

*„Filozof jest więc przede wszystkim wychowawcą i moralistą”<sup>1</sup>*

## **Uprawa intelektu jako aporia i wyzwanie dla współczesnej filozofii wychowania**

### **1. Uzasadnienie podjęcia tematu**

Intelekt wskazuje na wyjątkowość i szczególną pozycję człowieka wśród innych bytów. Niestety we współczesnej kulturze (w tym promowanej obecnie w Polsce filozofii postmodernistycznej) podważa się jego pozycję i rolę w strukturze, poznaniu i działaniu człowieka. W konsekwencji forsuje się idealizm, irracjonalizm, intuicjonizm, emocjonalizm, subiektywizm, scjentyzm, skrajny racjonalizm i sensualizm, ograniczający życie człowieka do poziomu instynktów, popędów. Problem ten jest również diagnozowany na płaszczyźnie edukacji. Wydaje się, „umiera” życie intelektualne, a człowiek jest skazany na „wegetację” wyznaczoną przez użyteczność lub przyjemność. Jest to konsekwencja braku uprawy intelektu. Staję na stanowisku, iż zadaniem pedagogiki i filozofii, w tym filozofii wychowania jest nawoływanie do uprawy intelektu, wskazanie na jego kierowniczą rolę wśród władz człowieka, oraz do *metanoi* współczesnej kultury opartej na idealizmie. Intelekt jest źródłem poznania i właściwym twórcą kultury. Stąd nie tylko zadaniem filozofii, ale i pedagogiki jest „ratowanie człowieka”, a środkiem do tego prowadzącym jest właśnie wychowanie intelektu, które prowadzi do integralnego wychowania. „Uprawiony” intelekt bowiem integruje działania zmysłowo-

---

<sup>1</sup> Cyt. S. Swieżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 203.

umysłowe całego człowieka. O ratowaniu człowieka mówił już Sokrates uwieczniony przez Platona jako krytyk relatywistycznej filozofii i *paidei* sofistów. Znaczący wykład tej problematyki przestawił zaś Arystoteles szczególnie w swojej *Etyce nikomachejskiej*. Wydaje się więc, iż sięgnięcie do klasycznej *paidei* jest tu szczególnie pomocne, gdyż właśnie tam pojawił się problem „uprawy intelektu” jako problem edukacyjny i filozoficzny zarazem<sup>2</sup>.

Zaproponowana przeze mnie problematyka uprawy intelektu jest tematem, który podjąłem wcześniej na łamach krakowskich *Horyzontów wychowania* wspólnie z dr Michałem Zembrzuskim – historykiem filozofii z UKSW<sup>3</sup>. Problematyka uprawy intelektu była już przedmiotem zainteresowania filozofów opowiadających się za filozofią klasyczną, w tym historyków filozofii: Étienne Gilsona<sup>4</sup>, Stefana Swieżawskiego<sup>5</sup> i Mieczysława Gogacza<sup>6</sup>. Opracowania te zasadniczo ograniczają się do aspektu antropologicznego-etycznego. Tymczasem uprawa intelektu przekłada się również na płaszczyznę wychowania. W niniejszym tekście chciałbym doprecyzować to zagadnienie wskazując na jego aktualność na płaszczyźnie współczesnego wychowania.

## **2. Czym jest uprawa intelektu?**

Związek pedagogiki z filozofią nie należą jedynie do historii wzajemnego oddziaływania tych dwóch dyscyplin. Pedagogika wychowując

---

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat zobacz: M. Krasnodębski, *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Warszawa 2011.

<sup>3</sup> Zob. M. Krasnodębski, M. Zembrzuski, *Wychowanie intelektu jako celowościowe uporządkowanie jego funkcji*, „Horyzonty wychowania”, nr 8 (15) 2009, s. 53-75. W niniejszym tekście odwołuję się do tego opracowania.

<sup>4</sup> Zob. É. Gilson, *Chryścianizm a filozofia*, tłum. A. Więclawski, Warszawa 1958.

<sup>5</sup> Zob. S. Swieżawski, *Rozum i tajemnica*, Kraków 1960, s. 13-36.

<sup>6</sup> Zob. M. Gogacz, *Obrona intelektu*, Warszawa 1969 oraz tenże, *Szkice o kulturze*, Kraków-Warszawa/Struga 1985.

człowieka, nie odpowiada na pytanie kim on jest oraz jak powinien on postępować. Odpowiedź leży po stronie antropologii filozoficznej i filozofii moralnej. Stąd w punkcie wyjścia pedagogika zależy od filozofii<sup>7</sup>. I nie jest obojętne jaka jest to filozofia, gdyż jak słusznie zauważył za Awicenną Tomasz z Akwinu: mały błąd na początku jest wielkim na końcu<sup>8</sup>. Pedagogika przyjmując określoną filozofię przyjmuje wraz z nią bagaż jej konsekwencji oraz ewentualnych błędów i ograniczeń. Sądzę, że jesteśmy zgodni, że człowieka jest przedmiotem wychowania, stąd należy doprecyzować, co w nim podlega wychowaniu. Otóż wychowaniu nie podlega jego istota, jego istnienie (egzystencja), faktyczność (aktualność), ani to, że jest osobą, lecz sfera nazywana od czasów Arystotelesa możliwością (potencjalną). A więc jego władze duchowe i fizyczne, dyspozycje intelektualne i wolitywne. Szczególnie dotyczy to wychowania intelektu, który jest sferą najwyższą w człowieku, świadcząca o jego godności i wyjątkowości<sup>9</sup>. Dlatego według Stagiryty bez wychowania człowiek nie może w pełni się osiągnąć swojego człowieczeństwa<sup>10</sup>.

Wychowanie człowieka, a więc jego ukształtowanie obejmuje wszystkie potencjalności i umiejętności (zarówno zmysłowe jak i intelektualne) jakie człowiekowi przysługują z natury. Gdy są właściwie ukształtowane, to możemy mówić o człowieku kulturalnym, wewnętrznie bogatym, usprawnionym lub cnotliwym. Zgodnie z założeniem, że kultura opiera się na naturze należy powiedzieć, że wychowanie intelektu, to nic

---

<sup>7</sup> Zob. M. Krasnodębski, O realistyczną filozofię wychowania, *Studia Philosophiae Christianae* 42 (2006) 2, s. 45-64.

<sup>8</sup> Por. Thomas von Aquin, *De ente et essentia*, Stuttgart 2003, s. 4.

<sup>9</sup> Por. P. S. Mazur, Kształtowanie intelektu podstawą życia osobowego człowieka, w: *Wychować charakter*, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Lublin 2005, s. 115-132.

<sup>10</sup> Por. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, w: *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996, 1099 b.

innego jak jego uprawa, pielęgnacja.<sup>11</sup> Dokładniej mówiąc kształtowanie i rozwijanie ludzkiej natury jest wyrazem jego aktywności, co w konsekwencji prowadzi do zdania, że wychowanie intelektu ułatwia wychowanie całego człowieka, zapewnia jego integralny rozwój.

Troska o intelekt wiąże się z praktycznym uporządkowaniem wszystkiego co wpływa na funkcjonowanie intelektu a także kontrolowaniem tego, co wynika z jego działania. Jeżeli chodzi o wpływ na intelekt, to dotyczy to poznania zmysłowego, w szczególności wpływu wyobraźni, a także sfery uczuć, które mogą powodować hamowanie działań intelektu, a to z tego względu, że intelekt tylko pośrednio może na nie wpływać, oddziałując na nie za pośrednictwem woli.<sup>12</sup> Z poznania intelektualnego wynikają bezpośrednio decyzje i postępowanie podmiotowane już przez wolę, a także wytwarzanie dziedzin kultury (i to zarówno duchowej jak i materialnej). Uregulowanie tego wpływu a także tego, co z naturalnego działania intelektu wynika, wiąże się w problematyce wychowania z ustaleniem zależności i zakresu działań poszczególnych władz, a tak naprawdę z ustaleniem kompetencji i uprawnień w kierowaniu człowiekiem. Chodzi więc o to, by każda ze sfer spełniała właściwe sobie funkcje, a także, co jest równie istotne, by ostatecznie każda była podporządkowana najwyższej władzy poznawczej w człowieku – intelektowi. Taka sugestia prowadzi do uznania hegemonii intelektu nad

---

<sup>11</sup> Łaciński termin *cultura* pochodzi od czasownika *colo, colui, cultum* oznaczającego: uprawiać, opracować, umieścić, pielęgnować, starannie urządzić, czcić, okazywać szacunek (por. Słownik kościelny łacińsko-polski, red. A. Jougan, Kraków 1948, s. 117), zaś termin *educatio* – od *educare*: karmić, hodować, opiekować się; oraz *educere*: wyprowadzać, wydobywać, podnosić, wychowywać; lub *edocere* – gruntownie nauczać, wyuczać. Edukacja więc jest wyprowadzeniem kogoś ze stanu gorszego do lepszego, wyższego co oddają też języki nowożytny, np. niem.: *erziehen*; franc.: *élever* (por. J. Wilk, Edukacja, w: powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 3, Lublin 2002).

<sup>12</sup> Por. M. Gogacz, Szkice o kulturze, dz. cyt., s. 82.

innymi władzami i zapewnia podkreślenie rozumności jako czynnika konstytutywnego osoby. Stąd podajemy następującą definicję uprawy intelektu:

„Wychowanie intelektu (uprawa intelektu) to taki rozwój intelektu, by mógł on być sobą i mógł sprawnie działać. Oznacza to, pierwszeństwo intelektu w stosunku do woli, uczuć i zmysłowych władz poznawczych. Problematyka intelektu wskazuje na teleologiczność tej władzy poznawczej. Celowa uprawa intelektu wyraża się w poznaniu prawdy, mądrości, kontemplacji oraz za pośrednictwem teorii poznania niewyraźnego wskazuje na praktyczne znaczenie działania intelektu na płaszczyźnie obecności osób, osobowych relacji, humanizmu, *metanoi* i sprawności. Zatem wychowanie intelektu ma swój teoretyczny i praktyczny wymiar”<sup>13</sup>.

Wychowanie intelektu polega na wierności prawdzie. Wyraża się to w tym, że osoba nie cofa się pod wpływem trudności, ale trwa w obranej prawdzie<sup>14</sup>, którą intelekt rozpoznał jako dobro. Wychowanie intelektu jest zatem usprawnieniem człowieka w wolności<sup>15</sup>, gdyż właśnie wolność w filozofii klasycznej definiuje się jako zdecydowaną wierność prawdzie i dobru. Wychowuje się zarówno intelekt możliwościowy, jak i czynny. Jednak jak zastrzega M. Gogacz:

„Mówiąc o uprawie intelektu mamy na myśli uprawę intelektu możliwościowego ponieważ on jest właściwą władzą poznawczą. Intelekt czynny i zmysłowe władze poznawcze tylko go wspomagają w działaniu”<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> Cyt., M. Krasnodębski, M. Zembrzuski, Słownik tematyczny, „Horyzonty wychowania”, nr 8 (15) 2009, s. 286.

<sup>14</sup> Nie należy mylić tej właściwości intelektu z upartością, która jest jednym z uczuć.

<sup>15</sup> Por. M. Gogacz, Modlitwa i mistyka, Kraków-Warszawa/Struga 1987, s. 140; tenże, Szkice o kulturze, dz. cyt., s. 74-99.

<sup>16</sup> Cyt. M. Gogacz, Obrona intelektu, dz. cyt., s. 162.

Zatem wychowanie intelektu możliwościowego to umiejętność prawidłowego i rzetelnego odczytywania pryncypiów bytu, ze szczególnym wskazaniem na akt istnienia. Wychowanie intelektu możliwościowego wiąże się więc z rozpoznaniem struktury spotkanego bytu, jego istnienia i istoty. Jest odpowiedzialny za powstanie i ochronę osobowych relacji (na płaszczyźnie istnienia bytu) i decyzji oraz poznanie (na płaszczyźnie istoty bytu).

Wychowanie intelektu czynnego polega na wykształceniu w nim wierności intelektowi możliwościowemu. Intelekt możliwościowy nie tylko odpowiedzialny jest za osobowe relacje, także za szereg sprawności na czele których wybija się mądrość. Wychowanie intelektu czynnego to nauka utrwalenia mądrości. Intelekt czynny jest odpowiedzialny za kontakt z kulturą. Istotne jest by wiedza, którą on uzyskuje i przekazuje nie była oderwana od kontemplacji mowy serca, z poziomu intelektu możliwościowego<sup>17</sup>.

Wychowanie woli to usprawnienie w trwaniu przy dobru, do którego kieruje się byt dzięki wskazaniom intelektu, uzyskanemu wykształceniu. Wolę wychowuje się poprzez podejmowanie trudu, ćwiczeniu się w jego przewyciężaniu. Owocuje to sprawnościami woli oraz długomyślnością jako cnotą wychowawcy<sup>18</sup>.

Wychowanie uczuć to panowanie nad nimi przez intelekt i wolę. Intelekt i wola mają za zadanie określić przedmiot uczuć. Wpływają więc one na wyobrażenia i *vis cogitativa* (władza konkretnego osądu). Na skutek

---

<sup>17</sup> Problematykę mowy serca (*sermo cordis*) i słowa serca (*verbum cordis*) szczegółowo omawiam w innym opracowaniu. Zob. Pedagogické praktikovanie teórie poznania nevýrazného (*cognitio confusa*) a reči srdca (*sermo cordis*), „Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok” 1(2011)11, s. 60-78.

<sup>18</sup> Zob. J. Woroniecki, Długomyślność jako cnota wychowawcy, w: Wychowanie człowieka. Pisma wybrane, wybór W. K. Szymbański; oprac. J. Kołataj, Kraków 1961.

tego człowiek nie ulega fascynacjom, czyli panuje nad sobą (podstawa ta obecna już była w filozofii moralnej Sokratesa). Człowiek nie jest wewnętrznie zniewolony, ale może oceniać i działać z zastanej rzeczywistości zgodnie z rozsądkiem i prawością. Nazywa się to „kulturą uczuć”. Nie jest to jednak łatwe zadanie, dlatego intelekt winien posiadać wiele „taktu” i „dyplomacji” w stosunku do uczuć, by je w konsekwencji podporządkować swoim rozkazom.

### **3. Współczesne zastosowanie uprawy intelektu**

Za Ewą Smołąką jako remedium na współczesne problemy edukacji należy uznać realizm poznawczy i bytowy<sup>19</sup>. Realistyczna pedagogika nie jest tresurą ani mechanicznym podejmowaniem czynności, czyli nie jest jedynie wykształceniem nawyków. Jest zdobywaniem sprawności intelektualnych i moralnych cnót, przez które usprawniają się w człowieku intelekt i wola. Jest to także nabycie sprawności w kontakcie z prawdą i dobrem, co filozofia określa mianem mądrości. Nabywając mądrości uwyrażniamy też swoją wolność. Mądrość ponadto chroni człowieka w jego istnieniu, a właśnie prawda i dobro są przejawami aktu istnienia. Usprawniają się w człowieku władze duchowe, zaś władze zmysłowe podlegają pewnemu „wyuczeniu”, poprzez powtarzanie czynności. Wychowanie skutkuje więc uzyskaniem harmonii i wewnętrznego ładu. Należy powtórzyć zatem:

---

<sup>19</sup> Zob. E. Smołąka, O potrzebie realizmu w wychowaniu, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław 2005, s. 95-106. Szerzej piszę o tym w książce *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2009, s. 1-484 oraz *Współczesne interpretacje klasycznej paideii. Próba sformułowania realistycznej filozofii wychowania*, w: *Metamorfozy filozofii wychowania. Od Antyku do współczesności* (seria wyd.: *Pedagogika filozoficzna*, t. 4), red. M. Rojek, S. Sztobryn, M. Wasilewski, Łódź 2012, s. 35-52.

„Wychowanie jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, powodujących zmianę relacji od fałszu do prawdy i od zła do dobra, by pozostać w stałej więzi z prawdą i dobrem, co usprawnia nas w mądrości i doskonali w nas wolność. Dominującą w nas mądrość i wolność, przejawiająca prawość woli, powodują integrację osobowości, w swoisty ład w działaniach dzięki temu, że wszystkimi działaniami kieruje intelekt, usprawniony w mądrości, już wierny istnieniu, prawdzie i dobru osób”<sup>20</sup>.

Zaniechanie uprawy intelektu prowadzi do relatywizmu. Jeśli wszystko, lub prawie wszystko jest relatywne, to uczeń zasadniczo nie ma motywacji do poznania. Upowszechnia się postawa ignorancji, która może mieć też postać ignorancji zawinionej (w przeciwieństwie do niezawinionej). Wydaje się, że przyczyn ignorancji należy szukać u samych wychowawców i nauczycieli, którzy są odpowiedzialni za poziom wychowania i wykształcenia swoich podopiecznych. Jeżeli nie przekażą oni stosownej wiedzy, takiej która wynika z samej struktury bytowej człowieka (antropologia filozoficzna) oraz wiedzy o normach moralnego postępowania (etyka), wówczas nie ma mowy o integralnym, skierowanym do prawdy i dobra wychowaniu. Wychowawca i nauczyciel nie powinien ulegać modnym lub forsowanym przez ideologię lub politykę programom wychowania, które przedstawiają wypaczony obraz człowieka i rzeczywistości. Wychowawca-nauczyciel powinien również zachować zdroworozsądkowy dystans w stosunku do współczesnej kultury, która lansuje zachowania nie chroniące osób. Ignorancja stanowi zagrożenie dla uprawy intelektu, dla jego sprawności. Na skutek ignorancji człowiek dokonuje wielu błędnych decyzji. W procesie decyzyjnym na pierwszy plan wysuwa się *vis cogitativa*, która pod wpływem uczuć skłania człowieka do

---

<sup>20</sup> Cyt. M. Gogacz, Podstawy wychowania, Niepokalanów 1993, s. 23.



wyboru chwilowych fascynacji, lub namiętności. Niezależnie od tego, czy ignorancja jest częściowa, czy całkowita, jest wymierzona w mądrość. Jak pisze M. Gogacz:

„Mądrość (...) jest orientacją w całej rzeczywistości, we wszystkich jej powiązaniach i prawach. Intelkt, który nie ma kontaktu z rzeczywistością z powodu całkowitej ignorancji, lub kontaktuje się tylko z pojęciami o niej, a nie z samymi rzeczami, nie może nauczyć się rzeczywistości, ani sprawnego poruszania się w niej. Może nauczyć się przestawiania pojęć, konstruowania z nich całości, które nie są wiedzą o tym, jak naprawdę jest. Często spotyka się niestety ludzi, którzy wiele wiedzą o teoriach, a nic nie wiedzą o realnym bycie. (...) Można spędzić całe swe życie w kręgu martwych pojęć. Wychowanie intelektu wyklucza, więc uczenie się czysto werbalne, encyklopedyczne i tylko erudycyjne. Intelkt rozwija się i usamodzielnia w poznaniu i działaniu, gdy w wielu ćwiczeniach sam powoli dochodzi do coraz sprawniejszego odkrywania natury rzeczy i ich przyczyn, gdy przy pomocy tak uzyskanej wiedzy przedrze się przez sferę erudycji do samej rzeczywistości i przy pomocy erudycji, lecz samodzielnie zacznie ją odczytywać”<sup>21</sup>.

Brak wychowania uczuć Tomasz z Akwinu określił mianem „złośliwości woli”<sup>22</sup>. Brak wychowania uczuć skutkuje postawą, która wyraża się w celowym podejmowaniu działań złych w sensie moralnym. Są one popełniane świadomie i z rozmysłem. Oznacza to ucieczkę od samej rzeczywistości, polegającą na ucieczce od prawdy, od odpowiedzialności moralnej. Stan ten pogłębia współczesny konsumpcjonizm i komercjalizm i

---

<sup>21</sup> Cyt. M. Gogacz, Szkice o kulturze, dz. cyt., s. 89. Wydaje się, iż poglądy M. Gogacza stanowią na tej płaszczyźnie twórczą kontynuację greckiej paidei, która podkreśla znaczenie nauki mądrości.

<sup>22</sup> Por. A. Andrzejuk, Prawda o dobru. Problem filozoficznych podstaw etyki tomistycznej, Warszawa 2000, s. 279.

związany z nimi resentment. Problem ten w sposób diagnozuje R. Spaemann pisząc:

„Teraz świat rzeczywisty został zredukowany do dostarczyciela materiału do komputerów i dla kamery, która pokazuje każdemu taki obraz świata, jaki chce lub powinien mieć – włączając w to cyberseks, który mobilizuje uczucia bez facygowania tych, do których mogłyby się one odnosić, bez ryzyka, wysiłku i frustracji, które wiążą się z wszelkimi realnymi relacjami międzyludzkimi”<sup>23</sup>.

Wykształcony intelekt chroni osoby, jest źródłem podtrzymywania osobowych powiązań oraz kontemplacji.

#### **4. Wnioski końcowe**

Zadaniem filozofii jest poznanie prawdy o otaczającej człowieka realnej rzeczywistości. Wydaje się, że postmodernizm zagubił tę zasadę czyniąc jej zadaniem oryginalność i nowość, a nie prawdziwość. Postmodernizm głosi ponadto słabość intelektu i upadek *logosu*. Tymczasem celem uprawy intelektu jest nabycie umiejętności odczytywania prawdy. Skutkuje to tym, że intelekt odczytuje poznaną rzeczywistość jako realistyczną, obiektywną i uniwersalną. Te skutki są również zadaniami jakie stoją przed intelektem. Wychowany intelekt chroni człowieka i kulturę, w której porusza się człowiek, przed idealizmem, subiektywizmem i partykularyzmem, które stanowią punkt wyjścia różnego rodzaju ideologii. Człowiek musi więc nabyć mądrości, pogłębiać swoją wiedzę na temat otaczającej go rzeczywistości, by ustrzec się przed ignorancją oraz resentmentem. Intelekt usprawnia się w kontemplacji, zaś mądrość jest wyznacznikiem roztropnej kultury, w której chroni się osoby i osobowe relacje. Zatem mądrość jest podstawą humanistycznej kultury i

---

<sup>23</sup> Cyt. R. Spaemann, *Osoby, czyli o różnicy pomiędzy czymś a kimś*, tłum. J. Merecki, Lublin 2001, s. 112.

zarazem humanizacji wychowania, którą można określić też mianem „duchowej elegancji”<sup>24</sup>.

Ujawnia to kolejną aporię wychowania intelektu. Intelekt możliwościowy na poziomie poznania niewyraźnego odbiera pryncypia poznanego bytu, co skutkuje rozumieniem. Na miarę tych rozumień intelekt czynny tworzy kulturę, która może chronić lub niszczyć człowieka i jego relacje. Uwyrażnia się tu specyfika intelektu czynnego, który współpracuje z władzami zmysłowymi, w tym z *vis cogitativa*, tworząc tzw. poznanie wyraźne. Władza konkretnego osądu, może pod wpływem uczuć i fascynacji zmysłowych, podawać zniekształcony obraz rzeczywistości, lub poddany kryteriom i ocenom aksjologicznym. Stąd wydaje się, powstają w człowieku różne sympatie i antypatie. Nie bez znaczenia, więc jest wychowanie intelektu możliwościowego i czynnego oraz *vis cogitativa*. Tak właśnie wychowany intelekt staje się wolny w swoim działaniu. Nie jest to bez znaczenia dla teorii i praktyki wychowawczej.

---

<sup>24</sup> Zob. W poszukiwaniu duchowej elegancji. Z dr. Mikołajem Krasnodębskim rozmawiają Krzysztof Arsenowicz i Paweł Manelski, Chicago-Warszawa 2011, s. 15-16 i nn.