

**Jarosław Horowski**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: 0000-0002-6412-1544

## **UMIARKOWANIE JAKO CEL WYCHOWANIA**

### **– O ZAPOZNANEJ CNOTCIE**

### **Z PERSPEKTYWY PEDAGOGICZNEJ**

### **The Virtue of Temperance as the Goal of Education – about the Forgotten Virtue from the Pedagogical Perspective**

#### **Streszczenie:**

Analizy podjęte w artykule mają na celu udzielenie odpowiedzi na pytanie, jakie jest znaczenie cnoty umiarkowania z perspektywy rozwoju jednostki, a w związku z tym, jaka jest wartość owej cnoty jako celu wychowania. Badania przeprowadzono metodą hermeneutyczną. Przedmiotem analizy było ujęcie umiarkowania zaproponowane przez Tomasza z Akwinu i współczesnych neotomistów. Horyzont poznawczy stanowiła refleksja nad teleologią wychowania. W punkcie pierwszym przedstawiono dyskusję nad celami wychowania. Punkt drugi zawiera charakterystykę cnoty umiarkowania jako warunku działania dobrego moralnie. W punkcie trzecim omówiono uwarunkowania cnoty umiarkowania związane z jakością rozumowania i pożądaniami rozumnych (woli). W ostatnim punkcie autor wraca do pytania głównego i stara się wykazać, jakie jest znaczenie umiarkowania dla rozumnych i moralnie dobrych działań. Należy podkreślić, że umiarkowanie nie jest ograniczaniem doświadczenia przyjemności, ale polega na rozumnym korzystaniu z przyjemności w celu realizacji dobrych celów. W niektórych przypadkach unikanie przy-

jemności może być złe. W innych sytuacjach dobro moralne może być zrealizowane tylko wówczas, gdy jednostka zrezygnuje z przyjemności. Analizy prowadzą również do wniosku, że we współczesnej pedagogice znaczenie wychowania do umiarkowania nie jest rozumiane.

**Słowa kluczowe:** umiarkowanie, cnoty moralne, cnoty kardynalne, wychowanie moralne, Tomasz z Akwinu.

---

#### ABSTRACT:

The analysis undertaken in the article is aimed at answering the question of the meaning of the virtue of temperance from the perspective of individual development and, therefore, of its significance as the goal of education. The research was carried out using the hermeneutic method. The object of the analyses was the account of the virtue of temperance formulated by Thomas Aquinas and modern neothomists.

Reflection on the teleology of education was the cognitive horizon of the analyses. In the first point, a discussion of the goals of education was presented. The second point contains the characteristics of the virtue of temperance as a condition of good morally behaviour. In the third point, the determinants of the virtue of temperance associated with the quality of reasoning and rational desires was discussed. In the last point, the author refers to the main question. He tries to answer the question of the importance of temperance for rational and morally good actions.

It should be emphasised that temperance is not a limitation of the experience of pleasure, but it is about intelligent use of pleasure to achieve positive goals. In some cases, avoiding pleasure can be bad. In other situations, moral good can be realised when the individual gives up pleasure. The analysis also leads to the conclusion that in modern pedagogy the importance of upbringing to temperance is not understood.

**Key words:** temperance, moral virtues, cardinal virtues, moral education, Thomas Aquinas.

**G**dy Alasdair MacIntyre w pracy *Dziedzictwo cnoty* podjął refleksję na temat cnót moralnych, stwierdził, że ich katalogi zmieniają

się wraz z kształtem kultury, w której powstają. W każdym kolejnym kontekście kulturowym dochodzi do sformułowania innego katalogu cenionych cnót, niekiedy znacznie odbiegającego od katalogu preferowanego w poprzedniej kulturze<sup>1</sup>. Intuicję tę zdaje się potwierdzać kulturowa historia cnoty umiarkowania, preferowanej w starożytności, a następnie w średniowieczu, ale później coraz bardziej marginalizowanej. Dochodząc do współczesności, nietrudno zauważyć, że w kontekście kultury konsumpcji cnota umiarkowania nie znajduje wielu zwolenników<sup>2</sup>.

Poniższe analizy mają na celu udzielenie odpowiedzi na pytanie, jaką wartość posiada umiarkowanie z perspektywy rozwoju człowieka i osiągnięcia przez niego osobowej dojrzałości, a w związku z tym, jaką wartość może ono mieć dla teleologii wychowania.

Kluczowa dla sformułowania odpowiedzi na postawione powyżej pytanie będzie analiza samej cnoty umiarkowania. Konkretnie będzie to analiza tego ujęcia, które zostało sformułowane przez Tomasa z Akwinu i przekazywane jest w myśli neotomistycznej. W pracy zostanie zatem wykorzystana metoda hermeneutyczna. Wartość cnoty umiarkowania będziemy próbowali ująć – posługując się terminologią hermeneutyki – w horyzoncie teleologii wychowania.

Z oczywistych względów pracy, sytuującej się w obszarze filozofii wychowania, przyświeca nakreślony powyżej cel teoretyczny. Równocześnie analizom towarzyszy cel praktyczny dostarczenia wychowawcom pracującym na co dzień z osobami dojrzewającymi wskazówek co do znaczenia umiarkowania jako celu działań pedagogicznych lub argumentów za jego wykluczeniem spośród pożądaných cech wychowanka.

Postawione powyżej pytanie narzuca strukturę wywodu. Jako pierwszy nakreślony zostanie horyzont rozważań, czyli dokonane zostanie bardzo skrótowe wprowadzenie w teleologię wychowania. Następnie zajmiemy się samą cnotą umiarkowania, by wreszcie – łącząc

---

<sup>1</sup> A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa 1996.

<sup>2</sup> W konsekwencji proponowane jest nawet sformułowanie nowej listy cnót kardynalnych z pominięciem umiarkowania: J. F. Keenan, *Proposing Cardinal Virtues*, „Theological Studies”, 1995 nr 56, s. 709–729.

analizy z pierwszych dwóch punktów – określić wartość cnoty umiarkowania w perspektywie pedagogicznej. W ostatniej części pracy zostaną ponadto sformułowane wnioski praktyczne, do których upoważniają przeprowadzone analizy.

## 1. Charakter jako cel wychowania

Wychowanie jest działaniem celowym, stąd próby sformułowania jakiegokolwiek koncepcji wychowania łączą się z koniecznością określenia jego celów. Owe cele sytuowane są zarówno w rzeczywistości zewnętrznej względem wychowanka (odnoszą się do struktur społecznych, ekonomicznych, uwarunkowań kulturowych), jak i w jego rzeczywistości wewnętrznej, w odniesieniu do jego cech fizycznych, psychicznych i duchowych (składając się na określony ideał wychowania)<sup>3</sup>. Dla celów analitycznych cele zewnętrzne oddziela się często od celów wewnętrznych, jednak jest to zabieg czysto teoretyczny. Określenie celów zewnętrznych, do których realizacji należy przygotować wychowanka, zakłada wyrażone wprost lub przemilczane: wiedzę, umiejętności czy cechy charakteru, które należy ukształtować w wychowanku. Podobnie cele wewnętrzne zakładają komunikowane otwarcie lub przemilczane pożądane sposoby odniesień do rzeczywistości zewnętrznej, przygotowują bowiem do realizacji jednych, zupełnie ignorując inne.

Omówienie w tym krótkim opracowaniu celów zewnętrznych zajęłoby wiele miejsca i wymagałoby charakterystyki wielu kontekstów, do funkcjonowania w których przygotowuje wychowanie. Z tego względu naszą uwagę skupimy jedynie na celach wewnętrznych. W tej perspektywie można stwierdzić, że wychowanie odnosi się w swojej teleologii do charakteru wychowanka. Taką tezę formułuje twórca struktur pedagogiki w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika<sup>4</sup> Kazimierz Sośnicki: „[p]rzedmiotem wychowania jest charakter w ciaśniejszym znaczeniu

---

<sup>3</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 67–70.

<sup>4</sup> S. Nalaskowski, W. Szulakiewicz, *Pedagogika Toruńska. Od katedry do wydziału*, Toruń 2009, s. 13–18.

tego terminu [...]. Rozumiemy wtenczas przez ten termin ogół dyspozycji psychicznych, emocjonalnych, wolicjonalnych i działania i odróżniamy go od szerszego znaczenia terminu charakter, które obejmuje ponadto dyspozycje intelektualne<sup>5</sup>. Sośnicki doprecyzowuje także: „[p]edagogika nie zajmuje się charakterem takim, jaki on faktycznie jest, a więc charakterem w znaczeniu «naturalistycznym», jak to czyni psychologia, ale charakterem, jaki być powinien, jaki uznaje się za wartościowy w jakimś innym sensie niż genetycznym lub logicznym. Przedmiotem jej jest charakter w znaczeniu *pedagogicznym*”<sup>6</sup>. Treściowo charakter pedagogiczny: „obejmuje właściwości, które oceniamy jako dodatnie i odróżniamy od ocenianych ujemnie lub uważanych za obojętne co do wartości [...]. Jest on «stałym ustrojem duszy», według którego człowiek postępuje stosownie do zasad uznawanych za wartościowe. Nie jest on wrodzony, lecz nabyty dzięki właściwemu wychowaniu i opiera się o wrodzone zadatki, które dopiero rozwijają się w pełny charakter”<sup>7</sup>. Stanowisko takie zajmują również chociażby Jacek Woroniecki<sup>8</sup> czy Stefan Szuman<sup>9</sup>.

Kwestia treściowego określenia<sup>10</sup> cech, mających być celem zabiegów wychowawczych, budzi jednak kontrowersje<sup>11</sup>. Różne systemy światopoglądowe wysuwają własne postulaty odnośnie do tego, jakim powinien stać się dojrzewający obecnie człowiek. Pożądane u niego cechy wywodzone są albo z oczekiwanego kształtu kontekstów społeczno-kulturowych, albo z uwarunkowań cywilizacyjnych, w jakich będzie funkcjonował<sup>12</sup>. Inne cechy charakteru w teleologii wychowania postulowały będą światopoglądy liberalne, inne kolektywistyczne, a jeszcze

---

<sup>5</sup> K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 118.

<sup>6</sup> Tamże, s. 128.

<sup>7</sup> Tamże, s. 129.

<sup>8</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 2000.

<sup>9</sup> S. Szuman, *Natura, osobowość i charakter człowieka*, Kraków 1995.

<sup>10</sup> Oprócz określenia treściowego Sośnicki wymienia także cechy formalne charakteru.

<sup>11</sup> K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana”, 2012 nr 1/29, s. 92–97.

<sup>12</sup> D. Benner, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2015, s. 324–350.

inne pożądane będą z perspektywy religii<sup>13</sup>. O treściowym wypełnieniu pożądanego charakteru wychowanka decydują zatem czynniki etyczne, psychologiczne, ekonomiczne, społeczne czy polityczne. Konsekwencją trudności we wskazaniu zestawu cech (wartości) powszechnie uznawanych jest ich relatywizowanie, a nawet indyferentyzm w podejściu do nich<sup>14</sup>. Z tego względu w pedagogice marginalizuje się często temat celów wychowania, poświęcając całą uwagę metodyce pracy wychowawczej. Jacques Maritain, omawiając w swojej słynnej pracy *Education at the crossroads* błędy współczesnej pedagogiki, stwierdza, że pierwszym z nich jest odrzucenie celów i skupienie się na metodach. Jego zdaniem jest to główne źródło kryzysu pedagogiki. Traci ona wówczas sens: „[j]eśli kochamy i kultywujemy środki ze względu na ich własną doskonałość, a nie jedynie jako środki, w tej samej mierze przestają one prowadzić do celu i sztuka traci swą moc praktyczną [...]. Ta supremacja środków nad celem i wynikający z niej zanik wszelkich zdecydowanych rysów i wszelkiej rzeczywistej sprawczości wydają się być zasadniczym zarzutem, jaki można postawić współczesnemu wychowaniu”<sup>15</sup>.

Maritain, dążąc do określenia celu wychowania, wychodzi od rozumienia człowieka jako istoty rozumnej, a w związku z tym i wolnej. W swojej filozofii stwierdza, że podstawowym celem wychowania jest „podbój wewnętrznej wolności”, doprecyzowując: „nikt nie jest bardziej wolny i bardziej niezależny od tego, kto sam oddaje się sprawie lub istocie godnej tego daru”<sup>16</sup>. Systemy personalistyczne, które czerpią inspirację z filozofii Maritaina, w określaniu celów wychowania zwracają więc uwagę przede wszystkim na umiejętność rozpoznawania prawdy bytu oraz wolność jako zdolność odniesienia do owej prawdy<sup>17</sup>. Kluczowy jest tutaj termin „poznanie”, który wskazuje, że wolność

---

<sup>13</sup> K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 48–67; A. Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, Kraków 2017, s. 101–171.

<sup>14</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 328–341.

<sup>15</sup> J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 62.

<sup>16</sup> Tamże, s. 68.

<sup>17</sup> J. Bagrowicz, *Wychowanie personalistyczne w chrześcijaństwie*, w: *Personalizm polski*, red. M. Rusecki, Lublin 2008, s. 335–375; W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania*, Warszawa 2008.

nie polega na całkowitej swobodzie, ale na odniesieniu do rzeczywistości takiej, jaką ona jest, na rozpoznawaniu jej braków oraz dobra, które może zostać w niej zrealizowane.

Dla filozofii wychowania odwołującej się do myśli oświeceniowej kategorii „rozumu” i „wolności” są również kluczowe<sup>18</sup>. O ile jednak w myśli personalistycznej inspirowanej tomizmem rozumowi przypisuje się – oprócz zadania pojęciowania – funkcje sądzenia i rozumowania, pooświeceniowa myśl nowożytna kładzie akcent na rozumowanie. W konsekwencji ludzki rozum zostaje uznany za kreatora świata, który – w pewnym sensie – nie musi liczyć się z zasadami prawa naturalnego. Granice wolności zostają wówczas znacząco poszerzone<sup>19</sup>. Stanowisko takie nazywane jest racjonalizmem, w przeciwieństwie do stanowiska posługującego się terminem „racjonalność”, które rozumowi przypisuje funkcje poznawcze i wskazuje na znaczenie weryfikacji rozumowania przez sądzenie<sup>20</sup>.

Mimo różnic, jakie występują między ujęciem rozumności i wolności w różnych systemach myślowych, nietrudno zauważyć, że podstawowe cele odnoszące się do rozwoju charakteru jednostki obejmują rozwój intelektu i rozwój woli, tak aby osiągnęły one poziom wolności. Próby dalszego treściowego wypełnienia pożądanego charakteru wychowanka prowadzą już jednak do większych kontrowersji, obejmujących chociażby odniesienie do cech związanych z zaspokajaniem lub nie pożądań zmysłowych. Konsekwencją jest włączenie lub nie umiarkowania do grupy celów wyznaczających kierunek wychowaniu. Na poziomie praktyki pedagogicznej, realizowanej w kulturze konsumpcji, umiarkowanie można uznać za cnotę zapoznaną (umiarkowanie rozumniemy na razie w sensie potocznym jako umiar w zaspokajaniu pożądań związanych z przyjemnościami zmysłowymi) – z jednej strony edukacja nakierowana jest na budowę coraz lepszego, bardziej wygod-

---

<sup>18</sup> A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006.

<sup>19</sup> J. Pieper, *Przyszłość bez pochodzenia i nadzieja bez podstaw?*, w: J. Pieper, *O trudnościach wiary dzisiaj. Rozprawy i mowy*, Warszawa 1994, s. 134.

<sup>20</sup> J. Maritain, *Trzej reformatorzy. Luter. Kartezjusz. Rousseau*, Warszawa–Ząbki 2005, s. 127–128.

nego i przynoszącego więcej przyjemności świata, co oznacza eliminację umiarkowania z obszaru teleologii wychowania, a z drugiej przestrzega się przed postawami konsumpcyjnymi, co poniekąd zakłada cnotę umiarkowania jako pożądaną cechę wychowanka. Przyjrzyjmy się zatem, czym jest umiarkowanie, aby odnieść się do wyznaczającego kierunek naszych analiz problemu.

## **2. Umiarkowanie jako warunek działania dobrego moralnie**

Próba przedstawienia umiarkowania jako cnoty moralnej wymaga najpierw krótkiego wprowadzenia w koncepcję etyczną, w ramach której jest ono ujmowane – w etykę cnoty. Jest to koncepcja rozwijana od starożytności, jej reprezentantami byli chociażby Platon i Arystoteles. Odnosi się ona przede wszystkim do charakteru sprawcy czynu, wyznaczając cechy, jakie powinien nabyć, aby działać moralnie dobrze<sup>21</sup>. Nie ignoruje przy tym innych kryteriów dobrego działania, jakimi są konsekwencje oraz powinności moralne (kategorie kluczowe odpowiednio dla konsekwencjalizmu [m.in. utylitaryzmu] oraz deontologizmu)<sup>22</sup>. Analizując moralność działania, główny akcent kładzie jednak na jakość działającego podmiotu – jego cnoty moralne – jako fundament moralności.

Ze względu na to, że etyce nowożytnej przypisywano przede wszystkim funkcje normatywne, czyli wyznaczania kryteriów dobra i zła moralnego, kwestia moralnego charakteru sprawcy czynu uległa marginalizacji<sup>23</sup>. Cnoty moralne traktowane były co najwyżej jako czynniki drugorzędne, wspomagające wykonanie czynu, który powinien być spełniony ze względu na zewnętrznie ustanowione reguły (deontologizm) lub ze względu na dobro, które należy zrealizować (konse-

---

<sup>21</sup> R. Hursthouse, G. Pettigrove, *Virtue Ethics*, w: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. E. N. Zalta (Winter 2016 Edition), <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/ethics-virtue/> (dostęp: 5.10.2018).

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> J. Pieper, *The Four Cardinal Virtues: Prudence, Justice, Fortitude, Temperance*, New York 1966, s. xi.



kwencjalizm, utylitaryzm)<sup>24</sup>. Powrót do tematu cnót miał kilka źródeł. Należą do nich: rehabilitacja cnoty w nurcie fenomenologii, która przeciwstawiała się formalizmowi kantowskiej etyki obowiązku; odrodzenie się filozofii tomistycznej, która w etyce oparta jest na nauce o cnotach; oraz ponowne odkrycie etyki arystotelesowskiej w środowisku anglosaskim, między innymi za sprawą uczennicy Ludwiga Wittgensteina, Elizabeth Anscombe, która zaproponowała porzucenie kategorii obowiązku i powinności moralnej jako pozbawionych znaczenia<sup>25</sup>, jak również arystotelika Alasdaira MacIntyre'a, autora słynnej wspomnianej już pracy *Dziedzictwo cnoty*<sup>26</sup>.

Dla naszej refleksji dużo ważniejsze niż zrozumienie źródeł rozwoju etyki cnót jest określenie przyczyn, dla których poddano krytyce kantowską perspektywę powinności moralnej i wrócono do analiz starożytnej kategorii cnoty. W szeroko rozumianej tradycji arystotelesowskiej twierdzono, że aby działać dobrze w konkretnych sytuacjach, nie wystarczy umiejętność zastosowania abstrakcyjnych i często niejasnych zasad, ale należy charakteryzować się cnotą, która umożliwia rozumowi praktycznemu rozpoznanie dobra w konkretnej sytuacji i podążanie za nim. Nie kwestionowano w ten sposób użyteczności norm jako wskazówek do rozwiązywania problemów moralnych, ale podkreślano, że – po pierwsze, nieskończona różnorodność sytuacji, w jakich należy podjąć działanie, sprawia, że decyzja nie może być prostym zastosowaniem normy<sup>27</sup>, a po drugie, że o dobrym działaniu nie decydu-

---

<sup>24</sup> Marginalizacja tej kategorii w kulturze i sprowadzenie jej do określania seksualnej niewinności są – zdaniem Leszka Kołakowskiego – przyczyną ośmieszenia kategorii cnoty w kulturze polskiej: „nasz cyniczny wiek jakąś aurę śmieszności wokół słowa zbudował” [L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 1999, s. 46].

<sup>25</sup> G. E. M. Anscombe, *Nowożytna filozofia moralności*, „Ethos”, 2010 nr 92, s. 39–60.

<sup>26</sup> L. Melina, *Problematyka cnoty we współczesnej teologii moralnej*, „Ethos”, 2010 nr 92, s. 62–64; N. Szutta, *Wprowadzenie, czyli o co chodzi w dyskusji nad moralnym charakterem*, w: *W poszukiwaniu moralnego charakteru*, red. N. Szutta, Lublin 2015, s. 14; N. Szutta, *Jedność cnót jako warunek normatywności cnoty. W obronie doktryny jedności cnót*, „Ethos”, 2010 nr 92, s. 78.

<sup>27</sup> L. Melina, *Problematyka cnoty*, s. 64–65.

ją tylko czynniki intelektualne. Dla przykładu, warunkiem działania sprawiedliwego jest odnalezienie w konkretnej sytuacji sprawiedliwego rozwiązania oraz gotowość do podążania za tym rozwiązaniem, a warunek ten jest spełniany tylko wówczas, gdy działający podmiot charakteryzuje się cnotą sprawiedliwości, a nie tylko zna zasady sprawiedliwości. Etycy cnót zwrócili zatem uwagę, że centrum zainteresowania etyki powinien być sprawca, a nie jego czyny. Ich zdaniem regularne (a nie tylko okazjonalne) dobre działanie uwarunkowane jest przez określone cechy i dyspozycje charakteru sprawcy<sup>28</sup>.

Mimo że zwolennicy refleksji nad cnotą wskazywali na znaczenie pozaintelektualnych uwarunkowań wartości moralnej działania, nie kwestionowali znaczenia samego intelektu. Odróżniali oni cnoty od nawyków. Te drugie przedstawiali jako cechy prowadzące do zachowań mechanicznych, bezmyślnych, podczas gdy cnoty postrzegali jako wyraz jedności ludzkiej osobowości nie tylko w wymiarze wolitywnym, emocjonalnym, ale także intelektualnym<sup>29</sup>. Z tego względu za podstawową cnotę, bez której żadna z cnót nie może istnieć, uznawano roztropność – doskonałość rozumu praktycznego, warunkującą odnajdywanie dobrych moralnie rozwiązań w konkretnych sytuacjach<sup>30</sup>. Sam Arystoteles definiował cnotę w następujący sposób: „dzielność etyczna jest trwałą dyspozycją do pewnego rodzaju postanowień, polegającą na zachowywaniu właściwej ze względu na nas średniej miary, którą określa rozum, i to w sposób, w jaki by ją określił człowiek rozsądny” (1107a)<sup>31</sup>.

Aby zrozumieć kluczową rolę roztropności, warto odwołać się do konkretnych cnót. Dla przykładu, cnota prawdomówności nie polega na bezrefleksyjnym, nawykowym mówieniu prawdy, ponieważ w wie-

---

<sup>28</sup> N. Szutta, *Wprowadzenie*, s. 14.

<sup>29</sup> S. Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Rzeszów 1998; J. Horowski, *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, „Paedagogia Christiana”, 2009 nr 2/24, s. 63–78.

<sup>30</sup> J. Horowski, *Roztropność – cnota w pedagogice zapoznana*, w: *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska Szczecin 2013, s. 109–135.

<sup>31</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 2012 – cytaty w tekście według numerów.

lu sytuacjach konieczne jest zachowanie tajemnicy, ale na umiejętności powiedzenia tego, co komu i w konkretnej sytuacji powinno być powiedziane. Podobnie, cnota przebaczenia nie polega na tym, że osoba doświadczająca zła za każdym razem udziela przebaczenia jego sprawcy, gdyż akt ten może powodować niekiedy negatywne konsekwencje, zwłaszcza gdy sprawca nie dostrzega negatywnej wartości własnego czynu i skłonny jest do powtórzenia go albo w odniesieniu do ofiary, albo innych osób<sup>32</sup>. W tym kontekście roztropność nakazuje nieprzebaczenie przynajmniej do momentu, w którym wyeliminowane zostanie zagrożenie ponownego wyrządzenia krzywdy przez sprawcę. Nawyk w tym przypadku prowadziłby z kolei do permanentnego udzielania przebaczenia, skutkującego utwierdzeniem sprawcy zła w przekonaniu, że czyni dobrze.

Powyższe wprowadzenie rzuca światło na cnotę umiarkowania. Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej* określa ją jako środek w odniesieniu do przyjemności, doprecyzowując, że chodzi o przyjemności cielesne, doświadczane za pomocą zmysłów dotyku i smaku. W jego opinii człowiek umiarkowany to taki, który zachowuje właściwą miarę w odniesieniu do rzeczy przynoszących przyjemność, doprecyzowując, że pragnie on „w sposób umiarkowany i właściwy wszystkich rzeczy przyjemnych, które przyczyniają się do zdrowia i dobrego samopoczucia, a także innych przyjemności, o ile nie stanowią przeszkody w osiągnięciu wspomnianych właśnie lub nie są niezgodne z tym, co moralnie piękne, i nie przekraczają jego środków majątkowych” (1119a). Kluczowa dla umiarkowania jest zatem słuszna ocena, gdzie przebiega granica w korzystaniu z przyjemności. Przesadę w odniesieniu do przyjemności Arystoteles nazywa natomiast rozwiążnością.

W analizach Tomasza z Akwinu, odnoszących się do cnoty umiarkowania, powiązanie cnoty umiarkowania z rozumem zostaje jeszcze bardziej wyeksponowane. Wskazuje on po pierwsze, że to rozum określa granice korzystania z przyjemności zmysłowych, a więc także i granice umiarkowania, a po drugie, że owa granica wyznaczana jest poprzez

---

<sup>32</sup> J. Horowski, *What conditions education for forgiveness in terms of the neo-Thomistic philosophy of education*, „Journal of Religious Education”, 2018 nr 1, s. 23–36.

rozumność ludzkiej natury (*rationalis*). Na potwierdzenie pierwszego twierdzenia można chociażby przytoczyć słowa, według których umiarkowanie „wskazuje na opanowanie lub umiar, który sprawia rozum” (STh II-II, q. 141, a. 1)<sup>33</sup>, czy stwierdzenie, że „[p]iękność duchowa polega na tym, że sprawowanie się człowieka, czyli jego postępowanie, wyraża duchowe światło rozumu” (STh II-II, q. 145, a. 2). Drugie twierdzenie wynika z słów, według których przyjemność jest narzędziem rozumu, dzięki któremu może on osiągnąć wyznaczone przez siebie cele: „dobra zmysłowe i cielesne nie są czymś sprzecznym z rozumem, lecz raczej mu służą jako narzędzia, przez które rozum osiąga cel sobie właściwy. Konflikt zachodzi dopiero wtedy, gdy te siły dążą do tych dóbr niezgodnie z ładem rozumowym” (STh II-II, q. 141, a. 3). Josef Pieper, komentując myśl Tomasza z Akwinu, podsumowuje, że głównym sensem umiarkowania jest zjednoczenie różnych części ludzkiej natury w uporządkowaną całość<sup>34</sup>.

Umiarkowanie w odniesieniu do przyjemności nie ma zatem z góry ustalonej granicy, ale przebiega ona tam, gdzie wskazuje ją rozum, a po drugie tam, gdzie dążenie do przyjemności wpisane jest w osiągnięcie rozumnych celów. Sposób wyznaczania tej granicy łatwo dostrzec na przykładzie. Zanim jednak go przywołamy, określimy za Akwinatą wady przeciwne umiarkowaniu. Co ciekawe, na pierwszym miejscu wymieniona on niewrażliwość (STh II-II, q. 142, a. 1), a dopiero na drugim nieumiarkowanie (STh II-II, q. 142, a. 2). Oznacza to, że nieumiarkowanie nie oznacza niekorzystania z przyjemności. Według niego: „porządek naturalny domaga się, by człowiek używał tych przyjemności według miary ich konieczności dla zachowania człowieka jako jednostki lub jako gatunku” (STh II-II, q. 142, a. 1). Przyjemnością, do której odnosi się cnota umiarkowania, jest chociażby przyjemność seksualna. Umiarkowanie nie polega zatem na rezygnacji z tej przyjemności, która odgrywa przecież dużą rolę we wzmacnianiu relacji dwojga kochających się ludzi i budowaniu więzi małżeńskiej. Niewrażliwość na przyjemność seksualną jest wadą. Równocześnie dążenie do przy-

---

<sup>33</sup> Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 22: *Umiarkowanie*, Londyn 1963 – cytowane w tekście według numerów.

<sup>34</sup> J. Pieper, *The Four Cardinal Virtues*, s. 146.

jemności seksualnej sprzeczne z miarą rozumu odkrywającego dobro moralne (dobro drugiego człowieka i dobro relacji z nim) występuje wówczas, gdy owo dążenie niszczy ową relację albo poprzez instrumentalne (i tym samym upokarzające) traktowanie owej osoby, albo poprzez dążenie do przyjemności kwestionującej/zrywającej ową relację (na przykład przez zdradę). Owa granica może zostać jednak przesunięta w stronę rezygnacji z osiągania przyjemności seksualnej. Według Tomasza z Akwinu powstrzymanie się od niej może być konieczne na przykład wówczas, gdy istnieje cel je uzasadniający – na przykład zdrowie lub wymogi zawodu (STh II-II, q. 142, a. 1).

Żeby jeszcze lepiej zobaczyć, jak różne mogą być granice umiarkowania, przytoczmy kolejny przykład. Dotyczy on człowieka, który całe życie marzył o dalekiej i kosztownej podróży, jednak nigdy nie było go na nią stać. Pewnego dnia okazało się, że wygrał w loterii potrzebną sumę pieniędzy. Na czym polega umiarkowanie w tej sytuacji? Czy umiarkowanie oznacza niezrealizowanie marzenia? To zależy od sytuacji. Umiarkowanie nie polega na sztucznym „dawkowaniu” przyjemności, nie polega na ograniczaniu się. Jeżeli w tym czasie, w którym poszczęściło mu się w losowaniu, ktoś z jego bliskich znalazł się w trudnej pod względem materialnym sytuacji na przykład ze względu na chorobę, umiarkowanie może polegać na całkowitej rezygnacji z wyjazdu; jeżeli na zabezpieczenie owej osoby wystarczy tylko część wygranej sumy, umiarkowanie może oznaczać zmianę kierunku podróży; jeżeli taka okoliczność nie zachodzi, spełnienie swojego marzenia będzie zgodne z cnotą umiarkowania, ponieważ rozum nie nakazuje ograniczania przyjemności, ale nakazuje korzystanie z nich w sposób rozumny.

Przytoczone powyżej ujęcie umiarkowania pokazuje z jednej strony, do jakich decyzji skłania owa cnota, a z drugiej charakteryzuje się ono tymi samymi wadami, które dostrzegane były oraz krytykowane w konsekwencjalizmie czy deontologizmie i które doprowadziły do odrodzenia refleksji nad cnotą. Jest to bowiem ujęcie statyczne. Aby dostrzec, na czym polega specyfika umiarkowania jako cnoty, należy spojrzeć na nią w dynamizmie czynu.

### 3. Umiarkowanie w perspektywie czynu

Zanim zajmiemy się ukazaniem umiarkowania z perspektywy działania, konieczne jest przywołanie doktryny jedności cnót, która stanowi istotny element teorii cnót. Ma ona kilka wersji, jednak idąc konsekwentnie za Arystotelesem, należałoby przywołać reprezentowane przez niego pluralistyczne ujęcie tej teorii. Według niej istnieje wiele nieredukowalnych do siebie cnót etycznych, które pozostają w ścisłym związku. Unifikuje je mądrość praktyczna. Zgodnie z tą teorią, nie można być człowiekiem cnotliwym, jeżeli nie posiada się którejkolwiek z cnót. Ów brak jest jednoznaczny z brakiem cnoty w ogóle<sup>35</sup>. Teoria ta bywa poddawana krytyce, w ramach której wskazuje się na przykład, że poświęcenie w pracy, a więc cnota zawodowa u konkretnego człowieka, nie zawsze idzie w parze z oddaniem życiu domowemu czy że cnoty jednego zawodu okazują się nieprzydatne, a nawet niewskazane, w drugim (np. cnoty niezbędne pracy naukowej i w zawodzie strażaka są całkiem inne). Natasza Szutta broni jednak tej doktryny, odwołując się do *phronesis* – mądrości praktycznej. Według niej różne cnoty mogą pojawiać się w zależności od potrzeb w różnym natężeniu, ale roztropność jest konieczna do wydawania właściwych sądów praktycznych na temat tego, co w danej sytuacji powinno się uczynić<sup>36</sup>.

W nieco innych kategoriach na temat jedności cnót wypowiada się Jacek Woroniecki. Budując na fundamencie filozofii Tomasza z Akwinu, stwierdza on, że jedność wszystkich cnót realizowana jest przede wszystkim w ramach cnót kardynalnych: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa. Mimo że są to cztery cnoty, przypisywane czterem władzom: rozumowi, woli, zmysłowej władzy pożądlivej i zmysłowej władzy popędliwej, ich ujęcie przez Woronieckiego pozwala odnieść wrażenie, że mowa jest o czterech aspektach jednej cnoty, gdyż wyeliminowanie którejkolwiek z cnót niweczy również pozostałe.

Według niego roztropność jako doskonałość rozumu praktycznego uwarunkowana jest zarówno sprawiedliwością woli, jak i umiarkowa-

---

<sup>35</sup> N. Szutta, *Jedność cnót*, s. 81.

<sup>36</sup> Tamże, s. 81–92.

niem oraz męstwem na poziomie zmysłowym. Sąd praktyczny jest bowiem roztropny tylko wówczas, gdy rozum w trakcie podejmowania decyzji inspirowany i pobudzany jest przez sprawiedliwą wolę, czyli taką, która pragnie prawdziwego dobra<sup>37</sup>. Jeżeli poszukiwaniom rozumu towarzyszyć będzie wola niesprawiedliwa, na przykład nakierowana na dobra zmysłowe i lekceważąca ważniejsze dobra (na przykład dobro bliskich, za które dana jednostka jest odpowiedzialna ze względu na obowiązki rodzinne, lub dobro osób obcych, które winno być przedmiotem wyboru ze względu na zobowiązania zawodowe), wówczas rozum będzie przebiegły, ale nie roztropny. Odwołajmy się do przykładu. Sprawiedliwa wola to wola dążąca do oddania komuś tego, co mu się należy. O sprawiedliwej woli możemy mówić w przypadku absolwenta publicznej uczelni, którego nauka sfinansowana została ze środków wypracowanych przez wszystkich obywateli danego państwa i który poprzez swoją postawę (uczciwą pracę) dąży do tego, by w pewnym sensie „odwdzięczyć się” tym wszystkim, którzy na rzecz jego wykształcenia przekazali część swoich dochodów. O braku sprawiedliwości możemy z kolei mówić wówczas, gdy zdobyta wiedza, kwalifikacje, pozycja służą do dominacji nad innymi ludźmi i wykorzystywania ich, np. poprzez żądanie łapówek czy pobieranie pensji połączone z niewywiązywaniem się z obowiązków zawodowych. Brak sprawiedliwości woli sprawia, według Woronieckiego, że rozum praktyczny jest przebiegły, ale nie można nazwać go roztropnym. Podobna zależność istnieje między roztropnością i umiarkowaniem czy roztropnością i męstwem. Idąc tym tropem, brak umiarkowania, czyli dążenie do dóbr zmysłowych w ilości przekraczającej rozumną miarę, znajduje, według Woronieckiego, oddźwięk w braku sprawiedliwości woli i konsekwentnie w przebiegłości. Żądanie łapówek lub nieuprawnione pobieranie pensji, nieopartych rzetelną pracę, ma zatem źródło w nieumiarkowaniu.

Przytoczony powyżej przykład sugeruje, że kluczowy dla osiągnięcia doskonałości cnót kardynalnych: roztropności, sprawiedliwości,

---

<sup>37</sup> M. Mróz, „Miej kulę ołowianą u nogi”. *W obronie racjonalności i cnoty roztropności, czyli o znaczeniu prudentia w pracy wychowawczej*, w: *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 15.



umiarkowania i męstwa, jest rozwój intelektualny, warunkujący właściwe identyfikowanie zobowiązań. Twierdzenie takie jest jednak kolejnym przejawem błędu intelektualizmu, krytykowanego w deontologizmie lub utylitaryzmie. Zmieńmy więc przykład, aby dostrzec, jakie znaczenie dla jakości charakteru ma wola. Jest to doskonale widoczne we wspomnianej już sferze seksualnej, w której rozum zdaje się pełnić funkcje „usługowe”. Jest to tylko złudzenie, ale – dla jasności przekazu – warto mu na chwilę ulec. Podejmowane przez daną jednostkę decyzje zdają się wypadkową dwóch czynników pozaintelektualnych – miłości tej osoby, z którą dana jednostka chce być i za którą pragnie wziąć odpowiedzialność, oraz dążenia do osiągnięcia przyjemności seksualnej. Jeżeli wola jest zdecydowana w swoim wyborze konkretnej osoby, wówczas praca intelektu podporządkowana jest zachowaniu i umacnianiu tej relacji, a więc także unikaniu sytuacji, które mogłyby ją zaburzyć. Jeżeli wola nie jest zdecydowana co do przedmiotu swoich odniesień, wówczas rozum w rozstrzygnięciach praktycznych może podporządkowywać się władzom zmysłowym, dla których „naturalnym” przedmiotem dążeń są dobra zmysłowe, będące źródłem przyjemności. Kierunek i „siła” rozumowania praktycznego pochodzą – jak widać na tym przykładzie – z woli. Rozum będzie podążał tymi ścieżkami, na które skieruje go wola. Jego zadaniem będzie rozeznanie, jakie rozwiązania praktyczne wybrać w konkretnych okolicznościach, aby zatroszczyć się o ważną relację (roztropność) lub osiągnąć maksimum przyjemności i innych dóbr zmysłowych (przebiegłość). Jak widać po dwóch powyższych przykładach, nieuzasadnione jest rozstrzyganie kwestii, czy myślenie praktyczne przebiega tak, jak sugeruje rozum, czy jest odwrotnie – rozum w myśleniu praktycznym uwarunkowany jest wolą.

Wracając bezpośrednio do przedmiotu naszych analiz, czyli cnoty umiarkowania, należy stwierdzić, że dla cnoty umiarkowania kluczowe jest nie tylko właściwe określenie przez rozum, jakie korzystanie z dóbr zmysłowych jest na miarę rozumu dobrze rozpoznającego dobro. Uczucia będą bowiem skłonne posłuchać wskazówek rozumu odnośnie do właściwej miary korzystania z przyjemności zmysłowej tylko wówczas, gdy dobro, będące przedmiotem woli, będzie – właśnie poprzez wolę – dawało orientację rozumowi i tą samą drogą będzie porządkowało uczucia. Dla przykładu, aby umiar w dysponowaniu środ-



kami, które dany człowiek ma do dyspozycji, nie stał się z jednej strony skąpstwem<sup>38</sup>, a z drugiej rozrzutnością, konieczne jest z jednej strony rozpoznanie i pragnienie przez wolę autentycznego dobra, z dążeniem do którego korzystanie z określonych dóbr jest powiązane, a z drugiej strony nieodzowne jest właściwe rozeznawanie przez rozum, jak najlepiej pożytkować określone dobra. Podobnie umiarkowanie w odniesieniu do przyjemności seksualnej kształtuje się nie tyle pod wpływem teoretycznych rozstrzygnięć rozumu, ale w wyniku odkrycia osoby, z którą wzmacnianie relacji dokonuje się poprzez wspólną przyjemność zmysłową (przeciwieństwo wstrzemięźliwości) i unikanie przyjemności, która ową relację mogłaby zaburzyć (rozwiązłość, ale także instrumentalne traktowanie drugiej osoby w celu osiągnięcia przyjemności). Podsumowując, mimo że umiarkowanie rozumiane jest jako doskonałość władz zmysłowych, to rodzi się ono w ramach dynamizmu znajdującego źródło we władzach umysłowych – rozumie i woli.

Chcąc lepiej zrozumieć, na czym polega cnota umiarkowania w dynamizmie czynu, warto odwołać się ponadto do analiz Jacka Woronieckiego, który przeciwstawia umiarkowanie opanowaniu uczuć. Według niego umiarkowanie nie jest opanowaniem, stłumieniem uczuć. Stwierdza: „[u]czucia zmysłowe nie mogą kierować naszym życiem, bo nie są w stanie objąć całej jego duchowej treści i wartości oraz poprowadzić do celu, jak to czynią rozum i wola; nie można przeto dać im się zbyt rozpanoszyć w naszym życiu i opanować władz umysłowych. Ale z drugiej strony chcieć je zupełnie zgnieść i wykreślić z tego życia, to znaczy chcieć okaleczyć naturę ludzką, do której istotnych składników i one należą”<sup>39</sup>. Umiarkowanie polega na tym, że uczucia zostają pociągnięte przez dobro odkrywane dzięki władzom umysłowym – rozumowi i woli: „Ujęte w karby cnót moralnych, uczucia ulegają jakby pewnemu uduchowieniu i stawiając do dyspozycji rozumu i woli zawarte w sobie siły życiowe, odgrywają w naszym życiu moralnym bardzo poważną rolę”<sup>40</sup>. Proces ten

---

<sup>38</sup> M. Mróz, *Tajemnica ludzkiej nieprawości. Aktualność nauki św. Tomasza z Akwinu o złu moralnym i wadach głównych*, Toruń 2010, s. 519–532.

<sup>39</sup> J. Woroniecki, *Katolicka*, t. 1, s. 165–166.

<sup>40</sup> Tamże, *Katolickość tomizmu*, Lublin 1999, s. 35.

nazywany jest sublimacją uczuć<sup>41</sup>. Siła, która tkwi w uczuciach, zostaje wówczas zaangażowana w budowanie relacji do odkrywanego przez rozum dobra. Równocześnie w pewnym sensie obojętnieje na dobra, których wartość nie jest potwierdzania przez rozum i nie stają się one także przedmiotem wyboru woli. Nie jest natomiast przejawem umiarkowania taki stan, w którym uczucia zostają stłumione. Siła uczuć w tym przypadku skierowana jest ku dobru innemu niż to, do którego odnoszą się rozum i wola, jednak nie ujawnia się, ponieważ uczucia ulegają w pewnym sensie „szantażowi” rozumowi i woli.

Podobną strukturę ma wada będąca przeciwieństwem umiarkowania – nieumiarkowanie. Jak wspomnieliśmy, Arystoteles nazywa ją rozwiązłością. Mirosław Mróz, wyjaśniając sens tego terminu, pisze: „coś bowiem w człowieku, w jego wnętrzu «uległo rozwiązaniu» [...] poszczególne elementy, które kiedyś były razem, zostały puszczone w jakiś niesamowity «taniec» samowoli”<sup>42</sup>. Termin „rozwiązłość” wskazuje zatem, że ludzka zmysłowość zerwała (rozwiązała) jedność z rozumem i wolą. Rozwiązłość przejawiałaby się albo w rozpuszczeniu (zmysł dotyku), albo w łakomstwie (zmysł smaku)<sup>43</sup>. Josef Pieper twierdzi, że brak umiarkowania prowadzi do autodestrukcji<sup>44</sup>.

#### 4. Teleologia wychowania a cnota umiarkowania

Prowadzone powyżej analizy, których przedmiotem była cnota umiarkowania, skłaniają do wyciągnięcia szeregu wniosków odnośnie do wartości owej cnoty odczytywanej z perspektywy pedagogicznej. Podzielmy je na dwie grupy, podporządkowane odpowiednio zagadnieniom: 1. miejsca cnoty umiarkowania w teleologii wychowania; 2. możliwości wychowania cnoty umiarkowania.

---

<sup>41</sup> A. Usowicz, *Tomistyczna sublimacja uczuć w świetle nowożytnej psychologii*, Kraków 1946; K. Michalski, *Istota heroizmu*, w: K. Michalski, *Między heroizmem a bestialstwem*, Kraków 2010, s. 11–34.

<sup>42</sup> M. Mróz, *Tajemnica*, s. 519.

<sup>43</sup> Tamże, s. 521.

<sup>44</sup> J. Pieper, *The Four Cardinal Virtues*, s. 148.

4.1. Mimo że cnota umiarkowania zdaje się nie przystawać do współczesnej teleologii wychowania i w pewnym sensie została w niej zapoznana, podjęte powyżej analizy pozwalają wnioskować, że problem jest bardziej złożony. Nawet jeżeli przyjmiemy minimalistyczne założenie, że celem wychowania jest wyposażenie jednostki w określony „pakiet” wiedzy, umiejętności i kompetencji, a decyzję odnośnie do sposobu i zakresu jej wykorzystania pozostawimy samej jednostce (co jest uproszczonym i błędnym rozumieniem uszanowania wolności), to milcząco wyznaczamy jakąś drogę rozwoju uczuciowości – w tym wypadku drogę rozwoju nieskoordynowanego z rozwojem władz umysłowych, rozumu i woli. One i tak w jakiś sposób zostaną ukształtowane – jeżeli nie pod wpływem wychowania, to pod wpływem kultury popularnej, zdominowanej w warstwie ideologicznej przez konsumeryzm. Będą zatem rozwijały się według zasady maksymalizacji doświadczeń zmysłowych.

Przy okazji warto zauważyć, że będzie to wychowanie do opanowywania uczuć, tłumienia ich, ponieważ życie społeczne rządzi się swoimi prawami i wymaga – zwłaszcza w sferze gospodarczej – swoistego zdyscyplinowania. Jednostka w pewien sposób będzie zatem przygotowywana poprzez edukację do dyrygowania uczuciami – „uwalniania” ich w życiu prywatnym i tłumienia w życiu społecznym, zwłaszcza w pracy zawodowej, gdzie oczekiwać się od niej będzie działania w sposób mechaniczny, proceduralny, z zachowaniem dystansu do własnych uczuć.

Z kolei wspomniana powyżej wizja człowieka jako istoty rozumnej, czyli działającej zgodnie z wytycznymi rozumu, domaga się pewnego doprecyzowania. Rozum może być w działaniu władzą wyznaczającą kierunek działania (władzą odnajdującą i wskazującą prawdę oraz dobro) albo władzą wykorzystywaną instrumentalnie, czyli podporządkowaną uczuciom, do zaspokojenia których odnajduje najlepsze ścieżki. Instrumentalne wykorzystywanie rozumu jest tylko pozornie przejawem racjonalności<sup>45</sup>. To nie rozum jest w tym przypadku władzą, która wyznacza kierunek życia jednostki. Do działań pobudzają ją uczucia. W kulturze popularnej odróżnia się mądrość od inteligen-

---

<sup>45</sup> W. Starnawski, *Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego*, „Paedagogia Christiana”, 2010 nr 1/29, s. 13–15.

cji. Można powiedzieć, że to rozróżnienie oddaje powyższą dystynkcję. Rozwój intelektualny wielu osób, umożliwiający im w sposób bardziej skuteczny osiągnięcie indywidualnych celów, często nie jest powiązany z rozwojem, którego zwińczenie określane jest mądrością. W tym wypadku to nie rozum wskazuje prawdę i dobro, ale nieuporządkowane uczucia wskazują doraźne cele działania, a rozum będący na ich usługach sprawnie odnajduje drogę do ich osiągnięcia.

Powyższe analizy prowadzą zatem do wniosku, że dążenie do wychowania człowieka jak istoty racjonalnej nie może pomijać aspektu wychowania uczuć. Autentyczna racjonalność implikuje umiarkowanie, czyli osiągnięcie jedności życia uczuciowego z życiem umysłowym przy założeniu, że to intelekt jest władzą kierowniczą. Wpisując racjonalność do teleologii wychowania należy mieć więc świadomość, że wymaga to doprecyzowania stosunku racjonalności do uczuciowości. Jeżeli celem wychowania nie jest stłumienie uczuć przez rozum ani „poddanie” rozumu pod rządy uczuć, celem wychowania powinno stać się także umiarkowanie jako jedność między uczuciami i władzami umysłowymi – rozumem i wolą.

4.2. Chcąc z kolei podjąć kwestię możliwości wychowania do umiarkowania, należy przypomnieć, czym jest wychowanie. Dążenie do opanowania przyrody przez człowieka prowadzące do rozwoju techniki ukształtowało poniekąd potoczne rozumienie wychowania jako działania wychowawcy, które ma na celu ukształtowanie w wychowanku określonych cech osobowości. Tymczasem wychowanie jest niepodobne do działalności w przestrzeni materialnej, ponieważ „przedmiot” oddziaływań wychowawczych jest podmiotem, a jego podmiotowość rozwija się wraz z wiekiem oraz dojrzewaniem umysłowym. Mówiąc o wychowaniu, należy zatem pamiętać, że wychowawca nie ma bezpośredniego wpływu na efekty swojej pracy, ponieważ „przedmiot” jego oddziaływań jest istotą rozumną i podejmującą autonomiczne decyzje. Ostatecznie kontrolę nad tym, jaki kierunek przybierze rozwój wychowanka, ma tylko wychowanek<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> K. Wrońska, *Wychowanie a wolność. Próba wglądu w myślenie pedagogiczne Józefa Tischnera*, „Paedagogia Christiana”, 2018 nr 1/41, s. 97–115.

Refleksja nad rozwojem cnót prowadzi do podobnych wniosków. Wiedzy i umiejętności można nauczyć, ale cnót w rozumieniu przedstawionym powyżej nauczyć się nie da, ponieważ one rozwijają się we wnętrzu człowieka. Stąd na przykład Anna Szudra-Barszcz, pisząc o możliwości pedagogii cnoty, stwierdza, że doskonałość ta jest osiągalna głównie poprzez pracę nad samym sobą<sup>47</sup>. Z kolei Stanisław Gałkowski – rozwijając myśl Jacka Woronieckiego<sup>48</sup> – uznaje długomyślność za podstawową cnotę wychowawcy; długomyślność – jako cnotę uwarunkowaną świadomością własnych ograniczeń w dostępie do przedmiotu oddziaływań<sup>49</sup>.

Potencjału do ewentualnego rozwoju umiarkowania należy zatem poszukiwać w naturze samego wychowanka. Tomasz z Akwinu twierdzi, że fundament umiarkowania jest rozpoznanie własnej godności oraz wstyd (STh II-II, q. 143). Z jednej bowiem strony konkretny człowiek rozpoznaje własną godność jako istoty rozumnej, a z drugiej wstydi się wszelkich zachowań, w których traci kontrolę nad emocjami, czyli zachowań, które sprzeczne są z rozumnym decydowaniem<sup>50</sup>. Innymi słowy, człowiek rozpoznaje siebie jako istotę rozumną – zdolną do rozpoznawania dobra i zła na zupełnie innym niż zwierzęta poziomie i zdolną do transcendencji cielesnych pożądań poprzez podążanie za wskazaniem rozumu, a zachowanie, które jest przejawem ulegania pożądaniu zmysłowemu wbrew rozumowi rozpoznającemu pozazmysłowe dobro, wywołuje u niego poczucie wstydu. O wstydzie jako dźwigni rozwoju osobowości pisali Jacek Woroniecki<sup>51</sup>, Karol Górski czy Karol Wojtyła<sup>52</sup>. Karol Górski – profesor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika – stwierdzał na przykład: „wstyd płynie z faktu, że człowiek

---

<sup>47</sup> A. Szudra-Barszcz, *Czy cnoty można nauczyć?*, „Ethos”, 2010 nr 92, s. 115.

<sup>48</sup> J. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota właściwa wychowawcy*, „Szkoła Chrystusowa”, 1930 nr 4, s. 178–195.

<sup>49</sup> S. Gałkowski, *Długomyślność: wprowadzenie do filozofii wychowania*, Kraków 2016.

<sup>50</sup> J. Horowski, *Wstyd a rozwój moralny – o antropologicznych fundamentach neotomistycznej teorii wychowania moralnego*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2016 nr 2, s. 233.

<sup>51</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka*, t. II/1, s. 337–340.

<sup>52</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 162.

nie umie opanować odruchów instynktu. Jest to niezmiernie dla intelektu upokarzające, iż on, widząc rzeczy tak, jak one są, nie ma pełnej władzy nawet nad własnym ciałem”<sup>53</sup>.

Ta krótka refleksja nad wstydem umożliwia powrót do pytania o możliwość wychowawczego wspomaganie cnoty umiarkowania. Jeżeli jej fundamentem jest poczucie godności odwołujące się do rozumności istoty ludzkiej oraz będący jego konsekwencją wstyd w odniesieniu do działań, w których rozum zostaje zdystansowany przez uczucia, to wychowanie do umiarkowania, patrząc na nie z perspektywy działań wychowawcy, sprowadzałoby się do kształtowania u wychowanka przede wszystkim świadomości rozumności ludzkiej natury i wynikającej stąd godności. Przeciwnieństwem byłoby z kolei utrwalanie w wychowanku przeświadczenia, że jego działania są wypadkową predyspozycji biopsychicznych oraz uwarunkowań społeczno-kulturowych. Rozwój nauk przyrodniczych oraz budowanych na fundamencie materialistycznej koncepcji ludzkiej natury nauk społecznych pośrednio buduje przekonanie, że podejmowane przez człowieka decyzje są efektem jedynie procesów biopsychicznych (są nimi zdeterminowane). Dążą one bowiem do odkrycia prawideł rządzących życiem biopsychicznym człowieka, wykorzystując w badaniach przede wszystkim z metodologią ilościową (metodologia jakościowa służy głównie do ujęcia nieuwzględnianych w badaniach ilościowych zjawisk), czyli pomijają w badaniach życie umysłowe człowieka. Konsekwentnie budują przeświadczenie, że ludzkie działanie nie znajduje źródła w rozumie podejmującym decyzje w sposób wolny: uwarunkowany, ale niezdeteminowany potencjałem biopsychicznym i kontekstem społeczno-kulturowym. Jednostka nieprzekonana o własnej wolności, której źródłem są władze umysłowe: rozum i wola, nie będzie postrzegała własnych decyzji jako albo przejawu rozumnej natury, albo marginalizacji rozumności związanej z uleganiem uczuciom zmysłowym, w konsekwencji nie będzie także odczuwała wstydu, gdy jej działania będą ją oddalały od rozumnego dobra.

---

<sup>53</sup> K. Górski, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936, s. 35.

Wracając do tezy dotyczącej jedności cnót, zgodnie z którą umiarkowanie nie jest opanowaniem uczuć, ale ich integracją z działaniem rozumu i woli, kluczowy dla rozwoju umiarkowania wydaje się rozwój władz umysłowych. Próba podjęcia w tym miejscu wątku rozwoju rozumu i woli otworzyłaby dwa bardzo szerokie tematy. Zaznaczmy więc tylko, że warunkiem umiarkowania jest w pewnym sensie doskonałość intelektu, który posiada umiejętność kontemplacji rzeczywistości (wydawania sądów o tym, co jest prawdą, a co fałszem) oraz rozumowania (łączenia sądów w teorie). Doskonałość intelektu nazywana jest mądrością, natomiast jego umiejętność znajdowania najlepszych rozwiązań praktycznych – roztropnością. Mimo że mądrość ma charakter teoretyczny, to ma ona duże znaczenie dla rozumowania praktycznego. W obszarze budowania u wychowanka mądrości współczesna edukacja podlega znaczącym przeobrażeniom, które oceniane są negatywnie. Dążenia do rozwoju mądrości zastępuje się zabiegami mającymi na celu osiągnięcie przez dojrzewającego człowieka wiedzy, umiejętności i kompetencji praktycznych, służących dostosowaniu się do wymagań kontekstu społeczno-kulturowego, a zwłaszcza rynku pracy. Przejawem tego jest marginalizacja kształcenia ogólnego na rzecz kształcenia zawodowego<sup>54</sup>.

Odnosząc się z kolei do kwestii woli oraz do tezy, według której umiarkowanie uwarunkowane jest siłą pożądania przez wolę rozumnego dobra, należy stwierdzić, że jednym z aspektów wychowania umiarkowania jest wychowanie woli poprzez budowanie jej relacji do rozumnego dobra. Warto zauważyć, że rozwój woli nie dokonuje się pod wpływem idei (teorii), ale pod wpływem dobra – wola dojrzewa zatem we wspólnocie, w której wychowanek włączany jest w dążenie do dobra wspólnego i wraz z wiekiem przejmuje coraz większą odpowiedzialność

---

<sup>54</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Warszawa 1997; E. Potulicka, *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji*, w: „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Toruń 2012, s. 101–119; K. Wrońska, *Liberal education w Polsce. Między kształceniem ogólnym a edukacją liberalną*, „Paedagogia Christiana”, 2014 nr 1/33, s. 11–28.



za owo dobro. Biorąc to pod uwagę, można przypuszczać, że jakość wychowania woli jest pochodną jakości wspólnot, w których wychowanek dojrzewa, a kryzys wychowania woli jest konsekwencją kryzysu wspólnot wychowujących. Edukacja szkolna, której domeną jest kształcenie intelektu, nie jest w stanie zrekompensować tego braku.

Aby dostrzec wychowawczy potencjał wspólnoty, odwołajmy się do przykładu. Jacek Woroniecki, który podejmował zagadnienie cnót w perspektywie pedagogicznej, twierdził, że cnoty rozwijają się poprzez czyny, ponieważ wówczas pobudzone do rozwoju są wszystkie władze ludzkiej natury: rozum, wola i władze zmysłowe ujawniające się poprzez uczucia. Twierdził też, że cnoty rozwijają się nie poprzez dodawanie, ale poprzez coraz większą intensywność. Idąc tym tropem, można wnioskować, że umiejętność rezygnacji z dóbr zmysłowych, z przyjemności, gdy wymaga tego wzięcie odpowiedzialności za kogoś bliskiego (cnota umiarkowania), pojawia się stopniowo i jest kształtowana na przykład w ramach życia rodzinnego. Jeżeli dziecku stwarzane są ku temu okazje, uczy się powoli (poprzez doświadczenie zadowolenia), jaką wartość ma rezygnacja z zabawy, wyjścia z przyjaciółmi, gdy wymaga tego zaangażowanie w życie rodzinne (np. opieka nad młodszym rodzeństwem). W opinii Woronieckiego, człowiek, który od dziecka przyzwyczajony jest do osiągania przyjemności w każdej możliwej sytuacji (nie ma okazji nawet w drobnych sprawach do rezygnacji z przyjemności w imię większego dobra), nie będzie potrafił w momencie poważniejszych wyzwań w tym obszarze sprostać owym wyzwaniom (jeżeli byłoby to możliwe, cnoty rozwijałyby się poprzez dodawanie).

Podsumowując, można powiedzieć, że umiarkowanie nie jest dyspozycją rozumu i nie da się go po prostu wytłumaczyć. Rozwój umiarkowania uwarunkowany jest z jednej strony decyzjami, jakie podejmuje konkretna jednostka, a z drugiej strony działaniami wychowawców, którzy tworzą przestrzeń dla owych decyzji, budując wyzwania, z którymi musi zmierzyć się dany człowiek, i równocześnie uświadamiając rozumność człowieka (i tym samym jego odpowiedzialność za działanie).



## Podsumowanie

Podjęte powyżej analizy odnoszące się do kwestii wartości umiarkowania w perspektywie pedagogicznej skłaniają najpierw do wniosku, że w wychowaniu nie można ignorować rozwijających się uczuć poprzez skupienie uwagi na wyposażaniu wychowanka w wiedzę, umiejętności i kompetencje istotne z punktu widzenia jego przyszłego funkcjonowania w przestrzeni społeczno-gospodarczej. Wychowanie człowieka jako istoty rozumnej, która kierunek działania będzie wyznaczała za pomocą rozumu rozpoznającego prawdę rzeczywistości, implikuje wychowanie uczuć, tak by „dały czas” rozumowi na właściwy ogląd sytuacji oraz identyfikację prawdy i dobra, a następnie włączyły się w realizację celów wskazanych przez intelekt. „Umiarkowanie” jest pojęciem wskazującym na taką właśnie doskonałość władz zmysłowych. Nie oznacza ograniczania wrażliwości na przyjemność zmysłową, ale na jej doświadczanie w harmonii z dążeniem do rozumnego dobra. Wychowanie uczuć do osiągnięcia tej cnoty nie jest proste i obejmuje między innymi uświadamianie godności wynikającej z rozumności ludzkiej natury, jak również wspieranie rozwoju władz umysłowych: rozumu i woli. Przestrzenią tego wychowania jest nie tyle szkolna ławka, co wspólnota.

---

## Bibliografia

- Anscombe, Gertrude E. M. „Nowożytna filozofia moralności”. *Ethos* 92 (2010): 39–60.
- Arystoteles. *Etyka nikomachejska*. Tłum. Daniela Gromska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Bagrowicz, Jerzy. „Wychowanie personalistyczne w chrześcijaństwie”. W: *Personalizm polski*, red. Marian Rusecki, 335–375. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008.
- Benner, Dietrich. *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2015.

- Bloom, Alan. *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Warszawa: Zysk i S-ka, 1997.
- Gałkowski, Stanisław. *Długomyślność: wprowadzenie do filozofii wychowania*. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 2016.
- Gałkowski, Stanisław. *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.
- Górski, Karol. *Wychowanie personalistyczne*. Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, 1936.
- Horowski, Jarosław. „Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej”. *Paedagogia Christiana* 2/24 (2009): 63–78. <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2009.029>.
- Horowski, Jarosław. „Roztropność – cnota w pedagogice zapoznana”. W: *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. Iwona Jazukiewicz, Ewa Rojewska, 109–135. Szczecin: Zapol, 2013.
- Horowski, Jarosław. “What conditions education for forgiveness in terms of the neo-Thomistic philosophy of education”. *Journal of Religious Education* 1 (2018): 23–36.
- Horowski, Jarosław. „Wstyd a rozwój moralny – o antropologicznych fundamentach neotomistycznej teorii wychowania moralnego”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 231–244.
- Hursthouse, Rosalind, Glen Pettigrove. “Virtue Ethics”. W: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), ed. Edward N. Zalta. <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/ethics-virtue/> [pobrano: 5.10.2018].
- Keenan, James F. “Proposing Cardinal Virtues”. *Theological Studies* 56 (1995): 709–729.
- Kořakowski, Leszek. *Mini wykłady o maxi sprawach*. Kraków: Znak, 1999.
- MacIntyre, Alasdair. *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. Tłum. Adam Chmielewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- Maritain, Jacques. „Od filozofii człowieka do filozofii wychowania”. W: *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. Franciszek Adamski, 61–79. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1993.
- Maritain, Jacques. *Trzej reformatorzy. Luter. Kartezjusz. Rousseau*. Tłum. Konstanty Michalski. Warszawa–Ząbki: Fronda–Apostolicum, 2005.
- Melina, Livio. „Problematyka cnoty we współczesnej teologii moralnej”. *Ethos* 92 (2010): 61–77.

- Męczkowska, Astrid. *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.
- Michalski, Konstanty. „Istota heroizmu”. W: Konstanty Michalski, *Między heroizmem a bestialstwem*, 11–34. Kraków: Wydawnictwo Instytutu Teologicznego Księży Misjonarzy, 2010.
- Mróz, Mirosław. „Miej kulę łowianą u nogi”. W obronie racjonalności i cnoty roztropności, czyli o znaczeniu *prudentia* w pracy wychowawczej. W: *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. Iwona Jazukiewicz, Ewa Rojewska, 13–45. Szczecin: Zapol, 2013.
- Mróz, Mirosław. *Tajemnica ludzkiej nieprawości. Aktualność nauki św. Tomasa z Akwinu o złu moralnym i wadach głównych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2010.
- Nalaskowski, Stanisław, Władysława Szulakiewicz. *Pedagogika Toruńska. Od katedry do wydziału*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2009.
- Niesiołowski, Andrzej. *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2017.
- Nowak, Marian. *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Olbrycht, Katarzyna. „Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji”. *Paedagogia Christiana* 1/29 (2012): 89–104. <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2012.005>.
- Pieper, Josef. „Przyszłość bez pochodzenia i nadzieja bez podstaw?” W: Josef Pieper, *O trudnościach wiary dzisiaj. Rozprawy i mowy*. Tłum. Tadeusz Kononowicz, Piotr Waszczenko. Warszawa: Instytut wydawniczy PAX, 1994.
- Pieper, Josef. *The Four Cardinal Virtues: Prudence, Justice, Fortitude, Temperance*. New York: University of Notre Dame Press, 1966.
- Potulicka, Eugenia. „Neoliberalizm i skutki «przedsiębiorczości» w edukacji”. W: „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. Maria Marta Urlińska, Agnieszka Uniewska, Jarosław Horowski, 101–119. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Sośnicki, Kazimierz. *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1967.
- Sośnicki, Kazimierz. *Pedagogika ogólna*. Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczęśny, 1949.
- Starnawski, Witold. *Prawda jako zasada wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2008.

- Starnawski, Witold. „Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego”. *Paedagogia Christiana* 1/29 (2012): 11–29. <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2012.001>.
- Szudra-Barszcz, Anna. „Czy cnoty można nauczyć?”. *Ethos* 92 (2010): 108–118.
- Szuman, Stefan. *Natura, osobowość i charakter człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Wam, Księża Jezuiti, 1995.
- Szutta, Natasza. „Jedność cnót jako warunek normatywności cnoty. W obronie doktryny jedności cnót”. *Ethos* 92 (2010): 78–93.
- Szutta, Natasza. „Wprowadzenie, czyli o co chodzi w dyskusji nad moralnym charakterem”. W: *W poszukiwaniu moralnego charakteru*, red. Natasza Szutta, 13–34. Lublin: Wydawnictwo Academicon, 2015.
- Śliwerski, Bogusław. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Impuls, 2012.
- Tomasz z Akwinu. *Suma teologiczna*, t. 22: *Umiarkowanie*. Tłum. Stanisław Bełch. Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, 1963.
- Usovicz, Aleksander. *Tomistyczna sublimacja uczuć w świetle nowożytnej psychologii*. Kraków 1946.
- Wojtyła, Karol. *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1986.
- Woroniecki, Jacek. „Długomyślność jako cnota właściwa wychowawcy”. *Szkoła Chrystusowa* 4 (1930): 178–195.
- Woroniecki, Jacek. *Katolicka etyka wychowawcza*. T. I, II/1. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 2000.
- Woroniecki, Jacek. *Katolickość tomizmu*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej, 1999.
- Wrońska, Katarzyna. „Liberal education w Polsce. Między kształceniem ogólnym a edukacją liberalną”. *Paedagogia Christiana* 1/33 (2014): 11–28. <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2014.001>.
- Wrońska, Katarzyna. „Wychowanie a wolność. Próba wglądu w myślenie pedagogiczne Józefa Tischnera”. *Paedagogia Christiana* 1/41 (2018): 97–115. <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2018.005>.