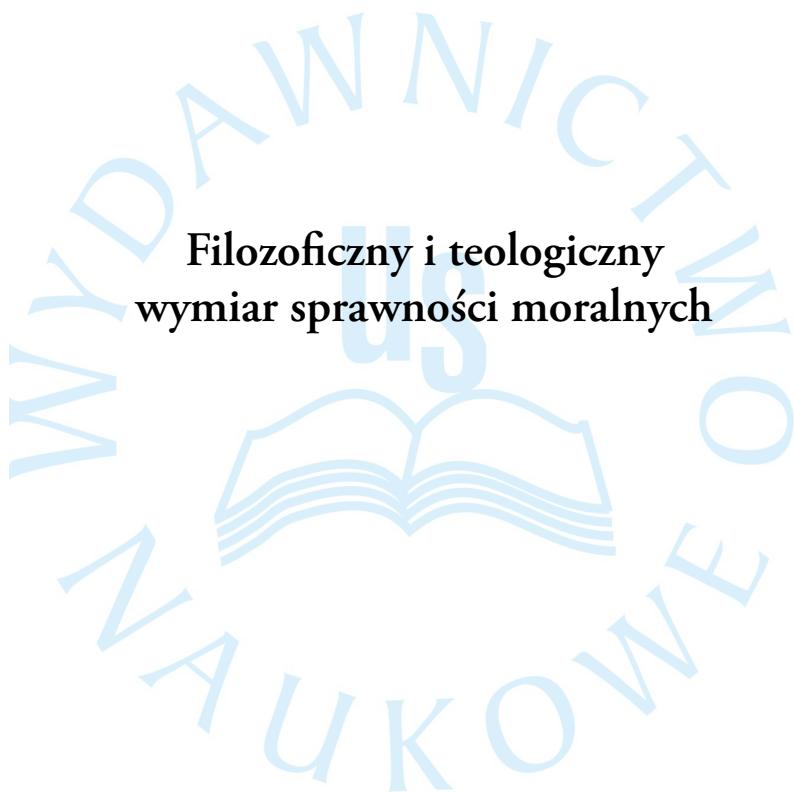


**Filozoficzny i teologiczny
wymiar sprawności moralnych**



Uniwersytet Szczeciński
ROZPRAWY I STUDIA T. (CMXI) 837

Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych

Redakcja naukowa
Iwona Jazukiewicz
Ewa Kwiatkowska

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

dr hab. prof. Krzysztof Kalka

Redakcja

Magdalena Kot

Korekta

Aleksandra Grzemska

Skład komputerowy

Agnieszka Kozioł

Projekt okładki

Paweł Kozioł

Projekt logo

„Sprawności moralne w wychowaniu”

Piotr Kryk

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2012

ISBN 978-83-7241-886-9

ISSN 0860-2751

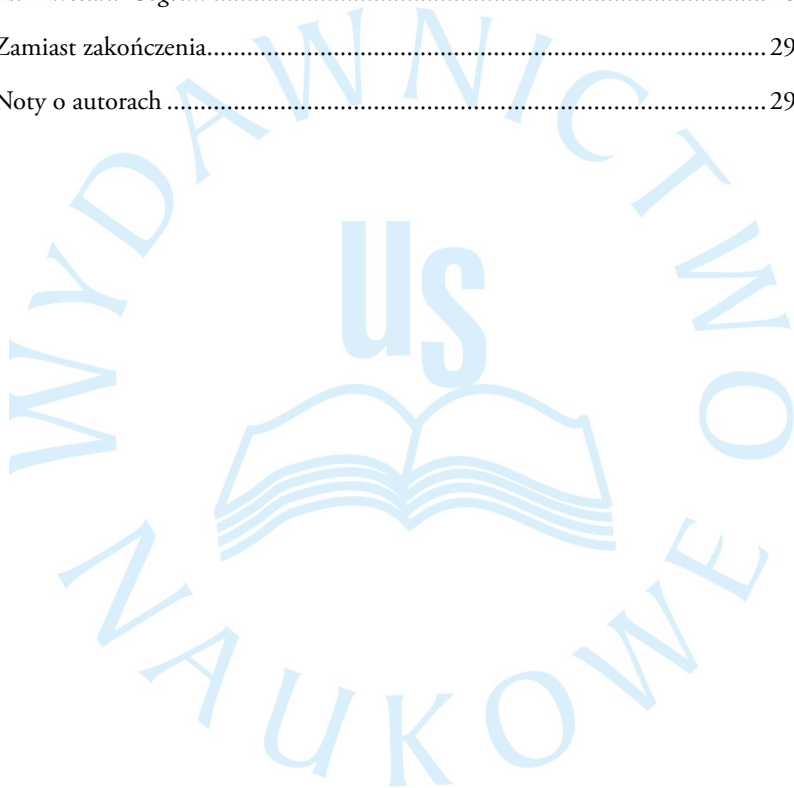
Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Wydanie I. Ark. wyd. 14,5. Ark. druk. 18,5. Format A5.

Spis treści

Wprowadzenie	7
Filozofia wychowania: uwagi na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach <i>Ks. Mirosław Mróz</i>	13
Sprawności moralne a odmienność religijna. Przykład franciszkańskich szkół na Bliskim Wschodzie (XVII–XX wiek) <i>Mieczysław Paczkowski OFM</i>	49
Myślenie magiczne i myślenie religijne a wychowanie <i>Ks. Marcin Cholewa, Ks. Marek Gilski</i>	87
Natura ludzkich cnót – charakterystyka porównawcza koncepcji Stagiryty i Akwinaty <i>Teresa Bojarska-Szot</i>	107
Alasdair MacIntyre czy Jacek Woroniecki? W poszukiwaniu teorii cnoty inspirującej dla pedagogiki <i>Jarosław Horowski</i>	121
„Pedagogika wieczysta” o. Jacka Woronieckiego <i>Marek Nowak OP</i>	155
Integralne wychowanie w nauczaniu J. Ratzingera – Benedykta XVI <i>Ks. Dominik Lubiński</i>	179
Samokształtowanie osoby w ujęciu Mariana Pirożyńskiego <i>Ks. Roman Misiak</i>	203
Filozoficzne konteksty aksjologii wychowania. Emocje <i>Sławomir Krzyska</i>	227

Księga Tobiasza (4,1–21) a sprawności moralne w wychowaniu <i>Piotr Goniszewski</i>	247
Wychowanie moralne w świetle nowej <i>Podstawy programowej</i> <i>katechezy Kościoła katolickiego w Polsce</i> <i>Ks. Mirosław Gogolik</i>	269
Zamiast zakończenia.....	293
Noty o autorach	295



Wprowadzenie

Myśl o wychowaniu wyraża troskę o jakość życia człowieka: wychowawcy i wychowanka. Zagadnienie „Jak żyć?” należy do podstawowych pytań etycznych, a poszukiwanie na nie odpowiedzi skłania do namysłu nad celem i sensem egzystencji. W wymiarze praktycznym życie konkretnej osoby stanowi zawsze określoną odpowiedź na pytanie o to, jak żyć. Człowiek przecież nie tylko „jest”, lecz także w określony sposób „odnosi się” do swojego bycia¹. Nie chodzi więc o jakiekolwiek bycie, lecz takie, które można opisać w kategorii moralnego dobra.

Takie właśnie bycie jest słuszną odpowiedzią na naturę człowieka: jego rozumność, wolność i zdolność do uczuć wyższych. To także jedyna słusza odpowiedź na godność: swoją oraz drugiej osoby. Człowiekowi należy się bezwarunkowy szacunek w tym, kim „jest”, a także w tym, kim „może” być – osobą mądrą. A mądrość to znacznie więcej niż inteligencja. Wymaga usprawniania wszystkich sfer poddających się zmianie: nie tylko rozumu, lecz także woli i uczuć. Usprawnienia w tych zakresach są przedmiotem wychowania. To ono pozostaje nadzieją zmiany, że świat jednak będzie bardziej zainteresowany człowiekiem niż techniką. Gdyby człowiek współczesny spojrzął w lustro, co mógłby w nim zobaczyć? Lata jak ptak, pływa jak ryba, sondy wysyła aż na Marsa, nawet potrafi klonować życie... Jednocześnie żyje pośpiesznie, bywa zmęczony życiem, podejmuje decyzje, kierując się bardziej własnym interesem niż moralnością; czyni więcej tego, co wypada zamiast tego, co właściwe; uczy dzieci sprytu zamiast szczerości. Do urzeczywistnienia tej nadziei wychowania niezbędne są sprawności moralne wychowawcy, a rezultatem tego urzeczywistnienia powinny być sprawności moralne wychowanka.

Celem poznawczym przygotowanej monografii jest więc intelektualne zatrzymanie się przy zagadnieniu niezmiennie istotnym dla wychowania, a przez

¹ K. Michalski, *Heidegger*, w: M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, tłum. K. Michalski, Warszawa 1977, s. 9.

to dla życia człowieka w ogóle, i to w różnych jego wymiarach². Spojrzenie filozoficzne oraz teologiczne uwypuszcza mądrościowe inklinacje sprawności moralnych w wychowaniu. Pierwsze ukazuje dynamizm natury człowieka; drugie – dynamizm natury i łaski. Interpretacja filozoficzna ma specyficzny układ: koncepcja sprawności moralnych jest wpisywana w koncepcję człowieka, a ta z kolei w koncepcję bytu; przeplatają się w niej różne wątki, które jednych dzielą, a innych łączą. Interpretacja teologiczna jest jednorodna, co oznacza jej wewnętrzną niesprzeczność, ale nie wyklucza zewnętrznej niezgodności rozumianej jako przyjęcie lub odrzucenie jej przez poszczególne osoby. Obydwa spojrzenia wiążą kategorię sprawności moralnych ze szczęśliwością człowieka, będącą jego naturalnym pragnieniem.

Z akceptacją należy przyjąć decyzję Autorów, by zatrzymać uwagę Czytelników przy tematyce cnoty. Pojęcie to onieśmiela pedagogów, będąc postrzegane jako specyficzne, przede wszystkim, dla teologii. Jest to ze stratą dla myśli o wychowaniu, ponieważ w wymiarze przyrodzonym cnota stanowi dziedzictwo wspólne dla wszystkich, bez względu na światopogląd i wyznanie. Od czasów antycznej Grecji właśnie w tym słowie przekazywana jest egzystencjalna refleksja o kształcie dobrego życia w wymiarze moralnym. Ze względu na to, że niektórzy czynią z cnoty barierę dla siebie i innych, w tytule monografii pozostawiono pojęcie sprawności moralnych. Prawdopodobnie jednak praktyczną konsekwencją opublikowania poniższych tekstów będzie zachęcenie pedagogów do refleksji na temat istoty i znaczenia cnoty w wychowaniu. Dla wychowania cnota jest i dziedzictwem, i aktualnością. Taką dewizę można przypisać każdemu tekstowi zaproponowanemu do lektury w niniejszej publikacji.

Prezentowane w monografii artykuły dotyczą zarówno teoretycznego, jak i praktycznego aspektu sprawności moralnych rozpatrywanych w wymiarze filozoficznym i teologicznym. Wiedza, przemyślenia oraz doświadczenia Autorów

² Kolejne wymiary zostały zinterpretowane w monografiach: *Etyczny i aksjologiczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu* oraz *Sprawności moralne w wychowaniu – wyzwania i rzeczywistość*, I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.).

mogą stać się przyczynkiem i kanwą do prowadzenia naukowych oraz osobistych rozważań nad wychowaniem, a także cennym źródłem w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: „Jak żyć?” oraz „Jak wychowywać?”.

Monografię otwiera artykuł Mirosława Mroza traktujący o filozofii wychowania. Na podstawie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach, Autor wskazuje zarówno na renesans etyki cnót, jak i wielowiekowe dziedzictwo nauki o nich. Artykuł kładzie podwaliny pod rozumienie Tomaszowej koncepcji oraz ukazuje implikacje klasycznej koncepcji arystotelesowsko-tomistycznej dla współczesnej pracy wychowawczej, szeroko omawiając ją w odniesieniu do cnót różnego rodzaju. Artykuł w przystępny sposób przybliży, wydawać by się mogło zawile, zagadnienia filozofii wychowania, wypuklając jej praktyczne implikacje, wprowadza Czytelników w problematykę wychowania oraz związanych z nim cnót w ujęciu jednej z podstawowych koncepcji europejskiej humanistyki.

Mieczysław Paczkowski w swoim artykule podejmuje zagadnienie sprawności moralnych w perspektywie odmienności religijnej, opierając się na przykładzie franciszkańskich szkół na Bliskim Wschodzie. Autor podkreśla, że wiele ze współczesnych zagadnień sięga głęboko w przeszłość. Artykuł analizuje historię franciszkańskich szkół w tym rejonie świata oraz wskazuje na współczesne wyzwania w kwestii odmienności religijnej w praktyce edukacyjnej. Wydaje się, że podjęcie trudnego zagadnienia różnorodności religijnej w powiązaniu ze sprawnościami moralnymi ma szczególne znaczenie współcześnie, w dobie wielokulturowości i możliwości swobodniejszego niż kiedykolwiek wcześniej doświadczania kontaktów z odmiennymi religiami i kulturami. Kontakty te zaś stwarzają możliwość, a zarazem konieczność zajęcia wobec nich określonego stanowiska.

Marcin Cholewa oraz Marek Gilski w interesujący sposób przedstawiają Czytelnikom drogę ewolucji myślenia człowieka, od myślenia magicznego do religijnego, ukazując na szlaku tego procesu miejsce, znaczenie i możliwości wychowania. Autorzy odpowiadają w tekście na pytanie: „Co oznacza twierdzenie, że sprawności moralne są, w pewnym sensie, pochodną sposobu myślenia i war-

tościowania?”. Interesujące może być dla Czytelników dowodzenie, że nie ma innej moralności niż moralność myślenia.

Czytając artykuł Teresy Bojarskiej-Szot, można poznać istotę Arystotelesowskiej oraz Tomaszowej koncepcji natury ludzkich cnót. Bez znajomości tychże ujęć, fundamentalnych dla filozofii europejskiej, trudno podążać za naukowym dyskursem dotyczącym sprawności moralnych w ogóle. Autorka wprowadza Czytelnika w interesujące zagadnienie rozumienia poszczególnych cnót przez obu filozofów. Wskazując elementy podobne i różnicujące te koncepcje oraz ontyczno-antropologiczne podstawy rozstrzygnięć proponowanych przez filozofów, pobudza poznawczo do podjęcia osobistej refleksji nad ich niegasnącą aktualnością.

Swego rodzaju nawiązanie do zaprezentowanej przez Teresę Bojarską-Szot Tomaszowej oraz Arystotelesowskiej koncepcji natury cnót stanowi praca Jarosława Horowskiego. Autor poddaje szczegółowej analizie teorii cnoty Jacka Woronieckiego oraz Alasdaira MacIntyra, oparte właśnie na myśli św. Tomasza z Akwinu oraz Arystotelesa. Czytelnicy odnajdą w artykule interesujące rozważania o tym, czy cnoty mają charakter obiektywny, czy raczej względny, jaki jest cel życia człowieka, jak dojrzeć się do cnót. Autor nie stawia sobie za cel wartościowania poszczególnych teorii (może pozostawia tę ocenę Czytelnikowi?), lecz poznanie dzięki nim cnoty z różnych perspektyw tak, by odkryć doświadczenie i mądrość, będące u podstaw ich formułowania. Artykuł stanowi doskonałe przygotowanie do poszukiwania implikacji poszczególnych teorii w dziedzinie pedagogiki.

Kontynuacją rozważań o pedagogii Jacka Woronieckiego jest praca Marka Nowaka. Autor podejmuje w niej niezwykle ważne zagadnienie związków pedagogiki i etyki, filozofii i wychowania, a także konsekwencji ich braku. Autor wyjaśnia, na czym polega nowożytny kryzys pedagogiki, czym jest antypedagogiczność wybitnego pedagoga oraz jak interpretuje on nie tylko drogę, lecz nade wszystko cel wychowania. Ograniczone ramy artykułu nie pozwoliły Autorowi na scharakteryzowanie wszystkich cnót uznanych przez Jacka Woronieckiego za istotne, więc drogą selekcji Czytelnik został zaproszony do szczegółowych rozwa-

zań dotyczących roztropności, a zwłaszcza jej elementów składowych po to, by zastanowić się nad tym, jak wychowywać do roztropności.

Dominik Lubiński, rozpatrując wychowanie jako kluczową kwestię antropologiczną, podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie o to, czym jest i na czym polega integralne wychowanie na podstawie nauczania Josepha Ratzingera – Benedykta XVI. W tym celu rozważa zagadnienie antropologiczno-teologicznego fundamentu wychowania, prawości sumienia, wychowania do życia społecznego oraz wychowania do wiary. Artykuł jest szczególnie interesujący między innymi z tego względu, że wskazuje jak duże znaczenie ma antropologiczne zakorzenie teorii wychowania oraz wyjaśnia nie tylko czym jest, ale i jak zrealizować postulat wychowania integralnego.

Roman Misiak w prezentowanym artykule porusza problematykę samokształcenia osoby w ujęciu Mariana Pirożyńskiego, problematykę tym bardziej aktualną i ważną, gdyż dotyczącą każdego człowieka. Artykuł wskazuje zarówno na teoretyczne umocowanie procesu autoformacji, jak i na jego materię i narzędzia z punktu widzenia kształtu charakteru. Choć Marian Pirożyński zmarł w 1964 roku to jego koncepcja jest niezwykle współczesna w dobie, w której aktualizacja tkwiących w człowieku potencjalności jest z jednej strony na wyciągnięcie ręki, a z drugiej wydaje niezwykle trudnym i wymagającym ogromnego wysiłku zadaniem stojącym przed każdą osobą.

Sławomir Krzyśka porusza w swoim artykule, istotną w obecnych czasach, problematykę doświadczania bezpieczeństwa ontologicznego, a w szczególności bezpieczeństwa emocjonalnego osoby, podejmując przy tym interesującą refleksję nad związanymi z emocjami mechanizmami akceptacji wartości przez wychowanków. Autor dokonuje analizy konstrukcji modelu tekstu literackiego, który mógłby być dla człowieka wzorcem do osiągnięcia bezpieczeństwa emocjonalnego oraz wyjaśnia, co oznacza twierdzenie, że niektóre słowa wypowiedane w określonych kontekstach są depozytariuszami emocji.

Doskonałą propozycją dla każdego, kto jest zainteresowany poznaniem, jaką wartość ma dla współczesnego człowieka i wychowania księga spisana ok. IV w.

n.e., uznana przez Kościół katolicki za księgę kanoniczną Pisma Świętego, jest artykuł Piotra Goniszewskiego. Rzetelnie przygotowane studium obejmuje między innymi ukazanie związków Tb 4,1–21 z procesem wychowania oraz przedstawienie najważniejszych sprawności moralnych, jakie wyłaniają się z badanego tekstu. Należą do nich: pobożność, posłuszeństwo, miłosierdzie/sprawiedliwość i roztropność. Autor nie tylko poddaje analizie historycznej i literackiej wybrany fragment Księgi Tobiasza, lecz także – co wydaje się szczególnie ważne – dokonuje jego interesującej aktualizacji.

Monografię zamyka artykuł Mirosława Gogolika, który w kontekście wychowania moralnego ukazuje najnowszą *Podstawę programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Włączając Czytelnika do społecznej dyskusji, Autor proponuje do rozważenia zagadnienie istoty, podmiotu, przedmiotu oraz założeń programowych wychowania moralnego w wymienionym dokumencie. Całościowe spojrzenie na cele i treści katechetyczne usystematyzowane w *Podstawie programowej katechezy* pozwala dostrzec wartość i zakres tego dokumentu. Wyznaczone cele wpisują się znacząco w proces formacji moralnej młodego pokolenia. Artykuł z pewnością wzbudzi zainteresowanie Czytelników, którzy chcieliby poznać treści, wytyczne i postulaty nauczania katechezy w polskich szkołach.

Oddawane do rąk Czytelników teksty, ukazujące dziedzictwo i aktualność cnót w wychowaniu, mogą przyczynić się nie tylko do wzbogacenia intelektualnego, lecz także pogłębienia refleksji nad tym, co w życiu najważniejsze.

Sprawność moralna, inaczej cnota, to szczególny sposób bycia osoby, zakładający odwagę „bycia po ludzku” wśród ludzi, nawet w „niehumanicznym” świecie³. Takiej odwagi życzymy Czytelnikom, Autorom oraz sobie.

Iwona Jazukiewicz

Ewa Kwiatkowska

³ Por. J. Tischner, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001, s. 25.

Ks. Mirosław Mróz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

FILOZOFIA WYCHOWANIA: UWAGI NA KANWIE NAUKI ŚW. TOMASZA Z AKWINU O SPRAWNOŚCIACH

1. Renesans etyki cnót a wychowanie

Współcześnie, już od trzydziestu lat, w dużej mierze od opublikowania książki Alasdaira MacIntyre'a *Dziedzictwo cnoty* (*After Virtue. A Study in Moral Theory*)¹, mamy do czynienia z postępującym renesansem etyki cnót, także w budowaniu koncepcji wychowawczych. Bez wątpienia trzeba jednak tutaj wspomnieć o poglądach Maksa Schelera, który już w 1913 roku postulował rehabilitację cnót w studium *O rehabilitacji cnoty* (*Zur Rehabilitierung der Tugend*)². Ten powrót do etyki cnót okazuje się bardzo konieczny, gdyż uświadomiono sobie, z jednej strony, całkowity rozpad tradycyjnego dyskursu moralnego, z drugiej zaś, że budowanie ludzkich postaw na podstawie królującego dzisiaj emotywiizmu jest zwodnicze i niewystarczające. Zdano sobie sprawę, że wyjście z kryzysu

¹ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996; wyd. org.: *After virtue. A Study in Moral Theory*, London 1981.

² M. Scheler, *O rehabilitacji cnoty*, tłum. R. Ingarden, „Znak” 1994, R. XLVI, nr 471 (9); wyd. org. M. Scheler, *Gesammelte Werke*, Band III: *Zur Rehabilitierung der Tugend*, w: *Vom Umstruz der Werte*, Hrsg. M. Scheler, Studien Ausgabe, Bonn 2010.

bez powrotu na łono etyki cnót jest praktycznie niemożliwe³. Przemija postać tego świata, zmieniają się mody, człowiek przeżywa dramat swoich rozterek, ale wciąż trwają podstawowe pytania etyczne o to, jak dobrze żyć, gdzie odnaleźć prawdziwe dobro, na jakim fundamencie zbudować program przyszłości własnej i innych?

Temat cnót nie jest nowy, wręcz przeciwnie, ogólnie wiadomo, że stanowi podstawę klasycznej i tradycyjnej etyki⁴. Samo słowo *areté* i zbudowana wokół niego koncepcja cnoty zrodziły się u filozofów greckich, już u Pitagorasa można odnaleźć ogólne przywołanie cnót, które później będą zwać się kardynalnymi. Także Platon, a następnie Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej*, i filozofowie wywodzący się ze szkół stoickich zaczęli wyraźnie już budować swoją koncepcję etyki na nauce o cnotach. To Cyceon sformułował konstelację owych czterech głównych cnót, które później przyjmą nazwę kardynalnych i przyciągną uwagę wielu innych, m.in. Filona Aleksandryjskiego czy samego Augustyna. Grecy i Rzymianie, judaizm i chrześcijaństwo z głównym *doctor communis*, św. Tomaszem z Akwinu na czele, byli tymi siłami, które tworzyły na Zachodzie myślową strukturę nauki o cnotach. Nie można jednak zapomnieć, że również Daleki Wschód, ze swoim czołowym reprezentantem, Konfucjuszem, stworzył tradycję „szlachetnego życia”, które opisywało życie moralne człowieka jako drogę na podstawie pięciu podstawowych cnót⁵. Czy można więc się dziwić obecnej tendencji powrotu do nauki o cnotach i próbie opracowania na nich także współczesnych systemów wychowawczych? Nawet jeżeli dostrzeżemy, że obecnie poszukiwania filozofów moralności nie ograniczają się tylko do etyki cnót, ten nurt, już przez sam kontekst swojej bogatej historii, brzmi jednak najdostojniej. A kiedy już za-

³ Por. M. Mróz, *Filozofia cnót szansą przezwyciężenia kryzysu wartości. Na obrzeżach myśli św. Tomasza z Akwinu*, w: M. Mróz (red.), *Cnoty kardynalne*, Toruń 2000, s. 9–26.

⁴ Por. J. Woroniecki OP, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I–II/1–2, Lublin 1986.

⁵ Por. A. Machowski, *Cnota jako naturalna podstawa budowania duchowej wspólnoty społecznej i politycznej według Tomasza z Akwinu i Konfucjusza*, w: J. Marszałek-Kawa, R. Gawłowski (red.), *Kulturowe uwarunkowania współczesnej Azji*, Toruń 2011, s. 80–101.

uważy się, co oferuje sama nauka o cnotach, to zaczyna być ona doceniana i cieszyć się coraz większą popularnością, chociaż oczywiście nie o nią tu chodzi.

Etyka cnót to kamień milowy w kształtowaniu badań moralnych i wychowawczych, dzisiaj jawiący się raczej jako złoty środek między nadmiarem koncepcji relatywistycznych i nihilistycznych a niedomiarem sensownych i spójnych alternatyw współczesnych. O cnotach zaprzestano już mówić, a tu niespodziewanie ponownie zaczęły ożywać, i to w tym podstawowym, klasycznym wydaniu związanym z myślą Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu. Okazuje się bowiem, że przy bliższym oglądzie jedynie reartykulacja i rozwinięcie wątków tradycyjnych, zwłaszcza tych arystotelesowskich i scholastycznych (tomistycznych), gwarantuje adekwatną syntezę pomiędzy ogólną teorią etyki o cnotach a kształtem praktycznym i systemem wychowawczym z niej wynikającym. Trzeba zaznaczyć wyraźnie, iż obecność cnót w strukturze wychowania nie podważa koncepcji związanej z edukacją opartą na etyce wartości. Wręcz odwrotnie, system wychowawczy cnót stoi i może być oparciem i podstawą nauki o wartościach, chociaż niektórzy zapewne będą takie połączenie stanowczo kwestionować.

To człowiek cnotliwy jest człowiekiem w pełni wartościowym. Kiedy uzna się „godność osobową za pierwotną miarę dla wartości moralnych” i jednocześnie przyjmie się, że „wartości istnieją dla osoby”⁶, cnoty jawią się jako skuteczna droga ich zdobywania. W tym wypadku wartości nie dotyczą już tylko samej sfery uczuć, lecz także człowieka jako podmiotu oraz indywidualnego działania rozumianego jako akt woli wiązany dynamizmem rozumu. Struktura cnót nie eliminuje struktury wartości, gdyż rozważania etyczne aksjologii rozwijają się na innym poziomie teorii i praktyki. Spór dotyczący faktu, czy wychowanie powinno być wychowaniem w systemie wartości, czy wychowaniem w systemie cnót, wydaje się sporem chybionym. Może zaistnieć jedynie na polu indywidualnych prezentacji i preferencji tego czy innego etyka bądź wychowawcy. W rzeczywistości, gdy wyjdzie się od klasycznej koncepcji etyki, zarówno same cnoty, jak

⁶ E. Podrez, *Czym są wartości?*, „Ateneum Kapłańskie” 1997, t. 129, z. 1 (530), s. 11.

i wartości przynależą do kategorii jakości. Niemniej jednak to cnoty mają taki charakter dynamiki wewnętrznej, który potrafi nadać człowiekowi, z całą jego potencjalnością duszy i ciała, status życia wartościowego. Cnoty, implikując dynamiczną koncepcję człowieka, gdzie jest on bytem, który się staje, są dobrymi sprawnościami działaniovymi doskonalącymi jego samego. Wartości zaś implikują już coś zastanego, co przez dostrzeżoną treść pasuje do wartościującej oceny i jej przejścia. Wartości domagają się od człowieka konkretnej odpowiedzi, cnota zaś taką odpowiedź warunkuje, niejako łącząc ją z człowiekiem przez swój strukturalny dynamizm odpowiedzi uformowany we władzach rozumu i woli.

Jeżeli dzisiaj praca wychowawcza wraca do systemu cnót, czyni to na kanwie całokształtu sposobów i procesów pomagających człowiekowi urzeczywistnić swoje człowieczeństwo. A gdy wychowanie idzie w kierunku tego, aby człowiek był „coraz bardziej sobą” i „coraz bardziej człowiekiem”, etyka cnót spotyka się z pedagogiką, łącząc swoje wysiłki w jedno. Można tu wręcz powiedzieć, że nauka o cnotach, gdy idzie o wychowanie, jest w nim sprawdzana i unaoczniona w swojej adekwatności.

Podstawą niniejszych analiz uczynimy naukę o cnotach św. Tomasza z Akwinu zawartą przede wszystkich w jego traktacie o sprawnościach w *Summa Theologiae*⁷ oraz w mistrzowskim komentarzu do *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa. Wybór tego autora jest motywowany naszym własnym przeświadczeniem o najwłaściwszym sposobie prezentacji nauki o cnotach u Akwinaty, a także świadectwem samego Alasdaira MacIntyre’a. To właśnie twórca odrodzenia etyki cnót, który w swoim podstawowym dziele nie zauważył jeszcze św. Tomasza, podczas jednego z ostatnich wykładów powiedział: „Mam nadzieję, że wpływ odrodzonej teologii tomistycznej na nauki o człowieku zaowocowałby stworzeniem narracji moralnych wyjaśniających różnego rodzaju zdarzenia dotyczące człowieka, narracji, które przez swe rozumienie cnót i wad pozwoliłyby nam nie tylko lepiej in-

⁷ Por. S. Th., I–II, qq. 47–70.

terpretować i wyjaśniać te zdarzenia, lecz także oceniać ich znaczenie teologiczne, a co za tym idzie ich znaczenie względem człowieka”⁸.

2. Koncepcja człowieka a Tomaszowy dyskurs o cnotach

Jeżeli bierzemy za podstawę etykę cnót św. Tomasza z Akwinu, i pragniemy ją odnieść do wychowania, to nie można o niej mówić bez uprzedniego kontekstu antropologicznego. Przede wszystkim trzeba uwzględnić Tomaszową koncepcję władz duszy (*potentiae animae*). Akwinata zwrócił uwagę na fakt, że sprawność może być nazwana cnotą w dwóch znaczeniach: ich użycie wiąże się zarówno z działaniem władz poznawczych (intelektualnych), jak i pożądawczych. To bowiem rozum i wola stanowią jak najbardziej ludzką i najgłębszą „tajnię” człowieczej duszy. Tomaszowa analiza bogactwa przejawów życia psychicznego dochodzi do zrozumienia, że zarówno intelektualna władza poznawcza rozumu, jak i dążeniowa władza ludzkiej woli mogą ulec usprawnieniu przez cnoty. Nie można też zapomnieć o właściwym dla Akwinaty zespoleniu tych dwóch sfer ludzkiego ducha, które także w swoim współdziałaniu wymagają szczególnego kontekstu sprawczego. Zwieńczeniem tej wizji człowieka, w której oprócz władz intelektualnych, mamy także władze zmysłowe, poznawcze i pożądawcze, wegetatywne i motoryczne, jest spojrzenie na ich umiejscowienie w substancjalnej jedności duszy i ciała, której ukoronowaniem jest podmiotowość ludzkiej osoby. Personalizm wychowawczy musi być widoczny już w tej fazie Tomaszowego przedsięwzięcia aretologicznego. Pierwszą cechą Tomaszowego podejścia do człowieka, którą wychowawca chrześcijański musi mieć na względzie, jest owa „przedziwna” jedność duszy i ciała. Ciało i dusza są to dwie substancje niezupełne, które – łącząc się ze sobą – tworzą jedną substancję zupełną, ciało i dusza tworzą więc jedną naturę i jedną osobę. Ta podstawowa teza tomistyczna jest niezmiernie ważna dla suwerenności i wolności człowieka, także dla indywidu-

⁸ A. MacIntyre, *Zadanie dominikańskiego domu studiów we współczesnej Ameryce*, „Teofil” 2002, nr 2 (18), s. 8.

alności i niepowtarzalności osoby, oraz dla otwartości na usprawnienia cnót. Wszystkie cechy osobowe ucznia wychowawca dostrzega, weryfikuje i koryguje, jeżeli są naganne, ale przede wszystkim uwypukla jego osobową potencjalność i czyni ją możliwą w adekwatnym rozwoju. Nie narzuca jednak czegokolwiek, ale daje mu możliwość własnego rozwoju, według tych wrodzonych zdolności, które uczeń posiada.

Z gruntu niesłuszny jest zarzut o nieodpowiedniości zasad tomizmu w stosunku do wychowania, ze względu na jego dualistyczny charakter. Nie tylko nie odnotowujemy u św. Tomasza żadnego dualizmu duszy i ciała, lecz dostrzegamy niebywałą jedność podmiotu i przyczyny, jedność ludzkiej świadomości. Połączenie duszy i ciała warunkuje wszystkie fenomeny ludzkie, także te adekwatnego wzrostu fizycznego i duchowego, postulatu edukacji i wychowania według cnót. Gdyby człowiek był tylko luźnym zlepkiem tego, co duchowe i materialne, niemożliwe byłoby świadome „ja” osobowe, które w swojej wolnej decyzji podejmuje się dzieła usprawnienia siebie w przestrzeni prawdy (rozumu) i dobra (woli i uczuć). Człowiek jako istota rozumna i wolna, będąc osobą, odkrywa swoją wielkość i godność. Zanim jeszcze podejmie wysiłek, aby uczynić z siebie osobowość, „wyośabnia się” od innych, zwłaszcza od wszystkich istot, które określa jako *animalia*. Mając ciało podobnie jak inne zwierzęta, dostrzega przez swoją fizyczność, że jest odrębny, że jest „inaczej” i „wyżej”, chociaż mógłby ze względu na ciało utożsamić się i zbliżyć do zwierząt. Proces wychowawczy, który jest wykorzystaniem potencjału substancji duchowej, bez odrywania się od ciała, a nawet więcej, od tego, co cielesne, zmysłowe i ruchowe, z całym właściwym jemu bogactwem, prowadzi do „oddalenia się” człowieka od sfery tego, co zwierzęce w nim samym, wprowadzenia go w przestrzeń kultury osobowej i materialnej. Człowiek dzięki edukacji, wychowaniu moralnemu, a więc kulturze osobowej, panuje nad wszystkim, stając się uprzywilejowanym podmiotem świata zewnętrznego. Ukonkretniając w sobie poznanie prawdy i dobra oraz związanego z nimi transcendentalnego piękna, staje na czele świata, potrafiąc rzeczywiście być jako osoba bytem najwyższym, najdoskonalszym i o najwyższej godności

w całym świecie materialnym. Nie czyni tego sam, nie rozwija się, nie urzeczywistnia się samotnie. Rozwija się i realizuje w tych relacjach, w jakich z natury pozostaje w świecie, z innymi i wśród innych. Człowiek zdaje sobie sprawę, że ma możliwość udoskonalenia siebie, i to bez ograniczeń, i przekształcania świata w bardziej ludzki i doskonalszy sposób. Pytanie jednak, jak to uczynić? Święty Tomasz zdecydowanie odpowie, opierając się na jedności duszy i ciała, że trzeba to czynić poprzez pełny rozwój obejmujący całego człowieka, a więc przez objęcie rozwojem zarówno sfery materialnej, jak i duchowej. Podstawą życia osobowego jest jednak rozwój i doskonałość władz duchowych: rozumu i woli, gdyż również w rozwoju cielesnym odgrywają one podstawową rolę. Bez nich bowiem nie tylko nie ma prawidłowego wyżywienia i wzrostu masy ciała, lecz także całość życia biologicznego dopiero pod dyktando *recta ratio* (prawego rozumu) może rozwijać się w tych zadaniach, które służą zarówno dobru jednostki, jak i dobru wspólnemu społeczności powstającej jako tkanka relacyjnych odniesień osobowych. Życie ducha, rozumu i woli, bogata kultura włączając, uszlachetniając i harmonizując ze sobą sferę somatyczną i materialną człowieka, tworząc dojrzałą i wewnątrznie zintegrowaną osobowość ludzką⁹.

Wychowanie według wzorca tomistycznego ma związek z kształtowaniem pełnej osobowości. Był o tym przekonany ks. Franciszek Sawicki, jeden z twórców personalizmu polskiego, zbudowanego w dużej mierze na bazie myśli Akwinaty. Człowiek, głosił Sawicki, idąc po naturalnej linii ewolucji swej osoby, wszechstronnie rozwijając i realizując jej dynamizm ku pełni, urzeczywistnia siebie, kształtuje swoją osobę, i im bardziej jest rozwinięty i doskonały, tym bardziej jest człowiekiem, tym bardziej jest osobowością. Od człowieka zatem, od spełnienia tego, kim jest, i decyzji wybrania odpowiedniej drogi zależy, jaką osobowością będzie. Człowiek sam wpływa na własne urzeczywistnienie się, na bycie osobowością. Sawicki używa tu słowa „osobowość”, co jest jak najbardziej zgodne z myślą Akwinaty, a co jednocześnie wskazuje na aspekt potencjalności

⁹ Por. F. Sawicki, *Ideal osobowości*, Toruń 2009, s. 75–83.

czynności wychowawczych: „W samym słowie «osobowość», mówi Sawicki, nie zawiera się nic więcej niż w słowie «osoba», ale użycie językowe skłania, by nadać mu bardziej szlachetne znaczenie. Osobowość w tym pełnym treści znaczeniu tego słowa nie jest już podstawą i założeniem, ale celem; nie podmiotem, ale obiektem moralnym dążeń, nie naturalnym posagiem, ale trudnym zadaniem”¹⁰. I zaraz dodaje: „Ów ideał nie jest niczym innym jak całkowitym rozwinięciem momentów istotnych dla ontologicznego pojęcia osobowości. [...] Osobowość można z jednej strony porównać do właściwości określających istotę człowieka, z drugiej zaś strony jest ideałem, nad którego urzeczywistnieniem pracuje się przez całe życie”¹¹. Można powiedzieć z całą stanowczością, że tomistyczne podejście uwypukla ten personalistyczny charakter wychowania, który odnotowuje Sawicki. Tomaszowa nauka o cnotach idzie w tym właśnie kierunku, aby egzystencjalnie właściwą dla człowieka bytową strukturę osoby rozwinąć i doprowadzić „do końca”.

Święty Tomasz z Akwinu właśnie cnotę określał jako sprawność, która poszczególny impet ludzkiej natury jest w stanie doprowadzić *ad ultimum*, do końca: *virtus est ultimum potentiae*¹². Wychowanie zatem oparte na cnotach jest realizowaniem potencjalności właściwej dla natury rozumnej człowieka. Potencjalność ta realizuje się, przede wszystkim, poprzez podjęcie owych naturalnych skłonności człowieka, które Akwinata zestawiał w artykule 2. kwestii 94. w *Prima Secundae* swojej *Summa Theologiae*, a które już Cyzeron próbował połączyć z czerem cnotami ogólnymi (kardynalnymi): skłonność do poszukiwania prawdy, skłonność do życia społecznego, skłonność do zachowania dobra istnienia (życia), skłonność do szczęścia (dobra/doskonałości). Przyjęcie tomistycznej teorii cnót w perspektywie wychowawczej może, jak się wydaje, prowadzić dzisiaj do odzyskania tego, co najlepsze w tym sposobie procedowania, który związany jest z ludzkim *humanum*. Cnota jest siłą podejmującą „impet” początku, rozwija

¹⁰ Tamże, s. 84.

¹¹ Tamże.

¹² S. Th., I–II, q. 55, 1, ad 1.

go i urzeczywistnia. Jest decyzją moralną, gdzie nasze „tak” odnosi się do „tak”, którym już jesteśmy¹³. Budowanie wychowania na naturalnych skłonnościach (*instinctus rationis*), a trzymany i formowany poprzez sprężynę cnót daje wychowaniu moc przekraczania wszelkich ograniczeń i kierowaniu w ten sposób człowieka do doskonałej wolności. Skłonności jako podstawa pracy cnót są dla każdego jakby osobistą determinacją, która czyni go wolnym. Nauczyciel-wychowawca nie wymyśla więc w obrębie pracy wychowawczej, opartej na nauce o cnotach, żadnej swojej własnej koncepcji, ale podąża za zdolnościami, które jak ze źródła wytryskują z ludzkiej natury. Podejmuje je z całą starannością, a kształtując, nadaje wartość. Wkracza się tu niejako w „kraj” ludzkiej duszy, ludzkiego wnętrza. Wychowawca wręcz podpowiada, aby wkroczyć w „siebie”, poznać „siebie”, to „ja”, na którym opiera się moje indywidualne bycie sobą, aby z tego bycia zrobić adekwatny „użytek”. Wychowawca, idąc drogą cnót, uczy, jak te naturalne skłonności ludzkie, które uczeń posiada, podjąć owocnie w działaniu, rozwinąć *ad ultimum*. Cnota to zatem czynność, o której się wie, że jest dobra, daje możliwość wykorzystania naturalnych zdolności, i to we właściwym kierunku. Nie jest to jednak jakiegokolwiek używanie skłonności naturalnych, ale takie, które poprzez ludzki wybór, dokonany mocą *recta ratio*, czyli prawego rozumu jako kierowniczej siły dobrego postępowania (*cum ratione recta*), osiąga cel „dobrego życia”. Człowiek, czyniąc tak, zdaje sobie jednak sprawę, że dobre postępowanie kierujące się „prawym rozumem”, nie jest jednoznaczne z czynieniem tego, co się chce. Prawość (*rectitudine*) zdobywa się nie pod komendę pierwszego impulsu, nawet jeżeli się idzie za naturalną skłonnością, ale przez „trafność rozważania” (*rectitudo rationis*) i słuszność pragnienia (*rectitudo appetitus*), zdobytą w warunkach kształtującej się roztropności¹⁴. Także rady mądrych wychowawców są tutaj konieczne. Nie znaczy to, że nauczany i wychowywany pozostaje ubezwłasnowolniony, wręcz odwrotnie, decyzja pozostaje jego, i musi wynikać

¹³ Por. J. Pieper, *Aktualność cnót kardynalnych. Mądrość, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie*, „Roczniki Filozoficzne” 1976, t. 24, nr 2, s. 103.

¹⁴ Por. S. Th., II-II, q. 47, a. 7.

z jego własnego namysłu, chociaż w tym namyśle dopuszcza rady innych. *Ratio* w kontekście cnoty uwzględnia, że zamiast być *recta*, stanie się *erronea*. Niemniej jednak cnota posiada także zdolność wyciągania wniosków, badania, czy wręcz smucenia się czymś, co z istoty rozumne nie jest. Stąd kształtowanie owej mądrości formułującej ludzką decyzję jest jednym z zasadniczych elementów Tomaszowej cnoty. Cnota idzie jednak jeszcze dalej, gdyż ma nie tylko na względzie podjęcie decyzji, swoje związanie z wyborem, co nie jest trudno dostrzec, ale tę decyzję transponuje w czyn. Takie bowiem czyny budują cnotę, które są oparte na naturalnej skłonności i ukierunkowane na cel „dobrego życia” stają się zaczynem pełnowartościowej osobowości ludzkiej.

3. Ku Tomaszowemu określeniu istoty i celu pracy wychowawczej

W traktacie *O nauczycielu (De maestro)*, umieszczonym jako zagadnienie 11. w *Kwestiach dyskutowanych o prawdzie (De veritate)*, Akwinata zastanawia się nad zadaniami wychowawcy-nauczyciela¹⁵. Odrzucając koncepcję platońską i awerroistyczną, św. Tomasz wskazuje drogę nauczycielowi-wychowawcy, która wiedzie od zrozumienia struktury wewnętrznej natury ucznia, po pokorną służbę prawdzie i dobru, które są podstawą działań edukacyjno-wychowawczych. Idea platońska przyjmowana jest przez św. Tomasza jako zdecydowanie niepoprawna¹⁶. Proponuje ona spojrzenie na ucznia jako na istotę już gotową, w której, jak się domniemywa, są złożone pokłady gotowej prawdy i wiedzy (świat idei wrodzonych). Nauczyciel-wychowawca idzie drogą swoistej „anamnezy”, tzn. przypominania wiedzy już preegzystującej w umyśle ucznia. Nauczyciel potraktowany jest nie tylko jako czynnik drugorzędny, lecz także swoiście okazjonalny, dla wywołania idei, które uczeń posiada. Praca wychowawcza zasadza się jedynie

¹⁵ 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.

¹⁶ *De veritate*, q. 11, a. 2.

na byciu czynnikiem początkującym, niejako „zapalającym” ową reakcję, jaką jest proces przypominania sobie. Z kolei, nieadekwatność koncepcji awerroistycznej w wychowaniu¹⁷ zasadza się na tym, że nauczyciel staje się czynnikiem rugującym indywidualność ucznia. Uczeń potraktowany jest jako osoba, która nie powinna zdobywać cech indywidualnych. To zatracanie wątku indywidualnego osoby ludzkiej, odczutego jako coś negatywnego na tle wspólnotowości, która jako jedyna jest realnością pozytywną, jest priorytetem pracy nauczyciela. Wiedza indywidualna winna być relatywizowana, a uczeń nie powinien posiadać własnych, partykularnych koncepcji, a jedynie to, co wspólne i zadaniowo jednoczące. Koncepcja awerroistyczna, idąc po linii filozofii Awerroesa, filozofa arabskiego z początku XII wieku, w odniesieniu do działań wychowawczych nauczyciela ukazuje, że pracuje on w taki sposób, aby uczniowie zatracili koncepcje własne, indywidualne, dobrze uwypuklone i ukształtowane, a weszli w świadomość ogólnoludzką, w której to, co jednostkowe i tak w końcu zaniknie, rozplywając się w intelekcie wspólnym.

Koncepcja św. Tomasza¹⁸ umożliwia dostrzeżenie indywidualności ucznia, odrębności jego osoby, z właściwym dla niej materiałem. Nauczyciel jako konceptualny rozpoznaje prawdę, do której pragnie doprowadzić ucznia, a w swoim rozpoznaniu świata dostrzega nie tylko treści prawdziwe, dobre i piękne, które przekazuje uczniowi, ale także samą strukturę duszy ucznia, która staje się jego drogą wychowawczą. Rozpoznaje i akceptuje potencjał ucznia i fakt, że to on sam z siebie podejmuje decyzje w wolności, które on, nauczyciel szanuje. Wie także, że wzmocniony jego radą i zapalem poznawczym, rozum i wola ucznia, są w stanie podjąć sprawnościowy wysiłek cnót, tak aby uczeń podążał drogą prawdy i dobra. Nic dziwnego jednak, że jest to koncepcja trudna i wymagająca dla nauczyciela. Stawia bowiem na pierwszym planie nie jego własną osobę ani nawet nie jego wiedzę czy cnotę, ale „bagaż” twórczych możliwości ucznia, ko-

¹⁷ Tamże, a. 3.

¹⁸ Tamże, a. 4.

nieczność rozpoznania ich i podążania za jego własnym rozwojem, dostosowując na każdym jego etapie inną miarę środków wychowawczych. Wymaga to wielkiej pokory od nauczyciela, wycofania się na pozycję wspomagania i służby, która to, właśnie jako taka nieznacząca, okazuje się pozycją mistrza dla ucznia. Święty Tomasz z Akwinu jawi się jako myśliciel bardzo współczesny i jako znawca psychologii szkolnej. Rozpoznaje to, „co w duszy ucznia gra”. I to, że nie chce on, być traktowany jako przedmiot i obiekt nakazów do wykonania oraz imperatywów, które odczuwa jako krępowanie wolności. Dla nauczyciela trudność polega na zaakceptowaniu bycia li tylko wspomagającym dla kogoś, jakby konsultantem czy „doradcą” ucznia, który winien w wolności podejmować decyzje i dokonywać wyborów, aby potem, pod okiem mistrza, tu także wielce dyskretnego, realizować je czynem.

Jeżeli chcielibyśmy pokusić się o zdefiniowanie tego, czym jest praca wychowawcza, trzeba byłoby użyć Tomaszowego określenia *disciplina*. Jak zauważa Baptista Mondin, to, co Akwinata rozumie przez *disciplina*, pokrywa się z grecką *paideia*¹⁹. Jego koncepcja wprowadza w pracę wychowawczą dążenie do doskonałości, gdzie harmonijnie wiąże się wszystkie siły duszy i ciała. Aby ją zrozumieć, należałoby się odnieść do tekstu artykułu 1, kwestii 95 z *Prima Secundae* jego *Summa Theologiae*. Zapewne nie można ograniczyć się do prostego tłumaczenia *disciplina* przez polskie „dyscyplina wychowania”, gdyż wypaczyłoby to myśl Akwinaty. Nie ma tu bowiem mowy o dyscyplinowaniu i obowiązku podporządkowania się zaleceniom nauczyciela pod jakąś karą, wraz z konsekwencjami. *Disciplina* wymaga wysiłku, ale jest ona drogą spełnienia uczynków cnotliwych. Doprowadzenie człowieka do cnoty nie jest rzeczą łatwą, stwierdza w przywołanym tekście Akwinata, musi ona niekiedy odwieść człowieka od tego, co go pociąga jedynie swoją atrakcyjnością zewnętrzną i faktycznością bezpośredniego zaspokojenia przyjemności. Prowadzić *vita bona, quieta stabilitas*, czyli „życie

¹⁹ B. Mondin, *Educazione*, w: *Dizionario enciclopedico del pensiero di San Tommaso d'Aquino*, Bologna 1991, s. 209–210.

dobrze” i „życie spokojne”, to swoistego rodzaju cel naturalny²⁰, który nie wydaje się przy pierwszym jego nazwaniu czymś atrakcyjnym dla człowieka. Czy życie, gdzie nie dochodzi do konfliktów, panuje *tranquillitas ordinis*, spokój porządku²¹, jest rzeczywiście czymś ze wszech miar pociągającym? Wydaje się, iż nie ma nic intratnego w życiu spokojnym i ułożonym doskonałą cnotą moralną. Zwłaszcza współczesnemu człowiekowi życie spokojne, ułożone, takie bez przygód, wydaje się mało ekscytujące i pociągające. Do czego pragnie Akwinata wychować człowieka? Do jakiego życia? Co oznacza dla niego „dobre życie”, „życie spokojne”, a więc także owo „życie szczęśliwe” (*vita beata*), które postuluje, idąc za św. Augustynem, jako cel w *Prima Secundae*, kwestia 2.? Czy może być coś przemożnie intratnego, aby młody uczeń pragnął „życia błogosławionego” i „szczęśliwości”? Wydaje się jednak, że w dzisiejszych czasach wyjście z takim celem wychowawczym kierowanym do młodego człowieka staje się wręcz absurdalne i chybione. Czyż współczesny człowiek nie pragnie przygody, życia wzburzonego, przeżytego intensywnie, które może być ono nawet krótkie, ale nie nudne czy spokojne? Przecież już w Ewangelii Łk 15, 11–32, w przypowieści o synu marnotrawnym możemy przeczytać, że młody człowiek żąda od ojca połowy majątku, aby „zakoosztować życia”? Syn trwoni rzeczywiście swój majątek (tak jak pewnie ojciec przewidział), ale czy nie jest to młodzieńcza fantazja, przygoda życia, „szaleństwo chwili”, takie, które choć trwa niedługo, to jednak pamięta się przez całe życie? Co prawda, wraca on do ojca, ale już po poznaniu życia i zaznawszy przygód, bo czymże może być owo życie spokojne i dobre? Czyż nie jedynie życiem monotonnej pracy i obowiązku, które jest udziałem drugiego syna, tego który pozostał przy ojcu? Czyż nie był słuszny jego wyrzut, iż nie dane mu było „zabawienie się z przyjaciółmi”? Ojciec odpowie, że „zawsze jest on przy nim”, że „wszystko, co jego [ojca], należy także do niego [syna]”. Ale czy ta świadomość jest wystarczająca, dla ukojenia serca porywającego się tam, gdzie wzrok nie sięga? Które

²⁰ Por. np. *Sententia Ethic.*, lib. 1, lect. 12; lib. 9, lect. 12.

²¹ Por. np. S. Th., II–II, q. 45, a. 6.

wyrywa się za czymś więcej niż owym *tranquillitas ordinis*, porządkiem spokoju? Na obronę tak zarysowanego spojrzenia, przejawskrawionego celowo, można dodatkowo zauważyć, że ojciec nie strofuje syna, ale na jego żądanie dzieli majątek, i daje mu jego część dziedzictwa. To syn marnotrawny w końcu dochodzi do wniosku o utraconej godności, gdy stał się uczestnikiem „życia świni”, gdyż już jadał z nimi, aby powrócić do domu ojca.

Jaki cel stawia ostatecznie przed uczniem i nauczycielem owa Tomaszowa *disciplina*? Przede wszystkim powinna doprowadzić do zaufania i autentycznej relacji między prowadzonym i prowadzącym „pracę wychowawczą”. Jedynie zawierzenie słowu, moc przekonywająca nawiązanej relacji może odwieść ucznia od błędzenia po manowcach, od świadczenia konfraterni „ze świniami”. Spokojne życie dla św. Tomasza jest nad wyraz bogate i pełne ruchu. Czyż Bóg, który z zasady jest owym „spokojnym” motorem wszystkiego, nie jest pełnią życia? Pełnią zdecydowanej intensywności i wewnętrznej intratności? Człowiekowi współczesnemu, nierozumiejącemu mentalności scholastycznej wydaje się, że opis idei Tomaszowego szczęścia jest mało atrakcyjny. Trzeba przyznać, iż rzeczywiście człowiekowi często chodzi o bezpośrednią, natychmiastową przyjemność, czyli o to, żeby czuć się od razu dobrze i komfortowo. Odpowiedź św. Tomasza idąca w kierunku zadanych pytań, bez rozdrabniania się w szczegółowe odpowiedzi jest jedna i dość zaskakująca, chociaż nasze zastanowienie przyznaje mu rację. Akwinata, omawiając problematykę szczęścia w *Summa Theologiae*, odnotowuje: „Towarzystwo przyjaciół jest potrzebne do szczęśliwości obecnego życia”²². Tym samym znajdujemy odpowiedź, że to, co jest największym towarem deficytowym i celem wszelkich zabiegów wychowawczych Tomaszowej *disciplina* uobecniania się w możliwości nawiązywania przez człowieka autentycznych relacji. Nie na darmo *amor amicitiae* gwarantuje urzeczywistnienie się wszelkich zabiegów wychowawczych ze strony nauczyciela. Zdobyte zaufanie i przewodnictwo w drodze

²² S.Th., I-II, q. 4, a. 8c.

ku prawdzie, która zawsze jest fascynująca, unaocznia koncepcję Tomaszowego systemu wychowania.

Takie spojrzenie na życie człowieka ukazuje już po części, chociaż jeszcze nie w całości, cel ludzkiego „życia spokojnego”. Bardzo często filozofowie, a także etycy używają terminu „transcendencja”, „transcendować”. Nie miejsce tutaj na poszukiwanie właściwej jego definicji, czy też adekwatnego znaczenia. Chodzi o doprowadzenie do zrozumienia celowości życia ludzkiego, bo o tej celowości chce się tu powiedzieć, że „transcendować” oznacza przekraczać granice, przede wszystkim własnego poznania, własnego odczytania prawdy, dobra, własnego pragnienia szczęścia i przyjemności. Przeciwnieństwem byłoby więc jakieś zamknięcie się człowieka w tym, co „tutaj i teraz”, w faktyczności, a w konsekwencji w egoizmie. Jakaś troska jedynie o „swoje” życie, zachowanie go, bez spojrzenia, że można je ofiarować i poświęcić dla innych. Można więc śmiało powiedzieć, że Tomaszowa koncepcja umieszczająca celowość w Bogu, owo „transcendowanie” poza siebie, jest tym, co przynależy naturze ludzkiej: rozumowi, woli, uczuciom, które nie chcą pracować jedynie dla siebie, ale pragną być „dla”. Już władze duszy, gdy czyta się ich Tomaszowy opis²³, nie przyjmują celowości „życia” dla siebie. Rozum, rozpoznając prawdę, „transcenduje” ją w czynie, nie poprzez zachowanie odkryć swojego rozumu w perspektywie jedynie swojego czasu i przestrzeni, ale oddając je w służbę „dla” innych, niejako, „rzucając” odkrytą prawdę poza siebie. Podobnie „transcendencja dobra”, zdobyte cnoty i życie oddaje na służbę drugim. Prawda i dobro, wiedza i cnota nie są kultywowane w swojej faktyczności, nie ogranicza się ich i nie zabezpiecza jedynie dla siebie po to, aby wydłużyć ich czas trwania i umiejscowienia w sobie. „Jeżeli ziarno pszenicy wpadłszy w ziemię nie obumrze, zostaje tylko samo” (12, 24). Święty Tomasz tłumaczy w Komentarzu do Ewangelii św. Jana: „«Obumrze», nie w tym znaczeniu, że traci moc nasienia, lecz, że zmienia się w inny gatunek”²⁴. Wychowawca zdaje sobie sprawę,

²³ Por. S. Th., I, qq. 78–83.

²⁴ *Komentarz do Jana*, rozdz. XIV, wykl. IV/V, nr 1639.

że istnieje cel wychowania, jakim jest wprowadzenie ucznia w relacje, uzdolnienie do stawania się „darem” dla innych, także za cenę oddania czegoś „z siebie” i „od siebie”. Zarówno „edukacja”, czyli poznanie prawdy, jak i „wychowanie moralne”, czyli poznanie dobra, a także „tworzenie materialnych i duchowych dóbr kultury”, które stoi u podstaw kształtowania życia godnego człowieka, są celami bezpośrednimi jego działań, ale nie zamykają się w przestrzeni własnych praw. Cel bezpośredni, tzn. ten, który odnosi się jedynie do wzbogacenia człowieczeństwa ucznia-wychowanka, swoją własną siłą „transcenduje”, nie zostaje i nie może zostać zamknięty w jego własnym obszarze poznawczym i wyrażonych przez wolę pragnień przyjemnościowych. Transcendencja sektora poznawczego (intelektualnego), wolitywnego (moralnego), twórczego (kultury) przerzuca je poza naturę ucznia, aby docierając do jego osoby, był on zdolny do nawiązywania sprawiedliwych relacji z innymi. Uczeń, poznając prawdę, żyjąc cnotliwie, jest władny oddać innemu własne „ja”, drugiemu, w pełnej prawdzie swojego człowieczeństwa; komuś, kto będzie stał przy jego „ja” („jaźni”). Tak samo jest w stanie oddać swoje szczęście, uformowanie życia, by w efekcie odnaleźć się we wspólnocie i budować jedność z innymi. Tym samym widać, że wychowanie jest wychowaniem dla „relacji” z drugimi. Tutaj przemożną rolę odgrywa cnota sprawiedliwości, to ona odnosi się do drugich *iustitia est ad alterum*²⁵.

Wydawałoby się, iż jest to jak najbardziej wiedza współczesna, taka, która omija sposób myślenia Tomasza z Akwinu i przynależy bardziej do stanowisk etyki egzystencjalizmu i wychowania w nurcie fenomenologii. Nic bardziej mylnego. Oczywiście Akwinata mówi to wszystko własnym, scholastycznym językiem. Zaczynając od edukacji ucznia, trzeba być świadomym, że zwykli ludzie stają na barkach olbrzymów, gdyż to opierając się na ich poznaniu prawdy, widzimy więcej niż oni, dalej i dokładniej²⁶. Tym samym i św. Tomasz jest zawsze przekonany, że nauczanie nie jest głoszeniem w pierwszej kolejności rezultatów

²⁵ S. Th., II–II, q. 80c; S. Th., II–II, q. 85, a. 3, ad 1; *Sententia Ethic.*, lib. 5, lect. 4; lib. 10, lect. 10.

²⁶ Por. J. Pieper, *Tomasz z Akwinu*, tłum. Z. Włodkowska, Kraków 1966, s. 29.

własnych przemyśleń, ale proponowaniem ujęcia jak najbliższego prawdzie, dosięganie do prawdy, a przez to wzrastanie w myśleniu na bazie „kontemplacji” prawdy, którą zawdzięczamy innym. To wszystko po to, aby kiedyś tę prawdę, przyjętą i przemyślaną (kontemplowaną), przekazać również dalej innym. Nauczanie jest osobową relacją, uczeń winien być tego świadomy, zarówno z tymi, którzy byli przed nim, jak i z tymi, którzy będą po nim. Proces wzrastania ucznia oprócz wzbogacania rozumu i zdobywania wiedzy obejmuje także jego wolę i twórcze, właściwe mu, talenty. Życie intelektualne nie ogranicza się jedynie do życia rozumu. Na życie godziwe (dobre) składa się także to, co przynależy do moralności i kultury. Stąd Tomaszowa *disciplina* przypatruje się bacznie także i tym dziedzinom. Aby być cnotliwym i aby tworzyć przestrzeń materii i ducha kultury, potrzeba wielkiego samozaparcia i wejścia w logikę miary altruizmu. Jest się cnotliwym i twórczym nie tylko dla siebie, co byłoby czystą próżnością i zarozumiałstwem, które z autentyczną cnotą nie mają nic wspólnego. Artysta, twórca kultury jest *ad alterum*, nie tworzy przecież, mając jedynie na względzie samego siebie, chociaż często swoją pracę zamyka w szufladzie biurka, czy w sercu.

Tym samym praca wychowawcza rozumiana przez św. Tomasza jako *disciplina*, czyli edukacja, wychowanie, kształtowanie twórczego rozumu, jest zawsze skierowana do drugich, tak jak sam człowiek ze swej natury jest *ad alterum*²⁷. Święty Tomasz z Akwinu uczy o *amor benevolentiae*, miłości życzliwej²⁸, oraz *amor amicitiae*, miłości przyjaźni²⁹. Naturalna skłonność ludzka do życia z innymi została przedstawiona już przez Arystotelesa na początku *Polityki*, gdzie człowiek jest określony jako *zôon politikon*, co Akwinata tłumaczy jako *animal sociale et politicum*³⁰. Korzyść materialna z życia we wspólnocie, jakkolwiek by była ważna i wyraźnie widoczna, nie jest jedyną i podstawową przyczyną życia

²⁷ Por. *Summa contra gentiles*, lib. 3, cap. 123.

²⁸ Por. *Super Sent.*, lib III, dist. 29, q. 1, a. 3c; In *De divinis nominibus*, cap. 4, lib. 9; *Sententia Ethic.*, lib. 8, lect. 2; lib. 9, lect. 5; S. Th., II–II, q. 27, a. 2.

²⁹ Por. S. Th., I–II, q. 26, a. 4; S. Th., II–II, q. 23, a. 1.

³⁰ Por. *In Polit.*, lect. 1, n. 36n.

we wspólnocie. Najgłębszą podstawę skłonności do życia z innymi stanowi ludzka potrzeba przyjaźni, przywiązania i miłości. To właśnie te skłonności formuje cnota sprawiedliwości, która nie ma baczenia na dystrybucję dóbr materialnych, ale tej pierwszej potrzeby ludzkiego serca (duszy). Święty Tomasz wśród wszystkich dóbr pożytecznych dla człowieka ukazuje przyjaźń jako dobro najlepsze i najbardziej pożądane, gdyż „bez przyjaciół nikt nie mógłby pragnąć żyć, chociażby posiadał wszystkie inne dobra”³¹. W ten sposób Akwinata wskaże, iż to właśnie poprzez miłość przyjaźni człowiek łączy się z drugimi (*unio*), w taki sposób, że ideałem wychowawczym jest ukształtowanie ucznia do relacji, do bycia w jedności z drugimi, dbanie nie tylko o własne dobro, lecz o całość, o dobro wspólne. I to tak, aby był on w stanie nie tylko podzielać z innymi radość z własnych sukcesów (intelektualnych, moralnych, twórczych), ale dostrzegać pracę innych, w pewien sposób podziwiać ją, i z niej twórczo korzystać, bez egoistycznego przypisywania jej sobie. Nawet więcej, być gotowym, aby tracić siebie, pożytkować swój czas i miejsce „dla” drugich, *ad alterum* właśnie. Tutaj nie kieruje się już czystą sprawiedliwością³², ale ową miłością życzliwą, która tworzy wspólnotę. To miłość życzliwa jako twórcza buduje przyjaźń w pracy intelektualnej, w pracy nad sobą, czy zespołowej pracy twórczej pozbawionej cienia zazdrości. Tutaj mamy już do czynienia z „transcendencją” prostego odniesienia do drugiego człowieka „uchwyconego” w relacji autentycznej cnoty sprawiedliwości. To przekroczenie warstwy prostych odniesień do drugiego poprzez relację miłości życzliwej, *amor benevolentiae*, sprawia, że można poświęcić siebie, dać się zranić, „wydać”, nie żałując tych czynów ani na chwilę.

Jeżeli zatem Akwinata stawia przed wychowaniem pojętym jako *disciplina* kwestię naturalnej skłonności człowieka do przyjaźni, to nie tylko głosi hasło

³¹ *Sententia Ehtic.*, VIII, lect. 1.

³² Por. S. Pinckaers OP, *Źródła moralności chrześcijańskiej*, tłum. A. Kuryś, Poznań 1994, s. 388–189, gdzie opisuje się zmianę koncepcji cnoty sprawiedliwości w moralności współczesnej. Nominalizm spowodował spójnienie na sprawiedliwość jako na twór społeczeństwa. Naturalna skłonność do przyjaźni praktycznie zanikła z dziedziny moralności, a odnosząca się do niej cnota sprawiedliwości nabrała zupełnie innego charakteru.

sprawiedliwości wobec struktury i kondycji rozumu teoretycznego, rozumu moralnego (praktycznego) i rozumu twórczego, czyli oddania tego, co im się słusznie należy, tzn. doprowadzenia do kresu ich możliwości rozwoju, lecz także wprowadzenie owej *instinctus naturalis* w orbitę miłości życzliwej (*amor benevolentiae*). Wychowawca ma na względzie życie ucznia „spełnione”, Tomasz powiedziałby „wydane” *ad alterum*. Do takiego dobrego życia wychowawca-nauczyciel przygotowuje ucznia, według jego własnej struktury poznawczej, wolitywnej i twórczej. W ten sposób wychowanie jest pewną całością, całościowym ukierunkowaniem na spełnienie we wspólnotcie, *ad ultimum*, gdy żyje się „dla innych”. W miłości życzliwej zostaje bowiem zniesione przeciwieństwo i pełna konkurencja pomiędzy rozumem teoretycznym, praktycznym i wytwórczym. Wychowanie polega więc na kształtowaniu życia jako całości, a nie na budowaniu pewnych cech i zalet czy dokonań, które tworzone są w jakimś tylko obszarze usprawnień. Struktura całościowa cnót, które przedstawia Akwinata, jest tego najlepszym dowodem.

4. Cnoty intelektualne i moralne w Tomaszowej koncepcji pracy wychowawczej

Święty Tomasz z Akwinu dużą wagę przywiązuje do całościowej potencjalności, którą należy usprawnić poszczególnymi cnotami przynależnymi zarówno do rozumu teoretycznego, jak i praktycznego czy wytwórczego. U Akwinaty występuje trójpodział dziedzin poznania ze względu na przedmiot, a ściślej jego strukturę, która może być *spectabile*, *agibile* lub *factibile*. Arystoteles, a za nim Akwinata zwykł wyróżniać trzy zasadnicze, niewykluczające się, a wręcz dopełniające się w pewną całość, kierunki rozumowego działania. Pierwszy obszar rozumu teoretycznego to przestrzeń rozumowania, wiedzy i nauki, drugi – rozumu praktycznego (moralnego), realizujący w praktycznym postępowaniu ludzkie dobro i porządek moralny, trzeci to sfera, w której poznanie twórcze przekształca ujęte treści w szczególne kanony piękna, tworząc materialne i duchowe „twory” kultury. Dlatego dziedziny nauki, moralności i twórczości w procesie

wychowawczym poddane są usprawnieniom poszczególnych, właściwych dla tych sektorów cnót. Święty Tomasz w drugiej części *Summa Theologiae* omawia naukę o *habitus*, czyli o sprawnościach, ukazuje poszczególne cnoty w perspektywie tychże trzech porządków życia umysłowego człowieka. Istnieją trzy cnoty przewodniczące ludzkiemu życiu spekulatywnemu: *intellectus principiorum*, czyli sprawność, która pozwala poznawać pierwsze zasady teoretyczne; *scientia*, czyli wiedza, która usprawnia do wyciągania wniosków; *sapientia*, mądrość, dzięki której człowiek jest zdolny dotrzeć do ostatecznego i najgłębszego następstwa sięgającego *principium* ludzkiego życia.

Teoretyczna cnota umysłowa to sprawność doskonaląca umysł w teoretycznym rozważaniu prawdy, gdyż to właśnie jest jego dobrym dziełem. Prawdę dwójako ujmować w rozważaniu: jako poznawalną, już to w niej samej, już to w czymś innym. To, co jest poznawalne, samo w sobie, stanowi zasadę, którą umysł od razu pojmuje. Dlatego sprawność doskonaląca umysł w tego rodzaju poznaniu prawdy zwie się pojętnością, czyli sprawnością w poznawaniu zasad (*habitus principiorum*). Prawdę zaś poznawalną w czymś innym, poza nią, umysł nie od razu pojmuje, ale musi posługiwać się rozumowanym badaniem, dochodząc do niej jako do kresu, już to w pewnym rodzaju poznania, już to we wszelkim ludzkim poznaniu. [...] Mądrość (*sapientia*) ujmuje najwyższe przyczyny [...]. Dzięki temu mądrość należycie osądza wszystkie rzeczy i porządkuje je, gdyż nie ma doskonalszego i powszechnego sądu o rzeczach, jeśli nie sprowadzi się ich do pierwszych przyczyn. Wiedza (*scientia*) natomiast doskonali umysł w stosunku do przedmiotu, stanowiącego kres poznania pewnego rodzaju. Zależnie więc od rodzaju poznawalnych rzeczy są różne rodzaje wiedzy, podczas gdy mądrość jest tylko jedna³³.

Ostatecznie człowiek mądry może uchwycić głębię wszystkiego, „co jest”, i orzec *explicite*: „to jest” (sąd egzystencjalny), a także i to, że on sam mógłby nie istnieć, a jednak istnieje. W tym stanie rzeczy może dojść do odczytania prawdy,

³³ S. Th., I-II, q. 57, a. 2c.

że jego akt istnienia jest otrzymany, дарowany, a on sam jest wpisany w kontekst miłości i daru (sąd mądrościowy).

W dziedzinie praktycznego postępowania wyróżniamy cnoty, które kierują działaniem (*agere*) i wytwarzaniem (*facere*). Do wytwórczości usprawnia człowieka cnota sztuki (*ars*), w przestrzeni postępowania analogicznie do sprawności poznania pierwszych zasad teoretycznych, cnota znajomości pierwszych zasad praktycznego postępowania zwana prąsumieniem, *synderesis*. Sumienie, *conscientia* (*cum alio scientia*), jako świadomość współtowarzysząca każdemu działaniu, jest w tym kontekście aktem własnego, praktycznego poznania, aplikującego prąsumienie do konkretnej sytuacji i okoliczności. Sprawnością dotyczącą poznania praktycznego, kierującą całością naszego postępowania, jest cnota roztropności, *prudentia*, należąca do cnót kardynalnych jako ich *auriga virtutum* (kierowniczka wszystkich cnót moralnych). Tu zaś do cnoty roztropności przynależą cnoty drugorzędne, takie jak: rozwaga (*eubulia* – cnota dobrego namysłu), rozsądnosc (*synesis* – cnota usprawniająca do osądzania podług prawa ogólnego, czyli sprawność rozsądzania w zwykłych okolicznościach, zwyczajnych i codziennych) i przytomność (*gnome* – cnota usprawniająca do sądzenia zgodnie z przyrodzonym rozumem, wtedy gdy prawo ogólne zawodzi, czyli sprawność dostosowania się do wymogów ducha prawa w okolicznościach nadzwyczajnych; cnota umiejętności zachowania przytomności umysłu)³⁴.

Roztropność jest w życiu ludzkim najbardziej niezbędną cnotą, gdyż dobre życie polega na dobrym działaniu, a to zależy nie tylko od tego, co ktoś robi, ale także jak to robi, a mianowicie, czy czyni to z należącego wyboru, a nie tylko odruchowo lub pod wpływem uczucia. Należy zaś wybór, odnosi się do środków, wymaga, by po pierwsze, cel był właściwy, a po drugie, by odpowiednie środki były temu celowi podporządkowane³⁵.

³⁴ Por. S. Th., q. 57, a. 6.

³⁵ S. Th., I-II, q. 57, a. 5c.

Roztropność jest swoistego rodzaju mądrością życia praktycznego. W polskim wyrazie „roztropność” można już dostrzec założenie „roz-tropić”, z którego wynika, że dzięki tej cnocie wpada się na właściwy trop, czyli znajduje się najwłaściwszy środek do celu i najodpowiedniej się postępuje.

Do trwałych jakości (trwałych dyspozycji) w dobrym działaniu udoskonalających człowieka pod względem moralnym św. Tomasz zalicza cnotę sprawiedliwości (*iustitia*), męstwa (*fortitudo*) i umiarkowania (*temperantia*). Ich podmiotem jest wola jako intelektualna władza pożądawcza, zwłaszcza wtedy, gdy działa ona razem z władzami pożądania zmysłowego, czyli uczuciami przynależącymi do sfery pożądawczej (*concupiscibilitas*) i popędliwej (*irascibilitas*).

Cnoty moralne są zatem dobrym użyciem wolnej woli człowieka, doskonałością tej władzy psychicznej, która jest odpowiedzialna za prawdę o ludzkiej wolności. Powinny one odznaczać się rozumnym charakterem, zatem szczególnym zadaniem wychowawczym jest umieszczenie roztropności w kontekście każdej z cnót moralnych. Praca wychowawcza w stosunku do cnót moralnych polega na tym, aby ich czyny spełniać, dobrze rozumiejąc cel postępowania, a w tym kontekście dobrze radzić sobie również z rzeczami, które temu celowi służą. Stąd nie ma cnoty moralnej bez roztropności. Do zadań cnót moralnych należy to, aby były spełniane w sposób sprawiedliwy, mężny i umiarkowany. Stąd nie wystarczy, by miały one właściwości jedynie charakterystyczne dla siebie, ale trzeba też, aby ten, kto ich dokonuje, działał świadomie, na podstawie decyzji, w sposób niezłomny i niezachwiany. Cnota roztropności jest właśnie tym czymś nadającym cnotom moralnym dobrego i prawego rozeznania, i to nie tylko w ogólności, lecz także w poszczególnych przypadkach, których dotyczy spełnianie czynów. Roztropność nie jest zatem specjalną cnotą, lecz jest ogólną normą wszystkich cnót³⁶. Kiedy wola przejmując spontaniczność uczuć, integruje je w sobie, roztropność nadaje im autentyczną wartość uczuć prawdziwych. Przenikanie woli i spontaniczności uczuć prawdziwością jest tym zadaniem wychowawczym, które

³⁶ Por. S. Th., II-II, q. 23, a. 4, ad 1.

najtrudniej daje się kształtować w moralności według cnót. Cnota roztropności jako *recta ratio* odznacza się w tym wypadku samopanowaniem i samostanowieniem. Oszacowuje bogactwo wolności woli, a z nim także bogactwo uczuć i ich moc przejętą przez wolę, gdzie, uwzględniając stopień ich możliwej dezintegracji wnętrza, staje się prawdziwą ostoją działań osobowych. Sprawności cnót bowiem z istoty swej zmierzają do uwypuklenia wartości osoby, czynią to jednak w ten sposób, ażeby maksymalnie wykorzystać energię rozumu, woli i ludzkich uczuć, a nie żeby cokolwiek było tłumione. W pewnej mierze, czasami roztropność, współdziałając z wolą, musi wyhamować spontaniczność uczuć, ale potrafi jako *auriga* (kierowniczka-woźnica) przesunąć ich wybuch w odpowiednie miejsce, przyswoić go i ukształtować. Na tej drodze wola jako podmiot cnót moralnych (sprawiedliwości, męstwa i umiarkowania) może bezpiecznie przyjmować i czynić swoim zarówno to, co jako niespodziewane płynie z zewnątrz (ze świata), jak i z jakiegoś zakamarka ludzkiego wnętrza. Wola, kierując się światłem cnoty roztropności, umie przejmować wszelkie wezwania spontaniczności codziennych, i z nich to, co prawdziwe i dobre, wybierać.

W tym działaniu cnotom kardynalnym pomagają cnoty teologalne, boskie, które jako nadprzyrodzone, udzielane są osobom wierzącym w Chrystusa i czynią człowieka uczestnikiem Boskiej natury (2 P 1, 4). Przekraczają one teren wychowania przyrodzonego, chociaż sama przyrodzoność do nich prowadzi i za nimi optuje. Może nawet bardziej to one są „prawdziwymi” cnotami, a zwłaszcza cnota miłości. Cnotami teologalnymi są: wiara (*fides*), nadzieja (*spes*) i miłość (*caritas*). Owa prawdziwość cnoty miłości spełnia się w momencie ostatecznego urzeczywistnienia wszystkich wysiłków człowieka w poznaniu, działaniu, i dojściu do absolutnej prawdy i dobra.

Sfera ludzkich władz nie może pozostać czystą ziemią przyrodzoną, gdzie człowiekowi często towarzyszą pustynne miraże, ale przestrzenią dla odszukania ostatecznej prawdy i dobra. Ta metafora podpadająca pod poetycką wypowiedź, wydawałoby się, ma niewiele do czynienia z myślą Akwinaty. Tymczasem św. Tomasz daje wyraz oczekiwaniom wobec wzrostu cnót właściwym dla siebie

językiem „nadziei”. Kiedy opisuje on naturę człowieka i podkreśla jej przyszłe wypełnienie w kontekście osobowych relacji, przede wszystkim z Bogiem, dokonuje tego w kontekście opisu trzech form nadziei: nadziei rozumu na poznanie ostatecznej prawdy, nadziei woli na spełnienie w ostatecznym dobru, oraz nadziei uczuć na ukojenie w ostatecznej rozkoszy. Nadzieja rozumu to pragnienie oglądania Boga (*visio Dei*), czyli kres ludzkiej poznawalności prawdy, nadzieja woli to miłowanie Boga (*dilectio Dei*), gdzie mamy do czynienia z oczekiwaniem na ostateczne dobro, nadzieja uczuć to rozkoszowanie się Bogiem i tym, co boskie (*fruitio Dei*), spełniająca się w radości przyjemność ludzka. Gdy dusza łączy się z Bogiem, obdarzana jest ona specjalnym „posagiem” (*dos*). Posag ten będzie szczególnie widoczny w życiu przysłym, ale już tutaj mamy możliwość doświadczenia tego bogactwa. Święty Tomasz tak je opisuje:

Wszyscy powszechnie wymieniają trzy posagi duszy (*tre esse animae dotes*), ale w różny sposób. Jedni mówią, że tymi posagami duszy są: widzenie (*visio*), miłowanie (*dilectio*) i rozkoszowanie (*fruitio*). Drudzy, że widzenie (*visio*), uchwycenie (*comprehensio*) i rozkoszowanie (*fruitio*). Trzeci, że widzenie (*visio*), przyjemność (*dilectio*) i uchwycenie (*comprehensio*). Wszystkie jednak te wyliczenia sprowadzają się do tego samego i w jednaki sposób ich liczba jest wymieniana. [...] Posag jest czymś tkwiącym w duszy i służącym tej czynności, na której polega szczęśliwość. [...] Te trzy posagi przypisują trzem siłom duszy: widzenie – duszy rozumnej (*visionem scilicet rationali*), miłowanie – siły pożądliwej (*dilectionem concupiscibili*), rozkoszowanie siły popędliwej (*fruitionem vero inascibili*), jako że takie rozkoszowanie zdobywa się poprzez jakoweś zwycięstwo (*victoriam adeptam*). Atoli tego nie można brać we właściwym znaczeniu. Siła przecież popędliwa (*inascibilis*) i pożądliwa (*concupiscibilis*) nie znajduje się w umysłowej części duszy, ale w zmysłowej, posag zaś umieszcza się w samym umyśle³⁷.

³⁷ Suppl., q. 95, a. 5c.

W jaki sposób powyższa wypowiedź Akwinaty o posagach duszy (*notes animae*) ma związek z wychowaniem? Święty Tomasz odkrywa tutaj, że oprócz właściwego dla posagów duszy osiągnięcia szczęśliwości wiecznej, można mówić o pewnym „zwycięstwie” w formowaniu każdej indywidualnej władzy duszy. Tym samym owe „zwycięstwo” (*victoria*) tyczy się także pola działań cnót intelektualnych i moralnych. Czytelny jest w tekście, i nie wymaga specjalnego komentarza, zakres działań w sektorze rozumowym. Owym „zwycięstwem” jest tutaj „widzenie” – „kontemplowanie” prawdy. W tekście, który ze względu na jego długość nie został tu w całości przytoczony, św. Tomasz mówi o „widzeniu”, które jest owym „zwycięstwem” praktykowanych cnót intelektualnych: „ze strony przedmiotu: gdy *to, co się widzi*, jest przyjemne; po drugie, ze strony widzenia: gdy *samo patrzenie* jest przyjemne”³⁸. Stąd, „żeby widzenie było przyjemne ze strony samego patrzenia, wymagane jest, żeby stało się współnaturalne dla widzącego dzięki jakiemuś usprawnieniu (*per aliquum habitum*); natomiast żeby stało się przyjemne ze strony przedmiotu widzianego, wymagane jest, żeby sam ów przedmiot widziany był odpowiadający i żeby był złączony [z widzącym]”³⁹. Jakże tu nie zauważyć drogi cnót, poprzez którą dociera się do prawdy, oraz relacyjny charakter do niej samej, jej umiłowanie (*dilectio*)? Tutaj otwiera się przestrzeń także dla trzeciego posagu, jakim jest rozkoszowanie (*fruitio*). W tych trzech przypadkach mamy do czynienia z potrzebą użycia tych narzędzi, jakimi są cnoty, aby osiągnąć zamierzone „zwycięstwo”, pełny rozwój tego, co ludzkie, w potencjalności ludzkiego ducha, tak rozumu, jak i woli.

Ważne jest jednak, aby w podanym tekście Akwinaty o posagach odnaleźć to, do czego prowadzi wychowanie według cnót. Pierwszym efektem jest oczywiście ów rozwój potencjalności rozumu i woli. Sprawa rozumu jest tutaj czytelna i przesądzona. Kwestia woli wymaga komentarza. Wola bowiem jest, podobnie jak i uczucia, władzą pożądanczą. Z tą jednak różnicą, że władza woli

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże.

ma charakter pożądania rozumowego (intelektualnego), uczucia zaś pożądania zmysłowego. Jeżeli Akwinata w tekście mówi o sferze popędliwej i pożądliwej, to prezentuje owe dwa podstawowe bloki ludzkich uczuć, które jednak nie są pozostawione same sobie, ale wprowadzone do sfery rozumowej. To umiejscowienie uczuć w przestrzeni ludzkiej woli, poddanie ich kierownictwu decyzji, gdzie rozum działa w kontekście cnoty roztropności, jest owym najtrudniejszym dziełem cnoty męstwa i umiarkowania. Posąg woli: to miłowanie i rozkoszowanie, gdzie uczucia dynamizują ją, dając właściwy „sposób” ich wykorzystania. Wychowanie uczuć, jedna z podstawowych zadań edukacji moralnej ma tutaj wyraźnie nakreślony program. Jest on wspomagany przez ową „więź” (*unio*), jaka tworzy się między osobą, która posiada bogactwo posagu, a prawdą, którą się kontempluje, oraz dobrem, które się miłuje i które wzbudza rozkosz. Chodzi tu o relację i jej znaczenie dla Tomaszowego systemu wychowania według cnót.

5. Niewystarczalność cnoty roztropności dla scalenia systemu wychowawczego według cnót

Ważną rzeczą dla zrozumienia systemu wychowawczego św. Tomasza według cnót jest zrozumienie cnoty roztropności. Wróciliśmy już do niej wielokrotnie. Rzeczywiście w systemie wychowania przyrodzonego (naturalnego) cnota roztropności zajmuje centralną pozycję. Uwypuklono już tutaj jej potrzebę w przestrzeni każdej z cnót teologicznych, a także jej rolę w „umiejscawianiu” uczuć w przestrzeni władzy pożądawczej rozumowej, jaką jest ludzka wolna wola. Choć jest ona tak ważna, w jej kolejnym zadaniu okazuje się ona również priorytetowa, ale także napiętnowana rysem niewystarczalności. Cnota roztropności, jak już wiadomo, to cnota intelektualna, niemniej zaliczona jest ona także do cnót kardynalnych, których właściwą przestrzenią działań są władze pożądawcze. Z całą stanowczością w kwestii wychowania musi chodzić o całość człowieka, tzn. o edukację i wychowanie zarówno sfery intelektu, jak i pożądań. Sfera rozumu i moralności to dwie przestrzenie, które muszą podążać w harmonijnej

jedności, jeżeli nie ma dojść do wypaczeń. Może bowiem ktoś wykształcić się na mądrego naukowca, ale jego zachowanie moralne pozostanie w sferze życzeń. Także obyczajowość i starania o cnotę nie mogą zostać zagłuszone dążeniami do rozwoju intelektualnego. Jest rzeczą jasną, że jedność sfery intelektu i moralności w wychowaniu integralnym (całościowym) odgrywa istotną rolę. Ważną kwestią pozostaje także związek samych cnót kardynalnych między sobą, tak aby kształtowanie charakteru moralnego nabrało ciągłości, a nie jedynie punktowych i fragmentarycznych polepszeń ludzkiego postępowania. Moralność cnót, tak jak ją pojmuje Akwinata, jest uznaniem niezmiennej i niesprzecznej jedności wszystkich władz duszy. Zakłada ona, że tej strukturze wyższej, która góruje, a jest nią tu rozum, daje się pierwszeństwo. Ten zmysł ciągłości jest podstawą harmonijnego rozwoju cnót, a także gotowości zmiany odnoszącej się do tego wszystkiego, co w ludzkiej naturze nie jest właściwe i stanowi przeszkodę dla wzrostu.

I tutaj, wobec takiego postulatu jedności, ponownie staje przed wychowawcą i samym uczniem, potrzeba rozwijania świadomości i jej aplikacja w życiu w stosunku do cnoty roztropności, która ze swej natury jest ową więzią (*vinculum*) łączącą sferę rozumu i pożądań, oraz cnót kardynalnych. Tematem więzi, jaką jest cnota roztropności oraz związku między cnotami (*connexione virtutum*), która tworzy roztropność, św. Tomasz zajmował się wielokrotnie⁴⁰.

Cnoty moralne są ze sobą powiązane. Powód tego powiązania [...] pochodzi ze strony roztropności⁴¹.

Działania, stanowiące tworzywo cnót obyczajowych, są powiązane między sobą, a także z uczuciami. Dlatego całe tworzywo cnót obyczajowych podpada pod jeden gatunek roztropności⁴².

Roztropność stanowi zasadę tego, do czego skłaniają cnoty obyczajowe⁴³.

⁴⁰ Por. np. S. Th., I-II, q. 65, a. 1; *De virtutibus cardinalibus*, a. 2; *Quodlibet XII*, a. 5.

⁴¹ *Quodlibet XII*, a. 5c.

⁴² S. Th., I-II, q. 65, a. 1, ad 3.

⁴³ Tamże, ad 4.

Bezsprzecznie można dostrzec w powyższych przykładach, że to cnota roztropności jest traktowana jako gwarant ciągłości i harmonijnej jedności prawdy i dobra, a w konsekwencji także ludzkich pojedynczych decyzji, których ciągłość jest tutaj zapewniona przez kierowniczą rolę rozumu. Trzeba jednak zdać sobie sprawę z tego, iż ta zasada rozumu obiektywnie w kontekście całości człowieka wewnętrznego może być odbierana li tylko jako zimny imperatyw i rozkaz. Kierownictwo rozumu, mimo że wchodzi w dialog z innymi władzami, jest jednak ciągle spojrzeniem samotnym, wyrazem chłodnej kalkulacji. Wychowanie, które dla św. Tomasza jest w pierwszej kolejności odniesione do Boga, ukazuje się jako potencjalnie relacyjne, gdzie *recta ratio* oraz roztropność przyjmują oblicze miłosiernego Mistrza. Życie w przestrzeni, której ośrodkiem wydaje się zasada przestrzegania tego, co racjonalnie konieczne, okazuje się trudne do spełnienia na dłuższą metę. Tylko tam, gdzie relacja staje się nagrodą, można przezwyciężyć ową „samotność” roztropnościowego wyboru. Stąd św. Tomasz inaczej niż np. Immanuel Kant nie odrzuca miłości, lecz wręcz ją postuluje, jako motyw moralny. Tym samym etyka cnót nie jest, nawet w przestrzeni przyrodzonej, etyką czystej idei, w której dominuje nakaz i powinność, ale etyką relacji, gdzie w przestrzeni naturalnej *amor benevolentiae* przyjmuje formę miłości przyjacielskiej, *amor amicitiae*.

6. Cnota pokory jako podstawowa cnota nauczycielska

Ostatnie spojrzenie w kontekście wychowania według etyki cnót, w przestrzeni tego, co dotyczy natury przyrodzonej, chcemy odnieść do postawy nauczyciela-mistrza. Święty Tomasz już w *De magistro*⁴⁴ podpowiada, czym ma się nauczyciel-mistrz charakteryzować i jaki jest kontekst realizacji procesu nauczania⁴⁵. Rolę nauczyciela porównuje do roli lekarza. W sensie ścisłym to nie lekarz

⁴⁴ Por. *De veritate*, q. 11, a. 4.

⁴⁵ Por. M. Paluch, *Jak św. Tomasz rozumiał relację między mistrzem i uczniem?*, w: B. Kochaniewicz (red.), *Teologia św. Tomasza z Akwinu dzisiaj*, Colloquia Disputationes, Poznań 2010, s. 175–186.

leczy chorego, ale leczy go jego własny organizm, chroni go jego własny system immunologiczny. Jest on tylko wspomagany przez lekarza wskazanymi lekami oraz zalecanym sposobem odżywiania i stylem życia. Podobnie jest w przypadku nauczania i pracy wychowawczej (*disciplina*). Taki model św. Tomasz nazywa „odkrywaniem” (*inventio*). Przede wszystkim chodzi o pomoc uczniowi w jego własnym procesie poznawania, a nie o zastępowanie go. Wymaga to wielkiego zaufania do ucznia-wychowanka i do owej „iskry Bożej” i naturalnych skłonności złożonych w jego duszy. Ważna jest gotowość wiązania pracy nauczycielskiej ze strukturą poznawczą i samodzielnością ucznia. W tym kontekście można przypomnieć model pracy, jaki nakreślił Akwinata w mowie inauguracyjnej, kiedy otrzymywał nominację na stanowisko mistrza teologii⁴⁶. Gdy mówi o postawie uczniów, w jego słowach pobrzmiewa także ogólna postawa tego, kto zajmuje się poszukiwaniem prawdy. Ma on być „uniżony przez pokorę”, „mocny w prawości”, „płodny, by pojęte słowa mądrości przynosiły owoc”. Pokora jest wymagana, jednak nie tylko od ucznia, ale również od nauczyciela, który ma „górować doskonałością życia”, „być napełniony światłem prawdy” i „przygotowanym do dyskusji”⁴⁷. To jego główna cnota. Poszukiwanie prawdy, wsłuchiwanie się w nią, wymaga zapewne dużego zaangażowania i ofiary, ale przede wszystkim postawy ufności i pokory, aby móc zawierzyć wewnętrznym intuicjom własnym i ucznia. Tu miłość życzliwa powinna przyjąć poziom przyjaźni, gdy nauczyciel, zrozumiałwszy wewnętrzną strukturę poznania ucznia i jego indywidualne zdolności, czyli poznawszy jego duszę, oddaje siebie na służbę tej prawdy i dobra. Jacek Woronicki OP tak pisze o miłości przyjacielskiej: „Życzliwość jest możliwa i względem osób, z którymi nie ma się stosunków i które nie znają nawet tych, którzy ich miłują. 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

⁴⁶ Por. *Principium*.

⁴⁷ Tamże.

najszlachetniejszego w życiu ludzkim, a zwłaszcza czegoś trwałego⁴⁸. Trwałość tej relacji mistrz-uczeń umacnia przekazywana, a rozpoznana prawda, zgodnie z którą rola nauczającego sprowadza się li tylko do mądrego pośrednictwa w zetknięciu się ucznia z jej bogactwem. Drogą do tego zetknięcia jest jednak życie prawe i duchowe mistrza, który także jest poszukującym i pragnącym ostatecznej prawdy i mądrości.

Święty Tomasz zastanawiał się bardzo intensywnie nad tym, czy bycie mistrzem jest rzeczywiście na miarę człowieka, i czy mistrzostwo jest w ogóle dla człowieka możliwe do osiągnięcia. Napotkawszy zdanie w Ewangelii św. Mateusza: „Nie chcecie, żeby was nazywano mistrzami, bo jeden jest tylko Mistrz, Chrystus” (Mt 23, 10), odpowie: „Sam jeden tylko jest mistrz (nauczyciel), mianowicie Bóg, który ma wiedzę w sensie ścisłym i właściwym. Lecz wielu jest mistrzów nauczycieli w sposób służebny, niejako z boskiego zrządzenia⁴⁹. Cnotą, którą winien odznaczać się mistrz, jest pokora (*humilitas*), gdyż to ona cechuje prawdziwie mądrych, tych, którzy schylają głowy przed wielkością prawdy. „Gdzie pokora, tam mądrość” (Prz 9, 2). To właśnie pokora jest fundamentem wszystkich cnót, a tym samym całego życia wewnętrznego⁵⁰. W *De magistro* można odnaleźć podobne sformułowanie: „Nie wolno nam [...] nazywać człowieka nauczycielem w tym znaczeniu, które przysługuje Bogu, jakbyśmy pokładali nadzieję w ludzkiej mądrości, zamiast [...] zasięgać raczej rady boskiej prawdy⁵¹. Święty Tomasz jest przekonany, że to pokora stanowi podstawę dla budowania służebnej relacji w stosunku do ucznia. Można także pokusić się o takie porównanie, że pokora jest swoistym „wewnętrznym fundamentem”, „uprzątnięciem miejsca”, wręcz „wykopem” pod budowę gmachu innych cnót. To czyni nauczyciel najpierw w swoim własnym życiu, aby podobnie mógł zadziałać uczeń. Nie znaczy to, że mistrz-nauczyciel nie powinien wykazywać się „posagiem” wiedzy i sprawności intelektual-

⁴⁸ J. Woroniecki OP, *Miłość*, w: tenże, *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961, s. 206.

⁴⁹ *Super Evangelium S. Matthaei lectura*, cap. XXIII, lect. I, nr 1848.

⁵⁰ Por. S. Th., II-II, q. 161, a. 1.

⁵¹ *De veritate*, q. 11, a. 1, ad 1.

nej. Sam Akwinata odznaczał się niezwykle bystrością umysłu, był mistrzem słowa, przede wszystkim w dysputach, niemniej jednak także jego własna świętość i czystość serca dawały mu przenikliwość prawd Bożych.

Święty Tomasz w doktrynie o cnotach: intelektualnych, moralnych i teologicznych mówi jednak jeszcze coś więcej. Jest tu bowiem ewangeliczna droga poszukiwania Mistrza duchowego. Dostrzegamy tu głęboki podtekst chrystologiczny dla postawy pokory nauczyciela. To Jezus Chrystus jest ostatecznie dla św. Tomasza tym jedynym Mistrzem dającym zrozumienie tajemnicy rozumu, woli i życia. Prawda ta, chociaż czasami wydaje się w tekstach św. Tomasza nieobecna, jest jednak zasadnicza. Tą tajemnicą żywił się on sam i cała jego nauka, pozostająca zawsze w służbie Prawdy i Dobra. Umieścić cnotę pokory jako podstawę antropologiczno-moralną, w szczególnie sposób nauczycielską, przed wszystkimi innymi cnotami moralnymi świadczy o swoistym wpatrzeniu się św. Tomasza we wzór samego Jezusa. „Uczcie się ode Mnie, bo jestem cichy i pokornego serca” (Mt 11, 29), oznacza dla Akwinaty przyjęcie postawy trwania w prawdzie własnego serca przed samą Prawdą. Pokora nauczycielska jest zatem przyjęciem rzeczywistości taką, jaka ona jest, tak w stosunku do własnego bycia nauczającym, jak i w odniesieniu do tych, którzy są nauczani. A tu staje się ona dodatkowo bodźcem dla zdobywania własnej świętości. Ukierunkowanie na Boga osobowe, z którym samemu posiada się relację miłości przyjacielskiej (*caritas*), sprawia, że wszelkie działania skierowane na innych, stają ponad czystą sprawiedliwością i formalnym obowiązkiem wypełnienia norm pracy wychowawczej. To wtedy najpełniej miłość życzliwa potrafi wybaczać błędy uczniów, a nawet zastępczo niejako „brać je na siebie”. W tym sensie zbliża się ona do pojęcia miłosierdzia: trwałego i zdecydowanego działania, które zdejmuje z piedestału pozycję własną i sprawia zaangażowanie, w pierwszej kolejności, na rzecz tego ucznia, który się opóźnia i ociąga, którego należy podźwignąć czy to intelektualnie, czy moralnie. Pokora nauczycielska jest zatem budowaniem autorytetu, nie jest jednak postawą wymagań i roszczeń, ale mocą wiedzy, pokojem serca i serdecznej akceptacji dla samodzielności i własnych talentów ucznia.

Bibliografia

- Machowski A., *Cnota jako naturalna podstawa budowania duchowej wspólnoty społecznej i politycznej według Tomasza z Akwinu i Konfucjusza*, w: J. Marszałek-Kawa, R. Gawłowski (red.), *Kulturowe uwarunkowania współczesnej Azji*, Toruń 2011.
- MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996; wyd. org.: *After virtue. A Study in Moral Theory*, London 1981.
- MacIntyre A., *Zadanie dominikańskiego domu studiów we współczesnej Ameryce*, „Teofil” 2002, nr 2 (18).
- Mondin B., *Educazione*, w: *Dizionario enciclopédico del pensiero di San Tommaso d'Aquino*, Bologna 1991.
- Mróz M., *Filozofia cnót szansą przezwyciężenia kryzysu wartości. Na obrzeżach myśli św. Tomasza z Akwinu*, w: M. Mróz (red.), *Cnoty kardynalne*, Toruń 2000.
- Mróz M., *Miejsce nauczyciela w procesie edukacji ucznia w świetle traktatu „De magistro” św. Tomasza z Akwinu*, „Paedagogia Christiana” 1997, nr 1.
- Mróz M., *Człowiek w dynamizmie cnoty. Aktualność aretologii św. Tomasza z Akwinu w świetle pytania o podstawy moralności chrześcijańskiej*, Toruń 2001.
- Mróz M., *Mądrość życia. W szkole cnót chrześcijańskich*, Toruń 2003.
- Paluch M., *Jak św. Tomasz rozumiał relację między mistrzem i uczniem?*, w: B. Kochaniec (red.), *Teologia św. Tomasza z Akwinu dzisiaj*, Colloquia Disputationes nr 15, Poznań 2010.
- Pieper J., *Aktualność cnót kardynalnych. Mądrość, sprawiedliwość, miętość i umiarkowanie*, „Roczniki Filozoficzne” 1976, t. 24, nr 2.
- Pieper J., *Tomasz z Akwinu*, tłum. Z. Włodkowska, Kraków 1966.
- Pinckaers S. OP, *Źródła moralności chrześcijańskiej*, tłum. A. Kuryś, Poznań 1994.
- Podrez E., *Czym są wartości?*, „Ateneum Kapłańskie” 1997, z. 1 (530).
- Sancti Thomae Aquinatis, *Scriptum super libros Sententiarum magistri Petri Lombardi episcopi Parisiensis*, t. 1–2, Ed. P. Mandonnet (P. Lethielleux, Parisiis, 1929); *Scriptum super libros Sententiarum magistri Petri Lombardi episcopi Parisiensis*, t. 3–4, Ed. M.F. Moos (P. Lethielleux, Parisiis, 1956).
- Sancti Thomae Aquinatis, *Super Evangelium S. Matthaei lectura*, Ed. R. Cai, 5^a ed., Marietti, Taurini–Romae 1951.

- Sancti Thomae Aquinatis, *Quaestiones disputatae*, t. 2: *Quaestiones disputatae de virtutibus cardinalibus*, Ed. E. Odetto (10^a ed.: Marietti, Taurini–Romae 1965, *Quaestio disputate De virtutibus cardinalibus*.
- Sancti Thomae de Aquino, *Quaestiones disputatae de veritate*, *Opera omnia*, iussu Leonis XIII P. M. edita, cura et studio Fratrum Praedicatorum, tt. XXII/1–3, Roma, Editori di San Tommaso, 1975–1976; Święty Tomasz z Akwinu, kwestie dyskutowane o prawdzie, t. 1–2, tłum. A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruszczyński, Kęty 1998.
- Sancti Thomae de Aquino, *Opera omnia jussu Leonis XIII P. M. edita*, t. 25/1: *Quaestiones de quolibet. Préface. Quodlibet VII, VIII, IX, X, XI*; t. 25/2: *Quaestiones de quolibet. Quodlibet I, II, III, VI, IV, V, XII* (Commissio Leonina-Éditions du Cerf, Roma–Paris 1996).
- Sancti Thomae de Aquino, *Opera omnia iussu Leonis XIII P. M. edita*, t. 47: *Sententia libri Ethicorum* (Ad Sanctae Sabinae, Romae, 1969) 2 vol.
- Sancti Thomae de Aquino, *Opera omnia iussu Leonis XIII P. M. edita*, t. 48 A: *Sententia libri Politicorum* (Ad Sanctae Sabinae, Romae, 1971).
- Sancti Thomae de Aquino, *Summa Theologiae*, Editiones Pauline, Cinisello Balsamo (Milano) 1988; Święty Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, tłum. i oprac. zbior. (wg tomów): J. Bardan, F.W. Bednarski OP, ks. St. Bełch, P. Bełch OP, ks. A. Głazewski, R. Kostecki OP, ks. St. Piotrowicz, t. 1–35, Londyn 1963–1998.
- Summa Theologiae*: I – *Pars Prima*; I–II – *Pars Prima Secundae*; II–II – *Pars Secunda Secundae*; III – *Pars Tertia*; Suppl. – *Supplementum*.
- Święty Tomasz z Akwinu, *Komentarz do Ewangelii Jana*, tłum. T. Bartoś OP, Kęty 2002.
- Święty Tomasz z Akwinu, *Suma Filozoficzna. (Contra Gentiles)*, tłum. pol. Z. Włodkova, Kraków 1930–1935.
- Święty Tomasz z Akwinu, *Principium. Wykład inauguracyjny*, w: M.-D. Chenu, *Święty Tomasz z Akwinu i teologia*, Kraków 1997.
- Sawicki F., *Ideał osobowości*, Toruń 2009.
- Scheler A., *O rehabilitacji cnoty*, tłum. R. Ingarden, „Znak” 1994, nr 471 (9); wyd. org. M. Scheler, *Gesammelte Werke*, Band III: *Zur Rehabilitierung der Tugend*, w: *Vom Umstruz der Werte*, Hrsg. M. Scheler, Bouvier Verlag, Studien Ausgabe, Bonn 2010.
- Woroniecki J. OP, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I–II/1–2, Lublin 1986.
- Woroniecki J. OP, *Miłość, w: tenże, Wychowanie człowieka*, Kraków 1961.

THE PHILOSOPHY OF EDUCATION. REMARKS ON THE CANVAS OF THE TEACHING OF THOMAS AQUINAS ON HABITS

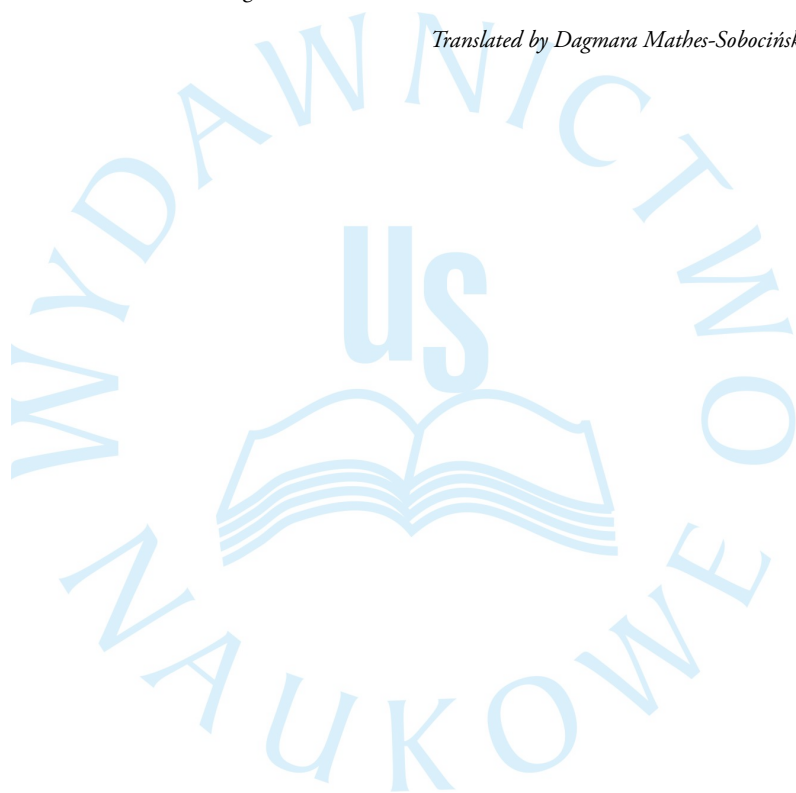
Summary

Presently, for many years there has been a renaissance of the ethics of virtues, which has its results in the forming of current educational concepts. The teaching on virtues is nothing new. These were the Greeks, Romans, Judaism and Christianity, and mostly Aristotle and Thomas Aquinas who created the Western structure of the concept of virtues. If current education returns to the system it also bases it in the classical Aristotelian-Thomistic concept. It also considers the anthropological concept where the basis is the bodily-spiritual unity of a human being and the structure of its inner potential connected with the powers of his soul, especially with the reason and will. St Thomas who defined a virtue in his *Summa Theologiae* as a habit (*habitus*) realizing the good of man (S.Th.I–II, Q. 55, art. 3) points out that it undertakes the impetus of natural human inclinations and leads them to 'the limit' (*ad ultimum*). Such a concept of the virtue confirms a dynamic character of human existence and underlines the fact that it is a 'completion' and continuation of what a human being is naturally and what was given to him by the nature.

Education described by Aquinas as *disciplina* (corresponding to Greek *paideia*) is a pursuit for perfection, although not by disciplining and a duty but by undertaking free-will efforts through fulfilling virtuous acts. The aim is to reach a full personality. The road leads through improving reason and will. Since the education (improving knowledge), care (forming moral posture), and developing creative potential of students, all the three sectors have their own virtues for the actions undertaken. Thomas Aquinas discusses following intellectual virtues: in the realm of speculative reason he mentions the virtue of knowing principal theoretical rules (*intellectus principiorum*), the virtue of knowledge (*scientia*), and the virtue of wisdom (*sapientia*). The virtues acting in the realm of practical reason include: the virtue of knowing the premises of practical acting (*synderesis*), and the virtue of prudence (*prudentia*); the virtue acting in the realm of productive reason it is the virtue of art (*ars*). The virtues perfecting man in a moral sense are: the virtue of justice (*iustitia*), the virtue of fortitude (*fortitudo*), and the virtue of temperance (*temperantia*). The cardinal virtues, which prudence as *auriga virtutum* and three moral virtues belong to, are helped by theological virtues: faith (*fides*), hope (*spes*), and love (*caritas*), which being

supernatural and infused are given to those who believe in Jesus. A teacher-carer knowing the potential of the inner structure of his pupil transmits his knowledge and gives an example of moral behaviour as well as causes him to enter the road to complete virtues in a free way. The main teacher's virtue in his educational work is humility (*humilitas*), which is a basis for building a relation of trust and service on behalf of the teachers.

Translated by Dagmara Mathes-Sobocińska



Mieczysław Paczkowski OFM

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Wyższe Seminarium Duchowne „Antonianum”

SPRAWNOŚCI MORALNE A ODMIENNOŚĆ RELIGIJNA. PRZYKŁAD FRANCISZKAŃSKICH SZKÓŁ NA BLISKIM WSCHODZIE (XVII–XX WIEK)

W kwestii, którą przychodzi mi analizować, czyli sprawności moralnych a odmienności religijnej na przykładzie franciszkańskich szkół na Bliskim Wschodzie, nie jestem bynajmniej ekspertem, raczej chodzi o świadectwo i uczestnictwo. Uważam jednak, że przy tej okazji można wskazać, że wiele ze współczesnych zagadnień sięga głęboko w przeszłość i z określonymi problemami trzeba sobie było radzić w miejscach i sytuacjach szczególnych.

Wstęp

Funkcjonowanie w kontekście odmienności religijnej i kulturowej, codzienne relacje i potrzeba dialogu to wymogi, którym trzeba było sprostać już parę stuleci temu na Bliskim Wschodzie. Fakt, że dziś uznaje się, że jeden ze sposobów ujmowania wielokulturowości dotyczy odmiennych wartości osobistych, wybo-

rów życiowych, czy różnorodnych stylów życia¹, tylko uwydatnia, że w przeszłości miało się do czynienia z podobnymi zjawiskami.

Kluczową sprawą dla efektywności procesu edukacji była zawsze znajomość kultury środowiska wychowanków. To pozwalało antycypować różnice i podobieństwa dzielące i łączące kulturę przybyszów z Europy z kulturą autochtonów². Misjonarze przybywający z Europy do pracy na Bliskim Wschodzie mieli bardzo dobre przygotowanie językowe³. Franciszkanie starali się ukierunkować na współpracę, na relacje niestwarzające zagrożenia i wzajemnie korzystne.

Wielowiekowa obecność franciszkanów⁴ w miejscach świętych nie tylko pozwalała odkrywać pamiątki ewangeliczne, gromadzić ślady przeszłości lub przygotować teren dla współczesnej turystyki religijnej i pielgrzymowania, lecz stanowiła wyraźne świadectwo życia chrześcijańskiego. Wieloraka ich działalność była swego rodzaju „krucjatą bez oręża”, pozwalającą na mozolne i cierpliwe przywracanie charakteru chrześcijańskiego nie tylko opuszczonym ruinom, ale również wspólnotom „żywych kamieni”, czyli garstce miejscowych chrześcijan. Ta ostatnia kwestia była ściśle związana z faktem, że w koncepcji państwa muzułmańskiego istniało rozróżnienie pomiędzy ludnością islamską a „ludem Księgi”,

¹ Zob. m.in. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000.

² Jak relacjonuje krakowski franciszkanin w XVIII i XIX wieku dbano o rozwój koniecznych umiejętności w tym zakresie: „W samym Kairze [...] młodzi zakonnicy europejscy przybywający na misjonarstwo, ćwiczą się w językach, tureckim, arabskim i innych orientalnych”; J. Drohojowski, *Pielgrzymka X J. Drohojowskiego, reformata do Ziemi Świętej, Egiptu i niektórych zachodnich i południowych krajów, odbyta w roku 1788*, 89, 90, 91, *pobożno ciekawej publiczności ofiarowana*, t. I, Kraków 1812, s. 227–228.

³ Wg rozporządzenia Kustosza Mariana Morone de Maleo (pełnił swą działalność w latach 1652–1657) na misję na tereny Lewantu powinni udawać się wyłącznie zakonnicy cieszący się dobrym zdrowiem.

⁴ Do zadań duchowych synów św. Franciszka z Asyżu należy naśladowanie Chrystusa i głoszenie ludziom Ewangelii. Por. S. Kiełtyka, *Święty Franciszek z Asyżu*, Kraków 1982, s. 88.

do którego należeli zarówno Żydzi, jak i chrześcijanie⁵. Społeczności te, czczące tego samego Boga, mogły zachowywać odrębność religijną i związane z nią zwyczaje. Żydzi i chrześcijanie byli jednak traktowani jak obywatele drugiej kategorii. Musieli pozostawać w swoistym oddaleniu od muzułmanów, którzy uważali się za prawdziwie wierzących i za twórców społeczności miłej Bogu.

Historia i dzień dzisiejszy Kustodii Ziemi Świętej (*Custodia Terrae Sanctae*)⁶ to kwestie złożone i trudne⁷. Pielgrzymi przybywający do Ziemi Świętej, spotykają franciszkanów głównie w sanktuariach⁸ i nie zawsze zdają sobie sprawę z ich zaangażowania w różne sfery działalności: od pracy duszpasterskiej po działalność naukową, od prowadzenia instytucji charytatywnych po troskę o pielgrzymów z całego świata⁹. Przez stulecia Bracia Mniejsi jako jedyni na Bliskim Wschodzie

⁵ W okresie powstawania imperium muzułmańskiego (VII–VIII w. n.e.) ludność chrześcijańska i żydowska nazywana była „ludem Księgi” (*ahl al-kitab*) i zgodnie z nauką Koranu nie musiała przechodzić na islam, por. J. Sourdel, D. Sourdel, *Cywilizacja islamu VII-XII w.*, tłum. M. Skuratowicz, W. Dembski, Warszawa 1980, s. 48.

⁶ Nazwa *Kustodia* pochodzi od łac. słowa *custodire* (strzec) w nawiązaniu do wersetu biblijnego: „Na twoich murach, Jeruzalem, postawiłem strażników: nigdy milczeć nie będą” (Iz 62,6). Na temat Kustodii por. A. Wiśniowski, *Kustodia Ziemi Świętej*, w: A. Bednarek (red.), *Encyklopedia Katolicka*, t. 10, Lublin 2004, kol. 272–276 (bibliografia). Dokumenty nadają różne nazwy tej jednostce terytorialnej: *Prowincja Syrii, Romanii* (tereny zajęte przez krzyżowców-łacinników, zwanych inaczej „Frankami”) lub *Ultramarina* (zamorska).

⁷ „[W Ziemi Świętej franciszkanie] przebywają od czasów swojego Założyciela i Ojca. Od tego czasu [...], mimo licznych trudności, nigdy nie przerwali swojej błogosławionej obecności, ale ofiarnie podejmowali dzieła dla zabezpieczenia starożytnych pamiątek, wznoszenia nowych sanktuariów, animowania liturgii i przyjmowania pielgrzymów [...]. [Ponadto] oddawali się posłudze bliźnim, wspierając biednych i słabych, edukując młodych, przygarniając ludzi starych i chorych [...]. W ten sposób wyznawali swoją wiarę i nadzieję”; Jan Paweł II, *List z racji Jubileuszu franciszkańskiej Kustodii Ziemi Świętej* (30 listopada 1992). Por. M. Piccirillo (red.), *Jan Paweł II. Jubileuszowa pielgrzymka do Ziemi Świętej. Powrót do korzeni wiary i Kościoła*, Gorle (Bg) 2000, s. 8–9.

⁸ Do głównych miejsc świętych będących pod opieką Kustodii należą: Bazylika Grobu Świętego, Betlejem, Nazaret oraz czterdzieści innych większych i mniejszych sanktuariów. Por. [anonimowo], *Liste des Sanctuaires Franciscains*, Jerozolima 1970 (passim).

⁹ Ważną publikacją propagującą pracę franciszkanów na Bliskim Wschodzie był *Album Missionis Terrae Sanctae*, Jerozolima–Milano 1882–1893.

dzie¹⁰ prowadzili tego typu działalność. Dopiero w XIX wieku pojawiły się inne zakony i zgromadzenia¹¹. Szkoły stanowią dziś nieodłączny element obecności franciszkanów na Wschodzie i część krajobrazu kulturowego, religijnego i społecznego wielu arabskich wiosek i miast¹².

1. Początki i rozwój szkół franciszkańskich

W chwili przybycia duchowych synów Biedaczyny z Asyżu na Wschód, z kwitnących tam ongiś wspólnot chrześcijańskich pozostało jedynie wspomnienie. Wiązało się to sytuacją polityczną Bliskiego Wschodu, gdzie życie misjonarzy chrześcijańskich było szczególnie uciążliwe¹³. Europejscy pielgrzymi po Bliskim Wschodzie opisywali, że muzułmanie powszechnie „przymuszali” do przyjęcia swojej religii, stosując różnorakie, nierzadko nieuczciwe sposoby. Być może było to tylko powtarzanie „stałej śpiewki” o tym, że Turcy byli gotowi obsypać złotem

¹⁰ „Opatrzność zechciała, aby obok naszych braci z Kościołów Wschodnich chrześcijaństwo zachodnie reprezentowali (w Ziemi Świętej) przede wszystkim synowie św. Franciszka z Asyżu – Świętego ubóstwa, łagodności i pokoju – wyrażając w sposób prawdziwie ewangeliczny zrozumiałą u chrześcijan potrzebę strzeżenia miejsc, z których wyrastają nasze duchowe korzenie”; Jan Paweł II, *List o pielgrzymowaniu do miejsc związanych z historią zbawienia*, nr 4. Por. M. Piccirillo (red.), *Jan Paweł II*, s. 15.

¹¹ Obecnie Kustodia Ziemi Świętej działa na terenie Izraela, Jordanii, Egiptu, Syrii, Libanu, Cypru i Rodos. Na tym rozległym obszarze pracuje niemal trzystu zakonników należących do ponad dwudziestu narodowości. Na całym terenie Patriarchatu Jerozolimskiego żyje i pracuje w nich ponad 2,1 tys. zakonników i zakonnic. W samej Jerozolimie znajdują się klasztory, konwenty i domy zakonne około 20 zgromadzeń męskich i ponad 40 zgromadzeń żeńskich o charakterze międzynarodowym. Zakony i zgromadzenia prowadzą instytuty biblijne i teologiczne, hospicja, szpitale, sierocińce i inne formy działalności charytatywnej. Wiele zgromadzeń zakonnych prowadzi szkoły i bursy dla studentów. Por. *Annuaire de l'Eglise Catholique en Terre Sainte*, Jerusalem 2002 (passim).

¹² Por. H. Noujaim, *The School's Role in Multi-religious Societies*, www.christusrex.org/www1/ofm/sbf/dialogue/school_role.html (10.05.2011); M.C. Paczkowski, „Ziemia Święta” 2002, nr 30, s. 44–47.

¹³ Por. szczegółową dokumentację wg G. Golubovich, *Biblioteca bio-bibliografica della Terra Santa e dell'Oriente francescano*, t. 3–5, Firenze 1920–1927.

każdego, kto dokonałby konwersji na islam¹⁴. Tworzono też inne, nowe legendy, w dużej mierze jednak odpowiadające rzeczywistości¹⁵.

Początkowy okres pobytu naśladowców Biedaczyny z Asyżu na Bliskim Wschodzie można uznać za czas aklimatyzacji i rozpoznania. Zakładane w różnych miejscach klasztory (w Syrii, Libanie, w Jerozolimie, a także w Egipcie i na Cyprze) wiodły stosunkowo krótki żywot. Także później tylko heroiczności nielicznych zakonników można zawdzięczać to, że Zakon Braci Mniejszych nie przerwał swojej obecności w tamtym regionie świata. Przetrwanie i rozwijanie działalności było możliwe dzięki samowystarczalności wspólnoty zakonnej i nieprzerwanej pomocy z Europy. Do dziś zresztą dzieje się to dzięki ofiarności wiernych i ich przysłowiowemu „wdowiemu groszowi”.

Można sądzić, że prawdopodobnie dopiero jakiś czas po zamieszkaniu w klasztorze Wieczernika¹⁶, co było równoznaczne z oficjalnym uznaniem franciszkanów za jedynych przedstawicieli katolicyzmu na Bliskim Wschodzie, zaczęto tworzyć załączki szkół. W późniejszym okresie znajdujemy nieco więcej wzmianek o tego typu działalności. Nie chcąc bowiem być wyłącznie „strażnika-

¹⁴ B. Baranowski, *Znajomość Wschodu w dawnej Polsce do XVIII wieku*, Łódź 1950, s. 61.

¹⁵ Na przykład ta, że gdyby chrześcijanin przyjął islam, jego dzieci, które nie ukończyły czternastu lat, również musiałyby stać się muzułmanami. Turcy, gdy dowiedzą się, że któremuś misjonarzowi udało się z kolei muzułmanina nawrócić na chrześcijaństwo, skazują wówczas misjonarza na „pieczenie” do ostatecznego spalenia na kamieniu, specjalnie w tym celu przygotowanym. Drohojowski zapewniał, że widział dwa takie kamienie niedaleko świątyni Grobu Pańskiego, na których rozpoznał znaki niedawnego palenia, stwierdził zatem, że „wiele takowych przypadków być musiało”; J. Drohojowski, dz. cyt., s. 21.

¹⁶ Na podstawie umowy zawartej między królem Neapolu Robertem Andegawęńskim (1309–1345) a sułtanem Naserem Mohammedem (1310–1341) franciszkanie objęli Wieczernik, który stał się centrum franciszkańskim w 1333 roku. Bracia opiekowali się również najważniejszymi sanktuariami: Grobem Bożym, Bazyliką Narodzenia (Betlejem) oraz Grobem Maryi. Papież Klemens VI w 1342 roku wydał bullę *Gratias agamus*, która aprobowwała traktat króla Roberta i misję franciszkanów. Por. S. De Sandoli, *La liberazione pacifica dei Luoghi Santi nel sec. XIV*, Jerusalem 1990, s. 40–42.

mi ruin”, rozpoczęli od razu różnorodną działalność charytatywną¹⁷, którą bracia mniejsi, wierni duchowości założyciela, prowadzili w imię pokoju i dobra¹⁸.

Przez długi czas działalność edukacyjną prowadzono w bardzo ograniczonym zakresie, była to jednak sfera od zawsze złączona z działalnością Kościoła. Konieczna stała się zatem inicjatywa edukacyjna, bowiem nie ma wątpliwości, że w ciągu wieków „w wielu miejscach, od dawnych czasów, szkoły klasztorne związane są z klasztorami [...]. Jest to widoczny znak obecności i jedności [...] [W nich] Kościół wypełnia zadanie formacji swych dzieci”¹⁹. Co prawda kształcenie młodzieży nie było charyzmatem ściśle franciszkańskim, jednak szkoły służyły utrzymaniu obecności religii chrześcijańskiej.

W przeszłości autorytatywne głosy papieży wspierały tego typu działalność na Bliskim Wschodzie²⁰. Ważną inicjatywą podjętą przez franciszkanów w Ziemi Świętej była praca ewangelizacyjna pośród innowierców. Efektywność tej misji była uzależniona od możliwości swobodnego obcowania i rozmawiania z ludźmi nie należącymi do Kościoła katolickiego. „Ponadto z heretykami, Żydami, schizmatykami, saracenami i innymi, którzy żyją poza Kościołem rzymskim”²¹. Sam papież Kalikst III (1455–1458) zezwolił również braciom na uczestniczenie w ich rozmo-

¹⁷ Było to powodem, dla którego z inicjatywy franciszkanów powstawały różne formy pomocy dla chrześcijan i najbardziej potrzebujących mieszkańców Bliskiego Wschodu: warsztaty rzemieślnicze, domy i mieszkania do wynajęcia, szkoły, sierocińce, domy opieki i punkty medyczne. W ten sposób rozwiązywano najbardziej podstawowe problemy rodzin chrześcijańskich i tworzone wokół miejsc świętych żywe wspólnoty wiernych rekrutujących się spośród ludności arabskiej. Por. *La Custodia di Terra Santa*, Jerusaleń 1979.

¹⁸ Por. G. Nazzaro, *La Custodia di Terra Santa e la comunità cristiana locale*, w: G. Bissoli (red.), *Gerusalemme. Realtà, sogni e speranze*, Jerusaleń 1996, s. 133–141.

¹⁹ Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Religijny wymiar wychowania w szkole katolickiej*, nr 44.

²⁰ W miarę pełną dokumentację przedstawia B. Collin, *Les droits du St Siège sur les Lieux Saints*, Lyon [s.d]; również tenże, *Rome, Jérusalem et les Lieux Saints*, Paris 1981.

²¹ W stosunkach handlowych z muzułmanami nakładano embargo na pewne produkty, broń i niewolników. Żydów i „heretyków” izolowano, pozwalając na bardzo ograniczoną działalność rzemieślniczą, finansową i intelektualną.

wach oraz posiłkach, z wyjątkiem współuczestnictwa „w ich występnyim życiu”²². Zwierzchnik Kościoła katolickiego zwrócił uwagę, że bracia mniejsi nie boją się pogroźek, niewygody, a nawet bicia, którego często doświadczają z rąk niewiernych. Takowa postawa, w oczach papieża, zasługiwała na ogromny podziw²³.

Europejczycy byli przekonani o okrucieństwie i chciwości Arabów. Opinia na ten temat, nie ulegała przez wieki większym zmianom. Mimo że można ją krytykować ze względu na uprzedzenia i panujący paternalizm, to jednak było w niej sporo prawdy, czego dowodem są świadectwa pielgrzymów z Europy. W takim tonie wypowiadał się o Arabach, Anzelm Polak: „Jako łotrowie zwykli zasiadać na drogach, łupiąc nie jeno chrześcijanów, ale i samym Saracenom są na przeszkodzie”²⁴. Fakt rozbojów arabskich komentowały różnorodne źródła²⁵. Nie odgrywał tutaj roli sposób życia, gdyż mieszkańcy Bliskiego Wschodu „mieszkający na wsi, lub błakający się po piaszczystych pustyniach bawią się złodziejstwem i rozbojem”²⁶.

²² Por. M. Adinolfi, G.B. Bruzzone, *In Terra Santa con i papi*, Casale Monferrato 2000, s. 49–50.

²³ Kalikst III, *Et si ex debito*, por. tamże.

²⁴ A. Polak, *Peregrynacja prawdziwego opisanie Ziemi Świętej, Betlejem i Jerozolimy. Naprzód przez ludzi godnych duchownych i świeckich peregrynujących w roku 1509 łacińskim językiem wydana a na polski język w roku 1595 przetłumaczona...*, Supraśl 1725, s. E-E2 [pisownia oryginalna].

²⁵ Autor *Nowych Aten* w krótkim, a jednak treściwym zdaniu zawarł opinię, zbieżną z przedstawionymi powyżej obserwacjami peregrynantów: „po Jeruzalem i za Jeruzalem, jeśli pobożność czyja wizytuje miejsca, mieć powinna assystenta zakonnika i Turczyzna, pierwszego dla informacyji, drugiego dla bezpieczeństwa od Arabów łotrujących; przytem wziąć z sobą worek, albo kosz z chlebem, aby się napastnym oprzeć”; J.B. Chmielowski, *Nowe Ateny albo Akademia wszelkiej sciencyi pełna*, t. II, Lwów 1746, s. 570.

²⁶ K. Wyrwicz, *Geografia czasów terażniejszych albo opisanie naturalne i polityczne królestw, państw, stanów wszelakich, ich rządu, praw, rzemioł, handlu, przemysłu, przemiotów, obyczajów etc. ku pożytkowi młodzi narodowej wydana*, t. I, Warszawa 1768, s. 470.

Niebezpieczne sytuacje ze strony Arabów groziły w ludnych miastach²⁷. Nierzadkie były ataki ze strony grup młodych chłopców²⁸.

Z notatek rozsianych w kronikach Zakonu Franciszkańskiego i Kustodii Ziemi Świętej wiadomo, że już w XV wieku istniały niewielkie szkoły przyklasztorne w Betlejem²⁹ i Jerozolimie³⁰. Chrześcijanie znajdujący się pod władzą islamską byli pozbawieni wszelkich praw, w tym także do nauki. Pierwsze dwie szkoły przyjmowały niewielu chłopców chrześcijańskich, którym pomagano duchowo i materialnie. Ten czas można nazwać okresem heroicznym. W drugiej połowie XIV wieku i w XVI wieku nierzadkie były przykłady męczeństwa³¹. Cudzoziemscy zakonnicy

²⁷ Por. A. Mączak, *Życie codzienne w podróży po Europie w XVI i XVII wieku*, Warszawa 1980, s. 180.

²⁸ „Często [...] chłopcy Maurowie ciskają kamieniami, a czasem dogodzą dobrze, i mnie też dostało się być w tej części razy dwa przecie nieszkodliwie [...]. Tu [...] nie masz sprawiedliwości i nie ma gdzie skargę przełożyć”; A. Burnicki, *Diariusz drogi odprawionej z Wilna do Warszawy przez... idącego za obedyjencją przełożonych do Jerozolimy*, Bibl. Czartoryskich, rkps 2263, k. 39–40.

²⁹ W 1947 roku uroczystość obchodzono jubileusz sześćsetlecia pobytu braci mniejszych w Betlejem. Jednakże w rzeczywistości data ta upamiętniała moment przejścia betlejemskiego sanktuarium w ręce franciszkanów. Por. P.-G. Chiappero (red.), *Betlehem 1347–1947. Ricordo del VI centenario della stabile residenza dei PP. Francescani custodi dei Luoghi Santi in Betlemme*, Jerusalem 1947. Por. M. Brlek, *I Francescani a Betlemme*, w: *Betlemme dove Gesù è nato*, Milano 1997, s. 29–43; M.P., S.D.L. [M. Piccirillo, S. De Luca], *Betlemme. La storia*, w: M. Piccirillo (red.), *In Terrasanta. Dalla Crociata alla Custodia dei Luoghi Santi*, Firenze-Milano 2000, s. 116.

³⁰ W archiwum Kustodii Ziemi Świętej jest przechowywany ciekawy dokument z 1427 roku, który mówi o tym, że zwycięscy sultani, którzy usunęli krzyżowców z terenu Bliskiego Wschodu, gwarantowali, przez wydawanie odpowiednich firmanów, obecność franciszkanów w Jerozolimie i w Betlejem. Por. G. Golubovich, *Serie cronologica dei reverendissimi superiori di Terra Santa, ossia dei provinciali, custodi e presidenti della medesima... nuova serie*, Jerusalem 1898, s. 163; 167. Spis tych dokumentów wg E. Castellani, *Catalogo dei firmani ed altri documenti... conservati nell'Archivio della Custodia di Terra Santa*, Jerusalem 1922.

³¹ W tym czasie wielu braci mniejszych oddało życie za wiarę w Chrystusa w różnych miejscach rozległego państwa Mameluków (Kair, Damaszek, Gaza, Jerozolima). Najgłośniejszym echem odbiło się wydarzenie z 14 listopada 1391 roku, gdy palmę męczeństwa otrzymali pierwsi bracia mniejsi z Kustodii Ziemi Świętej. Por. D. Mandic, *Documenta Martyrii B. Nicolai Tavelic et sociorum eius*, Roma 1958, s. 35–42. Papież Paweł VI ogłosił ich świętymi

byli ciągle fałszywie oskarżani o nielojalność wobec państwa tureckiego, w wyniku tego odbierano im prawa własności i prześladowano w sanktuariach.

Na wiernych pochodzenia arabskiego i młodszych zakonników³² miał więc wpływać przede wszystkim przykład życia. Aspekty i perspektywy, w których uzewnętrzniają się skutki dobrego przykładu, są wielorakie. Nauczyciel-mistrz musi wyprzedzać uczniów „słowem i przykładem”³³. Dobry przykład w perspektywie chrześcijańskiej jest gestem kultu i czci wobec Boga oraz naśladowaniem Jezusa Chrystusa. Jednakże to również sposób przybliżania i pozyskiwania ludzi dla Boga. Postawa życiowa zakonników we wrogim otoczeniu ma być jasnym, czytelnym i nieustannym przesłaniem, dla każdego, kto widzi, obserwuje i spotyka braci lub też słyszy o nich³⁴. Gdy głoszenie słowa Bożego okazuje się niemożliwe, przykład życia staje się narzędziem owocnej pracy oraz przywołaniem norm moralnych, punktem odniesienia i refleksji, ważną motywacją do przemierzania drogi dobra i unikania drogi zła³⁵. Dzięki obecności franciszkanów szykanowane chrześcijańskie dzieci i ich rodziny były formowane nie tylko przez same słowa, lecz także dzięki konkretnym i osobistym przykładom. Można ten sposób nazwać metodą obecności/towarzyszenia *ante litteram*. Wiadomo przecież, że

21 czerwca 1970 roku. Na temat męczeństwa tych zakonników por. J. Briand, *Le Mont Sion Franciscain*, w: tenże, *Sion*, Jerusalem 1973, s. 77–82.

³² Jakub z Vitry zauważył wielkie niebezpieczeństwo, gdy bracia „zostają posłani po dwóch na cały świat, nie tylko doskonalili, ale także młodzi i niedojrzali, którzy powinni byli być poddani przez jakiś czas próbie i dyscyplinie konwentualnej” *Epistula* 2, 1. Zob. również: tenże, *Historia Occidentalis* 17.

³³ Znajduje się tutaj wyraźne przywołanie nauczania ewangelicznego jako *coepit facere et docere*, które św. Franciszek przejął zarówno w swojej teorii, jak i w praktyce. Por. G. Roccali, *Przykład, świadectwo*, w: W.M. Michalczyk (red.), *Leksykon duchowości franciszkańskiej*, Kraków–Warszawa 2006, kol. 1463–1464.

³⁴ Taką odpowiedź dał św. Franciszek z Asyżu kaznodziei ze swego zakonu: „Sługa Boży powinien płonąć w sobie takim życiem i świętością, żeby światłem swego przykładu i językiem postępowania strofował [na to zasługujących]”; Tomasz z Celano, *Żywot drugi św. Franciszka z Asyżu (Vita secunda)*, nr 103. Tłum. tekstów pism św. Franciszka i źródeł franciszkańskich wg *Wczesne Źródła Franciszkańskie*, t. I–II, Warszawa 1981.

³⁵ *Zwierciadło doskonałości (Speculum perfectionis)* 53; 51.

pierwszym sposobem i warunkiem oddziaływania wychowawczego jest obecność fizyczna³⁶. Wychowywanie zakłada realną obecność wychowawcy w życiu osoby formowanej i edukowanej, gdyż brak fizycznej obecności przy wychowaniu stawia pod znakiem zapytania powagę tego procesu³⁷. Wiele należało robić, aby przez oddziaływanie na dobrą wolę wychowanków, starać się wykorzenić przemoc. To zjawisko na Bliskim Wschodzie było i jest powszechne, gdyż okresy pokoju i względnej tolerancji mieszały się z okresami przemocy i bezmyślnego rozlewu krwi.

W *Źródłach Franciszkańskich* nie brak było zaleceń dotyczących reakcji na zniewagi i prześladowania. Obejmują one wskazówki zarówno praktyczne, jak i duchowe. W gruncie rzeczy idea dominująca jest następująca: zniewagi, udręki i cierpienia wysługują życie wieczne – dokładnie tak jak męczeństwo, którego są złagodzoną formą. Z tego względu bracia nie powinni unikać otaczającej ich rzeczywistości, ponieważ czymś lepszym było dla nich żyć w tych miejscach, w których mogli znosić prześladowania. Prześladowców z kolei powinni uważać za przyjaciół³⁸. Trudne życie jest całkowicie ukierunkowane na wieczną nagrodę i ta perspektywa przewyższa niektóre rozważania na temat cnót występujących podczas prześladowania. Zniewagi budzą cierpliwość i wystawiają na próbę pokorę³⁹.

³⁶ Por. S. Kuczkowski, *Strategie wychowawcze*, Kraków 1985, s. 18–19; J.A. Beño, *Pedagogika*, tłum. Z. Zalewski, J. Ślepówroński, Warszawa 1996, s. 17.

³⁷ Por. M. Dziewiecki, *Cele i metody wychowania chrześcijańskiego*, „Katecheta” 2004, t. 48, nr 12, s. 54–66, również na: www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/cele_metody.html (10.05.2011).

³⁸ „Pan nasz Jezus Chrystus, w którego ślady powinniśmy wstępować, nazwał przyjacielem swego zdrajcę i oddał się dobrowolnie tym, którzy Go ukrzyżowali. Naszymi więc przyjaciółmi są ci wszyscy, którzy nas niesprawiedliwie dręczą i nękają, upokarzają i krzywdzą, zadają ból i cierpienie, męczarnie i śmierć. Powinniśmy ich bardzo kochać, ponieważ dzięki temu, co nam czynią, otrzymamy życie wieczne”; *Reguła niezatwierdzona (Regula non bullata)* 22, 2–4.

³⁹ Por. Th. Matura, *Duchowość św. Franciszka z Asyżu a nasze problemy współczesne*, tłum. M. Kulikowska, Kraków 2000, s. 139–151; J. Paul, *Przemoc*, w: *Leksykon duchowości franciszkańskiej*, kol. 1433–1434.

Te cnoty Seraficki Ojciec zalecał w tym względzie swym braciom. Świadcstwo łagodności łatwiej zmienia serca niż nauki moralne.

Wydaje się jednak, że nauka moralna schodzi na dalszy plan wobec rozważań kronikarskich. Opisy prześladowań i cierpień u franciszkańskich dziejopisarzy z Bliskiego Wschodu mają charakter *Fioretti* (*Kwiatków św. Franciszka*)⁴⁰, aby były użyteczne dla tych, którzy wybierają życie wśród „Saracenów”⁴¹. Biedaczyna z Asyżu włączył do *Reguły* rozdział o wyprawach do krajów zamieszkałych przez niewiernych⁴².

Święty Franciszek zawsze kierował do napotkanych pozdrowienie pokoju, które, jak wspomina w *Testamencie*, zostało mu objawione przez Boga. Ten pokojowy stosunek do drugiego człowieka Franciszek rozciągnął również na niewierzących w Chrystusa, a zwłaszcza na muzułmanów. Posyłając braci do pracy misyjnej, polecił im zachowanie postawy pokory i jednocześnie odwagi w przyznawaniu się do Jezusa Chrystusa. Dopiero później, jeżeli taka będzie wola Boża, mają słowem głosić „niewiernym” Słowo Boże, aby uwierzyli i zostali zbawieni⁴³. Dlatego chociaż doświadczenie niesprawiedliwości i prześladowania ma istotne znaczenie, to jednak ważna jest walka o zachowanie własnych praw i świadomość reprezentowania całego świata katolickiego⁴⁴. Stąd w historii obecności francisz-

⁴⁰ Por. S. de Sandoli, *Cento Fioretti di Terra Santa*, Jeusalem 1975. Jest to antologia zapisków i kronik z życia franciszkanów na Bliskim Wschodzie od XIV do XIX wieku.

⁴¹ Por. W. Egger, L. Lehmann, A. Rotzetter, *Franciszek a misje*, w: *Duchowość franciszkańska*, Wrocław 1992; *Od krucjat ku spotkaniu z muzułmanami w duchu św. Franciszka z Asyżu* (*Jeden jest Pan 6*), Warszawa–Rzym 2005.

⁴² Brzmi on następująco: „Bracia zaś, którzy udają się do niewiernych, mogą w dwojaki sposób duchowo wśród nich postępować. Jeden sposób: nie wdawać się w kłótnie ani w spory, lecz być poddanymi wszelkiemu ludzkiemu stworzeniu ze względu na Boga i przyznawać się do wiary chrześcijańskiej. Drugi sposób: gdyby widzieli, że tak się Panu podoba, niech głoszą słowo Boże, aby [ludzie] uwierzyli w Boga wszechmogącego, Ojca i Syna i Ducha Świętego, Stworzyciela wszystkich rzeczy, w Syna Odkupiciela i Zbawiciela i aby przyjęli chrzest i zostali chrześcijanami”; *Reguła zatwierdzona* (*Regula bullata*) 3, 10–11.

⁴³ Por. *Reguła niezatwierdzona* (*Regula non bullata*) 16, 5–7.

⁴⁴ Por. S. De Sandoli, *La liberazione pacifica dei Luoghi Santi nel sec. XIV*, „Studia Orientalia Christiana Collectanea” 1988, nr 21, s. 10–42 [nadbitka].

kanów na Bliskim Wschodzie zwracano uwagę na „stan posiadania”, związany z długim i mozolnym procesem przywracania opuszczonym ruinom charakteru sakralnego⁴⁵. Przy tych okazjach trudno było o dawanie pierwszeństwa wyłącznie takim cnotom, jak łagodność czy cierpliwość.

Wyczerpujące wiadomości o działalności edukacyjnej franciszkanów na Bliskim Wschodzie pochodzą z okresu dominacji osmańskiej⁴⁶. Przez wieki skromne szkoły przyklasztorne były jedynymi tego typu instytucjami na Wschodzie. Wszędzie dominowały bowiem „madrasy” – szkoły koraniczne. W *Kronikach Ziemi Świętej* z 1631 roku franciszkanin Vernier mówi o szkołach prowadzonych przez braci mniejszych w Syrii. Kongregacja *Propaganda Fide* w 1628 roku zalecała Kustoszowi Ziemi Świętej, aby „w celu ułatwienia kontaktów pomiędzy tymi krajami (tj. Bliskiego Wschodu) a Rzymem, dojrzałym bracia uczyli łaciny młodzieńców w tych miastach, gdzie przebywają”. Podobny ton ma inny dokument tej samej Kongregacji: „Przypomina się Wielebnym Ojcom o [potrzebie] utrzymywania i rozwijania szkół, aby uczyć wszystkich języka łacińskiego”⁴⁷.

Propagowaniem języka łacińskiego czy włoskiego na terenie Ziemi Świętej zajmowali się zakonnicy w niewielkich szkołach przyklasztornych. Lekcje języków odbywały się obok wykładów z prawd wiary katolickiej. „Tak w klasztorze Świętego Salvatora [t.j. Zbawiciela], jak i w każdym innym dowolnym klasztorze – pisał pochodzący ze Lwowa franciszkanin-bernardyn – znajduje się szkoła

⁴⁵ Początkowo działalność minorytów ograniczała się w praktyce do konserwacji i odnowy obiektów sakralnych, które w większości leżały w gruzach po zakończeniu epoki wypraw krzyżowych. Inicjatywy odzyskiwania sanktuariów podjęto po okresie starań o możliwość pozostania w miejscach Zbawienia i oficjalne uznanie tej obecności, zarówno przez świat katolicki, jak i władzę muzułmańską.

⁴⁶ Imperium Osmańskie rozciągnęło swe panowanie na tereny Syrii i Palestyny na skutek zwycięstwa Selima w 1516 roku w bitwie pod Marg Dabiq z Mamelukami. Por. P.K. Hitti, *Dzieje Arabów*, tłum. M. Skuratowicz, W. Dembski, E. Szymański, Warszawa 1969, s. 590–592. Na temat ogólnej sytuacji franciszkanów w tym okresie por. A.S. Jasiński, *Franciszkańska obecność w Ziemi Świętej w kontekście polityki międzynarodowej (1516–1856)*, „Quaestiones Selectae” 2001, nr 12, s. 49–51.

⁴⁷ Por. *Kronika Verniera*, w: G. Golubovich, *Biblioteca bio-bibliografica della Terra Santa e dell'Oriente francescano. Nuova serie – documenti*, t. 6 i 10 (passim).

dla chłopców świeckich, mieszkających w Jerozolimie, a i dla wszystkich świeckich w ogóle: kobiet i mężczyzn, młodych i starych, w wieku około 70 lat. Ich przeto dzieci uczęszczają do szkoły w klasztorze przez cztery lub sześć lat, w ogóle od szóstego roku życia do dwudziestego. Pewien kapłan do tego przeznaczony uczy ich najpierw czytać po włosku i odpowiednio – mowy włoskiej, a gdy już ją rozumieją, uczy ich katechizmu oraz przepisów katolickich”⁴⁸.

W podobnej szkole w Nazarecie⁴⁹ uczono dzieci, jak czytamy w relacji Antoniego Burnickiego: „po włosku mówić ex usu”⁵⁰. We wszystkich szkołach franciszkańskich podstawą nauki były nie tylko zasady religii chrześcijańskiej, ale także języki. Jak poświadczają cytowane źródła, uczono wtedy zarówno języka ojczystego (arabskiego), jak i łaciny, tureckiego, francuskiego i włoskiego. Dochodził do tego śpiew gregoriański, matematyka i kultura ogólna.

W Betlejem szkoła powstała w 1598 roku, przez długi czas pozostawała jedyną w mieście. Według relacji holenderskiego pielgrzyma, w mieście narodzin Chrystusa chrześcijanie uczyli się języków europejskich już od najwcześniejszych lat⁵¹.

Ze względu na wagę szkół statuty „pro Terra Sancta” uchwalone na kapitule generalnej Zakonu Franciszkańskiego w Toledo (1645 r.)⁵² dawały szerokie i praktyczne wskazówki w tej dziedzinie: w Jerozolimie, Betlejem i Nazarecie należy udzielać nauk chłopcom z parafii aż do ukończenia dziewiątego roku życia. Do obowiązków zakonników prowadzących szkołę należało przygotowanie dla

⁴⁸ A. Jordan, *Peregrinatio Hierosolymitana*, w: *Pragmatographia theatricos ac publicos tum celeberrimi ac primarii conventus Leopoliensis F. F. Minorum Regularis Observantiae ad S. Andream Apostolum* [...], APB w Krakowie, rkps XXII-a-2, k. 73; por. F. Wolański, *Ziemia Święta w oczach Andrzeja Jordana*, w: A. Kuczyński (red.), *Polskie opisywanie świata. Od fascynacji egzotyką do badań antropologicznych*, Wrocław 2000.

⁴⁹ Por. G. Governanti, *Il Santuario dell'Annunciazione a Nazaret*, Jerusalem 1962; *Nazaret (Nei luoghi santi)*, Jerusalem 1995; L.D. Chrupcała, *Nazaret. Kwiat Galilei. Uwertura misji Jezusa*, Kraków 2005.

⁵⁰ A. Burnicki, *Diariusz drogi*, k. 59. Wynika stąd, że po włosku nie uczono pisać.

⁵¹ J. Cotovicus [=Johann Van Kootwijck], *Itinerarium Hierosolymitarum et Syriacum in quo variorum gentium mores et instituta... recensentur*, Antverpia 1619, s. 178.

⁵² Por. A. Sanna, *Kapituły*, w: *Leksykon duchowości franciszkańskiej*, kol. 601–612.

uczniów południowego posiłku. Dopiero z nastaniem wieczoru odsyłano ich do domu. Wiadomości te nie są oczywiście bezpośrednie, lecz pozwalają wyrobić sobie pojęcie o strukturze tych placówek i ich ilości⁵³.

Chociaż początki szkół franciszkańskich w kluczowych miejscowościach Palestyny były skromne, to jednak systematycznie wzrastała liczba uczniów. W 1654 roku odnotowano w Betlejem 40 uczniów. Co do daty założenia szkoły w Nazarecie nie ma oficjalnych zapisów, ale należy przypuszczać, iż po 1620 roku franciszkanie zaczęli prowadzić małą szkołę parafialną.

W ten sposób stworzono miejsca, gdzie formowali się miejscowi chrześcijanie, w duchu otwartości i możliwości dostępu do wiedzy świata zachodniego. Każda wizyta pielgrzymów z Europy była powodem do świętowania miejscowej ludności i młodzieży ze szkół przyklasztornych. Oto nadzwyczajne powitanie opisane w relacji Drohojowskiego, pielgrzyma, który bezpośrednio w nim uczestniczył. „Gdy zbliżyliśmy [się] ku naszemu klasztorowi, tu znowu ze szkoły wysłane chłopcy, których było około półtorasta, naszej religii, ale rodu arabskiego (tych nasi zakonnicy do lat 12 nauczają) stanęli obok przed nami; i ci ręce do piersi przykładając, w górę wyskakiwali, wkoło wykręcali się, koziołki przewracali; świstami, gębnym pukaniem, i dłońmi klaskaniem, wesoło miłosne witanie nas oznaczali”⁵⁴.

Uczniowie franciszkańskich szkół uczestniczyli w obrzędach liturgicznych jako ministranci i kantorzy. Wielu z nich zostawało później tłumaczami i służyli niewielkim grupom pielgrzymów nawiedzających Palestynę.

Ten ostatni aspekt wydaje się szczególnie interesujący. Katolicy tłumacze, wywodzący się ze szkół franciszkańskich, posługiwali się jednocześnie kilkoma językami orientalnymi oraz którymś z języków europejskich. Wynajmowani

⁵³ Por. I. Mancini, *Cenni storici Sulla Custodia di Terra Santa*, w: M. Piccirillo (red.), *La Custodia di Terra Santa e l'Europa. I rapporti politici e l'attività culturale dei Francescani in Medio Oriente*, Roma 1983, s. 22–23.

⁵⁴ J. Drohojowski, dz. cyt., t. I, s. 13–14. To oszałamiające przywitanie pielgrzymów wkraczających do Jerozolimy miało miejsce rankiem 25 sierpnia 1788 roku.

bywali równieŝ bardzo chętnie przez europejskich peregrynantów. „Prócz swego języka macierzyńskiego arabskiego – jak pisał o nich franciszkanin Burnicki – powinni umieć języki doskonale włoski, turecki, ormiański etc.”⁵⁵. Tłumacze: *Turczymanowie* i *Drogomanowie* – jak ich określano, odgrywali niepoślednią rolę w kontaktach Kustodii z władzami tureckimi⁵⁶.

Szkołom franciszkańskim przyszło dzielić burzliwy los wspólnot i poszczególnych klasztorów. Były to jednak swego rodzaju centra o dużym znaczeniu społecznym i ewangelizacyjnym. Bracia prowadzący tego typu placówki musieli odznaczać się odwagą i poświęceniem. Z pewnością franciszkanom nie brakowało tych cech, gdyż, według relacji jednego z Kustoszy Ziemi Świętej, pod koniec XVII wieku było już 20 szkół rozsianych na terytorium Palestyny, Syrii i Egiptu. Mimo początkowych obaw o konflikty pomiędzy uczniami różnych wyznań, od XVII wieku szkoły franciszkańskie stały się otworem przed niekatolikami.

Swoistą syntezę działalności franciszkanów w drugiej połowie XVIII wieku przedstawia dokument papieża Piusa VI (1775–1799). Wyliczone w nim zostały sfery pracy zakonników, którzy oprócz opieki nad kościołami, sprawowania liturgii i sakramentów świętych, czynią wszystko, aby w Ziemi Świętej szerzyć wiarę katolicką. Ponadto „nauczają pilnie chrześcijańskich chłopców podstawowych prawd wiary i literatury. Pomagają również dziewczętom, aby dobrze przygotowały się do zamążpójścia [...]. Czynią wszystko, aby wspierać ubogich nawet spośród niewiernych”⁵⁷.

Wiek XVIII i pierwsza połowa XIX wieku przyniosły stagnację i przeszkody ze strony władców otomańskich. Mimo obiektywnych kłopotów trud prowadzenia placówek edukacyjnych dawał obfite owoce. W drugiej połowie XIX wieku pewien dziennik francuski napisał, że „wykształcenie podstawowe jest bardzo

⁵⁵ A. Burnicki, *Diariusz drogi*, k. 171–172.

⁵⁶ Mieli swoją siedzibę przy klasztorze Najświętszego Zbawiciela w Jerozolimie. Do dzisiaj istnieje stanowisko „Drogomana”.

⁵⁷ Bulla *Inter cetera* (31 lipca 1778 roku); por. M. Adinolfi, G.B. Bruzzzone, *In Terra Santa con i papi*, s. 67.

rozpowszechnione [...] wśród katolików obrządku łacińskiego w Palestynie [...]. Za wyjątkiem późnych nawróceń nie ma [tam] analfabetów, a jest to zasługą szkół OO. Franciszkanów”⁵⁸. W Betlejem w XIX wieku do szkoły uczęszczało już 300 uczniów.

Był to czas, w którym ze względu na liberalniejsze prawo tureckie, szkoły zaczęły powstawać przy każdej niemal parafii. Papież Pius IX skierował do ówczesnego Kustosza list, w którym zalecał, aby szkoły były utrzymywane za wszelką cenę. Dokument papieski zalecał, aby przy każdej większej parafii powstawały szkoły dla chłopców i dla dziewcząt⁵⁹. Wkrótce po reaktywowaniu Patriarchatu Łacińskiego w Jerozolimie⁶⁰ zaangażowano do pracy edukacyjnej duchownych i siostry różnych zgromadzeń. Wzrost liczbowy uczniów był wyraźnie widoczny⁶¹.

Franciszkańskie szkoły były nie tylko placówkami wychowawczymi i edukacyjnymi, ale także miejscem azylu dla grup młodzieży w czasach tragicznych wojen i niepokoju. Tak stało się ze szkołą zbudowaną na peryferiach Aleppo w Syrii. W okresie I wojny światowej przyjęto tam młodzież ormiańską zmuszoną do ucieczki po tureckich rzeziach w Azji Mniejszej. Szkoła stała się dla rzeszy młodych Ormian punktem odniesienia i w najtrudniejszych czasach przyjmowała nawet 2 tys. uczniów narodowości ormiańskiej⁶². W okresie II wojny świa-

⁵⁸ Cytat wg *Nazaret*, s. 99.

⁵⁹ List *Nulla celebrior* (23 lipiec 1847 roku); por. M. Adinolfi, G.B. Bruzzone, *In Terra Santa con i papi*, s. 79–80.

⁶⁰ Papież Pius X w 1847 roku przywrócił do istnienia Patriarchat Łaciński. Por. P. Medebielle, *Le diocèse patriarcal latin de Jérusalem*, Jerusalem 1963; A. Issa, *Il Patriarcato latino di Gerusalemme*, w: G. Bissoli (red.), *Gerusalemme. Realtà, sogni e speranze*, s. 142–160.

⁶¹ Ze statystyk prowadzonych przez braci mniejszych wynika, że w 1862 roku w 29 szkołach uczyło się ponad 1600 uczniów. W ciągu następnych sześciu lat szkół było już 35, a liczba uczęszczających tam dzieci dochodziła niemal do 2 tys. W 1889 roku statystyki mówiły o 44 szkołach i ponad 4600 uczniach.

⁶² 15 proc. uczniów korzystało z darmowych posiłków na terenie szkoły.

towej, a ściślej w latach 1942–1947, istniała polska szkoła w Nazarecie⁶³. Inna grupa polskiej młodzieży pobierała naukę w Ain Karem⁶⁴.

Szkoły franciszkańskie były, i w pewnym stopniu pozostają, synonimami doskonałego wykształcenia. Do dziś w Jordanii *Terra Sancta College* należy do czołówki ośrodków dydaktycznych. Szkoła ta stanowi przykład umiejętności dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości. W epoce nowożytnej w krajach arabskich rządy totalitarne lub dyktatorskie, które zastąpiły dawne monarchie, w ramach tzw. reform likwidowały szkoły franciszkańskie lub, w najlepszym wypadku, poddawano je ścisłej kontroli urzędników państwowych. Szczególnie bolesne były losy szkół i kolegów franciszkańskich w Syrii, które w październiku 1967 roku zostały znacjonalizowane⁶⁵. Tymczasowość i brak poczucia bezpieczeństwa to bolączki dotyczące również obecnie instytucje edukacyjne w rejonie Bliskiego Wschodu.

Na trzy wieki przed powstaniem Zgromadzenia Salezjańskiego franciszkanie w Ziemi Świętej uczyli młodych chrześcijan pożytecznych rzemioł. W przeciwnym razie chrześcijanie byliby pozbawieni środków do życia. W minionych stuleciach w klasztorze Najświętszego Zbawiciela w Jerozolimie znajdowało się szereg warsztatów rzemieślniczych⁶⁶. Trzeba przypomnieć, że franciszkanie i mieszkańcy dzielnicy chrześcijańskiej musieli być samowystarczalni. Obecnie

⁶³ Na ścianie franciszkańskiej szkoły umieszczono pamiątkową tablicę zawierającą wezwanie o wolność Ojczyzny. Ufundowała ją Szkoła Młodszych Ochotniczek z siedzibą w Nazarecie (19 kwietnia 1944 roku).

⁶⁴ Pobyt polskich sił zbrojnych w Palestynie oraz towarzysząca armii wielotysięczna fala uchodźców, których wojenna zawierucha 1939–1945 wygnała w świat, stanowił szczególnego rodzaju wydarzenie. Wielu z tych uchodźców, którzy cudem przetrwali gehennę stalinowskich łagrów, udało się wraz z armią w drogę do Palestyny. Dla wielu z nich Ziemia Święta była przez kilka lat zastępczym domem oraz punktem oparcia i miejscem wytchnienia. Por. A. Klugman, *Polonica w Ziemi Świętej*, Kraków 1994, s. 62–103.

⁶⁵ Na mocy nowego prawa 4 tys. uczniów z 10 ówczesnych szkół franciszkańskich nie miało możliwości kontynuowania nauki w miejscu, które sobie wybrali.

⁶⁶ Por. M. Brlek, *La Chiesa di S. Salvatore: storia e arte* (Supplemento a „La Terra Santa”), Jerusalem 1986, s. 5–30.

zmieniły się warunki, lecz wiele rodzin arabskich utrzymuje się dzięki rzemiosłu. Franciszkanie, od wieków promując lokalne rzemiosło, kontynuują tego typu działalność. Chlubna tradycja rzemieślników i artystów, wytwarzających przedmioty z drewna oliwnego i masy perłowej⁶⁷, nie powinna zatrzymać się na etapie szczytnego rozdziału historii. Dziś większość młodych rzemieślników stawia bardziej na ilość niż na jakość. Wielu z nich wyspecjalizowało się w obróbce jednego, często uproszczonego w formie przedmiotu, nie rozwijając swoich zdolności artystycznych i puszczając w zapomnienie używane w przeszłości techniki dekoracyjne⁶⁸. Rozwój rzemiosła ograniczają wymogi turystyki masowej oraz sytuacja polityczna. Wielu pielgrzymów oraz turystów wraca do domu z Ziemi Świętej z pamiątką wykonaną z drewna oliwnego lub w masie perłowej. Zakupione i poświęcone w Jerozolimie czy Betlejem dewocjonalia są świadectwem wiary oraz stanowią ważny element dobrze przeżytej pielgrzymki. Nie wszyscy zdają sobie jednak sprawę z tego, że kupując od Palestyńczyków ich wyroby wspierają wielowiekową tradycję ludowego rzemiosła oraz wspomagają konkretną rodzinę, której podstawowym utrzymaniem jest najczęściej dochód ze sprzedaży wyprodukowanych pamiątek. Szczególnie młodzi Palestyńczycy borykają się z bardzo dużym bezrobociem i trudną sytuacją ekonomiczną rodzin.

⁶⁷ Obróbka masy perłowej została wprowadzona w Betlejem pod koniec XVI wieku. Wprowadzono ją jako element dekoracyjny do wyrobów z drewna oliwnego, zwłaszcza znanych modeli sanktuariów Ziemi Świętej. Największe zasługi w rozwoju pamiątkarstwa artystycznego ma franciszkanin Bernardino Amico, który przebywał w Jerozolimie i Betlejem w latach 1593–1597. Jako gwardian w jerozolimskiej bazylice Zmartwychwstania oraz betlejemskim sanktuarium Narodzenia Pańskiego, przyczynił się wydatnie do rozwoju ludowego rzemiosła. Ojciec Amico miał dobre przygotowanie w dziedzinie architektury oraz duże zdolności artystyczne. Przebywając w Ziemi Świętej, zrobił dość dokładne plany przestrzenne sanktuariów, dzięki którym zaczęto wykonywać miniaturowe modele Miejsc Świętych dla różnych instytucji w Europie.

⁶⁸ Por. M. Piccirillo, *La Nuova Gerusalemme. Artigianato palestinese al servizio dei Luoghi Santi* (Studii Biblici Franciscani Collectio Maior 51), Jerusalem–Torino 2007.

2. Współczesne wyzwania a odmiennność religijna w praktyce edukacyjnej

W obecnych czasach działalność edukacyjna nabiera coraz większego znaczenia dla Kościoła w Ziemi Świętej. Kościół prowadzi Uniwersytet Katolicki w Betlejem oraz ponad 100 innych szkół różnego profilu, z których 14 podlega bezpośrednio franciszkanom⁶⁹. Instytucje te odgrywają ogromną rolę z punktu widzenia formacji miejscowej młodzieży. W szkołach prowadzony jest codzienny dialog z chrześcijanami innych odłamów oraz z wyznawcami islamu. Instytucje te promują więc dialog ekumeniczny i międzyreligijny⁷⁰.

Po wojnie arabsko-żydowskiej jako pierwszą na terenie Jerozolimy otwarto szkołę franciszkańską w 1949 roku. Działo się to mimo trudności i potrzeby nowych inwestycji⁷¹. Niektóre budynki zajęto (*Terra Sancta College*), inne, jak szkołę przyległą do murów miasta, Izraelczycy po prostu wysadzili w powietrze w 1967 roku⁷². Statystyki mówią jednak o wyraźnym wzroście uczniów w placówkach prowadzonych przez franciszkanów.

Przez długi czas, ze względu na szczególnego rodzaju mentalność misjonarską, myślano o szkołach w Ziemi Świętej wyłącznie w kategoriach ośrodków

⁶⁹ 42 szkoły zależą bezpośrednio od Patriarchatu Łacińskiego w Jerozolimie. Por. A. Issa, *Il Patriarcato latino di Gerusalemme*, s. 157.

⁷⁰ Ze względu na swój szczególny charakter, misja braci mniejszych na Bliskim Wschodzie powinna być prześiąknięta duchem ekumenicznym. Por. J. Vaughn, *Rinnovato impegno*, 17, „Acta Custodiae Terrae Sanctae” 1987, nr 32, s. 599.

⁷¹ W 1950 roku szkoły gromadziły blisko 6 tys. dziewcząt i chłopców.

⁷² W ostatnich latach nasilają się zmiany delikatnej równowagi demograficznej w Jerozolimie. To oznacza coraz więcej domów dla Izraelczyków, a mniej domów dla Palestyńczyków. Te ostatnie są dosłownie burzone przez spycharki (tzw. wschodnia Jerozolima). Od dawna mnożą się apele Stolicy Apostolskiej o respektowanie szczególnego charakteru Miasta Świętego. Por. Benedykt XVI, *Przemówienie do korpusu dyplomatycznego akredytowanego przy Stolicy Apostolskiej* (11 stycznia 2010 roku): „Chciałbym ponadto prosić wszystkich o wsparcie w kwestii, jaką stanowi ochrona tożsamości i charakteru świętego miasta Jerozolimy, jej dziedzictwa kulturowego i religijnego, które ma wartość uniwersalną. Tylko wtedy to jedyne, święte i udręczone miasto będzie mogło stać się znakiem i zwiastunem pokoju, którego Bóg pragnie dla całej rodziny ludzkiej!”.

formacji chrześcijańskiej i moralnej miejscowej ludności. Siłą rzeczy zawężano liczbę uczniów wyłącznie do chrześcijan. Z biegiem czasu zasady te uległy przekształceniu: zmieniły się czasy i dyrektywy władz kościelnych w tej materii. Nie starano się o zachowanie charakteru konfesyjnego szkół, chociaż pozostały skutecznym narzędziem apostołatu i ewangelizacji. Placówki edukacyjne prowadzone przez braci mniejszych uzyskały charakter ośrodków w pełni międzywyznaniowych i ekumenicznych. Do tych szkół bez przeszkód uczęszczają uczniowie należący do innych obrządków chrześcijańskich i muzułmanie. W skali ogólnej około 60 proc. to dzieci i młodzież z rodzin chrześcijańskich. W ostatnim okresie jednak procent młodzieży muzułmańskiej wzrasta i w niektórych szkołach stanowi ona większość⁷³. Tylko jedna szkoła posiada wyłącznie uczniów chrześcijan: jest to tzw. college w Nikozji na Cyprze. W samej Ziemi Świętej obecność chrześcijan jest niemal symboliczna⁷⁴.

Szkoły franciszkańskie były i w pewnym stopniu nadal pozostają synonimami doskonałego wykształcenia. W latach siedemdziesiątych XX wieku liczba uczniów w szkołach wszystkich typów przekraczała 12 tys. W Jordanii do dziś *Terra Sancta College* należy do czołówki ośrodków dydaktycznych. Szkoła ta stanowi przykład potrzeby pójścia z duchem czasu. Do przeszłości należy praktyka zatrudniania zakonników jako nauczycieli niektórych przedmiotów. Chociaż nie wystarczy powierzyć funkcji dyrektora zakonnikowi, aby wszystkie problemy w danej placówce zostały rozwiązane, jednak tę praktykę zachowano. Współcześnie obecnej potrzebna jest sieć współpracy oraz nieustannych wysiłków, aby szkoła stała się „edukacyjnym środowiskiem eklezjalnym”, jak głosi formuła Kongregacji ds. Wychowania Katolickiego⁷⁵.

⁷³ Por. H. Noujaim, *The School's Role in Multi-religious Societies*, www.christusrex.org/www1/ofm/sbf/dialogue/school_role.html (10.05.2011).

⁷⁴ Chrześcijanie stanowią niewiele ponad 2 proc. populacji. W samej Jerozolimie, w której w momencie powstania Państwa Izrael liczba chrześcijańskich mieszkańców stanowiła blisko 25 proc. całej populacji, żyje dzisiaj 10 tys. chrześcijan, przy 450 tys. Żydów i 250 tys. muzułmanów. Por. *Statistiche*, „Eco di Terra Santa” 2007, nr 3 (passim).

⁷⁵ *Szkoła Katolicka u progu Trzeciego Tysiąclecia* 1997, nr 11.

Obecnie Kustodia posiada 14 szkól i kolegiów na terenie Izraela, Jordanii, Cypru i Libanu. W 2001 roku uczęszczało do nich ponad 7 tys. uczniów. Za-trudnionych było 438 nauczycieli i 66 osób w innym charakterze. Najwięcej uczniów goszczą mury szkoły w stolicy Jordanii – Ammanie (blisko tysięcy), ale tylko 40 proc. z nich to chrześcijanie. Podobna liczba dzieci uczęszcza do fran-ciszkańskiej szkoły w Betlejem. Tam jednak uczniowie chrześcijańscy stanowią 70 proc. a wśród dziewcząt 80 proc. W Jerozolimie liczby te wynoszą ponad 700 dziewcząt i chłopców. Procentowo chrześcijanie stanowią odpowiednio 75 proc. (szkoła męska) i 85 proc. (szkoły żeńskie). W Nazarecie liczba uczniów wynosi prawie 700, a chrześcijanie to 70 proc. Muzułmanie są większością w Akko, gdzie chrześcijan jest nieco ponad 30 proc. W dwóch szkołach na terenie Libanu (Tyr i Trypolis) chrześcijańscy uczniowie to jednostki⁷⁶.

W obecnych czasach szkoły nie mają tak wyraźnego jak w przeszłości cha-rakteru konfesyjnego, chociaż placówki te pozostały skutecznym narzędziem aposto-latu i ewangelizacji⁷⁷. Działalność dydaktyczno-wychowawcza w natural-ny sposób wpisuje się w posłannictwo misyjne Kościoła⁷⁸, toteż nie dziwi zaan-gażowanie w utrzymanie szkól katolickich i ich unowocześnianie. Centra edu-kacyjne prowadzone przez braci mniejszych stały się w pełni międzywyznaniowe i ekumeniczne. Do szkól uczęszczają bowiem uczniowie należący do innych ob-rządków chrześcijańskich i muzułmanie. Cel prowadzenia szkól od XVII wieku nie uległ zmianie: daje możliwości kształcenia się najbardziej potrzebującym. Na terenach palestyńskich Kustodia zapewnia pensję nauczycielom i zredukowała czesne do minimum. Jest to konkretny wyraz działania na rzecz ubogich, której fundamenty znajdują się w przesłaniu ewangelicznym⁷⁹.

⁷⁶ Por. zestawienie wg www.christusrex.org/www1/ofm/sbf/dialogue/school_role.html (15.05.2011).

⁷⁷ Por. F. Patato, *Istituzioni educative e assistenziali cristiane a Gerusalemme*, w: G. Bissoli (red.), *Gerusalemme. Realtà, sogni e speranze*, s. 161–168.

⁷⁸ Por. W. Cichosz, *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Warszawa 2010, s. 81.

⁷⁹ Właśnie te powody zdecydowały o rozwoju różnych form działalności charytatywnej. Papież Jan XXIII powiedział, że „należałoby bardzo długo wyliczać wszystkie dzieła dobro-

W tym miejscu rodzi się refleksja, czy warto prowadzić dziś tego typu placówki. Szkoły służą bowiem utrzymaniu obecności chrześcijańskiej, bo przecież pierwszoplanową troskę stanowi utrzymanie żywych wspólnot Kościoła na terenach Bliskiego Wschodu. Z kolei, od stałej i ożywionej obecności wiary zależy skuteczność duchowego przekazu Ziemi Świętej dla wszystkich chrześcijan na świecie.

Komunikowanie wychowankom, w większości muzułmanom, powszechnie przyjętych norm moralnych, religijnych i etycznych ma obecnie specyficzny charakter. Instytucje edukacyjne na Bliskim Wschodzie bazują na zasadach religijnych, a szkoły katolickie są z reguły oazami pluralizmu i łącznikami pomiędzy rodziną a społeczeństwem. Ma temu służyć odpowiedni dobór kadr nauczycieli. Szkoła, w której „nauczanie i wychowanie powinny się opierać na zasadach chrześcijańskiej doktryny”, jest szczególnie miejscem pracy dla pedagogów. Ci bowiem „mają się odznaczać zdrową nauką i prawością życia”⁸⁰.

W procesie wychowawczym formację nawiązującą *sensu stricto* do moralności chrześcijańskiej. To w myśl definicji, że za metody wychowawcze uznawane są takie prawidłowo dobrane oraz świadomie stosowane elementy postępowania wychowawczego, rozumianego jako zamierzony proces komunikowania wychowankom powszechnie przyjętych norm moralnych, religijnych i etycznych, które mają na uwadze rzeczywiste dobro osób wychowywanych i będą do osiągnięcia tego dobra nie tylko potrzebne czy użyteczne, lecz niemal niezbędne⁸¹. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że mówiąc o kształtowaniu sprawności moralnych, mowa też o odpowiednich metodach wychowawczych, które mają znaleźć zastosowanie nie tylko w kwestii zdobywania wiedzy czy umiejętności manualnych, lecz są także ćwiczeniem duszy, czyli tego, co stanowi o istocie człowieka. Jest rzeczą oczywistą,

czynne [...]. Ich zbawienny wpływ dał się odczuć nie tylko w Palestynie, lecz jak ogromna rzeka rozlał się na inne regiony Bliskiego Wschodu”; List apostolski, „*Sacra Palestinae Loca*” in occasione del IV centenario del convento di S. Salvatore in Gerusalemme, „Acta Custodié Terré Santa” 1960, nr 2, s. 67–72.

⁸⁰ Kodeks Prawa Kanonicznego, kan. 803.

⁸¹ Por. F.W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Warszawa 2000, s. 55.

że dobór i zastosowanie metod edukacyjnych nie pozostają bez związku z realnymi lub potencjalnymi, konkretnymi niebezpieczeństwami wewnętrznymi (niewłaściwe inklinacje, impulsywność, uprzedzenia), jak i zewnętrznymi (konflikt zbrojny, dyskryminacja, ubóstwo materialne i wykluczenie).

Najlepszą próbkę tego, jak społeczeństwo podchodzi do kwestii znaczenia moralności, widać w systemie edukacyjnym, poprzez to czy są zapewnione przestrzenie czasowe i realne możliwości, aby wychowywać w duchu określonych wartości. Uczący na co dzień starają się, aby ich wychowankowie posiadli sprawności moralne nie dlatego, że nakazuje im to jakaś zwierzchność, ale ponieważ uważają to za konieczne i przydatne. Poszanowanie wszystkich jest niezbędne, gdyż uczniowie i nauczyciele posiadają różnorodne kodeksy moralne, którymi się kierują. Często normy postępowania narzucane są z zewnątrz, bo przecież młodzież arabska, podobnie jak ta z innych części świata, szuka odpowiedzi na pytanie, jak żyć w organizacjach politycznych, ruchach religijnych czy wzorcach kultury zachodniej⁸². To szczególne środowisko otwarcia i wymiany opinii przygotowuje do trudnych wyborów, które Arabowie, chrześcijanie czy muzułmanie, muszą podejmować codziennie. W przeszłości wiele zawirowań i niepokojów ideologicznych zostało oszczędzonych szkołom na Bliskim Wschodzie. Zainteresowanie formacją moralną nie wygasło, bo przecież, powtarzając za Celestynem Freinet'em „brak zainteresowania szkoły formacją moralną i obywatelską uczniów jest stosunkowo nowy, jest dzieckiem «scjentyzmu»”⁸³.

W duchowości i praktyce życia braci mniejszych można odnaleźć autentyczne inspiracje i początki pedagogii o specyficznych znamionach franciszkańskich⁸⁴. W przeszłości podstawą kształtowania sprawności moralnych była w du-

⁸² Por. J.A. Binaburo Iturbide, *La dimensione morale dell'educazione*, (Società Filosofica Italiana. Archivio Corrente – Atti dei Convegni), <http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/convegni/reggioemilia/iturbide.htm> (10.05.2011).

⁸³ C. Freinet, *L'Éducation morale et civique*, Cannes 1960, s. 12.

⁸⁴ Por. R. Zavalloni, *Lineamenti di pedagogia francescana*, „Pedagogia e Vita” 1980, nr 51, s. 19–31.

żej mierze tradycja i jej kryteria. Dopiero na początku XX wieku dochodzi do całościowego systemu normatywnego o charakterze bardziej jurydycznym niż pedagogicznym. Jednak napotyka on jako trwałą wartość, „optymizm i życzliwość”⁸⁵, które wyróżniają ducha franciszkańskiego. Całościowe spojrzenie na stosunki z mieszkańcami Bliskiego Wschodu i działanie na ich rzecz, pozwala stwierdzić, że zawsze charakteryzują się one – oczywiście w realiach danego czasu – tonem umiarkowania i szacunku do osoby. Ponadto inspirują się, przynajmniej w głównych zarysach, intuicjami edukacyjnymi tradycji franciszkańskiej, poczynając od założyciela po wielkich wychowawców zakonu minoryckiego, jak św. Bonawentura, św. Bernardyn ze Sieny i wielu innych⁸⁶. W warunkach bliskowschodnich było konieczne znalezienie niezbędnych wartości moralnych, ku którym należało zorientować edukację. Mimo przyziemnych spraw i problemów z pewnością nie zapomniano, że pedagogia franciszkańska postępuje według dialektyki, która nieprzerwanie odnawia się, starając się łączyć w bardzo trudny sposób to, co nadprzyrodzone, z tym, co ludzkie. Skłaniała do tego przecież bliskość miejsc świętych i opieka nad nimi⁸⁷.

Przez stulecia franciszkanie z Kustodii Ziemi Świętej byli nieustannie obecni wśród narodu arabskiego, ponieważ szkoły, parafie i działalność charytatywna są skierowane ku Palestyńczykom⁸⁸. W obecnych czasach katolickie placówki oświatowo-wychowawcze są wyrazem pragnienia całej bliskowschodniej mniej-

⁸⁵ Por. J.G. Bougerol, *Uprzejmość*, w: *Leksykon duchowości franciszkańskiej*, kol. 1933–1940.

⁸⁶ Por. R. Zavalloni, *Pedagogia*, w: *Leksykon duchowości franciszkańskiej*, kol. 1117–1118.

⁸⁷ Palestyna nie przestała być duchowym centrum i miejscem świętym *par excellence*. Świadomość ta nie przerodziła się w konieczność utworzenia „świętej enklawy”. Rzeczywistość duchowa łączyła się zawsze z materialną. Można tu dostrzec aspekt „sakramentalny” (nie ma sakramentu bez „materii”). Por. I. Mancini, *Il pellegrinaggio in Terra Santa e la promozione dell'uomo*, „La Terra Santa” 1978, nr 1, s. 5–7

⁸⁸ Por. A.O. Issa, *Les minorites chrétiennes de Palestine à travers les siècles*, Jerusalem 1976, s. 327–331.

szości wierzących w Chrystusa, by stać się widzialnym znakiem jedności i pokoju w regionie tak bardzo rozdartym konfliktami.

Według tych przesłanek, celem franciszkańskiego wychowania jest ukształtowanie ludzi odznaczających się cnotą pobożności, aczkolwiek wolnych od pokus fundamentalistycznych; ludzi dojrzałych i zdecydowanych kierować swoim życiem po wszystkich drogach świata. Jak wiadomo główną zasługą współczesnej pedagogii jest podkreślenie, iż działania wychowawczego nie dokonuje się na jakimkolwiek przedmiocie, lecz na człowieku, to znaczy na istocie posiadającej niezbywalne prawa i obowiązki, z których wypływają określone konsekwencje. Na powyższe myślenie bez wątpienia ma wpływ świadomość, iż wychowanie jest zasadniczo dziełem miłości, często trudnej i niszczonej⁸⁹. Biorąc pod uwagę taki punkt widzenia, można stwierdzić, że franciszkanie zajmujący się edukacją na Bliskim Wschodzie uprzedzili nasze czasy. Obecnie szkoły franciszkańskie w Ziemi Świętej bazują na ogólnych metodach edukacyjnych, wprowadzając jednak elementy metod innych grup etniczno-religijnych, ze specjalnym podkreśleniem elementów o charakterze chrześcijańskim⁹⁰.

Chociaż nie precyzuje się w kontekście wieloreligijnym definicji sprawności moralnej, tym bardziej o charakterze scholastycznym i w znaczeniu etyczno-duchowym, lecz zwraca się uwagę na „siłę moralną” człowieka; zakłada ich istnienie, konieczność, powiązanie wzajemne i uwarunkowania. Środowisko edukacyjne staje się jednak swego rodzaju pulpitem, by po franciszkańsku mówić ludowi „o wadach i cnotach”⁹¹, a nade wszystko dawać dobry przykład⁹². W sposób

⁸⁹ Por. C. Zuccaro, *L'educazione cristiana alla coscienza morale*, http://www.fitr.it/fitr/allegati/871/Zuccaro_Educazione_della_coscienza_morale.pdf.

⁹⁰ Por. H. Noujaim, *The School's Role in Multi-religious Societies*, www.christusrex.org/www1/ofm/sbf/dialogue/school_role.html (10.05.2011).

⁹¹ *Reguła niezatwierdzona (Regula non bullata)* 9,5.

⁹² Jest powszechnie wiadome, jak wielką wagę przywiązywał św. Franciszek do dawania dobrego przykładu. On i jego naśladowcy powinni być „bogaci w cnoty” i przez nie „uszlachetnieni” (por. *Reguła niezatwierdzona [Regula non bullata]* 6,5).

skuteczniejszy przekazywane są wzorce zachowań przez wskazanie wzorców postępowania niż przez pouczenia i nakazy.

Środowisko szkół chrześcijańskich stanowi pomost pomiędzy codziennością a sferą religii, często traktowanej jako czysta ostentacja, bez pogłębienia intelektualnego czy duchowego. Chrześcijańskim uczniom przypomina się, że istnieją cnoty teologalne i moralne, własne i nabyte; te pierwsze są nade wszystko darami Bożymi, podczas gdy te drugie powinny być w sposób szczególnie strzeżone przez człowieka⁹³. Niewątpliwie istnieje zespół cnót ludzkich i chrześcijańskich, które są charakterystyczne dla mieszkańców Bliskiego Wschodu. Każda sprawność moralna winna przeciwstawiać się poszczególnym wadom.

Priorytetem jest wychowanie do wyrzeczenia się wszelkiej przemocy, nawet w bardzo trudnych sytuacjach, jak na to wskazuje stan faktyczny⁹⁴. Wymogiem rzeczywistości jest kształtowanie postawy pokojowej. Chrześcijanie uważają terrorizm za zjawisko niedopuszczalne i otwarcie nazywają go grzechem. Z tego właśnie powodu ich muzułmańscy pobratymcy często są zdania, że chrześcijanie za mało się angażują w walkę z „izraelskim okupantem”, co prowadzi do konfliktów.

Uczniowie chrześcijańskich szkół i ich rodziny od lat stykają się ze skutkami ciągnącego się latami konfliktu izraelsko-palestyńskiego, dla którego ciągle nie można znaleźć drogi pokojowego rozwiązania. Wszyscy w jakiś sposób są uwikłani w ten geopolityczny konflikt. To sytuacja rzeczywiście bardzo skomplikowana. Ile razy osiągnięcie pokoju wydaje się bliskie, przydarza się coś, co powoduje, iż nie widać owego upragnionego celu, jak wielokrotnie to można było zauważyć. Chrześcijanie znaleźli się w trudnej i bolesnej sytuacji, która trwa nieprzerwanie.

⁹³ Godna uwagi jest bibliografia na ten temat wg J.C. Wolf, *Bibliografia sulla „virtù”*, „Concilium” 1987, nr 3, s. 173–179. Por. O.H. Pesch, *La teologia della virtù e le virtù teologiche*, „Concilium” 1987, nr 3, s. 121–124; C. Swanton, *Virtue Ethics. A Pluralistic View*, Oxford 2003; J.F. Keenan, *Moral Wisdom. Lessons and Texts from the Catholic Tradition*, New York 2004, s. 139–157.

⁹⁴ Minęły 63 lata od powstania Państwa Izrael (1948 r.) i 44 lata od zajęcia Zachodniego Brzegu, Strefy Gazy i wschodniej Jerozolimy przez Izraelczyków (1967 r.). Do tego należy dodać dwa powstania palestyńskie zwane „intyfada” (1987 r. i 2000 r.), izraelskie interwencje wojskową w Gazie, wojny izraelsko-libańskie (2006 r.).

Na życie codzienne uczniów wpływa przede wszystkim militarne zajęcie terytoriów palestyńskich. Przedsięwzięte przez Izrael normy bezpieczeństwa uniemożliwiają swobodne przemieszczanie się populacji palestyńskiej. Dotyczy to także zwykłych czynności wynikających z potrzeb dnia codziennego: dojazd do szkoły, do szpitala, na uniwersytet czy do pracy⁹⁵. Ludność żyje więc w ciągłej niepewności, napotykając bezustannie różnorakie trudności w życiu codziennym. Wszystko to spada na barki rodzin, stając się brzemieniem nie do udźwignięcia. W Autonomii Palestyńskiej pomnaża się procent ludzi bez środków do życia i wzrasta bezrobocie⁹⁶. Na szczęście od jakiegoś czasu opór populacji palestyńskiej jest raczej pasywny, bez oznak przemocy.

W ramach zapewnienia bezpieczeństwa terytoriom izraelskim powstaje 700-kilometrowy mur, który oddziela je od ludności palestyńskiej⁹⁷. „To nie niesie ze sobą nic dobrego ani dla odgradzającego się, ani dla odgradzonego. Pierwszy chronicznie boi się jakiegokolwiek demilitaryzacji, drugi, zamiast szukać dróg do współpracy, pojednania i współpracy, żywi się uczuciami niechęci, nienawiści i oporu, który może doprowadzić do desperacji”⁹⁸, podkreślił patriarcha Jerozolimy Fuad Twal.

Trudna sytuacja polityczna i ekonomiczna, będąca konsekwencją konfliktu izraelsko-palestyńskiego, powoduje falę emigracji społeczności arabsko-chrześcijańskiej⁹⁹. Niepokój i szeroko rozumiana niestabilność odczuwają nawet naj-

⁹⁵ Na przykład mężczyzna z Ramallah nie może przyjechać do żony i rodziny w Jerozolimie, kobieta z Jordanii nie może zobaczyć swojej rodziny, która mieszka w Izraelu. Nie uznawana jest osobowość prawna zakonów i zgromadzeń zakonnych.

⁹⁶ Wiąże się to z ogromnymi trudnościami w znalezieniu zatrudnienia spowodowanymi istnieniem muru.

⁹⁷ Obecnie ponad 400 tys. Izraelczyków mieszka na wschód od tzw. zielonej linii, czyli poza terytoriami izraelskimi wg podziału z 1949 roku.

⁹⁸ P. Bodini, L. Nobilini, G. Bodei (red.), *Mons. Fouad Twal, Patriarca al servizio della pace*, Brescia 2010, s. 58.

⁹⁹ Statystyka demograficzna Palestyny por. www.pcbs.gov.ps/Portals/_pcbs/populati/dem1.aspx (1.05.2011).

młodzi. Wcześniej czy później udadzą się ze swoimi rodzicami za granicę w poszukiwaniu bezpieczeństwa, pracy, zabezpieczenia lepszej przyszłości. Niestety przy okazji Bliski Wschód traci swoją najlepszą część, bo emigrują wykształceni, młodzi ludzie.

Jeszcze bardziej niepokoi fakt niszczenia nadziei. Całe pokolenia Izraelczyków i Palestyńczyków urodziły się i wzrastały, doświadczając przemocy, okupacji, podziału i nienawiści. Coraz mniej było okazji do wzajemnego poznania, coraz więcej uprzedzeń, braku zaufania i to po obu stronach. Coraz bardziej niewyobrażalną staje się jakakolwiek koegzystencja, coraz łatwiej jest demonizować drugą stronę, coraz trudniej przebaczać. Jest więc szeroka płaszczyzna dla chrześcijańskiej nadziei, niezredukowanej do mało znaczącej cnoty, która stawia chrześcijanina wobec wątpliwości i rozterek związanych z losem pośmiertnym. Formę, myśl i działanie inicjatyw franciszkańskich w bliskowschodnich realiach można właściwie zrozumieć w perspektywie nadziei. Jednak proporcjonalnie do stopnia sekularyzacji współczesnego świata, zanika świadomość, że należy ona do najważniejszych wartości w życiu człowieka. Stanowi o sile i pasji życia. Przyszłość staje się podstawowym punktem odniesienia, pozwalającym w sposób właściwy zrozumieć sens życia i historii człowieka¹⁰⁰. Jest ona głęboko zakorzeniona w sercu człowieka i odgrywa istotną rolę w kształtowaniu jego świadomości. Jeśli pozbawi się życie młodych ludzi perspektywy nadziei, straci ono sens¹⁰¹. Świadectwo chrześcijańskiej nadziei może być dobrą inspiracją w odbudowie normalności i w tworzeniu takiego nastawienia mieszkańców Palestyny, które przewyciężało-

¹⁰⁰ Por. J.A. Merino, *Nadzieja*, w: *Leksykon duchowości franciszkańskiej*, kol. 993–994; A. Derdziuk, *Aretologia konsekrowana czyli cnoty zakonne*, Kraków 2003, s. 271–286.

¹⁰¹ Por. J. Ratzinger, *Umanesimo francescano*, Assisi 1984, s. 315–334.

by pesymizm i nieufność. Pokój, który franciszkanie niestrudzenie głoszą¹⁰², to pokój wewnętrzny, w sercu. Do przeszłości należą epizody negocjowania pak-tów czy porozumień dyplomatycznych ze strony franciszkanów¹⁰³. Dziś chodzi raczej o stworzenie warunków pozwalających każdemu spośród młodych ludzi na odnalezienie impulsu koniecznego do stawania po stronie pokoju i zgody. Jedyną drogą prowadzącą do rozwiązania konfliktu jest uznanie przypisanej każdej osobie godności, niezależnie od tego, czy jest Izraelczykiem, Palestyńczykiem, chrześcijaninem, Żydem czy muzułmaninem.

Chrześcijanie w Ziemi Świątej czują się powołani do bycia mostem pomiędzy Wschodem a Zachodem. Są przecież zakotwiczeni w obu tradycjach: w tradycji wschodniej ze względu na swoją historię, dziedzictwo kulturowe, język, piśmiennictwo, zależności polityczne, w tradycji zachodniej poprzez jedną wiarę, duchowość i swego rodzaju otwartość intelektu¹⁰⁴.

Zwrócić należy uwagę na aspekt tożsamości chrześcijan żyjących w Ziemi Świątej. Mówienie o niej jest sprawą bardzo delikatną. Są oni bowiem mniejszością w społeczności arabskiej, która z kolei jest mniejszością społeczności żyjącej w Izraelu. Niektórzy chrześcijanie, posiadając paszport izraelski, czując się Arabami, ale wyznając katolicyzm, mają trudności w odnalezieniu się w takiej społeczności, w jakiej przyszło im żyć¹⁰⁵.

¹⁰² Św. Franciszek z Asyżu zalecał swoim naśladowcom: „Jak głosicie pokój ustami, tak, a nawet jeszcze bardziej, miejcie go w sercach waszych. Niech nikt z waszego powodu nie będzie pobudzony do gniewu albo zgorzony, lecz wszyscy przez waszą łagodność będą doprowadzeni do pokoju, uczynliwoci i zgody. Do tego bowiem zostaliśmy powołani, abyśmy troszczyli się o poranionych, umacniali załamanych, a błędzących przywoływali na właściwą drogę”; *Relacja trzech towarzyszy (Legenda trium sociorum)*, nr 58.

¹⁰³ Jak zauważono, „począwszy od XIII wieku, kiedy chodziło o wysyłanie posłów na Wschód – Bliski, Środkowy czy Daleki, Kuria [Rzymska] szczególnym zaufaniem obdarzała franciszkanów”; H.E. Mayer, *The Crusades*, Oxford 1988, s. 225.

¹⁰⁴ Por. Benedykt XVI, *Bliski Wschód jest drogi sercom wszystkich chrześcijan*, Apel skierowany do wspólnoty międzynarodowej podczas uroczystości przekazania „Instrumentum laboris” (6 czerwca 2010).

¹⁰⁵ Por. L. Geninazzi, *Testimoni più certi per il bene del Medio Oriente*, „Avvenire”, 24.10.2010, www.avvenire.it (12.05.2011).

Mimo trudności instytucje katolickie, w tym przede wszystkim szkoły, chlubią się tym, że Żydzi, Arabowie i ludzie innych narodowości mogą w nich tworzyć jedność.

Pragnieniem Kościoła jest stać się widzialnym znakiem jedności i pokoju¹⁰⁶ w tym rozdartym konfliktami regionie, choć arabscy chrześcijanie znaleźli się w trudnej i bolesnej sytuacji, która trwa nadal.

Zakończenie

Wspólnota katolicka i prowadzone przez nią placówki oświatowe stanowią jasny dowód zakorzenienia Kościoła w realiach i historii Bliskiego Wschodu. To zresztą bardzo szczególny zakątek świata, gdzie na stosunkowo małej przestrzeni zmieniają się nie tylko krajobrazy, typy ludzkie lub języki, lecz także wyznania religijne. Ziemia Święta to jakby naturalne miejsce do dialogu, tu nawet przygodny turysta styka się z różnorodnością judaizmu, chrześcijaństwa i islamu, kultury arabskiej i żydowskiej. Historia w tej części świata jest ciągle żywa i zazębia się ze współczesnymi problemami. Przez wieki katolicyzm był utożsamiany z franciszkanami – braćmi od sznura. Dziś sytuacja się zmieniła, gdyż obok misjonarzy pojawili się także miejscowi przedstawiciele kleru. Jednak z reguły duchowieństwo i wierni rzymskokatolicy manifestują kulturową i językową przynależność do świata arabskiego. Przed tą wspólnotą stoi wyzwanie świadczenia o Chrystusie w muzułmańskim i żydowskim społeczeństwie, dlatego priorytetem dla palestyńskich katolików jest wyrzeczenie się wszelkiej przemocy i okazywanie miłości i przebaczenia nawet w bardzo trudnych sytuacjach. Na obszarze, gdzie islam obejmuje i reguluje wszystkie sfery życia oraz spycha na margines mniejszości religijne, chrześcijański kontekst rozwijania sprawności moralnych to konkretna postawa wychowawcy, oddziaływującego na wychowanka i jego szeroko pojęte

¹⁰⁶ Por. Benedykt XVI, *Poświęcenie Kamienia Węgielnego pod Uniwersytet w Madabie*, w: *Pellegrinaggio del Santo Padre Benedetto XVI in Terra Santa (8–15 maggio 2009)*, *Raccolta completa dei discorsi*, Jerusalem 2009, s. 17–18.

środowisko. Ciągłe się to dokonuje mimo faktu, że jest coraz mniej chrześcijan, którzy stali się „małą trzódka” (por. Łk 12,32). Zgorszenie krzyża, zarówno w przeszłości, jak i dzisiaj, zmusza do refleksji, wzywa do podwyższenia jakości wiary i świadectwa chrześcijańskiego¹⁰⁷. Dzieci i młodzież wraz z rodzicami muszą znosić okropności długiego konfliktu, nędzę materialną i poczucie beznadziei¹⁰⁸. Szczególnie bolesne jest dziś poczucie izolacji dla ludzi, którzy przez wieki stykali się z wielonarodową mozaiką pielgrzymów, podróżników i turystów. To przecież przez wieki czyniło z Ziemi Świętej centrum duchowości i religijności w różnych aspektach. Z każdym dniem ginie odrobina nadziei i poczucia sensu życia w jednej społeczności, mimo zasadniczych różnic. W tym kontekście szkoła chrześcijańska to odpowiedź na znaki czasu, która jednocześnie sama stanowi wymowny znak nadziei.

Jak daleko sięgnąć do historii obecności franciszkańskiej na Bliskim Wschodzie, nauczanie i wychowanie były podstawową formą misji podejmowanych przez jedynych wówczas przedstawicieli Kościoła katolickiego w tym regionie. Na obszarach Lewantu tylko nieznacznie dało się odczuć fakt zawładnięcia wychowaniem kościelnym przez państwo w XVIII wieku, jak to miało miejsce w Europie. Wtedy przecież kierowano się inspiracjami filozoficznymi dalekimi od jakiegokolwiek religii. Człowiek Wschodu był zawsze religijny i taki w gruncie rzeczy pozostaje nadal, na początku XXI wieku. Tradycyjny model szkoły i formacji w duchu etycznym utrzymuje się tu pewniej niż w innych rejonach świata.

Od początku chrześcijańskie szkoły na Bliskim Wschodzie były miejscem integralnej formacji osoby. Do dzisiaj placówki te, jako instytucje katolickie, są miejscem, w którym dochodzi do spotkania podmiotów wychowawczych (rodzina, szkoła, przywódcy religijni). W ten sposób szkoła stała się wspólnotą, którą tworzą wszyscy „z nią bezpośrednio związani [...]”. Wspólnota szkolna w całości

¹⁰⁷ M. Muolo, *Cristiani, costruttori di pace „Ma non lasciateci soli”*, tekst wg www.paparatzinger3-bloggraffaella.blogspot.com/.../nel-messaggio-al-popolo-di-dio-e-nelle.html (11.05.2011).

¹⁰⁸ Por. www.dci-pal.org/english/home.cfm (1.06.2011).

– z różnorodnością ról lecz w jedności celów – przyjmuje cechy charakterystyczne wspólnoty chrześcijańskiej i jest miejscem przenikniętym miłością¹⁰⁹. Im chrześcijanie są bardziej wyraziści i zdeterminowani, tym bardziej będzie wiarygodne ich świadectwo względem wyznawców innych religii.

Bibliografia

- Acta Custodiae Terrae Sanctae*, Jerusalem 1987.
- Adinolfi M., Bruzzone G.B., *In Terra Santa con i papi*, Casale Monferrato 2000.
- Album Missionis Terrae Sanctae*, Jeruzalem–Milano 1882–1893.
- Annuaire de l'Eglise Catholique en Terre Sainte*, Jerusalem 2002.
- Baranowski B., *Znajomość Wschodu w dawnej Polsce do XVIII wieku*, Łódź 1950.
- Bednarski F.W., *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Warszawa 2000.
- Benedykt XVI, *Bliski Wschód jest drogi sercom wszystkich chrześcijan*, Apel skierowany do wspólnoty międzynarodowej podczas uroczystości przekazania „Instrumentum laboris” (6 czerwca 2010).
- Beño J.A., *Pedagogika*, tłum. Z. Zalewski, J. Ślepowroński, Warszawa 1996.
- Betlemme dove Gesù è nato*, Milano 1997.
- Binaburo Iturbide J.A., *La dimensione morale dell'educazione* (Società Filosofica Italiana. Archivio Corrente – Atti dei Convegni), <http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/convegni/reggioemilia/iturbide.htm>.
- Bissoli G. (red.), *Gerusalemme. Realtà, sogni e speranze*, Jerusalem 1996.
- Bodini P., Nobilini L., Bodei G. (red.), *Mons. Fouad Twal, Patriarca al servizio della pace*, Brescia 2010.
- Briand J., *Sion*, Jerusalem 1973.
- Brek M., *La Chiesa di S. Salvatore: storia e arte* (Supplemento a „La Terra Santa”), Jerusalem 1986.
- Burnicki A., *Diariusz drogi odprawionej z Wilna do Warszawy przez... idącego za obedyjen-
cją przełożonych do Jerozolimy*, Biblioteka Czartoryskich, rkps 2263.

¹⁰⁹ Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Religijny wymiar wychowania w szkole katolickiej*, Rzym 1988, nr 32.

- Castellani E., *Catalogo dei firmani ed altri documenti... conservati nell'Archivio della Custodia di Terra Santa*, Jerusalem 1922.
- Chiappero P.-G. (red.), *Betlehem 1347–1947. Ricordo del VI centenario della stabile residenza dei PP. Francescani custodi dei Luoghi Santi in Betlemme*, Jerusalem 1947.
- Chmielowski J.B., *Nowe Ateny albo Akademia wszelkiej sciencyi pełna*, t. II, Lwów 1746.
- Chrupcała L.D., *Nazaret. Kwiat Galilei. Uwertura misji Jezusa*, Kraków 2005.
- Cichosz W., *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Warszawa 2010.
- Collin B., *Les droits du St. Siège sur les Lieux Saints*, Lyon [s.d].
- Collin B., *Rome, Jérusalem et les Lieux Saints*, Paris 1981.
- Cotovicus J. [=Johann Van Kootwijck], *Itinerarium Hierosolymitarum et Syriacum in quo variorum gentium mores et instituta... recensentur*, Antverpia 1619.
- Derdziuk A., *Aretologia konsekrowana czyli cnoty zakonne*, Kraków 2003.
- Drohojowski J., *Pielgrzymka X.J. Drohojowskiego, reformata do Ziemi Świętej, Egiptu i niektórych zachodnich i południowych krajów, odbyta w roku 1788, 89, 90, 91, pobożno ciekawie publiczności ofiarowana*, t. I, Kraków 1812.
- Dziewiecki M., *Cele i metody wychowania chrześcijańskiego*, „Katecheta” 2004, nr 12.
- Egger W., Lehmann L., Rotzetter A., *Franciszek a misje*, w: *Duchowość franciszkańska*, Wrocław 1992.
- Freinet C., *L'Éducation morale et civique*, Cannes 1960.
- Geninazzi L., *Testimoni più certi per il bene del Medio Oriente*, „Avvenire”, 24.10.2010, www.avvenire.it (12.05.2011).
- Golubovich G., *Biblioteca bio-bibliografica della Terra Santa e dell'Oriente francescano*, t. 3–5, 6 i 10, Firenze 1920–1927.
- Golubovich G., *Serie cronologica dei reverendissimi superiori di Terra Santa, ossia dei provinciali, custodi e presidenti della medesima... nuova serie*, Jerusalem 1898.
- Governanti G., *Il Santuario dell'Annunciazione a Nazaret*, Jerusalem 1962.
- Hitti P.K., *Dzieje Arabów*, tłum. M. Skuratowicz, W. Dembski, E. Szymński, Warszawa 1969.
- Issa A.O., *Les minorites chrétiennes de Palestine à travers les siècles*, Jerusalem 1976.
- Jan Paweł II, *List o pielgrzymowaniu do miejsc związanych z historią zbawienia*, Poznań 1999.
- Jan Paweł II, *List z racji Jubileuszu franciszkańskiej Kustodii Ziemi Świętej* (30 listopada 1992).

- Jasiński A.S., *Franciszkańska obecność w Ziemi Świętej w kontekście polityki międzynarodowej (1516–1856)*, „Quaestiones Selectae” 2001, nr 12.
- Jordan A., *Peregrinatio Hierosolymitana*, w: *Pragmatographia theatricos ac publicos tum celeberrimi ac primarii conventus Leopoliensis F. F. Minorum Regularis Observantiae ad S. Andream Apostolum* [...], APB w Krakowie, rkps XXII-a-2.
- Keenan J.F., *Moral Wisdom. Lessons and Texts from the Catholic Tradition*, New York 2004.
- Kiełtyka S., *Święty Franciszek z Asyżu*, Kraków 1982.
- Klugman A., *Polonica w Ziemi Świętej*, Kraków 1994.
- Kodeks Prawa Kanonicznego, Poznań 1984.
- Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Religijny wymiar wychowania w szkole katolickiej*, Rzym 1988.
- Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Szkoła Katolicka u progu Trzeciego Tysiąclecia*, Rzym 1997.
- Kuczkowski S., *Strategie wychowawcze*, Kraków 1985.
- Kuczyński A. (red.), *Polskie opisywanie świata. Od fascynacji egzotyką do badań antropologicznych*, Wrocław 2000.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000.
- La Custodia di Terra Santa*, Jerusalem 1979.
- List apostolski, „*Sacra Palestinae Loca*” in occasione del IV centenario del convento di S. Salvatore in Gerusalemme, „*Acta Custodié Terré Santa*” 1960, vol. 2.
- Liste des Sanctuaires Franciscains*, Jerusalem 1970.
- Mancini I., *Il pellegrinaggio in Terra Santa e la promozione dell'uomo*, „*La Terra Santa*” 1978, no 1.
- Mandic D., *Documenta Martyrii B. Nicolai Tavelic et sociorum eius*, Roma 1958.
- Matura Th., *Duchowość św. Franciszka z Asyżu a nasze problemy współczesne*, tłum. M. Kulikowska, Kraków [2000].
- Mayer H.E., *The Crusades*, Oxford 1988.
- Mączak A., *Życie codzienne w podróżach po Europie w XVI i XVII wieku*, Warszawa 1980.
- Medebielle P., *Le diocèse patriarchal latin de Jérusalem*, Jerusalem 1963.
- Michalczyk W.M. (red.), *Leksykon duchowości franciszkańskiej*, Kraków–Warszawa 2006.

- Muolo M., *Cristiani, costruttori di pace „Ma non lasciateci soli”*, www.paparatzinger3-blograf-faella.blogspot.com/.../nel-messaggio-al-popolo-di-dio-e-nelle.html (11.05.2011).
- Nazaret (*Nei luoghi santi*), Jerusalem 1998.
- Noujaim H., *The School's Role in Multi-religious Societies*, www.christusrex.org/www1/ofm/sbf/dialogue/school_role.html.
- Noujaim H., *The School's Role in Multi-religious Societies*, www.christusrex.org/www1/ofm/sbf/dialogue/school_role.html.
- Od krucjat ku spotkaniu z muzułmanami w duchu św. Franciszka z Asyżu (Jeden jest Pan 6)*, Warszawa–Rzym 2005.
- Paczkowski M.C., *Szkoły*, „Ziemia Święta” 2002, nr 30.
- Pellegrinaggio del Santo Padre Benedetto XVI in Terra Santa (8–15 maggio 2009)*, *Raccolta completa dei discorsi*, Jerusalem 2009.
- Pesch O.H., *La teologia della virtù e le virtù teologiche*, „Concilium” 1987, no 3.
- Piccirillo M. (red.), *Jan Paweł II. Jubileuszowa pielgrzymka do Ziemi Świętej. Powrót do korzeni wiary i Kościoła*, Gorle (Bg) 2000.
- Piccirillo M. (red.), *La Custodia di Terra Santa e l'Europa. I rapporti politici e l'attività culturale dei Francescani in Medio Oriente*, Roma 1983.
- Piccirillo M. (red.), *In Terrasanta. Dalla Crociata alla Custodia dei Luoghi Santi*, Firenze–Milano 2000.
- Piccirillo M., *La Nuova Gerusalemme. Artigianato palestinese al servizio dei Luoghi Santi* (Studii BibliciFranciscani Collectio Maior 51), Jerusalem–Torino 2007.
- Polak A., *Peregrynacja prawdziwego opisanie Ziemi Świętej, Betlejem i Jerozolimy. Naprzód przez ludzi godnych duchownych i świeckich peregrynujących w roku 1509 łacińskim językiem wydana a na polski język w roku 1595 przetłumaczona...*, Supraśl 1725.
- Ratzinger J., *Umanesimo francescano*, Assisi 1984.
- Sandoli S. De, *Cento Fioretti di Terra Santa*, Jerusalem 1975.
- Sandoli S. De, *La liberazione pacifica dei Luoghi Santi nel sec. XIV*, Jerusalem 1990.
- Sandoli S. De, *La liberazione pacifica dei Luoghi Santi nel sec. XIV*, „Studia Orientalia Christiana Collectanea” 1988, vol. 21 [nadbirka].
- Sourdel J., Sourdel D., *Cywilizacja islamu*, tłum. M. Skuratowicz, W. Dembski, Warszawa 1980.
- Statistiche*, „Eco di Terra Santa” 2007, nr 3.
- Swanton C., *Virtue Ethics. A Pluralistic View*, Oxford 2003.

Święci Franciszek i Klara z Asyżu. Pisma, Kraków–Warszawa 2002.

Wczesne Źródła Franciszkańskie, t. I–II, Warszawa 1981.

Wiśniowski G., *Kustodia Ziemi Świętej*, w: A. Bednarek (red.), *Encyklopedia Katolicka*, t. 10, Lublin 2004.

Wolf J.C., *Bibliografia sulla „virtù”*, „Concilium” 1987, no 3.

www.dci-pal.org/english/home.cfm.

www.pcbs.gov.ps/Portals/_pcbs/populati/demd1.aspx.

Wyrwicz K., *Geografia czasów teraźniejszych albo opisanie naturalne i polityczne królestw, państw, stanów wszelakich, ich rządu, praw, rzemiosł, handlu, przemysłu, przymiotów, obyczajów etc. ku pożytkowi młodzi narodowej* wydana, t. I, Warszawa 1768.

Zuccaro C., *L'educazione cristiana alla coscienza morale*, http://www.fttr.it/fttr/allegati/871/Zuccaro_Educazione_della_coscienza_morale.pdf.

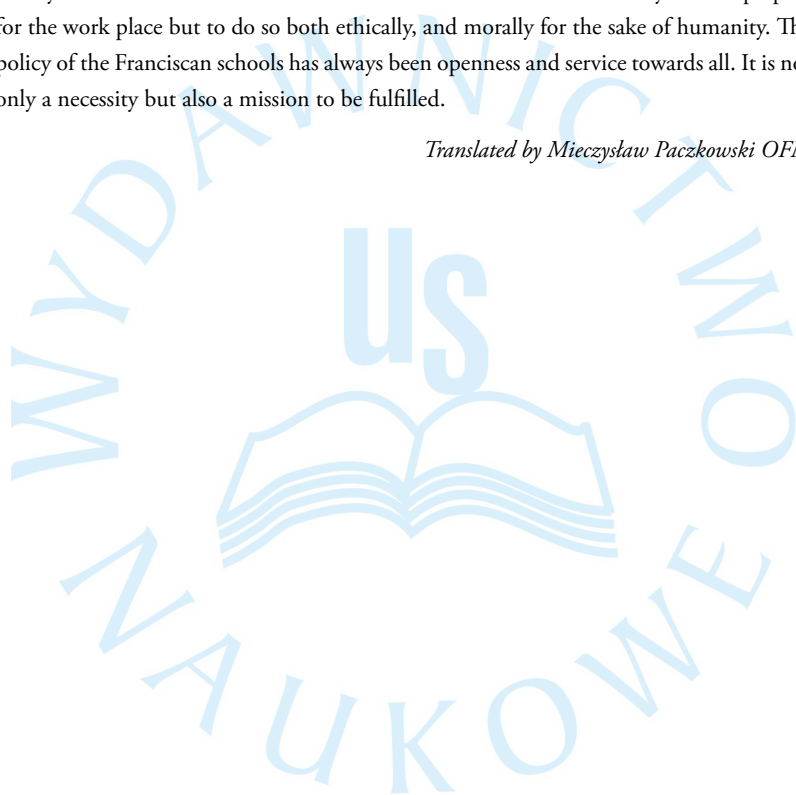
THE MORAL EXCELLENCES AND THE DIFFERENT RELIGIOUS CONVICTIONS. EXAMPLE OF THE FRANCISCAN SCHOOLS IN THE MIDDLE EAST (17TH–20TH CENTURIES)

Summary

St. Francis of Assisi entrusted his Friars with the custody of the Holy Places in Palestine in order to maintain these places and prepare them for worship as well as for the performance of religious rites. Without the local Christians the Franciscan presence in these areas would lose its meaning. If we look back at the history of the Christian schools, we would find that the aims behind establishing these schools were primarily to provide a religious and a general education. The Franciscans extended their educational service towards the end of the 17th century to include non-Catholic students as well. Since the beginning of the 20th century, the Friars realized that one of the defects of the educational system was that it was based on the differences in religious beliefs. Finally the Franciscan schools opened their doors to Moslem and Jewish students. Since that time the number of Moslem students has increased dramatically with some schools having a greater majority of the non-Christians. The Catholic schools are based on the philosophy of general education with special emphasis on Christianity. The school should provide the possibility

and the necessary atmosphere for building the human personality: i.e. the moral, spiritual and cultural life leading towards total integration in the local society. The school reflects the picture of society in which it was established. It is a microcosm of society and a place where students learn how to live in a society with different religious convictions. In our society the Christian schools should endeavor to teach students not only how to prepare for the work place but to do so both ethically, and morally for the sake of humanity. The policy of the Franciscan schools has always been openness and service towards all. It is not only a necessity but also a mission to be fulfilled.

Translated by Mieczysław Paczkowski OFM



Ks. Marcin Cholewa

Ks. Marek Gilski

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

MYŚLENIE MAGICZNE I MYŚLENIE RELIGIJNE A WYCHOWANIE

Wstęp

Nie ma innej moralności niż moralność myślenia. Ocena czynu jest bowiem zawsze pochodną intencji. To właśnie myślenie nadaje czynom moralną treść. Źródłem dobra i zła jest myśl, ona zmienia świat z moralnie neutralnego w świat przeniknięty wartościami. Dobrem myśli jest mądrość, a złem głupota. Michał Heller wskazuje siedem kryteriów racjonalności, którą określa mianem moralności myślenia: ścisłość i jasność wypowiedzi, otwartość na dyskusje, samokrytycyzm, krytyczne rozpatrywanie innych możliwości, wewnętrzna spójność poglądów, poczucie konsekwencji oraz świadomość ograniczeń językowych i innych uwarunkowań własnych poglądów¹.

Takiego stylu rozumowania uczył przed wielu laty mądry katecheta, ks. Wiesław Gronowicz, gdy wyjaśniał dzieciom w czasie katechezy, na czym polegają i czemu mają służyć sprawności moralne (cnoty). Odwoływał się do, jak to mawiał, „pierwszego Bożego przykazania”. I zaraz dodawał, tym pierwszym Bożym

¹ Por. M. Heller, *Moralność myślenia*, Tarnów 1993, s. 7–25.

przykazaniem jest: „Będziesz myślał”. Od niego wszystko, a zatem i moralność się zaczyna. Te słowa utkwiły głęboko w młodych umysłach, a po latach nabrały nowego znaczenia przy lekturze tekstów poświęconych rozwojowi religijnemu i moralnemu takich autorów, jak choćby Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Fritz K. Oser czy Czesław Walesa. Dawna myśl nabrała też nowego wymiaru, wskazując na istotną różnicę pomiędzy tym, co określamy jako „myślenie magiczne” i „myślenie religijne”² w moralnym funkcjonowaniu człowieka. Nie można jej również pominąć, analizując związek, jaki zachodzi pomiędzy sprawnościami moralnymi a wychowaniem.

Sprawności moralne, czyli cnoty³, można określić jako stałe wewnętrzne dyspozycje, które usprawniają człowieka do moralnie dobrego działania⁴. W tym, co wyraża pojęcie „cnoty moralne”, widzieć trzeba przede wszystkim czynnik dobra w pełni ludzkiego, zdobywanego przy tym po ludzku, tzn. w wyniku osobistego wysiłku, wychowania i samowychowania. Źródeł sprawności moralnych nie trzeba szukać bezpośrednio w Bogu, ale w tym, co całkowicie przynależy do człowieka i określa jego *esse* oraz jego możliwości działania, czyli w jego naturze. W tej perspektywie cnoty moralne można nazywać też cnotami naturalnymi⁵. Są one w pierwszym rzędzie stałymi zdolnościami woli człowieka, czyli sprawnościami⁶, i to jest ich najbardziej podstawowy i zasadniczy sens⁷.

Sprawności moralne nie są czymś wrodzonym, zdobywa się je w trakcie działania moralnie dobrego i unikania zła. Pierwszym krokiem na drodze do

² Por. M. Cholewa, M. Gilski, *Myślenie a religijne i magiczne postrzeganie rzeczywistości* (artykuł w druku).

³ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986, s. 328–346.

⁴ Por. S. Olejnik, *Teologia moralna*, t. 3: *Wartościowanie moralne. Prawo, sumienie, dobro, zło*, Warszawa 1988, s. 170; W. Wicher, *Podstawy teologii moralnej*, Poznań 1969, s. 469.

⁵ Por. S. Olejnik, dz. cyt., s. 181.

⁶ Sprawność (*habitus operativus*), dając przewagę pewnym czynom, pozostawia jednak swobodę spełniania innych czynów, skłania, ale nie zniewala, por. J. Woroniecki, dz. cyt., s. 334–335.

⁷ Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1974, s. 366.

ich osiągnięcia jest poznawanie samego siebie. Kolejnym zaś nabywanie wiedzy i praktyczne ćwiczenia, które w dużej mierze polegają na kształtowaniu charakteru. Jeśli chcielibyśmy spojrzeć na nie w perspektywie finalnej, to istotne elementy ukształtowanej sprawności moralnej można rozumieć jako szczerść i pełnia decyzji realizowania odpowiedniej sprawności, oraz stałość i konsekwencja w dążeniu do niej⁸.

Sprawności moralne są w pewnym sensie pochodną sposobu myślenia i wartościowania. Kojarz się one z etapem finalnym. Istotne jest zatem, czy w obszarze myślenia ukształtowany zostanie technicyzm czy personalizm. Technicyzm w niniejszym artykule odnosi się do tzw. myślenia magicznego, z kolei personalizm do tzw. myślenia religijnego.

Celem artykułu jest wykazanie, że naturalny proces rozwoju człowieka przebiega od myślenia magicznego (technicyzm) w kierunku myślenia religijnego (personalizm), analogicznie do ewolucji sądów moralnych i religijnych (Piaget, Kohlberg, Oser czy Walesa). Ten kierunek należy wspierać, gdyż prowadzi do rozwoju sprawności moralnych, natomiast myślenie magiczne skutkuje brakiem moralności⁹. To wielowymiarowe zewnętrzne stymulowanie naturalnego procesu rozwojowego to przecież nic innego, jak istota wychowania¹⁰.

Kolejność omawianych w artykule zagadnień będzie następująca. Najpierw scharakteryzowane zostaną etapy rozwoju myślenia moralnego i myślenia religijnego. Następnie przedstawiona zostanie charakterystyka tzw. myślenia magicznego i myślenia religijnego. Te bowiem dwa style myślenia odpowiadają za kształtowanie sprawności moralnych i za wychowanie.

⁸ Por. tamże, s. 366–369.

⁹ Według E. Durkheima, *Le forme elementari della vita religiosa, il sistema totemico in Australia*, Milan 1973, s. 53, magia jest niemoralna.

¹⁰ Por. A. Reber, *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska, Warszawa 2000, s. 841.

1. Myślenie moralne i religijne

Badacze prezentujący poznawczo-rozwojową teorię moralności i religijności skoncentrowali się na sądach moralnych i religijnych, przypisując mniejszą rolę zachowaniom moralnym i religijnym człowieka. Interesowali się kryteriami, jakimi posługują się dzieci w rozstrzyganiu problemów moralnych i religijnych, oraz zmianami, jakie w tym zakresie zachodzą wraz z wiekiem. W psychologii poznawczej myślenie określa się zwykle jako specyficzny proces łączenia elementów poznawczej reprezentacji świata (obrazy, pojęcia, sądy) w dłuższe ciągi. Chodzi o zjawisko tworzenia i przetwarzania informacji¹¹. Tak rozumiane myślenie jest narzędziem uniwersalnym, które pozwala interpretować sytuacje realne i nierealne, konkretne i abstrakcyjne, dobrze i słabo znane. Pozwala zmagać się z każdym problemem, co nie znaczy oczywiście, że będzie to zmaganie skuteczne¹². Myślenie umożliwia także, używając języka Jerome'a Seymoura Brunera¹³, „wyjście poza dostarczone przez zmysły informacje”, a więc pozwala tworzyć jakościowo nowe treści.

W niniejszym artykule zaprezentowana zostanie ewolucja w myśleniu moralnym i religijnym na przykładzie koncepcji czterech autorów: Piageta, Kolberga, Osera i Walesy. Nie chodzi oczywiście o pełną prezentację wszystkich wyróżnionych przez nich faz rozwojowych, lecz tylko o porównanie stadiów początkowych z finalnymi. To bowiem ukazuje zasadność wyróżniania tzw. myślenia magicznego i myślenia religijnego jako dwóch jakościowo różnych procesów, kluczowych z punktu widzenia wychowania.

¹¹ Por. E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, s. 420.

¹² Por. tamże, s. 421–422.

¹³ Por. J. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa 1978, s. 378–411.

1.1. Rozwój myślenia moralnego w ujęciu Jeana Piageta i Lawrence'a Kohlberga

Piaget¹⁴ w swojej koncepcji rozwoju moralnego kładzie akcent na rozwój sądów moralnych. Istota tego procesu polega na stopniowym przechodzeniu od heteronomii moralnej do moralnej autonomii. Odbywa się to nieco inaczej niż w rozwoju intelektualnym, ponieważ, zdaniem Piageta, w psychologii moralności nie można mówić o wyraźnych stadiach, w sensie twardych modeli strukturalnych, jak to ma miejsce w przypadku rozwoju intelektualnego. Charakteryzując kierunek rozwoju moralnego, Piaget wyróżnia dwa zasadnicze stadia: heteronomii oraz autonomii moralnej. Sam proces opisuje zaś jako stopniowe przechodzenie od stadium heteronomii do autonomii, która jest celem rozwoju moralnego¹⁵.

1. Heteronomia moralna. W tej fazie moc oddziaływania zaleceń jest związana z obecnością tego, kto je wydaje. Jeśli go nie ma, prawo traci swe działanie, a jego naruszenie wiąże się tylko z chwilowym złym uczuciem. W tej fazie konkretny czyn jest oceniany w zależności od materialnej zgodności z prawem, a nie ze względu na intencję. Osoba przyjmuje system reguł w sposób bierny lub wymuszony. Normy traktowane są jako zewnętrzne wobec jednostki i są przestrzegane ze względu na autorytet dorosłych oraz sankcje, jakie grożą za ich naruszenie, niezależnie od tego, czy osoba rozumie oraz akceptuje ich sens. Około 7. roku życia pojawia się etap przejściowy. Dziecko uświadamia sobie istnienie reguł i ocenia czyny według zgodności z normami postępowania wymaganymi przez ludzi dorosłych. W tym okresie dzieci zaczynają uwzględniać intencję sprawcy, choć nie zawsze potrafią uzasadnić swoje sądy. Dziecko działa, ponieważ ktoś tak

¹⁴ Por. J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1967; por. tenże, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1966; por. tenże, *Psychologia i epistemologia*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1977; por. tenże, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 1992.

¹⁵ Por. J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska, Wrocław 1996, s. 90–94.

powiedział, np. pani w szkole. Nakaz jest wykonywany nawet wtedy, gdy nie ma osoby dorosłej, dominuje przekonanie o nienaruszalności reguł, co powoduje, iż każde wprowadzenie do nich jakichkolwiek zmian jest traktowane jako wykroczenie.

2. Autonomia moralna. Myślenie charakterystyczne dla tej fazy uwidacznia się w okresie dorastania. Heteronomiczna moralność „przymusu i autorytetu” przekształca się w „autonomię moralną”. Chodzi o zdolność do rozpatrywania interakcji społecznych w ogólnych kategoriach wzajemnego szacunku między ludźmi, równości i sprawiedliwości. Osoba zaczyna kierować się własnymi zasadami moralnymi i wartościami, wiedzona wewnętrznym poczuciem obowiązku moralnego i chęcią spełnienia swoich standardów moralnych. Piaget zakłada, że poszczególne etapy rozwoju sądów moralnych są stadiami jednego, ciągłego procesu rozwojowego, w którym następują one po sobie w uniwersalnie określonym i niezmiennym kierunku. Reguły zaczynają być wewnętrznie akceptowane, osoba ma świadomość ich sensu i społecznej roli. Sprawia to, iż osoba staje się odpowiedzialna za realizację zasad. Pojawienie się stadium autonomii nie usuwa oczywiście wszystkich elementów stadium heteronomii ze świadomości czy zachowań. Co istotne, szczególnie z punktu widzenia wychowawczego, ta dwoistość zachowań może występować także u niektórych dorosłych¹⁶.

Zdaniem Kohlberga, rozwój moralny dokonuje się przede wszystkim w obszarze rozumowania moralnego, sposobu myślenia o sprawach moralnych. Na tezy sformułowane przez Kohlberga¹⁷ istotny wpływ wywarły prace Piageta. Sądził on, że w ciągu życia człowiek może dojść do pewnego idealnego mo-

¹⁶ Por. P. Socha, *Stadialny rozwój sądów moralnych w koncepcji Lawrence’a Kohlberga. Przegląd i ocena głównych tez*, w: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność: stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, Kraków 2000, s. 147–148.

¹⁷ Por. L. Kohlberg, *Essays of moral development: moral stages and the idea of justice*, vol. I: *The philosophy of moral development*, San Francisco 1981; tenże *Essays of moral development: moral stages and the idea of justice*, vol. II: *The psychology of moral development*, San Francisco 1984; por. także A. Gołąb, *Selektywne zapamiętywanie informacji jako wskaźnik postaw moralnych*, Warszawa 1999, s. 22–25; por. P. Socha, *Stadialny rozwój sądów...*, s. 152–158.

delu sądów moralnych. W przeciwieństwie do Piageta, Kohlberg wyodrębnił jakościowo różne stadia rozwoju: poziom prekonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny, a w nich sześć stadiów rozwoju, stawiając hipotezę istnienia nawet siódmego, będącego ostateczną granicą rozwoju moralnego, w którym człowiek wykracza poza zasadę sprawiedliwości, przyjmując perspektywę „kosmiczną” zakładającą, że najważniejszą wartością jest miłość.

1. Poziom prekonwencjonalny. Moralność na tym poziomie ma charakter bezrefleksyjnego podporządkowania się zakazom i nakazom, wśród których z czasem można się nauczyć poruszać, a nawet przy ich pomocy manipulować otoczeniem. Moralność jest tu nastawiona głównie na karę i na posłuszeństwo. Sposób rozumowania jest egoistyczny. Wyraża się w „handlowym” traktowaniu zasad społecznego funkcjonowania. Każdy chce realizować swoje cele i interesy. W takiej perspektywie reguły społeczne są dobre pod warunkiem, że umożliwiają zaspokajanie interesów jednostki.

2. Poziom postkonwencjonalny. Na tym etapie myślenie moralne ma całkowicie inny charakter. Pojawia się aprobata dla zasad umowy społecznej, użyteczności społecznej. Ważnym wymiarem życia staje się troska o poszanowanie praw jednostki. System wartości jest uwewnętrzniony i przetworzony w spójną całość. Stopniowo tworzy się harmonia pomiędzy abstrakcyjnym systemem wartości a osobistym zachowaniem, niezależnie od aktualnych warunków czy presji zewnętrznej. W relacjach społecznych dominuje poczucie troski, bezinteresowność, życzliwość wobec innych ludzi. Do głosu dochodzą uniwersalne zasady etyczne i społeczne.

1.2. Rozwój myślenia religijnego w ujęciu Fritza Osera i Czesława Walesy

Zdaniem Osera¹⁸, obszar religii jest specyficzną dziedziną naszego poznawczego funkcjonowania, w obrębie której, wraz z rozwojem jednostki, kształtują się kolejne etapy rozumienia rzeczywistości. Pod wpływem konfrontacji doświadczeń życiowych z rozwojem poznawczym, człowiek przechodzi przez strukturalnie różne etapy religijnego sądzenia. Chodzi o interpretacje przyczyn zdarzeń, których doświadcza oraz o sposoby radzenia sobie z nimi. Choć ich charakter odzwierciedla ogólne zasady rozwoju poznawczego (wskazane np. przez Piageta), stadia te mają jednak swój unikatowy religijny charakter, odnoszą się bowiem do Ostatecznej Rzeczywistości. Jest zrozumiałe, że aktualny sposób myślenia ma decydujący wpływ na jakość rozwiązywania dylematów religijnych osoby. Chodzi o spostrzeganie i wyjaśnianie obecności Boga w świecie i w naszym życiu, o interpretowanie otrzymywanego od Niego wsparcia, czy też doświadczenia Jego potęgi w życiu. Oser wyróżnił pięć stadiów religijnego sądzenia. Są to stadia: 1) absolutnej heteronomii orientacji, 2) wymiany, 3) absolutnej autonomii orientacji, 4) autonomii zapośredniczonej i orientacji planu zbawienia, 5) intersubiektywnej orientacji religijnej. I tym razem spójrzmy tylko na początkowe i końcowe etapy rozwoju.

Pierwsze dwa stadia: 1) absolutnej heteronomii orientacji oraz 2) wymiany, charakteryzują się głównie przypisywaniem pełnej sprawczości Bogu. On działa bezpośrednio, nieistotne są tu mechanizmy funkcjonowania przyrody. Człowiek jest bierny i całkowicie mu podporządkowany. Z czasem relacja człowiek – Bóg zaczyna mieć charakter dwustronny, ale na zasadzie wymiany. Z Bogiem można zatem zawierać układy. Ich realizacja bądź złamanie sprowadza nagrodę lub karę. Na tym etapie prośby mają często magiczny charakter.

¹⁸ Por. F. Oser, *Religious judgement. A developmental approach*, Birmingham 1991; por. P. Socha, *Rozwój sądów religijnych w koncepcji Fritza Osera*, w: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka...*, s. 209–216.

W stadium intersubiektywnej orientacji religijnej myślenie religijne jest całkowicie odmienne. Ostateczna Rzeczywistość nie jest już traktowana jako „odgórny nakaz życia”, lecz „zstępuje do ludzi”, realizuje się w intersubiektywności, w porozumieniu między nimi, działaniu na rzecz innych, w miłości do drugiego człowieka. Nasze życie postrzegane jest jako część szerokiego planu Boga. Tworzenie zaś sensu dokonuje się jako bezpośrednia realizacja Boga w świecie.

Walesa¹⁹, mówiąc o rozwoju religijnym, wskazuje, że trudno przyjąć w nim jasne kryteria ze względu na złożoność zjawiska religijności. Wyraża przekonanie, że rozwój religijny jest nieliniowy, to znaczy, że uzyskiwane osiągnięcia nie mają charakteru wyraźnie kumulatywnego. Oczywiście rozwój religijny zawiera również pewne nabytki o charakterze liniowym, np. te, które są związane z rozwojem sprawności poznawczych. Ważne jest jednak to, że po określonym stadium rozwoju nie zawsze następuje wyższe. Zdarzają się bowiem fiksacje lub powroty do stadiów niższych. Każdy ma też w dużej mierze specyficzną dla siebie krzywą rozwoju, w której można zauważyć różnice w tempie i rytmach zmian. Niemniej jednak Walesa zaproponował 9 jakościowo różnych faz rozwoju religijności. Są to: 1) okres areligijny, 2) początki religijności dziecka, 3) religijność magiczna, 4) religijność autorytarno-moralna, 5) religijność autonomiczna, 6) religijność autentyczna, 7) stabilność religijna, 8) dojrzała religijność, 9) religijność eschatologiczna.

1. Początki religijności i religijność magiczna. Początkowe przejawy religijności określa się tzw. religijnością za matką. Dziecko na tym etapie może powtarzać krótkie modlitwy, nie rozumiejąc oczywiście ich znaczenia. Następnie pojawiają się początki modlitwy i pobożności. Dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę z intymności aktu modlitwy, często nie chce modlić się w obecności trze-

¹⁹ Por. Cz. Walesa, *Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy*, w: Z. Chlewiński (red.), *Psychologia religii*, Lublin 1982, s. 148–172; por. tenże, *Okres religijności autorytarno-prawnej*, w: Cz. Walesa *Rozwój religijności człowieka*, t. 1, Lublin 2005, s. 221–228; por. tenże, *Rozwój religijności człowieka*, w: S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, Kraków 2006, s. 111–146.

cich osób. Dalej mamy do czynienia z religijnością magiczną. Określa się ją tak, ponieważ przypomina religijność ludów pierwotnych. W pobożności magicznej nie ma mowy o świadomości grzechu. Bóg bardziej przypomina czarodzieja niż stróża moralności. Istnieje przekonanie, że każdemu przywołaniu Boga towarzyszy skutek, modlitwa posiada czarodziejską moc. Życie religijne dziecka przed-szkolnego urzeka prostotą, naiwnością i otwartością.

2. Religijność dojrzała i eschatologiczna. W wieku dojrzałym mamy zwykle do czynienia z polaryzacją religijności. Niektóre osoby stają się bardziej religijne, osiągając religijną dojrzałość, a inne stają się bardziej indyferentne. U jednych pojawia się mądrość, która w sferze religijnej przejawia się tolerancją, wyrozumiałością i głęboką życzliwością. Są jednak i tacy, u których dominuje małostkowość i tendencje rytualistyczne połączone z przekonaniami katastroficznymi czy agresywnością wobec ludzi o innych przekonaniach. Wiele jednak osób w późnym wieku osiąga pewien wgląd w ostateczne sprawy człowieka: śmierć, wartość życia, wybór wartości, życie z Bogiem. Dzięki temu nawet zwyczajne czynności nabierają wymiaru eschatologicznego.

Podsumowując te krótkie rozważania odnoszące się do rozwoju myślenia moralnego i religijnego u Piageta, Kohlberga, Osera i Walesy, warto zwrócić uwagę na kilka elementów.

1. Choć wymienione koncepcje różnią się między sobą, można zauważyć ich wspólne elementy. Dla faz początkowych są to między innymi: heteronomia myślenia, decyzje podejmowane na podstawie prawa, magiczna sprawczość, naśladownictwo, indywidualizm, egoizm, rytuały, bierność i podporządkowanie. Dla faz finalnych to: autonomia myślenia, użyteczność społeczna, szacunek wobec innych, wyrozumiałość, twórczość, uniwersalne zasady etyczne i społeczne oraz miłość.

2. Choć autorzy mówią o następujących po sobie etapach rozwojowych, wskazują także, że niewielu osiąga etapy finalne. Często u osób dorosłych wraz z sądami charakterystycznymi dla wyższych faz rozwojowych występują i te

wcześniejsze. Tu widać konieczność stymulacji zewnętrznej, która jest niczym innym, jak procesem wychowania.

3. Aby wskazać przedmiot tak rozumianej działalności wychowawczej (mając na względzie cechy charakterystyczne dla faz początkowych i finalnych w ewolucji sądów moralnych i religijnych), warto pokusić się o charakterystykę tzw. myślenia magicznego i myślenia religijnego. To jest celem dalszej części artykułu.

2. Rola myślenia magicznego i myślenia religijnego w procesie wychowawczym

Myślenie religijne i myślenie magiczne można analizować z jednej strony jako pochodne procesów rozwojowych, z drugiej zaś, jako wewnętrzną aktywność poznawczą. Z tego też względu wpisują się one w proces wychowania i kształtowania sprawności moralnych.

Już na samym wstępie należy wyraźnie zaznaczyć, że myślenie religijne nie jest charakterystyczne tylko dla religii (osób funkcjonujących w sferze religii), a myślenie magiczne nie jest charakterystyczne tylko dla magii (osób funkcjonujących w sferze magii). Oba typy myślenia mogą pojawiać się zarówno u osób religijnych, jak i spełniających praktyki magiczne. I tak, można wskazać ludzi religijnych, za których praktykami stoi magiczny sposób myślenia, jak również i ludzi trudniących się magią, u których obecne są elementy myślenia religijnego. Chodzi bowiem o formalną, a nie materialną stronę myślenia. Wyróżnione w artykule charakterystyczne, formalne cechy myślenia religijnego i magicznego pozwolą tę kwestię precyzyjniej wyjaśnić.

Ważne w tym kontekście stają się próby modelowych dystynkcji w odniesieniu do różnic, podobieństw oraz relacji, jakie zachodzą pomiędzy rzeczywistością religii i magii²⁰. Typologie tych zjawisk, bardziej lub mniej szczegółowe, całościowe lub fragmentaryczne, można znaleźć w starszych i nowszych opracowaniach

²⁰ Przegląd różnych teorii na temat relacji między magią a religią prezentuje: R. Martín Hernández, *El orfismo y la magia*, Madrid 2006, s. 19–34.

takich autorów, jak: Emile Durkheim²¹, Bronisław Malinowski²², James George Frazer²³, William Goode²⁴, Jacek Sieradzan²⁵, Andrzej Wypustek²⁶ czy Roman Pindel²⁷. W artykule podjęto również taką próbę. Tu jednak, w odróżnieniu od innych autorów, w typologii skoncentrowano się przede wszystkim na uwzględnieniu zagadnienia myślenia i jego funkcji. To właśnie myślenie i jego specyfika decyduje o tym, czy praktyki, którym się poddajemy, można zaliczyć do religijnych czy magicznych.

Igor Armstrong Richards pisał, że myślenie jest specyficznym procesem, w wyniku którego dochodzi do porządkowania naszych doświadczeń poprzez przypisywanie ich do różnych kategorii²⁸. To trafne i ważne spostrzeżenie. Zaproponowano już takie syntetyczne opracowanie, w którym wyróżniono 13 kategorii myślenia magicznego i myślenia religijnego²⁹.

Cechy myślenia magicznego:

1. Myślenie magiczne sytuuje się w perspektywie doczesności, nastawione jest zawsze na doraźny, konkretny cel. Chodzi w nim o natychmiastowy skutek – tu i teraz. Myślenie tego typu związane jest z jedną konkretną kwestią. Inne nie mają znaczenia.

²¹ Por. E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris 1912.

²² Por. B. Malinowski, *Magic, Science and Religion*, New York 1924.

²³ Por. J. Frazer, *Złota gałąź*, tłum. H. Krzeczkowski, Warszawa 1962.

²⁴ Por. W. Goode, *Religia i magia*, tłum. Jolanta Swolkień, w: F. Adamski (red.), *Socjologia religii*, Kraków 2011, s. 40–45.

²⁵ Por. J. Sieradzan, *Jezus Magus. Pierwotne chrześcijaństwo w kręgu magii*, Kraków 2005.

²⁶ Por. A. Wypustek, *Magia antyczna*, Wrocław 2001.

²⁷ Por. R. Pindel, *Magia czy Ewangelia? Konfrontacja głosicieli Ewangelii ze światem magicznym w ujęciu Dziejów Apostolskich*, Kraków 2003.

²⁸ Por. I. Richards, *The Philosophy of Rhetoric*, London 1936, s. 30.

²⁹ M. Cholewa, M. Gilski, dz. cyt.

2. Myślenie magiczne uwzględnia relację usługową (profesjonalista – klient). Nie ważne kto, ale ważne co. Stąd w myśleniu magicznym chodzi o znalezienie profesjonalisty, fachowca, który jest w stanie zrealizować przedstawione mu zadanie.

3. Myślenie magiczne zakłada podporządkowanie sobie działania Boga (formuła zaklęcia wymusza jego działanie). W ramach tego myślenia chodzi o odkrycie takich słów i formuł, wobec których bóstwo jest bezradne i musi wykonać polecenie. Osoba myśląca w ten sposób widzi w bóstwie narzędzie posłuszne temu, kto poznał jego sekret. Bóstwo nie jest więc kimś autonomicznym, decydującym o sobie, lecz podporządkowuje się temu, kto poznał jego tajemnicę.

4. Myślenie magiczne koncentruje się na skuteczności zabiegów, w tym zaś główną rolę odgrywa precyzja wypowiedzenia formuły czy obrzędu (ściśle określone formuły i zaklęcia). Tego typu myślenie zwraca szczególną uwagę na moc tkwiącą w słowie i w rycie. Jest to moc pozostająca do dyspozycji tego, który znalazł klucz do niej. Chodzi tu zatem w gruncie rzeczy o zakwestionowanie myślenia jako takiego i przyznanie priorytetu precyzyjnemu powtarzaniu.

5. Myślenie magiczne koncentruje się na wiedzy (umiejętność, technika). Nie ma tu miejsca na przestrzeń wiary i zaufania. Chodzi o pewniki, o nabycie odpowiednich umiejętności. W tym sensie ma ono charakter odtwórczy. Polega na dokładnym odtworzeniu.

6. Myślenie magiczne jest indywidualistyczne (postawa społeczna, bez struktur, indywidualizm³⁰). Myślenie tego typu prowadzi do atomizacji i izolacji jednostki, ponieważ uwzględnia jedynie perspektywę indywidualną. Nie jest otwarte na tworzenie więzi.

7. Myślenie magiczne koncentruje się na działalności zewnętrznej (ryt, przedmioty). Brakuje w nim wewnętrznego pogłębienia. Nie sprzyja ani refleksji, ani jakimkolwiek wysiłkowi wewnętrznemu. Jest ono zatem ukierunkowane jednostronnie i pozbawione harmonii.

³⁰ Choć sami magowie mogą tworzyć zorganizowane grupy, kasty, to jednak nie tworzą form wspólnoty z klientami, por. R. Martín Hernández, dz. cyt., s. 23–24.

8. Myślenie magiczne dostrzega w przedmiotach źródło mocy (moc tkwiąca w amulecie gwarantuje skuteczność). Myślenie tego typu ma charakter całkowicie reistyczny. Jest zorientowane na przedmiot, a nie na podmiot. Ukierunkowuje człowieka na poszukiwania w świecie rzeczy czysto materialnych, ponieważ to one są nośnikami mocy.

9. W myśleniu magicznym przestrzeganie zasad moralnych przez klienta jest bez znaczenia (prywatność życia³¹). Sugeruje ono zbędność wymiaru etycznego dla życia człowieka. W tym sensie posiada charakter destrukcyjny, pozbawiając człowieka motywacji do kształtowania życia zgodnego z zasadami moralnymi. Nie prowadzi do integralnego rozwoju.

10. Myślenie magiczne charakteryzuje się automatyzmem i stałością (w magii nie chodzi o wewnętrzne nawrócenie). Klient maga jest bierny. Nie cechuje go intelektualne poszukiwanie, lecz jedynie troska o precyzyjne odtwarzanie. Nie rozumie on procesów decydujących o magicznym działaniu przedmiotów.

11. Myślenie magiczne nie uwzględnia perspektywy kulturotwórczej (teksty, figurki, rysunki na małą skalę³²). Chociaż przedmiotowe zorientowanie magii sugerowałoby jej kulturotwórczy charakter i powinno sprzyjać twórczości, to jednak ukierunkowanie na tajemnicę i prywatność sprawia, że sprowadza się to do tworzenia niewielkich, łatwych do noszenia i ukrycia przedmiotów.

12. Myślenie magiczne odrzuca system prawd wiary i wartości lub przyjmuje tylko proste *credo*. Nie sprzyja zatem rozwijaniu systemowego myślenia. W gruncie rzeczy może w nim chodzić jedynie o pojedyncze w żaden sposób nie powiązane ze sobą prawdy.

13. Myślenie magiczne cechuje skrytość i tajemniczość (magia często w społeczeństwach jest nielegalna, podobnie jak religie misteryjne). Utrudnia ono jakikolwiek dialog społeczny i uniemożliwia krytyczną refleksję. Myślenie tego typu sprzyja oszustwom, ponieważ nie podlega weryfikacji. Skrytość i tajemni-

³¹ Według E. Durkheima, *Le forme elementari...*, s. 53, magia jest niemoralna.

³² Może to mieć związek z legalnością bądź nielegalnością.

czość magii utrudnia jej legalizację, ponieważ trudno jest monitorować procesy o charakterze magicznym.

Cechy myślenia religijnego:

1. Myślenie religijne uwzględnia perspektywę odległej przyszłości, bierze pod uwagę przyszłe następstwa podejmowanej obecnie decyzji. Tego typu myślenie uwzględnia perspektywę eschatologiczną i wolę Boga, dlatego nawet konkretny, doraźny cel widziany jest zawsze w perspektywie wieczności.

2. Myślenie religijne tworzy osobową więź (pasterz – wierni, prorok – lud). Jest ściśle związane z poczuciem odpowiedzialności za innych, z budowaniem trwałych więzi. Otwarte na poszukiwanie głębokich relacji międzyludzkich. Nastawione na szukanie możliwości spotkania z innymi, w celu zbudowania więzi opartej na zaufaniu, które rodzi się z dogłębnego poznania innych osób.

3. Myślenie religijne zakłada autonomię działania Boga (człowiek podporządkowany Bogu). Tego typu myślenie nie rości sobie pretensji do narzucania swojej woli Bogu, ale otwarte jest na poszukiwanie woli Bożej, odkrywanie jej, po to, aby się do niej dostosować. Jest to myślenie pełne szacunku dla Boga i dla Jego wolności.

4. Myślenie religijne nacechowane jest nadzieją na spełnienie prośby. Jej skuteczność zależy od wolnej woli Boga (prośba, modlitwa). Zorientowane jest ono zatem na pogłębianie komunikacji z Bogiem. Relacja z Bogiem jest relacją otwartą na Jego rozwiązania, Jego pomysły, Jego wolę, i w tym sensie nie zawęża się jedynie do ludzkich propozycji rozwiązania sprawy.

5. Myślenie religijne uwzględnia wiarę (zaufanie, nadzieja, niepewność). Opiera się ono na zaufaniu do Boga. Choć charakteryzuje się sporą dozą niepewności, to jednak dominuje w nim perspektywa nadziei.

6. Myślenie religijne jest prospołeczne (tworzenie struktur, działanie we wspólnocie, uświęcanie i zbawienie we wspólnocie). Tego typu myślenie nie ogranicza się tylko do zabiegania o własne szczęście, ale obecna jest w nim perspektywa troski o innych ludzi. Dlatego też prowadzi ono do tworzenia wspólnot.

7. Myślenie religijne angażuje wewnątrz człowieka (duchowość, moralność, dojrzałość). Prowadzi do harmonijnego rozwoju człowieka jako całości. Wpływa nie tylko na zewnętrzne zachowania, ale też na sferę ducha, znajduje przełożenie na wszelkie dziedziny ludzkiego życia.

8. Myślenie religijne dostrzega w przedmiotach symbole, które nie posiadają ze swej natury żadnej mocy (noszenie medalika jest świadectwem, nie zabezpieczeniem). Tego typu myślenie dostrzega źródło mocy w Bogu. Przedmioty mają jedynie charakter symbolu, są świadectwem wiary i nie potrafią same z siebie uchronić przed nieszczęściem. Myślenie religijne jest zatem ukierunkowane bardziej na podmiot niż na przedmioty.

9. Myślenie religijne uwzględnia znaczenie przestrzegania zasad religijnych i norm moralnych (dekalog). Jest otwarte na szukanie woli Boga, dąży do uwzględniania w życiu Jego zaleceń. Ściśle łączy się zatem z kwestią wierności Bogu.

10. Religia domaga się *metanoi* (prawdziwe nawrócenie to zmiana myślenia). Perspektywa religijna to perspektywa nieustannej refleksji nad samym myśleniem, aby je doskonalić, aby odkrywać w nim nowe obszary, nowe przestrzenie. W tym sensie myślenie religijne jest również metamyśleniem.

11. Myślenie religijne tworzy kulturę (architektura, sztuka, muzyka, zasady życia społecznego). Jest otwarte nie tylko na harmonijny rozwój samego człowieka, jego relacji z innymi, lecz także znajduje swój wyraz w różnych formach ekspresji wiary. Stara się wyrazić wiarę w języku kultury i w tym sensie prowadzi do harmonizowania z wiarą różnych sfer życia.

12. Myślenie religijne akceptuje system prawd wiary i wartości (prawdy wiary, przykazania). Nie sprowadza ono religii do kwestii formalnych, ale uwzględniając aspekty materialne, prowadzi do tworzenia światopoglądu, spójnego systemu prawd wiary. Oznacza zatem zdolność myślenia systemowego, spójnego, logicznego.

13. Myślenie religijne tworzy społeczności i jest na nie otwarte, obrzędy są jawne (legalność religii). Tego typu myślenie cechuje odwaga poddania się pub-

licznej ocenie. Nie zamyka ono obrzędów do sfery prywatności, lecz integruje ludzi wokół religii, która nie boi się publicznej weryfikacji jej autentyczności, dlatego poddana jest krytycznej społecznej ocenie.

Zakończenie

Celem artykułu było wykazanie, że naturalny proces rozwoju człowieka przebiega od myślenia magicznego (technicyzm) w kierunku myślenia religijnego (personalizm), podobnie jak ewolucja sądów moralnych i religijnych. Ten kierunek należy wspierać, gdyż prowadzi do rozwoju sprawności moralnych, natomiast rozwój myślenia magicznego skutkuje brakiem moralności.

Chodzi zatem o:

- stawianie celów dalekosiężnych i długofalowych,
- akcentowanie więzi (społecznych, z mistrzem, z Bogiem),
- wewnętrzny dyskurs, polemikę z sobą, krytycyzm wobec własnych tez,
- rozwijanie moralności, jednoczącej filozofii życia,
- harmonijny rozwój wszystkich sfer życia,
- odwagę poddawania się publicznej ocenie.

Podsumowując analizy dotyczące myślenia religijnego i myślenia magicznego, łatwo można dostrzec analogię pomiędzy nimi a fazami rozwoju myślenia magicznego i religijnego.

Można powiedzieć, że myślenie magiczne i myślenie religijne to jakby dwa bieguny w procesie przechodzenia od technicyzmu do personalizmu. Jako zatem główny postulat wychowawczy jawi się w takiej perspektywie stymulowanie tych procesów, które zmierzają do kształtowania stylu „myślenia religijnego”.

Bibliografia

- Bruner J., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa 1978.
- Cholewa M., Gilski M., *Myslenie a religijne i magiczne postrzeganie rzeczywistości* (artykuł w druku).
- Durkheima E., *Le forme elementari della vita religiosa, il sistema totemico in Australia*, Milan 1973.
- Frazer J., *Złota gałąź*, tłum. H. Krzeczowski, Warszawa 1962.
- Gołąb A., *Selektywne zapamiętywanie informacji jako wskaźnik postaw moralnych*, Warszawa 1999.
- Goode W., *Religia i magia*, tłum. Jolanta Swolkień, w: F. Adamski (red.), *Socjologia religii*, Kraków 2011.
- Heller M., *Moralność myślenia*, Tarnów 1993.
- Martín Hernández R., *El orfismo y la magia*, Madrid 2006.
- Kohlberg L., *Essays of moral development: moral stages and the idea of justice*, vol. I: *The philosophy of moral development*, San Francisco 1981.
- Kohlberg L., *Essays of moral development: moral stages and the idea of justice*, vol. II: *The psychology of moral development*, San Francisco 1984.
- Malinowski B., *Magic, Science and Religion*, New York 1924.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006.
- Olechnik S., *Teologia moralna*, t. 3: *Wartościowanie moralne. Prawo, sumienie, dobro, zło*, Warszawa 1988.
- Oser F., *Religious judgement. A developmental approach*, Birmingham 1991.
- Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 1992.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska, Wrocław 1996.
- Piaget J., *Psychologia i epistemologia*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1977.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1967.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1966.
- Pindel R., *Magia czy Ewangelia? Konfrontacja głosicieli Ewangelii ze światem magicznym w ujęciu Dziejów Apostolskich*, Kraków 2003.
- Reber A., *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska, Warszawa 2000.
- Richards I., *The Philosophy of Rhetoric*, London 1936.
- Sierdzan J., *Jezus Magus. Pierwotne chrześcijaństwo w kręgu magii*, Kraków 2005.

- Socha P., *Rozwój sądów religijnych w koncepcji Fritza Osera*, w: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność: stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, Kraków 2000.
- Socha P., *Stadialny rozwój sądów moralnych w koncepcji Lawrence'a Kohlberga. Przegląd i ocena głównych tez*, w: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność: stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, Kraków 2000.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1974.
- Walesa Cz., *Okres religijności autorytarno-prawnej*, w: Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, t. 1, Lublin 2005.
- Walesa Cz., *Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy*, w: Z. Chlewiński (red.), *Psychologia religii*, Lublin 1982.
- Walesa Cz., *Rozwój religijności człowieka*, w: S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, Kraków 2006.
- Wicher W., *Podstawy teologii moralnej*, Poznań 1969.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986.
- Wypustek A., *Magia antyczna*, Wrocław 2001.

RELIGIOUS THINKING AND MAGICAL THINKING VS. EDUCATION

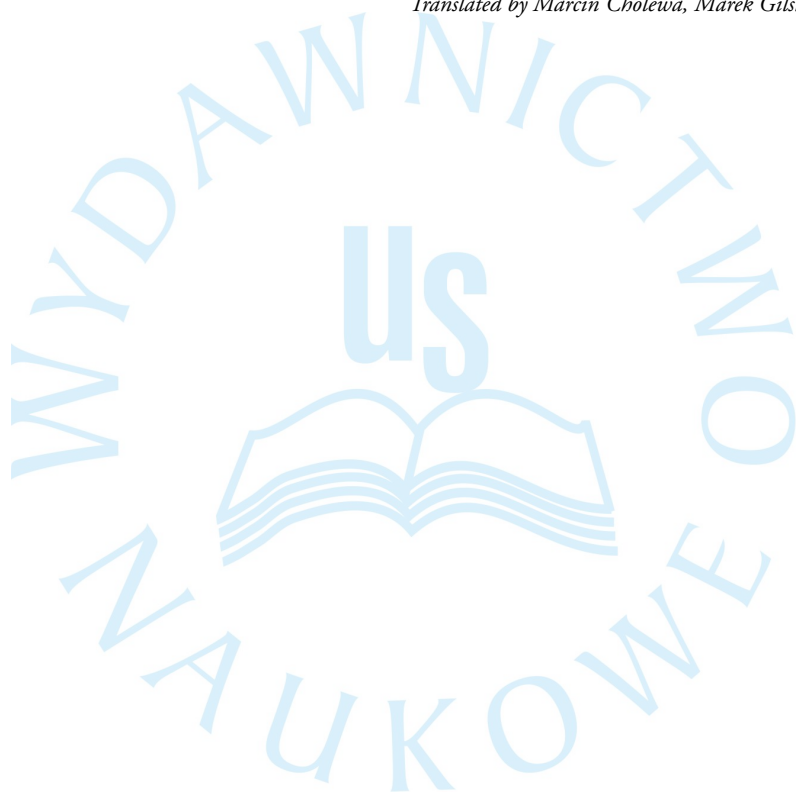
Summary

Moral skills are not inborn; they are acquired by morality good actions and avoidance of bad actions. The first step along the way to their achievement is getting to know oneself. Another step is acquisition of knowledge and practical exercises, which largely depend on shaping the character.

There is no other morality apart from the morality of thinking, due to the fact that thinking provides actions with moral content. The source of good and evil is the thought; it is the thought that changes the world from morally neutral to a world pervaded with values. Therefore, moral skills are a derivative of the thinking process.

The article presents stages of development of moral and religious thinking and presents the typology of the so-called religious and magical thinking. They influence the creation of something that can be determined as “technical morality” and “personal morality” which determines the quality of the educational process.

Translated by Marcin Cholewa, Marek Gilski



Teresa Bojarska-Szot

Uniwersytet Gdański

NATURA LUDZKICH CNÓT – CHARAKTERYSTYKA PORÓWNAWCZA KONCEPCJI STAGIRYTY I AKWINATY

Uwagi wstępne

Współcześnie zwykło się mówić raczej o zdolnościach, z którymi ktoś się rodzi, czy nawykach, będących efektem powielanych niejako automatycznie aktów, niż o wadach i cnotach; słowo „cnota” przybrało ujemną konotację. Używane jest na określenie dyspozycji do spełniania obowiązków, do postępowania wedle jakichś zewnętrznych prawideł, jest synonimem słabości; uważa się, że akty cnót są ściśle związane z przykrym wysiłkiem. Sens powszechnie dziś przypisywany słowu „cnota” jest odmienny od tego, w jakim stosowali go myśliciele starożytni i średniowieczni, oni bowiem wiązali cnotę z pięknem (*καλοκαγαθία*) i mocą (*virtus*), traktowali jako rację dobroci człowieka i jego działań¹. Odszukaniu źródłowego sensu tego słowa sprzyja badanie tekstów klasyków tej problematyki.

W niniejszym tekście przyjrzymy się wypracowanym przez Arystotelesa i św. Tomasza rozstrzygnięciom w kwestii natury ludzkich cnót. Święty Tomasz w rozważaniach etycznych nawiązał do myśli Stagiryty, istotnie ją jednak modyfi-

¹ Por. M. Scheler, *O rehabilitacji cnoty*, tłum. R. Ingarden, Warszawa 1937, s. 3–6.

kując. Zwrócimy uwagę na elementy podobne i elementy różnicujące występujące w obu koncepcjach oraz na ontyczno-antropologiczne podstawy rozstrzygnięć wypracowanych przez obu filozofów. Porównanie tych dwóch koncepcji sprzyja ujęciu tego, co specyficzne dla każdej z nich².

1. Natura cnót ludzkich według Arystotelesa

Cnotami ludzkimi nazywa Arystoteles trwałe dyspozycje do działań zgodnych z rozpoznaną przez rozum „średnią” miarą, zalicza je do jakościowych modyfikacji bytu substancjalnego. Trzy elementy: trwałość, odniesienie do działań oraz zachowanie „średniej” miary uważa on za istotne dla każdej z nich. Pierwszy odróżnia cnoty i wady (a więc sprawności) od zwykłych (nietrwałych) dyspozycji, drugi – cnoty i wady (tj. jakości dotyczące duszy, a więc źródła działania) od jakości dotyczących cielesnej strony substancji ożywionej, trzeci – cnoty od wad³.

Przedstawione powyżej określenie dopełnia filozof wyjaśnieniem, jak pojmuje trwałość sprawności oraz w jaki sposób można odróżnić działania lub doznania słuszne (zachowujące średnią miarę) od niesłusznych. Otóż trwałość sprawności oznacza dlań jej niezmiennność, pisze on bowiem, że gdy już utrwali się w nas określona dyspozycja, nie możemy jej zmienić⁴. W kwestii „średniej” miary Stagiryta stwierdza, iż działanie praktyczne czy doznanie jest słuszne wów-

² Stagiryta i Akwinata, pisząc o cnotach, używają podobnej terminologii. Łaciński termin *habitus* jest odpowiednikiem greckiego *ἕξις*, *dispositio* odpowiada greckiemu *διάθεσις*, a *virtus* – *ἀρετή*. *Dispositio* (*διάθεσις*) tłumaczą jako „dyspozycja”, „przysposobienie”; *habitus* (*ἕξις*) – jako „sprawność”, „trwała dyspozycja”, „trwałe przysposobienie”; z kolei *virtus* (*ἀρετή*) oddają jako „cnota”, „sprawność pozytywna”, „pozytywna, trwała dyspozycja”, „pozytywne, trwałe przysposobienie”.

³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, tłum. D. Gromska, Warszawa 1996, (*Eth. Nic.*) 1105 b 20–1107 a 27; tenże, *Metafizyka*, tłum. T. Żeleźnik, Lublin 1996, (*Met.*), 1020 b 1–25.

⁴ „[...] człowiek niesprawiedliwy i rozwiązły, jeden i drugi, mógł pierwotnie nie stać się takim człowiekiem, [...] kiedy jednak stali się już tacy, nie mogą nimi nie być”, *Eth. Nic.*, 1114 a 25–27.

czas, gdy jest we właściwy sposób dokonane i jest adekwatne do okoliczności (we właściwym czasie, miejscu, z właściwych przyczyn itd.)⁵, z kolei poznanie jest słuszne, gdy ujmuje prawdę⁶. Filozof podkreśla, iż określenie „średniej” miary jest zadaniem rozumu, dodaje przy tym, że przy jej ustalaniu zwykły człowiek odwołuje się do wyborów człowieka dzielnego etycznie i roztropnego (tzn. wybiera to, co – jak sądzi – wybrałby taki człowiek), osąd takiego człowieka traktując jako miarę tego, co dobre⁷.

W odniesieniu do cnót Arystoteles używa chętnie określenia „środek”. Przyśługuje ono wszystkim cnotom z racji dysponowania do działań wedle miary rozumu, a cnotom etycznym także z tego powodu, że każda z nich zajmuje miejsce „pomiędzy” dwoma wadliwymi sprawnościami, dwoma skrajnościami: nadmiarem i niedostatkim.

Powyższe uwagi dotyczące natury cnót mają odbicie w dokonanej przez Stagirytę charakterystyce poszczególnych cnót – za każdym razem filozof zwraca uwagę na przedmiot cnoty i miarę, jaką akt cnoty realizuje. Dzieli on cnoty na dianoetyczne i etyczne (usprawnienia umysłu i władz pożądawczych); do cnót dianoetycznych zalicza mądrość teoretyczną, intuicję, wiedzę, roztropność i sztukę, do etycznych – męstwo, umiarkowanie, łagodność, szczodrość, hojność, uzasadnioną dumę i słuszną ambicję, a także szczerłość, uprzejmość, takt, sprawiedliwość i przyjaźń.

⁵ „I tak obawiać się, być odważnym, pożądać, gniewać się, litować się, i w ogóle radować się i smucić się można i zbyt, i za mało, a w obu tych wypadkach niewłaściwie; doznawać zaś tych namiętności we właściwym czasie, z właściwych przyczyn, wobec właściwych osób, we właściwym celu i we właściwy sposób – to właśnie jest drogą [...] środkową, [...] i najlepszą [...]; podobnie istnieje także nadmiar, niedostatek i środek w odniesieniu do postępowania”, *Eth. Nic.*, 1106 b 18–28.

⁶ *Eth. Nic.*, 1139 a 25–37.

⁷ *Eth. Nic.*, 1107 a 1–4; tamże, 1113 a, 38–47.

2. Natura cnót ludzkich według Tomasza z Akwinu

W kwestii natury cnót św. Tomasz nawiązał do rozwiązania arystotelesowskiego⁸ – pojął cnoty jako jakości przynależące do pierwszego z wyróżnionych w *Kategoriach* gatunków jakości, jako trwałe i dobre dyspozycje bytu. Dopowiadając, wskazał na rolę jakości w bycie – stwierdził, że: a) być jakością znaczy być czynnikiem modyfikującym substancję w aspekcie formy, tj. dysponować (skłaniać, przyporządkowywać) ją do czegoś⁹, b) jakości pierwszego gatunku (a więc dyspozycje i sprawności) odpowiadają za skłanianie podmiotu do optymalnej realizacji jego natury¹⁰. Cnoty ludzkie określił zatem Akwinata jako modyfikacje trwale skłaniające podmiot do działań dobrych, tzn. zgodnych z jego naturą, a więc (jako że podmiotem cnót jest człowiek ujęty jako substancja rozumna) do działań rozumnych, zgodnych z rozpoznaną przez rozum słuszną miarą¹¹.

To ogólne określenie Doktor Anielski uzupełnia uwagami szczegółowymi dotyczącymi istotnych elementów cnót. Stwierdza, że:

- Cnoty są sprawnościami dotyczącymi działań, to dyspozycje trwale skłaniające substancję ku określonym działaniom (łac. *habitus operativi*); ten element (odniesienie do działań) różni je od dyspozycji statycznych, przygotowujących materię do przyjęcia określonej formy substancjalnej (łac. *dispositio ad formam*), jak zdrowie czy piękno¹².

⁸ W artykule poświęconym temu zagadnieniu św. Tomasz deklaruje co prawda, definicję augustyńską *perfecte complectitur totam rationem virtutis*, jednak wyjaśnia ją w duchu arystotelesowskim; do ujęcia Arystotelesowego wraca też ciągle, gdy analizuje naturę poszczególnych cnót, jego określeniem posługuje się nawet wówczas, gdy mówi o cnotach wlnych. Zob. Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae*, t. 1–4, ed. Leonina, P. Marietti, Tourini 1948 (*S. th.*), I-II, 55, 4 c.

⁹ Tomasz z Akwinu, *De ente et essentia* w: M.A. Krapiec, *Byt i istota. Św. Tomasz „De ente et essentia” – przekład i komentarz*, Lublin 1994, cap. 6; *S. th.*, I, 28, 2 c.

¹⁰ *S. th.*, I-II, 49, 2 c.

¹¹ *S. th.*, I-II, 49, 1 ad 3; tamże, a. 2 c et 3; I-II, 55, 1–4.

¹² *S. th.*, I-II, 55, 2 c; I-II, 50, 1 c et ad 2.

- Cechą odróżniającą cnoty i wady od zwykłych dyspozycji do określonych działań (łac. *dispositio ad operationem*) jest trwałość, co oznacza w odniesieniu do sprawności, iż są trudno zmienne, nie zaś niezmiennie (zwiększaniu, zmniejszaniu i utracie sprawności poświęcił św. Tomasz dwie kwestie *Sumy teologicznej*).
- Własnością każdej z cnót jest umiar, tej cesze cnoty zawdzięczają swą dobroć, cecha umiaru odróżnia je od wad. Bycie umiarem (środkiem) oznacza dla sprawności dysponowanie swego podmiotu do aktów zgodnych ze słuszną miarą¹³. Określenie słusznej miary jest zadaniem rozumu, przy jej ustalaniu ludzki rozum odwołuje się do danych prawa naturalnego oraz do przepisów prawa ludzkiego i boskiego¹⁴. Prawo stanowi dlań pomoc w rozpoznaniu „środka”; normy prawa są dla niego wyznacznikiem tego, co słuszne.
- Cnotom pełnym¹⁵ przysługuje, prócz wymienionych własności, jeszcze jedna: cnoty te trwale skłaniają podmiot do aktów, którym towarzyszy właściwa motywacja, tj. do aktów ożywionych miłością. W aktach cnót pełnych miłość odgrywa rolę formy; udział jej (i władzy, której jest usprawnieniem, czyli woli) jest w aktach tych cnót nie mniej ważny niż udział roztropności. Roztropność odpowiada za to, by tworzywo czy- nu było zgodne ze słuszną miarą, natomiast miłość odpowiada za mo-

¹³ S. *th.*, I-II, 55, 3 c; I-II, 55, 4 ad 2; I-II, 64.

¹⁴ S. *th.*, I-II, 91, 2–4; I-II, 94, 2–3.

¹⁵ Pełnymi nazywa św. Tomasz cnoty, które przysposabiają do dobrego działania oraz sprawiają, że człowiek robi ze sprawności dobry użytek (działa zgodnie z cnotą). Spośród cnót przyrodzonych, takimi są, jego zdaniem, usprawnienia władz pożądawczych, tj. cnoty moralne oraz roztropność, pojęta jako usprawnienie rozumu i woli. Jest tak, gdyż akty cnót pełnych wymagają właściwego nastawienia pożądań, od pożądania (m.in. od woli konkretnego człowieka) zależy bowiem, czy i jak posłuży się on posiadaną sprawnością. S. *th.*, I-II, 56, 3 c; I-II, 57, 1 c; I-II, 57, 4 c.

tyw czynu, tym samym zapewnia właściwe ustosunkowanie podmiotu usprawnień wobec ostatecznego celu jego dążeń¹⁶.

Powyższe uwagi ogólne dotyczące natury cnót mają odbicie w dokonanej przez Akwinatę charakterystyce poszczególnych cnót. Doktor Anielski dzieli je na moralne i umysłowe oraz na przyrodzone i nadprzyrodzone. Do przyrodzonych cnót umysłu zalicza: pojętność, wiedzę, mądrość, sztukę i roztropność oraz cnoty z roztropnością związane, wśród przyrodzonych cnót moralnych wymienia sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie oraz cnoty związane z tymi trzema. Nadto pisze on o usprawnieniach nadprzyrodzonych, przysposabiających człowieka do osiągnięcia celu nadprzyrodzonego, będącego przedmiotem wiary – o cnotach boskich, darach Ducha Świętego oraz wlnych cnotach moralnych i intelektualnych.

3. Charakterystyka porównawcza obu koncepcji

Po przedstawieniu obu rozstrzygnięć dotyczących natury cnót, czas na ich porównanie. Porównamy: a) ogólne uwagi obu filozofów dotyczące natury cnót i b) charakterystykę daną przez nich poszczególnym cnotom.

Ad a)

Zdaniem Stagiryty i Akwinaty, cnoty są trwałymi dyspozycjami podmiotu do działań zgodnych z rozpoznaną przez rozum słuszną miarą. Za istotne elementy każdej z cnót obaj uznali trwałość, umiar i odniesienie do działań; Akwinata przy okazji omawiania cnót pełnych wymienia jeszcze jeden element: skłanianie do aktów, którym towarzyszy właściwa motywacja, tj. do aktów ożywionych miłością.

Obaj filozofowie przeciwstawiają cnoty wadom z uwagi na ich odmienne ustosunkowanie do rozpoznanej przez rozum słusznej miary, z kolei cnoty i wady

¹⁶ *S. th.*, I-II, 65, 2–4. Por. J.P. Torrell, *Święty Tomasz z Akwinu, mistrz duchowy*, tłum. A. Kuryś, Poznań 2003, s. 494.

(a więc dyspozycje trwale skłaniające substancję ku określonym działaniom) zwykłym (nietrwałym) dyspozycjom do określonych działań, a także dyspozycjom przygotowującym materię do przyjęcia określonej formy substancjalnej¹⁷.

Każdy z omawianych myślicieli inną miarę pojął jako słuszną. Stagiryta przy omawianiu aktów poszczególnych cnót zwraca uwagę, przede wszystkim, na tworzywo czynu¹⁸, dlatego mówi o ścisłym związku każdej z cnót z roztropnością (cnotą odpowiadającą za rozpoznanie miary właściwej dla tworzywa danego czynu). Akwinata natomiast akcentuje znaczenie wewnętrznej postawy podmiotu, motywu działań; udział woli, traktując jako nie mniej istotny dla aktów cnoty pełnej, niż udział rozumu. Dlatego mówi o ścisłym związku każdej z cnót pełnych z roztropnością i miłością, podkreślając nawet rolę tej drugiej – określając ją „formą cnót”. Pierwsza, jego zdaniem, odpowiada za tworzywo czynu, druga zaś za jego motyw, a tym samym za właściwe ustosunkowanie podmiotu usprawnień wobec celu ostatecznego jego dążeń¹⁹.

Myśliciele różnią się również w kwestii sposobu rozpoznawania słusznej miary przez człowieka. Według Arystotelesa, człowiek sam szuka normy tego, co słuszne – mądry i prawy zdolny jest ją odczytać z rzeczywistości, innym pozostaje odwoływać się do tego, co taki człowiek wybrałby. Zdaniem św. Tomasza, człowiek otrzymuje pomoc w rozpoznawaniu tego, co słuszne, odwołać się bowiem może nie tylko do prawa naturalnego, ale i do Bożego²⁰.

Ad b)

W konsekwencji odmiennego pojęcia słusznej miary, obaj filozofowie, dają odmienną charakterystykę poszczególnych cnót:

- Mądrość teoretyczna pojęta jest przez obu filozofów podobnie, jednak dla Arystotelesa jest ona najważniejszą z ludzkich cnót, a św. Tomasz na-

¹⁷ *S. th.*, I-II, 50, 1 c et ad 2; I-II, 55, 1–4.

¹⁸ *Eth. Nic.*, 1106 b 18–28; 1139 a 25–37.

¹⁹ *S. th.*, I-II, 65, 1–4.

²⁰ *Eth. Nic.*, 1107 a 1–4; 1113 a, 38–47; *S. th.*, I-II, 91, 4.

zywa ją (podobnie jak pojętność, wiedzę i sztukę) cnotą niepełną²¹, wyżej od niej ceni miłość (sprawność woli). Tym stwierdzeniem Akwinata dystansuje się wobec charakterystycznej dla świata starożytnego postawy wynoszącej cnoty umysłu teoretycznego nad inne.

- Roztropność (jedyna spośród sprawności umysłu uznana przez Akwinatę za cnotę pełną) ujęta jest przezeń jako usprawnienie umysłu i woli (Arystoteles miał ją za cnotę umysłu).
- Sprawiedliwość obaj filozofowie pojmują jako trwałą dyspozycję do przydzielania sobie i innym tego, co należne, jednak każdy z nich przyjmuje inną miarę tego, co należne. Według Stagiryty, chodzi o równy lub proporcjonalny przydział praw i obowiązków, czy dóbr i strat, natomiast Akwinata podkreśla, że wobec Stwórcy człowiek jest zawsze dłużnikiem, i że w jego starania oddania Bogu tego, co należne wkomponowane jest nie tylko odnoszenie się do Niego z czcią, ale też odpowiednie odnoszenie się wobec Jego stworzeń. Ta myśl jest podkreślana przy omawianiu cnót pokrewnych sprawiedliwości. Są wśród nich takie, jakich nie ma w Arystotelesowskim katalogu cnót (np. religijność, wdzięczność) oraz te, które choć znane Arystotelesowi, ujęte są przez Tomasza nieco inaczej (hojność wymaga wspomagania w potrzebie innych, niekoniecznie przyjaźń, przyjaźń ujęta jest przez Tomasza jako usprawnienie w braterskim odnoszeniu się do wszelkich ludzi, nie tylko do życzliwych nam).
- O męstwie obaj piszą, że jest słuszną miarą narzuconą przez rozum uczuciu strachu; św. Tomasz podkreśla jednak, że składając uczucia do uległości rozumowi chodzi o trwanie w rozpoznanym dobru powinny, nawet w sytuacji zagrożenia. Nadto akcentuje wagę motywacji – nie idzie o samo poświęcenie życia, ale o przystanie na to z miłości dla Boga. Postawa taka

²¹ Zdaniem św. Tomasza, sztuka dobrym czyni dzieło, ale nie działające, stąd nie gwarantuje dobrego użycia sprawności, a podobnie cnoty umysłu teoretycznego, choć usprawniają w poznawaniu rzeczywistości, to nie dbają o ustosunkowanie się uczonego do tego, co poznane.

byłaby dla Stagiryty zupełnie niezrozumiała, obca mu jest i ta: „czynić co wielkie, ale o cześć nie zabiegać” (do niej usprawnia wielkoduszność, jeden ze składników przypisanych przez Tomasza męstwu). Człowiekowi, który, jak mniema, sam sobie zawdzięcza to, co ma, przystoi inna miara – uzasadniona duma, a także ambicja (Tomasz obie te sprawności uzna za wady).

- Umiarkowanie ujmują obaj jako trwałą, słuszną postawę wobec przyjemności związanych z podtrzymywaniem i przekazywaniem życia, jednak św. Tomasz akcent kładzie na trwaniu w dobru, a nie na mierzeniu tego, co należne. Miara jest u niego poparta uzasadnieniem – idzie o to, by przyjemności, a więc to, co ma naturę środka, podporządkować potrzebom życia, tym samym, by respektować porządek rzeczy, a to ze względu na szacunek wobec Twórcy tego porządku. Spośród cnót wymienionych przez niego jako składniki umiarkowania, jego gatunki lub cnoty pokrewne, niektóre (jak wstyd, pokora czy prostota) filozof ze Stagiry uznałby za wady – nie ma dla nich miejsca w kontekście jego koncepcji rzeczywistości.
- Tomaszowy katalog cnót jest bogatszy od Arystotelesowskiego o dział sprawności nadprzyrodzonych, wśród nich jest miłość. To, czego Stagiryta nawet nie uznał za cnotę, co miał za brak umiaru, dla św. Tomasza jest cnotą najważniejszą, więcej przyczyną uformowania wszelkich cnót (należy jednak pamiętać, że obaj dysponują odmiennym pojęciem miłości).

4. Ontyczne i antropologiczne podstawy obu koncepcji cnót

Odmienne pojęcie poszczególnych cnót przez Stagirytę i Akwinatę jest, jak zauważyliśmy, konsekwencją odmiennego pojęcia przez każdego z nich słusznej miary. Dodajmy, iż fakt, że każdy z omawianych filozofów inną miarę potraktował jako słuszną dla człowieka wiąże się z przyjętym przez każdego z nich odmiennym pojęciem człowieka (jego natury, genezy, przeznaczenia) i absolutu, a także relacji

między tymi bytami, z kolei takie rozstrzygnięcia występują w kontekście odmiennych koncepcji rzeczywistości i bytu. Pora na wskazanie tego kontekstu.

W kwestii genezy świata, struktury jednostkowego bytu substancjalnego, a także natury absolutu i Jego relacji wobec bytów świata podksiężycowego każdy z omawianych filozofów dał odmienne rozwiązanie. Stagiryta pojął świat jako istniejący odwiecznie, niezależnie od absolutu – Nieporuszonego Poruszyciela, Samomyślącej Myśli; substancje świata podksiężycowego uznał za twory natury; z faktu ich podlegania przemianom akcydentalnym i substancjalnym wnioskował o ich strukturze: złożeniu z przypadłości i hylemorficznie zbudowanego podmiotu. Akwinata wyakcentował fakt przygodności bytów empirycznego świata, za rację dostateczną ich istnienia uznał byt konieczny, uważał nadto, że absolut wyznacza prawa rzeczywistości oraz wspomaga byty w realizacji wyznaczonego im celu. Z taką (przygodnościową) koncepcją rzeczywistości związał św. Tomasz egzystencjalną koncepcję bytu.

W czynionych przez każdego z omawianych myślicieli rozważaniach dotyczących człowieka natrafiamy na rozwiązania podobne w kwestii struktury bytu ludzkiego i natury władz psychicznych oraz na rozwiązania odmienne w kwestii natury, genezy i przeznaczenia człowieka. Obaj filozofowie pojęli człowieka jako byt złożony, jedność psychofizyczną o strukturze aktowo-możliściowej, a władze psychiczne będące bezpośrednimi źródłami działań ludzkich, a więc rozumnych i wolnych, jako wymagające doskonalenia możliwości czynne. Precyzując, Arystoteles zdefiniował człowieka jako rozumne zwierzę, twór natury; w związku z tym uważał, że natura jest ostatecznym odniesieniem dla postępowania ludzkiego oraz że ludzkie szczęście polega na działaniu najlepszym z osiągalnych siłami przyrodzonymi. Święty Tomasz natomiast określił człowieka jako „osobę”, podmiot rozumny i wolny w wyborach²², byt zależny w istnieniu od Bytu Samo-

²² Tomasz z Akwinu, *Summa contra gentiles. Prawda wiary chrześcijańskiej w dyskusji z poganami, innowiercami i błędzącymi*, ks. 1–3, tłum. Z. Włodek, W. Zega, Poznań 2007, (CG), 3, 111, 2855. W odróżnieniu od Arystotelesa św. Tomasz podkreśla rolę woli w działaniach ludzkich.

istnego i skierowany ku temu Bytowi (celem jego dążeń jest szczęście polegające na uczestnictwie w życiu Boga)²³.

Na koniec zwróćmy uwagę na związki między wypracowanymi przez Stagi-rytę i Akwinatę rozstrzygnięciami w kwestii natury cnót a rozwiązaniami, jakie dali oni we wspomnianych wyżej, ontyczno-antropologicznych, kwestiach:

- Pojęcie człowieka jako bytu złożonego o strukturze aktowo-możliściowej stanowiło podstawę do pojmowania cnót jako modyfikacji substancji; podobnie, pojęcie władz jako będących w możności do wielu rozmaitych działań czyniło zasadnym mówienie o cnotach jako o jakościach trwale skłaniających je ku działaniom właściwym.
- Przyjęte przez Arystotelesa i św. Tomasza rozstrzygnięcia w kwestii natury absolutu i Jego relacji wobec bytów świata podksiężycowego stanowią podstawę dla danych przez każdego z nich rozwiązań w kwestii pojęcia słusznej miary oraz sposobu jej rozpoznawania przez człowieka i realizowania, a także w kwestii genezy i przeznaczenia bytu ludzkiego. Arystotelesowski Bóg (Samomyśląca Myśl) nie jest zainteresowany losem jednostek, dlatego człowiek szukając normy tego co słuszne, czy starając się realizować akty cnót, zdany jest na siebie, ewentualnie na pomoc innych ludzi. W kontekście takiej koncepcji absolutu nie dziwi, że Stagi-ryta pojął człowieka jako twór natury, że realizowanie optimum natury potraktował jako ostateczny cel ludzkich działań i że pisząc o cnotach akcentował jedynie wagę tworzywa czynu. Święty Tomasz pojął Boga jako Byt będący wobec człowieka Stwórcą (ostateczną przyczyną sprawczą), doskonałym wzorcem i ostatecznym celem dążeń; relację między Bogiem

²³ W wyjaśnianiu ludzkiego bytu w aspekcie przyczyny sprawczej Akwinata wyszedł od dostrzeżenia faktu przygodności tego bytu, w wyjaśnianiu go w aspekcie przyczyny celowej wyszedł od faktu doświadczania przez ludzi pragnienia szczęścia, natomiast w wyjaśnieniu go w aspekcie przyczyny wzorczej odwołał się do danych Objawienia (to wyjaśnienie czynione jest na płaszczyźnie teologii). Zob. *CG*, 3, 51, 2284; *S. th.*, I, 3, 1 ad 2; I, 35, 2 ad 3. Por. J.P. Torrell, dz. cyt., s. 118–119, 475–476.

i człowiekiem nazwał miłością. W związku z tym pisał o otrzymywanej przez człowieka od Boga pomocy w rozpoznawaniu i realizowaniu tego, co słuszne, z tej też racji podkreślał rolę cnoty miłości²⁴.

Zakończenie

Dokonane analizy porównawcze wypracowanych przez Stagirytę i Akwinatę rozstrzygnięć dotyczących natury ludzkich cnót prowadzą nas do następujących wniosków:

- Obaj filozofowie pojęli cnoty jako trwałe dyspozycje podmiotu do działań zgodnych z rozpoznaną przez rozum słuszną miarą. Za istotne elementy każdej z nich uznali trwałość, umiar i odniesienie do działań; Akwinata w odniesieniu do cnót pełnych wymienia jeszcze jeden element: skłanianie do aktów ożywionych miłością.
- Mimo podobnego ogólnego ujęcia natury cnót filozofowie dali znacząco odmienną charakterystykę poszczególnych cnót – mądrość (cnotę numer jeden w katalogu Stagiryty) Akwinata nazywa cnotą „niepełną”, miłość (cnota najważniejsza dla Akwinaty) Stagirycie jest nieznaną (określona przezeń jako wada, pojęta jednak zupełnie inaczej), roztropność dla jednego jest sprawnością rozumu, dla drugiego rozumu i woli, przy omawianiu cnoty sprawiedliwości każdy z nich posłużył się inną miarą tego, co należne, przy analizowaniu aktów męstwa i umiarkowania Arystoteles skupia się na wskazywaniu właściwej miary dotyczącej tworzywa aktu, a Doktor Anielski kładzie akcent na trwaniu w dobru i podkreśla wagę motywacji.

²⁴ W konsekwencji przemiany koncepcji Boga uległa istotnemu przekształceniu koncepcja człowieka, jego relacji wobec świata osób, a także filozofia moralna – „Na teologii charitas zbudowana zostaje etyka charitas”. P. Böhner, E. Gilson, *Historia filozofii chrześcijańskiej od Justyna do Mikołaja Kuzańczyka*, tłum. S. Stomma, Warszawa 1962, s. 18.

- Odmienna charakterystyka dana przez Stagirytę i Akwinatę poszczególnym cnotom jest konsekwencją faktu, że każdy z nich inną miarę postrzegał jako słuszną w odniesieniu do konkretnych działań (za czynnik konstytuujący cnoty Stagiryta uznał roztropność, Akwinata zaś roztropność i miłość), a także przyjęcia odmiennych rozstrzygnięć w kwestiach dla etyki cnót bazowych – zwłaszcza w kwestii natury absolutu i człowieka oraz relacji między tymi bytami.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, tłum. D. Gromska, Warszawa 1996.
- Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. T. Żeleźnik, Lublin 1996.
- Böhner P., Gilson E., *Historia filozofii chrześcijańskiej od Justyna do Mikołaja Kuzańczyka*, tłum. S. Stomma, Warszawa 1962.
- Scheler M., *O rehabilitacji cnoty*, tłum. R. Ingarden, Warszawa 1937.
- Tomasz z Akwinu, *De ente et essentia* w: M.A. Krąpiec, *Byt i istota. Św. Tomasz „De ente et essentia” – przekład i komentarz*, Lublin 1994.
- Tomasz z Akwinu, *Summa contra gentiles. Prawda wiary chrześcijańskiej w dyskusji z poganami, innowiercami i błędzącymi*, ks. 1–3, tłum. Z. Włodek, W. Zega, Poznań 2007.
- Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae*, t. 1–4, Leonina, P. Marietti (ed.), Tourini 1948.
- Torrell J.P., *Święty Tomasz z Akwinu, mistrz duchowy*, tłum. A. Kuryś, Poznań 2003.

THE NATURE OF HUMAN VIRTUES - A COMPARATIVE STUDY OF THE CONCEPTIONS OF ARISTOTLE AND AQUINAS

Summary

The aim of this article is to compare Aristotle's and Aquinas's accounts of nature of human virtues. It is noted that both philosophers gave similar descriptions of nature of virtues. They grasped virtue as a stable disposition of human being to act rationally on

the basis of intellectually discerned sense of the appropriate measure. However, as regards some particular virtues their accounts are remarkably different. It is due to the fact that Aristotle and Aquinas hold differing views on appropriate measure, concepts of God, human being and relations between them.

Translated by Teresa Bojarska-Szot



Jarosław Horowski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ALASDAIR MACINTYRE CZY JACEK WORONIECKI? W POSZUKIWANIU TEORII CNOTY INSPIRUJĄCEJ DLA PEDAGOGIKI

We współczesnym świecie, który dzięki osiągnięciom techniki rozciąga przed człowiekiem coraz większe możliwości podejmowania różnorodnych działań, dostrzega się coraz bardziej, jak ważna jest moralność poszczególnych osób – uczestników życia społecznego – w kształtowaniu rzeczywistości społeczno-kulturowej przyjaznej człowiekowi i umożliwiającej mu osobisty rozwój. Okazuje się, że procedury, za pomocą których próbuje się unormować życie społeczne, są nie tylko niedoskonałe i umożliwiają nadużycia, lecz także w wielu przypadkach osłabiają wrażliwość moralną i w pewnym sensie „odczłowieczają” świat, w którym żyje człowiek. Postulat „umoralnienia” rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz poszczególnych jej uczestników, przedstawiony w tej perspektywie, kierowany jest nie tyle do etyków, których analizy mają charakter teoretyczny, ile do pedagogów, których zadaniem jest przełożenie refleksji etycznej na praktykę życia codziennego, czyli odczytanie jej w kontekście wychowania. Nie jest to zadanie proste. Przekaz norm czy wartości moralnych w procesie kształcenia okazuje się niewystarczający. Moralność nie jest pochodną wiedzy etycznej. O ludzkim czynie decyduje nie tylko rozum, lecz także wola i uczucia. Poszukiwania teorii, która wskazywałaby drogi wspomagania człowieka w jego rozwoju moralnym,

dotyczą więc poniekąd teorii etycznej. W gruncie rzeczy są poszukiwaniem teorii antropologicznej, która posiada – oprócz wymiaru etycznego – także potencjał pedagogiczny.

Taką teorią wydaje się teoria cnót moralnych. Przez cnotę rozumie się stosunkowo trwałą predyspozycję człowieka do działania moralnie dobrego¹. Teoria cnoty nie jest koncepcją etyczną w ścisłym tego słowa znaczeniu, ponieważ nie formułuje bezpośrednio kryterium dobra i zła moralnego. Ona jedynie wskazuje na możliwość pojawienia się w człowieku predyspozycji do działań, nastawionych na realizację określonych dóbr. Jawi się więc bardziej jako koncepcja antropologiczna. Z kolei owa możliwość pojawienia się trwałych predyspozycji bliska jest pedagogicznej kategorii „wychowalności”².

Teorii cnót moralnych jest jednak wiele. Zwraca na to uwagę badający aretologię, Alasdair MacIntyre: „Terminy takie jak «cnota», «sprawiedliwość», «pobożność», «obowiązek», a nawet «powinność», w procesie przechodzenia od różnorodnych kontekstów, z których się pierwotnie wywodziły, do naszej współczesnej kultury, stały się czymś innym niż były kiedyś”³. Różnice między teoriami cnót wynikają z odmiennych założeń ontologicznych, antropologicznych czy w zakresie teorii ludzkiego poznania. Różne sformułowania teorii cnoty mogą z kolei prowadzić do nazywania w odwołaniu do jednej teorii cnotą takiej jakości, która w świetle innej teorii cnotą nie jest. Próba przeniesienia teorii cnoty na grunt pedagogiki wiąże się zatem z koniecznością wyboru jednej z teorii. Z kolei sam wybór wymaga oceny zarówno założeń, jak i konsekwencji przyjęcia określonej koncepcji.

Celem niniejszych rozważań będzie porównanie dwóch teorii cnoty. Autorem pierwszej jest o. Jacek Woroniecki, teolog żyjący w pierwszej połowie XX wieku w Polsce, specjalizujący się w teologii moralnej, którego prace mają wyraźny wy-

¹ Por. S. Witek, *Cnota. Doktryna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1995, kol. 521.

² Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 565.

³ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996, s. 36–37.

miar pedagogiczny⁴. Drugą sformułował Alasdair MacIntyre, urodzony w Szkocji filozof polityki i etyk, którego twórczość przypada na drugą połowę XX i początek XXI wieku. Porównując koncepcje cnoty, sformułowane przez Jacka Woronieckiego oraz Alasdaira MacIntyre'a, należy mieć świadomość, że powstawały one niezależnie. Woroniecki pisał wcześniej niż MacIntyre, nie znał więc dzieł anglosaskiego filozofa, z kolei prace Woronieckiego nie były tłumaczone na język angielski, więc trudno się dziwić brakowi odwołań do niego u MacIntyre'a. Sens porównania tych dwóch teorii wynika z faktu, że wymienione koncepcje rodziły się w ramach innych, choć bliskich sobie, tradycji myślenia. Jacek Woroniecki, dominikanin, rozwijał teologię moralną i pedagogikę na podstawie myśli św. Tomasza z Akwinu. Z kolei Alasdair MacIntyre przez znaczny okres swoich filozoficznych badań deklarował przynależność do tradycji arystotelesowskiej, natomiast o myśli św. Tomasza wypowiadał się następująco: „w historii [rozwoju teorii cnoty – przyp. J.H.], którą staram się naszkicować, św. Tomasz odgrywa nieoczekiwanie marginalną rolę”⁵. Wprawdzie później przyznał: „W *After Virtue* nie wiedziałem jeszcze – w takiej mierze, jak wiem teraz – tego, jak Tomasz z Akwinu wzbogacił i przywrócił tradycję arystotelizmu i nadał jej ostateczny kształt”⁶, jednak swojej teorii cnoty już nie zmodyfikował. Powstała ona w odwołaniu do Arystotelesa i równocześnie z marginalizacją znaczenia św. Tomasza. Obydwie teorie wydają się dobrym materiałem do porównań i prób sformułowania odpowiedzi na pytanie: jakie implikacje w dzie-

⁴ Używam tego terminu, mimo że Jacek Woroniecki przeciwny był wyłączeniu pedagogiki poza kontekst etyki. Z tego względu swoje największe dzieło, zbierające dorobek kilkuletniej pracy, zatytułował *Katolicka etyka wychowawcza*. Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, II/1, II/2, Lublin 2000.

⁵ A. MacIntyre, dz. cyt., s. 322.

⁶ A. MacIntyre, *A Partial Response to my Critics*, w: J. Horton, S. Mendus (ed.), *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, Cambridge 1994, s. 298 – cyt. za: J. Zdybel, *Wprowadzenie do wydania polskiego*, w: A. MacIntyre, *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych. Etyka, genealogia i tradycja*, tłum. M. Filipczuk, Warszawa 2009, s. 14. Aby zobaczyć, w jaki sposób MacIntyre odkrywa św. Tomasza, warto przeanalizować chociażby następujące prace: *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych...*; Edith Stein: *A Philosophical Prologue: The Origin and Development of Her Thought*, London 2005; *Zadanie dominikańskiego domu studiów we współczesnej Ameryce*, „Teofil” 2002, nr 2, s. 79–94.

dzinie pedagogiki przynoszą określone teorie. Ostatecznie jednak przeprowadzone porównanie nie ma na celu wartościowania poszczególnych teorii, ale motywacją do niego jest chęć spojrzenia na cnotę z różnych perspektyw, tak aby odkryć doświadczenie i wynikającą z niego mądrość, które stały u podstaw formułowania konkretnych teorii cnoty.

W badaniach niniejszych przedstawimy najpierw teorię cnoty, sformułowaną przez Jacka Woronieckiego, ze względu na jej chronologiczne pierwszeństwo, a następnie teorię Alasdaira MacIntyre'a. Po ich porównaniu zastanowimy się nad pytaniem: jakie konkretne przesłanki dla myśli pedagogicznej wynikają z obu teorii.

1. Cnota według Jacka Woronieckiego

Nie sposób przedstawić teorię cnoty, sformułowaną przez o. Jacka Woronieckiego, na kilku stronach, tym bardziej że sam autor tej koncepcji zapisał efekty swoich rozważań w wielu artykułach i zwartych publikacjach. Podobna trudność staje przed nami w przypadku teorii Alasdaira MacIntyre'a. Aby zobaczyć różnice między tymi koncepcjami, skupimy się na kilku charakterystycznych dla nich, a zarazem różnicujących je, założeniach.

1.1. Założenie I: celowość ludzkiego postępowania i cel wpisany w ludzką naturę

W celu zrozumienia zbudowanej przez Jacka Woronieckiego koncepcji cnoty warto zatrzymać się najpierw na jego opinii na temat współczesnych jemu moralistów: „[p]od wpływem intelektualizmu moralnego przesuwają oni punkt ciężkości tak badań etycznych, jak i prac wychowawczych, na ogólne i oderwane czynniki formalne, to jest na normy postępowania moralnego, będące przedmiotem poznania, a pomijają niemal zupełnie żywe i konkretne czynniki celowe, stanowiące przedmiot chcenia. Stąd w etyce nowożytnej tyle gadania o ideałach

z konieczności nieosiągalnych, bo oderwane wzory to mają do siebie, że zawsze zostają poza realizacją, a tak mało w niej słyhać o konkretnych celach, które są kresem czynów i jako takie mogą i winny być osiągnięte. Ideały to drogowskazy, a drogowskazy wskazują tylko drogę prowadzącą do celu, ale same przez się pobudką do działania nie są i impulsu do czynu nie dają. Kto żadnego celu sobie nie postawi, kto go nie zapragnie, nie umi tuje i nie postanowi osiągnąć, dla takiego drogowskazy nie mają znaczenia, nawet na nie nie spojrzy; takiemu prawić o ideałach, to tyle co młócić pustą słomę”⁷.

Powyższy cytat wskazuje na kilka istotnych dla myśli Woronieckiego prawidłowości. Po pierwsze, jest on przekonany, że nie cnota sama w sobie jest dobrem dla człowieka i celem zabiegów zarówno wychowawczych, jak i samowychowawczych. Cnota pełni funkcję instrumentalną wobec celu, którego realizację ułatwia konkretnemu człowiekowi. Po drugie, cnota nie jest i nie może być motywacją człowieka do rozwoju. Tę rolę może spełnić tylko konkretny cel, który dany człowiek pragnie osiągnąć. Po trzecie, Woroniecki zarzuca współczesnej jemu myśli etycznej, że próbuje być neutralna, czyli odpowiadać na pytanie, jaki powinien być człowiek, nie wskazując równocześnie, do jakiego celu powinien zmierzać w swym życiu poprzez konkretne czyny. Zauważmy, że współczesny kontekst etyczny posiada podobną charakterystykę. Neutralność w kwestii celu łączy się ze wskazówkami na temat poszanowania godności innego człowieka, traktowania go w sposób podmiotowy, niewkraczania w przestrzeń jego wolności itd. Po czwarte, Woroniecki wskazuje na niedorzeczność takiego stanowiska nie z punktu widzenia teorii, ale z perspektywy praktyki, wyrażając przekonanie, że w praktyce to cele kształtują jakość człowieka. Innymi słowy, nakierowanie na dobra zmysłowe ukształtuje w człowieku określone jakości i nie da żadnej sensownej argumentacji na przykład za nieprzedmiotowym traktowaniem innego człowieka. Podsumowując, w teorii Woronieckiego istotą wychowania moralnego nie jest urabianie człowieka według określonego ideału, ale ukazanie mu celu,

⁷ J. Woroniecki, dz. cyt., t. I, s. 64–65.

który go pociągnie, będzie pobudką, impulsem do działania. Obrazuje to inny cytat z jego pism, w którym zwracał uwagę, że młodemu człowiekowi należy dać „stałe umiłowanie jakiegoś wielkiego dobra, które by go silnie pociągało i zmuszało przez to do bardzo starannego zabiegania o to wszystko, co jest koniecznym do osiągnięcia go”⁸. Co jest owym celem?

Woroniecki, mówiąc o celu, rozpatruje go z dwóch stron: przedmiotowej i podmiotowej. Od strony podmiotowej ów cel utożsamia ze szczęściem: „Pragnienie szczęścia jest więc tą nigdy nieprzystającą działac sprężyną całej naszej działalności moralnej; zawiera ono w sobie pożądanie ukojenia wszystkich naszych potrzeb, pragnień, aspiracji we wszystkich dziedzinach, czy to niższych zmysłowych, czy też wyższych duchowych, tak iżby nam niczego nie brakowało, co by nam mogło ból, przykreść lub niezadowolenie i tęsknotę sprawić”⁹. Należy zwrócić uwagę, że Woroniecki utożsamia szczęście z osiągnięciem dobra, które w pełni zaspokoi człowieka; dobra, na które nakierowane są nasze władze poznawcze i pożądawcze. Według Woronieckiego, od strony obiektywnej, przedmiotowej temu subiektywnemu poszukiwaniu szczęścia odpowiada jedynie Bóg, gdyż dobra tego świata nie są w stanie ukoić głodu szczęścia w ludzkim sercu¹⁰. Woroniecki pisze w następujących słowach o owym szczęściu: „będzie polegało na połączeniu się z Bogiem, największym i nieskończonym dobrem, zawierającym w sobie spotęgowane do nieskończoności wszelką prawdę, dobro i piękno, w znikomych ilościach rozsiane po świecie. Połączenie to odbędzie się aktem poznania, dzięki któremu Bóg stanie się obecnym w samej głębi duszy nie przez obrazy i podobieństwa, tak jak to ma miejsce w tym życiu, ale sam w Sobie, bezpośrednio w najściślejszym znaczeniu tego wyrazu”¹¹. Stwierdza również, że będzie ono łączyło się z aktem poznania: „w którym Bóg zapłodni nasz umysł samym sobą jako formą poznaw-

⁸ J. Woroniecki, *Analiza miłości i jej stopnie*, w: *Przyjaźń chrześcijańska. Zbiór studiów*, Kielce 1948, s. 84–85.

⁹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, t. I, s. 68.

¹⁰ Por. tamże, s. 72–74.

¹¹ Tamże, s. 80.

czą. Przenikając przez to samo do najgłębszego dna duszy, porwie do Siebie w nieodpartym zachwycie miłości całą naszą wolę, w której nie zostanie już żadnego pragnienia, które by nie było całkowicie nasycone”¹².

Mimo że Jacek Woroniecki, mówiąc o celu ludzkich działań, wskazywał na cel transcendentny, to nie deprecjonował rzeczywistości doczesnej; zauważał, że prawda, dobro i piękno są „w znikomych ilościach rozsiane po świecie”. Stąd: „do celu ostatecznego nie dochodzimy jednym skokiem. Przeciwnie, dzieli nas od niego cały szereg celów pośrednich, którymi życie nasze jest zastawione i po których jak po szczeblach wznosimy się do góry do tego naczelnego celu przyświecającego naszemu życiu”¹³. Owe cele pośrednie zbliżają człowieka do szczęścia wiecznego, a nawet dają mu pewien w nim udział, mimo że nie doprowadzają do jego pełni¹⁴. Dobrami odpowiadającymi ludzkiemu pragnieniu szczęścia jest zatem w opinii Woronieckiego również miłość innego człowieka, realizowana poprzez pracę zawodową, zawarcie małżeństwa, założenie rodziny i wychowanie dzieci, zorganizowanie przedsiębiorstwa przemysłowego lub handlowego, służbę żołnierską, sprawowanie funkcji przełożonego zakonnego lub pracę kapłana¹⁵. Zauważmy, że są to cele będące w zasięgu doświadczenia człowieka, a więc łatwiej dostrzec ich obiektywną wartość.

1.2. Założenie II: przedmiotowy charakter etyki

Drugim założeniem, będącym podstawą nie tylko koncepcji Jacka Woronieckiego, lecz także całej myśli tomistycznej, jest istnienie obiektywnego porządku moralnego. Tomizm odwołuje się w tym względzie do teorii transcendentaliów,

¹² Tamże, s. 81.

¹³ Tamże, s. 90.

¹⁴ Por. J. Woroniecki, *Moralność a religia*, w: tenże, *U podstaw kultury katolickiej*, Lublin 2002, s. 59; tenże, *Katolickość tomizmu*, Lublin 1999, s. 18–19.

¹⁵ Por. J. Horowski, „*Paedagogia perennis*” w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku, Toruń 2007, s. 91.

zgodnie z którą każdy byt jest prawdą i dobrem. Jego wartościowość – odkrywana w subiektywnym doświadczeniu – jest więc implikowana przez jego przymioty: prawdę i dobro. Konsekwencją takiego założenia jest również przedmiotowy charakter etyki. Myśl tomistyczna bierze za podstawę wartości moralnej czynu godziwość dobra, które staje się przedmiotem czynu¹⁶. Stanowisko Woronieckiego w tym względzie wyraża między innymi zdanie: „Sądy nasze, za pomocą których orzekamy, że ten czyn jest dobry, a tamten zły, winny [...] mieć silne oparcie w rzeczywistości, tak iżby mogły mieć, podobnie jak nasze sądy w innych dziedzinach, wartość ogólną”¹⁷. Nastawienie takie Woroniecki przeciwstawia podejściu do moralności, rozwiniętemu w umysłowości nowożytnej. Ponieważ brak w nim tej podstawy, do której odwołuje się tomizm, dlatego nauka o wartościach moralnych jest konstruowana na podstawie danych subiektywnych, a w konsekwencji nie dochodzi ona do trwałych rezultatów¹⁸.

Mówiąc o tym założeniu, należy zaznaczyć, że Woroniecki, poszukując uzasadnienia dla obiektywnego porządku moralnego, znajduje je ostatecznie w mądrości Boga. Nie jest to jednak stanowisko teologiczne, tylko filozoficzne. Woroniecki nie próbuje przekonywać, że dobro oraz zło są konsekwencją arbitralnej decyzji Boga, z którą należy się zgodzić i której należy podporządkować się, ale wychodzi od określonego porządku rzeczywistości, który swoje uzasadnienie znajduje w mądrości Boga. Rzeczywistość narzuca określony porządek, sprawia, że dany czyn jest dobry lub zły, że przynosi szczęście lub rozczarowanie. Człowiek nie jest w stanie zmienić rzeczywistości. Jego egoistyczne działania, które godzą w dobro innego człowieka, będą zawsze złe i nie dadzą autentycznego szczęścia. Człowiek może jedynie dążyć do zrozumienia rzeczywistości i odkrywać mądrość Boga, który nadał światu określony porządek. Jak mówi Woroniecki: „Podstawą bowiem i ostateczną, aczkolwiek nie bezpośrednią normą naszej moralności jest odwieczna myśl boża względem człowieka, odbijająca się w naturze, którą

¹⁶ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, t. I, s. 256–257, 262.

¹⁷ Tamże, s. 255.

¹⁸ Por. tamże.

mu Bóg nadał i w celu, do którego go powołał”¹⁹. Jego stanowisko dobrze wyrażają również słowa, poddające krytyce alternatywne wobec tomizmu doktryny moralne: „Żadna jednak z tych doktryn nie jest w stanie uzasadnić stałości i niezmienności norm moralnych; jasnym jest bowiem, że prawa i ustawy państwowe, podobnie jak i obyczaje i wszelkie zapatrywania ludzkie, zmieniają się i nieraz dziś nazywają złem to, co wczoraj uważały za dobre. Nawet sama wola boża, która decyduje o wszystkich zmianach na świecie, nie może być uważana za ostatnią podstawę tego, co ma być trwałe i niezmiennie; kto przeto chce widzieć nie w rozumie i mądrości Boga ostatnie kryterium dobra, ale w jego woli, ten siłą konsekwencji musi dojść do podważenia trwałej, obiektywnej wartości samego kryterium. Widzimy to u Ockhama i jego zwolenników w XIV wieku, o których można by powiedzieć, że wszystko sprowadzali tylko do woli bożej, albo jakbyśmy powiedzieli do widzimisię Boga. Twierdzili oni więc, że gdyby Bóg chciał, mógłby sprawić, aby zło było dobrem, a dobro złem”²⁰. Na tych dwóch założeniach: celowości ludzkiej natury oraz obiektywności porządku moralnego, która znajduje swoje źródło w mądrości Boga, zbudowana została przez Woronieckiego jego koncepcja cnoty.

1.3. Cnota jako sprawność działania w określonym celu i w zgodzie z obiektywnym porządkiem moralnym

Aby odpowiedzieć na pytanie, jak Jacek Woroniecki rozumiał cnotę, należy najpierw scharakteryzować bardziej fundamentalne dla niego pojęcie sprawności moralnej. Zatrzymajmy się najpierw na tym zagadnieniu. Woroniecki mówi, że termin „sprawność” oznacza: „wzmoczenie zdolności świadomego spełniania jakiejś czynności, dokonywania jej lepiej, szybciej, bez wahań i namysłu, ale nie bez zastanowienia i udziału wyższych funkcji psychicznych – rozumu i woli. [...]

¹⁹ Tamże, s. 263.

²⁰ Tamże, s. 258.

nie zawiera w sobie pojęcia zautomatyzowania, i to ją różni od nawyku. Bezmyślne kiwanie nogą nazwiemy nawykiem – nie sprawnością, natomiast technikę w palcach pianisty nazwiemy sprawnością – nie nawykiem²¹. Woroniecki wskazuje również na różne rodzaje sprawności: „Sprawnością jest bowiem z jednej strony każda dobrze posiadana umiejętność czy to teoretyczna – a więc wiedza, czyli nauka – czy to praktyczna, jak sztuka, rzemiosło, a nawet roztropność – ta umiejętność pokierowania życiem; z drugiej strony należą też do jej zakresu i cnoty moralne, nie mniej jak i wady, z których pierwsze wzmagają nasze uzdolnienie do czynów zgodnych z prawem moralnym i naczelnym celem człowieka, drugie zaś – do czynów odchylających się od prawa moralnego i tego celu, ale dostosowanych do jakiegoś celu poszczególnego, który dana jednostka wysunęła na czoło swych zainteresowań moralnych, jak np. bogactwo, rozkosze zmysłowe, sława, władza, własna wielkość”²².

W przytoczonych, odnoszących się do sprawności, fragmentach warto zwrócić uwagę na kilka sformułowań, istotnych z perspektywy podejmowanego przez nas tematu. Po pierwsze, Jacek Woroniecki nie próbuje udowadniać, że sprawność jest zła lub dobra, pożądana lub niepożądana, ale stwierdza, że ona po prostu powstaje. Innymi słowy, człowiek, podejmując się różnych działań, decyduje również o własnej jakości. Działania te sprawiają, że z coraz większą łatwością przychodzi mu realizacja określonych dóbr, czy to będzie działanie na rzecz innego człowieka, czy działanie skrajnie egoistyczne, nierzadko z instrumentalnym wykorzystaniem innego człowieka. Po drugie, Woroniecki wyraźnie oddziela sprawności od nawyków, twierdząc, że w przypadku sprawności człowiek nie traci zdolności decyzyjnych, że cały czas zachowuje rozumność i wolność. Po trzecie, sprawności moralne dzieli on na cnoty i wady. Kryterium podziału stanowi ich zgodność lub niezgodność z omawianymi w poprzednich punktach celem ludzkiego życia oraz obiektywnym prawem moralnym. Cnotami Woroniecki nazywa sprawności, któ-

²¹ J. Woroniecki, *Nawyk czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, Wilno 1939, s. 7.

²² Tamże, s. 13.

re przysposabiają do czynności zgodnych z naturą, prawem moralnym i naczelnym celem człowieka. Wady to, według niego, sprawności złe, przyzwalające na czynności sprzeczne z celem życia człowieka, a dostosowane wyłącznie do jakiegoś innego celu: bogactwa, sławy, władzy, rozkoszy zmysłowych²³.

1.4. Roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo jako fundament wszystkich cnót

Przybliżając sformułowaną przez Woronieckiego koncepcję cnoty, należy również wspomnieć, że opowiadał się on za wyczerpującym katalogiem czterech cnót, które stanowią fundament wszystkich innych, bardziej szczegółowych pozytywnych sprawności moralnych. Grupę tę stanowiły cztery cnoty kardynalne: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo. Odniesione zostały one do czterech władz człowieka, biorących bezpośredni udział w działalności moralnej. Były to odpowiednio: rozum praktyczny (którego pierwszą sprawnością jest sumienie), wola, zmysłowa władza pożądliva oraz zmysłowa władza popędliwa²⁴. Przytoczmy definicje poszczególnych cnót kardynalnych, co pomoże nam w późniejszym porównaniu koncepcji Woronieckiego z tym rozwiązaniem, które zaproponował Alasdair MacIntyre. Według Woronieckiego, „[r]oztropnością nazywamy tę sprawność naszego rozumu praktycznego, która sprawia, że w każdej okoliczności życia umiemy postąpić jak należy. Daje nam ona pewną umiejętność, pewną łatwość stosowania ogólnych zasad moralnych do szczególnych i konkretnych warunków życiowych, w których się nasza praktyczna działalność rozwija”²⁵. Przez sprawiedliwość Woroniecki rozumiał „stałe usposobienie woli,

²³ Por. J. Woroniecki, *Czynnik umysłowy w cnotach i wadach*, w: tenże, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 129–139; tenże, *Nawyk...*, s. 4, 13; tenże, *Wady moralne i stopnie ich nasilenia*, „Szkola Chrystusowa” 1938, t. 17, nr 11, s. 241–249; tenże, *Metoda i program nauczania teologii moralnej*, Lublin 1922, s. 74.

²⁴ Por. J. Horowski, dz. cyt., s. 94–110.

²⁵ J. Woroniecki, *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wi-
leński” 1923–1924, nr 1–2, s. 227.

aby każdemu oddać to, co mu się należy”²⁶. Do zakresu cnoty umiarkowania zaliczył „te wszystkie cnoty, których wspólną cechą jest miarkowanie a nawet wstrzymywanie naszych popędów do wszelkiego rodzaju dóbr, które nas pociągają. Zadaniem wszystkich tych cnót nie jest bynajmniej zniszczyć te popędy, ani je zupełnie zahamować, ale ująć je w pewne karby, dać im pewien umiar wewnętrzny, dzięki któremu rozwijałyby się w granicach odpowiadających rozumnej naturze ludzkiej”²⁷. Terminem „męstwo” objął Woroniecki z kolei „te wszystkie moralne sprawności naszych władz psychicznych, których wspólną cechą jest pewna moc i wytrzymałość wobec trudności towarzyszących złu, którego pragniemy uniknąć, lub dobru, które pragniemy zdobyć. Zaliczamy więc do niego te wszystkie cnoty, które nas popychają niejako do czynu i wewnętrznie powstrzymują od cofania się przed trudnościami i niebezpieczeństwami życia z nim związanymi”²⁸. Jeżeli przyjrzymy się powyższym definicjom, to zauważymy, że budują one obraz człowieka, który potrafi rozpoznawać autentyczne dobro, wybierając je i wytrwale ku niemu zmierzać, bez względu na to, czy owo dobro będzie wymagało rezygnacji z innych, również atrakcyjnych dóbr, czy nawet poświęcenia niektórych dóbr już posiadanych. Przeanalizujmy teraz, jak ujmowana jest cnota w drugiej z koncepcji, stanowiących przedmiot naszych analiz.

2. Cnota według Alasdaira MacIntyre’a

Alasdair MacIntyre charakteryzuje cnotę, odwołując się do trzech kategorii: praktyki, dobrego życia oraz tradycji społecznej. Chcąc zrekonstruować koncepcję cnoty filozofa, powinienem pójść jego tokiem myślenia. Uważam jednak,

²⁶ J. Woroniecki, *Wychowanie społeczne i praca społeczna*, „Prąd” 1921, nr 1–2, s. 17; por. tenże, *Katolicka etyka wychowania...*, t. II/1, s. 6–7.

²⁷ J. Woroniecki, *Cnota kardynalna umiarkowania*, „Szkola Chrystusowa” 1930, nr 5, s. 228.

²⁸ J. Woroniecki, *Cnota kardynalna męstwa. Jej istotne cechy, niedomagania i wychowanie*, „Szkola Chrystusowa” 1938, nr 4, s. 233.

że bardziej fundamentalne są założenia myśli MacIntyre'a, których nie wyraża on wprost, a które należy wyartykułować, chcąc dokonać oceny jego koncepcji. Zadajmy więc pytania o cel ludzkiego życia oraz o obiektywne dobro, aby na ich podstawie wskazać podstawowe rysy koncepcji cnoty, zbudowanej przez MacIntyre'a.

2.1. Założenie I: konstruowanie celu na poziomie indywidualnym i wspólnoty

Podobnie jak Woroniecki, tak i MacIntyre, mówiąc o cnocie, uznaje jej instrumentalny charakter. Według niego, cnota nie jest wartością samą w sobie, ale służy zdobywaniu innych dóbr. Z tego względu cnota nie może być utożsamiana z celem ludzkich działań. Planując je, podejmując decyzje, konkretny człowiek motywowany jest przez inne cele. Przeświadczenie to znajduje wyraz w następujących słowach MacIntyre'a: „Nie ma terazniejszości, która nie byłaby pod wpływem obrazu jakiejś przyszłości, a obraz przyszłości zawsze prezentuje się nam teraz w postaci τέλος, celu – czy też całej różnorodności celów – ku którym zdążamy, lub też w chwili obecnej nie potrafimy podążać. [...] Dlatego też narracje, które przeżywamy w realnym życiu, mają [...] teleologiczny charakter”²⁹.

O tym, że życie ludzkie konstruowane jest według określonego celu, świadczy też kategoria „narracji”, którą MacIntyre wprowadza do swoich rozważań. Uważa on, że ludzkie życie układa się w historię, przebiegającą między narodzinami i śmiercią, której dany człowiek jest nie tylko aktorem, ale i narratorem. Jego zdaniem, tryb narracyjny wyznaczany jest przez intencje jednostki na dalszą i najdalszą metę oraz przez powiązania między intencjami krótkoterminowymi i dalekosiężnymi³⁰. Co więcej, MacIntyre, posługując się narracyjnym pojęciem osobowości, wskazuje też na jedność życia ludzkiego, które jest poszukiwaniem

²⁹ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty...*, s. 385.

³⁰ Por. tamże, s. 371.

dobra. Tej jedności nie przekreśla fakt, że poszukiwania niekiedy się nie udają, ulegają frustracji, są zarzucane i udaremniające³¹. Różnica między koncepcją Woronieckiego oraz MacIntyre'a nie jest zatem związana z tym, w czym dostrzega się podstawowy czynnik warunkujący ludzkie działania – jest nim cel. Wynika ona raczej z tego, jak obaj autorzy definiują ów cel.

Alasdair MacIntyre, próbując odpowiedzieć na pytanie, o co warto zabiegać w życiu, posługuje się pojęciem „dóbr wewnętrznych”. MacIntyre używa tego pojęcia, definiując cnotę, która jest, według niego, „nabytą cechą ludzką, której posiadanie i przestrzeganie umożliwia [...] osiąganie dóbr wewnętrznych wobec praktyk, jej brak natomiast osiąganie tych dóbr skutecznie [...] uniemożliwia”³². Z definicji tej wynika, że cnota jest związana z praktyką. To pojęcie również wymaga wyjaśnienia. Przez „praktykę” MacIntyre rozumie „spójną i złożoną formę społecznie ustanowionej, kooperatywnej działalności ludzkiej, poprzez którą dobra wewnętrzne wobec tej działalności są realizowane w procesie dążenia do realizacji wzorców doskonałości, które są charakterystyczne dla tej formy doskonałości i które po części ją definiują”³³. Innymi słowy, czymś, o co warto zabiegać, są dobra wewnętrzne. Owe dobra można zdobyć w ramach praktyk. Cnoty umożliwiają i ułatwiają praktyki, a przez to dają również szansę na zdobycie dóbr wewnętrznych.

Odwołajmy się do przykładu, aby przedstawić, czym jest praktyka i towarzyszące jej dobra wewnętrzne. Taką praktyką są na przykład studia. Dobrem zewnętrznym, które mogą one przynieść, jest dyplom, a w konsekwencji określona posada, zarobki i związane z nimi perspektywy życiowe. Dobro wewnętrzne jest trudniejsze do opisanie – są nim wszelkie zmiany, jakie zachodzą w człowieku: zarówno pewna doskonałość w określonej sztuce, np. znajomość różnorodnych teorii i rozumienie otaczającego świata czy umiejętność szerszego postrzegania i rozwiązywania problemów, pojawiających się w danej dziedzinie. Oczywiście,

³¹ Por. tamże, s. 390.

³² Tamże, s. 344.

³³ Tamże, s. 338.

praktyka stwarza możliwość osiągnięcia określonych dóbr, ale ich nie gwarantuje. Dobra zewnętrzne są w przygodny sposób związane z określoną praktyką, ponieważ studia niekoniecznie gwarantują zdobycie satysfakcjonującej i dobrze płatnej pracy. Ponadto takowa może zostać osiągnięta również bez studiów. W koncepcji MacIntyre'a dobra zewnętrzne pełnią jednak rolę drugoplanową. Zwraca on przede wszystkim uwagę na wartość dóbr wewnętrznych. Odwołując się do jego teorii, można by powiedzieć, że istotne jest samo studiowanie (w sensie dosłownym, a nie w pojawiającym się współcześnie modelu, ograniczonym do wymiaru „zaliczeniowego”), próba zrozumienia rzeczywistości będącej przedmiotem studiów oraz inne „zyski”, często nie przekładające się na dobra zewnętrzne.

W tym miejscu rodzi się jednak pytanie, na ile wewnętrzne przemiany w człowieku, samodoskonalenie, rozwój wewnętrzny mogą być celem ludzkich działań. Doświadczenie podpowiada, że ludzkie działania nakierowane są ostatecznie na realizację dóbr zewnętrznych. Sam MacIntyre – mimo że dowartościowuje dobra wewnętrzne – stara się pokazywać ich związek z dobrem zewnętrznym. Owo dobro nie ma jednak charakteru indywidualnego, ale jest nim przede wszystkim życie wspólnotowe. MacIntyre w gruncie rzeczy sugeruje, że jednostka odnajduje sens własnego istnienia w ramach wspólnoty, w jakiej żyje i funkcjonuje. Za takim stanowiskiem przemawia odwołanie się do filozofii Arystotelesa, w której jednostka jest rozumiana jako πολιτικόν ζῷον³⁴.

Swoje stanowisko w kwestii tego, gdzie należy poszukiwać ostatecznego celu i sensu życia jednostki, MacIntyre ujawnia we fragmentach, w których nie definiuje bezpośrednio cnoty, a jedynie kontekst, w którym powstają konkretne katalogi cnót. Stwierdza na przykład, że w historii „jednostka identyfikowała się – i była przez innych identyfikowana – za pośrednictwem jej uczestnictwa w różnych grupach społecznych oraz dzięki niemu. Jestem bratem, kuzynem, wnukiem, członkiem tego domostwa, tej wioski, tego plemienia. Nie są to cechy, które jednostka posiada przypadkowo, które można by oderwać od niej, aby

³⁴ Por. tamże, s. 276.

odsłonić «prawdziwe ja». Są one częścią mojej substancji i przynajmniej w jakiejś mierze – a czasami w całej pełni – definiują moje zobowiązania i obowiązki. Jednostki dziedziczą określoną przestrzeń w ramach ciasnego spłotu stosunków społecznych. Gdy brakuje im tej przestrzeni, stają się nikim, a przynajmniej kimś obcym lub wyrzutkiem»³⁵.

Podsumowując, można powiedzieć, że w teorii MacIntyre'a cnota pełni funkcję instrumentalną w realizacji dóbr, będących celem działania. Najwyższą wartość MacIntyre przypisuje dobrom wewnętrznym, temu, kim może stać się osoba praktykująca cnoty. W gruncie rzeczy jednak autor ten łączy dobra wewnętrzne z dobrami zewnętrznymi, a zwłaszcza z uczestnictwem w życiu wspólnoty, w obrębie której jednostka odnajduje sens własnego istnienia.

2.2. Założenie II: absolutny czy relatywny porządek moralny?

Odpowiedź na pytanie, czy MacIntyre uznaje absolutny, czy relatywny porządek moralny, nie jest prosta. Pobieżna analiza pism tego autora może wskazywać, że opowiada się on za relatywnym porządkiem moralnym. Uzależnia on bowiem moralność od konkretnego, historycznego porządku społecznego³⁶. Zdaniem MacIntyre'a: „każda moralność jest do pewnego stopnia związana z lokalną i określoną wspólnotą społeczną i [...] dążenie nowoczesnej moralności do uniwersalności, do uwolnienia się od wszelkiej określoności, jest złudzeniem»³⁷. Autor dochodzi do takiego wniosku, analizując w *Dziedziectwie cnoty*, jakie katalogi cnót preferowano w różnych epokach. Stwierdza w wyniku badań, że zmieniały się one w zależności od tego, jak było zbudowane życie społecz-

³⁵ Tamże, s. 78–79; por. tamże, s. 122.

³⁶ Por. tamże, s. 392; A. Chmielewski, *Wprowadzenie. Filozofia moralności Alasdaira MacIntyre'a*, w: A. MacIntyre, *Dziedziectwo cnoty...*, s. XXXVII.

³⁷ A. MacIntyre, *Dziedziectwo cnoty...*, s. 236; por. J. Zdybel, dz. cyt., s. 17.

ne³⁸. Wyraźną zmienność w wartościowaniu poszczególnych jakości człowieka MacIntyre dostrzega chociażby na przykładzie pokory, którą pochwała Nowy Testament, natomiast Arystoteles traktuje jako występki przeciwko wielkoduszności³⁹. MacIntyre stwierdza również: „na *żadnej* z greckich list cnót nie mogłaby się pojawić pokora, oszczędność i sumienność”⁴⁰. Podobne spostrzeżenia wysuwa w odniesieniu do miłosierdzia⁴¹.

Z niniejszego stanowiska wynika, że moralność, którą musi niejako przyjąć dana jednostka, uzależniona jest od tego, w jakiej wspólnocie przyszło jej funkcjonować. Historia, którą pisze swoim życiem, nie jest bowiem pisana jedynie przez nią: „To, co nazywamy historią, jest odgrywaną narracją dramatyczną, w której postaci są także autorami. Postacie te oczywiście nigdy nie zaczynają *ab initio*; poruszają się *in medias res*, początki ich opowieści zostały dla nich przygotowane przez tych, których już nie ma, oraz przez to, co już odeszło”⁴². Można by powiedzieć, że bardziej adekwatny do roli, jaką pełni człowiek w historii własnego życia, jest termin „współautor”. Człowiek wkracza na scenę, której nie zaprojektował i staje się częścią wątku, którego nie wymyślił⁴³.

Tezę, że MacIntyre relatywizuje moralność, zdaje się jednak przynajmniej częściowo podważać to, w jaki sposób autor ten definiuje tradycję. Píše on: „Żywa tradycja jest [...] historycznie trwającym, społecznie ucieleśnionym sporem i to sporem o to właśnie, jakie dobra składają się na tę tradycję. W da-

³⁸ Alasdair MacIntyre poddaje analizie między innymi cnoty w społeczeństwach bohater-
skich, w której odnośnikiem była społeczność lokalna; cnoty w Atenach, formułowane w kon-
tekście państwa-miasta; cnoty w idealnym, nieistniejącym państwie Platona; cnoty w *πόλις*,
do którego odnosi się Arystoteles; oraz cnoty chrześcijańskie, preferowane we wspólnocie
Kościoła. We wszystkich analizach autor zwraca uwagę na społeczny kontekst definiowania
cnót, przy czym punktem odniesienia czyni myśl Arystotelesa. Por. A. MacIntyre, *Dziedzictwo
cnoty...*, s. 235–236, 246, 249–251, 260–261, 272–273.

³⁹ Por. tamże, s. 329.

⁴⁰ Tamże, s. 251.

⁴¹ Por. tamże, s. 314–316.

⁴² Tamże, s. 384.

⁴³ Por. tamże, s. 381, 386.

nej tradycji dążenie do określonych dóbr trwa przez pokolenia, niekiedy przez wiele pokoleń. Dlatego poszukiwanie przez jednostkę jej własnego dobra odbywa się na ogół i w typowy dla siebie sposób w kontekście zakreślonym przez te tradycje, których częścią jest życie tej jednostki i dotyczy to zarówno tych dóbr, które są wewnętrzne wobec praktyk, jak i dóbr jednostkowego życia⁴⁴. Wczytując się w ten fragment, można wywnioskować, że MacIntyre traktuje poszczególne tradycje jako drogi dochodzenia do prawdy i dobra⁴⁵. Stwierdzenie to można zinterpretować jako założenie istnienia dobra obiektywnego. Tradycja jest „sporem” o dobro. Skoro tak, to stanowi ona świadectwo, że jakieś odkrycia już poczyniono, a równocześnie są one niedoskonałe, wymagają dalszego badania, doprecyzowywania, doskonalenia. Przy okazji należy zauważyć, że koncepcja MacIntyre’a przełamuje nieco ideologiczny spór między perennializmem a konstruktywizmem, w którym konstruktywizm, akcentując i gloryfikując własne zainteresowanie przyszłością, stara się umniejszać znaczenie przeszłości i budowanej w niej tradycji, zarzucając jest tworzenie struktur skostniałych. MacIntyre bowiem mówi, że tradycja jest czymś dynamicznym, otwartym na przyszłość.

2.3. Cnota jako cecha umożliwiająca realizację dobra w ramach danej tradycji społecznej

Na fundamencie założeń, które przyjmuje MacIntyre, pojawia się określona koncepcja cnoty. Jej definicja została przytoczona wcześniej, dlatego nie będziemy jej ponownie cytować. Aby nie odchodzić daleko od myśli MacIntyre’a (co miało

⁴⁴ Tamże, s. 396–397.

⁴⁵ Por. J. Zdybel, dz. cyt., s. 16. W późniejszym okresie swojej twórczości, już po opublikowaniu *Dziedzictwa cnoty*, MacIntyre docenił realizm filozofii tomistycznej: „Jakaż więc cecha tak pojętej filozofii uczyniła ją, w jej wydaniu Platońskim i Arystotelesowskim, tak bliską zarówno Augustynowi i Tomaszowi z Akwinu – filozofom wczesnego i szczytowego okresu średniowiecza – jak i niektórym spośród tych dziewiętnastowiecznych teologów, którzy stanowili reakcję wobec myśli dominującej w ich własnej epoce? Przede wszystkim jak wynika z dotychczasowych wywodów, cechą tą był z pewnością typ realizmu właściwego owej filozofii”, A. MacIntyre, *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych...*, s. 96.

i tak miejsce przez narzucenie innego klucza interpretacyjnego, niż podany przez MacIntyre'a), wskażmy tylko na właściwy dla niego sposób opisu cnoty. Charakteryzuje on ją, używając pojęć praktyki, dobrego ludzkiego życia oraz tradycji. MacIntyre mówi, że cnota jest nabytą przez człowieka cechą, pozwalającą mu na osiągnięcie – poprzez podejmowaną działalność – nie tylko dóbr zewnętrznych, lecz także dóbr wewnętrznych⁴⁶. Ową działalność nazywa właśnie praktyką, dodając od razu, że modele praktyk wytwarzane są w ramach wspólnot. Dobra wewnętrzne to z kolei zmiany zachodzące w człowieku, powodujące jego większą doskonałość, a także sposób życia związany z daną działalnością⁴⁷. Dalej MacIntyre stwierdza, że cnota jest nie tylko cechą, umożliwiającą określoną działalność, lecz także dzięki temu umożliwiającą poszukiwanie modelu dobrego ludzkiego życia – takiego modelu, którego realizacja pozwala postrzegać jednostce własne życie jako sensowne⁴⁸. Trzecim elementem budowanej przez MacIntyre'a koncepcji jest tradycja społeczna. Uznaje on, że odkrywanie autentycznego dobra nie jest zarezerwowane ani dla jednostki, ani nawet dla pokolenia, ale dokonuje się w czasie, jest wynikiem sporu, toczącego się przez pokolenia, gdzie życie weryfikuje poprawność poszukiwań⁴⁹. Z tego względu jedną z nielicznych cnót, która przez MacIntyre uznawana jest za niezależną od kontekstu kulturowego, jest cnota podtrzymywania tradycji: „[s]ens i cel cnót polega nie tylko na podtrzymywaniu koniecznych związków niezbędnych dla uzyskania różnorodnych dóbr typowych dla danych praktyk, ani nie na podtrzymywaniu form jednostkowego życia, w których dana jednostka może poszukiwać swego własnego dobra, które utożsamia z dobrym życiem. Ich sens i cel zawiera się także w podtrzymywaniu tradycji, które nadają zarówno praktykom, jak i jednostkowym istnieniom ludzkim konieczny kontekst historyczny”⁵⁰.

⁴⁶ Por. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty...*, s. 344; tenże, *Czyja sprawiedliwość? Jaka racjonalność?*, tłum. A. Chmielewski, D. Drałuś, J. Jaxa-Rożen i in., Warszawa 2007, s. 101–102.

⁴⁷ Por. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty...*, s. 339–340.

⁴⁸ Por. tamże, s. 391–392.

⁴⁹ Por. tamże, s. 396–397; tenże, *Czyja sprawiedliwość...*, s. 60–61, 85.

⁵⁰ Por. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty...*, s. 397.

3. Konsekwencje przyjęcia poszczególnych stanowisk

Zanim zajmiemy się teoriami wychowania, implikowanymi przez poszczególne koncepcje, dokonajmy przynajmniej pobieżnego porównania zaprezentowanych powyżej stanowisk. Teoria Woronieckiego zdaje się niezwykle obiektywistyczna. Wskazuje od początku, „co” jest dobrem doskonałym i zdobywaniu „czego” należy poświęcić własne życie. MacIntyre w pewnym sensie relatywizuje moralność i związane z nią cnoty. Utożsamia dobro, do którego zmierza człowiek, z uczestnictwem w życiu społecznym i doskonałością wewnętrzną. Dzięki temu jednak teoria ta posiada, moim zdaniem, inną wielką zaletę, którą jest przyjęcie perspektywy człowieka poszukującego. Warto zauważyć, że owa perspektywa właściwa jest człowiekowi dojrzewającemu, który nie przyjmuje narzucanego mu z góry celu, ale chce samodzielnie odkryć, co jest dobrem. Życie ludzkie polega na tym, aby uczyć się odróżniania dóbr mniej i bardziej doskonałych, samodzielnie odkrywając to, dla czego warto żyć.

Niezwykle interesujących wniosków dostarcza porównanie obu teorii w zakresie przyjmowania przez nie absolutnego, obiektywnego lub relatywnego, subiektywnego porządku wartości. MacIntyre relatywizuje cnoty i skłonni jesteśmy przyznać mu rację, odwołując się nawet do współczesnego społeczno-historycznego kontekstu. Innych cnót wymaga praca w przedszkolu, innych na uniwersytecie, innych w biznesie. Zawód sędziego wymaga cnoty sprawiedliwości, z kolei posługa księdza bardziej miłosierdzia. MacIntyre nie zauważa jednak, że cnoty kardynalne definiowane są na bardziej podstawowym, ogólnym poziomie. Wydaje mi się, że dostrzegł to Woroniecki, chociaż jeszcze nie do końca wyartykułował tę ich cechę. Jeżeli spojrzymy na to, jak Woroniecki definiuje roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo, to zobaczymy, że mówi bardziej o podmiotowości w jej funkcjonalnym (nie metafizycznym, co jest właściwe dla tomizmu) rozumieniu⁵¹. Roztropność w ujęciu Woronieckiego polega

⁵¹ Zob. J. Horowski, *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2, s. 63–78.

na umiejętności wskazania dobra w danym kontekście, w którym podejmujemy decyzję, sprawiedliwość na umiejętności wyboru tego dobra, umiarkowanie na dystansie wobec dóbr zmysłowych, męstwo na umiejętności trwania w realizacji dóbr trudnych, wymagających poświęceń. Zauważmy, że cnoty kardynalne w różnych kontekstach społeczno-historycznych czy w zależności od wykonywanego zawodu mogą przybierać różne egzemplifikacje. Roztropność w przypadku sędziego przybierze postać sprawiedliwości (sprawiedliwość jako egzemplifikacja roztropności jest czymś innym od sprawiedliwości jako cnoty woli), natomiast w przypadku księdza stanie się miłosierdziem i wyrazi w postawie przebaczenia.

Dodajmy od razu, że oddzielenia moralności od podmiotowości dokonał Karol Wojtyła w dziele *Osoba i czyn*. Podejmując próbę odkrycia osoby poprzez analizę czynu ludzkiego, Wojtyła zaproponował wyłączenie przed nawias moralnego wymiaru ludzkiego czynu, aby wyraźniejszy stał się jego wymiar podmiotowy⁵². Warto również zauważyć, że porównanie studium *Osoba i czyn* Wojtyły z *Katolicką etyką wychowawczą* Woronieckiego wskazuje na wiele zbieżności w myśleniu obydwu autorów, a mówiąc precyzyjniej, na korzystaniu przez Wojtyłę w wielu miejscach z analiz Woronieckiego, którego teksty Wojtyła bardzo cenił⁵³.

Wracając do spostrzeżeń, jakie nasuwają się przy porównaniu prezentowanych powyżej koncepcji, warto również zauważyć, że w kontekście dojrzewania najpierw pojawiają się (o ile w ogóle się pojawiają) cnoty szczegółowe, ograniczone do poszczególnych kontekstów. Człowiek uczy się chociażby roztropności jako uczeń. Okazuje się jednak, że o ile w tym kontekście człowiek dobrze sobie radzi, o tyle rozpoczęcie funkcjonowania w nowym kontekście, na przykład

⁵² Taki zabieg zasugerował Karol Wojtyła w studium na temat czynu. We wstępie stwierdził, że „wyabstrahowanie czynu ludzkiego od wartości moralnych byłoby sztuczne, odrywałoby [...] od pełnej jego dynamiki, [ale] „wyłączenie przed nawias ma na celu ułatwienie sobie działania, nie ma natomiast na celu ani odrzucenia tego, co znajduje się przed nawiasem, ani też zerwania więzów pomiędzy tym, co przed nawiasem, a tym, co w nawiasie”, K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 61–62.

⁵³ Por. K. Wojtyła, *O metafizycznej i fenomenologicznej podstawie normy moralnej*, w: tenże, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001, s. 233.

małżeństwa czy pracy zawodowej, wymaga uczenia się roztropności niejako od początku. Roztropność w sensie ogólnym stanowi więc efekt dojrzewania w perspektywie całego życia, a i tak zawsze mogą istnieć konteksty, w których konkretna jednostka może mieć trudności z odnalezieniem właściwej, roztropnej drogi postępowania. Teoria, którą tworzy MacIntyre, mówiąca o tym, że cnoty pojawiają się w ramach konkretnych tradycji społecznych i ustanowionych w nich praktyk, zawiera zatem w sobie istotne przesłanie.

Jak widać, obydwie teorie prezentują inne perspektywy, w jakich dokonywany jest ogląd cnoty, i w pewnym sensie są wobec siebie komplementarne, pogłębiając rozumienie rzeczywistości cnoty. Równocześnie porównanie tych teorii daje szansę na dostrzeżenie ich zalet oraz wad. Przyjrzyjmy się w takim razie, do jakich wniosków prowadzą rozważania Woronieckiego i MacIntyre'a, gdy wkroczymy bezpośrednio w przestrzeń pedagogiki.

4. Kwestia dojrzewania do cnót w teorii o. Jacka Woronieckiego

Zarówno samej koncepcji cnoty, jak i kwestii dojrzewania do cnót oraz wspomagania owego dojrzewania przez wychowawcę nie sposób przedstawić w skrótovej formie, stąd zaprezentowana poniżej charakterystyka teorii Woronieckiego będzie siłą rzeczy wycinkowa, ograniczona do zaledwie kilku aspektów, związanych z dokonaną powyżej charakterystyką cnoty.

Woroniecki jest przekonany, że podstawowym czynnikiem, kształtującym dojrzewającego człowieka, jest rzeczywistość. Teza taka może zostać sformułowana jedynie przy założeniu realizmu, charakterystycznego dla tomizmu, które przyjął Woroniecki. Skoro dobro ma charakter obiektywny, a w ludzkim wartościowaniu wyraża się przedmiotowa wartość, to konsekwentnie należy przyznać, że jakości człowieka kształtowane są przez czynniki przedmiotowe. Według Woronieckiego zatem, to rzeczywistość, która jest źródłem doświadczenia, najlepiej kształtuje poczucie tego, co jest prawdą oraz dobrem. Uznawia również, jakie

konsekwencje wywołują poszczególne działania⁵⁴. Stanowisko Woronieckiego dobrze oddają słowa: „trzeba, aby miała ona [dusza ludzka – przyp. J.H.] szczerą chęć obiektywnego poznania swych obowiązków i nie zabarwiała ich swymi subiektywnymi usposobieniami”⁵⁵. Przestrzenia, w której dojrzewający człowiek doświadcza rzeczywistości, jest przede wszystkim życie społeczne. To w nim młody człowiek doświadcza tego, co jest dobre, a co złe w odniesieniu do przedmiotu jego działań. Równocześnie uczy się on też tego, jaką wartość moralną mają poszczególne działania.

Mówiąc o tym, że doświadczenie jest podstawowym źródłem wiedzy o dobru przedmiotowym i moralnych, Woroniecki zaznacza, że owo doświadczenie związane jest przede wszystkim z czynem. Wartość czynu wynika z zaangażowania wszystkich władz poznawczych i pożądawczych⁵⁶. Czyn rozpoczyna się od decyzji, w którą zaangażowane są rozum i wola. Jeżeli ktoś zostanie przymuszony do jakiegoś działania, może być świadomy tego, co się dzieje, ale w działanie takie nie jest zaangażowana jego wola. Tylko w czynie można doświadczyć pochodzenia działania od siebie oraz moralnego dobra konkretnego działania.

Doświadczenie dobra może z kolei być impulsem do tego, aby w kolejnym działaniu przedmiotem realizacji było jeszcze większe dobro. Jak mówi Woroniecki, działania heroiczne nie pojawiają się nagle, ale są efektem coraz dalej posuniętej zdolności oddawania siebie innemu człowiekowi. Początek tego procesu ma jednak miejsce w drobnych czynach na rzecz innej osoby⁵⁷.

Kluczowym dla pedagogiki pytaniem jest, w jaki sposób można wspomagać dojrzewającego człowieka w jego rozwoju? Woroniecki przyznaje w tym wzglę-

⁵⁴ Por. J. Woroniecki, *Studium...*, s. 244; tenże, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II/1, s. 33–34.

⁵⁵ J. Woroniecki, *Studium...*, s. 241.

⁵⁶ Por. J. Woroniecki, *Rozwój osobistości człowieka*, w: tenże, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961, s. 75–77; tenże, *Nawyki...*, s. 18, 26–28; tenże, *Cnota kardynalna męstwa...*, s. 241; tenże, „*Paedagogia perennis*” (*Św. Tomasz a pedagogika nowożytna*), „Przegląd Teologiczny” 1924, nr 5, s. 257.

⁵⁷ Por. J. Woroniecki, *Cnota kardynalna męstwa...*, s. 236–237.

dzie duże znaczenie atmosferze życia społecznego. Twierdzi, że wszystkie grupy społeczne powinny otoczyć dojrzewającego człowieka „atmosferą porządku i ładu, w której wciąż będzie [...] otrzymywał, przeważnie bez żadnego gadania, impulsy do tego jak ma postępować”⁵⁸. O ile środowisko było mocno doceniane przez Woronieckiego jako czynnik wychowawczy, to niewielkie znaczenie przypisywał on pojedynczemu wychowawcy. Uważał, że wychowawca może odegrać pewną rolę w procesie wychowania tylko tam, gdzie życie społeczne jest uporządkowane, natomiast tam, gdzie panują rozdzźwięk, anarchia, nieład, nieporządek, indywidualne poczynania wychowawcy nie przyniosą żadnego rezultatu⁵⁹. Charakterystyka opracowanej przez Jacka Woronieckiego koncepcji byłaby niepełna, gdybyśmy na koniec nie wspomnieli, że w opinii tego autora dojście przez poszczególne władze do pełni doskonałości jest niemożliwe, jeżeli na tej drodze nie znajdą wsparcia w łasce Bożej⁶⁰. Przedstawienie, w jaki sposób Jacek Woroniecki rozumie działanie czynnika nadprzyrodzonego, wymagałoby jednak odrębnego studium. Nie będziemy go tutaj podejmowali.

5. Proces dojrzewania do cnót w teorii Alasdaira MacIntyre’a

Poszukując w pismach MacIntyre’a teorii wychowawczej, należy zatrzymać się nad tymi fragmentami, które dotyczą metodologii badań etycznych. Autor ten nie podejmuje się tworzenia spójnej teorii wychowania, jednak mówiąc o tym, w jaki sposób należy dojść do rozumienia cnoty, daje podstawy do sformułowania fundamentów takiej teorii.

⁵⁸ J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie” 1947, nr 47, s. 273; por. tenże, *Wychowanie społeczne...*, s. 16.

⁵⁹ Por. J. Woroniecki, *Cnota kardynalna umiarkowania*, s. 234–236; tenże, *Program*, s. 273–274; tenże, *Umiejętność rządzenia i rozkazowania*, Lublin 2001, s. 20.

⁶⁰ Por. J. Woroniecki, *Chrześcijańskie wychowanie charakteru wysnute z dogmatu*, „Szkoła Chrystusowa” 1935, nr 2, s. 54; tenże, *Moralność...*, s. 58.

Ważne dla poglądów MacIntyre'a jest zdanie Arystotelesa z Księgi I *Etyki nikomachejskiej*: „Otóż zaczynać trzeba od rzeczy znanych, te zaś są dwojakie: jedne bowiem są znane nam, inne zaś są znane w bezwzględnym tego słowa znaczeniu. Oczywiście, że my musimy zaczynać od tego, co jest nam znane. Dlatego trzeba, by ktoś, kto ma z korzyścią słuchać wykładów o tym, co moralnie piękne, sprawiedliwe i w ogóle o sprawach państwowych, był już wdrożony w dobre zwyczaje”⁶¹. Zgadzając się w pełni z tym stwierdzeniem, MacIntyre poddaje krytyce stanowisko etyków, którzy reprezentują nurt analityczny. Uważa, że takie badanie cnót i ludzkiego dobra w ogóle, które próbuje być bezstronne i niezakorzenione w doświadczeniu, jest skazane na jałowość⁶². Jego zdaniem, refleksja na temat dobra, sprawiedliwości nie ma większego sensu, jeżeli nauczany nie zdobył wcześniej doświadczenia dobrych, sprawiedliwych działań. Bez owego doświadczenia człowiek nie jest zdolny do właściwego teoretyzowania na tematy etyczne⁶³.

⁶¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 4, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, tłum. D. Gromska, t. V, Warszawa 1996, s. 81.

⁶² Por. A. MacIntyre, *Trzy antagonistyczne wersje...*, s. 86.

⁶³ Por. A. MacIntyre, *Etyka i polityka...*, Warszawa 2009, s. 51–52, 78. Myśl tę MacIntyre rozwija w książce *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych*. Stwierdza w niej na przykład: „Badanie moralne [...] chce zatem udzielić odpowiedzi na pytanie: «Czym jest dobro oraz najwyższe dobro dla istot ludzkich w ogóle, jak również i dla tego konkretnego typu człowieka w tych konkretnych okolicznościach – tu i teraz?» – zarówno pod względem teoretycznym, jak i pod względem praktycznym. Wszelako na owo pytanie nie sposób odpowiedzieć, nie nauczwszy się tego, jak katalogować i charakteryzować ludzkie doskonałości, cnoty moralne i intelektualne. W ten sposób badanie moralne przyjmuje postać dążenia do teoretycznych i praktycznych konkluzji dotyczących owych cnót. Jednak, jak już zauważyliśmy, nie sposób nauczyć się, jak zdążyć ku owym konkluzjom, nie nabywszy uprzednio przynajmniej niektórych spośród tych samych cnót, których dotyczy badanie, a zatem nie nabywszy uprzednio umiejętności umożliwiającej stwierdzenie, jakie to są cnoty, oraz, przynajmniej w pewnym minimalnym stopniu, umożliwiającej stwierdzenie tego, co jakieś konkretne trwale dyspozycje czyni cnotami”, tenże, *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych...*, s. 89–90. Warto prześledzić również rozważania MacIntyre'a na temat problemów, które przeżywa współczesny uniwersytet w swoich badaniach nad moralnością. Por. tenże, *Zadanie dominikańskiego domu...*, s. 79–94.

Skłaniając się ku praktyce, logiczne wydaje się pytanie, w jaki sposób jednostka ma zostać wprowadzona w cnoty, tak aby mogła zrozumieć ich wartość. Kluczem okazuje się tu życie społeczne, które tworzy określone struktury i wymusza niejako na jednostkach, aby wcieliły się w określone postaci, podejmując konkretne praktyki: „Kolejne pokolenie młodych będzie wdrażane w cnotliwą praktykę, charakter zaś nauczania i struktury instytucjonalnej, niezbędnej do takiego wdrażania, będzie określany przez prawodawców”⁶⁴. W ostateczności to jednak życie społeczne określa wymagania, jakie stawia przed jednostkami wcielającymi się w określone postaci: „wymogi, jakie wypełnić ma *postać*, są narzucone z zewnątrz, wywodzą się one ze sposobu, w jaki inni rozumieją i posługują się *postaciami*, aby rozumieć i oceniać siebie samych. [...] *Postać* jest przedmiotem szacunku ze strony członków danej kultury jako całości lub ze strony jakiejś znaczącej jej części. *Postać* dostarcza im określonego kulturowego i moralnego ideału. [...] *Postać* nadaje moralną prawomocność określonemu sposobowi społecznego istnienia”⁶⁵. Życie społeczne spełnia wobec tego swoją rolę w obszarze wprowadzania w cnoty, gdy pobudza dojrzewające jednostki, aby stawały się postaciami.

Poszukiwania moralne, które w gruncie rzeczy są częścią życia każdego człowieka, MacIntyre przyrównuje do rzemiosła. Twierdzi, że terminujący w tym rzemiośle musi nauczyć się dwóch rzeczy. Po pierwsze, rozróżniać to, „jakie działanie w określonych sytuacjach jest prawdziwym dobrem, jakie zaś działanie jedynie takim dobrem się wydaje konkretnemu terminującemu, choć w istocie nim nie jest. Innymi słowy terminator musi się nauczyć od swoich nauczycieli, a następnie dzięki dalszemu samokształceniu, jak identyfikować popełniane przez siebie błędy w zakresie stosowania przyjętych standardów, standardów uznanych za

⁶⁴ A. MacIntyre, *Etyka...*, s. 54; por. tamże, s. 78. „Prawodawcy uchodzą za dobrze przygotowanych do posługiwania się tą teorią w celu kształtowania praw i projektowania instytucji właśnie dlatego, że oni sami w młodości zostali wychowani w praktyce, której wyrazem jest ich teoria”, tamże, s. 54.

⁶⁵ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty...*, s. 7.

najwyższe w dotychczasowej historii tego konkretnego rzemiosła”⁶⁶. Drugą rzeczą jest odróżnienie tego, „jakie działanie jest dobre i optymalne, zważywszy mój poziom wiedzy i praktyki w nauce oraz sytuację, w jakiej się znalazłem – oraz na to, co dobre i optymalne bezwarunkowo. Innymi słowy terminator musi nauczyć się rozróżniać między tego rodzaju optimum [...], którego zarówno inni, jak i on sam, mogą od siebie oczekiwać tu i teraz, oraz owym optimum bezwzględny, które zarówno terminatorom, jak i mistrzom cechowym dostarcza ich *telos*”⁶⁷.

Podobnie jak u Woronieckiego, tak i w teorii MacIntyre’a działania wychowawcy uwarunkowane są pewnymi strukturami społecznymi. MacIntyre stwierdza: „Ale potrzebujemy również nauczyciela, który umożliwiłby nam aktualizację owej potencji, musimy się także od owego nauczyciela uczyć, i przynajmniej na początku przyjmować na mocy autorytetu – jaki posiada on w obrębie wspólnoty parających się danym rzemiosłem – co dokładnie konstytuuje dyspozycje intelektualne i moralne, a co musimy kultywować w sobie, jeśli sami z siebie mamy skutecznie uczestniczyć w takim badaniu”⁶⁸.

Ogólnie można powiedzieć, że MacIntyre głosi, iż przekonania odnośnie do tego, co jest dobre, zarówno w wymiarze praktycznym, jak i teoretycznym, nabywane są we wspólnotach. Co więcej, wczytując się w jego pisma, można stwierdzić, że „jednostki obdarzone pewnym stopniem autonomii są wytworem wspólnot, w których przychodzą na świat, uczą się reguł mówienia o swym otoczeniu i o sobie samych, zasad postępowania wobec członków swej wspólnoty i wobec obcych”⁶⁹.

⁶⁶ A. MacIntyre, *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych...*, s. 88.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Tamże, s. 89–90.

⁶⁹ A. Chmielewski, dz. cyt., s. XXVIII.

6. Konsekwencje przyjęcia poszczególnych stanowisk

Kiedy próbujemy wskazać na implikacje koncepcji Woronieckiego i MacIntyre'a w dziedzinie teorii wychowania, okazuje się, że w dużej części są one ze sobą zbieżne. Obaj autorzy zwracają uwagę na wartość życia społecznego w kształtowaniu cnót u dojrzewającego człowieka. Obydwaj dostrzegają znaczenie wychowawcy, o ile funkcjonuje on w określonych ramach społecznych. To, co różnicuje obydwie teorie, to założenia, na które starałem się wskazywać w pierwszych dwóch punktach niniejszych analiz, i które rzutują także na koncepcję tego, jak rozwijają się cnoty.

O ile dla Woronieckiego cnota jest nierozzerwalnie związana z obiektywnym porządkiem moralnym, o tyle dla MacIntyre'a relatywizuje się ona w zależności od aktualnego porządku społecznego. Co to oznacza w praktyce? Woroniecki, mówiąc o dojrzewaniu do cnót, łączy to z obiektywnym porządkiem rzeczywistości, który w czynie staje się przedmiotem doświadczenia. Atmosfera życia społecznego posiada znaczenie wychowawcze, ale jest to znaczenie narzędzia, ułatwiającego lub utrudniającego osobisty rozwój. W teorii MacIntyre'a obiektywny porządek moralny jest marginalizowany. Zakłada on, że w każdej wspólnocie, w każdej tradycji, jednostka będzie prowadzona do samorealizacji na drodze praktyk stworzonych przez daną tradycję. To drugie stanowisko jest trudne do zaakceptowania, jeżeli zauważymy, że w ramach danego życia społecznego mogą powstawać role, realizowane oczywiście przez konkretne osoby, które jednak nie są źródłem dóbr wewnętrznych i związanego z nimi szczęścia. Wręcz przeciwnie, osoba, która podejmuje praktykę, związaną z daną rolą, przeżywa rozczarowanie wynikające z braku wewnętrznego rozwoju i poczucia życiowego niespełnienia. Taką rolą może być na przykład rola konsumenta, konstruowana we współczesnej kulturze. Absolutyzowanie wspólnoty i związanej z nią tradycji budzi zastrzeżenia. Dodajmy od razu, że wskazana powyżej różnica między obydwoma teoriami uwarunkowana jest między innymi tym, jak obydwaj autorzy pojmują cel ludzkiego życia. O ile Woroniecki sytuuje go w perspektywie trans-

cendentnej, uznając dobra immanentne za niebędące w stanie w pełni zaspokoić człowieka, o tyle MacIntyre twierdzi, że człowiek spełnia się, uczestnicząc w życiu wspólnotowym i w realizowanej w obrębie każdej wspólnoty tradycji poszukiwania dobra.

Mimo krytyki, jaka kierowana jest w stronę teorii MacIntyre'a, warto zwrócić uwagę na jego rozważania. Szczególnie interesujące są tezy odnoszące się do wspólnotowości oraz tradycji poszukiwania dobra w ramach danej wspólnoty. MacIntyre traktuje je jako warunek rozwoju cnót. W *Przedmowie do wydania polskiego* książki *Dziedzictwo cnoty* autor stwierdza: „Rozwój cnót wymaga istnienia określonej wspólnoty i ją z kolei podtrzymuje w jej istnieniu; musi być to wspólnota niewielka, w ramach której możliwe jest uporządkowanie dóbr różnych praktyk w taki sposób, aby w miarę możliwości szacunek dla każdego z nich znajdował dla siebie miejsce w życiu każdej jednostki, każdego domostwa i w życiu całej wspólnoty”⁷⁰. Jego teoria jest krytyką indywidualizmu, który zdomował się w życiu społecznym, stwarzając przy okazji przestrzeń do rozwoju egoizmu i uniemożliwiając rozwój cnót. W swoich pracach zachęca on więc do budowy „lokalnych form wspólnotowych, w których możliwe byłoby zachowanie dobrych obyczajów oraz życia intelektualnego i moralnego”⁷¹. Mogą to być wspólnoty urzeczywistniane, przede wszystkim, w postaci różnorodnych przedsięwzięć lokalnych: gospodarstw, załóg rybackich, wspólnot rolniczych, szkół, klinik, sąsiedztw, małych miast⁷².

Z porównania teorii MacIntyre'a oraz Woronieckiego wynika również konieczność przyglądania się wspólnotom oraz tradycjom, które są w ich obrębie tworzone. Szczególnie tym wspólnotom, których członkami są dojrzewające osoby. Każda ze wspólnot, w jakiej funkcjonuje człowiek – bez względu na to, czy jest to uświadomione przez jej członków, czy nie – wytwarza tradycję poszukiwania dobra. W ramach wspólnoty powstają też określone praktyki i prefe-

⁷⁰ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty...*, s. 9.

⁷¹ Tamże, s. 466; por. A. Chmielewski, dz. cyt., s. XLV.

⁷² Por. A. MacIntyre, *Etyka...*, s. 91.

rencje odnośnie do cnót (choć bardziej odpowiedni byłby termin „sprawności moralne”, który unika pozytywnego wartościowania owych jakości człowieka). Konsekwentnie w owe praktyki i w owe cnoty wprowadzani są nowi członkowie konkretnej wspólnoty. Oni uczą się – jak mówi MacIntyre – rzemiosła. Różne wspólnoty mogą wprowadzać w różne praktyki i sprawności, które niekiedy zamiast cnót mogą okazać się wadami. Zanim dojrzewający człowiek zorientuje się, że to, co mu zaproponowano i co stało się częścią jego życia, nie prowadzi do autentycznego dobra i zamiast szczęścia rodzi rozczarowanie, może stracić na owe praktyki i dojrzewanie do odpowiadających im cnót znaczną część swojego życia. Stąd konieczne jest nieustanne przyglądanie się wspólnotom, aby w sytuacji wytwarzania tradycji wad, podjąć próbę uchronienia dojrzewającej osoby przed uczestnictwem w takiej wspólnotocie.

Niniejsze spostrzeżenie wprowadza w jeszcze jedną – sugerowaną już wcześniej – istotną cechę koncepcji MacIntyre’a, którą jest perspektywa podmiotowa. Dojrzewanie do cnót, którego podstawowym czynnikiem jest sam dojrzewający podmiot, łączy się z poszukiwaniem dobra, polegającym na wchodzeniu w różne wspólnoty, które jawią się jako zmierzające do dobra, atrakcyjnego dla dojrzewającej osoby. Dobra obiektywne, na które wskazuje Woroniecki, w subiektywnej perspektywie, związanej z osobistymi doświadczeniami, może pozostać zupełnie niedostrzeżone. MacIntyre kreśli obraz cnoty z punktu wyjścia i mówi o ludzkich poszukiwaniach, w przeciwieństwie do Woronieckiego, który charakteryzuje cnotę w jej zwieńczeniu. Do owego kresu dochodzi się jednak po szczeblach, a wiele osób w ogóle go nie osiąga, zatrzymując się na cnotach ułatwiających osiągnięcie dóbr doczesnych. Warto zauważyć, że wiele z tych dóbr to prawda, dobro i piękno absolutne „w znikomych ilościach rozsiane po świecie”. MacIntyre opowiada o takich właśnie poszukiwaniach.

Zakończenie

Ponieważ porównania obu koncepcji dokonywane były w miarę ich prezentacji, dlatego, kończąc niniejsze analizy, zauważmy tylko, że obie koncepcje opisują cnotę z różnych perspektyw i w gruncie rzeczy każda z nich przyczynia się do głębszego rozumienia cnoty. Zaletą myśli Woronieckiego jest niewątpliwie nakreślenie fundamentów aretologii, co dla pedagogiki jest niezwykle istotne, gdyż daje klucz do oceny różnych teorii cnoty, nie tylko teorii MacIntyre'a. Z kolei, rozważania MacIntyre'a posiadają duży potencjał praktyczny. Stanowią dyrektywę, jak wpływać na rzeczywistość, aby wspierała ona rozwój dojrzewającego człowieka. MacIntyre wskazuje w tej kwestii na wagę uczestnictwa dojrzewającego człowieka we wspólnocie poszukującej dobra.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, tłum. D. Gromska, t. V, Warszawa 1996.
- Chmielewski A., *Wprowadzenie. Filozofia moralności Alasdaira MacIntyre'a*, w: A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996.
- Horowski J., „*Paedagogia perennis*” w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku, Toruń 2007.
- Horowski J., *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, „*Paedagogia Christiana*” 2009, nr 2.
- MacIntyre A., *A Partial Response to my Critics*, w: J. Horton, S. Mendus, (ed.), *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, Cambridge 1994.
- MacIntyre A., *Czyja sprawiedliwość? Jaka racjonalność?*, tłum. A. Chmielewski, D. Drałuż, J. Jaxa-Rożen i in., Warszawa 2007.
- MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996.
- MacIntyre A., *Edith Stein: A Philosophical Prologue: The Origin and Development of Her Thought*, London 2005.

- MacIntyre A., *Etyka i polityka*, tłum. A. Chmielewski, D. Drałuż, P. Machura i in., Warszawa 2009.
- MacIntyre A., *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych. Etyka, genealogia i tradycja*, tłum. M. Filipczuk, Warszawa 2009.
- MacIntyre A., *Zadanie dominikańskiego domu studiów we współczesnej Ameryce*, „Teofil” 2002, t. 18, nr 2.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Witek S., *Cnota. Doktryna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1995.
- Wojtyła K., *O metafizycznej i fenomenologicznej podstawie normy moralnej*, w: tenże, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, w: tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.
- Woroniecki J., *Analiza miłości i jej stopnie*, w: *Przyjaźń chrześcijańska. Zbiór studiów*, Kielce 1948.
- Woroniecki J., *Chrześcijańskie wychowanie charakteru wysnute z dogmatu*, „Szkola Chrystusowa” 1935, nr 2.
- Woroniecki J., *Cnota kardynalna męstwa. Jej istotne cechy, niedomagania i wychowanie*, „Szkola Chrystusowa” 1938, nr 4.
- Woroniecki J., *Cnota kardynalna umiarkowania*, „Szkola Chrystusowa” 1930, nr 5.
- Woroniecki J., *Czynnik umysłowy w cnotach i wadach*, w: tenże, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, II/1, II/2, Lublin 2000.
- Woroniecki J., *Katolicyzm tomizmu*, Lublin 1999.
- Woroniecki J., *Metoda i program nauczania teologii moralnej*, Lublin 1922.
- Woroniecki J., *Moralność a religia*, w: tenże, *U podstaw kultury katolickiej*, Lublin 2002.
- Woroniecki J., *Nawyk czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, Wilno 1939.
- Woroniecki J., „*Paedagogia perennis*” (Św. Tomasz a pedagogika nowożytna), „Przegląd Teologiczny” 1924, nr 5.
- Woroniecki J., *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie” 1947, nr 47.
- Woroniecki J., *Rozwój osobistości człowieka*, w: tenże, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961.

- Woroniecki J., *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wileński” 1923–1924, nr 1–2.
- Woroniecki J., *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2001.
- Woroniecki J., *Wady moralne i stopnie ich nasilenia*, „Szkoła Chrystusowa” 1938, nr 11.
- Woroniecki J., *Wychowanie społeczne i praca społeczna*, „Prąd” 1921, nr 1–2.
- Zdybel J., *Wprowadzenie do wydania polskiego*, w: A. MacIntyre, *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych. Etyka, genealogia, tradycja*, tłum. M. Filipczuk, Warszawa 2009.

ALASDAIR MACINTYRE OR JACEK WORONIECKI? IN THE SEARCH OF THE VIRTUE THEORY TO INSPIRE PEDAGOGY

Summary

The objective of this article is to compare the two theories of virtue. The first theory, formulated by Alasdair MacIntyre refers to the Aristotle's thought. The other theory, developed by Jacek Woroniecki was based upon St. Tomas Aquinas' philosophy. The author of the article compares the two theories focusing his attention on the definition of human life aim the theories provide and what theory of good they propose. Woroniecki indicates the transcendental aim and treats the good as the objective. He also enumerates four virtues which constitute the basis for all other virtues. These are the four cardinal virtues: prudence, justice, temperance and courage. MacIntyre assumes that the aim of human life is associated with the participation in the community and with the internal goods which may be acquired through the engagement in social life. Since the good in his theory becomes relative, the virtues are also of relative nature. The comparison leads to the conclusion that Woroniecki describes the virtues at the entirely different level from MacIntyre. Woroniecki, when characterising the virtues, indicates the human qualities which demonstrate human subjectivity. The virtues in MacIntyre's perception exemplify the cardinal virtues in different contexts the particular person operates. Both theories present the virtue in different contexts and they are complementary to each another. The second part of the article focuses on the comparison of pedagogical implications both theories carry. As the result of the comparison it turns out that Woroniecki indicates the

value of experiencing the objective reality in the virtue formation whereas MacIntyre highlights the value of community and the search for good tradition created in the frame of this community.

Translated by Paweł Kozłowski



Marek Nowak OP

Uniwersytet Warszawski

„PEDAGOGIKA WIECZYSTA” O. JACKA WORONIECKIEGO

Wstęp

Jeden z największych reformatorów życia dominikanów polskich w XX wieku, o. Jacek Woroniecki¹, może zostać uznany za teoretyka filozoficznych podstaw teorii wychowania. W pierwszej chwili wydaje się, że dorobek polskiego dominikanina sytuuje się jedynie w obszarze filozofii i teologii tomistycznej, jednak jego liczne publikacje wskazują na tkwiący w nich głęboko zamysł pedagogiczny. Jedną z najwyraźniejszych oznak owej tendencji jest tytuł najdonioślejszej publikacji wspomnianego myśliciela, którą była *Katolicka etyka wychowawcza*².

Można dostrzec interesujące analogie łączące dorobek o. Woronieckiego i świętego Tomasza z Akwinu – nie chodzi tu jedynie o głęboką inspirację systemem Doktora Anielskiego. Polski dominikanin napisał w *Przedmowie* do *Katolickiej etyki wychowawczej*, że nie chce swojego dzieła obciążać tzw. aparatem naukowym, gdyż jest to dzieło przeznaczone „[...] dla szerszej publikacji [...]”

¹ M.L. Niedziela, *Jacek Woroniecki OP i jego troska o nową świadomość chrześcijaństwa w Polsce*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin 2000, s. 63–73.

² W niniejszym opracowaniu korzystam z następującego wydania: J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I: *Etyka ogólna*, Lublin 1986; tenże, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II: *Etyka szczegółowa*, cz. 1, Lublin 1986; tenże, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II: *Etyka szczegółowa*, cz. 2, Lublin 1986.

– a w szczególności dla tych – [...] którzy posiadają u nas średnie wykształcenie [...]”³. Podobny jest sens *Przedmowy* do *Sumy teologicznej* – Doktor Anielski tak napisał: „W tym oto dziele zamierzamy to, co obejmuje religia chrześcijańska, w taki sposób podać, by nadawało się do nauczania początkujących”⁴. W obu przypadkach powstały jednak poważne dzieła, których ranga znacznie przewyższa nawet podręczniki akademickie.

Na inny trop może nas naprowadzić Etienne Gilson – jego zdaniem filozofia św. Tomasza jest w głównej mierze zawarta w traktatach o charakterze teologicznym i dlatego trzeba jej tam pracowicie poszukiwać⁵. W wypadku autora *Katolickiej etyki wychowawczej* również mamy do czynienia z teologiem, u którego filozofia oraz pedagogika jest ukryta w siatce pojęć przynależących już ewidentnie do dziedziny *sacra doctrina*. Widać to choćby w przypadku koncepcji cnót naturalnych i wlnych⁶.

Naszym zamiarem jest odnalezienie filozoficznych korzeni koncepcji pedagogicznej o. Woronieckiego⁷. Trzeba jednak uczynić pewne zastrzeżenie – wbrew niektórym filozofom oraz teoretykom nauki rygorystyczne wytyczenie granicy między filozofią a różnymi dyscyplinami intelektualnymi może być niezwykle trudne.

³ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 7.

⁴ Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. I: *O Bogu*, tłum. P. Bełch OP, London 1975, s. 53.

⁵ E. Gilson, *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, tłum. S. Zalewski, Warszawa 1987, s. 331.

⁶ J. Woroniecki, *Chrześcijańskie wychowanie charakteru*, w: tenże, *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961, s. 95.

⁷ S. Gałkowski uważa, że filozofia ma za zadanie odkrywanie celów wychowania, zaś pedagogika – jako nauka praktyczna – ma wcielać je w życie, zob. S. Gałkowski, *Nowatorskie elementy „Katolickiej etyki wychowawczej” Jacka Woronieckiego OP*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie...*, s. 104.

1. *Paedagogia perennis*

1.1. Pedagogika po XVI wieku

Jedną z najbardziej wymownych publikacji o. Woronieckiego poświęconych problematyce wychowawczej był artykuł *Paedagogia perennis* (*Św. Tomasz a pedagogika nowożytna*)⁸. Dominikanin analizuje w nim sytuację pedagogiki po XVI wieku i zastanawia się nad problematyką celów procesu wychowania. Jego zdaniem, współczesne mu podręczniki zawierają tezę, że „[...] zagadnienie wychowania dzieci zaczęło na serio zajmować umysły ludzkie dopiero od czasów Odrodzenia i że pedagogika, jako samodzielna nauka, w nowożytnym znaczeniu tego wyrazu, pojawia się dopiero w XVI wieku”⁹. Zdaniem o. Woronieckiego, takie ujmowanie omawianej kwestii byłoby jeszcze możliwe do zaakceptowania w przypadku autorów protestanckich lub wolnomysłnych, jednak z prawdziwym oburzeniem dostrzega on wspomniane twierdzenie u autorów katolickich, którzy zdają się nie dostrzegać, że „[...] istnieje w Kościele stała tradycyjna doktryna wychowawcza, prawdziwa «Paedagogia perennis», która ma dużo głębszy charakter, niż pedagogika istniejąca od XVI wieku aż do dzisiaj”¹⁰. Jednak widać, że sam termin łaciński został przez dominikanina zaczerpnięty z jednej z krytykowanych przez niego książek katolickiego autora, jezuitę o. Krusa, który nie tyle głosił wiarę w istnienie pedagogiki wieczystej zawartej w kościelnej tradycji, ile raczej postulował stworzenie takowej w przyszłości, co byłoby niejako tworem analogicznym do wielkiej syntezy filozofii średniowiecznej¹¹.

⁸ W niniejszym opracowaniu korzystam z następującego wydania: J. Woroniecki, „*Paedagogia perennis*” (*Św. Tomasz a pedagogika nowożytna*), Lwów 1924. Na temat relacji między pojęciami *philosophia perennis* oraz *paedagogia perennis* zob. W. Kamińska, *O poszukiwaniu idei „paedagogiae perennis” we współczesnym modelu edukacyjnym*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie...*, s. 142–143.

⁹ J. Woroniecki, „*Paedagogia perennis*”..., s. 3.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 4.

Obserwując różne zjawiska dokonujące się w początku XX wieku w środowisku teoretyków wychowania, o. Woroniecki dostrzegł również zjawiska pozytywne, choć – jego zdaniem – były to fakty odosobnione. Właściwą tendencją było poszukiwanie inspiracji u myślicieli reprezentujących tradycję katolicką, zwłaszcza u Akwinaty, oraz dostrzeżenie ciągłości rozwoju doktryn pedagogicznych od czasów dawniejszych, niż tylko wąsko pojmowane Odrodzenie¹².

Polski dominikanin – analizując koncepcję wychowania przedstawioną przez św. Tomasza – dostrzegł, iż Doktor Anielski nie poświęca zbyt wiele miejsca problematyce dziecka. Być może ten aspekt jego dorobku był powodem dystansu, który względem średniowiecznego nauczania zachowywała pedagogika uprawiana po XVI wieku. Woroniecki zauważa, iż dla Akwinaty „[...] człowiek w okresie poprzedzającym stan dojrzały stosunkowo niewiele zajmuje jego uwagę. Święty Tomasz nie jest pedologiem i to może stanowi najbardziej rzucającą się w oczy różnicę między jego doktryną wychowawczą a pedagogiką ostatniej doby”¹³.

Zdaniem autora *Katolickiej etyki wychowawczej*, doktryna pedagogiczna św. Tomasza z Akwinu jest rozproszona w różnych dziełach – jej elementy można znaleźć w licznych pismach, zwłaszcza w *Sumie teologicznej*, choć również w tym największym średniowiecznym podręczniku teologii nie sposób odszukać zebranego w jednym miejscu wykładu koncepcji wychowania. Ów fakt miał stać się źródłem stereotypowej opinii, w myśl której Doktor Anielski nie pozostawił po sobie żadnej koncepcji pedagogicznej¹⁴.

Specyficzną wadą pedagogiki nowożytnej była kwestia zniknięcia z pola widzenia celu działań wychowawczych – wynikało to z typowego dla nowej epoki rozdarcia między sferą wiary i filozofią. Wobec utraty poczucia jedności życia duchowego działania wychowawcze na dłuższą metę zostały skazane na klęskę,

¹² Tamże, s. 5.

¹³ Tamże, s. 6.

¹⁴ Tamże, s. 9.

gdyż o powodzeniu jakiegokolwiek działania w dużej mierze decyduje świadomość kierunku, do którego ono zmierza¹⁵.

Stosując tradycyjną terminologię arystotelesowsko-tomistyczną, o. Woroniecki stwierdził, że utrata celu (a więc racji formalnej pedagogiki) spowodowała większe skupienie się na przedmiocie materialnym tejże nauki, czyli dziecku. W ten sposób, w wyniku ogromnej ilości badań empirycznych poznano wiele prawidłowości dotyczących psychologii rozwojowej, co jednak nie oznaczało uchwycenia celów wychowania. Są one za to przedstawione w myśli Akwinaty¹⁶.

1.2. Synteza w duchu św. Tomasza

W tym momencie trzeba wyraźnie zaznaczyć, że dla polskiego dominikana jest rzeczą trudną do pomyślenia odrzucenie wszystkich autentycznych i wartościowych odkryć, których dokonali nowożytni teoretycy wychowania i psychologowie¹⁷. Do owych szczególnie cennych wyników badań o. Woroniecki zalicza wskazówki dotyczące dydaktyki i dlatego też postuluje włączenie ich – po odpowiednim przygotowaniu – do teorii pedagogicznej budowanej w duchu św. Tomasza¹⁸.

Autor *Katolickiej etyki wychowawczej* dostrzega jednak zasadnicze ograniczenie, które zawarte jest w nowożytnych naukach dotyczących dziecka i procesu wychowawczego: ich zdobycze raczej mówią o tym, kim jest dziecko (czyli przedmiot materialny pedagogiki) pojęte jako „[...] człowiek jeszcze nie wychowany [...]”, zarazem jednak dodaje, że „[...] przedmiotem formalnym jest człowiek taki, jakim powinien być w pełni rozwoju swych sił i funkcji przyrodzonych i nadprzyrodzonych, innymi słowy «omnis homo» Pisma Świętego [...]”¹⁹. Pod-

¹⁵ Tamże, s. 6.

¹⁶ Tamże, s. 7.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 19.

¹⁹ Tamże, s. 8.

sumowując koncepcję postulowanej syntezy, można stwierdzić – używając terminologii tomistycznej – że koncepcje naukowe staną się jej materią, zaś tomizm będzie formą.

Jak widać, koncepcja pedagogiki głoszona przez o. Woronieckiego ma – przynajmniej w swoich założeniach teoretycznych – charakter integralny. Owa całościowość polega na uchwyceniu wizji zarówno obecnego stanu dziecka, jak i docelowego modelu człowieczeństwa, który ma zostać osiągnięty w trakcie procesu wychowania. Krytyka jednostronności wizji nowożytnej nie jest uznaniem bezwartościowości tego, co zostało osiągnięte w trakcie rzetelnej procedury badawczej, z drugiej jednak strony, możemy w omawianym artykule odnaleźć nie wprost wyrażone uznanie niesamowystarczalności myśli pedagogicznej sprzed XVI wieku. Już samo stwierdzenie, że św. Tomasz niewiele zajmował się problematyką dziecka i że „nie jest pedologiem”, ukazuje pośrednio pewien brak starszych koncepcji. Trzeba jednak zauważyć, że autor *Katolickiej etyki wychowawczej* skupił się głównie na przedmiocie formalnym pedagogiki²⁰. Zatem analizy o. Woronieckiego – w myśl postulatów Gałkowskiego – należałoby umieścić raczej w obszarze filozofii (albo teologii) niż pedagogiki, zaś analiza stanu wyjściowego, czyli psychiki dziecka, nie była zbyt obficie reprezentowana w napisanych przez niego książkach i artykułach. Być może owa tendencja wynikała stąd, że była to wizja bliższa o. Woronieckiemu jako profesorowi teologii moralnej.

Zdaniem polskiego dominikanina, rozejście się perspektywy filozoficznej i pedagogicznej posiada jeszcze jedną konsekwencję – nauka o wychowaniu stała się mieszaniną różnych dyscyplin, których nie sposób połączyć w jedną całość. Złudzeniem jest również twierdzenie, że posiada ona samodzielność i odrębność w stosunku do innych nauk – w koncepcji św. Tomasza widać organiczny związek między jego filozofią a pedagogiką²¹. Jeszcze radykalniej ową myśl o. Woro-

²⁰ Przypomnijmy przytoczoną wcześniej opinię S. Gałkowskiego – filozofia powinna wyznaczać cele wychowania, zaś pedagogika ma je wdrażać, zob. S. Gałkowski, *Nowatorskie elementy „Katolickiej etyki wychowawczej” Jacka Woronieckiego OP...*, s. 104.

²¹ J. Woroniecki, *„Paedagogia perennis”...*, s. 11.

niecki wyraził w *Przedmowie do Katolickiej etyki wychowawczej*: „Dając mej pracy tytuł *Katolicka etyka wychowawcza* chciałem tym samym z całą siłą zaznaczyć to, co stanowi jej główną myśl przewodnią, a mianowicie nierozzerwalną łączność, jaka istnieje w doktrynie katolickiej między etyką a pedagogiką. Pedagogika jako osobna nauka, obdarzona własną jednością wewnętrzną, nie istnieje; ona jest – gdy idzie o wychowanie – jedną z głównych części składowych etyki, a jednocześnie jej sprawdzianem oraz ukoronowaniem [...]”²².

W poglądach polskiego dominikanina można zauważyć ubolewanie związane z nowożytną mentalnością rozdzielania – przedtem został wspomniany rozdział dokonany między filozofią i wiarą, jednak kolejna separacja dotyczy etyki i teologii moralnej oraz pedagogiki. Ów rozdział powoduje negatywne konsekwencje dla obu stron: skoro doktryna wychowawcza odrywa się od dyscyplin moralistycznych, to przestaje być ona ich „sprawdzianem oraz ukoronowaniem”, a więc utracona zostaje możliwość niejako zbierania owoców. Z drugiej strony, koncepcje wychowawcze zostają pozbawione istotnego fundamentu i zostają wystawione na niebezpieczne oddziaływanie „anarchii umysłowej”²³.

2. Wizja pełni człowieczeństwa²⁴

2.1. *Prima secundae*

W *Przedmowie do Katolickiej etyki wychowawczej* o. Woroniecki napisał, że za najgenialniejsze dzieło w dziedzinie etyki chrześcijańskiej uważa drugą część *Sumy teologicznej* św. Tomasza²⁵ i że pierwszy tom jego dzieła jest jedynie „[...] słabym odbiciem pierwszego działu tej drugiej części zwanego w skróceniu *Prima*

²² J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 8. Zapewne nie jest to pogląd powszechnie podzielany przez współczesnych pedagogów.

²³ J. Woroniecki, „*Paedagogia perennis*”..., s. 12.

²⁴ Por. M.J. Kempys, *Rola cnót moralnych w dążeniu ku pełni człowieczeństwa w świetle pism o. Jacka Woronieckiego*, Kraków 2005.

²⁵ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 7–8.

secundae (I-II)”²⁶. Inspiracja Tomaszowa jest widoczna na każdym kroku w dziele polskiego dominikanina, jednak trzeba stanowczo stwierdzić, że jego podejście do dorobku Akwinaty nie było czysto odtwórcze, lecz głęboko twórcze²⁷.

Autor *Katolickiej etyki wychowawczej* w pierwszym tomie dzieła porusza cały szereg problemów, które miały kluczowe znaczenie dla myśli moralistycznej Doktora Anielskiego. Pierwszym z nich jest zagadnienie szczęścia, czyli celu życia człowieka²⁸. Trzeba jednak zauważyć, że – zdaniem św. Tomasza – szczęście polega na oglądaniu Boga i że jest ono ostatecznym celem życia ludzkiego²⁹. Z kolei, o. Woroniecki postanowił do swoich rozważań włączyć elementy filozoficznej dyskusji między eudajmonizmem i deontonomizmem. W tym miejscu jego podejście okazuje się pełne ambiwalencji – z jednej strony, odrzuca wizję powinnościową reprezentowaną przez Kanta, z drugiej strony, krytykuje jednoznacznie eudajmonistyczny podręcznik teologii moralnej napisany przez tomistę Merkelbacha³⁰. Przez większą część swoich rozważań nie udziela jednoznacznej odpowiedzi na postawione przez siebie pytanie, czy chrześcijanin ma się kierować obowiązkiem, czy też dążeniem do szczęścia³¹. Ostatni fragment rozdziału dotyczącego analizowanego problemu zawiera następujące słowa: „Etyka chrześcijańska występuje jak czarodziejka umiejąca swą różdżką wszystko w złoto przemieniać [...]. U szczytu wiąże w jedno szczęście z obowiązkiem [...]”³². Na pozór mogłoby się wydawać, że mamy do czynienia z pojednaniem przeciwieństw na poziomie najwyższym z możliwych – na ponadracjonalnym poziomie wiary. Jed-

²⁶ Tamże, s. 8.

²⁷ Por. C.J. Wichrowicz, *Wkład Jacka Woronieckiego OP w rozwój teologii moralnej w Polsce*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie...*, s. 255.

²⁸ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 61–96.

²⁹ Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. IX: *Cel ostateczny czyli szczęście oraz uczynki ludzkie*, London 1963, s. 20–22, 33–35, 37–38, 77–79.

³⁰ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 85–89.

³¹ Tamże, s. 83.

³² Tamże, s. 96.

nak wizja owej idylli jest burzona przez ostatnie zdanie rozdziału: „Obowiązek pełnienia woli bożej stoi na pierwszym miejscu, a szczęście jest nieodłącznym od niego dodatkiem”³³. Szale wagi zdają się przechylać w stronę deontonomizmu.

Aby dochować wierności problematyce zawartej przez Akwinatę w *Prima secundae*, o. Woroniecki porusza w *Katolickiej etyce wychowawczej* problem władz ludzkich i ich roli w spełnianiu aktu moralnego oraz kwestię prawa i łaski³⁴. Jednym z najbardziej charakterystycznych twórczych dodatków do Tomaszowego toku wykładu jest fragment dotyczący roli temperamentów³⁵.

2.2. Sprawności – obraz celu wychowania

Pierwszy tom dzieła kończy rozdział zatytułowany *Wychowanie*, który zasługuje na szczególną uwagę. Woroniecki zwraca w nim uwagę na potencjalność (plastyczność) natury człowieka, a więc na tkwiące w nim możliwości rozwojowe³⁶. Szczególnym przedmiotem zainteresowania stają się jednak te aspekty ludzkiej natury i ludzkich działań, w których można zauważyć udział rozumu i woli – w tym obszarze już od starożytności (zwłaszcza od Arystotelesa) dopatrywano się miejsca na „[...] sprawność do samodzielnego postępowania zgodnie z prawem moralnym [...]”³⁷.

Zarazem jednak nie powinno się – jego zdaniem – utożsamiać pojęcia sprawności z pojęciem nawyku, co niekiedy zdarza się powierzchownym badaczom. Według o. Woronieckiego, istnieje poważna różnica między tymi dwoma fenomenami, choć łączy je to, że obydwa powstają „[...] przez powtarzanie tych samych czynów, dzięki czemu rodzi się w odnośnej władzy jakby bruzda

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 97–253 i 300–327.

³⁵ Tamże, s. 176–185.

³⁶ Tamże, s. 329–330.

³⁷ Tamże, s. 332.

lub ścieżka, czyli utrwalona skłonność [...]”³⁸. Jednak nawyk jest czymś, co powstaje w człowieku w sposób, który możemy porównać do odruchów warunkowych (Woroniecki nie używa tego porównania), a więc charakteryzuje się głębokim automatyzmem. Tymczasem sprawność jest efektem działania świadomego i wolnego, choć niekiedy zastanowienie się jest w wielu wypadkach zminimalizowane na skutek ukształtowanego przyzwyczajenia. Ale choćby ów czynnik świadomy był nie wiadomo jak zminimalizowany, to „[...] tam gdzie sprawność działa, zawsze jest to mgnienie interwencji rozumu i ono to daje jej tę cechę umiaru czy też taktu, której brak nawykowi działającemu odruchowo bez udziału czynnika świadomości”³⁹. Według polskiego dominikanina, patrzenie na sprawność przez pryzmat teorii nawyku mogło być jednym ze źródeł zaistniałej w epoce nowożytnej niechęci wobec pojęcia cnoty – za owym dystansem kryła się obawa przed nadto mechanicznym traktowaniem aktu moralnego⁴⁰.

Tak pojęta sprawność staje się – zdaniem autora *Katolickiej etyki wychowawczej* – zasadniczym elementem koncepcji wychowawczej⁴¹. W artykule *Nawyk czy sprawność* o. Woroniecki ujął ową zasadę jeszcze ściślej: „Pedagogika jako nauka o wychowaniu winna uważać za główne swoje zadanie poznanie [...] procesu przyzwyczajania się, nabierania nawyków czy też sprawności, a to zarówno dodatnich (cnót), które należy zaszczerpieć, jak i ujemnych (wad), z którymi należy walczyć, aby je opanować i wykorzenić”⁴². Gdzie indziej cel dążeń wychowawczych tak został scharakteryzowany przez polskiego dominikanina: „Na charakter składa się i usprawnienie rozumu w kierowaniu postępowaniem (roztropność) i utrwalenie woli w poszanowaniu wszystkiego, co się innym należy (sprawiedliwość) i wreszcie takie opanowanie dziedziny uczuciowej, aby ani się

³⁸ Tamże, s. 334.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 335, 363.

⁴¹ Tamże, s. 332.

⁴² J. Woroniecki, *Nawyk czy sprawność*, w: tenże, *Wychowanie człowieka...*, s. 34.

nie wyrwała nad miarę do tego, co pociąga (umiarkowanie), ani nie cofała przed tym, co odstrasza (męstwo)”⁴³.

Woroniecki, zastanawiając się nad problematyką nawyku, stwierdził, że dające się zauważyć w jego czasach zainteresowanie opisywanym przedmiotem może być odczytane jako dobry znak, ponieważ oznacza odejście od jednostronnego intelektualizmu etycznego, który leżał u podstaw niejednej wadliwej koncepcji pedagogicznej⁴⁴. Jednak jest to – jego zdaniem – jeden z nielicznych plusów owe go zainteresowania, o czym zdają się świadczyć następujące słowa dominikanina: „Spór z materializmem wszelkich odcieni w sprawie centralnego zagadnienia wychowania da się sprowadzić do tego prostego pytania: nawyk czy sprawność?”⁴⁵. Wspomniane „wszelkie odcienie”, według o. Woronieckiego, dotyczą również teoretyków katolickich, którzy – ku jego zgrozie – zaczynają hołdować kryptomaterializmowi⁴⁶. Można domyślać się, skąd bierze się niemal automatyczne utożsamienie etyki skoncentrowanej na kategorii nawyku z szeroko pojętym materializmem – wyłączenie z obszaru refleksji kategorii sprawności oznacza zredukowanie wszystkich działań człowieka do działań popędowych i usunięcie z pola świadomości działań w pełni wolnych, które świadczą o transcendowaniu sfery przyrodniczej.

2.3. Cnota jako sprawność

Autor *Katolickiej etyki wychowawczej* przypisuje sprawnościom moralnym (czyli cnotom) cechy, które były przyznawane już przez Arystotelesa. Jednym z owych przymiotów jest umiar, czyli środek cnoty. Woroniecki przytacza pogląd Arystotelesa, że w przypadku cnoty „[...] środek czy też umiar jest poniekąd

⁴³ J. Woroniecki, *Mysli wybrane*, Lublin 2009, s. 79.

⁴⁴ J. Woroniecki, *Nawyk czy sprawność...*, s. 35.

⁴⁵ Tamże, s. 36.

⁴⁶ Tamże.

szczytem⁴⁷. Olbrzymią rolę w dochodzeniu do właściwej miary powinna pełnić – zdaniem polskiego dominikanina – cnota roztropności. Jest ona kształtowana – podobnie jak każda inna cnota – przez doświadczenie polegające na używaniu rozumu i woli. Owo ćwiczenie się ma polegać na dokonywaniu właściwego namysłu przed każdą decyzją, co niekiedy będzie powiązane z ryzykiem popełniania błędów. Jednak z czasem, w miarę wprawiania się w sztukę dokonywania owych przemyśleń, pojawi się coraz większe prawdopodobieństwo podejmowania właściwej oceny. Co więcej – wybór właściwych środków stanie się prostszy i szybszy, niejako instynktowny⁴⁸.

Według autora *Katolickiej etyki wychowawczej*, wypaczeniem dążenia do środka cnoty jest coś, co zostało przez niego określone mianem miernoty, będącej raczej parodią koncepcji umiaru. Owa patologiczna sytuacja nie jest oznaką prawdziwego hartu ducha, ale raczej może być przejawem wyrachowania nałogowca, który chce maksymalizować przyjemność, minimalizując zarazem przykre jej konsekwencje, np. w przypadku człowieka opanowanego przez wadę obżarstwa, który zważa jedynie na głozone przy tym niebezpieczeństwo niestrawności⁴⁹.

Inną ważną właściwością cnoty jest radość rodząca się z aktów, które są jej właściwe. Woroniecki twierdzi, że to właśnie ta cecha pozwala na stosunkowo najłatwiejsze odróżnienie sprawności autentycznej od zafałszowanej. Źródłem radości jest cnota i to nawet wtedy (a może zwłaszcza wtedy), gdy jest zdobywana za cenę wielkiego wysiłku, ponieważ daje poczucie satysfakcji z dobrze spełnionego obowiązku. Aby sprawdzić, na ile zostaliśmy moralnie usprawnieni, należy odwołać się do kryterium satysfakcji powstającej z wykonywania właściwych dla danej cnoty czynności⁵⁰. Być może opisane powyżej kryterium mogłoby okazać się przydatne do demaskowania wspomnianego wcześniej zjawiska miernoty.

⁴⁷ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 368.

⁴⁸ Tamże, s. 366.

⁴⁹ Tamże, s. 367.

⁵⁰ Tamże, s. 369.

2.4. Aspekt teologiczny teorii cnót

Przekazując zasady swojej doktryny wychowawczo-moralnej, polski dominikanin występuje z pozycji teologa, czyli jest on przede wszystkim interpretatorem danych pochodzących z Pisma Świętego i tradycji Kościoła, choć do stworzenia swojej syntezy wykorzystuje liczne koncepcje filozoficzne. Czytając dzieła o. Woronieckiego, można niekiedy ulec złudzeniu, że mamy do czynienia wyłącznie z wykładem etyki filozoficznej. Jednak w *Katolickiej etyce wychowawczej* oraz w innych pismach polski dominikanin stara się ukazać kwestie pedagogiczne w perspektywie objawienia chrześcijańskiego. I tak, artykuł *Chrześcijańskie wychowanie charakteru* zaczyna się od słów: „Chrześcijańskie wychowanie charakteru nie jest jakimś procesem odrębnym od życia religijnego, który by się rozwijał sam w sobie i tylko z daleka, ubocznie, mniej lub więcej bezpośrednio ulegał wpływom dogmatu, czyli innymi słowy, czynników nadprzyrodzonych”⁵¹. Zatem kwestia wychowania (i zarazem samowychowania) posiada ścisły związek z materią wiary i objawienia.

Podstawową prawdą wiary mającą związek z problematyką pedagogiczną jest dogmat usprawiedliwienia, które dokonuje się w nas przez udzielenie łaski uświęcającej. Zdaniem o. Woronieckiego, odkupienie dokonane w Chrystusie nie zostało nam dane tylko w tym celu, abyśmy doszli do pojednania z Bogiem zaledwie na moment przed śmiercią. Podany przez dominikanina przykład dobrego łotra jest ukazany raczej jako wyjątek od reguły, która powinna rządzić naszym życiem, zwłaszcza w świetle powszechnej w Kościele praktyki chrztu dzieci. Udzielanie łaski niejako u początków życia ma na celu doprowadzanie do pełni rozwoju – łaska nie może być traktowana jako element czysto statyczny, ma ona stać się nasieniem i zaczysem⁵². Jak dodaje o. Woroniecki w przypisie do opisywanego fragmentu artykułu, starożytny Kościół musiał zmagać się z wynatu-

⁵¹ J. Woroniecki, *Chrześcijańskie wychowanie charakteru...*, s. 93.

⁵² Tamże, s. 93–94.

rzoną – z punktu widzenia prawd wiary chrześcijańskiej – praktyką odkładania chrztu aż do ostatniej chwili przed śmiercią⁵³.

Życie łaski ma – na podobieństwo do życia biologicznego – ulegać nieustannemu rozwojowi. Łaska udzielona człowiekowi rozlewa się na różne jego władze i dokonuje w nich specjalnego rodzaju „usprawnień”, które są określane mianem cnót wlnych. Dotyczą one, przede wszystkim, ukierunkowania w stronę samego Boga – takie sprawności noszą nazwę cnót teologicznych. Jednak owe cnoty wlane ujawniają się również w dziedzinie moralnej⁵⁴. Zajrzyjmy znów do przypisów, którymi dominikanin zechciał opatrzyć swój tekst. Możemy w nim znaleźć twierdzenie, że cnoty wlane (czyli nadprzyrodzone) nie pełnią tej samej roli, co cnoty nabyte (przyrodzone). Wprawdzie istnieje między tymi grupami sprawności pewne podobieństwo, jednak daje się zauważyć między nimi większa różnica. Jeśli nawet nazywamy je cnotami, to tylko na zasadzie analogii. Warto o tym pamiętać, zwłaszcza dlatego, że – obok wlnych cnót teologicznych – ludzie w stanie łaski uświęcającej są obdarzeni także wlnymi cnotami moralnymi⁵⁵. Widać zatem, że proces wychowania chrześcijańskiego ma być – zdaniem o. Woronieckiego – połączeniem elementów przyrodzonych z nadprzyrodzonymi⁵⁶. Stąd też wynika przestroga, którą dominikanin kieruje pod adresem katolickich wychowawców: należy się strzec zarówno jednostronnego naturalizmu, jak i supranaturalizmu. Naturalizm polega na zbyt wielkim nacisku położonym na przyrodzone metody wychowawcze, zaś supranaturaliści nie doceniają wartości wychowania w duchu cnót, gdyż polegają wyłącznie na porządku nadprzyrodzonym⁵⁷.

Zasadę współdziałania elementów nadprzyrodzonych z przyrodzonymi w procesie wychowania charakteru człowieka bardzo dobrze ilustrują następujące słowa *Katolickiej etyki wychowawczej*: „Wychowanie chrześcijańskie polega [...]

⁵³ Zob. J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka...*, s. 329.

⁵⁴ J. Woroniecki, *Chrześcijańskie wychowanie charakteru...*, s. 95.

⁵⁵ Zob. J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka...*, s. 329–330.

⁵⁶ J. Woroniecki, *Chrześcijańskie wychowanie charakteru...*, s. 100.

⁵⁷ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, t. I, s. 409–411.

na harmonijnym połączeniu obu tych czynników przyrodzonego i nadprzyrodzonego, a cnoty chrześcijańskie są jakby spławem, w którym sprawności, nabyte drogą ćwiczenia, spajają się w jedną całość z udzielonymi duszy z góry stałymi usposobieniami nadprzyrodzonymi do tych samych czynów. Można je jeszcze porównać z dzisiejszymi budowlami żelbetonowymi z żelaza i cementu, w których braki jednego materiału budowlanego uzupełniają przymioty drugiego⁵⁸.

Aby pokazać w całej pełni, czym są nadprzyrodzone sprawności udzielane duszy, konieczne trzeba wspomnieć o darach Ducha Świętego – są one specjalnymi uzdolnieniami do przyjmowania natchnień pochodzących od Boga⁵⁹.

3. Cnota roztropności

3.1. Opis cnoty roztropności

Woroniecki zapowiadając treść szczegółowych rozważań dotyczących poszczególnych cnót, stwierdził, że zostaną one ułożone według kryterium siedmiu kluczowych cnót – trzech teologicznych (wiara, nadzieja i miłość), oraz czterech kardynalnych (roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie)⁶⁰.

Wybierając kolejność omawiania cnót, o. Woroniecki postanawia odejść od tradycyjnego modelu dzielenia ich na teologiczne i kardynalne. Postanawia najpierw omówić cnoty, które mają charakter intelektualny, a więc roztropność oraz wiarę, przy czym na pierwszym miejscu analizie poddaje roztropność. Aby ukazać jej rangę, używa starożytnego określenia, które wyraża rolę pełnioną przez tę cnotę: *auriga virtutum*, co dosłownie tłumaczy się jako „woźnica cnót”. Polski dominikanin dodaje, że w dobie motoryzacji można raczej powiedzieć „kierowca cnót”⁶¹. W niniejszym studium szczegółowe omówienie wykładu wszystkich

⁵⁸ Tamże, s. 406–407.

⁵⁹ Tamże, s. 415.

⁶⁰ Tamże, s. 375.

⁶¹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, cz. 1, s. 12–13.

cnót w ujęciu o. Woronieckiego byłoby zbyt rozbudowanym przedsięwzięciem, dlatego też warto poprzestać na zaprezentowaniu jednej z nich. Wydaje się, że z uwagi na „kierowniczą” rolę najlepszą będzie cnota roztropności.

Rozdział poświęcony *auriga virtutum* został przez autora *Katolickiej etyki wychowawczej* zatytułowany *Roztropność, cnota dobrze wychowanego sumienia*⁶². Formułę zawartą w przytoczonym tytule tak uzasadniania o. Woroniecki: „Między zagadnieniem sumienia, tak bardzo dyskutowanym w ostatnich wiekach, a zagadnieniem roztropności, jednocześnie tak zupełnie zapomnianym, istnieje najściślejszy związek. Jest to właściwie jedno zagadnienie, tylko że rozważane od strony roztropności dociera ono o wiele głębiej do sprężyn sumienia, a jednocześnie wskazuje sposoby usprawnienia go i wychowania”⁶³.

„Woźnica cnót” operuje w obszarze intelektu odnoszącego się do postępowania, dlatego też polski dominikanin, przed omówieniem poszczególnych składników wymienionej cnoty, przybliży trzy elementy, które współtworzą działanie rozumu praktycznego. Należą do nich: namysł, który polega na rozważeniu różnych środków mających prowadzić do założonego celu; rozmyśl, którego istotą jest wybór środka najwłaściwszego; oraz nakaz, który prowadzi do wykonania zamiaru⁶⁴. Woroniecki zwraca uwagę na to, że wszystkim trzem wymienionym elementom musi towarzyszyć poruszająca je wola, która jest niezbędna dla funkcjonowania rozumu praktycznego⁶⁵.

Przejdźmy teraz do omówienia integralnych składników cnoty roztropności. Na pierwszym miejscu w *Katolickiej etyce wychowawczej* została wymieniona pamięć – jest ona człowiekowi nieodzowna do właściwego pokierowania własnym życiem. Jednak w umyśle nie można gromadzić wszelkich możliwych wspo-

⁶² Tamże, s. 14.

⁶³ Tamże, s. 27.

⁶⁴ Tamże, s. 22–25.

⁶⁵ Tamże, s. 26.

mnień i informacji, aby nie popaść w chaos konieczne jest dokonywanie selekcji oraz właściwe uporządkowanie materii naszej pamięci⁶⁶.

Kolejnym ważnym elementem omawianej cnoty jest zmysł rzeczywistości, na który składa się wyraźna wizja zasad, które powinny rządzić naszym życiem, jak również właściwe postrzeganie informacji, które otrzymujemy na temat różnych okoliczności naszych działań. Woroniecki widzi we wspomnianym percypowaniu danych duży udział władz zmysłowych, w których dokonuje się przejście informacji od zmysłów zewnętrznych do wewnętrznych i dlatego też dostrzega wielką rolę wyobraźni, która powinna być realistyczna i wolna od złudzeń⁶⁷.

W następnej kolejności został omówiony składnik, który po łacinie jest określony mianem *docilitas*, co polski dominikanin oddaje za pomocą słowa „ufność” – ma on tu na myśli zaufanie do różnych autorytetów i doradców. W wielu sytuacjach życiowych warto skorzystać z opinii kogoś doświadczonego, z drugiej jednak strony, nikt nie ma obowiązku bezkrytycznego słuchania rad innych ludzi – wielokrotnie nawet trzeba je odrzucić. Warto także w pamięci zachować opinie różnych doradców, bo nigdy nie wiadomo, kiedy mogą się one przydać. Zarazem też należy gromadzić własną wiedzę i doświadczenie⁶⁸.

Następnym elementem roztropności jest domyślność – polega ona na „[...] trafnym wyciąganiu wniosków tam, gdzie oczywistych danych nie ma”⁶⁹. Następnie o. Woroniecki wymienia zdrowy sąd, czyli zdolność właściwego, racjonalnego rozumowania⁷⁰. Czytając powyższe analizy o. Woronieckiego, można odnieść wrażenie, że domyślność jest operacją bardziej intuicyjną, zaś zdrowy sąd zbliża się do kategorii racjonalnych.

Omawiając ten ostatni aspekt roztropności, polski dominikanin przestrzega przed doktrynerstwem, które polega na przypisywaniu rozumowaniom w dzie-

⁶⁶ Tamże, s. 32–33.

⁶⁷ Tamże, s. 33–34.

⁶⁸ Tamże, s. 34–37.

⁶⁹ Tamże, s. 37.

⁷⁰ Tamże, s. 38.

dzinie etycznej takiej samej pewności, jak rozumowaniom teoretycznym. Trzeba pamiętać o tym, że rozum praktyczny musi dostrzegać subtelności różnych uwarunkowań życiowych. Zdaniem o. Woronieckiego, rzecznicy fałszywej bezkompromisowości zachowują się tak, jakby ich naczelną wartością była nieumiejętność rozwiązywania konfliktów. Oczywiście roztropna tendencja do pokonywania i unikania konfliktów nie może zwyciężać za cenę naruszania wartości moralnych⁷¹.

Innym elementem cnoty roztropności jest umiejętność przewidywania, którą należy uznać za najważniejszy składnik. Polski dominikanin zwraca uwagę na to, że łacińskie słowo *prudencia* (oznaczające roztropność) pochodzi od słowa *providencia*, które oznacza przewidywanie⁷². Kolejnym składnikiem cnoty jest oględność, czyli umiejętność zważania na to, że nasze postępowanie dokonuje się nie w teorii, ale w konkretnych okolicznościach życiowych i dlatego wymaga dostosowania naszych działań do panujących warunków⁷³. Wreszcie należy wymienić zapobiegliwość, która polega na przewidywaniu możliwych przeszkód oraz na umiejętności zapobieganiu im⁷⁴.

3.2. Jak wychowywać do roztropności?

Woroniecki podaje kilka praktycznych rad dotyczących wychowywania do roztropności. Pamiętajmy jednak o zastrzeżeniu, które zawarł w swojej książce Stanisław Gałkowski: „Paradoksalnie z całej jego [o. Woronieckiego – M.N.] pedagogiki najszybciej zestarzały się jego konkretne wskazówki wychowawcze, podczas gdy ich część filozoficzna zachowuje swą wagę po dzień dzisiejszy”⁷⁵.

⁷¹ Tamże, s. 39–40.

⁷² Tamże, s. 40.

⁷³ Tamże, s. 41.

⁷⁴ Tamże. Kempys twierdzi, że w niektórych publikacjach o. Woroniecki używał innych nazw części składowych cnoty roztropności, zob. M.J. Kempys, dz. cyt., s. 110.

⁷⁵ S. Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Rzeszów 1998, s. 120.

Dla ilustracji przytoczmy może kilka owych wskazówek. Pierwsza z nich wyraża przekonanie o potrzebie stosowania zindywidualizowanych metod pedagogicznych, aby pasowały do temperamentu wychowanków. Jednostkom, których istotną wadą jest lenistwo, trzeba niejako dodać energii; z kolei ci, którzy reagują zbyt szybko, muszą zostać odrobinę przyhamowani⁷⁶.

W stosunku do dzieci i młodzieży (choć może nie tylko?) ważną rolę może odegrać uczestnictwo w różnego rodzaju grach towarzyskich, gdyż uczą one zdolności przewidywania, domyślności i refleksu, poza tym mogą dodatkowo uczyć zasad *fair play*⁷⁷.

Autor *Katolickiej etyki wychowawczej* zwraca również uwagę na problem wychowania dzieci do prawdomówności, które ma – niezależnie od ćwiczenia uczciwości – wyrabiać pamięć, uczyć poczucia rzeczywistości i realistycznego kształtowania wyobraźni⁷⁸. Ważnym elementem jest także wyrabianie w dziecku poczucia zaufania do starszych, tak aby mogło uczyć się od nich⁷⁹.

Istotne jest również, aby uczyć dziecko samodzielności działania. Tak ów aspekt wychowania ujął o. Woroniecki: „Nieraz po ogólnych wskazaniach [...] wypadnie się dyskretnie usunąć i być na to przygotowanym, że nabije on [wychowanek – M.N.] sobie niejednego guza i że nie wszystko mu się najlepiej uda. Chcieć wciąż się wtrącać w celu poprawienia błędów roztropności, które popełnia, mogłoby tej ostatniej więcej zaszkodzić, niż pomóc [...]”⁸⁰.

Ważnym elementem, który należy rozwijać w wychowankach, jest stałość decyzji i staranność. Jak zauważa polski dominikanin, są to elementy wolitywne, które w sposób istotny muszą współdziałać z intelektualnymi. Przy wpajaniu tego aspektu cnoty roztropności ogromną rolę pełni osobisty przykład wycho-

⁷⁶ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, cz. 1, s. 54.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Tamże, s. 55.

⁷⁹ Tamże, s. 56.

⁸⁰ Tamże.

wawcy⁸¹. Stąd bierze się postulat wpajania uczniowi nie tyle postawy bohaterstwa w odniesieniu do wielkich czynów, ile raczej bohaterstwa przejawiającego się w postawie solidności w życiu codziennym, która ma być widoczna w każdym, nawet najdrobniejszym czynie⁸². W stosunku do dzieci ma to się wyrażać na przykład w nauczaniu kaligrafii – o. Woroniecki ubolewa nad niskim poziomem owej umiejętności w Polsce⁸³.

Istotnym elementem wychowania do roztropności może być wychowanie religijne, które ma wyraz zarówno w przyzwyczajaniu dzieci do przestrzegania norm moralności chrześcijańskiej, jak i w ćwiczeniu się w nawiązywaniu osobistego kontaktu z Bogiem. Ma to pomagać w dążeniu do nieustannego nawrócenia i troski o prawe sumienie⁸⁴.

Ostatnią wskazówką dotyczącą wyrabiania cnoty roztropności jest postulat poznania samego siebie, aby móc dobrze sobą pokierować, należy poznać własne uwarunkowania, czyli właściwe sobie predyspozycje do zarówno dobrego, jak i do złego. Jedną z praktyk pomagających w realizacji owego celu jest praktyka rachunku sumienia⁸⁵.

Na koniec rozważań dotyczących dróg prowadzących do ukształtowania cnoty roztropności o. Woroniecki wskazuje na potrzebę pomocy o charakterze nadprzyrodzonym, jaką jest dar rady udzielany przez Ducha Świętego – ma on na celu ukazanie perspektyw, które są niejako zakryte przed naszymi oczami⁸⁶.

⁸¹ Tamże, s. 56–57.

⁸² Tamże, s. 57.

⁸³ Tamże, s. 58.

⁸⁴ Tamże, s. 59–61.

⁸⁵ Tamże, s. 64–65.

⁸⁶ Tamże, s. 65.

Zakończenie

Można domyslać się, że każda koncepcja działania posiada – wyrażone choćby nie wprost – założenia dotyczące celu własnych dążeń. Powyższa zasada z konieczności musi dotyczyć wszystkich teorii wychowania. Koncepcja „pedagogiki wieczystej” o. Jacka Woronieckiego jest interesującym wkładem w historię doktryn pedagogicznych (czy może raczej filozoficznych podstaw pedagogiki), ponieważ w niezwykle jasny sposób precyzuje cele procesu wychowania. Dodatkowym elementem budzącym zainteresowanie jest koncentracja wokół nauczania św. Tomasza z Akwinu, a w szczególności wokół jego koncepcji cnót, które zostały pojęte jako cel procesu wychowania⁸⁷.

Wydaje się jednak, że o. Woroniecki nie był literalnym tomistą, czyli dosłownym naśladowcą myśli Doktora Anielskiego. Był twórczym interpretatorem, co jednak nie oznacza automatycznej dyskredytacji jego dorobku. Gdzie można dostrzec aspekty owej kreatywności doktrynalnej? Spróbujmy wskazać kilka tropów.

Czytając rozważania dotyczące sposobów wychowania do roztropności, trudno oprzeć się wrażeniu, że autor *Katolickiej etyki wychowawczej* przykładą stosunkowo dużą wagę do elementów wolitywnych – może to zastanawiać, bo ostatecznie mamy do czynienia z cnotą intelektualną. Mniej zaś jest wskazówek dotyczących tego, jak należy ćwiczyć poznawczy wymiar roztropności – może poza postulatem uczestnictwa w różnego rodzaju grach, oraz wskazaniem, żeby wychowanek miał szansę uczyć się na własnych błędach (zapewne w roztropnych granicach). Zastanawiające jest również i to, że łacińskie słowo *docilitas* zostało przetłumaczone przez o. Woronieckiego jako ufnosć. Jednak czym innym jest postulat uczenia dzieci zdolności do przyjmowania rad od innych, a czym innym kształcenie postawy ufnosci wobec starszych. W pierwszej chwili różnica wydają się bardzo mała, ale to chyba tylko pozór.

Dodać należy, że wykład zapodmiotowanej w intelekcie cnoty roztropności (a przecież jest to „woźnica cnót”!) zajmuje stosunkowo niewiele miejsca w *Ka-*

⁸⁷ S. Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego...*, s. 43.

tolickiej etyce wychowawczej, bo tylko 53 strony⁸⁸. Dla porównania zapodmiotowana w woli sprawiedliwość (bez pokrewnych cnót religijności i pokuty) zajmuje 358 stron⁸⁹. Jest to prawie siedem razy więcej stron. Czy owa niezwykła dysproporcja między ilością stron poświęconych roztropności i sprawiedliwości nie świadczy o ukrytym woluntaryzmie? Zwróćmy uwagę na to, że cnoty najwyższe w hierarchii św. Tomasza – wiara, nadzieja i miłość (przy uwzględnieniu miłości bliźniego) – razem wzięte zajmują tylko 260 stron, a więc zaledwie około 70 procent ilości stron zajętych przez sprawiedliwość⁹⁰. U św. Tomasza w *Sumie teologicznej* mamy do czynienia z nieco inną sytuacją⁹¹.

Może budzić się podejrzenie, że rzeczywisty rozkład zainteresowań w przypadku o. Woronieckiego nieco odbiegał od deklarowanego tomizmu. Jeśli na dodatek przypomnimy fakt, że motywacja deontonomistyczna bierze w *Katolickiej etyce wychowawczej* górę nad eudajmonistyczną, to – kto wie – może w myśli o. Woronieckiego zaistniała przewaga myślenia augustyńsko-szkotystycznego nad tomistycznym. Ale nie da się wykluczyć, że jest to tylko powierzchowne wrażenie. Jeśli przedstawiona powyżej hipoteza „twórczego odstępstwa” nie jest słuszna, to i tak nie da się zanegować faktu, że o. Woroniecki był wybitną osobistością, której dorobek nie powinien być zapomniany.

⁸⁸ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, cz. 1, s. 14–66.

⁸⁹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, cz. 2, s. 69–426.

⁹⁰ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, cz. 1, s. 67–271; tenże, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, cz. 2, s. 12–68.

⁹¹ W *Sumie teologicznej* sprawiedliwości (bez uwzględnienia cnót pokrewnych) poświęcono niewiele ponad dwa razy więcej stron niż roztropności, zaś zagadnienie miłości zajmuje więcej miejsca niż temat sprawiedliwości. Za podstawę szacunków przyjąłem tzw. wydanie londyńskie, przy czym uwzględniłem wyłącznie sam tekst tłumaczenia bez przypisów oraz wstępów redaktorów i tłumaczy, zob. Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. XVI: *Miłość*, London 1967, s. 9–303; tenże, *Suma teologiczna*, t. XVII: *Roztropność*, London 1964, 17–135; tenże, *Suma teologiczna*, t. XVIII: *Sprawiedliwość*, London 1970, 11–258.

Bibliografia

- Gałkowski S., *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Rzeszów 1998.
- Gałkowski S., *Nowatorskie elementy „Katolickiej etyki wychowawczej” Jacka Woronieckiego OP*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin 2000.
- Gilson E., *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, tłum. S. Zalewski, Warszawa 1987.
- Kamińska W., *O poszukiwaniu idei „paedagogiae perennis” we współczesnym modelu edukacyjnym*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin 2000.
- Kempys M.J., *Rola cnót moralnych w dążeniu ku pełni człowieczeństwa w świetle pism o. Jacka Woronieckiego*, Kraków 2005.
- Niedziela M.L., *Jacek Woroniecki OP i jego troska o nową świadomość chrześcijaństwa w Polsce*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin 2000.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. I: *O Bogu*, tłum. P. Bełch OP, London 1975.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. IX: *Cel ostateczny czyli szczęście oraz uczynki ludzkie*, tłum. F.W. Bednarski OP, London 1963.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. XVI: *Miłość*, tłum. A. Głazewski, S. Bełch, London 1967.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. XVII: *Roztropność*, tłum. S. Bełch, London 1964.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. XVIII: *Sprawiedliwość*, tłum. F.W. Bednarski OP, London 1970.
- Wichrowicz C.J., *Wkład Jacka Woronieckiego OP w rozwój teologii moralnej w Polsce*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin 2000.
- Woroniecki J., *Chrześcijańskie wychowanie charakteru*, w: tenże, *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961.
- Woroniecki J., *„Paedagogia perennis” (św. Tomasz a pedagogika nowożytna)*, Lwów 1924.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I: *Etyka ogólna*, Lublin 1986.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II: *Etyka szczegółowa*, cz. 1, Lublin 1986.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II: *Etyka szczegółowa*, cz. 2, Lublin 1986.

Woroniecki J., *Myśli wybrane*, Lublin 2009.

Woroniecki J., *Nawyki czy sprawność*, w: tenże, *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961.

THE PAEDAGOGIA PERENNIS OF FATHER JACEK WORONIECKI

Summary

Father Jacek Woroniecki, O.P., was a great reformer of Polish Dominicans before Second World War. He was also the professor of moral theology and ethics, but he was also deeply involved in research concerning philosophical basis of pedagogy. He deeply criticized pedagogy of Modern Era, because that academic discipline had lost its philosophical and ethic foundations. Fr. Woroniecki postulated construction of a new pedagogy built on the basis of theory of virtues, described by St. Thomas Aquinas. The vision of Fr. Woroniecki doesn't exclude scientific effects of pedagogical and psychological research, but postulates creation of integral system based on ethics.

Translated by Marek Nowak OP

Ks. Dominik Lubiński

Instytut Teologiczny w Łodzi

INTEGRALNE WYCHOWANIE W NAUCZANIU J. RATZINGERA – BENEDYKTA XVI

Wstęp

Wychowanie to proces życiowy dotyczący każdego człowieka. Proces ten nie jest statyczny, ale narasta dynamicznie w miarę coraz większej humanizacji osoby. Cechuje go długotrwałość i planowość. Niedomagania współczesnych teorii pedagogicznych mają na pewno wiele przyczyn. Jednak główną z nich jest brak uświadomionej odpowiedzi na zasadnicze pytania: Co to znaczy wychowanie oraz kogo i po co (w jakim celu) wychowywać? Innymi słowy, brak współczesnym teoriom pedagogicznym koncepcji człowieka. Z powodu tego braku nie można też określić istoty i celu wychowania. Należy pamiętać, że wychowanie zawsze powinno stanowić kluczową kwestię antropologiczną. Współczesne ujęcia wychowania są fragmentaryczne, dlatego że nie liczą się z pełną rzeczywistością wychowawczą i redukują przez to cele wychowawcze.

Stan taki prowadzi do szukania i mnożenia coraz to nowszych technik wychowawczych, które stają się jałową praktyką, a nawet bywają szkodliwe. Warto w tym względzie przyrzeć się nauczaniu Kościoła, a w szczególności Benedykta XVI i odpowiedzieć na pytanie: Czym jest i na czym polega integralne wychowanie w nauczaniu Josepha Ratzingera – Benedykta XVI? Poglądy te bowiem

mogą stać się zacznym *pedagogiae perennis* dla ludzi odpowiedzialnych za kształt wychowania młodego pokolenia.

Aby udzielić odpowiedzi na te pytania zostaną omówione następujące zagadnienia:

- antropologiczno-teologiczny fundament i horyzont wychowania;
- wychowanie do dojrzałości ludzkiej; prawość sumienia;
- wychowanie do życia społecznego;
- wychowanie do wiary.

1. Antropologiczno-teologiczny fundament i horyzont wychowania

Wychowanie jest, najogólniej mówiąc, kontaktem, relacją pomiędzy dwoma osobami: wychowawcą i wychowankiem. Dlatego wychowanie zakłada zrozumienie, kim jest człowiek jako osoba. Pisze o tym Papież: „[...] żeby wychowywać, trzeba wiedzieć, kim jest osoba ludzka, znać jej naturę”¹. Wychowanie zatem zakłada właściwą wizję osoby ludzkiej jako istoty nie tylko cielesnej, lecz także przede wszystkim duchowej, posiadającej nieśmiertelną duszę stworzoną przez Boga i przeznaczoną do życia wiecznego. By dotrzeć do istoty wychowania należy dojść do rozumienia istoty człowieka i jego celu. Skoro człowieka jako osoby nie można zredukować do wymiaru tylko naturalnego i ujmować w aspekcie jedynie biologicznym, socjologicznym czy psychologicznym, to wychowanie wymaga spojrzenia globalnego i podejścia interdyscyplinarnego na zagadnienie celu i środków wychowania. Zdaniem Papieża: „[...] godność wychowania polega bowiem na dążeniu do prawdziwej doskonałości i szczęścia podopiecznych”². Działanie prawdziwie wychowawcze to takie, które będzie wspierało istotę ludz-

¹ Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate*, Kraków 2009, nr 6 (skrót CV).

² Benedykt XVI, *Wiara musi być naprawdę obecna w naszych uczelniach i szkołach*, przemówienie do profesorów i wychowawców na Katolickim Uniwersytecie Ameryki, Waszyngton, 17 kwietnia 2008, „L'Osservatore Romano” (dalej skrót do wersji polskiej czasopisma OsRom-Pol) 2008, R. 29, nr 5, s. 51.

ką we wzrastaniu w człowieczeństwie i pobudzało ją do osobowego sposobu życia, a więc do rozwoju.

Według Papieża, człowiek jest osobą, czyli istotą rozumną i wolną, obdarowaną sumieniem, która pomimo czasami błędnych wyborów, nadal pozostaje otwarta na prawdę³. Człowiek to podmiot samoświadomy, wolny, zdolny do poznania prawdy i górujący nad światem materialnym. Osoba posiada siebie, panuje sama nad sobą i przez to w sposób wolny kształtuje siebie, będąc transcendentną wobec innych stworzeń. Człowiek poznaje siebie, obiektywny ład i hierarchię wartości w świecie i w sposób wolny może dać siebie dla wspólnoty⁴. Istota ludzka jest relacyjna i społeczna, staje się podmiotem życia moralnego we wszelkich wymiarach, a poznając obiektywny charakter swoich działań, ich wartość moralną, potrafi je ocenić i ukierunkować na rozwój społeczności, w której się znajduje i sprzyjać umacnianiu ładu społecznego⁵.

Proces wychowania jednostki w różnych wymiarach życia powinien uwzględniać złożoność cielesno-duchową i moralną osoby, służyć zachowaniu ładu, dla którego zagrożeniem staje się brak rozeznania prawdy o naturze człowieka i społeczności, gdyż utrudnia pokojową koegzystencję ludzi i uniemożliwia realizację

³ Zob. Benedykt XVI, *Życie jest poszukiwaniem prawdy, dobra i piękna*, spotkanie z młodzieżą na nadbrzeżu Barangaroo, 17 lipca 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 9, s. 16. Por. także J. Ratzinger, *Europa Benedykta w kryzysie kultur*, tłum. W. Dzieża, Częstochowa 2005, s. 88.

⁴ Zob. Benedykt XVI, *Osoba ludzka sercem pokoju*, Rzym, 8 grudnia 2006, OsRomPol, 2007, R. 28, nr 2, s. 4. Por. także J. Ratzinger, *Bóg i świat. Wiarą i życie w dzisiejszych czasach*, Z kardynałem Josephem Ratzingerem – Benedyktem XVI rozmawia Peter Seewald, tłum. G. Sowiński, Kraków 2005, s. 74; tenże, *Człowiek – reprodukcja czy stworzenie? Teologiczne pytania dotyczące początku życia ludzkiego*, „Ethos” 1998, nr 4, s. 135.

⁵ Zob. Benedykt XVI, *Osoba ludzka w centrum porządku społecznego*, przemówienie do członków Papieskiej Akademii Nauk i Papieskiej Akademii Nauk Społecznych, Rzym, 21 listopada 2005, OsRomPol 2006, R. 27, nr 2, s. 50.

dobra wspólnego⁶. Człowiek jako podmiot i przedmiot humanizacji oraz wychowania powołany został do rozwoju w pełnym wymiarze swojego potencjału ludzkiego oraz spełnienia się w życiu zawodowym⁷. Dla Papieża zarówno natura ludzka, jak i natura stworzeń jest darem miłości i prawdy samego Boga. Benedykt XVI pisze: „Natura jest do naszej dyspozycji nie jako stos przypadkowo rozrzuconych odpadków, ale jako dar Stwórcy, który ustanowił jej wewnętrzne prawa, aby człowiek czerpał z nich odpowiednie wskazówki, by «ją uprawiać i doglądać» (por. Rdz 2, 15)»⁸. Ignorancja tego faktu w procesie wychowania grozi sytuacją, w której każdy człowiek mógłby dowolnie dysponować sobą i negować tę naturalną gramatykę moralną, która jest darem i pomocą w drodze do pełni życia w Chrystusie. Zatem godność człowieka została wpisana jako konstytutywna wartość w strukturę bytu człowieka.

Przy budowaniu koncepcji pedagogicznych warto pamiętać o tym, że naturę człowieka zranił grzech. Według Benedykta XVI, aby uzmysłwić sobie negatywne skutki grzechu nie można pominąć faktu, iż ma on wpływ przede wszystkim na podstawowe wspólnoty życia człowieka: rodzinę, narody, państwa. Zło jest zapodmiotowane kolektywnie, dlatego grzech głowy społeczności – Adama, przechodzi na podwładnych i daną społeczność (por. Ps 51, 7; 58, 4). Benedykt XVI pisze: „Mądrość Kościoła zawsze proponowała podtrzymywanie świadomości o grzechu pierwotnym także w interpretowaniu faktów społecznych i budowaniu społeczeństwa. Nieuwzględnianie tego, że człowiek ma naturę

⁶ Zob. Benedykt XVI, *Encyklika, która stała się znakiem sprzeciwu*, przemówienie do uczestników Kongresu z okazji 40-lecia encykliki Pawła VI *HV*, Rzym, 10 maja 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 6, s. 39; *Imieniem Boga może być tylko pokój i braterstwo*, przemówienie do uczestników pierwszego seminarium zorganizowanego przez Forum Katolicko-Muzułmańskie, Sydney, 6 listopada 2008, OsRomPol 2009, R. 30, nr 1, s. 42.

⁷ Zob. Benedykt XVI, *Osoba ludzka sercem pokoju*, s. 4–8.

⁸ CV 48. Według J. Ratzingera, to, co widzimy – natura – ma przesłanie moralne i nie wynika z reguł gry, lecz jest stworzeniem. Człowiek nie może nie uwzględnić tego ładu moralnego, obiektywnego, wpisanego w swoją naturę, na mocy aktu stwórczego i jego obrazu. Por. J. Ratzinger, *Wiara – prawda – tolerancja. Chryścijaństwo a religie świata*, tłum. R. Zajączkowski, Kielce 2004, s. 153.

zranioną, skłonną do zła, jest powodem wielkich błędów w dziedzinie wychowania, polityki, działalności społecznej i obyczajów”⁹. Grzech pierwszego człowieka określa cały los rodziny ludzkiej i w jakiejś mierze wpływa także na „stan winy społecznej”, rozbija jedność, zniewala oraz zaburza przeżywanie wspólnoty z drugim człowiekiem (por. Ps 39)¹⁰. Jednak dzieło odkupienia i zbawienia Jezusa przywraca człowiekowi utraconą wolności i dzięki miłości sprawia, iż staje się on zdolny do wyboru i czynienia dobra. Bóg w Jezusie nawiązuje dialog miłości z człowiekiem i dlatego człowiek, powierzając siebie Bogu, oddaje się w opiekę najlepszego Pedagoga, który sam jest „Drogą, Prawdą i Życiem” (J 14, 6).

Z tego względu każdy prawdziwy proces wychowania jest dialogiem o charakterze: „ja” – „ty”. W szczególności dla ludzi wierzących jest to dialog Boga z drugim człowiekiem. Wychowanie to spotkanie człowieka z „ty” wychowawcy po to, aby wychowanek mógł odnaleźć siebie, aby stał się indywidualnością i osobowością. Wychowanie jest więc wspólnym odkrywaniem wartości, dążeniem do ideałów i realizowaniem ich. Papież ujmuje wychowanie bardzo szeroko, to znaczy jako oddziaływanie zarówno zamierzone, świadome, jak i celowe. Jego zdaniem, w procesie wychowania bierze udział szereg czynników, takich jak: atmosfera wychowawcza, oddziaływanie środowiska wychowawczego, wpływ prezentowanych modeli i stylów życia, a nade wszystko wzorce osobowości, wrażliwość moralna, jaką prezentują poszczególni wychowawcy i otwartość na ich przyjęcie u wychowanków. Dlatego pedagog powinien brać pod uwagę te czynniki i towarzyszyć wychowankowi w jego rozwoju. O tej roli wychowawcy w procesie wychowania pisze już Ratzinger, gdy stwierdza: „[...] w wychowaniu nie można starać się wykonywać wszystkiego za wychowywanego; trzeba mieć dość pokory, by tylko towarzyszyć indywidualności i pozwolić jej dojrzewać”¹¹.

⁹ CV 34.

¹⁰ Zob. Orędzie końcowe Synodu Biskupów do Ludu Bożego, *Słowo Boże w historii*, Rzym, 24 października 2008, OsRomPol 2009, R. 30, nr 1, s. 30.

¹¹ J. Ratzinger, *Problem struktury i zadań synodu biskupów*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka*, Poznań–Warszawa 1990, s. 61.

Konkludując powyższe analizy, należy stwierdzić, że Papież opowiada się za realistycznym ujęciem wychowania. Chodzi o takie wychowanie, które jest częścią życia indywidualnego i społecznego, rozgrywającego się w określonych warunkach historycznych i kulturowych. Realistyczne ujęcie wychowania nosi znamiona integralności i otwartości, pozostaje procesem nie zamkniętym i nigdy ostatecznym. Domaga się przede wszystkim uznania transcendentnego wymiaru człowieka i jego związku z Bogiem, bez pomijania oczywiście innych relacji.

2. Wychowanie do dojrzałości ludzkiej. Prawość sumienia

Wychowanie jest kompleksem zintegrowanych ze sobą celów, dającym opis w pełni dojrzałej osobowości i ludzkiej. Kluczowy aspekt wychowania do dojrzałości ludzkiej i kształtowania postaw moralnych stanowi, oprócz rozwoju fizyczno-emocjonalnego, formowanie prawego sumienia.

Papież zauważa, że sumienie jest wspólną wiedzą – *con-scientia*¹². O istnieniu sumienia świadczy to, że człowiek może słuchać głosu swojego bytu i jest otwarty na Boga. W strukturze ludzkiego bytu są zapisane uniwersalne wartości, które człowiek może poznać, dlatego należy kształtować i rozwijać w nim umiejętność słuchania tego wewnętrznego głosu wartości. Wychowanie i wpływ środowiska społecznego wspomagają kształtowanie sumienia, ale mogą stanowić dla niego również zagrożenie, czego wyrazem jest błędne sumienie lub sumienie skrupulatne. Skoro sumienie stanowi praktyczną dyrektywę postępowania godnego człowieka, to pod wpływem niekorzystnych czynników wychowawczych może ulec wypaczeniu. Papież podkreśla, że: „Kształtowanie sumienia prawdziwego, bo opartego na prawdzie, i prawego, bo gotowego słuchać konsekwentnie jej nakazów, wystrzegając się zdrad i kompromisów, to dzisiaj zadanie trudne i de-

¹² Benedykt XVI, *Spotkanie Benedykta XVI z duchowieństwem diecezji Belluno – Feltre i Treviso*, Auronzo di Cadore, 24 lipca 2007, OsRomPol 2007, R. 28, nr 10–11, s. 36.

likatne, ale nieodzwonne”¹³. Sumienie w sensie integralnym odgrywa podwójną rolę, negatywną – wskazuje na zło oraz pozytywną – skłania do dobrego. Ma ono także charakter dialogowy, dlatego istotne i nieodzwonne znaczenie w jego kształtowaniu ma czynnik religijny. Proces formowania sumienia odbywa się także dzięki modlitwemu dialogowi człowieka z Bogiem.

Papież proponuje, by wychowanie dojrzałego sumienia moralnego, to znaczy odpowiedzialnego na wezwania prawdy, oprzeć na wolności człowieka oraz relacji z Bogiem. Warto w tym miejscu zacytować Benedykta XVI: „Jednak wychowanie nie jest tylko dziełem wychowawców: jest to relacja między osobami, w której, w miarę dorastania, coraz większą rolę odgrywa wolność i odpowiedzialność wychowanków”¹⁴. Nie jest to formowanie sumienia w bojaźni, choć nie lekceważące dramatu wyboru człowieka, oraz w niebezpieczeństwie niewolniczego posłuchu dla wymogów prawa, ale w zawierzeniu Jego miłości. Nie sposób nie zacytować Papieża, który precyzuje powyższe analizy dotyczące ufności Bożej miłości: „Człowiek, który potrafi bezgranicznie zawierzyć siebie i swoje życie Bogu, zyskuje wewnętrzny ład i pokój ducha”¹⁵.

Sumienie jest przestrzenią obcowania człowieka z głosem prawdy i wyrazem godności. Cały mechanizm sumienia moralnego polega na rozpoznaniu i opowiedzeniu się za prawdą, poprzez którą wyraża się miłość, potwierdzając tym samym wybór w praktykowaniu cnót chrześcijańskich. Chodzi o to, by działając

¹³ Benedykt XVI, *Życie jest pierwszym dobrem, jakie otrzymujemy od Boga, i podstawą wszystkich innych*, przemówienie do uczestników zgromadzenia plenarnego papieskiej Akademii „Pro Vita”, Rzym, 24 lutego 2007, OsRomPol 2007, R. 28, nr 5, s. 45. Zob. tenże, *Spotkanie Benedykta XVI z duchowieństwem diecezji Belluno – Feltre i Treviso*, s. 36.

¹⁴ Benedykt XVI, *Wychowanie do dobra jest możliwe*, przemówienie z okazji przekazania diecezji rzymskiej *Listu o pilnej potrzebie wychowania*, Rzym, 23 lutego 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 4, s. 36.

¹⁵ Benedykt XVI, *Psalm 131 – Dziecięta ufność Bogu*, AG, Rzym, 10 sierpnia 2005, OsRomPol 2005, R. 26, nr 11–12, s. 31. Kiedy człowiek doświadczy osobistego spotkania z Bogiem w Chrystusie to chce odpowiedzieć na tą miłość i dlatego zachowuje prawo. W tym duchu kształtują się wypowiedzi J. Ratzingera: *Kościół wspólnotą*, tłum. W. Życkiński, Lublin 1993, s. 107, 108; *Sumienie w dziejach*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka...*, s. 216; *Wolność i więzy w Kościele*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka...*, s. 240; VS 63, s. 240.

zgodnie z sumieniem odpowiadać na uniwersalne wezwanie moralne i postępować wedle uczciwości i prawdy, która otwiera człowieka na wspólnotę i sprzyja wychowaniu.

Zdaniem Benedykta XVI, spójność działania człowieka wedle dobrze ukształtowanego sumienia, to fakt kluczowy dla wychowującego i wychowanego. Pragnienie kształtowania sumienia nie idącego na kompromisy i niezdolnego do zdrady, jest nie tylko indywidualną potrzebą, lecz także wymaga zachęty do wspólnego formowania sumienia wszystkich ludzi dobrej woli. Kształtowanie sumienia towarzyszącego owej przestrzeni do możliwości bycia człowiekiem oraz życia zawodowego nadaje człowiekowi ludzki wymiar¹⁶.

By zaradzić stłumieniu sumienia – zdaniem Benedykta XVI – oznaczającego *de facto* kryzys cywilizacji i koncepcji wychowawczych, należy uświadomić wszystkim ludziom dobrej woli odpowiedzialnym za kształtowanie wychowania młodego pokolenia wartość naturalnego prawa moralnego i jego wymogów. W tym kontekście Papież pisze: „Gdyby na skutek dramatycznego stłumienia sumienia zbiorowego sceptycyzm i relatywizm etyczny unicestwiły podstawowe zasady naturalnego prawa moralnego, również podstawy ładu demokratycznego zostałyby poważnie naruszone”¹⁷.

Niewątpliwie, naturalnym miejscem kształtowania sumienia jest rodzina, w której rodzice od najmłodszych lat pomagają dziecku szukać prawdy, a dzięki miłości przyczyniają się do właściwych ocen i wyborów moralnych oraz dzielenia się dobrem swoich dzieci. W równym stopniu dotyczy to także szkoły, w której oprócz przekazu gruntownej i wszechstronnej wiedzy dokonuje się wychowanie

¹⁶ Zob. Benedykt XVI, *Potrzebny jest umiar i solidarność, aby zwalczyć ubóstwo*, s. 41. Ta spójność działania człowieka wynika z przyłgnięcia do objawiającej się obiektywnej prawdy i pójścia za nią w swoich decyzjach. Por. J. Ratzinger, *Wolność i wyzwolenie*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka...*, s. 294.

¹⁷ Benedykt XVI, *Niezbywalna wartość naturalnego prawa moralnego*, przemówienie do uczestników sesji plenarnej Międzynarodowej Komisji Teologicznej, Rzym, 5 października 2007, *OsRomPol* 2007, R. 28, nr 12, s. 19. Zob. także J. Ratzinger, *Problem struktury i zadań synodu biskupów*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka...*, s. 60.

do życia według wartości. Papież zauważa: „Z ufnością chrześcijańscy wychowawcy mogą wyzwalać młodzież z ograniczeń pozytywizmu i pobudzać ich wrażliwość na prawdę, Boga i Jego dobroć. W ten sposób pomожecie także kształtować jej sumienie, które – gdy jest wzbogacone przez wiarę – otwiera pewną drogę do wewnętrznego pokoju i szacunku dla innych”¹⁸.

Zdaniem Benedykta XVI, Kościół powinien pomagać człowiekowi rozwijać się do pełni życia, kształtować umiejętność słuchania głosu Boga i Jego prawa oraz odkrywać wewnętrzne przesłanie moralne stworzenia i ładu w nim zawartego, którego zachowywanie prowadzi do pokoju¹⁹. To posłuszeństwo „głosowi ziemi”, głosowi ludzkiej natury i bytu opierającego się pokusom sytuacjonizmu moralnego jest warunkiem zgody oraz harmonii panującej pomiędzy tym, co obiektywnie dobre a działaniami człowieka. Tę myśl znajdujemy w słowach Ratzingera, który pisze: „Prawdziwie zbawcza działalność Kościoła [...], polega na tym, aby niósł on światu prawdę, że Bóg istnieje, zna nas, jest Tym, kim jest Jezus Chrystus i w Nim, Jezusie, objawia nam drogę. Tylko wtedy pojawia się również sumienie i ludzka zdolność przyjęcia prawdy, przez którą człowiek pozostaje w bezpośrednim kontakcie z Bogiem i staje się kimś większym niż wszelkie możliwe systemy świata”²⁰.

To zadanie dla całego Kościoła, by przywrócił wszystkim wychowującym się w duchu chrześcijańskim wygasły posłuch dla Słowa Bożego, które oczyszcza oraz wyostreza jasne widzenie spraw ludzkich i Bożych. Poprzez sumienie i kon-

¹⁸ Benedykt XVI, *Wiara musi być naprawdę obecna w naszych uczelniach i szkołach*, dz. cyt., s. 50. Por. także Jan Paweł II, *Poszanowanie sumienia każdego człowieka warunkiem pokoju*, orędzie, Rzym, 8 grudnia 1990, w: *Orędzia Jana Pawła II*, Kraków 1998, t. 1, s. 114–125 (dalej skrót OJP).

¹⁹ Zob. Benedykt XVI, *Jezus, widząc tłumy, litował się nad nimi*, Rzym, 29 września 2005, OsRomPol 2006, R. 27, nr 3, s. 21. Zob. J. Ratzinger: *Europa – dziedzictwo zobowiązujące chrześcijan*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka...*, s. 269; *Zadanie religii wobec współczesnego kryzysu pokoju i sprawiedliwości*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka...*, s. 315; *Bóg i świat. Wiara i życie w dzisiejszych czasach*, dz. cyt., s. 389. Więcej na temat owocu ładu moralnego, którym jest pokój społeczny w nauczaniu Kościoła, zob. KDK 16; FC 19; VS 85.

²⁰ J. Ratzinger, *Tajemnica Jezusa Chrystusa*, tłum. J. Płoska, Kielce 1994, s. 123.

sekwentne wybory dobra dokonuje się odnowa społeczna. Papież podkreśla: „Na tym polega chrześcijańska odnowa społeczna oparta na przemianie sumienia, na wychowaniu moralnym i modlitwie: owszem, bo modlitwa daje siłę do wiary i walki o dobro, także wtedy, kiedy po ludzku mogłoby się odczuwać zniechęcenie i rezygnację”²¹. Jasne, konkretne i zrozumiałe głoszenie Słowa Bożego powinno się łączyć z cierpliwym kształtowaniem sumienia każdego człowieka w duchu wolności i prowadzaniem go ku Prawdzie i Miłości w Chrystusie. Papież, podkreślając wartość modlitwy w formacji sumienia wyjaśnia: „Bez modlitwy ludzkie «ja» zamyka się w sobie, a sumieniu, które powinno być echem głosu Bożego, grozi, że będzie jedynie odzwierciedlało «ja», tak, że w konsekwencji wewnętrzny dialog stanie się monologiem, dając mnóstwo możliwości samousprawiedliwienia”²².

3. Wychowanie do życia społecznego

Człowiek jako byt stworzony jest powołany do życia we wspólnocie. Połączony od naturalnej wspólnoty rodzinnej, szkolnej i społecznej wzrasta on w środowisku ludzi i uczestniczy w kształtowaniu dobra wspólnego społeczności. Proces socjalizacji w wychowaniu zakłada odpowiedzialność za losy członków tej wspólnoty oraz wyraża się w przestrzeganiu ustanowionych przez nią praw.

Wychowanie do życia społecznego dokonuje się poprzez zachowanie swojej przestrzeni wolności społecznej oraz respektowanie praw innych osób, a więc zachowanie elementarnej sprawiedliwości. Ten podstawowy konsens jest dla Benedykta XVI priorytetem zachowania ładu moralnego pozwalającego osiągnąć pokój społeczny. Powyższy obowiązek wynika z prawa naturalnego, a więc z naturalnego prawa moralnego i z Objawienia Bożego. Prawo naturalne jest

²¹ Benedykt XVI, *Maryja jest gwiazdą Nadziei na morzu życia*, Santa Maria di Leuca, 14 czerwca 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 7–8, s. 7.

²² Benedykt XVI, *Nie ma nadziei bez modlitwy*, Rzym, 6 lutego 2008, OsRomPol 2008, R. 29, s. 25.

rękojmią życia oraz udziału w wolności. Oddawanie drugiej osobie dobra proporcjonalnie do jej zasług staje się zasadą i probierzem uczestnictwa człowieka w prawdzie oraz odpowiedzialnej wolności za dobro wspólne. „Anarchia – pisze Ratzinger – nie przystoi człowiekowi albowiem nie został on ustawiony w jakiejś izolacji, ale w konkretnych powiązaniach”²³. Autentyczne wychowanie do życia społecznego jest wychowaniem w wolności do urzeczywistniania wartości: służby, komunikatywności bez izolacjonizmu, odbudowania relacji podstawowych wśród ludzi, wzięcia odpowiedzialności za daną nam przestrzeń wolności bez opozycji do m.in. instytucji państwowych, religijnych czy społecznych. Prawdziwa bowiem wolność oparta na prawdzie, to znaczy na uznaniu swojego miejsca w społeczeństwie, poręcza właściwe wychowanie moralne i promocję wartości, takich jak: sprawiedliwość, równe prawo dla wszystkich, bez samowoli jednostek lub grup społecznych. Pisze o tym Ratzinger, gdy zauważa: „[...] aktem podstawowym dla rozwoju i przetrwania sprawiedliwych społeczeństw jest wychowanie moralne, dzięki któremu człowiek uczy się swojej wolności”²⁴. Wzrost wolności musi być wzrostem odpowiedzialności, by nie powiększać w nieskończoność praw indywidualnych.

Koniecznym warunkiem wychowania do uczestnictwa w życiu społecznym jest prawda w sensie ontologicznym, jeśli chodzi o byt osobowy i społeczny, oraz w sensie moralnym realizowanie praw i obowiązków człowieka. Bez prawdy życie społeczne ulega zniszczeniu, a budowanie odniesień społecznych na kłamstwie i egoizmie staje się poszukiwaniem „pustej” – choćby sprawnej instytucjonalnie

²³ J. Ratzinger, *Wolność i wyzwolenie*, dz. cyt., s. 292. Człowiek jako osoba ma potencjał rozwoju indywidualny i społeczny, który wyznacza jego natura. Por. także: CV 48; Benedykt XVI, *Jesteście świadkami nadziei dla innych*, spotkanie z młodzieżą ze wspólnoty terapeutycznej przy Uniwersytecie Notre Dame w Australii, 18 lipca 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 9, s. 20–21.

²⁴ J. Ratzinger, *O niezbywalności chrześcijaństwa we współczesnym świecie*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka...*, s. 255.

– wolności²⁵. W pewnych środowiskach zajmujących się teorią pedagogiki samo mówienie o prawdzie jest uznawane za kontrowersyjne i staje się przyczyną podziałów. Poszukiwanie prawdy pozostawia się sferze indywidualnej człowieka, natomiast domaganie się obiektywnych kryteriów kształtowania klimatu wychowania staje się w niektórych kręgach anachronizmem. W miejsce prawdy zostaje wyrażony pogląd, że przyznanie jednakowej wartości wszystkim podmiotom i czynnikom wychowawczym, bez różnic i stopniowania jest gwarantem ludzkiej wolności. Ta postawa relatywizmu wskazuje na zły cel wolności, ponieważ prawda, według Benedykta XVI, wyznacza przestrzeń wolności i jej granice w środowisku wychowawczym i społecznym²⁶.

Innym warunkiem odpowiedzialnego wychowania do uczestnictwa w życiu społecznym jest wolność. Z jednej strony, w naszej konkretnej rzeczywistości niezłomne staje się pragnienie wolności, a z drugiej, widać wyraźnie niewydolność instytucji odpowiedzialnych za wychowanie ku wartościom. Warto pamiętać, że ludzka wolność jest zawsze wolnością dzieloną z innymi, a wolność społeczna jest nie tylko sumą wolności indywidualnych, lecz ją przewyższa. Staje się wspólnotą wolności, która jest zharmonizowana i uporządkowana przez wymogi prawdy o rzeczywistości oraz przez fakt, że człowiek posiada prawa i jest suwerennym bytem.

Fundamentalną rolę w procesie wychowania do życia społecznego odgrywa rodzina, czyli podstawowa wspólnota w życiu człowieka. Z racji naturalnej więzi między rodzicami i dziećmi, atmosfery miłości i bezpieczeństwa jest najlepszym miejscem zapewnienia harmonijnego i integralnego rozwoju człowieka. Jako instytucja pośrednicząca między jednostką a społeczeństwem jest nadzieją dla społeczeństwa, narodu i świata. Staje się pierwszą wychowawczynią człowieka do wspólnoty życia i pokoju. Stanowi pierwsze miejsce humanizacji osoby, a przez

²⁵ Zob. Benedykt XVI, *Św. Maksym Wyznawca*, AG, Rzym, 25 czerwca 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 9, s. 51.

²⁶ Zob. Benedykt XVI, *Życie jest poszukiwaniem prawdy, dobra i piękna...*, s. 15. Por. także J. Ratzinger: *Europa Benedykta w kryzysie kultur...*, s. 83; *Prawda, wartości, władza. Kiedy społeczeństwo można uznać za pluralistyczne*, tłum. G. Sowiński, Kraków 1999, s. 64.

to społeczeństwa²⁷. Dzięki niej dziecko uczy się wchodzić w relacje osobowe, w życie we wspólnocie. Staje się wrażliwe na drugą osobę, kształtuje w sobie postawę szacunku dla odrębności drugiego człowieka i prowadzenia z nim dialogu, który najsilniej podtrzymuje więzy międzyosobowe. W tej przestrzeni odbywa się wychowanie do pracy, w której dokonuje się nie tylko proces dojrzewania osoby, lecz także kształtują się w człowieku cnoty obywatelskie i społeczne.

U podstaw rodziny znajduje się sakrament małżeństwa, który gwarantuje ład podstawowych wartości duchowych, konsekruje rodziców do uczestnictwa we władzy i miłości Dobrego Pasterza oraz do realizacji ich powołania życiowego, jakim jest wychowanie dzieci. Papież pisze: „Chrześcijańska rodzina ma świadomość, że dzieci są darem i objęte są planem Boga. Nie może ona [rodzina] traktować ich zatem jako swojej własności, lecz poprzez służenie zamysłowi Boga, ma wychowywać je do większej wolności, polegającej właśnie na powiedzeniu Bogu «tak» i wypełnianiu Jego woli”²⁸. Skoro w takiej rodzinie przychodzi na świat Chrystus, Zbawiciel Świata, więc rodzina jako instytucja ma także charakter pierwszorzędny i niepodważalny (por. Łk 2, 40).

Wychowawcze zadanie rodziców zostaje utożsamione z misją ewangelizacyjną i profetyczną. Społeczny wymiar rodziny przedłuża się poprzez otwarcie

²⁷ Zob. SeS 25; CV 44. Zob. także Benedykt XVI, *Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę*, przemówienie do uczestników sesji plenarnej Papieskiej Rady ds. Rodziny, Rzym, 13 maja 2006, OsRomPol 2006, R. 27, nr 8, s. 17; *Przekazywanie wiary nowym pokoleniom jest odpowiedzią na kryzys wychowawczy*, przemówienie do Zgromadzenia Ogólnego Konferencji Episkopatu Włoch, Rzym, 29 maja 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 7–8, s. 14; *Przyjrzyjcie się waszemu życiu w świetle miłości Ojca*, modlitwa maryjna z Papieżem, Rzym, 8 marca 2009, OsRomPol 2009, R. 30, nr 5, s. 57; *Umacniajcie swoją apostołską solidarność*, spotkanie z Konferencją Episkopatu Kamerunu, Juande, 18 marca 2009, OsRomPol 2009, R. 30, nr 5, s. 25; *Misja wymaga działania ramię w ramię*, Amman, 10 maja 2009, OsRomPol 2009, R. 30, nr 7–8, s. 17. Zachowywanie ładu moralnego w rodzinie i wychowanie do wartości wynika z uczestnictwa małżonków w miłosnym dziele stwórczym Boga, zob. KDK 52; FC 36.

²⁸ Benedykt XVI, *Dobra rodzina jest najlepszą szkołą życia*, modlitwa maryjna z Papieżem, Rzym, 27 grudnia 2009, OsRomPol 2010, R. 31, nr 2, s. 59. Por. tenże, *Rodzina niezastąpionym dobrem dla narodów*, Walencja, 8 lipca 2006, OsRomPol 2006, R. 27, nr 9–10, s. 14. Por. także FC 39.

na wspólnotę Kościoła. W efekcie życie rodziny staje się świecką liturgią życia codziennego oraz właściwą drogą wiodącą do świętości i przyjęcia prawa krzyża. Małżeństwo tworzy rodzinę i ustanwia domowy kościół. Rodzice dzięki uświęceniu w tym sakramencie są powołani do angażowania się w wychowanie dzieci poprzez katechezę i przykład małżeńskiej miłości. Dokonuje się wówczas socjalizacja wiary, która tworzy wspólnotę życia. Papież stwierdza: „Podstawowym prawem i obowiązkiem rodziców jest wychowanie dzieci w wierze oraz w duchu wartości uszlachetniających ludzkie istnienie”²⁹.

Rodzina także wychowuje dzieci do dojrzałej miłości. Wiąże się to z rozumieniem przez rodziców darów Bożych i jego troski o życie we wszelkich wymiarach ludzkiej egzystencji. Dbałość o właściwe wychowanie w tej materii wyraża się w stosownym pomaganiu dzieciom w zapoznawaniu się z wartością własnej płciowości i seksualności oraz darem czystości. To wymaga od rodziców konkretnej formacji z integralną antropologią oraz własnym świadectwem życia. Takie wychowanie dzieci zakłada także zaangażowanie się rodziców w wybór właściwej drogi życiowej potomków: powołanie do małżeństwa lub dziewictwa konsekrowanego dla Królestwa Bożego.

Szczególne znaczenie w wychowaniu do doskonałości indywidualnej i życia społecznego odgrywa szkoła. Zajmuje się nie tylko dostarczaniem wiedzy, lecz także aktywnie uczestniczy w procesie wychowania ku przeżywaniu wartości. Są one bowiem doskonałym środkiem kształcenia pokoleń, podnoszenia godności ludzkiej oraz przygotowywaniem do życia w społeczeństwie. Ponieważ tempo przemian jest wielkie i dorosły człowiek z trudem nadąża za rozwojem technicyzacji życia i urbanizacją, to sytuacja taka zmusza go do wydłużania okresu kształcenia, a tym samym procesu wychowania.

²⁹ Benedykt XVI, *Obrona rodziny jest obroną dobra osoby i społeczeństwa*, rozważanie przed modlitwą *Anioł Pański*, Rzym, 30 grudnia 2007, OsRomPol 2008, R. 29, nr 2, s. 21. Zob. tenże, *Rodzina chrześcijańska wspólnotą wychowania i wiary*, przemówienie do uczestników Kongresu Diecezji Rzymskiej, Rzym, 6 czerwca 2005, OsRomPol 2005, R. 26, nr 9, s. 32.

Zdaniem Benedykta XVI, rozciąga się w czasie okres wchodzenia w wiek dorosły, co uniemożliwia młodemu szybszą integrację ze społeczeństwem dorosłych. Zjawisko mondializacji, zastosowanie nowych technologii informacji, upowszechnienie informatyki oraz szybkość, z jaką rozprzestrzeniają się wiadomości wymaga dalekosiężnego przygotowania, praktyki szkolnej i wychowawczej. Szkoła staje się niejako przedłużeniem rodziny w procesie wychowawczym, gdyż uczy szacunku do człowieka. Dlatego w dużym tempie rozwija się szkolnictwo przygotowujące do życia zawodowego oraz pełnienia ról we współczesnym społeczeństwie. Dzięki niemu wiele osób uzyskało awans osobisty i społeczny. Przekaz wiedzy staje się dominujący w dzisiejszym społeczeństwie, ale nie wystarczający. Szkoła – także wyższa – powinna pomagać w poszukiwaniu sensu życia i rozumieniu prawdziwej wolności. Pełni zatem odpowiedzialną rolę w tworzeniu warunków rozwoju wszystkich wymiarów człowieka.

W szczególności ważną rolę w uspołecznieniu wychowanków odgrywa szkoła katolicka, która w wielu krajach cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem rodziców i młodzieży ze względu na profesjonalne przygotowanie dydaktyczne, dobrą atmosferę dla kształcenia i wychowania, walory pedagogiczne oraz większą dyscyplinę w realizacji celów oświatowych. Papież dostrzega znaczenie obecności Kościoła w szkole: „[...] obecność Kościoła również w szkole jest bardzo ważna, ponieważ wychowanie, które nie jest wychowaniem z Bogiem i w obecności Boga, wychowanie, które nie przekazuje wielkich wartości etycznych, które Chrystus oświecił swoim światłem, nie jest wychowaniem”³⁰.

Do zadań szkół katolickich należy zapoznavanie uczniów nie tylko z różnymi rodzajami wiedzy, lecz także bycie ośrodkiem kultury i wychowania. Szkoły katolickie nie mogą zapomnieć o swojej tożsamości, w której istotną rolę odrywa szeroko rozumiana pedagogika chrześcijańska. Ubogacająca synteza wiary, życia oraz kultury staje się istotnym powołaniem szkoły i wpisuje się w wielką pedagogię Chrystusa jako nauczyciela. Prezentowana w tej pedagogice nauka

³⁰ Benedykt XVI, *Spotkanie Benedykta XVI z duchowieństwem diecezji rzymskiej*, Rzym, 7 lutego 2008, OsRomPol 2007, R. 28, nr 3, s. 49.

o osobie, jej wychowaniu w myśl humanizmu integralnego, stara się być holistyczna. Oznacza to, że ma odpowiadać na potrzeby osoby nie tyle w kwestii jej doczesności i wymiernych elementów, ile stanowić jej zespolenie ze światem duchowym i religijnym. Papież wyraźnie to podkreśla: „Pojęcie «edukacja» nie odnosi się tylko do oświaty lub kształcenia zawodowego, ważnych czynników rozwoju, ale do pełnej formacji osoby. W związku z tym trzeba podkreślić aspekt problematyczny: żeby wychowywać, trzeba wiedzieć, kim jest osoba ludzka, znać jej naturę”³¹. Dlatego oprócz horyzontalnych wartości, wychowanie i przekaz wiedzy powinien uwzględniać otwarcie na wartości transcendentne, które wynikają z wiary w osobę Jezusa Chrystusa, Pana i Mistrza. Rola takiej szkoły jest bardzo istotna dla społeczeństwa obywatelskiego, ponieważ formuje osoby dojrzałe, do pełni człowieczeństwa i kompetentne dla dobra społeczeństwa i państwa.

W opinii Papieża w szkole nie tylko odbywa się przekaz wiedzy, lecz także kształtuje się charakter oraz umiłowanie prawdy. Mimo iż obecnie edukację bywa najczęściej rozumiana jako przekazywanie wiedzy naukowej – dotyczy to nauk empirycznych – to jednak nie może w niej zabraknąć kształtowania postaw moralnych oraz wychowania charakteru. Rozwój nauki i szkolnictwa powinien być połączony z umacnianiem etosu pracowitości, uczciwości oraz wychowania ku wartościom, co przynosi w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym nieocenione pozytywne skutki.

Takie szkolnictwo, według Benedykta XVI, daje gwarancję wolności i dojrzenia młodzieży pod względem kulturalnym i duchowym. Wychowanie młodego pokolenia to nie tylko dostarczanie mu szerokiej wiedzy, by stał się jej kolekcjonerem, czy wyuczenie zawodu, lecz szkolnictwo rozumiane integralnie, które ma stać się narzędziem do rozwinięcia pełni człowieczeństwa, kształtowa-

³¹ CV 61. Zob. także Benedykt XVI, *Kapłani muszą być przygotowani do dialogu ze współczesnymi kulturami*, przemówienie do uczestników zgromadzenia plenarnego Kongregacji Edukacji Katolickiej, Rzym, 21 stycznia 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 3, s. 28; *Osoba ludzka i dobro wspólne w centrum zarządzania sprawami publicznymi*, przemówienie do władz regionu Lacjum, miasta i prowincji Rzymu, Rzym, 14 stycznia 2010, OsRomPol 2010, R. 31, nr 3–4, s. 12.

nia pokolenia gotowego i zdolnego wziąć odpowiedzialność za dobro wspólne. Papież wyraźnie powyższą tezę potwierdza, stwierdzając: „Nigdy nie wystarczy wykształcenie zawodowe bez formacji serca, a serce nie może się uformować bez obecności Boga, będącej co najmniej wyzwaniem”³². Ponieważ więzi rodzinne są osłabione w wyniku różnych czynników zawodowych i społecznych warto, aby szkoła jeszcze ściślej współpracowała z rodzicami i innymi podmiotami, np. Kościołem w misji edukacyjnej i wychowawczej. Papież ma na myśli głównie wspomaganie rodziców w misji wychowawczej oraz uświadomienie sobie przez nich powagi misji rodzicielskiej i wychowawczej. To wymaga otwarcia i dialogu państwa i Kościoła oraz innych podmiotów odpowiedzialnych za wychowanie³³.

4. Wychowanie do wiary

Poszukiwanie integralnego i realistycznego ujęcia wychowania wynika z potrzeby uwzględniania religijnego wymiaru człowieka, wychowania go do wiary w Jezusa Chrystusa i w konsekwencji do dojrzałości moralnej. Chodzi o to, aby za pomocą doświadczenia uwarząliwić człowieka na rzeczywistość, która nadaje mu sens, a jest nim osobowy Bóg Jezus Chrystus. W nauczaniu Ratzingera – Benedykta XVI widać wyraźnie teologiczną refleksję nad wychowaniem. To znaczy, że wychowanie do wiary odgrywa kluczową rolę w całej formacji człowieka. Z doświadczenia wiary bierze się rozwój życia moralnego i postaw życiowych. Pedagogia Papieża nie może być inna niż chrześcijańska, dlatego rozwija się w ramach teologii rzeczywistości ziemskich, bogatego dziedzictwa Ojców Kościoła

³² Benedykt XVI, *Spotkanie Benedykta XVI z duchowieństwem diecezji rzymskiej...*, s. 49. Nauczanie Kościoła kładzie akcent zarówno na przekaz wiedzy, jak i rozwój moralny. Por. także Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, Rzym, 28 października 1965, w: *Sobór Watykański II, Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Poznań 1968, nr 6.

³³ Zob. Benedykt XVI, *Cyprian*, AG, Rzym, 6 czerwca 2007, OsRomPol 2007, R. 28, nr 7–8, s. 45. W celu wychowania młodego pokolenia należy dążyć do współdziałania wielu podmiotów. Zob. także FC 40.

i Tradycji. Jest niejako teologią wychowania, która otwiera się także na dialog multidyscyplinarny.

Rodzina jest podstawową wspólnotą odpowiedzialną za wychowanie religijne dziecka. Wiara w Chrystusa ma charakter pedagogiczny i zarazem wychowawczy. W chrześcijaństwie, podobnie jak w procesie wychowania, obserwujemy dążenie do osiągania coraz to wyższych poziomów doskonałości, aż po osiągnięcie pełni bytowania – celu ostatecznego, jakim jest „nowy człowiek” w Chrystusie. Miarą człowieka jest bowiem osoba Jezusa Chrystusa. Z tego względu wartości ewangeliczne i jednocześnie uniwersalne stają się celami wychowania. Ciężenie ku absolutowi to podstawowe dążenie człowieka, dlatego dzięki modlitwie człowiek odpowiada na wezwanie Boga przez to interioryzuje przeżycie spotkania z Nim.

Otwarcie się w procesie wychowania na Boga nie jest czymś, co alienuje lub zniewala człowieka. Przeciwnie, jest wyrazem świadomości liczącej się z faktem, że człowiek to istota religijna, dlatego w procesie wychowania do wiary ważną rolę odgrywa indywidualne słuchanie Słowa Bożego, umacnianie swojego życia duchowego sakramentami oraz uczestnictwo w życiu Kościoła. Chodzi o to, aby naturalne podstawy wychowania (wychowanie do wartości) dzięki łasce zostały udoskonalone przez dokonującą się w duchu wartości Ewangelii formację sumienia i uwrażliwienia na dobro indywidualne i społeczne. O tym pisze Papież, gdy stwierdza: „Dziś właśnie widzimy, że kształtowanie osobowości potraktowanej integralnie, wychowanie do odpowiedzialności wobec Boga i człowieka jest prawdziwym warunkiem wszelkiego postępu, pokoju, pojednania i wykluczenia przemocy”³⁴.

Zdaniem Papieża, analiza faktu inspiracji chrześcijańskiej w działalności wychowawczej wskazuje, że owa inspiracja polega na wcielaniu w życie najważniejszego przesłania – przykazania miłości Boga i bliźniego, wskazującego na to, że ludzie są braćmi oraz że ich Ojcem jest Bóg. Wychowywanie inspirowane taką

³⁴ Benedykt XVI, *Św. Hieronim (II)*, AG, Rzym, 14 listopada 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 1, s. 53.

zasadą służy procesowi humanizacji i oznacza zbawienie polegające na ocaleniu człowieka przez uwolnienie go z mocy zła i śmierci.

Wiara chrześcijańska dodaje motywacji zarówno wychowującym, jak i wychowankom. Źródło tej motywacji tkwi w Bogu – Trójjedynę Miłości, z której pochodzi każdy człowiek. Jako owoc miłości człowiek jest istotą społeczną powołaną do dzielenia się nią z innymi, by móc stać się darem dla innych i szerzyć królestwo Boże (por. Dz 20, 35)³⁵. To królestwo istnieje tam, gdzie Jezus wychodzi na przeciw ludzkiej biedzie i wyzwala człowieka poprzez miłość do bycia na „nowo” dzieckiem Boga. Wychowanie do ofiarności i wielkoduszności to początek sukcesu, nie w kategoriach skuteczności doraźnej, ale wolności serca, bez której nieskuteczne stają się plany wyzwolenia człowieka. Miłość objawiająca się w tej postaci nadaje sens życiu oraz jest nie tylko pomocą w cierpieniu, udzielaniem pomocy socjalnej, lecz także swoistą metanoją dla wszystkich, którzy pomagają i oczekują pomocy. Ta inspiracja chrześcijańska stanowi szansę wychowawczą dla młodego pokolenia, może stać się sposobem realizacji czynnej miłości w społeczeństwie, a także przypomina fakt, że każdy człowiek ma swoją przyrodzoną godność, która nie pozwala i nie chce dominacji nad drugim. Dlatego właśnie zdaniem Benedykta XVI: „[...] wychowanie do wiary musi polegać przede wszystkim na rozwijaniu właśnie tego, co jest w człowieku dobre”³⁶.

Podsumowanie

Niewątpliwie koncepcja wychowania przedstawiona przez Papieża oznacza pedagogikę podporządkowaną prawu Bożemu. Prawo to zawarte jest zarówno w wiedzy Objawionej, danej ludzkości przez samego Boga, jak też w wiedzy odkrytej, na drodze szeroko pojmowanych badań naukowych. Nie ma bowiem

³⁵ Zob. Benedykt XVI, Encyklika *Deus Caritas Est*, nr 38, Rzym, 25 grudnia 2005, OsRom-Pol 2006, R. 27, nr 3.

³⁶ Benedykt XVI, *Misja Kościoła w dziedzinie wychowania*, przemówienie do I grupy biskupów, Rzym, 26 listopada 2005, OsRomPol 2006, R. 27, nr 2, s. 29.

sprzeczności między nauką a wiarą. Wychowanie integralne zawiera dwa aspekty. Jest z jednej strony tworzeniem możliwości bycia, pewnej kultury ludzkiej, aby człowiek mógł być w pełni człowiekiem, a z drugiej strony, jest procesem urzeczywistniania potencjalności powołania oraz realizacji zawodowej. Właściwa wiedza, umiejętności (przygotowanie merytoryczne) oraz praca i kształtowanie postaw stanowią drogę ku właściwie rozumianemu wyzwoleniu człowieka, który stawia pytania dotyczące sensu swojego istnienia i rzeczywistości, w jakiej się znajduje.

Zatem integralne wychowanie z punktu widzenia wiary oznacza poszukiwanie i odnajdywanie wartości, ustawiczne dążenie do doskonałości. Dlatego wychowanie integralne człowieka to środek do urzeczywistnienia życia człowieka w harmonii z samym sobą oraz z godnością dziecka Bożego. To także rozwój osobowości i naturalnych zdolności, który przenika pole uczuciowości woli oraz kształtuje i umacnia przekonania i dobre skłonności.

Bibliografia

Pisma Benedykta XVI:

- *Rodzina chrześcijańska wspólnotą wychowania i wiary*, przemówienie do uczestników Kongresu Diecezji Rzymskiej, Rzym, 6 czerwca 2005, OsRomPol 2005, R. 26, nr 9.
- *Psalm 131 – Dziecięca ufność Bogu*, AG, Rzym, 10 sierpnia 2005, OsRomPol 2005, R. 26, nr 11–12.
- *Jezus, widząc tłumy, litował się nad nimi*, Rzym, 29 września 2005, OsRomPol 2006, R. 27, nr 3.
- *Osoba ludzka w centrum porządku społecznego*, przemówienie do członków Papieskiej Akademii Nauk i Papieskiej Akademii Nauk Społecznych, Rzym, 21 listopada 2005, OsRomPol 2006, R. 27, nr 2.
- *Misja Kościoła w dziedzinie wychowania*, przemówienie do I grupy biskupów, Rzym, 26 listopada 2005, OsRomPol 2006, R. 27, nr 2.
- *Encyklika Deus Caritas est*, Rzym, 25 grudnia 2005, OsRomPol 2006, R. 27, nr 3 (DCS).

- *Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę*, przemówienie do uczestników sesji plenarnej Papieskiej Rady ds. Rodziny, Rzym, 13 maja 2006, OsRomPol 2006, R. 27, nr 8.
- *Cyprian*, AG, Rzym, 6 czerwca 2007, OsRomPol 2007, R. 28, nr 7–8.
- *Osoba ludzka sercem pokoju*, Rzym, 8 grudnia 2006, OsRomPol2007, R. 28, nr 2.
- *Życie jest pierwszym dobrem, jaki otrzymujemy od Boga, i podstawą wszystkich innych*, przemówienie do uczestników zgromadzenia plenarnego Papieskiej Akademii „Pro Vita”, Rzym, 24 lutego 2007, OsRomPol 2007, R. 28, nr 5.
- *Spotkanie Benedykta XVI z duchowieństwem diecezji Belluno – Feltre i Treviso*, Auronzo di Cadore, 24 lipca 2007, OsRomPol 2007, R. 28, nr 10–11.
- *Niezbywalna wartość naturalnego prawa moralnego*, przemówienie do uczestników sesji plenarnej Międzynarodowej Komisji Teologicznej, Rzym, 5 października 2007, OsRomPol 2007, R. 28, nr 12.
- *Encyklika Spe salvi*, Rzym, 30 listopada 2007, OsRomPol 2006, R. 27, nr 3 (SeS).
- *Obrona rodziny jest obroną dobra osoby i społeczeństwa*, rozważanie przed modlitwą *Anioł Pański*, Rzym, 30 grudnia 2007, OsRomPol 2008, R. 29, nr 2.
- *Kapłani muszą być przygotowani do dialogu ze współczesnymi kulturami*, przemówienie do uczestników zgromadzenia plenarnego Kongregacji Edukacji Katolickiej, Rzym, 21 stycznia 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 3.
- *Nie ma nadziei bez modlitwy*, Rzym, 6 lutego 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 3.
- *Spotkanie Benedykta XVI z duchowieństwem diecezji rzymskiej*, Rzym, 7 lutego 2008, OsRomPol 2007, R. 28, nr 3.
- *Wychowanie do dobra jest możliwe*, przemówienie z okazji przekazania diecezji rzymskiej *Listu o pilnej potrzebie wychowania*, Rzym, 23 lutego 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 4.
- *Wiarą musi być naprawdę obecna w naszych uczelniach i szkołach*, przemówienie do profesorów i wychowawców na Katolickim Uniwersytecie Ameryki, Waszyngton, 17 kwietnia 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 5.
- *Encyklika, która stała się znakiem sprzeciwu*, przemówienie do uczestników Kongresu z okazji 40-lecia encykliki Pawła VI HV, Rzym, 10 maja 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 6.

- *Maryja jest gwiazdą Nadziei na morzu życia*, Santa Maria di Leuca, 14 czerwca 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 7–8.
- *Św. Maksym Wyznawca*, AG, Rzym, 25 czerwca 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 9.
- *Życie jest poszukiwaniem prawdy, dobra i piękna*, spotkanie z młodzieżą na nadbrzeżu Barangaroo, 17 lipca 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 9.
- *Przekazywanie wiary nowym pokoleniom jest odpowiedzią na kryzys wychowawczy*, przemówienie do Zgromadzenia Ogólnego Konferencji Episkopatu Włoch, Rzym, 29 maja 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 7–8.
- *Jesteście świadkami nadziei dla innych*, spotkanie z młodzieżą ze wspólnoty terapeutycznej przy Uniwersytecie Notre Dame w Australii, 18 lipca 2008, OsRomPol 2008, R. 29, nr 9.
- *Imieniem Boga może być tylko pokój i braterstwo*, przemówienie do uczestników pierwszego seminarium zorganizowanego przez Forum Katolicko-Muzułmańskie, Sydney, 6 listopada 2008, OsRomPol 2009, R. 30, nr 1.
- *Potrzebny jest umiar i solidarność, aby zwalczyć ubóstwo*, Rzym, 1 stycznia 2009, OsRomPol 2009, R. 30, nr 2.
- *Przyjrzyjcie się waszemu życiu w świetle miłości Ojca*, modlitwa maryjna z Papieżem, Rzym, 8 marca 2009, OsRomPol 2009, R. 30, nr 5.
- *Umacniajcie swoją apostołską solidarność*, spotkanie z Konferencją Episkopatu Kamerunu, Juande, 18 marca 2009, OsRomPol 2009, R. 30, nr 5.
- *Misja wymaga działania ramię w ramię*, Amman, 10 maja 2009, OsRomPol 2009, R. 30, nr 7–8.
- *Encyklika Caritas in veritate*, Rzym, 29 czerwca 2009, OsRomPol 2009, R. 30, nr 9 (CV).
- *Dobra rodzina jest najlepszą szkołą życia*, modlitwa maryjna z Papieżem, Rzym, 27 grudnia 2009, OsRomPol 2010, R. 31, nr 2.
- *Osoba ludzka i dobro wspólne w centrum zarządzania sprawami publicznymi*, przemówienie do władz regionu Lacjum, miasta i prowincji Rzymu, Rzym, 14 stycznia 2010, OsRomPol 2010, R. 31, nr 3–4.

Pisma J. Ratzingera:

- *Kościół – Ekumenizm – Polityka*, Poznań–Warszawa 1990 (KEP).
- *Problem struktury i zadań synodu biskupów*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka*, Poznań–Warszawa 1990.
- *Sumienie w dziejach*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka*, Poznań–Warszawa 1990.
- *O niezbywalności chrześcijaństwa we współczesnym świecie*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka*, Poznań–Warszawa 1990.
- *Europa – dziedzictwo zobowiązujące chrześcijan*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka*, Poznań–Warszawa 1990.
- *Wolność i wyzwolenie*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka*, Poznań–Warszawa 1990.
- *Zadanie religii wobec współczesnego kryzysu pokoju i sprawiedliwości*, w: tenże, *Kościół – Ekumenizm – Polityka*, Poznań–Warszawa 1990.
- *Tajemnica Jezusa Chrystusa*, tłum. J. Płoska, Kielce 1994.
- *Człowiek – reprodukcja czy stworzenie? Teologiczne pytania dotyczące początku życia ludzkiego*, „Ethos” 1998, nr 4.
- *Prawda, wartości, władza. Kiedy społeczeństwo można uznać za pluralistyczne*, tłum. G. Sowiński, Kraków 1999.
- *Wiara – prawda – tolerancja. Chrześcijaństwo a religie świata*, tłum. R. Zajączkowski, Kielce 2004.
- *Europa Benedykta w kryzysie kultur*, tłum. W. Dzieża, Częstochowa 2005.
- *Bóg i świat. Wiara i życie w dzisiejszych czasach*. Z kardynałem Josephem Ratzingerem – Benedyktem XVI rozmawia Peter Seewald, tłum. G. Sowiński, Kraków 2005.

Inne dokumenty:

Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, *Gravissimum educationis*, Rzym, 28 października 1965, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Poznań 1968.

Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym, *Gaudium et spes*, Rzym, 7 grudnia 1965, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Poznań 1968.

Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, Rzym, 22 listopada 1981, w: *Adhortacje Apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II*, Kraków 1996.

Jan Paweł II, *Veritatis splendor*, Rzym, 6 sierpnia 1993, w: *Encykliki Ojca Świętego*, Kraków 1996.

Jan Paweł II, *Poszanowanie sumienia każdego człowieka warunkiem pokoju*, Rzym, 8 grudnia 1990, w: *Orędzia Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1998.

Orędzie końcowe Synodu Biskupów do Ludu Bożego, *Słowo Boże w historii*, Rzym, 24 października 2008, OsRomPol 2009, R. 30, nr 1.

INTEGRAL NURTURE IN THOUGHT BENEDYKT XVI

Summary

This article aims to present the sources of upbringing in both a person's individual life and in social life. The discussion embraces three research lines. First is anthropological and theological fundament of upbringing. The second sphere is the sphere of personal maturity and conscience, in which a man can discover moral law, both natural and given. It is where the pre-cognition of principles governing moral values as well as the decisions concerning their practice in life take place. The Pope also comments on role of faith in christian God in social life as foundations for emergence of renewed social order. They result from the man's dignity, his social nature and natural law. Accepted axiological system influences a man's social behavior, and as a consequence it influences moral principles of social life.

Translated by Dominik Lubiński

Ks. Roman Misiak

Uniwersytet Szczeciński

SAMOKSZTAŁTOWANIE OSOBY W UJĘCIU MARIANA PIROŻYŃSKIEGO

Wprowadzenie

Problematyka zadań edukacyjnych państwa bywa współcześnie często dyskutowana w ramach tak zwanych konsultacji społecznych w kontekście, wydaje się, nie mającej końca reformy szkolnictwa w Polsce. Najczęściej ten złożony i ważki dla człowieka i społeczności splot zagadnień dociera do masowego odbiorcy w ujęciach raczej negatywnych. Dowiaduje się on o nieprzewidywanych konsekwencjach zmian, skutkujących zaniżeniem poziomu efektów kształcenia szkolnego. Przykładem może być debata ministrów edukacji (od 1989 roku) w czasie niedawno zakończonego I Kongresu Polskiej Edukacji i zgłoszona tam propozycja, aby obniżyć, i tak już bardzo niski (30 proc.), próg pozytywnych odpowiedzi na egzaminie maturalnym (prof. Mirosław Handke). Z drugiej strony, dyskutanci zwracali uwagę, że polska szkoła, nie kształcąc najlepiej, wycofała się z realizacji funkcji wychowawczej (prof. Ryszard Legutko)¹. Czyli konstatuje się, co najmniej niezadowalającą efektywność działań edukacyjnych i absencję misji wychowawczej instytucji edukacyjnych.

¹ Zob. R. Czeladko, *Czego Polaków nie nauczono w 22 lata?*, <http://www.rp.pl/artykul/669367.html> (6.06.2011).

Abstrahując od tematu kształcenia, aczkolwiek ważnego, wydaje się wskazać skupienie uwagi na zagadnieniu wychowania moralnego, które aktualnie jawi się w praktyce pedagogicznej jako istotny dezyderat. Niniejsze opracowanie, przyjmując założenia chrześcijańskiej pedagogiki, koncentruje się na problematyce wychowania dla samowychowania moralnego czy samokształtowania osoby. Dokładniej, jest próbą zaprezentowania tego zagadnienia w ujęciu przedstawionym przez zapomnianego już trochę wychowawcę, jakim był o. Marian Pirożyński CSsR.

1. Sylwetka wychowawcy

Wydaje się, że uprawniona jest teza głosząca, że o. Marian Pirożyński należał do szerokiego grona wybitnych wychowawców „Pokolenia Kolumbów”, pokolenia dziadków średniego przedziału wiekowego dzisiejszych Polaków. Przekonuje o tym jego życiorys². Marian Pirożyński urodził się 17 października 1899 roku w Lublinie. Tam też ukończył gimnazjum i rozpoczął studia matematyczno-fizyczne na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Od jesieni 1919 roku kontynuował je na Uniwersytecie Warszawskim. W tym czasie doświadczył głębokiego kryzysu światopoglądowego. Zwrócił się ku chrześcijaństwu w bezkompromisowy sposób, co jest charakterystyczne dla ludzi przeżywających świadomie transformację tożsamości religijnej. Zmiana ta dokonała się pod wpływem rozmów z hrabiną Anną Brezą z Hutten-Czapskich, którą poznał, pełniąc funkcję guwernera przy znanej rodzinie Rostwowskich w Kemble k. Nałęczowa³. Po zaliczeniu dwóch semestrów zgłosił się do wojska polskiego i w szeregach ułanów krechowickich brał udział w kampanii kijowskiej, podczas wojny polsko-bolszewickiej. Dostał się do niewoli, z której zbiegł po trzech miesiącach. „Pod wpływem doświadczeń wojennych

² Por. M. Brudzisz, *Sylwetki redaktorów naczelnych*, „Homo Dei” 2007, nr 3, s. 42–44.

³ Por. M. Brudzisz, *Pirożyński Marian*, w: L. Grzebień (red.), *Słownik polskich teologów katolickich*, t. 6, Warszawa 1983, s. 683.

i rekolekcji odbytych pod kierunkiem o. Bernarda Łubieńskiego w klasztorze w Mościskach, w 1921 roku wstąpił do redemptorystów⁴. Po ukończeniu studiów filozoficzno-teologicznych w Wyższym Seminarium Duchownym Redemptorystów w Tuchowie, 28 czerwca 1925 roku przyjął święcenia kapłańskie i rozpoczął „bezkompromisową działalność w obronie chrześcijańskich wartości w życiu indywidualnym i społecznym”⁵. Jesienią 1926 roku, na polecenie władz zakonnych, kontynuował przerwane wojną studia matematyczne i fizyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim. Był człowiekiem czynu. Prowadził rekolekcje dla studentów, organizował dla nich Bratnią Pomoc. Sprawował funkcję dyrektora Niższego Seminarium Duchownego Redemptorystów w Toruniu (w latach 1930–1932), ujawniając swoje zdolności pedagogiczne, które pomimo zastosowania rygorystycznych i surowych metod wychowawczych pozwoliły mu zyskać uznanie i sympatię młodzieży, a także dały odnieść sukcesy w zakresie podjętej wobec wychowanków formacji duchowej i intelektualnej. Potwierdzeniem skuteczności wychowawczej jest odnotowany fakt, że podczas matury 28 maja 1932 roku – na ośmiu zdających – wszyscy uzyskali bardzo dobre noty i zgłosili chęć wstąpienia do zakonu redemptorystów⁶. Posiadał wyrazisty charakter. Prowadził ze swoimi oponentami gorące spory publicystyczne na łamach różnych gazet i czasopism. Pracował przed wojną w klasztorach redemptorystów w Warszawie, Mościskach, Krakowie, Tuchowie, Gliwicach i Wrocławiu.

⁴ M. Brudzisz, *Sylwetki redaktorów naczelnych...*, s. 42. O. Bernard Łubieński (9 XII 1846–10 IX 1933) – gruntownie wykształcony filozof, teolog, hagiograf, wychowawca, misjonarz (Ushaw w Anglii, Wittem w Belgii). Postać zasłużona na niwie szeroko pojętej pracy formacyjnej na ziemiach polskich pod zaborami i poza jej granicami (Anglia, Westfalia, Kaukaz, Syberia, Odessa, Petersburg). W 1908 roku odmówił kandydowania na arcybiskupstwo mohylewskie. W 1995 roku zakończono proces informacyjny o uznaniu świętości jego życia (zob. K. Panuś, *Łubieński Bernard Alojzy CSSR*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 11, Lublin 2006, s. 572–573).

⁵ K. Pelczarski, *O. Marian Pirożyński jako więzień komunistycznego reżimu*, „Studia Redemptorystowskie. Pismo naukowe Warszawskiej Prowincji Redemptorystów” 2007, nr 5, s. 9.

⁶ Por. S.A. Bogaczewicz, „Jeżeli głoszenie Słowa Bożego jest przestępstwem, będę popełniał je dalej”. *Ojciec Marian Pirożyński CSsR (1899–1964)*, http://mtrojnar.rzeszow.opoka.org.pl/ksieza_niezlomni/marian_pirozynski/index.htm (29.06.2011).

W czasie wojny aktywnie angażował się w tajne nauczanie i działalność konspiracyjną państwa podziemnego. Ocalał z narażeniem życia wielu Żydów w Warszawie, Krakowie, Tuchowie i okolicach Skierniewic. Organizował pomoc dla ludności po upadku powstania warszawskiego. Zaraz po zakończeniu działań wojennych, odpowiadając na prośbę swojego prowincjała, podjął pracę w zniszczonym Wrocławiu. Przejął tam klasztor niemieckich redemptorystów na Dąbiu i rozpoczął jego odbudowę⁷. Powołał do istnienia organizację Caritas Academica i rozpoczął akcję pomocy charytatywnej dla wszystkich potrzebujących, w tym także Niemców. Pieczołowitą opieką otoczył studentów, organizując dwa domy akademickie oraz jadalnię zapewniającą im codzienne, częściowo bezpłatne posiłki. Zyskał zasłużone miano pierwszego duszpasterza akademickiego w powojennych dziejach Wrocławia⁸. We Wrocławiu, jesienią 1946 roku, o. Pirożyński reaktywował, przerwane wojną, wydawanie kwartalnika „Homo Dei”, renomowanego przeglądu teologiczno-duszpasterskiego. Był jego redaktorem naczelnym w latach 1946–1950. W trudnych powojennych realiach nadał temu przedsięwzięciu znaczący rozmach, nie tylko ilościowy⁹. Na łamach „Homo Dei” publikowali wówczas swoje artykuły m.in.: Ferdynand Machay, Jan Piwowarczyk, Aleksander Grzeszczak, Henryk Weryński, bp Kazimierz Kowalski, Józef Pastuszaka, Franciszek Kwiatkowski SJ czy Karol Winiarski CSsR¹⁰. Pragnąc zaspokoić duchowe potrzeby tych, którzy przeżyli piekło wojny, założył katolicką księgarnię, by udostępniać książki religijne, opracowywał i wydawał tysiące ulotek na temat spraw wiary¹¹.

⁷ Por. M. Brudzisz, *Pirożyński Marian...*, s. 684.

⁸ Por. M. Brudzisz, *Sylwetki redaktorów naczelnych...*, s. 43.

⁹ Pod koniec lat pięćdziesiątych, po drugiej próbie reaktywacji „Homo Dei”, zawieszonego przez komunistów w 1952 roku, nakład każdego niemal numeru wynosił 10 tys. egzemplarzy (zob. K. Pelczarski, dz. cyt., s. 30).

¹⁰ Por. M. Brudzisz, *Sylwetki redaktorów naczelnych...*, s. 43.

¹¹ S.A. Bogaczewicz, *Reprezje komunistyczne wobec Kościoła – z badań wrocławskiego IPN. Prześladowany za katolicką książkę i prasę (1 i 2)*, „Nasze Wiadomości” 2002, nr 3, s. 152.

Szeroka działalność religijna, patriotyczna i społeczna o. Pirożyńskiego skutkowałą nie tylko wdzięcznością i szacunkiem ludzi, którzy weszli w orbitę jego aktywności. W nowych realiach Polski Ludowej został uznany za zagrożenie dla systemu, co przyniosło falę represji ze strony władz komunistycznych. Od jesieni 1949 roku musiał się pod zmienionym nazwiskiem ukrywać, doznając do końca życia różnorodnych szykan i prześladowań¹². Jednak nawet wtedy nie zaprzestał działalności formacyjnej. W klasztorach sióstr zakonnych, które udzieliły mu schronienia pełnił posługę kapłańską, nie unikając głoszenia kazań okolicznościowych i rekolekcji w pobliskich parafiach. Uczęszczał także na spotkania z inteligencją, nie wahając się zajmować bezkompromisowego stanowiska w obronie aresztowanych kapłanów (w tym biskupa kieleckiego Czesława Kaczmarka) czy zdecydowanie krytykując represyjne działania komunistycznych władz¹³. Był dwukrotnie aresztowany, osądzony i osadzony w więzieniu (w roku 1953 – skazany na rok więzienia; w 1958 – skazany na dwa lata pozbawienia wolności). Znamiennym pozostaje fakt, że o. Pirożyński został schwytany przez funkcjonariuszy Służby Bezpieczeństwa w 3 dni po aresztowaniu kard. Stefana Wyszyńskiego, tj. 28 września 1953 roku¹⁴. Po dziewięciomiesięcznym śledztwie oskarżono go m.in. o rozpowszechnianie fałszywych wiadomości, nadużywanie wolności wyznania, nielegalny handel papierem i działalność wydawniczą z pominięciem cenzury¹⁵. Esbecy bezskutecznie usiłowali o. Pirożyńskiego obarczyć zarzutem współpracy z gestapo, by móc wnioskować o najwyższy wymiar

Zob. także: K. Pelczarski, *Działalność wychowawcza o. Mariana Pirożyńskiego (1899–1964)*, Lublin 2006.

¹² K. Pelczarski, *O. Marian Pirożyński jako więzień komunistycznego reżimu...*, s. 15. O. Pirożyński korzystał z dokumentów wyrobionych na nazwisko zmarłego kapłana Józefa Czerwińskiego. W ich zdobyciu pomogły tzw. Ósemki, czyli tajny, istniejący od czasów okupacji niemieckiej zespół oddanych Kościołowi kobiet, które były związane duchowym kierownictwem z ks. Stefanem Wyszyńskim (zob. tamże).

¹³ Por. tamże, s. 18–19.

¹⁴ J. Pietrzak, *Pirożyński Marian*, w: E. Rostworowski, *Polski słownik biograficzny*, t. 26, Wrocław 1981, s. 540.

¹⁵ Por. K. Pelczarski, *O. Marian Pirożyński jako więzień komunistycznego reżimu...*, s. 22.

kary, czyli karę śmierci. O tę karę zresztą sam podsądny odważnie prosił podczas drugiego procesu, usiłując zwrócić uwagę sędziów i opinii publicznej na istotę sprawy, czyli bezpodstawną walkę władz komunistycznych z katolicką prasą i piśmiennictwem. Odbywając karę więzienia, nieustrudzenie pisał apelacje i memoriału do różnych władz, w tym do Władysława Gomułki, domagając się szacunku dla osadzonych, przestrzegania ich religijnych praw oraz zmian funkcjonowania systemu penitencjarnego i zlikwidowania istniejących w nim nadużyć. Usiłował wytyczyć teoretyczne kierunki założeń wychowawczych i duszpasterstwa więziennego¹⁶. Bardzo intensywne tempo pracy, represyjne procesy sądowe i pobytu w więzieniach zrujnowały jego zdrowie, przyczyniając się do dość wczesnej śmierci, która nastąpiła 4 maja 1964 roku, w wieku niespełna 65 lat.

O Marianie Pirożyńskim można krótko powiedzieć, że był kapłanem, misjonarzem, publicystą, redaktorem, wydawcą, działaczem charytatywnym i społecznym, wychowawcą. Był człowiekiem z charakterem, o znamienitych rysach niezłomności i pasji. O. Jacek Woroniecki OP, jeszcze za jego życia, tak charakteryzował redemptorystę: „Był żołnierzem z krwi i kości, całe życie walczył, najpierw za Ojczyznę, a potem za Boga i Ojczyznę”¹⁷. Jego duchowa sylwetka i podejmowana działalność były efektem twórczego uczestnictwa w wydarzeniach i kulturze polskiego społeczeństwa oraz kształcenia i wychowania w zgromadzeniu oo. redemptorystów. Stąd brała początek także jego działalność pisarska, odznaczająca się wrażliwością na potrzeby ludzi. Do dziś trudno jest ustalić dokładną liczbę publikacji o. Pirożyńskiego (ok. dwieście), gdyż często był zmuszony pisać, używając różnych pseudonimów¹⁸. Według o. Kazimierza Pelczarskiego, który powołuje się na notatkę służbową Urzędu Bezpieczeństwa,

¹⁶ Por. tamże, s. 36.

¹⁷ Cyt. za: M. Brudzisz, *Sylwetki redaktorów naczelnych...*, s. 43–44.

¹⁸ Por. tamże, s. 44. O. Pirożyński używał następujących pseudonimów: *Michał Bilewski, Bolesław Czerwiński, Piotr Gizewski, Aleksander Grzeszczak, Kazimierz Hryniewicz, Gerard Kamiński, Aleksander Korewa, Edmund Kowalski, Jan Nowicki, Eugeniusz Pieniążek, Marian Piłarski, Jan Proński, Jan Truchim, Jakób Zdrój, kryp. M.P. m.p., c.s.* (zob. M. Brudzisz, *Pirożyński Marian...*, s. 683).

o. Pirożyński w latach 1957–1958 wydał „około miliona książek, broszur, ulotek i skryptów”¹⁹. Na szczególną uwagę zasługują: książka *Kształtowanie charakteru* oraz przewodnik biblioteczny dla młodzieży *Poradnik dla czytających książki – Co czytać?* (1930 r.), w którym starał się „niewyrobionych duchowo” młodych czytelników nakłonić do kształcenia się poprzez czytanie wartościowych książek. Można więc stwierdzić, że w pisarstwie nie tylko upatrywał skuteczne narzędzie szeroko pojętego wychowania czy samokształtowania, ale także z zapałem i kompetencją tego medium używał.

2. Adresat i kontekst teoretyczny programu

Z zaprezentowanej pokrótce biografii wyłania się sylwetka człowieka silnego i mądrego, kapłana, który niezależnie od okoliczności życia pochłonięty jest pasją formatora. Pedagoga, czyli kogoś, kto zgodnie z klasycznym rozumieniem tego słowa towarzyszy wychowankowi, prowadzi go do gimnazjum, czyli w obszar jego osobistego zmagania, wiodącego do ukształtowania osoby²⁰. W tym kontekście sytuuje się propozycja programu wychowawczego, czy dokładniej programu samokształtowania o. Pirożyńskiego zamieszczona w książce *Kształcenie charakteru*²¹. Jej pierwsze wydanie pod pseudonimem Aleksander Korewa ukazało się we Wrocławiu w 1946 roku. Ten swego rodzaju przewodnik, przygotowujący młodzież do życia, został dedykowany wprost „młodym entuzjastom, którzy pragną budować Polskę od wewnątrz! Tym, którzy postanowili reformę świata zacząć od reformy siebie, [tym] „którzy szukają ideału godnego człowieka”²². Z pewnością jej adresatem są także szeroko pojęci nauczyciele i wychowawcy, szczególnie w aspekcie wiedzy

¹⁹ K. Pelczarski, *O. Marian Pirożyński jako więzień komunistycznego reżimu...*, s. 32.

²⁰ Zob. Z. Piszczek (red.), *Mała encyklopedia kultury antycznej A-Z*, Warszawa 1988, s. 556–567.

²¹ Por. M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru*, Wydanie nowe, Warszawa 1992.

²² M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 5. Jest to czwarte wydanie (zob. J. Krzystek, *Od Wydawcy*, w: tamże, s. 154).

o uwarunkowaniach i przebiegu procesu wychowania. Jednak oś dyskursu, a właściwie interakcji społecznej czy stosunku społecznego, zapośredniczonego książką, wszak za treścią, myślą spisaną, kryje się konkretny człowiek, z nim w ostatecznie „spotyka się” czytelnik, przebiega na linii pedagog–towarzysz a młody–dorosły, chętny czy zainteresowany nadaniem swemu życiu kształtu sensownego i godziwego, czyli skłonny do podjęcia samowychowania²³.

Kształcenie i wychowanie oznaczają działalność świadomą, celową i interpersonalną²⁴. W toku tych procesów uczestniczą co najmniej dwie osoby – podmiot kształtowany i nauczyciel-wychowawca, który działa nie tylko na rzecz zachowania istniejącego stanu, czy pomnożenia wiedzy lub rozwoju nowych postaw, lecz także zmierza do osłabienia, ograniczenia lub przekształcenia tego, co uważa za niekorzystne. Pirożyński wchodzi świadomie w dialog z czytelnikiem, jako potencjalnym wychowankiem, czy dokładniej osobą, która jest zdolna do samokształtowania, samorealizacji. Jest to szczególnie widoczne na etapie decyzji o rozpoczęciu pracy nad kształtowaniem charakteru oraz decyzji o wyborze celów wychowania. Zwraca się on wprost – „Czytelniku! Zaprzestań czytania tej książki, dopóki nie odpowiesz sobie na pytanie: po co ja właściwie żyję na tym świecie?”²⁵. Autor podejmuje z nim interakcję. Podobnie czyni w fazie podejmowania postanowienia: „Trzeba zrobić to postanowienie zaraz. Zrób je, drogi Czytelniku, teraz właśnie, gdy czytasz te słowa. Nie odkładaj go do jutra”²⁶. To interpersonalne i świadome działanie pedagoga uwidacznia jego personalistyczne postrzeganie osoby wychowanka – kogoś, kto jest istotą rozumną i wolną, jest podmiotem swojego działania. Jest kimś odpowiedzialnym za kształt swojego życia. Decyzja poprzedzona namysłem zmienia nie tylko układ rzeczy, ale i tego,

²³ Por. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, Warszawa 1973, s. 94–95, 205–208.

²⁴ M. Nowak, *Wychowanie*, w: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, Warszawa 2007, s. 844.

²⁵ M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 29.

²⁶ Tamże, s. 115.

który ją podejmuje, kieruje go w określoną stronę, odcinając inne możliwości. Decyzja posiada kluczowe znaczenie dla życia moralnego. „Na mocy decyzji rzeźbimy samych siebie”²⁷. Nawet rezygnacja z wyboru w kontekście dobra lub zła jest jakimś wyborem, który rozgrywa się wewnątrz osoby, a nie poza nią. Takie podejście do procesu samowychowania, do wychowania nie ma nic wspólnego z tresurą, przedmiotowym traktowaniem. Wprost przeciwnie jest naznaczone pewną empatią, współodczuwaniem pedagoga-mistrza świadomego faktu, że decyzje moralne i trwanie w nich kosztują, są okupione wysiłkiem, zanim zaczną przynosić radość, a nawet przyjemność.

Ojciec Marian Pirożyński posiadał ugruntowaną wiedzę filozoficzno-teologiczną. Był także zaznajomiony ze współczesnymi mu osiągnięciami biologii, medycyny czy nauk społecznych, tj. pedagogiki, psychologii, socjologii. O rozległości intelektualnych horyzontów przekonuje lektura jego książki. Znajdują się w niej liczne odwołania do uznanych przedstawicieli wymienionych dyscyplin, jak również do dzieł literatury antycznej i polskiej. Korzysta on m.in. z akademickiego ujęcia *Katolickiej etyki wychowawczej* o. Jacka Woronieckiego, znanego dominikanina. Można powiedzieć aplikuje jego główne ustalenia filozoficzne, konieczne rozróżnienia terminologiczne w zakresie wychowania na poziom praktyki pedagogicznej. Harmonijnie rozkładając akcenty pomiędzy pewnym minimum wiedzy teoretycznej o życiu moralnym i jego różnorodnych uwarunkowaniach (biologicznych, medycznych, psychologicznych i in.), która jest przedmiotem kształcenia a treściami *stricte* wychowawczymi. Uzupełnia w ten sposób pewne niedomaganie pedagogiki o. Woronieckiego, u którego kształcenie umysłu zdaje się, że niekiedy przesłania wychowanie. Inaczej mówiąc, zagadnienie teorii kształcenia i wychowania sytuuje na płaszczyźnie działania czy realnego stosunku wychowawczego. Można powiedzieć, że o. Pirożyński twórczo podejmuje postulowane przez o. Woronieckiego zagadnienie, „co zrobić, aby ludzie do prawa moralnego przywykli i aby nabrali stałego usposobienia do zachowywania

²⁷ P. Jaroszyński, *Etyka. Dramat życia moralnego*, Katowice 1992, s. 39.

go w całym swym postępowaniu. [...] Tylko ta etyka jest dobra i prawdziwa, która oprócz dobrych zasad postępowania umie wskazać środki do przejścia się nimi na stałe, która uczy nie tylko o czynach dobrych i złych, ale i o stałych do nich usposobieniach, cnotach i wadach; o pierwszych, jak je zdobywać i utrzymywać, o drugich, jak ich unikać i od nich się uwalniać. Nie może wystarczyć moralistom pouczać o pojedynczych czynach dobrych lub złych, on musi pouczyć o tym procesie psychicznym, za pomocą którego należy się do dobrych czynów usprawnić, a od złych odzwyczajać²⁸. Właśnie, „pouczyć”! O. Pirożyński usiłuje nie tylko dać niezbędne minimum wiedzy o uwarunkowaniach życia moralnego czy trybach mechanizmu rozwojowego, lecz także chce skłonić do zastanowienia się nad wyborem celu życia i wskazać metodę umożliwiającą jego realizację.

Pomocą w interdyscyplinarnym umocowaniu problematyki wychowania są dla Pirożyńskiego koncepcje Friedricha W. Foerстера, który zajmował się m.in. warunkami czy sposobami urzeczywistniania się norm postępowania moralnego²⁹. Wpływ niemieckiego etyka i pedagoga zaznacza się również w kontekście jego koncepcji wychowania jako kształtowania charakteru, rozróżnienia pomiędzy wychowaniem a samowychowaniem czy zagadnienia samowychowania wychowawcy³⁰.

Ta szeroka teoretyczna problematyka umieszczona jest w kontekście społeczeństwa polskiego poprzez wskazanie jego oddziaływania. Wpływy zewnętrzne, pośród których dokonuje się proces pracy nad sobą, są ujęte w zbiorczej kategorii „zalety” i „wady” narodowe. Wyrastają one „na gruncie temperamentu narodowego, urobionego przez zwyczaj i obyczaj narodu”³¹. Wśród zalet wymienia Pirożyński m.in. szlachetny idealizm, przywiązanie do wolności, patriotyzm wolny od ekskluzywizmu czy towarzyskość, rycerskość, rzutkość umysłu i optymizm. Wady natomiast rozpoznaje i przedstawia w odniesieniu do pewnej deprawa-

²⁸ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1; *Etyka ogólna*, Lublin 1986, s. 329.

²⁹ Por. J. Kostkiewicz, *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki F. W. Foerстера*, Rzeszów 1998, s. 25.

³⁰ Pirożyński w książce *Kształcenie charakteru* korzysta aż do pięciu pozycji tego autora.

³¹ M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 59.

cji, którą przez kilka pokoleń stymulowało kształtowanie się życia społecznego pod zaborami. Według o. Prożyńskiego, głównym źródłem „polskich wad” jest przeinaczenie relacji pomiędzy rozumem a uczuciem, tzn. stawianie uczucia na miejscu pierwszym, a rozumu na dalszym. Z tej deprecjacji rozumu pochodzą najważniejsze wady: rozumu, woli, uczucia i wyobraźni. W aspekcie samego rozumu – powierzchowność, lekkomyślność i brak przezorności. W aspekcie woli na poziomie indywidualnym – słabość postanowień, lenistwo, nieśmiałość, niepunktualność, bezplanowość czy oszustwo. Natomiast na niwie społecznej słabości te ujawniają się w postaci chwiejności zasad moralnych i braku karności, rozumianej jako tolerowaną niechęć do wszelkiej władzy krępującej osobistą wolność lub pobłażanie wobec wykroczeń przeciwko autorytetowi. Braki refleksji i karności, na płaszczyźnie uczuć, skutkują impulsywną emocjonalnością, kłótniowością, wzajemnym i nieproduktywnym zwalczaniem się oraz pewnym paraliżem zdolności twórczych czy strachem wobec krytyki. Natomiast na płaszczyźnie wyobraźni objawiają się skłonnością do pewnej wybujałości, która odbiera człowiekowi poczucie rzeczywistości i umiaru. Suma tak ujmowanych wad narodowych krystalizuje się w postaci stereotypowego kompleksu niższości, któremu towarzyszy nieodłącznie zniechęcenie do siebie i innych³².

Biorąc pod uwagę szersze środowisko społeczne, z personalistycznego podejścia do osoby wychowanka i wzmiankowanego, interdyscyplinarnego kontekstu teoretycznego wyłaniają się następne elementy programu samokształtowania osoby w ujęciu o. Pirożyńskiego.

3. Materia, cel i narzędzia samokształtowania osoby

Pirożyński problematykę materii i celu wychowania moralnego rozpatruje na gruncie realistycznej filozofii człowieka. Wszakże odpowiedź na pytanie – kim jest człowiek? jaka jest jego natura? – implikuje odpowiedzi dotyczące

³² Por. tamże, s. 59–73.

potrzeby, możliwości i celu działań wychowawczych czy samokształtowania. Taki punkt wyjścia pozwala o. Pirożyńskiemu odrzucić krańcowe stanowiska: pesymizmu i skrajnego optymizmu pedagogicznego, jako niezgodne z rzeczywistością. W pierwszym przypadku chodzi o tezy natywiistów (np. Jeana-Jacquesa Rousseau, Artura Schopenhauera) głoszących, że cechy charakteru są wrodzone i niezmiennie. W drugim zaś o poglądy empirystów (np. Johna Locke, Claude'a Adriena Helwecjusza), według których rozwój dokonuje się wyłącznie pod wpływem czynników zewnętrznych, środowiskowych³³. Pirożyński przyjmuje stanowisko pośrednie, tzn. uznanie faktu, że wychowanie, a więc i samowychowanie jest możliwe, ale wymaga zasadniczego wysiłku. Z jednej strony, człowiek przynosi ze sobą na świat skłonności odziedziczone po przodkach, z drugiej zaś, pewne jest to, że może w istotnym stopniu sam siebie rozwijać, czy nadać sobie nawet wbrew wpływom otoczenia pewien kierunek i kształt³⁴.

Jego podejście pedagogiczne nacechowane jest realizmem i optymizmem. Realizmem nie tylko w sensie poznawczym, tzn. przyjmującym filozoficzne stanowisko tomizmu w antropologii, ale także w znaczeniu praktycznym, czyli realnego doświadczenia wychowawczego. Ów realizm skutkuje postrzeganiem człowieka jako istoty rozumnej i wolnej. Kogoś kto jest zdolny do poznania prawdy i do wyboru dobra, nie wyłączając Prawdy Absolutnej i Dobra Najwyższego, istoty otwartej na Transcendencję. Przymioty te dają człowiekowi możliwość samookreślenia i obrania kierunku drogi życiowej, uzdalniają do wyboru celu i sensu życia³⁵. Sprawiają, że osoba ludzka decyduje o sobie, o swoim losie w wolności. Inaczej mówiąc, człowiek poznaje, wybiera i jest odpowiedzialny, gdyż jest wolny. Konsekwencją takiego postrzegania rzeczywistości człowieka w aspekcie kondycji bytowej jest optymizm w aspekcie działania. Uwypukla on dynamizm ludzkiej natury, jej zdolność do rozwoju i doskonalenia się, czy dokładniej uj-

³³ Por. M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 15–19.

³⁴ Por. tamże, s. 19–20.

³⁵ Por. W. Piwowarski, *ABC katolickiej nauki społecznej. Cz. 1. Wprowadzenie, podstawy, kierunki*, Legnica 1998, s. 55.

mując, możliwość stawania się pełnowartościową osobowością poprzez otwarcie na świat wartości oraz ich urzeczywistnianie w sobie i wraz z innymi. Przecież działanie, będąc nierozdzielnie związane z naturą, winno przebiegać po linii rozwojowej wyznaczonej przez tę naturę. Z takiego przekonania wypływa optymizm pedagogiczny, czyli przeświadczenie o możliwości, co więcej konieczności wychowania czy samowychowania. W konkretnym człowieku bowiem, jak w soczewce, skupiają się elementy wrodzone i nabyte, potencjalne i aktualizowane. Te podstawowe założenia antropologii chrześcijańskiej są charakterystyczne dla o. Pirożyńskiego.

Według stanowiska klasycznej pedagogiki, wychowanie zwraca się w pierwszej kolejności do władz pożądawczych, tj. woli i uczuć wychowanka, chcąc nadać im wewnętrzną sprawność do godziwego postępowania w różnych obszarach życia. Zajmuje się też usprawnieniem rozumu, szczególnie tymi jego funkcjami, za pomocą których kieruje on uczynkami. Pośrednio interesuje się wyrobieniem pamięci i wyobraźni jako współczynnikami kierowniczej działalności rozumu. Pomiędzy wykształceniem a wychowaniem zachodzi wzajemne oddziaływanie. Z jednej strony, bez autokontroli podniet pożądawczych związanych z władzami poznawczymi – zmysły, pamięć, wyobraźnia, rozum – nie ma systematycznego kształcenia umysłu. Z drugiej strony, uporządkowane kształcenie umysłu współdziała w opanowaniu impulsów pożądawczych. Konieczne jest więc harmonijne współdziałanie wychowania z wykształceniem³⁶. Pirożyński ujmując to zagadnienie przez pryzmat charakteru. Przedstawia je czytelnikowi, czyli osobie chętnej, gotowej do własnej pracy autoformacyjnej. Według Pirożyńskiego, charakter polega na usprawnieniu potencjalności drzemających w naturze wychowanka, czyli nadaniu im pewnego kierunku i jednolitości. Jest to „stałe usposobienie, nakłaniające człowieka do wiernego wypełniania obowiązków mimo zewnętrznych przeszkód i trudności wewnętrznych”³⁷. Czyli określony kształt osobowo-

³⁶ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, s. 337–346; S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany. Wykłady w Laskach*, Kraków 1983, s. 193–205.

³⁷ M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 20.

ści, w której zawiera się cały człowiek – osoba posiadająca duszę i ciało, rozum i wolę oraz podłoże władz psychicznych i wegetatywnych. Cechuje ją postępowanie odznaczające się: pewną ogólną stałością, umiarem w poszczególnych dziedzinach i jednolitym kierunkiem wobec naczelnego celu życia³⁸. Tak rozumiany charakter przenosić oznacza „duchowe oblicze człowieka, czyli właściwy mu sposób myślenia, mówienia i działania”³⁹. W nim wyraża się człowiek. Z tego względu kształcenie charakteru „musi objąć całego człowieka i dążyć do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju wszystkich władz”⁴⁰. Bez niego niemożliwa jest na dłuższą metę żadna systematyczna i efektywna praca. By taką się stać, musi odznaczać się takimi przymiotami, jak: dokładność, punktualność, sumienność czy wytrwałość. Podłożem dla rozwoju tych cech jest nieodmiennie silny charakter.

Konstytutywnymi składnikami charakteru są więc: wierność obowiązkowi i stałość. Kształtują one w człowieku sprawność, dzięki której uniezależnia się on w pewnym stopniu zarówno od wpływów zewnętrznych, jak i wewnętrznych⁴¹. Wierność obowiązkowi nie jest równoznaczna z subiektywizmem, a stałość z tymczasowością. Można powiedzieć, że charakter to stała wierność obowiązkowi, która czerpie swą moc wiążącą z obiektywizmu poznawczego, sankcjonowanego także autorytetem Stwórcy. „Obowiązek dlatego ciąży na mnie – stwierdza Pirożyński – że Bóg włożył go na moje ramiona”⁴². Czyli inaczej mówiąc, poznana prawda o kondycji bytowej człowieka ma moc zobowiązania moralnego. Jak ujął to zwięźle Jan XXIII w encyklice *Pacem in terris*: „[...] każdy człowiek jest osobą, to znaczy istotą obdarzoną rozumem i wolną wolą, wskutek czego ma prawa i równocześnie obowiązki wypływające bezpośrednio z własnej jego

³⁸ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, s. 382. Pirożyński uznaje, że jego określenie charakteru pokrywa się ujęciem o. J. Woronieckiego.

³⁹ M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 9.

⁴⁰ Tamże, s. 42.

⁴¹ Por. tamże, s. 11.

⁴² Tamże, s. 28.

natury. A ponieważ są one powszechne i nienaruszalne, dlatego nie można się ich w żaden sposób wyrzec⁴³. Bytowa struktura człowieka określa zatem źródło, treść i zobowiązujący charakter jego praw i obowiązków. Wynikają z niej m.in. obowiązek utrzymania własnego życia, obowiązek godziwego życia⁴⁴. Czyli pojawia się następna cecha charakteru – poczucie odpowiedzialności za jego ostateczny kształt. Dopóki się ono nie obudzi człowiek tkwi w pewnym infantyлизmie duchowym, będąc niezdolnym do kształtowania własnego duchowego oblicza. Bez gruntownego przemyślenia i uznania tej prawdy, zdaniem Pirożyńskiego, nie sposób pracować nad kształtem osobowości: „[...] uznanie autorytetu Boga nad sobą jest pierwszym punktem w programie kształcenia charakteru”⁴⁵. W praktyce odpowiedzialność objawia się jako wierność sumieniu, w którego osądzie znajdują odzwierciedlenie normy postępowania wobec siebie i drugiego człowieka, wyrażone wewnętrznym wezwaniem: miłować bliźniego, jak siebie samego! lub nikogo nie krzywdzić⁴⁶.

Kształtowanie charakteru rozumianego jako pewna jednolitość postępowania domaga się świadomego określenia celu. Konieczność ta wynika z natury człowieka, dokładniej z różnorodności przejawów działania poszczególnych jej władz. Potrzebna jest hierarchia celów, by zaprowadzić pewną harmonię i jedność w życiu człowieka. Czyli skoordynować wysiłki władz duchowych i cielesnych, skierowując je do celu najwyższego. W myśl starożytnej maksymy, przypisywanej Solonowi lub Owidiuszowi: „Cokolwiek czynisz, czyni roztropnie i patrz końca (*Quidquid agis, prudenter agas et respice finem*)”⁴⁷. Na gruncie pedagogiki Friedrich Wilhelm Foerster wyraził tę ideę następująco: „Kształcić charakter

⁴³ *Encyklika Pacem in terris*, w: M. Radwan i in. (red.), *Dokumenty nauki społecznej Kościoła*, cz. 1, Rzym–Lublin 1996, nr 9.

⁴⁴ Tamże, nr 28.

⁴⁵ M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 39.

⁴⁶ Por. tamże, s. 39–41.

⁴⁷ M. Korolko, *Thesaurus albo Skarbiec łacińskich sentencji, przysłów i powiedzeń w literaturze polskiej*, Warszawa 2004, s. 698. Pirożyński nieprecyzyjnie autorem tej sentencji czyni Diogeneza (zob. M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 24).

znaczy właściwie: wydobyć człowieka ze stanu bezkierunkowości i bezcelowości, a wszczepić weń silne poczucie swego przeznaczenia i w ten sposób uchronić go od przemocy zmiennych wciąż impulsów naturalnych⁴⁸. Zdaniem o. Pirożyńskiego, najwyższy cel ludzkiego życia powinien być: autoteliczny, ponadczasowy, kompletny (zaspokajający wszystkie rozumne pragnienia natury ludzkiej), powszechny, tj. możliwy do osiągnięcia dla wszystkich ludzi. Według niego, biorąc pod uwagę te cztery postulaty, weryfikują się negatywnie takie wartości, jak: bogactwo, rozkosz cielesna, honor, wiedza, sława, władza czy szczęście ludzkości. Osiągnięcie tych wartości jest oczywiście ważnym celem w życiu człowieka, ale nie mają one przymiotów celu najwyższego. Jedynym celem najwyższym, który je posiada „może być tylko Ten, Kto jest pierwszą przyczyną – Bóg – Stwórca wszechświata i Dobro najwyższe⁴⁹”. Przyjęcie świadome i wolne tego celu jest, zdaniem o. Pirożyńskiego, warunkiem *sine qua non* pracy autoformacyjnej. Odrzucenie go skutkować musi relatywizmem moralnym, swoistym „ubóstwieniem” człowieka jako twórcy norm postępowania. Kolejną tego konsekwencją jest nieobecność, absencja perspektywy cnoty, czyli usprawnienia moralnego w życiu człowieka, jak i w teorii pedagogicznej.

Tak radykalnie i jednoznacznie określony cel najwyższy nie oznacza wykluczenia możliwości kształtowania charakteru na podstawie tylko środków naturalnych. Wprost przeciwnie. Jednakże naturalne możliwości doskonalenia władz duchowych i cielesnych mogą i powinny być wsparte środkami nadnaturalnymi, czyli rzeczywistością łaski⁵⁰. Ponadto, z punktu widzenia doświadczenia podmiotu, ideał, czyli wyobrażenie, jakie człowiek posiada o najdoskonalszym wzorze swego postępowania, ulega zmianom i rozwojowi. Jest jakby ucieleśnionym obrazem aktualnego pojmowania celu. Jego poznawanie i miłowanie dynamizuje działanie całej osoby, co oddaje o. Pirożyński słowami Henryka Sienkiewi-

⁴⁸ Cyt. za: M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 24.

⁴⁹ Tamże, s. 27.

⁵⁰ W drugim wydaniu książki o. Pirożyński zajmuje się kształtowaniem charakteru wyłącznie przy użyciu środków naturalnych (zob. M. Pirożyński, Wrocław 1948).

cza: „Gdyby ktoś na chwilę powiedział sobie: jestem dostatecznie mądry i dość dobry, to już to samo nie byłoby mądre, ani dobre”⁵¹. Czyli krótko mówiąc, cel kształcenia i wychowania można ująć jako doprowadzenie do maksymalnej sprawności wszystkich władz człowieka: rozumu do prawdy, a woli do dobra. Tak samo przedstawia się kwestia samokształcenia i samowychowania, czyli autorealizacji. Właśnie na tym polega personalistyczne samowychowanie, aby człowiek początkowo nieświadomy swego celu, przeznaczenia ukształtował się w samodzielną osobę, która potrafi świadomie i odpowiedzialnie władać, kierować wszystkimi posiadanymi władzami. Ma w sobie siłę wewnętrzną, dzięki której może pokonać wiele trudności zewnętrznych i oprzeć się przeszkodom wewnętrznym.

Wśród przeszkód wewnętrznych działających destrukcyjnie na jednolitość postępowania ważne miejsce zajmują egoizm i rozproszenie. W rozumieniu o. Pirożyńskiego, są to przeszkody istotne⁵². Tkwią one w psychice człowieka i ze swej natury paraliżują każdy wysiłek zmierzający do udoskonalenia charakteru. W pierwszym przypadku chodzi, precyzyjniej mówiąc, o poddawanie się egoizmowi, pojętemu jako przerost miłości samego siebie. Miłość własna sama w sobie jest oczywistością. Jest konieczna, gdyż na niej bazują instynkt samowychowawczy i poczucie godności osobistej. Ale jej nadmiar, nie utrzymanie w należytych granicach osobowości skutkuje destrukcyjnie m.in. niepożądanym pędem do wyniesienia siebie (zła ambicja, zarozumiałość, pycha), pragnieniem bogactwa za wszelką cenę czy nieokiełznaną żądzą przyjemności. Również w życiu społecznym egoizm jednostkowy ujawnia swoją odśrodkową siłę⁵³. Drugi destruktor wewnętrzny, czyli rozproszenie, jest rozumiany jako rozstrzelanie zainteresowań⁵⁴. Jego destrukcyjne działanie skutkuje pewnym bezładem, prowadzącym do dekoncentracji ograniczonych ludzkich sił. W efekcie

⁵¹ Cyt. za: tamże, s. 34.

⁵² Por. tamże, s. 74.

⁵³ Por. tamże, s. 75–79; 36–37.

⁵⁴ Por. tamże, s. 98–104.

człowiek rozdarty wielością często przeciwnych lub chaotycznych dążeń staje się powierzchowny i niezdolny do osiągnięcia zamierzonych celów. Z punktu widzenia socjologii wychowania na zjawisko natłoku treści symbolicznych, które wpływają nieustannie na młodzież i dorosłych przez m.in. książki, gazety, przedstawienia, rozmowy telefoniczne, radio zwracał uwagę Florian Znaniecki. Jego zdaniem, człowiek jest „z przyrodzenia nieprzystosowany do całego tego bogactwa, różnorodności, złożoności i szybkiego następstwa coraz to nowych wrażeń, których nie zdołamy ani ogarnąć w całości, ani przyswoić i zorganizować należycie”⁵⁵. Z tego względu wobec pedagogów zgłaszał pilny postulat wypracowania i zaszczepienia młodzieży pewnych kryteriów odpowiedniego doboru doświadczeń, zapominania lub utrwalania jedynie tych, które są dla człowieka istotne czy znaczące.

Środkiem wiodącym do samowychowania jest wytworzenie w sobie stałych skłonności w określonym kierunku, czyli sprawności moralnych. Pirożyński w tej kwestii odwołuje się do koncepcji o. Woronieckiego dotyczącej usprawnienia władz. Używa nawet takiego samego przykładu zginanej kartki, ilustrującego powstawanie w osobowości człowieka sprawności, cnoty lub wady⁵⁶. Pirożyński przedstawia korzyści wynikające z wypracowania w sobie odpowiednich skłonności. Uwypukla również różnice pomiędzy sprawnością a nawykiem, podkreślając jej refleksyjność, która nie ogranicza wolności. Drogą do nabycia sprawności jest trening, czyli poddanie się systematycznemu i celowo wykonywanemu ćwiczeniu. Zadania tak rozumianego treningu o. Pirożyński streszcza w trzech punktach: 1. Doprowadzenie władz duszy i ciała do możliwie największej sprawności; 2. Uniezależnienie człowieka w stopniu możliwie najwyższym od okoliczności zewnętrznych; 3. Wykształcenie takiej sprawności, która rozwija się

⁵⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, s. 209. Warto zauważyć, że obecnie, w dobie bezprecedensowego rozwoju technologii komunikacyjnych stanowisko Floriana Znanieckiego staje się tym bardziej godne przemyślenia, szczególnie w kontekście następstw.

⁵⁶ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, s. 352–353; M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 123.

dopiero wtedy, gdy człowiek zdobywa się na wyjątkowy wysiłek⁵⁷. Kładzie przy tym nacisk na wytrwałe ćwiczenie woli, na samodyscyplinę, swoiste prawo wysiłku czy trudu. Przywołuje ono na myśl współczesną koncepcję dzielności życiowej (Tüchtigkeit) Wolfganga Brezinki, czyli pewnej zdatności człowieka w całej jego, fizycznej, duchowej i społecznej złożoności⁵⁸. Spuścizna antyczna oddaje tę potrzebę hartowania sprawności moralnych w procesie wychowania czy samowychowania, poprzez słowa maksymy: *Vince te ipsum* – „Zwyciężaj samego siebie”⁵⁹, podkreślając niezbędność takiego uformowania charakteru, by trzymać w jakiś granicach, w karbach dodatknych sprawności różnorodne działania władz pożądanowych.

Trening charakteru, według o. Pirożyńskiego, powinien być systematyczny i uporządkowany, uwzględniający fizjologiczne i psychiczne prawa oraz potrzeby ludzkiego organizmu. Winien cechować się pewnym realizmem w znaczeniu jego natężenia, a także w sensie uczciwego określenia własnego stanu w zakresie panowania nad sobą i poziomu moralnego. Ćwiczenie duchowego oblicza człowieka z punktu widzenia procesu przedstawia on w formie imperatywnej w czterech etapach. Odzwierciedlają one kolejne stopnie własnego rozwoju i postępu. Po pierwsze – opanować odruchy. Poddać je pod kontrolę rozumu, np. hamować gniew, wyrzucić ze swego słownika słowa ordynarne, nie ulegać skłonności do hazardu. Jednostka, która nie pokonała tego etapu tkwi, zdaniem Pirożyńskiego, w fazie duchowego niemowlęstwa. Po drugie – hamować zachcianki. Odmówić sobie przyjemności, które nie mają żadnego uzasadnienia, a więc: nie używać używek szkodliwych, poskramiać ciekawość, pohamować gadatliwość (nie zabie-

⁵⁷ Por. M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 124–126.

⁵⁸ Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2008, s. 65; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2008, s. 134.

⁵⁹ Por. M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 128. Stwierdzenie to przypisywane jest św. Ignacemu Loyoli. Zawołanie Ignacego jest parafrazą antycznej zasady wychowawczej – gr. γνῶθι σεαυτόν (*gnōthi seauton*); łac. *nosce te ipsum* – „poznaj samego siebie”. Taki napis znajdował się na portalu świątyni Apollina w Delfach, najbardziej znanym sanktuarium świata starożytnego (zob. M. Korolko, *Thesaurus...*, s. 573).

rać głosu w sprawach, na których się nie znamy), nie odkładać na później zajęć obowiązkowych, być rzetelnym i solidnym w pracy, nie oszukiwać. Te dwa etapy, według Pirożyńskiego, nie wykraczają poza przeciętność, poza możliwości tzw. szarego człowieka – „Bohaterstwo zaczyna się dopiero na etapie następnym”⁶⁰. Jego imperatyw brzmi – iść w poprzek upodobaniom naturalnym. Oznacza to, nie iść na łatwiznę, wybierając dla siebie to, co proste i przyjemne, lecz to, co trudne i wymagające. Akty samozaparcia odgrywają istotną rolę w opanowaniu destrukcyjnej siły egoizmu, czyli nadmiernej miłości własnej. Jej uporządkowaniu służy na przykład wstawanie rano o zaplanowanej wcześniej godzinie, ustąpienie innemu człowiekowi wygodniejszego miejsca, smaczniejszego dania, zadanie sobie czasami postu czy niepoddawanie się zmęczeniu. I w końcu, po czwarte – wszystkie władze duszy i ciała, oczyszczone z egoizmu, oddać na służbę Ideałowi, czyli rozum zająć wielkimi myślami, istotnymi sprawami (dobierać sobie odpowiednie towarzystwo i wartościową lekturę); wolę konsekwentnie wyjaławiać z wszelkich przejawów egoizmu (wykluczyć samochwalstwo, nawet pośrednie, przez popisywanie się faktycznymi zdolnościami, wiedzą, majątkiem czy koneksjami); pamięć ochraniać przed zanieczyszczeniem bezwartościowymi drobiazgami (sprawy godne zapamiętać przez częste powtarzanie); wyobraźnię trzymać na wodzy, wymagając, by zajmowała się dłuższy czas tym samym przedmiotem; także uczucia poddać kontroli (szlachetnie pielęgnować, oczyszczając z przejawów egoizmu i przywiązania do osób, rzeczy, które krępują swobodę ducha, przewycięzać uczucia, prowadzące do depresji); i w końcu, opanowywać zmysły – powonienia, słuchu, smaku, dotyku i wzroku, rozumianego jako wysubtelniony dotyk. Ujęcie wzroku w tryby karności, będąc bardzo trudną do zdobycia sprawnością, znamionuje opanowanie zmysłów.

Tak rozumianego treningu charakteru nie można nigdy zaniedbywać, gdyż sprawności nie ćwiczone słabną⁶¹. Wszelka stagnacja w tej materii może ozna-

⁶⁰ M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 132.

⁶¹ Tamże, s. 136.

czyć wchodzenie w sytuację sprawności moralnej ujemnej, czyli powstawania wady. W ukształtowaniu duchowego oblicza człowieka mają swoje miejsce także zasady grzeczności, czyli zewnętrzne formy zwyczajowe lub normy regulujące współżycie ludzi ze sobą. Zdaniem Pirożyńskiego, ich poszanowanie, jak również dbałość o zdrowie i ciężką fizyczną, są pewną pomocą w samokształtowaniu osoby. Większą rolę w tym procesie odgrywa systematyczne praktykowanie rozmyślenia, czyli modlitwy myślniej, która nie tylko sprzyja uporządkowaniu wewnętrznemu, ale również skutkuje umocnieniem duchowym⁶². Właściwie można powiedzieć, że o stanie charakteru człowieka świadczy przede wszystkim jego stosunek do pracy nad sobą i wysiłek lub jego brak, zmierzający do pokierowania własnym rozwojem przy wykorzystaniu wszelkich dostępnych środków.

Zakończenie

Propozycja programu kształcenia charakteru, czy inaczej programu samokształtowania, jawi się w swych istotnych elementach jako nad wyraz aktualna. Postmodernistyczny kontekst życia współczesnego społeczeństwa, mimo relatywizmu filozoficznego, etycznego czy kulturowego, nie uchyla żywotnych pytań czy trudnych dylematów. Można powiedzieć, że czyni je nawet bardziej natrętnymi. Człowiek, szczególnie młody, pyta, poszukuje adekwatnych odpowiedzi⁶³. Nie wystarcza mu perspektywa „człowieka radarowego” – człowieka o osobowości zewnątrzsterownej⁶⁴. Nie zadowolają go zupełnie iluzje syty, ale powierzchownej wolności symbolizowanej przez kulturę shoppingu czy urzeczowionej i fragmentarycznej więzi zapośredniczonej. Wydaje się w swoim zagubieniu bardziej

⁶² Tamże, s. 108–113.

⁶³ Por. J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, Warszawa 2010, s. 42; tenże, *Spółczesność i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności*, Tarnów 2008, s. 15–68.

⁶⁴ Por. D. Riesman, N. Glazer, R. Denney, *Samotny tłum*, tłum. i wstępem opatrzył J. Strzelecki, Warszawa 1971, s. 29.

wymagający, zmuszony do poszukiwania pomocy rzetelnego doradcy. Wszakże pytanie o cel i sens własnego życia frapuje. Propozycja programu samowychowania, czy autorealizacji zaprezentowana przez o. Pirożyńskiego, mimo upływu lat, okazuje się nadal aktualną próbą integralnej odpowiedzi na tę potrzebę. Uwiarygodniona jest dodatkowo przez fakt urzeczywistnienia we własnym życiu ideału, do którego pragnie doprowadzić wychowanka. Oczywiście koncepcja ta wymaga, w miarę potrzeb, pewnego uzupełnienia czy wkomponowania w całość obecną wiedzę na temat procesów wychowania⁶⁵. Aczkolwiek, przejrzystość i nie epatowanie techniczną terminologią naukową są atutem. Może szansą dla człowieka żyjącego chwilą, nienawykłego do wysiłku, ale mającego wyższe aspiracje, i nie zwolnionego z trudu wyboru i realizacji właściwej drogi postępowania.

Aktualne i intrygujące w kontekście opcjonalności ponowoczesnej oraz odpowiedzialności za realizację własnej potencjalności wydają się słowa o. Mariana Pirożyńskiego: „Chodzi nie o chwilową wierność obowiązkowi, ale o trwałe usposobienie, które nie zmienia się z biegiem czasu. Przemijające porywy, na które niekiedy – częściej lub rzadziej – każdy zdobyć się może, nie stanowią jeszcze charakteru. Gdyby ktoś okazał się wierny swym zasadom tylko do pewnego punktu, a zawrócił z drogi wobec piętrzących się trudności, to trzeba o nim powiedzieć, że ma słaby charakter, a ściślej mówiąc, nie ma go wcale. Iluż to ludzi pod wpływem chwilowego zapału potrafiło dokonać wyjątkowych, wprost bohaterskich czynów, ale gdy nastrój przeminął, wracali do przyziemnych, egoistycznych pobudek postępowania... A wówczas na tle ich dawnego zapału i poświęcenia jakże smutnie odbijała się ich małość duchowa”⁶⁶.

⁶⁵ Zob. np. H. Jarosiewicz, *Charakter. Rozwój – zagrożenia*, Wrocław 2001.

⁶⁶ M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru...*, s. 153.

Bibliografia

- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2008.
- Brudzisz M., *Pirożyński Marian*, w: L. Grzebień (red.), *Słownik polskich teologów katolickich*, t. 6, Warszawa 1983.
- Brudzisz M., *Sylwetki redaktorów naczelnych*, „Homo Dei” 2007, nr 3.
- Jarosiewicz H., *Charakter. Rozwój – zagrożenia*, Wrocław 2001.
- Jaroszyński P., *Etyka. Dramat życia moralnego*, Katowice 1992.
- Korolko M., *Thesaurus albo Skarbiec łacińskich sentencji, przysłów i powiedzeń w literaturze polskiej*, Warszawa 2004.
- Kostkiewicz J., *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki F.W. Foerster*, Rzeszów 1998.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2008.
- Mariański J., *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, Warszawa 2010.
- Mariański J., *Spółczesność i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności*, Tarnów 2008.
- Nowak M., *Wychowanie*, w: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, Warszawa 2007.
- Pelczarski K., *Działalność wychowawcza o. Mariana Pirożyńskiego (1899–1964)*, Lublin 2006.
- Pelczarski K., *O. Marian Pirożyński jako więzień komunistycznego reżimu*, „Studia Redemptorystowskie. Pismo naukowe Warszawskiej Prowincji Redemptorystów” 2007, nr 5.
- Pietrzak J., *Pirożyński Marian*, w: E. Rostworowski, *Polski słownik biograficzny*, t. 26, Wrocław 1981.
- Pirożyński M., *Kształcenie charakteru*, Wydanie nowe, Warszawa 1992.
- Piszczyk Z. (red.), *Mała encyklopedia kultury antycznej A–Z*, Warszawa 1988.
- Piwowarski W., *ABC katolickiej nauki społecznej. Cz. 1. Wprowadzenie, podstawy, kierunki*, Legnica 1998.
- Riesman D., Glazer N., Denney R., *Samotny tłum*, tłum. i wstępem opatrzył J. Strzelecki, Warszawa 1971.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1: *Etyka ogólna*, Lublin 1986.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, Warszawa 1973.

SELF-EDUCATION OF A PERSON ACCORDING TO FR. MARIAN PIROŻYŃSKI

Summary

The article explores the subject self-education of a person. Precisely, it is an attempt to describe this subject in the light of ideas of Fr. Marian Pirożyński CSsR. First part of the article presents Fr. Pirożyński's involvement in educational and social activities against the background of his biography. Second part shows the elements of self-education procedure in the aspect of an addressee and of the interdisciplinary theoretical context. The essential part of the presentation is the matter, the goal and the means of self-formation from the point of view of the formation of a character. The procedure of person's self-education, according to fr. Pirożyński, is characterized by realism and by anthropological and pedagogical optimism. This procedure harmoniously combines issues of self-education and self-formation. It seems particularly actual and necessary in the context of the postmodern experience of optionality and in the context of irrevocable responsibility for the actualization of one's own potentiality.

Translated by Tomasz Mędrak

Sławomir Krzyśka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

FILOZOFICZNE KONTEKSTY AKSJOLOGII WYCHOWANIA EMOCJE

W fundamentalnym dla pedagogiki pytaniu: „kim jest człowiek, jaka jest jego natura? [...] tkwi źródło określenia celu wychowania, odniesienie do odpowiedniego systemu wartości, czyli związku etyki i wychowania. Chodzi o to, aby oprzeć pedagogikę na pełnej antropologii i na słusznej etyce oraz określonej aksjologii, które stanowią fundament refleksji o wychowaniu człowieka jako osoby”¹.

Wychowanie odnosimy do „[...] oddziaływania całokształtu specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych przynoszących względnie trwałe skutki rozwoju jednostki ludzkiej w jej sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej. Na strukturę procesu wychowania składa się wiele elementów. Do podstawowych można zaliczyć: ideał wychowania i wyprowadzone z niego cele, tworzące warstwę aksjologiczną, oraz metody, formy i środki wychowania, tworzące warstwę operacyjną. Teoria wychowania zawsze analizuje aspekt praktycznej działalności ludzkiej, jakim jest wspomaganie rozwoju psychiki”².

¹ A. Sz wajcok, *Aksjologiczne aspekty wychowania*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2002, t. 35, z. 2, s. 343.

² B. Ulanowska, *Ideał i cele wychowania – aksjologia i etyka wychowawcza*, <http://edujrinc7.w.interia.pl/ideal.htm> (2.07.2011).

Podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Aksjologiczne podstawy edukacji: milczenie, monolog, dialog*, która odbyła się na Uniwersytecie im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w dniach 9–10 czerwca 2010 roku zaznaczyłem, że „[...] wartości³ i związane z nimi emocje, czyli przeżywanie wartości, budują ludzkie bezpieczeństwo ontologiczne⁴, a osiąganie przez jednostkę tego stanu jest wymogiem, którego spełnienie zapewnia jednostce życie bez destrukcyjnych sytuacji lękowych. Mają one «kluczowe znaczenie w życiu każdego człowieka, są także istotne dla grupy społecznej, w której przychodzi mu funkcjonować»⁵”. Ponadto zadałem pytania: „w jaki sposób powinno odbywać się przyswajanie emocji (ważnego rodzaju wartości), aby zapewnić dziecku, a w przyszłości osobie

³ Autorzy definicji terminu „wartość” pod kątem psychologicznym, traktują ją jako zjawisko psychiczne o charakterze poznawczym. Nadają oni wartościom znaczenie psychologicznego terminu „postawa”. M. Jankowska, J. Krasoń, *Hierarchia wartości i sposoby ich realizacji*, Kraków 2009, s. 11.

⁴ Na bezpieczeństwo ontologiczne składa się cały szereg procesów obejmujących wszystkie sfery aktywności egzystencjalnej osoby ludzkiej, których celem jest poprawne funkcjonowanie. Można powiedzieć, iż w dużym uproszczeniu mechanizm gwarantujący poczucie bezpieczeństwa ontologicznego polega na wypieraniu treści życia, które mogłyby mieć destruktywny wpływ na dalsze istnienie. Owo wypieranie może się dokonywać poprzez zapominanie, przeniesienie do podświadomości, przewartościowanie. Typowym przykładem zachowania, które może prowadzić do zaburzenia poczucia bezpieczeństwa ontologicznego jest uświadomienie sobie własnej skończoności. Śmierć jest dla człowieka czymś nieuchronnym i niezwykle trudnym do zaakceptowania. Część ludzi zatem w codziennym życiu w ogóle nie pamięta o fakcie kruchości swego istnienia, część odrzuca pojawiające się w tym temacie refleksje. Osoby religijne upatrują w śmierci nowej jakości życia, czyli nadają jej wartość, przez co łatwiej jest im przyjmować jej nieuchronność. *Lęk a tożsamość* w ujęciu Anthony’ego Giddensa, cz. I.

Pojęciem bezpieczeństwa ontologicznego operował Zygmunt Freud; spopularyzował je Erik Erikson, który uczynił to pojęcie głównym narzędziem opisu procesu socjalizacji człowieka. Socjalizacja dla Eriksona jest procesem, który trwa przez całe życie, przechodząc przez różne etapy, których wyróżnił on osiem. Do koncepcji Eriksona nawiązał Giddens między innymi w pracach: *Stanowienie społeczeństwa* oraz późniejsza *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Z pojęcia bezpieczeństwa ontologicznego używanego na terenie psychologii uczynił Giddens kategorię analizy społeczeństw nowoczesnych i ponowoczesnych, zob. A. Pałubicka, *Kulturowe i biologiczne źródła kształtowania się bezpieczeństwa ontologicznego*, Bydgoszcz 2007.

⁵ M. Jankowska, J. Krasoń, dz. cyt., s. 9.

dorosłej, jak największe bezpieczeństwo emocjonalne rozumiane jako szczególnie rodzaj bezpieczeństwa ontologicznego. Czy wystarczy emocje tylko rozumieć? Czy dostępne na rynku księgarskim poradniki dotyczące radzenia sobie z emocjami ułatwiają sprawę przyswajania emocji? Czy współczesne monologiczne podejście do dziecka pedagogiki psychologicznej rozwiązuje problem rozpoznawania, przeżywania i refleksowania emocji przez najmłodszych?”⁶.

Podkreśliłem także, że „[...] aksjologia w procesie wychowania dziecka jest niezbędna dla jego pełnego rozwoju. Świat wartości jest tą jakością, w której ubytki są szczególnie dostrzegalne, [...] przekładają się na jakość życia, na relacje z innymi ludźmi, na szeroko rozumianą kulturę bycia...”⁷.

Uczestnicząc w XXII Forum Pedagogów we Wrocławiu w dniach 22–23 października 2009 roku, mówiłem, że „[...] doświadczenia okresu dzieciństwa są bardzo ważne, ponieważ przez swą nowość pozostają mocno zapisane w umyśle, i jeśli poza tym są powtarzane przekształcają się prawie w drugą naturę”⁸. Jeżeli są one pozytywne, to z kolei warunkuje, że dziecko zaczyna ufać dorosłym i sobie. Jest to istotne z perspektywy, gdzie dziecko wchodzi w świat, w którym umiejętność m.in. refleksowania stanowi o jego tożsamości. «Przeciwnie – doświadczenia negatywne, szczególnie traumatyczne, takie jak strata kogoś bliskiego lub gwałt seksualny, mogą prowadzić do rozwoju niezrównoważeń psychologicznych»⁹. Zatem czego powinniśmy dziecko uczyć? Janusz Korczak pisał: «Przede wszystkim należy nauczyć dziecko patrzeć, rozumować i kochać, potem

⁶ S. Krzyśka, *Jak uczyć przyswajania i wyrażania wartości*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Aksjologiczne podstawy edukacji: milczenie, monolog, dialog*, UKW w Bydgoszczy, 9–10 czerwca 2010 r.

⁷ J. Spętana, *Aksjologiczne perspektywy świata dziecka w kontekście wychowania*, w: K. Segiet (red.), *Dziecko i dzieciństwo w kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*, Warszawa 2007, s. 57.

⁸ Zob. Martin Echavarria, *Dziecko i jego wychowanie według św. Tomasza z Akwinu*, w: E. Sowińska, E. Szczurko, ks. T. Guz, P. Marzec (red.), *Dziecko studium interdyscyplinarne*, Lublin 2008, s. 65.

⁹ Tamże, s. 66.

dopiero uczy się je czytać; należy nauczyć młodzież chcieć i móc działać, a nie tylko wiele wiedzieć i umieć»¹⁰.

Przypomnę definicję emocji sformułowaną przez Jean-Yves Arribę. Według niej, emocje to »[...] reakcje psychofizjologiczne, zdrowe i potrzebne, pod warunkiem, że są adekwatne do rzeczywistości [...] panowanie nad emocjami jest niezbędnym warunkiem harmonijnego życia i pokojowych relacji z innymi. Jeżeli jednak reakcja emocjonalna jest przesadzona lub wręcz nieadekwatna do przeżywanego doświadczenia, zakłóca funkcjonowanie i generuje stres»¹¹.

Poznanie reguł, którymi władają reakcje emocjonalne, wykształcenie nawyków wyrażania i rozpoznawania emocji, to droga do rozumienia i prawidłowego działania. »Działanie owo wyznaczone przez wiedzę operacyjną (technologiczną, dyrektywy, wreszcie reguły kulturowe) zależne jest zatem od rozumienia kontekstów emocjonalnych. Te rozumienie i działanie można śmiało odnieść do zaproponowanego przez Annę Pałubicką¹² sposobu myślenia w perspektywie poręczności. Podkreśla ona tak ważną umiejętność posługiwania się narzędziami, która prowadzi do wykształcenia odpowiednich nawyków. Do narzędzi, zaliczamy także nabywanie umiejętności radzenia z emocjami, a później w efekcie, w sytuacjach, które prowadzić mogą bez tych umiejętności do destrukcyjnych sytuacji lękowych»¹³.

Poznanie emocji, szczególnego rodzaju wartości, zrozumienie reakcji emocjonalnych opartych na sprawnościach moralnych pozwoliłoby młodemu

¹⁰ Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2002. S. Krzyśka, *Pedagogika w kontekstach filozoficznych*, XXII Forum Pedagogów *Transdyscyplinarność Pedagogiki. Wymiar Teoretyczny i Praktyczny*, Instytut Pedagogiki UW, Wrocław, 22–23 października 2009 r.

¹¹ J.-Y. Arribę, *Jak przeżywać emocje: rozpoznawanie emocji, diagnozowanie problemów emocjonalnych, świadome przeżywanie emocji*, tłum. A. Waśko-Bongiraud, Warszawa 2009, s. 7.

¹² Por. A. Pałubicka, *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz 2006.

¹³ S. Krzyśka, *Jak uczyć przyswajania i wyrażania wartości...*

człowiekowi przejść bez destrukcyjnych lęków od wiedzy podstawowej¹⁴ do działania¹⁵.

Przypomnę, że trudność „[...] z przyswajaniem wartości polega między innymi na tym, że bezpośrednie wskazanie na stany rzeczy, które pragnie się, aby wychowanek zaakceptował, jako wartości – nie jest skuteczne. Trzeba włożyć wysiłek, zastosować jakąś perswazję (bajki, mity, opowieści, legendy, wiersze, przykłady itp.), aby wywołać pozytywny odbiór. Te mechanizmy są mało rozpoznane, ale warto podejmować nad nimi refleksję”¹⁶.

Cofnijmy się do XV–XVI wieku, kiedy w poznawaniu wartości użyteczny był moralitet, gatunek dramatyczny o charakterze dydaktyczno-filozoficznym¹⁷. Do głównych zagadnień moralitetów należały: moralność chrześcijańska, nauka o dobrym i złym charakterze ludzkich czynów w świetle Objawienia Bożego i na-

¹⁴ Wiedza podstawowa to forma postawy wewnętrznej człowieka, który ją obmyśla i w niej żyje, którą wypełnia treść tego, jakim znajduje siebie w świecie. <http://www.scribd.com/doc/14676895/Filozoficzna-Wiedza-Podstawowa-Wedug-Karla-Jaspersa> (2.07.2011).

¹⁵ Wiedza odnosząca się do umiejętności.

¹⁶ S. Krzyśka, *Jak uczyć przyswajania i wyrażania wartości...*

¹⁷ Moralitet, gatunek dramatyczny o charakterze dydaktyczno-filozoficznym uprawiany w XV i na początku XVI w. w Szkocji, Anglii, Francji i Niemczech. Bohaterami moralitetu, stanowiącego rodzaj przypowieści na temat uniwersalnych praw rządzących ludzkim życiem, były postaci alegoryczne, uosabiające pojęcia: Dobro, Zło, Cnota, Występek, Wiara, Pycha i Zawiść; między nimi toczyła się walka o ludzką duszę. Koncentrujące się na problemie grzechu i sposobie walki z nim, moralitety poruszały też kwestie religijne, obyczajowe i polityczne. Bywało, że służyły celom satyrycznym. Najsłynniejszym moralitetem jest pochodzący z około 1500 roku *Everyman* (angielskie „Każdy”). Gdy Każdy otrzymuje wezwanie od Śmierci, opuszczają go Bogactwo, Piękno, Przyjaźń i Pokrewieństwo, wierne pozostają jedynie Dobre Uczynki. I one jednak nie wystarczają, by towarzyszyć Każdemu do grobu; muszą zostać wsparte przez Świadomość i Spowiedź. Szczęśliwe zakończenie wiąże się ze wstąpieniem duszy Każdego do nieba. Współczesną wersją *Każdego* jest dramat w 1. akcie, *Encyklopedia WIEM*, <http://portalwiedzy.onet.pl/93131,,,moralitet,haslo.html> (31.05.2010).

uki Kościoła. Moralitety poruszały tematy cnót¹⁸ ewangelicznych, czyli otrzymanych od Boga, a także ziemskie problemy, takie jak życie społeczne, gospodarcze i polityczne. Bohaterami moralitetów były postacie alegoryczne¹⁹. Za pośrednictwem moralitetów walczone o dusze postaci alegorycznie uosabiających Wiarę, Nadzieję i Miłość. Przywołując moralitety i alegorię chrześcijańską, pytam, czy sposobem wywoływania pozytywnego odbioru w przekazywaniu wartości nie byłaby między innymi przypowieść i alegoria chrześcijańska? Czy nie byłoby dobrze dzisiaj powrócić do tego, sprawdzonego przecież sposobu przekazywania wartości?

W tym miejscu podkreślę, że alegoria chrześcijańska nie jest opowiadaniem wymyślonym, ciągiem metafor stanowiącym całość, lecz historią, która odsłania ukryte znaczenia²⁰.

¹⁸ Cnoty, stanowią fundament życia moralnego człowieka. Cnoty dzielimy na naturalne (kardynalne) i nadprzyrodzone (ewangeliczne). Cnoty kardynalne, zakorzenione w naturze człowieka, rozwijają się przez stałe ćwiczenie, stanowią obronę przed złem, doskonałą charakter człowieka. Są cztery cnoty kardynalne: roztropność, sprawiedliwość, męstwo, umiarkowanie, np. cnota męstwa kształtowana jest w literaturze przez postaci Achillesa i Hektora, rycerzy z *Iliady* Homera; przez Rolanda, rycerza chrześcijańskiego z francuskiego eposu; rycerzy kresowych z *Trylogii* Henryka Sienkiewicza, generała Bema z rapsodu Cypriana Norwida; w *Pieśniach* Jan Kochanowski czyni cnoty przedmiotem sentencji: „Cnota skarb wieczny; cnota klejnot drogi; cnota mój kompas; cnotę miłuj, bo tym państwa stoją”, Adam Mickiewicz przywołuje ją w *Pieśni filaretów*: „Ojczyzna, nauka i cnota”. Cnoty ewangeliczne w sensie biblijnym Boskie, udzielone człowiekowi przez Boga, to wiara, nadzieja i miłość; w nich i przez nie Bóg sprawia, że człowiek zdolny jest do wolnego uczestniczenia w życiu z Bogiem, *Encyklopedia WIE*M, <http://portalwiedzy.onet.pl/93108,,,cnoty,haslo.html> (3.07.2011).

¹⁹ Alegoria – dzieło plastyczne lub literackie mające poza znaczeniem dosłownym określony sens przenośny, będące zwykle obrazowym przedstawieniem pojęć oderwanych, głównie za pomocą personifikacji, E. Sobol (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2002, s. 30.

²⁰ Por. I. De La Potterie SJ, *Czytanie Pisma Świętego „W Duchu”*, http://www.kbroszko.dominikanie.pl/kl_ip.html (2.07.2011).

Bajka²¹ o której niejednokrotnie wcześniej pisałem, znakomicie uczy wartości. Bajkę cechuje m.in. ludyczność²², czyli pełni ona funkcję rozrywkową, jednoczącą, integrującą, oraz swoisty dla tego gatunku literackiego artyzm. Zawiera moral²³, ważny element pedagogiki wartości.

Baśń²⁴ gatunek epicki literatury ludowej, inaczej bajka magiczna, ma również długą tradycję w przekazywaniu, uczeniu i refleksowaniu wartości. Utrwała zasadnicze elementy ludowego światopoglądu: wiarę w permanentne oddziaływanie mocy nadprzyrodzonych, przypisywanie cech ludzkich zjawiskom przyrody, zwierzętom i przedmiotom (antropomorficzna i animizacyjna wizja przyrody) oraz niepisane zasady moralne i ideały prawego postępowania.

Obok moralitetu, bajki i baśni narzędziem, które pozwala na pośrednie wskazanie wartości, które chcemy, aby uczeń zaakceptował, jest mit. O micie w świecie wartości wypowiadał się Leszek Kołakowski. Według myśliciela, wartości sukcesyjnie w mitycznej formie. Leszek Kołakowski w *Obecność mitu* napisał, że nie są one „[...]” dziedziczone, jako informacje o faktach społecznych lub psychicznych, lecz właśnie jako informacje o tym, co jest lub nie jest wartością

²¹ Bajka, epicka opowiadanka wierszem lub prozą w formie przypowieści, zawierająca naukę moralną bądź dydaktyczną, posługująca się typowymi cechami (charakterami), niekiedy upostaciowanymi w zwierzętach, roślinach, przedmiotach. Forma znana już w starożytności, szeroko rozpowszechniona w kulturze ludowej, przetworzona literacko w ciągu wieków. Wy różnia się bajki w formie rozbudowanej, narracyjnej oraz zwartej i zwięzłej, epigramatycznej. Bohaterami bajek są ludzie, zwierzęta (rodzaj najbardziej rozpowszechniony) i przedmioty, uosabiające typy ludzkie i cechy charakteru, zwłaszcza jego przywary, <http://portalwiedzy.onet.pl/27062,,,bajka,haslo.html> (2.07.2011).

²² Ludyczny zabawowy, dotyczący gier a. zabaw. Etym. łac. *ludus* ‘zabawa; rozrywka; sztuka teatr., ćwiczenie; szkoła’; w l.mn. *ludi* ‘igrzyska; święta połączone z igrzyskami a. innymi widowiskami’, W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, <http://www.slownik-online.pl/kopaliniski/339777DFCEDF6B74C12565EF004E4014.php> (2.07.2011).

²³ Morał (niem. *Moral*, ang. *moral*, fr. *morale* z łac. *moralis* ‘moralny’) pouczenie, nauka dotycząca kwestii moralnych; także taka nauka wynikająca ze zdarzeń zawartych w bajce, przypowieści itp. 2001, <http://portalwiedzy.onet.pl/95172,,,moral,haslo.html> (2.07.2011).

²⁴ Baśń, utwór o tematyce fantastycznej, siłach nadziemskich, czarodziejskich, walce dobra ze złem, wyrażający ludową mądrość, wierzenia i poglądy, stosunki międzyludzkie, <http://portalwiedzy.onet.pl/46005,,,basn,haslo.html> (2.07.2011).

[...]. Mity, które uczą nas, że coś jest wartością po prostu, są nie do uniknięcia, jeśli społeczeństwo ludzkie ma istnieć”²⁵.

Zauważmy, że problemem mitu w kontekście chrześcijaństwa zajmuje się wiele dziedzin nauki, zwłaszcza biblistyka. Od XIX wieku badania biblijne zajmują się m.in. kwestią relacji między teologiczną i historyczną treścią Biblii a mitycznym językiem, w którym ta treść jest przekazana, poddając ten drugi próbom różnorodnej interpretacji (demityzacja, demitologizacja). Współczesne nauki humanistyczne (zwłaszcza filozofia, socjologia, etnologia i literaturoznawstwo) opowiadają się za rozszerzeniem terminu mit na zjawiska wykraczające poza pole dotychczasowych badań. Dostrzegając w kulturze współczesnej (literatura, kultura masowa, ideologia) działania mechanizmów i postaw myślowych analogicznych do tych, które zaobserwowano w przypadku społeczeństw archaicznych, współcześni badacze są skłonni do „dowartościowania” mitu i „myślenia mitycznego” jako jednej z możliwych form świadomości ludzkiej, zdolnej do modelowania całościowej, sensownej i opartej na niezmiennych wartościach wizji świata. Opowiadali się za takim podejściem Carl Gustav Jung²⁶, Mircea Eliade²⁷, Leszek Kołakowski²⁸, Roland Barthes²⁹, Elizar Mielecinski³⁰.

Zdaję sobie sprawę, że moralitet, bajka, baśń i mit, to jedne z licznych form, poprzez które możemy wychowanka zainteresować wartościami. Wspomnę już wcześniej przeze mnie cytowaną wypowiedź Agnieszki Mielczarek, prezeski Stowarzyszenia Bliżej Dziecka, w wywiadzie, którego udzieliła „Polityce”³¹: „[...] jeśli

²⁵ L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Paryż, 1972, s. 45.

²⁶ Jung Cael Gustav (1875–1961), psychiatra szwajcarski; współtwórca „psychologii głębi”.

²⁷ Eliade Mircea (1907–1986), rumuński religioznawca, filozof, eseista, autor powieści i nowel.

²⁸ Kołakowski Leszek (1927–2009), filozof, historyk filozofii i myśli religijnej, eseista, publicysta, prozaik

²⁹ Barthes Roland (1915–1980), francuski krytyk, eseista i socjolog.

³⁰ Mielecinski Eleazar (1918–2005), rosyjski światowej sławy folklorysta i mitoznawca, badacz relacji między mitycznym modelem świata a pochodzeniem i rozwojem literatury.

³¹ M. Bunda, *Poszukiwany Bill Rogers*, „Polityka” 2010, nr 26, s. 75.

[...] dzieci mają nauczyć się czegoś o zjawisku agresji, to nie będzie tu miała sensu metoda polegająca na tym, że nauczyciel wygłosi, czym ta agresja jest, i pouczy, że jest zła. Może i część dzieci nauczy się tego na pamięć, lecz nie staną się przez to mądrzejsze. Ale możemy też podzielić dzieci na grupy, zadać im mnóstwo pytań o ich doświadczenia, emocje i opinie. Udzielenie odpowiedzi na pytania skłania do przemyśleń”³².

Terapia za pośrednictwem bajki „[...] jest ważną metodą wspierania i oddziaływania terapeutycznego we wczesnych okresach rozwoju dziecka. Może pomóc w efektywnym radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi. Takie sytuacje, które często wywołują lęk, są nierozzerwalne z nabywaniem przez dziecko doświadczeń. To np. pierwsze dni pobytu dziecka w przedszkolu, szkole, sytuacje kompromitacji, pobyt w szpitalu, śmierć ulubionego zwierzątka, pojawienie się nowego dziecka w rodzinie, niepowodzenia szkolne i wiele innych”³³.

Bajki terapeutyczne³⁴ są dużą pomocą w samodzielnych i kreatywnych metodach radzenia sobie w świecie. Nie mają konwencji bajki klasycznej, a raczej są opowiadaniem. Bajki terapeutyczne pomagają nie tylko dzieciom, lecz także ich rodzicom. Co więcej, jeżeli pomagają ich rodzicom, to na pewno nauczycielom i terapeutom. Poprzez bajki terapeutyczne dorośli wchodzą w dziecięcy świat marzeń. Są one również sposobem na wzajemne zrozumienie siebie³⁵.

³² Tamże, s. 75.

³³ *O bajkoterapii*, <http://www.abcbaby.pl/?page=Structure&id=88> (2.07 2011).

³⁴ Bajkoterapia to – mówiąc najprościej – terapia przez bajki. Chyba wszystkie dzieci lubią ich słuchać. Jak wykazały badania psychologów, czytając określone bajki można dziecku pomóc w wielu trudnych dla niego sytuacjach emocjonalnych, takich jak irracjonalne lęki lub pierwsze dni pobytu w przedszkolu. Bajkoterapia to także doskonała metoda relaksacyjna. Odpowiednio dobrane i opowiedziane albo przeczytane historie mogą doskonale wyciszyć, choćby przed snem, po dniu pełnym wrażeń lub pracy. Bajkoterapia to metoda nowa, genialna w swej prostocie, łatwa do nauki dla każdego, skuteczna i zyskująca coraz większą popularność na świecie, <http://www.abcbaby.pl/?page=Structure&id=73> (2.07.2011).

³⁵ Por. M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 8.

W tym miejscu przywołam słowa Ewy Nowak, pedagoga, terapeutki i autorki książek dla dzieci i młodzieży. Na łamach czasopisma psychologicznego „Sens” w artykule *Kozetka u Andersena* stwierdza, że bajkoterapia to jedna z najmniej inwazyjnych, najtańszych i najlepszych terapii świata. „Bajki opowiadaliśmy dzieciom zawsze, ale zmieniała się ich funkcja. Straszono nas nimi, karano, wyznaczano style myślenia, zmuszano do posłuszeństwa i uległości, rozpowszechniano schematy, wygodne normy, wzorce [...]. Ale to już przeszłość. Bajka zajmuje wreszcie należne jej miejsce – nie tylko jako wspaniała literatura, ale i jedna z wiodących bezinwazyjnych metod w psychoterapii”³⁶. Według Nowak, „[...] bajkoterapia jest idealna i przywołuje sprawdzone książki, takie jak klasyki Andersena oraz zachęca do uruchamiania własnej wyobraźni”³⁷.

Do terapii bajką znakomicie nadają się bajki chrześcijańskie, które przekazują wartości odnoszące się tylko i wyłącznie do dobra, do cnót, do sprawności moralnych: „[...] wartości chrześcijańskie pokrywają się z wartościami ogólnoludzkimi, nazywanymi często także wartościami związanymi z prawami człowieka. Oznaczają taką kwintesencję wartości, jaką dzieje ludzkości wydobyły z istoty człowieka. Aksjologiczne przesłanie Jezusa Chrystusa jest przesłaniem ogólnoludzkim. Patrzenie na człowieka przez jego odniesienie do Boga, który jest ostateczną zasadą obiektywności i stabilności aksjologicznego ładu, stanowi zabezpieczenie człowieka przed «rozmięceniem» go na wartości niższe. Jest to także zabezpieczenie człowieka przed relatywizmem, który niesie z sobą groźbę totalitaryzmu”³⁸.

Terapia przy pomocy bajki chrześcijańskiej to jedna z wielu metod terapii opartej na wartościach chrześcijańskich. Ośrodki chrześcijańskiej terapii w swym założeniu propagują pełen rozwój osoby ludzkiej, małżeństwa i rodziny, uwzględ-

³⁶ E. Nowak, *Kozetka u Andersena*, „Sens. Nowoczesny Magazyn Psychologiczny” 2010, nr 6, s. 83.

³⁷ S. Krzyśka, *Jak uczyć przyswajania i wyrażania wartości...*

³⁸ E. Baranowska, *Wartości w życiu człowieka*, Suwalski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, <http://www.cdniku.pl/pliki/wartosci.pdf> (2.07.2011).

niając dążenie do zintegrowanego rozwoju psychicznego i duchowego, zgodnie z chrześcijańską antropologią człowieka oraz wartościami chrześcijańskimi³⁹.

Anna Terruwe i Conrad Baars, holenderscy psychiatrzy, „utworzyli nową teorię genezy nerwic oraz opracowali metodę terapii, której celem jest pełna integracja wszystkich władz psychicznych człowieka. Psychiatria przez nich proponowana uwzględnia religijną stronę natury ludzkiej. Zdaniem autorów, nerwice często powstają z powodu niewłaściwej recepcji słusznego prawa moralnego”⁴⁰.

Jeżeli, według definicji Włodzimierza Szewczuka⁴¹, cztery⁴² podstawowe reakcje emocjonalne: strach, gniew, smutek, radość, które odnoszą się do czterech rodzajów podstawowych odmiennych sytuacji: zagrożenia, ograniczenia, pozbawienia i zaspokojenia „[...] mają swoje stopnie, odcienie, treściowe różnicowanie, oraz ta sama emocja może być bardzo różnicowana w zależności od aktualnego stosunku osobnika do danej sytuacji, od rozumienia jej”, to czy nie należałoby doszukiwać się ewentualnych nieprawidłowości w rozpoznawaniu, przeżywaniu i refleksowaniu emocji w braku cnót, ich nieznanomości i nieprzestrzeganiu praw moralnych?

³⁹ Por. <http://personahumana.pl/index.php?-b-osrodek-poradnictwa-br-i-terapii-b-9> (2.07.2011).

⁴⁰ Por. KAI, Religia w terapii nerwic, <http://arc.ekai.pl/europa/?MID=3074> (2.07.2011).

⁴¹ Szewczuk Włodzimierz (1913–2002), psycholog, 1960–1983 profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, od 1968–1981 dyrektor Instytutu Psychologii. Zajmował się badaniami dotyczącymi myślenia, pamięci, zdolności. Główne prace: *Teoria i psychologia postaci* (1951), *Psychologia zapamiętywania* (1957), *Psychologia człowieka dorosłego* (1959), *Psychologia. Zarys podręcznikowy* (t. 1–2, 1962–1966), *Psychologiczne podstawy wychowania* (1972), *Wstęp do antypschoanalizy* (1977), *Osiem szkiców do teorii osobowości* (1990), *Psychologia* (1990), autor i redaktor *Słownika psychologicznego* (1979, 1985), http://portalwiedzy.onet.pl/77285,,,szewczuk_wlodzimierz,haslo.html (2.07.2011).

⁴² H. Rudolph Schaffer wymienia sześć stanów emocjonalnych, które uważa się za pierwotne i które można rozpoznać nawet u noworodków: gniew, lęk, zdziwienie, obrzydzenie, radość i smutek. Każda z emocji posiada własne podstawy biologiczne (neuralne) i każda z nich wyrażana jest w szczególny sposób i w każdym przypadku wyrażanie emocji pełni określoną funkcję adaptacyjną. (Por. H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. Aleksander Wojciechowski, Warszawa 2008, s. 151.

Powyższa definicja wskazuje na silny związek wartości z rozumieniem i działaniem. Zatem, aby móc żyć w zgodzie z chrześcijańskimi zasadami moralnymi należy najpierw wartości zrozumieć, przeżyć i zreflektować, a dopiero później działać.

W swojej pracy badawczej zajmuję się konstrukcją modelu tekstu literackiego, który, spełniając określone kryteria dotyczące cech kwalitatywnych i kwantytatywnych, będzie wzorcem do osiągnięcia przez człowieka stanu, który określa się mianem bezpieczeństwa ontologicznego, a w szczególności jego odmianą, bezpieczeństwa emocjonalnego.

Według mnie, słowo samo w sobie (przez siebie udzielone) nie ma odpowiedniej potencji emocjonalnej, ale jest przekąźnikiem „skonkatenowanych” z nim emocji. Emocje nie tkwią immanentnie w słowach, ale uważam, że niektóre słowa wypowiedane w określonych kontekstach są depozytariuszami emocji. Słowo to elementarna część składowa mowy. Za pomocą słów określamy wszelkie pojęcia rzeczywiste i abstrakcyjne. To samo słowo może mieć różne znaczenia. Zmiana znaczenia, a co za tym idzie, także rozumienia, zmienia rodzaj przekazywanych emocji⁴³.

Nadmienię, że badania przeprowadziłem na próbie uczniów klasy I–III szkoły podstawowej, a więc uczniów edukacji wczesnoszkolnej. „Pokazały one, jaki rodzaj emocji wywołał czytany wiersz. Do dzieci skierowałem kwestionariusz wywiadu, który pozwalał na wskazanie jednej z czterech podstawowych reakcji emocjonalnych, tj. strachu, gniewu, smutku lub radości. Reakcje owe odnoszą się do czterech rodzajów podstawowych odmiennych sytuacji: zagrożenia, ograniczenia, pozbawienia i zaspokojenia. Razem wskazań było 2070, z czego 1210 razy wskazywali chłopcy i 860 dziewczynki, co stanowi odpowiednio 58,45 proc. i 41,55 proc. wszystkich wskazań. Reakcja emocjonalna – strach –

⁴³ Por. S. Krzyśka, *Modelowanie matematyczne tekstów literackich w kontekstach bezpieczeństwa ontologicznego*, w: J. Drozdowicz, M. Biernasiewicz (red.), *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Kraków 2010, s. 227–246.

pojawiła się w wywiadzie 86 razy, gniew – 198, smutek – 289 i radość – 149⁴⁴. Analizując te proste obliczenia, stwierdziłem, że u większości badanych czytane wiersze wywołały reakcję emocjonalną – radość. Cechą emocji jest między innymi intensywność, czyli biegun (+ radość, - zniechęcenie), a to oznacza, że badane wiersze cechują się emocjonalnie dodatnio⁴⁵.

Do chwili obecnej teksty, które były wykorzystane w badaniu, zostały poddane szczegółowej analizie statystycznej. Obliczyłem wartości miar tendencji centralnej oraz bezwzględne miary zróżnicowania, które scharakteryzowały całą badaną zbiorowość statystyczną oraz współczynnik koncentracji Lorenza. Z wierszy wyodrębniłem wyrazy, ich klasy, pary rymów, wersy, sylaby, litery będące obrazem głosek, samogłoski, spółgłoski, czyli wszystkie te elementy wiersza, które można zmierzyć. Obliczyłem także wskaźnik epitetyzacji i wskaźnik nominalności. Postawiłem wiele hipotez dotyczących percepcji wierszy przez dzieci, uczniów klas I–III szkoły podstawowej, m.in. że dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają wierszy z przeciętną liczbą wyrazów 120. Wyjaśniłem przy tym, że przez wyraz rozumiemy „[...] elementarną jednostkę języka, znak pewnego przedmiotu lub pewnej treści”⁴⁶. Ponadto „wyraz”, to w naszym przypadku rzeczownik, czasownik, przymiotnik i inna część mowy. Postawiłem hipotezy, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie odrzucają tych wierszy, w których przeciętna liczba części mowy wynosi dla rzeczowników – 33, czasowników – 24, przymiotników – 6. Sformułowałem także hipotezy dotyczące zaimka, przyimka, spójnika, partykuły, przysłówka, liczebnika, imiesłowu i wykrzyknika. Weryfikacja przebiegła pozytywnie we wszystkich przypadkach prócz tych, które dotyczyły imiesłowu i wykrzyknika, co nie znaczy, że są one nieprawdziwe. Obliczyłem także współczynnik korelacji liniowej Pearsona, który określa siłę

⁴⁴ Por. S. Krzyśka, *Receptive poetry therapy and emotions mathematical modeling*, Вучоныя запіскі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта А.С.Пушкінаў. Зборнік навуковых прац – 2008ю - Т.4 Ч.1. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. с. 207–212ю.

⁴⁵ S. Krzyśka, *Modelowanie matematyczne tekstów literackich...*, s. 227–246.

⁴⁶ J. Bralczyk, *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Warszawa 2005.

związku między dwiema cechami mierzalnymi, wyznaczyłem funkcje regresji, odchylenie standardowe, współczynnik zbieżności i współczynnik determinacji. Podałem ocenie istotność współczynnika regresji⁴⁷.

Na początku bieżącego roku powtórzyłem badania, zadając w kwestionariuszu ankietowym pytanie o wskazanie, podobnie jak wcześniej, wierszy, które poleciłyby dzieci swoim koleżankom i kolegom, rodzice dzieciom, a babcie i dziadkowie wnuczkom oraz wnukom. Zebrane dane zostaną w najbliższym czasie poddane szczegółowej analizie statystycznej.

Uważam, że w dobie rozwoju technologii informacyjnych modelowanie matematyczne tekstów jest pożądane. Wyjaśni ono lub potwierdzi wcześniej stawiane hipotezy np. dotyczące klas wyrazów i ich wpływu na zachowanie ze szczególnym uwzględnieniem młodego człowieka, dziecka. Chociaż czyniłem to

⁴⁷ Por.

- 1) S. Krzyśka, *Recepcja wierszy przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Cechy ilościowe utworów poetyckich*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, Mysłowice 2007, s. 142–148.
- 2) Tenże, *Receptive poetry therapy and emotions mathematical modeling*, „Zeszyty Naukowe Państwowego Uniwersytetu Brzeskiego. Zbiór prac naukowych”, Seria Nauk Humanistycznych i Społecznych, 2008, t. 4, cz. 1, s. 207–212.
- 3) Tenże, *Emocje i utwory poetyckie kierowane do dzieci w wieku wczesnoszkolnym – modele matematyczne*, w: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia w medycynie i edukacji*, Łódź 2008, s. 99–104.
- 4) Tenże, *Statystyka języka wierszy dla dzieci*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, Mysłowice 2008, s. 271–279.
- 5) Tenże, *Lingwistyka statystyczna w terapii wierszem*, w: M. i T. Siemiń (red.), *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*, Wrocław 2008, s. 133–137.
- 6) Tenże, *Modele statystyczne wierszy dla dzieci*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu*, Bielsko-Biała 2009, s. 283–291.
- 7) Tenże, *Modelowanie matematyczne tekstów literackich w kontekstach bezpieczeństwa ontologicznego*, w: J. Drozdowicz, M. Biernasiewicz (red.), *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Kraków 2010, s. 227–246.
- 8) Tenże, *Filozofia pisania tekstów literackich dla dzieci w kontekście terapii przez sztukę*, w: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *ARTETERAPIA. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Łódź 2011, s. 263–271.

niejednokrotnie wcześniej, przytoczę na zakończenie rozważań fragmenty opinii mojego projektu badawczego. Przypomnę, w 2005 roku poprosiłem specjalistów: kulturoznawcę, pedagoga, arteterapeutę⁴⁸ oraz matematyka, informatyka, filologa i lingwistę komputerowego⁴⁹ o zaopiniowanie mojego pomysłu konstrukcji narzędzia pomocnego w doborze tekstów poetyckich do terapii wierszem. W pierwszej opinii czytamy: „Projekt ma na celu skonstruowanie narzędzia badawczego pomocnego w doborze tekstów stosowanych w biblioterapii i poezjoterapii dzieci. Nowatorstwo pomysłu dr. Krzyżki polega na tym, że tego rodzaju narzędzi nie ma, i w dostępnym piśmiennictwie brak informacji, by ktoś podejmował próby nad jego skonstruowaniem. Opinie na temat tego co na dzieci czytające wiersze działa są wyłącznie subiektywne, ale i tak zauważalne są pewne prawidłowości – projekt dr. Krzyżki może je ujawnić, ale też wykazać, że to co na dzieci działa, niekoniecznie, nie zawsze jest sztuką a poezjoterapia, jako forma terapii posługująca się sztuką – zakłada, z definicji, że działa artyzm, nie poddający się ilościowym metodom badawczym. Przy pomocy narzędzia, nad którym pracuje dr Krzyżka sprawdzić będzie można przez porównanie reakcje

⁴⁸ Wita Szulc – profesor Uniwersytetu Wrocławskiego, Kierownik Zakładu Edukacji Zdrowotnej i Arteterapii w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych. Przewodnicząca Zarządu Głównego Stowarzyszenia Arteterapeutów Polskich „Kajros”. Magisterium z filologii klasycznej i habilitację z pedagogiki uzyskała na UAM, doktorat z kulturoznawstwa – na Uniwersytecie Wrocławskim. Przez wiele lat związana z Akademią Medyczną im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, gdzie wykładała przedmioty: „Etnopielęgniarstwo”, „Kulturoterapia”, „Sztuka w medycynie”. Reprezentuje Polskę w organizacjach międzynarodowych: European Music Therapy Confederation (EMTC) i European Consortium for Arts Therapies Education (ECArTE). Zgromadzenie Ogólne ECARTE wybrało ją 30 kwietnia 2004 r. na reprezentanta krajów Europy Wschodniej i Środkowej, <http://www.kajros.pl/szulc/> (6.08.2011).

⁴⁹ Zygmunt Vetulani – prof. zw. dr. hab., profesor nauk technicznych (informatyka). Urodzony 12 września 1950 w Poznaniu. Od 1 grudnia 2007 profesor zwyczajny, UAM. Od 1 kwietnia 1993 kierownik Zakładu Lingwistyki Informatycznej i Sztucznej Inteligencji na Wydziale Matematyki i Informatyki UAM. 17 maja 2006 – habilitacja nauki techniczne, informatyka UAM; 1990 – nauki humanistyczne, lingwistyka komputerowa magisterium, UAM; 1982 – filologia romańska doktorat, Uniwersytet Warszawski; 1977 – matematyka magisterium, UAM; 1973 – matematyka. <http://www.staff.amu.edu.pl/~vetulani/> (6.08.2011).

dzieci na wiersze artystyczne (autorstwa znanych poetów) i proste podwórkowe wyliczanki; można będzie zbadać, czy istotny jest sens wiersza, czy np. tylko jego budowa wersyfikacyjna (pewne rymy, rytmy, przewaga określonych, np. dźwięcznych spółgłosek itp.) [...].

Przy pomocy narzędzia do pomiaru preferencji dzieci w zakresie czytanych im tekstów poetyckich można będzie zweryfikować tezy, przynajmniej niektóre, na jakich opiera się poezjoterapia.

Można będzie wypowiedzieć się, na podstawie empirycznie stwierdzonych faktów, na temat, czy poezjoterapia jest swoistą metodą terapii, czy tylko artefaktem i można będzie zjawisko wykorzystywania sztuki (lub tego, co w kontekście terapii uważa się za sztukę) w procesie terapeutyczno wychowawczym poddać bardziej wszechstronnemu oglądowi⁵⁰.

Druga jest następującej treści: „Z prośbą o opinię zwrócił się do mnie zainteresowany w związku z okresową oceną jego dorobku naukowego. Przedmiotem opinii jest projekt badań długoplanowych pod roboczym tytułem *Matematyczny model preferencji dzieci w wieku wczesnoszkolnym dotyczących wierszy*. Projekt ten Autor sytuuje w szerszym kontekście tzw. poezjoterapii, przez którą rozumie on rozmaite techniki wykorzystywania poezji do niesienia pomocy ludziom [...]”.

Omówimy poniżej podstawowe kwestie dotyczące tych badań.

1. Czy można wyodrębnić jasno postawione zagadnienie badawcze?

Moim zdanie tak. Mogłoby ono brzmieć następująco.

Zweryfikować/sfalsyfikować hipotezę, że wpływ terapeutyczny słowa, a w szczególności poezji wiąże się (przynajmniej częściowo) z cechami formalnymi tekstu, policzalnymi i mierzalnymi.

Potencjalna rola terapeutyczna słowa nie ulega wątpliwości, zważywszy na szczególną rolę słowa i tekstu w większości obrzędów rytów religijnych czy społecznych, i to w oderwaniu od warstwy znaczeniowej. Za roboczą hipote-

⁵⁰ W. Szulc z *Opinii o projekcie badawczym p. dr. Sławomira Krzyśki pt. „Matematyczny model preferencji dzieci w wieku wczesnoszkolnym dotyczącym wierszy”*, prof. nadzwyczajny w Uniwersytecie Wrocławskim, Poznań 2005, marzec.

zą, że czynniki formalne mogą mieć istotny wpływ na odbiorcę/nadawcę może świadczyć powszechność form repetytywnych, rymowanych, zrytmizowanych w tekstach komunikacji kolektywnej (litanie, mantry, pieśni) czy też w grach i zabawach słownych spontanicznie uprawianych przez dzieci (wyliczanki, żarty słowne). Problem (w powyższym sformułowaniu) wydaje się zatem sensowny i dobrze osadzony w problematyce badań związanych z językiem naturalnym⁵¹.

Bibliografia

- Arrive J.-Y., *Jak przeżywać emocje: rozpoznawanie emocji, diagnozowanie problemów emocjonalnych, świadome przeżywanie emocji*, tłum. A. Waśko-Bongiraud, Warszawa 2009.
- E. Baranowska, *Wartości w życiu człowieka*, Suwalski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, <http://www.cdniku.pl/pliki/wartosci.pdf> (2.07.2011).
- Bunda M., *Poszukiwany Bill Rogers*, „Polityka” 2010, nr 26.
- Echavarria M., *Dziecko i jego wychowanie według św. Tomasza z Akwinu*, w: E. Sowińska, E. Szczurko, ks. T. Guz, P. Marzec (red.), *Dziecko studium interdyscyplinarne*, Lublin 2008.
- Encyklopedia WIEM*, <http://portalwiedzy.onet.pl> (2.07.2011).
- Jankowska M., Krasoń J., *Hierarchia wartości i sposoby ich realizacji*, Kraków 2009.
- Religia w terapii nerwicy*, <http://arc.ekai.pl/europa/?MID=3074> (2.07.2011).
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Paryż 1972.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2002.
- Krzyśka S., *Jak uczyć przyswajania i wyrażania wartości*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Aksjologiczne podstawy edukacji: milczenie, monolog, dialog*, UKW w Bydgoszczy, 9–10 czerwca 2010.
- Krzyśka S., *Konteksty aksjologiczne w pedagogice*, XXII Forum Pedagogów *Transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, Wrocław, 22–23 października 2009.

⁵¹ Z. Vetulani z Opinii nt. projektów badawczych dra Sławomira Krzyśki w zakresie (materiałowych metod w psychoterapii), prof. zw. dr. hab., profesor nauk technicznych (informatyka), Wydział Matematyki i Informatyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2005, 17 marca.

- Krzyśka S., *Modelowanie matematyczne tekstów literackich w kontekstach bezpieczeństwa ontologicznego*, w: J. Drozdowicz, M. Biernasiewicz (red.), *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Kraków 2010.
- S. Krzyśka, *Receptive poetry therapy and emotions mathematical modeling*, Вучоныя записки Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта А.С.Пушкіна. Зборнік навуковых прац - 2008ю - Т.4 Ч.1. Сэрыя гуманітарных і грамадскіх навук.
- Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002.
- Nowak E., *Kozetka u Andersena*, „Sens. Nowoczesny Magazyn Psychologiczny” 2010, nr 6.
- Pałubicka A., *Myślenie perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz 2006.
- Pałubicka A., *Kulturowe i biologiczne źródła kształtowania się bezpieczeństwa ontologicznego*, w: A. Dobosz, A.P. Kowalski (red.), *Bezpieczeństwo ontologiczne*, Bydgoszcz 2007.
- Potterie De La I. SJ, *Czytanie Pisma Świętego „W Duchu”*, http://www.kbroszko.dominikanie.pl/kl_ipt.html (2.07.2011).
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa 2008.
- Schneider M., *Karla Jaspersa filozofia Obejmującego*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Wydział Humanistyczny, Instytut Filozofii, <http://www.scribd.com/doc/14676895/Filozoficzna-Wiedza-Podstawowa-Wedug-Karla-Jaspersa> (2.07.2011).
- Spętana J., *Aksjologiczne perspektywy świata dziecka w kontekście wychowania*, w: K. Segiet (red.), *Dziecko i dzieciństwo w kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*, Warszawa 2007.
- Szwajcok A., *Aksjologiczne aspekty wychowania*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2002, t. 35, z. 2.
- Terruwe A.A., Baars C.W., *Integracja psychiczna. O nerwicach i ich leczeniu*, Poznań 2002.
- Ulanowska B., *Ideał i cele wychowania – aksjologia i etyka wychowawcza*, <http://edujr.inne7.w.interia.pl/ideal.htm> (2.07.2011).

PHILOSOPHICAL CONTEXTS OF THE EDUCATION AXIOLOGY EMOTIONS

Summary

In the article, I am reflecting about the way of adopting such crucial values as emotions in order to provide a child, a future adult, the highest emotional safety, especially as a kind of ontological safety. Recognition of emotions and emotional reactions based on moral efficiencies would allow a young man to go through their lives without destructive fears. The difficulty with adopting the values, among others, is about the direct wish for a youngster to accept them. This is ineffective. I think that we should put an effort or use some persuasion to evoke a positive perception. This mechanism is not discovered enough yet but it is worth to put it into reflection.

At last, I am writing about my research, which is about a construction of literary text model. The model, fulfilling fixed criteria of qualitative and quantitative characteristics, will be a pattern to achieve a state of ontological safety, especially emotional safety. In my opinion, a word itself does not have emotional potential but is a relay of emotions "concatenated" with it. Emotions do not stick immanently in words but, I think that, some words expressed in certain context are depositories of emotions.

Translated by Sebastian Krzyska

Piotr Goniszewski

Uniwersytet Szczeciński

KSIĘGA TOBIASZA (4,1–21) A SPRAWNOŚCI MORALNE W WYCHOWANIU

W niniejszym artykule zostanie podjęty problem sprawności moralnych w wychowaniu w perykopie Tb 4,1–21. Zakres badań ograniczono do jednego wybranego tekstu, ponieważ analiza tego zagadnienia w całej Biblii wymagałaby obszernego i wielowątkowego studium, co przekracza ramy tej pracy.

W rozdziale pierwszym zostanie przedstawiona krótka charakterystyka *Księgi Tobiasza* (Tb), dostarczająca podstawowych informacji historyczno-literackich dotyczących tego dzieła. W rozdziale drugim pojawi się tłumaczenie greckie, aramejskie i hebrajskie perykopy Tb 4,1–21. Rozdział trzeci zawierał będzie analizę problemu postawionego w tytule. Studium ukaże związki Tb 4,1–21 z procesem wychowania oraz przedstawi najważniejsze sprawności moralne, jakie wyłaniają się z badanego tekstu.

1. Ogólne informacje o *Księdze Tobiasza*

Księga Tobiasza należy do grupy ksiąg deuterokanonicznych, które zostały przekazane przez tradycję LXX i ich kanoniczny status był w starożytności kwestionowany. Sprzeciwiając się opinii protestantów, Kościół katolicki w roku

1546, podczas Soboru Trydenckiego, potwierdził oficjalnie przynależność tych ksiąg do kanonu¹.

Tłumaczenie LXX Tb przechowało się w trzech recenzjach. Pierwsza z nich zwana jest krótszą (G^I; Tb LXX^{BA}) i jak wskazują komentatorzy, była ona powszechnie używana w Kościele pierwotnym². Zawarta jest przede wszystkim w dwóch ważnych kodeksach: watykańskim (B, IV w. n.e.) i aleksandryjskim (A, V w. n.e.). Druga wersja jest określana jako dłuższa (G^{II}; LXX^S). Najważniejszymi jej reprezentantami są: kodeks synajski (S, IV w. n.e.), rękopis 319 (XI w. n.e.) i papirus Oxyrhynchos (nr 1076, VI w. n.e.). Trzecia, czyli pośrednia lub mieszana (G^{III}), jest poświadczona przez rękopisy takie jak: 44, 106, 107³.

Bardzo ważne miejsce w badaniach nad Tb zajmują również tłumaczenia na język łaciński. Istnieją dwie główne wersje tego tekstu. Pierwsza, oparta na greckiej recenzji G^{II}, zwana jest przekładem starołacińskim (Vetus Latina = VL) i jest reprezentowana przez wiele wariantów tekstu. Druga zaś to parafraza Tb dokonana przez św. Hieronima (Vulgata = Vg)⁴.

Prawdziwą rewolucją w badaniach nad Tb było odkrycie zwojów znad Morza Martwego (1952 r.). Pośród setek starożytnych rękopisów udało się odnaleźć pięć fragmentów księgi analizowanej w tym artykule. Były to cztery manuskryp-

¹ Szerzej na temat kanoniczności Tb: M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza, czyli Tobita: opowieść o miłości rodzinnej* (Nowy Komentarz Biblijny NT.XII), Częstochowa 2005, s. 29–37. Odnośnie do statusu ksiąg deuterokanonicznych: R.E. Brown, R.F. Collins, *Kanon Ksiąg Świętych*, w: R.E. Brown, J.A. Fitzmyer, R.E. Murphy (red. nauk. wyd. org.), W. Chrostowski (red. nauk. wyd. polskiego), *Katolicki komentarz biblijny*, Prymasowska Seria Biblijna, Warszawa 2004, s. 1601–1603.

² M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza*, s. 18; J.A. Fitzmyer, *Tobit* (Commentaries on Early Jewish Literature), Berlin 2003, s. 4.

³ Szerzej na temat trzech greckich recenzji Tb: S. Grzybek, *Księga Tobiasza*, w: S. Łach (red.) *Księga Tobiasza, Judyty i Estery* (Pismo Święte ST VI,1–3), Poznań 1961, s. 20–22; M. Wojciechowski, dz. cyt., s. 18–19; J.A. Fitzmyer, dz. cyt., s. 4–5; B. Otzen, *Tobit and Judith* (Guides to Apocrypha and Pseudoepigrapha), London 2002, s. 62–63.

⁴ Szerzej na temat tłumaczeń łacińskich: S. Grzybek, dz. cyt., s. 22–25.

ty aramejskie (4Q196; 4Q197; 4Q198; 4Q199) i jeden hebrajski (4Q200)⁵. Najstarszy prawdopodobnie zwój 4Q199, pochodzi z ok. 100 r. p.n.e., najmłodsze zaś 4Q197 i 4Q200 pochodzą z przełomu er⁶.

Qumrańskie fragmenty Tb przemawiają za oryginałem aramejskim tego dzieła. Tak uważa większość egzegetów, w tym Joseph A. Fitzmyer⁷, a za nim Michał Wojciechowski⁸. Badania pokazują, że recenzja G^{II} stanowi pierwotne tłumaczenie tekstu aramejskiego. Została ona następnie przepracowana i skrócona w G¹⁹.

Bardzo prawdopodobne, że obecna forma Tb jest wynikiem kilkustopniowego procesu redakcyjnego. W swoim komentarzu Wojciechowski wskazuje na przynajmniej trzy etapy powstawania tego utworu. Rozpoczyna on stwierdzenia, że istniało pierwotne opowiadanie, które powstało prawdopodobnie w diasporze asyryjskiej Izraelitów ok. V w. p.n.e. Następnie wskazuje na dwie możliwe fazy kształtowania się dzieła. Pierwsza rozbudowała by elementy religijne, druga zaś byłaby redakcją dokonaną w Judei i utrzymaną w duchu teologii deuteronomistycznej¹⁰. Ostateczna wersja tekstu powstałaby zatem w okresie 225–175 r. p.n.e., jeszcze przed wybuchem kryzysu za panowania Antiocha IV Epifanesa¹¹.

⁵ Fragmentami tymi zajmował się najpierw J.T. Milik, następnie zaś J.A. Fitzmyer. Wydane zostały oficjalnie przez tego ostatniego: J.A. Fitzmyer, *Tobit (4Q196–200)*, w: *Qumran Cave 4. XIV. Parabiblical Texts, part 2* (Discoveries in the Judean Desert 19), Oxford 1995, s. 1–76, p. I–X. Polskie tłumaczenie tych tekstów: A. Tronina, *Qumrańskie rękopisy Księgi Tobiasza (4Q196–4Q200)*, „Roczniki Teologiczne” 2000, nr 47, s. 81–93.

⁶ J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 10–11; M. Abegg, P. Flint, E. Ulrich, *The Dead Sea Scrolls Bible. The Oldest Known Bible Translated for the First Time into English*, New York 1999, s. 636–637.

⁷ Tamże, s. 18–28.

⁸ M. Wojciechowski, dz. cyt., s. 17–19.

⁹ Tamże, s. 18–19; J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 4.

¹⁰ M. Wojciechowski, dz. cyt., s. 20–25. Szerzej na temat teologii deuteronomistycznej: J. Lemański, *Pięcioksiąg dzisiaj* (Studia Biblica 4), Kielce 2002, s. 127–135. Na temat problemu kształtowania się Tb: B. Otzen, *Tobit...*, s. 52–54.

¹¹ J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 51–52.

Pod względem gatunku literackiego Tb można określić jako opowiadanie o charakterze dydaktycznym¹². Bardzo ważne jest w tym kontekście to, że główni bohaterowie tego dzieła (zwłaszcza Tobit i Tobiasz) mają charakter paradygmatyczny, tzn. stanowią przykład do naśladowania dla odbiorców¹³. Uświadomienie sobie tego faktu umożliwia pełne zrozumienie znaczenia perykopy Tb 4,1–21, która jest przedmiotem analizy w niniejszym artykule.

2. Tłumaczenie Tb 4,1–21

Tekst perykopy Tb 4,1–21 sprawia pewne kłopoty przy tłumaczeniu. Związane jest to z faktem, że w kodeksie synajskim (S), będącym podstawą większości współczesnych przekładów, nie ma ww. 7–19ab. Problem ten bywa rozwiązywany na dwa sposoby. Niektórzy tłumacze odtwarzają brakującą część perykopy na podstawie recenzji krótszej (G¹). Taki fakt można zaobserwować m.in. w komentarzu Stanisława Grzybka¹⁴, przekładzie Antoniego Troniny¹⁵, BT¹⁶ i BP¹⁷. Fitzmyer i Wojciechowski odtwarzają jednak lukę w kodeksie S, korzystając z manuskryptu 319 i przekładu VL¹⁸. Tak też czyni autor niniejszego artykułu. W tabeli poniżej, obok tłumaczenia z greckiego, umieszczono również przekład paralelnych fragmentów qumrańskich.

¹² M. Wojciechowski, dz. cyt., s. 27–28.

¹³ Tamże, s. 47.

¹⁴ S. Grzybek, dz. cyt., s. 90.

¹⁵ A. Tronina, *Księga Tobiasza. Księga Judyty. Księga Estery* (Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Lubelska), Lublin 2001.

¹⁶ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań 2000.

¹⁷ *Pismo Święte. Stary i Nowy Testament*, Poznań 2005.

¹⁸ J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 89–166; M. Wojciechowski, dz. cyt., s. 81; tenże, *Pouczenia Tobita dla Tobiasza (Tb 4,1–21)*, w: W. Chrostowski (red.), *„Miłość wytrwa do końca”. Księga pamiątkowa dla księdza profesora Stanisława Pisarka w 50. rocznicę święceń kapłańskich i 75. rocznicę urodzin*, Warszawa 2004, s. 426.

Tekst grecki (S; MS 319)	Tekst aramejski (4Q196; 4Q197)	Tekst hebrajski (4Q200)
1	2	3
4¹ W dniu tamtym przypomniał sobie Tobit srebro, które powierzył Gabaelowi w Raga w Medii. ² I powiedział w sercu swoim: „Oto ja domagałem się śmierci. Dlaczego nie wzywam Tobiasza, syna mego i wyjaśnię jemu co się tyczy srebra tego nim umrę?”³ I wezwał Tobiasza, syna swojego i przybył do niego i powiedział jemu: „Pogrzeb mnie jak należy i szanuj matkę swoją i nie zostawiaj jej po wszystkie dni życia jej i czyn to co mile widziane w oczach jej i nie zamartwiaj ducha jej żadnym uczynkiem. ⁴ Pamiętaj jej, dziecko, że niebezpieczeństwa liczne widziała ze względu na ciebie we wnętrzu jej i gdy umrze pogrzeb ją blisko mnie w jednym grobie. ⁵ I po wszystkie dni twoje, dziecko, Pana pamiętaj i nie pragnij grzeszyć i przekraczać przykazania jego. Sprawiedliwość czyni po wszystkie dni życia twójego i nie postępuj drogami niesprawiedliwości, ⁶ gdyż czyniący prawdę mieć będą powodzenie w dziełach ich. I wszystkim czyniącym sprawiedliwość ⁷ z majątku twego czyni miłosierdzie i nie odwracaj oblicza swojego od każdego biednego a od ciebie nie odwróci się oblicze Boga. ⁸ Dopóki tobie do dyspozycji, odpowiednio do wielkości, czyni z tych miłosierdzie, jeżeli nieliczne tobie do dyspozycji, odpowiednio do nielicznego nie obawiaj się czynić miłosierdzie. ⁹ Skarb mianowicie dobry gromadzisz sobie samemu na dzień utrapienia, ¹⁰ gdyż miłosierdzie od śmierci wyzwała i nie pozwala wchodzić w mrok. ¹¹ Darem mianowicie dobrym jest miłosierdzie wszystkim czyniącym je w oczach Najwyższego. ¹² Powstrzymaj siebie samego, dziecko, od każdego nierządu i małżonkę po pierwsze weź z potomstwa ojców twich	[...śmie]rci. I dlaczego nie [wezwe] po Tobiasza...] [...co się] tyczy srebra [tego...] [...] w dniu twoim [...i] grzeszyć i zdradzać [słowa jego...] [...] przewrotności [...] [... jak długość] ręki twojej, synu mój, bądź czy[niącym] sprawiedliwe dzieła...	[...] to co miłe[jej] i nie za[martwiaj] ducha jej...] [...] i nosiła ciebie we wnętrzu [jej...] [...] i wszystkie dni twoje, synu mój, o Bogu b[ą]dź pa[mię]tający [...] słowa jego [...] prawdę bądź [czyniący] po] wszystkie dni ży[cia] twojego... na droga[ch] przewrotności. Gdyż w czynieniu [prawdę... bę]dzie z tobą [...] i jak długość ręki twojej, synu mój, bądź [czyniącym...] sprawiedliwe dzieła i nie za[krywaj] oblicza twójego od każdego [ubo]giego, tym bardziej od ciebie nie będzie [zakryte oblicze] Bo[ga]. Jeżeli będzie dla ciebie, synu [mój], mnóstwo jak mnóstwo, bądź [czyniący]m z tych sprawie[dliw]e dzieła [...] jeżeli będzie dla ciebie mało jak mało [...] w czynieniu tobie sprawiedliwego dzieła. Umieść dobry [...]

1	2	3
i nie bierz małżonki cudzoziemki, która nie jest z pokolenia ojca twojego, gdyż synami proroków jesteśmy i według prawdy synami proroków. Noe był prorokiem pierwszym. Abraham, Izaak, Jakub, ojcowie nasi od początku, bo oni wszyscy wzięli małżonki od braci swoich i byli pobłogosławieni w dzieciach swoich i potomstwo ich otrzyma ziemię. ¹³ I teraz, dziecko, kochaj braci swoich i nie wynos się sercem twoim nad braci twoich i synów i córki ludu twojego, by brać sobie samemu z nich małżonkę, gdyż w zrozumiałości zatracenie i nieporządek wielki i w bezwartościowości strata i bieda wielka. Mianowicie bezwartościowość matką jest głodu. ¹⁴ Wynagrodzenie każdego człowieka, który by pracował u ciebie, daj mu tego samego dnia, nie przetrzymuj wynagrodzenia człowieka i wynagrodzenie twoje nie będzie przetrzymane, jeżeli służysz Bogu w prawdzie. Zwracaj uwagę na siebie samego, dziecko, we wszystkich dziełach twoich i bądź wychowany w każdym postępowaniu twoim. ¹⁵ I co nienawidzisz żadnemu nie czyni. Wina do upicia nie pij i niech nie wyrusza z tobą upicie w drogę twoją. ¹⁶ Z chleba twojego rozdaj głodnemu i z ubrań twoich ubogo odzianych. Wszystkim, co by było w nadmiarze czyni miłosierdzie i niech nie będzie zazdrosne oko twoje w czynieniu twego miłosierdzia. ¹⁷ Rozsyp chleby twoje na grób sprawiedliwych i nie dawaj grzesznikom. ¹⁸ Rady u każdego roztropnego poszukuj i nie lekceważ jej, każda mianowicie rada jest użyteczna. ¹⁹ I w każdym czasie błogosław Boga i u Niego proś ażeby drogi twoje proste stały się i wszystkie ścieżki były szczęśliwe. Gdyż żaden naród nie ma dobrego postanowienia, ale da Pan im postanowienie dobre i które-		

1	2	3
go chce Pan pomniejsza aż do Hadesu najniższego. I teraz, dziecko, pamiętaj przykazania te i niech nie będą wymazane z serca twojego. ²⁰ I teraz wyjaśniam tobie, że dziesięć talentów srebra, które powierzyłem Gabaelowi, synowi Gabriele w Raga w Medii. ²¹ I nie bój się, dziecko, że zubożeliśmy. Do dyspozycji twojej liczne dobra, jeżeli bał się będziesz Boga i uciekał od każdego grzechu i czynił dobro w oczach Pana Boga twojego”.	[...] biedni [...] [...] Bo]ga [twojego...]	

3. Tb 4,1–21 a sprawności moralne w wychowaniu

Rozdział ten składał się będzie z trzech głównych punktów. W pierwszym zostaną przedstawione podstawowe informacje dotyczące jedności i gatunku literackiego Tb 4,1–21. Dane te będą niezwykle pomocne w dalszej analizie badanej w tym artykule perykopy. Drugi punkt wskaże na jej związki z procesem wychowania. W trzecim pojawi się analiza czterech kategorii sprawności moralnych, które wyłaniają się ze studium treści sentencji Tb 4,1–21.

3.1. Jedność i gatunek literacki Tb 4,1–21

Perykopa Tb 4,1–21 nie sprawia wrażenia dzieła jednolitego. Pouczenia mądrościowe, obejmujące ww. 3b–19, naruszają tok narracji pomiędzy ww. 1–3a a 20–21, dotyczącymi srebra powierzonego Gabaelowi w Raga. Jednak ostatni redaktor tego tekstu doskonale połączył treść owych sentencji z całością księgi. We fragmencie Tb 1,3–2,8 została przedstawiona postać prawego Tobita, co stanowi tło dla pouczeń w Tb 4,1–21. Tobit realizował w swoim życiu to, co przekazuje synowi. Oczywiście w obu tekstach nie ma absolutnego paralelizmu, chodzi bardziej o zbieżność pomiędzy pewnymi tematami, m.in. czyny miłosierdzia (Tb 1,3.16 = 4, 7–11; 1,17 = 4,16), szacunek dla zmarłych (1,17–18.2,4–8 = 4,3–4.17) czy

endogamia (1,9 = 4,12–13). Perykopa Tb 12,6–11 podejmuje ponownie wątek aktów miłosierdzia (12,8–11). Księga kończy się testamentem Tobita, w którym raz jeszcze powraca to zagadnienie (14,9.10–11). Ww. 14,11b–13 (= 4,3–4) przedstawiają Tobiasza realizującego wolę swojego ojca odnośnie do pochówku rodziców i jego szacunek dla teściów. Te ostatnie wersety pokazują wyraźnie, że Tobiasz wcielił w życie pouczenia Tobita (4,1–21) i tym samym stał się podobny do swojego ojca (1,3–2,8), co podkreśla również zbieżność ich imion¹⁹.

Jak wskazują badacze, w ramach ww. 3b–19, można wyróżnić dwie grupy pouczeń. Pierwsza to ww. 3b–14.16, zaś druga – 14b–18. Ponadto, ww. 19 i 21 stanowiłyby dodatek redaktora²⁰.

Pouczenia zawarte w Tb 4,1–21 mają wiele wspólnego z analogicznymi tekstami biblijnymi, przede wszystkim z Prz i Syr, ale także z utworami mądrościowymi Bliskiego Wschodu, zwłaszcza z *Historią i przysłowiami Achikara*²¹.

Pod względem gatunku literackiego, biorąc pod uwagę ostateczną redakcję, analizowany tekst można przyrównać do testamentu (por. Rdz 49,1–33; Pwt 33,1–29; Joz 23,1–24,28; *Testamenty XII Patriarchów*)²². Był to gatunek niezwykle popularny w ostatnim okresie powstawania księgi, czyli na przełomie III i II w. p.n.e. Fakt, że treść perykopy wypełniają sentencje moralne wskazuje na tzw. testament etyczny²³.

¹⁹ Podobne wnioski odnośnie do elementów łączących Tb 4,1–21 z resztą księgi wskazuje: M. Rabenau, *Studien zum buch Tobit* (Beihefte zur Zeitschrift für die alttestamentliche Wissenschaft 220), Berlin–New York 1994, s. 30–31.

²⁰ M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza...*, s. 82; tenże, *Pouczenia...*, s. 427; M. Rabenau, *Studien...*, s. 29–30.

²¹ J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 166. Polskie tłumaczenie *Historii i przysłów Achikara* w wersji aramejskiej, syryjskiej i staro-cerkiewno-słowiańskiej: A. Tronina, *Historia i przysłowia Achikara*, w: M. Starowieyski, *Apokryfy Syryjskie. Historia i przysłowia Achikara. Grota Skarbów. Apokalipsa Pseudo-Metodego*, Kraków 2011, s. 11–83.

²² M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza...*, s. 81; tenże, *Pouczenia...*, s. 426.

²³ Na temat dwóch typów testamentu: A.B. Kolenkow, *The Genere Testament and Forecasts of the Future in the Hellenistic Jewish Milieu*, „Journal for the Study of Judaism” 1975, vol. VI, no. 1, s. 57–58. Tekst Tb 14,3–11 należy uznać za testament, w którym pojawiają się także

3.2. Tb 4,1–21 a wychowanie

Związek Tb 4,1–21 z problematyką wychowania doskonale ujął Wojciechowski: „W ramach księgi rozdział ten służy charakterystyce Tobita jako ojca troszczącego się o wychowanie moralne i religijne syna. Ma to oczywiście walor przykładu dla czytelników. Nie chodzi tylko o przyjęcie treści moralnych tu wyłożonych, ale i o przekazywanie ich innym”²⁴.

Oczywiście tekst Tb 4,1–21 nie jest podręcznikiem z pedagogiki, podkreśla jednak treści, które dla autora księgi były kluczowe w procesie wychowania. Odwołując się do klasycznego izraelskiego modelu wychowawczego, autor księgi potwierdza pierwszoplanową rolę ojca w opiece nad synem²⁵. Przedstawienie cnót Tobita w Tb 1,3–2,8 wskazuje na tożsamość jego postaw i wyborów życiowych ze słowami, które kieruje do syna w Tb 4,1–21. Pouczenia te mają więc wymiar realny, nie są tylko abstrakcyjnymi hasłami. Same w sobie są już bardzo życiowe, a zyskują na wartości przez to, że znalazły zastosowanie w postępowaniu ojca. Jest to związane z paradygmatycznym charakterem postaci w Tb i praktycznym wymiarem mądrości w starożytnym Izraelu i na Bliskim Wschodzie²⁶. Co ważne, umieszczenie tych rad przy domniemanym końcu życia Tobita nie powinno sugerować, że wcześniej nie były one wykorzystywane w procesie wychowawczym. Ojciec w swoim testamencie przedstawia synowi najważniejsze wartości, którymi kierował się w życiu, w tym również podczas opieki nad Tobiaszem. Taki charakter posiadają testamenty etyczne, opierające swój autorytet na doświad-

wątki profetyczne, co każe umieścić go pomiędzy testamentem etycznym a testamentem błogosławiąco-objawiającym.

²⁴ M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza...*, s. 87.

²⁵ R. de Vaux, *Instytucje Starego Testamentu*, tłum. T. Brzegowy, t. I, II, Poznań 2004, s. 59.

²⁶ Na temat praktycznego wymiaru mądrości w Izraelu: R.E. Murphy, *Wprowadzenie do literatury mądrościowej*, w: R.E. Brown, J.A. Fitzmyer, R.E. Murphy (red. nauk. wyd. org.), W. Chrostowski (red. nauk. wyd. polskiego), *Katolicki komentarz biblijny*, Prymasowska Seria Biblijna, Warszawa 2004, s. 437. Praktyczny charakter mądrości babilońskiej przedstawia: K. Łyczkowska (wybór, tłum, komentarz), B. Dziedzic-Wesołowska (red.), *Babilońska literatura mądrości*, Warszawa 1998, s. 20–23.

czeniu, które następnie jest przekazywane przyszłym pokoleniom²⁷. Zalecenia przekazywane Tobiaszowi dotyczyły przede wszystkim moralności i religijności. W starożytnym Izraelu ojciec uczył syna również zawodu²⁸, ale pierwszorzędnym zadaniem było moralne wychowanie dziecka²⁹. Jak stwierdza Marian Filipiak: „Z reguły dobre wychowanie zapewnia społeczeństwu dobrych ludzi”³⁰.

I to jest ideał pedagogii w starożytnym Izraelu, dobry człowiek, czyli dobry Izraelita. Taki też jest cel pouczeń zawartych w Tb 4,1–21. Trzeba również pamiętać o tym, że przekazywanie sentencji mądrościowych było standardową metodą kształcenia: „Like Nadin in the Ahiqar story, Tobiah is educated in the ancient classical mode, by proverbs and aphorisms that inculcate good habits of conduct and living”³¹.

Powyższa analiza pokazuje bardzo wyraźnie, że perykopa Tb 4,1–21 jest mocno związana z rzeczywistością wychowania. W pewnym sensie stanowi kompendium tych cnót, które były niezwykle ważne i aktualne na przełomie III i II w. p.n.e. oraz były celem wychowania młodego Izraelity przez ojca.

3.3. Sprawności moralne w wychowaniu w Tb 4,1–21

Trzeba pamiętać, że w starożytnym Izraelu nie było systematycznej i naukowej refleksji dotyczącej zagadnienia sprawności moralnych. Nie znajdziemy wśród dzieł biblijnych i pozabiblijnych szczegółowych analiz podejmujących tę problematykę na podobieństwo traktatu *O sprawnościach z Sumy Teologicznej* św.

²⁷ Zob. A.B. Kolenkow, *The Literary Genre 'Testament'*, w: R.A. Craft, G.W.E. Nickelsburg (red.), *Early Judaism and Its Modern Interpreters*, Philadelphia 1986, s. 263–264.

²⁸ R. de Vaux, *Instytucje...*, s. 59.

²⁹ M. Wojciechowski, *Etyka Biblii*, Kraków 2009, s. 314–315; M. Filipiak, *Problematyka społeczna w Biblii*, Warszawa 1985, s. 180–183.

³⁰ M. Filipiak, *Problematyka...*, s. 183.

³¹ J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 166. W procesie wychowywania obecny był też element karcenia. Ten problem poruszają szerzej: M. Wojciechowski, *Etyka Biblii...*, s. 315; M. Filipiak, *Problematyka...*, s. 180–181.

Tomasza z Akwinu³². Brak podjęcia tego tematu na sposób naukowy, obcy dla mentalności starożytnego Bliskiego Wschodu, nie sugeruje, że jest on nieobecny. Autor Tb 4,1–21 i pozostali pisarze biblijni, podejmujący tematykę wychowawczą, poprzez sentencje moralne nakazujące bądź zachęcające do dobra, pragnęli kształtować w człowieku stałe dyspozycje do wypełniania określonych czynów. Nie chodziło o to, żeby syn na sposób „mechaniczny” i „zewnętrzny” realizował poszczególne zalecenia ojca. Młody Izraelita musiał sam zrozumieć wymiar religijny i społeczny tych zaleceń i jednocześnie nauczyć się tak wprowadzać je w swoje życie, aby każdy jego dobry czyn był czymś naturalnym. Poczynione wyżej uwagi pozwalają na uchwycenie specyfiki semickiego sposobu myślenia w dziedzinie wychowania i ułatwią analizę informacji zawartych w perykopie Tb 4,1–21.

Poniższa tabela prezentuje zestawienie sentencji z Tb 4,1–21 w czterech kategoriach: pobożność, posłuszeństwo, miłosierdzie/sprawiedliwość i roztropność.

Pobożność	Posłuszeństwo	Miłosierdzie/ sprawiedliwość	Roztropność
– nakaz pamiętania o Panu (5a), – nakaz błogosławienia Boga (19ab), – zachęta do bojaźni Bożej (21b)	– nakaz pochowania ojca (3b), – szacunek dla matki (3c–4a), – nakaz pochowania matki obok ojca (4b), – nakaz endogamii (12b–13e), – nakaz pamiętania przykazań ojca (19c)	– nakaz czynienia sprawiedliwości (5b–6a), – nakaz czynienia miłosierdzia (6b–11), – nakaz płacenia pracownikom tego samego dnia (14a), – ponowny nakaz miłosierdzia (16), – troska o groby zmarłych (?) (17)	– ostrzeżenie przed nieprawdą (12a), – ostrzeżenie przed bezwartościowością (13f), – zalecenie godnego zachowywania się (14b), – złota zasada (15a), – ostrzeżenie przed pijarstwem (15b), – nakaz poszukiwania mądrych rad (18)

Dokonana zostanie teraz analiza przywołanych wyżej czterech kategorii. Nie będzie to jednak szczegółowa egzegeza wszystkich sentencji, gdyż przekracza to

³² Tomasz z Akwinu, *O sprawnościach* (1–2 qu. 49–70), t. XI, tłum. F.W. Bednarski, Londyn 1965.

ramy niniejszego artykułu. Wnikliwe studium wszystkich pouczeń z Tb 4,1–21 można odnaleźć w monografiach oraz komentarzach do księgi³³.

3.3.1. Pobożność

Dodanie sentencji odwołujących się do Boga (5a; 19ab; 21b) jest związane z pracą redakcyjną autora. W pierwotnej warstwie Tb autorytet religijny moralnego postępowania nie był tak wyraźnie wyakcentowany. Dopiero w kolejnych fazach kształtowania się dzieła zostały wprowadzone elementy religijne, w których pojawiają się też nawiązania do teologii deuteronomistycznej³⁴. Ślady tej teologii widać wyraźnie w w. 5a, m.in. na gruncie terminologii:

καὶ **πάσας** τὰς ἡμέρας σου παιδίον τοῦ **κυρίου μνημόνευε** καὶ μὴ θελήσης ἁμαρτεῖν καὶ παραβῆναι τὰς **ἐντολάς** αὐτοῦ (Tb 4,5a)

καὶ **μνηθήσῃ** πᾶσαν τὴν ὁδὸν ἣν ἤγαγέν σε **κύριος** ὁ θεός σου ἐν τῇ ἐρήμῳ ὅπως ἂν κακώσῃ σε καὶ ἐκπειράσῃ σε καὶ διαγνώσθῃ τὰ ἐν τῇ καρδίᾳ σου εἰ φυλάξῃ τὰς ἐντολάς αὐτοῦ ἦ οὐ (Pwt 8,2 LXX)
καὶ ἐρεῖς ἐναντίον **κυρίου** τοῦ θεοῦ σου ἐξεκάθαρα τὰ ἅγια ἐκ τῆς οἰκίας μου καὶ ἔδωκα αὐτὰ τῷ Λευίτῃ καὶ τῷ προσηλύτῳ καὶ τῷ ὀρφανῷ καὶ τῇ χήρᾳ κατὰ **πάσας** τὰς **ἐντολάς** ἃς **ἐνετείλω** μοι οὐ παρήλθον τὴν **ἐντολήν** σου καὶ οὐκ ἐπελαθόμην (Pwt 26,13 LXX)

Celem redaktora, który dodał te religijne uzupełnienia, było ukazanie, że postępowanie moralne nie jest związane jedynie z doczesnymi skutkami i konsekwencjami ludzkiego czynu, czyli, że dobro implikuje pomyślność, a zło upadek.

³³ Zob. m.in.: M. Rabenau, *Studien...*, s. 28–65; M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza...*, s. 79–87; J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 166–180; S. Grzybek, *Księga Tobiasza...*, s. 88–94.

³⁴ Zob. J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 168; M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza...*, s. 87.

Autor nawiązał do deuteronomistycznej koncepcji warunkowego przymierza pomiędzy Bogiem a Izraelem³⁵. Idea ta wskazywała, że błogosławieństwo Boga jest związane z przestrzeganiem przykazań. Podobna koncepcja pojawia się w wyżej przytoczonych fragmentach. Czynione dobro prowadzi do pomyślności a zło do upadu, ponieważ gwarantem takiego stanu rzeczy jest sam Bóg, dlatego też należy unikać grzechu, wypełniać przykazania i prosić Boga o wsparcie³⁶.

Kształtowanie pobożności, która wyraża się w pamiętaniu o Bogu, modlitwie i bojaźni (5a; 19a; 21b), wpływa na postępowanie człowieka, gdyż stara się on unikać zła i wybierać dobro. Według ostatniego autora Tb 4,1–21, pobożność jest więc niezwykle istotnym elementem wychowania, stanowi bowiem ostateczny fundament ludzkiej moralności, oparty na samym Bogu.

3.3.2. Posłuszeństwo

Posłuszeństwo w Tb 4,1–21 dotyczy zarówno przestrzeni życia rodzinnego, przede wszystkim podporządkowania się autorytetowi rodziców, jak i życia narodowego. Polecenia 3b; 3c–4a; 4b; 19c dotyczą relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi. Syn winien być ojcu i matce szacunek za życia, co wiązało się z posłuszeństwem wobec ich nakazów i napomnień (19c), opieką nad nimi w starości (3d; w przypadku zbliżającego się do śmierci Tobita, chodziło jedynie o opiekę nad matką), nie narażaniem ich na zmartwienia spowodowane niewłaściwymi zachowaniami (3e). Po śmierci rodziców syn musiał zatroszczyć się o należyty pochówek dla nich (3b; 4b)³⁷. Polecenia z analizowanej perykopy wyrażnie odwołują się do przykazania szacunku dla ojca i matki z Dekalogu (Wj 20,12; Pwt 5,16):

³⁵ Szerzej na temat tej koncepcji: J. Lemański, dz. cyt., s. 113, 131–132.

³⁶ Zob. M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza...*, s. 87.

³⁷ W Tb 1,3–2,8 kładzie się duży nacisk na troskę Tobita o grzebanie zmarłych Izraelitów (1,17–19; 2,4).

τίμα τὴν μητέρα σου καὶ μὴ
ἐγκαταλίπῃς αὐτὴν πάσας τὰς ἡμέρας
τῆς ζωῆς αὐτῆς καὶ ποιεῖ τὸ ἀρεστὸν
ἐνώπιον αὐτῆς καὶ μὴ λυπῆσθαι τὸ
πνεῦμα αὐτῆς ἐν παντὶ πράγματι
(Tb 4,3b-e)

τίμα τὸν πατέρα σου καὶ τὴν μητέρα
ἵνα εὖ σοι γένηται καὶ ἵνα
μακροχρόνιος γένη ἐπὶ τῆς γῆς τῆς
ἀγαθῆς ἧς κύριος ὁ θεός σου δίδωσίν
σοι (Wj 20,12 LXX)

Rodzina była podstawową komórką społeczną w kulturze izraelskiej, stąd zrozumiały jest fakt, że nie tylko badane w tym miejscu sentencje, ale również inne teksty biblijne mocno podkreślają konieczność dbania o ojca i matkę (por. Prz 1,8; Syr 3,1–16 itp.)³⁸. To właśnie rodzice, a przede wszystkim ojciec, odpowiedzialni byli za wychowanie dzieci. Przekazywali oni tradycje religijne, moralne i narodowe, które łączyły się w jedną rzeczywistość w ramach wiary w Boga Izraela³⁹.

W tym kontekście bardzo ważne było kształtowanie posłuszeństwa. Gwarantowało ono, z jednej strony, zabezpieczenie na starość, a z drugiej, przysparzało wiele chwały, gdy syn okazywał się prawym Izraelitą. Ponadto, samo dziecko uważało, że jest winne rodzicom szacunek za trud edukacji i opieki w wieku młodzięcym. Troska o tak pojmowane posłuszeństwo jest bardzo wyraźna w analizowanych w tym punkcie poleceniach.

Nakaz endogamii (12b–13e) zajmuje bardzo ważne miejsce w perykopie Tb 4,1–21 i w ogóle w całej księdze (zob. Tb 1,9; 6,11–13; 7,9–14)⁴⁰. Miał on duże znaczenie w społeczności żyjącej w diasporze (pierwotna wersja Tb z V w. p.n.e.), gdzie gwarantował zachowanie tożsamości etnicznej i religijnej. Ten problem nie przestał być też aktualny w III i II w. p.n.e. wśród Żydów z Judei (ostateczna redakcja Tb), o czym świadczy wiele utworów literackich z tamtego

³⁸ M. Wojciechowski, *Etyka Biblii...*, s. 312–313; tenże, *Księga Tobiasza...*, s. 82–83; M. Rabenau, *Studien...*, s. 36–37.

³⁹ R. de Vaux, *Instytucje...*, s. 59.

⁴⁰ Zob. J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 172.

okresu, m.in. *Księga Jubileuszów* (zob. Jub 30,1–25; zwłaszcza ww. 7–17)⁴¹. Tekst Tb 4,12b–13e podaje cztery argumenty przemawiające za endogamią⁴²:

- a) fakt, że Izraelici jako naród są „synami proroków”⁴³,
- b) przykład patriarchów Abrahama, Izaaka i Jakuba,
- c) miłość członków własnego narodu,
- d) brak endogamii sprowadza upadek.

Co ważne, wg Tb 4,12, należało zawierać związki małżeńskie w ramach klanu (gr. σπέρμα; hbr. עַמּוּלָא) i pokolenia (gr. φυλή; hbr. שִׁבְטָא). Ponieważ w analizowanym tekście Tobit domniemywa swoją rychłą śmierć, odpowiedzialność wyboru właściwej żony spada na syna. Jednak zasadniczo to na rodzicach, zwłaszcza na ojcu, spoczywał obowiązek aranżowania małżeństwa⁴⁴. Polecenie z ww. 12b–13e jest w pewnym sensie wypełnieniem przez Tobita tego prawa zwyczajowego.

Posłuszeństwo, które wyrażało się w zawieraniu endogamicznych małżeństw, miało ogromne znaczenie zarówno dla rodziny, jak i dla kondycji całego narodu. Jak stwierdza Wojciechowski: „Więź narodowa zdefiniowana jest przez relacje rodzinne, a nie terytorialne czy państwowe, przez wspólne pochodzenie, z którym wiąże się wspólny los”⁴⁵.

Dlatego też kształtowanie posłuszeństwa było tak ważne w procesie wychowawczym. Gwarantowało nie tylko społeczne zabezpieczenie dla samej rodziny,

⁴¹ Na temat *Księgi Jubileuszów*: R.H. Charles, *The Book of Jubilees or Little Genesis. Translated from the editor's Ethiopic text and edited with introduction, notes and indices*, London 1902; J. VanderKam, *The Book of Jubilees*, Sheffield 2001; tłumaczenie na język polski: *Księga Jubileuszów*, tłum. A. Kondracki, w: R. Rubinkiewicz (red.), *Apokryfy ST*, Prymasowska Seria Biblijna, Warszawa 1999, s. 262–342. Problematykę endogamii w tym okresie bardzo szeroko omawia: R.R. Duke, *The Social Location of the Visions of Amram (4Q543–547)* (Studies in Biblical Literature 135), New York 2010, s. 50–63.

⁴² Te cztery elementy zostały podane na podstawie: M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza...*, s. 84–85.

⁴³ Zwrot „synowie proroków” w Tb 4,13 wyjaśnia: J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 173.

⁴⁴ R. de Vaux, *Instytucje...*, s. 40.

⁴⁵ M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza...*, s. 45.

co wyrażało się w szacunku i w szeroko rozumianej opiece nad ojcem i matką (zob. 3b; 3c–4a; 4b; 19c), lecz także chroniło tożsamość narodową i religijną (12b–13e). W tym kontekście staje się zrozumiały tak silny akcent położony w całej księdze na kondycję rodziny. Autor Tb miał głęboką świadomość, że prawdziwy upadek narodu, nie jest związany z kryzysem politycznym, ale z kryzysem rodziny. Stąd w pouczeniach z Tb 4,1–21 pojawiają się sentencje wskazujące na kluczową rolę posłuszeństwa w procesie wychowywania dzieci.

3.3.3. Miłosierdzie/sprawiedliwość

Mimo że w teologii i kulturze współczesnej pojęcie miłosierdzia jest czasami przeciwstawiane sprawiedliwości, dla starożytnych Izraelitów te terminy posiadały zbliżone znaczenia⁴⁶. W Tb 4,1–21 pojawiają się wezwania do czynienia sprawiedliwości (δικαιοσύνη; 5b–6a) i miłosierdzia (ἐλεημοσύνη; 6b–11; 16)⁴⁷. Grecki termin ἐλεημοσύνη oznacza zarówno czyn miłosierny, jak i konkretnie jałmużnę. Niektóre polskie tłumaczenia często przekładają ten termin właśnie jako jałmużna (zob. m.in. BT), co jednak zawęża bogactwo semantyczne tego zwrotu⁴⁸. We fragmentach qumrańskich Tb w miejscu gr. ἐλεημοσύνη występuje arm. i hbr. zwrot 𐤏𐤓𐤕, którego rdzeń związany jest z zakresem semantycznym słowa „sprawiedliwość”. Dlatego też te dwa pojęcia są w pewnym sensie synonimiczne. Jak wskazuje Fitzmyer: „The connection between righteous living and almsgiving is important, because in the postexilic period Hebrew 𐤏𐤓𐤕, “righteousness,” came to be translated at times in the LXX as ἐλεημοσύνη, “almsgiving” (Deut 6,25; 24,13; Isa 28,17; 59,16; Ps 24,5; 33,5) and from that development comes to meaning of 𐤏𐤓𐤕 as act of charity”⁴⁹.

Widać ten proces wyraźnie na przykładzie perykopy Pwt 6,25.

⁴⁶ Por. S. Grzybek, dz. cyt., s. 89–90.

⁴⁷ Szczegółowo tę część Tb analizuje: M. Rabenau, *Studien...*, s. 40–46.

⁴⁸ M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza...*, s. 47.

⁴⁹ J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 169–170.

καὶ ἐλεημοσύνη ἔσται ἡμῖν ἐὰν
 φυλασσώμεθα ποιεῖν πάσας τὰς ἐντολὰς
 ταύτας ἐναντίον κυρίου τοῦ θεοῦ ἡμῶν
 καθὰ ἐνετείλατο ἡμῖν κύριος
 (Pwt 6,25 LXX)

וְצִדְקָה תְּהִי־לָהֶם וְנִשְׁמְרוּ לְעֹשֵׂת אֶת־כָּל־הַצִּוִּיּוֹת הָאֵלֶּה
 לְפָנֵי יְהוָה אֱלֹהֵינוּ כְּאֲשֶׁר צִוֵּנוּ: ס
 (Pwt 6,25 TM)

Wiersz 16 wskazuje, że miłosierdzie wiąże się m.in. z dawaniem pokarmów i ubrań (por. charakterystykę Tobita w 1,17). Stopień dobroczynności był warunkowany majątnością darczyńcy (4,8). Ponadto, była ona ograniczona jedynie do sprawiedliwych członków swojego narodu (4,6). Z tym pojęciem wiązał się także nakaz wypłacenia pieniędzy pracownikowi tego samego dnia (14a).

Kształtowanie miłosierdzia w młodym Izraelicie posiadało uzasadnienie praktyczne i religijne. Dawane dobro zostanie odwzajemnione w trudnych chwilach (w. 7) i skutkuje przychylnością Boga (w. 9)⁵⁰. Jest to dyspozycja niezwykle istotna dla autora Tb. Wezwania do miłosierdzia pojawiają się w całej księdze (zob. 1,3.16; 4,6b–11.16; 12,8–11; 14,9.10–11), a sam termin ἐλεημοσύνη występuje 22 razy⁵¹. Miłosierdzie buduje poczucie solidarności rodzinnej i narodowej, dlatego też w perykopie Tb 4,1–21 poświęcono jej wiele miejsca (5b–6a; 6b–11; 14a; 16). Nacisk na formowanie tej sprawności w procesie wychowania jest więc bardzo charakterystyczny dla Tb. To kategoria kluczowa dla moralności i religijności bohaterów książki.

3.3.4. Roztropność

Kształtowaniu roztropności służyło wiele rad (12a; 13f; 14b; 15a; 15b; 18), których zakres tematyczny był bardzo szeroki i obejmował ostrzeżenia m.in. przed wykroczeniami o charakterze seksualnym (12a), przed pijaństwem (15b)

⁵⁰ S. Grzybek, dz. cyt., s. 90.

⁵¹ M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza...*, s. 47.

i niewłaściwym postępowaniem (14b). Roztropność wyrażała się zwłaszcza w złotej regule (15a)⁵². Jej związek z wychowaniem tak ujmuje Tronina: „Wiersz 15 to jedyne w ST negatywne sformułowanie „złotej zasady” życia etycznego. Reguła ta, znana również z *Mądrości Achikara* (2,28 w wersji staroarmeńskiej) jest tu ukazana jako skutek dobrego wychowania”⁵³.

Ponadto roztropność posiadała charakter pozytywny, nakazywała pogłębianie swojej formacji moralnej i religijnej poprzez kontakty z ludźmi mądrymi (18).

Kształtowanie tej sprawności stanowiło więc kolejny niezwykle istotny element w procesie wychowawczym. Jak już wspomniano wyżej, formacja młodego Izraelity prowadziła do tego, żeby stał się on człowiekiem prawym i dobrym, aby unikał zła, a dążył do sprawiedliwości. Roztropność umożliwiała prowadzenie takiego właśnie godnego życia.

Wnioski

Pierwszy bardzo ważny wniosek, jaki wyłania się z analizy perykopy Tb 4,1–21 to mocne zaakcentowanie moralności w wychowaniu. Pouczenia o charakterze moralnym stanowią trzon sentencji Tobita, kierowanych do syna. Na rodzinie, a zwłaszcza ojcu, spoczywał obowiązek edukacji syna. Proces ten obejmował kształcenie na podstawie napomnień, zakazów itp., ale również bardzo ważne miejsce zajmował w nim osobisty przykład ojca. Sentencje z Tb 4,1–21 poprzedza piękny tekst narracyjny Tb 1,3–2,8, w którym przedstawiono postać dobrego i sprawiedliwego Tobita, kierującego się w swoim życiu zasadami, będącymi treścią jego pouczeń.

Ideą wychowania jest prawy i dobry Izraelita, którego powinny cechować cztery sprawności: pobożność, posłuszeństwo, miłosierdzie/sprawiedliwość i roztropność. Czyny, jakie z nich wynikają, kształtują przede wszystkim przestrzeń

⁵² Szerzej na ten temat: M. Wojciechowski, *Księga Tobiasza...*, s. 85; J.A. Fitzmyer, *Tobit...*, s. 175;

⁵³ A. Tronina, *Księga Tobiasza...*, s. 27.

życia rodzinnego i narodowego. Autor Tb uważa, że warunkiem przetrwania narodu jest silna rodzina, dlatego główne miejsce spośród czterech analizowanych kategorii zajmują posłuszeństwo i miłosierdzie/sprawiedliwość. Realizowanie czynów opartych na tej pierwszej sprawności (3b; 3c–4a; 4b; 12b–13e; 19c) gwarantuje zachowanie trwałych struktur rodzinnych, klanowych, plemiennych i wreszcie narodowych. Miłosierdzie (5b–6a; 6b–11; 14a; 16) z kolei, buduje poczucie solidarności i miłości na każdym poziomie życia społecznego Izraelitów. Ostatni redaktor Tb uwypuklił również znaczenie pobożność w procesie wychowawczym (5a; 19ab; 21b), wskazując, że ostatecznym gwarantem pomyślności dla Izraela jest sam Bóg. Nabycie roztropności (12a; 13f; 14b; 15a; 15b; 18) umożliwia prowadzenie życia mądrego i prawego. Jest to sprawność, która ułatwia również realizowanie czynów, wypływających z trzech pozostałych kategorii. Narracja całej Tb przedstawia Tobiasza jako syna, w którym te sprawności moralne zostały ukształtowane. Potwierdzeniem są jego słowa wypowiedziane po zakończeniu mowy Tobita:

πάντα ὅσα ἐντέταλαί μοι ποιήσω πάτερ

Wszystko co przykazujesz mi uczynię ojciec (Tb 5,1).

Bibliografia

- Abegg M., Flint P., Ulrich E., *The Dead Sea Scrolls Bible. The Oldest Known Bible Translated for the First Time into English*, New York 1999.
- Brown R.E., Collins R.F., *Kanon Ksiąg Świętych*, w: R.E. Brown, J.A. Fitzmyer, R.E. Murphy (red. nauk. wyd. org.), W. Chrostowski (red. nauk. wyd. polskiego), *Katolicki komentarz biblijny*, Prymasowska Seria Biblijna, Warszawa 2004.
- Charles R.H., *The Book of Jubilees or Little Genesis. Translated from the editor's Ethiopic text and edited with introduction, notes and indices*, London 1902.
- Duke R.R., *The Social Location of the Visions of Amram (4Q543–547)* (Studies in Biblical Literature 135), New York 2010.
- Elliger K., Rudolph W. (red.), *Biblia Hebraica Stuttartensia*, Stuttgart 1990.
- Filipiak M., *Problematyka społeczna w Biblii*, Warszawa 1985.

- Fitzmyer J.A., *Tobit* (4Q196–200), w: *Qumran Cave 4. XIV. Parabiblical Texts, part 2* (Discoveries in the Judean Desert 19), Oxford 1995.
- Fitzmyer J.A., *Tobit* (Commentaries on Early Jewish Literature), Berlin 2003.
- Grzybek S., *Księga Tobiasza*, w: S. Łach (red.), *Księga Tobiasza, Judyty i Estery* (Pismo Święte ST VI, 1–3), Poznań 1961.
- Hanhart R. (red.), *Tobit* (Septuaginta, Vetus Testamentum Graecum VIII, 5), Göttingen 1983.
- Kolenkow A.B., *The Genre Testament and Forecasts of the Future in the Hellenistic Jewish Milieu*, „Journal for the Study of Judaism” 1975, vol. VI, no. 1.
- Kolenkow A.B., *The Literary Genre ‘Testament’*, w: R.A. Craft, G.W.E. Nickelsburg (red.) *Early Judaism and Its Modern Interpreters*, Philadelphia 1986.
- Kondracki A. (tłum.), *Księga Jubileuszów*, w: R. Rubinkiewicz (red.), *Apokryfy ST* (Prymasowska Seria Biblijna), Warszawa 1999.
- Lemański J., *Pięcioksiąg dzisiaj* (Studia Biblica 4), Kielce 2002.
- Łyczkowska Ł. (wybór, tłum, komentarz), B. Dziedzic-Wesołowska (red.), *Babilońska literatura mądrości*, Warszawa 1998.
- Murphy R.E., *Wprowadzenie do literatury mądrościowej*, w: R.E. Brown, J.A. Fitzmyer, R.E. Murphy (red. nauk. wyd. org.), W. Chrostowski (red. nauk. wyd. polskiego), *Katolicki komentarz biblijny*, Prymasowska Seria Biblijna, Warszawa 2004.
- Otzen B., *Tobit and Judith* (Guides to Apocrypha and Pseudepigrapha), London 2002.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań 2000.
- Pismo Święte. Stary i Nowy Testament*, Poznań 2005.
- Rabenau M., *Studien zum buch Tobit* (Beihefte zur Zeitschrift für die alttestamentliche Wissenschaft 220), Berlin–New York 1994.
- Rahlfs A., (red.), *Septuaginta*, t. I–II, Stuttgart 1935.
- Tomasz z Akwinu, *O sprawnościach* (1–2 qu. 49–70), tłum. F.W. Bednarski, t. XI, Londyn 1965.
- Tronina A., *Historia i przysłowia Achikara*, w: M. Starowieyski, *Apokryfy Syryjskie. Historia i przysłowia Achikara. Grota Skarbów. Apokalipsa Pseudo-Metodego*, Kraków 2011.
- Tronina A., *Księga Tobiasza. Księga Judyty. Księga Estery* (Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Lubelska), Lublin 2001.
- Tronina A., *Qumrańskie rękopisy Księgi Tobiasza (4Q196–4Q200)*, „Roczniki Teologiczne” 2000, nr 47, s. 81–93.

- VanderKam J., *The Book of Jubilees*, Sheffield 2001.
- Vaux R. de, *Instytucje Starego Testamentu*, tłum. T. Brzegowy, t. I, II, Poznań 2004.
- Wojciechowski M., *Etyka Biblii*, Kraków 2009.
- Wojciechowski M., *Księga Tobiasza, czyli Tobita opowieść o miłości rodzinnej* (Nowy Komentarz Biblijny NT.XII), Częstochowa 2005.
- Wojciechowski M., *Pouczenia Tobita dla Tobiasza* (Tb 4,1–21), w: W. Chrostowski (red.), *„Miłość wytrwa do końca”. Księga pamiątkowa dla księdza profesora Stanisława Pisarka w 50. rocznicę święceń kapłańskich i 75. rocznicę urodzin*, Warszawa 2004.

THE BOOK OF TOBIT (4,1–21) AND THE MORAL SKILLS IN EDUCATION

Summary

The article analyzes the issue of the moral skills in education in the text of *Book of Tobit* (Tb 4,1–21). The first chapter contains short introduction to the book. The second shows polish translation of the Greek, Aramaic and Hebrew Tb 4,1–21. The final chapter concerns the problem of education in this text and considers four skills: piety, submission, mercy/justice and prudence. The article shows that these four skills were really important in the process of education young Israelis in ancient times, because they influenced the condition of the families and the nation.

Translated by Piotr Goniszewski

Ks. Mirosław Gogolik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**WYCHOWANIE MORALNE W ŚWIEŹLE
NOWEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ KATECHEZY
KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO W POLSCE**

Wstęp

Śledząc przekaz informacji medialnych z ostatnich lat, można bez większego problemu dostrzec pilną potrzebę pochylenia się nad sferą wychowania dzieci i młodzieży w Polsce. Drastyczne przykłady deprawacji młodego pokolenia, przestępczość i zjawisko załamania się tradycyjnych wartości moralnych, potwierdzone statystykami socjologicznymi, sądowymi i policyjnymi, każą zadać pytanie o przyszłość tego pokolenia i jego świat wartości. W społecznej dyskusji nad stanem wychowania moralnego polskiej młodzieży pojawia się wiele pytań i prób postawienia właściwej diagnozy oraz znalezienia skutecznych rozwiązań. Obok twierdzenia, iż uleczenie tego stanu zależy głównie od rozwiązań prawnych, istnieje odpowiedzialna refleksja nad wychowaniem moralnym, dokonująca się w najważniejszych środowiskach społecznych, takich jak rodzina, szkoła, Kościół, samorząd lokalny itp. Cechą zasadniczą tejże refleksji powinna być jednomyślność w poszukiwaniu właściwego modelu i programu wychowawczego, poparta współpracą środowisk i odpowiednim klimatem społecznym, pełnym szacunku i troski. Niewątpliwie istotną rolę w tym procesie i refleksji społecz-

nej odgrywa myśl wspólnoty Kościoła i perspektywa ogromnego zadania wychowawczego, jakie spoczywa na współczesnej katechizacji. Do istotnych zadań katechezy, określonych przez Urząd Nauczycielski Kościoła, obok rozwijania poznania wiary, wychowania liturgicznego, nauczania modlitwy, wychowania do życia wspólnotowego i do misji, należy również formacja moralna dzieci i młodzieży¹. Wychowanie i rozwój moralny wpisany jest także w założenia reformy edukacji, dążącej do tego, aby uczniowie „[...] stawali się coraz bardziej samodzielni w dążeniu do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, godząc umiejętnie dążenie do dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialność za siebie i odpowiedzialność za innych”². Włączając się zatem w ową społeczną dyskusję i refleksję, spójrzmy na podstawowe założenia wychowania moralnego w katechezie w świetle aktualnego nauczania Kościoła oraz na programowanie tejże formacji moralnej według autorów najnowszej, zreformowanej *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* z 2010 roku³.

1. Wychowanie moralne w katechezie

1.1. Istota i podmiot wychowania moralnego

Podjmując się analizy wychowania moralnego, dokonującego się w procesie nauczania religii, warto jeszcze raz podkreślić fundamentalne założenia definiujące pojęcie wychowania. W świetle współczesnej myśli pedagogicznej wychowanie to „[...] ogół czynności związanych z oddziaływaniem środowiska przyrodniczego i społecznego na człowieka, kształtujących jego osobowość i trwających przez całe życie. [...] Ogólnie wychowanie można podzielić na: naturalne – oddziaływa-

¹ Por. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, 85–86, Pallottinum 1998, [bmw], (dalej DOK).

² Ministerstwo Edukacji Narodowej, *O reformie programowej. I etap edukacyjny – kształcenie zintegrowane*, Biblioteczka Reformy 7, Warszawa 1999, s. 12.

³ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010.

nie środowiska, w którym jednostka żyje i funkcjonuje, tj. rodzina, środowisko lokalne, kontakty interpersonalne, a także obyczaje i religia; instytucjonalne – planowane oddziaływanie instytucji, np. szkoły; oraz samowychowanie⁴. W *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim Vaticanum II* czytamy, iż Kościół wypełniając nakaz otrzymany do Boskiego swego Założyciela: „[...] powinien troszczyć się o całe życie ludzkie, również o życie ziemskie, o ile ono łączy się z powołaniem niebiańskim – przeto ma on też swój udział w rozwoju i postępie wychowania”⁵. Powyższe definicje wskazują jednoznacznie podmiot integralnego procesu wychowania, a zatem także wychowania moralnego, którym jest człowiek, osoba ludzka. Podkreślał tę prawdę wielokrotnie Jan Paweł II w swoim nauczaniu, gdy przekonywał, że „[...] katolicka edukacja jest naprawdę zainteresowana całą osobą, jego czy jej wiecznym przeznaczeniem i wspólnym dobrem społeczeństwa, które Kościół stara się popierać”⁶. Wszechstronny i harmonijny rozwój człowieka dla właściwego funkcjonowania w środowisku społecznym wynika z posiadanego poczucia własnej odrębności, możliwości poznawczych, odpowiedzialności i oddziaływania na świat⁷. Tak rozumiany rozwój człowieka obejmuje całość życia ludzkiego w wymiarze cielesno-duchowym, a zwłaszcza kształtowanie jego osobowości i tożsamości od najmłodszych lat szkolnych przez właściwe działania wychowawcze, obejmujące szczególnie wychowanie: ekologiczne, estetyczne, fizyczne, moralne, patriotyczne, seksualne, społeczne, techniczne, umysłowe. Zadaniem fundamentalnym wychowania moralnego jest „[...] rozbudzenie i kształtowanie u dzieci i młodzieży przekonań i postaw zgod-

⁴ Hasło: *Wychowanie*, w: Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 193.

⁵ *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, Wstęp*, (dalej DWCH), w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Pallottinum 1967 [bmw].

⁶ *Przemówienie podczas Audiencji dla biskupów ze Stanów Zjednoczonych Ameryki, przybyłych z wizytą „ad limina Apostolorum”*, Watykan 1983, 28 października, w: A. Wieczorek (red.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa 2000, s. 235.

⁷ Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005, s. 15.

nych z uznawanymi w danym społeczeństwie normami i obyczajami”⁸. Podobne obszary i zadania w procesie wychowawczym, dokonującym się za pośrednictwem posługi katechetycznej w Kościele, wyznaczają autorzy wspomnianej już powyżej *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*, wskazując, iż wychowanie zdąża „[...] nie tylko do pełnego rozwoju osoby ludzkiej [...] lecz ma na względzie przede wszystkim to, aby ochrzczeni, wprowadzani stopniowo w tajemnicę zbawienia, stawali się z każdym dniem coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary. Niechaj uczą się chwalić Boga Ojca w duchu i w prawdzie (por. J 4,23), zwłaszcza w kulcie liturgicznym; niechaj zaprawiają się w prowadzeniu własnego życia wedle nowego człowieka w sprawiedliwości i świętości prawdy (por. Ef 4,22–24); w ten sposób niech stają się ludźmi doskonałymi na miarę wieku pełności Chrystusowej (por. Ef 4,13) i przyczyniają się do wzrostu Ciała Mistycznego. Ponadto świadomi swego powołania niech się przyzwyczajają dawać świadectwo nadziei, która w nich jest (por. 1 P 3,15), jako też pomagać w chrześcijańskim kształtowaniu świata”⁹. Należy zatem podkreślić fakt, iż wychowanie moralne dokonuje się zawsze na podstawie konkretnego zakresu norm i treści, w tym przypadku zgodnych z nauką Kościoła katolickiego. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na kwestię priorytetu rodziców w wychowaniu dzieci i młodzieży. *Katechizm Kościoła Katolickiego* podkreśla, że przywilejem, a zarazem zadaniem rodziców jest nie tylko przekazywanie życia fizycznego dzieciom, lecz także ich wychowanie moralne i formacja duchowa. To rodzice są pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami swoich dzieci. Oni – ze względu na szczególną więź łączącą ich ze swoimi dziećmi – mogą odegrać nieocenioną rolę w życiu duchowym i religijnym swoich pociech¹⁰. Współczesne nauczanie Kościoła wyraźnie akcentuje fakt bardzo poważnego obowiązku, jaki spoczywa przede wszystkim na rodzicach, ukazując jednocześnie konieczność wsparcia rodziców, najpierw przez państwo, a potem także przez wszystkie instytucje społeczne i kościelne. „Świę-

⁸ Hasło: *Wychowanie*, w: Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, dz. cyt., s. 193.

⁹ DWCH 2, 3.

¹⁰ Por. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, 2221, Pallottinum 1992 [bmw], (dalej KKK).

ty Sobór zachęca wiernych, aby ochoczo pomagali zarówno w wynajdywaniu odpowiednich metod wychowania i programu nauczania, jak i w kształtowaniu takich nauczycieli, którzy by mogli prawidłowo wychowywać młodzież, oraz aby popierali szczególnie przez komitety rodzicielskie całe zadania szkoły, a zwłaszcza wychowanie moralne, które ma być w niej podawane. [...] Oprócz tego potrzeba, aby Kościół, świadom bardzo poważnego obowiązku gorliwego troszczenia się o moralne i religijne wychowanie wszystkich swoich dzieci, darzył szczególną życzliwością i pomocą bardzo liczne szeregi tych, którzy się kształcą w szkołach niekatolickich”¹¹.

1.2. Przedmiot wychowania moralnego

Mając już określoną definicję (zakres formalny) i podmiot wychowania moralnego, spróbujmy przeanalizować na podstawie dokumentów katechetycznych przedmiot, a zatem zakres materialny formacji moralnej, dokonującej się w ramach katechezy. Podstawowym zadaniem katechezy – jak podaje *Katechizm Kościoła Katolickiego* – jest wychowanie w wierze, które obejmuje, przede wszystkim, wyjaśnianie nauki chrześcijańskiej, w celu wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego¹². *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji* kwestię wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego wiąże ściśle z formacją moralną, która charakteryzuje się najpierw postawą nawrócenia do Jezusa Chrystusa, ową drogą przekształcenia wewnętrznego, i dalej kształtowaniem swojego życia w duchu naśladowania Jezusa Chrystusa, przez poznanie norm ewangelicznych zawartych w Dekalogu i Kazaniu na Górze, aż do dawania świadectwa moralnego w życiu społecznym¹³. Tak nakreśloną drogę formacji moralnej należy widzieć w dwóch wymiarach: wertykalnym – zwracającym uwagę na osobę i autorytet Boga oraz horyzontalnym – polegającym na odkrywaniu własnej relacji do drugiej osoby,

¹¹ DWCH 6, 7.

¹² Por. KKK 5.

¹³ DOK 85.

swojego miejsca w społeczeństwie, przestrzeganiu norm i obowiązków, nienaruszalnego Prawa Bożego oraz rozwoju chrześcijańskiej doskonałości¹⁴. W sposób szerszy przedmiot katechezy moralnej wskazuje *Katechizm Kościoła Katolickiego*, we wprowadzeniu do części trzeciej *Życie w Chrystusie*, stwierdzając iż „[...] katecheza powinna wyrażać w sposób bardzo jasny radość i wymagania drogi Chrystusa. Katecheza «nowego życia» (Rz 6, 4) w Chrystusie będzie:

- katechezą Ducha Świętego, [...];
- katechezą łaski, [...];
- katechezą błogosławieństw, [...];
- katechezą o grzechu i przebaczeniu, [...];
- katechezą o ludzkich cnotach, [...];
- katechezą o chrześcijańskich cnotach wiary, nadziei i miłości, [...];
- katechezą o podwójnym przykazaniu miłości, [...];
- katechezą eklezjalną, [...]”¹⁵.

Analizując powyższe wskazania Urzędu Nauczycielskiego Kościoła, możemy wyróżnić następujące obszary przedmiotowe wychowania moralnego w katechezie:

- wychowanie do wartości i dojrzałej osobowości,
- nauka normy moralnej i kształtowanie sumienia,
- kształtowanie postaw moralnych i relacji międzyludzkich.

Powyższy schemat posłuży nam w dalszej części tego materiału do zaprezentowania głównych złożań formacji moralnej w świetle nowej *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Zanim jednak przejdziemy do tego zagadnienia, spójrzmy na istotę wskazanych obszarów przedmiotowych kształcenia moralnego, odbywającego się w ramach katechizacji.

Świat wartości, wokół którego rozwija się i którego doświadcza dziecko, stanowi jednocześnie dla niego istotny obszar poznawczy. Problematyka wychowania moralnego ściśle łączy się z wychowaniem do wartości, kształtowaniem

¹⁴ Por. J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999, s. 37.

¹⁵ KKK 1697.

w wychowankach postawy szacunku do wartości i umiejętności ich właściwego wyboru¹⁶. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na współczesne zakłopotanie, które pojawia się w różnych kręgach, od polityki, przez relację medialną, obejmującą także edukację, gdy pojawia się pytanie o jakich wartościach mówimy, jakie są „poprawne politycznie”, które należy promować. Pojawia się często pojęcie wartości uniwersalnych, które nie powinno mieć zabarwienia ani politycznego, ani światopoglądowego czy religijnego. Trzeba jednak uznać, iż w historii świata i człowieka istniał zawsze zrozumiały wpływ różnych dyscyplin naukowych, np. nauk filozoficznych społecznych, czy teologicznych. Dlatego „[...] wartości zawsze zostają odnoszone do wyrażanych sądów i ocen moralnych, jak również do akceptowanych norm moralnych. Mówi się przy tym o «wartościach moralnych». Pod pojęciem «wartości moralne» rozumiane są ogólne ideały, które wyrażają doskonałość właściwą poszczególnym kategoriom działania ludzkiego i kształtują tym samym elementy doskonalące samego człowieka jako istotę rozumną”¹⁷. W katechetycznej trosce o integralny rozwój ucznia istotne jest właściwe przedstawianie, bez zafałszowania świata wartości, tak aby wychowanek mógł dokonać internalizacji wartości, czyli uznać je za własne i wewnątrznie przyswoić. W przypadku nauki religii czynnikiem wspomagającym takie działania jest wymiar wiary i świadomość wynikającego z niej daru, powołania i odpowiedzialności¹⁸. Budzenie zatem odpowiedzialności i motywowanie do utożsamiania się ucznia z proponowaną hierarchią wartości to ważne zadanie na gruncie katechezy. Wychowywanie do wartości stanowi także o przyszłej umiejętności oceny moralnej własnych czynów, decyzji oraz otaczających osób i zjawisk. Tak rozumiane budowanie świata wartości i wzmacnianie motywacji aksjologicznej stanowi podstawę bądź istotny punkt odniesienia w uznaniu czegoś za dobre

¹⁶ Por. Z. Marek, dz. cyt., s. 33–34.

¹⁷ Tamże, s. 34.

¹⁸ Por. J. Szpet, dz. cyt., s. 52–53.

lub złe¹⁹. W przestrzeni duchowej i religijnej człowieka proces ten dokonuje się, przede wszystkim, dzięki sumieniu, którym jest obdarzony.

Nawrócenie – jako jeden z podstawowych etapów życia chrześcijańskiego i owoc posługi katechetycznej – opiera się przede wszystkim na systematycznym i odpowiedzialnym kształtowaniu sumienia. W świetle nauczania II Soboru Watykańskiego, zawartego w *Katechizmie Kościoła Katolickiego* wiemy, że „[...] w głębi sumienia człowiek odkrywa prawo, którego sam sobie nie nakłada, lecz któremu winien być posłuszny i którego głos wzywający go zawsze tam, gdzie potrzeba, do miłowania i czynienia dobra a unikania zła, rozbrzmiewa w sercu nakazem [...]. Sumienie jest najtajniejszym ośrodkiem i sanktuarium człowieka, gdzie przebywa on sam z Bogiem, którego głos w jego wnętrzu rozbrzmiewa”²⁰. Prawda o posiadaniu sumienia w sposób znaczący wyróżnia człowieka spośród innych istot żywych. To dzięki sumieniu człowiek ma wpływ na swoje postępowanie, bierze odpowiedzialność za swoje czyny i decyzje, a przede wszystkim, potrafi dokonać właściwej oceny, odróżniając dobro od zła. Sumienie człowieka podlega procesowi kształtowania od najwcześniejszych lat, dlatego potrzeba odpowiedniego prowadzenia dziecka ku poznawaniu i praktykowaniu prawa wewnętrznego. „Roztropne wychowanie kształtuje cnoty; chroni lub uwalnia od strachu, egoizmu i pychy, fałszywego poczucia winy i dążeń do upodobania w sobie, zrodzonego z ludzkich słabości i błędów. Wychowanie sumienia zapewnia wolność i prowadzi do pokoju serca”²¹. Według założeń *Dyrektorium Ogólnego o Katechizacji*, proces stałego nawrócenia wyrażony jest podczas katechezy w następujących momentach:

- a) zainteresowanie Ewangelią,
- b) Nawrócenie,

¹⁹ Por. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 72.

²⁰ KKK 1776; por. Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym Gaudium et spes*, 16.

²¹ KKK 1784.

- c) wyznanie wiary,
- d) droga do doskonałości²².

Realizacja powyższych etapów w katechetycznej posłudze słowa odpowiada postulatowi formowania sumienia przez głoszenie Słowa Bożego, przez wyznanie wiary i modlitwę, kontemplację Misterium Chrystusa, otwarcie na dary Ducha Świętego, wreszcie wsparcie świadectwem i radami innych ludzi oraz nauką Kościoła²³. Źródłem bowiem i treścią katechezy jest Słowo Boże, które, jak czytamy w *Dyrektorium Ogólnym o Katechizacji*: „[...] jaśniej w życiu Kościoła, w jego dwutysiącletniej historii, przede wszystkim w świadectwie chrześcijan, a szczególnie świętych; ukazuje się w autentycznych wartościach religijnych i moralnych, które jako ziarna słowa są rozsiane w społeczności ludzkiej i w różnych kulturach”²⁴. Ujawnia się w ten sposób ważny katechetyczny zakres treściowy, dzięki któremu w ramach nauki religii może następować właściwe przedstawienie chrześcijańskiej normy moralnej, prawa wpisanego w serce i sumienie. Ten swoisty element wychowania sumienia, prowadzi dziecko do ukierunkowania własnych działań na Chrystusa, do realizacji dobra, czynionego w wolności. W dydaktyce katechetycznej zwraca się szczególną uwagę na zastosowanie takich metod, dzięki którym nauczyciel religii pomaga uczniom w przeanalizowaniu różnych sytuacji życia i doświadczeń codziennych w kontekście osobistego zjednoczenia z Chrystusem, ze wskazaniem możliwości naprawienia zaistniałego zła²⁵. Zadaniem katechezy jest zatem troska o to, aby nauczyć ludzi doceniać doświadczenia własne oraz społeczne, jak również uczyć dostrzegać pojawiające się problemy i oceniać je w świetle Ewangelii²⁶.

²² DOK 56.

²³ Por. KKK 1785; DOK 57, 85.

²⁴ DOK 95.

²⁵ Por. S. Dziekoński, *Wychowanie moralne w katechezie*, w: J. Stala (red.), *Katechetyka materialna*, Tarnów 2002, s. 170–172, 186; Por. J. Szpet, dz. cyt., s. 85.

²⁶ Por. DOK 117.

Wychowanie moralne, realizowane w nauczaniu religii, od etapu nawrócenia prowadzi do wzmocnienia postawy ucznia Chrystusa, który poznając głęboko normy i zobowiązania ewangeliczne stara się naśladować swojego Mistrza i Nauczyciela, dając moralne świadectwo wobec świata. W ten sposób odsłania się kolejny zakres treściowy katechetycznej formacji moralnej, ukazujący katechezę jako naukę o powołaniu i obowiązkach moralnych chrześcijanina, motywacji i świadomości przestrzegania Prawa Bożego. Jak zauważa Zbigniew Marek, „[...] dla intensyfikowania i prowadzenia procesów wychowania moralnego niezbędne jest poznanie przez wychowanków norm postępowania moralnego”²⁷. Należy również zaznaczyć istniejący związek oraz różnicę między pojęciem wartości i norm moralnych²⁸. Nieodzownym punktem odniesienia współczesnej katechezy według *Dyrektorium Ogólnego o Katechizacji*, jest nauka zawarta w „[...] Kazaniu na Górze, w którym Jezus podejmuje na nowo Dekalog i wyciska na nim ducha błogosławieństw”²⁹, zaś podwójne przykazanie miłości Boga i bliźniego jest w orędziu moralnym hierarchią wartości, jaką ustalił sam Jezus: „Na tych dwóch przykazaniach opiera się całe Prawo i Prorocy” (Mt 22, 40)³⁰. Dzięki ukierunkowaniu katechezy na osobę Jezusa Chrystusa możemy mówić o chrystocentryzmie, który „[...] zobowiązuje katechezę do przekazywania tego, co Jezus naucza o Bogu, o człowieku, o szczęściu, o życiu moralnym, o śmierci... nie zmieniając niczego w Jego myśli”³¹.

Dogłębne przedstawienie i poznanie świata wartości i chrześcijańskiej normy moralnej pozwala w ramach posługi katechetycznej w sposób integralny kształtować dojrzałą osobowość wychowanków poprzez formację sumienia oraz ukazywanie powołania chrześcijańskiego i wynikających z niego zobowiązań. „Formacja moralna nie tylko przekazuje treść moralności chrześcijańskiej, lecz również

²⁷ Por. Z. Marek, dz. cyt., s. 46.

²⁸ Por. tamże, s. 46–47.

²⁹ DOK 85.

³⁰ DOK 115; por. DOK 117.

³¹ DOK 98; por. KKK 1698.

czynnie kultywuje postawy ewangeliczne i wartości chrześcijańskie³². Przestrzeń ta stanowi kolejny obszar przedmiotowy wychowania moralnego, który *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji* nazywa chrześcijańską moralnością społeczną – będący wymaganiem i konsekwencją „radykalnego wyzwolenia dokonanego przez Chrystusa”, stanowiący chrześcijańską praktykę, wypełnienia wielkiego przykazania miłości³³. Zadaniem katechezy staje się zatem kształtowanie właściwych postaw moralnych oraz relacji międzyludzkich, budowanych na fundamencie nauki chrześcijańskiej i cnotach ewangelicznych. W ten sposób katechizowany staje się prawdziwym uczniem, naśladowującym Jezusa Chrystusa. W świetle literatury przedmiotu możemy wskazać, iż „[...] postawy są pewnym stałym sposobem zachowania się człowieka. Zachowanie to jest wynikiem stanu jego świadomości moralnej”³⁴. Budzenie świadomości moralnej w katechetycznej posłudze słowa następuje, przede wszystkim, poprzez ukazywanie wychowankom chrześcijańskiej wizji człowieka i jego godności, a także powołania i odpowiedzialności społecznej. Dzięki Bożemu Objawieniu katechizowany jest w stanie poznać prawdę o sobie samym i swoim przeznaczeniu, przeżywając i odkrywając własną godność w aspekcie jej pochodzenia od Boga, wyzwolenia, którym obdarował ją Bóg przez Jezusa Chrystusa oraz zaproszenia do udziału w Jego nieśmiertelnym życiu. Poznanie to wpływa znacząco i pomaga odkrywać głębszą motywację do kształtowania postaw moralnych, które w relacjach społecznych stanowiąc będą o przeżywaniu jego dojrzałego człowieczeństwa i o świadectwie wiary. Świadeństwo chrześcijańskiego stylu życia oraz normy społecznej opartej na cnotach ewangelicznych staje się dla świata nowym ziarnem, zasiewanym przez członków Kościoła w środowiskach ich życia, pracy, nauki i kultury. Ukierunkowanie katechezy na doświadczenie ludzkie pozwala także kształtować w katechizowanych zdolność zauważania, odczytywania i określania problemów egzystencjalnych, wynikających z relacji międzyludzkich, aby dzięki temu poszukiwać sposobów

³² DOK 87.

³³ Por. DOK 104, 108.

³⁴ Z. Marek, dz. cyt., s. 103.

ich rozwiązywania. Katecheza uczy patrzeć po chrześcijańsku na ludzkie sprawy, wyjaśniać je i oceniać w tymże duchu³⁵. Silne zakorzenienie i ukierunkowanie nauki religii na człowieka i jego przeżywanie życia pozwala także w wymiarze odczytywania znaków czasu, dokonywać swoistej analizy sytuacji moralnej, aby dzięki niej skutecznie odpowiadać i wychowywać człowieka w chrześcijańskim duchu³⁶.

Założenia programowe wychowania moralnego w świetle nowej *Podstawy programowej katechezy*

Mając nakreślone istotne zręby wychowania moralnego w katechezie, możemy dokonać analizy programowania katechetycznego, w celu ukazania dynamizmu kształtowania i formacji moralnej, wynikającego głównie z podejmowanych działań edukacyjnych i katechetycznych. Programowanie procesu katechetycznego we wspólnocie Kościoła obejmuje przede wszystkim tworzenie ram, które umożliwiają w różnorodny sposób prowadzenie posługi katechetycznej, przy zachowaniu jednolitości celów katechetycznych, zadań i zakresu integralnego treści nauki religii. Ramy programowe katechezy we wspólnocie Kościoła i szkole polskiej wyznaczają następujące dokumenty: *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*³⁷, zatwierdzona przez Konferencję Episkopatu Polski 8 marca 2010 roku, i wprowadzona Uchwałą Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski 9 czerwca 2010 roku w sprawie obowiązywania *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*³⁸ oraz *Program na-*

³⁵ Por. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Directorium Catechisticum Generale*, Watykan 1971, (*Ogólna Instrukcja Katechetyczna*), 26, (dalej DCG).

³⁶ Por. DOK 279.

³⁷ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy...*, Kraków 2010.

³⁸ Por. *Uchwała Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z dnia 9 czerwca 2010 r. w sprawie obowiązywania „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”*, „Katecheta” 2010, nr 9, s. 79.

*uczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*³⁹, wydany przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, który obowiązuje od 1 września 2011 roku. Jak sama nazwa wskazuje *Podstawa programowa katechezy* stanowi fundament dla *Programu nauczania religii*, dlatego skupimy się na analizie tego dokumentu, w zakresie wychowania i formacji moralnej dzieci i młodzieży objętych nauką religii w szkole.

Według założeń współczesnej dydaktyki, na skuteczność procesu edukacyjnego wpływa, przede wszystkim, właściwe planowanie i wyznaczanie odpowiednich celów kształcenia. W *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, wprowadzono pojęcie celów katechetycznych, równoznacznych z wymaganiami ogólnymi, określających „[...] ogólnie sformułowane efekty kształcenia religijnego, które należy osiągnąć w ramach nauczania religii na danym etapie edukacyjnym”⁴⁰. Natomiast osiągnięcia ucznia przedstawione zostały pod pojęciem treści – wymagań szczegółowych. Pojęcie wymagań szczegółowych zawiera w sobie „[...] katalog wiadomości oraz oczekiwanych umiejętności, jakie uczeń winien przyswoić i pojąć na danym etapie edukacyjnym”⁴¹. Dzięki temu autorzy dokumentu dokonali zapisu treści katechetycznych w języku wymagań ucznia. Połączenie bloku wiadomości i osiągnięć w jedną całość, według autorów dokumentu, ma uchronić przed popadnięciem w encyklopedyzm⁴². Potwierdzeniem zasadności powyższej tezy może być doświadczenie wielu nauczycieli religii, którzy obserwują, iż jest pewna grupa katechizowanych posiadających bardzo obszerną i usystematyzowaną wiedzę religijną, która niestety nie przekłada się na praktykę życia i doświadczenie religijne. Dla lepszej przejrzystości prezentowanych treści i ukazania dynamizmu procesu formacji

³⁹ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Kraków 2010.

⁴⁰ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy...*, Kraków 2010, s. 13.

⁴¹ Tamże, s. 13.

⁴² Por. P. Tomasik, *Informacja na temat przewidywanych zmian w programach i podręcznikach katechetycznych*, „Katecheta” 2009, nr 6, s. 72.

moralnej na poszczególnych etapach edukacyjnych zastosowany został układ tabelaryczny i schemat podziału wychowania moralnego obejmującego:

- a) wychowanie do wartości i dojrzałej osobowości,
- b) nauka normy moralnej i kształtowanie sumienia,
- c) kształtowanie postaw moralnych i relacji międzyludzkich.

Ad a) Wychowanie do wartości i dojrzałej osobowości⁴³

Cele katechetyczne – wymagania ogólne	Treści – wymagania szczegółowe	
	Wiadomości	Umiejętności ucznia
1	2	3
Przedszkole Dziecko: – buduje podstawy systemu wartości	– związek z Bogiem zapoczątkowany na chrzcie świętym i wynikające z tego konsekwencje	– rozróżnia przykłady zachowania godnego i niegodnego dziecka Bożego, ucznia Jezusa, – podaje przykłady dobrego zachowania dziecka Bożego, – przestrzega zasad obowiązujących dziecko Boże i ucznia Jezusa, – szanuje starszych, biednych, chorych i cierpiących, ponieważ ukochał ich Jezus, – współdziała z rówieśnikami podczas zabawy i nauki oraz pomaga dzieciom i dorosłym na miarę swoich możliwości
Szkoła Podstawowa, klasy I–III Uczeń: – pogłębia motywację wiary w przestrzeganiu Dekalogu	– wiara źródłem ludzkiej życzliwości, pogody ducha, radości. Nauczanie Jezusa w przypowieściach, pomoc chorym i cierpiącym, – postaci biblijne przykładem życia wiary. Przykłady życia według Ewangelii	– omawia wybrane przypowieści Jezusa, – podaje przykłady niesienia pomocy innym, – rozwija postawę zaufania do Pana Boga i odpowiedzi na Jego wezwanie, – wskazuje, w czym może naśladować postaci biblijne i świętych.

⁴³ Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy...*, Kraków 2010, s. 17–78.

1	2	3
Klasy IV–VI Uczeń: – rozpoznaje swoje podstawowe wartości i dokonuje właściwej ich hierarchizacji, – wyraża opinie i wartościuje zjawiska społeczno-religijne na poziomie społeczności szkolnej i społeczności lokalnej	– wartość życia i zdrowia oraz ich zagrożenia, – trudne sytuacje życiowe: choroba, śmierć, – przemiany okresu preadolescencji	– wskazuje chrześcijańskie motywy wyborów w codziennym życiu, – przejawia refleksyjną postawę wobec różnych sytuacji życiowych i zobowiązań moralnych, – rozwija pozytywny stosunek do daru płciowości
Gimnazjum Uczeń: – na podstawie posiadanej wiedzy wypracowuje względnie stałe zachowania, reakcje poznawcze, emocjonalnie umotywowane wartościami najwyższymi, odnosząc je zwłaszcza do miłości Boga, Kościoła, Ojczyzny i rodziny, – osiąga pewną integrację życia psychicznego, fizycznego, uczuciowego, intelektualnego i religijnego	– podstawowe pojęcia etyczne: wartości i ich hierarchia, – przykazania Dekalogu: wartości, których bronią przykazania, – pojęcie miłości i sposoby jej przeżywania, – świętość w rozmaitych formach życia, – osiem błogosławieństw jako podstawa życia w łasce Bożej	– charakteryzuje relację Bóg–człowiek, – charakteryzuje obowiązki wynikające z poszczególnych przykazań Bożych, – interpretuje rozumienie pojęcia prawdziwej miłości w różnych aspektach życia ludzkiego, – uzasadnia koncepcję szczęścia zawartą w ośmiu błogosławieństwach, – uzasadnia świętość życia ludzkiego, – wyjaśnia wartość czystości w różnych okresach życia, – analizuje wpływ nieuczciwości, krzywdoprzysięstwa i wiarołomstwa na życie religijne człowieka

1	2	3
Szkoły ponadgimnazjalne Kształtowanie tożsamości katechizowanej młodzieży dokonuje się poprzez korelację treści i zdobytej dotychczas wiedzy w następujących obszarach: – analiza tekstów i interpretacja tekstów o charakterze religijnym, – socjalizacja kościelna, – odkrywanie powołania chrześcijańskiego, – tworzenie wypowiedzi, obserwacje i doświadczenia	– osoba i jej godność, wolność osoby, – wartość prawdy w życiu osoby i społeczności, w której dokonuje się jej rozwój, – rodzaje powołań w Kościele i sposoby ich realizacji. Re-alizacja powołania w Kościele lokalnym	– odczytuje człowieczeństwo jako dar zadany człowiekowi, – uzasadnia wartość prawdy w życiu osoby i społeczności, w której dokonuje się jej rozwój, – charakteryzuje współczesne nurty myślowe, związane z negacją prawdy, zauważając ich antychrześcijańskie nastawienie, – charakteryzuje wybrane drogi powołania chrześcijańskiego, – wskazuje praktyczne możliwości nabywania cnót, – analizuje relacje pomiędzy cnotami Boskimi a cnotami kardynalnymi, – hierarchizuje nabywane przez chrześcijanina cnoty, ze szczególnym uwzględnieniem miłości, – ocenia rozumienie godności człowieka w różnych systemach etycznych, – wskazuje ograniczenia wolności człowieka, – analizuje rolę samowychowania, pracy nad charakterem i odkrywania talentów w realizacji powołania, – ocenia wartość wytworów kultury ze względu na respektowane wartości, – argumentuje potrzebę racjonalnego wykorzystania czasu

Ad b) Nauka normy moralnej i kształtowanie sumienia⁴⁴

Cele katechetyczne – wymagania ogólne	Treści – wymagania szczegółowe	
	Wiadomości	Umiejętności ucznia
1	2	3
Przedszkole Dziecko: – poznaje chrześcijańskie pojęcia dobra i zła, – odkrywa znaczenie przykazania miłości Boga i bliźniego oraz jego konsekwencje	– przykazanie miłości Boga i bliźniego, – związek z Bogiem zapoczątkowany na chrzcie świętym i wynikające z tego konsekwencje	– wyjaśnia swoimi słowami, co znaczy kochać Boga i bliźniego, – rozróżnia przykłady zachowania godnego i niegodnego dziecka Bożego, ucznia Jezusa, – podaje przykłady dobrego zachowania dziecka Bożego, – przestrzega zasad obowiązujących dziecko Boże i ucznia Jezusa, – szanuje starszych, biednych, chorych i cierpiących, ponieważ ukochał ich Jezus, – współdziała z rówieśnikami i dorosłymi
Szkoła Podstawowa, klasy I – III Uczeń: – pogłębia rozumienie Przykazań Bożych	– pojęcie sumienia, Dekalog wyrazem troskliwej miłości Boga wobec ludzi, Treść i znaczenie poszczególnych przykazań Dekalogu, – nauczanie Jezusa w przypowieściach. Pomoc chorym i cierpiącym – postaci biblijne przykładem życia wiary. Przykłady życia według Ewangelii	– omawia wybrane przypowieści Jezusa, – opowiada o znaczeniu sumienia, – wyjaśnia, jakie postawy sprzeciwiają się Bożym przykazaniom, – wskazuje, jak w codziennym życiu należy zachowywać przykazania Boże, I-II – wyjaśnia, na czym polega wiara w Boga, zaufanie i szacunek do Niego, III – uzasadnia, dlaczego niedziela jest najważniejszym dniem dla chrześcijanina, IV – charakteryzuje, na czym polega postawa szacunku wobec rodziców i innych dorosłych oraz właściwe odniesienie do drugich: wdzięczność, gotowość do dzielenia się z innymi, wzajemne obdarowywanie i przepraszanie, V – wyjaśnia zagrożenie zdrowia własnego i innych, VI – prezentuje właściwe postawy w stosunku do otaczającego środowiska, przyrody oraz własnego ciała, VII – uzasadnia postawę szacunku i troski o własność swoją, cudzą i wspólną, VIII – wyjaśnia, na czym polega postawa prawdomówności i uczciwości, IX-X – uzasadnia szacunek do wartości doczesnych. – odróżnia dobro od zła, – wykazuje wrażliwość na przejawy dobra i zła

⁴⁴ Por. tamże, s. 17–78.

1	2	3
Klasy IV–VI Uczeń: – prezentuje refleksyjną postawę wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych oraz wobec różnych sytuacji życiowych	– Dekalog i błogosławieństwa wraz z troską Boga o szczęście człowieka, – świętowanie i spędzanie wolnego czasu po chrześcijańsku	– wskazuje różnicę między dobrem i złem w podstawowych sytuacjach moralnych, – dostrzega konsekwencje dobra i zła, – wskazuje, jak zastosować wskazania prawa Bożego w konkretnych sytuacjach życiowych, – rozumie, co znaczy być odpowiedzialnym, – wskazuje, jak pracować nad rozwojem sumienia chrześcijańskiego, – uzasadnia wartość sakramentu pokuty i pojednania, – wskazuje chrześcijańskie motywy wyborów w codziennym życiu, – przejawia refleksyjną postawę wobec różnych sytuacji życiowych i zobowiązań moralnych
Gimnazjum Uczeń: – osiąga pewną integrację życia psychicznego, fizycznego, uczuciowego, intelektualnego i religijnego, – nabywa umiejętność oceny swego postępowania moralnego, konfrontując je z nauką Bożą	– podstawowe pojęcia etyczne: powinność moralna, sumienie, prawo naturalne, prawo Boże, – przykazania Dekalogu: wartości, których bronią przykazania. Wykroczenia przeciw przykazaniom i ich konsekwencje, – pojęcie miłości i sposoby jej przeżywania, – osiem błogosławieństw jako podstawa życia w łasce Bożej	– charakteryzuje obowiązki wynikające z poszczególnych przykazań Bożych, – opisuje wykroczenia przeciwko poszczególnym przykazaniom Bożym, – interpretuje rozumienie pojęcia prawdziwej miłości w różnych aspektach życia ludzkiego, – uzasadnia koncepcję szczęścia zawartą w ośmiu błogosławieństwach, – wykazuje związek między życiem błogosławieństwami i życiem w łasce Bożej, – analizuje wpływ zabobonu, bałwochwalstwa, wróżbiarstwa, magii na budowanie właściwych relacji między Bogiem a człowiekiem, – ocenia postawy moralne związane z przeżywaniem niedzieli, – ilustruje właściwe zachowania dzieci względem rodziców, – uzasadnia świętość życia ludzkiego, – wyjaśnia wartość czystości w różnych okresach życia, – analizuje wpływ nieuczciwości, krzywoprzysięstwa i wiarołomstwa na życie religijne człowieka

1	2	3
Szkoły ponadgimnazjalne Kształtowanie tożsamości katechizowanej młodzieży dokonuje się poprzez korelację treści i zdobytej dotychczas wiedzy w następujących obszarach: – analiza i interpretacja tekstów o charakterze religijnym, – socjalizacja kościelna, – odkrywanie powołania chrześcijańskiego, – tworzenie wypowiedzi, obserwacje i doświadczenia	– osoba i jej godność, wolność osoby, – wartość prawdy w życiu osoby i społeczności, w której dokonuje się jej rozwój, – powołanie chrześcijańskie, – teologiczne rozróżnienie grzechów, – moralność i składowe czyny moralnego, sumienie, jego rodzaje oraz zasady formacji	– odczytuje człowieczeństwo jako dar zadany człowiekowi, – uzasadnia wartość prawdy w życiu osoby i społeczności, w której dokonuje się jej rozwój, – charakteryzuje współczesne nurty myślowe, związane z negacją prawdy, zauważając ich antychrześcijańskie nastawienie, – charakteryzuje wybrane drogi powołania chrześcijańskiego, – wskazuje źródła moralności (prawo naturalne, prawo Boże), – określa specyfikę chrześcijańskiego rozumienia moralności, – charakteryzuje kryteria czynu moralnego (przedmiot, cel, okoliczności), – wskazuje praktyczne możliwości nabywania cnót, – analizuje relacje pomiędzy cnotami Boskimi a cnotami kardynalnymi, – hierarchizuje nabywane przez chrześcijanina cnoty, ze szczególnym uwzględnieniem miłości, – ocenia rozumienie godności człowieka w różnych systemach etycznych, – ocenia konkretne przypadki zachowań moralnych, – wskazuje ograniczenia wolności człowieka, – wskazuje sposoby pracy nad sumieniem, – omawia przykłady właściwie uformowanego sumienia, – opisuje naturę grzechu jako nieposłuszeństwa człowieka wobec Boga, – analizuje rolę samowychowania, pracy nad charakterem i odkrywania talentów w realizacji powołania, – charakteryzuje zagadnienia etyki małżeńskiej i bioetyki (integracja seksualna, AIDS, aborcja, antykoncepcja, eutanazja, transplantacja, klonowanie, zapłodnienie in vitro), – dokonuje oceny zjawisk przełomu wieków (media, reklama, Internet) oraz patologii (narkomania, uzależnienia), – charakteryzuje podstawowe techniki obrony przed manipulacją

Ad c) Kształtowanie postaw moralnych i relacji międzyludzkich⁴⁵

Cele katechetyczne – wymagania ogólne	Treści – wymagania szczegółowe	
	Wiedomości	Umiejętności ucznia
1	2	3
Przedszkole Dziecko: – uczestniczy w procesie wychowania moralno-społecznego, – nabywa i rozwija umiejętności społeczne niezbędne do życia w rodzinie, grupie rówieśniczej i kontaktach z dorosłymi, – pogłębia swój związek ze wspólnotą Kościoła i odnajduje w niej swoje miejsce	– przykazanie miłości Boga i bliźniego, – związek z Bogiem zapoczątkowany na chrzcie świętym i wynikające z tego konsekwencje	– wyjaśnia swoimi słowami, co znaczy kochać Boga i bliźniego, – rozróżnia przykłady zachowania godnego i niegodnego dziecka Bożego, ucznia Jezusa, – podaje przykłady dobrego zachowania dziecka Bożego, – przestrzega zasad obowiązujących dziecko Boże i ucznia Jezusa, – szanuje starszych, biednych, chorych i cierpiących, ponieważ ukochał ich Jezus, – współdziała z rówieśnikami podczas zabawy i nauki oraz pomaga dzieciom i dorosłym na miarę swoich możliwości
Szkoła Podstawowa, klasy I–III Uczeń: – rozwija umiejętności społeczne niezbędne do życia w grupie rówieśników, rodzinie i szkole	– wiara źródłem ludzkiej życzliwości, pogody ducha, radości. Nauczanie Jezusa w przypowieściach. Pomoc chorym i cierpiącym, – Dekalog wyrazem troskliwej miłości Boga wobec ludzi, – dobro otrzymywane od Boga. Sposoby czynienia dobra w klasie, rodzinie, parafii, – postaci biblijne przykładem życia wiary. Przykłady życia według Ewangelii	– omawia wybrane przypowieści Jezusa, – podaje przykłady niesienia pomocy innym, – rozwija postawę zaufania do Pana Boga i odpowiedzialności na Jego wezwanie, – wyjaśnia, znaczenie poszczególnych Przykazań Bożych w relacji do Boga i człowieka, – wskazuje, jak należy troszczyć się o dobro wspólne: klasowe, rodzinne, parafialne, – odróżnia dobro od zła, – wykazuje wrażliwość na przejawy dobra i zła, – przejawia postawę życzliwości i koleżeństwa wobec rówieśników

⁴⁵ Por. tamże, s. 17–78.

1	2	3
Klasy IV–VI Uczeń: – rozpoznaje swoje obowiązki wobec najbliższego otoczenia, rodziny i szkoły, – wyraża opinie i wartościuje zjawiska społeczno-religijne na poziomie społeczności szkolnej i społeczności lokalnej	– Dekalog i błogosławieństwa wyrazem troski Boga o szczęście człowieka, – świętowanie i spędzanie wolnego czasu po chrześcijańsku, – wierność, – wartość życia i zdrowia oraz ich zagrożenia, – trudne sytuacje życiowe: choroba, śmierć, – przemiany okresu preadolescencji	– wskazuje różnicę między dobrem i złem w podstawowych sytuacjach moralnych, – dostrzega konsekwencje dobra i zła, – rozumie, co znaczy być odpowiedzialnym, – uzasadnia wartość sakramentu pokuty i pojednania, – wskazuje chrześcijańskie motywy wyborów w codziennym życiu, – przejawia refleksyjną postawę wobec różnych sytuacji życiowych i zobowiązań moralnych. – rozwija pozytywny stosunek do daru płciowości
Gimnazjum Uczeń: – na podstawie posiadanej wiedzy wypracowuje względnie stałe zachowania, reakcje poznawcze, emocjonalnie umotywowane wartościami najwyższymi, odnosząc je zwłaszcza do miłości Boga, Kościoła, Ojczyzny i rodziny, – w sposób twórczy wykorzystuje opinie, oceny, które o sobie słyszy, do budowania właściwych relacji międzyludzkich, – rozumie potrzebę podejmowania odpowiedzialnych wyborów	– pojęcie miłości i sposoby jej przeżywania, – świętość w rozmaitych formach życia, – osiem błogosławieństw jako podstawa życia w łasce Bożej	– charakteryzuje relację Bóg–człowiek, – charakteryzuje rolę pokory i pychy w odniesieniu do relacji Bóg–człowiek, – charakteryzuje obowiązki wynikające z poszczególnych przykazań Bożych, – interpretuje rozumienie pojęcia prawdziwej miłości w różnych aspektach życia ludzkiego, – uzasadnia koncepcję szczęścia zawartą w ośmiu błogosławieństwach, – wykazuje związek między życiem błogosławieństwami i życiem w łasce Bożej, – analizuje wpływ zabobonu, bałwochwalstwa, wróżbiarstwa, magii na budowanie właściwych relacji między Bogiem a człowiekiem, – ocenia postawy moralne związane z przeżywaniem niedzieli, – ilustruje właściwe zachowania dzieci względem rodziców, – uzasadnia świętość życia ludzkiego, – wyjaśnia wartość czystości w różnych okresach życia, – analizuje wpływ nieuczciwości, krzywoprzysięstwa i wiarołomstwa na życie religijne człowieka

1	2	3
Szkoły ponadgimnazjalne Kształtowanie tożsamości katechizowanej młodzieży dokonuje się poprzez korelację treści i zdobytej dotychczas wiedzy w następujących obszarach: – analiza tekstów i interpretacja tekstów o charakterze religijnym, – socjalizacja kościelna, – odkrywanie powołania chrześcijańskiego, – tworzenie wypowiedzi, obserwacje i doświadczenia	– osoba i jej godność, wolność osoby, – wartość prawdy w życiu osoby i społeczności, w której dokonuje się jej rozwój, – powołanie chrześcijańskie. Przykłady osób powołanych (biblijne i z historii Kościoła). Rodzaje powołań w Kościele i sposoby ich realizacji. Realizacja powołania w Kościele lokalnym	– odczytuje człowieczeństwo jako dar zadany człowiekowi, – uzasadnia wartość prawdy w życiu osoby i społeczności, w której dokonuje się jej rozwój, – charakteryzuje współczesne nurty myślowe, związane z negacją prawdy, zauważając ich antychrześcijańskie nastawienie, – charakteryzuje wybrane drogi powołania chrześcijańskiego, – hierarchizuje nabywane przez chrześcijanina cnoty, ze szczególnym uwzględnieniem miłości, – ocenia rozumienie godności człowieka w różnych systemach etycznych, – ocenia konkretne przypadki zachowań moralnych, – wskazuje ograniczenia wolności człowieka, – analizuje rolę samowychowania, pracy nad charakterem i odkrywania talentów w realizacji powołania, – dokonuje oceny zjawisk przełomu wieków (media, reklama, Internet oraz patologii (narkomania, uzależnienia), – charakteryzuje podstawowe techniki obrony przed manipulacją, – opisuje pracę jako drogę realizacji powołania, – ocenia wartość wytworów kultury ze względu na respektowane wartości, – argumentuje potrzebę racjonalnego wykorzystania czasu

Zakończenie

Podsumowując powyższe całościowe spojrzenie na cele i treści katechetyczne usystematyzowane w *Podstawie programowej katechezy*, należy podkreślić wartość i zakres omawianego dokumentu. Wyznaczone cele wpisują się znacząco w proces formacji moralnej, dokonujący się w posłudze wiernym wspólnoty Kościoła, a także społeczeństwu. Działania zmierzające do ukazania właściwego świata war-

tości i kształtowania dojrzałej osobowości, na podstawie poznanego prawa i normy moralnej stają się skuteczne w budowaniu odpowiedzialnych postaw i relacji interpersonalnych. Należy jednak mieć świadomość, iż wychowanie moralne to proces długotrwały, uwzględniający wiele czynników zewnętrznych i wewnętrznych, które mogą mieć wpływ pozytywny lub negatywny. Dlatego nieodzownym jest preferowanie podstawowego postulatu, wzywającego do jednomyślnego i solidarnego współdziałania wszystkich instytucji życia społecznego, począwszy od rodziny, przez szkołę, Kościół, samorząd, organizacje i stowarzyszenia, media, aż do włączenia pojedynczych osób. Możemy uznać, iż przeanalizowana treść katechetyczna proponowana w nauczaniu religii właściwie odpowiada i wpisuje się we współczesne cele wychowania moralnego oraz całokształt działań edukacyjnych i wychowawczych, aby owocnie formować młode pokolenie.

Bibliografia

- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Pallottinum 1967 [bmw].
- Dziekoński S., *Wychowanie moralne w katechezie*, w: J. Stala (red.), *Katechetyka materialna*, Tarnów 2002.
- Jan Paweł II, *Przemówienie podczas Audienencji dla biskupów ze Stanów Zjednoczonych Ameryki, przybyłych z wizytą „ad limina Apostolorum”*, Watykan 1983, 28 października, w: A. Wiczorek (red.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa 2000.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Pallottinum 1992 [bmw].
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Kraków 2010.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Directorium Catechisticum Generale*, Watykan 1971.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Pallottinum 1998 [bmw].

- Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym Gaudium et spes*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Pallottinum 1967 [bmw].
- Kulisiewicz Cz., Kulisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *O reformie programowej. I etap edukacyjny – kształcenie zintegrowane*, Biblioteczka Reformy 7, Warszawa 1999.
- Szpet J., *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999.
- Tomasik P., *Informacja na temat przewidywanych zmian w programach i podręcznikach katechetycznych*, „Katecheta” 2009, nr 6.
- Uchwała Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z dnia 9 czerwca 2010 r. w sprawie obowiązywania „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”*, „Katecheta” 2010, nr 9.

MORAL EDUCATION IN A NEW PROGRAM PRINCIPLES OF CATHOLIC CHURCH CATECHESIS IN POLAND

Summary

A lot of questions, attempts to give the right diagnosis and find efficient solutions for moral education of Polish teenagers appear in a social discussion.

Undoubtedly, an enormous role in this process and social reflection is played by the thought of church community and a perspective of a very important upbringing task for which contemporary catechesis is responsible. Taking part in this social discussion and reflection, let's observe the basic assumption of moral education in catechesis in the light of the Catholic Church teaching. The article also describes the moral formation planned by authors of the latest, reformed *Program principles of Catholic Church Catechesis in Poland in 2010*.

Translated by Violetta Wandzlewicz

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

Człowiek znajduje zawsze to, co pragnie odnaleźć...

Był kiedyś człowiek, który siedział na skraju oazy u wejścia do pewnego miasta na Bliskim Wschodzie. Jakiś młodzieniec zbliżył się do niego i zapytał:

- Nigdy nie byłem w tych stronach. Jacy są mieszkańcy tego miasta?

Starzec odpowiedział mu pytaniem:

- A jacy byli mieszkańcy miasta, z którego przybywasz?

- Egoistyczni i źli. Dlatego chętnie stamtąd wyjechałem.

- Tacy są też mieszkańcy tego miasta – odpowiedział starzec.

Wkrótce potem inny młodzieniec zbliżył się do mężczyzny i zadał podobne pytanie:

- Dopiero przybyłem do tego kraju. Jacy są mieszkańcy tego miasta?

- Starzec znów odpowiedział tym samym pytaniem:

- A jacy byli mieszkańcy miasta, z którego przybywasz?

- Byli dobrzy, szlachetni, gościnni i uczciwi. Miałem wielu przyjaciół i trudno mi było ich pozostawić.

- Również mieszkańcy tego miasta są tacy – odpowiedział starzec.

Kupiec, który przyprowadził swoje wielbłądy do wodopoju, słyszał te rozmowy i kiedy drugi młodzieniec oddalił się, zwrócił się do starca z wyrzutem:

- Jak możesz dawać dwie zupełnie różne odpowiedzi na to samo pytanie, postawione przez dwie osoby?

- Synu mój – odpowiedział starzec – każdy nosi swój świat w sercu. Ten, kto nie znalazł nic dobrego w przeszłości, nie znajdzie też nic dobrego tutaj.

Natomiast ten, kto posiadał przyjaciół w innym mieście, znajdzie również tutaj wiernych przyjaciół. Osoby bowiem są takie, jakimi my je znajdujemy¹.

Co Ty pragniesz odnaleźć w życiu?

Jakimi znajdujesz innych ludzi?

Jakim człowiekiem odnajdują Ciebie inni?

Człowiek znajduje zawsze to, co pragnie odnaleźć...



¹ B. Ferrero, *Czasami wystarcza promyk słońca*, tłum. A. Gryczyńska, Warszawa 1999, s. 36–37.

NOTY O AUTORACH

Ks. Mirosław Mróz – prof. dr hab. nauk teologicznych, dr 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.

Mieczysław Paczkowski – prof. dr hab. nauk teologicznych, kierownik Zakładu Patrologii i Antyku Chrześcijańskiego na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania badawcze: patrologia, historia egzegezy (okres patrystyczny), chrześcijańskie wspólnoty na Wschodzie (teologia, historia), palestynologia.

Marcin Cholewa – dr nauk humanistycznych w zakresie psychologii, mgr teologii, kapłan archidiecezji krakowskiej. Adiunkt w Katedrze Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie. Zainteresowania badawcze: psychologia religii, pogranicza religii i magii.

Marek Gilski – dr nauk humanistycznych w zakresie literatury, dr teologii, kapłan archidiecezji krakowskiej. Adiunkt w Katedrze Mariologii na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie. Zainteresowania badawcze: literatura grecka epoki archaicznej; mariologia patrystyczna, pogranicza religii i magii.

Teresa Bojarska-Szot – dr nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Zakładzie Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej Instytutu Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Zainteresowania badawcze: filozofia XIII wieku.

Jarosław Horowski – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Teorii Opieki i Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu

Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania badawcze: pedagogika filozoficzna, etyka pedagogiczna, pedagogika religii.

O. Marek Nowak – dominikanin, dr nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Instytucie Filozofii na Uniwersytecie Warszawskim (Zakład Filozofii Religii), członek zarządu Polskiej Rady Chrześcijan i Żydów. Zainteresowania badawcze: filozofia religii, mistyka, nauka osiemnastowiecznego teozofa Louis-Claude'a de Saint-Martina oraz problematyka dialogu międzyreligijnego.

Ks. Dominik Lubiński – dr nauk teologicznych, wykładowca. Zainteresowania badawcze: teologia moralna życia publicznego, politologia, stosunki międzynarodowe.

Ks. Roman Misiak – dr nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt w Katedrze Teologii Pastoralnej, Liturgiki i Homiletyki na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: socjologia rodziny, socjologia wychowania i katolicka nauka społeczna.

Sławomir Krzyśka – dr nauk, pracuje na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Należy do Polskiego Towarzystwa Matematycznego (1989), Polskiego Towarzystwa Filozoficznego (2010), Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk (2011) i Wielkopolskiego Towarzystwa Przyjaciół Książki (2004) oraz jest sympatykiem Związku Literatów Polskich. Wydał dwa tomiki aforyzmów pt. „Aby mogło być...” (2002) i „Życie to nie bajka” (2005) oraz tomiki poezji pt. „Wiersze” (2010) i „...” (2011) oraz „Wiersze dla dzieci” (2006). Zainteresowania badawcze: bezpieczeństwo emocjonalne, modelowanie matematyczne tekstów literackich.

Piotr Goniszewski – mgr teologii, asystent w Katedrze Egzegezy i Teologii Biblijnej Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: historia, religia, kultura i literatura Judaizmu w okresie Drugiej Świątyni, zwłaszcza w III i II w. p.n.e. oraz teologia biblijna Nowego Testamentu.

Ks. Mirosław Gogolik – kapłan diecezji bydgoskiej, dr nauk teologicznych, adiunkt Wydziału Teologicznego Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, dyrektor Wydziału Katechizacji i Szkół Katolickich Kurii Diecezjalnej Bydgoskiej. Zainteresowania badawcze: pedeutologia, dialog katechetyczny.