



8/2009 (15)

Wychowanie intelektu jako celowościowe uporządkowanie jego funkcji

**Mikołaj Krasnodębski
Michał Zembrzuski**

Uprawa intelektu

Samo stwierdzenie, że przedmiotem wychowania jest człowiek wydaje się truizmem. Jednak gdybyśmy zapytali o to, jak należy rozumieć człowieka będącego przedmiotem wychowania, to szukanie odpowiedzi może nastręczyć wiele trudności, a nawet doprowadzić do stwierdzenia, że pytanie o to, kim jest człowiek, pozostanie nierozstrzygnięte. Pedagogika nie ma narzędzi pojęciowych do udzielania odpowiedzi na pytania o status ontyczny rzeczy, powinna zatem sięgać do filozofii człowieka jako dziedziny kształtującej paradygmat teorii wychowania¹. Sugerując pedagogice człowieka jako przedmiot wychowania, należy doprecyzować, co w nim podlega wychowaniu. Otóż wychowaniu nie podlega jego istota, istnienie (egzystencja), faktyczność (aktualność), ani to, że jest osobą, lecz sfera nazywana od czasów Arystotelesa możliwościami (potencjalną). A więc jego władze duchowe i fizyczne, dyspozycje intelektualne i woliwne². Szczególnie dotyczy to wychowania intelektu, który

¹ Por. *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005; S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 11nn; M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 43-44; M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2008, w druku; tenże, *O realistyczną filozofię wychowania*, „Studia Philosophiae Christianae” 42 (2006) 2, s. 48-49; J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Człowiek – wychowanie – wartość*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 61-79; S. Sobczak, *Celowość wychowania*, Warszawa 2000, s. 38.

² S. Sobczak wymienia te sfery możliwościowe w dziecku: rozwój funkcji poznawczych i emocjonalnych, dojrzałość i osiągnięcia społeczne, integracja ze sobą i grupą społeczną, wywiązywanie się z pełnienia ról społecznych, usprawnienia duchowe (takie jak wiedza), nawyki fizyczne; por. S. Sobczak,

jest sferą najwyższą w człowieku, świadcząca o jego godności i wyjątkowości³.

Wychowanie człowieka, a więc jego ukształtowanie, obejmuje wszystkie potencjalności i umiejętności (zarówno zmysłowe, jak i intelektualne), jakie człowiek posiada z natury. Gdy są one właściwie ukształtowane, to możemy mówić o człowieku kulturalnym, wewnętrze bogatym. Zgodnie z założeniem, że kultura opiera się na naturze, należy powiedzieć, że wychowanie intelektu to nic innego jak jego uprawa, pielęgnacja⁴. Dokładniej mówiąc, kształtowanie i rozwijanie ludzkiej natury jest wyrazem jego aktywności, co w konsekwencji prowadzi do zdania, że wychowanie intelektu ułatwia wychowanie całego człowieka.

Troska o intelekt wiąże się z praktycznym uporządkowaniem wszystkiego, co wpływa na jego funkcjonowanie, a także kontrolowaniem tego, co wynika z jego działania. W pierwszym wypadku chodzi o poznanie zmysłowe, w szczególności o wpływ wyobraźni oraz sfery uczuć, które mogą powodować hamowanie działań intelektu, a to z tego względu, że intelekt tylko pośrednio może na nie wpływać⁵. Z poznania intelektualnego wynikają bezpośrednio decyzje i postępowanie podmiotowane już przez wolę, a także wytwarzanie dziedzin kultury (i to zarówno duchowej, jak i materialnej)⁶. Uregulowanie tego wpływu oraz tego, co z naturalnego działania intelektu wynika, wiąże się w problematyce wychowania z ustaleniem zależności i zakresu działań

Filozoficzny i teologiczny aspekt dzieciństwa, w: *Być dzieckiem i przetrwać*, red. B. Głowacka, L. Pytka, Warszawa 2002, s. 62.

³ Por. P.S. Mazur, *Kształtowanie intelektu podstawą życia osobowego człowieka*, w: *Wychować charakter*, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Lublin 2005, s. 115-132.

⁴ 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.

⁵ Por. M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Kraków-Warszawa 1985, s. 82. Intelekt nie ma wpływu na to, co widzimy, podobnie jak na to, co sobie wyobrażamy. Wola ludzka ma tutaj większy wpływ. Intelekt co najwyżej może oceniać prawdziwość wyobrażeń i kontrolować to, co jest postrzegane. Por. również M. Zembrzuski, *Pamięć jako zmysłowa władza poznawcza w ujęciu św. Tomasz z Akwinu (z tłumaczeniem fragmentu Komentarza Tomasza z Akwinu do De memoria et reminiscencia Arystotelesa)*, w: www.katedra.uksw.edu.pl/nagroda/nagroda2007/mgr_zembrzuski.pdf.

⁶ Por. R. Darowski, *Filozofia człowieka. Zarys problematyki i antologia tekstów*, Kraków 2008, s. 124.

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 innymi władzami i zapewnia podkreślenie rozumności jako czynnika konstytutywnego osoby.

Funkcje intelektualnej władzy poznawczej

Poznanie intelektualne w człowieku wymaga określenia podstawy, podmiotu, z którego ono wynika. W filozofii Arystotelesa i Tomasza z Akwinu takim podmiotem jest dusza rozumna w połączeniu z ciałem. To byt ludzki (osoba), który jest jednością duszy i ciała, jest bezpośrednią przyczyną władz człowieka, a pośrednio przyczyną wszelkich działań⁷. Wskazuje się bowiem na różnicę między podmiotem poznającym, możliwościami (*potentia animae*), które dopiero są podstawą aktów władzy intelektualnej. Na określenie podmiotu poznania intelektualnego używa się często różnych określeń: intelekt (możliściowy i czynny, a także według innego podziału: intelekt spekulatywny i praktyczny), rozum (często rozróżnia się rozum niższy i wyższy), umysł, inteligencja, pamięć intelektualna, świadomość, prasumienie i sumienie⁸. W filozofii tomistycznej odróżnia się także działania władzy intelektualnej od sprawności tej władzy. Wskazuje się na przykład, że czym innym jest intelekt (*intellectus*), a czym innym sprawność pierwszych zasad poznania teoretycznego (*intellectus principiorum*). Zamienne stosowanie tych określeń i utożsamianie funkcji intelektu może prowadzić do nieodróżniania w wychowaniu

⁷ W filozoficznych koncepcjach o nastawieniu platońsko-augustyńskim utożsamia się duszę z jej działaniami, więc z umysłem, intelektem, rozumem, świadomością. Takie utożsamienie rzutuje na uznanie, że wychowaniu będą podlegały intelektualne działania, a nie podmiot tych działań, czyli człowiek. Wprowadzi to zagadnienie technik ułatwiających myślenie, co wspomogę skuteczność działań, jednak nie będzie wychowawcze.

⁸ Por. P.S. Mazur, *O nazwach intelektu*, Lublin 2004, s. 89-90; J. Krokos, *Sumienie jako poznanie*, Warszawa 2004, s. 70-71. Rozróżnień terminologicznych dokonał Tomasz z Akwinu, a nasza kultura pod wpływem filozofii nowożytnej zatarała różnice między tymi określeniami. Jego analizy zostaną użyte do opisanego funkcji intelektu i ich celowego charakteru.

intelektu podmiotu, jaki ma być wychowywany, od działania, przez które ten podmiot realizuje swoje potencjalności.

Poszczególne określenia odnoszą się do poznania intelektualnego i są funkcjonalnymi nazwami intelektu⁹. Ich charakterystyka jest następująca:

a) intelekt możliwościowy i czynny

Sama nazwa intelektu wiąże się z łacińskim wyrazem *intellego* oznaczającym: 1) zauważyć; 2) poznawać umysłowo, rozumieć; 3) wytwarzać sobie pojęcie albo wyobrażenie, wnikać; 4) wziąć sobie do serca, zważać¹⁰. Tomasz z Akwinu opisuje tę władzę poznawczą następująco:

Intelekt wydaje się bowiem określać poznanie proste i bezwzględne, gdyż mówimy, że ktoś poznaje coś intelektualnie (*intelligere dicitur*), gdy w jakiś sposób odczytuje prawdę w samej istocie rzeczy (*interius legit*)¹¹.

Zatem funkcja intelektu będzie wyrażała poznanie bezpośrednie i intuicyjne; będzie wiązała się z tym, co Akwinata nazywa *simplex apprehensio* – „proste ujęcie rzeczy”. Intelekt tworzy więc pojęcia¹². Odróżnienie intelektu możliwościowego od czynnego wiąże się z najważniejszą kwestią, mianowicie z podkreśleniem realnej różnicy między funkcją abstrahowania a funkcją przechowywania treści ujętych intelektualnie. Tego rozróżnienia dokonał Arystoteles w księdze *O duszy*, a Akwinata w *Sumie Teologicznej* potwierdził:

W dziedzinie zaś intelektualnej zachodziła potrzeba przyjęcia istnienia jakiejś mocy (*vis*), która by aktualizowała przedmioty poznania intelektualnego przez wyabstrahowanie form poznawczych z towarzyszących im właściwości materialnych¹³.

⁹ Por. M. A. Krąpiec, *Realizm ludzkiego poznania*, Lublin 1995, s. 493.

¹⁰ Por. *Słownik kościelny łacińsko-polski*, dz. cyt., s. 313.

¹¹ Tomasz z Akwinu, *De veritate*, q. 15, a. 1, e; por. Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane O prawdzie*, tłum. A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruszczyński, Kęty 2006, t. 2, s. 10.

¹² Por. T. Stępień, *Podstawy tomistycznego rozumienia człowieka*, Warszawa 2003, s. 63.

¹³ Tomasz z Akwinu, *S. Th.* I, q. 79, a. 3, c; por. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, tłum. S. Swieżawski, Kęty 2000, s. 292-293.

Zadaniem więc intelektu czynnego jest „dematerializacja” treści poznawczych, na podstawie których intelekt bierny tworzy pojęciowy obraz rzeczy¹⁴. Istnienie i współpraca obydwu intelektów wprowadzają do naszego zagadnienia kwestię realizmu i idealizmu epistemologicznego. Zdaniem M. Gogacza, intelekt nie może być jednocześnie czynny i bierny – w swym działaniu i w wynikach pozostanie faktycznie albo bierny albo czynny¹⁵. W konsekwencji będzie to prowadziło do idealizmu teoriopoznawczego, a więc stanowiska, które jak zauważa K. Ajdukiewicz:

Świata dostępnego poznaniu nie uważa za prawdziwą rzeczywistość, lecz degradowuje do roli jakiejś konstrukcji myślowej, a więc pewnego rodzaju fikcji¹⁶.

b) intelekt spekulatywny i praktyczny

Te nazwy odnoszą się bezpośrednio do różnych funkcji intelektu biernego i wskazują na cel, do którego zmierzają te funkcje, a którym jest prawda ujęta na dwa sposoby. Intelekt spekulatywny będzie zmierzał do poznania prawdy ze względu na nią samą (będzie zmierzał do kontemplacji prawdy). Natomiast intelekt praktyczny będzie zmierzał do prawdy ze względu na dobro działania, jakie będzie wynikało z poznanej prawdy, czyli widząc prawdę, będzie widział praktyczne skutki działania. Może się także zdarzyć odwrotnie – przedmiotem intelektu praktycznego będzie dobro w tym znaczeniu, że ujęte zostanie jako prawdziwe¹⁷.

¹⁴ Por. P.S. Mazur, *O nazwach intelektu*, dz. cyt., s. 73. Pojęcie jednak nie jest konstruktem podmiotu poznającego, nie powstaje wskutek wzajemnego odniesienia się do siebie obydwu intelektów. Powstaje na skutek abstrakcji z rzeczy, czyli w odniesieniu do przedmiotu poznania. Por. M.A. Krapiec, *Ja – człowiek*, Lublin 1991, s. 214.

¹⁵ Por. M. Gogacz, *Tomaszowa koncepcja intelektu i jej filozoficzne konsekwencje*, „Roczniki Filozoficzne” 13 (1965) 1, s. 25; por. tenże, *Istnieć i poznać*, Warszawa 1969, s. 212-213; por. tenże, *W obronie intelektu*, Warszawa 1969, s. 51-55.

¹⁶ K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii*, Kęty – Warszawa 2004, s. 29.

¹⁷ Por. Tomasz z Akwinu, *S. Th.* I, q. 79, a. 11, ad 2; por. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, dz. cyt., s. 334. „To, co prawdziwe i to, co dobre wzajemnie się zawierają; to, co prawdziwe bowiem jest pewnym dobrem, gdyż w przeciwnym wypadku nie byłoby czymś pożądanym – a to, co dobre jest czymś

c) rozum (wyższy i niższy)

Pojęcie rozumu (*ratio*) wiąże się z działaniem intelektu czynnego, mianowicie z przeprowadzaniem rozumowań (*ratiocinatio*) oraz wydawaniem sądów (*iudicare*). Obydwa działania wiążą się z wyprowadzaniem wniosków szczegółowych z zasad ogólnych:

Rozumowanie to przechodzenie od jednej rzeczy umysłowo poznanej do drugiej w celu poznania prawdy umysłowej¹⁸.

Odróżnienie rozumu od intelektu sięga aż Platona, który wskazał na odrębność działania intuicyjnego (*noesis*) od dyskursywnego (*dianoia*)¹⁹. Poznanie dyskursywne będzie polegało więc na „przebieganiu” (*discurro*) od jednych przesłanek do drugich i wyciąganiu wniosków. Oczywiście rozum i intelekt nie są odrębnymi od siebie władzami, tylko rozum jest funkcją intelektu.

Pojęcia rozumu wyższego i niższego pochodzą od Augustyna z jego tekstu *O Trójcy*²⁰. To rozróżnienie wiąże się z tym, że rozum poznający za pomocą zmysłów jest odrębny od rozumu poznającego rzeczy doskonałe (wieczne) i samego siebie. Jak mówi Augustyn „rozumowi niższemu przysługuje wiedza, natomiast wyższemu mądrość”²¹. P.S. Mazur odnosi te dwa określenia rozumu do platońskiego podziału na *doxa* i *episteme*, a więc wiąże je z rezultatami poznania w postaci wiedzy zmysłowej i wiedzy o charakterze koniecznościowym²².

prawdziwym, bo inaczej nie byłoby umysłowo poznawalne. Jak więc przedmiotem pożądania może być to, co prawdziwe, ujęte jako dobre (gdy np. ktoś pragnie poznać prawdę), tak przedmiotem intelektu praktycznego jest dobro, mogące być skierowane do dokonania jakiegoś dzieła, ujęte jako prawdziwe. Intelekt bowiem praktyczny, podobnie jak spekulatywny, poznaje prawdę; lecz poznana prawdę skierowuje ku działaniu”.

¹⁸ Tomasz z Akwinu, *S. Th.* I, q. 79, a. 8, c; por. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, dz. cyt., s. 318.

¹⁹ Por. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 2, Lublin 1996, s. 200.

²⁰ Augustyn, *De Trinitate* 12, 4 (PL 42, 1000, 1004); por. tenże, *O Trójcy Świętej*, tłum. M. Stokowska, Poznań-Warszawa-Lublin 1962, s. 330.

²¹ Tamże, s. 343. „Istnieje jednak różnica pomiędzy kontemplacją dóbr wiecznych a działaniem pozwalającym nam czynić właściwy użytek z rzeczy tego świata tak, że pierwsza jest mądrością, a druga wiedzą”.

²² Por. P.S. Mazur, *O nazwach intelektu*, dz. cyt., s. 97-98.

d) umysł

Terminem tym oznacza się wszystkie władze intelektualne razem, a więc intelekt możliwościowy, intelekt czynny, a także władzę intelektualną dążeniową – wolę. Określenia „umysł” używa się więc, podkreślając wspólne działanie tych władz, które są w człowieku najwyższe. Augustyn w takim właśnie znaczeniu używał tego pojęcia, oznaczał nim bowiem najwyższą część duszy będącej obrazem Trójcy. Natura zaś umysłu sprowadzała się do trzech działań: pamięci, intelektu i woli²³. Akwinata pojęcie umysłu (*mens*) wyprowadza z łacińskiego określenia *mensurando* – mierzenie, gdyż

miarą dla rzeczy dowolnego rodzaju jest to, co w ich rodzaju stanowi jednostkę i podstawową zasadę²⁴.

Umysł w takim ujęciu oznacza to, dzięki czemu rodzajowo możemy powiedzieć o człowieku, że posiada życie umysłowe:

Przez umysł rozumiemy to, co obejmuje wszystkie te władze, które w swoich działaniach są całkowicie niezależne od materii²⁵.

e) inteligencja

Termin ten w filozofii ma inne znaczenie niż w psychologii²⁶. Arystoteles używał pojęcia *noesis*, bliskiego łacińskiemu

²³ Por. Augustyn, *O Trójcy Świętej*, dz. cyt., s. 305-307. „Skoro jest mowa o naturze umysłu, to usuńmy z naszego rozważania wszystkie pojęcia zaczerpnięte z zewnątrz przez zmysły, a zastanówmy się pilnie nad tym, cośmy przyjęli, a co umysły nasze wiedzą same z siebie i czego są pewne. Czyż powietrze ma władzę żyć, pamiętać, rozumieć, chcieć, myśleć, wiedzieć, oceniać? Czy mają tę władzę ogień, mózg, krew, atomy lub piąty, nie wiem jaki element, dodany do czterech zazwyczaj wymienianych elementów świata, lub związek i równowaga naszego ciała. Te trzy rzeczy – pamięć, intelekt, wola – stanowią jedno życie, a nie trzy; nie tworzą trzech dusz, ale są jedną duszą; a więc nie są trzema substancjami, lecz jedną substancją”.

²⁴ Tomasz z Akwinu, *De veritate*, q. 10, a. 1, c.; por. Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane O prawdzie*, dz. cyt., s. 435.

²⁵ Tamże, q. 10, a. 1, ad 2; por. *Kwestie dyskutowane O prawdzie*, dz. cyt., s. 437.

²⁶ W psychologii inteligencja nie jest określona jednoznacznie, jednak wskazuje się, że jest to zdolność zrozumienia relacji istniejących między elementami

intelligentia, na oznaczenie aktualnego myślenia, intelektualnej aktywności. Tomasz z Akwinu podobnie uznał, że „inteligencja to akt intelektu, którym jest pojmowanie”²⁷. Należałoby to zagadnienie doprecyzować, bowiem wśród wielości określeń intelektu przywołanych przez Tomasza można jeszcze wyróżnić intelekt usprawniony (*intellectus in habitu*) oraz intelekt zaktualizowany (*intellectus adeptus*). Obydwa określenia dotyczą intelektu możliwościowego, jednak może on być w stanie posiadania lub poznawania wiedzy tak, jak potocznie odróżnia się osobę, która ma wiedzę, od tej, która ją dopiero zdobywa. Inteligencja, o której mówimy, jako akt intelektu, jest niczym innym jak intelektem w sytuacji aktualnego poznania²⁸.

f) pamięć intelektualna

To określenie również stosuje się do intelektu możliwościowego, który jest miejscem przechowywania treści poznawczych – pojęć. Akwinata wyraźnie oddziela pamięć zmysłową od pamięci intelektualnej. Pamięć zmysłowa ujmuje przedmiot w aspekcie czasowym (jako przeszły) i konkretnym. Pamięć intelektualna wyraża jedynie przechowywanie form poznawczych mających charakter ogólny i bez odniesień czasowych²⁹. Różnica między tymi rodzajami pamięci wiąże się także z ich trwałością. Otóż pamięć zmysłowa ma organ odpowiedni w mózgu, przez co może zostać uszkodzona, natomiast pamięć intelektualna

sytuacji i dostosowania się do nich, tak by osiągnąć swój cel. W psychologii odróżnia się trzy typy inteligencji: abstrakcyjną, czyli konceptualną, charakteryzującą się zdolnością do stosowania materiału werbalnego i symbolicznego; praktyczną, ujawniającą się przez działania w sferze konkretów; społeczną, warunkującą zrozumienie sytuacji społecznych i łatwość porozumienia się ludzi. Por. N. Sillami, *Słownik psychologii*, Katowice 1998, s. 104-105.

²⁷ Tomasz z Akwinu, *S. Th.* I, q. 79, a. 10, c; por. tenże, *Traktat o człowieku*, dz. cyt., s. 329.

²⁸ Zagadnienie inteligencji od strony historycznej wiąże się z wpływem filozofii arabskiej na średniowieczną filozofię zachodnią. To określenie przypisywane było substancjom oddzielnym od materii, mającym również charakter tak, jak u Awicenny, intelektu czynnego (ostatnia inteligencja). Por. S. Swieżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 548-549.

²⁹ Por. Tomasz z Akwinu, *S. Th.* I, q. 79, a. 6, c; por. tenże, *Traktat o człowieku*, dz. cyt., s. 309-311.

nie podlega uszkodzeniu, gdyż nie posługuje się ciałem, jest od niego oddzielona.

g) świadomość

To pojęcie również powoduje wiele niejasności terminologicznych. W średniowiecznej filozofii określano nim to, co moglibyśmy nazwać sumieniem (*conscientia*). A jeżeli tak, to termin ten wiąże się z porządkiem działania – z intelektem praktycznym, prawem naturalnym, czynem ludzkim. Tomasz z Akwinu dopowie, że

sumienie jest przyporządkowaniem wiedzy do czegoś (zarówno poznania, ale przede wszystkim działania)³⁰.

Świadomość – sumienie – jest u tego autora aktem intelektu dotyczącym wszystkich aktów w nas zachodzących. S. Swieżawski w tej kwestii dopowiada:

Aby była w ogóle świadomość, musi być jakaś, choćby daleka od autentycznej i tylko analogiczna zdolność do refleksji, do zatrzymania się nad własnymi aktami, do jakiegoś poznawczego ujęcia³¹.

Należy dodać, że to pod wpływem poglądów Kartezjusza, który utożsamia ze sobą: „intelekt”, „rozum” i „umysł”, umieszczając je w *res cogitans*, upowszechnił się w literaturze filozoficznej termin „świadomość”³².

³⁰ Tamże, q. 79, a. 13, c; por. *Traktat o człowieku*, dz. cyt., s. 340.

³¹ Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, dz. cyt., komentarz do kwestii 78, s. 221.

³² Por. H.R. Descartes, *Medytacje o pierwszej filozofii*, tłum. M. i K. Ajdukiewiczowie, Kęty 2001, s. 50: „Teraz przyjmuję tylko to, co jest koniecznie prawdziwe, jestem więc dokładnie mówiąc tylko rzeczą myślącą (świadomą – przyp. red.), to znaczy umysłem (*mens*) bądź duchem (*animus*), bądź intelektem (*intellectus*), bądź rozumem (*ratio*), wszystko wyrazy o nie znanym mi dawniej znaczeniu”. Należy dodać, że to „uproszczenie” Kartezjusza zadomowiło się nawet w tomizmie. Jest to widoczne chociażby u S. Swieżawskiego w jego tłumaczeniu *Traktatu o człowieku* i w *Komentarzu do Summa Theologiae*, w których zamiennie posługuje się tymi terminami.

Celowy charakter działania intelektu

Spośród czynności, które człowiek wykonuje, jedynie te w sposób właściwy należałoby nazwać „ludzkimi”, które mają charakter celowy. „Celowość” w takim sensie byłaby różnicą gatunkową w definiowaniu, podczas gdy rodzajem byłyby czyny człowieka, a gatunkiem – czyny rozumne. Zatem celowość, a także namysł nad tą celowością będą tymi czynnikami, które odróżniają czyny rozumne od czynów nierozumnych. Człowiek jest panem swoich działań tylko i wyłącznie w takim względzie, że dzięki rozumowi i woli potrafi zapanować i zdecydować o swoim działaniu. Przy czym cel rozróżniałby także te dwie własności człowieka, bowiem celem woli jest dobro, a celem intelektu jest prawda.

Intelekt ma wiele określeń, jednak jest rzeczą charakterystyczną, że wszystkie one wyrażają celowe uporządkowanie. To celowe uporządkowanie polega na tym, że te funkcje wyrażają akty intelektu będącego podstawą poznania ludzkiego – intelektu możliwościowego. Intelekt czynny jest tym, który aktualizuje poznanie człowieka z rzeczy, abstrahując pojęcie. Wszystkie działania wyrażają skierowanie do celu, jakim jest prawda rzeczy, adekwatne pojęcie. Intelekt zatem jest zgodnie z nazewnictwem tomistycznym przyczyną celową, która powoduje przejście z możliwości w akt,

żadna bowiem rzecz nie przeprowadza z możliwości w akt samej siebie; podmiot zaś działający porusza rzecz tylko o tyle, o ile zwraca się ku określonemu celowi³³.

Można przywołać zasadę z *Metafizyki* Arystotelesa, który odwołuje się do twierdzenia Anaksagorasa, prawdopodobnie pierwszego w historii myśli ludzkiej, który wprowadza zagadnienie rozumu: *opus naturae est opus intelligentiae* – „działanie natury jest działaniem rozumu”³⁴. Anaksagoras chciał przez to powiedzieć, że myśl – *nous* – poznaje wszystko, wszystkim rządzi, wszystko porządkuje i sama nie jest zmieszana z elementami rządzonymi, jest od nich niezależna i wolna³⁵.

³³ Tomasz z Akwinu, *S. Th.* I-II, q. 1, a. 2, c; por. tenże, *Traktat o szczęściu*, tłum. W. Galewicz, Kęty 2008, s. 42.

³⁴ Arystoteles, *Metafizyka*, I, c. 3; por. tenże, *Metafizyka*, oprac. M.A. Krąpiec, A. Maryniarczyk, tłum. T. Żeleźnik, Lublin 1998, t. 1, s. 27.

³⁵ Por. M.A. Krąpiec, *Realizm ludzkiego poznania*, Lublin 1995, s. 188.

Celowe działanie intelektu jest wyraźne w każdej jego funkcji. Intelekt możliwościowy i czynny są kresem, ale także celem wszystkich działań, zaś:

- a. celem intelektu teoretycznego jest myślenie teoretyczne, myślenie dla samego myślenia, dla porządkowania pojęć, kategoryzowania; sprowadza się on więc do kontemplacji. Intelekt praktyczny jest przyporządkowany działaniu, jego celem jest wykorzystanie wiedzy w działaniu. Celem intelektu teoretycznego będzie prawda, zaś praktycznego dobro;
- b. celem funkcji rozumu jest osiągnięcie prawdy we wnioskowaniu. W przeprowadzanych rozumowaniach kresem i jednocześnie celem jest uznanie wniosku mającego charakter koniecznościowy;
- c. celem rozumu niższego jest zdobycie adekwatnej wiedzy o rzeczywistości zmysłowej, zaś rozumu wyższego – zdobycie wiedzy o charakterze niezmiennym (zgodnie z rozumieniem platońskim);
- d. celem umysłu jest spełnienie mocy wszystkich władz w człowieku; w sposób zdecydowany cel umysłu wiąże się z jego skłonnościami (*affectibus mentis*); ta skłonność może zawieść się w Boga³⁶;
- e. celem inteligencji jest stan ciągłego i bezpośredniego poznania prawdy;
- f. celem pamięci intelektualnej jest stałe przechowywanie pojęć, aby intelekt nie dokonywał abstrahowania za każdym razem. Bez niej człowiek nie mógłby ani usprawniać siebie, ani swego działania;
- g. celem świadomości jest przeprowadzanie refleksji nad aktami intelektu, a także innych władz; jest tym aktem, który przez namysł dostrzega cele różnych działań.

Celowe działanie intelektu i ujawniony celowy charakter jego funkcji wymagają tylko i wyłącznie środków do wychowania intelektu³⁷. Skoro przedmiotem intelektu jest prawda, to wierne

³⁶ „Do Boga, ponieważ jest wszędzie nie podąża się krokami cielesnymi, lecz dzięki poruszeniom umysłu. W ten sam sposób także odchodzi się od Niego”. Tomasz z Akwinu, *S. Th.* I, q. 3, a. 1, ad 5; por. tenże, *Traktat o Bogu*, tłum. G. Kurylewicz, Z. Nerczuk, M. Olszewski, Kraków 2001, s. 47.

³⁷ Oczywiście w filozofii da się wskazać środki, za pomocą których intelekt może osiągać właściwe działanie, a więc swój cel. To dzięki nim może być prawidłowo ukształtowany. Te środki to pierwsze zasady poznania: zasada odrębności (niesprzeczności – jeden byt nie jest zarazem drugim bytem; byt nie jest zarazem niebytem); zasada tożsamości (byt jest bytem, ma w sobie to, co go

trwanie przy prawdzie, wierność jej, może spowodować wychowanie, ukształtowanie intelektu. W sposób natychmiastowy bowiem narzuca się nam odróżnienie intelektu wykształconego od intelektu ukształtowanego. Intelekt wykształcony będzie pełen erudycji, pełen informacji niekoniecznie uporządkowanych i odniesionych do rzeczywistości. Intelekt ukształtowany będzie intelektem, który jest pewien swoich kompetencji, potrafi pokierować działaniem i poznaniem. A przede wszystkim jest to intelekt kontrolowany przez rzeczywistość, którą poznaje i którą go kształtuje.

Celem wychowania intelektu jest podporządkowanie jego władzy wszystkim aktów człowieka tylko i wyłącznie dlatego, że wszystkie działania zmierzają do niego. Celem wychowania intelektu jest mądrość, która wprowadza ład we wszystkie sfery człowieka. M. Gogacz w swojej pracy *Podstawy wychowania* tak to oddaje:

Wychowanie polega na uzyskaniu wewnętrznej integracji, swoistego ładu działania. Ten ład uzyskuje się wtedy, gdy działaniami wszystkich władz człowieka kieruje jego intelekt, usprawniony w mądrość³⁸.

W takiej perspektywie jedynie ignorancja może być zagrożeniem uprawy intelektu, przeszkadza i dezorientuje jego celowe funkcje.

Teoria poznania niewyraźnego jako przykład celowości intelektu

Źródłem informacji o człowieku jako bycie jest spotkanie. Spotkanie bytu odbywa się na poziomie intelektu możliwościowego, bowiem jest doznaniem informacji, które przekazał nam

stanowi); zasada wyłączonego środka (byt i niebyt nie mają części wspólnych); zasada racji dostatecznej (przyczyną bytu może być tylko byt). Te zasady opisują najbardziej podstawowe prawa rzeczywistości, których nie uświadamiamy sobie na co dzień, ale którymi posługuje się nasz intelekt w swoim działaniu, jakim jest poznanie prawdy. Por. A. Andrzejuk, *Człowiek i decyzja*, Warszawa 2007, s. 32.

³⁸ Por. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 23; M. Krasnodębski, *Antropologia i etyka podstawą filozofii wychowania*, „Pedagogika Społeczna” 3 (2005), s. 26.

był poznawany. Na poziomie tego intelektu, pod wpływem doznania bytu, rodzi się słowo serca (*verbum cordis*)³⁹, które jest bytowym powodem skłaniającym wolę, aby zwróciła się do oddziałującego na nas bytu. To zwrócenie się do bytu jest pewną otwartością i ma charakter akceptacji, czy wręcz życzliwości wobec tego, kogo spotykamy (na tym poziomie wyróżniamy istnieniowe relacje osobowe⁴⁰). Poznanie to nazywamy niewyraźnym (*cognitio confusa*), a jego rezultatem jest rozumienie (*intellectio*). *Intellectio* wiąże się z mową serca i polega na doznaniu przez intelekt pryncypiów bytu wraz z ogarniającą je jednością, stanowiącą przejaw istnienia bytu.

Intelekt pod wpływem recepcji pryncypiów oraz w następstwie zrodzonego „słowa serca”, które daje rozumienie poznawanej rzeczywistości, zdobywa sprawności intelektualne⁴¹. Intelekt człowieka, gdy kieruje się do prawdy, usprawnia się w mądrości, wiedzy oraz sprawności pierwszych zasad poznania. W poznaniu niewyraźnym ujawnia się związek intelektu i woli. Ta ostatnia ukazuje się w działaniu człowieka, np. przy podejmowaniu decyzji. Wola człowieka, gdy kieruje się do dobra, usprawnia się w prawości⁴², co skutkuje mądrością, wolnością oraz roztropnością, męstwem, sprawiedliwością i umiarkowaniem. Cnoty doskonałą *liberum arbitrium* człowieka, zaś rezultatem usprawnienia intelektu i woli jest słusznie podjęta decyzja⁴³. Szczególnie ważne jest umiarkowanie, ponieważ ono pozwala zdystansować się od tego, co przeszkadza w kontemplacji.

³⁹ Por. M. Gogacz, *Doprecyzowanie problemu species*, „Studia Philosophiae Christianae” 31 (1995) 2, s. 69-76; tenże, *Elementy tomistycznej teorii serca*, „Roczniki Filozoficzne” 35 (1987) s. 229-235; tenże, *Bóg i mowa serca*, „Studia Philosophiae Christianae” 24 (1988) 2, s. 91-100; tenże, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 110-116, 164; L. Szyndler: „Mowa serca” jako centralny punkt realistycznej teorii poznania w ujęciu Mieczysława Gogacza, „Edukacja Filozoficzna” 22 (1996), s. 225-237; tenże, „Mowa serca” w ujęciu Mieczysława Gogacza, „Studia Philosophiae Christianae” 32 (1996) 2, s. 105-112.

⁴⁰ Por. M. Gogacz, *Elementarz*, dz. cyt., s. 62-64; M. Krasnodębski, *Antropologia i etyka podstawą filozofii wychowania*, dz. cyt., s. 15-20.

⁴¹ M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, dz. cyt. s. 84; L. Szyndler, *Zagadnienie cnót intelektualnych w perspektywie „słowa serca”*, „Studia Philosophiae Christianae” 33 (1997) 1, s. 41-51.

⁴² M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 19.

⁴³ A. Andrzejuk, *Filozofia moralna w tekstach Tomasza z Akwinu*, Warszawa 1999, s. 80-86.

„Słowo serca” nie tylko kieruje człowieka do spotkanego bytu jako do dobra, ale daje rozumienie, zapoczątkowując w ten sposób ochronę poznanej osoby. Dlatego odniesienia międzyosobowe wymagają sprawności intelektualnych i cnót woli. Bez nich nie jest możliwa ochrona i wychowanie oraz kształcenie. „Słowo serca” zatem wnosi do wychowania i kształcenia mądrość i miłość, które wyznaczają charakter współobecności osób. W normalnej sytuacji, w której nie ma czynników zakłócających relacje osobowe, właściwym sposobem ochrony są normy pedagogiki. Uczą one, jak chronić te relacje i jak niwelować wpływy kultury, nie zawsze chroniące osoby. Intelpekt możliwościowy, zgodnie ze swoim biernym charakterem, nabiera cechy cierpliwości. Cierpliwość jest też sprawnością woli, przez specjalistów zaliczana do cnoty męstwa, oraz postacią osobowej relacji nadziei⁴⁴. Stanowi ona jedną z głównych sprawności wychowawcy, wyrażającą się w dalekowzroczności i umiejętności czekania na rezultat wychowania i wykształcenia⁴⁵. Pokora i umartwienie wskazują, jak dystansować oddziaływanie *vis cogitativa*, która może ulegać fascynacji uczuć. Normy te bronią również przed małostkowością, przeciwieństwem wielkoduszności. Skutkiem umartwienia jest ubóstwo, które wskazuje pierwszeństwo osób przed kulturą⁴⁶. Z kolei posłuszeństwo jest uznaniem autorytetu rodziców, nauczycieli i wychowawców, którzy jako mistrzowie świadczą o poznanej i doświadczonej przez siebie prawdzie i dobru. Autorytet nie jest autorytarnym narzuceniem sposobu rozumienia świata, gdy wynika z miłości do poznania prawdy i osób. Stąd słuszna wydaje się opinia, iż filozofia to „miłość mądrości”, zaś pedagogika to „mądrość miłości”⁴⁷. Jednak takie ujęcie wychowania intelektu wymaga jego sprawności (sprawności pierwszych zasad poznania, wiedzy, mądrości, roztropności, *synderesis* i sprawności sztuki) oraz kontemplacji.

⁴⁴ Por. A. Andrzejuk, *Prawda o dobru*, Warszawa 2000, s. 69.

⁴⁵ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1999, t. 2/1, s. 441; Tomasz z Akwinu, *Suma Teologiczna. Męstwo*, t. 21, tłum. S. Bełch, Londyn 1966, s. 191.

⁴⁶ Zatem w realistycznej pedagogice nie ucieka się przed aksjologią, lecz wykazuje się jej wtórne znaczenie, po osobach i osobowych relacjach. Wartość bowiem jest skutkiem trwania osobowych powiązań.

⁴⁷ K. Kaczmarek, T. Gadacz, *Racje za personalistyczną filozofią wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 171.

Intelekt zatem winien podporządkować sobie działania woli i uczuć. W ten sposób osiąga człowiek ład i integrację w działaniu. Nie bez znaczenia więc jest w wychowaniu problematyka integracji. Nie wystarcza integracja bytowa osoby, jako zjednoczenie duszy i ciała, którą opisuje antropologia filozoficzna. Konieczna jest integracja moralna, która stanowi zadanie etyki i pedagogiki, a której źródłem jest wychowany intelekt. W konsekwencji nie można odseparować wychowania i kształcenia. Zdaniem S. Gałkowskiego:

oba te zjawiska (nauczanie, odwołujące się do sfery poznawczej, i wychowanie, bazujące przede wszystkim na sferze wolitywnej) wzajemnie się warunkują i przeplatają. Niemożliwe jest więc rozwijanie jednej sfery w pełnym oderwaniu i niezależnie od drugiej. Z góry skazane byłyby na niepowodzenie wszelkie próby „czystego” formowania moralnego, nieprzekazujące jakichkolwiek informacji i nieodwołujące się do poznania. Tak samo niemożliwe jest kształcenie intelektualne, pojmowanie jako czyste przekazywanie informacji, nieodwołujące się do żadnych sprawności i sądów wartościujących. Uczenie się wymaga przecież jakiejś motywacji, a więc uznania pewnego stanu rzeczy za wartościowy, samo uczenie się z kolei też wymaga pewnych postaw i cech charakteru, na przykład wytrwałości, i cierpliwości⁴⁸.

Kontemplacja a wychowanie intelektu

Współcześnie utylitarystyczne ujęcia nauki i kultury wykluczają kontemplację. Obecna kultura nie jest kulturą kontemplacyjną, dlatego mimo niepodważalnego sukcesu na polu techniki, człowiek wciąż boryka się z niewystarczającą ochroną osób i ich godności.

W filozofii problematyka kontemplacji pojawia się niemal od początku. Podkreśla się jej osobowy charakter, wiążąc ją z rozumnością, dlatego kontemplacja to ujęcie i rozważanie prawdy⁴⁹. We współczesnej etyce wskazuje się na kontemplację jako normę etyki chronienia osób, która wyraża się we współobecności

⁴⁸ S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 23.

⁴⁹ „*Contemplatio nihil aliud sit quam consideratio veri*”. Tomasz z Akwinu, *S. Th.* I-II, q. 35, a. 5, ad 3. Tenże, *Suma Teologiczna. Uczucia*, t. 10, tłum. J. Bardan, Londyn 1967, s. 151.

osób (osobowe relacje, humanizm)⁵⁰. Kontemplacja jest ponadto zwieńczeniem poznania niewyraźnego, jest jego ostatnim etapem; jest oglądem rzeczywistości na poziomie „słowa serca”, jeszcze przed utworzeniem przez intelekt czynny wiedzy. Nie jest więc pochodną tylko intelektu, ale też woli, co wyraża się w usytuowaniu jej w etyce. Kontemplacja bowiem broni przed rozpaczą, wprowadzając człowieka we współobecność osób. Jest wreszcie kontemplacja źródłem cnót moralnych. Jej skutkiem jest mądrość, która organizuje działania na płaszczyźnie etyki i pedagogiki.

Kontemplacja skłania do norm pedagogiki. Na skutek tego reaguje się na osoby nie poprzez wiedzę na ich temat, lecz poprzez osobowe relacje. Wiedza jest wtórna w stosunku do powiązań osobowych. W ten sposób źródłem odniesienia do osób i ich wychowania stają się miłość i obecność. Dlatego M. Gogacz za Ryszardem ze Świętego Wiktora powtarza, że jest rzeczą konieczną, by wzrastała miłość dzięki poznaniu i poznanie dzięki miłości⁵¹. Kontemplacja jest odpowiedzialna za intelektualne uporządkowanie miłości, zaś miłość winna być motorem ludzkiego działania⁵². Kontemplacja ujawnia więc rolę osobowych powiązań. Wiktoryni podkreślali znaczenie kontemplacji i miłości, pokory i umartwienia oraz ćwiczenia intelektu i woli⁵³. Pokorę uznawali oni za warunek wstępny kształcenia i wychowania. Kontemplacja uwyrażnia zatem „mowę serca” w pedagogice. Zdaniem J. Wójcika

wyjaśnieniem i uzasadnieniem powyższych stwierdzeń jest – tak sądzę – teoria poznania niewyraźnego opisana przez św. Tomasza z Akwinu. Teoria ta ukazuje głębsze podstawy nierozdzielności wychowania i kształcenia. Dominujące we współczesnych teoriach wyjaśnienia budowane na koncepcji człowieka redukującej go do zespołu władz zmysłowych lub ujmującej intelekt tylko w aspekcie jego funkcji nazywanej rozumowaniem, raczej zaciemniają związek między nauczaniem i wychowaniem. W teoriach wychowania najczęściej przedstawia się człowieka

⁵⁰ Por. M. Gogacz, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995.

⁵¹ „*Debet itaque in nobis crescere semper et ex cognitione dilectio, et nihilo minus ex dilectione cognition*”, PL 196, 145 C.

⁵² Por. A. Andrzejuk, *Prawda o dobru*, dz. cyt., s. 267.

⁵³ Por. M. Gogacz, *Filozofia bytu w „Beniamin Major” Ryszarda ze Świętego Wiktora*, Lublin 1957.

jako zespół zareagowań zmysłowych na sytuację, natomiast w teoriach dydaktycznych nadmiernie akcentuje się samą w sobie rolę intelektu czynnego. Podaje się więc w rezultacie propozycję tylko wyszkolenia człowieka w operowaniu zapamiętanymi pojęciami. Często pomija się w wyjaśnieniach rolę intelektu możliwościowego i woli człowieka, mimo deklaracji o uwzględnianiu występowania tych władz. Należy więc przypomnieć, że według Akwinaty oprócz intelektu czynnego posiadamy także intelekt bierny⁵⁴.

Kontemplacja nie jest poznaniem o charakterze praktycznym i użytecznym, może dlatego tak często się jej nie dostrzega, a nawet ją lekceważy. Jednak ma swoje praktyczne odniesienie i znaczenie. Ujawnia się w „pasji” dobrego wychowawcy czy nauczyciela, który żyje przekazywanymi treściami. Jest życzliwy i otwarty na swoich uczniów, zaś jego deklaracje pokrywają się z czynami, co, jak już pisałem, jest ważne w wychowaniu, które w pewnym sensie polega na naśladowaniu pozytywnych postaw i sprawności.

Relacje osobowe wspomagają relacje istotowe (np. wiedzę), są pierwotne w stosunku do nich. Zatem wychowanie polega na rozsądnym kontrolowaniu relacji istotowych, odrzucaniu tych, które nie chronią osoby i jej osobowych powiązań, oraz uwyrażnia rolę relacji istnieniowych opartych na realności, prawdzie i dobru bytu. Oddanie przewagi relacjom istotowym może zaprowadzić pedagogikę do idealizmu wychowawczego. Ma zatem rację K. Wojcieszek, którego zdaniem, brak sukcesów ucznia i brak u niego „pragnienia poznania” jest rezultatem odrzucenia kontemplacji z wychowania i wykształcenia. Powoduje to: mylenie wiedzy z prawdą oraz mądrości z wiedzą; nadmiar wiedzy w procesie nauczania oraz bezosobowość relacji wychowawczych⁵⁵.

Istnieje też związek pomiędzy kontemplacją a *metanoią*. *Metanoia* skłania do zmiany sposobu myślenia na poziomie intelektu czynnego oraz do zmiany postępowania. Towarzysząca jej radość z nawiązanych relacji osobowych ze spotkanym bytem na poziomie „mowy serca” wymaga ochrony. O konieczności utrwalania relacji oraz odrzucenia powiązań, które jej zagrażają,

⁵⁴ J. Wójcik, *Teoria poznania niewyraźnego jako punkt wyjścia wyjaśnień pedagogicznej relacji rodzina – szkoła*, w: M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady Bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 176-177.

⁵⁵ Por. K.A. Wojcieszek, *Na początku była rozpacz. Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Warszawa 2005, s. 81.

informuje sumienie. Jego ukształtowanie jest również zadaniem intelektu, który odpowiada za wybór wolności. Wolność zmusza człowieka do konfrontacji z tym, co jest dobre i prawdziwe⁵⁶, a zatem z mądrością.

Wychowanie intelektu ku obecności osób

„Ujęcie pryncypiów, ich doznanie jest w nas słowem serca” – zauważa Mieczysław Gogacz⁵⁷. Pryncypia postępowania i wychowania wynikają z obecności osób⁵⁸. Stąd wydaje się, że rola wychowania intelektu jest najbardziej widoczna w przejściu od spotkania do obecności.

Analiza zagadnienia *commensuratio animae ad hoc corpus* wykazuje, że intelekt możliwościowy jest nie tylko władzą odpowiedzialną za rozumienie poznawanej rzeczywistości i za zrodzenie „słowa serca”, ale również odgrywa zasadniczą rolę w procesie jednostkowania duszy ludzkiej. Za przystosowanie duszy do konkretnego ciała odpowiada konieczna możliwość duchowa, która jest nieutralna⁵⁹. Jak pisze Tomasz z Akwinu: intelekt jest pryncypium, które odpowiada za poznanie i postępowanie⁶⁰. Zatem skutki oddziaływania intelektu możliwościowego nie kończą się na epistemologii i etyce, ale sięgają pedagogiki i filozofii wychowania. Człowieka „przenika” rozumność, która powinna organizować jego postępowanie, w tym więc wychowanie. Wychowanie człowieka nie może być oderwane od jego rozumnej natury. Nie może być oderwane od intelektu możliwościowego, który skierowuje człowieka do świata humanizmu, religii i *meta-noi*, który wskazuje na osobowe relacje, kontemplację oraz na środowisko osób. A może nawet na samą osobę jako na normę

⁵⁶ Por. *Iluzje i absurdy wolności*, „Horyzonty Wychowania” 5/2006 (10).

⁵⁷ Por. M. Gogacz, *Ku etyce chronienia osób*, Warszawa 1991, s. 113.

⁵⁸ Jak zauważa K.A. Wojcieszek rodzice (a szczególnie matka) są pierwszym źródłem obecności dziecka. Teoria poznania niewyraźnego pozwala na wytłumaczenie relacji osobowych, które zachodzą między matką a dzieckiem w okresie prenatalnym. Por. K.A. Wojcieszek, *Być ojcem, być matką... odkrywanie natury rodzicielstwa w tomizmie konsekwentnym*, „Studia Philosophiae Christianae” 42 (2006) 2, s. 158-159.

⁵⁹ Por. M. Krasnodębski, *Dusza i ciało*, Warszawa 2004, s. 116-117.

⁶⁰ Por. Tomasz z Akwinu, *S. Th.* I, q. 76, a. 1, c; tenże, *Traktat o człowieku*, dz. cyt., s. 88-94; por. M. Krasnodębski, *Dusza i ciało*, dz. cyt., s. 25-34.

pedagogiki. Takiego ujęcia wychowania domaga się nie tylko M. Gogacz. Piszą o nim także inni autorzy, którym jest bliskie dobro wychowania, wynikające z realizmu bytowego. Należy wymienić tu przede wszystkim personalistów.

Problematyka wychowania intelektu wprowadza więc do pedagogiki zagadnienie relacji osobowych i humanizm. Wychowanie skutkuje humanizacją wychowania, która polega na obecności osób. Oznacza to, że „mowa serca” wywołuje w bycie poznającym takie konsekwencje, iż wychowanie nie jest już tresurą, ale osobową relacją, w której dąży się do zharmonizowania władz człowieka, co wyraża się w wewnętrznej integracji i moralnym ładzie w działaniu⁶¹.

Wydaje się, iż pedagogika oparta jedynie na intelekcie czynnym neguje potrzebę nawiązywania i podtrzymywania osobowych relacji oraz kontemplacji. Ma to swoje źródło w pedagogice J.J. Rousseau, który zaprzeczał potrzebie tego typu relacji w wychowaniu. Podobne stanowisko zajmowało wychowanie marksistowskie, według którego pierwszym odniesieniem osobowym jest niechęć, a nawet nienawiść klasowa⁶². Podważało to zasadność oparcia pedagogiki na transcendentaliach, rolę mądrości i kontemplacji. Miejsce realizmu zajmował idealizm, zaś antropologii i etyki – aksjologia. Aksjologia bowiem neguje

⁶¹ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 141nn.; S. Kunowski, *Wychowanie moralne*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 327-328; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 457-459, 552-566.

⁶² Por. *Filozofia marksistowska*, red. T.M. Jaroszewski, Warszawa 1978, s. 375-422; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 145. Jednak w pedagogice marksistowskiej występują odmienne stanowiska. Np. J. Legowicz uważa, że relacja nauczyciela do ucznia winna charakteryzować się „subtelny wczuciem” i życzliwością. Por. *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975, s. 167-168.

Jak widać, zdroworozsądkowe doświadczenie bytu weryfikuje nawet materializm dialektyczny. Ma rację E. Gilson, który pisze o „jedności doświadczenia filozoficznego”, że niezależnie od tego, jak opisuje się spotkanie z rzeczywistością, to podobnie się je doświadcza. Punktem wyjścia jest pierwotne zdziwienie się rzeczywistością, które według Arystotelesa jest przyczyną powstania filozofii. Często sformułowane teorie w mniejszym lub większym stopniu nie odpowiadają realnie spotkanej rzeczywistości. Nie oznacza to, że każdy może inaczej ją odczytać (z czym zgadzają się idealiści), że jest ona niezależna od ludzkiego myślenia. Zmienna jest kultura, w której żyje człowiek. Ona to właśnie dostarcza nam narzędzi do opisu tego, co poznajemy. Dlatego niekiedy w wielkich idealistycznych systemach „przebijają się” realistyczne wątki, które są właśnie zapisem doznanej rzeczywistości. Por. E. Gilson, *Jedność doświadczenia filozoficznego*, Warszawa 2001, s. 206-220.

skutek recepcji intelektu możliwościowego, jakim są zrodzone „słowo serca” i powstałe relacje, jako powód skierowania się do spotkanego bytu jako dobra, realności i prawdy. To fakt, że w ludzkich relacjach ma miejsce niechęć, a nawet nienawiść. Relacje te powstają na płaszczyźnie intelektu czynnego, jako rezultat oceny spotkanego bytu. Ocena ta może być słuszna lub nie, ale zawsze jej źródło leży w kulturze, z którą styka się intelekt czynny. Nie jest to więc odniesienie pierwotne, na poziomie poznania niewyraźnego, gdzie na pierwszy plan wysuwają się życzliwość i kontemplacja. Na tym poziomie nie funkcjonuje jeszcze aksjologia, która jest związana z działaniem intelektu czynnego.

Podsumowanie

Jak zauważa Stefan Swieżawski, pokarmem rozumu nie powinna być oryginalność i nowość, ale prawdziwość⁶³. Celem „uprawy intelektu” jest nauczenie go odczytywania prawdy. Skutkuje to tym, że intelekt odczytuje poznana rzeczywistość jako realistyczną, obiektywną i uniwersalną. Wychowany intelekt chroni człowieka i kulturę, w której porusza się człowiek, przed idealizmem, subiektywizmem i partykularyzmem, stanowiącymi punkt wyjścia różnego rodzaju ideologii. Człowiek musi więc nabyć mądrość, pogłębiać swoją wiedzę na temat otaczającej go rzeczywistości, by ustrzec się przed głupotą, ignorancją⁶⁴ oraz resentymentem⁶⁵. Intelekt usprawnia się w kontemplacji, zaś mądrość jest wyznacznikiem roztropnej kultury, w której chroni się osoby i relacje osobowe. Zatem mądrość jest podstawą humanistycznej kultury i zarazem humanizacji wychowania.

Intelekt wskazuje na wyjątkowość i szczególną pozycję człowieka wśród innych bytów. Niestety we współczesnej kulturze podważa się jego pozycję i rolę w strukturze, poznaniu i działaniu człowieka. Forsuje się idealizm, irracjonalizm, intuicjonizm, emocjonalizm, subiektywizm, scjentyzm, skrajny racjonalizm

⁶³ Por. S. Swieżawski, *Rozum i tajemnica*, Kraków 1960, s. 26.

⁶⁴ Por. Tomasz z Akwinu, *S. Th.*, II-II, q. 46, a. 1; tenże, *Suma Teologiczna. Miłość*, t. 16, tłum. A. Głazewski, Londyn 1967, s. 298-300.

⁶⁵ Por. M. Scheler, *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Warszawa 1997. Problematykę resentymentu w wychowaniu omawia M. Krasnodębski w książce *Człowiek i paideia*, dz. cyt.

i sensualizm, ograniczający życie człowieka do poziomu instynktów, popędów. Umiera życie intelektualne, a człowiek jest skazany na wegetację wyznaczoną przez użyteczność lub przyjemność. Stanowi to zagrożenie dla intelektu i jego uprawy⁶⁶. Wydaje się, iż zadaniem pedagogiki i filozofii wychowania jest nawoływanie do uprawy intelektu, wskazanie na jego kierowniczą rolę wśród władz człowieka, oraz do *metanoi* kultury współczesnej opartej na idealizmie. Intelekt bowiem jest źródłem poznania i właściwym twórcą kultury. Stąd nie tylko zadaniem filozofii, ale też pedagogiki jest „ratowanie człowieka”⁶⁷, a środkiem do tego prowadzącym jest właśnie rehabilitacja cnoty, odrzuconej w nowożytnej i współczesnej kulturze⁶⁸.

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 tak zwane poznanie wyraźne. Władza konkretnego osądu może, pod wpływem uczuć i fascynacji zmysłowych, podawać zniekształcony lub poddany kryteriom i ocenom aksjologicznym obraz rzeczywistości. Stąd, jak 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.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – WYCHOWANIE INTELEKTU, INTELEKT, FILOZOFIA WYCHOWANIA, REALIZM FILOZOFICZNY I PEDAGOGICZNY, TEORIA POZNANIA NIEWYRAŹNEGO, KONTEMPLACJA, OBECNOŚĆ OSÓB

⁶⁶ Por. M. Gogacz, *Obrona intelektu*, Warszawa 1969, s. 8-59.

⁶⁷ Por. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982, s. 12; S. Szary, *Człowiek – podmiot dramatu. Antropologiczne aspekty filozofii dramatu Józefa Tischnera*, Kęty 2005.

⁶⁸ Por. M. Scheler, *O rehabilitacji cnoty*, „Marchot” 1 (1936), s. 5-28.

SUMMARY

M. KRASNODĘBSKI, M. ZEMBRZUSKI, *Educating Intellect as Purposeful Ordering of Its Functions*

Educating man is essentially connected with educating intellect. And this means shaping it, cultivating, obtaining a degree of culture. In philosophical literature concerning the issue of intellect there is terminological chaos. Such notions as: intellect (the possible, active, practical, theoretical), reason, mind, intelligence, intellectual memory, awareness are used interchangeably. Defining these terms, i.e. distinguishing the activities performed by, intellect leads to the conclusion that all terms come down to the function of intellect. They also express purpose since their identification is connected with the limits of human cognition – the possible intellect. Educating intellect is therefore deliberate ordering of all the functions so that man can easily obtain wisdom, internal integration and order in action.

One of the basic tasks in educating intellect is practising contemplation, which is an action involving expressing and considering the truth. It defends and protects the education of intellect since it triggers wisdom. Despite the fact that it is not cognition aiming at obtaining measurable or practical results, its significance for pedagogy as well cannot be disregarded. Contemplation emerges in the "passion" of a good tutor living and breathing the contents conveyed, one who is friendly and open to his students, and his declarations coincide with reality. Education as message based on the truth is the very result of contemplation. Excluding it from education may lead to confusing the truth with erudition, knowledge with wisdom, or may introduce impersonality of educational relation. Therefore, educating intellect leads through contemplation to wisdom and *metanoia*, i.e. a change of thought.

Mikołaj Krasnodębski, urodzony w 1976 roku w Warszawie, doktor filozofii. Studia z historii filozofii na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie pod kierunkiem prof. Mieczysława Gogacza i jego uczniów. Rozprawa doktorska nt. antropologii i teorii poznania Franciszka Gabryła (1866-1914). W 1995 roku debiut poematem *Hold* (Wydawnictwo Literackie „Pupa”) oraz tomikiem wierszy *Oderwanie* (tamże, 1997). Autor książki *Dusza i ciało*,

Warszawa 2004 i blisko pięćdziesięciu artykułów i recenzji naukowych. Autor rozprawy habilitacyjnej poświęconej filozofii wychowania (*Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2008). Badania: historia filozofii, filozofia polska przełomu XIX i XX w., antropologia filozoficzna, filozofia wychowania. Od 2008 adiunkt na Wydziale Filozofii w Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie oraz wykładowca i Dziekan Kierunku Pedagogika w Szkole Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie.

Michał Zembrzuski, urodzony w 1982 roku, magister filozofii i teologii. Specjalizacja: antropologia filozoficzna, historia filozofii, epistemologia starożytna i średniowieczna. W przygotowaniu rozprawa doktorska *Koncepcja zmysłów wewnętrznych w teorii poznania św. Tomasza z Akwinu*. Asystent w Katedrze Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej Instytutu Filozofii UKSW w Warszawie.