

Maria Boużyk

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Miłość jako wartość: aktualność klasycznej teorii cnót

Współczesną kulturę nazywa się kulturą o wzmożonej konsumpcji, czy wręcz kulturą konsumpcji. W tym określeniu zazwyczaj zawarta jest jakaś doza krytyczności i troski o to, by uruchomić w człowieku właściwe mu siły obronne przed zgubną dlań sytuacją nadmiernego używania dóbr w sferze tak ich wytwarzania, jak i nabywania (Z. Bauman, 2006). W kulturze konsumpcji zagrożona jest więc wartość pracy i wartość posiadania. Godność tych dwóch wymiarów ludzkiego życia swoją kwalifikację uzyskuje w przyporządkowaniu do podmiotu ludzkiego: do jego osobowego sposobu istnienia. Niepokojąca zmiana, którą dostrzega się w rzeczywistości kultury mierzonej konsumowaniem, polega na zagubieniu sensu pracy oraz posiadania i ma swoje źródło w nieumiejętności przeżywania swojego życia jako wartości. Rezultatem rozchwianej aksjologii jest trudność w budowaniu relacji opartych na życzliwości, przyjaźni i miłości.

1. Miłość a mądrość

Dziś coraz trudniej jest nam żyć mądrze, mimo że mamy do czynienia z ogromem wiedzy o świecie i człowieku, a podpowiedzi możemy szukać w różnych naukach, kulturach i tradycjach. Współczesna kultura zachodnia z charakterystycznymi dla niej cechami wolności, otwartości i racjonalizmu uczyniła dostęp do informacji niezbędnym oparciem dla rozwoju człowieka. Środki komunikacji otworzyły wiele ścieżek do wiadomości dotąd dostępnych tylko elitom intelektualnym. Niemniej jednak wzrost wiedzy, paradoksalnie, pogłębił aksjologiczne zagubienie człowieka. Mądrość nie jest bowiem tylko wypadkową ilości posiadanych informacji. Zauważa się więc, że pozytywny skądinąd proces edukacji społeczeństwa potrzebuje mocnego osadzenia

w wychowaniu: formacja humanistyczna jest konieczna dla kształtowania postaw mądrościowych (Z.J. Zdybicka, 1995; F. Adamski, 2005). Tak jak wiedza na temat ludzkiego organizmu pozwala człowiekowi zabezpieczać jego zdrowie, tak wiedza na temat wartości jest niezbędna do zabezpieczenia dobra osobowego i tworzy podwaliny struktur społecznych, państwowych i międzypaństwowych: bez niej człowiek staje się pozbawiony osobowej tożsamości.

Mądrość dotyczy spraw egzystencjalnie istotnych, dlatego jest wiedzą najwyższą i najbardziej podstawową. W ten sposób pojmowano mądrość w starożytnej Grecji: przestrzegano, że nie wystarczy dużo wiedzieć, a nawet trafnie oceniać ludzi i rzeczy czy też być biegłym w wielu dziedzinach, by stać się mądrym. Podkreślano, że źródłem mądrości jest dogłębne oraz zaangażowane poznanie najistotniejszych i ostatecznych przyczyny wszystkich rzeczy, a przede wszystkim zrozumienie ich celu. Tylko na drodze takiego poznania uzyskuje się wgląd w fundamentalną hierarchię wartości. Arystoteles widział kres rozwoju duchowego człowieka właśnie w mądrości. Mądrość wieńczyła ludzkie poznanie w wymiarze teoretycznym (przede wszystkim: jako metafizyka) i praktycznym (moralnym). Mądrość w sferze praktycznego poznania była zdobywana nie tyle w wyniku metodycznych analiz, ile w wirze życiowych doświadczeń, a więc w praktyce realizowania dobra w ścisłym związku z podejmowanymi decyzjami i najbardziej podstawową regułą postępowania: „czyń dobro”. Cesarz Marek Aureliusz – nazywany „filozofem na tronie” – przypominał, że człowiek wzrasta w mądrości nie przez czytanie dzieł filozoficznych, ale przez trud podejmowanych decyzji i zajmowanie postaw wobec wypadków, które zsyła los.

Dziś, w związku z trwającym rozwojem wiedzy naukowej i wielkim zaufaniem, którym cieszy się nauka, wydaje się istotne przypomnienie, aby nie tylko w erudycji naukowej dostrzegać wyraz mądrości. Wychowanie rozpatrywane jako proces utrwalania więzi z prawdą i dobrem potrzebuje mądrości praktyki: poznania przeżytego i osobowego. Dlatego ważne jest, aby podkreślać rolę wychowawcy w prowadzeniu wychowanka do dojrzałości. Przeżywanie wartości formuje niszę kulturowego domu człowieka, a dzielenie się tym doświadczeniem z wychowankiem wprowadza go w świat poznanych wartości i czyni współposiadaczem dorobku kulturowego. Wychowywanie przez drugą osobę (wychowawcę) nie uderza w ludzką godność, ale jest niezbędną pomocą w uzyskaniu stanu samorealizacji osobowej.

Zaznaczmy jednak, że mądrość praktyki, o którą w procesie wychowania należy zawsze zabiegać, według wspomnianych starożytnych filozofów, nie mogła być tylko oparta na poznaniu potocznym. Jej fundament dawała nauka-filozofia. Dzięki mądrości teoretycznej człowiek łatwiej kształtował swoje postawy mądrościowe. Szczególne znaczenie miała refleksja metafizyczno-etyczna, a więc filozofia w sensie ścisłym, a nie

tylko szerokim, tzn. filozofia jako wiedza naukowa. Obserwując trwający współcześnie kryzys wartości, może należy zwrócić ponownie uwagę na wskazaną przez starożytnych myślicieli i wychowawców zależność między filozofią a praktyką ludzkiego działania. Ta zależność nie tylko ujawnia swoje znaczenie światopoglądowe. Wydaje się bowiem, że potrzebujemy wracać do niej, szczególnie dziś, gdy mamy do czynienia z daleko posuniętą specjalizacją nauki: łatwo o zastąpienie mądrości filozofii inną wiedzą naukową (np. psychologiczną czy socjologiczną). Tymczasem integralna wiedza o człowieku wymaga uszanowania autonomii różnych typów antropologii, w tym antropologii filozoficznej (S. Kamiński, 1989), a nacisk kładziony na interdyscyplinarność badań wymaga przestrzegania przejrzystości metodologicznej (A. Bronk, 2003).

Wszystkie zasygnalizowane przez nas problemy, wiążące się z drogą do mądrościowego przeżywania rzeczywistości, składają się na to, co można nazwać filozoficznym poszukiwaniem rozwiązań, które wykluczają aksjologiczny relatywizm. Jak wychowywać do prawdy? To trudne zagadnienie, wobec którego staje wychowawca, z jednej strony, przeświadczony o skutkach rozchwiania systemu wartościowań, z drugiej zaś świadomy kruchości wolności człowieka, charakterologicznych deformacji, społecznych patologii oraz konieczności osobistego poszukiwania wartości przez wychowanków. W sumie chodzi o to, aby w ludzkim działaniu, a więc na poziomie praktyki ludzkich wyborów, realizowało się osobowe dobro. Trudno się więc nie zgodzić z P. Hadotem (2000), że pedagogia filozoficzna jest w pewnym sensie niezbędnym ćwiczeniem intelektualnym, a zarazem trzeba też przyznać rację A. Wierzbickiemu (2009), który twierdzi, że pedagogia filozoficzna jest tylko częścią intelektualnego kształcenia i może mieć wpływ na rozwój humanizmu, jedynie wtedy, gdy pozostaje w relacji z naturalną kulturą moralną. Zastanawiając się nad drogami wyjścia z trwającego kryzysu wartości, należy więc mieć na uwadze zasadniczą pedagogiczną trudność: zgranie teorii z praktyką wychowawczą. Wymiar edukacyjny jest ważny i powinien być zasilony wiedzą filozoficzną. Filozofia w kształcie, jaki nadawali jej starożytni myśliciele (jako refleksja metafizyczno-etyczna), w pewnym stopniu stanowiła usystematyzowaną postać mądrości. Istota tej filozofii, jak przypomina S. Swieżawski (1993, s. 36–44), wyrażała się w łączeniu refleksji intelektualnej (kontemplatywnej) z dyskursem oraz w skoncentrowaniu jej na poznaniu bytu jako bytu. Patrząc na stan współczesnej kultury, Swieżawski zauważa (1993, s. 36–44) w niej głód takiej refleksji: człowiek nie jest uczony rozumieć świat w sposób najgłębszy. Czy jednak można dziś nadać filozofii taki kształt, o jakim pisze Swieżawski?

2. Wartości a religia

Chociaż łatwo nam się zgodzić, że nic z tego, co posiadamy, nie jest źródłem naszego bytu i ostatecznie go nie umocni, nie lubimy wypowiadać się o rzeczach ostatecznych z powagą naukową. Pogrążamy się w dyskusjach o „wychowaniu do wartości”, wiedząc, że racją istnienia nie może być żadna z rzeczy: ani sytość stołu, ani wielość, a nawet jakość dóbr materialnych, ani zdrowie, uroda i sprawność ciała, ani nawet rozmaite dobra wyższe: niezwykłość osiągnięć naukowych, piękno wytworów, pozycja społeczna, własne talenty i sprawności, praca zawodowa, atrakcyjne spędzanie czasu czy nawet altruistyczne poświęcanie się dla innych. Oczywiście wszystkie z wymienionych rzeczy mogą stać się przedmiotem ludzkiego pożądania (są dobrami godnymi człowieka) ze względu na wartość – godność samego człowieka. Truizmem jest więc przypominanie, że jakakolwiek dyskusja o wartościach sprowadza nas do pytania o sens bycia człowiekiem. Życie w znaczeniowej pustce jest niemożliwe, czego szczególnie doświadczają młodzi ludzie wychowujący się w kulturze obfitości dóbr. Człowiek, z natury wolny, musi znać swoją bytową wartość, by działać. Wiedza na temat istoty ludzkiej godności pozwala człowiekowi stać się posiadaczem samego siebie. Tymczasem człowiek w egzystencjalnym zagubieniu koncentruje swoją uwagę na rzeczach i rezygnuje z wysiłku posiadania siebie. Żyjąc bez siebie, zdradza samego siebie.

Wychowanie do wolności, w którym jest miejsce na bezinteresowność miłości, domaga się prawdy o ludzkim istnieniu. Oczywiście, nie chodzi o twórcze mocowanie się z sobą, odkrywanie siebie i nieustanną czujność osobistego szukania *optimum potentiae* w konkretach codziennego życia. Współcześnie chyba jednak więcej jest dezorientacji i zagubienia niż szukania. Mamy do czynienia z jakimś alienacyjnym przebywaniem człowieka wśród własnych wytworów i strukturalnym brakiem sensu życia.

Kultura w swojej istocie jest wyrazem i umocnieniem (zabezpieczeniem) ludzkiego istnienia. W kulturze nakierowanej na konsumpcję człowiek, szukając umocnienia swojego istnienia we własnych wytworach, jednocześnie doświadcza jakiejś tęsknoty za pełnią, bo każde dzieło jego rąk jest bytowo słabsze niż on sam: nie istnieje podmiotowo. Gromadzenie bądź produkowanie rzeczy jedynie pogłębia odczucie braku i jest tylko namiastką osobowego spełnienia się. Oczywiście, obie te sytuacje (gromadzenie i produkowanie) wpisują się w naturę człowieka, ale zarazem jako ontycznie słabsze od człowieka nie mogą stanowić wykładni dla sensu jego życia. Nie to bowiem, co posiadamy, ale to, że jesteśmy, stanowi o naszej wartości. Natomiast to, jak posiadamy, musi być zawsze na miarę tego, jak jesteśmy. Bezinteresowność posiadania pojawia się jako korelat bezinteresowności istnienia i jest zadana człowiekowi z racji właściwej mu wolności. W bezinteresowności

posiadania można widzieć klucz do osiągnięcia stanu wolności, bez którego trudno o relację przyjaźni i miłości. Czy jednak bezinteresowność istnienia jako zasada wolności jest czymś, co poddaje się racjonalizacji filozoficznego dyskursu? Czy może należy o niej myśleć wyłącznie kategoriami religijnymi i wypowiadać wyłącznie w języku wiary?

W chrześcijaństwie życie postrzega się właśnie jako dar: życie jest z miłości – u jego źródła stoi bezinteresowność Boga. Dlatego człowiek jest zaproszony do tego, aby w tym, jak posiada, świadczył o bezinteresowności Boga. Siostry misjonarki miłości swoją posługę wśród najbiedniejszych zaczynały pełnić w Kalkucie nie jako altruistyczne pracownice socjalne. Z ich doświadczenia wiary i świadectwa wiary założycielki zgromadzenia, Matki Teresy, wpływała siła do podejmowanych zadań. Język religii z właściwą sobie prostotą dotyka podstawowych spraw ludzkiej egzystencji. Zapewne dlatego współczesna humanistyka uzasadnia potrzebę religii dla ochrony podstaw ludzkich wartościowań.

Na początku lat 30. XX w. E. Stein w wykładzie wygłoszonym w Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik w Münster mówiła o konieczności uzupełnienia filozoficznego spojrzenia na człowieka przez ujęcie teologiczne (J.I. Adamska, 1998, s. 245–255). Jej doświadczenie filozoficzne odsłaniało w zapisie ontologicznym zależność tego, co skończone, od nieskończonego. Stein stawiała przed pytaniami nierozwiązywalnymi w filozofii, ale ważnymi wychowawczo. Zauważając, że wychowanie polega na prowadzeniu człowieka do tego, czym powinien się stać, podkreślała konieczność określenia ostatecznego celu życia i środków do jego realizacji. Jej zdaniem potrzebną wiedzę daje człowiekowi wiara. Stein była przekonana, że pedagogika ryzykuje, gdy chce obejść się bez Objawienia. Sama podkreślała komplementarność nauki i wiary.

Trzeba zgodzić się z nią, że dzięki obecności religii w przestrzeni kultury wychowanie uzyskuje cele ponaddoczesne: wszystkie dobra, o które zabiega człowiek, poddawane zostają jasnej hierarchizacji. W przestrzeni wiary dobra doczesne uzyskują swoją moc ze względu na dobro ostatecznego celu, a więc przysługują im wyłącznie moc właściwa dobrom-środkom: człowiek nie jest im podporządkowany, choć ich potrzebuje. Dzięki temu może uczyć się zachowywania w stosunku do nich postawy wolności. Chrześcijaństwo, zauważmy, problem wolności umieszcza nie tyle w obszarze błędu poznawczego, ile głównie ludzkiej grzeszności. Niemniej jednak podkreśla, że człowiek przy całej swojej słabości jest obrazem Boga (osobą), a ludzkie wybory swój sens zyskują ze względu na cel ostateczny (zbawienie). Widzimy więc, że religia miaruje ludzkie działania: określa wartości.

We współczesną refleksję nad kulturotwórczą rolą religii włączają się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych: również pedagodzy. K. Olbrycht (2008) dostrzega potrzebę wychowania do religijności. Uważa, że współczesna paideia potrzebuje działań zmierzających do pobudzenia

w człowieku potrzeb religijnych i wrażliwości na transcendencję, kształtowania postawy szacunku dla religijności innych ludzi oraz symboli religijnych, a także zrozumienia sensu wolności religijnej. Wydaje się, że apel Olbrycht wychodzi naprzeciw oczekiwaniom innych humanistów. Ch. Delsol (2003) zauważa, że człowiek współczesny ma ogromne pragnienie Absolutu i szuka religijnego spełnienia, często na oślep. Uwzględniając ludzkie potrzeby religijne, należy, zdaniem Delsol, dokładać jednak wszelkich starań, by zabezpieczyć kulturę przed monopolem jednej religii. Postulat religijnego pluralizmu często pojawia się we współczesnej refleksji humanistycznej. Dostrzega się przy tym znaczące zmiany w ludzkiej religijności.

Oceniając stan kultury religijnej, J. Sochoń (2012) zwraca uwagę, że religia została pozbawiona swojej istoty: przestała być traktowana jako osobowa relacja do osobowo pojętego Boga. Zdaniem Sochoń, przybrała wręcz świecki charakter (wszystko może być święte) i tylko zachowuje formę religii. Wyrzekając się swojej istoty, religia, według Sochoń, ogranicza swe kompetencje zaledwie do sfery psychicznego ukojenia albo scalania relacji międzyludzkich. Staje się jeszcze jednym elementem skonstruowanym przez człowieka, aby ochronić go przed popadnięciem w nihilizm i duchowe rozgoryczenie (J. Sochoń, 2012, s. 89). Człowiek sam kreuje najdogodniejszy dla siebie sposób religijnego przeżywania świata. Sochoń zauważa (2012, s. 90), że ani tradycyjne dogmaty chrześcijaństwa, ani reguły zachodniej racjonalności, ani nawet doświadczenie duchowe wybitnych osobowości konfesyjnych nie prowokuje dziś do naśladowania. Bez znaczenia wydaje się wszelka myśl teologiczna – liczy się jedynie osobisty wybór i świadomość autentyczności własnego „ja” (J. Sochoń, 2012, s. 90).

Można się zastanawiać, czy taka absolutyzacja jednostkowych wyborów, bez wskazania na cel ostateczny, który nie podlegałby już wyborowi, nie jest zbyt wielkim ciężarem dla człowieka, czy taka kreacja religijna może skutecznie zapobiec nasilającej się frustracji, czy prawo, które reguluje przestrzeń społeczną, może zastąpić naturalną kulturę moralną, bo przecież przestrzeń poza prawem pozostaje poza dobrem i złem. W rozważaniach antropologicznych, szczególnie na polu filozofii, próbuje się kategoryzować wartości (w tym świętość) jako mit, gwarantując im w ten sposób miejsce w kulturze (L. Kołakowski, 1990, 1994; K. Armstrong, 2005; W. Brezinka, 2005). Czy jednak w ten sposób nie zawiesza się bezwzględnie racjonalności ludzkich wyborów? Czy relacje międzyludzkie nie nabierają charakteru przypadkowej doraźności? Oczywiście mit zawsze potrzebuje ubrania w pozory prawdy. Współczesny człowiek, ufając sile nauki, będzie pseudonaukową otoczkę nadawał swoim religijnym prawdom. Na taką zależność zwracał uwagę J.R.R. Tolkien (1994): mity stają się dla nas realne dzięki wtórnej kreacji. Mitologizując, tworzymy świat nie całkiem różny od naszego własnego: odmienność musi być w granicach akceptacji wyznaczonej współczesną kulturą. Sam Tolkien, opowiadając swoją bajkę-sagę

Władca pierścieni, nadawał jej wartość prawdopodobieństwa jak zawodowy historyk. Podobne uwagi do Tolkienowskich przemyśleń odnajdujemy już u Arystotelesa, który – dostrzegając w mitach formę poznania oraz wysiłek poszukiwania prawdy – nazywał twórców mitu filozofami (M. Boużyk, 2005). Niemniej jednak Arystoteles uważał, że człowiek osiąga szczęście dopiero i tylko wtedy, kiedy poznaje obiektywną prawdę o sobie i świecie oraz kieruje się praktyczną mądrością (prawdą o dobru). Cnotliwe życie (harmonia między nadmiarem i niedomiarem w pożądaniu) było, jego zdaniem, życiem godnym człowieka, życiem wolnym. Wolność charakteryzowała tylko człowieka ukształtowanego (sprawiedliwego) i była swego rodzaju zobowiązaniem. Miłość w sensie ścisłym stawała się możliwa wyłącznie między ludźmi ukształtowanymi, tj. wolnymi (Arystoteles, 1956, ks. 8, 6, 1158 a).

We współczesnej literaturze z zakresu etyki możemy znaleźć niejedną wypowiedź skierowaną przeciwko stanowiskom relatywistycznym. Na przykład K. Wojtyła zauważa, że spełnienie się człowieka zależy od zespolenia w nim wolności z prawdą. Człowiek, zdaniem Wojtyły (1994, s. 216–219), spełnia się jako człowiek tylko przez dobry czyn (czyn miłości) i tylko taki czyn rzeczywiście prowadzi człowieka do szczęścia. Związanie szczęścia z prawdą i wolnością pokazuje, według Wojtyły, że przeżywanie szczęścia jest właściwością jedynie osób (a nie przyrody), a ponadto nie dzieje się na poziomie biologii człowieka, lecz w działaniu osobowym. Jeśli więc działanie (czyli realizacja wolności) jest zgodne z sumieniem, a zatem z prawdą w znaczeniu normatywnym (a ostatecznie: jeśli jest wyrazem transcendencji przez miłość), to mamy do czynienia ze spełnieniem osoby, któremu towarzyszy poczucie szczęścia. Stopień przeżycia szczęścia jest wprost proporcjonalny do skali transcendencji przez miłość. Stopień szczęśliwości jest nieograniczony i sięga Absolutu, w którym dokonuje się pełna aktualizacja osoby. Prawdziwa twórcza miłość, bazując na afirmacji drugiej osoby, zmierza ostatecznie ku pełni – ku Bogu. Podstawą w osiągnięciu szczęścia jest zdolność do nieutilitarnego przeżywania rzeczywistości jako prawdziwej, dobrej i pięknej, a wyrazem tego przeżycia jest miłość i czyny miłości.

W. Chudy (2009, s. 120–121), kontynuując refleksję filozoficzną Wojtyły, próbuje zbudować etyczną definicję miłości i wymienia ten jej aspekt, który jest stałą postawą odpowiedzialności za wartość. Miłość dotyczy przede wszystkim wartości, którą jest osoba, oraz tych wartości, które związane są z relacjami międzyosobowymi (pomoc, życzliwość, solidarność, współodczuwanie). Miłości nie ma bez poznania (świadomości) oraz aktu decyzji jako serca czynu. Możemy powiedzieć, że miłość najpełniej odsłania przynależność osoby do osoby jako relacji w porządku istnienia. Wychowanie do religijności uruchamia w człowieku otwarcie na transcendencję i może przygotowywać człowieka do wejścia w porządek miłości, np. teologia chrześcijańska mówi o cnocie miłości wlanej. Ocalenie w mowie współczesnej kultury mowy wiary jest trudnym zadaniem. Niemniej jednak problemem, który trzeba

przedyskutować, jest to, czy agnostycyzm jest postawą rzeczywistej odpowiedzialności intelektualnej: milczenie wobec tematów egzystencjalnych powoduje pogłębianie chaosu aksjologicznego. Czy tajemnica istnienia musi być zamknięta w fabule mitu? Może zapisana językiem metafizyki stanie się ponownie przygodnie rozumna? Oczywiście metafizyka nie powinna zawłaszczyć intelektualnie żadnej religii, np. chrześcijańskiego Objawienia. Słusznie zauważył H.U. von Balthasar:

[...] czyn Boga dla ludzi jest tylko o tyle „rozumiały”, o ile od strony ludzkiej i światowej fragmentaryczności nie da się ani zrozumieć, ani usprawiedliwić; co więcej, z tej perspektywy musi się okazać „głupotą” i „szaleństwem” (1997, s. 57).

Rozpoznanie granicy między wiarą a rozumem wymaga więc stałej troski nie tylko ze względu na kwestię ukierunkowania wychowania na religię, ale i samej formacji religijnej człowieka. Mit może być dobry lub zły.

3. Wychowanie a tradycja

Sięgając do aretologicznego modelu wychowania, trzeba pamiętać, że jest on związany z filozofią przedkartezjańską (kontynuowaną dziś w nurcie realistycznej filozofii klasycznej). Wypracowane w sposób najbardziej ogólny konkretne wzory i cele ludzkich działań mają swoje uzasadnienie w konkretnych tezach antropologicznych i metafizycznych: aretologia ma ściśle określony filozoficzny kontekst. W związku z tym pytanie o aktualność teorii cnót wiąże się z pytaniem o aktualność tego sposobu filozofowania, o inspiracje, które mogą ewentualnie płynąć do pedagogiki z metafizycznego modelu filozofii, z wypracowanej przez nią koncepcji człowieka. Najogólniej mówiąc, jest to koncepcja człowieka jako osoby. A. Stępień wyjaśnia ją w następujący sposób:

[...] pojęcie „osoba” odnosi się do człowieka w aspekcie jego swoistej pozycji bytowej: człowiek dzięki istotnemu połączeniu rozumności z cielesnością, życia duchowego z życiem zwierzęcym, jest substancją o indywidualności szczególnej mocy, zdolnym do samookreślenia, do współtworzenia siebie. Co prawda to połączenie powoduje, iż człowiek jest wciąż niejako zagrożony w swojej osobowości, że istnieje w sposób – całościowo biorąc – dramatyczny (1997, s. 95).

Każdy przecież staje przed zadaniem urzeczywistnienia swojej wolności. A. Maryniarczyk (1999, s. 11-15) wyjaśnia: człowiek nie jest wolnością, lecz jest wolny, a więc musi ją rozumnie realizować. Istotą wolności wyraża akt decyzji, w którym dokonuje się autodeterminacja (wybieram i działam). Pole ludzkiej wolności to wybór i realizacja dobra (nigdy zła). Dążenie do złych celów jest przeciw naturze osoby. Dzięki właściwej sobie naturze rozum-

ności człowiek może poznać dobro oraz uporządkować różne jego rodzaje. Wiedza o moralnym dobru, podkreśla M.A. Krąpiec (2008, s. 11–76), prowadzi człowieka w działaniu (celowym działaniu), w realizowaniu dobra oraz jest racją odpowiedzialności za dokonane wybory. Bez ukształtowanego rozumu (sumienia) i ukształtowanej woli nie ma trafnych ludzkich decyzji: człowiek działa przypadkowo, nie jest wolny. Tymczasem, zaznacza Krąpiec (2008, s. 74), wychować znaczy pomagać wzrastać w wolności. Potrzeba formacji moralnej dotyczy także wychowania miłości (zmysłowej i duchowej). Krąpiec zaznacza, że jeśli pożądanie zmysłowe i uczucia rodzące się w człowieku nie zostaną pokierowane wolą (prawą), to mogą łatwo naruszać ludzką wolność i zniewalać człowieka. Miłość bez rozumienia natury człowieka nie jest obiektywnym dobrem: zależy od tego, co ktoś uznaje za dobro. Subiektywna ocena dobra zawsze jest zmienna i pozostaje pod wpływem uwarunkowań życiowych. Tymczasem miłość, będąc rzeczywiście wielką wartością (dobrem), jest – ze względu na właściwą człowiekowi rozumność i wolność – kolejnym zadaniem człowieka. Można w niej dostrzegać przede wszystkim wyraz kultury moralnej człowieka, która wiąże się z poznaniem własnej natury i procesem wychowywania (M.A. Krąpiec, 2008, s. 99–101). Wychowanie do miłości bezwzględnie potrzebuje określenia i pokazania tego, co jest miłością.

Wychowanie powinno dać człowiekowi szansę, by dojrzałe odnaleźć się w kulturze. Inaczej kultura może uwięzić człowieka niezrozumiałością swoich znaków. Człowiek, rodząc się, zastaje kulturę. W ciągu swojego życia nieustannie jest poddany jej wpływowi. Można nawet powiedzieć, że tworzy ją od samych początków swego istnienia. Każde ludzkie przeżywanie rzeczywistości jest przeżyciem właściwym osobie ludzkiej i w tym sensie jest aktem kulturowym. U podstaw kultury leży możliwość otwarcia się jednego człowieka na drugiego, na jego osobowe „ty”. Kultura jest przede wszystkim sytuacją współbywania osób ze względu na odkrytą prawdę o godności człowieka: jest wypowiedzeniem się do drugiego człowieka dokonanymi wyborami dobra. Relacyjność, która jest właściwa dobru (S. Kamiński, 1989), ukrywa właśnie sytuację spotkania człowieka z człowiekiem. Człowiek mówi do drugiego człowieka nawet swoją obecnością (istnieniem). Akt kulturowy to każda ludzka decyzja. We współczesnej refleksji nad wychowaniem trzeba zwrócić szczególną uwagę na kwestie moralnego i wspólnotowego wymiaru kultury. W prowadzonej dyskusji na pewno pojawi się problem roli tradycji w wychowaniu do wartości. Dlatego niezbędne jest wielopłaszczyznowe (w tym filozoficzne) rozpoznanie dynamiki rozwoju kultury i jej dziejowości.

P. Moskal (1993), nawiązując do klasycznych wzorów filozofowania, próbuje wyjaśniać dzieje w sposób metafizyczny: teorią przyczyn bytowych. W prowadzonych przezeń rozważaniach obecne są także tezy z zakresu metafizyki ogólnej i antropologii filozoficznej. Wśród nich na uwagę zasługuje teza o sposobie istnienia bytu społecznego. Fakt powstania relacji społecz-

nych tłumaczy się, zdaniem Moskala, bytową potencjalnością człowieka i naturalnym przyporządkowaniem człowieka do dobra wspólnego jako ostatecznego celu. Samoistny sposób istnienia nie przysługuje więc bytom społecznym, ale osobom. Społeczność jest tworem koniecznościowym, niemniej jednak wszystkie działania społeczne (i tzw. fakty globalne) tłumaczy się ze względu na działania poszczególnych osób. Koniecznościowy charakter mają bowiem kategoriałne relacje jednej osoby do drugiej (człowiek jest z natury bytem społecznym), ale względnie konieczne jest już ich nawiązanie przez konkretnych ludzi (człowiek jest bytem wolnym). Dlatego, jak zauważa Moskał, ludzkich dziejów nie należy traktować jako działań jakiegoś jednego zbiorowego podmiotu:

Wydarzeń układających się w pewne nurty, kierunki czy jakieś inne całości w żadnym razie nie wolno interpretować tak, jakoby stanowiły jakąś żywą całość – czy to podmiot (substancję), czy też [...] ruch tegoż podmiotu (1993, s. 179).

W filozoficznym wyjaśnieniu, podkreśla Moskał, dziejowość związana jest z sukcesywnością istnienia osób (bytów substancjalnych), ich działań (bytów przypadłościowych) oraz wytworów kultury (bytów wtórnie intencjonalnych). Moskał (1993, s. 177-188) zauważa, że historia życia społeczno-kulturowego sprowadza się do historii konkretnych osób i zawsze jest ze społeczeństwem dwójakiego typu relacji: myślnych i realnych. W relacjach myślnych mamy do czynienia z różnicą bytowania podmiotów tych relacji i ich kresu. Podmiotem jest konkretny człowiek, kresem zaś zespół treści intelektualno-zmysłowych, który może dotyczyć przyszłości lub przeszłości, a więc tego, czego już lub jeszcze nie ma. O ile więc podmiot relacji jest bytem realnym, pisze Moskał, o tyle kresem jest byt myślny. Sama relacja ma charakter poznawczy i afektywno-wolitywny. Natomiast w relacjach realnych, głównie interesujących filozofię, kresem są istniejące realnie byty osobowe (konkretni ludzie) lub byty kulturowe, tak przeszłe, jak i przyszłe. Podmiotami są zawsze realnie istniejący ludzie. Relacje realne są relacjami osobowymi. Zaslugują one na takie miano także wtedy, gdy ich odniesieniem jest byt wtórnie intencjonalny (kulturowy). Każdy taki byt niesie w sobie bowiem „ładunek humanistyczny” – jest wytworem aktywności człowieka. Relacje realne – zaznacza ponadto Moskał – są relacjami kategoriałnymi, tzn. nie konstytuują człowieka, ale są rezultatem jego działań. Mają charakter względnie konieczny: „[...] dla różnych osób ich ilość jest różna i [...] kresy relacji też faktycznie są różne” (1993, s. 178).

Z dziedzictwa kulturowego, podkreśla Moskał, czerpie się bardzo wybiórczo i w sposób zróżnicowany. Ponadto dziedzictwo kulturowe nie ma mocy automatycznie wyznaczyć przyczyny formalnej, wzorczej i celowej ludzkiego działania i twórczości. Oczywiście, człowiek może korzystać z dorobku minionych pokoleń, tj. nie musi być pozostawiony sam sobie w wyznaczaniu celów i przyczyn wzorczych swoich osobowych aktów.

Dzięki dziedzictwu kulturowemu ma możliwość pełniejszego – w stosunku do poprzednich pokoleń – aktualizowania swojej osobowej potencjalności w poznaniu, miłości i wolności. Moskal pisze:

[...] twory kulturowe (zwłaszcza literatura, film, piosenka) mogą naprowadzać uwagę człowieka – przez wyakcentowanie pewnych treści bytowych i sprowokowanie pewnych emocjonalnych stanów – na inne byty niż dotychczas (1993, s. 179).

Powodują one u ludzi zmianę stylu bycia i działania. Korzystanie z tradycji nie jest zniewoleniem człowieka. Po pierwsze, tradycja nie zwalnia automatycznie z wysiłku poznania i wybierania. Po drugie, trzeba pamiętać o dynamice istnienia związanej z pluralizmem bytowym. Każde zdarzenie jest już jakąś przemianą bytową, a więc otwiera także możliwości nowych form ludzkiej aktywności. Moskal zaznacza:

Istnieje wszak hierarchia bytów mogących stanowić przedmiot i cel osobowych aktywności, a i forma aktywności – treści poznawcze w poznaniu teoretycznym, jak i przyczyna wzorcza w dziedzinie działania moralnego i twórczości (czyli treść sądu praktycznego o dobru mającym być wykonanym) – może być w różnym stopniu „przystającą” do treści bytu będącego przedmiotem i celem aktywności (1993, s. 180).

Trzeba pamiętać, że rozpatrywanie jakiegokolwiek nowego wzorca ludzkiego działania wiąże się zawsze z pytaniem o to, czy i w jakim stopniu realizuje on osobową potencjalność ludzkiego bytu. Mówić więc o postępie czy regresie kultury to mówić o ocenie wzorów i celów ludzkich działań ze względu na prawdę o godności bytu ludzkiego. Wychowawcza stymulacja zawsze dotyczy sfery wzorów i celów działań człowieka. Dlatego współczesny kryzys wartościowań stawia pytanie pod adresem samej pedagogiki o cele i wzory przyjęte w wychowaniu. Przywołajmy znaczący dla naszej refleksji fragment tekstu Moskala:

[...] metafizyczna interpretacja faktu związku przyczynowego między sukcesywnie występującymi faktami jest następująca: w następstwie pewnych przemian bytowych ludzie modyfikują przyczyny celowe i wzorcze swoich działań. W żadnym wypadku nie jest tak, że wydarzenie wcześniejsze, które historycy nazywają źródłem lub przyczyną, jest metafizycznie rozumianą przyczyną sprawczą. Tą bowiem są konkretni ludzie – podmioty emanujące z siebie konkretne działania (1993, s. 180).

Tak powroty, jak i odejścia od przeszłości wiążą się – pisze Moskal (1993, s. 179–180) – z wybieraniem przez ludzi celów i wzorów dla swoich działań. Można więc zarówno porzucić dotychczasowe cele i formy działania, jak i korzystać z dziedzictwa kulturowego w ich wyznaczeniu. Zazwyczaj dokonuje się rozliczeń z najbliższą przeszłością, a wzorców i celów szuka się w przeszłości bardziej odległej. Tym tropem możemy podążać, rozpatrując aktualność

aretologicznego modelu wychowania, który należy do dziedzictwa kultury antyku i średniowiecza, tym bardziej że współcześnie dostrzega się pewne zainteresowanie tym modelem (A. MacIntyre, 1996).

Ponadto przytoczona metafizyczna interpretacja tradycji wydaje się potrzebna w czasach naznaczonych mocnym zróżnicowaniem kulturowym. Gdy dotyka się dzieł kultury materialnej minionych epok, gdy przechodzi się przez różnorodny bazar współczesnej oferty kulturowej, zachwyca i zadziwia urzeczywistniony w ten sposób potencjał twórczy człowieka. Jednak uznanie pluralizmu kultur, które wyrasta z rozumienia tożsamości poszczególnych kultur, nie powinno być mylone z zacieraniem różnicy między poszczególnymi kulturami, tj. z unifikacją kulturową. Trzeba dobrze rozpoznać, czym ma być wielokulturowość kultury. W tym procesie niezbędne jest rozumienie poszczególnych tradycji kulturowych. Niestety, wielokulturowość, jak zauważa R. Scruton (1993), stała się dziś właśnie ideologią „krytyczności wobec własnej tradycji”. W zanegowaniu dziedzictwa kulturowego leży źródło utraty poczucia tożsamości, którą przeżywa współczesny człowiek. Paradoksalnie, chęć wyzwolenia się z wszelkich zobowiązań wobec rodzimej tradycji, dodaje Scruton, staje się źródłem żywionej do „obcych” nienawiści i strachu przed nimi. Wielokulturowość jest próbą spolaryzowania tego, co zasadniczo syngularne – mojej tożsamości jako istoty społecznej. Rozpatrywanie ludzkiego świata jako zbioru równoprawnych stylów życia, kultur i wartości oznacza sztuczne tworzenie wyborów, których faktycznie nie ma. Scruton stwierdza ponadto, że ideologia wielokulturowości, wystając jako opozycja wobec amerykańskiego modelu kultury, kładzie nacisk na prawa małych grupy (tj. „uciskanych”) oraz utrwała stereotyp negatywny kultury większości jako materialistycznej, patriarchalnej, rasistowskiej, imperialistycznej oraz ogarniętej obsesją własności i władzy. Wydziejcziczeniu z tradycji kulturowej towarzyszy atomizacja przestrzeni wspólnej.

4. Stare czy nowe cele wychowawcze?

Każda kultura dysponuje własnym dorobkiem poznawczym. Do dorobku kultury europejskiej należy m.in. nauka i mądrość filozofii, w tym interesująca nas teoria sprawności moralnych (tzw. aretologia). W świetle tej teorii podkreśla się, że człowiek spełnia się jako człowiek, jeśli potrafi łączyć wiedzę na temat własnego człowieczeństwa z pracą nad sobą. Wspólne wartości moralne dają szansę na powstawanie czy odnawianie relacji przyjacielskich, sąsiedzkich, rodzinnych, narodowych i międzynarodowych. Cele wychowania, aby zyskać miano realistycznych i mieć moc pociągania, muszą odnajdywać odniesienie do pojawiających się zagrożeń ludzkiej wolności. Teoria cnót integruje dwie sfery ludzkiego działania: psychiczną

z umyslową, oraz proponuje człowiekowi spojrzenie na wychowania jako na ćwiczenie się w wolności. W tym ćwiczeniu chodzi o wyrobienie umiejętności odnajdywania w podejmowanych decyzjach prawdy o wartości należnej nam jako bytom osobowym. Decyzja o wybraniu jakiegoś sądu praktycznego o dobru zakotwicza człowieka w konkretnej rzeczywistości i konkretnym czasie: umacnia lub osłabia jego wolność. Augustyn, pisząc, że gdy kochamy, to możemy robić, co chcemy, nie zwalniał nas z troski o poznanie prawdy. Roztropność odgrywała według niego znaczącą rolę w sprawiedliwym działaniu: była sprawnością poznania w konkretnej sytuacji tego, co dobre (tzn. do czego mamy dążyć), jak również tego, co złe (tj. czego mamy unikać).

Łaciński odpowiednik słowa roztropność, *prudencia*, wywodzi się z dwóch słów: *porro* i *videns*, oraz oznacza umiejętność przewidywania (widzenia dalej). W grece roztropność, *fronesis*, pierwotnie znaczyła pewną filozoficzną umiejętność mądrościowego zagłębiania się w nieustannie zmieniającą się rzeczywistość w celu wykrycia rządzącego nią logosu – prawa. Arystoteles nadał temu słowu węższe, tj. moralne znaczenie. W odróżnieniu od filozoficznej mądrości, która dotyka ostatecznych, ogólnych i niezmiennych przyczyn-racji rzeczywistości, poznanie moralne, zdaniem Arystotelesa, dotyczy naszych wyborów konkretnego dobra i dokonuje się w zmiennej rzeczywistości. Dziś możemy powiedzieć, że roztropność jest mądrością ze względu na rozpoznane osobowe dobro. Jest sprawnością w poznawaniu środków do wybranych celów, które – jak pokazuje metafizyka – są tylko środkami w perspektywie celu ostatecznego ludzkiego życia. Spryt, skuteczność, zaradność życiowa nie są więc tożsame z roztropnością.

W centrum roztropnego postępowania stoi prawda o ludzkiej godności. Poznanie roztropnościowe, pisze Krąpiec (1991), obecne jest we wszystkich fazach ludzkiej decyzji (namyśle, rozmyśle, rozsądku, ocenie). Na wyćwiczenie roztropności składa się wiele elementów: dobra pamięć (*memoria*), wyczucie konkretności (*intellectus*), otwartość na dobre rady (*docilitas*), uważność obserwacji (*sollertia*), logiczne rozumowanie (*ratio*), przewidywanie (*providencia*), elastyczność myślenia (*circumspectio*) oraz umiejętność wcześniejszego przygotowania się na ewentualne trudności, które mogą pojawić się na drodze do osiągnięcia celu.

Z teorii cnót wynika, że bez wychowania roztropności człowiek nie będzie w stanie odczytywać, co jest, a co nie jest właściwym (godziwym) dobrem. Ćwiczenie się w roztropności konieczne jest dla wszystkich sprawności moralnych (sprawiedliwości, męstwa i umiarkowania). Na roztropności spoczywa cały ciężar przewodzenia w ludzkim działaniu. Dlatego roztropność była nazywana „woźnicą cnót” (*auriga virtutum*). Oczywiście, pełne spektrum do rozpatrywania ludzkiego postępowania moralnego tworzą wszystkie cnoty (i odpowiednio, możliwe wady). Ich wzajemne oddziaływanie jest znane w literaturze z zakresu filozofii klasycznej. Wychowanie, według teorii cnót, jest postrzegane jako usprawnianie władz duchowych człowieka (rozumu, woli

i popędów pożądawczych) przez cnoty (stałe dyspozycje) do podejmowania dobrych decyzji, tzn. do decyzji chroniących w człowieku jego dobro osobowe. W decyzji jest źródło ludzkiego działania, ludzkiej autodeterminacji. Cnoty jako przyczyniające się do dobrych decyzji są swoistymi celami wychowawczymi, które wyrastają ze zrozumienia ludzkiej natury: rozumnej i wolnej, rozpatrywanej w całym kontekście jej psychiczności i fizyczności. Sfery: zmysłowo-uczuciowa, cielesna i umysłowa współtworzą jeden ludzki byt. Ogarnięcie tej złożoności bytowej człowieka w procesie wychowawczym jest zawsze aktualnym zadaniem. Wydaje się więc, że klasyczna aretologia może i dziś stać się ważną propozycją dla pedagogiki.

Teoria cnót musi być ujmowana w kontekście szerszej refleksji antropologicznej, w tym analizy niezmiennych czasowo pozycji bytowej człowieka. Nowość zaistniałej współcześnie sytuacji kulturowej nie polega na usunięciu ontycznej struktury ludzkiego bytu, ale na ilościowym i jakościowym wzroście dorobku kulturowego, który wymaga oceny w perspektywie aksjologii osoby (tj. zwykłej dbałości o dobro osobowe). W kulturze konsumpcji potrzebne jest szczególnie rozpoznanie wartości przyznawanych posiadaniu i pracy. Obie te sfery: wytwarzania i posiadania stanowią dziś źródło zagrożeń dla ludzkiej wolności. Refleksja nad współczesnym modelem wychowania powinna więc chronić w człowieku wolnościowy wymiar pracy i posiadania. Filozofia przypomina: nie są celami samymi w sobie dobra, których człowiek staje się właścicielem ani które wytwarza.

Miarowanie ludzkiego stosunku do rzeczywistości jest stałym wyznacznikiem kultury osobistej, społecznej i ogólnoludzkiej. Cele ujęte cnotami umiarkowania, męstwa, roztropności i sprawiedliwości mogą być dobrymi przewodnikami także dla współczesnych wychowawców. Kultura umiarkowania jest bowiem kulturą wstrzemięźliwości, trzeźwości, czystości osobistej, łagodności i wyrozumiałości, pokory, pilności i umiejętnego wypożyczania po pracy, skromności w zachowaniu i ubiorze. Kultura męstwa jest kulturą długomyślności i cierpliwości, stałości, wytrwałości i wielkoduszności. Kultura roztropności jest kulturą dobrze ukształtowanego sumienia. Kultura sprawiedliwości jest kulturą prawych relacji międzyosobowych, a więc kulturą miłości. Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej* pisał:

[...] wzajemna miłość jest wynikiem wyboru, a wybór wynikiem trwałej dyspozycji. I ludzie życzą dobrze tym, dla których żywią uczucie przyjaźni ze względu na nich samych, idąc za nakazem nie uczucia, lecz trwałej dyspozycji; i kochając przyjaciela kochają to, co jest dla nich dobre, gdyż człowiek dobry stając się przyjacielem staje się też dobrem dla swego przyjaciela. Każdy więc z nich obu darzy miłością to, co jest dla niego dobre, i odpląca równą miarą zarówno w tym, że przyjacielowi [dobrze życzy], jak i w przyjemności [którą daje przyjacielowi]; bo przyjaźń uchodzi za równość (1956, ks. 8, 5, 1157b, 3–36).

Wiele wieków później w *Sumie teologicznej* Tomasz z Akwinu (1962–1986, 2–2, 23–46), nawiązując do teorii cnót Arystotelesa, pisał o miłości z perspektywy chrześcijańskiej wiary: dzięki miłości jako cnotcie wlanej rodzi się w człowieku najwyższy rodzaj radości wobec Boga i bożego dobra. W miłości, zauważył Akwinata, leży źródło chrześcijańskiego optymizmu. Radość boża jest przeciwstawieniem zniechęcenia (acedii), anemii duchowej, melancholii, beznadziejności i rozgoryczenia. Powstające w nas chwilowe zniechęcenia należy leczyć uprzytomnieniem sobie dóbr duchowych i przyjaźni, jaką żywi do nas Bóg. Zniechęcenie, które się w człowieku utrzymuje, sieje w jego duszy spustoszenie. Uciekając wewnątrz od tego, co go zasmuca, człowiek popada w różne wady: rozpacz, małoduszność, humorzastość, drażliwość, złośliwość. Szuka rekompensaty w zadowoleniu zmysłowym, popadając w kolejne wady: roztrzepanie, niezdrową ciekawość, gadatliwość, nerwowość, aktywizm, zmienność. Skutkiem zniechęcenia może być ponadto obojętność i opieszałość w czynieniu dobra. Przeciwna miłości, zdaniem Tomasza, jest również zazdrość (nie jako odruch, popęd, ale jako wada), która polega na działaniu na szkodę drugiego człowieka (smuci nas czyjeś dobro). Owocem zazdrości jest nienawiść, która staje się już zadawaniem zła dla zła (zazdrość ma jeszcze na celu własną korzyść). Inną wadą, która pozostaje w opozycji do miłości, jest brak zgody. Akwinata zauważa, że niezgoda jest „rozłączeniem woli ze względu na pychę i próżność”: człowiek nie chce przyjąć stanowiska innego niż swoje. Dla wady, którą jest niezgoda, podłożem staje się pycha (brak umiarkowania) oraz zazdrość: pycha jest celem (niekwestionowalna waga mojego zdania), a źródłem – zazdrość (dbałość o własną korzyść). Wada niezgody pozostaje w bliskości z inną uciążliwą cechą charakteru: sprzecznością w mowie. Płyne ona, według Tomasza, z próżności, szukania własnej wyższości. Człowiek kłótlivy zwalcza każdego oponenta metodą zakrzywienia zamiast poszukiwać prawdy w dyskusji.

W traktatach filozoficzno-teologicznych Tomasza można dostrzec ogromny ładunek mądrości, która nie uległa przedawnieniu. Podobnie rzecz się ma z mądrością pism z zakresu chrześcijańskiej ascetyki, np. u ojców pustyni. L. Misiarczyk (2007), analizując naukę Ewagriusza z Pontu (IV w.), zwraca uwagę na trafność, z jaką anachoreta opisuje główne namiętności trapiące ludzką duszę. Misiarczyk zaznacza, że ów opis stał się podstawą wyróżnienia w literaturze średniowiecznej (u Grzegorza Wielkiego, Bernarda z Clairvaux, Tomasza z Akwinu) siedmiu wad (grzechów), które najczęściej dotyczą człowieka. Są to: pycha, chciwość, nieczystość, złość/gniew, obżarstwo/lakomstwo, zazdrość, lenistwo. Misiarczyk zauważa, że wiele ze spisanych przez Ewagriusza uwag na temat ludzkich „namiętnych myśli” zachowuje swoją ważność i pokrywa się z wnioskami współczesnej psychologii eksperymentalnej (L. Misiarczyk, 2007, s. 382). Dodajmy, że w antropologii Tomasza z Akwinu, będącej przestrzenią dla teorii kształtowania ludzkiego charakteru

(tj. aretologii), A.A. Terruwe i C.W. Baars (2002, 2004) znaleźli podstawę badań psychiatrycznych i prowadzenia terapii nerwic.

Oczywiście należy pamiętać, że ogólnie określone w aretologii cele wychowawcze zawsze muszą zostać związane konkretnością życia człowieka. Cnota, chociaż jedna w tym, że jest pisana dobrem osobowym, jest rzeczywistością indywidualnych ludzkich działań i dokonuje się w unikalnej przestrzeni życia tego oto człowieka. W relacji między ogólną teorią a konkretną sytuacją wychowawczą pojawia się już wyzwanie do opracowywania odpowiednich strategii, by prowadzić pedagogię umiarkowania, męstwa, roztropności i sprawiedliwości w konkretnych środowiskach. W praktyce wychowawczej jest też miejsce dla urzeczywistniania się roztropności, męstwa, umiarkowania i sprawiedliwości samego wychowawcy. Filozoficzne spojrzenie rysuje tylko najbardziej podstawową perspektywę wewnętrznej dojrzałości człowieka jako osobowego bytu zdolnego do budowania relacji osobowych. Wychowanie może być sprawą refleksji pedagogicznej, ale z uwagi na naturę ludzką (rozumną, wolną) jest zadaniem dla każdego człowieka. Wychowujemy się i wychowujemy innych. Swoje postawy – swoje wybory dobra lub zła – manifestujemy przez nasze działania: przez to, co robimy, mówimy, czego pragniemy. Ten proces dzieje się nieustannie: nieustannie komunikujemy się drugiej osobie. Prostota codziennego dnia, jego najzwyczajszych obowiązków, prac, które się wykonuje, jest jednocześnie przestrzenią spotykania z drugą osobą jako osobą. Rozpoznanie prawdy o dobru moralnym w konkretnej życiowej sytuacji tworzy ramy ludzkiego działania.

Wychowanie do miłości łączy wszystkie wartości niezbędne w duchowym rozwoju. Potencjalna głębia wewnętrznej kultury każdej z ludzkich osób jest zawsze wielką nadzieją na pomnażanie, zwielokrotnianie tego, co już jest wspólnym dziedzictwem. Duchowo-cielesny wymiar ludzkiego bytu naznacza fakt kultury niezwykłym bogactwem. Obfitość jest więc jakoś wpisana w kulturalność człowieka. Jako taka nie jest czymś przeciwko niemu, ale dla niego. Ubóstwo ujawniające się schematycznością działań, ciasnotą myślenia czy sztywnością form wyrażania piękna jest równie niepokojące jak nadużywanie dóbr. Jeśli chcielibyśmy jednak wskazać najbardziej newralgiczny punkt w rzeczywistości kultury, to jest nim moralność. Dlatego wychowanie, stymulując wszechstronny rozwój wychowanka, nie może zapominać o dojrzałości moralnej – powinno polegać, jak pisał M. Nowak (1993, s. 65), na swoistym wzbudzaniu osoby w wychowanku. Nowak, nawiązując do tradycji sokratejskiej, nazywa proces wychowania „maieutyką osoby”.

Jakościowa degradacja ludzkiego istnienia dokonuje się zawsze wtedy, gdy człowiek odnosi się do samego siebie przez miarę innych (nie-osobowych) bytów. Kultura społeczna może sprzyjać kształtowaniu takich postaw. Rozumienie dynamiki rozwoju kultury społecznej jest ważne dla problemu wychowania człowieka. Czy człowiek może realizować absurd swojego niebycia, a kultura mieć charakter nieludzki? Tak, człowiek jest w stanie doprowadzić

się do duchowej śmierci. Na tym polega tajemnica ludzkiej wolności. Kultura może więc stawać się mniej lub bardziej nie-ludzka. Jednak przed człowiekiem zawsze otwiera się nadzieja powrotu do siebie, a z niej płynie też nadzieja dla kultury; w niej tkwi również drogowskaz dla współczesnych poszukiwań paidei na miarę wyzwań współczesności. Sytuacja ontyczna człowieka, jak podpowiada klasyczna filozofia, jest niezmienna: jest to byt potencjalny, niemający racji istnienia w sobie, osobowy, substancjalny, podmiotujący akty materialne i niematerialne, rozumny i zdolny do bezinteresownej kontemplacji, niezdeterminowany w działaniu i urzeczywistniający się w aktach wybierania dobra. Wolność i rozumność, które splatają się w ludzkiej duchowości, w relacjach międzyosobowych urzeczywistniają się miłością. W przeżyciu miłości, jej rodzeniu, rozwoju i spełnieniu niezmienny jest zapis ontologiczny: cielesność komunikuje, wspiera, wyraża to, co duchowe, a to, co duchowe, potrzebuje materii ciała, by ludzka miłość mogła trwać. Czas, będąc miarą dokonujących się aktów, daje zawsze niepowtarzalny koloryt treści, choć zamknięty ludzką niezmienną naturą: samostanowieniem, wolną wolą. Dlatego akt miłości osobowej, a nie tylko chęć posiadania, dominacji może być fundamentem budowania relacji między ludźmi.

Poznając w drugiej osobie wartość równą sobie, wartość wyznaczoną zdolnością poznawania i wyboru, człowiek chce więzi opartej na wspólnocie celu-dobra. W świadomym wyborze celu, w decyzji absorbującej prawdę o dobru, ludzie urzeczywistniają równość swoich natur. W zawiązku z tym wszelka hierarchiczność, która wyrazi się relacjami podporządkowania (np. pracownik – pracodawca, człowiek jako przedmiot badań w nauce), będzie relacją wtórną (wynikającą ze sposobu realizowania celu), niemniej relacją, w której nie może zostać naruszona prawda o równości osób: nie można ustawiać żadnej z osób w roli środka do osiągnięcia celu. Duchowość odciska wciąż piętno na materii ludzkiego życia – dopomina się od człowieka troski o wolność przede wszystkim w momentach, w których ludzka wolność z racji na czasowość życia człowieka (poczęcie – śmierć) domaga się szczególnej ochrony: dzięki rozwojowi fizycznemu oraz integralnie złączeniu ze „swoim” ciałem możemy wyrażać „swoją” wolność i „swoją” rozumność. Norma osobowa, pisał Wojtyła (1986, s. 45–91), musi być zachowana także w sferze intymnych związków między kobietą a mężczyzną, bo popęd seksualny (w swoim naturalnym skierowaniu do drugiego osobowego bytu o odmiennej płci) jest tworzywem wyrażania się miłości osobowej. Wymiar psychofizjologiczny ludzkiego życia dzięki zdolności zrozumienia porządku ludzkiego istnienia i wolności w przyjęciu celowości popędu do przekazania życia może zostać poddany dynamice wolności, która zostawia zawsze przestrzeń dla decyzji i towarzyszącej jej odpowiedzialności. Miłość mężczyzny i kobiety oparta na wolności służy istnieniu drugiej osoby, a w tym sensie urzeczywistnia owoc ich współ-osobowego związku. Dziecko, pisze Wojtyła, jest nową osobą i najbardziej wymiernym potwierdzeniem miłości

osób-rodziców. Wojtyła zauważa, że cały proces wychowywania, który otacza nowe życie osobowe dziecka, ma podstawę w rozumieniu duchowego życia, które dokonuje się w materii ciała i w tej materii cały czas pracuje. Ludzka miłość, która wyraża ogromne bogactwo uczuć, opiera się na wolnym oddaniu-zawierzeniu siebie drugiej osobie. Zawierzenie jest istotą miłości obłubieńczej człowieka do Boga oraz kobiety i mężczyzny, miłości dziecka do rodziców oraz rodziców do dziecka, przyjaźni oraz koleżeństwa. Dzięki momentowi zaufania (reakcja na poznanie istnienia drugiego jako osoby) oraz związanej z nim nadziei („zostanę przyjęty jako dobro równe ontycznie dobru mojego istnienia!”) może pojawić się przestrzeń dla zaistnienia „my”. Rozpoznając własną wartość jako współmierną z wartością drugiego, człowiek opuszcza siebie dla drugiego. W tym procesie, podkreśla Wojtyła, paradoksalnie dokonuje się jeszcze większa krystalizacja „ja”, znajdującego moc, aby sobą zadysponować. W różnych formach oddawania się osoby osobie, poświęcania i jakiegoś nawet fizycznego zużywania się powiększa się duchowa siła osoby. Człowiek, z natury zdolny do życia w społeczności dopiero przez wychodzenie z własnego egoizmu, otwiera w sobie miejsce dla drugiej osoby. Przechodzenie od „ja” do „my” dokonuje się w sposób podstawowy w sferze duchowej, zawieszony jednak na ludzkiej cielesności.

Na zakończenie podkreślmy jeszcze raz, że – rozpatrując ludzkie działania ze względu na problem wychowania człowieka do wartości – nie możemy zapominać o ludzkiej psychofizycznej strukturze bytowej: w człowieku zawsze mamy do czynienia ze zwrotną relacją między duchowością i cielesnością. Wyraża ją cały wymiar kultury materialnej, który swój sens ma jedynie w poszerzaniu obszaru duchowego człowieka. Bez pracy nad ludzkim charakterem – cnotami umiarkowania, męstwa, roztropności i sprawiedliwości – kultura materialna zamienia się w produkowanie i konsumowanie, a człowiek w relacji do drugiego człowieka staje się tylko przedmiotem. Rdzeniem kultury jest więc formacja duchowa, która wyraża się pełnym rozwojem osobowości przez usprawnianie i udoskonalanie funkcjonowania woli i rozumu. W doskonaleniu charakteru (cnót) narasta odpowiedzialność człowieka za tworzone dzieła. Kultura w swojej istocie jest uprawianiem ducha – jest duchowa. Polega na nieustannym odkrywaniu przez każdego człowieka granic wolności na drodze rozpoznawania w konkretnych życiowych sytuacjach prawdy o ludzkim osobowym istnieniu. Dlatego najpełniejszym wyrazem kultury jest ludzka decyzja oraz akt osobowej miłości.

Bibliografia

Adamska, I.J. (1998). *Mądrość miłości. Rzecz o duchowości Edyty Stein*. Tczew – Pelplin.

- Adamski, F. (2005). Wychowanie ukierunkowane na wartości wyzwaniem aksjono-normatywnego ładu społeczno-moralnego. W: F. Adamski (red.). *Wychowanie personalistyczne*. Kraków.
- Armstrong, K. (2005). *Krótką historią mitu*. I. Kania (tłum.). Kraków.
- Arystoteles. (1956). *Etyka Nikomachejska*. D. Gromska (tłum.). Warszawa.
- Balthasar, H.U. von. (1997). *Wiarygodna jest tylko miłość*. E. Piotrowski (tłum.). Kraków.
- Bauman, Z. (2006). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. S. Obirek (tłum.). Kraków.
- Boużyk, M. (2005). Mit – historia święta? Odczytywanie Arystotelesa. *Studia z Filozofii Boga, Religii i Człowieka*, 3.
- Brezinka, W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. J. Kochanowicz (tłum.). Kraków.
- Bronk, A. (2003). Czy pedagogika jest nauką autonomiczną? W: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.). *W trosce o integralne wychowanie*. Lublin.
- Chudy, W. (2009). *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Lublin.
- Delsol, Ch. (2003). *Esej o człowieku późnej nowoczesności*. M. Kowalska (tłum.). Kraków.
- Hadot, P. (2000). *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. P. Domański (tłum.). Warszawa.
- Kamiński, S. (1989). *Jak filozofować?* Lublin.
- Kołąkowski, L. (1990). *Horror metaphysicus*. Warszawa.
- Kołąkowski, L. (1994). *Obecność mitu*. Wrocław.
- Krąpiec, M.A. (1991). *U podstaw rozumienia kultury*. Lublin.
- Krąpiec, M.A. (2008). *Ludzka wolność i jej granice*. Lublin.
- MacIntyre, A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. A. Chmielewski (tłum.). Warszawa.
- Maryniarczyk, A. (1999). Czym jest ludzka wolność? *Paedagogia Christiana*, 3.
- Misiarczyk, L. (2007). *Osiem logismoi w pismach Ewagriusza z Pontu*. Kraków.
- Moskal, P. (1993). *Problem filozofii dziejów*. Lublin.
- Nowak, M. (1993). Wychowanie w personalizmie. *Chrześcijańskie w Świecie*, 23.
- Olbrycht, K. (2008). Rola edukacji religijnej i wychowania religijnego. W: F. Adamski (red.). *Wychowanie personalistyczne*, Kraków.
- Scruton, R. (1993). Oikofobia i ksenofobia. A. Nowak (tłum.). *Arka*, 4.
- Sochoń, J. (2012). *Religia w projekcie postmodernistycznym*. Lublin.
- Stępień, A. (1997). Człowiek w aspekcie ontycznym. W: J. Herbut (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Swieżawski, S. (1993). *Istnienie i tajemnica*. Lublin.
- Terruwe, A.A., Baars, C.W. (2002). *Integracja psychiczna: o nerwicach i ich leczeniu*. W. Unolt (przeł.). Poznań.
- Terruwe, A.A., Baars, C.W. (2004). *Integracja emocjonalna: jak uwierzyć, że jesteś kochany i potrafisz kochać?* M. Ciszewska (przeł.). Poznań.
- Tolkien, J.R.R. (1994). *Drzewo i liść oraz Mythopoeia*. J. Kokot (tłum.). Poznań.
- Tomasz z Akwinu (1962–1986). *Suma teologiczna*. I–III. T. 1–34. P. Bełch, R. Kostecki, S. Pietrowicz, F. Bednarski (tłum.). Londyn.
- Wierzbicki, A.M. (2009). Pedagogiczna moc filozofii. W: A. Szudra, K. Uzar (red.). *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. Lublin.
- Wojtyła, K. (1986). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin.

- Wojtyła, K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin.
 Zdybicka, Z.J. (1995). Kulturowe zawirowania wokół człowieka XX wieku. *Człowiek w Kulturze*, 4-5.

Streszczenie

Współczesną kulturę nazywa się kulturą o wzmożonej konsumpcji czy wręcz kulturą konsumpcji. W tym określeniu zazwyczaj zawarta jest jakaś doza krytyczności i troski o to, by uruchomić w człowieku właściwe mu siły obronne przed złą sytuacją nadmiernego używania dóbr w sferze tak ich wytwarzania, jak i nabywania. W kulturze konsumpcji zagrożona jest więc wartość pracy i wartość posiadania. Godność tych dwóch wymiarów ludzkiego życia swoją kwalifikację uzyskuje w przyporządkowaniu do podmiotu ludzkiego, do jego osobowego sposobu istnienia. Autorka wskazuje, że niepokojąca zmiana, którą dostrzega się w kulturze mierzonej konsumowaniem, w głębi polega na zagubieniu sensu pracy i posiadania. Ten zaś proces dzieje się ze względu na utratę godności samego człowieka, który nie umie siebie posiadać i nie umie nad sobą pracować. Dlatego artykuł podkreśla wagę powrotu w pedagogice do takich celów wychowawczych, jakie wyznacza usprawnienie władz duchowych przez cnoty roztropności, sprawiedliwości, męstwa, a szczególnie umiarkowania. Teoria cnot jest tu widziana nie tylko jako historyczne przypomnienie, ale propozycja ważna wychowawczo. Model kultury miłości, który autorka rysuje jako przeciwny do modelu konsumpcyjnego, odznacza się następującymi cechami: wstrzeźliwością, trzeźwością, czystością, łagodnością, wyrozumiałością, pokorą, pilnością, skromnością, a nawet umiejętnością wypoczywania.

Rozważania są tu prowadzone na podstawie dorobku realistycznej filozofii klasycznej. Punktem kluczowym dla całej pracy jest zestawienie wartości człowieka, które proponuje kultura konsumpcyjna, z modelem człowieka, który stał u źródeł europejskiej kultury. W związku z tym w artykule wskazuje się na wzajemne relacje duchowej i cielesnej natury człowieka. Dusza przenika każdy element ciała, które dzięki niej istnieje. Ciało jest tym, w którym i przez które dusza się wyraża. Stąd też duchowość ludzka ma nieodłącznie wymiar cielesny, a cielesność – duchowy. Rozwijając te myśli, autorka pokazuje kulturę przez pryzmat ludzkich aktów osobowych (komunikacji znakowej, poznania, miłości, wyboru, śmierci, twórczości, wychowania) i ludzkiego niezdeteminowanego działania: ludzkiej decyzji oraz wartości moralnych.

Summary

This article refers to the anthropology of realistic classical philosophy: Aristotelian, scholastic and neoscholastic. The author undertakes the subject of the

decent upbringing to use material goods, dispose of talents and attitude to human body. The culture of moderation, which is contrary to the over-consumption model of culture, is defined as culture of moral virtues: temperance, sobriety, chastity, gentleness, forbearance, humility, diligence, modesty and even – the virtue of spending a free time. This paper underlines the relevance of virtue theory to modern pedagogy.

Central to the whole work is a comparison of the concept of human, which is influenced by consumer culture to the concept of human dignity formulate on the basis of European culture. Therefore, the work points to the mutual relationship of spiritual and carnal nature of man. The human being (a person), as the author stresses, exists in himself as in subject by the existence of the immaterial soul. The body indeed is matter which is constantly being organized (or disorganized) to the end of being a human body. The body is the condition for the human person's activity and contributes to man's development, but it can't bring this development to fulfillment. Human nature is not determined to act in the same way, so human activity is a matter of decision. The act of decision is essentially a moral being and forms the humane order of morality.