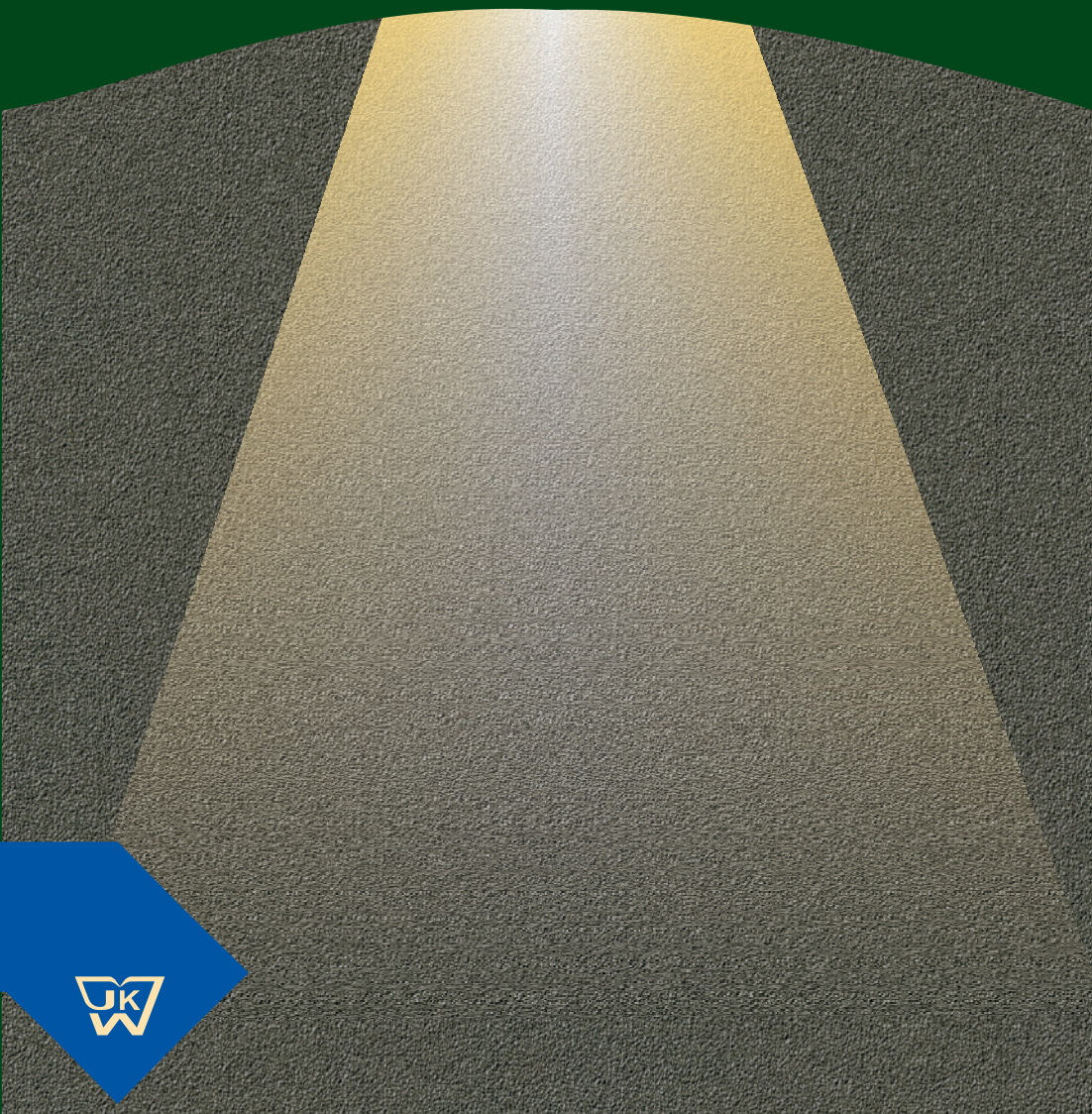
Witold Starnawski

PRAWDA
JAKO ZASADA WYCHOWANIA



Witold Starnawski

PRAWDA JAKO ZASADA WYCHOWANIA

Witold Starnawski

PRAWDA JAKO ZASADA WYCHOWANIA

Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły-Jana Pawła II

Wydawnictwo
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa 2008

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa 2008
© by Witold Starnawski, 2008

Recenzenci:
Ks. dr hab. Ryszard Moń
Dr hab. Renata Stojecka-Zuber

Projekt okładki: *Stanisław Stosiek*

ISBN 978 – 83 – 7072 – 517 – 4

Skład tekstu:
Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
01-815 Warszawa, ul. Dewajtis 5, tel. (0-22) 561-89-23; fax (0-22) 561-89-11
e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl
www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

Druk i oprawa:
Oficyna Drukarska
ul. Sokołowska 12 a, 01-142 Warszawa
tel./fax (0-22) 632-83-52, fax (0-22) 631-49-40
e-mail: info@oficyna-drukarska.pl
www.oficyna-drukarska.pl

Całe zadanie, jakie odkrywają rodzice w dziecku od samego początku oraz przez wszystkie lata jego rozwoju, sprowadza się po prostu do wymogu obdarowania tego małego – stopniowo rozwijającego się człowieka – dojrzałym człowieczeństwem.

Karol Wojtyła, *Rodzicielstwo a „communio personarum"*

Tylko wolność podporządkowana Prawdzie prowadzi osobę ludzką ku jej autentycznemu dobru. Dobrem osoby jest istnienie w Prawdzie i czynienie Prawdy.

Jan Paweł II, *Veritatis splendor*

SPIS TREŚCI

Skróty **15**
Wstęp **17**

I. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNO-POZNAWCZE **31**
1. Fundament poznawczy – doświadczenie człowieka **31**
1.1. Przedmiot doświadczenia – fenomen czy rzecz 33
1.2. Źródłowość doświadczenia 35
1.3. „Czystość formalna" a realizm poznawczy 37
1.4. Doświadczenie rozumiejące 38
1.5. Przedmiotowy i podmiotowy aspekt rozumienia 40
1.6. Dwoisty charakter doświadczenia 44
1.7. Od fenomenu do fundamentu 47
1.8. Interpretacja i wyjaśnienie 50
2. Teoretyczny i praktyczny aspekt pedagogii **54**
2.1. Poznanie teoretyczne 55
2.2. Teoria i praktyka: zróżnicowanie czy przeciwstawienie? 58
2.3. Poznanie praktyczne w ujęciu tradycyjnym 61
2.4. Nowa filozofia praxis 63
2.5. Teoria w pedagogii 66
3. Metoda pedagogii – aspekt poznawczy **70**
3.1. Odwołanie do prawdy a zaangażowanie podmiotu 72
a. Metoda personalistyczna – charakterystyka 72
b. Zasada powszechności prawdy – aspekt podmiotowy i przedmiotowy 76
c. Dialog jako wspólne odkrywanie prawdy 78
d. Normatywny charakter poznania – zaangażowanie w prawdę 80

3.2. Logos i ethos czynu 85
a. Logos czynu – ujawnianie racji działania 86
b. Prawda i kłamstwo czynu 89
c. Czyn sprawdzianem osoby 97
d. Czyn jako aktualizacja osoby 102

II. DOŚWIADCZENIE WYCHOWANIA JAKO ŹRÓDŁO PEDAGOGII 105

1. Ontyczno-antropologiczne implikacje doświadczenia wychowania 107
1.1. Ontyczno-poznawczy realizm 108
a. Realność rzeczywistości 108
b. Realne istnienie osoby-podmiotu 111
c. Realność dobra i powinności 115
d. Transcendencja prawdy 119
1.2. Doświadczenie godności osoby jako tło doświadczenia wychowania 123
a. Znaczenie terminu „godność osoby" 124
b. Doświadczenie godności osoby 124
c. Indywidualny i powszechny aspekt godności 125
d. Osoba jako dar 126
e. Odpowiedzialność – praktyczny wyraz godności 127
f. Dojrzewanie – dynamiczny aspekt godności 127

2. Wychowanie integralne 128
2.1. Specyfika wychowania 129
a. Określenie wychowania 129
b. Integralność wychowania 133
c. Wychowanie a moralność 135
d. Wychowanie a samowychowanie 139
2.2. Doświadczalny aspekt wychowania 141
a. Fakt i fenomen wychowania 142
b. Powszechność faktu wychowania 143
c. Wychowanie jako proces 144

d. Dwupodmiotowość aktów wychowania 147
e. Czyn jako nośnik treści doświadczalnych 149
2.3. Pedagogia jako refleksja i metoda 150
a. Doświadczenie – wiedza – umiejętność 151
b. Wychowanie – pedagogia – pedagogika 153
c. Pluralizm pedagogii personalistycznych 154
d. Pedagogia Wojtyły 155
e. Pedagogia, filozofia i wiara religijna 158

3. Charakterystyka doświadczenia wychowania 160
3.1. Treść doświadczenia wychowania 160
a. Troska wychowawcy 162
b. Poszukiwanie i propozycja 165
c. Zaufanie wychowanka 166
d. Perspektywa obiektywna – odpowiedzialność za osobę 167
3.2. Rodzina jako podstawowe źródło doświadczenia wychowania 170
a. Rodzina jako wspólnota naturalna 171
b. Rodzicielstwo 174
c. Kategoria ojcostwa i dziecięctwa 175
d. Kategoria młodości 180
3.3. Dialogiczny charakter doświadczenia wychowania 182
a. Doświadczenie wychowania jako spotkanie 184
b. Doświadczenie wychowania jako komunia 190

III. FILOZOFICZNE WYMIARY PRAWDY 195

1. Prawda poznawcza, ontyczna i absolutna 197
1.1. Prawda poznawcza 199
1.2. Prawda ontyczna 202
1.3. Prawda absolutna 203

2. Doświadczalny aspekt prawdy 205
2.1. Refleksja towarzysząca 205
2.2. Egzystencjalny aspekt poznania prawdy 208
2.3. Charakterystyka „momentu prawdy” 211

3. Osobowy aspekt prawdy 213
3.1. Podmiotowy aspekt prawdy 213
a. Zapodmiotowanie prawdy 214
b. Zakorzenienie w osobie 214
c. Związanie prawdą podmiotu-osoby 215
3.2. Uniwersalność ujęcia prawdy 218
a. Wyjątkowa pozycja osoby 218
b. Uniwersalizacja przedmiotowa i podmiotowa 220
3.3. Prawda wobec wolności i miłości 222
a. Prezentowanie się prawdy – ujawnianie się wolności podmiotu poznającego 222
b. Ontyczny wymiar miłości 226
c. Miłość jako miara prawdy 228
3.4. Prawda jako dar 229
3.5. Prawda wychowawcza 233

IV. MOC PRAWDY 237

1. Poznawcza moc prawdy 238
1.1. Moc jako czynny element bytu (akt) 239
1.2. Poznawczy aspekt „mocy istnienia" 240
1.3. Prawda jako przejaw „mocy istnienia" 242
1.4. Prawda ujawniająca się dzięki „światłu" 244
1.5. Pociągający „blask prawdy" 246

2. Normatywna moc prawdy 250
2.1. Nieprzechodni aspekt czynu – możliwość interpretacji egzystencjalnej 251
2.2. Sumienie – samozależność od prawdy 253
a. Chcieć dobra – chcieć być dobrym 255
b. Sumienie jako rzeczywistość normatywna 256
2.3. Prawda jako wzór 258

3. Osobowa moc prawdy – świadectwo 261
3.1. Świadectwo wobec siebie 263
3.2. Problem obiektywnej miary 264
3.3. Pośredniczący wymiar świadectwa 265

3.4. Czyn jako obiektywizacja świadectwa 267
3.5. Transcendentny charakter świadectwa 269
3.6. Świadectwo potwierdzające wolność 270
3.7. Świadectwo ostateczne 272

4. Siła fałszu 274
4.1. Błędne poznanie 276
4.2. Piękno jako przejaw bytu albo pozór 277
4.3. Siła kłamstwa 281
4.4. Samo-wola 284
4.5. Samookłamywanie 286
4.6. „Bez-siła" prawdy 288

5. Milczenie prawdy 292
5.1. Prawda jako tajemnica 293
5.2. Dyskrecja miłości 296
5.3. Mowa milczenia 299
5.4. Bezsłowny czyn 304

V. PRAWDA JAKO CZYNNIK WYZWALAJĄCY 307

1. Związek prawdy i wolności w osobie – zniewolenie i wyzwolenie 308
1.1. Prawda i wolność – aspekt poznawczy 309
1.2. Wolność prawdziwa 312
1.3. Zniewolenie 318
1.4. Wyzwolenie 323
a. Wolność niedoskonała 323
b. Formy wyzwolenia 325
c. Sumienie jako czynnik pośredniczący 328
d. Prawda wyzwalająca 330

2. Człowiek jako byt zadany sobie – doskonalenie 331
2.1. Doskonałość jako pełnia bytu 333
2.2. Perfekcjoryzm 335
2.3. Niedoskonałość jako kategoria pedagogiczna 337
2.4. Zrodzenie na nowo 340

3. „Prawdziwość osoby” 342
3.1. Warunki prawdziwości 343
3.2. Typy prawdziwości w osobie 345
3.3. „Człowiek prawdziwy” – znaczenia terminu 347
3.4. Autentyczność 351
3.5. Postawy autentyczne i nieautentyczne 352
4. „Zniewolenie” przez prawdę 355
4.1. „Złe prawdy” 356
a. Prawda o złu 356
b. Prawda przynosząca złe skutki 360
c. Złe użycie prawdy 360
4.2. Posiadanie prawdy i dysponowanie nią 361
4.3. Nieuprawnione dysponowanie prawdą 363
4.4. Prawda w „strukturach zła” 367

VI. PRAWDA JAKO ZASADA WPŁYWU WYCHOWAWCZEGO 375
1. Charakter wpływu wychowawczego 376
1.1. Niebezpośredni charakter wychowania 377
1.2. Dwuaspektowe ujęcie wpływu wychowawczego 380
2. Metafizyczne ujęcie wpływu 382
2.1. Wychowawca jako „przyczyna wtórna” 383
2.2. Wspólne „światło prawdy” 387
3. Osobowe ujęcie wpływu – uwarunkowania 391
3.1. Uczestnictwo w człowieczeństwie 391
3.2. Uczestnictwo w prawdzie 396
4. Spotkanie – dynamiczny aspekt wpływu 404
4.1. Oddziaływanie osobowe 404
4.2. Obecność jako kategoria wychowawcza 409
4.3. Spotkanie w prawdzie 412
4.4. Fazy realizacji wpływu 416
4.5. Jedność woli 421

5. Subiektywne warunki efektywności wpływu 425
5.1. Władza rodzicielska 426
5.2. Autorytet 429
5.3. Władza jako służba 432
5.4. Otwartość i posłuszeństwo 434
6. Zasada prawdy a przymus w wychowaniu 440
6.1. Znaczenie przymusu 441
6.2. Przymus woli 443
6.3. Problem obowiązku i powinności 445
6.4. Oddziaływanie przez „przymus prawdy" 448

VII. WYCHOWANIE PRAWDZIWOŚCIOWE 451
1. Podstawy wychowania prawdziwościowego 452
1.1. Zasady wychowania prawdziwościowego 452
a. Zasada transcendencji prawdy 452
b. Zasada prawdy osobowej (*veritas in caritate*) 455
c. Zasada stałości i wierności prawdzie 458
1.2. Przedmiotowy aspekt wychowania prawdziwościowego ... 461
1.3. Charakterystyka metod wychowania prawdziwościowego 464
1.4. „Złota reguła" wychowania 469
2. Naśladowanie jako metoda pedagogii 472
2.1. Określenie naśladowania 473
2.2. Zasada naśladowania w aspekcie prawdy 474
2.3. Wychowawca jako wzór 476
2.4. Kres naśladowania 479
3. Wychowanie prawdziwościowe we wspólnocie 482
3.1. Wspólnotowy charakter prawdy 483
3.2. Wspólnota wychowania 486
3.3. Wychowanie w rodzinie jako paradygmat wychowania prawdziwościowego 489
Zakończenie 497

Bibliografia 509
I. Źródła 509
II. Opracowania 520
III. Pozostała literatura..... 557

Indeks osób 559
Indeks ważniejszych pojęć 565
Summary 579

SKRÓTY

De veritate – św. Tomasz z Akwinu, *Questiones disputatae de veritate*; tekst cytuję według polskiego tłumaczenia: Święty Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. I-II, tłum. A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruszczyński, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1998; przy cytatach podaję odnośniki według zasad przyjętych dla *Summy teologicznej*, obok lub w nawiasie podaję tom oraz strony polskiego tłumaczenia.

OC – K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, (red.) T. Styczeń, W. Chudy, J. Gałkowski, A. Rodziński, TN KUL, Lublin 1994; cytaty z *Osoby i czynu* podaję tylko z numerem strony, natomiast inne artykuły zawarte w tym tomie cytuję poprzedzając skrót *OC* tytułem artykułu.

MiO – K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, (red.) T. Styczeń, J. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, TN KUL, Lublin 1982.

Poezje i dramaty – K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979,

TC – Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1986.

Teologika 1 – H. U. von Balthasar, *Teologika*. t. 1: *Prawda świata*, przekład J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.

Teologika 2 – H. U. von Balthasar, *Teologika*, t. 2: *Prawda Boga*, przekład J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004

Teologika 3 – H. U. von Balthasar, *Teologika* t. 3: *Duch Prawdy*, przekład J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006

WSTĘP

Dzieło wychowania, które jest jednym z najbardziej szlachetnych przejawów ludzkiego ducha, potrzebuje teoretycznej refleksji po to, by doskonalić praktykę wychowawczą i strzec jej przed błędami, które w tej dziedzinie są szczególnie groźne, gdyż uderzają w samego człowieka i niszczą społeczność. *Sztuką ponad wszelkie sztuki jest niewątpliwe umiejętność wychowania. Jest to sztuka najważniejsza*, *ale i najtrudniejsza*, *najbardziej potrzebna*, *ale też najbardziej skomplikowana i złożona*[1]. Dlatego powinna opierać się na dobrej teorii. Teoretyczne rozważania, wolne od nacisków, niepodlegające wpływom ideologii, niezacieśnione do arbitralnie ustalanych doktryn czy schematów myślenia najlepiej służą praktyce, ostatecznie zaś człowiekowi, który podejmuje się wychowywać innych lub siebie samego. Taki praktyczny aspekt pozostaje najważniejszym ogólnym celem tej pracy, która, poprzez teorię, chce służyć działaniom wychowawczym.

Tytuł i podtytuł

Zarówno tytuł jak i podtytuł pracy wymagają kilku słów wyjaśnienia. Tytuł pracy brzmi: *Prawda jako zasada wychowania*. Rozumieniu kluczowego pojęcia: *prawdy* poświęcone są rozdziały trzeci i czwarty, w tym miejscu chcę podkreślić, że chodzi w nich przede wszystkim o aspekt osobowy prawdy, który obecny jest zarówno w prawdzie ontycznej, poznawczej i moralnej. *Wychowanie* rozumiem szeroko jako wszechstronne doskonalenie człowieka; temu pojęciu ujmowanemu z perspektywy filozoficznej także poświęcam osobne rozważania w rozdziale drugim. Słowo *zasada* to tyle co podstawowy element, czynnik wychowania, jego racja. Już na wstępie chcę zastrzec, że nie uważam

[1] F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas, Londyn 1982, s. 38.

prawdy za jedyną zasadę wychowania. Sądzę, że w personalistycznym ujęciu pierwszeństwo należy przyznać miłości nie jako uczuciu, lecz jako „sposobowi bycia".

Podtytuł pracy: *Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II* mówi o pedagogii personalistycznej w liczbie pojedynczej. Bardziej precyzyjnie należałoby powiedzieć, że chodzi o jednolite podstawy różnych pedagogii personalistycznych, uważam jednak, że w tym przypadku sformułowanie podtytułu da się obronić, ujmuje on bowiem to, co jest wspólne różnym pedagogiom personalistycznym. Trzeba również dodać, że w dziełach Karola Wojtyły – Jana Pawła II można odnaleźć przede wszystkim filozoficzne *podstawy pedagogii*, choć istnieje również partykularna *pedagogia Wojtyły*. Zwrot *w nawiązaniu do* pokazuje, że nie chodzi o prezentację gotowej koncepcji, takiej bowiem we wspomnianych dziełach nie ma, lecz o rekonstrukcję, interpretację (niekiedy daleko posuniętą) myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II, a także jej dopełnienie i przedłużenie oraz o samodzielne rozważania piszącego tę pracę zainspirowanego dziełami innych autorów, głównie św. Tomasza z Akwinu, Hansa Ursa von Balthasara, Gabriela Marcela.

Główna teza

W pracy staram się uzasadnić tezę, która w ogólnym sformułowaniu brzmi:

Moc prawdy jest czynnikiem wyzwalającym doskonalenie człowieka.

Jest rzeczą oczywistą, że interpretacja powyższej tezy musi dokonać się na gruncie jakiejś koncepcji filozoficznej. W tym przypadku jest to filozofia osoby Karola Wojtyły z uwydatnieniem związków, które łączą ją z klasyczną koncepcją metafizyki mającą swe źródła w myśli Platona, Arystotelesa, św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu. Wybór takiej właśnie koncepcji nie jest dowolny: uzasadnia go z jednej strony ich obiektywność i realizm, z drugiej zaś – otwartość na doświadczenie, w tym zwłaszcza na integralnie rozumiane doświadczenie człowieka, a więc takie, które uwzględnia wszelkie aspekty jego bytu i umożliwia pełną interpretację człowieka jako osoby, wraz

z jego subiektywnością. Najważniejszym i najtrudniejszym do interpretacji pojęciem jest *moc prawdy*. Sprecyzowaniu jego znaczenia poświęciłem czwarty rozdział. W związku z tym terminem pojawia się wiele trudnych i kontrowersyjnych zagadnień, jednym z nich jest uznanie prawdy za czynnik aktywny (zwykle uważa się, że to dobro jest czynnikiem aktywizującym, prawda zaś jest ujmowana w sposób bierny). Określenie *doskonalenie człowieka* traktuję jako filozoficzny odpowiednik przedmiotowo rozumianego wychowania (celem działań wychowawczych jest doskonalenie człowieka). Ważnym terminem jest również *wyzwolenie* (*czynnik wyzwalający*). Także i ten termin wymaga szerszego wyjaśnienia, co zostało dokonane w piątym rozdziale; w tym miejscu można jedynie powiedzieć, że *wyzwolenie* (*wyzwalanie*) jest pojęciem relacyjnie związanym z pojęciem *zniewolenia* i oznacza proces uzyskiwania *prawdziwej wolności*.

W jaki sposób, po wstępnych wyjaśnieniach, można zinterpretować główną tezę pracy? *Prawda* (*jej moc*) *jest aktywnym czynnikiem wychowania*, *warunkuje ona obiektywne doskonalenie osoby*, *ale również aktywizuje ją samą w sposób podmiotowy* (*od wewnątrz*). Konsekwencją głównej tezy jest równie ważne twierdzenie dotyczące wychowawczego wpływu prawdy. Można je sformułować następująco:

Prawda umożliwia realne oddziaływanie wychowawcze respektujące wolność wychowawcy i wychowanka.

Przyjęcie założeń filozofii osoby oraz metafizyki prawdy, w tym – co trzeba szczególnie mocno podkreślić – osobowego aspektu prawdy, pozwala rozwiązać problem wpływu wychowawczego, który w znaczący sposób jest obecny w niemal wszystkich współczesnych koncepcjach pedagogicznych. Sądzę, że warto rozważyć szerzej i głębiej tę propozycję, która pokazuje, że wpływ wychowawczy może nie zagrażać wolności osoby, a proces wychowania nie musi oznaczać bezpośredniej ingerencji w wewnętrzne życie duchowe drugiego człowieka, przeciwnie, przy spełnieniu pewnych warunków, działania wychowawcze mogą prowadzić do zawiązania wspólnoty, która umacnia wolność wychowawcy i wychowanka.

Charakter pracy

Celem pracy jest uzasadnienie wspomnianych tez, co określa jej charakter. Jest ona przede wszystkim pozytywną prezentacją pewnej całościowej koncepcji, w mniejszym zaś stopniu ma charakter porównawczy i krytyczny wobec innych koncepcji pedagogicznych. Racje przemawiające za takim sposobem prezentacji są następujące:

1. Właściwe przedstawienie tez oraz ich uzasadnienie wymaga odwołania się do spójnej koncepcji filozoficznej, w której ujmuje się zarówno prawdę jak i człowieka w perspektywie personalistycznej. Takiej całościowej koncepcji pedagogicznej uwzględniającej rolę prawdy nie ma, w szczególności nie przedstawił jej Karol Wojtyła – Jan Paweł II, choć w jego dziełach, tak jak w dziełach innych personalistów (np. Jacquesa Maritaina, Romano Guardiniego, o. Jacka Woronieckiego, Roberta Spaemanna), można znaleźć podstawy do jej stworzenia. Jednym z najważniejszych zadań pracy, służących realizacji celu głównego, było więc wskazanie głównych elementów takiej koncepcji. Sądzę, że wydobycie tych elementów, ukrytych w dziełach Karola Wojtyły – Jana Pawła II, interpretacja niejasnych fragmentów, wskazanie podstaw ontycznych oraz dopełnienie istniejących w koncepcji „luk" jest zadaniem, które powinno poprzedzić porównawcze zestawienie z innymi propozycjami. To także ułatwi pracę krytykom.
2. Prowadzenie dialogu i dyskusji wymaga uzgodnienia języka. Występują tu dwie trudności. Podejmowane w tej pracy zagadnienia rozpatrywane są z perspektywy filozoficznej i powinny zostać przełożone na język, którym operuje współczesna pedagogika. Nie jest to łatwe zadanie, a niekiedy wydaje się wręcz niemożliwe, gdyż język pedagogiki i język filozofii (zwłaszcza filozofii klasycznej) nie są współmierne, co sprawia, że pewne zagadnienia ważne z perspektywy filozoficznej trudno dobrze sformułować w języku współczesnej pedagogiki (np. problem *doskonałości człowieka* czy jego *wyzwolenia*). Jest to konsekwencją drugiej, znacznie poważniejszej trudności wynikającej z faktu, że koncepcje pedagogiczne odwołują się do rozmaitych nurtów filozofii, które ze względu na odmienne

założenia ontyczne, poznawcze i metodologiczne przeważnie nie mają wspólnej płaszczyzny dialogu i istnieją raczej „obok siebie"; nurty te zwykle mają krytyczny stosunek do filozofii klasycznej.

Podjęcie w głównym tekście odwołań do innych koncepcji pedagogicznych sprawiłoby, że praca – zamiast prezentować problem – przybrałaby w nadmiernym stopniu formę dyskusji i polemik, dotykających wprawdzie fundamentalnych filozoficznie problemów, ale byłaby nieefektywna z punktu widzenia pedagogii i pedagogiki. W tej sytuacji uznałem za słuszne przeniesienie do przypisów porównawczych odwołań, krytycznych sugestii i polemicznych uwag; nie burzą one zasadniczego toku rozumowania. Chcę jednak podkreślić, że nie odżegnuję się od dialogu i dyskusji, mam również świadomość, że niektóre z prezentowanych w tej pracy ujęć oraz tez mogą być uznane za kontrowersyjne. Sądzę jednak, że ujęcie porównawcze i polemiczne nie powinno poprzedzać całościowej prezentacji, lecz następować po niej z tego względu, że używanych w pracy pojęć (np. prawdy, doświadczenia człowieka, doświadczenia wychowania, pedagogii, wyzwolenia) nie da się oderwać od kontekstu filozoficznego, jaki im towarzyszy.

Pole do dyskusji widzę na trzech płaszczyznach. Pierwszą, z którą wiążę najmniejsze nadzieje, jest dyskusja dotycząca założeń filozoficznych; choć trudno przypuszczać, aby kiedykolwiek przekroczyła ona granice filozofii i doprowadziła do pozytywnych uzgodnień przynoszących korzyść pedagogii i pedagogice, to jednak nie można takiej ewentualności wykluczyć. Powodów do nadmiernego optymizmu nie dają nieprzekraczalne, jak się wydaje, różnice stanowisk w tak fundamentalnej dla filozofii i wychowania kwestii jak obiektywny (transcendentny) charakter istnienia prawdy. Sprawa nie jest jednak beznadziejna, istnieją bowiem jeszcze dwie inne możliwe płaszczyzny dialogu, które mogą okazać się owocne, zwłaszcza w przypadku pedagogii (pedagogiki). Jest to płaszczyzna doświadczenia, w szczególności *doświadczenia człowieka* oraz opartego na nim *doświadczenia wychowania*. Bezpośrednie odwołanie się do rzeczywistości może niekiedy pomóc w rozwiązywaniu problemów, które w sferze teoretycznych dociekań i dyskusji zdają się nierozwiązywalne. Można

również odwołać się do praktycznych konsekwencji, jakie niosą ze sobą pewne tezy teoretyczne. Wprawdzie taki sposób ma słabą moc dowodową i jest raczej rodzajem „perswazji"; jednak może się okazać, że jest to środek skuteczny – mam nadzieję, że potrafi wyzwolić refleksję i skłonić do ponownego głębszego przemyślenia tez, których stosowanie w praktyce wychowawczej może okazać się niebezpieczne lub wręcz szkodliwe (nawet, jeśli trudno jest wprost taką zależność udowodnić). Istnieje zatem pole możliwej dyskusji, lecz sądzę, że powinna ona dotyczyć całościowo rozumianej koncepcji wraz z jej filozoficznymi założeniami, doświadczalnymi podstawami i praktycznymi konsekwencjami.

Metoda

Metodę rozważań wyznacza fundamentalna zasada: wierność rzeczywistości. Oznacza ona dostosowanie metody badań do przedmiotu, zawiera również postulat możliwie pełnego ujęcia przedmiotu, w całej jego oryginalności i swoistości, nawet gdyby pociągało to za sobą komplikacje poznawcze i metodologiczne. Ten punkt widzenia, zarysowany przez K. Wojtyłę we *Wstępie* do *Osoby i czynu*, wskazuje na doświadczenie jako główne źródło wiedzy o człowieku i rzeczywistości. Z doświadczeniem, jego interpretacją i wyjaśnieniem wiążą się podstawowe metody badawcze autora *Osoby i czynu*, tak jest również w niniejszej pracy. Wojtyła punktem wyjścia czyni *doświadczenie człowieka*, nie rozstrzygam w tej chwili, czy i w jakim stopniu doświadczenie metafizyczne (np. doświadczenie istnienia) zachowuje charakter subiektywny, antropocentryczny, ważne jest dla nas natomiast stwierdzenie, że *doświadczenie człowieka* jest fundamentem poznawczym *doświadczenia moralnego* oraz *doświadczenia wychowania*. W każdym doświadczeniu jest zawarty element rozumienia, w akcie poznawczym uczestniczą bowiem nie tylko zmysły, ale i intelekt (nauki szczegółowe, w tym psychologia i socjologia używają pojęcia doświadczenie w zupełnie innym znaczeniu). Podstawową metodą jest zatem opis, analiza i interpretacja doświadczenia; nawiązują one do metody fenomenologicznej, ale także do hermeneutyki czy filozofii dialogu, jednak podstawowym kryterium pozostaje nie „wierność metodzie",

lecz postulat realizmu i integralnego (adekwatnego) ujęcia „przedmiotu". Wojtyła widzi potrzebę metafizycznego uprawomocnienia (wyjaśnienia) danych doświadczenia, a dokonuje się to według niego poprzez redukcję, która jest poszukiwaniem ostatecznych racji danych zawartych w doświadczeniu. Autor niniejszej pracy podziela ten pogląd – co znajduje wyraz m.in. w ukazaniu filozoficznych implikacji doświadczenia wychowania, przedstawionych w rozdziale drugim. Zawsze jednak fundamentem jest doświadczenie, które spełnia rolę źródła wiedzy, stanowi jej kryterium, a także stwarza płaszczyznę dialogu. Prymat doświadczenia ma szczególne znaczenie w pedagogii (pedagogice), co pozwolę sobie zilustrować cytatem teoretyka i praktyka wychowania o. Jacka Woronieckiego: *Mieć oczy szeroko otwarte na wszystko, co się na świecie dzieje i nie pozwalać przesłaniać sobie tego cudnego widoku niczym, nawet książką* (…) *Kto nie pomyślał o wypełnieniu ram swego wykształcenia doświadczeniem życiowym* (…) *będzie tylko młócił pustą słomę ogólników i rozwijał abstrakcyjne pojęcia nie oświecone konkretnymi danymi zaczerpniętymi z życia; słowem będzie nudził zamiast interesować i zachęcać do czynu*[2].

Należy dodać, że personalizm wnosi ponadto „subiektywizację" metody, co oznacza, że należy w niej uwzględnić czynnik podmiotowy; nie jest ona czysto formalną procedurą, lecz jest realizowana przez konkretny podmiot, który zawsze jest w pewien sposób „zaangażowany" w akt poznania. Zagadnienia związane z tą kwestią rozważam w pierwszym rozdziale, przy okazji omawiania metody pedagogii.

Uzasadnienie wyboru i ujęcia tematu

Podjęcie przeze mnie tematu prawdy w wychowaniu częściowo wiąże się z kwestionowaniem tego pojęcia w wielu współczesnych nurtach pedagogicznych, główny powód wyboru jest jednak inny. Prawda pełni ważną rolę w koncepcji osoby Karola Wojtyły: istota człowieka ukonstytuowana jest w relacji do prawdy, bez odniesienia do obiektywnej prawdy nie można zrozumieć ani transcendencji poznawczej,

[2] O. J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu*, s. 13 i 18; cyt. za: F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 212-213.

ani wolności, ani życia moralnego osoby. Koncepcja osoby stanowi dobre podłoże dla interpretacji faktu wychowania i uprawomocnienia zasad pedagogicznych ze względu na to, że ujmuje człowieka w aspekcie dynamicznym (potencjalność), potrafi określić ogólny cel wychowania i wskazać jego podstawowe zasady, a przy tym jest otwarta na dopełnienia ze strony szczegółowych nauk o człowieku i praktyki wychowawczej. Wreszcie, dzieła K. Wojtyły – Jana Pawła II noszą rys pedagogiczny – można to powiedzieć przede wszystkim o *Miłości i odpowiedzialności*, a także o rozważaniach na temat *teologii ciała*. Z kolei główne jego dzieło *Osoba i czyn* daje teoretyczne fundamenty moralności, a tym samym również wychowania.

Myśl Jana Pawła II przedstawia się zwykle z perspektywy papieskich encyklik, adhortacji, listów i przemówień, traktując je niekiedy jako zamknięte całości zawierające zbiór gotowych rozwiązań, a przy okazji jako źródło cytatów, których używa się czasem tak, jakby miały zastąpić trud samodzielnego myślenia, co nie wydaje się zgodne z intencją ich autora. Pomija się natomiast dorobek filozoficzny autora *Osoby i czynu*, co nie pozwala odczytać pełnego znaczenia papieskich encyklik i przemówień. Takie jednostronne ujęcie jest wygodne z pragmatycznego punktu widzenia, ale źle służy wykorzystaniu olbrzymiego potencjału, jaki jest w tych dziełach zawarty. Nikt, kto chce zrozumieć w pełni przesłanie Jana Pawła II – dotyczące przecież nie tylko wąsko rozumianych kwestii religijnych, ale fundamentalnych problemów współczesnego świata: kondycji człowieka, życia społecznego, kultury, polityki – nie może pominąć jego filozoficznego dorobku. Ci, którzy wyłącznie osobowości Jana Pawła II przypisują tak wielką siłę jego oddziaływania, wyrządzają szkodę, zapewne mimowolnie, przyswajaniu tego dorobku, pomijając – poza oczywistym dla ludzi wierzących działaniem czynników nadprzyrodzonych – wpływ prawdy zawartej w jego przesłaniach i fascynującą moc tej wizji (koncepcji) osoby, którą głosił i wprowadzał w życie od pierwszych lat swego kapłaństwa.

W niniejszej pracy skupiam się na filozoficznych podstawach koncepcji wychowania; mniej miejsca poświęcam analizie cytatów z dokumentów papieskich, a czynię to tylko z tego powodu, aby pokazać, że duszpasterskie przesłanie Jana Pawła II ma swe źródła i racje

w spójnej koncepcji osoby, która przynosi wiele odkrywczych propozycji i rozwiązań, a niestety zbyt rzadko bywa głębiej badana.

Jakie elementy koncepcji K. Wojtyły zasługują na szczególną uwagę? Przede wszystkim jest to koncepcja doświadczenia, zwłaszcza *doświadczenia człowieka*, które umożliwia przekroczenie granicy między obiektywną i subiektywną sferą bytu i poznania. Wojtyła proponuje też (przywraca?) takie rozumienie subiektywności, które utwierdza indywidualność (jedyność) osoby, stanowi podstawę dla transcendencji oraz pozwala rozgraniczyć sferę psychiczną i duchową. Przypomina i pogłębia znaczenie ludzkiej natury (człowieczeństwa), nie jako abstraktu (idei), lecz jako momentu ogólnego (wspólnego) tkwiącego w konkretnym bycie. Podaje taką interpretację teorii i praktyki, która pozwala widzieć je nie jako przeciwstawne (czy nawet sprzeczne), lecz dopełniające się elementy ludzkiego poznania i działania. Pokazuje, że aspekt bytu i wartości nie przeciwstawiają się sobie, lecz w płaszczyźnie obiektywnej – zgodnie z tomistyczna tradycją – łączy je pojęcie dobra, w płaszczyźnie subiektywnej zaś jednoczą się w powinności. Autor *Osoby i czynu* przypomina koncepcję nieprzechodnich skutków czynu, zarysowuje egzystencjalną koncepcję moralności, podkreśla osobowy charakter ludzkiego ciała i wydobywa znaczenie cielesności nie tylko dla bytu osoby, ale także dla wspólnoty. Przede wszystkim jednak broni komunijnej koncepcji osoby, której istotą jest „bycie darem".

Nie jest to przy tym „gotowa" i „zamknięta" koncepcja, jej założenia metodologiczno-poznawcze czynią ją otwartą na krytykę i dopełnienia oparte na racjach i danych doświadczenia. Zawiera ona również elementy mało zbadane (założenia metodologiczne, metafizyczne fundamenty bytu osobowego, koncepcję wspólnoty) lub wątpliwe i poddawane krytyce nawet z personalistycznego punktu widzenia, takie jak: koncepcja świadomości, niejasne rozgraniczenie pojęcia natury i osoby, zawieszenie wartościowania moralnego w punkcie wyjścia antropologii. Ostatecznie jednak wydaje się, że jest to koncepcja godna rozważenia jako podstawa pedagogii (pedagogiki), daje jej bowiem mocny filozoficzny fundament, umożliwia całościowe (integralne) ujęcie wychowania, podaje propozycje rozstrzygnięcia dylematów

wychowania, w tym jednego z najważniejszych, wyrażającego się w napięciu między prawdą a wolnością. Przyjęcie za podstawę filozofii osoby stwarza szerokie perspektywy dla wychowania, pedagogii i pedagogiki. Wychowanie może odzyskać swą rangę, odsłaniając racje, dla których powinno być uznane za jeden z najważniejszych elementów kultury (rodzaj współczesnej *paidei*), a ugruntowana filozoficznie pedagogika[3], dzięki bardziej wyrazistemu określeniu specyfiki przedmiotu i metody, może pogłębić tożsamość i utrwalić względną autonomię.

Struktura pracy

Praca realizuje równocześnie dwa cele: głównym jest uzasadnienie przedstawionych wyżej tez, celem pomocniczym jest twórcza rekonstrukcja podstaw pedagogii personalistycznej w tym aspekcie, który dotyczy prawdy. Struktura pracy podporządkowana jest realizacji tych celów i ma charakter „dwubiegunowy", skupia się bowiem wokół dwu najważniejszych pojęć, jakimi są: *prawda* oraz *wychowanie*. Pierwszy rozdział ma charakter wstępny i służy wprowadzeniu pojęć, bez których nie można właściwie odczytać koncepcji osoby Wojtyły. Są to: *doświadczenie człowieka*, *teoria* i *praktyka* oraz *czyn*. Chcę podkreślić, że wszędzie tam, gdzie przywołuje się pojęcie *wychowania* lub *pedagogii*, rozważania nie są relacjonowaniem poglądów Wojtyły, lecz mają charakter autorskiej interpretacji. Dotyczy to zwłaszcza punktu trzeciego (*Metoda pedagogii*), w tym rozważań na temat metody personalistycznej, zaangażowania podmiotu, ukrytych racji czynów.

Rozdział drugi poświęcony jest wychowaniu i implikacjom *doświadczenia wychowania*. Rozdział ten ma pokazać realistyczny i doświadczalny fundament wychowania. Termin *doświadczenie wychowania*

[3] W pewnym sensie byłby to powrót do „początku". Filozoficzne ujęcie pedagogiki i odwołanie się do prawdy nie musi niszczyć jej specyfiki, może ją nawet pogłębić jak o tym świadczy uwaga W. Jaegera. *Wszystko zależy od ludzkiej umiejętności rozróżniania między dobrem prawdziwym a pozornym*, *między prawdą a fałszem*, *bytem a niebytem*. *W tym właśnie punkcie filozofia stała się dla Platona paideią – wychowaniem człowieka*. *I tak też Orygenes pojmował chrześcijaństwo*. *Było ono największą wychowawczą potęgą w dziejach i*, *co do istoty*, *pozostało w zgodzie z Platonem i filozofią* (W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, tłum. K. Bielawski, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002, s. 80).

(Wojtyła nie używa tego pojęcia) został utworzony w analogii do *doświadczenia moralnego* i *doświadczenia człowieka*. W rozdziale tym wprowadzam rozróżnienie między wychowaniem, pedagogią i pedagogiką. Wychowanie rozumiem jako pewną rzeczywistość, pierwotną wobec pedagogii i pedagogiki. Pedagogia towarzyszy wychowaniu jako myślowa refleksja podmiotu-wychowawcy, który realizuje proces wychowania świadomie i metodycznie. Jest ona intuicyjnie ujętą i praktycznie zorientowaną koncepcją wychowania towarzyszącą działaniom wychowawczym. Pedagogika jest natomiast naukowym opracowaniem rzeczywistości wychowania i pedagogii – jest analizą źródeł i metod, podaniem kryteriów i filozoficznych podstaw pedagogii, a także zasad stosowania wiedzy szczegółowej (psychologii, socjologii, itp.). Przyjęcie takiego rozumienia pedagogii jest uzasadnione zarówno tradycją (np. *pedagogia Przymierza*, *pedagogia Dekalogu*, *pedagogia Ojców Kościoła*, *pedagogia św. Jana Bosko*)[4], jak i specyfiką tego pojęcia, które, łącząc doświadczenie z refleksją teoretyczną i zaangażowaniem podmiotowym wychowawcy, wpisuje się dobrze w założenia metodologiczno-poznawcze filozofii osoby. W rozdziale tym pokazuję również, że najważniejszym źródłem doświadczenia wychowania jest rodzina (jest to rodzaj doświadczenia naturalnego, to znaczy jest oparty na naturze człowieka).

Zadaniem trzeciego rozdziału jest wprowadzenie pojęcia *prawdy osobowej*. Termin ten jest zaczerpnięty od H. U. von Balthasara, ale ma on swoje podstawy w myśli Wojtyły. Kolejny rozdział, czwarty, także poświęcony jest prawdzie, tym razem chodzi o znaczenie pojęcia *moc prawdy*. Rozdział ten służy uzasadnieniu tezy, że prawda (poznawcza, moralna, osobowa) ma samoistną moc oddziaływania. W filozofii Wojtyły występuje termin *normatywna moc prawdy*, nie ma określenia *osobowa moc prawdy*, pojawia się natomiast termin *świadectwo*, zwłaszcza w wypowiedziach Jana Pawła II. W rozdziale tym sugeruję, że moc prawdy poznawczej oznacza przejaw „mocy

[4] Ks. J. Bagrowicz, *Wychowanie w świetle Biblii*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 39-60.

istnienia", w dziedzinie moralnej moc ta ujawnia się poprzez powinność, a w aspekcie osobowym jest ona zawarta w oddziaływaniu poprzez świadectwo. Dopełnieniem rozważań jest pokazanie, że również fałsz ma siłę oddziaływania, i wreszcie, że prawda okazuje czasem swoją „nie-moc", a także że towarzyszy jej tajemnica.

W piątym rozdziale koncentruję się na dwu pojęciach: wyzwoleniu oraz „prawdziwości osoby". Wyzwolenie jest pojęciem opozycyjnym wobec zniewolenia i może być właściwie zrozumiane dopiero po określeniu właściwej relacji między prawdą i wolnością Zajmuję się również pojęciem doskonałości, jako obiektywnym filozoficznym odpowiednikiem celu wychowania. Równie ważne jest pojęcie niedoskonałości, określa ono bowiem kondycję człowieka i warunkuje konieczną w wychowaniu postawę cierpliwości i życzliwości wobec wychowanka. W związku z pojęciem „prawdziwości osoby" rozważam takie jej typy, jak spontaniczność czy autentyczność. Nie można pominąć faktu, że prawda może być bardzo bolesna, i bywa czasami używana przeciw osobie. Podejmuję też kwestię prawa do prawdy oraz właściwego nią dysponowania.

Rozdział szósty stanowi podsumowanie przeprowadzonych rozważań. Kluczowym pojęciem jest tu *wpływ wychowawczy*. W rozdziale tym zmierzam do wykazania, że prawda jako zasada wpływu nie przekreśla wolności wychowanka. Punktem wyjścia są tezy: o niebezpośrednim charakterze wychowania, o wychowawcy jako przyczynie wtórnej oraz o wspólnym „świetle prawdy"; jest to nawiązanie do metafizycznych rozstrzygnięć św. Tomasza zawartych w kwestii jedenastej *De veritate* zatytułowanej *O nauczycielu*. Osobowe rozumienie wpływu zakłada jako warunek obiektywny uczestnictwo w człowieczeństwie – aktualizacją uczestnictwa jest przeżycie „ty" jako „drugiego «ja»", ostatecznie osobowy wymiar wspólnoty konstytuuje się jako „spotkanie w prawdzie". Taka interpretacja wspólnoty ma swoją podstawę w tekstach K. Wojtyły – Jana Pawła II, w większym jednak stopniu nawiązuje do rozważań H. U. von Balthasara. Istotą tej propozycji jest wyjaśnienie zasady wpływu przez wprowadzenie trzeciego czynnika, obok wychowawcy i wychowanka. Jest nim prawda, która spełnia funkcję pośredniczącą i aktywizującą w działaniu wychowawczym

oraz gwarantuje autonomię obydwu podmiotów. Z perspektywy „spotkania w prawdzie" precyzuję znaczenie władzy, autorytetu i posłuszeństwa. Wreszcie podejmuję zagadnienie przymusu.

Siódmy rozdział w sposób ogólny szkicuje zarys problematyki, która pojawia się w związku z praktycznym postulatem „wychowania prawdziwościowego". Omawiam jego zasady, przedmiot i metody, najważniejszą z zasad wydaje się zasada transcendencji prawdy, a najefektywniejszą metodą – naśladowanie, pod warunkiem jednak, że zinterpretujemy je z personalistycznej perspektywy. Niezwykle ważnym postulatem wychowania prawdziwościowego jest akceptacja wspólnototwórczej roli prawdy. Staram się wykazać, że najbardziej naturalnym i modelowym środowiskiem wychowania prawdziwościowego jest wspólnota rodzinna. Rozdział ten, najbliższy praktyce wychowawczej, jest raczej spisem zagadnień, które warto w przyszłości podjąć i szerzej rozwinąć.

* * *

Na koniec wypada ustosunkować się do ewentualnego zarzutu idealizowania rzeczywistości i przeceniania roli prawdy w procesie wychowania. Czy rzeczywiście przedstawiony w pracy obraz ma niewiele wspólnego z praktyką wychowawczą i jest odległy od codziennego doświadczenia, a w związku z tym prezentowane rozważania są mało użyteczne?

Widzę poważną trudność związaną z problemem przystawalności i przekładu przedstawionego w pracy *doświadczenia człowieka* na język współczesnej pedagogiki i praktyki wychowawczej, ale jest to przeszkoda do pokonania i nie sądzę, aby do tego sprowadzała się istota formułowanych wątpliwości. Najpierw chcę podkreślić, że nie mam złudzeń co do tego, jak faktycznie wygląda sytuacja wychowania, jaka jest kondycja rodziny; zdaję sobie sprawę z tego, że *w praktyce* prawda nie pełni tak wielkiej roli w wychowaniu, jak można by sądzić choćby z deklaracji wychowawców. Nie podważa to jednak faktu, że

działanie *mocy prawdy* ma charakter powszechny; obejmuje ono każdego, jednak w sposób wyrazisty człowiek przeżywa je tylko w szczególnych momentach. Niemniej jednak nie rzadkość jej oddziaływania decyduje o znaczeniu, które jej się przypisuje. Fakt, że tylko bardzo nielicznym ludziom udaje się osiągnąć ten stopień realizacji „człowieczeństwa", dzięki któremu określamy ich jako ludzi wybitnych, bohaterów czy świętych, nie zmniejsza siły ich oddziaływania. I nie sprawia, że za miarę człowieczeństwa uznajemy jednostkę mierną. Spór dotyczy tego, czy „być człowiekiem" oznacza tylko pewne „własności wyjściowe", czy również wskazuje na to, kim człowiek „powinien się stać". Tradycja filozoficzna naszej cywilizacji w znacznym stopniu podziela pogląd, że miara człowieka jest „ponad nim", że jest on „kimś więcej niż jest". Myśl chrześcijańska znajduje dodatkowe uzasadnienie takiego stanowiska – jest nim stworzenie człowieka „na obraz Boży" oraz Wcielenie Chrystusa. Nie można więc dać pełnego i prawdziwego obrazu człowieka, rodziny, wspólnoty, wychowania, jeśli nie uwzględni się tego, co jest ich wzorem. Nie jest to rzeczywistość wydumana, idealna, lecz realna, choć istniejąca tylko potencjalnie. Najważniejszym postulatem realizmu jest więc patrzeć na człowieka „od góry", zwłaszcza w wychowaniu, wtedy widać bowiem, kim człowiek może się stać. Nie może zatem poprzestać na tym, kim jest.

Wychowaniu potrzebny jest więc filozof zapatrzony w niebo, choć to, co twierdzi, może wydawać się niepraktyczne i skazane na porażkę: *Filozof nie odnosi sukcesów, ponieważ „Nieba", w które jest zapatrzony, nie można posiąść. Ale on też ich nie szuka, gdyż chodzi mu nie o posiadanie nawet swojego życia, lecz o prawdę i o dobro swojego bycia. Filozof, mówi Sokrates do swoich sędziów, nie oblicza szans na przeżycie. Z łatwością więc można go wyśmiać, a nawet zabić. Nie można go jednak pokonać, bo niezwyciężone jest jego pytanie o prawdę wzywające „Niebo" do jej odsłonięcia*[5].

[5] S. Grygiel, *Extra communionem personarum nulla philosophia*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, red. A. Szostek, M. A. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II KUL, Lublin 2001, s. 259-266.

I. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNO-POZNAWCZE

1. Fundament poznawczy – doświadczenie człowieka

Jedną z najważniejszych kwestii, którą należy rozważyć w metodologiczno-poznawczych założeniach pedagogii (i pedagogiki) osoby, jest koncepcja doświadczenia. Jest tak co najmniej z trzech powodów:

1. Zajmując się doświadczeniem i kwestią jego wartości poznawczej, potwierdzamy naczelną zasadę realizmu poznawczego – odwołujemy się do źródła wiedzy, które – jak zakładamy – ma nas doprowadzić do bezpośredniego kontaktu poznawczego z rzeczywistością, a tym samym uchronić przed spekulatywizmem czy dowolnością w pozyskiwaniu wiedzy; jeśli rzeczywistość ma stanowić przedmiotowe „kryterium" poznania – zgodnie z fenomenologicznym postulatem „powrotu do rzeczy" – to bezpośredni i źródłowy z nią kontakt może zapewnić tylko doświadczenie.
2. Trudno byłoby znaleźć przekonywające argumenty na rzecz „specyfiki człowieka" (tego, co możemy określić jako „humanitas"), i to zarówno w poznaniu potocznym, jak i naukowym, jeśli nie znaleźlibyśmy doświadczalnego potwierdzenia własności, które ją wyznaczają. Gdyby takie własności jak wolność, rozumność, twórczość, bezinteresowność – nie znalazły bezpośredniego potwierdzenia w rzeczywistości, to słusznie moglibyśmy uznać je za dowolne, choć być może ciekawe, konstrukty czy twory ludzkiego intelektu lub wyobraźni. Przydatność takich niezobowiązujących propozycji w pedagogii (i pedagogice), snujących *opowieści o człowieku*, a nie odwołujących się do rzeczywistości jest wątpliwa.

3. Pedagogia jest działaniem – co najmniej w takim stopniu jak wiedzą – i dokonuje się w konkretnych okolicznościach (miejsca i czasu), a co najważniejsze, jest to działanie skierowane do konkretnego człowieka. Trudno sobie wyobrazić, jak mogłoby się to dokonywać, gdyby wiedza, na której opiera się takie działanie, nie przyjmowała postaci *doświadczenia*; bezpośrednie poznanie rzeczywistości i konkretnego człowieka wydaje się w przypadku pedagogii – daleko bardziej niż w przypadku innych dziedzin poznania – czymś niezbędnym, wypływającym z samej jej istoty.

Kwestia doświadczenia[1] będzie powracać także w dalszych częściach tej pracy – w pytaniu o znaczenie terminu „doświadczenie wychowania"; będziemy także zastanawiać się, w jakim sensie można mówić o „doświadczaniu prawdy". Obecnie chcę poruszyć trzy kwestie, które wydają się najistotniejsze dla określenia roli doświadczenia w pedagogii. Pierwszy problem to rozumienie empiryczności i źródłowości doświadczenia, drugi to określenie wzajemnej relacji elementów empirycznych i racjonalnych w doświadczeniu – kluczowym terminem jest tu *doświadczenie rozumiejące*. Trzeba także rozważyć, czy fakt, że przedmiotem doświadczenia (a także podmiotem) jest człowiek, ma jakieś znaczenie dla charakteru doświadczenia i jego przebiegu – pytanie to postawimy nawiązując do używanego przez Karola Wojtyłę terminu „doświadczenie człowieka".

---

[1] Pojęcie doświadczenia w koncepcji K. Wojtyły ma swoją specyfikę; jest zakorzenione w tradycji fenomenologicznej, można w nim odnaleźć wspólne elementy z poznaniem bezpośrednim w rozumieniu współczesnego tomizmu, trudno natomiast zestawiać je z rozumieniem doświadczenia w pragmatyzmie J. Dewey'a ze względu na fundamentalne różnice metafizyczne i teoriopoznawcze dotyczące przede wszystkim obiektywności i transcendencji prawdy. Na temat koncepcji doświadczenia K. Wojtyły zob. T. Styczeń, *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły*, w: *OC*, s. 491-526; A. Szostek, *Człowiek i moralność w ujęciu Kardynała Karola Wojtyły*, „Znak" 1980, nr 3, s. 275-289; A. Półtawski, *Epistemologiczne podstawy filozofii Karola Wojtyły*, „Roczniki Filozoficzne" 1987-1988, z. 2, s. 107-123; W. Stróżewski, *Doświadczenie i interpretacja*, w: *Servo veritatis. Materiały z sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 16-17 listopada 1984 r.*, Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988, s. 261-281; R. Butiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, tłum. J. Merecki, TN KUL, Lublin 1996, s. 183-190.

1.1. Przedmiot doświadczenia – fenomen czy rzecz

Akceptacja dla metody doświadczalnej we współczesnej nauce wiąże się z niebezpieczeństwem fenomenalistycznego ujęcia, a więc stanowiska, które przy pozorach bezpośredniości niesie ze sobą niebezpieczeństwo przesłonięcia *rzeczy* przez *fenomeny*. Na niebezpieczeństwa tak rozumianej metody empirycznej zwracał uwagę Wojtyła, pisząc: *Obowiązuje obserwacja*, *drobiazgowy wgląd*, *doświadczenie*. *W następstwie tak określonej metody badań człowiek ukrył się ze swą istotą i jej podstawowym złożeniem*[2]. Kiedy dalej pisze on, że *Badania doświadczalne muszą go odkryć w nowy sposób*, *aby uczynić zadość przyjętej metodzie*. *Muszą go odkryć dokładniej i pełniej*[3] – to mamy świadomość, że chodzi już o inne znaczenie doświadczenia. Ogólna zasada – odwołanie się do doświadczenia – pozostaje ważna: *Na tę zasadę należy się zgodzić*. *Jeśli ktoś twierdzi*, *że nie wolno pochopnie abstrahować i uogólniać w kierunku czystego pojęcia człowieczeństwa*, *kiedy konkretny rzeczywisty splot tego człowieczeństwa znajduje się najbliżej nas i narzuca się całej naszej wrażliwości poznawczej jako najbliższy*, *najbardziej bezpośredni przedmiot doświadczeń*, *na takie stwierdzenie należy zgodzić się bez wahania*[4]. Niemniej mamy tu do czynienia z wyraźnym odcięciem się od fenomenalistycznej koncepcji doświadczenia, co wydaje się zrozumiałe, skoro zasłania ona, a nie odsłania istotę człowieka. Podobieństwa z radykalnie empirystyczną (fenomenalistyczną) koncepcją doświadczenia zdają się tylko werbalne. Różnica tkwi w tym, że empiryzm teoriopoznawczy, przyjmowany w wersji skrajnej, uznaje zmysły za wyłączne (tj. wyłączające rozum) źródło wiedzy lub też dopuszcza rozum, ale jako czynnik podrzędny i w gruncie rzeczy „zaciemniający", a nie rozjaśniający poznanie[5]. Problem nie polega na tym, że doświadczenie zmysłowe uznaje się za źródło poznania, gdyż – w znaczeniu genetycznym – rolę

[2] *O humanizmie św. Jana od Krzyża*, „Znak" 1951, nr 1, s. 6.

[3] Tamże, s. 6-7.

[4] Tamże, s. 7.

[5] Por. A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, TN KUL, Lublin 1976, s. 110-111.

doświadczenia wydobywa także np. tomizm, system, który bywa określany jako „spekulatywny". E. Gilson bardzo wyraźnie podkreśla, że źródła ludzkiej wiedzy (spekulatywnej) tkwią w poznaniu zmysłowym, a punktem wyjścia jest „coś konkretnie istniejącego, danego w doświadczeniu zmysłowym"[6].

Spór między fenomenalizmem a realizmem poznawczym polega na czymś innym, na rozstrzygnięciu kwestii, czy doświadczenie jest wiedzą wyłącznie o fenomenach czy o samych rzeczach, a więc czy dzięki doświadczeniu możemy „dotknąć rzeczywistości", dotrzeć do istoty rzeczy, do ich fundamentu ontycznego[7]. Odpowiedź sformułowana z punktu widzenia realizmu poznawczego jest w tym przypadku jednoznaczna – poznanie „kontaktuje" nas z rzeczywistością, a tym, co zapewnia nam bezpośredni z nią „kontakt", jest właśnie doświadczenie. Wydaje się, że doświadczenie w sensie szerokim to poznanie bezpośrednie – czegoś konkretnego, istniejącego realnie – zawierające element refleksji (przeżywania)[8]. We wstępnych rozważaniach można również poprzestać na prostym określeniu J. Piepera, który stwierdza, że *doświadczenie to poznanie uzyskane na podstawie bezpośredniego zetknięcia się z rzeczywistością*[9]. Bezpośredniość doświadczenia podkreśla również Wojtyła, lecz zwraca on uwagę, że nie polega ono na „odbieraniu wrażeń", jego przedmiotem nie jest „chwilowe zjawisko zmysłowe", lecz „sam człowiek, który wyłania się ze wszystkich «doświadczeń», a równocześnie tkwi w każdym z nich"[10].

---

[6] E. Gilson, *Tomizm*, tłum. Jan Rybałt, IW Pax, Warszawa 1960, s. 62.

[7] Taki fenomenalizm można dostrzec np. w koncepcji J. Deweya, który skądinąd tak dużą rolę przypisywał doświadczeniu. Warto jednak zwrócić uwagę, że nie dostarcza ono wiedzy pewnej, a jedynie prawdopodobnej. Por. *Quest for Certainty*, Balch and Company, Milton 1929, s. 26, cyt. za *Filozofia współczesna*, (red.) Z. Kuderowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, t. 2, s. 175.

[8] Określenie to wydaje się zgodne z tradycją klasyczną, wzbogaconą o współczesne ujęcie fenomenologii i innych nurtów uwydatniających moment refleksyjności doświadczenia. Por. A. B. Stępień, *Rodzaje bezpośredniego poznania*, „Roczniki Filozoficzne" 1971, z. 1, s. 95-127.

[9] J. Pieper, *W obronie filozofii*, tłum. P. Waszczenko, IW Pax, Warszawa 1985, s. 70.

[10] *OC*, s. 52. Por. też *OC*, s. 57 oraz *Słowo końcowe po dyskusji nad Osobą i czynem* w: *OC*, s. 352-355.

1.2. Źródłowość doświadczenia

Spór o rolę i charakter doświadczenia jest szczególnie ważny w przypadku doświadczenia, którego przedmiotem jest człowiek. Krytyki można spodziewać się z dwu stron: ze strony radykalnego empiryzmu usuwającego czynnik umysłowy, jak też od strony racjonalizmu poznawczego, który umniejsza wartość doświadczenia bądź znacznie ogranicza jego zakres. Spór ten ma podstawowe znaczenie dla antropologii, etyki i pedagogiki, gdyż jest on zarazem sporem o kryteria uznawania prawomocnej wiedzy o człowieku. Empiryzm i racjonalizm poznawczy w swej radykalnej postaci redukują – każdy w inny sposób – obszary badań. Nie bez przyczyny właśnie problem doświadczenia stał się głównym przedmiotem sporu w ocenie „Osoby i czynu"[11]. Wojtyła, odpowiadając na zarzuty kwestionujące znaczenie doświadczenia w poznaniu osoby, pisał: *Być może studium „Osoba i czyn" zawiera nade wszystko konfrontację metafizycznej koncepcji z doświadczeniem. Czy jednak taka konfrontacja byłaby możliwa, gdyby jakieś doświadczenie i jakieś pierwotne zrozumienie osoby nie znajdowało się już w punkcie wyjścia? Jeśli bowiem poznanie człowieka jako osoby nie ma żadnej podstawy w doświadczeniu, żadnego punktu wyjścia w oglądzie – wówczas można by pomyśleć, że filozoficzna koncepcja osoby jest wyprowadzona skądinąd i drogą „żmudnych analiz" naniesiona na doświadczenie*[12].

W ostatnim zacytowanym zdaniu można dopatrzyć się również ironii, jeśli bowiem koncepcja osoby nie byłaby oparta na doświadczeniu, jak się sugeruje, tylko „na założeniach metafizycznych", to stałaby się czystą spekulacją oderwaną od żywotnego źródła, jakim jest doświadczenie, i żadne „żmudne analizy" nie zmieniłyby tego stanu rzeczy. Ale przecież także i metafizyka ma swoje korzenie w doświadczeniu rozumianym jako bezpośrednie poznanie. Zwraca na to uwagę J. Pieper, pisząc: *Ktoś filozofujący, dociekając choćby implikacji*

[11] Por. dyskusja na temat *Osoby i czynu* w „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6. Chodzi zwłaszcza o głosy, J. Kalinowskiego. M. Gogacza, S. Kamińskiego, K. Kłósaka.

[12] *Słowo końcowe po dyskusji nad Osobą i czynem*, w: *OC*, s. 353.

pojęcia bytu, *wykracza wprawdzie poza dziedzinę tego*, *co dane empirycznie*, *lecz wykraczanie to*, *jeśli nie ma przerodzić się w coś bezpodstawnego i fantastycznego*, *musi przyjąć za swój punkt wyjścia to*, *co bezpośrednio doświadczone lub choćby możliwe do doświadczenia*[13].

Problem wyostrza się, kiedy przedmiotem poznania jest człowiek. Nie można poznać człowieka (ani spotkać się z nim), nie kontaktując się z nim doświadczalnie, inaczej mielibyśmy do czynienia tylko co najwyżej z myśleniem o człowieku. A nawet to myślenie nie mogłoby się dokonać, gdyby doświadczenie nie dostarczyło myśli „treściowej pożywki". Można wprawdzie rozważać kwestię, czy istnieje jakiś rodzaj poznania czysto intelektualnego, w którym nie uczestniczą zmysły, kontaktującego nas *bezpośrednio* z rzeczywistością (czyli rodzaj intuicji intelektualnej), warto jednak pamiętać, że w pytaniu o istnienie takiego czysto duchowego poznania bezpośredniego (nie opierającego się na danych dostarczonych przez zmysły) zawiera się problem antropologiczny – prowadzi ono do pytania o strukturę ludzkiego bytu, o to, czy sfera cielesna (do której należy zmysłowość) jest czymś przypadłościowym dla człowieka, czy też cielesność konstytuuje jego istotę – a tym samym wpływa na sposób jego poznawania[14]. Nawet gdybyśmy przyjęli, że istnieje bezpośrednie poznanie czysto intelektualne (a więc gdybyśmy utrzymywali, że intuicji intelektualnej nie można określić jako doświadczenia), to należałoby przyjąć taką formę poznania raczej za coś wyjątkowego dla ludzkiego umysłu, a nie za naturalny przejaw jego aktywności. Ciekawe z tego punktu widzenia jest np. to, że Wojtyła – pozostając w kręgu tradycji tomistycznej, która podkreśla, że łaska buduje się na naturze, a nie wbrew niej – jest skłonny mówić o doświadczeniu nawet w sferze nadprzyrodzonej[15].

---

[13] J. Pieper, *W obronie filozofii*, s. 69.

[14] Jest to poniekąd także pytanie o to czy człowiek jest duchem, czy osobą cielesną.

[15] Por. K. Wojtyła, *O humanizmie św. Jana od Krzyża*, s. 10. Na temat relacji między objawieniem i doświadczeniem zob. również *TC*, s. 22.

1.3. „Czystość formalna" a realizm poznawczy

Zapewne takie określenia jak „doświadczenie osoby", „doświadczenie moralności" czy „doświadczenie wychowania" mogą budzić wiele pytań i być przedmiotem krytyki opierającej się na poważnych racjach. Czy jednak jest to wystarczający powód, aby z nich zrezygnować? Pojawia się w tym miejscu kontrowersja wyznaczona przez dwa stanowiska. Według pierwszego z nich, którą można określić jako stanowisko „czystości metodologicznej", powyższe terminy odnoszą się do niejasno określonych procedur poznawczych oraz są zbyt uwikłane w teoretyczne koncepcje, aby można doszukiwać się w nich wiedzy źródłowej. Drugie stanowisko – odwołujące się do postulatu poznawczego realizmu – podkreśla stronę merytoryczną, a nie „czystość formalną" poznania. To prawda, że „doświadczenie osoby" (podobnie zresztą jak używane przez Wojtyłę określenie „doświadczenie człowieka") jest terminem stwarzającym problemy metodologiczne i poznawcze, czy jednak odrzucenie ich z góry, bez podjęcia próby ich zweryfikowania nie byłoby przejawem poznawczego redukcjonizmu? Zwłaszcza że termin „osoba", podobnie jak „człowiek", to kluczowe terminy filozofii i tego, co określamy jako wychowanie. Podjęcie wszelkich prób zdobycia źródłowej wiedzy, a więc zidentyfikowanie „doświadczenia osoby" bądź „doświadczenia człowieka" wydaje się racjonalnym, więcej nawet – podstawowym zadaniem wszelkiej filozofii, która chce się zajmować człowiekiem i ma być podstawą dla wszelkich nauk humanistycznych.

Nic więc dziwnego, że zagłębianie się w złożoną „rzeczywistość osoby" jest poznawczo „skomplikowane". Skoro „rzecz" nie jest prosta, to i jej poznanie nie charakteryzuje się prostotą – zarówno rzeczywistość osoby, moralności czy wychowania nie należą do „prostych przedmiotów", które można ująć i opisać z jasnością i precyzją nie pozostawiającą żadnych pytań i wątpliwości. Być może dla uczonych ceniących bardziej naukową sterylność niż wierność rzeczywistości wygodniej jest omijać te dziedziny poznania, ale taka decyzja nie usuwa wagi pytania o podstawowy dylemat działalności naukowej – czy chodzi przede wszystkim o przejrzystość i jasność rezultatów badania,

czy raczej o ujęcie prawdy jakiejś rzeczy. Nie zawiera się w tym lekceważenie naukowych metod, przeciwnie, wydaje się, że w ten sposób można bronić misji nauki, jaką jest dążenie do prawdy, a nie uprawianie jej dla niej samej[16]. J. Pieper zwraca uwagę, że metodyczna „czystość" filozofowania bywa przeszkodą w znalezieniu odpowiedzi na ważne pytania filozoficzne[17].

Opowiedzenie się za doświadczeniem jako podstawowym źródłem wiedzy o rzeczywistości nie wynika z jakiejś skłonności do konkretystycznego myślenia ani upodobania do sensualizmu, a tym bardziej z chęci przeciwstawienia się racjonalizmowi – jest ono wyrazem przeświadczenia, że należy opierać się na takim poznaniu, które będzie nas źródłowo i wiernie informować o rzeczywistości. Taką właśnie rolę spełnia doświadczenie – należy tylko wyraźnie określić jego znaczenie i wskazać, w jaki sposób przeniknięte jest aktywnością rozumu.

1.4. Doświadczenie rozumiejące

Problem doświadczenia nie musi być stawiany na osi sporu między empiryzmem a aprioryzmem, gdyż tak ujęty spór zawiera ukryte założenie przeciwstawiające zmysły i rozum. *Rozróżnienie* tych narzędzi poznania nie daje dostatecznych racji dla budowania koncepcji opartych na *przeciwstawianiu* zmysłów i rozumu. Jedność poznania jest

[16] „Sterylność naukowa" może być czasem oznaką wygody czy lęku w zmierzeniu się z problemami nazbyt skomplikowanej rzeczywistości. Śp. ks. Stanisław Kamiński, profesor metodologii nauk na KUL, zwykł na wykładach w zwięzłej formule przedstawiać różnicę między uczonymi a pracownikami nauki: *uczeni to ci, z których nauka żyje, a pracownicy naukowi to ci, którzy żyją z nauki*.

[17] (...) *Można by prawie powiedzieć, że Platon i Arystoteles nie interesowali się, w tym sensie, w ogóle filozofią akademicką, a już wcale nie samym tym odgraniczeniem. Miast tego z całą energią, pochłaniającą w pełni uwagę, interesowali się tym, aby ujrzeć i zachować w polu widzenia to, czym w gruncie rzeczy i ostatecznie jest: etyczna dzielność człowieka, Eros, to, co rzeczywiste w ogóle. I o nic innego im nie chodziło, jak o odpowiedź na te pytania – choćby nawet odpowiedź ta była jeszcze słabo osłonięta argumentami i fragmentaryczna; lecz przede wszystkim: obojętne skąd by ona pochodziła!*. (J. Pieper, *W obronie filozofii*, s. 78).

bardziej pierwotna niż zróżnicowanie jego źródeł, ma ona bowiem charakter ontyczny – jest jednością podmiotu poznającego. Doświadczenie i rozumienie różnią się od siebie, tak jak różne są zmysły i rozum, ale to *człowiek* poznaje, a nie jego zmysły czy rozum. Umysł ludzki nie jest czymś ogólnym, co tylko „przypadkowo" związane jest z jednostką – jest on umysłem konkretnego podmiotu, tak zresztą jak *jego* jest każdy ze zmysłów. Jedność podmiotu – dana przecież w każdym akcie poznania – przenika również ludzkie poznanie. Rozerwanie tej jedności i próba przeciwstawiania danych zmysłowych – aktywności umysłu jest czymś obcym ludzkiemu poznaniu i dla swego uzasadnienia potrzebowałoby wielu dodatkowych i skomplikowanych zabiegów oraz założeń teoretycznych pozapoznawczych. Trudno właściwie sobie wyobrazić, na czym miałoby polegać „czysto zmysłowe" poznanie, wydaje się, że pozostałoby ono abstraktem – w poznaniu ludzkim nie istnieje bowiem samo doznawanie treści wrażeniowych pozbawione jakiegokolwiek udziału rozumu[18].

Doświadczenie rozumiejące (tj. zawierające element intelektualny) wydaje się nieodzownym narzędziem poznania w antropologii i wszelkich naukach humanistycznych. Wyłączenie elementu intelektualnego zniszczyłoby specyfikę doświadczenia, a uzyskany na „czysto fizycznej" drodze opis faktów stałby się zbiorem informacji, nie tylko ułomnych z punktu widzenia celu poznawczego, jakim jest poznanie człowieka, ale wręcz groteskowo wypaczającym jego sens. Dobrze pokazuje to następujący przykład[19]. Dwóch ludzi podaje sobie dłoń. W jaki sposób opisuje to „fizyk": *stoją zwróceni twarzą do siebie*, *w określonej odległości*; *ich przedramiona wznoszą się*, *jak przy działaniu dźwigni*, *ze swego dotychczas prawie pionowego położenia w ten sposób*, *że dłonie wzajemnie się dotykają*; *następnie na pewien wymierny przeciąg czasu*, *dłoń jednego obejmuje dłoń drugiego*, *przy czym dokonuje się wymierny uścisk*...[20] Istota gestu życzliwości czy

[18] „Czyste doświadczenie", pozbawione intelektualnych elementów A. B. Stępień uważa za konstrukt teoretyczny. Por. *Wstęp do filozofii*, s. 101.

[19] Przykład ten zaczerpnąłem z książki J. Piepera, *W obronie filozofii*.

[20] Tamże, s. 69.

pojednania jest tu całkowicie pominięta, co więcej, nie ma żadnych szans, aby na tej drodze była kiedykolwiek dostrzeżona.

Ta ułomność poznania radykalnie empirycznego staje się groźna wtedy, kiedy chcemy doświadczyć i opisać rzeczywistość ludzką w tym, co dla niej najistotniejsze. Weźmy pojęcie sprawczości, kluczowe w dziedzinie etyki i pedagogiki. Czy może być ono dane jako fenomen lub fakt fizyczny? Nie znaczy to, że nie można sprawczości doświadczyć. Dzieje się tak np. w przeżyciu (samo-doświadczeniu) „jestem sprawcą"[21]; można również zastanawiać się, czy w pewnych okolicznościach nie można również doświadczyć, iż „ktoś jest sprawcą" (wtedy, kiedy jego sprawczość, jako skutek podjętego przez niego czynu, „uderza" prosto we mnie – np. kiedy ktoś mnie prowokuje, znieważa, ale także – czyni gest życzliwości, obdarza miłością itp.). Elementy rozumienia są już zawarte w poznaniu kogoś jako *jednego podmiotu* (uznanie jego tożsamości, która przecież nie jest czymś danym empirycznie), także w „związaniu" czynów z osobą, a tym bardziej w uznaniu, że ktoś działa *świadomie* czy w *wolny sposób*. Wprawdzie „świadomość" czy „wolność" rozumiane abstrakcyjnie trudno uznać za przedmioty doświadczenia, można jednak – idąc drogą wskazaną przez Wojtyłę – odsłaniać zawarte w nich doświadczalne treści, wnikając w specyficzną dla człowieka rzeczywistość, a więc w czyn, który jest swoistym „oknem" na świat osoby[22].

1.5. Przedmiotowy i podmiotowy aspekt rozumienia

Sama koncepcja „doświadczenia rozumiejącego" nie była szerzej omawiana przez Wojtyłę, można jednak ją „wyczytać" w prezentowanych przez niego analizach. Cała struktura *Osoby i czynu* opiera się na „eksploatacji" różnych typów doświadczenia rozumiejącego; decyduje o tym punkt wyjścia autora tego dzieła – tj. związanie czynu z osobą

[21] Zob. *OC*, s. 115-117.

[22] I tak np. doświadczalny aspekt wolności można odczytać w przeżyciu „mogę – nie muszę – chcę". Zwraca na to uwagę R. Buttiglione we wstępie do *Osoby i czynu* (*Kilka uwag o sposobie czytania „Osoby i czynu"*, tłum. T. Styczeń, w: *OC*, s. 17).

w taki sposób, że czyn staje się elementem umożliwiającym ogląd osoby (ściśle rzecz biorąc, nie idzie o sam czyn jako przedmiot „zewnętrzny", lecz o wewnętrzne uwarunkowania czynu, które w nim można „wypatrzeć"). Trudno się też dziwić, że prezentowana w *Osobie i czynie* koncepcja wzajemnych relacji między doświadczeniem a zrozumieniem nie została przez Wojtyłę odsunięta, lecz potwierdzona, mimo krytyki ze strony środowiska tomistycznego[23]. Jeden z krytyków zwracał uwagę, że *zbyt poszerza się zakres tego*, *co doświadczalne* (...) *budzi opór uznanie każdego doświadczenia za jakieś rozumienie* (...), *a zwłaszcza to*, *że w doświadczeniu zawarte są racje tłumaczące rzeczywistość doświadczalną*[24], gdyż tłumaczenie jest operacją dyskursywną (jest rozumowaniem, a nie doświadczaniem). Wojtyła, podtrzymując koncepcję „doświadczenia rozumiejącego", odpowiadał na ten zarzut:

Wydaje mi się jednak, *że w „Osobie i czynie" doświadczenie nigdzie nie zostało utożsamione ze zrozumieniem ani tym bardziej z całym procesem tłumaczenia*, *zostało tylko pokazane jako jego podstawa i życiodajne źródło*. *Żadna operacja nie może się od tego źródła oderwać*, *jeśli ma utrzymać kontakt z rzeczywistością*, *którą pragnie zrozumieć i wytłumaczyć*. *I dlatego mówimy stale*, *że w doświadczeniu zawiera się tylko „jakieś zrozumienie"*[25]. Co zatem znaczy tu „rozumienie" i jaką rolę spełnia wobec doświadczenia (w nim)[26]? Wydaje się, że może ono oznaczać co najmniej dwa różne akty poznawcze:

---

[23] Por. „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6.

[24] S. Kamiński, *Jak filozofować o człowieku?*, tamże, s. 73-79.

[25] *Słowo końcowe po dyskusji nad Osobą i czynem* w: *OC*, s. 353.

[26] Nierozstrzygniętą pozostawiam kwestię, czy przedstawioną koncepcję rozumienia można ująć w kategoriach hermeneutyki. Wprawdzie w dyskusji nad *Osobą i czynem* Wojtyła z aprobatą odniósł się do propozycji, aby swoje studium uznać za „formalną hermeneutykę czynu" (*OC*, s. 358), należałoby jednak bliżej określić, co właściwie znaczy „hermeneutyka" w ramach metafizyki realistycznej. Nie ulega bowiem wątpliwości, że choć autor *Osoby i czynu*, ale także – i to w znacznie większym stopniu – twórca *teologii ciała*, korzysta z metody hermeneutycznej (odwołując się bezpośrednio także do rozważań P. Ricoeur'a – np. *TC* s. 15, 18, 183), to przecież pozostaje na gruncie filozofii realistycznej. W ramach badania porównawczego należałoby rozstrzygnąć, czy tak fundamentalne pojęcia jak byt, poznanie, prawda (jej obiektywność,

1. W aspekcie przedmiotowym (obiektywnym) jest ono terminem zbliżonym do wyjaśniania[27] – może więc znaczyć poszukiwanie metafizycznych racji dla faktów danych w doświadczeniu; jest to zatem termin bliski tłumaczeniu i stanowiący podstawę metafizycznej interpretacji, a w dalszym etapie – koncepcji (teorii) przedmiotu danego doświadczalnie[28].
2. Można jednak rozumieć ten termin w aspekcie podmiotowym – jako „włączenie" poznanego faktu w subiektywny świat sensów – „rozumieć" oznacza wówczas, że przedmiot lub wydarzenie, które było „obce" podmiotowi, gdyż nie pozostawało w żadnym związku z posiadaną przezeń wiedzą, zostaje związane i „przyswojone" w wewnętrznym przeżyciu.

To drugie znaczenie – skądinąd bliższe doświadczeniu, gdyż ujęte w kategoriach przeżycia – niesie ze sobą poważną trudność, zawiera bowiem niebezpieczeństwo subiektywizmu. Łatwo można wykazać,

---

transcendencja), podmiot i przedmiot można wyrazić w języku hermeneutyki oraz czy – po „przeniesieniu" w obszar filozofii hermeneutycznej – nie utracą swego pierwotnego znaczenia lub przynajmniej pozostają otwarte na metafizyczną interpretację. Tego zagadnienia, tj. próby uzgodnienia hermeneutyki z metafizyką realistyczną, nie podejmujemy w tej pracy. Osobną kwestią, która pozostaje tu do rozważenia, jest pytanie, w jakiej mierze chodzi o odwołanie się do hermeneutyki filozoficznej Ricoeur'a, a w jakim do dużo wcześniejszej i bogatszej tradycji hermeneutyki biblijnej (por. *TC* s. 83). Nazwą *teologia ciała* określa się cykl rozważań Jana Pawła II wygłoszony podczas środowych audiencji. Został on opublikowany w dziele zatytułowanym *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1986.

[27] Por. S. Kamiński, *Jak filozofować?* TN KUL, Lublin 1989, s. 74, 159-160.

[28] Por. *OC*, s. 62-66 oraz K. Wojtyła, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Instytut Jana Pawła II, Rzym-Lublin 1991, s. 32-39. Na takie znaczenie „rozumienia" wskazywał T. Styczeń, *Metoda antropologii filozoficznej w „Osobie i czynie" Kardynała Wojtyły*, „Analecta Cracoviensia" (1973-1974), t. 5-6, s. 107-115; Wojtyła uznał je za „celnie trafiające w intencje *Osoby i czynu*". (*OC*, s. 354). *Człowiek w polu odpowiedzialności* to robocza wersja studium Wojtyły, które z poprawkami redakcyjnymi zostało opublikowane dopiero w 1991 r. Ze względu na niedokończony charakter pracy traktujemy je jako źródło uzupełniające i uwzględniamy bez komentarza wówczas, kiedy zawarte w nim rozstrzygnięcia są zgodne z ogólną myślą Wojtyły zawartą w innych pismach. W przeciwnym razie wskazujemy na tkwiące w nim odrębności.

że tak pojęte rozumienie może dokonywać się w oderwaniu od rzeczywistości: ktoś np. w swym subiektywnym odczuciu może sądzić, że „rozumie", dlaczego *niebo nie runie na ziemię*, skoro dowiedział się, że *podtrzymują je mocarze*, dla kogoś innego wystarczającym wytłumaczeniem *twórczej inteligencji człowieka* są odpowiednie *reakcje chemiczne zachodzące w mózgu*. Wydaje się, że nie można poprzestać na tak ułomnym znaczeniu pojęcia „rozumienie".

Czy z istniejącej rozbieżności, a przede wszystkim z faktu, że nie uznaje się jej za coś normalnego, lecz jest ona powodem dyskusji i sporów, nie wynika roszczenie, aby wiedza, do której każdy z nas się odwołuje, jak i sam proces odwołania były „rozumne"? Już sam język odsyła nas w tym miejscu do kategorii rozumu jako tego „narzędzia", które jest w stanie „prześwietlać" wiedzę światłem prawdy. Rozumienie w znaczeniu podmiotowym zawierałoby więc nie jeden, lecz dwa elementy:

1. interioryzację poznania polegającą na „usensownieniu", czyli włączeniu pewnego elementu w świat własnych znaczeń podmiotu;
2. prześwietlanie tak uzyskanego sensu światłem prawdy.

Przyjęcie takiej koncepcji wiąże się z kategorią rozumu[29], który posiada zdolność „oświecania" zarówno zmysłów, jak i siebie samego, to znaczy posiada zdolność poznawania prawdy[30].

W obydwu przedstawionych aspektach – przedmiotowym i podmiotowym – „włączenie" rozumu (intelektu) w doświadczenie wydaje się czymś naturalnym, tj. wynikającym zarówno z istoty bezpośredniego poznania, jak i z natury rozumu (intelektu)[31]. Osobną sprawą

[29] W tym miejscu należałoby raczej mówić – zgodnie z terminologią klasyczną – o intelekcie, który jest władzą poznawczą, a nie o rozumie, któremu przypisuje się tylko dyskursywny aspekt poznania (tj. rozumowanie). Por. S. Swieżawski, *Wstęp do kwestii 79*, w: św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, oprac. S. Swieżawski, Pallotium, Poznań 1956, s. 274.

[30] Przeżycia podmiotowe nie są ani prawdziwe, ani fałszywe, przeżywam to, co przeżywam; mogą być prawdziwe bądź fałszywe ze względu na swą treść. Por. R. Buttiglone, *Kilka uwag o sposobie czytania „Osoby i czynu"*, w: *OC* s. 20.

[31] Wielu komentatorów podkreśla, że rozszerzenie zakresu doświadczenia, a zarazem wydobycie roli rozumu, to oryginalny wkład Wojtyły w przezwyciężenie niebezpiecznych dychotomii: między światem obiektywnym i subiektywnym, doświadczeniem a rozumem, które utrwaliły się we współczesnej myśli filozoficznej. Por. A. Półtawski,

jest przedstawienie związków doświadczenia ze spekulatywnymi procedurami wyjaśniania – zajmiemy się tym w następnym punkcie. Warto byłoby również zbadać, czy tej spójności doświadczenia z intelektualnym ujmowaniem istniejącej rzeczywistości nie można lepiej pokazać, wychodząc od faktu refleksyjności (samozwrotności) poznania, a zwłaszcza od pojęcia refleksji towarzyszącej (*in actu exercito*)[32].

1.6. Dwoisty charakter doświadczenia

Specyfika doświadczenia nie zostałaby uchwycona w pełni, gdybyśmy pominęli jej rys, który dla poznania takiego „przedmiotu", jakim jest człowiek, a tym samym dla wyznaczenia personalistycznego aspektu stosowanej tu metody, jest najważniejszy. Rys ten pozwala bowiem zrozumieć wagę odkrycia podmiotu, ale zarazem nie absolutyzuje świadomości, nie czyni jej samodzielnym podmiotem poznania[33]. Chodzi o przedmiotowy i podmiotowy charakter doświadczenia, a więc o równoczesne ujmowanie jego bytowego i świadomościowego aspektu. „Człowiek jest podmiotem (...) dopiero wówczas, kiedy przeżywa siebie jako podmiot" – pisze Wojtyła[34], podkreślając jednak wyraźnie, że ontyczne „bycie podmiotem" jest czymś innym od przeżycia i świadomości „podmiotowości". Sprawa jest skomplikowana, w tym miejscu dotykamy bowiem szczególnej cechy świadomości (i ludzkiego rozumu[35])

Epistemologiczne podstawy filozofii Karola Wojtyły, Półtawski stanowisko Wojtyły określa jako „racjonalizm otwarty".

[32] Por. W. Chudy, *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji". Filozofia refleksji i próby jej przezwyciężenia*, RW KUL, Lublin 1993, s. 59-64.

[33] Por. K. Wojtyła, *Osoba*: *podmiot i wspólnota*, w: *OC*, s. 381-382.

[34] Tamże, s. 382-383.

[35] Nie podejmuję tu zagadnienia, w jakiej relacji pozostają do siebie pojęcia „świadomości" i „rozumu", jest ono bowiem uwarunkowane przez ramy systemów filozoficznych; nie wydaje się jednak, aby należało z góry wykluczyć uzgodnienie między stanowiskiem klasycznym (tomistycznym) a fenomenologicznym, w tym sensie, że rozumny akt (w znaczeniu tomistycznym) oznacza zarazem akt świadomy, a świadomość (w znaczeniu fenomenologii realistycznej) jest zarazem rozumna (tj. otwarta na „prześwietlanie" przez rozum).

– jest nią samozwrotność. Wojtyła zwraca uwagę, że podmiot ma własność uwewnętrzniania, i widzi to jako własność bytu osoby.

Do pojęcia podmiotowości wchodzi swoista wewnętrzność działania i samego bytowania – wewnętrzność, a także „w-sobność". Człowiek bytuje „w sobie", a jego działania mają przez to również wsobny, czyli „nie-przechodni" wymiar.[36]

Ta własność w samej świadomości jest określona jako jej refleksywność. „Refleksyjność" jest zwróceniem się świadomości ku własnemu aktowi, natomiast „refleksywność" oznacza ontyczno-subiektywny moment uwewnętrzniania[37], W. Chudy, ujmując sprawę w kategoriach poznawczych, zwraca uwagę na rolę refleksji towarzyszącej, która „przenika" aktualnie dokonujące się poznanie i ujmuje to, co „umyka" z centrum uwagi na jej „margines"; tylko w ten sposób może być – zdaniem W. Chudego – ujęty sam byt (w akcie sądu egzystencjalnego), jak też podmiot (świadomy siebie)[38]. „Dwoistość" przenika wszystkie sfery ludzkiego bytu: w sferze ontycznej przejawia się w zróżnicowaniu na sferę zewnętrzną (przedmiotową) i wewnętrzną (podmiotową, subiektywną), w dziedzinie poznawczej wyraża się w równoczesnym zachodzeniu dwóch procesów: samego poznawania oraz towarzyszącej mu świadomości i przeżycia. Człowiek jest poznawczo nastawiony przedmiotowo (i równocześnie sam może być przedmiotem poznania), zarazem będąc podmiotem każdego swojego aktu. To zróżnicowanie i rozbicie w dziwny sposób jednoczy się w nim samym. Ma to swoje konsekwencje w doświadczeniu. *Doświadczenie każdej rzeczy, która znajduje się poza człowiekiem, łączy się zawsze z jakimś doświadczeniem samego człowieka. Człowiek nigdy nie doświadcza czegoś poza sobą, nie doświadczając w jakiś sposób siebie w tym doświadczeniu*[39].

---

[36] Tamże, s. 383. Bardzo istotne jest, aby nie redukować tego znaczenia podmiotowości do znaczenia psychologicznego, gdyż uwewnętrznianie dokonuje się w płaszczyźnie ontycznej (subiektywnej), a nie wyłącznie w płaszczyźnie przeżyć psychicznych.

[37] Zob. *OC*, s. 92-94.

[38] Zob. W. Chudy, *Refleksja a poznanie bytu. Refleksja „in actu exercito" i jej funkcja w poznaniu metafizykalnym*, RW KUL, Lublin 1984, s. 113-114.

[39] *OC*, s. 51. Te słowa, umieszczone w pierwszym akapicie *Osoby i czynu*, wyznaczają perspektywę badań i określają metodę poznania człowieka. Mają one podstawę

Warto zwrócić uwagę, że podobne stwierdzenie (ale niekoniecznie o takim samym znaczeniu) można odnaleźć w poglądach niektórych tomistów, np. E. Gilsona. Pisze on: (...) *doświadczalne poznanie siebie dane jest zawsze w doświadczalnym poznaniu czegoś innego*, *tak jak odwrotnie*, *wszelkie doświadczenie czegoś innego jest jednocześnie doświadczeniem siebie*[40].

Obydwa aspekty doświadczenia są – zdaniem Wojtyły – komplementarne, choć też, co podkreślają krytycy, także niewspółmierne. Z tym zresztą zgadza się autor *Osoby i czynu*, podkreślając, że doświadczenie „zewnętrzne" pozwala nam ująć lepiej bytowość świata, zaś „wewnętrzne" – podmiotowość osoby. Dyskutowanie kwestii, które z doświadczeń jest istotniejsze dla człowieka, nie do końca jest pozbawione sensu. Wprawdzie żadne z nich nie może samodzielnie stanowić podstawy wiedzy o rzeczywistości i człowieku – groziłoby to bowiem zagubieniem albo aspektu bytowości, albo podmiotowości – jednak w poznawaniu człowieka ujęcie podmiotowe zdaje się mieć wyższość na przedmiotowym, ponieważ dociera ono do sfery „tego, co nieredukowalne", a więc jedyne i niepowtarzalne, i dlatego „trzeba mu dawać jakby pewną przewagę w myśleniu o człowieku, w teorii i w praktyce"[41]. R. Buttiglione, idąc tym tropem, rozszerza ten aspekt podmiotowy na poznanie bytu. Pisze on: (...) *jeśli pragniemy dogłębnie rozumieć byt jako taki*, *byłoby nawet lepiej rozpocząć refleksję od podmiotu niż od przedmiotu. Byt jest bowiem zarazem obecnością i uczestnictwem w istnieniu*[42]. Uzasadniając to stwierdzenie, pisze, że

w metafizyce bytu ludzkiego. Kwestia doświadczenia była jednym z kluczowych tematów dyskutowanych – krytycznie – przy okazji omawiania *Osoby i czynu*. Zob. S. Kamiński, *Jak filozofować o człowieku?* oraz odpowiedź Wojtyły na temat pogodzenia dwoistości doświadczenia na gruncie jedności poznania człowieka (*Słowo końcowe po dyskusji nad „Osobą i czynem"*, w: *OC*, s. 356-357).

[40] E. Gilson, *Byt i istota*, tłum. P. Lubicz, J. Nowak, IW Pax, Warszawa 1963, s. 260.

[41] Zob. K. Wojtyła *Podmiotowość i „to*, *co nieredukowalne w człowieku"*, w: *OC*, s. 440-41.

[42] R. Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, tłum. J. Merecki, TN KUL, Lublin 1996, s. 133-134.

osoba jest bytem, w którym realizuje się w najpełniejszym stopniu podobieństwo do bytu najdoskonalszego, czyli Boga[43].

1.7. Od fenomenu do fundamentu

Równie ważna jak kwestia bezpośredniości poznania jest możliwość interpretacji doświadczenia, tak, aby mogło się ono stać podstawą dla konstruowania adekwatnej koncepcji człowieka, a w przypadku pedagogiki – koncepcji wychowania. Należy przypomnieć, że prezentowany wyżej typ empiryzmu nie może być utożsamiany z radykalnym empiryzmem (fenomenalizmem), przede wszystkim dlatego, że nie przyjmuje on uprzednich założeń (np. kwestionujących poznawczą rolę rozumu), pozostając otwarty na *całą rzeczywistość*. Warto podkreślić, że opowiedzenie się za taką koncepcją doświadczenia nie wydaje się kwestią *wyboru*, lecz pozostaje stanowiskiem racjonalnie uzasadnionym – otwartym zatem także na krytykę[44].

Kwestia przejścia od doświadczenia (fenomenu) do wyjaśnienia (fundamentu) ma decydujące znaczenie dla charakteru wiedzy o człowieku, a zatem decyduje ona o możliwości zbudowania racjonalnej i adekwatnej filozofii człowieka. Chodzi o rozstrzygnięcie alternatywy – przyjmując, że odrzucamy wyłącznie spekulatywne dochodzenie do wiedzy antropologicznej i pedagogicznej – czy z konieczności będziemy musieli poprzestać na ujęciach intuicyjnych, pozbawionych waloru ogólnego, nie dających podstaw do odpowiedzi na pytanie *dlaczego*, czy też istnieje możliwość budowania integralnej, łączącej wiele

[43] Tamże. Warto jednak dodać, że w innym miejscu Buttiglione, relacjonując poglądy Wojtyły, stwierdza, że lepiej zaczynać od przedmiotu, choć bowiem podmiot mówi nam więcej niż przedmiot, to jednak podmiot jest zarazem przedmiotem, a przedmiotowość zapewnia obiektywizm poznawczy. Zob. R. Buttiglione, *Etyka wobec historii*, TN KUL, Lublin 2005, s. 245-246.

[44] Nie jest to więc *wybór* jakiegoś paradygmatu, a tym bardziej nie pociąga za sobą akceptacji „wieloparadygmatyczności", co równałoby się rezygnacji z pretensji do opisywania rzeczywistości, a tym samym oznaczałoby wyłączenie dużego pola rozważań spod ostrza ewentualnej krytyki.

dyscyplin wiedzy o człowieku, która zmierza do wyjaśnienia wszelkich aspektów ludzkiego bytowania; w tym także do wyjaśnień ostatecznościowych, właściwych dla filozofii. Wydaje się, że przyjęcie takiego kierunku rozważań jest wypełnieniem naturalnych dążeń ludzkiego umysłu, który w swej wolności dąży do osiągnięcia pełnej i ostatecznej prawdy – czymś sprzecznym z tym dążeniem byłoby uznanie, że nie powinien on sięgać w jakieś sfery poznania tylko dlatego, że może natrafić na tej drodze na wiele przeszkód, być może nieprzezwyciężalnych. Wydaje się, że taką postawę, unikającą trudności, obciążoną rezygnacją poznawczą wynikającą z braku wiary w zdolności poznawcze człowieka, można określić jako samozniewolenie rozumu[45]. Takie samoograniczenie poznawcze oznaczałoby w konsekwencji także rezygnację z poszukiwania mądrości (w tym znaczeniu, w jakim filozofia jest „umiłowaniem mądrości"). *Tej roli mądrościowej nie mogłaby ponadto odgrywać filozofia*, *która sama nie byłaby autentyczną i prawdziwą wiedzą*, *to znaczy taką*, *która interesuje się nie tylko szczegółowymi i relatywnymi aspektami rzeczywistości – funkcjonalnymi*, *formalnymi lub praktycznymi – ale także prawdą całkowitą i ostateczną*, *to znaczy samym bytem przedmiotu poznania*[46].

Można powiedzieć, że im bardziej podkreśla się znaczenie doświadczenia, tym bardziej – zabezpieczając się przed groźbą fenomenalizmu – należy dążyć do określenia warunków teoretycznej interpretacji danych empirycznych. Pogodzenie dwu sposobów poznawania: empirycznego i spekulatywnego, dwu metod filozoficznych: doświadczalnej i racjonalnej, wreszcie dwu typów filozofii: nurtu subiektywistycznego (uwzględniającego aspekt przeżycia) oraz obiektywistycznego (przedmiotowego) staje się wymogiem czasu, gdyż w przeciwnym razie zróżnicowanie to – zamiast łączyć i dopełniać różne ujęcia rzeczywistości – powiększa się, stając się dychotomią pogłębiającą, zacieśniającą i w rezultacie fałszującą widzenie rzeczywistości, a przede

[45] Wydaje się, że pragnienie poznania pełnej prawdy tkwi u podstaw filozofowania i w samej rozumnej naturze ludzkiej i nic nie może go wyciszyć lub usunąć. Por. J. Pieper, *W obronie filozofii*, s. 12-14.

[46] Encyklika *Fides et ratio*, 82.

wszystkim – człowieka[47]. Według Jana Pawła II przywrócenie podmiotowości człowieka (i aspektu przeżycia), które było efektem, między innymi, rewolucji w myśleniu filozoficznym, której dokonał Kartezjusz, odbyło się zbyt wielkim kosztem, gdyż porządek myślenia i poznawania w nieuprawniony sposób usunął w cień porządek bytu[48]. Dlatego dziś – w okresie triumfu mentalności pozytywistycznej i fenomenalistycznej, które usunęły problematykę metafizyczną z filozofii, i w dobie powszechnej nieufności do zdolności rozumu[49] – istnieje pilna potrzeba poszukiwania fundamentów. Współczesny człowiek potrzebuje filozofii, która byłaby zarazem doświadczalna i metafizyczna, a skoro rola *fenomenu* wydaje się w obecnych czasach niezagrożona w poznaniu naukowym i filozoficznym, to tym pilniejsze jest poszukiwanie dróg przejścia od *fenomenu* do *fundamentu*. W encyklice *Fides et ratio* Jan Paweł II tak pisał na ten temat: (...) *potrzebna jest filozofia o zasięgu prawdziwie metafizycznym*, *to znaczy umiejąca wyjść poza dane doświadczalne*, *aby w swoim poszukiwaniu prawdy odkryć coś absolutnego*, *ostatecznego*, *fundamentalnego*. (...) *Wielkie wyzwanie*, *jakie stoi przed nami u kresu obecnego tysiąclecia*, *wyzwanie równie nieuniknione jak pilne*, *polega na przejściu od fenomenu do fundamentu. Nie można zatrzymać się na samym doświadczeniu*; *także wówczas*, *gdy wyraża ono i ujawnia wewnętrzność człowieka i jego duchowość*, *refleksja racjonalna winna docierać do poziomu istoty duchowej i do fundamentu*, *który jest jej podłożem*[50].

Ten cytat pokazuje, jak bardzo ważny w koncepcji filozoficznej Jana Pawła II jest problem doświadczenia, ale także zwraca uwagę, że

[47] Możliwe jest również zakwestionowanie fundamentalnych rozróżnień takich jak obiektywność i subiektywność jak proponuje np. R. Rorty. Dyskusja w tym przypadku jest raczej bezowocna, skoro przyjmuje on *że nie istnieje żaden naturalny porządek uzasadniający przekonania*, *żaden wyznaczony z góry ogólny plan argumentacji*, *którego tropem należy podążać*. Wobec tradycyjnych pytań filozoficznych przyjmuje on postawę „beztroskiego estetyzmu". Por. R. Rorty, *Obiektywność*, *relatywizm i prawda. Pisma filozoficzne*. t. I, tłum. J. Margański, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999, s. 287-288.

[48] Por. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 16-17.

[49] Por. encyklika *Fides et ratio*, 84.

[50] Tamże, 83.

jest to jedna z kluczowych kwestii, która może pomoc w określeniu przyczyn współczesnego „kryzysu człowieka”[51].

1.8. Interpretacja i wyjaśnienie

Przyjrzyjmy się bliżej zarysowanej ogólnie przez Wojtyłę propozycji przejścia od *fenomenu* do *fundamentu* po to, aby w tych procedurach uchwycić elementy ważne dla poznania człowieka. Taką kwestią jest sprawa przejścia od tego, co konkretne, do tego, co ogólne, a więc – w terminologii Wojtyły – rozumienie indukcji i abstrakcji, a także „wydobywanie” z doświadczenia tego, co je warunkuje, oraz intelektualne ujęcie tego, co jest w nim *implicite* zawarte – czyli zagadnienie redukcji.

Pytanie, czy można uchwycić moment, w którym podmiot od doświadczania przechodzi do jego interpretacji, nie wydaje się trafnie postawione, gdyż intelekt jest czynny już w samym akcie doświadczania, przenikając własne akty poznawcze. Można natomiast uchwycić tę różnicę w aspekcie funkcjonalnym – wydaje się, że interpretacja dokonuje się wtedy, kiedy intelekt z funkcji biernej (doznawania danych) przechodzi do czynnej funkcji rozumienia, czyli „dociekania” teoretycznego, a więc „wygasa” moment przeżycia, a pojawia się ujęcie przedmiotowe. Interpretacja zdaje się zakładać poznawczy dystans podmiotu wobec własnego zaangażowania poznawczego, własne „ja” zostaje niejako zawieszone, występuje nakierowanie się na przedmiotowość, a zarazem na ogólność. W poznaniu teoretycznym człowiek nie ujmuje bowiem istoty jednostkowego przedmiotu (konkretu), lecz ujmuje ten konkret jako pewien *typ*, szuka tego, co wspólne (a więc ogólne) w konkretnych przedmiotach, procesach, zdarzeniach. Pierwszy etap interpretacji ma charakter indukcji. Wojtyła podkreśla, że chodzi tu o indukcję w znaczeniu arystotelesowskim, a więc o ujęcie

[51] Ten „kryzys człowieka” jest zarazem kryzysem filozoficznym i cywilizacyjnym. Jan Paweł II zwraca uwagę na filozoficzne podłoże formowania się „ideologii zła”. Por. *Pamięć i tożsamość*, s. 13-21.

jedności znaczeniowej danej w różnorodności faktów[52]. Można powiedzieć, że indukcja jest nakierowana na poszukiwanie istoty tego, co jest dane w doświadczeniu – w taki sposób można dochodzić np. do definiowania przedmiotów doświadczenia. Rolę indukcji można określić jako ujęcie czynników konstytutywnych przedmiotu. Proces ten ma charakter abstrakcji, to znaczy przechodzenia od konkretu do ogółu. Nie chodzi jednak przede wszystkim o to, że cechy jednostkowego przedmiotu są *wspólne* z cechami innego przedmiotu, a więc np. że *rozumność*, będąc własnością konkretnej jednostki, jest także własności innej jednostki, lecz raczej o to, że *rozumność* (w znaczeniu ogólnym, a w filozofii klasycznej – w znaczeniu analogicznym) jest własnością istotną (konstytutywną) tego oto człowieka, a zatem *każdego człowieka*[53]. Wojtyła podkreśla, że indukcja niejako „przesuwa na margines" bogactwo doświadczenia, choć zarazem zaznacza, że nie przekreśla tego „doświadczalnego bogactwa i różnorodności". Ma to zastosowanie również do procesu tworzenia pojęć ogólnych w wyniku abstrakcji[54]. Prezentowane rozwiązania dotyczące relacji konkretu i ogółu pozostawiają wiele pytań, w tym miejscu zwrócimy uwagę na dwie kwestie.

1. Indukcja pozostaje procedurą teoretyczną najbliższą doświadczeniu i w dużej mierze to ona decyduje o realizmie i adekwatności powstałej na tej drodze koncepcji. Nie jest ona niezawodna w tym znaczeniu, że jest „otwarta na rzeczywistość", a więc dopuszcza pogłębienie czy dopełnienie aspektów poznanych przedmiotów, a nawet wręcz zakwestionowanie dotychczasowej wiedzy, gdyby nowe akty doświadczenia ujawniły zupełnie nowy wymiar przedmiotu.

[52] Por. R. Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, s. 185-187.

[53] Wojtyła przeciwstawia się pozytywistycznemu rozumieniu indukcji (wnioskowaniu o konkretnych przypadkach na podstawie uogólnionej wiedzy o innych przypadkach), nawiązuje do fenomenologicznej drogi ujęcia istoty. Zob. *OC*, s. 62, przypis 5.

[54] Por. tamże, s. 62-63. Zob. też. R. Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, s. 185-187. Jak to jest możliwe to jest kluczowe pytanie. Wojtyła nie daje na nie odpowiedzi. W każdym razie na pewno należy uznać tezę zawartą w tym pytaniu za postulat „podporządkowania" indukcji (i abstrakcji) doświadczeniu. Warto zwrócić uwagę na podjęcie tego problemu w rozważaniach prowadzonych na styku filozofii i literatury – chodzi np. o próby nadania „oglądowego" charakteru pojęciu człowieczeństwa zawarte chociażby w dramacie *Promieniowanie ojcostwa*.

2. Występujący w procesie abstrakcji moment *odrywania* (*abstrahowania*) nie oznacza zerwania więzi z rzeczywistością, lecz rozdzielenie tego, co ogólne, od tego, co szczegółowe i materialne[55]. Takie rozumienie abstrakcji w klasycznym tomizmie stwarza jednak poważne trudności, kiedy odnosimy je do poznawania człowieka. Wydaje się bowiem, że jednostkowość (indywidualność) jest istotną (a nie przypadłościową) własnością człowieka i proces abstrakcji (tworzenie pojęcia *człowieczeństwa*) powinien tę własność uwzględnić.

Proces wyjaśniania rozpoczęty na drodze indukcji powinien być dopełniony – zdaniem Wojtyły – poprzez redukcję, która jest poszukiwaniem (ostatecznych) racji dla danych w doświadczeniu faktów. Ta procedura odnajdywania filozoficznych racji nie dokonuje się w zupełnym oderwaniu od doświadczenia (bezpośredniego poznania), gdyż odwołuje się do pierwszych zasad myśli i bytu, które zostały odczytane przez intelekt z rzeczywistości na drodze intuicji intelektualnej[56].

Wojtyła niewiele pisze na temat metody redukcyjnej, stosuje ją natomiast w *Osobie i czynie* np. analizując świadomość, sprawczość, akty samostanowienia (wolności) czy przeżycie powinności. Określa redukcję jako „eksploatację doświadczenia", czyli jako sprowadzanie tego, co i jak dane w doświadczeniu do właściwych racji lub podstaw, a zatem jako tłumaczenie czy wyjaśnianie[57]. W tym ogólnym określeniu warto zwrócić uwagę, że *źródła* wyjaśniania (np. racji, które pozwalają stwierdzić, że *człowiek jest osobą*), jak też sama *potrzeba* wyjaśniania tkwią w samym doświadczeniu, stanowią niejako jego przedłużenie i dopełnienie. Punktem wyjścia *Osoby i czynu* jest doświadczenie czynu odnoszące się do faktu „człowiek działa". Wojtyła podkreśla, że już w tym fakcie zawarta jest *rzeczywistość osoby*. Doświadczenie nie jest wyizolowanym i zamkniętym aktem poznawczym, lecz poznaniem

[55] Por. E. Gilson, *Tomizm*, s. 307-308.

[56] Por. tamże, s. 302-304. Także S. Kamiński podkreśla rolę intuicji intelektualnej w docieraniu do koniecznych racji ontycznych bytu. Zob. S. Kamiński, *Jak filozofować?* TN KUL, Lublin 1989, s. 172. Podkreśla on również, że intuicja intelektualna jest nieodzowna przy procedurach wyjaśniania, a nawet przy rozumowaniu (s. 85 przyp. 23).

[57] *OC* s. 63-66.

rozumiejącym, a więc wskazującym na wiele „kierunków" jego dopełnienia – „wszerz", przez inne doświadczenia, ale również „w głąb" i to w podwójnym znaczeniu – subiektywnym, tj. ujawnia podmiot, który je spełnia, ale także w znaczeniu obiektywnym, tj. wskazuje na ontyczne i poznawcze fundamenty treści doświadczanych, jak i faktu doświadczania. Wojtyła pisze, iż to, że *człowiek jest osobą*, jest dane („raczej dane") w doświadczeniu człowieka[58].

Istnieje natomiast odwołująca się do jakiegoś podstawowego zrozumienia osoby i czynu potrzeba bardziej wszechstronnego wyjaśnienia tej rzeczywistości. Doświadczenie człowieka nie tylko nam tę rzeczywistość ujawnia, ale także RODZI POTRZEBĘ [podkr. – W.S.] *jej wyjaśnienia i zarazem stwarza do tego podstawy*[59].

Tendencja do rozróżniania poznania bezpośredniego od pośredniego, a także doświadczenia i rozumowania (spekulacji), wydaje się słuszna, jednak rozdział między nimi nie może być radykalny do tego stopnia, aby uniemożliwiał jedność poznania. Jedność ta przejawia się m.in. w tym, że doświadczenie „jest podatne" na interpretację metafizyczną (i zawiera elementy, którą ją wyznaczają), wyjaśnienie zaś przeprowadzone metodą redukcyjną musi być zgodne z rzeczywistością daną doświadczalnie (doświadczenie stanowi kryterium adekwatności wyjaśnienia)[60]. Redukcja, która wyjaśnia (tłumaczy) doświadczenie,

[58] Tamże, s. 64.

[59] Tamże. Określenie, jak jest rozumiana redukcja przez Wojtyłę, nie jest proste nie tylko z powodu ogólnikowości i braku precyzji, ale także faktycznej wieloznaczności – w jednym z miejsc określa on redukcję jako „indukcję w sensie arystotelesowskim" (*Człowiek w polu odpowiedzialności*, s. 27). Nie rozjaśnia tego problemu uwaga R. Buttiglione, który interpretując Wojtyłę twierdzi, że „redukcja zmierza do jak najdokładniejszego opisu przedmiotu i nie posługuje się metodą spekulatywną" (*Myśl Karola Wojtyły* s. 188).

[60] Wojtyła przypomina, że także teoria bytu ma swój korzeń w doświadczeniu. Związek teorii z doświadczeniem musi być zagwarantowany, jeśli chcemy uchronić się w antropologii, etyce, ale i filozofii wychowania przed czystą spekulacją. S. Kamiński zwraca uwagę, że rozumowanie redukcyjne w teorii bytu nie jest oparte na związku myślnym (logicznym), lecz rzeczowym (realnym), dotyczy więc stanów bytowych i ich ontycznych racji, co przecież zakłada jakiś kontakt doświadczalny z rzeczywistością (S. Kamiński, *Jak filozofować?* s. 75, przyp. 8).

może mieć charakter radykalny (ostatecznościowy), tj. odwołujący się do ostatecznych (koniecznościowych) racji bytowych tłumaczących fakt doświadczenia i dane w nim zawarte, ale może dokonywać się w obrębie samego doświadczenia i zatrzymywać się na etapie poszukiwania istoty czy ogólnej zasady tłumaczącej dane doświadczalne – w przypadku etyki polegałaby ona na sprowadzeniu poszczególnych zasad do jednej oczywistej zasady „bycia dobrym”[61].

2. Teoretyczny i praktyczny aspekt pedagogii

Pedagogia jest przede wszystkim umiejętnością, to znaczy działaniem (postępowaniem), a w pewnej mierze także poznawaniem[62]. Działanie (postępowanie) jest czymś różnym od poznawania, nie znaczy to jednak, że należy przeciwstawiać obydwie formy aktywności. Sens ludzkiego działania (w odróżnieniu np. od instynktownego zachowania się zwierząt) polega na świadomym dążeniu do celu, a to znaczy, że w rozpoznaniu celu i w samej decyzji o podjęciu działania zawierają się elementy poznawcze[63]. Należy zatem rozważyć, jaką rolę spełniają w pedagogii elementy poznawcze (czy występuje w niej

[61] Por. *Człowiek w polu odpowiedzialności*, s. 88. Inny przykład redukcji to sprowadzenie powinności do zasad, a wreszcie do prawa naturalnego. Zob. tamże, s. 14.

[62] W filozofii klasycznej rozróżnia się następujące rodzaje ludzkiej aktywności: poznawanie (*speculabile*) oraz działanie (*operabile*); to ostatnie dzieli się na postępowanie (*agibile*) oraz wytwarzanie (*factibile*). Por. S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, TN KUL, Lublin 1992, s. 304 oraz M. A. Krąpiec, *Metafizyka*, TN KUL, Lublin 1978, s. 42-49. W tej koncepcji działalność wychowawcza (czyli właśnie pedagogia) stanowiłaby – zależnie od interpretacji – albo rodzaj postępowania (kiedy akcentowalibyśmy rolę podmiotu-wychowawcy, a sam proces wychowania ujmowany byłby jako relacja dwu podmiotów), albo byłaby ona wytwarzaniem (np. kształtowaniem osobowości wychowanka przez wychowawcę – w takim przypadku akcentowalibyśmy przedmiotowy aspekt wychowania).

[63] (...) *przyczyną działania jest postanowienie* (...) *przyczyną zaś postanowienia jest pragnienie*, *któremu towarzyszy myśl o celu. Dlatego nie ma postanowienia bez myślenia intuicyjnego i myślenia dyskursywnego* – tak zależność działania i poznawania opisywał Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej* (1139a 32-34).

poznanie teoretyczne). Ten sam problem można ująć od drugiej strony – mieści się on w pytaniu: co oznacza praktyczny aspekt pedagogii? Rozważenie tej kwestii wymaga, abyśmy bliżej określili znaczenie terminów „teoria" i „praktyka", zarówno w poznaniu jak i w samej pedagogii[64]. Zajmiemy się również teoretycznym i praktycznym aspektem czynu, a więc z jednej strony czynem, który umożliwia „ogląd" osoby (aspekt teoretyczny) oraz czynem jako realizacją, sprawdzianem tego, czym żyje osoba (aspekt praktyczny). W obydwu tych ujęciach podejmiemy zagadnienie zgodności poglądów osoby z rzeczywistymi założeniami stojącymi u podstaw jego działań.

2.1. Poznanie teoretyczne

Współczesne użycie terminów „teoria" i „teoretyczny" rozumianych jako „usystematyzowany zbiór twierdzeń z jakiejś dziedziny"[65], zawężone do wymogów metodologii nauk, zdaje się gubić pierwotny filozoficzny ich sens. Greckie słowo „theoria" oznaczające oglądanie i badanie zawiera bowiem więź z doświadczeniem (a w każdym razie jej nie przekreśla), gdy tymczasem współczesne „teorie", zwłaszcza „teorie naukowe", będąc wysoce złożonymi i zróżnicowanymi systemami – albo formalizowanymi, albo opartymi na konwencjonalnych założeniach, probabilistycznie formułowanych hipotezach lub typologicznej interpretacji faktów, jak to jest w humanistyce – znacznie

[64] Problem teoretycznego i praktycznego charakteru pedagogiki (a także, choć w innym znaczeniu, pedagogii) uważam za jedną z najważniejszych kwestii metodologicznych. Akceptując ogólne rozróżnienie jakie proponuje S. Palka na badania metateoretyczne, teoretyczne, teoretyczno-praktyczne i ściśle praktyczne, muszę jednak podkreślić, że podział ten nie oddaje w pełni problemu teorii i praktyki, który wyłania się z koncepcji Wojtyły. Różnice wynikają przede wszystkim ze specyficznego znaczenia pojęć „teoria" (*theoria*) i „praktyka" (*praxis*) w tej koncepcji. Inne różnice i wątpliwości, np. związane ze statusem badań teoretycznych i ściśle praktycznych oraz ich wzajemnymi zależnościami są konsekwencją tej odmienności podejścia (Por. S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 97-109).

[65] Por. *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, (red.) A. Podsiad, Z. Więckowski, IW Pax, Warszawa 1983, s. 392-393.

oddaliły się od rzeczywistości[66]. Relacje wobec doświadczenia są tu bardzo skomplikowane, a kategoria prawdy została faktycznie usunięta z tak rozumianych teorii. Można jednak zasadnie pytać, czy to zerwanie z bezpośrednim poznaniem oraz usuwanie kategorii prawdy stanowi wyraz nieuchronnego rozwoju procesu ludzkiego poznania, które nie może już powrócić do pierwotnej źródłowości, czy też jest raczej wyrazem problemów samej nauki, która – spętana własnymi założeniami – nie potrafi odpowiedzieć na istniejące w ludzkim umyśle pragnienie bezpośredniego poznania prawdy. *Ludzie pragną wiedzieć, jak coś jest „naprawdę", i chcą to wiedzieć bez obawy zbłądzenia. Dawniej podobne pragnienia występowały również w nauce. Dziś tylko klasyczni filozofowie zachowali tę postawę, i to wyłącznie w odniesieniu do niektórych twierdzeń. Uprawiający zaś nauki szczegółowe usiłują jedynie poznać coś w sposób dostatecznie prawdopodobny, wyrażając się na ogół sceptycznie o możliwości dotarcia do całej prawdy*[67].

W naszym przypadku zadanie jest nieco ułatwione, gdyż uwagę kierujemy przede wszystkim na pedagogię, której związek z doświadczeniem jest bliższy niż w przypadku pedagogiki i nie jest ona poddana ścisłym kryterium naukowości. Pozostając wierni zasadzie *powrotu do rzeczywistości*, spróbujmy określić znaczenie terminu „teoria", nawiązując do greckiego źródłosłowu. Nawiążemy też do tego, co dotychczas zostało powiedziane na temat doświadczenia rozumiejącego. W klasycznym nurcie filozofii zwraca się uwagę, że termin „poznanie teoretyczne" jest równoznaczny z poznawczym dążeniem do prawdy. *„Teoria" i „teoretyczny" – słowa te, w rozumieniu starożytnych, oznaczają mianowicie dokładnie pewien stosunek do świata, zwrócenie się ku rzeczywistości, charakteryzujące się wyłącznie pragnieniem, aby ta właśnie rzeczywistość mogła ukazać się taką, jaką jest. Jednakże nic innego nie rozumie się przez prawdę, nic innego niż ukazywanie się rzeczywistości. Tak więc można powiedzieć, że „teoretyczny" jest ten stosunek do świata, w którym ma się na uwadze prawdę i nic innego*[68].

---

[66] Por. S. Kamiński, *Nauka i metoda*, s. 214-230 oraz 285-300.

[67] Tamże, s. 222.

[68] J. Pieper, *W obronie filozofii*, s. 32.

Charakterystyczne dla tego dążenia jest to, że jego przedmiotem jest tylko prawda. Takie dążenie jest właściwe rozumowi. *Theoria jako egzystencjalny akt człowieka zmierza, jak powiedzieliśmy, ku czysto rozumiejącemu dosłyszeniu rzeczywistości, zmierza ku prawdzie i niczemu więcej. Zdolność rozumiejącego dosłyszenia rzeczywistości to zgoła nic innego niż sam rozum; już sam język daje nam to do zrozumienia. Natura rozumu przedstawiła się więc w sposób czysty właśnie w akcie takiej theoria; wyłącznie tutaj rozum jest całkowicie sobą*[69].

Rozum[70] występuje tu w jednej ze swych funkcji, tej która bywa uznawana za najdoskonalszą – ujmowania prawdy; poznanie teoretyczne jest zatem naturalną filozoficzną kontemplacją przedmiotu, czyli „miłującym rozważaniem, oglądaniem tego, co umiłowane"[71]. Celem więc tak rozumianej „teorii" jest odsłonięcie rzeczy taką jaka jest, „oddanie się" rzeczywistości. Podobną pochwałę „patrzenia" jako punktu wyjścia filozofii znajdujemy także u E. Gilsona. Pisząc o punkcie wyjścia teorii filozoficznej, zwraca on uwagę, że (...) *aktem pierwszym nie jest przyjmowanie założeń, lecz „patrzenie", i nawet ta początkowa decyzja nie należy do założeń, gdyż jedyną wymówką filozofa, który zaczyna od dowolnych założeń, jest właśnie to, że nie widzi*[72]. Podkreślanie znaczenia bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością prowadzi E. Gilsona aż do zakwestionowania priorytetu systemowości. Pisze on: *Filozofia nie może być systemem, podobnie jak nie może nim być nauka. Wszelka myśl systematyzująca bowiem zaczyna od wysuwania założeń, podczas gdy filozofia jako poznanie zaczyna od patrzenia i na nim musi się kończyć*[73].

---

[69] Tamże, s. 33.

[70] Właściwie należałoby powiedzieć „intelekt", gdyż właściwą czynnością intelektu jest takie poznanie teoretyczne, właściwe zaś dla rozumu jest rozumowanie, czyli dyskursywna czynność polegająca na przechodzeniu od przesłanek do wniosków.

[71] Por. tamże, s. 38. J. Pieper zwraca uwagę, że *contemplatio* jest łacińskim tłumaczeniem greckiego *theoria*.

[72] E. Gilson, *Byt i istota*¸ s. 268-269.

[73] Tamże¸ s. 269. Nie oznacza to zakwestionowania potrzeby (czy też konieczności) tworzenia systemu, chodzi raczej o to, że to „patrzenie" a nie „system" jest priorytetem w punkcie wyjścia.

Właśnie do takiego rozumienia teorii nawiązuje Wojtyła w swoich pracach, przede wszystkim w *Osobie i czynie*[74]. Zwróciliśmy już wcześniej uwagę na to, że w doświadczeniu rozumiejącym odnoszącym się do osoby dane są nie tylko fenomeny, ale współdane jest – i może być odczytane dzięki zabiegom redukcji – także to, co stanowi ontyczny fundament osoby: jej podmiotowość, sprawczość, samostanowienie etc. Nie są one dane na drodze spostrzeżenia zmysłowego, lecz są ujmowane przez intelekt, który prześwietla doświadczenie. „Poznanie teoretyczne" oznacza w tym przypadku rodzaj intelektualnego oglądu, przechodzącego – dzięki rozumieniu – w interpretację i sięgającego do ontycznych racji doświadczenia. W ten sposób pierwotna „theoria", czyli widzenie, staje się teorią, czyli pewną koncepcją odniesioną do jakiegoś przedmiotu lub – w bardziej zaawansowanej formie – do jakiejś dziedziny rzeczywistości.

2.2. Teoria i praktyka: zróżnicowanie czy przeciwstawienie

Czym natomiast jest praktyka i poznanie praktyczne? Praktyka to, według klasycznego rozróżnienia, działanie człowieka (*praxis*), które jest różne od poznawania[75]. W tym znaczeniu wiedza praktyczna to wiedza o tym, co dotyczy działania (czego przedmiotem jest działanie)[76]. Współcześnie termin „praktyczny" może być rozumiany co najmniej w czterech znaczeniach:

1. ontycznym – oznacza to, co odnosi się do działania, służy kształtowaniu postępowania; w tym znaczeniu ujmuje się działanie jako pewien byt (relacyjny), uwzględniając jego podmiot i cel;

[74] *Wiadomo, że grecka „theoria" wyraża mniej więcej to samo co „widzenie" czy też „ogląd". Dla autora „Osoby i czynu" istotne wydaje się to, że poznanie człowieka, i to właśnie poznanie filozoficzne, dysponuje możliwością „oglądu", czyli intelektualnego „widzenia" tego, że i przez co jest on osobą – i to widzenie ugruntowuje również metafizyczna teorię osoby*. (*OC*, s. 358).

[75] W tradycyjnej terminologii filozoficznej działanie to może przybierać formę postępowania lub wytwarzania.

[76] Por. S. Kamiński, *Jak filozofować?*, s. 338 oraz J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza,* RW KUL, Lublin 1986, t. I, s. 31-35.

2. prakseologicznym – w tym przypadku termin „praktyczny" odnosi się do badania efektywności działania, celem jest doskonalenie praktyki, rozumianej jako technika sprawnego działania;
3. pragmatystycznym – w tym znaczeniu praktyce nadaje się znaczenie normatywne; jest ona wartością postulowaną (np. w poznawaniu) i w skrajnym przypadku staje się wręcz kryterium prawdy[77];
4. utylitarystycznym – praktyczne jest to, co przynosi korzyść, pożytek, praktycznym jest ten, kto umie sobie radzić w życiu i dobrze dba o swoje interesy.

Wydaje się, że tylko pierwsze rozumienie praktyki jest wolne od redukcjonizmu i nie zawiera założeń filozoficznych „zabarwiających" w pewien sposób jego znaczenie. *Poznawanie* i *działanie* są dwiema różnymi formami aktywności. Poznawanie ma charakter bierny (nie jest to bierność rozumiana jako całkowity brak aktywności podmiotu), jest przyjmowaniem i słuchaniem rzeczywistości, podczas gdy działanie ma charakter czynny – jest zmienianiem rzeczywistości. Rozróżnienie nie oznacza przeciwstawiania. Należy zwrócić uwagę, że pierwsze ze znaczeń praktyki stwarza możliwość „uzgodnienia" z teorią rozumianą jako poznawanie (oglądanie) prawdy. Zupełnie inaczej jest w pragmatyzmie J. Dewey'a, który myśl uznaje za formę działania, a poznanie – za naturalną reakcję organizmu na sytuację[78]. W takim przypadku, skoro poznanie ma wartość operacyjną, pojęcia są „narzędziami w obcowaniu ze światem", a prawdziwość jest związana z użytecznością – teoria staje się niepotrzebna (tak zresztą jak i prawda). To praktyka jest domeną tego, co rzeczywiste i tego, co zawiera

[77] W pragmatyzmie J. Dewey'a wartości mają charakter instrumentalny. Gdyby jednak poddać kryterium pragmatycznemu samą zasadę użyteczności, wówczas mogłoby się okazać, że najbardziej praktyczne i użyteczne dla człowieka są wartości nieinstrumentalne. Trudno jednak sądzić, aby pragmatyzm zechciał podjąć taką dyskusję ze względu na swoje uprzedzenia co do uznania obiektywności i transcendencji prawdy. Por. J. Dewey, *Experience and education*, Macmililan Company, New York 1956, S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 87-90.

[78] Por. H. Buczyńska-Garewicz, *Instrumentalizm Johna Deweya* w: *Filozofia współczesna*, (red.) Z. Kuderowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, t. 2, s. 155-169.

wartości, zaś teoria zostaje przesunięta do sfery idealnej[79]. Nic więc dziwnego, że „praktyczność" staje się w tej filozofii synonimem związania z rzeczywistością, a teoretyczność – oderwania od niej. Podobne tendencje prowadzące do umniejszenia czy wręcz wyeliminowania poznania teoretycznego i związania wartości poznawczych jedynie z praktyką, można odnaleźć w nurtach nawiązujących do marksizmu, np. w szkole frankfurckiej. Ten swoisty „kult praktyczności" ma swoje przejawy także w naukach społecznych, które przejmując metodologię opartą na paradygmacie biologistycznym bądź matematycznym, uniemożliwiają pełne rozpoznanie przedmiotu swoich badań w jego specyfice (*humanum*).

W koncepcjach pedagogicznych nawiązujących to tego typu filozofii termin „teoretyczny" przybiera niekiedy charakter dyskwalifikujący – zwłaszcza wtedy, kiedy podawany jest w zestawieniu z tym, co „praktyczne" – i oznacza oddawanie się bezużytecznym spekulacjom, brak kontaktu z rzeczywistością, oderwanie od spraw życiowych. Źródła tej postawy wypływają z nieufności wobec rozumu, utrwalanego i pogłębianego przez wiele wieków w tych nurtach filozoficznych, które zaszczepiały sceptycyzm wobec możliwości poznania prawdy obiektywnej, a nawet wobec jej istnienia[80]. Tę tendencję zauważa Jan

[79] *Tak wyłania się opozycja prawd rozumu, czyli – we współczesnej terminologii – prawd wynikających ze wzajemnych relacji idei, oraz „prawd" dotyczących tego, co istnieje, stwierdzanych empirycznie*. (*Quest for Certainty*, cyt. za: *Filozofia współczesna*, t. 2, s. 172). Osobną kwestią jest określenie, w jakiej mierze poglądy Dewey'a w tej kwestii są uzależnione od filozofii Kanta (i jego rozróżnienia rozumu teoretycznego i praktycznego) oraz od Hegla, któremu się zresztą przeciwstawiał. Por. np. H. Buczyńska-Garewicz, *Instrumentalizm Johna Deweya* w: *Filozofia współczesna*, t. II, s. 155-169.

[80] Dowartościowanie roli rozumu nie ma nic wspólnego z jego absolutyzowaniem. *Oświeceniowy Rozum, jako uniwersalny i bezosobowy, nie zaangażowany i bezstronny arbiter historii, traci w myśli postmodernizmu swoją uprzywilejowaną pozycję. Wraz z detronizacją Rozumu słabną nadzieje na racjonalny postęp, na możliwość rozumnego kierowania rozwojem społecznym* (T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993; cyt. za S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. t. III: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu, Księga druga*, Strzelec, Kielce 1998, s. 682). Racjonalizm jako ideologia oświecenia, która absolutyzuje rozum i odrywa go od doświadczalnych podstaw rzeczywistości jest czymś, co kwestionuje również Jan Paweł II

Paweł II. W encyklice *Fides et ratio* stwierdza: *Ogólnie rzecz biorąc, mamy dziś do czynienia z powszechną nieufnością wobec twierdzeń o charakterze ogólnym i absolutnym, wyrażaną zwłaszcza przez zwolenników poglądu, że prawda jest wynikiem umowy, a nie uznania przez rozum rzeczywistości obiektywnej*[81].

2.3. Poznanie praktyczne w ujęciu tradycyjnym

W filozofii klasycznej przyjmuje się, że poznanie praktyczne tym różni się od teoretycznego, że służy działaniu. Działanie wtedy jednak jest działaniem ludzkim, kiedy jest rozumne, to znaczy kiedy jest określone przez cel, ku któremu zmierza. To zaś wymaga uprzedniej wiedzy o tym, jaka jest rzeczywistość, czyli poznania teoretycznego. Taka zależność praktyki od wiedzy wydaje się czymś oczywistym także w potocznym myśleniu i w praktyce życiowej. Nie kwestionuje się tego, że lekarz, który chce wyleczyć chorego, najpierw powinien go poznać oraz mieć wiedzę o zdrowiu i chorobach, a nauczyciel, zanim zabierze się do nauczania i wychowywania, powinien poznać ucznia i mieć ogólną wiedzę o człowieku i świecie. W tradycji klasycznej nie ma problemu „powiązania" teorii z praktyką, gdyż nie przyjmuje się tu dwu założeń, które taki związek utrudniają czy wręcz uniemożliwiają:

1. nie zakłada się, że poznanie teoretyczne (teoria) jest oderwane od rzeczywistości i musi mieć charakter konstruktu – przeciwnie, uznaje się, że jej źródłem jest ogląd rzeczywistości (*theoria*);
2. nie zakłada się, że różnica między teorią a praktyką musi mieć charakter przeciwstawności, a nawet sprzeczności.

Podkreśla się natomiast, że wiedza praktyczna – przez to, że dotyczy (konkretnego) działania – wydaje się bardziej skomplikowana od

(por. *Pamięć i tożsamość*, s. 16-19, 111-113). Nie oznacza to jednak kwestionowania roli rozumu (intelektu) w ludzkim poznaniu. Rzetelnej dyskusji na ten temat przeszkadza niesłuszne rozważanie kwestii rozumu wyłącznie w perspektywie ideologii oświeceniowej.

[81] Encyklika *Fides et ratio*, 56.

wiedzy teoretycznej w podwójny sposób. Po pierwsze dlatego, że dotyczy bytu relacyjnego, jakim jest działanie, po drugie zaś dlatego, że chodzi tu zawsze o działanie konkretne (w konkretnych okolicznościach i wobec konkretnych osób)[82]. O. J. Woroniecki, analizując przedmiot i metodę etyki, stwierdza, że nauki praktyczne powinny zarówno posługiwać się metodami teoretycznymi, jak i praktycznymi. Pierwsze z nich powinny dawać „poczucie czegoś bezwzględnego i niezmiennego, jakby jakieś wejrzenie w głębsze, konieczne zasady danej dziedziny", drugie zaś – poczucie względności i zmienności doczesnego świata, związane ze zdolnością stosowania wiedzy teoretycznej do zmiennych warunków życia[83]. Wiedza praktyczna domaga się teorii, aby przekroczyć poziom umiejętności „technicznej" (choć można wątpić, czy takie umiejętności na prawdziwie ludzkim poziomie mogą być wykształcone bez wiedzy teoretycznej), stosowanie zaś w dziedzinach praktycznych wyłącznie wiedzy teoretycznej rodzi doktrynerstwo, równie mało przydatne, jak ciasny praktycyzm.

Rozum i wola różnią się od siebie: rozum jest czynnikiem kierowniczym w działaniu (rozpoznając rzeczywistość i wskazując, jakie środki należy podjąć dla realizacji wybranego celu), wola zaś jest czynnikiem wykonawczym; zarazem przenikają się one i wzajemnie na siebie oddziaływają, dlatego też akt woli możemy nazwać rozumnym, a akt rozumu – dobrowolnym[84]. Przykładem poznania praktycznego, które uwzględnia zarówno zasady (teorię), jak konkretny przedmiot oraz okoliczności (praktykę), są akty sumienia, rozumianego jako praktyczny sąd rozumu skierowany na dobro i zło konkretnego

[82] S. Kamiński uważa, że etyka wychowawcza jest podwójnie praktyczna, gdyż dotyczy aktywności człowieka (*agibile*) oraz ukształtowania jego sprawności (*factibile*); por. tenże, *Jak filozofować?*, s. 338.

[83] Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 35; zwraca on też uwagę, że rozerwanie więzi miedzy wiedzą teoretyczną i praktyczną jest częściowo zawinione przez tych etyków, którzy ulegali szkodliwemu intelektualizmowi moralnemu, a więc poglądowi, który całą działalność moralną sprowadza do sfery rozumu, pomijając udział woli w czynie człowieka, tj. życie moralne zostało zastąpione wiedzą o tym, co moralne (por. tamże, s. 18-26).

[84] Por. tamże, s. 103.

czynu (zamierzonego bądź wykonanego)[85]. W filozofii klasycznej własnością dobrze uformowanego sumienia (jego cnotą) jest roztropność, tę zaś można określić jako praktyczną mądrość, czyli umiejętność stosowania mądrości w życiu praktycznym[86].

2.4. Nowa filozofia praxis

Uwzględnienie aspektu podmiotowego w działaniu ludzkim, czyli aspektu świadomości i przeżycia, w większym stopniu, niż to miało miejsce w tradycyjnych ujęciach, przyniosło nową koncepcję *praxis*[87]. Wojtyła podkreśla, że między teorią (*theoria*) i praktyką (*praxis*) zachodzi wzajemna zależność[88]. To, co praktyczne, jest uzależnione od tego, co teoretyczne, zgodnie z zasadą, że działanie jest następstwem istnienia (*operari sequitur esse*), trzeba bowiem wiedzieć, kim jest ten, kto działa, aby wypowiadać się o jego działaniu. *Nie sposób bowiem sformułować słusznych*, *czyli praktycznie prawdziwych* (*a zarazem teoretycznie uzasadnialnych*) *norm*, *czyli zasad ludzkiego postępowania* (*operari*), *bez gruntownej odpowiedzi na pytanie*, *kim jest człowiek*[89]. Zwraca jednak uwagę, że istnieje także droga prowadząca w kierunku przeciwnym: od *praxis* do *theoria*. *Chodzi o to*, *czy nasze poznanie tego*, *kto działa*, *nie kształtuje się w zasadniczej mierze poprzez doświadczenie i zrozumienie tego „że" – i tego „jak" działa ów*

[85] Por. tamże, s. 112-114.

[86] Znamienne jest to, że jako jeden z najważniejszych składników roztropności o. J. Woroniecki uznaje „zmysł rzeczywistości", który ma czuwać nad tym, aby wyobraźnia, wola lub uczucia nie deformowały naszego poznania i „trzymały się" rzeczywistości, por. tamże, t. II/1, s. 33-34.

[87] Zwraca na to uwagę R. Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, s. 180-182, 227. Niezbyt trafne wydają się jednak uwagi R. Buttiglione, kiedy, porównując koncepcję Wojtyły z marksistowskim pojęciem *praxis*, pisze o tym, co je łączy. To prawda, że historycznie rzecz biorąc, podjęcie kwestii praktyki stanowiło wyzwanie wobec marksizmu, trudno tu jednak mówić o nawiązaniu, chodzi raczej o obronę prawdy o człowieku, a więc o podjęcie tematyki fundamentalnej, która została w marksizmie zniekształcona.

[88] Por. K. Wojtyła, *Teoria – praxis*: *temat ogólnoludzki i chrześcijański*, w: *OC*, s. 465-475.

[89] Tamże, s. 468.

działający podmiot[90]. Nie występuje tu sprzeczność, lecz dwustronna zależność między podmiotem działania i działaniem (czynem). Wiedza o podmiocie pozwala nam zrozumieć czyn, a zarazem poprzez czyn poznajemy osobę. Nie jest więc tak, że zostają zatarte granice między poznawaniem i działaniem; praktyka nie przejmuje funkcji poznawczych, a prawda nie zostaje sprowadzona na poziom praktyki. Natomiast warto zwrócić uwagę, że przedstawiona tu zależność występuje nie tylko na płaszczyźnie poznawczej, ale również ontycznej. Byt poprzedza działanie – ta fundamentalna zasada wskazuje przede wszystkim na pierwszeństwo istnienia wobec wszelkich treści i kategorii bytowych (a jedną z nich jest właśnie działanie); w bliższym naszych rozważań znaczeniu zasada ta oznacza pierwszeństwo podmiotu działającego wobec działania. Czyn w tym znaczeniu zależy od tego, kim jest jego sprawca. Istnieje jednak zależność biegnąca w przeciwnym kierunku, która nie znosi poprzedniej, choć w pewien sposób komplikuje obraz człowieka. Chodzi o wydobycie własności wyróżniającej go spośród innych stworzeń. Każde ludzkie działanie – zgodnie z klasycznym ujęciem – posiada aspekt przechodni i nieprzechodni, to znaczy zmienia samą rzeczywistość (aspekt przechodni), a zarazem pozostaje w podmiocie, sprawiając, że staje się on dobry lub zły w wyniku spełniania czynów[91]. Można więc rzec, że to czyn sprawia, kim człowiek się staje, a więc teoria (jako wiedza o tym, kim człowiek jest) jest zależna od praktyki (od jego czynów). Zależność ta nie podważa teoretycznego (poznawczego) charakteru prawdy, wskazuje natomiast, że w ludzkiej praktyce istnieje element poznawczy, że czyn jest drogą do poznania i zrozumienia osoby[92]. Wojtyła podkreśla, że poznawcza droga „od czynu ku osobie" może wprawdzie wskazywać, że *praxis* jest wcześniejsza od *theoria*, ale tylko w takim znaczeniu, że nasze poznanie zaczyna się od doświadczenia.

---

[90] Tamże.

[91] Por. *OC*, s. 194-195, 470.

[92] Pierwsza zależność (działania od podmiotu) występuje w porządku ontycznym, natomiast druga (podmiotu od czynu) należy do porządku moralnego. Problemu tego nie można jednak rozwiązać samą terminologią i wymaga on głębszego rozważenia, zwłaszcza jeśli przyjmiemy, tak jak to czyni Wojtyła, egzystencjalną interpretację moralności.

Dążenie poznawcze od praxis do theoria tłumaczy się potrzebą ujęcia rzeczywistości „w niej samej" – takiej, jaką ona jest. Dążenie to tłumaczy się równocześnie także względem na praxis. Staramy się bowiem posiąść możliwie pełne „widzenie" rzeczywistości w niej samej (*widzenie – to znaczy właśnie theoria*) *po to, aby nadać większą dojrzałość, doskonałość i pełnię naszej praxis*[93].

Skoro *praxis* oznacza związek z doświadczeniem, to staje się zrozumiałe, dlaczego *praxis* możne stanowić punkt wyjścia teorii, w tym przypadku teorii człowieka[94].

Przyjęcie nieprzechodniości ludzkich czynów ma zasadnicze znaczenie dla zrozumienia specyfiki *praxis*. Odsłania bowiem wewnętrzny związek, jaki istnieje między człowiekiem i jego czynami. Nie są to dwie zewnętrzne wobec siebie rzeczywistości, jak mogłoby się wydawać, gdybyśmy poprzestali na tym, co możemy stwierdzić w doświadczeniu zewnętrznym. Można rzec, iż człowiek w pewien sposób *jest* w swoich czynach, co więcej, odsłania w nich swoją najgłębszą specyfikę, która wyraża się w działaniu sumienia, wolnej sprawczości, odpowiedzialności i twórczości. Ludzkie czyny (*praxis*) odsłaniają zatem świat wartości, którym człowiek żyje; wartości te nie są w żaden sposób „dodane" do czynu, one stanowią jego istotny element; odniesienie do nich ma charakter źródłowy – powinność czynu, dobro i zło dane są w doświadczeniu równie źródłowo, jak faktyczność czegoś. Oznacza to, że *praxis* zawiera również *ethos* człowieka, co więcej, w chrześcijańskim doświadczeniu wiary jest ona dopełniona przez odniesienie do Krzyża, który jest najdoskonalszym wypełnieniem *praxis*[95]. Właśnie dzięki temu, że czyny są zdolne do „noszenia" wartości, którymi człowiek żyje, mogą adekwatnie „wyrażać" na zewnątrz ludzką rzeczywistość. To sprawia, że obiekty-

[93] K. Wojtyła, *Teoria – praxis*: *temat ogólnoludzki i chrześcijański*, w: *OC*, s. 472-473.

[94] Por. tamże, s. 469-470. Warto zwrócić uwagę, że *praxis* (czyn) stanowi punkt wyjścia nie do teorii czynu, lecz do teorii człowieka.

[95] Zob. tamże, s. 473-475.

wizacja czynów staje się kulturą, poprzez którą objawia się istota człowieka[96].

Podsumowując ten wątek rozważań dotyczący relacji między praktyką a teorią, powróćmy raz jeszcze do pytania: dlaczego *praxis* posiada zdolność odsłaniania istoty człowieka? Wojtyła odpowiada: dlatego, że ujawnia się poprzez nią rzeczywista relacja człowieka do prawdy, dobra i piękna: albo dąży on do nich jako do czegoś, co jest wartością samą w sobie, albo nie jest zdolny do takiej transcendencji i traktuje je wyłącznie jako wartości „użyteczne", niszcząc ich sens. *Równocześnie to samo bezinteresowne, wewnętrzne obcowanie z prawdą, dobrem i pięknem jest źródłem takiej praxis, w której zawiera się szczególne promieniowanie człowieczeństwa na zewnątrz. Z mocy tego promieniowania powstają czyny i dzieła, poprzez które człowiek najpełniej wyraża siebie. Czyny te również noszą znamię bezinteresowności. Człowiek przekracza w nich granicę tego, co tylko „użyteczne" i wnosi w świat, w realny obszar swego bytowania to, co poza wszelkim utile jest tylko i wyłącznie prawdziwe, dobre i piękne – i zapewnia temu rzeczywiste prawo obywatelstwa w swoim świecie*[97].

2.5. Teoria w pedagogii

Przywołanie uwarunkowanych filozoficznie znaczeń terminów „teoria" (*theoria*) *i* „praktyka" (*praxis*) oraz określenie na nowo występującej między nimi relacji pozwala we właściwy sposób ująć teoretyczny aspekt pedagogii. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę, że pedagogia, jako świadomie podejmowana działalność, nie wyklucza, lecz postuluje teorię rozumianą nie tylko jako „ogląd prawdy", ale także jako jej interpretacja. Występująca w pedagogii zależność między teorią i praktyką (teoretyczny fundament i praktyczny cel)

[96] *Nie ulega wątpliwości, że kultura konstytuuje się poprzez praxis, przez działanie człowieka, które wyraża – poniekąd objawia człowieczeństwo* (K. Wojtyła, *Problem konstytuowania się kultury poprzez ludzką praxis*, s. 15).

[97] K. Wojtyła, *Problem konstytuowania się kultury poprzez ludzką praxis*, „Roczniki Filozoficzne" 1979, z. 1, s. 17.

powinna być właściwe rozumiana, gdyż występujące tu relacje są dwustronne, ale nie naruszają odrębności obydwu dziedzin. Teoria jest wcześniejsza od praktyki w sensie logicznym, lecz w konkretnej sytuacji to praktyka jest wcześniejsza od teorii, ponieważ wyznacza zakres doświadczenia źródłowo odsłaniającego rzeczywistość. Teoria jest „ważniejsza" i niezależna od praktyki w znaczeniu poznawczym, w takim sensie, w jakim rzeczywistość jest ważniejsza od fikcji, a prawda (w swej obiektywności i transcendencji) jest ważniejsza i niezależna od naszych wyobrażeń na jej temat i od podejmowanych przez nas działań. Jednak z punktu widzenia celu, to praktyka jest ważniejsza i teoria powinna się „dostosować" do niej w tym znaczeniu, że powinna służyć realizacji wyznaczonego celu. Nie oznacza to instrumentalizacji prawdy, lecz pokierowanie poznaniem poprzez wybór i ograniczenie poznania do pewnego aspektu, uwzględnienie konkretnych okoliczności, eliminację wielu innych możliwości, które nie występują w danej sytuacji. Poznanie zgodnie ze swoją naturalną inklinacją zmierza do prawdy (pełnej prawdy) i w tym znaczeniu – ze względu na niewyczerpalność prawdy – byłoby procesem nigdy niezakończonym. Cel pedagogii wyznacza również aspekt poznania. Celem tym jest realizacja dobra osoby, poznanie nie może więc zatrzymywać się tylko na stwierdzeniu jej aktualnego stanu, np. poprzez dokonanie oceny moralnej, lecz powinno wskazywać, *w jaki sposób* istniejące niedoskonałości i błędy można usunąć, a zdolności – rozwijać.

Teoria jest zatem uzależniona od praktyki z tego względu, że służy działaniu. Powinna więc uwzględniać konkretne okoliczności i wyznaczyć najlepszy sposób osiągnięcia celu, jakim jest doskonalenie osoby. W tym więc znaczeniu powinna być „praktyczna". Nie jest to sprzeczność, gdyż rozum posiada co prawda funkcję kierowniczą (przejawiającą się w tym właśnie, że zmierza do ujęcia prawdy), zarazem jednak jest „rozumem wolnym", to znaczy pozostaje pod wpływem woli, która wyznacza mu „zadania" do wypełnienia[98]. Takie określenie relacji między teorią i praktyką nie jest czymś nowym, jest

[98] Takie jest zresztą rozumienie „poznania praktycznego" w filozofii klasycznej. Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 109-114.

to raczej powrót do rozumienia, które w filozofii znane było od dawna. Dla filozofów starożytności oczywisty był związek między poznaniem praw bytu i określeniem zasad ludzkiego postępowania. Najlepszy przykład daje tu filozofia Arystotelesa, dla którego przejście od zasad metafizyki do etyki i reguł życia publicznego (polityki) nie było przeskokiem do odrębnych dziedzin, lecz dokonywało się w sposób ciągły, gdyż stanowiły one przejaw tej samej rzeczywistości, którą – z wychowawczego punktu widzenia – Grecy nazywali paideą. E. Gilson, określając znaczenie – teoretycznej niewątpliwie – filozofii Tomasza z Akwinu, wskazuje, że zawiera ona również praktyczny cel, którym jest umożliwienie człowiekowi uzyskania zbawienia[99].

Spojrzenie w takim duchu na poznanie pozwala przezwyciężyć obraz mędrca, który jest oderwany od rzeczywistości, a zagłębiając się w *swoich* rozważaniach zaczyna żyć tylko *swoją* mądrością, zapominając o innych. Prawdziwy mędrzec, według Tomasza z Akwinu, to człowiek oddający się kontemplacji w celu odkrycia prawdy, zarazem jednak pragnący podzielić się tą prawdą z innymi: *pragnienie nauczania, czyli dzielenia się posiadaną wiedzą z innymi, jest tylko pragnieniem spełnienia aktu miłości*[100]. Nauczanie jest zatem „dziełem miłosierdzia". Jego fundamentem jest bezkompromisowe poddanie się prawdzie (służba prawdzie), ale właściwą przyczyną sprawczą jest miłość do uczniów[101]. Wydaje się, że dzięki takiej relacji do prawdy można we właściwy sposób określić nauczającą (nauczycielską) funkcję w pedagogii. Nauczanie nie może polegać wyłącznie na przekazywaniu informacji (przez „niezaangażowanego" nauczyciela), lecz staje się ono „spotkaniem na gruncie prawdy". Obiektywna prawda nie jest „przedmiotem", który może być komuś przekazany. Tym, co nauczyciel może przekazać uczniowi, poza zasobem informacji (które przecież także wymagają uwiarygodniania), jest pragnienie poznawania prawdy, ukazanie konieczności uznania jej transcendentnego charakteru oraz potrzeby trwania przy niej. Kształcenie bezinteresownej

[99] Por. E. Gilson, *Tomizm*, s. 24-28.

[100] Tamże, s. 15.

[101] Por. tamże, s. 14-15.

relacji do prawdy jest najbardziej praktycznym dziełem, którego może dokonać pedagog, potwierdzając tym samym, że teoria może być najbardziej „pożyteczna" wtedy, gdy nie służy żadnym praktycznym celom i opiera się na nieinstrumentalnej relacji do prawdy. W takim duchu należy rozumieć uwagę R. Buttiglione, który uważa, że *Osoba i czyn*, dzieło zawierające największy ładunek teoretyczny, jest dobrym zapleczem dla pracy duszpasterskiej[102].

To, co w pedagogii wydaje się najważniejsze, a więc: sposób odniesienia do osoby, określenie celu, praktyczne posługiwanie się kryterium osobowym, wybór metod działania i wreszcie ocena skuteczności własnego działania wychowawcy oraz zmian w wychowanku (jego stopnia doskonałości), nie wydaje się możliwe do realizacji bez właściwego udziału teorii we wspomnianym znaczeniu. Wprawdzie wychowanie może niekiedy odbywać się „mimochodem", tj. jakby „przy okazji" innych działań, lecz po pierwsze nie może to dotyczyć wychowania we właściwym sensie, w którym wychowawca jest świadomy roli, którą pełni. Po drugie zaś, nawet w wychowaniu pojętym szeroko, działania potencjalnych wychowawców (nie zawsze świadomych swej roli) są odbierane jako wyraz postawy osobowej: ważne jest nie tylko *co* ktoś robi, ale również *dlaczego*, jaki jest *cel* (podmiotowy, czyli intencja) jego działania. Ten, kto działa chaotycznie, bez planu, nie poddając refleksji własnego działania, daje się „nieść" wydarzeniom, ulega własnym emocjom, jest podatny na manipulacje ze strony innych, a więc nie posiada zdolności podporządkowania własnego działania celowi (podmiotowemu i przedmiotowemu), staje się anty-wychowawcą już poprzez to, że rozrywa związek między czynami a ich podmiotem. Czyny tracą swą funkcję „bycia wyrazem osoby", stają się „nieczytelne", a potencjalny wychowawca zaprzepaszcza możliwość oddziaływania poprzez nie na wychowanka.

Odrzucanie teorii w pedagogii może być spowodowane jej niewłaściwym rozumieniem, ale zdaje się ono wyrazem głębszej tendencji wynikającej z braku zaufania do rozumu i tego, co się nazywa „kry-

[102] Por. R. Buttiglione, *Nowoczesność wezwania do powrotu do swoich chrześcijańskich korzeni*, tłum. P. Mikulska, „Ethos" 1998, nr 4, s. 60.

zysem sensu", a co wynika z odrzucania filozofii i fragmentaryzacji wiedzy. Taka postawa przynosi rezultaty praktyczne – prowadzi ona do zaniechania poszukiwania prawdy, zaniku dialogu i do „bezkrytycznego przyjmowania wszelkich poglądów filozoficznych" [103]. Że taka zbieżność między teorią (także we współczesnym rozumieniu tego słowa) a praktyką jest możliwa, niech zaświadczą słowa kogoś, kto daleki był od teoretyzowania i jest dla wielu wzorem pedagoga-praktyka:

I oto, gdy człowiek po latach ciężkiej pracy, w wysiłku myśli, ciężkich doświadczeniach dochodzi wreszcie do tych prawd, ze zdumieniem dostrzega, że właściwie nic w tym nie ma nowego, że wszystko to od dawna głosi teoria, że czytał z dawna, słyszał, wiedział, że teraz ponadto – dzięki praktyce – on tak właśnie i czuje.

Kto widzi rozbieżność między teorią i praktyką, ten nie dorósł uczuciowo do poziomu współczesnej teorii, ten nie uczyć się musi więcej z książek i czcionek, a z życia, temu nie recept brak, a moralnej w ciężkim mozole zdobytej siły odczuwania prawdy, zbratania się z prawdą teorii[104].

3. Metoda pedagogii – aspekt poznawczy

Zagadnienie, które obecnie chcę podjąć, dotyczy elementów poznawczych zawartych w pedagogii. Sprawa ta ma dwa aspekty, a ich rozróżnienie wynika z odmiennego ujęcia pedagogii: jeden związany jest z osobą wychowawcy, drugi – z osobą wychowanka. W pierwszym przypadku chodzi o elementy poznawcze, które zawarte są w działaniu wychowawcy, a raczej które mu towarzyszą i dzięki którym możemy powiedzieć, że działanie to jest realizowane ze świadomością, nie jest przypadkowe, ma swój cel. Elementy poznawcze dotyczą tu poznania „przedmiotu" (czyli wychowanka), określenia przebiegu i celu

[103] Encyklika *Fides et ratio*, 62. Por. tamże, 60-62, 81.

[104] J. Korczak, *Teoria a praktyka*, w: tenże, *Pisma wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, t. II, s. 130-131.

działania oraz samoświadomości działającego podmiotu (wychowawcy). Warto zaznaczyć, że chodzi w tym przypadku zasadniczo o pedagogikę realizowaną ze świadomością, niemniej jednak nie wyklucza to także działań, które są realizowane bez świadomości ich charakteru wychowawczego, choć w rzeczywistości taką funkcję spełniają. Innymi słowy, choć (samo)świadomość wychowawcy jest ważna w procesie wychowania, to jednak nie zawsze jest ona dostatecznie wyraźna.

Takie rozszerzenie zakresu pojęcia „wychowawca" pozwala nam uwzględnić dwie ważne sytuacje. Pierwszą, w której dokonują się oddziaływania wychowawcze, choć osoby pełniące faktyczną role wychowawców nie mają takiej świadomości. Jest tak np. w przypadku działań rodziców, które nie zawsze są *zamierzonymi działaniami wychowawczymi*, lecz są związane z wykonywaniem codziennych obowiązków, relacją do innych ludzi, z tym całokształtem relacji, więzi i wartości, które określa się jako *atmosferę rodzinną*. Druga sytuacja dotyczy osób, które podejmują działania anty-wychowawcze. Często dokonuje się to także bez świadomości wychowawczej albo ze świadomością zafałszowaną (rzadko zdarza się, aby ktoś, kto „anty-wychowuje", robił to z pełną świadomością i na przykład planował demoralizację jako pożądany skutek swoich działań). W pierwszej kolejności zajmę się kwestią wychowawcy – rozważę jego specyficzną sytuację, a więc to, co wynika z faktu, że jest on osobą, i z jego relacji do prawdy. Z jednej strony jest kimś, kto – jako osoba – winien dążyć do prawdy i trwać przy niej w sposób bezwzględny (bez względu na inne osoby, okoliczności), z drugiej zaś, jako pedagog, winien być zaangażowany na rzecz wychowanka. Dylemat obiektywizmu (bezwzględności poznania) i postawy zaangażowania jest jednym z najtrudniejszych w praktyce wychowawczej, warto więc zwrócić uwagę na teoretyczne podstawy, które pozwoliłyby właściwie ująć i rozstrzygnąć tę kwestię.

Drugi aspekt poznawczy dotyczy wychowanka. Pedagogia jest nie tylko działaniem *czyimś* (wychowawcy), lecz jest skierowana *do kogoś*. Działania pedagogiczne powinny zatem być *czytelne* dla innych, przede wszystkim dla wychowanka. Świadomość wychowanka jest różna od świadomości wychowawcy; w działaniu wychowawczym

nie chodzi o „wyrównanie" poziomu wiedzy, a więc o to, aby wychowanek poznał metody wychowawcze (tj. „taktykę" i „strategię" wychowania – choć w pewnej mierze i to jest potrzebne, jeśli ostatecznym celem tego procesu ma być postawa samowychowania), lecz o to, aby poznał to, *dzięki czemu* dokonuje się proces wychowania, a więc aby właściwie zrozumiał „przesłanie" zawarte w oddziaływaniu wychowawczym. Mam oczywiście na myśli wychowanie, w którym wychowanka traktuje się podmiotowo, czyli chce się pogłębiać jego świadomość i rozwijać wolność, to znaczy stroni się od metod, w których byłby on wyłącznie czy przede wszystkim przedmiotem oddziaływań, a tym bardziej – obiektem manipulacji. Przesłanie wychowawcze dokonuje się częściowo w słowach, zwykle jednak (i w bardziej efektywny sposób z punktu widzenia wychowanka) poprzez czyny wychowawcy. Zajmę się więc poznawczym elementem zawartym w czynie, czyli *logosem* czynu, a także kwestią jego normatywności, czyli *ethosem*. Aspekt *czytelności* jest ważny jeszcze i dlatego, że chodzi tu nie tylko o *czyn wychowawcy* (i czytelność jego przesłania), ale również o *czyn wychowanka*, który dokonuje się w chwili przyjęcia wpływu wychowawczego (odpowiedź wychowanka), a także o jego późniejsze czyny, które są faktycznym sprawdzianem jego postawy. Wydaje się więc, że wychowanie powinno zmierzać do ukształtowania takiej postawy, w której czyny wychowanka będą – tak dla niego samego, jak dla innych – *czytelnie mówić* o tym, kim on *jest*.

3.1. Odwołanie do prawdy a zaangażowanie podmiotu

a. Metoda personalistyczna – charakterystyka

Sytuacja wychowania, także w aspekcie poznawczym, jest szczególna, bowiem zachodzi tu relacja, której obydwa człony są podmiotami osobowymi. Z ontycznego punktu widzenia nie zachodzi żadna różnica między podmiotowością wychowawcy i wychowanka, a określenie wychowanka jako „przedmiotu" może być mylące. Termin „przedmiot" w znaczeniu neutralnym może być w koncepcji personalistycznej użyty albo w aspekcie poznawczym (kiedy mówimy o przedmiocie pozna-

nia), albo w aspekcie prakseologicznym (kiedy mamy na myśli przedmiot działania), jednak obydwa te znaczenia nie muszą i nie powinny być przeniesione na płaszczyznę aksjologiczną. Słusznie możemy w pewnej sytuacji mówić, że wychowanek jest przedmiotem działania, ale nie można tego łączyć ze stanowiskiem normatywnym, dopuszczającym jego przedmiotowe traktowanie, czyli podejmowanie działań (zazwyczaj „dla jego dobra") w sposób zasadniczy pomijających jego świadomość i wolność.

Jakie znaczenie dla metody personalistycznej ma fakt, że oba człony relacji są osobami (przypomnijmy, że rozpatrujemy w tym miejscu tylko jej aspekt poznawczy).

Aspekt transcendencji poprzez poznanie. Zdolność poznawania prawdy jest własnością, która wyróżnia człowieka jako osobę, wręcz konstytuuje ją. Nie chodzi o samą zdolność poznawania, tę bowiem mają i inne żywe stworzenia, lecz o zdolność rozróżniania prawdy i fałszu, której przejawem jest świadomość i przeżycie prawdziwości. Zdolność ta wyznacza nadrzędność poznającego podmiotu wobec przedmiotów poznania, ale także wobec innym podmiotów poznających (należących do świata nie-osobowego). Wojtyła pisze: *Poprzez zdolność ujmowania prawdy i odróżnienia jej od nie-prawdy*, *od błędu*, *umysł stanowi podstawę swoistej nadrzędności człowieka w stosunku do rzeczywistości*, *do przedmiotów poznania*. *Nadrzędność ta wchodzi do całokształtu doświadczenia transcendencji osoby* (…)[105]. Ten moment transcendencji poprzez poznanie dotyczy w równym stopniu wychowawcy, jak i wychowanka; nie może on być pominięty bądź zawieszony, gdyż oznaczałoby to naruszenie osobowej struktury człowieka, który – już przez sam fakt swojego istnienia i posiadanie zdolności poznawczych – jest włączony w sytuację poznawczą i postawiony wobec konieczności opowiedzenia się za prawdą bądź przeciw niej. Mówimy tu nie o podejmowaniu decyzji, tj. o wybieraniu przedmiotu poznania, zagłębianiu się lub rezygnowaniu z głębszego poznania, lecz o pierwotnej sytuacji poznawczej. Człowiek jest w nią „zaangażowany" poprzez fakt, że istnieje jako człowiek; podmiot nie

[105] *OC*, s. 202.

wybiera poznawania prawdy, lecz rozpoznaje w sobie tę zdolność jako zastaną, a skoro poznanie jest zawsze poznaniem *czyimś*, to znaczy, że on sam jest podmiotem realizującego się poznania – nie poznaje bowiem „ktoś" czy jakieś „się", lecz zawsze jest to konkretne „ja".

Aspekt „bycia świadkiem" poznania. Własnością osoby jest także to, że poznający podmiot jest świadomy, tzn. odznacza się refleksją przenikającą własne akty. Dzięki niej ma świadomość zachodzenia własnych aktów poznawczych i ich prawdziwości[106]. Staje się w ten sposób „świadkiem" własnego poznania i zostaje – bez udziału własnej woli, a jedynie z racji tego, że jest człowiekiem – zaangażowany w podwójny sposób: jako ten, kto dokonuje aktu, i ten, kto reflektuje (ocenia) własne weń zaangażowanie. Jest zatem – jak pisze T. Styczeń – świadkiem wobec samego siebie[107].

Aspekt nieprzechodniości. Poznawanie nie jest nigdy tylko biernym odbieraniem informacji. Jego osobowy charakter przejawia się w tym, że jest aktem, należy do kategorii *agere* a nie *pati*, a to w terminologii Wojtyły znaczy, że można je traktować jako czyn[108]. Stwierdzenie to ma duże konsekwencje, oznacza bowiem, że poznawaniu można przypisać te własności, które są właściwe dla kategorii czynu. Jedną z najważniejszych jest nieprzechodniość czynu, a więc własność polegająca na tym, że każdy czyn „wraca" do podmiotu, który go speł-

---

[106] Por. W. Chudy, *Refleksja a poznanie bytu*, s. 58-66.

[107] Por. np. T. Styczeń, *Normatywna moc prawdy*, „Ethos 1998, nr 4, s. 30-32. Przyznam, że nie bardzo rozumiem sens wprowadzania kategorii „idealnego obserwatora" tak, jak prezentuje to K. Ablewicz (*Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 225-230). Sądzę, że tworzenie takich konstruktów raczej zaciemnia niż rozjaśnia prezentowany problem: bezstronności i zaangażowania. Ten paradoks tkwi w samym podmiocie, który poznając, staję się *bezstronnym*, a przeżywając jest zaangażowany jako *świadek*. Największa trudność to wyjaśnić jak może odbywać się to równocześnie.

[108] *Poznanie jest nam dane zasadniczo w doświadczeniu jako działanie. Taki jest jego moment właściwy*: *kiedy poznaję*, *a także kiedy myślę – wówczas działam*. (*OC*, s. 188). Nie wydaje się, aby uwydatnienie czynnej funkcji poznawania było sprzeczne z jego zasadniczą biernością; akt dobrowolnego poddania się prawdzie zawiera zarówno aspekt aktywny jak i bierny.

nia, zmieniając go, pozostawiając w nim swój „ślad". Co to może oznaczać w sytuacji wychowania? Sprawę należy bardziej dogłębnie zbadać, analizując ontologię spotkania i dialogu, ale już teraz można powiedzieć, że konsekwencją takiego ujęcia jest stwierdzenie, że wychowanie jest relacją dynamicznie się zmieniającą, gdyż obydwa człony tej relacji, tj. wychowawca i wychowanek, zachowując „naturę osobową", podlegają zmianom. Zmiany te (w sferze przeżyciowej, moralnej i egzystencjalnej – tj. samospełniania siebie) są wywołane nie tylko przez wzajemne relacje, ale także przez nieprzechodnie skutki własnych czynów. Językiem bardziej potocznym można powiedzieć, że wychowawca staje się innym człowiekiem nie tylko dlatego, że *nauczył się* czegoś (doświadczył, zrozumiał) od wychowanka, ale także dlatego, że zmieniło go własne zaangażowanie poznawcze. Sytuacja, w której znajduje się wychowawca, nie jest bowiem pozycją „neutralnego obserwatora". Podejmuje on bowiem poznanie, aby zaangażować się, pomóc wychowankowi, co oznacza, że to zaangażowanie dokonuje się w sferze wartości moralnych, które zmieniają podmiot, czyniąc go dobrym lub złym, zależnie od tego, czy spełnia dobre czy złe czyny.

Aspekt tajemnicy (nieredukowalności). W metodzie personalistycznej nie można pominąć tego, co sprawia, że osoba nie może zostać zredukowana do żadnego innego elementu nie-osobowego. Wojtyła nazywa ten element „nieredukowalnym"[109]. W wychowaniu występuje on zarówno w aspekcie bytowym, jak i praktycznym. W tym pierwszym wyraża tajemnicę osoby związaną zarówno z jej przygodnością (niemożliwością udzielenia odpowiedzi na pytanie, dlaczego konkretny podmiot istnieje), jej ontycznym wyposażeniem (godnością, która nie tłumaczy się dostatecznie naturą ludzką), jak i niepoznawalnością wynikającą z subiektywności (wewnętrzności) człowieka, a więc z faktu, że nikt z zewnątrz nie ma bezpośredniego dostępu do jego świadomości, przeżyć, intencji. W aspekcie praktycznym chodzi o niemożliwość ujęcia współzależności wszystkich czynników, które wpływają na człowieka i podejmowane przez niego działania, jak również o wpływ czynników niezależnych od podmiotu i nieprzewidywalnych (zarów-

[109] Zob. *OC*, s. 435-443.

no osobowych, jak i nieosobowych) kształtujących jego poglądy i motywujących jego decyzje – te czynniki można ująć w pojęciu *losu*. Aspekt tajemnicy, który – co warto podkreślić – pozostaje w znacznej części niedostępny także dla samego podmiotu, jest nieodłącznie związany ze strukturą osoby i jest w pewniej mierze wspólny wszystkim bytom – dotyczy to aspektu przygodności czy niepoznawalności absolutnej (pełnej) prawdy o każdym bycie. W przypadku osoby chodzi jednak o coś więcej, gdyż w sferze wewnętrznej – nie w pełni poznawalnej – realizują się najważniejsze własności osoby: poznawanie prawdy, podejmowanie czynów wolnych, spełnianie aktów sumienia, realizowanie aktów miłości.

Jakie znaczenie ma uwzględnienie tego aspektu w procesie wychowania? Należy zwrócić uwagę, że zanegowanie go prowadziłoby do zniekształcenia prawdy o osobie w najgłębszym i najważniejszym punkcie. Takiego zniekształcenia dopuszczają się wszelkie redukcjonistyczne koncepcje, które minimalizują, marginalizują lub wręcz eliminują tę sferę z dziedziny wychowania bądź w ogóle z koncepcji człowieka. Tymczasem uznanie jej istnienia ma duże konsekwencje praktyczne. Wiąże się ono bowiem z respektem wobec tego, co pozostaje poza zasięgiem działań wychowawcy i uświadamia mu granice jego ingerencji, a tym samym prowadzi do uznania sfery indywidualnej wolności, uszanowania intymności, powstrzymywania się przed zbyt głębokim i nieuprawnionym penetrowaniem wnętrza osoby. Wydaje się, że praktyka pedagogiczna rozumie wagę spełniania tych postulatów już od dawna, można je dostrzec choćby w pojęciu taktu wychowawczego. Z tego punktu widzenia lepiej widać, jak wielkim nadużyciem jest stosowanie manipulacji lub dokonywanie eksperymentów na osobach.

b. Zasada powszechności prawdy – aspekt podmiotowy i przedmiotowy

Należy teraz zwrócić uwagę na relację występującą między poznawaniem prawdy i postawą zaangażowania. Wychowawca znajduje się bowiem w podwójnej roli: poznawczej i wychowawczej. Może to stwarzać sytuacje konfliktowe, ponieważ poznawanie prawdy wymaga postawy neutralności i co najmniej zawieszenia zaangażowania, które

mogłoby zakłócić proces poznawczy. Istnieje również drugie pole konfliktu – jest nim konfrontacja „prawdy wychowawcy" z „prawdą wychowanka". W jaki sposób te dwa pola konfliktów (neutralność – zaangażowanie oraz konfrontacja „prawd") zostają wpisane w metodę personalistyczną?

Wydaje się, że rozwiązania trudności można szukać, odwołując się do dwóch zasad: powszechności prawdy i zasady dialogu. Warto zwrócić uwagę, że przeciwstawienie, o którym mówimy, występuje w każdym akcie poznawczym. Z jednej strony podmiot poznający jest konkretnym indywiduum, co sprawia, że każdy ze spełnianych przez niego aktów, także poznawczych, nosi jego indywidualne piętno. Podmiotem nie jest bowiem „ktoś", lecz konkretne „ja", czyli osoba posiadająca ciało, żyjąca w konkretnym miejscu i czasie, zaangażowana w proces wychowania. Z drugiej jednak strony akt poznawczy (np. doświadczenie) winien być spełniany w taki sposób, aby „każdy" mógł być jego podmiotem. Wiąże się to ze świadomością, że wartość poznawcza spełnianych aktów, chociaż dokonuje się w sposób indywidualny, nie wynika z indywidualności podmiotu, lecz jest związana z jego zdolnością ujmowania, tego, co powszechne, a więc dostępne dla każdego podmiotu. Indywidualny podmiot spełniać go winien jako „ktoś", („ktokolwiek"). Moment uniwersalizujący zawarty jest w każdym doświadczeniu. Wojtyła stwierdza bowiem, że każde doświadczenie jest zarazem doświadczeniem człowieka. Teza ta ma swój wymiar poznawczo-przeżywaniowy, a więc wskazuje na właściwy osobie moment refleksji, ale zarazem ujawnia wymiar ontyczny. „Doświadczenie siebie" (przeżywanie siebie w akcie poznawczym) zdaje się – dzięki obecności czynnika umysłowego – chwytać to, co indywidualne, nie w „czystej indywidualności", lecz w kategoriach uniwersalizujących, odsłaniających własności ludzkiej natury, takich jak „bycie podmiotem", spełnianie aktu poznania, poznawanie treści czy uznawanie za prawdziwe. Każdy z tych momentów wskazuje nie tyle na *jednostkowy* podmiot, lecz na *formę indywidualną* podmiotu, to znaczy dopuszczającą wiele innych konkretyzacji, ostatecznie – na *każdy podmiot* posiadający zdolność poznawania prawdy, w szczególności każdego człowieka (każdy podmiot posiadający ludzką naturę). T. Styczeń zwraca uwagę

na ten podmiotowy aspekt powszechności („podmiotową wymienność"), pisząc: *Na płaszczyźnie doświadczenia człowieka spotkać się mogą zasadniczo wszyscy ludzie*, *niezależnie od skądinąd wyznawanych przez siebie poglądów filozoficznych czy religijnych*. *Z perspektywy tego*, *co sami doświadczają*, *czyli tego*, *co sami stwierdzają jako fakt o sobie*, *mogą oni potem razem spojrzeć na wartość poznawczą przyjętych przez siebie poglądów*, *dokonać wspólnie krytycznej oceny*, *prowadzić z sobą rzetelny dialog*[110]. Przedmiotowym uzasadnieniem takiej postawy jest przekonanie o powszechności prawdy, a więc o jej zasadniczej dostępności „dla każdego". Odrzucenie tej tezy nie tylko uniemożliwiałoby wszelki dialog między ludźmi, a wiec nie tylko porozumiewanie się, ale także jakiekolwiek dyskusje i spory, które przecież oparte są na przekonaniu, że *wspólny* jest co najmniej język, którym prowadzi się spory, oraz pojęcia, które służą zdefiniowaniu przedmiotu sporu[111].

c. Dialog jako wspólne odkrywanie prawdy

Postawa poszukiwania i poznawania prawdy w konsekwencji zmierzać powinna do dialogu, skoro moment uniwersalizujący zawarty jest zarówno w wymiarze podmiotowym poznania („wymienność podmiotu"), jak i przedmiotowym (powszechność prawdy)[112]. Potrzeba dialogu, rozumianego jako *wspólne poszukiwanie prawdy*, wydaje się czymś oczywistym, kiedy zwrócimy uwagę na aspektywność ludzkiego poznania, a więc fakt, że poznanie konkretnego człowieka jest zawsze niepełne, gdyż ujmuje prawdę z pewnego punktu widzenia[113]. Po-

[110] T. Styczeń, *O antropologii Karola Wojtyły*, w: *OC*, s. 497.

[111] Por. R. Trigg, *Rozum a zaangażowanie*, tłum. B. Chwedeńczuk, IW Pax, Warszawa 1989, s. 144-146.

[112] Dialog jest uwarunkowany nie tylko samą postawą otwartości, ale również formą komunikacji, a jest nią rozumność. Jan Paweł II nawiązując do pedagogii św. Jana Bosko zwraca uwagę na odwrotną zależność: posługiwanie się rozumem uczy dialogu: *Ksiądz Bosko używa także pojęcia „rozumność"*, *by podkreślić niezbędną przestrzeń wyrozumiałości*, *dialogu*, *niezmąconej cierpliwości*, *jakiej potrzebuje trud posługiwania się rozumem* (List Ojca Świętego Jana Pawła II w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko – *Juvenum Patris*, 10).

[113] Nie można aspektywności poznania mylić z subiektywistycznym relatywizmem.

znawcza funkcja dialogu polega na dopełnianiu wiedzy o przedmiocie widzianym z różnych punktów widzenia, a także na kontrolowaniu poznania dokonywanego przez innych. To m.in. miał na uwadze Arystoteles, pisząc: *Badanie* (*theoria*) *prawdy jest w pewnym sensie trudne*, *w innym zaś łatwe*. *Dowodzi tego fakt*, *że nikt nie potrafi osiągnąć jej w całym zakresie ani też*, *z drugiej strony*, *nikt nie może błądzić zupełnie*, *lecz każdy filozof próbuje powiedzieć coś prawdziwego o naturze rzeczy* (…)[114].

Należy jednak podkreślić, że chodzi tu o dialog jako metodę *poszukiwania prawdy*, nie zaś jej *uzgadniania*. Prawda jest tu wartością wiodącą, wyższą niż sam dialog. Może się bowiem okazać, że zgoda (kompromis) nie jest możliwy do osiągnięcia, wówczas postawa dialogu realizuje się poprzez sprzeciw lub spór prowadzony jednak zawsze w odniesieniu do prawdy. Nadrzędność prawdy ma charakter bezwzględny, co komplikuje sytuację wychowawcy, który powinien liczyć się z tym, że głoszone przez niego poglądy także podlegają weryfikacji, a więc może dojść do sytuacji – skądinąd bardzo niekorzystnej z wychowawczego punktu widzenia – w której będzie musiał je zmienić i przyznać rację wychowankowi. Postawa otwartości na prawdę nie mogłaby stanowić efektywnego postulatu wychowawczego, gdyby wychowawca został wyłączony z gotowości podporządkowania się prawdzie, choć oczywiście trzeba mieć świadomość, że stawia to przed nim dodatkowe trudności. Postulat obustronnej otwartości na prawdę – wychowawcy i wychowanka – stanowi podstawę metody „odwoływania się do prawdy" stosowanej przez wychowawcę, a polegającej na jej pokazywaniu, naprowadzaniu i unaocznianiu[115]. Tylko bowiem w kontekście „otwartości" można właściwie rozumieć, co znaczy, że wychowawca „posiada" prawdę. Wychowanek zresztą również ją „posiada" i właśnie dzięki temu może ją rozszerzać i pogłębiać. Dialog winien polegać na podawaniu swoich racji i przyjmowaniu cu-

Prawda ujęta z pewnego aspektu, choć jest tylko częściowa, to jednak pozostaje prawdą bezwzględną, to znaczy niezmienną i niepodważalną dla każdego, kto ujmuje ją właśnie z tego aspektu.

[114] Arystoteles, *Metafizyka* 993 b 1.

[115] Por. W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos" 2006, nr 3, s. 67, 70-73.

dzych – „w świetle prawdy". Tak podejmowany dialog wymaga zaangażowania podmiotu, ale przede wszystkim jest to zaangażowanie w prawdę: w jej poszukiwanie, obronę (i słuchanie przeciwnych racji) oraz ukazywanie jej w sposób odpowiadający wychowankowi, a więc taki, aby był on w stanie ją zobaczyć i przyjąć, co w procesie wychowawczym jest niezwykle ważne.

Można powiedzieć, że mamy tu do czynienia z jakąś odmianą metody majeutycznej przypisywanej Sokratesowi. Wyraźnie do stosowania tej metody nawiązuje T. Styczeń, pisząc, że Wojtyła stosował tę metodę jako akuszer-intelektualista. *Wojtyle chodzi*, *rzec by można*, *o antropologię*, *która nie poprzestając na poznaniu prawdy o sobie*, *osiąga swój właściwy kres i przeznaczenie dopiero w antropo-praksji*, *czy w wyborze prawdy o sobie*, *w jej przyjęciu*. (…) *Takim bowiem jest zadanie bycia akuszerem czyjegoś samo-odkrycia i samo-wyboru*. (…) *Karol Wojtyła antropolog czyni wszystko*, *by nikomu nie zaoszczędzić tego jednego*: *stania się w pełni dojrzałym autorem swych narodzin*, *odpowiedzialnym aktorem swego własnego dramatu*[116].

d. Normatywny charakter poznania – zaangażowanie w prawdę

Trzeba jednak zaznaczyć, że metoda personalistyczna przekracza przypisywany Sokratesowi intelektualizm etyczny, w znacznie większym stopniu uwzględniając element wolności. Ujawnia się on już w akcie sądzenia i uznawania za prawdziwe treści danych w poznaniu. Stwierdzenie prawdziwości nie jest czysto mechanicznym działaniem intelektu, lecz jest jego aktem: zawiera ono składnik przedmiotowy i podmiotowy. Moment przedmiotowy to stwierdzenie prawdy, czyli oparte na oglądzie rzeczywistości przyjęcie tego, „że coś jest" oraz „jak jest". Moment podmiotowy zaś to interioryzacja tej prawdy, związanie się z nią podmiotu poznającego. Ten bowiem, kto stwierdza, jest konkretną osobą i poznawszy prawdę, *zna* ją, staje się jej świadkiem, nie może się jej wypierać przed sobą i przed innymi. „Nie może" znaczy w tym przypadku „nie powinien", gdyż w ten sposób zadaje sobie

[116] *OC*, s. 500-501.

gwałt i przekreśla siebie[117]. Jednak praktyka pokazuje, że taki gwałt zadany samemu sobie jest możliwy. Wolność potrafi podważyć i „unieważnić" oczywistość danej człowiekowi prawdy i jest to jeden z największych jej paradoksów. *Wolno nam być nielogicznymi*, *tak jak wolno nam być irracjonalnymi*. *Wolno nam odrzucić rzeczywiście rozstrzygający dowód czegoś*, *tak jak wolno nam odmówić uznania prawdy*, *gdy ją nam ukazują*. *Wolno nam przeczyć sobie i nie zachowywać spójności*. (…) *W istocie*, *przede wszystkim*, *nie jesteśmy zmuszeni uznawać czegokolwiek za fakt*[118]. Jeśli jednak wolność człowieka sięga tak głęboko, to znaczy również, że każdy akt poznania zawiera już moment normatywny, niesie ze sobą zobowiązania – przede wszystkim zobowiązanie przyjęcia i uznania poznanej prawdy „za swoją". To *zaangażowanie w prawdę* niesie ze sobą określone wymagania dotyczące jej przyjmowania, dociekania i przekazywania. Wydaje się, że ważnymi postulatami, które tu występują, jest zachowanie postawy realistycznej („trzymanie się rzeczywistości"), dążenie do możliwe pełnego (całościowego) ujęcia przedmiotu oraz uwzględnienie czynników społecznych i historycznych.

Postawa realistyczna. Zawiera się ona przede wszystkim w akceptacji poznawczego realizmu. Odniesienie do prawdy konstytuuje obydwa podmioty – wychowawcę i wychowanka – jako osoby, ponadto zapewnia obiektywizm i konkretność występującej między nimi relacji. Trudno o budowanie jakichkolwiek więzi, jeśli nie będą one osadzone w rzeczywistości. Wychowanek, który nie trzyma się prawdy i żyje w świecie fikcji, to wielkie utrudnienie dla wychowawcy, jeśli jednak wychowawca nie dąży do prawdy (o wychowanku, o jego sytuacji, relacjach występujących z innymi osobami, o sobie samym jako wychowawcy), to uniemożliwia on osiągnięcie sukcesu wychowawczego. Wydaje się również, że w takim przypadku nie dochodzi do rzeczywistego kontaktu między wychowawcą i wychowankiem, a opieranie działań na nie-realnym, lecz wyobrażonym czy życzenio-

[117] Zob. T. Styczeń, *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły*, w: *OC*, s. 494.

[118] R. Trigg, *Rozum a zaangażowanie*, s. 126.

wym przedstawieniu rzeczywistości nie może być efektywne. Postawa realistyczna opiera się na tym, co konkretne: wychowawca i wychowanek są jednostkowymi osobami, posiadającymi ciało, żyjącymi w określonym czasie i miejscu. Realizm dotyczy zarówno poznania teoretycznego (prawdy o osobie), jak też praktycznego, czyli służącego konkretnemu działaniu.

Pełne ujęcie rzeczywistości. Dopełnieniem postawy realistycznej jest uwzględnianie wszelkich aspektów rzeczywistości, niepomijanie żadnego elementu, który dany jest w doświadczeniu człowieka. Ważne jest więc, aby nie usuwać i nie pomijać niczego, co dane jest w doświadczeniu, ale również, aby nie korzystać w interpretacji doświadczenia z takich koncepcji, które proponują zredukowany obraz człowieka. Najbardziej kontrowersyjne kwestie dotyczą rozumienia cielesności i duchowości człowieka, jego podmiotowości, wolności, relacji do innych (w szczególności do społeczeństwa). Opierając się na tym, co powiedzieliśmy o związku teorii i doświadczenia, należy podkreślić, że doświadczenie jest źródłem wiedzy o człowieku, a koncepcja człowieka powinna je dobrze opisywać i nie zawierać elementów z nim sprzecznych. Żaden z dostępnych doświadczeniu aspektów nie może być w niej pominięty, choćby sprawiał poważne trudności w interpretacji naukowej. Chodzi także o elementy ponadracjonalne. *Jeśli ktoś filozofujący jako osoba uznaje określone ponadracjonalne informacje o rzeczywistości i istnieniu ludzkim za faktyczne informacje*, *to znaczy – naturalnie nie bezkrytycznie i nie plotąc bzdur – nie wątpi on w ich prawdziwość*, *to w momencie*, *gdy je pomija w swoich rozważaniach*, *przestaje poważnie filozofować*, *ponieważ nie rozpatruje już swego przedmiotu*, *całości świata i istnienia ludzkiego*, *„pod każdym możliwym względem”*[119]. Pedagogia powinna ujmować wszelkie aspekty ludzkiego bytu, dopiero wtedy będzie można powiedzieć, że jest ona realistyczna i tylko wtedy może być naprawdę efektywna.

Uwzględnienie czynnika społecznego. Wychowanie dokonuje się w społeczności. Pokazują to podstawowe struktury wychowawcze, takie jak spotkanie i dialog. Nie jest ono możliwe bez czerpania z dzie-

[119] J. Pieper, *W obronie filozofii*, s. 73.

dzictwa kultury (przede wszystkim z języka), a jednym z jego celów jest przygotowanie jednostki do współżycia z innymi i tworzenia wspólnoty społecznej. Wychowanie jest wydarzeniem i procesem społecznym, nie dokonuje się nigdy w izolacji, czynniki społeczne wywierają nań nieustanny i trwały wpływ (np. klimat domu rodzinnego, atmosfera panująca w szkole lub w pracy, sposób sprawowania władzy publicznej i egzekwowania obowiązków, wzory i modele życia propagowane w mediach i reklamie). Element społeczny zawarty jest w naturze człowieka i wyraża się on w zdolności poznawania powszechnie dostępnej prawdy, a także w społecznym charakterze wiedzy[120]. Prawda jest fundamentalnym dobrem wspólnym, to jest takim dobrem, które wzbogaca jednostkę, a zarazem buduje wspólnotę. Wydaje się, że uwzględnienie czynnika społecznego w sferze poznawczej polega przede wszystkim na podkreślaniu uniwersalizującego i wspólnotowego charakteru prawdy, a więc na podkreślaniu jej transcendencji i obiektywności, a w wymiarze bardziej praktycznym na takim uczestnictwie w sferze kultury i takim używaniu języka, które tę funkcję uniwersalizującą (czyli służącą komunikacji międzyludzkiej) będą budować i pogłębiać.

Uwzględnienie elementu ryzyka[121]. Podjęcie działań wychowawczych nie jest tylko zadaniem „technicznym". Nie można więc zaplanować go w sposób doskonały, to jest taki, aby uniknąć możliwości niepowodzenia. Wychowawca nie ma bezpośredniego wpływu na wolność wychowanka, gdyż działanie wychowawcze ostatecznie przechodzi zawsze przez „bramę podmiotu", który swoim wolnym aktem je potwierdza bądź odrzuca. Taka jest zresztą logika procesu wychowawczego, który powinien utrwalać i umacniać samodzielność wychowanka w dziedzinie wolnych wyborów. Ma to swoje konsekwencje

[120] Por. np. *Nie jest bowiem możliwe wykształcenie życia osobowego bez społecznego kontekstu*, *bez drugiego człowieka*. *Ani nie rodzimy się sami z siebie*, *Ani też nie aktualizujemy naszych potencjalności osobowych*, *poznawczych i dążeniowych bez osoby drugiej* (M. A. Krąpiec, „*Cywilizacja miłości" spełnieniem osoby*, w: *Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości*, RW KUL, Lublin 1987, s. 227-228).

[121] Nawiązuję tu do koncepcji „ryzyka wychowawczego" zawartego w książce L. Giussaniego *Ryzyko wychowawcze* (Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002).

wychowawcze. Przede wszystkim wprowadza do „prawdy o osobie" (tj. o wychowanku) element zmienny, zależny od dokonywanych przez niego wyborów. Ten „zmienny" element jest równie ważny, jak elementy stałe (natura człowieka, jego względnie trwałe cechy charakteru czy jednolite wpływy środowiska lub tradycji), sprawia bowiem, że wychowawca nie może działać tylko rutynowo, lecz powinien zachować poznawczą czujność – okoliczności życia wychowanka wynikające z dokonanych przez niego wyborów mogą zasadniczo zmienić jego sytuację, co z konieczności powinno wpłynąć na zmianę metod oddziaływania. Równie ważną konsekwencją tej sytuacji jest bolesna dla wychowawcy świadomość nieefektywności własnych działań wobec oporu, sprzeciwu czy buntu wychowanka.

Perspektywa doskonalenia (wzoru). Działanie wychowawcze zawsze skierowane jest ku przyszłości. Realizm poznawczy wychowawcy nie może ograniczyć się do stwierdzenia obecnego stanu wychowanka, który jest pełen braków i błędów; nie powinien widzieć go tylko takim, jakim *jest*, ale również jakim *powinien się stać*. Prawda o osobie wychowanka powinna zawierać obraz jego aktualnych niedoskonałości, ale nie powinna się do niego ograniczać, winna zawierać także obraz jego potencjalnej doskonałości moralnej. Taka postawa jest w pełni możliwa i zrozumiała dopiero z perspektywy ontycznej potencjalności człowieka, bowiem wzór ten nie ma charakteru wyidealizowanego (czyli wymyślonego i nierealnego), a tym bardziej – abstrakcyjnego, lecz jest realnym składnikiem jego natury. Dopiero na takim realnym fundamencie mogą pojawić się: wiara wychowawcy w to, że wychowanek potrafi osiągnąć swój wzór (stać się tym, kim być powinien) oraz nadzieja wychowanka, że potrafi to osiągnąć – jako czynniki obiektywne i realne, a nie tylko emocjonalne i życzeniowe. Wychowawczą konsekwencją tej tezy jest postulat wytrwałego, niespiesznego towarzyszenia wychowankowi ze świadomością, że na osiągnięcie tak wysoko zamierzonego celu potrzeba czasu. W takim działaniu kształtuje się też najbardziej charakterystyczna dla wychowawcy cnota, jaką jest *długomyślność*, czyli zdolność dostrzegania dalekosiężnych skut-

ków podejmowanych działań i niezniechęcanie się mimo braku pozytywnych rezultatów[122].

Jak widać, poznawanie w procesie wychowania nie ma charakteru neutralnego i wyizolowanego, lecz prowadzi do zaangażowania wychowawcy. Obejmuje ono całą jego postawę, gdyż jest to zaangażowanie w prawdę *ze względu na* wychowanka. Wychowawca angażując się w prawdę, w konsekwencji jest również zaangażowany w działania na rzecz wychowanka – dąży do tego, aby chciał on szukać prawdy, poznał ją i przyjął. W tych działaniach wychowawca uczestniczy nie tylko jako ten, kto przekazuje wiedzę, ale także ten, kto ponosi ryzyko poznawcze (musi swoją wiedzę poddawać kryterium prawdy), przyjmuje możliwość odrzucenia działań wychowawczych przez wychowanka, wreszcie ponosi inne koszty tych działań, a więc trud ich podejmowania bez widocznych efektów, gorycz niezawinionej porażki wychowawczej, brak wdzięczności i zrozumienia. W tym wszystkim powinien zachować postawę wytrwałości (długomyślności) i wiary w to, że wychowanek potrafi osiągnąć kolejne stopnie doskonałości, zwłaszcza wtedy, kiedy samemu wychowankowi takiej wiary brakuje.

3.2. Logos i ethos czynu

Proces wychowania dokonuje się poprzez podejmowanie działań, jednak nie przez jakiekolwiek działania, lecz takie, które noszą znamiona ludzkiego czynu, a więc są wolne i świadome, choć nie zawsze podejmowane z intencją wychowawczą. Chcę teraz bliżej zająć się tymi elementami działania, dzięki którym można je nazwać *ludzkim czynem*, po to, aby wydobyć zawarte w nich momenty poznawcze: zarówno konstytuujące czyn od wewnątrz, jak też zewnętrzne, sprawiające, że sam czyn staje się wyrazem osoby i środkiem międzyludzkiej komunikacji. Tę „czytelność czynu" (jego racjonalność) nazywam jego *logosem*, natomiast *ethosem* określam zawarty w nim czynnik

[122] Na temat cnoty długomyślności zob. J. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, w: „Cywilizacja" 10/2004, s. 207-216.

normatywny, a więc to, co uaktualnia i uwyraźnia relację osoby do wartości, przede wszystkim do prawdy, i dzięki czemu staje się on poniekąd *sprawdzianem* osoby.

a. Logos czynu – ujawnianie racji działania

Jak zatem należy rozumieć czyn? Jest on czymś więcej niż działaniem rozumianym jako dokonywanie przez człowieka zmian, czyli sprawianiem, że stan potencjalny jakiejś rzeczy przechodzi w stan aktualny. Tak szeroka definicja działania nie obejmowałaby bowiem tego, co jest najbardziej istotne dla czynu, a więc faktu, że jest ono *wolnym działaniem*, przy czym wolność zawiera już w sobie czynnik poznawczy i świadomy. Wprawdzie w tradycji klasycznej w pojęciu działania (*praxis*) mieści się również jego celowość (rozumność), jednak jest kwestią dyskusji, czy takie obiektywistyczne wskazanie własności podmiotu w dostateczny sposób służy wydobyciu sfery subiektywnej (świadomości i przeżycia) i czy oddaje jego specyfikę[123].

Wojtyła wskazując specyfikę czynu, przypomina klasyczne rozróżnienie: *actus hominis* i *actus humanus*. Pierwsze (*actus hominis*), to wszelkie działania, w których człowiek jest podmiotem, drugie zaś (*actus humanus*) – to działania specyficzne dla człowieka[124]. Człowiek nie zawsze działa jako człowiek, czasem działa instynktownie, mimowolnie, bezwiednie, bez świadomości tego, co robi; wówczas jednak jest to działanie analogiczne do *zachowania się* zwierząt bądź do *funkcjonowania* mechanizmu. Natomiast specyficznym dla człowieka działaniem jest czyn, a więc działanie, w którym jest on świadomym i wolnym sprawcą. Wielką zasługą Wojtyły jest pokazanie, że pojęcie czynu nie jest konstruktem spekulatywnego rozumu – czyn jest dany w sposób oglądowy w doświadczeniu rozumiejącym, a równocześnie ma on strukturę znakową, wyraża osobę, wskazuje na nią. Czyn w znaczeniu, w jakim używa go Wojtyła, ma trzy aspekty:

---

[123] Przekonanie o niedostateczności ujęcia obiektywistycznego (bytowego) dla ukazania specyfiki osoby jest jednym z głównych założeń *Osoby i czynu*. Por. *Słowo końcowe po dyskusji nad „Osobą i czynem"*, w: *OC*, s. 352-357.

[124] Por. *OC* s. 115-117.

– obiektywistyczny – jest to działanie zmierzające do dokonania zmian w rzeczywistości (skutek przechodni);
– subiektywistyczny – są to przeżycia (sprawczości, odpowiedzialności) dostępne tylko „od wewnątrz", dzięki którym konstytuuje się podmiotowa strona czynu;
– egzystencjalno-moralny – jest to akt spełnienia bądź niespełnienia osoby związany ze sposobem zaangażowania podmiotu oraz treścią spełnianego czynu, a realizujący się dzięki mechanizmowi samospełnienia (skutek nieprzechodni działania).

W każdym przypadku pozostaje on czytelnym przejawem rzeczywistości podmiotu – *wyrazem osoby*. Zachowuje ontyczną więź z osobą, jest jak gdyby „przedłużeniem jej istnienia", a sposób działania – w tym przypadku „specyficznie ludzki" – wynika ze sposobu istnienia, zgodnie z zasadą *operari sequitur esse*. Związek z podmiotem („wskazywanie" nań) należy do istoty czynu, jest elementem „zatopionym" w doświadczeniu tak głęboko, że jego usunięcie bądź zakwestionowanie oznacza podważenie faktów danych doświadczalnie, tak w płaszczyźnie ontycznej, jak i w przeżyciu. Chodzi np. o takie fakty dane dwuaspektowo, jak ontyczna sprawczość i przeżycie sprawczości, wolne działanie i przeżycie wolności (stanowienia o sobie), ontyczny sens odpowiedzialności i przeżycie poczucia odpowiedzialności.

Na czym bliżej polega ten związek osoby i czynu i co sprawia, że czyn może stać się (czytelnym) wyrazem osoby? Tym, co „łączy" osobę z czynem, jest fakt sprawczości (wraz z towarzyszącym mu przeżyciem)[125]. Podmiotowym źródłem ludzkiego dynamizmu jest moment wolności przejawiający się w przeżyciu „chcę". Wojtyła zwraca jednak uwagę, że nie oznacza to aktu zupełnie niezdeterminowanego, realizującego się w sferze jakiejś „absolutnej wolności". Bliższa analiza sprawczości pokazuje obecność dwóch elementów, które ujawniają specyfikę ludzkiej wolności. Pierwszym z nich jest obecność czynnika intelektualnego w każdym akcie wolności, a więc także w sprawczym „chcę". Drugim – moment samostanowienia (nieprze-

[125] Odwołuję się w tych rozważaniach do analizy ludzkiej sprawczości i woli zawartej w trzecim rozdziale *Osoby i czynu* zatytułowanym *Osobowa struktura samostanowienia*.

chodniości), a więc fakt, że pierwotnym przedmiotem każdego czynu jest podmiot, który go realizuje. Czynnik intelektualny stanowi podstawę logosu czynu, a stanowienie o sobie (nieprzechodniość czynu) buduje jego *ethos*.

Czynnik intelektualny zawarty w ludzkiej woli to obecność *racji*, która stanowi zarazem cel działania. Ludzkie działanie jest zawsze „racjonalne" w tym znaczeniu, że zawiera rację (powód) podjęcia działania, a zarazem zmierza do określonego celu, zgodnie z zasadą *omne agens agit propter finem*. Można co prawda spotkać się z teoriami, które zaprzeczają istnieniu tak rozumianej racji działania, uznając, że istotniejsza dla wolności jest „nieobliczalność" i odrzucenie wszelkich racji, które mogłyby w jakikolwiek sposób wpływać na decyzję człowieka, ale powstaje wówczas pytanie, czym taki – ogołocony z wszelkich racji – akt wolności różniłby się od działań przypadkowych, od oddziaływania sił przyrody czy przedmiotów martwych? Można wskazać jedną różnicę – jest to związek z osobą jako sprawcą działania. Warto zwrócić uwagę, że i w takim czynie pozbawionym wszelkich racji można odkryć „rację" – jest nią świadome i bezwzględne odrzucenie wszelkich racji[126]. Z naszego punktu widzenia to wystarczy, można bowiem powiedzieć, że i taki czyn wyraża osobę, nawet jeśli niesie tylko treść negatywną, tj. odrzucenie sensowności własnego działania czy uchylenie się przed odpowiedzialnością za jego skutki. Rzadko jednak racjonalność czynu zostaje zakwestionowana aż w tak radykalny sposób. Zwykle przyjmuje się, że czyn zawiera przedmiotowe racje, a więc wskazuje na swój cel obiektywny, czyli na to, ku czemu zmierza w sposób naturalny (ze swej natury), jak też i racje podmiotowe, a więc to, co podmiot chce przez działanie osiągnąć (jego intencję)[127]. Rozpoznanie czynu oznacza odczytanie racji przedmiotowych (obiektywnych), jak też próbę uchwycenia racji subiektywnych[128] oraz konfrontowanie jednych racji z drugimi. Pozna-

[126] Osobna kwestia to pytanie, czy taki absolutnie wolny od wszelkich determinacji akt jest w ogóle możliwy.

[127] Rozróżnienie celu przedmiotowego i podmiotowego zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza* t. I, s. 268-271.

[128] Odczytanie racji subiektywnych innego człowieka w sposób pełny i pewny nie jest

nie poprzez czyn nie jest wyjątkowym sposobem poznawania, lecz jak najbardziej naturalnym, gdyż zwykle poznajemy człowieka poprzez jego czyny. Warto zwrócić uwagę, że czynami są nie tylko działania zewnętrzne, ale również ludzka mowa (dobór treści, sposób i okoliczności ich wypowiadania), a także postawy, które znajdują swój wyraz w ruchach i gestach ciała (podziw, zniechęcenie, lekceważenie, pogarda)[129].

Należy jednak podkreślić, że pośrednictwo czynu nie musi oznaczać wykluczenia doświadczenia. Warto zwrócić uwagę, że podobnym pośrednikiem, który nie musi niszczyć bezpośredniości poznania, jest ludzkie ciało. Człowieka poznajemy przecież zwykle poprzez ciało: patrząc na twarz czy podając rękę, kontaktujemy się z człowiekiem, a nie wyłącznie z jego cielesnością, chyba że świadomie ciało traktowane jest jako przedmiot (np. przez lekarza, krawca czy artystę). Także i czyn może *zatrzymywać uwagę na sobie* (stanowić odrębny przedmiot, który wywołuje określone skutki, stanowi przedmiot podziwu lub potępienia) lub *wskazywać na swego sprawcę*. Taki charakter wskazujący na osobę mają przeważnie czyny moralne, trudno bowiem rozpatrywać czyn bohaterski lub nikczemny, nie wskazując na jego sprawcę. Ale nie zawsze. I tak na przykład akt kłamstwa może być rozpatrywany dwojako: jako czyn kłamcy lub przedmiotowo jako byt (błędna informacja), który wprowadzony do społecznego obiegu powoduje negatywne skutki (nieład, chaos czy błędy).

b. Prawda i kłamstwo czynu

Czy jednak czyn stanowi zawsze wiarygodne źródło prawdy o osobie, czy nie może fałszować jej obrazu? Wydaje się, że łatwo wskazać co najmniej dwa przypadki, w których tak właśnie się dzieje. Człowiek może „kłamać" swoimi czynami wtedy, kiedy chce oszukać innych, przedstawiając się innym niż jest, albo wtedy, kiedy nie potrafi (nie jest w stanie) „zapanować" nad swoimi czynami i poddać ich naturalną logikę swoim intencjom (nie jest w stanie w sposób właściwy

możliwe ze względu na ontyczno-poznawcze ograniczenia (niedostępność cudzego wnętrza), nie znaczy to jednak, że pośrednia wiedza na ten temat nie jest możliwa.

[129] Por. S. Grygiel, *Hermeneutyka czynu oraz nowy model świadomości* w: „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6, s. 139-151.

uzewnętrznić swoich intencji). Jedna i druga sytuacja nie jest czymś nadzwyczajnym, powstaje zatem poważna wątpliwość, czy można czynowi przypisywać tak ważną rolę poznawczą, jak to uczyniliśmy w poprzednim punkcie.

Odpowiadając na tę trudność, na początku należy zaznaczyć, że poznawczy walor czynu nie oznacza, że występuje tu poznanie niepowątpiewalne. Nie jest ono wolne od zagrożenia błędem (tak jak nie jest wolne od niego doświadczenie), a oznacza to, że może się zdarzyć, iż człowiek będzie kłamał swoimi czynami skutecznie – a więc zdoła sprawić, że inni poprzez jego czyny uzyskają nie prawdziwy, ale fałszywy obraz osoby. Faktu zachodzenia takiego okłamywania innych poprzez czyny nie potrzeba dowodzić, gdyż jest on dość powszechny, chodzi tylko o podkreślenie, że powszechność kłamstwa nie dyskwalifikuje poznawalności poprzez czyn, a nawet poniekąd je zakłada, gdyż *możliwość kłamstwa* zakłada przecież taką poznawalność. Podobnie jak częste pomyłki, które zachodzą w doświadczeniu, nie sprawiają, że odrzucamy je jako narzędzie poznania. Problem polega tylko na tym, czy ten typ kłamstwa jest niewykrywalny, a więc czy nasze poznanie kontaktuje się z rzeczywistością (czy dociera do swego przedmiotu – tj. do osoby), czy też na jego drodze stoi „pośrednik nieobliczalny", a więc wola drugiego człowieka, który może nie zechcieć odsłonić się w swoich czynach lub będzie je skutecznie fałszował. Jest to pytanie o to, czy ktoś może na przykład uchodzić za człowieka szlachetnego, spełniając dobre (obiektywnie) czyny, i nie jest możliwe wykrycie, że w gruncie rzeczy (w swojej postawie i intencjach) pozostaje człowiekiem obojętnym, wyrachowanym i nikczemnym. Czy istnieje w tej dziedzinie kłamstwo doskonałe? Postawione tu pytanie, choć wydaje się nieprzystające do rzeczywistości, gdyż opisuje sytuację niezwykle rzadką bądź w ogóle niewystępującą, ma jednak duże znaczenie teoretyczne, gdyż pozytywna na nie odpowiedź w poważny sposób podważyłaby poznawczą rolę czynu.

Problem kłamstwa doskonałego. Należy zauważyć po pierwsze, że konsekwentne prowadzenie tak zakamuflowanej gry wymagałoby karkołomnych, wręcz niewykonalnych zabiegów, gdyż taki „doskonały kłamca" musiałby to czynić przez całe życie, wystrzegając się jakiego-

kolwiek czynu, słowa, gestu, który mógłby zdradzić jego rzeczywiste nastawienie i intencje[130]. Warto zauważyć, że już w tej obawie zawiera się pozytywne przekonanie (tu występujące jako groźba zdekonspirowania się), że czyny, słowa i gesty mogą odsłaniać osobę, a zatem należy je ściśle kontrolować i nadawać im takie znaczenie, jakie chce ów kłamca. Okazuje się, paradoksalnie, że kłamstwo czynu opiera się na mocnym przekonaniu, że czyny i gesty „mówią o osobie". Raz jeszcze potwierdza to zasadę, że „kłamstwo żyje z prawdy". Nie mogłoby ono uzyskać takiej mocy okłamywania innych, gdyby nie występowało „w formie prawdy", a więc gdyby nie odwoływało się do przeświadczenia, że poznanie osoby poprzez czyn jest możliwe i efektywne. „Kłamstwo doskonale" nie podważa poznawczej roli czynu, ale przeciwnie, opiera się na niej (inaczej nie mogłoby być *wiarygodnym* kłamstwem). Kłamca nie może być w pełni doskonałym kłamcą, gdyż musi się uwiarygodniać przez czyny, wiedząc, że kłamstwem nie uwiarygodnia się kłamstwa. Jeśli ktoś chce dokonać oszustwa, to musi najpierw starać się zdobyć zaufanie innych, przekonać ich, że jest szczery i uczciwy; nie tylko nie wolno mu kłamać w innych sprawach, nawet drobnych, gdyż to mogłoby go zdradzić, ale najlepszy i właściwie jedyny sposób, aby się uwiarygodnić, to być uczciwym. Sprawę komplikuje dodatkowo fakt, że kłamca, aby kłamać, musi mieć co najmniej jednego świadka swego kłamstwa – siebie samego.

Niedostępność intencji (*persona est alteri incommunicabilis*). Należy również zwrócić uwagę na właściwy przedmiot i ograniczenia poznania, o którym mówimy. Co właściwie znaczy „poznać osobę" i czy poznanie to może adekwatnie i w pełni ująć istotę indywidualnego bytu? Filozofia klasyczna odpowiada, że żaden akt ludzkiego poznania nie może ująć istoty w jej jednostkowości i musimy tu poprzestać na poznaniu przybliżonym, niejasnym, przede wszystkim dlatego, że podstawę jednostkowości stanowi materia.[131] Można jednak powie-

[130] Próbę opisania takiego totalnego kłamstwa sięgającego wnętrza człowieka podjął G. Bernanos w powieści *Zakłamanie*, przedstawiając sylwetkę księdza Cénabre. Por. analiza W. Chudego na ten temat (*Filozofia kłamstwa*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2003, s. 356-361).

[131] Por. E. Gilson, *Tomizm*, s. 307.

dzieć, że w przypadku osoby należałoby raczej mówić nie o zasadzie jednostkowienia, lecz o zasadzie indywidualizacji, tym bowiem co sprawia, że konkretny człowiek-osoba jest różny od innych, nie jest jego wyposażenie materialne (cielesność), lecz jego indywidualny akt istnienia. Indywidualność ta przejawia się w tym, że „bytuje on do wewnątrz" (posiada „wnętrze", świadomość, zdolność do refleksji, przenikania siebie) a zarazem dzięki temu tworzy własne dzieje. Indywidualność bytu osoby sprawia zarazem, że nie może on być poznawalny „do końca" przez inne byty, że pozostaje w nim zawsze „strefa zastrzeżona", do której inne byty nie mogą mieć dostępu ze względu na niemożliwość przekroczenia ontycznej bariery indywiduum[132].

Jak widać, źródła niepoznawalności tkwią w samej ontyce osoby, nie zaś tylko w sposobie jej poznawania (poprzez czyn). Warto dodać, że problem niepoznawalności nie rozwiązuje się, kiedy zostanie „przeniesiony do wnętrza osoby", a więc kiedy rozpatrujemy go jako akt samopoznania. Także i w tym przypadku sfera niepoznawalności (tajemnicy) nie zanika, wydaje się, że osoba nie jest w stanie przeniknąć do końca swej indywidualności; wyraża się to w powszechności pytania „kim jestem" i w przeżyciach zdumienia na drodze samopoznania – pokazują one, że proces zgłębiania własnego „ja" nie ma końca. Powyższe uwagi pozwalają nam z odpowiedzi na pytanie, *co znaczy poznać osobę*, wykluczyć pełne i bezpośrednie poznanie indywidualności jej istoty. Oznacza to zarazem zakreślenie granic poznania osoby w dziedzinie niezwykle ważnej dla czynu, a więc w sferze intencji. Nie możemy w pełni poznać intencji przede wszystkim ze względów ontycznych, nie zaś ze względu na użycie niewłaściwego (nieefektywnego) narzędzia. Przeciwnie, możemy dostrzec, że czyn jako narzędzie poznania bardziej odsłania niż zasłania intencje działającego.

---

[132] Z tego właśnie powodu filozofia klasyczna stwierdza, że osoba jest niekomunikowalna drugiemu (*incommunicabilis*). Osobne pytanie, którego w tym miejscu nie podejmujemy, to jak pogodzić tę niekomunikowalność z komunijnością osoby. Problemem tym szerzej zająłem się w mojej pracy *Prawda podstawą wspólnoty* (Wydawnictwo Salezjańskie – Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2005).

Nieracjonalność działania. Rozpoznanie racji ludzkiego działania natrafia nie tylko na przeszkody poznawcze, trudności wynikają również z samej rzeczywistości, a więc z faktu, że działanie bywa często nieracjonalne, a także, że sam podmiot nie jest do końca świadomy tego, co czyni, jego czyny mają swoją logikę, która jest jak gdyby „ukryta" przed nim, a przy tym jest różna od racji, które głosi „na zewnątrz" lub które sam sobie przypisuje (albo chciałby przypisywać). Chodzi tu zatem o takie formy „kłamstwa czynu", które nie wynikają z chęci oszukania kogokolwiek, lecz z braku dostatecznej (samo)świadomości związanej z własnym działaniem podmiotu bądź też z nieumiejętności (niemożności) działania tak, jak ktoś chciałby działać[133]. Chodzi więc o podejmowanie takich działań, o których ktoś twierdzi, że naprawdę ich „nie chce" lub chciałby coś robić inaczej, ale nie umie (np. złości się na kogoś, lecz twierdzi, że jest dla niego życzliwy, lub przekonuje, że chciałby komuś okazywać miłość, ale nie potrafi). W każdym z tych przypadków podmiot skłony byłby powiedzieć, że czyny, które spełnia, nie są wyrazem jego osoby (bardziej ją zasłaniają, niż odsłaniają) i dlatego nie mogą być uznane za dobre narzędzie do jej poznania.

Rozbieżność ta może mieć swoje źródło w samej naturze człowieka lub w jego własnościach indywidualnych. W pierwszym przypadku „nieracjonalność" oznacza sprzeniewierzenie się w działaniu racjom, które człowiek wyznaje, w drugim zaś chodzi raczej o rodzaj samookłamywania, a więc o skrywanie przed sobą właściwych racji swego postępowania. Pierwsza sytuacja opisuje paradoks ludzkiej wolności głęboko zakorzeniony w człowieku, który ujawnia istniejącą w nim sprzeczność. Opisują ją słowa Owidiusza *video meliora proboque deteriora autem sequor* (*widzę i pochwalam to*, *co lepsze*, *ale idę za tym*, *co gorsze*), a także wyznanie św. Pawła: *Nie rozumiem bowiem tego*, *co czynię*, *bo nie czynię tego*, *co chcę*, *ale to czego nienawidzę – to właśnie czynię* (Rz 7, 15). Rozbieżność ta ujęta jest również w pyta-

[133] Posługuję się definicją kłamstwa, którego istota określona jest przez czynnik obiektywny, a więc rozbieżność między myślą a ekspresją (w tym przypadku: osobą i czynem), a nie przez czynnik subiektywny, a więc intencję okłamania. Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstw*a, s. 110-111.

niu: *dlaczego człowiek*, *istota rozumna*, *postępuje nierozumnie?*[134] Zdaniem Jana Pawła II fakt ten ujawnia nie sprzeczność, lecz stały element ziemskiej kondycji człowieka: *Człowiek jest rozdarty pomiędzy to*, *co czyni*, *nie chcąc czynić*, *a to*, *czego nie czyni*, *choć chce*. *Znajduje w sobie nie tyle sprzeczność*, *ile dysproporcję*[135].

Ten typ nieracjonalności działania (przejawiający się w rozdarciu między rozumem i wolą, w niekonsekwencji działania) pozostaje jedną z największych zagadek ludzkiej natury. Antropologia chrześcijańska przypisuję tę niespójność skutkom grzechu pierworodnego[136]. Utrudnia ona zrozumienie osoby, ale można też powiedzieć, że odsłania prawdziwą kondycję człowieka, który nosi w sobie także ów czynnik nieracjonalny. Warto jednak zauważyć, że czynnik ten dosłania się jedynie na tle tego, co w człowieku racjonalne. Jeśli jakiś człowiek zacznie się zachowywać lub postępować w sposób dla nas niezrozumiały, tzn. nieracjonalny (np. zacznie rozdawać na ulicy pieniądze lub głośno śpiewać), to jego zachowanie może nas zdziwić, a nawet może zdumieć jego samego. Ale to zdziwienie i zdumienie mogą się pojawić tylko dlatego, że dla nas (i dla niego samego) zrozumiale jest zachowanie racjonalne. Może się też okazać, że zachowanie to jest tylko pozornie nieracjonalne, gdyż ma swoją rację, tyle że dostrzegalną dopiero po głębszym zbadaniu[137]. Nieracjonalność czynów (brak racji, irracjonalność) byłaby całkowicie pozbawiona sensu, gdyby nie pojawiała się ona w perspektywie racjonalności. Gdyby czymś naturalnym było to, że motorniczy tramwaju może robić cokolwiek, a więc zamiast kierować tramwajem może spać, tańczyć, grać na flecie, i niko-

[134] Zob. A. Frossard, *„Nie lękajcie się”. Rozmowy z Janem Pawłem II* (tekst francuski tłum. A. Turowiczowa), Wydawnictwo Znak, Kraków 1983, s. 208-211.

[135] Tamże, s. 210.

[136] Pominięcie lub odrzucenie prawdy o grzechu pierworodnym w teoriach i ideologiach idealizujących obraz człowieka miało tragiczne skutki w praktyce, np. w systemach totalitarnych, które przemocą i terrorem „ulepszały” rzeczywistość w imię idealnego wzoru Człowieka, Klasy, Ustroju.

[137] Nawet jeśli ktoś jest chory psychicznie, to nie można z góry twierdzić, że jego zachowanie jest nieracjonalne, choć być może nigdy nie poznamy i nie zrozumiemy racji jego działania.

go by to nie dziwiło, wówczas nie można by nawet twierdzić, że jego zachowanie jest nieracjonalne. Skoro każdy robi to, co chce, w każdej sytuacji, a na działanie nie można patrzeć przez pryzmat racji czy skutków, to znaczy, że jedynym prawem jest chaos, a więc nie można już mówić o nieracjonalności[138]. Stąd wynika, że nieracjonalność czynów, jeśli nawet pozostaje poza granicami zrozumienia, jednak nie podważa zasadniczej zrozumiałości czynów, gdyż może być odsłonięta tylko w opozycji do nich.

Ukryte racje czynów. Pozostaje jeszcze do rozważenia druga kwestia. Można by paradoksalnie zapytać, czy ludzie mogą mieć *poglądy* (przekonania), nic o tym nie wiedząc? Zapewne nie, jeśli przez *pogląd* (przekonanie) rozumiemy świadomy (uświadomiony) sąd na jakiś temat. Problem jednak pojawia się wtedy, kiedy pogląd rozumiemy szerzej, włączając do niego również uzasadnienie. Mowa tu oczywiście o uzasadnieniu obiektywnym, a więc o racjach logicznych (argumentacji racjonalnej), nie zaś o podmiotowym usprawiedliwieniu własnych przekonań, więc o poczuciu (przeżyciu) ich słuszności. Bywa przecież tak, że człowiek ma pewne poglądy, wierzy, że są one słuszne, głosi je wobec innych i nawet gotów jest ich bronić, choć nie do końca zdaje sobie sprawę z ich znaczenia, nie wie, jakie są ich konsekwencje. Może być również tak, że ktoś przyjmuje „za własne" poglądy nie dlatego, że uważa je za prawdziwe, lecz dlatego, że podobają mu się, są modne albo z jakichś względów są pożyteczne – np. zapewniają spokój sumienia, dają wygodę i dobre samopoczucie, zwiększają prestiż we własnych i cudzych oczach, pomagają znaleźć się w grupie itp.[139].

---

[138] W świecie chaosu „racjonalny" jest chaos. Inna rzecz, czy chaos może być opisany i pomyślany z perspektywy chaosu.

[139] Ludzie cenią innych lub pogardzają nimi także ze względu na poglądy, można się „szczycić" swoimi poglądami albo je „zmieniać" w zależności od tego, czy są dla nas korzystne, można również „dobierać sobie" różne elementy poglądów, nie dbając o to, czy pasują do siebie – ewentualne „sprzeczności" można usunąć dodatkową argumentacją (np. wprowadzając prawo do sprzecznych poglądów), można też zastosować którąś ze sztuczek erystycznych albo po prostu nie odpowiadać na zarzuty, twierdząc, że poglądy są „sprawą prywatną".

Słusznie zatem można powiedzieć, że poglądy (przekonania), które człowiek głosi, a nawet wierzy (stara się wierzyć), że są „jego" poglądami, nie zawsze są tymi, które on *rzeczywiście ma*. Nie chodzi o samą rozbieżność, którą można w każdej chwili usunąć, „uzgadniając" poglądy i eliminując sprzeczności. Tak może się stać, jeśli człowiek jest gotowy do korekty swoich poglądów (co psychicznie i emocjonalnie nigdy nie jest łatwe), odnosząc je do prawdy i wiarygodnego autorytetu. Trudności rodzą się wówczas, gdy mamy do czynienia z postawą, w której człowiek lekceważy swoje słowa i poglądy, to znaczy uważa, że nie mają one wielkiego znaczenia i nie zastanawia się nad ich związkiem z rzeczywistością (nie rozważa ich prawdziwości) bądź też kiedy przyjmuje postawę zakłamania i stara się własne poglądy ukryć przed samym sobą[140]. Chodzi więc o rozbieżności, które mają charakter trwały – jest to rozziew między tym, *czym człowiek żyje* (naprawdę), a tym, *co sądzi* o świecie (i o sobie samym), lub też między tym, jak człowiek *naprawdę widzi rzeczywistość*, a tym, *jak sądzi*, *że ją widzi* lub jak to *przedstawia innym*. Jest to więc rozbieżność między ukrytymi założeniami, które zawarte są w jego działaniu (czynach), a jego poglądami lub między wewnętrzną, prawdziwą (głęboką) warstwą jego przekonań, a tym, co jest zewnętrzne i fałszywe (na powierzchni). Na fakt rozbieżności sfery uzasadnień (zawartych w czynach) a poziomem świadomości zwraca uwagę C. Taylor: *Może bowiem dojść – i jak będę starał się wykazać – często dochodzi do braku zgodności pomiędzy tym*, *w co ludzie niejako oficjalnie i świadomie wierzą*, *z której to wiary są czasem dumni*, *a tym*, *do czego musieliby się odwołać*, *by oddać sens niektórych ze swych reakcji moralnych*[141].

Można zatem stwierdzić, że w człowieku może istnieć taka sfera jego „osobistej filozofii", zawierająca teoretyczne uzasadnienia czy

[140] Możliwość postawy samozakłamania to jedna z trudniejszych kwestii i jeden z największych paradoksów osoby; z religijnego punktu widzenia należałoby tę postawę rozpatrywać w kontekście zagłuszania sumienia i eliminowania poczucia grzechu, a więc w kontekście grzechu przeciw Duchowi Świętemu. Por. Jan Paweł II, encyklika *Dominum et Vivificantem*, 46-48.

[141] C. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in., PWN, Warszawa 2001, s. 21.

logiczne konsekwencje uznawanych przez niego poglądów, która pozostaje przed nim ukryta (nieuświadomiona aktualnie). Bywa więc czasem tak, że człowiek nie zdaje sobie sprawy, że w pewnej dziedzinie jest wyznawcą podglądów, które głosili filozofowie stoiccy czy epikurejscy, a nawet że faktycznie przyjmuje poglądy prowadzące do nieakceptowanych przez niego konsekwencji. Na przykład. uznaje za absolutną zasadę wolności indywidualnej, bezwzględnego niestosowania kar, odrzucenia autorytetu, nie zastanawiając się, że mogą one przynieść w życiu społecznym i w wychowaniu konsekwencje, które on sam odrzuciłby lub np. przyjmuje możliwość reinkarnacji, nie zdając sobie sprawy, że konsekwentne i w pełni świadome podtrzymywanie takiego stanowiska oznaczałoby wykluczenie ze wspólnoty Kościoła katolickiego, czego on sam nie chce. Zarazem jednak ta ukryta sfera osobistej filozofii (czyli przekonań, którymi człowiek żyje i które stanowią oś opisu i wartościowania świata) ujawnia się w jego działaniu. Można więc sądzić, że dzięki pośrednictwu czynu możemy niekiedy sięgnąć głębiej do wnętrza osoby i poznać ją pełniej niż poprzez jej słowa i deklaracje, a czasami – jeśli ukrywa przed sobą właściwe racje swoich czynów – nawet lepiej, niż zrobiłaby to ona sama w akcie samopoznania.

c. Czyn sprawdzianem osoby

Człowiek nosi w sobie różne poglądy, nie wszystkie są ze sobą zgodne, nie zawsze też, głosząc szlachetne poglądy, jest w stanie im sprostać. Przeważnie jest tak, że nie chce się przyznać przed innymi, a także przed sobą, kim jest naprawdę. Jego słowa, wizerunek, który przedstawia innym bywają często zafałszowane, zbyt upiększone, dopiero jego czyny pokazują, jaki jest naprawdę jego stosunek do wartości. W tym ujawnia się ważny aspekt *praxis* – jest ona obiektywnym sprawdzianem osoby, weryfikuje jej słowa i jej własny obraz wewnętrzny. Czyn staje się *kryterium* osoby.

Można jednak zapytać, co sprawia, że mimo przedstawionych wyżej wątpliwości, a więc możliwości fałszowania znaczenia własnych czynów, niedostępności intencji, nieracjonalności działania czy samookłamywania, czyn może stać się sprawdzianem (kryterium) osoby?

Więź sprawczości. Należałoby najpierw zwrócić uwagę, czy mówimy o czynie w pełnym jego znaczeniu. Zdarza się bowiem tak, że powstałe trudności wynikają ze stosowania innego pojęcia czynu niż to, które przywoływaliśmy wcześniej. Różnica dotyczy dwóch elementów. Po pierwsze czyn jest traktowany jako pewien byt zewnętrzny wobec osoby, po drugie zaś uwydatnia się wyłączne poznawczą rolę czynu. W obydwu przypadkach zagubiona jest wewnętrzna więź wynikająca ze sprawczości, dzięki której możemy powiedzieć, że osoba *jest* w swoich czynach – zgodnie z tą samą zasadą, według której mówimy, iż czyn *wyraża* osobę. Problem prawdziwości i fałszywości czynu nie dotyczy tylko sposobu jego realizacji, ale sięga głębiej i dotyczy tożsamości osoby wyrażającej się w swoich aktach. Chodzi zatem o odpowiedź na pytanie, czy osoba jest w stanie zerwać więź ze swoimi aktami. Wydaje się to niemożliwe w płaszczyźnie bytowej, choć niekiedy ma miejsce w płaszczyźnie przeżyć (i uczuć). Więź podmiotu z aktami, choć zachodzi z udziałem świadomości (jestem świadomy, że akty które spełniam, są „moje"), to nie opiera się na niej, lecz ją warunkuje. Może się więc tak zdarzyć, że ktoś jest realnym sprawcą, choć nie jest (w pełni) tego świadomy. Sprawczość jest bowiem aktem woli, choć trzeba przyznać, że stopień świadomości (uświadomienia) w przypadku aktów osoby odgrywa bardzo ważną rolę – zwłaszcza w określaniu czyjejś winy lub zasługi.

Poznawcza rola czynu wynika z jego ontycznego związku z osobą i nie może być rozpatrywana w oderwaniu od niego. Nie można więc czynem nazywać działania, które faktycznie nie jest działaniem osoby (nie ma w nim jego sprawstwa), tak jak nie można zaprzeczyć, że czyn pozostaje *czyimś*, skoro został przez niego podjęty i zrealizowany (czyli podmiot był jego świadomym sprawcą), mimo że nie jest on zadowolony z jego materialnej realizacji, odrzuca jego konsekwencje lub chce zminimalizować swoje w nim sprawstwo. Nie podważa to poznawczej roli czynu, gdyż poznawanie poprzez czyn uwzględnia i rozróżnia intencję i realizację, wewnętrzny zamiar i zewnętrzne uwarunkowania (sposób wykonania, ograniczenia ciała, zewnętrzne okoliczności), jak też dostrzega obiektywne związki aktów z ich sprawcą. Przenikliwość poznania polega na tym właśnie, że stara się ono *prze-*

niknąć do osoby poprzez zewnętrzne przejawy i zarazem wnikając do wnętrza, nie odrzuca tego, co obiektywnie dane. Życzliwość osoby można przecież poznać mimo nieporadności jej zachowań, czyjś miłosierny gest można odczytać, mimo że jest on przesłonięty powściągliwością emocjonalną, nieśmiałością czy skromnością. Ale można to „odczytać" właśnie dlatego, że czyny niosą w sobie prawdziwe intencje i nastawienia sprawcy, niejako je obiektywizując, niekiedy nawet niezależnie od tego, czy chce on (potrafi) wyrażać je na zewnątrz. Naturalna (obiektywnie dana) więź osoby z czynem (niejako „obecność" osoby w czynie) pozwala nam również dostrzec fałsz czynów, a nawet ukryte racje, których sprawca nie chce przed sobą ujawnić. Wymaga to jednak uwagi i umiejętności rozpoznawania. Nie jest bowiem powiedziane, że „czytanie osoby poprzez czyn" jest proste, a uzyskany rezultat poznawczy można zawsze zawrzeć w pojęciach jasnych co do zakresu i wyraźnych co do treści.

Autentyczność osoby. Problem czynu jako sprawdzianu osoby kieruje nas w stronę zagadnienia prawdy w człowieku, co zresztą zawarte jest już w samym pojęciu „sprawdzania". W tym miejscu podejmujemy go tylko z perspektywy czynu. Wydaje się, że czyn może być sprawdzianem (kryterium osoby) w podwójnym znaczeniu. Po pierwsze ujawnia on, w jakiej mierze spełniane przez niego czyny są „jego", a więc prawdziwie oddają to, czym osoba „żyje". Ten aspekt nazywam zagadnieniem autentyczności[142]. W drugim znaczeniu czyn może być sprawdzianem osoby, gdyż ujawnia zgodność (i rozbieżność) między tym, kim osoba *jest*, a tym, kim być *powinna*.

Pierwszy problem to rozdźwięk między czynami a osobą. Jeśli ktoś twierdzi, że sprawiane przez niego czyny nie wyrażają go prawdziwie, to – jeśli nie ma na myśli tej „niewyrażalnej sfery", która nie może być bezpośrednio uzewnętrzniona – należałoby go zapytać, czy rzeczywiście

[142] Inne kwestie związane np. z relacją autentyczności do „prawdziwości osoby" podjęte będą później. Na temat rozumienia autentyczności por. np. W. Chudy, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: *Człowiek – wartość – sens. Studia z psychologii egzystencji*, (red.) K. Popielski, RW KUL, Lublin 1996, s. 129-134 oraz tenże, *Światło dla wszystkich*, w: Jan Paweł II, *Veritatis splendor. Tekst i komentarze*, (red.) A. Szostek, RW KUL, Lublin 1995, s. 83-84.

panuje nad swym sprawstwem, czy też jest sprawcą tylko „w części", pozwalając, aby o jego czynie decydowało coś, co w nim się dzieje (popędy, pożądania, uprzedzenia, emocje) lub co przychodzi z zewnątrz (okoliczności zewnętrzne, przypadek, inni). Podobne pytanie można zadać człowiekowi, który lekceważy znaczenie niektórych swoich czynów lub nie chce uznać ich skutków, twierdząc, że nie są one tymi, w których naprawdę „jest sobą". W płaszczyźnie teoretycznej zagadnienie to jest związane z kwestią integralności aktów samostanowienia. Pojawia się więc pytanie, w jakiej mierze podmiot-sprawca posiada sam siebie i panuje nad sobą[143]. Problem ten ma również swoją stronę normatywną. Świadome spełnianie własnych aktów (ze świadomością, że są moje i odpowiadam za ich konsekwencje) jest postulatem wobec osoby, aby działała w sposób zgodny ze swoją naturą (osobową). Człowiek może być winny nie tylko świadomie spełnianych złych czynów, ale również podejmowania działań w sposób nieprzemyślany, lekkomyślny, bez pełnego sprawczego zaangażowania, czyli w sposób nie-autentyczny.

W płaszczyźnie praktycznej nie zawsze jest łatwo uchwycić moment szczerości czy nieszczerości zaangażowania osoby, który to moment jest ukryty w czynie, ponieważ niesie on w sobie kłopotliwą dwuznaczność. Zaangażowanie może być bowiem rozumiane w sposób emocjonalny bądź wolitywny. Można je widzieć bardziej jako akt wypełniony emocjami tkwiącymi mocno w osobie i wtedy autentyczność oznacza wyrazistą ekspresję tych emocji, ale można je również widzieć jako silny akt woli, a wtedy autentyczność jest wyrazem tego, co osoba w sposób zdecydowany i stanowczy *chce*. Emocjonalność zaangażowania może przesłaniać czytelność czynu, o ile bowiem jasno wyraża emocje, to nie pozwala stwierdzić, jak trwale są one zjednoczone z osobą, a potwierdzenia tego, czy wyrażają one jedynie jej przelotny stan, czy też ukazują rzeczywisty obraz ludzkiego wnętrza, trzeba szukać gdzie indziej. Łatwiej ten związek aktów z ich sprawcą uchwycić w przypadku zaangażowania wolitywnego, gdyż stanow-

[143] O samoposiadaniu i samopanowaniu jako elementach strukturalnych samostanowienia zob. *OC*, s. 152-154.

czość i zdecydowanie (tak jak ich brak) pozostawiają wyraźne piętno w sposobie realizacji czynu.

Tak rozumiana autentyczność pozwala więc odkryć, czy poglądy, które osoba uznaje za swoje i *głosi*, są tymi, którymi *żyje*; jej czyny odsłaniają, kim jest naprawdę, co naprawdę chce, co jest dla niej najważniejsze.

Dysproporcja między *jest* i *powinien*. Czyn może być sprawdzianem osoby jeszcze w innym znaczeniu. „Prawdą", którą możemy w czynie potwierdzić lub jej zaprzeczyć, jest zgodność (lub niezgodność) faktycznego stanu osoby (posiadanych przez nią w stopniu aktualnym doskonałości, a więc umiejętności, dyspozycji-cnót itp.) z tym, kim jest potencjalnie jako osoba i jako konkretne „ja". Człowiek, jak zresztą każda z istot żywych – lecz w o wiele większym stopniu z uwagi na swą wewnętrzność – jest bytem dynamicznym, który podlega rozwojowi, przechodząc do coraz doskonalszych faz swego bytowania. Takie doskonalenie się, czyli stawanie się w pełni tym, czym się jest potencjalnie, jest powszechnym prawem natury. W przypadku człowieka rozwój nie polega tylko na zdążaniu do wyznaczonego przez naturę celu, lecz uwzględnia również czynnik wolności i całą wewnętrzność osoby. Oznacza to, że „zdążanie" powinno być procesem zinterioryzowanym, dokonującym się w sposób świadomy i wolny. Człowiek jest więc sobie *dany*, a więc wie, kim jest aktualnie, w jakim punkcie rozwoju się znajduje, ale jest również sobie *zadany*, to znaczy ma również wyznaczony cel, do którego powinien zdążać własnym dynamizmem, niekiedy nawet wbrew tendencjom natury (tak jest w przypadku powściągania pożądań czy dynamizowania naturalnej bierności organizmu). Obraz tego, kim stać się powinien, wyznacza moralność. Fenomen życia moralnego polega właśnie na tym, że opisuje on rzeczywistość z perspektywy tego, co stać się powinno, a więc, co istnieje w pewien sposób realnie, lecz nie jest w pełni zaktualizowane – taki właśnie stan, nieredukowalny do żadnego innego modusu istnienia oddaje pojęcie powinności[144]. Nie jest powinność czymś

[144] Uznanie realnego istnienia powinności, co ujawnia się zresztą w doświadczeniu moralności, jest dla Wojtyły związane z przyznaniem moralności charakteru realnego,

idealnym, nie jest tworem o charakterze emocjonalno-psychicznym (życzeniem, wyobrażeniem, nastawieniem itp.) ani tym bardziej nie jest wyłącznie utworzonym przez umysł projektem.

Istniejące w człowieku rozdarcie, które zakorzenione jest głęboko w jego naturze, a które z perspektywy religijnej należy widzieć jako skutek grzechu pierworodnego, staje się zrozumiałe i spełnia się w dziedzinie moralności. Wprawdzie można sądzić, że człowiek nieobarczony piętnem grzechu pierworodnego także mógłby się rozwijać i doskonalić, ale nie wiadomo, czy byłby to proces równie dramatyczny i przeżywany ze świadomością radykalnych konsekwencji dokonywanych wyborów, jak to jest w przypadku „człowieka historycznego"[145]. Radykalizm przeciwstawienia dobra i zła, tak charakterystyczny dla moralności, jest poniekąd również darem dla człowieka, gdyż prowokuje go do większego zdynamizowania, wyzwala jego zaangażowanie w osiąganiu celu własnego życia i chroni go przed zabójczą biernością spowodowaną wygodą czy lenistwem. Jan Paweł II, komentując słowa soborowej Konstytucji *Gaudium et spes* opisujące życie ludzkie jako dramatyczną walkę między dobre i złem, między światłem i ciemnością, mówi: *Wypadałoby dodać w tym miejscu, że z racji tej walki pomiędzy dobrem a złem życie ludzkie ma charakter zmagania się i próby. Jest próbą moralną – i na tym polega też jego swoiste piękno. Próba nadaje poniekąd sens naszemu bytowaniu*[146].

Walka ta dokonuje się poprzez czyny człowieka. One stanowią centralny element moralności, choć też na odwrót, dopiero w moralności czyn odnajduje swoje pełne, to znaczy normatywne znaczenie.

d. Czyn jako aktualizacja osoby

Normatywność czynu ma charakter personalistyczny lub ściśle moralny. O znaczeniu personalistycznym mówimy wówczas, kiedy bierze-

wręcz egzystencjalnego. Jest to wyróżnik prezentowanej przez niego koncepcji etyki. Por. K. Wojtyła, *Problem teorii moralności*, w: *W nurcie zagadnień posoborowych* (red.) B. Bejze, t. 3, Wydawnictwo ss. Loretanek-Benedyktynek, Warszawa 1969, s. 217-249.

[145] A więc człowieka obarczonego piętnem grzechu pierworodnego. Zob. *TC*, s. 18-23.

[146] A. Frossard, *„Nie lękajcie się"*, s. 210.

my pod uwagę sposób spełnienia czynu, a więc to czy osoba jest świadomym sprawcą swojego czynu. Jest to aspekt przedmoralny, nie znaczy jednak, że nie podlega ocenie. Przedmoralny dlatego, że o pełnej moralnej odpowiedzialności za czyn, o winie i zasłudze można mówić dopiero wtedy, kiedy czyn został dokonany świadomie i w sposób dobrowolny. Ocenie podlega również sam sposób jego realizacji, to znaczy człowiek odpowiada za brak podmiotowego zaangażowania w czyn. Chodzi oczywiście o takie działania, które wymagają rozeznania i uwagi ze względu na swój przedmiot, a więc powinny być spełnione ze względów obiektywnych w sposób w pełni świadomy. Człowiek powinien wiedzieć, co robi, zwłaszcza, jeśli jest to coś ważnego – łamie tę zasadę kierowca, który siada za kierownicą pod wpływem alkoholu czy środków odurzających, ale też wychowawca, który w postawie lekceważenia bądź wzburzenia podejmuje ważne działania wychowawcze. Natomiast moralny aspekt czynu wynika z odniesienia obiektywnej treści czynu i subiektywnych intencji do norm moralnych. W obydwu przypadkach spełniony czyn, dobry lub zły, na mocy skutku nieprzechodniego sprawia, że sama osoba staje się dobra lub zła.

Docieramy tu do istotnej własności czynu, która ukazuje jego związek z osobą jeszcze z jednej strony. Do tej pory mówiliśmy o związku przyczynowym – patrzyliśmy na osobę jako na *sprawcę* czynu, który – dzięki temu – może *wyrażać* osobę. Moralność pokazuje jednak, że związek ten jest głębszy: nie tylko osoba jest sprawcą czynu, ale również czyn „sprawia osobę", w tym znaczeniu, że dzięki czynom (poprzez nie) osoba doskonali samą siebie, można rzec, iż *staje się sobą*. Więź, o której teraz mówimy, odsłania strukturę właściwą tylko osobie, pokazuje, że w jej przypadku rozwój (doskonalenie się) nie polega jedynie na aktualizowaniu potencji tkwiących w naturze, lecz jest to samo-rozwój, a więc dokonuje się on mocą jej własnej wewnętrznej dynamiki duchowej. Można więc powiedzieć, że człowiek staje się nie tylko *sprawcą*, ale i *twórcą*, a pierwszym przedmiotem jego twórczości (i sprawczości również) jest on sam. Jego głównym zadaniem (czyli tym, co człowiekowi zadane) jest „tworzenie siebie" poprzez czyn[147].

[147] Por. punkt *„Tworzenie siebie" poprzez czyn*: *u podstaw ludzkiego etosu*, w: *OC*, s. 119-120.

Moralność dotyka samego bytu osoby, sprawiając, że staje się ona dobra lub zła, a dokonuje się to właśnie poprzez czyny[148]. To czyny aktualizują, „urealniają" moralność. *Tam właśnie – w czynach ludzkich – to dobro i zło moralne realizuje się, tam przybiera realną, czyli egzystencjalną postać. W czynach to dobro czy też zło moralne – mówiąc inaczej wartość moralna – staje się rzeczywistością w człowieku*[149].

Aktualizacja osoby poprzez czyn to najgłębsza warstwa czynu, gdyż odkrywany tu rację, dzięki której możemy powiedzieć, że osoba jest w czynie, a czyn jest osobowy. Oczywiste jest, że bez osoby nie byłoby czynów, ale przecież także bez czynów osoba nie mogłaby stawać się sobą. Skoro osoba nie jest bytem statycznym, lecz spełnia się, dąży do swej doskonałości (do stania się sobą), to możemy powiedzieć, że bycie osobą przejawia się w spełnianiu czynów, bez ich dokonywania osoba nie może się spełnić, nie może istnieć jako w pełni zaktualizowany, świadomy i wolny podmiot[150].

Ten wewnętrzny związek osoby i czynu sprawia, że jest on „miejscem" jej źródłowego poznania. W czynie, który zawiera w sobie moment poznania i akt sprawstwa, możemy dostrzec „błysk" odsłaniający moment transcendencji poznawczej i wolitywnej, przez co odsłania się to, co stanowi najgłębszą istotę osoby. Tym zaś, co pozwala nam rozumieć czyny i poprzez nie samą osobę, jest wspomniana wyżej ich racjonalność, a wiec fakt, że w czynie są zawarte jawne i ukryte racje działania osoby.

---

[148] W egzystencjalnej interpretacji moralności możemy nawet powiedzieć, że ontyczna „dobroć" osoby oznacza jej większą integrację i „mocniejszy", „trwalszy" sposób bytowania, podczas gdy „zło" oznacza destrukcję osoby, jej zanikanie, „staczanie się ku nicości". Interesujący ujęcie niemal fizycznie przejawiającej się „mocy bytowania" wynikającej z samospełnienia bądź autodestrukcji moralnej znajdziemy w opowiadaniu C. S. Lewisa *The Great Divorce* (polski tytuł: *Podział ostateczny*, tłum. M. Sobolewska, Media Rodzina, Poznań 2005).

[149] K. Wojtyła, *Problem teorii moralności*, s. 224.

[150] Nie znaczy to, że spełnianie czynów i istnienie jest tym samym, a osoba, która nie spełnia czynów (a więc np. podczas, snu, w stanie nieprzytomności, w embrionalnym etapie rozwoju czy też w stanie choroby umysłowej lub psychicznej), nie jest osobą. „Bycie osobą" jest stanem obiektywnym i w tym sensie niezależnym od woli i świadomości podmiotu i jakichkolwiek innych podmiotów.

II. DOŚWIADCZENIE WYCHOWANIA JAKO ŹRÓDŁO PEDAGOGII

Przechodzimy teraz do bliższego określenia pojęcia wychowania oraz pedagogii. Nasze rozważania, zgodnie z wyznaczonymi w poprzednim rozdziale zasadami metodologicznymi, rozpoczynamy od doświadczenia, które również będzie stanowić kryterium prezentowanej wiedzy. Należy jednak przypomnieć, że chodzi o doświadczenie całościowe, to znaczy takie, w którym zawarty jest element rozumienia i którego fundament stanowi teoria (*theoria*) jako ogląd zasad i uchwycenie niematerialnego aspektu rzeczywistości (a więc także stwierdzenie istnienia bytu). Najważniejsze w tym miejscu jest pytanie o to, czy w pedagogii (i odpowiednio: w pedagogice) istnieje specyficzne doświadczenie, czy też należy korzystać wyłącznie z doświadczeń właściwych dla innych dziedzin, a więc np. z doświadczenia człowieka czy z doświadczenia moralnego. W pracy tej przyjmuję, że takie specyficzne dla pedagogii doświadczenie istnieje i chcę tę tezę zweryfikować w niniejszym rozdziale. Przedmiotem tego doświadczenia jest *wychowanie* rozumiane jako fakt (relacja, proces) zachodzący w rzeczywistości.

Pojęcie wychowania stwarza duże trudności, nie wydaje się jednak, aby można było zrezygnować z niego w punkcie wyjścia. Przede wszystkim trzeba przypomnieć, że jest to pojęcie fundamentalne dla pedagogii i pedagogiki i wokół niego grupują się inne pojęcia pedagogiczne; to ono wyznacza specyfikę całej dziedziny i przenika całą koncepcję pedagogiczną. Gdyby udało się uchwycić tę specyfikę wychowania, wówczas można by ją „przenieść" na całą pedagogikę, zapewniając jej w ten sposób – jako nauce – pewien stopień autonomii, a tym samym uzasadniając jej jedność i budując jej tożsamość. Odpowiadając natomiast na zarzuty niejasności i braku precyzji dotyczące

pojęcia wychowania, można odpowiedzieć słowami Arystotelesa: *Co się zaś tyczy opracowania naszego przedmiotu, to wystarczy może, jeśli osiągnie ten stopień jasności, na który ów przedmiot pozwala. Nie we wszystkich bowiem wywodach należy szukać tego samego stopnia ścisłości*[1]. Zatem nie ścisłość i precyzja powinny być decydującym kryterium wyboru punktu wyjścia, lecz to, czy stanowi on dogodne „miejsce startu" do rozwinięcia całej problematyki danej dziedziny. Można posłużyć się w tym przypadku analogią osoby. Problematykę człowieka można co prawda rozważać, nie przywołując na początku terminu „osoba" (bądź własności określanych przez ten termin), lecz czy powstała w ten sposób wiedza byłaby w pełni wartościowa, czy pokazywałaby, kim naprawdę jest człowiek? A przecież pojęcie osoby zdaje się jeszcze bardziej niejasne i mgliste niż pojęcie wychowania.

W niniejszym rozdziale zajmiemy się pojęciem wychowania i tym, na czym się ono opiera – doświadczeniem wychowania. Pedagogika nie jest wiedzą w pełni autonomiczną, przede wszystkim ze względu na swój złożony i wieloaspektowy przedmiot, a także na źródło wiedzy. Doświadczenie wychowania jest wprawdzie czymś, co ujmuje specyfikę wychowania, lecz nie jest samodzielne, w tym znaczeniu, że zawiera filozoficzne implikacje dotyczące m.in. realności rzeczywistości i dobra oraz transcendencji prawdy. Doświadczenie wychowania nie jest zrozumiałe bez doświadczenia człowieka i doświadczenia moralności: są one w pewien sposób zawarte w doświadczeniu wychowania; najlepiej wyraża to pojęcie godności, które przenika wszystkie te trzy typy doświadczenia. Najpierw więc wskażemy założenia, które są obecne w doświadczeniu wychowania. Następnie zajmiemy się pojęciem wychowania integralnego. Termin „integralny" wskazuje przede wszystkim na jedność doświadczenia i teorii. W punkcie tym przedstawiamy specyfikę wychowania, odróżniając je od moralności i od samowychowania. Zajmujemy się wreszcie specyfiką pedagogii, która stanowi pośrednie ogniowo między wychowaniem a pedagogiką jako nauką.

[1] *Etyka nikomachejska*, 1094 b 11-13.

Ostatni punkt dotyczy treści doświadczenia wychowania. Naturalnym miejscem, w którym źródłowo przejawia się ten rodzaj doświadczenia jest rodzina; z niej pochodzą najważniejsze kategorie wychowawcze. Doświadczenie wychowania jest czymś więcej niż tylko jednostkowym aktem poznania – jest bowiem dialogiem, to znaczy wspólnym poszukiwaniem prawdy i wprowadzeniem do wspólnoty opartej na prawdzie. Kategorie spotkania i komunii w szczególny sposób charakteryzują myśl pedagogiczną Karola Wojtyły, tak jak w przypadku osoby charakterystyczną kategorią jest dar.

1. Ontyczno-antropologiczne implikacje doświadczenia wychowania

Doświadczenie wychowania nie dokonuje się w próżni poznawczej, lecz zawiera odniesienia, które pozwalają lepiej je rozumieć w kontekście całościowej wiedzy. Chodzi o założenia, które pozostają „ukryte" i wydobycie ich stanowi niezbędny warunek właściwej interpretacji doświadczenia. Najważniejsze tezy, na które chcę zwrócić uwagę, dotyczą realności faktu wychowania, osoby oraz dobra, które jest przedmiotem wychowania[2]. Podejmuję również kwestię transcendencji prawdy, a także rozumienia godności osoby, która stanowi „tło" doświadczenia wychowawczego. Podstawowe treści doświadczenia wychowania, w tym rozumienie odpowiedzialności za osobę, mogą być dobrze odczytane dopiero w kontekście wspólnoty osób oraz tego, co w osobie warunkuje tę wspólnotę, a więc uczestnictwa. Wreszcie sam proces wychowania ma sens tylko przy założeniu, że możliwy jest rozwój i doskonalenie człowieka i że dotyczy to istotnych, a nie przypadłościowych jego własności.

[2] Na temat realistycznej koncepcji pedagogiki zob. J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. I *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 79-81.

1.1. Ontyczno-poznawczy realizm

Przekonanie o konieczności przyjęcia realnego istnienia świata i osób wydawałoby się nazbyt oczywistym założeniem dla pedagogii, gdyby nie to, że faktycznie bywa ono kwestionowane. Dokonuje się to nie wprost – czemu trudno się dziwić, zważywszy na konsekwencje takiego stanowiska dla pedagogii – lecz pośrednio, zwykle przez wprowadzenie dodatkowych założeń, które zmieniają sens „realności świata" i nie dają narzędzi, które pozwoliłyby je weryfikować w sposób obiektywny[3]. Taki zarzut można postawić np. nurtom krytycznym w pedagogice odwołującym się do założeń szkoły frankfurckiej, które prowadząc walkę z „fałszywą świadomością" przesłaniają (ideologizują) rzeczywistość, bądź też tym nurtom, które za punkt wyjścia refleksji pedagogicznej przyjmują jakąś wtórną rzeczywistość kulturową bądź społeczną, nie uznając potrzeby jej filozoficznego uprawomocnienia i zweryfikowania[4].

a. Realność rzeczywistości

Ontyczny fundament doświadczenia wychowania stanowi istnienie niezależnego od świadomości świata zewnętrznego. Świat ten (świat ludzki) jest wspólny, to znaczy jest „tym samym miejscem" przebywania i oddziaływania istniejących w nim bytów. Nie są one ideami ani przedmiotami intencjonalnymi czy możliwymi, lecz konkretami istniejącymi w czasie i przestrzeni bądź własnościami takich

[3] Dyskusje na temat „realizmu" czy „antyrealizmu" prowadzą niechybnie do mniej lub bardziej teoretycznie zaawansowanych spekulacji, jeśli rozważa się je jako stanowiska, poglądy, przekonania w oderwaniu bezpośredniego, doświadczalnego kontaktu z rzeczywistością. Brama do rzeczywistości zostaje zamknięta, skoro „rzeczywistość" została uwięziona w granicach umysłu i języka. Pozostają wówczas dyskusje między rozmaitymi „-izmami". Por. R. Rorty, *Obiektywność*, *relatywizm i prawda*, s. 9-12.

[4] W tym znaczeniu zarzut ten odnosi się również do pragmatyzmu J. Deweya, który nie kwestionował realności świata, a nawet ukierunkował pedagogikę na tę realność, tyle że odrzucenie obiektywnego kryterium prawdy prowadziło w konsekwencji do tego, iż rzeczywistością stawało się to, co za rzeczywistość było uznawane (por. Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, w: *Pedagogika*. *Podręcznik akademicki*,(red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, t. 1, s. 310-311.

samodzielnie istniejących przedmiotów, w tradycyjnej terminologii określanych jako substancje. Relacja wychowawcza nie byłaby zrozumiała bez istnienia takich samodzielnych podmiotów istnienia, poznania i działania; gdyby któryś z jej członów lub sama relacja była bytem idealnym lub intencjonalnym, zmianie uległaby cała problematyka pedagogii: trudno byłoby zrozumieć, dlaczego tak dużą rolę należy przypisywać realnym okolicznościom wychowania, inaczej należałoby określić cel wychowania, zupełnie inaczej należałoby spojrzeć na problematykę wpływu wychowawczego. Oznaczałoby to w praktyce podważenie sensowności wychowania.

Istnienie – działanie – przyczynowość. Tymczasem doświadczenie wychowania każe nam uznać nie tylko realność istniejącej niezależnie rzeczywistości, lecz także indywidualność osób i konkretność występujących w świecie „przedmiotów", a więc taki sposób istnienia, który bytom cielesnym przypisuje jednoznaczną przestrzenno-czasową lokalizację (istnienie „tu i teraz"). Człony relacji wychowawczej są samodzielnymi podmiotami istnienia i działania, różnymi od siebie (są odrębnymi bytami). Równie oczywiste z filozoficznego punktu widzenia jest istnienie *świata innych ludzi* i zachodzących między nimi realnych (nie myślnych) związków[5]. Konsekwencją samodzielności istnienia jest samodzielność działania przejawiająca się w zdolności wpływania na inne przedmioty (dokonywania zmian), a to prowadzi do uznania istnienia przyczynowości (w szerokim arystotelesowskim znaczeniu obejmującym przyczynowość sprawczą, materialną, formalną i celową). Nie przesądza to jednak kwestii, czy w przypadku wychowania mamy do czynienia z oddziaływaniem przyczynowym, czy też zachodzą tu innego typu oddziaływania, typowe wyłącznie dla świata osób. Zarówno fakt sprawczości, a więc ten szczególny przypadek, w którym człowiek jako byt świadomy i wolny staje się sprawcą własnego działania, jak i wychowanie, a więc wzajemne i ukierunko-

[5] Przede wszystkim dotyczy to pierwotnych sądów egzystencjalnych dokonywanych w aktach poznania spontanicznego, ale także dotyczy uznania istnienia innych osób, istnienia intersubiektywnego poznania czy języka. Por. M. A. Krąpiec. *Metafizyka*, s. 31-33, tenże, *Ja – człowiek*, TN KUL, Lublin 1986, s. 278-288 oraz W. Chudy, *Rozwój filozofowania*, s. 71-74.

wane oddziaływania świadomych i wolnych bytów, zachodzą wyłącznie w świecie osób i wydaje się, że ich wyjaśnienie nie może zostać sprowadzone do działania przyczynowego. Oddziaływania te tworzą skomplikowaną sieć powiązań i zależności i niekiedy trudno jest uchwycić, jakie czynniki i którzy ludzie wywarli decydujący wpływ. Wynika to z faktu, że naturalnym sposobem istnienia człowieka zdaje się „bycie w świecie" oraz „bycie wśród ludzi", co skądinąd wyraża arystotelesowska formuła, że człowiek jest „istotą społeczną".

Natura człowieka. Należy wskazać jeszcze dwa elementy struktury ontycznej człowieka, bez których nie można zrozumieć doświadczenia wychowania. Pierwszym z nich jest stała natura, drugim – realnie istniejąca w człowieku potencjalność. Stałą naturę w znaczeniu ontycznym, a nie biologicznym[6], a więc istotę ujętą jako podstawę działania, nie zaś jako czynnik przyrodniczy, stanowi *człowieczeństwo* rozumiane nie jako ogólna idea, lecz jako konstytutywny dla *każdego człowieka* zespół własności tkwiący w konkretnym podmiocie. Natura w takim znaczeniu umożliwia charakterystyczne dla człowieka oddziaływania międzyludzkie, a więc właśnie takie, które zachodzą w procesie wychowania. Nie chodzi zatem o działania *przypadkowe*, dokonywane w sposób *mimowolny*, *„mechanicznie"* czy *instynktownie*. „Bycie człowiekiem" wyznacza ludzki sposób działania, a więc rozumny, wolny, zdolny do tworzenia wspólnoty.

Potencjalność. Dopiero na tle stałej natury można rozpatrywać to, co w przypadku wychowania jest pierwszym przedmiotem uwagi, a więc proces zmiany, która dokonuje się na stałym „podłożu"; tę stałość zapewnia natura ludzka. Wychowanie nie jest ginięciem starego i powstawaniem nowego bytu, lecz jest to proces zachodzący w *tym samym* bycie (człowieku), choć *nie w takim samym*. Wytłumaczenie współistnienia w bycie stałości i zmienności daje kategoria potencjalności. Coś istnieje potencjalnie to znaczy, że istnieje rzeczywiście (realnie), lecz jeszcze nie aktualnie[7].

[6] Biologiczne rozumienie natury jest obecnie dominującym znaczeniem w naukach szczegółowych, jednak wyraźnie należy je odróżnić od znaczenia ontycznego, o które w tej chwili nam chodzi.

[7] Należy odróżnić potencjalność od możliwości logicznej. Por. S. Swieżawski, *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej*, TN KUL, Lublin 1948, s. 222.

Zakres tego, co może istnieć potencjalnie w danym bycie, wyznacza jego natura. Dziecko płci męskiej jest potencjalnie sprawnym i silnym mężczyzną, lecz nie może być drzewem, koniem lub tancerką; może pływać, lecz nie może samodzielnie latać itp. Wychowanie opiera się na realności tego, co można określić jako możliwość kierunkowej zmiany. Paradoksalnie należy powiedzieć, że *możliwość zmiany* stanowi element stałej natury. Ontyczną podstawę potencjalności stanowi przygodność osoby. Realna potencjalność dotyczy również wartości duchowych, jej przejawem jest doskonalenie się osoby.

b. Realne istnienie osoby-podmiotu

Realne istnienie świata byłoby pustą ideą, gdyby nie oznaczało zarazem istnienia występujących w nim przedmiotów, w szczególności – ludzi, z których każdy jest realnym i samodzielnym podmiotem istnienia i działania. Należy zwrócić uwagę na dwie kwestie. Pierwszą jest doświadczenie człowieka jako realnego i konkretnego podmiotu, drugą zaś współdanie istnienia siebie oraz istnienia innych oraz całego świata „zewnętrznego".

Podmiot metafizyczny (*suppositum*) i osobowy („ja"). Pierwszy problem wiąże się z koncepcją świadomości i bardzo charakterystycznym dla Jana Pawła II obiektywistycznym rozumieniem sfery subiektywnej (uprzedmiotowieniem podmiotu). Co znaczy być realnym podmiotem? Przede wszystkim należy odróżnić podmiotowość metafizyczną (*suppositum*) od podmiotowości ukonstytuowanej przez przeżycie (osoba-„ja")[8]. Podmiotowość w pierwszym rozumieniu jest fundamentem bytu, ontycznym warunkiem jego tożsamości, podłożem, na którym dokonują się zmiany; jest ujmowana w aspekcie obiektywistycznym. Podmiotowość przeżywaniowa to „ja" świadome siebie i swego miejsca w rzeczywistości, przeżywające swoją podmiotowość i budujące ją od strony treściowej poprzez uwewnętrznianie (interioryzację) dokonywanych aktów poznania i działania. „Być podmiotem" to coś zupełnie innego, niż „przeżywać siebie jako podmiot"[9];

[8] Por. *OC*, s. 92-96.

[9] Por. tamże, s. 93.

obydwa aspekty nie przeciwstawiają się sobie, lecz się dopełniają. Człowiek jest bytem obiektywnym (jednym z wielu bytów), równocześnie specyficzne dla niego jest to, że nie może być zredukowany wyłącznie do poziomu bytu. Jest wprawdzie przedmiotem (obiektywnym), czyli *suppositum* istnienia i działania, jednak o wiele bardziej jest podmiotem, który „żyje do wewnątrz" tym istnieniem i działaniem. Ten aspekt bytu Wojtyła nazywa „tym, co nieredukowalne" w człowieku, i podkreśla, że jest to aspekt najważniejszy, gdyż odsłania od wewnątrz to, co stanowi istotę człowieczeństwa. *Biorąc jednak pod uwagę różne okoliczności realnego bytowania ludzi, trzeba stale pozostawiać w tym wysiłku poznawczym więcej miejsca dla „tego, co nieredukowalne", trzeba mu dawać jakby pewną przewagę w myśleniu o człowieku, w teorii i w praktyce. L'irreductible oznacza bowiem także to wszystko, co w człowieku niewidzialne, co całkowicie wewnętrzne, a przez co każdy człowiek jest jakby naocznym świadkiem siebie samego, swojego człowieczeństwa i swojej osoby*[10].

Świadomość i poznanie. Realizm ujęcia ludzkiego bytu domaga się więc zarówno uznania jego przedmiotowości (obiektywności), jak też subiektywności. Autor *Osoby i czynu* podkreśla realne istnienie tej rzeczywistości, która stanowi „wewnętrzną stronę" ludzkich aktów. Jej specyfiką jest przeżywaniowość ukształtowana z udziałem świadomości. Jednak świadomość stanowi tylko jej przejaw, a nie istotę, ta bowiem nie może być zredukowana ani do „bycia przedmiotem", ani do świadomościowego czy psychicznego sposobu istnienia. Na tym właśnie polega jej „nieredukowalność". Wojtyła dostrzega niebezpieczeństwo związane z niewłaściwym rozumieniem świadomości. Jej absolutyzacja w duchu „filozofii podmiotu" w konsekwencji podważyłaby realizm „sfery subiektywnej" i tym samym przekreśliłaby jedno z najważniejszych zamierzeń autora *Osoby i czynu*, jakim była próba integralnego wykorzystania perspektywy filozofii bytu i filozofii świadomości[11]. Nie chodziło w tym przypadku o „scalanie filozofii", lecz o wydobycie pełni doświadczenia człowieka wraz z jego implikacjami.

[10] *Podmiotowość i „to, co nieredukowalne" w człowieku*, w: *OC*, s. 440-441.

[11] Wprawdzie Wojtyła w dyskusji nad *Osobą i czynem* odżegnuje się od zamiaru

Tę troskę o pełne i realistyczne rozpoznanie rzeczywistości widać w zaproponowanej koncepcji świadomości. Wojtyła wyraźnie rozróżnia akty poznania i świadomości. Akty poznawcze (akty wiedzy i samowiedzy) są intencjonalne, to znaczy obiektywizują swój przedmiot, świadomość natomiast nie jest intencjonalna, jej zadaniem jest odzwierciedlanie poznania oraz uwewnętrznianie go. Pierwszą funkcję świadomości nazywa odzwierciedleniową, drugą – refleksywną. Jak się wydaje, jedną z zasadniczych przesłanek dla wprowadzenia tego rozróżnienia jest potrzeba potwierdzenia poznawczego realizmu, a więc – podzielanego z tomizmem – przekonania, że akty poznania bezpośrednio „stykają się" z rzeczywistością, a świadomość przenika je i towarzyszy im, lecz nie stanowi ich podstawy ontycznej.

Świadomość nie jest samodzielnym podmiotem[12]. Wojtyła podziela pogląd, że sfera świadomości „jest bezsilna" wobec istnienia rzeczywistości i dlatego funkcję poznawczą określa nie poprzez świadomość, lecz odwołując się do kategorii aktu[13]. Poznawanie oraz działanie są aktami człowieka, a zatem są one również czymś realnym i konkretnym, tak jak podmiot, którego są aktami. Wprawdzie treści poznawcze mogą nas mylić, lecz nie możemy wątpić o istnieniu aktów poznawczych, tak jak nie możemy wątpić o istnieniu ich podmiotu. Wiemy przynajmniej tyle, że poznawanie dokonuje się w realnej rzeczywistości i przynależy do konkretnego podmiotu, który je spełnia. Ten realizm ontyczny, stanowiący wypełnienie postulatu, że koncepcja świadomości powinna być rozpatrywana na gruncie „realistycznej interpretacji człowieka"[14], wynika właśnie z zastosowania kategorii aktu. *Koncepcja actus humanus była bowiem, jak wspomniano, nie tylko realistyczna i obiektywistyczna, ale także metafizyczna. Świadomością zajmowała się jako czymś, co jest „wporządkowane"*,

scalania filozofii tomistycznej i fenomenologicznej czy też filozofii bytu i filozofii świadomości, to jednak nie ulega wątpliwości, że korzystał on w sposób zamierzony z obydwu tradycji. Por. *Słowo końcowe po dyskusji nad „Osobą i czynem"*, w: *OC*, s. 355-357.

[12] Por. *OC*, s. 82-83.

[13] Tamże, s. 84.

[14] Por. *Słowo końcowe po dyskusji nad „Osobą i czynem"*, w: *OC*, s. 362.

niejako „wtopione" w działanie człowieka i w jego byt, który jest bytem natury rozumnej. Człowiek, według tej koncepcji, bytuje i działa „świadomie", natomiast jego bytowanie i działanie nie ma swoistego źródła w świadomości[15].

Świadomość nie dociera poznawczo do „wnętrza" człowieka, jest to zadanie samowiedzy, która obiektywizuje „ja" w aspekcie istnienia i to ona zakreśla granicę, dzięki której świadomość „trzyma się bytu"[16]; samowiedza stanowi również podstawę samoświadomości.

„Bycie w świecie" – „ja" i inni. Obiektywność aktów poznania jak również realność zewnętrznej i wewnętrznej sfery w człowieku opierają się na tym samym fundamencie – jest nim realność świata istniejącego niezależnie od świadomości. Taka perspektywa uwalnia problem realnego istnienia innych podmiotów – poza podmiotem poznającym – od niebezpieczeństwa solipsyzmu. Istnienie świata oraz innych podmiotów jest równie pierwotną daną, jak istnienie własnego podmiotu. Choć bowiem „ja" poznaje własne istnienie niejako „od wewnątrz", to jednak rozpoznaje siebie jako byt istniejący w świecie. Aspekt wewnętrzny, przeżywaniowy takiego subiektywnego doświadczenia jest ufundowany na obiektywnym akcie istnienia, a taki akt przysługuje każdemu z bytów, wyjątkowość „ja" nie wprowadza żadnego uprzywilejowania – funkcja tego aktu pozostaje ta sama w każdym z przypadków: jest nią urzeczywistnianie bytu. Własne istnienie pod względem „osadzenia w rzeczywistości" nie różni się od istnienia jakiegokolwiek innego bytu, jest bowiem równie obiektywne[17]. Doświadczenie siebie nie zamyka się w świadomości, właśnie dlatego, że

[15] *OC*, s. 79.

[16] Por. *tamże*, s. 84-89.

[17] Tylko w aspekcie aktualizowania własne istnienie jest „takożsame" z istnieniem innych bytów, nie jest jednak z nimi „tożsame", gdyż każdy akt jest aktem konkretnego bytu, a w przypadku człowieka ta indywidualizacja sięga jeszcze głębiej. Por. co na ten temat pisze E. Gilson: *Wszechświat tomistyczny zapełniają jednostkowe akty istnienia. Albo raczej: jest on z nich utworzony. Od Boga, który jest Esse czystym, absolutnym, i wobec tego jedynym, aż po najmniejszą z substancji, o których można powiedzieć, że są – każdy byt posiada własny akt istnienia, mocą którego jest* (…) *Inaczej mówiąc, cokolwiek posiada rzeczywiste istnienie, jest ostatecznie czymś jednostkowym* (*Byt i istota*, s. 102).

doświadczanie – jako akt poznawania – jest już ontycznie „zakotwiczone" w rzeczywistości. Stwierdzenie istnienia siebie samego opiera się na tym samym fundamencie poznawczym, co stwierdzenie istnienia innych bytów – jest nim rzeczywistość. Jest to akt powszechnie dostępny i faktycznie realizowany przez każdego człowieka. *Doświadczenie siebie samego nie przestaje jednakże być doświadczeniem człowieka, nie wykracza z granic doświadczenia, którymi objęci są wszyscy ludzie czy też po prostu człowiek*[18] – stwierdza Wojtyła. Obiektywizm poznawczy sięga też istnienia innych osób. Spaemann podkreśla, że dla osoby pierwotnym „środowiskiem" jest bycie wobec drugiego, bycie wśród osób. Pisze on: *Bycie samoistne, ku któremu kieruje się nasza samotranscendencja, druga osoba, znajduje się z nami w związku wzajemności. Jestem tak samo częścią jej świata, jak ona jest częścią mego. Jestem dla niej tak, jak ona jest dla mnie; wiem, że jestem dla niej, i wiem, że ona wie, że jest dla mnie. Na tej wzajemności opiera się metafizyczny realizm, który jest konstytutywny dla osoby; intencjonalność jest wprawdzie jego koniecznym warunkiem, ale nie jest on do niej redukowalny*[19]. Zasadnicza teza personalizmu R. Spaemanna głosząca, że osoby istnieją tylko w liczbie mnogiej, zawsze są „wobec innych osób", ma wprawdzie znacznie dalej idące konsekwencje, jednak ostatecznie opiera się na tych samych przesłankach zakorzenionych w doświadczeniu realności świata.

c. Realność dobra i powinności

Doświadczenia wychowania nie sposób rozpatrywać w oderwaniu od kategorii dobra i wartości. Dobro zgodnie z tradycją arystotelesowską rozumiemy przedmiotowo: dobrem jest byt jako przedmiot dążenia (cel)[20]. W najszerszym, transcendentalnym rozumieniu dobro utożsamia się z bytem. Każdy byt jest dobry przede wszystkim z racji swego istnienia, to znaczy ze względu na relację do woli Absolutu. Z tego też względu może być przedmiotem dążenia także innych bytów.

[18] *OC*, s. 54.

[19] R. Spaemann, *Osoby. O różnicy pomiędzy „kimś i „czymś"*, (przeł. J. Merecki), Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 97.

[20] Por. K. Wojtyła, *Problem teorii moralności*, s. 247.

Można jednak słusznie pytać, czy te elementy odwołujące się do aparatu pojęciowego filozofii klasycznej są już dostępne w doświadczeniu, w szczególności w doświadczeniu wychowania? Nawet gdyby okazało się, że transcedentalna interpretacja dobra stanowi zbyt zaawansowany teoretycznie element, aby można uznać, że „tkwi" on w doświadczeniu, to wydaje się, że ogólne rozumienie dobra jako przedmiotu dążenia tak daleko idących założeń nie zawiera i można je uznać za element interpretacji doświadczenia.

Wydaje się jednak, że poza pojęciem dobra występuje w nim również kategoria wartości. Należy zatem określić jej relację do pojęcia dobra. Zwłaszcza, że istnieje wiele koncepcji, w których nie pojawia się to rozróżnienie, występuje natomiast wyłącznie kategoria wartości; z drugiej zaś strony można słyszeć głosy wzywające do usunięcia kategorii wartości i wprowadzenia wyłącznie kategorii dobra, ponieważ tylko ona może zagwarantować realizm koncepcji moralnych i wychowawczych[21]. W antropologiczno-etycznej koncepcji Wojtyły występują obydwie kategorie, przy czym autor *Osoby czynu* ma świadomość istniejących między nimi różnic, a nawet opozycji, które w pewnych trudnych do uzgodnienia ujęciach sięgają zasadniczego rozłamu między filozofią bytu a filozofią świadomości. Wojtyła sugeruje, że koncepcja dobra i koncepcja wartości nie są do pogodzenia, o ile przyjmie się „wykluczające się założenia teoriopoznawcze"; można jednak próbować uzgodnić obydwa ujęcia, odwołując się nie do tych założeń, lecz do „rzeczywistości danej w doświadczeniu"[22].

Wartość jako element doświadczenia. Odwołanie się do wartości niesie ze sobą wiele trudności wynikających przede wszystkim

[21] O. J. Woroniecki podkreśla znaczenie celu-dobra i złudny pożytek z oderwanych ideałów. Pisze on: *Stąd w etyce nowożytnej tyle gadania o ideałach z konieczności nieosiągalnych*, *bo oderwane wzory mają to do siebie*, *że zawsze pozostają poza realizacją*, *a tak mało w niej słychać o konkretnych celach*, *które są kresem czynów i jako takie mogą i winny być osiągnięte* (*Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 65). M. Gogacz jest przeciwny używaniu terminu „wartość", gdyż uważa, że podważa to realistyczny charakter etyki i pedagogiki (por. *Osoba zadaniem pedagogiki*. *Wykłady bydgoskie*, Oficyna Wydawnicza „Navo", Warszawa 1997).

[22] Por. K. Wojtyła, *Problem teorii moralności*, s. 247-248.

z określenia sposobu ich istnienia, a także – w przypadku przyjęcia, że należą one do jakiejś odrębnej sfery i istnieją w jakiś nie-realny, lecz np. idealny sposób – ustalenia ich relacji do przedmiotów świata realnego. W przypadku wychowania (co także odnosi się do moralności) występuje dodatkowa trudność: jeśli przyjmiemy, że wartości pełnią istotną rolę w procesie wychowania jako czynniki motywujące lub sprawcze, to „umieszczenie" ich poza sferą realną poważnie utrudnia ich oddziaływanie na podmioty wychowania bądź czyni je wręcz „bezsilnymi" w procesie wychowania, który przecież dokonuje się w realnym świecie[23]. Wszystkie te zastrzeżenia nie powinny prowadzić do pochopnej rezygnacji z kategorii wartości, gdyż są one przecież ważnym składnikiem doświadczenia. Wartości zdają się stanowić element oglądowy, ujawniają się w sferze poznawczej (jako treść aksjologiczna) oraz przeżyciowej (to, co wywołuje upodobanie i chcenie). Wojtyła podkreśla jednak, że nie wystarcza ujęcie wartości wyłącznie jako treści aksjologicznych, potrzebne jest wskazanie na ich związek z bytem. Dotyczy to zwłaszcza wartości moralnych, które są w szczególny sposób związane z realną osobą i spełnianymi przez nią czynami. (…) *jedyna możliwość wyjaśnienia wartości moralnej – którą skądinąd słusznie uważa się za coś oglądowego* (*Wertschau*) *i w tym sensie bezpośrednio oczywistego – zachodzi przez sprowadzenie do bytu i stawania się człowieka jako takiego*[24]. Wartość jest zawsze *wartością czegoś*, nie ma samodzielnego bytu, lecz jest jego aspektem (np. jakością bądź relacją). Z poznawczej perspektywy przejawia się jako fenomen, co nie znaczy, że jest tylko nim, przeciwnie, związek z rzeczywistością zyskuje przez moment prawdy, który stanowi istotę przeżycia wartości.

---

[23] Wojtyła w pewnym momencie rozważa kwestię „idealnej pozycji" wartości. Por. *Człowiek w polu odpowiedzialności*, s. 61-63. Trzeba jednak pamiętać, że rozprawka ta jest jedynie konspektem, „pierwszą próba uporządkowania myśli" (zob. tamże, s. 13).

[24] K. Wojtyła, *Problem teorii moralności*, s. 233. Nie utożsamiam wartości występujących w wychowaniu z wartościami moralnymi. Sprawa relacji między wychowaniem i moralnością będzie omówiona osobno. Niemniej jednak sądzę, że na tym etapie rozważań dopuszczalne jest analogiczne traktowanie obydwu dziedzin wszędzie tam, gdzie nie zachodzi niebezpieczeństwo zagubienia tożsamości i specyfiki którejś z nich.

Norma i powinność. Wartości moralne różnią się od innych wartości dychotomią, a więc tym, że dają się sprowadzić do kategorii dobra i zła moralnego. To znamienne rozszczepienie jest również – jak się wydaje – charakterystyczne dla wychowania, ponieważ także i w tym przypadku wszystkie typy wartości wychowawczych dają się określić dychotomicznie: albo jako wartości *wychowujące* (wychowawcze w węższym sensie, czyli pozytywne wychowawczo), albo *anty-wychowawcze* (negatywne wychowawczo); działania wychowawcze można bowiem podzielić na dobre (właściwe, wskazane) i złe (niewłaściwe, niedopuszczalne). Zasadę podziału wskazuje norma, która – zdaniem Wojtyły – jest czymś głębszym od wartości w takim znaczeniu, że „wiąże" wartość z bytem i stanowi uzasadnienie jej wartościowości[25]. Norma jest bowiem obiektywizacją prawdy o dobru, polega na uchwyceniu tego, co „powinno być" w tym, „co jest". Dzięki normie jesteśmy w stanie poznać różnicę, jaka występuje między stanem faktycznym a doskonałością bytu wyznaczoną przez jego formę. Byt faktycznie istniejący nie jest tym, czym jest z istoty, ponieważ posiada wiele braków wynikających z przyczyn zewnętrznych i wewnętrznych, a w płaszczyźnie ontycznej – z przygodnego charakteru swego istnienia. Poznawczo i przeżyciowo normę ujmuje się w kategoriach powinności. O realności norm i powinności świadczy ich związek z prawdą – zarówno normy, jak i powinności mogą być prawdziwe właśnie dlatego, że odnoszą się do realnej rzeczywistości osoby i prawdy o niej[26]. Normy wskazują pewien kierunek rozwoju. *Kierunek jednak wówczas tylko jest naprawdę kierunkiem*, *gdy znajduje się w pewnej rzeczywistości*. *Zaś poznanie tej rzeczywistości*, *aby było naprawdę poznaniem*, *musi być prawdziwe*[27].

Realna sprawczość podmiotu. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na kolejny czynnik, który wskazuje, w jakim znaczeniu możemy mówić o realności wartości, norm i powinności. Wszystkie te kategorie aksjologiczne odnoszą się przecież do czegoś, co nie istnieje

[25] Zob. tamże, s. 225-226.

[26] Zob. *OC*, s. 206-207.

[27] A. Półtawski, *Filozofia Karola Wojtyły a fenomenologia*, „Ethos" 2006, nr 4, s. 102.

realnie w pełnym znaczeniu, lecz dopiero ma być zaktualizowane. Może to nastąpić dzięki realizacji (aktualizacji) wartości, aktywnemu odniesieniu do normy czy wypełnieniu powinności. Dokonuje się to w czynie spełnianym przez realnie istniejący podmiot. *Czyn i wartości moralne przedmiotowo należą do realnego podmiotu, którym jest człowiek, jako ich sprawca, w sposób równie realny i egzystencjalny: są po prostu rzeczywistością w szczególny sposób związaną z tym podmiotem i od niego zależną. Równocześnie zarówno czyn, jak i odpowiadające mu wartości moralne. dobro czy zło, funkcjonują (...) na wskroś podmiotowo w przeżyciu...*[28].

Sprawcze działanie podmiotu „wprowadza" wartość w byt, urealnia ją. Podobnie jest z normą i powinnością, które bez odniesienia do aktów poznawczych i wolitywnych jakiegoś realnego podmiotu jedynie „pretendują" do istnienia realnego. Nie można jednak powiedzieć, że nie istnieją w żaden sposób. Wartości, normy i powinności nie istnieją w jakiejś odrębnej sferze, lecz są przypisane do bytu, odsłaniają pierwotną jego własność polegającą na tym, że jest on „niedokończony" – w szczególny sposób dotyczy to człowieka. Wartości moralne są w podwójny sposób związane z realnym podmiotem: jest on ich sprawcą, a zarazem podmiotem ontycznym, w którym występują; ich realizacja oznacza zarazem stawanie się podmiotu, urealnienie wartości moralnych jest zarazem samourzeczywistnieniem podmiotu, który dzięki nim staje się dobry lub zły[29].

d. Transcendencja prawdy

Przyjęcie poznawczego realizmu oznacza akceptację stwierdzenia, że poznając, wykraczamy poza własną świadomość i docieramy do rzeczy istniejących niezależnie od niej[30]. Chodzi w tym przypadku

[28] *OC*, s. 97.

[29] Zob. K. Wojtyła, *Problem teorii moralności*, s. 232-235.

[30] Por. A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, s. 112-114. Nie sposób dowodzić tej podstawowej tezy przyjmowanej w filozofii klasycznej już od czasów Arystotelesa, można co najwyżej wskazać na absurdalne konsekwencje wynikające z jej odrzucenia. Taką argumentację określa się jako dowód apagogiczny, czyli sprowadzenie do niedorzeczności – *reductio ad absurdum*.

wyłącznie o przyjęcie, że istniejąca rzeczywistość jest poznawalna i poznawana, a więc – przynajmniej niekiedy – jesteśmy w stanie ją poznać i sformułować prawdziwe o niej sądy. Tę niezależną od świadomości poznawalność rzeczywistości określamy jako „transcendencję prawdy"; prawda jest tu poznawczo ujętą rzeczywistością. „Ujętą" to nie znaczy, że poznawczo zależną od świadomości, przeciwnie, istniejącą niezależnie od niej, a tylko „dostępną poznaniu"[31]. Transcendencja bądź obiektywność prawdy oznacza, że kryteria prawdziwości i fałszywości poznania tkwią w samej rzeczy, a poznający podmiot może jedynie rozpoznać (stwierdzić), że coś jest prawdziwe lub fałszywe. Może poznawać prawdziwie lub fałszywie, pogłębiać i rozjaśniać poznanie lub je zniekształcać i zaciemniać, ale zawsze zasada prawdziwości i fałszywości tkwi poza nim. Przyjęcie transcendentnego (obiektywnego) istnienia prawdy jest teoretycznym założeniem, ale nie sposób go odrzucić, nie popadając w poważne tarapaty teoretyczne. *Jest sprawą czysto przypadkową, czy to, w co ludziom zdarza się wierzyć, jest prawdziwe. Najwyższą doniosłość ma natomiast to, że istnieje jakieś pojęcie prawdy jako takiej w języku ludzkim*[32]. Nie znaczy to oczywiście, że tę prawdę ktokolwiek z ludzi jest w stanie w całości i adekwatnie ująć. Chodzi jedynie o podkreślenie, że jest to „wspólna" prawda, tak jak „wspólny" jest świat, w którym ludzie żyją, porozumiewają się czy prowadzą spory. Chodzi zatem o przyjęcie obiektywności świata, to znaczy „istnienia stanów rzeczy niezależnych od tego, czy ludzie je sobie uświadamiają, czy też nie". Dopiero tak rozumiana obiektywność sprawia, że sens mają wszelkie spory toczone między ludźmi, gdyż zakładają odniesienie do obiektywnie istniejącej i poznawalnej rzeczywistości[33].

---

[31] Tomizm mówi tu o inteligibilności rzeczywistości. Por. M. A. Krąpiec, *Metafizyka*, s. 163-165.

[32] R. Trigg, *Rozum a zaangażowanie*, s. 145.

[33] (…) *brak rozróżnienia między prawdą a fałszem* (tzn. *między tym, że coś jest jakieś, a tym, że takie nie jest*) *unicestwiałby język. Wszystko wówczas można by powiedzieć bezkarnie i niczego nie można by wykluczyć jako niewłaściwego. Mówienie czegokolwiek stawałoby się bezsensowne, nie byłoby bowiem praktycznej różnicy między twierdzeniem i przeczeniem* (tamże, s. 146). Zob. tamże, s. 158-159.

Warto również uświadomić sobie, jakie konsekwencje miałoby zanegowanie transcendencji i obiektywności prawdy dla wychowania[34]. Skoro prowadziłoby ono do podważenia sensu poznawania, to znaczy, że czyniłoby bezsensowną (a więc pozbawioną racji) wszelką działalność, w tym także działalność wychowawczą. Niszcząc podstawy języka, uniemożliwiałoby komunikację, a tym samym prowadzenie dialogu czy ukonstytuowanie wspólnoty (zwłaszcza takiej, w której chodzi o „spotkanie w prawdzie"). Należy wyjaśnić nieporozumienie, jakoby „obiektywność" prawdy można było zastąpić jej „subiektywnością", a tym samym uratować sensowność relacji wychowawczych, co więcej, jakoby można było uwolnić relacje wychowawcze spod „jarzma bezosobowej obiektywności" i uczynić je bliższymi, bardziej przyjaznymi, nastawionymi na indywidualność osoby. Nieporozumienie polega na psychologizowaniu znaczenia obiektywności, a więc na takim rozumieniu przeciwstawienia przedmiotowość – podmiotowość, w którym pierwszy termin rozumie się jako ujęcie czysto zewnętrzne, pomijające wnętrze (przeżycia i uczucia) indywidualnej osoby, podczas gdy ujęcie podmiotowe miałoby wnikać we wnętrze i ujmować człowieka wyłącznie od strony jego indywidualności.

Obiektywność, o którą nam chodzi, ma charakter poznawczo-ontyczny i oznacza wyłącznie niezależność istnienia przedmiotu i jego treści od świadomości poznającej. W tym znaczeniu także istnienie sfery subiektywnej konkretnego człowieka jest jak najbardziej obiektywne, ponieważ jest ona wprawdzie „wypełniona" świadomością i przeżyciem, ale nie jest od nich zależna w istnieniu. Obiektywność prawdy jest warunkiem istnienia jakiejkolwiek „prawdy subiektywnej" i nie może być przez nią zastąpiona. Ani konstruktom myślowym pomijającym odniesienie do rzeczywistości, ani tworom wyobraźni, „przedmiotom" czy stanom rzeczy występującym na mocy umowy (konwencji) nie przysługuje określenie „prawdziwy" lub „fałszywy" we właściwym sensie wtedy, kiedy pozostajemy w obrębie klasycznej

[34] Wprawdzie argument „z praktyki" trudno uznać za przekonywający, jednak w tym przypadku chodzi jedynie o zwrócenie uwagi, że nie można zbyt pochopnie przyjmować w tej dziedzinie twierdzeń negujących obiektywny charakter prawdy, mając na uwadze konsekwencje praktyczne, do których one prowadzą.

definicji prawdy. Dyskusje i spory, jakie toczą się w tej dziedzinie, są oparte na wielu założeniach, których nie jesteśmy w stanie w tym miejscu zasadnie rozstrzygać. Należy pamiętać – odwołując się do zasady metodologicznej, stanowiącej fundament naukowych rozważań Wojtyły – że wszelkie konstrukcje teoretyczne mogą i powinny ostatecznie znaleźć swoje potwierdzenie w doświadczeniu.

Warto zwrócić uwagę na specyficzną rolę praktyki (*praxis*) w dziedzinie wychowania – może ona weryfikować *teorię*, w więc koncepcję powstałą w oparciu o doświadczenie[35]. Taki sposób weryfikacji uzyskuje swoją prawomocność metodologiczną, jeśli przyjmiemy – a istnieją przesłanki, aby przyjąć takie założenie – że doświadczenie wychowania ma charakter źródłowy, to znaczy odsłania niedostępną gdzie indziej specyfikę człowieka polegającą na *stawaniu się*, dążeniu do doskonałości[36]. Tą specyfiką polegającą na wzajemnym wpływaniu na siebie osób w procesie doskonalenia własnego człowieczeństwa będziemy zajmować się osobno, w tym miejscu warto tylko podkreślić, że bez przyjęcia transcendencji prawdy sens takiej wymiany duchowej i sens wspólnoty osób w procesie rozwoju zostałby całkowicie zniweczony. Przyjęcie tezy o transcendencji prawdy nie jest „włączeniem" do systemu wiedzy pedagogicznej jakiegoś elementu „z zewnątrz", lecz dokonuje się w oparciu o źródłowe akty poznania – jest bowiem konsekwencją „eksploatacji" doświadczenia wychowania. Odrzucenie transcendencji prawdy zaprzeczałoby danym dostępnym w tym doświadczeniu. Straciłoby sens tkwiące w tym doświadczeniu nastawienie na całościową prawdę, poszukiwanie autorytetu, pragnienie „bycia prawdziwym". Zniweczony zostałby także „realizm pedagogiczny", który uznawany jest za fundament pedagogii, co można odnaleźć np. w koncepcji L. Giussaniego, który wychowanie nazywa „wprowadzaniem do rzeczywistości"[37]. W tej perspektywie postulat

[35] Możliwość takiej drogi weryfikacji uznaje Wojtyła. Por. *Teoria – praxis*: *temat ogólnoludzki i chrześcijański*, w: *OC*, s. 468.

[36] Przyjęcie takiego założenia uzasadniałoby przekonanie o względnej autonomii pedagogiki wobec innych dyscyplin wiedzy.

[37] *Możemy bez wątpienia powiedzieć*, *że wychowanie tym bardziej jest wartościowe*, *im bardziej jest posłuszne wobec tej rzeczywistości*, tzn. *im bardziej skłania do uwagi*

realizmu wyrażający się we właściwym odczytaniu rzeczywistości jest czymś więcej niż tylko „warunkiem" działania i jego efektywności, staje się podstawowym postulatem metodologicznym i moralnym, a odstępstwo od realizmu może być uznane za kryterium dyskwalifikujące działalność, która chciałaby uchodzić za wychowawczą.

1.2. Doświadczenie godności osoby jako tło doświadczenia wychowania

Jedną z najważniejszych kwestii, którą należy rozstrzygnąć w podstawach pedagogii, jest pytanie o osobę: czy jest to pojęcie przejęte z systemu filozoficznego, czy też ma ono, choćby częściowo, charakter doświadczalny. Kwestia ta ma duże znaczenie praktyczne, jest bowiem pytaniem o to, jaką rolę w pedagogii pełni poznanie „wyspecjalizowane" i zaawansowane filozoficznie. Czy pedagogia ma być domeną specjalistów – w tym teoretyków umiejących dostrzec filozoficzne implikacje używanych w niej pojęć, w szczególności pojęcia osoby – czy też może być uprawiana przez „amatorów", nie posiadających naukowego (w tym filozoficznego) przygotowania? Ten teoretyczno-metodologiczny dylemat – paradoksalnie – w pewnym sensie rozstrzyga praktyka. Pokazując, że wychowanie realizowane przez „nie-specjalistów" w wystarczająco wielu przypadkach było i jest efektywne, sugeruje zarazem, że pojęcie osoby jest dostępne również w poznaniu intuicyjnym i potocznym. Takie stwierdzenie ma swoje uzasadnienie w koncepcji osoby Wojtyły, który podkreśla wyraźnie, że u podstaw *koncepcji osoby* tkwi element doświadczalny[38]. Momenty

---

wobec niej, *im bardziej uwzględnia choćby najmniejsze*, *płynące z jej strony wskazówki*, *a w szczególności pierwotny wymóg zależności i cierpliwości w rozwoju* (L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, s. 62).

[38] Por. K. Wojtyła, *Słowo końcowe po dyskusji nad „Osobą i czynem"*, w: *OC*, s. 352-355. Wprawdzie we wcześniejszej pracy, tj. w *Miłości i odpowiedzialności* możemy znaleźć stwierdzenie, że wiedza o tym, iż człowiek jest osobą, ma charakter pojęciowy (s. 110), ale chodzi w tym przypadku o podkreślenie, że „osoba" nie jest treścią wrażenia, lecz przedmiotem wiedzy umysłowej. Późniejsze poglądy Wojtyły, przed-

zawarte w doświadczeniu osoby omówimy z perspektywy godności ontycznej, tj. tego elementu, który sprawia, że osoba jest wyróżnionym typem bytu, takim, którego nie można sprowadzić do żadnej innej kategorii bytowej.

a. Znaczenie terminu „godność osoby"

Pojęcie godności, które tu przywołujemy, jest kwalifikacją ontyczną, a nie moralną, prawną czy społeczną. Mówiąc z największym skrócie: ontyczna godność wskazuje na taki sposób bycia, który sprawia, że byt jest osobą, że jest *kimś*, a nie *czymś*. Jeśli uznamy, że *bycie osobą* jest pewnym *sposobem istnienia*[39], wówczas *godność* jest kwalifikacją takiego sposobu istnienia. Z posiadania ontycznej godności wynikają własności osoby, takie jak: bycie świadomym podmiotem, zdolność do poznawania prawdy, do stanowienia o sobie, do darowania się w akcie miłości. Ontyczna godność jest wartością samą w sobie, tak jak jest nią samo *bycie osobą*; nie jest to wartość moralna, lecz przed-moralna, moralność dopiero buduje się na niej. Jest wartością niezbywalną, to znaczy, że jest kwalifikacją ontyczną pozostającą poza zasięgiem woli człowieka: nikt nie może jej nadać ani odebrać – ani sobie, ani nikomu innemu. Osoba jest jedynym bytem, który może współtworzyć się od wewnątrz: człowiek może poznawać lub nie poznawać, podejmować wolne czyny, stanowić sam o sobie, spełniać się lub niszczyć – ale to wszystko może dlatego, że już *jest osobą*; i pozostaje nią również wówczas, gdy nie działa jako osoba.

b. Doświadczenie godności osoby[40]

Być osobą znaczy *działać jako osoba*. Wydaje się, że bezpośrednie doświadczenie osoby nie jest możliwe właśnie z tego względu, że godność jest kategorią egzystencjalną tkwiącą u samych korzeni bytu,

---

stawione m.in. w dyskusji nad *Osobą i czynem*, należy uznać za bardziej precyzyjne określenie stanowiska.

[39] Por. R. Spaemann, który za Ryszardem od św. Wiktora stwierdza: *Bycie osobą jest zatem sposobem istnienia*, *modus existentiae*, *nie jest stanem jakościowym*, *lecz jego specyficzną realizacją*, *istnieniem*, *a nie istotą* (R. Spaemann, *Osoby*, s. 40).

[40] Por. W. Starnawski, *Prawda podstawą wspólnoty*, s. 51-54.

nie może być zatem „przedmiotem doświadczenia". Jednak można jej doświadczyć poprzez działanie, ponieważ osoba ujawnia się poprzez czyny, w szczególny sposób w tych aktach, które ukazują jej transcendencję, a więc w aktach poznania, wolności i miłości. Ujęcie transcendencji, która jak stwierdza T. Styczeń, jest „drugim imieniem osoby"[41], zawiera w sobie moment doświadczalny, odsłaniający godność ontyczną – tak jest w przypadku poznania prawdy, przeżycia aktu sprawczości, wyboru, a szczególnie samopanowania czy samostanowienia, wreszcie przekazania lub przyjęcia bezinteresownego daru. Odsłonięcie godności dokonuje się zwłaszcza w akcie samouzależnienia siebie od prawdy – występuje tu bowiem zarówno *transcendencja pozioma*, poznawcza, tj. transcendencja prawdy, jak też *transcendencja pionowa* – akt władania sobą[42]. Istnieje jeszcze inny sposób odsłaniania godności – jest nim metoda świadectwa. Ostatecznie jednak nikomu nie można „pokazać" godności, można co najwyżej pomóc mu, aby sam mógł jej doświadczyć[43].

c. Indywidualny i powszechny aspekt godności

Osoba jest bytem indywidualnym, jedynym; jej racją indywidualności nie jest materia tak jak w przypadku bytów materialnych, lecz sam jednostkowy akt istnienia oraz „struktura" osoby[44]. W koncepcjach bytu osobowego, także w koncepcjach obiektywistycznych, nawiązujących do klasycznej boecjańskiej definicji osoby jako „jaźni natury rozumnej" oraz do filozofii św. Tomasza[45], najistotniejszym „elementem" osoby jest samoświadome „ja" – trudno byłoby wskazać element, który w większym stopniu niż „ja" wyznaczałby przeżyciową

[41] Por. *OC*, s. 505.

[42] Por. tamże, s. 164.

[43] *Godność osobową „ja" najlepiej ukazywać przez odniesienie do „ty" lub do osoby trzeciej. Tylko metoda świadectwa doprowadza do doświadczenia godności. Nie można nauczyć nikogo godności. Drugiego można jedynie doprowadzić do takiej granicy egzystencjalnej i przeżyciowej, za którą sam odkryje godność osoby. Zobaczy ją, ujrzy* (W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos" 2006, nr 3, s. 68).

[44] Por. W. Starnawski, *Prawda podstawą wspólnoty*, s. 15-20.

[45] Por. M. A Krąpiec, *Ja – człowiek*, s. 363-388.

i subiektywną indywidualność bytu. Zarazem jednak miejsce i rola „ja" jest analogiczna w każdym bycie osobowym. *Każdy* człowiek posiada godność ontyczną i *w każdym* realizuje się ona w jedyny, niepowtarzalny sposób. Ludzi łączy więc nie tylko wspólna *natura* na poziomie materialnym, biologicznym, emocjonalnym czy psychicznym, ale również na płaszczyźnie duchowej. Ten aspekt ujmuje pojęcie *człowieczeństwa* występujące w tekstach Wojtyły[46] – trzeba zwrócić uwagę, że nie jest to tylko ujęcie gatunkowej specyfiki człowieka, ale zawiera się w nim również jego *powszechna indywidualność*, jakkolwiek paradoksalnie mogłoby to zabrzmieć. Do istoty *każdego człowieka* należy to, że jest on bytem *jedynym*, *wyjątkowym*. Zarazem uczestniczy on w człowieczeństwie, a więc istnieje w pewnej ontycznej, ale również przeżyciowej wspólnocie z innymi ludźmi[47].

d. Osoba jako dar

Osoba jest złączona z innymi nie tylko przez uczestnictwo w człowieczeństwie, lecz także przez fakt, że jej istotą jest *darowanie się* innym. Osoba sama jest darem, przede wszystkim w aspekcie istnienia, nie jest bowiem istnieniem, lecz *kimś*, komu istnienie zostało dane (podarowane)[48], ponadto zaś żyje po to, aby *dawać się innym*; na tym polega otwartość osoby – jej zamknięcie, skupienie się na sobie, życie wyłącznie sobą prowadzi do tragicznej samotności, a w efekcie do samowyniszczenia osoby. Poznanie siebie i rzeczywistości kieruje osobę ku wyjściu poza siebie, skłania go do tego, aby stać się posłusznym „Miłości będącej logiką istnienia"[49].

---

[46] Zob. *OC*, s. 132-134, 330-335.

[47] *Człowiek jest podobny do Boga nie tylko z racji swej duchowej natury*, *bytując jako osoba*, *ale także z racji właściwego sobie uzdolnienia do wspólnoty z innymi osobami* (*Rodzina jako „communio personarum". Próba interpretacji teologicznej*, „Ateneum Kapłańskie", 1974, t. 83, z. 3, s. 351).

[48] Por. H. U. von Balthasar, *Teologika*, t. 2: *Prawda Boga*, przekład J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 231-232.

[49] Por. K. Schmitz, *Przejście miłości. „Promieniowanie ojcostwa" Karola Wojtyły*, „Communio" R. XVI, nr 1 (91), s. 126.

e. Odpowiedzialność – praktyczny wyraz godności

Godność człowieka w najpełniejszy sposób realizuje się w czynie; dzięki niemu też staje się „widzialna" w swych przejawach. Działanie jest „wolną odpowiedzią", której człowiek udziela wobec rzeczywistości, a najbardziej ludzkim (osobowym) znamieniem działania jest odpowiedzialność. Tylko człowiek może zajmować postawę odpowiedzialności, bowiem tylko on może w sposób wolny i świadomy współuczestniczyć w tworzeniu rzeczywistości, może brać na siebie zobowiązania dotyczące realizacji wartości, a przede wszystkim może i powinien podejmować odpowiedzialność moralną za siebie[50]. Odpowiedzialność za własny rozwój moralny nie wyczerpuje jednak wszystkich postaci odpowiedzialności, istnieje również odpowiedzialność za innych. Jej struktura jest odrębna od samo-odpowiedzialności i opiera się z jednej strony na naturalnych relacjach występujących między ludźmi oraz na czynnikach związanych z realnymi okolicznościami życia, z drugiej zaś strony jest ona możliwa dzięki istnieniu *wspólnoty osób* w znaczeniu ontycznym.

f. Dojrzewanie – dynamiczny aspekt godności

Człowiek jest bytem istniejącym w czasie, jest bytem „niedokończonym", dynamicznym, musi się spełniać. Jego istnienie nie polega tylko na „trwaniu", a więc na byciu podmiotem zmian dokonujących się w nim samym, ale jest również ciągłym stawaniem się. Każdy czyn – jak stwierdza Wojtyła – jest jakimś wprowadzaniem czegoś do istnienia, a jednocześnie jest stawaniem się (*ferii*) samego podmiotu[51]. Podłożem, na którym dokonuje się stawanie się, jest podmiotowość osobowa, która jest „niedopełniona": człowiek posiada godność ontyczną, zarazem jednak musi ją „wypełnić" i potwierdzić swoimi czynami, dopiero wówczas godność w pełni aktualizuje się. Źródłem osobowego dynamizmu jest wolna sprawczość, a „przestrzenią", w której dokonuje się osobowa realizacja godności, jest moralność. Rozwój człowieka, jego „dopełnianie się" dokonuje się w czasie i jest to pro-

[50] Zob. *OC*, s. 211-216.

[51] Por. tamże, s. 144-149.

ces dojrzewania i doskonalenia, który realizuje się w procesie wychowania i samowychowania.

2. Wychowanie integralne

Pojęcie wychowania, które chcemy zaprezentować w niniejszej pracy, oparte jest na personalistycznym rozumieniu osoby, a zwłaszcza na tej wersji personalizmu, którą prezentuje w swoich dziełach K. Wojtyła – Jan Paweł II. Pojęcie to wynika z jednej strony z koncepcji człowieka, oparte jest więc na założeniach metafizycznych, antropologicznych i etycznych, z drugiej strony jest wyznaczone i powinno być stale weryfikowane przez samą rzeczywistość, czyli przez doświadczenie wychowania. Najpierw przedstawimy najważniejsze elementy pojęcia wychowania, następnie zestawimy je z pojęciem moralności; obydwie dziedziny są bardzo bliskie sobie, wskazanie różnic między nimi pozwoli uchwycić specyfikę wychowania. Występujące w literaturze pedagogicznej pojęcie „wychowania integralnego", stosowane zarówno do koncepcji S. Kunowskiego, jak i Jana Pawła II[52], jest wyrazem tendencji antyredukcjonistycznych i dlatego wprowadzając je, chcemy zaproponować uzupełnienie znanej teorii S. Kunowskiego, wyróżniając *logos* jako osobny, obok *biosu*, *etosu*, *agosu* i *losu* składnik wychowania. Podejmujemy również istotne dla określenia swoistości wychowania zagadnienie samowychowania i jego relację do wychowania. Ważnym elementem systemu pedagogicznego jest określenie pedagogii, zwłaszcza że jest ona główną płaszczyzną, w odniesieniu do której staramy się prowadzić rozważania w tej pracy; wskażemy również, jak widzimy zależności między pedagogią (i pedagogiką) a filozofią i teologią.

[52] Por. *W trosce o wychowanie integralne*, (red.) M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003; oraz A. Rynio, *Wychowanie integralne w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.

2.1. Specyfika wychowania

Wyznaczenie specyfiki wychowania w dużej mierze przesądza o metodologicznym statusie i autonomii wiedzy pedagogicznej. Wprawdzie odrębność pojęciowa wychowania jest trwałym elementem ludzkiej kultury, jednak pozostaje kwestią do rozstrzygnięcia, czy pojęcie to oznacza w rzeczywistości jeden „przedmiot" i czy może to być przedmiot rozważań naukowych, a więc czy jest on samodzielny i odrębny, czy jest raczej „zlepkiem" różnorodnych zagadnień i ujęć, które należy rozpatrywać w ramach innych dyscyplin, np. metafizyki, filozofii człowieka, etyki, nauk społecznych.

a. Określenie wychowania

Rozważania nasze podejmiemy z perspektywy filozofii osoby, co w dużym stopniu determinuje już rozumienie wychowania. Przekonanie, że wychowywać można tylko osobę[53] oraz że wychowawcą we właściwym znaczeniu może być wyłącznie osoba, to fundamentalne założenie pedagogii i pedagogiki personalistycznej. Z założeniem tym zasadniczo nie dyskutujemy, lecz przyjmujemy je; znajduje ono zresztą potwierdzenie w różnorodnych typach doświadczeń przywoływanych w tej pracy. Znaczy to, że fenomen i koncepcję osoby uznajemy za bardziej pierwotne niż pojęcie wychowania; wydaje się, że doświadczenie wychowania da się właściwie zinterpretować dopiero z perspektywy osoby. Ujęcie wychowania z takiej perspektywy nie oznacza kwestionowania innych aspektów i płaszczyzn, w których wychowanie występuje, w szczególności płaszczyzny społecznej czy psychologicznej, wskazuje jednak wyraźnie, że fundamentem, celem i kryterium wychowania pozostaje zawsze osoba. Wychowanie zawiera także inne momenty: jest przewodzeniem i kierowaniem, pobudzaniem woli, oświecaniem, chowem, przystosowaniem do życia społecznego, towarzyszeniem, pomocą w życiu, pozwoleniem na dorastanie[54], lecz

[53] Por. *MiO*, s. 54. Nie jest to przekonanie bezdyskusyjne. Por. K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964, s. 12.

[54] Por. B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: (red.) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*,

żaden z nich nie jest momentem wiodącym w takim znaczeniu, w jakim jest nim pojęcie osoby, każdy natomiast przybiera takie znaczenie, jakie jest wyznaczone przez to zasadnicze kryterium.

Przyjmujemy, że *wychowaniem są takie oddziaływania*, *które w trwały sposób i w aspekcie całościowym doskonalą człowieka*. Takie określenie zbliża się raczej do szerokiego, a nie do wąskiego rozumienia wychowania[55]. Chodzi bowiem zasadniczo o *wszelkie oddziaływania*, a nie tylko o oddziaływania *zamierzone*. Rozszerzenie to wydaje się właściwe, należy bowiem uznać, iż wychowanie ma powszechny charakter, tj. trzeba przyjąć, że obejmuje ono pierwszorzędnie, a nie ubocznie działania rodziców. Te zaś niekiedy, choć obiektywnie mają charakter wychowawczy, a więc realnie wpływają na doskonalenie dzieci, to nie zawsze są działaniami realizowanymi ze świadomością wychowawczą.

Określenie, które podaliśmy, nawiązuje do klasycznego sformułowania św. Tomasza z Akwinu, który stwierdza, że wychowanie jest *prowadzeniem potomstwa ku szczytom doskonałości właściwej dla stanu człowieka jako człowieka czyli organicznego zespołu wszystkich sprawności moralnych i umysłowych*[56]. Fakt i proces wychowania w koncepcji tomistycznej może być ujęty w kategoriach przyczynowości: przyczyną materialną jest wówczas sam wychowanek jako cielesno-duchowy podmiot zmian, przyczyną formalną jest treść działań wychowawczych, prowadzenie wzwyż, przyczyną celową – doskona-

---

Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, t. 1, s. 25-35; zob. też C. Callo, *Modele wychowania*, tłum. K. Natoniewska, w: *Pedagogika* t.1 *Podstawy nauk o* wychowaniu, (red.) B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 280-286. Interesująca jest interpretacja słowa wychowanie dokonana przez A. E. Szołtyska (*Filozofia wychowania*, A. Marszałek, Toruń – Katowice 1998, s. 10). B. Śliwerski nawiązując do tej interpretacji pisze, że „wychowanie jest wy-dobywaniem na jaw tego, co chowane, skrywane. Wychowanie staje się wówczas umożliwieniem zobaczenia tego, co skrywa natura ludzka, co jest jej duchowym bogactwem, potencjałem, dzięki czemu staje się ona osobą świadomie realizująca siebie" (B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, s. 29).

[55] M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, RW KUL, Lublin 2000, s. 272.

[56] F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 19.

łość osobowości (lub stan cnoty), a sprawczą (wtórną, a nie pierwszą, gdyż tą zawsze jest Bóg) – wychowawca[57].

Całościowy aspekt doskonalenia człowieka jest również obecny w idei chrześcijańskiej *paidei*; znalazła ona swoją wyrazistą postać w myśli św. Grzegorza z Nyssy[58]. Odwołał się on do pojęcia kształtowania czy formowania (*morphosis*), uznawał, że duchowy proces rozwoju jest stopniowy, nie jest spontaniczny, lecz wymaga stałej troski, cnoty są owocem zarówno natury, jak i nauczania, w wychowaniu konieczna jest pomoc Boża, która zwiększa się proporcjonalnie do wysiłków człowieka, celem *paidei* jest powrót do początku, przywrócenie pierwotnego doskonałego stanu stworzeń[59]. Ideałem chrześcijańskiego życia jest więc nieustanne dążenie do doskonałości na tyle, na ile jest to możliwe dla człowieka. W. Jaeger w ten sposób syntetyzuje tę koncepcję: *Kształtowanie chrześcijanina*, *jego morphosis*, *następuje w efekcie nieustannego studiowania Biblii*. *Formą jest Chrystus*. *Paideia chrześcijanina jest imitatio Christi*: *trzeba w nim ukształtować Chrystusa*[60]. Kluczowe z naszego punktu widzenia jest w tej koncepcji pojęcie „kształtowania" czy „formowania"[61]. Wydaje się, że jest możliwa personalistyczna interpretacja tego pojęcia, a więc taka, która pozostawia wychowankowi należną mu sferę wolności, a przy tym kształtowanie i formacja nie zostają sprowadzone wyłącznie do samokształtowania i autoformacji. O tym, że taka interpretacja w ramach ujęcia personalistycznego jest dopuszczalna i powinna być rozważona, świadczy fakt, że Wojtyła używa podobnej terminologii: mówi on bowiem o wychowaniu jako o „twórczości w tworzywie całkowicie ludzkim"[62].

---

[57] Zob. tamże, s. 19; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2000, s. 97-98.

[58] Zob. W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, s. 98-108.

[59] Zob. tamże, s. 98-100. Warto zwrócić uwagę na moment „powrotu do początku", odgrywa on przecież zasadniczą rolę w *teologii ciała* Jana Pawła II.

[60] Tamże, s. 102-103.

[61] Na temat historycznego kształtowania się pojęcia formacji i jego relacji do pojęcia wychowania zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 282-287.

[62] Zob. *MiO*, s. 54.

W myśli K. Wojtyły – Jana Pawła II można odnaleźć nawiązanie do metafizycznego rozumienia wychowania charakterystycznego dla ujęcia tomistycznego, obecne są odniesienia do chrześcijańskiej *paidei*, wiele zagadnień ważnych z wychowawczego punktu widzenia zostało podjętych w dyskusji-sporze z M. Schelerem (zasada naśladowania, problem wzoru osobowego). Należy jednak podkreślić, że zasadniczy zrąb jego myśli pedagogicznej ma charakter oryginalnych rozważań zrodzonych z potrzeby duszpasterskiej – teoretyczna refleksja, przez nią sprowokowana, znalazła wyraz w jednym z najważniejszych dzieł Wojtyły, jakim jest *Miłość i odpowiedzialność*[63]. W tekstach K. Wojtyły – Jana Pawła II występuje kilka określeń wychowania, najważniejsze z nich wydaje się to, które jest zawarte w przemówieniu wygłoszonym na forum UNESCO:

W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, *ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to*, *ażeby bardziej „był”*, *a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko*, *co „ma”*, *co „posiada”*, *umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy*, *ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko z „drugimi”*, *ale także i „dla drugich”*[64].

Pojęcie wychowania obecne w tekstach tego autora charakteryzuje się tym, że:

1. występuje ono na płaszczyźnie ontycznej, a nawet egzystencjalnej (kategoria „być”);
2. dotyczy człowieka w sposób całościowy, nie chodzi o jakąś jego cechę lub własność, lecz o „stawanie się człowiekiem”, o „człowieczeństwo”;

[63] O duszpasterskich źródłach tej książki wyraźnie mówią autorzy *Wprowadzenia* do jej trzeciego wydania (TN KUL, Lublin 1982), a także autorskie wstępy do pierwszego i drugiego wydania.

[64] Przemówienie na forum UNESCO (*W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO*, *Paryż*, *2 czerwca 1980*, w: *Wiara i kultura. Dokumenty*, *przemówienia*, *homilie*, red. M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula, Fundacja Jana Pawła II – RW KUL, Rzym – Lublin 1988, s. 58; pojęcie wychowania określone jest również w innych miejscach, np. w *MiO* jest mowa o wychowaniu jako twórczości (s. 54), w *Liście do Rodzin* (*Gratissimam sane*, 16) przywołana jest kategoria daru i komunii osób; w *Liście do młodych całego świata* (*Parati semper*, 13) mowa jest o samowychowaniu; w artykule *Rodzicielstwo a „communio personarum”* wychowanie ujęte jest jako „obdarowywanie dojrzałym człowieczeństwem”.

3. wskazuje na obiektywny proces doskonalenia, którego miarą jest „prawda o osobie";
4. jest procesem dokonującym się stopniowo i obejmuje wszystkie sfery ludzkiego bytu i dlatego może być określone jako „wychowanie integralne";
5. zawiera własną aktywność wychowanka, jej owocem jest zaktualizowanie zdolności do samowychowania, które jest kształtowaniem siebie od wewnątrz;
6. dokonuje się w obecności i ze względu na innych; społeczny charakter wychowania oparty jest na ontyce osoby, której istotą jest „być darem" dla innych.

Do takiego pojęcia wychowania będziemy nawiązywali w niniejszej pracy, konfrontując je z doświadczeniem, które spełnia w tym przypadku nie tylko funkcję weryfikacyjną, ale również konkretyzuje i „ożywia" treści zawarte w tym pojęciu.

b. Integralność wychowania

Zajmiemy się obecnie pojęciem integracji, które zdaje się wyróżniać koncepcję K. Wojtyły – Jana Pawła II spośród innych ujęć. Pojęcie integracji jest kluczową kategorią w antropologii Wojtyły już choćby z tego względu, że stanowi ono dopełnienie transcendencji – pojęcia podstawowego dla zrozumienia osoby. Dychotomiczne rozróżnienie transcendencja – integracja sięga głębokiej struktury człowieka i odpowiada istniejącemu w nim zróżnicowaniu na *agere* i *pati*, na to, co czynne i bierne, a więc wskazuje dwie struktury ludzkiego dynamizmu: „człowiek działa" – „coś dzieje się w człowieku"[65]. Integracja w rozumieniu Wojtyły jest dążeniem do całości i jej realizacją: *„Integracja" zdaje się bowiem wskazywać nie tyle na łączenie w jedną całość tego, co przedtem było rozłączone, ile na urzeczywistnienie i manifestowanie się całości i jedności na podłożu pewnej złożoności*[66]. Odnosi się ona do różnorodnych czynników tkwiących w naturze, które wykazują się

[65] Zob. *OC*, s. 109-112.

[66] Tamże, s. 231.

własną dynamiką (biologiczna żywotność organizmu, siła pożądań, emocji itp.). Czynniki te niepoddane władzy podmiotu prowadzą do jego rozbicia, rozczłonkowania – do dezintegracji. Integracja w znaczeniu osobowym dokonuje się nie tyle przez sam fakt przynależności do tego samego podmiotu, ile przez władzę „ja-osobowego"; w tym punkcie najlepiej widać związek integracji z transcendencją: podstawowy akt transcendencji, jakim jest sprawczość osoby, nie mógłby się dokonać, gdyby nie była ona zdolna siebie posiadać i sobą władać – a to jest możliwe właśnie dzięki integracji, czyli dzięki temu, że „ja" może jednoczyć działające w nim dynamizmy.

Wspomniane wyżej znaczenie integracji dotyczące różnorodnych dynamizmów natury nie jest jedynym znaczeniem tego terminu w koncepcji Wojtyły. Można również mówić o integracji elementów obiektywnych i subiektywnych na poziomie systemu filozoficznego, o integracji przeżycia i czynu czy też o integracji metod, w tym przypadku doświadczenia człowieka i aktu poznania teoretycznego (kontemplacyjnego) lub teorii i praktyki. W odniesieniu do wychowania przymiotnik „integralny" ma dwa znaczenia. Może chodzić o spełnienie antyredukcjonistycznego postulatu, a więc o włączenie w zakres pojęcia „wychowanie" wszelkich sfer życia ludzkiego, tak biologicznej, psychicznej i społecznej, jak duchowej i religijnej. Integracja może jednak oznaczać zasadniczy czynnik integrujący, a tym jest władająca sobą samym osoba. W pojęciu „wychowanie integralne" chodzi – jak się wydaje – o obydwa te znaczenia, choć czynnik drugi wydaje się ważniejszy, zawiera on bowiem w sobie kryterium i zasadę porządkowania różnorodnych elementów występujących w człowieku.

W związku z pierwszym znaczeniem integracji należy dodać ważną uwagę dotyczącą wyróżnienia składników wychowania. W koncepcji przedstawionej przez S. Kunowskiego wyróżnione są cztery takie składniki. Są nimi: bios, czyli życiowy pęd naturalnego rozwoju, etos rozumiany jako wpływ środowiska i społeczeństwa, agos, czyli świadome działanie wychowawcy („prowadzenie wzwyż") i wreszcie los jako siła niewymierna, obejmująca czynniki niedające się przewidzieć, wynikające z niespodziewanych okoliczności życiowych[67].

[67] Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 171-179.

Wydaje się, że w tej charakterystyce należałoby uwzględnić jeszcze jeden czynnik – jest nim logos rozumiany jako oddziaływanie mocy samej prawdy, obecnej w rzeczywistości, ale także ujawniającej się poprzez świadectwo innych ludzi (a więc w spotkaniu) czy poprzez dzieła kultury. Ujawnia się on także w dostrzeżeniu ładu i sensu zdarzeń losowych, wkracza więc w sferę losu, przede wszystkim od strony subiektywnej. Logos może być uznany za aktywny czynnik wychowania w tej mierze, w jakiej zdoła się wykazać, że taką moc posiada prawda. Nie rozstrzygając ostatecznie tej kwestii, trzeba zauważyć, że przywołanie kategorii logosu prowadzi do zobiektywizowania i zracjonalizowania procesu wychowania. Kategoria logosu pozwala lepiej wyjaśnić zasadę oddziaływania etosu i agosu, a więc np. fenomen siły autorytetu, ulegania wpływowi, mocy skłaniającej wychowanka do naśladowania czy do trwania w wierności własnym zobowiązaniom.

c. Wychowanie a moralność

Ważnym elementem ujawniającym specyfikę wychowania jest odniesienie tego pojęcia do kategorii moralności. Niekiedy definiuje się wychowanie w taki sposób, że zdaje się ono utożsamiać z moralnością lub co najwyżej stanowi wyróżniony jej aspekt. Takie tendencje mogą wynikać z jednostronnego oparcia się na założeniach teoretyczno-filozoficznych i pomijania roli doświadczenia oraz z uznania, że ukształtowanie sumienia jest najważniejszym i właściwie jedynym celem działań wychowawczych. Zagadnienie to dodatkowo komplikuje fakt rozdźwięku, jaki narastał w myśli nowożytnej między filozofią klasyczną a naukami szczegółowymi. Systematyczne usuwanie filozofii ze sfery naukowych badań stymulowało zjawisko odwrotne – zamykanie się filozofii w kręgu własnych problemów i nieumiejętność podejmowania zagadnień, które wnosi doświadczenie czy rozwój nauk szczegółowych. Tylko niezwykłym zdolnościom naukowym i doświadczeniu pedagogicznemu o. Jacka Woronieckiego można zawdzięczać powstanie fundamentalnego dzieła, jakim jest *Katolicka etyka wychowawcza*, które w umiejętny sposób syntetyzuje moralność i wychowanie, tomistyczną teorię i praktykę wychowawczą. Istnieją

jednak obawy, że ta synteza wynikająca z naturalnego powiązania obydwu dziedzin może stanowić argument za jednostronnym „zaanektowaniem" wychowania przez moralność oraz pedagogiki przez etykę[68]. Etyka powinna mieć nastawienie praktyczne, czyli właśnie wychowawcze, a wychowanie powinno koncentrować się na kryterium osoby, a więc powinno mieć charakter moralny. Wzajemne przenikanie się obydwu dziedzin nie oznacza ich tożsamości i dlatego wyróżnienie obydwu aspektów wydaje się konieczne.

Wskażmy zatem najważniejsze różnice świadczące o odrębności obydwu dziedzin: moralności i wychowania oraz odpowiednio: etyki i pedagogiki.

1. Fenomen wychowania odwołuje się do innej struktury przedmiotowej niż fenomen moralności. Wychowanie opiera się na relacji dwupodmiotowej (wychowawca – wychowanek), natomiast moralność wskazuje na jeden podmiot. Ponadto jest to relacja, w której obydwa człony nie są wobec siebie równorzędne – wychowawcę konstytuuje to, że „więcej wie" czy „więcej umie", a wychowanek jest tym, kto potrzebuje pomocy i winien być otwarty na działanie wychowawcy.
2. Rzeczywistość wychowania jest ukonstytuowana przez pewien „brak". Racją podjęcia dzieła wychowania jest niedoskonałość wychowanka, jego niedojrzałość wynikająca z naturalnego procesu rozwoju. Nie chodzi tylko o błędy, potknięcia czy braki wynikające z działania przyczyn zewnętrznych, mowa o braku wynikającym z przygodności ontycznej człowieka oraz z faktu, że człowiek potrzebuje pomocy innych oraz czasu, aby stać się dojrzałym. Tak rozumiany brak oraz zależność od innych nie są tak wyraziste w moralności.

[68] Trzeba dodać, że o. Jacek Woroniecki nie uznawał pedagogiki za odrębną naukę. Pisał on: *Pedagogika*, *obejmująca wychowanie i wykształcenie*, *nigdy nie będzie nauką o wewnętrznej jedności formalnej*, *a pozostanie zawsze sztucznym tylko połączeniem rozdziałów etyki i psychologii* (*Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 23). Z tym stwierdzeniem o. J. Woronieckiego nie zgadza się o. F. Bednarski (zob. *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 202-203).

3. Wychowanie jest zawsze pewnym procesem, rzadko lub w ogóle nie bywa jednorazowym aktem. Składa się z wielu konkretnych aktów, które tworzą „całość", wskazuje na trwałe zmiany, które dokonują się w czasie, jako proces zdaje się nie mieć kresu. Jest ono systematycznym i powolnym doskonaleniem własnej natury. Moralność może być natomiast rozpatrywana z perspektywy jednostkowych aktów moralnych.
4. Wychowanie w większym stopniu niż moralność (a pedagogika bardziej niż etyka) ma charakter praktyczny i skierowane jest ku konkretnej osobie. Wychowanie w większym stopniu jest umiejętnością i sztuką, moralność zdaje się zawierać więcej elementów wiedzy i teorii (wiedzy o tym, kim jest człowiek, wiedzy na temat wartości moralnych czy ogólnych zasad rządzących postępowaniem moralnym). O ile bowiem można wyobrazić sobie doświadczenie moralne skierowane ku „dobru", w którym chodzi o uchwycenie ogólnych zasad rządzących życiem moralnym, to w pedagogice (a tym bardziej w pedagogii) takie oderwanie od praktyki i konkretności wydaje się niemal niemożliwe[69]. Wiedza dla pedagoga jest ważna, lecz jest ona „służebna" wobec tego, co jest ważniejsze: pomocy konkretnej osobie w konkretnej sytuacji.
5. W powodu swej konkretności dziedzina wychowania jest trudniejsza do obiektywizacji i naukowego ujęcia. Opisanie przedmiotu moralności wydaje się łatwiejsze, tak jak zidentyfikowanie elementów struktury doświadczenia moralnego jest prostsze niż uchwycenie struktury doświadczenia wychowawczego. W moralności mamy do czynienia z dwiema wartościami: dobrem i złem – natomiast w rzeczywistości wychowania wyodrębnienie podstawowych wartości stanowi problem sam w sobie. Nawiązując do analizy przeprowadzonej przez Wojtyłę w studium *Człowiek w polu odpowiedzialności*[70], można powiedzieć, że o ile etyka ma charakter normatywno-praktyczny, to pedagogika ma charakter praktyczno-normatywny. Etyka

[69] Zdaniem Wojtyły rozpoznawanie norm jest właśnie ujmowaniem dobra w sposób ogólny. Zob. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, TN KUL, Lublin 1991, s. 240.

[70] *Człowiek w polu odpowiedzialności*, s. 64-67.

podaje kryteria i odpowiada na pytanie, *dlaczego* jakieś działania są słuszne, celem pedagogiki (pedagogii) jest odpowiedź na pytanie, *jakie* działania należy podjąć w konkretnej sytuacji.

6. Wychowanie polega na umożliwianiu działania, wspomaganiu i towarzyszeniu, nie jest działaniem, któremu można przypisać bezpośrednio „skutek", jakim jest zmiana dokonana w wychowanku. Wiąże się to z ważną konsekwencją praktyczną – trudno znaleźć w dziedzinie wychowania niezawodne praktyczne reguły działania wychowawcy, nie ma również niepodważalnego „kryterium efektywności". Właściwe i podjęte w najlepszej wierze działania wychowawcy mogą być bezskuteczne nie z jego winy i ich nieefektywność nie musi być kryterium, które je dyskwalifikuje. W moralności nie ma w tak wielkim stopniu elementu niepewności i ryzyka – kiedy coś zostaje rozpoznane „z pewnością" jako dobre, to podjęte działanie będzie moralnie dobre (choć nie zawsze obiektywnie słuszne). Doświadczenie wychowawcze może przynieść słuszną diagnozę, lecz nie zapewnia jej efektywnej realizacji; ta jest uzależniona od wolnej decyzji wychowanka.
7. Wiedza zawarta w doświadczeniu wychowawczym nie ma charakteru źródłowego dotyczącego wychowanka i dlatego polecenia wychowawcy nie powinny mieć kategorycznej postaci, jak to często bywa w przypadku nakazów moralnych. Ze względu na ten brak źródłowości rzadziej niż w moralności powinny występować zakazy i nakazy: *nie wolno ci*, *musisz*; częściej zaś propozycje, zachęty, zalecenia i porady.
8. W wychowaniu bardzo ważna jest ciągłość działania, a także stała obecność, uwaga i czujność wychowawcy, który nie powinien zrażać się błędami popełnianymi przez wychowanka ani ulegać zniechęceniu z powodu braku efektów. Wychowawcę powinna więc charakteryzować długomyślność[71] oraz swoisty optymizm wychowawczy polegający na gotowości niesienia pomocy w każdej sytuacji, daleki od moralizmu, a więc nieograniczający się wyłącznie do pouczeń, niezastępujący działania wydaniem oceny moralnej.

[71] Por. O. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*.

Wyszczególnienie różnic nie służy podważaniu przekonania, że związki między moralnością i wychowaniem, tak jak między etyką i pedagogiką, są bardzo silne i nieprzypadkowe. Tym, co łączy te dwa ujęcia, jest działanie na rzecz doskonalenia człowieka, w szczególności kształtowanie sprawności, czyli cnót. Ta zbieżność może przysparzać kłopotów teoretycznych komuś, kto chciałby precyzyjnie rozgraniczyć obydwie dziedziny. Nie wydaje się to jednak ani możliwe, ani potrzebne – wydaje się, że należy po prostu przyjąć ich przenikanie się.

d. Wychowanie a samowychowanie

Pozostaje nam jeszcze podjąć kwestię relacji, jakie zachodzą między wychowaniem a samowychowaniem. Pojawiają się głosy, także w ramach personalistycznego ujęcia wychowania, stwierdzające, że samowychowanie stanowi istotę wychowania[72]. Wydaje się, że takie utożsamienie nie jest właściwe z kilku powodów. Przede wszystkim gubi ono zróżnicowanie obydwu procesów – wychowanie i samowychowanie mają inną strukturę: wychowanie jest relacją między dwoma podmiotami, samowychowanie zamyka się w granicach jednego podmiotu. Samowychowanie rozumiane jako najbardziej właściwa postać wychowania eliminuje rolę wychowawcy, który staje się instytucją tymczasową czy wręcz zbędną; może to prowadzić w sposób niezamierzony do rozrostu indywidualizmu i zanegowania wartości ludzkiej wspólnoty. Nie wydaje się, aby oddziaływanie innych ludzi, w szczególności prowadzenie dialogu czy zawiązywanie międzyosobowej wspólnoty miało znaczenie podrzędne i zastępcze dla obiektywnego doskonalenia się osoby. Wychowanie ze wszelkimi jego ułomnościami wydaje się niezastąpionym sposobem urzeczywistniania się osoby. Jeśli istotą osoby jest „być darem", to należy uznać z tej perspektywy, że czymś doskonalszym jest realizowanie własnego

[72] Takie stanowisko zajmuje W. Chudy w artykule *Istota pedagogiki personalistycznej*. Także o. J. Woroniecki uważał, że wychowanie jest samowychowaniem (*Wychowanie człowieka*, Znak, Kraków 1961 s. 24). Jan Paweł II w *Liście do młodych* nazywa samowychowanie „rdzeniem wychowania" (13). Na temat samowychowania zob. też. I. Jundziłł, *O samowychowaniu*, Nasza Księgarnia Warszawa 1975, Z. Matulka, *Samowychowanie chrześcijańskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.

człowieczeństwa nie samotnie, lecz we wspólnocie z innymi osobami, spełnianie siebie „w wymianie darów", a nie poprzez własną „samowystarczalność". Można powiedzieć, że z wychowawczego punktu widzenia ważne i potrzebne jest zachowanie odrębności obydwu typów doskonalącego działania. Samowychowanie jest w pewnym sensie ważniejsze od wychowania, jest bowiem celem działalności wychowawczej. Nie znaczy to jednak, że z chwilą, kiedy wychowanek osiągnie dojrzałość i przejmie pełną odpowiedzialność za własny rozwój, wychowanie, stanie się zbędne. Oddziaływanie innych staje się skutecznym czynnikiem obiektywizującym i korygującym samowychowanie, a przede wszystkim chroni człowieka przed absolutyzacją samodoskonalenia, uczy otwartości, pogłębia umiejętność dialogu i odsłania wartość wspólnoty.

Wydaje się, że w poglądach sprowadzających wychowanie do samowychowania tkwi nieporozumienie związane z dwuznacznością terminu samowychowanie. Może ono znaczyć:

1. odrębne od wychowania działanie realizowane przez sam podmiot bez udziału innych osób;
2. interioryzację oddziaływania, a więc akceptację, „uznanie za własne" propozycji i wartości przedstawianych przez wychowawcę.

Tak rozumiana interioryzacja stanowi element aktu wychowawczego ujęty od strony wychowanka. To prawda, że *dopiero w procesie interioryzacji*, *w wewnętrznym „przy-tak-nięciu" poznanej treści*, *może dojść do trwałego zapośredniczenia wartości lub normy*, *które posłużą autentycznemu rozwojowi osoby*[73], lecz w tym przypadku pozostajemy wciąż w sferze wychowania. Pełne określenie wychowania nie może ograniczyć się do wskazania wpływu czynnika zewnętrznego, jakim są działania wychowawcy i obecne w nich wartości, lecz powinno być dopełnione „odpowiedzią" wychowanka, tj. akceptacją przedstawionej propozycji i zmianą sposobu życia. Słuszne dowartościowanie samowychowania i uznanie, że stanowi ono „rdzeń" procesu wychowania, nie powinno dokonać się kosztem zagubienia swoistości procesu wychowania; należy uznać jego niezbędność jako pomocni-

[73] Zob. W. Chudy, „Ethos" 2006, nr 3, s. 65.

czego co prawda, ale ważnego elementu w procesie doskonalenia człowieka. Dopiero w świetle tych uwag można, jak sądzę, właściwie interpretować słowa Wojtyły przywoływane dla uzasadnienia pierwszorzędnej roli samowychowania. Pisze on: *Takiej bowiem wewnętrznej struktury, gdzie «prawda czyni nas wolnymi», nie można zbudować tylko «od zewnątrz». Każdy musi ją budować«od wewnątrz» – budować w trudzie, z wytrwałością i cierpliwością.* (…) *I ta właśnie budowa nazywa się samowychowaniem.* (…) *«Posiąść swoją duszę» – oto owoc samowychowania*[74].

Przekonanie, że działalność wychowawcza powinna zmierzać do kształtowania siebie samego od wewnątrz, nie musi wiązać się z odrzuceniem potrzeby i wartościowości wpływu czynników zewnętrznych.

2.2. Doświadczalny aspekt wychowania

Najtrudniejszym i budzącym najwięcej kontrowersji zagadnieniem wydaje się określenie przedmiotu doświadczenia, które ma stanowić źródłową bazę pedagogii (i pedagogiki). Może się bowiem wydawać, że pojęcie wychowania jest zbyt wieloznaczne oraz zbyt mocno uwarunkowane teoretycznie, aby mogło stanowić punkt wyjścia pedagogii. Zapewne próby znalezienia wspólnej podstawy dla pedagogii (i pedagogiki) nie są skazane na niepowodzenie, skoro pedagodzy, filozofowie, rodzice i wychowawcy porozumiewają się niekiedy w kwestiach wychowawczych, a także prowadzą ze sobą spory, a to już przecież zakłada, że znajdują wspólny dla tych sporów język, a także prowadzą je z nadzieją, że znajdą jakieś rozwiązanie (trudno bowiem przypuścić, aby spierali się, nie żywiąc przekonania, że któraś ze stron może mieć rację). Nie teoria, lecz doświadczenie jest płaszczyzną porozumienia[75].

---

[74] *List do młodych*, 13.

[75] *Można wyuczyć się na pamięć teorii wychowania, a przy tym nie rozumieć istoty jej treści. Bo jest nią „teoria życia”, u podstaw której leży doświadczenie osobiste i samodzielne myślenie*. J. Korczak, *Sztuka wychowania*, oryginał *Derciungs Kunst*, „Dos Kind” 1938, R. 15, nr 9, tłum. Ida Merżan, cyt. za: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, Księga pierwsza, s. 268.

Powód do umiarkowanego optymizmu daje przede wszystkim to, że wychowanie zdaje się być nieusuwalnym elementem rzeczywistości, nie tylko społecznej, ale także indywidualnej. Wydaje się, że są to dostateczne racje, aby podejmować się zadania określenia specyfiki dziedziny, którą nazywamy wychowaniem i znalezienia adekwatnego dla niej źródła wiedzy.

a. Fakt i fenomen wychowania

Nie chcemy na wstępie klasyfikować, oceniać ani interpretować różnorodności faktów określanych wspólnym terminem „wychowanie", chcemy jedynie stwierdzić ich zachodzenie i podjąć próbę określenia zawartych w nich treści, używając w tym celu takiej metody, która będzie zdolna odsłonić ich specyfikę, zważywszy, że jest to fakt występujący tylko w ludzkiej rzeczywistości[76]. Najpierw przypomnijmy, jak rozumiemy terminy „fakt" i „fenomen". Pojęcie „faktu" jest związane z „aktem", oznacza ono coś, co się dokonało, zaistniało i w związku z tym jest trwałym, obiektywnym elementem rzeczywistości[77]. Wychowanie rozumiane jako to, co się dokonuje, ale również jako rezultat, trudno nazwać „przedmiotem", jest ono raczej zdarzeniem, procesem bądź ich rezultatem, a więc właśnie faktem[78]. „Fenomenem" określamy natomiast sposób przejawiania się faktów. Nawiązując do tego, co zostało powiedziane wcześniej przy okazji doświadczenia,

[76] Nie mamy na myśli wychowania rozumianego jako „fakt społeczny" w żadnym z pięciu znaczeń jakie podaje Z. Mysłakowski; społeczny kontekst wychowania jest bowiem tylko jednym z wielu aspektów wychowania jako faktu istniejącego w ludzkiej rzeczywistości. Por. Z Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964, KiW, cyt. za S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, Księga druga, s. 81-85. Trudności w zdefiniowaniu wychowania (istnienie bardzo wielu jego definicji) można interpretować jako potwierdzenie, że mamy do czynienia z rzeczywistością związaną z naturą człowieka, a więc bardziej pierwotną niż byty intencjonalne (projekty, koncepcje i teorie). Por. B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, s. 35.

[77] Por. W. Stróżewski, *Ontologia*, Wydawnictwo Aureus – Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 183-184.

[78] Nie wydaje się, aby pojęcie przedmiotu było bardziej obiektywne od pojęcia faktu, a także, aby dla pojęcia faktu najistotniejsze było prezentowanie przedmiotu wobec obserwatora jak twierdzi R. Buttiglione, (*Myśl Karola Wojtyły*, s. 131).

należy podkreślić, że nie chodzi o przeciwstawienie go istniejącej „rzeczy w sobie", przeciwnie, fenomen objawia rzecz, odsłania ją, a nie zasłania, a ponadto wskazuje na fundament rzeczy, a więc otwiera drogę do jej rozumienia.

b. Powszechność faktu wychowania

Nie ulega wątpliwości, że wychowywanie jest faktem powszechnie spotykanym w rzeczywistości ludzkiej, można nawet rzec, iż jest stałym elementem ludzkiej kultury[79]. Twórcza działalność człowieka odpowiada na potrzeby niezmiennej natury, która w tym przypadku odsłania tkwiącą w niej zdolność do zmienności, rozwoju, doskonalenia się. Wychowanie stanowi fakt wynikający z naturalnych własności bytu ludzkiego – człowiek zmierza ku doskonałości wyznaczonej przez swą naturę, a to znaczy, że ta wyodrębniona dziedzina ludzkiej aktywności może potrzebować *fachowców*[80]; zasadniczo jednak jest umiejętnością zalążkowo obecną w naturze każdego człowieka. Takie stanowisko przyjmuje myśl chrześcijańska, przyznając rodzicom prawo i obowiązek wychowania swoich dzieci. Jest to stanowisko nieobce innym koncepcjom. W filozofii I. Kanta znajdujemy na przykład stwierdzenie, że brak instynktu człowiek rekompensuje posiadaniem rozumu, a znaczy to, że kompetencje w dziedzinie wychowania – ze względu na swą rozumność może posiadać *każdy* człowiek[81].

[79] *Wychowanie istnieje prawdopodobnie tak dawno, jak cywilizacja, i objawia się we wszystkich rasach i pod wszystkimi szerokościami geograficznymi* (Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Książka i Wiedza, Warszawa 1964, s. 246). O wychowaniu jako „ludzkim sposobie trwania w czasie" pisze K. Ablewicz (*Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. s. 150-151).

[80] *Był czas, były czasy, kiedy nie istniało ani nie potrzebowało istnieć specjalne powołanie na wychowawcę czy nauczyciela. Żył sobie nauczyciel, filozof, kowal, a jego czeladnicy czy uczniowie żyli z nim razem i uczyli się dzięki temu, że pozwalał im uczestniczyć w tym, czego miał ich nauczyć ze swojej pracy rąk czy mózgu. Ale uczyli się także, nie zajmując się tym ani oni, ani on (nawet nie zauważając tego, że się uczyli), tajemnicy osobowego życia: otrzymywali ducha.* M Buber, *Wychowanie*, tłum. S. Grygiel, cyt. za: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, Księga druga, s. 646.

[81] *Człowiek jednak [w przeciwieństwie do zwierzęcia] potrzebuje własnego rozumu, nie posiada instynktu, musi zatem sam nakreślić sobie plan własnego postępowania.*

Wychowanie jest rzeczywistością złożoną: nie jest nią sama działalność wychowawcy ani też jej skutek rozpatrywany oddzielnie, ani też owa tajemnicza relacja „wpływu", która sprawia, że w podmiocie wychowania (wychowanku) dokonuje się realna zmiana – staje się on lepszym (doskonalszym) człowiekiem. Należy również uwzględnić oddziaływanie samej natury (rozumianej w znaczeniu biologicznym i ontycznym), jak też czynników i okoliczności zewnętrznych. Niemniej jednak kluczem do zrozumienia tej rzeczywistości pozostaje perspektywa osoby. Tylko z tej perspektywy można próbować dociekać, *jak to się dzieje*, że działanie wychowawcze może być efektywne i faktycznie się dokonuje. Ciekawe, że do podobnej konkluzji na temat zasadniczego pytania pedagogiki dochodzi, choć zupełnie z innych pozycji T. Hejnicka-Bezwińska, cytując L. Nowaka: *W samej rzeczy, jeśli przez tysiące lat setki milionów rodziców postępując z grubsza podobnie zdołało wychować swoje dzieci z nienajgorszymi ostatecznie rezultatami, to podstawowym problemem, przed jakim stoi pedagog, winno być pytanie kantowskie, jak to było możliwe*[82]. Pytamy więc – choć nie odwołując się do kantowskich kategorii, lecz do filozofii realistycznej – o prawa dotyczące wychowania i wpływu wychowawczego, mając na uwadze, że są one w pewnej mierze obiektywne i w jakimś stopniu mogą być dostępne w doświadczeniu.

c. Wychowanie jako proces

Kiedy mówimy, że wychowanie jest faktem, mamy na myśli to, że istnieje ono w obiektywnej rzeczywistości, niezależnie od myślowych konstruktów badaczy, a także niezależnie od tego, czy jest przedmiotem badania. Wychowanie dokonuje się w sposób naturalny w rodzinach

---

Ale sam nie od razu jest w stanie to uczynić, gdyż przychodzi na świat nieukształtowany; inni zatem muszą zrobić to za niego. Gatunek ludzki winien wszystkie zalążki człowieczeństwa, dane mu przez naturę, stopniowo sam z siebie wydobywać własnym wysiłkiem. Jedno pokolenie wychowuje drugie (I. Kant, *O pedagogice*, przeł. D. Sztobryn, Dajas, Łódź 1999, s. 41).

[82] T. Hejnicka-Bezwińska, *Problemy aksjologiczności pedagogiki*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, (red.) T. Kukołowicz, M. Nowak, RW KUL, Lublin 1997, s. 174-175.

i środowiskach społecznych, może więc istnieć poza strukturami instytucjonalnymi i do jego realizacji nie jest konieczne stosowanie specjalnych metod i budowanie osobnej wiedzy pedagogicznej, którą należałoby potem „wdrażać". Wychowanie nie jest tylko ideą czy projektem, lecz czymś, co jest realizowane przez ludzi w równie naturalny sposób, jak zakładanie wspólnot rodzinnych, podejmowanie pracy czy wspólne spędzanie czasu wolnego. Opis faktu wychowania napotyka na dwie trudności: jedna wynika z jego sposobu zachodzenia, druga – z relacyjności[83]. To, co określamy jako wychowanie, nie tyle bowiem *trwa* w czasie, ile *staje się*; specyficzne jest tu aktualizowanie się. Można patrzeć na wychowanie, uwzględniając przede wszystkim to, co się dokonuje (*fieri*) w dłuższym czasie, a więc na podejmowane działania lub też na to, co się dokonało, czyli na trwałe skutki tego długotrwałego procesu (*actus*). Druga trudność wynika z faktu, że wychowanie jest relacją, a nie samodzielnym bytem, a więc wszelkie rozważania powinny uwzględniać tę relacyjność, odwołując się do obydwu członów tej relacji: wychowawcy i wychowanka.

Zajmijmy się najpierw pierwszą trudnością. Czy można uznać, że wychowanie ma charakter procesualny? Trudno byłoby uznać, że wychowanie jest tylko procesem, gdybyśmy przez proces rozumieli wyłącznie ciągłość przemijających faz[84]. Nie chodzi przecież w tym

[83] Na sprawę złożoności doświadczenia wychowawczego zwraca uwagę F. Pesci. Pisze on: *Zasadniczą sprawą – również w filozoficznej refleksji o wychowaniu – jest nierezygnowanie ze złożoności doświadczenia pedagogicznego*, *którego naukowa słabość nie jest uważana za przeszkodę do usunięcia*, *lecz za przejaw wcielonej i podlegającej uwarunkowaniom natury procesu formacji* (*Filozoficzna perspektywa wychowania*, tłum. P. Mikulska, „Ethos" 2006, nr 3, s. 39).

[84] Wydaje się, że nie można zastosować tu ingardenowskiego rozróżnienia na byty istniejące w czasie, procesy i zdarzenia. Por. R. Ingarden *Spór o istnienie* świata, PWN. Warszawa 1987, t. I, s. 187-232. Przeszkodą jest zbytnia matematyzacja ujęcia, która zdaje się nie przystawać do świata osobowego. Trudno np. zgodzić się, aby w świecie osobowym istnienie zdarzeń miało punktowy charakter. Ponadto wydaje się, że wychowanie jako proces nie ma charakteru ciągłego (ilościowego), lecz składa się z jakościowo odmiennych faz i te właśnie jakościowe różnice, nie burzące jedności procesu, stanowią jego istotę. Osobowy aspekt czasu R. Ingarden uwzględnił w swojej rozprawce *Człowiek i czas* (zob. *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975, s. 42-74).

przypadku o czystą zmienność i przemijanie. Kiedy mówimy o procesualności wychowania, mamy na myśli to, że nie jest ono zbiorem punktowych zdarzeń, lecz rozciąga się w czasie, składa się z wielu aktów dokonanych przez wychowawcę i wychowanka. Każda z faz rozpoczyna się i kończy „punktem krytycznym", który stanowi przejście do następnej różnej jakościowo fazy. Momenty krytyczne nie zawsze rozpoczynają dalsze etapy doskonalenia („pójścia do przodu"), niekiedy oznaczają zatrzymanie procesu, zboczenie z niego bądź całkowite jego odrzucenie (np. w fazie buntu wychowanka). Punktami krytycznymi (zdarzeniami) są akty osobowe dokonywane przez wychowawcę i wychowanka – są one rezultatem spotkań wychowanka z wychowawcą i innymi ludźmi, przeżycie winy, upadku, zdrady (własnej lub cudzej), konieczność podjęcia ważnej decyzji itp. Zdarzenia te nie przerywają procesu wychowania, lecz wprowadzają weń nową jakość, mogą zmienić jego kierunek i intensywność.

Procesu wychowania nie można oderwać od obydwu podmiotów: tego, który je realizuje i tego, który je przyjmuje. W terminologii Ingardena należałoby powiedzieć, że dopiero dzięki odniesieniu do przedmiotu trwającego w czasie można ująć proces i jego zmienność. Także dopiero z tej perspektywy (tj. procesu zapodmiotowanego) można ująć występującą w nim jedność przejawiającą się w zachowywaniu zasadniczo niezmiennego kierunku, ku któremu proces ten zmierza.

Tak rozumiana procesualność (czasowość) faktu wychowania nie przekreśla jego zrozumiałości i dostępności dla doświadczenia. Może być on bowiem ujęty poznawczo z trzech perspektyw:

1. celu, a więc tego, ku czemu zmierza;
2. momentów krytycznych, a więc zdarzeń (aktów), które zapoczątkowują nowe fazy procesu i wyznaczają jego nową jakość;
3. rezultatu dokonanych aktów, określającego stopień zmiany np. poprzez porównanie stanu obecnego z przeszłym.

Każdy z wymienionych trzech aspektów ma wartość poznawczą: perspektywa celu pozwala ująć obiektywną stronę procesu, momenty krytyczne odsłaniają faktyczne zaangażowanie podmiotu (podmiotów) i ukazują dokonujące się w nim wewnętrzne zmiany, natomiast

rezultat ujęty porównawczo stanowi kryterium efektywności procesu wychowania. Żaden z aspektów nie wyklucza poznania bezpośredniego, szczególnie jednak otwarta na eksploatację przez doświadczenie jest perspektywa „momentów krytycznych". Wydaje się, że może być ona podjęta zwłaszcza w doświadczeniu spotkania i dialogu.

d. Dwupodmiotowość aktów wychowania

Kolejna trudność w identyfikacji przedmiotu wynika ze złożonej struktury procesu wychowania. Okazuje się on całością dwu procesów wzajemnie na siebie wpływających, a trudność polega na ustaleniu ich zależności. Wychowanie jest bowiem także relacją, a nawet zespołem dwu relacji – zachodzących między dwoma podmiotami. Pierwszą z relacji jest *wychowywanie* (kogoś), drugą – *bycie wychowywanym*[85]. Każdy z członów relacji jest odrębnym podmiotem i sprawcą własnego działania, przez co występujące między nimi zależności zwielokrotniają się. Wychowawca jest sprawcą działania wychowawczego, a zarazem podlega działaniu wychowanka (które jest reakcją na jego działanie). Wychowanek zaś przyjmuje (bądź odrzuca) działanie wychowawcy, a zarazem jest sprawcą własnego działania. Główny plan wychowania stanowi działanie wychowawcy i przyjęcie tego działania przez wychowanka. W tle pozostaje proces odwrotny, a więc działanie wychowanka i przyjęcie tego działania przez wychowawcę. Nie można jednak pominąć lub zawiesić tej relacji dokonującej się w tle, stanowi ona bowiem niezbędny warunek dwustronności kontaktu, a więc tej własności, która pozwala wychowanie nazwać dialogiem.

Relacje te są niesymetryczne, inna jest pozycja wychowawcy, a inna wychowanka. Pozycja nadrzędności wychowawcy, która tu występuje, nie ma charakteru wartościującego. Nie różnicuje ontycznie ani moralnie obydwu podmiotów, a nadanie wychowawcy władzy

[85] Na temat wychowania jako „relacji dwustronnej" zob. B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, s. 33-34. J. Filek w interesujący sposób analizuje wychowanie używając kategorii „działanie-doznawanie". Widzi on potrzebę uwzględnienia dwu perspektyw: wychowanego i wychowywującego. Niepotrzebnie analizy te wtłaczane są w ramy dialektyki marksistowskiej (J. Filek, *Pytanie o istotę wychowania*, „Studia Filozoficzne", 1984, nr 4, s. 124-131).

(wychowawczej nadrzędności) domaga się odrębnego, obiektywnego usprawiedliwienia, nie może być uzurpacją, to znaczy nie może polegać na samowolnym przyznaniu samemu sobie uprawnień wychowawcy (władzy nad innymi)[86]. Oddziaływanie wychowawcze nie jest więc jednolitym procesem. Wspomnieliśmy już o istnieniu wychowawczego „echa", a więc działania wychowanka skierowanego na wychowawcę. Ponadto w samym działaniu wychowawczym mamy do czynienia z trzema nieciągłymi fazami: najpierw występuje zamiar i podjęcie działania przez wychowawcę, potem działanie przybiera obiektywną postać i – „wchodząc w rzeczywistość" – podlega różnorodnym czynnikom zewnętrznym (okolicznościom, wpływom innych osób itp.), wreszcie następuje faza przyjęcia (bądź odrzucenia) go przez wychowanka. Warto zwrócić uwagę, że ostatnia faza, choć z punktu widzenia samego działania ma charakter receptywny, to jednak – z punktu widzenia wychowanka – przyjęcie jest (powinno być) aktem.

Uznanie dwupodmiotowości wychowania prowadzi do ważnych konsekwencji metodologicznych. Całościowe ujęcie faktu wychowania jest możliwe dopiero jako integracja trzech odrębnych aspektów:

1. **perspektywy wychowawcy** – chodzi tu o podejmowane przez niego działania wychowawcze (aspekt czynny) oraz zdolność przyjmowania działań, które stanowią „echo" aktów wychowawczych (aspekt bierny);
2. **perspektywy wychowanka** – należy rozważać poddanie się wpływowi (lub odrzucenie go) jako świadomy i wolny akt wychowanka, a więc rodzaj czynu, tym ważniejszy, że dokonujący się wewnątrz osoby i decydujący nie o jednorazowym działaniu, ale o trwałej postawie.
3. **perspektywy obiektywnego działania** – chodzi w tym przypadku o pole obiektywnie dostępnych działań i reakcji dokonujących się

[86] Św. Tomasz podkreśla, że nauczanie nie jest zaszczytem, lecz urzędem, którego nikt sobie sam nie nadaje. Jest to obowiązek tego, kto posiada odpowiednie zdolności i uprawnienia, zaś złą rzeczą jest pragnienie władzy nad innymi, nigdy bowiem nie ma pewności, że posiada się łaskę potrzebną do jej wykonywania. Por. E. Gilson, *Tomizm*, s. 13-15.

w konkretnych okolicznościach, które nabierają swej własnej dynamiki i znaczenia; wychowania nie można sprowadzić do subiektywnych intencji ani oczekiwań, gdyż realnie „wkracza ono w byt", powodując zmiany, które nie zawsze są zgodne z zamiarami sprawcy czy oczekiwaniami odbiorcy[87].

Jedność faktu wychowania jako *całości złożonej* stanowi fundamentalną hipotezę badawczą, która podlega nieustannej weryfikacji i warunkuje sens dalszych pozytywnych badań nad wychowaniem.

e. Czyn jako nośnik treści doświadczalnych

Warto zwrócić uwagę, że takie „rozbicie" przedmiotu skądinąd stwarza dobre perspektywy badawcze, pozwala bowiem wychowanie sprowadzić do poziomu faktów dostępnych bezpośredniemu poznaniu. Ten proces redukcji nie musi niszczyć jedności przedmiotu, jakim jest wychowanie, może natomiast służyć lepszemu wyjaśnieniu jego struktury i ontycznych podstaw. Tak jest np. w przypadku społeczeństwa, które jako *złożona całość* wyjaśnia się i staje się poznawczo dostępna przez sprowadzenie do tworzących ją bardziej pierwotnych elementów, takich jak grupy społeczne, a ostatecznie – indywidualna osoba. Jedność wychowania, podobnie jak to jest w przypadku społeczeństwa, nie jest tylko jednością wyabstrahowanego pojęcia, lecz ma swoje podstawy w rzeczywistości. Elementami składowymi całości, którą jest wychowanie, są czyny wychowawcy i czyny wychowanka. Czyn, tak jak to zostało nakreślone w poprzednim rozdziale, pojmujemy tu w znaczeniu osobowym, a więc z uwzględnieniem aspektu subiektywnego, obiektywnego oraz ukrytego aspektu znaczenia (racji działania). Działania wychowawcze są specyficznymi czynami, są bowiem nie tylko *czynami osoby-podmiotu*, ale w sposób wyraźny skierowane są *do osoby*. Swoją specyfikę posiadają również czyny wychowanka. Wydaje się, że występują dwie postacie takich czynów:

[87] W etyce problem ten prowadzi do rozróżnienia podmiotowego (intencja) i przedmiotowego dobra czynów; w etyce personalistycznej wprowadza się rozróżnienie moralności i słuszności czynu. Por. J. Woroniecki *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 264-271 oraz T. Styczeń, J. Merecki, *ABC etyki*, RW KUL, Lublin, 1996, s. 34-40.

pierwszą jest postawa uległości, która nie wydaje się czymś biernym, ale aktywną postawą akceptacji wpływu; drugą jest decyzja bądź działanie stanowiące odpowiedź na przesłanie wychowawcy. I tak np. wychowanek ulega wpływowi, *uznając za słuszne* przesłanie wychowawcy, że należy być wspaniałomyślnym wobec pokonanego, potem zaś podejmuje czyn, *działając wspaniałomyślnie*. Samodzielny czyn wychowanka jako *skutek* wpływu wychowawczego pozostaje już poza zasięgiem aktu wychowawczego, jeśli jednak uznajemy, że czyn jest wyrazem osoby, a więc sprawdzianem, kim osoba jest, to dopiero poprzez czyny dokonane *później* można rozpoznać, że *wcześniej* ktoś uległ wpływowi wychowawczemu.

Uznanie złożoności wychowania i skierowanie uwagi na tworzące je elementy składowe, pozwala efektywnie „penetrować" zawartość doświadczenia wychowawcy i wychowanka rozpatrywanych odrębnie, ale również we wzajemnych powiązaniach, a także konfrontować te doświadczenia z obiektywnością samych działań, dzięki temu pojęcie wychowania nabiera doświadczalnego charakteru. Różnorodność i złożoność wychowania okazuje się więc w tym przypadku nie wadą, lecz zaletą, choć trzeba dodać, że taka perspektywa sprawia dużo trudności metodologicznych związanych ze wzajemnym uzgadnianiem i zestawianiem różnych ujęć.

2.3. Pedagogia jako refleksja i metoda

Koncepcja wychowania, którą prezentujemy w nawiązaniu do tekstów Wojtyły – Jana Pawła II, może być określana jako integralna także z tego względu, że zespolenie różnorodnych elementów wychowania: teoretycznych i praktycznych, doświadczenia, wiedzy i umiejętności dokonuje się w sposób „naturalny", to znaczy wynika ono z charakteru wychowania, z jego istoty; nie jest postulatem ani czynnikiem narzuconym z zewnątrz. Już w samej koncepcji doświadczenia, co przedstawiliśmy w poprzednim rozdziale, zawarte jest wewnętrzne, strukturalne odniesienie do teorii (*theoria*), w doświadczeniu tkwią elementy intelektualne, które sprawiają, że jest ono *doświadczeniem*

rozumiejącym. Tak jest również w przypadku doświadczenia wychowania. Obecnie przyjrzymy się tym czynnikom, które sprawiają, że doświadczenie wychowania może stać się źródłem ogólnej wiedzy pedagogicznej. Znaczą rolę spełnia tu czynnik pośredni między wychowaniem jako *ludzką rzeczywistością* a pedagogiką jako *nauką*. Jest nim pedagogia jako refleksja nad faktem i doświadczeniem wychowania oraz jako praktycznie sprawdzalna całościowa metoda, rozpoznająca (często intuicyjnie) zasady i kryteria oraz ukierunkowująca wychowanie[88].

a. Doświadczenie – wiedza – umiejętność

Trudno jednoznacznie określić jakiś „kierunek" przechodzenia między poziomem doświadczenia, wiedzy teoretycznej i ich praktycznym zastosowaniem. Każdy model teoretyczny będzie uproszczeniem i zniekształceniem tego, co w rzeczywistości odbywa się na różne sposoby i rozmaitymi drogami, zależnie od okoliczności, a przede wszystkim od predyspozycji wychowawcy. Wydaje się, że doświadczeniu należałoby przyznać priorytet, ale trzeba pamiętać, że postulat pierwotności doświadczenia, o którym mówiliśmy wcześniej, dotyczy

[88] Termin „pedagogia" rozumiem w znaczeniu bliskim temu, w jakim w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* mówi się o *pedagogii ojców i pisarzy Kościoła* (Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, t. 4, 88-92); pedagogia jest czymś więcej niż wskazaniem metod i środków wychowawczych i nie jest też tylko „wiedzą o wychowaniu". Nie jest również „zastosowaniem pedagogiki w konkretnym działaniu", czyli rodzajem roztropności, jak sugeruje o. F. Bednarski, nawiązując do podziału wiedzy o czynnościach dokonanego przez o. J. Woronieckiego (*Zagadnienia pedagogiczne*, s. 205-206). Używany przeze mnie termin nie ma oznacza również „całkowitego obszaru refleksji o edukacji i praktyki edukacyjnej zarazem" (Z. Kwieciński, *Pedagogia i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, s. 5-11). Trudno mi się również zgodzić, aby „pedagogia" była ideologią edukacyjną lub „ukrytym programem wychowawczym" (por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 40). Nie jest też tożsama z „praktyczną sztuką wychowania" odróżnianą od pedagogiki jako teoretycznej i naukowej refleksji, właśnie dlatego, że refleksja, choć nie „naukowa" stanowi istotny jej składnik. Por. *Leksykon PWN. Pedagogika*, (red.) B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000 s. 144.

źródłowości i uprawomocnienia wiedzy, a nie aspektu czasowego. Poza tym nie ma „czystego doświadczenia", pozbawionego elementów intelektualnych. Przypadek J. J. Rousseau, a także pedagogów, którzy inspiracje do praktyki wychowawczej czerpali z filozofii, zauroczeni jakąś ideą (np. równości, otwartości umysłu, praw dziecka itp.) każde dopuszczać i taką ewentualność. Idea kierująca doświadczeniem nie musi prowadzić do powstania koncepcji podporządkowanej ideologii; wystarczy, że będzie poprzez doświadczenie poddawana konfrontacji z rzeczywistością i nie zostanie uznana arbitralnie za ostateczne i niepodważalne założenie[89].

Mając na uwadze te zastrzeżenia, można powiedzieć, że pedagogia jest taką formą świadomości wychowawcy, która jest zakorzeniona w doświadczeniu wychowawczym, a zarazem jest wiedzą i umiejętnością: wychodzi z doświadczenia i zmierza do praktyki, „po drodze" jednak dokonuje głębokiej refleksji, aby uchwycić zasady, rozpoznać kryteria i ustalić cel działania. To, co dzieje się „po drodze", nie polega jednak na sięganiu po wiedzę „z zewnątrz", ponieważ *rzeczywistość wychowania* tkwi w samym doświadczeniu wychowania, tak jak to, kim jest osoba, można „wyczytać" z doświadczenia człowieka. Jeśli mówiliśmy wcześniej, że godność osoby zawiera się w doświadczeniu, to nie znaczy, że zawiera się w nim „koncepcja osoby". Znajomość teorii osoby nie jest konieczna, aby doświadczyć jej godności; podobnie nie trzeba przystępować do doświadczenia z gotową koncepcją wychowania, aby poznać jego specyfikę, to znaczy, aby od

[89] Słusznie K. Sośnicki stwierdza, że nie jest właściwy ani „sceptyczny" sposób nauczania pedagogiki, ani nauczanie jej „w duchu spetryfikowanego dogmatyzmu", przez co rozumie on „ostateczne uznanie pewnego systemu pedagogicznego". Ten pierwszy sposób sprzyja według Sośnickiego „nowinkarstwu pedagogicznemu", drugi prowadzi do skostniania myślenia i zahamowania rozwoju pedagogiki. (Por. K. Sośnicki, *Pedagogika filozoficzna*, „Nowa Szkoła" 1946, s. 27-35, cyt. za: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Księga druga, s. 98-99). Można się z tymi zarzutami zgodzić pod warunkiem, że przez dogmatyzm rozumie się odrzucenie źródłowej i weryfikacyjnej funkcji doświadczenia, natomiast jest to zarzut nietrafiony, gdyby miał oznaczać podważanie zasad filozoficznych, które ostatecznie są także oparte na bezpośrednim poznaniu (intelektualnym), bądź stanowią warunek jego sensowności.

strony doświadczalnej ująć takie kategorie, jak odpowiedzialność, autorytet, wzór osobowy, naśladowanie.

Wiedza, o którą chodzi w pedagogice, ma służyć praktyce (działaniu), ale właśnie dlatego powinna to być wiedza teoretyczna, dotycząca tego, jaka jest rzeczywistość wychowania, jakie zasady nim kierują, co jest kryterium pozwalającym oceniać i wybierać właściwe metody i środki.

b. Wychowanie – pedagogia – pedagogika

Swoistość pedagogii polega na tym, że w dziedzinie wychowania można wskazać trzy płaszczyzny. Pierwszą jest *rzeczywistość wychowania*, drugą *pedagogia*, czyli teoretyczno-praktyczna umiejętność kierowania wychowaniem, oparta na samoświadomości i refleksji wychowawcy, dotycząca przedmiotu, celu i metod prowadzonych działań wychowawczych, realizowana z praktyczną intencją doskonalenia wychowanka, wreszcie trzecią – *pedagogika* jako zobiektywizowana nauka o wychowaniu.

Pojawia się oczywiście pytanie, jakie są racje uzasadniające wyodrębnienie pedagogii, i to zarówno wobec wychowania, jak i pedagogiki. Wydaje się, że podstawowa racja tkwi w swoistości samego wychowania, a więc w tym, że jest to oddziaływanie *osób na osoby*. Wskażmy, jakie są konsekwencje tego faktu:

1. przedmiotem oddziaływania jest osoba, a więc odrębny podmiot; jego reakcje są nieprzewidywalne; metody wychowania powinny być każdorazowo dostosowane do indywidualności wychowanka;
2. wychowawca, czyli sprawca działań wychowawczych, sam jest „aktywnym bohaterem dramatu", jakim jest wychowanie;
3. akt wychowania, realizacja wpływu wychowawczego jest międzyosobowym dialogiem, spotkaniem, które ma swoją dynamikę i którego przebiegu nie da się jednoznacznie zaplanować.

Poza tymi *nieprzewidywalnymi czynnikami* istnieją w wychowaniu *czynniki stałe*: są nimi: ludzka natura, czyli to, co określa się jako „człowieczeństwo", a także fakt bycia osobą i wypływające z tego faktu własności: zdolność poznawania prawdy i stanowienia o sobie.

Czynniki te wyznaczają wspólne w pewnej mierze dla wszystkich ludzi rozumienie „dobra osoby" i zarazem ogólne zasady doskonalenia. Pedagogia jest umiejętnością odnajdywania w tym, co konkretne, ogólnych zasad, a więc w jednorazowym akcie wychowania tego, co powszechnie ważne dla każdego człowieka; z drugiej zaś strony jest umiejętnością stosowania tego, co powszechne (praw ludzkiej natury, prawdy o osobie, powszechnych zasad moralnych), do konkretnej sytuacji wychowania. Jest więc ona „sercem wychowania", dojrzałością wychowawczą, a więc umiejętnością, która pozwala w pełni świadomie kierować procesem zmierzającym do doskonalenia wychowanka. Nie może zostać sprowadzona do doskonałości metod i technik, ostatecznie bowiem wychowawca działa całym sobą – tym, kim jest, jak żyje, jakim jest człowiekiem[90]. Pedagogii nie można sprowadzić do umiejętności wychowania, ponieważ jest ona zarazem poszukiwaniem dogłębnego zrozumienia, uchwycenia prawdy o wychowaniu; chociaż jest realizowana w konkretnym akcie, to jednak wykracza poza tę konkretność – w tym zbliża się do pedagogiki. Różni się jednak od pedagogiki tym, że jest umiejętnością i sztuką realizowaną w postawie „nieobojętnej", a więc nie z pozycji bezstronnego obserwatora-uczonego, lecz kogoś, kto sam uczestniczy w działaniu wychowawczym, jest w nie zaangażowany, choć nie jest jego celem. Obok refleksji przedmiotowej występuje więc autorefleksja – pedagog doświadcza i kontroluje siebie, a nawet „eksperymentuje" na sobie, jest bowiem istotnym elementem tej złożonej rzeczywistości, którą określa się jako wychowanie.

c. Pluralizm pedagogii personalistycznych

Pedagogia jest refleksją nad doświadczeniem i samym faktem wychowania, ale zarazem jest metodą uwzględniającą ogólne zasady i konkretne okoliczności. Z tego, co powiedzieliśmy do tej pory, wynika

[90] Ten aspekt podkreśla w swojej rozprawce *O duszy nauczycielstwa* J. W. Dawid: *Dlatego w żadnym zawodzie c z ł o w i e k nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim* (…) *A już nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością* (*Pisma pedagogiczne*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. 34).

więc, że pedagogika personalistyczna jest z zasady pluralistyczna, opiera się bowiem na wielu pedagogiach osoby. Każda z tych pedagogii rządzi się tym samym kryterium osoby, odwołuje się do tej samej natury człowieka, opiera się na tych samych prawach moralnych, a jednocześnie może zachować swą specyfikę wynikającą z indywidualności jej twórcy, różnicy czasu i miejsca oraz odmienności potrzeb, którym ma służyć. Taki pluralizm odrębnych dróg prowadzących do tego samego celu i opierający się na tych samych stałych zasadach, całkiem naturalny w Kościele katolickim, przejawiający się choćby w odmienności powołań, wielości zakonów, zgromadzeń i instytutów życia duchowego, występuje również w dziedzinie wychowania. Nie istnieje konieczność monopolizowania jednej drogi, byłoby nawet bardzo szkodliwe, gdyby jedną metodę chciano uczynić „uniwersalną" i ostateczną. Nie jest moim zamiarem ujednolicanie istniejących pedagogii personalistycznych i uczynienie z nich jednej, jedynie słusznej „pedagogii osoby". Jeśli mimo to uznaję za słuszne używanie sformułowania „pedagogia osoby", to tylko w takim znaczeniu, w jakim wskazuje ono na wspólne wielu pedagogiom personalistycznym kryterium i stałe zasady. W ten sposób pedagogią osoby jest zarówno pedagogia św. Jana Bosko, św. Jana de la Salle, św. Józefa Kalasantego, jak współcześnie Jeana Vaniera, Luigi Giussaniego czy Franciszka Blachnickiego. Jest nią również pedagogia Karola Wojtyły.

d. Pedagogia Karola Wojtyły

W tym miejscu musimy jednak dodać ważną uwagę metodologiczną. Pedagogia ta nie ma wyrazistej i całościowej postaci[91]. Można w niej wyróżnić aspekt praktyczny: działania duszpasterza oraz teoretyczny: uzasadnienie dotyczące przede wszystkim przekazywanych treści, w mniejszym stopniu – będące refleksją nad podejmowanymi metodami wychowawczymi. Wojtyła podejmuje stojące przed nim wyzwania jako ksiądz, biskup, wreszcie papież. Odtworzenie tego praktycznego aspektu pedagogii nie jest łatwe i powinno być przedmiotem

[91] Por. W. Starnawski, *Wprowadzenie do pedagogicznej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Roczniki Nauk Społecznych, 2005, z. 2, s. 15-29.

odrębnych studiów, dotyczy ono przede wszystkim jego działalności duszpasterskiej, która doprowadziła do powstania i rozwoju tzw. „Środowiska”[92]. Ważne elementy pedagogii można wyczytać również we wspomnieniach Jana Pawła II dotyczących formowania się jego powołania kapłańskiego (*Dar i Tajemnica*) oraz posługi biskupiej (*Wstańcie*, *chodźmy!*), a także we wcześniejszych refleksjach zawartych w rozmowie z A. Frossardem[93]. Dzieła te, choć prezentowane są w formie wspomnień i refleksji, zawierają intencję pedagogiczną. Potwierdza to zresztą ich autor, uzasadniając we wstępie do *Daru i Tajemnicy*, dlaczego mimo początkowych oporów uległ „usilnym prośbom” i zdecydował się podzielić swoim świadectwem: *uznałem bowiem*, *że jest to piękna i potrzebna forma posługi*, *jaką oddają sobie kapłani w obecności Ludu Bożego ku wzajemnemu zbudowaniu*[94]. Podobne słowa znalazły się również we *Wstępie* do książki *Wstańcie*, *chodźmy!* Trzeba jednak podkreślić, że wskazówki praktyczne obecne w tekstach K. Wojtyły – Jana Pawła II podane są w sposób delikatny, jako sugestie, a często są głęboko ukryte.

Obok tego praktycznego aspektu istnieje jeszcze wątek teoretyczny zmierzający do dogłębnego wyjaśnienia treści duszpasterskiego przesłania. Duszpasterz występuje tu w roli myśliciela i filozofa, który nie tylko chce przekazać treść przesłania, ale również chce sprawić, aby stało się zrozumiałe. Pedagogię Wojtyły charakteryzują dwie cechy: nawiązuje ona do doświadczenia, które powinno być w jakiejś mierze wspólnym doświadczeniem wychowawcy i wychowanka; zarazem jednak jest to pedagogia refleksji i zrozumienia: nie ogranicza

[92] Ważnym źródłem do zbadania tej działalności są świadectwa osób uczestniczących w „Środowisku”. Zob. *Zapis drogi. Wspomnienia „Środowiska” o nieznanym duszpasterstwie księdza Karola Wojtyły*, wyd. II uzupełnione, Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 2005. Ważne informacje można również znaleźć w opracowaniu poświęconym biskupiej działalności Wojtyły (*Karol Wojtyła jako biskup krakowski* t. 1, red. T. Pieronek, R. M. Zawadzki, Papieska Akademia Teologiczna w Krakowie, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 1988); interesujący jest zwłaszcza artykuł ks. Władysława Gasidło, *Kościół krakowski w służbie rodziny w latach pasterzowania Karola Wojtyły*.

[93] Zob. A. Frossard, *Nie lękajcie się*.

[94] *Dar i tajemnica*, s. 5.

się do przekazania tego, *jak działać*, ale chce odpowiadać, *dlaczego* jakieś postępowanie jest słuszne. Wkracza więc w dziedzinę filozofii (etyki, antropologii, metafizyki). Najlepszym tego przykładem jest *Miłość i odpowiedzialność*, która wyrasta z doświadczenia duszpasterskiego, a równocześnie zawiera filozoficzne analizy dotyczące struktury osoby, rozumienia wolności czy miłości. Autorzy *Wprowadzenia* do tej książki piszą, że ma ona swoją prehistorię: *Prehistorię pisaną doświadczeniem wielu ludzi*, *które w jakiś sposób stawało się doświadczeniem samego Autora*, *jako ich duszpasterza i przyjaciela*, *współprzeżywającego ich najbardziej intymne sprawy*. *Doświadczenie to zbiegło się i niejako spotkało z jego własnym tychże spraw wyczuciem*, *sprowokowało do refleksji i przemyśleń wyzwalając z czasem potrzebę dania im świadectwa*[95]. Równocześnie jej autor podkreśla, że zadaniem wychowawcy-duszpasterza jest wyjaśnianie norm etycznych, które chronią dobro osoby, ale nie są powszechnie przyjmowane. Wojtyła pisze: *Normy te bowiem natrafiają wielokrotnie na sprzeciw*, *bardziej może w praktyce niż w teorii*, *ale duszpasterz*, *który spotyka się przede wszystkim z praktyką*, *musi szukać tych uzasadnień*. *Zadaniem jego bowiem nie jest tylko nakazywać i zakazywać*, *ale uzasadniać*, *tłumaczyć i wyjaśniać*[96].

Taka intencja teoretycznego wyjaśniania tego, co jest przedmiotem życiowych problemów, z którymi spotkają się wychowankowie, jest obecna w największym dziele Jana Pawła II, jakim są rozważania na temat *teologii ciała*[97]. Z pedagogicznego punktu widzenia można spojrzeć również na studium *U podstaw odnowy*, pozostaje też kwestią otwartą, w jakiej mierze można przypisać inspiracje pedagogiczne książce *Osoba i czyn*, głównemu teoretycznemu dziełu Wojtyły.

Z tej perspektywy widać, że pedagogia jako doświadczenie wychowawcy poddane autorefleksji i dopełnione próbą wyjaśnienia

[95] *MiO*, s. 7. Autorami *Wprowadzenia* są ks. T. Styczeń, J. Gałkowski, A. Rodziński, ks. A. Szostek.

[96] Tamże, s. 14.

[97] *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*. *Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1986.

rzeczywistości wychowania jest jednym z najbardziej owocnych źródeł dla pedagogiki, która powinna je krytycznie oceniać i wykorzystywać. Ważne jest jednak, a widać to wyraźnie w przypadku próby rekonstruowania poglądów pedagogicznych Wojtyły, aby umieć odróżniać to, co w pedagogii jest elementem zmiennym, decydującym o faktycznej różnorodności pedagogii personalistycznych, od tego, co jest w nich stałe i wspólne – a więc teoretycznych podstaw pedagogii.

e. Pedagogia, filozofia i wiara religijna

Związek pedagogii i pedagogiki z filozofią nie jest przypadkowy, nie można *posługiwać się* w sposób właściwy osobą jako kryterium, jeśli nie rozumie się, co to znaczy *być osobą*. Pedagog powinien być w minimalnym choćby stopniu „praktykującym filozofem", to znaczy powinien zachować wrażliwość na zagadnienia filozoficzne, które pojawiają się przecież w życiu każdego człowieka, a zarazem powinien mieć kulturę filozoficzną, która pozwoli mu we właściwy sposób posługiwać się terminami filozoficznymi występującymi w pedagogice i dostarczy narzędzi do oceniania różnych koncepcji pedagogicznych[98]. Trudno z tego punktu widzenia zgodzić się ze stwierdzeniem, że dokładne omówienie rozstrzygnięć filozoficznych dotyczących wychowania jest niemożliwie, ale również niekonieczne i szczegółową analizę można zastąpić ich „przykładowym wyliczeniem"[99].

Refleksja pedagogiczna ma charakter całościowy, rodzi się bowiem z doświadczenia, nie powinna być ograniczana narzuconą z góry koncepcją czy teorią[100]. Tak jak może sięgać do wyjaśnień metafizycz-

[98] Na temat związków pedagogiki z filozofią por. np. F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 198-200, 209-213; W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*; F. Pesci, *Filozoficzna perspektywa wychowania*; A. Bronk, *Czy pedagogika jest nauka autonomiczną?* w: *W trosce o wychowanie integralne*, s. 47-76; T. Lewowicki, *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność zawiązków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, „Colloquia Communia" 2003, nr 2 (75); S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, w: „Colloquia Communia" 2003, nr 2 (75).

[99] Por. S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność*, s. 38-42.

[100] Pedagog powinien mieć świadomość, że zawsze dokonując refleksji wpisuje się

nych, tak również może sięgać poza granice, które wyznacza rozum, w dziedzinę wiary. Refleksja skierowana w dziedzinę wiary sama w siebie nie jest sprzeczna z rozumem (nie-rozumna), rozróżnienie dziedziny rozumu i wiary nie oznacza ich przeciwstawienia: wiara może pomagać w zrozumieniu, *wyostrzając wewnętrzny wzrok i otwierając umysł*, rozum zaś może prowadzić do wiary, która jako tajemnica, jest wypełnieniem prawdy[101]. Właściwie trudno wskazać rację, która uzasadniałaby wykluczenie wiary z procesu wychowania, jeśli nie chcemy stosować paradygmatów „naukowości", które sprawiają, że rozum staje się więźniem samego siebie[102]. Skoro przyjmujemy, że istota człowieka zawiera pewien aspekt tajemnicy, jest on bowiem, dzięki swej godności „kim więcej, niż jest", to trudno odrzucać metody, które uwzględniałyby ten aspekt jego bytu. *Akt wiary* – jak stwierdza Jan Paweł II – *jest najdonioślejszym wyborem w życiu człowieka*; *to w nim bowiem wolność dochodzi do pewności prawdy i postanawia w niej żyć*[103], jest zatem zrozumiałe, że wychowawca i ten aspekt powinien brać pod uwagę. Jest to zgodne z zasadą, którą przytacza J. Pieper za św. Tomaszem: *Najdrobniejsza cząstka poznania*, *którą ktoś zdobyć może o rzeczach najwznioślejszych*, *jest bardziej upragniona niż najpewniejsza wiedza o rzeczach niższych*[104].

---

w jakąś teorię. Z tego punktu widzenia niezbyt przekonywająco brzmią zapewnienia J. J. Rousseau: *Czytelnicy*, *pamiętajcie zawsze*, *że ten*, *co do was mówi*, *nie jest ani uczonym*, *ani filozofem*, *ale prostym człowiekiem miłującym prawdę*, *bezstronnym i bez systemu* (*Emil czyli o wychowaniu*, tłum. W. Husarski, Ossolineum, Wrocław, 1955, s. 116).

[101] Zob. Encyklika *Fides et ratio*, 16-35. Warto też zwrócić uwagę, że wiarę można widzieć jako podstawę przeżyciowego ujęcia prawdy: (…) *ten*, *kto nie zaryzykuje skoku w prawdę*, *nie uzyska nigdy pewności*, *że ona istnieje*. *Ten pierwszy akt wiary*, *ufnego oddania*, *nie jest bynajmniej czymś irracjonalnym*, *lecz stanowi po prostu wstępny warunek*, *konieczny do tego*, *by w ogóle upewnić się o istnieniu czegoś racjonalnego* (H. U. von Balthasar, *Teologika*. t. 1: *Prawda świata*, przekład J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 27).

[102] Por. Encyklika *Fides et ratio*, 22.

[103] Tamże, 13.

[104] J. Pieper, *W obronie filozofii*, s. 60.

3. Charakterystyka doświadczenia wychowania

Zrekonstruowanie doświadczenia wychowania występującego w tekstach K. Wojtyły – Jana Pawła II nie jest proste. Wprawdzie, jak pokazaliśmy to wyżej, w głównych jego dziełach można odnaleźć wątki pedagogiczne, a niektóre z tych dzieł (przede wszystkim *Miłość i odpowiedzialność*) są interpretacją i wyjaśnieniem takiego doświadczenia, jednak nigdzie nie występuje ono wprost – autor *Miłości i odpowiedzialności* był pedagogiem, ale nie zajmował się naukowo pedagogiką ani nie zaprezentował nigdzie bezpośrednio swojej pedagogii. W dodatku zasadnicze swoje rozważania teoretyczne, czyli *Osobę i czyn*, prowadzi z perspektywy indywidualnego czynu osoby i ogranicza do płaszczyzny antropologicznej, „wyłączając przed nawias" (zawieszając) problematykę etyczną[105]. Mimo tych ograniczeń dzieła te są bogatym źródłem takiego doświadczenia, jak też dają podstawę do jego wyjaśnienia w ramach oryginalnej koncepcji dającej duże możliwości interpretacyjne.

Najpierw zajmiemy się treścią *doświadczenia wychowania* rozpatrywanego z perspektywy wychowawcy, wychowanka oraz ujętego jako obiektywny proces. Następnie przedstawimy środowisko modelowe, w którym ono występuje (rodzina) oraz wprowadzimy kategorie spotkania oraz wspólnoty (komunii), które pozwalają lepiej rozumieć dynamikę tego osobowego procesu.

3.1. Treść doświadczenia wychowania

Przyjrzyjmy się treści ogólnie rozpatrywanego doświadczenia wychowania. Powstaje pytanie, co łączy treści doświadczenia wychowania – czy jest to wyłącznie fakt, że podmioty je spełniające pozostają z sobą w pewnej relacji? Takie ujęcie byłoby mało zrozumiałe, ponieważ nie uwzględniałoby specyfiki relacji wychowawczej. Relacja ta ma swój fundament we wnętrzu (świadomości, woli i przeżyciu)

[105] Zob. *OC*, s. 61-62.

jednej osoby i skierowana jest do wnętrza drugiej osoby, jest więc relacją „ja" do „ty", a więc musi zostać zaktualizowana przez świadome i wolne działanie oraz jego akceptację (przyjęcie działania). Warunkiem skuteczności oddziaływania jest stworzenie międzyosobowej więzi i przełamanie wzajemnej obojętności. Oznacza to, że choć doświadczenia wychowawcy i wychowanka są odrębne (różny jest podmiot, punkt widzenia i treść), to jednak łączy je coś więcej niż tylko fakt pozostawania w pewnej relacji dwu podmiotów.

Treści doświadczenia skupione są na czymś, co można określić jako „przesłanie" – wychowawca stara się je przekazać, wychowanek chce (bądź nie chce) je odebrać. Treść tego przesłania najogólniej można zawrzeć w pytaniu: *jak stawać się dobrym* (*doskonałym*). Nie jest to tylko przesłanie słowne, wyraża się ono także poprzez gest, działanie i postawę. Nie wydaje się, aby można było je interpretować wyłącznie jako poradę praktyczną (stanowiącą techniczną odpowiedź na pytanie – *jak postąpić*), gdyż motywy i uzasadnienia zdają się tu równie ważne, co wskazówki praktyczne (trudno zresztą wyobrazić sobie, aby można było znaleźć jakąś jedną skuteczną technikę stawania się dobrym). Z drugiej jednak strony w przesłaniu wychowawczym ów wzgląd praktyczny jest ważny – pytanie o to, *czy warto być dobrym*, *dlaczego być dobrym*, są w nim raczej ukryte; na pierwszym planie jest ono odpowiedzią na konkretną prośbę i udzieleniem rady. Wzorcowa sytuacja pokazująca ukonstytuowanie się relacji wychowawczej zawarta jest w pytaniu: *Nauczycielu*, *co mam czynić?* Pytanie to nawiązuje do ewangelicznej sceny rozmowy Chrystusa z młodzieńcem[106]. Analizie tej sceny Jan Paweł II poświęcił znaczną część *Listu do młodych* (*Parati semper*) z 31 marca 1985 r., dokumentu bardzo istotnego z wychowawczego punktu widzenia.

Tę ogólną treść przesłania przedstawimy z trzech punktów widzenia: wychowawcy, który przejawia postawę troski, wychowanka przyjmującego postawę zaufania oraz z perspektywy obiektywnej, w tym przypadku punktem wyjścia jest relacja „bycia odpowiedzialnym za osobę", która jest zrozumiała tylko przez odniesienie do obydwu jej

[106] *Nauczycielu dobry*, *co mam czynić*, *aby osiągnąć życie wieczne?* (Mk 10, 17-22).

członów, ale zdaje się zachodzić w sposób obiektywny, a więc niezależny od przeżyć wychowawcy i wychowanka, a w pewnym sensie także niezależnie od ich woli.

a. Troska wychowawcy

Z punktu widzenia wychowawcy kluczowe wydają się dwa różne typy doświadczenia wychowawczego: postawa (przeżycie) *troski* oraz skierowana do wychowanka *propozycja* zawierająca odpowiedź na jego pytania i poszukiwania.

Czym jest troska wychowawcy[107]? Zawiera się w niej staranie o osobę, o jej dobro, a także pragnienie uchronienia jej od zła. Może się ona wyrażać w słowach (radach czy przestrogach) lub działaniach, ale jej fundamentem pozostają dwa elementy:

- postawa zaangażowania podmiotu na rzecz dobra drugiej osoby (nie jest ono jej obojętne i chce działać ze względu na nie);
- życzliwość wobec konkretnej osoby[108].

W postawie tej można wyróżnić elementy poznawcze, wolitywne i przeżywaniowe (także uczuciowe). Powinna bowiem ona być związana z uważnym rozpoznaniem prawdy o dobru w jej konkretnej postaci, gotowością podjęcia działań dla realizacji prawdy i akceptacją dla drugiej osoby. Należy podkreślić, że postawa troski ma charakter dynamiczny, odwrotnie proporcjonalny do dojrzałości wychowanka. Z tej perspektywy można powiedzieć, że jest to postawa „wycofująca się", to znaczy zmierzająca do powiększenia i utrwalenia samodzielności wychowanka, a więc w miarę dojrzewania wychowanka zmie-

---

[107] Znamienne są z tego punktu widzenia słowa wypowiedziane 21 czerwca 1983 r. w Krakowie przez Jana Pawła II do młodych zebranych przed budynkiem Kurii Metropolitalnej, czyli pod tzw. „oknem papieskim": (…) *żyję wielką troską o polską młodzież. O co się troszczę? Troszczę się właśnie o ten wymiar człowieczeństwa, który nazywa się młodością, żeby ten wymiar był wam dany, żebyście byli sobą* (Jan Paweł II w Polsce, *Przemówienia i homilie*, PAX, Warszawa 1989, s. 447).

[108] Wydaje się, że właśnie ten element miał na myśli J. W. Dawid, kiedy przed laty pisał, że istotą nauczycielskiego powołania jest „miłość dusz ludzkich". Zob. J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, s. 36-37.

rzająca poniekąd do „uwolnienia" wychowawcy od owej troski (co zresztą może być dla niego bolesnym przeżyciem).

Postawa troski nie jest wyłącznie aktem woli, to znaczy nie jest tak, że wychowawca decyduje sam o swoich powinnościach wychowawczych czy też ma prawo zupełnie dowolnie wybierać sobie wychowanka. Wydaje się, że podejmowanie funkcji wychowawcy nie jest decyzją pozostającą całkowicie w gestii wychowawcy, lecz wynika ono z rozpoznania rzeczywistości, jest odpowiedzią na to, co już istnieje, a nie jest projektem (pomysłem, decyzją) realizującą się w ramach twórczej działalności człowieka. Jest więc działaniem (*praxis*) opartym na rozpoznaniu rzeczywistości (*theoria*), nie zaś twórczością (*poiesis*)[109]. Troska jest podjęciem tego, co człowiekowi zostało *zadane* i co opiera się na tym, co *dane*. Jest więc najpierw rozpoznaniem prawdy konkretnej sytuacji, a potem zrozumieniem i podjęciem wynikających z tej sytuacji zobowiązań. Rodzice zatem są pierwszymi wychowawcami swoich dzieci, dlatego właśnie, że uczestniczyli w przekazywaniu życia, a ktoś inny zostaje wychowawcą dlatego, że posiada odpowiednie umiejętności i jest w stanie sprostać obiektywnym potrzebom, które przynosi konkretna sytuacja. Właśnie z tego względu *troska* może być zarazem doświadczeniem (i jest nim najpierw, zanim stanie się przeżyciem, decyzją i działaniem), że rodzi się z tego, co obiektywnie dane. Wydaje się, że czynnikami, które zarazem stanowią konieczne warunki podjęcia działania wychowawczego, są:

- **niedojrzałość osoby**, w szczególnym przypadku polegająca na całkowitym niemal uzależnieniu od innych, jak to ma miejsce w pierwszym okresie życia człowieka;
- **sytuacja obiektywna**, która stwarza potencjalne sytuacje wychowawcze i dzięki której wychowanek pozostaje w kręgu oddziaływania wychowawcy, ten zaś potencjalnie znajduje się w pozycji *bycia odpowiedzialnym*; tak jest w przypadku rodziców wobec

[109] Z tego względu z wielką precyzją należy określić, co rozumie się przez „formowanie" czy „kształtowanie" i z ostrożnością należy odwoływać się obrazu wychowawcy jako „rzeźbiarza", choć z drugiej strony nie można pominąć elementu twórczości w wychowaniu, a zwłaszcza samowychowaniu. Por. *MiO*, s. 54.

własnych dzieci lub w przypadku ludzi, którzy ze względu na okoliczności życiowe lub pełnione funkcje prowadzą działania, które mają wychowawczą doniosłość;
– **życzliwość wychowawcy**, opierająca się na akceptacji bezwzględnej wartości konkretnej osoby.

Troska ta może wyrażać się w różnych formach, np. w prowadzeniu, doradzaniu, towarzyszeniu, ale także w sporze i sprzeciwie, kiedy chodzi o ochronę przed poważnym złem. Warto zwrócić uwagę, że prowadzenie czy doradzanie nie może i nie powinno sprowadzać się do pouczania i strofowania dokonywanego z pozycji wyższości. Taka postawa może wynikać z pychy rodzącej się z „posiadania wiedzy", trudno w niej natomiast dostrzec element troski. Niebezpieczeństw tych można uniknąć, kiedy – za św. Tomaszem – uzna się, że nauczanie jest dziełem miłosierdzia. *Niewątpliwie rola mistrza nie jest wolna od niebezpieczeństw* – pisze E. Gilson, prezentując stanowisko św. Tomasza w tej sprawie. *Niejeden będzie przez całe życie uczył tylko dla próżnej chwały*, *zamiast stawiać sobie za cel dobro bliźniego*; *będzie wtedy prowadził życie niegodne prawdziwego zakonnika*. *Kto jednak uświadamia sobie*, *iż nauczanie jest dziełem miłosierdzia*, *dziełem prawdziwej miłości duchowej*, *ten nie może mieć żadnych skrupułów*, *gdy zapragnie mu się poświęcić*[110]. W takiej perspektywie łatwiej rozumieć, dlaczego troska jest przede wszystkim służeniem, a nie panowaniem[111].

[110] E. Gilson, *Tomizm*, s. 14. Wydaje się, że te słowa można odnieść do każdego nauczyciela i wychowawcy. Znamienna jest odpowiedź, jakiej św. Tomasz udzielił na pytanie, czy mistrz, który zawsze nauczał dla próżnej chwały, może dzięki pokucie odzyskać prawo do aureoli? Odpowiedź brzmiała: *pokuta przywraca prawo tylko do takich nagród*, *na jakie się zasłużyło*; *ten kto naucza dla próżnej chwały*, *nigdy nie miał prawa nosić aureoli*, *a zatem i żadna pokuta nie może mu jej zwrócić* (tamże, przypis 13).

[111] Postawa troski może być jednak zakwestionowana czego dowodzi następujący dialog: *Kocham ciebie*, *ale nie jestem za ciebie odpowiedzialny*. – *Dziękuję*, *ojcze*, *twoja miłość sprawia*, *że jest mi dobrze*. *Twoja odpowiedzialność byłaby czymś strasznym*, *uniemożliwiłaby mi rozpoznanie*, *że ja sam to potrafię* (H. Schoenebeck *Antypedagogika – kongruencyjna radość życia* w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Impuls, Kraków 2000, s. 139).

b. Poszukiwanie i propozycja

Troska jest tylko jednym z elementów doświadczenia wychowawcy. Jest to postawa, która skupia się na grożącym złu i próbuje wychowanka obronić przed nim. Ten element negatywny – zbudowany bardziej na lęku wychowawcy – nie wyczerpuje relacji wychowawczej. Gdyby to był jedyny element, trudno byłoby zrozumieć, dlaczego może w niej występować element fascynacji, skąd bierze się u wychowanka pragnienie „podążania za wychowawcą". Musi zatem w tej relacji istnieć również element pozytywny, coś co przyciąga, umacnia nadzieję, wzbudza entuzjazm i sprawia, że wychowanek pokonuje trudy posłuszeństwa. Tym elementem jest propozycja przedstawiona przez wychowawcę, projekt, który staje się odpowiedzią na naturalne poszukiwania sensu życia i określenia własnej tożsamości i miejsca w świecie. Młody człowiek poszukuje, zadaje pytania; poszukiwanie nie byłoby autentyczne, gdyby nie pragnął znaleźć odpowiedzi – taka jest sytuacja wychowanka, który „wyruszając w świat", pragnie znaleźć to, czego sam nie potrafi odszukać. Szuka nie tylko odpowiedzi, ale i kogoś, kto mu jej udzieli – szuka więc autorytetu.

Jak to wygląda od strony wychowawcy? Nie tylko chce on obronić wychowanka, uchronić go od grożących mu niebezpieczeństw, ale również pragnie ofiarować mu światło, które będzie wskazywać drogę do dobra. Nie chodzi przy tym tylko o dobro ogólne, o filozoficzną mądrość i inne zdolności, które są potrzebne każdemu człowiekowi. Wychowawca jest tym, kto patrzy na konkretnego człowieka i przedstawia propozycję *właśnie dla niego*. Na tym polega jego pozytywne działanie – przedstawia mu projekt życia, lecz tylko proponuje, nie narzuca i nie zmusza[112]. L. Giussani stwierdza wprost: *Wychowanie jest proponowaniem, jednakże będzie narzucaniem czegoś z zewnątrz, jeśli nie jest propozycją odpowiedzi na pytanie, którym się żyje*[113]. Dopiero z takiej perspektywy można rozumieć, dlaczego relacja wychowawcza nie musi być tylko dawaniem dobrych rad, pouczeń i przestróg, przed czym wychowanek słusznie może się bronić, widząc w tym

[112] Por. *List do młodych*, 3, 6, 9.

[113] L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, s. 134.

próbę zawładnięcia jego rodzącą się wolnością, ale może zostać uznana za drogę realizacji wewnętrznych pragnień, przyciągającą nadzieją dobra i spełnienia siebie.

c. Zaufanie wychowanka

Doświadczenie wychowania rozpatrywane od strony wychowanka zawiera się w postawie zaufania. Dzięki otwartości, która występuje w takiej postawie, wychowanek może przyjąć i zaakceptować skierowane do niego *przesłanie*. Wydaje się, że na tę postawę składa się kilka elementów, zarówno zewnętrznych (obiektywnych), jak i wewnętrznych (subiektywnych)[114].

1. Buduje się ona – podobnie jak postawa troski – na fundamencie uprzednio istniejącej już wspólnoty życia (czy przeżycia), to znaczy istnienia międzyosobowej – zaktualizowanej przynajmniej jednostronnie – relacji, która umożliwia wzajemne oddziaływania[115].
2. Postawa zaufania wydaje się wtórna wobec postawy troski. Obydwa doświadczenia: troski i zaufania pokazują, że zachodząca między wychowawcą a wychowankiem relacja jest dwustronna, ale niesymetryczna. Zaufaniem, rozumianym jako *otwarcie się* i *powierzenie komuś*, można obdarzyć tylko kogoś, kto *wcześniej*, choćby potencjalnie, przyjął postawę troski. Niezrozumiałe byłoby obdarzanie przez wychowanka zaufaniem kogoś, kto jest do niego nastawiony obojętnie lub wrogo. Postawa troski jest zatem *propozycją* i *zaproszeniem*, a *zaufanie* jest odpowiedzią na tę propozycję. Troska jest dawaniem, zaufanie jest odbieraniem i słuchaniem.
3. Wymaga ona odwagi polegającej na przekroczeniu granic własnego podmiotu i przyjęcia za własne czegoś, co nie tylko nie jest własne (a więc jest obce), ale co – jako inna wizja świata lub

[114] Należy przypomnieć, że używamy tu określenia „obiektywny" i „subiektywny" w znaczeniu ontycznym przeciwstawiającym przedmiot – przeżyciu i „zewnętrze" – „wnętrzu", a więc tak jak są one używane zazwyczaj w *Osobie i czynie*, nie zaś w znaczeniu poznawczo-wartościującym.

[115] W szczególnych okolicznościach może nie zachodzić wzajemność i wówczas relacja zaufania ma charakter jednostronny. Tak jest np. w przypadku oddziaływania pośredniego osób, które są autorytetami „na odległość".

wymaganie stawiane przez wychowawcę – zmusza do otwarcia, posłuszeństwa, przezwyciężenia własnych skłonności.

4. Zaufanie jest oddaniem się, ale ma ono charakter aktywny, a nie bierny. Zaufanie bierne oznaczałoby wyzbycie się własnego rozpoznawania prawdy i stanowienia o sobie, a więc przerzucenie odpowiedzialności za własne czyny na kogoś innego. Byłoby więc formą wygodnego pozbycia się ciężaru decydowania. Zaufanie aktywne wydaje się jego przeciwieństwem, gdyż jest próbą włączenia przesłania wychowawcy do własnego świata, a więc dopuszczeniem do konfrontacji się własnego i „obcego" punktu widzenia.
5. Powierzenie się drugiemu człowiekowi nie może mieć charakteru absolutnego – bezwarunkowego i bezgranicznego. Nie może prowadzić do świadomego wyzbycia się tego, co konstytuuje człowieka – zdolności poznawania prawdy i władzy samostanowienia. Granicą, która sprawia, że posłuszeństwo zamienia się w bezwolność, rezygnację z własnego osądu, wydaje się odrzucenie prawdy jako obiektywnego kryterium. Zaufać komuś bezgranicznie, czyniąc jego osąd tożsamy z kryterium obiektywnej prawdy, znaczy przekroczyć granice dopuszczalnego zaufania i powierzyć mu nienależne i niezbywalne dobro, jakim jest władza poznawania prawdy i stanowienia o sobie[116].

d. Perspektywa obiektywna – odpowiedzialność za osobę

Troska i zaufanie, pragnienie dobra dla drugiej osoby nie są – jak podkreśliliśmy wcześniej – wyłącznie reakcjami uczuciowymi, lecz osobowymi aktami i jako takie mają swoją podstawę ontyczną i poznawczą. Podstawę tę można określić jako *odpowiedzialność za osobę*. Nie należy rozumieć przez to subiektywnego *przeżycia odpowiedzialności*, lecz obiektywnie istniejącą relację zachodzącą między wycho-

[116] Nie mam na myśli kontekstu religijnego, gdyż w przypadku Stwórcy ludzkiego istnienia (i Dawcy rozumu oraz wolności) akt samooddania ma zupełnie inny sens i jest uzasadniony ontycznie. Czym innym jest bezgraniczna ufność dziecka, które w naturalnym odruchu powierza swoim rodzicom każdą cząstkę swego losu, czym innym zaś postawa człowieka dojrzałego i w pełni świadomego, który rezygnuje z poznawania prawdy i samostanowienia; oznacza ona odrzucenie istoty człowieczeństwa i staje się infantylizacją.

wawcą i wychowankiem. Tak rozumiana odpowiedzialność jest problemem samym w sobie. Stanowi odrębną kategorię, gdyż zwykle o odpowiedzialności mówi się w związku z czynami, a więc zamyka się ją w granicach jednego podmiotu. R. Ingarden w swojej rozprawie *O odpowiedzialności* podkreśla, że sprawca jest odpowiedzialny za czyn, wtedy i tylko wtedy, gdy jest to jego własny czyn[117].

Taki pogląd wydaje się zrozumiały z perspektywy ontycznej i moralnej, podkreśla bowiem związek osoby z czynem, jednak w przypadku wychowania można sądzić, że chodzi o nieco inne, szersze znaczenie odpowiedzialności. Co może znaczyć stwierdzenie, że wychowawca jest odpowiedzialny za osobę[118]? Nie jest przecież – i nie może być – bezpośrednio odpowiedzialny moralnie za czyny swego wychowanka. Wydaje się jednak, że istnieje coś, co można określić jako *odpowiedzialność wychowawczą*, a co oznacza, że wychowawca jest w pewnej mierze (pośrednio) odpowiedzialny również za czyny wychowanka. Fakt istnienia takiej pośredniej odpowiedzialności występuje w społeczeństwie i jest on akceptowany także w myśleniu potocznym, warto więc i z naukowego punktu widzenia badać tę rzeczywistość, zwłaszcza że występujące tu relacje wydają się bardzo złożone. Uznaje się przecież, że rodzice odpowiadają *w pewnej mierze* (raz jeszcze podkreślam: nie bezpośrednio, a więc nie w pełnym moralnym znaczeniu) za czyny swoich dzieci i związek ten uzasadnia akceptowany przecież fakt ich prawnej odpowiedzialności za to, co robią ich dzieci[119].

---

[117] Zob. R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975, s. 88.

[118] S. Gałkowski, podejmując ten problem w swojej pracy *Rozwój i odpowiedzialność*, stwierdza, że chodzi tu o odpowiedzialność wychowawcy za to, kim jest wychowanek, nie zaś za to, co robi (s. 202). Takie rozwiązanie nie jest zadowalające bez szczegółowego wyjaśnienia, na czym miałaby polegać różnica; spotykamy tu bowiem jeden z najpoważniejszych problemów, z którym borykają się nie tylko moraliści, ale i teologowie.

[119] Przy założeniu, że prawo oddaje pewien porządek rzeczywistości, a nie tylko jest konwencją ustanowioną ze względu na porządek społeczny. Warto zwrócić uwagę, że element *odpowiedzialności za* występuje również w relacji przełożonych i podwładnych; w innym znaczeniu występuje on w teologii w koncepcji *zastępstwa*. Kontekst teologiczny pokazuje, że nie jest to problem wymyślony, zarazem jednak rodzi się wątpliwość, czy jest on w ogóle rozwiązywalny na płaszczyźnie filozoficznej.

Warto zwrócić uwagę, że ten rodzaj wychowawczej współodpowiedzialności (jednak nie ściśle moralnej) wyrasta z dwu źródeł. Jednym jest faktyczne (dane) współistnienie i współzależność osób. Jest to przede wszystkim sytuacja rodziców, którzy nie z wyboru, lecz z samego faktu bycia rodzicami są zobowiązani podjąć tę wychowawczą współodpowiedzialność[120]. Druga sytuacja to podejmowanie współodpowiedzialności przez wychowawców. Wydaje się jednak, że także decyzja o *podjęciu* (*współ*)*odpowiedzialności* nie może być dowolna, lecz jej podstawy (uzasadnienie) powinny mieć charakter obiektywny, a nie wyłącznie subiektywny – jest to więc akt, który winien stanowić odpowiedź na rzeczywistą potrzebę wychowawczą, a nie może być wyłączną (dowolną) decyzją kogoś, kto chciałby sam, niezależnie od okoliczności, uczynić się wychowawcą. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku, a więc przyjęcia oraz podjęcia współodpowiedzialności mamy do czynienia z aktem osobowym, który „rozszerza" pole osobowego oddziaływania.

Co umożliwia takie „rozszerzenie"? Poszukiwanie odpowiedzi w obiektywnej rzeczywistości powinno zmierzać do zbadania konsekwencji społecznej natury człowieka. Gdybyśmy przyjęli indywidualistyczną koncepcję człowieka, wówczas trudno byłoby znaleźć uzasadnienie dla *odpowiedzialności za drugą* osobę. Trzeba jednak dodać, że przyjęcie, iż istnieje odpowiedzialność za drugą osobą powoduje komplikacje w dziedzinie moralnej: należy w bardzo wyważony sposób określić jej relację do odpowiedzialności indywidualnej, która jest fundamentem moralności.

Człowiek z natury odpowiada za własne działanie i jest to odpowiedzialność za to, co leży w polu jego sprawstwa. Czy sytuacja wychowawcza przejawiająca się w doświadczeniu troski modyfikuje stan naturalnej odpowiedzialności? Warto zwrócić uwagę, że doświadczenie troski zakłada pewną wspólnotę między wychowawcą i wychowankiem. Troska nie tylko jest źródłem zaangażowania, ale jest już jego skutkiem. Nie byłoby postawy (i przeżycia) troski, gdyby wcześniej nie było pewnej wspólnoty. Dobrze widać to w postawie rodzi-

[120] Należy jednak zwrócić uwagę, że ta obiektywna sytuacja jest konsekwencją wcześniejszego wyboru – zawarcia małżeństwa i założenia rodziny.

ców. Troska o dziecko jest wtórna wobec pierwotnego faktu (i przeżycia) bycia razem. Najpierw więc jest dostrzeżenie i uznanie wspólnoty, która *wiąże* i dlatego *zobowiązuje*[121]. Wtedy rodzi się troska. Wydaje się, że relacja wychowawcy do wychowanka ma podobny charakter. Najpierw jest odkrycie (poznanie) *więzi istniejącej w rzeczywistości*, potem następuje uznanie *zobowiązania*, wreszcie podjęcie działań wynikających z obiektywnych potrzeb. Doświadczenie troski zawiera więc składnik poznawczy, jakim jest dostrzeżenie przez wychowawcę, że w jego życiu i polu działania pojawia się wychowanek, potem następuje subiektywna (wewnętrzna) akceptacja tego faktu. Ta wewnętrzna akceptacja jest pierwszym etapem zaangażowania się wychowawcy. Jest to potwierdzenie istnienia obiektywnej więzi z wychowankiem. Właśnie w tym momencie następuje aktualne „rozszerzenie się" pola odpowiedzialności wychowawcy, które potencjalnie istnieje już w relacjach występujących w rzeczywistości. Jeśli więc możemy mówić, że wychowawca jest również w pewien sposób odpowiedzialny za czyny swoich wychowanków, to uzasadnienia tego stwierdzenia należy szukać właśnie w akcie podejmowania odpowiedzialności, a więc w sytuacji, w której dokonuje się „rozszerzenie" pola odpowiedzialności. Dopiero takie „rozszerzenie" pozwala zrozumieć, dlaczego porażka wychowawcza może być również przeżywana (nie tylko w znaczeniu emocjonalnym) jako porażka wychowawcy[122].

3.2. Rodzina jako podstawowe źródło doświadczenia wychowania

Krytycy mogliby dotychczas tu przedstawionym rozważaniom dotyczącym struktury czy treści doświadczenia wychowania postawić

[121] Nawet jeśli nie występuje tu pierwszeństwo czasowe, to zachodzi pierwszeństwo w sensie logicznym.

[122] Może najlepiej pokazuje to cierpienie matki, która „żyje życiem syna" i na którą spadają jego upadki. Nie odpowiada za nie w sensie moralnym, ale cierpi realnie, właśnie dlatego że „żyje we wspólnocie" ze swoim synem, bez względu na to, jakie popełnia on czyny.

zarzut dowolności w dobieraniu materiału interpretacyjnego oraz zbytniego uwarunkowania abstrakcyjnymi tezami metafizyki i antropologii, gdyby nie dwa fakty, które co prawda pozostawiają pewien margines interpretacyjny, jednak w swych ontycznych fundamentach nie mogą być pominięte ani unieważnione. Co więcej, obydwa mają charakter powszechny, dzięki czemu tworzone na ich podstawie koncepcje i teorie mogą być weryfikowane w doświadczeniu każdego człowieka. Pierwszym z nich jest „bycie w rodzinie", a więc fakt, że każdy człowiek, który rozpoczyna dojrzałe życie, jest już jakoś ukształtowany przez rodzinę. Drugim faktem jest ludzka płciowość: męskość i kobiecość oraz wynikająca z niej potencjalna funkcja rodzicielska. „Bycie ojcem" i „bycie matką" wypełnia się w funkcji wychowawczej realizowanej w sposób naturalny i poprzez doświadczalny kontakt z rzeczywistością – dzięki temu ojcostwo i macierzyństwo, także realizowane w płaszczyźnie wyłącznie duchowej przez osoby, które nie są biologicznymi rodzicami, stają się bogatym źródłem wielostronnego doświadczenia wychowawczego odczytywanego z perspektywy wychowawcy. Perspektywę zaś wychowanka wypełnia równie powszechne i bogate doświadczenie, które można opisać, odwołując się do kategorii dziecięcości i młodzieńczości.

a. Rodzina jako wspólnota naturalna

Rodzina pozostaje pierwotnym środowiskiem wychowawczym w podwójnym znaczeniu: jest pierwotna, dlatego że jest pierwszym środowiskiem w procesie rozwoju osobowości człowieka, ale zarazem jest pierwotna w znaczeniu ontycznym – jest bowiem naturalnym i fundamentalnym środowiskiem, dlatego że jej istnienie oparte jest na naturze człowieka-osoby i służy jej rozwojowi. Warto zwrócić uwagę, że naturalny charakter rodziny[123] oparty jest na wielostronnej więzi, która spaja ją zarówno od zewnątrz, jak i od wewnątrz. Ma ona charakter:

[123] „Naturalny" znaczy w tym przypadku, zgodnie z terminologią filozoficzną, związany z istotą ujętą w aspekcie działania; nie chodzi tu o przyrodnicze (biologiczne) znaczenie tego terminu.

1. **więzi egzystencjalnej**, wynikającej z faktu współuczestniczenia rodziców w powoływaniu do życia dzieci;
2. **więzi biologicznej**, opartej na „wspólnocie krwi", związkach genetycznych, podobieństwie cech zewnętrznych i wewnętrznych (temperamentów, skłonności itp.) oraz bliskości fizycznej wynikającej ze wspólnego zamieszkiwania i „przebywania ze sobą";
3. **więzi osobowej** wynikającej z faktu, że podmioty – pozostające w bliskich ze sobą relacjach ze względu na okoliczności życia rodzinnego – są osobami, a więc są zdolne (i powołane) do zinterioryzowania tych relacji i przekształcenia wspólnoty życia we wspólnotę osób.

Rozwój i dojrzewanie człowieka wydaje się najbardziej efektywne właśnie w rodzinie ze względu na samą jej strukturę. Jest ona wspólnotą, która pozwala integrować różnorodne, niekiedy nawet przeciwne czynniki wychowania: rozwija bowiem zarówno indywidualność, jak pogłębia charakter społeczny, zapewnia intymność i wyzwala obiektywizację, pogłębia uczuciowość i zarazem pozwala dostrzegać (i doświadczać na sobie) niebezpieczeństwa związane z nieopanowaniem emocji i popędów[124]. Ważnym czynnikiem wychowawczym instytucji rodziny jest stworzenie przestrzeni, w której dokonuje się konfrontacja i integracja obiektywnego poznania rzeczywistości z subiektywnym doświadczeniem i przeżyciem każdego z jej członków. Integracja ta dokonuje się dzięki przezwyciężaniu na wiele sposobów nieuchronnego konfliktu, jaki powstaje w związku z koniecznością wypełnienia zobowiązań wynikających z samej rzeczywistości – a więc z faktu „bycia rodzicem" bądź też „bycia dzieckiem" – a potrzebą stworzenia bezpiecznej wspólnoty dla dobra jej członków[125]. Nie można też przeoczyć faktu, że najważniejsze zadanie rodziny, jakim jest wychowanie, dokonuje się zwykle własnymi siłami rodziców i w wewnętrznej atmosferze rodziny, bez zewnętrznej ingerencji peda-

[124] Por. W. Starnawski, *Prawda podstawą wspólnoty*, s. 171-183.

[125] O instytucji „domu rodzinnego" jako ostoi dla życia jednostki i fundamencie życia społecznego pisze np. G. K. Chesterton (*Dla sprawy*, Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski, Komorów, [b.r.w.]).

gogów-uczonych i ekspertów od wychowania. Skłaniać to powinno co najmniej do uważnego rozważenia hipotezy, że wychowanie ma w swych podstawach charakter naturalny, to znaczy opiera się na doświadczeniu dostępnym każdemu człowiekowi i odwołuje się do tkwiących w naturze każdego człowieka naturalnych zdolności oraz może być realizowane naturalnymi, a więc w konsekwencji powszechnie dostępnymi metodami. Warto również zwrócić uwagę, że w rodzinie łatwiej uchwycić jedność dynamicznego procesu wychowania – paradoksalnie dokonuje się to wówczas, kiedy zauważymy, iż pedagogia rodziny realizuje się poprzez różnorodne czynniki, jakimi są działania dwojga wychowawców: ojca i matki. Dzięki różnorodności ich działań i odmienności punktów widzenia macierzyńskiego i ojcowskiego pełniej można ująć rzeczywistość i łatwiej korygować pojawiające się błędy. Konflikty i odmienne oceny pozwalają dostrzec, że elementem jednoczącym działania wychowawcze obydwojga rodziców (a także innych członków rodziny) jest dobro dziecka, a na etapie poznawczym – prawda o jego dobru[126]. Relacje rodzinne pozwalają również dostrzec niebezpośredni charakter wychowania. Właśnie na ten aspekt zwraca uwagę Wojtyła, pisząc, że każde działanie rodziców może posiadać wartość wychowawczą[127].

Wszystkie wymienione względy sprawiają, że rodzina jest niezastąpionym miejscem kształtowania się życia osobowego. *Rodzina jest tym miejscem, w którym każdy człowiek pojawia się w swojej jedyności i powtarzalności. Jest ona – i powinna być – takim szczególnym układem sił, w którym każdy człowiek jest ważny i potrzebny ze względu na to, że jest, i ze względu na to, kim jest – układem najgłębiej „człowieczym", zbudowanym na wartości osoby i na tę wartość wszechstronnie nastawionym*[128].

---

[126] Na temat jednoczącego charakteru „prawdy o osobie" por. W. Starnawski, *Prawda podstawą wspólnoty*, s. 72-78.

[127] K. Wojtyła, *Rodzicielstwo a „communio personarum"*, s. 23.

[128] K. Wojtyła, *Rodzina jako „communio personarum"*, s. 348.

b. Rodzicielstwo

Człowiek nie tylko „pochodzi z rodziny" i znajduje ją jako fakt, w którym, chcąc nie chcąc, sam uprzednio uczestniczy, ale również w naturalny sposób „zmierza ku rodzinie". Także wówczas, kiedy jej z jakichś względów nie zakłada. Nie chodzi bowiem o sam fakt założenia rodziny, lecz o naturalne (czyli wynikające z natury) dyspozycje do ojcostwa i macierzyństwa. Ich ontyczną podstawę stanowi męskość i kobiecość, czyli dwa odrębne sposoby „bycia ciałem"[129], które określają byt każdego człowieka. Naturalnym spełnieniem jedności małżeńskiej w sferze biologicznej jest zrodzenie potomstwa.

Jednak akt małżeństwa i założenia rodziny z istoty nie jest tylko faktem biologicznym, lecz osobowym, a to znaczy, że sensu ludzkiej seksualności, a także aktu prokreacji należy szukać na płaszczyźnie osobowej. Fakty (akty i procesy życiowe) dokonujące się w człowieku nie mogą być wyłącznie rozpatrywane na płaszczyźnie biologicznej, lecz swój właściwy sens zyskują dopiero na płaszczyźnie osobowej. Dzieje się tak właśnie dlatego, że człowiek jest osobą, a sfera biologiczna (cielesna) jest z istoty ludzka, a nie tylko przypadkowo związana z człowiekiem. Ciało ludzkie jest ciałem osoby, a więc jego istotą jest „być wyrazem" osoby, sfera biologiczna jest więc w tym aspekcie podporządkowana „byciu osobą". Jak z tej perspektywy można patrzeć na fakt ludzkiej płciowości? W płaszczyźnie biologicznej – tak jak to jest w przypadku innych żywych organizmów – moglibyśmy mówić o koniecznościach natury realizujących się np. poprzez popędy i zmierzających do przedłużenia istnienia gatunku. Jednak w przypadku człowieka ta naturalna skłonność, choć nie znika, ma jeszcze inne, wyższe – nie biologiczne, lecz osobowe znaczenie: jest nim realizowanie logiki daru oraz tworzenie wspólnoty osób. Właściwym sensem rodzicielstwa nie jest wyłącznie zrodzenie potomstwa, ale wychowanie go. Najważniejszy zaś sens wychowania w perspektywie personalistycznej określa się jako umiejętność „bycia darem dla innych" oraz „przyjmowania innych jako daru". Płciowość człowieka wskazuje na potencjalne rodzicielstwo, którego sens wypełnia się właśnie w postawie „bycia ojcem" i „bycia matką" nie tylko i nie przede wszystkim w zna-

[129] Zob. *TC*, s. 33 nn.

czeniu biologicznym, lecz osobowym. Na tej płaszczyźnie ojcostwo i macierzyństwo oznacza zaś kształtowanie postawy darowania siebie i przyjmowania daru – w sobie i w innych, i także – poprzez innych: to znaczy w przypadku męża przez żonę i na odwrót, a w przypadku ich obojga – przez dziecko, które będąc ich darem, jest również darem dla nich.

c. Kategoria ojcostwa i dziecięctwa

Rodzina jest zbyt ogólną (to znaczy zbyt złożoną) kategorią, aby mogła stać się wyraziście określonym podmiotem dla źródłowego doświadczenia wychowawczego. Dlatego też należy sięgnąć do prostszych elementów, które ją tworzą. Taką kategorią jest ojcostwo[130]. Bogatym źródłem doświadczenia, zinterpretowanego już filozoficznie i teologicznie, a przedstawionego w konwencji literackiej, jest utwór Karola Wojtyły *Promieniowanie ojcostwa*[131]. Bohaterem tego miste-

[130] Nie rozpatrujemy tu macierzyństwa jako odrębnej kategorii wychowawczej. Niewątpliwie w wymiarze rodziny jest ona różna od kategorii ojcostwa, jednak w tym przypadku dla przejrzystości i prostoty wywodu ograniczymy się do kategorii ojcostwa, pamiętając o istniejących różnicach. Jan Paweł II w Liście *Juvenum Patris* (17) pisze, że wychowawca powinien wyrobić w sobie wrażliwość pedagogiczną, na którą składa się z a r a z e m postawa ojcowska i macierzyńska.

[131] K. Wojtyła, *Promieniowanie ojcostwa*, w: *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979. Mam świadomość, że przywołanie tego tekstu jako materiału źródłowo opisującego doświadczenie może spotkać się z zarzutami związanymi zarówno z jego literackim charakterem jak też z kontekstem teologicznym. *Promieniowanie ojcostwa* zakłada perspektywę religijną; jednym z celów tego *misterium* – jak określił je autor w podtytule – jest przybliżenie Bożego Ojcostwa. Wydaje się jednak, że obydwa aspekty: literacki i religijny nie muszą stanowić przeszkody uniemożliwiającej sięgnięcie do zawartych w tym tekście pokładów doświadczenia wychowawczego, jeśli tylko będziemy trzymać się granic interpretacji filozoficznej. Kontekst literacki jak i religijny tego tekstu mogą stanowić czynniki pozytywne, jeśli potraktujemy je jako inspirację dla interpretacji filozoficznej, a zarazem jako jej dopełnienie. Tekst ten jest zbyt ważnym źródłem dla rozważanego przez nas zagadnienia – stanowi bowiem opis duchowego doświadczenia ojcostwa – aby można go było pominąć, ustępując przed pojawiającymi się – przyznajmy, że poważnymi – trudnościami. Dodatkowym usprawiedliwieniem takiego integralnego ujęcia może być postawa samego autora, który zajmował się tym tematem z wielu stron (i w różnych dziełach), łącząc perspektywy: literacką, filozoficzną i teologiczną, i pamiętając o ich odmienności.

rium, jak określa je autor w podtytule, jest Adam, będący prototypem *każdego człowieka*. Adam jest samotny. Samotność jest ważnym elementem kondycji ludzkiej, lecz nie jest ona jej elementem trwałym, może się pogłębiać, może zostać przezwyciężona; w samotności zawiera się bowiem pokusa ludzkiej samowystarczalności, z drugiej jednak strony jest ona ciężarem, którego człowiek chciałby się pozbyć[132]. Adam, który swoją sytuację egzystencjalną opisuje w relacji do Boga, stwierdza: *Nie uczyniłeś mnie zamkniętym*, *nie domknąłeś mnie*. *Samotność wcale nie jest na dnie mojego bytu*, *wyrasta ona w pewnym punkcie*. *O wiele głębiej sięga szczelina*, *przez którą wchodzisz*. *Wchodzisz – i powoli zaczynasz mnie kształtować*. (…) *Chcesz*, *abym miłował*. *Trafiasz do mnie przez dziecko*, *przez maleńką córeczkę lub synka – i mój opór słabnie* (s. 232).

Przez tę szczelinę w wewnętrznej bytowości wchodzi przeżycie ludzkiego ojcostwa. Przeciwstawia się ono samotności. Równocześnie wywołuje lęk, oznacza bowiem wyjście poza siebie, porzucenie siebie. Istotę ojcostwa stanowi jego wymiar duchowy, nie ogranicza się ono do biologicznego udziału w zrodzeniu dziecka. Ten właśnie duchowy wymiar jest przedmiotem rozważań (medytacji) w *Promieniowaniu ojcostwa*. Ukazuje się on w spotkaniu Adama[133] z Moniką. Nie jest ona jego biologiczną córką. Monika nie pamięta swego ojca – nawet z fotografii. Adam chce nim być. W tekście znajdujemy zapis, który pozwala uchwycić moment, w którym rodzi się doświadczenie duchowego ojcostwa. W bardzo wyrazisty sposób treść tego doświadczenia ujawnia się w momencie, kiedy Adam *wychodzi* ze swojej samotności i zaczyna sobie uświadamiać, że dokonała się w nim jakaś zasadnicza zmiana – nie jest jeszcze w pełni świadomy, że *stał się ojcem*, pojawia się w nim przeżycie duchowego ojcostwa. Oto opis tego doświadczenia.

---

[132] Jest to niewątpliwie zapowiedź pojęcia samotności, które pojawi się w *teologii ciała* w nieco innym znaczeniu.

[133] Należy pamiętać, że Adam jest prototypem *każdego człowieka*, zarazem jednak w literackiej konwencji jest *jednym z wielu ludzi*, a więc uczestniczy w konkretnej historii. W tym przypadku ów *konkretny Adam* jest ojcem, który adoptuje dziecko. Por. na ten temat Kenneth Schmitz, *Przejście miłości*, s. 129.

Pozostaję nadal samotny.
Nagle budzi mnie szelest. Nie jestem samotny, bo drżę.
[w polu widzenia Adama pojawia się gotowa do ataku żmija – W.S.]
Cała świadomość tętni tą jedną treścią „żmija" – ta treść do niej przylega od zewnątrz.
A równocześnie zjawia się druga treść, która przylega od wewnątrz.
„Dziecko". Trzeba ochronić to dziecko!
Jestem ogromnie wzruszony. Wiem, że coś już się stało.
Nie wiem jeszcze dokładnie – co (s. 241-242).

Adam porzuca swoją samotność i skupia się na dziecku, na niebezpieczeństwie (żmija), które realnie grozi Monice. Moment przełomowy zawarty jest w słowach (dwukrotnie zresztą powtórzonych): *Nie jestem samotny, bo drżę*. „Drżenie" oznacza lęk, ale nie jest to lęk o siebie, lecz o dziecko. Czynnikiem, który wyzwala Adama z samotności, jest przeżycie *troski o dziecko*. Ten sam fakt jest też widziany i przeżywany przez dziecko – rodzi się w nim przeżycie *zaufania*. Monika mówi:

Wiem, że ominął mnie lęk. Cały lęk ty wziąłeś na siebie.
Idziemy w stronę lasu, trzymam cię za rękę jak nigdy nikogo...(…)

Duchowe ojcostwo przybiera postać opieki nad dzieckiem i zawiera dwa elementy: władzy oraz troski[134]. *Władzy*, dzięki której ojciec może realnie sprawować opiekę nad dzieckiem, a więc może efektywne działać (np. bronić go przed niebezpieczeństwem), niekiedy nawet w jego imieniu, ale zawsze dla jego dobra. A także *troski* przejawiającej się w wewnętrznej postawie życzliwości. Władza ojcowska wydaje się mieć dwa źródła. Pierwszym jest sama rzeczywistość, a więc fakt ojcostwa. Uczestnictwo w zrodzeniu nakłada odpowiedzialność troski o dziecko, które obiektywnie jej potrzebuje – jest bowiem niesamodzielne w wielu aspektach swego bytowania. Drugim źródłem władzy, a równocześnie jej uzasadnieniem, jest ta sama troska, tyle że

[134] Bardzo znamienne jest to, że Jan Paweł II właśnie te dwa aspekty: władzy i troski uznaje za najważniejsze dla określenia Bożej Opatrzności, czyli Bożego Ojcostwa. Por. Jan Paweł II, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1987, 288-289.

ujęta nie jako zespół obiektywnych (zewnętrznych) działań służących realizacji potrzeb, lecz od wewnątrz – jako pragnienie dobra dla drugiej osoby. Z takiej troski rodzi się władza. Troska ojcowska w tym wewnętrznym znaczeniu rodzi potrzebę podjęcia działań, które mają na celu prawdziwe dobro dziecka – także, a może przede wszystkim, takiego dobra, którego dziecko nie jest w stanie osiągnąć, bądź też nie wie, jak je osiągnąć. Władza ta polega na podejmowaniu działań i stawianiu wymagań, których dziecko nie potrafiłoby sobie postawić, bądź też nie byłoby w stanie ich wyegzekwować. Trzeba mieć jednak na uwadze, że zawsze jest to władza, która się nie wywyższa i „nie szuka swego", lecz jest „władzą służenia"[135].

Władza i troska zdają się dwoma ramionami tej samej ojcowskiej miłości. Z jednej bowiem strony, jak pokazaliśmy to wyżej – władza jest źródłem troski, z drugiej zaś jest jej konsekwencją, a więc troska jest źródłem władzy.

Ojcostwo jest związane z dziecięctwem – są to pojęcia relacyjnie ze sobą związane. Jeśli w doświadczeniu ojcostwa wskazujemy władzę i troskę jako dwa najważniejsze elementy, to w doświadczeniu dziecięctwa znajdziemy ich odpowiedniki: władzy odpowiada posłuszeństwo, a trosce – zaufanie. Logika wewnętrznego przeżycia wskazuje, że w płaszczyźnie subiektywnej pierwsze jest zaufanie i z niego rodzi się posłuszeństwo; obiektywnie jednak, w płaszczyźnie uzasadniania, pierwsza wydaje się postawa posłuszeństwa, ponieważ opiera się ona na realnej relacji uzależnienia.

Opisane elementy doświadczenia ojcostwa i dziecięctwa potwierdzają tezę, że ojcostwo jest postawą uprzednią wobec dziecięctwa. Fundamenty postawy ojcowskiej zdają się sięgać znacznie głębiej, niż wydawałoby się z powierzchownego opisu doświadczenia ojcostwa. Ojcostwo jest bowiem takim faktem i doświadczeniem, poprzez które pierwotnie kształtuje się posłuszeństwo i zaufanie, a więc te własności, który wydawały się specyficzne dla postawy dziecięctwa. Posłuszeństwo ojcowskie należy rozumieć jako skupienie uwagi na praw-

[135] Takiego właśnie, niezwykle trafnego określenia używa o. R. Fernandez w artykule *Rola ojca*, „Communio" R. XIX nr 2 (110), s. 111.

dzie i dobru dziecka, a więc jest to posłuszeństwo wobec prawdy, to znaczy stała uwaga, aby właściwie i w pełny sposób ją odczytywać. Podobnie można powiedzieć, że dziecięce zaufanie jest odpowiedzią na *istniejące już* (uprzednie) zaufanie ojcowskie. Tę właśnie relację pierwotności ojcowskiego posłuszeństwa i zaufania wobec dziecka opisuje o. R. Fernandez:

Miłość ojcowska jawi się w swej istocie jako osobiste oddanie się tobie – na wzór samego Boga. Taka miłość pochyla się z szacunkiem, głębokim szacunkiem, przed twoim sposobem bycia, twoim przeznaczeniem i twoją misją osobistą. Wyraża się natomiast w niewyczerpanym i nie wywyższającym się zaufaniu; oznacza to, że we wszystkich okolicznościach wierzy w dobro innego i nigdy nie przeszkadza służyć bezinteresownie misji tego, kogo wychowuje[136].

Z tej perspektywy łatwiej zrozumieć, dlaczego ojcostwo może łączyć z dziecięctwem jeszcze inna więź. Pełniejsze rozumienie ojcostwa (wciąż mamy na myśli tylko ludzkie ojcostwo) może dokonać się poprzez wejście w dziecięctwo. Można to rozumieć na sposób przeżywaniowy lub personalistyczny – widziany z perspektywy międzyosobowej oraz ściśle teologicznej. Aspekt przeżywaniowy oznacza pogłębienie i poszerzenie rozumienia ojcostwa o perspektywę ojcostwa widzianego od strony dziecka. Aspekt personalistyczny oznacza spojrzenie na więź ojcostwa i dziecięctwa jako na fundament międzyosobowej komunii. Istnieje jednak jeszcze jeden aspekt należący już do dziedziny ściśle religijnej, który skądinąd jest zasadniczym tematem *Promieniowania ojcostwa*: jest nim rozumienie ojcostwa z perspektywy *dziecka Boga*. Ludzkie ojcostwo swoją moc i uzasadnienie bierze w tym przypadku z Ojcostwa Bożego, a więc człowiek staje się ojcem wtedy, kiedy zaczyna widzieć siebie jako dziecko Boga i przez to staje się zdolny do przyjęcia i przekazania dalej *promieniowania* Bożego Ojcostwa. Dziecięctwo oznacza w tym przypadku odrzucenie pokusy własnej samowystarczalności[137], w perspektywie wychowawczej zaś

[136] Tamże, s. 116. Autor prezentuje w tym artykule poglądy ks. Józefa Kentnicha, założyciela Ruchu Szensztackiego.

[137] Por. K. Schmitz, *Przejście miłości*, s. 126-131.

można uznać, że chroni ono przed niebezpieczeństwem autorytaryzmu oraz uczy postawy dialogu z dzieckiem (wychowankiem).

d. Kategoria młodości

Wychowanie ma swoje doświadczalne źródła także w dziedzinie, która jest opisywana przez kategorię już nie tak ściśle związaną ze sferą życia rodzinnego – jest nią kategoria młodości. Pojęcie to można rozumieć zarówno jako okres życia następujący po dzieciństwie, a poprzedzający dorosłość, jak też jako kategorię jakościową oznaczająca wejście w fazę dojrzewania rozpatrywanego nie na płaszczyźnie biologicznej, lecz osobowościowej i społecznej, a przede wszystkim – osobowej. Problem młodości w obydwu znaczeniach jest głównym tematem *Listu do młodych* Jana Pawła II.

Czym charakteryzuje się okres młodości? Przede wszystkim pragnieniem poszukiwania sensu i pełni życia, potrzebą autentyczności, dążeniem do zaspokojenia „najgłębszych i pragnień swego serca". *Okres młodości jest bowiem czasem szczególnie intensywnego odkrywania ludzkiego „ja" – i związanych z nim właściwości oraz uzdolnień. Stopniowo i sukcesywnie odsłania się przed wewnętrznym widzeniem rozwijającej się osobowości młodzieńczej lub dziewczęcej owa specyficzna, poniekąd jedyna i niepowtarzalna – potencjalność konkretnego człowieczeństwa, w którą wpisany jest jakby cały projekt przyszłego życia. Życie rysuje się jako realizacja owego projektu: jako „samourzeczywistnienie"*. (…) *Jest to bogactwo odkrywania, a zarazem planowania, wybierania, przewidywania i podejmowania pierwszych własnych decyzji, które mają znaczenie dla przyszłości w wymiarze ściśle osobowym ludzkiej egzystencji*[138].

Młodość jest więc drogą ku dojrzałości, ale zarazem jako pewna jakość wewnętrzna może stać się „bogactwem człowieczeństwa" już dojrzałego, może więc wykraczać poza okres młodości wyznaczony przez zewnętrzne kryteria. W tym znaczeniu młodość nie musi przeciwstawiać się dojrzałości, lecz może z nią współistnieć. Kategorią przeciwną młodości jest natomiast duchowa starość, a Jan Paweł II

[138] *List do młodych*, 3.

stwierdza nawet, że jest nią śmierć[139]. Przeciwna młodości postawa charakteryzuje się biernością, zamknięciem, schematyzmem i rezygnacją. Cechami charakterystycznymi duchowej młodości jest natomiast dynamizm, otwartość, a także swoisty optymizm, który buduje swoje „projekty życia" na nadziejach związanych z przyszłością. Określa ją również radykalizm, który w pozytywnej formie wyrażać się może w dążeniu do doskonałości, a także w głodzie prawdy.

Okres młodości jest czasem stawiania zasadniczych pytań, poszukiwań, otwieraniem nowych horyzontów i podejmowaniem nowych zadań. Jednym z najważniejszych jest rozpoznanie własnej tożsamości i utwierdzanie władzy samostanowienia, a w konsekwencji podjęcie dzieła samowychowania[140]. Jest zatem zrozumiałe, dlaczego w tym właśnie okresie tak ważne jest poszukiwanie i rozpoznawanie prawdy: o świecie, o innych, ale przede wszystkim o sobie. Doświadczenie wychowawcze młodości jest bowiem doświadczeniem bujnego rozwoju i wzrastania, a co się z tym wiąże – okresem kryzysu. Wydaje się, że zadaniem wychowawcy jest przygotowanie młodego człowieka do konfrontacji z rzeczywistością i wspieranie go w przezwyciężaniu kryzysu, a nie unikanie za wszelką cenę sytuacji kryzysowych, a tym samym niepodejmowanie żadnego ryzyka[141]. Jest to również okres niepokoju, który pomaga człowiekowi „wniknąć w nieznane" i chroni go przed śmiercią duchową. Dlatego też w przesłaniu L. Giussaniego skierowanym do młodych znalazły się życzenia „abyście nigdy nie byli spokojni (bierni)"[142].

---

[139] Por. tamże, 5.

[140] Podobnie wiek młodzieńczy charakteryzuje L. Giussani. Pisze on: (…) *wiek młodzieńczy*, *po osiągnięciu 13-14 lat*, *jest okresem o największym znaczeniu dla określenia kształtu osobowości każdego człowieka*: *młody człowiek zdobywa wtedy świadomość samego siebie i całościowego znaczenia otaczającej go rzeczywistość* (*Ryzyko wychowawcze*, s. 63).

[141] (…) w*ychowanie zdominowane przez obawy o skutki zetknięcia się wychowanka ze światem i nakierowane wyłącznie na ochronę przed uderzeniem czyni z niego istotę raz po raz osobowościowo niezdolną do budowania relacji z rzeczywistością lub też zbuntowaną i wysoce niezrównoważoną* (tamże, s. 100).

[142] Por. tamże, s. 58.

Doświadczenie wychowawcze związane z kategorią młodości występuje w kilku postaciach, w których ważnym elementem pozostaje odniesienie do prawdy. Są to:

1. samodoświadczenie – czyli poszukiwanie własnej tożsamości i rozpoznawanie prawdy o sobie;
2. poszukiwanie całościowej prawdy o rzeczywistości (obrazu świata i sensu życia) i towarzysząca temu postawa krytycyzmu;
3. poszukiwanie oparcia – autorytetu, czyli osoby, która stanowiłaby wiarygodne źródło wiedzy o świecie i zasadach postępowania.

Warto zwrócić uwagę, że w każdym z tych przypadków dokonuje się konfrontacja z obiektywną rzeczywistością, a poszukiwanie zrozumienia (*ratio*) zastępuje dziecięcą potrzebę bezpieczeństwa i spokoju. Prosta postawa zaufania wieku dziecięcego zmienia się w postawę krytycyzmu, poszukiwania odpowiedzi na najważniejsze pytania, samodzielnego działania i oceniania (także kiedy chodzi o uznanie kogoś za autorytet).

3.3. Dialogiczny charakter doświadczenia wychowania

Doświadczenie ojcostwa i dziecięctwa oraz występujących w nich postaw troski i zaufania wskazuje, że doświadczenie wychowania charakteryzuje się nie tylko wspomnianą wcześniej dwupodmiotowością, lecz że dokonuje się ono we wzajemnej zależności i wymianie obydwu doświadczeń. Do istoty tego doświadczenia należy bowiem fakt, że obydwa podmioty pozostają w specyficznej do siebie relacji. Współbrzmienie i dopełnianie się tych doświadczeń nie jest bowiem czymś przypadkowym, lecz ma swe źródło w obiektywnej rzeczywistości – relacja, która jest fundamentem faktu (wydarzenia lub procesu) wychowania, jest dialogiem. Dialog zaś jest wymianą zachodzącą między dwiema osobami, które świadome są swej obecności i dokonującej się wymiany (lub konfrontacji) przeżyć, racji lub wartości. Dialog możliwy jest tylko wtedy, kiedy dochodzi do spotkania, nawet jeśli niemożliwy jest bezpośredni kontakt i fizyczna obecność „twarzą

w twarz", to musi być zachowana obecność duchowa i możliwość rozmowy: zadawania pytań, słuchania, udzielania odpowiedzi. Tylko wtedy spotkanie prowadzi do powstania wspólnoty.

Dialog nie jest tylko rozmową. Chodzi w nim bowiem nie tylko o wymianę myśli, lecz również o ich konfrontację, występuje w nim – poza dwoma podmiotami – uczestnikami dialogu – jeszcze jeden element. Jest nim wspólna płaszczyzna-kryterium, dzięki której może być dokonana konfrontacja. Karykaturą dialogu byłaby bowiem sytuacja, w której *z zasady* jeden podmiot miałby rację. Trzecim elementem dialogu jest prawda rzeczywistości, do której odwoływać się powinni jego uczestnicy. Dialog – jak pisze Wojtyła – powinien wydobywać to, co prawdziwe i słuszne, bez względu na czysto subiektywne nastawienia. *Zasada dialogu dlatego jest tak trafna*, *że nie uchyla się od napięć*, *konfliktów i walk*, *o jakich świadczy życie różnych wspólnot ludzkich*, *a równocześnie podejmuje właśnie to*, *co w nich jest prawdziwe i słuszne*, *co może być źródłem dobra dla ludzi*[143]. W dialogu występuje więc relacja dwu podmiotów – ma ona charakter obiektywny, ale także przeżywaniowy (emocjonalny). Lecz sama relacja nie wystarczy dla ukonstytuowania dialogu, podobne jak nie wystarczy sama postawa otwarcia na siebie. *Uczestnicy dialogu muszą więc być otwarci nie tyle na siebie*, *ile raczej na prawdę*, *ponieważ tylko na jej gruncie mogą się spotkać jako istoty rozumne i w ten sposób – solidarnie – albo w formie sprzeciwu – autentycznie w życiu wspólnoty uczestniczyć*[144]. Dialog, który dokonuje się w procesie wychowania, nie jest ograniczony do słów, jest to również konfrontacja postaw oraz czynów; jednak jego istota pozostaje ta sama, nadal jest to – dokonywane na gruncie prawdy – spotkanie i wymiana racji dwu podmiotów (*dia-logos*). Dialog realizuje się poprzez spotkanie, jak również poprzez wspólnotę (komunię), która wyraża głębszą i trwalszą niż spotkanie więź międzyosobową. Wydaje się, że zarówno doświadczenie spotkania, jak i wspólnoty odsłaniają nowe aspekty zawarte w do-

[143] *OC*, s. 326.

[144] A. Szostek, *Prawda a zasada pluralizmu w dialogu społecznym*, „Ethos" 1992, nr 2-3, s. 20. A. Szostek zwraca uwagę, że autor *Osoby i czynu* mówi o dialogu w kontekście uczestnictwa (postawy solidarności i sprzeciwu).

świadczeniu, bez których nie można byłoby ukazać w pełni rzeczywistości wychowania.

a. Doświadczenie wychowania jako spotkanie

Rozważając wychowanie jako relację dwu podmiotów, ujmujemy ją jako coś zastanego, coś co już „dzieje się"; w związku z tym naszej uwadze umyka sam fakt powstania relacji wychowawczej. Wydaje się, że bez uchwycenia źródeł i racji, które stoją „u początku" tej relacji, nie będziemy mogli ująć w pełni istoty wychowania. Szansę na rozświetlenie pierwszej fazy procesu wychowawczego daje odwołanie się do kategorii spotkania. To ono jest momentem, które rozpoczyna *trwanie relacji* i sprawia, że powstaje *znacząca więź* między osobami.

Czym jest spotkanie w kontekście wychowawczym? Przywołajmy w tym miejscu rozważania Jana Pawła II z *teologii ciała* odsłaniające „paradygmat" spotkania na płaszczyźnie najbardziej fundamentalnej – pierwotnego spotkania ukazującego relacjonalny charakter natury człowieka[145]. Jest to spotkanie Adama-mężczyzny z Ewą-kobietą opisane językiem mitu[146]. Sytuacją pierwotną jest samotność Adama-człowieka – jest ona dla niego ciężarem (*Nie jest dobrze*, *żeby człowiek był sam* Rdz 2, 18). Kiedy więc pojawia się kobieta, Adam wyraża swoją radość słowami: *Ta dopiero jest kością z moich kości i ciałem z mego ciała!* (Rdz 2, 23). Jakie konstytutywne dla spotkania elementy można odnaleźć w tej relacji?

Wydaje się, że pierwszym z nich jest „źródłowo dana" obecność osób nawzajem dla siebie, drugim – radość (zainteresowanie) wynikające z obecności kogoś innego, wreszcie trzecim – doświadczenie

[145] Usprawiedliwienie takiego zabiegu widzę w niekwestionowanym prawie przywoływania każdej interpretacji doświadczenia, która może stanowić źródło inspiracji, to znaczy pomaga odsłonić jego pełnię i głębię. Nie sposób a priori odrzucać interpretacji odwołujących się do treści teologicznych, o ile są one otwarte na weryfikację ze strony doświadczenia. Wydaje się, że takie stanowisko pozwala na sposób filozoficzny ujmować treści zawarte w *teologii ciała* Jana Pawła II.

[146] Zaprezentowany w pierwszej części *teologii ciała* język odwołuje się do mitu, który jak stwierdza Jan Paweł II – nie oznacza treści zmyślonej, lecz „pewien pierwotny sposób wyrażania treści najgłębszej" (*TC*, s. 33-34).

jedności (jednorodności), która umożliwia spotkanie i stanowi zapowiedź przyszłego zjednoczenia.

Obecność osoby. Jest ona czymś najbardziej charakterystycznym – tym, co odróżnia spotkanie jako kontakt bezpośredni od innych pośrednich relacji międzyludzkich. Przy czym należy zwrócić uwagę, że nie chodzi tu o czysto fizyczne „przebywanie obok siebie", lecz o obecność efektywną, czyli „bycie wobec siebie twarzą w twarz", to znaczy zaktualizowaną świadomość (i przeżycie) człowieka („ja"), który stoi wobec innej osoby („ty") i ma świadomość, że jest dostrzeżony przez inną osobę jako ktoś „pozostający w relacji", zainteresowany, przyglądający się z zaciekawieniem itp. W ten właśnie sposób powstaje relacja „ja" – „drugi". „Drugi" nie bytuje „obok mnie", lecz „naprzeciw", staje się realnym podmiotem, który „wkracza w mój byt". Jest to moment, w którym inny człowiek pojawia się w polu mojego widzenia, działania i bytowania jako „ktoś"[147]. W taki właśnie sposób Ewa-kobieta staje przed Adamem-mężczyzną. Efekt realnej obecności jest w tym przypadku wzmocniony cielesnością obojga.

Zaintrygowanie osobą. Spotkanie jest czymś, co dotyka wnętrza człowieka i wywołuje zainteresowanie, ale również reakcję emocjonalną (radość Adama). L. Giussani opisując fenomen spotkania, zwraca uwagę, że niesie ono element, który porusza: jest nim „nowość", coś, co jest nieprzewidziane i zaskakujące[148]. Przy czym punkt zainteresowania koncentruje się na samej osobie. Nawet jeśli pretekstem zainteresowania (spotkania) jest coś, co osoba „ma", jakiś szczegół z nią związany, to droga do spotkania jest otwarta dopiero wtedy, kiedy uwaga nie skupia się na specyfice „rzeczy", lecz kieruje się ku osobie. W spotkaniu Adama i Ewy zaintrygowanie pokazane jest w stanie

[147] Nawiązuję tu do opisu relacji „ja" – „drugi" przedstawionego przez K. Wojtyłę w tekście *Uczestnictwo czy alienacja* (*OC*, s. 445-463).

[148] Por. L. Giussani, *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, s. 141, 148-149. Warto zwrócić uwagę, że sam fakt spotkania jest zaskoczeniem, niespodzianką, a w języku religijnym – darem. Ks. J. Tarnowski pisze, że „spotkanie w znaczeniu najściślejszym, egzystencjalnym, ma miejsce wówczas, kiedy owa rzeczywistość dotyka «ja» danej osoby i dokonuje w niej zasadniczej, trwałej przemiany". (*Człowiek – dialog – wychowanie*, „Znak" 1991, nr 436, s. 76).

„czystym". Nic bowiem nie zakłóca przejrzystości spojrzenia człowieka[149]. Dlatego też Adam nie skupia się na szczegółach i nie potrzebuje żadnych dodatkowych środków, aby ujrzeć i w odpowiedni (czyli odpowiadający rzeczywistości) sposób zareagować na fakt pojawienia się drugiej osoby. Reaguje radością, która wyraża bezwarunkową akceptację odmienności (nowości) innego człowieka. Trzeba jednak pamiętać, że jest to opis sytuacji człowieka przed grzechem. Reakcja *człowieka historycznego*[150] jest już inna, ponieważ nie potrafi on dostrzec i przeżywać nowości każdego spotkania w taki właśnie bezpośredni sposób. Bezpośrednio, to znaczy w sposób realizujący się w płaszczyźnie egzystencjalnej, a nie treściowej, dostrzegający nowość w każdym spotkaniu z drugą osobą. „Nowość" wynika tu z samej obecności osoby i z tego, że jest ona „nieprzewidywalna" i że zawiera coś, co ją przekracza; nowość nie jest w tym przypadku związana ze skupieniem uwagi na atrakcyjności coraz większej liczbie nowych rzeczy, lecz jest to atrakcyjność dotycząca tego samego „przedmiotu" (tj. osoby), który wciąż pozostaje nie-poznany i wręcz wymyka się wszelkim zamkniętym kategoriom i pojęciom, które chcielibyśmy mu przypisać. Takie bezpośrednie zaintrygowanie osobą bywa w momencie pierwszego spotkania – wtedy, kiedy następuje moment „odkrycia", z czasem jednak, w kolejnych spotkaniach przejrzystość widzenia i świeżość reakcji może zanikać[151] i potrzeba pewnego wysiłku woli oraz oczyszczenia poznania, aby dostrzec „nowość" osoby zwłaszcza w tych spotkaniach, które dokonują się często (codziennie).

Doświadczenie jedności. Atrakcyjność spotkania wynika również z rozpoznania jedności, która przekracza granice rozpoznawalnej odmienności. Jeśli bowiem odmienność jest atrakcją, to także dlatego, że dzięki niej może zostać zbudowana jedność na wyższym poziomie.

---

[149] Pamiętajmy, że jest to stan przed popełnieniem grzechu pierworodnego i dlatego poznanie Adama sięga istoty rzeczy, a przeżywanie zachowuje prostotę odbierania rzeczy takimi, jakie są.

[150] Terminu „człowiek historyczny" używam w znaczeniu, w jakim występuje on w *teologii ciała*, gdzie oznacza stan człowieka po popełnieniu grzechu pierworodnego.

[151] W ten sposób rodzi się problem nudy w relacjach małżeńskich albo „wypalenia zawodowego" wychowawcy.

Tak właśnie należy również rozumieć wzajemną atrakcyjność mężczyzny i kobiety, która buduje się na podłożu odrębności płci. Ta zasada przekracza dziedzinę seksualności i ma zastosowanie także w innych sferach. W wyrazisty sposób przywołuje ją także M. Buber, pisząc, że zasada ludzkiego bytu opiera się na dwóch ruchach: pradystansowaniu się oraz wejściu w relację[152]. Według Bubera pierwszy ruch jest warunkiem drugiego, bowiem w relację z kimś można wejść dopiero wtedy, kiedy uprzednio zdystansuje się do niego, to znaczy kiedy stanie on naprzeciw. Jedność bowiem mogą tworzyć byty, które są w pewien sposób różne. Jan Paweł II podkreśla jednak jeszcze inny, bardziej podstawowy wymiar jedności, który umożliwia spotkanie, a zarazem wyznacza jego sens. Jest to jedność, która opiera się na jednorodności ludzkiej natury. Wskazując na sen, w który człowiek zapada, zanim zbudzi się z niego mężczyzną i kobietą, Jan Paweł II pisze, że Adam zapada w ów sen „z pragnieniem istoty sobie-podobnej"[153]. Radość Adama wynika zatem również z faktu dostrzeżenia tożsamości ludzkiej natury. Jan Paweł II pisze o „wzruszeniu człowieka-mężczyzny człowieczeństwem kobiety"[154]. Rozpoznanie wspólnej natury jest pierwszym etapem przekroczenia samotności, ale nie ostatnim. Zawiera się w nim bowiem „otwarcie i oczekiwanie na «komunię osób»"[155].

Należy teraz zastanowić się, czy tak opisana kategoria spotkania przystaje do treści zawartych w doświadczeniu wychowania, czy dzięki niej daje się ono lepiej opisać? Wydaje się, że w doświadczeniu wychowania można rozpoznać pierwsze dwa elementy, a więc realną obecność osób, które mają świadomość, że zawiązała się między nimi szczególna międzyosobowa relacja, oraz zaintrygowanie „nowością" samej osoby. Czy jednak rzeczywiście możemy mówić o doświadczeniu jedności? Spróbujmy rozważyć kategorię spotkania już nie samą

[152] M. Buber, *Pradystans i relacja*, tłum. J. Doktór, w: *Twarz Innego. Teksty filozoficzne*, kwiecień 1985, Papieska Akademia Filozoficzna, Wydział Filozoficzny, Kraków, s. 47-58.

[153] Por. *TC*, s. 35-36.

[154] Tamże, s. 38.

[155] Por. tamże, s. 39.

w sobie, lecz jako element doświadczenia wychowania. Przywołajmy raz jeszcze modelową sytuację opisaną w *Liście do młodych*, skupiając się na wychowawczej, a nie religijnej roli Nauczyciela, którym jest Chrystus rozmawiający z młodzieńcem. Jan Paweł II prowadząc rozważania na kanwie tego wydarzenia, wskazuje kilka faz spotkania, które odsłaniają jego wychowawczy charakter[156].

Poszukiwanie odpowiedzi. Do spotkania nie doszłoby, gdyby młody człowiek nie szukał odpowiedzi. Poszukiwanie to wyraża się w słowach: *Nauczycielu*, *co mam czynić?* Skierowane są one do Kogoś, kto jest obecny, staje przed młodym człowiekiem twarzą w twarz, a jednocześnie poprzez swoje słowa i czyny wskazuje, że jest w stanie odpowiedzieć na najważniejsze pytania i rozwiązać najtrudniejsze problemy. W tym właśnie zawiera się siła przyciągająca (swoista „atrakcyjność"), która ośmiela młodego człowieka do odsłonięcia swojego wnętrza i zadania pytania. Można również zauważyć, że ów młody człowiek nie miałby okazji zadać pytania, gdyby Nauczyciel nie okazywał (sposobem bycia, słowami, czynami), że gotów jest jej udzielić. Pytanie jest więc zawiązaniem spotkania, ale nie byłoby go, gdyby ze strony Nauczyciela nie istniała uprzednia gotowość do spotkania.

Udzielenie odpowiedzi. Słowa odpowiedzi stają się pretekstem do nawiązania kontaktu – chodzi w nim o ukazanie młodemu człowiekowi prawdy o nim samym, a także o przedstawienie mu propozycji. Wychodzi ona znacznie dalej niż zadane pytanie. A jest to możliwe dlatego, że Nauczyciel poznaje, kim jest ów młody człowiek (rozpoznaje prawdę o nim), a widząc więcej i głębiej, może przedstawić mu propozycję, która służy osiągnięciu przez niego doskonałości[157]. Jest

---

[156] Jan Paweł II uważał, że przywołana w *Liście do młodych* rozmowa Chrystusa z młodzieńcem „jest spotkaniem najkompletniejszym i najbogatszym w treść" i że „posiada ona charakter najbardziej uniwersalny i ponadczasowy" (por. *List do młodych*, 2). Bardzo znamienne jest i to, że ta sama scena rozmowy z młodzieńcem w wersji św. Mateusza rozpoczyna encyklikę *Veritatis splendor*. I tam również Jan Paweł II podkreśla, że w młodzieńcu możemy rozpoznać „każdego człowieka".

[157] Podobnie pisze o tym J. Maritain (…) *chodzi przede wszystkim o to*, *by dać tej tajemniczej tożsamości duszy dziecka*, *która jest nieznana jemu samemu i do której nie*

to wymaganie (*Idź*, *sprzedaj wszystko*, *co masz*, *i rozdaj ubogim* (Mk 10, 21), które stanowi zarazem propozycję projektu jego życia, a w każdym razie jest pierwszym elementem, który pozwoliłby taki projekt zarysować. Trzeba dodać, że wszystko dzieje się w atmosferze wolności, która dopuszcza odmowę (*Lecz on spochmurniał na te słowa i odszedł zasmucony* Mk 10, 22).

Wezwanie – *Chodź za mną*. Spotkanie z młodzieńcem rozpatrywane z ludzkiej perspektywy było porażką Nauczyciela, młody człowiek odszedł bowiem, odrzuciwszy rozpoznaną prawdę o nim, a tym samym stawiane mu wymaganie i zaproponowany projekt życia. Warto zwrócić uwagę, że zanim młodzieniec usłyszał wymagania, Nauczyciel odsłonił przed nim całą swoją życzliwość (*spojrzał z miłością na niego*), a potem przedstawił konkretną (praktyczną) propozycję sięgającą znacznie dalej, niż pytający mógł się spodziewać (*Potem przyjdź i chodź za Mną!* Mk10, 21). Wezwanie *Pójdź za mną* wielokrotnie padało z ust Nauczyciela wobec spotykanych przez Niego osób i chociaż oznaczało ono przede wszystkim wezwanie i wybór do wypełnienia szczególnych zadań (np. bycia apostołem), to w tradycji chrześcijańskiej *naśladowanie Chrystusa* staje się podstawową metodą pedagogii i uzasadnia samą metodę naśladowania stosowaną analogicznie – tak w przypadku świętych, jak również rodziców i wychowawców.

Czy zatem doświadczenie wychowania może opierać się na rozpoznaniu jedności, która łączy wychowawcę i wychowanka? W przywołanym przez nas przypadku rozważanym z perspektywy religijnej więź jedności zdaje się usuwać na plan dalszy, gdyż na pierwszym planie dostrzec można rażącą dysproporcję między młodzieńcem a jedynym Nauczycielem. Czy jednak nawet z religijnej perspektywy nie można dostrzec perspektywy jedności, mimo przepaści bytowej, która dzieli uczestników spotkania? Wydaje się, że musi istnieć jakaś wspólna płaszczyzna, skoro w ogóle do spotkania dochodzi. Ponadto skoro

---

może dotrzeć żadna technika, *krzepiące zapewnienie*, *że jest w jakiś sposób rozpoznawana przez spojrzenie uważne*, *ludzkie i osobiste*, *również niewyrażalne w pojęciach i słowach* (*Dynamika wychowania*, tłum. A. Ziernicki, „Znak" 1991, nr 9, s. 34).

Nauczyciel formułuje wezwanie *chodź za Mną*, to On sam zdaje się wyznaczać taką drogę naśladowania, która byłaby *na miarę* człowieka. Fundamentów jedności, która umożliwia spotkanie, a zarazem czyni realną propozycję *chodź za Mną*, należy szukać w dwóch czynnikach. Jednym z nich jest człowieczeństwo Nauczyciela, drugim jest „miejsce" spotkania – jest nim przestrzeń wolności, która jest właściwym „środowiskiem życia" osób. Wydaje się, że propozycja Nauczyciela, której towarzyszyła znamienna postawa (*spojrzał z miłością na niego*) była zaproszeniem do takiego właśnie spotkania.

b. Doświadczenie wychowania jako komunia

Obydwa jednoczące czynniki spotkania: człowieczeństwo oraz jedność osób można odnaleźć w doświadczeniu wspólnoty. Wychowawczy aspekt takiego doświadczenia chcemy teraz omówić. Przywołajmy raz jeszcze opis doświadczenia ojcostwa zawarty w *Promieniowaniu ojcostwa*. Warto zwrócić uwagę na słowa wstępu do Części II (*Doświadczenie dziecka*), w których autor podkreśla równoległość prowadzonej akcji: zewnętrznej, opisywanej w dialogach i przywoływanych wydarzeniach, oraz rzeczywistości wewnętrznej – jest to zapis doświadczenia dziecka-Moniki i mężczyzny-Adama, który *staje się ojcem*[158]. Wkraczamy w ten sposób w przestrzeń osób. Ma ona swój wymiar zewnętrzny, przede wszystkim jednak jest to historia wewnętrzna. *Historia mego ojca we mnie* – w ten sposób swoją opowieść rozpoczyna Monika. Mówi o ojcu, którego już nie ma i którego ona sama nie pamięta. Rodzi się w niej pragnienie:

> *Chcę mieć tatusia na ziemi bliziutko*, *blisko serca*,
> *muszę go w sobie wyszukać*, *wyłuskać z cichego obrazu*
> *i z całej mojej nadziei urodzić*, *urodzić*, *urodzić…*[159]

Czy jest to tylko opis emocji i marzeń dziecka, które utraciło ojca? Są w tym fragmencie słowa, które sugerują nam przejście już na inną płaszczyznę. Czy można bowiem wyszukać coś, czego nie ma? Nie-

[158] *Cała akcja w tej części ma coś z wędrówki czy dążenia*: *dążenie wewnętrzne znajduje swój odpowiednik w akcji zewnętrznej* (*Poezje i dramaty*, s. 235)

[159] Tamże, s. 238.

jasne są również słowa mówiące o urodzeniu. Wydaje się, że nie chodzi tylko o wspomnienia (których zresztą Monika nie ma) ani wyobrażenia, a więc o akty, które odnoszą się do czegoś nierealnego (nieistniejącego)[160]. Przeciwnie, chodzi o rozpoznanie obecności, która ma charakter duchowy i można jej przypisywać prawdziwość bądź fałszywość. Pamięć o ojcu wyraża się co prawda w emocjach i odwołuje do wyobraźni, ale jej źródła tkwią gdzie indziej: Monika dostrzega, że w niej samej istnieje coś, czego wcześniej nie zauważała.

Tak rósł we mnie ojciec przez matkę – lecz ja długo go nie dostrzegałam, nie odczułam, iż jest nieobecny, chociaż we mnie korzeniami tkwił.
(…)
Ojcze mój, ja walczę o ciebie. Bądź ty we mnie, jak ja chcę być w tobie[161].

Przedstawiony obraz zawiera podwójną trudność. Po pierwsze chodzi o kogoś, kto już fizycznie nie istnieje. Ale druga trudność jest znacznie poważniejsza – jak rozumieć *obecność jednej osoby w drugiej*. W przestrzeni fizycznej nie jest to możliwe. Każda z rzeczy jest osobno i trudno sobie wyobrazić, aby jakieś przedmioty mogły „przebywać w sobie", nie naruszając swych granic przestrzennych i nie tracąc swej tożsamości. Albo więc mamy tu do czynienia ze światem wyobrażonym, lecz nierealnym, albo z realną, ale odrębną od fizycznej rzeczywistością, w której nie obowiązują prawa przestrzennych ograniczeń, a więc z rzeczywistością duchową.

Kategoria zrodzenia. Problem, który pojawił się w tym miejscu, wydaje się bardzo istotny dla określenia rzeczywistości międzyosobowej. Pojawia się tu pojęcie „rodzenia". Czy mamy w tym przypadku do czynienia tylko ze stylistycznym zwrotem językowym, czysto metaforycznym, który opisuje znaną nam rzeczywistość zbliżenia osób czy kontaktu międzyosobowego, podkładając obraz (rodzenie), którego nie należy rozumieć zgodnie z jego dosłownym sensem, gdyż

[160] Ani wspomnienie czegoś, co nigdy nie było doświadczeniem (nie zostało poznane – a tak jest właśnie w przypadku Moniki, która nie pamięta swego ojca), ani wyobrażenia nie pełnią funkcji poznawczej i nie można im przypisywać własności prawdy lub fałszu, są co najwyżej ekspresją osoby.

[161] *Promieniowanie ojcostwa*, w: K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, s. 239).

doprowadziłoby to do zafałszowania przekazu? Czy też jest inaczej i pojęcie to wskazuje na odrębną, nieopisywalną adekwatnie w inny sposób rzeczywistość?

„Rodzenie" w *Promieniowaniu ojcostwa* jest związane z wychodzeniem z samotności i odnajdywaniem ojcostwa duchowego. Pierwszy krok na tej drodze polega na zwróceniu uwagi na treść przeżycia (doświadczenia) kryjącego się w słowie „moje" wtedy, kiedy ojciec mówi: „moje dziecko", a ono – „mój ojciec". Autor misterium stwierdza, że słowo „moje" oznacza w tym przypadku, że „przyjmuję na własność, lecz zarazem oddaję siebie"[162]. Ojciec-Adam stwierdza:

> *Przetwarzam to delikatne wnętrze, w którym coraz swobodniej przebywam, mieszkam jak gdyby u siebie.*

Podobnie widzi to dziecko-Monika:

> *Kiedy myślę o tobie „mój", nie za sobą idę, lecz za tobą,*
> *a równocześnie jakoś idę w siebie, ażeby tam ciebie znaleźć.*
> (…) *chcę tylko stale tak w ciebie przechodzić,*
> *abyś mógł mnie znajdować w sercu…*[163]

Można by przyjąć, że jest to zapis dotyczący wyłącznie sfery uczuciowej, a więc nie należy traktować go w kategoriach poznawczych. Jednak takiej interpretacji przeczą stwierdzenia, które „zrodzenie" łączą wyraźnie z aktem woli. Adam mówi:

> *Rodzimy się także przez wybór – rodzimy się wówczas od wewnątrz.* (…)
> *Jeśli masz się urodzić z ojca, musisz naprzód wniknąć*
> *w głębię jego woli… To jest rodzenie przez wybór*[164].

Wybór ten wskazuje również na miłość, która nie jest tu uczuciem, lecz aktem podarowania siebie, a więc w pewien sposób związaniem siebie dokonanym aktem własnego wyboru. „Rodzenie się nawzajem w sobie" staje się synonimem miłości, raz jeszcze trzeba to podkreślić, miłości rozumianej nie jako akt uczucia, lecz wolnego darowania siebie.

---

[162] Tamże, s. 254.

[163] Tamże, s. 247.

[164] Tamże.

Jeśli miłuję, muszę stale wybierać ciebie w sobie,
muszę więc stale rodzić ciebie i stale się rodzić w tobie.
Rodząc w ten sposób przez nieustanny wybór – rodzimy miłość.
(*Oto jest tajemnica prostego słowa „moje”*)[165]

Przytoczone cytaty, przedstawiające jedynie fragmentarycznie głębię i rozległość treści zawartych w *Promieniowaniu* ojcostwa, pokazują, że „rodzenie” stanowi kluczowy termin dla rozumienia wspólnoty międzyosobowej (komunii). Czy termin ten jest równie efektywny w odsłanianiu rzeczywistości wychowania? Wydaje się, że ogólna odpowiedź na to pytanie już padła. Trudno wychowanie rozpatrywać poza kontekstem wspólnoty międzyosobowej, a tym samym nie sposób pominąć drogi konstytuowania się tej wspólnoty, jaką jest właśnie wzajemne „rodzenie osób w sobie”. Trzeba wyjaśnić, na czym to szczegółowo polega, tak jak na doprecyzowanie czeka rozumienie wspólnoty międzyosobowej (*communio*). To, że wspólnota – w koncepcji Wojtyły – posiada znaczenie wychowawcze, nie powinno ulegać wątpliwości ze względu na normatywną kategorię daru, która – stanowiąc istotę osoby – jest także fundamentem wspólnoty. Kwestia ta podjęta jest pośrednio w dwu artykułach, które istotę rodziny i rodzicielstwa (czyli instytucji stanowiącej model wychowania) ujmują poprzez pryzmat wspólnoty osób (*communio personarum*)[166]. Związek ten ukazują także znamienne słowa z *Listu do Rodzin*:

Również i wychowywanie jest procesem, w którym wzajemna komunia osób dochodzi do głosu w sposób szczególny. Wychowawca jest osobą, która „rodzi” w znaczeniu duchowym (16).

Przedstawionej wyżej tezy wskazującej na istotną rolę wspólnoty międzyosobowej w wychowaniu nie uważam za udowodnioną, a jedynie za postawioną do rozważenia. Podane racje muszą być uszczegółowione i rozpatrzone w aspekcie teoretycznym oraz poddane weryfikacji doświadczenia. Niemniej jednak sądzę, że racje podane nawet w tak ogólny i hipotetyczny sposób, dostatecznie uzasadniają podjęcie

[165] Tamże, s. 249.

[166] Chodzi o bardzo znaczące, a mało znane i rzadko cytowane artykuły K. Wojtyły: *Rodzina jako „communio personarum” oraz Rodzicielstwo a „communio personarum”.*

kierunku poszukiwań zmierzających do ukazania osobowej specyfiki faktu wychowania. Rozumiem przez to odwoływanie się do bardziej precyzyjnie zdefiniowanych kategorii: wspólnoty, wolności, prawdy i – wreszcie – miłości.

III. FILOZOFICZNE WYMIARY PRAWDY

W dotychczasowych rozważaniach określiliśmy bliżej, w kontekście filozofii personalistycznej, trzy podstawowe terminy niezbędne dla właściwego sformułowania problemu zawartego w temacie pracy – pojęcie *doświadczenia*, *osoby* oraz *wychowania*. Pojęcie osoby, niewątpliwie najważniejsze i kluczowe dla filozofii personalistycznej i dla odwołującej się do niej pedagogii, zostało tylko zarysowane, przede wszystkim od strony filozoficznej[1]. Pozostaje ono otwarte na dopełnienie i weryfikacje ze strony doświadczenia, przede wszystkim doświadczenia człowieka, ale również doświadczenia moralności i doświadczenia wychowania. Oczywiście, o ile uda się obronić tezę, że istnieje takie odrębne doświadczenie, odsłaniające ważną i niesprowadzalną do innych dziedzin sferę bycia osoby. W niniejszej pracy chcemy takiej tezy bronić, rozważając ją na poziomie pedagogii, a więc wychowania ujętego jako pewien fakt lub proces dokonujący się w samej rzeczywistości, nie zaś jako element stanowiący składnik pewnej teorii czy modelu naukowego.

Celem pracy jest ukazanie roli prawdy w wychowaniu. Jednak nie jest ona tylko „jednym z wielu" czynników wychowania, przede wszystkim dlatego, że nie jest czynnikiem zewnętrznym, lecz czynnikiem, który od wewnątrz warunkuje i określa wychowanie, a w konsekwencji także pedagogię oraz pedagogikę (choć tego ostatniego aspektu niniejsza praca nie obejmuje). Zagadnienia prawdy w wycho-

[1] Wydaje się wątpliwe, aby mogło ono zostać wyjaśnione w dostateczny sposób wyłącznie na płaszczyźnie filozoficznej. Każda z istotnych własności osoby, takich jak transcendencja, godność, bycie darem, osobowa komunia, miłość, wykracza poza tę płaszczyznę. Nie znaczy to jednak, że filozofia nie może ująć tego, co najbardziej fundamentalne dla osoby, choćby w podstawowym zarysie. Teologiczna perspektywa stanowi z jednej strony dopełnienie, także w niepełny sposób ukazujące ostateczną tajemnicę osoby, ale z drugiej strony jest ona inspiracją dla filozoficznych poszukiwań.

waniu nie można więc sprowadzać do poziomu postawy uznania i poszanowania prawdy, a więc do kształtowania cnoty prawdomówności. Zbyt dosłowne i zawężone rozumienie takiej postawy łatwo może prowadzić do marginalizacji i uwłaczającego prawdzie umniejszenia problematyki, o którą tu chodzi. Prawda nie jest bowiem „jedną z wielu" wartości, które należy realizować (liczba takich wartości, które wymienia się jako „pożądane" dla realizacji doskonałej osobowości, jest odwrotnie proporcjonalna do znaczenia, które każdej z nich można przypisać). Nie jest jednym z wielu owoców, do których zerwania może zachęcać wychowawca, lecz raczej glebą, w której zakorzenione jest drzewo rodzące takie owoce, a więc czynnikiem, który znajduje się u podstaw wychowania i czyni je sensownym. Choć wciąż trzeba podkreślać – uprzedzając możliwe zarzuty – że nie jest ani jedynym, ani najważniejszym czynnikiem wychowania, na pewno nie ważniejszym od miłości, czyli rozumnej troski o dobro drugiej osoby, umacniającej i powiększającej jej wolność.

Prawda natomiast ma fundamentalne znaczenie w wychowaniu przede wszystkim ze względu na to, że:

1. stanowi warunek wychowania jako procesu dokonującego się w podmiocie i między podmiotami (warunek umożliwiający poznawanie i komunikację między jednostkami);
2. odniesienie do prawdy konstytuuje samą osobę, trudno więc je pominąć, jeśli chce się budować pedagogię, opierając się na doświadczeniu osoby i personalistycznie rozumianym doświadczeniu wychowania;
3. prawda wypełnia (w znaczeniu: powinna wypełniać) wewnętrzną przestrzeń działań wychowawczych (podobnie jak wolność i miłość) oraz warunkuje realne doskonalenie osoby (umożliwia jej realne spełnianie).

Przedstawione tu tezy, które uzasadnimy dopiero w dalszej części pracy, stanowią elementy całościowej koncepcji, którą staramy się przedstawić. Po określeniu znaczenia takich pojęć, jak rozumiejące doświadczenie człowieka, doświadczalny aspekt godności, integralne znaczenie wychowania nadszedł czas, aby bliżej przyjrzeć się pojęciu prawdy.

Także i w tym przypadku nie chcemy poprzestać na przywołaniu „systemowych rozwiązań", lecz chcemy je stale poddawać – tam gdzie to jest możliwe – weryfikacji doświadczenia. Z drugiej jednak strony, odwołując się do tradycji klasycznej filozofii, chcemy wykorzystać elementy systemowe niezbędne do właściwego rozumienia i interpretacji doświadczenia człowieka czy doświadczenia moralności, także do interpretacji doświadczenia wychowania. Nie sądzimy, aby korzystanie z tych zewnętrznych wobec pedagogiki narzędzi interpretacji stanowiło jakąś dla niej „ujmę", choć skądinąd taka procedura w oczywisty sposób ukazuje granice autonomii pedagogiki; nie widać również powodów, aby takie zabiegi miałby być metodologicznie niedopuszczalne[2].

Kierując się tymi względami, chcemy najpierw rozróżnić podstawowe znaczenia prawdy – poznawcze i ontyczne, zastanowić się, czy istnieje jakaś doświadczalna podstawa umożliwiająca rozpoznanie prawdy, wreszcie chcemy zająć się jej szczególnym aspektem, który określamy jako „prawdę osobową"; szczególną jej postać stanowi prawda moralna. Wydaje się, że „prawda osobowa" ukazuje swą istotę nie tyle przez „subiektywizację", lecz dopiero przez odniesienie do wolności i miłości; ona sama okazuje się darem istniejącym w osobie i danym jej do realizacji. Na te elementy koncepcji prawdy chcemy obecnie zwrócić uwagę. Nie oznacza to jednak ani porzucania klasycznej koncepcji prawdy, ani pomijania ontycznego jej znaczenia. Przeciwnie, chcemy pokazać, jak osobowe jej znaczenie ugruntowuje się i wypełnia w znaczeniu poznawczym, a zwłaszcza ontycznym.

1. Prawda poznawcza, ontyczna i absolutna

Odpowiedź na pytanie, czym jest prawda, nie jest łatwa, zgodnie z zasadą, że najtrudniejsze jest opisanie i wyjaśnienie rzeczy najprostszych.

[2] Mamy tu na myśli metodologię, która nie odrzuca filozoficznych odniesień, nie jest więc ograniczona paradygmatem pozytywistycznym, lecz stara się w możliwie pełny sposób wyjaśnić specyfikę ludzkiego bytowania.

Prawda nie jest „pierwszym przedmiotem" naszego poznania, lecz czymś, co je umożliwia; nic więc dziwnego, że poznanie „nie dosięga" prawdy jako przedmiotu, lecz raczej jest przez nią „wyznaczane" i określane. W takim znaczeniu możemy powiedzieć, że istnienie prawdy jest *prafaktem*[3], a więc czymś, co umożliwia odsłonięcie i obecność faktów „dla poznania", istnieje więc jakby wcześniej niż poznanie, a w każdym razie żaden akt poznania nie mógłby się zrealizować, gdyby nie mógł być zarazem ujmowany jako prawdziwy bądź fałszywy.

„Uprzedniość" prawdy wobec aktów poznania znana była już w czasach starożytnych i to właśnie ona stanowiła pułapkę, z której nie mogli uwolnić się konsekwentni sceptycy; jej istotę ujął św. Augustyn, zwracając uwagę, że wątpiący musi być przynajmniej pewny swojego wątpienia, a w konsekwencji także swojego myślenia i istnienia[4]. Wątpienie w istnienie prawdy (prawdziwości poznania) nie jest więc pierwszym krokiem ludzkiego myślenia, gdyż samoreflektujący umysł ze zdziwieniem musi przyznać, że choćby niczego nie był pewien, nie może odrzucić istnienia prawdy, bowiem jest ona uprzednia wobec jego myślenia. Odrzucenie istnienia prawdy oraz prawdziwości przynajmniej niektórych aktów poznawczych nie może być czymś dowolnym. Radykalne stanowisko powoduje poważne komplikacje i prowadzi do nierozwiązywalnych antynomii, dlatego najpierw należałoby wskazać dostatecznie silne argumenty, które dowodziłyby, że istnieje możliwość odrzucenia istnienia prawdy. Dodajmy, że musiałyby to być argumenty podważające sens jakiejkolwiek oczywistości (przede wszystkim przedmiotowej) danej w doświadczeniu, jak też przekreślające naturalne nastawienie umysłu na prawdę, a tym samym zmieniające zasadniczo sens poznania. Czym bowiem byłoby poznanie, gdyby nie zmierzało do tego, aby być poznaniem prawdziwym?

Rozstrzygnięcie kwestii istnienia prawdy nie rozwiązuje jednak podstawowych problemów z nią związanych: wciąż nie wiemy, „co to jest prawda" i gdzie jest jej „miejsce". Przywoływana przez św. Tomasza

[3] Por. *Teologika*, t. 1, s. 29.

[4] Por. tamże, s. 36-37.

z Akwinu definicja Arystotelesa (*definiując prawdę mówimy, że jest to, co jest, albo nie ma tego, czego nie ma*) lub Augustyna (*prawdziwe jest to, co jest*[5]) ujmują prostotą, ale nie ułatwiają zrozumienia, dopóki nie rozróżnimy elementów składowych i aspektów prawdy. Klasyczna definicja prawdy sformułowana przez św. Tomasza (oparta na formule Izaaka ben Salomona) pozostaje najważniejszym punktem odniesienia rozważań ta ten temat. Brzmi ona: *prawda jest zgodnością rzeczy i intelektu* (*veritas est adaequatio rei et intellectus*)[6]. Definicja ta pozwala dostrzec, że prawda może być ujmowana dwojako: albo od strony intelektu, albo od strony rzeczy. Kiedy „miejscem" prawdy jest intelekt, wówczas mówimy o prawdzie poznawczej, kiedy prawdę umiejscawiamy w rzeczy – nazywamy ją prawdą ontyczną. Kiedy zaś mówimy o tym, co jest źródłem prawdy i jej pełnią – mamy na myśli prawdę absolutną[7]. Dopiero po ukazaniu tych trzech wymiarów prawdy będziemy mogli powiedzieć, jak rozumiemy określenie „prawda osobowa".

1.1. Prawda poznawcza

Zdaniem św. Tomasza prawda pierwotnie jest w umyśle, wtórnie zaś w rzeczach. Jest tak dlatego, że to umysł ją ujmuje i w nim prawda znajduje swój kres. To w umyśle dokonuje się owo uzgodnienie rzeczy i intelektu, choć trzeba przyznać, że najtrudniejszym elementem wspomnianej definicji jest określenie, na czym polega owa „zgodność"

[5] Por. *De veritate* 1, 1, 1 (I, 13); 1, 1 c (I, 17-18).

[6] Tamże, 1, 1 c (I, 17).

[7] W. Stróżewski mówi o prawdzie transcendentalnej (wymiar absolutny), logicznej (w umyśle człowieka) oraz ontologicznej (w rzeczy). Por. tenże, *Istnienie i wartość*, *Wydawnictwo Znak*, Kraków 1981, s. 130. M. A. Krąpiec odróżnia prawdę logiczną (intelekt zgodny z bytem) od ontycznej (byt zgodny z intelektem); zwraca również uwagę, że w tej ostatniej można akcentować relację zgodności i wtedy mówimy o prawdzie transcendentalnej lub też akcentować przyporządkowanie do intelektu i wtedy określamy ją jako prawdę ontologiczną. Por. M. A. Krapiec, *Metafizyka*, s. 170-171.

(*adaequatio*)[8]. Prawda poznawcza (określana w tomizmie również jako prawda logiczna) jest więc taką relacją zachodząca między umysłem poznającym a rzeczywistością, w której umysł – zgodnie z definicją Arystotelesa – ujmuje jako istniejące to, co istnieje, a jako nieistniejące to, co nie istnieje. Sąd, w którym dokonuje się stwierdzenia takiego stanu rzeczy (bądź zdanie stanowiące odpowiednik tego sądu), nosi cechę prawdziwości lub fałszywości. Jednak warto zauważyć, że wartość prawdziwości przysługuje sądowi ze względu na relację do rzeczywistości, ale realizuje się dopiero w akcie podmiotu, który ów sąd wydaje. To podmiot faktycznie stwierdza, „że jest tak" bądź „że tak nie jest".

Fakt, że akty poznania spełniane są przez konkretny podmiot a zarazem są skierowane na ujęcie prawdy rzeczywistości (stwierdzają „jak jest"), ujawnia ich nierozerwalną i często kłopotliwą dwustronność. Z jednej strony są subiektywne – w takim znaczeniu, że zawsze „należą" do jakiegoś podmiotu, który je spełnia, z drugiej zaś strony orzekają o rzeczywistości obiektywnej i z tego względu poddane są obiektywnym, uniwersalnym kryteriom poznawczym, obejmującym *każdy akt* poznania dokonywany przez *każdy podmiot poznający*. Ze względu na swą treść odniesioną do rzeczywistości są prawdziwe albo fałszywe i w tym sensie niezależne od podmiotu, ale ze względu na swą faktyczność (tj. że istnieją jako akty poznawcze w pewnej rzeczywistości) nigdy nie mogą się całkowicie „uniezależnić" od podmiotu, który je spełnia. Ten związek z podmiotem nie zmienia treści aktu, a więc nie wpływa na jego prawdziwość bądź fałszywość, lecz ją warunkuje. W klasycznej filozofii to uwarunkowanie określa się jako aspektywność ujęcia – jest ona wyznaczona przez punkt widzenia podmiotu. Konsekwencją aspektywności jest cząstkowość prawd ujętych w konkretnym akcie poznawczym. Nie oznacza to jednak relatywizmu poznawczego, ponieważ prawdziwość bądź fałszywość danego sądu, po uwzględnieniu kontekstu i okoliczności – a więc faktu, że poznanie jest realizowane przez konkretny podmiot w określonym czasie i z określonego miejsca – pozostają niezmienne.

[8] Por. W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, s. 126.

Należy ponadto zwrócić uwagę na jeszcze jeden związek między aktem poznawczym i podmiotem. W tym przypadku podmiot uzależniony jest od sądu. Uzależnienie to przyjmuje dwojaką postać. Podmiot jest uzależniony od *rezultatów* własnego poznania – nie tworzy obrazu rzeczywistości, lecz go rozpoznaje. Ponadto podmiot jest uzależniony od *faktu* wydawania przez siebie określonych sądów. Wprawdzie intelekt jest w naturalny sposób nastawiony na prawdę, lecz jej ujęcie nie odbywa się w sposób całkowicie bierny. Stwierdzanie pewnego stanu rzeczy, to znaczy uznanie go, a zwłaszcza uznanie tego stwierdzenia za własne (interioryzacja) nie dokonuje się w podmiocie w sposób „mechaniczny". Stwierdzenie prawdziwości bądź fałszywości stanu rzeczy opiera się na kryterium zewnętrznym wobec podmiotu – na samej rzeczywistości, lecz nie zmienia to faktu, że jest to akt wolnego podmiotu. Nawet jeśli więc przyjmiemy, że wolność ta nie może uzewnętrznić się w pierwotnym akcie stwierdzania, a więc, że „z konieczności" musimy przyjąć, „że coś jest" lub „że jest jakieś", to podmiot może dystansować się od tego stwierdzenia własnego intelektu i może nie uznać tego aktu za „swój", a tym samym odrzucić wszelkie zobowiązania, które z niego wynikają. Może tego dokonać, ponieważ występuje w podwójnej roli: spełniającego akt oraz tego, kto jest świadomy faktu zachodzenia tego aktu, a więc jest zarazem świadkiem własnego aktu[9]. Ponadto podmiot może przecież aktywnie wpływać na swoje nastawienie w taki sposób, że jest otwarty na prawdę, poszukuje jej i trwa przy niej albo też unika prawdy, zaciemnia ją i wypacza. Te zależności rozważymy szerzej w związku z problemem prawdy osobowej.

[9] Tak rozumianą rolę świadka ukazał i uwyraźnił w swoich pracach T. Styczeń (*Normatywna moc prawdy*, czyli: *Być sobą to przekraczać siebie. W nawiązaniu do Karola Wojtyły etyki jako antropologii normatywnej*, w: „Ethos" 2006, nr 4, s. 30-32 oraz *Wolność z prawdy żyje. Wokół encykliki „Veritatis splendor"*, w: Jan Paweł II, *Veritatis splendor. Tekst i komentarze*, (red.) A. Szostek, RW KUL, Lublin 1995, s. 133-149.

1.2. Prawda ontyczna

Prawda w znaczeniu poznawczym odnosi się przede wszystkim do intelektu, choć trzeba zarazem pamiętać, że to rzeczy a nie intelekt są miarą prawdy[10]. Kiedy natomiast zwracamy uwagę na samą rzeczywistość i w niej szukamy prawdy lub tego, co ją warunkuje, wówczas będziemy mieli do czynienia z prawdą ontyczną. Jest ona „czymś" w samym bycie. W pierwszym znaczeniu można powiedzieć, że jest odsłanianiem się (nieukrytością) bytu. *Prawdę można zatem określić w pierwszym podejściu jako odsłonięcie*, *odkrycie*, *dostępność*, *nieukrytość* (*a-letheia*) *bytu. Ta nieukrytość ma dwojakie znaczenie*: *że z jednej strony jawi się* ***byt*** *i że z drugiej strony byt* ***się jawi.*** *Na tym*, *że te dwa aspekty stanowią jednak coś jednego*, *polega odsłonięcie*, *a w nim prawda*[11]. To dopiero *dzięki prawdzie* byt dostępny jest poznaniu. Inaczej niż w przypadku prawdy poznawczej, która – jako prawdziwość – pojawia się *wraz* lub *po* dokonaniu aktu poznania, prawda ontyczna *uprzedza* poznanie, gdyż najpierw rzeczy muszą istnieć jako odsłonięte, aby mogły zostać poznane. Św. Tomasz wychodząc od definicji prawdy nazywanej dziś klasyczną (*veritas est adaequatio rei et intellectus*), pisze: *Tym więc*, *co dodaje „prawda" do „bytu"*, *jest dostosowanie*, *czyli zrównanie rzeczy i intelektu*, *a od tego dostosowania uzależnione jest poznanie rzeczy. Tak więc bytowość rzeczy wyprzedza naturę prawdy*, *ale poznanie jest pewnym skutkiem prawdy*[12]. Naturę prawdy stanowi zrównanie (*adaequatio*) rzeczy i intelektu, tak więc zrozumiałe jest, że bytowość rzeczy ją wyprzedza, ale w tym samym fragmencie św. Tomasz podkreśla, że prawda wyprzedza poznanie. Zacytowany wyżej fragment jest dla niego podstawą wyróżnienia trzech definicji prawdy. Pierwszą można uznać za ontyczną definicję prawdy. Jest ona określona *ze względu na to*, *co wyprzedza naturę prawdy i co stanowi jej podstawę*[13]. W tym

[10] Por. *De veritate* 1, 2 c (I, 22). Mowa tu o intelekcie ludzkim.

[11] *Teologika*, t. 1, s. 38. *Prawda jest manifestacją rzeczy* (W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, s. 124).

[12] *De veritate* 1, 1 c (I, 17).

[13] Tamże.

miejscu przywołuje on definicję św. Augustyna: *prawdziwe jest to*, *co jest*. Drugie określenie, mówiące o zrównaniu rzeczy i intelektu jest definicją, którą nazywamy poznawczą. Trzecia definicja, określona ze względu na skutek, mówi, że *prawdziwe jest to*, *co wyjawia i wskazuje na byt* lub też *Prawda jest tym*, *dzięki czemu wyjawia się to*, *co jest* (św. Augustyn)[14]. Św. Tomasz stwierdza również, że *prawda nie wykracza poza byt ani byt nie wykracza poza prawdę*[15] i tym samym daje podstawy do rozumienia *prawdy transcendentalnej*, a więc takiego określenia, w którym ujmuje się przyporządkowanie bytu do intelektu. Pisze on: *rzecz w tym samym stopniu*, *w jakim posiada coś z bytowości*, *jest adekwatna do intelektu*[16]. W pierwszym rzędzie chodzi o przyporządkowanie do intelektu Absolutu, a wtórnie, również o intelekt ludzki. Prawda transcendentalna znaczy m.in., że byt jest poznawalny, a więc nie ma w nim niczego, co uniemożliwiałoby jego poznanie[17]. Określa ona *każdy byt*, nie dodając nic, co wykraczałoby poza bytowość oprócz odniesienia do intelektu i dlatego też o każdym bycie możemy powiedzieć, że jest prawdziwy. Prawda ontyczna nie jest jakąś odrębną od poznawczej prawdą; kluczowymi własnościami, które pozostają wspólne w obydwu określeniach – i które, jak się wydaje, są istotne także w ujęciu innych aspektów prawdy, np. osobowego aspektu prawdy czy prawdy moralnej – pozostają niezmienne. Są nimi: odniesienie rzeczy do intelektu jako warunek poznawania oraz jakaś „zgodność" rzeczy i intelektu (*adaequatio rei et intellectus*).

1.3. Prawda absolutna

Oprócz dwu wymienionych znaczeń prawdy: poznawczej i ontycznej, należy odróżnić jeszcze aspekt, który dla samej prawdy wydaje się najważniejszy, a więc to, co stanowi jej ostateczną podstawę oraz

[14] Por. tamże 1, 1 c (I, 18).

[15] Tamże 1, 1, ad. 2 (I, 19).

[16] Tamże 1, 1, ad.5 (I, 19).

[17] Por. M. A. Krąpiec, *Metafizyka*, s. 170-171.

doskonałe wypełnienie. Słusznie bowiem można pytać, co łączy prawdę poznawczą i ontyczną, jaka jest ostateczna podstawa każdej z nich, a zarazem co łączy wiele prawd cząstkowych (aspektywnych), które ujmuje umysł człowieka. Poszukiwanie tego, dzięki czemu wszelkie aspekty prawdy zachowują jedność i są w ogóle możliwe, stanowi zarazem wypełnienie danego człowiekowi *sensu prawdy*: prawda aby była sobą, winna być ostatecznie *jedną* i *pełną* prawdą. Tak właśnie rozumiemy prawdę absolutną – jako podstawę i dopełnienie prawd cząstkowych. Dopiero wtedy staje się zrozumiałe, że każda z prawd cząstkowych może być *prawdziwa*, a także że zawiera ona „część" (aspekt) prawdy. „Bycie częścią" zakłada przecież istnienie jakiejś „całości" i pełni. Prawda absolutna jest prawdą jedną, całościową (pełną), niezmienną i niestworzoną (wieczną) – w przeciwieństwie do prawd wielorakich, cząstkowych, zmiennych, stworzonych[18]. Jest ona wewnętrzną miarą rzeczy, ale też jest jej miarą zewnętrzną i wtedy określana jest jako prawda pierwsza. *Jeśli zaś pojmie się prawdę stworzonych rzeczy prawdziwych jako prawdę, na podstawie której określa się wszystko jako prawdziwe, i to jako miarę zewnętrzną, którą jest prawda pierwsza, wtedy prawda wszystkiego – rzeczy, wypowiedzi i intelektów jest prawdą wieczną*[19].

W przypadku prawdy absolutnej możemy więc mówić o doskonałej zgodności rzeczy i intelektu (*adaequatio rei et intellectus*). Intelekt Boży zawiera pełną prawdę rzeczy, gdyż jest źródłem tej prawdy, tak jak jest ostatecznym źródłem istnienia rzeczy. Św. Tomasz stwierdza, że prawda znajduje się w intelekcie Bożym we właściwym znaczeniu i pierwotnie, a w intelekcie ludzkim – wtórnie. *Prawda intelektu Bożego jest więc tylko jedna; od niej przechodzą do intelektu ludzkiego liczne prawdy* (…) *Prawdy zaś, które są w rzeczach, są tak liczne, jak bytowości rzeczy*[20]. Z takiego określenia prawdy absolutnej wynikają dwie konsekwencje. Pierwszą jest ta, że każda prawda ujęta przez

[18] Por. *De veritate* 1, 4 oraz 1, 5. Prawdy cząstkowe są zmienne, ale nie w takim znaczeniu, aby to, co prawdziwe, mogło być zarazem nieprawdziwe.

[19] Tamże 1, 5 c (I, 36).

[20] Tamże 1, 4 c (I, 29).

ludzki umysł (prawda cząstkowa) w jakiś sposób uczestniczy w prawdzie absolutnej, gdyż inaczej nie byłaby prawdą. Druga konsekwencja zawiera się w stwierdzeniu, że żadna prawda ludzka nie ma charakteru absolutnego, a to znaczy, że może i powinna być dopełniana i pogłębiana[21].

2. Doświadczalny aspekt prawdy

Zajmiemy się teraz zagadnieniem sposobu poznania prawdy jako takiej. Czy stwierdzenie istnienia prawdy jest wyłącznie rezultatem rozumowej spekulacji, a zatem czy intelekt poznaje ją wyłącznie jako warunek dokonywania aktów poznawczych lub element wyjaśniający poznawalność rzeczy (prawda transcendentalna), czy też istnieje jakaś droga bezpośredniego, źródłowego poznania prawdy jako takiej, a więc czy w jakimkolwiek sensie możemy mówić o doświadczalnym aspekcie prawdy?

2.1. Refleksja towarzysząca

Zwróćmy najpierw uwagę na współczesną interpretację problemu poznawalności prawdy zawartą w pracach W. Chudego, odwołującą się do artykułu 9 *De veritate* św. Tomasza, tekstu uznawanego za fundamentalny w tej kwestii[22]. Przytoczmy jeden z najważniejszych fragmentów wspomnianego artykułu.

Prawda jest i w intelekcie i w zmysłach, ale nie w ten sam sposób. W intelekcie bowiem jest jako następstwo aktu intelektu i jako poznana przez intelekt, albowiem jest następstwem działania intelektu, ponieważ sąd intelektu wydawany jest zgodnie z tym, iż rzecz jest. Prawda zaś jest poznawana przez intelekt na mocy tego, że intelekt

[21] Por. *Teologika*, t. 1, s. 50, 119-120, 209-213.

[22] Chodzi przede wszystkim o dwie prace W. Chudego: *Refleksja a poznanie bytu* oraz *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji"*.

dokonuje refleksji nad swym aktem i nie tylko z tego powodu, że poznaje swój akt, ale ze względu na to, że poznaje jego stosunek do rzeczy – ten zaś może być poznany jedynie przez poznanie natury samego aktu. A nie można jej poznać bez poznania natury aktywnej zasady, którą jest sam intelekt. W naturze intelektu leży to, że upodobnia się do rzeczy. Stąd intelekt poznaje prawdę na tej zasadzie, że dokonuje refleksji nad samym sobą[23].

Św. Tomasz podkreśla wyraźnie, iż nie chodzi tu o poznawanie prawdziwe, lecz o poznanie, że poznaje się prawdziwie, a więc nie o prawdziwość poznania, lecz o poznanie prawdziwości[24]. W. Chudy interpretując kluczowy dla tego fragmentu termin „refleksja", uznaje, że chodzi tu o refleksję towarzyszącą (*reflexio in actu exercito*), a więc o poznanie nieaktowe, które towarzyszy dokonującemu się aktowi poznania, rozgrywa się na jego obrzeżach, w tle[25]. Nie znaczy to jednak, że jest to poznanie pochodne czy mające mniejszą wartość poznawczą niż poznanie aktowe (i odpowiednio – niż refleksja aktowa, przedmiotowa, określana jako *reflexio in actu signato*). Przeciwnie, poznanie dokonujące się na zasadzie refleksji towarzyszącej (*reflexio in actu exercito*) stanowi jakby niezbędny pomost między poznaniem spontanicznym, a więc bezpośrednim „zderzeniem się" się z rzeczywistością, co dokonuje się np. w sądzie egzystencjalnym, a poznaniem filozoficznym, samoświadomym. Jest ono poznaniem, które łączy dwa, wydawałoby się niemożliwe do połączenia postulaty: zapewnia bezpośredniość kontaktu z rzeczywistością, a zarazem umożliwia samoświadomość i autorefleksję; prześwietlając dokonujący się akt, ujawnia się samo w tym akcie prześwietlania. Skądinąd refleksyjność w szerokim znaczeniu, określaną jako własność powracania do swej istoty, św. Tomasz uznaje za doskonałość charakterystyczną dla natury intelektu, nawet za wyraz duchowości[26].

[23] *De veritate* 1, 9 c (I 52-53).

[24] Tamże 1, 10 c (I 53); por. W. Chudy, *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji"*, s. 60-61.

[25] W. Chudy, *Refleksja a poznanie bytu*, s. 58-66.

[26] *Najdoskonalsze z bytów, jak substancje intelektualne, powracają do swej istoty powracaniem zupełnym. Przez to bowiem, że poznają coś znajdującego się poza sobą,*

Jaki charakter ma refleksja towarzysząca (*reflexio in actu exercito*)? Przede wszystkim jest ona naturalnym elementem każdego aktu poznawczego[27]. Towarzyszy aktowi, choć w każdej chwili może nastąpić zmiana nastawienia: kiedy sam akt, sposób jego dokonywania stanie się przedmiotem poznania, wówczas refleksja staje się aktowa i przedmiotowa (*reflexio in actu signato*). Refleksję towarzyszącą można interpretować jako postać samoświadomości określaną jako przeżywanie (*Durchleben*)[28]. A. B. Stępień określa przeżywanie jako „świadomość zachodzenia aktualnego stanu czy aktu psychicznego", jest ono momentem dokonującego się przeżycia; ujawnia ważną cechę świadomości polegającą na tym, że świadomość sama się ujawnia przez swoje zachodzenie[29].

Refleksja towarzysząca obejmuje nie tylko akt poznania i „zgodność" zawartości aktu z rzeczą, ale również istotę intelektu. W. Chudy podkreśla, że jednak mimo obecności tak wielu elementów w polu refleksji, nie staje się ona aktem dyskursywnym, lecz pozostaje jednością poznawczą; wielość nie rozbija jedności – występujące w niej różnorodne elementy mają charakter towarzyszący, obecne są w sposób niewyraźny, na marginesie, w tle. Powstaje pytanie: czy poznanie realizowanie na drodze refleksji towarzyszącej (*reflecio in actu exercito*) można uznać za poznanie bezpośrednie, czy jest ono pośrednie, a może jest jeszcze jakimś innym, swoistym typem poznania, niesprowadzalnym do żadnego z dwu wymienionych? Nie podejmując szczegółowego rozważania tych kwestii, na podstawie tego, co zostało do tej pory powiedziane, można stwierdzić, że w przypadku refleksji towarzyszącej problem polega bardziej na niesamodzielności zacho-

---

w pewnym sensie wychodzą poza siebie, *z tej racji zaś*, *że poznają*, *iż poznają*, *rozpoczynają już powracać do siebie*, *ponieważ akt poznawania pośredniczy pomiędzy poznającym a poznawanym*. *A powracanie to spełnia się w tym*, *że poznają własne istoty* (*De veritate* 1, 10 c; I, 53).

[27] Opieram się tu na analizach przeprowadzonych przez W. Chudego (*Refleksja a poznanie bytu*, s. 61-66).

[28] Por. A. B. Stępień, *Rodzaje bezpośredniego poznania*, „Roczniki Filozoficzne" 19 (1971), z. 1, s. 106-107.

[29] Tamże, s. 106.

dzenia, nieprzedmiotowości ujęcia i niewyraźności treści niż na braku bezpośredniości. Wydaje się więc, że można mówić o doświadczalnym aspekcie prawdy, mając na myśli możliwie szerokie znaczenie doświadczenia jako poznania bezpośredniego i uwzględniając, że chodzi tu o ujęcie intelektualne (percepcję intelektualną). Trudno jednak mówić o doświadczeniu prawdy w pełnym znaczeniu przede wszystkim dlatego, że dokonuje się ono za sprawą intelektu a nie zmysłów, nie może być ona nigdy przedmiotem aktu, a dzieje się tak dlatego, że prawda, choć poznawana jest w następstwie bądź też wraz z dokonującym się aktem (jako jego „echo"), w rzeczywistości „uprzedza" (umożliwia) akt poznania w aspekcie ontycznym (warunkując jego prawdziwość, „wyjaśnia" od strony ontycznej jego istotę). Wydaje się, że w takim szerokim znaczeniu i mając na uwadze wypowiedziane zastrzeżenia, można mówić o doświadczeniu prawdy, tak jak niekiedy mówi się np. o doświadczeniu istnienia[30]. Z tego względu, że nie jest to doświadczenie pełne, lecz mamy do czynienia z aspektem, elementem towarzyszącym, danym „na marginesie", w sposób niewyraźny, lepiej chyba mówić o „momencie prawdy" zawartym w doświadczeniu.

2.2. Egzystencjalny aspekt poznania prawdy

Pozostaje jeszcze do rozważenia egzystencjalny aspekt poznawania prawdy. Został on już ukazany w związku z prezentacją klasycznej definicji prawdy, zwłaszcza w zaczerpniętym od św. Augustyna sformułowaniu głoszącym, że „prawdziwe jest to, co jest". Przy takim określeniu na pierwszy plan wydobyte jest istnienie rzeczy poznawanej: prawdziwość sądu opiera się więc na realnym istnieniu rzeczy, która jest przedmiotem poznania. Można więc powiedzieć, że w prawdziwość sądu wpisana jest asercja istnienia stanu rzeczy. „Wpisana" to znaczy towarzyszy sądowi, dokonuje się wraz z nim[31]. Poznawać prawdę oznacza zarazem stwierdzać (poznawać) istnienie rzeczy. Ta

[30] Por. W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, s. 125.

[31] Por. W. Chudy, *Refleksja a poznanie bytu*, s. 64-65.

jednoczesność ujęcia prawdy oraz istnienia dokonuje się dlatego, że prawda jest transcendentalną własnością bytu, a istnienie jest tym, co konstytuuje realność bytu, a więc także realność jego treści – takie poznanie, które zachowuje charakter bezpośredniości, a równocześnie ujmuje byt w tym, co dla niego fundamentalne (a więc w jego istnieniu) M. A. Krąpiec nazywa poznaniem transcendentalizującym. Stwierdza on: *Skoro zatem istnienie i istota* (*realna treść*) *są transcendentalnymi*, *a więc w każdym bytowym wypadku realnie występującymi – czynnikami tworzącymi bytowość bytu*, *to istnieje również poznanie przyporządkowane do sposobu bytowania*, *zdolne ująć akt istnienia i treść realną konkretnego bytu*. *I takie właśnie poznanie jest poznaniem transcendentalizującym*. *Najpierwotniej wyraża się ono* ***w spontanicznych aktach sądu egzystencjalnego stanowiących doświadczenie metafizyczne, jako poznanie bezpośrednie*** [podkr. W.S.][32]. W przytoczonej wypowiedzi warto zwrócić uwagę na stwierdzenie, że „poznanie transcendentalizujące" nie musi być wyspecjalizowanym poznaniem, przeciwnie, wyrasta ono z poznania spontanicznego, bowiem to właśnie ono zapewnia mu bezpośredniość i związek z realną rzeczywistością[33].

Poznanie prawdy zawiera w sobie stwierdzenie istnienia „ja" jako podmiotu spełnianych aktów. *W każdym intelektualnym poznaniu naszych czynności*, *zwłaszcza intelektualnych*, *mamy in actu exercito stwierdzenie własnego istnienia*[34]. Wydaje się, że nie chodzi tylko o akty, których przedmiotem są własne czynności podmiotu, ale o każdy akt poznania, także ten, który ma za przedmiot coś zewnętrznego wobec poznającego podmiotu. Aktom tym towarzyszy – dokonujące się w sposób nieaktowy, „na marginesie" – uznanie (i poznanie) istnienia podmiotu realizującego ten akt. W ten sposób wiem, że akty poznania są „moje" – w tym określeniu mieści się zarówno ich odrębność od spełniającego podmiotu, jak i znacznie głębsza więź

[32] M. A. Krąpiec, *Metafizyka*, s. 39.

[33] Z tej perspektywy stwierdzenie Wojtyły, że istnieje „pewne doświadczenie transcendentaliów" nabiera nowego znaczenia. Por. *OC*, s. 199

[34] M. A. Krapiec, *Realizm ludzkiego poznania*. *Dzieła*, t. II, RW KUL, Lublin 1995, s. 535.

z „ja”[35]. W tym, co „moje”, rozpoznaję więc, właśnie „na marginesie”, aktualne istnienie konkretnego „ja”.

Uchwycony związek między aktami poznania (świadomości[36]) można rozpatrywać nie tylko z perspektywy poznawczej, lecz również ontycznej. Taką właśnie rolę spełnia refleksywna funkcja świadomości zarysowana przez Wojtyłę w *Osobie i czynie*[37]. Refleksywność nie tylko poznawczo odsłania „ja” w przeżyciu siebie jako podmiotu, ale również konstytuuje ten podmiot. „Być podmiotem” w przypadku człowieka oznacza bowiem nie tylko „posiadać” podmiotowość metafizyczną gwarantującą tożsamość bytu zmieniającego się w czasie i jedność wielu własności (przypadłości), lecz również zdolność „bycia dla siebie”, a więc świadomość tego, że jest się jednym podmiotem. Refleksywność świadomości *oznacza jakby naturalny jej zwrot w stronę podmiotu* – stwierdza Wojtyła[38]. Znamienne jest, że w tym sformułowaniu „naturalny zwrot” może oznaczać zarówno zwrot poznawczy, jak też ontyczny, a więc zarówno *rozpoznanie* konkretnej podmiotowości ukonstytuowanej jako „ja”, jak też samo *konstytuowanie* się tej podmiotowości osobowej[39]. Istotne jest również, że chodzi tu o „naturalny” zwrot, a więc o czynnik tkwiący w naturze świadomości (umysłu), co pozwala na interpretację refleksywności jako momentu nieaktowego, towarzyszącego poznaniu.

Wskazanie poznawczego i ontycznego związku między poznaniem prawdy (ujęciem prawdziwości sądu) a stwierdzeniem istnienia rzeczy oraz konkretnego „ja” jako podmiotu spełnianych aktów niesie

---

[35] Por. analiza relacji między „ja“ i „moje“ przez M. A Krąpca (*Ja człowiek*, TN KUL, Lublin 1986, s. 101-108).

[36] W tym momencie pomijam różnicę między aktami poznania i świadomości, którą wprowadza Wojtyła (świadomość jest nieintencjonalna), ponieważ odniesienie do „ja” występuje zarówno w poznaniu, jak i świadomości; ponadto zaś jak zauważa A. B. Stępień rozróżnienie to wymaga doprecyzowania, świadomość przenika bowiem poznanie – trudno byłoby przyjąć, że może istnieć nieświadome poznanie (*Fenomenologia tomizująca w książce „Osoba i czyn”*, „Analecta Cracoviensia” 1973-1974, t. 5-6, s. 153-157).

[37] Zob. W. Chudy, *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”*, s. 83-92.

[38] *OC*, s. 92.

[39] Por. *OC*, s. 94-96.

poważne konsekwencje. Okazuje się bowiem, że prawdziwość każdego aktu poznawczego suponuje naturalne odniesienie do istnienia rzeczywistości oraz istnienia podmiotu. Prawda (prawdziwość) ujęta przez intelekt istnieje w nim na mocy *równoczesnego* egzystencjalnego odniesienia do rzeczywistości i do podmiotu („ja"). Ważne jest to, że odniesienie to zachodzi nie tylko w porządku poznawczym, a więc że w poznawaniu odnajdujemy – jako jego niezbędne elementy – obydwa horyzonty: bytu i świadomości, ale również „wkracza" ono w porządek ontyczny: prawdziwość ujawnia realność (istnienie) bytu poznawanego, a także konkretne istnienie podmiotu. Prawdziwość „rozpięta" między dwoma punktami odniesienia (bytem i „ja") „przenosi" nas do sfery realności – jest bowiem elementem istniejącym niejako „na pograniczu" sfery realnej i poznawczej, „mostem" łączącym dwie rzeczywistości: realny świat rzeczy i świat umysłu (świadomości). Dlatego właśnie prawda (prawdziwość) musi być określana z obydwu stron: od strony rzeczy oraz od strony umysłu – i ta dwustronność należy do jej istoty.

2.3. Charakterystyka „momentu prawdy"

Zbierzmy poczynione wyżej ustalenia na temat doświadczalnego aspektu prawdy i wynikające z nich konsekwencje. Wydaje się, że można je sformułować w kilku tezach[40].

Poznanie prawdziwości (prawdy) nie ma charakteru przedmiotowego, nie jest doświadczeniem „czegoś", lecz realizuje się w sposób nieaktowy, w refleksji towarzyszącej (*reflexio in actu exercito*), pojawia się na „marginesie" lub „w tle" dokonywanego aktu poznawczego. Nie znaczy to jednak, że nie ma charakteru bezpośredniego. Warto zwrócić uwagę, że w sposób nieprzedmiotowy, a jednak źródłowy doświadczamy przecież np. tożsamości (podmiotowości)

[40] Por. W. Starnawski, *Doświadczenie prawdy i jego znaczenie w wychowaniu*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 317-330.

osoby, jej przygodności, a także istnienia, zarówno rzeczy zewnętrznych, jak i siebie samego – „ja".

Zmierzanie ku prawdzie stanowi naturalne dążenie intelektu, jednak samo poznanie prawdy wymaga udziału świadomości i refleksji. Równoczesne spełnianie aktu i poddawanie go refleksji ujawnia tę własność umysłowego światła, które oświetlając przedmiot, zarazem prześwietla siebie.

Poznanie prawdy stanowi niesamodzielny moment doświadczenia i dlatego należałoby raczej mówić o „momencie prawdy"; natomiast o „doświadczeniu prawdy" można mówić wtedy tylko, kiedy chcemy wydobyć ów niesamodzielny moment z całości doświadczenia; nie jest to więc nigdy pełne doświadczenie (przy tym chodzi o poznanie o charakterze intelektualnym, a nie zmysłowym).

„Moment prawdy" ma charakter egzystencjalny w podwójnym znaczeniu. Można go określić jako to, co odpowiada zawartemu w sądzie egzystencjalnym stwierdzeniu „jest tak…" lub „nie jest tak…". Poznanie dociera do rzeczy (stwierdzając jej istnienie), a równocześnie podąża w przeciwnym kierunku, „trafiając" w sam podmiot – „ja" (refleksywna funkcja świadomości) i tym samym ujawniając jego istnienie.

W każdym doświadczeniu występuje odniesienie do prawdy. Nie chodzi tylko o moment dążenia do prawdy (jako celu aktu poznawczego) oraz o zdolność rozróżniania prawdy i fałszu. Te zdolności wyznaczone są przez dwa graniczne punkty, które warunkują i aktualizują akt poznania. Intelekt zderza się bowiem z czymś, czego nie potrafi podważyć ani usunąć: jest to istnienie rzeczy (świata) oraz istnienie własnego „ja"[41].

„Moment prawdy" wiąże osobę oraz ujawnia jej transcendencję. Prawda nie jest nigdy tylko „zobaczeniem" rzeczy ani prostym „stwierdzeniem" faktu. Jest bowiem również uznaniem faktyczności, a w samej osobie występuje jako „zobowiązanie" czy „wezwanie" do

[41] Ta „niemożność" ma pozytywny wydźwięk, oznacza bowiem konieczność uznania czegoś, co poznanie wyprzedza. Nie znaczy to, że nie istnieje możliwość odrzucenia tej oczywistości w płaszczyźnie psychiki i woli, lecz trwałe i konsekwentne jej odrzucenie oznaczałoby zakłamanie prowadzące do ruiny życia poznawczego.

tego, by ją przyjąć i realizować. Ponadto zdolność ujmowania prawdy jako prawdy, to jest rozróżniania prawdy i fałszu, zakłada pewne „rozdwojenie" w człowieku: jest on tym, kto poznaje, a jednocześnie tym, kto wie o swoim poznaniu, przeżywa je, reflektuje i ocenia. Przede wszystkim jednak w każdym akcie poznawczym człowiek przekracza siebie, otwiera się bowiem na rzeczywistość i akceptuje ją jako kryterium, według którego kształtuje obraz rzeczy w swojej świadomości.

3. Osobowy aspekt prawdy

Chcemy teraz bliżej zająć się osobowym aspektem prawdy. Ostatni z wymienionych wyżej punktów wskazujący na „związanie osoby" prawdą oraz ujawniający moment transcendencji osoby poprzez prawdę wprowadza nas już bezpośrednio w ten kontekst. Podstawowe pytanie, które pojawia się w związku z terminem „prawda osobowa", odnosi się do zakresu tego pojęcia. Czy wskazuje on przede wszystkim na osobę, czy na prawdę, a więc czy oznacza jedynie te prawdy, które są związane z osobą, czy też odnosi się do osobowego aspektu *każdej prawdy*? W poniższych rozważaniach chcemy przedstawić argumenty na rzecz tezy, że *każda prawda ma osobowy charakter*. Sformułowanie to musi jednak zostać wyjaśnione, aby usunąć możliwe nieporozumienia i wieloznaczności. Najpierw zajmiemy się aspektem poznawczym, starając się pokazać, w jaki sposób prawda jest związana z podmiotem-osobą, potem zwrócimy uwagę na to, co jest charakterystyczne dla sposobu realizacji prawdy, a więc na jej relację do wolności podmiotu, a także rozważymy, w jaki sposób prawda może być uznana za dar.

3.1. Podmiotowy aspekt prawdy

Klasyczna definicja prawdy w każdej ze swych postaci zawiera odniesienie do podmiotu. W ontycznej definicji prawdziwość rzeczy polega na jej poznawalności: pierwotnie przez Intelekt Absolutu,

a w konsekwencji także przez intelekt ludzki. „Być rzeczą" oznacza być zasadniczo dostępnym ludzkiemu intelektowi, choć zakres i głębia „penetracji" poznawczej wyznaczona jest przez możliwości intelektu i wiele okoliczności zewnętrznych. W jeszcze bardziej wyraźny sposób podmiotowe odniesienie prawdy występuje w poznawczej (logicznej) definicji prawdy, bowiem właściwym „miejscem" prawdy jest intelekt. Rozważymy różne aspekty tej zależności.

a. Zapodmiotowanie prawdy

Intelekt, który jest właściwym „miejscem" realizacji prawdy poznawczej, jest zawsze intelektem konkretnego ludzkiego podmiotu. Właściwie zinterpretowane „doświadczenie prawdy" (w znaczeniu podanym wyżej) wskazuje zawsze na „ja" spełniające akt poznania. Jest to konkretne „ja", istniejące w sposób realny, nie zaś „ja", które miałoby stanowić tylko centrum aktów świadomości. Realność „ja"-podmiotu nie jest dana jako treść aktów poznawczych (ewentualnie: jako treść świadomości), lecz jest pierwotnym faktem, z którym intelekt „zderza się" jako z czymś zastanym; tyle tylko, że jest to fakt obecny „na horyzoncie", niemniej jednak równie oczywisty, jak istnienie rzeczy stanowiących przedmiot poznania. Jest tym, co stanowi podstawę stwierdzenia, «że istnieje „ja"». Prawda jest związana z podmiotem w tym znaczeniu, że w nim się realizuje; podmiot umożliwia więc aktualizację prawdy, ale też prawda wskazuje i ujawnia podmiot, dzięki któremu dokonuje się jej aktualizacja.

b. Zakorzenienie w osobie

Głębsza analiza pokazuje jednak, że nie chodzi tylko o zapodmiotowanie w takim znaczeniu, w jakim własności tkwią w podmiocie. Różnica ma dwojaki charakter. Przede wszystkim prawda nie jest „własnością" intelektu, on tylko ją aktualizuje i „wydobywa" z rzeczy, po wtóre osoba jest szczególnego rodzaju podmiotem: nie jest nim tylko na sposób metafizyczny (jako *suppositum*), ale również osobowy (jako „ja")[42]. Konsekwencją tej tezy jest indywidualny (i unikalny)

[42] Zob. *OC*, s. 89-96 i 120-124.

charakter każdej z prawd cząstkowych aktualizowanych przez osobę. *Ale tak samo jak identyczna ludzka natura nie egzystuje realnie w żadnej innej postaci*, *jak tylko w na wskroś zindywidualizowanych istotach osobowych*, *tak też jedna identyczna prawda egzystuje realnie tylko w postaci każdorazowo unikalnej prawdy osobowej*[43]. „Być podmiotem osobowym" oznacza ponadto mieć zdolność działania w sposób świadomy i wolny. Dopiero więc wtedy osoba działa zgodnie ze swoją ludzką naturą, a nie wówczas, kiedy działa mimowolnie, przypadkowo, bez świadomości tego, co robi i ku czemu zmierza. Właśnie w takim kontekście – poznawania prawdy jako działania na miarę osoby – H. U von Balthasar definiuje „prawdę osobową". Pisze on: *Prawda osobowa oznacza tu – w przeciwieństwie do prawdy nie przyswojonej*, *przypadkowo jedynie pochwyconej*, *niczyjej*, *anonimowej – tę prawdę*, *która zostaje uzyskana w wyniku osobistej decyzji*, *którą posiada się i przekazuje z poczuciem osobistej odpowiedzialności*[44]**.** Prawda osobowa w pełnym wymiarze to taka, która zakorzeniona jest w osobie, to znaczy jest przez nią nie tylko poznana, ale i uznana, taka, którą osoba żyje. Ma to również swój wymiar praktyczny. „Wprowadzanie prawdy" do wnętrza podmiotu, jej uwewnętrznianie jest naturalnym dążeniem osoby, jej serca[45]**.**

c. Związanie prawdą podmiotu-osoby

Pojawia się jednak pytanie, czy każda prawda angażuje osobę w głęboki sposób, czy nie bywają prawdy obojętne[46]. Należy tu odróżnić

[43] *Teologika*, t. 1, s. 175. Balthasar sprowadza tę indywidualizację do poziomu bytowego; wydaje się, że wystarczy na użytek naszych rozważań, jeśli uznamy, że w sposób wyrazisty występuje ona na poziomie osobowym.

[44] Tamże.

[45] W taki oto sposób opisuje ten wymóg L. Giussani: *Usiłowaliśmy w ten sposób przełożyć dawne wyrażenie scholastyków*, *w myśl którego prawda jest „adaequatio rei et intellectus"*, *odpowiedniością przedmiotu do samoświadomości*, *do świadomości nas samych*, *czyli do świadomości owych wymogów*, *które stanowią serce i konstytuują osobę*, *wymogów*, *bez których byłaby ona niczym!* (L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, s. 26).

[46] Ten wątek został podjęty w dyskusji w książce *Racjonalność w etyce***.** *Normatywna moc prawdy* (red.) K. Krajewski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 143-164.

dwie kwestie: jedna to obiektywne związanie podmiotu poprzez fakt, że przyjmuje on i uznaje poznaną prawdę[47]. Druga sprawa to subiektywny poziom zaangażowania osoby związany z konkretnymi okolicznościami życia i „wydarzania się" prawdy. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z obiektywną prawidłowością odsłaniającą naturę poznania oraz wewnętrzną (subiektywną) strukturę osoby, a więc z zależnością, która ma charakter ontyczno-subiektywny (w tym znaczeniu, że dotyczy subiektywnej sfery w człowieku). W drugim przypadku mówimy o konkretnym wydarzeniu, które może słabiej lub mocniej angażować osobę. Odpowiedź na pytanie czy stwierdzenie białości kartki papieru wiąże osobę, czy też jest dla niej obojętne, zależy od tego, czy mamy na uwadze pierwszą (ontyczną), czy drugą (praktyczną) płaszczyznę. Niewątpliwie obiektywnie wiąże ono osobę, choć może się zdarzyć, że pozostawia ją obojętną – wtedy, kiedy takie stwierdzenie pozbawione jest w konkretnych okolicznościach praktycznego i moralnego znaczenia. Ale przecież „więź" ta istnieje i łatwo wyobrazić sobie, że może przybrać postać angażującą osobę. Dzieje się tak wtedy, kiedy ta cząstkowa prawda nabierze szerszego znaczenia i zostanie włączona w kontekst konkretnych wydarzeń. Na przykład kiedy okaże się, że jest argumentem potwierdzającym czyjąś prawdomówność (lub kłamliwość) czy choćby wtedy, kiedy biała kartka staje się umówionym znakiem rozpoznawczym, a więc jest narzędziem komunikacji w jakiejś ważnej sprawie.

Wydaje się, że o takim obiektywnym związaniu od wewnątrz podmiotu wspomina T. Styczeń, kiedy podkreśla rolę osoby jako świadka własnego aktu poznania, a także jako świadka prawdziwości tego aktu. Przytoczmy fragment, w którym mowa jest właśnie o uznaniu pozornie błahej prawdy dotyczącej barwy kartki papieru.

(…) *nie mogę wobec niej zachować neutralności*, *nie mogę jej nie uznać za prawdę*. *Swoim własnym aktem poznania tej prawdy*, *uznaję ją za prawdę*. *I tak p r a w d a m n i e w i ą ż e*, *jakby osacza*. *Lecz*

[47] Takie rozważania tracą sens, jeżeli podmiotem nie jest konkretna osoba, lecz „czyste ja" lub „ja" jako „pozbawiony centrum układ przekonań i pragnień", co za J. Rawlsem proponuje R. Rorty. Por. tenże, *Obiektywność*, *relatywizm i prawda*, s. 263, 277-281, 286-287.

to zarazem ja sam się nią – poznając ją – osaczam. Ona mnie wiąże, owszem, lecz wiąże mnie zawsze i tylko, gdy ja sam się nią – mym aktem jej poznania – wiążę[48].

Warto zwrócić uwagę, że w powyższym opisie prawda jest tym, co „osacza", „wiąże", nieco dalej T. Styczeń napisze o „matni prawdy". Należy tu rozróżnić co najmniej dwa, a właściwie trzy poziomy. Pierwszy poziom to sam akt poznania, w którym intelekt „styka się" z rzeczą. Wespół z tym aktem, w jego „tle" zachodzi stwierdzenie prawdziwości, intelekt mocą refleksji towarzyszącej prześwietla swój własny akt. Na kolejnym poziomie dokonuje się aktowe *uznanie* i osobowe przyjęcie poznanej prawdy za własną. Wydaje się, że to właśnie o tym ostatnim poziomie – refleksyjnego poznania aktowego – mówi T. Styczeń, przywołując rolę świadka. Na pierwszym poziomie poznanie, wraz z towarzyszącą mu refleksją nieaktową, jest zasadniczo receptywne, „ja" nie ma władzy dystansowania się wobec przedmiotu, przyjmuje rzeczywistość w jej faktyczności[49], aktywność podmiotu „budzi się" w momencie zdystansowania się wobec własnego aktu, a więc wtedy, kiedy „ja" ma uznać za własną poznaną prawdę. I właśnie tę sytuację zetknięcia się pierwszych przejawów wolności „ja" z faktycznością rzeczy ujętych w poznaniu opisuje T. Styczeń jako „matnię prawdy". Osoba, będąc świadkiem własnego poznania, „dostrzega" konieczną więź zachodzącą między faktycznością i uznaniem prawdziwości. Paradoks osoby – prowadzący do jej samobójstwa duchowego, jak stwierdza T. Styczeń – polega na tym, że jest władna tej konieczności zaprzeczyć. Może aktem woli zaprzeczyć temu, o czym „wie" dzięki poznaniu. I ona sama jest świadkiem tego tragicznego dla niej w skutkach rozdźwięku.

---

[48] *OC*, s. 502.

[49] *Owo proste i bezpośrednie ujęcie rzeczywistości przez intelekt nie wymaga zatem od niego żadnej świadomej i przemyślanej działalności; jest to więc raczej czynność bytu, który działa zgodnie ze swą naturą pod wpływem oddziaływania rzeczywistości zewnętrznej, niż wolne działanie ducha, który góruje nad tą rzeczywistością i wzbogaca ją.* (E. Gilson, *Tomizm*, s. 326).

3.2. Uniwersalność ujęcia prawdy

Przeprowadzone do tej pory rozważania mogły stworzyć wrażenie, jakby prawda, realizując się w odrębny, zindywidualizowany sposób w każdej osobie, podlegała coraz większemu rozczłonkowaniu i z konieczności rozluźniała swą więź z prawdą pierwszą (absolutną). Takie niebezpieczeństwo niewątpliwie istnieje i w jakiejś mierze realizuje się w praktyce, choćby z uwagi na fakt, że każda z osób wnosi – w sposób konieczny – swój punkt widzenia, z którego dane jest jej oglądać rzeczywistość. Nie wydaje się jednak, aby subiektywność stanowiąca ontyczny warunek poznania w konieczny sposób była związana z subiektywizacją prawdy. Co więcej, wydaje się, że dopiero na poziomie osoby, czyli na poziomie życia duchowego, „ja" może przekroczyć jednostkowość ujęcia, nabierając dystansu do własnych treści poznawczych i próbując przekroczyć własny punkt widzenia. W jaki sposób może dokonać się to, co wydaje się niewykonalne, skoro przecież przed chwilą powiedzieliśmy, że prawda jest zapodmiotowana, a nawet wręcz zakorzeniona w osobie i „nosi w sobie" piętno jej indywidualności?

a. Wyjątkowa pozycja osoby

Wydaje się, że w rozstrzygnięciu tej kwestii może nam pomóc zdanie znajdujące się w tekście encykliki *Fides et ratio*, które T. Styczeń uważa za jedno z najważniejszych w całym jej tekście. Brzmi ono: *Osoba*, *właśnie ona*, *jest uprzywilejowanym miejscem zetknięcia się z aktem istnienia*, *a tym samym z refleksją metafizyczną*[50]. Kontekst, w jakim zostało ono przytoczone, wyraźnie wskazuje, że chodzi tu o poznanie istnienia bytu, nie zaś o samopoznanie osoby (tj. jej własnego aktu istnienia). Podobną uniwersalizującą perspektywę przedstawia H. U. von Balthasar, wprowadzając kategorię podmiotu. Pisze on: *Otóż jednostkowy byt*, *który może mierzyć sam siebie*, *ponieważ jest dla samego siebie odsłonięty*, *nazywamy podmiotem*. *Ponieważ jest on*

[50] Tekst ten cytuję za T. Styczniem z łacińskiej wersji encykliki, w polskiej wersji traci on bowiem swoją wyrazistość. Por. T. Styczeń, *Normatywna moc prawdy*, „Ethos" 2006, nr 4, s. 35, przypis 19.

dla siebie samego odsłonięty i już nie ukryty, *jest bytem wewnętrznie widnym*, *oświetlającym samego siebie i przejrzystym*; *jego bycie ma szczególną postać samoświadomości*. *W blasku tego światła podmiot może «mierzyć» samego siebie*, *zdejmować z samego siebie miarę*. *Poznając zaś siebie jako coś*, *co istnieje*, *pojmuje zarazem*, *czym w ogóle i w całości jest byt*; *dlatego w refleksji dana mu zostaje do ręki nie tylko miara własnego bytu*, *lecz zasadniczo miara wszelkiego bytu*[51].

Ważne jest, że szczególna pozycja osoby umożliwia „przejście" w obydwu kierunkach: od strony świadomości w kierunku bytu – i o tym właśnie świadczą przytoczone cytaty, pokazując, że osoba, poznając siebie, dzięki wewnętrznemu światłu intelektu[52] dociera do bytu, jak również umożliwia „przejście" od bytu ku podmiotowi – „ja". Tę drogę wskazuje natomiast znane stwierdzenie Wojtyły stanowiące jedno z pierwszym zdań „Osoby i czynu". Brzmi ono: *Doświadczenie każdej rzeczy*, *która znajduje się poza człowiekiem*, *łączy się zawsze z jakimś doświadczeniem samego człowieka*[53]. Zdanie to W. Chudy komentuje w następujący sposób: *Człowiek reflektujący in actu exercito siebie i swoje świadome bycie w świecie staje się w wymiarze przeżywaniowym osobą na skrzyżowaniu niejako d w ó c h h o r y z o n t ó w . Jego świadomość* (*refleksyjna*) *siebie jako osoby w zderzeniu ze świadomością świata jest „spięciem" dwóch permanentnie towarzyszących sobie oczywistości*: *istnienia bytu zewnętrznego oraz istnienia siebie – bytu samoświadomego własnej podmiotowości*. *Dopiero w tym zestawie dwóch dopełniających się*, *ale równocześnie polarnie różnych w wymiarze bytowania*, *horyzontów*: *h o r y z o n t u b y t u i h o r y z o n t u J A ukazuje się pełny sens metafizyczny i epistemologiczny o s o b y w jej filozoficznym przekroju świadomościowo-przeżywaniowym*[54].

---

[51] *Teologika*, t. 1, s. 42-43.

[52] Użycie sformułowania „światło intelektu" jest zgodne z tradycją klasyczną i z poglądami Wojtyły, natomiast niewłaściwe byłoby w tym miejscu przywołanie świadomości ze względu na teoriopoznawcze uwarunkowania „filozofii świadomości", jak również z uwagi na koncepcję świadomości Wojtyły.

[53] *OC*, s. 51.

[54] W. Chudy, *Refleksja a poznanie bytu*, s. 102.

Przytoczone cytaty wskazują na wyjątkową ontyczną i poznaczą pozycję osoby: w niej bowiem przecina się i łączy perspektywa bytu i świadomości i dzięki temu może stać się ona „miejscem", w którym prawda się aktualizuje, zakorzenia się w niej tak głęboko, że staje się racją podejmowanych przez nią czynów, a także czynnikiem, który warunkuje jej wewnętrzną historię.

b. Uniwersalizacja przedmiotowa i podmiotowa

Poznanie realizujące się w jednostkowym bycie, jakim jest osoba, nie musi oznaczać partykularyzacji prawdy dzięki dwóm czynnikom – jeden ma charakter przedmiotowy, drugi podmiotowy[55]. Indywidualność dokonującego się aktu poznawczego nie wyznacza jednostkowości jego treści w takim przynajmniej zakresie, w jakim intelekt dokonuje uniwersalizacji danych doświadczenia, ujmując to, co wspólne wielu doświadczeniom, a także ujmując to, co stanowi element głęboki, strukturalny poznawanego przedmiotu.

Dzięki tej zdolności może realizować się poznanie uniwersalizujące i transcendentalizujące, a więc tworzenie pojęć ujmujących wspólne treściowo elementy poznawanych przedmiotów czy też, dokonujące się w sądach egzystencjalnych, formowanie się „pojęcia" bytu[56]. Uniwersalizacja może również następować od strony podmiotu. Podmiot poznający – „ja" ma świadomość swojej odrębności i niezamienności z żadnym innym podmiotem. I z tej perspektywy jest on ontycznie niezastępowalny. Dotyczy to zarówno aktów poznania, jak również w jeszcze większym stopniu aktów woli oraz innych aktów i przeżyć realizowanych przez „ja" (czynów, wyobrażeń, uczuć itp.). Jednak w spełnianiu swoich aktów, nawet poznając siebie samego, człowiek nie jest w stanie „odgrodzić się" szczelnie od zewnętrznego świata i poznania dokonywanego przez innych ludzi. *Doświadczenie siebie samego nie przestaje być jednakże doświadczeniem człowieka*, *nie wykracza z granic doświadczenia*, *którym objęci są wszyscy ludzie czy po*

[55] Por. W. Starnawski, *Prawda podstawą wspólnoty*, s. 32-37 i 48-51.

[56] Por. M. A. Krąpiec *Metafizyka*, s. 34-41.

prostu człowiek – pisze Wojtyła[57]. Treść poznania nie jest „moja", lecz jest przeze mnie ujęta. Przedmiotowe nastawienie intelektu polega właśnie na tym, że skupia się on na rzeczy, „zapominając o sobie". To transcendowanie faktu „własności" spełnianego aktu dokonuje się również w momencie uznania prawdziwości. Jeżeli przyjmuję i uznaje coś za prawdziwe, to nie ze względu to, że jest to „mój" akt, lecz ze względu na relację jego zawartości do „rzeczy". Z tego względu możemy mówić – oczywiście tylko w znaczeniu pojęciowym, a nie realnym – o „wymienności podmiotu". Nastawienie na prawdę oznacza, że podmiot powinien tak spełniać swój akt, aby miał świadomość, że na jego miejscu mógłby znaleźć się „ktokolwiek", czyli „każdy"[58].

Poznawcza uniwersalność podmiotowa prowadzi do ważnej konsekwencji w dziedzinie czynów. Oznacza ona bowiem również „wymienność" (oczywiście także tylko pojęciową) podmiotu czynów. Spełniając konkretne czyny, „ja" powinno je dokonywać również z takim uniwersalistycznym nastawieniem, mając świadomość, że „każdy" mógłby być ich podmiotem oraz że skierowane są „do każdego"[59]. Taka perspektywa pozwala uznać czyn za narzędzie międzypodmiotowej komunikacji, a także umieszcza go we „wspólnej przestrzeni prawdy", dzięki czemu możliwa jest chociażby obiektywna ocena dokonywanych czynów. Osoba jest więc również „miejscem", w którym indywidualność styka się z uniwersalnością. Dzięki temu, że potrafi ona przekroczyć (transcendować) swoją jednostkowość, możliwe jest ujęcie prawdy, która z istoty swojej nie może być czymś dostępnym tylko jednemu podmiotowi, lecz jest dostępna powszechnie (każdemu). Akt transcendencji jest zaś możliwy tylko dzięki indywidualności osoby, a więc dzięki temu, że jest ona samoświadomym

[57] *OC*, s. 54.

[58] Zob. T. Styczeń, *Być sobą to przekraczać siebie*, w: *OC*, s. 497 oraz tenże *Na początku była prawda, „*Ethos" 1996, nr 1-2, s. 24-25. Interesujące byłoby przeanalizowanie i zestawienie tak rozumianej „uniwersalności podmiotowej" z tym, co P. Ricoeur pisze o dialektyce *siebie* i *innego* (P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, PWN, Warszawa 2003).

[59] Por. W. Starnawski, *Prawda podstawą wspólnoty*, s. 50-51.

siebie i władającym sobą „ja". Dopiero więc indywidualna osoba aktualizuje uniwersalny (powszechny) charakter prawdy.

3.3. Prawda wobec wolności i miłości

Skoro przyjęliśmy, że prawda poznawcza aktualizuje się dzięki osobie i tylko dzięki niej – „potrzebuje" bowiem rozdwojenia na podmiot i przedmiot, a zarazem jedności tak różnych sfer, jak świadomość i świat realny, a to wszystko właśnie zachodzi w osobie – to należy również rozważyć, czy ten związek z osobą nie sięga głębiej, a więc czy nie jest on również ukształtowany przez istotne własności osoby, takie jak wolność i zdolność do miłości. Innymi słowy chodzi o to, czy właściwy dla człowieka sposób działania, odsłaniający jego istotę – zgodnie z zasadą, że sposób działania wskazuje na sposób istnienia (*operari sequitur esse*) – a więc spełnianie wolnych czynów oraz bezinteresowne służenie dobru innych (tworzenie komunii osób), ma znaczenie dla sposobu aktualizacji prawdy w ludzkim podmiocie.

a. Prezentowanie się prawdy – ujawnianie się wolności podmiotu poznającego

Prawda ma charakter transcendentny wobec intelektu, jest od niego niezależna (zależna jest natomiast od rzeczy), pierwsze bezpośrednie zetknięcie się z rzeczywistością dokonuje się jakby jeszcze bez udziału wolności, intelekt jest tu receptywny. Nie wydaje się jednak, aby ta faza czystej receptywności intelektu mogła stanowić samodzielny element poznawczy. Przenika ją i nabudowuje się na niej to, co jest specyficzne dla ludzkiego poznania – konstytuuje się świadomość „ja", a wraz z nią zdolność do refleksji i do własnego działania (stanowienia o sobie). Pełny akt poznania prawdy zawiera, jak wskazaliśmy wcześniej, trzy poziomy: bierne ujęcie intelektu „zderzającego się z rzeczywistością", dokonujące się wraz z nim rozpoznanie prawdy (prześwietlenie własnego aktu światłem prawdy) i wreszcie uznanie rozpoznanej prawdy za własną tj. jej interioryzacja i samozwiązanie nią dokonujące się poprzez ten akt. O ile pierwsza „faza"

pozostaje poza zasięgiem wolności, to dwie pozostałe wydają się rozgrywać już w przestrzeni wolności[60]. Nie można jej rozpoznać jako prawdy, a tym bardziej uznać za zobowiązującą dla siebie, nie angażując własnej wolności. Już sama faza rozpoznawania prawdy może dokonywać się albo w nastawieniu na jej uchwycenie i rozjaśnienie, albo na pominięcie i zaciemnienie (tak może się dziać w sytuacji głębokiego samozakłamania, które narusza naturalne nastawienie intelektu na prawdę i w konsekwencji może prowadzić do faktycznego usunięcia horyzontu prawdy i zastąpienia go jakąś „atrapą prawdy"; wtedy człowiek może okłamywać siebie, a przy tym przeżywać to jako akt szczerości[61]). Tam jednak, gdzie występuje możliwość kłamstwa, otwiera się już przestrzeń wolności.

W jeszcze większym stopniu wolność osoby obecna jest w *uznaniu* prawdy (uwewnętrznieniu, przyjęciu jej za *swoją*), w zaakceptowaniu swej pozycji *świadka prawdy* oraz w jej realizacji. Nawet najbardziej oczywista prawda nie prezentuje się w zniewalającej wolę konieczności jej uznania, nie towarzyszą jej żadne duchowe formy „szantażu". Trudno bowiem uznać za formę zniewalającą sposób przejawiania się prawdy w formie nacisku przybierającego postać, „że tak jest…" jako rezultat pierwotnego niezreflektowanego kontaktu z rzeczywistością. W jeszcze bardziej wyrazisty sposób wolność aktualizuje się na poziomie uznania prawdy za „swoją", przyjęcia roli świadka wobec poznanej przez siebie prawdy czy trwania w wierności prawdzie[62]. Na tym poziomie można już mówić o silnym nacisku moralnym, który uzasadnia używanie przez T. Stycznia określenia („matnia prawdy", „osaczenie przez prawdę"), nie oznacza to jednak pogłębiania się sytuacji zniewolenia. Zwiększenie siły oddziaływania, poznanie nieuchronności

[60] Św. Tomasz podkreśla, że fałsz może pojawić się dopiero tam, gdzie występuje aktywność intelektu (*De veritate* 1, 12 ad; I, 63).

[61] Por. analiza samozakłamania (autokłamstwa) W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 407-421.

[62] *Wolno nam być nielogicznymi*, *tak jak wolno nam być irracjonalnymi*. *Wolno nam odrzucić rzeczywiście rozstrzygający dowód czegoś*, *tak jak wolno nam odmówić uznania prawdy*, *gdy ją nam ukazują*. (…) *W istocie przede wszystkim nie jesteśmy zmuszeni uznawać czegokolwiek za fakt*. (R. Trigg, *Rozum a zaangażowanie*, s. 126).

ograniczeń płynących z rzeczywistości (wynikających z poznania, „że jest tak …" i inaczej być nie może) powodowałoby zmniejszenie sfery wolności, gdybyśmy uznali, że brak ograniczeń stanowi czynnik konstytutywny wolności, gdy tymczasem wydaje się, że tym najistotniejszym czynnikiem wolności jest zdolność stanowienia o sobie[63]. Z tej perspektywy prezentacja prawdy rzeczy wyzwala aktywność podmiotu, który zostaje „wezwany" do osobistego ustosunkowania się do treści aktu poznawczego, do jego uznania i „trwania w prawdzie". W szerszym znaczeniu wolność ta dotyczy nie tylko bezpośredniego poznania, ale uznania wszelkich racji, które odczytujemy jako prawdziwe.

Wolność w przypadkach, o których mówimy, nie ma jedynie charakteru negatywnego, nie należy rozumieć jej tak, jak gdyby była tylko „czyhaniem" na prawdę, otwarciem furtki do ucieczki przed nią czy pojawieniem się możliwości do jej zakwestionowania. Można tę sprawę ująć również z pozytywnej perspektywy. Aktualizowanie zdolności stanowienia o sobie pozwala bowiem w większym stopniu otworzyć się na prawdę. *Im pełniej zatem jakaś istota posiada sama siebie*, *im zatem jest bardziej wolna*, *tym bardziej jest też otwarta*, *tym bardziej receptywna wobec wszystkiego*, *co ją otacza* – stwierdza H. U. von Balthasar[64]. Receptywność rozumiana tu jako świadome nastawienie podmiotu na „słuchanie rzeczywistości" oznacza, że podmiot-„ja" *pozwala się bytowi obdarować jego własną prawdą*[65].

Poznawanie prawdy rozwija przestrzeń wolności w osobie, powiększa ją, a nie ogranicza. Nie jest bowiem nigdy tak, że rozpoznanie prawdy kończy aktywność podmiotu. Żadna z prawd nie zanika i nie ginie z chwilą, kiedy zostaje rozpoznana, lecz staje się nasieniem,

[63] Nie ma powodu, aby w tym miejscu przeprowadzać dyskusję nad koncepcjami wolności, która odwiodłaby nas od tematu rozważań, należy jednak powiedzieć, że przyjmujemy koncepcję wolności jako samostanowienia, ponieważ odpowiada ona treści doświadczenia osoby, a ponadto stanowi spójną część systemu metafizyczno-antropologicznego wypracowanego przez Wojtyłę, do którego odwołujemy się przy interpretacji doświadczenia wychowania.

[64] *Teologika*, t. 1, s. 44.

[65] Tamże.

które może żyć i rozwijać się dzięki osobie, zakorzeniając się w niej samej. Bywa tak, że jakaś cząstkowa prawda pozostaje „uśpiona" na poziomie informacji pozbawionej znaczenia w konkretnych okolicznościach życia. Nadal jednak pozostaje prawdą „zdolną do życia" i mogą pojawić się okoliczności, w których „ożywa" w osobie, przywołując całą swoją „moc prawdziwości" i stając się inspiracją aktu wolności. Dzieje się tak nie tylko w powieściach detektywistycznych, ale także w codziennym życiu, kiedy prawda o jakimś zapomnianym szczególe nabiera nagle niezwykłej wagi – i wtedy kluczowe staje się pytanie: *czy tak było naprawdę*? W znacznie większym stopniu osobowy wymiar wolności dotyczy prawd, które dla osoby są ważne. Podmiot, który je poznaje, nie przyjmuje ich „automatycznie" i bezwiednie, lecz zwraca ku nim swoją uwagę. Znaczy to również, że może niejako nimi „dysponować"[66], to znaczy przechowywać je w pamięci, powracać do nich, rozważać je i pogłębiać, wreszcie świadczyć o nich i przekazywać je innym. Wyrażanie prawdy i świadczenie o niej to najbardziej wyraziste formy ujawniające zakorzenienie się prawdy w osobie.

Związek prawdy i wolności jest czymś zrozumiałym dla naturalnej aktywności człowieka, kiedy rozpatrujemy ją w sposób integralny, pamiętając, że jej źródłem jest jeden i ten sam podmiot. Związek ten ujawnia wzajemny wpływ intelektu i woli, które stanowiąc różne władze, przenikają się wzajemnie i uczestniczą od wewnątrz jedna w drugiej[67]. Kiedy więc wzrasta (samo-)świadomość podmiotu, „budzi się" również wola. Możemy więc mówić na zasadzie analogii o „pra-wyborze" czy „pra-decyzji", które towarzyszą aktywności poznawczej. Najpierw, w fazie rozpoznania prawdy, mamy do czynienia z przyzwoleniem, polegającym na „otwarciu się" podmiotu na prawdę rzeczy, potem można mówić o akceptacji (afirmacji) prawdy jako

[66] W szerszym zakresie poruszymy kwestię „dysponowania prawdą" (termin zaczerpnięty od H. U. von Balthasara) w rozdziale V.

[67] Przekonanie o wspólnym przenikaniu się czynników intelektualnych i wolitywnych wywodzących się ze wspólnego duchowego korzenia jest równie stare i niepodważalne, jak dostrzeżenie ich odrębności. Por. M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek*, 243-250; J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 130.

prawdy, wreszcie o w pełni świadomym jej wyborze w sobie, czyli o decyzji potwierdzającej związanie siebie poznaną prawdą. Oprócz tego wewnętrznego przenikania się prawdy i wolności występują rozliczne związki zewnętrzne między tymi dwoma aspektami życia duchowego, polegające na wyborze przedmiotu poznania, decyzji o kontynuowaniu i pogłębianiu bądź zaprzestaniu penetracji przedmiotu, wreszcie – ujawniające się w wyrażeniu prawdy na zewnątrz bądź jej zatrzymaniu dla siebie, a więc wypowiedzeniu prawdy bądź kłamstwa, przemilczeniu, wyborze środków, form wyrazu czy adresatów.

b. Ontyczny wymiar miłości

Rozważanie kwestii powiązania prawdy i miłości warto rozpocząć od zwrócenia uwagi na specyfikę poznania, która polega na swoistej jedności bytu i myśli. Ten, kto poznaje, w pewien sposób „staje się" rzeczą, a rzecz – „istnieje w nim". *Poznawać znaczy zatem bytować w sposób nowy i bogatszy niż poprzednio*, *gdyż w istocie znaczy to wprowadzać w to*, *czym się jest najpierw dla siebie*, *to*, *czym inna rzecz jest najpierw dla niej samej*. *Fakt ten wyrażamy mówiąc*, *że poznanie jakiejś rzeczy jest pewnym sposobem stawania się ta rzeczą*[68]. Zarazem jednak to przedmiot jest obecny w podmiocie[69]. Obydwa sformułowania zdają się z różnych stron ujmować ten sam fakt – zadziwiającą i trudną do wytłumaczenia jedność (zbieżność, odpowiedniość) rzeczy i myśli. Pozostaje ona faktem niezależnie od tego, czy występowanie form poznawczych (*species*)[70] uznajemy za wystarczające wyjaśnienie sposobu, w jaki realizuje się to powiązanie (jedność). Z naszego punktu widzenia ważna jest nie tyle odpowiedź na pytanie, „jak to jest możliwe", ile stwierdzenie „że zachodzi" takie powiązanie. Poznawanie można określić jako wzajemne oddziaływanie na siebie podmiotu poznającego i przedmiotu poznawanego, jako ich

[68] E. Gilson, *Tomizm*, s. 316.

[69] Por. tamże, s. 319-320.

[70] Por. tamże, s. 320-325.

wspólny akt czy też „żywotne połączenie dwóch bytów istniejących", a trzeba dodać, że takie ujęcie „wyklucza wszelką samotność bytu"[71].

W sposób najbardziej właściwy do tego „związania" dochodzi w akcie kontemplacji. *W kontemplacji mamy jakoś obecny w nas przedmiot naszego poznania, z którym myśl jednoczy się bez dyskursu i niepokoju.* (…) *Momentowi kontemplacji odpowiada moment drugi – zaangażowania się wolitywnego, zwanego miłością. Mamy tutaj do czynienia z pierwotnym aktem miłości czysto obiektywnej, bez pożądania podporządkowującego sobie rzecz – przedmiot miłości. Miłość w pierwszym swym akcie jest tym bezinteresownym zachwytem ujrzanego przedmiotu*[72]. Skoro więc miłość jest związana z aktem kontemplacji (tj. poznania, które określane jest przez Wojtyłę jako ogląd – *theoria*), to znaczy, że jest czynnikiem, który tkwi u źródeł poznania, a także u jego kresu. Mamy tu na myśli miłość w perspektywie bytowej, więc nie jako uczucie ani nawet jako postawę osoby, która dążąc do wspólnoty z innymi, gotowa jest ofiarować siebie; chodzi raczej o czynnik, który umożliwia taką postawę. *Miłość wszędzie jest pojmowana jako p i e r w o t n a i z a s a d n i c z a r a c j a d z i a ł a n i a ujawniającego się w pożądaniu*. (…) *Miłość jest też pojmowana jako pierwsze „związanie się" podmiotu poznającego z rzeczą, z bytem ujętym w poznaniu. Owo „związanie się" przybiera różne postaci: od prostego „upodobania" do „darowania się" – zależnie od intensywności samej miłości*[73].

Czy tak rozumiana miłość jest rezultatem poznania czy raczej jego racją? Wydaje się, że można uznać ją również za rację poznania w takim znaczeniu, w jakim poznanie można uznać za działanie podmiotu. To, co jest znamienne dla samej miłości, to jej „bycie między", a więc komunijność. Także i z tej perspektywy można spojrzeć na owo „związanie się podmiotu z bytem", zwłaszcza że może się ono pogłębiać, przybierając postać „darowania się". Czy nie jest to wzajemne

[71] Por. E. Gilson, *Byt i istota*, s. 257-259.

[72] M. A. Krąpiec, *Metafizyka*, s. 212. Chodzi tu o kontemplację rozumianą jako naturalny, bezinteresowny ogląd prawdy. J. Pieper pisze, że kontemplacja to tyle, co „miłujące rozważanie tego, co umiłowane" (*W obronie filozofii*, s. 38).

[73] M. A. Krąpiec, *Metafizyka*, s. 211.

„darowanie się" podmiotu przedmiotowi oraz przedmiotu podmiotowi? „Darowanie się" podmiotu polegałoby na tym, że podmiot przyjmuje postawę rzeczowości, „poddaje się" przedmiotowi, niejako „staje się nim". Poznający podmiot powinien nastawić się na przedmiotowość. *Jego elementarną postawą jest więc wola całkowitej rzeczowości. Ma on w taki sposób zaofiarować siebie przedmiotowi, aby ten mógł mu się ukazać możliwie jak najwierniej*[74]. Taka wola przedmiotowości jest jakby gestem życzliwości wobec przedmiotu[75]. „Darowanie się" przedmiotu polegałoby natomiast na jego odsłonięciu, otwartości na poznanie, „oddaniu się" podmiotowi, wniknięciu w podmiot i istnieniu w nim na sposób podmiotu (świadomościowo). Wydaje się więc, że sens poznania oparty jest na miłości: dokonuje się ono „przez miłość i dla miłości". *Wola w istniejącym przedmiocie, by się udostępnić, i wola w poznającym podmiocie, by się otworzyć na przyjęcie, są tylko podwójną formą jednego aktu oddania się, który przejawia się pod tymi dwiema postaciami. To pozwala zrozumieć, że miłość jest nieodłączna od prawdy*[76].

c. Miłość jako miara prawdy

Kiedy jednak odkryjemy, że sens poznania wypełnia się w postawie „słuchania rzeczy", oddania się im „do dyspozycji", tak, aby prawda rzeczy mogła pojawić się w umyśle, wówczas możemy przyjąć, że miłość jest miarą prawdy. Miłość – jako receptywność, oddanie – dąży do odsłonięcia i „prowadzi" poznanie, „czuwając", aby nie zboczyło z drogi w tym, co stanowi właściwą jego aktywność, a więc w stwierdzaniu istnienia i ujmowaniu istoty rzeczy. Można również powiedzieć, że akt poznania dokonuje w ten sposób swoistego „czynu miłości", dążąc do tego, co jest prawdą rzeczy, a więc do jej formy-istoty, nie „zatrzymując się" na przypadłościach i przejawach (zjawiskach), odrywając się od siebie i przezwyciężając naturalne ciążenie bytu ku

[74] *Teologika*, t. 1, s. 71.

[75] Tamże, s. 72.

[76] Tamże, s. 104-105. Termin „wola przedmiotu" w przytoczonym cytacie rozumiem jako ontyczne otwarcie się przedmiotu na akt poznania, będące konsekwencją inteligibilności bytu, ostatecznie zaś – zależności od Intelektu Absolutu.

sobie samemu. Zasadzie miłości kierującej poznaniem sprzeciwia się egoizm – jest on bowiem przeciwny samooddaniu, może przylgnąć do jednostkowej prawdy, próbować ją zawłaszczyć, nie jest natomiast zdolny do włączenia i ukierunkowania tej cząstkowej prawdy ku prawdzie absolutnej, w której każda jednostkowa prawda uczestniczy i w której się spełnia[77]. *Miłość jest bezinteresownym udzielaniem tego, co własne, podobnie jak bezinteresownym przyjmowaniem w siebie czegoś innego. Tak więc jest ona z góry określoną miarą wszelkiej prawdy*[78]. Jest ona miarą prawdy także w tym znaczeniu, że określa skończony charakter prawd cząstkowych i wyznacza relacje między nimi. Otwiera ona prawdy cząstkowe na prawdę całościową, „wzywa" do przekroczenia jednostkowego punktu widzenia, „nie dopuszcza" do rezygnacji z nieustannego poszukiwania prawdy całościowej.

Miłość nie jest nierozumna, lecz jest źródłem wszelkiego rozumienia – stwierdza H. U. von Balthasar i odwołując się do Grzegorza z Nyssy, przywołuje słowa św. Pawła: *„Poznanie miłości przewyższającej wszelką wiedzę"* (*EF 3, 19*) *jest zatem tylko pozornie paradoksem, ponieważ miłość sama ofiarowuje siebie poznaniu – naturalnie nie poznaniu zamykającemu się w swych własnych zasadach, lecz takiemu, które jest otwarte na cud odwiecznie bezdennie z samej siebie tryskającej miłości*[79].

3.4. Prawda jako dar

Bliższe rozważenie faktu, w jaki sposób prawda się aktualizuje, doprowadziło nas do stwierdzenia, że prawda związana jest nie tylko z umysłem (intelektem), ale także z całą osobą (podmiotowym „ja"). Aktualizowanie się prawdy angażuje głęboką strukturę osoby, tak że można stwierdzić, iż relacja osoby do prawdy jest nie tyle faktem i nie tylko aktem osoby, lecz jest również „wydarzeniem", w które osoba

[77] Por. tamże, s. 114-116.

[78] Tamże, s. 115.

[79] *Teologika*, t. 3, s. 399.

jest zaangażowana. Okazuje się jednak, że osobowy charakter można przypisać nie tylko podmiotowi aktu poznania („ja"), ale także – samej relacji, a więc prawdzie poznawczej. Ona również – rozpatrywana w płaszczyźnie ontycznej – realizuje się w sferze wolności i wykazuje własności, które można określić jako *akt miłości czysto obiektywnej*. Sama prawda – i każda prawda – okazuje się przeniknięta tym, co osobowe. Nie może więc dziwić, jeśli do charakterystyki prawdy posłużymy się kategorią, która w personalizmie, a zwłaszcza w antropologii Wojtyły, wydaje się odsłaniać istotę osoby w najgłębszy sposób, a więc kategorią daru.

W jakim sensie prawda może być rozważana jako dar? Rozważmy to najpierw w płaszczyźnie ontycznej. Istnienie człowieka – według św. Tomasza – jest najważniejszym aktem, gdyż dzięki niemu aktualizuje się (istnieje realnie) to wszystko, czym człowiek jest i co posiada. Jest ono zarazem naturalnym dobrem (celem) każdego bytu. *To bowiem, co nie uczestniczy jeszcze w istnieniu, dąży do niego z racji pewnego naturalnego* pożądania (…) *Natomiast to wszystko, co posiada już istnienie, kocha swe istnienie w sposób naturalny i strzeże go z całej siły*[80]. Jednak człowiek nie „posiada" swego istnienia, nie panuje nad nim, a świadczy o tym doświadczana przez niego przygodność własnego bytowania, a więc fakt, że może stracić swe istnienie w każdej chwili, może je również tylko w ograniczonym stopniu kształtować – nie jest w stanie zmienić sposobu swego bytowania, oderwać się od jego czasowości. Jakkolwiek z metafizycznego punktu widzenia przygodność (niekonieczność) wskazuje poważną niedoskonałość bytu, to równocześnie odsłania ona jego nowy aspekt – istnienie, które nie tłumaczy się zawartością bytu, nie przynależy do niego, w tym sensie, że nie jest jego własnością, lecz czymś „spoza", okazuje się mu darowane. Istnienie każdego człowieka jest darem, gdyż nie jest on jego stwórcą, nie „panuje" nad nim, a ponadto jest ono najbardziej fundamentalnym dobrem bytu[81]. E. Gilson pisze: *Istnienie, które Bóg*

[80] *De veritate*, 21, 2 c (II, 166).

[81] (…) *jestem w istnieniu i przez istnienie, ale jednak nie istnieniem* (*lecz „tylko" czymś co istnieje*). *Konkretny byt jest więc sobie przez istnienie „przyznany" jako należący do siebie* (…) *i przyjmuje siebie jako wyraz całościowego istnienia, jako*

ustawicznie wlewa w byty, *nie zakorzenia się w nich nigdy – i jeśli obraz wlewania zastąpimy obrazem dawania*, *stwierdzimy*, *że istnienie pozostaje w bycie stworzonym*, *jako taka darowizna*, *która zawsze może być odwołana*, *zależnie od swobodnej decyzji dawcy* (…). *Istnienie może być w istocie* (…) *nie jest ono jednak nigdy z istoty*[82]. Istnienie człowieka nie jest jednak jakimkolwiek istnieniem, lecz jest istnieniem osoby. Przypisany człowiekowi osobowy sposób istnienia charakteryzuje się zdolnością poznawania (rozpoznawania prawdy) i wolnego działania. Obydwie te zdolności ukazują transcendencję osoby wobec siebie samej, jak również wobec otaczającego świata. Zarówno transcendencja pozioma (poznawcza), jak i pionowa (związana z aktami wolności – samostanowienia) mogą się realizować, zdaniem Wojtyły, dzięki odniesieniu do prawdy. Zdolność rozpoznawania prawdy, uznawania jej i uwewnętrzniania stanowi zatem niezbywalny element tego sposobu istnienia, który określa się jako osobowy. Skoro stwierdziliśmy, że samo istnienie jest darem, to – w przypadku człowieka – takim darem jest również to, co stanowi konstytutywny element osobowego sposobu istnienia, a więc zdolność poznawania prawdy. Jest ona czymś, co jest dane człowiekowi wraz z jego istnieniem, co nie tłumaczy się samo przez się. Jest również czymś, co jest uprzednie wobec osobowej świadomości człowieka i aktów jego wolności, gdyż stanowi ich ontyczny fundament. Na tym polega pierwsze, najważniejsze rozumienie prawdy jako daru.

Należy jednak zwrócić uwagę na jeszcze dwa inne znaczenia prawdy jako daru. Są one w ściślejszy sposób związane z realizacją aktu poznania. Aspekt prawdy jako daru odsłonił się już wtedy, kiedy mówiliśmy o roli miłości w poznawaniu prawdy. Zwróciliśmy wówczas uwagę, że sam akt poznania można interpretować jako wzajemne

---

udzielony sobie dar, *którego nie dał on sobie sam*, *tak że dar jest tożsamy z jego byciem* (*Teologika*, t. 2, s. 231-232).

[82] E. Gilson, *Byt i istota*, s. 83. „Utracalność" istnienia świadczy o jego przygodności, niekonieczności. Gilson dodaje jednak za św. Tomaszem, że Stwórca wprawdzie mógłby unicestwić stworzenie w każdej chwili, lecz nie chce tego i chcieć nie będzie, gdyż stworzenie jest przejawem jego (wolnej, a nie płynącej z konieczności) mocy i dobroci.

darowanie się podmiotu i przedmiotu. Prawda, którą podmiot otrzymuje „od przedmiotu", jest dla niego darem, ale aktualizuje się jako dar dzięki temu, że podmiot potrafi go przyjąć, zachowując „postawę rzeczowości". Prawda jest darem, gdyż jest „spoza" podmiotu, a ponadto jest dobrem, ku któremu intelekt ludzki zmierza i które „miłuje", gdy je osiągnie[83]. Trzeba zwrócić uwagę, że nie chodzi tu o alternatywę: poznanie – brak poznania, lecz prawda – fałsz. Można czegoś nie poznać lub o czymś nie wiedzieć, lecz wartościowość prawdy ujawnia się dopiero wtedy, kiedy rozważymy inne pytanie: czy lepiej jest „znać prawdę" czy „pozostawać w błędzie" lub „być oszukanym". Z tej perspektywy zrozumiałe jest, że człowiek uznaje za wartość prawdziwe poznanie (zamiast fałszywego), jak też w jeszcze większym stopniu – rozpoznanie prawdziwości poznania.

Prawda, którą człowiek otrzymał jako dar, zakorzenia się w nim, ale nie przestaje być prawdą, która „należy do wszystkich". Nie może on jej zatrzymać wyłącznie dla siebie, nie gwałcąc jej natury, choć nie znaczy to również, że musi ją wyjawić każdemu i w każdych okolicznościach. Osoba ma również dar wypowiedzenia prawdy[84]. Prawda, którą poznała, jest również w jej rękach i od niej zależy, kiedy, w jaki sposób i do kogo ją wypowie. Człowiek „posiadając" prawdę, pozostaje wolny. *Nie musi on mówić tego, co wie. Może skarbem swojej wiedzy dysponować tak, że z każdej konkretnej informacji uczyni wolny dar. Nikt nie może mu prawdy wydrzeć, nikt bez jego wiedzy i woli nie może nią dysponować*[85]. Nie znaczy to, że człowiek może nią dysponować w sposób dowolny, a więc np. przemilczać czy fałszować prawdę; znaczy tylko tyle, że prawda istniejąca w człowieku nie gwałci jego wolności, lecz istnieje na sposób osobowy, „dopuszczając" władzę podmiotu nad sobą – w zakresie, który nie niszczy jej istoty. Ten więc, kto „posiada prawdę" (nie posiadając jej nigdy w pełni i w całości), może nią dysponować, czyniąc z niej dar dla drugiej osoby, w taki sposób i w takich okolicznościach, które uzna za właściwe.

---

[83] Według określenia dobra-celu przez św. Tomasza, por. *De veritate*, 21, 2 c (II, 166-167).

[84] Por. *Teologika*, t. 1, s. 88.

[85] Tamże, s. 88.

Na takim „władaniu prawdą" polega m.in. działalność wychowawcy, który nie jest tylko mechanicznym „przekaźnikiem" prawd, które poznał, lecz ukazuje je w odpowiedni sposób i w odpowiednim czasie, kierując się dobrem wychowanka.

3.5. Prawda wychowawcza

Prawda nie jest rzeczą ani tylko informacją, lecz „żyje" dzięki osobie, jest również płaszczyzną, na której może dokonywać się komunikacja między osobami, wreszcie jest darem, który osoby mogą sobie przekazywać. Ten ostatni aspekt, to znaczy prawda, która jest ujawniana i przekazywana drugiej osobie, szczególnie nas interesuje w kontekście wychowawczym. Chodzi o prawdę w aspekcie dynamicznym, a więc tę, która towarzyszy działaniu lub wręcz sama stanowi pewną postać działania. Tak jest np. w procesie edukacji, kiedy przekazywanie wiedzy jest zarazem ukazywaniem prawdy, a równocześnie jest działaniem skierowanym do drugiej osoby (wychowanka, ucznia). Kiedy więc mówimy o „prawdzie wychowawczej", to nie mamy na myśli żadnej odrębnej postaci prawdy, lecz tylko „prawdę w działaniu", a więc taką prawdę praktyczną, która służy doskonaleniu osoby, dzięki której realizuje się jej dobro jako osoby. Jest to prawda praktyczna, występująca zawsze wobec konkretnych osób i w konkretnych okolicznościach, a więc prawda „na miarę osoby". Miarą takiej prawdy jest konkretna osoba. Chodzi tu o „miarę" w węższym znaczeniu niż to, o którym wspominaliśmy, nazywając miłość miarą prawdy. Tam chodziło o „wewnętrzny wymiar" prawdy, który jak się okazuje, przybiera profil miłości, tu zaś chodzi o zewnętrzną charakterystykę prawdy, która staje się pewnego rodzaju „bytem" czy „przedmiotem" działania. W tym przypadku – tak jak w przypadku każdej prawdy praktycznej[86] – nie rozpatrujemy jej jako „prawdy samej w sobie", lecz jako przedmiot działania edukacyjnego, wychowawczego i w tym

[86] Por. S. Swieżawski, *Wstęp do kwestii 79*, w: Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, opracował S. Swieżawski, Pallotinum, Poznań 1965.

znaczeniu można mówić o jej „użyteczności". Kryterium tej użyteczności jest dobro konkretnej osoby (wychowanka); jest więc ona podporządkowana podwójnie: dobru wychowanka jako kryterium oraz wychowawcy jako temu, kto to kryterium stosuje w działaniu.

Prawda wychowawcza jest więc następstwem ogólnej prawdy o osobie oraz prawdy moralnej. Ontologiczna prawda ujawnia strukturę osoby, natomiast prawda moralna ujmuje bardziej szczegółowo jeden z wymiarów potencjalności człowieka – ten mianowicie, w którym człowiek sam zmienia się poprzez swoje czyny. Prawda moralna jest więc uchwyceniem tego, kim człowiek być powinien dzięki swoim czynom. Prawda wychowawcza ukonkretnia to, pokazując, *jak* może tego dokonać. Uwzględnia więc dwa dodatkowe aspekty: wskazuje na sposób działania, a ponadto bierze pod uwagę konkretne okoliczności. Nie jest jednak wyłącznie wiedzą jednostkową, uwzględnia bowiem elementy stałe (powszechne), dotyczące każdego człowieka, tj. jego naturę, oraz dobro człowieka jako takiego (dobro osoby). Żadna z osób nie jest na tyle odrębna, aby elementy jednostkowe przekreślały to, co wspólne ludziom jako posiadającym tę samą naturę (człowieczeństwo).

Specyfiką „prawdy wychowawczej" jest to, że realizuje się ona „między" wychowawcą a wychowankiem, jest czynnikiem komunikacji, który zarazem umożliwia tę komunikację. Jest zatem czymś trwałym – ponieważ odnosi do jednej prawdy, która właśnie jako jedna ma być przekazana i odnaleziona, a zarazem jest czynnikiem zmiennym – jest bowiem wciąż poszukiwana i dopełniana, jest wciąż „prawdą w drodze", bowiem zmienia się wychowanek i okoliczności, w jakich dokonuje się proces wychowania; także wychowawca podlega zmianom, na skutek interakcji ze strony wychowanka. Ta dychotomia stałości i zmienności jest również charakterystyczną cechą prawdy wychowawczej. Jeśli nawet uznamy, że zadaniem wychowawcy jest „wprowadzanie w prawdę", to on sam, aby być tym, kto „daje prawdę", musi najpierw postawić się w sytuacji kogoś, kto „słucha prawdy". I nie jest to akt jednorazowy, lecz stała postawa otwartości: „posiadać prawdę" znaczy bowiem „słuchać jej". Nie dotyczy to tylko rzeczywistości jako abstrakcyjnego „świata rzeczy", ale również

– a w przypadku działań wychowawczych przede wszystkim – prawdy, którą posiadają inne osoby. „Prawda wychowawcza" jest więc w dużym stopniu umiejętnością „słuchania w dialogu". *Na to*, *aby móc dokonać i zakosztować całego bogactwa bytu*, *potrzeba pewnego rodzaju ubóstwa*, *pewnej wrażliwości na to*, *co inne i dalsze*, *zdolności słuchania tego*, *co ma do powiedzenia ktoś inny*, *przekonania*, *że nieustannie trzeba i można się uczyć*[87].

Trzeba jeszcze zwrócić uwagę na dwie inne własności „prawdy wychowawczej", czyli sytuacji, która związana jest z ukazywaniem i przekazywaniem prawdy. Pierwsza własność wpisuje się w doświadczenie wychowania, którego elementy starliśmy się wcześniej zarysować. Zasadniczym elementem tego doświadczenia z perspektywy wychowawcy jest troska, ze strony zaś wychowanka – postawa ufności. Jak w to doświadczenie wpisuje się prawda? Przekazywanie prawdy (misja jej przekazywania) jest nie tylko odsłanianiem rzeczywistości i w ten sposób „budzeniem do życia", umożliwianiem uczestnictwa w świecie i realnego kształtowania siebie. Prawda jest w tym przypadku również bardzo cennym darem, który umacnia i daje pewność. H. U. von Balthasar przywołuje tu jeszcze inne imię prawdy, *emeth* (wierność). (…) *prawda to nie tylko aletheia*, *nieukrytość*, *ale także emeth*: *wierność*, *stałość*, *niezawodność*. *Tam*, *gdzie jest emeth*, *możliwe jest zaufanie*[88]. Z tego powodu, że prawda daje spokój, pewność, jest trwałym punktem oparcia w poszukiwaniach pośród zmienności rzeczy, światłem, które pozwala w każdej sytuacji wrócić na właściwą drogę, jest ona jednym z najcenniejszych darów, które wychowawca może ofiarować swojemu wychowankowi. Z tego punktu widzenia jeszcze bardziej zrozumiałe staje się, dlaczego „wprowadzanie w prawdę" jest przedmiotem troski wychowawcy i dlaczego jest ono jednym z największych darów, które może on ofiarować.

Wychowawczy aspekt prawdy, a więc prawda przekazywana i współodkrywana w procesie wychowania, odsłania jeszcze jeden aspekt „właściwego obchodzenia się" z prawdą. Rozważając sytuację, w której

[87] *Teologika*, t. 1, s. 44-45.

[88] Tamże, s. 38.

prawda „jest przekazywana", odsłania się przed wychowawcą i wychowankiem i zarazem stanowi „przedmiot wymiany", dostrzegamy raz jeszcze, tym razem w praktyce, ten moment, który określiliśmy jako transcendencję prawdy, jej „obcość" czy inność – coś, co sprawia, że jest niewyczerpalna, jest zawsze „ponad", nie możemy w pełni jej posiąść ani nią władać. W pewnym sensie ta własność transcendencji stanowi podstawową zasadę wychowania urzeczywistniającą się w respektowaniu odmienności wychowanka, który zawsze pozostanie kimś odrębnym. I powinien pozostać kimś takim, jeśli nie chcemy, aby kształtowanie czy formowanie miało oznaczać rodzaj „panowania" odbierającego mu sferę wolności i czyniącego z procesu wychowania proces zawładnięcia i podporządkowania, a nie troski prowadzącej do wyzwolenia.

IV. MOC PRAWDY

Przystępujemy obecnie do rozważenia kwestii, której samo sformułowanie jest już kłopotliwe. Chcemy bowiem mówić o „mocy prawdy". Najpierw trzeba wyjaśnić, co mamy na myśli, mówiąc o „mocy", dalej zaś, jak należy rozumieć „moc prawdy", skoro w tradycji klasycznej to nie prawda, lecz dobro jest tym, co działa, pociąga ku sobie. Wydaje się jednak, że sformułowanie „moc prawdy" nie jest pozbawione sensu, a także ma źródłowe podstawy w doświadczeniu człowieka. Sposób tego „oddziaływania" oddaje cytat z soborowej Deklaracji o wolności religijnej *Dignitatis humane*: *Prawda nie inaczej się narzuca*, *jak tylko siłą samej prawdy*, *która wnika w umysły jednocześnie łagodnie i silnie*[1]. „Moc prawdy" ujawnia się zarówno w aktach poznawczych człowieka, jak też w moralności. Przede wszystkim chodzi tu o fenomen sumienia, w którym możemy odnaleźć prawdę jako „czynnik działający"; dzięki specyfice sumienia w osobie kształtuje się rzeczywistość normatywna, która stanowi odbicie tego aspektu rzeczywistości, który metafizyka określa jako (transcendentalne) dobro bytu. Powinność odczytywana z rzeczywistości jest doświadczalnym wyrazem „normatywnej mocy prawdy". Z wychowawczego punktu widzenia szczególnie interesujące jest to, w jaki sposób prawda zakorzeniona w osobie może przejawiać swoją moc. Czy i dzięki czemu człowiek może stać się „naczyniem", poprzez które prześwieca „światło" prawdy. Wydaje się, że szczególnie ważnym fenomenem, który pozwala rozumieć tę funkcję „wyrażania prawdy", jest kategoria świadectwa. Jest ono ważne również z tego względu, że realizuje się w rzeczywistości międzypodmiotowej, jest formą dialogu i spotkania, a przecież są to formy właściwe dla relacji wychowawczych.

Pojęcie prawdy wydaje się kluczowe dla określenia „idealnej" sytuacji wychowawczej i stanowi ważne kryterium wyznaczające efek-

[1] Sobór Watykański II, Deklaracja o wolności religijnej *Dignitatis humane*, 1.

tywność oddziaływań wychowawczych, jednak nie można zapominać, że praktyka wychowania daleko odbiega od tego wzoru. Określenie istoty wychowania przez związanie go z prawdą, nie oznacza oderwania się od praktyki dnia codziennego, w której prawda bywa lekceważona i często jest przesłonięta w subiektywnym doświadczeniu przez inne silniej działające czynniki, lecz ma rozjaśniać dylematy rodzące się w praktycznej działalności, zwłaszcza te, które mogłyby podważyć zasadniczą tezę, że prawda jest realnym czynnikiem wychowania, a nie tylko teoretycznym „postulatem" czy wzorem pozostającym w jakimś odrębnym świecie, poza realną rzeczywistością. Dlatego też konieczne jest, choćby pobieżne, odniesienie się do tych fenomenów, które mogą kwestionować „moc prawdy", a więc do roli fałszu i kłamstwa, a także przyjrzenie się temu, co mogliśmy określić jako „nie-moc" prawdy, to znaczy jej pozorną lub faktyczną „bezsilność" wobec innych silniej oddziałujących czynników. Szczególną postacią tej „niemocy" jest jej milczenie, zwłaszcza w sytuacjach życiowo ważnych (poczucie zagubienia duchowego, utrata sensu istnienia, nasilające się przeżycia cierpienia itp.), kiedy naturalne zdolności poznawcze docierają do kresu swych możliwości. Chcemy rozważyć, czy występująca wtedy niedostępność prawdy ma charakter bezwzględny, a więc ma ona formę „braku", co oznaczałoby, że w najważniejszych życiowo dla człowieka momentach prawda „zawodzi", czy też chodzi raczej o „ukrywanie się" jej i swoistą „obecność w tajemnicy", co nie musi oznaczać przekreślenia nadziei poznawczych. Wprawdzie wychowanie wkracza w tym przypadku w dziedzinę wiary, wydaje się jednak, że tej kwestii znajdującej się w „strefie granicznej" nie można pomijać, choćby ze względu na jej doniosłość dla indywidualnego losu jednostki.

1. Poznawcza moc prawdy

Słowo „moc" w znaczeniu rzeczownikowym zbliżone jest do pojęcia „energia" i „siła", zaś w aspekcie czasownikowym wskazuje na zdolność oddziaływania, wywołania skutków czy wywieranie

wpływu[2]. W naszym przypadku chcemy mówić o takim „działaniu", które polega na odsłanianiu się, przyciąga (pociąga), a zarazem „ujawnia się w świetle jako samozrozumiałe", nie potrzebuje niczego, co by je uzasadniało, lecz raczej samo w sobie niesie uzasadnienie i w ten sposób – zobowiązuje. Prawda poznania nie potrzebuje bowiem żadnego czynnika „z zewnątrz", aby stała się zobowiązująca, to raczej dzięki niej poznanie staje się „prawdziwe", a więc zobowiązujące. W celu teoretycznego wyjaśnienia czym jest ta „moc zobowiązywania" odwołamy się do tradycji klasycznej sięgającej Arystotelesa i św. Tomasza, przywołując greckie pojęcie *energeia* oznaczające czynność i działanie, oraz do łacińskiego pojęcia *actus* mającego podobne znaczenie[3].

1.1. Moc jako czynny element bytu (akt)

W terminologii filozoficznej *energeia* oraz *actus* tłumaczy się zwykle jako akt, rzadziej jako energia[4]. W jednym i drugim przypadku chodzi jednak o to samo pojęcie, które ma ujmować ten element rzeczywistości (tj. bytu złożonego z materii i formy), który jest zasadą działania, jej elementem czynnym. Element rozważany w samym bycie jako zasada działania wewnętrznego jest zarazem jego celem, a takie urzeczywistnienie własnej natury, rozwinięcie w pełni tkwiących w niej możliwości określane jest jako *entelechia*[5]. Z jednej więc strony mamy pierwotne i raczej niedefiniowalne pojęcie mocy, które dane jest nam w pewien sposób doświadczalnie, wszędzie tam, gdzie napotykamy elementy działające „z siebie" („sobą"), z drugiej zaś strony – filozoficznie ugruntowane pojęcie aktu (wraz z dopełniającym je

[2] Por. *Słownik Języka Polskiego* (red.) M. Szymczak, t. I-III, PWN, Warszawa 1979.

[3] Por. *OC*, s. 134-135.

[4] Por. M. A. Krąpiec, *Metafizyka*, s. 251-253 oraz W. Tatarkiewicz, *Układ pojęć w filozofii Arystotelesa*, s. 102-114.

[5] Zob. S. Swieżawski, *Wstęp do kwestii 80*, w: Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, s. 344-345.

pojęciem możności), które stanowi systemową interpretację paradoksalnego połączenia stałości i zmienności występującego w bycie. Można obydwa ujęcia traktować jako przeciwstawne, zestawiając przeciw sobie doświadczalne (źródłowe i niedefiniowalne) oraz systemowe (abstrakcyjne) znaczenia „mocy". Ale można również uznać te ujęcia za dopełniające, to znaczy przyjąć, że pojęcie mocy stanowi interpretację znaczenia danego doświadczalnie i jest uzależnione od tego, co dane w doświadczeniu, także w tym znaczeniu, że doświadczenie stanowi ostateczną weryfikację realności tego pojęcia. Tak właśnie rozumiem termin „moc". Jest on dany doświadczalnie (jako „przejaw mocy"), a równocześnie ujmujemy go jako akt, a więc czynnik działający w pewnym podmiocie, który „sprawia", „oddziaływuje", „wywiera wpływ" na element, który jest zdolny przyjąć to oddziaływanie i pozostaje wobec niego w możności[6]. W takim znaczeniu moc jest „energią urzeczywistniającą".

1.2. Poznawczy aspekt „mocy istnienia"

Kiedy jednak mówimy o „mocy prawdy", poszukujemy podmiotu, w którym owa moc miałaby swój ontyczny fundament i z którego „wytryskałaby"; pytamy również o to, czy źródłem, z którego wypływa, jest sama prawda, czy też należy szukać go jeszcze głębiej.

Skoro „moc" uznajemy za element, dzięki któremu urzeczywistnia się działanie, to moc samego działania jest pochodną innej mocy, dzięki której działanie to może zaistnieć. W przypadku działania człowieka jest nią jego moc sprawcza. Ale mówiąc o „mocy prawdy", mamy na myśli nie tyle czynne rozpoznawanie przez niego prawdy, ile bierne jej odbieranie. Pierwsza i zasadnicza faza poznania jest receptywna, człowiek nie tworzy prawdy, lecz ją rozpoznaje, rzeczywistość jest czymś, co jest transcendentne wobec człowieka, czymś, co stawia mu

[6] Por. W. Tatarkiewicz, *Układ pojęć w filozofii Arystotelesa*, PWN, Warszawa 1978, s. 104-107.

opór, co mu się przeciwstawia jako przedmiot[7]. Poznawanie jest specyficznym „działaniem", w którym elementy bierne i czynne przenikają się, choć to właśnie „bierność" poznania sprawia, że jest ono tym, czym jest, a więc jest odczytywaniem rzeczywistości, w którym umysł przekracza (transcenduje) siebie i „wkracza w byt". To byt w pewien sposób „działa", umożliwiając poznanie: *rzeczywistość uderza nas przede wszystkim „ostrzem" swego istnienia* – stwierdza M. A. Krąpiec[8]. Kiedy mówimy, że to przede wszystkim rzecz „działa" w poznaniu, mamy na myśli takie „działanie", które odpowiada umysłowi, na które jest on z natury nastawiony. Źródłem tego działania nie może być centrum rzeczy, coś, co stanowiłoby jakiś odpowiednik „ja" człowieka lub choćby centrum psychicznego, jak to jest w przypadku zwierzęcia; rzecz nie posiada przecież takiego centrum. Źródłem tym jest ona sama jako podmiot, a w niej to, co stanowi fundament jedności i wszelkiego działania – a więc akt istnienia. To, co jest w samej rzeczy i co sprawia, że może dokonać się poznanie, jest właśnie tym pierwszym „działaniem", które swoją moc jako działanie bierze z faktu istnienia. To, że rzecz może oddziaływać na umysł, tłumaczy jej akt istnienia, gdyż przecież – poza faktem, „że istnieje", nie podejmuje ona (i nie jest to możliwie) żadnego działania. A z punktu widzenia teoretycznego akt istnienia, jako najwyższy akt bytowy, wyjaśnia i umożliwia wszelkie aktualizacje bytu, a więc także jego „oddziaływanie" w sferze poznawczej[9].

Nie należy jednak sądzić, że chodzi tu wyłącznie o wyjaśnienie w sensie teoretycznym, a więc takie, w którym nieobecny jest element doświadczalny. Niewyrażalność istnienia wynika przede wszystkim

[7] Por. J. Pieper, *W obronie filozofii*, s. 14. Nie zamierzamy podejmować dyskusji w kwestii poznawczego realizmu, raczej – pozostając w zgodzie ze stanowiskiem przyjmowanym w tradycji klasycznej i w mocny sposób potwierdzonym zarówno przez przedstawicieli tzw. tomizmu egzystencjalnego jak i przez K. Wojtyłę – uznajemy realizm za fundamentalną zasadę warunkującą sensowność doświadczenia jak i teoretycznej koncepcji wyjaśniającej dane doświadczalne i wyznaczającej sposób patrzenia na rzeczywistości i rozumienia człowieka.

[8] *Metafizyka*, s. 107.

[9] Por. E. Gilson, *Tomizm*, s. 67-68.

z faktu, że wykracza ono poza pojęcia, gdyż nie można mu przypisać żadnych „treści", nie znaczy to jednak, że jest niepoznawalne, może być bowiem ujęte w sądzie. E. Gilson zwraca uwagę, że „obcość", „inność" istnienia nie wynika tylko z ontologicznych uwarunkowań naszego poznania, a więc z faktu, że zawiera ono skłonność chwytania istoty, „gubiąc" istnienie[10], lecz dlatego, że jest ono elementem „nie ze świata ludzkiego". *Istnienie jest rzeczą świętą, a kontakt z nim nad miarę uciążliwy i żadna rozrywka w znaczeniu paskalowskim nie jest w stanie nas od niego uchronić. Jeśli istnieje w świecie pierwiastek boski, to właśnie tu przebywa i nikt nie może zbliżyć się do niego, nie odczuwając czysto religijnego lęku, w tym doświadczeniu pełni bytu, gdzie nawet ciało jest żywotnie zaangażowane*[11]. Z takiej perspektywy jest zrozumiały rodzaj „bojaźni" związanej z doświadczaniem istnienia, zwłaszcza w sytuacji, w której człowiek poznaje przygodność własnego istnienia, co może być związane z „szaleńczym doświadczeniem absolutnej i nieprzezwyciężonej niezrozumiałości" a nawet absurdu i trwogi[12].

1.3. Prawda jako przejaw „mocy istnienia"

Jakie konsekwencje wynikają z wyżej przedstawionej interpretacji faktu poznania? Poznawczy aspekt „mocy istnienia" aktualizuje się dopiero w momencie, w którym dokonuje się czynność poznawania, kiedy zaś brak konkretnego aktu ludzkiego poznania, wówczas występuje jedynie potencjalna „zdolność oddziaływania". Odpowiada ona transcendentalnie rozumianej poznawalności rzeczy i ta właśnie poznawalność jest „pierwszym przejawem istnienia"[13]. Warunkiem ujawnienia się tego „przejawu istnienia" jest konkretny akt intelektu,

[10] E. Gilson, *Byt i istota*, s. 270-271.

[11] Tamże, s. 261-262.

[12] Tamże, s. 262. Gilson opowiada się raczej za inną interpretacją doświadczenia przygodności, w każdym razie sugeruje on, że jest to punkt, który stwarza możliwość dialogu z „myślicielami określanymi jako egzystencjaliści".

[13] Por. tamże, s. 287.

a *byt*, *do którego sięga intelekt*, *jest w gruncie rzeczy istnieniem*[14]. Dokonuje się to w sądzie egzystencjalnym. W przypadku sądu egzystencjalnego *akt poznania odtwarza tu dokładnie akt egzystencjalny rzeczy poznanej*[15]. Prawdziwość sądu oznacza więc, że pewien akt działania (poznanie) *odpowiada jakiemuś aktowi istnienia*[16]. W jaki sposób można stwierdzić tę odpowiedniość? Jak rozważaliśmy to już wcześniej, stwierdzenie prawdy dokonuje się równocześnie z realizowanym aktem poznania, lecz zachodzi ono niejako na jego „marginesie"[17]. Prawda sądu jest prawdą istnienia w dwojaki sposób. Po pierwsze dlatego, że „dotyczy" ona istnienia. Zarazem na „mocy tego istnienia" jest ona prawdą, to znaczy „dosięga" istnienia, a więc tego elementu bytu, dzięki któremu prawda jest sobą, gdyż „być prawdą" znaczy ujawniać się jako to, co jest. *Jedynie sąd*, *stwierdzający*, *że coś jest lub że coś nie jest*, *dociera ostatecznie do prawdy rzeczy*. *Dociera do ich prawdy dlatego*, *że w istotach i przez istoty dosięga aktów istnienia*. (…) *Zgodność intelektu z rzeczą*, *na której polega prawda*, *znajduje swój pełny wyraz w czynności intelektu*, *który wykraczając poza proste ujęcie quidditas bytu*, *dosięga aktu*, *który jest jego przyczyną*, *jako że sprawia*, *iż j e s t*[18]. Ontyczną racją prawdy jest więc istnienie konkretnego bytu, a jej poznawczą racją jest przejawianie się poznawczej „mocy istnienia".

Poznawcza „moc prawdy" sięga więc „mocy istnienia". W tej perspektywie można rozumieć, że postulat realizmu, równoważny w tym przypadku z postulatem poddania się mocy prawdy, nie ma charakteru abstrakcyjnej zasady, lecz może być przekształcony w praktyczną regułę wychowawczą o daleko sięgających konsekwencjach. W taki

[14] Tamże, s. 256.

[15] Tamże, s. 252.

[16] Por. tamże, s. 260.

[17] Tę równoczesność dostrzega także E. Gilson stwierdzając, że podmiot poznający dokonuje dwóch równoczesnych działań, którymi *ujmuje on to*, *c z y m ó w b y t j e s t*, *i sądzi o bycie*, *ż e j e s t* (tamże, s. 253). Stwierdza on, że *Postrzeganie to doświadczanie istnienia*, *a intelektualne poznawanie istnienia jest równoznaczne z wydaniem sądu*, *że doświadczenie to jest prawdziwe* (s. 260).

[18] Tamże, s. 105.

właśnie sposób rozumiem wypowiedź J. Maritaina dotyczącą systemu edukacji, w której mówi on o wpływie prawdy dokonującym się jej własną mocą. *Jedynym dominującym wpływem w szkole i w uniwersytecie powinien być wpływ prawdy oraz rzeczywistości poznawalnych intelektualnie, których zdolność oświecania otrzymuje – dzięki własnej mocy, a nie dzięki mocy ludzkiego autorytetu czy magister dixit – przyzwolenie „otwartego umysłu", dysponowanego do wypowiadania się w taki czy inny sposób o „świadectwie oczywistości"*[19]. Pierwotna jest poznawcza moc prawdy, natomiast „przyzwolenie umysłu" należy rozumieć nie w taki sposób, jakoby miał on dysponować „oczywistością", lecz wyłącznie tak, że prawda uaktualnia się w umyśle, a człowiek przyjmując oczywistość – na co nie ma wpływu – jest w stanie odrzucić „świadectwo oczywistości", wbrew sobie i wbrew oczywistości.

1.4. Prawda ujawniająca się dzięki „światłu"

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię. Czy to, co określiliśmy jako „przejawianie się mocy prawdy", można opisać, posługując się kategorią „światła"[20], a więc czy używane sformułowania „światło prawdy" czy „blask prawdy" określają pewien sposób, w jaki owa moc się przejawia? Zwróćmy uwagę na następujące słowa: *Blask prawdy jaśnieje we wszystkich dziełach Stwórcy, w szczególny zaś w sposób w człowieku, stworzonym na obraz i podobieństwo Boga* (*por. Rdz 1, 26*): *prawda oświeca rozum i kształtuje wolność człowieka, który w ten sposób prowadzony jest ku poznaniu i umiłowaniu Pana. Dlatego psalmista woła: „Wznieś ponad nami, o Panie, światłość Twojego oblicza!"* (*PS 4, 7*). Są to pierwsze słowa encykliki *Veritatis splendor*. Czym jest ów „blask", który „jaśnieje we wszystkich dziełach Stwórcy"? Czy jest on źródłem „światła", czy może raczej jego

[19] J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, tłum. A. Ziernicki, w: *Człowiek – wychowanie – kultura*, (red.) F. Adamski, WAM, Kraków 1993, s. 77.

[20] Słowo „światło" biorę w cudzysłów, nie chodzi bowiem o jego dosłowne, lecz przenośne znaczenie.

odbiciem, czy „światło" i „blask" pochodzą z samej prawdy, czy prawda jest już oświetlona i ujawnia się „w świetle" i „poprzez światło"?

Prawda obecna jest w stworzeniach (a więc w tym, co nosi ślad Stwórcy) oraz – w szczególny sposób – w człowieku, w którym ów ślad jest jeszcze bardziej głęboki i wyrazisty. Tylko bowiem o nim mówi się, że jest „obrazem Boga". Poprzednio, w punkcie, w którym mówiliśmy o „doświadczalnym aspekcie prawdy", przytoczyliśmy fragment artykułu 9 z *De veritate*, w którym św. Tomasz mówi, kiedy prawda może być poznana jako prawda. Stwierdza on, że intelekt poznaje prawdę wtedy, kiedy *dokonuje refleksji nad samym sobą*[21]. Istotą intelektu jest poznawanie, a może się ono dokonywać, ponieważ jest w nim pewnego rodzaju „światło". Czym ono jest? *Owo bowiem światło umysłowe*, *które jest w nas*, *nie jest niczym innym jak pewną podobizną niestworzonego światła przez uczestnictwo w nim*[22]**.** To właśnie „światło umysłowe" nadaje intelektowi specyfikę polegającą na tym, że świecąc, równocześnie ujawnia się i niejako „oświeca samo siebie". Tę właśnie własność, którą można określić jako samozwrotność, stanowiącą podstawę refleksyjności, ale również refleksywności w ujęciu Wojtyły, uznaje się za naturalną cechę duchowości człowieka[23]. To właśnie dzięki refleksji towarzyszącej możemy nie tylko poznawać, ale również być świadomi tego, *że poznajemy*. I także dzięki „zwróceniu się ku sobie" (lecz nie w pełni, przedmiotowo, a niejako „mimochodem", „na marginesie") możemy rozpoznać prawdę jako prawdę. Św. Tomasz dopowiada, że *samo światło naszego intelektu*, *bądź naturalne*, *bądź też pochodzące z łaski*, *nie jest niczym innym*, *jak pewnym odblaskiem pierwszej prawdy*[24]. Jan Paweł II, nawiązując do św. Tomasza, stwierdza, że zdolność odróżniania dobra od zła

[21] *De veritate* 1, 9 c (I, 53).

[22] *Summa Theologiae* 1, 84, 5 c (tekst w tłum. S. Swieżawskiego, za: Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, s. 504); por. też E. Gilson, *Tomizm*, s. 302-303.

[23] Por. W. Chudy, który przywołuje św. Tomasza (*Refleksja a poznanie bytu*, s. 61-62).

[24] *Summa Theologiae* 1, 88, 3, ad 1 (tłum. S. Swieżawskiego, w: *Traktat o człowieku*, s. 672).

– równie pierwotna jak rozróżnianie prawdy i fałszu – także jest możliwa dzięki „światłu rozumu”[25].

Kategoria uprzedniego – nie należącego do człowieka, lecz danego mu jako dar – „światła umysłowego”, dzięki któremu możliwe jest poznawanie i rozpoznawanie prawdy, wyjaśnia paradoks transcendencji poznawczej polegający na tym, że człowiek przekracza sam siebie, „stając się niejako rzeczą” lub „przyjmując ją w siebie”, i jest zdolny potwierdzić obiektywną prawdę, którą „przyjmuje za swoją”, choć nie jest ona „z niego”[26].

W ten sposób kategoria światła pomaga odsłonić – może w sposób mniej abstrakcyjny, poprzez pojęcia czysto poznawcze – związek między każdą prawdą cząstkową a prawdą pierwszą (absolutną). Związek ten jest dwustronny. Prawda absolutna – będąca uprzednią wobec konkretnego aktu poznania – oświetla je i czyni zrozumiałą jego prawdziwość. Z kolei każdy akt poznania wskazuje na prawdę absolutną, w której uczestniczy dzięki swej prawdziwości. Tę zależność możemy odczytać w słowach św. Augustyna: *Jeżeli obaj widzimy, że prawdziwe jest to, co powiadasz, i obaj widzimy, że prawdą jest to, co ja mówię, w czym – pytam – to widzimy? Zaprawdę ani ja w tobie, ani ty we mnie, lecz obaj w owej znajdującej się ponad naszymi umysłami i niezmiennej prawdzie*[27]. Kiedy więc mówimy o „świetle prawdy”, to zgodnie z tą interpretacją należy pamiętać, że uczestniczy ona w „świetle”, a jego źródło tkwi poza prawdą cząstkową.

1.5. Pociągający „blask prawdy”

Prawda poza tym, że oświeca, a więc uzdalnia intelekt do poznawania, ma w sobie „blask”, który mówi jeszcze o innej funkcji „światła”:

---

[25] (…) *człowiek powinien dobrowolnie czynić dobro, a unikać zła. Aby to jednak było możliwe, musi umieć odróżniać dobro od zła. Dokonuje tego przede wszystkim dzięki światłu naturalnego rozumu, które jest w człowieku odblaskiem Bożego oblicza*. (encyklika *Veritatis splendor*, 40).

[26] Na tym polega „transcendencja pozioma” w *Osobie i czynie*. Por. OC, s. 164, 427-428.

[27] *Wyznania* XII, 25; cytuję za św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, s. 501.

jest nią przyciąganie, wzbudzanie upodobania. Prawda fascynuje i porywa, a kłamstwo jest korzeniem egzystencjalnej nudy[28]. Ów „blask" można rozpatrywać w odniesieniu do wszystkich rzeczy lub tylko do człowieka. W pierwszym przypadku można go interpretować jako przejaw transcendentalnego piękna[29]. Według klasycznej koncepcji piękne jest to, co wzbudza upodobanie, a nawet zachwyt. Można je widzieć z perspektywy dobra, a więc jako ideę piękna-dobra (*kalokagathia*), i tak właśnie patrzy na nie Jan Paweł II w *Liście do artystów*, rozpoczynając go słowami Pisma świętego: „A Bóg widział, że wszystko, co uczynił, było bardzo dobre" (Rdz 1, 31). To właśnie kontemplacja transcendentalnego dobra stworzenia prowadzi nas do piękna, *piękno jest bowiem poniekąd widzialnością dobra*[30]. Zarazem jest ono „kształtem miłości". Nawiązując do tego określenia C. K. Norwida, a zarazem do słów z *Promethidiona* (*Bo piękno na to jest*, *by zachwycało / Do pracy – praca*, *by się zmartwychwstało*), Jan Paweł II zwraca się z apelem do artystów: *Oby piękno*, *które będziecie przekazywać pokoleniom przyszłości*, *miało moc wzbudzania w nich zachwytu! W obliczu świętości życia i człowieka*, *w obliczu cudów wszechświata zachwyt jest jedyną adekwatną postawą. Właśnie zachwyt może się stać źródłem owego entuzjazmu «do pracy»*, *o którym mówi Norwid w wierszu cytowanym na początku*[31]. Piękno ukazuje tu swą moc, która w człowieku objawia się jako zachwyt. Źródłem tej mocy, a więc i zachwytu, nie jest jednak ostatecznie sam piękny przedmiot, lecz to, na co piękno wskazuje, w czym uczestniczy. Jest ono „światłością" wskazującą na swe źródło. *Wszyscy artyści zdają sobie sprawę*, *jak głęboka przepaść istnieje między dziełem ich rąk*, *nawet najbardziej udanym*, *a olśniewającą doskonałością piękna*, *dostrzeżonego w chwili twórczego uniesienia*: *wszystko*, *co zdołają wyrazić malując*, *rzeźbiąc*

[28] Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 9.

[29] Por. M. A. Krąpiec, *Metafizyka*, s. 214-216, a także W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, s. 312-318.

[30] List do artystów, 3.

[31] Tamże, 16.

i tworząc, *jest jedynie przebłyskiem owej światłości*, *która na kilka chwil zajaśniała oczom ich duszy*[32].

Ten „bezmiar światłości" ma swe źródło w Bogu, dlatego, że jest on Stwórcą, który sprawił, że dobro (którego piękno jest kształtem) istnieje. W tym miejscu zbliżamy się do egzystencjalnej interpretacji piękna, w której można odnaleźć związek piękna z prawdą, jak i prawdy z pięknem, na czym nam szczególnie zależy. Norwidowską frazę z *Promethidiona* „kształtem miłości piękno jest" można również rozumieć nie w sensie antropologicznym czy estetycznym, lecz metafizycznym, a zależy to od znaczenia, jakie przypiszemy „miłości". Kiedy będziemy ją rozumieć jako pierwotną moc, która „wprawia w ruch słońce i gwiazdy"[33] i jest zasadą określającą działanie Stwórcy – wówczas pierwsze działanie Stwórcy wobec świata („pierwsze" zarówno w sensie czasowym, jak i bytowym), a więc powołanie go do istnienia, a także nieustanne podtrzymywanie go w istnieniu, jest zarazem „dziełem miłości". „Kształtem miłości" jest więc w każdym stworzeniu to, co – choć samo nie ma kształtu – jest racją egzystencjalną wszelkiej doskonałości, a więc istnienie każdego bytu. Jest ono zarazem najpełniejszym wyrazem miłości, ponieważ największym darem ofiarowanym bytowi jest jego istnienie i to właśnie z racji swego istnienia (z miłości) byt jest również piękny[34]. Z tego powodu jakiś rodzaj „blasku" (osobna sprawa, w jaki sposób dostrzegalny) przysługiwałby rzeczom z racji ich istnienia, co stwierdza także J. Pieper, który przywołując słowa św. Tomasza, mówi, że r*zeczywistość rzeczy jest samym ich światłem*[35].

---

[32] Tamże, 6.

[33] Dante Alighieri, *Boska komedia*, *Raj*, Pieśń XXXIII, 145 (tłum. E. Porębowicz, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977).

[34] W. Stróżewski pisze: *Dopiero wtedy*, *gdy stwierdzimy z pewnością*, *że piękno realizuje się w strukturze*, *uznanej w danej teorii za najbardziej istotną dla bytu*, *uzyskamy równocześnie pewność*, *że z metafizycznych racji przysługiwać ono musi także każdemu przedmiotowi* (*Istnienie i wartość*, s. 318). Wydaje się, że pójście drogą takiej egzystencjalnej interpretacji piękna prowadziłoby do realizacji postawionego wyżej postulatu.

[35] J. Pieper, *W obronie filozofii*, s. 51.

Specjalne znaczenie przybiera pojęcie „blasku", kiedy odnosimy je do człowieka, a zwłaszcza do zjednoczenia człowieka z Chrystusem. Zjednoczenie to dokonuje się właśnie w „blasku prawdy", *który obejmuje i ukazuje „długość*, *szerokość*, *wysokość i głębokość" człowieka jako osoby i Chrystusa jako Odkupiciela człowieka*[36]. Nie każde bowiem stworzenie, ale tylko człowiek nosi w sobie „obraz Boga". Jan Paweł II stwierdza, że najwyższym celem życia człowieka jest istnieć „ku chwale majestatu Boga", a cel ten osiągnie, postępując tak, aby każdy jego czyn odzwierciedlał blask Boga. Przytacza on słowa św. Ambrożego: *Poznaj zatem samą siebie*, *o piękna duszo*: *jesteś obrazem Boga*. *Poznaj samego siebie*, *człowiecze*: *jesteś Jego chwałą*. (*1 Kor 11*, *7*). *Posłuchaj*, *w jaki sposób jesteś Jego chwałą*. (*...*) *Gdy przyglądam się samemu sobie*, *którego tajemne myśli i ukryte uczucia Ty przenikasz*, *dostrzegam tajemnicę Twojej wiedzy*. *Poznaj zatem*, *człowiecze*, *jak jesteś wielki*, *i czuwaj nad sobą*[37]. Skoro „być człowiekiem" znaczy „być obrazem Boga", to znaczy to również nosić w sobie piękno obrazu, który promieniuje[38]. W podobny sposób Jan Paweł II pisze o „promieniowaniu" świętości.

Należy rozważyć, czy przykłady te, wzięte ze sfery życia religijnego, oddają pewną naturalną prawidłowość związaną z obecnością prawdy w człowieku, czy chodzi wyłącznie o cechę nadnaturalną, której nie można wyjaśnić ujętymi racjonalnie własnościami prawdy.

Wydaje się, że doświadczenie dostarcza argumentów za poparciem tezy, że mamy tu do czynienia z prawidłowością, która jest rozpoznawalna również na drodze naturalnej. Świadczy o tym chociażby to, co do tej pory powiedziano – zwłaszcza w pedagogii – na temat roli wzoru i przykładu osobowego. Nie wydaje się, aby siła wychowawczego oddziaływania osób, które możemy nazwać „prawdziwymi wycho-

[36] K. Krenn, *Unus in Christo*. *Od „Redemptor hominis" do „Veritatis splendor"* w: Jan Paweł II, *Veritatis splendor*. *Tekst i komentarze*, (red.) A. Szostek, RW KUL, Lublin 1995, s. 124.

[37] Encyklika *Veritatis splendor*, 13-14.

[38] Jan Paweł II przytacza słowa św. Cyryla Aleksandryjskiego: *Chrystus kształtuje nas na swój obraz*, *tak że rysy Jego Boskiej natury jaśnieją w nas poprzez świętość i sprawiedliwość*, *przez życie dobre i cnotliwe* (*...*) *Piękno tego obrazu promieniuje w nas*, *którzy jesteśmy w Chrystusie*, *gdy przez nasze czyny okazujemy się dobrymi ludźmi* (tamże, 65).

wawcami" – a takie osoby działały przecież i będą działać w każdych czasach, podejmując rozmaite formy wychowania – miała wyłącznie charakter nakazowy bądź – tym mniej – represyjny. „Geniusz wychowawczy" objawia się za każdym razem tym, że pociąga, nie tyle teoriami i nowymi pomysłami, co przykładem życia oraz czymś, co w pewien sposób „promieniuje" na wychowanków.

Nawet jeśli tak rozumiana kategoria „blasku prawdy", oznaczająca przyciągającą (fascynującą) siłę skłaniającą do realizacji pewnego wzoru, nie wyjaśnia dostatecznie mechanizmu efektywnego oddziaływania, czyli wpływu wychowawczego – tą sprawą zajmiemy się w jednym z następnych rozdziałów – to trudno ją również zakwestionować, gdyż jest zbyt mocno wpisana w doświadczenie wychowawcze. Wydaje się, że otwarta jest raczej droga potwierdzająca, a nie kwestionująca takie doświadczenie. To znaczy nic nie stoi na przeszkodzie, aby ów „blask" można było interpretować na drodze naturalnej, szukając jego fundamentu w ontycznej godności człowieka i w tych działaniach osoby, które stanowią jej przejawy, a więc np. w *szlachetności* moralnych czynów, *pięknie* dzieł sztuki odsłaniających jakąś „prawdę o człowieku", a także w samym fenomenie spotkania i dialogu. W każdym z tych przypadków można odkryć pewien „blask", który zdaje się być przejawem „inności", „niezwykłości" prawdy o człowieku opartej na jego odmienności od wszystkich pozostałych stworzeń oraz na tajemnicy, która zdaje się przekraczać jego samego[39]. A wszystkie te przejawy są przecież wyrazem jego pozycji bytowej – bycia osobą.

2. Normatywna moc prawdy

Poza ściśle rozumianą sferą poznawczą prawda przejawia swą moc także w dziedzinie praktyki, a więc w sferze wolnych działań człowieka.

[39] Jan Paweł II tę odmienność pozycji osoby podkreśla w wielu miejscach; można ją sprowadzić do tezy, że tajemnica człowieka jest tak wielka, że można ja pojąć dopiero w Bogu. Por. *Pamięć i tożsamość*, s. 114-118.

W sposób najbardziej wyrazisty działanie te przejawiają się w moralności. „Oddziaływanie" prawdy występujące w moralności przybiera swoistą postać, która stanowi o specyfice tej dziedziny – jest nią moc powinności, która konstytuuje się w sumieniu. Tę właśnie własność polegającą na „przekształcaniu się" prawdy w zobowiązującą od wewnątrz powinność określa Wojtyła jako „normatywną moc prawdy"[40]. Charakterystyczne dla tego pojęcia jest to, że funkcjonuje ono w ramach egzystencjalnej interpretacji moralności, to znaczy w takim ujęciu, które pozwala nie tylko oceniać czyny w aspekcie dobra i zła, lecz również pozwala uchwycić (ontyczny) „mechanizm" stawania się osoby dobrą lub złą, a więc pokazuje, dzięki czemu spełnia się ona (bądź nie spełnia) poprzez własne czyny. Istota tego „mechanizmu" pozwala lepiej rozumieć, na czym ma polegać doskonaląca czy też „wyzwalająca" moc prawdy, co będzie przedmiotem analiz w następnym rozdziale.

2.1. Nieprzechodni aspekt czynu – możliwość interpretacji egzystencjalnej

Ludzkie działanie wolne i świadome, a więc czyn różni się w sposób zasadniczy od działania innych podmiotów – jest bowiem nie tylko dokonywaniem zmian w rzeczywistości zewnętrznej, ale prowadzi również do przemiany samego podmiotu. Wojtyła podkreśla, że spełnianie czynu, które w filozofii klasycznej można ująć w kategorii aktu, ma ponadto swoją specyfikę ze względu na podmiot – jest to akt osoby (*actus personae*)[41]. Czyn ma bowiem skutek zewnętrzny, przechodni – zmienia zatem coś w rzeczywistości przedmiotowej, ku której jest skierowany, zarazem jednak ma on skutek wewnętrzny, nieprzechodni,

[40] Por. *OC*, s. 204-206. W nieco szerszym znaczeniu, obejmującym także to, co w niniejszej pracy określamy jako poznawczą moc prawdy, zagadnienie to jest omawiane przez kilku autorów m.in. T. Stycznia, R. Wiśniewskiego, J. Herbuta i K. Krajewskiego w rozprawie *Racjonalność w etyce*. *Normatywna moc prawdy* (red. K. Krajewski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007).

[41] Por. *OC* s. 194-195.

„pozostaje" w podmiocie czy „powraca" do niego. I to właśnie skutek nieprzechodni, w którym osoba staje się „przedmiotem" czynu, zgodnie z logiką aktu wolności, która dla Wojtyły posiada strukturę stanowienia o sobie (samostanowienia), ujawnia osobową specyfikę czynu. Skutek nieprzechodni wskazuje obiektywny aspekt zaangażowania człowieka w swoją wolność i właśnie to zaangażowanie uprzedmiotawia się w nim samym. *Świadkami takiego uprzedmiotowienia jesteśmy właśnie w moralności, gdzie poprzez czyn moralnie dobry lub też moralnie zły sam człowiek jako osoba s t a j e s i ę m o r a l n i e d o b r y lub też m o r a l n i e z ł y*. (…) *Oto będąc sprawcą czynu, człowiek równocześnie s p e ł n i a w n i m s i e b i e*[42]. Moralność ma więc aspekt egzystencjalny, w którym ukazuje się związek ludzkiego bytu z wartościami moralnymi – dobrem i złem. Ważna jest tu kategoria stawania się (*fieri*), moralność jest bowiem aktualizowaniem się, poprzez moralne działanie człowiek *staje się* dobry lub zły jako człowiek.

Co znaczy „stawać się dobrym" lub „być dobrym" jako człowiek? Wojtyła podkreśla, że chodzi tu o stawanie się w płaszczyźnie bytu, a nie świadomości[43]. Jest to zatem rodzaj ontycznej aktualizacji, stwierdzenie zaś, że moralności „nie sposób ująć poza kategorią bytu i stawania się: «esse – fieri»"[44] wskazuje, że chodzi tu o rzeczywistość egzystencjalną, a więc stawanie się (bycie) dobrym lub złym oznacza pewien rodzaj aktualizacji bytowej, jest poniekąd stawaniem się samej osoby. Spełnianie czynu oznacza zarazem spełnianie osoby[45].

[42] Tamże, s. 195.

[43] *Samo stawanie się* (*fieri*) *tkwi w dynamizmie czynu ludzkiego* (*actus humanus*), *nie może zaś być prawidłowo zobiektywizowane na gruncie samej świadomości*, *tylko na gruncie człowieka jako bytu świadomego* (K. Wojtyła, *Problem teorii moralności*, s. 248).

[44] Tamże, s. 248.

[45] Nie zachodzi ono w sposób doskonały i ostateczny; termin „spełnienie" ma na celu podkreślenie realności wartości moralnych, które „wchodząc w byt", dokonują realnej zmiany w podmiocie, a więc *doskonalą* go a nie czynią *doskonałym*. Por. wyjaśnienie K. Wojtyły na ten temat *OC*, s. 194, przypis 50.

Termin „spełnianie" wskazuje na realizowanie, urzeczywistnianie „pełni", a więc na aktualizację, pozostaje tylko do wyjaśnienia, co podlega aktualizacji. Wydaje się, że na gruncie interpretacji moralności, którą zaproponował Wojtyła, można powiedzieć, że aktualizacji podlega bytowość w tym zakresie, w jakim pozostaje ona w możności. Specyfika bytu osobowego ujawnia się w tym przypadku poprzez moralność, która niejako „służy" temu, aby człowiek mógł doskonalić sam siebie (w wymiarze egzystencjalnym) poprzez swoje wolne czyny. Dlatego „stawać się dobrym" może znaczyć „stawać się sobą", czyli urzeczywistniać (aktualizować) doskonałość w jej podstawowym wymiarze, a więc w aspekcie istnienia[46]. Wojtyła podkreśla, że egzystencjalna interpretacja moralności odpowiada temu, co dane jest w doświadczeniu jako struktura samo-zależności, a więc samoposiadanie, samopanowanie i samostanowienie. Moralność oparta na takiej strukturze samozależności jest rzeczywistością egzystencjalną, *wchodzi ona w wewnętrzny ustrój człowieka jako osoby i uzyskuje w nim swą trwałość*[47] i dzięki temu umożliwia samospełnienie. „Być sobą" („stawać się sobą"), a więc spełnić się dzięki czynom, to znaczy również „być prawdziwie", urzeczywistniać prawdę o sobie (prawdę siebie); z tej perspektywy widać więc, że egzystencjalna interpretacja moralności ma duże znaczenie dla określenia roli prawdy w życiu osoby. Bardziej szczegółowo zagadnieniem „prawdy człowieka" (*prawdy w człowieku* w odróżnieniu od *prawdy o człowieku*) zajmiemy się w następnym rozdziale.

2.2. Sumienie – samozależność od prawdy

W jaki sposób człowiek może spełnić się w czynach i jakie znaczenia w tym procesie ma prawda? Nie sposób podjąć tego zagadnienia, nie przywołując najbardziej specyficznej dla moralności kategorii,

[46] Pozostaje pytanie czy można mówić o aktualizacji istnienia, które przecież spełnia rolę aktu. Możliwość interpretacji egzystencjalnej sięgającej tak daleko pozostaje kwestią do dalszego badania.

[47] *OC*, s. 196.

jaką jest sumienie. W nim bowiem prawda bezpośrednio „dotyka" człowieka i staje się „jego prawdą". W sumieniu dokonuje się samo-związanie człowieka prawdą. Bardzo ważne jest to, że ten zdumiewający z teoretycznego punktu widzenia proces „zetknięcia się" rzeczywistości obiektywnej, radykalnie transcendentnej wobec „ja", z rzeczywistością najgłębiej subiektywną, bowiem z samym „ja" osobowym, nie jest teoretycznym konstruktem, lecz faktem doświadczanym i przeżywanym przez osobę. Co prawda doświadczenie to i przeżycie dostępne są bezpośrednio (źródłowo) jedynie podmiotowi spełniającemu dany akt, nie zmienia to jednak tego, że są mu dane, a nie wytworzone przez niego – doświadczenie moralne opiera się bowiem na dwóch elementach transcendentnych wobec podmiotu (i danych jako transcendentne), to jest na istnieniu prawdy oraz na równie pierwotnym rozróżnieniu dobra i zła[48].

Sumienie jest fenomenem, w którym bezpośrednio możemy uchwycić transcendencję osoby: doświadczenie prawdy (prawdziwości) jest dla sumienia równie pierwotne, jak (samo)świadomość siebie. *Transcendencja osoby w czynie to nie tylko samo-zależność*, *zależność od własnego „ja"*. *Wchodzi w nią również moment zależności od prawdy i moment ten ostatecznie kształtuje wolność*. *Nie realizuje się ona bowiem przez podporządkowanie sobie prawdy*, *ale przez podporządkowanie się prawdzie*[49]. Sumienie jest „miejscem", w którym prawda spotyka się z wolnością, lecz spotkanie to nie dokonuje się na jakimś neutralnym gruncie i w „próżni poznawczej", lecz we wnętrzu osoby. Prawda, wnikając w osobę, równocześnie angażuje jej wolność: na pierwszym etapie dzieje się to już w samym akcie poznania – w tej fazie, w której podmiot uznaje nakierowanie na prawdę aktu poznawczego i przyjmuje za swoje zawarte w nim „roszczenia" do prawdziwości. Konsekwencją tego „roszczenia" jest przeżycie powinności. Relacja sumienia do prawdy nie jest statyczna, jest ono wrażliwe na prawdę, nieustannie jej poszukuje i weryfikuje osiągnięte rezultaty.

[48] Na temat źródłowego charakteru doświadczenia moralnego i doświadczenia moralności por. K. Wojtyła, *Problem doświadczenia w etyce*, „Roczniki Filozoficzne" 1969, z. 2, s. 5-24.

[49] *OC*, s. 198.

Jest ono naprzód szukaniem tej prawdy i jej dociekaniem, zanim stanie się pewnością i sądem[50]. Fenomen sumienia pomaga nam ująć istotę osoby, w nim bowiem łączy się transcendencja poznawcza (pozioma) z transcendencją wolności (pionową), a co więcej, dzięki temu ujawnia się spójność osoby, jej integracja. Zawarte jest to w formule, której używa T. Styczeń, określając wolność jako „samozależność w samouzależnienu się od prawdy" i stwierdzając, że samouzależniać się od prawdy znaczy „być sobą"[51].

a. Chcieć dobra – chcieć być dobrym

Warto zatrzymać się nad wspomnianą wyżej formułą. Jaki jest związek między samouzależnianiem się od prawdy a „byciem sobą" („stawaniem się sobą")? Związek ten można rozjaśnić, zwracając uwagę, że sumienie nie realizuje się w czysto teoretycznym dociekaniu, jest to poznanie praktyczne, a więc służące działaniu, samo poniekąd jest działaniem, w tej mierze, w jakiej może nim być poszukiwanie prawdy czy wysiłek zmierzający do jej ujęcia i trwanie przy niej. Sumienie jest zatem związane z wolą[52]. Specyfiką woli – jak podkreśla Wojtyła – jest to, że posiada ona strukturę samostanowienia, co przenosi się na samą intencjonalność chcenia. „Chcieć" w przypadku człowieka nie znaczy nigdy tylko „chcieć czegoś", ale zarazem zawsze znaczy w pewien sposób „chcieć siebie". Wola nie może ominąć własnego „ja", czyni je swoistym przedmiotem każdego aktu chcenia. Dlaczego swoistym? Wojtyła pisze nawet, że „ja" jest „pierwszym przedmiotem woli"[53], wydaje się jednak, że w akcie chcenia i w działaniu to rzecz jest pierwszym przedmiotem woli w sensie poznawczym i przeżywaniowym. Osoba – „ja" może być uznana za „pierwszy przedmiot" w znaczeniu ontycznym, to znaczy kiedy zwrócimy uwagę na to, że każde działanie jest aktualizacją samego podmiotu. „Ja" jest zatem „swoistym przedmiotem" dlatego, że nie jest przedmiotem

[50] Tamże, s. 203.

[51] T. Styczeń, *Normatywna moc prawdy*, s. 30-32.

[52] *OC*, s. 204.

[53] Por. tamże.

świadomie wybieranym i przeżywanym jako cel dążenia, lecz j e s t nim w rzeczywistości, gdyż taka jest osobowa struktura człowieka.

Wysiłek sumienia zmierzający do prawdy jest więc skierowany bezpośrednio ku rzeczy, zarazem jednak kieruje się on ku samej osobie i choć to nie ona jest w centrum uwagi, to faktycznie działanie spełnia się w niej. Tym różni się działanie człowieka (postępowanie) od działania rzeczy, które nie zawiera w sobie skutku nieprzechodniego. Wysiłek sumienia zmierzający do prawdy jest więc jednocześnie związaniem z prawdą osoby-podmiotu. Ten „mechanizm" powstawania nieprzechodnich skutków sprawia, że „chcieć dobra" oznacza zarazem „chcieć być dobrym". Kiedy odrzucimy wyłącznie emocjonalistyczny i przeżywaniowy charakter chcenia, wówczas okaże się, że „chcieć być dobrym" jest pierwszym postulatem etyki, wolnym od zarzutu faryzeizmu[54]. Nie oznacza on bowiem pragnienia, aby człowiek przeżywał siebie jako dobrego lub by inni uznawali go za dobrego. Jest to wyraz dążenia do tego, by w r z e c z y w i s t o ś c i b y ć d o b r y m , bez względu na własne przeżycia i opinie innych, a to jest przejawem własności osoby polegającej na tym, że tylko ona jest zdolna sobie samej panować, jest podmiotem, który jest zadany samemu sobie.

b. Sumienie jako rzeczywistość normatywna

Dla człowieka działać nie znaczy nigdy tylko „zmieniać rzeczywistość", ale również „zmieniać siebie". Osoba zmienia siebie p o p r z e z czyny. Jedne spełniają ją, inne powodują niespełnienie, rozdarcie, niszczą ją wewnętrznie. Kryterium, które pozwala odróżnić czyny spełniające osobę od niszczących ją, jest ich zgodność z normami moralnymi. Normy mają charakter obiektywny, oparte są na rzeczywistości, na tym, co dobre i złe, są wyrazem prawdy o dobru i złu[55]. Aktualizują się jednak dopiero w sumieniu człowieka, to w nim

[54] Por. odpowiedź Wojtyły na zarzut faryzeizmu pojawiający się w rozważania. M. Schelera (*Zagadnienie podmiotu moralności*, s. 67-70).

[55] Norma jest podstawą rozszczepienia wartości moralnych na dobre i złe i z tego względu jest fundamentem moralności. Por. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, s. 224-225.

obiektywna moc prawdy staje się subiektywną mocą powinności. Prawda o dobru staje się subiektywnie zobowiązującą normą. Na tym właśnie – jak stwierdza Wojtyła – polega normatywna moc prawdy: *W sumieniu zaś dokonuje się owo szczególne sprzęgnięcie prawdziwości z powinnością, które przejawia się jako moc normatywna prawdy. Osoba ludzka w każdym swoim czynie jest naocznym świadkiem przejścia od „jest" do „powinien"*: *od „x jest prawdziwie dobre" do „powinienem spełnić x"*[56]. W sumieniu dokonuje się zarówno aktualizacja, jak i konkretyzacja odczytanej prawdy o dobru i złu. Aktualizacja oznacza, że prawda staje się „prawdą dla osoby", jest odczytywana przez nią i zarazem uwewnętrzniona. Konkretyzacja prawdy jest również konkretyzacją powinności. Prawda zdaje się być „obojętna" na to, przez kogo zostanie ujęta i rozpoznana, powinność natomiast z istoty związana jest z konkretną osobą, a ponadto pojawia się zawsze w konkretnych okolicznościach czasu i miejsca. Kiedy ktoś potrzebuje pomocy, kiedy dzieje mu się krzywda, to związana z tą sytuacją powinność nie może być wyabstrahowana z konkretnych okoliczności, jest również skierowana zawsze do konkretnego człowieka, który ją odczytał. Sumienie aktualizuje bowiem normy, którym on sam podlega, jest nimi związany. Dlatego zawarta w nich moc prawdy oddziaływa wprost na podmiot.

O sile tej mocy świadczą chociażby wyrzuty sumienia związane z odrzuceniem powinności, co powoduje wewnętrzne rozdarcie. Z jednej bowiem strony jestem sam świadkiem rodzącej się powinności w związku z prawdą o dobru, którą sam dostrzegam i przyjmuję, z drugiej zaś strony odrzucam powinność. Jestem więc zarazem „za" i „przeciw" tej samej prawdzie. Wyrazem mocy prawdy jest także przeżycie winy. Wojtyła zwraca uwagę, że wskazuje ono na sprawczość osoby, a także na „moment zasady"[57]. Przeżycie winy jest zarazem przeżyciem zła moralnego; jest ono tak silne, ponieważ podmiot uświadamia sobie, że to on jest sprawcą zła. Fakt „bycia sprawcą" prowadzi do „osadzania się" zła moralnego w człowieku. Podmiot jest bowiem

[56] *OC*, s. 205.

[57] Por. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, s. 226-229.

czynnikiem, który „powołał je do życia", zaktualizował. Oprócz subiektywnego sprawstwa istnieje „moment zasady" – jest to czynnik niezależny od podmiotu, który znajduje swój wyraz w powinności. Na nim właśnie buduje się moralność. Przeżycie winy świadczy o istnieniu odrębnej od podmiotu siły, której podmiot podlega. Wojtyła pisze: *W przeżyciu winy ujawnia się poniekąd siła tej zasady*, *jej suwerenność w stosunku do działania*. *Żadem dynamizm czynu nie potrafi jej wyłączyć poza obręb czynu i osoby*[58]. Siła tej zasady to właśnie prawda o dobru (złu), która przejawia swą normatywną moc.

2.3. Prawda jako wzór

W związku z tym, co powiedzieliśmy wyżej, pojawia się pytanie, czy moralność (a tym samym również działalność wychowawcza) skupia się wyłącznie na „oddaniu sprawiedliwości" rzeczom, a sam człowiek „staje się dobry" niejako „na marginesie" spełniania dobrych czynów? Jest to więc pytanie o to, czy istnieje jakiś wzór lub cel, ku któremu ma zmierzać człowiek, który „chce być dobry" i czy ten wzór jest mu dostępny poznawczo. Zagadnienie to ma charakter ontologiczny, chodzi bowiem o rozstrzygnięcie, czy byt sam z siebie zmierza ku czemuś, a w szczególności czy człowiek „spełniając się", zmierza ku jakiejś „pełni", którą może, choćby w zarysach, rozpoznać. Filozofia klasyczna odpowiada twierdząco na te pytania, mówi o przyczynie wzorczej bądź też o akcie doskonałym bytu – entelechii[59]. Kwestia ta dotyka także rozumienia prawdziwości rzeczy. Nawiązujemy tu do ontycznego znaczenia prawdy. Co bowiem mamy na myśli, mówiąc, że coś jest *prawdziwym złotem*, ktoś jest *prawdziwym uczonym* lub *prawdziwym wychowawcą*? S. Swieżawski odpowiada: *rzecz*, *o której mówimy*, *iż jest prawdziwa*, *posiada wszystko to*, *co jako dana rzecz*,

[58] Tamże, s. 227.

[59] Por. S. Swieżawski, *Byt*, s. 150-158; M. A. Krąpiec, *Metafizyka*, s. 253, 262, 443-450 oraz *Teologika 1*, s. 54-56.

z natury swej i z istoty mieć powinna[60]. Każdej rzeczy odpowiada zatem „idealny typ", który możemy rozpoznać już formie czy istocie rzeczy; stanowi on odpowiednik platońskiej idei, tyle że nie tkwi w jakimś „świecie idealnym", lecz jest związany z rzeczą – ostatecznie idee każdej jednostkowej rzeczy są w Bożym Umyśle[61].

Czy ta interpretacja znajduje potwierdzenie w doświadczeniu, czy da się z nim uzgodnić? Przede wszystkim trzeba zwrócić uwagę, że rzeczy nie tyle „są", co „stają się", podlegają najrozmaitszym zmianom – w jeszcze większym stopniu niż przedmiotów martwych dotyczy to organizmów żywych, które pozostają w rozwoju, dochodząc do swej pełni – w największym zaś stopniu dotyczy to człowieka, „spełnia się" on nie tylko jako organizm żywy, ale również poprzez swoje świadome i wolne czyny, świadomość siebie samego i swoich dziejów. *Rzecz nie jest nigdy czystym faktem* – stwierdza H. U. von Balthasar, lecz *rzeczy są zawsze czymś więcej niż one same*[62]. Istota aktualizuje się w rzeczy nie w sposób pełny. Byty, z którymi mamy do czynienia w konkretnym czasie, nie są bytami doskonałymi, charakteryzują je braki i zmienność, zarazem jednak są tym, czym są: drzewo pozostaje drzewem, stół – stołem, a człowiek – człowiekiem. Takie są podstawowe dane doświadczenia.

Doświadczenie rozumiejące nie polega tylko na stwierdzaniu jednorazowych, istniejących tylko w pewnym momencie faktów, lecz mówi nam coś więcej: jest rozpoznaniem rzeczy jako bytu trwającego w czasie, a więc przekraczającego ten moment czasowy, w którym jest „pochwycone", a ponadto jest ujęciem bytu „stającego się sobą". Uchwycony w doświadczeniu moment jest cząstką pewnej całości trwającej w czasie: rozwijającej się rośliny, działającego i podlegającego zmianom człowieka-podmiotu. Podmiotowość człowieka, choć nie jest zawarta bezpośrednio w doświadczeniu jako „dana", to tkwi w nim pośrednio, umożliwiając zrozumienie tożsamości bytu. W doświadczeniu dany jest również pewien rozdźwięk, jaki istnieje między

[60] S. Swieżawski, *Byt*, s. 151.

[61] Tamże, s. 153-156.

[62] *Teologika 1*, s. 57.

bytem a jego faktycznością, między jego istotą a jej aktualizacją. Istota człowieka dana jest nam jako „aktualizująca się", a nie „zaktualizowana". Nie doświadczamy „doskonałego człowieka", tak jak nie poznajemy „doskonałego drzewa", niemniej wiemy w pewien sposób, czym jest drzewo i kim jest człowiek. Gdyby w pewien sposób istota nie była nam dana, nie rozumielibyśmy, co znaczy być człowiekiem (ani tym bardziej „prawdziwym człowiekiem"). Bez jakiegoś rozumienia człowieczeństwa nie moglibyśmy stwierdzić braku czy niedoskonałości w faktycznie istniejącym bycie ludzkim. W „doświadczeniu człowieka", tak jak je rozumie Wojtyła, zawiera się pewne rozumienie człowieczeństwa; jest ono obecne również w poznaniu siebie samego. „Być człowiekiem" nie znaczy tylko mieć ludzką naturę, ale również dążyć do jej zaktualizowania, do stania się „w pełni człowiekiem".

To, co „jest faktycznie", wskazuje równocześnie na coś innego, na jego aktualizację, na to, czym byt „powinien się stać". W ten sposób, jak się wydaje, można interpretować fenomen wartości, które są w bycie czymś „do urzeczywistnienia"[63]. Wojtyła stwierdza, że norma znajduje się jak gdyby pomiędzy dwoma pozycjami wartości – jej pozycją idealną i realną. *Wartość „x" jest naprzód do zrealizowania*, *z kolei jest zrealizowana w czynie i w osobie*. *Norma etyczna ma na celu urealnienie wartości idealnej*[64]. Sens wartości jest więc taki, że wskazują na podmiot „jako rzeczywistość w rozwoju, w aktualizacji, w procesie doskonalenia"[65]. Norma odsłania nam prawdę o człowieku, lecz nie prawdę faktyczną, ograniczoną do jednego momentu, lecz istotę człowieka, „obraz idealny". Jest to *zupełnie swoista wiedza o człowieku w ogóle*, *o tym konkretnym człowieku*: *„jaki powinien być"*[66]. Dostrzeżenie powinności (wartości) jest równie pierwotne, jak spostrzeganie faktów. Wojtyła wyraźnie podkreśla swoistość i źródłowość poznania

[63] Rozważenie „realistycznej" interpretacji wartości jest bardzo istotne, zwłaszcza w wychowaniu, ponieważ tylko wartości powiązane z rzeczywistością realną dają podstawy do uznania efektywności ich wpływu. W przeciwnym razie postulat „wychowania przez wartości" traci sens w pedagogii.

[64] K. Wojtyła, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, s. 61.

[65] Tamże, s. 62.

[66] Tamże.

moralnego (doświadczenia moralnego) i jego niesprowadzalność na jakąś „neutralną" płaszczyznę[67].

Konkretny człowiek jest więc zawsze „kimś więcej niż jest", ponieważ prawda o nim, jak też prawda o każdej ludzkiej społeczności czy ludzkim dziele, jest zawsze czymś więcej niż jej konkretna realizacja. Z tego punktu widzenia zrozumiały jest postulat, aby „człowiek stawał się człowiekiem", ponieważ zawsze występuje rozziew między tym, kim człowiek jest faktycznie w danym momencie, a tym, kim być powinien. W takim również duchu należy czytać główne wezwanie adhortacji Jana Pawła II *Familiaris consortio*: *rodzino, „stań się" tym, czym „jesteś"!*[68]. Prawda o człowieku, która odsłania nam w sposób cząstkowy i niewyraźny to, kim człowiek „być powinien", stanowi podstawowy czynnik wychowania, ponieważ ukierunkowuje działania wychowawcze. Właśnie w takim kontekście należy rozumieć fundamentalne stwierdzenie wypowiedziane przez Jana Pawła II podczas przemówienia w UNESCO, że w wychowaniu chodzi o to, „ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem"[69].

3. Osobowa moc prawdy – świadectwo

Pozostaje do rozważenia jeszcze jeden wymiar „mocy prawdy", który ujawnia się pośrednio, poprzez człowieka „żyjącego prawdą". Jest nim świadectwo. W jakim znaczeniu człowiek może być „świadkiem

[67] Por. tamże, s. 30; *Problem teorii moralności*, s. 224-225. Powinność jest „czymś" danym doświadczalnie, lecz nie znaczy to, że może zostać zredukowana do a-wartościowych faktów. Postulat ten zresztą zawiera błędne koło. Żąda się bowiem pominięcia doświadczalnie danej specyfiki dobra i zła moralnego, która rzekomo nie mieści się w ujęciu „obiektywistycznym", aby potem, analizując tak zdeformowane dane, wykazać, że nie mają one już żadnej specyfiki.

[68] Adhortacja *Familiaris consortio*, 17.

[69] Zob. *W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO, Paryż, 2 czerwca 1980*, w: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, (red.) M. Radwan, S. Wyleżek, T. Gorzkula, Fundacja Jana Pawła II – RW KUL, Rzym – Lublin 1988.

prawdy"? Pojęcie „świadka" (gr. *martys*) zawiera dwa elementy: 1. obecność – świadek jest źródłem wiedzy, ponieważ był obecny przy jakimś wydarzeniu, a w związku z tym 2. jest tym, kto potwierdza, uwiarygodnia, „ręczy sobą". Można jednak zapytać, po co prawdzie świadek? *Czy prawda w ogóle potrzebuje naszego świadectwa* – pyta R. Buttiglione – *przecież ona i tak pozostanie prawdą – czy ją potwierdzimy, czy ją zanegujemy* (…)[70].

Wydaje się, że należy rozróżnić dwie sytuacje: pierwszą, w której „być świadkiem" znaczy mieć bezpośrednią wiedzę, której inni nie mają. W tym znaczeniu prawda potrzebuje świadectwa, ponieważ może być znana wyłącznie pośrednio, dzięki bezpośredniemu obserwatorowi lub uczestnikowi jakiegoś wydarzenia. W takiej roli występują świadkowie przed sądem – ich rolą jest odsłanianie prawdy, zakrytej przed innymi. Może chodzić również o nieco inną sytuację: nie o prawdę zewnętrzną, potencjalnie dostępną każdemu i tylko z powodów przypadkowych dostępną nielicznym (tym, którzy znaleźli się na miejscu wydarzenia w odpowiednim czasie), lecz o prawdę wewnętrzną dostępną w subiektywnym przeżyciu. Wówczas odwołanie się do obiektywnego charakteru prawdy dostępnej każdemu staje się niemożliwe, a jedyną drogą uwiarygodnienia przekazu jest świadectwo[71].

Taka sytuacja prowadzi nas do innego rozumienia świadectwa. Świadkiem jest ktoś, kto odsłania innym wagę i znaczenie jakiegoś wydarzenia – może nawet być ono dostępne dla innych, lecz jest przez nich niezauważane, niedoceniane, kwestionowane. W tym drugim znaczeniu świadek jest „obrońcą prawdy", działa na jej rzecz, poddaje się jej mocy, troszczy się on o prawdę, pragnie, aby była poznana przez innych i jest gotów potwierdzić jej wartość „sobą samym". Wydaje się, że „dawanie świadectwa prawdzie" nie jest kwestią wyboru, lecz jest powinnością człowieka, przynajmniej na elementarnym poziomie, a więc wtedy, kiedy chodzi o potwierdzenie, że prawda jest prawdą. „Misja" dawania świadectwa prawdzie jest konsekwencją związania człowieka prawdą; wynika ona również z przekonania, że

[70] *OC*, s. 35.

[71] *Teologika 1*, s. 114.

prawda ma charakter uniwersalny (nie jest „wyłącznie dla mnie", lecz „dla każdego") oraz że jest wartością[72]. W takim znaczeniu można mówić o powszechnym powołaniu do dawania świadectwa. *Nikt nie może zdawać się na to, że prawda i bez niego wyjdzie na jaw, że winna ona sama troszczyć się o swoje wyjawienie*[73]. Takie przekonanie oznaczałoby zerwanie wewnętrznego zobowiązania wobec prawdy, wycofanie się na wygodną pozycję „neutralności", przekreślenie faktu, że prawda poznawcza aktualizuje się („wydarza") wyłącznie w człowieku i poprzez niego.

3.1. Świadectwo wobec siebie

Pierwsza sytuacja bycia świadkiem, a w jeszcze większym stopniu druga, odsłaniają fakt, że człowiek, chcąc nie chcąc, jest – jak stwierdza T. Styczeń – „w matni prawdy" [74] w tym sensie, że musi „poddać się prawdzie", musi uznać, że „zjednoczenie" własnego umysłu z prawdą jest nieodwracalne, prawda wnika weń i przemienia go. Akt poznawania nie polega na jakimś „wlewaniu" prawdy w umysł niczym w naczynie, które pozostawałoby obce wobec treści, które zawiera. Umysł ludzki nie służy tylko do „przechowywania prawdy", lecz jest raczej organicznym podłożem, które sprawia, że wszystko, co na nie padnie, wrasta weń silnie – jeśli zostało uznane za prawdziwe, nie można go usunąć, nie raniąc samego podłoża. Człowiek „żyje prawdą" w tym znaczeniu, że jest ona „jego" prawdą, poznawczo on jest jej „sprawcą".

Odpowiedź na pytanie, „czy prawda potrzebuje świadectwa", prowadzi nas zatem do wnętrza samego człowieka. Okazuje się, że człowiek potrzebuje świadectwa prawdy wobec siebie samego. *Potrzebuje go, aby nie zdradzić tego, co napotkał w zderzeniu z prawdą i w co*

---

[72] Przekonanie, że prawda jest wartością św. Augustyn wyraża w następujących słowach: *Wielu spotkałem takich ludzi, którzy chcieliby oszukiwać, ale takiego, który by chciał być oszukiwany, nie spotkałem*. (*Wyznania*, X, 23; tłum. Z. Kubiak, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001).

[73] *Teologika 1*, s. 113.

[74] Por. Encyklika *Veritatis splendor*, s. 136 i nn

została odtąd złożona sprawa jego tożsamości. I jego istnienia – stwierdza R. Buttiglione[75]. Można powiedzieć, że prawda potrzebuje świadectwa, aby okazać, czym jest – nie przelotną informacją, którą można pochwycić i wypuścić, nie nadając temu faktowi żadnego znaczenia, również nie „powszechnie uznawanym stwierdzeniem" w rodzaju „dziś jest deszczowy dzień", „X jest odważny" czy „to złośliwe dziecko należy ukarać". Jeśli powyższe stwierdzenia traktujemy jako mniemania wypowiedziane jakby *nie-wiadomo-przez-kogo*, a przez to niewywołujące żadnych konkretnych zobowiązań, to faktycznie tracą one swoją ważność dla człowieka. Nie przestają być prawdziwe w jakimś ogólnym sensie, ale przestają być „potrzebne", tracą swą „realność", ponieważ nie ma nikogo, kto byłby gotów za nie ręczyć sobą. A przecież może się zdarzyć, że nawet najbardziej banalne stwierdzenie będzie wymagało odwagi, kiedy jego wypowiedzenie będzie związane z ryzykiem narażenia się na szykany, drwiny, zmusi kogoś do zapłacenia „ceny" tylko za to, że chce potwierdzić, iż prawda jest prawdą. Czy nie jest tak, że znaczenie słów „znać prawdę" lub „posiadać ją" odsłania się dopiero wtedy, kiedy ktoś jest gotowy ręczyć za nią, „płacąc sobą"? Okazuje się więc, że aby być świadkiem prawdy wobec innych, najpierw trzeba stać się nim wobec siebie: wierność, jaką okazuje się prawdzie bez względu na okoliczności, jest nie tylko sprawdzianem własnej cnoty, ale również jest miernikiem, w jakim stopniu ową prawdę się „posiada" czy „zna".

3.2. Problem obiektywnej miary

W tym miejscu pojawia się jednak poważna wątpliwość dotycząca poznawczej wartości tak rozumianego świadectwa. Czy można sądzić, że w jakiś sposób gwarantuje ono prawdziwość przekazu, czy tylko wyraża jego autentyczność, a więc określa stopień zaangażowania podmiotu, jest miarą jego utożsamiania się z przekazywaną prawdą? Ale przecież można utożsamiać się z błędnymi poglądami, być głęboko

[75] *OC*, s. 35.

przekonanym o czymś, co fałszywie przedstawia rzeczywistość. Czy i wówczas można mówić o świadectwie? I czy byłoby ono wówczas świadectwem fałszu, który wniknął do umysłu człowieka? Czy ktoś, kto jest gotów oddać życie za wiarę w „ideały rewolucji", uwiarygodnia je wobec innych?

Trudno przyjąć, aby czyjaś „silna wiara", „mocne przekonanie" stanowiły wystarczającą rację prawdziwości sądów, których dotyczy owa wiara i przekonanie. Poziom uczuciowej reakcji lub siła zaangażowania woli, gotowej potwierdzić wyznawaną prawdę nawet złożeniem ofiary z życia, nie mogą wyznaczać miary prawdziwości – męczennik może być również fanatykiem lub szaleńcem owładniętym ideą szerzenia jakiejś „prawdy". Czy istnieje zatem jakiś sprawdzian obiektywnej wartości świadectwa? Gdyby okazało się, że nie ma takiej zobiektywizowanej miary, wówczas należałoby stwierdzić, że świadectwo jest czynnikiem pozbawionym istotnego znaczenia, jest co najwyżej – jeśli nie chcemy traktować go jako elementu pozaracjonalnego nacisku ocierającego się o manipulację – psychologicznie umotywowanym apelem o „wzięcie pod uwagę" pewnego punktu widzenia. Trudno się oprzeć wrażeniu, że takie wezwanie miałoby w sobie coś uwłaczającego, skoro pomijałoby rozumność człowieka, i to w dziedzinie, która stanowi jej domenę – poznawaniu prawdy. Takie „świadczenie", odwołujące się wyłącznie do uczuć i dążeń woli, przypominałoby wkradanie się do domu bez wiedzy jego właściciela i w przekonaniu, że on sam nie otworzyłby nam drzwi. Czy jednak postawione założenie jest słuszne? Czy w świadectwie nie można odnaleźć żadnej obiektywnej miary prawdy i jesteśmy skazani na to, aby miarę prawdziwości czerpać wyłącznie z podziwu lub współczucia dla zaangażowania świadka?

3.3. Pośredniczący wymiar świadectwa

Trzeba zauważyć, że świadectwo jest czymś pośredniczącym. Nie jest ono prostym przekazywaniem informacji, ale też nie jest wyłącznie ekspresją, a więc nie jest tak, że treścią świadectwa jest sam świadek

i siła (stopień) jego zaangażowania. Świadek jest – jeśli można skorzystać z terminologii teoriopoznawczej – jak gdyby „pośrednikiem nieprzezroczystym”[76]. Jest „pośrednikiem”, a zatem wskazuje na coś innego niż on sam, równocześnie jednak zatrzymuje uwagę na sobie, lecz tylko w taki sposób, w jaki występuje to w przypadku pośrednika. Dlatego też można również powiedzieć, że świadek jest tym, kto promieniuje „światłem odbitym”. Tak więc dobry ojciec wskazuje nie na siebie, lecz na „ojcostwo”, kochający się małżonkowie są świadkami nie samych siebie, lecz tego, czym jest miłość małżeńska. Świadectwo aktualizuje się dzięki nim samym i ma charakter moralny, ponieważ odwołuje się do prawdy-wzoru, wskazuje na to, co „powinno być”. Wskazuje więc na pewną doskonałość, do której dąży człowiek w sposób świadomy i konsekwentny. Cel ten ukierunkowuje jego życie i organizuje jego działanie i dlatego możemy powiedzieć, że w pewien sposób „promieniuje” z niego, można go dostrzec w jego sposobie życia i w każdym z jego czynów. O takim „promieniowaniu” świadectwa można zatem mówić także w płaszczyźnie czysto ludzkiej – tym „co” promieniuje, jest aktualizowana prawda-wzór, tak więc np. przez życie konkretnej rodziny może „promieniować” prawda o rodzinie takiej, jaką powinna być[77]. Także życie konkretnego wychowawcy może stać się „miejscem” ujawnienia się prawdy i ukazania się jej mocy[78].

---

[76] W takim znaczeniu, w jakim o pośredniku nieprzezroczystym (*medium quod*) pisze np. A. B. Stępień (*Rodzaje bezpośredniego poznania*, s. 118-119). Oczywiście tylko „jak gdyby”, gdyż tym pośrednikiem nie jest ani przedmiot, ani jakiś organ lub władza, lecz osoba.

[77] Tak można odczytywać również filozoficzny sens „promieniowania ojcostwa”, choć oczywiście dopełnia się on dopiero w płaszczyźnie teologicznej. O „promieniowaniu rodziny” i chrześcijańskich małżeństw por. Władysław Gasidło, *Kościół krakowski w służbie rodziny w latach pasterzowania Karola Wojtyły*, s. 91; por. też K. Schimtz, *Przejście miłości*, s. 130.

[78] *Prawda*, *im bardziej dotyczy życia*, *tym bardziej staje się widoczna gołym okiem*. *Dlatego też*, *jeśli wychowanie jest proponowaniem*, *propozycja ta może dotrzeć do serca drugiej osoby i poruszyć ją jedynie wskutek działania siły*, *która oddziaływuje poprzez samą swoją obecność*; *a ta siła istnieje w tych*, *którzy szanują i kochają życie*, *którzy wiedzą kim są* (L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, s. 134).

3.4. Czyn jako obiektywizacja świadectwa

Świadek jest więc „przekazicielem", jednak czy „środkiem przekazu" są w y ł ą c z n i e uczucia? A więc czy jesteśmy zdani tylko na to, aby podziwiać bądź wzruszać się poziomem czyjegoś zaangażowania, czy też możemy w racjonalny sposób rozpoznawać wiarygodność przekazu?

Warto zwrócić uwagę, że „bycie świadkiem" nie zależy bezpośrednio od aktu woli, ktoś „staje się świadkiem" niezależnie od swej intencji. „Dawanie świadectwa" nie jest bezpośrednią wypowiedzią, a „świadectwo" nie jest jej treścią. Raczej jest tak, że ktoś jest postawiony w sytuacji świadka lub też jest tak spostrzegany przez kogoś innego. „Być świadkiem" znaczy bowiem, że istnieje relacja, w której ktoś jest odbiorcą świadectwa, to właśnie on przenosi czyjeś słowa i czyny na płaszczyznę świadectwa, ustawia ich autora w „roli świadka". Świadectwo może zawierać się w wypowiadanych słowach, lecz nie mieści się ono tylko w ich treści, a również w tym, kto i dlaczego je wypowiada, a przede wszystkim czy jest gotów za nie poręczyć. To poręczenie może być zawarte w formie wypowiedzi lub w kontekście sytuacyjnym. W pewnej mierze każda wypowiedź człowieka jako istoty wolnej staje się świadectwem lub też może być tak rozpatrywana. Ten, kto mówi, ręczy za prawdziwość swoich słów, zaś jego rozmówca przyjmuje je w ufnej wierze – taki jest sens autentycznego dialogu[79]. Jego elementem jest z jednej strony świadectwo prawdziwości, z drugiej zaś – ocena jego wiarygodności prowadząca do zaufania (bądź nieufności). Niekiedy o zaufaniu (lub jego braku) decyduje kontekst wypowiedzi. Jan Paweł II tak wspomina spotkanie z pewnym człowiekiem: *Miałem przed sobą człowieka, który stracił wszystko w powstaniu warszawskim, sam zaś pozostawał przykuty do łóżka jako ciężki inwalida. I ten człowiek zamiast skarżyć się na swój los, mówi mi „jestem szczęśliwy". Nawet nie pytałem, dlaczego. Zrozumiałem bez słów, co się musiało dokonać w duszy mojego rozmówcy, jak mógł*

[79] O rozumieniu świadectwa w związku z relacją między treścią wypowiedzi a jej wyrazem por. *Teologika 1*, s. 90.

przebiegać ten proces – a przede wszystkim: *Kto mógł go w nim dokonać*[80]. Słowa tego człowieka zostały potraktowane jako świadectwo ze względu na sytuację jego życia. Czynnikiem budującym świadectwo nie są tu więc uczucia (podziwu, współczucia, litości), lecz wymowa obiektywnych faktów – jego słowa zasługują na zaufanie, ponieważ przekazują doświadczenie człowieka, który w swoim życiu musiał uporać się z wieloma trudnościami i cierpieniami w związku ze swoim kalectwem – są to więc słowa uwiarygodnione przez życie.

Czynnikiem obiektywnym, który uwiarygodnia słowa, są zatem czyny, „dzieła"[81] czy – bardziej ogólnie – życie człowieka[82]. W czynach potwierdza się prawdziwość słów bądź też dokonuje się dramatyczne rozdarcie, kiedy czyny człowieka nie potwierdzają przesłania, które głosi on słowami. Potrzeba odwołania się do czynów powstaje zwłaszcza tam, gdzie słowa „nie wystarczają" – dzieje się tak wówczas, kiedy dotyczą one najważniejszych spraw, które głęboko angażują tego, kto jest ich autorem bądź słuchaczem. *Im większe staje się zaangażowanie podmiotu w głoszoną przez niego prawdę*, *tym mniej wystarcza tu samo tylko zapewnienie*, *iż rzeczywiście tak jest*, *że ta wypowiedź zasługuje na wiarę – tym dobitniejsze jest żądanie*, *by wypowiedź została udowodniona czymś wyższego rzędu*. *Tym czymś zaś nie może być nic innego*, *jak tylko czyn*. *Podmiot swoim życiem*, *swoim działaniem i w razie potrzeby swoim cierpieniem dowodzi*, *że jako całość poręcza za swoją wypowiedź*. *Rzuca siebie jako całość na szalę*[83].

Czy jednak sam czyn może być wystarczającą miarą prawdziwości świadectwa? W tym miejscu pojawia się wątpliwość. Przecież czynem

[80] A. Frossard, *„Nie lękajcie się"*, s. 93.

[81] Metoda uwiarygodniania słów poprzez „dzieła" występuje też w Ewangelii; jest tak wówczas, kiedy Chrystus upomina słuchających, aby uwierzyli w to, co czyni, jeśli nie są w stanie wierzyć słowom. Por. np. J 10, 37-38; J 14, 11.

[82] W takim kontekście można uznać, że dziecko jest (powinno być) świadectwem aktu miłości rodziców (por. *Teologika 3*, s. 216). W tym przypadku zachodzi również odwrotna relacja – istnienie dziecka jest wezwaniem dla rodziców, aby sprostali temu, co stanowi zobiektywizowany wyraz ich miłości, dziecko „wzywa" rodziców, aby pogłębiali swoją miłość.

[83] *Teologika 1*, s. 163.

jest również działanie fanatyka, jest nim również w pewnym stopniu – w takim, w jakim dokonywany jest ze świadomością – akt samobójczy; także samobójca chce coś swoim czynem „wykazać" i „zaświadczyć"[84]. Sama obiektywizacja w czynie (jego dokonanie) nie jest zatem wystarczającym kryterium, które pozwoliłoby określić prawdziwość przekazu zawartego w owym czynie.

3.5. Transcendentny charakter świadectwa

Świadectwo w pewnym sensie „uobecnia" prawdę, którą głosi, lecz nie dokonuje się to wyłącznie przez treść słów ani też przez zewnętrzne „dokonanie czynu". Jednak słuszna wydaje się sugestia, że chodzi tu o poręczenie słów gotowością dokonania czynu. Na czym jednak miałaby polega specyfika *poświadczania prawdy czynem*, o jaki element czynu tu chodzi? Do rozwiązania tej kwestii może nas przybliżyć następujący cytat wypowiedziany w rozmowie z A. Frossardem. Jan Paweł II, komentując słowa soborowej Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes* mówi (…) *„dawać świadectwo prawdzie" i „zabezpieczać transcendentny charakter osoby ludzkiej" – to właściwe jedno i to samo. Człowiek bowiem okazuje i urzeczywistnia właściwą sobie transcendencję przez stosunek do prawdy. W transcendencji tej ujawnia się jego „królewskość"*[85]. W czym przejawia się *transcendentny charakter osoby*, na czym polega jego „królewskość"?

Wojtyła mówi o „królewskości", nawiązując do sformułowania o trojstej władzy Chrystusa (*tria munera Christi*): kapłana, proroka i króla[86].

---

[84] Nie podejmuję zagadnienia motywacji i „przesłania" aktu samobójczego, mam świadomość występujących tu trudności, chcę wyłącznie zwrócić uwagę na to, że może być on również odczytywany jako rodzaj „świadectwa" wskazujący na nieusuwalną bez-nadzieję, bezsens świata itp., choć również można go potraktować jako krzyk rozpaczy człowieka wołającego o pomoc

[85] A. Frossard *„Nie lękajcie się"*, s. 172.

[86] Por. K. Wojtyła *U podstaw odnowy. Studium o realizacji Vaticanum II*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1988, s. 185-187.

Władza oznacza w tym przypadku także „zadanie" oraz „moc" i „zdolność". Chrześcijanin uczestniczy w tej władzy, a w pewnej mierze dotyczy to każdego człowieka, zwłaszcza gdy chodzi o władzę królewską (*munus regale*), bowiem „królewskość" człowieka stoi u podstaw życia moralnego[87]. „Być królem", to znaczy panować sobie, być władcą samego siebie. Mówi o tym św. Grzegorz z Nyssy: *Dusza ujawnia swą królewskość i wielkość* (...) *przez to, że jest niezależna i wolna, rządzi sobą samowładnie, kierując się własną wolą. Komuż innemu jest to dane, jeśli nie królowi?*[88] „Królewskość" okazuje się więc tym rysem wolności, w którym człowiek okazuje swą transcendencję, przede wszystkim tzw. transcendencję pionową, związaną z samostanowieniem, ale również transcendencję poziomą, poznawczą. Transcendencja człowieka wyraża się w „dawaniu świadectwa prawdzie"[89].

Wydaje się więc, że jesteśmy na właściwej drodze do uchwycenia momentu decydującego o prawdziwości świadectwa. Nie jest nim ani poziom uczuć, ani głębokość zaangażowania, lecz doświadczenie transcendencji[90], w którym z jednej strony ukazuje się prawda jako wartość-cel czynów człowieka, z drugiej zaś strony on sam uwiarygodnia się przez to, że nie wskazuje na siebie, lecz podporządkowuje się prawdzie, za którą jest gotów poręczyć. Świadectwo uwiarygodnia się więc nie w czynniku subiektywnym, lecz poprzez odniesienie do obiektywnej prawdy, która „jest uobecniona" w czynach i życiu świadka.

3.6. Świadectwo potwierdzające wolność

Potwierdzeniem prawdziwości świadectwa jest również sposób jego uobecnienia. Nie dokonuje się ono poprzez nacisk i wymuszenie akceptacji. Świadectwo zakłada wolność osoby, do której jest skiero-

[87] Por. tamże, s. 219-228.

[88] Cyt. za encykliką *Veritatis splendor*, s. 37

[89] Por. A. Frossard, *„Nie lękajcie się"*, s. 172-173.

[90] K. Wojtyła wykazuje w *Osobie i czynie*, że transcendencja człowieka związana z poznaniem i wolnością jest dostępna w doświadczeniu rozumiejącym. Jest to jedno z zasadniczych twierdzeń tego dzieła.

wane, i odwołuje się do tej wolności. Jakkolwiek mocna byłaby siła jego oddziaływania, pozostaje ono zawsze apelem: zawiera w sobie wezwanie do otwarcia oczu („zobacz"), odwołuje się do ludzkiej rozumności i wolności, nie przekracza nigdy granicy, poza którą stałoby się przymuszaniem lub szantażem. Świadectwo jest wezwaniem do dialogu i samo pozostaje dialogiem w tym znaczeniu, że pozostawia swemu rozmówcy pole do swobodnej decyzji i nie zmusza go, ale wzywa do służby prawdzie. W tym miejscu świadectwo wyraźnie różni się od aktu, w którym prawdę czyni się narzędziem szantażu. Fanatyk nie chce poddać się prawdzie i nie zgadza się żyć w stałej gotowości do jej szukania, nie chce zachować czujności, aby nie przeoczyć żadnego jej przejawu, lecz chce, by uznano „jego prawdę", przedstawia się jako ktoś, kto ją „posiadł" i używa jej w swoich celach, nie zważając na nią samą. Jeśli nawet jest gotów oddać życie, to nie dlatego, aby inni dostrzegli prawdę, lecz by uznali za wyłączną „jego prawdę" – on sam nie jest świadkiem transcendencji prawdy, przeciwnie – ogranicza ją i zniekształca. Chce, by uznano go za „bojownika prawdy", podczas gdy jest złodziejem i dokonawszy gwałtu na prawdzie, przywdziewa jej szaty.

Zasadniczym zerwaniem dialogu jest także akt samobójczy. „Świadectwo", które ono niesie, jest ostateczną odmową, zaprzeczeniem możliwości dialogu (choćby sporu czy konfliktu racji), jest czynem, który nie pozostawia potencjalnemu „rozmówcy" żadnej możliwości manewru, jest przytłoczeniem go nieodwracalnością faktu, w tym sensie jest szantażem, nie argumentem[91].

Świadectwo jest możliwe tylko w przestrzeni wolności, jest więc postawą kogoś, kto uznaje i szanuje wolność drugiego człowieka i dlatego jest gotów sam zapłacić cenę trwania przy prawdzie, a nie narzucać ją siłą lub podstępem. Nie może tylko zrezygnować z wierności prawdzie, lecz nie jest to „jego prawda", a prawda obiektywna, dostępna każdemu, zatem jest to prawda, która łączy, nie dzieli[92].

[91] Rozpatruję tę kwestię wyłącznie w kontekście świadectwa, w żadnym razie nie chcę kwestionować tego, że jest to osobista tragedia, która przesłania horyzont poznania i być może psychologicznie uniemożliwia dialog.

[92] Na temat wspólnototwórczej roli prawdy por. W. Starnawski, *Prawda podstawą wspólnoty*, s. 100-107.

Świadczenie prawdzie jest więc również stałym jej poszukiwaniem i gotowością weryfikacji własnego poznania; tylko w postawie, która wyznaczona jest przez prawdę, a nie przez poznający ją podmiot, można być jej świadkiem wobec innych[93]. Nie jest to postawa wyższości wobec tych, którzy prawdy nie znają, ponieważ świadek nie jest jej „posiadaczem", ani tym bardziej nie prowadzi do nienawiści, ponieważ oparta jest na samowyrzeczeniu – świadek gotowy jest zgodzić się na swoją własną „krzywdę", jeśli byłby to jedyny sposób okazania komuś prawdy.

3.7. Świadectwo ostateczne

Najbardziej skrajną postacią takiej postawy jest męczeństwo. Człowiek, który jest świadkiem, bywa nim nie dlatego, że sam się takim ustanawia, a dlatego że w takiej roli jest widziany przez kogoś innego, przez tego, kto odczytuje świadectwo, a poniekąd je ustanawia. Relacja do prawdy i wierność wobec niej nie jest bowiem czymś „na pokaz", nie jest ustanowiona „ze względu" na kogoś innego, nie jest tylko elementem dialogu, ale od wewnątrz konstytuuje człowieka. (…) *człowiek jest sobą poprzez prawdę. Stosunek do prawdy stanowi o człowieczeństwie*, *konstytuuje godność osoby*[94]. Godność związana jest z prawdą osobową, a więc z prawdą, która żyje w osobie i aktualizuje się dzięki niej. *Z prawdą rzetelnie poszukiwaną*, *rozważaną w sercu*, *przyjmowaną z radością jak największy skarb ducha ludzkiego*, *wreszcie z prawdą wyznawaną słowem i czynem*, *wyznawaną przed ludźmi*[95]. Człowiek, który odstępuje od prawdy, nie tylko więc podważa

[93] H. U. von Balthasar stwierdza: *Tylko ten*, *kto nauczył się rezygnować z własnych*, *przez siebie wymyślonych ocen i kryteriów*, *aby w wewnętrznej łączności z Bogiem postrzegać świat niejako Bożymi oczyma*, *może – jeśli zostanie przez Boga do tego powołany i stosownie wyposażony – przyznawać przedmiotom ich prawdę*: *mówić im*, *czym w perspektywie Absolutu zarówno są*, *jak i powinny być* (*Teologika*, t. 1, s. 59).

[94] K. Wojtyła, *Znak*, *któremu sprzeciwiać się będą. Rekolekcje w Watykanie. Rzym – Watykan Stolica Apostolska 5-12 III 1976*, Pallotinum, Poznań – Warszawa 1976, s. 93.

[95] Tamże.

zasadę dialogu, ale również występuje przeciw sobie, odrzucając odpowiedzialność za prawdę, łamie swoje wobec niej zobowiązanie. Ma on bowiem prawo i obowiązek dawania świadectwa prawdzie w życiu publicznym; jest to więc również prawo do wyrażania sprzeciwu „w imię prawdy".

Gotowość bycia „znakiem sprzeciwu" należy do istoty wierności prawdzie, kiedy okazuje się, że jest ona powszechnie kwestionowana i zagrożona. Ten, kto wyraża taki sprzeciw, mający swe źródło w odpowiedzialności za prawdę, staje się przedmiotem agresywnego ataku, nie pozwala bowiem jej zapomnieć i usunąć z życia publicznego. *A przecież chodzi tu nie o co innego*, *tylko o to*, *ażeby czyny ludzkie poddane były prawdzie i kierowane prawdą w wolności*[96]. W sytuacji narastającego konfliktu między świadomością, jaka jest prawda, a presją, aby ją usunąć, dochodzi niekiedy do sytuacji złożenia ostatecznego świadectwa – oddania własnego życia. Świadectwo męczennika pozostaje jednak nadal dialogiem, choć przyjmuje jego skrajną postać. Jest to „słowo", któremu odpowiada nie tyle milczenie i obojętność, lecz kłamstwo i gwałt. Męczennik nie odwzajemnia się nienawiścią wobec swych prześladowców, lecz ma nadzieję, wbrew wszelkiej ludzkiej nadziei, że skoro *Słowo nie nawróciło*, *nawróci krew*[97]. Interpretując te słowa, R. Buttiglione pisze: *Trwając w akcie składania świadectwa*, *aż po wylanie krwi*, *męczennik objawia swą przynależność do mocy zdolnej uznać śmierć za nic i w ten sposób potwierdza świadectwem – najwyższym z możliwych – prawdę swego orędzia dla nawrócenia grzesznika*. Także i w tym przypadku miarą prawdziwości świadectwa nie jest podziw dla determinacji męczennika ani samo męczeństwo[98], lecz nadzieja, że poprzez ten czyn będzie przeświecać prawda ujawniająca swój absolutny wymiar[99] – jej miarą jest to, że

[96] Tamże, s. 96.

[97] K. Wojtyła, *Stanisław*, w: *Poezje i dramaty*, s. 105.

[98] I dlatego *„męczennik" nie jest ważniejszy niż ten*, *którego cała egzystencja jest „ciągłym umieraniem"* (*Teologika 3*, s. 370).

[99] Męczeństwo jest *wywyższeniem doskonałego „człowieczeństwa" i prawdziwego „życia" człowieka*, jest też świadectwem absolutnego charakteru dobra moralnego. Zob. encyklika *Veritatis splendor*, 92, 93.

żadną ludzką miarą nie można jej zmierzyć i dlatego jedyną stosowną dla niej odpowiedzią jest oddanie najwyższej wartości – życia.

4. Siła fałszu

Trudno w sposób przekonywający przekreślić naturalny związek aktów poznania z prawdą, a więc podważyć tezę, że zmierzają one do ujęcia prawdy i że prawdziwość stanowi dla umysłu wartość cenną samą w sobie. Z metafizycznego punktu widzenia poznawcza „moc prawdy" jest skutkiem istnienia rzeczy oraz realizacji aktu poznania i pojawia się w polu subiektywnym w sposób „obiektywny", tj. niezależny od woli człowieka poznającego. Ten opis pozostaje jednak niepełny, dopóki nie uwzględnimy faktu, że ludzkie poznanie nie zawsze bywa spełnione efektywnie, to znaczy ludzie często źle rozpoznają rzeczywistość: mylą się, bywają, zwodzeni i okłamywani, wreszcie sami się oszukują. Faktycznym rezultatem ich poznania bywa więc często fałsz, a nie prawda.

Fakt ten komplikuje nasze rozważania, należy bowiem przyjąć do wiadomości, że nie tylko prawda ma swą moc, lecz również fałsz potrafi „oddziaływać" skutecznie na ludzki umysł, zajmując w nim miejsce prawdy. Jeśli mówimy o „oddziaływaniu fałszu", to wyrażamy się bardzo nieściśle. To, co jest dane w ludzkim doświadczeniu, pozwala jedynie stwierdzić, że niekiedy na człowieka oddziaływają pewne czynniki, które sprawiają, że uzyskuje on fałszywe poznanie. „Fałsz" bowiem nie jest żadną rzeczą, jest tylko pojęciem opozycyjnym w pewnym względzie do prawdy, nie może on jednak sam z siebie „oddziaływać" w płaszczyźnie bytowej, choć nie jest też nicością[100]. Nie jest na tym samym poziomie, co prawda; „prawdziwość" jest zgodnością poznania z tym, co istnieje, fałszywość zaś jest niezgod-

[100] *Nicość zaś nie jest zdolna sprawić o sobie żadnej wiedzy*, *gdyż nie porusza władzy poznawczej*. *Dlatego to*, *co nazywa się fałszywym*, *musi być jakimś bytem* (*De veritate* 1, 10, ad 5; I, 57).

nością z tym, co istnieje, z istoty więc bytowo jest „negatywnością", choć oczywiście zachowuje swoją pozycję poznawczą, podlega wartościowaniu, może również występować w innych – nierealnych sferach bytu, np. jako to, co tylko możliwe, pomyślane[101].

Nas będzie interesować nie tyle odpowiedź na pytanie, czym jest fałsz, lecz czym są – istniejące niewątpliwie w sposób realny – czynniki, które powodują fałszywe poznanie. Już ma wstępie należy wyróżnić trzy różne typy poznania fałszywego[102]. Pierwszym jest poznanie, w którym przyczyny błędu tkwią w niewłaściwie funkcjonującym aparacie poznawczym podmiotu – mamy wówczas do czynienia wyłącznie ze złudzeniem i pomyłką poznawczą podmiotu. Drugi przypadek to akt komunikacji, w którym dochodzi do celowego zafałszowania komunikatu i sytuacji poznawczej – chodzi zatem o kłamstwo; jest to sytuacja odmienna strukturalnie, ponieważ – poza odbiorcą – występuje w nim w sposób wyraźny nadawca przekazu – kłamca. I wreszcie trzecia, najbardziej skomplikowana sytuacja, w której sam podmiot występuje w roli odbiorcy i częściowo również nadawcy fałszującego komunikat – jest to sytuacja samookłamywania (samozakłamania).

W każdym z tych przypadków w nieco odmienny sposób „błąd przekonuje o swej słuszności". Rozpatrzymy kolejno każdą z tych sytuacji, szukając obiektywnych i subiektywnych czynników, które przesłaniają moc prawdy. Następnie zastanowimy się nad swoistym fenomenem, jakim jest „bez-siła" prawdy, nie ma bowiem wątpliwości, że prawda „ulega" niekiedy sile nie-prawdy, a w każdym razie wydaje się wobec niej słabsza, czasem niemal bezbronna. W sposób świadomy w przypadku „oddziaływania" prawdy używam terminu „moc" oraz mówię o „sile", kiedy mam na myśli innego typu oddziaływania, które z prawdą „konkurują". Sądzę, że ten zabieg terminologiczny pozwoli lepiej wyjaśnić różnicę, jaka zachodzi w obydwu tych przypadkach, a jest to – jak sądzę – różnica sięgająca głębokiej struktury człowieka, związana z jego wolnością i relacją do prawdy.

[101] Oczywiście chodzi o istnienie treści tego, co pomyślane, a nie o samą myśl istniejącą przecież jakoś realnie.

[102] Rozróżnienie to poczynione jest z uwagi na wychowawcze konsekwencje każdej sytuacji; nie jest jego celem wyczerpująca charakterystyka i typologia błędów i kłamstw.

4.1. Błędne poznanie

Najprostszym przypadkiem z wychowawczego punktu widzenia jest sytuacja poznawczego błędu, nie będącego skutkiem umyślnych działań nadawcy. Pozostaje jednak do wyjaśnienia, jak to możliwe, że dochodzi do pomyłki poznawczej, skoro ludzki intelekt jest nakierowany na prawdę, jakie czynniki sprawiają, że zostaje wytrącony z tego naturalnego (a więc wynikającego z jego ontycznej natury) nastawienia. Św. Tomasz, podejmując tę kwestię, zadaje pytanie, gdzie tkwi czynnik fałszujący: czy w samej rzeczy, w zmysłach czy w intelekcie. W artykule dziesiątym *Kwestii pierwszej* (*O prawdzie*) w odpowiedzi na pytanie, *czy jakaś rzecz jest fałszywa*, stwierdza, że w stosunku do umysłu ludzkiego rzecz może być w pewnym sensie fałszywa i dzieje się tak za sprawą jakości zmysłowych. Przywołując słowa Arystotelesa, stwierdza, że *te rzeczy nazywają się fałszywymi*, *które „zdolne są jawić się nie tym*, *czym są*, *albo nie takimi*, *jakimi są”*[103]. Rzeczami fałszywymi są więc te, które mogą mylić. Jest tak np. w przypadku rzeczy, która ma barwę złota, ale nim nie jest. Św. Tomasz jednak wyraźnie podkreśla, że tak rozumiana fałszywość rzeczy nie powoduje z konieczności fałszu w intelekcie. Ponadto każdy fałsz istniejący w rzeczy musi opierać się na pewnej prawdzie[104], przede wszystkim w takim znaczeniu, że opiera się na istnieniu jakiejś rzeczy, która jako byt jest prawdziwa.

Według św. Augustyna *„Fałszywe jest to*, *co jest przystosowane do podobieństwa do jakiejś rzeczy”*, *a nie dąży do tego*, *czego podobieństwo nosi*[105]. Natura fałszu powstaje z niepodobieństwa, ale tylko takiego, które może wprowadzić w błąd intelekt, ponieważ nie można od razu wykryć owego niepodobieństwa. Nie jest więc „fałszywy” aktor na scenie udający kogoś, kim nie jest, ale „fałszywym” można nazwać człowieka, który upodabnia się do kogoś innego, bo chce dokonać przestępstwa lub ucieka przed policją. Nikt nie nazwie fałszywymi

[103] *De veritate* 1, 10 c (I, 56).

[104] Tamże, 1, 10, ad 5 (I, 57).

[105] Tamże, 1, 10, 1 sc (I, 55).

„pieniędzy", których dzieci używają w swoich zabawach, ale są nimi wyprodukowane nielegalnie banknoty, które chce się wprowadzić do normalnego obiegu. Żadna jednak rzecz z natury nie jest fałszywa, nie może więc „w ogóle" wprowadzać w błąd, zawsze jest to kwestia stopnia wnikliwości poznającego.

Czy fałsz może mieć swoją przyczynę w poznaniu zmysłowym? W kwestii pierwszej *De veritate* w artykule jedenastym (*Czy w zmyśle jest fałsz?*) św. Tomasz stwierdza, że zmysł może sprawiać w intelekcie fałszywe poznanie, przedstawia on bowiem zawsze prawdziwą relację o własnym stanie, ale nie zawsze o stanie rzeczy[106]. Intelekt może natomiast być źródłem fałszu wówczas, kiedy działa, a więc nie kiedy biernie ujmuje istotę rzeczy i pierwsze zasady, lecz kiedy twierdzi i przeczy oraz kiedy przeprowadza rozumowanie[107].

4.2. Piękno jako przejaw bytu albo pozór

Siła błędu tkwi w jego podobieństwie do prawdy, błąd jest uznany i przyjęty, ponieważ uchodzi za prawdę, kiedy zaś zostanie odkryty jako błąd, wówczas znika też jego siła oddziaływania. „Doskonałość" fałszu i kłamstwa podlega na jego upodobnieniu się do prawdy, choć nigdy nie może być ono całkowite, to znaczy takie, by wykluczało możliwość „zdemaskowania". Jednak w złudzeniach i pomyłkach poznawczych obok czynnika „upodobnienia do prawdy" często występuje jeszcze jeden czynnik „skłaniający" do uznania treści aktu poznawczego za prawdziwy. Jest nim element, który „zwodzi" lub „uwodzi" nie na zasadzie „podobieństwa do prawdy", lecz „atrakcyjności". Tkwi on w samej osobie poznającej, która „pragnie", „pożąda" jakiejś rzeczy, jest wobec czegoś dobrze lub źle nastawiona, przychylna lub nieżyczliwa, kieruje się uprzedzeniami czy resentymentem. Nastawienie, wynikające czasem po prostu z tkwiących w naturze

[106] Tamże, 1, 11 c (I, 60). Domeną fałszu według Arystotelesa jest wyobraźnia, gdyż ujmuje ona nieobecną rzecz jako obecną.

[107] Por. tamże, 1, 12 c (I, 62-63).

człowieka popędów i pożądań, sprzyja powstawaniu złudzeń i pomyłek poznawczych. Człowiek bardzo spragniony dostrzeże w każdej cieczy nadającej się do picia „wspaniały napój", matka inaczej widzi przymioty i wady swojego dziecka niż postronny obserwator, a człowiek próżny chętniej przyjmie za prawdziwe fałszywe pochwały. Siła atrakcji (lub czegoś, co działa odpychająco) może przesłaniać moc prawdy i można powiedzieć, że „przesila prawdę" – występuje tu bowiem coś w rodzaju przemocy usuwającej prawdę z pola widzenia intelektu[108].

Warto w tym miejscu wspomnieć, tylko pobieżnie, rozległą kwestię złudzenia i fałszu związanego z percepcją piękna. W Chudy podkreśla, że od starożytności funkcjonowały dwa nurty w refleksji nad stosunkiem sztuki do prawdy[109]. W jednym utrzymywano, że sztuka opiera się na złudzie, zmyśleniu i uwodzeniu, w drugim zaś – że jest naśladownictwem rzeczy i odtwarzaniem prawdy o nich. Nurt drugi, poparty autorytetami Sokratesa, Platona i Arystotelesa stał się dominujący i doprowadził do płodnej idei jedności piękna i dobra (*kalokagathia*), lecz żywy jest również pierwszy nurt, który moment fałszu widzi w przejawianiu się piękna. Zwróćmy uwagę na określenie piękna. W. Chudy stwierdza:

S e n s p i ę k n a, jako wyróżnika dzieła sztuki polega na samoujawnianiu się. Jako wartość pierwotna błyszczy sobą; nie daje się zredukować do innych jakości lub wartości (…)[110].

Oznacza to wszakże, że piękno (pozostaje do rozstrzygnięcia, czy tylko piękno dzieła sztuki, czy także każde piękno pojawiające się w rzeczywistości), samoujawniając się, „błyszcząc sobą", może stać się atrakcyjne samo w sobie, a nie ze względu na to, *czego jest pięknem*. Według określenia św. Tomasza piękno jest tym, co wzbudza

[108] Klasyczny opis uwodzenia zmysłowego opisany jest w pieśni dwunastej *Odysei*. Syreny czyhające na żeglarzy zwodzą ich swoim śpiewem, a siła jego piękna przesłania świadomość grożącego niebezpieczeństwa. Odyseusz, świadomy niebezpieczeństwa, poleca swoim towarzyszom aby zatkali uszy woskiem, a sam każe się przywiązać do masztu, aby nie ulec temu czarowi.

[109] Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 440-441.

[110] Tamże, s. 445.

upodobanie (*pulchra sunt quae visa placent*)[111], ale znaczy to przecież, że odbieranie piękna zależy w pewnej mierze od odbiorcy, od jego sposobu percepcji, wrażliwości i właśnie „upodobań".

Nie znaczy to jednak, że percepcja piękna jest oparta wyłącznie na subiektywnych podstawach i z konieczności musi zawierać pewien fałsz. Piękno staje się fałszywe, jeśli jego percepcja zatrzymuje się na powierzchni zjawiska, jest zaś prawdziwe, jeśli poprzez zjawisko dociera do rzeczy i wnika w głąb bytu. Do takiego pojęcia nawiązuje H. U. von Balthasar mówiąc, że chodzi tu o „przystawalność istoty i zjawiska".

Piękno (…) *jest przeświecaniem tajemniczego podłoża bytu poprzez wszelkie zjawisko*. (…) *Jest to nie tylko prosta przystawalność istoty i zjawiska*, *budząca zadowolenie estetyczne*, *lecz całkowicie niepojęte stwierdzenie*, *że istota rzeczywiście jawi się w zjawisku* (*które przecież nie jest istotą*), *i to jawi się jako istota*, *która wiecznie jest czymś więcej niż ona sama*, *która zatem nigdy nie może zjawić się ostatecznie*[112].

W szczególny sposób napięcie między zjawiskiem a istotą występuje w przypadku ludzkiego ciała. Ciało, którego sens w koncepcji Jan Pawła II zawiera się w tym, że jest „wyrazem ducha"[113], może samo stać się przedmiotem. Jego piękno staje się czymś różnym od piękna człowieka: może być podziwiane bez związku z tym, kim jest ów człowiek jako osoba. Nie wyraża ono wówczas osoby, lecz siebie, percepcja piękna może zatrzymywać się na zjawisku, nie sięga głębi bytu. Podobnie jest w przypadku innych materializujących się przejawów życia ludzkiego: mogą być uprzedmiotowiane i rozpatrywane niezależnie od podmiotu. Piękna może być czyjaś postawa, barwa głosu, sposób poruszania się, ktoś może „błyszczeć" inteligencją, dowcipem, swój czar może roztaczać nie tylko młodość, ale i „tajemnicza", intrygująca osobowość, „sławny podróżnik", „wybitny pisarz", „niekwestionowany autorytet" czy nawet „mędrzec". Zawsze jednak

[111] Por. tamże, s. 446.

[112] *Teologika 1*, s. 206-207.

[113] Por. *TC*, s. 130, 177-181.

pozostaje dychotomia między zjawiskiem a istotą. Istota potrzebuje zjawiska, aby mogła być ujawniona. *Uśmiech na twarzy jest nie tylko bezbarwnym odblaskiem wewnętrznej radości*; *jest on jej ukazaniem*, *informacją o niej*, *jej ukształtowaniem*, *jej wyzwoleniem*[114]. Ale ten sam uśmiech może nie być postrzegany jako wyraz ducha ludzkiego (i w rzeczywistości może nim nie być, kiedy jest np. „sztucznym" uśmiechem sławnej aktorki), lecz wyłącznie jako fenomen „miły", „przyjemny", nie wskazujący na nic *poza sobą*. Obrazy i zjawiska mogą pozostać *powierzchnią*, lecz mogą również stać się *nośnikiem znaczenia* wskazującego na byt[115]. H. U. von Balthasar zwraca uwagę, że piękno jest tą postacią prawdy, która przejawia w zjawiskowości, w obrazie. Piękno promieniuje „czymś z bytu". *Jest niewytłumaczalnym aktywnym promieniowaniem*, *które z centrum bytu wnika w powierzchnię wyrazową obrazu – promieniowaniem*, *które znajduje odbicie w samym obrazie i daje mu jedność*, *pełnię i głębię*, *będące czymś więcej niż to*, *co obraz jako taki zawiera*[116]. Piękno więc albo wskazuje tylko na siebie i wtedy staje się wyłącznie fenomenem oderwanym od bytu, albo wnika w byt i ujawnia go, i w ten sposób jest „czymś więcej niż jest".

Można rozważyć, w jakim stopniu teza o przystawalności zjawiska i istoty, a więc o wskazywaniu zjawiska na istotę i o obecności istoty w zjawisku jest związana z transcendentalnym rozumiem piękna, zgodnie z którym stanowi ono syntezę prawdy i dobra. „Piękno transcendentalne" pozostawałoby w związku z pięknem zjawiskowym wtedy, kiedy to ostatnie jest fenomenem, który „prześwieca", ujawniając głębię bytu, a nie tylko „błyszczy", przesłaniając sobą rzecz, której jest fenomenem.

Jeśli zgodzimy się ze stwierdzeniem, że „uwodzenie pięknem" jest jednym z najbardziej powszechnych sposobów przesłaniania prawdy, to trzeba zarazem powiedzieć, że to nie piękno samo w sobie zasłania i usuwa prawdę, lecz sposób, w jaki jest spostrzegane i przyjmowane;

---

[114] *Teologika 1*, s. 63.

[115] Por. tamże, s. 124-139.

[116] Tamże, s. 132.

wydaje się więc, że nie może ono „doskonale uwodzić", to znaczy tak, aby uwodzony nie miał możliwości uwolnienia się spod siły złudzeń, raczej można powiedzieć, że nie miałyby one wpływu na człowieka, gdyby on sam nie dawał przystępu złudzeniom. Aby jednak bliżej określić, w jaki sposób to się odbywa, należy zająć się czynnikiem podmiotowym. Jego rola jest znacznie większa w dwóch pozostałych sytuacjach ulegania fałszowi, a więc okłamywaniu i samookłamywaniu.

4.3. Siła kłamstwa

Czy kłamstwo oddziaływa w jakiś inny sposób, niż dzieje się to w przypadku pomyłki poznawczej lub złudzenia? Kłamstwo rozumiem tutaj jako „wypowiadanie rzeczy we własnym przekonaniu fałszywych", nie wchodząc w bardziej szczegółowe dyskusje związane z jego definicją[117]. Trzeba przypomnieć, że kłamstwo strukturalnie różni się od sytuacji opisanych wyżej, nie jest bowiem samodzielnym aktem podmiotu, lecz aktem komunikacji, występuje w nim nadawca (który jest podmiotowym źródłem kłamstwa, czyli kłamcą) i adresat. Kłamstwo działa silniej niż pomyłka lub złudzenie, te bowiem tylko „przesłaniają prawdę", kłamstwo nadto zaś „przesila" ją i usuwa. Pomyłka lub złudzenie charakteryzują się tym, że nie wytrzymują „światła prawdy", nie są zdolne z nią „konkurować", po ujawnieniu się prawdy tracą znaczenie, znikają natychmiast, chyba że są podtrzymywane przed podmiot, który z jakichś względów – mających charakter pozapoznawczy – chce nadal im ulegać. Kłamstwo natomiast „staje do rywalizacji" z prawdą, „nie lęka się jej". Kłamca wie, że prawda może być poznana i działać swoją własną mocą, a mimo to chce się jej przeciwstawić. Można więc powiedzieć, że z założenia siła kłamstwa chce zniszczyć (przewyższyć) moc prawdy.

Zarazem jednak przejawia się w tym miejscu słabość kłamstwa, które jest niesamoistne. Kłamstwo musi żyć jakąś siłą zewnętrzną, ponieważ nie ma wewnętrznej mocy, która płynie ze zgodności z rzeczywistością, lecz musi tę naturalną skłonność do prawdy przezwyciężyć

[117] Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 110-111.

siłą. Nie istnieje samoistnie, lecz żyje bądź z udawania prawdy, bądź korzysta z innych sił (popędów, pożądań i uczuć), do których się odwołuje z a m i a s t do prawdy. Kłamstwo, tak jak fałsz, musi opierać się na prawdzie. Jeśli bowiem kłamca zwalcza i usuwa jedną prawdę, to nie jest w stanie znieść wszystkich innych prawd, gdyż musi i chce działać w świecie realnym, a więc takim, w których byty są ontycznie prawdziwe. Kłamstwo dokonane w świecie fantazji byłoby jałowe i pozbawione sensu, polega ono bowiem na tym, aby odbiorca w z i ą ł j e z a p r a w d ę. Przeciwstawiając się prawdzie, kłamca musi zarazem ją zacierać tak, aby odbiorca nie dostrzegł miejsca, w którym kłamstwo wnika w świat realny i „udaje" jego pełnoprawny element. Kłamca jest jak złodziej, który dostał się na przyjęcie i usiłuje przystosować się do sytuacji tak, aby nikt nie odkrył, że jest nieproszonym gościem. Najchętniej więc działa w chaosie, niedomówieniach, w ciemności, kiedy zacierają się kontury rzeczy i trudno wyraźnie uchwycić prawdę. Chętnie więc korzysta z innych kłamstw, bowiem powodują one dezorientację, wprowadzają niepokój, brak pewności i oddalają od prostego rozpoznawania prawdy. Należy także zwrócić uwagę, że każde kłamstwo niesie w sobie podwójne kłamstwo[118]. Pierwszym jest kłamstwo dotyczące treści – a więc wprowadzenie do obiegu fałszywej informacji, drugim jest kłamstwo dotyczące nadawcy. Ludzki akt komunikacji opiera się bowiem na domniemaniu „dobrej wiary". Akt kłamstwa niszczy to zaufanie i godzi w sam dialog jako taki. Wyrządza zawsze większą szkodę niż przekazanie fałszu.

Przyjrzyjmy się archetypicznej sytuacji kłamcy, analizując sposób działania „pierwszego kłamcy" z Księgi Rodzaju (Rdz 3, 1-7)[119]. Przebiegły wąż dzieło kuszenia rozpoczyna od wypowiedzenia kłamstwa, dla ostrożności zawartego w pytaniu (*Czy rzeczywiście Bóg powiedział*: *Nie jedźcie owoców ze wszystkich drzew tego ogrodu* Rdz 3, 1). Potem

[118] Por. tamże, s. 56-58.

[119] Fragmenty Księgi Rodzaju i odpowiadających im rozważań (*teologii ciała*) Jana Pawła II interpretujemy filozoficznie, przyjmując, że odsłaniają one istotne elementy kondycji człowieka, zarówno w stanie natury doskonałej (*status naturae integrae* – przed grzechem pierworodnym), jak i w stanie natury upadłej integralnej (*status naturae lapsae* – po dokonaniu grzechu pierworodnego). Por. *TC*, s. 14-18.

następują kolejne kłamstwa. Kłamstwo drugie (*Na pewno nie pomrzecie* Rdz 3, 4) wydaje się zbyt słabe wobec prawdy poprzednio wypowiedzianych słów Boga, dlatego wąż dodaje kłamstwo trzecie (*…otworzą się wam oczy i tak jak Bóg będziecie znali dobro i zło* Rdz 3, 5) zawierające pokusę, która zdołała przesilić i usunąć moc poprzednio znanej prawdy[120].

Kłamca nie tylko wypowiada fałsz, ale prowadzi „dialog", zważając na swego rozmówcę i starając się tak dobrać środki, aby skutecznie osiągnąć cel, jakim jest zniszczenie prawdy. W. Chudy zwraca uwagę, że jednym z najważniejszych czynników kłamstwa jest przeciwstawienie się rzeczywistości, zdeformowanie jej[121]. Jeśli ta „wojna z rzeczywistością" nie jest prowadzona w sposób otwarty, lecz skrycie i podstępnie, to dlatego że wymaga tego strategia kłamstwa, które musi „udawać prawdę". Droga prawdy jest jedna, a kłamstwo ma wiele twarzy[122]. Ta własność kłamstwa jest sprzyjająca w sytuacji, w której odwołuje się ono do innych zewnętrznych czynników (atrakcji), które mają zastąpić prawdę. Kłamstwo jest z istoty subiektywne, nie musi podporządkowywać się rzeczywistości, a więc jest doskonale „plastyczne". Kłamca jest w stanie zawsze znaleźć taką argumentację i siłę atrakcji, która byłaby dogodna i przyjemna dla rozmówcy, a tym samym zdołała przesłonić i usunąć moc prawdy. Ta bowiem, ze względu na swą transcendencję, pozostaje dla intelektu zawsze czymś „obcym" i nie daje się dowolnie kształtować, nie jest „swoja", bywa niekiedy dla osoby „przykra", bolesna, uciążliwa, niewygodna[123].

---

[120] O tym, że słowa „otworzą się wam oczy…" były kłamstwem świadczą konsekwencje dokonanego czynu. Mężczyzna i niewiasta, po dokonaniu grzechu pierworodnego spostrzegli, że są nadzy, lecz to spostrzeżenie – według interpretacji jaką daje Jan Paweł II – nie było otwarciem oczu na prawdę, lecz raczej zamknięciem. Nagość ciała, którą spostrzegli oznaczała bowiem, że utracili pierwotną niewinność tak ciała jak i poznania. Nie potrafili dostrzec istoty ciała jako daru i znaku oblubieńczej miłości, lecz ich postrzeganie ciała zatrzymywało się na jego powierzchni, na seksualnej atrakcyjności uprzedmiotowiającej osobę i budzącej pożądanie. Akt ten był więc zaciemnieniem, a nie odsłonięciem prawdy. Por. *TC*, s. 17-18, 45-71.

[121] W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 53.

[122] Por. tamże, s. 66.

[123] Tę cechę percepcji prawdy ujmuje O. F. Bollnow pisząc o jej „bolesności". Por. *Rozważania o bolesności prawdy*, tłum Maria Pulkowska, „Znak" 1979, nr 11, s. 1205-1211.

4.4. Samo-wola

Należy wskazać jeszcze jeden podmiotowy czynnik – poza mocą prawdy i „atrakcyjnością" kłamstwa – który może stać się źródłem fałszu. Jest nim samo-wola podmiotu. Fryderyk Nietzsche w przedmowie do jednego ze swych dzieł przedstawia taką wizję wolności (…) *d o j r z a ł e j wolności ducha*, *która jest zarówno opanowaniem siebie i chowem serca*, *jak otwiera drogi do wielu i przeciwnych sobie sposobów myślenia – do tej wewnętrznej pojemności i wybredności nadmiernego bogactwa*, *które wyłącza niebezpieczeństwo*, *że nuż duch sam we własnych drogach się zagubi i zakocha i oszołomiony zasiądzie w jakimkolwiek kącie*, *aż do nadmiaru plastycznych*, *uleczających*, *naśladujących i uzdrawiających sił*, *który właśnie jest oznaką w i e l k i e g o zdrowia*, *do tego nadmiaru*, *który duchowi wolnemu daje niebezpieczny przywilej żyć n a p r ó b ę i móc wystawiać się na przygody*: *przywilej mistrzostwa*, *przywilej wolnego ducha!*[124]. Jest to wolność, która jest miarą sama dla siebie, nie ma w niej miejsca na „poddanie się prawdzie", ona chce prawdę o sobie tworzyć. Lafcadio, bohater powieści A. Gide'a *Lochy Watykanu*, testuje swoją niczym niezdeterminowaną wolność, wyrzucając bez powodu z pociągu nieznajomego mężczyznę. Szwajcarski chemik Albert Hofmann, wynalazca i propagator *dwuetyloamidu kwasu d-lizergowego*, czyli LSD, chciał realizować swoją „wewnętrzną wolność" i osiągać *mistyczno-ekstatyczne stany świadomości* za pomocą tego „cudownego narkotyku"[125].

---

[124] Fryderyk Nietzsche, *Ludzkie*, *arcyludzkie*, przełożył Konrad Drzewiecki, Nakład Jakuba Mortkowicza Warszawa 1908 (reprint: „Bis" Warszawa 1991), s. 6-7.

[125] *Niewielu ludzi* – pisał on – *doznaje spontanicznie mistycznych wizji*, *które mogą dokonać takiej transformacji*, *dlatego też ludzkość od niepamiętnych czasów szukała sposobów do eksploracji głębszych poziomów percepcji*. *Tak oto odkryto techniki medytacji*, *która jest doskonałym narzędziem*, *gdy tylko stworzy się dlań stosowne wyizolowane środowisko*. *Tą ścieżką rozwoju podążali eremici i święci zamieszkujący pustynie*, *którzy stosowali post i kontrolę oddechu*. *Użycie roślin narkotycznych stanowiło kolejną technikę pomocną w osiąganiu mistyczno-ekstatycznych stanów świadomości*. A. Hofmann, R.G. Wasson, C.P. Ruck, *The Road to Eleusis*, A Hermes Press Book, Los Angeles, 1998 (cytat w przekładzie Krzysztofa Azarewicza podaję za http://www.lashtal-press.com/hofmann.html, 12, 2007).

Wolność, rozumiana jest tu – tak jak w personalizmie Jana Pawła II – jako samostanowienie, ale różnice w obu koncepcjach są znacznie większe niż podobieństwo terminologiczne. Stanowienie o sobie znaczy tu bowiem być „ponad prawdą i fałszem", uległość wobec prawdy jest czymś poniżającym.

Nie wchodząc w szczegółową krytykę tego stanowiska, powróćmy do poziomu doświadczenia i postawmy pytanie: czy fenomen ludzkiego „ja chcę" w świetle naszych dotychczasowych rozważań w jakiejś mierze podlega kryterium prawdy i fałszu?

Fenomen „ja chcę" może się wydawać „początkiem" ludzkiej wolności, ale tylko z perspektywy subiektywistycznej, a więc tylko wtedy, kiedy „ja" jest jedyną ontyczną i poznawczą zasadą rzeczywistości, w każdym razie „rzeczywistości ludzkiej". Trudno jednak znaleźć przekonywającą rację, która usprawiedliwiałaby takie założenie. Wydaje się, że – zgodnie z zasadą poznawczego realizmu – fenomen „ja chcę" nie jest pierwotny, lecz implikuje już rzeczywistość świata, istnienie podmiotu oraz zdolność „ja" do spełniania wolnych aktów. „Ja chcę" nie byłoby realnym fenomenem, gdyby uprzednio „ja" nie było obdarzone zdolnością realizowania własnych aktów, opartych na zdolności „posiadania siebie" i „władania sobą"[126]. Ponadto „chcę" może znaczyć „j a chcę" lub „chcę c z e g o ś". W pierwszym przypadku, jeśliby „ja" nie miało znaczyć jedynie manifestacji swojego ego, „chcę" znaczyłoby „chcę siebie", a więc wybieram to, co mnie doskonali i spełnia, nie jestem nicością i czystym podmiotem wybierającym, lecz istnieję jako ktoś, kto wybiera i stanowi, powinienem więc wybierać nie w sposób dowolny, lecz według prawdy o sobie. W drugim znaczeniu „chcę" oznacza „chcę czegoś", chcenie zakłada istnienie racji i celu działania; one nadają chceniu sens, w przeciwnym razie mielibyśmy do czynienia z wolnością, która jest czystą kreatywnością podmiotu i oznacza zgodę na przedmiotowy chaos i bez-sens (skoro „sens" w tym przypadku oznaczałby nadawanie znaczenia rzeczom przez podmiot w sposób absolutnie dowolny, nie wyznaczony żadnymi zewnętrznymi wobec „ja" czynnikami).

[126] Czyli samoposiadania i samopanowania. Por. *OC*, s. 152-154.

W obydwu przypadkach prawda (o sobie oraz o rzeczach-dobrach) jest wcześniejsza niż mój akt chcenia i dopiero czyni go zrozumiałym.

4.5. Samookłamywanie

Problem samo-woli, która zdaje się sądzić, że występuje poza kategoriami prawdy i fałszu, przybliża nas do najtrudniejszej w tej dziedzinie kwestii samookłamywania się. Teoretycznie doskonałe samookłamywanie (autokłamstwo) wydaje się niemożliwe, jednak praktyka pokazuje, że skuteczne samookłamywanie się zachodzi bardzo często, nawet więcej, jest to mechanizm potencjalnie występujący w każdym człowieku, oparty na słabości (brakach) ludzkiej natury. Teoretyczna „niemożliwość" wynika z faktu, że samookłamywanie, skoro tak jak każde kłamstwo jest komunikacją kłamcy z okłamywanym, zakłada rozdwojenie „ja", a zatem również „rozdwojenie" świadomości. Trudno sobie wyobrazić, aby ktoś mógł kraść pieniądze z własnej kieszeni, a w przypadku autokłamstwa mamy właśnie do czynienia z takim paradoksem: kłamca i okłamywany są tą samą osobą. Nie jest naszym zadaniem wgłębianie się w to zagadnienie i teoretyczne rozwiązywanie tego paradoksu. Wydaje się, że wyjaśnienie doświadczalnie danego faktu samookłamywania się może opierać się na swoistym „rozdwojeniu «ja»", występującym także w innych dziedzinach ludzkiego życia, np. w aktach poznawczych, w których występuje „ja" spełniające akt oraz „ja" dokonujące refleksji nad tym aktem (zarówno refleksji aktowej, jak i nieaktowej, towarzyszącej)[127].

Mechanizm ten występuje także w moralności. Fenomen „rozdwojenia" jest przecież obecny w doświadczeniu moralnym: z jednej strony mamy do czynienia z „ja" faktycznie spełniającym konkretny czyn, z drugiej zaś strony jest „ja", które ocenia, a osądzając negatywnie jakiś czyn, „przeciwstawia się" jego sprawcy. Nie samo „ja" jest tu podzielone, lecz rozbudowana jest świadomość i poznanie podmiotu.

[127] Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 408-410, 418-421. Chudy pisze o rozdwojeniu na „ja" pierwszorzędne i „ja" drugorzędne czy też o rozróżnieniu „ja" – „moje".

Człowiek ma zdolność do autorefleksji, może poznawać własne poznanie i chcieć (lub nie chcieć) tego, co chce, akceptować bądź odrzucać to, co wybrał. Refleksja nad własnym poznaniem i nad własnymi aktami chcenia stanowi istotę życia duchowego osoby, która dzięki tej zdolności może posiadać siebie, panować sobie i stanowić o sobie.

Ale ta sama zdolność może umożliwiać również samookłamywanie wtedy, kiedy poznający nie jest dość czujny i nie jest nastawiony wyłącznie na prawdę. Łatwo może się wówczas zdarzyć, że taka zniekształcona wola podsuwa intelektowi inne wartości w miejsce prawdy, a ten ulega im. Podstawowym czynnikiem autokłamstwa jest więc wola, która „opanowuje wszechwładnie umysł"[128] i poddaje intelektowi „własną wersję prawdy", zgodnie z tym, co sama „chce". Na tym polega w tym przypadku siła autokłamstwa.

Należy rozważyć jeszcze jedną specyficzną sytuację, jeden z przypadków samo-woli, kiedy ktoś „rezygnuje" z władania sobą i poddaje się władzy pożądań i namiętności. W sposób przewrotny może on nawet twierdzić, że jego wolą jest rezygnacja w własnej wolności i poddanie się namiętnościom. Mamy wówczas do czynienia z paradoksem. Z jednej strony jest „ja" działające, które twierdzi, że jest wolne, z drugiej zaś strony „ja" wolne nie jest, gdyż poddane jest władzy namiętności. Samookłamywanie polegałoby wówczas na tym, że „ja" twierdzi, że jest wolne, podczas gdy jego „wolność" polega na uprzedmiotowieniu się. Należy w tym miejscu zatrzymać się na chwilę, bowiem sytuacja ta zewnętrznie podobna jest do aktu „samoofiarowania się", a więc do „rezygnacji z siebie", do podporządkowania się woli innej osoby, oddania się jej „w niewolę".

Czym te dwie sytuacje różnią się od siebie? Oddanie się namiętnościom i oddanie się komuś w akcie miłości? Wydaje się, że nie można znaleźć właściwej różnicy, jeśli nie rozważymy związku wolności z prawdą i nie przypomnimy bytowej sytuacji osoby. Wolność nie jest pierwotną, niczym nieuwarunkowaną własnością, lecz jest zdolnością osadzoną w realnie istniejącym bycie. W tym sensie bytowość i prawda wyprzedzają wolność. Człowiek posiada zdolność do „bycia wolnym",

[128] Por. tamże, s. 420.

do działania w wolny sposób, czy chce tego czy nie. Daremne więc i fałszywe byłyby usiłowania, aby pozbyć się tej zdolności, znaczyłoby to, że człowiek chce pozbyć się czegoś, co stanowi konstytutywną cechę jego człowieczeństwa. Ten, kto twierdzi, że rezygnuje z własnej wolności i tym samym „sprowadza się" do poziomu bytów nieposiadających wolności (czyli do przedmiotów), stwierdza fałsz, gdyż nie jest to ontycznie możliwe. Nie można wyzbyć się wolności (zdolności do bycia wolnym) w takim znaczeniu.

Można natomiast wyzbyć się woli przeprowadzania czegoś na swój sposób, według swoich kryteriów, można działać (w sposób wolny), powierzając się innej osobie, zawierzając się jej[129]. Człowiek działa wówczas jako osoba, zachowuje i wykorzystuje swoją wolność, nie łudzi się, że może w niej zrezygnować.

4.6. „Bez-siła" prawdy

Zbierając wszystkie sytuacje, w których fałsz przesłania i zwycięża prawdę, spróbujmy się zastanowić, czy s p o s ó b, w jaki prawda i fałsz oddziaływają na osobę, różnią się między sobą. Wyłączając przypadek niezamierzonej pomyłki poznawczej, w której siła fałszu opiera się wyłącznie na domniemaniu, że jest on prawdą, a do błędu dochodzi na skutek niedoskonałości ludzkich narządów poznawczych lub innych przypadkowych okoliczności deformujących proces poznania, w pozostałych przypadkach, a więc uleganiu złudzeniom, byciu okłamywanym i samookłamywaniu się mamy do czynienia z „konkurencyjnym" działaniem innych czynników, które „wypierają" prawdę i naruszają naturalne nastawienie nań intelektu. One okazują swą siłę, a prawda okazuje się wobec nich „bez-silna".

Zajmijmy się teraz kwestią doświadczanej i przeżywanej przez człowieka „bez-siły" prawdy. Wydaje się, że konflikt między prawdą

[129] Nie znaczy to oczywiście, że każdy taki akt zawierzenia jest racjonalny, a więc doskonali i buduje osobę, może on ją również zniewalać i niszczyć, a zależy to od obiektywnych kryteriów.

i siłą sięga ontycznej natury człowieka i fundamentów ludzkiego świata[130]. Świat może być nazwany „ludzkim" wówczas dopiero, kiedy poza działającymi w nim siłami natury, a więc siłą fizyczną, siłą instynktownych popędów i pożądań, występuje jeszcze czynnik racji (*ratio*), a więc odwołania się do obiektywnej prawdy. Działanie staje się we właściwym sensie ludzkie, kiedy nie podlega wyłącznie sile, lecz dokonuje się przede wszystkim ze względu na racje. Z tego względu podstawową zasadą stojącą u fundamentów ludzkiej kultury stała się zasada „rozum wyższy niż siła" (*plus ratio quam vis*). Zawiera się w niej również przekonanie, że między „racjami" a „siłą" istnieje napięcie i dramatyzm ludzkich dziejów polega na tym, że niekiedy „siła" zwycięża „rację". Zasada ta sugeruje także, że sposób oddziaływania racji jest inny niż działanie siły. Zweryfikujmy tę sugestię, nazywając „mocą" sposób oddziaływania prawdy, a „siłą" – oddziaływanie innych, konkurencyjnych wobec niej czynników.

Najpierw trzeba podkreślić, że człowiek jako jeden z bytów podlega oddziaływaniu różnorakich sił i jest to zgodne z jego naturą. Ciało podlega siłom ciążenia, ludzki organizm i psychika podlegają siłom biologicznym, działaniu instynktów, popędów, pożądań, emocji. Siły te działają w człowieku, lecz nie są one „działaniem człowieka", a tym, co się w nim „dzieje"[131]. Ludzkie działanie rozpoczyna się tam, gdzie człowiek w sposób świadomy jest jego źródłem, czyli sprawcą. „Być sprawcą" nie oznacza jednak wyłącznie „działać siłą woli", lecz spełniać czyn w sposób rozumny i wolny.

Przyjrzyjmy się, jak działanie człowieka kształtuje się „na styku" wolności i rozumu. Wojtyła przypomina średniowieczne określenie woli jako *appetittus rationalis*[132]. Wola i rozum przenikają się wzajemnie: o rozumie można powiedzieć, że jest wolny, o wolności, że jest rozumna. Rozum skierowany jest na prawdę, wola – na dobro. Wola poruszana jest przez dobro, ale poprzedza je *przedstawienie*

---

[130] Por. W. Chudy, *Wprowadzenie. Na odsiecz prawdzie o osobie ludzkiej*, w: R. Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, s. 6-7.

[131] Por. *OC*, s. 110-112.

[132] Tamże, s. 180.

dobra i w tym właśnie miejscu poznanie warunkuje wolność. Nie determinuje jej jednak, a tylko umożliwia. *Przedstawienie* przedmiotu jest koniecznym warunkiem, aby wola mogła być poruszona; nie oznacza ono jednak przymusu działania. Przeciwnie, umożliwia zniesienie zależności od przedmiotów. Wola wykazuje bowiem w swej głębokiej strukturze zależność od prawdy i dzięki tej zależności może być zniesiona zależność od przedmiotów[133]. Prawda porusza wolę, lecz nie zmusza jej. Porusza, gdyż stanowi składnik motywu[134], ten zaś zatrzymuje się na progu ludzkiej wolności. Pozostawia woli przestrzeń na wolną odpowiedź. Ten sam sposób działania, niegwałcącego ludzkiej wolności, występuje w działaniu rozumu. Racje odczytywane przez rozum nie zmuszają, lecz nakłaniają. *Obecność racji nie zmusza nas do przyjęcia jakiegokolwiek określonego stanowiska*. *Żadna racja nie może mieć żadnego znaczenia*, *dopóki ktoś nie uzna jej za rację*. *Jeżeli istnieją racje mające jakąś obiektywną ważność*, *ich obecność w żadnej mierze nie usuwa wolności ludzkiej*[135].

Takie oddziaływanie prawdy sprawia, że „naraża się" ona na to, iż zostanie odrzucona, odepchnięta, zlekceważona. Można jednak zastanawiać się, czy nie jest to jedyny sposób, aby mogła powstać przestrzeń dla ludzkiej wolności, która nie byłaby sobą, gdyby została przytłoczona pełną mocą prawdy[136]. Dostępna człowiekowi moc prawdy nie jest siłą zniewalającą i w pewnym sensie staje się zrozumiałe, że dopuszcza inne siły, aby mogły z nią rywalizować, np. siły atrakcji, instynktów, emocji, uprzedzeń i upodobań, iluzji i marzeń. Umysł musi mieć możliwość wątpienia, błądzenia, odrzucania prawdy, aby mógł być umysłem osoby, która jest wolna, która przyjmuje prawdę za swoją i żyje nią, a nie tylko „widzi" coś, co z konieczności musi przyjąć.

---

[133] Por. tamże, s. 182-183.

[134] Na temat osobowego rozumienia motywu zob. J. Seifert, *Istota i motywacja moralnego działania* (tłum. S. Frącz), Wydawnictwo Św. Krzyża, Opole 1984, s. 20-23.

[135] R. Trigg, *Rozum a zaangażowanie*, s. 128.

[136] W tej perspektywie można mówić również, że wyrazem Bożej pedagogii i szacunku dla wolności człowieka jest „ukrywanie się Boga", który nie „przytłacza" człowieka oczywistością prawdy, lecz odsłania ją delikatnie, zgodnie z jego możliwościami, czekając na jego wolną odpowiedź.

„Bez-siła" prawdy jest więc postacią jej mocy, to znaczy takiego działania, które dokonuje się w sposób wolny: jest skierowane do osoby i nie przekracza granicy przymusu, milcząco czeka na właściwą odpowiedź i akceptację. I niestety może ulegać sile, lecz nie przekreśla to mocy prawdy. Przeciwnie, jeśli usuwa się ją siłą, niszczy, przemilcza, zakłamuje, jej moc oddziaływania rośnie. Tej paradoksalnej zależności można doświadczyć zwłaszcza w momentach prześladowań, wtedy moc prawdy staje się siłą niemal społecznie „dotykalną", zdolną obalać władze.

„Moc" pozostałaby zatem terminem, którym określamy oddziaływania dokonujące się na poziomie osobowym, „siłą" zaś określilibyśmy dynamizmy działające na człowieka jak na przedmiot. Nie znaczy to oczywiście, że podleganie oddziaływaniom sił, a także posługiwanie się siłą jest czymś niegodnym człowieka. Wojtyła podkreśla, że włączenie działających w człowieku sił (dynamizmów, uczynnień) w jedność czynu osoby stanowi zadanie procesu integracji[137]. Człowiek jako cielesna osoba jest uwarunkowany działaniem różnorakich sił, jego doskonalenie polega na tym, aby potrafił korzystać z nich i używać ich dla swego dobra, to znaczy, aby on nimi w miarę możliwości kierował, a nie one nad nim panowały.

Uznanie „bez-siły" prawdy nie oznacza bezsilności osoby. Ma ona prawo używać siły wtedy, kiedy służy to dobru osoby. Element przymusu jest związany z uczestnictwem człowieka – poprzez ciało – w świecie materialnym. Działając dla swego dobra, ma on prawo i obowiązek „przymuszać" swoje ciało do tego, aby było sprawne. Używanie siły samo w sobie jest neutralne. Nie można bowiem zapominać, że jest ono jednym z podstawowych sposobów komunikacji ze światem przedmiotów, także tworzenie ludzkiej kultury nie może obejść się bez czynnika siły zawartego w ludzkiej pracy. Użycie siły niekiedy jest nawet moralnym obowiązkiem, np. w sytuacji, gdy chodzi o obronę przed napastnikiem, uniemożliwienie dokonania zła uderzającego w wartość fundamentalną (np. udaremnienie okaleczenia ciała, samobójstwa), trudno również zapomnieć o konieczności używania

[137] Por. *OC*, s. 236-239.

siły przez władzę: sądy, policję czy wojsko[138]. Kwestią dyskusyjną pozostaje sprawa używania siły w wychowaniu: chodzi nie tylko o stosowanie kar cielesnych, ale także o różnego rodzaju środki przymusu fizycznego stosowane np. w procesie resocjalizacji. Poza dyskusją pozostaje zasada, że każdy akt stosowania siły powinien być podporządkowany dobru osoby jako ostatecznemu kryterium.

5. Milczenie prawdy

„Bez-siła prawdy", o której mówiliśmy wyżej, jest oznaką, że każda prawda, uczestnicząc w doskonałości prawdy absolutnej, jest „rzeczywistością nie z tego świata", nie działa według jego praw, choć może się wydawać, że im ulega. Istnieje jeszcze inna oznaka wskazująca na tę sama własność, jest nią obecność tajemnicy otaczającej i dopełniającej każdą prawdę cząstkową. Teraz właśnie chcemy zająć się tą kwestią. Tajemnica (gr. *mysterion*), o której chcemy mówić, nie jest nie-poznaniem, chaosem, lecz „nadmiarem poznania", którego umysł nie jest w stanie objąć, choć może je przeczuwać i pragnąć. Takie pragnienie wydaje się wpisane w sam akt poznawania. *Pragnienie poznania jest tak wielkie i rozbudza takie energie, że ludzkie serce, choć natrafia na nieprzekraczalną granicę, tęskni za nieskończonym bogactwem ukrytym poza nią, przeczuwa bowiem, że w nim zawarta jest wyczerpująca odpowiedź na każde dotąd nie rozstrzygnięte pytanie*[139]. Istnienie tajemnicy przywołuje niekwestionowany skądinąd fakt, że naturalne możliwości ludzkiego umysłu są ograniczone, ale dodaje do tego przekonanie, że umysł potrafi te ograniczenia dostrzec, a nawet stwierdzić istnienie czegoś, co przekracza granice jego pojmowania. Przeczyć istnieniu tajemnicy może umysł, który dogmatycznie i bezzasadnie uznaje, że istnieje tylko to, co może

[138] Mam na myśli ogólną zasadę, że siła może być stosowana w granicach sprawiedliwego prawa. Nie oznacza to wszakże usprawiedliwienia dla stosowania przemocy.

[139] Encyklika *Fides et ratio*, 17.

być przezeń ujmowane. Natomiast umysł otwarty na prawdę nie odrzuca żadnej drogi do prawdy i jest zdolny przyjąć oświecenie, jakie daje wiara, gdyż *wiara wyostrza wewnętrzny wzrok i otwiera umysł*[140]. Wiara i rozum są różnymi drogami do prawdy, nie znaczy jednak, że są sobie przeciwne, wiara dopełnia rozum tam, gdzie rozum staje bezradny wobec nieskończoności. (…) *człowiek przy pomocy rozumu dociera do prawdy*, *ponieważ oświecony przez wiarę odkrywa głęboki sens wszystkich rzeczy*, *a w szczególności własnego istnienia*[141]. To właśnie dzięki wierze rozum może sięgnąć „poza własne możliwości”[142]. *To otwarcie na tajemnicę*, *ukazaną mu przez Objawienie*, *stało się dlań ostatecznie źródłem prawdziwego poznania*, *które pozwoliło jego rozumowi wniknąć w przestrzeń nieskończoności i zyskać dzięki temu nowe*, *niespodziewane dotąd możliwości rozumienia*[143].

Tajemnica nie jest czymś obcym rozumowi przede wszystkim dlatego, że jest ona elementem prawdy. Prawda i tajemnica nie przeciwstawiają się sobie, lecz „skrytość” jest także imieniem prawdy. Ten aspekt prawdy jako tajemnicy występujący w różnych aspektach bytu chcemy poruszyć najpierw. Potem zajmiemy się jego konsekwencjami, a więc „mową milczenia”, a zwłaszcza „bezsłownym czynem”, który pokazuje, że także tajemnica i milczenie mają swoją moc.

5.1. Prawda jako tajemnica

Tajemnica towarzyszy prawdzie na różnych jej poziomach: przede wszystkim na poziomie bytowym – chodzi o istnienie i jego przygodność; na poziomie materii i cielesności – tu mamy na myśli przede wszystkim niepoznawalność materii; wreszcie na poziomie osobowym – chodzi tu istotę „ja”, subiektywność (wewnętrzność), a także dziejowość „ja”. Właściwe ujęcie tego ostatniego aspektu jest szczególnie

[140] Tamże, 16.

[141] Tamże, 20.

[142] Por. tamże, 22.

[143] Tamże, 21

ważne, łatwo bowiem w tym przypadku o psychologizację i subiektywizację zagadnienia, tj. zatrzymanie się na poziomie odczuć i przeżyć i potraktowanie wyjątkowości i niepoznawalności „ja" jako konsekwencji jednostkowości zjawisk psychicznych i społecznych, a przez to zredukowanie i zafałszowanie kwestii tajemnicy.

Istnienie rzeczy, ale także ich istota są nie tylko odsłonięte i dostępne poznaniu, lecz są również częściowo zasłonięte. Można nawet powiedzieć, że rzeczy najpierw są dla ludzkiego intelektu zasłonięte, aby mogły być odsłonięte; nigdy zresztą nie stają się odsłonięte „do końca". Świadczą o tym podziw, zdumienie, zaskoczenie wobec każdorazowego nadmiaru, bogactwa i odmienności, które wiążą się z odkryciem, że coś jest rzeczywiste i prawdziwe[144].

Najbardziej fundamentalną płaszczyzną tajemnicy jest samo bycie rzeczy, a więc akt istnienia. (…) *Każdy głębszy wgląd w istotę odsyłał stale do elementarnego*, *nie poddającego się żadnej refleksji faktu istnienia jako jakiegoś tajemniczego cudu*, *którego nagie „tu i teraz" zawiera w sobie nie ubóstwo*, *lecz pełnię bytu*[145]. Źródłem wszelkiej tajemnicy dotykającej głębi bytu jest „niepojętość" istnienia, jego przygodność. Akt istnienia „tłumaczy" wprawdzie realność bytu, ale sam pozostaje niepojęty, faktyczność istnienia konkretnego bytu, jak zresztą każdego bytu, nie tłumaczy się sama sobą. Człowiek jest istotą, która potrafi odkryć tę zagadkowość istnienia i nieustannego podtrzymywania w bycie; dla niego „bytowa przygodność" ma wymiar powszechny, jest pytaniem dotyczącym każdego bytu o racje, które sprawiły, że wyłonił się z nicości i nie znika w niej, lecz trwa w realności; ale ma również wymiar indywidualny – odkrycie przygodności własnego istnienia zawieszonego w nicości przybliża to, co niepojęte, i wprowadza je do ludzkiego wnętrza, uczy obcować z tajemnicą[146].

---

[144] Por. *Teologika 1*, s. 192-193.

[145] Tamże, s. 123.

[146] *Z chwilą jednak*, *gdy wykonujący tę pracę myślową zbliży się do rozżarzonego centrum tajemnicy bytu*, *z chwilą gdy spojrzy w bezdenne oko istnienia*, *zapiera mu oddech*, *a serce przestaje bić*. *Wie*, *że z tajemnicą bytu nie można podjąć żadnych zapasów*, *żadnej gigantomachii*. *Właściwą postawą nie może też być tragiczny niepokój*, *zafrasowana „egzystencjalnofilozoficzna" poza*, *lecz jedynie owa pokora*, *która*

Tajemnica pojawia się nie w odległych, niedostępnych dla ludzkiego oka i umysłu obszarach rzeczywistości, lecz w centrum tego, co najbardziej „moje": dotyczy poznania przez człowieka jego własnego bytu. Tajemnica towarzyszy tu poznaniu w dwu aspektach. Po pierwsze odsłania ona indywidualizację bytu, która dokonuje się nie tyle przez zróżnicowanie cech materialnych, najbardziej zasadniczym jej źródłem jest – poza odrębnością każdego aktu istnienia – jedyność, która leży w fundamentach samoświadomej osoby, a więc w „ja". Po drugie zaś, a to stanowi konsekwencję pierwszego faktu, „ja' przeżywa świat i siebie samą na własny sposób, żyjąc w świecie, tworzy zewnętrzne i wewnętrzne dzieje, które nie mogą stać się dziejami żadnej innej osoby. Zarazem jednak „ja" nie jest dla siebie przejrzyste, jest raczej bezdenną głębią, w której najbardziej wyraźne jest to, co tkwi na wierzchu, a więc funkcja jednostkowego określania – „jestem tym, a nikim innym"[147]. Nie wiem jednak do końca, „kim jestem". Chrześcijaństwo zna ten element nietożsamości towarzyszący świadomości „ja". W klarowny sposób ujmuje tę tajemnicę człowieka Jan Paweł II, nawiązując do dokumentów soborowych. Przypomina, że człowiek nie wie do końca, kim jest. *Tylko Chrystus swoim człowieczeństwem odsłania do końca tajemnicę człowieka*[148]. Odsłonięta tajemnica, mimo że nie przestaje być dla człowieka tajemnicą, staje się zarazem wskazówką, którą drogą ma on iść, aby poznanie nie ginęło w mroku, lecz było rozświetlone „światłem tego, co niepojęte".

Przyjęcie tej tajemnicy ma duże znaczenie w procesie wychowania, w pewnej mierze decyduje o jego powodzeniu, jest bowiem wyrazem

---

z wiarą, miłością i pełnym zaufaniem oddaje siebie darowi istnienia, wiedząc, że będzie ona zawsze czymś nieskończenie więcej, niż mógł oczekiwać rozum czy mogło pragnąć z utęsknieniem serce; nie będzie to jakiś irracjonalny chaos, lecz tak wiele światła, tak wiele ładu, tak wiele prawdy, że niemądry duch ludzki nigdy się z tym bogactwem nie upora (*Teologika 1*, s. 176-177).

[147] „Ja" lub „ty" (ogólnie „ktoś") to zaimki, które przede wszystkim wskazują na osobę; nie ze względu na jakieś jej cechy, lecz dlatego, że jest jakimś „ja". Por. R. Spaemann, *Osoby*, s. 13-16.

[148] Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, s. 114. Zob. też Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, 22.

miłości dającej wolność i niezawłaszczającej, miłości, która jest prawdziwą siłą sprawczą procesu wychowania[149].

5.2. Dyskrecja miłości

Obcowanie człowieka z tajemnicą nie jest czymś bezstronnym i beznamiętnym, wnika ona do wnętrza, angażuje umysł, który musi dokonać refleksji nad samym sobą, uznać swoje ograniczone możliwości, zaakceptować transcendencję i „obcość" tajemnicy – to wszystko sprawia, że budzi się poszanowanie i cześć dla tego, co zasłonięte. Szczególne znaczenie ma to w przypadku tajemnicy innej osoby. Poszanowanie tajemnicy staje się wymogiem stawianym przez miłość: otwarciu towarzyszy tu przesłonięcie, a gotowości przyjęcia – pragnienie zachowania dyskrecji.

Miłość sama domaga się nie tylko posiadania i odsłonięcia, ale w takiej samej mierze czci, a zatem zasłonięcia. Wszędzie, gdzie człowiek otacza czcią to, co rzadkie, cenne i święte, stara się je oddzielić, usunąć z zasięgu publicznych spojrzeń, ukryć w celi jakiegoś sanktuarium, w półmroku sakralnej przestrzeni, wynieść za pomocą legendy poza powszedni krąg zwykłej historii, osnuć tajemnicą[150].

Nie chodzi tu jednak o opisanie psychologicznych potrzeb tkwiących w ludzkiej naturze i wynikających z niej socjologicznych prawidłowości, lecz o odsłonięcie praw samego bytu, którego prawda daje się odczytywać dopiero wraz z jego tajemnicą. Więcej nawet, prawda, która nie jest tylko „odczytywaniem" i „przyglądaniem się", lecz – na płaszczyźnie bytów osobowych – jest zawsze komunikowaniem się, otwieraniem się, „wchodzeniem do wnętrza" i pewnym działaniem skierowanym ku drugiemu, potrzebuje zasłonięcia, ponieważ chroni ono jej wewnętrzną głębię.

---

[149] (…) *kiedy jakiemuś wychowawcy udaje się uformować wychowanka zgodnie ze swymi zasadami: czy zna on już rzeczywiście istotę tej duszy, czy może się wznieść ponad nią, jak gdyby nie miała ona już dla niego żadnych tajemnic? Czy też raczej nie powinien on stanąć ze zdumieniem wobec faktu, że niespodziany cud tego wychowania udał się?* (*Teologika 1*, s. 134).

[150] Tamże, s. 193-194.

Warto w tym miejscu przypomnieć egzystencjalną interpretację wstydu w *Miłości i odpowiedzialności*. Wstyd w interpretacji Wojtyły jest tym, co chroni wnętrze osoby przed uprzedmiotowieniem. Pisząc o istocie wstydu, Wojtyła stwierdza: *Nie sposób jej* [tj. istoty wstydu – W.S.] *pojąć*, *jeśli nie zaakcentuje się mocno tej prawdy*, *że osoba jest bytem „wewnętrznym”*, *tj. że posiada sobie tylko właściwe wnętrze*, *rodzi się stąd potrzeba ukrywania* (*czyli pozostawania wewnątrz*) *pewnych treści czy pewnych wartości lub uciekania z nimi do wewnątrz*[151]. Wstyd stoi na straży tajemnicy osoby, jest wyrazem jej ontycznej nieodstępności (*alteri incommunicabilis*), nietykalności, broni osoby przed uczynieniem jej przedmiotem użycia, szczególnie w relacjach miłości seksualnej.

W podobny sposób rolę wstydu opisuje H. U. von Balthasar. *To właśnie wielkość tajemnicy wprawia w zakłopotanie tego*, *który ją widzi*, *każe mu odwrócić od niej spojrzenie i właśnie wtedy*, *gdy przystępuje do niego bezpośrednio to*, *co najwznioślejsze*, *zamknąć oczy*[152]. Logika miłości nie polega bowiem na przeniknięciu wszystkiego do końca, na obnażaniu prawdy w każdej sytuacji i wystawianiu jej na widok publiczny. Trudno nie oprzeć się wrażeniu, że takie działanie – w sytuacji, o której mówimy, a więc w poznawaniu „wnętrza” osoby i głębi jej bytu – byłoby gwałtem, a przez to zafałszowaniem prawdy. Prawda nie opiera się gwałtowi, ale pozostaje dlań niedostępna. Poznawanie winno być zatem przyjmowaniem tajemnicy jako tajemnicy i wówczas przybliża się ono do prawdy, ujmuje ją w jej cząstkowości i ze świadomością, że pełnia prawdy pozostaje wciąż niedostępna. Właściwa relacja do prawdy odsłania się tu jako przyjmowanie daru, czego nie można pogodzić z żądaniem (wobec kogo skierowanym?) posiadania pełni prawdy i zawładnięcia nią[153]. Rezygnacja z poznania

[151] *MiO*, s. 157. Por. też na temat wstydu jako doświadczenia granicznego pojawiającego się w świadomości „człowieka historycznego” w *TC*, s. 47-54.

[152] *Teologika 1*, s. 197.

[153] Tej postawy pokory i poszanowania dla prawdy absolutnej nie można mylić z biernością i rezygnacją w poszukiwaniu, odkrywaniu i trwaniu „do końca” przy jakiejś prawdzie cząstkowej, którą usiłuje się zafałszować lub usunąć, podważając tym samym jej związek z prawdą absolutną.

prawdy „do końca" jest w takiej sytuacji jej przyjęciem (choć nie znaczy, że zrozumieniem), a wydzieranie tajemnicy czyjegoś wnętrza siłą byłoby jej odrzuceniem i sponiewieraniem. W tym kontekście możemy lepiej rozumieć, na czym polega prawo (i obowiązek) „dysponowania prawdą"[154], wynikający z faktu, że prawda oddana jest w ręce człowieka, który przyjmuje ją na swój sposób i czyni środkiem komunikacji. Nie może jednak zapominać, że „poddanie prawdy" człowiekowi nie przekreśla jej transcendencji ani nie usuwa towarzyszącej jej tajemnicy, które sprawiają, że ze skarbem, który otrzymał, powinien obchodzić się z wielką ostrożnością i czcią. Poznający nie uchyla się od poznania, lecz poddaje siebie tajemnicy. *Działanie tej tajemnicy jest na niego tak przemożne, że oddaje się on jej w formie uchylenia od niej. Jest to najwyższa rezygnacja z chęci pojęcia i zrozumienia, tam gdzie prawda wlewa się niepowstrzymanym strumieniem*[155].

W tym momencie możemy precyzyjniej sformułować zasadę – uznawaną niekiedy za kontrowersyjną z powodu niewłaściwego jej rozumienia – głoszącą, że poznanie kierowane jest miłością. Poznanie przeniknięte miłością zatrzymuje się na progu prawdy, której odsłonięcie mogłoby naruszyć logikę miłości: dotknąć i urazić przedmiot miłości, a więc chybić celu, ku któremu zmierza poznanie (i zafałszować go), lub też przygnieść swym ogromem i oślepić jasnością poznający podmiot[156]. Dlatego poznanie kierowane miłością szuka ukrycia i nocy, pragnie odwracać się od swej wspaniałości; bezmiar i moc prawdy, które są niepojęte i nieogarnięte, mogą być przyjęte tylko w ciszy, w półmroku, w milczeniu.

Dlatego miłość kocha noc i szuka jej: nie dlatego jakoby miała do ukrycia coś, do czego dzień mógłby zgłaszać uzasadnione roszczenie, lecz dlatego, że jest w samej sobie tak odsłonięta, tak wydana „na pastwę", że musi się chronić przed samą sobą, że swoje nazbyt wielkie

[154] O dysponowaniu prawdą zob. *Teologika 1*, s. 87-90.

[155] Tamże, s. 198.

[156] *Rozum nie może sprawić, że straci sens tajemnica miłości, której symbolem jest Krzyż, natomiast Krzyż może dać rozumowi ostateczną odpowiedź, której ten poszukuje. Nie mądrość słów, ale Słowo Mądrości jest tym, co św. Paweł wskazuje jako kryterium prawdy, a tym samym zbawienia* (encyklika *Fides et ratio*, 23).

obnażenie może znieść tylko wtedy, jeśli wolno jej pozostawać pod ochroną niewidzialności. Noc, o której tutaj mowa, nie polega na braku zewnętrznego światła. Jest to przysłonięcie wewnętrznego światła samej miłości, jest to miłość jako noc – miłość, która sama siebie czyni nocą, aby móc znieść nadmiar swej jasności[157].

Odkrycie związku prawdy z tajemnicą, a więc przekonanie, że każdy akt poznania – także wtedy, kiedy poznanie dotyczy najmniej znaczącego bytu – partycypując w prawdzie absolutnej, nie jest w stanie jej nigdy w pełni ogarnąć, lecz jest ogarnięty przez jej nadmiar, prowadzi do przyjęcia postawy miłości w poznaniu. Miłość oznacza tu „rzeczowość, a więc „oddanie się prawdzie rzeczy"[158], a to znaczy również przyjęcie ich transcendencji, niezależności i tkwiącej w nich tajemnicy. Taka postawa oznacza wyrzeczenie się przemocy wobec rzeczy, bowiem *jeśli ktoś uprawia przemoc wobec rzeczy, uprawia przemoc wobec Boga*[159]. Tym bardziej więc wyrzeczenie się przemocy jest uzasadnione w świecie osób.

5.3. Mowa milczenia

Milczenie, o które nam chodzi, nie jest prostym brakiem słów. Nie jest to sytuacja, w której ktoś nie ma nic do powiedzenia, nie wie, co powiedzieć; milczy, gdyż jest obojętny, niezainteresowany. Nie chodzi również o przemilczenie, a więc o niewypowiedzenie pewnej prawdy możliwej do wypowiedzenia, lecz z jakichś względów ukrywanej przed odbiorcą[160].

---

[157] *Teologika 1*, s. 199.

[158] Taki aspekt „rzeczowości" można odnaleźć także u R. Guardiniego. Por. M. Nowak, *Podstawy pedaliki otwartej*, s. 526-528.

[159] Guardini, *Christlicher Realismums*, w: tenże, *Unterscheidung des Christlischen Gesammelte Studien* (*1923-1963*), Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz 1963; cyt za: M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 527.

[160] Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 64. Nie chodzi również o milczenie rozumiane jako sprzeciw wobec cielesności człowieka i mowy, wyrażający się w pragnieniu uduchowienia, oderwania od wszystkiego co cielesne, na sposób aniołów. O realizacji przez Ojców Pustyni tego nieosiągalnego w naturalnych warunkach ludzkich pragnienia pisze R. Przybylski w eseju *Drabina do otchłani*, „Znak" 1992, nr 10, s. 73-92.

Chodzi natomiast o milczenie, które wyprzedza i umożliwia mowę, towarzyszy słowom, a w pewnych sytuacjach zastępuje lub dopełnia mowę. Ma ono kilka znaczeń. Wskażemy cztery z ich, dwa pierwsze mają charakter ontologiczny, mówią o milczeniu jako podłożu i uwarunkowaniu mowy. Dwa kolejne wskazują na milczenie jako rzeczywistość osobową – jest ono zawsze milczeniem osoby lub jej „bezsłowną mową". Pierwsze ze znaczeń – ontologiczno-poznawcze – to milczenie jako słuchanie. Mowę słów, a także „mowę milczenia" poprzedza milczenie, które jest tylko patrzeniem, otwarciem na rzeczywistość. To ona mówi, człowiek słucha. Jest to postawa ludzkiego intelektu, stanowi formę kontemplacji, jest przyjmowaniem, postawą oglądu (*theoria*) w przeciwieństwie do działania (*praxis*)[161]. A zatem jest to milczenie, które umożliwia kontakt z rzeczywistością.

Drugie znaczenie – ontologiczno-logiczne (od *logos* – słowo) – to milczenie jako przestrzeń, w której rodzi się słowo; słowo związane jest z milczeniem jak jasność z „żywym mrokiem" (porównanie R. Guardiniego), pozostaje niezbędnym dla mowy tłem; słowo jest czymś więcej niż milczenie, ale nie może bez niego istnieć. Milczenie jest podstawą słowa, bez „osłonięcia milczeniem" mowa staje się „pustą gadaniną"[162].

Trzecie znaczenie wskazuje na związek słowa z osobą. Tylko osoba może milczeć. Występuje ono – tak jak słowo – w przestrzeni międzyosobowej. Osoby mówią do siebie, ale również milczą „wobec siebie" lub też „trwają z kimś" w milczeniu. O takim znaczeniu milczenia pisze R. Guardini. *By istnieć osobowo, człowiek musi jednak również milczeć. Nie być niemym; niemota polega na braku słów; wówczas osoba ulega przygaszeniu. Milczenie natomiast domniemywa osobę.*

---

[161] *Natura rozumu przedstawiła się więc w sposób czysty właśnie w akcie takiej theoria; wyłącznie tutaj rozum jest całkowicie sobą. – Lecz jednak: dosłyszenie oznacza milczenie.* (…) *jedynie to, co samo niewidzialne, jest przejrzyste, i słyszy tylko ten, kto milczy. A nawet im bardziej radykalna i zdecydowana jest wola słuchania, tym głębsze i doskonalsze musi być milczenie* (J. Pieper, *W obronie filozofii* s. 33).

[162] Zob. H. U. von Balthasar, *Teologika*, t. 2, s. 104-109; por. R. Guardini, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los* (tłum. J. Bronowicz, M. Turowicz, Z. Włodkowa), Wydawnictwo Znak, Kraków 1969, s. 191, przypis 53.

Tylko osoba może trwać w owej skupionej ciszy, która nazywa się milczeniem; podobnie jak tylko osoba może zwrócić się do innej osoby i z nią razem w tę ciszę zatonąć. Tak, milczenie tkwi w zasięgu słowa[163].

Czwarte wreszcie znaczenie to milczenie jako reakcja wobec nadmiaru niewyrażalnych treści, a „mowa milczenia" jest wówczas sposobem wyrażenia tego nadmiaru. Milczenie, o które nam chodzi, rodzi się w sytuacji „nabrzmiałej znaczeniem"; podmiot o tym wie lub to przeczuwa; ma coś do powiedzenia, lecz nie jest w stanie tego wyrazić właściwie i w pełni, milczy, gdyż sądzi, że jedynie „niewypowiedzenie" może być najbardziej adekwatną postawą wobec ogromu i niepojętości tego, z czym ma do czynienia. Takie milczenie jest „o czymś", nie o niczym, choćby to „coś" pozostawało nienazwane.

Wyraźnie należy podkreślić, że milczenie w każdym z powyższych znaczeń nie jest czymś, co wyklucza słowo, czyni je bezsensownym, nie jest ono głoszeniem triumfu chaosu i ciemności nad mową i sensem. Przeciwnie, jest wskazaniem fundamentów słowa lub dopełnia je, lecz nie przekreśla. Milczenie jako podstawę, która uprzedza poznanie i słowo, co w naszym przypadku dotyczy dwóch pierwszych znaczeń tego terminu, H. U. von Balthasar określa jako „bezsłowie", natomiast milczenie jako nadmiar nie do wypowiedzenia – nazywa „ponadsłowiem"[164]. „Bezsłowie" jest „poniżej" poziomu ludzkiej świadomości, „ponadsłowie" ją przerasta i dopiero na tym poziomie może pojawić się „mowa milczenia". Jest to mowa niosąca ze sobą owo „więcej", które nie może być wyrażone wprost. Przekonanie, że milcząc, można mówić, a nawet powiedzieć więcej, niż mogą przekazać słowa, nie jest paradoksalne z punktu widzenia myśli chrześcijańskiej. Ludzka „mowa milczenia" opiera się na zasadzie, która występuje w świecie, przecież rzeczywistość milcząc – mówi. Ten, kto chce i potrafi, może w niej „czytać", gdyż świat zawiera w sobie ślady Stwórcy, nawet więcej, jest Jego mową.

Objawienie zawiera w sobie prawdę o „logicznej" strukturze wszechświata (*od Logos – Słowo*) *albo też o jego strukturze „ikonicznej"* (*od*

[163] R. Guardini, *Koniec czasów nowożytnych*, s. 191.

[164] Zob. *Teologika 2*, s. 99-113.

Eikon – obraz, obraz Ojca). *Od czasów Ojców Kościoła utrwaliła się nauka, że świat stworzony nosi w sobie „ślady Trójcy"* (*vestigia Trinitatis*). *Jest on dziełem Ojca przez Syna w Duchu Świętym. W stworzeniu objawia się Mądrość Boga; ujawniająca się w nim dwoista „logiczno – ikoniczna" struktura stworzeń pozostaje dogłębnie zespolona ze strukturą daru! Poszczególne stworzenia nie tylko są „słowem" Słowa, którym Stwórca przemawia do naszego poznania, ale są równocześnie „darami" Daru: noszą na sobie znamię Ducha Świętego – stwórczego Ducha*[165].

Świat może więc „mówić", ale ponadto ponieważ jest obrazem bądź ikoną, może nam „powiedzieć" więcej, niż sam jest – tym „więcej" jest wskazanie na Stwórcę, ale również na Miłość-Dar.

„Mowa milczenia" może być mową wtedy, kiedy to, co milczy, jest znakiem lub wyrazem *czegoś*; w takim znaczeniu „mówić" mogą rzeczy, a w o wiele większym stopniu ludzkie ciało, które jest wyrazem osoby. „Mówią" zatem ludzkie gesty, wyraz twarzy, spojrzenie, postawa ciała, wreszcie – czyn. „Mowa milczenia" nie oznacza jednak tylko aspektu podmiotowego aktu komunikowania się, a więc tego, że „to, co milczy", ma zdolność mówienia, ale również aspekt przedmiotowy – chodzi o to, co jest przekazywane. Treść komunikatu „jest niesiona" przez milczenie, jest nim osłonięta, milczenie jest formą, w której się on zawiera. Paradoks polegający na tym, że ludzka mowa potrzebuje milczenia, aby przekazać jakąś „treść", staje się bardziej zrozumiały, kiedy przywołamy jedną z własności prawdy – nie może ona być nigdy wyczerpana. *Żadna prawda, wychodząca z centrum wyjawiającego siebie bytu, nie może nigdy ulec wyczerpaniu, zawiera bowiem w sobie odniesienie do jakiejś nowej, głębszej prawdy. Tak więc ten, kto kochając, pozostaje w nurcie prawdy, wie zawsze więcej, niż może powiedzieć. Wiedza czyni samotnym, właśnie kiedy jest to wiedza miłości*[166]. Milczenie, tak jak mowa, staje się dramatem osoby: mowa nie jest nigdy oddaniem pełni prawdy o rzeczy i nigdy nie jest

[165] Jan Paweł II, *Co to znaczy wierzyć*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 1988, s. 151.

[166] *Teologika 1*, s. 122.

jej doskonałym przekazaniem, milczenie może powierzać się tylko nadziei, że to, „co nieprzekazywalne", może zostać przekazane. Ten, kto kocha, sięga głębiej i wie więcej, lecz po przekroczeniu pewnej granicy powszechnego rozumienia i oczywistości owo „więcej, niż wiedzą inni" zaczyna znaczyć „więcej, niż można powiedzieć"; nie pozostaje wówczas nic innego, jak milczeniem osłonić tę wiedzę. Pozostać z nią w samotności, mając nadzieję, że nie jest to samotność nieprzekraczalna, a więc że milczenie może stać się przestrzenią, która łączy osoby. Nie wydaje się, że są to wyłącznie teoretyczne rozważania, można raczej sądzić, że określenie „mowa milczenia" to interpretacja powszechnego doświadczenia występującego choćby w sytuacji wielkiego cierpienia lub ogromnej radości, kiedy słowa nie mogą już wyrazić rzeczywistości, o którą chodzi[167]. Jest to przede wszystkim rzeczywistość ludzkiego wnętrza w tym momencie, w którym człowiek spotyka coś, co go przerasta. Z perspektywy filozoficznej jest to doświadczenie transcendencji przejawiające się w różnych postaciach: w akcie kontemplacji, miłosnego uniesienia związanego ze świadomością obdarowania i trwania w międzyosobowej komunii, w postawie szacunku wobec tajemnicy cierpiącego, wreszcie – w przyjęciu śmierci[168].

[167] Przytoczmy jeden z przykładów takiej „mowy milczenia": *A cóż powiedzieć do was*, *którzy tu przybyliście z mojego Krakowa*, *od stolicy świętego Stanisława*, *którego byłem niegodnym następcą przez lat czternaście*. *Cóż powiedzieć? Wszystko*, *co bym mógł powiedzieć*, *będzie blade w stosunku do tego*, *co czuje w tej chwili moje serce*. *A także w stosunku do tego*, *co czują wasze serca*. *Więc oszczędźmy słów*. *Niech pozostanie tylko wielkie milczenie przed Bogiem*, *które jest samą modlitwą* (Jan Paweł II w homilii podczas inauguracji pontyfikatu w Rzymie 22 października 1978 r., cyt. za: Jan Paweł II, *Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997, s. 13).

[168] Por. np. (…) *to*, *co wyrażamy w słowie „cierpienie"*, *wydaje się szczególnie współistotne z człowiekiem*. *Jest tak głębokie*, *jak człowiek – właśnie przez to*, *że na swój sposób odsłania głębię właściwą człowiekowi i na swój sposób ją przerasta*. *Cierpienie zdaje się przynależeć do transcendencji człowieka*: *jest jednym z tych punktów*, *w których człowiek zostaje niejako „skazany" na to*, *ażeby przerastał samego siebie – i zostaje do tego w tajemniczy sposób wezwany* (Jan Paweł II, *List Apostolski o chrześcijańskim sensie ludzkiego cierpienia Salvifici doloris*, 2); oraz: *Cierpienie ludzkie budzi współczucie*, *budzi także szacunek – i na swój sposób onieśmiela*. *Zawiera się w nim bowiem wielkość swoistej tajemnicy* (tamże, 4). Na temat śmierci jako faktu niezrozumiałego, bez-sensownego, to znaczy nie znajdującego wyjaśnienia w ludzkiej naturze zob. M. A. Krąpiec, *Ja-człowiek*, s. 396-400.

5.4. Bezsłowny czyn

Jedną z najbardziej wyrazistych postaci „mowy milczenia" przekraczającej granice słowa jest czyn. Dopełnia on słowo, a czasem może je zastępować, tam gdzie słowo okazuje swą bezsilność. O potwierdzającej funkcji czynu pisaliśmy już poprzednio, zastanawiając się nad fenomenem świadectwa. Czyn uwiarygodnia słowo, sprawia, że staje się ono realnością w osobie, ludzkie słowo jest bowiem tylko zapowiedzią i znakiem oznaczanej rzeczywistości, a nie nią samą. Kiedy ktoś *mówi*, *że kocha*, nie znaczy przecież, że realizuje miłość, lecz że ją *oznacza słowem* – staje się ona realną rzeczywistością dopiero poprzez czyn miłości. Czyn ma nie tylko tę funkcję „urealniania słowa", lecz niekiedy może je zastępować – tam zwłaszcza, gdzie słowo wypowiedziane jest „nieskuteczne", zlekceważone, natrafia na opór braku wiary lub obojętności. Nie chodzi jednak o *logos* zawarty w każdym czynie, a więc o jego sensowność, o to, że jest on czytelnym znakiem samej osoby. Osobę można poznawać poprzez czyny, bowiem w nich *wyraża się* sprawczość osoby i jej wewnętrzny stosunek do wartości; poprzez czyn możemy poznać, kim osoba jest naprawdę. W tym przypadku chodzi natomiast o czyn, który nie tylko zastępuje słowo, ale jest czymś więcej niż ono i musi wykazać większą moc, skoro słowo jest bez-silne. Jest to więc czyn, który *chce być słowem*, lecz nie może nim być dlatego, że chce wyrazić coś, co jest niewyrażalne lub dlatego, że ten, do kogo jest skierowane, nie rozpoznaje w nim słowa, nie słyszy bądź nie chce go usłyszeć.

Moc takiego czynu płynie z tego, że jego sprawca trwa przy prawdzie, ofiarując jako rękojmię samego siebie – nie ma on żadnej pewności, że ów bezsłowny czyn zostanie wysłuchany, wystarczyć musi mu nadzieja, że tak się stać może. Siła tej nadziei płynie z przekonania, że miłość nie jest nadaremna i musi przynieść jakieś owoce. Jest to więc czyn, który chce być bezinteresowny, nie chce gwałtem lub podstępem wpływać na drugiego, lecz chce go przekonać mocą samej miłości, biorąc związane z nią „koszty" na siebie. W chrześcijańskim ujęciu oznacza to gotowość samoofiarowania się i zgodę na krzyż[169].

[169] Jan Paweł II w *Liście o cierpieniu* przywołuje obraz Chrystusa – Sługi cierpiącego,

Nie jest to przekreślenie słowa ani ukazywanie jego słabości, raczej chodzi o uwydatnienie tej mocy, która – nie wysłuchana w słowie – musiała znaleźć drogę poprzez czyn; jest to więc wybór drogi w sytuacji, w której okazuje się, że innej drogi już nie ma. Czyn taki, z ludzkiego punktu widzenia pozostaje wezwaniem, oczekiwaniem i pragnieniem, nie jest on spełnieniem i realizacją[170]. Zarazem jednak pozostaje najważniejszym środkiem realizacji „pedagogii cierpienia", próbuje bowiem znaleźć odpowiedź – i teoretyczną, a w jeszcze większym stopniu praktyczną – na pytanie o sens tej postaci zła, jakim jest cierpienie. Praktyczny wyrazem tej pedagogii są słowa św. Pawła: *Chlubimy się także z ucisków*, *wiedząc*, *że ucisk wyrabia wytrwałość*, *a wytrwałość – wypróbowaną cnotę*, *wypróbowana cnota zaś – nadzieję* (Rz 5, 3-4). Ostatecznie zaś sensu cierpienia można szukać w przekonaniu, że ma ono wyzwalać w człowieku miłość[171].

Zarysowanie takiej perspektywy nie wprowadza do pedagogii zagadnień, które leżą poza jej granicami. Przecież sprawa tajemnicy człowieka, przełamanie samotności w aktach miłości, w obliczu cierpienia czy śmierci – są to najważniejsze kwestie pedagogiczne, które powinny być oświetlane ze wszystkich możliwych punktów widzenia, i nie są one bynajmniej wyłącznie teoretyczne, gdyż mają doświadczalną podstawę w przeżyciach każdego człowieka, o ile tylko nie zagłusza on i nie usuwa ich z pola widzenia. Ale trzeba również zwrócić uwagę na sprawę „mowy milczenia" i „bezsłownego czynu" z perspektywy wychowawcy. Ten, kto uważa, że zadaniem wychowawcy jest „wytrenowanie wychowanka" do odpowiedniego sposobu zachowania czy też przekazanie mu jakichś treści lub wykształcenie pewnych umiejętności, może uważać poruszanie powyższych zagadnień za zbędne lub wręcz szkodliwe, gdyż osłabiać one mogą efektywność procesu wychowania. Kto jednak sądzi, że zadaniem wychowawcy

który przyjmuje na siebie cierpienie całkowicie dobrowolnie i w milczeniu; oddają cytowane tam słowa *Księgi Izajasza*: *Dręczono Go*, *lecz sam się dał gnębić,/ nawet nie otworzył ust swoich./ Jak baranek na rzeź prowadzony,/ jak owca niema wobec strzygących ją,/ tak On nie otworzył ust swoich*. (Iz 53,7-9). Por. *Salvifici doloris*, 18.

[170] Por. *Teologika 2*, s. 222-225.

[171] Por. *List o cierpieniu*, 29. Nie przekreśla to tajemnicy samego cierpienia.

jest pomaganie wychowankowi, aby wszedł na drogę doskonalenia siebie samego, służąc tym samym innym, ten dostrzeże wielki problem wychowawcy – może największy jego krzyż, polegający na tym, że nie może on przejmować odpowiedzialności za wychowanka, lecz powinien ją wydobywać, siebie samego usuwając w cień. Nie powinien więc próbować – choć skądinąd jest to ontycznie niemożliwe – działać *zamiast* wychowanka lub manipulując nim – nawet z intencją działania dla dobra jego samego – prowadzić go poza jego świadomością i wolą. Są zatem sytuacje, w których wychowawca – pozbawiony nie ze swej winy mocy słowa i skuteczności wszelkich działań – musi przyjąć postawę „milczącego czynu". Najlepiej mogą znać ten stan rodzice, którzy widzą, jak ich dzieci – nie słuchając żadnych próśb i przestróg – brną w kłopoty i zawiązują supły, których nie będą w stanie rozwiązać. Skoro słowa już nic nie mogą, pozostaje im wytrwałe podejmowanie „milczącego czynu" jako jedynie skutecznej „strategii miłości".

V. PRAWDA JAKO CZYNNIK WYZWALAJĄCY

Zagadnienie „mocy prawdy", które do tej pory podejmowaliśmy „przedmiotowo", należy teraz rozważyć z punktu widzenia podmiotu i skutków, jakie sprawia owa prawda w człowieku. Najpierw zajmiemy się tym elementem, dzięki któremu człowiek jest podatny na to oddziaływanie. Już poprzednio – rozważając kwestię godności człowieka – zwracaliśmy uwagę, że związanie z prawdą konstytuuje istotę człowieka – zdolność jej poznawania stanowi element „człowieczeństwa", a ponadto ludzka wolność i prawda przenikają się. Chcemy obecnie pokazać, jakie skutki wywołuje ten fakt wewnętrznego związania prawdy i wolności, podejmujemy zatem problem wyzwolenia. Człowiek potrzebuje wyzwolenia, ponieważ w różny sposób podlega zniewoleniu, przede wszystkim przez siły, które działając w nim lub poza nim, podważają jego władze panowania nad sobą samym. Może być również zniewolony przez siebie samego. Możliwość zniewalania wynika z tego, że jest on bytem „niedokończonym", zadanym sobie. Z obiektywnego punktu widzenia ten proces „dopełniania siebie" można określić jako doskonalenie. Naszym zadaniem będzie wskazanie, jaką rolę w tym procesie doskonalenia spełnia prawda, rozumiana tu jako wewnętrzny czynnik kształtujący duchowe życie człowieka – podejmiemy wiec kwestię „prawdziwości osoby" oraz jej autentyczności. Niekiedy prawda bywa używana jako narzędzie panowania nad innymi, trzeba więc będzie określić warunki, kiedy może się tak stać. Czasem również jest uważana za czynnik zniewalający. Przyjęcie prawdy zwykle nie jest aktem łatwym, lecz wymaga rezygnacji i ofiary z roszczeń własnego „ja", które chciałoby prawdą „zarządzać". Bywają jednak sytuacje, w których jej przyjęcie i podporządkowanie się jest szczególnie trudne i traktowane jest nie tylko jako przykra konieczność

i „zniewalający przymus", lecz jest ona odrzucana w postawie buntu – tak bywa w przypadku bolesnej i „okrutnej" prawdy o złu. Wreszcie podejmiemy sprawę skutków postawy wierności prawdzie lub jej odrzucania, a więc kwestię jedności człowieka, w którym działają rozmaite „siły". Rozważymy, jaka jest zasada jego integracji, co sprawia, że mimo tej różnorodności pozostaje jednością bądź „rozdziela się", traci władzę nad działającymi w nim i na niego czynnikami. Celem tego rozdziału jest wskazanie roli, jaką w wewnętrznej rzeczywistości człowieka pełni prawda, w szczególności w procesie doskonalenia się, który stanowi najważniejsze zadanie stojące przed bytem spotencjalizowanym, niepełnym, będącym wciąż „w drodze", jakim jest człowiek. Jak należy, z perspektywy filozoficznej i wychowawczej, rozumieć stwierdzenie, że „prawda wyzwala". Kontekst, w jakim stawiamy to pytanie przybliża następujący cytat:

Prawda jest światłem ludzkiego umysłu. Jeżeli od młodości stara się on [młody człowiek – W.S.] *poznawać rzeczywistość w różnych jej wymiarach, to w tym celu, aby posiąść prawdę: aby żyć prawdą. Taka jest struktura ludzkiego ducha. Głód prawdy stanowi podstawowe jego dążenie i wyraz. Chrystus zaś mówi: „poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli". Wśród słów zapisanych w Ewangelii te należą z pewnością do najważniejszych. Mówią bowiem równocześnie o całym człowieku. Mówią o tym, na czym buduje się od wewnątrz, w wymiarach ludzkiego ducha, właściwa człowiekowi wielkość i godność*[1].

Kontekst ten wyznacza również kierunek, w którym należy szukać odpowiedzi, i tą drogą będziemy zdążać.

1. Związek prawdy i wolności w osobie – zniewolenie i wyzwolenie

Prawda i wolność znajdują w człowieku szczególne „miejsce" w którym, pozostając czymś odrębnym, przenikają się. Fakt ten bardzo

[1] Jan Paweł II, *List do młodych*, 12.

komplikuje rozważania, ale przecież odsłania całą złożoność rzeczywistości, która tylko w części daje się sprowadzić do wyraźnie określonych relacji między wyodrębnionymi pojęciowo „przedmiotami". Chcemy pokazać, jak z perspektywy poznającego podmiotu można spojrzeć na napięcie, a nawet „konflikt" między prawdą i wolnością. Kluczowym zagadnieniem jest rozumienie wolności, a więc kwestia jej niezależności bądź też związania prawdą. Prowadzi to do zagadnienia „wolności prawdziwej". W tym kontekście będziemy mogli bliżej określić, jak rozumiemy *wyzwolenie* w wewnętrznej rzeczywistości osoby. Nie da się go określić bez wcześniejszego ukazania związanego z nim pojęcia *zniewolenia*. Dopiero wtedy można będzie w pełniejszy sposób pokazać, jaką rolę w tym procesie wyzwalania spełnia prawda.

1.1. Prawda i wolność – aspekt poznawczy

Najpierw chcemy pokazać – uwzględniając dotychczas przedstawione założenia filozofii poznania – na czym polega i w jaki sposób może się „rozładowywać" napięcie między prawdą i wolnością występujące w każdym akcie poznawczym. Zagadnienie to rozważane od strony prawdy zawiera się w pytaniu: czy poznawanie prawdy można określić jako akt wolny; od strony zaś wolności sprowadza się do pytania: czy i w jaki sposób wolność jest uzależniona od poznania prawdy.

Pierwszą kwestię rozważaliśmy już poniekąd w poprzednim rozdziale, analizując fenomen „mocy prawdy" i sposób, w jaki oddziaływa ona na osobę. Prawda „apeluje", „wzywa", „narzuca się", nigdy jednak nie przekracza granic wolności, nie staje się przymusem, nie zniewala. Jest „czymś", co intelekt poznaje (poznając „przedmiot", poznaje zarazem prawdziwość swego poznania, według znanego sformułowania św. Tomasza z traktatu o prawdzie[2]), jednak akt *uznania za prawdziwe* pozostaje wolnym aktem podmiotu. Nikt nie może go

[2] *De veritate* 1, 9 c (I, 53).

zmusić, aby uznał „za swoją" prawdę, jeśli uznać jej nie chce, choć oczywiście trzeba pamiętać, że taki akt (samo)woli niesie za sobą poważne konsekwencje.

Prawda może być przekazywana i odbierana tylko w „przestrzeni wolności" – raz jeszcze trzeba przypomnieć, że nie chodzi tu o poznawanie jako przekazywanie informacji, a więc nie o „poznawanie czegoś", lecz o „poznawanie prawdziwości". Prawda istnieje tylko w świecie osób, a więc istot, które są wolne. Jej przyjęcie (interioryzacja) nie oznacza bowiem „dołączenia" kolejnej informacji do wielu innych, które podmiot już „ma", jest natomiast jej uznaniem (bądź nieuznaniem), a więc wolnym włączeniem w bieg życia człowieka – od tej pory ponosi on za nią odpowiedzialność (za to, „że wie"), nie może jej przekreślić i unieważnić bez zgubnych dla siebie konsekwencji – nie są to jednak konsekwencje fatalistyczne, zależą bowiem od decyzji podmiotu. Ojciec, który stoi wobec przykrej prawdy o swoim synu, może (i powinien) ją przyjąć – oznacza to przejęcie odpowiedzialności i zobowiązanie do podjęcia jakichś działań. Ale może ją również odrzucić, kwestionować, „nie przyjmować do wiadomości", oszukiwać siebie. Prawda „dotyka" zawsze osoby i pozostawia w niej swój „ślad", tak samo jest w przypadku nieuznania prawdy, a więc samookłamywania się. Poznawanie prawdy wymaga więc wolności; ludzki intelekt nie jest wolny w tym znaczeniu, że miałby wyznaczać prawdę, jednak pozostaje wolny w uznaniu prawdy za wewnętrzną treść swego życia. A ponadto w sposób oczywisty jest wolny w wybieraniu przedmiotu poznania i jego aspektu, w decyzji, jak głęboko chce „wejść w prawdę przedmiotu", wreszcie w tym, co z tą prawdą zrobi.

Pozostaje teraz kwestia, czy i w jaki sposób wolność jest determinowana przez prawdę. Sprawę tę podejmujemy nie w sposób abstrakcyjny, rozważając różnorodne „koncepcje wolności", lecz wkraczając na drogę doświadczenia i konkretu, którą pokazała myśl starożytna i średniowieczna, a więc rozpoczynając od analizy działania. *Omne agens agit propter finem* (wszystko, co działa, działa dla celu) – głosi zasada celowości. Nie podejmując się szczegółowego jej roztrząsania, zwróćmy uwagę, że chodzi tu o cel rozumiany jako *kres* działania

bądź też jako jego *motyw*[3]. W przypadku ludzkiego działania, a zwłaszcza działań, które moglibyśmy określić jako wychowawcze, zasada ta wydaje się obowiązywać przy obydwu znaczeniach pojęcia „cel". Nas w szczególny sposób będzie interesować cel jako motyw działania. Ludzkie dążenie, o ile nie jest wyłącznie rezultatem działania sił działających poza świadomością, nazywa się rozumnym (*appetitus rationalis*). W jakim znaczeniu rozum determinuje to dążenie (czy też pożądanie) i czy przez taką kategorię (dążenia, *appetitus*) da się opisać ludzką wolność?

K. Wojtyła analizując działanie człowieka w newralgicznym punkcie, jaki stanowi moment rozstrzygania, przywołuje właśnie kategorię *appetitus*[4]. W chceniu zawiera się intencjonalność – różna od intencjonalności poznawczej – polegająca na wychodzeniu ku przedmiotowi, na zwróceniu się ku niemu z upodobaniem. Chcenie jest pragnieniem dobra rozumianego właśnie jako „to, co wzbudza upodobanie". Czy cel, rozumiany tu jako motyw, całkowicie determinuje wolę? Czym jest „motyw"? Zawiera on w sobie *przedstawienie przedmiotu*, ponadto jest tym, co porusza wolę. Poruszenie woli oznacza aktualizację chcenia. Lecz „chcę" nie oznacza jeszcze właściwego działania woli, najpierw bowiem musi zapaść rozstrzygnięcie. W ludzkiej świadomości pojawiają się różne „chcenia", nie oznacza to jednak, że każde z nich podmiot zechce uznać za swoje i podejmie działanie, aby osiągnąć przedmiot chcenia. Wola nie jest bezwzględnie związana *przedstawieniem przedmiotu*, może je zaakceptować, ale równie dobrze odrzucić, ograniczyć jego zakres, zawiesić itp. *Przedstawienie* – jak podkreśla K. Wojtyła – *nie jest w żadnym wypadku racją poruszenia woli*, *a więc czynnikiem istotnie determinującym to poruszenie czy nawet jego kierunek*, *jest tylko jego warunkiem*[5]. Świadomie przeżywane dążenie może być rozpatrywane jako wolne, jeżeli nastąpi akt rozstrzygnięcia, to znaczy wola odniesie się do wartości, które przed-

[3] Por. *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, t. 2, Lublin 2001.

[4] Por. *OC*, s. 169-173.

[5] Tamże, s. 179.

stawia dobro-cel. Co więcej, nie mamy tu do czynienia z jakimś odrębnym aktem woli, który dochodzi „z zewnątrz" i ocenia dobro-cel według własnych kryteriów. Owszem, wola rozstrzyga, ale konieczne jest dla niej odniesienie do prawdy. *Istotną racją wyboru oraz samej zdolności wybierania nie może być nic innego, jak tylko swoiste odniesienie do prawdy, które wnika w intencjonalność chcenia i tworzy jakby jego zasadę wewnętrzną*[6]. Rozstrzyganie pokazuje więc, że w ludzkim świadomym dążeniu do dobra znajduje się „miejsce" na wolność. Okazuje się, że zależność między prawdą i wolnością sięga głębiej. W każdym akcie woli, zarówno w prostym, który dotyczy tylko jednego przedmiotu („chcę czegoś"), jak i w akcie wyboru, następuje rozstrzygnięcie oznaczające akceptację chcenia, związanie go z osobą. Rozstrzygnięcie to nie jest jednak możliwe bez odniesienia do prawdy, w przeciwnym razie stałoby się czymś zupełnie dowolnym i oznaczałoby wyjście ze świata realnego. Pokazuje ono, że każdy konkretnie dokonujący się akt wolności (nie mówimy tu o wolności w jakimś abstrakcyjnym znaczeniu) jest uwarunkowany rozpoznaniem prawdy. Możemy powiedzieć, że odsłoniliśmy pierwsze znaczenie, w jakim można powiedzieć, że „prawda wyzwala wolność". „Wyzwala" oznacza w tym przypadku: umożliwia jej realizację w konkretnej rzeczywistości. Takiego „wyzwolenia" nie daje fałsz ani kłamstwo, nie prowadzą one bowiem do osiągnięcia *realnego* dobra – tego, które jest wyznaczone przez motyw działania.

1.2. Wolność prawdziwa

Związek wolności z prawdą nie ma charakteru jakiejś „fizycznej konieczności" właśnie dlatego, że faktycznie realizuje się on w osobie i właśnie na sposób wolny. A to znaczy, że osoba może – na przekór rzeczywistości i sobie samej – zanegować go. *Przypuśćmy, iż chcemy prawdy; c z e m u ż n i e n i e p r a w d y r a c z e j ? I niepewności?*

[6] Tamże, s. 181.

Niewiedzy nawet?[7] Pokazują to pytania postawione przez Nietzschego; człowiek może wybrać „wolę nieprawdy"[8] i trudno zakwestionować, że jest to również sposób wykorzystania ludzkiej wolności. Wolność zatem p o w i n n a b y ć związana z prawdą, ale ponieważ związek ten realizuje się w osobie, nie jest on koniecznością, ale raczej bezwzględną powinnością. „Bezwzględną" to znaczy taką, której *nie wolno* przeoczyć; zarazem jednak pozostaje „powinnością", a więc może być odrzucony.

Należy także przywołać wspominany już wcześniej fakt zdumiewającej dysproporcji, a nawet sprzeczności, jaka zachodzi między ludzkim poznaniem i działaniem, między jego rozumnością i wolnością, polegający na tym, że człowiek wie, czym jest dobro i pragnie go, lecz realizuje zło. Dlaczego człowiek widząc dobro, wybiera zło? Dlaczego prawda czasem budzi nienawiść? Są to pytania odsłaniające paradoksy wolności. Najważniejszym z nich jest ten, że wolność może zniewalać. Człowiek może dokonać takich wyborów, które w k o n s e k w e n c j i doprowadzą do jego samozniewolenia. Może np. zdecydować, że będzie ulegał swoim zachciankom i pożądaniom, oddając się tym samym w ich niewolę. Problem ten pokazuje, że nie unikniemy pytania o k o n c e p c j ę w o l n o ś c i. Człowiek jest wolny, działa w sposób wolny, lecz czym jest sama wolność. Czy jej istotą jest brak przyczynowości, brak ograniczeń, zachowanie możliwości wyboru czy może sam fakt dokonywania wyboru? Nie jest naszym zadaniem prowadzenie ogólnych rozważań na temat wolności, chcemy jedynie dociec, czym jest wolność w osobie (wolność osoby). Punktem wyjścia nie jest w tym przypadku „pojęcie wolności", lecz „doświadczenie osoby". Przytoczony niżej fragment wiersza Norwida zarysowuje różne koncepcje wolności, nie odrywając ich od konkretu doświadczenia.

---

[7] F. Nietzsche, *Poza dobrem i złem*, tłum. S. Wyrzykowski, Warszawa 1907, s. 7.

[8] Por. J. Merecki, *Antropologiczne implikacje moralnej normatywności prawdy*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, (red.) A. Szostek, A. M. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II KUL, Lublin 2001, s. 106.

Kto czyniłby to przez całe życie,
Co sam tylko dla siebie uchwalał,
Nie dopiąłby on nic należycie,
Lecz gryzłby się, *jak Neron*, *i szalał*.

Kto zaś nigdy nic po woli własnej
Nie spełniłby – nic o własnym skrzydle:
W widnokrążek coraz więcej ciasny
Zakląłby się i spętał, *jak bydlę!*
(…)
Nie niewola ni wolność są w stanie
Uszczęśliwić cię… nie! – tyś osobą:
Udziałem twym – więcej!... p a n o w a n i e
N a d w s z y s t k i m n a ś w i e c i e, *i n a d s o b ą*.

C. K. Norwid, *Królestwo*

W tekście tym pojawiają się trzy koncepcje wolności. Pierwsza z nich to samo-wola, czyli działanie wyłącznie według własnej woli, zasada „ja chcę" nie jest niczym ograniczana, jest absolutem. Jest to wolność, której istotą jest „bycie wolnym od wszelkich ograniczeń i zależności", niezwiązanie żadną inna wartością, także prawdą o rzeczywistości. Własna wola jest tu bogiem, który wyznacza granice, wartości i cele. Ale wola może być również niczym, można z niej „zrezygnować", poddać się działaniom chwili i innym czynnikom wewnętrznym i zewnętrznym i sprawić, że człowiek zostanie „spętany jak bydlę". To koncepcja, w której człowiekiem rządzą inne siły niż on sam. Taka rezygnacja z wybierania (mniejsza o to, czy płynąca z lenistwa, wygody czy lęku) jest również wyborem. Jest również trzecia koncepcja – właściwa dla człowieka jako osoby. Jej istota to *p a n o w a n i e n a d w s z y s t k i m n a ś w i e c i e i n a d s o b ą*. Taką właśnie koncepcję prezentuje w *Osobie i czynie* K. Wojtyła. Wolność to samostanowienie oparte na samoposiadaniu (osoba posiada samą siebie) i samopanowaniu (panuje nad sobą)[9].

Analiza „wolności w osobie" ujawnia paradoks wolności: wydaje się, że nie jest przypadkiem, iż istnieje wiele koncepcji wolności,

[9] Por. *OC*, s. 151-154.

niekiedy ze sobą sprzecznych. Wolność istnieje w osobie i na „sposób osobowy", a to w konsekwencji prowadzi do tego, że „wolność musi być wybrana". Żywiołem osoby jest wolność i nie może ona inaczej działać jak tylko w wolny sposób, jeśli chce pozostać sobą. Jest to sytuacja analogiczna jak w przypadku prawdy, która przecież nie przestaje być prawdą, lecz aby „żyć w osobie", musi być przez nią uznana i przyjęta. Także wolność musi być „przyjęta". Aby realizować wolność, trzeba w istocie przyjąć jakąś koncepcję wolności (nie oznacza to oczywiście, że „jakąkolwiek")[10]. Znaczy to również, że można przyjąć *fałszywą wolność* lub też można wolność odrzucić, zrezygnować z niej. Paradoks polega na tym, że rezygnacja z wolności lub uznanie za wolność czegoś, co nią nie jest, dokonuje się również w „wolnym wyborze".

Wolność zawiera również drugi paradoks będący konsekwencją poprzedniego. Sama jest wartością pozytywną, „być wolnym" jest czymś ważnym dla osoby, zarazem jednak wolność stanowi podstawę dla wartości moralnych: tylko ktoś wolny może być bohaterem i świętym, ale również zdrajcą i zbrodniarzem. Kategorie moralne są „ważne" wyłącznie w świecie wolnych osób. Ale przecież znaczy to, że droga wolności może prowadzić zarówno do doskonalenia się, jak też do samozniewolenia i samozatracenia. Wybór drogi zależy od treści wolności, od tego, jaką wolność człowiek wybierze: czy będzie to wolność absolutna, niezwiązana z żadnymi innymi wartościami czy wolność związana: prawdą jako podstawą działania (czynu) oraz dobrem jako jego celem. A więc wolność zmierzająca do prawdziwego dobra. Ponieważ *być prawdziwe wolnym – to znaczy*: *używać swej wolności dla tego*, *co jest prawdziwym dobrem*[11].

[10] Taką zależność zauważa również Jan Paweł II. *Można więc do pewnego stopnia powiedzieć*, *że człowiek w taki sposób jest wolny*, *w jaki sposób myśli o swojej wolności*, *jak ją rozumie*. *Jednakże istnieje także zależność odwrotna*: *człowiek w taki sposób rozumie swoją wolność*, *w jaki sposób jest wolny* (*czy też w jaki sposób usiłuje być wolny*) A. Frossard, *„Nie lękajcie się"*, s. 111.

[11] Jan Paweł II, *List do młodych*, 13.

To, co powiedzieliśmy, pozwala na określenie dwu znaczeń pojęcia „prawdziwa wolność”[12]. W pierwszym, węższym znaczeniu, oznacza ono „związanie prawdą”. „Prawdziwa wolność” to ta, która oparta jest na rozpoznaniu prawdy, odwołuje się do niej. Jej przeciwieństwem jest „wolność fałszywa”, która oparta jest na nieprawdzie, a więc na fikcji, złudzeniu, wyobrażeniu, marzeniach. „Fałszywa wolność” nie jest *niczym*, nie jest prostym zaprzeczenie wolności. Jest wolnością i dotkliwie mogą się o tym przekonać ci, którzy doświadczają jej skutków. Taka wolność nie osiąga celu w działaniach (dlatego że oparta jest na nieprawdzie, fikcji) przynosi więc rozgoryczenie, powiększa chaos poznawczy, zniechęca do działania. „Prawdziwa wolność” w takim znaczeniu jest skuteczna, nie można jednak zapominać, że występuje ona na „przedpolu moralności”, nie jest sama z siebie ani dobra, ani zła moralnie, a to znaczy również, że ktoś może się nią posługiwać do niegodziwych celów.

W drugim, szerszym znaczeniu „wolność prawdziwa” to tyle, co „prawda o wolności”. Mamy ją na myśli, kiedy pytamy jaka jest istota wolności, czy właściwie (prawdziwie) ją odczytujemy. Czym zatem jest „wolność prawdziwa” w tym znaczeniu?[13] Przede wszystkim należy zwrócić uwagę, że zdolność do bycia wolnym nie zależy od woli człowieka, jest czymś danym, stałym elementem jego struktury. Nie można w żaden sposób jej usunąć, ani nie można jej sobie „dać”, można ją tylko urzeczywistniać, rozwijać lub zaniechać tego. Po drugie, jeśli ktoś nie chce podlegać zarzutowi spekulatywizmu i dowolności w stawianiu założeń, powinien zwrócić się nie do „wolności w ogóle”, ale do wolności konkretnej, a więc tej, która związana jest z działaniem i z konkretnym człowiekiem. Trudno szukać wolności „poza

[12] *Wolność prawdziwa* (…) *to szczególny znak obrazu Bożego w człowieku* (Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, 17). Na temat „wolności prawdziwej” zob. też W. Chudy, *Między wolnością prawdziwą a zniewoleniem*, „Chrześcijanin w Świecie” 1994, nr 2-3, s. 110-121 oraz tenże *Światło dla wszystkich*.

[13] Por. W. Starnawski, *Cena wolności – aspekt wychowawczy*, w: *W trosce o wewnętrzną wolność osoby*, (red.) M. Jankowska, M. Ryś, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008, s. 101-104.

człowiekiem", jest ona zawsze wolnością jednostkowego podmiotu, żyjącego w konkretnym miejscu i czasie. W tym znaczeniu wolność musi być konkretna[14], związana i ograniczona koniecznościami fizycznymi, psychicznymi, a więc ludzkim ciałem, prawdą rzeczy, obecnością innych. Słowem, urzeczywistnia się w świecie realnym – a zatem związanie jej z konkretnością i realnością oznacza właśnie wyzwalanie wolności. Trzeci element „wolności prawdziwej" oznacza jej związanie: z prawdą jako jej fundamentem i z dobrem (miłością) jako jej celem. Wolność jest dla miłości, a urzeczywistnia się poprzez prawdę – jak pisze w *Pamięci i tożsamości* Jan Paweł II: *Poprzez wolność bowiem człowiek jest powołany do przyjęcia i realizacji prawdy. Wybierając i wypełniając prawdziwe dobro w życiu osobistym i rodzinnym, w rzeczywistości ekonomicznej i politycznej, czy wreszcie w środowisku narodowym i międzynarodowym, człowiek realizuje swoją wolność w prawdzie* (…) *Wolność jest sobą, jest wolnością w takiej mierze, w jakiej jest urzeczywistniana przez prawdę o dobru. Tylko wtedy ona sama jest dobrem*[15].

Co się dzieje, kiedy wolność uznawana jest za absolut, kiedy jest wartością samą w sobie, jak chciał F. Nietzsche? Odpowiedź na to dał już Norwid w cytowanym wyżej wierszu. Ten, kto wybiera taką wolność, *gryzłby się, jak Neron, i szalał*. Można iść jeszcze dalej i pokazać, że taka wolność „ponad dobrem i złem" nie chroni przed zbrodnią, a nawet do niej prowokuje, tak jak pragnienie potwierdzenia wolności absolutnej sprowokowało bohatera *Lochów Watykanu* A Gide'a do popełnienia zbrodni; nie zdołał on zresztą niczego tym czynem udowodnić. Wolność, która nie jest uwarunkowana miłością może również zbaczać na ścieżki konformizmu. (…) *tam, gdzie wolność nie*

[14] Stosuje się do niej to wszystko, co można powiedzieć o „konkretnym myśleniu". Por. S. Grygiel, *Istnienie poprzedza istotę, czyli lęk przed darem*, „Ethos" 1996, nr 3-4, s. 54-55.

[15] *Pamięć i tożsamość*, s. 50-51. Ostatnie zdanie w cytowanym tu tekście należy rozumieć raczej tak, że tylko wtedy wolność służy spełnieniu osoby, bądź też, że tylko wtedy wolność jest sobą, wypełnia się. Trzeba bowiem pamiętać, że wolność jako „zdolność do bycia wolnym" jest darem, czyli wartością pozytywną, niezależnie od tego, jak zostanie użyta.

jest zadaną miłością, *walczy się o poszanowanie nie człowieka*, *lecz wolnych wyborów* (*free choices*), *którym służy „cnota" umiejętności wintegrowywania się w mechanizm społecznych funkcji ocenianych według kryterium posiadania i wygody*. Może też obezwładniać ludzi, czyniąc z nich *bezmyślny tłum*[16].

1.3. Zniewolenie

„Wolność fałszywa" w obydwu znaczeniach, a więc wolność oparta na fałszu lub nieprawdziwe odczytanie prawdy o wolności, może prowadzić nie tylko do zniewolenia, ale wręcz do działania przeciw samemu sobie, do samozniszczenia.

Przyjrzyjmy się bliżej, czym jest zniewolenie, dopiero bowiem wtedy będziemy mogli zasadnie mówić o wyzwoleniu człowieka. Chodzi tu przede wszystkim o zniewolenie i wyzwolenie wewnętrzne tkwiące w samej osobie, nie zaś o zewnętrzne ograniczanie jego możliwości działania, poruszania się czy wypowiadania – skądinąd są to ważne przejawy wolnego życia osoby, wydaje się jednak, że źródło zniewolenia (a więc także wyzwolenia) tkwi nie w zewnętrznych ograniczeniach i przeszkodach – ich zniesienie nie czyni bowiem człowieka wolnym. Wolność słowa, podróżowania, wyznawania swojej religii *nie sprawiają* same z siebie, że człowiek żyjący w warunkach takiej wolności sam staje się wolny. Co więcej, można dostrzec paradoksalną zależność, że ludzie żyjący w „wolnych warunkach" nie cenią takiej wolności, uważają, że jest ona czymś, co im się należy i w związku z tym nie poczuwają się, aby ją wciąż zdobywać, przetwarzać w sobie, aby nie tylko „mieć wolność", lecz również „być wolnym", to znaczy „posiadać siebie" i „panować nad sobą", co zdaje się warunkiem panowania nad światem rzeczy. Skoro ani zniesienie zewnętrznych ograniczeń, ani poszerzenie zewnętrznych możliwości wybierania nie czyni samo z siebie wolnym, to znaczy, że zasada

[16] S. Grygiel, *Istnienie poprzedza istotę*, *czyli lęk przed darem*, s. 57.

wolności, a tym samym zniewolenia, tkwi wewnątrz człowieka, w tym czy jest on zdolny stanowić o sobie.

Co może zniewalać człowieka? W. Stróżewski w *Medytacji o wyzwoleniu przez prawdę*[17] wskazuje kilka czynników, które filozofowie uznawali za zniewalające człowieka. Takim czynnikiem jest przede wszystkim ciało i to, co z cielesnością jest związane, a więc popędy, pożądania, namiętności. Innym czynnikiem zniewalającym jest świat. Także w myśli chrześcijańskiej „świat" ma własną logikę, uwodzi, podsuwa własną hierarchię wartości, żąda podporządkowania się modom, ma za nic indywidualną wolność jednostki, jeśli nie potrafi się ona wpisać w ogólny trend i przystosować do obowiązujących w społeczności wymagań (wynikających z siły władzy, siły większości czy z powszechnych żądz władających ludźmi). Zniewolenie może również wynikać z fałszu poznawczego: człowiek jest zniewolony, ponieważ nie może (nie jest w stanie) osiągnąć celu-dobra. Źródłem zniewolenia poznawczego jest kłamstwo bądź odrzucenie rozpoznanej już przez siebie prawdy[18]. Ten, kto uczy się z książek przedstawiających fałszywie rzeczywistość, popada na skutek tego w zniewolenie, tak jak ktoś kto, kierowany swoją żądzą daje posłuch półprawdom i kłamstwom, aby „usprawiedliwić się" i uspokoić swoje sumienie. W pierwszym przypadku zniewolenie dokonuje się niejako „obiektywnie", poza świadomością podmiotu, w drugim – jest skutkiem świadomej i dobrowolnie przyjętej postawy. Fakt, że zniewolenie dokonuje się poza świadomością, uwalnia od winy moralnej, jednak nie zmienia to sytuacji zniewolenia. Także niewiedza i błąd potrzebują „wyzwolenia", deformują one bowiem wolność i sprawiają, że wolne działanie

[17] Zob. W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992, s. 87-107.

[18] *Nie przyjąć aktem wolnego wyboru prawdy uznanej już za prawdę własnym aktem poznania znaczy – wbrew wszelkim pozorom – ulec sile obcej zarówno wobec prawdy, jak i wobec samego siebie, ulec jakiejś przemocy. Znaczy: uzależnić siebie od nie-siebie, znaczy: niewolić siebie i pomiatać sobą, znaczy: wyobcować siebie. Rządzi sobą tylko ten, kto rządzi się prawdą.* T. Styczeń, *Być sobą to przekraczać siebie*, w: *OC*, s. 504-505.

człowieka nie może zmierzać do „prawdziwego dobra". Nie można tego obiektywistycznego wymiaru zniewolenia przeoczyć. Nie jest to zniewolenie zewnętrzne, tkwi bowiem w podmiocie, tyle że nie za jego sprawą. Źródła zniewolenia mogą znajdować się poza podmiotem, zniewalać może także np. głód lub strach. Jednak nie są to zniewolenia zewnętrzne, choć powodowane są z zewnątrz. Powstają one dopiero wówczas, kiedy człowiek sam się im poddaje. Głód może silnie wpływać na człowieka, ale zniewala go dopiero wówczas, kiedy człowiek zgadza się, aby to głód nim rządził. Zniewolenie jest wewnątrz osoby w podwójnym znaczeniu. Po pierwsze, w jej wnętrzu a nie na zewnątrz niej tkwią mechanizmy zniewalające. Po drugie, sprawcą zniewolenia we właściwym sensie jest sama osoba; zniewolenie jest więc zawsze w jakimś stopniu samozniewoleniem; granicznym przypadkiem – wykraczającym poza przedstawioną formułę – jest zniewolenie fałszywą wiedzą.

Zniewolenie zdaje się niezbędnym czynnikiem dla rozumienia wyzwolenia, jednak i samozniewolenie nie może być zrozumiałe bez odwołania się do wolności. Ta zaś jest zawsze wolnością konkretnej osoby, jej władzą stanowienia o sobie. Istota zniewolenia, także jako samozniewolenia, odsłania się wtedy, kiedy dostrzeżemy zagrożenia związane z władzą samostanowienia (wolnością). Zostały one już wskazane przez Norwida w przytoczonym wyżej fragmencie wiersza *Królestwo*. Jest to ubóstwienie bądź u-bestwienie człowieka. Jan Paweł II tak to ujmuje:

Człowiek też musi w imię prawdy o samym sobie przeciwstawić się dwojakiej pokusie: *pokusie uczynienia prawdy o sobie poddaną swej wolności oraz pokusie uczynienia siebie poddanym światu rzeczy*; *musi się oprzeć zarówno pokusie samoubóstwienia*, *jak i pokusie samourzeczowienia*. *Wedle wyrażenia autora średniowiecznego*: *Positus est in medio homo*: *nec bestia – nec deus!*[19]

Z perspektywy filozoficznej zniewolenie może oznaczać dwie różne sytuacje związane z samostanowieniem: ubóstwienie i urzeczowienie. Żadna z tych dwu postaw – a więc zarówno *ubóstwienie*, czyli

[19] Jan Paweł II, *Przemówienie do przedstawicieli świata nauki*, Lublin, 9 czerwca 1987.

uznanie, że stanowienie o sobie wyczerpuje wolność i nie potrzebuje żadnego dopełnienia, związania, ukierunkowania, jak też pokusa porzucenia samostanowienia, rezygnacji z tej władzy, wymagającej trudu, sprawiającej niekiedy przykrość – nie wygląda na zniewalającą, pierwsza zdaje się absolutnym wyzwoleniem wolności, druga jej porzuceniem. Zniewolenie pojawia się raczej jako ich konsekwencja. Niepoddanie się prawdzie oznacza bowiem, że wolność absolutna w konsekwencji zdana jest na samowolę. Rządzi nią przypadek, przelotna chęć, niczym nieumotywowana wola, a więc ostatecznie poddana jest chaosowi. Odrzucenie wolności prowadzi natomiast do zniewolenia w ten sposób, że oddaje swoją władzę w domenę sił działających w człowieku: popędów, pożądań, emocji.

Z chrześcijańskiej perspektywy zniewolenie oznacza zawsze poddanie się złu[20]. Zniewolenie jest następstwem grzechu. Skutkiem zniewolenia jest zakłócenie obiektywnego porządku w rzeczywistości i w samej osobie, która nie jest w stanie w pełni realizować swojej zdolności do poznawania i wolnego działania. Mechanizm powstania zniewolenia ukazuje sytuacja pra-zniewolenia, czyli biblijny opis popełnienia grzechu pierworodnego. Początkiem zniewolenia stał się oparty na kłamstwie akt kuszenia człowieka przez szatana (*będziecie jako bogowie*[21]), jednak akt zniewolenia dokonał się dopiero w chwili odrzucenia prawdy i miłości Boga; jego konsekwencją jest naruszenie naturalnego ładu świata. Popełniony przez człowieka czyn (grzech) pozostawia rany w każdej sferze jego życia: w poznawaniu (większa zdolność ulegania złudzeniom i kłamstwom), działaniach woli (skłonność do złego) jak i porządku uczuć (niestałość uczuć, nieprzystawanie ich do rzeczywistego stanu wewnętrznego osoby). Skutkiem znieprawienia woli jest również nienawiść do prawdy. Św. Augustyn dziwi się dlaczego tak jest, że ludzie nienawidzą prawdy, skoro zarazem ją kochają, nie chcą bowiem, aby ich oszukiwano. Ale też nie chcą, aby ich z oszustwa wyprowadzano. I znajduje następujące wytłumaczenie:

[20] Por. W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, s. 94-95.

[21] Rdz 3, 5; według tłumaczenia ks. J. Wujka.

Może oni w taki sposób kochają prawdę, że ilekroć coś innego pokochają, chcą, by było prawdą to, co kochają? I właśnie dlatego, że nie chcą być oszukiwani, nie lubią, kiedy im się udowadnia, że zostali oszukani? Krocząc swoją drogą, zaczynają nienawidzić prawdy z powodu owej rzeczy, którą jako rzekomą prawdę kochają. Kochają prawdę, gdy ich oświeca; nienawidzą jej, gdy im wykazuje ich błąd[22].

Prawda jest wymagająca, „bezkompromisowa", nie ma względu na osoby[23], nie daje sobą rządzić – to wystarczająca lista powodów, aby „postawić ją w stan oskarżenia". Odrzucenie prawdy niezwykle rzadko następuje w wyniku niczym nieumotywowanej decyzji woli (jeśli w ogóle kiedykolwiek może to nastąpić), zwykle dzieje się to za sprawą przyczyn – uświadamianych lub nie – które wiążąc człowieka, zniewalają go, zmuszają do odrzucenia prawdy. Taką właśnie sytuację zniewolenia opisują słowa św. Jana: *A sąd polega na tym, że światło przyszło na świat, lecz ludzie bardziej umiłowali ciemność aniżeli światło: bo złe były ich uczynki. Każdy bowiem, kto dopuszcza się nieprawości, nienawidzi światła i nie zbliża się do światła, aby nie potępiono jego uczynków*. (J 3, 19-20)

Jest tu pokazane, w jaki sposób złe uczynki prowadzą do zniewolenia poznawczego – do kłamstwa, czy raczej samo-okłamywania się. Światło prawdy ma bowiem „moc osądzania", ten, kto chce sądu uniknąć, ucieka od prawdy, a nawet nienawidzi jej. Św. Augustyn dopowiada, jakie są konsekwencje takiej ucieczki. Na pierwsze zniewolenie (powodujące odrzucenie prawdy) nakłada się drugie – ukrywanie się prawdy. Ten, kto „miłuje ciemność", zostaje przez nią „pochwycony", to ciemność zaczyna nim kierować, a nie światło. Św. Augustyn pisze: *Ponieważ nie chcą być oszukiwani, a chętnie oszukują, kochają prawdę tylko wtedy, gdy ona się im odsłania, a nienawidzą jej wtedy, gdy prawda każe patrzeć, jacy oni sami są. Wymierzy im karę: tych, którzy nie chcą, by ich odsłoniła, prawda obnaży wbrew ich woli, a sama pozostanie przed nimi zakryta. Tak to jest – dusza ludzka, ślepa i słaba, wstrętna i haniebna, chciałaby się ukryć; a nie chce, by cokolwiek*

[22] Św. Augustyn, *Wyznania*, X 23.

[23] Por. Rz 2, 11; Ga 2, 6; Kol 3, 25.

się przed nią ukryło. I spada na nią taka właśnie kara, że ona nie może się ukryć przed prawdą, a prawda się przed nią zasłania[24].

1.4. Wyzwolenie

Dotychczasowe rozważania prowadzą do ważnego wniosku: zniewolenie nie dotyczy tylko braku wolności, sama wolność może być zniewolona i ona również potrzebuje wyzwolenia. Czy wyzwolenie może dotyczyć także władzy poznawczej? W pewnej mierze tak, skoro zniewolenie może dotyczyć poznania: fałszywe poznanie uniemożliwia efektywne wolne działanie, a samookłamywanie – deformuje stanowienie o sobie[25]. Jednak nie w takim znaczeniu, że usunięcie poznawczego zniewolenia (fałszywą wiedzą, kłamstwem) miałoby doprowadzić do pełnego wyzwolenia człowieka.

a. Wolność niedoskonała

Jak zatem należy rozumieć *wyzwolenie wolności* i dlaczego wolność potrzebuje wyzwolenia?[26] Sama wolność nie jest doskonała, towarzyszy jej brak, który sprawia, że może stać się swoim zaprzeczeniem, a więc prowadzić do zniewolenia. Św. Augustyn zwraca uwagę, że teraz, „na „tym świecie" jesteśmy skazani na wolność niedoskonałą – doskonałej możemy spodziewać się dopiero w wieczności. *Częściowa wolność*, *częściowa niewola*: *wolność na razie nie jest całkowita*, *nie jest czysta*, *nie jest pełna*, *bo nie osiągnęliśmy jeszcze wieczności. Po części podlegamy nadal słabości*, *a po części zyskaliśmy już wolność*[27].

[24] *Wyznania*, X 23.

[25] Por. W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, s. 87-89. Wyzwolenie umysłu w procesie nauczania, zdaniem J. Maritain'a, powinno prowadzić do tego, aby umysł panował nad rzeczami wyuczonymi, jego zniewoleniem może więc skończyć się nadmierne obciążanie go informacjami. Por. J. Maritain, *Dynamika wychowania*, s. 38.

[26] Por. J. Krokos, *Zniewolenie wolnością*, w: *W trosce o wewnętrzną wolność osoby*, s. 33-42.

[27] Św. Augustyn, *In Iohannis Evangelium Tractatus*, 41, 10: CCL 36, 363; cyt. za encykliką *Veritatis splendor*, 17.

Wyzwalanie to doprowadzanie do wolności, przyczynianie się do tego, aby się ona rozwinęła, udoskonaliła, dopełniła. Punktem wyjścia jest więc nie tyle „brak wolności", lecz jakiś „brak w wolności", i „brak" ten określa się jako zniewolenie[28]. Tam, gdzie nie ma wolności choćby w zalążku, nie może się ona „pojawić". Wyzwalanie dotyczy świata osób, tylko w nim bowiem istnieje wolność – każdy człowiek jest wolny, w tym znaczeniu, że posiada „zdolność do bycia wolnym" (*wolność habitualną*), ma wolną wolę i może podejmować wolne decyzje.

Wyzwalanie wolności to działanie, którego sensem jest usunięcie istniejącego „braku", porzucenie „wolności fałszywej" i realizacja „prawdziwej wolności". Stan zniewolenia ujawnia potrzebę wyzwolenia; jeśli ono nie nastąpi, zniewolenie pogłębia się i coraz trudniej odzyskać utraconą wolność. Zniewolenie zniechęca bowiem do działania, odwodzi od prawdy i skłania do kłamstwa, ten bowiem, kto tkwi w zniewoleniu – tak jak zauważył św. Augustyn – ucieka od prawdy, aby nie przypominała mu, że jest niewolnikiem. Wyzwalanie wymaga trudu, samozaparcia, czasem ofiary, zniewolenie jest bowiem siłą w człowieku, która chce opanować jego umysł, wolę, uczucia i rządzić nimi. Sile tej wola musi się przeciwstawić, jeśli chce być wolna; nie ma bowiem trzeciego wyjścia: albo człowiek poprzez swoją rozumną wolę będzie panował nad wszystkimi siłami – działającymi w nim (popędami, pożądaniami, uczuciami) lub przychodzącymi z zewnątrz (naciski innych, żądania totalitarnej władzy, konformistyczne standardy społeczne, wymagania mody, itp.) – albo one zapanują nad nim (nad jego wolą). Wyzwalanie zmierza do tego, aby człowiek „posiadł siebie" i był zdolny sobą władać. Dotyczy to również woli: jej „słabość" polega na tym, że chce rządzić, opierając się wyłącznie na sobie, nie zważając na nic innego; jej wyzwalanie to nakłanianie woli,

[28] *Racjonalna refleksja i codzienne doświadczenie obnażają słabość, jaka znamionuje wolność człowieka. Jest to wolność prawdziwa, ale ograniczona: nie ma absolutnego i bezwarunkowego punktu wyjścia w sobie samej, ale w warunkach egzystencji, wewnątrz których się znajduje i które zarazem stanowią jej ograniczenie i szansę. Jest to wolność istoty stworzonej, a więc wolność dana, którą trzeba przyjąć niczym kiełkującą dopiero roślinę i troszczyć się odpowiedzialnie o jej wzrost* (encyklika *Veritatis splendor*, 86).

aby bardziej „trzymała się prawdy" i w jej świetle oceniała to, czego chce. *Nie chodzi o to*, *ażeby działać „wbrew" swej woli*, *ale tylko o to*, *ażeby wola umiała chcieć „więcej" i „wyżej"*: *ponad to*, *co odpowiada „zachceniom"*[29]. Z najbardziej ogólnej perspektywy można powiedzieć, że wyzwalanie zmierza do tego, aby człowiek bardziej był, a więc, by stawał się sobą.

b. Formy wyzwolenia

Wyzwolenie przybiera różne formy, które są uzależnione od tego, co jest czynnikiem zniewalającym, a także od ogólnej perspektywy, z jakiej je rozpatrujemy: czy dotyczy ono jakieś władzy lub wyodrębnionego aspektu, czy chodzi o całościowe wyzwolenie. Wydaje się, że można wyróżnić następujące postacie *wyzwalania wolności*.

Przygotowanie podłoża wolności – oczyszczenie serca. Wyzwolenie ma swe źródło we wnętrzu człowieka, określone jest przez nastawienie umysłu, ukierunkowanie woli, zakorzenienie uczuć i pragnień; pojęciem, które należy w tym miejscu przywołać, jest „serce" człowieka rozumiane jako ośrodek jego życia wewnętrznego, źródło poruszeń woli, centrum, z którego wypływają własne myśli, rodzą się emocje, „miejsce", w którym działa sumienie[30]. Źródłem wyzwolenia jest czystość serca, a więc taki ład wewnętrznego życia, który nie jest poddany władzy pożądliwości, nie jest znieprawiony przez złą wolę, lecz nakierowany jest na prawdę i ożywiony pragnieniem dobra. Przeciwieństwem postawy „czystości serca" jest postawa człowieka pożądliwości: każda z trzech form pożądliwości wskazanych przez św. Jana (*pożądliwość ciała*, *pożądliwość oczu i pycha tego życia* 1 J 2, 16) deformuje ludzkie poznanie i odwodzi wolę od prawdziwego dobra[31]. To właśnie „serce" *stało się miejscem wzajemnego przesilania się miłości i pożądliwości*[32]. To w nim decyduje się, czy człowiek wybierze drogę miłości czy pożądliwości, pychy i egoizmu.

[29] A. Frossard, *„Nie lękajcie się"*, s. 111.

[30] Por. *TC*, s. 105, przypis 1; R. Spaemann, *Osoby*, s. 28-29.

[31] Por. *TC*, s. 107-110 i nn.

[32] Tamże, s. 131.

Zdolność panowania sobie. Oczyszczenie serca jest podłożem, na którym może się urzeczywistniać wolność aktualna, czyli dokonywanie wolnych aktów. Wyzwolenie w tym aspekcie oznacza dążenie do tego, aby „być sprawcą własnych czynów" w pełnym tego słowa znaczeniu. Chodzi więc o świadomość własnej podmiotowości i realne *posiadanie siebie*, niezakłócony przez zewnętrzne wobec woli czynniki mechanizm sprawczości, a więc o podejmowanie czynów z pełną świadomością ich sprawstwa i pełną „obecność" osoby w czynie, dzięki czemu czyn ten będzie wypływał z „serca" osoby i stanie się autentycznym i czytelnym dla innych wyrazem jej wnętrza. Jedną z najważniejszych kwestii jest w tym przypadku zdolność panowania nad swoim ciałem i emocjami.

Związanie wolności z konkretnym podmiotem. Wyzwolenie wolności oznacza również jej ukonkretnienie. Jest to odejście od abstrakcyjnego ujmowania wolności na rzecz wolności jako własności konkretnej osoby, która podlega wszelkim ograniczeniom związanym z czasem i przestrzenią. Wyzwolenie oznacza w tym przypadku urealnienie wolności. W przeciwnym razie grozi jej abstrakcjonizm, a więc przeniesienie wolności w nie-realny (np. intencjonalny) świat spekulacji, wyobrażeń, projektów, pojęć. Wyzwalanie jest w tym przypadku „wtłaczaniem" w świat ograniczeń (taki bowiem jest świat realny) po to, aby człowiek swoim wolnym działaniem mógł się z nimi zmierzyć. Wolność bowiem „żyje z ograniczeń", z pokonywania przeszkód, z przezwyciężania trudności, aktualizuje się tam, gdzie jej „nie ma", jej sensem jest bowiem wyzwalanie, czyli „wprowadzanie wolności". Dużą wyrazistość wolność uzyskuje w świecie ludzkiej pracy. Przetwarzanie świata i zarazem kształtowanie siebie, a zatem praca w znaczeniu przedmiotowym jak i podmiotowym[33], to droga realizacji ludzkiej kultury: powstaje ona poprzez wolną i twórczą pracę „z rzeczami" jak i pracę nad sobą.

Związanie wolności celem-dobrem. Kolejnym „etapem" wyzwalania wolności jest związanie jej z prawdą i miłością, a więc z prawdziwym dobrem, które jest motywem i kresem wolności. Pozostawie-

[33] Por. Jan Paweł II, encyklika *Laborem exercens*, 5 i 6.

nie wolności samej sobie i uczynienie z niej wartości absolutnej, jest być może najbardziej groźną postacią jej zniewolenia, przybiera ona bowiem postać najbardziej fałszującą jej istotę: swoje zniewolenie widzi w tym, co ją wyzwala (związanie prawdziwym dobrem). Pozostając „ponad dobrem i złem", wolność nie tylko nie jest zdolna urzeczywistniać doskonałość człowieka, czyli realizować jego prawdziwe dobro, lecz może człowieka również unicestwiać, czyli związać go z tym, co go niszczy, także jeśli to jest samozniszczenie polegające na oślepieniu (pozbawieniu prawdy) i osamotnieniu (odebraniu celu).

Wyzwolenie absolutne. Ostateczną postacią wyzwolenia – pozostającego poza zasięgiem moralności i naturalnych ludzkich dążeń – jest uwolnienie od cierpienia, zła i śmierci, a w perspektywie podmiotowej – uwolnienie od winy i oczyszczenie, prowadzące do pełnej doskonałości; nie może być ono dziełem samego człowieka, choć jest najgłębiej ukrytym pragnieniem jego serca. Z perspektywy wspólnej filozofii i wierze, z miejsca, w którym wątki filozoficznego myślenia przenikają się i łączą ze ścieżkami wiary religijnej, pozostawiając wspólną dziedzinę znaczeń, można powiedzieć, że ostateczne wyzwolenie zmierza do wyrzeczenia się własnego „ja"[34]. Jest to logika miłości, a więc samooddania się. Początek tej drogi jest jeszcze do uchwycenia przez filozoficzną refleksję i można go zweryfikować w powszechnym doświadczeniu – w największym stopniu dokonać tego można w doświadczeniu rodziców, dla których taka logika samooddania nie pozostaje czymś abstrakcyjnym czy mistycznym, lecz jest praktyką życia. Dzięki temu staje się ona czytelna także dla innych, przede wszystkim dla dzieci. Dlatego można powiedzieć, że *do autentycznej wolności dziecko budzi się tylko przez samooddanie rodziców*[35]**.** Nie jest więc czymś niezrozumiałym (nieracjonalnym), że wolność oznacza „zatratę w miłości". Kres jednak tej drogi pozostaje poza zasięgiem spojrzenia filozoficznego i jest wyłączną domeną religii, gdyż (…) *wolność*

[34] Por. W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, s. 106; J. Maritain zwraca uwagę, że doskonałość człowieka nie jest doskonałością osoby, ale doskonałością miłości w niej, „ja" znika z pola widzenia (J. Maritain, *Dynamika wychowania*, s. 32).

[35] *Teologika*, t. 3, s. 214.

stworzona może się spełnić tylko w wolności absolutnej, która jest tożsama z miłością[36].

c. Sumienie jako czynnik pośredniczący

Wyzwalanie dokonuje się we wnętrzu człowieka, w jego „sercu". Nam zależy szczególnie na tym, aby prześledzić, jaką rolę w tym procesie spełnia prawda. *Prawda bowiem nie niweczy wolności, ale ją wyzwala. Napięcie, jakie zachodzi pomiędzy obiektywnym porządkiem norm a wewnętrzną wolnością podmiotu-osoby, rozładowuje się poprzez prawdę, przez przekonanie o prawdziwości dobra*[37]. K. Wojtyła dodaje, że nie rozładowuje się to napięcie przez nacisk, siłę nakazu czy przymus, ale przez powinność. To kieruje naszą uwagę na sumienie. Jest to zrozumiała kolej rzeczy, kiedy wejdziemy na drogę poznania teoretycznego: to bowiem w sumieniu dokonuje się „związanie prawdy"; sumienie również czuwa, aby wola podążała za prawdą. Ale powróćmy jeszcze na drogę doświadczenia; przytoczmy jeszcze jeden cytat, który odsłania dynamiczny aspekt wolności i odsłania interesujący nas problem jeszcze od innej strony, od strony odpowiedzialności. Jan Paweł II mówi: *Myślę, że kiedy Chrystus mówi „poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli"* (*J 8, 32*), *ma na myśli zarówno organiczny związek wolności z odpowiedzialnością, a także cały ów dynamizm wolności, poprzez który człowiek „zdobywa siebie" i zarazem urzeczywistnia Królestwo Boże*[38].

Dlaczego pojawia się w tym miejscu odpowiedzialność? Dlaczego wolność łączy z odpowiedzialnością „organiczny związek"? Wyjaśnienia należy szukać nieco wcześniej. Na pytanie „czym jest wolność?" Jan Paweł odpowiada: *wolność człowieka jest tym, co każdy z nas rozpoznaje w sobie wraz z odpowiedzialnością*[39]. Wypada nam teraz przytoczyć dłuższy nieco cytat, pokazuje on bowiem specyficzną rolę, jaką spełnia odpowiedzialność w tym powiązaniu wolności i prawdy.

[36] Tamże, s. 213-214.

[37] *OC*, s. 208-209.

[38] A. Frossard, *„Nie lękajcie się"*, s. 113.

[39] Tamże, s. 111.

Rozpoznaję wolność jako właściwość nie tylko samej woli, ale jako konstytutywną właściwość całego osobowego podmiotu wówczas, kiedy doświadczam mojej odpowiedzialności. Tym bowiem i tym wyłącznie może się tłumaczyć moja odpowiedzialność, że jestem wolny. Wolność jest tym, co mnie otwiera ku rzeczywistości – a równocześnie wiąże mnie często wewnętrzną zależnością. Jest to zależność od prawdy. Właśnie przez tę zależność od prawdy poznanej i uznanej jestem „niezależny"... niezależny poniekąd od nikogo i niczego. Zależny wewnętrznie od siebie. Odpowiedzialność rodzi się wraz z poznaniem owej prawdy, wraz z przekonaniem o prawdzie: o prawdzie bytu, o prawdzie wartości, o prawdzie moich odniesień do bytu i do wartości, o prawdzie działań, które mam podjąć...[40]

W przedstawionym tekście to odpowiedzialność zdaje się być punktem wyjścia i tym fenomenem – doświadczalnie przeżywanym – który prowadzi do rozumienia wolności[41]. Odpowiedzialność – jak podaje Jan Paweł II – rodzi się „na przejściu" od poznania do działania. Nieco dalej dodaje, że jest ona „innym imieniem powinności moralnej". To dopowiedzenie wyjaśnia, dlaczego odpowiedzialność zajmuje tu centralne miejsce. Odpowiedzialność jest fenomenem, który jest zarazem i obiektywny (dotyczy wszak realnie zachodzącej sytuacji), i subiektywny (jest bowiem odpowiedzialnością jakiegoś „ja"), jest też teoretyczny (opisuje rzeczywistość i występujące w niej wartości) jak i praktyczny (zawiera zapowiedź „odpowiedzi"- czynu i jest już odpowiedzią na wartość), jest poznaniem, ale równocześnie postawą gotowości do działania; odpowiedzialność oznacza „gotową" i „zrośniętą z osobą" postać doświadczenia prawdy – wskazuje ona, że prawda, występująca w postaci normatywnej jako powinność, zakorzeniła się w osobie i jako taka może być przedmiotem doświadczenia. Trudno powiedzieć, czy istnieje „doświadczenie wolności" jako takiej, na pewno jednak można doświadczać odpowiedzialności; w świadomości człowieka pojawiają się wciąż doświad-

[40] Tamże, s. 112.

[41] Warto zwrócić uwagę, że taką drogę od odpowiedzialności do wolności proponuje również R. Ingarden w swojej rozprawce *O odpowiedzialności*.

czenia i przeżycia, które „wzywają go do odpowiedzi" w związku z tym, co poznaje, co napotyka w swoim życiu. Tak właśnie należy rozumieć „doświadczenie odpowiedzialności". Wolność zaś jest „organicznie związana z odpowiedzialnością", to znaczy, że wolność „chce" być odpowiedzią na to, co jest realne i konkretne i „potrzebuje" urzeczywistniania w czynie (realizacji odpowiedzi na prawdę i wartości). W ten sposób dokonuje się „wyzwalanie wolności". Fenomen odpowiedzialności pokazuje więc, jak „obiektywna moc prawdy" w ludzkim sumieniu przekształca się w „moc powinności" i staje realną siłą w nim działającą. Odpowiedzialność ujawnia sposób, w jaki wolność się urzeczywistnia, staje się ona troską o prawdziwe dobro osoby, wolność okazuje się więc miłością[42].

d. Prawda wyzwalająca

Prawda jest czynnym elementem współdziałającym w procesie wyzwalania osoby, dokonuje się to poprzez sumienie, które ją uwewnętrznia i włącza w życie osoby. Pierwsze zarysy takiego procesu wyzwalania można dostrzec już w samym akcie poznawania, w otwartości, „zapominaniu o sobie" i oddawaniu się prawdzie rzeczy. Już na tym poziomie „być sobą" oznacza „porzucać siebie".

Żaden człowiek nie jest sam, gdyż jako substancja poznająca, będąc sam nie poznawałby, a zatem by nie był. Skoro poznanie jest w nim nieodłączne od istnienia, bytowanie łączy się w nim nierozdzielnie ze „stawaniem się czymś innym", a „stawanie się czymś innym" utożsamia się dla niego z „byciem samym sobą". Jestem samym sobą, gdyż nieustannie staję się czymś innym niż ja, dzięki ustawicznemu przyswajaniu sobie istot, które we mnie uczestniczą w mym własnym istnieniu[43].

To, co powiedzieliśmy do tej pory, pozwala wskazać trzy płaszczyzny, na których możemy mówić o „wyzwalaniu przez prawdę". Prawda:

---

[42] Por. *MiO*, s. 116-117. (…) *wolność urzeczywistnia się przez miłość, to znaczy przez dar z siebie* (encyklika *Veritatis splendor*, 87).

[43] E. Gilson, *Byt i istota*, s. 260.

1. umożliwia wolność – istnienie realnej rzeczywistości i jej poznanie jest warunkiem urzeczywistniania się wolności jako własności konkretnego, jednostkowego bytu.
2. ukierunkowuje wolność – realna wolność spełnia się w działaniu, jest ona dążeniem do prawdziwego dobra; prawda i wolność wzajemnie się przenikają, wskazuje na to termin *appetitus rationale*.
3. doskonali wolność – prawda jest fundamentem i początkiem, ale również kresem wolności, wyzwalanie jest z tej perspektywy kroczeniem „właściwą ścieżką", na której realizuje się samospełnienie osoby; oznacza osiąganie coraz to nowych „prawd", które nie stanowią zakończenia, lecz otwierają coraz to nowe perspektywy i motywują wolę do podejmowania nowych działań.

Więź z prawdą okazuje się w każdym z tych przypadków źródłem wolności i drogą wyzwolenia. Najpełniej można to ująć z perspektywy religijnej: *Chrystus objawia przede wszystkim, że warunkiem autentycznej wolności jest szczere i otwarte uznanie prawdy*: *„poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli"* (*J 8, 32*). *To prawda pozwala zachować wolność wobec władzy i daje moc, by przyjąć męczeństwo*. (…) *Więź z prawdą oraz oddawanie czci Bogu objawia się w Jezusie Chrystusie jako najgłębsze źródło wolności*[44].

2. Człowiek jako byt zadany sobie – doskonalenie

Fenomen ludzkiej wolności, rozpatrywany w konkretnej rzeczywistości, a nie jako „pojęcie", odsłania przed nami logikę bytu osobowego – jest nim realizacja wolności. Nie polega ona tylko na „twórczej ekspresji" podmiotu, lecz przede wszystkim jest odpowiedzią na zadania, które stawia przed nim rzeczywistość: podmiot działa, podejmuje decyzje, wybiera, dlatego że na takim aktywnym uczestnictwie polega jego bycie w świecie. Zanim wolność stanie się realizacją własnych „twórczych planów", musi być odpowiedzią na to, co już

[44] Encyklika *Veritatis splendor*, 87.

jest, na to, co jest człowiekowi dane: wciąż musi on odpowiadać na potrzeby wynikające z konieczności życiowych, związane z własnym rozwojem i oczekiwaniami innych ludzi.

Człowiek jest bytem „niedokończonym", staje się, żyje w czasie i podlega rozwojowi – czy chce czy nie chce, musi więc korzystać ze swojej wolności. Paradoks ludzkiego rozwoju polega jednak na tym, że człowiek może tylko w części *bezpośrednio* kierować nim, w znacznej mierze dokonuje się on *pośrednio*. Człowiek może zaplanować i osiągnąć to, co należy do sfery posiadania. Może bezpośrednio sam ukształtować to, co „ma", ale nie to, kim „jest". Może zaplanować swój rozwój, zdobyć umiejętności, posiąść wiedzę, założyć rodzinę, wychować dzieci, osiągnąć wysoką pozycję zawodową – to wszystko może planować i zrealizować dzięki silnej woli i przy sprzyjających okolicznościach zewnętrznych, jednak nie jest w stanie wyłącznie „siłą woli", konsekwentną realizacją zamierzonego planu sprawić, aby był dobry, doskonały jako człowiek. „Być dobrym" człowiekiem może tylko poprzez prawdziwe dobro swoich czynów. Człowiek staje się dobry nie tylko dzięki *chęci bycia dobrym* czy dzięki *zamiarowi* stania się takim, ale także dzięki obiektywnemu czynnikowi – odniesieniu do normy, czyli do prawdy o dobru. Dopiero w takim kontekście, zarówno subiektywnym, jak i obiektywnym, możemy rozpatrywać postawiony na początku problem. Człowiek staje się i rozwija nie tylko dlatego, że tak chce, ale przede wszystkim dlatego, że jest bytem potencjalnym, podlegającym upływowi czasu. Nie tylko więc musi korzystać z wolności, aby „zmierzyć się" z otaczającą go rzeczywistością, ale również ma za zadanie realizować sam siebie, jest sobie *zadany*.

Spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, na czym polega realizacja tego zadania zarówno z perspektywy obiektywistycznej, jak subiektywistycznej. Kluczowym terminem jest w tym przypadku doskonałość i doskonalenie się. W związku z tym przypomnimy założenia przedstawionej przez K. Wojtyłę koncepcji perfekcjoryzmu. Nie można jednak zapominać, że doskonałość w pełnym tego słowa znaczeniu jest terminem granicznym, nieosiągalnym w ludzkiej rzeczywistości; z perspektywy pedagogicznej równie ważne jest pojęcie braku i niedoskonałości, one bowiem wyznaczają rzeczywiste warunki, w których dokonuje się

proces wychowania. Na koniec chcemy podjąć sprawę punktu krytycznego na drodze doskonalenia się, radykalnej przemiany, która w języku religijnym określana jest jako „powtórne narodziny".

2.1. Doskonałość jako pełnia bytu

Jak należy rozumieć doskonałość? W. Tatarkiewicz w rozprawce na ten temat podaje ukształtowane historycznie znaczenia tego terminu[45]. Oto najważniejsze znaczenia doskonałości (łac. *perfectio*):

1. doskonałe jest coś, co jest zupełne, bez braków; w tym znaczeniu doskonała jest rzecz sama w sobie, jeśli posiada wszystko, co należy do jej natury;
2. doskonała jest rzecz, która służy swemu celowi;
3. doskonałym można również określić coś, co jest proste, niezłożone, harmonijne;
4. doskonałe jest to, co jest najlepsze, lepsze od innych rzeczy.

Pierwsze spośród tych znaczeń jest najważniejsze z ontycznego punktu widzenia – oznacza ono rzecz, która osiągnęła pełnię dostępnych jej własności. Doskonałością rzeczy jest więc pełna realizacja jej natury. Co natomiast oznacza doskonałość w przypadku człowieka? Jego naturę określa rozumność i wolność. Rozumność spełnia się w poznaniu prawdy, wolność zaś – w miłości, czyli w wolnym samooddaniu siebie. Powstaje jednak pytanie, czy poznanie w warunkach doczesności, może osiągnąć taki kres, który zaspokoi w pełni ludzkie pragnienie prawdy? Nie wydaje się to możliwe. Prawda bowiem zaspokaja pragnienie, ale równocześnie budzi nowe; trudno w ludzkim poznawaniu odnaleźć jakiś kres.

W tym swoim charakterze prawda spełnia dwojaką funkcję: *z jednej strony stawia kres niepewności i nieskończoności poszukiwań*, *przypuszczeń i podejrzeń*, *aby miejsce tych chwiejnych stanów mogła zająć ukształtowana*, *umocniona w sobie oczywistość w odsłoniętym*

[45] W. Tatarkiewicz, *O doskonałości*, PWN, Warszawa 1976, s. 5-15.

stanie rzeczy. *Z drugiej to zakończenie niepewności i jej niedobrej nieskończoności jest otwarciem i odpieczętowaniem prawdziwej nieskończoności płodnych szans i sytuacji*: *z uobecnionej prawdy wyrasta jak z zalążka tysiąc wniosków*, *tysiąc nowych poznań*; *wiarygodność uzyskanej oczywistości zawiera w sobie bezpośrednio obietnicę dalszej prawdy*, *jest jakby bramą wejściową*, *kluczem do życia ducha*[46].

Podobnie dzieje się w przypadku miłości. Nie wydaje się, aby można było miłości „w ziemskiej perspektywie" wyznaczyć jakiś kres, miłość zawsze może i pragnie więcej niż to, co jest, w jej doczesnej realizacji zawsze zawiera się jakieś niespełnienie, które skądinąd świadczy, że nie jest ona „z tego świata".

To jednak sugerowałoby, że pojęcia „doskonałość" nie można stosować do istniejących w tym świecie bytów. Doskonałość w „mocnym" znaczeniu, jako pełna realizacja (aktualizacja) potencjalności jakiegoś bytu, także człowieka, nie jest możliwa w świecie, który tworzą byty przygodne. Można jednak przyjąć słabsze jej znaczenie: doskonała jest rzecz, która *posiada to*, *do czego natura jest zdolna* lub *doskonałe jest to*, *czemu nic nie brak z właściwej mu doskonałości*[47]. Taka doskonałość natury oznacza pełnię w znaczeniu formalnym (na poziomie ogólnej natury człowieka), nie jest jednak pełną doskonałością konkretnego bytu. Pojęcie doskonałości natury jest bardzo przydatne, pozwala bowiem wskazać to, co jest wyznaczone przez naturę, określa cele właściwe dla każdej z jego władz, ujawnia ład, któremu człowiek podlega. Doskonałość nie jest zewnętrznym i odległym celem, lecz jest już w jakiś sposób związana z rzeczą – stanowi realizację jej natury, więc jako wzór tkwi w niej. Rozpoznanie doskonałości jest poznaniem prawdy o dobru jakiegoś bytu, jest więc również wejściem w sferę moralną: odsłonięcie prawdy o dobru rodzi powinność i konstytuuje porządek moralny.

Pojęcie doskonałości jest ważne również z tego względu, że ustanawia wartościowość bytu samą w sobie, niezależną od porównania z innymi, obiektywizuje więc wartość, a ponadto – właśnie dzięki

[46] *Teologika*, t. 1, s. 38-39.

[47] Por. W. Tatarkiewicz, *O doskonałości*, s. 61-62.

temu, że wykracza poza porządek naturalny – ujawnia transcendencję wartości; przede wszystkim dotyczy to człowieka. Każdy człowiek z racji swojej natury jest doskonały sam w sobie, a kiedy dodamy, że pełna realizacja tej doskonałości wykracza poza jego możliwości, że nie jest w stanie jej w pełni osiągnąć – to wcale nie musi to prowadzić do pesymistycznych wniosków, do frustracji i postawy rezygnacji; równie dobrze może to być podstawa dla przekonania, że prawdziwa wartość przekracza jego aktualny byt, że człowiek jest „kimś więcej, niż jest" i że powinien on znaleźć „inną drogę" do realizacji tej pełni.

2.2. Perfekcjoryzm

Nie ulega jednak wątpliwości, że włączenie pojęcia doskonałości w system zasad pedagogicznych wymaga wyjaśnienia. Może być bowiem źle zinterpretowane, skoro stwierdziliśmy wcześniej, że pełna doskonałość bytu jest nieosiągalna. Raz jeszcze trzeba powrócić na płaszczyznę obiektywną i przypomnieć, że dobro jako cel dążenia jest tym, co udoskonala byt[48]. Nie zawsze musi chodzić o pełną doskonałość, częściej o doskonałość aspektywną, wyznaczoną według właściwej dla danego bytu miary. Miara ta określona jest w trzech porządkach:

1. formy – wyznacza ona zarazem sposób bytowania (*modus*), który posiada dany byt;
2. gatunku (*species*) – a więc tego, czym dany byt różni się od innych;
3. porządku (*ordo*), czyli zewnętrznego odniesienia do innych bytów: zwraca się do nich jako do celów, które odpowiadają mu ze względu na jego formę.

Na dobro bytu „składa się" jego wewnętrzna miara, jego pozycja w hierarchii bytów, a także odniesienie do innych bytów jako do celów dążenia. W każdym z tych porządków można określić doskonałość bytu. Ponadto doskonałość może być ujęta np. w porządku bytowym

[48] Odwołuję się tu do rozprawki K. Wojtyły *W poszukiwaniu perfekcjoryzmu w etyce*, w: tenże, *Zagadnienie podmiotu moralności*, s. 202-212 oraz do artykułu *O metafizycznej i fenomenologicznej podstawie normy moralnej*, w: tamże, s. 233-252.

(substancjalnym), w porządku natury lub w porządku moralnym. Wyróżnienie wielu postaci i rodzajów doskonałości wskazuje, że jest ona pojęciem analogicznym, a przypomnienie, że całkowita doskonałość nie jest możliwa do osiągnięcia, prowadzi do przyjęcia dynamicznego znaczenia doskonałości – jest ona więc raczej *dążeniem do doskonałości*, osiąganiem doskonałości cząstkowych, a więc doskonaleniem, a nie doskonałością.

Na czym polega doskonalenie w przypadku człowieka? Tak jak w każdym bycie doskonaleniem jest aktualizowanie się możności, a więc przechodzenie z nieistnienia (potencjalnego istnienia) do (aktualnego) istnienia. Dlatego można uznać, że najbardziej podstawowym dobrem bytu jest istnienie. *Pełnia istnienia odpowiednia dla danego bytu z racji posiadanej przez niego natury to nic innego jak doskonałość*[49]. K. Wojtyła określa tę koncepcję dobra jako egzystencjalną, przypisując ją zresztą św. Tomaszowi. Zawarte są w niej sformułowania, które pozwalają na „przedłużenie" tej egzystencjalnej interpretacji także na rzeczywistość osoby. K. Wojtyła stwierdza: *Dobrem jest to*, *co udoskonala byt pod jakimś względem*, *co go aktualizuje*, *co w ramach natury niejako p o t ę g u j e j e g o i s t n i e n i e*[50] (podkr. – W.S.). Przejdźmy teraz na płaszczyznę osobową. Celem doskonalenia się osoby nie jest „mieć jakieś dobro", lecz „być dobrym". Nie oznacza to jednakże „chcieć przeżywać siebie jako dobrego", lecz chcieć „być dobrym" w znaczeniu obiektywnym[51]. Każdy czyn człowieka *aktualizuje jego rozumną naturę*, doskonali ją wówczas, kiedy odpowiada *prawdzie o dobru*. „Perfekcjoryzm" oznacza w tym przypadku doskonalenie się poprzez „stawanie się człowieka lepszym przez każdy dobry czyn"[52]. „Być lepszym" oznacza w tym kontekście „być bardziej sobą" lub nawet „bardziej być". Prawda ma

[49] *W poszukiwaniu perfekcjoryzmu w etyce*, s. 206.

[50] Tamże, s. 206-207.

[51] Zagadnienie to K. Wojtyła podejmuje w związku z krytyką stanowiska Schelera, który uważa, że postawienie sobie za cel aktu woli („chcę być dobry") jest przejawem faryzeizmu Por. *Problem teorii moralności*, s. 236-239 oraz *Zagadnienie podmiotu moralności*, s. 67-70.

[52] *W poszukiwaniu perfekcjoryzmu w etyce*, s. 203.

swoje miejsce w tym stawaniu się sobą. *Ponieważ wola to appetitus rationalis*, *przeto rozum*, *tak naturalnie związany z wolą*, *musi również szukać prawdy w tym wszystkim*, *do czego wola dąży*, *w każdym jej działaniu*. *Działanie zaś jest aktem* (*actus secundus*) *istnienia – operami sequitur esse*. *Tak tedy całe istnienie człowieka*, *cała jego existentia*, *wciąż aktualizuje się przy udziale prawdy*[53].

Taka egzystencjalna interpretacja doskonalenia się człowieka pozwala lepiej rozumieć określenie kultury i wychowania w kategoriach „mieć" i „być", zaprezentowane przez Jana Pawła II podczas jego wizyty w Paryżu w siedzibie UNESCO[54].

Skoro doskonalenie związane jest z dokonywaniem czynów, to znaczy z każdym czynem, to staje się zrozumiałe, dlaczego należy traktować je jako proces; doskonałość realizuje się w ciągłym doskonaleniu się, ponieważ człowiek stale spełnia czyny, a więc nie może przestać się doskonalić, tak jak nie może przestać być wolnym (spełniać wolnych czynów). Na drodze doskonalenia się nie można się zatrzymać, a tym bardziej zadowolić się osiągniętą doskonałością.

2.3. Niedoskonałość jako kategoria pedagogiczna

Należy jednak dostrzec „paradoks doskonałości". Obok bowiem wezwania do doskonałości (*Bądźcie doskonali…* Mt 5, 48) mamy również przestrogę przed nią.

Kiedy jednak patrzysz na stworzenia, *powtarzaj sobie*: *perfekcjonizm jest grzechem*. *On jest diabelską iluzją*, *gdyż nic nie jest doskonałe na tym świecie*. *Gdy nie godzisz się na własną czy innych niedoskonałość*, *urągasz doskonałej miłości Chrystusa*, *który nas ukochał*

[53] *Zagadnienie podmiotu moralności*, s. 241. Ilustracją takiej egzystencjalnej interpretacji procesu aktualizowania się człowieka poprzez jego czyny jest opowiadanie C. S. Lewisa *Podział ostateczny* (*The Great Divorce*); pełnia i doskonałość istnienia przejawia się trwałością i spoistością bytu, a ułomność moralna „umniejsza" istnienie, czyniąc człowieka ledwie dostrzegalnym widziadłem.

[54] *W imię przyszłości kultury*. *Do przedstawicieli UNESCO*, *Paryż*, *2 czerwca 1980*.

właśnie niedoskonałych. Staraj się przede wszystkim kochać stworzenia w ich niedoskonałości, jeżeli chcesz kochać po Bożemu[55].

Ta przestroga nie odrzuca pragnienia doskonałości tkwiącego na dnie ludzkiego serca ani nie sprzeciwia się kroczeniu drogą doskonalenia się ze świadomością, że ostateczna jej pełnia pozostaje poza zasięgiem ludzkich możliwości. Ostrzeżenie dotyczy sposobu patrzenia na innych, ich oceniania, wreszcie miary miłości – nie może nią być czyjaś doskonałość.

Przekonanie o potrzebie (konieczności) tolerancji dla czyichś braków (ale również własnych) ma swoje uzasadnienie teoretyczne i praktyczne.

Jeśli „być wychowawcą" znaczy otaczać troską wychowanka, to znaczy również, że należy „pokochać niedoskonałość" – wychowanek jest przecież niedoskonały, inaczej nie potrzebowałby wychowania. Ale znaczy to również, że wychowawca powinien uznać własną niedoskonałość – jest to bowiem podstawą jego realistycznego osądu, a ponadto jest to warunek efektywnego dialogu. Niedoskonałość i brak jest wyznaczona przez ziemską kondycję człowieka, w wymiarze filozoficznym jest uwarunkowana jego przygodnością, zaś w religijnym – skutkami grzechu pierworodnego[56].

Praktyczne uzasadnienie wskazuje na niebezpieczeństwa, a nawet szkodliwość postawy, która narzuca doskonałość jako podstawowe kryterium oceny skutków działań wychowawczych. O. Jacek Woroniecki podejmuje ten temat, omawiając cnotę długomyślności – jak sam stwierdza – może nawet trzeciorzędną, ale z punktu widzenia wychowania pierwszorzędną[57]. Długomyślność należy do grupy cnoty męstwa, jej istotą jest przeciwdziałanie zniechęceniu, kiedy zbyt długo nie pojawia się dobro, którego pragniemy. Szczególnie powinien pielęgnować ją w sobie ten wychowawca, który zbyt gorliwie pragnie pojawienia się doskonałości u wychowanka. *Zrozumienie ogromnej*

[55] Brat Efraim, *Bóg paradoksów*, Kraków 1998, s. 125-126; cyt za: J. Tarnowski, *Paradoks chrześcijańskiej pedagogiki* w: *Wychowanie chrześcijańskie*, s. 77.

[56] Por. na temat „pełni, która toleruje brak" u C. K. Norwida w artykule D. Klimanowskiej *Dialog o ludzkiej drodze do człowieczeństwa*, „Ethos" 2001, nr 4, s. 169-171.

[57] J. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, s. 207-216.

powagi długomyślności jest tym donioślejsze, że to niecierpliwienie się na nie dość szybkie rezultaty zabiegów wychowawczych łatwo maskuje się pozorami gorliwości o dobro wychowanków. Niejeden albo niejedna, nim sobie uświadomią, na czym zło niecierpliwienia się polega, są święcie przekonani, iż całe to nieznośne gderanie tylko dobro dzieci ma na celu. A gdy głębiej w siebie wejrzą, wnet się spostrzegą, ile tam jest, obok zwykłego niepanowania nad gniewem, i zadrażnionej miłości własnej, która cierpi na tym, że nasze tak gorliwe nieraz zabiegi nie przynoszą dość szybko widocznych rezultatów[58].

„Pokochanie niedoskonałości" wydaje się właściwą dla wychowawcy postawą miłości praktycznej, a także chyba jedyną drogą skutecznego wypełniania wychowawczej misji i zaszczepiania w wychowanku pragnienia doskonałości. Nie może to jednak oznaczać rezygnacji z wymagań i źle rozumianej pobłażliwości. Własna ani cudza słabość nie mogą stać się kryterium prawdy[59].

Warto jednak zwrócić uwagę na jeszcze inny aspekt niedoskonałości, jest to szczególne ważne z pedagogicznego punktu widzenia. Niedoskonałość nie jest tylko brakiem, czymś, co ujmuje się od strony negatywnej, ale „przestrzenią" pozostawioną dla dopełnienia przez ludzką wolność. Jest szansą daną człowiekowi, aby mógł być współtwórcą siebie. Nie miałby tej szansy, gdyby był skończony i dopełniony. O takiej pozytywnej stronie niedoskonałości pisze Z. Krasiński:

W tym rozum i logika boża, że nas od razu doskonałymi i dopełnionymi nie stworzył, czyli skończonymi istotami, ale owszem, nieskończonymi nas stworzył – bo od samego początku poczynającymi z możnością postępowego rozwijania się – przy tym wolnymi, więc tym samym zmuszonymi zasługiwać się, to jest siebie samych dotwarzać, by róść ku Niemu[60].

---

[58] Tamże, s. 214-215.

[59] *Ta wyrozumiałość nie oznacza nigdy zniekształcania ani zafałszowania miary dobra i zła w celu dostosowania jej do okoliczności. Podczas gdy bardzo ludzka jest postawa człowieka, który zgrzeszywszy uznaje swą słabość i prosi o wybaczenie winy, to nie sposób zgodzić się z rozumowaniem kogoś, kto z własnej słabości czyni kryterium prawdy o dobru, tak może czuć się usprawiedliwiony przez samego siebie bez uciekania się do Boga i Jego miłosierdzia* (encyklika *Veritatis splendor*, 104).

[60] Z. Krasiński, *O stanowisku Polski z Bożych i ludzkich względów*, *Pisma*, 1912, t. VII, s. 27; cyt za: W. Tatarkiewicz, *O doskonałości*, s. 35.

Świadomość niedokończoności (a więc niedoskonałości) może być czynnikiem wyzwalającym działanie i umacniającym, a nie osłabiającym przekonanie o wartościowości człowieka – więcej on bowiem znaczy, skoro pozostawiono mu dar, aby mógł być twórcą siebie.

2.4. Zrodzenie na nowo

Tak rozumiana niedoskonałość staje się szansą dla człowieka, jest tym miejscem, które może być wypełnione ludzką wolnością. Wyznacza ona również właściwy tylko człowiekowi, a więc z tej racji doskonały sposób działania. Jest nim bycie wychowawcą siebie samego: tylko ludzie, jak pisze św. Grzegorz z Nyssy, mogą być uważani za rodziców siebie samych.

Wszystkie istoty podlegające wzrastaniu nie pozostają na zawsze takie same, *ale przechodzą wciąż z jednego stanu do innego*, *poddane nieustannej przemianie na lepsze lub na gorsze*. (...) *Otóż podlegać przemianie znaczy rodzić się wciąż na nowo* (...) *Tu jednak narodziny nie są następstwem działania zewnętrznego*, *jak to jest w przypadku istot cielesnych* (...) *Są skutkiem wolnego wyboru*, *tak że w pewien sposób to my sami jesteśmy własnymi rodzicami*, *samodzielnie stwarzamy siebie i poprzez nasze wybory nadajemy sobie taki kształt*, *jakiego pragniemy*[61].

Praca nad sobą samym dokonuje się poprzez czyny skierowane przeważnie do innych ludzi, punktami krytycznymi są podejmowane decyzje – one sprawiają, kim my sami stajemy się dzięki czynom. Przemiany, które dokonują się w nas, mogą być widziane na zewnątrz, jednak nie bezpośrednio, lecz poprzez czyny, postawy i słowa. Są one również przeżywane „od wewnątrz" – człowiek przeżywa to, że staje się „kimś innym", i to właśnie wskazują słowa mówiące o „rodzeniu się na nowo". Powtórne narodziny rozumiane jako fakt i przeżycie duchowe związane z radykalną zmianą wewnętrzną występuje rów-

[61] Cyt. za encykliką *Veritatis splendor*, 71.

nież w Ewangelii[62]. Oznaczają one „porzucenie dawnego człowieka" i zrodzenie się „nowego"[63]. Tak radykalnie rozumiane narodziny oznaczają zarazem śmierć tego, co stare, dawne. Rodzić się znaczy również umierać. Przemiana ma swoją cenę. Znakomitą ilustracją takiej właśnie przemiany jest – jak pokazał to W. Stróżewski – wiersz T. S. Eliota *Wędrówka Trzech Króli*. Oto jego fragment[64]:

Wszystko to było dawno, pamiętam,
I uczyniłbym to jeszcze raz; ale ustalmy
To, ustalmy
To: czy droga prowadziła nas do
Narodzin czy Śmierci? To były Narodziny – oczywiście,
Mieliśmy dowód, bez wątpienia. Widziałem – narodziny i śmierć,
Lecz sądziłem, że różnią się. Te narodziny – były dla nas
Ciężką i gorzką agonią: jak Śmierć, nasza śmierć.
Wróciliśmy do swych ziem, do dawnych Królestw,
Lecz nie jest nam już łatwo w starym ładzie,
Wśród obcych ludów wielbiących swych bogów.
Z wdzięcznością przyjmę inną śmierć

„Narodziny" stały się niejako przyczyną „śmierci", ale ta „śmierć" stała się konieczna, aby można się narodzić na nowo. W wierszu narodziny jakby nie w pełni się jeszcze dokonały, wciąż towarzyszy im widmo śmierci, jak cień dawnego życia. To, co było, już nie wróci, a dawna ojczyzna przestała być domem, okazała się miejscem, w którym żyją „obce ludy". Te żyją starym życiem, nie wiedząc, że jest ono

---

[62] O konieczności powtórnych narodzin mówi Chrystus w rozmowie z Nikodemem (J 3, 1-21).

[63] Por. np. Ef 4, 22-24; Kol 3, 9-10.

[64] Por. jak wiersz ten analizuje W. Stróżewski w: *W kręgu wartości*, s. 104-105. Cytowany fragment podaję w tłumaczeniu K. Boczkowskiego oraz poniżej w oryginale:
All this a long time ago, I remember,/ And I would do it again, but set down/ This set down/ This: were we led all that way for/ Birth or Death? There was a Birth, certainly./ We had evidence and no doubt. I had seen birth and death./ But had though they were different: this Birth was/ Hard and bitter agony for us, like Death, our death./ We returned to our places, these Kingdoms,/ But no longer at ease here, in the old dispensation,/ With an alien people clutching their gods./ I should be glad of another death. (T. S. Eliot, *Wybór poezji*, Ossolineum, Wrocław 1989, s. 191-192, 196-197).

śmiercią. Przeżycie własnej śmierci jest ceną narodzenia. To przejście, choć jest przechodzeniem ze świata pozorów do rzeczywistości prawdziwej, samo nie jest pozorem, ma rzeczywisty ciężar wyzwalania się przez dobrowolne przyjęcie związanego z tym cierpienia, w języku chrześcijańskim – krzyża.

„Śmierć w sobie" nie jest ostateczną śmiercią, jest albo radykalną nietożsamością ze sobą dawnym, albo rezygnacją ze swego „ja", w każdym przypadku wymaga męstwa, wręcz heroizmu, tak jak w przypadku fizycznej śmierci. Ta ostatnia bowiem, choć jest już wyjściem poza życie, nie przestaje być jednak rzeczywistością osobową, więcej, zdaje się kulminacją osobowego stylu życia, najważniejszą i ostateczną decyzją człowieka. *Jeśli oddanie jest właściwym sprawdzianem rzeczywistego posiadania*, *wówczas śmierć jest najwyższą formą actus humanus*. *Antycypacja śmierci natomiast*, *świadomość konieczności oddania życia*, *jest tym*, *co przenikając i strukturyzując nasze życie czyni je życiem osobowym*[65] – stwierdza R. Spaemann. W. Chudy zaś dodaje, że śmierć jest niepodatnym na kłamstwo momentem aktualizacji Prawdy. *W tym punkcie egzystencjalno-czasowym dokonuje się styk niepowtarzalnego wnętrza* (*„prawdy"*) *osoby – które ujawnia się poprzez akt oddania się nieuchronnej śmierci – z Prawdą*, *którą jest Bóg*[66].

3. „Prawdziwość osoby"

Prawda wnika bardzo głęboko w byt osoby, dzięki niej dokonuje się wyzwolenie, można nawet powiedzieć, że dzięki realizacji prawdy osoba w pewien sposób „staje się bardziej sobą". To wewnętrzne „zrośnięcie" prawdy z osobą pozwala nam mówić, że osoba „żyje prawdą", jednak wszystkie te określenia są mało precyzyjne. Chcemy więc zastanowić się co znaczy określenie „prawdziwość osoby", w jakiej mierze i w jaki sposób prawda – wnikając we wnętrze osoby –

[65] R. Spaemann, *Osoby*, s. 150.

[66] W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 324.

może stać się własnością jej samej i jakie są tego konsekwencje. Najpierw przedstawimy typologię różnych relacji prawdziwości, które dotyczą osoby, potem ustalimy różne znaczenia określenia „człowiek prawdziwy”, następnie zajmiemy się zagadnieniem autentyczności, do którego niekiedy, niesłusznie, sprawa prawdziwości osoby bywa sprowadzana, wreszcie podejmiemy kwestię postaw autentycznych i nieautentycznych, jako sprawdzianu „prawdziwości osoby” w działaniu.

3.1. Warunki prawdziwości

Na wstępie należy podkreślić, że chodzi nam tylko o prawdziwość, która dotyczy człowieka, nie zajmujemy się prawdziwością jako cechą aktu poznania czy własnością innych bytów, pytamy wyłącznie o to, w jakim znaczeniu prawdziwość może być własnością przypisaną człowiekowi. Przyjmujemy klasyczne rozumienie prawdy (i prawdziwości) jako relacji zgodności między rzeczywistością i umysłem. Jeśli chcemy w samej osobie szukać prawdziwości, to znaczy, że najpierw trzeba w bycie ludzkim stwierdzić pewną różnicę, nietożsamość elementów, które będą podlegały uzgadnianiu.

Gdzie można szukać takiej nietożsamości w bycie ludzkim? Wydaje się, że są dwie takie dziedziny: pierwsza, to zróżnicowanie na źródło (podmiot, „ja”) i to, co z niego wypływa (decyzje, uczucia, działania, słowa); druga wynika ze złożoności człowieka, z faktu, że istnieje w nim sfera „ukryta” i „jawna”, w szczególności chodzi o to wszystko, co z wnętrza człowieka wyraża się w jego ciele. W pierwszym przypadku „ja” jest czymś różnym od tego, co „moje”, nawet jeśli są one tak blisko „centrum”, jak decyzje woli, w drugim przypadku „to, co wyrażane” jest czymś różnym od „wyrazu”. Spełniony jest więc pierwszy warunek stosowania kategorii prawdziwości – istnienie elementów nietożsamych. Ale istnieje jeszcze drugi: jeden z tych elementów ma być „rzeczywistością”, drugi „tym, co jej odpowiada”. Także i ten warunek jest wypełniony, bowiem we wskazanych wyżej nietożsamych elementach pierwszy z nich („ja”, „to, co wyrażane”) jest ważniejszy, bliżej związany z bytem osoby, jest więc „rzeczywistością”,

o którą nam chodzi. To „ja" jest miarą prawdy tego, co „moje", i „wnętrze" wyznacza prawdziwość „wyrazu", a nie odwrotnie.

Należy jednak dodać ważną uwagę. Nie wszystko, co znajduje się wewnątrz człowieka, może być miarą prawdy i nie wszystko, co jest na zewnątrz, staje się wyrazem osoby. W głowie człowieka snują się różne myśli, w jego „sercu" pojawiają się rozmaite pomysły i pragnienia, przeżywa on rozmaite nastroje i emocje. Takie elementy, które tylko „dzieją się" w człowieku[67], nie są kryterium prawdy o nim samym. Myśli, które pojawiają się w nim (w terminologii filozoficznej: „w strumieniu świadomości"), nie są „rzeczywistością osoby", często bowiem człowiek nie utożsamia się z nimi, pojawiają się „nie wiadomo skąd" i – niepodtrzymywane – znikają, podmiot przeżywa je jako „własne", ponieważ w nim zachodzą, ale wie, że nie są nim. Analogiczna dwuznaczność towarzyszy przeżywanym uczuciom (emocjom).

Podobnie bywa z niektórymi czynnikami zewnętrznymi. Wygląd człowieka, wyraz jego twarzy, sylwetka nie zawsze są „wyrazem osoby". Często są skutkiem naturalnych procesów organizmu i okoliczności zewnętrznych. Człowiek starzeje się, bywa dotknięty chorobą lub kalectwem i „brak piękna", który mu towarzyszy, nie jest wyrazem niczego innego poza wpływem czasu i niezależnego od człowieka losu. Ale może być również wyrazem jego wnętrza. Człowiek może być zaniedbany z własnej winy (np. z powodu lenistwa), może dbać o swój wygląd, maskować pojawiające się braki, upiększać się i wówczas z jego wyglądu można próbować odczytać prawdę o nim samym; dotarcie do „wnętrza" nie jest proste, ponieważ dbałość o wygląd może wynikać z próżności, z lęku przed starością, ale także z szacunku dla innych. Niemniej jednak, aby w ogóle można było mówić o zaistnieniu relacji prawdziwości, należy brać pod uwagę tylko te czynniki, które noszą piętno sprawczości osoby, są realizacją jej wolności. Owszem, zmarszczki na twarzy i siwe włosy są *czegoś wyrazem*: świadczą o upływie czasu, nie są jednak *wyrazem osoby*. W takim przypadku człowiek traktowany jest nie w swej ludzkiej specyfice, ale jest

[67] Por. wyjaśnienie rozróżnienia tego co „dzieje się w człowieku" i tego, co „człowiek czyni" u K. Wojtyły. *OC*, s. 111-112.

jednym z bytów: zmurszały pień drzewa ujawnia to samo zjawisko co zmarszczki. Bywa jednak i tak, że zmarszczki mogą coś mówić o osobie – ujawniać jakąś prawdę o niej. Czasem możemy w nich dostrzec ślady cierpień, cień uśmiechu i życzliwości, która jest wyrazem pewnego stałego nastawienia duszy; w grymasie ust, sposobie patrzenia możemy zauważyć „ślady” cynizmu lub okrucieństwa[68]. Taki sposób „czytania osoby” jest możliwy tylko wówczas, gdy zjawiska mają charakter osobowy, a więc u ich źródeł tkwi wolność osoby; tylko wtedy można uznać, że wyrażają osobę i można przypisywać im znamię prawdziwości.

3.2. Typy prawdziwości w osobie

Przedstawmy kilka relacji, w których może występować element prawdziwości; wyróżniamy je w zależności od tego, czym są jej składniki, do jakiej sfery bytu ludzkiego należą.

Spontaniczność. Może mieć dwie postacie. W pierwszej „rzeczywistością”, czyli miarą jest „ja powierzchniowe”, a drugiej – „ja głębokie”[69]. W spontaniczności powierzchniowej relacja zachodzi między tym, czym człowiek żyje, jakie przewijają się w nim myśli i chęci, jakich doznaje uczuć a tym, co jest ich wyrazem. Człowiek spontaniczny w takim znaczeniu mówi to, co myśli (co mu przyjdzie do głowy, często zanim się zastanowi), cieszy się kiedy ogarnie go uczucie radości, smuci się, „bo jest mu smutno”, co ma w myśli i sercu, pokazuje bezpośrednio na zewnątrz. Nie panuje jednak nad swymi uczuciami, nie kontroluje i nie selekcjonuje swoich myśli – i nie chce tego robić, aby nie stracić spontaniczności. Prawdziwość polega tu na

[68] Nie twierdzę, że ten sposób poznawania jest niezawodny, przeciwnie wydaje się bardzo ułomny, ani że istnieje jakiś jednoznaczny kod pozwalający „czytać” z twarzy czy wyglądu ciała. Ale przecież żaden poważny psycholog nie może uznać takiego sposobu poznawania za zupełnie bezwartościowy, a w praktyce bywa on bardzo ważny.

[69] Jest to konstrukcja teoretyczna, która ma wyjaśnić stopień zakorzenienia w „ja” występującym w nim aktów. Por. na temat jaźni powierzchownej i głębokiej W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 408-409.

zgodności myśli i przeżyć z wyrażaniem ich na zewnątrz. Nie jest to w ścisłym sensie prawda o człowieku, tylko o tym, co mu się przydarza (jakie myśli „mu się myślą", jakie uczucia „nań przychodzą"). W takiej spontaniczności nie ma udziału woli, jedyny jej ślad polega na tym, że wola usuwa się, nie chce podejmować żadnej ingerencji, aby nie zniszczyć „bezpośredniości" przekazu. Tak niekiedy rozumiana jest autentyczność.

Można jednak spontaniczność rozumieć inaczej. Wówczas punktem odniesienia nie jest „ja powierzchniowe" traktowane wyłącznie jako centrum zachodzących w nim aktów, lecz „ja głębokie", a więc osoba samoświadoma swych aktów, będąca ich sprawcą. Spontaniczność oznacza w takim przypadku powiązanie ze źródłem, zgodność z własnym „ja", a to oznacza, nieutożsamianie się z niektórymi myślami, dążeniami, uczuciami, które występują we mnie. „Ja" może się wobec nich dystansować, nawet odrzucać je. O takim rozumieniu spontaniczności i autentyczności powiemy osobno.

Szczerość, prostolinijność. Także i w tym przypadku relacja zachodzi między myślami, decyzjami i uczuciami a ich uzewnętrznieniem, ale ujęta jest od strony samego faktu zachodzenia. Ważna jest przede wszystkim sama postawa podmiotu, Szczerym jest ten, kto nic nie ukrywa, jest „przejrzysty", prostolinijny, a więc nie kluczy i nie zwodzi; po jego słowach i czynach można prosto dotrzeć do jego myśli i zamiarów. Szczerość jest podobną kategorią do spontaniczności, o ile jednak w spontaniczności głównym kryterium jest bezpośredniość przekazu uczuć i myśli, to w przypadku szczerości bardziej chodzi o sam podmiot; to on chce wykazać, że nie ma nic do ukrycia. Człowiekowi spontanicznemu zależy przede wszystkim na ekspresji myśli i uczuć, szczery natomiast – chce zapewnić, że jest otwarty na innych. Szczerym, tak jak spontanicznym i prawdomównym można być w słowach, gestach i czynach. Szczerość wydaje się czymś pośrednim między spontanicznością i prawdomównością. Człowiek szczery nie przekazuje już wszystkiego, co mu się przydarza, lecz stara się wybierać to, co jest „jego". Szczerości towarzyszy pewien namysł, refleksja, rozróżnianie i hierarchizacja tego, co „moje".

Prawdomówność. Zawiera ona dodatkowy element, niewystępujący w spontaniczności i szczerości – jest nim odniesienie do zewnętrznej, obiektywnej prawdy. Prawdomówność wskazuje na tego, kto *mówi prawdę*. Nie chodzi już więc tylko o ekspresję lub otwarcie się, lecz również o uzgadnianie słów (gestów, czynów) z obiektywną prawdą. Prawdomównym jest nie tylko ten, kto szczerze mówi, co myśli, lecz ten, kto jest przekonany, że to, co mówi, jest zgodne z prawdą. Prawdomówność oznacza więc relację własnej myśli lub sądu do wypowiedzianego słowa, ale z uwzględnieniem dodatkowej relacji – odniesienia do obiektywnej prawdy. Może ona również zachodzić w dziedzinie czynu i wtedy staje się „prawdo-czynnością”, a więc takim działaniem, w którym to, co myślimy, a także to, co mówimy, znajduje wyraz w naszym postępowaniu, jest z nim zgodne[70].

Życie w prawdzie. To najtrudniejsze do określenia znaczenie prawdziwości. Dotyczy ono całego człowieka, zgodności między jego przekonaniami a postępowaniem[71]; jest to konsekwencja „przeniknięcia” prawdą wewnętrznego życia osoby. Prawda jest tym, co funkcjonuje w „krwiobiegu” osoby i realnie wpływa na kształt jej życia. Wyjaśnieniu tego znaczenia poświęcimy kolejne rozważanie, podejmując temat „człowieka prawdziwego”.

3.3. „Człowiek prawdziwy” – znaczenia terminu

Tym, co nas interesuje najbardziej, nie są relacje zachodzące między różnymi elementami struktury człowieka (między jego myślami, uczuciami, słowami, czynami), lecz określenie prawdziwości odnoszącej się do całego bytu ludzkiego. W jakim znaczeniu o całym człowieku możemy powiedzieć, że jest prawdziwy? Pierwsze znaczenie, o którym wielokrotnie już mówiliśmy, to znaczenie bytowe. Człowiek jest prawdziwy z racji swego istnienia, tak jak każdy byt – prawda ma

[70] O. J. Woroniecki zgodność między tym, co myślimy i głosimy a naszym postępowaniem nazywa prostotą. Por. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II/2, s. 338.

[71] Tak „prawdę życia” określa o. J. Woroniecki, tamże, s. 339.

tu znaczenie transcendentalne. Kolejne znaczenie wynika ze „struktury osoby". Człowiek jest związany z prawdą z racji swego człowieczeństwa, zawiera się to w pojęciu godności. *Właściwa człowiekowi godność*, *ta*, *która jest mu dana i równocześnie zadana*, *wiąże się z odniesieniem do prawdy. Myślenie w prawdzie i życie w prawdzie stanowi o tej godności*[72]. Te dwa znaczenia odnoszą do tego, co *dane*, każdy więc człowiek jest prawdziwy w obydwu tych znaczeniach i inny być nie może. Nam jednak chodzi o takie znaczenia prawdziwości, w których człowiek występuje jako wolna osoba. Chodzi o dziedzinę tego, co *zadane*, co jest uzależnione od ludzkiej wolności. W tej dziedzinie to od człowieka zależy czy będzie prawdziwy, czy nieprawdziwy (fałszywy). Możemy tu wyróżnić kilka znaczeń pojęcia „człowiek prawdziwy". W płaszczyźnie ontycznej jest nim realizacja własnej natury, w poznawczej – to, co wynika z faktu prawdziwości poznania, wreszcie w płaszczyźnie moralnej możemy wskazać dwa znaczenia, jedno związane z obiektywnym aspektem moralności – samodoskonalenie i drugie, odwołujące się do ściśle osobowego aspektu – życie prawdą.

Realizacja własnej natury. „Człowiek prawdziwy" jest tym, kim jest z istoty, a jest nim wtedy, kiedy realizuje swoją naturę – człowieczeństwo[73]. To pojęcie wiąże się z kategoriami potencjalności, rozwoju, czasu, ale także dojrzewania i dojrzałości. Tak jak każdy byt, człowiek powinien zmierzać ku swojej pełni, która zalążkowo jest mu już dana (arystotelesowska *entelechia*).

Poznanie prawdziwe. Poznawanie jest aktem osoby. Fakt poznawania pozostawia swój ślad w człowieku, jak wszystko, co człowiek robi jako osoba – określa to zasada nieprzechodniości. Człowiek „żyje" więc treściami, które poznał, interioryzacja nie dotyczy jednak tylko treści, ale również ich prawdziwości. W jakiejś mierze staje się on „prawdziwy" poprzez to, że poznaje prawdziwe treści. Takie stanowisko zajmuje św. Tomasz, który uważa, że prawdę (prawdziwość) można orzec również *o człowieku*, *który wybiera prawdę i który o osobie*

[72] K. Wojtyła, *Znak*, *któremu sprzeciwiać się będą*, s. 92.

[73] Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 21.

czy o innych posiada prawdziwe przekonania, *objawiając je przez to*, *co mówi lub czyni*[74].

Samodoskonalenie. Człowiek dokonali się poprzez czyny, spełnia się poprzez nie, a więc poniekąd staje się sobą. Poprzez czyny jest tym, kim być powinien, czyli realizuje prawdę o sobie. *Spełnienie osoby związane jest z uznaniem prawdy o dobru i jego realizacją w czynie*, *natomiast jej nie-spełnienie – z teoretycznym i praktycznym odrzuceniem prawdy*[75]. Spełnienie siebie (prawdziwość) dokonuje się niejako „przy okazji” realizacji czynów. Nie jest ono czymś zamierzonym w tym znaczeniu, że intencją woli jest zmierzanie ku doskonałości i szuka ona środków do zrealizowania tego celu. Spełnianie realizuje się w trakcie życia: przez dokonywanie wyborów, podejmowanie odpowiedzialności, spotkania z innymi ludźmi – to, co się człowiekowi przydarza, zwłaszcza w spotkaniach z innymi ludźmi, którzy znajdują się w zasięgu jego oddziaływań, nie jest tylko „środkiem” do celu, czyli do samodoskonalenia. Nie jest ono celem, któremu człowiek podporządkowuje wszystkie inne cele – napotykane osoby są bowiem „celami samymi w sobie”, a nie tylko środkami[76]. Osiągnięcie tego celu jest „ubocznym”, choć z punktu widzenia osoby najważniejszym, celem dobrego życia, słusznego postępowania. Można więc nawet cel ten osiągnąć, nie stawiając go przed sobą, nie formułując takiego zamiaru.

Życie prawdą. Opiera się ono na obiektywnej współmierności (*connaturalitas*) człowieka z prawdziwym dobrem zakorzenionym w cnotach[77]. Polega na „przylgnięciu” do prawdy, przeniknięciu nią

[74] *De veritate* 1, 3 c (I, 25).

[75] R. Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, s. 218.

[76] Tak jak określa to znana kantowska formuła, że człowiek musi by używany jako cel, nigdy tylko jako środek: *Twierdzę oto*: *człowiek i w ogóle każda istota rozumna istnieje jako cel sam w sobie*, *nie tylko jako środek*, *którego by ta lub owa wola mogła używać wedle swego upodobania*, *lecz musi być uważany zarazem za cel zawsze*, *we wszystkich swych czynach*, *odnoszących się tak do niego samego jak też do innych istot rozumnych*. (I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, PWN, Warszawa 1984, s. 60-61, por. też s. 62). K. Wojtyła wielokrotnie nawiązywał do tego kategorycznego imperatywu, uznając jego słuszność, choć nie podzielając założeń filozofii Kanta. Zob. *MiO*, s. 27-30, zwłaszcza przypis 10 na s. 29).

[77] Por. encyklika *Veritatis splendor*, s. 64.

„serca" i sumienia człowieka, tak że człowiek poznając prawdę, kierując się ku niej wolą, postępując zgodnie z jej wymaganiami, nie odczuwa jej jako narzuconej i obcej, lecz przeżywa ją jako „płynącą ze swego wnętrza". Takie przeniknięcie prawdą jest czymś *głębokim* – wnika w strukturę samego „ja", sprawia, że wola staje się prawa: dąży do prawdy i pragnie jej realizacji oraz *trwałym* – formuje stałe dyspozycje do działania, a więc cnoty. W życiu moralnym człowieka nie chodzi tylko o samo słuszne postępowanie, lecz również o jego wewnętrzne umotywowanie. *Bycie w prawdzie polega jednak nie na zwykłym posłuszeństwie normie*, *lecz na doświadczeniu prawdy we własnym życiu*. *Norma powinna być zatem spełniana w sposób personalistyczny*, *tj*. *powinna zostać przyjęta w świadomości jako prawdziwa*[78]. Taka postawa różni się od wspomnianej wyżej postawy samodoskonalenia tym, że „życie prawdą" oznacza coś więcej niż tylko słuszne postępowanie, mówi ono o wewnętrznym nastawieniu człowieka, który oddaje się prawdzie. „Bycie prawdziwym" w tym znaczeniu oznacza, że prawda zakorzenia się w tym, co najgłębiej stanowi o byciu osoby – w jego „ja"[79]. „Żyć prawdą" oznacza, że prawda wstępuje w miejsce „ja" – rządzi się ono prawdą jako czymś, co jest najbardziej własne[80]. Po drugie, przyjęcie prawdy w taki sposób, jej kontemplacja, jest warunkiem doskonałej miłości; miłość jest pełniejsza, kiedy zna swój przedmiot, kiedy utożsamia się z nim intencjonalnie poznawczo, ale i wolitywnie – kiedy prawda o dobru jakiegoś przedmiotu staje się „jego" prawdą. Życie w prawdzie pozwala nadto ujawniać „od wewnątrz" zasadę rzeczywistości, jaką jest „prawo daru".

---

[78] R. Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, s. 222.

[79] *Jedynie całą swą istotą*, *w całej jej spontaniczności może wychowawca naprawdę wpłynąć na osobę wychowanka*. *Geniusz moralny nie jest konieczny do kształtowania charakteru*, *potrzebny jest natomiast człowiek prawdziwie żywy i zdolny do nawiązania bezpośredniej łączności z innymi ludźmi*. *Jego żywotność emanuje na nich i udziela się im najmocniej wtedy*, *kiedy jest zupełnie tego nieświadomy* (M. Buber, *Kształcenie charakteru*, przeł. A. Święcicki, „Znak" 1968, nr 7-8, s. 916).

[80] *Chodzi bowiem ostatecznie nie o wartość samorealizacji*, *lecz normę miłości do całej prawdy*. W ten sposób Balthasar ujmuje istotę logiki życia M. Blondela, która przekracza abstrakcyjną logikę poznania (*Teologika*, t. 2, s. 31).

3.4. Autentyczność

Przejdźmy teraz do analizy drugiego ze wspomnianych wyżej znaczeń spontaniczności, tego, które odwołuje się do „ja głębokiego”. Oznacza ono zgodność „przejawów ja” (uczuć, myśli, słów, czynów) z nim samym. „Ja” nie jest tu tylko „centrum” czy podmiotem, w którym „przewijają się” moje akty, lecz jest tym, „kim jestem naprawdę”, a więc poniekąd również tym, „kim być powinienem” (kim jestem potencjalnie, choć nie aktualnie). Takie znaczenie określamy jako autentyczność. Człowiek nieautentyczny to ten, kto nie stosuje miary, jaką jest prawda o nim samym, lecz opiera się na fikcji, złudzeniach, swoich lub cudzych wyobrażeniach lub marzeniach. W. Stróżewski poruszając ten temat pisze: *Prawda sięga mego własnego, jedynego, niepowtarzalnego istnienia, mocy mego bytu. Jeśli do niego nie dotrę, jeśli będę nakładał na siebie różnorodność ról i funkcji – będę istniał jakby „obok siebie”, wyżywając się w fikcjach nie mających ze mną nic wspólnego. Ostatecznie będę istniał „na niby”*[81].

Prawda o sobie, ujęta w aspekcie filozoficznym, wyraża się w tym, że „ja” jest rozumnym i wolnym sprawcą własnych czynów. Być zgodnym ze sobą (tzn. prawdziwym i autentycznym) znaczy działać na sposób osobowy. Autentyczność nie wyraża się więc w bezrefleksyjnej spontaniczności, lecz przeciwnie, w refleksji, panowaniu nad sobą i nad słowami i czynami, aby były „prawdziwe”, czyli odzwierciedlały to, kim osoba jest. Nieodzownym elementem autentyczności osoby jest więc odniesienie do obiektywnej prawdy – przede wszystkim do prawdy o sobie samym; to, że prawda ta jest wewnętrzna w sposobie poznawania i w treści, a więc jest poznawana „od wewnątrz” i sama jest „prawdą o wnętrzu”, nie przekreśla faktu, że pozostaje prawdą[82]. Odrzucenie prawdy zmienia sens autentyczności, dodajmy: niebezpiecznie go deformuje, gubi bowiem różnicę między tym, co „ja” i „moje”, między pozorem a istotą, między tym, co człowiekowi „się przydarza”, a tym, „kim jest”. Te różnice nie mogą być oparte na tym, co „wewnętrzne” i „zewnętrzne”, bowiem, jak pokazaliśmy to

[81] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, s. 103.

[82] A więc jest transcendentną prawdą o immanencji i obiektywną o tym, co subiektywne.

wcześniej, niekiedy to, co wewnętrzne jest czymś, co jest mi narzucone, nie należy do „ja" (popędy, „nachodzące mnie" myśli i emocje), a to, co zewnętrzne, czasem pełniej wyraża osobę niż to, co wewnątrz (czyn ujawnia czasem prawdziwe oblicze osoby, które ona sama skrywa przed sobą, żyjąc złudzeniami). Autentyczność rozumiana wyłącznie jako spontaniczność czy nawet szczerość jest groźna, ponieważ buduje postawy mające bardzo silne zakorzenienie w osobie, które równocześnie – obiektywnie – szkodzą jej samej[83]. Źródłem takich postaw – jak zauważa Jan Paweł II – jest absolutystyczne rozumienie wolności. *Wskutek tego zanikł nieodzowny wymóg prawdy*, *ustępując miejsca kryterium szczerości*, *autentyczności*, *„zgody z samym sobą"*, *co doprowadziło do skrajnie subiektywistycznej interpretacji osądu moralnego*[84]. Takie rozumienie autentyczności wzmacnia szkodliwą dla osoby postawę subiektywizmu: wyeliminowanie prawdy jako wewnętrznego kryterium „bycia sobą" uniemożliwia osobie samospełnianie, przeszkadza w budowaniu międzyosobowej wspólnoty, wreszcie – jak pokażemy to później – udaremnia działania wychowawcze, niszcząc zasadę „wychowawczego wpływu".

3.5. Postawy autentyczne i nieautentyczne

Wprowadzone pojęcie autentyczności, zawierające odniesienie do prawdy obiektywnej jako jej „element składowy", ma swoje doświad-

[83] Autentyczność, która oznacza panowanie nad własną spontanicznością, jest trudniejsza do osiągnięcia niż „czysta spontaniczność", a także trudniejsza w przeżyciu wprowadza bowiem nietożsamość między „ja" i przeżyciami, „niszczy" daną przeżyciowo i emocjonalnie jedność, staje się źródłem rozterek, niepokoju spowodowanego podważeniem tej jedności, prowokuje stawianie kłopotliwych dla podmiotu pytań: *skoro moje przeżycia nie są moje*, *to kim jestem*. Wydaje się jednak, że bez przejścia przez ten „kryzys tożsamości" nie jest możliwe dotarcie do „głębokiego ja". Autentyczność, o jakiej tu mówimy, nie stanie się czymś sztucznym i jedynie „wypracowanym", lecz zachowa walor spontaniczności, kiedy zdoła włączyć popędy, pożądania i emocje w nurt życia osobowego. W koncepcji K. Wojtyły jest to zadanie integracji.

[84] Encyklika *Veritatis splendor*, 32. Na temat rozumienia autentyczności oraz niebezpieczeństw związanych z jej pojmowaniem jako spontaniczności zob. W. Chudy, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, s. 131-134 oraz tenże, *Światło dla wszystkich*, s. 82-84.

czalne podstawy. Wskazał je K. Wojtyła, analizując w *Osobie i czynie* postawy autentyczne i nieautentyczne[85]. Postawami autentycznymi są postawa solidarności, ale także – sprzeciwu, nieautentycznymi zaś – postawa konformizmu lub uniku. Postawa solidarności wynika z faktu, że ludzie bytują, żyją, działają wspólnie. Oznacza ona *„stałą gotowość do przyjmowania i realizowania takiej części, jaka każdemu przypada w udziale z tej racji, że jest członkiem określonej wspólnoty”*[86]. Zasada solidarności nie jest oparta tylko na przeżyciu czy chęci udzielenia pomocy, lecz na obiektywnym osądzie, co jest słuszne dla realizacji dobra wspólnego. Ten osąd może również prowadzić do wniosku, że człowiek nie powinien podejmować zadań, które zasadniczo do niego nie należą. Wewnętrzna postawa jest wyznaczona przez obiektywne zewnętrzne dobro. Autentyczność tej postawy polega na tym, że odpowiada ona temu, kim człowiek jest, w szczególności temu, że jest on istotą społeczną, a więc posiada własność uczestnictwa[87]. „Bycie dla innych”, działanie na rzecz dobra wspólnego jest więc również spełnieniem jego własnej istoty, jest z rozważanego przez nas punktu widzenia „działaniem prawdziwym”.

Postawa sprzeciwu jest autentyczna nie z tego względu, że wyraża emocje, którymi żyje podmiot, że ujawnia przeżywane przez niego uczucie gniewu, lecz dlatego, że potwierdza wartość wspólnego dobra i akceptuje potrzebę działania na rzecz jego realizacji. Tyle tylko, że dobro wspólne lub drogi do jego osiągnięcia widzi inaczej. Ci, którzy protestują, *szukają więc uczestnictwa i takiego ujęcia dobra wspólnego, aby mogli lepiej, pełniej i skuteczniej uczestniczyć we wspólnocie*[88].

---

[85] Zob. *OC*, s. 322-329.

[86] Tamże, s. 323. Pojęcie solidarności jest ważnym elementem encyklik Jana Pawła II, przede wszystkim encykliki *Laborem exercens* (8) raz *Sollicitudo rei socialis* (38, 39, 40). Może warto przypomnieć, że pierwsze wydanie *Osoby i czynu* zawierające analizę postaw solidarności i sprzeciwu jako postaw autentycznych ukazało się w 1969 r., a więc jedenaście lat przed wydarzeniami, które słowu „solidarność” nadały swoiste znaczenie.

[87] Na temat rozumienia uczestnictwa u K. Wojtyły zob. *OC*, s. 301-304, 307-311 oraz tenże, *Uczestnictwo czy alienacja*, w: *OC*, s. 451-455.

[88] *OC*, s. 325.

Zarówno solidarność, jak i sprzeciw są postawą dialogu. Trzeba jednak przypominać, że dialog nie oznacza tu zwykłej rozmowy i uzgadniania stanowisk, lecz wpisane jest weń odniesienie do prawdy. *Dialog zaś zdaje się prowadzić do tego*, *aby z sytuacji sprzeciwu wydobywać to*, *co jest prawdziwe i słuszne*, *pozostawiając na boku czysto subiektywne nastawienia czy usposobienia*. *Nastawienia te i usposobienia bywają zarzewiem napięć*, *konfliktów i walk pomiędzy ludźmi*. *To natomiast*, *co jest prawdziwe i słuszne*, *zawsze pogłębia osobę i bogaci wspólnotę*[89].

Postawą nieautentyczną jest konformizm, a więc upodabnianie się do wspólnoty, lecz bez własnego w niej udziału, bez zaangażowania siebie. Nieautentyczność polega na tym przede wszystkim, że człowiek nie jest sprawcą, nie wypowiada swojego „za", a chociażby i „przeciw", lecz daje się nieść wydarzeniom, udając tylko, że „jest z innymi". Postawa uniku jest również wycofaniem się z własnej sprawczości, choć można powiedzieć, że jest ona bardziej autentyczna (mniej fałszywa) poprzez to, że nie chce uczestniczyć w kłamstwie przypodobania się wspólnocie.

Zbierzmy więc raz jeszcze powody, dla których postawy solidarności i sprzeciwu można nazwać autentycznymi, a konformizmu i uniku – nieautentycznymi. Po pierwsze dlatego, że te pierwsze oddają prawdę o osobie, to jest o uczestnictwie jako konstytutywnej dla niej własności. Po drugie, tylko w postawach autentycznych człowiek może realizować prawdę o sobie, a więc działa jako człowiek, urzeczywistnia się jego transcendencja. Konformizm i unik oznaczają rezygnację z własnej sprawczości, a więc z transcendencji poznania i woli. Po trzecie wreszcie, tylko poprzez postawy autentyczne urzeczywistnia się wspólnota ludzi, a dzięki temu spełnia się sama osoba. Ten, kto „na niby" jednoczy się z innymi lub unika wspólnoty, ostatecznie nie może się doskonalić ani w pełni być sobą. Alienacja[90], która jest przeciwieństwem uczestnictwa, oznacza nie tylko przekreślenie

[89] Tamże, s. 326.

[90] Znaczenie pojęcie alienacja zob. K. Wojtyła, *Osoba*: *podmiot i wspólnota*, w: *OC*, s. 409-413 oraz tenże, *Uczestnictwo czy alienacja*, w: *OC*, s. 455-457, 459-460.

szansy na realizację właściwych relacji między „ja" i „ty" oraz na budowanie wspólnoty, oznacza również „wyobcowanie" w samym człowieku, a więc jego zasadniczy brak zgodności z sobą, nieautentyczność.

4. „Zniewolenie" przez prawdę

Niekiedy jednak bywa tak, że prawda może być uznana za czynnik zniewalający człowieka. Nie chodzi o zwykły trud towarzyszący przyjmowaniu prawdy i związane z nim samoograniczenie „ja". Nie chodzi więc o to, co jest wpisane w „normalne" funkcjonowanie moralności: samoograniczenie, przezwyciężanie własnych negatywnych skłonności, pobudzanie własnego „ja"[91]. Są jednak sytuacje, w których podporządkowanie się prawdzie bywa szczególnie trudne, ponieważ nie chodzi o pokonanie trudności, które zależą od woli człowieka, lecz o przyjęcie prawdy nieuchronnej, wtedy np. kiedy jest ona „okrutna", ujawnia zło, któremu podmiot nie jest się w stanie przeciwstawić lub staje się ciężarem, którego nie może on unieść; prawda może być również narzędziem przemocy, służyć do skompromitowania lub zniszczenia kogoś, może być środkiem panowania nad innymi. Słusznie w takich przypadkach można stawiać pytanie: czy każda prawda wyzwala, czy może również służyć złu, wzmagać nienawiść, niszczyć wspólnotę, zniewalać osobę? Najpierw przedstawimy propozycję typologii „złych prawd", potem zajmiemy się kwestią „posiadania prawdy" oraz uprawnionego i nieuprawnionego dysponowania nią, podejmiemy także kwestię funkcjonowania prawdy (manipulacji prawdą) w „strukturach zła".

[91] Co dobrze oddał I. Kant opisując przypadek „przyjaciela ludzkości" przybitego własną zgryzotą, który „li tylko z obowiązku" podejmuje się czynu słusznego. Por. *Uzasadnienie metafizyki moralności*, s. 18.

4.1. „Złe prawdy"

Wspólnym pojęciem „złe prawdy" obejmujemy te przypadki, w których mamy do czynienia z prawdami trudnymi, okrutnymi, a w skutkach niebezpiecznymi lub gorszącymi. Ściśle rzecz biorąc, nie rozstrzygamy, czy prawda może zniewalać, czy może przynosić złe skutki, na razie stawiamy pytanie w tej kwestii. Kiedy nazywamy prawdy „złymi", określenie to odnosi się albo do samej prawdy jako *prawdy o złu*, do jej *złych skutków*, albo też do *złego używania* prawdy.

a. Prawda o złu

Jest to prawda o „ciemnej przeszłości", o zdradzie lub zbrodni, o katastrofie, cierpieniu, samobójstwie; nie wydaje się, aby można łatwo usunąć istniejącą tu trudność, ponieważ związana jest ona z tajemnicą zła i cierpienia. Niewiedza niejednokrotnie „chroni" człowieka, pozwala mu normalnie funkcjonować „nie obciążając" jego świadomości i przeżyć wiedzą o ogromie zła występującego w świecie, o konsekwencjach własnych błędów i przewinień, nie obarczając go lękiem o każdy krok w przyszłości, obawą o najbliższych uzasadnioną własną nieporadnością wynikającą z niedoskonałości, uzależnień, słabości woli, a także niemożnością oparcia się na innych, którzy dotknięci są podobnymi brakami, wynikającymi ostatecznie z przygodności człowieka. „Miłosierna niewiedza" daje wytchnienie naszej pamięci, przesłaniając zło, które uczyniliśmy innym i które nam uczyniono, jednak sama z siebie nie jest czynnikiem wyzwalającym. Pewne jest, że takich trudnych prawd nie da się usunąć z życia; unikanie ich czasem może prowadzić do zniewolenia polegającego na zgodzie na fałsz. Aby jednak bliżej określić, czy może zachodzić tu zniewolenie, należy wyraźnie rozróżnić kilka sytuacji w zależności od tego, jaki charakter ma zło i kto jest jego podmiotem (lub sprawcą). Przede wszystkim należy odróżnić dwie sytuacje: „przydarzanie się" zła fizycznego i związanego z nim cierpienia od sprawiania zła moralnego. Pierwsze ma charakter nieuchronny, niezależny od woli człowieka, drugie – jest zależne od woli, jest skutkiem jego czy-

nów[92]. Czy prawda o złu fizycznym może zniewalać? Wiele zależy od nastawienia samej osoby, od tego, jak rozumie los, czy uznaje jego nieuchronność; w perspektywie personalistycznej, która przyjmuje sensowność rzeczywistości i odrzuca przypadkowość losu, przyjęcie zła (cierpienia fizycznego, prawdy o chorobie, katastrofie, czyjejś śmierci) nie staje się łatwiejsze – jest nawet trudniejsze, bowiem sprzeciwia się naturalnej logice dobra (byt jest dobry), jednak nie jest z tą logiką sprzeczne. Wymaga uznania transcendencji prawdy, a więc tego, że zło jest rzeczywiste, nie jest fikcją, złudzeniem. Nie jest to jednak uznanie ostateczności zła, ale przyznanie się do własnej niewiedzy i ograniczonego zakresu poznawania prawdy (niewiedza co do prawdy pełnej, absolutnej).

„Prawda o złu" może mieć swoją siłę fatalną, a jednak jej oddziaływanie uzależnione jest od tego, czy człowiek zechce się jej poddać. Tę nieuchronność, która chce zakryć dostępną człowiekowi wolność, pokazuje fragment wiersza Norwida zatytułowanego *Fatum*:

Jak dziki źwierz przyszło Nieszczęście do człowieka
I zatopiło weń fatalne oczy –
- Czeka - -
Czy człowiek zboczy?

Fatum-nieszczęście, które chce pożreć człowieka, jeśli ten uzna jego siłę i nieuchronność. I odrzuci nadzieję. Istniejącej sprzeczności między realnością zła a wiedzą (że byt jest dobry) nie da się usunąć na płaszczyźnie filozoficznej, ale nie znaczy to, że należy odrzucić inne sposoby jej przezwyciężenia, wykraczające poza ograniczenia filozofii, podane np. przez wiarę. Droga *przyjęcia cierpienia*, jaką proponuje chrześcijaństwo jest skandalem tylko z punktu widzenia ciasnego racjonalizmu, który sam uznaje się za ostateczną miarę wszelkiej rzeczywistości, jest jednak zgodna z „logiką miłości", którą można odczytać z rzeczywistości. Wejście na tę drogę oznacza zgodę na krzyż,

[92] Mówiąc o nieuchronności i niezależności od woli, mam na myśli ofiarę, która nie może przeciwstawić się złu fizycznemu – ona go doznaje. Ktoś inny może być (umyślnym bądź nieumyślnym) sprawcą zła, na przykład wypadku drogowego. Wówczas, niezależnie od moralnej oceny sprawcy, może pytać: *dlaczego to mnie spotkało?*

a nie jest zniewoleniem. Taka jest sytuacja człowieka, który sam jest dotknięty złem fizycznym. Sytuacja innych ludzi, którzy sami nie cierpią, tylko *znają* tę prawdę, jest uzależniona od tego, czy są w stanie podjąć działanie, które mogłoby w jakikolwiek sposób wpłynąć na zmianę sytuacji (na ulżenie w cierpieniu, eliminację zła). Wielkim dramatem jest stwierdzenie własnej bezradności wobec zła, które dotyka kogoś bliskiego. W takim przypadku ważne staje się to wszystko, co powiedzieliśmy o cierpieniu dotykającym bezpośrednio podmiot; w tym przypadku krzyż może być powiększony o poczucie bezradności. Niekiedy „lepiej" jest samemu znosić cierpienie, widząc je od środka, niż być jego świadkiem, pozbawionym „źródłowego" poznania oraz sprawstwa (możliwości przyjęcia go). Osobny przypadek to prawda o złu, która przychodzi jako „informacja" do kogoś, kto jest w żaden sposób niezwiązany z człowiekiem dotkniętym złem i pozbawiony jest możliwości jakiegokolwiek działania. Wydaje się, że takie wyłącznie myślne lub emocjonalne uczestnictwo w cierpieniu innych lub też cierpienie za „ludzkość" rodzić się może z hipokryzji i pogłębiać ją[93], chyba że ma swoje uzasadnienie w religijnym przeżyciu wspólnoty ze wszystkimi ludźmi opartym na konkretystycznie rozumianym pojęciu „człowieczeństwa"[94].

Inaczej wygląda sytuacja w przypadku prawdy o złu moralnym (zawinionej słabości, tchórzostwie, zdradzie). Także i tu ważne jest, czy chodzi o osobę, która jest winna tego aktu, o jego ofiarę lub świadka czy też o osobę postronną. Do sprawcy czynu odnosi się zasada, że „warunkiem autentycznej wolności jest szczere i otwarte uznanie prawdy"[95]. Jeśli mówi się, że „owocem prawego sumienia jest przede wszystkim nazwanie po imieniu dobra i zła"[96], to stwierdzenie to w pierwszym rzędzie stosuje się do prawdy człowieka o sobie samym.

[93] I może służyć jako wątpliwe uzasadnienie dla ideologii, które w imię zwalczania jakiegoś anonimowego cierpienia zdolne są sprowadzać realne zło na konkretnych ludzi.

[94] Taką interpretację odwołująca się do pojęcia bliźniego przedstawia K. Wojtyła. Por. *OC*, s. 329-332.

[95] Encyklika *Veritatis splendor*, 87.

[96] Encyklika *Dominum et Vivificantem*, 43.

Poznanie własnej nieprawości (w języku religijnym: grzechu) i uznanie własnej winy jest w chrześcijaństwie warunkiem umożliwiającym nawrócenie, a więc także wyzwolenie[97]. Odmiennie wygląda sytuacja w przypadku ofiary lub świadka takiego aktu. „Ofiarą" można nazwać również osoby, na które skutki czynu spływają pośrednio, a więc np. dzieci przestępcy, które muszą żyć ze świadomością winy któregoś z rodziców. „Świadkami" można nazwać wszystkie osoby, które w jakimś stopniu uczestniczą w zdarzeniu, a więc również wychowawców. Szczególnie trudna jest sytuacja ofiar-dzieci, dla których prawda o złu dokonanym przez ich rodziców może być zbyt trudna do uniesienia[98]. W każdym takim przypadku nie można zapominać, że pełnia prawdy zawiera obok obiektywnego faktu – realizacji zła, także tajemnicę zła (*mysterium iniquitatis*) – znieprawienia ludzkiego serca. Uniknięcie zniewolenia ciężarem takiej prawdy zależy od tego, w jaki sposób ofiara będzie „nosić" tę prawdę, czy będzie w stanie zachować nadzieję przebaczenia (nadzieję, że takie czyny mogą zostać przebaczone, że może się to naprawdę stać). Kluczem jest więc możliwość przebaczania[99]. Dla świadków – a więc osób, które w jakimś stopniu uczestniczą w wydarzeniu – prawda taka jest wezwaniem do podjęcia działania w takim zakresie, w jakim wyznaczają je okoliczności, i w tej mierze, w jakiej są do tego uprawnieni. Jeśli świadek nie jest w stanie „nic zrobić", zawsze może wykorzystać swoje świadectwo na rzecz dobra, a więc np. potraktować je jako przestrogę dla innych. Szczególnymi świadkami są wychowawcy, dla nich każda prawda może i powinna być „użyteczna", to znaczy powinna służyć doskonaleniu wychowanka. Zarówno świadkowie, jak i – w jeszcze większym stopniu

[97] Trwałe odrzucanie takiej prawdy może prowadzić do tego, co nazywa się „grzechem przeciwko Duchowi Świętemu". Por. Encyklika *Dominum et Vivificantem,* 46, 47.

[98] Zwłaszcza w przypadku, kiedy nie wykazują oni skruchy. Przykładem takiej dramatycznej walki wyznaczonej przez pamięć dziecka o ojcu i świadomość popełnionego przez niego zła jest autobiografia córki Stalina (S. Allilujewa, *Dwadzieścia listów do przyjaciela. Wspomnienia córki Stalina*, Came, Warszawa 1996).

[99] Także dzieci-ofiary mają co przebaczać; nie mogą przebaczyć krzywdy wyrządzonej komuś innemu, ale tę wyrządzoną im samym; w prawdziwie tragicznej sytuacji pozostają dzieci samobójców.

– osoby postronne nie mają uprawnienia do poznawania każdej prawdy o złu. Nie może ona stać się wyłącznie przedmiotem „ciekawości". Osoby, które dokonały zła, nie mają obowiązku „obnażania się" przed każdym, kto tego zażąda, lecz z drugiej strony mają obowiązek wyjawienia prawdy, jeśli wymaga tego ich własne dobro (tak może być w sytuacji, kiedy ich dalsze doskonalenie zależy od jej ujawnienia np. wychowawcy), dobro innej osoby, skrzywdzonej jej niewyjawieniem, czy ważne dobro publiczne[100].

b. Prawda przynosząca złe skutki

Niekiedy ujawnienie prawdy w niewłaściwym czasie lub miejscu może prowadzić do zgorszenia kogoś, niewłaściwe jej przedstawienie może kogoś ośmieszyć, odebrać nadzieję, nawet doprowadzić do rozpaczy. Źródłem zła nie jest w tym przypadku sama prawda, lecz jej niezamierzone złe skutki. Można do tego doprowadzić, ukazując dziecku „prawdę życia" zbyt wcześnie lub w zbyt drastyczny, wulgarny sposób. Szok wywołany taką prezentacją może stać się źródłem późniejszego zniewolenia (lęków, uprzedzeń).

c. Złe użycie prawdy

Chodzi w tym przypadku o świadome użycie prawdy w złym celu, ze złą intencją. Można wskazać dwa różne przypadki takiego użycia prawdy. Pierwszym jest użycie prawdy w celu zaszkodzenia komuś, zniszczenia go, skompromitowania, pognębienia i poniżenia, wreszcie – szantażowanie prawdą. Prawda używana w takim celu może być dodatkowo jeszcze zniekształcana, redukowana, „przykrawana" do okoliczności, wydzielana, ukazywana w części jako cała prawda (półprawdy), poddawana manipulacji – tak może się dziać również w życiu publicznym – w sposób jawny i z zastosowaniem przemocy w systemach totalitarnych, a w sposób wyrafinowany i „miękki" w systemach demokratycznych. Pokazowy proces, w którym oskarżeni pod wpływem

[100] Nieco inne zasady dotyczą osób prywatnych i osób publicznych, pełniących ważne funkcje, wpływających na świadomość innych ludzi, tworzących prawo. W ich przypadku można w większym stopniu domagać się przejrzystości życia prywatnego, nigdy jednak – całkowitej.

tortur przyznają się do niepopełnionych win, powodując u innych osłabienie ducha i zniewolenie strachem, może prowadzić – przez „siłowe wypaczenie prawdy" – do podobnych skutków jak subtelne manipulacje w mediach, których celem jest wzbudzanie przychylności lub niechęci widzów do osób, programów, ideologii. Trzeba również pamiętać o panowaniu za pomocą prawdy. Posiadanie wiedzy może być traktowane jako wyraz nowoczesnej siły[101]. Ten, kto ma informacje, ma władzę, może innymi rządzić, może zmuszać ich do posłuszeństwa.

Należy zwrócić uwagę, że tylko przypadek a („złe prawdy") dotyczy bezpośrednio prawdy, pozostałe dwa b i c (złe skutki prawdy i jej złe użycie) dotyczą tego, co osoba z nią zrobi (jej posiadania i używania). Powinniśmy teraz sprawę tę bliżej rozważyć, aby odkryć w posiadaniu i używaniu prawdy czynniki, które mogą prowadzić do zniewolenia człowieka.

4.2. Posiadanie prawdy i dysponowanie nią

Najpierw należy określić, co znaczy sformułowanie „posiadać prawdę". W jakim znaczeniu człowiek może prawdę posiadać? „Posiadanie" może tu oznaczać:

- zawieranie się jednego elementu w innym, relację całości do części, podmiotu do własności, relacją przeciwstawną jest „przynależenie do";
- władanie czymś, bycie właścicielem;
- urzeczywistnianie, umożliwianie aktualizacji.

Prawda nie jest ani „częścią" umysłu, ani jego własnością, człowiek nie może również nią władać w takim znaczeniu, że nie ma prawa przypisywać ją dowolnie rzeczom bądź dowolnie kształtować jej treść. Prawda jest pod tym względem niezależna od umysłu, na tym polega jej transcendencja. Można nawet powiedzieć, że z tej perspektywy to nie człowiek posiada prawdę, lecz prawda posiada człowieka.

[101] Tak właśnie traktuje informację A. Toffler. Stwierdza on, że informacja jest najbardziej nowoczesnym narzędziem panowania nad innymi (*Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003).

To ona bowiem sprawia, że człowiek „jest związany", musi działać według prawdy (jeśli chce, aby działanie było skuteczne), to ona nim „rządzi", „włada". Wydaje się, że właściwy sens „posiadania" związany jest z trzecim z wyróżnionych znaczeń. Można w nim wyróżnić trzy elementy: 1. prawda aktualizuje się dzięki umysłowi człowieka, 2. „przebywa w nim" na sposób świadomościowy, a ponadto 3. staje się „jego prawdą" w takim sensie, że zostaje nią związany. Nie ma (zaktualizowanej) prawdy, jeśli nie istnieje umysł, który aktualnie poznaje. Ta zależność w istnieniu ma tylko charakter poznawczy, w płaszczyźnie ontycznej podstawą prawdy jest rzeczywistość, nie umysł. Nie podważa to transcendencji prawdy. Posiadanie w tym znaczeniu dotyczyć może tylko prawd cząstkowych, nigdy prawdy absolutnej. Także jednak w przypadku prawd cząstkowych ma ono zasięg ograniczony do wspomnianych trzech elementów: aktualizowania, ujawniania się w świadomości (poprzez nią), związania osoby. Zapewne na niewłaściwe rozumienie posiadania wpływa najbardziej fakt, że prawda jakby „przebywa w świadomości", co mogłoby sugerować, że człowiek może ją dowolnie kształtować.

Posiadanie prawdy wyznacza zakres *dysponowania* prawdą. Człowiek może w takiej mierze nią dysponować, w jakiej ją posiada. Skoro posiadanie oznacza aktualizowanie, to znaczy, że człowiek może poznawać bądź nie poznawać, może obierać ten, a nie inny punkt widzenia, może kontynuować bądź przerywać poznawanie, pogłębiać je. Drugi element posiadania to uświadamianie – dysponowanie znaczyć tu może przechowywanie prawdy (pamięć o niej), przywoływanie jej, trwanie przy prawdzie, rozważanie prawdy. Trzecim wreszcie aspektem posiadania jest związanie osoby – skoro prawda jest „jej prawdą", to znaczy, że może ją innym dać, w takim jak chce zakresie, może ją również osłonić, zakryć. Może również nie przyjąć ofiarowanej jej prawdy, jeśli sądzi, że nie służy to dobru osoby[102]. Miarą dysponowania

[102] H. U. von Balthasar tak pisze o podmiocie kochającym: *Odrzuci on też klucze do cudzej tajemnicy*, *jeśli zostały mu oferowane przez jej posiadacza*, *ale nie dla duchowego pożytku tegoż*. *Nie zechce być współwinnym cudzego ekshibicjonistycznego nadużycia prawdy*, *nie zechce użyczyć dla tego celu swoich uszu* (*Teologika*, t. 1, s. 118).

jest miłość – ona stanowi kryterium odsłaniania i zasłaniania[103]. Tylko w takim zakresie można mówić o uprawnionym dysponowaniu prawdą.

4.3. Nieuprawnione dysponowanie prawdą

Można jednak dysponować prawdą w nieuprawniony sposób. Źródłem takiego nadużycia jest niewłaściwy sposób posiadania prawdy, przekraczający zakres tego, co powiedzieliśmy wyżej – jest to zwykle „gwałt na prawdzie", przywłaszczenie jej sobie, postawienie się w roli jej właściciela.

Przywłaszczenie prawdy. Ten, kto w taki sposób „ma" prawdę, uważa, że może nią rządzić, może jej używać w dowolny sposób, skoro ją „posiadł". Ten błąd ontologiczny (nie można bowiem w taki sposób posiadać prawdy) staje się winą moralną i rzutuje na sposób w jaki prawdą się dysponuje. Prawdy nie sposób bowiem objąć w posiadania, gdyż jest radykalnie „ponad i poza" tym, komu się udziela, a ponadto właśnie z tego względu jest „dla każdego". Powszechna dostępność prawdy jest drugim imieniem jej transcendencji. Dlatego nikt nie może jej tak zachować dla siebie, aby ukryć ją przed kimś, kto ma prawo ją znać. Tym bardziej prawda nie może być przedmiotem handlu, nie może być sprzedawana za pieniądze. Sprzedawanie informacji może być uzasadnione ze względu na pracę, którą ktoś włożył w ich zdobycie, nie czyni to jednak prawdy „towarem"; nie może to również usprawiedliwiać ukrywania informacji, które się słusznie komuś należą, są ważne dla jego doskonalenia[104]. Ta intuicja dotycząca

[103] Osobną kwestią jest problem zasłaniania, które jest przemilczaniem prawdy i może niekiedy prowadzić do fałszowania rzeczywistości. Rozważania W. Chudego zdają się sugerować, że zasłonięcie, przemilczenie i skrytość mają zawsze formę kłamstwa, co jest zbyt radykalnym postawieniem sprawy. Wydaje się, że kryterium miłości znacznie efektywniej może rozstrzygać powstające tu kontrowersje. Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 64-65.

[104] Pojęcie „słusznego prawa" do informacji, do wiedzy wydaje się właściwym postulatem na tym poziomie rozważań. Słuszność powinna być wyznaczona przez obiektywną prawdę o człowieku.

prawdy była zapewne u starożytnych Greków źródłem pogardy dla nauczycieli-sofistów, którzy za pieniądze podejmowali się przekazywać wiedzę i uczyć „umiejętności życia". Sokrates wyraźnie odżegnuje się od bycia takim nauczycielem w mowie pożegnalnej przed ateńskim sądem:

Ja nie byłem nigdy niczyim nauczycielem. Tylko jeśli ktoś miał ochotę słuchać, jak ja mówię i swoje robię, to czy to młody, czy stary, żadnemu tego nigdy nie broniłem; i ja nie rozmawiam za pieniądze, a bez pieniędzy nie, tylko zarówno bogatemu, jak i ubogiemu pozwalam, żeby mi pytania stawiał albo słuchał i opowiadał, kiedy o czymś rozmawiam[105].

To sama prawda nie pozwala, aby nią handlować; ten, kto jej szuka i prowadzi do niej innych, źle by o niej uczył, gdyby pozwalał ją sprzedawać.

Używanie prawdy. Czy znaczy zatem, że nie można prawdy używać? To zależy, jakie znaczenie słowa „używać" mamy na myśli. K. Wojtyła w *Miłości i odpowiedzialności* analizuje znaczenia tego pojęcia w odniesieniu do osoby[106]. Wyróżnia on dwa znaczenia, używanie znaczy: 1. posługiwanie się jakimś przedmiotem jako środkiem do celu; 2. przeżywanie przyjemności. „Przyjemność" rozumiana jest bardzo szeroko, zawiera ona także utylitarystyczną interpretację korzyści i pożytku jako tego, co „przynosi przyjemność"[107]. Używanie osoby w drugim znaczeniu jest przeciwne logice miłości i prowadzi do uprzedmiotowienia osoby[108], do traktowania jej jak rzeczy, do jej instrumentalizacji. Czy ten sposób rozumowania można analogicznie odnieść do prawdy? Nie jest ona przecież osobą[109]. Używanie prawdy w pierwszym znaczeniu, jako środka do celu, wydaje się niekiedy usprawiedliwione. Na pewno można je akceptować w wychowaniu,

[105] Platon, *Obrona Sokratesa*, 33A-B (tłum. W. Witwicki, PWN, Warszawa 1958, s. 117).

[106] Zob. *MiO*, s. 27-36.

[107] Zgodnie z utylitarystyczną zasadą użyteczności głoszącą maksimum przyjemności dla największej liczby ludzi. Por. tamże, s. 37-38.

[108] Chodzi tu o uprzedmiotowienie w znaczeniu moralnym, nie zaś ontycznym. Człowiek jest bowiem ontycznie przedmiotem (i podmiotem zarazem).

[109] W każdym razie nie jest to dane na drodze filozoficznej i w sposób niepodważalny.

kiedy np. wychowawca przywołuje prawdę, ukazuje ją, aby uchronić wychowanka od popełnienia błędu, aby pokazać mu, co ma robić, by stać się dobrym czy po prostu by powiększyć użyteczną dla jego rozwoju wiedzę. Jednak i w tym przypadku „używanie prawdy" ma swoje granice zakreślone tym, co wcześniej powiedzieliśmy na temat jej posiadania i dysponowania nią. Niekiedy prawda może być używana w dobrym celu (przez rodziców, wychowawcę, władzę), ale w zły sposób, chce się ją „wcielić siłą", używając podstępów, przemocy, szantażu – łamie się wtedy podstawową zasadę jej przekazu – może ona istnieć i udzielać się tylko w wolności. Jeśli wychowawca ukazuje prawdę, to nie jako jej właściciel; należy powiedzieć, że nie tyle ją ukazuje, co naprowadza wychowanka, pomaga mu, aby ten mógł ją sam zobaczyć. Można rzec, że wychowawca jest jak sługa króla, który przybysza prowadzi do niego i zapowiada audiencję, lecz w niej nie uczestniczy.

Prawda nie jest jedną z wielu „rzeczy". Prawda absolutna, ale także żadna prawda cząstkowa, nie daje się całkowicie zamknąć i wyczerpać w pojęciu, nie jest czymś zastygłym, ostatecznie określonym przez człowieka, zawsze wykracza poza pojęcia, jest zawsze „czymś więcej", niż daje się pojąć i uchwycić. Nie potrzebuje do swego istnienia jakiegoś konkretnego aktu poznania ani tym bardziej – wypowiedzenia jej w słowach. Istnieje bowiem (jako rzeczywistość otwarta na poznanie), zanim zostanie poznana i wypowiedziana. Prawda mówi sama za siebie, ten, kto ją wypowiada, kto ją głosi, przekazuje innym, musi się do niej dostosować i stale musi być czujny, czy nie wypacza jej, nie mówi „od siebie". Człowiek nie chwyta prawdy, lecz jest przez nią pochwycony, jest sobą wtedy, kiedy uznaje, że prawda jest ponad nim. Nawet jeśli nie potrafimy powiedzieć, czy prawda jest osobą, to z perspektywy filozoficznej możemy powiedzieć, że konstytuuje osobę. Człowiek jest sobą poprzez prawdę. Kiedy więc mówimy, że osoba nie może być używana wyłącznie jako środek bądź jako narzędzie dostarczające przyjemności, to m.in. dlatego, że pozostaje w takim zadziwiającym stosunku do prawdy: „dotyka" i ujmuje coś, co jest nieujmowalne, żyje czymś, co jest radykalnie spoza niej. Dzięki temu jest „więcej niż sobą".

Nieuprawnione używanie oznacza przede wszystkim zacieśnienie prawdy, ograniczenie jej do schematu. Niestety, taki sposób używania prawdy występuje często w przekazywaniu szkolnej wiedzy. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, w której nauczyciel sam dobrze nie rozumie tego, co przekazuje, bądź nie w pełni to akceptuje, a nie chce lub nie może wyjawić tego uczniom. Wówczas wygodniej ograniczyć się do tego, co jest „powszechnie przyjęte", a więc np. do stwierdzenia, że „X był wielkim mężem stanu" lub „wydarzenie Z było przejawem patriotyzmu", wykluczając jakiekolwiek krytyczne dopowiedzenia, które mogłyby zasadniczą tezę pogłębić, ukazując ją w światłocieniu. Znacznie groźniejsze jest celowe schematyzowanie prawd lub manipulowanie[110] nimi, tak aby stały się użyteczne w przekonywaniu do własnych poglądów, w uzyskiwaniu rozmaitych korzyści, aby służyły jakiejś ideologii. Takie procedury słusznie można nazwać zniewalającymi, tyle że nie chodzi tu o „zniewolenie prawdą", gdyż to ona najpierw staje się ofiarą, zostaje uwięziona i okaleczona i dopiero w takiej postaci służy zniewalaniu innych.

Równie niebezpieczne z wychowawczego punktu widzenia jest trwałe związane prawdy z jakąś osobą (autorytetem) bądź przypisywanie jej grupie społecznej, partii, ideologii. Porażką wychowawcy byłoby, gdyby wychowanek trwał w ślepym posłuszeństwie dla jego słów, uważając, że są one zawsze prawdziwe i rezygnując z własnego osądu. Niebezpieczny może być również zinstytucjonalizowany autorytet, a więc autorytet „uczonych", „lekarzy", „ludzi zasłużonych", „ekspertów" – wtedy, kiedy roszczą sobie prawo do tego, aby decydować o słuszności tego, co powinno być pozostawione ludzkiemu sumieniu, a więc kiedy chcą zastąpić decyzję sumienia swoją oceną[111].

---

[110] Manipulację uważam za ukryte oddziaływanie na ludzką świadomość i wolę, której celem jest zdeterminowanie poznania i nakłonienie do przyjęcia określonych sądów i podejmowania określonych decyzji. Por. W. Chudy, *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i kłamstwie – 2*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007; tenże, *Filozofia kłamstwa*, s. 84-86.

[111] Nie podejmuję skomplikowanej kwestii autorytetu w życiu społecznym, w żadnym stopniu nie podważam potrzeby istnienia instytucji autorytetu społecznego. Taki autorytet ma jednak swoje granice i nie może poza nie wykraczać: np. jeśli jest autorytetem

4.4. Prawda w „strukturach zła"

Na przeciwnym krańcu jest uzurpacja jednostkowego sumienia. *Powstała tendencja* – pisze Jan Paweł II – *by przyznać sumieniu jednostki wyłączny przywilej autonomicznego określania kryteriów dobra i zła oraz zgodnego z tym działania. Wizja ta łączy się z etyką indywidualistyczną, według której każdy człowiek staje wobec własnej prawdy, różnej od prawdy innych*[112]. Jeśli życie według „własnej prawdy" oznacza położenie nacisku na to, że jest ona „własna", a nie że jest „prawdą", to prowadzi do relatywizmu, do trwałego zlekceważenia i usunięcia prawdy obiektywnej. W ten sposób indywidualistyczny relatywizm prowadzić może do totalitaryzmu. Mechanizm tego przejścia pokazał Jan Paweł II, a jego istotę oddają słowa encykliki *Centesimus annus*: *Trzeba dodać, że totalitaryzm rodzi się z negacji obiektywnej prawdy: jeżeli nie istnieje prawda transcendentna, przez posłuszeństwo której człowiek zdobywa swą pełną tożsamość, to nie istnieje też żadna pewna zasada, gwarantująca sprawiedliwe stosunki między ludźmi*[113].

Dostrzeżenie – bulwersującej dla wielu – możliwej drogi przejścia od indywidualizmu do totalitaryzmu dokonało się znacznie wcześniej. W ostatnim rozdziale *Osoby i czynu* znajduje się punkt zatytułowany: *Indywidualizm i totalizm zaprzeczeniem uczestnictwa*[114]. K. Wojtyła zwraca uwagę, że mimo przeciwieństw obydwa stanowiska łączy odrzucenie zdolności uczestnictwa, czyli zaprzeczenie ważnej prawdzie o człowieku. Więź łącząca obydwa przeciwstawne stanowiska realizuje się na płaszczyźnie społecznej, a dokładniej, polega ona na negacji tej własności osoby, która sprawia, że jest ona zdolna do efektywnego

---

w dziedzinie moralności lub prawa, nie powinien wykorzystywać mocy swego autorytetu do reklamy polityków lub ideologii. Szczególnie kłopotliwy do oceny i wykazujący wiele nadużyć jest przypadek „ludzi zasłużonych", którzy sądzą, że dzięki swoim *zasługom* mogą (mają prawo) *wpływać* na innych.

[112] Encyklika *Veritatis splendor*, 32.

[113] Tamże, 44.

[114] Zob. *OC*, s. 311-315. W pierwszym wydaniu (Kraków 1969) „totalizm" nazwany był jeszcze „anty-indywidualizmem".

tworzenia wspólnoty międzyosobowej i społecznej – tą własnością w człowieku jest właśnie uczestnictwo[115]. Odkrycie tej więzi pozwala lepiej rozumieć, w jaki sposób – w aspekcie prawdy – dokonuje się zniewolenie w „strukturach zła"[116].

W najbardziej wyrazisty sposób „struktury zła" funkcjonują w ustroju totalitarnym, ale mogą być również obecne w systemach demokratycznych. Totalitaryzm nie był systemem, który funkcjonował „ponad ludźmi" i zniewalał ich wbrew ich woli. K. Kąkolewski odsłaniając fragment swojej biografii propagatora komunizmu, pisze: *Nieprawdą jest, że byliśmy przez komunizm oszukiwani. Chcieliśmy być oszukani. Człowiek sam wybiera wpływ, któremu chce ulec. W przejściu na stronę czerwonego totalizmu były trzy elementy: strach, oportunizm, samookłamywanie. Gdy okłamujemy siebie, stajemy się mistrzowskimi, niebezpiecznymi dla siebie kłamcami*[117].

Te same trzy elementy wskazuje A. Sołżenicyn, dodaje jeszcze jeden – długotrwałe ich oddziaływanie, jak obrazowo pisze, przebywanie w bagnie. Podkreśla ponadto, że swój udział w tworzeniu komunizmu mają nie tylko bezpośredni oprawcy, wszak *społeczeństwo składa się z nas* – mówi.

Czy będzie nam łatwo wszystko uczciwie sobie przypomnieć – nam, którzy zatraciliśmy poczucie prawdy? My – dzisiejsze starsze i średnie pokolenia – przez całe nasze życie brnęliśmy w cuchnącej brei społeczeństwa zbudowanego na przemocy i kłamstwie, rozchlapując ją dokoła – jakże się zatem mogliśmy nie ubrudzić? (…) *Społeczeństwo z nas przecież się składa, bo z kogóż innego? Królestwo nieprawdy, siły, bezużyteczności tego, co sprawiedliwe, niewiary w dobro – owo bagno składało się przecież z nas samych, z nikogo innego. Przywykliśmy,*

---

[115] Zob. *OC*, s. 303-304, 307-311.

[116] Używam tego terminu w znaczeniu analogicznym do „struktur grzechu", pojęcia wprowadzonego przez Jana Pawła II w adhortacji *Reconciliatio et poenitentia* (16), później w *Centesimu annus* (36, 37). Por. na ten temat J. Majka, *Komentarz do encykliki Jana Pawła II Sollicitudo rei socialis*, w: Jan Paweł II, *Encyklika Sollicitudo rei socialis*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1994, s. 110-118. Por. też C. Bartnik, *Szatan społeczny*, „Ethos" 1992, nr 1, s. 19-28.

[117] K. Kąkolewski, *Nie-poznanie jako źródło zła*, „Ethos" 1992, nr 1, s. 43.

że należy podporządkować się i kłamać, *inaczej niepodobna przetrwać – wychowywaliśmy też tak samo nasze dzieci*. (…) *Czyż inaczej przetrwałby wśród nas całe pół wieku wielki Archipelag nie zauważony?*[118].

W strukturach zła systemu totalitarnego chodziło o uderzenie w prawdę, przede wszystkim w jej wymiarze subiektywnym, a więc prawdę sumienia. Człowiek nie miał prawa obstawać przy „swojej prawdzie". Poznanie i sumienie miało zostać ukształtowane przez odgórną instancję. Przemoc i powodowany nią strach były brutalnymi narzędziami zniewalania, tak brutalnymi, że nie potrzeba było niekiedy zmieniać i upiększać kłamstwami rzeczywistości, aby przekonywać do „sowieckiej prawdy". Mechanizm wewnętrznego zniewolenia wystarczał, aby za ważniejszą od „widzianej na własne oczy rzeczywistości", a więc prześladowania, tortur, chaosu, obłudy, chciwości czy głupoty – uznać wersję oficjalną rzeczywistości opublikowaną w *Prawdzie*[119]. W konsekwencji jednak oznaczało to także podważenie prawdy obiektywnej. Nie jest przypadkiem, że w komunizmie podejrzane i zwalczane były wszelkie przejawy odwoływania się do prawdy jako czynnika niezależnego. Nie do przyjęcia była normalna nauka, tzn. taka, która usiłowała zachować dla siebie ostatni (i pierwszy) bastion niezależności jakim było kryterium prawdy. W każdej dziedzinie nauki, także w naukach przyrodniczych i ścisłych, naukowcy mogli „robić swoje", byleby tylko pozostawali ulegli w dziedzinie ideologii lub praktycznego zwierzchnictwa partii. Pozostawienie prawdy jako czynnika niezależnego, niepoddającego się władzy i dyrektywom było czymś więcej niż zdradą – oznaczało bowiem zakwestionowanie wszechwładzy rządzących, ujawniało dziedzinę, w której są bezsilni – dziedzinę poznania i sumienia. Nienawiść do niezależnej, obiektywnej prawdy prowadziła niekiedy na pozycje absurdalne i szaleńcze, jak w przypadku ataków na uczonych, którzy chcieliby prowadzić badania, kierując się kryteriami wiedzy i logiki (utrzymywanie, że mogą istnieć niezależne od ideologii prawa logiczne, biologiczne,

[118] A. Sołżenicyn, *Żyj bez kłamstwa*, wybór i przekład A. Wołodźko, Editions Spotkania, Warszawa (b.r.w), s. 20-21.

[119] Rosyjska gazeta założona przez Lenina, istniejąca do dziś, niegdyś prasowy organ Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego.

ekonomiczne czy choćby dotyczące strategii wojskowej, mogło być uznane niemal za akt sabotażu). „Sieć kłamstwa" ogarnęła także samą władzę totalitarną, która – według określania V. Havla – musi fałszować, bowiem udawanie należy już do jej natury[120].

W systemach demokratycznych „struktury zła" nie mają tak wulgarnej postaci jak w totalitaryzmie, są bardziej subtelne i ukryte, funkcjonują w ramach systemu praw i wolności; zło bywa przesłonięte, a niekiedy wręcz przyjmuje postać dobra; władza nie musi prawdy zastępować fałszem i – za pomocą przemocy, jak to jest w totalitaryzmie – żądać „uznania go za prawdę", ale fałsz *staje się* prawdą, człowiek gotów jest go bronić jako swej „wewnętrznej prawdy". Zniewolenie dotyka człowieka bardziej od wewnątrz (wolność absolutna, uleganie żądzom, kierowanie się przyjemnością i wygodą) niż od zewnątrz (przemoc władzy). Przyjrzyjmy się jednemu z przykładów działania „struktur zła" (*struktur grzechu*), które mogą funkcjonować w społeczeństwie demokratycznym – jest nim zjawisko aborcji. *Jak napisałem w moim Liście do Rodzin* – stwierdza Jan Paweł II – *«stajemy tu wobec olbrzymiego zagrożenia nie tylko poszczególnego jednostkowego życia ludzkiego, ale całej naszej cywilizacji». Stajemy wobec czegoś, co można określić jako «strukturę grzechu» wymierzoną przeciw jeszcze nie narodzonemu życiu ludzkiemu*[121]. Jest to „struktura", ponieważ zakłada ona współdziałanie i „współuczestnictwo w złu" wielu osób: kobiety dokonującej aborcji, jej męża, rodziny, lekarza, osób reprezentujących „opinię społeczną", osób odpowiedzialnych za wprowadzenie ustawodawstwa proaborcyjnego, tych, którzy propagują i bronią „prawa do aborcji". Jakie miejsce zajmuje w tej strukturze prawda? Następuje tu znamienne odwrócenie wartościowa-

[120] *Władza tkwi w niewoli własnych kłamstw – toteż musi fałszować. Fałszuje przeszłość. Fałszuje teraźniejszość i przyszłość. Fałszuje dane statystyczne. Udaje, że nie ma wszechwładnego i zdolnego do wszystkiego aparatu policyjnego. Udaje, że szanuje prawa człowieka. Udaje, że nikogo nie prześladuje. Udaje, że się nie boi. Udaje, że niczego nie udaje.* V. Havel, *Siła bezsilnych*, s. 19; cyt za G. Weigel, *Ostateczna rewolucja. Kościół sprzeciwu a upadek komunizmu*, tłum. W. Buchner, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1995, s. 75.

[121] Encyklika *Evangelium vitae*, 59.

nia w porównaniu do totalitaryzmu: prawdzie subiektywnej przyznaje się rację bytu (o ile przyjmuje ona postać prawdy relatywnej, a więc jest „moją prawdą", bez roszczenia do obiektywnej prawdziwości), natomiast prawdę obiektywną o tym, czym jest akt aborcji, pomija się i odrzuca. Kwestia aborcji, która z życiowego punktu widzenia jest wielką tragedią przede wszystkim dla kobiety i jej dziecka, z teoretycznego punktu widzenia sprowadza się do rozstrzygającego pytania, czy to, co niektórzy określają jako „płód", jest człowiekiem i posiada swą niezbywalną ontyczną godność. Jednak ten aspekt rzadko bywa podejmowany w dyskusjach, jeśli w ogóle między przeciwnikami i zwolennikami (legalizacji) aborcji do takich dyskusji dochodzi.

Struktury zła – zarówno w systemach totalitarnych, jak i demokratycznych – zdają się być oparte na anty-prawdzie; nie tyle na kłamstwie, gdyż jak wiadomo kłamstwo ma wiele twarzy i nie może jednoczyć; czynnikiem, który jednoczy jest natomiast „zwalczanie prawdy"[122]. Tym, co łączy rozmaite przejawy zła jest sprzeciw wobec jednej prawdy – obiektywnej, niezależnej od umysłu, przejawiającej się w sumieniu.

Sposób wyzwolenia się ze struktur zła (które pamiętajmy, nie są czymś bezosobowym, lecz stanowią nagromadzenie zła indywidualnego) polega na opowiedzeniu się za prawdą. Metoda oporu, którą A. Sołżenicyn proponował dla osób żyjących w totalitaryzmie, ma wartość uniwersalną: *żyj bez kłamstwa*, *żyj zgodnie z prawdą*[123]. W systemie opresyjnym oznacza to odwagę uznania sądów własnego sumienia i zgodę na dotkliwe konsekwencje takiej „wierności sobie"; w systemach, w których wolność osobista jest niekwestionowanym uprawnieniem, oznacza coś przeciwnego – uznanie obiektywności prawdy, a więc przyjęcie zasady podporządkowania poznania i sumienia – prawdzie.

---

[122] Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, s. 66-67. Prawda jest jedna i dlatego może stanowić o jedności wspólnoty. Kwestię jednoczącej roli prawdy w tworzeniu wspólnoty omówiłem w mojej książce *Prawda podstawą wspólnoty*. C. Bartnik uważa, że tak jak istnieje wspólnota dobra, można również mówić o „wspólnocie zła". Zło (odpowiednio: kłamstwo) byłoby czynnikiem „jednoczącym", „złem wspólnym". Por. C. Bartnik, *Szatan społeczny*, s. 19-28.

[123] A. Sołżenicyn, *Żyj bez kłamstwa*, s. 100-105.

* * *

Pozostaje nam odpowiedzieć na pytanie postawione na początku: czy prawda może zniewalać? Inaczej należy odpowiedzieć, kiedy mówimy o „prawdzie o złu", inaczej kiedy mamy na myśli dysponowanie prawdą. W tym drugim przypadku, a więc wtedy, kiedy mamy na myśli przywłaszczenie prawdy bądź nieuprawnione jej używanie, to nie prawda zniewala – ona sama bywa najpierw zniewolona, okaleczona. Prawda staje się „rzeczą", której można używać w złych celach. Wydaje się, że w takim znaczeniu należy interpretować słowa Jana Pawła II, iż *historia zna przypadki zbrodni dokonywanych w imię „prawdy"*[124]. Wtedy, kiedy prawda bywa narzucana siłą, także ona staje się ofiarą a kierowana ku niej nienawiść myli adresata. Także kiedy zniewalanie dokonuje się za pomocą manipulacji prawdą na poziomie społecznym, zwłaszcza poprzez tzw. „struktury zła", nie można zapominać, że sprawcami i adresatami przekazów zawsze są konkretne osoby i tylko one są odpowiedzialne, a nie społeczeństwo, jego struktury, instytucje, nawet jeśli tę odpowiedzialność trudno w teorii i praktyce określić i odgraniczyć[125]. Sformułowanie o manipulowaniu poprzez prawdę jest do przyjęcia, ale tylko w takim stopniu, w jakim można powiedzieć, że prawda jest siłą kłamstwa. Samo kłamstwo może łudzić, kusić, uwodzić, ale moc przekonywania ma wyłącznie zawarta w nim prawda. Dlatego kłamstwo lubi stroić się w szaty prawdy, korzysta z jej mocy, aby przekonać do fałszu, który jest „dołączony" do prawdy, występuje w jej imieniu. Stąd najskuteczniej kłamią ludzie uważani za wiarygodnych, a najlepszą „kryjówką" dla kłamstwa jest ukrycie się wśród niekwestionowanych prawd.

Najtrudniejsze do interpretacji są przypadki pokazujące, jakim ciężarem może być prawda o złu fizycznym, ale i moralnym. Nie preten-

[124] Encyklika *Sollicitudo rei socialis*, 70.

[125] *Prawdziwie odpowiedzialnymi są więc osoby. Sytuacja – a więc także instytucja, struktura, społeczeństwo – nie jest sama z siebie podmiotem aktów moralnych; dlatego nie może być sama w sobie dobra lub zła* (Adhortacja *Reconciliatio et poenitentia*, 16).

dując do całościowego ujęcia tej kwestii, przedstawiam następujące uwagi.

1. Prawda, którą człowiek poznaje, nie jest nigdy zamknięta i całkowita. A znaczy to, że czyjeś cierpienie czy rozpacz, okrucieństwo czy tragizm sytuacji nie są i nie powinny być ostateczną i „pełną" prawdą o człowieku, który w nich uczestniczy. Także prawda o złu dokonanym przez człowieka nie jest ostateczną prawdą o nim samym.
2. Nie można prawdy utożsamiać z jej przeżywaniem lub wypowiadaniem. To, co mieści się w przeżyciu lub w słowach, może rozmijać się z prawdą, która „jest" w człowieku. Czasem służą one czemu innemu niż „wyrażanie prawdy": są prośbą o uwagę, krzykiem o pomoc, głosem rozpaczy. W takiej „wypowiedzi" nie chodzi zatem o przedmiot („prawdę o złu"), lecz o podmiot potrzebujący pomocy.
3. Kwestii „prawdy o złu" i jej używaniu powodującym złe skutki nie da się w sposób właściwy postawić bez odwołania się do tajemnicy zła i cierpienia (*mysterium iniquitatis*) – chodzi o przedziwną koegzystencję dobra i zła: mieści się w niej to, że zło *nie jest nigdy całkowitą nieobecnością dobra*, i to, że *zło wyrasta i rozwija się na zdrowym podłożu dobra*, jak i to, że dobro *krzewi się niejako wbrew złu, i to na tej samej glebie*[126]. W tej logice mieści się uznawana przez chrześcijaństwo moc dobrowolnie przyjętego cierpienia i przekonanie, że zło należy zwyciężać dobrem.

[126] Zob. *Pamięć i tożsamość*, s. 11-12.

VI. PRAWDA JAKO ZASADA WPŁYWU WYCHOWAWCZEGO

Przechodzimy obecnie do omówienia najważniejszego i najbardziej tajemniczego elementu procesu wychowawczego, jakim jest oddziaływanie wychowawcze, które określamy jako *wpływ*. Nie jest to bowiem tylko „działanie" wychowawcy ani „poddanie się temu działaniu" przez wychowanka, lecz czynnik, który zdaje się „przechodzić" z wychowawcy na wychowanka, coś więc, co łączy obydwa podmioty. Na czym polega ta relacja *wpływania*, czy można powiedzieć, że jeden z podmiotów „sprawia coś" w drugim, jakie są warunki *wychowawczego wpływu* zachodzącego między osobami – to niektóre z ważniejszych pytań, które należy tu postawić. Skoro relacja wychowawcza zachodzi tylko między osobami, to jej wypełnienie, a więc wpływ, także musi mieć taki charakter – nie jest więc ani tresurą, ani manipulacją, ale dokonuje się między dwoma wolnymi podmiotami. Osobową specyfikę samego wpływu rozpatrzymy najpierw. Zajmiemy się również faktem wpływu jako wydarzeniem, które dokonuje się na płaszczyźnie prawdy. Rozważymy także elementy tego wydarzenia jako kategorie służące opisaniu wychowawcy i wychowanka – aktorów dramatu rozgrywającego się na *polu prawdy*. Następnie określimy subiektywne warunki efektywności wpływu, zarówno od strony wychowawcy (jego wiarygodność), jak i wychowanka. Tu podejmiemy kwestię władzy i korelatywnego do niego pojęcia posłuszeństwa, rozumienie autorytetu, a także obowiązku i oddziaływania przez „przymus prawdy".

1. Charakter wpływu wychowawczego

Najpierw należy rozważyć, co mamy na myśli, mówiąc o *wpływie wychowawczym*, o jakie oddziaływania tu chodzi. Nie każdy rodzaj oddziaływania określilibyśmy jako „wychowawczy" (lub antywychowawczy). Nie wystarczy powiedzieć, że chodzi o działania, w wyniku których człowiek zmienia swoje zachowanie; chodzi bowiem o takie zachowania, które mają charakter trwały, stają się nowymi „przyzwyczajeniami", a więc są wynikiem postaw. W wychowaniu chodzi bowiem nie tyle o dokonywanie pojedynczych aktów – ten aspekt życia dotyczy raczej etyki – ile o ukształtowanie „wewnętrznego charakteru" jednostki, a więc – jak określa się to w etyce tradycyjnej – o uformowanie cnót. Jednak nie każde takie oddziaływanie przynoszące trwałe skutki można nazwać wychowawczym. Obserwujemy bowiem rozmaite wpływy, które są neutralne z wychowawczego punktu widzenia bądź też tylko takie się wydają, a faktycznie są zależne od innych okoliczności i mogą służyć utrwalaniu zarówno dobrych, jak i złych postaw. Człowiek może np. pod wpływem działania reklamy zmienić swój sposób odżywiania, może zacząć biegać, jeździć na rowerze, uprawiać aerobik. Taka zmiana zachowania nie ma jeszcze kwalifikacji „wychowawczej", potrzebne jest bowiem odniesienie wartościujące: do natury człowieka, do celu jego życia, uwzględnienie konkretnych okoliczności, aby można było stwierdzić, czy oddziaływanie to jest dla niego „dobre", czy „złe". Podsumowując, chodzi zatem o takie trwałe oddziaływania, które można rozpatrywać w kategoriach doskonalenia człowieka, a więc także obiektywnego dobra, które umożliwia mu rozwój i dobre życie. Kryterium tak szeroko rozumianego doskonalenia odnoszącego się również do zewnętrznych warunków życia, sprawności ciała, oddziaływania środowiska społecznego podał Arystoteles, definiując szczęście: *być szczęśliwym to to samo*, *co dobrze żyć i dobrze się mieć*[1]. Jeśli zinterpretujemy te słowa nie w duchu eudajmonizmu, lecz uznamy, że „dobrze się mieć" nie jest równorzędne, lecz podporządkowane „dobremu życiu", a szczęście jest nie

[1] *Etyka nikomachejska*, I 4. 1095 a 19-20.

tyle *przeżywaniem szczęścia*, co *stanem szczęśliwości* wynikającym z dobrego życia, a więc z samospełnienia[2], wówczas możemy powiedzieć, że chodzi o takie wpływy, które *służą utrwaleniu umiejętności dobrego życia*.

1.1. Niebezpośredni charakter wychowania

Podejmując kwestię wpływu wychowawczego, powinniśmy raz jeszcze zwrócić się do fenomenu wychowania po to, aby odsłonić pewną ważną własność relacji wychowawczej. Kiedy mówimy, że zachodzi ona między wychowawcą a wychowankiem i jej sens określony jest z jednej strony przez *wywieranie wpływu*, z drugiej zaś – przez *podleganie wpływowi*, dokonujemy pewnego uproszczenia, które może okazać się mylące – i faktycznie bywa źródłem poważnego nieporozumienia. Polega ono na tym, że złożoną rzeczywistość wychowania zastępujemy czymś w rodzaju prostego „aktu wychowania", co oznacza jej zafałszowanie. Niebezpieczna sugestia zawarta w takim podejściu polega na tym, że próbuje się wychowanie sprowadzić do poziomu „działań". „Wychowywać" oznaczałoby podejmować określone „działania wychowawcze". Jakie to są jednak działania? Może ktoś powiedzieć, że chodzi np. o przekazywanie wiedzy, pouczanie, doradzanie, przestrzeganie, kształcenie pewnych umiejętności umysłowych, psychicznych, a nawet fizycznych. Czy jednak rzeczywiście mamy wówczas do czynienia z wychowaniem rozumianym jako oddziaływanie, które w sposób obiektywny i trwały doskonali człowieka? Nie którąś z jego własności, lecz jego samego *jako człowieka*. Skutkiem wychowania jest bowiem to, że ktoś – w sposób trwały – staje się *lepszym człowiekiem*, nie zaś to, że *więcej wie* lub *lepiej umie*. Pouczenie, doradzenie, wykształcenie umiejętności jest pewnym działaniem, które ma swój cel i swoją charakterystykę. Czy jednak *wychowanie* jest

[2] Takie właśnie rozumienie szczęścia oparte na „mechanizmie samospełnienia" osoby poprzez czyny można odnaleźć w tekstach Wojtyły. Por. *OC* s. 216-221 oraz *Elementarz etyczny*, s. 78-82 (Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1982).

takim właśnie *działaniem?* Co właściwie byłoby jego celem? Na poziomie ogólnym można powiedzieć, że jest nim *dobro wychowanka*, lecz czy istnieje konkretne działanie, któremu można by przypisać jako cel takie *dobro*, rozumiane całościowo, bo przecież celem jest tu wychowanek jako byt, jako osoba, a nie tylko „coś w nim"?

Można powiedzieć, że wychowanie polega na podejmowaniu wielu konkretnych działań, które „składają się" na całościowy skutek. Wobec tego nie ma potrzeby szukać jakichś odrębnych działań wychowawczych, skoro są one „zawarte" w konkretnych czynach podejmowanych przez wychowawców. Można więc wychować kogoś do bycia mężnym, wielkodusznym, sprawiedliwym poprzez podejmowanie konkretnych czynów. Ta intuicja wydaje się słuszna, problem jednak pojawia się, gdy postawimy pytanie – jak? Czy istnieją działania, które bezpośrednio „uczą" sprawiedliwości lub męstwa? Męstwo i sprawiedliwość można nabyć, postępując mężnie i sprawiedliwie, ale w naszym przypadku nie chodzi przecież o działania, które podejmuje sam wychowanek (a więc np. o samowychowanie do męstwa), lecz o *działanie wychowawcy*. Działania te mogą mieć charakter *bezpośredni*: wówczas sprowadzają się one do pouczania, wzywania i apelowania do wychowanka, *aby był dobry*, *sprawiedliwy*, *mężny*; bądź też może to być działanie pośrednie, to znaczy dokonuje się jakby „drogą okrężną", np. przez wzbudzanie zainteresowania, pogłębianie wrażliwości, przedstawianie przykładów godnych naśladowania, stawianie w sytuacji, która wymaga męstwa, a zarazem podtrzymywanie na duchu, utwierdzanie w słuszności wyboru, pokazywanie, że jest to droga, która prowadzi do samospełnienia wychowanka. Dobro osoby pojawia się tu nie jako bezpośredni cel (i przedmiot) działania wychowawcy, lecz jest w tym działaniu „ukrytą wartością", którą wychowanek powinien dostrzec, zostać nią zaintrygowany, wybrać ją w sposób wolny i uczynić wewnętrzną wartością. Kiedy mówimy o „ukryciu" wartości wychowawczych, to nie mamy na celu manipulowania wychowankiem, i to w taki sposób, aby wybrał on „tę właśnie" wartość. Jest to raczej wyraz taktu i długofalowej „strategii wychowawczej" opierającej się na założeniu, że świadomy i wolny wybór wartości jest najbardziej skutecznym sposobem doskonalenia czło-

wieka[3]. Warto zwrócić uwagę, że przekonanie o niebezpośrednim charakterze wychowania jest czymś powszechnym i w najpełniejszy sposób przejawia się ono w praktyce, m.in. w tym, że wychowuje się *poprzez* naukę, pracę czy zabawę[4], podczas gdy działania *bezpośrednie* są mało skuteczne i zwykle, niestety, sprowadzają się do nieznośnego *moralizatorstwa* wywołującego odwrotny od zamierzonego skutek.

Trzeba jednak zwrócić uwagę, że niebezpośredniość wychowania może mieć jeszcze inne od wskazanego wyżej znaczenie. Chodzi nie o działania skierowane do konkretnej osoby, lecz o oddziaływanie, które dokonuje się na głębszym poziomie i w pewnym sensie warunkuje wychowanie. Wychowanie (bezpośrednie i pośrednie) jest już pewnym określonym, świadomie dobranym zespołem czynności. Ale można wychowywać również „intuicyjnie", nie dokonując refleksji nad wychowawczym znaczeniem dokonywanych działań. Jednak nie takie oddziaływanie mamy na myśli. Każde ludzkie działanie – czyn – jest w pewien sposób skierowany na osobę, zawiera *intencję osobową*. Intencja ta mieści w sobie dwa momenty:

1. wyraża osobę, która jest sprawcą czynu (zgodnie z personalistyczną wykładnią zasady *operari sequitur esse*); czyn „mówi", kim jest jego sprawca;
2. czyn jest potencjalnie skierowany do *każdej osoby* (także jeśli aktualnie jest skierowany do konkretnej osoby); *sposób*, w jaki jest do niej skierowany, stanowi właśnie *intencję*.

I właśnie ta *intencja* ujawniająca, kim dla sprawcy czynu jest osoba (kim jest on sam jako osoba i kim jest potencjalny adresat czynu),

[3] W. Brezinka podkreśla przewagę wychowania pośredniego nad bezpośrednim, ale zwraca uwagę również na potrzebę wychowania bezpośredniego (W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika. W dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, WAM, Kraków 2005, s. 32-33, 36-38).

[4] *Nie występuje wychowanie jako czynność sama w sobie. Wychowuje się zawsze „po drodze"*, *„poprzez coś"*, *na przykład przez wspólne zamieszkanie z wychowankiem* (*w domu rodzinnym bądź w internacie lub zakładzie opiekuńczym*), *przez nauczanie określonej wiedzy*, *poprzez pracę wykonywaną wspólnie*, *poprzez zabawę albo współdziałanie* (*w harcerstwie*, *w zakładzie pracy lub podczas służby wojskowej*), W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, s. 71.

stanowi „ukrytą wartość" – nie jest ona *jeszcze* wartością wychowawczą, raczej warunkuje wychowanie, choć można powiedzieć, że jest *czymś więcej*, stanowi bowiem jego podstawę i ukierunkowuje je. Wojtyła uważa, że wychowanie należy sprowadzać do takiej właśnie podstawy, nie można ograniczać go do działań i zabiegów wychowawczych. Pisze on: *Wychowanie bowiem nie sprowadza się tylko do samego zespołu czy systemu działań*, *ale poprzez nie sięga do rzeczywistości bardziej podstawowej*: *do całego „systemu bycia"*. *Wychowuje się tedy bardziej przez to*, *kim i jakim się jest*, *niż przez same różnorodne zabiegi wychowawcze w oderwaniu od tej podstawy*[5].

Przyjrzymy się bliżej tej podstawie, na której dokonuje się wychowanie.

1.2. Dwuaspektowe ujęcie wpływu wychowawczego

Najpierw jednak trzeba rozstrzygnąć, czy takie oddziaływanie jest w ogóle możliwe; jeśli odpowiedź będzie pozytywna, trzeba będzie pokazać, w jaki sposób to się dokonuje. Rozwiązanie kwestii oddziaływania na płaszczyźnie teoretycznej jest trudne. Wydaje się bowiem, że natrafiamy na poważną przeszkodę ontologiczną – jest nią bytowa odrębność podmiotów. Byłaby ona przeszkodą nieusuwalną, gdyby w konieczny sposób pociągała za sobą niemożliwość jakiejkolwiek wymiany między podmiotami. Nie wydaje się, aby taka konieczność zachodziła, przeciwnie, doświadczenie pokazuje nam, że choć podmiot istnieje sam, to nie jest to jednak *samotność*, a odrębność nie oznacza *izolacji*. Akt istnienia konkretnego bytu jest wprawdzie jednostkowy i tworzy odrębną ontycznie (subiektywną) podmiotowość, czyli „ja", zarazem jednak jego istnienie jest „istnieniem dla…" a sensem „ja" jest „być dla innych". Wojtyła zwraca uwagę, że już w płaszczyźnie świadomości i przeżycia „ja" konstytuuje się dzięki „ty", a życie i działanie człowieka nabiera sensu poprzez odniesienia do

[5] *Rodzicielstwo a „communio personarum"*, s. 23.

takich kategorii, jak „ty", „my", „inni"[6]. Człowiek nie jest oddzielną monadą, lecz istnieje „w otoczeniu" ludzi, potrzebuje ich dla swego doskonalenia i żyje dla nich – najlepiej świadczy o tym tkwiące w nim głęboko pragnienie miłości.

Doświadczenie pokazuje, że relacje międzyludzkie są efektywne, a więc ludzie nawzajem *wpływają* na siebie, nie w takim znaczeniu, w jakim człowiek *zmienia* rzeczy, lecz chodzi o to oddziaływanie „od wewnątrz", a więc poprzez świadomość i przeżycie. Najlepiej ujawnia się to w dziedzinie poznania (przekazywanie informacji, wymiana wiedzy, pobudzanie zainteresowania, prowadzenie dialogu), ale także w dziedzinie psychicznej (współodczuwanie strachu, radości, „przenoszenie" czy powodowanie uczuć). Nie rozstrzygamy na razie, czy może dokonywać się to bezpośrednio, czy tylko pośrednio, ani nie określamy, jaki jest *mechanizm* tego oddziaływania, stwierdzamy jedynie zachodzenie takiego faktu – tak powszechnego i mającego tak doniosłe konsekwencje, że nie sposób go kwestionować. Z tego punktu widzenia zachodzenie *wpływu wychowawczego* nie jest czymś tak niezwykłym, jak mogłoby się na początku wydawać; jego niezwykłość zatopiona jest w tajemniczości wspomnianych wyżej fenomenów odsłaniających paradoksalną własność człowieka, w którym to, co jednostkowe, jakoś łączy się z tym, co wspólne. Nie można jednak przeoczyć jednej różnicy – w wychowaniu chodzi o oddziaływanie na wolę. Paradoks zatem potęguje się. Nie chodzi tylko o „wniknięcie w osobę", lecz nadto o takie efektywne oddziaływanie na wolne „ja", aby nie utraciło ono swej wolności. Jak jednak może się to dokonać i czy jest możliwe, aby nie „gwałciło" to wolności wychowanka? Zagadnienie to podejmiemy w związku z kwestią efektywności wpływu, a w szczególności – z rozumieniem posłuszeństwa.

Wpływ jako element relacji zachodzącej między dwoma podmiotami można rozpatrywać na płaszczyźnie bytowej bądź w ściśle osobowym znaczeniu, uwzględniając moment przeżycia (subiektywności)

[6] Por. K. Wojtyła, *Participation or alienation?* w: *The Acting Person*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht 1979, s. 61-66 (polskie tłumaczenie *Uczestnictwo czy alienacja* w: *OC*, s. 448-458).

jako konstytutywny dla niej. W pierwszym przypadku należy zbadać, czy można tę relację wyjaśnić w kategoriach *przyczyny* i *skutku*. Wydaje się jednak, że taka płaszczyzna, jakkolwiek ważna z perspektywy metafizycznej, nie ujawni całej specyfiki faktu wychowania, konieczne jest zatem skierowanie się do wnętrza osoby i ukazanie relacji wychowawczej jako spotkania i dialogu. Wśród personalistów pojawiają się głosy, że stosowanie kategorii *przyczyny* i *skutku* do opisania relacji międzyosobowych nie tylko jest nie wystarczające, ale może być szkodliwe, gdyż zaciemnia, wręcz zniekształca jej specyfikę[7]. Można uznać, że taki pogląd jest słuszny, jeśli oznacza on sprzeciw wobec wyłączności perspektywy metafizycznej i niezgodę na pomijanie doświadczalnie dostępnej i istotnej dla osobowego życia subiektywności. Z tego punktu widzenia można podzielić sprzeciw G. Marcela wobec opisywania relacji ojcostwa – a jest to jedna z najważniejszych relacji dla zrozumienia istoty wychowania – w kategoriach *przyczyny* bądź *celu*[8].

2. Metafizyczne ujęcie wpływu

Nie znaczy to jednak, że należy odrzucić rozpatrywanie i wyjaśnianie fenomenu wychowania w kategoriach metafizycznych; należy

[7] Najpierw jednak trzeba głębiej rozważyć pojęcie przyczyny w kontekście wychowania. Słusznie S. Judycki pisze, że wychowanie można rozumieć jako budzenie tkwiącego w każdej osobie prawdziwego obrazu siebie. Niezrozumiałe jest jednak dlaczego należałoby wówczas interpretować wychowanie wyłącznie w ramach koncepcji anamnezy. Zob. S. Judycki, *Wolność i wychowanie*, w: *Filozofia a pedagogika*, (red.) P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 60-61.

[8] *Dlatego oczywistym absurdem byłoby na przykład pojmowanie ojcostwa jako szczególnego przypadku związku przyczynowego czy też celowego. Nie mogę przyrównać mego dziecka do skutku, którego byłbym przyczyną, a także nie mogę powiedzieć, jakkolwiek byłoby to nieco mniej absurdalne, że jest ono celem, w stosunku do którego powinienem uważać siebie po prostu za środek* (G. Marcel, *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, IW Pax, Warszawa 1984, s. 101; por. też s. 74-75).

tylko pamiętać, że twierdzenia metafizyczne zachowują swoją ważność, kiedy przedmiotem rozważań jest byt jako byt. Nie znosi to pytania, czy takie bytowe ujęcie oddaje istotę osoby, czy jej specyfika nie domaga się dopełnienia przez aspekt subiektywności. Ta kontrowersja przenosi się również na kwestię wychowania. Wciąż musimy pamiętać o podstawowym postulacie metodyczno-poznawczym – adekwatności ujęcia. Trzeba więc być czujnym, aby ze względu na „wierność" założeniom jakiejś filozofii i wyznaczonemu przez nią sposobowi badania nie przeoczyć bogactwa rzeczywistości i nie zlekceważyć tego, co jest dane w doświadczeniu – w tym przypadku specyfiki osoby oraz wychowania.

2.1. Wychowawca jako „przyczyna wtórna"

Zanim określimy, w jakim stopniu ujęcie wychowania w kategoriach *przyczyna – skutek* jest adekwatne, należy je możliwie wiernie przedstawić.

Najpierw określimy znaczenie terminu „przyczyna" w filozofii tomistycznej i wskażemy zakres jej stosowania. S. Swieżawski pojęcie przyczyny definiuje poprzez pojęcie zasady. Zasadę określa jako najpierwotniejszy, rzeczywisty element bytu, jako *pierwszy przejaw rzeczywistości odcinającej się od niebytu*. Przyczyną zaś jest *taka zasada*, *która udziela bytu* (*istnienia!*) *temu*, *czego jest zasadą*[9]. Przyczyną we właściwym sensie jest więc przyczyna sprawcza. Przyczyny (przyczynowości) nie można ująć zmysłowo, jest ona poznawalna intelektualnie, nie jest czymś oczywistym, łatwo zrozumiałym, przeciwnie – zawiera tajemniczy *influxus entis* (przekazywanie istnienia)[10]. Każda zmiana i stawanie się bytu A (przejście z możności w akt) domaga się działania przyczyny sprawczej – B, która jest czymś różnym od A

[9] Zob. S. Świeżawski, *Byt*, s. 306-307.

[10] Por. tamże, s. 309. S. Swieżawski wyraźnie podkreśla, że przyczynowość metafizyczna, o którą tu chodzi, i którą wyraźnie należy odróżnić od przyczynowości przyrodniczej, nie jest dostępna naukom przyrodniczym ani naukom opierającym się na metodzie empirycznej.

i doskonalszym od niego w tym sensie, że posiada większą „przewagę aktu nad możnością", jest więc doskonalsza w aspekcie natury[11]. Tomizm odróżnia przyczynę główną, działającą własną mocą, od przyczyny instrumentalnej. Przyczyna instrumentalna nie ma wielkiego znaczenia dla wyjaśnienia istoty przyczynowości, nie musi być też doskonalsza od swego skutku. Ważniejsze znaczenie ma wyróżnienie przyczyny głównej, pierwszej – tą zawsze jest Bóg – od wtórnej, są nią byty stworzone[12]. Działanie nauczyciela jest działaniem przyczyny wtórnej, pomocniczej. Wychowawca jest czynnikiem zewnętrznym wobec wychowanka i skuteczność jego działania zależy od tego, czy potrafi „wpisać się" w działanie czynnika głównego, którym jest natura wychowanka[13]. Wychowanie polega bowiem na aktualizowaniu tego, co jest w naturze (z uwzględnieniem działania łaski).

Św. Tomasz, analizując nauczanie (przekazywanie wiedzy), przeciwstawia się stanowisku, jakoby w człowieku istniała jakaś wiedza pierwotna, wrodzona, a jej aktualizacja miałaby polegać na przypominaniu sobie, wydobywaniu z ukrycia czy usuwaniu przeszkód[14]. Nie oznacza to, że umysł człowieka jest niezapisaną tablicą; zawiera on dwa elementy: światło intelektu czynnego oraz jak gdyby „nasiona wiedzy", są to powszechne zasady, pierwsze pojęcia intelektu, takie jak pojęcie bytu, jedności, także godności, ale również pierwsze zasady woli, takie jak naturalne dążenie do dobra – w nich jak w „racjach zarodkowych" zawierają się wszystkie inne zasady. Zdobywanie wiedzy oznacza przejście od tego, co było *znane ogólnie i w możności*, do zaktualizowanego poznania rzeczy szczegółowych. Przejście to może nastąpić na dwa sposoby, w zależności od tego, czy chodzi o możność w pełni czynną, czy o możność bierną. Pierwsza z możności polega na tym, że byt ma w sobie zasadę wewnętrzną, która wystarcza do aktualizacji. Tak jest w przypadku chorego, który swoje wyzdrowienie zawdzięcza czynnej możności swojej własnej natury. Lekarz jest w tym

[11] Por. tamże, s. 311-312.

[12] Por. tamże, s. 318-319.

[13] F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 23.

[14] Zob. *De veritate* 11, 1 c (I, 509-512).

przypadku tylko sługą natury, wspomaga on jej działanie. Inaczej jest w przypadku możności biernej – w takiej możności jest np. ogień w powietrzu. W tym przypadku powstanie ognia domaga się działania przyczyny zewnętrznej. Nauczyciel, zdaniem św. Tomasza, podobny jest do lekarza, gdyż pomaga uczniowi, aby ten dzięki własnemu rozumowi osiągnął wiedzę.

Głównym nauczycielem może być tylko Bóg, człowiek może być, tak jak lekarz, szafarzem natury[15]. Ale czy człowiek może być nazwany nauczycielem? Św. Tomasz odpowiada: *Człowiek rzeczywiście może być nazwany prawdziwym nauczycielem oraz uczącym prawdy i oświecającym umysł nie jako ktoś*, *kto wlewa światło rozumu*, *lecz jako ktoś*, *kto przez to*, *co przedstawia z zewnątrz*, *wspomaga światło rozumu w osiąganiu wiedzy*[16].

Św. Tomasz podkreśla, że pytanie o to, czy człowiek może być nazwany nauczycielem, dotyczy trzech różnych kwestii: wprowadzania form do bytu, uzyskiwania cnót i zdobywania wiedzy[17]. W pierwszej kwestii, wprowadzania form do bytu, zajmuje on za Arystotelesem stanowisko pośrednie, sprzeciwiając się zarówno tym, którzy twierdzą, że wszystko dzieje się za sprawą działania przyczyny pierwszej (Boga), jak i tym, którzy uważają, że wszystkie formy tkwią w rzeczach, a jedynie zostają ujawnione na skutek działania zewnętrznych przyczyn. Św. Tomasz twierdzi natomiast, że formy istnieją w materii, ale tylko w możności i aktualizuje je przyczyna zewnętrzna bliższa, a więc w naszym przypadku nauczyciel. Podobnie jest w przypadku cnót: *sprawności cnót*, *zanim osiągną doskonałość*, *istnieją w nas wcześniej jako pewne naturalne skłonności*, *które są jakby zaczątkiem cnót*, *a następnie*, *dzięki ćwiczeniom*, *osiągają stan doskonały*[18].

---

[15] *Tylko Bóg jest jednak wobec prawdy przyczyną*, *ponieważ prawda*, *która jest światłem intelektualnym i formą prostą*, *nie powstaje stopniowo*, *a zatem musi zostać stworzona*, *stwarzanie zaś przysługuje tylko Bogu*. (tamże, 11, 3, 6; I, 519).

[16] Tamże, 11, 2, ad 9 (I, 513).

[17] Tamże, 11, 1 c (I, 509-512).

[18] Tamże, 11, 1 c (I, 510).

Mechanizm oddziaływania wychowawczego możemy bliżej prześledzić w przypadku zdobywania wiedzy. Św. Tomasz zastanawiając się, co to znaczy, że *ktoś sprawia wiedzę w kimś innym*, staje przed dylematem. Stwierdza bowiem: *Człowiek nie może jednak wpisać w duszę drugiego człowieka podobizny rzeczy*: *ponieważ działałby wewnątrz niego samego*, *czego tylko Bóg może dokonać*[19]. Nie może więc „przelewać" wiedzy na ucznia, może natomiast działać przez pośrednictwo znaków intelektualnych, słowa nauczyciela (jak twierdzi) mają *dla sprawiania wiedzy* takie samo znaczenie, jak rzeczy[20].

Nauczyciel jest potrzebny uczniowi, ponieważ posiada wiedzę w sposób doskonalszy i bardziej wyraźny niż uczeń i dlatego lepiej naucza niż uczeń sam siebie. W tym przypadku nauczanie (zdobywanie wiedzy za sprawą nauczyciela) jest czymś doskonalszym niż samodzielne jej odkrywanie i chociaż człowiek może sam zdobywać wiedzę, to nauczycielem siebie samego nazwany być nie może[21]. Pomocnicza rola nauczyciela w praktyce wypełnia się w tym, że powinien: 1. użyczyć uczniowi pomocy i narzędzi (podając mu mniej ogólne przesłanki zrozumiałe dla niego); 2. podać mu przykłady, które – jak poręcz – mogą go prowadzić wyżej; 3. wzmacniać jego umysł, pokazując związki między zasadami a wnioskami[22]. Kiedy zaś przejdziemy na płaszczyznę wychowawczą, to rola wychowawcy sprowadza się według św. Tomasza do trzech zadań: 1. prowadzenia wychowanka do właściwego celu życia; 2. czujności, by nie zboczył z drogi; 3. zawrócenia go z bezdroży[23]. Warto zwrócić uwagę, że stwierdzenia dotyczące wychowania stwarzają pewną trudność, wprawdzie podkreśla się, że chodzi o pośrednie oddziaływanie, ale niektóre z użytych sformułowań (*prowadzenie*, *zawrócenie*) mogą sugerować, że aspekt

[19] Tamże, 11, 1, 11 (I, 507).

[20] *Nauczyciel bowiem przedstawia znaki rzeczy intelektualnych*, *z których intelekt przejmuje intencje intelektualne i wpisuje je w intelekt bierny*. *Dlatego słowa nauczyciela*, *słuchane lub odczytywane*, *mają dla sprawiania wiedzy w intelekcie takie samo znaczenie*, *jak rzeczy*, *które są poza duszą* (tamże, 11, 2, ad. 11; I, 513-514).

[21] Tamże, 11, 2 (I, 515-517).

[22] F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 34.

[23] Tamże, s. 25-26.

podmiotowy jest uwzględniony w mniejszym stopniu i w gruncie rzeczy chodzi tu jednak o zewnętrzną ingerencję.

2.2. Wspólne „światło prawdy"

Czy przedstawiona koncepcja w dostateczny sposób wyjaśnia sprawę *wpływu wychowawczego*? Niewątpliwe ważne jest, że pozwala ona interpretować proces wychowania w kategoriach metafizycznych. Znamienne jest to, że relacja miedzy wychowawcą i wychowankiem pozostaje relacją *zewnętrzną*. W tym ujęciu niejasny wciąż pozostaje kluczowy moment. Jeśli wiedza jest przekazywana za pośrednictwem form poznawalnych intelektualnie czy znaków, to pozostaje niewyjaśnione, co jest zasadą jedności tych form bądź jednolitego rozumienia znaków. Zwróćmy uwagę na znamienną trudność. Pojawia się pytanie czy wiedza, która powstaje w uczniu, jest *tą samą* wiedzą, którą ma nauczyciel? Św. Tomasz raz twierdzi, że jest ona tylko *podobna*, co wydaje się należy rozumieć tak, że powstaje ona w odrębnym podmiocie, *należy* do innej osoby[24]. W innym miejscu twierdzi jednak, że jest to *ta sama* wiedza ze względu na jedność jej przedmiotu, gdyż uczeń i nauczyciel poznają *tę samą* prawdę[25]. Warto zwrócić uwagę, że prawda pojawia się tu jako czynnik *uzasadniający* jedność wiedzy – i to dzięki prawdzie wiedza może mieć tę przedziwną własność, że jest wiedzą konkretnego człowieka, a zarazem wiedzą wspólną wielu ludziom. Istnieją również inne wypowiedzi św. Tomasza, które można zinterpretować tak, że czynnikiem pośredniczącym poznania i zapewniającym mu jedność jest prawda. Chodzi o te wypowiedzi, które dotyczą roli światła w ludzkim poznawaniu. Przytoczmy jedną z nich.

Światło, przez które poznajemy te zasady, zostało nam dane od Boga jako ***podobizna odbijającej się w nas niestworzonej prawdy.***

[24] *De veritate* 11, 2, ad 6 (I, 513).

[25] Św. Tomasz z Akwinu, *Summa Theologiae* 1, 117 a. 1; cyt za: F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 34.

Ponieważ zaś ludzkie nauczanie może być skuteczne ***tylko dzięki mocy tego światła****, jest pewne, że zasadniczo tylko Bóg wewnętrznie naucza, jak zasadniczo natura wewnętrznie uzdrawia* [podkr. – W.S.][26].

Rozumowanie to zmierza do uzasadnienia roli Boga jako głównego czynnika sprawczego nauczania, nas jednak w tym przypadku interesuje nie tyle kwestia *przyczyny*, ile *sposobu*, w jaki dokonuje się nauczanie. Warto zwrócić uwagę na konsekwencję zestawienia ze sobą dwu tez:

1. w człowieku istnieje *światło* jako *podobizna niestworzonej prawdy*;
2. nauczanie może dokonywać się dzięki *mocy światła prawdy*.

Czy nie prowadzi to do wniosku, że czynnikiem jednoczącym nauczania (ale także wszelkiego komunikowania się między świadomymi podmiotami) jest *światło prawdy,* które istnieje w każdym ludzkim podmiocie jako *to samo* światło? Człowiek nie może być wprawdzie nazwany głównym sprawca nauczania, lecz może być wtórnym (pośrednim) jego sprawcą. Nie dlatego jednak, że komunikuje się poprzez intelektualne formy poznawcze czy zewnętrze znaki, lecz dlatego, że uczestniczy w prawdzie (*światło prawdy* jest w nim). Bardzo znamienna jest odpowiedź św. Tomasza na następująco sformułowany zarzut: *Gdyby człowiek był prawdziwym nauczycielem, musiałby nauczać prawdy. Kto jednak naucza prawdy, ten oświeca umysł, gdyż prawda jest światłem umysłu. Gdyby więc człowiek nauczał, oświecałby umysł. Jest to jednak teza fałszywa, ponieważ tylko Bóg „oświeca każdego człowieka, gdy na świat przychodzi"* (*J 1, 9*)[27].

Jest zrozumiałe, że człowiek nie jest w stanie *oświecić* kogoś w takim znaczeniu, iż miałby stworzyć w nim światło, a więc sprawić, aby byt nieświadomy i nierozumny stał się świadomym i rozumnym. Jednak w nauczaniu (i wychowaniu) przecież o to nie chodzi, dlatego też *oświecanie* jest nie stwarzaniem, a raczej rozjaśnianiem światła, a ponadto zakłada przecież *uczestnictwo* w tym samym świetle. Odpowiedź św. Tomasza na powyższy zarzut jest następująca: *Człowiek*

[26] *De veritate* 11, 2 c (I, 512).

[27] Tamże 11, 1, 9 (I, 507).

rzeczywiście może być nazwany prawdziwym nauczycielem oraz uczącym prawdy i oświecającym umysł nie jako ktoś, *kto wlewa światło rozumu*, *lecz jako ktoś*, *kto przez to*, *co przedstawia z zewnątrz*, *wspomaga światło rozumu w osiąganiu wiedzy*[28].

Św. Tomasz kładzie nacisk na elementy „z zewnątrz", które są pośrednikami. Lecz nie musi to przecież znaczyć, że cały proces wychowania dokonuje się między dwoma „zewnętrznymi" wobec siebie elementami, a więc że wychowawca i wychowanek pozostają wobec siebie w relacji „zewnętrznej". Jeśli znak lub słowo potraktujemy jako pośrednik zewnętrzny, to przecież może on (pośrednik) konstytuować relację sięgającą wnętrza (świadomości) obydwu podmiotów i taki ma charakter *wzajemne rozumienie* słów i znaków[29]. Zatem to, co św. Tomasz mówi o „wspomaganiu światła", nie musi być rozumiane jako działanie zewnętrzne, lecz jako „wnikanie do wewnątrz" nie bezpośrednio, a poprzez prawdę. Także inne sformułowania potwierdzają możliwość takiej interpretacji[30]. Trzeba jednak przyznać, że nie jest to kwestia bezdyskusyjna i istnieje również możliwość interpretacji tych fragmentów w kategoriach wpływu zewnętrznego. Pojawia się zatem problem, czy oddziaływanie przyczynowe zachodzące w relacji wychowawca – wychowanek ma wyłącznie charakter zewnętrzny, czy też może być oddziaływaniem dokonującym się na płaszczyźnie wewnętrznej, a więc takim, które wkracza w subiektywność. Co nie znaczy, że musi być oddziaływaniem bezpośrednim. Jest to również pytanie o to, czy metafizyczna interpretacja wpływu wychowawczego

[28] Tamże 11, 2, ad 9 (I, 513).

[29] Por. H. Buczyńska-Garewicz, *Prawda i złudzenie. Esej o myśleniu*, Universitas, Kraków 2008, s. 262. Podkreśla ona – odwołując się do stanowiska B. Williamsa – konieczność „wzajemnego rozumienia" już na etapie informowania, przekazywania wiadomości; kontrowersyjna natomiast wydaje się teza, jakoby przekazywanie sensu nie byłoby możliwe na gruncie korespondencyjnej koncepcji prawdy.

[30] Np.: *Ktokolwiek naucza drugiego*, *prowadzi go do prawdy i sprawia*, *że w jego duszy powstaje prawda* (*De veritate* 11, 3, 6; I, 519) lub: *Nauczający nie sprawia w uczniu prawdy*, *lecz powoduje poznanie prawdy. Twierdzenia bowiem*, *których naucza*, *są prawdziwe także*, *zanim zostaną poznane*, *ponieważ prawda nie jest zależna od naszej wiedzy*, *ale od istnienia rzeczy* (*De veritate* 11, 3 ad 6; I, 523).

dopuszcza dopełnienie ujmujące to wydarzenie od strony podmiotowości osoby – a więc od strony świadomości i przeżycia.

Powraca bowiem pytanie, czy ujęcie relacji wychowawczej w kategoriach przyczyna – skutek oddaje jej specyfikę. Zatrzymanie się na poziomie zewnętrznej przyczynowości i wyjaśnienie *wpływu wychowawczego* poprzez pośrednictwo *form intelektualnie poznawalnych* bądź *znaków* wydaje się niewystarczające. Poza zakresem wyjaśnienia pozostaje bowiem kwestia *rozumienia* znaków oraz tego, co sprawia, że to rozumienie może być czynnikiem łączącym podmioty, a nie rozdzielającym je (np. wtedy, kiedy *każdy rozumie na własny sposób*); wydaje się, że ujęcie metafizyczne tu nie wystarcza i potrzebne jest skorzystanie z osiągnięć filozofii znaku i hermeneutyki. Trudno również w takiej interpretacji aktu wychowania ująć ten czynnik, który określiliśmy jako „moc prawdy", a który wydaje się decydujący dla zrozumienia mechanizmu *wychowawczego wpływu*. Najpoważniejsza wątpliwość dotyczy właśnie kwestii prawdy. Trudno zrozumieć sformułowanie o „uczestnictwie w świetle prawdy", kiedy odrzucimy odniesienia do subiektywności człowieka i przekreślimy to, co powiedzieliśmy wcześniej o osobowym charakterze prawdy (który nie osłabia jej transcendencji – nigdy dość tego dopowiedzenia). Bez uwzględnienia tych subiektywnych kategorii nie sposób ukazać osobowego charakteru wychowania.

Te względy, nie dyskwalifikujące przecież ujęcia metafizycznego – dzięki niemu możliwe jest uzyskanie doniosłych tez dotyczących egzystencjalnego znaczenia prawdy – sprawiają, że konieczne jest jego dopełnienie (w bardzo istotnym punkcie!), potrzebna jest głębsza (tj. sięgająca w głąb osoby) analiza zarówno doświadczenia wychowania, jak i rozumienia *wychowawczego wpływu* przeprowadzona metodą personalistyczną. Przypomnijmy, że metoda ta – rozpatrywana w aspekcie poznawczym – opiera się na założeniu, iż podmiot poznania (a także działania) nie jest *neutralnym*, „czystym ja", „centrum aktów", lecz konkretną żywą osobą, która w pewien sposób jest „zaangażowana" w akt poznania, związana jest poznaną prawdą.

3. Osobowe ujęcie wpływu – uwarunkowania

Przechodzimy obecnie na płaszczyznę ściśle osobową, spróbujemy dokonać „dopełnienia" ujęcia metafizycznego, wprowadzając do rozważań aspekt podmiotowości i przeżycia.

3.1. Uczestnictwo w człowieczeństwie

Najpierw spróbujemy określić, co sprawia, że w ogóle może dojść do zawiązania się relacji wychowawczej. I co właściwie znaczy, że jest ona relacją *osób*?

Relacja „ja"–„ty". Człowiek podejmuje działania wobec rozmaitych bytów: wobec rzeczy, świata istot żywych i wobec ludzi. Pojawia się pytanie, czy działania skierowane do człowieka bądź też podejmowane *ze względu* na niego różnią się w jakiś sposób od tych, których przedmiotem, celem (rozumianym tu i jako kres, i jako motyw) jest świat nie-osób? Wojtyła, za Kantem, odpowiada, że tak, a różnica polega na nieinstrumentalnym traktowaniu osoby, która nie może być (tylko) *używana*[31]. Ta wartość osoby – w języku filozoficznym określona jako godność osobowa – ma również swój odpowiednik w doświadczeniu: zawiera się on w dostrzeżeniu różnicy między „czymś" i „kimś". Według Wojtyły momentem, który konstytuuje osobowy charakter relacji jest ujawnienie się jej jako więzi „ja"–„ty". Punktem kulminacyjnym zaś – przypomnijmy, że pozostajemy na płaszczyźnie antropologicznej, „przed-wychowawczej" – jest ujęcie „ty" jako „drugiego «ja»". Podmiot odkrywa, że „ktoś" jest dla niego „ty", a więc jest *takim samym* „ja", czy raczej „drugim ja"[32]. W relacji „ja"–„ty"

[31] Zob. *MiO* s. 23-30.

[32] Sprawa ta jest niezwykle ważna i za taką uważana była również przez komentatorów Wojtyły, choć trzeba dodać, że odkrycie to nie dokonało się w *Osobie i czynie*, nastąpiło ono w „uzupełnieniu" tego dzieła, jakim była krótka, lecz bardzo znacząca rozprawa *Osoba*: *podmiot i wspólnota*. Por. T. Styczeń, *O antropologii Karola Wojtyły*, w: *OC*, s. 506-511.

następuje wzajemne ujawnienie podmiotowości. Akcent chcemy położyć na słowo „wzajemne":

„Ty" staje wobec „ja" jako prawdziwe i pełne „drugie «ja»", *o którym podobnie*, *jak i moim „ja" – stanowi nie tylko samoświadomość*, *ale nade wszystko samo-posiadanie i samoopanowanie*. *W tej podmiotowej strukturze „ty" jako „drugie «ja»" reprezentuje własną transcendencję i własną dążność do samospełnienia*. *Cała ta struktura osobowej podmiotowości właściwa „ja" i „ty" jako „drugiemu «ja» poprzez wspólnotę właściwą relacji*: *„ja"-„ty" doznaje wzajemnego ujawnienia*, *gdyż dzięki wzajemnej relacji – „ja" jestem równocześnie „ty" dla owego „drugiego «ja»"*, *które jest „moim «ty»"*[33].

Trudno przecenić znaczenie zacytowanego fragmentu, ujawnia on bowiem ontologiczne podstawy relacji wychowawczej. Zwróćmy uwagę, że struktura „ja" zawierająca immanencję (subiektywność czy niekomunikowalność – *alteri incommunicabilis*) i transcendencję (w poznawaniu – dążenie do prawdy), ale również w samostanowieniu (uniezależnienie się od zewnętrznych nacisków, a nawet wewnętrznych motywów) zostaje przeniesiona na „ty". Staje się ono „drugim «ja»".

Więź podmiotowości – samotność. Znaczy to z jednej strony, że „ty" przejmuje te własności „ja", które czynią, że jest ono rzeczywistością radykalnie odrębną, „samotną", posiadającą własną subiektywność, której nie da się „dosięgnąć" i zrozumieć w pełni z zewnątrz. „Ty" jest nieredukowalne do niczego innego, jest jedyne, osłonięte tajemnicą, która chroni jego głębię. Jest osobą, a więc jest *osobne*. Ma *własną* transcendencję, a więc *własne poznanie*, w którym ono samo, nikt inny, obcuje z prawdą, a także *własną wolność*, dzięki której stanowi o sobie. Taka jest podstawa ontologiczna „ty", kiedy jego sens „przeniesiemy" z „ja". W ten sposób ujawniamy aspekt *podmiotowości*. Nie jest to tylko *pojęcie metafizyczne* wyjaśniające tożsamość i jedność bytu, jego trwanie w czasie, bycie podłożem dla przypadłości; zawiera ono również także pewien aspekt przeżycia. Człowiek wie, że *jest* sobą, o swoim poznawaniu, wolności, działaniach może powiedzieć

[33] *Osoba*: *podmiot i wspólnota*, w: *OC*, s. 401.

„moje". Ale przeżycie podmiotowości zawiera również drugą, „ciemniejszą" stronę. Podmiot nie wie do końca, kim jest, czym właściwie jest jego „ja"; pozostaje więc zdezorientowany, nie mogąc w przeżyciu potwierdzić tego, co stanowi najgłębszy fundament jego bytu. Może uznać, że jest „głębią, która przyzywa głębię" (Ps 42, 8), ale może również popaść w zwątpienie, obłęd lub w rozpacz, nie mogąc znaleźć źródeł swej podmiotowości. Bycie „ja" z perspektywy *przeżywania własnej podmiotowości* jest naznaczone dotkliwym ciężarem samotności, która zdaje się nieusuwalna[34]. Czy ta ontyczna samotność może łączyć? Zapewne tak, ale nie jest to jedność, która wyzwala aktywność, pobudza do tworzenia wspólnoty, co najwyżej łączy tych, którzy niosą *ten sam ciężar*. Nie zapominajmy jednak, że *podmiotowość* jest tylko jednym z aspektów „bycia osobą". Jest tym, co nieprzeniknione i niedostępne świadomości. Tymczasem sens odkrycia, w którym „ja" okazuje się w pewien sposób „ty", a „ty" staje się „ja", nie sprowadza się przede wszystkim do *różnicy*, lecz do *podobieństwa*. Opacznie zinterpretowalibyśmy tę relację, gdybyśmy poprzestali na stwierdzeniu, że „ja" i „ty" są podobne w tym jedynie, iż nieuchronnie ciążą ku swym przepastnym wewnętrznym głębinom, będąc zawsze *różne* i *odrębne* i od siebie, i od czegokolwiek, co jest poza nimi. Na podmiotowości ontycznej budują się dwie inne własności – zdolność do poznania i do wolności. One również są tym, co łączy, tyle że w nieco inny sposób: poznanie może być *wspólne* m.in. przez uczestnictwo we wspólnym *świetle prawdy* oraz przez rezultaty, do których się dochodzi, a ludzka wolność może być nakierowana na wspólnotę, może dążyć do jedności woli.

Aktualizacja uczestnictwa – przeżycie „ty" jako „drugiego «ja»". Kiedy zatem mówimy o „zamienności" w relacji „ja" – „ty", powinniśmy mieć na uwadze przede wszystkim to, co łączy: podmiotowość ontyczną oraz tkwiącą w niej zdolność do transcendencji poznania i wolności. Przeżycie nie sięga tak głęboko, może tam natomiast sięgnąć intelekt – może *zrozumieć*, że „ty" („drugi") jest takim

[34] Chodzi przede wszystkim o samotność metafizyczną podmiotu; drugie znaczenie to samotność człowieka, który poszukuje wspólnoty. Zob. *TC*, s. 23-32.

podmiotem jak „ja": przeżywającym, świadomym siebie i wolnym. *„D r u g i" o z n a c z a bowiem n i e t y l k o t a k o ż s a m o ś ć b y t u istniejącego obok mnie i działającego nawet wspólnie ze mną w jakimś układzie działań. „D r u g i" o z n a c z a na gruncie tej sytuacji realnej nie mniej realne, choć n a d e w s z y s t k o p o d m i o t o w e u c z e s t n i c z e n i e w c z ł o w i e c z e ń s t w i e, wpływające ze świadomości, że drugi człowiek jest „innym «ja»", tzn. „także jakimś «ja»"*[35].

Człowieczeństwo jest czymś więcej niż tylko kategorią ontologiczną, jest rozumieniem specyfiki osoby, jej wewnętrzności, jedyności związku, jaki zachodzi między „ja", podmiotem i tym, co „moje". Uczestnictwo w człowieczeństwie nie jest – twierdzi Wojtyła – rozumieniem ogólnej istoty „człowiek", lecz buduje konkretną więź z „ty". Aktualizuje się ono nie wobec „człowieka w ogóle", nawet nie wobec „każdego", lecz wobec konkretnego człowieka, tworząc jedyny i niepowtarzalny układ „ja"–„ty"[36]. „Bycie człowiekiem" stwarza tylko potencjalność tego układu. Ważne jest to, że Wojtyła jako jeden z warunków aktualizacji „uczestnictwa w człowieczeństwie" stawia *przeżycie siebie* jako osoby. Tym, co stanowi istotę tego przeżycia, jest nie tyle samo-świadomość, ile samo-posiadanie i samostanowienie[37]. Oznacza to, że „ty" może pojawić się w mojej świadomości tylko wtedy, kiedy podmiot będzie przeżywał siebie jako osobę – a więc jako „ja", które posiada siebie i stanowi o sobie. Inaczej mówiąc, nie mogę zidentyfikować kogoś jako „ty", nie mogę wejść w nim w relację, dopóki sam nie stanę się świadomy, że jestem „ja" i władam sobą. Relacja „ja"–„ty" jest pierwszą fazą konstytuowania się wspólnoty międzyosobowej.

---

[35] K. Wojtyła, *Uczestnictwo czy alienacja*, w: *OC*, s. 450-451.

[36] Tamże, s. 451-452.

[37] *Jeżeli „drugi"* (*autrui*) *czy też bliźni* (*prochain*) *wyrasta wobec mnie samego jako „drugie «ja»" – i to dopiero można określić jako uczestniczenie w konkretnym człowieczeństwie – w takim razie w mojej świadomości i przeżyciu na gruncie ogólnych właściwości drugiego jako „człowieka" m u s i z a i s t n i e ć t o, c o s t a n o w i t a k ż e i o m o i m „j a": g d y ż t o s t a n o w i o s t o s u n k u d o n i e g o j a k o d o „j a"* (tamże, s. 452).

Droga do wspólnoty poprzez aktualizację relacji „ja" –„ty" dokonanej na fundamencie „uczestnictwa w człowieczeństwie" ma jednak swoje ograniczenia. Drugiego człowieka nigdy nie mogę widzieć od wewnątrz tak, jak widzę siebie, nie jestem w stanie przeżywać „ty", tak jak własnego „ja", Można próbować rozumieć „ty", *traktując* je jak „ja", ale „ja" ostatecznie jest nieprzenośne. Budowanie wspólnoty, której fundamentem staje się z jednej strony metafizyczna jedność natury (człowieczeństwo), z drugiej zaś przeżycie siebie samego „rzutowane" na drugiego ma swoje wielkie zalety wynikające ze źródłowości, oczywistości i głębi przeżycia siebie, ale niesie płynącą z tego samego źródła wadę – jest nią niemożność przekroczenia subiektywności własnego „ja". Ostatecznie „ja" okazuje się „bezsilne" wobec „ty". Zwłaszcza że uczestnictwo opiera się tu na *przeżyciu*[38].

W związku z tym można postawić pytanie: czy uczestnictwo w człowieczeństwie, rozumiane personalistycznie, nie tylko metafizycznie, można zbudować w inny sposób? Czy nie da się inaczej przekroczyć granicy subiektywności, która została zarysowana tu bardzo wyraźnie? Wreszcie, czy do pojęcia *wspólnoty osób* (*communio personarum*), które występuje w tekstach K. Wojtyły i Jana Pawła II można dojść wyłącznie tą drogą? Przeprowadzona do tej pory analiza tekstów stwarza nadzieję, że inne podejście jest możliwe i nie musi oznaczać zakwestionowania drogi przedstawionej wyżej. Zanim jednak podejmiemy ten temat, uczyńmy ważne dopowiedzenie.

„Uczestnictwo w człowieczeństwie" oznacza bycie podmiotem zdolnym do transcendencji (w dziedzinie poznania, wolności, miłości) i nie jest niczym innym, jak określeniem *ontycznej godności osoby*. Wojtyła pisze: *Przez wspólnotę rozumiemy to, co łączy. W relacji*: *„ja"–„ty" kształtuje się autentyczna między-osobowa wspólnota* (*w jakiejkolwiek postaci czy odmianie*), *jeśli „ja" i „ty" trwają we wzajemnej* ***afirmacji transcendentnej wartości osoby*** [podkr. – W.S.] (*można ją określić jako godność*), *potwierdzając to swoimi czynami*. (*OC*, s. 402).

[38] Także Wojtyła zauważa to ograniczenie. Pisze on: *W swojej podstawowej postaci relacja*: *„ja"-„ty" nie wyprowadza mnie z własnej podmiotowości, owszem, poniekąd mocniej w niej osadza* (*OC*, s. 398).

Uznanie więc w pewien sposób (nieniszczący funkcji indywidualnego wskazywania) „zamienności" „ja" i „ty" należy interpretować jako potwierdzenie, że godność osoby, która przypisana jest „ja", jest równoważna godności „ty". W ten sposób wspólnota natury okazuje się zarazem wspólnotą godności. „Ja" doświadczając od wewnątrz, w sposób źródłowy *swego sprawstwa*, *samostanowienia*, *swojej odpowiedzialności* i dostrzegając w ten sposób wyjątkowość i wartościowość swego „ja", musi dostrzec, że taka sama wyjątkowość i wartościowość przysługuje „ty". Wojtyła zwraca na to uwagę, podkreślając, że uczestnictwo w człowieczeństwie innych jest również *zadaniem*. „Ty" nie jest tylko pojęciem osoby, tak jak „ja" nie jest tylko „centrum osobowym", zarówno „ty", jak i „ja" – przez swą godność – są bytami, którym należny jest *respekt*, wymagają, aby odnosić się do nich w odpowiedni, właściwy osobom sposób. „Być osobą" nie jest tylko treścią ontologiczną, ale także aksjologiczną, jest realną, konkretną wartością.

3.2. Uczestnictwo w prawdzie

Wróćmy do postawionych wyżej pytań. Czy jest zatem jakaś inna droga do wspólnoty? W szczególności czy tę *inną drogę* można odnaleźć w tekstach Wojtyły? Czy konstytuowanie się wspólnoty między osobami polega wyłącznie na *wnikaniu w głąb siebie* i *rzutowaniu* „ja" na drugiego, co sprawia, że powstaje relacja „ja"–„ty"?

Dwie interpretacje „my". Zwróćmy uwagę, w jaki sposób konstytuuje się wspólnota na poziomie „my". W tekstach Wojtyły, zwłaszcza w rozprawie *Osoba*: *podmiot i wspólnota* oraz w dwu innych rozprawach poświęconych rodzinie i rodzicielstwu[39], można dostrzec dwie możliwości interpretacji wspólnoty „my". W pierwszej interpretacji „my" oznacza „społeczny wymiar wspólnoty", wskazuje zatem na zbiór osób, czyli na społeczność, grupę, społeczeństwo (*OC*, s. 403). W drugiej dopuszcza się współkonstytuowanie „my" od wewnątrz,

[39] Chodzi o rozprawy *Rodzina jako „communio personarum"* oraz *Rodzicielstwo a „communio personarum"*.

przywołuje się tu pojęcie *communio*. Pierwsza interpretacja opiera się na ujęciu z zewnątrz: „ja" i „ty" są *elementami zbioru*. Wojtyła zastrzega jednak, jakby nie w pełni usatysfakcjonowany adekwatnością takiego określenia, że nie chce mówić o społeczeństwie, tylko o „społecznym wymiarze wspólnoty", bowiem zaimek „my" wskazuje nie tyle na *wiele podmiotów*, ile na *podmiotowość wielości* (*OC*, s. 430). A zatem nie chodzi tyle o wydobycie aspektu społecznego (socjologicznego), ile o zbadanie z punktu widzenia filozofii, na czym polega *więź* łącząca „my". W pierwszej interpretacji „my" oraz „ja"–„ty" pozostają dwiema odrębnymi, w wyrazisty sposób zróżnicowanymi płaszczyznami: „my" konstytuuje się przez odniesienie do zewnętrznie rozumianego dobra wspólnego, „ja"–„ty" jest wspólnotą międzyosobową, ukonstytuowaną w dużej mierze przez czynniki wewnętrzne, a więc świadomość i przeżycie „ja". „My" staje się jak gdyby zewnętrznym wyrazem relacji „ja" –„ty", jej obiektywizacją na płaszczyźnie społecznej. Druga interpretacja ujmuje raczej podobieństwa niż różnice między tymi dwoma typami relacji; „my" stanowi wyższy (czy głębszy) poziom wspólnoty niż relacja „ja"–„ty", jest przejściem od podstaw wspólnoty do samej wspólnoty. „Ja" i „ty" pozostają wciąż różnymi podmiotami, „my" natomiast wskazywałoby na jedność; nieprzekraczalna granica między odrębnymi podmiotami zostaje w pewien sposób przekroczona. Wypada teraz pokazać, czy taka interpretacja jest możliwa na gruncie przyjętych przez nas założeń (a także czy jest ona dopuszczalna w interpretacji tekstów Wojtyły) i na czym miałoby właściwie polegać przekroczenie bariery subiektywności, którą przecież określiliśmy jako nieprzekraczalną.

„My" jako wspólne odniesienie do dobra wspólnego. Wojtyła podkreśla, że wspólnota ma quasi-podmiotowść, przejawia się to m. in. w tym, że podlega kwalifikacjom moralnym[40]. Takie ujęcie sugeruje, że nie jest tylko „zbiorem jednostek", jest czymś więcej niż tylko obiektywizacją relacji „ja"–„ty"[41]. Wspólnota „my" zawiera w sobie

[40] Zob. *OC*, s. 405.

[41] Teksty Wojtyły nie są w tej sprawie jednoznaczne; pierwsza (społeczna) interpretacja „my" przedstawiona jest wprost, drugą można wyczytać „między wierszami". Por. tamże, s. 402-408.

pewien element intencji i przeżycia. Nie jest ona wyłącznie ani przede wszystkim pojęciem czy zbiorem, konstytuuje się bowiem dzięki podmiotowej aktywności wielu „ja", a także dzięki świadomości, że uczestniczą w wielości, że są (działają) wśród wielu innych „ja"[42]. Więź wspólnoty sięga głębiej. Znamienne jest to, w jaki sposób powstaje; nie na skutek bezpośredniego oddziaływania między podmiotami, wkracza tu bowiem trzeci czynnik, stojący niejako „ponad nimi" – dobro wspólne: (…) *„wspólne" odniesienie wielu „ja" do dobra wspólnego*, *poprzez które ta wielość podmiotów ujawnia się dla siebie* (*a także dla innych*) *jako określone „my"* (*i jest tymże „my"*) *– stanowi szczególny wyraz transcendencji właściwej człowiekowi jako osobie* (*OC*, s. 405).

Znamienna jest pozycja *dobra wspólnego*. Nie jest ono tylko czynnikiem zewnętrznym wobec podmiotów wspólnoty, jak to jest w przypadku wspólnoty społecznej. Odniesienie do dobra wspólnego jest bowiem „wyrazem transcendencji", a więc własności jak najbardziej „wewnętrznej", stanowiącej podstawowy rys ludzkiej duchowości. Relacja do dobra wspólnego jest aktem własnym podmiotu, ale – i to jest ważne dopowiedzenie – realizuje się ona poprzez odniesienie do prawdy. *Podmiotowo transcendencja realizuje się w relacji do prawdy oraz do dobra jako „prawdziwego"* (*czyli „godziwego"*). *Relację do dobra wspólnego*, *która jednoczy wielość podmiotów w jedno „my"*, *należy tak samo ugruntować w relacji do prawdy oraz do dobra „prawdziwego"*, *czyli „godziwego"* (*OC*, s. 405).

U źródeł „my" jest zatem podmiotowa transcendencja; zwracamy uwagę przede wszystkim na transcendencję poznawczą, ale wydaje się, że występuje tu również transcendencja woli (samostanowienia). Bliżej przyjrzymy się tej sprawie, analizując pojęcie *communio*.

Wspólnota jako *communio*. Pojęcie wspólnoty nie jest jednoznaczne, ale analogiczne, jak podkreśla Wojtyła, i taka jest również wspólnota „my". Jej podstawę, a również kryterium stanowi to, czy człowiek działa w niej jako osoba, czy jest podmiotem świadomym,

[42] *Przejście od wielo-podmiotowości do podmiotowości wielu – to właściwy i pełny sens ludzkiego „my"* (tamże, s. 411).

zdolnym do aktów transcendencji, czy „rzeczą”[43]. Analiza pojęcia wspólnoty skłania nas do zwrócenia uwagi przede wszystkim na więź wspólnoty, nie na skutek, jakim jest obiektywne istnienie różnych typów wspólnot. Takim czynnikiem, który konstytuuje różne typy wspólnoty, jest *communio* – jest to jakby *wspólnotowość wspólnoty* – jej odpowiednikiem w osobie, ontologicznym warunkiem wspólnoty w jednostkowym bycie, podłożem, na którym może powstać wspólnota, jest *uczestnictwo*. Wojtyła definiuje *uczestnictwo* – przyznajmy, nieco zbyt ogólnie – jako właściwość osoby, *mocą której człowiek dąży* (*również*) *do samospełnienia i spełnia siebie*, *działając i bytując wspólnie z innymi*[44]. Wydaje się, że takie określenie bardziej służy systemowemu wyjaśnieniu faktu wspólnoty; my kierujemy się ku odsłonięciu samego fenomenu *wspólnotowości*, dostępnego w pewien sposób również na drodze doświadczalnej. Zajmiemy się pojęciem *communio*, pamiętając, że podobną analizę można przeprowadzić także z perspektywy indywidualnego *uczestnictwa*. Obydwa pojęcia: *uczestnictwo* i *communio* są od siebie współzależne i zawierają już pewien element intelektualnego *zrozumienia* (interpretacji), ale są otwarte na doświadczenie – nie wydaje się, aby nie można było mówić o przeżywaniu (doświadczaniu) wspólnoty, czemu od strony jednostki-podmiotu odpowiada przeżycie uczestnictwa.

Czym jest *communio*? Nie jest wspólnotą „ja”–„ty” ani tym bardziej wspólnotą społeczną „my”. Jest czymś od nich głębszym, czymś, co warunkuje osobowy profil każdej z tych wspólnot. Wyraz *communio* – jak twierdzi Wojtyła – można rozumieć albo jako *skutek* jedności i zespolenia wielu ludzi, którzy żyją i działają wspólnie, albo też jako samą *właściwość* takiego zespolenia[45]. Różnica ujęcia jest ważna, w pierwszym bowiem przypadku mówimy tylko, że pewne własności są zależne od sposobu działania podmiotu, a więc tak jak *chaotyczne* jest działanie tego, kto działa bez planu lub się go nie trzyma, lub

[43] *Wspólnota bowiem*, *ludzkie „my” w różnych wymiarach oznacza taki kształt ludzkich wielości*, *w którym maksymalnie urzeczywistnia się osoba jako podmiot* (tamże, s. 407).

[44] Tamże, s. 410-411.

[45] Zob. K. Wojtyła, *Rodzina jako „communio personarum”*, s. 353.

dalekowzroczne tego, kto jest przewidujący, tak *wspólne* – tych, którzy działają razem. W drugim przypadku chodzi natomiast o sam *sposób bycia i działania*, dodajmy: taki, który jest właściwy wyłącznie osobom. Jaki to sposób? *Jest to mianowicie sposób (modus) taki, że bytując i działając we wzajemnym do siebie odniesieniu* (*a więc bytując i działając „wspólnie”*), *przez to działanie i bytowanie wzajemnie siebie jako osoby potwierdzają i afirmują*[46].

Korzystając z tego określenia, zbierzmy to, co zostało powiedziane na temat pojęcia *communio*. Zawiera ono kilka momentów:

1. transcendencję osoby (osób);
2. quasi-podmiotowość, czyli *wielo-podmiotowość*, która staje się *podmiotowością wielu*;
3. całościową, bezinteresowną (i dążącą do wzajemności) afirmację osoby;
4. spełnienie osoby (i innych osób), które dokonuje się poprzez uczestnictwo we wspólnocie.

Zauważmy jednak, że te momenty charakteryzują pewien *sposób bycia* i wynikający z niego *sposób działania* (zgodnie z zasadą *operari sequitur esse*). Wojtyła bliżej określa taki *sposób bycia*; wychodząc od kwalifikacji działania, dochodzi do kwalifikacji bytu: *Jeżeli „dawanie siebie” jest kwalifikacją ludzkiego działania*, *postępowania*, *to jednak zawsze w oparciu o to osobowe esse*, *które zdolne jest do daru*: *do „bezinteresownego daru z siebie”*[47]. Istotą *communio* jest zatem taki sposób bycia, w którym podmiot jest zdolny do bezinteresownego daru z siebie i taki dar realizuje. *Communio* odsłania nie tylko, czym jest wspólnota, ale pokazuje również, kim jest osoba – jej bytowość wypełnia się w *byciu darem*[48]. Taki sposób działania jest realizacją miłości, rozumianej tu jako sposób działania, nawet bycia, a więc jako czyn i odpowiadająca mu postawa, nie zaś wyłącznie uczucie.

[46] Tamże, s. 353.

[47] Tamże, s. 351.

[48] Por. K. Wojtyła, *Rodzicielstwo a „communio personarum”*.

Podstawa *communio* – samouzależnienie od prawdy. Jak widzimy, właściwym czynnikiem tworzącym wspólnotę w tej koncepcji – jej „przyczyną sprawczą", jak moglibyśmy powiedzieć w terminologii metafizycznej – jest miłość. Jednak miłość jako postawa wyrażająca się w działaniu (czynach) świadomego i wolnego podmiotu posiada motyw, podmiotową intencję, która stanowi odpowiedź na pytanie o *rację* podjęcia takiego właśnie działania. Wiemy, że nie każdy czyn, który w zamierzeniu *chce być* czynem miłości bądź chce tworzyć wspólnotę, *jest nim naprawdę*. Podmiotowa intencja nie zawsze odpowiada temu, co faktycznie realizuje się w rzeczywistości. Jeśli więc nawet ktoś bardzo pragnie „być darem" dla drugiego, chce afirmować go w sposób całościowy jako osobę, to taka podmiotowa intencja nie stanowi jeszcze o aktualizacji *communio*, nie zawsze musi być obiektywnym *czynem miłości*. Bezgraniczne oddanie czy bezwarunkowa miłość narażone są przecież na to, że mogą prowadzić do zniewolenia czy fałszywej miłości, jeśli nie będą prześwietlane światłem prawdy[49]. Czy przedstawiona koncepcja *communio* chroni przed zniewoleniem, wyzbyciem się własnej podmiotowości lub budowaniem wspólnoty na czymś, co jest fałszem, anty-wartością?

Odsłońmy jeszcze jedna warstwę *communio*. Przyjrzyjmy się logice *daru*. Zwróćmy uwagę, że aby być *darem dla drugiego*, najpierw trzeba stać się *darem z siebie*. Skoro chcemy komuś dać – i to nie *coś*, lecz *siebie* – to najpierw ten dar musi zaistnieć, należy siebie samego *uczynić darem*. „Być" oraz „być darem" to nie to samo. Różnica z punktu widzenia podmiotu jest duża. „Stać się darem" oznacza bowiem „zrezygnować z siebie". Darowanie nie miałoby większej wartości, gdyby nie oznaczało zarazem rezygnacji. Wielkość daru jest kosztem rezygnacji. Jeśli *coś* daję, to przestaje to należeć do mnie, zrzekam się praw do tego. Jeśli podaruję komuś pieniądze, obraz lub dom, to zgadzam się, że zrobi on z tym, *co zechce*. Nie byłby to prawdziwy dar, gdybym uzurpował sobie prawo decydowania, jak obdarowany powinien

[49] Świadczą o tym przypadki ludzi poddanych wpływowi ideologicznych czy religijnych fanatyków. Bezgraniczne oddanie i zaufanie okazywane takim osobnikom nie tylko nie chroni przed samozniszczeniem, ale wręcz uniemożliwia znalezienie drogi wyjścia z takiej pułapki.

go używać lub odebrania go, kiedy zrobi coś niezgodnego z moją wolą[50]. Dar jest więc obarczony ryzykiem, ale co ważniejsze, oznacza wyzbycie się uprawnień ze strony obdarowującego. „Darowanie siebie" oznacza coś znacznie więcej niż rezygnację z tego, co się „ma". Właściwie można powiedzieć, że byłoby ono sprowadzeniem *osoby* do poziomu *rzeczy*. Byłoby, gdyby nie fakt, że jest wolną, świadomą decyzją podmiotu.

Aby dokonać aktu „darowania siebie", muszą być spełnione jeszcze dwa warunki. Trzeba po pierwsze w pełni *posiadać siebie*, nie można przecież *dać* czegoś, czego się nie *posiada*. Samoposiadanie i samostanowienie są aktualizacją pełni człowieczeństwa – nie może zatem *ktokolwiek* dawać siebie: jest w stanie uczynić to wyłącznie ten, kto jest w pełni osobą. Darowanie się jest szczytem działalności ludzkiej, nie zaś sprowadzeniem człowieka do poziomu rzeczy.

Wciąż jednak taki akt jest obarczony ryzykiem błędu. To, co subiektywnie *wydaje się* zasadne i godziwe, może obiektywnie takie nie być. W tym miejscu sięgamy do drugiego warunku darowania. Leży on w samym sercu postawy „bycia darem". „Darowanie siebie" w najbardziej podstawowym sensie oznacza rezygnację z *własnej woli* i *własnego rozeznania*, a mówiąc bardziej precyzyjnie, rezygnację z tego, co we *własnej woli* i we *własnym rozeznaniu* jest *własne*. Może się to stać dzięki temu, że miejsce tego, co *własne*, zajmie *prawda*. Źródłem postawy „bycia darem" jest rezygnacja z siebie tam, gdzie „ja" pełni swoją suwerenną i niezagrożoną z zewnątrz władzę – we *własnym poznaniu* i we *własnej wolności*[51]. Urzeczywistnieniem takiej postawy jest uznanie, że to *prawda*, nie *ja sam*, kieruje moim poznaniem i moją wolnością. Samouzależnienie się od prawdy dotyka „ja" w sposób najbardziej dotkliwy i dlatego właśnie, ze względu na

[50] Nie mówię oczywiście o sytuacji, w której sens obdarowania legnie w gruzach, kiedy np. ktoś użyje daru nie tyle wbrew intencjom darczyńcy, ile w sposób niszczący logikę wspólnoty, z której dar wyrasta (a więc kiedy zniszczyłby otrzymany obraz, zburzyłby darowany dom lub otrzymane w darze pieniądze wykorzystał, aby zaszkodzić darczyńcy).

[51] Na temat „woli rzeczowości" i postawy daru, która wyraża się w poznawaniu por. *Teologika 1*, s. 71-74, 104-110, 113-122.

cenę, jaką się tu płaci, jest ono źródłem i podstawą wszelkich innych darów, na które stać wolne i świadome tego, co czyni, „ja".

W ten sposób droga do wspólnoty, do ukonstytuowania *communio* zostaje otwarta. Subiektywność „ja" nie jest już przeszkodą, gdyż „ja" w wolny sposób „rezygnuje" z niej. Ktoś może spytać: czy to w ogóle możliwe, skoro subiektywność jest ontologiczną kwalifikacją człowieka, nie może on *przestać być* odrębnym podmiotem, bytem, który jest w swym wnętrzu *niekomunikowalny* (*alteri incommunicabilis*)? Tak, ale zarazem równie podstawową jak *subiektywność* ontologiczną kwalifikacją bytu osobowego jest *zdolność poznawania prawdy*. Transcendencja poznawcza wręcz konstytuuje osobę – stwierdza Wojtyła[52]. Transcendencja ma aspekt podmiotowy (jest własnością osoby) i przedmiotowy (kieruje do tego, co jest „poza", „ponad nią"), dzięki temu prawda dotyka człowieka zarówno z zewnątrz (jako transcendentna rzeczywistość otwarta na poznanie), jak i od wewnątrz (jako ujęta przez umysł i obecna w subiektywności). Kiedy „ja" godzi się, aby „rządziła nim prawda", rezygnuje z własnej „władzy", wówczas może przekroczyć granice własnej subiektywności – dokonuje się to na drodze poznawczej, ale nie tylko. Jeśli zinterpretujemy ten poznawczy akt „samowywłaszczenia" jako *pra-decyzję*, *pra-czyn* osoby, wówczas należałoby rozważyć, czy nie zmienia się również w pewien sposób sama osoba, skoro zostanie dotknięta nieprzechodnimi skutkami własnego czynu.

To, co jest ważne dla jednego „ja", jest również ważne dla „każdego ja". Oznacza to więc, że „ja" może uczestniczyć w prawdzie, tak jak inni w niej uczestniczą; prawda staje się w ten sposób aktualnie, a nie tylko potencjalnie – „wspólną prawdą", „miejscem spotkania" z każdym innym „ja". Droga do *communio* w płaszczyźnie poznawczej pozostaje otwarta, o ile tylko podmiot uczyni swoje „ja" darem, wejdzie w przestrzeń prawdy, pozbywając się tego, co *własne* i *swoje*. Wydaje się, że taka droga utwierdzenia wspólnoty może obronić się przed zarzutem subiektywizmu, pozwala ona również lepiej i pełniej rozumieć przedstawiony wyżej sposób dochodzenia do wspól-

[52] *OC* s. 181-184, 189.

noty poprzez relację „ja”–„ty”, a więc przez uczestnictwo w człowieczeństwie.

4. Spotkanie – dynamiczny aspekt wpływu

To, co powiedzieliśmy do tej pory na temat *uczestnictwa w prawdzie*, stwarza tylko pewną *wspólną płaszczyznę*, umożliwia aktualizację pewnego typu wspólnoty, przypomnijmy, takiej wspólnoty, której zasadą jest *otwarcie się na prawdę*. Nakierowanie na prawdę nie jest w tym przypadku kwalifikacją intelektu, który ze swej natury jest zwrócony ku prawdzie, lecz określeniem woli, która chce „żyć prawdą”. *Uczestnictwo w prawdzie*, o jakim tu mówimy, nie wynika więc tylko z natury człowieka, a więc z tego, że jest w nim obecne „światło prawdy”, które jest również obecne w każdym innym człowieku. Owszem, wspólnota prawdy ma w tym fakcie ontyczny fundament – bez tkwiącej w człowieku *zdolności do poznawania prawdy* nie mogłaby się zaktualizować. Czynnikiem aktualizującym nie jest jednak sama natura (człowieczeństwo, duchowość, zdolność poznawania), lecz ów *pra-czyn* w dziedzinie poznawczej, jakim jest *samouzależnienie od prawdy*.

Jak to się ma do zasadniczego tematu, jakim jest określenie wpływu wychowawczego? Na razie stwierdziliśmy, że istnieje pewna *wspólna przestrzeń*, w której może dokonywać się *oddziaływanie*. Teraz należy bliżej przyjrzeć się temu, w jaki sposób może ono zachodzić *poprzez prawdę*.

4.1. Oddziaływanie osobowe

Wpływ wychowawczy realizuje się przez oddziaływanie woli jednego człowieka (wychowawcy) na wolę drugiego (wychowanka). Nie każde jednak takie oddziaływanie można uznać za wychowawcze z punktu widzenia filozofii osoby, jest nim tylko takie, w którym

człowiek będący przedmiotem oddziaływania zachowuje atrybuty swego człowieczeństwa, a więc samoświadomość, zdolność poznawania prawdy i wolnego działania. Oddziaływanie, które dokonywałoby się z wyraźną intencją „ominięcia" świadomości, ograniczenia zdolności do samostanowienia, a więc byłoby rodzajem ukrytego sterowania, manipulacji bądź wręcz zniewalania, nie jest wychowaniem w rozumieniu personalistycznym. Co więcej, bez względu na intencję takiego działania, musi być ono zakwalifikowane jako anty-wychowanie. Jest to całkowicie zrozumiałe na gruncie koncepcji Wojtyły, w której istotą wychowania jest *obdarowywanie dojrzałym człowieczeństwem*[53]. „Człowieczeństwo" nie jest tutaj ogólnikiem, oznacza własności przysługujące każdemu z racji bycia człowiekiem. Wychowywać znaczy więc przede wszystkim rozwijać w człowieku te zdolności, które są podstawą wszelkich innych jego własności, a więc zdolność do poznawania prawdy i bycia wolnym.

Czy można jednak działać na wolę drugiego człowieka, nie naruszając jego sfery wolności? Poprzednio pokazaliśmy, że istnieje pewna sfera wspólna, w której osoby mogą się spotkać, przełamując barierę swojej subiektywności – jest to przestrzeń prawdy. Teraz należy rozważyć, dzięki czemu komunikat, przesłanie wychowawcze jednej osoby może trafić do drugiej i być przez nią zaakceptowane jako własne. Wspomnieliśmy już wcześniej – i wydaje się, że należy podtrzymać tę tezę – że wychowanie nie dokonuje się w sposób bezpośredni. Nie można wprost oddziaływać na wolę drugiego człowieka, tak aby chciał tego, czego chce działający. Można oczywiście człowiekiem sterować i manipulować, zmuszać go do różnych działań, nawet „programować" jego psychikę, poddawać go presji niszczącej osobowość, lecz nawet takie działania – których w żaden sposób nie można nazwać wychowawczymi – nie trafiają bezpośrednio do woli manipulowanego czy poddanego terrorowi człowieka. Pożądanie, strach, cierpienie mogą zagłuszyć i obezwładnić wolę, trudno powiedzieć, że ją

[53] *Oto bowiem całe zadanie, jakie odkrywają rodzice w dziecku od samego początku oraz przez wszystkie lata jego rozwoju, sprowadza się po prostu do wymogu obdarowania tego małego – stopniowo rozwijającego się człowieka – dojrzałym człowieczeństwem*. (K. Wojtyła, *Rodzicielstwo a „communio personarum"*, s. 22).

zmieniają. Jeśli bowiem przeminą, wola – niepoddana już gwałtowi – „powraca do siebie" i chce tego, czego chce ze swej natury[54].

Jednak wpływ wychowawczy nie dokonuje się w sposób naturalny. Gdyby tak było, wychowanie nie byłoby potrzebne, gdyż wola w naturalny sposób skłaniałaby się ku temu, co dla niej dobre (co ją doskonali) i przyjmowałaby to bez żadnych zachęt, pouczeń, nacisków z zewnątrz. Tak jednak nie jest. Konkretne działania wychowawcze – jak słusznie zauważają antypedagodzy, choć niewłaściwie interpretują ten fakt – rozmijają się niekiedy z tym, czego aktualnie chce wychowanek. Czasem również zmierzają do tego, aby dopiero „chciał on chcieć". Tej rozbieżności intencji nie można nie zauważyć. Skądinąd jest to rozbieżność, która nadaje sens wychowaniu, inaczej stałoby się ono *schlebianiem*, a nie *pracą nad udoskonaleniem dusz*, jak wyjaśnia Sokrates w *Gorgiaszu*[55]. Jednak wyciąganie wniosku, że owa rozbieżność może być przezwyciężona wyłącznie na drodze niedopuszczalnego ograniczenia wolności wychowanka, wręcz jego zniewolenia – jest przedwczesne.

Wpływ wymaga pewnego czynnika dynamizującego ze strony wychowanka – tego, co sprawi, że działanie wychowawcy zostaje *zauważone*, że staje się elementem, który pojawia się w świadomości wychowanka jako *wart rozważenia*. Może być ono przecież nieprzyjęte, odrzucone, i to nie tylko na skutek sprzeciwu wobec słusznego czy wyimaginowanego przeświadczenia wychowanka, że narusza ono jego wolność, albo na skutek zwykłej przekory lub buntu. Nie zawsze pragnienie obrony nienaruszalnego bastionu własnej wolności jest decydujące. Czasem, a może nawet zwykle, działanie takie nie odnosi skutku, ponieważ zostaje *niezauważone*, albo jeśli jest zauważone,

---

[54] Przekonanie, że wola z natury zmierza ku dobru, nie oznacza, że w praktyce nie myli się. Podobnie jak to, że intelekt zmierza ku prawdzie, nie chroni go przed pomyłkami w konkretnych aktach poznawczych. Na temat naturalnego odniesienia woli do prawdy zob. *De veritate* 21, 1 c (II, 161-163); 22, 5 c (II, 207-209); 22, 6 c (II, 213-214).

[55] *Bo jeśli i tu są dwa wypadki*, *to chyba mamy w jednym z nich schlebianie i brzydką retorykę ludową, a w drugim rzecz piękną*: *pracę nad udoskonaleniem dusz współobywateli i walkę*, *która zawsze mówić każe to*, *co najlepsze*; *wszystko jedno*, *czy to będzie miłe*, *czy niemiłe słuchaczom* (Platon, *Gorgiasz*, 503A).

zostaje uznane za bezwartościowe, *niedotyczące* w żaden sposób tego, do kogo jest skierowane. Czy najbardziej powszechna przyczyna niepowodzeń wychowawczych nie polega na tym, że wychowanek staje się niechętnie, a nawet wrogo nastawiony do wychowawcy, gdyż uznaje jego wysiłki za uprzykrzone „czepianie się", natręctwo, zrzędliwość, a stają się one tym bardziej nieznośne, że wydają się pozbawione sensu i bezwartościowe, skoro *same z siebie* nie potrafią przekonać? *Dlaczego ktoś chce czegoś ode mnie*, *skoro nic mnie to nie obchodzi*, *nie ma dla mnie żadnego znaczenia?*

Ale przecież bywa inaczej. Ktoś może słuchać wielu słów, lecz nagle niektóre z nich zaczynają do niego *docierać*, zaczyna słuchać uważniej. Patrząc, zaczyna dostrzegać kogoś, kto go zaintryguje, a przez to sprawi, że zacznie przypatrywać się wnikliwiej, obserwować jego zachowanie. Czy wydarzenia, które w ten sposób pobudzają nasze poznanie i wolę, zależą wyłącznie od tego, kto słucha lub patrzy, od jego *zamknięcia* lub *otwarcia* na komunikaty? Czy też występuje tu również działanie pewnego czynnika obiektywnego, obecnego w samym komunikacie lub w tym, kto go wypowiada? Jak to się dzieje, że czyjeś słowa, gesty, działania *stają się ważne*, zaczynają *dla kogoś* nabierać znaczenia? Spróbujemy rozważyć te sprawy, przywołując kategorię spotkania. Wydaje się bowiem, że tkwiący w nim czynnik aktualizujący wspólnotę może mieć również znaczenie dla aktualizowania się wpływu wychowawczego. Dzięki spotkaniu osoby, które tylko *są obok siebie*, stają się *obecne dla siebie „twarzą w twarz"*. Moment, w którym kieruję na kogoś mój wzrok i napotykam jego uważne spojrzenie, staje się wstępną fazą *spotkania*. Kategoria spotkania być może pozwoli nam lepiej zrozumieć, jak to się dzieje, że wydarzenia zewnętrzne zachodzące z udziałem innych osób mogą stać się wewnętrznymi, pozostawiają trwały *ślad*, zmieniają nas samych.

W tym miejscu należy uczynić ważne dopowiedzenie. Pierwotną postacią spotkania jest bezpośrednia obecność osób, które mają świadomość tej obecności i kierują ku sobie uwagę. Intencja, o której tu mowa, dotyczy zasadniczo całej osoby, a nie czegoś w niej czy w związku z nią. Nie jest więc spotkaniem osób zainteresowanie człowiekiem dlatego, że szybko biega, ładnie maluje, pięknie śpiewa; nie chodzi

o podziw dla jego zdolności, urody, inteligencji, osiągnięć życiowych, lecz o takie zainteresowanie, które kieruje się ku temu, *kim jest*. Wspomnieliśmy wcześniej w związku z doświadczeniem wychowania (w II rozdziale), że spotkanie ukonstytuowane jest przez wzajemną obecność osób, zaintrygowanie pewną „nowością" oraz przez doświadczenie jedności. Nie zawsze jednak spotkanie przybiera postać bezpośrednią, niekiedy bywa kontaktem pośrednim, „przesuniętym w czasie", np. kiedy wychowanek „żyje" spotkaniem, które dokonało się kiedyś; dopiero po pewnym czasie uświadamia sobie, jak było dla niego ważne. Pośrednie spotkanie występuje również wtedy, kiedy odbiorca jest „jednym z wielu" potencjalnych odbiorców przesłania lub kiedy nadawca i odbiorca są oddzieleni barierą miejsca i czasu, a przesłanie „żyje" wyłącznie w dziełach kultury. Zwłaszcza ta ostatnia forma spotkania pokazuje, że do jego istoty nie należy ani fizyczna obecność, ani możliwość komunikacji dokonującej się w konkretnym czasie i miejscu. Niekiedy najbardziej znaczące bywają spotkania dokonujące się „w poprzek" dziejów, a nawet w sposób jednostronny (bez możliwości oddziaływania wzajemnego)[56]. Wydaje się jednak, że pełną formą spotkania, punktem odniesienia dla każdej jego postaci pozostaje „spotkanie pierwotne", a więc wzajemna obecność dwóch osób dokonująca się w tym samym czasie i miejscu. I na tak rozumianym „spotkaniu pierwotnym" zasadniczo oprzemy naszą analizę.

[56] Mam świadomość, że kwestia zapośredniczenia wychowania poprzez dzieła kultury stanowi odrębny temat, który domaga się osobnego wyjaśnienia. Nie podejmując się tego, chcę w tym miejscu ograniczyć się jedynie do uwagi, że kultura jako pochodna działań ludzkich w filozofii osoby wyjaśnia się przez sprowadzenie do kategorii konkretnego podmiotu-„ja", a to znaczy, że „komunikacja międzyosobowa" dokonująca się w świecie kultury daje się ostatecznie sprowadzić do kategorii spotkania konkretnych osób, choć dokonującego się niejako „ponad czasem". Ilustracją takiej osobowej wizji kultury jest wiersz C. K. Norwida *Bliscy*. Pozwolę sobie przytoczyć jego fragment:
Lecz i tu ludzi widziałem trzy sfery,/ Trzy obcowanie ich strony:/ J e d n i , co znają Cię, jak się litery/ Zna – pókiś ku nim zwrócony… […]/ *D r u d z y – mniej żądni oblicza i gestu,/ Mniej osobistej poręki,/ Bo życie całe pamiętni, jak Chrzestu,/ Tych, których dotknęli ręki./ I t r z e c i wreszcie – – rzadcy niesłychanie/ Co, choćbyś umarł od wieku,/ Weszli w poufne z Tobą obcowanie,/ Jak – siedzący człek przy człeku.*

4.2. Obecność jako kategoria wychowawcza

Czy spotkanie zawsze niesie ze sobą intencję pedagogiczną? Nie wydaje się, aby tak było. Spotkanie samo z siebie nie jest przecież aktem wychowawczym (wychowującym), lecz jest *spotkaniem osób*. Sens spotkania polega przede wszystkim na otwarciu drogi do tworzenia wspólnoty; niekoniecznie musi to być wspólnota trwała: bywa że spotkanie obcych sobie ludzi *aktualizuje* ją tylko na chwilę. W każdym jednak spotkaniu występuje potencjalny element wychowawczy, przez co rozumiemy możliwość oddziaływania jednej osoby na drugą prowadzącego do jej doskonalenia. Natomiast nie każde spotkanie zawiązuje relację wychowawczą, jeśli rozumiemy przez to wyraziste ukonstytuowanie się ról wychowawcy i wychowanka. Bywają spotkania *mało znaczące* zarówno w płaszczyźnie więzi międzyosobowej, jak i w płaszczyźnie ściśle wychowawczej; trzeba również pamiętać, że spotkanie jest tylko jedną z wielu kategorii wychowawczych i nie da się wpływu wychowawczego sprowadzić wyłącznie do kategorii spotkania. Jest ono ważnym punktem w procesie wychowania, ale nie jedynym, który decyduje o celu ostatecznym, jakim jest doskonalenie osoby. Jeśli wychowanie uznamy za *proces*, to spotkania są elementami *zdarzeń*, które decydują o ukierunkowaniu i intensywności tego procesu. Spotkania bowiem, same będąc wydarzeniami, wpływają na kształt najważniejszego *wydarzenia wychowawczego*, jakim jest podjęcie decyzji przez wychowanka, zajęcie przez niego postawy, dokonanie wyboru drogi, itp. Współdecydują zatem o samym *procesie* wychowania, współtworzą bowiem zawartość punktów zwrotnych (momentów krytycznych), wpływają na decyzje wychowanka, który jest głównym podmiotowym czynnikiem sprawczym wychowania.

Spotkanie nie jest jednak jedynym czynnikiem określającym wpływ wychowawczy, gdyż takim czynnikiem można również określić stałą obecność innej osoby, bycie razem, towarzyszenie, a więc elementy, które mając ontologiczny charakter procesu bądź własności przedmiotu trwającego w czasie lub trwałej relacji, a nie zdarzenia, oddziaływają swoją obecnością. *Bycie razem* lub *towarzyszenie* może być czynnikiem wpływu w dwojaki sposób. Po pierwsze jako *podstawa*,

na której buduje się wpływ, bądź też jako *sposób*, w jaki on zachodzi. W pierwszym przypadku mamy na myśli ontyczne podłoże, na którym zachodzi oddziaływanie, a więc element, który określiliśmy jako *communio*; stanowi on podłoże wymiany (komunikacji, oddziaływania). Sposób bycia wyznacza sposób działania. W tym miejscu przechodzimy do drugiego znaczenia *bycia razem* i *towarzyszenia*, bliższego treściom wychowawczym: wskazuje ono *stałą uwagę* skierowaną na drugą osobę, *trwałą czujność* wypełnioną troską o jej dobro, która nie musi wyrażać się w jakimś konkretnym działaniu, pozostaje natomiast stałym elementem postawy bycia we wspólnocie. Pozostawać we wspólnocie międzyosobowej, a więc w relacji „ja"–„ty" oznacza *chcieć dobra* drugiej osoby, a to z kolei wyraża się w uwadze i gotowości do działania, aby realizować jej dobro. Tak rozumiana obecność, nawet kiedy jest wyłącznie *gotowością do działania*, ma realne znaczenie wychowawcze. Dla „ja" (potencjalnego wychowawcy) jest to już wynik wcześniejszej decyzji i wyboru zaangażowania na rzecz „ty" i kryterium autentyczności bycia we wspólnocie. „Ty" (potencjalny wychowanek) w podobny sposób odbiera tę postawę „ja" – uświadamiając sobie, że istnieje we wspólnocie, słusznie odbiera ten fakt jako gwarancję troski, którą był, jest i będzie otoczony. Tak można opisać świadomość dziecka, które wie, że *jest kochane* i wystarczy mu świadomość, że jego rodzice *są obecni*. Z drugiej zaś strony rodzice nie muszą stale udowadniać, że kochają dziecko, wystarczy, jeśli okazują, że jest ono – jako osoba – członkiem ich wspólnoty. Taka postawa akceptacji dziecka jako daru – i osoby – obecna może być w każdym działaniu, jak stwierdza Wojtyła[57], a należy dodać, że nie tylko w działaniu, także w gestach, w spojrzeniach, w milczeniu – we wszystkim, co w jakikolwiek sposób wyraża człowieka.

Oddziaływania poprzez *obecność* lub *towarzyszenie* nie należy przeciwstawiać wpływowi, który dokonuje się poprzez *spotkanie*. Wydaje się, że przywołanie kategorii spotkania pozwala lepiej rozumieć także proces długotrwałego oddziaływania i dlatego spotkanie może stanowić *model* wyjaśniający mechanizm wpływu. Obecność

[57] Zob. K. Wojtyła, *Rodzicielstwo a „communio personarum"*, s. 23.

we wspólnocie nie może przecież zaistnieć bez osobistego wyboru, wspólnota nie może powstać, jeśli przynajmniej jedna z osób nie będzie do niej dążyła w sposób świadomy. Czy konieczna jest świadomość i akceptacja obydwu stron? Sprawa nie jest łatwa do rozstrzygnięcia. Wydaje się, że podobny problem występuje w przypadku miłości. Tam również sprawa wzajemności nie jest jednoznaczna. Czy może się ona ukonstytuować, jeśli tylko jedna z osób chce takiej wspólnoty? Odpowiedź, że brak wzajemności przekreśla utworzenie wspólnoty miłości, jest zbyt jednostronna i przekreśla bogactwo doświadczenia, które pokazuje, że miłość bez wzajemności pozostaje miłością[58], choć niepełną i okaleczoną, może być nawet w pewnych warunkach miłością „skuteczną" – tak można powiedzieć o miłości matki do wyrodnego syna czy skrzywdzonej przez męża żony, która mimo wyrządzonego jej zła trwa w wierności i życzliwości wobec niego.

Fenomen wychowania, zwłaszcza jeśli jest to wychowanie małego dziecka, zakłada *spotkanie niepełne* – jest to sytuacja jednostronnej troski i odpowiedzialności, wzajemność drugiej strony i jej świadomość udziału we wspólnocie rodzą się powoli, lecz mimo tego braku wzajemności można rozpatrywać je jako spotkanie – i faktycznie dla rodziców jest ono spotkaniem od początku, od chwili, kiedy dziecko zaistnieje w ich wspólnocie, i to jako odrębna osoba. „Wrastanie" we wspólnotę rodzinną i dojrzewanie osobowe dokonuje się stopniowo i powoli; zadaniem rodziców jest wspomaganie dziecka, aby *aktualnie* stało się tym, kim jest *potencjalnie* – wolną, odpowiedzialną za siebie (i za swoje samowychowanie) osobą. Wojtyła pisze: *Realne wprowadzenie do rodzinnej wspólnoty*, *communio personarum*, *zachodzi wówczas*, *gdy rodzice odkrywają w całej pełni w swoim dziecku to zadanie*, *jakie wraz z nim staje wobec ich miłości. Aby to zadanie mogło być w pełni odkryte i urzeczywistnione*, *musi być odkrywane stopniowo i stopniowo urzeczywistniane. Stopniowo – to znaczy na miarę rozwoju nowego członka rodzinnej wspólnoty*[59].

[58] Na temat problemu wzajemności w miłości por. *MiO*, s. 78-82.

[59] K. Wojtyła, *Rodzicielstwo a „communio personarum"*, s. 22.

Proces *bycia w rodzinie* z tego punktu widzenia jest z jednej strony konsekwencją spotkania stojącego u początku rodzicielstwa – *zaistnienia* dziecka i przeżycia tego faktu jako daru (niekoniecznie w kategoriach religijnych). Z drugiej strony jest on również zapowiedzią spotkania w przyszłości, a więc tego, które powinno się w niej zrealizować, kiedy dziecko będzie w pełni dojrzałą osobą. To „spotkanie w przyszłości" wyznacza cel wspólnoty rodzinnej – jest nim ukształtowanie dziecka jako dojrzałej osoby i w ten sposób zaktualizowanie rodzinnej *communio personarum*. Nawet więc jeśli spotkanie (spotykanie się) nie jest zwykłą formą komunikowania się osób w rodzinie lub w innej wspólnocie, która spełnia się raczej przez obecność czy towarzyszenie, to istnieje ono u jej fundamentów oraz uzasadnia ją jako cel.

4.3. Spotkanie w prawdzie

Nie zajmujemy się w tym miejscu spotkaniem jako takim, nie badamy jego fenomenu, nie analizujemy różnorodnych jego postaci – interesuje nas tylko ten jego aspekt, który sprawia, że jego uczestnicy rozpoznają się jako osoby. Aspekt ten określamy jako *spotkanie osobowe*; wydaje się, że wyróżnia je od innych aspektów spotkania jeden element – brak bezpośredniego celu. Ludzie zwykle spotykają się dla różnych celów: chcą razem coś zrobić, porozmawiać o czymś, wspólnie się bawić, natomiast spotkanie, o którym mówimy, zdaje się nie mieć celu. Nie odbywa się *po coś*. Co więcej, nie może być zaplanowane, następuje w sposób niespodziewany. Można co prawda przygotować się do niego w pewien sposób, lecz nie można *sprawić*, *aby nastąpiło*. Z tego punktu widzenia można zgodzić się z S. Kunowskim, który widzi w nim zdarzenie losowe: *Spotkanie jest głównie zdarzeniem losowym i dotyczy przede wszystkim spotkania z prawdziwym człowiekiem*, *który wskaże cel życia*, *porwie za sobą*, *wciągnie na drogę wysiłków*, *ukaże sens pracy nad sobą*[60]. Nie można przewidzieć,

[60] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2000, s. 177.

że tak się stanie, co najwyżej można przeczuwać. Element *niespodzianki, nieprzewidywalności*, jaki niesie spotkanie, odsłania jego ważną własność i również wydaje się mieć znaczenie dla rozumienia wpływu wychowawczego.

Perspektywa wychowawcy. Przyjrzyjmy się bliżej sytuacji wychowawczej, która poprzedza spotkanie, najpierw z perspektywy wychowawcy. Co właściwie powinien on „robić", aby umożliwić spotkanie, czy pozostaje mu wyłącznie czekać na *wydarzenie się* spotkania, czy może w pewien sposób je przygotować? Sytuacja wydaje się paradoksalna, bo to przecież wychowawca powinien działać, jego „rola" jest aktywna, „rolą" wychowanka jest przyjmować i ulegać wpływowi. Wydaje się, że wychowawca nie jest bezradny i może przybliżyć spotkanie, zajmując postawę, w której osoba staje się *miarą* i *kryterium* patrzenia[61]. Na tę postawę składają się dwa elementy: forma, w jakiej skierowany jest przekaz, oraz jego wiarygodność. Dzięki tej postawie, ten, na kogo wychowawca kieruje swą uwagę, może odkryć i utwierdzić się w tym, że:

1. istnieje, zanim został dostrzeżony, jest sobą, jest już ukształtowany, ma swoją historię, własne cele i pragnienia;
2. ma swą wartość niezależną od czyjegokolwiek osądu;
3. nie jest *jednym z wielu*, jest jedynym adresatem potencjalnego przesłania i niezastępowalnym uczestnikiem spotkania, które *ma nastąpić*;
4. może podjąć propozycję, ale może ją również odrzucić; w tej mierze wychowawca jest *bezradny* i wprost nie może uczynić nic więcej ponad to, co czyni;
5. jest kimś więcej, niż jest – to znaczy, że jego dobro nieznane i nieodkryte leży wciąż przed nim, jest *do zrealizowania*.

Taka postawa nie zawsze prowadzi do aktualizacji spotkania. Zależy to przede wszystkim od woli adresata, a także od wiarygodności przekazu. Jest on zaś wiarygodny wówczas, kiedy jest oparty na bez-

[61] Interesujące jest to, co K. Ablewicz pisze na temat doświadczenia „bycia wybranym" (*Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, s. 167 i nn).

interesowności przesłania, a więc kiedy odsłanianie *prawdy o osobie* nie ma żadnego innego celu poza dobrem samej osoby. Z tego punktu widzenia spotkanie jest niezastąpione, nie ma bowiem innego celu poza sobą. Spotkanie dokonuje się po to, aby uczestniczące w nim osoby mogły *być ze sobą* jako osoby, a więc aby mogły ujawniać i potwierdzać swą *nieinstrumentalność* (godność). Nieinstrumentalne traktowanie osoby oznacza również, że działanie wychowawcze nie może wyczerpywać się w tym, że wychowanek zostanie nauczony czegoś, przygotowany do jakiejś pracy, będzie zdatny do współżycia w społeczności, dobrze wypełni powierzone mu zadania. Takie cele mogą określać nauczanie bądź kształcenie, nie mogą jednak stanowić celu głównego wychowania.

Bezinteresowność wychowawcy wyraża się w tym, że nie chce narzucać niczego, co nie byłoby *prawdziwym dobrem* wychowanka, a także w tym, że nie rości on pretensji do tego, aby uznawać go za twórcę daru, który daje. Co najwyżej jako tego, kto potrafi odsłonić prawdę, która nie jest jego własnością. Jego konkretne rady i propozycje stają się wiarygodne nie przez to, że są wyrazem *jego woli*, lecz dlatego że są przyzwoleniem, aby *uzgadniać ją z prawdą* oraz zobowiązaniem do takiego *uzgodnienia* ze strony wychowanka.

Perspektywa wychowanka. Nieco inaczej sytuacja wygląda z perspektywy potencjalnego wychowanka. Jest on tym, który *szuka* i *pyta*. Co sprawia, że nabiera on przekonania, że znalazł odpowiedź i jest gotów przyjąć skierowane do niego przesłanie? Należy pamiętać, że chodzi o takie działania i relacje, które zachodzą na poziomie osobowym, nie zniewalają więc ani nie przymuszają woli wychowanka. Dotyczy to także jego samego – może on bowiem zgadzać się na takie zniewolenie np. poddając swoją władzę stanowienia sile działających w nim pożądań; może również zgodzić się, aby ktoś inny decydował za niego lub manipulował nim. Nas jednak interesuje sytuacja, w której ktoś w wolny sposób przyjmuje czyjeś oddziaływanie. Jak to się dzieje, że wypowiadane słowa *trafiają*? Można odwrócić pytanie: kiedy *nie trafiają*? Wtedy, kiedy ktoś nie słucha lub słuchając, nie słyszy, a więc nie dopuszcza słów do siebie, *omijają go* one, trafiają w pustkę. Pierwszym warunkiem przyjęcia przesłania jest odkrycie: *to jest do*

mnie. Nie chodzi jeszcze w tym momencie o treść przekazu, lecz o odczytanie kierunku intencji. *Te słowa* są skierowane do mnie, do konkretnego „ja", nawet jeśli jestem jedną z osób stojących w kilkusetosobowym tłumie. Odkrywam, że tym *kimś*, o kim mowa, mogę być właśnie „ja". Takie odkrycie pobudza uwagę – zaczynam uważniej słuchać. Słuchanie może doprowadzić do następnej fazy, do momentu, w którym uznaję, że słowa są *dla mnie*, to jest że odnajduję w nich coś, co jest *mi bliskie*, co jest *dla mnie ważne*, wreszcie w trzecim etapie rozpoznaję, że jest to *prawda o mnie*, a nawet że jest to *moja prawda*, którą ktoś dopomógł mi odsłonić. Wszystkie te trzy elementy odkrycia, a więc: 1. *to jest dla mnie*, 2. *to jest o mnie*, 3. *to jest moja prawda* nakładają się i przenikają wzajemnie, są bowiem momentami jednej całości i opisują proces interioryzacji prawdy. Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden moment. Z tego, co powiedzieliśmy, mogłoby wynikać, że czynnikiem budzącym uwagę słuchacza, „otwierającym" drogę do interioryzacji przesłania jest dostrzeżenie tego, co *moje*. Czy rzeczywiście jest tak, że dostrzeżenie, iż coś jest *moje*, jest czynnikiem aktywizującym? Bywa przecież dokładnie odwrotnie – świadomość, że coś jest moje, działa usypiająco, poczucie własności skłania do bierności, chyba że należy tej własności bronić, tu jednak taka ewentualność nie zachodzi. Wydaje się, że czynnikiem aktywizującym jest co innego. Jest nim:

1. coś, co nie jest moje, choć może *moim* stać się w pewien sposób; tylko „w pewien sposób", ponieważ jest czymś różnym ode mnie, czymś tak radykalnie „nie-moim", że perspektywa „wzięcia o w posiadanie" (ale tylko w pewien sposób, gdyż pełne zawładnięcie nim nie jest możliwe) może pobudzać pragnienie i aktywizować wolę;
2. coś, co jeszcze nie jest, ale dopiero *ma być* zrealizowane, a nawet *powinno* być zrealizowane, gdyż w ten sposób ja sam stanę się *kimś więcej*, *niż jestem*.

Tym czynnikiem jest *prawda o mnie*, która pojawia się jako *moja prawda*. To, że jest *moja*, jest tylko warunkiem aktywizacji, czynnikiem aktywizującym jest to, że jest prawdą, a więc czymś *rzeczywistym*, oraz tym, co *urzeczywistnia*, dopełnia (spełnia osobę).

Te uwagi pozwalają też zrozumieć, dlaczego ważną własnością spotkania jest element niespodzianki, nieprzewidywalności. Nie chodzi o to, że osoba zaskakuje: swoją oryginalnością, tym, że nikt inny (a często ona sama) nie wie, co zrobi, jak się zachowa; zaskakująca jest przede wszystkim prawda, która może się w spotkaniu ujawnić. To ona jest czynnikiem, którego nie da się przewidzieć, ogarnąć, zaplanować – prawda, która wydarza się w spotkaniu, jest zawsze nowością (co nie znaczy, że jest zawsze czymś przyjemnym), ponieważ jest transcendentna i niewyczerpana.

4.4. Fazy realizacji wpływu

Zbierzmy raz jeszcze te elementy spotkania, dzięki którym realizuje się wpływ wychowawczy. Rozpatrzymy je w kontekście prawdy, włączając elementy bliższe praktyce pedagogicznej, w nawiązaniu do pedagogii L. Giussaniego.

Poszukiwanie prawdy. Pierwszym elementem spotkania jest tkwiące w ludzkiej naturze, a w szczególny sposób w naturze młodego człowieka, pragnienie prawdy[62]. Wiąże się z tym poszukiwanie osoby, której można się zawierzyć[63]. Poszukiwanie to dokonuje się w dialogu: jest nim stawianie pytań, ale także kwestionowanie istniejących odpowiedzi. Istotą dialogu jest wspólne dochodzenie do prawdy, jego warunkiem jest więc rzeczywiste otwarcie na drugiego: *drugi wnosi nowy punkt widzenia*, *świadczy o czymś*, *co w przeciwnym razie pominąłbym*[64]. Metodę współpracy w poszukiwaniu prawdy wyznacza starożytna maksyma *docendo – discimus* (nauczając – uczymy się). Poszukiwanie nie może jednak oznaczać zatracenia własnej tożsamości, dlatego otwarciu musi towarzyszyć „posiadanie krytycznej tożsamości tego, kim się jest"[65]. Poszukiwanie dokonuje się w płaszczyźnie

[62] *Młodzi mają – jeśli tak można się wyrazić – wrodzony „zmysł prawdy"* (Jan Paweł II, *List do młodych*, 13).

[63] Por. encyklika *Fides et ratio*, 33.

[64] L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, s. 114.

[65] Tamże, s. 115.

synchronicznej, a więc w poziomie aktualnych kontaktów z ludźmi, ale również w płaszczyźnie diachronicznej, a więc poprzez odwołanie się do kultury i tradycji[66]. Nie polega więc tylko na odkrywaniu nowości, na drodze poszukiwań staje również to, co już zostało dokonane – rzetelna postawa wymaga, aby zająć stanowisko wobec przekazanego przez innych dziedzictwa, które nie jest czymś statycznym, jest śladem zmagań duchowych, a współczesnych zmusza do zajęcia postawy: do dopełnienia albo odrzucenia tradycji[67]. Można powiedzieć, że gorące pragnienie znalezienia prawdy i bezkompromisowość w jego realizacji jest tym elementem postawy, który w największym stopniu gwarantuje wychowankowi znalezienie odpowiedzi. Nie jest to moment, który „wygasa" z chwilą znalezienia odpowiedzi; przeciwnie, odnaleziona prawda prowokuje do dalszym poszukiwań, pogłębia i umacnia pragnienie „obcowania z nią". Rozum, jak stwierdza Jan Paweł II, przywołując słowa św. Anzelma, *im bardziej miłuje*, *tym usilniej pragnie poznać*. *Kto żyje dla prawdy*, *dąży do pewnej formy poznania*, *która roznieca w nim coraz większą miłość ku temu*, *co poznaje*, *choć zarazem musi sam uznać*, *że nie dokonał jeszcze wszystkiego*, *czego by pragnął*[68].

Poruszenie prawdą. Poszukiwanie prowadzi do momentu, w którym człowiek zostaje prawdą *poruszony*. Tym, co porusza, jest nowość i niezwykłość prawdy: nie chodzi o *atrakcję*, która działałaby na zmysły, lecz o całkowitą *odmienność*, *inność* prawdy wobec mnie samego. Nie znika ona nawet wtedy, kiedy prawda stanie się moją prawdą, jej transcendencja zaznacza się jeszcze silniej – jest czymś we mnie, czego nie mogę objąć. W spotkaniu mam do czynienia z prawdą, która żyje w drugiej osobie, jej moc jak gdyby się powiększa, pojawia się bowiem ktoś, kto zaświadcza o jej realności, staje się prawdą osobową ucieleśnioną, a przez to bliższą człowiekowi przywiązującemu tak dużą wagę do konkretu. Prawda może wydawać się odległa

[66] Por. W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, s. 72.

[67] Świadectwem takiej wymiany duchowej dokonującej się poprzez dzieje jest wiersz Wojtyły *Myśląc Ojczyzna* (*Poezje i dramaty*, s. 87-90). Por. uwagi na temat tego wiersza w *Pamięci i tożsamości* (s. 78-80).

[68] Encyklika *Fides et ratio*, 42.

i abstrakcyjna, ale ten, kto ją głosi i świadczy o niej, jest tym, kogo z pewnością można zobaczyć i dotknąć. W ten sposób sama prawda staje się „konkretna". Ten, kto jest świadkiem, pomaga również w obiektywizacji prawdy – moje przeżycia są własne, ale właśnie z tego względu pozostają subiektywne i dlatego potrzeba im *miary zewnętrznej*, aby nie „utonęły" we własnej subiektywności.

Propozycja – wezwanie. Poznanie prawdy przynosi odpowiedź, która zwykle bywa inna od tej, której spodziewa się odbiorca; specyfika spotkania polega na tym, że człowiek przyjmuje odpowiedź nie tylko ze względu na moc samej prawdy, ale dlatego że jest skierowana do niego, odbiera ją jako prawdę dla siebie. Nie jest to tylko odpowiedź *opisująca* rzeczywistość, zawiera ona *hipotezę wyjaśniającą rzeczywistość*[69], hipotezę całościowego sensu „ja" i świata[70]. Odpowiedź ta ma dwie znamienne własności: jest propozycją oraz wezwaniem. Nie jest narzuceniem wizji świata, skierowana jest do wolnej osoby, która może ja przyjąć lub odrzucić. Jej formuła zawiera się w słowach: *jeśli chcesz*. Ponadto odpowiedź jest *wezwaniem*, to znaczy ma charakter dynamizujący. Zawiera ona *projekt życia*[71]. Nie jest prostym rozwiązaniem problemu, lecz przeniesieniem go na wyższą płaszczyznę – tam otwierają się nowe perspektywy, powstają nowe pytania, wzrok staje się bardziej przenikliwy, dostrzega to, co przedtem było niedostrzegane (niezauważone), pogłębia się odpowiedzialność – świat „poszerza się" i rzeczywistość przynosi nowe wyzwania. To, co było do tej pory, już nie wystarcza. Człowiek musi „dorównać" rzeczywistości", musi zmienić swój sposób działania, ale przede wszystkim musi pogłębić, udoskonalić stosowane przez siebie samego kryteria. Przyjęcie prawdy zawartej w odpowiedzi sprawia, że człowiek widzi więcej i lepiej, i dlatego on sam musi się zmienić, musi dostosować się do tego, co teraz widzi, wie i rozumie. Wezwanie polega na tym, że dostrzega on „nieadekwatność" swojej wewnętrznej

[69] Por. L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, s. 64-66, 69-72, 142-143.

[70] Por. C. Esposito, *O poznawczej wartości wychowania*, tłum. P. Mikulska, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, s. 79-90.

[71] Por. Jan Paweł II, *List do młodych*, 4, 9.

postawy (tego, kim jest, czym żyje) wobec rzeczywistości danej mu jako „zadanie”[72]. To prawda, która jest zawarta w wezwaniu, przynagla nas do działania[73]. Nie oznacza to jednak, że rola wychowawców czy rodziców sprowadza się wyłącznie do przedstawienia propozycji i nie mają oni *żadnego wpływu* na jej przyjęcie[74].

Weryfikacja propozycji. Przyjęcie propozycji zwykle nie dokonuje się w jednym akcie, poprzedza go i towarzyszy mu procedura *weryfikacji*. Jest ona czymś zrozumiałym z tego względu, że wychowanek nie tyle przyjmuje wizję rzeczywistości, ile decyduje o sobie samym, przyjmuje prawdę, która określa jego odpowiedzialność, wyznacza jego drogę życiową, stanowi ważny element tego, co w terminologii etycznej określa się jako wybór podstawowy lub opcja fundamentalna[75]. Na czym polega weryfikacja? Jest ona dwustronna. Polega na przyjęciu *miary zewnętrznej* – zestawienia z rzeczywistością i istniejącymi w niej prawami – oraz *miary wewnętrznej*, czyli prawdy istniejącej w samym człowieku. Stosowanie *miary zewnętrznej* polega na tym, że człowiek jest *ze swojej natury zmuszony do „porównywania”*, *do bezpośredniego porównywania każdej pojedynczej propozycji z tym systemem podstawowych zasad – praw*, *oczywistości*, *wymagań – określających jego byt*, *jego istnienie*[76]. Porównywanie polega

[72] *Wezwanie*, *które kieruję do bliźniego*, *stanowi pomoc w odnalezieniu prawdy o nim samym*, *jego prawdziwego imienia* (*w biblijnym sensie*), *w odnalezieniu jego samego* (L. Giussani, *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, s. 158).

[73] *Wezwanie zawiera więc propozycję prawdy tak życiowej*, *egzystencjalnej*, *czegoś przynależnego do naszej natury i życia*, *że czujemy się przynagleni*, *by usiłować zrozumieć*, *dokąd ono nas prowadzi*: *czujemy się pobudzeni*, *aby przylgnąć do tego wezwania* (tamże, s. 151-152).

[74] Tak niekiedy, moim zdaniem zbyt skrajnie, przedstawia się sprawę, nawet z perspektywy pedagogii personalistycznej. Świadczy o tym następujący cytat: *Wychowanie to poszukiwanie sensu charakteryzujące się tym*, *że wychowawca*, *dorosły*, *nauczyciel*, *a także rodzic mogą przedstawiać propozycję*, *lecz nie mają wpływu na jej skutki podczas długiego okresu formacji człowieka*, *w którym jednostka* (*dziecko*, *dorastający młody człowiek*) *znajduje znaczenia rzeczywistości i czyni je własnymi* (F. Pesci, *Filozoficzna perspektywa wychowania*, s. 50).

[75] Por. encyklika *Veritatis splendor*, 65-66.

[76] L. Giussani, *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, s. 151.

na odkrywaniu zgodności między *propozycją* a tym, co jest wyznaczone przez naturę[77]. Równocześnie jednak jest ono *zestawianiem* propozycji z prawdą wewnętrzną. Dzięki temu zyskujemy również pewność. *Pewności nabieramy jedynie dzięki temu*, *że słyszymy przemawiającą w nas prawdę*, *do której odwołujemy się także po to*, *aby upewnić się co do tego*, *co słyszymy od innych ludzi* [78]. Ta wewnętrzna weryfikacja dodatkowo dynamizuje osobę. *Kiedy podejmujemy próbę porównywania rzeczywistości i naszego „ja”*, *kiedy odkrywamy zgodność między faktami*, *między tym*, *co jest a naszą nieprzepartą potrzebą prawdy*, *czyli piękna*, *sprawiedliwości*, *szczęścia*, *za każdym razem na nowo rozpala się płomień przygody*, *którą jest wychowanie*[79]. Weryfikacja jest więc poszukiwaniem prawdy i w takim sensie, w jakim jest dążeniem do pełnej prawdy, nie kończy się nigdy. W tej perspektywie zrozumiałe staje się życzenie pedagoga skierowane do młodych ludzi: *życzę wam*, *abyście nigdy nie byli spokojni* (*bierni*)[80].

Przyjęcie propozycji – realizacja wspólnoty. Akceptacja propozycji oznacza interioryzację prawdy, weryfikacja staje się świadczeniem o prawdzie, którą się przyjęło. Działanie wychowawcy wiąże się z ryzykiem – polega ono przede wszystkim na tym, że przesłanie zostanie odrzucone. Ale istnieje jeszcze głębszy i bardziej dramatyczny jego poziom – jest nim możliwość pomyłki wychowawcy; nie ma gwarancji, że przesłanie, które przekazuje, nie zawiera jakiegoś fałszu. Ryzyko wychowania[81] płynie więc nie tylko z wolności wychowanka, ale także z niedoskonałości ludzkiej natury, w tym – niedoskonałości poznania. Potrzeba zatem *wychowania do ryzyka*, istnieje ono

---

[77] *Św. Augustyn nazwał to* [porównywanie] *delectatio victrix* (*w wolnym tłumaczeniu*: *„zwycięskie upodobanie”*), *ale ta psychologiczna „gra” wyrażona przez niego może być tezą zrozumiałą w świetle definicji prawdy św. Tomasza z Akwinu*: *adequatio rei et intellectus* (*„zgodność rzeczy i umysłu”*). *Jest to więc niejako odkrycie zgodności*, *odpowiedniości pomiędzy tym*, *co ma się przed sobą* (*pomiędzy „propozycją”*), *i tym*, *czego jestestwem świadomy jako struktury mojej natury* (tamże, s. 151).

[78] *De veritate* 11, 1, 17 (I, 508). Św. Tomasz przywołuje tu św. Augustyna.

[79] C. Esposito, *O poznawczej wartości wychowania*, s. 90.

[80] L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, s. 58.

[81] Por. na temat ryzyka wychowania tamże, s. 41-42, 98-101.

bowiem wszędzie tam, gdzie występuje działanie i zaangażowanie osoby, która powierza się *czemuś* lub *komuś*[82]. Trzeba bowiem pamiętać, że *powierzenie się* osobie ma swoje granice i winno być raczej *powierzaniem się prawdzie poprzez osobę*. Nawet przyjęcie propozycji nie może być nigdy ostateczne, ostateczna jest tylko prawda o osobie; możliwa jest przeto zmiana, choć tylko taka, która tej prawdy nie rujnuje, a więc nie niszczy nieodwołalnych zobowiązań (np. wynikających z faktu *bycia ojcem*). Przyjęta propozycja nie znosi więc nakierowania na prawdę i przylgnięcia do niej – ale otwiera również inną perspektywę: jest zawiązaniem opartej na prawdzie wspólnoty. Spotkanie i dialog możliwe są dzięki aktualizacji wspólnoty opartej na prawdzie i urzeczywistniają ją na poziomie osobowym[83].

4.5. Jedność woli

Konsekwencją spotkania, w którym dochodzi do kontaktu osobowego – poza interioryzacją prawdy – jest także i to, że prawda o osobie, którą żyje wychowawca, staje się prawdą wychowanka, a to znaczy, że w pewnym aspekcie dokonuje się zjednoczenie woli wychowawcy i wychowanka. Jedność ta ma charakter analogiczny i wtórny wobec jedności bytu; indywidualność woli jest wyrazem indywidualności osoby, która jest niezastępowalna. Na płaszczyźnie bytowej, a także na płaszczyźnie subiektywności nie można mówić o zjednoczeniu. Ontyczna i przeżyciowa (świadomościowa) odrębność jest racją odróżnienia „ja" od „ty". Pamiętając o tych zastrzeżeniach, można, jak

[82] *Nie idzie przecież o wywoływanie jakiegoś sentymentu, rozbudzanie pobożnych emocji, lecz o zaangażowanie, które nie może oszukiwać; jesteśmy więc zdani na ryzyko płynące z wolności.* (…) *Z drugiej strony, bez podjęcia ryzyka, wychowawca i wychowanek wychodziliby od fikcji – fikcji domniemanej tajemnicy, która sprowadzalna jest do naocznego dowodu, i fikcji wolności przedstawianej jako mechaniczna reakcja w odpowiedzi na każdy pojawiający się bodziec* (tamże, s. 41-42).

[83] *Prawda osobowego „jestem" dzieje się i objawia „w dwóch" mówiących do siebie nawzajem: „Ja jestem tobą, a ty jesteś mną". Ogarnia ona ich osobowe bycie, a nie tę lub inną władzę poznawczą* (S. Grygiel, *Extra communionem personarum nulla philosophia*, s. 261).

się wydaje, wskazać dziedzinę, w której mówienie o jedności woli ma pewien sens. Spróbujmy rozważyć tę kwestię, nawiązując do interpretacji spotkania – i również wychowania – która przywołuje kategorię *rodzenia*. W rozdziale II, przy okazji omawiania komunijnego aspektu doświadczenia wychowania, wspominaliśmy misterium Wojtyły *Promieniowanie ojcostwa*; spotkanie jest w nim rozważane jako „rodzenie się nawzajem w sobie". Warto również przypomnieć znane określenie wychowania z *Listu do rodzin*[84]. Jaki sens ma „rodzenie się w sobie"? Przytoczmy krótki fragment z tekstu Wojtyły. Ojciec (Adam) mówi do swej przybranej córki (Moniki):

> *Jeśli masz się urodzić z ojca, musisz naprzód wniknąć*
> *w głębię jego woli… To jest rodzenie przez wybór.*
> *A wybrać – znaczy przyjąć to, co stanowi mój świat,*
> *co jest we mnie i co jest ze mnie… Czy potrafisz to przyjąć?*
> *- bo ja już cię noszę pod sercem i wiem, że cię muszę urodzić,*
> *bo nie mogę o tobie myśleć inaczej jak tylko „moje"*[85].

„Rodzenie" staje się tu przyjmowaniem świata drugiej osoby, akceptacją jej sposobu patrzenia, przeżywania, oceniania. Wymaga rezygnacji z tego, aby na kogoś patrzyć z zewnątrz, a w tym przypadku „z zewnątrz" znaczy „z własnego punktu widzenia". Trzeba więc własny punkt widzenia porzucić. Możemy zauważyć, że dochodzi tu do czegoś, co można by nazwać „uzgadnianiem woli". Oznacza to również realizację miłości (*Jeśli miłuję, muszę stale wybierać ciebie w sobie, muszę więc stale rodzić ciebie i stale rodzić się w tobie. Rodząc w ten sposób przez nieustanny wybór – rodzimy miłość*[86]).

Jednoczenie woli w taki sposób, że jedna *wnika w drugą*, natrafia jednak na poważną przeszkodę, jest nią odrębność woli, której nie da się zniwelować. Dziecko (Monika) zawiera to w pytaniu: *Czyż mogę*

---

[84] *Wychowawca jest osobą, która „rodzi" w znaczeniu duchowym* (Jan Paweł II, *List do Rodzin*, 16).

[85] K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, s. 247-248. Zwracam jednak uwagę, że wypowiadane słowa nie są prezentacją stanowiska autora, lecz są elementem dochodzenia do prawdy w dialogu (rozważaniu), dalej zostaną bowiem w pewien sposób zakwestionowane.

[86] Tamże, s. 249.

zawsze chcieć tego samego co on, *gdy po prostu chcę tego*, *czego chcę?*[87] Słowo *moje* (*moje dziecko*, *mój ojciec*) przybliża, ale może również oddalać, kiedy znaczy ono również przejmowanie i „unicestwianie" tego, co *twoje*. Zawiera się w tym pokusa – jakże mocno obecna w wychowaniu – aby prawo miłości rodzicielskiej (wychowawczej) oznaczało również uprawnienie do podporządkowania woli. G. Marcel w ten sposób określa tę pokusę: *chcę traktować moje dzieci tak*, *jakbym sam je uczynił*, *jakby istniały one wyłącznie dla mnie*, *a więc jakbym miał prawo dysponowania*, *czym one mają być*[88].

Oczywiście *podporządkowanie* jednej woli drugiej nie może obronić się przed zarzutem nieuprawnionego zawłaszczania, ale czy jest on ważny także wówczas, gdy chodzi o *wzajemne podporządkowanie*? Próba jednoczenia woli w taki sposób zachowuje przecież wartość wolności – każdy z aktów wzajemnego podporządkowania może być własnym i wolnym aktem „ja" i „ty". Może być to jednak jedność egoistycznego dobra „ja" i „ty" – tym, co wspólne, jest *moje* i *twoje*, lecz nic więcej. Czy i taka jedność umacnia wspólnotę „ja"–„ty"? Czy jedność woli *osób* zależy wyłącznie od ich woli, czy wystarczy więc, by jedna osoba chciała tego, czego chce druga i na odwrót, aby można powiedzieć, że trwają w jedności woli, która umacnia ich samych?

Rozważając tę kwestię, przytoczmy tekst, w którym również pojawia się kategoria „rodzenia", choć nie dotyczy ona ściśle spotkania osób, raczej przekazywania wiedzy i zdobywania mądrości. Sokrates, rozpatrując w platońskim *Fajdrosie* istotę dobrej wymowy (retoryki), przyjmuje jako coś oczywistego, że *w naturze mowy leży zdolność do prowadzenia dusz*. Najpierw kpi sobie, że dobrego mówcy *nie powinna nic obchodzić prawda w odniesieniu do tego*, *co sprawiedliwe i dobre w postępowaniu ludzkim*, a powinien zajmować się tylko przekonaniami i prawdopodobieństwem[89], potem tłumaczy jednak, jaki powinien być prawdziwy mówca:

---

[87] Tamże.

[88] G. Marcel, *Homo viator*, s. 124.

[89] Platon, *Fajdros*, 271C, 272D-273A (przeł. W. Witwicki, PWN, Warszawa 1958, s. 112, 116).

(…) *kto wie, że najlepszy z mów skutek, to tylko przypomnienie wywołane w duszach pełnych wiedzy i że światło prawdziwe a doskonałe jest tylko w tych mowach, którymi człowiek drugich naucza, a sam się od innych uczy o tym, co sprawiedliwe i piękne, i dobre, a na duszach je ludzkich wypisuje – ten będzie takie mowy odczuwał jak rodzone córki; naprzód tę, którą sam począł we własnym wnętrzu, a potem te jej dzieci i siostry, które się w innych duszach ludzkich porodziły i wyrosły* (…)[90].

Prawdziwy mówca-wychowawca pisze w duszach, sięga do wnętrza; ale może tak czynić, ponieważ i jego praca pochodzi z wnętrza. Jest „dawaniem siebie", tak należy chyba rozumieć słowa Sokratesa, że jego mowy są „rodzonymi córkami". Mniej znaczący jest fakt, że mamy tu nawiązanie do teorii o wrodzonym charakterze wiedzy (*przypomnienie*) – logika wywodu nie zmieni się, kiedy przyjmiemy, że jest ona odczytywana z rzeczywistości, najistotniejsze jest bowiem to, że jest to wiedza wewnętrzna. Słowa, które prawdziwy mówca wypowiada, są wyrazem tego, czym on żyje, dlatego można nazwać go „przyjacielem mądrości", *jeśli mu w tej robocie przyświeca znajomość prawdy*, *jeśli potrafi w danym razie ustnie bronić tego*, *co napisał* (278D). Nie musi się odwoływać do tego, „co napisał", ale może w każdej chwili odwołać się do źródła, a więc do wiedzy, która „żyje w nim"[91]. Zwróćmy teraz uwagę na zwrot, że „mówca pisze w duszach". Wydawałoby się, że znaczy to, iż jest on *sprawcą* wiedzy (mądrości) w kimś innym, a więc że w pewien sposób działa zamiast niego, poza jego wolą. Jednak mowa jest obustronnym dialogiem: jest nauczaniem i uczeniem się (*drugich naucza*, *a sam się od innych uczy o tym*, *co sprawiedliwe i piękne*, *i dobre*); wiedza jest także rodzeniem z siebie, jest *odkrywaniem prawdy* istniejącej w sobie. Kiedy więc Sokrates mówi, że mowy są rodzonymi *córkami*, to znaczy to, że w rów-

[90] Tamże, 278A-B.

[91] Nie wydaje się, aby taka interpretacja musiała być koniecznie związana z przyjęciem platońskiej tezy o istnieniu wiedzy uprzedniej, którą dusza odkrywa w sobie. Wydaje się, że można te słowa – mimo obecności kontekstu przywołującego kategorię przypomnienia (278A) – uznać za wyjaśnienie nie tyle pochodzenia wiedzy, ile jej głębokiego osadzenia w podmiocie: człowiek, który „wie", potrafi to powiedzieć na wiele sposobów i nie musi się sztywno trzymać jednej linii argumentacji.

nej, a nawet większej mierze niż *jego*, są *córkami prawdy*. I tu dochodzimy do kluczowego momentu. Owe *córki*, które zrodzone są ze *znajomości prawdy*, mają swe *dzieci i siostry* w duszach innych ludzi. Ale właściwie jakie łączy je pokrewieństwo? Nie to, że pochodzą *od tego samego mówcy*, są bowiem zrodzone w duszach innych ludzi, również nie *przekonanie*, że są prawdziwe, wiemy bowiem, że przekonania im mocniej „wrośnięte w osobę", tym większym mogą być źródłem różnic i podziałów. Łączy je to, że wszystkie są „dziećmi prawdy".

W jaki sposób interpretacja tego fragmentu może nam pomóc w zrozumieniu właściwego sensu jedności woli? Trudno mówić o jedności woli, kiedy mamy na myśli wolę jako oderwaną od innych władz i konkretnej ludzkiej podmiotowości *zdolność samostanowienia*. W takim znaczeniu każda wola jednego „ja" jest radykalnie różna od woli innego „ja", tak jak różne są obydwa podmioty. Można jednak patrzeć na wolę jako na władzę zaktualizowaną przez konkretnego człowieka: wyraża ona to, czego konkretna osoba chce, do czego dąży, kim jest. Odpowiedź, że każdy człowiek chce czego innego, nie w pełni jest słuszna. W *tej samej sprawie* różne osoby mogą bowiem chcieć *tego samego*, choć każda na własny sposób. Uzgodnienie tego nie musi być tylko przypadkowo osiągniętą zbieżnością *chceń*, może być również czymś trwałym i nieprzypadkowym. A będzie tak wówczas, kiedy każda z nich będzie chciała *prawdziwego dobra*, które powinno być zrealizowane w danej sytuacji. Jedność woli będzie oparta na prawości tych osób, a więc na ich stałym nakierowaniu na prawdę.

Nieprecyzyjnie więc wyraził się Sokrates, dając mówcy zdolność *pisania w duszach*, podczas gdy pomaga on tylko, aby w duszach innych ludzi zrodziła się wiedza i mądrość, zachęcając ich, aby zwrócili się ku temu samemu światłu prawdy.

5. Subiektywne warunki efektywności wpływu

Wskazanie prawdy jako obiektywnego czynnika aktualizującego wpływ wychowawczy nie rozwiązuje wielu kwestii związanych z jego

subiektywnymi uwarunkowaniami: po stronie wychowawcy są nimi władza oraz wiarygodność, czyli autorytet wychowawcy, po stronie wychowanka – otwartość na przyjęcie przesłania oraz posłuszeństwo. Rozważymy obecnie ich znaczenie, przywołując kategorię prawdy.

5.1. Władza rodzicielska

Proces wychowania zagubiłby swoją specyfikę, gdybyśmy pominęli fakt, że w swojej początkowej fazie rodzice jako pierwsi wychowawcy przejmują pełną odpowiedzialność za wychowanie dzieci. Specyfika tego pierwszego okresu zdaje się stawiać pod znakiem zapytania to, co powiedzieliśmy wcześniej na temat osobowej relacji realizującej się w tym procesie, pojawia się bowiem pytanie, czy można mówić o wychowaniu, skoro brak w nim niemal zupełnie świadomego uczestnictwa tych, którzy w przyszłości mają stać się współuczestnikami wychowania i wreszcie – samodzielnymi podmiotami samowychowania. Chcemy zatem rozważyć następującą kwestię: czy fakt, że rodzice posiadają pełnię władzy, da się zinterpretować z perspektywy personalistycznej, czy też trzeba będzie przyjąć, że właściwy proces wychowania rozpoczyna się później, z chwilą obudzenia się świadomości i woli dziecka (wychowanka)?

Najpierw należy przypomnieć, jakie jest źródło władzy rodzicielskiej. Jest nim niewątpliwie fakt *bycia rodzicem* i wynikająca stąd odpowiedzialność za istnienie, w którego powstaniu rodzice współuczestniczyli. Wychowanie jest naturalnym uprawnieniem rodziców, ponieważ jest przedłużeniem odpowiedzialności wynikającej z poczęcia dziecka. Nie można powiedzieć, że *podejmują oni odpowiedzialność*, jeśli miałoby to znaczyć podjęcie wolnej decyzji, odpowiedzialność ta już bowiem istnieje bez względu na dokonywane przez nich wybory. To, co im pozostaje, to odczytanie rzeczywistości i rozpoznanie istniejących w niej powinności zgodnie z zasadą, że to *człowiek ma się stawiać do dyspozycji życia*, *nie zaś stawiać życie do swojej dyspozycji*[92].

[92] G. Marcel, *Homo viator*, s. 117.

Jeśli *odpowiedzialność za siebie* jest konsekwencją osobowego *istnienia*, to na takiej samej zasadzie *odpowiedzialność za dzieci* jest naturalną konsekwencją faktu rodzicielstwa.

Można na nią spojrzeć nie tylko z perspektywy powinności, ale również *płodnej twórczości*. Taką perspektywę można odnaleźć w *Miłości i odpowiedzialności*; mowa jest tam o płodności jako warunku konstytutywnym miłości i równocześnie jej weryfikacji. Oto wspomniany fragment: *Miłość ta* [mężczyzny i kobiety – W.S.] *popędowi zawdzięcza płodność w znaczeniu biologicznym*, *ale winna ona posiadać również właściwą sobie płodność w zakresie duchowym*, *moralnym*, *osobowym*. *Otóż tu w dziele wychowania nowych osób skupia się cała płodność miłości dwojga osób*, *kobiety i mężczyzny*[93]. Mowa tu o płodności duchowej, która nie jest realizacją popędu. Wojtyła porównuje ją do twórczości: *Wychowanie to twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym – wychowuje się zawsze i tylko osobę*[94]. Przywołanie kategorii twórczości niesie pewną dwuznaczność: może bowiem oznaczać, że dziecko (wychowanek) jest *tworzywem*, które poddane jest kształtowaniu. Ma to uzasadnienie o tyle, o ile jest on całkowicie zdany na opiekę rodziców, co zachodzi w pierwszym okresie życia. Wydaje się jednak, że nie o takie znaczenie przede wszystkim tu chodzi. Mowa jest bowiem o „przedmiocie osobowym", i z takim podejściem kłóciłoby się utwierdzanie dziecka w bierności i traktowanie jak rzeczy-tworzywa. Pojęcie twórczości dotyczy tu przede wszystkim rodziców (wychowawców) – są oni bowiem twórcami, to znaczy że obcując z dziećmi, realizują się jako wolne osoby, są płodni duchowo. Dotyczy zaś dzieci w tej mierze, w jakiej rodzice-twórcy mogą współtworzyć wolne osoby.

Czy nie jest to jednak sprzeczność? Powraca pytanie o osobowe traktowanie dzieci w związku z całościową ingerencją rodziców w ich życie. Stwierdziliśmy wcześniej, że uprawnienie do takiej ingerencji wynika z faktu rodzicielstwa, ponadto jednak jest ono uprawnieniem miłości. Jest to przede wszystkim miłość rodziców, dzieci nie są jednak

[93] *MiO*, s. 54.

[94] Tamże.

tylko jej „przedmiotem". Już od pierwszej chwili swojego istnienia są (powinny być) członkami wspólnoty rodzinnej *jako osoby*[95]. Dlaczego powinny być traktowane jak osoby, skoro nie potrafią jeszcze działać jak osoby? Po pierwsze dlatego, że ontycznie *są osobami*, po drugie zaś w pewien sposób oddziaływają jako osoby. Nie *działają*, lecz *oddziaływają* samym faktem swego osobowego istnienia. Najlepiej widać to w reakcjach rodziców, których zmienia sam fakt *stania się ojcem* lub *matką* i którzy w późniejszych swoich działaniach uwzględniają obecność w rodzinie nowej osoby. Nie zawsze potrzeba więc działać jako osoba, aby być osobowo traktowanym, wystarczy już tylko fakt bycia osobą[96].

Czy jednak całościowa ingerencja rodziców nie niweczy tej osobowej relacji? To oczywiście zależy, jak głęboko ona sięga, to znaczy czy jest zgodna z kryterium obiektywnym, jakim jest *prawda o osobie*. Trzeba zwrócić uwagę, że wolność dziecka nie jest w pełni dojrzała i *nie jest ono w stanie* podejmować wolnych decyzji w pełnym znaczeniu, ingerencja rodziców ma więc z konieczności charakter zastępczy, decydują w tych kwestiach, w których dziecko nie jest w stanie tego zrobić. Nie kłóci się to z osobową postawą – dziecko jest już bowiem członkiem rodzinnej wspólnoty, choć w pełni dojrzałym i aktywnym dopiero się stanie w przyszłości. *Zastępcza opiekuńczość* nie wyklucza osobowego podejścia pod warunkiem, że dotyczy ona dziedzin, w których dziecko nie może jeszcze w pełny osobowy sposób działać. Warto zwrócić uwagę na następującą analogię. Opieka nad człowiekiem ciężko chorym, zniedołężniałym nie jest traktowana jako zamach na jego wolność, jeśli ma charakter zastępczej pomocy, a nie jest ingerencją w jego władzę samostanowienia. Powinnością rodziców jest powiększanie sfery wolności dziecka w miarę jego rozwoju, a więc ustępowanie z pozycji kierowania rozwojem, zmniejszanie

[95] *Jest rzeczą znamienną, że dziecko – choć pozbawione przez długi czas osobowej pełni działania – wchodzi jednak od razu do wspólnoty jako osoba*, tzn. *jako ktoś uzdolniony nie tylko do przyjmowania*, *ale także do dawania* (K. Wojtyła, *Rodzicielstwo a „communio personarum"*, s. 21).

[96] Ta zasada dotyczy przecież również osób starych, zniedołężniałych czy niepełnosprawnych.

pola własnej dominacji, aż do zajęcia postawy doradzającej, towarzyszącej z chwilą osiągnięcia pełnej dojrzałości przez dziecko. Wówczas zmienia się również charakter władzy rodzicielskiej i odpowiadającego mu posłuszeństwa. W pierwszym okresie posłuszeństwo dzieci ma charakter *uległości* opartej na bezwzględnym zaufaniu, potem zaś staje się posłuszeństwem rozumnym. *Czymś innym jest posłuszeństwo dzieci względem rodziców*, *zanim te dzieci przyjdą do używania rozumu*, *a czym innym posłuszeństwo dorastającej młodzieży w rodzinie*. *O ile to pierwsze jest bardziej „ślepe" i bezwzględne*, *bezkrytyczne*, *to posłuch dorastających czy dorosłych dzieci zależy w znacznej mierze od tego*, *co rodzice mają im do powiedzenia nie tylko swoim słowem*, *ale także swoim życiem*[97].

Źródłem i kryterium władzy rodzicielskiej, która pozostaje modelem wszelkiej władzy wychowawczej, pozostaje zawsze prawda osoby, odczytana w konkretnym człowieku i uwzględniająca fakt jego rozwoju. Władza rodzicielska z uwagi na to właśnie kryterium poddana jest surowemu sprawdzianowi – jest nim ocena samych dzieci (wychowanków) wówczas, kiedy osiągną dojrzałość i krytycznie (choć nie zawsze sprawiedliwie) spojrzą na działania dokonywane przez rodziców „w ich imieniu".

5.2. Autorytet

Czas, w którym oparta na zaufaniu *uległość* zmienia się w *rozumne posłuszeństwo*, jest okresem, w którym coraz bardziej dominująca staje się potrzeba autorytetu. Relacje wychowawcze zmieniają swój charakter: zastępcze działanie przemienia się w kierowanie i przestrzeganie przed grożącymi błędami i niebezpieczeństwami. W tym okresie pojawia się i narasta potrzeba autorytetu. L. Giussani zwraca uwagę, że rola autorytetu jest niezastąpiona. *Proces wychowawczy bez autorytetu z natury nie jest możliwy*, *jako że tego*, *kto ma być wychowywany*, *pozostawia samego*. *Samego*, *tzn*. *wyposażonego przez własne*

[97] Tamże, s. 26.

ograniczenie po to, *aby własne ograniczenie przezwyciężyć*. *Podobny proces wychowawczy jest zresztą niemożliwy także praktycznie*: *gdyż jest niemożliwe*, *by nasze człowieczeństwo nie zostało pociągnięte przez coś innego*, *niż przez siebie samo*[98]. To, co mniej doskonałe, musi być pociągnięte przez to, co bardziej doskonałe. Autorytet – jak podkreśla W. Stróżewski – jest zawsze *dla innych*, i co ważniejsze, ktoś nie może sam ogłosić się autorytetem, lecz musi być za taki uznany przez kogoś innego[99]. Autorytetem w wychowaniu nie jest posiadanie umiejętności w jakiejś dziedzinie, lecz *bycie nim* w pewien sposób. Na czym polega ten sposób bycia (działania)? W. Stróżewski wskazuje, że pojęcie autorytetu implikuje dwie wartości: prawdę i odpowiedzialność. (…) *autorytetem nie tylko nie może być ktoś*, *kto kłamie*, *ale nie może nim być nikt*, *kto prawdą nie żyje*; z autorytetem wiąże się również *poczucie odpowiedzialności*: *odpowiedzialności za głoszoną prawdę i za tych*, *którzy na nią czekają*[100].

W wychowaniu szczególnego znaczenia nabiera jeszcze inny rodzaj odpowiedzialności. Wychowawca nie może zmierzać do wytworzenia w innych przeświadczenia, że jest autorytetem absolutnym, prowadziłoby to bowiem do depersonalizacji wychowanka, do uszczuplenia jego władzy samodzielnego osądu i zdolności podejmowania decyzji na własną odpowiedzialność[101]. Należy natomiast rozważyć, czy autorytet wychowawczy musi być w równym stopniu niezawodny i niepodważalny, jak autorytet moralny, jeśli ten ostatni weźmiemy w takim znaczeniu, jakie nadał mu W. Stróżewski, określając go jako własność człowieka, w którym występuje ścisłe zespolenie wartości moralnych i osobowości[102]. Wiadomo jednak, że ani rodzice, ani wy-

[98] L. Giussani, *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, s. 45.

[99] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, s. 27-28.

[100] Tamże, s. 29.

[101] *Mistrz nie jest*, *nie musi i nie powinien być guru*. *Nie prowadzi młodego człowieka pod każdym względem*, *nie pokazuje*, *co ma robić*, *a czego nie ma*. *Nie jest dobrze*, *kiedy uczeń wpatrzony jest w mistrza jako swojego guru*. *To zabija w nim inicjatywę*, *niszczy oryginalność myślenia i otwartość na rozwój intelektualny i duchowy* (W. Stróżewski, *Promieniowanie mistrza*, „W drodze" 2007, nr 2).

[102] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, s. 30-32.

chowawcy nie są wolni od niebezpieczeństwa popełniania błędów, a nawet przewinień moralnych. Siła oddziaływania autorytetu staje się wówczas zmniejsza, czy jednak załamuje się zupełnie? Trzeba zwrócić uwagę, że tak jak nie ma doskonałych dzieci, tak też nie ma doskonałych rodziców. Wydaje się, że błąd lub nawet wina moralna nie może przekreślać *władzy autorytetu*, chociaż bowiem niszczą one osobę i podważają jej wartość jako *świadka prawdy*, to jednak nie przekreślają wartości samej prawdy, której rodzic czy wychowawca jest tylko *nośnikiem*. Wprawdzie on sam bądź sprzeniewierza się prawdzie, bądź w ogóle nie żyje prawdą, niemniej jednak może ją *przekazywać*, choćby wyłącznie w słowach, i niejako wbrew sobie – skoro jego czyny przeczą słowom. Taka sytuacja, bardzo częsta w wychowaniu w rodzinie czy w szkole, staje się testem prawdziwej dojrzałości wychowanka. Czy zdoła on dojrzeć prawdę, która nie jest wzmocniona świadectwem osobowym, lecz jest osłabiona tym pośrednictwem i niesie prawdę w otoczce pewnego fałszu. Tak jest na przykład w sytuacji, kiedy nierzetelny nauczyciel stawia uczniom wygórowane wymagania, nie stroniący od kieliszka ojciec przestrzega syna przed zgubnymi skutkami pijaństwa lub matka żąda od córki moralnego rygoryzmu, choć sama jest od niego daleka.

Wydaje się, że należy wyraźnie odróżnić dwie sytuacje: jedną, w której następuje wymieszanie prawdy i fałszu, i drugą, w której jasne kryteria zostają zachowane, choć ludzie w działaniu nie potrafią im sprostać. Pierwsza sytuacja wynika z postawy faryzejskiej: faktycznie oznacza zniszczenie autorytetu i ma antywychowawczy wpływ. Ten bowiem, kto z rozmysłem dopuszcza się kłamstwa, żądając od innych prawdomówności, uderza przede wszystkim w samą prawdę jako wartość. *Kłamie* również ten, kto sam jest niesprawiedliwy i nie czyni sobie z tego powodu wyrzutów, ale potępia niesprawiedliwość innych; w gruncie rzeczy ujawnia on, że sprawiedliwość ma za nic. Faryzeizm takiej postawy ma więc wpływ, ale antywychowawczy, ponieważ oparty jest na destrukcyjnej sile kłamstwa.

Inna sytuacja występuje wtedy, kiedy ktoś popełni błąd lub zło moralne, ale przyzna się do niego, uzna swoją winę. Kryteria dobra i zła nie zostają zatarte, niemniej pozostaje kwestia naruszonego autorytetu

oraz przebaczenia. Trzeba podkreślić, że przyznanie się do błędu, uznanie winy wzmacnia, a nie osłabia autorytet, ale trzeba pamiętać, że obiektywnie został on już naruszony – nie wiadomo więc, czy możliwe będzie odbudowanie go w pełni i naprawienie powstałych zniszczeń. Taka sytuacja jest wielkim wyzwaniem dla wychowawcy, który musi uznać, że wysiłki wychowawcze w znacznej mierze okazały się bezowocne z jego własnej winy, oraz dla wychowanka, który widząc popełnione zło, powinien uznać niedoskonałość swego wychowawcy i być zdolnym do przebaczenia mu, nie rujnując przy tym dobra, które od niego otrzymał. Można powiedzieć, że zdolność dostrzeżenia i przyjęcia prawdy i dobra z niedoskonałych (ułomnych) rąk jest najważniejszym kryterium dojrzałości wychowanka, który odtąd sam dla siebie ma stawać się wychowawcą i dlatego powinien dobrze rozumieć, że ani on, ani nikt inny doskonałym wychowawcą nie jest.

5.3. Władza jako służba

Władza wychowawcza staje się efektywna, a więc wpływa na obiektywne doskonalenie się osoby nie wówczas, kiedy jest tylko władzą panowania – oddziałuje wówczas tylko z zewnątrz i pobudza do sprzeciwu i buntu, a nie do uległości – lecz wtedy, kiedy staje się władzą służby. Czemu jednak ma służyć? Ogólna odpowiedź wydaje się prosta – dobru osoby. W praktyce jednak taka odpowiedź nie jest wystarczająca, każdy z rodziców lub wychowawców twierdzi, że właśnie dobro wychowanka ma na myśli, choć ich działania często bardzo się różnią.

Wydaje się, że problem tkwi w zbytniej „prostocie" udzielonej odpowiedzi, nie jest bowiem łatwo wskazać, na czym polega dobro dziecka w konkretnej sytuacji. Największym źródłem nieporozumień jest uznanie, że jest nim to, czego dziecko *chce w konkretnym momencie*. Gdyby wychowawca uznał, że należy wypełniać pragnienia, a nawet zachcianki wychowanka, rezygnując z poddania ich własnej refleksji

i ocenie, stałby się nie jego sługą, a niewolnikiem[103]. Skoro nie o taką służbę chodzi, to właściwie czym ona jest?

G. Marcel uznaje, że istotą ojcostwa jest pragnienie twórcze. Wyjaśnia, czym ono jest. *Pragnienie twórcze nie jest niczym innym*, *jak owym fiat*, *mocą którego postanawiam oddać wszystkie moje siły na usługi pewnej możliwości*, *która już w tej chwili narzuca mi się* (*ale tylko mnie*) *jako rzeczywistość*, *po to*, *by przetworzyć ją w rzeczywistość dla wszystkich*, *czyli w gotowe dzieło*[104]. Jest ono jakby przedłużeniem procesu płodzenia i zarazem staje się dziełem życia. Postawa taka stanowi realizację najistotniejszego dla osoby sposobu życia, który Wojtyła określa jako *bycie darem dla innych*. Dla nas ważne jest to, w jaki sposób pragnienie to wyraża się w wychowaniu. Podstawę dla wychowawczego rozumienia *pragnienia twórczego* stanowi prawda o dziecku; to, *kim ono jest*, wyznacza podstawową zasadę wychowania – żyć dla tego, co transcendentne. (…) *nasze dziecko nie więcej należy do nas*, *niż my należymy do niego*, *a więc nie istnieje ono dla nas i – co więcej – nie istnieje również dla siebie*, *a zatem nie można go wychowywać tak*, *aby mogło ono pewnego dnia stwierdzić*, *że zależy tylko od siebie*[105]. Dobrem dziecka w najbardziej fundamentalnym znaczeniu jest zatem taki jego sposób bycia, aby umiało być darem dla innych; w sposób bardziej przedmiotowy można powiedzieć, że jest to postawa służby jakiemuś dziełu, a więc umiejętność oddania się pewnej wartości transcendentnej, która spełnia dziecko dlatego, że je przerasta. G. Marcel określa to w następujący sposób: *Musimy założyć*, *że nasze dzieci*, *podobnie jak my sami*, *przeznaczone są do pewnej służby*, *do udziału w dziele*, *co do którego pokornie musimy uznać*, *że nie możemy sobie wytworzyć pojęcia o jego całości*, *a tym bardziej nie jesteśmy w stanie poznać ani wyobrazić sobie*, *jaką szczególną postać*

[103] Znamienny jest głos J. Korczaka w sprawie wyzbywania się władzy rodzicielskiej: *I do stosunków rodzinnych wdał się zamęt i rozprzężenie. Złożono władzę, zrezygnowano z kierownictwa, dzieci oddano obcym rękom* (J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. II, s. 11-12).

[104] G. Marcel, *Homo viator*, s. 121.

[105] Tamże, s. 124.

ma ono przybrać w odniesieniu do tej młodej woli, w której mamy obudzić samoświadomość[106].

Właściwa troska o dziecko i dbałość o jego rozwój nie może prowadzić do uczynienia go centrum zainteresowania i zabiegów służących tylko jego dobru, lecz powinna to być służba odpowiadająca godności człowieka, która przecież ujawnia, że człowiek jest kimś więcej, niż jest.

5.4. Otwartość i posłuszeństwo

Najważniejszym czynnikiem po stronie wychowanka warunkującym przyjęcie wpływu wychowawczego jest otwartość oraz posłuszeństwo. Otwartość można rozumieć w znaczeniu pozytywnym – jako dążenie do poznawania tego, co nowe, inne, odmienne wraz z odpowiadającą mu podatnością na takie czynniki. W przypadku wychowania wydaje się, że wystarczy przyjęcie węższego znaczenia otwartości zdefiniowanej od strony negatywnej – oznacza ona uwolnienie się od podmiotowych czynników zniekształcających poznanie, narzucających upraszczające schematy, powodujących uprzedzenia. Pojęcie to stosujemy przede wszystkim do dziedziny woli, a do poznania o tyle, o ile za sprawą woli są w nim obecne czynniki, które je zniekształcają.

Otwartość na wpływy innych jest cechą relatywną. Nie jest wartością samą w sobie, lecz jest uzależniona od stopnia utwierdzenia własnej tożsamości oraz od podatności na wpływy[107]. Z jednej strony jej granicą jest zamknięcie na wpływy z zewnątrz, oznaczające w przypadku człowieka degenerację poznawczą, ugrzęźnięcie w jałowym subiektywizmie, i w efekcie zastój duchowy. Z drugiej jednak strony zbyt wielka otwartość grozi zagubieniem własnej tożsamości i ukształ-

[106] Tamże.

[107] Interesujące byłoby zestawienie tak rozumianej otwartości na wpływ z psychologicznym pojęciem wychowalności. Por. B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, s. 37 oraz N. Han-Ilgiewicz, *Zjawisko wychowalności i jego zastosowanie w pedagogice rodzinnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1971, nr 4.

towaniem człowieka uległego, niebędącego w stanie selekcjonować wpływów, którym podlega, w efekcie poddającego się tym, które są silniejsze, bardziej atrakcyjne, zawierające większą dawkę nowości itp. Właściwą miarą otwartości wydaje się prawość woli, a więc jej trwałe nakierowanie na prawdę: zarówno na prawdę o zewnętrznej rzeczywistości, jak też na prawdę wewnętrzną (o samej osobie) – pozwala to dokonywać właściwych ocen i przyjmować wpływ odpowiadający dobru osoby, a uchronić się przed oddziaływaniem, które ją niszczy.

Posłuszeństwo wydaje się podstawową „cnotą" wychowanka, tak jak właściwe rozumienie władzy i autorytetu – największą „cnotą" wychowawcy[108]. Najważniejszą kwestią wydaje się w tym przypadku wyznaczenie personalistycznego znaczenia tego pojęcia, a więc takiego jego zakresu, który wykluczałby wyłącznie zewnętrzne rozumienie posłuszeństwa czy rozumienie go jako bezwolnej uległości, natomiast uwydatniałby warunki, dzięki którym staje się ono poddawaniem wpływom, które w obiektywny sposób doskonalą osobę.

Najważniejszym warunkiem dla właściwego (personalistycznego) rozumienia posłuszeństwa jest określenie go jako aktu spełnianego bez naruszenia wolności podmiotu, a więc bez naruszania władzy samostanowienia, oraz prowadzącego do spełnienia wolności. Przeanalizujmy pod tym kątem kilka postaci posłuszeństwa.

Posłuszeństwo jako słuchanie. Niewątpliwie podłożem, na którym posłuszeństwo może zapuścić swoje korzenie w osobie, jest umiejętność słuchania. Tylko ten potrafi być posłuszny, kto umie słuchać, i to w taki sposób, aby słyszeć czyjś głos, a nie tylko własne myśli i odczucia przezeń pobudzane. Słuchać to znaczy być otwartym na rzeczywistość w znaczeniu, o jakim wspomnieliśmy wyżej, a więc „oddawać głos rzeczom", usuwać z podmiotu te subiektywne czynniki (emocje, przed-sądy, uprzedzenia), które zniekształcają rzeczywistość. Słuchanie jest aktem wolnym, ale w specyficznym znaczeniu.

[108] Na temat posłuszeństwa zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza* t. II/2, s. 140-146; B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach*, PWN, Warszawa 1968; R. Cantalamessa, *Posłuszeństwo*, tłum. Z. Kot, Wydawnictwo WAM, Kraków 1999; J. Maciejowski, *Posłuszeństwo*, „Znak" 2003, nr 10; K. Jasińska, *Posłuszeństwo i wolność w wychowaniu*, w: „Ethos" 2006, nr 3, s. 99-108.

Można wprawdzie wybierać „obiekt", którego się słucha, jednak w podstawowym sensie słuchanie nie jest aktem wyboru, jest ono odbieraniem rzeczywistości, moment wolności tkwi więc raczej w tym, że można słuchając, nie słyszeć, można nie dopuszczać do siebie tego, co jest dane, ostatecznie – prawdy, która dociera poprzez różne „nośniki" i osoby. Nie ma więc wolności „niesłuchania", tak jak nie ma wolności „niepoznawania", można co najwyżej nie chcieć poznanej prawdy przyjąć lub chcieć ją zniekształcać. Słuchanie w tym znaczeniu dotyczy całej rzeczywistości, nie tylko słów wypowiadanych przez innych. Nie oznacza to, że nie można i nie należy zdobywać i doskonalić umiejętności słuchania. Jest to zdolność, która prowadzi do niezależności – nie oznacza ona przywiązywania się do osoby, której się słucha, lecz kształtuje umiejętność samodzielnej oceny rzeczy. (…) *kto najpierw potrafi słuchać i rozumieć*, *zdobywa dojrzałą osobowość*, *która czyni go później zdolnym do osądzania*, *stawiania czoła*, *a w końcu nawet być może do porzucenia tego*, *co go pierwotnie pobudziło* – stwierdza L. Giussani[109].

Posłuszeństwo jako wierność prawdzie. Posłuszeństwo w węższym znaczeniu oznacza uległość wobec kogoś. Uległość ta nie uwłacza osobie, kiedy nie odbiera jej wolności, kiedy nie jest uległością ze strachu, zgodą na zniewolenie dla osiągnięcia jakichś korzyści czy poddaniem się spowodowanym biernością, pragnieniem spokoju, wygody. Wola samopoddania nie przesądza więc jeszcze o osobowym charakterze aktu, musi to być bowiem akt na miarę godności człowieka. Wolność bywa bowiem również wolnością samozniewolenia. Potrzeba zatem dodatkowego kryterium, które sprawi, że wolne poddanie się komuś służyć będzie doskonaleniu osoby. Wydaje się, że takim kryterium jest samouzależnienie od prawdy – w wymiarze subiektywnym realizowane jest ono przez wierność własnemu sumieniu, zaś w wymiarze obiektywnym – przez zgodność z prawem naturalnym.

Ważnym elementem posłuszeństwa jest jego stałość, nie chodzi więc o jednorazowy akt uznania prawdy, lecz o postawę wierności

[109] L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, s. 65.

prawdzie[110]. Wymaga to niekiedy przezwyciężenia własnego zniechęcenia, woli trwania przy prawdzie mimo zmieniających się okoliczności i oddziaływania nowych „atrakcyjnych" czynników, które tę prawdę chcą „przesilić". Subiektywnej wierności samemu sobie powinna odpowiadać obiektywna wierność prawu naturalnemu. Nie chodzi tu o wierność *pewnym zasadom*, *które przyjąłem raz na zawsze* i dlatego nie muszę ich już nigdy sprawdzać[111]. Przeciwnie, chodzi o zasady, które powinienem sobie wciąż unaoczniać i nimi żyć, lecz to nie znaczy wcale, że muszą one być zmienne; są niezmienne w tej mierze, w jakiej odpowiadają niezmiennej ludzkiej naturze i prawdzie o osobie. Takimi niezmiennymi prawami naturalnymi, chroniącymi godność osoby są np. zasady zabraniające kłamstwa, kradzieży, wyrządzania krzywdy, czynienia niesprawiedliwości. Prawo naturalne wpisane w serce człowieka, tak jak w płaszczyźnie religijnej Boże przykazania, jest wewnętrznym światłem dla jego codziennych decyzji[112]. Prawo to w formie zobiektywizowanej pełni bardzo ważną rolę wychowawczą, zwłaszcza wobec człowieka, który zagubił pewność wewnętrznego rozeznania dobra i zła lub wkroczył na drogę nieprawości. „Przypomina" mu ono, jakie są obiektywne kryteria prawego postępowania oraz uświadamia mu jego bezsilność wobec prawa, którego nie jest w stanie zmieniać ani uchylać. Trzeba podkreślić, że posłuszeństwo rozumiane jako wierność rzeczywistości, czyli podporządkowanie się osądowi sumienia oraz wymogom prawa naturalnego, a w szerszym znaczeniu – kształtowanie postawy szukania prawdy, trwania przy niej i świadczenia o niej, dotyczy również samego wychowawcy[113].

---

[110] *Każde „tak" wyraża posłuszeństwo*, *ale „tak" w pełni prawowite – to „tak" posłuszne sile prawdy*, *a tym samym ustanawiające między nią i wolnością ów stosunek przymierza*, *który zapładnia umysł i otwiera przed wolnościami obszar dialogu* (…). M. Lena, *Wychowanie w duchu prawdy – podstawa i punkt wyjścia całego życia moralnego*, tłum. M. Tryc-Ostrowska, w: „Communio" 1987, nr 4, s. 112.

[111] Por. G. Marcel, *Homo viator*, s. 134-135.

[112] Zob. encyklika *Veritatis splendor*, 4.

[113] Por. M. Lena, *Wychowanie w duchu prawdy – podstawa i punkt wyjścia całego życia moralnego*, s. 117.

Posłuszeństwo jako wola doskonalenia. Posłuszeństwo rozumiane jako wierność prawdzie nie jest tylko uległością, lecz zawiera element racjonalny – jest to uległość wynikająca z aktywności poznawczej rozumu. W jeszcze większym stopniu aktywność woli i rozumu występuje w tej formie posłuszeństwa, które ukierunkowane jest na doskonalenie osoby. Większy jest tu również poziom samoświadomości. Kiedy spojrzymy na posłuszeństwo od strony interioryzacji treści przyjmowanych nakazów, to możemy wyróżnić kilka jego faz. Pierwszą jest posłuszeństwo zewnętrzne: jest ono wypełnieniem polecenia lub nakazu, chociaż ich uzasadnienie nie musi być zrozumiałe. Kolejną fazą jest interioryzacja dokonująca się poprzez sumienie i za pośrednictwem prawa naturalnego – przynosi ona zrozumienie nakazu jako wypełnienie prawdy o osobie. Jeszcze pełniejsze zrozumienie, czym właściwie jest nakaz, następuje wówczas, kiedy podmiot uświadamia sobie, że służy on dobru jego samego, a zatem *być posłusznym* znaczy wejść na drogę doskonalenia siebie samego. Posłuszeństwo jako wola doskonalenia oznacza po pierwsze kształtowanie w sobie zdolności do panowania nad sobą (samoograniczania się); bez tej zdolności człowiek nie jest w stanie władać sobą. Po drugie jest to również wierność sobie: wierność temu, kim człowiek jest i co jest dla niego prawdziwą wartością. Wreszcie jest to wierność (wytrwałość) w dążeniu do celu podmiotowego, którym jest – *być dobrym*.

Posłuszeństwo jako wyraz miłości. Autoteleologiczne rozumienie posłuszeństwa przybliża nas do ostatniej formy posłuszeństwa – wynika ona z przeniknięcia posłuszeństwa miłością. Posłuszeństwo nie tylko *służy* temu, abym ja był dobry, ale również mówi mi coś o tym, który każe mi być posłusznym w sposób nieuwłaczający mojej wolności. Jeśli nie jest to posłuszeństwo służące uzyskaniu jakiejś korzyści, lecz dotyczy mnie całego ze względu na to, kim jestem, a więc inaczej mówiąc, jeśli jest skierowanym do mnie wymaganiem, abym był posłuszny temu, co mnie doskonali jako osobę, wówczas staje się ono rozpoznawalne jako głos miłości. Od strony wychowawcy opiera się ono na przesłaniu: *chcę*, *abyś chciał swojego dobra*. Odpowiedź wychowanka, jeśli jest uległością mającą na uwadze tę dobrą wolę wychowawcy, także jest formą wyrażenia miłości. Można ją sformu-

łować następująco: *jestem posłuszny*, *chcę tego*, *czego ty chcesz*, *bo ufam*, *że ty chcesz mojego dobra i jest to naprawdę moje dobro*[114]. Taka forma posłuszeństwa może być rozumnym zaufaniem człowieka dojrzałego, ale również może być ona wyrazem *dziecięcej ufności* wobec kogoś, o kim dziecko (wychowanek, człowiek) wie, że otacza go bezwarunkową miłością. Posłuszeństwo *dziecięcej ufności* może wystąpić w relacji małego dziecka do rodziców, a także człowieka wobec Boga. W obydwu przypadkach nie niweczy ona wolności podmiotu, tak jak nie niszczy jej miłość, która dąży do spełnienia osoby i wydobycia jej osobowej godności.

Granice posłuszeństwa. Nie jest posłuszeństwo wartością samą w sobie, ale czynnikiem służebnym, choć szczególnego rodzaju. Na nim bowiem opiera się praca wychowawcy – bez posłuszeństwa wychowanka i wynikającej z niego uległości nie jest możliwy wpływ wychowawczy. Wartość posłuszeństwa opiera się przede wszystkim na doskonałości obiektywnego dobra, którego realizacji posłuszeństwo służy, w mniejszym stopniu na doskonałości wychowawcy, który ku dobru kieruje dążenia wychowanka. Ułomności i błędy wychowawcy mogą zostać przezwyciężone w działaniu wychowanka, jeśli zmierza on ku dobru, które obiektywnie go doskonali, kiedy jednak nie jest to prawdziwe dobro i zawiera wartości fałszywe, tj. niezgodne z prawem naturalnym, sprzeczne z rozeznaniem prawego sumienia, zaprzeczające w jakiś sposób prawdzie o osobie, wówczas na nic zdają się wysiłki, moralna i pedagogiczna doskonałość wychowawcy – nie zdoła on bowiem zmienić obiektywnej kwalifikacji czynów i celu, ku którym one zmierzają. Prawda o osobie, dobro moralne osoby wyznaczają wyrazistą granicę posłuszeństwa; dopuszczenie odrzucenia tej prawdy, pozwolenie na złamanie zakazów moralnych pokazują wychowankowi, że następuje przejście „na drugą stronę", a jego powinnością jest odmowa posłuszeństwa i wyrażenie sprzeciwu. Istnieje jeszcze drugi przypadek, który uwalnia wychowanka od posłuszeństwa i nakazuje sprzeciw wobec zaleceń wychowawcy – jest tak wówczas, kiedy posłuszeństwo ma zastąpić i wyrugować wolne akty

[114] Zob. G. Marcel, *Homo viator*, s. 120-121.

samostanowienia, kiedy właściwym jego celem jest podporządkowanie woli wychowanka, ukształtowanie w nim mentalności sługi, nawet kiedy dzieje się to za jego zgodą[115]. Trzeba również podkreślić, że *obiektywne dobro* – doskonałość wychowanka – nie jest tylko celem-kresem wychowania, ale realizuje się w każdym działaniu, któremu wychowanek podlega i w każdym czynie, który spełnia. Ważny jest sposób realizacji czynu, a także środki, które do celu prowadzą – one również muszą być godziwe; cel główny nie może usprawiedliwiać stosowania manipulacji.

6. Zasada prawdy a przymus w wychowaniu

Na koniec rozważań dotyczących wpływu należy wspomnieć o zagadnieniu, które samo w sobie jest dużym problemem, a w dziedzinie wychowania jest przyczyną poważnych kontrowersji teoretycznych i dużych rozbieżności w praktyce. Wspominamy je tutaj tylko w związku z zagadnieniem wpływu i w aspekcie prawdy. Chodzi o sprawę przymusu, w szczególności zaś chodzi o to, czy przymus jest w wychowaniu dopuszczalny i w jakim zakresie[116]. Najpierw trzeba będzie określić, jak rozumiemy przymus, w związku z tym podejmiemy sprawę obowiązku oraz powinności jako rodzaju „przymusu wewnętrznego", zajmiemy się również specjalną formą oddziaływania wychowawczego, którą można by określić jako „oddziaływanie przez przymus prawdy".

---

[115] Szczególnie wyrazisty, choć nie zawsze łatwy do oceny jest fenomen posłuszeństwa w wojsku, np. bezwzględne zaufanie, wierność swemu dowódcy. Ciekawym przykładem takiego niejednoznacznego posłuszeństwa jest opisana przez W. Suworowa wzajemna relacja sowieckiego dowódcy kompanii czołgów do bezgranicznie mu wiernych podwładnych-Azjatów. Por. W. Suworow (właśc. W. Rezun), *Akwarium*, Editions Spotkania, Paris – Warszawa (b.r.w.), s. 11-30.

[116] Por. interesujące rozważania na ten temat w artykule K. Jasińskiej, *Posłuszeństwo i wolność w wychowaniu*, s. 99-108.

6.1. Znaczenie przymusu

Zanim przedstawimy znaczenie terminu „przymus", sformułujmy pytanie w najbardziej radykalny sposób: *czy wychowanie wyklucza wszelki przymus?* A zatem czy można dopuścić, aby wychowanek był do czegoś *zmuszany* z zewnątrz, ale także od wewnątrz, aby inni nakazywali mu, co ma robić (czego robić nie powinien lub nie wolno mu), czy też by on sam stawał przed dylematami sumienia, które mu coś *nakazuje* lub *zabrania*? A może wystarczy, kiedy jedynym regulatorem jego postępowania będzie jego własne rozeznanie i wolne postanowienie, że czegoś *chce* lub *nie chce*? Przywołajmy na chwilę głos pedagoga: *Więc na wszystko pozwalać? Przenigdy*: *z nudzącego się niewolnika zrobimy znudzonego tyrana*. (…) *Pozwalając „na wszystko" baczmy*, *by dogadzając zachciankom*, *tym usilniej nie dławić chceń*[117].

Zakreśliwszy od jednej strony granicę naszych rozważań, dodajmy i oczywistą granicę z drugiej strony: nikt rozsądny nie może twierdzić, że przymus – w normalnych warunkach i wobec „normalnych", niezdegenerowanych osób – jest właściwą i najbardziej pożądaną metodą wychowania. Mamy na myśli takie wychowanie, w którym celem nadrzędnym jest dobro wychowanka, a nie np. dobro państwa, względy ekonomiczne, porządkowe, ład społeczny itp.

Czym jednak jest przymus? Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej* za czyny dokonane pod przymusem uznaje takie, *których przyczyna leży w okolicznościach zewnętrznych i do których działający wcale się nie przyczynia*[118]. Taki przymus nazywa bezwzględnym. We współczesnym znaczeniu taki przymus nie może w ogóle dotyczyć czynu, który z istoty jest działaniem wolnym; dotyczyłby on raczej działań, którym podmiot *podlega*. Czyny dokonane pod przymusem w dzisiejszym rozumieniu nazywane są w terminologii Arystotelesa *czynami mieszanymi*, a więc takimi, które są wynikiem negatywnego nacisku ze strony innych osób bądź pod wpływem niekorzystnych okoliczności, a więc dokonywane są z obawy, na skutek szantażu, w obliczu

[117] J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, J. Santorski & Co, Warszawa 1992, s. 41-41.
[118] 1110b 2-3.

niebezpieczeństwa. Przymus wynika tu z okoliczności zewnętrznych, wola bierze je pod uwagę, realizując swoje dobro, a więc to ona ostatecznie decyduje. Z tego powodu zdaniem Arystotelesa są one bliższe czynom od woli zależnym niż niezależnym od niej[119].

Przymus może więc mieć charakter zewnętrzny: może polegać na zmuszaniu siłą do posłuszeństwa, bądź charakter wewnętrzny. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że pojęcie *siły* jest wieloznaczne i wcale nie musi mieć ono znaczenia negatywnego[120]. Siła w znaczeniu podanym przez W. Brezinkę to *zdolność dysponowania czymś*, *uprawnienie*, *prawo i środki*, *które pozwalają o czymś zdecydować*, *kimś rozporządzać lub nad czymś panować* (*łac. potestas*, *facultas*)[121]. Określenie to jest bardzo szerokie i mieści w sobie zarówno oddziaływanie siłą fizyczną (łac. *violentia*), stosowanie nacisku psychicznego, moralnego, prawnego, jak też bezprawne używanie siły, czyli przemoc (łac. *crimen vis*). Stosowania przymusu nie można więc utożsamiać z używaniem siły bez dokonania szczegółowych rozróżnień, zwłaszcza że w wychowaniu pojawia się pojęcie przymusu wewnętrznego, które należy wyjaśnić, zwłaszcza w relacji do przymusu zewnętrznego.

Wydaje się, że przymus stanowi nieusuwalny składnik wychowania. Wychowanie człowieka bowiem – jak zauważa B. Nawroczyński – nie może odbywać się poza społeczeństwem. Żyjący w nim człowiek ma być (…) *możliwie jak najbardziej s a m o d z i e l n y m*, *t w ó r c z y m. Ale ta jego samodzielność i twórczość łączą się z opanowaniem wewnętrznym i są wymagającą nieustannych przezwyciężeń służbą względem świata wartości. Oto najogólniejsze uzasadnienie przymusu w wychowaniu*[122].

Sam przymus może wynikać z konieczności życiowych, może być naciskiem wywieranym przez wychowawcę, ale także przez opinię społeczną lub wymogi kultury, może być również samoograniczeniem,

---

[119] Zob. tamże, 1100a.

[120] Na używanie tego pojęcia niemal wyłącznie w znaczeniu negatywnym zwraca uwagę W. Brezinka (*Wychowanie i pedagogika*, s. 43-44).

[121] Tamże, s. 42.

[122] B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach*, s. 130-131.

związanym z podjęciem jakiegoś zobowiązania, z pragnieniem osiągnięcia celu[123]. Sam w sobie nie jest czymś złym, może być czynnikiem mobilizującym, *kiedy ktoś w przymusie widzi przeszkodę*, *podniecającą go do jej przezwyciężenia*, *albo naturalnego towarzysza własnych wysiłków i dążeń*; jest zły wtedy, kiedy *staje się brzemieniem*, *przygniatającym młode dusze*, *odbierającym im wiarę w swoje siły*, *lub też nienawistną niewolą*, *budzącą uczucia rozgoryczenia lub buntu*[124]. B. Nawroczyński zwraca zresztą uwagę, że ci sami autorzy, którzy zwalczali jedne formy przymusu, tak jak J. J. Rousseau, równocześnie opowiadali się za innymi (podobnie J. Dewey)[125]. Akceptacja przymusu dotyczy przede wszystkim jego formy wewnętrznej, nienarzuconej z zewnątrz. Tak rozumie pożyteczność przymusu w wychowaniu J. W. Dawid. Pisze on: *Wychowanie*, *szkoła nie może być szkołą zabawy*, *łatwości*, *gry*, *ale musi być szkołą wysiłku*, *pokonywania trudności*, *wyrzeczenia się*, *przymusu*. *Rozumie się*, *nie przymusu z zewnątrz fizycznie narzuconego*, *ale takiego*, *który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej potrzeby ucznia*, *ze wspólnego – u nauczyciela i ucznia – entuzjazmu dla wysiłku*, *przymusu*, *obowiązku*[126].

6.2. Przymus woli

Pomocne w zrozumieniu tego pojęcia będzie umieszczenie go na płaszczyźnie filozoficznej. Przyjrzyjmy się, w jaki sposób o przymusie mówi św. Tomasz z Akwinu. Wola podlega dwojakiego rodzaju przymusowi: z jednej strony jest ona ograniczona koniecznością wynikającą z własnej natury i jej stosunku do dobra, z drugiej zaś strony – podlega ograniczeniom, które narzuca sobie samej. Św. Tomasz pisze: *Dlatego tym*, *co wola chce z konieczności będąc niejako ograniczona do tego przez naturalną skłonność*, *jest cel ostateczny*, *np*.

[123] Por. tamże, s. 131-132.

[124] Tamże, s. 132.

[125] Por. tamże, s. 133, 139-140.

[126] J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, s. 46.

szczęście wieczne oraz to, co do niego zaliczamy, np. istnienie, poznanie prawdy. Natomiast do innych rzeczy wola jest ograniczona nie z konieczności, lecz dzięki własnej dyspozycji pozbawionej wszelkiej konieczności[127]. Według św. Tomasza wola nie jest wolna w dążeniu do dobra, ponieważ takie dążenie należy do jej natury, tak jak do natury intelektu należy dążenie do prawdy. Nie znaczy to oczywiście, że wola zawsze obiektywnie do dobra zmierza, tak jak intelekt nie zawsze osiąga prawdę. Zasada ta znajduje zastosowanie w regule, że wola nie może chcieć tego, czego nie uważa za dobro. Jeśli więc nawet *zmusza się* do jakiegoś działania, to dlatego że pragnie innego dobra, które uważa w tym momencie za ważniejsze dla siebie. Kiedy ktoś słucha głosu tyrana i robi coś, czego w gruncie rzeczy nie chce, to dlatego że sądzi, iż większym złem jest dla niego utrata łask, zdrowia lub życia od przykrości i zła, jakie wyrządza, przymuszając się do „niechcianego" działania. W koncepcji św. Tomasza można by powiedzieć, że wola z natury podlega „przymusowi" dążenia do dobra, gdyby nie to, że ten rodzaj „przymusu" polega na tym, iż wola od wewnątrz „musi chcieć dobra" – nie jest to dobro narzucone, ale „jej dobro"; choć oczywiście istnieje poważny problem, bardzo znaczący w wychowaniu, czy osoba potrafi trafnie własne dobro rozpoznać i wybrać właściwe środki do jego osiągnięcia.

Zupełnie inny przymus występuje w sytuacji, w której wola kieruje się do jakiegoś dobra cząstkowego mocą własnej decyzji. Wówczas ona sama narzuca sobie ograniczenia, które są warunkiem osiągnięcia celu. W ten sposób np. człowiek, który chce zostać lekarzem, „przymusza się" do różnych działań (do nauki, uczestnictwa w przykrych ćwiczeniach, rezygnacji z niektórych przyjemności), o których może powiedzieć, że ich „nie chce", a które są środkami do zasadniczego celu, który „chce" osiągnąć. Taki rodzaj przymusu jest więc wolnym samoograniczeniem się i jest on bardzo powszechny – trudno wyobrazić sobie, aby można było uczyć się lub pracować (a czasem nawet wypoczywać czy oddawać się rozrywkom), nie podejmując działań, których samych w sobie nie chcemy. Czasem dla wypoczynku trzeba

[127] *De veritate* 22, 5 c (II, 208).

się solidnie namęczyć: zdobyć kondycję fizyczną, uczyć się obcego języka, czekać w korkach, stać w kolejkach, znosić niemiłe towarzystwo itp. Trzeba również zwrócić uwagę, że sam proces doskonalenia się nie mógłby się dokonać, gdyby nie towarzyszyła mu *praca nad sobą* polegająca przecież w dużej mierze na *przezwyciężaniu siebie* i podporządkowaniu chwilowych chceń zasadniczemu celowi – pragnieniu *bycia dobrym*.

6.3. Problem obowiązku i powinności

Zasadniczo jednak problem przymusu powstaje nie w związku z samoograniczeniem się, lecz wówczas, kiedy chodzi o przymus narzucany z zewnątrz, przez kogoś innego. Przejawia się on w pytaniu: czy drugi człowiek może narzucić mi jakiś obowiązek, czy ma prawo przymuszać mnie do jakiegoś działania? Pytania te sformułowane są zbyt ogólnie, aby można na nie odpowiedzieć w jednoznaczny sposób. Odpowiedź na nie zależy bowiem od tego, *jakiego rodzaju* są to obowiązki oraz *w jaki sposób* dochodzi do przymuszania. Przede wszystkim jednak należy rozstrzygnąć, *z czego wynikają* te obowiązki, jaka jest ich *obiektywna podstawa*.

Przyjrzyjmy się tej sprawie w związku z różnicą stanowisk w kwestii powinności, jaka występuje w poglądach Schelera i Wojtyły. Przedmiotem krytyki stanowiska Schelera przeprowadzonej przez Wojtyłę była m.in. kwestia przymusu oraz *obowiązku miłości*[128]. Zdaniem Wojtyły Scheler formułuje etykę czystych wartości, w której nie ma miejsca dla powinności[129]. Chcenie jest ukonstytuowane przez intuicyjne odczucie wartości, co – zdaniem Wojtyły – prowadzi do „uwięzienia" moralności w przeżyciach, do jej emocjonalizacji i zagubienia sprawczości osoby, dzięki której aktualizuje się dobro i zło moralne. Oddziaływanie wolą na wolę drugiego człowieka nie może być według Schelera dopuszczone, ponieważ niszczy spontaniczne

[128] Zob. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, s. 65-100.

[129] Zob. tamże, s. 84.

przeżycie wartości. Takie oddziaływanie zachodzi zwłaszcza wówczas, kiedy przesłanie zawiera jak najmniejszą „dawkę" informacji, natomiast przybiera formę rozkazu. Najbardziej wyrazistą formą takiego oddziaływania jest *rozkaz sugestywny*: wola drugiej osoby nie jest w nim w ogóle brana pod uwagę („masz to zrobić")[130]. Taki czyn zrodzony z rozkazu jest więc „ślepy", ponieważ chodzi w nim tylko o spełnienie czyjejś woli, a nie o realizację wartości. Groźniejszą może nawet formą oddziaływania z punktu widzenia schelerowskiej etyki wartości jest *rozkaz pedagogiczny*. Wojtyła relacjonując stanowisko Schelera, pisze: *Ale nawet w rozkazie pedagogicznym zawiera się w swoisty sposób to oddziaływanie wolą na wolę drugiego*, *jest ono jednak ukryte w ten sposób*, *ażeby odnośna osoba spełniła nakazywaną sobie czynność wolnym aktem swojej woli* (*„będzie najlepiej dla ciebie*, *jeśli to uczynisz*, *co chcę*, *ażebyś uczynił"*[131]). Takie oddziaływanie na wolę zawiera się również w *radzie*, jest od niego dopiero wolna *dorada moralna*, *zalecenie i propozycja*.

Przeprowadzając krytykę tych poglądów, Wojtyła zwraca uwagę, że problem sprowadza się do rozumienia rozkazu: jeśli uzna się, jak czyni to Scheler, że rozkaz jest bezpośrednim działaniem woli rozkazodawcy na wolę tego, komu wydaje się rozkaz, wówczas nieuchronna zdaje się jego negatywna ocena. Rozkaz jednak wcale nie musi być tak rozumiany. *Rozkaz zaś nie musi polegać na takim bezwzględnym narzuceniu woli rozkazodawcy drugiemu człowiekowi*. *Zwyczajnie służy on po prostu do wyrażenia tej woli przy równoczesnym podaniu do wiadomości tamtej osoby*, *jakie dobro winno zostać urzeczywistnione z jej strony*[132]. Jest więc on rodzajem nacisku czy „usilnego nalegania", lecz nie podważa wolności osoby, do której jest skierowany, wciąż pozostaje tylko apelem, choć trzeba dodać, że jego forma oraz konsekwencje, które wiążą się z niewypełnieniem rozkazu, sprawiają, że skorzystanie z własnej władzy samostanowienia i uniknięcie pokusy biernego przyjęcia rozkazu staje się również sprawdzianem, jak

[130] Zob. tamże, s. 88.

[131] Tamże.

[132] Tamże, s. 89.

bardzo osoba *ceni sobie* własną wolność. Wojtyła bierze również pod uwagę inną możliwość – człowiek, któremu wydawany jest rozkaz, nie poznaje wprawdzie jego przedmiotowej wartości, *działa jednak w tym przekonaniu, że rozkazodawca miał na celu prawdziwą wartość moralną*[133]. Także w tym przypadku nie traci swej wolności i jest *sprawcą* dobra moralnego.

Problem *rozkazu* sprowadza się więc do tego, czy jest on wyłącznie wyrazem woli rozkazodawcy, czy też wyraża on przede wszystkim obiektywną powinność, opartą na prawdziwym rozpoznaniu rzeczywistości, a poprzez formę rozkazu podkreśla jedynie, jak *ważne dla osoby* jest jej wypełnienie. Z takiej perspektywy można również zrozumieć dopuszczalność mówienia o *przykazaniu miłości* czy o *obowiązku miłości*[134]. *Przykazanie* czy *obowiązek* nie znoszą wolności osoby, zostają bowiem zawsze podane jako *propozycja*: człowiek może je odrzucić, także wówczas, gdy jest to *bezwzględny obowiązek*, a więc kiedy człowiek *musi* coś zrobić lub czegoś mu *nie wolno*. W moralnym znaczeniu obydwie sytuacje są zrozumiałe wyłącznie na gruncie wolności. Trzeba również dodać, że nie chodzi tu o kantowskie znaczenie obowiązku – z tej przyczyny, że nie zawiera ono odniesienia do wartości, a tym bardziej do realnie istniejącego dobra. Tymczasem Wojtyła podkreśla, że rozkaz czy powinność nie są ważne dlatego, że są zgodne z *zasadą woli* lub sprowadzają się do *czystego poszanowania prawa*, jak chciał Kant[135], lecz dlatego że opierają się na obiektywnie istniejącym dobru i są wezwaniem do urzeczywistnienia wartości, a więc tłumaczą się przez wartości, dobro i ostatecznie przez byt[136].

---

[133] Tamże.

[134] Por. tamże, s. 94-100.

[135] Por. *Uzasadnienie metafizyki moralności*, s. 16-23.

[136] Por. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, s. 163-169, 177-180, 225-229; na temat kantowskiej koncepcji dobra zob. tenże, *Wykłady lubelskie*, (red.) T. Styczeń, J. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, TN KUL, Lublin 1986, s. 151-155.

6.4. Oddziaływanie przez „przymus prawdy"

Warto jeszcze zastanowić się nad ciekawym z teoretycznego, a pożytecznym z praktycznego punktu widzenia zagadnieniem „używania" prawdy jako „narzędzia przymusu". Czy przymus może być związany z przekazywaniem prawdy, dysponowaniem nią?

Przede wszystkim wydaje się oczywiste, że nikogo nie można zmusić do uznania prawdy, zawsze jest to wolna, wewnętrzna decyzja człowieka. W tym przypadku nie chodzi jednak o przymus związany z bezpośrednim oddziaływaniem woli jednego człowieka na wolę drugiego. Przymus, o który chodzi, nie leży w relacji dwóch osób do siebie, lecz w relacji jednej z nich do prawdy. Oddziaływanie przez „przymus prawdy" zawiera więc dwa etapy. Pierwszy polega na nakłonieniu wychowanka do poznania prawdy, na postawieniu go w sytuacji, która doprowadzi do jego konfrontacji z prawdą (rzeczywistością). Przymus zawiera się dopiero w drugim etapie, który polega na dokonaniu tej konfrontacji. I to dopiero poznana prawda (sama rzeczywistość) zawiera element przymusu – prawda zmusza swą mocą i świadomością konsekwencji, do których doprowadzi jej odrzucenie, do akceptacji, a tym samym wpływa na wolę, która już teraz *musi* się z prawdą liczyć. Następuje więc akt samoprzymuszenia, w którym tym, co przymusza, jest prawda, rolą wychowawcy jest doprowadzić do takiej sytuacji, aby to samoprzymuszenie mogło nastąpić.

Przywołajmy dwa przykłady, które zawierają taki element nacisku, zmuszają do konfrontacji z prawdą, a jednak nie niszczą wolności człowieka. Pierwszy z nich to metoda elenktyczna Sokratesa, drugi – to sposób „wychowania przez naturę" propagowany przez J. J. Rousseau. Metoda elenktyczna polegała na podważaniu fałszywych twierdzeń poprzez wyprowadzanie z nich konsekwencji absurdalnych bądź sprzecznych z tezą wypowiedzianą wcześniej. Przykładem jej zastosowania jest rozmowa Sokratesa z Glaukonem, który pragnął zasłynąć jako polityk. *Glaukon*, *syn Aristona* – pisze Ksenofont we wspomnieniach o Sokratesie – *nie mając jeszcze dwudziestu lat życia*, *próbował już występować przed ludem*, *ponieważ chciał zdobyć kierowniczą pozycję w państwie*, *i żaden z jego przyjaciół ani krewnych nie mógł*

go odwieść od tego zamiaru, choć go siłą ściągano z mównicy i naśmiewano się z niego. Jeden tylko Sokrates (…) *potrafił tę myśl wybić mu z głowy*[137]. Dokonał tego metodą elenktyczną. Zadając mu szczegółowe pytania dotyczące obowiązków władcy i sprawdzając jego wiedzę, uświadomił mu, że nie jest gotowy do podjęcia obowiązków publicznych. Sokrates nie gani rozmówcy, wyciąga jedynie wnioski z jego słów i pozwala, aby on sam zobaczył ich konsekwencje. Ton wywodu jest obiektywny, zmierza on do konfrontacji z nieubłaganą wymową faktów[138].

Metoda „wychowania przez naturę" J. J. Rousseau polega na tym, aby pozostawiwszy dziecku pełną swobodę w kontakcie z przyrodą, zaufać jego naturalnym zdolnościom rozpoznawania tego, co jest rzeczywistym niebezpieczeństwem, a jeśli to zaufanie zawiedzie, pozwolić mu zbłądzić, tak aby własne doświadczenie bólu stało się mu przestrogą, znacznie bardziej skuteczną od słownych wskazówek i pouczeń. *Usiłując przekonać uczniów o obowiązku posłuszeństwa, dodajesz do tego użycie siły, groźbę lub co gorsza – pochlebstwa i przyrzeczenia. W ten sposób zachęcone nadzieją korzyści lub zmuszone siłą dzieci udają, że są przekonane rozumowaniem*[139] – pisze Rousseau. Dodaje jednak zaraz, że taka metoda jest nieskuteczna, lepsza jest „metoda natury". Oto sposób, w jaki odbywa się „nauka":

---

[137] Ksenofont, *Pisma sokratyczne*, przeł. L. Joachimowicz, PWN Warszawa 1967, s. 143-144.

[138] Oto fragment przemowy Sokratesa: *W rzeczywistości jednak to nawet własnym gospodarstwem nie potrafi należycie zarządzać ten, kto nie zna wszystkich swych potrzeb i nie stara się zaspokoić wszystkich w całości. Skoro więc nasz kraj składa się z przeszło dziesięciu tysięcy gospodarstw i skoro rzeczywiście trudno jest troszczyć się naraz o tak wielką ich liczbę, czemuż przynajmniej nie pomyślałeś o tym, aby najpierw gospodarstwo własnego wuja postawić na wyższym poziomie? Przecież wymaga tego. I gdyby ci się powiodło z tym jednym, śmiało mógłbyś próbować swych sił przy większej ich liczbie. Jeżeli jednak nie potrafiłeś być pożyteczny w jednej potrzebie, jak w wielu potrafisz? Rzecz bowiem ma się tutaj tak samo jak z podnoszeniem ciężarów: kto nie ma siły udźwignąć jednego talentu, tym bardziej nie zdoła udźwignąć większej ich liczby i nawet nie powinien tego próbować* (tamże, s. 148).

[139] *Emil czyli o wychowaniu*, tłum. W. Husarski, Ossolineum, Wrocław, 1955, s. 86.

Zostawcie go samego na wolności, baczcie na jego czynności, nic nie mówiąc; uważajcie, co będzie robił i jak się do tego zabierze. Nie mając potrzeby dowiedzenia sobie, że jest wolny, nie zrobi nic przez urwisostwo i dlatego tylko, by wykonać czyn własnej woli; czy nie wie, że jest zawsze panem samego siebie? (…) *Ponieważ wyobraźnia jego jest jeszcze nieczynna i ponieważ nic nie zrobiono, by ją ożywić, nie widzi nic prócz tego, co jest, ocenia właściwie każde niebezpieczeństwo i zachowuje zawsze zimną krew. Konieczność zbyt ciąży na nim, by miał jeszcze wierzgać przeciwko niej; jarzmo jej znosi od dzieciństwa, toteż jest do niej przyzwyczajony; gotów jest zawsze na wszystko*[140].

Przymus, który spełnia rolę wychowawczą, jest tu podwójny: jest nim po pierwsze „konieczność natury", z którą nie da się „pertraktować", nie można jej stawiać własnych warunków; po drugie – jest nim pozostawienie wychowanka samemu sobie, jest to poniekąd „przymus wolności", a więc konieczność decydowania o sobie, ze świadomością, że *nikt za mnie tego nie zrobi, jestem zdany tylko na siebie*.

Obydwa przypadki działania przez „przymus prawdy" pokazują, że jest to metoda, która nie odbiera wolności wychowankowi, a umiejętnie stosowana może ją wydobyć, ponadto zaś uświadamiają one, że prawda może mieć w wychowaniu praktyczne i konkretne „zastosowanie".

[140] Tamże, s. 192.

VII. WYCHOWANIE PRAWDZIWOŚCIOWE

Przechodzimy teraz do pokazania praktycznych, czyli związanych z działaniem, wniosków wynikających z roli prawdy w wychowaniu. Jest to jedynie zarys wychowania prawdziwościowego, ukazanie głównych kierunków rozważań w dziedzinie, która wymaga odrębnego i dogłębnego opracowania. Termin „wychowanie prawdziwościowe" nie jest ładny, ale oddaje istotę tego, o co chodzi. Określenie „wychowanie do prawdy" jest mniej trafne, ponieważ określa prawdę wyłącznie jako cel, podczas gdy chodzi również o prawdę jako podstawę działań wychowawczych: jest ona czynnikiem, dzięki któremu wychowanie jest w ogóle możliwe i który oddziałuje w każdej fazie procesu wychowania. *Wychowanie prawdziwościowe* zawiera więc *wychowanie w oparciu o prawdę* (prawda jako podstawa), *wychowanie przez prawdę* (prawda jako środek) i *wychowanie do prawdy* (prawda jako cel). Trzeba dodać, że te aspekty przenikają się, a ich wyróżnienie nie oznacza w żadnym wypadku wyznaczenia trzech odrębnych metod czy technik wychowania prawdziwościowego.

Najważniejsze kwestie, które chcemy poruszyć, dotyczą zasad wychowania prawdziwościowego, jego zakresu oraz interpretacji „złotej reguły" wychowania. Zajmiemy się również najbardziej właściwą i efektywną, jak się wydaje, metodą pedagogii personalistycznej – naśladowaniem. Podejmiemy też kwestię roli wspólnoty w wychowaniu, wreszcie pokażemy, w jaki sposób wychowanie prawdziwościowe realizuje się w rodzinie i postaramy się wykazać, że jest to wychowanie modelowe.

1. Podstawy wychowania prawdziwościowego

1.1. Zasady wychowania prawdziwościowego

Miejsce prawdy w procesie wychowania wyznaczone jest w płaszczyźnie obiektywnej przez fakt jej transcendencji – na niej opiera się *zasada transcendencji*, którą chcemy sformułować, pokazując również niektóre jej praktyczne konsekwencje. Wychowanie jest jednak przede wszystkim rzeczywistością osobową i dlatego rozpatrując je w płaszczyźnie subiektywnej, należy przywołać pojęcie *prawdy osobowej*; dopiero wtedy możemy poznać, w jaki sposób prawda „żyje w świecie osób", jak jest poznawana, przeżywana i udzielana innym. Te reguły wyznacza *zasada prawdy osobowej*, jej praktycznym wyrazem jest postulat czynienia prawdy w miłości (*veritas in caritate*). Wreszcie, specyfika wychowania dokonującego się w czasie i zmierzającego do ukształtowania trwałych skłonności (postaw) oparta jest na *zasadzie stałości i wierności prawdzie*. Stanowi ona podstawę ważnego dzieła wychowania, jakim jest ukształtowanie cnót i zdobycie najważniejszej z umiejętności – zdolności do kierowania samym sobą.

a. Zasada transcendencji prawdy

Kluczową zasadą, bez której wszystkie pozostałe tracą sens, jest uznanie transcendencji prawdy. Jest ona „zasadą zasad", przenika wszelkie metody i reguły wychowania prawdziwościowego; uznanie, o które tu chodzi, nie jest jednym z wielu aktów człowieka, właściwie rozumiane dokonywane jest w postawie powagi i szacunku do prawdy, chodzi bowiem o akt, który słusznie można nazwać wyborem podstawowym lub opcją fundamentalną. Prawda nie jest „jedną z wielu" wartości, jest wyjątkowa, ponieważ „myślenie w prawdzie i życie w prawdzie" stanowi o godności człowieka[1]. Skoro prawda jest czymś tak ważnym w strukturze osoby, to jest zrozumiałe, że równie ważne jest uznanie lub nieuznanie jej transcendencji; przyjęcie, że prawda może być dziełem umysłu, może być przezeń dowolnie kształtowana,

[1] Zob. K. Wojtyła, *Znak, któremu sprzeciwiać się będą*, s. 92.

byłoby czymś ubliżającym dla człowieka. Okazałoby się bowiem, że godność osoby jest oparta na czymś, co jest karykaturą i pozorem. Pozbawienie prawdy transcendencji i przekazanie człowiekowi mocy władania prawdą oznaczałoby – w personalistycznej koncepcji – poniżenie człowieka i odebranie mu możliwości realnego przekraczania siebie samego, stania się „kimś więcej, niż jest", pragnienie transcendencji nie znalazłoby żadnego obiektywnego czynnika, który byłby zdolny pociągnąć go wzwyż. Człowiek może bowiem być sprawcą własnego działania, to znaczy zmieniać rzeczywistość i siebie samego tylko dlatego, że „jest zaczepiony" w realnej rzeczywistości i ma tego świadomość. W przeciwnym wypadku może tylko chcieć, pragnąć, marzyć i fantazjować bezskutecznie, nie będąc nigdy zdolny do realnego sprawstwa. Nieuznanie transcendencji prawdy nie tylko okalecza zdolność do działania, ale uniemożliwia człowiekowi, aby stał się sobą, spełnił samego siebie.

Z tego powodu zasadnicze słowa, których Jan Paweł II użył w encyklice *Veritatis splendor*, odnosząc je do wolności, można zastosować także do prawdy (do uznania jej transcendencji). Jan Paweł II pisze: *wolność nie polega jedynie na wyborze takiego czy innego działania*; *dokonując wyboru*, *człowiek decyduje zarazem o sobie samym*, *opowiada się swoim życiem za Dobrem lub przeciw niemu*, *za lub przeciw Prawdzie i ostatecznie*, *za lub przeciw Bogu*[2]. W każdym akcie wolności można odnaleźć taki poziom, w którym dokonuje się wyboru podstawowego, który równocześnie rozstrzyga o stosunku do Prawdy, Dobra i ostatecznie do Boga. Wybór podstawowy, którego człowiek tu dokonuje, ma daleko idące konsekwencje i ujawnia, dlaczego relacja do prawdy wymaga powagi. Słusznie więc pierwszym zadaniem wychowawcy staje się wprowadzanie w prawdę i kształtowanie postawy szacunku dla niej[3].

---

[2] Encyklika *Veritatis splendor*, 65. Tam również na temat wyboru podstawowego (opcji fundamentalnej).

[3] Por. J. van der Vloet, *Obraz człowieka jako fundament pedagogiki* (tłum. L. Balter), „Communio" 12 (1992), nr 3, s. 9. Jan Paweł II stwierdza, że miarą dojrzałości osoby i sumienia *nie jest wyzwolenie sumienia od obiektywnej prawdy*, *prowadzącej do rzekomej autonomii jego decyzji*, *ale przeciwnie – intensywne poszukiwanie prawdy oraz kierowanie się nią w działaniu* (encyklika *Veritatis splendor*, 61).

Warto zwrócić uwagę na niektóre praktyczne konsekwencje wychowawcze uznania lub odrzucenia transcendencji prawdy, choć mogłoby się wydawać, że chodzi tu tylko o akty poznawcze, czyli o dziedzinę teorii.

1. Prawda daje oparcie i bezpieczeństwo zarówno wychowawcy, jak i wychowankowi. Wychowawcy trudno podejmować się dzieła wychowania bez stałego punktu oparcia: nie tylko dlatego, że on sam nie miałby punktów orientacyjnych, lecz także dlatego, że nie mógłby porozumiewać się z wychowankiem i nie byłby w stanie kształtować w nim zdolności samowychowania. Niezmienna, trwała i niezależna prawda jest wielkim darem w wychowaniu, zważywszy, że wychowawca i wychowanek są niedoskonali, popełniają błędy, stosują niewłaściwe i nieefektywne metody.
2. Prawda jest „skuteczna" i „użyteczna" w dalszej perspektywie właśnie dlatego, że jest transcendentna[4]. Nie można jej ukryć na dłuższą metę. Prawda się potwierdza, błąd błądzi – prawda znajduje potwierdzenie w innych prawdach, błąd pociąga inne błędy, kłamstwo „wzywa na pomoc" inne kłamstwa[5]. Działanie w oparciu o prawdę jest użyteczne, kiedy kryterium użyteczności jest dobro osoby lub dobro wspólne; bardziej „opłaci się" budować społeczeństwo na prawdzie, niż ryzykować zaburzenia życia społecznego wynikające ze złego rozeznania, manipulacji, pobudzania nierealnych do spełnienia potrzeb i ambicji, rozniecania opartych na kłamstwie waśni.
3. Uznanie transcendencji stwarza płaszczyznę do budowania wspólnoty, umożliwia obiektywną komunikację; odrzucenie transcendencji pogrąża podmiot we własnej subiektywności, osłabia jego wewnętrzną spójność, sprzyja bierności, rozbudza indywidualizm, który nie znajdując obiektywnych granic, staje się wyniszczającym egoizmem, a nawet może prowadzić do agresji i nienawiści wobec innych[6].

---

[4] Można powiedzieć, że jest to potwierdzenie intuicji zawartych w pragmatycznej definicji prawdy, choć wbrew założeniom pragmatystów.

[5] Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*. s. 45-72, 91-101.

[6] *Człowiek ogarnięty miłością własną, rozpaczą lub nienawiścią jest zatopiony w immanencji, sięga kresu negacji wszystkiego, co zewnętrzne*. (…) *W samej istocie prawdy*

4. Prawda jest tym, co pociąga, dynamizuje, fascynuje, jest bowiem nieprzewidywalna, nie daje się objąć ani wyczerpać; z tego powodu tylko prawda jest ciekawa – to, nad czym mamy zupełną władzę, co jest całkowicie przewidywalne, jest nudne, zniechęcające.
5. Prawda wiąże z istnieniem, odrywa od fantazji, urojeń, kiedy te wstępują w jej miejsce; z tego względu ma moc „terapeutyczną": pozwala oddzielać rzeczywistość od pozorów, odróżniać sprawy istotne od mniej ważnych, ustalać właściwą hierarchię celów.

Relacja do prawdy ma charakter obiektywny i taki również charakter ma prawo do prawdy czy prawo do dawania świadectwa[7]. Prawa te mają charakter społeczny i na płaszczyźnie społecznej powinny być formułowane i egzekwowane. Złamanie zasady transcendencji prawdy ma nie tylko wymiar moralny, nie ogranicza się do wyrządzenia szkód „we wnętrzu" jednostki, ale także niszczy życie społeczne. W sposób wyrazisty wskazał na społeczne konsekwencje złamania zasady transcendencji prawdy Jan Paweł II, mówiąc, że odrzucenie obiektywnej prawdy może prowadzić do totalitaryzmu[8].

b. Zasada prawdy osobowej (*veritas in caritate*)

Prawda, którą człowiek ma uznać i przyjąć, posiada własności, których nie można pominąć, aby jej nie zdeformować i nie uczynić z niej karykatury, wyolbrzymiając jedne, a pomijając inne własności. Takim nadużyciem jest redukowanie pojęcia prawdy wyłącznie do poziomu

---

zawarta jest transcendencja. Natomiast w ontologicznej zasadzie kłamstwa, jaką jest szatan, skrystalizowana została istota immanencji. „Kiedy mówi kłamstwo, od siebie mówi, bo jest kłamcą i ojcem kłamstwa" (*J 8, 44*). *Immanentyzm* (*„od siebie mówi"*) *jest krewnym subiektywizmu, sceptycyzmu, relatywizmu, a w ostateczności nihilizmu* (tamże, s. 367).

[7] Zob. K. Wojtyła, *Znak, któremu sprzeciwiać się będą*, s. 94-95.

[8] (…) *totalitaryzm rodzi się z negacji obiektywnej prawdy: jeżeli nie istnieje prawda transcendentna, przez posłuszeństwo której człowiek zdobywa swą pełną tożsamość, to nie istnieje też żadna pewna zasada, gwarantująca sprawiedliwe stosunki pomiędzy ludźmi*. (…) *w sytuacji, w której nie istnieje żadna ostateczna prawda, będąca przewodnikiem dla działalności politycznej i nadająca jej kierunek, łatwo o instrumentalizację idei i przekonań dla celów, jakie stawia sobie władza* (encyklika *Centasimus annus*, 44, 46).

poznawczej relacji, cechy zdań lub wartości logicznej. Nie można pominąć osobowego wymiaru prawdy, co widać zwłaszcza w życiu społecznym, a także w wychowaniu. Wskazuje on przede wszystkim na to, w jaki sposób „obchodzić się" z prawdą, jak ją przyjmować i przekazywać innym. *Zasada prawdy osobowej* ujmuje wewnętrzny związek prawdy i miłości: miłować trzeba *w prawdzie*, a prawdę *czynić w miłości*, co oddaje łacińska sentencja *veritas in caritate*[9]. Zasada ta – o czym szerzej pisaliśmy w rozdziale trzecim – opiera się na tezie, że prawda skierowana jest do osoby, w niej się aktualizuje, a ponadto jest darem dla osoby, i to takim, który umożliwia jej osobowe bycie. Rozważmy niektóre elementy *zasady prawdy osobowej* i wynikające z niej konsekwencje, ważne z wychowawczego punktu widzenia.

1. Prawda jest skierowana do osoby i w tym znaczeniu można powiedzieć, że jej „służy". Jest darem uprzednio jej danym, który osoba znajduje w sobie jako zdolność poznawania prawdy (rozpoznawania prawdy i fałszu). „Związanie z osobą" nie jest nigdy tak mocne, aby niszczyło niezależność, transcendencję prawdy – prawda jest więc „czymś" w osobie, co jej nie podlega.
2. Prawda wymaga szacunku ze względu na to, że jest darem stanowiącym o osobie i przekraczającym ją. Powaga i szacunek wynika z faktu, że człowiek uczestniczy w cząstkowy sposób w Prawdzie, która ma charakter absolutny i niesie ze sobą wymiar tajemnicy, który obejmuje samego człowieka, dotyczy tego, co w nim najistotniejsze: jego istnienia, sensu bycia, pełnego rozumienia wolności czy miłości.
3. Prawda oferuje się w sposób wolny i w taki też sposób winna być przyjmowana. Nie narzuca się „siłą", istnieje możliwość odrzucenia prawdy; człowiek, który poznaje, dysponuje wolnością w trzech aspektach: uznania prawdy za prawdę, przyjęcia jej za „swoją prawdę" (interioryzacja) oraz zrealizowania jej w działaniu. To związanie prawdy z wolnością należy również uwzględnić w wychowaniu. Nie można w sposób czysto zewnętrzny lub siłą przekazać komuś prawdy ani uformować w nim wrażliwości na prawdę bez jego wewnętrznej akceptacji, bez wewnętrznego „przy-tak-nięcia"[10].

[9] Por. 2 J 1-3, 3 J 1, Ef 4, 15.

[10] Por. W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, s. 65.

4. Prawda aktualizuje się we wnętrzu osoby; relacja do prawdy jest intymna, „dotyka" ona tego, co najbardziej osobiste: od wewnątrz wiąże intelekt w akcie poznania, wnika do serca i sumienia człowieka w aktach wolności i doświadczenia moralnego. „Obcowanie" z prawdą powinno więc zachować ten wymiar intymności. Stąd wynika postulat dotyczący poszanowania wolności sumienia; jednak wolność wyrażania prawdy wobec innych, wolność głoszenia poglądów czy wolność słowa mają charakter ograniczony ze względu na dobro innych osób[11].
5. Człowiek ma prawo do prawdy, lecz nie jest to prawo do każdej prawdy i na każdych warunkach. Prawda nie może być wydarta, zdobyta przemocą; wspólnoty opartej na prawdzie nie można ustanowić siłą i gwałtem.
6. Istnieją zasady dysponowania prawdą, których osoba winna przestrzegać, aby słusznie mogła „rozporządzać prawdą"[12]. Każda prawda cząstkowa uczestniczy w prawdzie absolutnej i to podporządkowanie powinno być uznane. Nie można cząstkowych prawd przeciwstawiać prawdzie całkowitej. Prawda o osobie jako bycie posiadającym godność jest bardziej fundamentalną, głębszą prawdą, w większym stopniu uczestniczącą w prawdzie absolutnej niż prawda cząstkowa, np. o jednym z czynów osoby. Stąd bierze się przekonanie, że występki człowieka lub jego zasługi czy sławę, jaką cieszy się wśród innych, należy rozpatrywać w świetle głębszej prawdy o nim samym. Zyskują one właściwą *miarę*, a więc są oceniane *prawdziwie* dopiero w świetle godności.
7. Osoba ma prawo chronić prawdę, jeśli jej wyjawienie przeciwne byłoby zasadzie miłości, a więc sprzeczne z zasadą godności. Zwłaszcza chodzi tu o prawdę, która nie może być wyjawiona w pełni i we właściwy sposób, zatem jej ujawnienie (np. obiektywizacja przez słowo) jest zarazem jej zniekształceniem. Taki charakter mają

[11] Głoszenie poglądów jest już czynem osoby, a zatem podlega wartościowaniu moralnemu, a ponadto odpowiedzialność za słowo zwiększa się wraz z poszerzeniem się publicznego charakteru tego aktu.

[12] „Dysponowanie prawdą" i „zarządzanie prawdą" to terminy H. U. von Balthazara. Por. *Teologika 1*, s. 113-122.

prawdy dotyczące wewnętrznego życia osoby; ważne są tu reguły roztropności. Niekiedy za wyjawieniem ich może przemawiać pożytek, jaki może to przynieść innym osobom. Kiedy indziej słuszniejsze wyda się osłonięcie ich milczeniem[13].

8. Prawda jest angażująca, ten kto „żyje prawdą", musi za to zapłacić cenę. Nie chodzi tylko o trud podporządkowania się prawdzie, rezygnacji z siebie, chodzi również o to, co określa się jako „znak sprzeciwu"[14]. W języku ewangelicznym można powiedzieć, że ci, którzy „miłują ciemność", nienawidzą tych, którzy „żyją prawdą i głoszą ją"[15]. Trwanie przy prawdzie, dawanie jej świadectwa często kosztuje człowieka bardzo wiele; jest to miara, która pokazuje, jak bardzo jest on z prawdą związany.

Zasada prawdy osobowej nie może być ujęta w proste i jednoznaczne reguły, a prawa do prawdy nie można rozumieć w sposób radykalny jako uprawnienia do posiadania każdej prawdy, w każdych okolicznościach i za każdą cenę. Obcowanie z prawdą niesie ze sobą wiele dylematów, które stoją tak przed wychowawcą, jak przed wychowankiem[16].

c. Zasada stałości i wierności prawdzie

W wychowaniu chodzi o ukształtowanie trwałych dyspozycji, które będą służyły doskonaleniu osoby, ważnie jest zatem, aby relacja do

---

[13] Warto przy tej okazji przypomnieć analizy K. Wojtyły na temat pozytywnej roli wstydu, który chroni przed urzeczowieniem najważniejszą sferę bytu osoby – jej tajemnicę. Por. *MiO*, s. 156-172.

[14] Por. K. Wojtyła, *Znak*, *któremu sprzeciwiać się będą*, a zwłaszcza s. 95-97.

[15] Por. J 3, 19-21.

[16] Świadectwem tych dylematów jest taki chociażby głos: *Czymże jest we współczesnym świecie nauczyciel*, *jeśli nie tym*, *kto przygotowuje człowieka do przyjęcia poszczególnych prawd*, *do ich właściwego rozumienia? Ale takie szukanie właściwego czasu dla właściwej prawdy nie może oznaczać odkładania prawdy w nieskończoność! Z tego*, *że każda prawda ma swój czas*, *nie można wyciągać wniosku*, *że na pewne prawdy nigdy nie ma czasu. Ponieważ zaś człowiek dojrzewa dzięki prawdzie*, *lepiej jest oznajmić prawdę wcześniej niż zbyt późno. To znów nie znaczy*, *że każdy człowiek ma prawo znać każdą prawdę!* (J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, w: *Wobec wartości*, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1982, s. 136-137).

prawdy miała trwały charakter, to znaczy, aby człowiek w swoich przekonaniach i działaniach nie sprzeniewierzał się poznanej i uznanej przez siebie prawdzie – aby był jej wierny. Oznacza to zarazem kształtowanie wewnętrznej jedności między przekonaniami, słowami i działaniami, konsekwencję działania, spójność między własną przeszłością i teraźniejszością. Dążenie do takiej integracji wewnętrznej nie zaprzecza możliwości zmiany przekonań i odrzucenia dotychczasowych poglądów, o ile jest to dokonane w głębokim przeświadczeniu odnalezienia wcześniej niedostępnej prawdy. W takim nastawieniu zasada wierności prawdzie jest tożsama z zasadą wierności samemu sobie. Poszukiwanie prawdy i trwanie przy niej są realizacją tego samego postulatu nakierowania na prawdę – nie wydaje się, aby konieczne było ich przeciwstawianie, wszak poszukiwanie prawdy jest czymś trwale wpisanym w naturę człowieka i nie kończącym się nigdy, jeśli dotyczy ono prawdy absolutnej, zaś trwanie przy prawdzie dotyczy poznanej prawdy cząstkowej w tej mierze, z jakiej uczestniczy ona w prawdzie absolutnej. Poszukiwanie prawdy jest nie tylko prawem, ale i obowiązkiem człowieka. Obowiązek ten jest wcześniejszy i bardziej podstawowy od związanego z nim uprawnienia, jak stwierdza Jan Paweł II: *Jeżeli istnieje prawo do poszukiwania prawdy na własnej drodze, to bardziej podstawowy w stosunku do niego jest ciążący na każdym człowieku poważny obowiązek moralny szukania prawdy i trwania przy niej, gdy się ją znajdzie*[17]. Dla wychowawcy ważna jest odpowiedź na pytanie, w jaki sposób zasada wierności prawdzie może stać się trwałym elementem wewnętrznego życia osoby. Odpowiedź jest analogiczna jak na pytanie o nabywanie cnót; można bowiem uznać, że „przywiązanie do prawdy" jest rodzajem cnoty, i rzeczywiście w klasycznej koncepcji etyki moment ten tkwi w cnocie prawości

[17] Encyklika *Veritatis splendor*, 34. Słowa te nawiązują do sformułowania występującego w soborowej Deklaracji o wolności religijnej: *Z racji godności swojej wszyscy ludzie, ponieważ są osobami, ... nagleni są własną swą naturą, a także obowiązani moralnie do szukania prawdy, przed wszystkim w dziedzinie religii. Obowiązani są też trwać przy poznanej prawdzie i całe swoje życie układać według wymagań prawdy* (Sobór Watykański II, Deklaracja o wolności religijnej *Dignitatis humane*, 2, cyt. za: *Znak, któremu sprzeciwiać się będą*, s. 92).

woli rozumianej jako stałe pragnienie dążenia do prawdziwego dobra[18]. W jaki zaś sposób kształtuje się cnoty? Arystoteles odpowiada, że cnoty nabywamy przez wykonywanie odpowiadających im czynności, a więc stajemy się sprawiedliwi, postępując sprawiedliwie, a mężni, postępując mężnie. Utrwalamy je natomiast przez przyzwyczajenie[19]. Rolę przyzwyczajenia w kwestii tworzenia cnót doceniał również św. Tomasz, uznając je za drugą naturę[20]. Przyzwyczajenie zaś można kształtować poprzez wprawianie się, ciągłe podejmowanie prób, w których doskonali się i umacnia przywiązanie do prawdy. Próby te nie są ćwiczeniami ani treningiem, są bowiem realnymi czynami osoby, a nie działaniem „na niby"; jeśli można nazwać je próbami, to tylko w takim znaczeniu, w jakim ktoś *stara się* być mężny lub wielkoduszny w czynach do czasu, aż osiągnie tę doskonałość (cnotę).

Utrwalaniu się w osobie przywiązania do prawdy sprzyja sama prawda, przede wszystkim jej jedność. Ten więc, kto poznaje prawdę coraz lepiej i pełniej, pogłębia w sobie wierność wobec niej: jedna prawda wspiera bowiem i rozświetla inne prawdy. Poznawanie, jeśli jest tylko poznawaniem prawdziwym, zachęca do dalszego poznawania i umacnia to, które zostało dokonane wcześniej. Kto więc chce nakłonić drugiego do wierności prawdzie, powinien zachęcać go do poznawania, jednak nie powierzchownego i obojętnego dla podmiotu, lecz takiego, które jest dociekaniem prawdy i angażuje osobę.

Ważne miejsce w kształtowaniu wierności prawdzie ma przekazywanie stałych zasad, zwłaszcza moralnych, dzięki którym człowiek może dostrzec ciągłość i niezmienność w zmiennej rzeczywistości. Dużą rolę w zrozumieniu rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej i znalezieniu w niej punktów orientacyjnych ma dostrzeżenie pierwszych, fundamentalnych praw bytu, moralnych pryncypiów czy praw logicznych, a w przypadku osoby – rozpoznanie i zrozumienie ontycznej godności jako fundamentu i kryterium obecnego w każdym czynie.

---

[18] Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II/1, s. 27-32.

[19] Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska* 1103a 24 – 1103b.

[20] *Przyzwyczajenie posiada moc natury zwłaszcza u dziecka i jest jakby drugą naturą* (*Summa teologiczna* 1, 63, 4, 2 m; 1-2, 32, 2, 3 m; cyt. za: F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 27).

Trzecim elementem umacniającym wierność prawdzie jest akceptacja prawa naturalnego. Chodzi o rozpoznanie ładu i jedności świata materialnego (kosmosu), przyrody, a także stałej natury człowieka. Ważne znaczenie ma dostrzeżenie niezmienności i uniwersalności natury, a więc faktu, że człowiek, zmieniając się, ma *tę samą* naturę i dzieli ją z innymi ludźmi, co w żaden sposób nie przekreśla jego indywidualności i wyjątkowości[21]. Tylko w posłuszeństwie uniwersalnym normom – jak stwierdza Jan Paweł II – człowiek może wzrastać moralnie[22].

Z wychowawczego punktu widzenia ważne jest stwierdzenie wynikające z tego, co powiedzieliśmy wcześniej, że temu, kto trwa w chaosie, niepewności, zwątpieniu i sceptycyzmie, znacznie trudniej jest wypracować w sobie cnotę przywiązania do prawdy i prawość woli.

1.2. Przedmiotowy aspekt wychowania prawdziwościowego

Prezentując szkicowo wychowanie prawdziwościowe, należy również określić zakres, który ono obejmuje. Dotyczy ono samej osoby, relacji między osobami, a także relacji społecznych. W niniejszym punkcie ograniczymy się tylko do przestrzeni indywidualnej osoby, uznając, że podjęcie zagadnienia w kontekście relacji międzyosobowych i społecznych jest mało zbadane, zbyt złożone i za obszerne, aby mogło zmieścić się w ramach niniejszej pracy.

---

[21] *Ta uniwersalność nie ignoruje odrębności poszczególnych istot ludzkich, nie przeczy jedyności i niepowtarzalności każdej osoby: przeciwnie, ogarnia u samego korzenia każdy z jej wolnych aktów, które powinny świadczyć o powszechności prawdziwego dobra. Podporządkowując się wspólnemu prawu, nasze czyny budują prawdziwą komunię osób i z pomocą łaski Bożej szerzą miłość, która jest „więzią doskonałości"* (encyklika *Veritatis splendor*, 51).

[22] (…) *tylko w posłuszeństwie uniwersalnym normom moralnym znajduje człowiek pełne potwierdzenie swojej jedyności jako osoba oraz możliwość prawdziwego wzrostu moralnego* (encyklika *Veritatis splendor*, 96).

W odniesieniu do osoby wychowanie prawdziwościowe dotyczyć może intelektu, woli, emocji i uczuć oraz ludzkiej cielesności. Przede wszystkim dotyczy ono całej osoby, w tym roli „ja" jako podmiotu poznania i działania. Indywidualne ukierunkowanie podmiotu sprawia, że łatwo może on ulec „złudzeniu perspektywy" wynikającej z subiektywizmu. Osoba może sądzić, że jest centrum wszelkiego poznania, skoro świat dany jest jej świadomościowo, a więc w pewien sposób „tkwi" w jej umyśle. „Ja" może również uznać wszechmoc swojej woli, skoro dana mu wolność subiektywnie zależy tylko od niego. Podstawowy postulat, który należy sformułować w związku z niebezpieczeństwem subiektywizacji, sprowadza się do czegoś, co można określić jako „obiektywizację" podmiotu[23]: chodzi o uznanie, że „ja" jest centrum, ale tylko *własnego* poznania i działania, a więc jest centrum osoby, która jest bytem istniejącym w realnym świecie, jest jedną (jedyną) osobą wśród wielu innych osób.

W przypadku intelektu wychowanie prawdziwościowe powinno zmierzać do doskonalenia czynników tkwiących we własnej aktywności intelektu (a więc w tym, co klasyczna tradycja określa jako „intelekt czynny"). Naturalne nakierowanie intelektu na prawdę nie oznacza przecież, że zawsze ją poznaje; zależy to od otwartości intelektu, od jego dociekliwości i przenikliwości, a więc od wytrwałości w dążeniu do prawdy, niezatrzymywaniu się na powierzchni zjawisk, lecz dążeniu do ich istoty, nieuleganiu sile pozorów, także od natężenia uwagi, tj. od skupienia się na spełnianej czynności, wykonywania jej „całym sobą". Ważne jest, aby aktywność intelektu realizowała się w postawie „oddawania sprawiedliwości rzeczom", a więc uznania, że poznanie jest przyjmowaniem, a nie tworzeniem. Otwartość intelektu przejawia się w nastawieniu na przyjęcie najmniejszych „okruchów prawdy", skądkolwiek by one pochodziły, a także w zdolności rozróżniania, a więc niepomijania żadnych różnic, które ukazują bogactwo bytu. W szczególny sposób otwartość ta przejawia się w akcie refleksji towarzyszącej, w której rozpoznaniu „ja" towarzyszy hory-

[23] W takim znaczeniu, w jakim o przedmiotowości podmiotu mówi K. Wojtyła (*OC*, s. 155-159).

zont bytu, a poznanie bytu dokonuje się w horyzoncie „ja". Jest to poznanie niewyraźne, mgliste, w którym łatwo zgubić moment towarzyszący. Ważnym kryterium właściwego funkcjonowania umysłu jest autorefleksja intelektu dotycząca jego zdolności poznawczych. Sprawnie działający intelekt dostrzega granice swego poznania intelektualnego, lecz nie uznaje, że są one granicami świata, pozostawia miejsce dla tego, co niewyrażalne, dla tajemnicy, nie staje się „więźniem samego siebie"[24].

Wychowanie prawdziwościowe w odniesieniu do woli jest zróżnicowane, w zależności od jej dwojakiego stosunku do intelektu[25]. Wola podporządkowana jest intelektowi teoretycznemu, tzn. stwierdzającemu prawdę, ujmującemu pierwsze zasady; to pozwala jej określić główny cel działania. Wola podporządkowana prawdzie i nastawiona na prawdziwe dobro jest *prawą wolą*. W działaniu występuje jeszcze jedna relacja prawdziwości: jest to relacja między realizowanym czynem a celem (obiektywnym i subiektywnym), do którego dąży podmiot. Prawdziwość czynu w tym przypadku – według św. Tomasza – polega na jego zgodności z prawą wolą[26]. Nie jest więc tak, że czyny są dowolne, pośrednio – poprzez prawą wolę – podporządkowane są prawdzie. W przypadku woli należy jeszcze zwrócić uwagę na dwa elementy czynu: pierwszym jest sprawczość, a drugim świadomość działania. Prawdziwość (autentyczność) czynu jest uwarunkowana sposobem jego spełnienia, a więc tym, czy jest on w pełni własnym czynem, a także czy jest w pełni świadomy.

W przypadku ludzkiej psychiki chodzi o stopień przeniknięcia jej świadomością i wolnością. Podstawowymi kryteriami są tu samoposiadanie i samopanowanie. Psychika i tworzące ją elementy emotywne stają się autentycznym przejawem życia osoby nie wtedy, kiedy będą „działy się" wyłącznie dzięki swej własnej dynamice, wówczas bowiem można mówić wyłącznie o ich biologicznej przynależności do organizmu ludzkiego; osobowe stają się dopiero wówczas, kiedy

[24] Por. encyklika *Fides et ratio*, 22.

[25] Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II/1, s. 27-32.

[26] Por. tamże, s. 28-29 oraz F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 208.

zostaną przeniknięte prawdziwością[27]. Może się to dokonać na dwa sposoby: na drodze poznawczej oraz dzięki integracji psychiki z duchowością człowieka. W pierwszym przypadku chodzi o utrzymanie czynników psychicznych (zwłaszcza emocji) na właściwym ich miejscu, tak aby nie zakłócały przebiegu poznania, aby więc nie dochodziło do emocjonalizacji świadomości. Nie chodzi jednak o całkowite usunięcie czynników emotywnych; we właściwych granicach i we właściwej mierze spełniają one pozytywną rolę w poznaniu. *Siła uczuć* – jak podkreśla K. Wojtyła – *płynie bowiem w znacznej mierze z przeżycia wartości*[28]. Przeniknięcie psychiki prawdziwością dokonać się może także na etapie wyrażania siebie: poprzez słowa, gesty, czyny, którym towarzyszą emocje. Ich „prawdziwość" oznacza wówczas stopień ich integracji z „ja-osobowym", pokazuje, jak wiernie „wyrażają" osobę, a także w jakim stopniu są jej „poddane", to znaczy czy potrafi ona wiernie wyrazić radość, którą przeżywa, ale także czy potrafi przeciwstawić się nachodzącym ją uczuciom rozdrażnienia, złości, gniewu w sytuacji, w której chce zachować spokój.

Podobne relacje występują w przypadku ludzkiej cielesności. Tu również chodzi o stopień panowania nad ciałem, w ramach określonych przez naturę. Z drugiej zaś strony ciało, które jest obszarem i zarazem środkiem, dzięki któremu dokonuje się ekspresja osoby, powinno być na tyle „plastyczne", przejrzyste" i poddane woli osoby, aby mogło stać się jej wyrazem[29].

1.3. Charakterystyka metod wychowania prawdziwościowego

Zajmiemy się teraz charakterystyką metod wychowania prawdziwościowego, pamiętając, że tak jak w wychowaniu – a tym bardziej

[27] Por. *OC*, s. 274-275.

[28] Zob. tamże, s. 288.

[29] Por. tamże, s. 244-247. Całą *teologię ciała* należy potraktować jako punkt wyjścia do pedagogicznej refleksji w tej kwestii.

w tym jego aspekcie, który teraz poruszamy – metody są jedynie służebne i zawsze decydujące jest to, kto i w jaki sposób je wykorzystuje. Nie sposób zgodzić się na rozpatrywanie działań wychowawczych wyłącznie jako „technik" ulepszania natury dokonujących się poza wolnością wychowanka i próbujących „przechytrzyć" i wychowanka, i naturę. Oznacza to, że wartości metod nie można mierzyć „skutecznością" działań wychowawczych, ta bowiem jest elementem zamierzonym i pożądanym, ale ze względu na czynnik wolności nie może stanowić kryterium. Wychowawca powinien rozwijać i pogłębiać wolność w wychowanku, a to znaczy, że winien (choćby tego nie chciał i przeżywał jako swój ciężar) zrezygnować z pretensji, aby jego działanie zawsze „trafiało w cel", by jego słowa zawsze były wysłuchiwane, jego rady i napomnienia przyjmowane.

Te zastrzeżenia w żaden sposób nie umniejszają wagi świadomie dobieranych metod wychowania[30]. Wydaje się, że dwiema najbardziej ogólnymi własnościami metod wychowania prawdziwościowego są: stałość i konsekwencja oraz dostosowanie do poziomu wychowanka[31]. Cechy te mają uzasadnienie w obiektywnym (stałość) oraz subiektywnym (dostosowanie) charakterze prawdy. W przypadku wychowawcy oznacza to, że powinien wykazać się stanowczością i konsekwencją tam, gdzie chodzi o potwierdzenie obiektywności (transcendencji) prawdy, natomiast w sposobie jej przekazywania powinien być wyrozumiały i zawsze winien dostosowywać się do poziomu,

[30] Por. też uwagi na temat postulatów nowoczesnego wychowania u św. Tomasza (F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 37-53), a także interesujące uwagi W. Brezinki na temat metod wychowania do wartości (*Wychowanie i pedagogika*, s. 35-38)

[31] Warto zwrócić uwagę, że postulat dostosowania do poziomu odbiorcy, według W. Jaegera, jest także w Bożej pedagogii, tak jak ją odczytuje św. Grzegorz z Nyssy. *Ducha Świętego rozumie Grzegorz jako Boską siłę wychowującą, która jest wszechobecna w świecie i która przemawiała przez ludzkie istoty stanowiące Jego narzędzia. Sposób, w jaki Duch Święty zwraca się do ludzi, to język mądrego wychowawcy, który nigdy nie zapomina o ograniczonych możliwościach poznawczych swych uczniów. Jeśli są niezdolni do zrozumienia prawdy poprzez bezpośrednie zbliżenie się do boskiego misterium, prowadzi ich językiem symboli właściwym zmysłowej i pełnej ograniczeń naturze człowieka* (*Wczesne chrześcijaństwo i grecka piadeia*, s. 103).

wrażliwości i sytuacji wychowanka. Wojtyła ten sposób przekazywania prawdy nazywa metodą heurystyczną, podkreślając, że pozwala ona uczniowi na samodzielne znalezienie prawdy[32]. Tak określona „metoda heurystyczna", uwydatniająca samodzielność odbiorcy, nawiązuje do tradycji, w której mieści się i sokratejska metoda majeutyczna, jak też fenomenologiczna zasada nakazująca powrót do doświadczenia[33]. Można wskazać kilka momentów metody heurystycznej.

Stopniowość. Stopniowe odsłanianie prawdy, której w pełni i od razu pojąć nie można, wydaje się najważniejszym i najtrudniejszym do zrealizowania postulatem. Najważniejszym dlatego, że odsłania ona proces mozolnego i właściwie niekończącego się odsłaniania prawdy, w którym to, co uchwycone nigdy nie jest w pełni tym, czym jest w rzeczywistości. Najtrudniejszy zaś dlatego, że wymaga zrozumienia, iż aspektywność i cząstkowość prawdy nie przekreśla jej bezwzględności: brak pełnego poznania, nie oznacza, że prawda nie może być uchwycona, a poznana – jest prawdą bezwzględną (nie relatywną). Stopniowość ma charakter przedmiotowy, obiektywny, wynikający z własności poznania prawdy, które nie jest nigdy całościowe i pełne, ale ma również charakter subiektywny wynikający z możliwości poznającego podmiotu. W przypadku wychowania podmiotowy aspekt jest szczególnie ważny; wychowawca powinien w przekazywaniu prawdy uwzględniać możliwości poznawcze, poziom wrażliwości,

---

[32] *W „Schemacie 13" powinniśmy mówić w taki sposób, aby świat widział, że nie pouczamy go w autorytarny sposób, ile raczej szukamy wraz ze światem sprawiedliwego i prawdziwego rozwiązania trudnych problemów ludzkiego życia. Nie chodzi tu o fakt, że już znamy prawdę, ale o sposób, w jaki świat ją znajdzie i uczyni własną. Profesor, który jest ekspertem w swojej dziedzinie, wie, że nauczać można także przy użyciu tak zwanej metody „heurystycznej", pozwalając uczniowi na samodzielne znalezienie prawdy* (*Acta Synodalna Sacrosancti Conciliii Oecumenici Vaticani II*, Città del Vaticano, Typis Polyglottis Vaticanis 1970-1978, vol. III, p. V, s. 299; cyt, za: R. Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, s. 276; *tłumaczenie* cytatu – J. Merecki).

[33] Na temat pedagogicznego aspektu obecnego w fenomenologii, zwłaszcza w znaczeniu, jakie przypisuje ona doświadczeniu zob. R. Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, s. 282-283. Por. też R. Ingarden, *O zasadzie bezpośredniego doświadczenia*, w: *Z badań nad filozofią współczesną* PWN, Warszawa 1963, s. 290-317.

sytuację osobistą i inne subiektywne czynniki wpływające na odbiór przekazu[34].

Poglądowość. W nauczaniu i wychowaniu, które posługuje się słowem, łatwo ulec pokusie werbalizmu, który rozrywa związek słowa z osobistym doświadczeniem i przeżywaniem i w dużej mierze pracę wychowawczą czyni jałową[35]. Prawda nie zawsze jest żywa w przeżyciu i w pamięci, ułomności ludzkiej natury sprawiają, że to, co zostało niegdyś poznane i przeżyte, traci z czasem swój blask i moc – potrzebne jest stałe powracanie do podmiotowego przeżywania doświadczenia i jego źródłowości poprzez unaocznianie go, wiązanie z przeżyciem. Szczególnie duże znaczenie w wychowaniu mają przykłady ze względu na swą konkretność, obrazowość i możliwość włączenia w nurt własnego przeżywania[36]. Warto jednak pamiętać, aby w wielości barwnych przykładów nie zaginęła prawda.

Jasność i prostota. Wydaje się, że sposób przekazywania prawdy ze względu na jej złożoność i głębię winien zmierzać do jasności treści i prostoty środków, po to by nie powiększać trudności, które i tak należy pokonać w trakcie poznawania. Jasność i prostota powinny być szczególnie ważne w początkowych fazach poznania, nie powinny jednak upraszczająco zniekształcać przedmiotu, lecz raczej oświetlać bardziej skomplikowane etapy poznania, tak aby można było zachować w nich precyzję właściwą dla danego stopnia rozważań. Taki sposób postępowania jest zgodny z zasadą, że zadaniem nauczyciela i wychowawcy jest rozjaśnianie (wyjaśnianie), dawanie odpowiedzi, a nie wyłącznie stawianie pytań. Problematyzowanie i kwestionowanie

[34] (…) *wychowawca musi trzymać się specyficznej drogi pedagogicznej*, *która z jednej strony precyzuje dynamikę rozwojową ludzkich sprawności*, *z drugiej zaś kształtuje w młodzieży warunki do udzielania swobodnej i stopniowej na nią odpowiedzi* (Jan Paweł II, List *Juvenum Patris*, 15).

[35] Krytyka werbalizmu ze stanowiska nauczania tradycyjnego zob. F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 39-41.

[36] *W czynnościach i uczuciach ludzkich*, *w których doświadczenie ma bardzo ważne znaczenie*, *przykłady bardziej pociągają niż słowa* (tamże, s. 26). Warto zwrócić uwagę na rolę poglądowości w Ewangelii (np. przypowieści); duże zasługi w podniesieniu roli przykładu ma fenomenologia, ale także współczesne nurty myśli filozoficznej eksploatujące doświadczenie jednostki.

przez wychowawcę posiadanej przez wychowanka wiedzy jest zasadne w ramach szerszego zamysłu pedagogicznego, jakim może być np. podważenie fałszywej wiedzy (metoda elenktyczna), nakłonienie wychowanka do samodzielnego potwierdzenia wartości posiadanej wiedzy bądź zachęta do poszukiwania nieodkrytej jeszcze prawdy (metoda majeutyczna lub heurystyczna we wspomnianym wyżej znaczeniu). Postulat jasności i prostoty można odnaleźć również w metodzie akromatycznej[37], a więc w metodzie podawania uczniom wiedzy w gotowej postaci; jest ona pożyteczna pod warunkiem, że jest metodą pomocniczą, nie zabijającą aktywności ucznia.

Samorzutna aktywność. Celem działań wychowawczych jest ukształtowanie zdolności samowychowania, a więc również pobudzanie aktywności wychowanka do poznawania prawdy. Taką aktywność ukształtować najlepiej właśnie poprzez… aktywność[38]. Istnieje niebezpieczeństwo, że dostosowanie się do potrzeb wychowanka w zbyt wielkim stopniu, a więc skupienie się na sposobie przekazywania prawdy przez wychowawcę (stopniowości, poglądowości, jasności) utrwali bierność wychowanka i nie ukształtuje w nim chęci samodzielnego podejmowania trudu i ryzyka związanego z poznawaniem prawdy. Zerwanie z biernością, pobudzanie aktywności ucznia można oprzeć na dwóch zasadach. Jedną z nich jest moc samej prawdy, która pociąga i fascynuje tego, kto skieruje uwagę ku niej samej, a nie ku jej pozorom i karykaturom. Pobudzanie aktywności polega więc na umiejętności zainteresowania przedmiotem czy raczej na pokazaniu drogi, na której przedmiot ujawnia swój „blask", wyzwalając spontaniczne zainteresowanie wychowanka. Druga zasada tkwi w samym podmiocie, jest nim odwołanie się do radości wynikającej z samodzielnego działania, z faktu używania swej wolności, bycia panem siebie, radości, która jest charakterystyczna zwłaszcza dla okresu budzenia się samodzielności.

Pozytywny charakter metody. Ostatnim momentem, choć nie najmniej ważnym, jest nadanie tej metodzie charakteru pozytywnego,

[37] Zob. tamże, s. 40-43.

[38] Por. tamże, s. 43-46.

zgodnie z obowiązującą powszechnie w pedagogice współczesnej (choć nie zawsze jednakowo rozumianą) zasadą działania dobrem, podnoszenia na duchu, zachęcania, nagradzania[39]. Warto przy tej okazji przytoczyć słowa św. Tomasza: *Kto chce jakiegoś człowieka skłonić do zachowania przykazań*, *powinien zacząć od tego*, *co ów człowiek lubi*, *podobnie jak dzieci zachęca się do zrobienia czegoś przy pomocy różnych podarków dziecinnych*[40]. Ta metoda ma również inny aspekt, utrwala ona przywiązanie do dobra w ten sposób, że uczy dzieci szukania przyjemności w dobrych czynach i odczuwania przykrości w złych[41]. Radość wynikająca z obcowania z prawdą ma charakter duchowy i trudno sprowadzać ją do przyjemności, nie przeszkadza to jednak przypomnieć, że także przyjemność i potrzeba zabawy mają swoje miejsce w życiu człowieka, a ich podstawy tkwią głęboko, bo w samej rzeczywistości, która z natury jest dobra i piękna, oraz w naturze człowieka, który posiada zdolność dostrzegania tych wartości (także na poziomie zmysłowym), cieszenia się nimi i dzielenia tej radości z innymi.

1.4. „Złota reguła" wychowania

Specyfikę działalności wychowawczej oddaje zasada, którą można określić jako „złotą regułę" wychowania. Jan Paweł II stwierdza, że wychowawcą może być tylko człowiek, który umie od siebie wymagać[42]. W podobny sposób wypowiada się J. W. Dawid, który podkreśla, że w żadnym zawodzie nie ma tak wielkiego znaczenia to, kim jest człowiek, który go wykonuje, jak w nauczycielstwie. „Nauczyciel"

[39] O „sztuce wychowania pozytywnego" pisze Jan Paweł II w liście poświęconym pedagogii św. Jana Bosko (*Juvenum Patris*, 8, 9, 12, 13).

[40] *Summa teologiczna* 1-2, 99, 6; cyt. za: F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 27.

[41] Św. Tomasz twierdzi, że metodę tę zapożyczył od Platona. Zob. tamże, s. 26.

[42] *Tylko zaś człowiek*, *który umie wymagać od siebie samego w imię miłości*, *może także wymagać miłości od drugich* (Jan Paweł II, *List do rodzin*, 14).

i „zły człowiek" to sprzeczność – stwierdza Dawid[43]. Można tę regułę sformułować nieco inaczej: siła wychowawczego wpływu zależy od tego, *kim jest* wychowawca jako człowiek. Reguła ta znajduje uzasadnienie w dotychczas przeprowadzonych przez nas wywodach, jest ona konsekwencją tego, co powiedzieliśmy na temat osobowego charakteru wpływu w rozdziale poprzednim.

Należy przypomnieć, że w ogólnej definicji wychowania sformułowanej przez Jana Pawła II jest ono określone jako doskonalenie człowieczeństwa[44]. Reguły, o której piszemy, nie możemy więc uznać za technikę efektywnego oddziaływania, lecz należy ją rozpatrywać na poziomie osobowym, wskazuje ona na wychowanie jako spotkanie osób. Nie można więc do końca „nauczyć się", jak być wychowawcą, nie można ograniczyć się do poznania i stosowania najbardziej skutecznych metod oddziaływania, lecz trzeba umieć „być", gdyż umiejętność „bycia człowiekiem" (jeśli można ją nazwać umiejętnością), chociaż stanowi tylko „tło" działań wychowawczych, to staje się najbardziej przekonywającym czynnikiem wpływającym na postawy uczniów. Wynika to z tego, co poprzednio powiedzieliśmy o „prawdziwości osoby" oraz o znaczeniu świadectwa jako „osobowej mocy prawdy".

Zasada ta może być kłopotliwa dla wychowawców, którzy muszą zaakceptować fakt, że nie mogą być tylko bezstronnymi fachowcami w swojej dziedzinie, ale powinni również zaangażować się osobiście w to, co robią, jest to bowiem warunek ich efektywnego oddziaływania. Sytuacja ta ma również pozytywną stronę. Zmniejsza ona częściowo poczucie bezradności wychowawcy w sytuacjach, w których jego działalność, ze względu na nieprzezwyciężalny opór wychowanka, wydaje się bezskuteczna. Wychowawcy nie pozostaje bierne oczekiwanie na zmianę nastawienia wychowanka. Może on bowiem, poza „normalnymi" działaniami wychowawczymi, podjąć działanie, które chociaż wykracza poza sferę wychowania, pozostaje jednak czynni-

[43] Zob. *O duszy nauczycielstwa*, s. 35.

[44] Por. artykuł *Rodzicielstwo a „communio personarum"*, s. 20-27 oraz przemówienie na forum ONZ (*W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO*, *Paryż*, *2 czerwca 1980*, w: *Wiara i kultura*, s. 58).

kiem wpływającym na nie – może zmieniać sam siebie. Nie chodzi w tym przypadku tylko o „zwykły" proces doskonalenia swoich umiejętności występujący w każdym zawodzie, ściśle rzecz biorąc, nie chodzi o podejmowanie jakichkolwiek działań zewnętrznych, lecz o zmianę postawy, sposobu patrzenia, dokonanie refleksji nad własnym postępowaniem nie tylko w celu znalezienia w nim błędów, ale także uczynienia własnego przesłania bardziej przejrzystym i czytelnym dla wychowanka. Reguła ta pokazuje, że działania wychowawcy powinny być zawsze dwukierunkowe: skierowane na zewnątrz – ku wychowankowi, ale również do wewnątrz: wychowawca powinien być świadom, że on sam stanowi „narzędzie przekazu". Zasada, że wychowywać należy przykładem własnych cnót, jest głęboko zakorzeniona w tradycji pedagogicznej. Młodzi *bardziej są skłonni naśladować przykład czynów swych nauczycieli*, *niż trzymać się słów ich nauki* – zauważa F. Bednarski, odwołując się do św. Tomasza[45].

Trzeba zwrócić uwagę, że reguła ta nie jest czymś dodatkowym, co usprawnia działania wychowawcy, ale poniekąd stanowi warunek tych działań, na co zwraca uwagę J. W. Dawid, podkreślając potrzebę samodoskonalenia nauczycieli, wewnętrznej zgodności z sobą, a nade wszystko dodając postulat „płodnej bezczynności"[46]. W podobnym tonie pisze J. Korczak, zwracając uwagę, że działania zewnętrzne bez pracy wewnętrznej nie przyniosą właściwych efektów: *Nie pracujesz dla ojczyzny*, *społeczeństwa*, *przyszłości*, *jeśli nie pracujesz ku wzbogaceniu własnej duszy*. *Tylko biorąc można dawać*, *tylko rosnąc własnym duchem*, *można wzrostowi współdziałać*[47]. Można powiedzieć, że takie współ-zaangażowanie w sprawy wychowanka – nie na drodze bezpośredniej ingerencji w jego poglądy i osobiste przeżycia, lecz poprzez doświadczanie podobnych problemów egzystencjalnych i podejmowanie pracy nad sobą – jest rodzajem „towarzyszenia" wychowankowi w jego drodze. Warto byłoby pod tym kątem przeanalizować zbieżność postulatów antypedagogiki z tym, co głosi pedagogika

[45] F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 26.

[46] Zob. *O duszy nauczycielstwa*, s. 33-51.

[47] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, s. 214.

tradycyjna. Model wychowawcy, który nie jest „obserwatorem", ale aktywnym podmiotem procesu wychowania, a zarazem uznaje potrzebę przyjęcia teoretycznych fundamentów wychowania, prezentuje L. Giussani[48].

2. Naśladowanie jako metoda pedagogii

Wychowanie prawdziwościowe ma charakter praktyczny, co przejawia się w uznaniu naśladowania za główną metodę pedagogii opartej na prawdzie. Według niektórych pedagogów jest to metoda fundamentalna dla chrześcijaństwa[49]. H. U. von Balthasar uważa, że termin „metoda" (*methodos*) można w myśli chrześcijańskiej uznać za równoważny z określeniem „pójść za" (Chrystusem)[50]. Z perspektywy religijnej zaufać Chrystusowi, który o sobie powiedział: „jestem drogą i prawdą, i życiem" (J 14, 6), jest czymś racjonalnym; w naszych rozważaniach, a opieramy się w nich na naturalnych źródłach poznania, chodzi o rolę wychowawcy, o którym nie można powiedzieć, że „jest prawdą" – co najwyżej „zna prawdę", i to nie pełną, ale aspektywną. Mimo to wydaje się, że można słowa Balthasara odnoszące się do Chrystusa-Logosu, z zachowaniem właściwych proporcji, odnieść do roli wychowawcy – pod warunkiem, że wyraźnie rozgraniczy się dwie płaszczyzny: religijną, w której jeden jest Mistrz i Nauczyciel, oraz świecką, w której jest wielu nauczycieli, a żaden z nich nie jest

[48] Na pytanie: *Czy Ksiądz uważa siebie za wychowawcę* L Giussani odpowiada: *Z całych sił pragnąłbym nim być, gdyż nie uznaję za wartościowe takich stosunków między ludźmi, które nie są przekazywaniem tej prawdy, której w życiu doświadczyliśmy* (L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, s. 129).

[49] *Objawienie zna jedną, fundamentalną regułę wychowania człowieka do zbawienia we wspólnocie chrześcijańskiej*: *„Pójdź za mną"* (*„Naśladuj mnie"*), L. Giussani, *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, s. 179.

[50] *Methodos jest to zmierzanie pewną drogą, a skoro ktoś twierdzi, że jest drogą, i skoro mu się wierzy, to słowo methodos można by przełożyć jako pójście za nim*. (*Teologika 2*, s. 331).

ostatecznym i niezmiennym punktem oparcia, stąd i sens naśladowania jest tu odmienny. Usunięcie aspektu religijnego nie wydaje się wskazane, ponieważ daje on perspektywę, z której można zrozumieć pełny sens naśladowania: a więc widzieć je jako metodę, która odwołując się do realnego wzoru, jest zarazem praktyczna, to znaczy wskazuje drogę do jego osiągnięcia. Poniżej chcemy określić znaczenie zasady naśladowania, wskazać jej kryteria, a także rozważyć, czy można wyznaczyć jakieś granice jej obowiązywania.

2.1. Określenie naśladowania

Najpierw należy określić, jak rozumiemy naśladowanie. W dosłownym znaczeniu oznacza ono „kroczyć za kimś", „iść śladami pozostawionymi przez kogoś", w znaczeniu mniej dosłownym – „wzorować się na kimś", „brać z kogoś przykład"[51]. Może przybierać różne postacie: od prostego powtarzania czynności, poprzez podejmowanie takich samych (podobnych) czynów, przyjęcie tych samych celów, wreszcie – uznanie tej samej drogi do ogólnego celu moralnego: bycia dobrym. Naśladowanie z płaszczyzny fizycznej może przenieść się na poziom duchowego naśladownictwa i dotykać głębi życia wewnętrznego człowieka[52]. Słusznie jednak można pytać, czy należy je uznać za metodę personalistyczną, skoro łatwo może przybrać niepersonalistyczne formy: sama w sobie akcentuje bardziej uległość wychowanka i wydaje się pomniejszać znaczenie autorefleksji oraz potrzebę samodzielności.

Wyraźnie zatem trzeba podkreślić, że w niniejszych rozważaniach naśladowanie chcemy umieścić w kontekście personalistycznej koncepcji człowieka, i tylko w niej staje się ono wartościową metodą. Jest tak wówczas, kiedy określony jest cel naśladowania (osoba-wzór) oraz spełnione są kryteria osobowego działania, a więc czynność

[51] Por. *Słownik języka polskiego* red. M. Szymczak, t. II, s. 295, PWN, Warszawa 1979.

[52] *Pójście za Chrystusem nie jest zewnętrznym naśladownictwem, gdyż dotyka samej głębi wnętrza człowieka* (encyklika *Veritatis splendor*, 23).

naśladowania realizowana jest przez świadomą (siebie samej i celu dążenia) oraz wolną osobę. Naśladowanie, które pomija cel dążenia, zmierza do uśpienia świadomości i pogłębienia bierności, nie może być uznane z tego punktu widzenia za wartościowe[53].

2.2. Zasada naśladowania w aspekcie prawdy

Akt naśladowania jest w pewnym sensie kulminacją, w innym zaś początkiem procesu wychowania. Kulminacją jest dlatego, że naśladowanie oznacza aktualizację wpływu; wskazuje ono, że oddziaływanie wychowawcy nie okazało się bezskuteczne, wychowanek przyjmuje podaną mu propozycję i jest gotowy postępować za wskazówkami przekazywanymi przez wychowawcę. Początkiem zaś dzieła wychowania jest w tym znaczeniu, że dopiero teraz – poprzez naśladowanie – następują realne zmiany w wychowanku. Zmiany te mogą prowadzić do jego doskonalenia bądź do degradacji osobowej w zależności od tego, kim jest człowiek przyjęty za wzór do naśladowania, ważne jest również to, w jaki sposób dokonuje się naśladowanie: czy ma ono wymiar osobowy, czy też jest biernym, bezwolnym poddaniem się wzorowi.

Naśladowanie jest rodzajem posłuszeństwa i oznacza w pewnej mierze rezygnację z własnych sądów i rozstrzygnięć[54]; jest to niebezpieczne, jeśli akt ten nie jest przeniknięty odniesieniem do obiektywnej prawdy. Z perspektywie personalistycznej samouzależnienie od obiektywnej prawdy jest bardziej fundamentalną więzią niż uzależnienie od osoby-wzoru. To wszystko więc, co powiedzieliśmy na temat obiektywnego kryterium prawdy i jego obecności w postawie zaufania, w uznaniu autorytetu czy w akcie posłuszeństwa, zachowuje swą ważność także w przypadku naśladownictwa. Należy przypomnieć, że

[53] *Naśladować*, *to nie znaczy mechanicznie kopiować*. *Jest to zjawisko ludzkie*, *przeżywane osobowo*. *Energie charakteryzujące twoją osobę*, *to rozum* (*inteligencja*) *i wola*. *Nie jest więc prawdziwym naśladowanie*, *które nie byłoby zaangażowaniem inteligencji i wolności* (L. Giussani, *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, s. 181).

[54] Por. tamże, s. 180.

prawda obiektywna jest obecna w podmiocie także od wewnątrz, poprzez sumienie, jako prawda najbardziej własna, wewnętrzna. Naśladowanie zawiera podwójną weryfikację: prawda wewnętrzna obecna w podmiocie jest weryfikowana przez czyn, a więc przez postępowanie i obiektywne czynniki, które mu towarzyszą, natomiast słuszność postępowania jest poddawana „kontroli" przez prawdę wewnętrzną. Może się więc okazać, że ten, kto wszedł na drogę naśladowania, dochodzi – pod wpływem podawanych mu sugestii i wskazówek – do przekonania, że powinien zmienić swoją wewnętrzną prawdę (postawę, sądy); wówczas obiektywna rzeczywistość jego czynów oraz racje zawarte w przekazanych mu wskazówkach i poleceniach wpływają na zmianę wewnętrznej prawdy. Może być również odwrotnie: ktoś przekonuje się w świetle wewnętrznej prawdy, że wybrana przez niego droga naśladowania nie jest słuszna lub też osoba, którą uznał za wzór, nie jest nim naprawdę – wówczas przestaje ją naśladować. Naśladowanie jest więc działaniem aktywnym, ponieważ ten, kto naśladuje, powinien nie tylko czuwać nad zgodnością własnego postępowania z działaniem osoby-wzoru, ale winien również dokonywać weryfikacji na wyższym poziomie: sprawdzać własne postępowanie i działanie osoby-wzoru w świetle nadrzędnego kryterium, jakim są wartości realizowane w tych działaniach[55].

Zasada naśladowania jest więc wartościowa pod warunkiem powiązania jej z osobą-wzorem oraz kiedy jest poddana kryterium prawdy. Posiada charakter praktyczny, a zatem jest pomocą okazaną wychowankowi, pozwala mu przekroczyć bariery, których on sam nie potrafiłby pokonać lub w których pokonanie musiałby włożyć niepomierny wysiłek – ten, kto jest wzorem, pokazuje bowiem najkrótszą i najpewniejszą drogę osiągnięcia celu. Naśladowanie stanowi w pewnym sensie jądro pedagogii, odpowiada bowiem na jej najważniejsze pytanie: *jak* (*stać się doskonałym*)? Nie jest to odpowiedź teoretyczna,

[55] *Naśladowanie winno być płynącym z serca wysiłkiem utożsamienia się z motywami, dla jakich coś jest nam proponowane, usiłowaniem odkrywania i zrozumienia wartości zawartych w udzielanych nam wskazówkach. Naśladując, idąc za, z szeroko otwartymi oczami, z żywą uwagą, uczymy się i lepiej rozumiemy, wzrastamy duchowo* (tamże, s. 181).

ale praktyczna wskazówka. Nie pozostaje jednak nigdy tylko odpowiedzią techniczną; owo „jak" zawiera również miarę, która jest światłem pozwalającym poruszać się w ciemności, pozwala nie zagubić drogi, która nie zawsze jest wyraźnie widoczna[56].

2.3. Wychowawca jako wzór

Problem naśladowania, a tym samym wychowania, koncentruje się na zagadnieniu osoby-wzoru. To ona bowiem decyduje o treści aktu naśladowania, ona pociąga „w górę" bądź też „w dół", naśladowanie złych wzorów (anty-wzorów) jest przecież równie powszechnym sposobem oddziaływania osób na osoby, jak dążenie do wzorów dobrych. Problem naśladowania i wzorów osobowych to ważne zagadnienia etyki tradycyjnej i także współczesnej, pozostają one również fundamentalne dla pedagogii[57]. Struktura aktu wychowawczego jest bowiem taka, że wychowawca w naturalny sposób staje się dla wychowanków wzorem[58]. Fascynacja wzorem osobowym oraz naśladowanie to określenia, które charakteryzują relację zachodzącą między uczniem a mistrzem.

Jedną z najważniejszych kwestii jest realność osoby-wzoru, a także zakres i stopień doskonałości, który ona posiada. Wojtyła bardzo wyraźnie podkreśla w swojej dyskusji z Schelerem, że idea naśladowania

---

[56] Por. encyklika *Veritatis splendor*, 19, 20.

[57] *Normowanie realizuje się w znacznej mierze na drodze naśladowania wzorów osobowych* (…) *Dlatego Arystoteles tak zasadniczą wagę przywiązuje do „dobrego człowieka", dlatego tyle razy mowa o „naśladowaniu" w Ewangelii, dlatego cała współczesna etyka – po okresie kantowskiego aprioryzmu w interpretacji powinności – tak frontalnie powraca na te same drogi*: *wzoru i naśladowania* (K. Wojtyła, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, s. 63-64).

[58] Kategorię wychowawcy-wzoru za naturalną uważa J. Korczak. *Dzieci nagradzają wychowawcę, ale i karcą, i karzą, godzą się, zapominają lub świadomie wybaczają, ale i mszczą się. Poszczują, wydrwią, zamącą, zbuntują porywczego lub wystawią głuptasa* (*dlatego tak często ucierpi niewinny*) *uparcie się domagają*: *bądź wzorem. Zgodnie z naczelnym postulatem teorii wychowania*: *daj przykład. Nie słowa, a czyny* (J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. II, s. 133).

ma sens tylko w etyce personalistycznej. Nie wystarczy sam ideał etycznej doskonałości, jest on bowiem ogólny i abstrakcyjny, sens konkretny i praktyczny nadaje zasadzie naśladowania istnienie konkretnej osoby-wzoru: *Oprócz wyraźnego postawienia ideału etycznej doskonałości osoby potrzebna jest również sama osoba*, *która stanowi realny wzór*, *a więc osoba realnie doskonała*. *Inaczej bowiem sama zasada naśladowania traci swój pełny sens*[59]. Trzeba również przyjąć realność aktów, poprzez które człowiek zmierza do doskonałości[60]. W tym miejscu wyraźnie widać, dlaczego idei naśladowania oraz osoby-wzoru nie można w pełni zrozumieć bez odniesienia do chrześcijaństwa. Tylko ono bowiem przynosi realny wzór w pełni doskonały; dzięki temu zasada naśladowania przestaje mieć charakter cząstkowy i warunkowy.

Nie można stawiać zarzutu, że wzór (ideał) nie jest w pełni zrealizowany przez człowieka, gdyż do jego istoty należy to, że dopiero *ma być* zrealizowany – człowiek powinien do niego dążyć[61]. Poważnym zarzutem jest natomiast stwierdzenie, że nie jest on możliwy do realizacji bądź że nie ma realnych środków, dzięki którym mógłby być urzeczywistniony. Trudno byłoby wówczas nazwać taki ideał praktycznym[62].

---

[59] K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, s. 151.

[60] Tamże, s. 37-38.

[61] *Ideał zawsze posiada formę idealną*, *stawia przed człowiekiem to*, *co dopiero jest do urzeczywistnienia*, *co dopiero ma stać się realne* (tamże, s. 152).

[62] Można dyskutować w jakiej mierze wzorzec porządnego człowieka, czyli „opiekuna spolegliwego" T. Kotarbińskiego może mieć charakter doświadczalny, a przez to praktyczny. Przeszkodą może być to, co zapewne miało świadczyć o realistycznym i praktycznym charakterze „wzorca", a więc jego pochodzenie. Kotarbiński zaznacza, że wzorzec ten „nie spadł z zaświatów", nie jest echem ideału, lecz „ukształtował się w walkach obronnych", co sugeruje nawiązanie do idei ewolucjonizmu. Niezmienna natura człowieka, choćby i „spadła z nieba" lub była echem ideału jest implikacją doświadczenia i w znacznie większym stopniu ma charakter doświadczalny niż odwołanie się do biologicznie i filozoficznie interpretowanych hipotez ewolucjonistycznych. Por. T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, wyd. IV Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 59-62.

Żaden człowiek nie może być w pełni i we wszystkich aspektach wzorem, nie znaczy to jednak, że nie może osiągnąć realnej doskonałości w pewnym aspekcie. Wzorem zatem jest osoba doskonała aspektywnie bądź dążąca do doskonałości[63]. Dobrym przykładem pokazującym, jak należy rozumieć doskonałość wzoru, są w chrześcijaństwie postacie świętych. Nie są to osoby pozbawione wad czy ograniczeń, lecz realizują własną doskonałość w takim stopniu zaangażowania i w taki sposób, że staje się ona doskonałością całego człowieka; można powiedzieć, że nie tyle posiadają w stopniu doskonałym pewne własności wyróżniające je spośród innych świętych (jak np. żarliwe poszukiwanie prawdy wyróżniające św. Augustyna, ubóstwo – św. Franciszka z Asyżu, czystość serca – św. Stanisława Kostkę), lecz że realizowana przez tych świętych doskonałość przenika całą osobę – dzięki temu to nie konkretna cecha staje się właściwym przedmiotem naśladowania, ale pewien sposób „bycia człowiekiem".

Wzorem jest zawsze konkretny człowiek, nie jest nim abstrakt czy „wartość"; ludzie wzorują się jedni na drugich, w tle jednak pozostaje zawsze wzór pierwotny[64] – chrześcijaństwo wskazuje, że jest nim Chrystus. Bez wskazania takiego wzoru naśladowanie pozostaje zawieszone w próżni, brakuje mu realnej i mocnej podstawy, takiej, która jest zdolna zdynamizować osobę, wyzwolić w niej dążenie do doskonalenia się. Aspekt religijny nie zawsze jednak może być odsłonięty i dlatego niekiedy pozostaje zatrzymanie się na poziomie wartości. Niezmiernie ważne jest jednak to, czy wartości te pozostają „wrośnięte w byt", tak jak to jest np. w tomizmie podkreślającym jedność bytu i dobra, czy też istnieją one w odrębnej sferze idealnej bądź intencjonalnej. Spór Wojtyły z Schelerem dotyczył właśnie sposobu istnienia ideału etycznego. Krytyka Wojtyły dotyczyła „emocjonalizacji" naśladowania wynikającej z faktu, że ideał ma charakter intencjonalny,

[63] *Osoba ta jest więc o tyle przedmiotem naśladowania*, *o ile ideał doskonałości jest w niej bądź zrealizowany*, *bądź też przynajmniej realizowany* (K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, s. 151).

[64] *Wzór moralny* (…) *dostarcza bezpośredniego przedmiotu do naśladowania*, *pobudza do niego*, *w ten sposób niejako przedłużając moralne oddziaływanie pierwotnego wzoru*, *tzn. tej osoby*, *na której sam się wzoruje* (tamże, s. 150).

a przedmiotem naśladowania jest „treść intencjonalnego przeżycia", a nie „realna doskonałość" osoby mistrza[65]. Jeśli więc Scheler stwierdzał, że zdynamizowanie podmiotu następuje wówczas, gdy zwraca się on swoją miłością do innej osoby i wówczas odsłania się przed nim jej „idealna istota wartościowa"[66], to problem nie polegał na tym, że w realnie istniejącej osobie można dostrzec „ideał-wzór", a więc to, kim osoba „powinna być", lecz na tym, czy jest to ideał „realny", to znaczy czy jest to doskonałość istniejąca (potencjalnie) w realnej osobie oraz czy istnieją realne środki, które pozwalają ją osiągnąć. Odpowiedź na te dwa pytania jest ważna, od niej zależy, czy wychowawca wskazuje drogi realnego doskonalenia, czy tylko mówi o tym, co piękne, lecz nieosiągalne. Taki wymiar realny i praktyczny ma chrześcijańska pedagogia zachęcająca do naśladowania świętych. Nie można też zapominać, że wzorem nikt nie może się ogłosić, lecz staje się nim ze względu na posiadaną doskonałość, która przyciąga i fascynuje własną swoją mocą[67].

2.4. Kres naśladowania

Doskonałość człowieka-wzoru nie jest absolutna nawet w przypadku bohaterów czy świętych, tym bardziej więc należy uznać jej relatywny charakter w relacji wychowawczej. Wychowawca jest doskonalszy od wychowanka, to znaczy więcej wie lub umie w pewnej dziedzinie, lecz nie znaczy to, że owo „więcej" nie może się wyczerpać; może nadejść czas, że wychowanek przewyższy swego wychowawcę, wówczas odchodzi, szukając nowego wzoru lub podejmuje dzieło samowychowania. Pytanie o naśladowanie i osobowy wzór jest również pytaniem o kres tej drogi. Dzieci odchodzą z domu rodziców,

[65] Tamże, s. 157.

[66] Por. tamże, s. 155.

[67] *Zwłaszcza świętość*, *jaśniejąca w życiu wielu członków Ludu Bożego*, *skromnych i często ukrytych przed oczami ludzi*, *to najprostsza i najbardziej pociągająca droga*, *na której można bezpośrednio doświadczyć*, *jak piękna jest prawda*, *jak wyzwalającą moc ma miłość Boża* (encyklika *Veritatis splendor*, 107).

uczniowie opuszczają swoich wychowawców – taka jest naturalna kolej rzeczy wynikająca z faktu dojrzewania wychowanków, ale również z okoliczności zewnętrznych. W przypadku wychowania moment odejścia od wychowawcy jest równie ważny, jak chwila przyjścia. Ważne wydają się tu przede wszystkim motywy odejścia, ale także sposób, w jaki to następuje.

Przyczyny odejścia. Odejście może być spowodowane sprzeciwem: wychowanek usamodzielnia się i przeciwstawia się poglądom prezentowanym przez wychowawcę lub buntuje się przeciw samej sytuacji uzależnienia, chce się uwolnić od wpływu. Kres relacji naśladowania następuje z inicjatywy wychowanka. Postawa buntu w pewnej mierze jest naturalna i tłumaczy się dążeniem do zdobycia samodzielności. Może jednak dojść do sytuacji znacznie trudniejszej z wychowawczego punktu widzenia, kiedy wina za zerwanie relacji wychowawczej spada na wychowawcę; jest tak wówczas, kiedy wychowawca kompromituje się przed wychowankiem bądź nawet dokonuje aktu zdrady: porzuca wychowanka, naraża go na niebezpieczeństwo, dopuszcza, aby podlegał złym wpływom. W tej sytuacji kres relacji wychowawczej jest nieuchronny i trudno sądzić, aby mogła ona zostać nawiązana na nowo jak to czasem bywa w sytuacji buntu, kiedy ten przeminie. Co gorsza, zniszczeniu może ulec cała wcześniejsza praca wychowawcza – to, co kiedyś było efektem naśladowania i pozostało w wychowanku jako dobro, teraz może zostać zakwestionowane i odrzucone.

Odejście może również wynikać z naturalnego rozwoju i wówczas więź wychowawcza nie musi być zerwana, choć ulega przemianie, zmienia się bowiem sytuacja obiektywna. Wychowanek przejmuje odpowiedzialność za to, co otrzymał. Jan Paweł II w taki sposób opisuje ten moment: *„Opuszczając ojca i matkę”*, *każdy i każda z Was równocześnie poniekąd zabiera ich w sobie*, *przejmuje wielorakie dziedzictwo*, *które w nich i w rodzinie ma swój bezpośredni początek i źródło*. *W ten sposób też*, *opuszczając*, *pozostaje*: *dziedzictwo*, *jakie przejmuje*, *łączy go trwale z tymi*, *którzy mu je przekazali i którym tyle zawdzięcza*[68].

[68] *List do młodych*, 11.

Wdzięczność. Tym, co łączy, staje się wspólne dziedzictwo. Nie można jednak pomijać innych czynników ludzkich; w relacji wychowawczej, zwłaszcza kiedy odbywa się ona w rodzinie, tym, co łączy w płaszczyźnie przeżyć i emocji, jest właściwie wszystko: wspólnie podejmowany trud, sukcesy i porażki, wspólnie przeżywana radość i cierpienie. Odejście nie może oznaczać przekreślenia i odrzucenia międzyludzkiej więzi, a przede wszystkim – dobra, które obiektywnie się dokonało dzięki pracy wychowawczej. Potrzebne jest zatem uświadamianie wychowankowi potrzeby wdzięczności wobec wychowawcy. Wdzięczność jest w tym przypadku wypełnieniem sprawiedliwości[69]. Jest ona niezwykle ważna w dziele wychowania, ponieważ odsłania prawdę o rzeczywistości i przeciwdziała naturalnym tendencjom, które skłaniają wychowanków do przyjmowania wysiłku wychowawcy jako czegoś naturalnego, co jest tylko wypełnianiem obowiązku, za który nie trzeba dziękować. „Naturalna niewdzięczność" wychowanków jest w pewnej mierze zrozumiała, wynika ona bowiem z niesymetryczności relacji wychowawczej. Wychowawca nie może liczyć na to, że szybko będzie cieszył się z efektów swojej pracy, zwykle długo musi na nie czekać, czasem dopiero inni je zbierają. Wychowanek otrzymuje, wychowawca daje, kresem dzieła wychowania jest usamodzielnienie się wychowanka, a więc jego odejście. Wyrażenie wdzięczności jest choć w części oddaniem sprawiedliwości wychowawcy i uświadomieniem wychowankom, że zaciągnęli dług. „Niesymetryczność" relacji wychowawczej w wyrazisty sposób dostrzec można w relacjach rodzinnych. Dzieci zwykle przyjmują opiekę rodziców jako coś, co im się należy, i mogą w pełni spłacić dług zaciągnięty wobec swoich rodziców, dopiero wychowując własne dzieci, czyniąc to z miłości, która nie czeka na zapłatę.

Przebaczenie. Kres naśladowania oznacza osiągnięcie dojrzałości, ta zaś pozwala lepiej i pełniej widzieć rzeczywistość. Wychowanek wie już, że wzór nie jest doskonały, dostrzega słabości, potknięcia

[69] Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II/2, s. 146-149; można by polemizować, czy wdzięczność jest cnotą drugorzędną, tylko „ozdobą wieńczącą stosunki międzyludzkie".

i błędy wychowawcy. Moment dostrzeżenia niedoskonałości wychowawcy jest kluczowy dla procesu dojrzewania: może on bowiem prowadzić do głębszego zrozumienia innych ludzi i siebie samego, ale też utrwalić postawę rozczarowania niedoskonałością innych i zniechęcenia do pracy nad sobą, która i tak nie może doprowadzić do pełnej doskonałości. Trudno o ułożenie właściwych relacji z innymi ludźmi bez ukształtowania postawy przebaczenia. Wychowanek powinien dojrzeć do przebaczenia swemu wychowawcy niedbałość, brak uwagi, błędy, a nawet jego przewinienia, jeśli chce dalej kroczyć samodzielnie. Podjęcie samodzielnej drogi oznacza bowiem konieczność wzięcia odpowiedzialności za innych; ten, kto był wychowywany, staje się wychowawcą (np. jako ojciec lub matka) i powinien rozumieć, że błądzić jest rzeczą ludzką. Wychowawca, który nie umie przebaczać, stanie się tyranem, nie dość bowiem, że nie będzie miał zrozumienia dla błędów wychowanka, to nadto nie przyjmie do wiadomości, że on sam jako wychowawca może błądzić. Akty wyrażenia wdzięczności za doznane dobro, a zarazem przebaczenia swemu wychowawcy wskazują, że wychowanek wkroczył na właściwą drogę: sprawiedliwego osądu opartego na obiektywnej prawdzie i wyrozumiałości wynikającej z wiedzy o słabości i niedoskonałości człowieka.

3. Wychowanie prawdziwościowe we wspólnocie

Związanie wychowania z poznawaniem i realizowaniem prawdy może prowadzić do nadmiernego wyeksponowania roli jednostki i pomniejszenia społecznego charakteru wychowania. Poznawanie jest przecież aktem indywidualnym, podobnie jak czyn, a „obcowanie z prawdą" ujawniającą się w człowieku m.in. poprzez sumienie jest jednym z najbardziej intymnych aktów – z tych względów słusznie stwierdza się, że człowiek w swym wnętrzu jest „niekomunikowalny innym" (*alteri incommunicabilis*). Wyciągnięcie stąd wniosku, że prawda powoduje zamknięcie się człowieka w sobie samym, wywołuje jednak sprzeciw: przeprowadzone rozumowanie zdaje się zbyt

powierzchowne, pomija bowiem powszechny charakter prawdy, która jest przecież „dla każdego", jak również gubi istotną dla osoby własność „bycia darem dla innych". Obecnie chcemy pokrótce zająć się aspektem wspólnotowym prawdy oraz wychowania; bez uwzględnienia tego aspektu rozważania na temat prawdy w wychowaniu byłyby niepełne. Ten kierunek wskazuje zresztą ontologia osoby – „być dla innych" stanowi cel osoby, a także zasadę jej bycia, osoba żyjąca tylko dla siebie, bez odniesienia do innych osób, jest sprzecznością[70]. Szczególną uwagę, choć mniejszą niż należałoby ze względu na wagę tematu, poświęcimy rodzinie, która wydaje się niezastąpionym naturalnym środowiskiem realizacji wychowania prawdziwościowego[71].

3.1. Wspólnotowy charakter prawdy

Poznawanie prawdy dokonuje się w samotnym poszukiwaniu, lecz samotność ta –wskazująca na ontologiczno-poznawcze uwarunkowania sprawiające, że „ja-osoba" poznaje sama i nikt nie może poznawać „za nią" ani „współ z nią" – nie zmienia samego charakteru prawdy. „Zawładnięcie nią" w akcie poznania jest tylko świadomościowe, prawda zawsze pozostaje „czymś więcej", nie może być objęta w posiadanie, jest dostępna każdemu, kto pragnie ją poznać. Nie można przenosić własności samego podmiotu, jego subiektywnych ograniczeń na prawdę, która nie jest poddana człowiekowi aż w takim stopniu, by traciła swój charakter transcendentny, a w konsekwencji także swą powszechną dostępność. Nikt z zewnątrz nie może narzucać osobie, co ma uważać za prawdę. Arystoteles w zdecydowanych słowach podkreśla tę suwerenną władzę mędrca (filozofa), który w poszukiwaniu prawdy i rozsądzaniu tego, co nią jest, *nie może podlegać niczyim rozkazom*, *lecz musi sam rozkazywać*. Zarazem dodaje jednak,

[70] Podkreśla to R. Spaemann, *Osoby*, s. 48-51.

[71] W tym punkcie korzystam z rozważań, które przeprowadziłem w pracy *Prawda podstawą wspólnoty*.

że *indywidualnie nie wnosimy niczego albo niewiele do prawdy*, *razem dochodzimy do znacznym rezultatów*[72].

Wspólnotowy aspekt prawdy nie wynika tylko z ograniczonych możliwości jednostki, nie ma wyłącznie charakteru negatywnego. „Wspólnota prawdy" jest czymś więcej niż tylko zbiorem cząstkowych prawd jednostek; owszem, prawda pełni rolę weryfikacyjną i dzięki temu to, co szczątkowe i powierzchowne, dopełnia się i pogłębia, natomiast to, co zbyt ciasne, schematyczne, deformujące, zostaje usunięte. Sądy jednostek zostają oczyszczone z jednostronności i zyskują bardziej uniwersalną postać. Jednak kiedy mówimy o wspólnotowej roli prawdy, to nie chodzi o sam rezultat, jakim jest powstanie bardziej uniwersalnej wiedzy, uwzględniającej rozmaite punkty widzenia, lecz mamy na myśli czynnik, dzięki któremu jest to możliwe. Prawda mająca charakter uniwersalny nie pojawia się jako *rezultat* podejmowanych przez człowieka działań, lecz jest *podstawą*, która umożliwia powstanie wspólnoty poznania i działania[73]. Możemy wskazać trzy płaszczyzny, w których przejawia się wspólnotowy aspekt prawdy.

1. Poziom ontyczny – odniesienie do prawdy tworzy wewnętrzną strukturę osoby; akt poznania jest możliwy dzięki zdolności do transcendencji, w ten sposób aktualizuje się ontyczna godność osoby. Prawda kształtuje więc osobę od wewnątrz, prawda jest też „podstawą transcendencji osoby w działaniu", „otwarcie na prawdę" stanowi warunek aktualizacji osoby. Odniesienie do prawdy łączy więc ludzi ze względu na to, że są osobami; zdolność poznawania prawdy jako prawdy i odróżniania jej od fałszu stanowi istotną własność człowieka[74].
2. Poziom poznawczy – akt poznawczy oznacza zarazem „uniwersalizację" jednostki w takim znaczeniu, że indywidualne „ja" zmierzać winno to tego, aby w akcie poznawania stawać w pozycji

[72] Zob. *Metafizyka,* 982a oraz 993a-993b.

[73] Odwołuję się w tym miejscu do rozważań przeprowadzonych w książce *Prawda podstawą wspólnoty* (w rozdziale 1, 2 i 4) oraz w 1 rozdziale niniejszej pracy.

[74] Por. *OC*, s. 189, 201-202.

„każdego", a więc aby eliminować z poznania to, co jest jednostkowym ograniczeniem, a skupiać się na samej rzeczy. Ponadto zaś podmiot nie powinien rościć sobie prawa „posiadania prawdy" – jeśli więc jest ona poznana, to nie może być uznana za „moją prawdę", raczej za „prawdę każdego" czy lepiej, za prawdę, w której każdy poznający może uczestniczyć w równej mierze i na równych prawach. Akt poznawania okazuje się więc już u samych swych podstaw rodzajem uczestnictwa we wspólnocie poznawczej

3. Poziom kultury i języka – człowiek nie jest samotny w poszukiwaniu i przyswajaniu sobie prawdy, ponieważ pomocą w rozumieniu, myśleniu i komunikowaniu się z innymi jest istniejący język oraz kultura, w której wzrasta[75]. Zanim zechce odrzucić jakieś jej elementy czy pogłębić to, co zostało ujęte zbyt powierzchownie lub fałszywie, powinien zgodnie z prawdą uznać, jak wiele zawdzięcza temu, co określa się jako „dziedzictwo", „tradycję", a co jest postacią kultury przekazywaną przez pokolenia. Uznanie długu wobec spuścizny innych ludzi jest skądinąd także aktem sprawiedliwości[76].

Każdy z tych trzech aspektów dotyka osoby od wewnątrz, kształtuje jej sposób przeżywania świata i odniesienia do innych. Dzięki temu to, co można określić jako „aspekt społeczny", nie jest tylko czymś zewnętrznym, wynikającym z (przypadkowego w dużej mierze) przebywania i działania ludzi „obok siebie", ale ma głębokie podstawy w samej osobie. Prawda rodzi wspólnotę, gdyż jednoczy osoby.

---

[75] *Kultura jest właściwym sposobem „istnienia" i „bytowania" człowieka*, *Człowiek bytuje zawsze na sposób jakiejś kultury sobie właściwej*, *która z kolei stwarza pomiędzy ludźmi właściwą dla nich więź*, *stanowiąc o międzyludzkim i społecznym charakterze ludzkiego bytowania* (Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO*, *Paryż 2 czerwca 1980*, *w*: *Wiara i kultura*, s. 54).

[76] Jan Paweł II podkreśla i łączy kulturowy i moralny aspekt tej zależności od innych. W syntetyczny sposób przedstawia to zagadnienie, odwołując się do pojęć: ojczyzny, patriotyzmu, narodu i historii. Zob. *Pamięć i tożsamość*, s. 65-92. Warto przywołać również utwór K. Wojtyły *Myśląc Ojczyzna*, w: *Poezje i dramaty*, s. 87-90.

3.2. Wspólnota wychowania

Odkrycie wspólnotowej roli prawdy ma konsekwencje w wychowaniu – i to podwójne. Jeśli uznamy, że jednym z celów wychowania jest uzdolnienie człowieka do bycia we wspólnocie czy też do tworzenia wspólnoty, to nie sposób jej realizować, nie przywołując prawdy, która – jak stwierdziliśmy wyżej – jest wspólnototwórcza. Istnieje także odwrotna zależność – każdy, kto chciałby uwzględnić rolę prawdy w wychowaniu, musi pamiętać, że nie da się tego uczynić, nie uwzględniając wymiaru wspólnoty. Prawda wymusza otwarcie ku wspólnocie, karłowacieje i ginie, kiedy zostaje ograniczana do świata jednostki czy jakiejś grupy, która chciałaby ją zachować tylko „dla siebie".

Zależność jest nawet głębsza – jeśli powiążemy wcześniej podjęte wątki dotyczące struktury osoby oraz jej samospełnienia z tym, co powiedzieliśmy na temat roli prawdy, to okaże się, że prawda pozwala nam zrozumieć, dlaczego indywidualne spełnienie osoby nie jest możliwe bez odniesienia do wspólnoty, dlaczego osoba nie może w gruncie rzeczy kierować wzroku tylko na siebie, wreszcie dlaczego odpowiedzialność za siebie, staje się również odpowiedzialnością za innych. Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób indywidualność osoby może służyć wspólnocie, wymaga przywołania kategorii prawdy osobowej. Prawda warunkuje wspólnotę: otwiera osobę na *wspólnotę potencjalną*, jest warunkiem dla działania miłości; miłość *aktualizuje wspólnotę*. Osoby skierowane są ku sobie i nie niweczy tego ich ontologiczna „samotność ducha". Ten związek „wolnych istot" H. U. von Balthasar opisuje w następujących słowach: (…) *Odnajdują siebie jedna w drugiej. W tej samej mierze, w jakiej wraz z byciem dla siebie wzrasta samotność ducha, wzrasta też jego charakter wspólnotowy. Obejmując w posiadanie siebie samego jako osobę, ogarnia on jednocześnie istotę tych wszystkich, którzy wraz z nim są osobą. Tak więc z odpowiedzialnością za własną istotę osobową, wzrasta też bezpośrednio odpowiedzialność za całą wspólnotę. Kto się spełnia dla siebie samego, musi od razu czynić to także dla innych i w innych. Ten,*

kto dąży do własnej prawdy, *dąży też bezpośrednio do prawdy innych*: *swojej prawdy w nich i ich prawdy w sobie*[77].

Wychowanie powinno dokonywać się we wspólnocie, ponieważ jest wspólnotowe, to znaczy dokonuje się *dzięki wspólnocie* (opiera się na tym, co wspólne w strukturze i działaniu osoby, oraz na dziedzictwie kultury i języka), *we wspólnocie* (jest wspólnotą wychowawców i wychowanków) oraz *dla wspólnoty* (także i dla samej osoby, która poprzez „bycie dla innych" staje się sobą). Wspólnota wychowawcza zawiązująca się w ramach istniejących wspólnot naturalnych: rodziny i narodu bądź też istniejąca niezależnie od nich, zachowuje odrębną postać. Jej cechą charakterystyczną jest to, że:

– jest wspólnotą dynamiczną, jej sensem nie jest tylko „bycie razem", lecz „wpływanie", zmiana;
– nie jest wspólnotą partnerską, zakłada hierarchizacja członków wspólnoty (mistrz – uczeń), ukierunkowanie wpływu (od wychowawcy do wychowanka);
– jej sens nie wyczerpuje się w niej samej, służy czemuś (dobru osoby, jej doskonaleniu), jest wspólnotą „użyteczną", stąd sama siebie nie uzasadnia, lecz potrzebuje zewnętrznego uprawomocnienia;
– podlega naturalnym przemianom, może się „wyczerpać" (wskutek osiągnięcia dojrzałości przez wychowanka), ulec rozbiciu (na skutek buntu, sprzeniewierzenia się wychowanka lub wychowawcy) lub przemienić się we wspólnotę przyjaźni (między równorzędnymi partnerami).

Uwarunkowania te nie zmieniają faktu, że jest to wspólnota osób, a znaczy to, że są one „równe sobie" na poziomie podstawowym, a więc w relacji do prawdy, w prawie dysponowania własną wolnością, w relacji do innych osób. Aktualnie, ze względu na obiektywne czynniki zewnętrze (poziom rozwoju, chorobę) prawa te mogą być ograniczone, nie mogą być jednak zniesione. Wspólnotę wychowawczą, tak jak każdą inną wspólnotę łączy współprzeżywanie momentów egzystencjalnych obecnych w życiu każdego człowieka (cierpienia,

[77] *Teologika 1*, s. 159.

radości, kluczowych decyzji), wiąże ją również uczestnictwo w samej wspólnocie, jak też w wydarzeniach zewnętrznych wobec niej, podejmowane razem prace, uczestnictwo w pozytywnie rozwiązanych konfliktach. Z tych względów wychowanie może być uznane za obustronne „towarzyszenie w drodze", którą skądinąd każdy musi odbyć sam[78].

Bycie we wspólnocie jest więc metodą, która ułatwia doskonalenie osoby, ale też przybliża do prawdy i uczy właściwego z nią obcowania[79]. Z tego, co powiedzieliśmy wyżej, wynika, że nie należy przeciwstawiać indywidualnej formy wychowania – wychowaniu wspólnotowemu. Między jednostką i grupą („innymi") istnieje naturalne napięcie, ale nie sprzeczność. Wychowanie we wspólnocie stanowi kryterium indywidualnego wychowania: pozwala ono sprawdzić, czy indywidualny akt wychowania jest właściwy, a więc czy prowadzi do ukształtowania osoby, która jest skupiona wyłącznie na własnej „doskonałości", czy też jest zdolna do rozumienia innych i do działania na ich rzecz. Wychowanie we wspólnocie powinno kierować się kryterium osoby, a to znaczy, że obok względów obiektywnych należy również uwzględnić aspekt przeżycia i wolności. Z tego względu zrozumiałe jest, dlaczego – mimo niebezpieczeństwa subiektywizacji – tak duże znaczenie w dziele wychowania i nowej ewangelizacji przypisywał Jan Paweł II wspólnotom i ruchom religijnym. Podobne tendencje dążenia do wspólnoty, choć nie zawsze konsekwentne i jednoznaczne, można dostrzec w wielu współczesnych projektach reformowania

---

[78] (…) *wychowawca i wychowanek żyją tym samym doświadczeniem świata „wspólnie pracując ramię przy ramieniu na rzecz przeznaczenia*, *które coraz bardziej łączy wszystkich"* (L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, s. 56).

[79] Interesujące byłoby porównanie wychowawczych metod *pedagogii Wojtyły* realizowanych w latach krakowskiego duszpasterzowania, zwłaszcza wędrówek, wypraw kajakowych itp. z metodą skautingu. *Gałąź skautingu dla młodzieży powyżej 17. Roku życia* (*wędrowcy*, *rover – scouts*) *powstała w roku 1922. Myślą przewodnią systemu skautowego na tym szczeblu jest zachęcanie do wędrówek pieszych*, *rowerowych*, *kajakowych*, *morskich*, *których celem jest danie sposobności do „odnalezienia samego siebie"*, *swego miejsca w życiu i we wszechświecie*, *swojej „drogi do szczęścia"* (Aleksander Kamiński, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1948; cyt. za: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III/1, s. 322).

systemu szkolnego wynikających z dostrzeżenia jego zbiurokratyzowania i schematyzmu instytucjonalnego. Metoda wspólnotowa połączona z indywidualną formacją od początku obecna była w idei skautingu i wychowania harcerskiego[80]. Jednak najważniejszym środowiskiem i modelem wychowania prawdziwościowego pozostaje rodzina.

3.3. Wychowanie w rodzinie jako paradygmat wychowania prawdziwościowego

Mamy na myśli rodzinę jako wzór i model, a więc wskazujemy na pewien typ wspólnoty rozpatrywany od strony filozoficznej i pedagogicznej, nie mówimy natomiast o jej socjologicznym obrazie. Traktujemy rodzinę jako wspólnotę, która jest wprawdzie oparta na biologicznych podstawach, ale ma stawać się wspólnotą osób, nie zaś jako wspólnotę, która jest oparta *wyłącznie* na więzi biologicznej. Taki sposób patrzenia znajduje uzasadnienie w bytowych i moralnych podstawach rodziny, ostatecznie zaś w uznaniu cielesności i płciowości za istotny element rozumienia ludzkiej osoby (człowieczeństwa). Ta perspektywa jest fundamentalna dla koncepcji osoby przedstawionej w *Miłości i odpowiedzialności* K. Wojtyły oraz w *teologii ciała* Jana Pawła II. Rodzina jest rzeczywistością biologiczną, psychologiczną i społeczną oraz osobową – bez rozróżnienia tych aspektów i ukazania ich właściwej hierarchii nie jest możliwe ujęcie prawdy o rodzinie, a w konsekwencji prawdy o człowieku. Płaszczyzna biologiczna podporządkowana jest płaszczyźnie psychologicznej i społecznej, te zaś

[80] *Głównym zadaniem naszego „Skautingu" jest uchwycić charakter chłopca w rozżarzonym do czerwoności stanie entuzjazmu i nadać mu właściwą formę, oraz pomóc mu rozwinąć jego osobowość tak, aby mógł się sam wychować na dobrego człowieka i na wartościowego obywatela swego kraju*. (R. Baden-Powell, *Wskazówki dla skautmistrzów. Podręcznik teorii wychowania skautowego dla drużynowych przez Lorda Baden-Powella of Giwel, twórcy ruchu skautowego*, Warszawa 1946, Harcerskie Wydawnictwo „Godziemba", tłum B. Białostocka; cyt. za: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III/1, s. 320). Zob. też F. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, s. 235-267 oraz s. 269-322 (*Katechizm harcerski*).

– osobowej. Chodzi nam więc o ontyczną i moralną prawdę o rodzinie, a zatem nie o to, jaka rodzina *faktycznie* jest, lecz jaka *powinna być*[81]. Nie dość jednak powtarzania, że aspekt powinnościowy nie jest tylko postulatem czy opisem idealnego, oderwanego od rzeczywistości stanu rodziny, lecz chodzi o powinność zakorzenioną w bycie. Rodzina taka, „jaką powinna być", jest kryterium oceny rodziny faktycznej, tak jak „osoba" jest kryterium oceny osobowej dojrzałości konkretnych ludzi.

Jest ona typem wspólnoty, która może w szczególny sposób sprzyjać wychowaniu prawdziwościowemu. Znamienne jest to, że te same własności mogą utrudniać doskonalenie się osób i stanowić przeszkodę w umacnianiu się wspólnoty, jeśli rodzina nie będzie rozpatrywana w świetle kryterium osoby, a więc jej wzorem nie będzie wspólnota osób (*communio personarum*), lecz pozostanie wspólnotą opartą wyłącznie na więziach biologicznych. Innymi słowy o tym, czy wskazana własność ułatwia czy też utrudnia wychowanie prawdziwościowe, decyduje to, czy rodzina spełnia kryterium osoby – czy jej członkowie uznają podmiotowość każdego z członków, czy respektują odrębną władzę samostanowienia, czy akceptują transcendencję poznania i wolności.

Wychowanie prawdziwościowe ułatwiają takie własności rodziny, jak jej naturalny charakter, indywidualizacja kontaktów, wielostronne wzajemne oddziaływania, trwałość rodziny, konkretność działań i relacji[82].

Naturalny charakter rodziny. Więzi w rodzinie są oparte na obiektywnych podstawach, istnieją wcześniej, zanim nabiorą osobowego

---

[81] Prawdę o rodzinie rozumiemy zgodnie z wezwaniem Jana Pawła II z adhortacji apostolskiej *Familiaris consortio*: *Rodzino stań się tym*, *czym jesteś* (3). Por. W. Starnawski, *Rodzina „szkołą wolności"* w: *W trosce o rodzinę*, (red.) M. Jankowska, M. Ryś, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007, s. 154-156.

[82] W punkcie tym odwołuję się do rozważań przeprowadzonych przez ze mnie w innych tekstach. Por. *Prawda podstawą wspólnoty*, s.159-183; *Rodzina „szkołą wolności"*, *Szkoła Rodziców w świetle nauczania Jana Pawła II*, w: *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, (red.) D. Opozda, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 81-90.

charakteru, nie powstają w sposób sztuczny, nie istnieje bariera obcości i dystansu przy nawiązywaniu kontaktu. Można powiedzieć, że są autentyczne – w tym znaczeniu autentyczności, w którym chodzi o zgodność słów i działań z przeżyciami i zamiarami osoby. Bariera i konwencje, które mają duże znaczenie w życiu społecznym, nie są ważne w takim stopniu w rodzinie. Można w niej bardziej „być sobą" niż w szkole czy w pracy. Znaczy to również, że członkowie rodziny mogą być wobec siebie bardziej szczerzy niż w relacjach z osobami spoza rodziny; inna rzecz, że taka szczerość może być podana bez właściwej miary i przekazana w brutalny sposób (np. w gniewie), co w efekcie może prowadzić do zamazania, a nie odsłonięcia prawdy.

Te same czynniki, niepoddane kryterium osoby, mogą prowadzić do degeneracji wspólnoty rodzinnej. Poprzestanie na „naturalności", która w żaden sposób nie jest odniesiona do prawdy, może prowadzić do wielu nadużyć i brutalizacji życia rodzinnego, skoro nie obowiązują w nim „sztuczne" reguły kultury czy zwykłej grzeczności i uprzejmości. „Naturalność" i „autentyczność" rozumiane jako swoboda wyrażania emocji i brak kontroli zachowań przestają być środkami zbliżania osób.

Indywidualizacja kontaktów. W rodzinie każdy z jej członków jest jedyny i niezastąpiony i nie ma potrzeby stosowania dodatkowych procedur, które miałyby zapewnić osobowy charakter kontaktów międzyludzkich, jak to się dzieje w wielu instytucjach wychowawczych, zwłaszcza takich, w których duża liczba wychowanków utrudnia bezpośrednie kontakty. Prawda w rodzinie ma zawsze osobową postać: są to słowa lub czyny konkretnej osoby, ona sama jest ich świadkiem. Dlatego obłuda i hipokryzja mogą na zewnątrz rodziny udawać cnoty, ale wyjdą na jaw w rodzinie. W niej bowiem nie sposób ukryć swoich prawdziwych zamiarów i postaw. Osobiste relacje rodzinne budują więzi emocjonalne, które uczą właściwego „dysponowania prawdą", a więc nieużywania jej przeciw drugiej osobie, uszanowania intymności i tajemnicy drugiego człowieka.

Rodzina stanowi względnie wyizolowaną grupę o wyraźnie zarysowanych kryteriach przynależności do niej i obcości wobec niej. Wzmacnianie więzi rodzinnych może jednak też prowadzić do źle

rozumianej lojalności i rodzinnego egoizmu, a w efekcie do stosowania podwójnych kryteriów: wewnątrz i na zewnątrz rodziny. Podważa to jedność i powszechność prawdy: inne prawdy uznaje się „wśród swoich", inne – „wśród obcych". Ponadto „rodzina zamknięta" może nadużywać prawa chroniącego życie osobiste i nie udostępniać innym prawd, które im się słusznie należą. Może traktować posiadaną wiedzę jako siłę, wykorzystywaną wyłącznie dla własnej korzyści lub skierowaną przeciw innym. Z tych też względów forma wspólnoty rodzinnej bywa wykorzystana jako wzór dla struktury mafijnej.

Wzajemne oddziaływania. Życie rodzinne podlega wielostronnym oddziaływaniom wewnętrznym i zewnętrznym. Jeśli zostaną one poddane refleksji i odniesione do kryterium prawdy, mogą stać się cennym środkiem korygującym poglądy i postawy. Różnorodność postaw, połączona z życzliwością i umiejętnością słuchania, uczy dialogu, wspólnego dochodzenia do prawdy i pogłębia pluralizm. Ten, kto kocha, chętniej rezygnuje z własnego punktu widzenia i łatwiej jest gotów uznać, że jego własna prawda cząstkowa może być dopełniona przez prawdę innej osoby.

Wielość oddziaływań i rozmaitość punktów widzenia może też prowadzić do relatywizacji prawdy wtedy, kiedy nie uznaje się odniesienia do niezmiennej, obiektywnej prawdy za fundament własnych poglądów i za podstawę relacji za innymi. Łatwiej wtedy uznać, że prawo do posiadania osobistych poglądów oznacza zwolnienie z obowiązku poddania ich kryterium prawdziwości (wystarczy, że są „moje"), a tym samym przekreśla potrzebę dyskutowania o nich na płaszczyźnie obiektywnej. W ten sposób dzieci mają „swoje" poglądy, rodzice „swoje", a przy tym jedni i drudzy nie widzą potrzeby, aby je weryfikować. Taki rodzaj tolerancji, który jest raczej wyrazem obojętności, ułatwia niewchodzenie w konflikty, ale rozbija wspólnotę rodzinną, której członkowie nie mają okazji spierać się o ważne dla nich sprawy[83].

[83] W tym miejscu przypomina się wezwanie K. Wojtyły do wychowawców, aby *zmagali się nieraz o człowieka z samym człowiekiem* (*Znak*, *któremu sprzeciwiać się będą*, s. 97).

Trwałość rodziny. Ważną własnością rodziny jest jej trwanie w czasie. Trwałość ta ma sens praktyczny i uzasadnienie moralne. Praktyczne jej znaczenie polega na tym, że umożliwia realizację więzi między małżonkami i daje możliwość stałej opieki nad dziećmi, zapewniając im poczucie bezpieczeństwa. Moralne zaś znaczenie sprowadza się do umożliwienia wzajemnego doskonalenia się osób i budowania obiektywnego dobra rodziny poprzez pokonywanie subiektywnych i obiektywnych trudności. Jeśli przyrzeczenie małżeńskie i założenie rodziny uznamy nie tyle za wyraz uczuć, ile za decyzję podjęcia odpowiedzialności za osobową wspólnotę, wówczas wyrazem tej odpowiedzialności i miarą miłości staje wierność pierwotnemu przyrzeczeniu. Wierność ta realizuje się w pokonywaniu codziennych trudności, przezwyciężeniu własnych i cudzych ograniczeń. Staje się również ceną za realizację wspólnoty osób (*communio personarum*), która jest prawdą o rodzinie i zarazem jej kryterium.

Trudno wskazać złą stronę trwałości rodziny, jej rozbicie jest obiektywnym złem, jest bowiem zakwestionowaniem miłości, co najwyżej może być „mniejszym złem" w sytuacji, w której ceną za zachowanie wyłącznie zewnętrznej trwałości jest pogłębiająca się nienawiść, obłuda i cynizm. Trzeba jednak podkreślić, że rozbicie trwałości rodziny nie jest rozwiązaniem problemów jej członków, jest natomiast przyznaniem się do porażki: odejściem od drogi przebaczenia i potwierdzeniem niemożliwości naprawienia konfliktu.

Konkretność działań i relacji. Uczestniczenie w życiu rodzinnym wypełniające się w konkretnych czynach chroni przed deklaratywnością, uczy realizmu i pokory w podejmowaniu zobowiązań i wyznaczaniu celów. Ukazuje również cenę aktów realnej wolności, w których człowiek musi zmierzyć się z własną niedoskonałością, wymogami swej cielesnej natury i ograniczeniami zewnętrznymi.

Może jednak prowadzić do zagubienia się w powszedniości i do małoduszności, a więc do rezygnacji z wielkich zamierzeń, które mimo że przekraczają możliwości człowieka, to jednak – także w obliczu porażki – pozwalają mu zachować przekonanie, że człowiek jest stworzony do „czegoś więcej", niż może realnie osiągnąć.

Rola dziecka w rodzinie. Wymienione wyżej własności wspólnoty rodzinnej są jednak wtórne wobec tego, co w koncepcji personalistycznej stanowi jej istotę – jest nią stworzenie wspólnoty osób, a więc realizacja „zdolności daru". Kryterium prawdziwości tej wspólnoty jest relacja rodziców do dziecka, które pojawia się w rodzinie jako dar umacniający jej jedność, ale równocześnie jako odrębny podmiot. Relacja do dziecka jest jednak czymś znacznie więcej – jest jądrem wychowania prawdziwościowego, pozwala bowiem lepiej rozumieć, czym jest prawda w życiu człowieka i jaką należy zająć wobec niej postawę.

Zaistnienie dziecka i jego pojawienie się w rodzinie jest czymś, co zostało podarowane, rodzice nie są bowiem w żaden sposób jego „twórcami", co najwyżej można powiedzieć, że współuczestniczą w przekazywaniu życia biologicznego, nie są jednak zdolni powołać do życia osobę. Istnienie dziecka, jego ontyczna podmiotowość, zdolność do wolności jest czymś transcendentnym, co powinni przyjąć jako fakt. Transcendencja i odrębność dziecka-osoby pogłębia się w również w płaszczyźnie osobowościowej i społecznej wraz z jego rozwojem. Jeśli w chwili jego poczęcia i narodzenia rodzice mogą powiedzieć o nim „moje dziecko", to wraz z upływem czasu ujawnia się, że słowo „moje" nie oznacza w tym przypadku relacji własności[84].

Ważne jest również to, że transcendencja dziecka jako odrębnego bytu nie przekreśla więzi, jaka istnieje między nim a rodzicami. Przeciwnie, dopiero aktualizacja tej transcendencji w aktach poznania i wolności może prowadzić do wspólnoty na płaszczyźnie duchowej.

---

[84] A. S Neill umieszcza jako motto wstępu ukazującego istotę projektu *Summerhill* wiersz K. Gibrana *Prorok* (*The Prophet*). Ciekawe, że także dla personalisty, występującego przecież z odmiennych pozycji filozoficznych, wyraża on ważną prawdę – ukazuje godność dziecka jako osoby. Czyżby zawarta w nim intuicja (prawda doświadczenia) zdołała przełamać sztywne ramy filozoficznych założeń? Oto fragment wiersza:

Wasze dzieci nie są waszymi dziećmi./ To synowie i córki życia, powołane dla niego samego./ One nie są z was, lecz tylko przez was./ I mimo, że są z wami, nie należą do was./ Możecie je obdarzać waszą miłością, ale nie waszymi myślami./ Bo one mają własne myśli (…).

Cyt. za: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III/1, s. 216.

Rodzice i dzieci mogą stanowić głębszą wspólnotę niż ta oparta na więzach ciała i krwi, jednak pod warunkiem uznania wzajemnej transcendencji jako własności osoby. W relacji do prawdy można odnaleźć podobny moment: „obcowanie" z prawdą, włączenie jej w duchowe życie osoby jest możliwe jedynie pod warunkiem uznania transcendencji prawdy.

Dziecko jest (powinno być) dla rodziców darem, powinno pogłębiać ich jedność, jest bowiem jej obiektywnym znakiem[85]. Relacja rodzice – dzieci, ale także inne relacje w rodzinie, która dąży do tego, aby stać się wspólnotą osób, zawierają w sobie moment bezinteresownej miłości[86]: możemy wówczas powiedzieć, że rodzice kochają dziecko za to, „że jest", tak jak dziecko kocha rodziców za to, „że są". Podobny moment można odnaleźć w relacji do prawdy: człowiek dostrzega, że został obdarowany zdolnością jej poznawania oraz że bezinteresowny (nieutylitarny) stosunek do prawdy jest właściwym sposobem realizowania tej zdolności.

Wypowiadanie sądów o dziecku i o jego możliwościach, ocena, kim jest i może być, a więc odkrywanie prawdy o nim, powinno dokonywać się z większą ostrożnością i powściągliwością niż w przypadku człowieka dorosłego, który swoimi czynami potwierdził, kim jest. Zakres tajemnicy jest w przypadku dziecka znacznie większy, nieznane są przecież jego przyszłe decyzje, które zdecydują o jego osobowym profilu. Takie samoograniczenie w wydawaniu apodyktycznych sądów jest również pożyteczne w obcowaniu z prawdą, której pełnego oblicza nie jesteśmy w stanie poznać.

Można również dodać, że prawda jest w pewnym stopniu bezbronna wobec tych, którzy jej nadużywają, choć konsekwencje, jakie wynikają z jej lekceważenia i odrzucania, nie uzasadniają przekonania, że można to robić bezkarnie, to znaczy bez szkody dla siebie samego.

To wszystko, co powiedzieliśmy o wyjątkowej roli dziecka w rodzinie oraz o relacji do prawdy, jest wyłącznie analogią poznawczą,

---

[85] Por. adhortacja *Familiaris consortio*, 14; encyklika *Evangelium vitae*, 92; K. Wojtyła, *Rodzicielstwo a „communio personarum"*, s. 21.

[86] Na temat bezinteresowności jako warunku miłości zob. *MiO* 30-33, 79-81, 122-123.

która ma uzasadniać przydatność wychowawczą „rozumienia dziecięcości" dla kształtowania wrażliwości na prawdę. Nie chcę powiedzieć nic więcej ponad to, że ukształtowanie w rodzinie właściwej relacji do dziecka jako do osoby uczy nas podobnego stosunku do prawdy, a dopowiadając tę myśl, można powiedzieć: uczy nas ją kochać, nie zawłaszczając jej. Małżeństwo i rodzina widziane z tej perspektywy są szkołą miłości, dlatego że są również szkołą miłości prawdy.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone w tej pracy rozważania stanowią – mam nadzieję – podstawę i zachętę do dyskusji na temat roli prawdy w wychowaniu. Niektóre kwestie zostały zarysowane tylko ogólnie, sądzę jednak, że udało mi się wykazać, iż problem prawdy jako zasady wychowania jest wart szerszej dyskusji. Rozważania te pozwalają na weryfikację postawionych założeń i pełniejsze, bardziej precyzyjne sformułowanie postawionych wstępnie tez. Duże znaczenie we właściwym przedstawieniu problemu prawdy w wychowaniu mają kwestie metodologiczne. Główna myśl pracy opiera się na założeniu, że filozoficzne pojęcie prawdy może być zasadnie stosowane do rzeczywistości wychowania, a więc, że zagadnienia związane z prawdą dają się przełożyć na język pedagogiczny; i odwrotnie, problemy związane z wychowaniem rozjaśniają się, kiedy zostaną ujęte z perspektywy filozoficznie rozumianej prawdy. Zabieg powiązania pedagogiki i filozofii nie jest czymś nowym, jednak w tym przypadku nie chodzi o relację jednostronnego podporządkowania czy wchłonięcie jednej dziedziny przez drugą. Zależności między filozofią i pedagogiką (pedagogią) są wielostronne i złożone – opierają się one na dwu kluczowych pojęciach: doświadczeniu i prawdzie. Ukazanie specyficznego znaczenia obydwu tych pojęć i możliwość zastosowania ich do dziedziny wychowania to poniekąd najważniejszy metodologiczny cel niniejszej pracy. Rozważania te prowadzone są z perspektywy personalistycznej, to jest w przekonaniu, że dopiero rzeczywistość osoby w pełni oddaje specyfikę człowieka i nie jest ona redukowalna do żadnej innej dziedziny. Jest to założenie fundamentalne dla całej pracy: ani rzeczywistość materialna, ani biologiczna, społeczna, ekonomiczna czy kulturowa nie mogą dać pełnego wyjaśnienia fenomenu człowieka, a tym samym wychowania. Temu założeniu towarzyszy przekonanie, że taki punkt wyjścia nie jest dowolny, nie jest również konsekwencją jakichś wcześniejszych

doktrynalnych ustaleń, lecz tłumaczy się samą rzeczywistością – innymi słowy jest oparty na tym co dane, a nie skonstruowane.

Pierwsze dwa rozdziały pracy koncentrują się na pojęciu doświadczenia. Najważniejsze problemy poruszane w związku z tym pojęciem to kwestia realizmu poznawczego i ontycznego oraz osobowego charakteru doświadczenia: wydaje się, że zagadnienie wychowania może być właściwie ujęte dopiero z uwzględnieniem realizmu oraz z perspektywy osoby. Realizm poznawczy i ontyczny jest fundamentem wspomnianej w pierwszym rozdziale metody personalistycznej. Dla właściwego jej przedstawienia potrzeba głębszych rozważań nad terminem „doświadczenia człowieka", który w koncepcji Karola Wojtyły stanowi podstawową kategorię poznawczą. Doświadczenie nie jest tu rozumiane sensualistycznie, dzięki czemu można uniknąć pozytywistycznego redukcjonizmu, który eliminuje czynnik intelektualny; nie jest ono również tylko „dodatkiem" do abstrakcyjnych rozważań, lecz stanowi ich fundament i kryterium, co pozwala uchronić się przed niebezpieczeństwem spekulacyjnej dowolności, na którą narażone są filozoficzne konstrukcje „odporne" na wymowę faktów. Nurt myślenia, które reprezentuje K. Wojtyła można określić jako „filozofię konkretu", pozostaje on bowiem filozofią w klasycznym rozumieniu tego słowa, szuka ostatecznego wyjaśnienia rzeczywistości, zarazem jednak nie chce odrywać się od konkretu, zmierza do tego, aby zachować całe jego bogactwo, nie chce pomijać specyfiki wynikającej z jednostkowości aktu istnienia, co jest szczególnie ważne w przypadku człowieka – pozostaje on bytem od-osobnionym, „niekomunikowalnym", niezastąpionym w swej jedyności. Doświadczenie stara się dotrzeć do takiego konkretu, stara się ująć – w sposób analogiczny – istotę bytu osobowego. Wydaje się, że niedostatecznie rozumie się przełomowe znaczenie, jakie ma wspomniana koncepcja doświadczenia dla ujęcia specyfiki człowieka. Pozwala ona przekroczyć antynomię między „faktem" a „przeżyciem", zmysłami a intelektem, teorią i praktyką. Jednak prawdziwa doniosłość odkrycia wyrażonego w takim znaczeniu doświadczenia polega na czymś głębszym, przekracza ono poziom poznawczy, odsłania ontykę osoby: doświadczenie ujawnia dynamiczne napięcie istniejące w człowieku między tym co immanentne i trans-

cendentne, a zarazem ukazuje drogę przekroczenia występującego tu przeciwstawienia. Fenomen doświadczenia człowieka polega na równoczesności ujęcia tego, co transcendentne (w akcie poznawczym) i immanentne (w przeżyciu). Dokonuje się to w aktach stwierdzenia istnienia czy poznania prawdy, a „mechanizm" tego procesu odsłania refleksja towarzysząca, realizująca się w tle spełnianego aktu poznania. Wspomniane napięcie nie zostaje zniesione, to, co jest immanentne (ludzka świadomość, aspekt przeżycia aktów poznania, wolności, sumienia) pozostaje takim, tak jak elementy transcendentne (poznawana rzeczywistość, prawda, wartości moralne) nie tracą swej transcendencji. Istniejące napięcie nie burzy wewnętrznej struktury osoby – ono ją buduje. Występowanie w człowieku dwu wymiarów: immanencji i transcendencji tworzy jeden profil – duchowość. Doświadczenie dociera do obydwu tych wymiarów. Jest subiektywne (lecz nie znaczy to, że musi być skażone subiektywizmem), ponieważ jest realizowane przez jednostkowy podmiot. Zarazem dociera do tego, co transcendentne, a więc do obiektywnie istniejącej rzeczywistości, wartości moralnych, istnienia siebie samego jako podmiotu.

Jednym z ważniejszych problemów metodologicznych pracy jest znalezienie wspólnej płaszczyzny i języka, w którym można by formułować problemy związane i z prawdą, i z wychowaniem. Próba integracji obydwu dziedzin rozpoczyna się już rozdziale drugim, w którym podejmuję ważną sprawę *doświadczenia wychowania*. Z poznawczego punktu widzenia, i w związku z przyjętymi wcześniej założeniami na temat roli doświadczenia, jest rzeczą zasadniczą rozstrzygnięcie kwestii czy istnieje odrębne doświadczenie dotyczące szeroko rozumianej dziedziny wychowania. Także i w tym przypadku trudno, bez podjęcia wnikliwych badań, przyjąć rozstrzygnięcie, które usunęłoby wszystkie wątpliwości i zadowoliłoby wszystkich oponentów. Można jednak – i to starałem się zrobić – podjąć ten problem nie tyle na płaszczyźnie teoretycznej, ile odwołując się do praktyki, to znaczy wskazując takie doświadczenia wychowawcze, które mogą stać się udziałem każdego człowieka bądź przywołując doświadczenia pedagogów, których autorytet jest powszechnie uznawany. Kategorie „troski", „zaufania", „odpowiedzialności za" wydają się stanowić

takie elementy, które ukazują specyfikę wychowania. Uważam, że ujawnienie i reinterpretacja doświadczeń pedagogów, a tym samym rozmaitych pedagogii występujących na przestrzeni ludzkich dziejów, jest jednym z najważniejszych przedsięwzięć, którym historycy wychowania mogliby się przysłużyć współczesnej pedagogice, poszukując w nich tego, co stanowi czynnik uniwersalny, odpowiadający ludzkiej naturze oraz reinterpretując elementy uwarunkowane historycznie i kulturowo. Bogactwo pedagogicznego doświadczenia zdaje się z tej perspektywy niemal niewyczerpane i zbyt mało wykorzystane. Doświadczenie wychowania jest źródłem pedagogiki i stąd również bierze się „wyższość" pedagogii jako zarazem praktyki i refleksji wychowawczej nad pedagogiką jako dyscypliną naukową. Nie sądzę, aby miało to w jakikolwiek sposób umniejszać wartość pedagogiki.

Drugie z kluczowych pojęć: prawda także wymaga reinterpretacji. W przypadku doświadczenia obciążeniem okazuje się związanie tego pojęcia z fenomenalizmem i sensualizmem, natomiast w przypadku prawdy konieczne jest usunięcie uprzedzeń wynikających z jednostronnego – wyłącznie poznawczego bądź logicznego – jej rozumienia. Większa praca leży tu po stronie filozofów, którzy bezzasadnie porzucili ontyczne (transcendentalne) znaczenie prawdy. Proponowany w tej pracy termin „prawda osobowa" w żadnym razie nie zmierza do subiektywizacji prawdy, nie podważa jej charakteru transcendentnego. Przeciwnie, transcendencja prawdy stanowi fundament, bez którego wszystkie postawione w tej pracy tezy stałyby się niezrozumiałe i zawieszone w próżni. Nie oznacza to oczywiście, że teza o transcendencji prawdy jest przyjęta dowolnie – jej uzasadnienie starałem się pokazać w całej pracy nie tylko na zasadzie *reductio ad absurdum*, ale również pozytywnie, wskazując, że moment transcendencji można uchwycić w doświadczeniu (lecz pod warunkiem, że nie usunie się z niego czynnika intelektualnego).

Termin „prawda osobowa" może budzić wiele zastrzeżeń i jeszcze więcej wątpliwości związanych z historycznie uwarunkowaną wielością znaczeń, a także z niebezpieczeństwem niewłaściwej interpretacji – określenie „osobowy" zdaje się sugerować jakieś odrębne pojęcie prawdy. Chodzi tymczasem o to, że każda prawda jest skierowana do

osoby i pozostaje w jej „dyspozycji". Takie ujęcie prawdy starałem się pokazać począwszy od trzeciego rozdziału, szczególnie ważne staje się ono, kiedy mówię o „mocy prawdy", jej znaczeniu wyzwalającym, jak również o prawdzie jako czynniku wpływu. Termin „prawda osobowa" pozwala wyodrębnić i ukazać specyfikę, która została zapomniana w teorii, lecz wciąż trwa w doświadczeniu, a także w języku potocznym. Rozdźwięk jaki występuję tu między językiem nauki a doświadczeniem naturalnym rozstrzygam na rzecz tego ostatniego, wychodząc z założenia, że to nauka powinna dostosować się do doświadczenia a nie odwrotnie.

„Prawda osobowa" jest niczym zapomniane ogniwo, które pozwala uchwycić oddziaływanie zachodzące między rzeczywistością obiektywną a subiektywnym światem osoby. Jestem świadomy, że terminowi „moc", którego używam w czwartym rozdziale brakuje dostatecznej precyzji, lecz zarazem sądzę, że nie należy pokładać nadziei w jego doprecyzowaniu i ujednoznacznieniu, gdyż należy on do pojęć pierwotnych i analogicznych. Znaczenie terminu „moc prawdy" starałem się przybliżyć odwołując się do kilku typów doświadczeń, w których przyjmuje on nieco inny odcień znaczeniowy: do sfery poznania, moralności i do rzeczywistości samej osoby. Rozważania w tej kwestii traktuję bardziej jako rozpoznanie tematu, nie zawierają one ustaleń ostatecznych i kompletnych.

Rozdział piąty i szósty miały pokazać, że problem prawdy leży w samym sercu dwu ważnych zagadnień pedagogicznych: określa kierunek i warunki rozwoju człowieka (jego doskonalenia) oraz wyjaśnia mechanizm wpływu wychowawczego. Obydwie kwestie pokazują w jaki sposób filozofia może być „pożyteczna" w wychowaniu. Chcę zwłaszcza zwrócić uwagę na termin „prawdziwość osoby". On sam, jak też związane z nim określenia: „autentyczność", „szczerość", „spontaniczność" czy „oryginalność" są ważne w dziedzinie wychowania i okazuje się, że mogą być również sensownie używane w filozofii, dzięki odniesieniu do prawdy osobowej. Występują zatem w płaszczyźnie, która jest wspólna dla filozofii i pedagogii (pedagogiki). Podobnie jest w przypadku rozumienia wpływu wychowawczego. Termin ten sam w sobie, oderwany od kontekstu filozoficznego, jest

niezrozumiały bądź zostaje sprowadzony do formy nacisku, przymusu bądź manipulacji. Ustanowienie relacji wpływu jako działania dokonującego się w wolności wychowawcy i wychowanka jest możliwe dopiero dzięki odniesieniu do transcendentnej prawdy, a to dokonuje się w immanencji podmiotu. Raz jeszcze okazuje się jak ważne dla pedagogiki jest określenie relacji między prawdą i wolnością. W koncepcji Karola Wojtyły – Jana Pawła II transcendencja konstytuuje duchowość osoby i warunkuje wolność człowieka. W konsekwencji relacja wpływu wychowawczego dokonuje się pierwotnie w płaszczyźnie duchowej, a dopiero wtórnie – psychicznej lub społecznej. Z tego punktu widzenia szczególnie groźny jest więc błąd psychologizmu lub socjologizmu – zawęża on bowiem perspektywy pedagogiki i uniemożliwia podjęcie wielu ważnych problemów pedagogicznych we właściwy sposób.

Rozdział siódmy stawia postulat wychowania prawdziwościowego, które nie jest jakimś odrębnym typem wychowania, lecz ważnym uzupełnieniem powszechnie uznawanych w tej dziedzinie zasad. Zmierza on do uwrażliwienia wychowawców i wychowanków na rolę prawdy w wychowaniu. Perspektywa filozoficzna pozwala przywrócić znaczenie pojęciu naśladownictwa, które niesłusznie zostało usunięte na margines przez współczesną pedagogikę oraz dowartościować rolę wspólnoty, zwłaszcza naturalnej jaką jest rodzina.

* * *

Poszukiwanie podstaw dla pedagogii i pedagogiki w filozofii klasycznie zorientowanej i pogłębienie tego ujęcia przez „odkrycie osoby" może rzucić nowe światło na wychowanie i na paradoks pedagogiki, która, uznawana za młodą naukę, wciąż poszukuje swej tożsamości, a przecież wychowanie i refleksja nad nim są od początku obecne w kulturze. Filozoficzna refleksja zmierza również w kierunku przezwyciężenia kompleksu pedagogiki, która jest uznawana za „nie w pełni naukę" (także wielu pedagogów-uczonych potwierdza ten

pogląd). Być może jednak za kompleks naukowości odpowiedzialna jest nie pedagogika, a sama nauka, która, wytworzywszy „zbyt wyrafinowane" kryteria naukowości, pogubiła się i utraciła kontakt z najważniejszym dla człowieka wymiarem rzeczywistości – wiedzą o nim samym. Kult rozumu, który nie dostrzega własnych ograniczeń i jest ślepy na tajemnicę, ubóstwienie „niezależności" i neutralności rozumiane jako odrzucenie wartości i zredukowanie świata do „nagich faktów", porzucenie kontemplacyjnego charakteru poznania i poddanie go kryteriom utylitarystycznym (w tym władzy pieniądza, przyjemności, mody) – te zasady, wyznaczające w czasach nowożytnych wysoką pozycję nauki i uczonych, w dużej mierze się już zdezaktualizowały i słusznie poddawane są krytyce, co nie znaczy, że propozycje krytyków są zawsze trafne. Trudno też się dziwić, że pedagogika nie może się odnaleźć w takim „sterylnie naukowym" świecie. Musiałaby bowiem zrezygnować z mówienia o wartościach, powinnościach, celach, które wykraczają poza kategorie pragmatyczne i nie dają się zredukować do potrzeb czy wzorców obyczajowych. A przy tym sam pedagog, nawet jeśli jest „tylko" uczonym, a nie praktykiem, czy mógłby przystać na wzorcową postawę „naukowca" i zrezygnować z tego, co jest istotne dla wychowawcy: życzliwości wobec wychowanków, zaangażowania w to, co robi, postawy troski, potrzeby samodoskonalenia? Zbyt łatwo szermuje się hasłem, że nauka ma służyć „wyłącznie poznawaniu", gdyż niestety ta amoralna wyniosłość w praktyce często kończy się oddaniu na służbę tym, którzy mają władzę i pieniądze. Znacznie skromniej brzmi postulat, aby nauka służyła człowiekowi i w tej mierze pedagogika nie powinna mieć kompleksów, bo wydaje się, że lepiej potrafi odczytywać prawdę o nim niż wiele dyscyplin wiedzy humanistycznej, które, poddawszy się scjentystycznym kryteriom naukowości, nie umieją sobie poradzić ze specyfiką i bogactwem wiedzy o człowieku, a przede wszystkim nie potrafią zobaczyć w nim osoby.

* * *

Najważniejsze wnioski i postulaty, które wypływają z przeprowadzonych w pracy rozważań są następujące.

1. Uwzględnienie problemu prawdy w refleksji nad wychowaniem wydaje się niezbędne. Nie chodzi przy tym włącznie o problem kłamstwa i postulat prawdomówności (skądinąd obydwie te kwestie są ważne i trudne), lecz o prawdę jako zasadę wychowania. Prawda ma charakter osobowy, ponieważ aktualizuje się w osobie oraz umożliwia stworzenie wspólnoty osób (poprzez uczestnictwo w prawdzie). Można mówić o mocy prawdy: poznawczej (stanowiącej motyw akceptacji „tego co jest"), normatywnej (wyrażającej się w sumieniu) i osobowej (obecnej w osobie jako świadku prawdy). Prawda jest nie tylko pośrednikiem w fazie „przekazywania wpływu", ale czynnikiem, który od strony obiektywnej decyduje o efektywności wpływu wychowawczego. Prawda zatem:

– jest ontologicznym warunkiem wspólnoty osób, spotkania i dialogu;
– umożliwia przekroczenie sfery subiektywności;
– staje się „miejscem" wymiany międzyosobowej, a dzięki temu umożliwia zachodzenie wpływu wychowawczego;
– dynamizuje osobę do doskonalenia;
– czyni wiarygodnym przesłanie wychowawcy;
– nakłania wychowanka do posłuszeństwa.

Prawda warunkuje i stymuluje (jako prawda osobowa) zachodzenie wpływu wychowawczego nie podważając wolności osoby. Wpływ wychowawczy w znaczeniu osobowym zachodzi więc przez „jedność w prawdzie" wychowawcy i wychowanka, a zatem przez wspólne poszukiwanie prawdy, dzielenie się prawdą i wierność prawdzie.

2. Problem prawdy został przedstawiony w nawiązaniu do filozofii osoby Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Uzasadnienie wyboru takiej koncepcji przedstawiłem już we *Wstępie*, co oczywiście nie znaczy, że bogactwa świata osoby, a także wychowania nie można odsłaniać

innymi metodami, jeśli tylko okażą się efektywne. Rzeczywistość ma pierwszeństwo przed teorią. Chcę jednak przypomnieć, że koncepcja Wojtyły przedstawia osobę *poprzez czyn*, co powinno uczynić ją bliską pedagogom. Jest to teoria, która wychodzi od praktyki (od czynu) i zmierza ku niej. Bardzo interesujące byłoby rozważenie metod wychowawczych z perspektywy czynu jako *wyrazu osoby*. Przypomnijmy, że czyn, który jest integralnym elementem życia osobowego, ma trzy warstwy:

- zewnętrzną: działanie dostępne obserwatorom zewnętrznym,
- wewnętrzną: podjęcie decyzji, zaangażowanie się,
- egzystencjalno-transcendentalną: aktualizację osoby poprzez moment samostanowienia dokonywany wobec prawdy.

Czyn pełni rolę również poznawczą, odsłania to, kim jest osoba, wyraża racje obiektywne i subiektywne (intencje). Niekiedy nawet można w nim odczytać racje ukryte przed świadomością działającego. Czyn może być sprawdzianem osoby w podwójnym znaczeniu: ukazuje wnętrze osoby, czyli odsłania, czym ona naprawdę żyje (aspekt autentyczności), ale również – dzięki aktualizacji – pokazuje, kim osoba staje się poprzez swoje czyny (aspekt samourzeczywistniania). Wydaje się, że są to mocne podstawy, na których można opierać reguły praktyki wychowawczej.

3. Ostatni rozdział równie dobrze mógłby być początkiem nowej pracy. Zawiera bowiem tylko szkicowe zarysowanie problematyki, która powinna zostać szerzej opracowana. Chcę zwrócić zwłaszcza uwagę na jedną kwestię, która pozwala lepiej rozumieć świat osoby jak i fenomen wychowania. Chodzi o rodzinę. Jest ona „przedmiotem" płodnej refleksji dla filozofa, który może w niej dostrzec, jak rodzi się wspólnota, jak budzi się świadomość i tożsamość podmiotu, w jaki sposób dojrzewa wolność żyjąca pośród ograniczeń, i co sprawia, że człowiek niekiedy potrafi z własnej woli „rezygnować z siebie". Refleksja nad rodziną powinna być także szczególnie cenna dla pedagoga, co najmniej z dwu powodów: dlatego, że istotą życia rodzinnego jest rozwój i przemiany, a więc kategorie bliskie pedagogice,

a ponadto – jest ona względnie zamkniętym systemem oddziaływań, a więc relacje wpływu są łatwiejsze do uchwycenia. Rodzina jest również źródłem niewyczerpalnego doświadczenia; nie potrzeba wysiłku spekulacyjnego, aby formułować abstrakcyjne problemy wychowawcze – wystarczy je dostrzec poprzez rodzinę. Warto też zwrócić uwagę, że język rodziny jest zdolny przyswoić sobie pojęcia „prawdziwości człowieka", wyzwalania – zniewalania, autentyczności, wiarygodności, świadectwa. Terminy te nie brzmią w nim obco (co nie znaczy, że są właściwie rozumiane), tak jak to jest w języku „naukowej pedagogiki". Czy nie sugeruje to, że doświadczenie rodziny jest bliższe naturze człowieka, odsłania ją pełniej niż może to uczynić redukcjonistycznie uprawiana nauka? Postulat „powrotu do rodziny" można więc rozumieć jako zachętę do swoistego „powrotu do natury", choć w innym znaczeniu niż to rozumiał Jan Jakub Rousseau; „natura" znaczy tu bowiem co innego. Naturalny charakter rodziny jest także remedium na zbytnią instytucjonalizację edukacji i wychowania. Perspektywy są w każdym razie rozległe: rodzina jest „szkołą wspólnoty", pozwala lepiej rozumieć reguły życia społecznego, pozwala również rozwiązywać problemy jej samej – wciąż aktualny jest projekt przygotowywania rodziców do wychowania, czyli swoistej „szkoły rodziców". Niezwykle ważne jest jednak to, aby problematyka rodziny nie została zredukowana wyłącznie do poziomu psychologii, socjologii i wąsko rozumianego duszpasterstwa – trudno będzie wtedy dostrzec w niej różnorodne „postacie" prawdy.

4. Trzeba również w tym miejscu podjąć sprawę dopełnienia rozważań o perspektywę religijną. Język i metoda filozoficznych rozważań mają swoje ograniczenia i wydaje się, że nie obejmują w pełni rzeczywistości wychowania. Istnieje zatem potrzeba rozświetlenia refleksji na temat wychowania z perspektywy chrześcijańskiej. Taka perspektywa jest uzasadniona co najmniej z dwu powodów. Po pierwsze, pojęcie osoby jest zrozumiałe dopiero w nawiązaniu do swych historycznych źródeł, a więc w świetle chrześcijańskiego Objawienia, po drugie – chrześcijaństwo pozwala lepiej rozumieć wychowanie: działanie Opatrzności jest wyrazem Bożej pedagogii, a najwyższym

Pedagogiem jest Jezus Chrystus jako doskonały i realny wzór do naśladowania. Religijny aspekt nie jest fundamentem przedstawionych koncepcji osoby i wychowania, lecz stanowi ich dopełnienie. W świetle wiary lepiej widać to, co rozum może dostrzec niewyraźnie.

Przede wszystkim jednak wiara nadaje powagi dziełu wychowania pokazując, że nie chodzi tylko o rozwój czy doskonalenie osobowości, ale o wybór jednej z dwu dróg: mędrca lub głupca, prawdy lub kłamstwa, wyzwolenia siebie lub samo-zniszczenia. Dlatego też młodzi ludzie powinni nauczyć się – jak mówi Jan Paweł II – *jak odróżniać prawdziwych nauczycieli od fałszywych*, *nauczycieli życia od nauczycieli śmierci*[1]. Strategia „postawienia na prawdę" jest bowiem nie tylko fascynująca, ale również wymagająca.

[1] *Trzeba odróżniać prawdziwych nauczycieli od fałszywych*. Przesłanie do instruktorów skautingu we Włoszech, Watykan, 2 sierpnia 1997; w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B. Jańskiego, Warszawa 2000, s. 372.

BIBLIOGRAFIA

I. Źródła

A. Prace Karola Wojtyły

The Acting Person, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht 1979.

Akt i przeżycie etyczne, w: K. Wojtyła, *Wykłady lubelskie*, TN KUL, Lublin 1986, s. 21-73.

Człowiek jest osobą, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 415-420.

Człowiek w polu odpowiedzialności, Instytut Jana Pawła II, Rzym-Lublin 1991.

Dobro i wartość, w: K. Wojtyła, *Wykłady Lubelskie*, TN KUL, Lublin 1986, s. 77-177.

Dramat słowa i gestu, w: K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979, s. 387-391.

Elementarz etyczny, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1982.

Etyka i teologia moralna, „Znak" 19 (1967), nr 9, s. 1077-1082.

Ewangeliczna zasada naśladowania. Nauka źródeł Objawienia a system filozoficzny Maxa Schelera, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, TN KUL, Lublin 1991, s. 147-158.

The Intentional Act and the Human Act, that is, Act and Experience, „Analecta Husserliana" 1976, t. 5, s. 269-280.

Miłość i odpowiedzialność, (red.) T. Styczeń, J. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, TN KUL, Lublin 1982.

Moralność a etyka, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 8, s. 3.

Myśl jest przestrzenią dziwną, w: K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979, s. 40 43.

Myśląc Ojczyzna..., w: K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979, s. 87-90.

Narodziny wyznawców, w: K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979, s. 58-61.

Natura i doskonałość, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 13, s. 11.

Natura ludzka jako podstawa formacji etycznej, „Znak" 11 (1959), nr 6, s. 693-697.

Nauka encykliki „Humane vitae" o miłości. Analiza tekstu, „Analecta Cracoviensia" 1969, t. 1, s. 341-356.

O humanizmie św. Jana od Krzyża, „Znak" 6 (1951), nr 1, s. 6-20.

O kierowniczej lub służebnej roli rozumu w etyce na tle poglądów św. Tomasza z Akwinu, Hume'a i Kanta, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, TN KUL, Lublin 1991, s. 213-229.

O metafizycznej i fenomenologicznej podstawie normy moralnej. Na podstawie koncepcji św. Tomasza z Akwinu i Maxa Schelera, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, TN KUL, Lublin 1991, s. 231-252.

O pochodzeniu norm moralnych, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 11, s. 3, 11.

O teatrze słowa, w: K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979, s. 379-386.

O znaczeniu miłości oblubieńczej (*Na marginesie dyskusji pomiędzy Karolem Meissnerem a Andrzejem Szostkiem*), „Roczniki Filozoficzne" 1974, z. 2, s. 162-174.

Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schelera, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, TN KUL, Lublin 1991, s. 13-128.

Osoba i czyn, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, (red.) T. Styczeń, W. Chudy, J. Gałkowski, A. Rodziński, TN KUL, Lublin 1994, s. 51-335.

Osoba ludzka a prawo naturalne, „Roczniki Filozoficzne" 1970, z. 2, s. 3-59.

Osoba: *podmiot i wspólnota*, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 373-414.

Osobowa struktura samostanowienia, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 423-432.

Participation or Alienation?, „Analecta Husserliana" 1977, t. 6, s. 61-73.

Personalizm tomistyczny, „Znak" 13 (1960) nr 5, s. 664-675.

Perspektywy człowieka – integralny rozwój a eschatologia, „Colloquium Salutis" 1975, t. 7, s. 133-145.

Podmiotowość i „to co nieredukowalne" w człowieku, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 433-443.

Prawo natury, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 28, s. 7.

Problem bezinteresowności, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 34, s. 7.

Problem doświadczenia w etyce, „Roczniki Filozoficzne" 17 (1969), z. 2, s. 5-24.

Problem etyki naukowej, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 10, s. 3.

Problem konstytuowania się kultury poprzez ludzką praxis, „Roczniki Filozoficzne" 1979, z. 1, s. 9-20.

Problem oderwania przeżycia od aktu w etyce na tle poglądów Kanta i Schelera, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, TN KUL, Lublin 1991, s. 159-180.

Problem teorii moralności, w: *W nurcie zagadnień posoborowych* (red.) B. Bejze, t. 3, Wydawnictwo ss. Loretanek-Benedyktynek, Warszawa 1969, s. 217-249.

Problem walki, „Tygodnik Powszechny" 12 (1958), nr 3, s. 7.

Problemy prawdy i miłosierdzia, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 33, s. 11.

Promieniowanie ojcostwa, w: K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979, s. 228-258.

Propedeutyka sakramentu małżeństwa. Kryzys instytucji i kryzys sakramentu, „Ateneum Kapłańskie" 50 (1958), t. 56, z. 1, s. 20-33.

Przed sklepem jubilera, w: K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979, s. 183-227.

Przedmowa do książki Mieczysława Kotlarczyka, *„Sztuka żywego słowa"*. Rzym 1975, w: K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979, s. 401-402.

Rapsody Tysiąclecia, w: K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979, s. 392-396.

Realizm w etyce, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 12, s. 7.

Rodzicielstwo a „communio personarum", „Ateneum Kapłańskie" 67 (1975), t. 84, z. 1, s. 17-31.

Rodzina jako „communio personarum". Próba interpretacji teologicznej, „Ateneum Kapłańskie" 66 (1974), t. 83, z. 3, s. 347-361.

Rozważania o istocie człowieka, WAM, Kraków 2003.

Rozważania o ojcostwie, w: K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1979, s. 66-70.

Rozważania pastoralne o rodzinie, „Roczniki Nauk Społecznych" 3 (1975), s. 59-76.

Słowo końcowe po dyskusji nad „Osobą i czynem", w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 337-338.

Special contribution to the debate: *The intentional act – the human act that is*, *act and experience*, „Analecta Husserliana" 1976, vol. 5 *The crisis of culture*, s. 269-280.

Sprawiedliwość a miłość, „Tygodnik Powszechny" 12 (1958), nr 2, s. 7.

Stosunek do przyjemności, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 38, s. 7.

Subjectivity and the irreducible in Man, „Analecta Husserliana" 1978, t. 7, s. 107-114.

System etyczny Maxa Schelera jako środek do opracowania etyki chrześcijańskiej, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, TN KUL, Lublin 1991, s. 128-145.

Tajemnica i człowiek, „Tygodnik Powszechny" 7 (1951), nr 51-52, s. 1-2.

Teoria – praxis: *temat ogólnoludzki i chrześcijański*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 463-475.

Transcendencja osoby w czynie a autoteleologia człowieka, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 477-490.

U podstaw odnowy. Studium o realizacji Vaticanum II, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1988.

Uczestnictwo czy alienacja? w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 445-461.

W poszukiwaniu podstaw perfekcjoryzmu w etyce, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, TN KUL, Lublin 1991, s. 201-212.

Wartości, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 39, s. 11.

Właściwa interpretacja nauki o szczęściu, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 36, s. 11.

Wspólnota ludzka w oczach Soboru, „Zeszyty Naukowe KUL" 1979, nr 1-3, s. 5-20.

Wychowanie w miłości, „Tygodnik Powszechny „ 14 (1960), nr 21, s. 1.

Wykłady lubelskie, (red.) T. Styczeń, J. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, TN KUL, Lublin 1986.

Wypowiedź wstępna w czasie dyskusji nad „Osobą i czynem" w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim dnia 16 grudnia 1970 r., „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6, s. 53-55.

Zagadnienie katolickiej etyki seksualnej. Refleksje i postulaty, „Roczniki Filozoficzne" 1965, z. 2, s. 5-23.

Zagadnienie normy i szczęścia, w: K. Wojtyła, *Wykłady lubelskie*, TN KUL, Lublin 1986, s. 179-291.

Zagadnienie wiary w dziełach św. Jana od Krzyża. Rozprawa doktorska na Fakultecie Teologicznym Papieskiego Uniwersytetu Angelicum w Rzymie, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1990.

Zagadnienie woli w analizie aktu etycznego, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, TN KUL, Lublin 1991, s. 181-200.

Znaczenie powinności, „Tygodnik Powszechny" 11 (1957), nr 16, s. 11.

Znak, któremu sprzeciwiać się będą. Rekolekcje w Watykanie. Rzym – Watykan Stolica Apostolska 5-12 III 1976, Pallotinum, Poznań – Warszawa 1976.

B. Dokumenty i wypowiedzi Jana Pawła II

Encykliki, adhortacje, listy

Encyklika Centesimus annus, Watykan 1991.

Encyklika Dominum et Vivificantem, Watykan 1986.

Encyklika Evangelium vitae, Watykan 1995.

Encyklika Fides et ratio, Watykan 1998.

Encyklika Redemptor hominis, Watykan 1979.

Encyklika Sollicitudo rei socialis, Watykan 1987.

Encyklika Veritatis splendor, Watykan 1993.

Adhortacja apostolska Christifideles laici, Watykan 1988.

Adhortacja apostolska Familiaris consortio, Watykan 1981.

Adhortacja apostolska Reconciliatio et paenitentia, Watykan 1984.

Konstytucja Apostolska Jana Pawła II o uniwersytetach katolickich (*Ex corde Ecclesiae*), Watykan 1990.

List do artystów, Watykan 1999.

List do młodych całego świata (*Parati semper*), Watykan 1985.

List do rodzin (*Gratissimam sane*), Watykan 1994.

List o chrześcijańskim sensie ludzkiego cierpienia (*Salvifici doloris*), Watykan 1984.

List Ojca Świętego Jana Pawła II w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko (*Juvenum Patris*), Watykan 1988.

Inne dzieła

Dar i tajemnica. W pięćdziesiątą rocznicę moich święceń kapłańskich, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 1996.

Jan Paweł II, *Benedykt XVI rozważają*: *Psalmy*, Rosikon Press, Izabelin-Warszawa 2006.

Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1986.

Pamięć i tożsamość, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.

Pozdrawiam i błogosławię. Listy prywatne papieża, (red.) M. Skwarnicki, Świat Książki, Warszawa 2005.

Przekroczyć próg nadziei. Jan Paweł II odpowiada na pytania Vittoria Messoriego, RW KUL, Lublin 1994.

Tryptyk rzymski. Medytacje, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2003.

Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1987.

Wstańcie, *chodźmy!*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2004.

Przemówienia, homilie

Co to znaczy wierzyć, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 1988.

Do świata nauki. Przemówienie wygłoszone w auli KUL 9 VI 1987, „Ethos" 1988, nr 2-3, s. 11-17.

Einstein – Galileusz – nauka – wiara. Przemówienie Jana Pawła II w Papieskiej Akademii Nauk, „Więź" 23 (1980), nr 4, s. 3-8.

Kultura „królewską drogą" wyzwolenie z różnych form zniewolenia. Do przedstawicieli świata kultury, *Florencja*, *18 października 1986*, w: *Wiara i kultura. Dokumenty*, *przemówienia*, *homilie*, (red.) M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula, Fundacja Jana Pawła II – RW KUL, Rzym – Lublin 1988, s. 365-375.

Kościół jest solidarny z uniwersytetem w poszukiwaniu pełnej prawdy o człowieku. Do świata uniwersyteckiego, Bolonia, 18 kwietnia 1982, w: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, (red.) M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula, Fundacja Jana Pawła II – RW KUL, Rzym – Lublin 1988, s. 118-127.

Poszukiwanie prawdy i kształtowanie młodych do prawdziwej wolności człowieka. Do świata uniwersyteckiego, Padwa, 12 września 1982, w: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, (red.) M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula, Fundacja Jana Pawła II – RW KUL, Rzym – Lublin 1988, s. 160-166.

Prawda decyduje o wolności nauki. Do przedstawicieli uniwersytetu, Fryburg, 13 czerwca 1984, w: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, (red.) M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula, Fundacja Jana Pawła II – RW KUL, Rzym – Lublin 1988, s. 257-262.

Prawdziwy wychowawca rozumie młodych ludzi. Spotkanie w młodzieżą szkolną w Turynie, 13 kwietnia 1980, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II* (*1978-199*), Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B. Jańskiego, Warszawa 2000, s. 114-121.

Przemówienie do ludzi nauki, Kolonia 15 listopada 1980, w: *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997, s. 307-318.

Społeczeństwo oczekuje od swoich uniwersytetów ugruntowania własnej podmiotowości. Do przedstawicieli polskiego świata nauki, Lublin 9 czerwca 1987, w: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, (red.) M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula, Fundacja Jana Pawła II – RW KUL, Rzym – Lublin 1988, s. 417-426.

Trzeba odróżniać prawdziwych nauczycieli od fałszywych. Przesłanie do instruktorów skautingu we Włoszech, Watykan, 2 sierpnia 1997, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II* (*1978-199*), Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B. Jańskiego, Warszawa 2000, s. 371-374.

W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO, Paryż, 2 czerwca 1980, w: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, (red.) M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula, Fundacja Jana Pawła II – RW KUL, Rzym – Lublin 1988, s. 51-68.

Wychowawcy wypełniają jedno z najważniejszych zadań Kościoła, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II* (*1978-199*), Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B. Jańskiego, Warszawa 2000, s. 254-261.

C. Dokumenty Kościoła

Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, Watykan 1965.

Sobór Watykański II, Deklaracja o wolności religijnej *Dignitatis humane*, Watykan 1965.

Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, Watykan 1965.

Katechizm Kościoła Katolickiego, Pallotinum, Poznań 1994.

D. Inne źródła

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, PWN, Warszawa 1982.
- *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak, PWN, Warszawa 1983.
- *O duszy*, tłum. P. Siwek, PWN, Warszawa 1988.
- *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Augustyn, *Wyznania*, tłum. Z. Kubiak, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.

Balthasar H. U. von, *Teologika*. t. 1: *Prawda świata*, przekład J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
– *Teologika*, t. 2: *Prawda Boga*, przekład J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
– *Teologika* t. 3: *Duch Prawdy*, przekład J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.

Buber M., *Ja i Ty*. *Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktór, IW Pax, Warszawa 1992.
– *Kształcenie charakteru*, przeł. A. Święcicki, „Znak" 1968, nr 7-8, s. 915-926.
– *Pradystans i relacja*, tłum. J. Doktór, w: *Twarz Innego*. *Teksty filozoficzne*, kwiecień 1985, Papieska Akademia Filozoficzna, Wydział Filozoficzny, Kraków, s. 47-58.
– *Wychowanie*, tłum. S. Grygiel, „Znak" 20 (1968), nr 4, s. 455-459.

Frossard A., *„Nie lękajcie się"*. *Rozmowy z Janem Pawłem II*, tekst francuski tłum. A. Turowiczowa, Wydawnictwo Znak, Kraków 1983.

Guardini R., *Christlicher Realismums*, w: tenże, *Unterscheidung des Christlischen Gesammelte Studien* (*1923-1963*), Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz 1963.
– *Koniec czasów nowożytnych*. *Świat i osoba*. *Wolność*, *łaska*, *los*, tłum. J. Bronowicz, M. Turowicz, Z. Włodkowa, Wydawnictwo Znak, Kraków 1969.
– *Podstawy pedagogiki*, tłum. J. Koźbiał, w: tenże, *Bóg daleki – Bóg bliski*, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1991, s. 270-278.
– *Struktura bytu osobowego*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura*, (red.) F. Adamski, WAM, Kraków 1993.

Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.
– *O zasadzie bezpośredniego doświadczenia*, w: *Z badań nad filozofią współczesną* PWN, Warszawa 1963, s. 290-317.
– *Spór o istnienie* świata t. I, PWN. Warszawa 1987.

Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, PWN, Warszawa 1984.
– *O pedagogice*, przeł. D. Sztobryn, Dajas, Łódź 1999.

Marcel G., *Być i mieć*, tłum. P. Lubicz, IW Pax, Warszawa 1962.
– *Dziennik metafizyczny*, tłum. E. Wende, IW Pax, Warszawa 1987.
– *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, tłum. P. Lubicz, IW Pax, Warszawa 1984.
– *Od sprzeciwu do wezwania*, tłum. S. Łowicki, IW Pax, Warszawa 1965.
– *Testament filozoficzny* (*Wiedeń*, *wrzesień 1968*), tłum. S. Grygiel, „Znak" 1974, nr 7-8, s. 978-988.

Maritain J., *Dynamika wychowania*, tłum. A. Ziernicki, „Znak" 1991, nr 9.
– *Dziewięć wykładów o podstawowych pojęciach filozofii moralnej*, tłum. J. Merecki, RW KUL, Lublin 2001.
– *Humanizm integralny. Zagadnienia doczesne i duchowe nowego świata chrześcijańskiego*, Wydawnictwo „Veritas", Londyn 1960.
– *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, tłum. A. Ziernicki, w: *Człowiek – wychowanie – kultura*, (red.) F. Adamski, WAM, Kraków 1993, s. 61-79.
– *Pisma filozoficzne*, tłum. J. Fenrychowa, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1988.

Nietzsche F., *Ludzkie*, *arcyludzkie*, tłum. K. Drzewiecki, Nakład Jakuba Mortkowicza Warszawa 1908 (reprint: „Bis" Warszawa 1991).
– *Wola mocy. Próba przemiany wszystkich wartości*, tłum. S. Frycz i K. Drzewiecki, Warszawa 1911.

Platon, *Fajdros*, tłum. W. Witwicki, PWN, Warszawa 1958.
– *Gorgiasz*, tłum. W. Witwicki, PWN, Warszawa 1958.
– *Obrona Sokratesa*, tłum. W. Witwicki, PWN, Warszawa 1958.

Rousseau J. J., *Emil czyli o wychowaniu*, tłum. W. Husarski, Ossolineum, Wrocław 1955.

Scheler M., *Resentyment a moralność*, tłum. M. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1977.

Stein E., *Byt skończony a byt wieczny*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1995.
– *Filozofia egzystencjalna Martina Heideggera*, w: taż, *Twierdza duchowa*, Zysk i S-ka, Poznań 2006.
– *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka, J. F. Gierula, Wydawnictwo Znak, Kraków 1988.
– *Ontyczna struktura osoby i jej problematyka teoriopoznawcza*, tłum. w: taż, *Twierdza duchowa*, Zysk i S-ka, Poznań 2006.
– *Światłość w ciemności*, t. II. *Wiedza Krzyża. Studium o św. Janie od Krzyża*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1977.
– *Teresa od Jezusa wychowawczyni ludzkiej osobowości*, tłum. I. Adamska, w: *Z własnej głębi*, t. II, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1978, s. 112-137.

Św. Tomasz z Akwinu, *Questiones disputatae de veritate*; polskie tłumaczenie: *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. I-II, tłum. A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruszczyński, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1998.
– *Traktat o człowieku*, opracował S. Swieżawski, Pallotinum, Poznań 1965.

II. Opracowania

A. Opracowania dotyczące myśli i osoby Karola Wojtyły – Jana Pawła II

Babecki, *Ksiądz i młody inżynier*. (*U początków duszpasterstwa turystycznego*), „Znak" 1985, nr 7-8, s. 140-148.

Bajda J., *Chrystus odwołuje się do „serca". Wokół problemu interioryzacji*, w: Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „serca"*, (red.) T. Styczeń, RW KUL, Lublin 1987, s. 147-170.

– *Prawda między miłością a nienawiścią. Medytacja nad encykliką „Fides et ratio”*, w: Jan Paweł II, *Fides et ratio. Tekst i komentarze*, (red.) T. Styczeń, W. Chudy, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 219-231.

Bartnik C., *Personalizm teologiczny według Kardynała Karola Wojtyły*, „Zeszyty Naukowe KUL” 22 (1979), nr 1-3, s. 51-60.
– *Podstawowa struktura współczesnych totalitaryzmów*, „Ateneum Kapłańskie” 86 (1994), nr 3, s. 444-452.
– *Szatan społeczny*, „Ethos” 1992, nr 1, s. 19-28.

Bernstein C., Politi M., *Jego Świątobliwość Jan Paweł II i nieznana historia naszych czasów*, tłum. A. Grabowski, Wydawnictwo Da Capo, Warszawa 1999.

Biesaga T., *Zagrożenia rodziny na podstawie „Listu do rodzin Ojca Świętego Jana Pawła II”*, „Seminare” 1995, t. 11, s. 75-80.

Buttiglione R., *Dar ciała darem osoby. Autonomia sumienia wobec autonomii prawdy. Uwagi dotyczące wybranych aspektów współczesnego sporu o encyklikę „Humanae vitae”*, tłum. T. Styczeń, w: Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do zmartwychwstania*, RW KUL, Lublin 1993, s. 113-174.
– *Etyka wobec historii*, TN KUL, Lublin 2005.
– *Jak czytać encyklikę „Veritatis Splendor”?*, tłum. J. Merecki, w: *Wokół encykliki „Veritatis splendor”*, wyd. Tygodnik Katolicki „Niedziela”, Częstochowa 1994, s. 11-18.
– *Kilka uwag o sposobie czytania „Osoby i czynu”*, tłum. T. Styczeń, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 9-42.
– *Myśl Karola Wojtyły*, tłum. J. Merecki, TN KUL, Lublin 1996.
– *Nowoczesność wezwania do powrotu do swoich chrześcijańskich korzeni*, tłum. P. Mikulska, Ethos” 1998, nr 4, s. 54-60.
– *O filozofii Karola Wojtyły*, tłum. J. Merecki, „Ethos” 1998, nr 4, s. 31-39.
– *Suwerenność narodu przez kulturę*, tłum. K. Klauza, U. Kozłowska, „Ethos” 1988, nr 4, s. 94-120.
– *Suwerenność osoby i narodu poprzez kulturę*, tłum. T.S., „Ethos” 1988, nr 2-3, s. 78-89.

Cangiotti M., *Sul concetto di partecipazione*, w: C. Esposito (i inni), *Karol Wojtyla e il pensiero europeo contemporaneo*, CSEO, Bolonia 1984, s. 83-97.

Chrobak S., *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1999.

Chudy W., *Encyklika „Veritatis splendor" a kryzys wychowania*, w: *Wokół encykliki „Veritatis splendor"*, wyd. Tygodnik Katolicki „Niedziela", Częstochowa 1994, s.145-154.

– *Filozofia chrześcijańska – rozum i wiara*, w: Jan Paweł II, *Fides et ratio. Tekst i komentarze*, (red.) T. Styczeń, W. Chudy, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 283-303.
– *Obszary filozoficzne Jana Pawła II teologii ciała*, w: Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku"*, (red.) T. Styczeń, RW KUL, Lublin 1981, s. 217-238.
– *Wprowadzenie. Na odsiecz prawdzie o osobie ludzkiej*, w: R. Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, TN KUL, Lublin 1996, s. 5-20.

Crosby J. F., *Dialektyka podmiotowości i transcendencji w osobie ludzkiej*, tłum. D. Chabrajska, A. Sieradzki, „Ethos" 1988, nr 2-3, s. 57-65.

– *Karol Wojtyła on the Objectivity and the Subjectivity of Moral Obligation*, *Servo veritatis. Materiały z sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, *Uniwersytet Jagielloński*, *Kraków 16-17 listopada 1984*, nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988, s. 155-164.
– *Persona est sui iuris. Refleksje nad podstawami filozofii osoby Karola Wojtyły*, tłum. M. S. Zięba, „Roczniki Filozoficzne" 1984, z. 2, s. 105-123.

Czarny J., *Jana Pawła II wizja cywilizacji miłości. Studium filozoficzne*, Arboretum, Wrocław 1994.

Forycki R., *Antropologia w ujęciu kardynała Karola Wojtyły*, „Analecta Cracoviensia" 5-6 (1973-1974), s. 117-124.

Frossard A., *Świat Jana Pawła II*, tłum. S. Czerwik, Wydawnictwo Jedność, Kielce 1992.

Galarowicz J., *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Wydawnictwo Antyk, wyd. 2 poprawione, Kęty 2000.
– *Imię własne człowieka. Klucz do myśli i nauczania Karola Wojtyły*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992.

Gałkowski J., *Jan Paweł II o godności człowieka*, w: *Zagadnienie godności człowieka*, (red.) J. Czerkawski, wyd. RW KUL, Lublin 1994.
– *Natura, osoba, wolność*, „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6, s. 177-182.
– *O podmiotowym charakterze wspólnoty w ujęciu kard. Karola Wojtyły*, „Zeszyty Naukowe KUL" 26 (1983), nr 4, s. 3-17.
– *Osoba i wspólnota. Szkic o antropologii filozoficznej kard. Karola Wojtyły*. „Roczniki Nauk Społecznych" 8 (1980), s. 49-73.
– *Osoba jako dar w nauczaniu Jana Pawła II*, „Roczniki Nauk Społecznych",13 (1985), z. 2, s. 5-17.
– *Personalizm w myśli społecznej Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, (red.) A. Szostek, A. M. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II, Lublin 2001, s. 207-218.
– *Pozycja filozoficzna kard. Karola Wojtyły*, „Roczniki Filozoficzne" 1981, z. 2, s. 75-87.
– *Rodzina w ujęciu kardynała Karola Wojtyły*, w: *Z badań nad rodziną*, (red.) T. Kukołowicz, Lublin 1984, s. 17-30.
– *Samostanowienie osoby w ujęciu kardynała Karola Wojtyły*, „Zeszyty Naukowe KUL" 22 (1979), nr 1-2, s. 73-79.

Gasidło W., *Kościół krakowski w służbie rodziny w latach pasterzowania Karola Wojtyły*, w: *Karol Wojtyła jako biskup krakowski*, t. 1, (red.) T. Pieronek, R. M. Zawadzki, Papieska Akademia Teologiczna w Krakowie, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 1988, s. 55-134.

Gogacz M., *Człowiek w nauczaniu Jana Pawła II*, „Ład" nr 27 (15.11. 1981), s. 3.
– *Filozoficzne koncepcje wspólnoty osób*, „Studia Theologica Varsaviensia" 12 (1974), nr 1, s. 224-228.

– *Hermeneutyka „Osoby i czynu”*, „Analecta Cracoviensia” 1973-1974, t. 5-6, s. 125-138.

Grygiel S., *Czyn objawieniem osoby?*, „Znak” 1971, nr 2-3, s. 200-208.
– *Extra communionem personarum nulla philosophia*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, (red.) A. Szostek, M. A. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II KUL, Lublin 2001, s. 259-266.
– *Hermeneutyka czynu oraz nowy model świadomości*, w: „Analecta Cracoviensia” 1973-1974, t. 5-6, s. 139-151.
– *Istnienie poprzedza istotę, czyli lęk przed darem*, „Ethos” 1996, nr 3-4, s. 54-63.

Gryz K., *Kształtowanie człowieczeństwa przez miłość. Idea wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, w: *Człowiek drogą Kościoła. Moralne aspekty nauczania Jana Pawła II*, (red.) K. Gryz, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2004, s. 205-248.

Halama M., *Wolność: wychowanie do wolności w świetle nauczania Jana Pawła II*, WAM, Kraków 2000.

Jacko J. F., *Koncepcja teatru rapsodycznego w recenzjach Karola Wojtyły*, „Ethos” 1997, nr 4, s. 109-122.

Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania moralnego, (red.) J. Nagórny, K. Jeżyna, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2005.

Jaworski M., *Drugi – alter ego. Solidarność elementem autentycznego uczestnictwa we wspólnocie*, „Ethos” 1988, nr 4, s. 50-54.
– *„Ja” – „Ty” – Bóg*, „Więź” 22 (1979), nr 2-3, s. 37-43.
– *Koncepcja antropologii filozoficznej w ujęciu Kardynała Karola Wojtyły* (*Próba odczytania w oparciu o studium „Osoba i czyn”*), „Analecta Cracoviensia” 1973-1974, t. 5-6, s. 91-106.

Kaczyński E., *„Prawda o dobru” w koncepcji moralności kardynała Karola Wojtyły*, „Roczniki Filozoficzne” 1980, z. 2, s. 47-71.

Kalinowski J., *Metafizyka i fenomenologia osoby ludzkiej. Pytania wywołane przez „Osobę i czyn”*, „Analecta Cracoviensia” 1973-1974, t. 5-6, s. 63-71.

Kamiński S., *Jak filozofować o człowieku?*, „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6, s. 73-79.
– *Naukowa, filozoficzna i teologiczna wizja człowieka*, w: Jan Paweł II, *Redemptor hominis. Tekst i komentarze*, (red.) Z. Zdybicka, RW KUL, Lublin 1982, s. 75-87.

Karol Wojtyła jako biskup krakowski, t. 1, (red.) T. Pieronek, R. M. Zawadzki, Papieska Akademia Teologiczna w Krakowie, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 1988.

Kaźmierczak P., *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, WAM, Kraków 2003.

Kielech J., *Il concetto di peccato personale. La prospettiva antropologico-teologica di Giovanni Paolo II* (*1978-1993*), Roma 1997.

Kisiel R., *Antropologiczne implikacje encyklik Jana Pawła II*, Wydawnictwo Alta 2, Wrocław 1998.

Klauza K., *Od blasku Prawdy, drogą sumienia ku światłości wiecznej*, w: *Wokół encykliki „Veritatis splendor"*, wyd. Tygodnik Katolicki „Niedziela", Częstochowa 1994, s. 155-170.

Kłósak K., *Teoria doświadczenia człowieka w ujęciu Kardynała Karola Wojtyły*, „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6, s. 81-84.

Kobak J. B. M., *Oblicze prawdy. Prawda jako Osoba w myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: *O prawdzie w horyzoncie myśli Jana Pawła II*, (red.) S. Drzyżdżyk, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Kraków 2006, s. 41-61.

Krenn K., *Unus in Christo. Od „Redemptor hominis" do „Veritatis splendor"* w: Jan Paweł II, *Veritatis splendor. Tekst i komentarze*, (red.) A. Szostek, RW KUL, Lublin 1995, s. 111-125.

Kuc L., *Uczestnictwo w człowieczeństwie „innych"?*, „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6, s. 183-190.
– *Wspólnota i osoba*, „Studia Theologica Varsaviensia" 12 (1974), nr 1, 228-230.

Kukołowicz T., *„Osoba i czyn" a wychowanie w rodzinie*, „Anelecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6, s. 211-221.

Kupczak J., *W stronę wolności. Szkice o antropologii Karola Wojtyły*, Cerf – Wydawnictwo Znak, Paryż – Kraków 1997.
– *Dar i komunia. Teologia ciała w ujęciu Jana Pawła II*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.

Kupny J., *Antropologiczne podstawy nauczania społecznego Jana Pawła II*, Wydawnictwo Św. Krzyża, Opole 1994.

Lobkowicz N., *Participation et aliénation*, w: *Karol Wojtyla. Filosofo, teologo, poeta. Atti del i Colloquio Internazionale del Pensiero Cristiano organizzato da ISTRA – Instituto di Studi per la Transitione, Roma, 23-25 settembre 1983*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1984, s. 247-251.

MacIntyre A., *Jak mamy nauczyć się tego o czym poucza nas Veritatis splendor?*, tłum. P. Kawalec, „Roczniki Filozoficzne" 43-44 (1995-1996), z. 2, s. 203-223.

Mascioni Pollini A.M., *Il problema dell'intersoggettivitŕ nel primo Sartre e in Wojtyla*, w: C. Esposito (i inni), *Karol Wojtyla e il pensiero europeo contemporaneo*, CSEO, Bolonia 1984, s. 144-157.

Melina L., *„Bene della persona" e „beni per la persona"*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, (red.) A. Szostek, A.M. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II, Lublin 2001, s. 219-233.
– *Drogocenne i kruche sumienie*, tłum. J. Merecki, w: *Wokół encykliki „Veritatis splendor"*, wyd. Tygodnik Katolicki „Niedziela", Częstochowa 1994, s. 99-112.

Merecki J., *Źródła filozofii Karola Wojtyły*, „Ethos" 2006, nr 4, s. 81-95.

Nagórny J., *Między „kulturą śmierci" a „kulturą życia"*, w: *Evangelium vitae. Tekst i komentarze*, (red.) T. Styczeń, J. Nagórny, RW KUL, Lublin 1997, s. 135-158.

Niemiec H., *Prawda o człowieku w encyklice Jana Pawła II „Veritatis splendor"*, „Częstochowskie Studia Teologiczne" 21-22 (1993-1994), s. 53-60.

Obecność. Karol Wojtyła w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, (red.) M. Filipiak, Andrzej Szostek, RW KUL, Lublin 1987.

Olbrycht K., *Jan Paweł II jako autorytet wychowawczy. Autorytet i jego miejsce we współczesnej kulturze*, „Ethos" 1994, nr 4, s. 101-110.
– *Wychowanie religijne w świetle myśli Karola Wojtyły*, „Roczniki Filozoficzne" 1999, z. 2, s. 229-236.

Pasterniak W., *Jan Paweł II jako filozof i teoretyk edukacji*, w: *Jan Paweł II nauczyciel*, (red.) M. Piechowiak, *Sympozjum naukowe, Zielona Góra, 8-9 maja 1997*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1997, s. 57-61.

Piluś H., *Człowiek w filozofii Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wszechnica Polska – Szkoła Wyższa. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2002.
– *Problem osoby ludzkiej w ujęciu Karola Wojtyły*, „Humanitas" 1980, t. 5, s. 131-161.

Pokrywka M., *Osoba, uczestnictwo, wspólnota. Refleksje nad nauczaniem społecznym Jana Pawła II*, RW KUL, Lublin 2000.

Possenti V., *Filozofia jako „praeparatio evangelica"*, tłum. J. Merecki, w: Jan Paweł II, *Fides et ratio. Tekst i komentarze*, (red.) T. Styczeń, W. Chudy, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 187-196
– *Rewolucja ducha. Doktryna społeczna widziana oczyma kard. Karola Wojtyły. Nieznany wywiad-rzeka przeprowadzony w roku 1978, tuż przed historycznym konklawe*, Centrum Myśli Jana Pawła II – Stowarzyszenie Kulturalne „Fronda", Warszawa 2007.

Półtawska W., *Koncepcja samoposiadania – podstawą terapii obiektywizującej* (*W świetle książki Kardynała Karola Wojtyły „Osoba i czyn"*), „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6, s. 223-241.
– *Wstyd i wstydliwość jako afirmacja tajemnicy*, w: Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich, Chrystus odwołuje się do „początku"*, (red.) T. Styczeń, RW KUL, Lublin 1981, s. 203-215.

Półtawski A., *Człowiek a świadomość* (*W związku z książką Kardynała Karola Wojtyły „Osoba i czyn"*), „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6, s. 159-175.
– *Człowiek, czyn a świadomość – według Karola Wojtyły*, „Więź" 22 (1979), nr 2-3, s. 44-53.

– *Człowiek jako istota realizująca się w czynie* (*Antropologia Karola Wojtyły a Henry Eya analiza świadomości*), „Studia Philosophiae Christianae" 17 (1981), nr 2, s. 135-174.
– *Czyn a świadomość*, w: *Logos i ethos*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1971, s. 115-128.
– *Epistemologiczne podstawy filozofii Karola Wojtyły*, „Roczniki Filozoficzne" 1987-1988, z. 2, s. 107-123.
– *Filozofia Karola Wojtyły a fenomenologia*, „Ethos" 2006, nr 4, s. 96-102.

Puczydłowski M., *Prawda w myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: *O prawdzie w horyzoncie myśli Jana Pawła II*, (red.) S. Drzyżdżyk, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Kraków 2006, s. 187-205.

Raimond J.-B., *Jan Paweł II. Papież w samym sercu historii. Apostoł prawdy i wolności jako dyplomata i polityk*, tłum. T. Olszewski, Prymasowskie Wydawnictwo Gaudentinum, Gniezno 2000.

Reale G., *Podstawowe pojęcia „Osoby i czynu"*, tłum. J. Merecki, w: Jan Paweł II, *Fides et ratio. Tekst i komentarze*, (red.) T. Styczeń, W. Chudy, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 365-377.

Rodziński A., *Karola Wojtyły – Jana Pawła II komunionistyczna wizja kultury*, „Roczniki Filozoficzne" 1985-1986, z. 2, s. 121-139.

Rybicki R., *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, „Chrześcijanin w Świecie" 15 (1983), nr 117, s. 23-38.

Rynio A., *Wychowanie integralne w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.

Sala G. B., *Ciągłość i nowość w nauczaniu „Evangelium vitae"*, tłum. K. Borowczyk, w: *Evangelium vitae. Tekst i komentarze*, (red.) T. Styczeń, J. Nagórny, RW KUL, Lublin 1997, s. 287-306.

Sawicki S., *Trylogia dramatyczna Karola Wojtyły*, w: *Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości*, RW KUL, Lublin 1987, s. 200-209.

Schmitz K. L., *Przejście miłości. „Promieniowanie ojcostwa" Karola Wojtyły*, „Communio" 1996, nr 1 (91).

– *W sercu ludzkiego dramatu. Antropologia filozoficzna Karola Wojtyły – papieża Jana Pawła II*, tłum. W. Buchner, Instytut Tertio Millennio, Wydawnictwo M, Kraków 1997.

Schooyans M., *Moralność społeczna według „Veritatis splendor"*, tłum. T. Gorzkula, w: Jan Paweł II, *Veritatis splendor. Tekst i komentarze*, (red.) A. Szostek, RW KUL, Lublin 1995, s. 247-250.

– *Rodzina ofiarą ideologii*, tłum. J. Jarco, w: *XVIII Międzynarodowy Kongres Rodziny*, Fundacja „Rodzina Nadzieją Jutra" i Katolicka Agencja Informacyjna, Warszawa 1994, s. 104-110.

Scola A., *Ludzka wolność a prawda w świetle encykliki „Fides et ratio"*, tłum. J. Merecki, w: Jan Paweł II, *Fides et ratio. Tekst i komentarze*, (red.) T. Styczeń, W. Chudy, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 197-208.

Seifert J., *Blask prawdy jako fundament działania moralnego. O encyklice papieża Jana Pawła II, „Veritatis splendor"*, tłum. P. Mikulska, A. Wierzbicki, w: Jan Paweł II, *Veritatis splendor. Tekst i komentarze*, (red.) A. Szostek, RW KUL, Lublin 1995, s. 169-188.

– *„Diligere veritatem omnem et in omnibus" a idea szkoły Lubelsko-Liechtensteińskiej*, tłum. P. Kawalec, „Roczniki Filozoficzne" 1995-1996, z. 2, s. 5-36.

– *„Diligere veritatem omnem et in omnibus"* (*Miłować prawdę – całą i we wszystkim"*), tłum. D. Jawor, „Ethos" 1994, nr 4, s. 74-88.

– *Karol Cardinal Wojtyla* (*Pope John Paul II*) *as Philosopher and the Cracow-Lublin School of Philosophy*, „Aletheia" 2 (1981), s. 130-199.

– *Truth and transcendence of the person in the philosophical tought of Karol Wojtyla*, w: *Karol Wojtyla. Filosofo, teologo, poeta. Atti del i Colloquio Internazionale del Pensiero Cristiano organizzato da ISTRA – Instituto di Studi per la Transitione, Roma, 23-25 settembre 1983*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1984.

Serretti M., *Conocenza di sé e transcendenza. Introduzione alla filosofia dell'uomo attraverso Husserl, Scheler, Ingarden, Wojtyła*, CSEO, Bolonia 1984.

Smoczyński P. J., *Karol Wojtyła jako teoretyk etyki*, Akcent 9 (1988) nr 4, s. 14-23.

Starnawski W., *Szkoła Rodziców w świetle nauczania Jana Pawła II*, w: *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, (red.) D. Opozda, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 81-90

– *Wprowadzenie do pedagogicznej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, „Roczniki Nauk Społecznych" 2005, z. 2, s. 15-29.

Stępień A. B., *Fenomenologia tomizująca w książce „Osoba i czyn"*, „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6, s. 153-157.

– *Kilka uwag o świadomości* (*w związku z książką „Osoba i czyn"*), „Roczniki Filozoficzne" 1971, z. 1, s. 129-130.

Stróżewski W., *Doświadczenie i interpretacja*, w: *Servo veritatis. Materiały z sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 16-17 listopada 1984 r.*, Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988, s. 261-281.

Strzecki A., *Veritas Veritas – o wyistaczaniu się prawdy w poetyckim świecie Karola Wojtyły*, w: *O prawdzie w horyzoncie myśli Jana Pawła II*, (red.) S. Drzyżdżyk, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Kraków 2006, s. 139-160.

Styczeń T., *Antropologia a etyka*, w: T. Styczeń, *W drodze do etyki*, RW KUL, Lublin 1984, s. 121-130.

– *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 491-526.

– *Ciało jako „znak obrazu Stwórcy"*, w: Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku"*, (red.) T. Styczeń, RW KUL, Lublin 1981, s. 85-138.

– *Człowiek darem. Na marginesie Jana Pawła II „teologii ciała"*, w: *Z badań nad rodziną*, (red.) T. Kukołowicz, RW KUL, Lublin 1984, s. 31-53.

– *Człowiek i jego prawa w nauczaniu Jana Pawła II, czyli chrześcijanin wobec wartości ludzkich dziś*, „Ethos" 1993, nr 2-3, s. 55-64.

– *Człowiek jako podmiot daru z samego siebie. Antropologia adhortacji „Familiaris consortio”*, w: T. Styczeń, *Urodziłeś się by kochać*, TN KUL, Lublin 1993, s. 145-191.
– *Karol Kardynał Wojtyła. Filozof spraw ludzkich* (*w 25-lecie objęcia wykładów etyki na KUL*), „Tygodnik Powszechny” 30 (1979), s. 1-7.
– *Karol Wojtyła – Philosoph der Freiheit im Dienst der Liebe*, w: K. Wojtyła, *Erziehung zur Liebe*, Degerloch, Stuttgard 1979, s. 155-174.
– *Metoda antropologii filozoficznej w „Osobie i czynie” Kardynała Wojtyły*, „Analecta Cracoviensia” (1973-1974), t. 5-6, s. 107-115.
– *Miłość a sens życia. Nad encykliką Jana Pawła II „Redemptor hominis”*, w: Jan Paweł II, *Redemptor hominis. Tekst i komentarze*, (red.) Z. Zdybicka, RW KUL, Lublin 1982, s. 89-110.
– *Normatywna moc prawdy*, czyli: *Być sobą to przekraczać siebie. W nawiązaniu do Karola Wojtyły etyki jako antropologii normatywnej*, „Ethos” 2006, nr 4, s. 24-36.
– *O metodzie antropologii filozoficznej. Na marginesie „Osoby i czynu” K. Wojtyły oraz „Książeczki o człowieku” R. Ingardena*, „Roczniki Filozoficzne” 1973, z. 2, s. 106-114.
– *Objawiać osobę... Karol Wojtyła: etyk wśród etyków urzeczonych osobą* (*Mistrz widziany oczyma ucznia*), „Ethos” 1997, nr 1, s. 17-31.
– *Osoba i jej wolność w blasku prawdy*, „Ethos” 1998, nr 4, s. 15-30.
– *Świadek prawdy*, w: *Czytając „Przekroczyć próg nadziei”*, (red.) T. Styczeń, Z. Zdybicka, RW KUL, Lublin 1995.
– *Wolność z prawdy żyje. Wokół encykliki „Veritatis splendor”*, w: *Jan Paweł II, Veritatis splendor. Tekst i komentarze*, (red.) A. Szostek, RW KUL, Lublin 1995, s. 127-168.
– *Wprowadzenie do K. Wojtyły: Problem teorii moralności*, w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, t. III, (red.) B. Bejze, Wydawnictwo SS. Loretanek-Benedyktynek, Warszawa 1969, s. 217-219.
– *Żyć to dziękować*, w: Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do zmartwychwstania*, RW KUL, Lublin 1993, s. 203-222.

Styczeń T., Belawajder E., *Jedynie prawda wyzwala. Rozmowy o Janie Pawle II*, Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej, Rzym 1987.

Szostek A., *Alienacja*: *problem wciąż aktualny*, w: Jan Paweł II, *Centesimus annus. Tekst i komentarze*, (red.) F. Kampka, C. Ritter, RW KUL, Lublin 1998, s. 293-308.

– *Człowiek darem. Samospełnienie w samooddaniu*, w: *Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości*, RW KUL, Lublin 1987, s. 128-149.
– *Człowiek i moralność w ujęciu Kardynała Karola Wojtyły*, „Znak" 32 (1980), nr 3, s. 275-289.
– *„Communio personarum" przez pracę*, w: Jan Paweł II, *Laborem exercens. Tekst i komentarze*, (red.) J. Gałkowski, RW KUL, Lublin 1986, s. 151-166.
– *Doświadczenie człowieka i moralności w ujęciu kardynała Karola Wojtyły*, „Znak" 32 (1980), nr 3, s. 275-289.
– *Normatywna moc prawdy*, „Roczniki Filozoficzne" 1999, z. 2, s. 283-298.
– *Sumienie*: *świadek i strażnik zbawczej prawdy o człowieku. Na marginesie części II „teologii ciała" Jana Pawła II*, w: Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „serca"*, (red.) T. Styczeń, RW KUL, Lublin 1987, s. 171-192.

Taborski B., *Karola Wojtyły dramaturgia wnętrza*, RW KUL, Lublin 1989.

Tanalski D., *Bóg, człowiek i polityka. Człowiek w teorii Jana Pawła II*, Książka i Wiedza, Warszawa 1986.

Tarnowski K., *Metafizyka osoby i wartości. Sesja naukowa poświęcona myśli Jana Pawła II. Kraków 16-17 listopada 1984*. „Znak" 38 (1986), nr 1, s. 117-132.

Tischner J., *Metodologiczna strona dzieła „Osoba i czyn"*, „Analecta Cracoviensia" 5-6 (1973-1974), s. 85-89.

Tomasik H., *Osoba jako byt i norma w filozofii kardynała Karola Wojtyły*, „Roczniki Filozoficzne" 1985-1986, z. 2, s. 173-180.

Weigel G., *Świadek nadziei. Biografia papieża Jana Pawła II*, tłum. D. Chylińska, J. Illg, J. Piątkowska, R. Śmietana, M. Tarnowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.

Williams G.H., *The Mind of John Paul II. Origins of His Thought and Action*, The Seabury Press, New York 1981.

Woźnicki A., *Christian Humanism. Karol Wojtyła's Existential Personalism*, Mariel Publications, New Britain 1980, s. 84.

Wójtowicz A., *Osoba i transcendencja. Karola Wojtyły antropologia wiary i Kościoła*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.

Wrońska K., *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

Zapis drogi. Wspomnienia „Środowiska" o nieznanym duszpasterstwie księdza Karola Wojtyły, wyd. II uzupełnione, Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 2005.

Zdybicka Z., *Praktyczne aspekty dociekań przedstawionych w dziele „Osoba i czyn"*, „Analecta Cracoviensia" 1973-1974, t. 5-6, s. 201-205.

Zięba M., *Demokracja i antyewangelizacja. Komentując nauczanie Jana Pawła II*, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1997.

– *Niezwykły pontyfikat* (Z ojcem M. Ziębą rozm. A. Pawłowicz), Wydawnictwo Znak, Kraków 1998.

Zmorzanka A., *Charakter samotności w antropologii Jana Pawła II*, „Roczniki Filozoficzne" 1985-1986, z. 2, s. 157-171.

B. Opracowania dotyczące prawdy i zagadnień filozoficznych

Armogathe J.-R., *Ksiądz Brown kontra Sherlock Holmes. Czyli prawda jest katolicka*, „Communio" 1987, nr 4, s. 72-77.

Balthasar H. U. von, *Communio – założenia programowe*, tłum. L. Balter, „Communio" 1981 nr 1-2, s. 10-29.
– *Cordula albo o świadectwie chrześcijanina*, tłum. F. Wycisk, WAM, Kraków 2002.
– *O zadaniach filozofii katolickiej w czasach współczesnych*, tłum. M. Urban, WAM, Kraków 2003.
– *Prawda jest symfoniczna*, tłum. I. Bokwa, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1998.
– *W pełni wiary*, tłum. J. Fenrychowa, Wydawnictwo Znak, Kraków 1991.
– *Znaczenie słów Chrystusa*: *„Ja jestem Prawdą"*, „Communio" 1987, nr 4, s. 10-12.

Bartnik C., *Szatan społeczny*, „Ethos" 1992, nr 1, s. 19-28.

Blandzi S., *Wiedza i prawda u źródeł filozofii poznania*, w: *Wiedza a prawda*, (red.) A. Motycka, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005, s. 27-44.

Bocheński J. M., *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych*, tłum. B. Białecki, IW Pax, Warszawa 1986.
– *Logika religii*, tłum. S. Magala, IW Pax, Warszawa 1990.
– *Współczesne metody myślenia*, tłum. S. Judycki, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1993.

Bolewski J., *Droga życia w prawdzie*, w: *Wiedza a prawda*, (red.) A. Motycka, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005, s. 15-26.

Bollnow O. F., *Rozważania o bolesności prawdy*, tłum. Maria Pulkowska, Znak 1979 nr 11, s. 1205-1211.

Brague R., *Prawda was wyzwoli*, „Communio" 1987, nr 4, s. 23-36.

Buczyńska-Garewicz, H., *Instrumentalizm Johna Deweya*, w: *Filozofia współczesna*, (red.) Z. Kuderowicz, t. II, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.
– *Kilka uwag w kwestii prawdy*, w: *Wiedza a prawda*, (red.) A. Motycka, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005, s. 50-72.
– *Prawda i złudzenie. Esej o myśleniu*, Universitas, Kraków 2008.

– *Wartość i fakt. Rozważania o pragmatyzmie*, PWN, Warszawa 1970.
– *Znak i oczywistość*, IW Pax, Warszawa 1981.

Caffarra C., *Postulat teologii wobec współczesnej filozofii*: *„z powrotem do bytu”*, tłum. E. Zieliński, „Roczniki Filozoficzne 1985-1986, z. 2, s. 107-120.
– *Prawda i wspólnota*, tłum. L. Grygiel, w: *Servo veritatis. Materiały z sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Uniwersytet Jagielloński*, *Kraków 16-17 listopada 1984*, wyd. nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988, s. 109-125.

Chudy W., *Filozofia kłamstwa*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2003.
– *Godność człowieka. Dyskusja etyków* (*głos w dyskusji*), „Więź” 21 (1978), nr 6 (242), s. 17-24.
– *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i prawdzie – 2*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
– *Miejsce prawdy w systemie wartości. Postawa klasyczna a postawa liberalistyczna i ich konsekwencje aksjologiczne*, „Chrześcijanin w Świecie” 23 (1993), nr 2, s. 54-62.
– *Kłamstwo jako korupcja antropologiczna*, „Ethos” 1992, nr 1, s. 88-96.
– *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, t. 26, z. 3, s. 63-81.
– *Między wolnością prawdziwą a zniewoleniem*, „Chrześcijanin w Świecie” 24 (1994), nr 2-3, s. 110-121.
– *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: *Człowiek – wartość – sens. Studia z psychologii egzystencji*, (red.) K. Popielski, RW KUL, Lublin 1996, s. 129-48.
– *Prawda* (*prawdomówność*) *jako dobro konstytuujące wspólnotę*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, (red.) A. Szostek, A. M. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II, Lublin 2001, s. 124-134.
– *Prawda i wolność – dwa wektory ludzkiej istoty*, „Chrześcijanin w Świecie” 24 (1994), nr 2-3, s. 110-121.

– *Prawdomówność dzieła i człowieka*, „Ethos" 2001, nr 4, s. 297-306 [Polemika z art. A. Tyszczyka: *Sztuka a problem kłamstwa*].
– *Prolegomena do filozofii kłamstwa. Zarys problematyki*, „Znak" 35 (1983), nr 10, s. 1542-1563.
– *Refleksja a poznanie bytu. Refleksja „in actu exercito" i jej funkcja w poznaniu metafizykalnym*, RW KUL, Lublin 1984.
– *Rola refleksji w epistemicznej i ontycznej strukturze osoby ludzkiej*, „Studia Philosophiae Christianae" 20 (1984), nr 1, s. 7-29.
– *Rola refleksji w osobowym spełnianiu się człowieka*, „Ethos" 1988, nr 2-3, s. 66-77.
– *Rola refleksji w urzeczywistnianiu podmiotowości człowieka*, „Zeszyty Naukowe KUL" 30 (1987), nr 3-4, s. 67-79.
– *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji". Filozofia refleksji i próby jej przezwyciężenia*, RW KUL, Lublin 1993.
– *Społeczeństwo zakłamane. Esej o społeczeństwie i prawdzie – 1*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
– *Światło dla wszystkich*, w: Jan Paweł II, *Veritatis splendor. Tekst i komentarze*, (red.) A. Szostek, RW KUL, Lublin 1995, s. 251-274.
– *Wielość i jedność*, „Ethos" 2001, nr 3, s. 285-287.
– *W obronie ludzkiej podmiotowości i powszechności*, w: *Dziś i jutro filozofii polskiej*, „Znak-Idee" 2, (red.) J. Gowin i H. Woźniakowski, Kraków 1990, s. 81-88.

Chwedeńczuk B., *Spór o naturę prawdy*, PIW, Warszawa 1984.

Cottier G., *Wolność i prawda*, tłum. W. Zuziak, „Ethos" 1996, nr 3-4, s. 31-36.

Crosby J. F., *Realizm w teorii wartości. Przyczynki do krytyki relatywizmu aksjologicznego*, tłum. M. S. Zięba, „Roczniki Filozoficzne" 1987-1988, z. 2, s. 97-105.
– *Zarys filozofii osoby. Bycie sobą*, tłum. B. Majczyna, WAM, Kraków 2007.

Czarnocka M., *Źródła filozoficznych koncepcji prawdy*, w: *Wiedza a prawda*, (red.) A. Motycka, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005, s. 131-144.

Dąmbska I., *Alétheia i alethés w dialektyce stoickiej*, w: *Znaki i myśli. Wybór pism z semiotyki, teorii nauki i historii filozofii*, PWN, Warszawa 1975.
– *Milczenie jako środek taktyczny i kategoria etyczna*, w: *Znaki i myśli. Wybór pism z semiotyki, teorii nauki i historii filozofii*, PWN, Warszawa 1975.
– *Milczenie jako wyraz i jako wartość*, „Roczniki Filozoficzne" 1963, z. 1, s. 73-79.
– *O funkcjach semiotycznych milczenia*, w: *Znaki i myśli. Wybór pism z semiotyki, teorii nauki i historii filozofii*, PWN, Warszawa 1975.

Dembińska-Siury D., *Kilka uwag o wartości prawdy*, w: *Wiedza a prawda*, (red.) A. Motycka, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005, s. 45-49.

Fromm E., *Mieć czy być*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2005.
– *O sztuce istnienia*, tłum. R. Saciuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1997.
– *Ucieczka od wolności*, tłum. O i A. Ziemilscy, Czytelnik, Warszawa 1970.

Gilson E., *Byt i istota*, tłum. P. Lubicz, J. Nowak, IW Pax, Warszawa 1963.
– *Chrystianizm a filozofia*, tłum. A. Więckowski, IW Pax, Warszawa 1988.
– *Tomizm*, tłum. Jan Rybałt, IW Pax, Warszawa 1960.

Granat W., *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1985.

Grzegorczyk A., *Encyklika w obronie sensu istnienia. Refleksje filozofa analitycznego po przeczytaniu „Fides et ratio"*, w: Jan Paweł II, *Fides et ratio. Tekst i komentarze*, (red.) T. Styczeń, W. Chudy, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 319-328.

Habachi R., *Świadectwo prawdziwe i fałszywe*, „Communio" 2000, nr 1, s. 43-54.
– *U źródeł człowieczeństwa*, IW Pax, Warszawa1982.

Herbut J., *Jaka prawda wyzwala?*, w: *Racjonalność w etyce*, (red.) K. Krajewski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 119-130.

Hildebrand D. von, *Fundamentalne postawy moralne*, tłum. E. Seredyńska, w: *Wobec wartości*, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1982.

– *Rola „obiektywnego dobra dla osoby" w dziedzinie moralności*, tłum. J. Szewczyk, „Znak" 1975, nr 10, s. 1289-1308.
– *Serce. Rozważania o uczuciowości ludzkiej i uczuciowości Boga – Człowieka*, tłum. M. Koźbiał, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1985.

Ingarden R., *O różnych rozumieniach „prawdziwości" w dziele sztuki*, w: *Studia z estetyki*, t. I, PWN, Warszawa 1966.

– *O tak zwanej „Prawdzie" w literaturze*, w: *Studia z estetyki*, t. I, PWN, Warszawa 1966.

Jaeger W., *Wczesne chrześcijaństwo i grecka piadeia*, tłum. K. Bielawski, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002.

Jonas H., *The Concept of Responsibility. An Inquiry into the Fundations of Ethics for Our Age*, w: *The Roots of Ethics, Religion and Values*, ed. D. Callahan, T. Engelhardt Jr, New York 1981.

Kamiński S., *Jak filozofować?*, TN KUL, Lublin 1989.

– *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, TN KUL, Lublin 1992.
– *O koncepcjach filozofii człowieka*, „Zeszyty Naukowe KUL" 13 (1970), nr 4, s. 9-19.
– *O strukturze etyki*, w: *Logos i ethos*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1971, s. 267-280.

Kąkolewski K., *Nie-poznanie jako źródło zła*, „Ethos" 1992, nr 1, s. 35-48.

Klauza K., *Prawda – informacja – moralność*, „Ethos" 1993 nr 4, s. 44-51.

Klimanowska D., *Dialog o ludzkiej drodze do człowieczeństwa*, „Ethos" 2001, nr 4, s. 159-172.

Kłoczowski P., *Dwa racjonalizmy*, „Więź" 1984, nr 2-3 (304-305), s. 13-22.
– *Prawda i prawda absolutna. Bóg a ludzkie poznanie w myśli Leszka Kołakowskiego*, „Znak" 1992, nr 8, s. 72-85.

Krajewski K., *Etyka jako filozofia pierwsza. Doświadczenie normatywnej mocy prawdy źródłem i podstawą etyki*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
– *Od Karola Wojtyły „normatywnej mocy prawdy" do idei etyki jako antropologii normatywnej i filozofii pierwszej*, w: *Racjonalność w etyce*, (red.) K. Krajewski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 167-187.
– *Racjonalność w etyce – normatywna moc prawdy. Wstęp*, w: *Racjonalność w etyce*, (red.) K. Krajewski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 5-11.

Krąpiec M. A., *Ciało jako współ-czynnik konstytutywny człowieka*, w: Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku"*, (red.) T. Styczeń, RW KUL, Lublin 1981, s. 139-158.
– *„Cywilizacja miłości" spełnieniem osoby*, w: *Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości*, RW KUL, Lublin 1987, s. 224-244.
– *Ja – człowiek*, TN KUL, Lublin 1986.
– *Metafizyka*, TN KUL, Lublin 1978.
– *Moralność i etyka*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, (red.) A. Szostek, A. M. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II KUL, Lublin 2001, s. 189-194.
– *Osoba i społeczność*, w: Jan Paweł II, *Redemptor hominis. Tekst i komentarze*, (red.) Z. Zdybicka, RW KUL, Lublin 1982, s. 63-74.
– *Osoba jako podmiot moralności*, w: tenże, *Człowiek – Kultura – Uniwersytet*, RW KUL, Lublin 1982, s. 81-85.
– *Realizm ludzkiego poznania. Dzieła*, t. II, RW KUL, Lublin 1995.
– *Sumienie i refleksja*, w: tenże, *Człowiek – Kultura – Uniwersytet*, RW KUL, Lublin 1982, s. 96-101.

Krokos J., *O prawdzie i wolności*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2000.
– *Zniewolenie wolnością*, w: *W trosce o wewnętrzną wolność osoby*, (red.) M. Jankowska, M. Ryś, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008, s. 33-42.

Królikowski J., *Świadkowie wolności w historii. Próba filozoficznego usprawiedliwienia męczeństwa*, „Ethos" 2001, nr 1-2, s. 64-75.

Lekka-Kowalik A., *Rozważania o prawdzie i moralności w nauce*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, (red.) A. Szostek, A. M. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II KUL, Lublin 2001, s. 150-164.

Lena M., *Wychowanie w duchu prawdy – podstawa i punkt wyjścia całego życia moralnego*, tłum. M. Tryc-Ostrowska, w: „Communio" 1987, nr 4, s. 110-125.

Lewis C. S., *O wierze i moralności chrześcijańskiej*, tłum. M. Ponińska, IW Pax 1959.

Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych, (red.) A. Podsiad, Z. Więckowski, IW Pax, Warszawa 1983.

Maryniarczyk A., *Racjonalność w etyce a normatywna moc prawdy*, w: *Racjonalność w etyce*, (red.) K. Krajewski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 131-141.

Maurin K., *Co to jest prawda*, w: *Wiedza a prawda*, (red.) A. Motycka, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005, s. 9-14.

Merecki J., *Antropologiczne implikacje moralnej normatywności prawdy*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, (red.) A. Szostek, A. M. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II KUL, Lublin 2001, s. 105-111.
– *O wyzwalającej mocy prawdy*, w: *Wokół encykliki „Veritatis splendor"*, wyd. Tygodnik Katolicki „Niedziela", Częstochowa 1994, s. 122-144.

– *Pojęcie wyboru podstawowego we współczesnej etyce* (*J. Maritain*, *D. von Hildebrand*, *J. Fuchs*), „Roczniki Filozoficzne" 1994, z. 2.
– *Życie ludzkie a życie osobowe. Kilka uwag na marginesie 60. numeru encykliki „Evangelium vitae"*, w: *Evangelium vitae. Tekst i komentarze*, (red.) T. Styczeń, J. Nagórny, RW KUL, Lublin 1997, s. 345-352.

Moń R., *Dlaczego i w jakiej mierze przekonania mogą być przedmiotem etyki?*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, (red.) A. Szostek, A. M. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II KUL, Lublin 2001, s. 164-178.

Motycka A., *Prawda naukowa a prawda metafizyczna*, w: *Wiedza a prawda*, (red.) A. Motycka, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005, s. 208-228.

Ordon H., *„A cóż to jest prawda?"* (*J 18,38*), w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, (red.) A. Szostek, A. M. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II, Lublin 2001, s. 195-204.

Pasierb J., *Kultura jako środowisko bycia i stawania się człowieka*, w: *Człowiek – wartość – sens. Studia z psychologii egzystencji*, (red.) K. Popielski, RW KUL, Lublin 1996, s. 263-288.

Pieper J., *O miłości*, tłum. I. Gano, IW Pax, Warszawa 1983.
– *Prawda i niepoznawalność. Element negatywny w filozofii św. Tomasza*, tłum. H. Bortnowska, „Znak" 11 (89), s. 1500-1514.
– *W obronie filozofii*, tłum. P. Waszczenko, IW Pax, Warszawa 1985.

Popielski K., *Człowiek: egzystencja podmiotowo-osobowa*, w: *Człowiek – wartość – sens. Studia z psychologii egzystencji*, (red.) K. Popielski, RW KUL, Lublin 1996, s. 25-47.
– *Koncepcja człowieka i jej znaczenie dla psychoterapii i poradnictwa – propozycje K. Wojtyły i V. E. Frankla*, w: *Człowiek – wartość – sens. Studia z psychologii egzystencji*, (red.) K. Popielski, RW KUL, Lublin 1996, s. 395-405.

Półtawski A., *Realizm i racjonalizm miłości*, w: *Czytając*: *„Przekroczyć próg nadziei”*, (red.) T. Styczeń, Z. Zdybicka, RW KUL, Lublin 1995, s. 115-118.
– *Wartości a osoby. Wartości – podstawowa kategoria bytu czy wyraz ontologicznej bezradności?*, „Ethos” 2004, nr 1-2, s. 74-86.

Racjonalność w etyce. Normatywna moc prawdy (red.) K. Krajewski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.

Ratzinger J., *Fides et ratio*, tłum. J. Merecki, w: Jan Paweł II, *Fides et ratio. Tekst i komentarze*, (red.) T. Styczeń, W. Chudy, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 93-101.
– *Prawda w teologii*, Wydawnictwo „M”, Kraków 2001.

Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, PWN, Warszawa 2003.
– *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, tłum. E. Bieńkowska i inni, IW Pax, Warszawa 1985.
– *Język, tekst, interpretacja*, tłum. P. Graff, K. Rosner, PIW, Warszawa 1989.
– *Symbolika zła*, tłum. S. Cichowicz, M. Ochab, IW Pax, Warszawa 1986.

Rodziński A., *Egzystencjalny status moralności*, w: *Logos i ethos*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1971, s. 357-370.
– *Osoba, moralność, kultura*, RW KUL, Lublin 1989.
– *U podstaw kultury moralnej. O genezie i podstawowej strukturze wartości moralnej naturalnej i wartościowania ściśle moralnego. Studium aksjologiczno-etyczne*, ODiSS, Warszawa 1980.
– *Z rozważań o sensie dziejów i trynitarnym wzorcu osobowego zjednoczenia*, „Ethos” 2001, nr 4, s. 55-62.
– *Zła wolność*, „Ethos”, 1992, nr 1, s. 29-34.

Rorty R., *Obiektywność, relatywizm i prawda. Pisma filozoficzne*, t. I, tłum. J. Margański, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999.
– *Truth and Progres. Philosophical Papers*, vol. 1, Ashgate, Hampshire 1998.

Rosmini A., *Zasady etyki*, tłum. A. M. Wierzbicki, TN KUL, Lublin 1999.

Scola A., *Czy koniec podmiotu? Czy człowiek ponownie w centrum?*, tłum. P. Mikulska, „Ethos" 2006, nr 4, s. 177.

Seifert J., *Istota i motywacja moralnego działania*, tłum. S. Frącz, Wydawnictwo Św. Krzyża, Opole 1984.

– *Literatura jako prawda. O życiu i dziele A. Sołżenicyna* (*Laudacja*), tłum. J. Merecki, „Ethos" 1993, nr 4, s. 147-155.
– *Prawda a transcendencja człowieka*, tłum. Z. Mazurczak, „Ethos" 1988, nr 2-3, s. 37-46.
– *Sumienie – poznanie – prawda*, „Ethos" 1991, nr 3-4, s. 38-48.

Siemianowski A., *Pytanie. Wątpienie. Wybór*, Biblioteka „Więzi", Warszawa 1967.

– *Człowiek i prawda*, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1986.

Słownictwo etyczne Cypriana Norwida. Część 1: *prawda*, *fałsz*, *kłamstwo*, (red.) J. Puzynina, Wydział Polonistyki i Pracownia Słownika Języka C. Norwida UW, Warszawa 1993.

Sołowjow W., *Sens miłości*, tłum. H. Paprocki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002.

Spaemann R., *Czyn a piękne życie. O pojęciu natury czynu*, tłum. J. Merecki, „Ethos" 1996, nr 1-2, s. 31-41.

– *Obrona człowieka przed nieograniczonymi żądaniami*, tłum. J. Merecki, w: *Wokół encykliki „Veritatis splendor"*, wyd. Tygodnik Katolicki „Niedziela", Częstochowa 1994, s. 113-122.
– *Osoby. O różnicy pomiędzy „kimś i „czymś"*, tłum. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
– *Podstawowe pojęcia moralne*, tłum. P. Mikulska, J. Merecki, RW KUL, Lublin 2000.

Starnawski W., *Doświadczenie prawdy i jego znaczenie w wychowaniu*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 317-330.

– *Prawda podstawą wspólnoty*, Wydawnictwo Salezjańskie – Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2005.

Stępień A. B., *Rodzaje bezpośredniego poznania*, „Roczniki Filozoficzne", 1971, z. 1, s. 95-128.
– *Rola doświadczenia w punkcie wyjścia metafizyki*, „Zeszyty Naukowe KUL", 17 (1974), nr 4. s. 29-37.
– *Wstęp do filozofii*, TN KUL, Lublin 1976.

Stinissen W., *Prawda was wyzwoli*, tłum. J. Iwaszkiewicz, „W drodze" 1995, nr 5, s. 16-22; nr 6, s. 54-57.

Stróżewski W., *Aksjologiczny horyzont egzystencjalnej zależności człowieka*, w: Jan Paweł II, *Fides et ratio. Tekst i komentarze*, (red.) T. Styczeń, W. Chudy, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 379-393.
– *Istnienie i sens*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994.
– *Istnienie i wartość*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1981.
– *Mała fenomenologia autorytetu*, „Ethos" 1994, nr 4, s. 32-35.
– *Medytacja o wyzwoleniu przez prawdę*, „Ethos" 1988, nr 4, s. 35-49.
– *Ontologia*, Wydawnictwo Aureus – Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
– *Racjonalizm i metaracjonalizm*, „Studia Filozoficzne" 1983, nr 5-6, s. 39-56.
– *Tak – tak, nie – nie* (*Kilka uwag o prawdzie*), „Ethos" 1988, nr 2-3, s. 29-36.
– *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.

Styczeń T., *Autorytet religijny a wiara osobista i autonomia sumienia*, w: T. Styczeń, *W drodze do etyki*, RW KUL, Lublin 1984, s. 189-244.
– *Doświadczenie człowieka i świadczenie człowiekowi*, „Znak" 32 (1980), nr 3, s. 263-274.
– *Doświadczenie moralności*, w: *Logos i ethos*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1971, s. 327-355.
– *Etyka jako antropologia normatywna*, „Roczniki Filozoficzne" 1997-1998, z. 2, s. 5-38.
– *Problem człowieka problemem miłości*, w: *Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości*, RW KUL, Lublin 1987, s. 64-84.
– *Solidarność wyzwala*, TN KUL, Lublin 1993.
– *Sumienie*: *źródło wolności czy zniewolenia?*, w: T. Styczeń, *W drodze do etyki*, RW KUL, Lublin 1984, s. 245-260.

– *Wprowadzenie do etyki*, TN KUL, wyd. 2 poprawione, Lublin 1995.
– *„Transcendencja – drugie imię osoby" czyli człowiek widziany z „niskości" doświadczenia samego siebie i z „wysokości krzyża"*, „Znak" 40 (1988), nr 10, s. 3-22.
– *Urodziłeś się by kochać*, TN KUL, Lublin 1993.
– *Wolność w horyzoncie prawdy*, „Roczniki Filozoficzne" 1999, z. 2, s. 261-282.
– *Wolność w prawdzie*, Fundacja Jana Pawła II – Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej, Rzym 1988.

Styczeń T., Kamiński S., *Doświadczalny punkt wyjścia etyki*, „Studia Philosophiae Christianae" 4 (1968), nr 2, s. 21-73.

Styczeń T., Merecki J., *ABC etyki*, RW KUL, wyd. 4 uzupełnione i poszerzone, Lublin, 1996.

Styczeń T., Szostek A., *Uwagi o istocie moralności*, w: T. Styczeń, *W drodze do etyki*, RW KUL, Lublin 1984, s. 139-188.

Swieżawski S., *Absolutność prawdy i wielość poglądów. Z prof. Stefanem Swieżawskim rozmawia Kazimierz Wóycicki*, „Więź" 1984, nr 2-3 (304-305), s. 3-12.
– *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej*, TN KUL, Lublin 1948.
– *Filozofia chrześcijańska jako poszukiwanie prawdy i jej kontemplacja*, „Znak" 1981, nr 3, s. 215-221.

Szaniawski K., *O ethosie prawdy*, „Ethos" 1988, nr 2-3, s. 90-100.

Szostek A., *Normy i wyjątki. Filozoficzne aspekty dyskusji wokół norm ogólnie ważnych we współczesnej teologii*, RW KUL, Lublin 1980.
– *Prawda a zasada pluralizmu w dialogu społecznym i organizacji państwa*, „Ethos" 1992, nr 2-3, s. 17-28.
– *Prawda i dialog: między relatywizmem a pluralizmem*, „Ethos" 1994, nr 4, s. 51-63.
– *Prawda – wolność – sumienie*, w: *U progu trzeciego tysiąclecia. Człowiek – nauka – wiara. Księga pamiątkowa Sympozjum Naukowego zorganizowanego w Uniwersytecie Warszawskim z okazji 2000-lecia chrześcijaństwa, w dniach 19-21 listopada 1999 roku*, red. A. Białecki i J. J. Jadacki, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2001, s. 323-338.

– *Wolność osoby i jej konsekwencje*, „Roczniki Filozoficzne" 1974, z. 2, s. 158-161.
– *Wolność – prawda – sumienie*, „Ethos" 1991, nr 3-4, s. 25-37.

Tarnowski K., *Czynić prawdę w miłości*, „Znak" 1988 nr 1-2, s. 192-201.
– *W poszukiwaniu absolutnego świadka*, „Znak" 1992, nr 8, s. 52-61.

Tatarkiewicz W., *Układ pojęć w filozofii Arystotelesa*, PWN, Warszawa 1978.
– *O doskonałości*, PWN, Warszawa 1976.

Taylor C., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in., PWN, Warszawa 2001.

Testa B., *Wyzwalająca moc prawdy*, „Communio" 2000, nr 1, s. 108-124.

Theories of Truth, ed. P. Horwich, Ashgate, Hampshire 1994.

Tischner J., *Aksjologiczne podstawy doświadczenia „ja" jako całości cielesno-przestrzennej*, w: *Logos i ethos*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1971, s. 33-82.
– *Etyka wartości i nadziei*, w: *Wobec wartości*, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1982, s. 51-148.
– *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia" 10 (1978), s. 73-98.
– *Myślenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1982.
– *Przestrzeń obcowania z drugim*, „Analecta Cracoviensia" 9 (1977), s. 67-86.

Trigg, R, *Rozum a zaangażowanie*, tłum. B. Chwedeńczuk, IW Pax, Warszawa 1989.

Tugendhat E., *Bycie. Prawda. Rozprawy filozoficzne*, tłum. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

Twardowski K., *Prawdomówność jako obowiązek etyczny*, „Przegląd Filozoficzny" 9 (1906), s. 34-85.

Wawrzyniak A., *Bytowo-osobowy wymiar sumienia*, „Roczniki Filozoficzne" 1980, z. 2, s. 125-138.

Weigel G., *Ostateczna rewolucja. Kościół sprzeciwu a upadek komunizmu*, tłum. W. Buchner, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1995.

– *Prawda i wolność*: *konsekwencje dla demokracji*, tłum. D. Chabrajska, „Ethos" 1999, nr 1-2, s. 323-431.

Wierzbicki A., *Doświadczalny punkt wyjścia filozofii wyzwolenia*, „Ethos" 1992, nr 1, s. 145-152.

– *Normatywna moc prawdy w etyce Antonio Rosminiego*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. rocznicy urodzin* (red.) A. Szostek, A. M. Wierzbicki, Instytut Jana Pawła II, Lublin 2001.

– *Osoba jest prawem. Komentarz do Antonio Rosminiego personalistycznej koncepcji prawa*, „Ethos" 1999, nr 1-2, s. 95-108.

Wolicka E., *Biblijny archetyp człowieka*, w: Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, *Chrystus odwołuje się do „początku"*, (red.) T. Styczeń, RW KUL, Lublin 1981, s. 159-183.

– *Uczestnictwo we wspólnocie*, „Więź" 22 (1979), nr 2-3, s. 54-62.

– *Znakowy charakter uczestnictwa*, „Zeszyty Naukowe KUL" 22 (1979), nr 1-3, s. 109-122.

C. Opracowania dotyczące wychowania i zagadnień pedagogicznych

Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.

Baden-Powell R., *Wskazówki dla skautmistrzów. Podręcznik teorii wychowania skautowego dla drużynowych przez Lorda Baden-Powella of Giwel*, *twórcy ruchu skautowego*, tłum. B. Białostocka, Harcerskie Wydawnictwo „Godziemba", Warszawa 1946.

Bagrowicz J., *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, (red.) F. Adamski, WAM, Kraków 2005, s. 179-212.

– *Wychowanie w świetle Biblii*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 39-60.

Bagrowicz J., Jankowski J., *„Pan, Bóg twój, wychowuje ciebie”* (*Pwt 8, 5*), Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.

Bednarski F., *Zagadnienia pedagogiczne*, Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas, Londyn 1982.

Benni M. de, *Mieć odwagę być wychowawcami dzisiaj*, tłum. H. Bzikot, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 61-69.

Blachnicki F., *Postsovieticum, czyli nie wolno ci być niewolnikiem*, Wydawnictwo Światło-Życie, Kraków 2004.

Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika. W dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, WAM, Kraków 2005.

Bronk A., *Czy pedagogika jest nauka autonomiczną?* w: *W trosce o wychowanie integralne*, (red.) M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 47-76.

– *Pedagogika i filozofia*: *uwagi metafilozoficzne*, w: *Filozofia a pedagogika*, (red.) P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 9-27.

Callo C., *Modele wychowania*, tłum. K. Natoniewska, w: *Pedagogika*, t. 1 *Podstawy nauk o* wychowaniu, (red.) B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 277-390.

Cantalamessa R., *Posłuszeństwo*, tłum. Z. Kot, Wydawnictwo WAM, Kraków 1999.

Chlewiński Z., *Formacja*, w: *Encyklopedia Katolicka*, (red.) L. Bieńkowski, P. Hemperek, S. Kamiński i in., TN KUL, t. V, Lublin 1989, s. 390.

Chudy W., *Filozofia wychowania do prawdy*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2005 z. 2, s. 5-13.

– *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” 2006, nr 3, s. 52-74.
– *O osobie, która jest dzieckiem*, „Ethos” 1996, nr 1-2, s. 216-224.
– *Potrzeba przezwyciężenia przeszłości* (*Głos w dyskusji o autorytecie nauczyciela*), „Ethos” 1997, nr 4, s. 265-266.

Cichoń W., *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*, w: *Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów* (red.) F. Adamski, WAM, Kraków 1993, s. 114-130.
– *Wartości – Człowiek – Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.

Cichosz W., *Fides et ratio jako przestrzeń kształtowania wolności w pedagogice personalistycznej*, w: *Wiara i rozum na progu trzeciego tysiąclecia. Materiały na I Krajową Konferencję z cyklu „Nauka na przełomie wieków". 6 maja 1999 roku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1999, s. 23-45.

Czerny J., *Filozofia wychowania*, Wydawnictwo „Śląsk", Katowice 1997.

Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, w: *Pisma pedagogiczne*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972.
– *Experience and education*, Macmililan Company, New York 1956.
– *Moje pedagogiczne credo*, tłum. J. Pieter, Książnica „Atlas", Lwów-Warszawa [b.r.w.].
– *The Quest for Certainty*, Balch and Company, Milton 1929.

Esposito C., *O poznawczej wartości wychowania*, tłum. P. Mikulska, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 79-90.

Fernandez R., *Rola ojca*, tłum. L. Balter, „Communio" 1999, nr 2 (110), s. 99-124.

Filek J., *Pytanie o istotę wychowania*, „Studia Filozoficzne" 1984, nr 4 (221), s. 124-131.

Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.
– *Filozofia w kształceniu nauczycieli*, w: (red.) J. Rutkowiak, *Pytanie. Dialog. Wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 295-315.

Forward S., *Toksyczni rodzice*, tłum. R. Grażyński, Jacek Santorski & Co, Warszawa 1992.

Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak" 1991, nr 9, s. 62-69.

Gajda J., *Wychowywać do prawdy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995.

Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.

Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. t. I *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Giussani L., *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2003.

– *Ryzyko wychowawcze*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002.

Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Oficyna Wydawnicza „Navo", Warszawa 1997.

– *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo Franciszkanów, Niepokalanów 1993.

Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Han-Ilgiewicz N., *Zjawisko wychowalności i jego zastosowanie w pedagogice rodzinnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1971, nr 4.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

– *Problemy aksjologiczności pedagogiki*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, RW KUL, Lublin 1997.

Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997.

Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Jasińska K., *Posłuszeństwo i wolność w wychowaniu*, w: „Ethos" 2006, nr 3, s. 99-108.

Judycki S., *Wolność i wychowanie*, w: *Filozofia a pedagogika*, (red.) P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 56-65.

Korczak J., *Jak kochać dziecko*, J. Santorski & Co, Warszawa 1992.
– *Pisma wybrane*, t. I-III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna Warszawa 1985.

Kukołowicz T., Całka E., *Podmiotowość wychowanka*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, (red.) F. Adamski, UJ i WN PAT, Kraków 1993, s. 81-88.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2000.
– *Wartości w procesie wychowania*, Impuls, Kraków 2003.
– *Wychowanie moralne jako istotny element wychowanie chrześcijańskiego*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, (red.) F. Adamski, WAM, Kraków 1984, s. 86-98.

Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN ODN, Wrocław 1987.
– *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, w: *Pytanie. Dialog. Wychowanie*, (red.) J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 81-154.

Kwiatkowska H., *Tożsamość wychowawcy*, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, (red.) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 17-42.

Kwieciński Z., *Pedagogia i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, s. 5-11.

Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975.

Leksykon PWN. Pedagogika, (red.) B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Lewowicki T., *Humanistyka i pedagogika* (*uwagi wstępne*), w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, (red.) T. Lewowicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Warszawa – Kraków 2004, s. 9-15.

– *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność zawiązków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, „Colloquia Communia" 2003, nr 2 (75).

Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002.

Maciejowski J., *Posłuszeństwo*, „Znak" 2003, nr 10.

Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, (red.) F. Adamski, WAM, Kraków 1984, s. 41-85.

– *Wychowanie personalistyczne wychowaniem integralnym*, w: *Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów* (red.) F. Adamski, WAM, Kraków 1993, s. 96-106.

Malicka M., *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1996.

Mariański J., *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, (red.) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 53-82.

Melosik Z., *Pedagogika pragmatyzmu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*,(red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, t. 1, s. 305-323.

Michalik J., *Papież nauczyciel*, „Arcana" 33 (2000) nr 4, s. 24-28.

Michalski K., *Między heroizmem a bestialstwem*, Częstochowskie Wydawnictwo Diecezjalne, Częstochowa 1984.

Michałowski S. C., *Człowiek jako podmiot wychowania w ujęciu Jacka Woronieckiego OP*, w: *Człowiek – Moralność – Wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, (red.) J. Gałkowski, M. L. Niedziela, TN KUL, Lublin 2000, s. 154-167.
– *Kategorie edukacyjne w pedagogii współbycia osobowego*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 180-210.

Muszyński H., *Ideał i cele wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974.
– *Rozwój moralny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.

Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Książka i Wiedza, Warszawa 1964.

Nawroczyński B., *O wychowaniu i wychowawcach*, PWN, Warszawa 1968.

Nowak M., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, (red.) F. Adamski, UJ i WN PAT, Kraków 1993, s. 39-57.
– *O pedagogikę wrażliwą na osoby i wspólnoty osób*, „Roczniki Nauk Społecznych" 24 (1996), z. 2, s. 31-52.
– *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, RW KUL, Lublin 2000.
– *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, w: *Człowiek – wartość – sens. Studia z psychologii egzystencjalnej*, (red.) K. Popielski, RW KUL, Lublin 1996.

Olbrycht K., *Dylematy współczesnego wychowania*, „Znak" 43 (1991), nr 9, s. 40-45.
– *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.

Ożóg T., *Podstawowe elementy maritainowskiej filozofii wychowania*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, (red.) F. Adamski, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 157-171.

Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Pańpuch Z., *Paideia jako ideał wychowawczy*, „Cywilizacja" 2003, nr 7, s. 47-66.

Pedagogika. Podręcznik akademicki, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne, (red.) T. Kukołowicz, M. Nowak, RW KUL, Lublin 1997.

Pesci F., *Filozoficzna perspektywa wychowania*, tłum. P. Mikulska, „Ethos" 2006, nr 3, s. 37-51.

Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością, (red.) E. Kubisiak-Szymborska, Wydawnictwo „Wers", Bydgoszcz 1999.

Popielski K., *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, (red.) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 19-53.

Reut M., *Filozofia – rozumienie – wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1997, nr 1-2 (163-164), s. 5-24.

– *Przeciwko dyskursowi o „wdrażaniu wartości"*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, (red.) T. Lewowicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Warszawa – Kraków 2004, s. 101-110.

Rodziewicz E., *Od pedagogii ku pedagogii*, w: *Od pedagogii ku pedagogii*, (red.) E. Rodziewicz, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwo „Edytor", Toruń 1993, s. 13-26.

Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.

Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, w: *Pytanie. Dialog. Wychowanie*, (red.) J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 13-52.

Rynio A., *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, „Ethos" 1994, nr 4, s. 121-129.

– *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.

Schoenebeck H., *Antypedagogika – kongruencyjna radość życia*, tłum. B. Śliwerski, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, (red.) B. Śliwerski, Impuls, Kraków 2000, s. 137-144.

Schooyans M., *Rodzina ofiarą ideologii*, tłum. J. Jarco, w: *XVIII Międzynarodowy Kongres Rodziny*, Fundacja „Rodzina Nadzieją Jutra" i Katolicka Agencja Informacyjna, Warszawa 1994, s. 104-110.

Schulz R., *Pedagogika jako nauka o człowieku*: *próba dookreślenia idei*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, (red.) T. Lewowicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Warszawa – Kraków 2004, s. 113-124.

Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.

Starnawski W., *Cena wolności – aspekt wychowawczy*, w: *W trosce o wewnętrzną wolność osoby*, (red.) M. Jankowska, M. Ryś, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008, s. 97-107.

– *Rodzina „szkołą wolności"* w: *W trosce o rodzinę*, (red.) M. Jankowska, M. Ryś, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007, s. 153-165.

Suchodolski B., *Filozofia i antropologia*, w: *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, (red.) B. Suchodolski, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1966, s. 319-334.

Szkudlarek T., *Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu*, w: *Pytanie. Dialog. Wychowanie*, (red.) J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 67-80.

– *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.

Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2000.

Szołtysek A. E., *Filozofia wychowania*, A. Marszałek, Toruń – Katowice 1998.

Sztobryn S., *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, w: „Colloquia Communia" 2003, nr 2 (75).

Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy* – konteksty, (red.) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 25-76.

Tarnowski J., *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*, „Znak" 43 (1991), nr 436, s. 69-78.

– *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.

– *Paradoks chrześcijańskiej pedagogiki*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 70-78.

Vanier J., *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia*, Editions Spotkania, Warszawa 1991.

Vloet J. van der, *Obraz człowieka jako fundament pedagogiki*, tłum. L. Balter, „Communio" 12 (1992), nr 3, s. 3-11.

W trosce o wychowanie integralne, (red.) M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.

Witkowski L., *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, (red.) T. Lewowicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Warszawa – Kraków 2004, s.19-43.

Włodarski Z., *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII wieku* (Strzelec, Kielce 1995); t. II: *Pedagogika i szkolnictwo z XIX stuleciu* (Strzelec, Kielce 1997); t. III: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu* (Strzelec, Kielce 1998).

Woroniecki J., *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, w: „Cywilizacja" 10/2004, s. 207-216

– *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I-II, RW KUL, Lublin 1986.

– *Wychowanie człowieka*, Znak, Kraków 1961.

Zubelewicz J., *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2002.

III. Pozostała literatura

Allilujewa S., *Dwadzieścia listów do przyjaciela. Wspomnienia córki Stalina*, Came, Warszawa 1996.

Chesterton G. K., *Dla sprawy*, Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski, Komorów [b.r.w.].

Cywiński B., *Ogniem próbowane*, t. I, *Korzenie tożsamości*, Papieski Instytut Studiów Kościelnych, Rzym 1982; t. II *„... i was prześladować będą"*, RW KUL, Lublin – Fundacja Jana Pawła II Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej, Rzym 1990.

Hofmann A., Wasson R.G., Ruck C.P., *The Road to Eleusis*, A Hermes Press Book, Los Angeles, 1998.

Lewis C. S., *Podział ostateczny*, tłum. M. Sobolewska, Media Rodzina, Poznań 2005.

Popiełuszko J., *Ofiara spełniona. Msze święte za Ojczyznę odprawiane w kościele św. Stanisława Kostki w Warszawie w latach 1982-1984*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2004.

Przybylski R., *Drabina do otchłani*, „Znak" 1992, nr 10, s. 73-92.

Sołżenicyn A., *Żyj bez kłamstwa*, wybór i przekład A. Wołodźko, Editions Spotkania, Warszawa [b.r.w.].

Suworow W. (właśc. Rezun W.), *Akwarium*, Editions Spotkania, Paris – Warszawa [b.r.w].

A. Toffler, *Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

INDEKS OSÓB

Indeks nie uwzględnia bibliografii. Kursywą oznaczono odesłania do przypisów.

Ablewicz Krystyna *74*
Adamski Franciszek *244*
Allilujewa Swietłana *359*
Ambroży, św. 249
Anzelm, św. 417
Arystoteles 18, *38*, *54*, 68, 79, 106, *119*, 199, 200, 239, *240*, 276, *277*, 278, 376, 385, 441, 442, 460, *476*, 483
Augustyn, św. 18, 198, 199, 203, 208, 246, *263*, 276, 321-324, *420*, 478
Azarewicz Krzysztof *284*

Baden-Powell Robert *489*
Bagrowicz Jerzy *27*
Balter Lucjan *453*
Balthasar Hans Urs von 18, 27, 28, *126*, *159*, 215, 218, 224, *225*, 229, 235, 259, *272*, 279, 280, 297, *300*, 301, *350*, *362*, 472, 486
Bartnik Czesław, *368*, *371*
Bednarski Feliks *17*, *23*, *130*, *136*, *151*, *158*, *384*, *386*, *387*, *460*, *463*, *465*, *467*, *469*, 471, *486*
Bejze Bohdan *102*
Białostocka B. *489*
Bielawski Krzysztof *26*
Blachnicki Franciszek 155
Blondel Maurice *350*
Boczkowski Krzysztof *341*
Bollnow Otto Friedrich *283*
Bosko Jan, św. 27, *78*, 155, *469*
Brezinka Wolfgang *379*, *442*
Bronk Andrzej *158*
Bronowicz Janusz *300*
Buber Martin *143*, 187, *350*
Buchner Wojciech *370*
Buczyńska-Garewicz Hanna *59*, *60*, *389*
Buttiglione Rocco *40*, 46, *47*, *51*, *53*, *63*, 69, *142*, 264, 273, *289*, *349*, *350*, *466*

Callo Christian *129*
Cantalamessa Raniero *435*
Chełstowski Bogdan 221
Chesterton Gilbert Keith *172*
Chudy Wojciech *44*, 45, *74*, *79*, *93*, *99*, *109*, *125*, *139*, *140*, *158*, 206, 207, *208*, *210*, 219, *223*, *245*, *247*, 278, *281*, 283, *286*, *289*, *299*, *316*, 342, *345*, *348*, *352*, *363*, *366*, *371*, *379*, *417*, *454*, *456*
Chwedeńczuk Bohdan *78*
Cyryl Aleksandryjski, św. *249*
Czerepaniak-Walczak Maria *129*

Dante Alighieri *248*
Dawid Jan Władysław *154*, *162*, 443, 469-471
Dehnel Piotr *382*
Dewey John *32*, *34*, 59, *60*, *108*, 443
Doktór Jan *187*
Drzewiecki Konrad *284*
Dudzikowa Maria *129*

(Brat) Efraim *338*
Eliot Thomas Stearns 341
Esposito Costantino *418*, *420*

Fernandez Rafael *178*, 179
Filek Jacek *147*
Franciszek z Asyżu, św. 478
Frącz Stanisław *290*
Frossard André *94*, *102*, 156, *268*, 269, *270*, *315*, *325*, *328*

Gałkowski Jerzy *157*, *447*
Gałkowski Stanisław *59*, *158*, *168*
Gasidło Władysław *156*, *266*
Gibran Kahil *494*
Gide André 284, 317
Gilson Etienne 34, 46, *52*, 57, 68, *91*, *114*, *148*, 164, *217*, *226*, *227*, 230, *231*, *241*, 242, *243*, *245*, *330*
Giussani Luigi *83*, 122, 155, 165, 181, 185, *215*, *266*, 416, *418*, *419*, *420*, 429, 436, *439*, 472, *474*, *488*
Gnitecki Janusz *107*
Gogacz Mieczysław *35*, *116*
Gorzkula Teresa *132*, *261*
Gruszczyński M. *96*
Grygiel Stanisław *30*, *89*, *143*, *317*, *318*, *421*
Grzegorz z Nyssy, św. 131, 229, 270, 340, *465*
Guardini Romano 20, *299*, 300, *301*
Gutowski Piotr 382

Han-Ilgiewicz Natalia *434*
Havel Vaclav 370
Hejnicka-Bezwińska Teresa 144, *151*
Herbut Józef *251*
Hofmann Albert 284
Husarski Wacław *159*, *449*

Ingarden Roman *145*, 146, 168, *329*, *466*
Izaak ben Salomon 199

Jaeger Werner *26*, 131, *465*
Jan Paweł II 18, 20, 24, 27-28, *32*, *42*, 49, *50*, 60-61, *78*, 94, *96*, *99*, 102, 111, 128, *131*, 132-133, *139*, 150, 155-157, 159-161, *162*, *175*, *177*, 180, 184, 187-188, *201*, 245, 247, 249, *250*, 261, 267, 269, 279, *282*-283, 285, 295, *302*-*304*, *308*, *315*-316, 317, 320, 322, 325, *326*, 328, 329, 337, *353*, 367, *368*, 370, 372, 395, 417, *418*, 453, 455, 459, 461, 469-470, 480, *485*, 488-489, *490*, 502, 504, 506-507
Jankowska Maria *316*, *490*
Jasińska Katarzyna *435*
Joachimowicz Leon *449*
Judycki Stanisław *382*

Kalinowski Jerzy *35*
Kamiński Aleksander *488*

Kamiński Stanisław *35*, *38*, *41-42*, *46*, *52-54*, *56*, *58*, *62*
Kant Immanuel *60*, 143, *144*, *349*, *355*, 391, 447
Kartezjusz 49
Kąkolewski Krzysztof 368
Kentnich Józef *179*
Kłósak Kazimierz *35*
Kochanowicz Jerzy *379*
Korczak Janusz *70*, *141*, *433*, *441*, 471, *476*
Kostka Stanisław, św. 478
Kot Zygfryd *435*
Kotarbiński Tadeusz *477*
Krajewski Kazimierz *215*, *251*
Krasiński Zygmunt 339
Krąpiec Mieczysław Albert *54*, *83*, *109*, *120*, *125*, *199*, *203*, 209, *220*, *225*, *227*, *239*, 241, *247*, *258*, *303*
Krenn Kurt *249*
Krokos Jan *323*
Ksenofont 448
Kubiak Zygmunt *263*
Kuderowicz Zbigniew *34*, *59*
Kukołowicz Teresa *144*
Kunowski Stefan 128, *131*, 134, 412
Kwieciński Zbigniew *108*, *151*

Lena Marguerite *437*
Lewis Clive Staples *104*, *337*
Lewowicki Tadeusz *158*
Lubicz Piotr *46*

Maciejowski Józef *435*
Majka Józef *368*
Marcel Gabriel 18, 382, 423, *426*, 433, *437*, *439*
Margański Janusz *49*
Maritain Jacques 20, *188*, 244, *323*, *327*
Matulka Zofia *139*
Melosik Zbyszko *108*
Merecki Jarosław *32*, *46*, *115*, *149*, *313*, *466*
Merżan Ida *141*
Mikulska Patrycja *69*, *145*, *418*
Milerski Bogusław *151*
Mysłakowski Zygmunt *142*, *143*

Natoniewska Katarzyna *130*
Nawroczyński Bogdan *435*, 442, 443
Neill Aleksander Sutherland *494*
Neron 314, 317
Nietzsche Fryderyk 284, 313, 317
Norwid Cyprian Kamil 247, 248, 313, 314, 317, 320, *338*, 357, *408*
Nowak Jerzy *46*
Nowak L. 144
Nowak Marian *128*, *130*, *131*, *144*, *299*

Opozda Danuta *490*
Owidiusz 93
Ożóg Tomasz *128*

Palka Stanisław 55
Paweł, św. *298*
Pesci Furio *145*, *158*, *419*
Pieper Josef 34, 35, *36*, 38, *39*, *48*, *56*, *57*, *82*, 159, *227*, *241*, 248, *300*
Pieronek Tadeusz *156*
Platon 18, *26*, *38*, 278, *364*, *406*, *423*, *469*
Podsiad Antoni *55*

Popielski Kazimierz *99*
Porębowicz Edward *248*
Półtawski Andrzej *32*, *43*, *44*, *118*
Przybylski Ryszard *299*

Radwan Marian *132*, *261*
Rawls John *216*
Ricoeur Paul *41*, *42*, *221*
Rodziński Adam *157, 447*
Rorty Richard *49*, *108*, *216*
Rousseau Jean Jacques 152, *159*, 443, 448, 449, 506
Ruck C. P. *284*
Rybałt Jan *34*
Rynio Alina *27*, *128*, *211*

Salle Jan de la, św. 155
Scheler Max 132, *256*, *336*, 445, 446, 476, 478, 479
Schmitz Kenneth L. *126*, *176*, *179*
Schoenebeck Hubertus von *164*
Seifert Josef *290*
Sobolewska Magda *104*
Sokrates 30, 80, 278, 364, 406, 423-425, 448, 449
Sołżenicyn Aleksander 368, *369*, 371
Sośnicki Kazimierz *129*, *152*
Spaemann Robert, 20, 115, *124*, *295*, *325*, 342, *483*
Stalin Józef *359*
Starnawski Witold *124*, *125*, *155*, *172*, *173*, *211*, *220*, *221*, *271*, *316*, *490*
Stępień Antoni B. *33*, *39*, *119*, 207, *210*, *266*
Stróżewski Władysław *32*, *142*, *199*, *200*, *202*, *208*, *247*, *248*, 319, *321*, *323*, *327*, 341, 351, 430

Styczeń Tadeusz *32*, *40*, *42*, 74, 77, *78*, 80, *81*, 125, *149*, *157*, *201*, 216-218, *221*, 255, 263, *319*, *391*, *447*
Suworow Wiktor (właśc. Władimir Bodganowicz Rezun) *440*
Swieżawski Stefan *43*, *110*, *233*, *239*, *245*, 258, *259*, 383
Szkudlarek Tomasz *60*
Szołtysek Adolf Ernest *130*
Szostek Andrzej *30*, *32*, *99*, *157*, *183*, *201*, *249*, *313*, *447*
Sztobryn Dorota *143*
Sztobryn Sławomir *158*
Szymczak Mieczysław *239*, *473*

Śliwerski Bogusław *108*, *129*, *130*, *142*, *147*, *151*, *164*, *434*
Święcicki Andrzej *350*

Tarnowski Janusz *185*, *338*
Tatarkiewicz Władysław *239*, *240*, 333, *334*, *339*
Taylor Charles 96
Tischner Józef *458*
Toffler Alvin 361
Tomasz z Akwinu, św. 18, 28, *43*, 68, 125, 130, *148*, 159, 164, 198, 199, 202-206, *223*, 230, *231-233*, 239, 245, *246*, 248, 276-278, 309, *311*, 336, 348, 384-389, *420*, 443, 444, 460, 463, *465*, 469, 471
Trigg Roger *78*, *81*, *120*, *223*, *290*
Tryc-Ostrowska Małgorzata *437*
Turowicz Maria *300*
Turowiczowa Anna *94*

Vanier Jean 155
Vloet Johan van der *453*

Wartenberg Mścisław *349*
Wasson R. G. *284*
Waszczenko Piotr *34*
Weigel George *370*
Wierzbicki Alfred M. *30*, *313*
Więckowski Zbigniew *55*
Williams Bernard *389*
Wiśniewski Ryszard *251*
Witkowski Lech *151*
Witwicki Władysław *364*, *423*
Włodkowa Zofia *300*
Wojtyła Karol 18, 20, 22-28, 32-37, 40-41, *42-43*, 44-46, *47*, 50-53, *55*, 58, 63-66, 73-75, 77-*78*, 80, *81*, 86-87, *101-102*, *104*, 107, 112-113, 115-118, *119*, 122-123, 126-128, 131-134, 137, 141, *142*, 150, 155-158, 160, 173, 175, 183, *185*, *191*, 193, *201*, *209*, 210, 219, 221, *224*, 227, 230-231, *241*, 245, 251-258, 260, *266*, *269-270*, *272-273*, 289, 291, 297, 311, 314, 328, 332, *335*, 336, *344*, *348-350*, *352-354*, *358*, 364, 367, *377*, 380, *381*, 391, 394-400, 403, 405, 410-411, *417*, 422, 427, *428*, 433, 445-447, *452*, *455*, *458*, *462*, 464, 466, 476-478, *485*, *488*, 489, *492*, *495*, 498, 502, 504, 505
Wołodźko Alicja *369*
Wołoszyn Stefan *60*, *141-143*, *152*, *488*, *489*, *494*
Woroniecki Jacek 20, 23, *58*, 62, *63*, *67*, *85*, *88*, *116*, 135, *136*, *138*, *139*, *149*, *151*, *225*, 338, *347*, *435*, *460*, *463*, *481*
Wujek Jakub *321*
Wylężek Stefan *132*, *261*
Wyrzykowski Stanisław *313*

Zawadzki Roman M. *156*
Ziernicki Arkadiusz *189*, *244*
Zychowicz Juliusz *126*, *159*

INDEKS WAŻNIEJSZYCH POJĘĆ

Czcionką pogrubioną wyróżniono odesłania do większych fragmentów omawiających dany termin. Kursywą oznaczono odesłania do przypisów.

Abstrakcja 50-52, 84
akromatyczna metoda 468
alienacja *185*, *353*, 354, *381*, *394*
anty-wychowanie, antywychowawczy 71, 118, 376, 405
anty-wychowawca 69
antywychowawczy wpływ 431
aprioryzm 38, *476*
aspektywność
- poznania 78, 200
- prawdy 204, 466, 472
atrakcja, atrakcyjność, atrakcyjny 186-188, 277-278, 283-284, 290, 417, 435, 437
autentyczność, autentyczny 28, **99-101**, 180, 264, 307, 326, 343, 346, **351-355**, 410, 463, 491, 501, 505-506
autokłamstwo – zob. samozakłamanie
autonomia pedagogiki 26, 105-106, *122*, 129, *158*, 197
autorytet 29, 96-97, 122, 135, 153, 165, *166*, 182, 244, 278-279, 366, *367*, 375, 426, **429-432**, 435, 474, 499

Bezinteresowność, bezinteresowny 31, 66, 68, 125, 179, 222, 227, 229, 304, 400, 413-414, 495
blask, odblask (prawdy) 244-245, **246-250**, 467-468
błąd, błądzenie (błędne poznanie) 17, 56, 67, 73, 79, 84, 89-90, 136, 138, 173, 232, *261*, 264, 275, **276-277**, 288, 290, 319, 322, 356, 363, 365, 402, 429, 431-432, 439, 449, 454, 471, 482, 502
bycie
- prawdziwym (w prawdzie) 350
- sobą 354

Ciało, cielesność 25, 36, 77, 82, 89, 92, 109, 130, 174, 185, 242, 289, 291, 293, *299*, 319, 340, 462, 464, 489, 493
- wyrazem osoby (ducha) 174, 279, 302, 319, 343, 464
cierpienie *170*, 238, 268, 303, 305, 327, 342, 356-358, 373, 405, 481
cnota, cnoty 63, 84, *85*, 131, 196, 264, 305, 338, 350, 459-461, *481*, 491
człowieczeństwo 28, 30, 33, *51*, 52, *66*, 110, 112, 126, *132*, *143*, *162*, *167*, 180, 190, 260, 272, 295, *338*, 348, **391-396**, 402, 405, 430

czyn
- logos 72, **85-89**
- wyrazem osoby 40-41, 64-65, 69, **89-104**, **267-269**, 346, 379, 505

Dar 102, 107, 125, **126**, *132*, *185*, 193, 197, *230*, 246, *283*, 297, 302, *317*, *318*, *330*, 340, 350, *402*, 410, 412, 454
- bycie darem 25, 139-140, 174-175, *195*, **400-403**, 433, 483, 494-495
- prawda jako dar 213, **229-232**, 235

darowanie się 124, 192
dezintegracja 134
dialog 20-23, 70, 75, 77, **78-80**, 82, 107, 121, 139-140, 180, 235, 237, 250, 267, 271, 273, 282, 338, 354, 381-382, 416, 421, *422*, *437*, 492, 504
- wychowawczy (w. jako dialog) 147, 153, **182-194**

długomyślność 84, *85*, 138, 338-339
dobro
- transcendentalne **115-119**, 230, 237, 247-248, 336, 357
- wspólne 83, 353, **397-398**, 454

dojrzałość, dojrzewanie (wychowanka) **127-128**, *132*, 136, 140, 162, 171-172, 180, 348, 405, 412, 428-429, 431, 436, *453*, 480-482, 487, 490
doktrynerstwo 62
doskonalić, doskonalenie 17-19, 59, 67, **84-85**, 101-103, 107, 111, 122, 128, 130-131, 133, 139, 141, 143, 146, 153-154, 196, 233, 251, *252*, 253, 260, 285, *288*, 291, 306-308, 315, **331-342**, 354, 359-360, 363, 376-377, 384, 386, 409, 432, 435-436, **438**, 439, 445, 458, 460, 462, 470-471, 474, 478-479, 487-488, 490, 493, 501, 504, 507
doskonałość 20, 65, 69, 85, 101, 104, 122, 130-131, 181, 188, 204, 248, *252*, 253, 258, 327, 332, *337*, 338-339, 349, 430-431, 439-400, 460, *461*, 476-479, 482
- bytu 118, **333-337**
- moralna 83, 385, 477
- natury 137, 143, *282*
- piękna 247
- prawdy 290
- wolności 323

doświadczenie
- człowieka 18, 21, 25, 27, 29, **31-54**, 77-78, 82, 105-106, 110, 115, 133, 152, 195-197, **219-221**, 237, 499
- godności **123-124**, *125*
- istnienia 22, 208
- interpretacja – zob. interpretacja
- metafizyczne 22, 209
- moralne, moralności 22, 27, *101*, 105-106, 137, 195, 197, *254*, 286, 457
- osoby **124-125**, 196, *224*
- prawdy 208, **211-213**, 254, 329, 350
- rozumiejące 32, **38-44**, 56, 58, 86, 150-151, *270*
- transcendencji 65, *209*, 270, 303
- wychowania, wychowawcze 21-23, 26-27, 106-110, 116, 122-124, 128-129, 137-138, *145*, 151-152, **160-194**, *224*, 235, 250, 254, 390, 408, 422, 499-500

duchowość 49, 82, 245, 398, 404, 499, 502
dyskrecja miłości **296-299**
dziecko, dziecięctwo 111, 130, 143-144, 163-164, 168, 170-173, **175-180**, 182, 190, 192, 277-278, 306, 327, 332, 339, 360, 369, 371, 410-412, 422-423, 425-429, 431-434, 439, 449-450, 469, 479, 481, 492, **494-496**

Edukacja *151*, 233, 244, 506
efektywność (procesu) wychowania, efektywny *17*, 72, 79, 138, 144, 147, 172, 177, 250, 305, 367, 381, **425-440**, 470, 504-505
elenktyczna metoda 448-449, 468
emocjonalizacja świadomości 445, 464, 478
empiryzm 33, 35, 38, 47
entelechia 239, 258, 348
ethos, etos 65, 72
- czynu **85-86**, 88

Fałsz, fałszywy *26*, 28, *43*, 90, 96-97, 108, 120-121, *191*, 198, *223*, 238, 265, *274*, *277*, 312, 320, 348, 354, 356, 370, 372, 401, 420, 431, 439, 448, 468, 484, 507
- rozróżnianie prawdy i f. 73, *120*, 212-213, 232, 246, 456
- siła f. **274-292**
fałszywość 191
- czynu 98-99
- poznania (sądu) 120, 200-201, 274-277, 323
fanatyk, fanatyzm 265, 269, 271, *401*
faryzeizm, faryzejski 256, *336*, 431
fenomen (przejaw) **33-34**, 40, **47-50**, 58, 117, 129, 136, **142-143**, 185, 280, 285, 329-330
fenomenalizm 33-34, 47-49, 500
fikcja 67, 81, 316, 351, 357, *421*
formacja, formowanie 39, 131, *145*, 156, 220, 489

Godność 106-107, *125*, 127-128, 152, 159, *195*, 196, 250, 272, 307-308, 348, 371, 384, 395-396, 434, 436-437, 439, 452-453, 457, *459*, 460, 484, *494*
- doświadczenie **123-126**, 391

Hipokryzja 358, 491
hipoteza (wyjaśniająca rzeczywistość) 418
heurystyczna metoda **466-469**

Immanencja *351*, 392, *454*, 499, 502
indukcja 50-52
indywidualistyczny, indywidualizm 139, 169, 367, 454
indywidualizacja (zasada indywidualizacji), zindywidualizowany 92, *114*, 215, 218, 295, 490, **491-492**
indywidualność (osoby), indywidualny 25, 52, 77, 91-93, 109, 121, 125-126, 149, 153, 155, 160, 172, 221-222, 294, 421, 461-462, 484, 486, 488-489
informacja 39, 82, 89, 225, 232-233, 264, 280, 282, 358, 361, 446
- prawo do i. 363
- przekazywanie, odbieranie 68, 74, 265, 310, 381

- sprzedawanie 363
- ukrywanie 363
integracja *104*, **133-135**, 148, 172, 255, 291, 308, *352*, 459, 464, 499
intelektualny ogląd – zob. ogląd
interioryzacja (uwewnętrznienie) 43, 45, 80, 111, 113, 140, 201, 215, 222-223, 231, 257, 310, 330, 348, 415, 420-421, 438, 456
interpretacja (doświadczenia) 22, 47, 48, **50-54**, 58, 82, 107, 116, 160, 171, *184*, 197, *224*, *242*, 259, 303, 399
intuicja intelektualna 36, 52

Jednostkowość 52, 91, 218, 220-221, 294, 498

Kalokagathia (piękno-dobro) 247, 278
kłamca 89-91, 275, 281-283, 286, 368, *454*
kłamstwo 89-91, 93, 223, 226, 238, 247, 273, 275, 277, **281-283**, 284, 286, 312, 319, 321-324, 342, 354, 368-372, 431, 437, 454, 504, 507
komunia (communio), komunijny 25, *92*, 107, 160, 179, 183, **190-194**, *195*, 227, 303, 397, **398-404**, 410, 422
- osób (communio personarum) *132*, 187, 222, 395, 411-412, *461*, 490, 493
konformizm 317, 353-354
kontemplacja 68, 227, 247, 300, 303, 350, 227
- przedmiotu 57
kontemplacyjny 134, 503
krytycyzm 182
kształtowanie (wychowawcze), ukształtowanie *54*, 72, 131, 133, 135, 139, 141, *163*, 171, 173, 175, 196, 235-236, 280, 326, 333, *350*, 369, 376, 412-413, 427, 435, 437-438, 440, 452-453, 458-460, 468, 482, 488, 496

Logos (Chrystus) 301, 472
logos 72, 128, 135, 300
- czynu **85-89**, 304
los, losowe (zdarzenie) 76, 128, 134-135, *167*, 238, 267, 344, 357, 412

Manipulacja, manipulowanie 69, 72, 76, 265, 306, 355, 360-361, 366, 372, 375, 378, 405, 414, 440, 454, 502
mądrość, mędrzec 48, 63, 68, 165, 279, *298*, 302, 423-425, 483, 507
męczennik, męczeństwo 265, **272-274**, 331
milczenie 238, 273, 410, 458
- prawdy **292-306**
- mowa m. **299-303**
miłość 18, 40, 76, 93,124-126, 157, *162*, 164, 189-190, 192-194, *195*, 196-197, 230-231, 247-248, 266, *268*, 287, *283*, *294*, 296, *298*, 302, 304-306, *327*, 337-339, 350, 357, *363*, 364, 381, 395, 400-401, 411, 417, 422-423, 427, 445, 447, 452, *454*, *461*, *469*, 479, 481, 486, 493, *494*, 495-496
- dyskrecja m. **296-299**
- jako troska 196
- miarą prawdy 233, 363

- nauczanie aktem m. 68
- ojcowska 178-179
- posłuszeństwo a m. **438-439**
- prawda a m. **222-229, 455-458**
- wolność a m. 317-318, 321, 325-330, 333, 334
młodość (jako kategoria) *162*, **180-182**, 279, 308
moc 18-19, 24, 66, 91, 103, *231*, **239-240**, 293, 304-305, *366*, 384, 388, 399, 433, 444, 453, 455, *460*, 479
- bytu, istnienia *114*, **240-242**, 351
- powinności 28, 251, 257
- prawdy (prawdziwości) 27, 30, 135, 179, 217, 274-275, 278, 281, 283-284, 290-291, 298, 330-331, 372, 388, 418, 448, 467-468
- normatywna m. prawdy 27, 237, **250-261**
- osobowa m. prawdy **261-274**, 417, 470
- poznawcza m. prawdy **238-250**, 504
moralizatorstwo, moralizm 138, 379
możność 240, 253, 336, 339, 383
- bierna 384-385
- w pełni czynna 384

Nacisk 17, 223, 265, 270, 328, 389, 392, 406, 441-442, 446, 448, 502
nadzieja 84, 141, 165-166, 181, 190, 238, 273, 303-305, 357, 359-360, 395, 449
naśladowanie 29, 132, 135, 153, 189-190, 378, 451, 471, **472-482**, 507
natura ludzka 25, 27, 36, *48-49*, 75, 77, 83-84, 93, 94, 100, 102-103, **110**, 111, 114, 125-126, *130*, 133-134, 143-144, 153-155, 169, 171, 173-174, 184, 187, 215, 234, 239, 260, *282*, 286, 289, 296, 333-336, 348, 376, 395-396, 404, 416, 419-420, 437, 459-461, *465*, 467, 469, *477*, 500, 506
nauczanie 61, *148*, 384, 386, 388, 414, 424, 467
- dziełem miłosierdzia 68, 164
Nauczyciel (Chrystus) 161, 188-190, 472
nauczyciel (pedagog) 61, *143*, *164*, 190, 364, 366, 384-389, *419*, 443, 467, 469, *470*, 471-472, 507
nauka praktyczna 62
neutralność (postawa) 76-77, 216, 263, 503
neutralny 85, 254, 376, 390
- obserwator 75
nieautentyczność, nieautentyczny 343, 351, **352-355**
niedojrzałość (osoby, wychowanka) 136, 163
niedoskonałość 28, 67, 230
- człowieka, wychowanka 84, 136, 260, **337-340**, 356, 420, 493
- wychowawcy 432, 482
niekomunikowalność, niekomunikowalny *92*, 392, 403, 482
nieprzechodnie, nie-przechodnie (działanie), nieprzechodniość 25, 45, 64-65, **74-75**, 87-88, 103, **251-253**, 256, 348, 403
nieredukowalność, nieredukowalny 46, 75, 101, 392

- to, co nieredukowalne (l'irreductible) 112
niespodzianka *185*, 413, 416
nieukrytość bytu 202, 235
niewiedza 313, 319, 356-357
norma 63, **118-119**, *137*, 140, 328, 332, 350, 461
- etyczna, moralna 103, 157, 256-257, 260
normatywna moc prawdy – zob. moc prawdy
nuda, nudny, nudzić 23, 247, 441, 455

Obecność (aspekt bycia człowieka) 46, 133, 156, 182-187, 191, 262, *266*, 317, 326, 407-408, **409-412**, 428, 474
obiektywizacja, obiektywizować, zobiektywizowany 66-67, 99, 113-114, 118, 135, 137, 140, 153, 172, *252*, 265, **267-269**, 334, 397, 418, 437, 457, 462
obiektywizm, obiektywność *47*, 71, 81, 115
obraz Boga (imago Dei) 30, 244-245, 249, 302, *316*
oczywistość 81, 198, *212*, 219, 244, *290*, 303, 333-334, 395, 419
odpowiedzialność 65, 80, 88, 103, 107, 127, 140, 153, 215, 310, 328-330, 349, 372, 396, 411, 418-419, 430, *457*, 480, 486, 499
- bycie odpowiedzialnym 161, 163, 167
- przeżycie 87
- za innych, za osobę 127, *164*, **167-170**, 177, 306, *324*, 426-427, 482, 486, 493
- za prawdę 273, 430
ogląd (theoria), oglądanie, oglądowy 35, *51*, 58, 61, 80, 105, 117, 218, 227, 300
- prawdy 59, 66, *227*
ojcostwo 171, 174, **175-180**, 182, 190, 266, 382, 433
- duchowe 176-177, 192
opcja fundamentalna 419, 452, *453*
optymizm wychowawczy 138, 181
osoba
- jako kryterium 129-130, 134, 136, 155, 158, 234, 292, 428, 454, 460, 473, 488, 490-491
- filozofia, koncepcja 18-19, 23-27, 35, 123, 129, 152, 489, 504, 507
- ogląd 41, 55
otwartość (postawa) *78*, 126, 140, 152, 166, 181, 426, *430*, **434-435**, 462
- na poznanie, prawdę 79, 228, 234, 330

Paideia 26, 68
- chrześcijańska 131-132
Pedagog (Chrystus) 507
pedagog 71, 137, 144, 152, 158, 173, 420, 441, 472, 499-500, 502-503, 505
pedagogia 18-19, 21, 23, 25-27, 31-32, 54-56, 66-71, 82, 105-106, 108-109, 122-123, 128-129, 137-138, 141, 151-152, 160, 189, 195-196, 249, 416, 451, 472, 475-476, 479, 500-501
- a filozofia **158-159**, 497
- a pedagogika **153-154**
- a wiara **158-159**

- Boża 506
- cierpienia 305
- pluralizm **154-155**
- rodziny 173
- Wojtyły **155-158**

pedagogika 20-21, 23, 25-27, 29, 31, 35, 40, 47, 71, 105, 108, 128-129, 141, 151, 153, 160, 195, 197, 469, 471, 500-503, 505-506
- a etyka **136-139**
- a filozofia **158-159**, 497
- a pedagogia – zob. pedagogia
- a wiara **158-159**
- autonomia 106
- zasadnicze pytanie p. 144

perfekcjoryzm 332, **335-337**
personalizm 23, 115, 128, 230, 285
piękno 66, 102, 249-250, *248*, *249*, 344, 420, 424, 469, 479
- jako pozór **277-281**
- jako przejaw bytu **277-281**
- transcendentalne **247-248**, 280

piękno-dobro – zob. kalokagathia
pomyłka 90, 275-278, 281, 288, 406
- wychowawcy 420

posłuszeństwo 29, 165, 167, 178-179, 350, 361, 366-367, 375, 381, 426, 429, **434-440**, 442, 449, *455*, 461, 474, 504
powinność 25, 28, *54*, 65, 101, 163, 237, 251, 257-259, *261*, 262, 313, 328-330, 334, 426, 428, 439, 440, **445-447**, *476*, 490, 503
- przeżycie 52, 254
- realność *101*, **118-119**

pozór, pozory 277, 342, 351, 453, 455, 462, 468
praca (działanie) 70, 83, *143*, 145, 247, 291, 326, 363, 379, 406, 414, 424, 439, 467, 480, 488, 491
- nad sobą 340, 412, 445, 471, 482
- wychowawcza 439, 467, 480-481

praktyka (praxis) 25-26, *55*, **58-61**, 62-64, 66-67, 70, *121*, 134, 137, 250, 286, 327, 498-500, 505
- edukacyjna *151*
- pedagogiczna, wychowawcza 17, 24, 29, 55, 76, 122-123, 135, 152, 157, 238

Prawda 342, 453
„Prawda" (gazeta) 369
prawda
- absolutna, całkowita 48, **203-205**, 218, 229, 246, 273, 292, *297*, 299, 357, 362, 365, 456-457, 459
- aktualizowanie się p. 214, 220, 229, 266, 362, 457
- aspektywna, cząstkowa *78*, 204-205, 215-216, 225, 229, 246, 292, 297, 362, 365, 457, 459, 466, 484, 492
- bez-siła, nie-moc p. 28, 238, 275, **288-292**
- blask 244-245, **246-250**
- całkowita – zob. prawda absolutna
- cząstkowa – zob. prawda aspektywna
- człowieka (osoby) 253, 429
- dysponowanie p. 28, 225, 232, 244, 298, **361-366**, 372, 448, 457, 491
- jako
  - aletheia, a-letheia 202, 235
  - dar 213, **229-233**
  - emeth 235
  - tajemnica **293-295**, 296, 299

- interioryzacja, uwewnętrznienie 80, 201, 222-223, 231, 310, 415, 420-421, 456
- klasyczna definicja 121-122, 197, **199**, 202-203, 208, 213, 343, *420*
- kryterium 59, 85, *108*, 167, 285, *298*, 339, 344, 352, 369, 428, 436, 474-475, 492
- moc – zob. moc
- moment 117, 208, **211-213**
- moralna 17, 27, 197, 203, 234
- niewyczerpalność 67, 303
- o człowieku (o osobie) *63*, 76, 82, 84, 89, 99, 133, 154, *173*, 250, 253, 260-261, 346, 351, *363*, 367, 373, 414, 421, 428, 437-439, 489
- o sobie (o mnie) 80, 253, 285, 349, 351, 354, 415
- obiektywizacja 118, 418
- obiektywna, obiektywność *32*, *41*, *59*, 60, 67-68, 120-121, 167, 246, 270-271, 289, 347, 351-352, *363*, 367, 369-371, *453*, 455, 465, 474-475, 482, 492
- ontologiczna, ontyczna 17, 197, *199*, **202-203**, 204, 234, 258, 500
- osobowa (osobowy aspekt, charakter) 17, 23, 27, 197, **213-236**, 272, 390, 417, 452, **455-458**, 486, 500-501, 504
- pierwsza 204, 218, 245-246
- posiadać, posiadanie, „posiadanie" 79, 232, 234, 264, 272, 308, 355, **361-362**, 363, 485
- poszukiwanie, szukanie 70, 78-80, 85, 107, 181-182, 255, 272, 337, **416-417**, 420, 437, *453*, 459, 478, 483
- powszechność, uniwersalność **76-78**, **218-222**, 484, 492
- poznawcza 17, 27, 197, **199-201**, 202-204, 214, 230, 263, 504
- realizacja 162, 213-214, 218, 223, 317, 342, 482
- rozróżnianie p. i fałszu 73, *120*, 212-213, 246
- światło 28, 43, 80, 222, 237, **244-246**, 281, 322, **387-389**, 393, 401, 404, 425
- transcendencja, transcendentna (transcendentny charakter) 29, *32*, *41*, *59*, 67, 107, **119-123**, 125, 222, 236, 271, *351*, 357, 362, 367, 417, **452-455**, 456, 465, 495, 500, 502
- transcedentalna *199*, 203, 205, 209, 347-348, 500
- trwanie przy p. 68, 223-224, 255, 271, *297*, 362, 437, 459
- uwewnętrznienie – zob. interioryzacja
- uznanie 81, 216, 223, 310, 315, *319*, 436, 448, 456
- użycie, używanie **360-361**, **364-366**, 372
- wewnętrzna 233, 262, 312, 342, 351-352, 370, 420, 435, 475
- wierność 223, 264, 271-273, 308, **436-437**, 438, 452, **458-461**, 504
- władanie 233
- wychowanka 77, 421
- wychowawcy, wychowawcza 77, **233-236**
- wyrażanie 225-226, 237, 373, 457
- zdolność poznawania 73, 77, 167, 231, 403
- zniekształcanie 76

- życie p. 263, 342, 348, **349-350**, 431, 458
prawdomówność 196, 216, 346, **347**, 431, 504
prawdziwość
- osoby (człowieka) 28, *99*, 307, **342-355**, 470, 501, 506
- poznanie 211, 310
- przeżycie 73
prawo naturalne 54, 436-439, 461
prawa wola, prawość woli 425, 435, 460-461, 463
projekt życia 165, 180-181, 189, 418
propozycja (przedstawiana przez wychowawcę) 140, 162, **165-166**, 188-190, *266*, *419*, 413-414, **418-421**, 446-447, 474
przebaczanie, przebaczenie 359, 432, **481-482**, 493
przemilczeć, przemilczenie 226, 232, 291, 299, *363*
przemoc *94*, 278, 299, *319*, 355, 360, 365, 368-370, 442, 457
przesłanie (wychowawcze) 72, 150, 156, 161, 166-167, 181, 405, 408, 413-414, 420, 426, 438, 446, 471, 504
przyczyna, przyczynowość (w wychowaniu) 382-390
- celowa 109, 130-131
- formalna 109, 130
- główna 384
- instrumentalna 384
- materialna 109, 130
- pierwsza 131, 385
- sprawcza 68, 109, 131, 383, 401
- wtórna (wychowawca) 28, 131, **383-387**
- wzorcza 258
przygodność, przygodny 75-76, 111, 118, 136, 212, 230, *231*, 242, 293-294, 334, 338, 356
przymus, przymuszanie (zmuszanie) 29, 271, 290-292, 308-309, 328, **440-450**, 502
przymus prawdy 375, 414, 440, **448-450**
pycha 164, 325

Racjonalizm 35, 38, *43*, *60*, 357
realizm 18, 23, 30-31, 34, **37-38**, 51, 81-82, 84, **108-119**, *241*, 243, 285, 493, 498
- pedagogiczny 122
refleksja towarzysząca (in actu exercito) 44, **205-208**, 211, 217, 286, 462, 499
refleksyjność 44-45, 245
refleksywność, refleksywny 45, 113, 210, 212, 245
relacja „ja"–„ty" **391-392**, 394-397, 404, 410
relacja wychowawcza 109, 121, 160-161, 165, 184, 237, 375, 377, 390-392, 409, 429, 479-481
relatywizm poznawczy *78*, 200, 367, *455*
rodzenie (duchowe), rodzić się (na nowo), (powtórne) narodziny 80, **190-193**, 333, **340-342**, 422
rodzice 71, 130, 141, 143-144, 163, *167*, 168-170, 189, *268*, 306, 327, 340, 359, 365, *405*, 410-411, 419, 426-432, 439, 479, 481, 492, 494-495, 506

rodzicielstwo **174-175**, 193, 396, 412, 427
rodzina 27, 29, 30, 107, 144, 160, **170-173**, 174-175, 193, 261, 266, 332, 370, 396, 412, 428-429, 431, 451, 480-481, 483, 487, **489-496**, 502, 505-506
rozkaz 446-447, 483
ryzyko
- daru 402
- wychowawcze **83-84**, 85, 138, 181, 420, *421*
rzeczowość (postawa) 228, 232, 299, *402*

Samodoskonalenie 140, 348, **349**, 350, 471, 503
samoofiarowanie 287, 304
samoprzymuszenie 448
samostanowienie (stanowienie o sobie) 52, 58, 87-88, 100, 124-125, 153, 167, 181, 222, *224*, 231, 252-253, 255, 270, 285, 314, 320-321, 323, 392, 394, 396, 398, 402, 405, 425, 428, 435, 440, 446, 490, 505
samospełnienie 87, *104*, 253, 331, 377-378, 392, 399, 486
samotność 126, 176-177, 184, 187, 192, 227, 303, 305, 380, **392-393**, 483, 486
samouzależnienie (od prawdy) 125, **401-404**, 436, 474
samowychowanie 72, 106, 128, *132*, 133, **139-141**, 181, 378, 411, 426, 454, 468, 479
samozakłamanie (autokłamstwo, samookłamywanie) 93, *96*, 97, 223, 275, 281, **286-288**, 310, 323, 368
samozniewolenie 48, 313, 315, 320, 436
samozwrotność 44-45, 245
sceptycyzm 60, *455*, 461
sens życia 122, 165, 182
serce (centrum wewnętrznego życia człowieka) 180, 190, 192, 215, *266*, 272, 284, 292, *294*, *303*, **325**, 326-328, 344-345, 350, 359, 402, 422, 437, 457, *475*, 478
siła 70, 88, 134, 188, 230, 238, 258, 265-266, *278*, 284, 288-289, 291-292, 296, 298, 307-308, 311, 314, 319, 321-322, 328, 330, 357, 361, 365, 368, 372, 433, 442-443, 449, 456-457, *465*, 470, 492
- a racje (rozum) 289-290
- atrakcji, przyciągająca 250, 278, 283, 290
- autokłamstwa 287
- autorytetu 135, 431
- fałszu – zob. fałsz
- fizyczna 289, 442
- kłamstwa **281-283**, 372
- nadziei 304
- oddziaływania 24, 28, 30, 223, 249, 271, 277, 431
- prawdy 237
- uczuć 464
- woli 332
- złudzeń 281
- zniewolenia 324
skutek nieprzechodni 25, 45, 64, 75, 87, 251-252, 256, 403
słuchanie 80, 166, 183, 235, 300, 415, **435-436**, 492
- rzeczy, rzeczywistości 59, 224, 228

spełnianie (osoby) 74-75, 87, 104, 124, 140, 196, **251-253**, 256, 258-259, *317*, **349**, 354, 399-400, 415, 439, 453, 486
spontaniczność, spontaniczny 28, 131, *109*, 206, 209, *284*, **345-346**, 347, *350*, 351-352, 445, 468, 501
sprzeciw (postawa) 79, 84, 164, 183, **353-354**, 406, 432, 439, 480
- znak s. 273, 458
stanowienie o sobie – zob. samostanowienie
starość duchowa 180
struktury zła **366-372**
subiektywizacja 23, 197, 294, 462, 488, 500
subiektywizm 42, 352, 403, 434, *455*, 462, 499
subiektywność 19, 25, *49*, 75, 112, 121, 218, 293, 381-383, 389-390, 392, 395, 397, 403, 405, 418, 421, 454, 504
sumienie 62-63, 65, 76, 95, *96*, 135, 237, 251, **253-258**, 319, 325, 328, 330, 350, 358, 366-367, 369, 371, 436, 438-439, 441, *453*, 457, 475, 482, 499, 504
szczerość 100, 223, **346**, 347, 352, 491, 501
szczęście, szczęśliwość 267, 376-377, 420, 444, *488*

Śmierć 181, 273, 303, 305, 327, 341-342, 357, 507
świadectwo 27-28, 125, 135, 156-157, 237, 244, **261-274**, 304, 359, 431, 455, 458, 470, 506
świadek 74, 80, 91, 112, 201, 216-217, 223, 252, 257, 261-267, 270-272, 358-359, 418, 431, 491, 504
światło prawdy – zob. prawda

Tajemnica 28, **75-76**, 92, *143*, 159, 193, *195*, 238, 249-250, 292, **293-299**, 303, 305, *362*, 392, *421*, 456, *458*, 463, 491, 495, 503
- zła 356, 359, 373
theoria 55, 57-58, 61, 63-66, 79, 105, 150, 163, 300
totalitaryzm 367-368, 370-371, 455
towarzyszenie (wychowawcze) 84, 129, 138, 164, 409-410, 412, 471, 488
tradycja (dziedzictwo) 84, 417, 485
transcendencja
- człowieka (osoby) 73, 195, 213, 231, 254, 270, *303*, 354, 398, 400, 484, 490, 494-495, 499, 502
- pionowa 125, 231, 255
- pozioma (poznawcza) 23, 104, 125, 231, 246, 255, 354, 392-393, 395, 403
troska (wychowawcza) 131, 161, **162-170**, 177-178, 182, 196, 235-236, 330, 338, 410-411, 434, 499, 503
twórczość (w wychowaniu) 103, 131, *132*, 163, 427, 442

Uczestnictwo 46, 83, 107, 177, *183*, 235, 245, 291, 331, 353-354, 358, 367-368, 388, 390, 426, 485, 488
- w człowieczeństwie 28, 126, **391-396**, 404

- w prawdzie 390, 393, **396-404**, 504
ufność (postawa), zaufanie 91, 161, *166*, 177-179, 182, 235, 267-268, 282, *401*, 429, 439, *440*, 449, 472, 474, 499
- wychowanka **166-167**
uwewnętrznienie – zob. interioryzacja
użycie, używanie prawdy – zob. prawda

Wartość, wartości
- moralne 75, 104, 117-118-119, 124, 137, 252, *256*, 315, 430, 447, 499
- realizacja, urzeczywistnianie 119, 127, 260, 446-447
- wychowawcze, wychowujące 118, 173, 378, 380
wątpienie 198, 290
wdzięczność 85, **481**, 482
werbalizm 467
wezwanie 189-190, 212, 265, *268*, 271, 305, 337, 359, **418-419**, *492*
wiarygodność, wiarygodny 89, 91, 96, 182, 267, 334, 372, 375, 413-414, 426, 504, 506
wina 98, 103, 146, 319, 327, *339*, 344, 359, 361, 363, 431-432, 480
- przeżycie 257-258
władza
- (możność, zdolność bytu do działania) *43*, 225, *274*, 323, 325, 334, *421*, 425
- (wpływ, oddziaływanie) 29, 134, 177, 217, 232, 269, 270, 287, 307-308, 321, 325, 375, 402-403, 426, 430-431, 455, 483, 503
- (panowanie, instytucja) 83, *148*, *266*, 291-292, 319, 324, 331, 361, 365, 369-370, 455
- samostanowienia, stanowienia 167, 181, 320-321, 414, 428, 435, 446, 490
- wychowawcza 147-148, 177-178, 429, 432, 435
- ojcowska, rodzicielska 177, **426-429**, 433
wolność
- prawdziwa 309, **312-317**
- fałszywa 316-318, 324
wpływ 75, 83-84, 110, 134, 141, 148, 225, 281, 344, 389, 440-441, 448, 475, 487, 504
- a spotkanie **404-425**
- akceptacja 150
- aktualizacja 474
- antywychowawczy 431
- efektywność *260*, 381, **425-439**, 504
- warunki efektywności w. 375
- ideologii 17, 401
- osobowa specyfika 375, **391-403**
- otwartość na w., podatność na w. 434-435
- prawdy 24, 244, 501
- realizacja 153, **416-421**
- relacja 144, 502, 506
- uleganie w., poddanie się w. podleganie w. 135, 148, 150, 368, 377, 413, 435
- uwolnienie się od w. 480
- wychowawcy, wychowawczy 19, 28, 72, 83, 109, 140, 144, 250, 352, 360, 375, 387, 389-390, 404,

406-407, 409, 413, 416, *419*, 425, 434, 439, 501, 504
- charakter wychowawczego w. **376-382**
- siła wychowawczego w. 470
- wywieranie w. 238-240, 377
- zasada 28
- zły 480
wspólnota 19, 25, 30, 83, 97, 107, 110, 121, 139, 166, 170, 183, 194, 227, 353-355, 358, *371*, 451, 454, 457
- aktualizowanie (się) 407, 409, 486
- doświadczenie 190
- „ja"–„ty" 392, **395-404**, 423
- koncepcja 25
- osobowa, osób, (communio) 28, 107, 122, *126*, 127, 160, 172, 174, 183, 193, 352, 368, **393-404**, 410-411, 487, 489-490, 493-496, 504
- prawdy 484-486
- realizacja 420
- rodzinna 145, **171-173**, 410-412, 428, **489-496**, 502, 505-506
- wartość 140
- wychowania, wychowawcza 169, **420-425**, **486-489**
- w. zła *371*
współodpowiedzialność 169
wstyd 297, *458*
wychowanie
- doświadczenie w. – zob. doświadczenie
- integralne 106, 128, **133-135**
- jako fakt 142-143
- specyfika 105-106, 128, **129-141**, 452, 500
- wspólnota w. – zob. wspólnota
wyjaśnianie 42, 44, 52, 157, 382, 467
wymienność (podmiotu) 78, 221
wyzwolenie 19-21, 28, 236, 280, 307, **308-328**, *323*, 331, 342, 359, 371, *453*, 507
wzór
- osobowy 84, 132, 153, 179, 249, 473-479, 507
- prawda jako w. **258-261**
- prawda-wzór 266
- rodzina jako w. 489, 492
- wychowawca jako w. **476-479**, 481

Zaangażowanie (postawa) 26-27, 71, 87, 100, 102-103, 252, 264-265, 268, 270, 354, 410, *421*, *474*, 478, 505
- poznawcze 50, **74-77**, 80, 227
- świadka *74*, 265-267
- w prawdę **80-85**, 216
- w wychowaniu, wychowawcze 146, 162, 169-170, 421, 471, 503
zaufanie – zob. ufność
zło 102, 251, 283, 317, 327, 339, 355, *357*, *358*, *359*, 360, *371*, 411, 444, 493
- (cierpienie) 305
- czynu, zły czyn 62, 65, 75, 100, 103
- ideologie z. *50*
- moralne 104, 118-119, 137, 252, 256-257, *261*, 356, 358, 372, 431-342, 445
- ochrona przed z. 162, 164-165, 291

- odróżnianie dobra od z., rozeznanie dobra i z. 245, *246*, 437
- poddanie się z. 321
- prawda o z. 308, **356-360**, 372-373
- realizacja 313
- struktury – zob. struktury zła
- tajemnica 356, 359, 373

złudzenie (poznawcze) 275, 277-278, 281, 288, 316, 321, 351-352, 357
znak sprzeciwu – zob. sprzeciw
zniewolenie 19, 28, 223, 307, 309, **318-323**, 324, 327, 356, 358-361, 366, 368-370, 401, 406, 414, 436
zrodzenie (duchowe) – zob. rodzenie

Życzliwość (postawa) 28, 39-40, 99, 162, 177, 187, 228, 345, 411, 492
- wychowawcy 164, 503

TRUTH AS THE PRINCIPLE OF EDUCATION

FOUNDATIONS OF THE PERSONALISTIC PEDAGOGY IN RELATION TO THE THOUGHT OF KAROL WOJTYLA-JOHN PAUL II

SUMMARY

This dissertation focuses on the role of truth in the process of education. The work has two purposes. The first of them is to present the personalistic pedagogy based on the ideas of Karol Wojtyla, especially in the aspect of truth. The other is to propose and to prove the following theses:

(1) "the atmosphere of truth" makes it possible for educational influence to become free human relationship between an educator and an educatee,
(2) the power of truth induces human striving for perfection.

This study has been based on the thought of Karol Wojtyla-John Paul II as well as on works by Thomas Aquinas, Hans Urs von Balthasar and Gabriel Marcel. There are two specific terms used in the dissertation: *experience of man* (a term formulated by Wojtyla in his work entitled *Osoba i czyn*/*The Acting Person*) and *personal truth* (a term formulated by Hans Urs von Balthasar, which has been reformulated and broadened here). A key methodological assumption of the study is rooting all theoretical thinking in experience (most of all: *experience of man*). However, one cannot overlook that "pure experience" (and respectively: "a pure fact") is something nonexistent. The activity of human mind is always indispensable. Practice and theory are linked with each other like the classical meaning of the term "praxis" is linked with the classical meaning of the term "theoria". The former means "acting", while the latter means "seeing". Another important assumption is that a deed is a means of knowing a person.

The author of the study stresses that the process of education (the act of education) consists in a dialogue and a meeting between two individuals. In other words, it is a kind of personal community (communio personarum), where "the moment of truth" is equally important as "the moment of freedom", or maybe even more important than it, because the ability to know the truth is the foundation of true freedom. In the act of education one can recognize: the *cognitive power of truth* (as an expression of the power of being), the *normative power of truth* (a term used by Wojtyla) which can be seen in acts of conscience, and *personal power of truth* (a testimony). The power of truth causes human persons to become "truly human", which means that the human beings begin to live by true freedom and that they develop themselves toward perfection (their own beings). The educational influence is an indirect activity: it may be free and non-oppressive, if only the truth is a mediating factor in the relationship between two individuals: an educator and an educatee. Thus an *educational community* is established. It is based on being a human, on commonly shared light of truth and on a meeting between two individuals ("I" and "you") that takes place in this light.

The best kind of "education by truth" consists in following the example of a person, who is a personal model. The best and the most natural environment to do so is a family, because the relation between the father/mother and the child is a universal type of educational relationship.