

TOMASZ OŻÓG  
Lublin

### J. MARITAINA KONCEPCJA WYCHOWANIA CZŁOWIEKA

W swoim *Humanizmie integralnym* J. Maritain zbudował wielką diagnozę współczesności. Diagnoza ta obejmuje także dziedzinę wychowania człowieka. Współczesne tendencje pedagogiczne, postawy i techniki wychowawcze, stają się bardziej zrozumiałe, gdy idąc za propozycją Maritaina zwrócimy uwagę na rozpoczynający się wraz ze schyłkiem Średniowiecza proces odchodzenia od humanizmu teocentrycznego w kierunku humanizmu antropocentrycznego. „Katastrofa Średniowiecza, otwiera tym samym epokę nowożytnego humanizmu. Rozkład Średniowiecza i jego form sakralnych jest początkiem cywilizacji świeckiej, a nawet nie tylko świeckiej, lecz stopniowo oddzielającej się od Wcielenia. Jest to ciągle jeszcze, jeśli chcemy, epoka Syna Człowieczego, ale człowiek przechodzi w niej od kultu Boga-Człowieka, Słowa, które stało się Człowiekiem, do kultu Ludzkości, zwykłego Człowieka”<sup>1</sup>.

Pojawiający się wraz z narodzinami Renesansu i Reformacji humanizm antropocentryczny zmierzał do rehabilitacji stworzenia i człowieka. W rezultacie, tendencja ta doprowadziła do „usunięcia” Boga z centrum kosmosu i umieszczenia tam człowieka. Mentalność i postawy ludzkie stawały się coraz bardziej antropologiczne. Ten typ humanizmu występuje w różnych odmianach. Wspólne dla nich jest pojmowanie człowieka jako istoty czysto naturalnej, oderwanej od porządku nadprzyrodzonego, której nie dotyczy ani grzech, ani łaska. Z drugiej strony, większość zwolenników takiej koncepcji człowieka zachowuje w swojej wizji jakieś namiastki związków z rzeczywistością nadprzyrodzoną, które najczęściej prowadzą do pseudoreligii<sup>2</sup>.

Obserwując losy ludzkiej społeczności i dzieje myśli, J. Maritain uważa, że postawa taka doprowadziła do tragedii humanizmu w trzech wymiarach: czło-

---

<sup>1</sup> Warszawa 1981 s. 11.

<sup>2</sup> Tamże s. 15-18.

wieka, kultury i Boga. Tragedia człowieka wyraża się w kolejnych redukcjonizmach. Pierwszym był ukształtowany na podstawie teorii ewolucji K. Darwina biologizm. W tej koncepcji człowiek pojawia się jako wyłączny wykwit procesu ewolucji. Kolejną teorią redukcjonistyczną był psychologizm Z. Freuda, w którym człowiek jest „niczym innym” jak wypadkową działania nieuświadomionych popędów. Trzecim, tragicznym dla współczesności, redukcjonizmem był socjologizm K. Marksa. W tej koncepcji słaba jednostka ludzka nie rości sobie już żadnych pretensji do podmiotowości i suwerenności, „abdykuje” i wyrzeka się siebie na rzecz człowieka kolektywnego.

Tragedia kultury dokonywała się w trzech fazach. W pierwszej doszło do odwrócenia porządku celów. Kultura zaczęła szukać swojego istotnego celu w samej sobie, stała się autoteliczna. Stopniowo celem podstawowym stało się panowanie człowieka nad materią. Opanowywanie natury zewnętrznej pojawiło się w miejsce wysiłku „udoskonalania natury człowieka [...] przez doskonałość wewnętrzną, pełnej mądrości, poznania i życia”<sup>3</sup>. Na pierwszy plan wysunęły się nauki przyrodnicze i techniczne dostarczające takich narzędzi, które mogły zwiększyć poczucie bezpieczeństwa i posiadanie dóbr. W trzeciej fazie można już obserwować spychanie pierwiastka ludzkiego przez materię. Nie licząc się z prawami natury i prawami swojego osobowego bytu człowiek paradoksalnie podporządkowuje się coraz bardziej koniecznościom materialnym. Jest to człowiek zredukowany, „zmaterializowany”, miotany przez prawa świata materialnego, nad którym nie ma już władzy.

Humanizm antropocentryczny przyczynił się do destrukcji idei Boga, która oderwana od Objawienia zaczyna dzielić losy kultury. Na początku epoki nowożytnej Bóg staje się gwarantem prawdziwości poznania i skuteczności działania (R. Descartes). Potem staje się Ideą immanentną naturze – to Bóg wielkich metafizyków idealistycznych. Ostatnia faza losów idei Boga to proklamowanie jego śmierci i ogłoszenie bezwzględnej supremacji materii, której przypisano cechy absolutu (L. Feuerbach, F. Nietzsche i K. Marks)<sup>4</sup>.

W ramach tego humanizmu deformacji uległ także system wychowania. U jego podstaw stała bowiem błędna teoria człowieka. Wynikające z niej cele wychowania ograniczają pełny rozwój ludzkiej osoby.

---

<sup>3</sup> Tamże s. 20.

<sup>4</sup> Tamże s. 22.

## I ZARYS KONCEPCJI LUDZKIEJ OSOBY

U podstaw maritainowskiej koncepcji wychowania znajduje się teoria człowieka. Zdaniem J. Maritaina pełnej, integralnej wizji osoby ludzkiej może dostarczyć jedynie filozofia klasyczna i religia. Filozofia, gdyż przedmiotem jej refleksji jest m.in. istota człowieka, religia ze względu na sposób pojmowania istnienia osoby, jako kogoś otwartego na nadprzyrodzoność, znajdującego pełną realizację swojego bytu w Bogu. Kim jest człowiek w koncepcji J. Maritaina? Jest istotą cielesną, ma fizyczne ciało podlegające prawom natury, lecz nie istnieje on tylko jako byt fizyczny. Posiada bowiem istnienie nieskończenie bogatsze i szlachetniejsze, rodzaj „duchowego nadistnienia”, które jest źródłem poznania i miłości<sup>5</sup>.

Refleksja nad człowiekiem jako istotą poznającą stanowi jeden z głównych wątków klasycznej filozofii człowieka. Różne koncepcje tej podstawowej aktywności ludzkiej bywają także źródłem późniejszych rozbieżności w zakresie rozumienia procesu wychowania. Poznanie wyróżnia człowieka spośród wszystkich innych bytów. Będąc częścią uniwersum, poprzez poznanie, staje się poniekąd wszystkim. Jest mikrokosmosem, który może przez poznanie objąć cały wszechświat. Tylko człowiek jest do tego zdolny i tylko on może stworzyć taki pomost pomiędzy sobą i światem. Poznanie jest działaniem, w którym „rzeczy są uduchawiane, aby współdziałać z duchem”<sup>6</sup>. Osoba ludzka może w ten sposób działać, gdy jest odpowiednio uzdolniona i wyposażona do poznawania rzeczywistości. Maritain pozostaje wierny tomistycznej koncepcji władz poznawczych. Z jednej strony przeciwstawia się natywizmowi wskazując na genezę poznania i akcentując rolę zmysłów, z drugiej, polemizuje z empiryzmem podkreślając rolę intelektu, tak teoretycznego, jak i praktycznego. Większe znaczenie przypisuje temu pierwszemu, który poznaje dla samego poznawania, podczas gdy ten drugi poznaje w tym celu, aby działać. Wierny Arystotelesowi Maritain stwierdza, że „kontemplacja jest sama w sobie lepsza niż działanie i bardziej dostosowana do tego co duchowe w człowieku”<sup>7</sup>. Poznanie stoi także u podstaw działania ludzkiej osoby.

Władzą, która umożliwia człowiekowi działanie, jest wola. W koncepcji J. Maritaina nie jest ona negacją instynktów, podstawowych tendencji organizmu i jego potrzeb. Oświecający wola intelekt sprawia, że człowiek przyjmuje to, co w nim zwierzęce, w sposób właściwy dla osoby. Instynkty i popędy zamykają go w nim samym. Wola natomiast prowadzi go do „dania się w spo-

<sup>5</sup> T e n ż e. *Pour la philosophie de l'éducation*. Paris 1969 s. 23.

<sup>6</sup> Tamże s. 65.

<sup>7</sup> Tamże s. 132.

sób wolny innym ludziom”. Jest ona nie tylko „ośrodkiem decyzyjnym”, lecz „władzą miłości”, która przejawia się w działaniu. Miłość implikuje wolność oraz bezinteresowność. Wyposażony w intelekt i wolę człowiek może być autorem czynów wolnych, które nie są dyktowane ani przez instynkt, ani przez społeczne otoczenie. Wolność ludzkiej woli nie jest niczym nieskrępowaną wolnością wyimaginowanej ponadludzkiej istoty, lecz jest wolnością uwarunkowaną, określaną przez dobro, prawo moralne i dobro wspólne. Najbardziej podstawową formą wolności jest wolność wewnętrzna<sup>8</sup>.

„Korzeniem” poznania i miłości jest ludzka dusza. Maritain pisze: „W ciele i kościach człowieka istnieje dusza, która jest warta więcej niż cały fizyczny wszechświat. To dlatego, że może poznać cały wszechświat, przekroczyć czas i przestrzeń”<sup>9</sup>. Poprzez duszę osoba ludzka „zakorzenia się” w innym świecie, z którego czerpie swoją niepowtarzalną godność. – „Osoba posiada godność absolutną, znajduje się ona bowiem w bezpośrednim związku z królestwem bytu, prawdy, dobra, piękna i z Bogiem; i tylko przez to może ona osiągnąć całkowite wypełnienie. Jej duchowa część spoczywa w tym porządku rzeczy, które mają wartość absolutną i które odbijając w jakiś sposób boski Absolut, nadrzędny wobec świata, mają w sobie zdolność przyciągania do tego Absolutu”<sup>10</sup>.

Człowiek jest jednocześnie ciałem. Ciało wraz z duszą tworzy substancjalną jedność osoby, której przysługuje cecha zupełności i niezależności. Złożony z ducha i ciała człowiek jest sam w sobie mikrokosmosem. Staje się nim jeszcze bardziej, kiedy poprzez akt czyni obecnym w sobie wszechświat. Tak bardzo powiązana ze światem poprzez swoje istnienie osoba ludzka jest równocześnie od niego oddzielona. Posiada egzystencję niezależną i przekraczającą świat. Istnieje w świecie i jest z nim powiązana, ale się z nim nie utożsamia i transcenduje swoje otoczenie. Maritain rozróżnia dwa bieguny ludzkiego bytu: „osobowość” i „jednostkowość” (indywidualność). „Korzeniem” pierwszego jest ludzka dusza. Drugi natomiast wiąże się z materialnym wymiarem osoby. „Ten sam człowiek, ten sam cały człowiek jest w jednym znaczeniu osobą, czyli tym wszystkim czemu duch daje niezależność oraz w innym sensie, jest indywiduum materialnym, fragmentem gatunku, cząsteczką fizycznego uniwersum, prostym punktem w niezmierzonej sieci sił i wpływów (kosmicznych, etnicznych, historycznych etc.), praw, którym jest poddany. Jego człowieczeństwo jest człowieczeństwem istoty, która żyje posługując się zmysłami, popędami i rozumem”<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Tamże s. 23, 24, 190, 191.

<sup>9</sup> Tamże s. 23-24.

<sup>10</sup> Tamże s. 24.

<sup>11</sup> Tamże.

U podstaw cywilizacji Zachodu i jej filozofii wychowania spoczywa grecko-judeo-chrześcijańska koncepcja ludzkiej osoby. Łącząc te trzy wielkie inspiracje, J. Maritain tak określa ludzką osobę: „Człowiek jest istotą rozumną, której nadrzędna godność wypływa z tego właśnie tytułu. Jest zarazem istotą wolną w swej osobowej relacji do Boga, której nadrzędną „sprawiedliwością” lub prawością jest chętnie i dobrowolnie słuchać Bożego prawa. Dalej, człowiek jest stworzeniem grzesznym i zranionym, wezwany do życia Bożego, do wolności łaski, którego nadrzędna doskonałość opiera się na miłości”<sup>12</sup>. W innym miejscu dodaje: „chrześcijańska koncepcja człowieka nie ukazuje go jako bytu czysto naturalnego, patrzy na niego jako na byt naturalny i nadnaturalny, niosący w sobie nędzne rany Adama i święte rany Zbawiciela”<sup>13</sup>. Dlatego człowiek nie może osiągnąć swojej osobowej pełni czyli doskonałości wtedy, gdy zamknie się go w wymiarze naturalnym. Jest on wezwany do przekraczania tego wymiaru i tak ukonstytuowany, że w pełni może siebie zrealizować w wymiarze nadprzyrodzonym. Wychowanie ma uzdolnić człowieka i wyposażyć go w takie kompetencje, które pomogą mu osiągnąć doskonałość w obu wymiarach.

## II PROCES WYCHOWANIA I ZADANIA WYCHOWAWCZE

Wychowanie zdaniem J. Maritaina jest „budzeniem w człowieku tego, co ludzkie”. Jest to proces, w którym człowiek otrzymuje pomoc umożliwiającą mu pełną realizację samego siebie. Wychowywać to znaczy „formować określone dziecko należące do danego narodu, określonego środowiska społecznego, w danym historycznym momencie, tak, aby mogło osiągnąć pełny kształt ludzki”<sup>14</sup>.

Najistotniejszym wymiarem „tego co ludzkie” w człowieku jest jego wewnętrzna wolność. Stąd proces wychowania powinien zmierzać w kierunku wyzwolenia osoby „przez poznanie i mądrość, dobrą wolę i miłość”<sup>15</sup>. To uzdalnia człowieka do postępu, rozwoju siebie – samowychowania. Ten podstawowy cel pociąga za sobą inne, drugorzędne, ale także równie ważne cele. Należą do nich: przekazywanie dziedzictwa kultury, przygotowanie do życia w społeczeństwie, rodzinie i państwie. W procesie wychowania cel podstawowy jest niezmienny, zmienia się jedynie treść i zakres celów wtórnych.

---

<sup>12</sup> Tamże s. 22-23.

<sup>13</sup> Tamże s. 159.

<sup>14</sup> Tamże s. 17.

<sup>15</sup> Tamże s. 26.

Osiągnięcie podstawowego celu wychowania wymaga uwzględnienia wielu aspektów procesu wychowania związanych z poszczególnymi dziedzinami ludzkiego rozwoju: wychowania fizycznego, wychowania intelektualnego, moralnego, społecznego i religijnego.

1. Wychowanie fizyczne. Cieleśność i duchowość – to dwa wymiary tego samego ludzkiego bytu. Dobre funkcjonowanie sfery umysłowej wiąże się z odpowiednim stanem fizycznym, a w tym z dobrym działaniem zmysłów. U początków każdego poznania leży bowiem zmysłowa percepcja rzeczywistości. Intelkt, wychodząc od wrażeń i obrazów zmysłowych, tworzy abstrakcyjne i uniwersalne pojęcia. Maritain stwierdza: „Filozofia tomistyczna akcentuje wagę wychowania zmysłów (percepcji i pamięci jednocześnie) i kładzie nacisk na bezpośrednie, doświadczalne zbliżenie się do rzeczywistości, lecz pod warunkiem, że wszystko to będzie zorientowane na budzenie zdolności intelektualnych i rozwój zmysłów prawdy”<sup>16</sup>. Tak więc np. ludzkie ręce, zdaniem Maritaina, uczestniczą nie tylko w działaniu, ale także w poznawaniu świata. Również w procesie wychowania ich aktywność ma duże znaczenie. We wszystkich niemal dziedzinach rozwoju „ręce i duch współdziałają we wspólnym dziele”<sup>17</sup>.

2. Wychowanie umysłowe. W tej sferze rozwoju i wychowania chodzi o „spełnienie się” człowieka jako istoty rozumnej. Najpełniej realizuje się on jako istota inteligentna w kontakcie z rzeczywistością. W procesie wychowania będzie więc chodziło o kształtowanie człowieka jako kogoś otwartego na byt. Nie na idee, jak to jest w intelektualizmie, czy doświadczenie jak w empiryzmie, czy też szczegółową i praktyczną wiedzę jak w instrumentalizmie, ale na „żywą rzeczywistość”, na cały byt. Tak kształtowany umysł staje się zdolny do „chwytania”, „wyłudzania”, bytu. Znajduje radość w poznaniu, jest otwarty i „wykonuje ruch” w kierunku bytu. Jednym ze szczegółowych zadań wychowania umysłowego jest kształtowanie postawy realistycznej, w jej klasycznym rozumieniu.

Z drugiej strony, w ludzkim poznaniu mamy do czynienia z „ruchem do wewnątrz”. Poznawane rzeczy stają się własnością intelektu – *cognoscens fit omnia*. Podmiot łączy się z poznawanym bytem, stają się one jednym, zachowując swoją odrębność i pozostając sobą. Poznanie wzbogaca podmiot, zmie-

---

<sup>16</sup> Tamże s. 60, 128-129.

<sup>17</sup> Tamże s. 158.

nia sposób jego istnienia, który poprzez akt poznania zaczyna „duchowo nad-istnieć”<sup>18</sup>.

Poznanie mieści w sobie trzy istotne rozwojowo i wychowawczo elementy: otwartość, obecność, istnienie<sup>19</sup>. Dlatego, im poznanie rzeczywistości będzie pełniejsze i gruntowniejsze czyli im bogatszy będzie kontakt człowieka ze światem, tym optymalniejszy będzie rozwój osobowości<sup>20</sup>.

Poznanie, czyli zbliżanie się do rzeczywistości i osiągnięcie prawdy, jest źródłem poczucia wolności, wewnętrznego wyzwolenia i radości. J. Maritain pisze: „gdyby istniało jakieś zbawienie poza Prawdą, nie chciałbym tego zbawienia, ponieważ bardziej kocham Prawdę niż moją radość i moją wolność, lub raczej dobrze wiem, że tylko Prawda może być źródłem, sprawcą mojej radości i mojego wyzwolenia”<sup>21</sup>.

Wraz z narodzinami i postępem humanizmu antropocentrycznego destrukcji uległa integralnie pojmowana „uprawa intelektu”. Stopniowo ograniczano ją do nauczania treści z obszaru nauk szczegółowych (przyrodniczych i humanistycznych), aż wreszcie przestano na treściach logiko-matematycznych, przyrodniczych i technicznych. Poza granicami wychowania pozostały ogromne obszary rzeczywistości i ważne dla człowieka typy wiedzy, w tym poznanie mądrościowe. Jego brak stał się źródłem deformacji wychowania także w innych dziedzinach. Człowiek staje się sobą, realizuje siebie na tyle, na ile „uzgadnia się z rzeczywistością”, czyli prawdą, którą poznaje. Wychowanie umysłowe ma stanowić pomoc w samodzielnym odkrywaniu prawdy i uzgadnianiu z nią swojego życia. Oddziaływania wychowawcze dopiero wtedy są pełne, kiedy dostarczają człowiekowi instrumentów do pełnego poznania rzeczywistości. Wychowanie umysłowe zatem powinno przygotowywać go do korzystania z wszystkich swoich zdolności intelektualnych w sposób autentycznie wolny. Zdaniem Maritaina wychowanie umysłowe wtedy jest prawdziwe, „kiedy ono wyposaża go [człowieka – przyp. T. O.] przez prawdę i czyni zdolnym do sądu na mocy oczywistości, do cieszenia się prawdą lub pięknem przez miłość do nich samych”<sup>22</sup>. Wychowanie powinno na powrót uwzględnić naturalny „porządek mądrości” – od mądrości filozoficznej poprzez teologiczną, aż do mistycznej.

---

<sup>18</sup> J. M a r i t a i n. *Les droits de l'homme*. Paris 1947 s. 9.

<sup>19</sup> B. N a d o l s k i. *Maritainowska koncepcja rozwoju człowieka*. „Colloquim Salutis. Wrocławskie Studia Teologiczne” 4:1972 s. 233. Por. M. L e g a u l t. *Pour une philosophie de l'éducation*. „Cahiers Jacques Maritain 14:1986 s. 5-58.

<sup>20</sup> Tamże s. 233-234.

<sup>21</sup> J. M a r i t a i n. *Per una politica più umana*. Brescia 1975 s. 98.

<sup>22</sup> T e n ż e. *L'educatione della persona*. Brescia 1975 s. 26.

Takie wychowanie wolne byłoby także od dwóch ograniczających je iluzji: pozytywistycznej i idealistycznej.

Pierwszym typem mądrości, który może być osiągnięty przez człowieka, jest mądrość metafizyczna. Chodzi o obudzenie w nim rozumienia bytu, jego intuicji i „widzenia”, czyli umożliwienie mu poznania podstawowych prawd metafizycznych. Wychowanie ma ukształtować taki zestaw zdolności, które pozwoliłyby wychowankowi na doświadczenie i rozumienie bytu. „Jest to byt rzeczywisty w całej czystości i w pełnym zakresie właściwej sobie tajemnicy. Szmer tego bytu słychać w rzeczach, we wszystkich rzeczach; rzeczy mówią o nim władzom poznawczym intelektu; jednak nie wszystkim władzom, a tylko tym, które umieją słuchać, bowiem tutaj również sprawdza się, że *qui habet aures audiendi, audiat*”<sup>23</sup>.

Jedną z ważnych egzystencjalnie konsekwencji tego wysiłku jest tworzenie spójności i „solidności” istnienia, odkrywanie znaczenia własnego życia i sensu istnienia całego bytu. Kształtowanie takiej postawy owocuje w wychowanku poczuciem pewności, które wyzwala go od sceptycyzmu i ciągłej płynności wrażeń zmysłowych. Jest to wprowadzanie w podstawowe doświadczenie, zmierzające do odkrycia punktu stałego, „głębi” tego co istnieje, doświadczenie, które przynosi ze sobą potrzebę ciągłego „zanurzania się w bycie”.

Zdobywanie mądrości tego typu nie jest sprawą jedynie intelektu. Ciągłe i bezinteresowne szukanie prawdy wymaga współdziałania woli. Ona podtrzymuje aktywność rozumu, oczyszcza ze wszystkiego, co może być źródłem rozwiązań łatwiejszych, fałszujących rzeczywistość. Przez wychowanie intelektualne wychowawca prowadzi wychowanka ku mądrości, która w porządku naturalnym „sama z siebie posiada wartość najwznioślejszą dla ludzkiego ducha”<sup>24</sup>. Mądrość ta przekracza wiedzę w jej obecnym rozumieniu, jest intelektualnym oglądem rzeczywistości w jej podstawowych wymiarach. Konstytuowana przez doświadczenie ma charakter kontemplacyjny, jest związana ze sposobem bycia i działania człowieka. Mądrość filozoficzna należy do porządku naturalnego, ale stanowi grunt, po którym można dojść do progu porządku nadnaturalnego. W tym ostatnim znajduje się mądrość teologiczna i mistyczna, w której człowiek zostaje w różny sposób obdarowany tym poznaniem, jakie posiada Bóg. Wychowanie umysłowe, podobnie jak inne aspekty wychowania, ma pomóc człowiekowi w otwarciu się na nadprzyrodzoność<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> T e n ż e. *Pisma filozoficzne*, Kraków 1988 s. 146.

<sup>24</sup> T e n ż e. *Pour la philosophie de l'éducation*. Paris 1969.

<sup>25</sup> Tamże s. 150-154. Por. T e n ż e. *Nauka i mądrość*. Warszawa 1938.



3. Wychowanie moralne. Zdaniem J. Maritaina, moralność nie jest jedną z dziedzin wychowania człowieka, ale stanowi ona pewnego rodzaju formę, która organizuje cały proces wychowania. Jego istotę stanowi przecież ciągłe zestawianie swojego aktualnego „być” z tym, co „powinno być”. To właśnie, co powinno być, a więc cele i zadania wychowania, wpisana w nie hierarchia wartości i norm, porządkuje cały proces, kształtuje istotę wychowania, czyli przenikanie natury przez kulturę<sup>26</sup>.

Wychowanie moralne to inaczej wychowanie do wolności. „Wychowywać do wolności to uczyć realizowania własnych możliwości i ciągłego zestawiania swoich zachowań z prawdą, która wyzwala. Wychowanie moralne to uczenie wolności, usprawnianie do wolnych decyzji, rozwijanie umiejętności właściwego wyboru”<sup>27</sup>. Człowiek staje się wolny czyniąc prawdę. Zasługuje, jak mówi J. Maritain, aby być człowiekiem właściwie wybierając, czyli realizując dobro.

J. Maritain odwołuje się do dwóch klasycznych rozumień wolności. Pierwsze jest związane ze strukturą bytową człowieka, w której wola istnieje jako władza, poprzez którą człowiek może wybierać, decydować czyli być autorem, sprawcą. „Sercem osoby” jest wolność podmiotowa „ponieważ mówić osoba, to jakby mówić niezależność”. Drugie znaczenie, można powiedzieć funkcjonalne, związane jest z czynnością wyboru, bezpośrednią realizacją, aktem woli. Pomiędzy tymi dwoma krańcami, między jednym i drugim znaczeniem woli „znajduje się” proces wychowania, który jest budowaniem wewnętrznej wolności, przechodzeniem od możliwości do realizacji. Realizacja wolności wyboru nie jest celem samym dla siebie, lecz środkiem, poprzez który osoba osiąga prawdziwą wolność wewnętrzną, niezależność, spontaniczność, autonomię<sup>28</sup>. W ten sposób kształtuje się wola człowieka, jako „władza działania mocą własnej wewnętrznej skłonności, bez ulegania naciskowi zewnętrznego sprawcy”<sup>29</sup>.

J. Maritain mówi, że nosimy w sobie jakby dwa „ja” – jedno, z którym się rodzimy, drugie, które tworzymy sami. Natura daje nam możliwości, które stają się nasze poprzez osobowe wybory. Treść wyborów, opór doświadczany w czasie ich realizacji, rezygnacja z wyboru etc., wszystko to konstytuuje nasze „ja”.

Wysiłek wychowawczy zmierzający do kształtowania wolności człowieka, jego autonomii, niezależności i spontaniczności, ma znaczenie integrujące. W swoich czterech regułach Maritain podkreśla, że w procesie wychowania ważne

---

<sup>26</sup> Tamże s. 40-41, 150. Por. S. K o w a l c z y k. *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*. Lublin 1992 s. 127-134.

<sup>27</sup> Tamże s. 26-27.

<sup>28</sup> Tamże s. 28.

<sup>29</sup> T e n ż e. *Per una politica* s. 16.

jest, aby nie rozpraszać wychowanka w życiu zewnętrznym, w wielości nie-uporządkowanych pragnień, lecz pomagać mu w „uwewnętrznianiu jego życia”, pogłębianiu, jednoczeniu pragnień i dążeń, odkrywaniu tych podstawowych dyspozycji, które pozwalają dziecku wzrastać duchowo<sup>30</sup>.

Asceza, którą proponuje humanizm integralny, nie jest ascezą zniszczenia i umartwienia, lecz kulturą wybierania. Nie chodzi w niej o podkreślenie emocjonalności, lecz o skoordynowanie jej i zjednoczenie z umysłem tak, aby popędy i emocje uzyskały właściwą miarę i zostały podporządkowane zasadom rządzącym życiem ludzkiej osoby.

Wychowanie moralne nie może się ograniczać tylko do przekazywania zasad moralnych, ich interioryzacji, uświadomienia etc. Podstawową troską wychowawcy ma być kształtowanie cnoty roztropności, czyli umiejętności kierowania własnym życiem. Cnota roztropności integruje nasze życie moralne na płaszczyźnie naturalnej. Jest to „cnota intelektu praktycznego, która działanie czyni właściwym. Królowa cnot, szlachetna i stworzona aby kierować, ponieważ jest miarą naszych czynów w odniesieniu do celu ostatecznego, którym jest sam Bóg, kochany w sposób największy i jedyny”<sup>31</sup>.

Roztropność łączy się z trzema pozostałymi cnotami kardynalnymi – sprawiedliwością, męstwem i umiarkowaniem. Tworzą one pewien krąg, który wyraża jedność życia osoby, gdzie nie można być roztropnym bez bycia sprawiedliwym, umiarkowanym i męznym. Na płaszczyźnie nadprzyrodzonej wszystkie te cnoty są ożywiane przez miłość – *caritas*, pierwszą z trzech cnot teologicznych. Maritain mówi, że pełnia życia moralnego zawiera się w miłości. Wychowanie moralne jest pomocą w rozwoju osobowości i zdobywaniu wewnętrznej wolności, która staje się centrum ludzkiej osoby. Istotą zaś wolności jest miłość. Ona nadaje także pełny kształt ludzkiemu istnieniu, stanowi o jego doskonałości. Święty Tomasz z Akwinu pisze: „doskonała miłość jest suwerenną doskonałością naszego bytu”<sup>32</sup>. Do niej także prowadzi podstawowa cnota intelektualna – mądrość. Miłość Boga ma największe znaczenie dla ludzkiej osoby i jej pełnego rozwoju. Jest to „wolne otwieranie się na pełnię miłości Boga żyjącego i schodzącego do nas i przelewającego się w nas, aby nas uczynić kontynuatorami w czasie jego dzieła i udzielającymi Jego dobroci”<sup>33</sup>.

Obie cnoty, roztropność wśród naturalnych i miłość wśród nadprzyrodzonych, pomagają człowiekowi w przyjęciu życia, zaakceptowaniu go mimo wszystkich trudów, cierpień i paradoksów. J. Maritain kładzie nacisk na ko-

<sup>30</sup> T e n ż e. *Pour une philosophie* s. 65.

<sup>31</sup> T e n ż e. *Frontiere della poesia*. Brescia 1981 s. 103-104.

<sup>32</sup> STh I-II, q. 28, a. 1, ad. 2.

<sup>33</sup> J. M a r i t a i n. *De Bergson à Thomas d'Aquin*. Paris 1947 s. 318.

nieczność ośmielania wychowanka i kształtowania w nim pozytywnej postawy wobec życia: „opisałbym tę dyspozycję jako postawę bytu, który istnieje chętnie i dla którego istnienie i akceptacja naturalnych ograniczeń egzystencji jest przedmiotem zgody, tyleż prostej, co wolnej i czyste”<sup>34</sup>.

4. Wychowanie społeczne. Człowiek-mikrokosmos, jest nie tylko istotą indywidualną, ale także istotą społeczną. Osoba ludzka jest związana z innymi przez poznanie i miłość. Społeczeństwo jest dla człowieka naturalne nie tyle w sensie biologicznym, co ze względu na jego duchową naturę i jej przejawy, zwłaszcza rozum i wolę. Dlatego uspołecznienie jest przede wszystkim faktem etyczno-religijnym, a dopiero potem ekonomicznym, politycznym i prawnym. Świat społeczny nie jest rządzony jedynie przez porządek prawny (umowność porządku prawnego), lecz przez porządek moralny (darmowość porządku moralnego). J. Maritain odsyła w tym momencie do stwórczego aktu Boga, a także do ludzkiego rodzenia tak fizycznego, jak i duchowego, gdzie nie prawo dominuje, a miłość i obdarzanie<sup>35</sup>. Na innym miejscu i w innych kategoriach mówi on, że człowiek jest nie tyle społeczny przez brak i niedostatek (np. potrzebę zdobycia pokarmu, ubrania etc.), ale przede wszystkim przez nadmiar, obfitość, możliwość dania siebie i poświęcenie – „osoba ludzka dąży do nadobfitości w komunikacji społecznej, według tego samego prawa nadobfitości, które jest wpisane w najgłębszą istotę życia – inteligencję i miłość”<sup>36</sup>.

Człowiek, który jest już wewnątrz, w swojej naturalnej strukturze istotą społeczną, potrzebuje społeczeństwa, aby stać się człowiekiem, ponieważ „nie może rozwijać swojego życia intelektualnego jak i moralnego bez bycia wspomaganym przez całe doświadczenie zbiorowe poprzednich pokoleń”<sup>37</sup>.

Osoba ludzka jest jednocześnie taką rzeczywistością, która przekracza społeczeństwo, tak w aspekcie swojej bytowej struktury, jak i dynamizmu oraz realizowanych celów. Wbrew totalizmowi Maritain utrzymuje, że „człowiek nie jest częścią społeczeństwa ze względu na siebie całego i ze względu na wszystko co jest w nim”<sup>38</sup>.

Wzajemne przyporządkowanie osoby i społeczeństwa jest złożone i dokonuje się w kontekście godności i wolności osoby oraz wobec dobra wspólnego. „Człowiek i grupa są przemieszane jedno w drugim i przekraczają się z różnych

<sup>34</sup> T e n ż e. *L'educazione al bivio*. Brescia 1984 s. 132.

<sup>35</sup> P. V i o t t o. *Per una filosofia dell'educazione secondo J. Maritain*. Milano 1985 s. 124.

<sup>36</sup> J. M a r i t a i n. *La persona humana e il bene comune*. „Humanitas” 1974 (luglio) s. 732.

<sup>37</sup> T e n ż e. *Pour une philosophie* s. 18.

<sup>38</sup> T e n ż e. *Les droits de l'homme et la loi naturelle*. Paris 1945 s. 17-20.

punktów widzenia. Człowiek odnajduje samego siebie podporządkowując się grupie, a grupa nie osiągnie inaczej swojego celu, jak tylko służąc człowiekowi i rozumiejąc, że osoba ludzka ma taką naturę i takie posłanie, którego grupa nie może objąć<sup>39</sup>.

Osoba jest nadrzędna wobec społeczeństwa, urzędzeń politycznych i ekonomicznych. Transcenduje je, podobnie jak przekracza historię i swój cel osiąga ponad historią. Wbrew pragmatyzmowi i marksizmowi należy zdaniem J. Maritaina, tak w koncepcji człowieka, jak i wychowania podtrzymywać chrześcijańskiego ducha pielgrzymowania. Ziemia nie jest dla ludzi matką, jest siostrą człowieka, który rodzi się z Boga, aby do Niego wrócić po okresie dojrzewania w czasie życia. Relacje społeczne mają mu w tym pomagać. Humanizm chrześcijański ocala horyzontalny wymiar ludzkiej osoby i łączy go z wertykalnym, czyli więzią z Bogiem. Ta ostatnia nie przeszkadza człowiekowi w realizacji jego ziemskich obowiązków, wręcz przeciwnie, pomaga mu, dostarczając dodatkowych, ważnych motywów<sup>40</sup>.

To, co zdaniem J. Maritaina jest szczególnie ważne w wychowaniu człowieka, to kształtowanie nowej mentalności i kształtowanie nowych postaw społecznych. Oprócz tego zyskują współcześnie na znaczeniu: nowy typ związków człowieka ze społeczeństwem, dobrem wspólnym, nowe, ale osadzone w tradycji, spojrzenie na pracę. Zadaniem istotnym będzie więc wychowanie do pracy dla dobra wspólnego, traktowanie jej jako wyrazu miłości braterskiej, płynącej z przykazania miłości Boga. Ważniejsze od zewnętrznych efektów jest niewątpliwie uspołecznienie na płaszczyźnie ducha. Zgodnie więc z ogólną regułą wychowawczą wychowanie społeczne powinno „iść w głąb”.

W zakres wychowania społecznego wchodzi trzy dziedziny:

– Wychowanie społeczne w sensie ścisłym, które umożliwia każdemu bycie tym, kim jest i kim się może stać. Takie osoby wnoszą w życie społeczne to, co jest najcenniejsze – swoje bogactwo wewnętrzne. Poza tym wychowanie społeczne zmierza do tego, aby każdego nauczyć szacunku do bliźniego, współpracy i odpowiedzialności za jego rozwój.

– Wychowanie obywatelskie. Jego celem jest ukształtowanie cnót nazywanych obywatelskimi: współdziałanie dla wspólnego dobra, podporządkowanie dobra własnego dobru wspólnemu, posłuszeństwo autorytetowi.

– Wychowanie polityczne. Dotyczy ono administrowania, prowadzenia i tworzenia instytucji, partycypacji w życiu partii politycznych i towarzystw, tworzenia i reformowania urzędzeń życia społecznego i politycznego.

---

<sup>39</sup> T e n ż e. *Pour une philosophie* s. 30.

<sup>40</sup> Tamże s. 49, 106, 159, 191.

Wychowanie społeczne w sensie szerokim, obejmujące wszystkie wymienione wyżej dziedziny, nie jest możliwe bez uczestnictwa wychowawców i wychowanków w życiu społecznym. Najlepsze warunki takiej partycypacji stwarza społeczeństwo demokratyczne. Szczególne znaczenie ma udział w samorządzeniu i kierowaniu sprawami publicznymi. Społeczeństwo demokratyczne w sposób naturalny przygotowuje do tworzenia demokracji personalistycznej, życia w społeczności zróżnicowanej wraz z trudnymi sprawami właściwych postaw wobec autorytetu i władzy, a także wobec instytucji publicznych<sup>41</sup>.

Wychowanie społeczne powinno rozwijać „zmysł wolności i odpowiedzialności, praw człowieka i jego obowiązków, odwagę stawienia czoła ryzyku i sprawowania władzy dla dobra ogólnego i w tym samym czasie szacunku dla człowieczeństwa w każdej osobie”<sup>42</sup>.

5. Wychowanie religijne. Człowiek jest bytem, który pozostaje w koniecznej relacji do Boga. Wychowanie religijne zatem jest nie do oddzielenia od integralnej formacji ludzkiej osoby. J. Maritain pisze: „Wszyscy obserwatorzy zgadzają się, że pęknięcie między religią i życiem jest u korzenia chaosu duchowego, który przeżywamy dzisiaj”<sup>43</sup>. To pęknięcie jest także w wychowaniu, które często wprowadza dziecko w duchowy chaos.

Dla autora *Humanizmu Integralnego* prawda jest jedna i nie można jej redukować, ograniczać ani oddzielać. Należy jednak odróżniać prawdy religijne od prawd naukowych i filozoficznych. Podobnie jest z porządkiem kontemplacji, w którym kontemplacja filozoficzna jest otwarta na teologiczną, a ta na mistyczną.

Nie można lekceważyć wychowania religijnego, jeśli się chce zapewnić człowiekowi tę wewnętrzną wolność, która jest jednym z wymiarów jego bytu i głównym celem wychowania. Iluzją jest areligijne wychowywanie dziecka pod pretekstem troski o jego przyszły wolny wybór. Analogicznie nie należałoby także kształtować sfery etycznej dziecka czy społecznej, aby uniknąć czynników „ograniczających” jego przyszłą wolność. Według J. Maritaina „nieokreślenie, ignorancja i próżnia nie zabezpieczają wolności, one ją zabijają. To jeden z warunków ludzkiej wolności – móc zrezygnować z realizacji wtedy, gdy się jest poinformowanym, gdy się posiada wiedzę. To jest możliwe tylko wtedy, gdy dziecko wierzy w religię, którą poznało. Jeśli później opowie się przeciwko niej, to będzie to akt wolny, ze znajomością przyczyny. Jeśli później wytrwa

<sup>41</sup> V i o t t o, jw. s. 126-128.

<sup>42</sup> M a r i t a i n. *L'educazione al bivio* s. 122.

<sup>43</sup> *Pour une philosophie* s. 101-102.

w niej, to będzie to wolne i ze znajomością przyczyn. Nie ma nic bardziej wolnego niż akt wiary”<sup>44</sup>.

Wychowanie religijne dziecka jest więc warunkiem późniejszej wolnej i odpowiedzialnej decyzji dorosłego w dziedzinie wiary. Szczególną rolę w wychowaniu religijnym spełniają rodzice<sup>45</sup>. Oni, podobnie jak inni wychowawcy, powinni respektować rytm rozwoju dziecka i przystosować się do jego poziomu. Ważnym w tym zakresie zadaniem jest kształtowanie intuicyjnej władzy inteligencji, poszerzanie i „rozjaśnianie” ducha, przenoszenie wiedzy religijnej na poziom rozumowego opracowania, przyzwyczajenie duszy do życia wewnętrznego i skupienia, rozwój sumienia<sup>46</sup>.

\*

W artykule zostały przedstawione tylko niektóre wątki maritainowskiej koncepcji wychowania. W zakończeniu warto krótko zaprezentować te błędy, które zdaniem Maritaina można odnaleźć we współczesnych tendencjach wychowawczych<sup>47</sup>. Są to:

1. Nieznajomość celów wychowania. Jest to jedna z konsekwencji erozji filozoficznej wizji człowieka. Współczesność koncentruje się przede wszystkim na technice, na tym, jak realizować niejasno określone cele. Paradoksalnie, tam, gdzie znajomość celów jest znikoma, o wiele bardziej rozbudowane są techniki wychowawcze.

2. Błędne pojmowanie celów wychowania. Typowym przejawem jest tzw. naturalizm w wychowaniu, czyli sprowadzanie celów do płaszczyzny naturalnej. Obecny w różnych postaciach, tak na Zachodzie jak i Wschodzie, sięga swoimi korzeniami skrajnych stanowisk wyrosłych z osiemnastowiecznej koncepcji J. J. Rousseau.

3. Pragmatyzm. Wyraża się on w dominacji techniki nad teorią, działania nad kontemplacją, doświadczenia nad myśleniem. Jako taki może być obecny tak w życiu, jak i w wychowaniu.

4. Socjologizm. Z jednej strony jest to doktryna redukcjonistyczna, sprowadzająca istotę ludzką do wymiarów społecznych. Z drugiej, mamy do czynienia z systemem, który odmawia człowiekowi transcendencji, ogranicza możliwości jej rozwoju i osłabia siły twórcze. W tej koncepcji osoba staje się dobrze funkcjonującym elementem grupy. To także może być głównym celem wychowania.

---

<sup>44</sup> Tamże s. 190.

<sup>45</sup> Tamże s. 191.

<sup>46</sup> Tamże s. 194.

<sup>47</sup> Tamże s. 17-46.

5. Intelektualizm. Jest to postawa, która przecenia rolę intelektu. Oddziaływania wychowawcze mają charakter intelektualny i zmierzają do formowania intelektu, jako narzędzia poznawania i opanowania świata. Druga postać intelektualizmu to formalne kształcenie intelektu, jako zespołu umiejętności rozumowania, sprawności i błyskotliwości operacji, budowania teorii. W intelektualizmie wychowanie sprowadza się do nauczania, pedagogika do dydaktyki.

6. Woluntaryzm. Ten błąd wyraża się w przecenianiu woli i dewaloryzacji innych sfer osobowości. W swojej podstawowej wersji woluntaryzm zmierza do podporządkowania intelektu ludzkiej woli. Inteligencja stając się niewolnikiem woli przestaje ją informować i zamyka ją na prawdę. W efekcie możemy mieć do czynienia z rozszerzeniem wpływu irracjonalnych sił naszej osobowości. W procesie wychowania może to spowodować zwiększenie wysiłków zmierzających do takiego wzmocnienia woli, aby „poradziła” sobie z tymi siłami.

7. Błąd ostatni sprowadza się do postawy, że wszystko może być wyuczone na drodze uczenia się w sensie wąskim. Wychowanie integralne obejmuje swoim zakresem inne rodzaje aktywności, w tym doświadczenie, które jest punktem wyjścia dla poznania umysłowego.

Zaprezentowane tutaj wątki maritainowskiej filozofii wychowania porządkują i pogłębiają nasze spojrzenie na proces wychowania człowieka. Mam nadzieję, że posłużą wysiłkowi budowania integralnej koncepcji wychowania.

#### J. MARITAIN'S CONCEPTION OF MAN'S UPBRINGING

##### S u m m a r y

The paper contains some aspects of Maritainian conception of upbringing. In the first part the author presents that philosophical vision of man to which J. Maritain draws on. In the central part some general and particular tasks of upbringing have been discussed within the scope of physical, intellectual, moral, social and religious upbringing. In the final part some contemporary errors in upbringing have been listed. J. Maritain's thought may play an important part in the creation of an integral vision of upbringing – the task crucial for upbringing and pedagogic thinking in Poland.

*Translated by Jan Kłos*