

Andrzej Maryniarczyk SDB
 Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Paedagogia perennis

Tytuł wykładu *paedagogia perennis*, czyli pedagogia „wieczysta” lub „nieustanna” nawiązuje do znanego na terenie filozofii wyrażenia *philosophia perennis* (filozofia wieczysta). Na arenie polskiej pedagogiki prawdopodobnie jako pierwszy użył takiego określenia o. Jacek Woroniecki, który tytułem: *Paedagogia perennis* opatrzył niewielką broszurkę, wydaną w 1924 roku we Lwowie z podtytułem: *Św. Tomasza pedagogika nowożytna*¹. Aby dobrze ująć sens tego wyrażenia przywołajmy jego „pierwowzór” jakim jest sformułowanie *philosophia perennis*, gdyż to ono pozwoli nam uchwycić przesłanie określenia *paedagogia perennis*².

Czym jest *paedagogia perennis*?

Wyrażenie „*philosophia perennis*” – jak wyjaśnia S. Wielgus w haśle zamieszczonym w *Powszechnej encyklopedii filozofii*³ – zostało utworzone przez Augustyna Steuchusa (Agostino Steuco) z Gubbio w XVI wieku i użyte w tytule jego dzieła: *De perenni philosophia libri X* (1540). Autor użycie wyrażenia *philosophia perennis* uzasadniał takimi argumentami, które chcemy przez analogię uczynić

1 Na ojca Jacka Woronieckiego, jako autora tego wyrażenia, wskazuje hiszpański filozof Enrique Martinez (2003). Na terenie polskiej filozofii wychowania i pedagogiki do tytułu tego nawiązują m.in. J. Horowski, J. Bagrowicz, M. Krasnodębski i inni.

2 Wyrażenie *philosophia perennis* wskazuje na ciągłość problematyki filozoficznej, wyrastającej z jedności doświadczenia filozoficznego oraz wskazanie na progresywny charakter filozofii.

3 S. Wielgus, *Philosophia perennis*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. nac. A. Maryniarczyk, t. 10, Lublin 2009, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 333.

argumentami na rzecz używania wyrażenia *paedagogia perennis*:

1) Tak jak istnieje tylko jedna zasada istnienia wszelkich rzeczy (*ut unum est omnium rerum principium*), to tak samo istniała i istnieje przez wieki wiedza o niej u wszystkich ludzi (*sic unam atque eandem de eo scientiam semper apud omnes fuisse*). A zatem na podstawie analogii, także na rzecz *paedagogia perennis* przemawia fakt, że kieruje nią jedna zasada – uznawana przez wszystkich – a jest nią zasada realizacji dobra osoby ludzkiej.

2) Wyrażenie *philosophia perennis* miało wskazywać na jedność wiedzy mądrościowej, którą spotykamy u wszystkich filozofów, a jest ona w pełni zgodna z religią chrześcijańską (*in veram religionem cunctos philosophos consensisse*) i jest jej kontynuacją. Podobnie, także wyrażenie *paedagogia perennis* wskazuje na jedność wiedzy wychowawczej jaką spotykamy u starożytnych filozofów i etyków z mistrzami i nauczycielami chrześcijańskiego wychowania i jest jej kontynuacją.

3) Określenie *philosophia perennis* wskazuje, że mądrość filozoficzna i mądrość chrześcijańska stanowią pewną ciągłość i jedność w dziejach ich rozwoju. Podobnie możemy powiedzieć o *paedagogia perennis*, która także łączy i jednoczy w sobie starożytną paideję i chrześcijańską teorię wychowania. Dzieje się tak dlatego – jak dowodził Leibniz – gdyż „prawda jest bardziej rozpowszechniona, niż się to powszechnie przyjmuje, jednak często ukazuje się „uszminkowana”, zamaskowana, zniekształcona przez obce dodatki, które pomniejszają jej wartość i znaczenie. Gdyby z dorobku myślicieli starożytnych i następnych wydobyto ślady prawdy, to jakby wydobyto złoto z błota, diamenty z kopalni i światło z ciemności, i to byłaby w istocie rzeczy *perennis quaedam philosophia*”⁴, a my dodajmy *perennis quaedam paedagogia*.

4) *Philosophia perennis*, a także i *paedagogia perennis*, wskazuje, że „ślady prawdy muszą zostać wzajemnie połączone, ponieważ poznanie prawdy w jakimś czasie możliwe jest tylko perspektywicznie [...] jako efekt historycznego procesu, który prowadzi do zdobycia prawdy. W tym procesie, obok niezliczonych

4 Cyt. za: S. Wielgus, dz. cyt., s. 332.

błędów występujących w dziejach filozofii [a także pedagogiki], narasta powoli, ale nieustannie, pewien zasób prawd niewątpliwych i absolutnych, który stanowi konkretną, dającą się wyrazić i utrwalić na piśmie *philosophia perennis* [a także i *paedagogia perennis*], istniejącą rzeczywiście, choć cząstkowo, w każdym momencie historycznym⁵.

Dwa ujęcia *paedagogia perennis*

We współczesnej historii filozofii spotykamy się z dwoma podejściami do wyrażenia *philosophia perennis*, a zatem i analogicznie tak możemy podchodzić do określania *paedagogia perennis*. Jedni chcą odnosić określenie *philosophia perennis* wyłącznie do filozofii arystotelesowskiej, rozwijanej systematycznie w średniowieczu przez św. Tomasza z Akwinu, a dziś kontynuowanej w ramach filozofii realistycznej (J. Maritain, E. Gilson, M.A. Krąpiec).

Przy takim ujęciu *philosophia perennis*, a zatem i *paedagogia perennis* „jest jedna i niezmienna, osiągnęła już prawdę, a jej postęp może polegać tylko na formalnych korektach, na większej klarowności, na podawaniu lepszych uzasadnień oraz na stosowaniu zasad tej filozofii do rozwiązywania nowych problemów, jakie niesie ze sobą mijający czas”⁶.

Drugie podejście charakterystyczne również dla chrześcijańsko zorientowanych filozofów i pedagogów, charakteryzuje się tym, że odrzucają oni traktowanie *philosophia perennis*, a także i *paedagogia perennis*, jako określony system filozoficzny czy pedagogiczny, ale przyjmują jego najwyższe zasady poznania bytu i działania, istnienie Boga, osobowy wymiar człowieka i jego nieśmiertelność oraz podstawowe zasady etyki. Różnią się przy tym co do zakresu i sformułowań tych podstawowych zasad i prawd. Dla tych ujęć *philosophia perennis*, a także *paedagogia perennis*, wspólne jest to, że określenia te wiążą się z określonym typem filozofii i pedagogiki, a nie z wszystkimi typami filozofii czy pedagogiki⁷.

Ponadto, według S. Swieżawskiego, filozofia wieczysta, a zatem i *paedagogia*

5 Tamże.

6 Tamże, s. 333.

7 Tamże.

perennis, rodzi się w bólu i trudzie sporów między uczonymi, a wysłedzenie jej trudno dostrzegalnego oblicza jest jednym z głównych, jeżeli nie najważniejszym zadaniem dziejów filozofii, a także pedagogiki⁸.

A zatem *paedagogia perennis* wskazuje na dwa aspekty związane z wychowaniem człowieka. Pierwszy dotyczy tego, że problem wychowania człowieka jest „wiecznym problemem”, gdyż na stałe związany z jego dziejami, które traktowano jako *animi cultura*. Najpierw rolę tę pełniły mity i mitologiczne bóstwa. W dziejach Izraela czynił to Bóg. Później rolę tę przejmowali mędracy i filozofowie, którzy – jak mówił Platon w *Państwie* –, dali się kierować w swoim życiu duszą rozumną. Z czasem zaś uformował się oddzielny zawód, a właściwie powołanie, którym był edukator, wychowawca, mistrz i nauczyciel.

Drugi aspekt, na który wskazuje owo wyrażenie *paedagogia perennis*, to fakt odkrycia potencjalności bytu ludzkiego, która wymaga nieustannej aktualizacji, a która dotyczy sfery cielesno-uczuciowej, wolitywnej i rozumnej. Najlepiej oddaje to greckie wyrażenie *en kyklo paideia* (*en kyklo* – koło; *paideia* – wychowanie), które wprawdzie związane zostało z nazwą encyklopedii, a które najbardziej właściwie wskazuje na nieustanne wychowywanie człowieka, dokonujące się „na okrągło” przez całe jego życie (*en kyklo paideia*).

Od początku istnienia człowiek był poddawany wychowaniu, którego metody determinowały dwa czynniki: rozumienie tego kim jest człowiek oraz jasna świadomość jaki jest cel wychowania. Jasna wizja przedmiotu (podmiotu) i cel wychowania były wyznacznikami metod i tworzonych teorii wychowania. Zwróćmy uwagę na tę triadę: przedmiot-cel-metoda, jako wyznaczniki *paedagogia perennis*. Jeśli tu popełnimy „mały błąd na początku” – to stanie się on wielkim na końcu. A to oznacza sukces lub porażkę wychowawcy, a dla wychowanka szczęście lub nieszczęście. Grecy takie przedsięwzięcia jak wychowanie człowieka nazywali „gigantomachia” – przedsięwzięciem bardzo wielkim a zarazem bardzo trudnym.

Po wyjaśnieniu rozumienia wyrażenia *paedagogia perennis*, zostanie zwrócona uwaga na trzy zagadnienia bezpośrednio związane z wychowaniem pro-

8 Tamże, s. 334.

ponowanym w ramach *paedagogia perennis*. Pierwszym z nich jest wskazanie na fakt ludzkich potencjalności, które winne być odpowiednio aktualizowane w procesie wychowania. Drugim zagadnieniem jest określenie „narzędzi”, dzięki którym możemy te potencjalności aktualizować, a którymi są według *paedagogia perennis* odpowiednie usprawnienia czyli cnoty (moralne, intelektualne, wytwórcze czy społeczne). Trzecim zaś zagadnieniem będzie zwrócenie uwagi na status bytowy wychowawcy-nauczyciela-mistrza oraz wynikające z niego specyficzne role i zadania.

Odkrycie ludzkich potencjalności – *Gnoti se'auton*

Wydawałoby się, że współczesna wiedza o człowieku czerpana z medycyny, genetyki, psychologii, antropologii, etyki, pedagogiki i innych dyscyplin, jest na tyle pełna i wystarczająca, że każdy wysiłek wychowawczy powinien przynieść sukces. Tymczasem dzieje się coś wręcz odwrotnego. Tworzone modele wychowania, opracowywane metody zamiast prowadzić do pełni rozwoju osobowego człowieka albo pozostawiają go samemu sobie, albo ugruntowują jego biologiczne determinacje, a nierzadko i dewiacje, albo wprost deformują go. Przyczyna tego tkwi w błędnym rozumieniu człowieka⁹. W delfickiej świątyni na architravie – czyli belce nośnej nad wejściem do świątyni – widniał napis, który musiał przeczytać każdy wchodzący do niej: GNOTI SE'AUTON – „człowiecze poznaj samego siebie”. Od tej bowiem wiedzy zależy wiele, a może nawet i wszystko, co będziemy robić. Stąd zlekceważenie tego zawsze obracało się przeciw człowiekowi. Dlatego już Arystoteles, żyjący w IV wieku przed Chrystusem, przestrzegał, by uważać, gdyż *parvus error in principio magnus est in fine* – mały błąd uczyniony na początku może okazać się wielkim na końcu. A tym początkiem wszelkiego ludzkiego świadomego działania jest właśnie wiedza o tym: kim jestem?

Należy zatem na początku uświadomić sobie, że nie można prowadzić sku-

9 Zob. A. Maryniarczyk, *Filozoficzne „obrazy” człowieka a psychologia*, w: „Człowiek w kulturze” 6–7 (1995), s. 77-99; K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, tłum. A. D. Tauszyńska, Warszawa 1986; W. Pannenberg, *Kim jest człowiek. Współczesna antropologia w świetle teologii*, tłum. E. Zwolski, D. Szumska, Paryż 1978.

tecznego i odpowiedzialnego wychowania, tworzyć dobrych systemów wychowawczych, opracowywać metod, formułować zasad – nie wiedząc jasno, kim jest człowiek, który ma być wychowywany i kształcony. Rozumienie zaś człowieka może być budowane na bazie religii, ale i nauk humanistycznych, przyrodniczych oraz filozofii.

W dziejach myśli europejskiej możemy spotkać się z różnymi obrazami człowieka i odpowiednio do nich z różnymi propozycjami wychowania. By zatem ocenić jakikolwiek system wychowawczy, program edukacyjny czy szkolny, należy odpowiedzieć na pytanie w jakiej relacji stoi on do człowieka. Czy przyczynia się do jego pełni rozwoju osobowego czy nie? Człowiek i jego pełnia osobowego rozwoju stanowi jedyne kryterium wartościowania i oceniania systemów wychowawczych, szkolnych i programów edukacyjnych.

Dla *paedagogia perennis* człowiek nie jest ani agregatem materialnych organów czy elementów, jak utrzymywali starożytni przyrodnicy, a dziś robią to współcześni naturaliści, ani bóstwem, jak mniemał Platon, czy umysłem uwięzionym w „maszynie”, jak postulują współcześni dualiści. Człowiek to jedność ciała i duchowej duszy.

Na bazie Arystotelesa koncepcji człowieka jako *animal rationale*, będącego *compositum* ciała i duszy, stanowiącego jedność i obdarzonego potencjalnościami¹⁰, rozpoczyna się formowanie na przełomie III i IV wieku koncepcji człowieka jako osoby, będącej bazą dla *paedagogia perennis*. Obraz człowieka, jako osoby, został nadbudowany na Boecjusza definicji osoby, jako *rationalis naturae individua substantia*. Termin „osoba” wskazuje na tego typu byt, który jest podmiotem jednostkowym i rozumnym, zdolnym do istnienia w sobie i wyłaniania z siebie (podmiotowania) aktów specyficznie ludzkich: świadomych i wolnych, poprzez które człowiek ujawnia swoje osobowe oblicze, a także się spełnia. Działania wskazują na przestrzeń ludzkich potencjalności. To po działaniach można rozpoznać naturę osoby. Rozpoznanie typów tych działań stanowi podstawę do tworze-

10 Arystoteles, *O duszy*, tłum P. Siwek, Warszawa: PWN 1988, 414 a-b.

nia teorii formacji i rozwoju osoby ludzkiej¹¹.

Grecki termin PROSOPON oznaczał maskę. Maską zaś w teatrach greckich miała funkcję nie tyle zakrywania i utajniania prawdziwego oblicza aktora, co odsłaniania istoty przesłania, które było niesione przez aktora. Maską ujawniała, czy podstawą przesłania jest tragedia czy komedia. Innymi słowy, maska miała wyrażać istotę sztuki. Treść zaś tego przesłania będzie wyrażana poprzez akcję, poprzez słowa, gesty, a także całe ciało aktora.

Tego typu intuicja stoi u podstaw rozumienia terminu „osoba” (łac. *persona*). Osoba oznacza więc w człowieku to wszystko, co wyraża go, jako autonomiczny podmiot działań i doznań. A zatem obraz człowieka jako osoby ukazuje go jako suwerennego autora swoich działań. Człowiek jako osoba odsłania się w działaniu i poprzez to działanie się spełnia (aktualizuje). Naturę bytu osobowego poznajemy w ramach analizy ludzkiego działania. Działania, które dane nam jest w bezpośrednim doświadczeniu istnienia „ja” działającego. Jednak bliższą treść tego „ja” odkrywam w aktach „moich”.

W ramach uwyrażniania specyfiki „ja” działającego w aktach „moich” formuluje się filozoficzny obraz człowieka jako osoby oraz uzyskujemy odpowiedź na pytanie: kim jest człowiek jako osoba? Jako istota potencjalno-aktualna staje się „(o)sobą” poprzez realizację złożonych w nim potencjalności¹².

W realistycznej i zarazem klasycznej antropologii filozoficznej, do której odwołuje się *paedagogia perennis*, wyróżniono siedem specyficznych cech, w których i poprzez które odsłania się potencjalność osoby ludzkiej, a których realizacja jest gwarantem pełni rozwoju osobowego. W całokształcie procesu wychowania, jakie proponuje *paedagogia perennis*, nie można o tych cechach zapomnieć ani ich zlekceważyć, lecz należy je odpowiednio zagospodarować, rozwijając je i aktualizując.

11 M. A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1982, s. 15 nn.

12 M. A. Krąpiec, *Ja-człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 19915, s. 401 nn; Tenże, *Człowiek jako osoba*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005.

Wśród tych potencjalności wymienia się: zdolność do poznania, zdolność do miłości, zdolność do wolności, zdolność do religijności. Wyróżnione cechy bytu osobowego stanowią bardzo ważne źródło wiedzy o człowieku, na którym bazuje *paedagogia perennis.*, Ukazują człowieka jako istotę, która – choć żyje w świecie przyrody i ze światem tym dziedziczy wiele wspólnych cech poprzez swe ciało, prawa, którym ciało to jest poddane, –to jednak jest nieredukowalna do świata przyrody. Człowiek bowiem przyrodę tę przekracza (transcenduje) tak w poznaniu, jak i działaniu oraz wytwarzaniu i ostatecznym dążeniu. Wynika to stąd, że nie może on być do końca zdeterminowany przyrodą i bezwzględnie poddany jej prawom. Człowiek poprzez rozwój swego życia poznawczego, wolitywno-ambilnego, religijnego, poprzez proces kształcenia intelektu i woli, sublimowania uczuć, naprawiania braków w różnych dziedzinach życia i przy mądrej pomocy wychowawców może stawać się w pełni osobą ludzką.

Kolejne cechy, charakteryzujące osobę ludzką, ukazują transcendencję człowieka zarówno do innych osób, jak i całych społeczności ludzkich. Są to: godność, podmiotowość wobec prawa oraz zupełność. Także wiedza o tych właściwościach jest ważna dla wszelkich nauk zajmujących się człowiekiem, a szczególnie dla pedagogiki. Ukazują one, że człowiek, choć jest bytem społecznym i wchodzi w różnorodne relacje, to jednak do pełni swego istnienia nie potrzebuje niczego z zewnątrz, co by go czyniło dopiero człowiekiem jako takim. Wszystkie instytucje wychowawczo-pedagogiczne, wszelkie działania mają charakter pomocniczy i nie mogą redukować człowieka do roli środka, gdyż ona zawsze musi pozostać celem. Wraz z tymi cechami charakterystycznymi dla osoby, odkrywamy jej transcendencję. To owa transcendencja bytu osobowego w stosunku do świata natury (biologii) odsłania ostateczny cel wychowania. Ten cel nie może się zamknąć tylko w jakości życia biologicznego, ale wskazuje on na życie duchowe¹³.

Cnoty jako „narzędzia” wspierające wychowanie

13 Zob. szerzej Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, dz. cyt., s. 129–132; A. Maryniarczyk, *Realistyczna interpretacja rzeczywistości. „Zeszyty z metafizyki”* Nr 3, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005, s. 105-119.

Odkrycie dynamicznej natury bytu ludzkiego dla *paedagogia perennis* jest bardzo istotne, gdyż uświadamia nam, że człowiek inaczej się formuje niż klocek drewna, brązu czy marmuru. Inaczej też przedstawia się efekt dojrzałości człowieka. Człowiek dojrzały – wychowany to nie tyle człowiek „utworzony”, „zrealizowany”, co człowiek usprawniony, czyli wyposażony w stałe sprawności, pozwalające mu odpowiednio postępować i działać „z niesłabnącą siłą”, od razu i przyjemnie (*firmiter, prompte, delectabiliter*)¹⁴. A to nic innego jak działać właśnie według cnoty, która „czyni samego człowieka dobrym, a jego czyn szlachetnym”.

Greckie słowo *arete*, łacińskie *virtus* miało oznaczać „lepszość”, „doskonałość”. Owa „lepszość” i „doskonałość” miała być celem wychowania i nauczania. Jednak ani cnot, ani wad nie można absolutyzować. Możemy je wartościować tylko pod kątem dobra osoby. Jeśli pozwalają nam dobrze działać są cnotami, jeśli utrudniają są wadami. Jednak wszelkie ludzkie działanie, które jest działaniem świadomym i wolnym, jest i musi być zawsze związane z cnotą lub wadą. Nie ma działania poza cnotą lub wadą. Tak jak nie ma ludzkiego działania poza dobrem lub złem. Stąd nie da się oderwać wychowania i nauczania od „życia cnotliwego”, choć dziś może brzmieć to „niemodnie”¹⁵.

Celem zatem edukacji i wychowania człowieka jest wyposażenie go w cnoty, czyli sprawności. Dziś mówi się o nauce krytycznego myślenia, umiejętności zdobywania wiedzy itp., a więc o nabywaniu sprawności. Ludzkie działanie osobowe, zakładające świadome używanie rozumu i woli, wymaga usprawnień. Człowiek musi uczyć się i wychowywać siebie przez całe życie. Dopiero wtedy, gdy zdolno-

14 Zob. szerzej H. Majkrzak SCJ, *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Człowiek w kulturze 17 (2005), s. 201-212; Tenże, *Cnoty i wady. Zarys tomistycznej aretologii*, Kraków: Stowarzyszenie „Klub Fides et Ratio” 2008.

15 Zob. szerzej św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, tłum. S. Bełch, Londyn: Veritas, 1960, II–II q. 49-54; J. Woroniecki, *Etyka wychowawcza*, t. I, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej i Wydawnictwo KUL, 2013, s. 386-460; P. Jaroszyński, *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Most” 1993; Z. Pańpuch, *Cnoty i wady*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, red. nac. A. Maryniarczyk, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2001, s. 216-231.

ści ludzkie zostaną w odpowiednim stopniu i odpowiednio usprawnione, działanie człowieka jako człowieka odbywa się z łatwością, przyjemnie i natychmiastowo (*firmiter, prompte, delectabiliter*).

Ludzkie działanie dotyczy przede wszystkim sfery poznawczej, wytwórczej i moralnej. W takich też dziedzinach naszego działania posiadamy odpowiednie usprawnienia czyli cnoty. Stąd możemy wyróżnić cnoty (usprawnienia) intelektualne, wytwórcze czy moralne. Usprawnienia te nie prowadzą do mechanizacji naszego działania, lecz do samodzielnego postępowania zgodnego z dobrem i prawdą rzeczy.

Wśród cnót intelektualnych i wytwórczych, których celem jest usprawnienie naszej działalności poznawczej tak teoretycznej, jak i praktycznej, wyróżnia się pięć stałych dyspozycji (cnót intelektualnych). Są to: *cnota poznania naukowego (docilitas)*, doprowadzająca do umiejętności skupiania się na tym, co istotne, i ciągłego studiowania, doksztalcania; *cnota rozumienia (inteligentia)*, usprawniająca w umiejętności całościowego ujmowania złożonej rzeczy, zjawiska czy zdarzenia. Niezbędną rolę odgrywa tu intuicja (*pojętność*), czyli sztuka czytania wewnętrznej natury zjawisk, która jest ukryta (*intus legere*, czytanie wewnątrz bytu); *cnota mądrości (sapientia)* – jest to umiejętność odczytywania ostatecznych przyczyn dla zdarzeń, zjawisk czy rzeczy; *cnota rozumnego wytwarzania (ars-sztuka)* – jest to sprawność, która wyraża się w tym, że twórca umie kierować się pięknem rzeczy, na które składa się dobro i prawda (*recta ratio factibilium, recta ratio agibilium*); tu także znajduje się *cnota roztropności (prudentia)* jako jedna z najważniejszych cnót intelektualnych. Polega ona na harmonijnym połączeniu poznania teoretycznego z praktycznym; rozważeniu środków prowadzących do celu, rozsądzeniu ich, zaplanowaniu działania i kierowaniu tym działaniem. Roztropność polega nie tylko na dopasowaniu działania do jednostkowej sytuacji, ale na samopoznaniu podmiotu i dopasowaniu działań do jego indywidualności. Roztropność rozciąga się na życie rodzinne, społeczne i gospodarcze. Roztropność czyni nie tylko poszczególne czynności dobrymi, ale także ich użycie

i zastosowanie¹⁶. Jest ona określana jako „woźnica cnót” – *auriga virtutum*. Jest ona szczególnie potrzebna w pracy wychowawczej. *Cnota roztropności* odgrywa istotną rolę w procesie podejmowania decyzji, a więc w tym, co stanowi istotę życia osobowego człowieka, które aktualizuje się właśnie w procesie podejmowania decyzji. Roztropność wiąże się z a) rozważeniem środków prowadzących do celu; b) ocenieniem tych środków; c) zaplanowaniem działania i d) kierowaniem działaniem. Roztropność to dyspozycja związana z prawdziwym osądem, który pozwala nam trafnie działać dla dobra człowieka.

Podstawowym aktem roztropności jest nakaz (rozkaz). To jednak wymaga szczególnych sprawności. Stąd mówi się o częściach roztropności. Wymienia się tradycyjnie części integralne, subiektywne, potencjalne. Do części integralnych, dotyczących porządku zamierzenia należą: *pamięć przeszłości (memoria praeterritorum)*; *zmysł rzeczywistości (intellectus)*; *zdolność przyjęcia pouczenia (docilitas)*, czyli umiejętność korzystania z mądrości starszych, autorytetów, nauczycieli, a więc korzystanie z cudzych doświadczeń; *domyślność, bystrość (solertia)*, czyli trafne odgadnięcie brakujących, nie danych wprost elementów działania, umiejętność określenia tego, co stosowne; *zdrowy sąd (ratio)*, czyli prawidłowe rozumowanie w kwestiach praktycznych.

Do dalszych integralnych części, dotyczących porządku wykonania należą: *przewidywanie (providentia)*, czyli planowanie i wpływanie na rzeczy przyszłe będące w mocy człowieka; *ogłędność (circumspectio)* – dosłownie rozglądanie się, czyli uwzględnienie w działaniu warunków; *zapobiegliwość (occurrentia)* czyli widzenie tego, co może szkodzić wykonaniu i rozpoznanie zła oraz pozorów dobra i unikanie ich.

Ponadto wyróżnia się też roztropność rządząca, polityczną, ekonomiczną i wojskową, która przejawia się w dobrym namyśle, właściwym osądzie w prawdach praktycznych oraz przemyślności¹⁷.

Cnoty etyczne dotyczą dziedziny moralnych usprawnień (cnót). To cnota mo-

16 Zob. szerzej Pańpuch, dz. cyt., s. 218-223.

17 Zob. szerzej Woroniecki, *Etyka wychowawcza*, dz. cyt., t. II, s. 32-46.

ralna „czyni samego człowieka dobrym, a jego czyn szlachetnym”. Jednak nie wyczerpują one całości życia osobowego człowieka i nie stanowią one jedyne o jego *arete*, czyli „lepszości”. Zauważył to już Owidiusz i przekazał swe doświadczenie w słynnej maksymie: *video meliora proboque deteriora sequor* – „widzę i pochwalam lepsze, postępuję za złem”.

Z tej racji celem cnót etycznych jest usprawienie władz pożądawczych człowieka i uzdolnienie go do właściwego odnoszenia się do doznawanych namiętności i właściwego działania. To w ramach tych cnót odslania się „dzielność” etyczna człowieka, jego charakter, jego *arete* (dobroć, lepszość). Każdej namiętności i wszelkiemu postępowaniu – jak pisał Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej* – „towarzyszy przyjemność lub przykrość, więc i z tego względu tycząłaby się dzielność etyczna przyjemności i przykrości”¹⁸. Z tej racji cnoty te są podstawą właściwego wychowania, a to dlatego, że często przyjemność bywa przyczyną złych czynów, a przykrość powodem powstrzymywania się od czynów pięknych i wspaniałych. „Dlatego trzeba od wczesnej młodości być wdrażanym poniekąd, jak mówił Platon, do radości i zmartwienia z powodu tych rzeczy, którymi należy się cieszyć i martwić”¹⁹. Bo jak przestrzegał Arystoteles przed jednostronnością rozwoju (a więc tylko w aspekcie intelektualnym) w *Polityce* „najgorsza jest bowiem nieprawość uzbrojona, człowiek zaś rodzi się wyposażony w broń, jaką są jego zdolności umysłowe i moralne, które, jak żadne inne, mogą być niewłaściwie nadużywane. Dlatego człowiek bez poczucia moralnego jest najniegodziwszym i najdzikszy stworzeniem, najpodlejszym w pożądlivości zmysłowej i żarłoczności”²⁰.

Cnota etyczna to trwała dyspozycja do wyborów, podejmowania właściwych decyzji, polegająca na zachowaniu środka pomiędzy dwoma skrajnościami: nadmiarem i niedomiarem, określanego przez rozum. Wśród cnót tych znajdu-

18 Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa: PWN 1982, 1104 b 14.

19 Tamże, 1104 b 11.

20 Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, *Dzieła Wszystkie*, t. 6, Warszawa: PWN 2001, 1253 a.

je się: *cnota umiarkowania (temperantia)*, która polega na panowaniu rozumu w celu dokonania słusznego sądu i wprowadzeniu go w działanie przez władze pożądanowe oraz na niewzruszonym trwaniu przy nim. Integralnymi częściami tej cnoty są: wstydlivość, godność, wstrzemięźliwość, trzeźwość i czystość; *cnota męstwa (fortitudo)*, zadaniem której jest usuwanie przeszkód woli w dążeniu za rozumem i podtrzymywanie wysiłków i dążeń do dóbr oraz walka ze złem. Cnota ta uczy nas wytrzymać napór zła; *cnota sprawiedliwości (iustitia)*, której przedmiotem jest właściwa „należność” jaka przysługuje innym ludziom, a także Bogu od nas. Sprawiedliwość polega na usprawieniu woli do liczenia się w postępowaniu z uprawnieniami innych względem nas oraz na wykonywaniu czynów sprawiedliwych. Cnota ta usprawnia nas do oddawania każdemu tego, co mu się należy. Bogu należna jest: *religijność i pobożność*. Innym ludziom, na przykład rodzicom: *szacunek, wdzięczność (pietas), prawdomówność* itp.²¹ Integralnymi częściami cnoty sprawiedliwości jest: *sprawiedliwość rozdzielcza* (proporcjonalna) – przejawia się ona w zachowaniu środka pomiędzy skrajnościami. Tym środkiem jest równość. Równość powinna dotyczyć zarówno osób, jak i rzeczy. Przykładem braku równości jest sytuacja, kiedy równi ludzie otrzymują różne udziały, a różni jednakowe; *sprawiedliwość wyrównująca (prawna)* – dotyczy zobowiązań powstałych zależnie od woli zainteresowanych stron lub wbrew woli jednej z nich; *sprawiedliwość wymienna* – ma miejsce w zobowiązaniach dobrowolnie nawiązanych przez strony. Będzie się wyrażała w umowie stron odnośnie do tego, co będzie dla nich zyskiem, a co stratą. W aspekcie społecznym można mówić o sprawiedliwości współdzielczej, rozdzielczej i wymiennej. Sprawiedliwość współdzielcza polega na respektowaniu uprawnień wspólnoty czy grupy przez jednostkę. Sprawiedliwość rozdzielcza, zwana też społeczną, dotyczy uprawnień jednostki względem grupy, której jednostka jest częścią. Sprawiedliwość wymienna ma za przedmiot uprawnienia jednostek względem siebie lub grup. Potocznie bywa nazywana uczciwością; *cnota przyjaźni (amicitia)* – jest konieczna do życia, bo jak

21 Zob. szerzej H. Majkrzak SCJ, *Katalog cnót i wad*, Kraków: Stowarzyszenie „Klub Fides et Ratio” 2008, s. 59-120.

pisał Arystoteles – bez przyjaciół nikt nie pragnąłby żyć. Doskonała przyjaźń ma miejsce tylko pomiędzy ludźmi etycznie dzielnymi. Ci bowiem podobnie sobie życzą. Przyjaźń zachodzi tam, gdzie można ją odwzajemnić²².

Status bytowy wychowawcy – nauczyciela – mistrza

Praca wychowawcy-mistrza i nauczyciela – jak uczy *paedagogia perennis* jest nieporównywalna do żadnej innej, jaką wykonuje człowiek. Stąd przysposobienie do niej, to coś więcej niż zdobycie określonych sprawności czy uprawnień. Praca ta określana bywa jako służba człowiekowi i postrzegana jest w kategoriach powołania. Z tej racji należy mówić nie tylko o wykształceniu nauczyciela i jego kompetencji, czyli o jego *logosie*, ale również o jego moralnej postawie, postępowaniu i charakterze, czyli o jego *ethosie*.

Warto tu przywołać Tomasza z Akwinu traktat *De magistro*, w którym zwraca uwagę, na to kim jest nauczyciel i czym jest nauczanie, a co dla *paedagogia perennis* winno stanowić ważny punkt odniesienia²³.

Sam traktat jest stosunkowo krótki. Na pytanie: czy człowiek może nauczać kogoś i czy można go nazywać nauczycielem, odwołuje się do struktury bytowej człowieka i zwraca uwagę, że i formy, i sprawności, a także zarodki wiedzy nie preegzystują w sposób aktualny w bytach (w ludzkim intelekcie) lecz są złożone w możliwości. Możliwość zaś może być czynna i bierna. W przypadku możliwości czynnej wystarczy zasada wewnętrzna, by coś przeprowadzić do aktu, „jak to widać na przykładzie zdrowia: dzięki sile naturalnej [...], która jest w chorym, chory dochodzi do zdrowia”²⁴. W przypadku zaś możliwości biernej, zasada wewnętrzna nie wystarcza, by przeprowadzić ją do aktu, lecz potrzebny jest czynnik zewnętrzny. A zatem jak sprawa ma się z nauczaniem? Tomasz, zatrzymując

22 Zob. szerzej Pańpuch, *Cnoty i wady*, dz. cyt., s. 218-230.

23 S. Thomae Aquinatis, *De magistro*, w: *Quaestione disputatae de veritate*, Taurini–Romae: Marietti, 1964, q. 11. Traktat powstał w Paryżu w ramach Dysput problemowych (*Quaestiones disputate*) i jest zamieszczony w zbiorze tychże dysput pod wspólnym tytułem: *De veritate*, jako 11 kwestia; zob. szerzej H. Majkrzak SCJ, *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Człowiek w kulturze” 17 (2005), s. 201-212; polski przekład, na którym tu bazujemy: A. Białek, *O nauczycielu*, „Człowiek w kulturze” 17 (2005).

24 *O nauczycielu*, q. 11, a.1, resp.

ową analogię zdrowia i zdrowienia, daje wyjaśnienie nauczania: „ktoś dwojako dochodzi do zdrowia: po pierwsze tylko przez działanie natury, po drugie przez naturę z pomocą lekarstwa, tak również istnieje dwojaki sposób nabywania wiedzy: pierwszy, gdy rozum naturalny sam przez się dochodzi do poznania tego, co nieznanne, i ten sposób nazywa się odkryciem, drugi, gdy rozumowi naturalnemu ktoś pomaga z zewnątrz, i ten sposób nazywa się nauczaniem”²⁵.

Tak więc można powiedzieć, że nauczyciel w nauczaniu – tak jak sztuka – naśladuje naturę i *„działa w taki sam sposób, i za pomocą takich samych środków jak natura [...] Podobnie również dzieje się w nabywaniu wiedzy: nauczający doprowadza drugiego do wiedzy o tym, co nieznanne, w taki sam sposób, w jaki ktoś odkrywając doprowadza samego siebie do poznania tego, co nieznanne.*

Odkrywając zaś rozum dochodzi do poznania tego, co nieznanne, w ten sposób, że oczywiście same przez się zasady ogólne stosuje do określonej materii i dzięki temu dochodzi do jakichś szczegółowych wniosków, a od nich do innych. Stąd również nauczanie drugiego polega na tym, że ktoś przedstawia mu za pomocą znaków ów dyskurs rozumu, który w nim samym dokonuje się dzięki rozumowi naturalnemu, i w ten sposób rozum naturalny uczenia, dzięki temu, co mu przedstawiono, jako dzięki pewnym narzędziom, dochodzi do poznania tego, co nieznanne.

Jak więc mówi się, iż lekarz sprawia w chorym zdrowie przez działanie natury, tak również mówi się, iż człowiek sprawia w drugim wiedzę przez działanie rozumu naturalnego tegoż – i to jest nauczanie”²⁶.

Należy jeszcze dopowiedzieć na temat treści nauczanych i samego rozumu, dzięki któremu człowiek sam odkrywa prawdę, a także jest nauczany. Tu już sięgnąć musimy poza tekst traktatu i odwołać się do kwestii *De veritate*, z tego samego zbioru, gdzie Tomasz zwraca uwagę, że „rzeczy naturalne, od których nasz intelekt przyjmuje wiedzę mierzą nasz intelekt [...] lecz są mierzone przez intelekt boski, w którym wszystko zostało stworzone, tak jak wszystkie dzieła sztuki w intelekcie twórcy. Tak więc intelekt boski jest mierzącym (*mensurans*),

25 Tamże.

26 Tamże.

nie mierzonym (*non mensuratus*), rzecz naturalna – mierząca i mierzona (*mensurans et mensurata*), lecz nasz intelekt jest mierzonym (*mensuratus*), mierzącym wprowadzając nie rzeczy naturalne, a tylko wytworzone przez sztukę²⁷.

A zatem gdyby nie było rzeczy realnych, w których złożona jest prawda (miara), nie byłoby możliwe zdobywanie przez nauczanie wiedzy o świecie i samym sobie. Bowiem treści naszej wiedzy zdobywamy z rzeczy, a znaki (słowa, rozumowanie itp.), którymi posługuje się nauczyciel w nauczaniu, naprowadzają nas na widzenie rzeczy. Wiedza więc nauczyciela, którą on przekazuje uczniowi, nie jest w sensie ścisłym celem uczenia, ale jest znakiem, który ma ucznia naprowadzać na widzenie rzeczy. Zatem prawdziwy nauczyciel nie uczy swoich myśli (poglądów), ale swoimi myślami naprowadza ucznia na czytanie rzeczy.

Pojawił się jednak inny problem przed Tomaszem, że skoro człowiek własnym naturalnym rozumem może zdobywać wiedzę, a także przy pomocy nauczyciela, to jak rozumieć słowa Pisma św., że tylko Bóg jest jedynym i prawdziwym nauczycielem? Światło rozumu – wyjaśnia Tomasz – dzięki któremu odczytujemy pierwsze zasady i prawdy oczywiste, „jest nam dane przez Boga jako pewne podobieństwo prawdy nie stworzonej odbijającej się w nas. Ponieważ więc wszelkie ludzkie nauczanie zawdzięcza swoją skuteczność nie czemu innemu niż mocy owego światła, jest jasne, iż sam Bóg jest tym, który naucza od wewnątrz, tak jak od wewnątrz uzdrowia natura; niemniej jednak i o uzdrawianiu, i o nauczaniu mówi się w sensie właściwym w sposób wyżej przedstawiony²⁸.

A czy kogoś można nazwać nauczycielem samego siebie? – stawia takie pytanie Tomasz. W odpowiedzi wyjaśnia, że człowiek uczy się dzięki światłu rozumu, i bez pomocy nauczyciela od zewnątrz. W tym sensie można powiedzieć, że człowiek jest sam dla siebie przyczyną wiedzy. Nie można jednak powiedzieć, że jest nauczycielem samego siebie, lub że sam siebie naucza. Nauczyciel wyraża relację nadrzędności, lecz nikt nie może być w relacji tego typu do samego siebie, tak jak nikt nie może być ojcem samego siebie, czy panem. Ponadto nauczający musi

27 Św. Tomasz z Akwinu, *Dysputa o prawdzie*, przeł. A. Białek, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2018, q.1, a.2, resp.

28 *O nauczycielu*, q. 11, a.1, resp.

posiadać wiedzę, uczący się zaś jej nie posiada²⁹.

Na zakończenie przejdźmy do odpowiedzi na pytanie: czym jest nauczanie? Tomasz pyta czy nauczanie jest „aktem życia kontemplacyjnego czy czynnego”? – zatem czy należy do działalności teoretycznej czy praktycznej człowieka. Także i tu w odpowiedzi Tomasz odcina się od skrajności. A zatem nie może sprowadzić pracy nauczyciela (mistrza) do działalności czysto teoretycznej ani do czysto praktycznej, a także życia nauczyciela do życia kontemplacyjnego lub czynnego.

Tomasz zwraca uwagę, że życie kontemplacyjne i czynne różnią się wzajemnie materią (przedmiotem) i celem. „Materią życia czynnego są rzeczy doczesne, których dotyczy ludzki czyn; materią życia kontemplacyjnego zaś są poznawalne racje rzeczy, którymi zajmuje się kontemplatyk”³⁰. Z kolei celem życia kontemplacyjnego jest oglądanie prawdy i to prawdy ostatecznej, natomiast celem życia czynnego jest pożytek bliźnich (dobro).

Sam jednak akt nauczania, czyli działalność nauczycielska jest specyficzna. Łączy bowiem w sobie obie te formy działalności człowieka; teoretyczną i praktyczną, życie kontemplacyjne i życie czynne. A dzieje się tak ze względu na materię nauczania. Materią bowiem nauczania jest sama rzecz, o której się naucza, oraz uczeń, którego się uczy. Z racji więc „materii akt nauczania należy do życia kontemplacyjnego”³¹. Uczymy bowiem ten, kto zna rzecz. A zna ją ten, kto poznał jej ostateczne przyczyny. Tymi zaś „są poznawalne racje rzeczy, którymi zaj-

29 Ciekawe są analizy na temat nauczania przez anioła. Tomasz zwraca uwagę, że anioł może nauczać człowieka na dwa sposoby: przyjmując postać cielesną i wówczas uczy tak jak nauczyciel uczy ucznia lub jako anioł poprzez wzmacnianie w człowieku światła intelektu (nie może tego światła wlać jak to czyni Bóg) dla doskonalszego wglądu. Może także uczyć anioł człowieka ze strony zasad, jednak przez udzielanie mu znajomości tych zasad (tak czyni Bóg) „ani przedstawiając za pomocą znaków zmysłowych wynikanie wniosków z zasad, jak czyni człowiek, ale formułując w wyobraźni pewne obrazy, które mogą być uformowane wskutek poruszenia narządu cielesnego [...] Tak więc wskutek wmieszania się obcego obrazu może dojść do tego, że to, co wie sam anioł, zostaje za pomocą takich wyobrażeń ukazane temu, z kim anioł się styka”, *O nauczycielu*, q. 11, a. 3, resp.

30 Tamże, q. 11, a. 4, resp.

31 Tamże.

muje się kontemplatyk³². Ale z racji ucznia, który jest uczony nauczanie należy do życia czynnego. Lecz od strony „celu nauczanie wydaje się należeć tylko do życia czynnego, ponieważ ostateczną jego materią, w której osiąga zamierzony cel, jest materia życia czynnego. Stąd bardziej należy ono do życia czynnego niż kontemplacyjnego, chociaż jakoś należy także do kontemplacyjnego, jak widać z tego, co powiedziano³³.

Widzimy zatem, że nauczyciel łączy w sobie życie kontemplatyka i działacza, zaś samo jego działanie jest dziełem miłości i miłosierdzia. Dzieło zaś miłości i miłosierdzia płynie z rozpoznanej (kontemplowanej) prawdy o dobru, którym jest dobro ucznia, jak i prawdy o nauczanej rzeczy, która jest dobrem dla ludzkiego intelektu.

Podsumowanie

Paedagogia perennis odwołuje się do człowieka jako osoby. Człowiek jako osoba, jego dobro, ma być punktem odniesienia dla formowania programów edukacyjno-wychowawczych, ale także i kryterium wartościowania tychże systemów edukacyjnych, tworzonych programów szkolnych i wychowawczych.

W obrazie człowieka jako osoby zostało ukazane bogactwo możliwości i zadań edykacyjno-wychowawczych. Człowiek, choć dzieli wspólnotę bytowania ze światem przyrody, to jednak świat ten przekracza (transcenduje) i żyjąc wychyla się ku wieczności i nieśmiertelności. To dzięki działaniu duchowej duszy, która nie tylko organizuje ciało, ale i ciało to poddaje prawom ducha w aktach poznania, miłości i wolności, w pełni ukazuje się człowieka jako osobę.

Paedagogia perennis, przejmując ten obraz człowieka, jako podstawę dla swego teoretycznego namysłu, może dyscyplinę tę dopiero w pełni uczynić humanistyczną, to znaczy taką, która jest w służbie człowieka i jego dobra. Obraz człowieka jako osoby ukazuje szerokie pole pracy pedagoga i nauczyciela i podpowiada mu drogi dojścia do ucznia i wychowanka. Pokazuje, jak pomóc człowieko-

32 Tamże.

33 Tamże.

wi, by mógł „należeć do siebie”, a nie, co dziś często się zdarza, jak wydawać go na pastwę jego nabytych czy nawet wrodzonych determinacji (instyktów, nabytych nałogów, zaburzeń i psychicznych deformacji). W obrazie tym podkreśla się przede wszystkim transcendencję człowieka nad światem przyrody. Znaczy to, że człowiek poprzez rozum, wolę, miłość, a także przez religię – potrafi zapanować nad swoim życiem biologicznym. Przede wszystkim potrafi korygować nabyte determinacje czy różnego typu dewiacje (nałogi, zaburzenia psychiczne, zaburzenia tożsamości itp.). Jest to ponadto realistyczny obraz człowieka, w którym wskazując na jego element duchowy, wskazuje się równocześnie i na jego cielesność, która jest także elementem konstytutywnym dla bytu ludzkiego³⁴. Jest to także najbardziej optymistyczny obraz człowieka. Nie przesądza się w nim o jego „niemocy” czy ostatecznej „determinacji”. W obrazie tym pedagog, wychowawca czy psycholog odnajduje szerokie pole poznawania człowieka (tak od strony ciała, jak i ducha) oraz odkrywa szeroki wachlarz możliwości niesienia mu pomocy. Obraz ten czyni sensownym zarówno wysiłek pedagoga, wychowawcy oraz nauczyciela w edukacji i wychowaniu, jak i samej osoby w pracy nad sobą. Równocześnie ukazuje realne elementy bytowej struktury człowieka, które stanowią o jego podmiotowości i transcendencji w odniesieniu do świata przyrody. Poznanie to nie pozwala skazać człowieka (a także i pedagoga) na pastwę przypadkowych teorii i ideologii, które zamiast odsłaniać prawdę o uczniu – wychowanku, prawdę tę przysłaniają i deformują.

Paedagogia perennis koncentruje się w wychowaniu na bogactwie osobowości bytu ludzkiego i na jego „lepszości”. Bogactwo to wyraża się w bogactwie życia osobowego. Człowiek dojrzały to nie tyle człowiek „wykształcony”, „utworzony”, „zrealizowany”, lecz to człowiek usprawniony, czyli wyposażony w stałe sprawności, pozwalające mu odpowiednio postępować i działać, a mianowicie

34 Ciało ludzkie nie jest jak u Platona czymś złym, czy jak u Arystotelesa czymś obojętnym, lecz jest współelementem bytu osobowego. Poprzez ciało i w ciele człowiek wyraża siebie jako osobę. Stąd ciało ludzkie domaga się szacunku i godnego traktowania. Poznając je, odkrywamy jego prawa i możliwości, a zarazem ograniczenia, co pozwala nam także lepiej poznawać człowieka, by wiedzieć więcej, jak mu pomóc.

„z niesłabnącą siłą”, od razu i przyjemnie (*firmiter, prompte, delectabiliter*). A to nic innego, jak działać właśnie według cnót, które „czynią samego człowieka dobrym, a jego czyn szlachetnym”.

Ethos zaś wychowawcy-nauczyciela przejawia się w ciągłym usprawnianiu siebie, by w ten sposób być dla innych „mistrzem” i nauczycielem. Owa „lepszość” – *arete* i doskonałość miałyby być celem wychowania i nauczania. Dlaczego? Dlatego, że – jak pisał św. Tomasz z Akwinu – *omnes scientiae et artes ordinantur ad unum sicilcet hominis perfectionem, quae est eius beatitudo* („wszystkie nauki i sztuki prowadzą do jednego, a mianowicie do doskonalenia człowieka, a co jest ostatecznie jego szczęściem”)³⁵.

Bibliografia:

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa: PWN 1982.
- Arystoteles, *O duszy*, tłum. P. Siwek, Warszawa: PWN 1988.
- Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, *Dzieła Wszystkie*, t. 6, Warszawa: PWN 2001.
- Białek A., *O nauczycielu*, „Człowiek w kulturze” 17 (2005).
- Jaroszyński P., *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Most” 1993.
- Krąpiec M. A., *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1982.
- Krąpiec M. A., *Człowiek jako osoba*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005.
- Krąpiec M. A., *Ja-człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1991.
- Lorenz K., *Regres człowieczeństwa*, tłum. A. D. Tauszyńska, Warszawa 1986.
- Majkrzak H. SCJ, *Cnoty i wady. Zarys tomistycznej aretologii*, Kraków: Stowarzyszenie „Klub Fides et Ratio” 2008.
- Majkrzak H. SCJ, *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Człowiek w kulturze” 17 (2005), s. 201-212.
- Majkrzak H. SCJ, *Katalog cnót i wad*, Kraków: Stowarzyszenie „Klub Fides et Ratio” 2008.
- Maryniarczyk A., *Filozoficzne „obrazy” człowieka a psychologia*, w: „Człowiek w kulturze” 6–7 (1995), s. 77-99.
- Maryniarczyk A., *Realistyczna interpretacja rzeczywistości. „Zeszyty z metafizyki”* Nr 3, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005, s. 105-119.

35 S. Thomae Aquinatis, *In duodecim libros metaphysicorum Aristotelis expositio*, Taurini–Romae: M.R. Cathala OP, R.M. Spiazzi OP 1965, Prooemium.

- Pannenberg W., *Kim jest człowiek. Współczesna antropologia w świetle teologii*, tłum. E. Zwolski, D. Szumska, Paryż 1978.
- Pańpuch Z., *Cnoty i wady*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, red. nac. A. Maryniarczyk, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2001, s. 216-231.
- S. Thomae Aquinatis, *De magistro*, w: *Quaestione disputatae de veritate*, Taurini–Romae: Marietti, 1964.
- S. Thomae Aquinatis, *In duodecim libros metaphysicorum Aristotelis expositio*, Taurini–Romae: M.R. Cathala OP, R.M. Spiazzi OP 1965.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Dysputa o prawdzie*, przeł. A. Białek, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2018.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, tłum. S. Bełch, Londyn: Veritas, 1960.
- Wielgus S., *Philosophia perennis*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. nac. A. Maryniarczyk, t. 10, Lublin 2009, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 333.
- Woroniecki J., *Etyka wychowawcza*, t. I, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej i Wydawnictwo KUL, 2013.

Paedagogia perennis

Summary

In the first part of the article, the context of using the expression *paedagogia perennis* is explained. Next, it discusses such issues as: the fact of human potentiality, which should be appropriately updated in the process of upbringing; it indicates the “tools” with which we can update these potentials, which according to *paedagogia perennis* are appropriate improvements, i.e. virtues (moral, intellectual, productive or social). The article closes with a discussion of the status of the tutor – teacher – master, which is defined by *paedagogia perennis*, and the resulting specific roles and tasks for the teacher.

Key words: upbringing, person, philosophical anthropology, *paedagogia perennis*, teacher, tomism