją ku destrukcyjnej samowystarczalności.

Trzeba zauważyć ową – podkreśloną przez Tomasza – potrzebę wiązania sfery uczuć zmysłowych ze sferą umysłową. Nie należy pozostawić uczuciowości ludzkiej wyłącznie do dyspozycji sfery cielesno-zmysłowej. Wtedy właśnie kwestia emocjonalności staje na poziomie zaspokajania namiętności, a szerzej, wzmocnionego poznawczo emotywizmu i erotyzmu. Kiedy autentyczna praca wychowawcza, ujęta w słowie *disciplina*, tak jak je rozumienie Akwinata, odstąpi od poziomu umysłowo-osobowego, całokształt sprawnościowy cnót przekształca się w mechaniczne, nieświadome i funkcjonalistyczne budowanie prostych nawyków odruchów. A zgodnie ze słowami Arystotelesa, gdy człowiek zerwie ze sprawiedliwym statusem swojej rozumności, to staje się najgorszy ze wszystkich stworzeń (zwierząt). Odchodzi bowiem wtedy od twórczego charakteru swojego bytowania. Te sposoby zachowania, które jako niegodne człowieka, a mogące

¹⁶ Por. S. Th., I–II, q. 62, a. 1, arg. 3; S. Th., III, q. 73, a. 1c.

jedynie posiadać miano nawyku, stając się czystym przyzwyczajeniem, wymagają coraz większej intensywności, często w formie jakichś perwersyjnych aktów. Ale nawet wtedy, gdy nie dochodzi do nich, a zmysłowość zachowuje swoje naturalne opanowanie ze względu na łagodne usposobienie natury, czyny wykonywane jedynie pod wpływem osądu zmysłowego (*vis aestimativa*), które nawet gdy dotyczą rzeczy ważnych dla funkcjonowania natury, nie posiadają tej wewnętrznej szlachetności, która płynie z czynów dokonywanych pod wpływem rozumu.

Zachowanie szlachetności, poczucie godności osobowej, wyczulenie na piękno moralne płyną z panowania nad poniżającą zmysłowością, w której człowiek jest „panem samego siebie” (*sui iuris*)¹⁷. Praca wychowawcza, owa Tomaszowa *disciplina*, zakłada działanie w człowieku odrazy do tego wszystkiego, co go poniża, co jest etycznie brzydkie, niezgodne z prawym rozumem (*recta ratio*)¹⁸. Czymś autentycznie ludzkim jest mieć upodobanie w pięknie swojej osoby i drugiej. Jak powie Jan Paweł II w pracy *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, „wzruszanie się” jej obecnością, a nie jedynie ujęcie jej jako „przedmiotu użycia” i „podniecenia”¹⁹, jest podstawą dla umiejętności sterowania odnośnymi reakcjami, zarówno pod kątem ich treści, jak też związanego z nią charakteru reakcji. Zdobycie drogą cnoty owej szlachetności ducha jest bezcennym naturalnym wyposażeniem psychiki ludzkiej, która jest nie tylko powstrzymaniem reakcji cielesno-zmysłowych, ale jeszcze bardziej umiejętnością sterowania całą sferą zmysłowo-emocjonalną w człowieku. Już sama próba niepodporządkowania się uczuć rozumowi jest pewną próbą zapanowania nad nim, aby potem jako ubezwłasnowolniony przyzwolił na wybory niezgodne z dobrem osoby. Uleganie zmysłowemu pożądaniu sprawia, że człowiek nie widzi „kresu” swojej pracy nad sobą jako budowania szlachectwa ducha. Swoją uwagę skupia na przedmiocie, który jest szczególnie potrzebny do zaspokojenia podniety, a ujmowany li tylko w kontekście

¹⁷ Por. S. Th., II–II, q. 16, a. 2, ad 2; S. Th., II–II, q. 104, a. 5c; S. Th., II–II, q. 184, a. 1c.

¹⁸ Por. S. Th., II–II, q. 47, a. 8c.

¹⁹ Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1986, s. 489–494.

ograniczonego horyzontu całości. Nie chcemy tutaj zatrzymywać się dłużej nad kwestią właściwego przeżywania emocjonalności, nie tyle chodzi tu bowiem o treść czynności związanej z opanowaniem i wstrzemięźliwością, ile o zrozumienie, iż współgrają w tej ważnej kwestii, zajmującej centralne miejsce w *disciplina* św. Tomasza, zarówno rozum i wola. A oznacza to, że praca wychowawcza nie jest tylko wysiłkiem poznawczym, odnajdywaniem prawdy o sobie, ale byciem i działaniem w prawdzie. Tutaj poznanie przenosi się na grunt konkretnych decyzji i wyborów, a także fazę ich wykonania.

„Osobowe bycie sobą” jest innego wymiaru niż bycie czysto funkcjonalne, materialno-zmysłowe. Ukazuje się zaś w perspektywie zdobytej pełni ludzkiego ducha, gdzie przestrzeń tego, co uniwersalne, przerasta to, co jedynie partykularne. Niestety, często w pracy wychowawcy-edukatora uwypuklony zostaje jedynie poziom poznania i pożądania zmysłowego, to one zdobywają często pierwszeństwo w jego pracy. Bycie zaś osobowe to nie jedynie rozum funkcjonalny (*ratio particularis*), nie wyłącznie uczuciowość emotywna czy obraz i mechanizm czynności indywidualno-materialnych oraz zmysłowo dostrzegalny. Życie osobowe człowieka to cała przestrzeń świata wielkości rozumu uniwersalnego i wolności ducha, które w powiązaniu z ludzkim światem uczuć stanowią o możliwości bycia nie tylko samoistnym osobnikiem, ale osobowością, a wręcz osobistością. Święty Tomasz jest w przestrzeni celu przyrodzonego personalistą, stąd chodzi mu w wychowaniu o pełnię człowieczeństwa, o to, co byśmy dzisiaj określili autentycznym „byciem sobą”, gdzie „sobą” odnosi się do osoby, a więc rzeczywistość do samoistnej jednostki natury rozumnej, która swój potencjał umysłowy wykorzystuje *ad ultimum*.

Trzeba tu też podkreślić, że dla Tomasza z Akwinu praca wychowawcza nie jest jedynie wyrobieniem w jednostkach zręczności w obrębie jakichś funkcji, nawet tych najbardziej ludzkich. Wychowanie takie byłoby tworzeniem funkcjonariuszy nauki czy funkcjonariuszy stojących na straży poprawności ludzkich czynów i moralności. Jaki model proponuje zatem Akwinata? Praca wychowawcza doprowadzająca człowieka do cnoty, a tym samym do mądrej miłości, kon-

centruje się zwłaszcza u młodego człowieka na zainteresowaniu nie tyle jej formą i strukturą, ile poszukiwaniem treści dla prawd, dóbr i piękna, które w efekcie czynią nas mądrymi, miłującymi i pięknymi duchowo. To dla wychowawcy poznanie struktury rozumu dla wzrastania w cnocie mądrości, czy poznanie struktury woli dla wzrastania w cnocie miłości, jest rzeczą ze wszech miar priorytetową. Od ucznia zaś oczekuje się, że stając na wysokości zadania, będzie napełniał się nie tym, co nierozumne, złe i brzydkie, ale wypełni swoje wnętrze adekwatnymi treściami przystającymi do jego pozycji osoby.

Rola nauczyciela w kontekście formacji ucznia

Wychowanie jest sztuką życia, „mądrością miłości”, a wychowawca jest artystą. Czy jest nim na wzór Michała Anioła, który po zobaczeniu i dotknięciu po raz pierwszy bloku marmuru już wiedział, jaki posąg owa skała w sobie kryje? Czy też podchodzi się do drugiego, młodego zazwyczaj, człowieka z despotycznym narzędziem swojego znanstwa i przystępuje się do narzucania swoich pomysłów na życie, aby uzyskać pomyslny, funkcjonalny w świecie kształt człowieka? Kim więc powinien być nauczyciel? Jakie przysługuje mu przy uczeniu miejsce? Czy tylko zewnętrzne towarzyszenie i stymulowanie jego własnej pracy? Czy rzeczywiście nauczyciel może nauczyć czegoś ucznia i wychowywać ku pożądanemu efektowi przez siebie zdefiniowanemu?

Święty Tomasz pozostawił na temat tych problemów przedziwny traktat pt. *De maestro*, umieszczony w *Quaestiones disputatae de veritate* jako *Quaestio undecima* (q. 11, a. 1–4). Nie wchodząc we wszystkie szczegóły tego tekstu, trzeba stwierdzić od razu, że Akwinata, odrzuciwszy dwa typy podejścia do nauczania, podejmuje się ukazać trzeci, swój własny. Jakby *via media* pomiędzy odrzuconymi skrajnymi podejściami do roli nauczyciela. Odrzucona zostaje koncepcja platońska i awerroistyczna. Posłużę się tutaj moimi spostrzeżeniami omówiony-

mi już jakiś czas temu w toruńskim naukowym czasopiśmie „Paedagogia Christiana”²⁰.

Propozycję platońską Akwinata uważa za niestosowną, a nawet urągającą ludzkiemu rozumowi (*absque ratione*), gdyż Platon przyjmował, że prawdziwa wiedza preegzystuje i jest już usytuowana w duszy człowieka wraz z jego urodzeniem. Człowiek posiada prawdy na własność, a jako pochodzące z porządku idei są one złożone na dnie jego duszy. Pozostają przed nim długi czas zakryte, a powinny ujrzeć światło dzienne jak najprędzej, zostać przywrócone jego świadomości w całej pełni. Stąd cały proces nauczania i edukacji to swoista „anamneza”, przypominanie wiedzy preegzystującej od początku w duszy ucznia. Nie może on zatem otrzymać wiedzy od nauczyciela, skoro ten nie ma rzeczywistego wpływu na jej powstanie i rozwój. Nauczyciel jest jakby czynnikiem okazjonalnym, może jedynie obudzić, przypomnieć, zapalić zalegające pokłady prawdy i dobra, te już uprzednio istniejące. Takie twierdzenie dla Tomasza jest nie do przyjęcia, gdyż nauczyciel posiada rzeczywistą wiedzę, taką, której uczeń jeszcze nie ma. Nie można uważać pracy edukacyjnej i wychowawczej tylko za coś drugorzędnego, a cielesność za przeszkadzającą w dotarciu do pokładów prawdy złożonych w duszy człowieka. Zmysłowości nie należy zwalczać, ale trzeba ją integrować. Zasadnicza jest zawsze komplementarność, a ludzka sfera cielesno-zmysłowa należy do podstawowych dóbr istoty ludzkiej.

Święty Tomasz odrzuca również koncepcję awerroistyczną, która z kolei zatracza ważny wątek indywidualności osoby ludzkiej. Podsumowując wywody Akwinaty na temat poglądów Awerroesa, filozofa arabskiego z początku XII wieku, można powiedzieć, że dla niego jednostkowy intelekt nie ma racji przetrwania, trwa tylko duch całej ludzkości i to ona posiada priorytet przed konkretnym człowiekiem. Jednostka posiada jedynie jakby „bierną dyspozycyjność”, a wszystko, co poznaje należy nie tyle do niej, ile wspólnie do wszystkich. Wiedza indywidualna powinna być więc relatywizowana, uczeń nie powinien

²⁰ Por. M. Mróz, *Miejsce nauczyciela w procesie edukacji ucznia w świetle traktatu „De magistro” św. Tomasza z Akwinu*, „Paedagogia Christiana” 1997, nr 1, s. 101–120.

posiadać swoich własnych partykularnych wyobrażeń. Nauczyciel ma za zadanie sprawić, aby po zatraceniu tego, co indywidualne i jednostkowe, wyakcentować ogólną jedność, ogólny sens, przez który uczeń potrafiłby się w pełni jednoczyć z myśleniem powszechnym, a w ten sposób uzyskać wyższą świadomość ludzką. Tak zaprezentowana koncepcja awerroistyczna, przeze mnie dodatkowo tu wyostrzona, nie mogła rzecz jasna znaleźć akceptacji Akwinaty. Jest dla niego zaprzeczeniem wolności osoby, przez oczywistą formę determinizmu, a w konsekwencji odrzuceniem odpowiedzialności jednostki za swoje czyny.

Jaką więc wizję proponuje sam Akwinata? Nauczyciel-wychowawca jest koniecznie potrzebny do zdobycia prawdy, poznania adekwatnego dobra. Tomasz znajduje w ludzkim wnętrzu pewne naturalne usposobienia obejmujące pierwsze pojęcia i zasady rozumu ludzkiego, niemniej jednak jako taki nie posiada w sobie żadnych idei czy prawd. Uczeń własną pracą zmysłów, uczuć, rozumu i woli, wsparty wiedzą nauczyciela-wychowawcy, rzeczywiście musi sam przechodzić z możliwości w stan urzeczywistnienia, z niewiedzy do wiedzy. Mistrz Tomasz sztukę nauczania i wychowania porównuje do sztuki medycznej. Nauczyciel bowiem, tak jak lekarz, ma do czynienia z żywą istotą, z żywym organizmem natury. Sztuka lekarska jest najskuteczniejsza, gdy lekarz ma na uwadze reguły własne, przynależne naturze leczonej osoby. Trzeba podążać tropem samoregenerującej się natury. Podobnie nauczyciel i wychowawca, przedkładając swoją wiedzę uczniowi, muszą zadbać o to, aby poznawszy konkretnego indywidualnego ucznia, wybrać stosowną metodę przekazu zgodną ze strukturą i formą „organizmu” przejmującego podmiotu, jakby leczonego z niewiedzy. Nauczyciel powinien poznać w pierw strukturę aktywności umysłowej i wolitywnej ucznia, aby idąc drogami jego natury, przedsięwziąć intelektualne i duchowe kierownictwo. Bezsprzecznie winno się też aplikować „środki lecznicze”, owe wychowawcze lekarstwa, wzmocnić nimi umysł ucznia i jego wolę, stymulując pozytywnie także uczucia i zmysły. Rola nauczyciela-wychowawcy jest służebna, funkcjonuje jako czynnik zewnętrzny, jest narzędziem pomocy przy siłach własnych każdego jednostkowo pojętego ucznia. Nie ma mowy o podejściu zbiorowym, ale zawsze

o kierownictwie indywidualnym, zarówno przy nauce wiedzy intelektualnej, jak i przy kształtowaniu charakteru ucznia.

Nauczyciel i wychowawca w koncepcji św. Tomasz mają ważne zadanie, biorą wielką odpowiedzialność zarówno za ucznia, jak też za siebie. Muszą posiadać nie tylko wiedzę nauczanego przedmiotu, ale także duszy ucznia. Nauczyciel jako pierwszy dochodzi do prawdy, żywi się nią niejako od wewnątrz, a wszystko po to, aby w odpowiedni sposób potrafić ją przekazać w akceptowalnej i dostępnej dla ucznia formie. Stąd dla Akwinaty nauczanie należy do życia kontemplacyjnego (*vita contemplativa*), jednakże przedmiotem nauczania jest sam uczeń, dlatego treść wewnętrznej pojmovalności przechodzi w czyn aktywny ucznia. *Via activa* nauczyciela to towarzyszenie, stymulowanie, podpowiedź. Przed każdym zatem nauczycielem stoi niełatwa, ale nęcająca praca wychowawcza. Musi on bowiem poznać nie tylko zestaw środków właściwych dla formacji i budowania osobowości, ale także ów zestaw „leków”, które umożliwią przyjęcie przekazywanej przez nauczyciela wiedzy w łatwy sposób. Oczywiście Tomaszowi chodziło o organizm cnót, jakie trzeba posiadać, aby być w pełni ukształtowanym. Mają się one stać się jakby drugą naturą ucznia, tak aby wzmocniony rozum i wola potrafiły podjąć wysiłek sprawnościowy swojej potencjalności. Nic dziwnego, że w tym przypadku, aby być rzeczywiście nauczycielem-wychowawcą, trzeba być prawdziwym mistrzem.

Cnoty intelektualne i moralne: moc potencjalności duchowej *ad ultimum*

Już wyżej wspominałem o potencjalności ludzkiej duszy jako strukturze, której zrozumienie stoi u podstaw pracy wychowawczej. To właśnie drogami rozumu i woli powinniśmy dochodzić do pełni człowieczeństwa, „do kresu”. Nasza natura jest w tym ujęciu zasobem możliwości, z których można stworzyć osobowość, jej pełnię zdobytą w pracy cnoty.

Cnoty intelektualne doskonalące ludzki rozum w dążeniu do prawdy ukazują, że prawda nie leży poza zasięgiem człowieka. Jest zatem konieczne, aby człowiek nie wątpiąc w jej moc i szansę dojścia do niej, doskonaląc swoje zdolności, odszukiwał prawdziwy sens siebie i świata. Cnoty rozumu są bardziej zasadne, gdy rozważy się ograniczenia intelektu, często zaciemnionego przez lekkomyślność, niestałość i własne błędy. U Akwinaty występuje podział dziedzin poznania ze względu na przedmiot, a ściślej jego strukturę, która może być *speculabile*, *agibile* lub *factibile*. Pierwszy typ poznania *speculabile* odnosi się do poznania teoretycznego, gdzie w akcie poznawczym człowiek dowiaduje się o faktycznym stanie rzeczy. Drugi typ poznania, *agibile*, dotyczy całego poznania moralnego i realizuje się w aktach sumienia kierującego decyzjami moralnymi. Trzeci zaś, *factibile*, odnosi się do poznania twórczego i wytwórczego, gdzie kryterium informacji zamyka się w prawdzie określonej pod względem estetycznym. Tym trzem dziedzinom poznania odpowiadają trzy typy cnót intelektualnych: *virtutes intellectuales*. Według Tomasza, istnieją trzy cnoty przewodzące rozumowi spekulatywnemu: *habitus principiorum* – sprawność poznania pierwszych zasad, *scientia* – wiedza, *sapientia* – mądrość, dwie cnoty kierujące rozumem praktycznym w sferze postępowania: *sinderesis* – prasaumienie, *prudentia* – roztropność (zaliczana także do cnót moralnych), oraz jedna cnota sterująca rozumem wytwórczym: *ars* – cnota sztuki²¹.

Najbardziej interesuje nas tutaj najwyższa z intelektualnych cnót rozumu teoretycznego, cnota mądrości. Mądrość (*sapientia*) jest królową świata wiedzy – *caput scienciarum*, to ona bowiem daje rozumowi ludzkiemu możliwość poznania wszystkiego *per ultima causa* – przez przyczyny pierwsze. To ona udoskołała rozum w teoretycznym rozważaniu, w jego dojściu do prawdy, a tym samym nie polega na znajomości wszystkich poszczególnych bytów, lecz na dotarciu do

²¹ Por. M. Mróz, *Człowiek w dynamizmie cnoty. Aktualność aretologii św. Tomasza z Akwinu w świetle pytania o podstawy moralności chrześcijańskiej*, Toruń 2001, s. 196–270.

najgłębszych, najbardziej powszechnych mechanizmów, dzięki którym rzeczywistość jest taka, a nie inna²². Święty Tomasz mówi:

Kto zna to, co powszechne, w jakiś sposób zna wszystko, co tym powszechnikom podlega, zna to bowiem w nich. Otóż temu, co najbardziej powszechne, wszystko podlega. Ten więc, kto zna to, co najbardziej powszechne, w jakiś sposób zna wszystko²³.

Zafascynowanie rzeczywistością, poznawanie jej w najgłębszej przyczynie, pewne swoiste powiedzenie „tak” rzeczywistości można opisać jako swoistą „kontemplację ziemską”. Warunkiem jej nie jest krążanek kościoła czy klasztorna cela, ale to, co rozstrzygające dla niej, ów specyficzny sposób widzenia rzeczy stworzonych. Jest nim dostrzeżenie cudowności istnienia siebie i wszystkiego, co nas otacza, a to warunkuje uczucie szczęścia²⁴.

W całej panoramie sił duchowych człowieka poznanie rozumowe jest czymś rzeczywiście podstawowym, niemniej jednak również pożądanie (*appetitus*) stanowi drugą wielką dziedzinę, która wykazuje odrębną strukturę ludzkich przeżyć, jakie wynikają z natury, a przejawiają się w sile wewnętrznych dążeń i skłonności. Przeżycie pożądawczo-zmysłowe, będące następstwem zmysłowego poznania, jest niczym innym, jak uczuciem (*appetitus sensitivus*), zaś duchowe pożądanie, wynikające z rozumowego poznania, w ścisłym znaczeniu jest ludzkim chceniem, czyli wolą (*appetitus intellectivus*). Zadaniem woli jest przejście energii uczuć, w taki sposób, aby wykorzystać ich spontaniczność, uczynić je swoimi w wymiarze osobowym. Wola musi wykazać się tutaj sprawnością, inaczej bowiem uczucia dokonają dezintegracji ludzkich sił umysłowych tak, iż ro-

²² M. Mróz, *Nowa lekcja mistrza Tomasza o mądrości. Refleksje na kanwie encykliki „Fides et ratio”*, w: *Filozofia polska wobec encykliki „Fides et ratio”*, M. Grabowski (red.), Toruń 1999, s. 158–165.

²³ *In Libros Metaphysicorum*, lib. 1, lect. 2.

²⁴ Por. J. Pieper, *Ziemską kontemplacją*, w: tenże, *O trudnościach wiary – dzisiaj*, przeł. T. Kononowicz, P. Waszczenko, Warszawa 1994, s. 124–128.

zum utraci swoją kierowniczą rolę w stosunku do sfery pożądań. Owo bezpieczne przejmowanie uczuć przez wolę, ich swoista integracja w osobowej strukturze psychicznej jest właśnie trwałym procesem wchodzącym w skład tego, co można nazwać pracą nad sobą.

Uczucia występujące w sferze życia zmysłowego Akwinata określa mianem *passiones*, te zaś w obrębie życia duchowego, nie eliminujące jednak ich prymatu, otrzymują własne miano afektu (*affectus*)²⁵. Można tutaj powiedzieć, że możliwe jest przeżycie uczuć z wyboru, a takiego ich porządkowania stawiającego niejako ich siłę w skali całej osoby dokonują cnoty moralne umacniające dobro człowieka: sprawiedliwość (*iustitia*), męstwo (*fortitudo*) i umiarkowanie (*temperantia*). W tej budowie dobra moralnego, nazywanego przez Akwinatę także *moderationes gratia*²⁶, wprowadzaniem wewnętrznego ładu albo rządami „królewskimi”²⁷, podstawową rolę odgrywa cnota roztropności, która jako intelektualna skłania się teraz ku cnotom moralnym. To właśnie decyduje o jej wyjątkowej pozycji w organizmie cnót, gdzie nad innymi góruje swoją „mądrością moralną”, dostosowując miarę rozumu do każdej czynności w podejmowaniu decyzji. Relacja roztropności i cnót moralnych polega na ich wzajemnym przyporządkowaniu. Prowadzi to do pełnej harmonii moralnego działania, gdyż człowiek działający dzięki cnotom moralnym ma z jednej strony prawidłową „moralnie” wolę (*recta voluntas*), z drugiej zaś uporządkowane według przyjętej miary rozumu uczucia. Wyraża się tu pierwszeństwo miary rozumu (*recta ratio*) jako zasada cnót moralnych, gdzie cnota roztropności staje się *auriga virtutum*²⁸, woźnicą cnót. Tym faktem wartość moralna roztropności wychodzi poza zakres intelektu, a mądrościowe poznawanie teoretycznej prawdy i rozkoszowanie się nią zostaje przeniesione w obszar decyzji i czynu, tzn. wiąże z prawdą nastawienie samej woli, sprawiając, że spełniane dobro jest prawdziwe oraz służy swoją miarą ro-

²⁵ Por. S. Th., I–II, q. 31, a. 4c, także *Super libros Sententiarum*, lib. 1, d. 49, a. 1.

²⁶ S. Th., II–II, q. 144, a. 3.

²⁷ S. Th., I, q. 81, a. 3, ad 2.

²⁸ *Super libros Sententiarum*, lib. 4, d. 17, a. 2, qc. 4c.

zumu całemu dobru moralnemu człowieka. Człowiek, spełniając swoje czyny, niejako „wypełnia się” dobrem prawdziwym, *bonum honestum*. W ten sposób *praecognitum* i *volitum* tworzą jedną strukturę dynamiczną, zgodnie z tradycyjnym *adagium nihil volitum nisi praecognitum*, a co w konkretnej rzeczywistości powiązań nauczania i wychowania oznacza, że jedynie poprzez powiązanie z rozpoznaną przez rozum prawdą czyny spełniane decyzją woli stają się adekwatną rozstrzygającą zasadą o dobru człowieka.

Decyzja podejmowana przez wolę sama w sobie nie jest poznawcza, jest ludzkim „chcę”, niemniej kierownicza rola roztropności, która transponuje prawdę w przestrzeń ludzkich pożądań, przyporządkowuje je prawdzie. Ważny rys tego przyporządkowania woli rozpoznanej w prawdzie polega na tym, że relacja do niej, tzn. do prawdy, uniezależnia ją od przedmiotów, do których łącznie własną siłą pożądania. Wolność woli uobecnia się wprost w momencie związania z prawdą, jest to bowiem pełna realizacja wolności, gdy wola przez prawdę uniezależnia się od całego świata dóbr zewnętrznych, uwzględnionych w doświadczeniu ludzkich pragnień. Często człowiek chce tego, co nie jest prawdziwym dobrem. Wybór woli mógłby się zwrócić do dóbr zewnętrznych bez odniesienia do ich prawdy, ale tym samym wola odwracałaby się od siebie samej, gdyż to jedynie dobro prawdziwe sprawia, że człowiek jest autentycznie wolny. Poznawcze przeżycie prawdy obecne w cnocie roztropności całą swoją oryginalnością wybiera, rozstrzyga i kieruje najistotniejszą właściwością woli, jaką jest jej wolność. Gdyby cnota roztropności jako „woźnica cnót” nie podawała prawdy rozpoznanej przez rozum teoretyczny ludzkiej woli, a wola by jej nie podjęła, wybór pozostałby na poziomie jałowym i bezużytecznym. Człowiek nie powinien wybierać dobrze albo źle i czasami nawet cieszyć się z wybranego zła, gdyż to jest jego własny wybór. Prawdziwie ludzkie są zadowolenie i radość, które daje jedynie wybór dobra godziwego gwarantowanego przez pójście za prawdą o dobru.

Znaczenie cnoty roztropności w systemie wychowawczym cnót

Czy cnota roztropności jest zdecydowanym gwarantem tej harmonijnej jedności prawdy i dobra, a w konsekwencji też piękna ludzkich decyzji? Czy rzeczywiście jest ona podstawą wychowania ludzkich pożądań, a tym samym również samej miłości? Trzeba powiedzieć, iż cnota roztropności, którą tutaj tak chwaliśmy, nie jest jeszcze w definitywny sposób wystarczająco wiążąca dla człowieka. Moment prawdy zawarty w cnocie roztropności może czasami ulec presji złych emocji i namiętności (uczuciu zmysłowych), gdyż są one obiektywnie niższe w stosunku do wartości uczuć wypracowanych przez wybór woli, subiektywnie ich spontaniczność i siła są często odczuwane przez człowieka bardziej bezpośrednio. To bowiem co materialne, co podpada pod zmysły, często z większą łatwością zdobywa człowieka, a wtedy ponosi on klęskę. Cnoty moralne, z wiodącą mocą cnoty roztropności, eliminują to niebezpieczeństwo, gdy odbierają namiętnościom ich destrukcyjną sugestywność. Na poziomie przyrodzonym definitywnie harmonizują one całość podejmowanych decyzji, nadając temu, co obiektywne charakter osobowy. Niemniej jednak, jeżeli można się tak wyrazić, „rządy” cnoty roztropności mogą być jeszcze ciągle odbierane jako bezosobowe prawo i nakaz, a więc twarde moralizatorstwo. Stąd potrzeba definitywnych mocy miłości, przewyżających ten personalny aspekt. To bowiem miłość jest owym jedynym osobowym odniesieniem do „tak” mówionego przez rozum zarówno w kontekście decyzji, wyboru, jak i wykonania czynu.

Każdy się zgodzi, że moralizowanie nie przynosi większego skutku na dłuższą metę, podobnie jak wprowadzanie nakazu zamiast zdobywania sprawności. Takie działania są skuteczne jedynie przez pewien czas i nie są trwałe. Cnota roztropności, podobnie jak cnota sprawiedliwości, męstwa i umiarkowania, jest cnotą moralną, a więc należy w pewnym sensie do dziedziny moralistyki i moralizmu. Definitywnie wszystkie cnoty zdobywają trwałość jedynie przez aplikację „wiązadła miłości”, które wyczuwa się jako potrzebę osobowej relacji. Przy cnotach moralnych człowiek ma poczucie dobra, sprawiedliwości, bycia męжным

i umiarkowanym w swoich żądach, i to już cieszy, chociaż w długim dystansie może to być uciążliwe. Często może on jeszcze uzurpować sobie pragnienie podejmowania decyzji na własną rękę, niezależnie od podawanej przez roztropność prawdy o dobru właściwym. Człowiek niejako boi się tej wizji prawdy o dobru, uznaje ją jako prawdziwą, ale odsyła jako dobrą regułę na później albo dla innych mocniejszych, bardziej umiarkowanych i sprawiedliwszych.

W każdym człowieku jest coś z tego mechanizmu, dlatego roztropność i wybory woli, aby były do końca sprawiedliwe, winny być urzeczywistnione przez miłość. Tak długo jak człowiek nie przyjmie w sobie stosowania zasady osobowej, otwierającej proces spełnienia się w relacji do siebie jako osoby i do drugich, wynik rozumienia tej cnoty, jaką jest mądrość praktyczna, czyli roztropność, będzie ujęty często na poziomie jedynie czystych obwieszczeń imperatywów i prawa, a nie przyjętego osobowego i relacyjnego stylu życia. To w tym momencie otwiera się wielkie pole do budowania relacji pomiędzy wychowawcą a uczniem, tak aby w budowaniu swojej struktury decyzji roztropnościowych nie uznał on sugestii i podpowiedzi moralnych za narzuconą opresję. Potrzeba zatem autorytetu, ale popartego więzią wzajemnej przyjaźni.

Roztropne kierowanie uczniem, aby dokonywał on słusznych i prawych własnych wyborów winno być ugruntowane przez *amor amicitiae*, wzór wzajemnych relacji, jaki Tomasz prezentuje także dla odniesień między człowiekiem a Bogiem²⁹. Na poziomie natury tym nowym węzłem jednoczącym strukturę cnót intelektualnych i moralnych staje się osobowa relacja życzliwości wobec nauczyciela, który przemienia się w mistrza. Na poziomie nadprzyrodzoneści węzłem jedności jest zaś miłość i osobowa relacja z Bogiem. To teologalną cnotę miłości Akwinata prezentował jako ostateczne usprawienie wszystkich władz do działania zgodnego z celem ostatecznym. I dlatego jest ona transcendentna i już nadprzyrodzona, wiążąca wszystkie cnoty i odnosząca je do *fnis ultimus*, którym jest Bóg. Jest to już poziom łaski. Pojęcie osoby i cnoty miłości są dla Tomasza

²⁹ S. Th., II-II, q. 23, a. 1.

pojęciami teologicznymi. Stąd dla Tomasza idea dobrego wychowania z konieczności zawiera w sobie wychowanie religijne. Laicki charakter wychowania rozumiany jako neutralność, jako ujęcie w nawias odniesień do religii, jest nie tylko natury dogmatycznej, ale w swojej wizji zubożający.

Wychowanie jako *disciplina* jest dla Tomasza zawsze pierwotnie odniesione do Boga jako wzoru i potencjału zdolnego obdarzyć człowieka nową sprawnością cnót wiary, nadziei i miłości, które jako boskie dają poznanie i pożądanie tego, co przekracza ten świat i ludzkie wyobrażenie. Już jednak samo przecucie tej sfery, niewystarczalności węzła roztropności i potrzeby więzi osobowej relacji jest dla człowieka decydujące, gdyż staje się on otwarty na nowe impulsy i dyspozycyjny dla podejmowania nowych wyzwań. Przyjętym tu założeniem jest nie przechodzić „na tamtą stronę”, dlatego trwamy w przestrzeni przyrodzonej, nie docierając do mocy cnoty miłości jako łaski Bożej. Z braku tego teologicznego przemienienia na poziomie miłości, to życzliwość i przyjaźń stają się poziomem osobowych odniesień. Już przyrodzony rozum ludzki odkrywa jako pragnienie dążność do jedności, która nie byłaby interesowana, ale pełna ludzkiego ducha, bez ciągłych egoistycznych zdeterminowań ciężącego ku zmysłom serca.

Relacja mistrz–uczeń i jej znaczenie dla pracy wychowawczej

Praca wychowawcza, tak jak ją widzi św. Tomasz, może być widziana od strony wewnętrznej i zewnętrznej. Do tej pory zapoznaliśmy się przede wszystkim ze stroną podmiotu i stroną struktury wnętrza ucznia, które nauczyciel-wychowawca z konieczności powinien znać i ją kształtować. Struktura ta w swojej podstawie jest dwutorowa: poznanie i pożądanie, kontekst formowania prawdy i umiłowania dobra. Tutaj więc dostrzegamy nasz tematyczny klucz hermeneutycznej refleksji problemu wychowawczego: „mądrości miłości”. Nauczyciel buduje w uczniu przestrzeń wiedzy aż *ad ultimum*, gdzie nie chodzi jednak o poznanie jak największej liczby fragmentów, ale o to, aby osiąść mądrość. Tenże nauczyciel jest także wychowawcą, odnosi się bowiem do dziedziny pożądawczej ucznia,

do jego woli, działa nie tyle w kontekście przekazywania wiedzy, ile formowania moralnego postaw ucznia, jego charakteru. Tutaj potrzeba poznania struktury woli jako władzy ludzkich „chceń”, jej związku z dobrem, które wola miłuje. To formowanie woli także powinno pójść *ad ultimum* w przestrzeni przyrodzonej, a osiągnie swój kres, gdy dobrem formowanego stanie się miłość, dokładniej taka, o której mówi Akwinata w kontekście wypowiedzi o *amor amicitiae*. Wychowanie w cnotach moralnych powinno więc dać uczniowi możliwość łatwego odnalezienia się we wspólnocie, zawierania przyjaźni, zauważenia, że wspólnota przyjaźni może być większa niż tylko dwuosobowa, a także, że może wchodzić w relacje z całą społecznością z bogactwem swojego własnego dobra.

Nie jesteśmy w stanie wyczerpać tutaj tych treści, które przywołuje Tomasz, wskazując na przyrodzoną moc powiązań przyjacielskich, budujących każde środowisko. W tym względzie adekwatna formacja woli, za pomocą cnot kardynalnych jest niezbędna. To one są bezpośrednimi nośnikami pokoju (*pax*) i ładu (*ordo*) w podmiotach tworzących grupy, wspólnoty, społeczeństwa. Nie wystarczy bazować na instynktownym i zmysłowym pożądaniu wyrażonym przez dążenie do dobra, które Tomasz nazywa *amor concupiscentiae* (miłość pożądania). Jako miłość uczuciowa ukształtowana na poziomie życia zmysłowego powinna być podporządkowana czynnikom duchowym, inaczej całe postępowanie człowieka nabierze tonu subiektywizmu, egoizmu, a niekiedy bierności. Wola człowieka ma możliwość ustosunkowania się do przedmiotu chcianego w sposób niespotykany w życiu zmysłowym. Tomasz ma w tym wypadku na myśli *amor benevolentiae*, miłość życzliwą. Gdy w miłości pożądania człowiek dąży do przedmiotu upodobania ze względu na samego siebie, w miłości życzliwej pożąda on tego dobra dla kogoś innego. Proces ten istnieje już na poziomie życia władz umysłowych, gdzie występuje upodobanie w dobrach, do których zmysły już nie docierają. *Amor benevolentiae*, miłość życzliwa, która pojawia się wtedy, gdy czynniki umysłowe zapanowują nad zmysłowymi, może osiągnąć jeszcze doskonalszy poziom niż życzliwość, a mianowicie poziom przyjaźni. To *amor amicitiae* wspomniany uprzednio. O tym św. Tomasz pisze w swoim wartościowym *Komentarzu do*

Etyki nikomachejskiej Arystotelesa, do księgi VIII i IX. Owo *arché*, które jest poznane i odczute afektywnie jako sens ludzkiej egzystencji, daje nauczycielowi-wychowawcy możliwość bycia rzeczywiście mistrzem dla ucznia.

Prawdopodobnie geniusz św. Tomasza nigdzie nie ujawnił się w tym stopniu, co w analizie cnoty miłości, którą nazywa nadprzyrodzoną miłością przyjacielską³⁰. Miłość przyjaźni nie jest właściwie czymś odrębnym od miłości życzliwej, ale jedynie rozwinięciem jej przez wzajemność między osobami. Jacek Woroniecki OP wyjaśnia ten fakt:

Życzliwość jest możliwa i względem osób, z którymi się nie ma stosunków i które nie znają nawet tego, który ich miłuje. Natomiast o przyjaźni można mówić tylko tam, gdzie obie strony się znają i żywią nawzajem do siebie życzliwość. Jedynie bowiem przyjaźń na wzajemnej życzliwości oparta zasługuje na to miano i posiada cechy czegoś najszlachetniejszego w życiu ludzkim, a zarazem czegoś trwałego³¹.

Jasne jest teraz, że w relacji mistrz–uczeń rzeczywiście mamy do czynienia z pewnym typem przyjaźni, gdzie do głosu dochodzi wspólne umiłowanie wiedzy, możliwość wspólnej pracy i poszukiwań, wspólnie oddany czas sprawie, która dla innych może być nieważna albo wręcz zbyteczna, gdyż priorytet mają często w życiu ludzi jedynie rzeczy poręczne i konsumpcyjne. W relacji mistrz–uczeń w grę wchodzi także wzajemna doskonała znajomość, nie tylko powierzchowności charakterów, ale możliwości intelektualnych, gdzie uczeń podziwia kompetencję, wiedzę i mądrość mistrza, a mistrz patrzy na ucznia, widząc jego dary umysłu, a gdy tych czasem ubywa, niezmierną pracowitość i zaangażowanie w sprawę. Jeżeli w pracy wychowawczej *disciplina* nazwa „mistrz” ma znaczenie, to właśnie takie, że nauczyciel bierze niejako ucznia tam, gdzie sam jest, w świat odkrytej przez siebie mądrości, na spotkanie prawdy, którą się rzeczywiście podziwia. Uczeń z kolei ukształtowany przez cnotę pouczalności (*do-*

³⁰ S. Th., II-II, q. 23-46.

³¹ J. Woroniecki OP, *Miłość*, w: tenże, *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961, s. 206.

cilitas)³², pokrewną roztropności, wykazuje się postawą otwartości, czytelności, gotowości do przyjmowania prawdy. Owa pouczalność (*docilitas*) nie jest jednak biernym posłuszeństwem, ale aktywną postawą wiary w słowa nauczyciela i zaufania do niego. To tu nadprzyrodzona cnota wiary i cnota nadziei mogą dalej rozkwitać, gdy pojawi się moc łaski. Uczeń charakteryzuje się mocą swojej wewnętrznej struktury rozumu i woli, postawą zaufania, zgodą na przyjęcie przekazywanej przez mistrza wiedzy, którą niemal chłonie. Tomasz w swoim traktacie o nauczycielu *De magistro* mówi o tym, iż mistrz jest jednocześnie człowiekiem kontemplacji i człowiekiem czynu³³. Jego autorytet buduje się przez to, że posiada takie „kontemplatywne” poznanie ucznia, jego struktury wnętrza, zna jego wymaganie rozumu, poszukiwanie mądrości i wymaganie woli, miłowanie adekwatnego dobra.

Święty Tomasz biorąc pod uwagę nauczyciela i ucznia, daje im wielkie możliwości tworzenia wnętrza-duszy, jakby zapisywania ich własnych „tablic mądrości”. Nauczyciel/wychowawca jakby mówi słowami z Ewangelii św. Łukasza (15, 31): „Wszystko moje do ciebie należy”. Rozpoznaje jednak też granice swoich możliwości. Tomasz jest świadomy, że relacja mistrz–uczeń wypełnia się w relacji Chrystus–Mistrz, uczeń–chrześcijanin³⁴, gdzie mocą łaski i miłości możliwe jest pełne poznanie i miłowanie. Ta miłość z wyboru (*dilectio*)³⁵ może jednak rozciągać się na bliźniego, włączając do relacji samego Boga. Bezsprzecznie odniesienie nauczyciela do ucznia jest personalistycznie obecne w przyjaźni, *amor amicitiae*, żywiącej się wzajemną życzliwością. Uczeń przejmuje wiedzę–mądrość nauczyciela wraz z podaniem „leków” wychowawczych i ćwiczeń terapeutycznych w formie ćwiczeń sprawnościowych cnót, zarówno intelektualnych, jak i moralnych. W ten sposób kształtuje się wiedza ucznia, jego siła woli, jego własne *sensorium* wraz z pamięcią i wyobraźnią, żywotnością sprawczą tkwiącą

³² Por. S. Th., II–II, q. 48, a. 1.

³³ Por. *De veritate*, q. 11, a. 4c.

³⁴ Por. *Catena in Luc.*, cap. 6, lect.10.

³⁵ Por. S. Th., II–II, q. 27, a. 7, a. 1.

w jego siłach wegetatywnych i ruchowych. Uczeń ma niejako prawo do tego wszystkiego, aby nauczyciel-wychowawca po prostu był „dla niego”.

Amor amicitiae nauczyciela to „wydanie się” dla ucznia. Święty Tomasz, gdy omawia owoce miłości przyrodzonej³⁶, wymienia ich sześć: jedność (*unio*), zażyłość (*mutua inhaesio*), zachwyty (*extasi*), gorliwość (*zelus*), przyczynowość działania (*causa omnium quae amans agit*), oraz *passio laesiva*, jakąś swoistą możliwość osłabienia. To właśnie ta cecha miłości, *passio laesiva*, oznacza przyjęcie na siebie także elementów poświęcenia dla drugiego, danie czegoś z siebie, np. czasu wolnego, który do nauczyciela należy, a trzeba oddać jakby siebie uczniowi. Praca wychowawcza, owa *disciplina*, kosztuje zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Niejako praca ta osłabia, ale jednak w tej słabości moc charakterów się doskonali (por. 2 Kor 12, 9). Ten stosunek zawarty w mądrej relacji mistrz–uczeń nie jest nigdy czymś tylko indywidualnym, zamykającym ich w małym świecie prywatności. To wyjście ku rzeczywistości, ku innym, aby tworzyć coraz więcej nici „mądrej miłości”. Jest ona otwarta na wszechświat, który dzięki miłości nie stanowi zagrożenie dla ucznia i którego mógłby się lękać. Uczeń nie jest więc samotny, jest ktoś drugi, kto daje pewność, że warto posiadać mądrość i miłość.

„Mądra miłość” nauczyciela nie przekazuje jedynie czystych wiadomości z biologii, chemii itd. W każdej lekcji nauczyciel zawiera coś z siebie, ze swojej postawy, zaangażowania, głębszych przemyśleń. Nie jest to jedynie wiedza faktograficzna, która podaje liczby i ilości badań eksperymentalnych. Mądrość miłości, w świetle myśli św. Tomasza nie unika nawet takich pytań, które uczeń mistrzowi na pewno chce postawić, bo z mistrzem przecież ma do czynienia: kim jestem? Skąd się wziąłem? Jaki jest sens mojego życia? Po co pracować, aby się spełnić? Jak zapanować nad własnym życiem? Jak używać swojej wolności? Jakimi wartościami, dobrami mam się kierować? Korzyścią? Przyjemnością? Godziwością? Do jakiego szczęścia mam dążyć? Dlaczego istnieje zło na świecie? Czy jest coś jeszcze po śmierci? Właśnie te pytania w swoim zadaniu i odpowiedzi

³⁶ S. Th., I–II, q. 28.

nie są natury religijnej, ale przynależą do pola ludzkiej egzystencji, która nie jest znużona, a poszukuje ostatecznej prawdy. Oczywiście uczeń może mieć uczucie lęku wobec nauczyciela i takich pytań o sens życia i miłość nie zadawać. Dobry pedagog, który prowadzi ucznia ku mądrości, a nie tylko samej wiedzy oraz mądrej miłości wie, że potrzeba wielkiej pokory, aby odpowiedzieć, że się czegoś nie wie albo że samemu dokonało się w życiu złych wyborów.

Uczeń szuka „lepszego świata”, może wybrać narkotyki, seks, ucieczkę od wiedzy w lenistwo, a to są często skutki braku postawionych pytań przez ucznia, gdyż nie doszło do spotkania i nawiązania relacji przyjaźni ani w domu, ani w szkole. Uczeń często przeładowany i bombardowany faktycznością wiedzy i odbieranej rzeczywistości nie może już niejako jej wytrzymać, a chciałby powiedzieć o swoich wątpliwościach, braku zrozumienia przerabianych tematów lekcyjnych, gdy jego struktury myślenia i chcenia uległy jakiemś zaciemnieniu spowodowanemu jakąś obiektywną sytuacją zewnętrzną. Oczywiście może dojść u ucznia do głosu także fałszywa żądza złej przygody, konformizm polegający na robieniu tego, co robią inni, ale człowiek pragnie mądrej miłości i miłości mądrości. Akwinata był przekonany, że człowiek jest wybrany do życia w prawdzie, dobru i pięknie, nie do destrukcji siebie, ale do przekraczania swojej immanentności. W mądrości zjednoczonej z miłością istnieje prawo rozszerzania się w nieskończoność, wspinania się aż „do końca”, *ad ultimum* swojego człowieczeństwa. Człowiek mądry to taki, który wychodzi poza redukcję ilościową, poza subiektywne odczucia nauczonej jedynie w laboratorium pojmovalności świata. Rozpoznanie ludzkie i to prawdziwsze, istotowo ludzkie, wychodzi od doświadczenia, ale w nim się nie zamyka. Poza obszarem nauk przyrodniczych i technicznych są także i te, które są humanistyczne i filozoficzne. A jest także i nauka teologii. Czyż nie one są prawdziwe? Zapewne, gdyż sięgają w istotę tego, co dla człowieka najcenniejsze, co decyduje o tym, że człowiek jest bardziej człowiekiem. Rozum jest rozumem w najwyższym stopniu mądrościowym, ponieważ wnika w zasadniczą przestrzeń całości, gdzie właściwą treścią jest ilość, od której się wychodzi, ale też jakość, o której się nie zapomina. Wola jest pożądanym

miłości, to sekret serca i wszelkiej relacji. Wychowanie jako mądrość miłości jest wszystkim jak najbardziej potrzebne.

Pokora wychowawcy i wychowania

Kiedy Tomasz rozpoczyna swój traktat *O nauczycielu*, stawia zasadnicze pytanie: czy człowiek może nauczać i być nazywany nauczycielem, czy też przysługuje to tylko Bogu³⁷? Trzeba pamiętać, że to pytanie zadaje ktoś, kto całe życie poświęcił nauczaniu i nie widział siebie w innym miejscu, jak tylko na katedrze uniwersyteckiej. W pierwszej obiekcji swoje pytanie jeszcze bardziej uczyni intrygującym:

Według Mateusza 23,8: „Otóż wy nie pozwalajcie nazywać się Rabbi, albowiem jeden jest wasz Nauczyciel”, w związku z czym Glosa mówi „nie przypisuje ludziom godności Bożych, abyście nie przywłaszczyli sobie tego, co należy do Boga”. Wydaje się więc, że tylko Bóg naucza i jest nauczycielem³⁸.

Tomasz odpowiada w sposób, który może prowokować do zastanowienia się nad swoim własnym zadaniem nauczyciela-wychowawcy.

Ponieważ Pan nakazał uczniom, aby nie nazywali siebie nauczycielami, *Glosa* – aby nie myślano, że jest to zupełnie zabronione – wyjaśnia, jak należy rozumieć ten nakaz. Nie wolno nam mianowicie nazywać nauczycielem w tym znaczeniu, że przypisujemy mu pierwszeństwo w nauczaniu, które przysługuje Bogu, jakbyśmy pokładali nadzieję w ludzkiej mądrości zamiast o tym, co słyszymy od człowieka, zasięgać raczej rady boskiej prawdy przemawiającej w nas poprzez odcisnięcie swojej podobizny, dzięki której możemy wydać sąd o wszystkim³⁹.

³⁷ *De veritate*, q. 11, a. 1.

³⁸ Tamże.

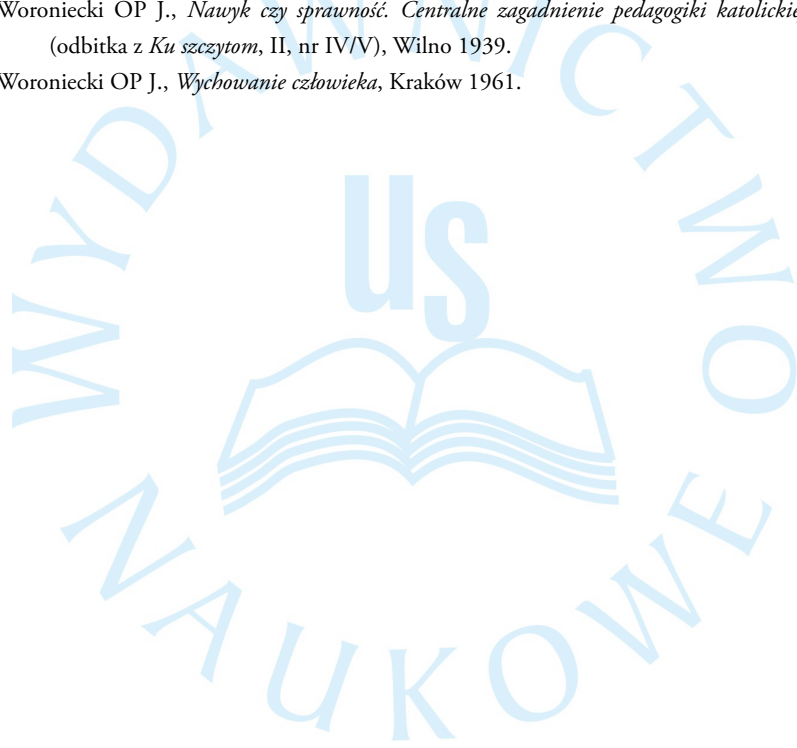
³⁹ Tamże, ad 1.

Ta odpowiedź uczy nauczyciela-wychowawcę-mistrza cnoty pokory. Tomasz nie zabiera przydzielonych tytułów i stopni naukowych, sam je przecież zdobywał, ale pokazuje, że wraz z nimi musi iść rzeczywiście kompetencja wiedzy, która wraz z postawą godną mistrza sprawia, że staje się mądrością. Miłość mądrości prawdziwie czyni człowieka mistrzem, nie zapomina on bowiem szukania przestrzeni swojej wiedzy także poza horyzontem własnych indywidualnych odniesień. Tym samym mistrz staje się również uczniem, gdy staje przed Bogiem, który naucza.

Bibliografia

- Abbà G., *Lex et virtus: studi sull'evoluzione della dottrina morale di san Tommaso d'Aquino*, LAS, Roma 1983.
- Ashley OP B.M., *Żyć prawdą w miłości*, tłum. M. Wójcik, Poznań 2008.
- Buber M., *Wychowanie*, tłum. S. Grygiel, „Znak” 1968, nr 4(166).
- García de Haro R., *L'agire morale e la virtù*, Milano 1988.
- Giertych OP W., *Wentyl, sztampa czy drożdże? Rehabilitacja cnót chrześcijańskich*, „W drodze” 175–176 (1988), nr 3–4.
- Mróz M., *Człowiek w dynamizmie cnoty. Aktualność aretologii św. Tomasza z Akwinu w świetle pytania o podstawy moralności chrześcijańskiej*, Toruń 2001.
- Mróz M., *Miejsce nauczyciela w procesie edukacji ucznia w świetle traktatu „De magistro” św. Tomasza z Akwinu*, „Paedagogia Christiana” 1997, nr 1.
- Mróz M., *Nowa lekcja mistrza Tomasza o mądrości. Refleksje na kanwie encykliki „Fides et ratio”*, w: *Filozofia polska wobec encykliki „Fides et ratio”*, M. Grabowski (red.), Toruń 1999.
- Olejnik S., *Cnota chrześcijańska. Struktura i rozwój cnotliwości życia*, „Studia Theologica Varsaviensia” 13 (1975), nr 1.
- Perzyński A., *Z historii problemu łaski*, Warszawa 2010.
- Pieper J., *Aktualność cnót kardynalnych. Mądrość, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie*, tłum. T. Wojtarowicz, „Roczniki filozoficzne” 24 (1976), nr 2.
- Pieper J., *Kleines Lesebuch von den Tugenden des menschlichen Herzens*, Schwabenverlag AG, Ostfildern bei Stuttgart 1988.

- Pieper J., *O trudnościach wiary dzisiaj. Rozprawy i mowy*, tłum. T. Kononowicz, P. Waszchenko, Warszawa 1994.
- Schokenhoff E., *Bonum hominis. Die antropologischen un theologischen Grundlagen der Tugendlehre des Thomas von Aquin*, Matthias-Grünewald, Mainz 1988.
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Kraków 1947.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn i inne studia antropologiczne*, Lubin 1994.
- Woroniecki OP J., *Nawyk czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, (odbitka z *Ku szczytom*, II, nr IV/V), Wilno 1939.
- Woroniecki OP J., *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961.



Krzysztof Kalka

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

Katedra Psychologii i Filozofii

RELACJA MIŁOŚCI PODSTAWĄ W WYCHOWANIU CZŁOWIEKA

Uważa się, że miarą kultury społeczeństwa jest jego stosunek do drugiego człowieka. Właśnie nasz stosunek do drugiego świadczy zawsze o naszej kulturze i wielkości. Kontakt z innymi musimy zwyciężać poddaniem samych siebie dla drugiego, ale jest to zwycięstwo największe. Pytamy jak żyć, używając intelektu, formułujemy ostateczne cele. Wszystko, co w działaniu człowieka jest najważniejsze, nazywa się eschatonem. Te najważniejsze sprawy nie mogą być fikcyjne. Z tego więc względu rozwój rozumności przez nabywanie wiedzy aż do etapu mądrości jest niezbywalnym zadaniem człowieka.

Święty Tomasz właściwie podkreślił wagę rozumu dla człowieka, dla jego czynności poznawczych i dla jego działania¹. Poznanie ludzkie nie wyczerpuje się bez reszty. Przeciwnie, uważa się, że im dalej zanurzamy się w głąb rzeczywistości, tym większe i bardziej mgliste horyzonty zarysowują się przed nami. Człowiek poznaje dokładnie jakąś rzecz, ale jednocześnie wie, że jej jeszcze nie poznał, że jest wiele nieuchwytnego, a to mu się wymyka. Nie pomagają tu ani zdolność umysłowa, ani dyskursywne myślenie, ani umiejętności naukowo-techniczne – człowiek pozostaje bezradny i jest to umotywowane, gdyż staje przed

¹ S. Th., I, q. 79.

tajemnicą. Taką właśnie tajemnicą jest on sam, wszystko, co składa się na to, że jest człowiekiem, osobą ludzką, kimś ograniczonym, a zarazem wielkim.

Rozwiązuje ten problem Simone Weil². Rozum jako narzędzie poznawcze jest dla człowieka czymś nieodzownym. Posługiwanie się nim to zaświadczenie o swojej prawdziwej pokorze. Rozum sprawia, że rzeczy stają się dla umysłu przejrzyste. Jednak tego, co „przezroczyście” zobaczyć nie można – właśnie poprzez „przejrzystość” widać to, co „nieprzezroczyście”. Możemy zobaczyć tylko kurz na szybie albo krajobraz za szybą, ale samej szyby zobaczyć nie można. Rozum przez swoją działalność poznawczą likwiduje kurz i dzięki temu roztaczają się przed nami rozległe horyzonty. Zadaniem rozumu jest więc doprowadzenie człowieka do progu tajemnicy, która jest właściwą rzeczywistością. Taką tajemnicą jest np. Bóg, a także człowiek.

Uważa się, że nie można umniejszać i lekceważyć tych tajemnic poprzez stwierdzenie, że rozum zdolny jest do ścisłego i całkowitego uchwycenia rzeczywistości. Rozum może tylko podprowadzić pod tajemnicę, może skontrolować wszystkie drogi prowadzące do niej i może wreszcie zdać sprawę, czy użyto właściwych słów i określić, aby ją wyrazić – i wtedy na pewno pozostanie wierny samemu sobie. Czy w takiej sytuacji jest właściwe mówienie o irracjonalizmie jako o arozumności? Rzeczywistość jest tak bogata, tak wielowarstwowa, że potrzeba wieloaspektowego i zróżnicowanego spojrzenia na nią, a wtedy odkryje się prawdę o świecie i przede wszystkim prawdę o człowieku.

Stwierdzić więc trzeba, że do istoty człowieka przynależy zarówno rozumność, jak i egzystencjalna kontemplacja rzeczywistości. Nie można uwypuklać mocniej jednego czy drugiego elementu – przez takie bowiem ujęcie otrzymujemy karykaturę człowieka. Gdy zbyt mocny nacisk kładziemy na rozum, otrzymujemy w rezultacie skrajny intelektualizm, a gdy na niekontrolowaną kontemplację egzystencji – dochodzimy już wtedy rzeczywiście do jakichś irracjonalnych mrzonek graniczących często z uczuciem szczęśliwości czy przeciwnie – rozpacz.

² S. Weil, *Wybór pism. Poznanie nadprzyrodzone*, przeł. i oprac. Cz. Miłosz, Kraków 1991, s. 88.

Człowiek nawiązuje jakiś kontakt ze światem. Jest to pewnego rodzaju dialog z całą rzeczywistością, w jakiej zakorzeniony jest swoją egzystencją. Jednak o dialogu *sensu stricto* można mówić tylko w relacji osobowej. Rozważając człowieka na gruncie antropologii, trzeba uwzględnić ów element kontaktu międzyosobowego. Człowiek zaś jest zupełnie kimś innym – nie czymś, ale właśnie kimś. Nie może on być li tylko przedmiotem intelektualnej obiektywizacji. Aby można było uchwycić osobę w jej istocie jako osobowości, musi ona na to wyrazić zgodę. Osoba musi wyjść nam naprzeciw, musi się nam w jakiś sposób sama objawić. Osoba ludzka posiada moc, żeby się ukryć, może nie zgodzić się na jej poznanie, może się całkowicie zamaskować lub też może nam oddać siebie, może się nam ukazać w całej pełni swego człowieczeństwa.

Kiedy dochodzi do spotkania dwóch osób, kontakt zaczyna się wtedy, gdy drugi człowiek istnieje³. To odkrycie jest możliwe także dopiero wówczas, gdy znika prosty stosunek „podmiot – przedmiot”, gdy drugiego człowieka nie traktuję jako rzecz, dzięki której mogę się udoskonalać czy wykonywać na niej pewne operacje, ale jako taką samą osobą, jaką jestem ja. Trzeba jednak drugą osobę rozpoznać właściwie – nie tak, jak ja bym chciał ją widzieć, ale tak, jaką ona w rzeczywistości jest. Ciągłe muszę być gotowy przyznać, że jest ona kimś innym niż ją odczytuję, gdyż każda istota woła bezgłośnie, żeby ją odczytać inaczej⁴. W przeciwnym razie stosunek osobowy nie nawiązuje się, względnie jest on bardzo uciążliwy, męczący i nawet wynaturzony.

Relacja „ja”–„ty” może się urzeczywistniać rozumnie. Właściwym jej dopełnieniem – przez potraktowanie człowieka serio, inne na niego spojrzenie, potem zaufanie i przyjaźń – jest miłość osobowa. Zaczyna się ona już z chwilą ujrzenia drugiej osoby i „usunięcia się”, aby zrobić jej miejsce. Romano Guardini powiada, że „miłość osobowa zaczyna się nie w goście skierowanym ku drugiemu człowiekowi, lecz w ruchu «od», w ruchu ustępującym miejsca drugiemu czło-

³ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 8.

⁴ S. Weil, dz. cyt., s. 77–82.

wiekowi”⁵. Taka miłość osobowa żadną miarą nie implikuje jakiegos ztracenia się człowieka w przedmiocie, przeciwnie: jest to wielka szansa, aby własna osobowość mogła dochodzić do pełni.

Nieodzownym warunkiem zaistnienia właściwej komunikacji między dwiema osobami jest dialog. Człowiek między innymi poprzez mowę wyraża siebie, jest ona jednym ze sposobów – chyba najważniejszym – samoobjawienia się. Tam, gdzie jest osoba ludzka, tam mamy do czynienia z mową, wiąże się ona ściśle z myśleniem. Myślenie nie jest jakimś pierwotnym, przedjęzykowym aktem ducha, które dopiero okazyjnie zostaje wyrażone w słowach, lecz jest ono jednoczesnym wewnętrznym mówieniem, dialogiem „z kims”, chociaż nie jest on jeszcze określony. Dopiero w kontakcie z konkretnym człowiekiem nasza mowa – wzajemna wymiana myśli – tworzy obiektywną przestrzeń „na zewnątrz” i dialog przybiera swoją właściwą formę: jest rozmową z drugą osobą, mojego „ja” z jego „ty”. Nie trzeba oczywiście mówić, że dialog osobowy polega na nieustannym mówieniu, jego bardzo ważnym składnikiem jest również milczenie, ale nie niemota.

Jednym z najważniejszych problemów w życiu każdego człowieka jest jego odniesienie do istoty najwyższej – Boga. Każda antropologia filozoficzna w jakiś sposób daje odpowiedź na to zagadnienie, chociaż rozwiązania są różnorodne, skrajnie przeciwne i nie zawsze całkowicie umotywowane. Człowiek nastawiony jest ze swojej natury na najwyższe dobro. Jego realizacja to działalność zgodna z prawdą: im ona lepsza, tym człowiek jest bardziej sobą. Człowieka spośród innych bytów przygodnych wyróżnia intelekt i wola. Dodajmy na marginesie, że nie wszyscy godzą się z taką klasyfikacją i twierdzą, że sama rozumność i wolitywność nie wyznaczają jeszcze człowieka, a tym bardziej osoby, gdyż człowiek jest samoświadomą bycia osobą, komunikującą się z innymi.

Filozofia klasyczna zakłada czynność woli i intelektu⁶. Wola dąży do tego, aby utrzymać kontakt z pełnią neutralnego dobra, gdyż tylko takie „dopełnie-

⁵ R. Guardini, *Der herr*, Leipzig 1964, s. 236–238.

⁶ Por. K. Kalka, *Wychowanie i kształcenie*, Warszawa 1998, s. 29.

nie” się człowieka może zapewnić mu szczęście. Ten kontakt uwarunkowany jest uprzednim posiadaniem dobra. Trzeba przyznać, że poznanie może być fałszywe, a to implikuje potem zły wybór. Wolność ludzkiej woli suponuje możliwość obu sytuacji – z tym musimy się zgodzić.

W życiu każdego człowieka mamy do czynienia z dobrami cząstkowymi, przemijającymi, głównym zaś dążeniem jest dobro naturalne, dobro najwyższe. Każdy człowiek musi więc odpowiedzieć na powołanie i „pójść” za swoją odpowiedź, gdyż osoba ludzka powstaje przez powołanie. Oznacza ono wezwanie do dialogu, do relacji, z tą różnicą, że moim źródłem istnienia jest Bóg osobowy. Tego wezwania odrzucić nie można, w przeciwnym razie będzie to akt fałszywy.

Tylko przez prawidłową relację z Bogiem, i jednocześnie rzeczywistą tajemnicę, staję się sobą, dopełniam siebie samego. Trudno w tym miejscu wstrzymać się od zacytowania Gabriela Marcela. Mówi on, że: „(...) rzeczywistość (chodzi o transcendentnego Boga) daje mnie samemu sobie w takim stopniu, jak ja daję się naprawdę podmiotom”⁷. To stawanie się, o którym mówi Marcel, jest ciągle, nigdy, przynajmniej tu na ziemi, niezrealizowane, niedopełnione. Horyzont, który mamy przed sobą, zdaje się być ciągle w takiej samej odległości. Chwilami odczuwamy już jego bliskość, jakiś bliżej nieokreślony kontakt z pełnią, ale w rzeczywistości jest on zawsze przed nami, zawsze „do zrealizowania”, a nigdy zrealizowany. To zdaje się przynależać do kondycji ludzkiej: „pielgrzymowanie do”, „wędrówka ku”.

Poziom lub doskonałość życia możemy mierzyć, ustalając, kto określa cel działań i przejawianie się podmiotu, jakimi władzami posługuje się podmiot, jaka forma go stanowi. Człowiek sam określa cel swych działań i przejawów, sam uruchamia odpowiednie władze, kierując swym poznaniem i decyzjami, stanowi go forma rozumna. Podlega jednak jeszcze pierwszym zasadom bytowania.

⁷ G. Marcel, *Od sprzeciwu do wezwania*, Warszawa 1965, s. 233.

Kazimierz Dąbrowski rozumienie świadomości określa nie tylko jako czynność intelektualną, ale także jako wgląd w siebie⁸. Uważa, że możemy określić siebie dopiero w przeżyciu intuicyjno-afektywnym, które dotyczy naszej własnej odrębności, tożsamości, niepowtarzalności w sensie intelektualno-emocjonalnym, indywidualnej i społecznej struktury, przy subiektywnym uwzględnieniu i przeżyciu własnych zalet i braków. Człowiek przeżywający siebie świadomie skazany jest na nieustanne samowybieranie, przeżywanie i analizowanie własnej struktury, zachowania i postępowania, na dramatyczne wybieranie w sobie tego, co autonomiczne, autentyczne, co staje się wzorem dla niego samego. Jednak takie wybieranie siebie musi być czynnością trwałą, procesem osiągnięcia poziomów i hierarchii rozwoju. Samopotwierdzanie jest coraz wszechstronniejszym wybieraniem „siebie w sobie” – w swoim wewnętrznym środowisku. Takie wybory nie mogą być wyłączone z rozwoju świadomego, z wychowania własnej osobowości stanowiącej centrum, wokół którego układa się struktura sensu życia.

Dąbrowski warunkiem sensu ludzkiego istnienia czyni rozwój. Urzeczywistnia on, według autora, różne poziomy i aspekty sensu, gdyż przez niego człowiek realizuje swoje zdolności, potrzeby, cele. Urzeczywistnia złożone w nim potencjalne możliwości osiągnięcia pełni tego, co nazywamy człowieczeństwem, „byciem osobą”⁹. To osiągnięcie pełni, nadawanie kształtów człowieczeństwu, utożsamiamy właśnie z rozwojem, z tworzeniem osobowości, usprawnianiem władz człowieka, aż do granic doskonałości. Każdy człowiek jest osobą, którą czyni go istnienie i wyzwana przez to istnienie w istocie intelektualność. To wyposażenie osób, gdy porównamy je z innymi bytami, wyznacza osobom wyjątkową pozycję, swoisty status wśród bytów, nazywany godnością. Wszystkim osobom przysługuje aksjologiczna własność godności.

Realność, jako przejawiające się w tej postaci istnienie osób, wyzwala łączącą je relację miłości. Prawda jako przejaw istnienia powoduje relację wiary. Dobro

⁸ K. Dąbrowski, *Sens życia jako rozwiązanie ludzkiej egzystencji*, „Roczniki filozoficzne” 4 (1991), s. 99.

⁹ Tamże.

aktualizuje relację nadziei. Intelkt podmiotuje recepcję oddziałujących na nas pryncypiów rzeczy dzięki prawdzie jako udzielaniu się nam bytu. Wola odbiera oddziałujące na nią dobro. Ciało przejawia się w przypadłościach fizycznych oraz takich relacjach, jak uczucia i w fascynacjach poznawczych władz zmysłowych.

Życiem człowieka są więc wsparte na przejawach jego istnienia, wiążące go z osobami relacje miłości, wiary, nadziei, czynności poznania, decyzji i tworzenia przez pracę dzieł dzięki pomocy władz zmysłowych. Czynności poznawania, decyzji oraz praca i jej dzieła są sposobami chronienia relacji osobowych, a przez to wszystkie czynności harmonijnie współstanowią życie ludzkie. To właśnie życie humanistyczne wyróżnia człowieka. Jest ono związane z wartością, dlatego cenimy człowieka, jego istnienie, prawdę, dobro, życie, więzi miłości z osobami, mądrość, sprawiedliwość. To, co cenimy możemy wyrazić przez wskazanie na to, czemu się przeciwstawiamy. Nie godzimy się na nienawiść do człowieka, na niszczenie jego istnienia, na kłamstwo, na zło i odrzucenie moralności jako działań chroniących dobro, na atakowanie życia.

Aby rozstrzygać, co jest prawdziwe lub fałszywe albo co jest dobre i złe, trzeba odwoływać się do odpowiedzialnie uprawianych nauk, głównie humanistycznych. Zwróćmy uwagę – zgadzając się lub odrzucając przedstawione rozumowanie – że definiowanie wartości jako trwania relacji życzliwości, otwartości i zaufania między osobami nie pozwala przyjmować jako wartość czegokolwiek. Wartością bowiem nie jest człowiek, nie są też wartościami relacje osobowe, nawet największa z nich – miłość. Wartością jest trwanie miłości, i to nie z cymkolwiek, lecz wyłącznie z drugą osobą. Nie znajdzie się wśród wartości miejsce na trwanie miłości nieprawości własnych lub cudzych.

Realistyczna aksjologia jako teoria wartości będących trwaniem realnych skutków podstawowych dla ludzi relacji międzyosobowych, nie wyrывая człowieka z powiązań z ludźmi, z kontaktu z ich istnieniem, prawdą, dobrem, syntuuje go w środku humanizmu¹⁰. Wśród tych bytów poznawanych naczelnym

¹⁰ M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 54.

partnerem poznawczym człowieka, i przez to miarą wszystkich rzeczy, jest drugi konkretny człowiek. Jedynie wchodząc w relację z drugim człowiekiem istniejącym dowiadujemy się, co oznacza, że istnieję ja sam.

Oczywiste jest to, iż każdy człowiek jest osobą. Jest bytem indywidualnym, jednocześnie duchowym i cielesnym, przejawiającym swe człowieczeństwo w intelektualności i wolności. Intelektualność pozwala mu poznać rzeczywistość, a wolność objawia się we wszystkich jego decyzjach. Poznanie umożliwia kontakt z prawdą, decyzję zaś kieruję ku dobru. Punkt widzenia, według którego relacja jest oznaczona z jednej strony przez swój podmiot odrębny od niej, a z drugiej strony przez to, do czego się ona odnosi, zmusza do uznania relacji jako czegoś drugorzędnego, jako skutku spowodowanego przez dwa byty istniejące. W konsekwencji człowiek jest określany jako podmiot (świadomy i wolny) wszystkich swych relacji.

Wszystkie osoby ludzkie jako indywidua duchowe, objawiające swe człowieczeństwo przez działanie wolne i rozumne, posiadają – jak każdy byt realny – właściwości transcendentalne i kategorialne. Właściwości transcendentalne osoby ludzkiej są oparte na jej istnieniu. Ponieważ te właściwości konstytuują podstawy relacji osobowych, trzeba nam je przedstawić w sposób bardziej szczegółowy. Należy jednak zbadać kwestię następującą: czy właściwości kategorialne stanowią podstawę relacji osobowych? Wiemy, że byt posiada właściwości kategorialne dzięki swej istocie. W przypadku człowieka, ponieważ forma obejmuje możliwość duchową, odkrywamy intelekt i wolę, doznawanie i działanie. Kiedy forma zawiera możliwość materialną, byt ma takie właściwości kategorialne jak: widzialność, rozciągłość, jakość itd. Przeciwnie do tego, co mówią niektórzy, własności kategorialne nie stanowią podstawy relacji osobowych w ścisłym tego słowa znaczeniu. Kiedy osoba odnosi się do innych osób lub rzeczy przez swoją istotę duchową, tworzy faktycznie relacje osoby ludzkiej (np. relacja poznania czy decyzji itd.), ale nie są one wtedy osobowe. Są one realne jedynie w swej bytowości, ale skutki, które wytwarzają, pozostają bytami rozumu, tzn. wytworami ludzkimi, jak mądrość, wiedza, dzieła sztuki itd.

Tradycja filozoficzna uznaje dwa typy stosunków pomiędzy osobami ludzkimi: relacja sprawiedliwości i przyjaźni. Sprawiedliwość widzi na pierwszym miejscu naturę, przyjaźń kładzie na pierwszym miejscu osobę, ponieważ istnieje pokrewieństwo uprzywilejowane pomiędzy naturą miłości i własnościami osoby. Relacje miłości opierają się na bazie własności osoby (własności kategorialne czy raczej relacje kategorialne poznania i decyzji). Aby nazwać i określić te relacje, bierzemy za punkt wyjścia klasyczną definicję sprawiedliwości. Odkrywamy w niej trzy charakterystyczne cechy: wymiennność, równość i spontaniczność. Wszystkie relacje związane ze sprawiedliwością i przyjaźnią sprowadzają się do trzech typów stosunków: relacje wzajemności, równości i spontaniczności. Specyficzność jednak tkwi w tym, że zmiennność byłaby raczej istotą dla sprawiedliwości, a spontaniczność dla miłości. Zakłada się więc z jednej strony relacje miłości oparte na jakości osoby jako osoby (świadomość, nieskończoność, wolność), a z drugiej strony relacja sprzeczności oparta na jakościach natury (miara, proporcja, determinacja).

Podkreślając mocno, że każda osoba ludzka jest jednocześnie w całości naturą i osobą, zamierza się zrobić połączenie w jedność pomiędzy tymi dwoma typami relacji, odnosząc je do trzech cech charakterystycznych wziętych z definicji sprawiedliwości. Ta teoria wyznaczy to, że nie jawi się prawdziwie wyrażoną. Owszem jest ona piękna i dobrze zbudowana, ale daleka od bytu realnego, od bycia czymś rzeczywistym. Jak można wyjść rozpoczynając rozważania od definicji sprawiedliwości, aby ustalić relację osobową? Jak można wychodzić od definicji czegokolwiek, aby odkryć stosunki realne? Relacja miłości nie może opierać się na bazie innych relacji, miłość jest tym, co pozwala osobie wejść w relacje z innymi osobami. Analiza metafizyczna relacji osobowych, czym by one nie były, nie może być weryfikacją punktu wyjścia, jeżeli się chce pozostać wierna realizmowi filozoficznemu.

Relacje osobowe według Gogacza opierają się na bazie właściwości transcendentálnych¹¹. Ta koncepcja pozwala odsłonić sens pozytywny bytu ludzkiego i każdego bytu realnego. Byt posiada własności transcendentálne dzięki swemu istnieniu. Zwykle wylicza się sześć własności zamiennych: realność, odrębność, jedność, prawda, dobro, piękno. Własności te różnią się realnie i tworzą jedność realną. Nie chodzi absolutnie o problem idei transcendentálnych, lecz o istnienie. Utożsamia się je z tym, co nazywa się „dobre”, „prawdziwe” i „piękne” itd. Nic poza istnieniem nie może pretendować do dobra, prawdy, piękna, jedności czy do odrębności. Własności transcendentálne bytu konstytuują jego rozkwitanie egzystencjalne.

Ponieważ rzecz nie jest dobra dlatego, że jest pożądana, ale pożądana, bo jest dobra:

Jest oczywiste – pisze Tomasz – że każdy byt jest pożądaný (godny pożądaný) o tyle, o ile jest doskonały: w rzeczywistości wszystko pragnie swojej doskonałości. Zresztą każdy byt jest doskonały o tyle, o ile jest w akcie: stąd jest oczywiste, że w takiej mierze, w jakiej rzecz jest dobra, w takiej rzecz jest bytem. W rzeczywistości istnienie jest aktualnością każdej rzeczy¹².

Tekst przytoczony przez nas wyjaśnia, w jakim sensie jest godny pożądaný. Jeszcze raz właściwość transcendentálna prowadzi nas do złożoności bytu konkretnego. „W rzeczywistości – podkreśla Tomasz – dobro jest naturalnie w każdym bycie, wtedy gdy jest nazywany dobry (*bonum*) przez swoje naturalne własne istnienie”¹³. A więc wewnątrz samego bytu sytuuje się pożądlivość i pożądaný. Zauważmy również, że dobro nie opiera się tylko na istnieniu bytu, ale także na innych rzeczach, które mogą być wymagane do jego doskonałości, co wskazuje na byt wśród innych bytów. To przedstawienie Tomasza dotyczące włas-

¹¹ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki...*, s. 27.

¹² S. Th., I-II, q. 109, a. 1 i 2.

¹³ S. Th., I-II, q. 109, a. 1.

ności transcendentalnych nie jest wyczerpujące, ale pozwala nam lepiej uchwycić problematykę podstawy relacji osobowych i zobaczyć rozkwit egzystencjalny bytu. Jest on najpierw realny, istnieje i jako taki może być doświadczany. Cały byt realny jest *per se* pozytywny i dlatego może być zaakceptowany i przyjęty.

Byt konkretny, istniejący jako jedność i odrębność (transcendentalne), jawi się w sposób konieczny, bo istnieje swą obecnością wśród bytów. To jedynie nicość nie może objawić żadnej rzeczywistości. Byty więc mają własności, które im pozwalają manifestować się, objawiać jako byty istniejące. Metafizyka nazywa tę własność transcendentalną prawdą. Inny byt może reagować na tę rzeczywistość, manifestując się przez akceptację bądź przez negację. Każdy byt posiada więc własność, która może zrodzić akceptację lub negację innego. Ta własność jest nazywana przez filozofów własnością dobra.

Każdy byt istniejący jest bytem doskonałym, ponieważ ma on to wszystko, co jest ontycznie konieczne dla bycia danym bytem. Jako taki istnieje i objawia się innym. Tak więc powinien mieć własność pozwalającą mu manifestować siebie jako byt doskonale istniejący. Mówi się więc, z metafizycznego punktu widzenia, o własnościach transcendentalnych piękna. Przechodzimy teraz do zbadania osoby ludzkiej, na ile ona objawia swoje własności transcendentalne. Zaczyna istnieć jako rzeczywistość personalna, odrębna od wszystkiego, co ją otacza. Przez sam fakt istnienia i bycia realną osobą wywołuje relację personalną miłości z innymi ludźmi. Jest to więc relacja transcendentalna spotkania dwóch osób, oparta jedynie na ich istnieniu. Ponieważ wynika wyłącznie z motywu istnienia, jest bezinteresowna i nie idzie za żadną korzyścią, jest w pełni miłością. Słuszne zatem jest to, że pozwala osobie wejść w relację miłości, a także w inne relacje osobowe. Zanim to przeanalizujemy, podkreślmy jeszcze raz charakter pozytywny każdego bytu realnego, który na mocy samego faktu istnienia nie może nie być zaakceptowany i przyjęty. Mówiąc inaczej, musi być kochany i miłowany. Oto powód, dla którego w rzeczywistości w relację miłości wchodzi wszystkie byty realne bez żadnego wyjątku. Ta relacja polega na głębokiej akceptacji bytu istniejącego. Należy zauważyć, że aby ta relacja miłości była w pełni osobowa,

powinna mieć jako kresy dwie osoby ludzkie. Trzeba przyznać, że te relacje mają pewien charakter konieczny – osoby ludzkie, gdy ma miejsce spotkanie między nimi, nie mogą nie wejść w relacje osobowe. Te relacje po prostu istnieją, ponieważ osoby spotykające się istnieją i z pewnością można odczuć skutki tych relacji, ale nigdy je same.

Akt istnienia jakiejś osoby, dzięki któremu może ona wejść w relację personalną miłości, zachodzi na mocy przyczyny sprawczej, będącej jego przyczyną zewnętrzną i ostatnią. Również przyczyna sprawcza przybiera postać bytu osobowego o własnościach transcendentalnych. Pozostaje nam więc szukanie przyczyny celowej, która warunkuje ukonstytuowanie się tych własności. Refleksja metafizyczna prowadzi nas do stwierdzenia, że to inna osoba ludzka jest miarą istotną wskazującą charakter właściwy prawdzie, dobru i pięknu, ponieważ te właściwości są ukonstytuowane przez istnienie i relacje z innymi bytami przygodnymi. Dokładniej mówiąc, relacje warunkują w bycie własności recepcji i akceptacji, albo inaczej, to sam byt warunkuje recepcję i akceptację wtedy, gdy znajduje się w relacji z innymi. Na przykład własność transcendentalna prawdy konstytuuje się dzięki istnieniu osoby, a równocześnie przez swoje odniesienie do innych. Odniesienia są konieczne, aby osoba miała swoją własność prawdy, która jest jej realnością objawioną innym. Prawda odnajduje swoją własną rację konstytutywną z chwilą, gdy inna osoba uchwytuje objawiającą się obecność innej osoby. Tak jest również w tym, co dotyczy piękna i dobra. Możemy więc ujrzyć tworzenie się podwójnej relacji. Z jednej strony inne osoby jako przyczyny celowe konstytuujące własność prawdy stają się podmiotami relacji, których kresem jest własność konstytuująca się; jest to relacja przyczynowości celowej. Z drugiej strony, kiedy osoba odnosi się do innych przez prawdę już ukonstytuowaną albo konstytuującą się w niej, staje się ona podmiotem relacji, której kresem są inni. W tym przypadku ma miejsce relacja osobowa wiary. Te dwa typy relacji mogą się tworzyć jednocześnie.

Dobro jako własność transcendentalna jest fundamentem relacji nadziei. Piękno, wydaje się nam, wywołuje relację kontemplacji. Wszystkie te relacje osobowe

– miłości, wiary, nadziei, kontemplacji tworzą środowisko autentycznie ludzkie. Osoby zatem mogą się rozwijać we wszystkich wymiarach swojego życia. Jest rzeczą całkiem oczywistą według tej propozycji, która ma na uwadze strukturę relacji osobowych z punktu widzenia metafizycznego, że te relacje nie zależą w żadnym wypadku od poznania i woli osoby ludzkiej. Znajdują swoją rację bytu jedynie w istnieniu i własnościach transcendentalnych osoby, i to jest także całkiem oczywiste, wszystkie relacje osobowe powstają w pełni, w kontekście różnych poziomów życia człowieka. Istnieje więc zbiór relacji, odniesień na płaszczyźnie metafizycznej, psychologicznej, religijnej i socjologicznej. Chcąc pozostać zawsze na poziomie metafizycznym, jesteśmy zobowiązani nie pomylić tych różnych płaszczyzn. Trzeba jednak uznać w porządku metafizycznym związki pomiędzy relacjami osobowymi i władzami podstawowymi osoby, jakimi są poznanie i wola.

W swojej refleksji nad przyczyną miłości Tomasz z Akwinu twierdzi, że właściwe poznanie warunkuje miłość, zatem każda miłość zakładałaby poznanie. Upraszczać trzeba przyjąć, że miłość polega na porównaniu poznawczym jednych z drugimi. Czy można więc twierdzić, że kocha się w takiej mierze, w jakiej się poznaje tego, kogo się kocha? Sam Tomasz wahał się w ostatecznym stwierdzeniu tej koncepcji: „Może się zdarzyć, że kochamy więcej tych, których nie znamy, ponieważ realność może być kochana doskonale nawet wtedy, gdy nie jest ona doskonale znana”¹⁴. Miłość i wszystkie relacje osobowe nie wynikają z żadnej decyzji człowieka. Przeciwnie, podkreślmy to wyraźnie, trwanie skutków relacji osobowych ich rozwój na płaszczyźnie psychologicznej, emocjonalnej, socjologicznej, wszystkie dramaty i wzniosłości życia osoby, które wynikają z odrzucenia bądź z akceptacji relacji, zależą zarówno od poznania, jak i od woli. Stąd są one bardzo ważne, gdy chodzi o wpływ na nasze szczęście lub cierpienie.

Relacje międzyludzkie są rzeczywiste. Skoro tak jest, to metoda filozofowania pomaga w wyświetleńiu rzeczywistego charakteru tych relacji nawiązujących się między osobami rzeczywiście istniejącymi (wydaje się szczególnie przydatna

¹⁴ S. Th., I-II, q. 23; q. 25.

w interpretowaniu komunikacji filozoficznej). Spełnia się w ten sposób wypowiedziany nierzadko postulat, aby ludzi potraktować poważnie jako rzeczywiście istniejących i takich, jacy indywidualnie i społecznie są.

Miłość, wiara i nadzieja okazują się nie tylko cnotami teologicznymi. Są relacjami między ludźmi, czyli wymagają wytłumaczenia w świetle zasad, które każdego człowieka czynią rzeczywistym bytem, a wszystkich ludzi łączą pomiędzy sobą. W myśl ujęcia św. Tomasza z Akwinu miłość, wiara i nadzieja są relacjami osobowymi. Osoba jest według Tomasza czymś realnym, subsystującym w naturze intelektualnej. Natomiast Arystoteles, a za nim Tomasz, relację zaliczył do klasy przypadłości. Przypadłość jest bytem niesamodzielnym, zależnym od substancji. Najogólniej można je za Tomaszem podzielić na takie, które nie mogą się dalej doskonalić, gdyż osiągają swój optymalny stan od razu. Wśród tych pierwszych można wyróżnić z kolei własności i relacje.

Relacja, jak to określił Tomasz, jest przyporządkowaniem czy odniesieniem czegoś do czegoś innego. Jako byt przypadłościowy, niesamodzielny, niesamowystarczalny w swej bytowości bez oparcia, zakotwiczenia w substancji, bytuje tylko wtedy, gdy wyznaczają ją dwa byty, gdy jest skutkiem dwu przyczyn, które nazywamy podmiotem i przedmiotem. Podmiot jest podstawą działania i to on zapoczątkowuje relacje. Przedmiot jest podstawą doznania, odbioru relacji, będąc zarazem jej kresem. Relacja zatem bytuje tylko wtedy, gdy przyczynuje ją jakiś podmiot oraz gdy odbiera ją i podmiotuje w sobie przedmiot. Wynika stąd ważna zasada metodologiczna. Nie należy badać relacji samej w sobie. Trzeba wskazać, zmodyfikować jej podmiot i jej kres, aby następnie ustalić, jakie dany byt posiada własności i w związku z tym, jakie relacje może wyznaczać. Zaakcentujmy tutaj, że jakkolwiek cały byt wchodzi, nawiązuje określoną relację, to jednak bezpośrednim podłożem relacji jest określona własność bytu, który posiada dwojakiemu rodzajowi własności: istnieniowe i istotowe.

Celem człowieka jest rozwój intelektu i woli. Ten rozwój to wierność prawdzie i dobru. Sam cel to rozeznanie, co jest dobre dla człowieka, czyli jest zasadą wyboru działań. Te cele nie mogą być dowolne. Aby człowiek mógł osiągnąć ludzkie

cele i zgodnie z nimi organizować swoje działania wspomagane wiedzą i decyzją, musi usprawnić się w zachowaniach moralnych. Potrafi wtedy rozpoznać, które działania podejmować i które wybierać, przed czym się bronić, co przejmować¹⁵.

Na własności transcendentalnej – realności dwu osób – buduje się relacja osobowa miłości. Realność będąca w bycie przejawem istnienia polega na życzliwym współprzebywaniu osób. Relacja miłości ma w swej istocie te same treści. Jest ona życzliwym kontaktem dwu osób, niczym niemotywowaną pełną życzliwością, ponieważ istnienie jest pierwotne i przejawia się w realności osób. Relacja osobowa miłości jest w swej istocie bezinteresowną życzliwością, upodobaniem, współprzebywaniem. Zaczyna wyrastać z istnień dwu osób w momencie, gdy się spotykają. Człowiek jest przyjacielem drugiego człowieka przez swoją obecność. Należy wyjaśnić więc, dlaczego relacja osobowa miłości jest zupełnie naturalna.

Przyjaźń w duszy powstaje w trojaki sposób, gdyż – jak wyjaśnia Tomasz z Akwinu – dusza rozumna może rozważać na trzy sposoby: jako istniejąca naturalnie, ponieważ otrzymała łaskę oraz posiada zdolność myślenia. W rzeczywistości w sposobie bycia rzeczy także istnieje trojokie źródło: naturalne, wolitywne oraz cudowne. W ten właśnie sposób relacja osobowa miłości jest naturalna i wynika z faktu, że dwie osoby ludzkie istnieją, spotykają się i są obecne – jedna wobec drugiej. Tomasz twierdzi, że przyjaźń rodzi się w duszy według pierwszego źródła – naturalnego i tak jak forma substancjalna tworzy się naturalnie w materii¹⁶.

Istnieją liczne sposoby miłowania, o których mówi Tomasz w swych tekstach, ale te różne sposoby zawsze wynikają z podstawowej relacji miłości opartej na istnieniu dwu osób. Jednak lepiej byłoby nazwać te sposoby miłowania skutkami relacji osobowej miłości, ponieważ tylko wówczas można mówić o roli, jaką odgrywa tu poznanie i wola. Drugie źródło przyjaźni określa Tomasz jako źródło dobrowolne, czyli wolitywne, ponieważ kiedy człowiek zaczyna kochać, czyni to na mocy dobrowolności. W tym przypadku można wyróżnić dwa ro-

¹⁵ Por. K. Kalka, dz. cyt., s. 39.

¹⁶ S. Th., II-II, q. 23-46.

dzaje miłości: miłość, przez którą kocha się to, czego się pragnie oraz miłość przyjaźni, przez którą kocha się tego, dla kogo chce się dobra jako przyjaciel. Można więc wywnioskować, że poznanie w sposób naturalny i konieczny poprzedza miłość, a spostrzeżenie poprzedza pożądania. Jednak ostatecznie to nie byt poznany jest tym, którego się kocha, lecz sam byt. Jeżeli poznanie byłoby miarą miłości, trzeba byłoby uznać, że nie miłość jest absolutna, ale poznanie o przyjacielu, ponieważ mierzy ono miłość.

Miłość pożądawcza – według Tomasza z Akwinu – realizuje się w spotkaniu pomiędzy dwiema osobami, wzbudzona przez spostrzeżenie zmysłowe i emocjonalne. Jest to dążenie do dobra, ale nie jest ono identyczne z ujęciem intelektualnym.

Podczas gdy władza zmysłowa jest ujmująca to, co poprzedza, to władza uczuciowa jest pobudzona i jeżeli władza woli jest dysponowana przez stan miłości przechodzi natychmiast w akt i rzecz poruszającą i zachwycającą, gdy zostanie uchwycona kocha (mowa o woli) pragnąć¹⁷.

Miłości pożądania towarzyszą trzy rzeczy: jakość, ilość i relacja, a w dalszym ciągu inne rzeczy, takie jak: ruch, obawa, upodobanie i pociecha. Miłość przyjaźni istnieje tylko pomiędzy dwiema osobami, ma tu miejsce identyfikacja dobra, a miłość pożądania może istnieć pomiędzy osobą a rzeczą.

Według pewnej uwagi Arystotelesa – mówi Tomasz – nie jest bez znaczenia jaka miłość konstituuje przyjaźń, a konstituuje ją jedynie miłość, której towarzyszy życzliwość, to znaczy miłość, przez którą kocha się kogoś, ponieważ chce się dla niego dobra¹⁸. W tym miejscu należy wyjaśnić, co znaczy chcieć dobra dla kogoś. Chcieć dobra dla kochanego przedmiotu to właśnie racja, dla której miłość może istnieć, jest to racja zaistnienia miłości. By miłość mogła być prawdziwa, trzeba aby chciała ona dobra bytu, jeśli jest to dobro bytu, jednak aby można było mówić, że się kocha, nie wystarczy tylko chcieć dobra, które jest

¹⁷ S. Th., II–II, q. 109.

¹⁸ Tamże.

właściwe osobie. Można więc stwierdzić, że chcieć dobra dla kogoś, z punktu widzenia filozoficznego, to chcieć, żeby ta konkretna osoba istniała, jedynie miłość bezinteresowna jest godna człowieka. Kiedy miłość nabiera cech interesowności i utylitarności, wówczas jest ona adresowana do rzeczy. Ostatecznie istnienie rzeczy jest podporządkowane istnieniu człowieka. Wynika z tego, że można kochać rzeczy dla nich samych lub można kochać dla siebie samego. Kocha się więc je, gdyż chce się dla siebie tego, co one mają z dobra – w takim sensie mówi się o kochaniu wina, konia lub jakiegokolwiek innej rzeczy. W tym przypadku nie chodzi już o miłość przyjaźni, lecz o miłość pożądania. Byłoby czymś dziwnym w rzeczywistości mówić, iż ma się przyjaźń dla wina lub konia, ale w rzeczywistości zdarza się, że osoby ludzkie kocha się jak rzeczy. Prawda i otwieranie się na inne osoby uczy także otwierania się na rzeczywistość i jej podstawową własność, jaką jest miłość.

O miłości tej Tomasz z Akwinu mówi, iż nikt bez niej nie może być prawdziwie szczęśliwy, każdy bowiem, kto czegoś pragnie, tak długo nie będzie miał radości ani spokoju, dopóki tego nie osiągnie¹⁹. Jeśli chodzi o rzeczy materialne, to gdy się ich nie ma, są przedmiotem pożądania, natomiast posiadane budzą niesmak i znudzenie. Inaczej jest z rzeczami duchowymi. Kto bowiem Boga miłuje, posiada Go, miłująca i spragniona dusza w Nim doznaje spoczynku. Według św. Tomasza różnice w stopniu szczęścia zależą wyłącznie od stopnia miłości, a nie od żadnej innej cnoty. Tylko bowiem tym, którzy kochają, obiecanie jest szczęście, a wszystko to, w czym nie ma miłości jest niedostateczne. Kto posiada miłość nic nie może przynieść szkody, przeciwnie – wszystko obraca się na dobre. „Wiemy, że Bóg z tymi, którzy Go miłują współdziała we wszystkim dla ich dobra” (Rz 8,28). Owszem, to co przeciwne i trudne, kochającemu wydaje się słodkie. Miłość jako spełnienie szczęścia jest także źródłem doskonałego pokoju.

Rzeczy, które stanowią przedmiot pożądania, nie zaspokajają duszy, albowiem posiadanie jednej wywołuje pragnienie zdobycia następnej. Inaczej jest z miłością.

¹⁹ Św. Tomasz z Akwinu, *Wykład pacierza*, tłum. K. Suszyło, M. Starowieyski, W. Giertych, Poznań 1987, s. 107–108.

Każdy, kto kocha – Boga – cieszy się doskonałym pokojem. Bierze się to stąd, że tylko Bóg może wystarczyć do zaspokojenia naszych pragnień. Bóg bowiem jest większy od naszego serca. Miłość stanowi także źródło światła dla naszego serca, poucza nas o tym, jak mamy postępować i co czynić, aby życie nasze było prawdziwie ludzkie i godne nieba. Wreszcie miłość w szczególny sposób wywyższa człowieka w jego godności, która jest szczególną pozycją osób wśród bytów²⁰.

Jakkolwiek, pisze św. Tomasz, miłość jest darem, to dla jej posiadania konieczna jest odpowiednia dyspozycja z naszej strony. Niezbędne są szczególne warunki do jej zdobycia i wzrostu. I choć św. Tomasz pisze o warunkach zdobywania miłości Bożej, to tak naprawdę istnieje tylko jedna miłość, którą kochamy Boga i człowieka, inny jest tylko proces przystosowywania się do natury tego, kogo kochamy – proces ten mistycy chrześcijańscy nazywają nocą. W zależności od tego, jaka sfera naszej osobowości jest przystosowywana, mówimy o nocy zmysłów, wiary, miłości. Ciemna noc miłości dzieje się właśnie w naszych przeżyciach, w obrębie psychiki, która jest sumą działań duszy i ciała, kształtowanych przez kulturę w ich celach i sposobach uzyskiwania celów. Wpływ kultury często powoduje, że przeciwstawiamy się wpływowi tego, co wnosi w nas miłość. Bywamy wierniejsi swojemu projektowi życia, wyobrażeniu miłości i osoby kochanej niż prawdzie, czyli zgodzie naszych wyobrażeń, zdań, symboli z poznawaną rzeczywistością²¹.

Dla zdobycia miłości pierwszym warunkiem jest słuchanie. To pierwszy krok przystosowywania się do rzeczywistości umiłowanego. Słuchanie przenosi poznawane pryncypia osoby do intelektu, czyni mowę serca poznawaniem wyrażnym, otwiera nas na prawdę zawartą w bycie poznawanym – prawdę, która w bycie jest jego transcendentną własnością, powoduje relację wiary. Innym warunkiem jest rozmyślanie nad dobrem i pięknem tego, kogo kochamy. Dobro, jako przejawianie się istnienia w bycie, zachęca nas, byśmy odnosili się ufnie do oddziaływującego na nas bytu. Jako własność w bycie uprzedza czynności

²⁰ Tamże, s. 104–107.

²¹ M. Gogacz, *Ciemna noc miłości*, Warszawa 1985, s. 153–154.

wyboru dobra, powoduje, że nasze odnoszenie się do osoby kochanej jest zawsze życzliwe i miłujące²². To nasze miłujące, oparte na własności dobra, odnoszenie się do osób nazywamy nadzieją. Nadzieja jest poszukiwaniem więzi z osobą przez miłość i wiarę, jest prośbą skierowaną do osoby umiłowanej, o to, by akceptowała nas i ufała²³. Rozmyślanie o dobru osoby obdarzonej miłością pielęgnuje i rozwija dobre myśli, a przez to dobro i piękno w nas samych. Piękno, które jest w całej osobie przejawianiem i ukazywaniem się zarazem jej całości istnienia oraz odrębności, jedności, realności, prawdy i dobra. Piękno, jako wyraz dominującej w istnieniu i istocie prostoty, jasności i przejrzystości, ukazuje nam, czym i jaką ona jest, wiążąc nas przez to ze sobą²⁴.

Dobre myśli związane z dobrem osoby, jak mówi Tomasz, zdobywają, karmią i zachowują miłość. Określa on także środki, które posiadają miłość rozwijają. Są nimi: niezaprzątanie serca sprawami doczesnymi, które rozumieć tu będziemy jako myślenie o tym wszystkim, co przeciwne jest dobru i miłości, co jest złem i fałszem w kulturze czyli o tym, co niszczy i izoluje, sprawia ból osobie, co jest użyciem jej jako rzeczy, zdradą, zawiścią, przedłożeniem środków materialnych nad dobro osób i ich rozwój. Serce ludzkie, mówi św. Tomasz, nie może się całe angażować w sprawy, które między sobą biegunowo się różnią. Stąd im nasze serce bardziej oddali się od wartości materialnych, małych, przyziemnych, tym bardziej utwierdzi się w miłości, albowiem pragnienie zachowania dóbr doczesnych jest trucizną dla miłości, ograniczenie zaś pożądliwości jest jej doskonałością. Pożądliwość bowiem jest korzeniem wszelkiego zła²⁵. Pożądliwość rozumiemy tutaj jako kierowanie się władz zmysłowych, nieusprawionych i nieprzywiązanych do wybierania właściwego dla człowieka dobra, lecz do dobra jakiegokolwiek, do łączenia się i wiązania z czymkolwiek. Pożądliwość ta jest właśnie miłością rzeczy doczesnych. Ogranicza, a przez to rozwija miłość, bojaźń, czyli takie pragnienie dobra i miłość osoby, które

²² M. Gogacz, *Elementarz metafizyki...*, s. 53.

²³ Tamże, s. 53–55.

²⁴ Tamże, s. 55.

²⁵ Św. Tomasz z Akwinu, dz. cyt., s. 108.

powodują powstrzymywanie się przed czynami mającymi skutki niszczące i hamujące miłość. Bojaźń taka rozwija mądrość, która jest zasadą chroniącą dobro osób. Ujmując bowiem to dobro jako prawdę o osobie, o osobie umiłowanej, ku temu dobru i prawdzie prowadzi, powodując wzrost miłości.

Innym środkiem ograniczającym poządlliwość, czyli to, co oddala od miłości i niszczy ją, jest cierpliwość w przeciwnościach. Określa się ją jako umiejętność wytrwałego wielokrotnego doznawania dobra pomimo trudności i przeszkód. Święty Tomasz pisze, że cierpliwość wręcz wypływa z miłości i warunkuje ją, gdyż jeśli kogoś kochamy, potrafimy wiele znieść, miłość przez to nie słabnie, ale przeciwnie – wzrasta²⁶.

Bibliografia

- Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1983.
- Dąbrowski K., *Sens życia jako rozwiązanie ludzkiej egzystencji*, „Roczniki filozoficzne” 4 (1991).
- Gogacz M., *Ciemna noc miłości*, Warszawa 1985.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki*, Warszawa 1997.
- Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995.
- Guardini R., *Der herr*, Leipzig 1964.
- Kalka K., *Wychowanie i kształcenie*, Warszawa 1998.
- Marcel G., *Od sprzeciwu do wezwania*, tłum. S. Łowicki, Warszawa 1965.
- Pieper J., *O miłości*, tłum. I. Gano, Warszawa 1983.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Wykład pacierza*, tłum. K. Suszyło, M. Starowieyski, W. Giertych, Poznań 1987.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Summa Teologii*, tłum. S. Belch, Londyn 1966.
- Weil S., *Wybór pism. Poznanie nadprzyrodzone*, przeł. i oprac. Cz. Miłosz, Kraków 1991.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.

²⁶ Tamże, s. 108.

Krzysztof Wojtkiewicz
Uniwersytet Szczeciński
Katedra Teologii Dogmatycznej

RELACYJNY WYMIAR OSOBY LUDZKIEJ W PROCESIE WYCHOWAWCZYM

Zarówno pedagogika, jak i systemy wychowawcze mają na uwadze uformowanie, udoskonalenie czy po prostu wychowanie człowieka. Przy czym, w zależności od profilu danego systemu, ostateczny wynik formowania może być różny. W Polsce swoje trwałe miejsce zdobyła myśl personalistyczna, która obecna jest nie tylko w filozofii i teologii, lecz także w pedagogice¹. W ujęciu personalistycznym człowiek rozumiany jest przede wszystkim jako osoba, a nie jedynie jako osobnik biologiczny czy byt materialny. Następnie personalizm podkreśla jej godność, rozumność, wolność, relację do Boga, a więc wymiar duchowy oraz społeczny. Słowem, osoba jest ujmowana w sposób integralny. W procesie wychowania niezmiernie ważne jest, aby nie ujmować osoby fragmentarycznie, jednoaspektowo. W przeciwnym razie niemożliwe stanie się osiągnięcie celu, który jest prawdziwym dobrem dla człowieka. A dobrem tym jest nic innego, jak możliwe najdoskonalsze ukształtowanie człowieka, czy mówiąc inaczej – „udoskonalenie osobowości ludzkiej”². Dlatego można powiedzieć, że proces wychowawczy to przechodzenie od antropogenezy do personalizacji, do pleromy człowieka,

¹ Zob. chociażby *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 1993; *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, tenże (red.), Kraków 2005.

² J. Piwowarczyk, *Wobec nowego czasu*, Kraków 1985, s. 297.

tn. pełni jego osobowego bytu. Ale co oznacza owa pełnia? W niniejszym szkicu rozważymy, z punktu widzenia personalizmu trynitologicznego, istotny aspekt tej pełni, który leży u podstaw chrześcijańskiego procesu wychowania. Jest on tak ważny, że bez niego trudno mówić o celu wychowawczym człowieka, a tym bardziej go osiągnąć.

Personalistyczne rozumienie osoby ludzkiej

Nie można mówić sensownie o celu wychowania człowieka bez przyjętej wizji człowieka. Stąd pierwszym pytaniem, które należy postawić, jest pytanie o człowieka. Czym, a raczej kim jest człowiek? Ponieważ jak dotąd powstało niezmiernie wiele prac na temat rozumienia człowieka z zakresu antropologii, wydaje się rzeczą zbyteczną powtarzać znane już określenia człowieka. Wystarczy sięgnąć do opracowań antropologicznych, by otrzymać właściwą odpowiedź. Dla nas ważniejsza jest odpowiedź ze strony personalizmu. Przyjmuje on bowiem już na początku swoich rozważań aksjomat, iż człowiek jest osobą. Dla personalizmu osoba staje się punktem wyjścia w rozważaniach na temat zarówno tajemnicy jej bytu, jak i otaczającego ją świata. W pewnym sensie osoba staje się metodą, kluczem hermeneutycznym dla zrozumienia całej rzeczywistości. Ale jak właściwie rozumie ją personalizm? Dla personalizmu osoba jest tak wielkim misterium, że nie sposób jej ująć w jakąś syntetyczną definicję, lecz można ją co najwyżej opisywać wieloaspektowo.

Według twórcy systemu personalizmu uniwersalnego, Czesława Bartnika, osobę można określić najpierw od strony ontologicznej, gdzie jawi się ona jako indywidualna subsystencja cieleśno-duchowa, mająca swoje centrum w jaźni. Jest ona w stanie siebie transcendować, a do swej pełni dochodzi w innych osobach i bytach. Następnie opisuje on osobę analitycznie, gdzie jawi się ona jako „substancja przedmiotowo-podmiotowa, somatycznie-duchowa, immanentno-transcendentna, indywidualno-społeczna i esencjalno-istnieniowa rozwijają-

ca się tematycznie w głąb, wwyż i w nieskończoność³. W obu opisach należy wskazać na kilka akcentów. Otóż osoba ludzka jest to przede wszystkim byt o złożonej naturze, ponieważ jest ciałem i zarazem duchem. Jej centrum stanowi jaźń, dzięki której może ona wznieść się zarówno ponad siebie, jak i otaczający ją świat, tzn. może ona reflektować siebie i otoczenie. Jaźń jest więc tym, co odróżnia i zarazem wywyższa osobę w świecie bytów materialnych. Jednakże osoba nie jest bytem zamkniętym i odizolowanym od świata, lecz otwartym i relacyjnym. Stąd też dochodzi ona do swej pełni nie inaczej, jak przez liczne więzy, najpierw z osobami, a następnie z innymi bytami materialnymi i całym światem. Bartnik zauważa, że w powyższych opisach osoby, ważniejszy jest aspekt istnieniowy, egzystencjalny, niż esencjalny, ten pierwszy wskazuje bowiem na to, że osoba jest podmiotem, jest kimś, a nie czymś – rzeczą⁴. Dlatego skrótowo ujmuje on osobę następująco: osoba jest to byt istniejący jako ktoś (a nie coś).

Personalizm rysuje integralną wizję człowieka, wyróżniając w nim duchowo-cieleśną strukturę bytową, jaźń jako centrum jego bytu osobowego oraz wymiar relacyjny. Wszystkie te aspekty są ważne i są ściśle związane w człowieku. W naszym rozważaniu jednak skoncentrujemy się na wymiarze relacyjnym, który ma kluczowe znaczenie dla procesu wychowawczego. Stąd też najpierw należy postawić pytanie o źródło bądź wzorzec tej relacyjności, a następnie o sposób realizacji tego relacyjnego wymiaru.

Obraz Boży w człowieku

Teologia chrześcijańska, bazując na objawieniu biblijnym, uczy, że człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boże (por. Rdz 1, 26-27). To określenie jest z jednej strony bardzo wynoszące człowieka, jego godność, skoro Bóg stworzył go podobnym sobie. Z drugiej jednak strony jest ono także niezwykle

³ Cz.S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 2008, s. 178.

⁴ Por. Cz.S. Bartnik, *Trud i czar myśli*, Lublin 2009, s. 141.

intrigujące, bowiem zachodzi pytanie, w czym zasadza się to podobieństwo? Bóg i człowiek to dwa zupełnie odmienne byty. Bóg jest Bytem odwiecznym, Stwórcą świata, jest On doskonały pod każdym względem, jest źródłem wszelkiego dobra. A człowiek? Jest stworzeniem, jego życie jest kruche. Może przeżyć nawet sto lat, ale też może umrzeć zaraz po narodzeniu. Dzieła kultury, sztuki, budowanie wielkich miast, osiągnięcia techniczne, medyczne świadczą o geniuszu jego umysłu. Ale przez grzech może okazać się destruktoorem siebie samego, drugiego człowieka, a nawet świata. W każdym razie, człowiek jest bytem pełnym kontrastu, zdolnym zarówno do dobrego, jak i do złego⁵. Stąd w teologii mówi się, że pomiędzy Bogiem a człowiekiem zachodzi większe niepodobieństwo niż podobieństwo. Niemniej jednak, skoro Biblia naucza o tym, że w człowieku kryje się obraz Boży, to trzeba wskazać na pewne cechy człowieka, które świadczyłyby, że jest on faktycznie podobny do Boga.

Przez wiele stuleci problem ten był roztrząsany przez teologów, którzy dawali najróżnorodniejsze odpowiedzi. Jedni sądzili, że podobieństwo człowieka do Boga przejawia się w posiadaniu władz duchowych: rozumu i wolnej woli. Inni byli przekonani, że tkwi ono we władzy, jaką Bóg przekazał człowiekowi, by ten panował nad światem i rządził nim (por. Rdz 1, 26. 28). Jeszcze inni teologowie obraz Boży w człowieku interpretowali chrystologicznie, tzn. że Jezus Chrystus jest najdoskonalszym odbiciem niewidzialnego Boga (por. Kol 1, 15). W związku z tym, im bardziej będzie się człowiek upodabniał do Chrystusa, tym doskonalszym stanie się obrazem Boga (por. Rz 8, 29). Nie sposób jednak omawiać wszystkich teologicznych koncepcji obrazu Bożego w człowieku⁶. Dla naszych rozważań o wychowaniu człowieka ważne jest odkrycie szczególnego rysu *imago Dei* przez współczesną teologię. Jeśli człowiek jest stworzony naprawdę na obraz Boży, to należy przypomnieć chrześcijańskie objawienie Boga.

⁵ Por. Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* „*Gaudium et spes*” 10, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań 1967.

⁶ Zob. L. Scheffczyk, *Der Mensch als Bild Gottes*, Darmstadt 1969.

Otóż Bóg dał się poznać jako Ojciec, Syn i Duch Święty. Zgodnie z tym mówimy w chrześcijaństwie o Bogu Trójosobowym. Oznacza to, że Bóg jest jeden, jedyny w swej Istocie i troisty w relacjach osobowych. Takie rozumienie Boga rzuciło niezmiernie dużo światła na rozumienie osoby ludzkiej. Osoba nie jest już, jak w starożytnej filozofii, bytem jednostkowym, zamkniętym w sobie, jest ona także bytem relacyjnym. Tak właśnie jest w Bogu. Każda z Osób Boskich jest sobą samą, tzn. że Ojciec jest Ojcem, Syn jest Synem, a Duch Święty jest Duchem Świętym, a więc jedna Osoba nie może być drugą przez zamianę czy przez „wtopienie się” w drugą Osobę. Zachowują one własną tożsamość. Jednakże żadna z nich nie może egzystować bez odniesienia do dwóch pozostałych. Ojciec nie może być Ojcem bez odwiecznego odniesienia do Syna i do Ducha Świętego. Podobnie jest w przypadku dwóch pozostałych Osób. Muszą one istnieć w stałej relacji do siebie, ich relacje są zatem korelacjami. Gdyby było inaczej, żadna z Osób Bożych nie mogłaby istnieć. Można powiedzieć, że każda z Osób jest racją bycia dwóch pozostałych. Gdyby więc relacje nie były istotne, nie istniałaby żadna z Trzech Osób. Takie rozumienie osoby w Bogu było na początku chrześcijaństwa, a więc w czasie kształtowania się doktryny trynitarnej, wprost rewolucyjne. Wówczas bowiem ogromny wpływ na filozofię i wszelką myśl twórczą miała filozofia Arystotelesa, według której relacja nie przynależała do kategorii ontologicznych. Była ona postrzegana jako przypadłość. Natomiast rozważając o Bogu, nie można przypisywać Mu niczego przypadłościowego, w Bogu bowiem wszystko jest istotne, odwieczne i nie ulega zmianie. Tymczasem wprowadzenie pojęcia relacji w nauce o Bogu było naprawdę wielkim przezwrotem, zarówno w teologii, jak i w filozofii.

Trynitologia chrześcijańska stworzyła nowe rozumienie osoby. Jest to byt, który ma podstawę w sobie samym, a więc posiada nieutralną tożsamość (*esse in se ipsum*), a zarazem jest on otwarty, relacyjny, zdolny do komunikacji i tworzenia więzi (*esse ad aliud*). Święty Tomasz z Akwinu, pisząc traktat o Bogu w Trójcy, określił w tym duchu osobę (w Bogu) jako subsystemację relacyjną lub też relację

subsystemalną: *Persona igitur divina significat relationem et subsistentem*⁷. Każda z Osób Bożych, określona jako byt relacyjny (*esse ad*), jest korelacją, bowiem w każdej z nich dokonuje się wzajemny proces udzielania siebie innym i przyjmowania innych. W teologii to zjawisko nazywa się perychorezą – współprzenikaniem się osób (*circumincessio*). Odnajduje ono potwierdzenie w Biblii, gdzie Jezus mówi o przebywaniu jednej Osoby Bożej w drugiej (por. J 10, 30. 38).

Takie rozumienie Osoby Bożej (Osób Bożych) rzuca nowe światło na rozumienie osoby ludzkiej, skoro człowiek jest stworzony przez Boga na Jego obraz. W człowieku jako bycie osobowym również występuje podobna struktura ontyczna. Jest on bytem w sobie jako subsystemacja (*esse in se ipsum*), a więc posiada tożsamość, której nie może utracić ani się jej wyzbyć. Drugą jego cechą ontyczną jest relacyjność. Człowiek nie jest osobą zamkniętą w sobie samej, co może sugerować pokrewne słowo „osobny”. Jest on raczej bytem otwartym, zdolnym do tworzenia relacji z innymi osobami, a także bytami nieosobowymi. Doświadczenie uczy nas, że człowiek od początku swego istnienia znajduje się w splocie różnych relacji. Najpierw jest on w relacji do rodziców, bez których nie mógłby zaistnieć, następnie w miarę dorastania sam tworzy nowe relacje i więzy z innymi osobami w postaci przyjaźni, znajomości, małżeństwa, rozmaitych wspólnot i grup społecznych oraz religijnych. Może wchodzić też w relacje z doskonalszymi od siebie bytami osobowymi, jak byty duchowe czy Bóg. Zdolny zaś do przekazania nowego życia, tworzy relacje ze swoim potomstwem. Wymiar relacyjny bytu ludzkiego jest tak bardzo istotny, że bez niego człowiek nie może normalnie rozwijać się i dochodzić do własnego spełnienia się jako osoba.

Odpowiadając zatem na pytanie, w czym przejawia się obraz Boży w człowieku, współczesna teologia, na podstawie trynitologii, wskazuje na ustrukturyzowanie bytu osobowego. Podobnie jak Osoby Boskie, również inne byty osobowe (duchy czyste), w tym człowiek, odznaczają się tym złożeniem *esse in se ipsum* i *esse ad aliud*. Można powiedzieć, że Bóg, stwarzając osoby niższe niż On sam,

⁷ Divi Thomas Aquinatis, *Summa Theologica*, Romae 1925, I, q. 29 a. 4 corp.

niejako wszczepił również w nie tę podstawową cechę. Oczywiście pomiędzy osobą ludzką a Boską zachodzi zasadnicza różnica. Otóż o ile, jak wspomnieliśmy, Osoby Boskie nie mogą żyć bez wzajemnych relacji, ponieważ są one istotne jak Jego Natura, o tyle w przypadku człowieka nie ma tak ścisłego sprzężenia obu wymiarów. Zerwanie relacji, jej brak, nie unicestwia tożsamości człowieka, może on żyć nadal, co w Bogu właśnie jest nie do pomyślenia⁸.

Oczywiście nie możemy poprzestać jedynie na samej strukturze osobowej, nie uwzględniając jednocześnie pozostałych istotnych cech osoby, jak dusza, jej władze duchowe: intelekt, wolna wola, szczególnie kształt ciała osoby z doskonałą ludzką ręką. Wszystkie te elementy odzwierciedlają w sposób całościowy obraz Boży w człowieku. Będąc świadomy i zdolny do wolnego działania, powinien naśladować Boga w dochodzeniu do pełni swego bytu osobowego. I to jest jego podstawowym zadaniem życiowym.

Pleromizacja jako spełnianie się osoby ludzkiej

Jeśli celem wychowania jest ukształtowanie człowieka dojrzałego osobowościowo, przygotowanego do wejścia w społeczność ludzi, do współtworzenia jej, to trzeba zastosować takie środki, by ten cel osiągnąć. Naszym zadaniem nie jest tu wchodzenie w kompetencje ludzi do tego przygotowanych. Rozważywszy zagadnienie obrazu Bożego w człowieku, a szczególnie jego bytowej struktury, możemy dostrzec podstawowe zadanie w procesie wychowania człowieka, którego wypełnienie przyczyni się do osiągnięcia celu. Chodzi o to, że rozwijanie w sobie wymiaru relacyjnego jest niezbędnym warunkiem w doskonaleniu swej tożsamości bytowej. Mówiąc inaczej, nasze *esse in se ipsum* będzie stawało się coraz doskonalsze wówczas, gdy *esse ad aliud* będzie coraz bardziej dynamiczne. Człowiek, który przychodzi na świat, ma za zadanie uczynić oba wymiary korelatami. Na początku swego życia nie jest on ukształtowany ani fizycznie, ani duchowo.

⁸ Por. W. Kasper, *Bóg Jezusa Chrystusa*, tłum. J. Tyrawa, Wrocław 1996, s. 347.

Stąd też proces integralnego wzrostu człowieka nazywa się przechodzeniem od stanu antropogenezy do pleromizacji, do pełni bytu osobowego⁹.

Jak to zrozumieć konkretniej? W Ewangelii czytamy słowa Jezusa o postawie człowieka, który chce Go naśladować (por. Łk 9, 23). Jezus zachęca do podejmowania własnego krzyża w życiu i do gotowości poświęcenia, nawet radykalnego, jakim jest oddanie swego życia. Jednocześnie przestrzega przed postawą koncentracji na sobie i egoistyczną dbałością o swe życie: „Bo kto chce zachować swoje życie, straci je, a kto straci swe życie z mego powodu, ten je zachowa” (Łk 9, 24). W tym zdaniu jest wielki paradoks ewangeliczny. Życie, które jest szczególnym dobrem, człowiek może uzyskać w pełni wówczas, gdy jest gotowy je stracić. Jeśli zaś będzie próbował zachować je za wszelką cenę, straci je. Jezus mówi tu o poświęceniu swego życia dla celów najwyższych, jakim jest Bóg i Jego Królestwo. Całkowite poświęcenie swego życia dla Bożej sprawy oznacza, że nawet jeśli się je straci w tym świecie, zyska się je w o wiele doskonalszy sposób. Chodzi o nową jakość życia wiecznego, spełnionego, szczęśliwego. Jest ono darem samego Boga.

Prawda o gotowości poświęcenia własnego życia ma wartość nie tylko na płaszczyźnie religijnej, lecz także doczesnej. Sobór Watykański II wyraził tę prawdę w słowach: „To podobieństwo (do Boga) ukazuje, że człowiek będąc jedynym na ziemi stworzeniem, którego Bóg chciał dla niego samego, nie może odnaleźć się w pełni inaczej, jak tylko poprzez bezinteresowny dar z siebie”¹⁰. W zdaniu tym mamy dwa ważne określenia: „odnaleźć siebie” i „bezinteresowny dar z siebie”. Pierwszy z nich oznacza osiągnięcie pełni swego bytu osobowego, stanie się w pełni sobą. Inaczej mówiąc, chodzi tu o nasze *esse in se ipsum* i to w najdoskonalszej postaci. Tekst soborowy wskazuje jednocześnie drogę, na której można osiągnąć ten cel. A jest nim „dar z siebie”, czyli poświęcenie siebie, oddanie siebie innym. Wydaje się, że istotne jest tu doprecyzowanie tego daru, ma być on bezinteresowny! Nie może być mowy o jakiejś uprzednio zaplanowanej

⁹ Por. Cz.S. Bartnik, *Teologia kultury*, Lublin 1999, s. 20–22.

¹⁰ Sobór Watykański II, dz. cyt.

korzyści osobistej, co oznacza poświęcenie siebie, ale przy założeniu uzyskania z tego aktu jakiegoś dobra dla siebie. To nie byłby dar bezinteresowny. Gotowość na taki dar jest oczywiście wielkim wyzwaniem, a zrealizowanie go heroizmem. Ale według logiki ewangelicznej i zarazem duchowości chrześcijańskiej nie ma innego doskonalszego sposobu na odnalezienie siebie samego, uzyskanie pełni swego bytu. Z drugiej jednak strony tylko człowiek, który jest świadomy siebie samego, „posiadający siebie samego”¹¹, może być gotowy na dar bezinteresowny w postaci oddania siebie samego.

Romano Guardini pisał w tym sensie, że „tylko ktoś, kto jest sobą, może być bezinteresowny”¹². Soborowe wyrażenie „nie może się odnaleźć” to nic innego jak to, że człowiek nie może dojść do spełnienia swej osoby, do zrealizowania siebie, do osiągnięcia szczytu swej tożsamości. Może to uczynić jedynie przez otwarcie się na siebie i służbę drugiemu człowiekowi. Ten drugi zwrot w tekście soborowym „bezinteresowny dar z siebie” możemy rozumieć jako *esse ad aliud*. Jest to wymiar relacyjny osoby ludzkiej. Widzimy zatem wyraźną korelację *esse in* i *esse ad*. Niemiecki teolog, Gisbert Greshake, tę korelację rozumie jako wzajemne uwarunkowanie: „To bycie w sobie i bycie ku innym warunkują się wzajemnie tak bardzo, że radykalność bycia ku innym warunkuje radykalność bycia w sobie i odwrotnie”¹³.

Osiąganie przez człowieka swojej pełni osobowej, zarówno na płaszczyźnie życia świeckiego, jak i religijnego, odbywa się w taki sam sposób. Jeśli chce on naprawdę ocalić swoje życie, musi być gotowy do oddawania siebie. Ale nie chodzi tu jedynie o relację dwóch osób do siebie nawzajem. Należy na ten fenomen spojrzeć znacznie szerzej. Człowiek jest w swoim życiu naznaczony wieloma więzami z różnymi ludźmi. Stąd też „oddawanie siebie” czy bezinteresowny dar siebie” trzeba by rozumieć w sensie budowania wspólnoty. W ciągu całego życia człowiek wchodzi w różne środowiska: szkolne, akademickie, miejsca swojej

¹¹ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 152–153.

¹² R. Guardini, *Struktura bytu osobowego*, tłum. M. Turowiczowa, w: *Człowiek – wychowanie – kultura...*, s. 37.

¹³ G. Greshake, *Der dreieine Gott. Eine trinitarische Theologie*, Freiburg 1997, s. 253.

pracy, w krąg znajomych, przyjaciół, do wspólnoty religijnej. Każde z tych środowisk na niego oddziałuje, ubogacając go i w jakiejś mierze wychowując. Przy czym on sam nie może zachowywać się biernie. Ze swej strony także powinien wносить dobro, które ubogaca innych. Nade wszystko darem najcenniejszym jest on sam, angażując i poświęcając się dla dobra wspólnego.

Ta postawa ofiarności i bezinteresowności człowieka w życiu doczesnym zdobywa swój pełniejszy sens w świetle religijnym. Otóż zgodnie ze zbawczym zamysłem Bożym każdy człowiek powołany jest do życia wiecznego. Objawienie uczy nas, że będzie ono polegać na przebywaniu we wspólnocie świętych, ludzi zbawionych. Jeżeli więc taki los czeka człowieka po śmierci, to życie doczesne musi być jakimś przygotowaniem do wieczności. Czy wobec tego może być właściwa postawa człowieka, który nie chce żyć w relacji do innych i budować z nimi wspólnoty? Życie w samotności jest jakimś stanem pesymistycznym i obcym naturze ludzkiej¹⁴. I to nie tylko z perspektywy religijnej, ale i doczesnej [„Nie jest dobrze, żeby mężczyzna był sam (...)” (Rdz 2, 18)]. Wspomniany wyżej teolog, Gisbert Greshake, rozważał w jednym ze swych artykułów sens życia na ziemi. Po co człowiek istnieje na ziemi? Jaki jest tego sens? Odpowiedź na pytania znalazł właśnie w realizowaniu Bożego obrazu przez każdego z nas¹⁵. A polega ono właśnie na dynamizowaniu wymiaru relacyjnego (*esse ad aliud*), na tworzeniu komunii z drugim człowiekiem czy innymi ludźmi i Bogiem. Według niego jest to najbardziej właściwa droga do spełnienia się osoby ludzkiej, zarówno na płaszczyźnie doczesnej, jak i religijnej. Nie można mu odmówić racji, skoro pra-

¹⁴ Życie mnisz czy pustelnicze nie jest tu zaprzeczeniem wspólnotowej natury człowieka. Człowiek, który został powołany do tego niezwykłego trybu życia, mimo wszystko pozostaje w licznych relacjach z innymi ludźmi. W klasztorach kontemplacyjnych istnieje możliwość wzajemnego komunikowania się. Nawet eremita, choć zewnętrznie żyje sam, łączy się z innymi poprzez modlitwę. Nierzadko jest on bardziej przejęty losem innych ludzi niż ktoś, kto żyje w ogromnym skupisku ludzi. Zob. C. Carretto, *Pustynia w mieście*, przeł. T. Mazuś, Warszawa 1992; tenże, *Listy z pustyni*, przeł. S.W. Gaudyn, Warszawa 1993.

¹⁵ Por. G. Greshake, *Wozu sind wir auf Erden?*, „Geist und Leben” 72 (1999), s. 163–176.

widłowość ta wynika z natury ludzkiej. Pleromizacja bytu osobowego człowieka niemożliwa jest zatem bez wymiaru relacyjnego.

Wychowanie przez budowanie wspólnoty

Pedagodzy zawsze będą poszukiwali coraz doskonalszych metod w wychowaniu człowieka. Przynaglają do tego zmieniające się warunki życia, zdolności indywidualne wychowanka, styl życia i wiele innych czynników. Niemniej niezależnie od nich musi być coś trwałego, co należy zawsze uwzględnić w procesie wychowania, by osiągnąć najlepsze rezultaty wychowawcze. Antropologia teologiczna i personalizm zawsze będą wskazywały na istotne elementy i prawa, wynikające z natury osobowego bytu człowieka. W podejmowaniu się wychowania człowieka trzeba pamiętać o owej strukturze bytowej *esse in se ipsum*, a więc o tożsamości i niezbywalnej godności człowieka jako osoby i jednocześnie o tym, że równie pierwotny, jak tożsamość ontyczna, jest jej relacyjny wymiar (*esse ad aliud*). Osoba jest otwarta na innych i zarazem zdana na nich. Zasadnicza autonomia bytu osobowego leży więc u podstaw wszelkiego procesu wychowawczego. Obecnie powraca idea z czasów filozofii podmiotu, kiedy to akcent położony był na indywidualium, jednostkę, a tym samym na to, co służy jej dobru. I działa się to bez uwzględnienia wymiaru relacyjnego i społecznego. Rezultatem tak skrajnie indywidualistycznego systemu była izolacja jednostki oraz towarzyszący jej egoizm, a tym strach i nieufność wobec innych; człowiek stał się samotną monadą. Ratunkiem miała być paradoksalnie gloryfikacja jednostki. Ale prowadziło to do jeszcze większego odosobnienia i rozpacz.

Reakcją na skrajny indywidualizm był kolektywizm, który później przybrał formę totalitarnych systemów marksizmu bolszewickiego i faszyzmu. Okazało się jednak dość szybko, że i kolektywizm nie był żadnym właściwym antidotum na indywidualizm. Proponował on bowiem rozwiązanie problemu samotności człowieka przez zanurzenie go w społeczności, która poddana jest kierownictwu partii, a właściwie jej przywódcom. Grupa rządząca miała zapewnić takie poczu-

cia bezpieczeństwa obywateli, by nie czuli się samotni i opuszczeni. Ale w takim systemie człowiek gubił się jako jednostka, właściwie się nie liczył. Można powiedzieć, że sam nic nie znaczył. Wartość miał tylko kolektyw, zbiorowość, która była postrzegana jako masa społeczna. Tym samym godność pojedynczego człowieka nie miała żadnego znaczenia. Człowiek był znaczący jedynie wtedy, gdy wtopił się w masę społeczną¹⁶. Ona miała znaczenie, ponieważ tworzyła właściwą siłę, zdolną do wszelkich przedsięwzięć.

Obie powyższe próby ukształtowania człowieka były błędne, ponieważ nie uwzględniały natury człowieka. Zarzucono prawdę, jaką jest korelatywność osobności (*solitas*) i wspólności (*communitas*). Alternatywą dla indywidualizmu i kolektywizmu stał się personalizm. Rozwijany był przez wielu myślicieli, takich jak Max Scheller, Martin Buber, Emmanuel Levinas, Jean Lacroix, Maurice Nedoncelle, Paul Ricoeur, Pierre Teilhard de Chardin, Dietrich von Hildebrand, Karol Wojtyła, Józef Tischner, Czesław Bartnik. Dziś przybiera on formę doskonałą w postaci systemowej. Tworzy go lubelski teolog i filozof Czesław Bartnik wraz ze swoją szkołą.

Personalizm systemowy i uniwersalny stara się ujmować osobę ludzką w obu wymiarach jednocześnie: jako byt indywidualny, niekomunikowalny (w sensie niemożności przekazania czy wyzbycia się swej tożsamości) i zarazem jako byt wspólnotowy, relacyjny. W świetle nauki o Trójcy personalizm wskazuje na radykalną zmianę w rozumieniu osoby. Odrzuca on utożsamienie osoby z osobnością, subiektywizmem i indywidualizmem. Osoba zakłada raczej bytowanie wspólne, społeczne, obiektywne. Osoba staje się sobą, jaźnią, subsystemą, niepowtarzalną jednostką właśnie dzięki więzom społecznym, wspólnotowym¹⁷. Konsekwentnie zatem osoba jawi się w strukturze „dla”, można nią być tylko dzięki swej całkowitej relacyjności względem innych osób, łącznie z Bogiem jako Bytem osobowym *par excellence*. W relacyjności osoba jest więc świadoma swojej tożsamości i na

¹⁶ Por. C. Valverde, *Antropologia filozoficzna*, tłum. G. Ostrowski, Poznań 1998, s. 339–343.

¹⁷ Por. Cz.S. Bartnik, *Dogmatyka katolicka*, t. 1, Lublin 1999, s. 221–222.

nowo ją odkrywa¹⁸. Społeczność czy wspólnota natomiast powinna się otwierać na wewnątrz każdej osoby indywidualnej i służyć jej. Tylko w taki sposób może następować rozwój osobowy człowieka¹⁹.

Wspólnototwórcza cecha natury osoby, a także korelacyjność osoby i wspólnoty pozostają warunkiem *sine qua non* dla pedagogiki teorii wychowania. Nawet gdyby miały do dyspozycji najlepsze środki i metody, to przy zignorowaniu tej podstawowej prawdy o osobowym bycie człowieka nie będą mogły w pełni osiągnąć swego celu. W wychowaniu trzeba nie tylko formować człowieka, rozwijając w nim jego talenty, lecz także uczyć wartości bycia we wspólnocie i tworzenia jej. Przy tym nieocenione znaczenie ma odpowiedni system aksjologiczny. Stąd chrześcijaństwo realizuje swój własny system wychowawczy, oparty na wartościach wypływających z Ewangelii²⁰. Przy czym kieruje się podstawowym paradygmatem charytologicznym, jakim jest: „łaska buduje na naturze”. Oznacza to nic innego, jak tylko respektowanie praw natury ludzkiej i formowanie człowieka według wartości ewangelicznych.

Zakończenie

Słusznie mówi się, że mimo wielu dyscyplin naukowych, próbujących zrozumieć człowieka, pozostanie on w swej głębi tajemnicą. W poetycki sposób wyraził to psalmista: „Czym jest człowiek, że o nim pamiętasz (...)? Uczyniłeś go niewiele mniejszym od istot niebieskich, chwałą i czcią go uwieńczyłeś” (Ps 8, 5–6). Jednak człowiek nie przestaje podejmować coraz to nowych wysiłków, by zrozumieć siebie samego. Zrozumienie siebie jest niezbędne w podjęciu

¹⁸ Por. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, Warszawa 1992, s. 39–60.

¹⁹ Por. J. Maritain, *Osoba ludzka i społeczeństwo*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura...*, Kraków 1993, s. 42–51.

²⁰ Por. J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne...*, Kraków 2005, s. 190–205.

zadania wychowawczego i pedagogicznego. Dążenie do doskonałości osobowej tkwi w ludzkiej naturze. Pedagogika i pedagogia spełniają w tym zadaniu niezastąpioną rolę. Niemniej i one potrzebują solidnego fundamentu antropologicznego, by móc pomyślnie zrealizować swoje cele wychowawcze. Personalizm i teologia trynitarna wychodzą temu zapotrzebowaniu naprzeciw. Oferują one teologiczną wizję człowieka, opartą na Objawieniu Bożym. A Objawienie to nie jest jakimś zbiorem wiedzy religijnej, dalekiej od realnego życia, lecz wprost przeciwnie – mądrością samego Boga w służbie pełni człowieczeństwa.

Bibliografia

- Bagrowicz J., *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 2005.
- Bartnik Cz.S., *Dogmatyka katolicka*, t. 1, Lublin 1999.
- Bartnik Cz.S., *Personalizm*, Lublin 2008.
- Bartnik Cz.S., *Teologia kultury*, Lublin 1999.
- Bartnik Cz.S., *Trud i czar myśli*, Lublin 2009.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przekł. J. Doktor, Warszawa 1992.
- Caretto C., *Listy z pustyni*, przekł. S.W. Gaudyn, Warszawa 1993.
- Carretto C., *Pustynia w mieście*, przekł. T. Mazuś, Warszawa 1992.
- Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 1993.
- Divi Thomas Aquinatis, *Summa Theologica*, Romae 1925.
- Greshake G., *Der dreieine Gott. Eine trinitarische Theologie*, Freiburg 1997.
- Greshake G., *Wozu sind wir auf Erden?*, „Geist und Leben” 72 (1999).
- Guardini R., *Struktura bytu osobowego*, przekł. M. Turowiczowa, w: *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 1993.
- Kasper W., *Bóg Jezusa Chrystusa*, przekł. J. Tyrawa, Wrocław 1996.
- Maritain J., *Osoba ludzka i społeczeństwo*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 1993.
- Piwowarczyk J., *Wobec nowego czasu*, Kraków 1985.
- Scheffczyk L., *Der Mensch als Bild Gottes*, Darmstadt 1969.
- Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań 1967.

Valverde C., *Antropologia filozoficzna*, tłum. G. Ostrowski, Poznań 1998.

Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.

Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów, F. Adamski (red.), Kraków 2005.



Ewa Kwiatkowska
Uniwersytet Szczeciński
Katedra Pedagogiki i Psychologii

PERSONALISTYCZNY WYMIAR FILOZOFII WYCHOWANIA

*Wychowanie potrzebuje wiedzieć przede wszystkim
i w pierwszej kolejności, kim człowiek jest,
jaka jest jego natura i jaką hierarchię wartości
w sposób konieczny pociąga on za sobą¹.*

Wprowadzenie

Myśl personalistyczna stanowi szczyt piramidy, której podstawa opiera się na filozofii Platona i Arystotelesa, odnosi się do wielowiekowego dorobku wschodniej i zachodniej kultury. Sięga korzeniami do rozważań Augustyna, Tomasza z Akwinu, Boecjusza, a zasady personalistyczne odnaleźć można u Kanta, Leibniza, Kartezjusza, Bergsona czy Newmana². Personalizm nie jest nurtem jednolitym, można wyróżnić kilka jego typów, np. personalizm tomistyczny, społeczny czy egzystencjalno-fenomenologiczny. Przedstawicielem personalizmu etycznego jest Immanuel Kant, społeczno-moralnego Emmanuel Mounier, teologicznego

¹ K. Kaczmarek, T. Gadacz, *Racje za personalistyczną filozofią wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 2005, s. 171. Za: J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris 1969, s. 17, 19.

² B. Gacka, *Prezentacja personalizmu*, „Personalizm” 2001, nr 1, s. 36–37.

Karl Rahner³. Niezależnie jednak od różnic pomiędzy poszczególnymi typami personalizmu można wskazać ich cechy wspólne, stanowiące o tym, że można określić je mianem filozofii personalistycznej. Najintensywniejszy jej rozwój w Europie przypada na połowę lat pięćdziesiątych XX wieku. Na gruncie Polskim myśl personalistyczna przed 1989 rokiem rozwijana była głównie w ośrodku naukowym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, zaś upowszechniona i niejako uprawomocniona została po transformacji ustrojowej w końcu lat osiemdziesiątych XX wieku.

Emmanuel Mounier (1905–1950), jeden z prekursorów myśli personalistycznej, mówił o „rewolucji personalistycznej i wspólnotowej”, rozumiejąc ją jako drogę do przekraczania reakcjonizmu i naprawiania szkód wywołanych przez kolektywizację gospodarki w latach trzydziestych XX wieku. Sądził, że rewolucja ta przezwycięży ograniczenia redukcjonizmu i egzystencjalizmu marksistowskiego. Dla Mouniera personalizm miał być filozofią zaangażowaną społecznie. Podobna idea przyświecała wychowawcom – personalistom, dla których personalizm miał wpływać na:

(...) system kształcenia w społeczeństwach demokratycznych, inny i często polemiczny w stosunku do idealizmu czy laicyzmu, politycznie zorientowany przeciwko faszystom i komunizmowi, a równocześnie przeciwko ekscesom kapitalizmu oraz kolektywizmowi⁴.

Zdaniem Carlo Nanniego personalizm jest nie tyle systemem pojęciowym, ile perspektywą „myśli walczącej”, której ośrodek stanowi osoba. Koncentruje się ona na współuczestnictwie, duchowości, otwarciu na transcendencję oraz istnieniu wartości i odpowiedzialności jako wymiarów istotowo związanych z osobą⁵.

³ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), Warszawa 2006, s. 238.

⁴ C. Nanni, *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, A. Szudra, K. Uzar (red.), Lublin 2009, s. 65.

⁵ Tamże.

Zdaniem Czesława Bartnika, współcześnie można zaobserwować redukcyjne pojmowanie osoby, pomijające jego transcendentny wymiar⁶. Personalizm zaś jest „systemem, czyli sposobem odczytywania wszelkiej rzeczywistości z faktu osoby”⁷.

Personalizm stara się wskazać holistyczną koncepcję osoby, akcentuje jej wielowymiarowość i głębię. W tym kontekście jego znaczenie dla pedagogiki jest niebagatelne. Zdaniem Romano Guardiniego: „pedagogika należy do tych nauk, które obejmują całość bytu ludzkiego”⁸. Nie można mówić o wychowaniu, nie wychodząc od pojęcia osoby. Wydaje się zasadne wyprowadzenie pedagogicznych przesłanek z filozofii personalistycznej, szczególnie w perspektywie redukcyjnego pojmowania osoby, o której mówi Bartnik. „Filozofia i pedagogika nie pozostają ze sobą jedynie w zewnętrznej relacji, ale wyrastają z tego samego źródła, jakim jest człowiek, i dążą do tego samego celu: mądrości w aspekcie teoretycznym i praktycznym. Jeśli filozofia jest „miłością mądrości”, pedagogika jest „mądrością miłości”⁹, miłość zaś jest właściwa tylko osobom. Zasadne zatem wydaje się rozpatrywanie zagadnienia wychowania, rozumianego jako mądrość miłości z perspektywy personalistycznej.

Niniejsza praca stanowi próbę wskazania charakterystycznych rysów człowieka, ze względu na które mówimy o nim jako o osobie, a które mogłyby przyczynić się do pełniejszego ukazania wychowania w duchu personalistycznym. Podstawową literaturę stanowią wybrane prace czołowych polskich personalistów: Karola Wojtyły, Mieczysława Krąpca, Wincentego Granata, Czesława Bartnika, także prace Jacquesa Maritaina i Emmanuela Mouniera, Franciszka Adamskiego oraz Janusza Tarnowskiego.

⁶ Cz.S. Bartnik, *Osoba ludzka – jej wymiar społeczny i transcendentny*, „Ethos” 2005, nr 69–70, s. 48–49.

⁷ B. Gacka, dz. cyt., s. 35.

⁸ R. Guardini, *Podstawy pedagogiki*, w: tenże, *Bóg daleki, Bóg bliski*, przeł. J. Koźbiał, wybór tekstów I. Klimmer, Poznań 1991, s. 278.

⁹ K. Kaczmarek, T. Gadacz, dz. cyt., s. 171.

Koncepcja osoby

Karol Wojtyła wskazuje, że Arystotelesowskie ujęcie osoby *homo est anima rationale* (człowiek jest zwierzęciem racjonalnym) nie jest wystarczające dla rozważań personalistycznych na temat osoby. Stoi ono bowiem na gruncie redukowalności, a więc sprowadzalności tego, co istotowo ludzkie do porządku świata. W takiej koncepcji człowiek jest jednym z przedmiotów świata, do którego przynależy. Można go wyjaśnić poprzez najbliższy rodzaj – istota żyjąca, oraz różnicę gatunkową – człowiek. Podmiotowość zaś wskazuje, że człowiek nie pozwala się w swej istocie w taki sposób zredukować i wyjaśnić. Karol Wojtyła wprowadza w tym miejscu pojęcie „tego, co nieredukowalne w człowieku”. Dla pełnego, kompletnego poznania osoby należy użyć dwóch typów zrozumienia: kosmologicznego (na płaszczyźnie przedmiotowej, w odniesieniu do definicji Arystotelesesa), oraz personalistycznego (na płaszczyźnie podmiotowej, w odniesieniu do „tego, co nieredukowalne”)¹⁰.

Początków personalistycznego pojmowania osoby upatruje się w filozofii św. Tomasza z Akwinu. Wydaje się, że Akwinata łączy w swojej filozofii dwie perspektywy patrzenia na osobę. Pierwszą jest Platońska, gdzie osoba ujmowana jest w kategoriach ducha, rozumu, dla którego ciało jest więzieniem. Drugą perspektywą jest Arystotelesowska, gdzie człowiek jawi się jako rozumne zwierzę. Dla św. Tomasza człowiek jest bytem osobowym, przewyższającym cały otaczający go świat natury. Jest bytem dynamicznym, nieustannie zmieniającym się, dąży do doskonałości przez aktualizację tkwiących w nim potencjalności. Święty Tomasz akcentuje także społeczny wymiar osoby, wskazując, że aktualizacja potencjalności może dokonać się tylko poprzez uczestnictwo w społeczeństwie¹¹.

¹⁰ K. Wojtyła, *Podmiotowość i „to, co nieredukowalne” w człowieku*, „Personalizm” 2003, nr 4, s. 15–18. Fragmenty niniejszej pracy, głównie dotyczące filozoficznych przesłanek personalizmu, zostały opublikowane w: E. Kwiatkowska, K. Łuszczek, *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży jako wymiar chrześcijańskiego wychowania integralnego*, Szczecin 2010.

¹¹ E. Kwiatkowska, K. Łuszczek, dz. cyt., s. 87.

W kulturze helleńskiej osobę określano terminem *hypostasis*, rozumianym jako substancja oraz terminem *prosopon*, tłumaczonym jako twarz, maska teatralna czy oblicze. W kulturze łacińskiej termin *hypostasis* został zastąpiony słowem *substantia*. Oznacza ono istnienie w sobie, samoistość. Akcentuje niezmienną, stałość osoby z jednej strony oraz jej dynamizm z drugiej¹².

Ze względu na złożoną naturę człowieka można mówić o nim zdaniem Maritaina jako o jednostce i jako o osobie. Jako jednostka człowiek posiada materialne ciało i jest konkretnym egzemplarzem gatunku. Jako osoba człowiek posiada wewnętrzno-duchowe „ja” przekraczające świat materialny. Jako jednostka jest immanentny wobec przyrody, w niej zakorzeniony, jako osoba transcenduje ją, jest także bytem twórczym, wolnym i autonomicznym, nie podlega determinizmom przyrodniczym w takim stopniu, jak zwierzęta¹³. Te dwa aspekty należy zawsze traktować łącznie, by nie popaść w dualizm antropologiczny¹⁴.

Można wyróżnić w człowieku jego fundamentalne elementy. Należą do nich ciało i dusza, stanowiące razem naturę ludzką, substancja, samoistość, podmiotowość, osobowość oraz jaźń. Nie można na świecie mówić o człowieku bez języka materialnego. Podstawą ciała jest materia. Ciało jest substancją materii, jej konkretyzacją, jest ono celem, sensem i konkretyzacją materii. Dusza zaś jest rzeczywistością transcendentną wobec materii, ponadmaterialną bytowością człowieka, chociaż zawsze zakorzenioną w materii. Ciało i dusza w oddzieleniu od siebie nie stanowią pełni osobowej. Razem ciało i dusza stanowią „naturę ludzką”, szczególny przypadek natury, która przeobraża się w osobę wolną i rozumną. Osoba jest immanentna i transcendentna wobec natury. Ludzie mają naturę dialektyczną w sensie biologicznym i społecznym: wszyscy posiadają isto-

¹² Cz.S. Bartnik, dz. cyt., s. 43.

¹³ Nie oznacza to możliwości wyzbycia się wszelkich determinacji przyrodniczych, np. potrzeby jedzenia. Człowiek może jednak częściowo ją ograniczyć, np. wyrzec się przyjmowania jedzenia pokarmów mięsnych w piątki z pobudek religijnych czy też rodzic może oddać pokarm dziecku, sam pozostając głodnym.

¹⁴ S. Kowalczyk, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992, s. 38.

tę człowieczości i tylko dzięki temu są ludźmi, a jednocześnie nie byłiby ludźmi, gdyby nie byli niepowtarzalni, każdy inną osobą *ad intra* i *ad extra*, to właśnie odróżnia ludzi od zwierząt¹⁵.

Człowiek stanowi substancję, a więc byt konkretny, tożsamy ze sobą, wewnętrznie uzasadniony, bytujący w sobie samym, ale także swoisty mikrokosmos, choć jest relacyjny, to sam tworzy „sam świat”. Osoba należy do najwyższej kategorii bytowej, jest niepodzielna, integralna i autonomiczna¹⁶. Człowiekowi przysługuje także „istnienie osobowe”, dzięki któremu jest człowiekiem. Samoistność oznacza istnienie z siebie, w sobie i dla siebie i jest konkretne, tej oto osoby. Osobą jest „ktoś egzystujący w głąb siebie”¹⁷.

Podmiotowość jest finałem procesu uwewnętrzniania substancji. Osoba jest podmiotem całej rzeczywistości, źródłem wszelkiej rzeczywistości. Jest to jedyna forma bytu „ku wewnątrz”. Jej zwieńczeniem jest uzyskanie świadomości ontologicznej i poznawczej, która nie może istnieć poza podmiotem. Osobowość zaś jest zwieńczeniem wszystkich naturalnych doskonałości człowieka w kogoś absolutnego na zawsze. Osobę bowiem można ujmować jako coś dokonanego raz na zawsze i jako proces. Osoba właśnie w znaczeniu aktywnym, twórczym i dynamicznym bywa nazywana osobowością. W filozofii osobowość jest sposobem bytu, podstawą samowyrazu, poznania i samopoznania, zasadą zachowań i działań zewnętrznych. Z tym rozumieniem łączy się pojęcie personalizacji jako immanentyzacja i transcendentalizacja człowieka, jego wchodzenie w wewnątrz i zarazem wychodzenie ponad siebie, w świat wyższy od siebie. Ostatecznie zagadnienie osoby kulminuje w tajemnicy „ja”, *ego*, jaźni¹⁸.

Dla personalistycznego ujęcia osoby znamienne jest jego doświadczenie własnego „ja” (*ego sui se*). Człowiek jest jednocześnie doświadczającym, jak i pod-

¹⁵ Szerzej na ten temat pisze Cz.S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 1995, s. 159–167.

¹⁶ Wynika to z rozumienia substancji jako bytu istniejącego w sobie (*in se*), nie zaś w czymś innym (*in alio*). Cz.S. Bartnik, *Personalizm...*, s. 167–169.

¹⁷ Tamże, s. 169–171.

¹⁸ Tamże, s. 171–177.

miotem swojego doświadczenia. Czuje, że to „ja” jest podmiotem czynności, które są „moje”, zarówno w sferze intelektualno-poznawczej, jak i zmysłowo-poznawczej. Przy wykonywaniu tych czynności osoba odczuwa jedność, tożsamość. Oznacza to, że ten sam „ja” pije, ten sam „ja” czuje radość, ten sam „ja” rozumie te sytuacje. W każdej czynności, którą człowiek podejmuje, doświadcza, że „ja” jest ich sprawcą, jednak w żadnej z tych czynności, czy to intelektualnej, czy zmysłowej, nie wyczerpuje własnego „ja”. Jest ono związane ze wszystkimi tymi sprawami, ale jednocześnie wszystkie je transcenduje. Doświadczenie to dotyczy faktu istnienia, nie zaś treści tego istnienia. Osoba, doświadczając swojego własnego „ja” w wykonywaniu różnych czynności, nie poznaje natury tegoż, jest to możliwe dzięki poznaniu pośredniemu. Jeśli osoba odczuwa, że wszystkie rodzaje czynności zarówno intelektualne, jak i zmysłowe są związane z tym samym „ja”, to zdaniem św. Tomasza muszą one mieć to samo źródło. Akwinata podaje, że tym, co organizuje wszelkie ludzkie działanie, zarówno zmysłowe, jak i mentalne i intelektualne, jest dusza. Jest ona formą ciała i jednocześnie transcenduje je. Jest ona niezłożona i niematerialna, transcenduje ciało i porządek materialny, udziela swojego istnienia materii organizowanej przez siebie do bycia ludzkim ciałem¹⁹.

Niezależnie od koncepcji filozoficznych, człowiek w bezpośrednim i wewnętrznym doświadczeniu odczuwa swoje własne „ja”, fakt swojego istnienia, wspólny dla wszystkich jego doświadczeń. Zdaniem Mieczysława Krąpca wszystkie czynności człowieka powinny być poddane kierownictwu rozumu i woli. „Przez to bogactwo rozmaitych skoordynowanych działań człowiek w sobie jako podmiocie ‘realizuje się’, czyli ujawnia swe potencjalności; doskonali się w działaniu i zyskuje wyższy, racjonalny status bytowy”²⁰.

Podmiotowość człowieka, która jest jego immanentną cechą, można rozpatrywać w trzech wymiarach: jako daną, inicjalną, naturalną dla osoby, jako podmiotowość zadaną, którą człowiek winien rozwijać w ciągu życia oraz jako

¹⁹ M. Krąpiec, *Człowiek jest osobą*, w: *Człowiek, osoba, płęć*, M. Wójcik (red.), Łomianki 1998, s. 32–38.

²⁰ Tamże, s. 45–49.

podmiotowość finalną, którą człowiek osiąga w chwili śmierci. Jest ona finałem rozwoju podmiotowości człowieka, która jest zakorzeniona w zdolności subiektywnego postrzegania świata, autorefleksji (samoświadomości), wolności wyboru wynikającej z wolnej woli człowieka oraz w zdolności odróżniania dobra od zła, czyli wartościowaniu²¹.

Podmiotowość osoby jest faktem niekwestionowanym. Istnieją jednak sytuacje, kiedy mówi się o osobie jako przedmiocie czyichś działań. Zdaniem Krapca możliwe jest to tylko w kontekście relacji, np. uczeń jest przedmiotem w relacji uczeń–mistrz. Mówienie o osobie jako przedmiocie uzasadnione jest tylko w przypadku, gdy chodzi o spotkanie osób, a więc rzeczywistości wartości najwyższych. Osoba nie jest tu *de facto* redukowana do statusu przedmiotu, ale słowo „przedmiot” oznacza określoną relację do drugiej osoby²².

W personalizmie, zwłaszcza chrześcijańskim, ważne miejsce zajmuje kwestia relacji osoby i ciała. Prowadzi ona do zrozumienia koncepcji integralności człowieka. Personalizm stara się znieść napięcie na linii człowiek–ciało czy ciało–dusza. „Ja” jest jednocześnie transcendentne i immanentne wobec osoby. Zdaniem Wojtyły ciało jest środkiem wyrażania się osoby oraz objawia ono osobę. Ciało jest obiektywnym i zmysłowo postrzegalnym wyrazem ludzkiego „ja”. Jest to prawda weryfikowalna w powszednim doświadczeniu człowieka. Twierdzenie „Jan dotknął mojego ramienia” jest jednoznaczne z twierdzeniem „Jan mnie dotknął”²³.

Zdaniem Maritaina integralnym elementem natury osoby jest dusza. Jego zdaniem o istnieniu duszy świadczą rozumność i wolność człowieka, opowiada się także za ideą hylemorfizmu (gr. *hyle* – forma, *morfe* – materia). Oznacza to, że człowiek jest złożony z formy – duszy i materii – ciała. Ciało i dusza wspólnie stanowią naturę, istotę człowieka. Dusza jest elementem aktywno-organizującym,

²¹ W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk 2001, s. 160–161.

²² Tamże.

²³ J. Merecki, *Filozoficzne aspekty Jana Pawła II teologii ciała*, „Ethos” 2008, nr 82–83, s. 17–28.

ciało pasywno-receptywnym²⁴. Dusza ludzka jest tym, co stanowi o integralności osoby, ona organizuje ciało i podporządkowuje działaniu rozumu.

W personalizmie osoba postrzegana jest w sposób integralny, przysługuje jej integralne działanie. Osoba nie jest tożsama z ciałem, ale posiada je. Podejmując działanie, ciało zostaje uprzedmiotowione. Możliwość dokonania tego stanowi warunek samostanowienia człowieka. Człowiek posiada ciało i tak urzeczywistnia osobowe samoposiadanie. Kierując ciałem, mogąc uczynić go przedmiotem działania, panując nad nim, urzeczywistnia osobowe samopanowanie²⁵. „W przeżyciu samo-posiadania i samo-panowania człowiek przeżywa to, że jest osobą, i to, że jest podmiotem”²⁶. Integralne działanie wyraża się w harmonijnym współdziałaniu dynamizmów psychicznego i somatycznego oraz ukierunkowaniu ich przez dusze ku dobru²⁷. Integralne postrzeganie osoby zakłada jej wielowymiarowość. Z jednej strony osoba jest zakorzeniona w świecie przyrody, a z drugiej przekracza go i samą siebie doskonaląc się, posiada sferę cielesną i duchową, które są z sobą nierozzerwalnie związane. Norma personalistyczna każe widzieć człowieka właśnie poprzez pryzmat tych złożoności, każe widzieć osobę całościowo²⁸. Ta integralność osoby winna leżeć u podstaw wszelkiej działalności wychowawczej, której podmiotem jest właśnie osoba. Koncentracja na jednym tylko wymiarze osoby wydaje się nie tylko fragmentaryczna, ale i szkodliwa dla wychowywanej osoby.

Zdaniem Wincentego Granata, w ujęciu filozoficznym:

Integralna osoba ludzka jest to jednostkowy, substancjalny i całkowity podmiot cielesno-duchowy, zdolny działać w sposób rozumny, dobro-

²⁴ S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 36–37.

²⁵ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985, s. 251–254.

²⁶ K. Wojtyła, *Podmiotowość...*, s. 18.

²⁷ K. Wojtyła, *Osoba...*, s. 316–319.

²⁸ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 269–271.

wolny i społeczny w celu harmonijnego ubogacenia siebie i ludzkości w zakresie całego bytu²⁹.

Integralna osoba ludzka oznacza całość elementów: sferę duchową, cielesną, biologiczną, psychiczną, relację do społeczności itd. Określenie „podmiot cielesno-duchowy” oznacza, że osoba jest bytowaniem „w sobie”, podmiotem, istotną wewnętrznością i niepodzielnością. Osoba jest podmiotem szczególnym, ponieważ składa się z dwóch przeciwstawnych pierwiastków: cielesnego i duchowego. Podmiot całkowity oznacza, że osoba nie jest tylko elementem, ale zawiera w sobie wszystkie warstwy: całą naturę ludzką, świadomość, podświadomość, całość biopsychiczną. Podmiot jednostkowy oznacza, że osoba jest bytem konkretnym, niepowtarzalnym, o sobie tylko właściwych cechach i przymiotach, jedynym i niepowielalnym. Podmiot substancjalny oznacza, że „ja” istnieje samo w sobie i przez siebie, nie stanowi części żadnego innego podmiotu. Osoba jest podmiotem zdolnym działać w sposób rozumny, wolny i społeczny. Myślenie, tworzenie pojęć, wnioskowanie, refleksja wyróżniają osobę ze świata przyrody. Jest on także bytem wolnym, obdarzonym możliwością wyboru i podejmowania decyzji. Ostatecznie człowiek jest bytem dynamicznym, zmieniającym się, realizującym siebie w działaniu, rozwijającym swoje człowieczeństwo³⁰.

Osoba charakteryzuje się ontyczną dwupoziomowością. Oznacza to, że uczestniczy w życiu biologiczno-wegetatywnym oraz życiu psychiczno-duchowym. Poprzez ciało człowiek jest włączony w widzialny świat materialny. Poprzez duszę transcenduje, przekracza świat materialny. Jest więc immanentny i transcendentny wobec świata materialnego: egzystuje w nim, a jednocześnie dzięki życiu psychicznemu przekracza go, nie wyczerpuje się w nim³¹.

Podstawową strukturą osoby jest jej immanencja. Budowa osoby jest dialektyczna: zarazem autotranscendentna, jak i autoimmanentna, dokonuje się

²⁹ W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961, s. 244.

³⁰ Podaję za: Cz.S. Bartnik, *Personalizm...*, s. 151–152.

³¹ S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 37.

w niej proces interioryzacji i eksterioryzacji. Z jednej strony osoba skierowana jest ku wewnątrz, uwewnętrznia się (ma niezastępowalne imię, jest nieprzedmiotowa), a z drugiej uzewnętrznia się, staje się elementem społeczności. Mówi się tu o człowieku wewnętrznym i zewnętrznym, jego dialektycznym powiązaniu dziedzin życia *ad intra* oraz *ad extra*³².

Ważnym zagadnieniem w personalistycznym rozumieniu osoby jest przysługująca mu wolność. Człowiek działając w wolności i rozumności, realizuje swoją osobową naturę, w którą wpisany jest cel, jakim jest dobro. Osoba zmierzając do tego celu, transcenduje materię. Człowiek jest zdolny do podejmowania decyzji. Właśnie w tej wolności aktualizuje się on jako osoba. Może podejmować wolne decyzje, nie podlega tak jak przyroda determinacjom koniecznościowym, dzięki temu dokonuje samodeterminowania. Polega ono na poznaniu danego przedmiotu i podjęciu aktu woli. Rozum dokonuje sądu praktycznego dotyczącego stosunku do danego dobra (czyń to, tego unikaj). Wybór sądu jest samodeterminacją i na jego podstawie człowiek podejmuje wolną decyzję o podjęciu działania lub jego zaniechaniu. Proces ten składa się z kilku czynników – pierwszym jest posiadanie sądów teoretycznych o sobie i o świecie, drugim jest posiadanie celu ostatecznego, rozumianego jako najwyższe dobro. Poprzez poszczególne decyzje człowiek może przybliżać się lub oddalać od tego celu. Trzecim czynnikiem jest posiadanie sądów praktycznych oraz wybór konkretnego realizowanego w działaniu. Wszystkie te czynniki prowadzą osobę do samoposiadania i samostanowienia. Człowiek w aktach woli panuje nad swoim działaniem³³. Osoba z natury ukierunkowana jest ku wartościom. Dzięki danej sobie wolności może się za nimi opowiadać i w zgodzie z nimi postępować. W ten sposób może przekraczać własne słabości i dążyć do doskonałości³⁴.

³² Cz.S. Bartnik, *Personalizm...*, s. 136–137.

³³ M. Krąpiec, *Człowiek jest...*, s. 48–50. M. Krąpiec, *Człowiek jako byt osobowy*, „Ethos” 2005, nr 69–70, s. 27–31.

³⁴ M. Nowak, dz. cyt., s. 320–322.

Przysługująca człowiekowi z natury wolność, jego niezbywalny przymiot nie może być rozumiana w sposób absolutystyczny jako samowola. Jest ona bowiem związana z prawdą o człowieku. Wolność rozumiana jest tu jako możliwość realizacji i samorealizacji osoby. Do istoty osoby należy wolność „do”: przekraczania samego siebie, dobra, istnienia, humanizacji oraz wolność „od”: depersonalizacji, przemijania w nicość, degeneracji³⁵. Wolność osoby wynika z jej przekraczania świata materialnego, wskazuje na relatywną autonomię wobec otaczającego świata. Człowiek jest osobą, ponieważ mimo wielu uwarunkowań biologicznych i społecznych ma zdolność wybierania z wielu istniejących alternatyw³⁶.

Do istoty człowieka należy także istnienie jego dobrej woli. Dzięki jej istnieniu w każdym człowieku źródło czynionego dobra można przypisać samej osobie, a nie zewnętrznym okolicznościom czy losowi. Dana z natury każdemu człowiekowi dobra wola jest źródłem jego moralnej odpowiedzialności. Ona stanowi o wyjątkowej pozycji i godności człowieka pośród innych istot żyjących. Jeśli ktoś czyni zło, to z tego powodu, że jawi mu się ono jako dobro³⁷. Wolna wola człowieka ze swojej natury jest nakierowana na dobro. Oznacza to, że jawi się ono człowiekowi zawsze jako atrakcyjne. Maritain podkreśla, że kluczowa jest wolność autonomii, która polega na umiejętności samokierowania sobą, tworzenia siebie, poczucia odpowiedzialności za własne życie. Nie jest to wolność oderwana od rzeczywistości, w której żyje człowiek, nie jest samowolną (por. np. koncepcja Nietzschego o odrzuceniu wszelkich norm moralnych). Wynika raczej z tego, że człowiek może poznawać świat oraz tkwiące w nim wartości i opowiadać się za nimi. Wolność jest więc swego rodzaju konsekwencją przyjęcia, że człowiek jest bytem rozumnym. Ostatecznie wolność jest dobrowolnie podjętą służbą wartościom³⁸.

Wartościami, które wyróżniają człowieka ze świata przyrody są miłość i oraz intelektualne poznanie. Miłość jest trwałym i wolnym pragnieniem, zaś wolność

³⁵ Cz.S. Bartnik, *Personalizm...*, s. 140–141.

³⁶ S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 42.

³⁷ J. Tischner, J. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001, s. 58–62.

³⁸ Podaję za: S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 43–44.

jest rozumna, kieruje się racjonalnym pragnieniem, czyli odpowiedzialną miłością. Miłość i wolność są człowiekowi dane i zadane jednocześnie. Miłość jest najwyższą formą ludzkiej egzystencji³⁹.

Zdolnościami, które wyróżniają człowieka, a które wynikają z jego natury, są także akty refleksji i autorefleksji (zdolność refleksyjnego myślenia o sobie samym, zdystansowania się do samego siebie), procesy myślowe abstrahowania i uogólniania (generalizowania), zdolność wnioskowania, akty wyborów celów i środków działania, zaangażowanie w realizację wyższych wartości⁴⁰. Właściwością osoby jest także rozumność. Cecha te przynależą jedynie bytom, które posiadają życie psychiczno-duchowe, a więc osobom. Poznanie człowieka zdominowane przez intelekt różni się jakościowo od poznania zwierząt. Owocem tego poznania jest myśl duchowa będąca poza czasem i przestrzenią⁴¹. Zwierzęta pozostają całkowicie zakorzenione w świecie materialnym, a więc w wymiarach czasu i przestrzeni.

Właściwa osobie struktura samostanowienia pozwala posiadać siebie i sobie panować. Jest ona dynamiczna, dzięki niej człowiek odczuwa, że jest sobie samemu dany i zadany⁴². Zaczepnięta od Hegla koncepcja „autokreacji” w personalizmie nabiera nowego znaczenia. Człowiek nie jest istotą raz na zawsze określoną, pełną. Jest istotą stającą się, polem wiecznej ewolucji⁴³, ma możliwość ustawicznego doskonalenia samego siebie.

Wojtyła odwołuje się do realistycznej koncepcji bytu św. Tomasza, w której podkreśla się, że osoba jest z jednej strony bytem ograniczonym z racji swojej przynależności do świata natury, a z drugiej ma możliwość transcendowania samej siebie. Jego istocie przysługuje istnienie w sobie⁴⁴. Właśnie w przekraczaniu samego siebie człowiek realizuje swoje człowieczeństwo. Człowiek jest

³⁹ M. Krapiec, *Człowiek jako...*, s. 33.

⁴⁰ S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 37.

⁴¹ Tamże, s. 40–41.

⁴² K. Wojtyła, *Podmiotowość...*, s. 18.

⁴³ Cz.S. Bartnik, *Personalizm...*, s. 262–266.

⁴⁴ Cz.S. Bartnik, *Osoba ludzka...*, s. 45.

otwarty na to, co jest różne od niego, może dążyć do realizacji coraz nowszych wartości niż te już dane czy zaktualizowane. Właśnie ten aspekt przekraczania, transcendencji, dążenia do tego, co godne posiadania, realizowania, jest wyrazem godności człowieka⁴⁵. Personalizm nawiązał do idei Nietzschego: „człowiek jest – i winien być – zawsze kimś więcej niż człowiekiem”⁴⁶. Zdaniem Mouniera osoba doświadczać może samotranscendencji i zmierzać w kierunku Najwyższego Istnienia i Boga, który jednocześnie mieszka w głębi duszy człowieka. Ta zdolność autotranscendencji jest wyrazem wolności człowieka⁴⁷. Według Maritaina życie człowieka wymaga nieustannego wysiłku, postuluje on dewizę „stań się człowiekiem”⁴⁸.

Człowieczeństwo ma wymiar dynamiczny, nie jest rzeczywistością zastaną, ale raczej drogą, zadaniem. Człowiek w każdej chwili swojego życia może doskonalić się. Każda osoba posiada zdolność do realizacji tkwiących w niej potencjalności, do samorozwoju. Każdy człowiek odczuwa potrzebę rozwoju i samorealizacji. Tak można mówić o człowieku-twórcy, jest on przede wszystkim twórcą samego siebie, w trakcie trwania życia może zmierzać do pełni człowieczeństwa⁴⁹.

Samorealizacja dokonuje się poprzez prawdę, dobro i piękno. Wartości te zmuszają człowieka do decydowania o sobie samym, dokonywania wyborów, określania się przez działanie. Człowiek staje wobec wartości i antywartości: prawdy i fałszu, dobra i nie-dobra, braku dobra, piękna i nie-piękna; poprzez tę walkę pomiędzy wartościami i antywartościami i osiąganiem wartości staje się coraz bardziej człowiekiem. Samorealizuje się on także przez inne wartości: wolność (głównie wolność formowania osoby), wartości osobowe (człowiek, ro-

⁴⁵ L. Wciórka, *Filozofia człowieka*, Warszawa 1982, s. 119–120.

⁴⁶ Tamże, s. 120.

⁴⁷ Cz.S. Bartnik, *Personalizm...*, s. 134–135.

⁴⁸ Podaję za: S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 37.

⁴⁹ W. Stróżewski, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Kraków 2002, s. 36, 294–297, 53–56.

dzina, dusza, Bóg), idealne (honor, równość, pokój, moralność) czy realne (życie, zdrowie, przyroda, praca, kultura)⁵⁰.

Centrum personalistycznej koncepcji osoby to ukuta przez Jana Pawła II norma personalistyczna. Po raz pierwszy została ona zastosowana w odniesieniu do życia małżeńskiego. Początków istnienia tego pojęcia upatruje się w filozofii Kanta. Pojęcie normy personalistycznej według niego brzmi: „Postępuj tak, aby osoba nigdy nie była tylko środkiem twego działania, ale zawsze celem”⁵¹. Podstawą normy personalistycznej jest założenie, że osoba ze względu na jej szczególną wartość i godność powinna być przez innych darzona miłością. Wiąże się to z pojęciem odpowiedzialności, rozumianej jako odpowiadanie na wartości. Według normy personalistycznej jedyną adekwatną odpowiedzią na wartość osoby jest miłość, postawa miłości. Osoba nie może być traktowana jako środek do osiągnięcia jakiegokolwiek celu. Ze względu na sam fakt bycia osobą, bez względu na jej przypadłość, należy jej się poszanowanie i uznanie jej godności. Wyraża się to w ponadrzeczowym, ponadkonsumpcyjnym oraz ponautylitarnym odniesieniu do człowieka, w afirmacji osoby⁵². Uznawać godność człowieka oznacza stawiać go wyżej niż wszystko, co od niego pochodzi w widzialnym świecie⁵³. Konsekwencją uznania godności człowieka jest bezinteresowna postawa jego afirmacji i podmiotowego traktowania.

Podmiotowość człowieka ma charakter komunijny. Osoba ma zdolność uczestniczenia w człowieczeństwie drugiej osoby. Drugiego „ja” doświadcza jednocześnie jako równego sobie, identycznego w godności oraz innego w płaszczyźnie fizyczności i psychiki. Osoba może pozostawać w relacji do drugiego właśnie jako osoby, a nie tylko do tego, przez co jest on osobą. Dzięki temu odkrywa w sobie podmiotowość komunijną i zdolny jest do tworzenia *commu-*

⁵⁰ Cz.S. Bartnik, *Personalizm...*, s. 262–266.

⁵¹ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, R. Ingarden (oprac.), Warszawa 1953, s. 60–61.

⁵² M. Nowak, dz. cyt., s. 320–322.

⁵³ K. Wojtyła, *Człowiek jest osobą*, „Personalizm” 2001, nr 1, s. 62.

*nio personarum*⁵⁴. Zdaniem Bubera relacja jest pierwotna wobec osoby, człowiek przez relację z drugim odkrywa swój wymiar osobowy, staje się osobą⁵⁵. „Bycie dla” realizowane w postawie miłości pozwala człowiekowi na spełnienie samego siebie, spełnienie swojego człowieczeństwa. Bez realizowania tego komunijnego wymiaru osoby poprzez miłość człowiek zawsze pozostaje w jakimś sensie niespełniony i nieszczęśliwy⁵⁶. Wojtyła podkreśla, że osoba jest relacją do innych osób. Idea ta jest rozwinięta w personalizmie krytycznym. Za Mounierem można powiedzieć, że osoba to „bycie ku”. Nie jest zamkniętą monadą, bytem samotnym, ale bytem relacyjnym. To ukierunkowanie osoby na drugiego człowieka jest wymiarem przekraczania samego siebie, samodoskonalenia się w miłości i wolności⁵⁷. To ukierunkowanie na drugiego człowieka wynika z natury osoby.

Personalistyczny wymiar filozofii wychowania

Mimo istnienia różnych stanowisk w obrębie myśli personalistycznej w wychowaniu można wyróżnić jego charakterystyczne cechy wspólne wszystkim ujęciom. Pierwszą cechą jest przeświadczenie, że działalność wychowawcza jest częścią zaangażowania na rzecz rozwoju wspólnoty osób, zaś ostatecznym celem tej działalności jest uzdolnienie podmiotu do kierowania procesem własnej personalizacji. Personalizm podkreśla niepowtarzalność osoby ludzkiej oraz jej prawo do wyboru własnej drogi rozwoju i doskonalenia osobowego, ostatecznie zmierza więc do samowychowania i transgresji osoby⁵⁸. Następnie personalizm określić można mianem „maieutyki” osoby, celem działania wychowawców – personali-

⁵⁴ K. Krajewski, *Osobowa podmiotowość i wspólnota a społeczeństwo informacyjne*, „Ethos” 2005, nr 69–70, s. 56–59.

⁵⁵ Podaję za: W. Cichosz, dz. cyt., s. 167–168.

⁵⁶ K. Krajewski, dz. cyt., s. 55–60.

⁵⁷ Podaję za: Cz.S. Bartnik, *Personalizm...*, s. 154–155.

⁵⁸ C. Nanni, dz. cyt., s. 65. F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, tenże (red.), Kraków 2005, s. 13.

stów nie jest, jak w przypadku empirystów czy behawiorystów, trening czy wypełnienie wychowanka określonymi sprawnościami lub wiedzą, ale wzbudzenie w nim osoby, przebudzenie jej. Kolejną cechą jest postrzeganie wychowanka jako pierwszego sprawcy procesu wychowania i jego współpracownika oraz realistyczny charakter relacji wychowawczej. Wiąże się to z odrzuceniem przedmiotowego traktowania osoby wychowanka. W ujęciu personalizmu wychowanie zmonopolizowane przez władzę polityczną lub siły społeczne, mające służyć konformizmowi, nie ma racji bytu⁵⁹. Rola wychowawcy w wychowaniu jest jedynie pomocnicza. Winien on umożliwić wychowankowi doświadczanie wielu wartości stanowiących trwałą dorobek społeczności, które wyzwolą w nim potencjalności wychowawcze. Celem działań wychowawcy nie jest więc wychowywanie do określonych wartości, ale wychowanie do wolności, do wolności wyboru dobra. Zadaniem wychowawcy jest zatem tworzenie optymalnych warunków do wyzwalać potencjalności wychowanków, tak by mogli oni w wolności rozpoznać i zinterioryzować wartości, a raz je poznawszy, nie porzucali ustawicznej pracy nad sobą⁶⁰. Wychowanie rozumiane jest tu jako osobowy dialog mistrza i ucznia, który prowadzi ku horyzontowi dobra, prawdy i piękna⁶¹;

(...) jeśli prawdą jest, że naszym pierwszym obowiązkiem (...) jest stać się tym, czym jesteśmy, nie ma nic ważniejszego dla każdego z nas i nic trudniejszego, jak stać się człowiekiem. W ten sposób zasadnicze zadanie wychowania polega przede wszystkim na pomocy w dynamicznym rozwoju, przez który człowiek kształtuje się, by być człowiekiem⁶².

Personalisci odrzucają koncepcję neutralności szkoły, akcentując, że pełni ona nie tylko funkcję nauczania, ale także wychowania. Dzieło wychowawcze

⁵⁹ C. Nanni, dz. cyt., s. 65.

⁶⁰ F. Adamski, dz. cyt., s. 15.

⁶¹ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 436, s. 67.

⁶² K. Kaczmarek, T. Gadacz, dz. cyt., s. 171.

zawsze dokonuje się w zależności od koncepcji światopoglądu⁶³. Wydaje się więc, że wyczerpująca odpowiedź na pytanie „kim jest człowiek?” jest dla pedagogów nieodzowna. Wychowanie personalistyczne postuluje ideę „integralnego człowieczeństwa”. Szkoła powinna koncentrować się zarówno na treściach związanych z literaturą i sztuką, jak i nauką oraz techniką. Personalisci dowartościwiają wychowawczą rolę rodziny, widząc jednocześnie kryzys, w który jest uwikłana oraz zagrożenie autorytaryzmu w niej. Ostatecznie personaliści akcentują wagę szacunku wobec tajemnicy dziecka, „które jest i staje się osobą wśród wielości bodźców pochodzących od różnych instancji wychowawczych”⁶⁴.

Personalistyczne ujęcia wychowania podkreśla znaczenie wychowania niezamierzonego. Jest to swego rodzaju potwierdzenie tego, że styl życia, światopogląd wychowawców mają znaczenie dla procesu wychowawczego. Tarnowski podkreśla, że w wychowaniu niezwykle ważny jest stosunek człowieka do człowieka. Ostatecznie wychowanie ujmuje jako spotkanie osób, które winno dotrzeć do najgłębszego ‘rdzenia’ osoby, w przeciwnym razie pozostanie powierzchowne i krótkotrwałe⁶⁵. Dotarcie zaś do rdzenia osoby wymaga dogłębnego poznania jej istoty i podjęcia odpowiedzialności wychowawczej. Stąd Tarnowski postuluje daleko posuniętą refleksyjność wychowawców i podjęcie przez nich samych trudu samorozwoju. Nie ma bowiem, jego zdaniem, gotowej recepty na wszelkie sytuacje wychowawcze. Na pytanie „jak wychowywać?” musi odpowiedzieć sam wychowawca poprzez wzrastanie i pogłębianie swojego człowieczeństwa, aby najlepiej służyć innym i dzięki nim stale się rozwijać⁶⁶. Personalizm nie jest więc zamkniętą doktryną czy zbiorem dyrektyw. Jest wezwaniem do zgłębiania tajemnicy osoby i odpowiadania na rozpoznaną autoteliczną wartość.

⁶³ C. Nanni, dz. cyt., s. 65. K. Kaczmarek, T. Gadacz, dz. cyt., s. 172.

⁶⁴ C. Nanni, dz. cyt., s. 65–66. Por. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki...*, s. 244–245.

⁶⁵ J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna-dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwerski (red.), Kraków 1992, s. 148.

⁶⁶ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 92.

Punktem odniesienia dla tej koncepcji wychowania jest wizja rzeczywistości, dopuszczająca zróżnicowane kontinuum determinizmu-wolności-transcendencji, a na płaszczyźnie epistemologicznej – teoria poznania, która w podstawowej jedności ludzkiego poznania, zasadniczo zdolnego do uchwycenia prawdy, wyodrębnia różne jego stopnie⁶⁷.

Personalizm podkreśla, że tożsamość człowieka nie jest rzeczywistością zastaną, ale dynamiczną, i powinna być zdolna do autotranscendencji. Wychowanie powinno wspierać takie kształtowanie tożsamości wychowanka, by była ona zdolna do:

(...) uporządkowania, do pogodzenia własnego wewnętrznego zróżnicowania z wieloma głosami pochodzącymi z zewnątrz i odbijającymi się echem we wnętrzu osoby; czy przynajmniej tożsamości zdolnej znieść trud podtrzymywania komunikacji między myślami a sercem, pragnieniami a działaniem, marzeniami a rzeczywistością, uczuciami a ich zewnętrznym wyrazem, przeszłością a teraźniejszością, teraźniejszością a przyszłością, stabilnością a wewnętrzną zmianą, doświadczeniem a innowacją⁶⁸.

W perspektywie personalistycznej wychowanie jawi się jako pomoc, towarzyszenie we wzrastaniu w człowieczeństwie, w urzeczywistnianiu samego siebie. Ostatecznym celem działań pedagogicznych jest nie tyle kształtowanie określonych kompetencji, ile pomoc w rozwoju osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego. Kaczmarek oraz Gadacz podkreślają, że filozofia człowieka jest niezwykle ważna dla pedagogiki. Jak piszą:

(...) bez niej wychowawcy będą poruszać się w aksjologicznej pustce, realizując posłusznie i bezmyślnie zadawane im zadania przez polityczną

⁶⁷ C. Nanni, dz. cyt., s. 66.

⁶⁸ Tamże, s. 74.

partie, ideologiczne autorytety, nie wychowując ludzi, lecz produkując na zamówienie sprawnych funkcjonariuszy⁶⁹.

Zakończenie

Personalistyczna refleksja pedagogiczna ujmowana bywa jako sumienie pedagogiki i wychowania. Akcentuje godność osoby ludzkiej i jej niezbywalne prawa, jednocześnie zwraca uwagę na potrzebę epistemologicznej czujności wobec nowych trendów wychowawczych⁷⁰. Podkreśla konieczność gotowości do spotkania z drugim i nawiązania z nim relacji dzięki postawie otwartości na innych. Spotkanie rozumiane jest jako niewyczerpana tajemnica. Akcentowana jest niezbywalna godność każdego człowieka i konieczność zaangażowania się w problemy świata, która prowadzi do osobowego wzrostu.

Koncepcja wychowania jako 'przebudzenia' i 'pobudzenia' osoby, pojętego jako 'pełna miara człowieczeństwa', może pomóc zrozumieć, że personalizacja – to perspektywa, w której żywe osoby są początkiem (punktem wyjścia), zasadą (bezsprzonym punktem odniesienia), celem (końcem) i drogą (podstawową strategią) działania wychowawczego⁷¹.

Personalizm nie tyle oznacza jakąś teorię osoby czy też teoretyczną naukę o osobie. Posiada on w dużej mierze znaczenie praktyczne i etyczne – chodzi o osobę jako podmiot i przedmiot działania, jako podmiot uprawnień⁷².

Tym zaś, co stanowi o wyjątkowej pozycji człowieka w świecie są jego podmiotowość i wynikająca z niej godność, integralność działania, wolność i rozum-

⁶⁹ K. Kaczmarek, T. Gadacz, dz. cyt., s. 178. Por. F. Adamski, dz. cyt., s. 14.

⁷⁰ C. Nanni, dz. cyt., s. 67.

⁷¹ Tamże, s. 75–76.

⁷² K. Wojtyła, *Personalizm tomistyczny*, „Znak” 1961, nr 5, s. 664.

ność, immanencja i transcendencja wobec świata, ukierunkowanie ku drugiej osobie i ku dobru oraz zdolność przekraczania samego siebie i doskonalenia się. Ostatecznie, jak pisze jeden z twórców personalizmu – Maritain, „najlepszy los, jaki mógłby spotkać personalizm, to gdyby po przebudzeniu u dostatecznej liczby ludzi głębokiego poczucia jedności człowieka – zniknął bez śladu, stając się po prostu codzienną rzeczywistością”⁷³.

Bibliografia

- Adamski F., *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, tenże (red.), Kraków 2005.
- Bartnik Cz.S., *Osoba ludzka – jej wymiar społeczny i transcendentny*, „Ethos” 2005, nr 69–70.
- Bartnik Cz.S., *Personalizm*, Lublin 1995.
- Cichosz W., *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk 2001.
- Gacka B., *Prezentacja personalizmu*, „Personalizm” 2001, nr 1.
- Granat W., *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961.
- Guardini R., *Podstawy pedagogiki*, w: tenże, *Bóg daleki, Bóg bliski*, przekł. J. Koźbiał, wybór tekstów I. Klimmer, Poznań 1991.
- Kaczmarek K., T. Gadacz, *Racje za personalistyczną filozofią wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 2005.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, R. Ingarden (oprac.), Warszawa 1953.
- Kowalczyk S., *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992.
- Krajewski K., *Osobowa podmiotowość i wspólnota a społeczeństwo informacyjne*, „Ethos” 2005, nr 69–70.
- Krąpiec M., *Człowiek jako byt osobowy*, „Ethos” 2005, nr 69–70.
- Krąpiec M., *Człowiek jest osobą*, w: *Człowiek, osoba, płęć*, M. Wójcik (red.), Łomianki 1998.

⁷³ J. Maritain, *Co to jest personalizm?*, tłum. A. Krasieński, Kraków 1960, s. 164.

- Kwiatkowska E., Łuszczek K., *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży jako wymiar chrześcijańskiego wychowania integralnego*, Szczecin 2010.
- Maritain J., *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris 1969.
- Merecki J., *Filozoficzne aspekty Jana Pawła II teologii ciała*, „Ethos” 2008, nr 82–83.
- Mounier E., *Co to jest personalizm?*, Kraków 1960.
- Nanni C., *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, A. Szudra, K. Uzar (red.), Lublin 2009.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2006.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Stróżewski W., *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Kraków 2002.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna-dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwerski (red.), Kraków 1992.
- Tischner J., J. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001.
- Wciórka L., *Filozofia człowieka*, Warszawa 1982.
- Whitman W., *Personalizm*, tłum. B. Gacka, „Personalizm” 2001, nr 1.
- Wojtyła K., *Człowiek jest osobą*, „Personalizm” 2001, nr 1.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1985.
- Wojtyła K., *Personalizm tomistyczny*, „Znak” 1961, nr 5.
- Wojtyła K., *Podmiotowość i „to, co nieredukowalne” w człowieku*, „Personalizm” 2003, nr 4.

Wiesława Wołoszyn-Spirka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Zakład Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej

**MIŁOŚĆ W WYCHOWANIU
NIE JEST POJEDYNCZYM WYDARZENIEM,
NIE JEST TEŻ KLIMATEM, W KTÓRYM WYCHOWUJEMY...**

Niewielu z nas jest przekonanych o tym, że wszelkie wywody pedagogiczne musi warunkować przyjęta koncepcja antropologii i filozofii, jeśli pedagogika ma tworzyć wiedzę o kształtowaniu człowieka, o formowaniu jego osobowości. Wielu jednak chętnie przyjmuje wybitne tezy znanych filozofów, i nie tylko filozofów, jako podstawę swoich rozważań, powtarzając niezmiennie pytania o to: kim jest człowiek? Jaki jest człowiek? Czym jest? Skąd się wziął i dokąd zmierza? Sami również często zadajemy sobie pozornie proste pytanie, o to kim jesteśmy. Rzeczywistość równie niezmiennie dowodzi, że to jedno z najtrudniejszych pytań, jakie stawia sobie człowiek od zarania dziejów, a wielość badań i analiz pokazuje oczywistą prawdę: człowiek pozostaje wciąż tajemnicą, istotą w większym stopniu nieznaną – aniżeli zbadaną i wyjaśnioną. Można pytać o człowieka z perspektywy wielu dyscyplin: psychologii, z perspektywy teoriopoznawczej, egzystencjalnej czy podmiotowej. Najważniejszym jednak praktycznym pytaniem życiowym powinno być właśnie to, kim jestem jako człowiek? Od odpowiedzi na nie zależy orientacja naszej postawy życiowej, bo przecież czasy współczesne w sposób szczególny cechuje dążenie człowieka do samorealizacji, do świadomego tworzenia samego siebie, żywa świadomość prawdy, prawa do tworzenia

kształtu własnego życia (choć nie zawsze ta świadomość obejmuje też kontekst odpowiedzialności za ów kształt).

Odwołując się do lektury dzieł różnych myślicieli, do własnego doświadczenia, do wielu różnych doświadczeń ludzkości, uświadamiamy sobie nasze wielkie możliwości. Powtarzamy sentencje konkludujące owe możliwości jako – z jednej strony – zdolności do heroizmu poświęcenia i bohaterstwa, z drugiej strony – zdolności do bestialstwa, podłości, nieludzkich zachowań... Cóż zatem z człowiekiem, o którym starożytni mawiali, że jest „miarą wszechrzeczy”? Żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, które – jak sądzę – przekształca się w społeczeństwo zintegrowane. Rodzą się więc kolejne pytania: coż do tego może mieć antropologia, filozofia czy inne nauki? W jakim zakresie mogą być przydatne do rozważań nad „dobrym” wychowaniem człowieka, nad istotą miłości w wychowaniu? Sama wiedza o wychowaniu jest bogactwem różnych odmian. Jak pisze Lucyna Góraska: „żadna z odmian z wiedzy o wychowaniu nie ma mocy wiedzy pewnej, najlepszej ze wszystkich”¹, ale „wiedza (a także antywiedza) o wychowaniu może zarówno wyzwać, jak i hamować dynamikę relacji wychowawczych”². To dowód na to, że w myśleniu o wychowaniu nie można odejść od perspektywy historycznej. Perspektywa nie jest tu przedmiotem szczególnych rozważań, warto jednak wskazać, że przypomina o przewadze podejścia filozoficznego (refleksyjnego) nad wychowaniem i że ono było źródłem narodzin refleksji naukowej. Refleksja filozoficzna nad wychowaniem towarzyszyła ludzkości „od zawsze” i w zasadzie była wiodąca. To czasy nowożytne ujawniły potrzebę „spożytkowania” całego bogactwa myśli filozoficznej, a konsekwencją wszelkich zmian były także te na gruncie pedagogiki, m.in. jej wejście na drogę refleksji naukowej. Niemniej w sensie historycznym geneza pedagogiki naukowej ma bardzo mocno rozbudowane korzenie filozoficzne, bo naprawdę nigdy nie „odeszła” od odwoływania się do fundamentów filozoficznych.

¹ L. Góraska, *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności*, Szczecin 2008, s. 132.

² Tamże, s. 134.

Wracając w podjętych rozważaniach do kontekstu wychowania, jakim jest miłość, należy przypomnieć, że wszelkie dziedziny naszego życia kształtujemy zależnie od tego, jaką wypracujemy bądź przyjmujemy koncepcję człowieka oraz koncepcję rzeczywistości. Dowodzą tego dzieje myśli filozoficznej i dzieje kultury³.

Ciągle ponawiane próby wyodrębnienia człowieka z całości świata przyrody zaowocowały w rozważaniach filozoficznych wielością stanowisk w kwestii dotyczącej pojmowania istoty człowieka. Nie do końca wszystkie te koncepcje stanowią pełny, zwarty jego obraz zamknięty w zbiorze uporządkowanych i uzasadnionych twierdzeń. Mieczysław Gogacz twierdzi, że:

(...) koncepcje i teorie człowieka zależą od rozumienia samej filozofii, a przy ich wielości, złożoności ludzkiej egzystencji, wymaga to przede wszystkim rzetelnego ustalenia „kim jest człowiek”. (...) To skłaniać powinno do poszukiwań najwierniejszej faktom teorii, ukazującej człowieka w tym, co go stanowi jako realny, rozumny byt⁴.

W pedagogice realistycznej podstawą wyznaczających ją zasad jest filozofia człowieka. Ona kieruje do realnego człowieka i dlatego w filozofii realistycznej pedagogika szuka podstaw do zaproponowania sposobów wychowania i wykształcenia ludzi

Współczesna pedagogika dziś także nie wspiera się na teorii człowieka, a jeśli już – to często wiąże się z błędnymi teoriami, osadzonymi w idealistycznym nurcie filozofii. W zasadzie od pojawienia się filozofii Kanta to aksjologia stanowi podstawę rozważań pedagogicznych. Aksjologia kierując do pojęć (wartości), powoduje, że pedagogika w nich szuka podstaw dla sformułowania programu wychowania, a nie tak jak filozofia człowieka, która kieruje do realnego człowieka. Różnica tkwi w rozumieniu i pojmowaniu wartości. W aksjologii stanowią one pojęcia, które cenimy, a biorąc pod uwagę strukturę pojęć (ogólną) – taka

³ J. Bittner, *Filozofia człowieka. Zarys dziejów i przegląd stanowisk*, Łódź 1997, s. 7.

⁴ M. Gogacz, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995, s. 98.

pedagogika (idealistyczna) zawsze będzie kierowała tylko do określonego modelu człowieka, nie do człowieka. Nie można bowiem utożsamiać człowieka z zespołem jego działań w sposób właściwy naukom przyrodniczym. Z takiej perspektywy pedagogika zawsze będzie ograniczała się do oferowania czynności wychowawczych, wpływających na redukcję popędów i odruchów według standardów społecznych norm i aktualnej kultury. Nie można też za podstawę rozważań przyjmować błędnych lub niedokładnie sformułowanych koncepcji człowieka⁵.

Mieczysław Gogacz upatruje błędu w kartezjańskim utożsamianiu świadomości z człowiekiem, które to teorie rozwijali Sigmund Freud, Edmund Husserl, Martin Heidegger czy Paul Ricoeur. Z perspektywy realistycznego nurtu filozofii świadomość jest tylko zespołem działań poznawczych i decyzyjnych człowieka. Jednak w tradycji kartezjańskiej te działania utożsamia się z człowiekiem. Skutkiem jest uznanie człowieka za produkt kultury lub za nieokreślony podmiot, wypełniony interpretacjami dzieł stanowiących kulturę. W tej więc tradycji człowiek jest raczej procesem, wciąż się staje, nigdy nie jest osobnym i samodzielnym bytem jednostkowym⁶. Dlatego jeżeli pedagogika ma „dotyczyć człowieka”, to trzeba ją wiązać z dobrze rozpoznany realnym człowiekiem, a nie z człowiekiem „pomyślanym”.

Nietrudno spostrzec, że wiele wersji współczesnej pedagogiki wspiera się na kartezjańskiej teorii człowieka. Ona dominuje także w nowożytnej i współczesnej antropologii filozoficznej, a jej pierwszym źródłem jest platońska propozycja sposobu zidentyfikowania człowieka. Cóż zatem znaczy „zidentyfikowanie człowieka”? To, że jest ono dostępne każdemu, kto potrafi zinterpretować informacje o człowieku w jego bezpośrednim poznaniu i to, że zasób tych informacji jest zawsze taki sam: człowiek jest sumą cech fizycznych, jest jedynym obszarem doznań i oddziaływań, jest realny. Jednak ten sam uzyskany materiał poznawczy jest różnie interpretowany przez różnych filozofów, czego dowodzi historia filozofii. Inaczej interpretował go Platon, inaczej Arystoteles czy św. Tomasz z Akwinu.

⁵ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 8.

⁶ Tamże, s. 7–9.

Każdy z nich uzyskiwał inne odpowiedzi⁷. Stosowany przez nich sposób interpretowania „materiału poznawczego” wyznaczył w konsekwencji trzy znaczące w historii filozofii drogi myślowe, prowadzące do zidentyfikowania człowieka. Niestety wiele uwarunkowań historycznych spowodowało, że to tradycja platońska trwa do naszych czasów, „a dziś ma postać różnych odmian kartezjanizmu”⁸. Później tylko:

(...) powstały teorie, według których człowiek jest odniesieniem do idei, do Boga, do człowieka, do świata, do społeczeństwa, do kultury, do wartości, do samego siebie. Człowiek został utożsamiony z relacją, i dominuje (...) określenie człowieka przez odnoszenie go do wartości⁹.

Biorąc pod uwagę powyższe wyjaśnienia i odnosząc je do pedagogiki, nie trudno spostrzec, że określenie człowieka jako relacji do wartości zdominowało ją w sposób znaczący. W praktyce wychowawczej stawia się więc człowieka wobec dowolnie proponowanych celów. Rzecz w tym tylko, że nie cele i nie idee wychowują – tylko osoby. Cele mogą być tylko i jedynie motywami wiązania się z osobami. Dlatego człowieka należy w pedagogice stawiać wobec osób – nie wobec celów czy idei.

Z tych trzech dróg myślowych do zidentyfikowania człowieka najbardziej „przydatną” dla pedagogiki wydaje się realistyczna koncepcja człowieka Tomasza z Akwinu, który zdystansował tradycję platońską i arystotelesowską w antropologii filozoficznej – a tym samym idealizm w filozofii. Tomasz z Akwinu udowodnił, że człowieka nie konstituuje to, co bezpośrednio poznajemy – tylko pierwsze elementy strukturalne, powodujące jego realność i istotową identyczność. To na nich wspierają się podmioty cech, doznań i oddziaływań, także jedność i realność. W bezpośrednim poznaniu poznajemy najpierw cechy fizyczne czło-

⁷ Tamże, s. 12.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s.13.

wieka, ale żeby je posiadał – musi już istnieć. Jest to pierwszy powód realności, nazywany istnieniem. Istnienie człowieka zapoczątkowuje, jest powodem jego realności, a zarazem jedności i odrębności. Istnienie wywołuje istotę, jest głęboko z nią związane, jest od niej zależne w stanowieniu człowieka. Istotę stanowi dusza i ciało. Tak więc człowieka jako byt określa istnienie i istota, która jest duszą i ciałem. Istnienie przejawia się w człowieku jako jego realność, odrębność, jedność, zarazem otwartość nazywana prawdą oraz wywołanie odniesień pozytywnych, nazywane dobrem. Przejawy istnienia są przyczynami nawiązywania relacji istnieniowych, takich jak: miłość wyzwalana realnością, wiara wsparta na prawdzie, nadzieja, która jest wyzwalana przez dobro i potrzebę wiązania się z osobami.

Dusza współstanowiąca istotę człowieka przejawia się jako jego intelekt i wola. Intelekt jest podmiotem poznania, wola jest podmiotem decyzji. Ciało współstanowiące istotę człowieka przejawia się zespołem poznawczych władz zmysłowych zewnętrznych i wewnętrznych oraz sferą uczuciowości. W tej sferze dobro fizyczne poznawanych bytów lub wyobrażenie tego dobra wyzwalają szczególne zareagowania, nazywane uczuciami. Nie podlegają naszym działaniom ani istnienie, ani istota, ani ich przejawy. Wpływowi naszych działań podlegają natomiast relacje istnieniowe wyzwalane przez przejawy istnienia. W warstwie istotowej podlegają one oddziaływaniu innych osób. Mogą być chronione, niszczone i utrwalane. Podobnie przejawiające duszę i ciało władze, takie jak intelekt i wola, mogą być przez nas czy przy pomocy innych osób i kultury usprawniane i doskonalone. Wpływowi podlega też wsparta na intelekcie relacja poznania oraz wsparta na woli relacja decyzji. Wychodząc od istnienia człowieka, możemy identyfikować kolejno współstanowiące człowieka elementy strukturalne i wyraźnie określić te, które podlegają naszemu wychowującemu wpływowi. To wszystko, co w człowieku podlega wpływowi ze strony otaczających go substancji, staje się zarazem przedmiotem wychowania – terenem oddziaływań pedagogicznych.

Tadeusz Pilch powiedział kiedyś, że w świecie nieczytelnych sygnałów i w chaosie wielości powinniśmy wyznawać pewne racje i orientacje, które budzą nadzieję. Chcąc mówić o wychowaniu, o jego uwarunkowaniach, taką „nadzie-

ję” budzi interpretacja Tomasza z Akwinu, który czyni osobę punktem wyjścia swoich rozważań. W teże refleksji rozumność człowieka determinuje jego postępowanie. „To osoba (...) transcenduje otaczającą ją naturę aktami poznania intelektualnego, duchowej miłości i wolności”¹⁰. Konkludując – Tomaszowe, egzystencjalne ujęcie osoby ukazuje bytową strukturę człowieka, porządkuje więc między osobami i odniesienia do innych bytów i wytworów.

Wychowanie

Jeśli chcemy mówić o prawdziwych (realnych) skutkach określonych działań, musimy ich szukać w bezpośrednich i właściwych przyczynach. Dotyczy to również rozważań w pedagogice ujmowanej realistycznie, tak jak w innych realistycznie uprawianych naukach filozoficznych. Zawsze stosowaną tu metodą jest poszukiwanie dla skutku bezpośredniej i właściwej przyczyny. Wychowanie ujęte od strony skutku będzie zawsze utrwalaniem relacji do tego, co prawdziwe i dobre. Jeśli spojrzymy na wychowanie z perspektywy możliwości władz duchowych, będzie ono zespołem nieustannie podejmowanych czynności, które utrwalają więc tych władz z prawdą i dobrem. Jawi się więc tu ono jako relacja (więź) odnosząca człowieka do tego, co prawdziwe i dobre. Z punktu widzenia wychowujących, rozumiejących wychowanie jako kierowanie się do właściwego skutku, obligujemy do nieustannego podejmowania zespołu czynności, aż ujrzymy oczekiwany skutek, a jest nim zmiana w naszym wychowanku – jego stosunku, więzi z różnorodnymi przedmiotami aż „zatrzyma się” przy tej jednej już właściwej relacji, przy tym, co prawdziwe i dobre. Właściwym skutkiem wychowania będzie utrwalenie tej więzi, bo ta wyzwala w człowieku umiejętność, jaką jest mądrość. Pod pojęciem mądrości nie kryją się „wyabstrahowane”, „możliwe” czy „idealistyczne” ustalenia. Nie jest ona wytworem ludzkiej myśli. W ujęciu realistycznym jest sprawnym rozpoznawaniem prawdy, dobra i skutków dobrych

¹⁰ T. Pilch, *Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela wychowawcy*, „Problemy Opiekunów-Wychowawców” 1995, nr 3, s. 120.

w człowieku. Jest też dowodem sprawnego posługiwania się przez nas intelektem i wolą. Zatem wychowanie tak ujęte jest również usprawnieniem człowieka w mądrości, która pozwala i powoduje trwanie przy prawdzie i dobru.

Zasadnie twierdzi Gogacz, że jeśli tak rozumiemy wychowanie, to „samoistnie” kieruje ono do problemu człowieka, prawdy i dobra, intelektu i woli. Natomiast tych, którzy są skłonni tak rozumieć istotę wychowania obliguje do „posłużenia się” wiedzą o człowieku (bo dotyczy ono człowieka), wymaga uważnego korzystania z antropologii filozoficznej i filozofii bytu, bo ta określa prawdę i dobro jako przejawy istnienia bytu. W konsekwencji filozofia człowieka i filozofia bytu kierują do etyki, bo ta określa zasady wyboru działań chroniących prawdę i dobro. Tym samym te trzy dziedziny stają się źródłem wyboru czynności wychowawczych.

By wychowanie nie było przypadkowym, dowolnym wyborem czynności wychowawczych i by nie było zdominowane działaniami, które nie sprzyjają integracji osobowości, należy w pedagogice określić zasady i kierować się nimi w wychowaniu, chroniąc je przed dowolnością i przypadkowością. Są one przede wszystkim potrzebne wychowawcom, bo do nich należy wybór czynności wychowujących zgodnie z planowanym skutkiem wychowania.

Jeśli mamy wychowywać rozumność człowieka i jego wolność, kształcić wyobrażenia, wychowywać uczucia – może to robić tylko mądry i prawy wychowawca. Taka koncepcja wychowania, takie jego rozumienie afirmuje osobę, kieruje do osób, utrwała postawę chronienia relacji z innymi ludźmi i z całym otoczeniem człowieka. Tu wychowanie staje się relacją zawsze ku temu, co lepsze, prawdziwe, słuszniejsze. Odchodzimy od tego, co dla nas niekorzystne. Zyskujemy harmonię w naszej osobowości, ale jak pisze Gogacz dlatego:

(...) nie może ono nigdy przysłonić samego człowieka. Nawyk mijania osób i rzeczywistości na rzecz teorii, poglądów, emocji należy przez mądrość ujawniać, a przewycięzać przez rozważenie pierwszeństwa i godności osób¹¹.

¹¹ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985, s. 152.

Jak wspomniano wcześniej, istnienie człowieka nie podlega wpływowi naszych działań i nie podlegają naszemu wpływowi jego przejawy. Jednak relacje istnieniowe, wyzwalone przez przejawy naszego istnienia, już podlegają w swej warstwie istotowej oddziaływaniu innych osób, mogą być chronione i utrwalone. Definiowane są jako byty niesamodzielne, których podmiotami i kresami są przejawy aktu istnienia. Realistyczna identyfikacja człowieka pokazuje go jako byt istniejący, w którym istnienie powoduje, że jest zespołem tego, co w nim istotne. Samo istnienie przejawia się w rzeczywistości, odrębności w strukturalnej jedności osób, w ich dostępności (to nazywamy prawdą) i w wywoływaniu zareagowań pozytywnych (co nazywamy dobrem). Istota nasza przejawia się w intelektualnym charakterze duszy, co nazywamy rozumnością, i w wolności podejmowania decyzji podmiotowanych przez wolę¹². Dla tych rozważań istotę stanowią relacje wywołane przejawami istnienia – właściwe całej strukturze bytowej człowieka – relacje osobowe. Te relacje to: relacje miłości, wiary i nadziei. Wspierają się na rzeczywistości, prawdzie i dobru; są nimi powiązania osób życzliwe, ufne, właściwe tylko osobom. Dzięki działaniom intelektu możemy je chronić, zabiegać o nie, trwać w nich. Gdy je chronimy, czujemy się dobrze, jesteśmy „szczęśliwi” wśród osób. Ceniemy je, są dla nas ważne, samo ich trwanie jest cenne – zatem są dla nas wartością. Możemy także je niszczyć, a wtedy przestają być wartością, przestają istnieć. Wartością jest samo trwanie tych relacji, choć one same w sobie są tylko realnie istniejącymi powiązaniem osób. Źródłem ich rzeczywistości jest natomiast samo istnienie osób.

W kontekście tych rozważań nie wydaje się potrzebne analizowanie terminu „wychowanie”, który mimo iż w kompleksie nauk pedagogicznych jest terminem węzłowym do dziś nie uzyskał jednoznacznego rozumienia. Z pewnością wychowanie jest zjawiskiem społecznym, konsekwencją życia społecznego. Pojmowane z perspektywy intencjonalnego działania, jest wiedzą, jaka „wypełnia” pedagogikę. A jeśli tej wiedzy nadamy określony kierunek realizacji, określoną

¹² M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 91.

celowość rozumiemy, że oznacza to nakierowanie naszych działań wychowawczych na określony skutek.

Niezależnie od tego, czy mamy wyraźnie uświadomione cele czy też nie, sam fakt podjęcia jakichkolwiek czynności wychowawczych będzie zwieńczony określonymi skutkami. Człowiek kieruje się do celu, który od strony metafizycznej staje się właśnie ostatecznym skutkiem (...) czyli podmiotem inklinacji pożądanawczych, które można nazwać dobrem¹³.

To, że człowiek dąży do dobra, nietrudno udowodnić używając argumentacji filozoficznej, ale również psychologicznej czy pedagogicznej. Pomijając wiele akcentów składających się na pełną definicję dobra, jest ono zawsze przejawem tego, co realnie istnieje, jest więc też właściwością osób, które rozpoznajemy, identyfikując człowieka jako osobę. Jeśli czynimy to uważnie naszą uwagę zwraca już fakt istnienia jako najistotniejszego, wyjściowego elementu jego struktury. Bo to ono sprawia naszą realność, istnienie naszego ciała, intelektu, woli, władz zmysłowych, wyobrażeń, uczuć. Jeśli więc nauczymy człowieka podejmowania decyzji zgodnych ze słuszną informacją intelektu, będzie słusznie decydował o chronieniu tego wszystkiego, co rozpoznał, a co stanowi człowieka, bo uzna rozpoznane elementy za niezbywalne dobro człowieka. Dobrem człowieka jest przecież jego istnienie, jego rozumność, jego uczucia, jego powiązania z osobami podstawowymi relacjami życzliwości i zaufania nazywanymi miłością i wiarą.

Wracając do relacji osobowych, które są pierwotnymi, wyjściowymi i najbardziej naturalnymi odniesieniami między osobami, są one podstawą komunikacji między nimi. Współczesne ujęcie relacji często jest interpretowane w kontekście kultury społeczeństwa, jako jej miara. Bezsprzecznie nasz stosunek do drugiego człowieka świadczy i o naszej kulturze, choćby z racji nawiązywania wszelkich kontaktów z całą rzeczywistością. Jednak tak naprawdę ta szczególna komunikacja osób, „rozmowa”, „dialog” ma równie szczególny kontekst międzyosobowy.

¹³ M.A. Krąpiec, *Metafizyka*, Lublin 1984, s. 178.

Tu istotę stanowi traktowanie człowieka nie jako przedmiotu intelektualnej obiektywizacji, ale podjęcie wysiłku „uchwycenia” osoby, wtedy znika prosty stosunek „podmiot-przedmiot” i zaczyna się relacja. Tajemnica tkwi we właściwym rozpoznaniu osoby nie tak, jak byśmy chcieli ją widzieć, ale tak, jaką ona jest w rzeczywistości. Relacje „ja”–„ty” urzeczywistniane rozumnie dopełnia zawsze zaufanie, przyjaźń, tzw. miłość osobowa. Romano Guardini zinterpretował ją kiedyś jako tę „co zaczyna się nie w geście skierowanym ku drugiemu człowiekowi, lecz w ruchu «od», w ruchu ustępującym miejsca drugiemu człowiekowi”¹⁴.

Relacja miłości buduje się na istnieniowej własności realności. Jest spotkaniem osób w fakcie ich realności. Sama realność to nic innego, jak przejaw naszego istnienia, a zatem dotyczy współprzebywania osób. Budująca się na realności dwu osób relacja miłości obejmuje te same treści. Jest życzliwym kontaktem dwu osób, wzajemnym i swoistym upodobaniem w sobie, pełną i podstawową życzliwością, niczym niemotywowaną. Z tego względu miłość jest najpierwszym i najgłębszym naszym odniesieniem się do osób¹⁵. Samo określenie „miłość” wydaje się dość wieloznaczne, niemniej w swej podstawowej formie jest współprzebywaniem, wzajemną obecnością, jakimś „byciem dla siebie”, gdyż to wszystko wyznacza spotkanie osób¹⁶.

Święty Tomasz z Akwinu wyróżniał trzy poziomy miłości. Mówił o akceptacji (pierwszy poziom) i nazywał ją miłością naturalną. Zaliczył ją do kategorii relacji, ponieważ jej istota tkwi w akceptacji innych osób, polega na stałej życzliwości wobec innych, na gotowości służenia pomocą. Dziś to rozumienie *con-naturalitas* odpowiada codziennej, nieudawanej, naturalnej uprzejmości wobec ludzi, wtedy gdy dochodzi do spotkania innego człowieka (stąd kategoria relacji). Drugi poziom sytuuje się w uczuciach, a miłość na ich poziomie przejawia się w zareagowaniach emocjonalnych, one ją stanowią i wypełniają. Uczucia są składnikiem naszej kultury i po prostu ich doznajemy, są w nas i to one powinny

¹⁴ Cyt. za: M. Gogacz, *Materiały niepublikowane*, Warszawa 2000, s. 137.

¹⁵ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Suwałki 1996, s. 84.

¹⁶ A. Andrzejuk, *Człowiek i decyzje*, Warszawa 1996, s. 17.

nam służyć, jednak ich cechą jest pożądanie. Cecha istotna i znak rozpoznawczy miłości na poziomie uczuć to poszukiwanie w niej dobra przede wszystkim dla siebie. To my stawiamy siebie na pierwszym miejscu, osoba „spotkana”, ta druga osoba jest zawsze „druga”¹⁷.

Trzecim poziomem miłości jest miłość osobowa (*dilectio*). Obejmuje ona wszystkie nasze sfery: intelekt, wolę i ciało. Jest to relacja typowa dla osób i dla nich właściwa. Ogarniamy upodobaniem osobę nie tylko ze względu na jej istnienie i ciało, lecz także ze względu na jej duszę. Ogarniamy najgłębszą zyczliwością osobę ludzką w jej podstawowych pryncypiach. Ceniąc jej duszę (...) akceptujemy jej rozumienia i decyzje (...). Chcemy dobra drugiej osoby. Relację miłości na poziomie akceptowania wszystkiego, czym jest osoba (...) stanowi pełną miłość, która wyraża się w służeńiu osobom dla ich dobra¹⁸.

Tak rozumiana miłość ma cztery odmiany. Jedna z nich to przyjaźń (*amicitia*), rozumiana jako wierność i pełne zaufanie do osoby, które nie wywołuje niepokoju z powodu rozstania, ale zawsze radość z kolejnego spotkania. Dominuje tu równorzędność przyjaciół i jednocześnie warunkuje tę relację, tak jak wzajemność. Druga odmiana miłości to ta, która przejawia się troską o dobro i dla dobra drugiej osoby (*caritas*). To miłość zupełnie bezinteresowna, nieoczekująca wzajemności, zupełnie ofiarna, wyrozumiała, wybacząca, która zawsze chroni, dyskretna – jest najczęstsza, choć rzadko zauważana. Charakteryzuje matki wobec dzieci, ojcostwo, braterstwo. Jest tak spokojna, że traktujemy ją jako należne nam odniesienie. W poziomie *caritas* jesteśmy wciąż obdarowywani i na ogół nie obdarowujemy. Tę miłość cechuje stała obecność, potrzebujemy jej, oczekujemy, żeby zawsze była. Wreszcie miłość typowa dla ludzi, powiązana z cierpieniem (*amor*), która polega na tym, że druga osoba jest dla nas oparciem, stałą pomocą. Przeżywamy radość – jeśli jest stale z nami, jest obecna, ból – gdy

¹⁷ Tamże, s. 25.

¹⁸ M. Gogacz, *Elementarz...*, s. 85.

brakuje obecności kogoś bliskiego, kochanego¹⁹. Bez względu na wszystkie odmiany miłości, relacja miłości zawsze buduje się w swej istocie z tego, co wnoszą w nią dwie osoby: coś rozpoznajemy, decydujemy, wnosimy swoje emocje, całą swoją osobowość. My także decydujemy o miłości, możemy ją chronić, rozwijać, zerwać. Jak twierdzi Artur Andrzejuk:

(...) błędem jest sądenie, że to my zależymy od miłości, że jest ona kapryśna, że „sama” się kończy, wygasa lub też odwrotnie – gwałtownie nas dopada, zniewala, zmusza do zmiany życia, zerwania zobowiązań, zdrady²⁰.

W myśl wcześniejszych rozważań, to nie my podlegamy relacjom, to relacje zależą od nas, to nie my podlegamy miłości, lecz ona nam podlega. Człowieka jednak wyróżnia to, że może wiązać się z osobami na poziomie *dilectio*, czyli na poziomie bezinteresownej troski o dobro osoby, którą obdarowujemy miłością. Chcemy dobra drugiej osoby. Staje się ono kryterium, przy pomocy którego rozstrzygamy wiele różnych spraw. Staramy się „być” dla kogoś, nie dla siebie. Należy jednak pamiętać, że to człowiek autonomicznie i w sposób dobrowolny decyduje o nawiązywanych przez siebie relacjach, składających się na całe jego postępowanie, a relacje osobowe są (mogą być) najcenniejszym darem osoby dla osoby. Jak mówi Andrzejuk: „dar zawsze ma źródło w wolności. Nie ma bowiem metody przymuszenia człowieka do miłości, do duchowego otwarcia się czy zaufania”²¹.

Wolność i wypływające z niej decyzje mają tu szczególne znaczenie, a w klasycznej teorii człowieka znamionują ją dwa akcenty: człowiek jest podmiotem wszystkich podejmowanych czynności, a jego wolność polega na wierności temu, co prawdziwe i dobre. Chroniąc prawdę i dobro, człowiek nie podejmie relacji z tym, co złe, co jest fałszem, nawet jeśli pokusą staje się wszelka „atrakcyjność”. Człowiek jest wolny, gdy ujawnia kierowanie się usprawnionym intelektem

¹⁹ Tamże, s. 86 i n.

²⁰ A. Andrzejuk, dz. cyt., s. 18.

²¹ Tamże, s. 19.

w rozpoznawaniu prawdy i usprawnianiu woli, kierując się do jej wyboru. Tak rozumiana wolność nie będzie nigdy przejawiała się w wielości decyzji, w nieustannym wiązaniu się relacjami z różnymi bytami, w bezmyślności zachowań. Drogą do utrwalenia wierności prawdzie i dobru, a tym samym do udoskonalenia wolności jest wychowanie.

Reasumując powyższe rozważania należy stwierdzić, że miłość w wychowaniu nie jest ani pojedynczym wydarzeniem, ani klimatem, w którym wychowujemy, jest relacją osobową, jedną z tych, które tworzą najwłaściwsze środowisko istnienia człowieka i działania. Potrzebujemy innych osób, ich życzliwości i zaufania. Szukamy tych powiązań, wyznacza je nasze istnienie, a więc są najpierwsze i niezbywalne. Na nich buduje się wtórne, szczegółowe odniesienia do rzeczy i do celów. Nie można zakazać człowiekowi miłości, zatem nie ma tu też miejsca na eliminację niektórych osób czy na ograniczenie wolnego wyboru osób. Należy z pokorą przyznać, że więzi osób ze wszystkimi osobami są najpełniejszym kontekstem osób i ich prawidłowego wychowania²². Dlatego miłość jest fundamentalną relacją zbudowaną na rzeczywistości dwu osób, jest tym, co tworzy kontekst dla współbicia, zabarwiony otwartością, niczym niewarunkowaną życzliwością; jest tym pierwszym i najważniejszym odniesieniem do osoby.

Bibliografia

- Andrzejuk A., *Człowiek i decyzje*, Warszawa 1996.
Bittner J., *Filozofia człowieka. Zarys dziejów i przegląd stanowisk*, Łódź 1997.
Gogacz M., *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985.
Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Suwałki 1996.
Gogacz M., *Materiały niepublikowane*, Warszawa 2000.
Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995.

²² M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki...*, s. 93.

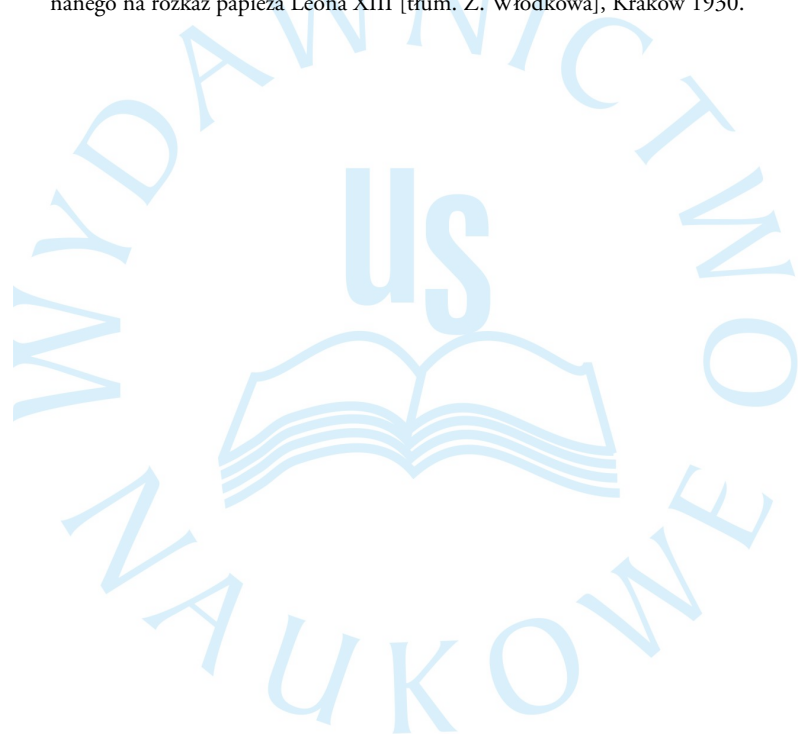
Górska L., *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności*, Szczecin 2008.

Krąpiec M.A., *Metafizyka*, Lublin 1984.

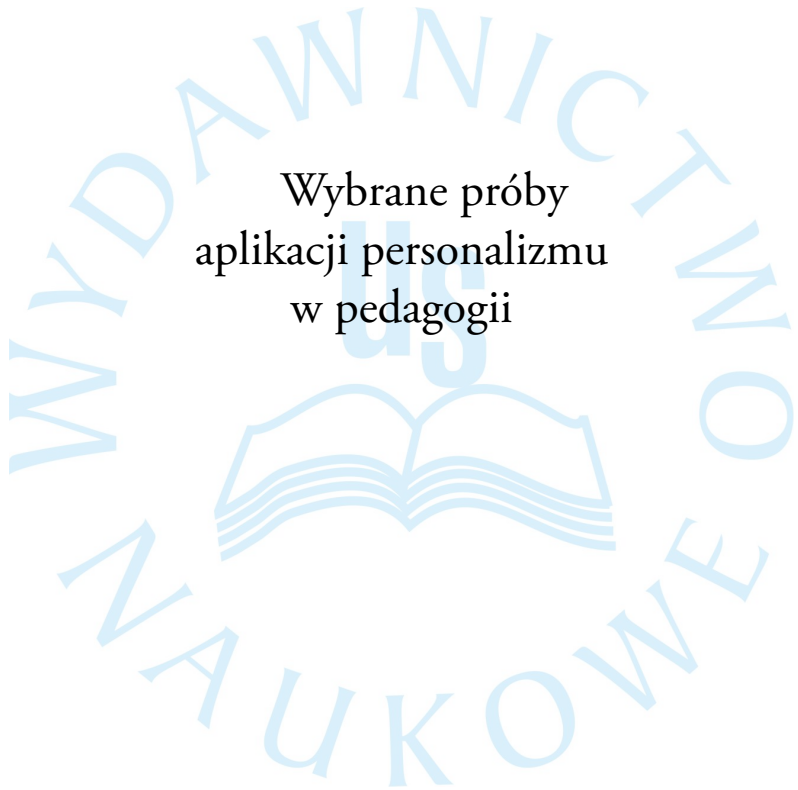
Pilch T., *Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela wychowawcy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 3.

Św. Tomasz z Akwinu, *Dzieła wybrane*, tłum. i oprac. J. Salij OP, Poznań 1984.

Św. Tomasz z Akwinu, *Summa filozoficzna*, t. 1–3, przekład z wydania łacińskiego dokonanego na rozkaz papieża Leona XIII [tłum. Z. Włodkowa], Kraków 1930.



Wybrane próby
aplikacji personalizmu
w pedagogii



Katarzyna Uzar

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Katedra Filozofii Wychowania

**DYNAMIKA RELACJI WYCHOWAWCZYCH
W PEDAGOGII STAROŚCI
PERSPEKTYWA PERSONALISTYCZNA**

Rzeczywistość wychowania napotyka coraz to nowe wyzwania nadchodzące wraz ze zmieniającym się kontekstem współczesnego życia. Są to przemiany o charakterze demograficznym, ekonomicznym, kulturowym, ale także głębsze, związane z obszarem wartości, norm ukierunkowujących ludzką egzystencję. Jednym z takich wyzwań jest starość, stająca się coraz istotniejszą kwestią, dyskutowaną w obrębie wielu dyscyplin naukowych, organów i instytucji decydujących o kształcie życia społecznego. Poddawana jest ona również refleksji na poziomie podmiotowym – dotyczy bowiem każdego z nas, aktualnie lub perspektywnie, osobiście lub za pośrednictwem osób z najbliższego otoczenia.

Dla pedagogiki szczególnie istotne stają się problemy dotyczące wychowania w perspektywie starości. Poszukiwane są odpowiedzi na ogólnie sformułowane pytanie: czy i w jaki sposób wychowywać do godnego przeżywania starości? Mieści się w nim również zagadnienie relacji wychowawczej, która w pedagogii starości przyjmuje postać specyficzną. Swoistość ta jest uwarunkowana podmiotowo i przedmiotowo – zmieniają się osoby pozostające w relacji wychowawczej, jak również czynniki zewnętrzne tworzące kontekst wychowania. Tytułowa dla niniejszej publikacji „mądrość miłości” inaczej odzwierciedla się w wychowa-

niu dziecka, osoby młodej, dorosłej i starszej. Pedagogia starości daje możliwość zaobserwowania i zarazem wniknięcia w dynamikę zmian, jakie dokonują się w stosunku wychowawcy i wychowanka na przestrzeni całego życia. Dotyczą one zarówno formy, jak i rezultatów relacji w płaszczyźnie zewnętrznej (sposoby zachowania, komunikacji) i wewnętrznej, dotyczącej istoty każdego z podmiotów (rozwój osobowy dokonujący się w kontakcie z drugim człowiekiem).

Ukazanie tego wielowymiarowego dynamizmu jest celem niniejszego artykułu. Całościowe spojrzenie na relację wychowawczą w pedagogii starości, obejmujące podstawy antropologiczno-filozoficzne, egzystencjalne, a także analizę występującej w niej dialektyki działań wychowawczych i samowychowawczych, stanowić będzie próbę odpowiedzi na, rysującą się współcześnie, potrzebę charakterystyki procesu wychowawczego, odnoszącego się do ostatniego etapu życia człowieka. Za podbudowę teoretyczną, otwierającą możliwość wielowymiarowej interpretacji relacji wychowawczych, przyjęta zostanie myśl personalistyczna. Centralne dla niej pojęcie osoby stanowi antropologiczny, aksjologiczny i etyczny punkt odniesienia dla koncepcji wychowania¹ w perspektywie starości.

Personalistyczna koncepcja wychowania w perspektywie starości

Rozpocznijmy zatem od zarysowania ogólnej koncepcji pedagogii starości, w obrębie której mieści się relacja wychowawcza, stanowiąca właściwy przedmiot rozważań. Jak w przypadku większości teorii wychowania, pedagogia starości oparta jest na określonej koncepcji człowieka. W tym przypadku jest to filozofia personalistyczna akcentująca osobowy charakter ludzkiej struktury i egzystencji. Status osoby i wynikająca z niej niezmienna cecha godno-

¹ Teoria wychowania personalistycznego zaprezentowana w artykule głównie na podstawie też filozofii wychowania Wojciecha Chudego – zob. W. Chudy, *Personalistyczne określenie wychowania*, w: *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum Filozofii Kultury*, Lublin 2005, s. 91, 93.

ści przynależą każdemu człowiekowi niezależnie od kondycji psychofizycznej, wieku, statusu społecznego i ekonomicznego, pochodzenia czy też jakichkolwiek innych uwarunkowań². Godność, stanowiąca główny cel wychowania personalistycznego³, jest wartością nie tylko daną ale i zadaną do realizacji w toku całego życia. W ten sposób wiąże się również z cechą potencjalności wskazującą na możliwość ciągłego, wielopłaszczyznowego rozwoju człowieka – w wymiarze etycznym i aksjologicznym – stawania się w coraz pełniejszy sposób osobą⁴. Rozwój osobowy dokonuje się w działaniu, w czynach spełnianych każdego dnia. Ich rezultaty tworzą mozaikę zysków i strat w bilansie osobowego rozwoju człowieka.

Weryfikacja ludzkiego działania staje się możliwa w relacji do drugiej osoby. Jej wsobna wartość i dobro decydują o moralnej ocenie czynu. Personalistyczne ujęcie relacji międzyosobowych wskazuje na miłość jako „jedynę właściwe i pełnowartościowe odniesienie do osoby”⁵. Jest to zarazem zasadniczy wymiar normy personalistycznej, implikującej podmiotowy charakter wszelkich relacji międzyludzkich, w tym wychowawczych. Rację dla podejmowania działań wychowawczych stanowi również cecha ontycznej przygodności człowieka. Ze swej natury jest on bowiem istotą kruchą, przypadkową i skończoną. Wyrazem tego jest chociażby fakt starzenia się i umierania czy też doświadczane w różnych momentach życia ograniczenia fizyczne, psychiczne i duchowe. Wskazują one bezpośrednio „potrzebę pomocy”, zakorzenioną w człowieku już na poziomie metafizycznym, która stanowić może punkt wyjścia dla działań wychowawczych⁶.

² Zob. W. Chudy, *Być i stawać się osobą*, „Zeszyty Karmelitańskie” 2004, nr 4 (29), s. 30–31.

³ Por. W. Chudy, *Personalistyczne określenie wychowania...*, s. 94.

⁴ Por. W. Piwowarski, *Osoba ludzka a społeczność*, Lublin 1964, s. 32.

⁵ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, T. Styczeń, J.W. Gąłkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Lublin 1986, s. 42.

⁶ Zob. W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” 2006, nr 3 (75), s. 59.

Tak ujęta personalistyczna koncepcja człowieka wnosi pozytywne, a zarazem realistyczne spojrzenie na perspektywę starości. W tej optyce okres starzenia przedstawia się jako etap życia najbliższy osiągnięcia rozwojowej pełni. Postulatywnie długość życia, ilość przeżytych w nim doświadczeń i dokonanych czynów sprzyja wykorzystaniu wszystkich możliwości rozwoju, które zaistniały w strukturze człowieka już w momencie poczęcia – starość „przynosi (...) żniwo z tego, czego się dokonało, żniwo z tego, czego się nauczyło i co się przeżyło, żniwo z tego, czego się dokonało i co się osiągnęło, żniwo z tego, co się wycierpiało i co się przetrwało. Jak w zakończeniu wielkiej symfonii, [w starości – przyp. K.U.] wielkie tematy życia łączą się w potężny akord”⁷.

Okres starości jest także czasem dokonywania ostatnich poprawek w całościowym projekcie życia, czasem przygotowania do śmierci będącej „najwyższą formą *actus humanus*”⁸. Potrzeba wychowania obejmującego starość konstituowana jest zatem w wymiarze metafizycznym (potencjalna osobowa struktura człowieka) i egzystencjalnym (specyfika życia w okresie starości). Czynnikiem potwierdzającym a zarazem wskazującym kierunek pracy pedagogicznej w tym zakresie jest swoistego rodzaju *antynomia rozwojowa*⁹, możliwa do zaobserwowania w życiu osób starszych. Z biegiem czasu zmienia się w nim dynamika rozwoju duchowego i fizycznego. Paradoksalnie spadkowi sił, różnego rodzaju dysfunkcjom fizycznym i psychicznym doświadczanym przez seniorów, często towarzyszy wzrost znaczenia wymiaru duchowego¹⁰. Przybierające różną postać

⁷ Jan Paweł II, *W doświadczeniach starości łączcie się z Chrystusem na Krzyżu (Spotkanie z ludźmi starymi w Katedrze w Monachium 19 XI 1980)*, w: *Nauczanie papieskie*, t. 3, F. Kniotek (red.), Poznań–Warszawa 1986, s. 700.

⁸ R. Spaemann, *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, tłum. J. Merecki SDS, Warszawa 2001, s. 150.

⁹ K. Uzar, *Wymiar duchowy człowieka wyzwaniem edukacyjnym starości*, w: *Dorość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*, R. Konieczna-Woźniak (red.), Poznań 2008, s. 93, oraz M. Straś-Romanowska, *Paradoksy rozwoju człowieka w drugiej połowie życia a psychoprofilaktyka starości*, t. 2, B. Kaja (red.), Bydgoszcz 2000, s. 44–55.

¹⁰ Por. L. Dyczewski, *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, Lublin 1994, s. 131.

skierowanie ku wnętrzu, wartościom absolutnym, pozwala na akceptację własnej starości, odkrycie jej sensu oraz podjęcie wysiłku godnego jej przeżywania.

Pamiętać oczywiście należy o ograniczeniach tak zarysowanej koncepcji starości. Odnosi się ona do możliwości potencjalnie dostępnych każdemu człowiekowi. Niemniej jednak, kształt życia konkretnego człowieka warunkowany jest różnorodnymi czynnikami natury przedmiotowej i podmiotowej, które mogą sprzyjać bądź utrudniać rozwój osobowy w okresie starości. Dla przykładu, stan ciężkiej choroby (wymiar zewnętrzny) lub słabość woli, złe moralnie postępowanie (wymiar wewnętrzny) mogą hamować lub nawet niwelować, zwłaszcza w drugim przypadku, postęp na drodze osobowego rozwoju.

Atutem personalistycznego spojrzenia na starość jest niezmienna, niezależna od różnorodnych uwarunkowań czasowych czy też egzystencjalnych, możliwość kontynuacji lub ponownego rozpoczęcia działań służących rozwijaniu osobowego charakteru człowieka. Kwestią pozostaje jej wykorzystanie – podjęcie daruzadania, jakie niesie ze sobą posiadana godność. W procesie tym rola wspomnianych uwarunkowań może znacząco wzrastać.

Wspieranie człowieka w całościowym stawaniu się coraz pełniej osobą jest głównym celem wychowania w perspektywie starości. Jego definicję, opartą na określeniu wychowania Janusza Tarnowskiego¹¹, przedstawić można w następujący sposób: jest to całokształt sposobów i procesów umożliwiających człowiekowi-osobie, żyjącemu w egzystencjalnej perspektywie starości, zwłaszcza poprzez samowychowanie oraz uczestnictwo w międzyosobowych relacjach, afirmację i urzeczywistnienie godności osobowej, przynależnej mu od momentu poczęcia do naturalnej śmierci¹².

Tak ujmowany proces wychowania w perspektywie starości, wiąże się z szerokim zakresem celów, uczestniczących w nim podmiotów, a także zróżnicowaniem

¹¹ Zob. J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwerski (red.), Kraków 1992, s. 121.

¹² K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy pedagogiki*, Lublin 2011, s. 145.

form i metod. Rzeczywistość starości może być doświadczana zarówno w sposób przedmiotowy (kontakt z osobami starszymi), jak i podmiotowy (przeżywanie własnej starości) – dotyczy ona zarówno samych seniorów, jak również pozostałych pokoleń w strukturze społecznej. Fakty te implikują wyodrębnienie trzech głównych obszarów działań wychowawczych związanych ze starością: wychowanie do starości dotyczące wszystkich, którzy przygotowują się do tego etapu życia, wychowanie w starości ukierunkowane na ludzi starszych oraz wychowanie przez starość, podejmowane często nieintencjonalnie przez seniorów w środowiskach, w których żyją¹³. Każdy z wymienionych rodzajów wychowania w perspektywie starości posiada swoją specyfikę dostosowaną do grupy odbiorców.

Szczegółowa prezentacja personalistycznej teorii wychowania w perspektywie starości wykracza poza ramy niniejszego artykułu. Ograniczymy się do ogólnej charakterystyki procesu wychowania w tym ujęciu, która stworzy podstawy do bardziej szczegółowej analizy relacji wychowawczej. Należy tutaj również pochylić uwagę co do charakteru metodologicznego i terminologii w omawianej koncepcji. Swym zakresem obejmuje ona wszystkie etapy życia człowieka, nie ograniczając się do procesu wychowania w okresie starzenia się. Określenie wychowania w perspektywie starości (stosowanego w artykule zamiennie z pedagogią starości), odnosi się zatem do swoistego rodzaju sztuki¹⁴ prowadzenia człowieka ku godnemu przeżywaniu starości.

Głównym celem pedagogii starości jest afirmacja i pomoc w urzeczywistnieniu godności osobowej człowieka – wartości „ciągle młodej”¹⁵, opierającej się upływowi czasu, a zarazem dynamicznej – zadanej do realizacji w toku całego

¹³ Rozróżnienia przytoczone za: A. Leszczyńska-Rajchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2005, s. 36.

¹⁴ Rozumienie wychowania jako sztuki przyjęte za koncepcją pedagogii godności Wojciecha Chudego – zob. *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, A. Szudra (oprac.), Lublin 2009, s. 11–12.

¹⁵ Zob. W. Chudy, *Odhodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania*, w: *Dar i tajemnica śmierci. Tydzień Eklezjologiczny 2006. W trosce o Kościół*, t. 7, Lublin 2007, s. 124.

życia. Przekłada się ono na zadania: odkrywania sensu i znaczenia starości w całości egzystencji człowieka jak również ukazywania jej potencjału rozwojowego. W wymiarze społecznym wiązać się to będzie przede wszystkim z zapewnieniem warunków do godnego starzenia się i rozwoju człowieka w tym etapie życia.

Realizacji tych celów sprzyja uwzględnienie zasad wynikających z personalistycznej koncepcji człowieka i wychowania, a także specyfiki egzystencjalnej okresu starości. Szczególnego znaczenia nabierają tutaj: norma personalistyczna implikująca podmiotowy charakter relacji wychowawczych¹⁶, fakt potencjalnej natury człowieka starszego¹⁷, permanentny oraz integralny charakter wychowania¹⁸, wyakcentowanie roli wymiaru duchowego w rozwoju człowieka¹⁹, a także kluczowa rola relacji międzyosobowych²⁰ i uczestnictwa w życiu społecznym w rozwoju osobowym ludzi starszych.

Ogólnemu wymiarowi personalistycznej teorii wychowania w perspektywie starości odpowiada określona płaszczyzna metodyczna, zawierająca wskazówki pedagogiczne dla poszczególnych środowisk wychowawczych (m.in. rodziny, szkoły, instytucji aktywizacji i opieki, wspólnot religijnych). Przekładają się one na kształt i formę relacji między uczestnikami procesu wychowania. Ich wymiar praktyczny, dotyczący określonych sposobów działania, stanowi szeroki obszar analiz, dostępny w coraz liczniejszych publikacjach z zakresu metodyki pracy pedagogicznej z osobami starszymi i grupami międzypokoleniowymi w różnych

¹⁶ Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000, s. 319–322.

¹⁷ Zob. M. Krapiec, *Starzenie się – dojrzewaniem człowieka*, „Studia Philosophiae Christianae” (UKSW) 2000, nr 2 (36), s. 109.

¹⁸ Zob. M. Dziegielewska, *O pojęciu „całościowej pedagogiki osób starszych”*, w: *Zostawił ślad na ziemi. Księga Pamiątkowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Pędichowi w 80. rocznicę urodzin i 55. rocznicę pracy naukowej*, M. Halicka, J. Halicki (red.), Białystok 2006, s. 204.

¹⁹ Por. T. Ożóg, *Aksjologiczne problemy późnej dorosłości*, w: *Aksjologia w edukacji dorosłych*, J. Kostkiewicz (red.), Lublin 2004, s. 76–77.

²⁰ Por. A. Śniegulska, *Kształtowanie osobowości człowieka w wieku starszym w perspektywie założeń pedagogiki personalistycznej*, w: *Pedagogika jesieni. Problemy wychowawcze ludzi starszych*, J. Homplewicz (red.), Rzeszów 2003, s. 102.

kontekstach²¹. W niniejszym artykule interesująca nas dynamika relacji wychowawczych ujęta zostanie w płaszczyźnie teoretycznej, dotyczącej ich istoty oraz znaczenia w rozwoju osobowym człowieka.

Dynamika relacji w pedagogii starości

Najpełniejsza, a zarazem najbardziej adekwatna forma relacji międzyosobowych, jaką jest miłość, realizowana jest w postawach dialogu i spotkania – kategorii kluczowych dla personalistycznej koncepcji wychowania. Punktem wyjścia dla każdej z nich jest dostrzeżenie i uznanie wartości drugiej osoby oraz gotowość do obopólnej, bezinteresownej wymiany darów o wielorakim charakterze – od czysto materialnych po najgłębsze – duchowe, decydujące o rozwoju osobowym każdego z podmiotów. Płaszczyzną szczególnie istotną jest wymiar etyczny – kontakt z drugim człowiekiem stwarza szansę weryfikacji swego postępowania, oceny wartości moralnej dokonywanych czynów.

Wolne zaangażowanie w dialog każdego z partnerów relacji prowadzić może do spotkania, a poprzez nie do poznania zobowiązującej prawdy o drugim człowieku i sobie. Jej odkrycie implikuje jednocześnie podjęcie odpowiedzialności za własny rozwój osobowy – jak pisze Gabriel Marcel:

Potwierdzam siebie jako osobę w tej mierze, w jakiej ponoszę odpowiedzialność za swoje czyny i słowa. Przed kim (...) jestem odpowiedzialny? (...) przed sobą i przed kimś drugim, (...) właśnie to połączenie jest charakterystyczne dla osobowego zaangażowania²².

Zarówno dialog i spotkanie wskazują na dwie istotne cechy relacji wychowawczej w ujęciu personalistycznym – zwrotność i dążenie do samowychowa-

²¹ Zob. Z. Zaorska, *Dodać życia do lat*, Lublin 1999.

²² G. Marcel, *Homo viator, wstęp do metafizyki nadziei*, Warszawa 1984, s. 79, cyt. za: A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków 2000, s. 234–235.

nia²³. Pierwsza z nich odnosi się do szansy, a zarazem wezwania do rozwoju dla wychowawcy i wychowanka w przestrzeni relacji, jaką tworzą – każdy z nich, niekiedy nawet poprzez fakt samej obecności, stać się może motywem wychowania dla partnera relacji. Ujawnia się tutaj ścisły związek wychowania personalistycznego z samowychowaniem. „Człowiek wychowuje się sam przy pomocy innych”²⁴, a przekaz wartości zyskuje swą zasadność, jeśli spotyka się ze strony wychowanka z uwewnętrznieniem i autonomicznym wyborem określonych postaw, ideałów, sposobów życia opartych na ukazywanych wartościach²⁵. Szczególnej wagi nabiera postawa świadectwa, ukazująca swoistego rodzaju idealny, a zarazem postulowany obraz relacji wychowawczej. Następujące w jej rezultacie podjęcie pracy nad sobą przez wychowanka jest odpowiedzią na czynną realizację postawy miłości wobec niego ze strony wychowawcy²⁶. Zaznaczyć należy przy tym, iż role wychowawcy i wychowanka pełnione są równocześnie przez obydwa podmioty relacji²⁷.

Poszczególne elementy relacji wychowawczej nabierają specyficznego znaczenia w pedagogii starości. Obrazuje ona perspektywę całonocnej dynamiki zmian, jakie dokonują się we wzajemnych kontaktach uczestników wychowania. Obszar i zakres tych przemian związany jest z upływem czasu – z bogactwem, ale również rygoryzmem i skończonością, jakie ze sobą niesie²⁸.

²³ Por. A. Szudra, *Dialogiczna etyka wychowawcza*, w: *Pedagogia godności...*, s. 215.

²⁴ W. Chudy, *Ethos pedagoga*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL. Zeszyt Pedagogika” 2003, nr 31, s. 7.

²⁵ Zob. tamże.

²⁶ Zob. A. Szudra, *Pedagogia godności. Etyka pedagogiczna w ujęciu Wojciecha Chudego*, „Ethos” 2008, nr 79–80, s. 121.

²⁷ Por. M. Dyżewski, *O trudnej sztuce uczenia sztuki. Małgorzata Pęcińska rozmawia z Mariem Dyżewskim*, audycja radiowa, cyt. za: W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 19.

²⁸ Zob. B. Śliwerski, *Ontologiczne przesłanki życia i czasu w świetle wychowania Radima Palouša*, w: *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, M. Dziegielewska (red.), Łódź 2000, s. 56–57.

Czasowość ludzkiej egzystencji stwarza możliwość stawania się osobowego „ja” oraz wpływa na określenie własnej tożsamości podmiotu²⁹. Zbudowane jest ono na doświadczeniu siebie w zmieniającej się rzeczywistości oraz informacjach o przemianach płynących z otoczenia i uświadamianych na drodze refleksji. Proces ten związany jest z obiektywnym i subiektywnym wymiarem czasowości. Czas *chronos*, określanym również czasem przedmiotowo-przyrodniczym³⁰, w sposób mierzalny określa ilość przeżytych dni, miesięcy i lat. Związany jest ze zmianami o charakterze biologicznym, fizycznym, które dokonują się w strukturze człowieka, uświadamiając zbliżający się kres egzystencji. *Kairos* jako czas celowy, służący działaniu, dotyczy treści, jakie niosą ze sobą konkretne wydarzenia, sytuacje i czyny w toku całego życia. Jako taki, związany jest z wewnętrznym, duchowym wymiarem egzystencji człowieka. Ukazuje wartość podejmowanych każdego dnia aktywności dla rozwoju (także osobowego) człowieka.

Dynamika relacji wychowawczych osadzona jest w obydwu przedstawionych perspektywach czasowych. Czas *chronos* przynosi ze sobą chociażby zmiany w kondycji psychofizycznej osób. Coraz wyraźniej zaznaczające się z wiekiem zmiany biologiczne w organizmie i następujące w ich rezultacie ograniczenia cielesne wpływać mogą na intensywność kontaktów z drugim człowiekiem, a przez to na kształt relacji wychowawczej. Oddziaływać mogą również na rozwój człowieka w wymiarze osobowym. Doświadczenie własnej przygodności stanowić może wyzwanie do przekraczania ograniczeń i podejmowania trudu własnego rozwoju, ale także barierę, w której bezpośrednio zderzenie z własną słabością hamuje motywację do działania. Odślania się tutaj również rola wymiaru duchowego w przygotowaniu do starości i godnym jej przeżywaniu. W perspektywie tej możliwe jest odkrycie sensu i celu życia, jego przemijania i końca oraz doświadczeń, jakie proces ten ze sobą niesie.

²⁹ Por. J. Krob, *Refleksje nad czasem i jego antropocentrycznym wymiarem*, „Principia – pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej” 2001, nr 29, s. 82–83.

³⁰ Zob. tamże, s. 56.

W ten sposób, poniekąd naturalnie, starość wskazuje na rolę czasu *kairos* w dokonujących się przemianach. Wypełniony jest treściami, jakie wnoszą ze sobą określone wydarzenia, działania, relacje w całokształt życia danej osoby. Stanowi on przestrzeń dla rozwoju osobowego człowieka w wymiarze metafizycznym, aksjologicznym i egzystencjalnym. Wymiary te wskazują jednocześnie źródła dynamiki relacji wychowawczej w pedagogii starości. Pierwszy z nich odnosi się do potencjalnej, a przez to dynamicznej struktury człowieka, związanej z „zewnątrzną i wewnętrzną przemianą, możliwością samorozwoju i zdolnością do kształtującego oddziaływania na innych”³¹. Ontyczny wymiar osoby stanowi najgłębszy, strukturalny motyw przemian, jakie dokonują się w relacji wychowawczej. W starości, jak zostało wspomniane, potencjał rozwoju osobowego postulatywnie zmierza ku pełni realizacji. Sprzyja temu zasób nagromadzonych w toku życia doświadczeń i zawartych w nich treści wpływających na bilans zysków i strat rozwojowych.

Dynamika rozwoju osobowego ukierunkowywana jest przez odniesienie do sfery wartości. W płaszczyźnie wychowania aspekt ten ujawnia się w celach i zasadach relacji wychowawczej. W koncepcji personalistycznej pierwsze z nich wyznaczane są przez wartość osobowej godności człowieka, drugie zaś wynikają z pierwszych i wyrażają się najpełniej w postawie miłości. Ujmując w skrócie i nieco zawężając szeroką problematykę celów i zasad wychowania personalistycznego – do afirmacji godności drugiego człowieka wychowujemy najpełniej w miłości i przez miłość. Wartość ta stanowi *constans* wyznaczający charakter relacji wychowawczej. Jednak w odpowiedzi na rozwój podmiotów wychowania przybiera odmienny, dostosowany do niej, wyraz. Miłość wychowawcza, oprócz prymarnego odniesienia do osobowej godności człowieka – w tym wypadku partnera relacji wychowawczej – wiązać się będzie z rozpoznaniem i uwzględnieniem aktualnego stanu egzystencjalnego wychowanka, etapu roz-

³¹ W. Cichoń, *Wartości. Człowiek. Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 89.

wojowego, na którym się znajduje oraz bliższego i dalszego kontekstu, w którym przebiega proces wychowawczy.

Umiejętność ta jest praktycznym wyrazem mądrości jako celu wychowania, którą Wojciech Chudy określał „zdolnością do odkrywania tego co ważne [godności – przyp. K.U.] w człowieku i postępowania zgodnie z tym co odkryte”³². Jest to zadanie trudne z racji przedmiotu, którego dotyczy – godności, która sama w sobie jest wartością nieuchwytną³³, niekiedy trudno rozpoznawalną w wymiarze zewnętrznym, jak również z powodu ciągłych przemian charakterystycznych dla całościowego rozwoju. Trafnym określeniem tego praktycznego wymiaru mądrości wydaje się takt pedagogiczny, który uwzględnia powyższe czynniki. Jest on subtelną odpowiedzią na osobowy charakter oraz wynikające z niego specyfikę i autonomię podmiotów relacji wychowawczej. Uwzględnia spontaniczny i planowy charakter wychowania, uznaje tożsamość, a zarazem zmienność i rozwój osób w nim uczestniczących. W jednych sytuacjach wiąże się to z podjęciem określonych działań w stosunku do wychowanka, w innych zaś powstrzymaniem się od nich, często wyraża się także w obecności pełnej gotowości do udzielenia wsparcia³⁴.

Oprócz zmian w formie wyrazu miłości wychowawczej, przemianom ulega jej wewnętrzne komponenty: miłość-potrzeba i miłość-dar³⁵. Pierwsza z nich dotyczy egotycznego wymiaru podmiotów relacji i ukierunkowana jest w dużej mierze na sferę ciała, zmysłów i pragnień w człowieku. Druga jest natomiast bezinteresowną „wołą dawania”³⁶ i dotyczy najgłębszej osobowej istoty człowieka. Dojrzewanie w miłości, zachodzące w czasie i mające charakter podmio-

³² W. Chudy, *Definicja wychowania a godność osoby*, wykład z etyki ogólnej wygłoszony 24.01.2004 r. w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

³³ Por. W. Chudy, *Filozofia wieczysta w czas przełomu. Gdańskie wykłady z filozofii klasycznej z roku 1981*, M. Chuda (red.), Lublin 2009, s. 160.

³⁴ Zob. C. Hendryk, *O istocie taktu pedagogicznego*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, A. Szudra, K. Uzar (red.), Lublin 2009, s. 322–323.

³⁵ Zob. C.S. Lewis, *Cztery miłości*, Warszawa 1973, s. 7.

³⁶ W. Chudy, *Miłość a osoby kochające*, „Ethos” 2006, nr 4 (76), s. 128.

towy, jest związane z przechodzeniem od porządku potrzeby do porządku daru w relacjach międzypersonalnych, a wraz z nim wyakcentowaniem roli wymiaru duchowego w rozwoju osobowym człowieka. Starość jest w tym względzie czasem szczególnym – pragnienie i gotowość daru miłości znajdują w nim wyraźne odzwierciedlenie.

Decyduje o tym również sytuacja egzystencjalna osób starszych – wycofywanie z aktywnego życia społecznego, nabyte doświadczenie, dokonywanie bilansu życia i konieczność zmierzenia się z perspektywą śmierci. Realizowana w sposób czynny postawa miłości służyć może pozytywnemu przejściu przez „sprawdzian egzystencjalny”³⁷, jakim jest starość.

Podsumowując rozważania dotyczące źródeł dynamiki relacji wychowawczej w pedagogii starości, możemy stwierdzić, że opiera się ona na: realizacji potencjalności – przechodzeniu od możliwości do aktu na poziomie metafizycznym oraz stawaniu się w coraz pełniejszy sposób osobą na poziomie etycznym u każdego z podmiotów relacji³⁸; dojrzewaniu w miłości i mądrości – doskonaleniu się w rozpoznawaniu godności drugiego człowieka i stawaniu się coraz bardziej darem dla niego; na wzroście znaczenia wymiaru duchowego w rozwoju osobowym człowieka w toku całego życia. Przemiany te dokonują się w czasie, wypełnionym treściami doświadczeń, przeżyć, relacji i tworzącym egzystencjalną przestrzeń rozwoju.

Dialektyka relacji wychowawczych – między wychowaniem a samowychowaniem

Wyraźny obraz przemian dokonujących się we wzajemnych relacjach wychowawczych uwidacznia się w proporcjach zachodzących między udziałem pro-

³⁷ W. Chudy, *Jesień i zima człowieka*, „LOS” 1999, nr 1, s. 34.

³⁸ Szerzej na ten temat – zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Lublin 2000, s. 113, 114.

cesów wychowania i samowychowania w całościowym rozwoju i dojrzewaniu człowieka do godnego przeżywania starości. Zależność tę zilustrować można za pomocą języka matematyki, w następujący sposób:

$$\frac{\text{Samowychowanie}}{\text{Wychowanie}} \approx \text{Etap rozwojowy} \times \text{Wiek} \times \text{Uwarunkowania indywidualne}$$

Udział samodzielnej aktywności wychowanka (w stosunku do przedmiotowych oddziaływań ze strony wychowawcy) wzrasta wprost proporcjonalnie do wieku, etapu rozwojowego oraz indywidualnych uwarunkowań, wpływających na kształt procesu wychowania w perspektywie starości. Procesy wychowania i samowychowania przebiegają symultanicznie. W toku całościowego procesu rozwoju występują również momenty szczególnego współbrzmienia w pełnionych jednocześnie przez ten sam podmiot relacji wychowawczej, rolach wychowanka i wychowawcy, o których wspomnimy w dalszej części rozważań.

Charakterystyczne są jednak przesunięcia akcentów wychowawczego i samowychowawczego w określonych etapach życia człowieka. Istotny udział wychowawcy w kształtowaniu i przygotowaniu młodego człowieka do starości ograniczony zostaje do minimum w etapach dorosłości i starości. Rola samodzielnej pracy nad sobą znacząco wzrasta od momentu świadomego wejścia w świat życia, co ma zazwyczaj miejsce w okresie dojrzewania³⁹. Samowychowanie osiąga swój punkt kulminacyjny w starości, w obliczu najważniejszych wydarzeń egzystencjalnych – odchodzenia i śmierci, w których drugi człowiek pełnić może rolę tylko i wyłącznie wspierającą.

Całościowa dialektyka wychowania i samowychowania uwarunkowana jest w sposób podmiotowy i środowiskowy, które nadają jej niepowtarzalny charakter w życiu każdego człowieka. Proces ten dotyczy w tym samym zakresie przedmiotowej i podmiotowej płaszczyzny pedagogiki starości. Polega na swoistego rodzaju spotkaniu ze starością na poziomie indywidualnym i wspólnotowym,

³⁹ Zob. K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie starości...*

w sposób bezpośredni (starzenie własne) lub w kontakcie z drugim człowiekiem (starość innych osób). Na każdym z etapów rozwojowych spotkanie to przybiera inną postać i cechuje się odmienną specyfiką relacji wychowawczych.

Okres dzieciństwa, określany również kolebką długowieczności⁴⁰, to czas stosunkowo najczęstszych, zewnętrznych oddziaływań wychowawczych. Zachodzą one przede wszystkim w środowisku rodzinnym⁴¹, które jest pierwszą szkołą relacji międzyosobowych. Szczególną wartość wychowawczą niesie ze sobą, niestety dzisiaj coraz rzadsze, życie rodzin wielopokoleniowych. Obecność dziadków daje najmłodszym możliwość uczestnictwa w pełnym cyklu egzystencji⁴², w tym poznawania i nauki przeżywania ważnych – radosnych (np. kontakt z wnukami) i trudnych (choroba, śmierć) – wydarzeń związanych z okresem starzenia się człowieka. Świadectwo pozytywnych relacji międzygeneracyjnych oraz wyrażanej w sposób czynny postawy miłości sprzyja kształtowaniu otwartości na drugiego człowieka, szacunku dla jego godności, niezależnej od jakichkolwiek uwarunkowań. Wsparciem w budowaniu kontaktów międzypokoleniowych może być działalność różnego rodzaju instytucji o charakterze edukacyjnym, społecznym stwarzających przestrzeń dla obopólnej „wymiany darów”⁴³ między wstępującym i zstępującym pokoleniem⁴⁴.

Dzieci są również jednymi z najczęstszych odbiorców wychowania przez starość. W atmosferze miłości i wrażliwej bliskości dziadków wprowadzane są w świat podstawowych zasad i wartości ukierunkowujących życie człowieka. Z drugiej strony – dla seniorów kontakt z wnukami wypełnia ich potrzebę bycia

⁴⁰ Zob. Z. Woźniak, *Dziesięć zasad dobrego starzenia się*, w: *Zostawić ślad na ziemi...*, s. 148.

⁴¹ Por. G. Orzechowska, *Przygotowanie do starości*, „Edukacja Dorosłych” 2003, nr 3, s. 22.

⁴² Por. M. Szepelak-Maciąga, *Miejsce ludzi starszych w wychowaniu rodzinnym*, w: *Pedagogika jesieni...*, s. 151.

⁴³ Jan Paweł II, *O szacunek dla ludzi w podeszłym wieku (Do uczestników konferencji zorganizowanej przez Papieską Radę ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia 31 X 1999)*, „L'Osservatore Romano” 1999, nr 3, s. 19.

⁴⁴ Por. W. Chudy, *Jesień i zima człowieka...*, s. 34.

dla innych, które nadaje sens nie zawsze łatwej codzienności. Ten rodzaj relacji staje się również często dla osób starszych motorem do podjęcia własnego rozwoju, nabywania kompetencji potrzebnych w obcowaniu z młodym pokoleniem, a przez to również wspierających proces adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Czas dojrzewania i młodości wiąże się z rozpoczęciem świadomego kształtowania swojego życia w procesie samowychowania⁴⁵. Jest to również początek drogi nabywania kompetencji biograficznej – umiejętności współtworzenia własnego życia i rozwoju⁴⁶ w otwartości na relacje z innymi. Wiąże się to z podejmowaniem autonomicznych decyzji, ponoszeniem ich konsekwencji w perspektywie rozpoznanych i uwewnętrznionych wartości. Mimo niewątpliwych atutów dynamizmu, energii do podejmowania wielorakich aktywności, wrażliwości, a zarazem krytycznego spojrzenia na otaczającą rzeczywistość, młodość jest również okresem trudów, wątpliwości, zmagania z podstawowymi pytaniami o cel, sens i kierunek rozpoczynającego się w sposób świadomy i pełny życia. Pytania te wracają niejednokrotnie ze zdwojoną siłą w okresie starości, nazywanym również „okresem drugiej adolescencji”⁴⁷, w momencie dokonywania bilansu życia.

Fakt ten stać się może wspólnym mianownikiem, początkiem wzajemnych relacji między tymi dwoma pokoleniami. To, co już stało się udziałem starszych (obrona droga życiowa, realizowane w życiu wartości) dla młodych jest jeszcze często w fazie projektu. Osoby starsze mogą więc występować w roli doradców, przewodników po wielowymiarowym i niejednokrotnie skomplikowanym świecie ludzkich doświadczeń, relacji i zadań egzystencjalnych. Jest to swoistego rodzaju alternatywa dla coraz bardziej techniczowanego, nastawionego na wydajność i efektywność, kontekstu życia współczesnego. Nauka budowania głębokich

⁴⁵ Por. M. Nowak, dz. cyt., s. 447.

⁴⁶ Zob. Z. Pietrański, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 137.

⁴⁷ Zob. D. Duay, V. Bryan, *Senior adults' perceptions of successful aging*, „Educational Gerontology. An International Journal” 2006, nr 6, 7, s. 437.

relacji międzyludzkich, nabywania umiejętności refleksyjnego przeżywania rzeczywistości pozostaje ciągle w cenie, ludzie starsi zaś mogą z pewnością występować w tej dziedzinie w roli autorytetów.

Warto choćby krótko wspomnieć w tym kontekście o cnotcie pouczalności (łac. *docilitas*), stanowiącej składnik roztropności w tomistycznej teorii cnót, zaadaptowanej w płaszczyźnie wychowania przez Jacka Woronieckiego. Oznacza ona gotowość do pouczenia, przyjęcia czyjejś rady⁴⁸, jest swoistego rodzaju zaufaniem dla doświadczenia drugiego, zwłaszcza starszego człowieka. Nie zawiera jednak imperatywu bezrefleksyjnego podążania za otrzymaną radą, jest postawą otwartości na bogactwo życia drugiej osoby⁴⁹. Co więcej – jest również cnotą „dwukierunkową” w relacji młodsze-starsze pokolenie – jak pisze św. Tomasz: „Nawet ludziom starszym i na wyższych stanowiskach jest ona [pouczalność – przyp. K.U.] potrzebna do pewnych rzeczy, bo przecież (...) nikt nie jest samowystarczalny w dziedzinie, w której działa roztropność”⁵⁰. Stanowiąc więc może pewnego rodzaju postulat dla kształtowania wzajemnych relacji międzypokoleniowych w pedagogii starości.

Dorośłość jest kontynuacją rozpoczętej w sposób świadomy w okresie młodości pracy nad kształtem własnego życia. Wiąże się z ciągłym nabywaniem kompetencji (nie tylko ekonomicznych, zawodowych, ale również emocjonalnych i duchowych) koniecznych do pełnego, odpowiedzialnego funkcjonowania w życiu społecznym i kulturalnym⁵¹. Niemniej jednak posiada również swoje specyficzne zadania w całościowym wychowaniu w perspektywie starości, które wpływają na kształt relacji wychowawczych. Jest to czas, w którym rozpoczyna

⁴⁸ Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, cz. 1, Lublin 1986, s. 35.

⁴⁹ Zob. K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie starości...*

⁵⁰ Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 17, *Roztropność*, tłum. S. Belch, Londyn 1964, s. 61.

⁵¹ Por. W. Ciczkowski, *Dziedzictwo pedagogiczne Aleksandra Kamińskiego*, Toruń 1996, s. 163–164.

się bezpośrednio przygotowanie do starości⁵², a wraz z nim zaznacza się intensyfikacja działań samowychowawczych. „Półmetek życia”, moment pierwszych ocen jego dotychczasowego przebiegu, pełnić może funkcję motywującą do ponownego „wzięcia życia w swoje ręce” – podjęcia świadomej aktywności w kierunku zmian lub potwierdzenia dokonanych wyborów i kierunków działań.

Ważną rolę w tym procesie odgrywają czynniki sytuacyjne. Podejmowanie pracy nad umacnianiem struktur samostanowienia, dokonywaniem autonomicznych wyborów jest w pewien sposób odpowiedzią na konkretny, aktualny kontekst życia dorosłego człowieka. Rola wychowawcy sprowadza się jedynie do stwarzania sytuacji, warunków dla samodzielnej aktywności wychowawczej osoby dorosłej⁵³ lub ukazywania – na jasno sformułowaną z jego strony prośbę – prawidłowości, zasad aplikowanych do określonych sytuacji życiowych. Wychowanie, a tym samym przygotowanie człowieka dorosłego do starości dokonuje się często „po drodze”⁵⁴, w wirze codziennych zajęć, spotkań, obowiązków – zgodnie z tezą Mieczysława Malewskiego – główną „instytucją edukacyjną” jest życie, traktowane jako proces poznawania i budowania postawy refleksyjności wobec siebie, innych ludzi i świata⁵⁵. Taka egzystencjalna przestrzeń rozwoju, w której rozmywiają się w pewien sposób role wychowywanego i wychowującego, stwarza szerokie możliwości autokreacyjne, rodzi jednak również pewne ryzyko zagubienia, braku selektywności, unikania dokonywania wiążących (również w wymiarze moralnym) wyborów. Jest to argument potwierdzający potrzebę, a nawet konieczność podjęcia trudu samowychowania przez osobę dorosłą, podczas którego wsparciem, wyważoną i dostosowaną do sytuacji obecnością, radą służyć może drugi człowiek-wychowawca.

⁵² Por. Z. Woźniak, dz. cyt., s. 149.

⁵³ Por. *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, T. Wujek (red.), Warszawa 1992, s. 145.

⁵⁴ Zob. G. Orzechowska, dz. cyt., s. 16, 22.

⁵⁵ Zob. M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2, s. 44–49.

Starość – „korona okresów życia”⁵⁶ jest jednocześnie czasem uwieńczenia całonocnego wysiłku stawania się w coraz pełniejszym wymiarze osobą. Jako taka odznacza się największym, w stosunku do pozostałych etapów życia, udziałem procesu samowychowania w rozwoju osobowym. Pedagogia starości określana bywa „wychowaniem bez wychowawcy”⁵⁷, co adekwatnie odzwierciedla charakter relacji wychowawczych w tym okresie życia. Drugi człowiek (niekoniecznie posiadający zawodowe przygotowanie pedagogiczne) może być – tak jak w przypadku dorosłości – towarzyszem drogi, ofiarującym swój czas i obecność osobom starszym, zmagającym się z zadaniami rozwojowymi podeszłego wieku⁵⁸. Postawy dialogu i spotkania przyjmują tutaj często postać bezsłowną, stwarzającą przestrzeń akceptacji, zrozumienia, a zarazem uznania i szacunku dla godności człowieka starszego. Relacja taka stać się może dla seniorów motywacją do podjęcia, w miarę indywidualnych możliwości, aktywności samowychowawczej. Szczególną rolę w tych zmaganiach o godne przeżywanie starości, odgrywa wymiar duchowy. Stanowi on swoistego rodzaju rezerwuar wartości, wzorów postaw, sposobów działania sprzyjających akceptacji, odkryciu sensu własnego starzenia się, a zarazem odkrycia jego znaczenia dla szerszego, społecznego kontekstu życia. Rola wychowawcy wyrażać się będzie w gotowości udzielenia wsparcia i opieki, przede wszystkim jednak w uważnej obserwacji, rozeznaniu możliwości osoby starszej oraz szacunku dla autonomii jej wyborów i działania.

Szczególny rodzaj relacji pedagogicznej wytwarza się w kontakcie ze starszymi osobami naznaczonymi chorobą lub niesprawnością. Ich samodzielna aktywność, w niektórych przypadkach również zdolność do wykonywania podstawowych czynności dnia codziennego i komunikacji, zostaje zniesiona – jak chociażby w przypadku osób cierpiących na zaawansowany stopień otępienia

⁵⁶ Jan Paweł II, *W doświadczeniach starości...*, s. 700.

⁵⁷ J. Machowicz, *Osobowość ludzi starszych*, w: *Pedagogika jesieni...*, s. 75.

⁵⁸ Por. E. Dubas, *Filozoficzne podłoże i strategię współczesnej edukacji dorosłych*, w: *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, J. Saran (red.), Lublin 2000, s. 123.

starczego⁵⁹. Potrzebują one wieloaspektowej pomocy, która najczęściej przybiera postać opieki. Tworząca się w ten sposób sytuacja opiekuńcza bywa niekiedy relacją skrajnej zależności, w której osoba starsza uczestniczy jedynie w sposób bierny, poddając się zabiegom ze strony opiekuna. Od strony czysto zewnętrznej osoba starsza wydaje się wracać do roli dziecka, które aby żyć i rozwijać się, potrzebuje troskliwej opieki ze strony najbliższych.

Paradoksalnie jednak relacja opiekuńcza niesie ze sobą głęboki potencjał rozwojowy również dla wspierającego. Przyjście z pomocą, trud opieki wymaga od osób z otoczenia dostrzeżenia godności człowieka cierpiącego, która często wydaje się ukryta lub całkowicie zniesiona przez różnego rodzaju dysfunkcje. Nie jest to zadanie łatwe, polega na ciągłym przekraczaniu siebie, pełnym cierpliwości i wytrwałości towarzyszeniu drugiemu człowiekowi, niezależnie od sytuacji i kondycji, w jakiej się znajduje. W tym wymiarze chory, cierpiący stary człowiek staje się wychowawcą swojego opiekuna⁶⁰, staje się szansą dla jego wzrostu osobowego. Wzajemność relacji wychowawczej, wspomniane współbrzmienie ról pełnionych jednocześnie przez te same osoby, znajduje tutaj swoje pełne zobrazowanie.

Stwierdzenie to odnosi się również do społecznego wymiaru pedagogii starości, co w trafny sposób ujął Robert Spaemann:

W rzeczywistości (...) ludzie ci [chorzy, starsi, niepełnosprawni – przyp. K.U.] dają więcej niż biorą. Tym, co otrzymują jest pomoc w płaszczyźnie witalnej. To jednak, że zdrowa część ludzkości udziela tej pomocy, ma dla niej znaczenie fundamentalne. W ten sposób odsłania się najgłębszy sens wspólnoty osób. (...) Miłość lub uznanie człowieka odnosi się do niego samego, nie do jego cech. (...) To, że w ludzkiej wspólnotcie uznania rzeczywiście chodzi o uznanie bycia samoistnego, a nie o dowartościowanie czyichś korzystnych lub przyjemnych cech, staje się egzem-

⁵⁹ Zob. E. Trafiałek, *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*, Kielce 2006, s. 168–169.

⁶⁰ Zob. K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie starości...*, s. 162.

plarycznie widoczne w obchodzeniu się z tymi, którzy takich cech nie mają. Ewokują oni to, co w człowieku najlepsze, właściwą rację szacunku człowieka dla samego siebie. W ten sposób, biorąc, dają ludzkości więcej niż otrzymują⁶¹.

Stosunek do ludzi starszych, niepełnosprawnych w społeczeństwie, budowany i wyrażany w postawach poszczególnych osób jest miarą praktycznej realizacji „cywilizacji miłości”⁶² – kultury opartej na uznaniu i szacunku dla godności osobowej każdego człowieka.

Tak przedstawiona pedagogia starości, charakteryzująca się nieustanną dynamiką relacji oscylującej między wychowaniem a samowychowaniem jest w rzeczywistości pedagogią całościową. Każdy etap egzystencji zawiera w sobie określone zadania rozwojowe. Podejmując je, człowiek stawia kolejne kroki na drodze stawania się w sposób pełny osobą. Sama przestrzeń życia ma w sobie wartość pedagogiczną, jak ilustruje to wypowiedź Jana Pawła II:

Życie jest czasem, który jest nam dany dla wprowadzenia w czyn potencjalnych bogactw, których każdy z nas jest nosicielem, i dla wniesienia naszego wkładu w ogólny postęp ludzkości. Życie jest czasem, który jest nam dany dla urzeczywistnienia w sobie i w historii wartości miłości, dobroci, radości, sprawiedliwości, pokoju, ku którym wzdycha ludzkie serce. W świetle wiary życie jest czasem łaski (*kairos*), w którym Bóg wystawia na próbę byt ludzki, sprawdzając serce i umysł za pośrednictwem codziennego obowiązku wierzenia, spodziewania się i miłowania. Czasem łaski, w którym każdy jest powołany do wzbogacenia się – oddając się – w wartości mającej trwać przez wieczność, która będzie naznaczona na zawsze miarą miłości, jaką się uda wyrazić w tym świecie⁶³.

⁶¹ R. Spaemann, dz. cyt., s. 301.

⁶² Jan Paweł II, *Przemówienie podczas wizyty w siedzibie ONZ ds. Oświaty, Nauki i Kultury*, n. 10, cyt. za: A. Rodziński, *Na orbitach wartości*, Lublin 1989, s. 219.

⁶³ Jan Paweł II, *Poświęcenie się bez zastrzeżeń ochronie zdrowia i życia ludzkiego (Do personelu nowego szpitala Królowej Małgorzaty 20 XII 1981)*, t. 4, Poznań 1989, s. 518.

Starość może stać się najpełniejszym doświadczeniem dynamiki życia – jego kruchości, skończoności, a zarazem bogactwa i potencjalności⁶⁴. Osobotwórcza wartość tego doświadczenia zależy również od realizacji wychowania w perspektywie starości, którego jednym z istotnych wymiarów jest ukazywanie wagi i wartości okresu starzenia się, dla całościowego rozwoju człowieka w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym.

Bibliografia

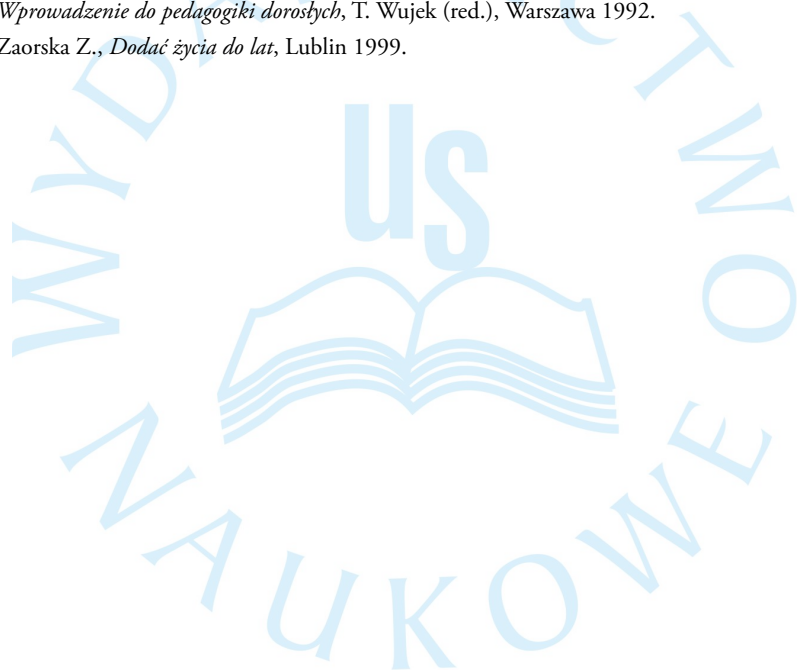
- Chudy W., *Być i stawać się osobą*, „Zeszyty Karmelitańskie” 2004, nr 4 (29).
- Chudy W., *Definicja wychowania a godność osoby*, wykład z etyki ogólnej wygłoszony 24.01.2004 r. w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Chudy W., *Ethos pedagoga*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL. Zeszyt Pedagogika” 2003, nr 31.
- Chudy W., *Filozofia wieczysta w czas przełomu. Gdańskie wykłady z filozofii klasycznej z roku 1981*, M. Chuda (red.), Lublin 2009.
- Chudy W., *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” 2006, nr 3 (75).
- Chudy W., *Jesień i zima człowieka*, „LOS” 1999, nr 1.
- Chudy W., *Miłość a osoby kochające*, „Ethos” 2006, nr 4 (76).
- Chudy W., *Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania*, w: *Dar i tajemnica śmierci. Tydzień Eklezjologiczny 2006. W trosce o Kościół*, t. 7, Lublin 2007.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, A. Szudra (oprac.), Lublin 2009.
- Chudy W., *Personalistyczne określenie wychowania*, w: *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum Filozofii Kultury*, Lublin 2005.
- Cichoń W., *Wartości. Człowiek. Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Ciczkowski W., *Dziedzictwo pedagogiczne Aleksandra Kamińskiego*, Toruń 1996.
- Duay D., Bryan V., *Senior adults' perceptions of successful aging*, „Educational Gerontology. An International Journal” (2006), nr 6, 7.

⁶⁴ Zob. K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie starości...*

- Dubas E., *Filozoficzne podłoże i strategie współczesnej edukacji dorosłych*, w: *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, J. Saran (red.), Lublin 2000.
- Dyczewski L., *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, Lublin 1994.
- Dzięgielewska M., *O pojęciu „całościowej pedagogiki osób starszych”*, w: *Zostawić ślad na ziemi. Księga Pamiątkowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Pędichowi w 80. rocznicę urodzin i 55. rocznicę pracy naukowej*, M. Halicka, J. Halicki (red.), Białystok 2006.
- Gałdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków 2000.
- Hendryk C., *O istocie taktu pedagogicznego*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, A. Szudra, K. Uzar (red.), Lublin 2009.
- Jan Paweł II, *W doświadczeniach starości łączcie się z Chrystusem na Krzyżu (Spotkanie z ludźmi starymi w Katedrze w Monachium 19 XI 1980)*, w: *Nauczanie papieskie*, t. 3, F. Kniotek (red.), Poznań–Warszawa 1986.
- Jan Paweł II, *O szacunek dla ludzi w podeszłym wieku (Do uczestników konferencji zorganizowanej przez Papieską Radę ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia 31 X 1999)*, „L'Osservatore Romano” 1999, nr 3.
- Jan Paweł II, *Poświęcenie się bez zastrzeżeń ochronie zdrowia i życia ludzkiego (Do personelu nowego szpitala Królowej Małgorzaty 20 XII 1981)*, w: *Nauczanie papieskie*, F. Kniotek (red.), t. 4, Poznań 1989.
- Krapiec M.A., *Starzenie się – dojrzewaniem człowieka*, „Studia Philosophiae Christianae” (UKSW) 2000, nr 2 (36).
- Krob J., *Refleksje nad czasem i jego antropocentrycznym wymiarem*, „Principia – pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej” 2001, nr 29.
- Leszczyńska-Rajchert A., *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2005.
- Lewis C.S., *Cztery miłości*, Warszawa 1973.
- Machowicz J., *Osobowość ludzi starszych*, w: *Pedagogika jesieni. Problemy wychowawcze ludzi starszych*, J. Homplewicz (red.), Rzeszów 2003.
- Malewski M., *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000.

- Orzechowska G., *Przygotowanie do starości*, „Edukacja Dorosłych” 2003, nr 3.
- Ożóg T., *Aksjologiczne problemy późnej dorosłości*, w: *Aksjologia w edukacji dorosłych*, J. Kostkiewicz (red.), Lublin 2004.
- Pietrański Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.
- Piwowski W., *Osoba ludzka a społeczność*, Lublin 1964.
- Rodziński A., *Na orbitach wartości*, Lublin 1989.
- Spaemann R., *Osoby. O różnicy między kimś a czymś*, tłum. J. Merecki SDS, Warszawa 2001.
- Szepelak-Maciąga M., *Miejsce ludzi starszych w wychowaniu rodzinnym*, w: *Pedagogika jesieni. Problemy wychowawcze ludzi starszych*, J. Homplewicz (red.), Rzeszów 2003.
- Szudra A., *Dialogiczna etyka wychowawcza*, w: W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009.
- Szudra A., *Pedagogia godności. Etyka pedagogiczna w ujęciu Wojciecha Chudego*, „Ethos” 2008, nr 79–80.
- Śliwowski B., *Ontologiczne przesłanki życia i czasu w świetle wychowania Radima Palouša*, w: *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, M. Dziegielewska (red.), Łódź 2000.
- Śniegulska A., *Kształtowanie osobowości człowieka w wieku starszym w perspektywie założeń pedagogiki personalistycznej*, w: *Pedagogika jesieni. Problemy wychowawcze ludzi starszych*, J. Homplewicz (red.), Rzeszów 2003.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 17, *Roztropność*, tłum. S. Bełch, Londyn 1964.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwowski (red.), Kraków 1992.
- Straś-Romanowska M., *Paradoksy rozwoju człowieka w drugiej połowie życia a psychoprofilaktyka starości*, t. 2, B. Kaja (red.), Bydgoszcz 2000.
- Trafiątek E., *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*, Kielce 2006.
- Uzar K., *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy pedagogiki*, Lublin 2011.
- Uzar K., *Wymiar duchowy człowieka wyzwaniem edukacyjnym starości*, w: *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*, R. Konieczna-Woźniak (red.), Poznań 2008.

- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, T. Styczeń, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Lublin 1986.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Lublin 2000.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, cz. 1, Lublin 1986.
- Woźniak Z., *Dziesięć zasad dobrego starzenia się*, w: *Zostawić ślad na ziemi. Księga Pamiątkowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Pędichowi w 80. rocznicę urodzin i 55. rocznicę pracy naukowej*, M. Halicka, J. Halicki (red.), Białystok 2006.
- Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, T. Wujek (red.), Warszawa 1992.
- Zaorska Z., *Dodać życia do lat*, Lublin 1999.



Dorota Szarkowicz
Uniwersytet Szczeciński
Katedra Pedagogiki Specjalnej

MĄDROŚĆ MIŁOŚCI RODZICIELSKIEJ W WYCHOWANIU DZIECKA NIEPEŁNOSPRAWNEGO

Od wielu wieków podstawową komórką społeczną była i jest rodzina. Mimo współczesnych przemian kulturowo-społecznych, warunkujących powstawanie różnorodnych form życia rodzinnego, ta podstawowa komórka społeczna nadal ma doniosłe i niezaprzeczalne znaczenie zarówno dla społeczeństwa, jak i jednostek ludzkich. Obecnie społeczeństwa, w tym także społeczeństwo polskie, charakteryzują się wielością typów rodzin. Powszechnie jednak przez rodzinę rozumie się parę małżeńską z dzieckiem (dziećmi)¹. Określają ją dwa typy stosunków: stosunki małżeńskie i stosunki rodzicielskie.

By nie wychodzić poza obszar tematyczny niniejszego artykułu, skoncentruję się na drugim typie stosunków mających miejsce w rodzinie – na stosunku rodzicielskim, czyli odniesieniu, jakie przejawiają rodzice wobec dziecka (dzieci). Zarówno w społecznym przekonaniu, jak i w normach ujętych w przepisach prawa rodzinnego podkreśla się, że nie wystarczy dziecko zrodzić, lecz należy stworzyć mu takie warunki, aby optymalnie mogły rozwijać się jego właściwości fizyczne, intelektualne, społeczne i moralne. Choć więc już na mocy samego faktu zrodzenia rodzice posiadają pewną władzę nad dzieckiem, powinna być ona

¹ Por. M. Winiarski, *Rodzina – formy i warunki funkcjonowania*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. V, Warszawa 2006, s. 311.

ograniczona do działań mających na celu dobro dziecka² i służyć jego rozwojowi tak, by potomstwo miało radość ze swojego harmonijnego rozwoju i w przyszłości mogło być przydatnym członkiem społeczeństwa.

Słusznie zatem w prezentowanych w literaturze specjalistycznej typologiach funkcji rodziny jako jedną z nich wyróżnia się funkcję wychowawczą, łączoną przez niektórych autorów z funkcją socjalizacyjną. I tak np. Zbigniew Tyszka³ wymienia funkcję socjalizacyjno-wychowawczą wśród funkcji socjo-psychologicznych rodziny. Maria Ziemska⁴ zauważa, iż wychowanie zawiera się w funkcji nazwanej przez nią socjalizacyjną. Niezależnie jednak od typologicznych podziałów funkcji rodziny i ich nazewnictwa bezsprzeczny pozostaje fakt, iż wychowanie jest jednym z podstawowych zadań rodziny. To właśnie za sprawą funkcji wychowawczej środowisku rodzinnemu przypada szczególna rola na drodze rozwoju człowieka. Odnosi się ona nie tylko do rozwoju i życia dzieci oraz młodzieży, ale także w pewnym zakresie i do dorosłych członków rodziny. Jak pisze Ziemska:

Nie tylko dziecko kształtuje swoją osobowość w rodzinie. Kształtują ją także rodzice w trakcie pełnienia ról rodzicielskich. Wychowywanie dziecka wzbogaca ich osobowość, dostarcza nowych doświadczeń społecznych, nabywanych w interakcjach z dzieckiem i w kontaktach z instytucjami społecznymi współdziałającymi w jego wychowaniu. Rodzice, kształtując dzieci, w sposób niezamierzony kształtują siebie. Są zresztą rodzice, którzy w trakcie wychowywania dziecka także w sposób zamierzony wychowują siebie⁵.

² Por. A. Mazan, *Dzieci (prawa rodzicielskie)*, w: *Słownik małżeństwa i rodziny*, E. Ozorowski (red.), Warszawa–Łomianki 1999, s. 105.

³ Por. m.in. Z. Tyszka, *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*, Poznań 1991, s. 61–70, oraz tenże, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.

⁴ Por. M. Ziemska, *Podstawowe funkcje rodziny i ich przemiany*, w: *Rodzina i dziecko*, M. Ziemska (red.), Warszawa 1979, s. 233–251.

⁵ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975, s. 138.

Ze względu na zakres tematyczny artykułu swoje rozważania ograniczę tylko do wychowania dzieci, omijając wątek wychowania osób dorosłych w rodzinie, nie zaprzeczając jednak temu, iż także rodzice podlegają oddziaływaniom wychowawczym ze strony współmałżonka i innych członków rodziny. Ten inspirujący wątek wykracza poza moje zainteresowania w tym artykule.

Czymże jest więc wychowanie w ogóle, a wychowanie dziecka szczególnie? Jakie cele stawia się przed wychowaniem? Pedagodzy od dawna zajmowali się poszukiwaniem odpowiedzi na te pytania. Wychowanie jest bowiem centralnym pojęciem nauk pedagogicznych. Śledząc historię myśli pedagogicznej, dostrzec można wiele różnorodnych poglądów na kwestie wychowania. Przyjmując, że wychowanie jest wywieraniem pedagogicznego wpływu, wyróżnić można następujące koncepcje wychowania, które kształtowane były na przestrzeni wieków⁶:

- wychowanie jako przyciąganie – odnosi się do uwolnienia z ciemności ku światłu, ku wyższemu poznaniu na podstawie alegorii jaskini Platona;
- wychowanie jako przewodzenie – jest formą podporządkowania autorytetowi, związanemu z funkcją dawania przykładu i wskazywania kierunku;
- wychowanie jako chów – na podstawie poglądów J.F. Herbart (1776–1841), wiąże się z motywacją, pobudzaniem woli zgodnie z istniejącym porządkiem lub takim, jaki należy stworzyć;
- wychowanie jako pozwolenie na dorastanie – to koncepcja wywodząca się z myślenia naturalistycznego, reprezentowanego m.in. przez J.-J. Rousseau (1712–1787), w którym centralnym aspektem pedagogicznym jest zaufanie do pozytywnej siły tego, co dzieje się w naturze dorastającego człowieka;
- wychowanie jako przystosowanie – to koncepcja wychowania związana z naukowymi teoriami o systemach;
- wychowanie jako pomoc w życiu – ta koncepcja wychowania ma wielu zwolenników, prezentował ją już J.H. Pestalozzi (1746–1827), podkreśla-

⁶ Por. Ch. Callo, *Modele wychowania*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwowski (red.), t. 1, Gdańsk 2006, s. 280–281.

jąc znaczenie relacji pełnych miłości w procesie wychowawczym. Określenie wychowania jako pomocy w życiu bliskie było także ks. Janowi Bosco (1815–1888), który opowiadał się za objęciem pomocą wychowawczą wszystkich ludzi, także tych spychanych na margines społeczeństwa.

W każdej ze wspomnianych powyżej koncepcji – niezależnie od okresu historycznego, w którym była kształtowana i w którym miała swoich zwolenników i propagatorów – wyobrażenia o wychowaniu miały odniesienie do pozytywnego postępowania w procesie wspierania człowieka, wychowanka. Zasadniczo zatem koncepcje wychowania są zbieżne w kwestii humanistycznego podejścia do tego procesu. Także współcześnie istnieje zgodność odnośnie do humanistycznego charakteru wychowania. Za podstawę i punkt wyjścia wszelkich poczynań wychowawczych powszechnie uznaje się człowieczeństwo. Wychowanie zatem w swej istocie skierowane jest na osobowość człowieka.

(...) człowiek nie przychodzi na świat z takimi zdolnościami samokształceniowymi, które pozwolą mu po prostu nauczyć się przetrwania. Potrzebuje więcej czasu niż wiele zwierząt, zanim opuści gniazdo rodziców i stanie się samodzielny⁷.

By się rozwijać, potrzebuje ludzi go wspierających, ich przychylności, pomocy i doświadczenia, potrzebuje oddziaływań wychowawczych ze środowiska społecznego, w którym żyje.

Oddziaływania wychowawcze polegają na organizowaniu warunków sprzyjających rozwojowi dziecka i stymulujących ten rozwój. Są to działania sprzyjające pojawieniu się, utrzymaniu, zmianie bądź zlikwidowaniu określonych właściwości (dyspozycji) osobowościowych i zachowań. Prawidłowo realizowane wychowanie ułatwia i przyspiesza rozwój dziecka⁸.

⁷ Tamże, s. 281.

⁸ E. Muszyńska, *Ogólne problemy wychowania w rodzinie dzieci niepełnosprawnych*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), Warszawa 1999, s. 108.

Ostatecznym celem każdego wychowania jest według Heliodora Muszyńskiego⁹ ukształtowanie takiej osobowości człowieka, której właściwości:

- czyniłyby jednostkę zdolną do rozwoju osobistego i wnoszenia z życia doznań szczęścia własnego,
- umożliwiłyby jednostce działania na rzecz innych oraz przyczynianie się do szczęścia i pożytku ogólnego,
- byłyby niezbędne do harmonijnego jej funkcjonowania w społeczeństwie, uczestniczenia, kształtowania i rozwijania jego kultury.

Cele te stawiamy także przed wychowaniem rodzinnym, a więc wychowaniem dokonującym się w najbardziej naturalnym i pierwotnym środowisku człowieka, w którym przychodzi on na świat i które zazwyczaj najdłużej na niego oddziałuje przez różne spontaniczne i zamierzone sytuacje z życia codziennego.

Zazwyczaj okres oczekiwania na przyjście dziecka jest w rodzinie czasem radości i nadziei. Rodzice czynią przygotowania do powitania nowego członka rodziny i stworzenia mu jak najlepszych warunków życia i rozwoju. Swoje działania koncentrują wokół narodzin, które mają mieć miejsce. Chętnie snują plany i wyobrażenia związane z przyszłym funkcjonowaniem rodziny oraz ze zmianami, jakie nadejdą, a niejednokrotnie wyobrażają sobie, jakie będzie dziecko, które się narodzi, jak będzie wyglądało i się zachowywało, jakie będzie miało cechy. W tej podniosłej atmosferze rodzice oczekują zazwyczaj potomka zdrowego, sprawnego, spokojnego i radosnego. Najczęściej nie dopuszczają myśli, że ich dziecko może urodzić się z jakimś ograniczeniem sprawności czy wadą rozwojową.

Ten wewnętrzny spokój rodziców zostaje zakłócony, gdy na świat przychodzi dziecko niepełnosprawne. Podobnie dzieje się, gdy dotychczas dobrze rozwijające się dziecko nabywa niepełnosprawność na skutek jakiejś poważnej choroby czy niespodziewanego wypadku. Pojawienie się niepełnosprawności wywołuje zmiany i zakłócenia w dotychczasowym życiu rodzinnym, we wzajemnych relacjach pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny. Wraz z informacją o tym, że

⁹ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.

dziecko jest niepełnosprawne, rodzice przeżywają wiele negatywnych, niejednokrotnie bardzo silnych emocji.

W literaturze przedmiotu¹⁰ znaleźć możemy opisy ewolucji przeżyć emocjonalnych doświadczanych przez rodziców w związku z niepełnosprawnością dziecka, a występujących we wszystkich rodzinach niezależnie od rodzaju tej niepełnosprawności. W przeżyciach rodziców po uzyskaniu informacji, że ich dziecko jest niepełnosprawne, wyróżniamy cztery okresy:

- okres szoku (zwany inaczej okresem krytycznym lub okresem wstrząsu emocjonalnego),
- okres kryzysu emocjonalnego (czyli okres rozpacz lub depresji),
- okres pozornego przystosowania się do sytuacji,
- okres konstruktywnego przystosowania się.

Okres szoku następuje bezpośrednio po uzyskaniu informacji o tym, że dziecko będzie niepełnosprawne. Przy takim wstrząsie emocjonalnym równowaga psychiczna rodziców ulega dezorganizacji. Rodzice przeżywają rozpacz, poczucie krzywdy, lęk, poczucie beznadziejności, bezradność. Najczęściej mówią, że „świat im się zawalił”. Negatywne emocje przeżywane przez rodziców wywołują częste nieporozumienia i kłótnie, a nawet wzajemną agresję. Nie wiedząc, jak postępować z dzieckiem, często zamykają się w kręgu swych przeżyć i nie dopuszczają pomocy z zewnątrz.

W okresie kryzysu emocjonalnego rodzice nadal nie potrafią zaakceptować niepełnosprawności dziecka. Wśród przeżywanych przez nich emocji dominują: poczucie beznadziejności, przygnębienie, rozpacz, poczucie bezradności, zawodu i niespełnionych nadziei, wrazenie klęski życiowej, skrzywdzenia przez los i niejednokrotnie poczucie osamotnienia. W przeżyciach rodziców niejednokrotnie pojawia się też poczucie winy, wynikające z przekonania, że to z ich powodu dziecko jest niepełnosprawne, że nic dla niego nie mogą zrobić albo że mieliby inny stosunek do dziecka, gdyby jego rozwój przebiegał prawidłowo. To okres,

¹⁰ Por. m.in. A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie...*, s. 21–27.

w którym może dochodzić do licznych zaburzeń w relacjach między rodzicami oraz w relacjach rodziców do dziecka. W tym okresie jedno z rodziców (częściej dotyczy to ojców) nierzadko odsuwa się od rodziny, np. uciekając w pracę zawodową czy popadając w alkoholizm albo całkowicie opuszczając rodzinę.

Dla okresu pozornego przystosowania się do sytuacji charakterystyczne jest to, że rodzice podejmują nieracjonalne próby poradzenia sobie z zaistniałą sytuacją związaną z niepełnosprawnością dziecka. Nie godzą się z niepełnosprawnością i stosują różne mechanizmy obronne, wytwarzając nieprawidłowy obraz realnej rzeczywistości zgodnie ze swymi pragnieniami. Do mechanizmów obronnych stosowanych przez rodziców w tym okresie należą: niedopuszczanie do wiadomości faktu niepełnosprawności dziecka, nieuzasadniona wiara w możliwość wyleczenia dziecka, poszukiwanie winnych niepełnosprawności dziecka. Okres pozornego przystosowania się może trwać bardzo długo. Zazwyczaj albo przechodzi on w okres konstruktywnego przystosowania się, albo rodzice wyczerpawszy wszystkie możliwości, dochodzą do przekonania, że dziecku nie można już w żaden sposób pomóc i ulegają apatii, bierności i pesymizmowi.

Jeśli uda się rodzicom wejść w okres konstruktywnego przystosowania się do sytuacji, wówczas – racjonalnie rozpatrując swe położenie – zaczynają zastanawiać się nad tym, jak można dziecku pomóc i jak zorganizować dalsze życie rodziny. W konsekwencji rodzice zaczynają współpracować ze sobą oraz stosować różne zabiegi wychowawcze, a niejednokrotnie także rehabilitacyjne wobec dziecka, a życie rodzinne koncentruje się na wspólnym celu, jakim jest pomoc dziecku. W przeżyciach rodziców nad uczuciami negatywnymi zaczynają przeważać pozytywne, wynikające z kontaktu z dzieckiem, np. radość z czynności wykonywanych przy nim, z jego postępów czy dobrego samopoczucia.

Omówione okresy różnią się w przypadku konkretnych rodzin czasem trwania i intensywnością. Nierzadko jest też tak, że rodzice nie osiągają okresu konstruktywnego przystosowania się, pozostając w poczuciu beznadziejności i rozpaczy czy włączając mechanizmy obronne, by w końcu upewnić się w przekonaniu o niemożności podjęcia jakichkolwiek działań na rzecz rozwiązywania trudności

i poprawy sytuacji. A jedynie – co potwierdzają publikacje naukowe – rodzice, którzy dotrą w swoich przeżyciach do okresu konstruktywnego przystosowania się, są w stanie pomóc swojemu dziecku¹¹.

Trzeba jednocześnie mocno podkreślić, że bez względu na zmieniające się okoliczności i przeżycia emocjonalne rodziców, zawsze aktualne pozostają podstawowe funkcje rodziny, w tym funkcja wychowawcza. Jednym z głównych zadań rodziców jest wychowanie dziecka. Odpowiedzialne wchodzenie w role rodzicielskie implikuje podejmowanie oddziaływań wychowawczych wobec dziecka.

Jak pisze Władysław Dykcik:

Realizacja odpowiedzialnego rodzicielstwa wyraża się przede wszystkim racjonalnym namysłem w każdym okresie jego stawania się, tzn. kiedy dziecko jest chciane, kiedy się je planuje, oczekuje oraz kiedy od samego początku poprzez miłość fakt ten się potwierdza i akcentuje. Miłość do dziecka i sumienie są jego pierwszymi emocjonalnymi regulatorami postaw i zachowań rodzicielskich¹².

Zatem aby mówić o odpowiedzialnym rodzicielstwie, miłość należy uznać za podstawę stosunku rodzicielskiego do dziecka.

Czym jednak jest miłość? Jest pojęciem wieloznacznym, różnie definiowanym. Używa się go dla określenia stanów psychicznych, postaw, a także relacji międzyludzkich.

Miłość wyraża nastawienie moralne człowieka, wskazujące na przyjęty przez niego sposób rozwiązywania swojego losu i odnoszenia się do innych ludzi, które polega na uznaniu ich za równych i poszanowaniu należnej im godności osobowej. Jest to postawa uznająca równość drugiego i respektująca jego godność. Miłość wyklucza postawę „nad”, wyrażającą się w dążeniu do panowania lub traktowania drugiego jako środka do

¹¹ Por. tamże, s. 27.

¹² W. Dykcik, *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Poznań 2010, s. 36.

osiągnięcia własnych celów. Najogólniej można powiedzieć, że miłość jest wolą życzliwości¹³.

Osoba kochająca ma zatem życzliwe nastawienie do osoby kochanej, chce, by ona żyła, rozwijała się i przeżywała szczęście, by doświadczała zadowolenia z życia. Osoba kochająca dąży do dobra osoby kochanej.

Nie inaczej jest w przypadku miłości rodzicielskiej, która:

(...) obejmuje spektrum więzi uczuciowych rodziców w stosunku do swoich dzieci. Wynika ona z samej istoty rodzicielstwa, które stanowi podstawę bytu człowieka, zapewnia ciągłość gatunku ludzkiego i obejmuje fazy prokreacji, rodzenia, pielęgnacji oraz długotrwałego procesu opiekuńczego i wychowawczego¹⁴.

Miłość rodzicielska zatem, jeśli jest mądrze pielęgnowana, może wspomagać rozwój dziecka, także tego z ograniczoną sprawnością.

Czym jednak jest „mądra” miłość rodzicielska?

Z pewnością mądra miłość zawiera wiele elementów. Należy do nich zaakceptowanie dziecka takiego, jakim ono jest (tzn. jego wyglądu zewnętrznego, uzdolnień, potrzeb i osiągnięć). Ważną rolę odgrywa tu nie tylko przeżywanie przez rodziców uczuć do dziecka, ale także ich okazywanie, które pozwala dziecku na ukształtowanie postawy wiary w to, że jest osobą kochaną, osobą godną miłości. Do „mądrej” miłości należy poszanowanie praw dziecka jako pełnego członka rodziny, stawianie mu rozsądnych wymagań dostosowanych do jego możliwości rozwojowych, współdziałanie z nim w jego aktywności, a także dawanie dziecku właściwej swobody zgodnej z jego poziomem rozwoju. Dziecko kochane wie-

¹³ W. Bołoz, *Miłość ludzka*, w: *Słownik małżeństwa i rodziny...*, s. 258.

¹⁴ J. Kuźma, A. Łuczynski, *Miłość a wychowanie*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku...*, t. III, s. 316.

rzy, że jest osobą wartościową, godną miłości, wierzy w siebie, w swoje zdolności i chce się rozwijać¹⁵.

Literatura przedmiotu dostarcza nam wiedzy dotyczącej kierunków, w jakich powinno zmierzać wychowanie oparte na miłości rodzicielskiej wobec dziecka z niepełnosprawnością, by optymalizować jego rozwój. Na podstawie analizy potrzeb dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz możliwości oddziaływania wychowawczego ze strony rodziców wyłoniono właściwości osobowości, których kształtowanie u dzieci niepełnosprawnych wydaje się pierwszoplanowym zadaniem rodzicielskim¹⁶. Te pożądane właściwości osobowości podzielono na dwie grupy. Pierwsza grupa odnosi się do cech, które wyznaczają stosunek dziecka do samego siebie. Cechy te mają wpływ na poziom i sposób realizacji przez dziecko zadań różnego rodzaju. Autorka zalicza do tej grupy następujące cechy, których kształtowanie u dzieci z niepełnosprawnością jest szczególnie ważne:

- samodzielność, obejmująca zarówno zdolność do samoobsługi i wykonywania różnych czynności dnia codziennego, jak również umiejętność kierowania własnym postępowaniem, czyli wyznaczanie sobie samemu celów i zadań, obieranie własnych sposobów działania oraz podejmowanie decyzji dotyczących własnej osoby;
- odporność emocjonalna, rozumiana jako zdolność do sprawnego funkcjonowania (utrzymania kierunku, sprawności i poziomu organizacji zachowania) mimo pobudzenia emocjonalnego;
- optymizm, obejmujący tendencję człowieka do tego, aby w swoich przedsięwzięciach ujmować wszystko w kategoriach zgodnych z własnymi życzeniami oraz skłonność do dostrzegania w otaczającej rzeczywistości także stron dających powód do radości;
- samoakceptacja, rozumiana jako pozytywny stosunek do siebie.

¹⁵ M. Ryś, *Wpływ dzieciństwa na życie dorosłe*, w: *Studium rodziny*, T. Rzepecki (red.), Poznań 1999, s. 149.

¹⁶ Por. E. Muszyńska, dz. cyt., s. 111.

Druga grupa cech, które należy kształtować u dziecka z niepełnosprawnością, to umiejętności interpersonalne, przejawiające się w relacjach z innymi osobami. Jako ważne umiejętności funkcjonowania społecznego autorka wymieniła:

- komunikatywność, czyli zdolność do nadawania, odbierania i wymiany informacji o charakterze werbalnym, pozawerbalnym i czynności społecznych, takich jak np. podawanie, pokazywanie, pomaganie;
- prospołeczność i umiejętność współdziałania, czyli dyspozycje do zachowań zgodnych z obowiązującymi normami moralnymi i obyczajowymi w zakresie współżycia społecznego;
- asertywność (rozumiana jako umiejętność takiego funkcjonowania, w którym nie narażając dobra innych ludzi, człowiek potrafi adekwatnie wyrażać siebie, bronić swoich praw, które mogą być przez innych naruszane) i umiejętność rozwiązywania problemów interpersonalnych.

Wyłonienie powyższych grup pozwala z powodzeniem określić kierunki oddziaływań wychowawczych rodziców wobec dziecka, opartych na miłości rodzicielskiej. Mądrość miłości rodzicielskiej zawiera się bowiem w takiej miłości rodziców, która pragnie rozwoju, dobra i szczęścia dziecka i która pomimo trudności i obciążeń (nawet jeśli są one niemałe w przypadku niepełnosprawności) dąży do ich osiągnięcia. Powszechnie znane jest powiedzenie: „Nie ma róży bez kolców”. Tak samo niemożliwy jest sukces rodzicielski, wyrażający się w dobru i szczęściu dziecka, bez wysiłku włożonego w wychowanie, bez stałej troski o dobro dziecka, bez codziennego pokonywania trudności – tych związanych z niepełnosprawnością dziecka i tych od niej niezależnych. Kierujący się mądrością miłości rodzicielskiej rodzic zawsze będzie szukał siły, wsparcia, pomocy, by – mimo trudów i obciążeń – dziecko żyło, rozwijało się i doświadczało szczęścia na miarę swoich indywidualnych potrzeb i możliwości. Mądrość miłości rodzicielskiej przejawia się wówczas w dążeniu do kształtowania wymienionych wyżej właściwości osobowości dziecka tak, by – nawet gdy zabraknie już rodziców – życie trwało i nie traciło sensu. W niejednym przypadku może się też okazać, że przede wszystkim dzięki miłości rodzicielskiej dorastają „Einsteini”. Historia ludzkości podaje bo-

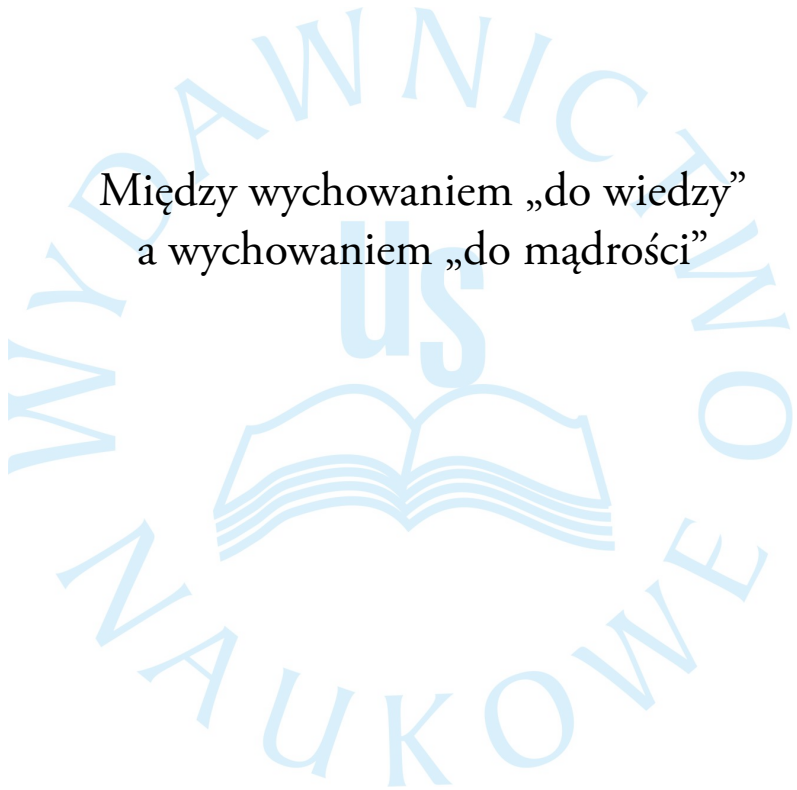
wiem wcale nieodosobnione przykłady osób doświadczających niepełnosprawności, a mimo to realizujących się w życiu, rozwijających zdolności, odnoszących sukcesy i służących innym, stając się przy tym sławnymi¹⁷. Oby jak najwięcej rodziców kochało mądrą miłością i wspierało indywidualny rozwój swoich dzieci z pożytkiem dla nich samych i dla społeczeństw.

Bibliografia

- Dykcik W., *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Poznań 2010.
- Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), Warszawa 1999.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. III, Warszawa 2004.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. V, Warszawa 2006.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
- Mürner Ch., *Verborgene Behinderungen. 25 Porträts bekannter behinderter Persönlichkeiten*, Berlin 2000.
- Słownik małżeństwa i rodziny*, E. Ozorowski (red.), Warszawa–Łomianki 1999.
- Studium rodziny*, T. Rzepecki (red.), Poznań 1999.
- Śliwerski B., *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk 2006.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.
- Tyszka Z., *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*, Poznań 1991.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975.
- Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1979.

¹⁷ Por. m.in. Ch. Mürner, *Verborgene Behinderungen. 25 Porträts bekannter behinderter Persönlichkeiten*, Berlin 2000.

Między wychowaniem „do wiedzy”
a wychowaniem „do mądrości”



Cezary Hendryk

Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechniej w Szczecinie

EDUKACJA KU MĄDROŚCI

Wprowadzenie

Anthony de Mello, hinduski jezuita i psychoterapeuta, popularny autor książek z dziedziny duchowości, próbujący łączyć tradycję chrześcijańską z filozofią i mistyką Wschodu, w swoim zbiorze opowiadań pod tytułem *Modlitwa żaby II* przedstawia pouczającą historyjkę, która może stanowić doskonały punkt wyjścia do dalszych rozważań. Otóż pewien guru miał lekcję z grupą młodych uczniów, którzy zaczęli go błagać, żeby im wyjawiał świętą mantrę, przez którą zmarli są przywracani do życia. Na pytanie, co zrobiliby z tak niebezpieczną mantrą odpowiedzieli, że służyłaby ona do umocnienia ich wiary. Pełen obaw mistrz tłumaczył im, że wiedza dająca taką władzę może być niebezpieczna dla kogoś, kto nie posiada mądrości, która musi towarzyszyć jej użyciu. Jednakże uczniowie nalegali tak, że mistrz, wbrew sobie, wyszeptał im do uszu świętą mantrę, prosząc wielokrotnie, aby korzystali z niej z największą rozwagą. Wkrótce potem młodzieńcy, idąc wzdłuż miejsca pustynnego, zobaczyli stertę wyblakłych kości. Kierowani bezmyślną wesołością, postanowili sprawdzić mantrę, która powinna była zostać użyta dopiero po dłuższej medytacji. Gdy tylko wypowiedzieli

magiczne słowa, kości oblekły się w ciało i zostały przemienione w wygłodniałe wilki, które rzuciły się za nimi w pogoń i rozdarły ich na strzępy¹.

Takie mogą być skutki edukacji, w której zabraknie miejsca i czasu na mądrość. Uczniowie zatroskanego mistrza pragnęli tylko wiedzy dającej władzę nad życiem i śmiercią. Podobnie współczesny człowiek chciałby panować nad przyrodą, światem, kosmosem i drugim człowiekiem. Jego celem nie jest już poszukiwanie prawdy, ale użytecznej i skutecznej wiedzy, która mu to panowanie umożliwi. Coraz rzadziej zastanawia się on nad tym, czy jego działania są moralnie słuszne, sprawiedliwe, czy służą wspólnemu dobru, coraz częściej natomiast, czy są skuteczne, czy mu się opłacają, czy dają mu przewagę nad innymi. Polityka i praktyka edukacyjna skupia się głównie na przekazywaniu informacji i rozwoju podstawowych umiejętności i kompetencji u uczniów i studentów. Jednak we współczesnym, coraz bardziej złożonym świecie zalanym informacjami warunkiem dobrego i godziwego życia, a nawet spełnienia nie jest nabycie dodatkowych informacji lub umiejętności, ale zdolność do wykorzystania wiedzy w rozsądny sposób. Gromadzenie informacji, opanowanie umiejętności i moc intelektu dają nam narzędzia do zmiany świata, ale tylko mądrość może pomóc nam uczynić ten świat lepszym.

Dlaczego więc edukacja zagubiła mądrość? Nie znajdziemy jej przecież w podręcznikach pedagogiki, programach kształcenia, współcześnie lansowanych ideałach wychowania czy na listach kompetencji niezbędnych obywatelowi XXI wieku. Dlaczego mówi się tyle o potrzebie budowy społeczeństwa informacyjnego, społeczeństwa wiedzy czy nawet społeczeństwa uczącego się, a tak nieśmiało wspomina się o społeczeństwie mądrości? Zapewne u podłoża takiego stanu rzeczy leży wiele przyczyn (o których wspomnimy jeszcze w dalszej części tego tekstu), ale wydaje się, iż jedną z nich jest mniej lub bardziej świadome założenie, iż mądrości nie da się nauczyć w celowo organizowanym procesie kształcenia i że jest to ideał osiągalny tylko dla wybranych. Czy założenie to znaj-

¹ A. de Mello, *Modlitwa żaby II. Księga opowiadań medytacyjnych*, tłum. z ang. B. Żak, Poznań 2002, s. 32.

duje potwierdzenie we współczesnych psychologicznych koncepcjach mądrości? Czy rozwój mądrości może być wspierany w świadomie organizowanych procesach edukacyjnych? Czy można wskazać konkretne sposoby osiągania mądrości? Spróbujemy odpowiedzieć na te pytania w oparciu na czterech współczesnych koncepcjach mądrości. Mając świadomość konieczności dokonania skrótów, przedstawimy teraz główne założenia tych koncepcji, a następnie wskażemy na ich edukacyjne implikacje.

Berliński paradygmat mądrości (Paul Baltes)

Koncepcja opracowana przez grupę badaczy z Instytutu Maxa Plancka w Berlinie pod kierunkiem profesora Paula Baltesa jest jedną z najbardziej znanych, najczęściej komentowanych, ale także najszerzej empirycznie uzasadnionych koncepcji mądrości. Punktem wyjściowym badań uczyniono analizę kulturowo-historycznych i filozoficznych opisów mądrości w tradycji azjatyckiej, afrykańskiej i zachodniej. Wykazała ona, że mądrość z jednej strony służyła osobistemu rozwojowi i samorealizacji, ale była wykorzystywana także dla dobra innych. Mądrość posiada więc nie tylko charakter intrapsychiczny, ale również interpersonalny. Człowiekiem mądrym jest według tradycji ten, kto potrafi zachować równowagę w realizowaniu dobra własnego oraz interesów innych ludzi. Zdaniem badaczy pojęcie mądrości zachowuje kulturową uniwersalność i daje się sprowadzić do kilku kryteriów:

- Mądrość zajmuje się ważnymi i trudnymi pytaniami oraz strategiami dotyczącymi stylu i sensu życia;
- Mądrość obejmuje wiedzę dotyczącą granic wiedzy i elementu niepewności w świecie;
- Mądrość reprezentuje najwyższy poziom wiedzy, zdolności sądzenia i kompetencji doradczych;
- Mądrość stanowi wiedzę o wyjątkowo dużym zakresie, głębokości, ciężarze gatunkowym i stopniu wyważenia;

- Mądrość wymaga doskonałej synergii umysłu i charakteru, to jest współgrania wiedzy i cnót;
- Mądrość reprezentuje wiedzę wykorzystywaną dla dobra lub dobrostanu własnego i innych ludzi;
- Mądrość, choć trudno ją zdobyć i określić, łatwo rozpoznać w jej przejawach².

Przyjmując założenie, że mądrość wymaga pewnego rodzaju mistrzostwa, reprezentanci berlińskiego paradygmatu uznali mądrość za wiedzę ekspercką dotyczącą fundamentalnych pytań na temat sensu i sposobu życia³. Mądrość jest więc w tym ujęciu swego rodzaju ekspertywnością w dziedzinie „pragmatyki życia”. Ten rodzaj wiedzy eksperckiej jest opisywany za pomocą pięciu kryteriów, z czego dwa pierwsze – bogata wiedza faktograficzna dotycząca podstawowej pragmatyki życiowej i wiedza proceduralna dotycząca podstawowej pragmatyki życiowej – to kryteria ogólne, podstawowe, właściwe dla wszystkich typów wiedzy eksperckiej. W przypadku mądrości wiedza faktograficzna dotyczy natury ludzkiej, rozwoju w okresie całego życia, relacji interpersonalnych, norm społecznych i indywidualnych różnic rozwojowych. Wiedza proceduralna odnosi się do sposobów radzenia sobie z fundamentalnymi pytaniami dotyczącymi sensu i sposobu życia. Składają się na nią strategie i heurystyki dawania sobie rady z problemami życiowymi, na przykład heurystyki dotyczące określania i oceny ważności celów życiowych, sposoby rozwiązywania konfliktów czy alternatywne strategie awaryjne. Trzy kolejne kryteria określane są jako „metakryteria” i uznawane za specyficzne dla wiedzy eksperckiej związanej z mądrością.

Wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia odnosi się do różnych wątków i kontekstów ludzkiego istnienia (edukacji, rodziny, pracy, przyjaźni), ich

² P. Baltes, J. Gluck, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia*, tłum. M. Szuster, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, J. Czapiński (red.), Warszawa 2004, s. 122.

³ Zob. U. Kunzmann, *Różne podejścia do dobrego życia: emocjonalno-motywacyjny wymiar mądrości*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, S.S. Joseph, P.A. Lindley (red.), przeł. A. Jaworska-Surma, Warszawa 2007, s. 286.

powiązań i zmian w trakcie życia. Relatywizm wartości i tolerancja odnoszą się do uznania różnic indywidualnych i kulturowych w zakresie wartości i celów życiowych oraz uwzględniania tych różnic w podejściu do problemów związanych z sensem i sposobem życia. Mądrość nie oznacza tu jednak tolerancji dla dowolnego możliwego systemu wartości lub priorytetów, lecz otwarcie dąży do stanu równowagi między interesem własnym a grupowym. Świadomość i radzenie sobie z niepewnością odnoszą się do pogodzenia się z tym, że decyzje życiowe, oceny lub plany nigdy nie będą wolne od niepewności. Należy jednak realizować je tak dobrze, jak to tylko możliwe, a nie unikać przez wycofanie się⁴. Zdaniem badaczy, aby uznać, że wiedza ekspercka dotycząca sensu i sposobu życia jest zbliżona do mądrości, muszą być spełnione wszystkie wskazane kryteria. Człowiek mądry zatem na podstawie bogatej wiedzy faktograficznej i proceduralnej potrafi analizować życiowe problemy, umiejscawiając je w odpowiednich kontekstach rozwojowych, środowiskowych i kulturowych. Zdaje sobie również sprawę, że ocena wartości i ważności celów życiowych może się zmieniać w zależności od tych kontekstów. Stara się podejmować słuszne decyzje i realizować swoje życiowe plany z uwzględnieniem interesu innych ludzi oraz świadomością, że nie wszystko jest przewidywalne.

Przedstawiciele berlińskiego paradygmatu wskazują kilka warunków, które leżą u podstaw rozwoju mądrości: 1) mądrość jest osiągana przez długi i intensywny proces uczenia się i praktyki, który wymaga wysokiego poziomu motywacji, aby dążyć do doskonałości, a także wspierających warunków środowiskowych; 2) mądrość stanowi integrację umysłu i cnoty (tj. wiedzy i charakteru), jej rozwój i doskonalenie wymaga wielu czynników i procesów, w tym pewnych zdolności intelektualnych, przewodnictwa mentorów, radzenia sobie z krytycznymi doświadczeniami życiowymi, otwartości na nowe doświadczenia i wartości, życzliwości i tolerancji; 3) istnieje więcej niż tylko jedna droga prowadząca do

⁴ Zob. U. Kunzmann, dz. cyt., s. 286; P. Baltes, J. Gluck, U. Kunzmann, dz. cyt., s. 128–129.

mądrości, co oznacza, że podobne poziomy mądrości mogą wynikać z różnych kombinacji sprzyjających czynników i procesów⁵.

Koncepcja Baltesa, choć krytykowana przez niektórych badaczy, takich jak Monika Ardelt – profesor socjologii na University of Florida, za zbyt poznawcze podejście, ignorujące afektywny i motywacyjny komponent mądrości, zwróciła jednak uwagę na wiele obszarów i zagadnień związanych z mądrością, podejmowanych później także w pracach innych autorów.

Zrównoważona teoria mądrości (Robert J. Sternberg)

Robert J. Sternberg, amerykański psycholog z Uniwersytetu Yale, twórca trójczynnikowej koncepcji mądrości, definiuje mądrość jako:

zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów (a) osobistych, (b) interpersonalnych i (c) pozaoсобowych w (a) krótkim i (b) długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między (a) adaptacją do istniejącego środowiska, (b) modyfikacją istniejącego środowiska oraz (c) wyborem nowego środowiska⁶.

Definicja ta wskazuje na kilka elementów o kluczowym znaczeniu dla mądrego podejmowania decyzji. Pierwszym z nich jest wiedza ukryta (wiedza milcząca). Pojęcie to zostało wprowadzone do filozofii nauki przez Michaëla Polanyiego – węgierskiego pochodzenia profesora chemii, fizyki, a później również filozofii w Manchester University. Polanyi kwestionował utożsamianie całości wiedzy z wiedzą zwerbalizowaną. Twierdził, że możemy wiedzieć więcej niż potrafimy wypowiedzieć. Nadwyżka wiedzy niezwerbalizowanej związana

⁵ U. Kunzmann, dz. cyt., s. 288.

⁶ A. Reznitskaya, R.J. Sternberg, *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce...*, s. 133.

jest z praktycznym postępowaniem człowieka, z jego umiejętnościami⁷. Wiedza ukryta to taka, która jest: 1) intuicyjna lub też nabyta bez wsparcia w postaci nauczania lub nawet świadomości, 2) proceduralna, czyli raczej jest „wiedzą, jak” niż „wiedzą, że”, oraz 3) instrumentalna, ukierunkowana na realizację pewnego celu⁸. Sternberg przestrzega jednak, że akcentowanie w jego koncepcji znaczenia wiedzy milczącej nie może być interpretowane jako niedocenywanie wiedzy formalnej. Wręcz przeciwnie, posiadanie wiedzy formalnej może być i często jest bardzo istotne dla mądrego podejmowania decyzji⁹. Wiedza ukryta nie jest substytutem innych rodzajów wiedzy (wiedzy deklaratywnej, jawnej wiedzy proceduralnej), lecz w połączeniu z nimi pomaga w podejmowaniu właściwych decyzji.

Mądrość nie polega na maksymalizacji tylko własnego lub cudzego interesu, ale na równoważeniu interesów osobistych (intrapersonalnych) z interesami innych ludzi (interpersonalnymi) i kontekstu, w którym się żyje (interesów pozapersonalnych), takiego jak miasto, kraj, środowisko, a nawet Bóg. Interesy osobiste dotyczą tylko potrzeb samej jednostki i wiążą się z poczuciem indywidualnej tożsamości. Mogą one zawierać na przykład pragnienie popularności, prestiżu, siły, dobrobytu, wiedzy, rozwoju duchowego itd. Interesy interpersonalne mogą być bardzo podobne, z tą tylko różnicą, że odnoszą się do innych ludzi, a nie do siebie. Interesy pozapersonalne mogą obejmować dobro szkoły, społeczności, w której się żyje, dobrobyt swego kraju, służbę Bogu itd.¹⁰

Uwzględnianie różnych interesów oraz ocena konsekwencji każdej decyzji w odniesieniu do bilansu celów krótko- i długoterminowych musi prowadzić do wyboru pewnego zachowania. Robert J. Sternberg wskazuje tu trzy możliwe sposoby działania: adaptacja siebie lub innych do istniejącego środowiska, kształtowanie środowiska w celu uczynienia go bardziej zgodnym z oczekiwaniami swo-

⁷ Zob. K. Jodkowski, *Milczące funkcjonowanie paradygmatu*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 1 (182), s. 56.

⁸ A. Reznitskaya, R.J. Sternberg, dz. cyt., s. 135.

⁹ R.J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, New York 2003, s. 155.

¹⁰ Por. tamże, s. 152–154.

imi lub innych oraz wybór nowego środowiska. W adaptacji próbuje się znaleźć sposób na zgodne funkcjonowanie z istniejącym środowiskiem, które stanowi kontekst życia. Czasami dostosowanie się jest najlepszym rozwiązaniem w danych warunkach. Kształtowanie polega na modyfikowaniu elementów środowiska, aby dopasować je do swoich własnych potrzeb. Zwykle jednak poszukuje się równowagi pomiędzy dostosowaniem i kształtowaniem, zdając sobie sprawę, że dostosowanie do środowiska wymaga nie tylko zmiany siebie, ale również zmiany środowiska. Kiedy jednostka uważa za niemożliwe lub przynajmniej mało prawdopodobne osiągnięcie takiego dostosowania, może zdecydować się na wybór nowego środowiska, całkowicie porzucając np. pracę, społeczność, małżeństwo czy cokolwiek innego¹¹.

Osiągnięcie równowagi w przytoczonym tu rozumieniu nie byłoby możliwe bez odwołania się do systemu wartości. Sternberg daje temu wyraz w wielu swoich pracach, w szczególności zaś, kiedy pisze, iż w dyskusji o mądrości „nie ma ucieczki od wartości”¹². Wartości zawsze odgrywają ważną rolę w kontekście tego, co stanowi dobro wspólne, w zakresie tego, co stanowi akceptowalną równowagę między różnymi interesami, jak i pod względem tego, co stanowi odpowiednią równowagę między adaptacją, kształtowaniem i wyborem środowisk. System wartości powinien uwzględniać wspólne dobro¹³. Wartości wpływają na przypisywanie relatywnych wag różnym interesom, wchodzącym w konflikt konsekwencjom oraz różnym reakcjom na sytuację¹⁴.

Mądrość zdaniem Roberta J. Sternberga manifestuje się jako szereg procesów, które zazwyczaj są cykliczne i mogą występować w różnym porządku. Procesy te są związane z „metakomponentami” myślenia, obejmującymi: a) uznanie istnienia problemu, b) określenie rodzaju problemu, c) przedstawienie infor-

¹¹ Por. tamże, s. 154.

¹² *Definitions and Conceptions of Giftedness*, R.J. Sternberg, S.M. Reis (red.), California 2004, s. 70.

¹³ Por. tamże.

¹⁴ A. Reznitskaya, R.J. Sternberg, dz. cyt., s. 134.

macji o problemie, d) sformułowanie strategii dla rozwiązania tego problemu, e) przeznaczenie środków na rozwiązanie problemu, f) monitorowanie rozwiązań problemu oraz g) ocena opinii dotyczących tego rozwiązania¹⁵. Jej nabycie zależy od: a) selektywnego kodowania nowych informacji, b) selektywnego porównania tych informacji do uprzednich informacji, c) wybiórczego łączenia fragmentów informacji, które pasują do siebie, tworząc uporządkowaną całość¹⁶.

Koncepcja Sternberga wskazuje także na różnice i wzajemne relacje między mądrością a innymi konstruktami psychologicznymi, w szczególności zaś między mądrością a wiedzą, inteligencją, myśleniem i kreatywnością. Mądrość opiera się na wiedzy, ale jest to głównie wiedza nieformalna, wyniesiona ze „szkoły życia”, a nie rodzaj wiedzy formalnej bezpośrednio przekazywanej w szkołach. Można być „chodzącą encyklopedią” i posiadać niewiele mądrości lub nie posiadać jej wcale. Mądrości nie można znaleźć bowiem w encyklopedii ani na ogół w nauczaniu w wielu szkołach, wymaga ona myślenia analitycznego, ale nie jest to rodzaj myślenia, jaki ma zwykle miejsce w szkołach i jest mierzony za pomocą testów. Jest to raczej analiza rzeczywistych dylematów, gdzie czysta abstrakcja ustępuje skomplikowanym, często „brudnym” interesom. Mądre rozwiązania są często kreatywne, kreatywni ludzie mają jednak skłonność do skrajności. Kreatywne myślenie jest często zuchwałe (aroganiczne), mądre myślenie jest zrównoważone. Nie oznacza to jednak, że te same osoby nie mogą być zarówno twórcze, jak i mądre. Nauczanie twórczego myślenia nie oznacza myślenia rozsądnego. Choć mądre myślenie musi być, w pewnym stopniu, twórcze, kreatywne myślenie nie musi być mądre. Przeprowadzenie dowodu matematycznego może być twórcze, ale nie musi posiadać szczególnych cech mądrości.

Istnieją także różnice między mądrością a inteligencją. Inteligencja może być wykorzystana do osiągnięcia dowolnych celów, mądrość dąży do dobra wspólnego. Różne rodzaje inteligencji mogą być stosowane dla osiągnięcia albo dobrych,

¹⁵ Por. R.J. Sternberg, *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, vol. 36, issue 4, s. 232.

¹⁶ Por. R.J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence...*, s. 154–155.

albo złych celów dla niektórych stron¹⁷. Sternberg jest także autorem tzw. modelu WICS. WICS jest akronimem mądrości, inteligencji i kreatywności oraz syntezy tych trzech jakości. Aby być mądrym, trzeba być zarówno inteligentnym i twórczym, bo mądrość czerpie z inteligencji i kreatywności w formułowaniu rozwiązań problemów, które uwzględniają interesy wszystkich stron zainteresowanych w perspektywie krótko- i długoterminowej¹⁸.

Autor wskazuje także na źródła rozwojowych i indywidualnych różnic w mądrości. Jego zdaniem można wskazać ich siedem: 1) cele – ludzie mogą różnić się między sobą pod względem zakresu dążenia do głównego celu mądrości, jakim jest wspólne dobro lub pod względem tego, co uważają za wspólne dobro; 2) równoważenie odpowiedzi na konteksty środowiskowe – ludzie mogą wchodzić w interakcje ze środowiskiem na wiele sposobów: jedni mogą, np. będąc pod silną presją, przystosować się do środowiska, inni dążyć do znalezienia równowagi między adaptacją a kształtowaniem lub wybrać zmianę środowiska; 3) równoważenie interesów – ludzie mogą w różny sposób dążyć do zrównoważenia wielu interesów; 4) równoważenie interesów w perspektywie krótko- i długoterminowej – ludzie mogą inaczej rozłożyć akcenty na działaniach przynoszących efekty w różnym czasie; 5) nabywanie wiedzy ukrytej (milczącej) – ludzie różnią się pod względem zakresu nabytej wiedzy ukrytej, mogą posiadać bardziej lub mniej zaawansowaną wiedzę przydatną do rozwiązania danego problemu; 6) wykorzystanie wiedzy ukrytej – ludzie różnią się pod względem tego, jak dobrze i w jakim stopniu wykorzystują wiedzę ukrytą; 7) wartości – ludzie mają różne wartości, które uwzględniają w znalezieniu równowagi, wartości mogą różnić się nieco w czasie i przestrzeni, a także wśród osób żyjących w różnym kontekście kulturowym¹⁹.

¹⁷ Por. R.J. Sternberg, *Why Schools...*, s. 233–234.

¹⁸ Zob. R.J. Sternberg, *The WICS model of organizational leadership*, Working Papers, Center for public leadership, Harvard University, Spring 2005, s. 97.

¹⁹ Por. R.J. Sternberg, *Why Schools...*, s. 232–233.

Zrównoważona teoria Roberta J. Sternberga nie tylko więc definiuje mądrość i wskazuje na relacje z innymi konstruktami, takimi jak inteligencja, ale także określa procesy stosowane w mądrym myśleniu i wykorzystywane w nabywaniu mądrości, pokazuje znaczenie wartości, wskazuje źródła rozwojowych i indywidualnych różnic w mądrości oraz zawiera sugestie dotyczące tego, w jaki sposób mądre myślenie może być rozwijane w szkołach.

Koncepcja mądrości Johna A. Meachama

Teoria mądrości Johna A. Meachama, profesora psychologii na Uniwersytecie Stanowym stanu Nowy Jork w Buffalo, wyrasta z krytyki niektórych tradycyjnych modeli uczenia się i rozwoju wiedzy. Teorie te zakładają, że istnieje określona, górna granica lub punkt szczytowy wiedzy, która może być nabyta i że wzrost wiedzy może być rozumiany w kategoriach postępu w kierunku tej granicy. Może być ona traktowana inaczej w zależności od różnych teorii psychologicznych lub procedur pomiarowych. Może być na przykład wyznaczona testem inteligencji, treścią książek i wykładów profesora na semestr lub zawartością wszystkich książek w bibliotece. Zdaniem Ann L. Brown, na którą powołuje się Meacham, tradycyjne teorie kształcenia „oferują niewiele więcej niż mechanizm akrecji”²⁰. Teorie te nie dostrzegają roli niepewności, wątpliwości, względności gromadzonej wiedzy oraz nabywanych umiejętności w rozwoju intelektualnym człowieka. Nie doceniają także roli wymiany, komunikacji społecznej jako ważnego czynnika tego rozwoju.

Kluczowe dla koncepcji Meacham są cztery pojęcia:

K – potencjalna wiedza, która zdaniem jednostki może być przez nią opanowana,

k – część wiedzy potencjalnej, która już została opanowana,

²⁰ J.A. Meacham, *The loss of wisdom*, w: *Wisdom: its nature, origins, and development*, R.J. Sternberg (red.), New York 1990, s. 183.

- u – pytania i wątpliwości; część wiedzy potencjalnej, która nie została jeszcze opanowana,
- p – stosunek k do K , interpretowany jako ocena wielkości wiedzy, którą się posiada w stosunku do wielkości wiedzy potencjalnej.

Wskaźnikiem mądrości jest utrzymywanie optymalnych wartości p . Wartości p bliskie 1 znamionowałyby sztywność intelektualną oraz brak ciekawości poznawczej. Podobnie niepożądane byłyby wartości p bliskie 0, gdyż oznaczałyby to nadmierną ostrożność oraz niską ocenę własnej wiedzy. Mądrością byłaby więc umiejętność wzbogacania swej wiedzy oraz idąca z nią w parze umiejętność dostrzegania względności tej wiedzy oraz wszelkiego rodzaju niepewności i wątpliwości, które jej towarzyszą²¹.

John A. Meacham zauważył pozytywny związek niepewności ze wzrostem wiedzy. Nawiązując do Sokratesa – „wiem, że nic nie wiem” czy Konfucjusza – „wiedzieć, co się wie, i wiedzieć, czego się nie wie – oto prawdziwa mądrość”, twierdził, że im więcej wiemy, tym bardziej stajemy się świadomi tego, czego nie wiemy. „Im więcej wiemy w danej dziedzinie, tym więcej niepewności, wątpliwości, pytań i zawilości. Każdy bit wiedzy służy jako teza, z której powstać mogą dodatkowe pytania lub antyteza”²². Istotą mądrości jest więc zachowanie równowagi między wiedzą (poznaniem) a wątpieniem. Mądrość jest specyficznym stosunkiem do wiedzy, opartym na uzasadnionym poczuciu pokory i otwartości na pomysły i rady, jak również zdolności przyznania się do błędu. W przeciwieństwie do stereotypu mądrego człowieka, który zna odpowiedzi na wszystkie pytania, prawdziwie mądry człowiek uznaje niepewność rzeczy i jest autentycznie ciekawy, nieautorytarny, świadomy swoich ograniczeń, pełen pytań, a tym samym aktywny w zdobywaniu nowej wiedzy. Mądrość unika zarówno przesad-

²¹ M. Olejnik, A. Niemczyński, *Triarchiczny model mądrości na tle współczesnych psychologicznych koncepcji mądrości*, „Studia Psychologiczne” 1993, t. XXXI, z. 1, s. 12–13.

²² J.A. Meacham, *Wisdom and the context of knowledge: Knowing that one doesn't know*, w: *On the development of developmental psychology*, D. Kuhn, J.A. Meacham (red.), Basel, New York 1983, s. 120.

nej ostrożności, która tłumi ciekawość, ponieważ ludzie boją się eksperymentów, porażki i krytyki, jak również nadmiernej pewności i arogancji, która sprawia, że ludzie zadufani w swej wiedzy nie widzą powodu, aby wypróbować nowe pomysły lub poprosić o radę.

Koncepcja Meachama, zakładająca równowagę wiedzy i niepewności, a także zdolność do rozpoznawania i formułowania problemów, zdaniem Ursuli M. Staudinger jest spójna z modelem sądu refleksyjnego (*reflective judgement*) Patrici M. King i Karen S. Kitchener oraz koncepcją dojrzałego myśliciela (*mature thinker*) Patrici K. Arlin. Model sądu refleksyjnego zakłada, iż ludzkie rozumienie dotyczące pewności wiedzy przechodzi przez siedem kolejnych etapów. Zaczyna się całkowitą pewnością, przechodzi przez bezwzględną niepewność i trwa do stadium siódmego, określanego jako pewność, że niektóre wnioski są lepsze lub bardziej kompletne niż inne, ale nadal otwarte na ponowną ocenę²³. Cechami dojrzałego myślenia są z kolei: znalezienie problemu, relatywistyczne myślenie, dialektyczne myślenie, kontekstualizm i niepewność, integracja emocji i poznania. I chociaż wydaje się, jak twierdzi Ursula Staudinger, że Meacham kładzie nacisk na intelektualny wymiar mądrości, zakłada on także integrację procesów poznawczych i emocjonalnych²⁴. Staje się to jasne, kiedy John A. Meacham mówi o mądrości jako postawie. Jak wiadomo w strukturze postawy wyróżnia się trzy komponenty: poznawczy, emocjonalny i behawioralny.

Zdaniem Johna A. Meachama mądrość jest postawą wobec przekonań, wartości, wiedzy, informacji, możliwości i umiejętności, które się posiada. Nie polega na tym, co się wie, ale raczej na tym, w jaki sposób korzysta się z tej wiedzy²⁵. Istotą mądrości jest utrzymanie postawy, że wiedza jest omylna i dążenie do równowagi między pewnością i wątpliwością²⁶. Meacham proponuje dwuwymiarowy

²³ U.M. Staudinger, *The Study of Life Review. An Approach to the Investigation of Intellectual Development Across Life Span*, Berlin 1989, s. 55.

²⁴ Tamże, s. 64.

²⁵ J.A. Meacham, *The loss of wisdom...*, s. 187.

²⁶ Tamże, s. 209.

model mądrości. Pierwszy wymiar, który określa jednocześnie – wskazaną już wyżej – istotę mądrości, obejmuje uznanie, że wiedza jest omylna oraz dążenie do równowagi między poznaniem i wątpieniem. Nie jest to wymiar rozwojowy, bowiem postawa taka jest dostępna dla osób w każdym wieku, podobnie jak nadmierna pewność siebie i brak ciekawości z jednej strony, a ostrożność i obawa przed działaniem z drugiej. Są to stany, które występują u ludzi w każdym wieku. Drugi wymiar pokazuje, czy obszar, w którym mądrość została wyrażona, jest prosty czy głęboki. Obejmuje więc jakościowe zmiany w mądrości. Zmiany te nie dotyczą jednak jej istoty, lecz mogą powstać wraz z wiekiem, gromadzeniem informacji, doświadczeń i spostrzeżeń²⁷. Tworząc swój model, Meacham starał się zachować istotę mądrości od potencjalnie mylących skojarzeń z innymi pojęciami. Tak na przykład zdolność rozumowania może być wspólna zarówno dla mądrości, jak i wielu innych kategorii funkcjonowania poznawczego. Bycie empatycznym i dobrym słuchaczem, choć może być silnie związane z mądrością jest wtórne lub wynika z faktu bycia mądrym, natomiast doświadczenie i dojrzałość, które przychodzą z wiekiem, mogą jedynie zmienić jakość mądrości, od prostej do głębszej, bez ingerowania w jej istotę²⁸.

Przekonanie, że mądrość przychodzi wraz z wiekiem chronologicznym, jest często obecne w popularnych mitach, literaturze czy poezji. Jest to również ważny element teorii Erika Eriksona, w której mądrość związana jest z dobrym starzeniem się i jest osiągnana w wyniku pozytywnego bilansu życia na ósmym etapie rozwoju, tzw. późnej dorosłości. Zdaniem Meachama rozwój mądrości jest bardziej skomplikowany: nasze doświadczenie stanowi największe zagrożenie dla mądrości, szczególnie wówczas, gdy prowadzi jedynie do gromadzenia informacji, sukcesu czy władzy. Ryzyko utraty mądrości wzrasta szczególnie wtedy, gdy znajdujemy się w atmosferze stereotypów i nietolerancji²⁹. Utrzymanie mądrości lub jej przywrócenie zależy od woli i gotowości oderwania się od wiedzy,

²⁷ Zob. tamże, s. 201.

²⁸ Tamże, s. 209.

²⁹ Tamże.

sukcesu, władzy i znaczenia. Ale takie kwestionowanie podstawy własnej mocy jest trudne, ponieważ jej atrybuty są jednymi z potencjalnych korzyści, które przychodzą z wiekiem. Sztuką jest być „wyrafinowanym wiedzącym dorosłym, a jednocześnie naiwnym cudownym dzieckiem”³⁰.

John A. Meacham wiąże mądrość z poczuciem ograniczoności własnej wiedzy oraz zachowaniem zdolności dziwienia się i stawiania pytań w wieku dojrzałym. Mądrość zdobywają ci dorośli, którzy uniknęli niebezpieczeństwa myślenia za pomocą raz przyswojonych stereotypów i dalej powiększają zarówno swą wiedzę, jak i umiejętność podawania jej w wątpliwość i dostrzegania nowych problemów³¹.

Koncepcja mądrości Zbigniewa Pietraśińskiego

Koncepcja Zbigniewa Pietraśińskiego, wybitnego polskiego psychologa zajmującego się psychologią pracy, twórczości oraz psychologią dorosłego człowieka, powstała znacznie wcześniej niż koncepcje dotychczas tu omówione. Co ciekawe, uwzględnia ona większość wątków teoretycznych w nich zawartych. Zdaniem Pietraśińskiego mądrość jest cennym przymiotem umysłu, na który składają się dwie powiązane ze sobą właściwości podstawowe:

1) posiadanie dużej wiedzy, i to przede wszystkim wiedzy o praktycznym znaczeniu życiowym, nabytej w znacznej mierze w rezultacie osobistych doświadczeń i refleksji; 2) umiejętność trafnej oceny i trafnego rozwiązywania praktycznych problemów życiowych i zawodowych, oparta na wskazanej wyżej wiedzy oraz na zdolności głębokiego, wielostronnego, przewidującego myślenia³². Tak rozumiana mądrość, chociaż opiera się na wiedzy, nie sprowadza się do wiedzy książkowej. Przejawia się bowiem w okolicznościach wymagających znajomości ludzi i życia, przewidywania konsekwencji własnych i cudzych czy-

³⁰ Tamże, s. 208.

³¹ Zob. Z. Pietraśiński, *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1990, s. 50.

³² Z. Pietraśiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 143.

nów, podejmowania decyzji w sytuacjach niepewności, umiejętności doradzania innym w trudnych sprawach. Mądrość pozwala podejmować właściwe decyzje w sprawach życiowych, które często mają charakter niepowtarzalny, dla których brak jest gotowych recept³³. Mądrość jest więc wysoką ogólną kulturą poznawczą, połączoną z obszerną wiedzą o życiu³⁴.

Mimo że Pietrasiński uznaje mądrość za wartość samą w sobie, podkreśla jej znaczenie instrumentalne. Mądrość jest nie tylko „lekiem na małostkowość i mizerne cwaniactwo”, ale także instrumentem do „torowania nowych i coraz szerszych dróg ku upowszechnieniu prawdziwie ludzkich wartości”³⁵. Myślenie i zachowanie się ludzi, których uznaje się za mądrych, można zdaniem Pietrasińskiego scharakteryzować, wskazując na następujące obszary:

1. Wiedza i doświadczenie życiowe. Mądrość dotyczy głównie oceny ludzi i zdarzeń, podejmowania ważnych postanowień, przewidywania konsekwencji własnych i cudzych czynów, udzielania innym rad w trudnych sytuacjach życiowych i w przypadku kłopotów osobistych.
2. Uczenie się. Wiedza właściwa dla mądrości zdobywana jest w toku obcowania z ludźmi i uczestnictwa w różnorodnych sytuacjach i sprawach życiowych. Nie jest jednak ona wprost proporcjonalna do ilości doznań, doświadczeń i lat przeżytych przez jednostkę. W tych samych sytuacjach jedni uczą się więcej, inni mniej. Istotna jest więc tu umiejętność uczenia się, która przejawia się w:
 - wyciąganiu maksimum poprawnych wniosków z własnych doświadczeń. Utrudniać je może zaangażowanie emocjonalne skłaniające do dokonywania pochopnych, fałszywych uogólnień oraz fakt, że niektóre sytuacje życiowe zachodzą tak rzadko, iż zanim nastąpią dalsze, zapominamy o poprzednich;

³³ Tamże, s. 142–143.

³⁴ Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001, s. 15.

³⁵ Z. Pietrasiński, *Sztuka uczenia się...*, s. 50.

- uczeniu się na podstawie cudzych doświadczeń. W tym celu potrzebna jest umiejętność obserwacji i poddawania refleksji zachodzących zdarzeń;
 - czerpaniu z pisanych źródeł wiedzy o życiu i sprawach człowieka;
 - dodatkowym uzupełnianiu swej wiedzy w toku rozwiązywania wyłaniających się problemów. Na ogół nie wszystko, co potrzebne do rozwiązania problemu, jest zawczasu wiadome. Zamiast wyrokować pochopnie, trzeba wówczas umieć zawiesić swą decyzję aż do chwili uzyskania dodatkowych informacji.
3. Myślenie. Istotne jest tu dostrzeganie stosunków, podobieństw i zależności zachodzących pomiędzy zjawiskami nawet pozornie zupełnie niepowiązanymi. Człowiek mądry myśli samodzielnie i krytycznie, nie ulega cudzym sugestiom ani autorytetom, których kompetencje nie są udowodnione. Nie bierze przypadkowej zbieżności faktów za przyczynę i skutek, dostrzega nowe problemy i zgłębia sprawę. Nie sądzi ludzi i zdarzeń według pozorów. Potrafi uniknąć szablonowych rozwiązań. Człowiek mądry ma bogate życie wewnętrzne, którym kierują surowsze niż u wielu ludzi kanony myślenia, wyższa „moralność” intelektualna. Przejawia się ona w bezstronnym obiektywizmie, w zdolności wyrzekania się mylnych poglądów, w umiejętności przyznawania racji nawet osobom nielubianym i wrogim, gdy słuszność jest po ich stronie, w powstrzymywaniu się od pochopnych sądów.
4. Działanie. Mądry człowiek przejawia mądrość w działaniu. Działa rozważnie – bada sprawę oraz przewiduje jej dodatnie i ujemne skutki, zanim podejmie decyzję analizuje każdy problem z różnych punktów widzenia. Dzięki temu łatwiej uprzedza wypadki i zawczasu dostrzega niezamierzone, uboczne skutki podejmowanych decyzji. Jego doświadczenie i przenikliwość pozwalają obierać zarówno kierunek działania przynoszący najwięcej spodziewanych korzyści, jak i najwłaściwszy moment działania. Znając granice własnej wiedzy i ułomności zdrowego rozsądku, w decyzjach wymagających kompetencji, których nie ma, sięga po radę ekspertów. W sy-

tuacjach trudnych i wymagających natychmiastowego działania nie wpada w panikę, lecz szybko planuje właściwy sposób postępowania. Uprowadza zło, zanim je inni dostrzegą. Mając wiele celów i spraw, nie usiłuje ich rozwiązać jednocześnie, lecz dokonuje właściwego wyboru i zgodnie z nim koncentruje energię na tych, którym sprosta. Umie nie tylko pomagać, ale i odmawiać tym, którzy chcieliby rozproszyć jego działalność na zbyt wiele zadań. Jest tolerancyjny wobec odmiennych gustów i poglądów. Postępuje taktownie, ponieważ potrafi ocenić sytuację, nastroj i przewidzieć reakcję drugiego człowieka. Nie jest w swych dążeniach i filozofii igraszką chwilowych prądów i mody, lecz umie wyznaczyć sobie i osiągać dalekie cele wskutek poznania bogatej skali ludzkich spraw, poglądów i wartości³⁶.

Istnieją zadaniem Zbigniewa Pietrasińskiego co najmniej cztery istotne, powiązane ze sobą drogi do mądrości. Pierwsza polega przede wszystkim na pogłębianiu refleksyjnego stosunku do życia, do przeżywanego zdarzeń. Jest ona najdłuższa i dostępna dla osób zdolnych do samodzielnego myślenia. Refleksja pozwala analizować swoje doznania, uczyć się na błędach, dostrzegać ich przyczyny i nie popełniać ich w przyszłości. Drugą, wspomagającą drogą do mądrości jest umiejętny dobór i rozszerzanie lektury prac zawierających kwintesencję doświadczeń, przemyśleń, odkryć całych pokoleń badaczy, myślicieli i ludzi czynu. Istotna jest tu ignorowana przez programy szkolne wiedza o ludziach, ich charakterach, motywach postępowania, uczuciach, o prawidłowościach wzajemnych relacji, o różnych stylach życia, koncepcjach szczęścia, o technice podejmowania ważnych decyzji itd. Trzecia droga polega na powiększaniu osobistego doświadczenia przez rozszerzanie zakresu własnej aktywności praktycznej i kręgu osób, z którymi się stykamy. Chodzi tu o możliwość doświadczenia różnorodnych przeżyć i zdobywania pożytecznych doświadczeń. Czwarta droga, pomocnicza, polega na specjalnym treningu w podejmowaniu decyzji, który intensywnie rozwija myślenie, a zarazem wzbogaca zasób wiedzy przydatnej przy rozwiązywa-

³⁶ Por. tamże, s. 51–52.

niu problemów życiowych³⁷. Przekonanie Pietrasińskiego o znaczeniu własnej aktywności w osiąganiu mądrości i określaniu kształtu własnego życia znalazło rozwinięcie w jego koncepcji autokreacji, której omówienie wykracza już poza ramy niniejszego tekstu.

Implikacje dla edukacji

Pojmowanie mądrości – zgodnie z modelem berlińskim – w kategoriach eksperckiej wiedzy o życiu, czyli określonego typu „znawstwa”, implikuje założenie, iż mądrości można się uczyć. Badacze odcinają się jednak od sugestii, jakoby podejście to było zbyt poznawcze, ignorujące kompetencje emocjonalne i motywacyjne, które także są elementami mądrości. Skuteczność czynników sprzyjających rozwojowi mądrości, takich jak stymulujące otoczenie społeczne, dostępność dobrych systemów edukacyjnych czy właściwie funkcjonująca rodzina, zależy nie tylko od funkcjonowania intelektualnego (zdolności do uczenia się nowych rzeczy, rozumowania abstrakcyjnego lub też trafności przetwarzania informacji), ale także od dyspozycji i doświadczeń afektywnych (np. impulsywności, neurotyzmu, współczucia dla innych)³⁸. Okazuje się także, że rozwijaniu mądrości sprzyjają takie sytuacje, w których człowiek boryka się z trudnymi czy wręcz krytycznymi doświadczeniami życiowymi. Co istotne jednak, podejmowanie mądrych decyzji może być stymulowane i ćwiczone także w warunkach symulowanych. Badani przez zespół Baltesa udzielali mądrzejszych odpowiedzi wtedy, gdy wcześniej przedyskutowali je z inną osobą oraz dali sobie dodatkowy czas do namysłu lub gdy poprzedzili je wewnętrznym dialogiem z wyobrażoną osobą. Związane z mądrością procedury umysłowe mogą więc być uruchamiane nie tylko przez rzeczywiste, ale także przez wyobrażone interakcje społeczne³⁹.

³⁷ Tamże, s. 55–56.

³⁸ U. Kunzmann, *Różne podejścia do dobrego życia...*, s. 292.

³⁹ Zob. A. Dowgiert, D. Kuncewicz, *Rozumieć życie*, w: E. Trzebińska, *Oddziaływania psychologiczne na rzecz integracji osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa 2007, s. 38.

W tym celu mogą być wykorzystywane, od lat uznane także na gruncie pedagogiki, metody oparte na inscenizacji i dramie. W nawiązaniu do eksperymentów prowadzonych przez zespół Baltesa, uczniowie mogą na przykład otrzymać zadania przygotowania scenariusza bądź zainscenizowania monodramy, w której prowadzą dialog z wyobrażoną postacią uznawaną za mądrą, a z którą uczeń wstępnie w jakiejś kwestii się nie zgadza. Opis dialogu wewnętrznego lub opis połączony z inscenizacją powinien być ukierunkowany na osiągnięcie kompromisu, satysfakcjonującego „obie strony”. Dzięki takim ćwiczeniom uczniowie mogą stawać się bardziej świadomi wartości i przekonań własnych oraz innych ludzi. Uczą się „wewnętrznych negocjacji” i gotowości do zawierania kompromisów⁴⁰. Inspiracją dla nauczycieli mogą być tutaj także inne eksperymenty badaczy, na przykład „podróż na obłoku” usprawniająca podejmowanie mądrych decyzji z uwzględnieniem kontekstu kulturowego⁴¹.

Teoria Sternberga również zakłada, że mądrości można nauczać. Nie dokonuje się to jednak przez metody dydaktyczne polegające na przekazywaniu informacji, których przyswojenie weryfikuje się za pomocą testów zawierających pytania wielokrotnego wyboru. Podstawową zasadą leżącą u podstaw nauczania mądrości jest nie tyle uczenie dzieci, co powinny myśleć, ile jak powinny myśleć⁴². Uczniowie powinni więc być angażowani w działania, które rozwijają ich zdolność do myślenia refleksyjnego, dialogicznego i dialektycznego. Praktykowaniu refleksyjnego myślenia sprzyjać może zdaniem Roberta Sternberga zachęcanie uczniów do czytania klasycznych dzieł literatury i filozofii. Nie należy ulegać tendencji rezygnacji z tych dzieł na rzecz prac współczesnych, chyba że ich wartość jest porównywalna. Nauczyciele mogą pomagać uczniom w praktykowaniu refleksyjnego myślenia poprzez projektowanie działań edukacyjnych, które pozwolą im odkrywać i kształtować swoje własne wartości. Ponadto uczniowie powinni być zapoznani z różnymi użytecznymi strategiami metapoznawczymi,

⁴⁰ Zob. tamże, s. 43.

⁴¹ Zob. P. Baltes, J. Gluck, U. Kunzmann, dz. cyt., s. 135.

⁴² A. Reznitskaya, R.J. Sternberg, dz. cyt., s. 141.

takimi jak zadawanie pytań samemu sobie czy wykorzystanie kwestionariusza samoobserwacji. Sternberg proponuje także, aby uczniowie nie tylko zapoznawali się z maksymami mędrców, ale sami przez cały rok tworzyli i zapisywali w swoich zeszytach czy notebokach maksymy płynące z ich własnych doświadczeń. Generowanie własnych maksym na bazie różnych doświadczeń życiowych pomaga uczynić refleksję ważnym nawykiem umysłowym⁴³.

Mądre podejmowanie decyzji opiera się także na zdolności do myślenia dialogicznego. Znalezienie możliwie najlepszego rozwiązywania złożonego problemu wymaga uwzględniania różnych punktów widzenia i różnych perspektyw. Coś, co może na pierwszy rzut oka wydawać się dobrym rozwiązaniem, może okazać się złym wyborem, gdy uwzględni się perspektywę długoterminową lub weźmie pod uwagę interesy wspólnoty jako całości. W myśleniu dialogicznym uwzględnia się różne punkty odniesienia. Optymalne rozwiązania są wynikiem starannego rozważania różnych możliwości. W klasie nauczyciele mogą wspierać umiejętność myślenia dialogicznego u uczniów poprzez organizowanie sytuacji (np. dyskusji), w których istnieje możliwość rozpatrywania problemów z wielu punktów widzenia. Niektóre badania empiryczne wykazują poprawę umiejętności rozwiązywania źle ustrukturuowanych problemów w następstwie uczestniczenia w dyskusjach. Przykładem działań sprzyjających rozwojowi myślenia dialogicznego jest także program nauczania historii zaproponowany przez Sternberga. Zaleca się w nim, aby uczniowie analizowali różne materiały źródłowe, uczyli się oceny ich wiarygodności, wyciągali wnioski i budowali własną wizję świata⁴⁴.

Myślenie dialektyczne podkreśla dynamiczną integrację perspektyw przeciwnych. Wiedza jest konstruowana przez znajdowanie sposobów pogodzenia przeciwieństw. Można być na przykład radykalnym pacyfistą i sprzeciwiać się obecności lub interwencji wojskowej niezależnie od okoliczności. Z drugiej strony (antyteza) można argumentować, że ludzie mogą żyć tylko w wolności i poko-

⁴³ Zob. R.J. Sternberg, *Teaching for wisdom through history*, w: *Teaching for wisdom: cross-cultural perspectives on fostering wisdom*, M. Ferrari, G. Potworowski (red.), New York 2008, s. 44.

⁴⁴ Zob. tamże, s. 46–47.

ju, gdy ich granice są chronione przez siły zbrojne. Wreszcie synteza stanowiąca pojednanie, pogodzenie pozornie sprzecznych stanowisk wskazująca na przykład na możliwość ochrony granic w czasie sporu przez siły międzynarodowe. Proces ten nie kończy się jednak na pogodzeniu dwóch przeciwnych poglądów. Synteza staje się nową tezą, która jest ponownie negowana w kolejnej serii dialektycznego myślenia. W takim myśleniu źródłem wiedzy nie jest nauczyciel lub książka, ale raczej uczeń, a wiedza postrzegana jest jako system dynamiczny, złożony, relatywny i zmieniający się. Badania empiryczne wskazują, iż takie podejście sprzyja większemu zaangażowaniu w uczenie się, większej wytrwałości w realizacji zadania oraz głębszemu zrozumieniu i integracji materiału⁴⁵.

Robert J. Sternberg wyprowadza ze swojej teorii konkretne reguły pedagogiczne służące wspieraniu rozwoju mądrości w klasie szkolnej. Jak sam zauważa, obejmują one niektóre zasady już realizowane, ale także kilka takich, które obecnie zdają się niedostrzegane w wielu klasach.

1. Zapoznaj uczniów z przekonaniem, że tradycyjne umiejętności i osiągnięcia nie są jedynym czynnikiem gwarantującym satysfakcjonujące życie. Wiele osób zostaje „uwięzionych” w swoim życiu i pomimo odzucia tradycyjnego sukcesu czuje, że w ich życiu brakuje spełnienia. Spełnienie nie jest alternatywą sukcesu, ale dla większości ludzi jest to raczej aspekt, który wykracza poza ceny, promocje, ogromne domy itd.
2. Pokaż, że mądrość ma kluczowe znaczenie dla satysfakcjonującego życia.
3. Naucz uczniów przydatności współzależności – wzrastający przypyływ podnosi wszystkie statki; odpływ może je zatopić.
4. Bądź wzorem do naśladowania mądrości, ponieważ to, co robisz jest ważniejsze od tego, co mówisz. Mądrość jest czynnością zależną od działań i mądre działania muszą zostać zademonstrowane.

⁴⁵ Por. R.J. Sternberg, *Teaching for wisdom through history...*, s. 47–48.

5. Nakłoń uczniów do poczytania o mądrych osądach i podejmowaniu decyzji, aby zrozumieli, że takie środki osądzania i podejmowania decyzji istnieją.
6. Pomóż uczniom nauczyć się rozpoznawać swoje własne interesy, ale także interesy innych ludzi i innych instytucji.
7. Pomóż uczniom nauczyć się równoważyć swoje własne interesy, ale także interesy innych ludzi i innych instytucji.
8. Naucz uczniów, że ważne są środki, którymi osiąga się cel, a nie sam cel.
9. Pomóż uczniom nauczyć się ról adaptacji, kształtowania i wyboru oraz naucz, jak je zrównoważyć. Mądre osądy zależą po części od wybierania wśród tych odpowiedzi.
10. Zachęcaj uczniów do krytyki i integracji własnych wartości w swoim myśleniu.
11. Zachęcaj uczniów do dialektycznego myślenia, zdawania sobie sprawy, że pytania i odpowiedzi zmieniają się w miarę upływu czasu i że odpowiedzi na ważne życiowe pytania mogą się różnić w różnych okresach ich życia (np. pytanie czy iść do college'u).
12. Pokaż uczniom znaczenie dialogicznego myślenia, dzięki któremu zrozumieją interesy i idee z wielu punktów widzenia.
13. Naucz uczniów szukania, a następnie starania się dotarcia do wspólnego dobra – dobra, gdzie każdy wygrywa, nie tylko ci, z którymi się identyfikują.
14. Wspieraj i nagradzaj mądrość.
15. Naucz uczniów nadzorowania zdarzeń w ich życiu i własnych procesów myślowych o tych wydarzeniach. Jednym ze sposobów nauczenia się rozpoznawania interesów innych jest zacząć identyfikować własne.
16. Pomóż uczniom zrozumieć znaczenie zaszczepienia się przed presją nierównoważonych własnych interesów i interesów małych grup⁴⁶.

⁴⁶ Por. R.J. Sternberg, *Why Schools...*, s. 238.

Robert Sternberg proponuje także ramowy program nauczania mądrości w szkole, na który składa się dwanaście tematów realizowanych raz w tygodniu przez dwanaście tygodni.

1. Co to jest mądrość? – część 1 (analiza teorii potocznych).
2. Co to jest mądrość? – część 2 (analiza znanych definicji mądrości).
3. Dlaczego mądrość ma znaczenie dla jednostki, społeczeństwa i świata?
4. Niektóre wielkie idee powiązane z mądrością – część 1 (powszechne dobro).
5. Niektóre wielkie idee powiązane z mądrością – część 2 (znaczenie wartości).
6. Niektóre wielkie idee powiązane z mądrością – część 3 (znaczenie różnych interesów).
7. Niektóre wielkie idee powiązane z mądrością – część 4 (znaczenie odpowiedzi płynących ze środowiska).
8. Integracja – znane przykłady mądrych ludzi; dlaczego uważani są za mądrych?
9. Zastosowanie mądrości na przestrzeni wieków – część 1 (czasy wcześniejsze).
10. Zastosowanie mądrości na przestrzeni wieków – część 2 (czasy obecne).
11. Zastosowanie mądrości w codziennym życiu uczniów.
12. Zastosowanie mądrości w tworzeniu lepszego świata⁴⁷.

Programy nauczania mądrości opracowane przez Sternberga były testowane i weryfikowane we współpracy z nauczycielami, między innymi wśród uczniów w wieku gimnazjalnym. Generalnie jednak badacz opowiada się za infuzyjnym modelem nauczania mądrości niż tworzeniem odrębnych programów⁴⁸.

Istotne dla edukacji ku mądrości wnioski wynikają także z koncepcji Johna Meachama. Autor uważa, że tylko raczej ograniczony i unikalny zestaw doświad-

⁴⁷ Por. tamże, s. 240.

⁴⁸ Zob. R.J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence...*, s. 168.

czeń może być pomocny w osiągnięciu mądrości. Doświadczenia te nabywa się w specyficznym klimacie nazwanym przez niego „atmosferą mądrości”. Atmosfera mądrości wyznacza pewne ramy relacji międzyludzkich, w których można bezpiecznie odkryć i ujawnić ograniczenia i wątpliwości dotyczące tego, co się wie⁴⁹. Dogmatyczne podejście do wiedzy towarzyszące zwykle izolacji społecznej i egocentryzmowi, sprawia, że trudne lub nawet niemożliwe jest słuchanie opinii innych i szacunek dla nich. I odwrotnie, paraliżujące wątpliwości osłabiające zdolność prowadzenia dialogu z innymi czy wymiany poglądów uniemożliwiają stworzenie atmosfery sprzyjającej mądrości. Atmosfera mądrości to specyficzny klimat intelektualny, w którym bez lęku można stawiać pytania, wyrażać swoje wątpliwości, niepewności, w którym niejasności i sprzeczności można tolerować i w którym nikt nie czuje się zmuszony do przyjęcia zamkniętej pozycji obronnej⁵⁰.

O taką atmosferę trudno jednak w edukacji szkolnej. Meacham twierdzi, że tradycyjne nauczanie szkolne przyzwyczaja uczniów do traktowania wiedzy jako sumy poszczególnych jej elementów, co sprzyja fałszywemu poczuciu kompetencji. Uważa, że z perspektywy rozwoju mądrości korzystniejsze jest łączenie posiadanej wiedzy z formułowaniem wątpliwości i stawianiem nowych pytań⁵¹. W szkołach nacisk położony jest na absorpcję jak największej ilości informacji, a nie na stawianie pytań, wyrażanie wątpliwości czy krytyczną ocenę tego, co jest już znane. Nauczyciele niezbyt często, zdaniem Meachama, prowadzą lekcje w taki sposób, aby uczniowie mogli opuścić klasę mniej pewni swojej wiedzy i tym samym być może bardziej mądrzy. Zamiast tego utwierdza się ich w przekonaniu, że przyswajając informacje i fakty, wiedzą już wszystko⁵².

Spostrzeżenia Johna A. Meachama, choć pokazują niezbyt optymistyczny obraz szkolnego nauczania, sugerują jednocześnie, iż „atmosferę mądrości” można świadomie tworzyć i kształtować. Dużą rolę mają tu do odegrania sami na-

⁴⁹ J.A. Meacham, *The loss of wisdom...*, s. 209.

⁵⁰ Tamże, s. 208.

⁵¹ Zob. A. Dowgiert, D. Kuncewicz, dz. cyt., s. 43.

⁵² J.A. Meacham, *The loss of wisdom...*, s. 205.

uczyciele. Jedyna w tym wyborze koncepcja mądrości polskiego autora, Zbigniewa Pietrasińskiego, zawiera równie istotne uwagi dotyczące potrzeby, znaczenia i możliwości świadomego wspierania rozwoju mądrości. Jak już wyżej wykazano, autor dostrzega różne drogi do osiągnięcia mądrości, zaznacza także, iż mądrość jest w znacznej mierze wynikiem uczenia się incydentalnego, które następuje od przypadku do przypadku i nie ma charakteru czynności zamierzonej, kierowanej czy opartej na jakiejś metodzie. Uczynienie tego procesu bardziej świadomym, przez wyrobienie odpowiedniego nastawienia, zwiększyłoby zdaniem Pietrasińskiego jego efekty. Autor powołuje się tu na ogólne prawo uczenia się, które mówi, iż:

(...) świadome nastawienie na spostrzeganie i zapamiętywanie pewnych faktów sprzyja ich zapamiętaniu, podczas gdy brak takiego nastawienia powoduje zwykle szybkie zapominanie nawet powtarzających się zdarzeń⁵³.

Warto podejmować świadomą pracę nad osiągnięciem cech człowieka mądrego, ponieważ łączy się to nie tylko ze zdobyciem głębokiej kultury wewnętrznej, ale także z korzyściami czysto praktycznymi w postaci dobrego, godziwego życia. Nieuzasadnione zdaniem Pietrasińskiego są obawy, jakoby cel ten był dostępny tylko nielicznym, ponieważ mądrość jest właściwością stopniowalną, a nie czymś, co można albo osiągnąć w pełni, albo nie mieć wcale. Mądrość można porównać raczej do góry, na którą się wspinamy, aby mieć bardziej rozległy widok na panoramę życia. Nawet jeśli nie uda się osiągnąć szczytu, i tak wiele zyskujemy, stając się pełniejszymi ludźmi⁵⁴.

Zbigniew Pietrasiński uważa, że mądrość ma walor integrujący. Nie mając takiego celu, nauczyciele traktują uczniów jak magazyny, które należy wypełniać kolejnymi wiadomościami i umiejętnościami. Tak też traktują siebie sami

⁵³ Z. Pietrasiński, *Sztuka uczenia się...*, s. 55.

⁵⁴ Tamże.

uczniowie. Gdy celem staje się coraz mądrzejszy człowiek, wówczas fragmenty wiedzy łatwiej się łączą w zrozumiałą i lepiej zintegrowaną całość, stanowiącą istotny i atrakcyjny cel rozwoju osobistego. Powrót do mądrości może, zdaniem Pietrasińskiego, odegrać istotną rolę w przewyżczeniu fragmentaryzacji kształcenia umysłu i osobowości, zwiększając świadomy udział jednostek w rozwoju osobistym⁵⁵.

Zakończenie

Mądrość od wieków była tematem dyskusji filozofów i teologów. Od ponad trzydziestu lat w dyskusji tej uczestniczą także psychologowie⁵⁶ i coraz częściej pedagodzy. Zreferowane w tym tekście cztery psychologiczne koncepcje, mimo iż wychodzą z różnych założeń teoretycznych oraz stosują różne metody badań i pomiaru mądrości, pozwalają wyprowadzić kilka wspólnych wniosków. Kluczowym z punktu widzenia postawionych we wstępie do tego tekstu pytań jest ten, że rozwój mądrości można wspierać poprzez właściwie rozumianą edukację. Stwierdzenie „mądrości można nauczać” nie oznacza jednak przekazywania wiedzy o mądrości, ale raczej kształtowanie odpowiedniego stosunku do wiedzy oraz rozwijanie zdolności do myślenia refleksyjnego. Mądrość opiera się na wiedzy, lecz się do wiedzy nie sprowadza. Istotny jest dla niej nie tylko komponent intelektualny, ale także emocjonalny i motywacyjny. Postrzeganie mądrości jako postawy (J.A. Meacham) wskazuje także na możliwość jej kształtowania w procesie wychowania. Wszyscy autorzy są też zgodni co do tego, iż różne są drogi i sposoby osiągnięcia mądrości. Te jednak najczęściej wskazywane dają się sprowadzić do trzech wymienionych przez Konfucjusza: „Na trzy sposoby możemy zdobyć mądrość:

⁵⁵ Z. Pietrasiński, *Mądrość...*, s. 72.

⁵⁶ Zwykle przytacza się tu prace Vivian Clayton z początku lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, szczególnie zaś *Wisdom and intelligence: The nature and function of knowledge in the later years*, „Journal of Aging and Human Development” 1982, vol. 15. Nie można jednak zapominać, że Zbigniew Pietrasiński zaprezentował swoją koncepcję mądrości w wydanej po raz pierwszy w 1960 roku książce pt. *Sztuka uczenia się*.

pierwszy, przez refleksję, jest najszlachetniejszy; drugi, przez naśladowanie, jest najłatwiejszy i trzeci przez doświadczenie, jest najbardziej gorzki⁵⁷. Sposoby te są znane i mogą być z powodzeniem wykorzystane także w edukacji formalnej.

Rozwijaniu zdolności do refleksyjnego myślenia mogą służyć omawiane tu już propozycje Roberta J. Sternberga. Cenne wskazania i konkretne metody edukacji do refleksji możemy znaleźć także w pracy Wandy Woronowicz pt. *Problemy edukacji refleksyjnej*. Naśladownictwo jest mechanizmem leżącym u podstaw metody wychowania funkcjonującej pod nazwą „metody działania własnym przykładem” lub „metody dawania dobrego przykładu”, czasami także jako „metody modelowania”⁵⁸. Źródłem doświadczeń sprzyjającym rozwojowi mądrości mogą być zaś odpowiednio zorganizowane sytuacje wychowawcze, których rola z definicji do tego właśnie się sprowadza⁵⁹.

Omawiane koncepcje wskazują także, iż mądrość jest właściwością stopniowaną. Oznacza to, iż wszyscy mogą dążyć do mądrości, choć nie wszyscy osiągną ją w równym stopniu. Osiągnięcie nawet najniższego poziomu mądrości zmienia jednak perspektywę postrzegania świata, czyniąc nas lepszymi ludźmi. Uświadomienie sobie faktu, iż mądrość – w rozumieniu zaprezentowanych tu koncepcji – może być przedmiotem świadomych zabiegów, jest pierwszym krokiem na drodze do edukacji ku mądrości. Droga ta jednak nadal pozostaje skalista. Cytowany wielokrotnie w tym tekście Sternberg dostrzega kilka powodów takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, utrwalone struktury edukacyjne są trudne do zmiany. Mądrości nie uczy się w szkołach. Ogólnie rzecz biorąc, nie jest ona nawet przedmiotem dyskusji. Po drugie, wiele osób nie widzi wartości w nauce czegoś, co nie skupia się przede wszystkim na podnoszeniu wyników tradycyjnych testów. Nauczanie dla mądrości nie jest niezgodne z podnoszeniem tych wyników, ale nauka do testów nie jest jego nadrzędnym celem. Po trzecie,

⁵⁷ Cyt. za: G. Bolton, *Reflective Practice: Writing and Professional Development*, SAGE Publications Ltd., London 2010, s. 25.

⁵⁸ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005, s. 191.

⁵⁹ Zob. A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979, s. 192.

znacznie trudniej jest rozwijać mądrość niż inne rodzaje osiągnięć, które mogą być rozwijane, a następnie łatwo sprawdzane poprzez testy wielokrotnego wyboru. Wreszcie, po czwarte, ludzie, którzy zdobyli władzę i wpływy w społeczeństwie za pośrednictwem jednego z takich środków, jak pieniądze, wysokie wyniki testów, wpływ rodziców lub cokolwiek innego, raczej nie chcieliby zrezygnować z tych uprawnień albo zobaczyć nowe kryterium, według którego nie byłoby tak wysoko cenieni⁶⁰. Wszystko to sprawia, że droga do edukacji ku mądrości nie jest łatwa ani prosta. Ale to droga jedyna, by uczynić świat lepszym, nadać życiu ludzkiemu sens, przywrócić właściwe proporcje i skalę ważności spraw, uwolnić się od ciasnego egoizmu i małostkowego myślenia.

David Barry, amerykański publicysta, felietonista i satyryk, nagrodzony w 1988 roku literacką Nagrodą Pulitzera za „konsekwentnie efektywne wykorzystanie humoru jako narzędzia do zaprezentowania świeżego spojrzenia na poważne sprawy”⁶¹, zauważył, że ze współczesnych programów telewizyjnych płynie przesłanie, iż „potrzeba prawdy, mądrości i pokoju na świecie błędnie w porównaniu z potrzebą pasty do zębów, która oferuje bielsze zęby i świeższy oddech”⁶². Jeśli edukacja zagubi to, co istotne, jeśli jej celem nie będzie mądrość, wówczas być może ludzie zachowają białe zęby, lecz czy będą je prezentować w szczerym, odwzajemnionym uśmiechu?

⁶⁰ Por. R.J. Sternberg, *Teaching for Wisdom in Our Schools*, „The Newsletter for the Center for Development and Learning”, March 2003, vol. 8, no 2, s. 10.

⁶¹ Zob. Pulitzer Prize Winners 1988, <http://www.pulitzer.org/awards/1988> (18.05.2011).

⁶² Zob. Comedy Zone, <http://www.comedy-zone.net/quotes/Comedians/barry-dave.htm> (18.05.2011).

Bibliografia

- Baltes P., Gluck J., Kunzmann U., *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia*, tłum. M. Szuster, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, J. Czapiński (red.), Warszawa 2004.
- Bolton G., *Reflective Practice: Writing and Professional Development*, SAGE Publications Ltd., London 2010.
- Comedy Zone, <http://www.comedy-zone.net/quotes/Comedians/barry-dave.htm> (18.05.2011).
- Definitions and Conceptions of Giftedness*, R.J. Sternberg, S.M. Reis (red.), California 2004.
- Dowgiert A., Kuncewicz D., *Rozumieć życie*, w: *Oddziaływania psychologiczne na rzecz integracji osób z ograniczeniami sprawności*, E. Trzebińska (red.), Warszawa 2007.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979.
- Jodkowski K., *Milczące funkcjonowanie paradygmatu*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 1 (182).
- Kunzmann U., *Różne podejścia do dobrego życia: emocjonalno-motywacyjny wymiar mądrości*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, S.S. Joseph, P.A. Lindley (red.), przeł. A. Jaworska-Surma, Warszawa 2007.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005.
- Meacham J.A., *The loss of wisdom*, w: *Wisdom: its nature, origins, and development*, R.J. Sternberg (red.), New York 1990.
- Meacham J.A., *Wisdom and the context of knowledge: Knowing that one doesn't know*, w: *On the development of developmental psychology*, D. Kuhn, J.A. Meacham (red.), Basel, New York 1983.
- Mello A. de, *Modlitwa żaby II, Księga opowiadań medytacyjnych*, tłum. z ang. B. Żak, Poznań 2002.
- Olejnik M., Niemczyński A., *Triarchiczny model mądrości na tle współczesnych psychologicznych koncepcji mądrości*, „Studia Psychologiczne” 1993, t. XXXI, z. 1.
- Pietrasiniński Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001.
- Pietrasiniński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.
- Pietrasiniński Z., *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1990.
- Pulitzer Prize Winners 1988, <http://www.pulitzer.org/awards/1988> (18.05.2011).

- Reznitskaya A., Sternberg R.J., *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, S.S. Joseph, P.A. Lindley (red.), przeł. A. Jaworska-Surma, Warszawa 2007.
- Staudinger U.M., *The Study of Life Review. An Approach to the Investigation of Intellectual Development Across Life Span*, Berlin 1989.
- Sternberg R.J., *Teaching for Wisdom in Our Schools*, „The Newsletter for the Center for Development and Learning”, March 2003, vol. 8, no 2.
- Sternberg R.J., *Teaching for wisdom through history*, w: *Teaching for wisdom: cross-cultural perspectives on fostering wisdom*, M. Ferrari, G. Potworowski (red.), New York 2008.
- Sternberg R.J., *The WICS model of organizational leadership*, Working Papers, Center for public leadership, Harvard University, Spring 2005.
- Sternberg R.J., *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, vol. 36, issue 4.
- Sternberg R.J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, New York 2003.



ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

Niemiecki poeta Reiner Maria Rilke mieszkał przez pewien czas w Paryżu. Aby dojść na uniwersytet, codziennie przechodził w towarzystwie swej francuskiej przyjaciółki bardzo ruchliwą ulicą.

Na rogu tej ulicy mijali żebraczkę, proszącą przechodniów o jałmużnę. Kobieta zawsze siedziała w tym samym miejscu, nieruchomo jak posąg, z wyciągniętą ręką i oczami wbitymi w ziemię.

Rilke nigdy jej nic nie dawał, podczas gdy jego przyjaciółka czasem rzucała jakąś monetę.

Pewnego dnia zdziwiona młoda Francuzka zapytała poetę:

– Dlaczego nigdy nic nie dajesz tej biedaczce?

– Powinniśmy podarować coś jej sercu, a nie jej dłoniom – odparł.

Następnego dnia Rilke przyniósł przepiękną, zaledwie rozkwitłą różę, włożył ją w ręce żebraczki i chciał pospiesznie odejść.

Wtedy zdarzyło się coś nieoczekiwanego: żebraczka podniosła oczy, popatrzyła na poetę, podniosła się z ziemi, ujęła jego dłoń i ucałowała ją. Potem odeszła, przyciskając do piersi różę.

Przez cały tydzień nikt jej nie widział. Lecz po ośmiu dniach znowu powróciła na swoje miejsce. Cicha i nieruchoma jak zwykle.

– Ciekawa jestem, z czego żyła przez te wszystkie dni? – spytała młoda przyjaciółka poety.

– Żyła różą – odparł Rilke¹.

*Wychowanie jest poszukiwaniem i odnajdywaniem człowieka w jego godności.
Wymaga miłości kierowanej mądrością.*

¹ B. Ferrero, *Ważna róża*, Warszawa 1998, s. 3.

NOTY O AUTORACH

Lucyna Dziaczkowska – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, kierownik Katedry Filozofii Wychowania tamtejszego Instytutu Pedagogiki. Zainteresowania badawcze: zróżnicowanie wiedzy pedagogicznej, podmiot i podmiotowość w refleksji pedagogicznej oraz w praktyce wychowawczej, osoba i czyn wychowawcy (w kontekście filozofii Karola Wojtyły).

Andrzej Michał de Tchorzewski – profesor doktor habilitowany nauk humanistycznych, kierownik Zakładu Pedagogiki w Instytucie Nauk Humanistycznych Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Zainteresowania badawcze: teoria wychowania, pedeutologia, aksjologia pedagogiczna i pedagogika rodziny.

Ks. Mirosław Mróz – profesor doktor habilitowany nauk teologicznych w zakresie teologii moralnej, doktor filozofii, kierownik Zakładu Teologii Moralnej i Katolickiej Nauki Społecznej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Zainteresowania badawcze: filozofia scholastyczna i personalistyczna, teologia moralna i etyka św. Tomasza z Akwinu, zwłaszcza aretologia.

Krzysztof Kalka – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie filozofii, profesor Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej. Zainteresowania badawcze: etyka, antropologia filozoficzna, filozofia społeczna, filozofia średniowieczna, bioetyka.

Krzysztof Wojtkiewicz – doktor habilitowany teologii, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, kierownik Katedry Teologii Dogmatycznej Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego oraz kierownik studiów podyplomowych z teologii. Kierunki prac badawczych: teologia trynitarna, personalizm, antropologia filozoficzna i teologiczna, ekumenizm, eklezjologia i teologia polityczna.

Ewa Kwiatkowska – magister teologii i pedagogiki, asystent w Katedrze Pedagogiki i Psychologii Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze skupiają się wokół problematyki wychowania seksualnego, filozofii wychowania, wychowania integralnego.

Wiesława Wołoszyn-Spirka – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, starszy wykładowca na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, autorka opracowań podejmujących tematykę podstaw etyki nauczycielskiej w nurcie filozofii i etyki arystotelesowsko-tomistycznej. Zainteresowania badawcze: pedagogika, etyka zawodowa, antropologia filozoficzna i kulturowa, filozofia wychowania.

Katarzyna Uzar – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, asystent w Katedrze Filozofii Wychowania Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Teoretyk i praktyk pracy pedagogicznej z osobami starszymi. Zainteresowania naukowe: gerontologia społeczna, pedagogika starości, animacja społeczno-kulturalna osób starszych, filozofia wychowania, pedagogika personalistyczna.

Dorota Szarkowicz – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki na Uniwersytecie Szczecińskim. Zainteresowania badawcze: geneza, rozwój i stan ortopedagogiki w obszarze niemieckojęzycznym, pedagogiczne wspomaganie osób niepełnosprawnych oraz psychopedagogiczne aspekty życia osób z niepełnosprawnością ruchową.

Cezary Hendryk – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, dyrektor tego Instytutu. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół pedagogiki szkoły wyższej, etycznych aspektów oddziaływań wychowawczych, pedeutologii oraz problemów związanych z wykorzystaniem technologii informacyjnej w edukacji.