

MACIEJ KASPRZYK\*  
MACIEJ KUDELSKI\*\*

## KONSTRUKCJA TOMISTYCZNEGO IDEALU WYCHOWANIA A KULTURA PONOWOCZESNA

Czasy współczesne oraz pojawiające się w nich nowe nurty etyczno-kulturowe implikują szereg pytań, w szczególności o aktualność zakorzenionych w tradycji elementów życia społecznego, wśród których jedno z czołowych miejsc zajmuje wychowanie. W celu udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytania, warto jest pochylić się nad jednym z ugruntowanych w tradycji modeli wychowania, w przypadku tego artykułu będzie to model tomistyczny, oraz skonfrontowanie jego założeń z antropologią człowieka postulowaną przez myślicieli nurtu etyki ponowoczesnej.

### 1. Potrzeba ideału wychowania

Uchwycenie problematyki wychowania możliwe jest przez pryzmat wielu nurtów filozoficznych. Należy jednak liczyć się z tym, że nie każdy z tych nurtów dysponuje taką optyką, która może być uznana za produktywną. Niezmiernie istotne jest jednak to, czego oczekujemy mówiąc o produktywności. Gdy nasze oczekiwania skierowane są na osiągnięcie celów zupełnie nowych wtedy to oczekujemy czegoś więcej niż tylko produktywności – wówczas oczekujemy odkrywczości. Jeżeli jednak szereg nurtów pozwala na docieranie do tego samego celu, proponując nam różne ścieżki dotarcia doń, wtedy nie możemy zarzucać mu nieproduktywności, dla przykładu możemy powiedzieć, że w pewnych warunkach kierowanie się dyrektywami tomistycznymi i dyrektywami ukutymi na bazie założeń z pogranicza filozofii i psychologii może dać podobne rezultaty.

---

\* Mgr Maciej Kasprzyk – Doktorant Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

\*\* Maciej Kudelski – Student Wydziału Prawa, Prawa Kanonicznego i Administracji Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

Gdy chodzi o wychowanie, od produktywnego nurtu filozoficznego powinniśmy oczekiwać w pierwszej kolejności precyzyjnego sformułowania celów wychowawczych, a także określenia środków, które mają doprowadzić do osiągnięcia tychże celów. Żadne z tych zadań nie może być uznane za łatwe.

Można zadawać sobie pytania o to, czy istnieje sens budowania ideałów wychowawczych. W obliczu powyższych stwierdzeń jest to uzasadnione, gdyż tego rodzaju konstrukcje są genetycznie pierwsze, gdy przyjdzie nam skonfrontować je z bardziej praktycznymi dyrektywami pedagogicznymi.

Ideał najczęściej pojmowany jest, jako konstrukcja wysoce abstrakcyjna, a także niepoddająca się żadnym modyfikacjom<sup>1</sup>. To także – najczęściej – konstrukcja zupełnie nieelastyczna i hermetyczna. Z drugiej jednak strony, nie sposób nie zauważyć dysonansu, gdy uwzględnimy cechę ideału, jaką jest jego wysoki stopień ogólności. Czynienie jakichkolwiek założeń na płaszczyźnie dużej ogólności jest omalże jednoznaczne z godzeniem się na wielość interpretacji.

Podobnie sytuacja odnosi się do ideałów, które same w sobie stanowią już interpretację czegoś, zawsze są z czegoś wyprowadzone. W interesującym nas przypadku, punktem wyjścia będzie najczęściej jakaś przestrzeń normatywna.

Ideał niejako wchłania normy, przetwarza je na swój sposób, staje się ich dość zwartą i jednolitą interpretacją. Powtórzyć jednak wypadnie, że interpretacja ta jest na tyle ogólna, że nadaje się ona do ponownego przetworzenia w taki sposób. Interpelacyjne przetworzenie ideału pozwala rzucić nowe światło na zagadnienie, o którym tenże ideał traktuje, dopiero na tym poziomie mamy do czynienia z wkroczeniem na obszar praktycznej użyteczności.

## 2. Sens i zaprzeczenie sensu formułowania ideału

Powyższe rozważania wskazują na to, co może być podnoszone, jako argument przeciw sensowności budowania rozwiązań o tak szerokim zasięgu posiadanym przez ideały. Mowa mianowicie o tym, że można zarzucać im subiektywność. Mamy do czynienia z kolejnym dysonansem – wysoki stopień ogólności przeplata się w tej konstrukcji z subiektywnością. Jest to jednak wskazanie na to, co możemy i powinniśmy uważać za pożądane, co powinniśmy stawiać jako punkt dążeń – tym punktem jest obiektywność w formułowaniu też mających służyć za podstawową pomoc w formułowaniu celów wychowawczych i tychże realizacji.

## 3. Sens wychowania w dobie kultury ponowoczesnej

Próbując udzielić odpowiedzi na pytanie o to, czy wychowanie w dobie kultury ponowoczesnej jest jeszcze sensowne, godnym rozważenia jest inny problem, a mianowicie to, jaka jest kondycja człowieka w dzisiejszym świecie.

<sup>1</sup> Por. H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974, s. 29.

W rozważaniach o sensie wychowania w dzisiejszym świecie podkreśla się, że u podstaw sceptycznego podejścia do współczesnej roli wychowania sytuuje się kryzys wizji człowieka. Ów kryzys, w konsekwencji, prowadzi do braku antropologii człowieka, która wyrażałaby jego tożsamość, kierunek rozwoju oraz cele stanowiące podstawę sensu jego życia. Z brakiem podstawowych celów jest związany z kolei brak wartości duchowych. Współczesny świat próbuje zapłacić wspomniane luki wartościami ekonomicznymi, na których to miałyby zostać zbudowana nowa antropologia człowieka<sup>2</sup>.

Wobec tak daleko posuniętego kryzysu wartości, a nawet zastępowania wynikających z tradycji wartości innymi, nie dziwi zdecydowane stanowisko autorytetów współczesnego świata, w tym przede wszystkim kościoła katolickiego. Na ciągłą aktualność potrzeby wychowania wskazuje Benedykt XVI w swoim liście do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania. Papież wskazuje w nim, że dokonujące się, również pod wpływem kultury ponowoczesnej, podważenie aksjologicznych podstaw społeczeństwa rodzi potrzebę prawdziwego wychowania. Zapotrzebowanie to pojawia się oddolnie, zarówno wśród rodziców zatroskanych o przyszłość swoich dzieci, jak i wśród samych dzieci, którym potrzebne jest wsparcie przy rozwiązywaniu problemów, jakie stawia i stawiać im będzie życie. Stale aktualnym, a zarazem niezwykle delikatnym aspektem wychowania jest, według Benedykta XVI, znalezienie równowagi między wolnością a dyscypliną. Zaniechanie nauczania swoich dzieci tego, jak korzystać z wolności w sposób właściwy, w przeważającej większości przypadków skutkuje nieukształtowaniem się charakteru dziecka oraz konsekwencjami w postaci nieprzygotowania dziecka do rozwiązywania problemów, jakie pojawiają się przed nim w przyszłości<sup>3</sup>.

#### 4. Istota ideału wychowania

Założenia filozofii tomistycznej mogą być wbudowane w liczne ideały wychowawcze. Niezależnie od tego, jak dany wychowawca wyobraża sobie cele tego, czym się zajmuje, to jednak zawsze ma on na względzie dobro swojego podopiecznego. Ku temu właśnie dobru skierowane są jego dążenia. Ma to wymiar dwojaki – z jednej strony idzie o osiągnięcie dobra podmiotu, który poddawany jest zabiegom wychowawczym (pewien punkt docelowy), z drugiej strony zaś dobro traktowane jest jako pewien cel sam w sobie (w tym wypadku rozumiemy je jako przeciwwagę wszystkiego tego, czego należy unikać – syntezą tego jest zło)<sup>4</sup>.

Na szczególną uwagę zasługują formuła „zwrócenia się ku”. W filozofii tomistycznej zwrot ku dobru artykułowany jest w taki sposób, że jego rozu-

<sup>2</sup> K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 1(2012), s. 92-93.

<sup>3</sup> Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt\\_xvi/listy/wychowanie\\_21012008.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/listy/wychowanie_21012008.html) [dostęp: 21.12.2014].

<sup>4</sup> Por. H. Muszyński, dz. cyt., s. 29-33.

mienie może być interpretowane dwojako. Z jednej strony możemy mówić tutaj o dokonaniu przejścia, które odbywa się na drodze „włączenia adekwatnego trybu” i umożliwić ma trwanie w pewnej kolejinie, która stale nastawia człowieka na podejmowanie właściwych decyzji. Z drugiej strony, możemy zakładać, że „zwrócenie się ku dobru” jest procedurą, która jest stale ponawiana. Żadne z tych rozumień nie jest sprzeczne z rozumieniem opierającym się na konstrukcji prawa naturalnego jako czegoś, co stabilizuje dobre wybory. W ślad za tym bardziej trafione wydaje się mówienie o trwaniu w kolejinie (wydaje się to być bliższe innej, bardzo charakterystycznej dla tomizmu konstrukcji – inklinacjom).

Decyzja o tym, by mówić o ciągłym dokonywaniu trafnych wyborów jawi się jednak jako bardziej atrakcyjna. Jest tak przede wszystkim ze względu na to, że bardzo mocno akcentuje ona doniosłość elementu, jaki odgrywa tutaj wolna wola.

Powyżej zasugerowana niepewność pozwala na sformułowanie konkluzji, że ani jeden, ani drugi z przedstawionych sposobów rozumienia nie może być uznany za rażąco niepoprawny, gdyż każdy z nich jawi się jako skuteczny.

## 5. Filozofia tomistyczna jako kontekst wychowania

Traktując dzieło Tomasza jako kontekst determinujący to, jak powinny być pojmowane działania wychowawcze, powinniśmy zwracać się w pierwszej kolejności ku temu, jak filozof ten odnosił się do ludzkiego bytu rozumianego jako całości. Niebagatelną kwestią, podkreślaną w licznych opracowaniach dotyczących filozofii tomistycznej, jest to, jak w jej przypadku rozwiązywany jest problem wolności. Jest to pojęcie, które jest niezwykle istotne dla przebiegu wychowania. Tomasz mówiąc o problematyce wolności, w sposób wyraźny odróżnia od siebie trzy pierwiastki, jakimi są: działanie, wola oraz intelekt<sup>5</sup>. Zwraca się uwagę na to, że wola i jej działanie nie mogą być postrzegane jako całkowicie niezależne od działania intelektu<sup>6</sup>. Ponadto, woli przypisać można większą doniosłość aniżeli skłonnościom<sup>7</sup>. Na podstawie tego należy zauważyć, że w tomizmie przyjmuje się założenie, iż działalność wychowawcza *sensu stricto* powinna być postrzegana jako bardzo mocno zintegrowana z działalnością o charakterze dydaktycznym. Rozróżnianie wychowania od kształcenia jest, gdy spojrzymy na to w duchu tomizmu, dystynkcją sztuczną.

Współczesne nurty postrzegają wolę zupełnie inaczej niż ma to miejsce w filozofii zapoczątkowanej przez Świętego Tomasza. Współcześnie – uznaje się, że właściwością woli jest jej neutralność<sup>8</sup>. Przeświadczenie o tej neutralności przekłada się na stosunek do wartości. Na gruncie tego przeświadczenia

<sup>5</sup> E. Stump, *Aquinas*, Londyn-Nowy Jork 2003, s. 277.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Tamże.

wyrastać może przekonanie o tym, że wszystkie wybory są wyborami równoprawnymi, że każdy zasługuje na to, by oceniać go w oderwaniu od szerszego kontekstu. W ten sposób do schematu decyzyjnego wkrada się relatywizm. W przypadku tomizmu o takim relatywizmie mowy być nie może. Tutaj koncepcja woli wygląda zupełnie inaczej. Woli nie wyróżnia neutralność, lecz inna właściwość – mowa mianowicie o skłonności do dobra. Przełożenie tego, na sytuację wychowawczą dokonuje się na co najmniej dwóch poziomach. Z jednej strony to osoba zajmująca się świadomym oddziaływaniem na młodych ludzi – pragnie ich dobra. Z drugiej strony, młodzi ludzie sami pragną dobra, ich wola potrafi je identyfikować, a zatem w ten sposób najbardziej naturalna spośród potrzeb, czyli głód dobra, zostaje zmultiplikowana. Konkluzje, jakie się nasuwają są takie, że tomistyczny ideał wychowania, jest ideałem, ku któremu zwracają się w sposób najbardziej naturalny nie tylko wychowawcy, lecz także ci, którzy takim świadomym oddziaływaniom są poddawani. Ideał – w tym duchu – to przestrzeń wspólna; coś, do czego nie należy przekonywać<sup>9</sup>.

Powyżej zaznaczono, że wychowanie powinno nadążać za kształceniem. Współczesność wraz z rozwojem licznych dyscyplin wiedzy stawia poprzeczkę bardzo wysoko. Rozwój o bardzo szerokim zakresie przyczynił się do tego, że wydatnie urosło spektrum rzeczy, względem których mogą być formułowane sądy klasyfikujące rzeczy w określony sposób. Akwinata, pisząc o skłonności woli do dobra, każdorazowo zauważa, że punktem odniesienia, stanowiącym niejako bazę dla aktów decyzyjnych są pojęcia i wiedza – korzystanie z tych dyrektyw pomagać ma w dążeniu do realnego dobra. Domeną intelektu pozostaje więc to, co jednostka uzna za dobre i właściwe. W tym miejscu zauważyć warto, że tomistyczny ideał wychowania jest konstrukcją, która nie starzeje się i jest w stanie uczynić za dość nawet największej dynamice dziejowej. Konstrukcja ta duży potencjał upatruje w ufności w to, że człowiek jest w stanie poradzić sobie z wyzwaniem, jakimi mogą okazywać się dla niego odbicia rzeczywistości w obrębie jego struktur poznawczych.

Filozofia Akwinaty zwraca uwagę na to, że żywość ideału wychowania i jego aplikowanie nie może w żadnym razie oznaczać zgody na relatywizm. Wychowanie powinno odbywać się także poprzez konsekwentne uświadamianie niebezpieczeństw, jakie wiążą się z próbami aplikowania półśrodków. Właściwie realizowane wychowanie nie może prowadzić do półśrodków, lecz tylko i wyłącznie do takich rozwiązań, które będą mogły być uznane za w pełni akceptowalne w świetle wskazań intelektu. Tenże intelekt jest tym punktem w filozofii Świętego, gdzie dobro przestaje być czymś abstrakcyjnym, a nabiera konkretnego wymiaru, ku któremu trzeba się zwrócić. Dokonanie takiego zwrotu jest pożądane, na mocy odczuwania potrzeby konsekwencji w dążeniu do dobra. Przyczyną tej konsekwencji jest właśnie wola, która – jak wspo-

<sup>9</sup> Ideał pokazuje się tutaj jako pewna miara. Por. L. Ostasz, *Czym jest człowiek i czym może być? Antropologia filozoficzna*, Łódź 2011, s. 65.

mniano wyżej – w doktrynie Akwinaty jest przyczyną dążenia do dobra w ogóle. Wychowanie i nauczanie musi sprawiać, że dążenie do dobra nabierać będzie realnych kształtów, poprzez to, że na drodze obiektywnej oceny określone punkty odniesienia będą zasługiwać na to, by internalizować je jako dobre, a więc następnie pozwalać by w takie szaty zostały przyobleczone już na poziomie konkretnych osób, którym wychowanie pozwolić ma na właściwe funkcjonowanie w świecie.

W literaturze mamy do czynienia z pytaniami, czy intelekt w tomistycznym rozumieniu należy interpretować jako siłą aktywna, czy też siłą pasywna. A. Kenny twierdzi, że zarówno jedna, jak i druga interpretacja jest trafna. Możemy się z tym zgodzić. Implikuje to konieczność dostrzeżenia, że w duchu tych założeń, intelekt – jako swoista potencjalność i siła, miejsce akumulacji energii – może być postrzegany, zarówno jako zdolność wpływania na coś, jak też zdolność do przetrwania określonych zmian<sup>10</sup>. Jakie są tego konsekwencje dla refleksji o wychowaniu? Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na to, że intelekt z jednej strony jest tu instrumentem, którego żywotność jest gwarantem dokonywania trafnych wyborów wtedy, kiedy to sytuacje dnia codziennego zmuszają do decydowania o tym, co lepsze, a co powinno być odrzucone. Tak wygląda intelekt jako siła aktywna, gdy zechcemy przyjrzeć mu się od drugiej strony powinniśmy upatrywać w nim w pierwszej kolejności mechanizmu obronnego, swoistej zapory, której zadaniem ma być filtrowanie wszystkiego tego, co może być uznane za szkodliwe. W przypadku, kiedy to wspomniana szkodliwość nie jawi się w sposób dość klarowny, funkcjonalność pasywna intelektu koegzystuje z funkcjonalnością aktywną, która wspomaga mechanizmy obronne od strony analitycznej.

Intelekt w rozumieniu tomistycznym może znaleźć swoją personifikację w osobie dobrego wychowawcy, takiego, który do podejmowanych przez siebie decyzji podchodzi z należytą rezerwą, mając na względzie wszystkie potencjalne – zarówno pozytywne jak i negatywne implikacje tychże decyzji. Podobnie można mówić o roztropnym wychowanku. Jest to nieprzypadkowe. Bardzo dobitnie konstatacje te uwidaczniają bazową tezę filozofii Akwinaty, mówiącą o tym, że każdy człowiek w istocie wykazuje skłonność do możliwie jak największego dobra<sup>11</sup>. Skłonność ta, na gruncie rozważań psychologicznych winna być widziana jako immanentna składowa osobowości człowieka. Widzimy więc, że omawiany nurt filozoficzny widziany jako kontekst wychowania jawi się jako holistyczny, łączący elementy odnoszące się do rzeczywistości społecznej, jak też do sfery przeżyć wewnętrznych. Ideał wychowawczy ukonstytuowany na bazie tego, nie jest więc czymś abstrakcyjnym, lecz czymś, co rośnie na bazie spójnych, doskonale się uzupełniających – wręcz ząbwiących się – koncepcji.

<sup>10</sup> A. Kenny, *Aquinas on Mind*, Londyn-Nowy Jork 1993, s. 42.

<sup>11</sup> M. Zirk-Sadowski, *Wprowadzenie do filozofii prawa*, Warszawa 2011, s. 29.

## 6. Współczesne modele wychowania

Z uwagi na brak jednoznacznego zdefiniowania pojęcia wychowania, w literaturze przyjmuje się jego różne ujęcia. Dla przykładu przytoczmy ujęcia proponowane przez S. Jedynaka, według którego wychowanie *sensu largo* stanowi „całokształt oddziaływań środowiska społecznego, a także przyrodniczo-geograficznego, na człowieka, kształtujących jego osobowość”, na wychowanie *sensu stricto* natomiast składają się „wyłącznie zamierzone i świadomie podejmowane zabiegi, których celem jest ukształtowanie bądź zmodyfikowanie określonych cech osobowości, a tym samym formowanie jej według obranego ideału wychowawczego”<sup>12</sup>.

Jednym ze sporów toczących się wokół wychowania jest spór o zasadność wychowania do wartości w dzisiejszym świecie, gdyż wartości, jak podają krytycy tego modelu wychowania, są obecnie traktowane jako preferencje indywidualne bądź grupowe i takie ujęcie wartości powoduje utratę sensu wychowania do tak spersonalizowanej i zrelatywizowanej sfery życia. Zwolennicy wychowania do wartości podkreślają, że wartości są immanentnym elementem wychowania, a wychowanie neutralne aksjologicznie nie występuje w ogóle, gdyż nawet działanie dydaktyczne – proponowane przez przeciwników wychowania do wartości – opiera się na odpowiednio dobranych treściach, formach, metodach, czy też określonym sposobie budowania relacji i organizowania procesu dydaktycznego dzieci i młodzieży<sup>13</sup>. Stąd też oparty na sporze o zasadność wychowania do wartości podział wychowania trudno uznać za jednorodny, można się tutaj raczej dopatrywać podziału wychowania na model konserwatywny (chrześcijański) i liberalny.

Konserwatywny, chrześcijański model wychowania oparty jest na formacji religijno-moralnej, u podstaw której leży miłość Boga i bliźniego. Uformowany w ten sposób człowiek ma świadomość swego celu i przeznaczenia, w swoim postępowaniu naśladuje jedyne go mistrza – Jezusa Chrystusa, cechuje się afirmacją świata oraz wartości doczesnych<sup>14</sup>, postępuje zgodnie z maksymą Akwinaty *czynь dobro, unikaj zła*. Natomiast liberalny model wychowania charakteryzuje się nadmierną swobodą wychowywanych dzieci oraz niekonsekwencją działań wychowujących je rodziców, którzy podejmują działania wychowawcze jedynie od czasu do czasu, wychodząc z założenia, że błędem jest hamowanie aktywności i spontanicznego rozwoju dziecka. Takie podejście rodziców prowadzi w konsekwencji do sytuacji, w której wychowankowie prezentują się w odmienny od rodzicielskich ideałów, wyobrażeń, czy nadziei, sposób. Liberalnie wychowywana młodzież przestaje się liczyć z rodzicami,

<sup>12</sup> *Słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Lublin 1990, s. 264.

<sup>13</sup> K. Olbrycht, dz. cyt., s. 92-93.

<sup>14</sup> A. Rynio, *Katolicka myśl pedagogiczna. Próba syntezy*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 415.

respektować ich wymagania, a zaczyna natomiast poszukiwać nowych ideałów, zgodnych z ich – młodzieży – systemem wartości<sup>15</sup>.

Warto wspomnieć o jeszcze jednym rozróżnieniu modeli wychowania, którego kryterium jest wpływ, jaki wychowanie wywiera na wychowanków – wyróżnić tutaj można oddziaływanie dyrektywne i niedyrektywne. W pierwszym ujęciu pomijana jest indywidualna aktywność wychowanków, sprowadza się ich do roli, którą można nazwać „konsumpcją usług edukacyjnych”, takie ograniczenie prowadzi w konsekwencji do niemal wyłącznego ograniczenia wychowania do bezpośredniego dokonywania zmian w rozwoju wychowanków. Drugie, niedyrektywne ujęcie zakłada natomiast jedynie wspieranie dzieci i młodzieży w procesie ich samowychowania poprzez ich wielopłaszczyznową aktywizację i przygotowanie do dorosłego życia, a w jego konsekwencji ich stopniowego usamodzielniania się. W praktyce życia oba ujęcia wychowania rzadko występują samodzielnie, najczęściej objawiają się w kompromisowym, łączącym niektóre elementy obu modeli ujęciu<sup>16</sup>.

## 7. Wpływ kultury ponowoczesnej na wychowanie

Wpływ, jaki kultura ponowoczesna wywiera na wychowanie, został już w dość ogólny sposób zarysowany wyżej, warto jednak przyjrzeć się temu, jak owe zmiany zachodzą w konkretnych elementach procesu wychowawczego.

Rzeczywistość w dobie ponowoczesności charakteryzuje się znacznym stopniem sfragmentaryzowania, co praktycznie uniemożliwia socjalizację młodzieży w jakąś skonkretyzowaną odgórnie tożsamość. Typowe dla wcześniejszych epok dychotomiczne podziały w obrębie wartości zacierają się, to, co było dotychczas powszechnie akceptowane, traci ten status, stając się jedną z możliwych do przyjęcia i utożsamienia się z nią opcji<sup>17</sup>.

Stąd też, pod wpływem wspomnianych czynników, zmieniają się formy wychowawcze, które budowane są w oparciu o przekonanie, że nie istnieje jakiś ogólny typ tożsamości, konstruowany na podstawie powszechnie akceptowanego wzorca<sup>18</sup>.

We współczesnym świecie, na skutek oddziaływania kultury ponowoczesnej, rola edukacji zostaje w praktyce ograniczona jedynie do przygotowania młodego pokolenia do funkcjonowania wśród realiów świata narzucanych głównie przez mechanizmy rynkowe, a wzmocnianych przez ową ponowocze-

<sup>15</sup> A. Zielińska, *Style wychowania w rodzinie pochodzenia, a poczucie własnej wartości w relacjach interpersonalnych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych u młodych dorosłych*, „Fides et ratio” 2(2012), s. 105.

<sup>16</sup> M. Łobocki, *Minimum wiedzy o współczesnej teorii wychowania*, „Chowanna” 1(2003), s. 84-85.

<sup>17</sup> Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 1(2003), s. 31.

<sup>18</sup> Tamże; zob. szerzej L. Grossberg, *Bringing it All Back Home: Essays on Cultural Studies*, Durham 1994, s. 12-21.

sną kulturę. Naczelnyimi wartościami dla takiego kierunku edukacji stają się indywidualny sukces oraz zdobycie dobrej pozycji materialno-społecznej, jak i umiejętność adaptacji do zaistniałej sytuacji. Osiągnięcie tak zarysowanych wartości odbywa się w drodze bezwzględnej i bezkompromisowej walki<sup>19</sup>.

Oddziaływanie kultury ponowoczesnej na wychowanie zauważyć także można w innym, choć będącym immanentną częścią wychowania, obszarze, a mianowicie w zmianach, jakie zachodzą we wpływie autorytetu na wychowanie i wychowywanych. W dzisiejszym świecie, poza wspomnianym już kryzysem wartości, da się zaobserwować także zjawisko kryzysu autorytetów, jednakże, jak dowodzi A. Przećławska na podstawie obserwacji reakcji młodzieży na śmierć Jana Pawła II, nie jest to kryzys potrzeby autorytetów w ogóle, ale kryzys autorytetów formalnych, które przestały być nośnikami istotnych z punktu widzenia społeczeństwa wartości<sup>20</sup>.

Wspomniany kryzys dotychczasowych autorytetów formalnych pociąga za sobą potrzebę szukania przez młodych ludzi nowych autorytetów. Skutkiem takich poszukiwań bardzo często jest awans ikon kultury popularnej do miana współczesnych autorytetów formalnych młodzieży. Awans taki prowadzi z kolei do powstania swoistego modelu wychowawczego, choć stosunkowo często – jeśli weźmiemy pod uwagę naczelne wartości proponowane przez owe ikony popkultury<sup>21</sup> – właściwą dla niego nazwą jest pseudomodel wychowawczy. Model ten oparty jest na bazie relacji fan – fandom – ikona popkultury. Owe fandomy, będące społecznościami budowanymi w oparciu o wspólność zainteresowań filmem, serialem telewizyjnym, książką, a przede wszystkim w dzisiejszych czasach zainteresowaniem ikoną kultury popularnej, cechują się bardzo silnym oddziaływaniem wychowawczym w stosunku do swoich członków, oddziaływaniem silnym do tego stopnia, że kształtuje ono ich tożsamość, postawy życiowe, jak również znacznie wpływa na afirmację przez członków fandomu konkretnych norm i wartości, stojących niekiedy w ostrej sprzeczności z powszechnie przyjętymi w społeczeństwie normami<sup>22</sup>.

## 8. Kultura ponowoczesna a normy postępowania

Badając wpływ kultury ponowoczesnej na otaczającą nas rzeczywistość, dla pełniejszego zobrazowania przedmiotowego zjawiska, celowym jest poczy-

<sup>19</sup> K. Olbrycht, dz. cyt., s. 95-96.

<sup>20</sup> A. Przećławska, *Wychowanie – pedagogika wzorów czy spotkanie pokoleń?*, „Nauka” 3(2005), w różnych miejscach.

<sup>21</sup> Z polskich ikon popkultury warto przywołać tutaj chociażby piosenkarkę Dorotę „Dodę” Rabczewską czy wokalistę Adama „Nergala” Darskiego chociażby w kontekście ich stosunku do Kościoła Katolickiego.

<sup>22</sup> P. Siuda, *Edukacyjne i wychowawcze aspekty uczestnictwa w społecznościach fanów (fandomach)*, w: *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2008, w różnych miejscach.

nienie refleksji na temat tego, jak owa kultura wpływa na normy postępowania, w tym, w szczególności, na normy prawne.

Kultura ponowoczesna, jak zostało to już wyżej wyartykułowane, prowadzi do zatarcia się jednolitych podziałów dychotomicznych w obrębie wartości. Przedstawiciele ponowoczesnej moralności idą jeszcze dalej, negując istnienie obiektywnej i uniwersalnej prawdy, dobra, wartości etycznych, czy norm postępowania, sprowadzają oni ponadindywidualną rolę tychże wartości do jedynie subiektywnego i indywidualnego odczucia każdego człowieka<sup>23</sup>. Zarzucają oni starej etyce to, że była ona odgórnie narzucona przez prawników i filozofów, którzy, rzekomo posiadając zdolności do konstruowania uniwersalnego systemu wartości sami udzielili sobie takie uprawnienie. Odgórne narzucenie systemu aksjologicznego jawi się ponowoczesnym moralistom jako odebranie człowiekowi możliwość swobodnego decydowania, natomiast podstaw takiego narzucenia etyki upatrują ci myśliciele w lęku przed wolnością człowieka, który miałby nie być zdolnym do samodzielnego dokonywania właściwych wyborów<sup>24</sup>.

W miejsce tak antywolnościowej w ich mniemaniu etyki proponują postmoderniści etykę wrażliwości moralnej przeciętnych ludzi, którzy według tych myślicieli są sobie w stanie poradzić w większości sytuacji sami, nie zważając na to, czy ich postępowanie będzie zgodne z ogólnie przyjętymi normami moralnymi czy prawnymi<sup>25</sup>. W tak zarysowanej etyce normy postępowania tracą miano powszechnych oraz uniwersalnych, stają się uznaniową i indywidualną decyzją jednostkowego człowieka, decyzją, która nie może być, nawet w trakcie jej podejmowania, rozpatrywana w kategoriach słuszności, gdyż same te kategorie podlegają stałej relatywizacji<sup>26</sup>.

Tak ujmowana etyka niesie za sobą również konkretne postulaty dotyczące norm prawnych znajdujących się zarówno w sferze prawa pozytywnego, jak i ponadpozytywnego – naturalnego. Dotychczas uchwalone przez państwa normy prawne, zgodnie z myślą ponowoczesnej etyki, powinny utracić moc obowiązywania z dwu powodów – po pierwsze, dlatego że zostały odgórnie narzucone przez państwo, uniemożliwiając tym samym podejmowanie suwerennych decyzji przez jednostkę w sprawach objętych zakresem regulacji, po drugie natomiast, dlatego że postmodernistyczna etyka neguje podziały czynów na moralnie dobre i złe oraz na lepsze i gorsze, uznając, że wszelakie ludzkie czyny są sobie równe, są jednolicie kwalifikowane<sup>27</sup>, co pozbawia sensu w szczególności normy prawnokarne i uniemożliwia uchwalanie takich norm

<sup>23</sup> K. Gryźenia, *Współczesna moralność bez etyki?*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2009, vol. 12, nr 1, s. 206.

<sup>24</sup> Tamże, s. 207.

<sup>25</sup> Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 43.

<sup>26</sup> R. Rorty, *Etyka bez powszechnej powinności*, tłum. M. Glasenapp, „Etyka” 31(1998), s. 18.

<sup>27</sup> K. Gryźenia, dz. cyt., s. 209.

w przyszłości poprzez brak możliwości wyróżnienia z jednej strony tych wartości, które zasługują na państwowoprawną ochronę, jak i z drugiej strony wyodrębnienia tych czynów, których dokonywanie powinno być zabronione. Taki sam stosunek prezentuje owa etyka postmodernistyczna do norm prawa naturalnego, rozumianych zarówno w ujęciu stanowiących emanację prawa Bożego, jak i wyprowadzanych z rozumnej natury człowieka, owe normy nie mogłyby liczyć na uznanie ich przez tą etykę z uwagi na ich odgórny oraz niezmienny charakter.

### 9. Funkcja pojęcia norm w budowaniu założeń wychowawczych

Ideał wychowawcy stanowi zestrój określonych założeń wychowawczych. Jednakże, aby można było mówić o ideale, założenia te nie mogą być ze sobą połączone w sposób luźny. Od wspomnianych założeń należy oczekiwać dużej koherencji. Poszukując konstrukcji, którą można uznać za ekwiwalentną, powinniśmy zwrócić się w kierunku norm prawa pozytywnego. Funkcje normy prawnej w odniesieniu do założeń wychowawczych są bardzo silnie powiązane, przede wszystkim w tym, jak powinno przebiegać egzekwowanie określonych stanowisk. Przyjmując określony kierunek w wychowaniu, przyjmujemy jednocześnie, że ten kierunek będzie konsekwentnie egzekwowany. Podobnie sytuacja ma się z ustalaniem przez ustawodawcę norm prawa pozytywnego, prostą pochodną ich istnienia jest przyjmowanie za pewnik i coś absolutnie naturalnego przestrzegania tychże norm. M. A. Krąpiec pochylając się nad tym zagadnieniem mówi o kwestii „związania w sumieniu”<sup>28</sup>. Filozof ten wypowiada się także w innych kategoriach. Wskazuje na to, że klarowne określenie jakichś wymagań, powinno wiązać się ze stymulowaniem do bycia posłusznym względem tych założeń<sup>29</sup>.

### Zakończenie

Mówiąc o aktualności szeroko pojętego tomizmu w dzisiejszych czasach, szczególnie godnym podkreślenia jest walor tego nurtu filozofii, który można określić jako porządkujący. Filozofia Akwinaty zajmuje się opisem człowieka w sposób wszechstronny, takiego też, całościowego ujęcia oczekujemy od ideałów wychowawczych. Siłąc się na dokonanie przekrojowego, lecz zaledwie pobieżnego przeglądu, warto nadmienić, że w dzisiejszych czasach – w relacji do wyzwań z jakimi musi mierzyć się pedagogika, jak i dydaktyka – niebagatelną rolę przypisać możemy tym nurtom filozofii, które traktują człowieka w pierwszej kolejności jako byt wyjątkowy, czyli osobę, osobę żyjącą w otoczeniu rozmaitych struktur aksjologicznych i wchłaniającą te struktury. Umiejętność odpowiedniego obchodzenia się z tymi strukturami, determinowana jest

<sup>28</sup> M. Krąpiec, *Zagadnienie wiązania w sumieniu przez prawo pozytywne*, w: *W trosce o godziwe prawo*, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin 2013, s. 140.

<sup>29</sup> Tamże.

co najmniej dwojako, z jednej strony za determinant możemy uznać dobro własne podmiotu, z drugiej natomiast całokształt otoczenia społecznego i instytucjonalnego, w którym przychodzi określonej osobie funkcjonować<sup>30</sup>. Zwrócenie uwagi na tę dwubiegunowość jest o tyle istotne, że zawiera się w niej właśnie to, co często może być uznane za deficytowe w obrębie założeń kultury ponowoczesnej. Wskazywanie na dobro własne podmiotu i jego otoczenie społeczno-instytucjonalne to wskazywanie na odpowiedzialność. Obserwujemy tutaj relację, gdzie osoba czuje się odpowiedzialna za swoje otoczenie, a mówiąc o tym otoczeniu, możemy skonstatować, że poczuwa się ono do odpowiedzialności za los osób, które je współkonstruuje. Tego właśnie przeświadczenia o zbiorowej odpowiedzialności brakuje w ideale wychowania, który mógłby być wyprowadzany z założeń kultury ponowoczesnej, z założeń które w istocie są założeniami nihilistycznymi, a więc takimi, na gruncie których może wyrosnąć jedynie pseudo-ideał. Odpowiedzialność za siebie i innych, tak wyraźnie obecna w filozofii Akwinaty, jest tym, co nigdy nie ulegnie dezaktualizacji.

## CONSTRUCTION OF THOMISTIC IDEAL OF UPBRINGING AND POSTMODERN CULTURE

### Summary

This article is firstly focused on demonstrating sense and need for formulating ideals and models of upbringing. Implications of Thomistic model of upbringing in this work are main source of considerations. Secondly, authors want to show basic assumptions of postmodern ethic and its influences on shaping of modern upbringing models. Assumptions of postmodern model are confronted with standards of behaviour which are commonly accepted. The next aim of the work is also to get answer to question about status of Thomistic education model nowadays.

**Key words:** upbringing, education, Thomism, postmodern culture.

---

<sup>30</sup> M. Kasprzyk, *Filozofia prawa Lubelskiej Szkoły Filozoficznej*, Nałęczów 2014, w różnych miejscach.