

## CZY CNOTY MOŻNA NAUCZYĆ?

*Sokrates odrzuca zarówno wyższość cnoty arystokratycznej, jak i egalitarną lecz relatywistyczną arete sofistów. Staje natomiast na stanowisku, że cnota nie może zależeć ani od garnituru cech dziedzicznych, ani od bogactwa, ani od innych przymiotów dostępnych jedynie nielicznym. Jej kształtowanie ma z kolei polegać na poznaniu prawdy, dzięki której człowiek realizuje dobro moralne – kieruje się ku doskonałości własnej oraz pomyślności państwa. Poznanie prawdy prowadzi bowiem do wiedzy głębszej, godnej człowieka, którą Sokrates jako pierwszy „w sojuszu z cnotą wcielił w samego siebie” i oddał życie za nie.*

Stawiając pytanie o możliwość nauczania cnoty<sup>1</sup>, trzeba ustalić znaczenie tego pojęcia. Od czasów Homera, w dziełach którego znajdujemy pierwsze wzmianki o arete, pojęcie to otrzymywało różne definicje. Pierwotnie cnotę wiązano z cechami wrodzonymi, których posiadanie nie było uzależnione od woli i starań jednostki ani od czynników zewnętrznych. Szczęśliwy posiadacz arete – wybraniec bogów – mógł jedynie ćwiczyć i doskonalić posiadane już przymioty. Nieco późniejsze rozumienie cnoty odnosiło się do umiejętności pożądanых w życiu społecznym i do działalności publicznej. Cnotę w tym sensie mógł osiąść każdy – pod warunkiem przyswojenia sobie odpowiednich technik działania. Rzecznikami takiego podejścia byli starożytni sofisci, głoszący, że nauczyć można wszystkiego. Trzecie rozumienie cnoty, również ukute w starożytności, różniło się zarówno od ujęcia arystokratycznego, jak i sofistycznego. Związane było ściśle z życiem moralnym. Cnota w tym znaczeniu stanowiła sprawność w rozpoznawaniu i realizacji dobra, a jej wychowanie miało za przedmiot władze duchowe człowieka.

Pytanie o cnotę i możliwość jej formacji wydawać się może nieco anachroniczne. Współczesna etyka i pedagogika zdają się nie tylko dystansować od tej kategorii, lecz wręcz odcinać od pewnych jej znaczeń traktujących cnotę jako cel sam w sobie lub (oraz) sprowadzających ją wyłącznie do nawyku i przyzwyczajenia. Na skutek tych tendencji stracił na znaczeniu bodaj najistotniejszy, etyczno-pedagogiczny wymiar arete. Niemniej od początku dwudziestego wieku obserwuje się próby powrotu do klasycznego rozumienia cnoty, związanego z moralnym statusem człowieka i z jego podmiotowością. Warto tu wskazać na takich myślicieli, jak: Elizabeth Anscombe, krytykująca zdominowa-

<sup>1</sup> W artykule termin „cnota” występuje zamiennie z greckim terminem „arete”.

nie etyki współczesnej przez formalizm (na skutek zasad etyki kantowskiej) oraz przez rachunek korzyści (na skutek etyki utilitarystycznej), Alasdair MacIntyre, podnoszący wartość powrotu do Arystotelesowej wykładni arete, czy o. Jacek Woroniecki, kontynuujący arystotelesowsko-tomistyczną tradycję wychowania charakteru moralnego, w którym cnota zajmuje pozycję centralną.

Celem niniejszych rozważań jest spojrzenie na wybrane klasyczne ujęcia cnoty oraz – w ich kontekście – odpowiedź na pytanie, czy cnoty można nauczyć. Rozwiązanie tej kwestii, właśnie przez wzgląd na wielość koncepcji arete, zależy od przyjętego jej rozumienia.

### ARETE ARYSTOKRATYCZNA I RELATYWISTYCZNA

Początki arete związane były z greckim ideałem mężczyzny, którego podstawowa powinność łączyła w sobie męstwo na polu walki z dworskim obyczajem (gr. *aristos* – stopień najwyższy od „dobry”, „wyborny”). Człowiek cnotliwy to żołnierz lub mąż stanu, patriota i polityk. Piewcą takiego ujęcia arete był Homer. Barwne losy bohaterów jego dzieł ukazują pierwotny sens cnoty, który nie jest jeszcze ściśle wiązany z moralnością, mimo że budowany jest na określeniach wartościujących ludzkie zachowanie. Rzecz jednak w tym, że w ówczesnym świecie zwykły człowiek nie rodził się cnotliwy, jak również nie mógł nabyć cnoty za życia. Przysługiwała ona dziedzicznie jedynie reprezentantom stanu szlacheckiego, ale nawet w ich wypadku nie była czymś trwałym. Każdy bowiem, kto dostał się do niewoli, tracił na mocy boskiego prawa połowę swojej arete.

W czasach homeryckich posiadającym niezwykle cechy przysługiwał dostęp do wysokich stanowisk w państwie, gdyż cnota, realizująca się w doskonałym wypełnianiu powierzonych zadań, pociągała za sobą powszechny szacunek. Posiadanie i urzeczywistnianie arete przynosiły jednak nie tylko uznanie, ale także specyficzne koszty. Osoby piastujące wysokie stanowiska lub odznaczające się na polu walki w zamian za cześć i sławę związane były zasadami, które nie obowiązywały ludu. Człowiek cnotliwy musiał sprostać stawianym mu wymaganiom oraz liczyć się z surowszą miarą przykładaną do jego czynów.

Sama arete arystokratyczna, chociaż nie odnosiła się do wychowania moralnego, była jednak dynamiczna. Można było nie tylko cnotę utracić, lecz również rozwinąć. Co więcej, każdy obdarzony arete wręcz obowiązany był ją kultywować, w zamian za co ta „samoistnie stała koło śmiertelnego człowieka i szła za nim”<sup>2</sup>, ale także trwała po jego śmierci jako doskonałe dopeł-

<sup>2</sup> W. J a e g e r, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 58.

nienie życia. Tak zatem pokonany przez Achillesa Hektor potrafił wyrazić uznanie dla jego męstwa i waleczności nawet w obliczu klęski swojego miasta i dlatego zapisał się w pamięci Trojan jako uosobienie rycerza bez skazy.

Inną formę arete arystokratycznej znajdujemy w poezji „proroka cnoty” – Tyrtajosa<sup>3</sup>. Ten starożytny wieszcz za punkt odniesienia cnoty przyjął państwo, którego korzyść lub szkoda stanowiły probierz i kryterium arete. Człowiek cnotliwy to przede wszystkim wojownik, którego czyny zapewniają państwu pomyślność. Sama zaś arete po śmierci cnotliwego człowieka przechodzi w posiadanie państwa, które trwałością przewyższa kruchość ludzkiej egzystencji i jej chwilową sławę<sup>4</sup>.

Zgoła odmienną – relatywistyczną – koncepcję cnoty zaproponowali sofisci, twierdząc, że arete można uzyskać poprzez odpowiednie kształcenie, niezależnie od urodzenia. Niemniej, „oferta” sofistów dotyczyła głównie tych, którzy posiadali majątek. Jako zawodowi nauczyciele, w zamian za odpowiednie wynagrodzenie, sofisci obiecywali wykształcić cnotę w każdym, kto chciał uczestniczyć w kierowaniu krajem. Treść sofistycznej arete nie odbiegała jednak zasadniczo od arystokratycznego ideału człowieka, ideału, którego podstawowymi atrybutami były zdolności doskonałego mówcy i męża stanu działającego skutecznie w interesie państwa. Rzecz jednak w tym, że to sofisci zauważyli i wykorzystali fakt, że dla sprostania wymaganiom rozwijającej się polis nie wystarczy być dobrze urodzonym i zadowolić się tym, co przyrodzone. Trzeba nadto niezbędnej wiedzy na temat mechanizmów ludzkiego działania oraz umiejętności przekonującego przemawiania na dowolny temat. Te zaś nie są dane człowiekowi z natury, lecz każdy może ich nabyć na drodze odpowiedniego kształcenia.

Tym sposobem cnota została utożsamiona z wiedzą. Nie stanowiła już czegoś wrodzonego, nadal też nie była wiązana z moralnością. Stała się natomiast zespołem wiadomości o etyce, perswazji, argumentacji, swoistym *savoir-vivre*, uzdalniającym człowieka do realizowania powierzonych mu zadań. Innymi słowy – na pierwszy plan, zarówno w rozumieniu samej arete, jak i w jej pedagogii, wysunął się intelektualny aspekt natury ludzkiej. Cnotę zrównano ze zdolnościami intelektu.

W tej perspektywie po raz pierwszy pojawia się problem nauczyciela cnoty. Także i pod tym względem sofisci są radykalni. Nie tylko bowiem twierdzą, że wszystkiego można nauczyć, lecz utrzymują również, że nauczycielem arete może być każdy. Protagoras miał mawiać, że „nauczycielami cnoty są wszyscy,

<sup>3</sup> Por. tamże, s. 154.

<sup>4</sup> Poezja tyrtejska, dopełniając przedsokratejską koncepcję sumienia publicznego, opartą na całkowitym upolitycznieniu cnoty, dała początek spartańskiemu systemowi wychowania państwowego.

każdy w miarę swoich sił i możliwości”<sup>5</sup>. Zdanie to zdaje się wyrażać wielką wiarę w człowieka oraz w moc pedagogii, niemniej Protagoras ogranicza cnotę do wiedzy. Ta zaś, jak wskazywał już Owidiusz, nie wystarcza, aby czynić dobrze (*video meliora proboque deteriora sequor*). Ponadto sofista wszelkie treści nauczania i wychowania, a także „wszechświat i duszę, przedmiot i podmiot, rozpuszcza w nastroju wrażeń”<sup>6</sup>, zdając się zapominać, że istnieje realna różnica między dobrem a złem, pięknem a brzydotą, prawdą a fałszem.

### ARETE MORALNA

Kolejnego przełomu w podejściu do możliwości i sposobu wychowania cnoty, dokonał Sokrates. Jego poglądy i działalność poznajemy przez pryzmat pism Platona, który w usta swojego mistrza włożył następujące słowa: „Ja nic innego nie robię, tylko chodzę i namawiam młodych spośród was i starych, żeby się ani o ciało, ani o pieniądze nie troszczył jeden z drugim przede wszystkim, ani tak bardzo, jak o duszę, aby była jak najlepsza: i mówię im, że nie z pieniędzy dzielność rośnie, ale z dzielności pieniądze i wszelkie inne dobra ludzkie i prywatne, i publiczne”<sup>7</sup>.

Filozof utrzymujący, że nie jest filozofem, i nauczyciel głoszący, że niczego nie można nauczyć<sup>8</sup>, nadał arete nowy sens. W platońskim *Protagorasie* widzimy polemikę dwóch cenionych nauczycieli: Sokrates próbuje dowieść, że cnoty nie można nauczyć, podczas gdy Protagoras stawia tezę przeciwną. Pojedynek słowny wygrywa pierwszy z nich, demaskując przeciętność i płytkość sofistycznego nauczania cnoty jako nierefleksyjnego wlewania w umysły wychowanków rozmaitych treści, bez zwracania uwagi na ich dobrodziejstwo bądź szkodliwość dla samych uczniów. Zdaniem Jaegera wspomniany dialog był „rozstrzygającą bitwą owej epoki, walką dwu przeciwstawnych sobie światów o rząd dusz”<sup>9</sup>. Z jednej strony znajdujemy w nim sofistyczną propozycję ars educandi – gwarancji cnoty, z drugiej zaś widzimy obraz arete opierającej się na poznaniu prawdziwych wartości.

<sup>5</sup> *Czy mądrości i cnoty można nauczyć? (Bezimienna rozprawka z połowy w. V. przed Chr.)*, oprac. S. Schneider, Akademia Umiejętności, Kraków 1896, s. 9. Autorstwo tego tekstu do dziś jest kwestią sporną; niektórzy przypisują je pitagorejczykowi, inni zaś jednemu z sofistów. Schneider uważa, że autorem rozmówek był jeden z uczniów Protagorasa.

<sup>6</sup> Tamże, s. 19.

<sup>7</sup> P l a t o n, *Obrona Sokratesa* XVII e 30 b, w: tenże, *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, PWN, Warszawa 1988, s. 267n.

<sup>8</sup> „Ja nie byłem nigdy niczym nauczycielem. [...] A jeśli ktoś mówi, że się kiedyś u mnie nauczył albo ode mnie słyszał prywatnie coś innego niż i wszyscy inni, bądźcie przekonani, że kłamie”. Tamże, XXI 33 b, s. 273.

<sup>9</sup> J a e g e r, dz. cyt., s. 664.

Propozycja Sokratesa dotyczy tego, jak być dobrym człowiekiem, a nie jedynie dobrym obywatelem. Nie tłumaczy jednak, w jaki sposób można ów cel osiągnąć. Jest to związane z postawą metodologiczną samego Sokratesa, którą sprowadzić można do dwóch postulatów.

Po pierwsze: nawet ten, kto posiadał najwyższe cnoty, nie potrafi ich ukształtować w drugim człowieku. Formacja arete należy do domeny samowychowania („najłatwiej i najpiękniej nie gnębić drugich, ale samemu nad sobą pracować, żeby być możliwie jak najlepszym”<sup>10</sup>), jako że jedyną drogą do osiągnięcia arete etycznej jest samopoznanie. Po drugie, do uzyskania cnoty konieczne jest zdeterminowanie tego, co w poszczególnych przypadkach za nią uchodzi, a więc na przykład określenie sprawiedliwości, roztropności lub męstwa.

Drugi z postulatów wyrażających postawę metodologiczną Sokratesa nie zmierza jednak do zniesienia tradycyjnego wachlarza sprawności obywatelskich. Wyraża on natomiast pragnienie wprowadzenia do nich zakresu wartości nowej, scalającej pozostałe. Jest nią mądrość (gr. sophia). Stanowi ona niezauważaną wcześniej normę, obowiązującą „wszystkich jako wyraz prawdziwej natury człowieka, i w oparciu o którą dopiero wychowanie mogło przystąpić do realizacji swego najdonioślejszego zadania, tj. do formowania człowieka w kształt prawdziwej arete”<sup>11</sup>. Tę zaś osiągnąć można – zgodnie z pierwszym z powyższych postulatów – jedynie na drodze poznania samego siebie, w polu którego, poza wiedzą o konkretnej cnotcie, znajdują się środki służące jej realizacji, czyli narzędzia pozwalające człowiekowi stać się możliwie najlepszym. W *Alkibiadesie I* czytamy:

SOKRATES: Czy poznanie siebie samego jest czymś łatwym i lekkoduchem był ten, kto umieścił ów napis na pytyjskiej świątyni, czy też czymś trudnym i nie dla każdego dostępnym?

ALKIBIADES: Mnie, Sokratesie, wydawało się często czymś dostępnym dla każdego, często zaś czymś niezmiernie trudnym.

SOKRATES: Jednakże, Alkibiadesie, bez względu na to, czy jest łatwe, czy nie, sprawa się tak przedstawia: poznając samych siebie, tym samym poznamy, jak mamy dbać o samych siebie, nie poznając natomiast samych siebie, byłoby przeciwnie. [...] W jaki sposób zrozumiemy samo Samo? W ten sposób bowiem będziemy mogli poznać, czym sami jesteśmy, nie poznając natomiast tamtego, nigdy nie będziemy władni poznać tego<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> P l a t o n, dz. cyt. XXX d e, s. 283. Wprawdzie Platon nie używa terminu „samowychowanie”, niemniej jego użycie jest uzasadnione utożsamieniem przez Sokratesa formowania cnoty z najwyższą fazą wychowania, czyli działaniem spełnianym bez pomocy innych.

<sup>11</sup> J a e g e r, dz. cyt., s. 683.

<sup>12</sup> P s e u d o - P l a t o n, *Alkibiades I* 129 a, w: tenże, „*Alkibiades I*” i inne dialogi oraz „*Definicje*”, tłum. L. Regner, PWN, Warszawa 1973, s. 56n.

Sokrates odrzuca zarówno wyższość cnoty arystokratycznej, jak i egalitarną lecz relatywistyczną arete sofistów. Staje natomiast na stanowisku, że cnota nie może zależeć ani od garnituru cech dziedzicznych, ani od bogactwa, ani od innych przymiotów dostępnych jedynie nielicznym. Jej kształtowanie ma z kolei polegać na poznaniu prawdy, dzięki której człowiek realizuje dobro moralne – kieruje się ku doskonałości własnej oraz pomyślności państwa. Poznanie prawdy prowadzi bowiem do wiedzy głębszej, godnej człowieka, którą Sokrates jako pierwszy „w sojuszu z cnotą wcielił w samego siebie”<sup>13</sup> i oddał życie za nie.

Krok dalej w rozumieniu arete idzie Arystoteles. W przeciwieństwie do Sokratesa nie uważa on cnoty za przymiot duszy, lecz za atrybut konkretnego działania. Każdej cnocie przyporządkowuje właściwą dziedzinę postępowania człowieka. Kiedy pisze: „Słuszne jest to powiedzenie Sokratesa, że nie ma nic silniejszego od rozsądku, ale nie miał on racji, kiedy twierdził, że [rozsądek] jest wiedzą. Bo jest cnotą, a nie wiedzą, a raczej innym rodzajem poznania”<sup>14</sup>, to wskazuje, że nie wystarczy wiedzieć, czym jest cnota, aby być cnotliwym. Trzeba wiedzieć, jak ją realizować, i chcieć działać w tym kierunku; „nie chcemy wiedzieć, czym jest męstwo, lecz być mężnymi, ani czym jest sprawiedliwość, lecz chcemy być sprawiedliwym”<sup>15</sup>.

Stagiryta nie pomija czynnika rozumowego w rozwoju moralnym. Łączy jednak sztukę kształcenia cnót z usprawnianiem wszystkich władz duchowych człowieka. W konsekwencji dzieli cnoty na dianoetyczne (intelektualne) i etyczne (moralne). Pierwszeństwo jednak przyznaje cnotom dianoetycznym. To one bowiem pełnią rolę przewodnika, pozwalając właściwie rozeznawać dobro stanowiące cel wszelkiego działania. Kontynuuje zatem dawną szkołę wychowania w tym sensie, że uznaje cnotę za niezbędny element formacji człowieka i obywatela. Niemniej, polemizując z podstawowymi tezami filozofii moralnej Sokratesa, pokazuje zupełnie nową drogę kształtowania arete. Dla Arystotelesa usprawnianie dyspozycji intelektualnych powinno iść w parze z usprawnianiem dyspozycji moralnych.

Jest on natomiast zwolennikiem tezy głoszącej, że zarówno cnoty, jak i mądrości można nauczyć. Twierdzi bowiem, że „powstanie, jak i rozwój zalet dianoetycznych jest przeważnie owocem nauki i dlatego wymagają one doświadczenia i czasu; etycznych natomiast nabywa się dzięki przyzwyczajeniu [...]. Wynika stąd też, że żadna z cnót nie jest nam z natury wrodzona; nic bowiem z tego, co wrodzone, nie daje się zmienić dzięki przyzwyczajeniu. [...] Więc cnoty

<sup>13</sup> *Czy mądrości i cnoty można nauczyć?*, s. 24.

<sup>14</sup> A r y s t o t e l e s, *Etyka eudemejska* 1246 b, tłum. W. Wróblewski, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, tłum. D. Gromska, L. Regner, W. Wróblewski, t. 5, PWN, Warszawa 1996, s. 487.

<sup>15</sup> Tamże 1216 b, s. 409.

nie stają się udziałem naszym ani dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy tylko zdolni do ich nabywania, a rozwijamy je w sobie tylko dzięki przyzwyczajeniu”<sup>16</sup>.

Nabywanie cnoty wiąże się zatem z pracą nad intelektem i wolą. Sprawiedliwość należy więc oddać sofistom, do ideału arete wprowadzili oni bowiem cnoty, którym etyka Arystotelesowska nadała miano intelektualnych. Dopiero jednak Stagiryta powiązał je ściśle z etycznymi zaletami człowieka, do wykształcenia których niezbędna jest praca nad wolą.

Arystoteles przestrzega jednak, że osiągnięcie doskonałości moralnej nie jest rzeczą ani łatwą, ani dostępną dla wszystkich. Tak zatem wskazuje na dwie drogi osiągania arete. Pierwsza ma charakter pozytywny. Jest wysiłkiem czynionym w celu rozwinięcia dobrej strony charakteru moralnego. Druga jest natomiast negatywna i wiedzie przez przewyciężanie złych skłonności, gdyż kierowanie się w życiu namiętnościami stoi na przeszkodzie prawdziwemu wychowaniu. Wady – podnosił – ustępują tylko przed siłą i nie neutralizuje ich nawet poznanie dobra najwyższego. Dlatego „nie dość może jest otrzymać w młodości właściwe wychowanie [...], lecz i w wieku dojrzałym trzeba dbać o te rzeczy i przyzwyczajając się do nich [...] szeroki bowiem ogół ulega raczej konieczności aniżeli argumentom”<sup>17</sup>.

## O MOŻLIWOŚCIACH PEDAGOGII ARETE

Już w starożytności odkryto zasadniczy element, który do dziewiętnastego wieku na stałe połączył etykę z wychowaniem. Zrozumiano bowiem, że w obu dziedzinach chodzi zarówno o to, by człowiek dobrze żył, jak i o to, by (dzięki dobremu życiu) sam stawał się dobry. Dobre życie wiąże podmiot działania wychowania przede wszystkim ze światem zewnętrznym (obyczajem, kulturą, normami społecznymi). Stawanie się dobrym dotyczy natomiast wymiaru ontycznego, wnętrza człowieka, którego sanacji może dokonać jedynie sam podmiot działania.

Pomijając pierwotne, arystokratyczne rozumienie arete, które wykluczało możliwość jej niedziedzicznego nabycia, otrzymujemy dwie propozycje pedagogii cnoty. Pierwsza lokuje się w domenę dobrego życia, w ramach której cnota może być sprowadzona do wiedzy i umiejętności. Daje się zatem wyuczyć. Osiągnięcie arete uwarunkowane jest jedynie odpowiednim oddziaływaniem zewnętrznym. Druga odnosi się do domeny bycia dobrym człowiekiem,

<sup>16</sup> T e n ż e, *Etyka nikomachejska* 1103 a 11-25, tłum. D. Gromska, PWN, Warszawa 1982, s. 43.

<sup>17</sup> Tamże, 1180 a 5, s. 389.

oparta jest bowiem na moralnym wymiarze cnoty. Takie rozumienie arete sięga głębiej, nie wyczerpuje go zewnętrzna atrakcyjność, użyteczność bądź funkcjonalność. Jego przedmiotem jest wnętrze człowieka. Do tego zaś nikt i nic z zewnątrz nie ma bezpośredniego dostępu. Cnoty zatem jako przymiotu człowieka, będącej wartością ze względu na niego samego, nie można osiągnąć na drodze technik pedagogicznych, nawet tych najbardziej zaawansowanych, ale głównie przez pracę nad samym sobą.

Dobre życie bywało różnie definiowane. Początkowo sprowadzano je do podporządkowania się ustalonym w państwie regułom i służbie na jego rzecz. Już jednak Protagoras, wespół z innymi sofistami, zmienił akcent i cnotę sprowadził do tego, „jak sobie radzić w domu, aby jak najlepiej we własnym domu [człowiek] gospodarował i w sprawach publicznych znowu, aby jak najlepiej umiał w rzeczach dotyczących państwa i działać, i mówić”<sup>18</sup>. Według tej definicji życie cnotliwe zobowiązuje do bycia dobrym fachowcem, posiadania określonej ars, czyli sztuki czynienia czegoś, na przykład ars educandi, politica lub medica, zgodnie z którą można dobrze (właściwie w sensie technicznym) uczyć, sprawować władzę lub leczyć.

Określenie to nie mówi jednak nic na temat tego, jakim jest sam podmiot owych umiejętności. Osiąganie sprawności w danej dziedzinie szczegółowej niekoniecznie udoskonala postawy moralne człowieka. Zauważył to już Sokrates, który wypominał sofistom, że można dobrze żyć, czyniąc zadość społecznym lub państwowym oczekiwaniom i nie będąc jednocześnie dobrym człowiekiem. Sprawne funkcjonowanie techniczne nie musi bowiem być związane z życiem godziwym. Sokrates dostrzegł istotną różnicę między tymi porządkami, a odkrycie, którego dokonał, stało się podstawą oddzielenia wiedzy od mądrości oraz nauczania i kształcenia od wychowania w sensie wąskim, zorientowanego na dobro samego człowieka.

Stawanie się dobrym wymaga pracy dwojakiego rodzaju. W pierwszej porzmięwa echo sokratejskiego zawołania: „Poznaj samego siebie!”. Wiedza, do której prowadzi Sokrates, nie poszerza zbioru informacji ani umiejętności przydatnych w życiu codziennym i raczej nie wpływała na poziom erudycji. Dotyczy bowiem sfery ducha, nie zaś przymiotów intelektu i odnosi się do tego, co naprawdę cenne w człowieku i dlatego warte przetrwania i kultywowania.

Współcześnie bliskie pedagogii sokratejskiej jest personalistyczne ujęcie wychowania, w ramach którego odróżnia się wyraźnie nauczanie i kształcenie od wychowania w sensie wąskim. Pierwsze i drugie dotyczy domeny wiedzy i umiejętności niezbędnych do radzenia sobie w życiu, do sprawnego przekształcania świata na własny użytek. Tutaj wychowanie jest tożsame ze sztuką, którą

<sup>18</sup> P l a t o n, *Protagoras* 318 e-319 a, tłum. W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002, s. 78.



można osiąść i przekazywać ją innym. Dotyczy ono sfery atrybutów człowieka, całego zespołu cech, czyli cnót w znaczeniu sofistycznym (na przykład komunikatywności, grzeczności czy życiowej zaradności). Personalizm uczy jednak, że nie jest to wychowanie mające na celu mądrość prawdziwą, sapien-cjalną, gdyż ta jest niewyuczalna. Można zatem być wychowanym na dobrego człowieka i nie posiadać wyżej wymienionych szczegółowych cech<sup>19</sup>. Te bowiem mogą być wyuczone i aktualizowane wyłącznie w oczekiwaniu na nagrodę.

Nie umniejszając znaczenia samowychowania, warto jednak zaznaczyć, że nie jest ono początkiem, lecz zwieńczeniem wychowania. Aby wychowanek przekroczył granicę, za którą sam przejmie odpowiedzialność za własny rozwój, potrzebny jest udział innych. Powszechnie wiadomo, że dziecko pozbawione obecności i troski innych ludzi nigdy nie rozwinie podstawowych własności osobowych. Rozum bowiem wymaga odpowiedniego kształtowania, musi uczyć się poznawać prawdę. Odpowiednie przygotowanie rozumu (co zauważył już Arystoteles) nie jest jednak wystarczające (wbrew pogładowi Sokratesa). Praca nad rozumem musi iść w parze z formowaniem woli, by ta chciała realizować dobro.

Do Stagiryty teorii wychowania moralnego, opartej na teorii cnót i rozbudowanej w późniejszym okresie przez św. Tomasza, powrócił w wieku dwudziestym o. Jacek Woroniecki. W jego koncepcji, nawiązującej do paidei wielkich poprzedników, wychowanie sprowadza się właśnie do kształtowania cnót moralnych oraz intelektu. Celem tego procesu jest wewnętrzna przemiana człowieka (Arystotelesowa metanoia) umożliwiająca realizację obiektywnych celów jego życia. Co się zaś tyczy praxis wychowania, to polega ono na usprawnieniu woli, a ściślej, na zwróceniu jej „wektora” ku dobru (czyli sprawieniu, by wychowanek chciał dobra) oraz na wzmocnieniu jej siły (by mógł on realizować dobro).

Taka wizja wychowania rodzi jednak krytykę. U jej podstaw stoją pytania o to, czy dobra można nauczyć lub czy siebie (bądź drugiego) można w nim wyćwiczyć. Pytania te mają nie tylko charakter praktyczny. Zadawane są również w kontekście dyskusji nad nowożytnymi deformacjami rozumienia cnoty, a raczej zbliżeniem jej znaczenia do najbardziej pierwotnego, arystokratycznego sensu arete.

Negatywny stosunek do interpretacji wychowania jako kształtowania cnoty i w jeszcze większym stopniu do problemu jej wyuczalności, wiąże się między innymi z traktowaniem jej jako celu niejako zewnętrznego wobec człowieka. Zasłynęła w tym dziewiętnastowieczna szkoła pruska, bliższa tresurze

<sup>19</sup> Por. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 56-60.

niż wychowaniu. Jej fundament teoretyczny tkwił w formalnej etyce Kanta, głoszącego, że moralność nabudowana jest wyłącznie na obowiązku, a jej formacja musi łączyć się z tym, co przykre. Postkantowska etyka uczyła posłuszeństwa i uległości względem bezkrytycznie przyjmowanych zasad. Na jej założeniach rozwinął się system wychowawczy polegający głównie na łamaniu woli człowieka i modyfikowaniu jego zachowania według odgórnie przyjętych celów.

Drugim powodem podejrzliwości względem pedagogii arete są psychologiczne i socjologiczne interpretacje cnoty, wyjaśniające jej znaczenie przez mechanizm nawyków lub przyzwyczajzeń. Socjologia pojęcie cnoty stosuje zamiennie z pojęciem postawy lub psychospołecznej dyspozycji. Natomiast niektóre koncepcje psychologiczne (w szczególności behawioryzm) w ogóle redukują pojęcie cnoty do pewnych dyspozycji psychicznych. Skutkiem tego utożsamienia jest przyjęcie tezy o jej wyuczalności. Zdarza się jednak, że tego typu stanowiska, niezwykle podnoszące wartość pedagogii (starożytnej ars educandi), w praktyce nie różnią się znacząco od nieświadomego „urabiania” wychowanka na wzór przyjętego modelu. Pożądane dyspozycje i postawy mogą być bowiem ćwiczone jedynie po to, aby dana osoba spełniała automatycznie określone czynności, nie zastanawiając się nad ich przyczyną czy sensem. Zatem tak, „jak palacz sięga machinalnie po papierosa, tak i człowiek cnotliwy postępuje w życiu”<sup>20</sup>; właściwie, ale nie wiedząc dlaczego i po co to czyni. Niewiele ma to jednak wspólnego z prawdziwym wychowaniem.

Na przeciwległym biegunie znajduje się pedagogia arete nabudowana na moralnym charakterze cnoty. Ujmuje ona wychowanie jako współwychowanie, co pozwala odeprzeć zarzuty zarówno krytyków celowości wychowania, jak również tych, którzy obawiają się, że działanie pedagogiczne ukierunkowane w głównej mierze na sprawności moralne może zagrozić wolności wychowanka. Stanowisko takie, zdające się łączyć personalistyczną wykładnię cnoty z tradycją arystotelesowsko-tomistyczną, zaznacza się już w poglądach ojca Woronieckiego, który wskazywał, że aktywność pedagogiczna stoi przede wszystkim po stronie człowieka-podmiotu działania, wychowuje się on bowiem „sam dla siebie [choć] przy pomocy innych czynników”<sup>21</sup>. Trzeba jednak dopowiedzieć, że nie chodzi tu zastronżonemu etykowi o perfekcjonistyczne skupienie się podmiotu na samym sobie, mogące uchodzić za jedną z konsekwencji indywidualizmu, ale o doskonałość moralną.

Stanowisko powyższe nie pomniejsza roli wychowawcy, którego główną rolą jest nauczanie chcenia. Oddziałując w odpowiedni sposób na wolę wy-

<sup>20</sup> P. J a r o s z y ń s k i, *Etyka. Dramat życia moralnego*, Drukarnia im. K. Miarki, Mikołów 2000, s. 50.

<sup>21</sup> J. W o r o n i e c k i OP, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Znak, Kraków 1961, s. 319.

chowanka (na jej kierunek i siłę), musi on jednocześnie szanować jej wolność. Wychowanie takie wyklucza zatem nieświadome i bierne stosowanie się wychowanka do formalnych i beztreściowych zasad, które nie mają uzasadnienia w jakimś systemie filozoficznym lub pedagogicznym umożliwiającym określenie ich sensu. Pedagogia cnót uczy ponadto, że niezbędne w wychowaniu są znajomość celu (tak przez nauczyciela, jak i przez ucznia) oraz jego stała konfrontacja z dobrem samego człowieka. Pierwsza – aby proces wychowawczy nie ograniczył się jedynie do niekontrolowanego rozwoju, niekończących się aktywności kształcenia i edukacji. Druga – aby dążenie do jakiejś szczególnej umiejętności czy sprawności nie stało się wartością samą w sobie, gdyż wielkie pragnienie, nawet pragnienie osiągnięcia bardzo szlachetnego celu, może zabić swój przedmiot: może ono sprawić, że człowiek zatraci się w dążeniu do niego, zapominając jednocześnie, że względu na co ów cel był w jego oczach wartościowy. Chodzi zatem o stałą obecność pytania: Czy to działanie na pewno służy mnie (lub drugiemu) jako człowiekowi, a jeśli tak, to w jakiej płaszczyźnie życia? W przeciwnym razie działanie wychowawcze może być zgubne, gdyż nauczyciel, profesor czy przewodnik duchowy, nawet ten – zdawałoby się – najmądrzejszy, posiadający monopol na wychowanie (znający tajniki ars educandi), może się okazać jedynie „hurtownikiem albo kramarzem towarów, którymi się dusza żywi”<sup>22</sup>, nie wiedząc, czy dokonuje tego na swą zgubę, czy ku własnej doskonałości.

---

<sup>22</sup> P l a t o n, *Protagoras* 313 c, s. 72.