

Filozofia i Pedagogika

T. II

# Myśl pedagogiczna średniowiecznej Christianitas

Redakcja naukowa:

Andrzej Murzyn

Tomasz Kopczyński







Filozofia i Pedagogika  
T. II

Myśl pedagogiczna  
średniowiecznej Christianitas



**Recenzja**

prof. zw. dr hab. ks. Józef Kiedos  
Uniwersytet Śląski  
dr hab. Krzysztof Śleziński, prof. UŚ  
Uniwersytet Śląski

**Redakcja naukowa**

dr hab. Andrzej Murzyn, prof. UŚ  
Uniwersytet Śląski  
dr Tomasz Kopczyński  
Uniwersytet Śląski

**Rada redakcyjna serii „Filozofia i Pedagogika”**

prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, prof. dr hab. Wiesława Korzeniowska,  
prof. dr. hab. Hana Lukášová, prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, dr hab. Andrzej Murzyn,  
dr hab. Sławomir Sztobryn, dr hab. Rafał Leszczyński, dr hab. Marek Rembierz,  
dr Urszula Morszczyńska, dr Wojciech Moszczyński, dr Michał Krasnodębski

**Redaktor naczelny WN TPF „CHOAWNNA”**

dr Krzysztof Kamiński

**Redakcja językowa i korekta**

dr Izabela Łuc  
dr Małgorzata Bortliczek

**Okladka**

Mikołaj Sitkiewicz

**Skład i łamanie**

dr Tomasz Kopczyński

© Copyright by WN TPF „CHOWANNA” 2014

**ISBN: 978-83-939175-0-1**

**Wydawnictwo Naukowe TPF „CHOWANNA”**

[www.pedagogika-filozoficzna.eu](http://www.pedagogika-filozoficzna.eu)

na licencji Creative Commons 3.0, BY-SA-NC  
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.pl>



# Filozofia i Pedagogika

## T. II

# Myśl pedagogiczna średniowiecznej Christianitas

Redakcja naukowa:  
Andrzej Murzyn  
Tomasz Kopczyński

Publikacja pod patronatem  
Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego



Łódź 2014





Serię dedykuję prof. zw. dr hab. Czesławowi Głombikowi  
– prawdziwemu Nauczycielowi – Mistrzowi i Przewodnikowi po  
meandrach filozofii

Andrzej Murzyn





## Spis treści:

Wstęp .....	9
Danuta Kocurek: Alkuin jako współtwórca renesansu karolińskiego .....	11
Mirosław Waleczek: Ibn Sina I Al-Ghazali – Dwa spojrzenia na filozofię edukacji i wychowania? .....	19
Wiesława Korzeniowska: Pierre Abellard – w myśli pedagogicznej średniowiecza .....	35
Natalia Maria Ruman: Bernard z Clairvaux i jego rozważania o człowieku .....	41
Karolina Korzeniowska: Albertus Magnus – filozof, nauczyciel i badacz przyrody .....	51
Mirosław Waleczek: Filozofia pedagogiki i teoria edukacji według Majmonidesa.....	57
Natalia Maria Ruman: Edukacja przyszłości inspirowana zasadami św. Tomasza z Akwinu. Implikacje teologiczno-pedagogiczne.....	67
Sonia Czudek-Ślęczka: Myśl pedagogiczna św. Tomasza z Akwinu – główne tezy i założenia.....	87
Joanna Lusek: Średniowieczny humanista – Piotr Hiszpan [Papież Jan XXI] .....	99
Bibliografia.....	109
Nota o autorach.....	119





## Wstęp

Drugi tom serii „Filozofia i Pedagogika” prezentuje teksty nawiązujące do myśli filozoficznej i jej pedagogicznych aspektów w różnych okresach średniowiecza.

Ten najdłuższy okres w dziejach spację (co podkreślają Autorzy poszczególnych tekstów przygotowanego tomu), trwający ponad tysiąc lat (od końca wieku V, tj. upadku zachodniego cesarstwa rzymskiego: 476-480, do końca wieku XV, czyli do pierwszych odkryć geograficznych w roku 1492, lub według innych – do upadku cesarstwa wschodniorzymskiego, tj. do roku 1453) charakteryzował się różnorodnością, a trzy reprezentujące go okresy różniły się w sposób istotny od siebie. Każdy z nich bowiem kształtował się pod wpływem zupełnie odmiennych bodźców oraz uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych, wnosząc immanentne wartości. Każdy z nich też (średniowiecze wczesne – do wieku X, klasyczne – do wieku XIII, i schyłkowe, obejmujące wieki XIV i XV, doprowadziły do apogeum dotychczasowych przemian i stały się zapowiedzią świata nowych wartości, postrzeganych już przez inny pryzmat) ustanowił wyjątkową, spację niepowtarzalną całość, składającą się na barwny obraz całej epoki. Odzwierciedleniem wspomnianych przemian są teksty zebrane w niniejszym tomie.

Zaprezentowane w układzie chronologiczno-problemowym artykuły ukazują intelektualny wymiar tamtych czasów; wymiar znajdujący odbicie w ówczesnej filozofii i myśli pedagogicznej, które przecież od wieków najdawniejszych uzupełniały się lub podążały równolegle.

Dzieje chrześcijańskiej filozofii średniowiecza (rozpoczynające się za czasów panowania Karola Wielkiego) związane są z początkami szkolnictwa rozwijającego się w imperium karolińskim pod patronatem benedyktyna Alkuina. Życie tego filozofa i nauczyciela – przybliżone w artykule Danuty Kocurek, stanowi typowy przykład wysiłku (nielicznych wtedy elit intelektualnych), skierowanego zarówno na ratowanie kultury antyku, jak i na ożywienie ówczesnego życia umysłowego. Ów wątek odnaleźć można także w tekstach prezentujących sylwetki filozofów okresu późniejszego (Abelarda, Bernarda z Clairvaux, Alberta Wielkiego), z których każdy w zakresie najbardziej dla siebie typowym, wniósł znaczący wkład w kulturę konkretnego okresu. O ile związki Abelarda z pierwszym uniwersytetem paryskim są bezsporne, to Bernard z Clairvaux (któremu współcześnie nadali tytuł *Doktor mellifluus* wywarł znaczący wpływ na ówczesne życie kościelne oraz na kierunek ówczesnych przemian kulturowych.

Celem działalności Alberta Wielkiego (nauczyciela i mistrza Tomasza z Akwinu) było uprzystępnienie współczesnym filozofii arystotelesowskiej, co udało się osiągnąć dzięki rozległej działalności pisarskiej. Oprócz tego bez przecinka wszedł on na stałe do nauk przyrodniczych jako autor pierwszych opracowań z zakresu mineralogii oraz innych działów przyrody. Sylwetkę jego ucznia, Tomasza z Akwinu, przybliżają dwa teksty (Soni Czudek-Ślęczki oraz Natalii Marii Ruman), ukazujące w sposób odmienny tę niezwykłą postać. Życie Tomasza z Akwinu, formy podjętej przez niego działalności, jego spuścizna naukowa oraz fakt, że dzięki niemu ówczesna scholastyka osiągnęła szczyty rozkwitu, godne są wszelkich form przypomnienia.

W tomie znalazły się też teksty Mirosława Waleczka poświęcone filozofii arabskiej i żydowskiej, których wpływy na kulturę europejską były zauważalne. Do najznakomitszych arabskich arystotelików należał Avicenna (Ibn-Sina) – filozof, medyk, nauczyciel filozofii Bliskiego Wschodu. W grupie arystotelików reprezentował realizm umiarkowany (podobnie

jak Albert Wielki i Tomasz z Akwinu). Avicenna nie należał do typowych arabskich uczonych posługujących się barwnym językiem, lecz wyrażał swe myśli tonem rzeczowym. Przyjmując wiele poglądów Arystotelesa, podkreślał własną intuicję i sposoby myślenia.

Filozofia żydowska, rozwijająca się od wieku IX do XIII i charakteryzująca się trzema okresami (kabały, neoplatońskim i arystotelowskim) równie interesująco wpisywała się w nurt arystotelowski, reprezentowany m.in. przez Mojżesza Majmoniodesa. Jego sylwetkę, poglądy filozoficzno-pedagogiczne, dzieła i wkład w naukę europejską zostały przybliżone w kolejnym z tekstów. Postać ta nie należy do znanych powszechnie, nie zawsze też przywoływana jest w podręcznikach historii filozofii, dlatego też jej przypomnienie w kontekście związków myśli filozoficznej i pedagogicznej jest cenne i zasługuje na uwagę.

Z trzecim okresem średniowiecza związana jest sylwetka Konrada Bitschina – moralisty i pedagoga, postępowego myśliciela czasów, w których żył. Był twórcą świeckiej koncepcji wychowania, zwolennikiem wychowania i edukacji dziewcząt, a także propagatorem wszechstronnego rozwoju człowieka – a zwłaszcza jego higieniczno-fizycznych uwarunkowań. Ze względu na fakt, że prace K. Bitschina nie są do końca poznane i różnie były też oceniane w przeszłości, wymagają one dalszych studiów, a artykuł jemu poświęcony stanowić może zachętę do ich kontynuacji.

Drugi tom *Filozofii i Pedagogiki* jest swego rodzaju prezentacją postaci najbardziej typowych dla Średniowiecza i jego trzech charakterystycznych etapów. Każda z nich wniosła coś istotnego do ówczesnej nauki, każda też trwale odcisnęła swe piętno na kulturze Europy Zachodniej.

*Andrzej Murzyn*

## Danuta Kocurek: Alkuin jako współtwórca renesansu karolińskiego

Średniowiecze to epoka, którą charakteryzowała różnorodność kultury i dominacja filozofii ściśle związanej z religią, co znalazło wyraz w ówczesnym modelu wychowania. Zanim w VIII wieku zaczęła budzić się myśl filozoficzna i nastąpił rozwój kultury zachodnioeuropejskiej związanej z recepcją kultury starożytnej, od upadku cesarstwa zachodniorzymskiego upłynęło kilka stuleci niepokoju politycznego i stagnacji.

Europa u schyłku panowania Merowingów i wchodzącej na arenę dziejów dynastii Karolingów była pod względem umysłowym obszarem podatnym na tworzenie się i rozprzestrzenianie odnowy kulturalnej i intelektualnego odżywiania<sup>1</sup>. Nowa dynastia zmierzała do wzbogacenia życia umysłowego, kulturowego i oświatowego, a szczególnie twórczy i szeroki program w tym zakresie realizował Karol Wielki (742-814)<sup>2</sup>. Głównym dziełem cesarza była odnowa cesarstwa rzymskiego, nawiązanie do dawnej kultury i edukacji oraz wytyczenie dróg i kierunków średniowiecznej umysłowości zachodniej Europy<sup>3</sup>. W trosce o rozwój oświaty Karol Wielki wydał kilka rozporządzeń szkolnych. Przykładem może być zarządzenie z 797 roku o obowiązku utrzymywania przy wszystkich kościołach szkół, w których mógłby się kształcić każdy zdolny chłopiec. Na szczególną uwagę zasługuje zarządzenie wydane w 802 roku, które akcentuje intencję cesarza wyraźnie dążącego do podniesienia poziomu oświaty. Dyrektywa cesarska głosiła: „Każdy ojciec powinien posyłać swoich synów do szkoły, aby uczyli się gramatyki, i pozostawić ich w niej tak długo, dopóki nie opanują wszystkich przedmiotów szkolnych”<sup>4</sup>.

Cesarz w ramach działalności oświatowej tworzył ośrodki nauki i kultury, dbał o rozwój zakładanych przez siebie klasztorów, zwłaszcza tych, które szerzyły oświatę, zajmowały się leczeniem i opiekowały ubogimi<sup>5</sup>. Na szczególną uwagę zasługuje szkoła pałacowa, której organizację powierzył Alkuinowi, uczniowi słynnej szkoły w Yorku, teologowi i pedagogowi<sup>6</sup>.

Po zorganizowaniu szkoły pałacowej w Akwizgranie Karol Wielki podjął się zakładania szkół przy istniejących już opactwach. Były to nowe środowiska umysłowe m.in. w Corbie, Tours, Fuldzie, Lyonie, Saint-Denis, Reims, Saint-Bertin, Saint-Galen, Reicheau znane wówczas ze skryptoriów i kopiowanych dzieł. Szkoły te nie tylko pomnażały zasoby księgozbiorów, ale przyczyniały się do podnoszenia poziomu nauczania w zakresie sztuk wyzwolonych<sup>7</sup>: *trivium* i *quadrivium*, odchodzenia od często werbalnej egzegezy

<sup>1</sup> J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej Europy Zachodniej*, Warszawa 1980, s. 160.

<sup>2</sup> *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1963, s. 170-172.

<sup>3</sup> Cennym źródłem historycznym zarówno dla okresu rządów Karola Wielkiego, jak i wcześniejszych dziesięcioleci państwa frankijskiego są *Roczniki fuldajskie*, powstałe w klasztorze w Fuldzie, a obejmujące lata 680-901.

<sup>4</sup> Podaję za *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha..., dz. cyt., s. 176.

<sup>5</sup> W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny słownik biograficzny*, Kraków 2010, s. 32-33.

<sup>6</sup> Alkuin (Alcuin, Albinus Flaccus) ur. się w Noerthumb ok. 735 roku, zm. 19 maja 804 roku w Tours; zob. *Meyers Lexicon*, wyd. 7, t. 1, Lipsk 1924, s. 369; W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków...*, dz. cyt., s. 32.

<sup>7</sup> *Artes liberales* – sztuki wyzwolone; tradycyjna nazwa nauk świeckich, odziedziczona po schyłkowym okresie kultury rzymskiej. Dzieliły się na dwie grupy: *trivium* złożone z gramatyki, retoryki i dialektyki oraz *quadrivium* złożone z arytmetyki, geometrii, astronomii i muzyki; zob. Einhard, *Życie Karola Wielkiego*, przełożył J. Parandowski, wstępem i objaśnieniami opatrzył A. Gieysztor, Wrocław 1950, s. 48.

i podejmowania zagadnień o charakterze bardziej ogólnoteoretycznym, poznawczym i wiedzotwórczym<sup>8</sup>.

Cesarz sprowadzał też z Irlandii i Brytanii intelektualistów, przede wszystkim uczonych zakonników. Wśród nich byli: Piotr z Pizy i Paweł Diakon<sup>9</sup>. Pierwszy z nich uczył łaciny w szkole pałacowej Karola Wielkiego, natomiast drugi – Paweł Warnefrid Diakon – pełnił funkcję nauczyciela greki<sup>10</sup>. Do grona nauczycieli należeli też Paulinus z Akwilei, Teodulf – poeta i komentator, późniejszy biskup Orleanu, i Agobard – wybitny teolog i apologeta, który po latach został arcybiskupem Lyonu oraz Klemens z Irlandii i geograf Dicuil.

Jak wzmiankowano, kierownikiem szkoły pałacowej w latach 730-804<sup>11</sup> był Alkuin (pierwotnie piszący się Alchvine), który pochodził z możnej rodziny anglosaksońskiej w Northumbrii (obecne Yorkshire). Alkuin zawdzięczał szkole katedralnej w Yorku rozległe, jak na owe czasy, wykształcenie w zakresie *trivium* i *quadrivium* oraz prawa, literatury starożytnej, łaciny i greki. Do jego nauczycieli należeli Egbert i Aelbert, po którym w roku 778 Alkuin objął kierownictwo tejże szkoły i prowadzenie biblioteki<sup>12</sup>.

Zachodzi pytanie, jak doszło do spotkania Alkuina z Karolem Wielkim. Frederick Copleston podaje, że Alkuin, który pozostawał pod opieką Aelberta i w jego towarzystwie odbył podróż do Rzymu, w trakcie podróży spotkał się z królem Franków. Do ponownego spotkania doszło w Parmie w roku 781, kiedy to Aelbert wysłał Alkuina do Rzymu<sup>13</sup>. W czasie spotkania Karol Wielki nakłaniał angielskiego uczonego do wstąpienia na jego służbę. Po uzyskaniu zgody od własnego króla i swego arcybiskupa Alkuin przyjął zaproszenie i w roku 782 objął kierownictwo wspomnianej szkoły pałacowej, która stała się centrum kulturalnym państwa Karola Wielkiego.

O szkole pałacowej w Akwizgranie, prowadzonych tam zajęciach i stosunku Karola Wielkiego do oświaty pisze Einhard<sup>14</sup>: „Sztuki wyzwolone gorliwie uprawiał, uczonych miał w wysokim poszanowaniu i otaczał ich wielkimi honorami. Gramatyki uczył się u starego Piotra z Pizy, diakona, w innych naukach był jego mistrzem Albinus (prawdziwe jego imię było Alkuin), również diakon, pochodzenia saksońskiego, z Brytanii, człowiek wszechstronnej wiedzy; u niego uczył się retoryki i dialektyki, głównie zaś astronomii, której najwięcej czasu i trudu poświęcał”<sup>15</sup>. Jak wynika z opisu przedstawionego przez Einharda, Alkuin był osobistym nauczycielem Karola Wielkiego, zyskując sobie wielkie uznanie wiedzą i zdolnościami organizacyjnymi. W Akwizgranie humanistycznym zwyczajem zmienił swoje imię (prawdopodobnie na cześć Horacego) na łacińskie Albinus Flaccus<sup>16</sup>.

<sup>8</sup>J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 163.

<sup>9</sup>F. Copleston, *Historia filozofii*, t.II, *Od Augustyna do Szkota*, przełożył S. Zalewski, Warszawa 2000, s. 128.

<sup>10</sup>Paweł Diakon napisał *Historię Longobardów*; zob. F. Copleston, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 128.

<sup>11</sup>W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków...*, dz. cyt., s. 32.

<sup>12</sup>J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 164.

<sup>13</sup>F. Copleston, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 128.

<sup>14</sup>Einhard, biograf cesarza Karola Wielkiego, pochodził z Maingau nad środkowym Menem. Urodził się ok. 770 roku. Oddany został na naukę ok. 780 roku do opactwa w Fuldzie, jednego z ważniejszych ośrodków kościelnych w państwie. Zdobyte wykształcenie umożliwiło mu objęcie stanowiska pisarza w kancelarii opackiej. Ok. roku 792 przybył na dwór Karola Wielkiego do Akwizgranu. Wiadomości zdobyte w Fuldzie umożliwiły mu dalszą naukę w szkole pałacowej, gdzie współpracował z Alkuinem. Jest autorem wspomnianej biografii władcy. Zob. Einhard, *Życie Karola Wielkiego...*, dz. cyt., s. XIX-XXVII.

<sup>15</sup>Einhard, *Życie Karola Wielkiego...*, dz. cyt., s. 48-49.

<sup>16</sup>*Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha..., dz. cyt., s. 172.

Alkuin przez osiem lat zajmował się nauką w szkole pałacowej w Akwizgranie<sup>17</sup>, stając się równocześnie doradcą panującego w sprawach nauki i wychowania<sup>18</sup>. Program nauczania we wzmiankowanej szkole oparty był na klasycznym podziale nauk na siedem sztuk wyzwolonych, do których dodano naukę o *Piśmie Świętym*. Alkuin nazywał szkołę akademią, chcąc nawiązać w ten sposób do wzorów klasycznych<sup>19</sup>. Jako kierownik szkoły pałacowej ułatwił realizację planów Karola Wielkiego związanych z oświatą. Ponadto usiłował usprawnić pracę dydaktyczną przez wprowadzenie do szkół elementarnych podziału uczniów na klasy: czytania, pisanie i śpiewu<sup>20</sup>. Należy zaznaczyć, że działalność akwizgrańskiej szkoły oraz szkół przy wspomnianych opactwach w cesarstwie Karola Wielkiego przyczyniła się do tzw. renesansu karolińskiego czyli odrodzenia życia kulturalnego kontynentalnej Europy<sup>21</sup>. Osiągnięcia tych czasów dokonały się głównie na płaszczyźnie gramatyki i kompozycji łacińskiej, metody, systemu i struktury edukacji<sup>22</sup>. Osiągnięciem Alkuina było też zastąpienie nieczytelnej kursywy merowińskiej nowym typem pisma zwanym minuskułą karolińską i przywrócenie starożytnych metod nauczania<sup>23</sup>.

Istotną sprawą jest fakt, że reforma karolińska w dziedzinie nauki i oświaty zasadzała się na trzech niewspółmiernych elementach: na tradycji germańskiej, na antycznej kulturze rzymskiej i na chrześcijaństwie<sup>24</sup>.

W roku 796 roku Alkuin opuścił dwór Karola Wielkiego i osiadł w nadanym mu przez władcę opactwie św. Marcina w Tours, gdzie przyczynił się do rozkwitu miejscowej szkoły i urządził wzorcowe skryptorium, w którym powstały kodeksy pisane minuskułą karolińską, oraz pracował nad przywróceniem dyscypliny zakonnej w opactwie<sup>25</sup>.

Szkoła Alkuina w Tours różniła się od szkoły w Akwizgranie. Akademia akwizgrańska miała odpowiadać celom państwa frankijskiego, a Karol Wielki, mając na uwadze potrzeby administracyjne państwa, dążył do tego, by mieć zarówno wykształconych zarządców świeckich, jak i oświecony kler<sup>26</sup>. Natomiast Alkuin domagał się przede wszystkim kształcenia kleru dla potrzeb Kościoła. W swoich uczniach widział jedynie tych, którzy zdecydowanie opowiedzieli się za przynależnością do stanu duchownego. Dla nich przygotował odpowiedni program nauczania pozostający w ścisłym związku z potrzebami wyznaniowymi i teologicznymi<sup>27</sup>. W liście do cesarza opisywał, w jaki sposób „jednym młodzieńcom przekazuje miód *Pisma Świętego*, innych próbuje zarazić winem starożytnej literatury; jedni zostają nakarmieni jabłkami studiów gramatycznych, a innym odsłania porządek świetlistych ciał niebieskich, które są ozdobą lazurowych niebios”<sup>28</sup>.

<sup>17</sup>S. Możdżeń, *Alkuin*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, A-F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 97-98.

<sup>18</sup>*Historia wychowania*, red. J. Hellwig, Poznań 1994, s. 21; S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1996, s. 128-129.

<sup>19</sup>*Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha..., dz. cyt., s. 172.

<sup>20</sup>Tamże, s. 174.

<sup>21</sup>S. Litak podkreśla, że w szkole uczono także zasad kancelaryjnych i umiejętności redagowania dekretów królewskich i cesarskich. Zob. S. Litak, *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, wydanie drugie, poprawione i uzupełnione, Kraków 2005, s. 59.

<sup>22</sup>M.D. Knowles, D. Obolensky, *Historia Kościoła*, t.2, Warszawa 1988, s. 127.

<sup>23</sup>Zob. *Encyklopedia katolicka*, t. I, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszczyk, Z. Sułkowski, Lublin 1985, s. 375; M.D. Knowles, D. Obolensky, *Historia Kościoła*..., dz. cyt., s. 125-126.

<sup>24</sup>S. Litak, *Historia wychowania*..., dz. cyt., s. 59.

<sup>25</sup>U. Borkowska F. Gryglewicz, *Alkuin*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. I, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszczyk, Z. Sułkowski, Lublin 1985, s. 375.

<sup>26</sup>J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej*..., dz. cyt., s. 165.

<sup>27</sup>Tamże, s. 165.

<sup>28</sup>Podaję za F. Copleston, *Historia filozofii*..., dz. cyt., s. 130.



W korespondencji do cesarza z roku 799 opowiada o staczanej codziennie walce z „nie-okrzesianiem” Tours, z czego można wnioskować, że przeprowadzenie reformy nie było łatwe<sup>29</sup>.

Alkuin zaangażował się w ówczesne spory teologiczne epoki dotyczące m.in. adopcjanizmu<sup>30</sup> i obrazoburstwa<sup>31</sup>. Na synodach we Frankfurcie nad Menem w roku 793 i sześć lat później w Akwizgranie przyczynił się do ujawnienia błędów adopcjanizmu w poglądach Elipanda arcybiskupa Toledo i Feliksa biskupa Urgel<sup>32</sup>. W pismach dogmatycznych polemizował ze wspomnianymi herezjami i poglądami wzmiankowanych biskupów; szczególnie w *Liber adversus heresim Felicis* z roku 793, w wydany rok później *Adversus Felicem libri VII* oraz w *Adversus Elipandum libri IV* pochodzącym z 800 roku<sup>33</sup>.

Działalność teologiczna Alkuina związana była głównie z pracą nad *Pismem Świętym*, co zrealizował w latach 797-800 w Tours. Pracując nad tekstami biblijnymi, Alkuin uważał, że rozum i poprawność myślenia oraz wiedza mają na celu zadania propedeutyczno-pomocnicze w odczytywaniu tego, w czym uświadamia człowieka *Pismo Święte*<sup>34</sup>. Zdaniem Alkuina, zagadnienia świata tłumaczą człowiekowi *Księgi Rodzaju*, o tym, jak postępować w życiu pouczają *Księgi Mądrości*, a źródłem myślenia i poznania są *Ewangelie*<sup>35</sup>. Podjął się przygotowania nowego, znacznie lepszego wydania *Biblii*, a za tekst podstawowy wybrał łacińską *Wulgatę*<sup>36</sup>. Korektę tekstu rozpoczął od właściwej pisowni łacińskiej, której nieznajomość była główną przyczyną wielu pospolitych błędów w *Biblii* Maudramnusa z Korbei i Oktateucha z Tours. Alkuin wprowadził wiele poprawek gramatycznych i stylistycznych, jednak badań nad korektą nie doprowadził do końca, stąd nie można dokładnie poznać zasad, którymi się kierował przy krytycznym opracowaniu tekstu biblijnego<sup>37</sup>.

Alkuin dbał o staranną kaligrafię i estetyczny wygląd tekstu. Stąd też *Biblia* i inne kodeksy skryptorium w Tours posiadają ozdobnie malowane, złożone inicjały, a także więcej kolorów niż stosowane do tej pory barwy (czerwona i czarna). Do swoich prac używał wysokiej jakości pergaminu. Celem uzupełnienia należy dodać, że *Biblia* Alkuina zawarta była w jednym tomie, podczas gdy *Biblia* Maudramnusa w dwunastu. Zarówno *Biblia* Alkuina, jak i inne rękopisy pochodzące z Tours, są arcydziełami sztuki edytorskiej<sup>38</sup>.

Jak podają Urszula Borkowska i Feliks Gryglewicz, pierwszy egzemplarz swojej *Biblii* Alkuin ofiarował Karolowi Wielkiemu w roku 800 z okazji jego koronacji cesarskiej. Za czasów cesarza *Biblia* nie stała się jednak tekstem oficjalnym, mimo szerokiego uznania, jakie zdobyła. Kościół katolicki posługiwał się oficjalnie i wyłącznie tekstem biblijnym w opracowaniu Alkuina dopiero od Soboru Trydenckiego do Soboru Watykańskiego II. Jeden

<sup>29</sup>F. Copleston, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 130.

<sup>30</sup>Jak podają M.D. Knowles, D. Obolensky adopcjanizm to herezja błędnie przypisywana Nestoriuszowi, która utrzymywała, że Jezus został adoptowany na Syna przez Boga Ojca; zob. M.D. Knowles, D. Obolensky, *Historia Kościoła...*, dz. cyt., s. 45-46.

<sup>31</sup>W Hiszpanii szerzyła się herezja adopcjanizmu, a na Wschodzie szalała herezja ikonoklastów. Dla rozpatrzenia tych problemów zwołano dwa synody: do Frankfurtu i Akwizgranu, w których Alkuin aktywnie uczestniczył, zob. M.D. Knowles, D. Obolensky, *Historia Kościoła...*, dz. cyt., s. 46; W. Zaleski, *Święci na każdy dzień...*, dz. cyt., s. 262.

<sup>32</sup>U. Borkowska, F. Gryglewicz, *Alkuin...*, dz. cyt., s. 375.

<sup>33</sup>Tamże.

<sup>34</sup>J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 168.

<sup>35</sup>J. Legowicz, *Zarys historii filozofii. Elementy doksografii*, Warszawa 1976, s. 164.

<sup>36</sup>Wulgata (łac. *vulgatus*)–łaciński przekład Biblii dokonany przez św. Hieronima (340-419) z polecenia papieża Damazego I; zob. H. Langhammer, *Słownik biblijny*, wydanie czwarte, Katowice 1990, s. 161.

<sup>37</sup>U. Borkowska, F. Gryglewicz, *Alkuin...*, dz. cyt., s. 375.

<sup>38</sup>Tamże.

z pierwszych odpisów *Biblia* Alkuina – ewangeliarz pochodzący z Tours – przechowywany jest w archiwum archikatedry gnieźnieńskiej, a według tradycji miał go przywieźć do Polski św. Wojciech<sup>39</sup>. Na potrzeby biblistyki Alkuin opracował komentarze biblijne do *Pieśni nad pieśniami*, *Eklezjastes*, *Ewangelii św. Jana*, *Ewangelii św. Mateusza*, niektórych *Psalmów* i *Apokalipsy*<sup>40</sup>.

Prace Alkuina obejmują również teksty liturgiczne. Przykładem jest dwutomowy *Homiliarz* – zbiór kazań przeznaczony dla duchowieństwa, a także *Lekcjonarz* na wszystkie niedziele i święta roku liturgicznego, *Sakramentarz* – mszał oparty na *Sakramentarzu* gregoriańskim z dodatkiem nowych mszy i modlitw, przynależących do liturgii galijskiej. Mszał ten najpierw obowiązywał w Kościele państwa Franków, a potem rozpowszechnił się w całej Europie Zachodniej. Do dzieł liturgicznych Alkuina należał zbiór mszy wotywnych na poszczególne dni tygodnia, traktat *De Psalomorum usu* oraz krótkie objaśnienie ceremonii chrztu<sup>41</sup>.

W kręgu zainteresowań Alkuina były pedagogika i kształcenie. Twierdził, że najwyższą ozdobą duszy jest mądrość, a jej posiadanie stanowi wartość nieprzemijającą. Dlatego też osiąganie mądrości poprzez kształcenie i uczenie się uważał za pierwszy i główny obowiązek człowieka, który winno się realizować od wczesnego dzieciństwa aż po późną starość. Nieustannego samokształcenia wymagał od nauczycieli po to, by ich nauczanie stawało się pogłębianiem i wzbogacaniem uprawianej przez nich wiedzy i by „grammatica aliaeque philosophiae subtilitates” mogły być przekazywane na odpowiednim poziomie. Uważał, że stanowią one podstawę wykształcenia, służą osiągnięciu mądrości oraz pomagają w dochodzeniu do mądrości ewangelicznej<sup>42</sup>.

Mając na uwadze program ówczesnej szkoły, napisał podręczniki do siedmiu sztuk wyzwolonych, z których zachowały się trzy: *De grammatica*, *De dialectica* i *De rhetorica*<sup>43</sup>. Pierwszy z nich rozpoczyna się od krótkiego dialogu nauczyciela z uczniem. W *Dialektyce* autor pisze o sztuce dialektyki, jako niezbędnym środkiem do studiowania teologii. Traktat *O retoryce* utrzymany jest w duchu dialogu Alkuina z Karolem Wielkim i przybliża pożytek płynący z tej dziedziny<sup>44</sup>. Jego prace z zakresu oświaty, pisane w formie dialogu, opierają się na dziełach autorów wcześniejszych. Na przykład jako autor *De rhetorica* korzystał z Cyserona, a także po części z innych autorów, natomiast pozostałe traktaty Alkuina są zapożyczeniami z Donata, Prycjana, Kasjodora, Boecjusza, Izydora i Bedy<sup>45</sup>.

Do cennych prac Alkuina należy traktat *De musica*, z którego zachował się fragment stanowiący pierwszą na Zachodzie klasyfikację ośmiu kościelnych tonacji muzycznych. Matematyce i astronomii poświęcony był traktat *De cursu et saltu lunae ac bissexto*. Ponadto napisał pismo *De ortographia*, pozostające w związku z jego dokonaniem edytorskimi, i *Pipini [...] disputatio cum Albino scholastico*<sup>46</sup>.

Wiele miejsca poświęcił Alkuin filozofii, która jako wiedza, mądrość i przezorność umożliwia człowiekowi trafne wybory życiowe<sup>47</sup>. Filozofia była dla Alkuina wiedzą życia mającą na celu kształcenie i wychowanie. W dziele *De vera philosophia* wypowiada swe poglądy na

<sup>39</sup>Tamże.

<sup>40</sup>U. Borkowska, F. Gryglewicz, *Alkuin...*, dz. cyt., s. 375.

<sup>41</sup>Tamże.

<sup>42</sup>Podaję za J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 170.

<sup>43</sup>W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków...*, dz. cyt., s. 32.

<sup>44</sup>F. Kierski, *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. I, A-M, Lwów-Warszawa 1923, s. 7.

<sup>45</sup>F. Copleston, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 129.

<sup>46</sup>U. Borkowska, F. Gryglewicz, *Alkuin...*, dz. cyt., s. 375.

<sup>47</sup>Cyt. za J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 168.

wychowanie i podkreśla, że celem nauki jest rozumowe opanowanie *Pisma Świętego*, co można osiągnąć przy pomocy siedmiu sztuk wyzwolonych – niezbędnego „środka do pozyskania mądrości”<sup>48</sup>.

Alkuin dzielił filozofię na trzy główne dyscypliny: fizykę, etykę i logikę. Fizyka, jego zdaniem, powinna zapewniać człowiekowi wykształcenie i kulturę osobistą w zakresie arytmetyki, astronomii, astrologii, podstawowych wiadomości związanych z działalnością użyteczną, zaznajamiać z geometrią, medycyną i pielęgnować muzykę. Te dziedziny wiedzy mają być dostępne na poziomie elementarnym<sup>49</sup>. Natomiast etyka to nie tylko wiedza wyuczona, ale przede wszystkim działanie i postępowanie człowieka. Stąd etyka w ujęciu Alkuina rozłożona została na cztery normatywne działy, których przedmiotem była:

- umysłowa przezorność, czyli mądrość rozeznawania w działaniu,
- znajomość tego, jak i dlaczego winno być godziwie i słusznie komuś oddawane,
- przysposobienie do odwagi,
- umiejętność zachowywania we wszystkim umiaru i samoopanowania<sup>50</sup>.

Jak można zauważyć, podstawowe założenia etyki odpowiadały czterem cnotom kardynalnym: roztropności, sprawiedliwości, męstwu i umiarkowaniu, w których Alkuin zamyka moralność obowiązującą przede wszystkim ówczesnego rycerza i duchownego.

Przezorność – według Alkuina, wymaga ćwiczenia pamięci, rozsądku, umiejętności, zdolności przewidywania i troski o innych. Znajomość tego, co godziwe i słuszne, istnieje w dwóch dziedzinach: w naturalnym porządku rzeczy i w stanowionej, umownej sferze obyczajowości i prawa. Sfera porządku naturalnego obejmuje przede wszystkim kult religijny, a więc wierność obowiązkom wobec Boga i ludzi, poczucie wdzięczności, obstawanie przy praworządności, a także poważanie i wierność prawdzie. Sfera obyczajowa dotyczy przede wszystkim zasad ludzkiej równości, słuszności orzeczeń sądowych i prawa. Mężność życiowa wymaga zaufania we własne siły, a także – wielkoduszności, odporności i wytrwałości. Kształcenie się w cnocie umiaru polega na powściągliwości, samoograniczeniu i panowaniu nad sobą. W tym układzie zadaniem etyki, rozumianej jako wychowanie i zdobywanie umiejętności, jest wykształcenie w sobie cnoty uszlachetniającej naturę człowieka, której celem jest godność i osiągnięcie życia wiecznego<sup>51</sup>.

Alkuin łączy etykę z logiką i dialektyką, którą określa jako dyscyplinę racjonalnego dociekania, określania pojęć i myślenia zasadnego w ujmowaniu rzeczy. Nazywa to wyostrzoną zdolnością w odróżnianiu prawdy od fałszu i chce, by temu służyła znajomość *Isagogi* i innych dostępnych wówczas po Boecjuszu pism logicznych<sup>52</sup>.

Sporo miejsca w swoich rozważaniach poświęcił Alkuin duszy ludzkiej, która według niego jest najlepszą częścią człowieka. Duszę porównał do władczyni, która zleca każdej części ciała to, za pośrednictwem czego albo kiedy i gdzie oraz w jaki sposób ma się uaktywniać właściwe dla każdego organu w człowieku zadania. To dusza zakreśla członkom ciała skłonności i dążenia zgodnie z ich naturą. Alkuin uważał duszę za czynnik sprawczy wszystkiego, w czym się wyraża bycie i działanie człowieka<sup>53</sup>.

Oprócz wzmiankowanych zainteresowań naukowych i prac badawczych do spuścizny Alkuina należą cztery dzieła hagiograficzne: żywoty św. Marcina z Tours, św. Ryszarda, św.

<sup>48</sup>Zob. F. Kierski, *Podręczna encyklopedia pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>49</sup>J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 167.

<sup>50</sup>S. Możdżeń, *Alkuin*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, A-F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 98.

<sup>51</sup>J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 166.

<sup>52</sup>Tamże, s. 168.

<sup>53</sup>Tamże, s. 169.

Wedasta, św. Willibrorda, poemat historyczny o dziejach Kościoła w Yorku, grupa utworów poetyckich, hymny, epigramaty, inskrypcje oraz 300 listów, które stanowią jedno z najważniejszych źródeł do historii panowania Karola Wielkiego<sup>54</sup>.

Alkuin jako nauczyciel pozostawił uczniów, którzy zajmowali wybitne stanowiska w Kościele i w państwie, a także kontynuowali dzieło kulturalnej odnowy. Do najwybitniejszych należeli: abp Arno, bp Teodulf, opat Adalhard, Amalary z Metzu, Eingard, Raban Maur, który w swoim *Martyrologium* umieścił Alkuina jako świętego. Za świętego uznawało go też wielu jego współczesnych<sup>55</sup>.

Reasumując, renesans karoliński spowodował rozwój nauki, kultury i oświaty w średniowieczu oraz wykształcił wielu uczonych. Jednym ze współtwórców tego nurtu był Alkuin. Jego działalność na polu pedagogiki i filozofii była znacząca, o czym świadczy bogata spuścizna naukowa obejmująca dzieła z zakresu filozofii, teologii, matematyki, muzyki, gramatyki, retoryki, dialektyki, literatury, psychologii, pedagogiki i etyki. W swoim życiu Alkuin potrafił pogodzić wiedzę i erudycję z głęboką wiarą. Jak już wspomniano, Alkuin nie był oryginalnym uczonym, ale kompilatorem scalającym i upowszechniającym zgromadzoną wiedzę. Oryginalną cechą jego pism, zwiększającą walory dydaktyczne jest forma dialogu, często między nim samym a Karolem Wielkim. Marzeniem Alkuina było przekazać uczniom wiedzę możliwie pełną i wszechstronną. W ten sposób stał się duchowym ojcem przyszłych uniwersytetów<sup>56</sup>.

Postać Alkuina i jego zaangażowanie w rozwój średniowiecznej oświaty doceniono w epokach późniejszych. W roku 1991 *Europejskie Stowarzyszenie Rodziców* obrało Alkuina na patrona corocznej nagrody zwanej „oświatową nagrodą Nobla”, przydzielanej za upowszechnianie najlepszego projektu w zakresie wychowania i kształcenia, służącego dialogowi szkoły i rodziny.<sup>57</sup>

<sup>54</sup>U. Borkowska, F. Gryglewicz, *Alkuin...*, dz. cyt., s. 375.

<sup>55</sup>Tamże.

<sup>56</sup>W. Zaleski, *Święci na każdy dzień...*, dz. cyt., s. 262.

<sup>57</sup>W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków...*, dz. cyt., s. 32.





## **Mirosław Waleczek: Ibn Sina I Al-Ghazali – Dwa spojrzenia na filozofię edukacji i wychowania?**

### **Kalifat Abbasydów i rozkwit cywilizacji islamu**

W 750 roku naszej ery doszło w świecie islamskim do rewolucji o podłożu społeczno-ekonomicznym, w wyniku której upadł kalifat Ummajadów, a jego miejsce zajęła dynastia Abbasydów. W okresie jej panowania, czyli do roku 1258, miał miejsce największy rozkwit imperium islamskiego. Zmiana władzy, wynikająca z niezadowolenia nizin społecznych poprzednim reżimem, doprowadziła do ograniczenia wagi statusu społecznego. Bagdad stał się nową stolicą kalifatu, a zarazem jednym z najważniejszych ośrodków handlowych. Wymianę towarową prowadzono z Afryką, Indiami, Chinami, na rzece Woldze i na szlakach sięgających państwa Franków, a nawet – Skandynawii. Dzięki kontaktom, nie tylko handlowym, z innymi cywilizacjami muzułmanie poszerzyli wiedzę techniczną, na przykład zdobyli w 751 roku umiejętność wytwarzania papieru, co z kolei niewątpliwie wpłynęło na rozkwit literatury i oświaty<sup>1</sup>.

W tym samym czasie doszło do ostatecznego uformowania się państwowości. Na czele imperium stał wspierany przez armię kalif, którego władza pochodziła wprost od Boga i pomimo że zobowiązany był przestrzegać szariatu, jedyną możliwością sprzeciwu wobec jego decyzji był bunt. Dotychczas rządzący poszczególnymi plemionami szajchowie zależni od warstw panujących zostali zastąpieni przez urzędników i dworaków, a w późniejszym okresie – dowódców wojskowych formalnie podległych religijnemu autokracie. Nie tylko stał on na czele imperium, ale był również symbolem jedności całej społeczności muzułmańskiej<sup>2</sup>.

W okresie istnienia kalifatu abbasydzkiego kultura arabska rozwijała się na terenach zarówno dzisiejszej Hiszpanii, jak i na obszarach graniczących z obecnymi Indiami. Razem z językiem arabskim rozwijała się poezja i retoryka, literatura religijna, nauki historyczne oraz sztuka zdobnicza i rzemiosło, czerpiące ze spuścizny Iranu i Chin. Kultura islamska charakteryzowała się ogromną siłą asymilacyjną, a jednocześnie tolerancyjnością na pewnym poziomie wobec innowierców zamieszkujących terytorium imperium, pomimo ograniczenia części ich praw<sup>3</sup>. Miał miejsce również dynamiczny rozwój astronomii opartej zarówno na empirycznych obserwacjach, jak i na obliczeniach matematycznych, na medycynie, botanice i farmakologii<sup>4</sup>.

Na terenie całego imperium powstawały madrasy, czyli „miejsca do nauki”. O ile wcześniej nauczano w meczetach, w sąsiedztwie których znajdowały się khany, czyli swoiste schroniska dla uczniów, o tyle nowy typ instytucji pełnił obie z tych funkcji. W wyniku rozwoju nauk prawnych oraz jednoczesnego osłabienia niektórych szyickich dynastii na rzecz islamu sunnickiego szkoły te zaczęły być centrami zapewniającymi jedność tożsamości muzułmańskiej<sup>5</sup>.

„Złoty wiek” imperium Abbasydów to również okres, kiedy rozwijała się filozofia, w dużej mierze inspirowana ideami greckimi. Miało to miejsce już za kalifą al-Mamuna. Jak

<sup>1</sup>B. Lewis, *Arabowie w historii*, Warszawa 1995, s. 96-118.

<sup>2</sup>Tamże.

<sup>3</sup>Tamże, s. 155-164.

<sup>4</sup>Na temat osiągnięć w tych dziedzinach zob. szerzej: A. Dallal, *Science, Medicine, and Technology*, [w:] *The Oxford History of Islam*, red. J.L. Esposito, Oxford 1999, s. 155-214.

<sup>5</sup>A. Afsaruddin, *Muslim Views on Education: Parameters, Purview, and Possibilities*, „Journal of Catholic Legal Studies” 2005, t. 44, nr 1, s. 144-145.

pisze Bernard Lewis, „przekłady Arystotelesa wpłynęły na charakter całego muzułmańskiego systemu filozoficznego i teologicznego, jak i na twórczość wielu oryginalnych myślicieli muzułmańskich”<sup>6</sup>. Należy zauważyć, że postęp w tym zakresie wynikał z nałożonego przez Koran obowiązku do pogłębiania wiedzy, tak aby możliwe było zrozumienie stworzonego przez Boga świata i uformowanie oświeconego społeczeństwa<sup>7</sup>.

Gwałtowny rozwój szkolnictwa zbiegł się w czasie nie tylko z rozwojem filozofii, ale również z pojawianiem się wątków pedagogicznych w tekstach najważniejszych islamskich myślicieli. W IX wieku Ibn Sahnun przygotował podręcznik dla nauczycieli dotyczący metody i programu nauczania oraz różnych aspektów organizacyjnych. Al-Jahiz wskazał w swoim traktacie najważniejsze dziedziny nauczania i podkreślił konieczność kształcenia w równym stopniu poprzez zapamiętywanie i logiczne rozumowanie. Al-Farabi stwierdził natomiast, że celem edukacji jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również przystosowanie do życia w społeczeństwie. Rozdzielenie tych dwóch sfer jest dla niego podstawą skutecznego nauczania<sup>8</sup>.

Tematykę wychowania i edukacji podejmują również w swoich rozważaniach Awicenna i al-Ghazali. Pierwszy z nich jest uważany w historii świata islamskiego za jednego z najwybitniejszych filozofów, lekarzy, fizyków i poetów. Awicenna w największym stopniu rozpowszechnił greckie idee w imperium islamskim. Był twórcą między innymi *Kanonu medycyny* w którym zebrał i poszerzył całą ówczesną wiedzę na temat ludzkiej anatomii, chorób, sposobów ich leczenia oraz profilaktyki zdrowotnej<sup>9</sup>.

Al-Ghazali z kolei narodził się kilka lat po śmierci Ibn Siny i określany jest mianem „odnowiciela religii”. Jego dzieła zawierają krytykę myślicieli, którzy odeszli od źródeł islamu, natomiast poglądy, odnoszące się do fundamentów religii, miały znaczący wpływ na społeczeństwo islamskie u schyłku imperium Abbasydów. Uważa się, że zarówno jego filozofia, jak i dzieła innych myślicieli tego okresu sprzeciwiających się rozpowszechnianiu racjonalizmu były jedną z przyczyn „zamknięcia bram idżtihadu”<sup>10</sup>. To z kolei doprowadziło do ograniczenia islamskiego prawa i rozważań do taqlidu, czyli naśladowania opinii myślicieli poprzednich generacji, a w efekcie – intelektualnej stagnacji i spowolnienia rozwoju naukowego<sup>11</sup>. Oczywiście wydaje się zatem, że poglądy Ibn Siny i al-Ghazalego w zakresie edukacji będą odmienne.

### **Stworzenie świata, społeczeństwo i natura człowieka według Ibn Siny i al-Ghazalego**

Przed podjęciem rozważań bezpośrednio związanych z myślą edukacyjną obu filozofów warto przybliżyć ich poglądy na takie kwestie, jak: stworzenie świata, społeczeństwo oraz natura człowieka.

<sup>6</sup>B. Lewis, *Arabowie w historii...*, dz. cyt., s. 162-163.

<sup>7</sup>J.M. Faruqi, *Islamic view of nature and values: Could these be the answer to building bridges between modern science and Islamic science*, „International Education Journal” 2007, t. 8, nr 2, s. 464.

<sup>8</sup>S. Günther, *Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory*, „Comparative Education Review” 2006, t. 50, nr 3, s. 369-376.

<sup>9</sup>Zob. szerzej: B. Skarżyński, *Awicenna jako lekarz i przyrodnik*, [w:] *Awicenna: Abu Ali Ibn Sina*, red. A. Zajączkowski, Warszawa 1953, s. 113-154.

<sup>10</sup>B. Lewis, *Arabowie w historii...*, dz. cyt., s. 177; Idem, *Muzułmański Bliski Wschód*, Gdańsk 2003, s. 213-214. Idżtihad był osobistą decyzją w sprawie postępowania, podjętą tak, aby zachowanie było zgodne z nakazami religii. Do tej pory istnieje jednak dyskusja, czy idżtihad faktycznie zniknął, czy też przybrał jedynie inne formy. Na ten temat zob. szerzej B. Hallaq, *Was the Gate of Ijtihad Closed?*, „International Journal of Middle East Studies” 1984, t. 16, nr 1, s. 3-41.

<sup>11</sup>Problem ten omawia T.J. al-Alwani, *Taqlid and Stagnation of the Muslim Mind*, „The American Journal of Islamic Social Sciences” 1991, t. 8, nr 3, s. 513-524.

Pomimo że Awicenna nie sformułował pełnego argumentu ontologicznego, postrzegał on Boga jako byt konieczny, będący źródłem kolejnych inteligencji i urzeczywistnienia bytów możliwych<sup>12</sup>. Ważniejszy jednak od emanacjonizmu Ibn Siny jest jego pogląd na wolę Boga, a raczej jej brak. Awicenna jako lekarz nie mógł łatwo pogodzić swojej działalności z zakresu medycyny z fatalizmem wynikającym z treści Koranu. Leszek Kołakowski pisze, że „Awicenna usiłuje wykazać przede wszystkim przyrodzoną konieczność zdarzeń. Dążąc do niewchodzenia w jawny konflikt z wiarą panującą, radzi sobie w ten sposób, że odbiera bogu wolę, utożsamiając ją z rozumem, co z kolei pozwala mu okazać konieczność boskich działań. Awicenna dowodzi konieczności istnienia boga po to, żeby okazać, iż bóg jest konieczny pod każdym względem, w szczególności i w swoich wszystkich czynnościach”<sup>13</sup>. Owe konieczne działania z kolei to prawidłowości rządzące światem, dostępne poznaniu<sup>14</sup>.

Odmienne kwestię powstania świata postrzega Abu Hamid al-Ghazali. Ibn Sina i al-Farabi uważali, że Bóg ciągle łączy substancję z formą, co oznacza, iż nie stworzył on wszechświata z nicości, a czas jest pojęciem odwiecznym. Ich dyskutant odwoływał się wprost do Koranu, twierdząc, że stworzenie nastąpiło w określonym czasie i to od tego właśnie momentu można mówić o połączeniu formy z substancją oraz o początku czasu w ogóle. Al-Ghazali odrzucał poglądy innych filozofów zainspirowanych Plotynem i Arystotelesem, którzy uważali, że istniejący świat jest wieczny w związku z obecnością ciągu przyczynowo-skutkowego. Ich krytyk uważał, że działania Boga nie muszą mieć przyczyny lub też, że przyczyna ta leży w nim<sup>15</sup>. Nie można jednak stwierdzić, że Algazel był przeciwnikiem racjonalizmu w każdej postaci. Jego zdaniem podstawą każdego poznania, również rozumowego, powinna być religia<sup>16</sup>. Pomimo ataku na filozofów, takich jak Awicenna, starał się on faktycznie znaleźć konsensus pomiędzy racjonalizmem a szyickim ezoteryzmem. Miał na celu włączenie do głównego nurtu religii części sufickich poglądów, to jest na przykład subiektywnego doświadczania wiary<sup>17</sup>.

Myśliciele inaczej również postrzegali społeczeństwo. Ibn Sina uważał, że życie człowieka w społeczeństwie jest naturalne, a samotność nie może prowadzić do szczęścia. Naturalna jest obecność różnych warstw społecznych, bowiem człowiek jest zawistny i w przypadku społecznej równości doszłoby między ludźmi do ciągłej walki. Różnice społeczne są źródłem, według Awicenny, wzajemnego szacunku do pełnionych ról i w efekcie pokojowej koegzystencji<sup>18</sup>. Leszek Kołakowski zwraca uwagę, że taki pogląd na społeczeństwo wiąże się również z uznawaniem przez Ibn Sinę emanacjonizmem. Państwo ma być rządzone zgodnie z prawami całego wszechświata, czyli scentralizowane i hierarchiczne, a społeczeństwo powinno, podobnie jak u Platona, składać się z trzech stanów żyjących w zgodzie, co wyrażałoby „ten sam porządek, co w gwiazdach”<sup>19</sup>.

Al-Ghazali jako myśliciel suficki uważał, że społeczeństwo ze swej natury jest złe. Jednostki składające się na organizm społeczny są od siebie wzajemnie zależne, co razem z podziałem na klasy prowadzi do zaniku indywidualizmu i całkowitego posłuszeństwa wobec elity. Rządzący są natomiast zbyt przywiązani do świata materialnego i zostawiają rozwa-

<sup>12</sup> F. Rahman, *Ibn Sina*, [w:] *A History of Muslim Philosophy*, red. M.M. Sharif, Wiesbaden 1963, s. 481-482.

<sup>13</sup> L. Kołakowski, *Awicenna jako filozof*, [w:] *Awicenna: Abu Ali Ibn Sina...*, dz. cyt., s. 173.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> M. Saeed Sheikh, *Al-Ghazali: Metaphysics*, [w:] *A History of Muslim Philosophy...*, dz. cyt., s. 597-599.

<sup>16</sup> H.A. Tawil, *Al-Ghazzali, 1058-1111*, [w:] *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey*, red. J. A. Palmer, L. Bresler, D.E. Cooper, Londyn 2001, s. 34.

<sup>17</sup> B. Lewis, *Muzułmański Bliski Wschód...*, dz. cyt., s. 227.

<sup>18</sup> S.M. Afnan, *Avicenna. His life and Works*, Londyn 1958, s. 178, 231.

<sup>19</sup> L. Kołakowski, *Awicenna jako filozof...*, dz. cyt., s. 183.

żania nad religią wyłącznie uczonym. Dlatego też według al-Ghazalego lepiej opuścić społeczeństwo i dążyć do kontaktu z Bogiem samotnie. Społeczność idealna to taka, według al-Ghazala, która uznaje jego zwierzchnictwo, a jej celem jest jego chwalenie i podtrzymywanie wiary<sup>20</sup>. Jak pisał sam al-Ghazali, „gdy serce jest wolne od materialnych pragnień, od wrogości społeczeństwa i rozproszenia powodowanego przez zmysły, możliwe jest objawienie Boga”<sup>21</sup>. W tym miejscu warto zauważyć, że Ibn Sina również uważa, że społeczeństwo powinno kierować się prawem przekazany przez Boga prorokowi<sup>22</sup>.

Al-Ghazal i Awicenna podobnie postrzegali naturę człowieka. Oboje uważali, że człowiek w momencie urodzenia nie jest ani zły, ani dobry, aczkolwiek ma tendencję do kierowania się ku dobroci. Poglądy obu filozofów wpisują się w szeroki nurt średniowiecznej myśli islamskiej, bowiem takie przekonanie podzielali również inni wielcy uczeni tacy jak Ibn Khaldun czy Ibn Hazm<sup>23</sup>.

Człowiek poznaje świat, według Ibn Siny, dzięki pięciu zmysłom, które odróżniają nas od zwierząt, oraz w oparciu o intelekt praktyczny i teoretyczny. Pierwszy z nich pozwala kontrolować ciało, a drugi – wyższe procesy myślowe zachodzące w rozumie<sup>24</sup>.

Według al-Ghazala poznanie również opiera się o zmysły i rozum. Myśliciel uważa jednak, że zmysły i rozum pozwalają wyłącznie na poznanie świata materialnego. Dalsza wiedza i poznanie jest możliwe wyłącznie poprzez edukację w oparciu o Koran<sup>25</sup>.

Poglądy myślicieli na powyższe kwestie są istotne z punktu widzenia ich wizji prawidłowego procesu edukacji. Istnieje korelacja pomiędzy postrzeganiem Boga, społeczeństwa oraz ludzkiej natury a celami i metodyką edukacji.

### **Cel edukacji oraz atrybuty uczniów i nauczycieli**

Rozważania nad poglądami Awicenny oraz al-Ghazalego na temat oświaty warto rozpocząć od analizy ich spojrzenia na cel edukacji.

Ibn Sina postrzega proces wychowania i przekazywania wiedzy jako instrument przystosowania jednostki do życia w społeczeństwie. Koegzystencja z innymi członkami wspólnoty ma opierać się na wykorzystaniu zdolności każdego z nich i ich rozwijaniu dla dobra społeczności. Edukacja zatem nie ogranicza się, według Awicenny, do rozwoju moralnego, psychicznego i przyswajania wiedzy, ale obejmuje również zainteresowanie siłą fizyczną ucznia, która ma pomóc mu prawidłowo realizować się w wybranym zawodzie. Jednocześnie warto zwrócić uwagę, że myśliciel nie wskazuje preferencji dotyczących przyszłych profesji uczniów. Jego fascynacja filozofią grecką i postrzeganie filozofów jako elity społeczeństwa nie przełożyła się na poglądy w dziedzinie specjalizacji, bowiem nauczanie przyszłych myślicieli jest tylko jedną z wielu możliwych do obrania dróg, a każda z nich jest tak samo pozytywnie oceniana<sup>26</sup>.

<sup>20</sup> N. Nofal, *Al-Ghazali (A.D. 1058-1111; A.H. 450-505)*, [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/ghazalie.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/ghazalie.pdf) (16.10.2011). Artykuł ten pochodzi z serii „Thinkers on Education” wydanej przez UNESCO i opublikowanej również w formie elektronicznej na stronach organizacji. Pierwotnie tekst ten ukazał się jako: N. Nofal, *Al-Ghazali (A.D. 1058-1111; A.H. 450-505)*, „Prospects: the quarterly review of comparative education” 1993, t. XXIII, nr 3/4, s. 519-542.

<sup>21</sup> M. al-Ghazali, H. Homes, *Alchemy of Happiness*, Albany 1873, s. 25.

<sup>22</sup> A.R. al-Naqib, *Avicenna (Ibn Sina) (980?-1037)*, [w:] *Myśliciele – o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 65-66.

<sup>23</sup> Tamże, s. 65; N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt.; M. Badzis, *Planning an Affective Education for pre-school children: within Islamic and Western Perspective*, „Jurnal Pendidikan Islam” 2002, t. 10, nr 2, s. 71.

<sup>24</sup> S. Günther, *Be Masters in That You Teach...*, dz. cyt., s. 377.

<sup>25</sup> N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt.

<sup>26</sup> A.R. al-Naqib, *Avicenna...*, dz. cyt., s. 69-70.

Sebastian Günther zwraca uwagę, że zdaniem Awicenny edukacja miała prowadzić do pogłębienia wiary, aczkolwiek oprócz pierwiastka teologicznego w dalszych rozważaniach myśliciela widoczne są elementy medyczne i psychologiczne. Przekonanie Awicenny o wpływie edukacji na wiarę wynika z jego uduchowienia i wyznawanych zasad moralnych<sup>27</sup>.

W tym kontekście warto przywołać słowa Ibn Siny z *Księgi wiedzy*, w której pisze, że „człowiekiem o miernych potrzebach jest ten, u kogo zanikły władze wewnętrzne, który nic nie wie o władzach wewnętrznych, jak np. dzieci, u których władze wewnętrzne jeszcze nie poczęły w pełni działać”<sup>28</sup>. Można przypuszczać, że edukacja ma prowadzić do wykształcenia władz wewnętrznych, to jest rozwoju intelektualnego i moralnego, który będzie dla jednostki ważniejszy aniżeli zewnętrzne wobec nich korzyści wynikające z poznania zmysłowego.

Inaczej postrzega cel wychowania i edukacji al-Ghazali, którego filozofia edukacji wiąże się bezpośrednio z jego przynależnością do nurtu sufickiego i badaniami nad moralnością praktykujących muzułmanów. Nabil Nofal stwierdza, że według myśliciela „celem edukacji jest doskonalenie człowieka, tak aby przestrzegał nauk religii i w efekcie był pewny zbawienia i szczęścia w życiu wiecznym”<sup>29</sup>. Prawidłowa edukacja według al-Ghazalego to taka, dzięki której przekazane zostają wartości, pozwalające uniknąć „uwięzienia w materialnym świecie”<sup>30</sup>. Edukacja jednakże nie miała być sprowadzona do naśladowania nauczyciela. Prawidłowo wykształcony człowiek, którego cechuje szczerłość i głęboka pobożność, powinien nie tylko być zdolny do intensywnego przeżywania wiary, ale również do wzbogacania wspólnego dorobku wiedzy w oparciu o doświadczenia religijne. Al-Ghazal uważał ponadto, że zdobywanie wiedzy jest cnotą samą w sobie, która wynika, jak już wcześniej zauważono, z nakazów religii<sup>31</sup>. „Biada Tobie!”, pisze myśliciel, kierując te słowa do każdego ucznia, który chce podporządkować edukację osiągnięciu dóbr materialnych. Jeśli celem uczącego się jest rozwój charakteru i oparcie się złu, może on, według al-Ghazalego, spodziewać się boskiego błogosławieństwa<sup>32</sup>. W dalszej części tekstu pisze natomiast, że „esencją wiedzy jest wiedza, czym jest posłuszeństwo i wyznanie wiary”<sup>33</sup>.

Aby osiągnięte zostały te fundamentalne cele edukacyjne, myśliciele sprecyzowali, jakimi cechami powinni się charakteryzować nauczyciel oraz uczeń, a także – jakie są ich wzajemne obowiązki. Skupił się na tym w dużej mierze al-Ghazal, który w jednym ze swoich najsłynniejszych dzieł *Ihya ulum-ad-din* dokonał enumeracji powinności obu stron procesu nauczania. Jest to jedno z najwyraźniejszych nawiązań tego myśliciela do filozofii pedagogiki, które jest przywoływane przez wielu badaczy tematu<sup>34</sup>.

Według niego uczeń przede wszystkim powinien wyzbyć się złych nawyków oraz oczyścić swoje ciało i duszę. W pierwszym przypadku może to uzyskać dzięki modlitwie, a w drugim – poprzez wysiłki na rzecz ograniczenia takich wad, jak gniew czy zawiść. Al-Ghazal uważa, że tylko oczyszczone serce (dusza) może być podatne na wiedzę, która jest przekazywana przez samego Boga.

<sup>27</sup> S. Günther, *Be Masters in That You Teach...*, dz. cyt., s. 377.

<sup>28</sup> Awicenna, *Księga wiedzy*, Warszawa 2010, s. 142.

<sup>29</sup> N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt.

<sup>30</sup> R. Hamzah, K. Md Isa, R. Mohd. Janor, *Spiritual Education Development Model*, „Journal of Islamic and Arabic Education” 2010, t. 2, nr 2, s. 2.

<sup>31</sup> H. A. Tawil, *Al-Ghazzali, 1058-1111...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>32</sup> M. al-Ghazali, *Letter to a Disciple*, Cambridge 2005, s. 14.

<sup>33</sup> Tamże, s. 22.

<sup>34</sup> Por.: N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt.; S. Günther, *Be Masters in That You Teach...*, dz. cyt., s. 383-385; M. Badzis, *Planning an Affective Education...*, dz. cyt., s. 74.



Po drugie powinien dążyć do zdobywania wiedzy indywidualnie. Rodzina i przyjaciele są postrzegani jako przeszkoda w tym sensie, że nie pozwalają adeptowi w pełni poświęcić się nauce.

Po trzecie uczeń ma obowiązek pamiętać o tym, że wiedzę można zdobyć jedynie dzięki pokorze i skromności. W żadnym wypadku podopieczny nauczyciela nie powinien czuć dumy z własnych osiągnięć lub dawać mentorowi do zrozumienia, że osiągnął od niego wyższy poziom.

Konieczna jest również świadomość, że najważniejszą osobą w procesie edukacji jest nauczyciel. To jego opinia powinna być priorytetowa. Poglądy innych osób są postrzegane podczas nauczania jako niepożądane, albowiem prowadzą do niejasności i zamętu, a w efekcie – do utraty chęci do samodoskonalenia.

Obowiązkiem ucznia jest kształcenie się z różnorodnych dziedzin. Tylko dogłębna znajomość każdej wyszczególnionej gałęzi wiedzy jest postrzegana jako realizacja religijnego obowiązku, bowiem uważa się, że Bóg oczekuje od człowieka pełnego poznania świata, w którym przyszło mu żyć.

Kolejne obowiązki ściśle łączą się z powyższym. Wskazuje się, że uczeń nie powinien uczyć się jednocześnie kilku dziedzin, lecz zająć się nimi w oparciu o ustaloną hierarchię, a zarazem podejmować wysiłki na rzecz poznania następnej dopiero po zbadaniu tematyki aktualnie przyswajanej. Uczeń powinien potrafić również rozpoznawać, która nauka jest bardziej szlachetna, przy czym za najszlachetniejszą uważana jest wiedza religijna.

Dziwiątym obowiązkiem jest wykorzystanie wiedzy do życia w zgodzie z prawem Boskim, nie zaś do osiągnięcia dóbr materialnych. Wiąże się z tym ostatni z obowiązków, czyli pamięć o celu nauki, jakim jest zbawienie<sup>35</sup>.

Podobnego wyliczenia dokonał al-Ghazal wobec nauczyciela. Na osiem wyróżnionych przez niego cnót składa się: traktowanie uczniów jak własnych dzieci i pomoc w zapewnieniu im zbawienia; odrzucenie zapłaty i korzyści wynikających z nauczania na rzecz zbliżenia się do Boga; przekazywanie całej posiadanej wiedzy uczniom i uświadamianie celu edukacji w ogóle; łagodne traktowanie uczniów, również jeśli popełniają błędy, ponieważ w przypadku zbyt intensywnej krytyki może dojść do spotęgowania nieposłuszeństwa; równe traktowanie wszystkich nauk i zachęcanie do pogłębiania wiedzy z ich zakresu; dopasowanie poziomu nauczania do zdolności uczniów; edukowanie uczniów, którzy mają znaczne problemy z rozwojem tylko w takim zakresie, który są w stanie sobie przyswoić, a który nie daje możliwości polemiki z nauczycielem; realizowanie we własnym życiu postulatów, które są przekazywane uczniom, tak aby uczący mógł być wzorem dla swoich podopiecznych<sup>36</sup>.

Wielu badaczy filozofii Awicenny omawia kwestię wzoru nauczyciela w sposób stosunkowo ogólny. Stwierdzają oni, że powinny go charakteryzować nie tylko szeroko pojęte zdolności pedagogiczne, ale również pobożność, wiedza z zakresu moralności oraz nieskazitelny charakter. Dzieci powinny być edukowane przez osobę honorową, przyzwoitą i inteligentną, która swoim zachowaniem będzie realizować przekazywane idee<sup>37</sup>.

Ciekawe jednak informacje można znaleźć w *Księdze wiedzy*. Podczas omawiania kwestii związanych z fizyką Awicenna stwierdza, że nauczycielem powinna być osoba, która posiada doskonale rozwiniętą zdolność wnioskowania, a w efekcie – jest w stanie poszerzyć ogólny dorobek wiedzy. Wydaje się, że Ibn Sina sugeruje, iż nauczyciel powinien być osobą kierują-

<sup>35</sup>M. al-Ghazali, *Ihya ulum-id-din. Vol. I: The Book of Worship*, Karachi 1993, s. 54-58.

<sup>36</sup>Tamże, s. 59-62.

<sup>37</sup>S. Günther, *Be Masters in That You Teach...*, dz. cyt., s. 380; A.R. al-Naqib, *Avicenna...*, dz. cyt., s. 77-78.

cą się w sferze poznania założeniami racjonalizmu. Myśliciel pisze bowiem, że „może być ktoś taki, kto większość rzeczy odtwarza intuicyjnie i któremu rzadko jest potrzebny nauczyciel. A można niekiedy natrafić i na taką osobę, nieczęsto spotykaną, która gdy zechce, w jednej chwili, bez nauczyciela, dzięki dobrej łączności z umysłem aktywnym, intuicyjnie dojdzie od początków nauki do jej końca, z tym że nie musi ona tworzyć jakiejkolwiek nowej myśli. Taki człowiek uważa przy tym, że poznanie wynika skądś, z głębi jego serca i to poznanie bierze za całą prawdę. Ten człowiek powinien dawać ludziom podstawy wykształcenia”<sup>38</sup>.

To właśnie zdolność wnioskowania w oparciu o intuicję wydaje się być istotnym wymaganiem stawianym uczniowi, bowiem „jeśli między ludźmi znajdzie się ktoś, komu dla większości zagadnień potrzebny jest nauczyciel, ponieważ intuicja nic nie może mu pomóc, to i z nauczycielem niczego nie zrozumie”<sup>39</sup>. Można również wnioskować, że dla Ibn Siny bardzo istotna była chęć do nauki i potrzeba samorozwoju. Sama intuicja wprawdzie pozwala – według niego – poznać świat, jednakże nie pomnoży dorobku wiedzy. Osoba, która nie angażuje się intensywnie w oświatę, lecz opiera się wyłącznie na zdolności wnioskowania, jest w stanie pojąć wyłącznie podstawowe dziedziny nauk. Awicenna wyraźnie stwierdza, że w przypadku takiego ucznia możliwe jest przyswojenie wiedzy w takim stopniu, że uczeń taki „nikogo innego takiego jak on poprzednio nie widział. Lecz minie wiele lat i nic nowego nie doda ponad ten pierwotny stan. Wiadomo, że dla każdej dyscypliny potrzeba lat nauki”<sup>40</sup>.

Sprecyzowane przez myślicieli idee stawiają przed uczniami od najmłodszych lat wysokie wymagania w kwestii posłuszeństwa, zaangażowania w edukację oraz wiedzy odnoszącej się do zachowania w społeczeństwie. Zasadnicze wydaje się zatem pytanie o podejście filozofów wobec podopiecznych, którzy nie są w stanie sprostać tym oczekiwaniom.

W artykule zamieszczonym w czasopiśmie „Islamic Review” czytamy, że Ibn Sina nie wykluczał użycia przemocy fizycznej wobec uczniów oraz że „zaleca, aby rodzice ukarali po raz pierwszy dziecko w sposób krótki i bolesny, tak aby dziecko zapamiętało nieprzyjemne uczucie związane z tym wydarzeniem; w przeciwnym wypadku, ostrzegał, dziecko nie zwróci żadnej uwagi na błahą karę i powtórzy swój zły czyn”<sup>41</sup>. Z drugiej strony należy zauważyć, że Awicenna był świadomy możliwych negatywnych konsekwencji takiej kary, bowiem jego zdaniem nadmierna przemoc nie przynosi efektu pedagogicznego, a ma jedynie charakter zemsty<sup>42</sup>.

W tej materii podobne poglądy wyznawał al-Ghazali. Wprawdzie uważał on, że dobre uczynki dzieci powinny być zachwalane publicznie, a dopuszczalną formą nagrody powinny być prezenty<sup>43</sup>, jednakże akceptował również kary fizyczne jako ostateczną formę ograniczenia nieposłuszeństwa ze strony ucznia. Jest to zależne od świadomości popełnionego błędu. W przypadku popełnienia go po raz pierwszy nauczyciel nie powinien stosować żadnej kary, a w przypadku jego powtórzenia należy zastosować słowną naganę podczas prywatnej rozmowy z uczniem. Ponadto warto zwrócić uwagę, że istotną rolę odgrywa tu nie tylko autorytet nauczyciela ale również ojca, który powinien do pewnego stopnia budzić w dziecku

<sup>38</sup> Awicenna, *A Treatise on the Canon of Medicine of Avicenna*, Nowy Jork 1973, s. 246.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Tamże, s. 246-245.

<sup>41</sup> *A Light in the Dark Ages*, „The Islamic Review” 1958, nr 3, s. 11.

<sup>42</sup> A.R. al-Naqib, *Avicenna...*, dz. cyt., s. 77.

<sup>43</sup> A.K. Mirbabaev, P. Zieme, W. Furen, *The Islamic Lands and Their Culture*, [w:] *History of civilizations of Central Asia. Vol. IV: The age of achievement: A.D. 750 to the end of the fifteenth century. Part Two: The achievements*, red. C. E. Bosworth, M. S. Asimov, Paryż 2000, s. 34; N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt.

strach<sup>44</sup>. Sam al-Ghazal, omawiając inne aspekty dobrego wychowania ucznia, takie jak: odpowiedni ubiór i zachowanie w towarzystwie, pisze na temat kary fizycznej i zachowania podopiecznego, że „jeśli nauczyciel go uderzy, nie powinien krzyczeć i szlochać, lub też szukać czyjegoś wstawiennictwa, lecz ponieść karę i być uświadomionym, że takie zachowanie jest dowodem odwagi i męstwa, a płacz to zwyczaj niewolników i kobiet”<sup>45</sup>.

Powyższy cytat może w pewnym stopniu sugerować, że edukacja powinna dotyczyć przede wszystkim mężczyzn. Zdania badaczy na temat możliwości nauczania dziewcząt z punktu widzenia filozofii al-Ghazala i Awicenny są podzielone. Według niektórych „w systemach pedagogicznych Al-Ghazalego, Nasira al-Din al-Tusiego, Dawāniego i innych mało uwagi poświęcano edukacji i szkolnictwu dziewcząt; faktycznie było ono wręcz odradzane. Ci filozofowie moralności zakazywali dziewczynkom nauki czytania. Dawāni uważał, że dziewczynki nie potrzebowały kształcenia intelektualnego i pisał, że: »Odnosnie edukacji dziewczynek uwagę powinno się poświęcić nauczeniu ich utrzymania domu, skromności, pobożności, powagi i innych cech oraz umiejętności niezbędnych kobiecie«”<sup>46</sup>.

Z kolei Abd al-Rahman al-Naqib pisał, że „czwarty wiek islamskiej ery był świadkiem znacznej aktywności edukacyjnej, z której, choć w ograniczonym stopniu, korzystały także kobiety, czego dowodem jest pewna liczba wykształconych wówczas wybitnych prawniczek, poetek i śpiewaczek”<sup>47</sup>. Tenże sam badacz, odnosząc się bezpośrednio do nauk Ibn Siny, stwierdził również, że mniejsze zainteresowanie Ibn Siny edukacją kobiet mogło wynikać z większej ilości obowiązków nałożonych na mężczyzn, takich jak zapewnienie bytu czy bezpieczeństwa<sup>48</sup>.

### Edukacja i wychowanie w cyklu życia

Charakterystyczne dla obu filozofów jest zainteresowanie wychowaniem i rozwojem człowieka od momentu urodzenia. Dla Awicenny wiąże się to nie tyle z jego filozofią edukacji, co z zawodem lekarza. Wskazywał zarówno metody przyjęcia porodu, jak i „interesował się wszystkim, co wiąże się z tym okresem życia dziecka, a więc jego snem, kąpieniem, ssaniem, stosownymi dla tego wieku ćwiczeniami itp.”<sup>49</sup>. Można również zwrócić uwagę, że Ibn Sina dokonał rozróżnienia etapów życia dziecka, aż do momentu osiągnięcia dorosłości, która jest charakteryzowana przez koniec rozwoju ciała. Według niego są to kolejno okresy przed rozpoczęciem chodzenia, pojawienia się pierwszych zębów, pewnego poruszania się i w końcu dwa etapy obejmujące młodość i dojrzewanie<sup>50</sup>.

Do szóstego roku życia dziecka powinno zostać zapewnione „szczęśliwe dzieciństwo pod względem fizycznym, umysłowym i moralnym”<sup>51</sup>. Składa się na to wychowanie moralne, rozwój ciała i ruch, w szczególności poprzez zabawę oraz kształtowanie gustów dzięki zapo-

<sup>44</sup> Tamże; A. Giladi, *Individualism and conformity in medieval islamic educational thought: Some notes with special reference to elementary education*, „Al-Qantara” 2005, t. 26, nr 1, s. 112.

<sup>45</sup> M. al-Ghazali, *Disciplining the Soul and Breaking the Two Desires*, Cambridge 1995, s. 79.

<sup>46</sup> A.K. Mirbabaev, P. Zieme, W. Furen, *The Islamic Lands and Their Culture...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>47</sup> A.R. al-Naqib, *Avicenna...*, dz. cyt., s. 75-76.

<sup>48</sup> Tamże, s. 76.

<sup>49</sup> Tamże, s. 70.

<sup>50</sup> Avicenna, *A Treatise on the Canon of Medicine...*, dz. cyt., s. 69. Na temat poglądów Awicenny dotyczących opieki nad dzieckiem w okresie tuż po porodzie zobacz również: H.D. Modanlou, *Avicenna (AD 980 to 1037) and the care of the newborn infant and breastfeeding*, „Journal of Perinatology”, 2008, t. 28, nr 1, s. 3-6.

<sup>51</sup> A.R. al-Naqib, *Avicenna...*, dz. cyt., s. 71.

znawaniu dziecka z muzyką lub prostą poezją, co nie tylko ma przygotować je do właściwej edukacji, ale również wiąże się z przyjemnością czerpaną przez dziecko<sup>52</sup>.

Szczególne miejsce w tym, jak i w późniejszych etapach życia powinny zajmować zabawa i sport. Dziedziny pomagające w rozwoju motorycznym dziecka powinny składać się z ćwiczeń o zróżnicowanym tempie i wymagających różnego wkładu siły fizycznej<sup>53</sup>. Mastura Badzis zwraca uwagę, że – według Awicenny – w tym okresie dziecko nie powinno przyjmować lekcji z żadnych przedmiotów, poza tymi które je interesują. Ewentualna edukacja oraz zabawa w pierwszych latach życia powinna być realizowana w grupie. Intensywna zabawa jest, według tegoż badacza, oznaką zdrowego rozwoju<sup>54</sup>.

Również dla al-Ghazala zabawa była istotnym czynnikiem w początkowej fazie edukacji. Dzięki niej dziecko mogło wyrażać swoje emocje i poznać uczucie szczęścia, rozwijać się fizycznie oraz odpocząć od wysiłku związanego z edukacją<sup>55</sup>. Bez zabawy mogłoby być niešťczęśliwe. Wskazuje się, że zalecanymi rozrywkami, według filozofa, byłyby polo, szachy oraz zabawa lalkami i piłką. Ma to rozwinąć wyobraźnię dziecka<sup>56</sup>.

Pierwsze lata życia są bardzo istotne z punktu widzenia celów wychowawczych. Według Awicenny okres ten, który powinien być naznaczony szczęściem, ma skutkować umiejętnością kontroli przez dziecko własnych emocji. Pozytywne doświadczenia mają przyzwyczajać młody umysł do czynienia dobra i korzystania z ludzkiej dobroci. Pozwalają jednocześnie wyeliminować negatywne zachowania, będące przejawem złych nawyków w sferze intelektualnej. Jest to również czas, kiedy dziecko powinno rozwinąć umiejętność komunikowania się oraz skupienia. Podstawowe przygotowanie pozwala rozpocząć właściwą naukę pod opieką nauczyciela<sup>57</sup>.

Podobnie cel wychowania w pierwszych latach życia postrzegał al-Ghazali. Kładł nacisk na kwestie moralne, to jest przyzwyczajanie młodego człowieka do dobrych uczynków, co jest w pełni zależne od otaczających go ludzi, w tym przede wszystkim rodziców, oraz – na edukowanie dziecka ze strony rodziny w takich kwestiach, jak: znajomość języka, tradycji czy zwyczajów<sup>58</sup>.

Awicenna podzielił okres właściwej edukacji na etap nauczania początkowego, trwającego od szóstego do czternastego roku życia, oraz okres specjalizacji, który ma być kontynuacją nauki lub praktycznym przygotowaniem do zawodu<sup>59</sup>.

Al-Ghazal dokonał bardziej szczegółowego podziału. Po pierwsze stwierdził, że edukacja powinna wiązać się z zainteresowaniami typowymi dla danego wieku. W ten sposób edukacja w dzieciństwie powinna odnosić się do gier i zabaw, w okresie wczesnej młodości – do zainteresowania ubiorem i wyglądem, podczas dojrzewania – do zainteresowania kobietami, które było postrzegane jako wystarczający powód, by zachęcać do zawarcia małżeństwa, po dwudziestym roku życia – do potrzeby przywództwa i w końcu po czterdziestym roku życia

<sup>52</sup>Tamże, s. 71, 74.

<sup>53</sup>Tamże, s. 74.

<sup>54</sup>N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt.; M. Badzis, *Child Education: What Should Be Optimal*, „Jurnal Pendidikan Islam” 2006, t. 12, nr 1, s. 82-83.

<sup>55</sup>Tamże, s. 83.

<sup>56</sup>M.M. Mohammadi, A.H. Khah, *A Comparative Analysis of Ghazali and Egan's Views on Imagination and Education: the Mythic Understanding and Children Learning*, „The International Journal of Humanities” 2011, t. 18, nr 2, s. 30-31.

<sup>57</sup>S. Günther, *Be Masters in That You Teach...*, dz. cyt., s. 378-379.

<sup>58</sup>Tamże, s. 381-382; N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt.

<sup>59</sup>A.R. al-Naqib, *Avicenna...*, dz. cyt., s. 71-72.

– do potrzeby poznania Boga<sup>60</sup>. Warto tu przywołać rozważania Jamesa Highlanda, który stwierdził, że celem tak prowadzonego procesu nauczania było zastępowanie jednych przyzwyczajęń kolejnymi. W efekcie człowiek ostatecznie porzuca ziemskie przyjemności i potrafi pojąć sens własnej egzystencji. Proces ten zaczyna się już w momencie, gdy dziecko przestaje być karmione mlekiem matki i pomimo że początkowo nie chce, zaczyna przyjmować inne pokarmy, do których stopniowo się przyzwyczaja. Odzwierciedla to również, według badacza, naturalny cykl życia i śmierci<sup>61</sup>. Jednocześnie etapami w tak postrzeganej edukacji moralnej były kolejno: wykształcenie potrzeby pomocy innym, następnie – potrzeby traktowania innych na równi ze sobą i w końcu – postrzegania ich potrzeb jako ważniejszych od własnych<sup>62</sup>.

Warto wrócić w tym miejscu do tematyki ludycznej. Al-Ghazal wpisuje zabawę jako instrument, który można wykorzystać, by zachęcić dziecko do nauki, a jednocześnie jako narzędzie, odwracające uwagę od karmienia go piersią. Trzeba jednak przez cały czas zwracać uwagę, żeby nie dopuścić do sytuacji, w której zabawa rozleniwia młodego człowieka<sup>63</sup>. Zabawa zatem wpisuje się w powyżej omówiony cykl.

Al-Ghazal oprócz tego zwracał uwagę na istotność poszczególnych nauk, która wpływa na program nauczania na poszczególnych poziomach. Wyróżnił bowiem nauki chwalebne, to jest znajomość prawa boskiego i wiedzę religijną, nauki godne potępienia, wiążące się z astrologią i czarami oraz – godne pochwały w pewnym stopniu, takie jak: gramatyka, prawo muzułmańskie, znajomość hadisów, matematyka, historia. W oparciu o ten podział stwierdził, że edukacja powinna być trójpoziomowa, a kolejne stopnie powinny być coraz trudniejsze i uwzględniać hierarchię nauk i priorytety z niej wynikające. Dla każdego poziomu, od podstawowego, przez średni, a kończąc na zaawansowanym, przygotował listę lektur zalecanych uczniom<sup>64</sup>.

Awicenna uważał, że w szóstym roku życia dziecka należy znaleźć odpowiedniego nauczyciela i posłać dziecko do maktabu, czyli szkoły podstawowej. Tam rozpoczyna się właściwa edukacja, która zajmuje coraz więcej czasu kosztem zabawy, aczkolwiek ta wciąż jest obecna jako rozrywka po trudach związanych z nauką. Okres ten wiąże się z przekazaniem dziecku podstawowej wiedzy z zakresu religii, kultury islamskiej, arabskiej poezji, geografii i akceptowanego zachowania. Na tym etapie uczniowie zapamiętują Koran oraz uczą się na jego podstawie pisać i czytać. Ćwiczenie pamięci zaczyna się również od prostej poezji o charakterze moralistycznym, która wychwala bohaterskie wydarzenia oraz wskazuje negatywne zachowania. Dzieci mają do czynienia z literaturą adabową. Warto zwrócić uwagę, że na tym etapie edukacji kształcenie odbywa się w grupie. Wynika to zarówno z faktu, że nie są w tym wieku widoczne predyspozycje uczniów, oraz z tego, że przebywanie z innymi dobrze wychowanymi dziećmi wpływa dodatnio na charakter ucznia

<sup>60</sup>N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt.

<sup>61</sup>J. Highland, *Guidance, Tolerance, and the Reverent Mindset in the Thought of al-Ghazzali and Symeon*, „The Muslim World” 2004, t. 94, nr 2, s. 264.

<sup>62</sup>J. Wall, *Human Rights in Light of Childhood*, „International Journal of Children’s Rights” 2008, t. 16, nr 4, s. 527.

<sup>63</sup>A. Giladi, *Individualism and conformity...*, dz. cyt., s. 114.

<sup>64</sup>N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt. Wybrane rozdziały *Ożywienia nauk religijnych* dotyczą podziału nauk. Warto zwrócić uwagę, że łączenie nauk chwalebnych z innymi może prowadzić do ich degradacji. Jako przykład można podać fakt, że filozofii, a dokładniej geometrii czy arytmetyki, należy uczyć się tylko w przypadku niewzruszonej wiary. Zob. szerzej: M. al-Ghazali, *Ihya ulum-id-din. Vol. I: The Book of Worship...*, dz. cyt., s. 29-45.



i jego moralność<sup>65</sup>. Dorastanie i edukacja wśród rówieśników, według myśliciela, pozwalają rozwinąć wśród dzieci potrzebę współzawodniczenia i pozytywnie oddziałują na ambicję<sup>66</sup>. Pozwala to bowiem wpłynąć na gorzej radzących sobie uczniów w ten sposób, że będą oni chcieli dorównać swoim kolegom. Jest to korzystne również z tego powodu, że nauczanie indywidualne może doprowadzić do szybkiego znużenia się procesem edukacji zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia. Awicenna proponuje, aby w grupie stosować takie techniki, jak dyskusja i debata<sup>67</sup>. Avner Giladi zaznacza ponadto, że sam fakt, iż nauczyciel nie poświęca czasu wyłącznie jednemu uczniowi, motywuje każdego z uczących się do samodzielnej pracy<sup>68</sup>.

Warto zwrócić uwagę, że Awicenna opracował stosunkowo nowoczesną jak na jego czasy metodę nauczania czytania i pisania. Badacz stwierdza, że nauczanie realizowano poprzez pisanie najpierw pojedynczych liter, potem słów oraz listów na drewnianych tablicach, które następnie uczniowie przepisywali tak długo, aż opanowali wystarczająco tę umiejętność<sup>69</sup>.

Koran uważany był przez Ibn Sinę za źródło wiedzy, które jest wyjaśnieniem wszystkich zjawisk intrygujących młodego człowieka. Poezję z kolei cenil wysoko z czterech powodów. Pierwszym jest organizacja tekstu, języka i kompozycja wierszy, które pozwalają zrozumieć w dalszej edukacji bardziej skomplikowane teksty oraz rozwijają pamięć. Drugim jest rozwijanie zasobu słownictwa i zdolności do poprawnego mówienia. Trzecim jest kontakt z adab, a czwartym – możliwość interesującego nauczania poprzez rozrywkę, jeśli tylko poezja jest dobierana na odpowiednim poziomie trudności<sup>70</sup>.

Jako że religia dla al-Ghazala była fundamentem nauczania i powinna być przedstawiana młodym ludziom od samego początku kształcenia, widoczne są pewne podobieństwa z programem nauczania proponowanym przez Awicennę. Już w wieku siedmiu lat dzieci dopuszczone są do niektórych muzułmańskich rytuałów, takich jak: ablucja, modlitwy czy postzczenie przez kilka dni podczas Ramadanu. Naucza się je Koranu, podstaw prawa religijnego i tradycji, dobrego zachowania, czyli między innymi posłuszeństwa wobec starszych osób, rodziców i nauczyciela oraz szacunku wobec kolegów. Z takim sposobem edukacji w pewnym stopniu wiąże się próba wykształcenia w uczniach takich cech, jak: skromność i hojność. Pomóc w tym ma przebywanie w towarzystwie dobrze wychowanych, moralnych, przestrzegających zasad religijnych i inteligentnych przyjaciół<sup>71</sup>.

<sup>65</sup> A.R. al-Naqib, *Avicenna...*, dz. cyt., s. 71-72, 74-75. Literatura adabowa zawiera treści wiążące się z prawidłowym zachowaniem, etyką, dobrym gustem i manierami. Zob. szerzej: B. D. Metcalf, *Adab*, [w:] *Encyclopedia of Islam and the Muslim World*, red. R.C. Martin, S.A. Arjomand, M. Hermansen, A. Tayob, R. Davis, J.O. Voll, Nowy Jork 2004, s. 12.

<sup>66</sup> S.M. Afnan, *Avicenna. His life and Works...*, dz. cyt., s. 231; S. Günther, *Be Masters in That You Teach...*, dz. cyt., s. 380.

<sup>67</sup> A.K. Mirbabaev, P. Zieme, W. Furen, *The Islamic Lands and Their Culture...*, dz. cyt., s. 34; A.R. al-Naqib, *Avicenna...*, dz. cyt., s. 72.

<sup>68</sup> A. Giladi, *Individualism and conformity...*, dz. cyt., s. 115.

<sup>69</sup> A.R. al-Naqib, *Avicenna...*, dz. cyt., s. 76; S. Günther, *Be Masters in That You Teach...*, dz. cyt., s. 379.

<sup>70</sup> Tamże, s. 379-380. Warto zwrócić uwagę, że poezja w świecie islamu była bardzo ceniona, a jednocześnie wymagała ogromnego zaangażowania w samodoskonalenie ze strony jej twórców. Ananiasz Zajączkowski pisze, że „wykształcenie poety średniowiecznego Wschodu obejmowało nie tylko przedmioty »zawodowe«, jakbyśmy to dziś powiedzieli, lecz również nauki ścisłe. Tak więc początkujący poeta musiał na wstępie swej kariery literackiej nauczyć się na pamięć 20 tysięcy dwuwierszy poezji dawniejszej i 10 tysięcy dwuwierszy poezji nowoczesnej. Oczywiście kolejno przerabiał studium metryki, rymowania i tzw. retoryki. Poza tymi przedmiotami zawodowymi poeta orientalny studiował wszystkie podówczas znane gałęzie nauk: filozofię, historię, medycynę, astronomię, alchemię itp.”; A. Zajączkowski, *Avicenna i jego epoka*, [w:] *Avicenna: Abu Ali Ibn Sina...*, dz. cyt., s. 45.

<sup>71</sup> N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt.

Dzieci na tym etapie uczą się oczywiście innych umiejętności, które al-Ghazal postrzegał wprawdzie jako drugorzędne, ale mimo to – istotne, takich jak choćby nauka czytania i pisania. Różnica pojawia się jeśli mowa o problematyce programu nauczania w podejściu do sztuki i rozrywki. Pomimo że al-Ghazali akcentował konieczność odciążenia dziecka od nauki poprzez zabawę, wyraźnie sprzeciwiał się tańcowi, poezji i śpiewowi. Uważał, że taniec i śpiew często wiążą się ze spotkaniami towarzyskimi, podczas których spożywany jest alkohol. Poezja natomiast, w szczególności miłosna, jak i cała literatura adabowa, nie tylko postrzegana jest jako wskazana bardziej dla kobiet, ale również mogąca niekorzystnie wpływać na czystość duszy młodego człowieka. Akceptowane były jedynie pieśni opiewające bohater-skie czyny oraz te o treści religijnej, które wiązały się z różnorodnymi uroczystościami<sup>72</sup>. Niektórzy badacze wskazują, że zdaniem al-Ghazala prezentowane dzieciom historie powinny opierać się na faktach, ponieważ fikcja może zawierać kłamstwa, które będą krzywdzić jej słuchacza<sup>73</sup>.

Pomimo powyższego odniesienia do liryki al-Ghazal zaleca nauczycielom, aby nadawali swoim słowom odpowiedni rytm i pewne cechy poezji, albowiem w ten sposób łatwiej do-trzeć do serca drugiego człowieka. Można również stosować jako metodę żart, jednakże tylko w takim stopniu, w jakim nikogo nie rani<sup>74</sup>.

Widoczna różnica wynika z odrębnych fundamentów filozoficznych. Awicenna jako me-dyk i psycholog uważał, że negowane przez al-Ghazala czynności mogą korzystnie wpływać na rozwój dziecka i nie wiązały ich na przykład z piciem wina, które stanowczo odradzał, szczególnie w młodym wieku. Ibn Sina z jednej strony zaleca – jako dobry lekarz – umiarkowanie przy użyciu wina, bo mała ilość jest odtrutką, driakwią, duża zaś – trucizną, jadem żmii<sup>75</sup>, a zarazem „zakazuje używania tego napoju w młodym wieku”<sup>76</sup>.

W kolejnych latach nauczanie, według Ibn Siny, powinno być realizowane indywidualnie w związku z koniecznością określenia dziedziny, w jakiej uczeń ma zamiar się specjaliza-wać<sup>77</sup>. Niektórzy badacze uważają, że pozytywny odbiór indywidualnego nauczania może wynikać z fascynacji greckimi rozwiązaniami edukacyjnymi<sup>78</sup>.

Okres ten trwa do końca życia i wiąże się z rozwojem człowieka w obranej przez niego dyscyplinie, która może mieć charakter teoretyczny lub praktyczny. Pierwszy z nich wiąże się z poszerzaniem swojej wiedzy w oparciu o zapoznawanie się z różnorodnymi opiniami na dane tematy, lub tworzeniem własnych wyobrażeń, a drugi – z postępami w obranym przez ucznia rzemiośle. Warto w tym wypadku zaznaczyć, że Awicenna nie określił jednoznacznie, jaka metoda nauczania na tym etapie jest preferowana. Bez wątpienia dopuszczał on dykto-wanie wykładów, dyskusje i w dużej mierze również analizę własnych dzieł, w których jasno formułował swoje poglądy i odpowiadał na wątpliwości uczniów<sup>79</sup>.

Warto zwrócić uwagę, że podejmowane przez uczniów zajęcie w żaden sposób nie musia-ło korelować z ich pozycją społeczną, lecz wyłącznie z predyspozycjami, które powinny zo-stać dostrzeżone przez nauczycieli. Ci natomiast powinni pamiętać o specyficznym okresie, w jakim młódzież dokonuje wyboru zawodu. Uczący, według Ibn Siny, powinni akceptować

<sup>72</sup> Tamże; A.K. Mirbabaev, P. Zieme, W. Furen, *The Islamic Lands and Their Culture...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>73</sup> M.M. Mohammadi, A.H. Khah, *A Comparative Analysis of Ghazali...*, dz. cyt., s. 28.

<sup>74</sup> Tamże, s. 29-30.

<sup>75</sup> A. Zajączkowski, *Awicenna i jego epoka...*, dz. cyt., s. 52.

<sup>76</sup> B. Skarżyński, *Awicenna jako lekarz i przyrodnik...*, dz. cyt., s. 138-139.

<sup>77</sup> A.R. al-Naqib, *Avicenna...*, dz. cyt., s. 72-73.

<sup>78</sup> S.M. Afnan, *Avicenna. His life and Works...*, dz. cyt., s. 231.

<sup>79</sup> A.R. al-Naqib, *Avicenna...*, dz. cyt., s. 75, 77.

różnorodność emocjonalną uczniów w okresie dojrzewania, która przejawia się również w wyborze zawodu. Nauczanie specjalistyczne powinno rozpocząć się niezwłocznie po ukończeniu nauki z zakresu języka i religii. Przebiega ono pod kierunkiem nauczyciela, a rola rodziny jest od tego momentu coraz bardziej ograniczana. Awicenna obawia się, że rodzice swoją nadmierną opieką mogą odciągać uczniów od nauki. Oczekuje się od nich wyłącznie zainteresowania końcowym efektem edukacji, a nie samym procesem nauczania<sup>80</sup>.

Wydaje się, że indywidualne nauczanie było preferowane również przez al-Ghazala. Nabil Nofal stwierdza, iż sufiicki charakter jego nauk przekładał się często na poglądy wychowawcze, a w efekcie znaleźć można fragmenty jego dzieł, zgodnie z którymi zaleca on opuszczenie społeczeństwa i porzucenie dóbr materialnych na rzecz biednego oraz skromnego życia<sup>81</sup>.

Problematykę tę al-Ghazal podejmuje również w *Liście do ucznia*. Pisze tam, że „podróżnik powinien mieć mistrza za przewodnika i nauczyciela” w celu wyeliminowania złych cech charakteru. Ów mistrz ma pokazać uczniowi drogę do Boga. Powinien się cechować niechęcią do sławy i dóbr tego świata, odrzucając materializm, wykształcić w sobie takie cechy, jak na przykład: cierpliwość, łagodność, zaufanie do Boga, skromność, wierność, powaga i pokora. Al-Ghazali uważa, że rzadko można spotkać osobę spełniającą te kryteria. Dlatego też, jeśli uczeń będzie miał możliwość rozwijać się pod kierunkiem takiego nauczyciela, powinien okazywać mu szacunek gestami i myślami. A to oznacza na przykład brak polemiki z nauczycielem, przyjmowanie jego nauk bez ich kwestionowania i ograniczenie się w ekspozowaniu własnej religijności w obecności mentora<sup>82</sup>.

W dalszej części swojego dzieła al-Ghazali daje swoim uczniom cztery przestrogi oraz cztery rady co do ich zachowania. Przestrzega ich przed podejmowaniem dyskusji, jeśli nie jest to konieczne, albowiem dyskusja powoduje wyniosłość, urazę, wrogość i inne negatywne emocje. Jeśli jednak debata jest konieczna, powinna być podjęta w miejscu prywatnym, a jej celem ma być uzdrowienie duszy współrozmówcy i szerzenie prawdy. Nie należy jednak czynić tego w przypadku osób, które nie chcą zostać nauczone, są kierowane zazdrością i nienawiścią lub nie posiadają wystarczającego intelektu.

Drugą kwestią jest niepodjęcie roli nauczyciela, dopóki samemu się nie praktykuje tego, co pragnie się przekazać uczniom. Jeśli jednak podjęta zostanie taka rola, nie można używać trudnego, poetyckiego języka, bowiem wyraża to wewnętrzną dekadencję oraz należy pamiętać, że celem nauczania jest zbawienie, wobec czego nie można wzbudzać zbyt silnych emocji, ponieważ odwracają one uwagę od pierwotnego zamysłu. Po trzecie należy unikać kontaktu z władcami, jako że oczekują oni uznania ich rządów. Tego z kolei nie można pogodzić z uznaniem Boga za jedyne panującego. Z tym łączy się ostatnia z przestroż, zgodnie z którą nie należy przyjmować żadnych dóbr materialnych. Są one postrzegane jako czynnik niszczący wiarę.

Cztery postawione uczniom oczekiwania to zachowanie uwzględniające pamięć o byciu sługą bożym, traktowanie ludzi w taki sposób, w jaki uczeń pragnie, aby jego traktowano, pogłębianie wiedzy w celu doskonalenia własnej osobowości oraz w końcu korzystanie z dóbr materialnych tylko w takiej ilości, która jest niezbędna do przetrwania<sup>83</sup>.

<sup>80</sup> A.K. Mirbabaev, P. Zieme, W. Furen, *The Islamic Lands and Their Culture...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>81</sup> N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt.

<sup>82</sup> M. al-Ghazali, *Letter to a Disciple...*, dz. cyt., s. 34-38.

<sup>83</sup> Tamże, s. 42-58. Należy wyraźnie zaznaczyć, że wspomniano tutaj wyłącznie o dwóch dziełach al-Ghazala, które omawiają wzajemne relacje pomiędzy uczniem a nauczycielem oraz ich cechy. Jednakże informacje na ten temat można znaleźć również w innych jego tekstach. Na przykład w *Bidayat al-hidayah* wymienia on siedemnaście cech i zachowań godnych nauczyciela oraz szereg wymagań stawianych uczniowi. W książce tej

Sugestia, że jego uczniowie mogą w przyszłości podjąć pracę nauczyciela, wiąże się z inną koncepcją al-Ghazala. Uważał on, że społeczeństwo powinno dzielić się na uczących i uczonych, a każdy, kto opanuje pewną umiejętność lub zdobędzie określoną wiedzę, ma obowiązek dzielić się nią z innymi<sup>84</sup>.

Nauczyciel jako przewodnik powinien od samego początku edukacji upewniać się, że uczeń zrozumiał przekazywaną wiedzę. Wiedza teoretyczna, na przykład z zakresu praktyk religijnych, ma być fundamentem świadomych działań w późniejszym życiu i edukacji. Istotne w związku z tym jest, aby nauczyciel praktykował, co już wcześniej wspomniano, to czego uczy i nie był jedynie osobą przekazującą wiedzę. Powinien kształtować całą osobowość ucznia i, szczególnie na dalszych etapach nauki, edukować go w oparciu o określone sytuacje i praktykę<sup>85</sup>.

Edukacja na dalszych etapach wiąże się nie tylko z nauką pod kierunkiem osobistego mentora, ale również – z samorozwojem. W przywoływanym już kilkakrotnie *Liście do ucznia* al-Ghazal wskazuje, w oparciu o nauki religijne, jak powinien być zaplanowany dzień i kiedy jest odpowiedni czas na kształcenie. Od świtu do wschodu słońca powinna być odprawiona poranna osobista modlitwa, następnie do połowy przedpołudnia należy uczyć się pod kierunkiem nauczyciela, do połowy popołudnia rozwijać się indywidualnie. Gdy ten etap się zakończy należy uczestniczyć, aż do zachodu słońca, w spotkaniach z uczonymi lub podjąć się wychwalania Boga i szukania przebaczenia. Noc należy podzielić na trzy części. Podczas pierwszej należy czytać, następnie modlić się, a ostatnią – poświęcić na sen<sup>86</sup>. Tak zorganizowany dzień wiąże się z koniecznością zapewnienia wierzącemu zbawienia, bowiem „duża ilość snu w nocy sprawi, że jego posiadacz będzie biedny w Dniu Zmartwychwstania”<sup>87</sup>.

### **Ibn Sina, al-Ghazali i filozofia edukacji – różne źródła, wspólny cel?**

Na początku rozważań postawiono fundamentalne pytanie o to, czy tak naprawdę poglądy al-Ghazala i Awicenny na edukację są skrajnie różne. Wydaje się, że tak, bowiem wypływają wprost z ich systemów filozoficznych. Istnieje jednak wiele cech wspólnych, które mogą świadczyć o tym, że w średniowiecznym świecie islamu pewne wartości były respektowane niezależnie od poglądów.

Po pierwsze w obu przypadkach istotne było nauczanie religijne. Zarówno al-Ghazali, jak i Ibn Sina uważali, że od początku edukacji należy dziecko zaznajamiać z treścią Koranu i przybliżać mu tradycje oraz kulturę, w której dorasta.

Po drugie obaj myśliciele byli świadomi oddziaływania otoczenia na nierozwinięte moralnie dziecko. Dlatego też postrzegali jako priorytet zapewnienie odpowiednich warunków, które pozwoliłyby ukształtować osobę etyczną.

Po trzecie widać, że al-Ghazal i Awicenna podobnie podzielili proces edukacji. Wyróżnili etap edukacji grupowej i indywidualnej. Jednocześnie świadomi byli rozwoju psychofizycznego u dziecka, co leżało u podstaw podobnego podejścia do kwestii programu nauczania na każdym z etapów.

---

podejmuje również problematykę relacji z rodzicami oraz przyjaciółmi, a także temat zachowania zgodnego z normami społecznymi. Zob. szerzej: M.A. Quasem, *Al-Ghazali on Islamic Guidance*, Bangi 1979, s. 97-110.

<sup>84</sup>N. Nofal, *Al-Ghazali...*, dz. cyt.

<sup>85</sup>Tamże.

<sup>86</sup>Tamże; M. al-Ghazali, *Letter to a Disciple...*, dz. cyt., s. 18-22.

<sup>87</sup>Tamże, s. 20.

Po czwarte podobnie wyobrażali sobie relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami. Przypisywali im podobne cechy. Podobnie również postrzegali kwestie karania uczniów, aczkolwiek widoczne w ich nauczaniu jest podmiotowe traktowanie dziecka jako pełnoprawnego człowieka.

Również w kwestii metod nauczania widoczne są pewne podobieństwa. Filozofowie akcentowali na przykład istotność zabawy i sportu w edukacji, pomimo że różnili się co do użycia poezji, śpiewu czy tańca.

Pomimo różnic światopoglądowych Awicenna i al-Ghazal byli myślicielami, którzy w znaczący sposób rozwinęli filozofię edukacji w świecie cywilizacji islamskiej, a ich poglądy nie tylko wpłynęły na rozważania kolejnych pokoleń, ale również mogą być podstawą części dzisiejszych praktyk.

Niejednokrotnie skrajnie różne poglądy na społeczeństwo, powstanie świata, teorię poznania i naturę człowieka nie doprowadziły do powstania tak samo przeciwstawnych sobie teorii pedagogicznych. Bez względu na źródło czerpanej wiedzy i cel edukacji ceniono moralne wychowanie, przygotowanie człowieka do czynienia dobra, wzajemny szacunek w relacjach uczeń – nauczyciel i stworzenie dzięki umiejętnemu wychowaniu szczęśliwego społeczeństwa, pomimo że dla każdego z myślicieli oznaczało ono co innego.



## Wiesława Korzeniowska: Pierre Abellard – w myśli pedagogicznej średniowiecza

Średniowiecze, stanowiąc najdłuższy okres w historii naszej ery, trwało prawie tysiąc lat (od końca wieku V, tj. od upadku zachodniego cesarstwa rzymskiego w latach 476-480, do pierwszych odkryć geograficznych, czyli do końca wieku XV, tj. do odkrycia Ameryki w 1492). Jest rzeczą oczywistą, że na przestrzeni prawie dziesięciu wieków musiały zachodzić radykalne przeobrażenia, a poszczególne okresy średniowiecza siłą faktu różniły się od siebie w sposób zasadniczy.

Przypomnieć tu wypada, że termin „wieki średnie” pojawił się dopiero w okresie Odrodzenia i stworzyli go humaniści oraz uczeni renesansowi jako wyraz raczej lekceważenia i pogardy, z jaką postrzegane były poprzednie wieki, będące „pośrednimi” między wspaniałą kulturą starożytności a kształtującą się kulturą Renesansu<sup>1</sup>. Termin ten w wieku XV używany był jednak rzadko. Przyjmować zaczął się dopiero od wieku XVI, a już w wieku XVIII wszedł na stałe do nauki.

Analizując ten okres, wyszczególnić można trzy zasadnicze etapy: wczesne Średniowiecze trwające do wieku X, które było okresem krystalizowania się kultury średniowiecznej. Wieki te charakteryzowała regresja kultury, bowiem z końcem wieku V rozpadło się ostatecznie cesarstwo rzymskie na Zachodzie, a napływ nowych ludów barbarzyńskich wpłynął na załamanie się dawnej cywilizacji rzymskiej. Drugi okres to Średniowiecze klasyczne przypadające na wieki od X do XIII, będące okresem m.in. wypraw krzyżowych, a z nimi prawie 200 lat trwających kontaktów między Bliskim Wschodem a Zachodem Europy, kontaktów, które rzutowały na wszystkie dziedziny ówczesnego życia. Doniosłość tych przemian była znacząca. Podkreślić jednak trzeba, że już od wieku VIII pojawiać się zaczęły w Europie Zachodniej przejawy odnowy (m.in. renesans karoliński), która zapoczątkowała proces kulturowej odbudowy Europy. Powstanie cesarstwa Karolińskiego i późniejszego – Ottońskiego, a zatem dużych jednostek terytorialnych i administracyjnych ustanowionych przez Karola Wielkiego – miało ogromne, praktyczne konsekwencje dla umiędzynarodowienia nauki, kultury i sztuki. Dzięki ułatwieniu kontaktów międzynarodowych, dzięki możliwości przenoszenia idei oraz dzięki wędrówkom ludzi funkcjonować mogła od pierwszych wieków Średniowiecza<sup>2</sup> międzynarodowa społeczność Kościoła.

Radykalne zmiany w systemie kształcenia zachodzić zaczęły od wieku X, kiedy to w okresie wypraw krzyżowych rozwijające się miasta domagać zaczęły się powstawania szkół kształcących na potrzeby zachodzących przemian gospodarczych<sup>3</sup> (tzw. szkolnictwo stanowe). Podobnie coraz bardziej znaczący stan rycerski (bez którego wyprawy krzyżowe nie mogłyby się obejść) ukształtował własny system edukowania i wychowania.

Przemiany społeczno-kulturalne w Europie XI i XII wieku, wzrost zainteresowań badawczych, rozwój miast, powstawanie nowych metod naukowych zaczęły rozsadać ramy tradycyjnego szkolnictwa kościelnego. Szkoły katedralne, nawet te najsłynniejsze, nie były w stanie podołać rosnącym zapotrzebowaniom intelektualnym. W tej nowej atmosferze narastała potrzeba konfrontowania wiary ze światem realnym i to nie w zaciszu bibliotek czy

<sup>1</sup> D. Olszewski (ks.), *Dzieje chrześcijaństwa w zarysie*, Katowice 1982, s. 64.

<sup>2</sup> G. Henderson, *Wczesne Średniowiecze*, Warszawa 1984, s. 15.

<sup>3</sup> T. Manteuffel, *Historia powszechna. Średniowiecze*, wydanie III uzupełnione i poprawione, Warszawa 1974, s. 320, 326-327.

w zamkniętym kręgu szkół zakonnych i biskupich, ale w wolnej dyskusji z mistrzami znanymi, podziwianymi, poszukiwanymi, często związanymi silnymi więzami ze swymi uczniami. W ten sposób narodziło się nowe określenie dla nowej rzeczywistości – „wspólnota” (zgromadzenie) mistrzów i uczniów (Universitas magistrorum et scholarium), dla której wzorem była szkoła w Paryżu i Bolonii (ta ostatnia odegrała podstawową rolę we wprowadzeniu prawa rzymskiego do prawa obyczajowego na Zachodzie). Dla ukształtowanego w Europie Zachodniej nowego pokolenia intelektualistów studiowanie i nauczanie stało się zawodem, a szkoły – warsztatem pracy. Toteż owe „universitas” stanowiły wspólnotę uczniów i nauczycieli podobną do tych istniejących w korporacjach kupieckich czy rzemieślniczych. Stosunkowo szybko te zrzeszenia nauczycieli i uczniów przekształciły się w szkoły: Studium Generale Universitas – nazywane później uniwersytetami. Zatem wytworzenie się nowej metody scholastycznej szło w parze z powstaniem nowego środowiska szkolnego, intelektualnego, w którym wiedza i kultura scholastyczna zyskały pełny rozkwit<sup>4</sup>.

Uniwersytety po wywalczeniu autonomii i niezawisłości stały się organizacjami międzynarodowymi. Taki charakter miał zarówno ich skład osobowy, jak i działalność naukowa. Profesorowie i studenci pochodzili z różnych państw, a ukończone studia dawały prawo do nauczania. Toteż polem działania średniowiecznego uniwersytetu był cały chrześcijański świat, a nauka tam kształtowana miała charakter międzynarodowy. Owe nowe środowiska, już w wieku XIII stały się wielkimi ośrodkami wiedzy i kultury scholastycznej.

Wiekі XIV i XV stanowiły trzeci okres Średniowiecza, okres ostatni, czerpiący z osiągnięć poprzednich stuleci. Charakteryzował się on nie tylko wielostronnym rozwojem, ale i kształtowaniem się podstaw innego ładu społecznego, kulturalnego, religijnego i politycznego. Był to bowiem czas nie tylko nowych reform, ale i pierwszych zapowiedzi kresu dotychczasowego świata feudalnego.

Z okresem średniowiecza klasycznego oraz z okresem radykalnych zmian w kształceniu związane było życie i działalność Pierre’a Abelarda (Petrus Abelardus) – francuskiego filozofa, teologa, pedagoga, logika i poety. Urodził się w roku 1079 w Le Pallet k. Nantes, a zmarł 21 IV 1142 w Saint Marcel k. Chalon-sur-Saône (według innych danych – zmarł w Cluny)<sup>5</sup>. Był Bretończykiem, pochodził z rodziny rycerskiej; jego ojciec był właścicielem niewielkiego majątku i niewielkiego zamku rodowego (istniejącego do roku 1420). Prawdopodobnie już w roku 1092, mając 13 lat, w Loches koło Vannes był uczniem Roscelina z Compiègne, który wywarł znaczący wpływ na jego poglądy filozoficzne<sup>6</sup>. Dom rodzinny opuścił przed rokiem 1095, podejmując życie wędrowne – typowe dla średniowiecznych żaków przemierzających się od miasta do miasta i poszukujących dobrych nauczycieli. Wiadomo, że w roku 1095 przebywał w Chartres – jednym z głównych ówczesnych ośrodków filozoficznych, zorientowanym na dyscypliny teologiczne. W ośrodku tym kształtowała się umysłowość Abelarda; tu też u mistrza Teodoryka poznawał tajniki matematyki<sup>7</sup>.

Około roku 1099, po okresie kolejnych wędrówek, wyjechał do Paryża – wówczas intelektualnej stolicy świata, w której funkcjonowało kilkanaście szkół (skupiających się głównie na lewym brzegu Sekwany – obecnej Dzielnicy Łacińskiej). Do najważniejszych i najbardziej znanych należała szkoła teologiczna Wilhlema z Champeaux, w której Abelard studiował retorykę.

<sup>4</sup> D. Olszewski (ks.), *Dzieje chrześcijaństwa w zarysie...*, dz. cyt., s. 119; P. Pierrard, *Historia Kościoła katolickiego*, tłumaczenie J. Szafranski, Warszawa 1984, s. 138-142.

<sup>5</sup> *Encyklopedia katolicka*, t. I, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułkowski, Lublin 1985, s. 10; *Encyklopedia „Gazety Wyborczej”*, t. 1, red. J. Rawicz, Z. Bydlińska-Czerneszczyk, E. Maziarska, W. Ostrowska, E. Jewdokimow, W. Gorlewski, Kraków brw., s. 31.

<sup>6</sup> M. Rechowicz, *Abelard*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. I, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułkowski, Lublin 1985, s. 10.

<sup>7</sup> [http://pl.wikipedia.org/wiki/Piotr\\_Abelard](http://pl.wikipedia.org/wiki/Piotr_Abelard).



W roku 1113 podjął studia w szkole teologicznej w Laon (u Anzelma z Laon i Ralfa) należącej do najważniejszych ośrodków Ile de France. Po opuszczeniu tej szkoły wrócił do Paryża, gdzie w roku 1113 otrzymał stanowisko kierownika w katedralnej szkole Notre-Dame, następnie w Corbeil pod Paryżem i w samym Paryżu. Od roku 1113, otoczony sławą erudyty, rozpoczął wykłady cieszące się ogromną popularnością. Był przedstawicielem dialektyki i scholastyki. Przez późniejszych uczonych został nazywany Kartezjuszem XII stulecia, zaś przez jemu współczesnych – Platonem chrześcijaństwa lub Arystotelesem Paryża. Dzięki śmiałym jak na owe czasy poglądom i ogromnej erudycji oraz potrzebie dzielenia się swą wiedzą zyskał sławę jako nauczyciel filozofii i teologii<sup>8</sup>. W tym czasie był już najważniejszym nauczycielem w Paryżu. Z jego szkoły wywodziło się dziewiętnastu kardynałów, ponad pięćdziesięciu biskupów, papież Celestyn II, a liczbę jego słuchaczy szacuje się na 5000 osób<sup>9</sup>.

Jak już wcześniej wzmiankowano, w tym okresie rozwój miast stwarzał korzystne warunki rozwijającym się szkołom. W wielu z nich pracowali znani mistrzowie przynoszący nie tylko sławę szkole, w której uczyli, ale przyciągający uczniów tym, że w konkretnych placówkach upowszechniali swoją „szkołę”, czyli metodę nauczania. W takim kontekście można też mówić o szkole Abelarda, szkole Anzelma z Laon i szkołach innych uczonych<sup>10</sup>. Dla szkół tych – wprawdzie zróżnicowanych co do struktury – z biegiem czasu przyjęła się wspólna nazwa: uniwersytet. Zróżnicowanie widać było w kierunkach nauczania (np. na uniwersytecie paryskim rozwijała się teologia i filozofia; na bolońskim – prawo rzymskie i kościelne, zaś w Montpellier (Francja) – nauka medycyny<sup>11</sup>).

Abelard wywarł ogromny wpływ na rozwój nauk kościelnych, znacznie większy niż ktokolwiek inny z osób jemu współczesnych<sup>12</sup>. Był, obok Anzelma z Canterbury, twórcą teologii scholastycznej i jej metody, którą wyłożył w traktacie *Sic et Non*, gdzie podkreślał, że kluczem do mądrości jest „częste pytanie” oraz „pytanie i wątplenie”<sup>13</sup>. Jako pierwszy posłużył się słowem *teologia* w kilku tytułach swoich dzieł (np. *Theologia christiana*, 1123) oraz w ich treści, wprowadzając je w miejsce dotychczasowego *nauka święta* (*doctrina sacra*). Dał teologii spekulatywne usystematyzowanie i wprowadził do niej na wiodące miejsce argumenty rozumowe obok argumentów *z powagi Ojców Kościoła*<sup>14</sup>. Był też znakomitym logikiem, który przekazał terminologię logiczną następnym pokoleniom uczonych, a przez interpretacje konkretnych i uniwersaliów dał podstawę do rozwoju logiki w XIII wieku. Rozwijana przez niego metoda scholastyczna była podstawowym narzędziem analizy filozoficznej w okresie rozkwitu średniowiecza. Zaznaczyć tu trzeba, że scholastyka czyli filozofia „szkolna”, była nauką teologiczno-filozoficzną rozwijaną w średniowiecznych szkołach, zawierającą pewien program merytoryczny i metodę – związaną w szczególności z tezami i metodami głównych filozofów tego okresu. Metoda scholastyczna uprawiana była w szkołach przyklasztornych, a potem na uniwersytetach. Wypracowała efektywny dydaktyczny schemat analizy i nauczania. Jego podstawowymi formami było oparcie nauczania na lekturze, na dysputach przebiegających wg uzasadnionych reguł, na analizowaniu kwestii wynikających z dyskusji. Opracowywano też formy pisemne (*opuscula*) poświęcone szczegółowym dociekaniom. Wielką zasługą scholastyki było wykazanie, że doniosłe światopoglądowo-egzystencjalne zagadnienia metafizyczne można opracować racjonalnie oraz że teologię można rozwijać w oparciu

<sup>8</sup> A.A. Zych, *Abelard*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 19-20.

<sup>9</sup> [http://pl.wikipedia.org/wiki/Piotr\\_Abelard](http://pl.wikipedia.org/wiki/Piotr_Abelard).

<sup>10</sup> M. Banaszak (ks.), *Historia Kościoła katolickiego*, t. 2, *Średniowiecze*, Warszawa 1989, s. 147.

<sup>11</sup> Tamże, s. 147.

<sup>12</sup> Tamże, s. 148; A. Stökl, J. Weingärtner, *Historia filozofii w zarysie*, przekład polski F. Kwiatkowski T.J., Kraków 1928, s. 183-185.

<sup>13</sup> Tamże; S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w epoce średniowiecza*, [w:] *Pedagogika*, t. I, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, Warszawa 2008, s. 100.

<sup>14</sup> M. Banaszak (ks.), *Historia Kościoła katolickiego...*, dz. cyt., s. 148.

o metody i pojęcia zaczerpnięte z filozofii. Słabością jej było pobieżne traktowanie problematyki i nieuwzględnianie w analizach aspektu dziejowego, przez co zaniedbywana była perspektywa rozwoju metodologicznego i pojęciowego nauki<sup>15</sup>. Ogromną zasługą scholastyki było to, że wykazała, iż znaczące pod względem egzystencjalnym i światopoglądowym zagadnienia metafizyczne mogą być opracowane racjonalnie, zaś teologię można rozwijać w oparciu o pojęcia i metody zaczerpnięte z filozofii. Istotę jej można określić jako próbę unifikacji wiedzy: metoda scholastyczna próbowała objąć treści racjonalne i pozaracjonalne dostępne umysłowi ludzkiemu, a poprzez ich usystematyzowanie i klasyfikowanie – przekazać ją jak najszerzszemu kręgowi odbiorców. Efektem scholastyki, w jakimś sensie wtórnym, było dostarczenie naukom teologicznym metodologicznej i językowej aparatury filozoficznej oraz wypracowanie metody metafizycznej polegającej na redukcyjnym ustalaniu przyczyn dla danych skutków<sup>16</sup>.

Zaznaczyć trzeba, że w okresie humanizmu i oświecenia upowszechniana była błędna opinia, że scholastyka polega na izolowaniu wiedzy od nowych poglądów i ogranicza się do analizowania drobnych, nieistotnych kwestii oderwanych od życia. Opinia ta była w jakimś sensie trafna w stosunku do scholastyki okresu znacznie późniejszego. Niestety, przetrwała w swej wersji – w jakimś sensie propagandowej (antyfilozoficznej) – aż do czasów nam współczesnych, wciąż funkcjonując w większości opracowań<sup>17</sup>.

Biografowie Abelarda bardziej zajmowali się jego tragiczną miłością do swej uczennicy Heloizy<sup>18</sup> niż wyjątkowo cenną działalnością naukową. Romans ten przeszedł też do literatury, wypierając raczej skutecznie zasługi filozoficzno-pedagogiczne Abelarda. W wyniku tej miłości nastąpił przełom w życiu Abelarda, który z Heloizą potajemnie zawarł związek małżeński. Z małżeństwa tego urodził się syn Astrolabus<sup>19</sup> („chwytający gwiazdy”), dla którego Abelard opracował wychowawczy utwór poetycki pt.: *Upomnienia do Astrolaba* – mający charakter wskazówek natury etycznej i filozoficznej.

Związek Abelarda i Heloizy był powodem skandalu. Heloizę zmuszono do wstąpienia do zakonu i złożenia ślubów w klasztorze w Argentueil (którego z biegiem czasu została przełożoną). Abelard (po okaleczeniu, tj. kastracji zleconej przez wuja Heloizy – kanonika Fulberta) również został (w roku 1119) zakonnikiem w opactwie św. Dionizego<sup>20</sup>, gdzie podjął się nauczania współzakonników oraz gdzie powstało jego pierwsze dzieło *De unitate et trinitate divina* (*O jedności i troistości Trójcy Świętej*).

Szczegóły dotyczące m.in. tego – budzącego kontrowersje – okresu życia Abelard zawarł w autobiografii pt. *Historia moich niedoli* (napisanej w roku 1131, wydanej drukiem w roku 1885, zaś w języku polskim – w roku 1952)<sup>21</sup>. W biografii tej zawarł też opisy dotyczące warunków i metod nauczania w czasach poprzedzających powstanie pierwszych uniwersytetów, m.in. uniwersytetu paryskiego.

Analizując twórczość Abelarda, pamiętać należy, że w wieku XII na kulturę zachodnioeuropejską ogromny wpływ miała recepcja najwybitniejszych greckich autorów starożytnego Wschodu. Wymiana kulturalna między Wschodem a Zachodem przybrała

<sup>15</sup> W. Chudy, *Scholastyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, t. V, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 671-673.

<sup>16</sup> Tamże, s. 673.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Heloiza (po roku 1119 – zakonnica, benedyktynka) pochodziła z szanowanego rodu. Była kobietą wykształconą, nauki pobierała w klasztorze w Argentueil; znała łacinę, grekę – co było rzadkością w wieku XII i stawiało ją w rzędzie uczonych kobiet tego czasu. Mieszkała w Paryżu u swego wuja – kanonika Fulberta, który zatrudnił sławnego już wtedy uczonego Abelarda jako nauczyciela Heloizy (wtedy szesnastoletniej dziewczyny); *Wielka encyklopedia. Oxford*, t. 7, Graziani-Hydrofity, Warszawa 2008, s. 150.

<sup>19</sup> *Wielka encyklopedia. Oxford*..., dz. cyt. S. 150.

<sup>20</sup> A.A. Zych, *Abelard*..., dz. cyt. s. 20.

<sup>21</sup> *Encyklopedia „Gazety Wyborczej”*..., dz. cyt., s. 32; P. Abelard, *Historia moich niedoli i inne listy*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa 1993.

w wiekach XII i XIII takie rozmiary, że zmieniła charakter kultury zachodnioeuropejskiej, w tym szczególnie – kultury teologicznej<sup>22</sup>.

Na Zachodzie Europy pełne następstwa teologicznej ekspansji wschodnich autorów ujawniły się dopiero wtedy, gdy nowe tworzące się środowiska szkolne przyswoiły sobie najważniejsze elementy filozofii greckiej, podstawowe pojęcie greckiej metafizyki takie, jak: pojęcie przyczyny (causa: materialis, formalis, motiva, finalis), materii, formy, substantia, accidens itp. Wszystkie one znalazły zastosowanie w teologii, a wraz z nimi – w teologii przyjęły się metody filozoficzne<sup>23</sup>. Prekursorem tej nowej metody był Pierre Abelard, głoszący zasadę, że nie należy wierzyć w nic takiego, do czego nie można dojść rozumem. Postulat ten znalazł m.in. wyraz w jego metodzie dialektyki polegającej na krytycznej ocenie autorytetów i poddawaniu ich pod osąd rozumu. Zresztą rozwój nauki wymagał nowego podejścia do zagadnień metodologicznych – stąd wprowadzenie do nich wzmiankowanej nowej metody. W następstwie dokonujących się przemian filozofia została podporządkowana teologii, zaś teologia stała się wiedzą szkolną, analogiczną do innych dyscyplin uprawianych na fakultetach uniwersyteckich<sup>24</sup>.

Nauki Abelarda spotykały się z dezaprobatą Kościoła, toteż w roku 1121 wyrokiem synodu w Soissons (1121) Abelard uznany został za heretyka i potępiony, a jego pierwszą rozprawę o Trójcy Świętej – skazano (w tym samym roku) na spalenie. Zmuszony do przebywania w klasztorze św. Medarda – uciekł potajemnie i około roku 1132 założył w pustelni – w okolicach Nogent-sur-Seine nad Sekwaną – własny klasztor pod wezwaniem Parakleta (Ducha Świętego)<sup>25</sup>. Potem, przez jakiś czas był opatem w Bretanii.

W latach 1136-1141 ponownie podjął się nauczania w Paryżu. Wykładał m.in. w szkole na Wzgórzu św. Genowefy (znajdującym się na peryferiach ówczesnego Paryża; obecnie w tym miejscu znajduje się Panteon). Było to miejsce znane z nauczania, dysput i spotkań mistrzów ze studentami – w okresie przed powstaniem uniwersytetu paryskiego (tj. przed rokiem 1200). Wykłady Abelarda nadal cieszyły się ogromną popularnością i przyciągały tłumy uczniów.

W roku 1141 – pod wpływem Bernarda z Clairvaux oraz Wilhelma z Saint-Thierry – zwołany został synod (w Sens) ponownie potępiający herezję w naukach Abelarda<sup>26</sup>. W rok po tym ponownym ataku Kościoła Abelard zmarł. Pochowany został w klasztorze Parakleta, a w roku 1164 obok niego spoczęła Heloiza. W roku 1817 doczesne szczątki obojga zostały przeniesione na cmentarz Père-Lachaise w Paryżu<sup>27</sup>.

Pozostawił po sobie wiele dzieł z zakresu filozofii, teologii oraz nawiązujących do różnych aspektów myśli pedagogicznej. Do najważniejszych należą wzmiankowane już: *Sic et non* (1121-1122); *De unitate et trinitate divina* (1121); *Theologia christiana* (1123); *Introductio ad theologiam* (1040); *Dialogus inter Philosophum, Judaeum et Christianum* (*Rozmowa pomiędzy filozofem, Żydem i chrześcijaninem*; wyd. polskie 1969); *Commentariorum super sancti Pauli Epistolam ad Romanos libri quinque* (*Komentarz do Listu św. Pawła do Rzymian*; polskie wyd. 1970); *Historia calamitatum* (1131) i inne. Oprócz tego zachowały się liczne listy Abelarda i Heloizy z okresu, gdy przebywali w oddzielnych klasztorach. W korespondencji tej znajdują się zarówno listy miłosne, jak i uczone dysputy oraz rozważania religijne.

Abelard zajmował się przede wszystkim zagadnieniami teologicznymi i filozoficznymi. Analizując stosunek wiary do rozumu oraz teologii do filozofii, dążył do wyjaśnienia wiary za pomocą rozumowania. Usuwał sprzeczności przez analizę semantyczną i krytyczną tekstów lub odwołanie się do autorytetu autora. Z kolei w traktatach etycznych wysuwał na plan

<sup>22</sup> D. Olszewski (ks.), *Dzieje chrześcijaństwa w zarysie...*, dz. cyt., s. 118.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> *Wielka encyklopedia Oxford...*, dz. cyt.

<sup>26</sup> M. Banaszak (ks.), *Historia Kościoła katolickiego...*, dz. cyt., s. 136.

<sup>27</sup> Tamże.

pierwszy wrodzone człowiekowi poczucie moralne. Za podstawę praw moralnych uznawał prawo natury, z którego moralność czerpie swą doskonałość. Przyjmował więc intuicję za kryterium oceny moralnej czynów. Rozpatrywał też problem wolnej woli i zagadnienia tolerancji religijnej. Jako filozof zasłynął dzięki dialektyce; w etyce zajmował się zagadnieniem podstaw moralności ludzkich zachowań, opracował też metodę dowodzenia teologicznego. Był też jednym z pierwszych przedstawicieli nominalizmu – filozoficznego myślenia przeciwstawiającego się Platonowi, a odrzucającego istnienie przedmiotów abstrakcyjnych (pomimo że znane są z nazwy)<sup>28</sup>. Poza tym Abelard był twórcą metody scholastycznej, która stała się w tym okresie podstawowym narzędziem analizy filozoficznej. Istotę jej można określić jako próbę unifikacji wiedzy, to jest ogarnięcia treści racjonalnych i pozaracjonalnych dostępnych umysłowi ludzkiemu, a poprzez ich usystematyzowanie i klasyfikowanie – przekazanie jej jak najszerszemu odbiorcy.

---

<sup>28</sup> *Wielka encyklopedia. Oxford...*, dz. cyt.; S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie...*, dz. cyt., s. 100.

## Natalia Maria Ruman: Bernard z Clairvaux i jego rozważania o człowieku

Ożywienie średniowiecznego życia umysłowego przypadło na przełom VIII i IX wieku w epoce Karola Wielkiego. Kolejne stulecia średniowiecza charakteryzowały się rozwojem filozofii, nauki i szkolnictwa, wtedy to działali m.in. Anzelm z Canterbury, Piotr Abelard, myśliciele zorientowani humanistycznie ze szkoły w Chartres, Bernard z Clairvaux, Albert Wielki i Tomasz z Akwinu.

W chrześcijaństwie zachodnioeuropejskim do XII wieku dominował ideał duchowości monastycznej. To stulecie wydało wybitnego reprezentanta mistyki – Bernarda z Clairvaux (1090-1153), który był teologiem, kaznodzieją i Doktorem Kościoła<sup>1</sup>. Jako doradca pięciu papieży, królów i książąt był nazywany „niekoronowanym władcą Europy”, a także „kolumną Kościoła” ze względu na rolę, jaką w nim odegrał. Choć wybrał zacisze klasztorne, kontemplację i modlitwę, nigdy nie izolował się od ludzi. Często wyjeżdżał z opactwa z Clairvaux, by wpływać na dygnitarzy duchownych i świeckich, aby podjęli potrzebne reformy dla rozwiązywania trudnych problemów kościelnych i społecznych. Odznaczał się głęboką wiedzą teologiczną, filozoficzną i humanistyczną oraz talentem organizacyjnym<sup>2</sup>.

Urodził się w miejscowości Fontaine, we wschodniej części Burgundii<sup>3</sup>. Mając 22 lata, Bernard wstąpił do klasztoru cystersów w Cîteaux<sup>4</sup>, a trzy lata później opat św. Stefan Harding wysłał go wraz z 12 współbraćmi do Clairvaux, by utworzył tam jako opat nowy konwent

<sup>1</sup>D. Olszewski, *Szkice z dziejów kultury religijnej*, Katowice 1986, s. 101; Św. Bernard nosił także tytuł *doktora miodopłynnego*; określeniem tym posłużył się papież Pius XII w roku 1953 w encyklice wydanej ku czci św. Bernarda; zob. W. Zaleski, *Święci na każdy dzień*, Łódź 1982, s. 487.

<sup>2</sup>J. Swastek, *Św. Bernard z Clairvaux jako współzałożyciel cystersów*, „Studia Paradyskie” 2001, nr 11, s. 246.

<sup>3</sup>Jego ojciec Tescelin był rycerzem i doradcą księcia Hugona II. Ten podarował mu warowny zamek Fontaine. Ojca cechowała pobożność, prawość charakteru oraz odwaga w działaniu. Matka Bernarda – Aletta – była córką księcia Bernarda de Montbard, którego zamek znajdował się kilkadziesiąt kilometrów na północ od Dijon. Była matką siedmiorga dzieci: Gwidona, Gerarda, Humbeliny, Andrzeja, Bartłomieja, Niwarda i Bernarda. Dużo czasu poświęcała ubogim. Jej wszystkie dzieci poświęciły się Bogu w zakonie. Także i mąż po jej śmierci (zmarła, gdy Bernard miał 17 lat) wstąpił do zakonu cystersów, gdzie niedługo potem zmarł na rękach swego syna. Bernard jako chłopak uczęszczał do szkoły prowadzonej przez kanoników diecezjalnych w ST. Vorles koło Chatillon-sur-Seine. Ojciec marzył o karierze syna na dworze księcia Burgundii, ale plany Boże były inne. W młodości Bernard odbył rzetelne studia w Chatillon nad Sekwaną w szkole klasztornej kanoników regularnych św. Augustyna. Posiadał wybitne uzdolnienia, także w przedmiotach ścisłych, był obdarzony talentem literackim i poetyckim. W czasie studiów wielkim sentymentem darzył prace św. Augustyna z Hippony i św. Ambrożego, biskupa Mediolanu; zob. J. Swastek, *Św. Bernard z Clairvaux jako współzałożyciel cystersów...*, dz. cyt., s. 250, W. Zaleski, *Święci na każdy dzień...*, dz. cyt., s. 484. O narodzinach Bernarda czytamy w legendzie: „(...) Otóż gdy matka jeszcze nosiła w łonie trzeciego z kolei syna (Bernarda), miała sen wróżebny, a mianowicie zdawało się jej, że ma w łonie szczekającego szczeniaka całego białego, a rudawego na grzbiecie. Sen ten opowiedziała pewnemu świętobliwemu mężowi, a ów rzekł jej głosem proroczym: Zostaniesz matką doskonałego szczenięcia, które będzie stróżem domu Bożego i zawzięcie będzie ujadać przeciwko jego wrogom: będzie mianowicie znakomitą kaznodzieją i wielu ludzi uzdrowi leczącym wpływem swej wymowy”; Zob. J. de Voragine, *Złota legenda*, Warszawa 1955.

<sup>4</sup>Zanim św. Bernard przybył do zakonu cysterskiego, zakonnicy spożywali tam tylko raz dziennie skromny posiłek, który był bezmieśny, z niewielką ilością ryb i nabiału. Bracia spali we wspólnych dormitoriach w habitach. Odmawiali w ciągu tygodnia 150 psalmów, a brewiarz odmawiali nie tylko w ciągu dnia, ale również w nocy w nieograniczonym kościele (co było powodem wielkiej śmiertelności zakonników w Cîteaux). Św. Bernard przybył do tego zakonu w 1112 r. wraz z trzydziestoma towarzyszami (wśród nich było czterech jego braci, jeden wuj i trzech kuzynów); od czasu jego przybycia zaczęła się prawdziwa misja reformatorska cystersów. Dzięki Bernardowi zakon stał się jednym z najważniejszych w średniowiecznym kościele, a tym samym – pierwszym w historii międzynarodowym zakonem, który swym zasięgiem objął nie tylko Europę Zachodnią, lecz również Środkowo-Wschodnią; zob. J. Swastek, *Św. Bernard z Clairvaux jako współzałożyciel cystersów...*, dz. cyt., s. 249.

cysterski. Urząd ten sprawował do śmierci. Wielu adeptów do zakonu zyskiwał dzięki talentom oratorskim oraz głębokiej ascezie. Ponadto założył 63 klasztory filialne, w których przeprowadził reformę, kładąc nacisk na kontemplację<sup>5</sup>.

Jako przełożony klasztoru cystersów był uznawany za autorytet duchowy swoich czasów. Angażował się w sprawy związane z polityką międzynarodową i kościelną. Warto dodać, że w 1128 roku na synodzie w Troyes zyskał przychylność zakonu templariuszy, których regułę opracował, a w 1138 roku przyczynił się do zakończenia schizmy spowodowanej wyborem papieża Innocentego II i antypapieża Analekta II, kiedy to opowiedział się za pierwszym z nich i opinia św. Bernarda zdecydowała o powszechnym uznaniu Innocentego za prawowitego papieża. W 1147 roku doprowadził do zorganizowania II wyprawy krzyżowej<sup>6</sup>.

W licznych dziełach, obejmujących zarówno rozprawy teologiczne, jak i utwory ascetyczne, przekazywał poglądy na temat człowieka, pisząc o jego godności, moralności, życiu duchowym i wspólnotcie. W dziele *Sermones in Cantica Canticorum* uwidoczniła się jego mistyczno-ideowa postawa umysłowa<sup>7</sup>, zaś w *De consideratione libri V* przedstawił swe poglądy mistyczno-polityczne. Jak pisze Jan Legowicz, stosunek Bernarda do filozofii uwydatnił się najbardziej wymownie w walce ze współczesnymi mu prądami umysłowymi. Jako filozof stał naprzeciw Abelarda czy Gillberta de la Porree<sup>8</sup>. O stosunku Bernarda do rozumu, wiedzy i filozofii mówią jego listy, zwłaszcza list 190., *Contra quaedam capitula errorum Abaelardi* i *Capitula, haeresum Petri Abaelardi*<sup>9</sup>.

Występując jako filozof, Bernard stwierdził, że jego *sublimior philosophia* polega na poznaniu Jezusa ukrzyżowanego. To, co Bernard nazywał swoją *sublimior philosophia*, nie stanowi jednak czegoś związanego jedynie i wyłącznie z mistyczno-chrystologicznym przeżywaniem siebie samego, ale jest ideową postawą, którą u Bernarda tworzy doktrynalno-dogmatyczny uniwersalizm kościelny, jest jego nadbudową zasadzaną na Chrystusie w całej strukturze chrześcijańskiego wszechświata<sup>10</sup>. Bernard chce, by jego filozofia Kościoła wskazywała człowiekowi drogę wznoszenia się od tego, co niskie, ku temu, co wyższe i ostateczne. Filozofia – zdaniem Bernarda – to nie bierne zapatrzenie w Chrystusa-legendę, lecz czynne i w poczuciu pokornego zdawania się na Chrystusa angażowanie się człowieka w Kościele i przez Kościół<sup>11</sup>. Nie rozum, lecz Chrystus jest według Bernarda źródłem wiedzy i mądrości, a korzystanie z rozumu oznacza zagłębianie się w Piśmie św. i przepełnianie swojego życia odczytaną treścią. Dlatego wspomniana *sublimior philosophia* miała na celu nie wiedzę jako wiedzę, lecz kształtowanie postaw ludzkich przepojonych bezwzględny oddaniem wymogom Kościoła<sup>12</sup>. Prawdziwą filozofią dla Bernarda było wznoszenie się człowieka do Boga przez stopniowe oczyszczanie się aż do osiągnięcia ekstazy mistycznej. Za jedyną cnotę, która może doprowadzić właśnie człowieka do Boga, uważał pokorę<sup>13</sup>.

<sup>5</sup>J. Swastek, *Św. Bernard z Clairvaux jako współzałożyciel cystersów...*, dz. cyt., s. 251; *Bernard z Clairvaux, [w:] Nasi święci patroni*, red. B. Kaczorowski, Warszawa 2009, s. 41.

<sup>6</sup>Tamże, s. 41.

<sup>7</sup>J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej Europy Zachodniej*, Warszawa 1980, s. 328.

<sup>8</sup>Tamże, s. 329.

<sup>9</sup>Tamże.

<sup>10</sup>Za J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 329.

<sup>11</sup>Tamże, s. 331.

<sup>12</sup>Tamże, s. 330.

<sup>13</sup>Z. Kuksewicz, *Zarys filozofii średniowiecznej. Filozofia łacińskiego obszaru kulturowego*, Warszawa 1973, s. 110-111.

W rozważaniach Bernard zajmuje się człowiekiem, ale to, co można u niego nazwać antropologią, sprowadza się do mistyczno-ideologicznego psychologizmu i interioryzacji człowieka, mającego być tylko duszą oddaną instytucjonalizmowi wyznaniowemu<sup>14</sup>.

Bernard stwierdza, że Bóg połączył w człowieku pierwiastki najbardziej sobie przeciwne, duszę i ciało, tworząc z nich naturalną jedność. Jednak doskonałość i godność ludzka znajdują swój fundament w duszy, która jest „wyższą częścią” (*superior pars*) człowieka niż ciało jako „niższa część” (*interior pars*). Dusza została stworzona przez Boga wcześniej niż ciało, a jej podstawowymi właściwościami są godność (*dignitas*), wiedza (*scientia*) i dzielność (*virtus*). Te trzy cechy świadczą także o odbiciu się w duszy Trójcy Świętej<sup>15</sup>.

Dusza w rozumieniu Bernarda nie jest formą ciała, lecz w sobie odrębną substancją, naznaczoną podobieństwem bożym i obdarzoną wzorem aniołów rozumem. Tym, co decyduje o jakościowej strukturze duszy, jest wolna wola<sup>16</sup>, która związana z rozumnością stanowi podstawę obrazu i podobieństwa bożego w człowieku. Dzięki wolnej woli człowiek może stać się podobnym do Boga, a rozum jest tylko czynnikiem rozróżniającym, co jest dobre a co złe, korzystne czy niekorzystne. Stąd wniosek, że człowiek – choć wolny – potrzebuje duchowego przewodnictwa, by mógł utrzymywać w sobie obraz i podobieństwo boże i osiągnąć prawdę. Podstawą tego doskonalenia winno być nieustanne odwzorowywanie w życiu ludzkim ideału, jakim jest Logos, wyraz mądrości bożej Chrystusa<sup>17</sup>.

Rozumowi, zdaniem Bernarda, przysługuje rola przewodnika i życiowego wskaźnika. Posługiwanie się rozumem należy do obowiązków człowieka, jeśli nie chce on zniżyć się do zwierząt. Głównym zadaniem rozumu ludzkiego jest właściwe rozpoznawanie rzeczy, by można było się w nich rozeznąć i je oceniać w duchu mądrości, ale zawsze w odniesieniu do Boga i jego ziemskiego rzecznictwa ze strony Kościoła. Św. Bernard przestrzega przed zdawaniem się tylko na rozum i jego ograniczone możliwości poznawcze.

Problematykę związaną z etyką Bernard łączy z całokształtem dotyczącym duszy, która powinna tkwić w Chrystusie i „być mądrze roztropną, męzną, powściągliwą i sprawiedliwą. Szczytem moralnego doskonalenia duszy będzie miłość Boga, od którego wszystko pochodzi, co człowiek ma i mieć może”<sup>18</sup>.

Trzeba zasygnalizować, że św. Bernard umiał zdobyć się na konsekwentne rozgraniczenie porządków naturalnego i nadprzyrodzonego<sup>19</sup>. Obok jestestw typowo materialnych wyróżnił cztery typy bytów niecielesnych:

- dusze zwierzęce (są całkowicie zależne od ciała i razem z nim giną),
- dusze ludzkie (zależne od ciała w działaniu, ale niezależne w istnieniu i dlatego dusza może istnieć po biologicznej śmierci organizmu),
- duchy czyste (nie posiadają elementu cielesnego, ale ze względu na posiadane funkcje mogą przybierać na jakiś czas ciało jako narzędzie swego działania),
- Boga jako Ducha Niestworzonego<sup>20</sup>.

Bernard z Clairvaux jako autor dzieła *O miłowaniu Boga* poddaje krytyce próby nadmiernej racjonalizacji wiary za pomocą dialektyki; przedmiotem jego polemik były, jak wzmiankowano,

<sup>14</sup>Za J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 332.

<sup>15</sup>W. Stróżowski, *Średniowieczne teorie wartości*, [w:] *Historia filozofii średniowiecznej*, red. J. Legowicz, Warszawa 1979, s. 409.

<sup>16</sup>J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 332.

<sup>17</sup>Tamże, s. 333.

<sup>18</sup>Za J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 333.

<sup>19</sup>J. Lewicki, *W sprawie poglądów filozoficznych św. Bernarda z Clairvaux*, „Roczniki Filozoficzne” 1968, z. 1, s. 75.

<sup>20</sup>J. Lewicki, *W sprawie poglądów filozoficznych św. Bernarda...*, dz. cyt., s. 75-76; S. Zięba, *Bernard z Clairvaux*, [w:] *Encyklopedia Katolicka*, t. 2, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski, Lublin 1976, s. 302-306.

pisma Piotra Abelarda, a głównym zarzutem wobec nich było hołdowanie próżnej ciekawości. Jako właściwy sposób odnoszenia się do Boga proponował pokorę i miłość. Stwierdzał, że rozwój człowieka polega na osiąganiu coraz doskonalszych stopni pokory i miłości, której ostatecznym etapem jest miłość do Boga<sup>21</sup>.

Potępił rozumową drogę dochodzenia do Boga, gloryfikując religijne życie zakonne. Punkt wyjścia koncepcji stanowiło założenie, że celem człowieka jest dojście do Boga drogą pokory, miłości i wiary. Poprzez stopień pokory człowiek poznaje swą marność, a osiągnąwszy szczyt pokory, wstępuje na pierwszy stopień prawdy, którym jest uznanie własnej nędzy. Następnie wchodzi na stopień miłości bliźniego, któremu współczuje, odczuwając własną nędzę. Ostatnim stopniem jest stopień prawdy, czyli osiągnięcie zdolności do kontemplacji Boga, do czego przygotowuje się poprzez odczuwanie wstrętu do swoich słabości i nędzy oraz dążenie do sprawiedliwości. Uwieńczeniem wszystkich stopni jest ekstaza, w której dusza oddziela się od ciała, zatracając się i stając jakby boską. Ekstazę wywołuje uczucie miłości, dusza upodabnia się do Boga, jednocząc się z Nim. Co nie oznacza, że substancja człowieka staje się substancją Boga, bo one nadal pozostają różne. Taka koncepcja, którą przedstawił św. Bernard, nie jest w większym stopniu koncepcją filozoficzną człowieka. Tłumaczy ona zasadność i naturalność religijnego przeżycia określonego typu i czyni z tego przeżycia najwyższy i naturalny cel człowieka. Przede wszystkim jest koncepcją religijną<sup>22</sup>.

Sukces opata z Clairvaux nie wypływa z faktu, że głosił on rzeczy niezwykle, ale z tego, że położył akcent bardziej na umiłowaniu Boga i na duchowej wiedzy niż na wiedzy teoretycznej. Uważał, że dusza człowieka przeobraża się i przechodzi poprzez cztery rodzaje miłości: *homo diligit se propter se homo diligit Deum propter se* – człowiek kocha Boga ze względu na siebie oraz kocha siebie ze względu na Boga – *homo diligit se propter Deum*, kocha siebie ze względu na siebie i kocha Boga ze względu na Niego<sup>23</sup>.

Twierdził, że istnieją trzy stopnie prawdy, z których na pierwszy wstępuje się wysiłkiem pokory, na drugi – współczuciem, a na trzeci – wzniosłością kontemplacji. Na pierwszym stopniu prawda jawi się nam surowa, na drugim – miłosierna, zaś na trzecim – czysta. Do pierwszego stopnia prowadzi rozum, do drugiego – uczucie, a do ostatniego – czystość porywająca ku rzeczom niewidzialnym. Na pierwszym stopniu działa Syn Boży, na drugim – Duch Święty, a na trzecim – sam Ojciec. Między innymi za sprawą tego pouczenia opat z Clairvaux stał się ojcem duchowym mistyków Kościoła<sup>24</sup>.

Bernard przedstawił też poglądy związane z wychowaniem i kształceniem. W traktacie *O celu wykształcenia* pisał: „Są tacy, którzy chcą umieć jedynie w tym celu, aby umieli, a jest to ciekawość niepiękna. Inni chcą posiadać wiedzę po to, aby o nich wiedziano [...]. Jest to szpetna próżność. Inni chcą umieć, aby wiedzę sprzedać za pieniądze lub zaszczyty, a jest to brzydka chciwość. Inni uczą się po to, by budowali innych i jest w tym miłość. Inni wreszcie, aby się sami budowali i jest to roztropność”<sup>25</sup>. Tylko te dwa cele zalecał św. Bernard.

Zajmując się sprawami wykształcenia człowieka, twierdził, że „wiedza jeśli nie jest przetrawiona ogniem miłości, nadyma, podobnie jak pokarm niestrawiony wywołuje złe soki i ciała nie pożywi, lecz psuje. To dwoje zaś razem złączone, to jest cnota i nauka, wspierają się

<sup>21</sup>M. Olszewski, *Bernard z Clairvaux*, [w:] *Słownik filozofii*, Kraków 2004, s. 275.

<sup>22</sup>Z. Kuksewicz, *Zarys filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 147-148.

<sup>23</sup>P.P. Gilbert, *Wprowadzenie do teologii średniowiecza*, Kraków 1997, s. 101.

<sup>24</sup>L. Kwiatkowska-Frejlich, *Nauka „O stopniach pokory” św. Bernarda z Clairvaux jako literackie źródło ikonografii zespołu obrazów w prezbiterium kościoła w Gościkowie-Paradyżu*, „Studia Paradyskie” 1999, nr 9, s. 146-147.

<sup>25</sup>S. Możdżeń, *Zarys historii wychowania. Do końca XVIII wieku*, cz. 1, Kielce 1994, s. 84.



nawzajem i czynią człowieka mądrym. Nauka, wiedza, talent, który idzie w parze z charakterem moralnym, prowadzi do poznania siebie, a przez to poznanie do jasnego uświadomienia sobie swego najwyższego celu, którym jest poznanie i pozyskanie Boga. Wykształcenie i charakter są podstawą dobrego życia. Ono zaś jest, według Bernarda, wtedy dobre, gdy żyje się umiarkowanie i towarzysko: pokornie względem Boga, umiarkowanie względem siebie, towarzysko względem bliźnich<sup>26</sup>.

Opat z Clairvaux polecał samodzielne i pogładowe nauczanie i uczenie się, zaś poznanie prawd nadprzyrodzonych widział w kontemplacji. Jego maksymą pedagogiczną było powiedzenie: „Wierz doświadczonemu. Więcej znajdziesz w lasach niż w książkach, drzewa i kamienie pouczą cię, czego byś nigdy nie mógł usłyszeć z ust nauczycieli”<sup>27</sup>.

Wiele miejsca w swoich rozważaniach poświęcił godności człowieka. Uważał, że godność nie polega ani na uprzywilejowaniu ontologicznym, ani na specyficznych zdolnościach (np. rozumie); polega ona na wolności człowieka, tj. na tym, co potrafi z siebie zrobić. W tradycji literackiej na temat „godności człowieka” pisano w dwóch nurtach.

Pierwszy nurt podkreślał słabość człowieka, a główną cechą tego nurtu, sięgającego od Bernarda z Clairvaux, poprzez Petrarke, aż do Erazma z Rotterdamu, było akceptowanie nędzy kondycji ludzkiej.

Św. Bernard tłumaczył: „Nie należy chwalić człowieka za życia, które jest pokuszeniem na ziemi, ale czyż nie należy chwalić takiego, który umarł dla grzechu, a żyje Bogu (Rzym. 6,10)? Marna wprawdzie i zwodnicza jest chwała, którą chwalony bywa grzesznik. Ale czyż nie można słać i zalecać życia tego, który powiedzieć może: A żyję już nie ja, lecz żyje we mnie Chrystus (Gal. 2,20). Gdy więc chwalimy człowieka, w którym nie on sam żyje, ale Chrystus, nie jest ów człowiek chwalony ze swego życia, ale z Chrystusa. Przeto chwała nie sprzeciwia się wyrokowi, zabraniającemu chwalić człowieka za życia jego”<sup>28</sup>.

Drugi, szeroki nurt pozytywnej literatury o godności ludzkiej w dobie renesansu (Ambroży, Grzegorz Nysseńczyk) podkreślał, że człowiek jest totalnym mikrokosmosem, istotą socjalną i kulturalną, szczególnie predysponowaną do pojmowania racjonalnego świata. Bóg nałożył na niego obowiązek panowania nad rzeczami. Tym, co człowieka wyróżnia, jest zasadnicza nieokreśloność – jedynie wolność gwarantuje głębsze rozumienie *conditio humana*<sup>29</sup>.

Bóg i człowiek skazani są na życie w swojej obecności, a ta wspólnota życia oparta jest na ich wzajemnym podobieństwie. Najwznioślejszymi darami w życiu człowieka są godność, wiedza i cnota. W człowieku św. Bernard widzi jego oddzielność od świata natury, co nazywa szlachetnością, a co stanowi o jego godności, inności i ściśle staje się wolną wolą. Godność uzdalnia człowieka do panowania nad stworzeniem, a znakiem głupoty staje się niewiedza o posiadaniu takiego daru. Dzięki wiedzy, kolejnemu darowi, człowiek rozpoznaje swą godność. Cnotą jest wytrwale szukanie Tego, od którego pochodzi życie i trwale posiadanie, kiedy się Go znajdzie. Krzywdą jest zapominanie o Bogu i traktowanie Go jako kłopotliwego świadka<sup>30</sup>.

Interesujący jest fakt, że pierwsi cystersi nie uważali za ideał prostoty tych, którzy nie mają wykształcenia. Św. Bernard zakładał, że mają oni być pouczani przez ludzi wykształconych oraz że powinni znaleźć się ludzie wykształceni, którzy by ich pouczali<sup>31</sup>.

<sup>26</sup>Tamże.

<sup>27</sup>Tamże.

<sup>28</sup>M. Pachucki, *Myśli św. Bernarda*, Poznań 1935, s. 217-218.

<sup>29</sup>H. Paetzold, *Człowiek*, [w:] *Filozofia. Podstawowe pytania*, red. E. Martens, H. Schnadebach, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1995, s. 472.

<sup>30</sup>M. Ziolo, *Posłuchajcie wyspy*, „W Drodze” 2004, nr 1, s. 92-93.

<sup>31</sup>T. Merton, *O św. Bernardzie*, przekł. E. Dąbrowska, Kraków 2005, s. 113.

W swoich rozważaniach zajmował się problemem doskonałości, pisząc: „Ten jest doskonałym, kto niezmordowanie dąży do doskonałości. Ale jeżeli praca nad doskonaleniem już jest doskonałością, to kto nie idzie naprzód w tym kierunku, ten się cofa. Cztery są stopnie udoskonalenia wszystkich wybranych. W pierwszym stajemy się przyjaciółmi swej duszy, w drugim – przyjaciółmi sprawiedliwości, w trzecim – mądrości, a w czwartym stajemy się mądrymi”<sup>32</sup>.

Fundamentalna zasada prostoty według Bernarda, którą opisuje w V księdze *O rozważaniu* brzmi: wyeliminować wszystko, co jest zbyteczne, niepotrzebne, pośrednie, i zastąpić to wyłącznie troską o jedyną konieczną rzecz, czyli znajomość i miłość Boga i zjednoczenie z nim. Żeby uprościć nasze rozumienie, powinniśmy porzucić wiedzę o wszystkim, co nie prowadzi nas bezpośrednio do Boga. Skoro jednak w tym życiu nie możemy mieć żadnej bezpośredniej wiedzy o Bogu, musimy przynajmniej szukać wiedzy, która napełni nas miłością do Boga<sup>33</sup>.

W traktacie *De diligendo Deo*, będącym perłą literatury ascetycznej, św. Bernard uważał, że najwyższym stopniem miłości jest zjednoczenie mistyczne, gdyż wówczas dusza ludzka poprzez Bożą łaskę podniesiona zostaje do stanu doskonałej miłości. Skoro tylko miłość w człowieku jest doskonała, dochodzi „do zaślubin duchowych” ze Słowem, które daje duszy ludzkiej najwyższy spokój, opanowanie i radość. Te „określone zaślubiny” przewyższają nieskończenie ludzkie kontakty, a związek ten jest pełną unią, w której te same akty woli jednoczą dwie dusze. Tam bowiem, gdzie jest miłość, nie można mieć obaw o brak szacunku, który powinien okazywać Bogu każdy człowiek. Jak podkreślał św. Bernard, wielka to sprawa – miłość, jeśli zwraca się do swego początku, jeśli oddaje się temu, od kogo pochodzi, jeśli zawraca do swego źródła i bierze zawsze stamtąd, skąd stale wypływa.

Pisarstwo św. Bernarda przypomina skomplikowany ekosystem, który tworzy między innymi alegoryczny styl interpretacji Pisma Świętego. Doktor Kościoła wzmacnia swoją argumentację poprzez liczne cytowania dzieł takich autorów, jak: Boecjusz, Cyceon, Owidiusz, Horacy, Seneka. Jako pisarz Bernard spuszczaający na słuchacza lub czytelnika całą kaskadę symboli i skojarzeń może być irytujący, ale w tym marnotrawstwie tkwi metoda, byśmy pamiętali, że dialog Bernarda z nami to nie wykład, to rezonans<sup>34</sup>.

Jego znajomość Pisma św. była bardzo rozległa i nie *logos*, ale *Theos* stanowił dla niego punkt odniesienia. Przez całe Pismo Święte doszukuje się jedynie Słowa, objawiającego miłość Ojca. Według jego oceny, prawdziwa interpretacja Pisma Świętego nie powinna poprzestawać na koordynowaniu tekstów, ale wzbudzać odczucie obecności Boga, który ożywia pragnienie stania się Jego dzieckiem i miłowania Jego mądrości, dlatego mawiał, że należy „kosztować i pojmować”<sup>35</sup>.

Wiele miejsca poświęcił Bernard moralności. Według niego moralne działanie człowieka obejmuje to, co rozum aktem rozważa poznał i ocenił jako moralnie dobre, a także wolę oraz władze emocjonalne, które akceptowały to aktem decyzji.

Pisząc o wolności od grzechu i pożądliwości, rozróżnia dwa jej stopnie: wolność doskonałą, która całkowicie uniemożliwia popełnianie grzechów, i wolność mniej doskonałą, która daje tylko możliwość powstrzymywania się od grzechu i od nieładu w sferze afektywnej<sup>36</sup>. Uważał, że niebezpieczeństwo zła jest zakorzenione w samej naturze wolności ludzkiej i bez pomocy Boga nie można go usunąć. Rozróżniał w człowieku trzy rodzaje wolności:

<sup>32</sup>M. Pachucki, *Myśli św. Bernarda...*, dz. cyt., s. 213.

<sup>33</sup>T. Merton, *O św. Bernardzie...*, dz. cyt., s. 114.

<sup>34</sup>M. Ziolo, *Spotkanie ze św. Bernardem*, „W Drodze” 2003, nr 12, s. 104-105.

<sup>35</sup>P.P. Gilbert, *Wprowadzenie do teologii średniowiecza...*, dz. cyt., s. 100.

<sup>36</sup>J. Zbiciak, *Zagadnienie doskonałości kapłańskiej u św. Bernarda z Clairvaux*, Sandomierz 2008, s. 29-31.

- wolność zastanawiania się nad czynem, która działając prawidłowo, sprowadza się do wolności od grzechu;
- wolność przyciągania, która prawidłowo wykorzystywana daje również radość z dobrego postępowania;
- wolność do osądu nad czynem.

Szukając źródeł grzechu i zła, twierdził, że „lekarstwem” na odejście od Boga i na upadek człowieka, jest miłość do Boga, której człowiek sam z siebie bez pomocy Bożej nie potrafi wzbudzić. Człowiek wspomagany przez łaskę może przejść drogę powrotu do Boga, a droga ta obejmuje stopnie pokory, miłosierdzia, poznania rzeczy boskich, coraz doskonalszej miłości, kończącej się zatopieniem w Bogu<sup>37</sup>.

Wśród wielu traktatów św. Bernarda na szczególną uwagę zasługują: *O łasce i wolnej woli*, *O stopniach pokory i pychy*, *Księga o miłowaniu Boga*, *Pięć ksiąg do papieża Eugeniusza III*. Z kazań opata z Clairvaux należy przypomnieć *Pieśni nad Pieśniami*, *O służbie Bogu* i *O Najświętszej Maryi Pannie*<sup>38</sup>.

W pismach i traktatach Bernard daje człowiekowi wiele rad. Przykładowo jedną z nich jest wskazanie, że człowiek może zgrzeszyć przeciwko jedzeniu w dwojaki sposób: *per defectum* – gdy ktoś zaniedbuje jedzenie; *per excesum* – przez nadmiar; należą tu przede wszystkim grzechy hedonistyczne i epikurejskie<sup>39</sup>. Jego wskazówki dotyczą również mody: „Szuka się do ubierania nie tego, co okazuje się użyteczniejsze, lecz tego, co delikatniejsze. Nie tego, co odpędzi chłody, lecz tego, co wbija w pychę. Wreszcie nie tego, co można taniej sprawić, lecz tego, co wytworniejsze, a nawet próżne i na pokaz. Próżne serce nadaje ciału oznaki próżności, a zewnętrzny zbytek jest znakiem wewnętrznej próżności. Miękkie szaty oznaczają słabość ducha. Tak wielka troska o pielęgnację ciała występuje jedynie wtedy, gdy wcześniej zaniedba się duszę, w której nie pielęgnuje się cnót”<sup>40</sup>.

Pisząc o kontaktach z Bogiem i z człowiekiem, św. Bernard podkreśla, że na to potrzeba czasu, postawy otwartej i cierpliwej: „Jeżeli chcecie postępować roztropnie, stańcie się najpierw zbiornikiem a potem kanałem. Kanał przyjmuje wodę i rozlewa ją zarazem. Zbiornik zaś zanim rozleje, czeka aż będzie sam cały napełniony i dopiero wtedy rozlewa ze swej pełności bez uszczerbku dla siebie jakby wiedział, iż przekleństwo spada na tego, który obiera sobie złą część”<sup>41</sup>.

Dużo miejsca w swoich pismach poświęcił życiu duchownemu i Kościołowi. Zwierzchnią władzę w Kościele upatrywał w misterium – służbie, pełnieniu władzy na zlecenie i w imieniu Chrystusa. Sens władzy kapłańskiej zamknął w lapidarnym sformułowaniu „*praesis ut prosis* – przewodnisz by służyć”. Wypracował słynną teorię dwóch mieczów. Rozróżnił podwójną

<sup>37</sup>Z. Kukiewicz, *Zarys filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 163-164.

<sup>38</sup>W. Zaleski, *Święci na każdy dzień...*, dz. cyt., s. 486.

<sup>39</sup>„Gdy podniebienie nęczone jest nowymi przyprawami, stopniowo odzwyczajają się od znanych, pragnąc wciąż pożądliwie cudzoziemskich nektarów, jakby dotąd pościło. Żołądek się obciąża nieświadomie, lecz rozmaitość usuwa przesyt. Brzydą nam proste dania, jakie stworzyła natura, gdy na różne sposoby miesza się jedne rzeczy z drugimi; łakomstwo wzgardziwszy naturalnymi rzeczami, w które wyposażył nas Bóg, nęczone jest jakimś uwodzicielskimi smakami. Wówczas niewątpliwie przekracza się granice potrzeby”; zob. *Polemika Kluniacko-Cysterska z XII wieku. Bernard z Clairvaux. Apologia do opata Wilhelma z Saint-Thierry*, przeł. E. Buszewicz, „Źródła Monastyczne”, nr 55, Kraków 2010, nr IX 20, s. 132. Dalej pisze o nadmiernym spożywaniu posiłków: „Dba się wreszcie o to, aby sama jakość rzeczy tak się przedstawiała na zewnątrz, aby nie mniej ucieszyć wzrok niż smak. A gdy już żołądek okazuje się pełen, to ciekawość jeszcze nie zostaje zaspokojona. Lecz gdy oczy kuszone są kolorami, a podniebienie smakami, nieszczesny żołądek. Gdy usiłuje wszystko pochłoniąć, raczej się niszczy niż pożywia”; *Polemika Kluniacko-Cysterska z XII wieku...*, dz. cyt., s. 133.

<sup>40</sup>*Polemika Kluniacko-Cysterska z XII wieku...*, dz. cyt., nr X 24-26, s. 136-139.

<sup>41</sup>M. Pachucki, *Myśli św. Bernarda...*, dz. cyt., s. 216.

władzę w odrębnej naturze: władzę duchowną, która troszczy się o dobro duchowe członków Kościoła, za zadanie ma również utrzymanie karności w obrębie hierarchii kościelnej oraz posłuszeństwa wiernych świeckich wobec zwierzchników kościelnych; i władzę świecką, zajmującą się sprawami związanymi z dobrami materialnymi<sup>42</sup>.

Autorytet i wpływy Bernarda szybko wykroczyły poza granice zakonu cystersów. Świadectwem usilnego zabiegania o odnowę moralno-religijną osób duchownych jest przemówienie *De conversione ad clericos* wygłoszone w 1140 roku w czasie pobytu w Paryżu do studiujących księży<sup>43</sup>. Również w jego korespondencji, kazaniach i pismach spotyka się ostre słowa krytyki kierowane do biskupów, gdzie zarzuca im wygórowane ambicje, zaniedbywanie obowiązków pasterskich, kumulacje beneficjów i nadmierne bogactwo. Za przykład jego moralizatorstwa niech posłuży cytat: „Powiadają bowiem, że młodzieńcy będący w pełni sił i zdrowia zwykli opuszczają zgromadzenie i przebywać w domu chorych, chociaż nie są chorzy. To zbyt słaba medycyna: opatrywać się, zanim się zostanie zranionym, uważać się nad nieuszkodzoną częścią ciała, a nie otrzymawszy jeszcze ciosów, posuwać rękę i smarować maścią tam, gdzie nie boli, przykładając plaster tam, gdzie nie ma cięcia”<sup>44</sup>. Ze względu na troskę o Kościół istotną wydaje się także „myśl” o niedbałości przełożonych, którzy nie zwalczają wszystkich błędów uczniów: „Jak to możliwe, że toleruje się takie rzeczy. Pewnie dlatego, że nikt nie gani z przekonaniem tego, w czym nie miałby pewności, że sam jest bez winy. To przecież ludzka rzecz, że w czym sobie kto pობлаża, za to nie gniewa się bardzo na innych, powiem: jakże to, że światłość świata się zaćmiła?”<sup>45</sup>.

Św. Bernard, mistyk XII wieku, uważał, że pamięć o Bogu musi być pamięcią konkretną, tzn. powinna mieć jako bazę konkretne wydarzenie, w którym objawiła się miłość i moc Boga wobec konkretnego człowieka bądź wspólnoty. Miłość Boża utrzymuje człowieka w przekonaniu, że nie tylko ma kochać, ale że także jest kochany. Religia chrześcijańska, ukazując obraz Boga, który jest Miłością, daje człowiekowi trwały fundament ukierunkowania na pełne zaspokojenie potrzeby miłości, zaufania i bezpieczeństwa, co podkreśla doktor kościoła katolickiego św. Augustyn w słowach: „Niespokojne jest serce człowieka dopóki nie spocznie w Panu”<sup>46</sup>.

Logikę daru człowiek może odrzucić, dlatego św. Bernard pisze, że jedni, którzy odrzucają zbyt łatwe pociechy, są złaknieni, pełni prawdziwego szczęścia, głodni miłości, a drudzy to ludzie szukający korzyści opartych na złudzie, którzy nie wybierają bezpośrednio zła, ale coś, co dobro przypomina<sup>47</sup>. Św. Bernard podkreślał, że jeśli nawet poganie uświadamiają sobie, że cały swój byt zawdzięczają Sprawcy wszystkiego, to o ileż więcej zobowiązani my jesteśmy uczynić. Często mawiał: „darmo dany i oddany, jestem dłużny podwójnie”<sup>48</sup>.

Św. Bernard pisał także o społeczeństwie podzielonym na trzy grupy: przepławiającym się przez ocean, które w sposób symboliczny płynie statkiem, idzie mostem, bądź pokonuje bród. Pierwszą grupę stanowią ci, którzy dążą do doskonałości w ramach zgromadzeń zakonnych, drugą – zarządzający Kościołem ziemskim, a trzecia grupa to owczarnia Ludu Bożego. Bernard klasztor ukazuje jako formę przedsmaku raj, w którym praktykowane są cnoty, natomiast drugą grupę – duchownych – uważa, że charakteryzuje pokora, miłość do Boga i miłość do swej owczarni, służebność, czystość i posłuszeństwo, sprawiedliwe i roztropne przewodnictwo.

<sup>42</sup>J. Zbiciak, *Zagadnienie doskonałości kapłańskiej...*, dz. cyt., s. 95-97.

<sup>43</sup>Tamże, s. 14-15.

<sup>44</sup>*Polemika Kluniacko-Cysterska z XII wieku...*, dz. cyt., nr IX 22, s. 134-135.

<sup>45</sup>*Polemika Kluniacko-Cysterska z XII wieku...*, dz. cyt., nr XI 27, s. 139.

<sup>46</sup>K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości. Z Biblią przez życie*, Gdańsk 1998, s. 47.

<sup>47</sup>M. Ziolo, *Dar i pamięć*, „W Drodze” 2004, nr 5, s. 100-101.

<sup>48</sup>S. Swieżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 104-105.

Natomiast stan świecki posiada błogosławieństwo otrzymane w życiu małżeńskim, powinien być zaangażowany w świecie w ramach handlu, produkcji towarów i w innych godziwych zawodach, w tym – w rolnictwie i rzemiośle<sup>49</sup>.

Tematyka poddana analizie w niniejszym artykule podkreśla, że św. Bernard z Clairvaux należy do najwybitniejszych reprezentantów kultury monastycznej Zachodu XII wieku. Św. Bernard z Clairvaux uważał, że życie ludzkie jest życiem osobowym, tzn. jest to życie duchowo-biologiczno-kulturowe. Przez kulturę człowiek wzrasta ku najwyższym ideałom, ukazanym w sposób najpełniejszy w osobie Jezusa Chrystusa. Człowiek spełnia się w działaniu, które staje się przyczynkiem do rozwoju osoby ludzkiej. Celem ostatecznym człowieka jest życie wieczne; ten nadprzyrodzony element zobowiązuje człowieka do jeszcze większej aktywności doczesnej<sup>50</sup>.

Człowiek ma ducha, ale nie jest samym duchem, nie jest aniołem; jednak nie można człowieka sprowadzić do wymiaru fizykalno-biologicznego, bowiem wówczas człowiek byłby zwierzęciem. Stąd należy powtórzyć za Ojcami Kościoła: *nec deus, nec bestiae* – ani bóg, bóstwo, ani zwierzę. Człowiek posiada zatem dwie różne cechy: jest bytem materialnym, związanym z tym światem przez swoje ciało, oraz bytem duchowym, otwartym na transcendencję i odkrywanie „głębszej prawdy” ze względu na swój rozum, dzięki któremu ma udział „w światłości Bożego rozumu”<sup>51</sup>. Człowiek jest osobą w sobie nie przez „naturę”, lecz przez istotę – nie tylko jako stworzenie duchowe, uczynione na obraz i podobieństwo Boże, ale jako podobieństwo Słowa (grec. *Logos*), które stało się ciałem. Stając się człowiekiem, Chrystus obdarzył ludzi godnością i nieskończoną wartością<sup>52</sup>. Jezus Chrystus stał się człowiekiem, aby człowieka „przebóstwić”, by człowieka „wszczepić” w Boga. Za tego człowieka Chrystus oddał swoje życie. Jakąż więc wartość musi mieć człowiek, skoro zasłużył na tak potężnego Odkupiciela<sup>53</sup>. Tak pojęta godność człowieka stanowi jedno z podstawowych kryteriów człowieczeństwa<sup>54</sup>.

Mistycyzm doktrynalno-ideowy Bernarda stanowił dla jego i późniejszych czasów swego rodzaju kanon szkoły życia kontemplacyjnego i równocześnie był taktyką aktywnego udziału w życiowej codzienności Kościoła<sup>55</sup>. Twórczość myśliciela obejmuje 12 rozpraw teologicznych, utwory ascetyczne oraz około 500 listów, 340 kazań i mów, w których wiele miejsca poświęca człowiekowi.

<sup>49</sup> M. Ziolo, Recenzja: John Sommerfeldt, *Bernard of Clairvaux. On the Spirituality of Relationship*, New York 2004, [w:] „Vox Patrum” 2005, nr 48, s. 416-417.

<sup>50</sup> J. Piątek, *Kulturotwórcze elementy antropologii*, [w:] *Kultura a nasze istnienie*, red. J. Łukomski, Kielce 1999, s. 59-61.

<sup>51</sup> C. Valverde, *Antropologia filozoficzna*, tłum. G. Ostrowski, Poznań 1998, s. 36 i n.

<sup>52</sup> P. Cormier, *Problem osoby*, tłum. M. Majzner, „Kolekcja Communio” 2000, t. 13, s. 345.

<sup>53</sup> Jan Paweł II, *Medytacja nad tajemnicą Wcielenia*, „L'Osservatore Romano” (wyd. polskie) 1981, nr 3, s. 7.

<sup>54</sup> B. Chyrowicz, *Zamiar i skutki. Filozoficzna analiza zasady podwójnego skutku*, Lublin 1997, s. 193 i n.

<sup>55</sup> J. Legowicz, *Historia filozofii średniowiecznej...*, dz. cyt., s. 334. Twórczość myśliciela obejmuje 12 rozpraw teologicznych, utwory ascetyczne oraz około 500 listów, 340 kazań i mów, w których wiele miejsca poświęca człowiekowi. K. Radomski, *Święci i błogosławieni Kościoła katolickiego. Encyklopedia hagiograficzna*, Warszawa-Lublin-Poznań 1947, s. 59-60.



## Karolina Korzeniowska: Albertus Magnus – filozof, nauczyciel i badacz przyrody

Średniowiecze – najdłuższy okres nowej ery (po narodzeniu Chrystusa) – dzieliło się na trzy zasadnicze etapy – z charakterystyczną dla niego kulturą i charakterystycznymi osiągnięciami, nauką i trendami filozoficznymi. Najbardziej typowym ich elementem była scholastyka<sup>1</sup> – filozofia „szkolna” – nauka o pewnym merytorycznym programie i metodzie pełniącej służebną rolę wobec teologii. Podejmowała zagadnienia związane z prawdami objawionymi, a wskutek rozumowego ich objaśniania nabierała charakteru coraz bardziej racjonalnego.

W swej istocie łączyła filozofię z teologią za pomocą metody afirmującej rozum i dążącej do maksymalnego wyjaśnienia tajemnicy stanowiącej istotę wiedzy teologicznej<sup>2</sup>. Metoda scholastyczna uprawiana w ówczesnych szkołach (najpierw w klasztorach, potem – na uniwersytetach) wypracowała schemat analizy i nauczania, którego podstawowymi formami były: lektura i objaśnianie klasycznych tekstów (*lectio*), ćwiczenia w rozwiązywaniu zadań prowadzone poprzez dyskusję przebiegającą według ustalonych reguł (*disputatio*) oraz gromadzenie kwestii wynikłych z przeprowadzonych dyskusji (*questiones*). Uprawiano też tzw. *Summa*, tj. systematyczne przedstawianie wszystkich kwestii filozoficznych lub teologicznych, oraz *opuscula* – teksty poświęcone szczegółowym dociekaniom. Scholastyka była początkowo metodą obejmującą całość kształtu podejścia do zagadnień naukowych. Myśliciele średniowieczni prowadzili niekończące się debaty, w czasie których uzasadniali swoje argumenty i kontrargumenty w interpretowaniu pism Kościoła oraz pism starożytnych uczonych. Z biegiem czasu jednak jej pierwotna forma ulegać zaczęła modyfikacji, gdyż dotychczasowa scholastyka „produkowała” wprawdzie biegłych dysputantów i rozmówców, ale nie wносиła do nauki niczego nowego<sup>3</sup>.

Na jej nowy wizerunek wpływ miały trzy elementy: rozwój uniwersytetów, fakt, że wykładowcami na nich byli wybitni myśliciele, oraz upowszechnianie spuścizny Arystotelesa (wśród myślicieli znane były wszystkie jego dzieła, a filozofia Arystotelesa wprowadzona została do nauk uniwersyteckich jako kierunek obligatoryjny)<sup>4</sup>.

Na rozwój scholastyki miała również wpływ zwykła ciekawość ludzka: rodziła się potrzeba uzasadnienia otaczającego świata, zrozumienia i poznania go – nie tylko poprzez studiowanie Biblii i dzieł filozoficznych lecz poprzez prowadzenie badań mających człowiekowi ten świat przybliżyć. Na zmiany te znaczny wpływ mieli również Arabowie, gdyż to dzięki nim do Europy Środkowej przedostawała się wiedza o twórczości Arystotelesa, o dziełach greckich astronomów, medyków, matematyków. Zresztą także sami Arabowie wzbogacali europejską naukę o zasoby własnej wiedzy<sup>5</sup>.

Wzmiankowano, że rozwój scholastyki postępował równolegle z rozwojem uniwersytetów. Nauczycielami akademickimi i zarazem ówczesnymi uczonymi byli duchowni, najczęściej: franciszkanie i dominikanie. Zresztą, kolejne uniwersytety, niejednokrotnie powstawały dzięki ich działalności i staraniom. Utworzone wydziały teologiczne miały własną kadrę składającą się z zakonników; z reguły przedstawiciele wzmiankowanych zakonów trafiali do katedr najlepszych

<sup>1</sup>W. Chudy, *Scholastyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, R-ST, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 671.

<sup>2</sup>Tamże, s. 672.

<sup>3</sup>S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa, 1994, s. 147-148.

<sup>4</sup>M. Banaszak, *Historia Kościoła Katolickiego*, t.2, *Średniowiecze*, wznowienie, Warszawa, 1989, s. 212-213.

<sup>5</sup>S. Kot, *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminarjów nauczycielskich*, wydanie drugie, Warszawa 1928, s. 64-66.

uniwersytetów średniowiecza (Paryż, Bolonia, Oxford, Tuluza). I to oni przyczynili się do rozwoju zarówno teologii, jak inauki oraz szeroko rozumianej kultury.

Ze względu na stosowanie reguł logicznej argumentacji scholastyka uchodzić może za poprzedniczkę współczesnej metody analitycznej. Jej zasługą było też wskazanie, że teologię można rozwijać w oparciu o metody zaczerpnięte z filozofii oraz że zagadnienia metafizyczne – doniosłe zarówno pod względem egzystencjalnym, jak i światopoglądowym – można opracować racjonalnie.

Scholastykę we wczesnym jej okresie rozwijał Piotr Abelard oraz szkoła w Chartres. W wieku XIII do jej rozwoju przyczyniło się, jak już wzmiankowano, powstanie pierwszych uniwersytetów, przetłumaczenie wszystkich pism Arystotelesa oraz prace badawcze prowadzone przez uczonych zakonników. W tym też czasie zapoczątkowane zostały jej główne kierunki, m.in. augustynizm oraz arystotelizm – reprezentowany przez szkołę dominikańską, w tym głównie – przez Alberta Wielkiego i Tomasza z Akwinu.

Albert Wielki (Albertus Magnus, Albert z Lauingen, Albert z Kolonii), żyjący w latach 1193-1280, jest postacią prawie zapomnianą. A przecież związany z scholastyką i nauką średniowiecza – w sposób szczególnie wpłynął na rozwój dziedzin dotyczących nauk o ziemi oraz na samo podejście do działalności naukowej<sup>6</sup>. Ten doktor Kościoła, wyjątkowy duchowny, znany był nie tylko z religijności oraz poglądów filozoficznych zakorzenionych w filozofii Arystotelesa, lecz również z wybitnych – w owych czasach – osiągnięć naukowych. W sposób bardzo nam współczesny podchodził do prowadzenia badań naukowych, do poszerzania i propagowania wiedzy o świecie. Łączył w swych poglądach trzy aspekty: teologiczny, filozoficzny oraz naukowy. Dzięki faktowi, że wykładał w uniwersytecie paryskim oraz brał czynny udział w prowadzeniu studium założonego przy swoim zakonie, miał znaczący wpływ na poglądy innych uczonych oraz kolejnych pokoleń mogących czerpać z jego doświadczenia.

Pochodził z rodziny rycerskiej pozostającej na służbie Hohenstaufów<sup>7</sup>. Kształcił się w Paryżu i Bolonii, a w roku 1223 wstąpił do zakonu dominikanów, odbywając nowicjat i studia teologiczne w Kolonii. Po przyjęciu święceń pełnił funkcję lektora w Hildesheim, Fryburgu Bryzgowijskim, Ratyzbonie i Strasburgu. W roku 1245 otrzymał katedrę teologii w uniwersytecie paryskim, gdzie stał się propagatorem filozofii Arystotelesa, którego przyrodniczo-filozoficzne i metafizyczne doktryny wzbudzały raczej nieufność wśród większości ówczesnych teologów. Prawdopodobnie wskutek tarć wewnątrzwydziałowych, do jakich dochodziło na tym tle, przełożeni zakonu oddelegowali Alberta do Kolonii, gdzie w roku 1248 zorganizował Studium Generalne dla niemieckiej prowincji swojego zakonu. Jednym z pierwszych studentów tej uczelni (i jednym z najlepszych) był Tomasz z Akwinu. Toteż z biegiem czasu jego to właśnie Albert przedstawił generałowi zakonu dominikanów jako kandydata najbardziej odpowiedniego na stanowisko profesora teologii w uniwersytecie paryskim<sup>8</sup>. Sam w latach 1254-1257 sprawował urząd prowincjała zakonu, po czym ponownie objął kierownictwo utworzonego przez siebie Studium Generale w Kolonii. Kolejno pełnił różne funkcje z poruczenia papieskiego, po zwolnieniu z których zamieszkał w Würzburgu, a jakiś czas później – w konwencie strasburskim. Resztę życia spędził w Kolonii, podejmując raz po raz liczne podróże, np. na sobór do Lyonu czy do Paryża, gdzie stanął w obronie poglądów Tomasza z Akwinu (któremu zarzucano heterodoksję)<sup>9</sup>.

<sup>6</sup>D. Olszewski, *Dzieje chrześcijaństwa w zarysie*, Katowice 1982, s. 110-111, 122-123.

<sup>7</sup>M. Kurdziałek, A. Paszewski, Z. Włodek, *Albert Wielki*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. I, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski, Lublin 1985, s. 301.

<sup>8</sup>Tamże.

<sup>9</sup>Tamże.



Mnogość i charakter jego zainteresowań i prowadzonych przez niego badań wyróżnia go na tle innych filozofów średniowiecznych: był największym uczonym swoich czasów<sup>10</sup>, łączącym teologię, filozofię, pedagogikę z badaniami przyrodniczymi.

Był jednym z pierwszych uczonych Europy łacińskiej, którzy dostrzegli znaczenie dla chrześcijaństwa nowo odkrytej, grecko-arabskiej myśli filozoficznej. Będąc świadomym, że w teologii obowiązuje inny rodzaj poznania niż w filozofii, uważał za konieczne przyswojenie przez chrześcijan wiedzy zarówno filozoficznej, jak i przyrodniczej. Z tym że nie stworzył własnego systemu filozoficznego; był raczej kompilatorem, typowym erudytą, w którego poglądach znajdujemy wpływ nie tylko arystotelizmu, ale i neoplatonizmu, augustynizmu i awerroizmu<sup>11</sup>. Dążył do zrozumienia i pozytywnej interpretacji myśli innych uczonych, dał też impuls do historycznej interpretacji poglądów Arystotelesa. Współcześni nadali mu tytuł „autor”, który w średniowieczu przyznawano tylko sławnym uczonym.

Jako filozof Albert Wielki reprezentował realizm umiarkowany<sup>12</sup> i jak już wzmiankowano był przedstawicielem myśli filozoficznej Arystotelesa. Według niektórych właśnie to ponowne odkrycie Arystotelesa przez Alberta i przybliżenie go średniowiecznemu człowiekowi jest jego największym wkładem w historię średniowiecza<sup>13</sup>. W swoim dorobku naukowym przeanalizował i skomentował wiele jego dzieł oraz zapoczątkował ich historyczną interpretację. Podobnie jak Arystoteles Albert Wielki utrzymywał założenie istnienia bytu, inaczej go jednak interpretował. Uważał byt za coś, co jest pozbawione formy, ale co jednocześnie może stać się rzeczywiste dzięki jej zapoczątkowaniu i staniu się substancją. Byt niedający formy określał, jako materię pierwszą, natomiast formy wyróżnił dwie: totalną i substancjalną.

W rozważaniu na temat duszy Albert Wielki łączył platonizm z arystotelizmem. Duszę widział jako substancję niecielesną, która jedynie przez pryzmat ludzkiego ciała może być nazwana jego formą, „poruszycielem”<sup>14</sup>. Dusza jest jednocześnie zupełna i doskonała.

Intelekt był postrzegany przez Alberta jako czynny i możliwościowy. Czynny to wskazujący „przyczynę sprawczą i formalną poznania”, wywołujący w intelekcie możliwościowym „przejście z możliwości do aktu”, dzięki czemu następuje poznanie rzeczy<sup>15</sup>. Teoria ta była samodzielną teorią Alberta.

Wola z kolei była przez niego określana jako „naturalne pożądanie duszy rozumnej”; kieruje ona pozostałymi jej władzami i tylko człowiek posiada wolną wolę, dzięki której sam decyduje, co jest dobre, a co złe<sup>16</sup>.

Albert Wielki określał Boga jako doskonale prostego – wszystkie inne byty są złożone. Bóg jest też przez to niezmienny oraz wieczny. Poza tym – zgodnie z wiarą Alberta – Bóg jest jeden, jest stwórcą, jest prawdziwy i dobry. Albert przyjmował również koncepcję pierwszej inteligencji, która została stworzona przez Boga, by Mu pomagać w tworzeniu kolejnych inteligencji.

W koncepcji teologii Alberta Wielkiego widoczny jest też augustynizm. Albert twierdził, że teologia jest nauką i prowadzi do zbawienia na drodze pobożności. Zajmuje się ona ostatecznym celem człowieka, czyli Bytem – boską rzeczywistością<sup>17</sup>. Przekonanie o wartości prowadzenia badań naukowych w praktyce – a w szczególności badanie aspektów dotyczących natury

<sup>10</sup> A.J. Wójcik, *Historia nauk o Ziemi*, [w:] *Dzieje nauki. Nauki ścisłe i przyrodnicze*, red. M. Siwiec, Inowrocław 2011, s. 310.

<sup>11</sup> M. Kurdziałek, A. Paszewski, Z. Włodek, *Albert Wielki...*, dz. cyt., s. 302.

<sup>12</sup> M. Kuziak, S. Rzepczyński, T. Tomasik, D. Sikorski, T. Sucharski, *Słownik myśli filozoficznej*, Bielsko-Biała 2006, s. 106.

<sup>13</sup> W.A. Wallace, *Saint Albertus Magnus*, [w:] *Dictionary of Scientific Biography 1*, 1970, s. 99-103.

<sup>14</sup> Tamże, s. 303.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże, s. 304.

<sup>17</sup> Tamże.

– bardzo wyróżniało Alberta Wielkiego na tle innych uczonych. Jego poprzednicy studiowali istotę natury prawie wyłącznie poprzez literaturę. Natomiast praktyczne podejście Alberta bardzo wpłynęło na dalsze kształtowanie się tej dziedziny nauki. W swoich dziełach często podkreślał znaczenie praktycznego doświadczenia w poznawaniu prawdziwej natury rzeczy. Również, jako ważną postrzegał samą obserwację. Twierdził też, że celem wykluczenia wszelkich możliwych błędów popełnianych w trakcie studiowania badanej rzeczy celowe i wartościowe jest powtarzanie obserwacji. Wszelkie eksperymenty powinny być powtarzane w różnych warunkach, bo dopiero wtedy obserwacje i konkluzje mogą zostać uznane za zasadne. Albert Wielki jako pierwszy w średniowieczu zwrócił uwagę na sensowność studiów praktycznych. Jako dominikanin dużo podróżował, przemieszczając się pieszo, co dawało mu możliwość obserwacji natury, dzięki czemu zauważał różnicę między tym, co przekazuje literatura, a tym, co człowiek dostrzec może osobiście<sup>18</sup>.

Miał też swoją własną metodologię prowadzenia działalności naukowej. Aby dojść do istoty poruszanego problemu, gromadził wiedzę na jego temat ze wszystkich dostępnych mu źródeł, ze szczególnym uwzględnieniem prac Arystotelesa i Platona. Komparował ze sobą tezy dotyczące badanego przedmiotu i po głębokiej analizie wysnuwał wnioski; w taki sposób powstały wszystkie jego prace z dziedziny nauk o Ziemi<sup>19</sup>.

W czasie całego swojego życia napisał wiele prac z zakresu nauk o Ziemi – o szerokim spektrum tematycznym. Jego geniusz był na tyle wielki, że „zasłynął jako mędrzec, dla którego nie było tajemnic”<sup>20</sup>. Najważniejsze i najbardziej znane prace napisał z takich dziedzin, jak: zoologia, alchemia, geologia i botanika. W każdej z nich zauważalny jest wpływ filozofii Arystotelesa oraz badaczy greckich i arabskich. Prace Alberta są swoistą kompilacją, próbą systematyki wiedzy wcześniej zgromadzonej; przeanalizowane i opatrzone jego własnymi wnioskami i spostrzeżeniami stanowią cenną spuściznę naukową.

Poniższa krótka charakterystyka pozwoli przybliżyć zakres tematyczny jego prac naukowych.

#### 1. Zoologia

Prace Alberta z dziedziny zoologii, stanowiąc kompilację wiedzy biblijnej z pracami Arystotelesa i Pliniusza Starego, zostały opatrzone własnymi spostrzeżeniami samego Alberta i nową porcją wiedzy. Zajmował się on najczęściej zagadnieniami ogólnozoologicznymi oraz systematyką<sup>21</sup>. Na szczególną uwagę zasługują prace dotyczące reprodukcji i embriologii. Albert Wielki bardzo dokładnie studiował embriologię, między innymi poprzez otwieranie jajek w różnych stadiach rozwoju zarodka i zapisywanie spostrzeżeń<sup>22</sup> – metoda ta w pełni udowadnia przekonanie Alberta o wartości wykonywania doświadczeń i prowadzenia działalności naukowej poprzez własne obserwacje. Niektóre z komentarzy Alberta miały charakter bajkowy, mistyczny, co jednak nie zmienia faktu, że dzięki niemu zostało obalonych sporo mitów zoologicznych, które krążyły wśród naukowców w średniowieczu. Najważniejszą i największą pracą Alberta o tematyce zwierzęcej jest dzieło *De animalibus*, które zawiera opisy różnych gatunków zwierząt i charakteryzuje dwa typy reprodukcji. Zawiera również ważne informacje na temat embriologii.

#### 2. Alchemia

W badaniach alchemicznych Albert Wielki łączył filozofię Arystotelesa z nauką arabską. Jego wkładem w rozwój tej dziedziny były między innymi opisy sposobów wytapiania złota oraz oddzielania złota od srebra. Co istotne, w trakcie swoich badań wprowadził dwa pojęcia, które

<sup>18</sup>Tamże, s. 25-26.

<sup>19</sup>Tamże, s. 24.

<sup>20</sup>C. Jura, *Historia zoologii*, [w:] *Dzieje nauki. Nauki ścisłe i przyrodnicze*, red. M. Siwiec, Inowrocław 2011, s. 464.

<sup>21</sup>Tamże.

<sup>22</sup>W.A. Wallace, *Saint Albertus Magnus...*, dz. cyt., s. 99-103.

w późniejszym czasie zostały przyjęte w dziedzinie chemii: powinowactwo oraz wtrioł (olej szklany)<sup>23</sup>. W dziele pt. *Compound of compounds*<sup>24</sup> określił właściwości niektórych metali i podkreślił istotność siarki i rtęci jako ich głównych składników. Znalazł się tam również opis arseniku oraz ogólny opis powstawania skał. Także w przypadku badań alchemicznych Albert polegał w znacznym stopniu na swoich własnych obserwacjach, a nie opierał się jedynie na zgromadzonej literaturze<sup>25</sup>.

### 3. Botanika

Jako najwybitniejszy przyrodnik średniowiecza Albert Wielki prowadził liczne badania roślin. Rezultatem jego studiów nad florą jest arcydzieło *De vegetabilibus libri*, w którym zamieścił bardzo obszerne i szczegółowe opisy roślin, ich klasyfikację systematyczną oraz własne obserwacje i przemyślenia<sup>26</sup>. W pracy tej ukazał sens morfologii i ekologii roślin. Sam poczynił również sporo istotnych obserwacji morfologicznych, które opisał w swoim dziele. Albert prezentuje w tej pracy niezależne podejście do tematu. Również ranga i trafność opisów – bez przytaczania zbędnych mitów – stanowi o profesjonalności dzieła<sup>27</sup>. Szczególnie ciekawa jest ta część książki, która opisuje drzewa i zioła – ok. 390 gatunków, oraz część o uprawie roli, gdzie zostały opisane różne rośliny użytkowe i sposoby uszlachetniania drzew<sup>28</sup>.

### 4. Geologia

Wśród geologów Albertus Magnus jest znany jako jeden z pierwszych mineralogów i jako największy średniowieczny autor książek o minerałach. Jego najważniejszym dziełem w tej dziedzinie jest praca *De mineralibus*. Przedstawił w niej i opisał wygląd oraz właściwości około stu minerałów. Oprócz charakterystyki minerałów poruszał w swojej książce również tematykę powstawania skał oraz skamieniałości. Bardzo dużo uwagi poświęcił także dokładnemu opisowi metali. W kwestii pochodzenia skał wierzył w to, że zarówno minerały, jak i masy skalne zostały uformowane ze stopionych mas<sup>29</sup>. Był to punkt widzenia bardzo zbliżony do współczesnego. Albert miał bardzo dobre warunki do badań geologicznych, gdyż jako dominikanin dużo podróżował. W trakcie podróży często odwiedzał kopalnie i kamieniołomy, skąd pobierał próbki do swoich analiz. W trakcie obserwacji skał w terenie miał również do czynienia ze skamieniałościami. W swoich dziełach opisał zwierzęce odciski<sup>30</sup>. Albert Wielki był pionierem w dziedzinie mineralogii, wyznaczając tę tematykę jako oddzielną dziedzinę. Przed nim nie było badaczy, którzy mogliby stanowić autorytet w tej dziedzinie; Albert zdawał sobie sprawę z tego, że tworzy coś nowego<sup>31</sup>.

Analizując działalność Alberta Wielkiego, należy zwrócić uwagę na jej aspekt pedagogiczny. Pomimo iż nie napisał typowego dzieła, które dotyczyłoby bezpośrednio założeń dydaktycznych czy pedagogicznych, to jego poglądy w tym zakresie są widoczne w obrębie różnych dzieł, niekoniecznie ściśle związanych z pedagogiką.

<sup>23</sup>H. Lichocka, *Historia chemii*, [w:] *Dzieje nauki. Nauki ścisłe i przyrodnicze*, red. M. Siwiec, Inowrocław 2011, s. 237.

<sup>24</sup>Tłumaczenie na język angielski: Paulo Cruz.

<sup>25</sup>J. Banas, *Albert the great as a scientist*, „ORGANON F International Journal of Analytic Philosophy” 2006, t. 13, nr 1, s. 30.

<sup>26</sup>A. Zemanek, *Historia botaniki*, [w:] *Dzieje nauki. Nauki ścisłe i przyrodnicze*, red. M. Siwiec, Inowrocław 2011, s. 402.

<sup>27</sup>W.A. Wallace, *Saint Albertus Magnus...*, dz. cyt., s. 101.

<sup>28</sup>A. Zemanek, *Historia botaniki...*, dz. cyt., s. 402.

<sup>29</sup>Tamże, s. 310.

<sup>30</sup>W.A. Wallace, *Saint Albertus Magnus...*, dz. cyt., s. 101-102.

<sup>31</sup>J. Banas, *Albert the great as a scientist...*, dz. cyt., s. 28.

Najbardziej wartościowym przekazem płynącym z nauki Alberta jest przede wszystkim znaczący nacisk na wyjście poza produkcję odtwórczej literatury oraz teoretyczne ujmowanie zagadnień a zarazem prowadzenie własnych badań i zdobywanie doświadczenia praktycznego. Jak już wcześniej zaznaczono, takie podejście do nauki było stosunkowo nowe w XIII wieku. Albert Wielki poprzez mnogość badań, które zdobywały uznanie w środowisku naukowym, oraz poprzez szerzenie swoich poglądów wprowadził wśród badaczy nowy trend. Zwyczaj pracy w terenie oraz prowadzenia własnych obserwacji przejął po nim między innymi Tomasz z Akwinu, który również przyczynił się do rozwoju nauki. Wartość prac Alberta Wielkiego polega na tym, że nie stanowiły jedynie kompilacji wiedzy z istniejącej już literatury, ale zostały opatrzone jego własnymi spostrzeżeniami, wnioskami i – przede wszystkim – komentarzami formułowanymi w oparciu o poznanie badanego obiektu. Kwintesencją badawczego podejścia do otaczającej go natury jest wcześniej wymienione dzieło *De mineralibus*, które powstało praktycznie w całości w oparciu o obserwacje własne Alberta.

Drugim bardzo ważnym elementem w naukach Alberta jest jego podejście metodologiczne. Opieranie się na pracach innych badaczy było w tamtych czasach zjawiskiem dosyć powszechnym; Albert jednak zmodyfikował ten proces. Starał się zgromadzić wiedzę zaczerpniętą z jak największej ilości źródeł i dogłębnie zapoznawał się z całą dostępną mu literaturą przedmiotu. Po dokładnej analizie zgromadzonych informacji przystępował do badań własnych, do poznawania przedmiotu w praktyce. Dopiero po przeprowadzeniu obserwacji robił kompilację zarówno wiedzy zgromadzonej z literatury, jak i wiedzy uzyskanej z badań w terenie, co czyniło jego dzieła bardzo wartościowymi.

Podjmując tak szeroki zakres badań, dokonał przeglądu całokształtu ówczesnej wiedzy myślicieli greckich i arabskich i usystematyzował ją encyklopedycznie. Truizmem będzie stwierdzenie, że należał do uczonych, którzy w sposób wybitny przyczynili się do rozwoju nauki. Poza tym istotne jest też to, że wychodził z założenia, iż nauka nie ma jedynie wartości samej w sobie, ale stanowi również źródło do spekulacji i jest podstawą wiedzy praktycznej. Twierdził także, że jest ona przydatna nie tylko dla życia jako takiego, ale i dla dobrobytu społeczeństwa (w sensie jej praktycznego wykorzystania)<sup>32</sup>.

Dzięki staraniom władz uniwersytetu w Kolonii został w roku 1438 wyniesiony na ołtarze jako błogosławiony, a w roku 1931 papież Pius XI kanonizował go oraz nadał mu tytuł doktora Kościoła powszechnego. W roku 1941 papież Pius XII ogłosił go patronem przyrodników<sup>33</sup>.

<sup>32</sup>Tamże, s. 27-28.

<sup>33</sup> Tamże.

## Mirosław Waleczek: Filozofia pedagogiki i teoria edukacji według Majmonidesa

### Podstawowe informacje na temat życia i filozofii Majmonidesa

Filozofia pedagogiki jest dziedziną, której rozwój we wspólnocie żydowskiej był nieunikniony. Sama wyznawana religia, stanowiąca o tożsamości i poczuciu przynależności, oraz jej święte teksty, implikowały rozwój myśli pedagogicznej. Tora, czyli fundamentalny tekst religijny, oznacza tyle, co *nauczanie*<sup>1</sup>, co już samo w sobie daje podstawę do pojawienia się rozważań na temat edukacji i wychowania.

Średniowieczny filozof i teolog Majmonides, żyjący w latach 1138-1204, pochodził z rodziny, w której w poprzednich pokoleniach pojawiali się sędziowie i przywódcy wspólnot żydowskich. Młodość spędził w Andaluzji, gdzie się urodził oraz wychował. W późniejszym czasie przebywał między innymi na terenach współczesnego Maroka i Egiptu. W drugim z tych państw w wieku trzydziestu trzech lat pełnił funkcję *ra'is al-yahud* – przywódcy żydowskiej wspólnoty na tych obszarach. Jak zwracają uwagę badacze jego życia, był przykładem wykształconego w naukach świeckich i religijnych Żyda, który urzeczywistniał ideały wszechstronnej edukacji, jakie były promowane wówczas na terenach islamskich. Był między innymi lekarzem. Jego prace w istotny sposób nawiązywały do myśli Arystotelesa, lecz jak się wskazuje w opracowaniach, nie był on tak bardzo przywiązany do owej tradycji filozoficznej, jak na przykład Awerroes<sup>2</sup>. Na Majmonidesa wpływ mieli również filozofowie i teologowie islamscy, tacy jak al-Ghazal. Także jego największe dzieło, czyli *Przewodnik błędzacych*, zostało stworzone w języku arabskim<sup>3</sup>.

Niniejsza praca nie przedstawia szczegółowo założeń myśli filozoficznej Majmonidesa i jego dorobku w tym zakresie. Podjęto w niej próbę zaprezentowania poglądów Majmonidesa na edukację. W najważniejszych jego tekstach odnaleźć można szczegółowe informacje dotyczące celu edukacji, roli nauczyciela, cech, którymi powinien się charakteryzować oraz samego przebiegu procesu kształcenia, który wiązał się ściśle z określoną wizją ludzkiej natury.

### Cele edukacji i jej podstawowe założenia według Majmonidesa

Na początku rozważań warto zaznaczyć, że Majmonides świadomie rozróżniał filozofię pedagogiki, która określa ostateczne cele procesu edukacji, oraz teorię edukacji, czyli środki, którymi można owe cele osiągnąć. W jego dziełach jednak obie dziedziny wiedzy często się przeplatają<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> J. Stern, *Maimonides on education*, [w:] *Philosophers on Education. New Historical Perspectives*, red. A. Oksenberg Rorty, Nowy Jork 2005, s. 109.

<sup>2</sup> Szeroko życie Majmonidesa opisano [w:] J. L. Kraemer, *Moses Maimonides. An Intellectual Portrait*, [w:] *The Cambridge Companion to Maimonides*, red. K. Seeskin, Cambridge 2006, s. 10-58.

<sup>3</sup> N. Nofal, *Al-Ghazali (A.D. 1058-1111; A.H. 450-505)*, [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/ghazalie.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/ghazalie.pdf) (16.10.2011). Artykuł ten został przygotowany w ramach serii „Thinkers on Education”. Seria ta, wydana przez UNESCO, została również opublikowana w formie elektronicznej na stronach organizacji. Pierwotnie tekst ten ukazał się jako: N. Nofal, *Al-Ghazali (A.D. 1058-1111; A.H. 450-505)*, „Prospects: the quarterly review of comparative education” 1993, t. XXIII, nr 3/4, s. 519-542.

<sup>4</sup> J. Cohen, *Hartman, Rosenak and Schweid on Maimonides' Introduction to Helek: The Beginnings of a Tradition in the Philosophy of Jewish Education*, „Studies in Jewish Education” 2009, t. 13, s. 33-34. W pracy tej autor prezentuje interpretację *Przewodnika błędzacych*, którą przeprowadziło trzech wybitnych filozofów, skupiając się na odrębnych kwestiach. W dalszej części artykułu przytoczone zostają inne opinie, które znalazły się w powyższej pracy, w związku z czym należy mieć na uwadze, że są one oparte na interpretacji tego specyficznego dzieła Majmonidesa.

W myśli Majmonidesa wyróżnia się trzy sfery edukacji: fizyczną, psychoetyczną oraz kulturalną. Pierwsza z nich dotyczy odpowiedniego przygotowania ciała, bowiem filozof wskazywał, że osoba zdrowsza fizycznie jest w stanie w większym stopniu czcić Boga. Sfera ta wiązała się z upowszechnianiem wiedzy medycznej, która w codziennym życiu koncentrowała się dla przeciętnego człowieka na kwestiach takich, jak: sposób jedzenia i picia, odpoczynku i ruchu fizycznego oraz higieny osobistej. Zalecał na przykład, aby jeść i pić tylko wtedy, gdy odczuwa się głód lub pragnienie, bowiem obżarstwo było uważane za źródło większości chorób, zalecał także, aby nie zapełniać całkowicie żołądka, lecz pozostawić miejsce na wino lub wodę. Posiłek powinien być poprzedzany kolejno aktywnością fizyczną i odpoczynkiem. Zalecano ponadto po wysiłku fizycznym gorącą kąpiel. Odradzano zaś ćwiczenia fizyczne po posiłku<sup>5</sup>.

Druga z powyższych sfer dotyczyła doskonalenia własnego charakteru, to jest umiejętności ograniczenia agresji i gniewu, nawet jeśli ów gniew mógł być uznany za uzasadniony. Podkreślał szczególnie znaczenie skromności oraz podtrzymanie równowagi pomiędzy dwoma skrajnościami, jeśli mowa o temperamentie i zachowaniu<sup>6</sup>. Ostatnia ze sfer dotyczy edukacji z zakresu *Tory* i moralności w toku najpierw niesformalizowanego procesu nauczania prowadzonego przez ojca, a następnie – zinstytucjonalizowanego w ramach szkoły i pod kierunkiem nauczyciela<sup>7</sup>. Owa moralność, którą nabywa każda jednostka w toku kształcenia, powinna między innymi skutkować stworzeniem dobrego państwa<sup>8</sup>. Wspólnota żydowska, według Majmonidesa, jest tworzona przez osoby, które akceptują i rozumieją wyłożone przez niego trzynaście zasad, a każdy, kto w nie powątpiewa lub je odrzuca, dopuszcza się herezji. Warto o tym wspomnieć, ponieważ herezji nie można usprawiedliwić w żaden sposób, również nieprawidłowym wykształceniem, a intencje jednostki nie mają w tym wypadku znaczenia<sup>9</sup>. Wydaje się, że jest to istotne z punktu widzenia celów edukacji według Majmonidesa.

Powyższa kwestia jest poniekąd związana ze sposobem postrzegania natury człowieka przez Majmonidesa. Należy zauważyć, jak pisze Menachem Kellner, że Majmonides stworzył teorię etyki, która zakłada, że rodzący się człowiek to *tabula rasa*, a edukacja wpływa na jego charakter i moralność. Wszyscy ludzie jednakże w momencie narodzin mają ten sam potencjał moralny i tak samo są nieukształtowani, jeśli mowa o moralności. Moralność można zatem rozwijać i zmieniać. Wymaga to jednak wysiłku. Cnoty moralne można uzyskać dzięki posłuszeństwu naukom *Tory* w toku edukacji<sup>10</sup>.

Warto odnieść się szerzej do myśli społeczno-filozoficznej Majmonidesa, wiążącej się również z analizowanym tematem. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na funkcję, jaką według Majmonidesa, pełnią prawo oraz prorocy, którzy przekazują przystępnym językiem to, co im objawiono, a także ci, którzy są przede wszystkim filozofami dzielącymi się zdobytą wiedzą. Jak pisze jeden z badaczy, dla tego średniowiecznego filozofa „podążanie za naukami proroków miało cel instrumentalny – posłuszeństwo wobec prawa jest pedagogiczne, wpaja prawidłowe sposoby myślenia i zachowania masom, które same nie mogą tego pojąć”<sup>11</sup>.

<sup>5</sup> El H. bin Talal, *Musa Ibn Maymun and the Arab-Islamic Education*, „European Judaism” 2004, t. 37, nr 2, s. 15.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże, s. 15-16.

<sup>8</sup> S.P. Newbold, A.C. Schortgen, *Connecting the Past With the Present: Moses Maimonides' Contribution to Democratic Theory, Public Administration, and Civil Society*, „Administration and Society” 2011, t. 43, nr 2, s. 157.

<sup>9</sup> M. Kellner, *Emunot: Jewish Philosophy and Kabbalah: Science in the Bet Midrash: Studies in Maimonides*, Boston 2009, s. 87-88.

<sup>10</sup> Tamże, s. 255-256.

<sup>11</sup> S.D. Breslauer, *Prophecy, Ethics and Social Involvement: Moses Maimonides, Baruch Spinoza, Abraham Heschel*, „Modern Judaism” 2011, t. 31, nr 3, s. 321.

W sposób interesujący ujmuje edukacyjną rolę prawa Avinoam Rosenak. Po pierwsze zwraca uwagę na dwa możliwe spojrzenia w tradycji myśli żydowskiej na halachę, to jest immanentyzm oraz normatywizm. Majmonides jest, według tego badacza, reprezentantem podejścia normatywnego, co ma istotne implikacje dla procesu socjalizacji dziecka. Na przykład o ile w stanowisku reprezentującym immanentyzm powszechne jest przekonanie, że normy, którymi kieruje się jednostka, powinny być realizowane w oparciu o wewnętrzną potrzebę, a prawo jest instrumentem pozwalającym na ustanowienie boskiego porządku, o tyle normatywne ujęcie uznaje prawo za sztuczny twór, który określa granice wspólnoty. Co za tym idzie, zwolennicy immanentyzmu przekazują uczniom *prawdziwe* spojrzenie na rzeczywistość, podczas gdy normatywiści *oczekiwane*, lecz nieuniknione. Według Majmonidesa halacha ma być środkiem do uświadczenia jednostce i społeczności transcendentnej i boskiej prawdy, co prowadzi do osiągnięcia określonych celów. Owo rozróżnienie jest istotne, biorąc pod uwagę, iż Majmonides był świadom niemożności poznania Boga za pomocą ograniczonej ludzkiej percepcji. Człowiek zatem powinien przede wszystkim skupić się na dążeniu do bycia dobrym, prawym i sprawiedliwym. Tworzenie halachy jest zatem rodzajem działalności, która prowadzi do stworzenia społeczności posiadającej takie cechy, a zarazem w ten sposób odzwierciedlającej Boga<sup>12</sup>. Jak wskazuje Josef Stern, Majmonides wskazywał, że prawo ma służyć walce z bałwochwalstwem, lecz jednocześnie miało szanować ludzką naturę i psychikę. Wynika z tego, że nie można przeprowadzać żadnych zmian w sposób gwałtowny, a prawo powinno wspierać ewolucję w odpowiednim kierunku<sup>13</sup>. Ponadto edukacja miała na celu nie tylko poznanie prawa, lecz zrozumienie procesu jego powstawania i zasad funkcjonowania. Majmonides zatem twierdzi, że uczący się powinien podejmować filozoficzną refleksję w tym zakresie. Co ciekawe, we wszelkiej filozoficznej działalności nie powinno się ograniczać do poznawania i studiowania nauk żydowskich myślicieli, lecz również tych pochodzących z innych kręgów kulturowych<sup>14</sup>.

Warto również podkreślić, że niezwykle wiele istotnych informacji składających się na teorię edukacji i filozofię pedagogiki Majmonidesa odnaleźć można w jego dziele pod tytułem *Przewodnik błędzacych*. Filozof w owej pracy przedstawił wizerunek wyedukowanego Żyda, kolejne etapy jego rozwoju i motywację, którą się kieruje w osiąganiu dojrzałości duchowej. Według badaczy tekst ten jest fundamentalny z punktu widzenia filozofii żydowskiej edukacji<sup>15</sup>. Już na samym jego początku Majmonides wskazuje odbiorcy i potencjalnemu uczniowi „trzy lekcje”, jakie musi on przyjąć. Po pierwsze, musi uświadomić sobie, że jego intelekt pozwala na odróżnienie *prawdy* od *falszu*, lecz nie *dobra* od *zła*. To jest bowiem określane przez wspólnotę, nie zaś – jednostkę. Po drugie, musi zrozumieć, że najwyższym osiągnięciem nie jest doskonałość moralna, lecz posiadanie zdolności do podejmowania ciągłej refleksji na tematy metafizyki i świata fizycznego, co samo w sobie nie jest dobre lub złe, a moralna perfekcja może jedynie wspomagać zdobycie takowej umiejętności. Po trzecie natomiast, człowiek uczony powinien święte teksty traktować nie dosłownie, a dostrzegać w nich kolejne poziomy możliwości interpretacji i znaczeń. O ile być może nikt nie jest w stanie faktycznie zrozumieć ich ostatecznego znaczenia, o tyle każdy uczony jest zobowiązany do dążenia do tego, a zarazem charakteryzowania się wiarą, że owa alegoryczność jest faktem. Zgodnie z wywoodem Majmonidesa, powyższe lekcje mają określone cele, które można nazwać ogólnymi celami edukacji według tego filozofa.

<sup>12</sup> A. Rosenak, *The Concept of „Image” – Between Philosophy and Kabbalah, Education and Thought: A Response to Moshe Meir’s Article*, „Studies in Jewish Education” 2009, t.13, s. 139-142.

<sup>13</sup> J. Stern, *Maimonides on education...*, dz. cyt., s. 114.

<sup>14</sup> *Six Visions: An Overview*, [w:] *Visions of Jewish Education*, red. S. Fox, I. Scheffler, D. Marom, Cambridge 2003, s. 21.

<sup>15</sup> J. Cohen, *Hartman, Rosenak and Schweid...*, dz. cyt., s.17.

### Filozofia i edukacja jako instrumenty służące poznaniu *prawdy*

Według Davida Hartmana, który w swoich badaniach skupiał się na wpływie rozwoju filozoficznego człowieka na jego psychikę, Majmonides twierdził, że celem edukacji jest samodoskonalenie, które wiąże się ze zbliżeniem do Boga. Możliwe jest to przez dogłębne poznanie dyscyplin zarówno o charakterze fizycznym i doczesnym, jak i tych metafizycznych. Co ważne, tak sprecyzowany cel edukacji jest powiązany z porzuceniem strachu przed Bogiem lub oczekiwaniem zapłaty za życie zgodne z jego nakazami. Odnosząc się natomiast do wyżej wspomnianej wiedzy metafizycznej należy zaznaczyć, że zdaniem Majmonidesa, jak twierdzi Hartman, filozofia pozwala poznać *prawdę* – również tę o charakterze metafizycznym. Jest ona instrumentem, który pozwala porzucić lęk przed karą na rzecz miłości, która wykracza poza prosty schemat nagrody i kary. Edukacja powinna prowadzić do zmiany motywacji tych, którzy z jednej strony swoje największe i ukryte obawy projektują na wizję kary za nieposłuszeństwo, a z drugiej strony – oczekują nagrody za posłuszeństwo i zachowanie dokładnie odwrotne, niż to prezentujące ich słabości<sup>16</sup>. Jeden z badaczy zwraca uwagę, że jest to proces, wiąże się z przejściem od tego, co *irracjonalne*, do tego, co *racjonalne*. Natychmiastowe zaprezentowanie nieprzygotowanym słuchaczom różnorodnych opinii może prowadzić do zagubienia<sup>17</sup>. Jednocześnie Majmonides skupia się raczej na tym, co *odpowiedzialne*, a nie *autentyczne*. Wskazuje, że moralność ma na celu stworzenie warunków do rozważań, jednakże prawda taka nie może, jego zdaniem, być przekazana uczniom, którzy nie są na nią gotowi, bowiem to może zniechęcić ich do moralnego zachowania. *Odpowiedzialny* nauczyciel stosuje zatem odpowiednio dychotomię kary – nagrody<sup>18</sup>. Co ważne jednak, nauczyciel pomaga również przejść od strachu przed karą w kierunku obawy przed niemożnością korzystania z dobra i nagrody. W trakcie edukacji pomaga zmienić postrzeganie kary z cierpienia na żal przed ewentualnym brakiem nagrody<sup>19</sup>.

W tym miejscu warto podkreślić, że jak wskazuje Avinoam Rosenak, podejście pedagogiczne Majmonidesa jest bliskie filozoficznemu etapowi rozwoju ludzkiego, który jest jednym z czterech wyróżnionych przez Kierana Egana. Charakteryzuje się odejściem od postawy mitycznej i romantycznej, a osoba nie tylko przestaje patrzeć na świat dychotomicznie oraz przez pryzmat przypowieści, które go do tej pory opisywały, lecz skupia się na prawie oraz na systemach naukowych, które wyjaśniają zasady jego funkcjonowania. Powyższy badacz wskazuje tutaj, że dowodem na zasadność takiego spojrzenia, jest wykorzystywanie motywacji dziecka do wpływania na jego rozwój, pomimo że ono samo nie jest tego świadome. Analogiczny dowód stanowi opowieść o trzech grupach, co zostało omówione w dalszej części niniejszej pracy<sup>20</sup>. Podsumowując można stwierdzić, że Kennethem Seeskinem, że „[o]soba, która ma zaufanie do mitu dziś, jutro może zwrócić się w kierunku filozofii, jeśli poświęcimy czas, by wyjaśnić czemu jest ona lepsza – zarówno duchowo, jak i intelektualnie. W skrócie, Majmonides wierzył w możliwość postępu intelektualnego i poświęcił znaczną część swojego życia na jego promowanie”<sup>21</sup>.

Michael Rosenak, jak wskazuje Jonathan Cohen, twierdzi, iż edukacja według Majmonidesa ma na celu przygotowanie Żyda do studiowania *Tory* dla siebie samego, pojęcia prawdy filozoficznej z tym związanej oraz wyjścia poza stosowanie świętego tekstu jako wyłącznie wskazującego, jak zachowywać się w codziennym życiu. Zakładając, że w świętym tekście znajduje się

<sup>16</sup> J. Cohen, *Hartman, Rosenak and Schweid...*, dz. cyt., s. 16-17.

<sup>17</sup> Tamże, s. 25.

<sup>18</sup> Tamże, s. 28-29.

<sup>19</sup> Tamże, s. 45.

<sup>20</sup> A. Rosenak, *The Concept of „Image”...*, dz. cyt., s. 144-145.

<sup>21</sup> K. Seeskin, *Introduction*, [w:] *The Cambridge Companion to Maimonides...*, dz. cyt., s. 7.



ukryta prawda, to celem jest wykorzystanie przez każdego Żyda swojego potencjału emocjonalnego, duchowego i praktycznego, aby wprowadzić ją w życie i zbliżyć się do Boga na tyle, na ile jest to możliwe dla człowieka. Postawa wyedukowanej jednostki powinna charakteryzować się przekonaniem, że wszystko, co ma miejsce, jest racjonalne, a ponieważ Bóg nie czyni niczego, co by takie nie było, dlatego Żyd powinien dążyć do kształtowania swojego charakteru tak, aby uczynić swoją duszę *zrównoważoną*<sup>22</sup>.

Dusza *zrównoważona* wydaje się być również taką, w której nie ma woli, by czynić zło. Majmonides twierdził, że odpowiednia edukacja moralna może być lekarstwem na choroby umysłowe, rozumiane jako zachowanie odwrotne do pożądanego, i na nieświadomość, która prowadzi do zła. Filozof ten zerwał z naukami Sokratesa, Platona oraz Arystotelesa, twierdząc w oparciu o *Biblię*, że niewiedza czyni krzywdę, lecz krzywda ta jest złem wyłącznie wtedy, jeśli jest czyniona świadomie i z premedytacją. Według Majmonidesa grzech miał miejsce tylko wówczas, gdy człowiek sam siebie oszukiwał, że zło nie jest karane, lecz nagradzane. Edukacja wiązała się z terapią behawioralną, którą współcześnie określa się mianem desentyzacji. Na przykład ludziom skąpom i chciwym zalecał praktykowanie hojności<sup>23</sup>.

### **Spojrzenie na zasady procesu nauczania, obowiązek edukacyjny oraz rolę nauczyciela**

Warto na początku zwrócić uwagę, że jeśli jakiegokolwiek miasto nie stworzyło podstaw dla edukacji w zakresie *Tory*, powinno zostać wykluczone ze wspólnoty żydowskiej. Nauczanie w szkołach miało charakter permanentny, a jego realizacja powinna być zawieszona tylko w sobotnie wieczory oraz w dni postu. W soboty ponadto nie powinno się rozpoczynać nowych tematów, lecz najczęściej powtarzać przekazany materiał. Oprócz tego wskazane jest, wedle Majmonidesa, aby jeden nauczyciel kształcił dwudziestu pięciu uczniów. Jeśli jest ich większa liczba, lecz nieprzekraczająca czterdziestu, powinien on mieć asystenta. Dopiero przy grupie ponad czterdziestu dzieci zaleca się przydzielenie drugiego nauczyciela. Współcześnie ową sugestię dotyczącą liczebności klas określa się mianem „zasady Majmonidesa”<sup>24</sup>.

Filozof dopuszczał możliwość zmiany nauczyciela na takiego, który jest bardziej biegły w czytaniu lub gramatyce. Warunkiem było, aby uczeń i nauczyciel mieszkali w jednym mieście i aby nie dzieliła ich rzeka, chyba że jest na niej wytrzymały most. Niedopuszczalne było, aby dziecko podróżowało do szkoły w innym mieście, lecz możliwe było założenie szkoły w każdym miejscu, a mieszkańcy nie powinni uniemożliwiać takiej inicjatywy<sup>25</sup>.

Jak wskazuje Majmonides w swoim dziele *Hilchot Talmud Torah*, edukacją dziecka powinien zająć się nauczyciel, którego obowiązkowo powinien zatrudnić ojciec dziecka i któremu powinien płacić za przekazywanie wiedzy na temat *Tory*. Kwestia ta jest jednak różnorodnie rozumiana. Po pierwsze, co istotne, obowiązek ten nie wynika bezpośrednio z fundamentalnych świętych tekstów, lecz jest efektem logicznego wywodu, jaki przeprowadził filozof. Wskazuje na to inny wielki uczony – Maharik, który jednocześnie podkreśla różnicę pomiędzy nauczaniem pisanej i mówionej *Tory*, polegającą na tym, że tylko nauczyciel pisanej świętej księgi może przyjmować zapłatę. Według innego badacza natomiast ojciec sam jest zobowiązany do nauki *Tory*, a zarazem może przyjąć rolę nauczyciela, który wybiera odpowiednie teksty i metody ich przekazania. Obowiązek zatrudnienia nauczyciela może zatem w pewnym sensie motywować ojca dziecka do studiowania świętej księgi. Istnieje również trzecie stanowisko dotyczące roli ojca w nauczaniu

<sup>22</sup> J. Cohen, *Hartman, Rosenak and Schweid...*, dz. cyt., s. 34-35.

<sup>23</sup> D. Merkur, D. Bakan, D.S. Weiss, *Maimonides' Cure of Souls: Medieval Precursor of Psychoanalysis*, Albany 2009, s. 15-19.

<sup>24</sup> El H. bin Talal, *Musa Ibn Maymun...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>25</sup> Tamże.

*Tory*. Zauważa się, że każdy Żyd ma obowiązek studiować *Torę* przez całe życie oraz wyznaczyć czas na to w ciągu dnia i nocy. Czas studiowania *Tory* powinien dzielić się na trzy części, jakimi są: studiowanie *Tory* mówionej i pisanej oraz poszerzanie własnej wiedzy na jej temat, zdolności analogicznego myślenia i odpowiedniej interpretacji. Jednocześnie synowie do trzynastego roku życia są zwolnieni z tego obowiązku, jednakże muszą być edukowani przez ojca. Majmonides wskazuje, że gdy syn zaczyna mówić, powinien zostać nauczony modlitwy *Szema Jisrael* oraz pasuku *Torah tziva lanu Moshe*. Następnie powinno się do szóstego lub siódmego roku życia powoli nauczać różnych wersów, biorąc pod uwagę zdolności dziecka. Dopiero potem ojciec zabiera syna do nauczyciela. Od trzynastego roku życia wszyscy Żydzi mają obowiązek samodzielnego studiowania *Tory*. Majmonides w związku z tym twierdzi, że nauczyciel może przymuszać dziecko do jej nauki od szóstego roku życia tak, aby możliwe było w przyszłości uczenie się *Tory* bez jego pomocy<sup>26</sup>. Co ważne, obowiązek taki wydaje się również dotyczyć adoptowanych dzieci, które według Majmonidesa mogą stosować te same modlitwy<sup>27</sup>. Jak pisze James A. Diamond, „rygorystyczny program pedagogiczny Majmonidesa jest skonstruowany tak, aby ewoluować od surowego i elementarnego pojęcia do zaawansowanej finezji dorosłości”<sup>28</sup>. Michael Rosenak podkreśla owe przejście od niedojrzałości do dojrzałości jako istotny element teorii edukacji Majmonidesa; przejście to zachodzi między innymi dzięki wykorzystaniu niskich motywacji uczących się. Przekonanie takie wynika z obserwacji, że – zdaniem Majmonidesa – dzieci i wielu dorosłych nie posiada motywacji samonapędzającej się. Autentyczna nauka wiąże się z ciężką pracą, a ludzie, w ocenie filozofa, dążą raczej do konkretnych korzyści<sup>29</sup>.

### Motywacja a proces edukacji

Powyżej wspomniano, że nauczyciel może wywierać presję na dziecko tak, aby podjęło ono edukację. Można zatem zastanowić się, jakie sankcje, zgodnie z myślą Majmonidesa, mógł on stosować. Zauważa się, że jego zdaniem, powinny w najwyższym stopniu być ograniczone kary cielesne, natomiast wszelkie negatywne zachowanie powinno być raczej potępiane naganą i krytyką<sup>30</sup>. Nacisk zatem powinien być położony na oddziaływanie na psychikę ucznia. Michael E. Leshtz twierdzi, że Majmonides był zwolennikiem tego, co współcześnie określa się mianem wzmocnienia pozytywnego. Według badacza średniowieczny filozof w pewnym sensie wyprzedza niektóre założenia behawioryzmu Skinnera. Przede wszystkim należy stwierdzić, że proces edukacji powinien być dostosowany do zmieniających się wraz z rozwojem potrzeb. Na początku nauki na przykład zaleca się, aby w nagrodę za dobre wyniki dawać uczniom pożywienie, takie jak orzechy, figi lub odrobinę cukru. W późniejszym okresie może to być pożądana przez ucznia odzież. Zauważalne jest tutaj przejście od czynników wzmacniających o charakterze jadalnym, które są fundamentalne, do tych o charakterze materialnym. Na kolejnych poziomach edukacji następuje przejście do wzmocnienia bazującego na bardziej abstrakcyjnych zachętach lub tych o charakterze społecznym. Mowa tu o drobnych zachętach finansowych czy w końcu o motywo-

<sup>26</sup> I.Z. Gilat, *The Parental Duty to Teach Children Torah*, „The Review of Rabbinic Judaism” 2012, t. 15, nr 1, s. 118-124.

<sup>27</sup> O. Yarden, *Adoption in Judaism*, „Dialog: A Journal of Theology” 2012, t. 51, nr 4, s. 281.

<sup>28</sup> J.A. Diamonds, *A Kabbalistic Reinvention of Maimonides' Legal Code: R. Abraham Isaac Kook's Commentary on Sefer Hamada*, „Jewish Studies, an Internet Journal” 2012, t. 11, s. 10, <http://www.biu.ac.il/js/JSIJ/11-2012/Diamond.pdf> (28.02.2013).

<sup>29</sup> J. Cohen, *Hartman, Rosenak and Schweid...*, dz. cyt., s. 34-37.

<sup>30</sup> El H. bin Talal, *Musa Ibn Maymun...*, dz. cyt., s. 16.

waniu do nauki ze względu na możliwość zdobycia ważnej społecznie roli, na przykład – sędziego lub rabina<sup>31</sup>.

Josef Stern, analizując problematykę nauczania według Majmonidesa, wskazał, że nauczyciel w myśli tego średniowiecznego filozofa, powinien charakteryzować się *przebiegłością*. Czasami mówić nieprawdę lub nie mówić wszystkiego wprost, wprowadzać zamierzone sprzeczności do procesu nauczania oraz ukrywać swoje prawdziwe zamiary. Wynika to z przekonania Majmonidesa, że edukacja to *boski podstęp*, który został wyrażony w naturze i jej budowie. Niedośkonały ludzki język dokonuje często antropomorfizacji, a w efekcie może wiązać się z częściowym zafałszowaniem. Od samego początku prawo i jego rola edukacyjna były dostosowane do zdolności społeczności żydowskiej, a prawdziwa edukacja w ocenie Majmonidesa jest możliwa jedynie w drodze cudu, to jednak wykluczałoby potrzebę funkcjonowania proroków i prawodawców. Nauczyciel zatem powinien pamiętać o tym oraz uczynić z tego pożytek tak, aby osiągnąć swój cel<sup>32</sup>.

Co więcej, Majmonides, jak wskazuje Jonathan Cohen za Davidem Hartmanem, miał pełną świadomość, że dzieci postrzegają nagrodę za bardziej wartościową od zdobywanej wiedzy. Jednocześnie filozof nie idealizował rzekomej wrodzonej ciekawości dziecka. Majmonides negatywnie odnosił się do wszelki doczesnych zachęt, które wynikają z egoistycznej wewnętrznej motywacji ludzkiej, jednakże akceptował je jako środek do ostatecznego celu edukacji. W wieloetapowym procesie edukacji zmieniają się jedynie pobudki, lecz nie zachodzi jakościowa zmiana. Ta jest zauważalna dopiero, gdy człowiek wyjdzie poza egocentryzm i uzna wręcz za niestosowne, by nadmierną wagę przywiązywać do dóbr materialnych, co wynika z przejścia do kolejnego stadium rozwoju i niechęci do powrotu do poprzednich motywacji, które są już niewystarczające. Majmonides, jak zwracają uwagę Cohen i Hartman, skupiał się w dużej mierze na konsekwencjach o charakterze psychologicznym, które niesie ze sobą rozwój filozoficzny dla dojrzałych osób. Jednocześnie jak zaznaczają powyżsi badacze, jest to spojrzenie odmienne od arystotelesowskiego, bowiem najpierw następuje rozwój filozoficzny, który ma wpływ na charakter człowieka. Arystoteles uważał zaś, że dopiero odpowiednio przygotowany psychologicznie człowiek jest w stanie zrozumieć i pojąć filozofię<sup>33</sup>.

### Refleksyjność ucznia i nauczyciela w myśli Majmonidesa

Zauważa się, że według Majmonidesa nauczyciela powinna cechować sumienność i strach przed Bogiem. Powinien również być żonaty, ponieważ w swojej pracy może mieć kontakt z matkami uczniów. Jednocześnie nauczycielem może być tylko mężczyzna, ponieważ kobieta ucząc mogłaby mieć kontakt z ojcami dzieci, które kształci<sup>34</sup>.

Należy zwrócić uwagę, że pamiętając o wcześniej przytoczonych opiniach, kwestia strachu przed Bogiem jest jednak jedną z bardziej skomplikowanych. Wydaje się, że nauczyciel powinien być przede wszystkim refleksyjny. Refleksyjność jest cechą, która powinna pojawić się w trakcie edukacji, również – w trakcie edukacji opartej o dzieła Majmonidesa. Filozof ten świadomie zwraca się do czytelnika, stosując słowa, które sugerują, że w przyszłości sam stanie się nauczycielem prowokującym do refleksji. W swoich pracach – z jednej strony zwracał się do osób o określonym zasobie wiedzy, również tej filozoficznej (*Poradnik błędzących*), a z drugiej – do tych, którzy jeszcze nie rozpoczęli edukacji z zakresu filozofii (*Wstęp do Miszny*).

<sup>31</sup>M. E. Leshtz, N. Stemmer, *Positive Reinforcement According to Maimonides, the 12th Century Jewish Philosopher*, „Journal of Applied Behavior Analysis” 2006, t. 39, nr 3, s. 405-406.

<sup>32</sup>J. Stern, *Maimonides on education...*, dz. cyt., s. 115.

<sup>33</sup>J. Cohen, *Hartman, Rosenak and Schweid...*, dz. cyt., s. 20-23.

<sup>34</sup>El H. bin Talal, *Musa Ibn Maymun...*, dz. cyt., s. 16.

W pierwszym z dzieł próbuje pomóc osiągnąć kompromis pomiędzy założeniami filozoficznymi a nauką *Tory*, co wydaje się uczącemu niemożliwe do pogodzenia. W drugim zwraca się do potencjalnego kandydata na nauczyciela, który w momencie podjęcia lektury jest mało refleksyjny i nadmiernie podporządkowany autorytetowi, a w efekcie skupia się na nagrodzie za prawidłowe zachowanie. To z kolei prowadzi do całkowitego zaprzeczenia idei Halachy, a może nawet powodować zbyt duże skoncentrowanie na dogmatach, pomimo sporej wiedzy<sup>35</sup>.

Celem prac Majmonidesa nie jest wzbudzenie sceptycyzmu u czytelnika, lecz sprowokowanie do dogłębnej analizy tekstów. Tylko owa refleksyjność chroni, według Majmonidesa, przed fundamentalizmem – z jednej strony, a herezją – z drugiej. Dzieła te są jednocześnie pewnego rodzaju dialogiem nauczyciela i ucznia (przyszłego nauczyciela), co wynika z założenia, że tylko wymiana zdań i dyskusja prowadzi do rozwoju. Majmonides rozważa w nich kolejne potencjalne cele ostateczne życia religijnego, co sprawia, że czytelnik pragnie uzyskać informację i opinię na ten temat od samego autora. Ostatecznie tego nie czyni, prowokując jednak tym samym refleksję, a zarazem krytykując tych, którzy ograniczają się wyłącznie do próby opisu nagród, które czekają po śmierci<sup>36</sup>.

Ową refleksyjność filozof próbuje wzbudzić u przyszłego nauczyciela również poprzez prowadzenie wywodu w taki sposób, że potencjalny uczeń razem z nim krytykuje materialne motywacje, jakimi kierują się dzieci, a później dorośli. Z czasem jednak narracja zostaje zmieniona: w momencie, gdy zostają wspomniane pieniądze, prestiż i stanowiska, Majmonides zwraca się do czytającego, aby refleksyjnie ocenił własną postawę i motywację, jaką się kieruje, poszerzając swoją wiedzę. Celem jest uświadomienie uczniowi, że nauczycielem może zostać tylko ten, kto poświęca się nauce dla siebie samego, a zarazem jest w tym zakresie przykładem dla innych<sup>37</sup>.

Majmonides wyróżnia trzy grupy, charakteryzowane przez specyficzne postawy wobec *haggady*: tych, którzy odczytują ją dosłownie; tych, którzy postrzegają siebie jako doskonalszych od niej; tych, którzy potrafią stosować zasady filozofii i rozumowania alegorycznego w jej odczycie.

Pierwsza z grup nie potrafi interpretować inaczej niż dosłownie tekstów oraz nie posiada wiedzy filozoficznej. Jednocześnie boi się podejmować próby odrębnej interpretacji od tej tradycyjnej z powodu oczekiwanej kary. Nie potrafi również myśleć alegorycznie. Są to głównie dzieci oraz dorośli, którzy nie zamierzają zostać przywódcami i nauczycielami.

Druga grupa to ci, którzy stanowią największe wyzwanie dla filozofii edukacji Majmonidesa ze względu na przekonanie o posiadaniu sporej wiedzy (co często może być prawdą), a zarazem ze względu na dosłowne odczytywanie tekstów, które są przez nich odrzucane z racji oceny, że są one przesadami. Podważają oni tradycję religijną, a zarazem są zamknięci na poglądy, które pochodzą z nieakceptowanych źródeł.

Jedynie trzecia grupa – zdaniem Majmonidesa – jest tą, spośród której powinni wyłonić się nauczyciele. Jej reprezentanci potrafią spojrzeć z punktu widzenia filozofii i alegorii na teksty rabiniczne. Oceniają, co można przekazać uczniom (grupa pierwsza) oraz potrafią określić, jak bardzo należy zniekształcić przekazywany obraz. Opowieści rabiniczne odbierają jako najlepsze źródło wiedzy, którym sami chcieliby się stać<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> J. Cohen, *Hartman, Rosenak and Schweid...*, dz. cyt., s. 23-24.

<sup>36</sup> Tamże, s. 25.

<sup>37</sup> Tamże, s. 27-28.

<sup>38</sup> Tamże, s. 29-31.

## **Zakończenie**

Majmonides nie tylko przyczynił się do rozwoju filozofii i teologii żydowskiej oraz średnio-wiecznej, lecz także wniósł istotny wkład do nauk o wychowaniu. Jak zauważono w artykule, część z jego tez i zasad znalazła odzwierciedlenie we współczesnej pedagogice. Można nawet powiedzieć, że Majmonides jest pewnego rodzaju prekursorem poglądów behawiorystycznych. Podejmował w swoich pracach wszystkie najważniejsze aspekty pedagogiki i wychowania, w tym – rolę nauczyciela, poznając przebieg procesu nauczania oraz cele, jakie mu przyświecały. Efektywna edukacja była dla niego elementem konstytuującym prawidłowo funkcjonujące społeczeństwo, które jest świadome swojej tożsamości, a jednocześnie – jest organizmem dynamicznie się rozwijającym i dostosowującym zasady w nim panujące do zmian w otoczeniu. Potrafił skutecznie powiązać nowoczesne, jak na ówczesny okres, metody wychowawczo-edukacyjne z założeniami filozoficznymi oraz teologicznymi, a proponowane przez niego rozwiązania są również dowodem na to, że na terenach niechrześcijańskiej Europy oraz w północnej Afryce również rozwijała się intensywnie myśl pedagogiczna.



## Natalia Maria Ruman: Edukacja przyszłości inspirowana zasadami św. Tomasza z Akwinu. Implikacje teologiczno-pedagogiczne

### Wstęp

W warunkach globalnej technizacji, z czym związane jest również zjawisko laicyzacji i wypierania elementu sakralnego na rzecz człowieka w jego wymiarze doczesnym, zwrot ku człowiekowi stanowi próbę ratowania przed uprzedmiotowieniem i urzeczowianiem życia osoby ludzkiej. Przez racjonalizm, indywidualizm i hedonizm człowiek zaczął wątpić w swoje człowieczeństwo, często zrównując swoje prawa ze światem przyrody. Stał się więźniem fałszywych potrzeb i subiektywnych odczuć.

Współczesny człowiek często rości sobie prawo do kreowania norm moralnych. Odpowiedzią na to może być jedynie powrót do poszukiwań metafizycznej prawdy i wolności<sup>1</sup>.

Przyczyną rozdarcia funkcji edukacyjnych i wychowawczych jest postulat „neutralności” wiedzy i jej odpersonalizowania. Wiedzieć – jak pisał o tym Jan Paweł II w *Pamięci i tożsamości* – znaczy nie dostrzegać metafizycznych fundamentów, pomijać odniesienia religijne, być ślepym na wartości<sup>2</sup>. Wychowanie laickie wyklucza wszelkie związki wychowania z religią, zaprzeczając transcendentnemu odniesieniu i przeznaczeniu człowieka; dąży do ukształtowania nowego humanizmu, który za najwyższą wartość, miarę i cel stawia człowieka<sup>3</sup>. Wyraz temu dał papież Jan Paweł II w słowach skierowanych do Episkopatu Belgii w Malines 18 maja 1985 roku: „Obecnie ludzie skłonni są odrzucić Boga w imię własnego człowieczeństwa”. To forma ateizmu humanistycznego zdefiniowanego, jako „prawdziwy humanizm – [czyli] (...) taka postawa umysłowa, która wyklucza absolutnie uznawanie jakiegokolwiek wyższej od człowieka wartości; jest to postawa areligijna”<sup>4</sup>.

Współcześnie zaczyna się dostrzegać potrzebę modelu wychowania, uwzględniającego materialno-duchowy wymiar człowieka, w którym osoba ludzka jest traktowana, jako cel wszelkiego działania, a nauka i technika są środkami rozwoju człowieka, drogą do pogłębiania jego człowieczeństwa i więzi międzyludzkich<sup>5</sup>.

Godność człowieka i jej chrześcijańskie korzenie muszą znajdować przełożenie na konkret życia. „Godność ludzka” (*dignitas humana*) to argumentacja, która sięga czasów starożytnych, a wyraża ją sformułowanie stoików: *homo homini res sacra* (człowiek dla człowieka rzeczą świętą). Chrześcijaństwo nadało godności ludzkiej jeszcze głębszy wymiar, rozwijając teorię człowieka jako obrazu Bożego (*imago Dei*) oraz jako partnera zdolnego do dialogu z Bogiem *capa Dei*. Inspirowana myślą Arystotelesa filozofia św. Tomasza określała człowieka, jako byt najdoskonalszy w całej naturze. To natura osoby ludzkiej wyróżniała go spośród innych stworzeń; jej rozumność, wolność, podmiotowość moralna i prawna wykluczała, aby osobę można było potrak-

<sup>1</sup>B. Preser, *Moralny kryzys kultury europejskiej*, [w:] *Drogi i bezdroża kultury chrześcijańskiej Europy*, red. A. Cierniak, J. Grabowski, Częstochowa 2003, s. 573; H. Carrier, *Ewangelia i kultury od Leona XIII do Jana Pawła II*, tłum. L. Kamieńska, Rzym – Warszawa 1990, s. 71.

<sup>2</sup>Cyt. za Jan Paweł II, „*Pamięć i tożsamość*”, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwarski, Warszawa 2006, s. 363-464.

<sup>3</sup>P. Mazanka, *Źródła sekularyzacji i sekularyzmu w kulturze europejskiej*, Warszawa 2003, s. 69.

<sup>4</sup>K. Świerszcz, *Destrukcyjność laickiego wychowania w świetle współczesnych ideologii*, „*Communio*” 2007, nr 3, s. 5; G. Schmidt, *Ludzka droga ku prawdzie i miłości*, „*Collectanea Theologica*” 1981, nr 4, s. 199.

<sup>5</sup>Tamże, s. 15-16; A. Bławat, *Antypedagogika. Postmodernistyczne zakwestionowanie wychowania*, [w:] *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995, s. 41-43.

tować jako środek do jakiegoś celu. Zasada godności ludzkiej weszła w XX w. do konstytucji wielu narodów. Życie każdego człowieka jest chronione przez Boga<sup>6</sup>.

Podstawowym twierdzeniem antropologii teologicznej jest teza, że życie ludzkie ma swój fundament w Bogu. W antropologii biblijnej człowiek jest rozumiany jako integralna jedność pierwiastka duchowego i materialnego. W tym właśnie duchu filozofia chrześcijańska podejmowała interesujące próby opisu struktury człowieka. Największym przedstawicielem tej filozofii był św. Tomasz z Akwinu, który opisywał stosunek duszy do ciała w kategoriach hylemorfizmu<sup>7</sup>.

Żeby jednak w pełni zrozumieć koncepcje św. Tomasza z Akwinu dotyczące wychowania, konieczne jest zaznajomienie się z podstawowymi pojęciami jego filozoficznego systemu, zwłaszcza należy poznać podstawy tomizmu, które dotyczą człowieka i jego życia.

### **Średniowieczna koncepcja filozofii w służbie człowiekowi**

Wielorakość średniowiecznych koncepcji człowieka była wspólna z punktu widzenia religijnych założeń i celów. W średniowiecznej koncepcji filozoficznej istota człowieka tkwiła w tym, iż był on powołany do religijnych przeznaczeń w pozaziemskim życiu; istotą człowieka była jego dusza, dlatego należało wznosić się ponad potrzeby ziemi i upodobania ciała. Według języka filozoficznego znaczyło to, że „(...) egzystencja ludzka nie wyrażała prawdziwej natury człowieka, lecz właśnie jej zaprzeczała; znaczyło to, iż „istota” człowieka – jak w filozofii platońskiej – wyrażała się w wymaganiach stawianych empirycznemu człowiekowi aż do jego unicestwienia”<sup>8</sup>. Filozofowie renesansu podjęli walkę właśnie z ogólnymi tezami średniowiecznej antropologii. Ich podstawowym doświadczeniem było doświadczenie bogactwa ludzkiego świata.

Koncepcja człowieka warunkuje koncepcję etyki i odwrotnie. Nie da się oddzielić problematyki antropologicznej od problematyki etycznej. Etyka (warunkująca wychowanie w szkole) i dydaktyka (warunkująca nauczanie w szkole) stanowią podstawowe filary pedagogiki. W tradycji europejskiej istotne są dwie koncepcje człowieka i etyki: koncepcja Platona i koncepcja Arystotelesa. Pierwsza inauguruje filozofię świadomości, zaś druga – filozofię bytu. W średniowiecznym chrześcijaństwie do koncepcji Platona nawiązuje św. Augustyn, zaś do koncepcji Arystotelesa – św. Tomasz<sup>9</sup>.

W XX wieku następuje renesans myśli tomistycznej w dziełach takich myślicieli, jak: J. Maritain, E. Gilson, S. Swieżawski, M.A. Krąpiec, K. Wojtyła, J. Woroniecki<sup>10</sup>. Etyka personalistyczna sięga do takich filozofów (m.in. E. Husserla, M. Schelera, D. von Hildebranda, K. Wojtyły), którzy opisują doświadczenia aksjologiczne (aksjologia fenomenologów), odsłaniają moralność w świetle relacji międzyosobowych (filozofia dialogu) oraz szukają metafizycznych podstaw tego, co odkryli (etyka Arystotelesa i św. Tomasza). W tym kontekście zasada wartości życia ludzkiego staje się zasadą pierwotną. Zasada jakości życia nie może pretendować do rangi normy moralności. Zakłada ona zasadę wartości życia. Jeśli ją odrzuca, to wtedy relatywizuje

<sup>6</sup>S.T. Pinckaers, *Źródła moralności chrześcijańskiej*, tłum. A. Kuryś, Poznań 1994, s. 227; J. A. Weisheipl, *Tomasz z Akwinu. Życie, myśl i dzieło*, Poznań 1985, s. 350.

<sup>7</sup>*Summa Theologica* I q 29, 1. 3; R. le Trocquer, *Kim jestem ja – człowiek?*, tłum. O. Scherer, Warszawa, Paris 1968, s. 49. Oryginalność stanowiska św. Tomasza w psychologii polega na tym, że podkreśla on zarówno niematerialność takich specyficznych działań, jak rozumowanie i dobrowolność, jak i istotną rolę rozumnej duszy ludzkiej, będącej jedyną i wyłączną substancjalną formą w człowieku. Szerzej: M. Filipiak, *Teologia życia ludzkiego*, „Euhemer – Przegląd Religioznawczy” 1990, nr 3-4, s. 111-121; J.A. Weisheipl, *Tomasz z Akwinu. Życie, myśl i dzieło*, Poznań 1985, s. 297.

<sup>8</sup>B. Suchodolski, *Filozofia i antropologia*, [w:] *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1966, s. 353.

<sup>9</sup>Tamże, s. 333-337.

<sup>10</sup>A.E. Szoltysek, *Filozofia pedagogiki. Podstawy Edukacji: teoria – metoda – praktyka*, Katowice 2003, s. 104-111, 173.



również wszystkie wartości i samą siebie. Należy więc właściwie ustawić zależność tych zasad. Zasada wartości życia osoby poprzez afirmację godności osoby dla niej samej prowadzi do afirmacji wszelkich dóbr dla osoby, czyli troski o jakość jej życia. Wartość osoby jest podstawą normatywności dóbr dla osoby<sup>11</sup>.

Koncepcja filozoficzna określana jako realizm teistyczny (zwany tomizmem) w średniowieczu stała się dominującym sposobem postrzegania świata. Realizm to stanowisko filozoficzne, które zakłada istnienie obiektywnego porządku rzeczywistości i przypisuje człowiekowi zdolność zdobywania o nim wiedzy. Dodane słowo *teistyczny* oznacza wprowadzenie Boga jako stwórcy świata w teologii chrześcijańskiej. Według antropologii św. Tomasza z Akwinu człowiek był boskim dziełem, przynależnym do boskiego świata; człowiek wiedział, iż ma z pomocą rozumu i woli wypełniać wszystko, co dla istoty tego typu było przewidziane. Ten styl myślenia o człowieku w kategoriach umiaru i rozważa, rozumu i woli, dobrze spełnionego obowiązku jako głównej treści normalnego życia tworzył – jak styl augustyński, któremu się przeciwstawił – całą historię. To był ten styl, który podejmie przykładowo w świeckim języku – Kant, tworząc zasady etyki obowiązku i ten właśnie styl antropologiczny kontynuować będzie najwierniej, bo tym samym językiem teologicznym, filozofia tomistyczna aż do czasów współczesnych<sup>12</sup>.

W średniowieczu Kościół pełnił funkcję głównej instytucji edukacyjnej, a tomizm stał się głównym motywem filozofii edukacyjnej. Tomiści objaśniali rzeczywistość w sposób dualistyczny, przypisując jej zarówno wymiar duchowy, jak i materialny. Człowiek, który egzystuje jednocześnie w sferze nadprzyrodzonej i naturalnej, powinien kierować się wiarą i rozumem; dlatego kształcenie, formułowanie jego celów powinno opierać się na tym, co wieczne, uwzględniając przeznaczenie człowieka, jakim jest powrót do Boga. Według koncepcji filozofii tomistycznej edukacja powinna umożliwić ludziom zarówno rozwój intelektualny (*scientia* – wycinek zgromadzonej, uporządkowanej i usankcjonowanej wiedzy), jak również ułatwić przyswajanie wartości duchowych poprzez wdrażanie ucznia do praktykowania cnoty. Człowiek jest obdarzony wolną wolą i potrafi odróżniać dobro od zła, a w sprzyjających warunkach – w swoim otoczeniu znajdzie wzorce wartości, które uzna za godne naśladowania. Ponieważ człowiek uczestniczy jednocześnie w dwóch podstawowych wymiarach rzeczywistości: duchowym i materialnym, to istnieją uniwersalne prawa i obowiązki człowieka oraz istnieją prawdy i wartości uniwersalne wspólne dla wszystkich ludzi i kultur. W programie nauczania opartym na tomistycznej koncepcji natury ludzkiej wartości duchowe znajdują się na szczycie hierarchii, a przemijające aspekty życia umieszczane są najniżej<sup>13</sup>.

Św. Tomasz z Akwinu w swym dziele *Summa theologiae*, które powstało w latach 1269-1272, dokonał syntezy greckiego racjonalizmu (w ujęciu arystotelesowskim) oraz doktryny chrześcijańskiej, opartej na Biblii, pismach Ojców Kościoła, uchwałach soborowych oraz innych dokumentach. Akwinata twierdził, że wszelkie zdarzenia przebiegają w sposób zamierzony i celowy, a człowiek dąży do celu, jakim jest „dobre szczęśliwe życie”<sup>14</sup>. Akwinata uważał, że istnieje jeszcze wyższy cel, jakim jest wieczna szczęśliwość, czyli przebywanie

<sup>11</sup>B. Chyrowicz, *Zamiar i skutki. Filozoficzna analiza zasady podwójnego skutku*, Lublin 1997, s. 193 i n.

<sup>12</sup>J. Kojkoł, *Święty Tomasz z Akwinu, Tomizm*, [w:] *Encyklopedia Filozofii Wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009, s. 310-311; 323 i n.

<sup>13</sup>E. Mitek, *Pedagogika dla teologów. Historia – Teoria – Liturgia – zamienić na myślniki Ruchy*, bez wydawnictwa Wrocław 1995, s. 33-34; J. Kojkoł, *Święty Tomasz z Akwinu...*, dz. cyt., s. 317.

<sup>14</sup>Św. Tomasz uznawał dobrą religijną za szczęściadajną, gdyż inne są nietrwałe i zawodne. Związanie szczęścia z łaską i wiarą było swoistym motywem wprowadzonym przez filozofię chrześcijańską do pojęcia szczęścia. W aksjologii św. Tomasza jest miejsce nie tylko dla życia czynnego i kontemplacyjnego, szczęśliwego tylko w „pośmiertnej” przyszłości, ale i dla radości doczesnych, tyle że przede wszystkim tych wysublimowanych, duchowych, Zob. W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1990, s. 66-67.

w obecności Boga. Uważał też, że ludzkie poznanie ma charakter zmysłowy, a pełnię osiąga dzięki konceptualizacji czy abstrahowaniu, chociaż głębszy wymiar zyskuje dopiero wówczas, gdy człowiek działa z łaską Bożą i przyjmuje doktryny chrześcijańskie<sup>15</sup>.

### Antropologia w wychowaniu

Według św. Tomasza człowiek poznaje rzeczy bezpośrednio, choć tylko w pewnych aspektach w porządku zmysłowym, jak i w porządku umysłowym; gdyż tylko Bóg ma poznanie dogłębne. Akwinata przyjmuje za Arystotelesem, że w człowieku da się wyróżnić trzy typy działań:

- poznanie (*teoria*) – oznacza kontemplację. Poznanie dokonuje się na gruncie intelektu, który jest teoretyczny (intelekt kontemplacyjny) i praktyczny, a odnosi się do ludzkich działań, które dotyczą postępowania albo wytwarzania. Tymi zagadnieniami zajmuje się etyka;
- postępowanie (*praxis*) – oznacza działanie w sensie wąskim, czyli postępowanie;
- tworzenie (*poiesis*) – twórczość artystyczna i techniczna<sup>16</sup>.

Oprócz poznania występuje w człowieku dążenie do urzeczywistnienia zamierzeń, czyli pożądanego czegoś, które dokonuje się w dwóch różnych dziedzinach. Pierwsza dziedzina to postępowanie (*ethos*) – dziedzina etyki, która bada, jak człowiek postępuje w życiu i jakie powinny być jego zamierzenia oraz czyny. Druga dziedzina to wytwarzanie w ramach działań artystycznych czy technicznych. U podstaw tych dążeń tkwi pragnienie osiągnięcia czegoś. Człowiecze działania urzeczywistniają możliwość w nim tkwiącą, te możliwości są władzami, np.: władze intelektualne, postępowania, pozwalające tworzyć itp. Kiedy te działania przechodzą z możliwości (potencji) w akt, to mówimy, że się urzeczywistniają. Akwinata przyjmuje za Arystotelesem, że istnieją trzy władze biologiczne w człowieku: odżywiania (służy do zachowania jednostki), wzrostu (powoduje rozwój jednostkowego bytu) i rozrodcza (zabezpiecza zachowanie istnienia gatunku)<sup>17</sup>. Dusza jest tym samym, co jej władze. Św. Tomasz wyróżnia u człowieka dwie władze: umysłowe (naczelne uzdolnienia umysłowe duszy, które nazywamy umysłem) i zmysłowe. Władze zmysłowe tym się odznaczają, że funkcjonują poprzez narząd cielesny; swoje czynności poznawcze wykonują za pośrednictwem empirycznie stwierdzalnych narządów: zmysły zewnętrzne (wzrok, słuch, smak, powonienie, dotyk) i wewnętrzne (mózg oraz instynkt, który jest organiczną i najwyższą władzą zmysłową). Św. Tomasz wymienia też: zmysł wspólny (*sensus communis*), oznaczający władzę zmysłową, która człowiekowi ma uświadamiać doznane spostrzeżenia; pamięć bierną (*imaginatio sive phantasia*) – dzięki niej człowiek ma możliwość nie tylko przechowywania wspomnień, ale również ujmowania wyobrażeń całości, następnie pamięć czynną, która może tworzyć różne zespoły wyobrażeń, co podchodzi pod wyobraźnię twórczą. Do przejawów zmysłowych władz pożądawczych zalicza się: uczucie (uczucia występują w kontekście uczucia cielesnego albo uczucia zmysłowego), popęd, skłonność, pożądanie, żądzę, namietność, wzruszenie, afekt, emocje. Czynniki zmysłowe mogą w człowieku przeważać nad umysłowymi. Rozum i wola nie pozostają bezsilne wobec uczuć. Wychowanie uczuć ma to na celu, aby zapewnić umysłowi stałą pomoc czynników zmysłowych przez usprawnienie ich cnotami do regularnej współpracy z rozumem i wolą<sup>18</sup>.

Akwinata dzieli władze człowieka na cielesne i duchowe (umysłowe) – intelekt i wola, czyli umysłowa strona duszy, a więc władza rozumna. Intelekt jest możliwością i władzą duszy, nie przesądza o jej nieśmiertelności. Stworzony przez Boga akt istnienia człowieka jest właśnie ak-

<sup>15</sup>G.L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk 2007, s. 55-57.

<sup>16</sup>A. Żywczok, *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*, Kraków 2000, s. 31-32.

<sup>17</sup>S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany. Wykłady w Laskach*, Kraków 1983, s. 138, 154, 157, 159.

<sup>18</sup>Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku, Summa Teologii I*, 75-89, przekł. i opr. S. Swieżawski, Kęty 1998, s. 361, 369; Tomasz z Akwinu, *tomizm*, dz. cyt., s. 705-711.

tem *principium* nie podlegającym zmianom, a zarazem odrębnym i samodzielnym w stosunku do swego Stworzyciela (Tomasz z Akwinu, *Summa contra Gentiles*, II, cap. 54). Wpływowi aktu istnienia podlegają pozostałe pryncypia człowieka, m.in. istota, i to dzięki istnieniu dusza ludzka jest nieśmiertelna (posiada nieśmiertelność)<sup>19</sup>. Akwinata używa tu słowa *potentia*, tzn. „władza”, „możliwość”, „moc”, czy „możność”. Na oznaczenie władz pojawia się też termin *virtus*, który znaczy „moc-sprawczość” (S. Th., I, q. 77, a. 1), gdzie św. Tomasz, omawiając różnicę między istotą duszy a jej władzami mówi, że moc to władza (*virtussive potentia*). Dusza może zarówno poznawać, jak i pożądać. Wyróżniamy więc dwie władze (moce) przynależne do duszy rozumnej. Władzę poznania Akwinata nazywa intelektem, zaś władzę pożądania – wolą<sup>20</sup>. Jak wiadomo każda moc (możność) ma swój ontyczny odpowiednik – akt. Moc czynnej odpowiada akt wtórny, czyli działanie, zaś mocy biernej – akt pierwszy, czyli forma. Moc bierna jest mocą doznawania, moc czynna zaś – mocą działania (choć ostateczną zasadą działania jest forma) (S. Th., I, q. 79, a. 7). Są dwa czynniki (funkcje) występujące w jednym intelekcie: aktywny i pasywny<sup>21</sup>.

Nauka o akcie i możliwości jest najważniejszą, najbardziej podstawową nauką filozofii tomistycznej, na której opierają się wszystkie nauki tej filozofii. Tomizm uczy, że wszystkie byty skończone są złożone z aktu i możliwości, Bóg sam jeden jest aktem czystym. Akt różni się od możliwości, ich odróżnienie nie jest dziełem myśli ludzkiej, ale istnieje niezależnie od niej w bycie. W oparciu o kategorie istoty i istnienia, materii i formy, możliwości i aktu, Akwinata rozpatrywał zagadnienia poznania, etyki, doktryny politycznej, prawnej, teologii naturalnej, której rdzeniem były dowody na istnienie Boga. Precyzyjnie przedstawił koncepcję, do której zdążyła myśl chrześcijańska od Justyna poprzez Augustyna, Boecjusza i Anzelma, której poszukiwała cała epoka chrześcijańska w dążeniu do *conunctio rationis et fidei* – do połączenia tego, co się wie, z tym, w co się wierzy. Bez św. Tomasza nie przemawiałby do nas Arystoteles – *sine Thoma mutus esset Aristoteles* – tak mówiono na początku czasów nowożytnych. Św. Tomasz z Akwinu, którego doktryna stała się doktryną Kościoła, nazwano doktorem – *Communia Se universalis* – ogólnym, powszechnym nauczycielem<sup>22</sup>.

### Tomaszowa nauka o bycie

Problematyka związana z filozoficzną strukturą rzeczywistości rozkwitła w XIII wieku. Główną inspiracją tej problematyki były teksty Arystotelesa, zwłaszcza zawarte w nich analizy zmian, jakie obserwujemy wokół nas, oraz rozważania nad kategoriami bytów.

<sup>19</sup>I. Andrzejczuk, *Etyka a filozofia moralna. Problem podobieństw i różnic w filozoficznym ujęciu moralności pomiędzy Arystotelesem i Tomaszem z Akwinu*, „Kwartalnik Filozoficzny” t. 38, 2010, z. 4, s. 56.

<sup>20</sup>Zob. szerzej: P.M. Świecki, *Ontyczne podstawy intencjonalności poznania i chcenia. Podejście Tomaszowe*, „Studia Philosophiae Christianae”, 2009, nr 45, s. 173.

<sup>21</sup>P. Mazur, *O nazwach intelektu*, Lublin 2004, s. 72-79.

<sup>22</sup>J. Borgosz, *Tomasz z Akwinu*, Warszawa 1962, s. 33 i n; M.A. Krąpiec, *Byt i istota Św. Tomasza „De ente et essentia”*, przekł. i komentarz M. A. Krąpiec, wyd. 2, Lublin 1994, s. 51 i n; G.K. Chesterton, *Święty Tomasz z Akwinu*, przeł. A. Chojecki, wyd. 4, Warszawa 1995, s. 47 i n.

Jako ciekawostkę można dodać, iż elementy Tomaszowej ikonografii odnaleźć można na pochodzącym z 1705 r. obrazie z kościoła parafialnego p.w. św. Mikołaja w miejscowości Niedamowo, na wschodnim krańcu Pojezierza Kaszubskiego. Klęczący przed ołtarzem mnich w dominikańskim habicie posiada słońce zawieszone na piersiach (nasze życie zamartłoby gdyby nie posiadało światła prawdy), w prawej dłoni trzyma gęsie pióro (wskazuje na sposób jego apostołowania), u stóp lilia (wskazująca na jego czystość) i biret (znak profesorskiego stanowiska na paryskiej Sorbonie), monstrancja, stojąca obok krucyfiksu (ilustruje eucharystyczną pobożność). Od pasyjki umieszczonej na krzyżu w kierunku Tomasza biegnie łaciński napis: BENE SCRIPSISTI DE ME THOMA (Dobrze napisałeś o Mnie, Tomaszu) – słowa, które Akwinata usłyszał od Chrystusa podczas modlitwy.

Św. Tomasz z Akwinu, jedyny wśród plejady filozofów, ostatecznie odmiennie, całkowicie oryginalnie, wyjaśnił realność świata. Przedstawia swoją koncepcję zapoczątkowaną na łamach młodzieńczego dzieła *De ente et essentia* (Byt i istota) i ciągle potwierdzaną do ostatnich dzieł swego życia. W pojmowaniu bytu przez św. Tomasza nie ma ewolucji, jego teksty przedstawiają zwarty system na tle naczelnej wizji bytu realnego. W traktacie *De ente et essentia* zawarte jest „nowe metafizyczne pojęcie bytu”<sup>23</sup>, wskazujące nie tylko na jego istotę (znaną od czasów Arystotelesa), lecz także i istnienie. Tak ukonstytuowany byt odnosi do substancji: to, co jest pierwsze (substancja), wyznacza to, co jest późniejsze (przypadłości), gdyż św. Tomasz nazywa substancję przyczyną przypadłości. Dzięki istocie bytu są substancjami lub przypadłościami (rodzaj) takimi lub innymi (gatunek). Owa istota, która jest tylko w substancji to: albo materia i forma (w substancjach złożonych), albo jedynie forma (w substancjach prostych)<sup>24</sup>. Tomaszowa koncepcja bytu charakteryzowana jest przez cztery pary wzajemnie dopełniających się zasad bytu: akt i możliwość; substancję i przypadłości; formę i materię; istotę i istnienie<sup>25</sup>. Złożenia komponentów każdej z wymienionych par konstytuują byt i dlatego są nazywane „złożeniami bytowymi”<sup>26</sup>.

Tomasz z Akwinu uznał za realne, za prawdziwe, za bytowe tylko to, co „hic et nunc” (konkretnie, jednostkowo) istnieje. Umysłowi ludzkiemu dane są tylko rzeczy jednostkowe, one muszą służyć za punkt wyjścia dla wszelkiego poznania. Akwinata arystotelesowski hilemorfizm, rzeczy zespolone z materii (*hile*) i formy (*morfe*), poddał przeróbce w duchu teologicznym. Uznał, że materia stanowi „principium individuationis” – zasadę jednostkowania, materia pozbawiona formy jest bierna, nie może bez niej istnieć. Akwinata sądził również, że to, co ogólne, czyli forma, zawarte jest w substancjach, lecz na tym nie poprzestawał. Wyróżnił trzy rodzaje form, czyli powszechników, które same substancjami nie są, mogą być wyabstrahowane przez umysł (*universalia non sunt res subsistentes, sed habent esse solum in singularibus*):

1. powszechnik zawarty w rzeczy jako jej istota (*universale in re*), określany jako powszechnik bezpośredni (*universale directum*)

2. powszechnik wyabstrahowany z substancji, a więc istniejący w umyśle (*post rem*). W tej postaci realnie (*formaliter*) istnieje on tylko w umyśle, a w rzeczy ma jedynie swą podstawę (*fundamentaliter*); nazywany przez Akwinatę powszechnikiem refleksyjnym (*reflexivum*). Czyli to, co ogólne, forma, istnieje w rzeczy jako istota jeszcze nie wyabstrahowana i w umyśle już jako wydobyta przez umysł czynny (*intellectus agens*).

3. powszechnik w umyśle Boskim (*universale ante rem*), rodzaj powszechnika niezależnego od rzeczy. Powszechniki w umyśle Stwórcy (*universales ante rem*) są to niezmiennie, trwałe formy, będące celem stworzenia z niczego rzeczy jednostkowych, należących do określonego gatunku – zasada „Creatio ex nihilo” – stworzenia z niczego.

Koncepcję Boga, jako Koniecznego Istnienia, św. Tomasz argumentuje w dwóch etapach. Pierwszy to uzasadnienie istnienia ostatecznej racji istnienia: „Nie wszystkie zatem byty są tylko możliwe, lecz musi istnieć wśród rzeczy coś koniecznego. Z kolei wszystko, co jest konieczne, albo czerpie skądś przyczynę swojej konieczności, albo nie. Nie jest zatem możliwe postępowanie w nieskończoność w szeregu bytów koniecznych (...). Dlatego trzeba koniecznie przyjąć coś, co jest konieczne samo przez się i nie ma przyczyny swej konieczności, ale jest przyczyną ko-

<sup>23</sup>E. Gilson, *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, tłum. S. Zalewski, Warszawa 1987, s. 654.

<sup>24</sup>E. Łażewski, *Istnienie i istota przypadłości w De ente et essentia św. Tomasza z Akwinu*, „Studia Philosophiae Christianae” 2005, nr 1, s. 141, 145.

<sup>25</sup>K. Świętorzecka, *Elementy klasycznej teorii zasad bytu*, „Studia Philosophiae Christianae”, 2009, nr 45, s. 15.

<sup>26</sup>M.A. Krąpiec, *Struktura bytu. Charakterystyczne elementy systemu Arystotelesa i Tomasza z Akwinu*, Lublin 1963, s. 71.

nieczności dla innych i to wszyscy nazywamy Bogiem”(Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae* I. q. 44, 2c, 3c).

Drugi etap dotyczy wykazania, na czym polega konieczność istnienia Boga jako konieczności samej przez się, *per se*. Otóż racją tej konieczności jest to, że istotą Boga jest Jego istnienie<sup>27</sup>.

Bóg jako byt prosty, niezłożony, stwarza materię z niczego i odtąd staje się ona zasadą jednostkowania. Akwinata uważał, że realnie istnieją jedynie rzeczy jednostkowe, czyli substancje złożone z istoty (*essentia*) i istnienia (*existentia*). Pojęcie istoty i istnienia filozof wykorzystuje do uzasadnienia teologicznej koncepcji świata. Zakłada, że różnica pomiędzy istotą i istnieniem jest czymś faktycznym, realnie istniejącym. Stwierdza on, że rzeczom przysługuje istota, lecz istota nie implikuje ich istnienia, z istoty ich nie wynika, że muszą istnieć. Dzieje się tak dlatego, że wszystko, co egzystuje w świecie, zostało stworzone przez Boga, a więc zależy od Niego<sup>28</sup>. W Bogu natomiast, jako bycie prostym, niezłożonym, istota utożsamia się z istnieniem. Stąd też istota Boga implikuje Jego istnienie. Świat według św. Tomasza jest czymś zupełnie przypadkowym, zależnym od Stwórcy, czyli nie musi istnieć; w przeciwieństwie do niego, Bóg jest bytem absolutnie koniecznym, a więc musi bezwzględnie istnieć. Bóg jest bytem niezależnym, istnieje z własnej natury – stąd Bóg jest bytem prostym, a stworzenie jest bytem złożonym z istoty i istnienia: „To więc co jest przyczyną rzeczy, o ile są bytami, musi być przyczyną rzeczy nie tylko, o ile są takimi przez formy przypadłościowe ani o ile są tymi przez formy substancjalne, ale odnośnie do tego wszystkiego, co należy do bytu ich jakimkolwiek sposobem. I tak trzeba przyjąć także materię pierwszą stworzoną przez powszechną przyczynę bytów (...). Bóg jest pierwszą przyczyną wzorową wszystkich rzeczy. By to pokazać należy rozważyć, że dla wytworzenia rzeczy jest wzór potrzebny (...). W mądrości Bożej są typy wszystkich rzeczy” (Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae* I. q. 44, 2c, 3c).

Św. Tomasz formułuje swą teorię bytu złożonego z konkretnej istoty (możności) i istnienia (aktu). W dziele stwarzania – akt istnienia jest aktem pierwszym bytu, podktórym to aktem występują inne akty realne. To przez akt istnienia jest ukonstytuowany realny byt. Tak pojęty akt, sam w sobie rozważany jako istnienie samoistne, jest Bytem Pierwszym, Bogiem religii (*esse sine additione est essedivinum*). Bóg jest bytem dlatego, że jest tylko istnieniem, wszystko inne zaś posiada istnienie proporcjonalne do istoty. Akwinata pisał w swym dziele *De ente et essentia*: „Istota w sensie właściwym i prawdziwie jest w substancjach (...) oczywiste więc, istota zawiera materię i formę. Przez formę, która jest aktem materii, materia staje się bytem w akcie i tym oto (...) forma jest przyczyną bytowania” (II, c. 21). Forma jest aktem pierwszym, konstytuującym substancję – podmiot, a wszystko inne, co „dochodzi” do tak ukonstytuowanego bytu, jest tylko przypadłością substancji – podmiotu. Forma jest „przyczyną konstytuującą”, czyli formalną istoty, podczas gdy materia jest „przyczyną podmiotującą, materialną” tejże istoty. Stąd powiedzenie: „*causae sunt ad invicem causae*” („przyczyny wzajemnie się przyczynują”)<sup>29</sup>.

Istotą bytu cielesnego jest substancja złożona z materii i formy, natomiast istotą niematerialnego bytu jest sama forma, ale tym, dzięki czemu substancja materialna lub substancja niematerialna jest realnym bytem (*ens*), jest istnienie (*esse*), które ma się do istoty tak, jak akt do możno-

<sup>27</sup>Tomasz z Akwinu, *Traktat o Bogu. Summa teologii, kwestie 1-26*, przeł. G. Kurylewicz, Z. Nerczuk, M. Olszewski, Kraków 1999, s. 41-42, 51.

<sup>28</sup>J. Pieper, *Scholastyka: postacie i zagadnienia filozofii średniowiecznej*, przeł. T. Brzostowski, wyd. 2, Warszawa 2000, s. 31 i n.; E. Gilson, *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, przeł. Jana Rybałta [pseud.], Warszawa 1998, s. 47 i n.; J. Borgosz, *Tomasz z Akwinu...*, dz. cyt., s. 17 i n.; M.A. Krapiec, *Struktura bytu: charakterystyczne elementy systemu Arystotelesa i Tomasza z Akwinu*, wyd. 2 popr., Lublin 1995, s. 79 i n.; M.A. Krapiec, *Byt i istota...*, dz. cyt., s. 33 i n.; G.K. Chesterton, *Święty Tomasz z Akwinu...*, dz. cyt., s. 23 i n.; S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany...*, dz. cyt., 19 i n.

<sup>29</sup>Tomasz z Akwinu..., dz. cyt., s. 195-196.

ści. Rzeczy jednostkowe jako samodzielne byty złożone są także z możności (*potentia*) i aktu (*actus*). Przez możność, czyli potencję, św. Tomasz rozumie byt możliwy, natomiast przez akt byt rzeczywisty, absolutnie istniejący. Materia, jako potencja zostaje z niczego stworzona przez Boga, a zatem z pierwotnej staje się wtórną, pochodną. Możliwość przysługuje jej nie z natury, lecz zostaje wlana w nią przez Stwórcę i tylko dzięki Niemu urzeczywistnia się i przechodzi w rzeczywistość. Forma aktualizuje potencję, ponieważ forma jest śladem, podobieństwem Boga w rzeczach jednostkowych. Bóg jest źródłem wszelkiego urzeczywistnienia, aktualizacji potencji tkwiącej w materii stworzonej. Św. Tomasz pisał w *De ente et essentia*: „Istnienie (*ipsumesse*) nawet w stosunku do formy jest aktem. Mówimy bowiem, że w bytach złożonych z materii i formy, forma jest zasadą istnienia (*principium essendi*) dlatego, iż dopełnia ona substancję, której aktem jest istnienie (*ipsumesse*)” (IV, c. 17). W substancjach konkretnych stanowiących przedmiot doświadczenia zmysłowego nakładają się na siebie dwa związki metafizyczne: 1 – połączenie materii i formy – stanowi o samej substancjalności substancji; 2 – połączenie substancji z aktem istnienia – stanowi o tym, że substancja ta jest bytem, ponieważ czyni ją czymś, co istnieje<sup>30</sup>.

Twierdzenie, że istnienie odgrywa rolę aktu nawet w stosunku do samej formy (*ad ipsam etiam formam comparatur esseutactus*) jest stwierdzeniem zdecydowanego pierwszeństwa istnienia przed istotą. Istnienie jest aktualnością wszystkiego, co rzeczywiste. W rozumieniu Akwinaty, byt realnie istniejący można ująć w poznaniu sądowym – istnieje związek pomiędzy zawartością samego bytu i jego poznaniem, wyrażony w aktach sądowych. W porządku poznania sądowego istnieją sądy pierwsze – takim sądem jest zasada niesprzeczności: niemożliwością jest zarazem być i nie być. Jakkolwiek różnorodny jest byt – przeciwstawia się on swemu zaprzeczeniu nie-bytowi, czyli nicości. Nicość nie istnieje w żaden sposób, nie jest przeciwieństwem bytu, tylko jest jego zaprzeczeniem. Ta zasada będąc prawem myślenia, jest również prawem rzeczywistości, jak powiedział grecki filozof Parmenides: „Byt jest, nicość nie jest”<sup>31</sup>.

W zależności od tego, jak będzie postrzegany człowiek, taka będzie etyka. Św. Tomasz wprowadził koncepcję istnienia jako pierwszego aktu bytu (istnienie powoduje, że coś jest). W tym bycie forma i materia stanowią możliwość (istotę) wobec aktu, którym jest istnienie (istnienie w bycie złożonym jest czymś różnym od istoty). Akwinata, wprowadzając zmiany do bytowej struktury człowieka, sprawił, że w prosty sposób można wyjaśnić i uzasadnić nieśmiertelność człowieka<sup>32</sup>.

### Integralna koncepcja kultury i rozwój człowieka w świetle pedagogiki św. Tomasza

Wiek XXI to czas krytyczny dla panującego na całym świecie ładu społecznego i politycznego; przemiany ideologiczne zmuszają także do rozważań o edukacji. Różnorodność doktryn edukacyjnych a zwłaszcza doktryna edukacji krytycznej, gdzie w myśl jej założeń zaczęto poszukiwać koncepcji wychowania skoncentrowanych na stwarzaniu warunków nieskrępowanego rozwoju osobowości, sprawiła, że podważeniu uległa także filozofia systemu oświatowo-wychowawczego. Człowiek żyjący w warunkach zniewolenia umysłu, konformizmu, unikania odpowiedzialności itp. musi umieć wybierać, krytycznie myśleć i posiadać ukształtowany system wartości, a do tego konieczna jest rewizja założeń współczesnej pedagogiki. Dlatego ważne jest,

<sup>30</sup>A. Krapiec, *Byt i istota...*, dz. cyt., s. 43 i n; G.K. Chesterton, *Święty Tomasz z Akwinu...*, dz. cyt., s. 33 i n.

<sup>31</sup>J. Borgosz, *Tomasz z Akwinu*, Warszawa 1962, s. 27; M.A. Krapiec, *Struktura bytu: charakterystyczne elementy system...*, dz. cyt., s. 89.

<sup>32</sup>I. Andrzejczuk, *Etyka a filozofia moralna...*, dz. cyt., s. 55.

aby dążyć ku Prawdzie Absolutnej<sup>33</sup>. Ważne jest otwarcie się edukacji na transcendentną Prawdę, Dobro i Piękno, gdyż „umożliwiają nie tylko wyjście poza siebie i kontakt z odmienną rzeczywistością, lecz także wejście w siebie, odkrycie możliwości duchowego kontaktu z samym sobą”<sup>34</sup>.

Św. Tomasz z Akwinu za Arystotelesem przyjmuje, że człowiek stanowi złożenie duszy rozumnej z ciałem, przy czym związek ten jest substancjalny i istotny (czyli konieczny), a nie przygodny. Forma substancjalna, czyli dusza rozumna, sprawia, że człowiek jest bytem cielesnym, że jest żywy, że ma doznania zmysłowe, że poznaje umysłowo, że podejmuje wolne decyzje. Człowiek jest jednostką – z racji czynnika materialnego, i osobą – dzięki czynnikowi duchowemu, który w nim jest, czyli dzięki duszy rozumnej, obdarzonej życiem umysłowym. Dusza ludzka nie jest osobą, jest zasadą osobowości, osobą jest dopiero człowiek. Dusza jako forma substancjalna – może się wzbogacać poprzez proces zwanym poznawaniem. Człowiek jest podmiotem poznającym, substancją złożoną z rozumnej duszy jako formy i materii, całość stanowi jedną istotę, osobę ludzką, czyli jednostkę zbudowaną z duszy i ciała. Tak istniejący człowiek jest bytem<sup>35</sup>. Św. Tomasz uważał, że dusza nie jest substancją niezależną od ciała, lecz jedynie jego formą; nazywał człowieka osobą, aby podkreślić jego podobieństwo do Boga i wynikającą z tego podobieństwa ludzką godność<sup>36</sup>.

Wyróżnia się trzy podstawowe czynności umysłu, które występują też w życiu uczuciowym: miłość, czyli upodobanie; pragnienie, czyli pożądanie; radość, czyli zadowolenie – jako afekty woli – są natury duchowej i są donioślejsze, niż odpowiadające im uczucia w sferze zmysłowej. Dla życia moralnego miłość duchowa jest punktem wyjścia cnoty miłości chrześcijańskiej. Św. Tomasz przyjął stwierdzenie, że rozum panuje nad wolą: samą czynność działania w wolności wyboru przyznawał woli, z tym jednak, że jest ona niekoniecznym wynikiem poprzedzającego sądu rozumu. Wolny wybór należy do woli jako do władzy, która tę czynność spełnia (*sicut in subiecto*), zaś rozum jest źródłem (*sicut in radice*).

Cnoty usprawniają zarówno intelekt jako władzę umysłowo-poznawczą, jak i wolę jako władzę umysłowo-wolitywną. Im bardziej wola staje się podporządkowana intelektowi i im bardziej wola się uniezależnia od kłębowności uczuć, tym bardziej człowiek jest wolny<sup>37</sup>.

Apogeum chrześcijańskiego wskazania moralnego nie jest prawo naturalne, ani też starotestamentalny Dekalog. Najważniejsze jest prawo Ducha Świętego, które św. Tomasz z Akwinu określa mianem prawa nowego, prawa Ewangelii, czy też prawa miłości lub prawa wolności. Mocą zasadniczą *id quo est potissimum* (św. Tomasz, Sth, Ia<sup>ae</sup>, q. 106, art. 1.) tego „prawa nowego” jest łaska Ducha Świętego udzielana darmo tym, którzy się powierzają Chrystusowi. To prawo jest częściowo niepisane, jest poruszeniem wewnętrznym Ducha Świętego, który uzdalnia człowieka do kochania Boga i bliźniego ze względu na Boga, oraz zawiera słowa pisane – Ewangelię i nauczanie Kościoła. Chrześcijańskie życie moralne nie realizuje się jedynie w płaszczyźnie naturalnej, poznawalnej i uzasadnianej przez ludzki rozum, lecz w ciągłej otwartości na towarzyszącą obecność łaski Bożej; co nadaje mu wymiar misteryjny. Dar łaski nie jest

<sup>33</sup>A. Nowak-Łojewska, *Myślenie o edukacji w kontekście przemian filozofii edukacji w Polsce i na świecie*, „Edukacja. Studia-Badania-Innowacje” 2003, nr 4, s. 24.

<sup>34</sup>W. Pasterniak, *Transcendentalia w wymiarze edukacyjnym*, [w:] *O filozofii edukacji*, red. J. Gnitecki, W. Pasterniak, Gorzów Wielkopolski 1994, s. 45.

<sup>35</sup>Szerzej zob. J. Kojkoł, *Św. Tomasz z Akwinu*, [w:] *Encyklopedia Filozofii Wychowania*, S. Jedynak, J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009, s. 310-311.

<sup>36</sup>J. Bobryk, *Średniowieczno-renańsowy sposób myślenia i kształtowanie się pojęcia osoby*, „Studia Psychologiczne” 1985, nr 1-2, s. 79-84.

<sup>37</sup>Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, tłum. S. Swieżawski, Poznań 1956, kwestia (dalej cyt. q) 77, art. (dalej cyt. a.) 1., s. 162, 165, 171; Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku...*, dz. cyt., s. 361; Tomasz z Akwinu, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa 2007, s. 703.

umiejscowiony jedynie w woli, lecz w całej ludzkiej osobowości i psychice; co oznacza, że jest możliwe zharmonizowanie dynamizmów cielesnych z poziomem duchowym rozumu i woli, oraz z poziomem nadnatury, wiary i łaski (*Sicut autem vires appetitivae natae sunt moveri per imperium rationis, ita omnes vires humanae natae sunt moveri per instinctum Dei, sicut a quadam superiori potentia*) – (św. Tomasz, STh, IaIae, q. 68, a. 4). Cnota umiarkowania i jej pochodna cnota czystości tkwią w cielesności człowieka, która to cielesność ma w swej strukturze naturalną skłonność do poddania się światłu rozumu oraz kierownictwu woli. Cnota polega nie na tłumieniu, ale na wydobywaniu w sferze cielesnej tej podatności na ukierunkowanie rozumu. W odróżnieniu od zwierząt, w człowieku zachodzi strukturalna zgodność pomiędzy ciałem i duchem<sup>38</sup>.

Jak pisał Dariusz Oko w pracy *Łaska i wolność*: „łaska jest w Tomaszowej, a także w ogóle scholastycznej koncepcji w swojej istocie, «łaską niestworzoną» (*gratia creata*), czyli nie rzeczą, ale relacją, sposobem zachowania się Boga wobec człowieka, jest rzeczywistością Bożą (S Th, I-II 110). Tak rozumiana łaska jest tożsama z Duchem św., z odniesieniem miłości, którą Bóg żywi do nas. Ta miłość człowieka dogłębnie przemienia, wywołuje u niego podobną miłość jako odpowiedź, czyli przekształca osobowość człowieka we wszystkich jej wymiarach. Te przemiany są nazwane w teologii scholastycznej «łaską stworzoną» (*gratia creata*). Łaska stworzona i niestworzona to dwie strony jednej rzeczywistości, dwa człony jednej relacji – miłości pomiędzy Stwórcą i stworzeniem»<sup>39</sup>.

Człowiek bez światła Objawienia poznaje, czym jest szczęśliwość. „Niewątpliwie przyczyna lub przedmiot szczęśliwości jest czymś (dobrem) niestworzonym (które nazywa Bogiem). Jednakże sama istota szczęśliwości, czyli osiągnięcie przez człowieka ostatecznego celu i radowanie się nim, jest z konieczności czymś ludzkim, a więc czymś stworzonym»<sup>40</sup>.

Akwinata w drugiej części *Sumy Teologicznej* (Ia i IIa) omawia wartość w wychowaniu, jaką jest dobro, a także wspomina o woli, umyśle i uczuciach. W części IIa omawia istotę i metodę wychowania, a więc poświęca swój wywód sprawnościom mającym na celu udoskonalenie osobowości człowieka i wyzwolenia go od zła moralnego. Akwinata uczucia dzieli na cielesne i psychiczne, które rozpoczynają się od uświadomienia sobie dobra i zła. Ostatecznym celem wychowania jest usprawnienie człowieka, czyli kultura<sup>41</sup>.

Wartości stanowią dziedzinę kultury i działalności człowieka. O ile wartości materialne posiadają charakter nadrzędny, o tyle wartości duchowe – charakter absolutny. Kultura od strony obiektywnej jest swoistym układem wartości, wybieranych i realizowanych w określony sposób. Ich tworzenie nadaje sens życiu człowieka<sup>42</sup>. Kultura wyrasta wewnątrz podmiotu, który stanowi o sobie. Jej nurtem zasadniczym jest nie tyle ludzkie „wytwarzanie”, ile przede wszystkim „tworzenie siebie”, które z kolei promieniuje na świat wytworów. Według myśli św. Tomasza z Akwinu działanie ludzkie jest równocześnie „przechodnie” (*transitens*) i „nieprzechodnie” (*intransitens*)<sup>43</sup>. Jest przechodnie, gdy zmierza „poza podmiot”, czyli szuka wyrazu i skutku w zewnętrznym świecie. Jest nieprzechodnie, gdy „pozostaje w podmiocie” i stanowi o jego immanentnej jakości czy też wartości. Można stwierdzić za Akwinatą, że człowiek działając, nie tylko spełnia czyny, ale staje się przez nie sobą, czyli spełnia siebie

<sup>38</sup>W. Giertych, *Filozofia a Duch Święty*, „Znak” 1995, nr 8, s. 16, 25-26.

<sup>39</sup>D. Oko, *Łaska i wolność*, Kraków 1997, s. 118.

<sup>40</sup>E. Gilson, *Tomizm...*, dz. cyt., s. 487.

<sup>41</sup>F.W. Bednarski, *Uwagi św. Tomasza z Akwinu o młodości i jej wychowaniu*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 1958, nr 3, s. 38-39; *Tomasz z Akwinu, tomizm*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa 2007, s. 703, 705-711.

<sup>42</sup>R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, wyd. 2, Kraków 1972, s. 13-18; A. Rodziński, *Kultura i chrześcijaństwo*, „Roczniki Filozoficzne” 1969, nr 17, z. 2, s. 107-118.

<sup>43</sup>*Summa theologiae* I q. 23,2. 1m; I q. 18, a. 3 ad 1; I q. 85, a. 2; I-II q. 31, a. 5; I-II q. 1 a. 6 ad 1.



w nich. Pierwszeństwo człowieka jako podmiotu działania posiada podstawowe znaczenie dla konstytuowania się kultury poprzez ludzką *praxis*. Praca, czyli *praxis*, o tyle jest możliwa, o ile istnieje już człowiek: *operami sequitur esse*. Czyn najpełniej ujawnia człowieka, jest to pierwszeństwo w znaczeniu metafizycznym, czyli oznacza, że *praxis* zakłada człowieka jako swój podmiot, a nie na odwrót. Pierwszeństwo człowieka w znaczeniu „prakseologicznym” nakazuje samą istotę *praxis* sprowadzić do człowieka, przez co człowiek urzeczywistnia siebie i zarazem rzeczywistość czyni bardziej ludzką. Oznacza to, że cokolwiek człowiek czyni w swoim czynie, zawsze równocześnie „czyni w nim siebie”, siebie poniekąd „tworzy”, doprowadza do jakiejś częściowej pełni (*actus*) to, czym, a zarazem to, kim jest w możliwości (*in potentia*)<sup>44</sup>.

Św. Tomasz z Akwinu jest przedstawicielem aksjocentryzmu, filozofii opisującej proces wychowania, który jest nakierowany na wartości już istniejące, stąd zadaniem nauczyciela jest wdrożenie ucznia do uczestnictwa w kulturze poprzez zapoznanie i respektowanie wartości ją konstytuujących<sup>45</sup>. Chrześcijaństwo opiera się na osobowej więzi człowieka z Bogiem i innymi ludźmi i to stanowi najistotniejszy wkład chrześcijaństwa w kulturę<sup>46</sup>.

Kultura i wychowanie są od siebie ściśle uzależnione, na co wskazywał Jan Paweł II. W wychowaniu istotne jest zwrócenie uwagi na to, aby człowiek przez to, co posiada, umiał bardziej być człowiekiem. Człowiek tylko w kulturze może żyć życiem prawdziwie ludzkim. Kultura moralna, chrześcijańska jest przetworzeniem natury dla dobra człowieka, a zwłaszcza jest podstawą pedagogizacji człowieka. Jan Paweł II wzywał wszystkich do tworzenia nowej kultury życia, kultura ma być świadectwem nieustannego wysiłku ludzkości, zmierzającego do zgłębienia tajemnicy Boga, świata i człowieka. W kontaktach interpersonalnych w zetknięciu ze światem czy kulturą, człowiek odsłania samego siebie, uzewnętrznia swoje wartości i ideały według których żyje. Wartości są podstawowym elementem kultury. Człowiek rodzi się jako członek społeczeństwa, które przez wieki wytwarzało ogólny system wartości i tworzyło kulturę. W wychowaniu osoba jest zobowiązana do ujawniania i urzeczywistniania wartości, które nadają życiu sens i to właśnie kultura pomaga odnaleźć sens życia. Wychowując musimy być świadomi pewnych ideałów systemów wartości, aby móc kształtować u innych określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia. Do wypełnienia tego zadania dostarcza nam pomocy tajemnica zawarta w wierze chrześcijańskiej<sup>47</sup>. Człowiek z natury swojej powinien „dążyć do tego, co w górze jest” (KDK 57).

Papież Jan Paweł II (za św. Tomaszem) punktem wyjścia w rozważaniach nad kulturą uczynił człowieka, uznając go zarazem za podmiot i przedmiot kultury. Integralnym elementem prawdziwej kultury jest religia; a pełny sens kultury uwydatnia się w powiązaniu „ludzkiej *praxis* z tajemnicą paschalną, gdzie *humanum* obcuje z «*mysterium*»”<sup>48</sup>. Kultura w wymiarze jednostkowym, według Jana Pawła II, jest specyficznym „sposobem istnienia i bytowania człowieka”, „ca-

<sup>44</sup>K. Wojtyła, *Problem konstytuowania się kultury poprzez ludzką praxis*, „Ethos” 1989, nr 4, s. 41-42.

<sup>45</sup>S. Konstańczak, *Aksjocentryzm*, [w:] *Encyklopedia Filozofii Wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009, s. 14-15.

<sup>46</sup>D. Adamczyk, *Wychowanie do budowania kultury chrześcijańskiej*, „Communio” 2005, nr 4, s. 130; S. Kowalczyk, *Kultura a religia*, [w:] *Encyklopedia Katolicka*, Lublin 2004, t. 10, kol. 197; M. Rusecki, *Fenomen chrześcijaństwa. Wkład w kulturę*, Lublin 2001, s. 121.

<sup>47</sup>Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO Paryż 2 czerwca 1980*, [w:] Jan Paweł II, *Wiara i kultura. Dokument, przemówienia, homilie*, Rzym-Lublin 1988, s. 58; D. Adamczyk, *Wychowanie do budowania kultury chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 136-137; S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999, s. 130.

<sup>48</sup>K. Wojtyła, *Problem konstytuowania się kultury poprzez ludzką praxis*, „Roczniki Filozoficzne” 1979, nr 1, s. 15; Szerzej M. Nowaczyk, *Filozofia kultury Jana Pawła II*, „Euhemer” 1982, nr 3.

łokształtem wartości i środków, którymi człowiek wyraża bogactwo swojej osobowości we wszystkich jej wymiarach”, „komunikacją człowieka z innymi ludźmi i nade wszystko komunikacją człowieka z Bogiem”<sup>49</sup>. Przedmiotem kultury jest bowiem człowiek – osoba. Kultura ma służyć wszechstronnemu rozwojowi i doskonaleniu człowieka. Człowiek jest „pierwszym i podstawowym” faktem kultury; takim, który jest „duchowo dojrzały” i potrafi wychowywać siebie i innych. Tylko taki człowiek jest podstawowym „faktem kulturowym”, gdyż pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury jest wychowanie. Dlatego jako „pierwszy i podstawowy” wymiar kultury należy uważać kulturę moralną, taką, która kształtuje „cnoty życia indywidualnego, społecznego i religijnego”<sup>50</sup>.

### Percepcja Tomaszowej filozofii w wychowaniu i nauczaniu

Św. Tomasz zwraca szczególną uwagę na to, że bez znajomości natury człowieka nie ustalimy, jaki jest jego życiowy, zasadniczy cel oraz co przyniesie człowiekowi szczęście. Wszelkie działania człowieka kierują się do zamierzonego celu – co wskazuje na rozumny charakter tych działań<sup>51</sup>. Zdaniem św. Tomasza cel stanowi o normach postępowania ludzkiego czyli też wychowania: *Ex fine necesse est quod regular actionis humanae sumantur*. Celem wychowania jest doskonałość: „celem każdego jestestwa i działania jest doskonałość” (3 Summa contra Gentiles – CG 3.), czyli pełnia dobra. Działanie bowiem jest dążeniem do czegoś, co odpowiada jestestwu, co jest zgodne z jego naturą, a właśnie na tym polega dobro. Ostatecznym celem jest Dobro Najwyższe – Bóg. Ten cel jest nadprzyrodzony, dlatego ostateczny cel wychowania też powinien być nadprzyrodzony i całe wychowanie człowieka powinno być dostosowane do tego właśnie celu, czyli powinno być nadprzyrodzone<sup>52</sup>.

Wychowywać kogoś, to uzdolnić do odpowiedzi na miłość Bożą rozlaną w sercach ludzkich, to przede wszystkim poprowadzić go do momentu nawrócenia. Przeniknięte miłością odniesienie do Boga oczyszczone zostanie z lęku, który zastąpi ogromne zaufanie; a tęsknota za spotkaniem Pana będzie owocowała pragnieniem przybliżenia Królestwa Niebieskiego przez aktywne kształtowanie otaczającej rzeczywistości<sup>53</sup>.

Filozofia św. Tomasza „wzrusza czystością myśli, siłą wiary w wartość dowodu i uległością wobec wymagań rozumu”<sup>54</sup>; na szczególną uwagę zasługują jego słowa odnoszące się do współdziałania sztuki z naturą, a szczególnie najwyższej sztuki, jaką jest wychowanie siebie samego oraz innych ludzi: „Są pewne sztuki, np. architektura, których tworzywo nie zawiera w sobie czynnej mocy do wytworzenia dzieła sztuki; np. w drewnie czy kamieniach nie ma żadnej siły pobudzającej do budowy domu; jest tylko bierna podatność. Istnieją jednak inne sztuki, których tworzywo jest czynnikiem pobudzającym do wytworzenia dzieła sztuki, jak to ma miejsce w medycynie: w chorym ciele jest pewna czynna moc ku zdrowiu. Otóż natura nigdy nie tworzy dzieł sztuki pierwszego rodzaju; tworzy je tylko sztuka, np. dom jest całkowicie dziełem sztuki. Natomiast dzieła drugiego rodzaju pochodzą zarówno od sztuki, jak i od samej natury bez sztuki. Wielu bowiem odzyskuje zdrowie przez samo działanie natury bez pomocy medycyny. Wtedy zaś, gdy zarówno sztuka, jak i natura mogą coś wytworzyć, sztuka naśladuje naturę (...).

<sup>49</sup>Jan Paweł II, *W imię przyszłości...* dz. cyt., s. 54, 252, 370.

<sup>50</sup>Z. Stachowski, *Inkulturacja w ujęciu Jan Pawła II*, „Euhemer” 1991, nr 3, s. 78; szerzej zob. Z. Stachowski, *Kościół a kultura*, „Euhemer – Przegląd Religioznawczy” 1987, nr 1, s. 151-165.

<sup>51</sup>I. Andrzejczuk, *Etyka i filozofia moralna, problem podobieństw i różnic w filozoficznym ujęciu moralności pomiędzy Arystotelesem i Tomaszem z Akwinu*, „Kwartalnik Filozoficzny” t. 38, 2010, z. 4, s. 53.

<sup>52</sup>F.W. Bednarski, *Uwagi św. Tomasza z Akwinu...*, dz. cyt., s. 43-44.

<sup>53</sup>P. Kozacki, *Po śladach Mistra*, „Znak” 1996, nr 11, s. 20-28.

<sup>54</sup>E. Gilson, *Tomizm...*, dz. cyt., s. 516 i n.

Otóż sztuka nauczania jest podobna do medycyny. W uczniu bowiem jest czynna moc do zdobywania wiedzy, a mianowicie umysł oraz to, co z natury swej poznajemy, czyli pierwsze zasady<sup>55</sup>. Św. Tomasz z Akwinu uznawał za pierwszorzędne źródło wiedzy inwencję ucznia, a nauczyciel był tylko pomocnikiem, by wzmacniać ucznia w samodzielny rozumowaniu: „(...) nauczyciel bowiem powoduje wiedzę w uczniu, wyprowadzając go z możliwości jej nabycia do rzeczywistego jej posiadania; poddając mu pomoce i narzędzia, którymi umysł posługuje się do zdobycia wiedzy; oraz wzmacnia umysł ucznia, naprowadzając go na stosunek zasad do wniosków”<sup>56</sup>.

Wychowanie jako prowadzenie ku szczytom doskonałości człowieka musi być zharmonizowane z nadprzyrodzonym celem człowieka, gdyż „cel stanowi o normach postępowania”, a tym celem jest pełnia nadprzyrodzonej kultury, polegająca na miłości Boga i bliźniego, czyli na spełnianiu woli Bożej przez doskonalenie własnej osobowości i pomagania w miarę możliwości wszystkim ludziom w tym, co ich doskonali. Wychowanie jest najwyższą sztuką, bo polega na urzeczywistnianiu żywego obrazu Bożego w tym tworzywie, jakim jest nasze człowieczeństwo, ale nie jest jedyną sztuką. Akwinata dzieli sztuki na techniczne (nazywa – służebnymi) oraz „wyzwolone” – odnoszą się do duchowych potrzeb człowieka. Jedne i drugie zalicza do „cnót” umysłowych, gdyż doskonałą człowieka w tworzeniu rzeczy pięknych i użytecznych. W sztuce liczą się dzieła, ale twórca nie przestaje być człowiekiem, którego celem ostatecznym zawsze jest zjednoczenie z Bogiem, a droga do tego celu – to miłość przez usprawnianie umysłu, woli, uczuciowości i ciała w czynieniu tego, co moralnie dobre i piękne. Według św. Tomasza piękno budzi w nas upodobanie dzięki trzem składnikom: doskonałości formy; jasności układu i współmierności składników. Piękno więc jest pewną jednością w wielości i stanowi szczególną postać dobra, z którym rzeczowo utożsamia się<sup>57</sup>. Takim najwyższym Pięknem jest Pan Bóg w Trójcy Przenajświętszej Jedyny, gdyż jest najdoskonalszą jednością w wielości. Dobro, Prawda, Piękno – to wartości nazwane *modibenis*, czyli sposoby bycia przedmiotów. Współtworząc byt, rozumiany jako „to, co jest”, istnienie staje się otwarte na jego transcendentalne *modi*, w tym także bycie dobrem, prawdą i pięknem<sup>58</sup>. Charakterystycznym rysem tych trzech transcendentaliów jest ich odniesienie do transcendentalnego wobec nich podmiotu<sup>59</sup>.

Mówiąc o wychowaniu, św. Tomasz nie ogranicza się do podania zasad nauczania oraz usprawniania rozumu i woli, ale poświęca wiele uwagi wychowaniu fizycznemu w przekonaniu, że ciało jest konieczne do szczęśliwości w tym życiu (polegającej na harmonijnym zespole cnót), a nawet do doskonałości w życiu przyszłym, stwierdzając: „Coś może należeć do doskonałości jakiejś rzeczy w dwojaki sposób: do jej istoty, tak np. dusza należy do doskonałości człowieka; albo w ten sposób, że coś należy do właściwego istnienia tej rzeczy. W ten sposób piękność ciała i bystrość umysłu należą do doskonałości człowieka”<sup>60</sup>.

Zagadnienie wolnego wyboru (*liberum arbitrium*) w ujęciu św. Tomasza znajduje się w *Summie Teologii* i oznacza, że osąd dokonywany przez człowieka nie jest wynikiem naturalnego instynktu, lecz rozumowego zestawienia, jest wolny gdyż pochodzi od intelektualnej władzy poznawczej (S.Th., I, q. 83, a.1c i a. 2c: *necesse quod homo sit liberi arbitrii, ex hoc ipso quo*

<sup>55</sup> *Summa contra gentiles* II c. 75; por. *Suma Teologiczna* I q. 117 a. 1 (t. 8, „Rządy Boże”, Londyn 1981, s. 174-176), za: F.W. Bednarski, *Teologia kultury*, Kraków 2000, s. 94-95.

<sup>56</sup> F.W. Bednarski, *Postulaty nowoczesnej pedagogiki w świetle zasad św. Tomasza z Akwinu*, [w:] *Pedagogika Katolicka*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 95.

<sup>57</sup> *Suma Teologiczna* I-II q. 57 a. 3-4 (t. 11); q. 27 a. 1 ad 3 (t. 10, „Uczucia”), zob. F.W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Rzym 1976, s. 126-132.

<sup>58</sup> W. Stróżewski, *O dobru*, „Etyka” 2002, nr 35, s. 74.

<sup>59</sup> Zob. Tomasz z Akwinu, *Questiones disputatae de veritate*, q. 1, a. 1.

<sup>60</sup> *Suma Teologiczna* I-II q. 4 a. 5 (t. 9, s. 89-90).

*rationalis est*). Wolny wybór to nie tylko określenie czynności, lecz również władzy. Naturę wolnej woli należy rozpatrywać od strony wyboru. Sam wybór zawiera w sobie elementy zarówno działania władzy poznawczej, jak i pożądania rozumowego – tak nazywa św. Tomasz wolę. Do innej czynności woli ważnej w procesie wyboru należy zamiar (*intentio*). Tomasz, omawiając termin woli, podejmuje również zagadnienie dobrowolności i niedobrowolności czynów ludzkich. Określa on dobrowolność jako sytuację, w której działanie bądź ruch pochodzą z własnej skłonności danego bytu (S. Th., I-II, q.6, a. 1c). Jednakże człowiek dzięki swojemu rozumowi określa, co jest prawdziwym dobrem a co pozornym. Św. Tomasz z Akwinu uczył, że nieznamość rzeczy potrzebnych do zbawienia jest główną przyczyną wielu grzechów, tak jak dla podróżnych noc jest przyczyną różnych zbłądeń<sup>61</sup>.

Św. Tomasz wylicza trzy skłonności naturalne „wyznaczające porządek przykazań prawa naturalnego”, które pełnią niejako funkcję drogowskazów wytyczających wartość moralną czynów spełnianych przez człowieka. To inklinacje tkwiące w ludzkiej naturze (wspomagane rozpoznaniem poczynionym przez rozum) wskazują człowiekowi, jak ma postępować, gdyż to właśnie „za głosem skłonności człowieczej natury musi iść rozum w rozpoznawaniu dobra właściwego ludzkiej naturze”; wierność owym skłonnościom bądź postępowanie wbrew nim „automatycznie” kwalifikuje dany czyn jako dobry lub zły: „jeżeli dany akt moralny jest zgodny z naturą, to realizuje dobro, jeżeli zaś jest przeciwny naturze, to można go zakwalifikować jako zły”. Dążenie do zachowania swego życia, swego bytu, objawiające się w funkcjonowaniu instynktu samozachowawczego (inklinacja pierwsza), dążenie do przedłużenia gatunku, do przekazywania życia (inklinacja druga), a także trzecia inklinacja, „emanująca wprost z rozumu”<sup>62</sup>, obejmująca poznawanie prawdy o Bogu i skłonność człowieka do życia w grupach społecznych, tworzą trzon tomistycznej wykładni postępowania człowieka, dającego się wartościować jako moralnie dobre lub złe.

### **Współczesna koncepcja roli szkoły i nauczyciela w wychowaniu w świetle tomizmu**

W organizacji pedagogicznego działania, w wyborze pedagogicznych metod istnieje wiele treści filozoficznych i określonych decyzji światopoglądowych. Całe dzieje pedagogiki świadczą o jej powiązaniu z filozofią. Nie należy lekceważyć roli filozofii w tworzeniu wychowawczej teorii. Wszelka działalność wychowawcza realizuje określone cele, w których wyraża się pewien sposób rozumienia świata i sensu życia, które są uważane za wartościowe. Naczelnym zadaniem pedagogiki jest wychowywać człowieka i treść wychowywania zależy od tego, jak się go pojmuje. Określone rozumienie człowieka ukierunkowuje na konkretne wartości i odwrotnie preferowanie danych wartości zakłada określony model antropologiczny jako pochodną rozumienia tego, kim jest i kim powinien być człowiek. Każda koncepcja, w tym również koncepcja wychowania, zależy bezpośrednio od założeń antropologicznych i aksjologicznych, idei człowieka i teorii wartości<sup>63</sup>. Nie ulega wątpliwości, że istnieje związek filozofii i wychowania, gdyż „genetycznie filozofia i pedagogika pozostają względem siebie współrzędne, jak teoria i praktyka, obie stanowią dla siebie źródło zasad i kryterium postaw. Swymi odniesieniami pryncypialnymi filozofia służy pedagogice, zaś stosowaniem tych odniesień w sposobieniu człowieka, pedagogika spełnia zadania filozofii. Znajduje to potwierdzenie zarówno w historii filozofii, jak i w dziejach

<sup>61</sup>I. Andrzejczuk, *Etyka a filozofia moralna ...* dz. cyt., s. 57-59.

<sup>62</sup>K. Stachowicz, *W poszukiwaniu postaw moralności. Tomistyczna etyka prawa naturalnego a etyka wartości Dietricha von Hildebranda*, Kraków 2001, s. 91, 156, 160, 163.

<sup>63</sup>J. Gara, *Filozoficzne konteksty teorii i praktyki pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 2, s. 20-21.

wychowania – i złe, jeśli filozof przestaje być wychowawcą, a nauczyciel w swej szkolnej praktyce wyobcowuje się z kręgu pryncypialności filozoficznej<sup>64</sup>.

Z przyjęcia określonych założeń światopoglądowych często wynikają określone konsekwencje antropologiczne i etyczne. W oparciu o nie tworzy się określony model wychowania człowieka. W zasadzie aż do Soboru Watykańskiego II nie zdarzały się wystąpienia przeciwko tomizmowi, później zaczęła narastać krytyka tomizmu. Często tomizm obarczano winą za kryzys chrześcijaństwa współczesnego. Uważano, że racjonalizm tomizmu nie wytrzymuje próby czasu, stając w sprzeczności z obecną wiedzą przyrodniczą. Natomiast nie straciła na znaczeniu augustiniańska koncepcja objawienia, która dla człowieka zagubionego we współczesnym świecie jest łatwiejsza do zaakceptowania niż racjonalny tomizm<sup>65</sup>. W praktyce wychowawczej ta krytyka nie ma większego znaczenia, gdyż ma to ogromne znaczenie dla określenia wizji i roli Kościoła w przyszłości.

K. Wojtyła jako przedstawiciel egzystencjalnej wersji tomizmu, nazwanej lubelską szkołą filozoficzną, przekonywał o konieczności sięgania do innych szkół filozoficznych, bez odrzucania tradycji tomistycznej, w rozwiązywaniu klasycznych zagadnień: problematyki poznania, metafizyki i antropologii czy filozoficznego poznania Boga. Te zagadnienia rozważał w książce *Przekroczyć próg nadziei*. Sięganie do różnych nurtów filozoficznych, odwoływanie się nie tylko do filozofii bytu, ale i do filozofii świadomości, miało na celu opisanie tego doświadczenia i wyrażenie go w bardziej przystępnej i przemawiającej terminologii niż scholastyczna.

Św. Tomasz z Akwinu opisując akt, który w dzisiejszym języku nazwalibyśmy aktem refleksji czy spostrzeżenia, był bardziej świadomy roli podmiotu w aktach doświadczenia przedmiotu o czym świadczy znana maksyma *Quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur* – cokolwiek jest poznawane, jest poznawane na sposób poznającego.

Jeśli chodzi o problematykę ludzkiego poznania papież Jan Paweł II podzielał tu stanowisko zwane empiryzmem genetycznym, wyrażające się w przekonaniu, że u podstaw ludzkiego poznania leży spostrzeżenie zmysłowe, przywołując maksymę: *Nihil est in intellectu, quo prius non fuerit in sensu*. Stwierdzał, że poznania ludzkiego nie można ograniczać do wrażeń zmysłowych. Człowiek poznaje również prawdy ponadzmysłowe i transempiryczne. Papież mówił o doświadczeniu człowieka, w którym poznaje samego siebie jako osobę; o doświadczeniu moralności – rozpoznaje siebie jako istotę etyczną, i doświadczeniu religijnym – człowiek rozpoznaje siebie jako istotę zdolną do obcowania z Bogiem. W swej książce papież przekonuje o wiodącej roli metafizyki realistycznej. Wskazuje na to, że w myśleniu nowożytnym, nastąpiło odejście od tradycji św. Tomasza, dla którego nie myślenie decydowało o istnieniu, lecz istnienie o myśleniu. Dlatego papież formułuje tezę, stwierdzając że współczesny powrót do metafizyki następuje poprzez integralną antropologię. Idąc drogą doświadczenia antropologicznego, dialogowego, można się przybliżyć do tego samego celu, do którego św. Tomasz dochodził drogą filozofii istnienia. Antropologia wyprzedza tu metafizykę i warunkuje ją<sup>66</sup>. Centralnym tematem jego prac filozoficznych jest człowiek. Jedną z najbardziej oryginalnych idei w myśli K. Wojtyły<sup>67</sup> była koncepcja normy

<sup>64</sup>J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975, s. 4.

<sup>65</sup>S. Konstańczyk, *Sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Filozofia i wychowanie”*, „Ruch Filozoficzny” 2000, nr 1, s. 23.

<sup>66</sup>K. Wolsza, *Problematyka filozoficzna w książce „Przekroczyć próg nadziei” Jana Pawła II*, „Ruch Filozoficzny” 1995, nr 2, s. 225-231.

<sup>67</sup>Szerzej zob. J. Krokos, *Kardynała Wojtyły koncepcja świadomości*, „Studia Philosophiae Christianae” 2003, nr 2, s. 205-220.

personalistycznej, domagająca się afirmacji osoby ludzkiej dla niej samej, a dokonuje się przez bezinteresowny dar z siebie dla niej. Jeśli chodzi o poznanie Boga, wymienia nurty kosmologiczno-przedmiotowy – przywiązuje największą wagę do analizy bytu w aspekcie istnienia, również i inne drogi św. Tomasza (*quinqueviae*) „prowadzą do Boga, który jest samoistnym istnieniem – *Ipsum Esse Subsistens* i nurt antropologiczno-podmiotowy – wewnętrzne doświadczenie człowieka może stać się podstawą poznania Boga. Papież stwierdza: „Jesteśmy bardzo bliscy św. Tomasza, z tym że droga prowadzi nie tyle przez byt i istnienie, ile przez osoby i spotkanie osób: ja i ty”<sup>68</sup>.

Wychowanie zakłada jakąś filozofię człowieka, zawsze jest ona obecna, a jej charakter determinuje podejście do człowieka i nadaje określoną postać praktycznym ustosunkowaniem wychowawczym i relacjom interpersonalnym. Relacje osobowe<sup>69</sup> stanowią najbardziej podstawowe odniesienia osób do siebie. M. Gogacz poszukiwał propozycji zastosowania teorii relacji osobowych w pedagogice w *Summie Teologicznej* św. Tomasza, gdzie znajdujemy całościową koncepcję miłości – miłość Bożą autor ukazuje w kwestii *De amore Dei* (I, 20), teorię uczuć, która zawarta jest w *Traktacie o uczuciach* (I-II, 22-48). *Traktat o miłości* (II-II, 23-44) ukazuje miłość umysłową, natomiast osobne traktaty są o wierze (II-II, 1-6) i nadziei (II-II, 17-22). Relacje osobowe zbudowane są na przejawach w bycie jego istnienia i stanowią pierwotne, wyjściowe i najbardziej naturalne odniesienie międzysobowe, tak jak najpierwotniejsze i wyjściowe jest w bytach ich istnienie. Są trzy relacje osobowe: miłość, wiara i nadzieja<sup>70</sup>.

Humanizm i religia, jako podstawowe środowisko człowieka, wymagają troski i ochrony, człowiek powinien zrozumieć, że są one cenne. Należy więc kształcić ludzi dla humanizmu i religii w prawidłowym rozumieniu człowieka, świata i Boga. Ważne jest wychowanie do humanizmu i religii<sup>71</sup>. Wychowanie religijne powinno być związane z całością wychowania szkolnego, to znaczy ze sposobem, w jaki traktuje się religię i fakt religijny; chodzi o uwzględnienie, integrację tego, co „religijne” w życiu instytucji, jej personelu i jej uczniów. Konieczne jest, aby szkoła uznała, że to, co religijne, i to, co duchowe, stanowią konstytutywne wymiary człowieka<sup>72</sup>. Powinnością szkoły jest wychowanie do prawdy, czyli takie ukształtowanie świadomości i woli człowieka, aby rozumiał rolę prawdy (prawda jest czymś spoza osoby, czymś, co ją przekracza, jest transcendentna, choć przecież jest w osobie, staje się wewnętrznym kryterium, miarą jego „bycia człowiekiem”) w doskonaleniu się osoby, był na nią otwarty, uznawał jej transcendencję, przyjmował ją i chętnie realizował. Wychowanie do prawdy to rozbudzanie i umacnianie pragnienia, aby stawać się tym, kim się być powinno, dążyć do własnej doskonałości<sup>73</sup>.

<sup>68</sup>K. Wolsza, *Problematyka filozoficzna w książce „Przekroczyć próg nadziei”*..., dz. cyt., s. 229.

<sup>69</sup>O relacjach osobowych zob. M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady Bydgoskie*, Warszawa 1997; tenże, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985.

<sup>70</sup>M. Gogacz wymienia (za św. Tomaszem), kilka odmian miłości (*dilectio* – pełnoosobowa miłość; przyjaźń (*amicitia*), miłość nie oczekująca wzajemności (*caritas*), miłość powiązana z cierpieniem (*amor*), miłość Boga do człowieka (*agape*), która polega na „życzliwym współprzeżywaniu osób”. Wiara w ujęciu podmiotowym jest ufnym i otwartym odniesieniem się do drugiej osoby, w sensie przedmiotowym jest otwartością na wszystko, co ta druga osoba wnosi w tę relację; a w doniesieniu do Boga jest zaufaniem Bogu. A nadzieja jest tym wszystkim, co wywołuje dobro. Stanowi ją oczekiwanie, że osoba do której odnieśliśmy się z wiara i miłością, podejmie te relacje i je odwzajemni oraz będzie je chroniła. Zob. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 103, 108; tenże, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985, s. 15.

<sup>71</sup>Szerzej zob. A. Andrzejczuk, *Tomistyczna teoria relacji osobowych*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2005, nr1, s. 215, 217.

<sup>72</sup>J. van der Vloet, *Miejsce religii w wychowaniu – na rzecz religijnego wychowania w szkole*, tłum. M. Żerańska, „*Communio*” 2007, nr 3, s. 33-35.

<sup>73</sup>W. Starnawski, *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły*, „*ETHOS*” 2006, nr 3, s. 78-79.

Rozróżnienie przez tomistów pomiędzy wychowaniem (wszechstronne kształtowanie danego człowieka, trwające przez całe życie) a kształceniem (formalna edukacja w wyspecjalizowanej instytucji) pokazuje, że rodzicielska rola polega na pielęgnowaniu w dziecku wartości istotnych dla jego rozwoju moralnego, religijnego i intelektualnego, gdyż skuteczność szkoły w dziedzinie nauczania zależy od tego, czy inne instytucje spełniają dobrze swoje funkcje. Wychowanie (pedagogia) chrześcijańskie jest kształtowaniem, formowaniem dziecka, przy równoczesnym ciągłym odnoszeniu się do tego obrazu, jaki sam Bóg w nim umieścił. Wiara stanowi fundament pedagogii, wiara jest kluczem otwierającym działania pedagogiczne. Wiara jest pełnym integralnym doświadczeniem. Nie da się odłączyć wiary od reszty życia, istnienia. Uchwała Soboru Watykańskiego II w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*, podkreśla, że najważniejsza jest rola rodziców, gdyż to na nich spoczywa obowiązek wychowania chrześcijańskiego dziecka. „Do rodziców, bowiem należy stworzyć taką atmosferę rodzinną, przepojoną szacunkiem i miłością do Boga i ludzi, aby sprzyjała całemu osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci. Dlatego rodzina jest pierwszą szkołą cnót społecznych, potrzebnych wszelkim społecznościom”(nr 3)<sup>74</sup>.

Aby wykorzystać potencjał intelektualny i przyswoić wiedzę, uczeń musi być aktywnym uczestnikiem relacji z nauczycielem. Dla Akwinaty działalność nauczyciela to powołanie, umiłowanie prawdy, ludzi i Boga, być wzorem godnym naśladowania. Wychowanie powinno pomóc człowiekowi zasłużyć na życie wieczne<sup>75</sup>.

Akwinata sprowadza rolę wychowawcy do trzech podstawowych zadań: prowadzenia wychowanka do właściwego celu życia; czuwania, by nie zboczył z właściwej drogi i zawrócenia z niewłaściwej drogi – zaleca wychowywać przede wszystkim dobrym przykładem własnego życia oraz kojarzeniem u wychowanków tego, co dobre, z tym, co radosne i przyjemne, a tego co złe, z tym co przykre: „(...) na tym bowiem polega właściwe wychowanie młodzieży, by przywykła do znajdowania przyjemności w dobru, a przykrości w złu”<sup>76</sup>.

Uczestnicy procesu wychowawczego powinni działać poniekąd w imieniu rodziców, w oparciu o ich zgodę, a w pewnej mierze nawet na ich zlecenie. Rodzice powinni mieć pełne prawo współdecydowania bądź wpływania na charakter nauczania, na treści przekazywane dzieciom, na sposoby, w jakie się to czyni, a także na obsadę kadry nauczycielskiej. Wszelkie nawet najlepsze oddziaływania wychowawcze okażą się nieskuteczne, jeśli nie pojawi się w wychowanku gotowość do samowychowania. Dlatego wychowanie dziecka winno opierać się nie tyle na informowaniu lub formowaniu drugiej osoby, ile na pokazywaniu, naprowadzaniu i unaocznianiu wychowankowi godności ludzkiej (osobowej), tylko tak możemy wychować mądrego człowieka. Mądrość nie utożsamia się tutaj z wiedzą w sensie wykształcenia, tylko w znaczeniu pewnej głębokiej intuicji tego co najważniejsze dla samego człowieka i innych ludzi. To wiąże się ściśle z godnością osobową. Godność osobową „ja” najlepiej ukazywać przez odniesienie do „ty”, tylko metoda świadectwa doprowadza do doświadczenia godności. Dlatego Jan Paweł II bardzo wyraźnie zarysowuje nauczyciela katolickiego. Winien on „starać się o wzrost w uczniach swojej szkoły tych nasion ewangelicznych (...): wiary w Boga Stwórcę, podziwu dla rzeczy przez niego stworzonych, miłości dla braci, cnót prostoty, pokory, umiarkowania, posłuszeństwa itd. – które, jak tworzą chrześcijański ideał wychowawczy, tak uzupełniają

<sup>74</sup>J. Wilk, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w świetle doktryny Kościoła katolickiego*, [w:] *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX: materiały z konferencji naukowej Katedry Historii Wychowania, czerwiec 1993 r.*, red. J. Jundziłł, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994, s. 137-141.

<sup>75</sup>G.L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów...*, dz. cyt., s. 63-65.

<sup>76</sup>*Suma Teologiczna I-II* q. 1 a. 3, za: F.W. Bednarski, *Uwagi św. Tomasza z Akwinu...*, dz. cyt., s. 31-60; tenże, *Sport i wychowanie fizyczne w świetle etyki św. Tomasza*, Londyn 1962; tenże, *Wychowanie młodzieży dorastającej...*, dz. cyt., s. 290.

się i harmonizują, bez jakiegokolwiek przymusu, z różnymi dyscyplinami studiów oraz z samym ideałem autentycznie ludzkiego wychowania<sup>77</sup>. „Nie ma sprzeczności między posłuszeństwem a wolnością” – pisał Jan Paweł II, najważniejszą formą posłuszeństwa jest posłuszeństwo wobec odkrytej prawdy, w nim najlepiej wyraża się wolność człowieka, bez takiego odniesienia do prawdy wolność staje się chaotyczna. Wolność moralna, rozumiana jako posłuszeństwo wobec praw dyktowanych przez własne sumienie, stanowi bezwzględny cel wychowania<sup>78</sup>. Celem wychowania jest pomoc w osiągnięciu dojrzałości moralnej, człowiek o dobrze ukształtowanym sumieniu jest posłuszny odkrytej prawdzie i tylko człowiek wolny może być człowiekiem posłusznym. Dziecko rodzi się jako niewolnik własnych potrzeb i w procesie wychowania osiąga wolność, dlatego młody człowiek musi zaufać moralnym autorytetom<sup>79</sup>.

Już Rzymianie mówili: *Non scholae, sed vitae discendum*, tzn. mamy się uczyć nie dla szkoły, lecz dla życia. Prawd religijnych nie należy przedstawiać głównie jako przedmiotu wiedzy, lecz jako przedmiot wiary i w taki sposób, by uczniowie czuli się zachęconymi urządzić swe życie według zasad religii. Jan Paweł II wskazywał na konieczność tworzenia odpowiedniego programu kształcenia, który uwzględniając etapy rozwojowe człowieka, powinien iść w parze z refleksją nad sobą, swoim ostatecznym przeznaczeniem, jego rolą w świecie, jako stworzenie i dziecko Boga. To odniesienie do Boga stanowić powinno istotę wychowania i kształcenia. Jak zauważał papież, szkoła powinna być miejscem integralnej formacji osoby, nie należy „produkować wykształconych, wyspecjalizowanych jednostek, lecz należy podjąć wysiłek prowadzenia do dojrzałego człowieczeństwa”<sup>80</sup>.

## Zakończenie

Akwincie nieobce były zagadnienia dotyczące wychowania i nauczania<sup>81</sup>. Niektóre założenia wychowawcze, na przykład dotyczące praw dzieci i młodzieży, były absolutnie nie do przyjęcia w warunkach średniowiecznej mentalności, gdyż wyprzedzały swoją epokę.

Św. Tomasz wskazywał na doniosłość ludzkiego intelektu. Podkreślał, że pogłębiania poprzez kontakt z rzeczywistością kultura naszego umysłu podnosi kulturę czynów, sprawia, że są bardziej ludzkie. Lepiej poznajemy Boga, staje się nam bliższy, gdy intelektem patrzymy na świat przez Niego stworzony. W *Summa Theologica* św. Tomasz napisał *Oportet, quod Deus sit in omnibus rebus, et intime* (Jest rzeczą konieczną, żeby Bóg był wewnątrz swych stworzeń)<sup>82</sup>. Ludzki intelekt – skupiony na naturze, kontemplujący rzeczywistość dostępną zmysłom, może dociekać jej sensu, jej źródła, czyli Boga Stwórcy. Ten intelektualizm św. Tomasza warto dziś wydobywać dla ludzi, którzy zdają sobie sprawę jak wielką rolę w nadawaniu sensu naszemu życiu odgrywa kultura umysłu. Wychowanie zaczyna się od rodziny, szkoły i Kościoła. W dobie globalizacji współdziałanie tych trzech instytucji w duchu zasad, takich jak: rozwijanie zmysłu

<sup>77</sup>Jan Paweł II, *Świadczyć o Chrystusie przykładem życia. Do nauczycieli katolickich (Przemówienie podczas audiencji dla uczestników XII Krajowego Zjazdu Włoskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich, 7 XII 1979, [w:] Jan Paweł II, Nauczanie papieskie, 1979, t. 2, cz. 2, red. E. Weron, A. Jarocho, Poznań 1992, s. 647; za: W. Chudy, Istota pedagogiki personalistycznej, „ETHOS” 2006, nr 3, s. 67-69.*

<sup>78</sup>B. Nawroczyński, *Przymuszać czy wyzwać?*, *Dzieła Wybrane*, t. 1, Warszawa 1987, s. 279.

<sup>79</sup>K. Jasińska, *Posłuszeństwo i wolność w wychowaniu*, „ETHOS” 2006, nr 75, s. 105-107.

<sup>80</sup>Jan Paweł II, *Kształtowanie dojrzałego człowieczeństwa. Do profesorów i studentów KUL – Jasna Góra 06.06.1979, [w:] Jan Paweł II, Musicie od siebie wymagać*, Poznań 1984, s. 145; za: M. Nowak, *Program wychowawczy szkoły katolickiej i jego konstruowanie*, „Ateneum Kapłańskie” 2006, nr 147, s. 425.

<sup>81</sup>Tomistyczne podstawy wychowania szeroko przedstawił Sławomir Sobczak w swym dziele pt. *Celowość wychowania*, Warszawa 2000.

<sup>82</sup>*Suma Teologiczna* I-II q. 1 a. 3.



transcendencji – upowszechnianie poszczucia godności człowieka; rozwijanie pluralizmu ekumenicznego – tolerancja do inności, z równoczesnym dążeniem do budowania wspólnej bazy wartości; rozwijanie ducha solidarności – przewyższanie dualizmu społeczno-ekonomicznego, dążenie do harmonijnego rozwoju; budowanie kultury demokratycznej – kształtowanie postaw, szerzenia wiedzy i uczenia się sprawności demokratycznego działania; rozwój ducha inicjatywy i upowszechniania zasady pomocniczości, będzie miało fundamentalne znaczenie dla przyszłości<sup>83</sup>.

Człowiek zawsze będzie stawiał pytania o podstawy swego poznania, wiedzy, poznawanej rzeczywistości, o samego siebie. Wspólnym źródłem tych pytań jest potrzeba wiedzy o sens istnienia, a odpowiedzi na te pytania mają nadać człowiekowi kierunek życia. Ilekroć podejmujemy praktyczne działania, przyjmujemy określone rozwiązania filozoficzne<sup>84</sup>. Filozofia powinna pełnić ogromną rolę w nauce, edukacji i życiu społecznym. W systemie państwa totalitarnego, jedynie słuszną była filozofia marksistowska, a inne nurty filozofowania jak fenomenologia czy tomizm były przesuwane na margines w życiu naukowym i społecznym<sup>85</sup>. Filozofia kształtuje ogólną kulturę myślenia, sprawności metodologiczne w nauce oraz wrażliwość aksjologiczną (moralną, estetyczną, itp.). Są to wartości niezbędne dla normalnego i twórczego rozwoju indywidualnego i społecznego ludzi. Nie jest bowiem prawdą, że zdrowa egzystencja ludzka realizuje się tylko w sferach ekonomicznej i technicznej i że jest w ogóle możliwa bez humanistyki, bez wartości, które niesie filozofia, szczególnie tomizm.

Nieprzemijająca nowość myśli św. Tomasza z Akwinu to tytuł jednego z podrozdziałów encykliki papieża Jana Pawła II *Fides et ratio*. Wieczna aktualność spuścizny tego wielkiego filozofa to jego dwie monumentalne *Summy*: *Summa Theologiae* i *Summa contra Gentiles* zwana też *Summą filozoficzną*, a także komentarz do wielu dzieł Arystotelesa, m.in. do *Polityki* czy *Etyki nikomachejskiej*, jak również do wielu Ksiąg Pisma Świętego<sup>86</sup>. Realizm myśli Akwinaty uderza a zarazem budzi sprzeciw u wielu. Papież przekonuje o możliwości (i konieczności) wyjścia poza zjawiska, poznania bytu, głębi osoby ludzkiej, zasad etycznych i Boga naturalnymi siłami rozumu, a więc o możliwości stworzenia metafizyki oraz metafizycznej antropologii, etyki i teologii – jako podstawy innych gałęzi filozofii. Poświęca św. Tomaszowi, jako jednemu myślicielowi, całego, pełnego pochwał podrozdziału w encyklice (43-44), uznaje go za „autentyczny wzór dla wszystkich poszukujących prawdy, (...) w jego refleksji bowiem wymogi rozumu i moc wiary połączyły się w najbardziej wzniosłej syntezie, jaką kiedykolwiek wypracowała ludzka myśl”<sup>87</sup>. W myśleniu papieża tomizm jest elementem dominującym i organizującym. Papież nie chce wykluczać żadnej prawdy, żadnego odkrycia jakiegokolwiek filozofii, ale w jego wielkiej wizji syntezy w żadnym wypadku nie może zabraknąć ani metafizyki ani sposobu myślenia św. Tomasza<sup>88</sup>.

Jak zauważył Wiesław Sztumski „szczególna rola filozofii jako integratora systemu edukacyjnego uwidacznia się w realizacji przez ten system dwóch funkcji – dydaktycznej i wychowawczej. Dzięki pierwszej funkcji filozofia nie tylko stymuluje kształcenie „w sensie przekazywania określonego zasobu i zakresu wiedzy”, ale i kształtuje na tej podstawie określony obraz świata. W ramach funkcji wychowawczej filozofia kształtuje poprzez stymulowanie okre-

<sup>83</sup>S. Wilkanowicz, *Kierunki wychowania Europejczyków*, „Znak” 1995, nr 3, s. 61-64.

<sup>84</sup>J. Krokos, *O filozofię troszczyć się należy*, „Studia Philosophiae Christianae” 2009, nr 45, s. 263, 266.

<sup>85</sup>A.B. Stępień, *Rys rozwoju filozofii marksistowskiej i problem dialogu filozoficznego z marksizmem od roku 1945*, [w:] *Wobec filozofii marksistowskiej*, red. A. B. Stępień, Lublin 1990, s. 21-36.

<sup>86</sup>Dane biograficzne zawarte w monografii J. A. Weisheipla, *Tomasz z Akwinu. Życie, myśl i dzieło*, tłum. Cz. Wesołowski, Poznań 1985; zob. W. Stróżewski, *Św. Tomasz z Akwinu w Encyklice „Fides et ratio”*, „Znak” 1999, nr 4, s. 64-65.

<sup>87</sup>Tamże.

<sup>88</sup>D. Oko, *Nie bez metafizyki i św. Tomasza*, „Znak” 1999, nr 4, s. 20-21.

Filozofia i Pedagogika T. II  
Myśl pedagogiczna średniowiecznej Christianitas

ślonych postaw nasz stosunek do świata, a stąd formuje i rozwija naszą osobowość”<sup>89</sup>. Jak stwierdził Leibniz: „(...) dość długo rozmyślałem na filozofią współczesną (...), badania przekonały mnie, że nasi współcześni nie oddają dość sprawiedliwości św. Tomaszowi (...), a jednak w poglądach scholastycznych więcej jest rzeczy trwałych, (...) byleby tylko posługiwać się nimi należycie”<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup>S. Konstańczyk, *Sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji Naukowej...*, dz. cyt., s. 14-15.

<sup>90</sup>G.W. Leibniz, *Wyznanie wiary filozofa, Rozprawa metafizyczna, Monadologia, Zasady natury i łaski oraz inne pisma filozoficzne*, przeł. S. Cichowicz, J. Domański, H. Rzeczkowski, Warszawa 1969, XI, s. 109, cyt. za: W. Stróżewski, *O dobru...*, dz. cyt., s. 76.

## Sonia Czudek-Ślęczka: Myśl pedagogiczna św. Tomasza z Akwinu – główne tezy i założenia

Św. Tomasz (1225-1274)<sup>1</sup> jest uznawany za jednego z najwybitniejszych z filozofów epoki średniowiecza. Urodził się we włoskiej hrabiowskiej rodzinie niedaleko Akwinu. Kiedy miał pięć lat, rodzice oddali go do benedyktyńskiego klasztoru na Monte Casino, gdzie zdobył wykształcenie podstawowe<sup>2</sup>. Następnie studiował sztuki wyzwolone na uniwersytecie w Neapolu. Tam po raz pierwszy zapoznał się z filozofią Arystotelesa, która w jego późniejszych rozważaniach odegrała istotną rolę. Ukończywszy studia, w wieku dwudziestu lat, wbrew woli rodziców wstąpił do Zakonu Kaznodziejskiego i został dominikaninem. Swoje wykształcenie uzupełnił studiami filozoficzno-teologicznymi w klasztorze Świętego Krzyża w Kolonii. Uczęszczał tam na wykłady sławnego Alberta Wielkiego, znawcy filozofii arystotelesowskiej. Po ukończeniu studiów (w roku 1252) został wyświęcony na księdza i przez siedem lat wykładał na Sorbonie w Paryżu. W tym samym czasie uzyskał stopień doktora teologii. Był również profesorem na uniwersytecie w Neapolu<sup>3</sup>. Wykłady, które go wślawiły, wygłaszał w wielu europejskich miastach. Zmarł w 1274 roku w drodze do Lyonu, gdzie miał objąć funkcję doradcy na soborze powszechnym. Po śmierci św. Tomasz otrzymał tytuł: „doktor Angelicu” (doktor anielski).

Filozofia Tomasza zrazu miała wielu przeciwników, a bp paryski Stefan Tremper w 1277 roku potępił jej niektóre tezy. Spór o filozofię Tomasza trwał prawie 46 lat i zakończył się zwycięstwem Akwinaty. W 1323 r. potępienie zostało anulowane i Tomasz został kanonizowany. Sobór trydencki przyjął filozofię św. Tomasza jako autentyczny wyraz swej doktryny<sup>4</sup>.

O działalności naukowej oraz pisarskiej św. Tomasza pisze S. Swieżawski, podkreślając jego pracowitość: „Zupełnie zdumiewająca była jego twórczość: Tomasz żyje niespełna pięćdziesiąt lat, znosi podróże, trudy – dopiero w późniejszych latach dostaje sekretarzy – a przecież napisał niezwykle wiele. Cała jego twórczość jest związana, jak zwykle u ówczesnych mistrzów, z nauczaniem. Wykładał przecież dwukrotnie na największym ówczesnym uniwersytecie. Było rzeczą niezmiernie rzadką, żeby do Paryża jakiegokolwiek mistrza powoływano po raz drugi, a Tomasz był dwukrotnie na Uniwersytecie Paryskim. Wykładał *Sentencje*, ów powszechnie używany podręcznik teologii, który musiał komentować każdy wykładowca teologii; opracował też mnóstwo komentarzy biblijnych. Nie zapominajmy, że św. Tomasz twierdził, iż teolog musi być biblistą. Napisał też wiele kwestii (większe traktaty na określone tematy), mniejsze rozprawki – *opuscula*, a także bardzo liczne komentarze do Arystotelesa, gdyż chciał Arystotelesa zinterpretować tak, jak wydawało mu się to najwłaściwsze”<sup>5</sup>.

<sup>1</sup>Najczęściej podawana data urodzin św. Tomasza to rok 1225 (Brytanica. *Encyklopedia polska*, t. 43, Poznań 2004; M. Krajewski, *Historia wychowania i doktryn pedagogicznych: Zarys wykładu*, Płock 2003, s. 52) przytacza opracowania, w których zamieszczona jest data urodzin św. Tomasza. W *Wielkiej ilustrowanej encyklopedii powszechnej*, t. 17 oraz w *Encyklopedii popularnej PWN* (Warszawa 1995) zamieszczono dwie daty urodzin św. Tomasza – rok 1225 i rok 1226. W. Kopaliński w *Słowniku mitów i tradycji kultury* (Warszawa 1991) podaje rok 1227 jako datę urodzin św. Tomasza, zaś w *Encyklopedii chrześcijaństwa. Historia i współczesność. 2000 lat nadziei*, (red. H. Witeczak, Kielce 2000) za datę urodzin św. Tomasza przyjęto rok 1221.

<sup>2</sup>G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 57.

<sup>3</sup>S.I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006, s. 187.

<sup>4</sup>Tamże, s. 187.

<sup>5</sup>S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Poznań 2002, s. 32-33.

Największe dzieła św. Tomasza to: *Komentarz do sentencji Piotra Lombardii*, *Suma filozoficzna* (*Summa contra gentiles*) i *Suma teologiczna* (*Summa theologiae*), której nie dokończył. Podczas mszy, prowadzonej 6 grudnia w 1274 roku, doznał objawienia, będącego powodem przerwania kontynuacji pisania *Sumy teologicznej*. Wtedy to św. Tomasz wyznał: „Wszystko, co napisałem wydaje się być żdźbłem słomy w porównaniu z tym, co ujrzałem i co zostało mi objawione”<sup>6</sup>.

Stefan Swieżawski charakteryzuje dzieła Akwinaty następująco: „*Summa* to znaczy podsumowanie, zebranie w całość. Najpierw powstała tzw. *Summa contra gentiles* – przeciwko niewiernym, przeciwko poganom; w rzeczywistości nie o to w niej chodzi. Jest to *summa* oparta głównie na argumentacji rozumowej, na rozważaniach filozoficznych. Natomiast *summa* właściwa to *Summa theologiae*, nie dokończona, składająca się z trzech części, w tym druga część jeszcze z dwóch. Jest to część pierwsza (*Prima*–I), pierwsza część części drugiej (*Prima secundae* – II-II) i trzecia (*Tertia* –III). Część trzecia została przerwana przez chorobę i śmierć św. Tomasza na 90 kwestii, a potem uzupełniona przez Reginalda, jego sekretarza”<sup>7</sup>.

W twórczości św. Tomasza, poza komentarzami do Arystotelesa, nie odnajdujemy wykładu filozofii. Jest ona jednak wciągnięta w całość jego rozważań i można stwierdzić, iż po raz pierwszy próbuje on jasno zarysować różnicę między filozofią, między refleksją filozoficzną a teologią i dodatkowo – między wiarą a mistyką<sup>8</sup>. S. Swieżawski zwraca uwagę na podejście św. Tomasza do filozofii, teologii oraz wiary: „Wiemy doskonale, że i filozofia, i teologia są w pewnym sensie «dowolne», można tworzyć bardzo dużo filozoficznych ujęć i mogą powstawać też różne ujęcia teologiczne. Natomiast absolutnie trwała i niezmienna jest wiara; takimi są same prawdy wiary. Z kolei wiemy też, że życie mistyczne, doświadczenie Boga w życiu wewnętrznym to zupełnie inna sfera, inny porządek. Rozróżnianie tych różnych porządków jest charakterystyczne dla dzieła św. Tomasza i płodne dla rozwoju metodologii i twórczości naukowej”<sup>9</sup>.

### Scholastyka. Obraz teorii pedagogicznej w średniowieczu

Ruch scholastyczny w Europie rozpoczął się około 1100 roku. Natomiast swoje apogeum osiągnął w trzynastym wieku. W IX wieku na terenie Francji, Niemiec, Irlandii i we Włoszech istniały szkoły klasztorne oraz parafialne objęte kościelnym systemem nauczania, opartym na *trivium* i *quadrivium*. Niektóre szkoły wyróżniały się poziomem nauczania, stając się z biegiem czasu znanymi oraz cenionymi ośrodkami oświaty. Rozwój szkół w Chartres, Lionie, Reims, Fuldzie pozwolił na stopniowe kształtowanie się podstawy nowego systemu pedagogicznego i naukowego, który następnie otrzymał miano scholastyki (od *schola* – szkoła), uczoności szkolnej<sup>10</sup>.

Scholastyka, która stanowiła zbiór doktryn filozoficznych formułowanych przez uczonych chrześcijańskich, zaczęła się rozwijać, kiedy w szkołach zachodnich, uniwersytetach, a szczególnie w Uniwersytecie Paryskim, zaczęto ponownie wiele uwagi poświęcać filozofii klasycznej. Wybitni scholastycy, tacy jak: Bernard z Clairvaux, Pierre Abelard, Anzelm z Canterbury, Albert Wielki oraz Tomasz z Akwinu pracowali na dokonaniu syntezy greckiego racjonalizmu, przede wszystkim, w ujęciu arystotelesowskim oraz doktryny chrześcijańskiej<sup>11</sup>.

<sup>6</sup>S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 187.

<sup>7</sup>S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany...*, dz. cyt., s. 32.

<sup>8</sup>Tamże, s. 32.

<sup>9</sup>S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany...*, dz. cyt., s. 33

<sup>10</sup>F.G. Aleksandrów, *Historia filozofii*, t. I, Warszawa 1962, s. 535.

<sup>11</sup>G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy...*, dz. cyt., s. 56.

Na rozwój filozofii scholastycznej wpłynął hierarchiczny system władzy obowiązujący w Kościele chrześcijańskim oraz głoszenie przez niego doktrynalnych tez, których źródłem były *Stary i Nowy Testament*. Kościół w średniowieczu pełnił funkcję głównej instytucji edukacyjnej i za pośrednictwem prowadzonych przez siebie szkół oraz podległych sobie nauczycieli przekazywał kobietom oraz mężczyznom podstawowe założenia doktryny chrześcijańskiej.

Zdaniem G.L. Gutka: „Analizując zbiór doktryn teologicznych, można wyróżnić pewne podstawowe elementy wiary chrześcijańskiej. Bóg jest wszechmocnym, doskonałym i osobowym bytem, który stworzył wszystko, co istnieje; ludzie, posiadający niematerialną duszę i fizyczne ciało, zostali powołani na świat po to, by zaznać wiecznej szczęśliwości. Obdarzeni intelektem i wolą, dysponują wolnością wyboru. Jednak potomkowie Adama, który odziedziczył piętno grzechu pierworodnego, są istotami ułonnymi duchowo. Bóg zesłał swojego syna, Jezusa Chrystusa, by odkupił rodzaj ludzki przez swoją śmierć i zmartwychwstanie. Pragnąc pomóc ludziom w osiągnięciu zbawienia, Chrystus ustanowił Kościół i powierzył mu misję udzielania sakramentu łaski”<sup>12</sup>. Te główne prawdy wiary chrześcijańskiej miały ogromny wpływ na kształtowanie się średniowiecznego systemu nauczania i mają nierzadko wpływ na praktyki edukacyjne we współczesnych społecznościach katolickich. Kościół wychodził z założenia, iż wierzący potrzebują nauk doktrynalnych w celu umacniania swojej wiary, dlatego też celem Kościoła i szkół działających pod jego zarządem było strzeżenie, przechowywanie a także wpajanie wierzącym doktryny chrześcijańskiej<sup>13</sup>.

Scholastyka we wczesnym okresie swego istnienia, będąc ruchem naukowym, ma znaczenie pozytywne. Scholastycy oprócz tego, że wznowili po dosyć długiej przerwie studia nad dziedzictwem nauk starożytnych, zaangażowali się aktywnie w spór o tzw. uniwersalia (pojęcia ogólne) oraz opracowali ważniejsze zagadnienia z teorii poznania. Wśród nich byli również tacy, którzy zajmowali się wszystkimi istniejącymi wtedy gałęziami nauk będącymi jeszcze słabo rozwiniętymi<sup>14</sup>.

Powszechnie uznaje się, że „ojcem scholastyki” był św. Anzelm. W. Tatarkiewicz, charakteryzując poglądy tego średniowiecznego filozofa, pisze: „Anzelm sformułował pogląd, który stał się miarodajny dla filozofii średniowiecznej. Według Anzelm, dodaje W. Tatarkiewicz: „chrześcijanin powinien przez wiarę dojść do zrozumienia, a nie przez zrozumienie do wiary”<sup>15</sup>. Anzelm przedstawia także swoje podejście do rozumienia prawdy Bożej i wiary: „Pragnę w jakikolwiek sposób zrozumieć prawdę Bożą, w którą wierzy i którą kocha serce moje; nie po to bowiem chcę zrozumieć, abym wierzył, lecz wierzę, aby rozumieć”<sup>16</sup>. Nie był to czysty fideizm, ani czysty racjonalizm, ale pośrednia między nimi swoista postawa scholastyczna. Wedle niej do poznania prawdy potrzebna jest wiara, i rozum. Jądro poglądu Anzelm ujął w swej dewizie: „wiarą poszukująca zrozumienia (*fides quaerens intellectum*)”<sup>17</sup>. Filozofia chrześcijańska działała już wcześniej, natomiast Anzelm sformułował jej zadanie, które od tego momentu realizowała świadomie. Przytoczone tu i stawiane przez Anzelm główne tezy, stały się dewizą całej dojrzałej scholastyki.

Jednym z największych osiągnięć kultury duchowej epoki średniowiecza jest uniwersytet. Wraz z upowszechnianiem się wykształcenia, które na początku epoki umożliwiały szkoły klasztorne i katedralne, zrodziła się potrzeba stworzenia nauk, w których nie istniałaby konieczność

<sup>12</sup>Tamże, s. 56.

<sup>13</sup>Tamże, s. 56.

<sup>14</sup>S.I. Mozdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 174.

<sup>15</sup>W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 1978, s. 222.

<sup>16</sup>Tamże, s. 222.

<sup>17</sup>Tamże

oglądania się na praktyczne korzyści z nich płynące. Nauki te umożliwiłyby szukanie wiedzy dla celów idealnych w obszarze intelektualnym i moralnym. Czynnikiem wpływającym na konieczność powstania tego rodzaju nauki było odkrycie na nowo zapomnianych już autorów starożytnych (zwłaszcza Arystotelesa i Platona), wpływ kultury bizantyjskiej wraz z komentarzami arabskimi (np. Awicenny) oraz duchowy wpływ starożytnej Grecji, gdzie naczelną była postawa arystokratyczna wobec nauki, jako wartości bezcennej, której dla zysków materialnych się nie poszukuje oraz nie sprzedaje za pieniądze<sup>18</sup>.

Pierwsze uniwersytety powstały w krajach romańskich – Bolonii i Paryżu. Następnie powstały w Neapolu, Oxfordzie, Montpellier, Reggio, Salerno. Na początku XVI wieku w Europie istniało 76 uniwersytetów<sup>19</sup>. Głównym wydziałem na średniowiecznym uniwersytecie był wydział artystyczny. Był to wydział przygotowawczy, poświęcony siedmiu sztukom wyzwolonym i filozofii scholastycznej. Oprócz wydziału artystycznego w średniowiecznych uniwersytetach najczęściej istniały trzy fakultety zasadnicze: teologiczny, medyczny i prawny. Teologia jako nauka o Bogu miała pierwszeństwo nad innymi naukami, a zwłaszcza po podporządkowaniu sobie większości uniwersytetów przez Kościół<sup>20</sup>.

W średniowiecznych uniwersytetach językiem wykładowym była łacina, a ogólnie stosowano następujące metody dydaktyczne: wykład (*lectio*), dysputa (*dysputatio*), repetycje i ćwiczenia (*eksercitatio*). W ramach wykładu profesor czytał, analizował i komentował księgi. Jego zadaniem było również wyodrębnianie w czytanej treści problemów. Z kolei celem ćwiczeń było utrwalanie i systematyzowanie w pamięci treści wykładu. Dysputa odbywała się raz w tygodniu. Uczestniczyli w niej wszyscy profesorowie danego wydziału i studenci. Była ona doskonałym momentem na zastosowanie zdobytej wiedzy do konkretnych celów: umiejętnego formułowania definicji, obrony własnej tezy albo obalenia tezy przeciwnika. Dysputę rozpoczynał jeden z profesorów wykładem i kończył postawieniem pewnej liczby tez, nad którymi przebiegała dysputa. Przeciw wysuniętym przez wykładającego profesora tezom występowali inni profesorzy jako przeciwnicy z zarzutami. Wykładający odpierał zarzuty za pomocą odpowiednich argumentów. Warunkiem otrzymania stopnia naukowego, przyjęcia do grona mistrzów lub doktorów danego uniwersytetu było odbycie określonej liczby dysput w roli wykładowcy<sup>21</sup>.

Charakterystyczną cechą średniowiecznej metody scholastycznej było oderwanie wiedzy od życia i rozwinięte doktrynerstwo. Coraz bardziej dochodzący na uniwersytetach do głosu Kościół przeciwny był odkrywaniu nowych prawd. Nie badano istoty rzeczy otaczającej rzeczywistości w obszarach przyrody, medycyny i innych nauk, lecz uzasadniano znane dogmaty<sup>22</sup>. Udzielaną wiedzę traktowano jako gotową i potwierdzoną w sposób wyczerpujący. Nauczanie odbywało się na zasadzie – wiedzę podać, wyjaśnić i utrwalić najczęściej poprzez jej pamięciowe opanowanie. Ponieważ scholastykę cechował brak dążenia do odkrywania nowego, nawet słynne dysputy średniowieczne stawały się pustym filozofowaniem. Ograniczały się one do rozważania słów i myśli zaczerpniętych z ksiąg, bez możliwości odniesienia do istniejącej rzeczywistości oraz jej zjawisk. O takim podejściu do nauki u uczonych w wiekach średnich pisze S.I. Możdżeń: „Przywiązywanie wielkiej wagi do autorytetów, a jednocześnie nikłość praktycznego doświadczenia występowały u uczonych średniowiecznych nie tylko w zakresie problematyki filozoficznej, ale także w odniesieniu do twierdzeń w przyrodzie. Na przykład w pracach geograficznych Arystote-

<sup>18</sup>S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 166.

<sup>19</sup>Tamże, s. 166-173.

<sup>20</sup>S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 84.

<sup>21</sup>S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 173.

<sup>22</sup>S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, dz. cyt., s. 84.

lesa i innych autorytetów starożytnych uważano w średniowieczu za bezsporny i nie podlegający dyskusji. Księgi zastępowały rzeczy<sup>23</sup>.

Nie inaczej średniowieczne życie naukowe opisuje G.F. Aleksandrów: „Słaby puls życia naukowo-badawczego i wypieranie prawdziwych naukowych problemów przez teologiczną kazuistykę nadawały formalistyczny charakter średniowiecznej uczoneści. Wielkiego znaczenia w praktyce życia naukowego średniowiecza, a w szczególności w praktyce szkół wyższych nabrała publiczna dysputa jako forma ustalenia i udowodnienia prawdy, a jednocześnie jako forma zdemaskowania i obalenia błędu. Konieczność uzgadniania dowodzonego założenia z dogmatem nauki kościelnej i sądami autorytetów kościoła z jednej strony silnie ograniczała możliwości swobodnego i pozbawionego uprzedzeń badania problemu, z drugiej strony – sprzyjała rozwijaniu formalnologicznych zdolności, sztuki formalnego dopasowywania tez, przesłanek, wniosków i formalnego mistrzostwa wnioskowania i dowodzenia<sup>24</sup>. Zatem, dodaje F.G. Aleksandrow: „Zadanie polegało nie tyle na tym, aby znaleźć lub ustalić coś nowego i nieznanego, ile raczej na tym, aby narzucić przekonanie, jakoby postawiona teza nie znajdowała się w sprzeczności z dogmatami i sądami autorytetów kościoła, uznanych uprzednio za bezbłędne i nietykalne. Jałowość tej formalistycznej logiki i gnozeologii polegała nie tylko na absurdalności tematów i form dysputy, niejednokrotnie stających się przedmiotem satyrycznych docinków, lecz i na wewnętrznych sprzecznościach i niemożności urzeczywistniania właściwego zadania: połączenia logicznych dociekań z uprzednio danymi i w istocie całkiem irracjonalnymi naukami<sup>25</sup>.

Ten brak samodzielności umysłowej i tylko teoretyczne podejście do naukowej spuścizny starożytnych filozofów utrudniał również rozwój średniowiecznej teorii pedagogicznej. „Nikt nie próbował uzasadniać psychologicznie jakiegokolwiek metody wychowania, wszyscy rozwijali bezkrytyczne tradycyjny sposób wychowania. Nikt także nie usiłował uzasadniać sposobu udzielania nauki szkolnej ani szukać lepszego, niż był praktykowany. Pisarze pedagogiczni odzwierciedlali jedynie w swoich rozprawach znany już stan rzeczy, a mądrość całą czerpali z pism św. Hieronima, św. Augustyna i z dostępnych sobie prac autorów starożytnych<sup>26</sup> – pisze S. Wołoszyn, charakteryzując pedagogikę średniowieczną. Autor dodaje też: „Najlepszym bodaj i najbardziej charakterystycznym przykładem średniowiecznej teorii pedagogicznej jest napisany około 1245 roku traktat Wincentego z Beauvais pod tytułem *De institutione puerorum regaliom* (O wychowaniu dzieci królewskich). Duch tego dzieła i rozwinięte w nim zasady wychowania zgodne są z powszechnymi zapatrywaniami epoki; całość przeniknięta ascetyzmem i równocześnie kazuistyką scholastyczną. Między innymi autor szeroko uzasadnia konieczność stosowania kar cielesnych przedstawiając aż dziewięć przyczyn, które mają zachęcić do ochoczego i dobrowolnego przyjmowania kary, a to: dobroć woli bożej, przywiązanie ojcowskie, cnota cierpliwości, przykład Chrystusa i świętych, pożyteczność kary, jej krótkotrwałość, lekkość, konieczność oraz następujące po niej przyjemności<sup>27</sup>. Z kolei autor rozwija każdą z tych przyczyn powołując się na autorytety, cytaty z Pisma Świętego itp.

Cytowany przez S. Wołoszyna fragment traktatu Wincentego z Beauvais ukazuje ponury obraz systemu wychowania, opartego na karach cielesnych, a dydaktykę średniowieczną ograniczoną do metody polegającej na przekazywaniu i mechanicznym utrwalaniu wiedzy. A jednak ten sam Wincenty z Beauvais (obok Wilhelma Peraldusa, św. Alberta Wielkiego, św. Tomasza i jego ucznia Idziego z Colonne) zaliczany jest do przedstawicieli nowej średniowiecznej myśli peda-

<sup>23</sup>S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 174.

<sup>24</sup>F.G. Aleksandrów, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 482.

<sup>25</sup>Tamże, s. 482.

<sup>26</sup>S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, dz. cyt., s. 85.

<sup>27</sup>S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, dz. cyt., s. 86.

gicznej. We wspomnianej już rozprawie *O wychowaniu dzieci królewskich*, napisanej na życzenie Małgorzaty, żony króla św. Ludwika IX i przeznaczonej dla nauczycieli, omawia wychowanie oraz nauczanie dzieci i młodzieży. Rozprawa zawiera rozdziały poświęcone wychowaniu chłopców i odrębne rozdziały poświęcone wychowaniu dziewcząt. Znajdują się w niej również kwestie dotyczące konieczności wczesnego nauczania, wyboru nauczyciela i jego zdolności do zawodu, warunków i metod skutecznego nauczania. Wincenty z Beauvais zajmuje się również zagadnieniem niepowodzeń szkolnych, programem i porządkiem nauki, a także procesami psychicznymi biorącymi udział w uczeniu się – rolą pamięci, myślenia.

Postępowym średniowiecznym pedagogiem był również uczeń św. Tomasza, Idzi z Colonna. Napisał on dzieło *O wychowaniu książąt*, którego treść jest oparta na racjonalnych dedukcjach oraz tezach zaczerpniętych od Arystotelesa. Idzi pisze w nim o stosunku rodziców do dzieci, o obowiązku dobrego wychowania dzieci obu płci. Podkreśla istotną rolę wykształcenia w wielu dziedzinach życia oraz w różnych obszarach: intelektualnym, moralnym i fizycznym. Idzi postuluje, aby kanon siedmiu sztuk wyzwolonych uzupełnić naukami bardziej szlachetnymi, do których zaliczał filozofię natury, metafizykę, teologię, nauki moralne, perspektywę, medycynę, prawo. Według niego każda wiedza miała wartość tylko wtedy, gdy dążyła do celów praktycznych<sup>28</sup>.

### Myśl filozoficzna św. Tomasza – zarys

Św. Tomasz, często zwany jest księciem scholastyki, cały swój wysiłek włożył w kontynuację dorobku poprzedników, a nie w tworzenie własnego nowego systemu. Od wcześniejszej tradycji scholastycznej różnił się obiektywną i empiryczną postawą. Przyjmuje się, że stworzył drugi typ scholastyki, który później rozprzestrzenił się, a którego przed Tomaszem wcześniej nie było<sup>29</sup>.

Początkowe opracowania Akwinaty zdradzają jeszcze wpływ dawniejszej scholastyki, natomiast jego dojrzałe dzieła (*Suma teologiczna*) zawierają już ostateczne sformułowania zarówno teologiczne, jak i filozoficzne. Istotne założenia nauki Akwinaty przytacza W. Tatarkiewicz: „Wyraźniej od dawnych scholastyków i od współczesnych augustynistów w rodzaju Bacona, Tomasz oddzielił wiedzę od wiary, dziedzinie rozumu od dziedziny objawienia. Są wprowadzić niektóre prawdy dostępne rozumowi a zarazem objawione, np. nieśmiertelność duszy; na ogół jednak wiara i wiedza stanowią dwie różne dziedziny”<sup>30</sup>.

Filozofia św. Tomasza to próba dopasowania arystotelizmu do nauki kościoła katolickiego, próba usystematyzowania i uzasadnienia dogmatyki chrześcijańskiej za pomocą filozofii Arystotelesa<sup>31</sup>. Przede wszystkim rozgranicza on teologię i filozofię. Twierdzi, iż przedmiotem filozofii są *prawdy rozumu*, zaś dziedziną teologii *prawdy objawienia*. Jednocześnie podkreśla, że nie może być między prawidłowo działającym rozumem a objawieniem sprzeczności, ponieważ źródłem wszelkiej prawdy jest Bóg<sup>32</sup>. Omawiając rodzaje *prawd*, podkreśla: „Jednakże nie wszystkie *prawdy objawione* dostępne są racjonalnej argumentacji. Prawdy teologiczne stoją *ponad rozumem*, ale nie są *przeciwne rozumowi*. Filozofia znajduje się w służbie teologii i o tyle niżej stoi od teologii, o ile ograniczony rozum ludzki stoi niżej boskiej wszechmądrości. Prawda religijna – mówi Tomasz – nie może być podważona przez filozofię”<sup>33</sup>.

Św. Tomasz w bardzo dużym stopniu podzielał arystotelesowskie poglądy dotyczące sensu istnienia człowieka. „Arystoteles za sens istnienia człowieka uważał *dobrze i szczęśliwe życie*.

<sup>28</sup>S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 190.

<sup>29</sup>W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 280.

<sup>30</sup>Tamże, s. 273

<sup>31</sup>F.G. Aleksandrów, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 533.

<sup>32</sup>Tamże.

<sup>33</sup>Tamże.



Akceptując dobre życie jako cel człowieka na ziemi, Tomasz z Akwinu przekonywał, że istnieje jeszcze wyższy cel – wieczna szczęśliwość, czyli przebywanie w obecności Boga<sup>34</sup>. Gutek i przytacza słowa Arystotelesa, z którymi koresponduje filozofia św. Tomasza: „Historia ludzkości – a nawet pojedynczego człowieka- jest wyrazem konsekwentnego dążenia do celu”<sup>34</sup>. Ponadto Arystoteles twierdził, że życie człowieka ma sens dopiero wtedy, gdy jest ono dobre oraz szczęśliwe i to jest jego głównym celem. Św. Tomasz dodaje, że sensem człowieka jest nie tylko dobre oraz szczęśliwe życie, lecz dążenie do wyższego celu – wiecznej szczęśliwości, czyli przebywania w obecności Boga. Dodatkowym warunkiem koniecznym w dążeniu do osiągnięcia szczęścia w życiu doczesnym oraz przyszłym, jest także życie cnotliwe, podkreśla św. Tomasz, i dodaje, że życie szczęśliwe wymaga również zdrowego ciała i wystarczających dóbr doczesnych. Osiągnięciem wiecznej szczęśliwości jest ustawiczna wizja Boga<sup>35</sup>.

W. Tatarkiewicz, opisując filozofię św. Tomasza, podkreśla, że: „To, co było w tomizmie nowe nieoczekiwane, to oparcie filozofii chrześcijańskiej na doświadczeniu, tej filozofii głoszącej istnienie boga, opatrności, nieśmiertelnej duszy, wolnej woli. Iluminizm, nadprzyrodzone oświecenie umysłu, wiedza aprioryczna, wrodzona, intuicyjna, do której dotąd odwoływała się scholastyka, to wszystko jest niepewne i niepotrzebne, wystarcza doświadczenie”<sup>36</sup>.

Podsumowując w skrócie główne założenia filozofii św. Tomasza, W. Tatarkiewicz uważa, że: „Najogólniejszymi właściwościami tomizmu były: dualizm Boga i świata, hilemorfizm, obiektywizm, empiryzm, uniwersalizm, realizm, intelektualizm”<sup>37</sup>. Dokonując krótkiej analizy charakterystycznych cech tomizmu, opartej na przeciwstawianiu jego właściwości wcześniej powstałym tezom różnych filozofów, pisze, iż: „Dualizmem między bytem absolutnym a względnym, między Bogiem a stworzeniem, tomizm przeciwstawiał się panteizmowi; hilemorfizmem bronił jedności ludzkiej natury i przeciwstawiał się rozrywaniu duszy i ciała, dualistycznemu rozumieniu człowieka; obiektywizmem, postawą umysłu zwróconą ku światu zewnętrznemu i przekonaniem, że rzeczy zewnętrzne są nam dane bardziej bezpośrednio niż wewnętrzne, przeciwstawiał się subiektywnej postawie mistyków i augustynistów; empiryzmem, przekonaniem, że wszelka wiedza pochodzi z doświadczenia, przeciwstawiał się augustyńskiemu aprioryzmowi; uniwersalizmem, przekonaniem o wyższości ogółu nad jednostką, przeciwstawiał się indywidualizmowi, którego czas przyszedł jeszcze w XIII w.; realizmem umiarkowanym przeciwstawiał się z jednej strony skrajnemu realizmowi, a z drugiej- nominalizmowi; intelektualizmem, nauką o pierwszeństwie intelektu w poznaniu i działaniu, przeciwstawiał się woluntaryzmowi Augustyna i emocjonalnej postawie mistyków”<sup>38</sup>. Filozofia św. Tomasza miała wielu zwolenników, jak i przeciwników, ale odkąd powstała, nie przestała istnieć.

### **Pedagogika św. Tomasza**

Poglądy pedagogiczne św. Tomasza mają swoje źródło w jego przemyśleniach teologicznych oraz filozoficznych. S. I. Możdżeń twierdzi, iż są one określane nierzadko mianem: „pedagogiki wieczystej (*paedagogica perennis*), stanowią do dziś podstawę pedagogiki katolickiej. Nie są one tak usystematyzowane jak poglądy filozoficzne i teologiczne a najlepiej można je poznać, studiując komentarze Akwinaty do *Etyki* i *Polityki* Arystotelesa, a także z następujących pism: *De*

<sup>34</sup>G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy...*, dz. cyt., s. 57.

<sup>35</sup>S.L. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 188.

<sup>36</sup>„Źródłem poglądów pedagogicznych Św. Tomasza były jego przemyślenia teologiczne oraz filozoficzne. Określane nierzadko mianem *pedagogiki wieczystej (paedagogica perennis)*, stanowią do dziś podstawę”. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 280.

<sup>37</sup>Tamże, s. 280.

<sup>38</sup>Tamże.

*rege et regno, De eruditione principum*<sup>39</sup>. S.I. Możdżeń dodaje, że również w *Sumie teologicznej* św. Tomasz: „analizuje zasady pedagogiki dotyczące obowiązku i celu wychowania, norm, wiedzy, podstaw psychologicznych wychowania (wolność woli), związku pomiędzy chceniem i poznaniem (zadanie wartości), sprawności, cnót kardynalnych, miłości, napominania braterskiego i nadziei”<sup>40</sup>.

Św. Tomasz ogromną wagę przywiązywał do możliwości rozwojowych człowieka. Za Arystotelesem nazywa ogólną zdolność do wszechstronnego rozwoju człowieka *entelechią*. Twierdzi, że pod wpływem naturalnego otoczenia społecznego i kulturalnego wrodzone możliwości i siły ujawniają się oraz rozwijają. Taką przemianę św. Tomasz nazywa rodzeniem się. Akwinata zwraca również uwagę na sprawności, czyli zdolności czynne duszy. Są one nabyte i własne, a dzięki nim człowiek wykonuje swoje zadania. Sprawności dobre i złe tworzą drugą naturę człowieka, a raz nabyte są trudne do usunięcia. W języku scholastyki dobre sprawności to cnoty, zaś złe sprawności to wady. Św. Tomasz do cnót teologicznych zaliczył wiarę, nadzieję i miłość, a do kardynalnych: roztropność, sprawiedliwość, męstwo i powściągliwość<sup>41</sup>.

Pierwszym i podstawowym środowiskiem wychowawczym, według św. Tomasza, jest dom rodzinny. Matce przypisuje on rolę głównej wychowawczyni, stosującej pedagogikę serca, którą uzupełniać powinna dyscyplina szkoły ojcowskiej<sup>42</sup>. Drugim ważnym środowiskiem wychowawczym, uważa św. Tomasz, jest szkoła. Jego szersze rozważania, związane z nauczaniem oraz pracą nauczyciela (także w sensie etosu pracy nauczycielskiej) znajdują się w traktacie *De magistro*, który jest zamieszczony jako kwestia jedenasta *Questiones disputatae*<sup>43</sup>.

Traktat *De magistro* składa się z czterech artykułów. Trzy z nich zawierają rozważania o tym, kto może być nauczycielem. Pierwszy artykuł rozstrzyga problem, czy miano nauczyciela może przysługiwać człowiekowi, czy tylko Bogu. Drugi zawiera dylemat związany z pytaniem o to, czy ktoś może być nauczycielem samego siebie, a trzeci dotyczy funkcji anioła, jako nauczyciela człowieka<sup>44</sup>. Akwinata uważał, iż w najdoskonalszym tego słowa znaczeniu tytuł nauczyciela przysługuje jedynie Bogu, argumentując swe zdanie tekstem z Ewangelii według św. Mateusza (por. „Jeden jest wasz nauczyciel...” (Mt.23,8)<sup>45</sup>. Podkreśla także, iż to Bóg uczynił z człowieka istotę zdolną do poznania prawdy, która zawarta jest w świecie osób i rzeczy<sup>46</sup>.

Tomasz z Akwinu przypisywał pracy nauczyciela szczególną rolę, a nauczanie postrzegał „(...) jako powołanie, uważał je za działanie w służbie ludzkości. Nauczyciel wiedziony dążeniem do służenia innym, powinien odnajdywać motywację w umiłowaniu prawdy, ludzi i Boga”<sup>47</sup>, a równocześnie „nauczanie nie powinno się przeradzać w relację wyłącznie emocjonalną, polega ono bowiem przede wszystkim na przekazywaniu uczniowi wartościowej wiedzy i prawdy”<sup>48</sup>. Według założeń św. Tomasza w nauczaniu można wyróżnić dwa obszary: kontemplacyjny i aktywny. Aspekt kontemplacyjny dotyczy indywidualnej pracy nauczyciela, związanej z przygotowaniem się do prowadzenia zajęć. Jest to przygotowanie materiałów, pobyt w bibliote-

<sup>39</sup>S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, dz. cyt., s. 86.

<sup>40</sup>S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 188.

<sup>41</sup>Tamże, s. 188.

<sup>42</sup>Tamże, s. 188.

<sup>43</sup>M. Szymonik, *Ideal nauczyciela w traktacie De magistra św. Tomasza z Akwinu*, Katowice 2005, t. 38, z. 1, s. 153.

<sup>44</sup>Św. Tomasz z Akwinu, *O nauczycielu*, [w:] Idem: *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. 1, przekład A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruszczyński, Kęty 1998, s. 505 i kolejne.

<sup>45</sup>K. Kowalski, *Nauczanie i nauczyciel podług św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu*, [w:] Św. Augustyn, (red.) S. Bross, Poznań 1930, s. 86.

<sup>46</sup>A. Maryniarczyk, *O ethosie nauczyciela w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, (red.) A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 400.

<sup>47</sup>G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy...*, dz. cyt., s. 63.

<sup>48</sup>Tamże, s. 63.

kach celem gruntowanego zdobycia wiedzy z zakresu wykładanego przedmiotu. Aspekt aktywny dotyczy bezpośredniej pracy nauczyciela z uczniem, podczas której angażuje się on mocno w przekazywanie wiedzy. Św. Tomasz zwraca również uwagę na nienaganną osobowość nauczyciela. Pedagog powinien stanowić dla uczniów godny wzorzec do naśladowania<sup>49</sup>. Szczególnie cenionymi cechami u nauczyciela są pokora, życie cnotliwe oraz wyjątkowa miłość do Boga, a także bliźniego. Natomiast w pracy dydaktyczno-wychowawczej cennymi zaletami pedagoga są roztropność wychowawcza oraz (za św. Tomaszem) długomyślność, czyli cierpliwość w oczekiwaniu na wyniki swojej pracy bez zniechęcania się<sup>50</sup>. To właśnie te cechy charakteru pozwalają nauczycielowi osiągać pozytywne wyniki dydaktyczno-wychowawcze. S.I. Możdżeń, objaśniając założenia pedagogiki Akwinaty, twierdzi, iż: „Długomyślność określa św. Tomasz jako *miłość – wychodzącą w dal*. Ona zapobiega ciągłemu narzekaniu na wychowanków i zrządzeniu, które bardzo utrudnia pracę wychowawczą. Długomyślność sprawia, że praca nauczyciela jest owocna, chociaż owoce tej pracy nie prędko dojrzewają. Wychowawca powinien oczekiwać tych owoców z takim spokojem i ufnością, jaka cechuje rolnika, który zasiawszy w jesieni swe ziarno ufnie czeka wiosny”<sup>51</sup>.

W procesie nauczania, według św. Tomasza, działalność pedagoga sprowadza się do aktywowania ucznia w celu zdobywania wiedzy, która jest podobna do mądrości nauczyciela. W przekonaniu Akwinaty wiedza tkwi w uczniu i dzięki nauczycielskiej pomocy jest ona w stanie się ujawnić, czyli przejść z możliwości do aktu. Uczeń nie jest rezerwuarem wiadomości, które wtłoczył mu nauczyciel, ale przeciwnie, jest jednostką czynną w zdobywaniu wiedzy. Z kolei podane mu wiadomości służą mu do zdobywania dalszych prawd o rzeczywistości<sup>52</sup>. Zatem nauczycielowi, który czyni najpierw sam to, czego będzie uczyć innych i jego życie moralne, a także wiedza promieniuje na całą osobowość ucznia, powinien przyświecać nieustannie cel, który będzie: wzbogacać umysł ucznia w pożyteczną, niezbędną wiedzę; pociągać serce ucznia, aby pokochał to, co jest przedmiotem miłości nauczyciela; tak kształtować osobowość ucznia, aby ten nienawidził tego, czemu sam się sprzeciwia<sup>53</sup>.

Działalność nauczyciela Akwinata porównuje do służebnej roli lekarza. W traktacie *O nauczycielu* twierdzi: „Jak więc są dwa sposoby odzyskania zdrowia, mianowicie przez samo działanie natury albo natury, ale wspomaganej przez medycynę, tak samo są dwa sposoby zdobywania wiedzy. Po pierwsze, gdy rozum naturalny sam osiąga poznanie tego, co nieznane, wówczas mówimy o odkrywaniu; po drugie, gdy rozum naturalny wspomagany jest przez kogoś z zewnątrz i wtedy mówimy o nauczaniu”<sup>54</sup>. Sposoby zdobywania wiedzy oraz poznanie św. Tomasz omawia następująco: „O zdobywaniu wiedzy również należy powiedzieć, że istnieją w nas uprzednio jakby nasiona wiedzy, którymi są pierwsze pojęcia intelektu (...) W tych powszechnych zasadach, jak w relacjach zarodkowych, zawierają się wszelkie pozostałe. Gdy więc od tego poznania powszechnego umysł przejdzie do poznawania w akcie *rzeczy szczegółowych*, które wprawdzie znane były ogólnie i w możliwości, wówczas mówimy, że ktoś zdobył wiedzę”<sup>55</sup>. I dalej przytacza podobieństwo działań nauczyciela i lekarza, odnosząc je do procesu zdobywania wiedzy i nauczania: „Otóż umysł osiągnący poznanie czegoś nieznanego poprzez odkrycie, przykłada powszechne, poznawalne wprost zasady do tego, co ograniczone przez materię, i wy-

<sup>49</sup>Tamże, s. 63.

<sup>50</sup>S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 189-190.

<sup>51</sup>Tamże, s. 189-190.

<sup>52</sup>K. Kowalski, *Nauczanie i nauczyciel podług św. Augustyna...*, dz. cyt., s. 87.

<sup>53</sup>S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 189.

<sup>54</sup>Św. Tomasz z Akwinu, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 511.

<sup>55</sup>Tamże, s. 510.

prowadza z tego jakieś szczegółowe wnioski, a z nich następne. Mówimy zatem, że ktoś uczy kogoś, gdy ten proces, przez który przechodzi rozum naturalny, przedstawia mu poprzez znaki. Wówczas rozum naturalny ucznia dochodzi do poznania tego, co nieznane. Jak więc mówimy, że lekarz powoduje uzdrowienie dzięki działaniu natury chorego, tak samo człowiek sprawia wiedzę w drugim przez działanie rozumu naturalnego tego drugiego i na tym polega nauczanie. Dlatego mówimy, że jeden człowiek naucza drugiego i jest jego nauczycielem”<sup>56</sup>.

Św. Tomasz uważa, iż wszelkie nauczanie i uczenie się korzysta z doświadczenia zewnętrznego oraz z subiektywnych doznań. Według niego poznanie zmysłowe jest punktem wyjścia w nauczaniu, ale w stosunku do poznania zmysłowego dominujący jest wewnętrzny akt umysłu. Uczeń ze świata zewnętrznego pobiera tylko bodźce, otrzymuje zachęty, upomnienia oraz pomoc, co jest niezbędne do zainteresowania się przedmiotem nauki. Te bodźce zewnętrzne uaktywniają w uczącym się wrodzone zadatki wiedzy i umiejętności w ten sposób, że tylko pośrednio jednostka uczy się przez kontakt z innymi osobami i z rzeczami, bezpośrednio zaś człowiek uczy się sam. Głównym zadaniem nauczyciela jest budzenie i aktualizowanie w uczniach potencjalnego rozumu oraz doprowadzanie ich do samodzielnej aktywności. Spełnia on, zatem funkcję pomocniczą, niemniej aby ją dobrze realizować, musi poznać dokładnie swojego wychowanka. Głównym zadaniem ucznia jest intensywne współdziałanie z nauczycielem. Ogromną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zdaniem św. Tomasza, odgrywa poddanie się ucznia i nauczyciela działaniu łaski Bożej, od której zależy skuteczność podejmowanych przez nich wysiłków<sup>57</sup>.

Istotnym rysem pracy nauczyciela, zdaniem Akwinaty, jest jej kontemplacyjno-czynny charakter. Według św. Tomasza człowiek, jako świadomy i wolny byt, może wybierać czynne albo kontemplacyjne życie. Natomiast nauczyciel, jego zdaniem, łączy w sobie oba wspomniane aspekty życia i działania, a to z kolei stanowi czynnik wyróżniający go spośród innych ludzi i decyduje o godności nauczycielskiego posłannictwa<sup>58</sup>. Św. Tomasz, dokonując rozróżnienia życia na czynne i kontemplacyjne, podaje jako kryterium materię i cel. Materią życia czynnego są rzeczy doczesne, z kolei materią życia kontemplacyjnego są poznawalne zasady rzeczy, przy których trwa kontemplujący. Celem życia czynnego jest działanie ludzkie zwrócone ku temu, co jest potrzebne i pożyteczne dla innych. Celem życia kontemplacyjnego jest badanie prawdy, którą w doczesnym życiu jednostka dostrzega w sposób niedoskonały, a którą w życiu przyszłym zobaczy doskonale. Nauczanie skupia w sobie podwójną materię, bo równocześnie rzecz stanowiącą przedmiot nauczania oraz ucznia, któremu się wiedzę przekazuje. Poprzez pierwszą materię nauczanie należy do życia kontemplacyjnego a poprzez drugą – do życia czynnego. W przypadku celu, nauczanie należy tylko do życia czynnego. W konkluzji swego wywodu Akwinata stwierdza, iż posługa nauczania należy bardziej do życia czynnego niż kontemplacyjnego<sup>59</sup>.

W odmienny sposób św. Tomasz wyjaśnia kontemplacyjno-czynny charakter pracy nauczyciela w *Sumie teologicznej*: „(...) Pierwszym przedmiotem nauczania jest to, co jest tworzywem (materia), czyli przedmiotem wewnętrznego pojmowania – i z tego względu nauczanie niekiedy należy do życia czynnego, gdy człowiek doszedłszy do jakiejś prawdy, kieruje się nią w zewnętrznej działalności, a niekiedy do życia kontemplacyjnego, gdy dochodząc do jakiejś umysłowej prawdy, której rozważanie i umiślowanie sprawia mu rozkosz. Drugim

<sup>56</sup>Tamże, s. 511.

<sup>57</sup>S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 189.

<sup>58</sup>A. Maryniarczyk, *O ethosie nauczyciela...*, dz. cyt., s. 397

<sup>59</sup>Św. Tomasz z Akwinu, dz. cyt., s. 526.

przedmiotem nauczania jest sam słuchacz – i z tego względu wszelkie nauczanie należy do życia czynnego, do którego należą zewnętrzne czynności”<sup>60</sup>.

Nie sposób nie zauważyć, iż kontemplacja, zdaniem św. Tomasza, jest podstawą działalności dydaktycznej. Główna zasada *contemplata aliis tradere* zostaje dominującą normą wszelkiego efektywnego nauczania, a proces dydaktyczny sprowadza się do jak najlepszego przekazywania wiedzy gruntownie przemyślanej przez nauczyciela. Kontemplacja wzbogaca życie wewnętrzne pedagoga, to źródło, z którego wypływa czynna działalność nauczyciela. Równocześnie autentyczne nauczanie nie polega tylko na ogłaszaniu wyników swoich badań słuchaczom, ani na ich kokietowaniu, twierdzi św. Tomasz, lecz na tym, aby uczeń zrozumiał, że to, co mówi nauczyciel, jest prawdziwe, i w dodatku pojął, dlaczego jest prawdziwe. Jest to prawidłowa droga prowadzenia ucznia do prawdy<sup>61</sup>.

Św. Tomasz scharakteryzował też programy szkolne, w których określił, jakie treści nauczania powinny zawierać. Podstawą do sformułowania takich, a nie innych wskazówek dotyczących zawartości programów, była jego koncepcja natury ludzkiej. Twierdził, że „(...) jedni spośród wszystkich stworzeń ludzie składają się zarówno z substancji cielesnej, jak i duchowej; żyją zatem pomiędzy dwoma światami, a ich dusze przebywają na granicy między niebem a ziemią. Posiadanie nieśmiertelnej, niematerialnej duszy gwarantuje człowiekowi samoświadomość i wolną wolę, a fakt, że jest obdarzony ciałem sprawia, iż przypisany jest mu czas historyczny i miejsce w zbiorowości ludzkiej, czyli kontekst czasowy i społeczny, w ramach którego zdobywa wiedzę, kocha, dokonuje wyborów”<sup>62</sup>. Zatem w programach nauczania, opartych na tomistycznej koncepcji natury ludzkiej, powinny być zawarte treści, które doprowadziłyby uczniów do jednolitego światopoglądu. Podczas budowania programu zaleca się także brać pod uwagę hierarchię wyznaczoną stopniem ogólności. Św. Tomasz uważa, iż: „Te dziedziny egzystencji, które należą do najbardziej ogólnych, abstrakcyjnych i trwałych znajdują się na szczycie hierarchii. Natomiast szczegółowe, konkretne i przemijające aspekty życia umieszczane są najniżej. Jeśli przy opracowywaniu programu nauczania wystąpi problem w ustalaniu priorytetów, rozwiązuje się go, porównując dany przedmiot z innymi, bardziej ogólnymi i stojącymi wyżej w hierarchii”<sup>63</sup>. Akwinata, podkreślając znaczenie rozwoju duchowego, dodaje: „Dusza ludzka jest nieśmiertelna i powinna dążyć do wiecznej szczęśliwości polegającej na obcowaniu z Bogiem, dlatego też wysoki priorytet w ramach programu nauczania uzyskują dyscypliny pobudzające rozwój duchowy i kształtujące osobowość, takie jak teologia i studiowanie *Pisma Świętego* oraz zagadnień religijnych. Ponieważ człowiek jest istotą rozumną i posiada wolną wolę, nacisk kładziony jest przede wszystkim na pogłębianie wiedzy i na ćwiczenia rozwijające zdolności umysłowe, a zatem na filozofię i logikę, które mają przygotować ucznia do dokonywania właściwych wyborów. Skoro zaś człowiek żyje w środowisku naturalnym i społecznym, w programie nauczania powinny znaleźć się wiedza i umiejętności, które pomogą osiągnąć dobrobyt w życiu doczesnym”<sup>64</sup>.

Św. Tomasz uważał, iż nauczając i wychowując, należy brać pod uwagę na trzy główne płaszczyzny wykształcenia: empiryczne, intelektualne i religijno-moralne, które powinny tworzyć hierarchiczną strukturę, pozostającą na usługach własnego „Ja”<sup>65</sup>.

<sup>60</sup>F.W. Bednarski, *Skrót zarysu teologii (Sumy teologicznej) św. Tomasza z Akwinu*, Warszawa 2000, s. 660.

<sup>61</sup>J. Pieper, *Tomasz z Akwinu*, Kraków 1966, s. 29-30.

<sup>62</sup>G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy...*, dz. cyt., s. 60.

<sup>63</sup>Tamże, s. 60.

<sup>64</sup>Tamże, s. 60.

<sup>65</sup>S.I. Możdżeń, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 189.

S.I. Możdżeń, omawiając działalność Akwinaty, podkreśla: „Wartość pedagogii św. Tomasza leży w tym, że wszystko rozpatruje pod kątem celu człowieka, a wychowanie opiera na psychologii i etyce”<sup>66</sup>. Znamienne jest to, iż rozważania Akwinaty o nauczycielu i etosie jego pracy, chociaż prowadzone były nieco w innym kontekście niż ten, w jakim funkcjonuje współczesny nauczyciel, nie straciły niczego ze swej aktualności. Przemyślenia, wskazówki, rady zawarte w traktacie *De magistro* można zastosować do pracy współczesnego nauczyciela-wychowawcy oraz nauczyciela-wykładowcy<sup>67</sup>. Na zakończenie należy dodać, iż tomizm jest filozofią, która od wieków wywiera istotny wpływ na kształcenie chrześcijan wyznania rzymsko-katolickiego, a wzajemne przenikanie się koncepcji realistycznej i teologii chrześcijańskiej jest stałym motywem tomistycznej filozofii edukacyjnej<sup>68</sup>.

---

<sup>66</sup>Tamże, s. 190.

<sup>67</sup>M. Szymonik, *Ideal nauczyciela...*, dz. cyt., s. 161.

<sup>68</sup>G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy...*, dz. cyt., s. 58.

## Joanna Lusek: Średniowieczny humanista – Piotr Hiszpan [Papież Jan XXI]

„W imię Świętej i niepodzielnej Trójcy, która wszystko stworzyła, która poszczególne stworzenia obdarzyła odpowiednimi przymiotami, przez którą dana została wszelka mądrość mądrym i wiedza posiadającym wiedzę, dzieła ponad siły zamierzam się podjąć, Jego wspomnieniu zawierzam, który przez nas sprawia wszystkie nasze dzieła, jakby przez narzędzia” (Piotr Hiszpan)<sup>1</sup>.

Czy można określić Piotra Hiszpana mianem średniowiecznego intelektualisty? Z całą pewnością tak, chociaż ludzie średniowiecza dla określenia takiej postawy posługiwali się zupełnie inną terminologią. Były to pojęcia – *mistrz* (magister) i *profesor* (professor). Oznaczały one człowieka wykształconego, oddanego nauce i nauczaniu – niesły z sobą pierwiastek elitarności, moralnej wzniosłości i godności. Człowiek nauki w średniowieczu zajmował się nie tylko działalnością umysłową, lecz przekazywał i inspirował poszukiwania wraz z zapleczem stosowanych narzędzi, wytyczaniem drogi rozwoju i precyzowaniem celu badań. Piotr Hiszpan niewątpliwie spełniał powyższe kryteria. Umiejętnie łączył wartości świata duchowego, nacechowane głęboką wiarą, i świeckiego, którego wyznacznikiem było poznanie empiryczne. Niewątpliwie też wybiegał ponad swoją epokę jako badacz niekonwencjonalny – uważany za jednego z głównych przedstawicieli nurtu synkretycznego w filozofii i nauce XIII wieku. Przypisuje się mu autorstwo około 50 prac, w tym tekstów m.in. z: logiki, filozofii przyrody, zoologii, alchemii, medycyny (teoretycznej i praktycznej) oraz teologii. Do dziś zachowało się około jego 800 rękopisów<sup>2</sup>.

Pedro Alphonsi Rebello, znany jako Piotr Hiszpan (łac. Petrus Hispanus), przyszedł na świat w Portugalii, w Lizbonie<sup>3</sup>. Co do daty jego urodzin podawane są różne wersje – urodził się między rokiem 1210 a 1220. Jego ojcem był Julianus, stąd też stosowano również określenie Piotr Juliana (Petrus Juliani/Petrus Julianus – Piotr, syn Juliana), matką – Teresa Gil. Rodzice należeli do elit społecznych średniowiecznej Lizbony, dysponowali znacznym majątkiem. Ojciec prowadził praktykę medyczną i aptekę. Po ukończeniu szkoły katedralnej w portugalskiej metropolii i otrzymaniu podstaw wiedzy medycznej rodzice wysłali Piotra na studia do Paryża z uwagi na brak możliwości dalszego kształcenia syna w kraju<sup>4</sup>.

Średniowieczny kanon nauczania ukształtował jego szeroko sprecyzowane humanistyczne zainteresowania, rozwijane poprzez dogłębne studia z wielu dziedzin, które kontynuował niemal przez całe życie. W VIII wieku do programów kształcenia wprowadzono elementy wiedzy świeckiej, będącej spadkiem po kulturze starożytnej. Obowiązujący wówczas encyklopedyczny podręcznik Kasjodora – *Kształcenie w naukach boskich i świeckich*, zawierał mądrość świata

<sup>1</sup>Papież Jan XXI, *Kompendium medycyny naturalnej*, przeł. M. Czekański, Warszawa 2004, s. 9.

<sup>2</sup>*Quem foi Pedro Hispano*. [Protokół dostępu] [www.ifilosofia.up.pt/meirinhos/petrushispanus/quem\\_foi](http://www.ifilosofia.up.pt/meirinhos/petrushispanus/quem_foi). [Data dostępu] 4 VI 2013; H. Schipperges *Grundzüge einer scholastischen Antropologie bei Petrus Hispanus*, „Aufsätze zur Portugiesischen Kulturgeschichte“ 1967, Vol. 1 Nr. 7, s. 1-51; M. Fumagalli, B. Brocchieri, *Intelektualista*, [w:] *W kręgu codzienności. Człowiek średniowiecza*, red. Jaques Le Goff, Warszawa 2000, s. 231-238; *Inteligenca w wiekach średnich*, Warszawa 1966; *Chrześcijaństwo. Encyklopedia PWN*, Warszawa 2007, s. 682.

<sup>3</sup>W ostatnich latach podejmowane są badania poddające w wątpliwość portugalskie pochodzenie Piotra Hiszpana: J.F. Meirinhos, *Petrus Hispanus Portugalensis? Elementos para uma diferenciação de autores*, „Revista Española de Filosofia Medieval” 1996, Vol. 3, s. 51-76.

<sup>4</sup>H. Stadler, *Leksykon papieży i soborów. Dzieje kościoła w dziejach świata*, przeł. M. Kalinowski, Warszawa 1992, s. 231; R. Fischer-Wollpert, *Leksykon papieży*, przeł. B. Białecki, Kraków 1998, s. 71-72; M. Gryczyński, *Poczet papieży*, Poznań 2006, s. 160-161; *Kronika medycyny*, red. M. B. Michalik, Warszawa 1994, s. 102.

chrześcijańskiego. Nauki, w których kształcona była młodzież, określano jako siedem sztuk wyzwolonych. Trzy z nich – gramatyka, dialektyka i retoryka tworzyły trivium, natomiast arytmetyka, astronomia, muzyka i geometria stanowiły quadrivium. Poza tymi dyscyplinami uwzględniano również podstawy nauk medycznych, co w przypadku Piotra Hiszpana miało zasadnicze znaczenie. Droga polegająca na studiowaniu, a zmierzająca do pełni wiedzy, miała przygotować kandydata do pojmowania najwyższej dziedziny ludzkiej wiedzy – doktryny o zbawieniu duszy, czyli teologii. Stopniowo jednak dyscypliny, tj. medycyna i prawo, zaczęły jednak wychodzić poza zakres nauczania propedeutycznego<sup>5</sup>.

Szkoły katedralne w Europie, tworzone począwszy od XII wieku, znacznie zawężyły zakres nauczanego materiału. Koncentrowały się na opanowaniu sztuki czytania, pisania, gramatyki łacińskiej oraz lekturze wybranych poetów rzymskich, następnie pisarzy średniowiecznych. Jedną z nauk, rozwijającą się zarówno w starożytności, jak i w średniowieczu, która stała się niewątpliwie domeną Piotra Hiszpana w pracy naukowej, była dialektyka jako wstęp do logiki – sztuki rozumowania i argumentowania, co w praktyce Kościoła przekładało się na obronę prawd wiary przed tezami heretyków. Daleka od poprawności, w myśl średniowiecznego ideału wychowania, była samodzielność w myśleniu oraz krytycyzm, zatem otwartość na różne drogi poznania i dochodzenia do prawdy. Kierunek, który ukształtował się w XII wieku – scholastyczna filozofia uniwersytecka<sup>6</sup> – pozostawał całkowicie w służbie religii, dążąc do jej umocnienia. Pochwalał sposób myślenia ograniczonego przez dogmaty kościelne<sup>7</sup>. Zmiany w kanonach kształcenia dokonywały się jednak bardzo wolno, a sposobu postrzegania świata nie były w stanie zrewidować przedmioty świeckie, wprowadzone w uniwersytetach scholastycznych, tj. medycyna, prawo rzymskie i kościelne. Ich nauczanie nie miało bynajmniej charakteru empirycznego, opartego na obserwacji i eksperymentach, ale przede wszystkim na mądrości, czerpanej z ksiąg filozoficzno-teologicznych<sup>8</sup>.

W Paryżu Piotr Hiszpan studiował filozofię, medycynę, logikę oraz teologię. Kształcił się pod okiem m.in. Alberta Wielkiego i Jana z Parmy. W pierwszej połowie XIII wieku nastąpiła reorganizacja tamtejszego uniwersytetu; jej celem było stworzenie podstaw dla nowej jakości w procesie kształcenia elit społecznych oraz przygotowanie oferty alternatywnej wobec kierunków scholastycznych. Nowatorskie metody prowadzenia wykładów oraz wprowadzona struktura administracyjna, tj. podział na wydziały odpowiadające poszczególnym naukom, tj. prawu, teologii, medycynie i filozofii, zostały z czasem przejęte przez większość ośrodków uniwersyteckich w Europie. Znaczący wpływ zaczęły odgrywać wzorce arabskie, przenikające wówczas również środowiska uniwersyteckie. Począwszy od X wieku upowszechniano dzieła arabskich uczonych, m.in. Awicenny i Awerroesa<sup>9</sup> – wybitnych filozofów i logików, których dzieła studiował również Piotr Hiszpan. Arabowie posiadali wzorowo zorganizowane szkoły na Półwyspie Iberyjskim, w Grenadzie, Kordowie, Sewilli i Toledo. Miały charakter kolegiów, w których nauczano przyrodoznawstwa, matematyki, medycyny, astronomii, prawa i teologii. Pierwsze w Europie

<sup>5</sup>Ł. Kurdybacha, *Ideal wychowawczy w rozwoju dziejowym*, Lublin 1948, s. 13-16; *Kronika medycyny...*, dz. cyt., s. 85.

<sup>6</sup>*Kronika medycyny...*, dz. cyt., s. 89.

<sup>7</sup>W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1995, s. 228-231; Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1967, s. 227-230.

<sup>8</sup>Ł. Kurdybacha, *Ideal wychowawczy...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>9</sup>A. Mikusińska, A. Rosa, A. Tarnawska, *Wielkie biografie*, Warszawa 2009, t. 1, s. 186-187; *Kronika medycyny...*, dz. cyt., s. 82; D. Julia, *Słownik filozofii*, Katowice 1995, s. 29.



chrześcijańskie uniwersytety przejęły z doświadczeń arabskich przede wszystkim dążenia do pogodzenia religii ze świecką filozofią Arystotelesa<sup>10</sup>.

W latach 40. XIII wieku Piotr Hiszpan przybył do Sieny we Włoszech, gdzie kontynuował studia z zakresu medycyny. W 1245 roku uzyskał tytuł magistra, następnie przez krótki czas praktykował w Salerno<sup>11</sup> i Palermo. W 1247 r. wrócił do Sieny, gdzie otrzymał posadę wykładowcy uniwersyteckiego wydziału medycznego. Piastował ją do 1252 roku<sup>12</sup>. Był to okres zwiastujący początek kariery naukowej Piotra Hiszpana jako nauczyciela i mistrza adeptów sztuki lekarskiej. Przypisuje mu się kilkanaście dzieł z zakresu szeroko pojętej problematyki medycznej. Jedynie nieliczne doczekały się publikacji, większość przechowywana jest do dziś w postaci rękopisów.

Nie sposób omówić wszystkich prac Piotra Hiszpana. Warto wymienić przynajmniej kilka z nich, które w kolejnych wiekach weszły do kanonu dzieł z zakresu medycyny naturalnej. Należy do nich m.in. *Thesaurus pauperum seu de medendis humani corporis membri* (*Skarbnica Biedaków*), przetłumaczony na kilkanaście języków, w tym na język polski<sup>13</sup>. Dzieło to nie ma charakteru naukowego, jednak zajmuje szczególne miejsce w literaturze medycznej, zalicza się je do kanonu historii medycyny, farmacji i farmakognozji<sup>14</sup>. Ma postać średniowiecznego kompendium – cartena, na który złożył się zbiór skatalogowanych recept, z opisem ponad tysiąca środków leczniczych oraz ich aplikacji, sklasyfikowanych według dolegliwości. Dzieło zdobyło niezwykłą popularność, o czym świadczy liczba zachowanych w Europie manuskryptów oraz wydań drukowanych. Do XIX wieku pełniło ono rolę przewodnika diagnostyczno-terapeutycznego dla lekarzy, studentów medycyny oraz laików zaznajomionych ze sztuką zielarską. Z receptur Piotra Hiszpana korzystał kilka wieków później Michał Anioł, lecząc choroby oczu po wykonaniu dekoracji w Kaplicy Sykstyńskiej<sup>15</sup>.

*Kompendium* powstało dzięki dogłębnej analizie pism arabskiego lekarza i filozofa Awicenny – pozostawił około 450 dzieł, m.in. o tematyce medycznej i filozoficznej. Piotr Hiszpan korzystał również z dzieł poświęconych różnym obszarom medycyny i farmacji autorstwa przedstawicieli świata starożytnego (Galena, Dioskuridesa, Konstantyna, Galeriusa Maximianusa, Sykstusa, Pliniusza Starszego i Sextusa Empiricus) i średniowiecznego (Macera Floridusa, Matheusa Plateariusza, Konstantyna Afrykańskiego, Alberta Wielkiego, Izaaka Judeusza, Gilberta, Giraldusa, Gradibusa, Hildegardy z Bingen i Rogeriusa). W prologu napisał:

<sup>10</sup> Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 233-236; W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 257-261; A. M. de Sá, *Pedro Hispano e a crise de 1277 da Universidade de Paris*. „Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra” 1955, Vol. 22, s. 223-241.

<sup>11</sup> Szkoła medyczna w Salerno powstała ok. 850 r., szczególne znaczenie nadawała naukom głoszonym przez Hipokratesa. Renomę zawdzięczała również tłumaczeniu podręczników arabskich, z zakresu anatomii i chirurgii. Ok. 1200 r. w Salerno powstaje *Antidotarium Nicolai* – poradnik aptekarski z recepturami na rozmaite dolegliwości oraz *Regimen Salernitanum* – poemat dydaktyczny, dający wskazówki na temat sztuki zdrowego trybu życia (*Kronika medycyny...*, dz. cyt., s. 88 i 90).

<sup>12</sup> Piotr Hiszpan, *Traktaty logiczne*, przeł. T. Włodarczyk, Warszawa 1969, wstęp, s. XIV.

<sup>13</sup> Papież Jan XXI, *Kompendium medycyny naturalnej...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>14</sup> *Farmakognozja* – nauka o substancjach pochodzenia roślinnego, wykorzystywanych jako środki lecznicze. Farmakognozę upowszechniła medycyna arabska wzorująca się na pismach Hipokratesa i Galena, której głównym celem było wprowadzenie zasady poszukiwania środków zapobiegających dolegliwościom oraz nawyków w zakresie higieny osobistej. Do czołowych przedstawicieli średniowiecznej medycyny arabskiej należeli: Abulcasis, rodzina Awenzoar z Kordoby (*Abdul – Ala, Ibn Zuhr* oraz *Abdalmalik*), Abul – Kassis, Awerroes, Arl – Razi oraz Dioskurides (*Kronika medycyny...*, dz. cyt., s. 81; J. Dandekci, *Co zawdzięczamy islamowi*, „Znak” 1998, nr 1; *Piotr Hiszpan*. [Protokół dostępu] [www.aptekarzpolski.pl](http://www.aptekarzpolski.pl). [Data dostępu] 5 XII 2009.

<sup>15</sup> Papież Jan XXI, *Kompendium medycyny naturalnej...*, dz. cyt., s. 7.

„(...) wiernie bowiem gromadząc ze wszystkiego, co udało mi się znaleźć, w księgach starożytnych przyrodników i nauczycieli oraz współczesnych badaczy, ich ścieżki pilnie śledząc, nie mało zadawszy sobie trudu i pracy do tego doszedłem”.

Przestrzegał jednocześnie medyków oraz wszystkich stosujących się do zawartych w kompendium receptur o konieczności właściwego diagnozowania pacjenta, celem opracowania właściwej terapii ziołowej<sup>16</sup>.

Jednostkom chorobowym zdefiniowanym w kompendium poświęcono kolejne rozdziały – łącznie 29 działów, omawiające problemy z zakresu: dermatologii (wypadanie włosów, wrastanie włosów, dolegliwości skóry głowy), neurologii i psychiatrii (letarg, obłąd, bóle głowy, epilepsja), okulistyki, laryngologii, dermatologii (trądzik różowaty), stomatologii (ból zębów i dziąseł), kardiologii (dolegliwości klatki piersiowej, omdlenia i charłactwo), chorób płuc (uszkodzenie płuc, zapalenie opłucnej), chorób przewodu pokarmowego (przecyszczenie, biegunki, kolka, obstrukcja, nudności i czkawka), chorób układu wydalniczego (hemoroidy, zarobaczenie), chorób wewnętrznych (niedrożność śledziony), chorób zakaźnych (żółtaczką), urologii i nefrologii (choroby pęcherza moczowego i nerek, niedrzymanie moczu), ginekologii (nabrzmiałość jąder, ból członka – prostata, popęd płciowy, zahamowanie popędu, pobudzenie menstruacji, upławy miesięczkowe, dolegliwości brodawek sutkowych, trudności porodowe, bóle poporodowe), reumatologii (dna i zapalenie stawów), onkologii (czyrak), ran kłutych i medycznych problemów doraźnych (krwotok z nosa). Systematyka zastosowana przez Piotra Hiszpana odzwierciedla stan wiedzy medycznej średniowiecza<sup>17</sup>.

Studia pism starożytnych i średniowiecznych oraz praktyka lekarska i farmaceutyczna stały się podstawą dla napisania wielu innych traktatów z zakresu medycyny, które w większości miały charakter prekursorski w zakresie<sup>18</sup>:

1. medycyny ogólnej i etyki lekarskiej (1. *De his que conferunt et nocent*, 2. *Tractatus de febribus*),
2. układu krwionośnego (*De phlebotomia*)<sup>19</sup>,
3. układu pokarmowego (*Qui vult custodire sanitatem stomachi*),
4. okulistyki (1. *Liber de morbis oculorum*; 2. *De curis oculorum*; 3. *Secretum pro amico suo ad oculos*)<sup>20</sup>,
5. anatomii (1. *Anathomia corporis*; 2. *Tractatus dietarum totius anni ad utilitatem humani corporis*),
6. genetyki (*Tractatus de embrione*),
7. dermatologii (*De apostemate maturando*),
8. stomatologii (dostarczył opisu zachowania higieny jamy ustnej)<sup>21</sup>,
9. dietetyki (*Diete super cyrurgia*)<sup>22</sup>,

<sup>16</sup>W kompendium każdą recepturę opatrzone nazwiskiem tego, kto podawał ją w swoich pismach (Papież Jan XXI, *Kompendium medycyny naturalnej...*, dz. cyt.). Zestawienie za: J. Lusek, *Wartości dydaktyczne natury medycznej w pracy naukowej Piotra Hiszpana*, „Acta Medica Jaroslaviensia” 2012, t. 34, s. 114.

<sup>17</sup>Papież Jan XXI, *Kompendium medycyny naturalnej...*, dz. cyt.

Likwidacja wcięcia <sup>18</sup> Por. H. Schipperges, *Arzt im Purpur. Grundzüge einer Krankheitslehre bei Petrus Hispanus (ca. 1210 – bis 1277)*, Berlin 1994; S. Nagel, *Artes, scientiae e medicina nel commento al De animalibus di Pietro Ispano*. „Bulletin de Philosophie Médiévale” 1996, Vol. 38, s. 53-65; M. H. Da Rocha Pereira, *Obras Médicas de Pedro Hispano*, Coimbra 1973; S. Gusmão: *A obra filosófica e médica de Pedro Hispano (Papa João XXI)*. „Revista Médica de Minas Gerais” 2004, Vol. 4, s. 208-214; J. Lusek, *Wartości dydaktyczne natury medycznej...*, dz. cyt., s. 115.

<sup>19</sup> P. Gil-Sotres, *Scripta Minora de flebotomia en la tradición médica del siglo XIII*, Pamplona 1986, s. 84.

<sup>20</sup> W.J. Daly, R.D. Yee, *The Eye Book of Master Peter of Spain. A Glimpse of Diagnosis and Treatment of Eye Disease in the Middle Ages*, „Documenta Ophthalmologica” 2001, Vol. 103, s. 119-153.

<sup>21</sup> W. Wilke, *Der Arzt Petrus Hispanus und seine Bedeutung für die Zahnheilkunde*, Quedlinburg 1924, s. 5-6.

10. urologii (*Versus brevilogi urinarum*),
11. psychiatrii (dostarczył systematycznego opisu chorób umysłowych),
12. farmacji (1. *Synonima pharmacologica*, 2. *Questiones de medicinis laxativis*),
13. hydroterapii (*Tractatus mirabilis aquarum*),
14. higieny (1. *Summa de conserzanda sanitate*, 2. *Epistola Petri Hispani missa ad Imperatorem Fridericum super reginem sanitatis*),
15. filozofii naturalnej i alchemii (1. *Versus de pluvia, de niue, de pruina, de rore, de grandine, de tremor*, 2. *Liber naturalis de rebus principalibus naturarum*, 3. *Speculum elementorum*, 4. *Operatio ad congelandum mercurium in veram lunam*, 5. *Opus super mercurium ad aurum*, 6. *Verba secreta in arte Alkimie*, 7. *Problemata*)<sup>23</sup>.

Piotr Hiszpan był również autorem znaczącej liczby komentarzy do pism przedstawicieli medycyny greckiej i arabskiej. Nadał im formę filozoficznych traktatów o charakterze moralizatorsko-dydaktycznym, których celem było rozwiązywanie sporów natury metafizyczno-teologicznej oraz leczenia chorób ciała i umysłu. Komentarze dotyczyły dzieł z zakresu:

1. anatomii (komentarz do Ishaq Al – Israeli<sup>24</sup> – *De dictis particularibus Isaac Iudei* oraz *De dictis universalibus Isaac*),
2. okulistyki (komentarz do Hipokratesa – *De regimine aculorum*),
3. diagnozowania (komentarz do Hipokratesa – *Pronostica Hippocratis* oraz *Regimineacutorum Hippocratis*. Komentarz do Galena<sup>25</sup> – *De crisibus de diebus decretoriis* oraz *Microtechne (Ars parua)*; *Notule super Isagoge Iohannicii in Artem parvam Galeni*. Komentarz do Filareteta – *De pulsibus Philareti*);
4. urologii (komentarz do Ishaq Al – Israeli – *De urinis*),
5. geriatrii (komentarz do Arystotelesa – 1. *De morte et vita* oraz 2. *De causis longiludinis et brevitatis vitae*),
6. filozofii medycyny (komentarz do Arystotelesa – 1. *Super libro De animalibus Aristotelis*; 2. *Sententia cum questionibus in libros De anima I–II Aristotelis*)
7. wprowadzenie w sztukę leczenia stosowaną przez Galena (komentarz do Hunanin Ibn Ishaq<sup>26</sup> – 1. *Isagage ad artem paruum Galeni*; 2. *Tegni Galeni*);
8. metod i środków leczniczych proponowanych przez medycynę arabską (komentarz do Abu Yazzar Ahmad<sup>27</sup> – *Viaticum*);

<sup>22</sup> K. Südhoff, *Eine Kurze Diätetik für Verwundete von Petrus Compostellanus (Petrus Hispanus)*, „Beiträge zur Geschichte der Chirurgie im Mittelalter” 1918, Vol. II, s. 395-398.

<sup>23</sup> S. Nagel, *Antropologia e medicina nei Problemata di Pietro Ispano*. „Medioevo” 1991, Vol. 17, s. 231-248; H. da Rocha Pereira, *Obras Medicas de Pedro Hispano*, „Acta Universitatis Coimbrigensis”, Coimbría 1973; Piotr Hiszpan, *Traktaty logiczne...*, dz. cyt. s. XVI.

<sup>24</sup> Ishaq Al – Israeli (801–873) arabski filozof, astrolog, astronom, logik, muzyk i lekarz. W praktyce lekarskiej stosował elementy medycyny niekonwencjonalnej i eksperymentalnej, oparte na wprowadzeniu terapii muzyką oraz medytacji (P. Prioreschi, *Ishaq Al–Israeli*, „Journal of International Society for the History of Islamic Medicine” 2002, s. 17–19).

<sup>25</sup> Claudius Galenus (129–199) lekarz i filozof. Studiował medycynę w Pergamonie, Aleksandrii, Smyrnie i Koryncie. Wzorował się na pismach Hipokratesa. Zachowało się 150 prac Galena z zakresu medycyny, filozofii i filologii. Od jego nazwiska pochodzi pojęcie *galenowe preparaty*, które określa leki z surowców pochodzenia roślinnego, zwierzęcego i mineralnego, otrzymywane drogą ekstrakcji. W logice Galen dokonał wydzielenia czwartej figury sylogicznej, na wzór geometrii (*Arabic Philosophy of science*, [w:] *The Jewish Encyclopedia*, vol. 12, s. 221).

<sup>26</sup> Hunain Ibn Ishaq /Jahannitus/ (809 – 873) lekarz, filozof i tłumacz dzieł starożytnych z greki, języka arabskiego i syryjskiego, koncentrujących się na pracach naukowych z zakresu medycyny (dokonał tłumaczenia 116 dzieł). Był również autorem wielokrotnie komentowanych dzieł, które weszły do kanonu historii medycyny i farmacji (kompedia dotyczące dziedzin medycyny, anatomii oraz podstaw okulistyki) (D.W. Tschanz, *Hunajn bin Ishaq*, „Journal of International Society for the History of Islamic Medicine” 2003, s. 39-40).

9. filozofii medycyny i zoologii (komentarz do Arystotelesa – 1. *De historia animalium libri X*, 2. *De partibus animalium libri VI*, 3. *De generatione animalium libri V*)<sup>28</sup>;

W kręgu zainteresowań Piotra Hiszpana leżały również zagadnienia z zakresu psychologii, a poniekąd również socjologii. Był autorem traktatów: *Scientia libri de anima* i *Liber de anima* oraz komentarza do dzieła Arystotelesa – *De anima* oraz *De animalibus Aristotelis*<sup>29</sup>.

Nieziemiennie największą spuścizną naukową pozostawioną przez Piotra Hiszpana pozostają *Traktaty logiczne* (*Simmulae logicus*). Data ich powstania nie jest określona. Badacze dorobku Piotra Hiszpana datują je na lata między 1230 a 1245 rokiem lub między 1254 a 1259 rokiem. Już w XIII wieku określano je jako przewodnik po sztuce dialektyki<sup>30</sup>. Zawierały 12 rozpraw poświęconych konkretnym pojęciom z kręgu logiki i dialektyki, tj. konstruowaniu zadań, orzecznikom, kategoriom, sylogizmom, umiejętności dowodzenia, funkcjom terminów, błędom logicznym, różnicowaniu i wskazywaniu podobieństw, implikacjom (rozszerzeniom znaczeniowym), apelacjom (odniesieniom), restrykcjom (zawężeniom) i dystrybucjom (rozdzieleniom)<sup>31</sup>. Rozprawy odnosiły się do całokształtu wiedzy na gruncie ówczesnej filozofii. Do XVI wieku traktaty były bestsellerem średniowiecznych uniwersytetów. Dzieło to zyskało taką popularność, ponieważ Piotr Hiszpan nie wiązał przedstawionych w nich poglądów ze ściśle określoną doktryną metafizyczną. Stąd też dzieło doczekało się niezliczonej liczby komentarzy realistów, conceptualistów i nominalistów, toczących spór o uniwersalia<sup>32</sup>. Stało się również podstawą dla dalszych dyskusji na gruncie pojęć sceptycyzmu i sylogizmu, w nawiązaniu do sceptycyzmu antycznego, poddającego w wątpliwość rzeczywistość świata zewnętrznego, przy jednoczesnej wierze w rzeczywistość świata duchowego i istnienie Boga<sup>33</sup>. Piotr Hiszpan był też autorem zdecydowanie rzadziej wymienianych i analizowanych traktatów filozoficznych *Synkategoreumata*, powstałych najprawdopodobniej między 1235 a 1245 rokiem<sup>34</sup>.

Traktaty były przez długi czas tekstem obowiązkowym do wykładów na stopień bakałarza, o czym wspinały np. Statuty Uniwersytetu Jagiellońskiego z XV wieku. Dzieło doczekało się nie

<sup>27</sup> Abu Yaazar Ahmad (931–1009) lekarz z Quaruan w Tunezji. Autor rozpraw poświęconych medycynie naturalnej (*Etapas de madruz de la medicina andalusí*, „Islam y al.-Andalus” 2009, nr 93; Abu Yaazar Ahmad. [Protokół dostępu] [www.islamyl-andalus.org](http://www.islamyl-andalus.org). [Data dostępu] 4 XII 2009).

<sup>28</sup> Por. M.J.C. de Asúa, *The Organization of Discourse on Animals in the Thirteenth Century. Peter of Spain, Albert the Great, and the Commentaries on „De animalibus”*, Indianae 1991; Piotr Hiszpan, *Traktaty logiczne...*, dz. cyt. s. XVI.

<sup>29</sup> M. Alonso, *Pedro Hispano. Obras filosoficas*, t. 1, Matriti 1941, t. 2, Matriti 1944, t. 3, Matriti 1953; A. Schlögel, *Die Erkenntnispsychologie und ihre Voraussetzungen in den dem Petrus Hispanus zugeschriebenen Werken mit besonderer Berücksichtigung der Selbsterkenntnislehre. Eine historisch-genetische Untersuchung*. Roma 1965; Piotr Hiszpan, *Traktaty logiczne...*, dz. cyt., s. XVI.

<sup>30</sup> E. Gilson, *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, Warszawa 1966, s. 314; A. d'Ors, *Petrus Hispanus O.P., Auctor Summularum*. „Vivarium” 1997, Vol. 35, s. 21-71 Piotr Hiszpan, *Traktaty logiczne...*, dz. cyt., s. XVII.

<sup>31</sup> Piotr Hiszpan, *Traktaty logiczne...*, dz. cyt.

<sup>32</sup> Spór o uniwersalia dotyczył idei i terminów ogólnych, związanych z poznaniem. Idee ogólne były różnie podejmowane przez przedstawicieli poszczególnych kierunków filozoficznych: czy są zwykłymi abstrakcjami nieposiadającymi realnego bytu (*nominalizm*), czy istnieją realnie, co powoduje, że poprzedzają i nadają strukturę wszelkiemu poznaniu rzeczy (*realizm*), czy też są syntezą obydwu punktów widzenia (*conceptualizm*) (J. Didier, *Słownik filozofii...*, dz. cyt., s. 411; W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 231-237).

<sup>33</sup> J. Didier, *Słownik filozofii...*, dz. cyt. s. 356; R. Stapper, *Papst Johannes XXI*, [w:] *Kirchengeschichtliche Studien*, Münster 1898, s. 33-38; J. Spruyt, *The 'Realism' of Peter of Spain*. „Medioevo: Rivista di storia della filosofia medievale” 2011, Vol. 36, s. 89-111; idem, *Peter of Spain*, [w:] *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [Protokół dostępu] <http://plato.stanford.edu/entries/peter-spain/>. [Data dostępu] 5 VI 2013

<sup>34</sup> L. Marie de Rijk, *Logica Morelli. Some notes on the semantics of a Fifteenth century Spanish logic*, [w:] *Medieval and Renaissance logic in Spain. Acts of the 12th European Symposium on medieval logic and semantics, held at the University of Navarre (Pamplona, 26-30 May 1997)*, Ed. I. Angelelli, Hildesheim-Zürich-New York-Olms 2000, s. 209-224.

tylko komentarzy, stanowiło również wzór dla rozpraw filozoficznych i logicznych dla innych autorów, również na gruncie polskim, np. Michała z Wrocławia (dziekana na wydziale atrium Uniwersytetu Jagiellońskiego – *Introductorium dialecticae, quod congestum logicum appellatur*), Jana z Głogowa (*Exercitium super omnes tractatus Parvorum logicalium Petri Hispani*) oraz Michała Tworoga z Bystrzykowa – profesora w Paryżu, Ingolstadt i Krakowie (*Questiones in tractatus Parvorum Logicalium Petri Hispani*)<sup>35</sup>.

Inklinacje Piotra Hiszpana do przedstawiania różnych, często rozbieżnych punktów postrzegania ówczesnej rzeczywistości, pozostawienie tematów dyskusyjnych oraz brak jednoznacznego stanowiska w zakresie analizowanych doktryn metafizycznych, dawały podstawy do poddawania w wątpliwość autorstwa *Traktatów logicznych* i przypisywania ich filozofom greckim. Piotr Hiszpan pozostawał pod wpływem szkoły scholastycznej, wykazał się również dogłębną znajomością tematu i otwartością umysłu na nowe obszary nauki. Dzieło dało tym samym początek rewolucji w systemie myślenia XIII-wiecznych filozofów i odbiegało od powszechnie akceptowanego scholastycznego postrzegania rzeczywistości<sup>36</sup>.

W latach 50. XIII wieku Piotr Hiszpan podróżował po Europie, kontynuował praktykę medyczną i studia nad dziełami filozofów starożytnych, co niewątpliwie otwarło mu drogę dalszego awansu społecznego. W 1261 roku przywoływany jest jako jeden z domowników dworu kardynała Ottobano de Fieschi, późniejszego papieża Hadriana V. Po powrocie do Portugalii Piotr Hiszpan objął stanowisko dziekana kościoła katedralnego w Lizbonie, w 1263 roku – przeora kościoła św. Andrzeja w Mafrze, skarbnika w Porto, przełożonego kapituły kolegiaty Najświętszej Marii Panny w Guimarães nieopodal Bragi, a następnie archidiacona Vermony i Bragi. W 1271 roku papież Grzegorz X mianował go swoim osobistym lekarzem (arquiathros). Z początkiem 1273 roku został powołany na urząd biskupa Bragi. 3 czerwca 1273 roku otrzymał nominację kardynalską oraz urząd kardynała – biskupa Tusculum w prowincji rzymskiej. W charakterze bliskiego współpracownika towarzyszył papieżowi Grzegorzowi X podczas Soboru Lyonńskiego II (było to w okresie między majem a lipcem 1274 roku)<sup>37</sup>.

Po śmierci papieża Hadriana V, 18 sierpnia 1276 roku konklawe zwołano w Viterbo, kilkadziesiąt kilometrów na północ od Rzymu. Uczestniczyło w nim 12 elektorów. Burzliwe obrady, związane z przedłużającym się wyborem nowego papieża, odbywały się w cieniu napięć politycznych. 5 września 1276 roku papieżem obrano Piotra Hiszpana, dziekana Kolegium Kardynalskiego (prior episcoporum). Oficjalne uroczystości koronacyjne nastąpiły 20 września w kościele św. Wawrzyńca w Viterbo. Przybrał imię Jana XXI, faktycznie Jana XX. Błędna interpretacja akt papieskich archiwów doprowadziła go do wniosków, że po Janie XIV wybrany został kolejny papież o tym samym imieniu, pominięty w przyjętej numeracji. Jan XIV został w istocie uwięziony przez antypapieża Bonifacego VII. Pomyłka popełniona w XIII wieku spowodowała, że w historii Kościoła nie było papieża Jana XX<sup>38</sup>. Jan XXI zamieszkał w Viterbo, w dawnym Pałacu Biskupim, który został powiększony na cele rezydencji papieskiej.

<sup>35</sup>Piotr Hiszpan, *Traktaty logiczne...*, dz. cyt., s. XVIII-XIX; J. Lusek, *Wartości dydaktyczne natury medycznej...*, dz. cyt., s. 117.

<sup>36</sup>J. Kohlmeier, *Vita est actus primus. Ein Beitrag zur Erhellung der Geschichte der Philosophie der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts anhand der Lebensmetaphysik des Petrus Hispanus*, „Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie” 1969, Vol. 16, s. 40-91 i 287-320.

<sup>37</sup>Piotr Hiszpan, *Traktaty logiczne...*, dz. cyt., s. XIV; *Chrześcijaństwo. Encyklopedia PWN...*, dz. cyt., s. 682; M. Gryczyński, *Poczet papieży...*, dz. cyt., s. 161.

<sup>38</sup>R. Fischer-Wollpert, *Leksykon papieży...*, dz. cyt., s. 72; J.N.D. Kelly, *Encyklopedia papieży*, Warszawa 1997, s. 280; A. Tomassetti et Collegii adlecti Romae virorum s. theologiae et ss. canonum peritorum, *Bullarium Diplomaticum et Privilegiorum Sanctorum Romanorum Pontificum*, t. IV, s. 37. [Protokół dostępu] [www.icar.beniculturali.it/biblio/pdf/bolTau/tomo\\_04/01\\_T04\\_1\\_66](http://www.icar.beniculturali.it/biblio/pdf/bolTau/tomo_04/01_T04_1_66). [Data dostępu] 5 VI 2013 r.



Wydarzenia polityczne w XII i XIII wieku (dotyczyły one starć między zwolennikami papieża i cesarza) spowodowały, że stolica papieska została przeniesiona do Viterbo w 1257 roku, za pontyfikatu Aleksandra IV. Pałac wielokrotnie przebudowywano, głównie z inicjatywy kolejnych lokatorów. Podobna sytuacja miała również miejsce w 1276 roku po wyborze Jana XXI. Na tyłach pałacu kazał dobudować pomieszczenia, które rzekomo sam zaprojektował<sup>39</sup>.

Sprawy kurii papież pozostawiał w gestii kardynała Giovanni Gaetano Orsiniego, swojego następcy – Mikołaja III<sup>40</sup>. Jan XXI wydał dwie bulle papieskie. Pierwsza miała charakter dekretu (30 września 1276 roku). Wydana została bezpośrednio po jego wyborze. Papież odniósł się do konstytucji wydanych przez swoich poprzedników – Grzegorza X i Hadriana V, a określających zasady konklawe. Grzegorz X w konstytucji *Ubi Periculum*, wydanej w 1273 roku, nakazał zbieranie się konklawe po 10 dniach od zgonu papieża w miejscu jego śmierci. Obrady miały się toczyć w surowych warunkach i w ścisłym odosobnieniu. Po trzech dniach należało systematycznie ograniczać uczestnikom konklawe racje żywnościowe. Następca Grzegorza X – Hadrian V zawiesił postanowienia konstytucji. Wydarzenie to po jego krótkim pontyfikacie i nagłej śmierci wywołało zamieszki w Viterbo. Za sprawą sugestii kardynała G. Orsiniego okres *sede vacante* (trwający około miesiąca) zakończył się ostatecznie wyborem Piotra Hiszpana. 7 października 1276 roku Jan XXI ogłosił encyklikę – *Encyclicae Joannis XXI ad fideles de sua promotione literas*, w której odniósł się do sytuacji społeczno-politycznej zaistniałej w Viterbo, w okresie *sede vacante*<sup>41</sup>. 18 stycznia 1277 roku Jan XXI wydał drugą bullę – *Relatio nimis implacida*, która stała się podstawą dla potępienia 219 twierdzeń Awerroisa oraz 19 twierdzeń Tomasza z Akwinu<sup>42</sup>. Ciekawą lekturą są również kazania autorstwa Jana XXI – *Sermones*<sup>43</sup>. Wśród dokumentów papieskiej kancelarii za pontyfikatu Jana XXI zachowały się liczne pisma dotyczące przekazania dotacji, darowizn i przywilejów dla klasztorów<sup>44</sup>.

Papież Jan XXI dał się poznać również jako doskonały dyplomata. Za jego pontyfikatu wstępnie sukcesem zakończyły się rozmowy z Michałem VIII Paleologiem, od 1261 roku cesarzem Bizancjum oraz patriarchą Konstantynopola – Janem XI Bekkosem, w kwestii unii kościoła katolickiego z kościołem greckim, tj. akceptacji formuły *Filioque* uznania prymatu papieskiego. Jan XXI nie doczekał jednak ostatecznego przekazania dokumentów, zmarł. Borykał się również z roszczeniami terytorialnymi ze strony Karola Andegaweńczyka. W 1263 roku ówczesny papież Urban IV oddał mu Królestwo Sycylii jako lenno papieskie. Władca poszerzał systematycznie wpływy, koncentrując się na Rzymie i państwie kościelnym, pomimo oponowania ze strony Jana XXI. Prowadził ponadto negocjacje z władcą Niemiec – Rudolfem I Habsburgiem. Dotyczyły one kwestii Romanii – dawnego egzarchatu Rawenny. Dążył do odzyskania tych terenów dla państwa kościelnego. Papież rozpoczął także przygotowania do krucjatyw myśl postanowień Soboru Lyonńskiego II. Na jego wezwanie odpowiedzieli Filip III z Francji i Alfons X, władca Kastylii i Leonu. Przeszkodą stały się wrogie relacje pomiędzy

<sup>39</sup> J.N.D. Kelly, *Grande Dizionario illustrato dei Papi*, Casale Monferrato 1989, s. 515.

<sup>40</sup> R. Sternfeld, *Der Kardinal Johann Gaetan Orsini (Papst Nikolaus III.) 1244-1277*, Berlin 1905, s. 267-275; Piotr Hiszpan, *Traktaty logiczne...*, dz. cyt., s. XV.

<sup>41</sup> *Sede Vacante August 18, 1276–September 8, 1276*. [Protokół dostępu] [www.csun.edu/~hcfll004/SV1276c](http://www.csun.edu/~hcfll004/SV1276c). [Data dostępu] 5 VI 2013; A. Tomassetti et Collegii adlecti Romae virorum..., dz. cyt., s. 37-38.

<sup>42</sup> S.L. Uckelman, *Logic and the condemnations of 1277*. [Protokół dostępu] [www.ilc.uva.nl/Research/Reports/PP-2008-51.text](http://www.ilc.uva.nl/Research/Reports/PP-2008-51.text). [Data dostępu] 5 VI 2013; R.P. McBrien, *Lives of the Popes. The Pontiffs from St. Peter to Benedict XVI*, New York 2000, s. 222-223.

<sup>43</sup> J.B. Schneyer, *Repertorium der Lateinischen Sermones des Mittelalters für die Zeit von 1150-1350*, Münster 2001, s. 652-663.

<sup>44</sup> J.P. Kirsch, *Pope John XXI (XX)*, [w:] *The Catholic Encyclopedia*, Bd. VIII. [Protokół dostępu] <http://www.newadvent.org/cathen/08429c.htm>. [Data dostępu] 5 VI 2013

oboma władcami, toczącymi spór o Królestwo Nawarry. Mediacje Jana XXI zakończyły się porażką<sup>45</sup>.

Piotr Hiszpan – Jan XXI zmarł 20 maja 1277 roku w wyniku ran poniesionych po zawaleniu się kamiennego sklepienia w gabinecie pałacu w Viterbo. Dwa wieki później krótką niezbyt pochlebną charakterystykę Jana XXI oraz jego śmierci podał Jan Długosz:

„Kiedy papież Jan XXI, było to po ośmiu miesiącach i kilku dniach piastowania godności - przybył ze swym dworem do Viterbo, wszedłszy do sklepionej sali, którą sam zbudował z niezmiernym przepychem obok pałacu papieskiego w Viterbo, oglądał siebie samego i cały zanosił się śmiechem, jak gdyby chlubiąc się samym sobą. Wtedy nagle zawaliło się nad nim sklepienie i przygniotło go. Potłuczony zwałami kamieni i drzewa umiera szóstego dnia po wypadku, zawiedziony w swych pragnieniach. Ufając bowiem swym umiejętnościom, wiedzy i wykształceniu, wierzył – o czym sam zwykł nie raz mówić – że długo pożyje na stolicy papieskiej. Był człowiekiem o małej wiedzy, ale jednak przystępnym. Nie unikał obcowania z nikim, choćby najuboższym, byleby tylko był wykształcony”<sup>46</sup>.

Niebanalność poglądów, szeroka wiedza z zakresu medycyny i filozofii przysporzyła mu w czasie sprawowania pontyfikatu wielu wrogów, zarówno wśród establishmentu kościelnego, jak i społecznego. Podejrzewany był o konszachty z diabłem, a tragiczna jego śmierć sprzyjała upowszechnieniu tezy na temat kary dla Piotra Hiszpana za stosowanie praktyk tajemnych i alchemicznych. Dante Alighieri umieścił go na kartach *Boskiej Komedii* w gronie teologów w Raju (pieśń XII, wers 132): „Piotra Hiszpana duch cię tutaj wita: W dwunastu księgach jego słowo gore”<sup>47</sup>.

Jana XXI pochowano 28 maja 1277 roku w katedrze św. Wawrzyńca w Viterbo. Pierwszy grobowiec został zniszczony w XVI wieku. Kolejny, wykonany w XIX wieku, uległ defragmentacji podczas II wojny światowej. W 2000 roku papież Jan Paweł II nakazał ponowne odnowienie znajdującego się nad miejscem pochówku Jana XXI grobowca, na którym wyryto również słowa Dantego Alighieri<sup>48</sup>.

<sup>45</sup>R. Fischer-Vollpert, *Leksykon papieży...*, dz. cyt., s. 71; K. Schatz, *Prymat papieski od początków do współczesności*, Kraków 2004, s. 131-132.

<sup>46</sup>M. Gryczyński, *Poczet papieży...*, dz. cyt., s. 161.

<sup>47</sup>D. Alighieri, *Boska Komedia*, przeł. E. Porębowicz. [Protokół dostępu] [http://boskakomedia.korona-pl.com/Boska\\_Komedia](http://boskakomedia.korona-pl.com/Boska_Komedia). [Data dostępu] 5 VI 2013

<sup>48</sup>F. Cristofori, *Le tombe dei pape in Viterbo*, Siena 1887, s. 185-202; A.L. Frothingham, *Notes on Roman Artists of the Middle Ages. III. Two Tombs of the Popes at Viterbo by Vassalletus and Petrus Oderisi*, „The American Journal of Archaeology and of the History of the Fine Arts” 1891, Vol. 7(1/2), s. 38; J. Gardner, *The Tomb and the Tiara*, Oxford 1992, s. 132-135; W.J. Reardon, *The Deaths of the Popes*, Jefferson 2004, s. 109; Papież Jan XXI, *Kompendium medycyny naturalnej...*, dz. cyt., s. 5; *Chrześcijaństwo. Encyklopedia PWN...*, dz. cyt., s. 682; J.N.D. Kelly, *Encyklopedia papieży...*, dz. cyt., s. 281.





## Bibliografia:

- A Light in the Dark Ages*, „The Islamic Review” 1958, nr 3.
- Abelard P., *Historia moich niedoli i inne listy*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa 1993.
- Afnan S.M., *Avicenna, His life and Works*, Londyn 1958.
- Afsaruddin A., *Muslim Views on Education: Parameters, Purview, and Possibilities*, „Journal of Catholic Legal Studies”, 2005, t. 44, nr 1.
- Aleksandrow F.G., *Historia filozofii*, t.I, Warszawa 1962.
- Alonso M., *Pedro Hispano. Obras filosoficas*, t. 1, Matriti 1941, t. 2, Matriti 1944, t. 3, Matriti 1953.
- Alwani T.J. al-, *Taqlid and Stagnation of the Muslim Mind*, „The American Journal of Islamic Social Sciences” 1991, t. 8, nr 3.
- Andrzejczuk A.I., *Etyka a filozofia moralna. Problem podobieństw i różnic w filozoficznym ujęciu moralności pomiędzy Arystotelesem i Tomaszem z Akwinu*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2010, t. 38, z. 4.
- Asúa M.J.C. de, *The Organization of Discourse on Animals in the Thirteenth Century, Peter of Spain, Albert the Great, and the Commentaries on „De Animalibus”*, Indianae 1991.
- Awicenna, *A Treatise on the Canon of Medicine of Avicenna*, Nowy Jork 1973.
- Awicenna, *Księga wiedzy*, Warszawa 2010.
- Badzis M., *Child Education: What Should Be Optimal*, „Jurnal Pendidikan Islam” 2006, t. 12, nr 1.
- Badzis M., *Planning an Affective Education for pre-school children: within Islamic and Western Perspective*, „Jurnal Pendidikan Islam” 2002, t. 10, nr 2.
- Banas J., *Albert the great as a scientist*, „ORGANON International Journal of Analytic Philosophy”, 2006, t.13, nr 1.
- Banaszak M. (ks.), *Historia Kościoła katolickiego*, t. 2, Średniowiecze, Warszawa 1989.
- Bednarski F.W., *Postulaty nowoczesnej pedagogiki w świetle zasad św. Tomasza z Akwinu*, [w:] A. Rynio (red.), *Pedagogika Katolicka*, Stalowa Wola 1999.
- Bednarski F.W., *Skrót zarysu teologii (Sumy teologicznej) św. Tomasza z Akwinu*, Warszawa 2000.
- Bernard z Clairvaux*, [w:] *Nasi Święci Patroni*, Warszawa 2009.
- Bosworth C.E., Asimov M.S. (red.), *History of civilizations of Central Asia*. Volume IV: The age of achievement: A.D. 750 to the end of the fifteenth century. Part Two: The achievements, Paryż 2000.
- Breslauer S.D., *Prophecy, Ethics, and Social Involvement: Moses Maimonides, Baruch Spinoza, Abraham Heschel*, „Modern Judaism” 2011, t. 31, nr 3.

- Brytanica. Encyklopedia polska*, t. 43, Poznań 2004.
- Chesterton G.K., *Święty Tomasz z Akwinu*, przeł. A. Chojecki, wyd. 4, Warszawa 1995.
- Chudy W., *Scholastyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, T.V, T. Pilch (red.), Warszawa 2006.
- Cohen J., *Hartman, Rosenak and Schweid on Maimonides' Introduction to Helek: The Beginnings of a Tradition in the Philosophy of Jewish Education*, „Studies in Jewish Education” 2009.
- Copleston F., *Historia filozofii*, T.III, *Od Augustyna do Szkota*, Warszawa 2000.
- Cristofori F., *Le tombe dei pape in Viterbo*, Siena 1887.
- Daly W. J., R. D. Yee, *The Eye Book of Master Peter of Spain. A Glimpse of Diagnosis and Treatment of EyeDisease in the Middle Ages*, „Documenta Ophthalmologica” 2001, Vol. 103.
- Diamonds J.A., *A Kabbalistic Reinvention of Maimonides' Legal Code: R. Abraham Isaac Kook's Commentary on Sefer Hamada*, „Jewish Studies, an Internet Journal” 2012, t. 11, <http://www.biu.ac.il/js/JSIJ/11-2012/Diamond.pdf> (28.02.2013).
- D'Ors A., *Petrus Hispanus O.P., Auctor Summularum*, „Vivarium” 1997, Vol. 35.
- Dzidek T., *Mistrzowie teologii. Prezentacja – antologia tekstów – dyskusja*, Kraków 1997.
- Einhard, *Życie Karola Wielkiego*, przełożył J. Parandowski, wstępem i objaśnieniami opatrzył A. Gieysztor, Wrocław 1950.
- Encyklopedia „Gazety Wyborczej”*, t. 1, J. Rawicz, Z. Bydlińska-Czerneszczyk, E. Maziarska, W. Ostrowska, E. Jewdokimow, W. Gorlewski(red.), Kraków brw.
- Encyklopedia chrześcijaństwa. Historia i współczesność. 2000 lat nadziei*, (red.) H. Witczak, Kielce 2000.
- Encyklopedia katolicka*, t. 1, F. Gryglewicz, R. Łukaszczyk, Z. Sułkowski (red.), Lublin 1985.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. I, A–F, T. Pilch (red.), Warszawa 2003.
- Encyklopedia popularna*, Warszawa, 1995.
- Esposito J.L. (red.), *The Oxford History of Islam*, Oxford 1999.
- Faruqi J.M., *Islamic view of nature and values: Could these be the answer to building bridges between modern science and Islamic science*, „International Education Journal” 2007, t. 8, nr 2.
- Filozofia średniowieczna*, [w:] M. Kuziak, S. Rzepczyński, T. Tomasik, *Słownik myśli filozoficznej*, Bielsko Biała 2004.
- Fox S., Scheffler I., Marom D. (red.), *Visions of Jewish Education*, Cambridge 2003.
- Frothingham A. L., *Notes on Roman Artists of the Middle Ages. III. Two Tombs of the Popes at Viterbo by Vassallectus and Petrus Oderisi*, „The American Journal of Archaeology and of the History of the Fine Arts” 1891, Vol. 7(1/2).
- Fumagalli M., Brocchieri B., *Intelektualista*, [w:] J. Le Goff (red.), *W kręgu codzienności*.

## Bibliografia:

- Człowiek średniowiecza, Warszawa 2000.
- Gara J., *Filozoficzne konteksty teorii i praktyki pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 2.
- Gardner J. *The Tomb and the Tiara*, Oxford 1992.
- Ghazali M. al-, *Disciplining the Soul and Breaking the Two Desires*, Cambridge 1995.
- Ghazali M. al-, Homes H., *Alchemy of Happiness*, Albany 1873.
- Ghazali M. al-, *Ihya ulum-id-din. Vol. I: The Book of Worship*, Karachi 1993.
- Ghazali M. al-, *Letter to a Disciple*, Cambridge 2005.
- Giladi A., *Individualism and conformity in medieval islamic educational thought: Some notes with special reference to elementary education*, „Al-Qantara” 2005, t. 26, nr 1.
- Gilat I.Z., *The Parental Duty to Teach Children Torah*, „The Review of Rabbinic Judaism” 2012, t. 15, nr 1.
- Gilbert P., *Wprowadzenie do teologii średniowiecza*, Kraków 1997.
- Gilson E., *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, Warszawa 1966.
- Gilson E., *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, przekł. J. Rybałt, Warszawa 1998.
- Gil-Sotres P., *Scripta Minora de flebotomia en la tradición médica del siglo XIII*, Pamplona 1986.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady Bydgoskie*, Warszawa 1997.
- Groń R., *Śmierć Bernarda z Clairvaux w świetle Vita prima*, „Vox Patrum” 2008, nr 28.
- Kuksewicz Z., *Zarys filozofii średniowiecznej. Filozofia łacińskiego obszaru kulturowego*, Warszawa 1973.
- Günther S., *Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory*, „Comparative Education Review” 2006, t. 50, nr 3.
- Gusmão S., *A obra filosófica e médica de Pedro Hispano (Papa João XXI)*, „Revista Médica de Minas Gerais” 2004, Vol. 4.
- Gutek G.L., *Filozofia dla pedagogów*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk 2007.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
- Hallaq W.B., *Was the Gate of Ijtihad Closed?*, „International Journal of Middle East Studies” 1984, t. 16, nr 1.
- Hamzah R., Isa K. Md, Janor R. Mohd., *Spiritual Education Development Model*, „Journal of Islamic and Arabic Education” 2010, t. 2, nr 2.
- Henderson G., *Wczesne Średniowiecze*, Warszawa 1984.
- Highland J., *Guidance, Tolerance, and the Reverent Mindset in the Thought of al-Ghazzali and Symeon*, „The Muslim World” 2004, t. 94, nr 2.
- Historia wychowania*, red. J. Hellwig, Poznań 1994.

- Historia wychowania*, t. I, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965.
- Huizinga J., *Jesień średniowiecza*, przełożył Tadeusz Brzostowski, Warszawa 1996.
- Jan Paweł II, *Świadczyć o Chrystusie przykładem życia. Do nauczycieli katolickich (Przemówienie podczas audiencji dla uczestników XII Krajowego Zjazdu Włoskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich, 7 XII 1979)*, [w:] Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie*, t. 2, 1979, cz. 2, E. Weron, A. Jaroch (red.), Poznań 1992.
- Jasińska K., *Posłuszeństwo i wolność w wychowaniu*, „ETHOS” 2006, nr 75.
- Jura C., *Historia zoologii*, [w:] *Dzieje nauki: nauki ścisłe i przyrodnicze*, red. M. Siwiec, Inowrocław 2011.
- Karbowiak A., *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, Petersburg 1903.
- Kellner M., *Emunot: Jewish Philosophy and Kabbalah: Science in the Bet Midrash: Studies in Maimonides*, Boston 2009.
- Kelly J.N.D., *Grande Dizionario illustrato dei Papi*, Casale Monferrato 1989.
- Kierski F., *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. I, A–M, Lwów–Warszawa 1923.
- Knowles M., Obolensky D., *Historia Kościoła*, przełożył R. Turzyński, t. 2, Warszawa 1988.
- Kojkoł J., *Święty Tomasz z Akwinu. Tomizm*, [w:] S. Jedynak, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia Filozofii Wychowania*, Bydgoszcz 2009.
- Konstańczyk S., *Sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Filozofia i wychowanie”*, „Ruch Filozoficzny” 2000, nr 1.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1991.
- Korzeniowska W., *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny słownik biograficzny*, Kraków 2010.
- Kot S., *Dzieje wychowania: podręcznik dla seminarjów nauczycielskich*, wydanie drugie, Warszawa 1928.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 1, Lwów 1934.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa, 1994.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1996.
- Kowalski K., *Nauczanie i nauczyciel podług św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu*, [w:] S. Bross (red.), *Św. Augustyn*, Poznań 1930.
- Krajewski M., *Historia wychowania i doktryn pedagogicznych. Zarys wykładu*, Płock 2006.
- Krasuski J., *Historia wychowania*, Warszawa 1985.
- Krokos J., *Kardynała Wojtyły koncepcja świadomości*, „Studia Philosophiae Christianae” 2003, nr 2.
- Krokos J., *O filozofię troszczyć się należy*, „Studia Philosophiae Christianae” 2009, nr 45.
- Kupisiewicz Cz., Wojnar I. (red.), *Myśliciele – o wychowaniu*, Warszawa 1996.

## Bibliografia:

- Kurdybacha Ł., *Historia wychowania*, Warszawa 1967, t. 1.
- Kurdziałek M., Paszewski A., Włodek Z., *Albert Wielki*, [w:] *Encyklopedia Katolicka*, t. 1, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski, Lublin 1985.
- Kuziak M., Rzepczyński S., Tomasik T., Sikorski D., Sucharski T., *Słownik myśli filozoficznej*, Bielsko-Biała 2006.
- Kwiatkowska-Frejlich L., *Nauka „O stopniach pokory” św. Bernarda z Clairvaux jako literackie źródło ikonografii zespołu obrazów w prezbiterium kościoła w Gościowie-Paradyżu*, „Studia Paradyskie” 1999, nr 9.
- Łażewski E., *Istnienie i istota przypadłości w De ente et essentia św. Tomasza z Akwinu*, „Studia Philosophiae Christianae” 2005, nr 1.
- Legowicz J., *Historia filozofii średniowiecznej Europy Zachodniej*, Warszawa 1980.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.
- Leshtz M.E., Stemmer N., *Positive Reinforcement According to Maimonides, the 12th Century Jewish Philosopher*, „Journal of Applied Behavior Analysis” 2006, t. 39, nr 3.
- Lewicki J., *W sprawie poglądów filozoficznych św. Bernarda z Clairvaux*, [w:] „Roczniki Filozoficzne”, tom XVI, zeszyt 1, 1968.
- Lewis B., *Arabowie w historii*, Warszawa 1995.
- Lewis B., *Muzułmański Bliski Wschód*, Gdańsk 2003.
- Lichocka H., *Historia chemii*, [w:] *Dzieje nauki: nauki ścisłe i przyrodnicze*, red. M. Siwiec, Inowrocław 2011.
- Litak S., *Historia Wychowania*, t. 1, *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2005.
- Manteuffel T., *Historia powszechna. Średniowiecze*, Wydanie III uzupełnione i poprawione, Warszawa 1974.
- Marciniak M., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 1978.
- Martin R.C., Arjomand S.A., Hermansen M., Tayob A., Davis R., Voll J.O. (red.), *Encyclopedia of Islam and the Muslim World*, Nowy Jork 2004.
- Maryniarczyk A., *O ethosie nauczyciela w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, [w:] A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999.
- Merkur D., Bakan D., Weiss D. S., *Maimonides' Cure of Souls: Medieval Precursor of Psychoanalysis*, Albany 2009.
- Merton T., *O św. Bernardzie*, przekł. E. Dąbrowska, Tyniec–Kraków 2005.
- Meyers Lexicon*, wyd. 7, t. 1, Lipsk 1924.
- Milusińska A., Rosa A., Tarnawska A., *Wielkie biografie*, Warszawa 2009, t. 1.

- Misiurek J., *Miłość jako fundament mistycznego zjednoczenia z Bogiem według św. Bernarda z Clairvaux*, „Roczniki Teologiczne” 2002, nr 5.
- Modanlou H.D., *Avicenna (AD 980 to 1037) and the care of the newborn infant and breastfeeding*, „Journal of Perinatology” 2008, t. 28, nr 1.
- Moderne Individuality und gesellschaftliche Isolierung von Mutter und Kind*, „Feministische Studien”, Vol. 4, No. 2, 1985, pp. 34-45, przeł. na język angielski: Brigitte H.E. Niestroj.
- Mohammadi M.M., Khah A.H., *A Comparative Analysis of Ghazali and Egan's Views on Imagination and Education: the Mythic Understanding and Children Learning*, „The International Journal of Humanities” 2011, t. 18, nr 2.
- Możdżeń S.I., *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006.
- Nagel S., *Antropologia e medicina nei Problemata di Pietro Ispano*, „Medioevo” 1991, Vol. 17.
- Nagel S., *Artes, scientiae e medicina nel commento al De animalibus di Pietro Ispano*, „Bulletin de Philosophie Médiévale” 1996, Vol. 38.
- Newbold S.P., Schortgen A.C., *Connecting the Past With the Present: Moses Maimonides' Contribution to Democratic Theory, Public Administration, and Civil Society*, „Administration and Society” 2011, t. 43, nr 2.
- Nofal N., *Al-Ghazali (A.D. 1058-1111; A.H. 450-505)*,  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/ghazalie.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/ghazalie.pdf)  
(16.10.2011).
- Nofal N., *Al-Ghazali (A.D. 1058-1111; A.H. 450-505)*,  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/ghazalie.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/ghazalie.pdf)  
(16.10.2011).
- Oko D., *Nie bez metafizyki i św. Tomasza*, „Znak” 1999, nr 4.
- Oksenberg Rorty A. (red.), „Philosophers on Education. New Historical Perspectives”, New York 2005.
- Olszewski D., *Dzieje chrześcijaństwa w zarysie*, Katowice 1982.
- Olszewski D., *Szkice z dziejów kultury religijnej*, Katowice 1986.
- Olszewski M., *Bernard z Clairvaux*, [w:] *Słownik Filozofii*, Kraków 2004.
- Pachucki M., *Myśli św. Bernarda*, Poznań 1935.
- Paetzold H., *Człowiek*, [w:] E. Martens, H. Schnadebach (red.), *Filozofia. Podstawowe pytania*, tłumaczenie K. Krzemieniowa, Warszawa 1995.
- Palmer J.A., Bresler L., Cooper D.E. (red.), *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey*, Londyn 2001.
- Papież Jan XXI, *Kompedium medycyny naturalnej*, przeł. M. Czekański, Warszawa 2004.

## Bibliografia:

- Pieper J., *Scholastyka: postacie i zagadnienia filozofii średniowiecznej*, przeł. T. Brzostowski, wyd. 2, Warszawa 2000.
- Pieper J., *Tomasz z Akwinu*, Kraków 1996.
- Pierrard P., *Historia Kościoła katolickiego*, tłumaczenie J. Szafrński, Warszawa 1984.
- Piotr Hiszpan, *Traktaty logiczne*, przeł. T. Włodarczyk, Warszawa 1969.
- Polemika Kluniacko-Cysterska z XII wieku, Bernard z Clairvaux, Apologia do opata Wilhelma z Saint-Thierry*, tłumaczenie E. Buszewicz, Kraków 2010.
- Preser B., *Moralny kryzys kultury europejskiej*, [w:] U. Cierniak, J. Grabowski (red.), *Drogi i bezdroża kultury chrześcijańskiej Europy*, Częstochowa 2003.
- Quasem M.A., *Al-Ghazali on Islamic Guidance*, Bangi 1979.
- Radoński K., *Święci i błogosławieni kościoła katolickiego. Encyklopedia hagiograficzna*, Warszawa–Poznań–Lublin 1947.
- Reardon W. J., *The Deaths of the Popes*, Jefferson 2004.
- Rechowicz M., *Abelard*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. I, F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułkowski (red.), Lublin 1985.
- Rocha Pereira H. da, *Obras Medicas de Pedro Hispano*, „Acta Universitatis Coimbrigensis”, Coimbria 1973.
- Rosenak A., *The Concept of „Image” – Between Philosophy and Kabbalah, Education and Thought: A Response to Moshe Meir’s Article*, „Studies in Jewish Education” 2009, t.13.
- Schipperges H., *Grundzüge einer scholastischen Anthropologie bei Petrus Hispanus*, „Aufsätze zur Portugiesischen Kulturgeschichte“ 1967, Vol. 1 Nr. 7.
- Schlögel A., *Die Erkenntnispsychologie und ihre Voraussetzungen in den dem Petrus Hispanus zugeschriebenen Werken mit besonderer Berücksichtigung der Selbsterkenntnislehre. Eine historisch-genetische Untersuchung*. Roma 1965.
- Seeskin K. (red.), *The Cambridge Companion to Maimonides*, Cambridge 2006.
- Sharif M.M. (red.), *A History of Muslim Philosophy*, Wiesbaden 1963.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk 2006.
- Stachowicz K., *W poszukiwaniu postaw moralności. Tomistyczna etyka prawa naturalnego a etyka wartości Dietricha von Hildebranda*, Kraków 2001.
- Starnawski W., *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły*, „ETHOS” 2000, nr 3.
- Stökl A., Weingärtner J., *Historia filozofii w zarysie*, przekład polski opracował F. Kwiatkowski T.J., Kraków 1928.
- Stróżewski W., *Św. Tomasz z Akwinu w encyklice „Fides et ratio”*, „Znak” 1999, nr 4.
- Św. Tomasz z Akwinu, *O nauczycielu*, [w:] tegoż, *Kwestie dyskutowane o prawdzie*,

Filozofia i Pedagogika T. II  
Myśl pedagogiczna średniowiecznej Christianitas

- t. I, przekład A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruszczyński, Kęty 1998.
- Swastek J., *Św. Bernard z Clairvaux jako współzałożyciel cystersów*, „Studia Paradyskie” 2001, nr 11.
- Swieżawski S., *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa–Wrocław 2000.
- Świeżawski S., *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Poznań 2002.
- Szołtysek A.E., *Filozofia pedagogiki. Podstawy Edukacji: teoria – metoda – praktyka*, Katowice 2003.
- Szymonik M., *Ideal nauczyciela w traktacie „De magistro” św. Tomasza z Akwinu*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2005, t. 38, z. 1.
- Talal El H. bin, *Musa Ibn Maymun and the Arab-Islamic Education*, „European Judaism” 2004, t. 37, nr 2.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 1978.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1995.
- Voragine J., *Złota legenda*, Warszawa 1955.
- Wall J., *Human Rights in Light of Childhood*, „International Journal of Children’s Rights” 2008, t. 16, nr 4.
- Wallace W.A., *Saint Albertus Magnus*, [w:] *Dictionary of Scientific Biography I*, Nowy York 1970.
- Wardęska Z., *Konrad Bitschin z Łukowa zwany Konradem z Byczyny – pedagog chełmiński*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1967, 12/2,
- Wielka encyklopedia Oxford*, t. 7, *Graziani–Hydrofity*, Warszawa 2008.
- Wilke W., *Der Arzt Petrus Hispanus und seine Bedeutung für die Zahnheilkunde*, Quedlinburg 1924.
- Wójcik A.J., *Historia nauk o Ziemi*, [w:] *Dzieje nauki: nauki ścisłe i przyrodnicze*, red. M. Siwiec, Inowrocław 2011.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.
- Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w epoce średniowiecza*, [w:] *Pedagogika*, t. I., Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2008.
- Yarden O., *Adoption in Judaism*, „Dialog: A Journal of Theology” 2012, t. 51, nr 4.
- Zajączkowski A. (red.), *Awicenna: Abu Ali Ibn Sina*, Warszawa 1953.
- Zaleski W., *Święci na każdy dzień*, Łódź 1982.
- Zapiski historyczne*, tom XXXI, zeszyt 4, Toruń 1966.
- Zbiciak J., *Zagadnienie doskonałości kapłańskiej u św. Bernarda z Clairvaux*, Sandomierz 2008.
- Zemanek A., *Historia botaniki*, [w:] *Dzieje nauki: nauki ścisłe i przyrodnicze*, red. M. Siwiec, Inowrocław 2011.
- Zięba S., *Bernard z Clairvaux*, [w:] F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski (red.), *Encyklopedia Katolicka*, t. 2, Lublin 1976.



### Bibliografia:

Zioło M., Recenzja – *John Sommerfeldt, Bernard of Clairvaux. On the Spirituality of Relationship*, New York 2004, „Vox Patrum” 2005, nr 48.

Zioło M., *Spotkanie ze św. Bernardem*, „W Drodze” 2003, nr 12.

Zych A.A., *Abelard*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, T. Pilch (red.), Warszawa 2003.



## Nota o autorach:

Wiesława Korzeniowska

Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej

rektor@wsa.bielsko.pl

**Prof. zw. dr hab. Wiesława Korzeniowska** – historyk zajmujący się pedagogiką historyczną oraz wybranymi aspektami dziejów kultury europejskiej. Rektor Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej. Współredaktor międzynarodowej serii „Dialog bez Granic”. Główny obszar badań: historia wychowania, dzieje doktryn i myśli pedagogicznej, dzieje rodziny i wychowania w rodzinie, dzieje kultury europejskiej w szerokim pojęciu przemian kulturowych. Badania realizowane są w Wyższej Szkole Administracji w Bielsku-Białej.

Danuta Kocurek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

www.weinoe.us.edu.pl

danutakocurek@interia.pl

**dr Danuta Kocurek** – pedagog i historyk, adiunkt na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Działalność naukową koncentruje wokół zagadnień z zakresu historii wychowania i myśli pedagogicznej, historii społecznej Górnego Śląska ze szczególnym uwzględnieniem ziemi pszczyńskiej.

Sonia Czudek-Ślęczka

sonia1256@interia.pl

**dr Sonia Czudek-Ślęczka** – nauczyciel języka polskiego i historii. Badania autorki koncentrują się wokół sytuacji skrajnych w życiu człowieka i obejmują osoby w różnym wieku i pełniące różne funkcje.

Filozofia i Pedagogika T. II  
Myśl pedagogiczna średniowiecznej Christianitas

Joanna Lusek

Muzeum Górnośląskie w Bytomiu, Dział Kresów i Kultur Pogranicza

[www.muzeum.bytom.pl](http://www.muzeum.bytom.pl)

[joannalusek@op.pl](mailto:joannalusek@op.pl)

**dr Joanna Lusek** – historyk, pedagog, muzealnik. Kierownik Działu Kresów i Kultur Pogranicza Muzeum Górnośląskiego w Bytomiu oraz członek Pracowni Organizacyjnych i Prawnych Aspektów Historii Medycyny, Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Opolskiego. Członek Polsko-Niemieckiego Towarzystwa Historii Medycyny. Obszar zainteresowań badawczych autorki koncentruje się wokół takich tematów jak: historia oświaty i wychowania, historia medycyny i farmacji, pedagogika pamięci.

Natalia Maria Ruman

Uniwersytet Śląski w Katowicach

[www.us.edu.pl](http://www.us.edu.pl)

[nruman@poczta.onet.pl](mailto:nruman@poczta.onet.pl)

**dr Natalia Maria Ruman** – pedagog, asystent Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie; katecheta klas ponadgimnazjalnych w Powiatowym Zespole Szkół nr 2 im. K. Miarki w Pszczynie. Członek Europejskiego Stowarzyszenia Teologii Katolickiej, członek redakcji „Ludzie Naszej Ziemi” – seryjnych publikacji Towarzystwa Miłośników Ziemi Pszczyńskiej i Urzędu Miejskiego w Pszczynie. Zainteresowania naukowo-badawcze autorki koncentrują się wokół edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej, edukacji religijnej oraz pedeutologii, a także wokół współczesnych dylematów katechizacji i roli katechety w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Mirosław Waleczek

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej

<http://www.uj.edu.pl/> ; <http://www.wsa.bielsko.pl>

[miroslaw.waleczek@uj.edu.pl](mailto:miroslaw.waleczek@uj.edu.pl) ; [m.waleczek@wsa.bielsko.pl](mailto:m.waleczek@wsa.bielsko.pl)

#### Nota o autorach:

**mgr Mirosław Waleczek** – politolog i socjolog zajmujący się problematyką konfliktów zbrojnych na Bliskim Wschodzie oraz interwencji humanitarnych. Od 2012 roku doktorant w Instytucie Nauk Politycznych i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Związany z Wyższą Szkołą Administracji w Bielsku-Białej, w której prowadzi warsztaty z zakresu kompetencji miękkich. Członek Polskiego Towarzystwa Studiów Międzynarodowych.

Karolina Czech

Uniwersytet Śląski w Katowicach

[www.us.edu.pl](http://www.us.edu.pl)

[czech.carla@gmail.com](mailto:czech.carla@gmail.com)

**Karolina Czech** – nauczycielka, studentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Obszary zainteresowań obejmują filozoficzne konteksty edukacji oraz etyczny wymiar pracy pedagogicznej i terapeutycznej.

Karolina Korzeniowska

Uniwersytet Jagielloński

[www.uj.edu.pl](http://www.uj.edu.pl)

[korzeniowska.karolina.anna@gmail.com](mailto:korzeniowska.karolina.anna@gmail.com)

**Karolina Korzeniowska** – studentka studiów II stopnia na kierunku geologia w Instytucie Nauk Geologicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Zainteresowania badawcze: sejsmika, analiza basenowa oraz sedimentologia.





Drugi tom serii „Filozofia i Pedagogika”, mający na celu ukazanie niezbitych związków między tymi dziedzinami, poświęcony został myśli pedagogicznej średniowiecza. Wszystkie teksty zaprezentowane zostały w układzie chronologiczno-problemowym, rezultatem czego jest wyraziste zarysowanie kształtowania się i rozwoju myśli naukowej chrześcijańskiego średniowiecza oraz wyodrębnianie się pewnych poglądów typowych dla tego okresu. Dane faktograficzne poszerzone zostały licznymi szczegółami nieznanymi szerszemu ogółowi, a każdy tekst prezentuje wysoki poziom badawczy. Walory dokumentacyjne i poznawcze pracy oceniam wysoko. Przygotowany tom zasługuje na uwagę ze względu na ukazanie nieznanych dotąd aspektów poruszanej problematyki.

(Z recenzji)  
prof. zw. dr hab. ks. Józef Kiedos  
Uniwersytet Śląski

Jest to bardzo interesujący zamysł, a lektura drugiego tomu wzmacnia przekonanie, że mamy tutaj niewątpliwie do czynienia z unikatową serią wydawniczą. Redaktor serii postawił bowiem przed autorami tekstów niezwykle trudne zadanie — pokazanie, że jedną z głównych sił napędowych kultury w poszczególnych epokach było wzajemne przenikanie się filozofii i pedagogiki. Wszystkie teksty składające się na ten tom są poprawne naukowo i zgodne z ideą serii „Filozofia i Pedagogika”.

(Z recenzji)  
dr hab. Krzysztof Słeziński, prof. UŚ  
Uniwersytet Śląski